Eğitimde Program Geliştirme

Kuramdan Uygulamaya

Özcan DEMİREL

29. Baskı

K^IPEGEM

PEGEM
AKADEMİ

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME
Kuramdan Uygulamaya

ISBN 978-605-318-026-5
DOI 10.14527/9786053180265

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevidir.** Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlaraait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

I. Baskı: Kasım 1997, Ankara
29. Baskı: Aralık 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türlüdür
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grup Basım A.Ş.
ivedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No: 105
Yenimahalle/ANKARA
Tel: (0312) 394 55 91

Yayıncı Sertifika No: 36306 Matbaa Sertifika No: 49180

İletişim

!■ ıı .ıııfll 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
I logıtım 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hamlık Kıı»lan: 0312 419 05 60
İniniimt www.pegem.net
I llnıl ımKmniu'poğem.net
... .App linin 0538 594 92 40

Eşi?[1]

Çocuklarım Hak#[1]*[1]*

Şiirsele ve

ı>e Okan'a

25. BASKIYA ÖN SÖZ

Yaklaşık 25 yıl önce eğitim programları ve öğretim alanında bir yapıt ortaya koyma düşüncesine kapılmış; ancak, etik değerler ve hocalarım Prof. Dr. Selahat- tin Ertürk ile Prof. Dr. Fatma Varışa saygım nedeni ile onların emekli olmalarını beklemiştim. Eğitim sistemimizde 1990'11 yıllarda program geliştirme çalışmalarının 'Dünya Bankası Projeleri' kapsamında yapılan çalışmalarla yoğunluk kazanması, eğitimde program geliştirme bilim dalma ve bu dalda yetişmiş olan uzmanlarına ilgi ve gereksinimi arttırıcı özellik taşımaya başlamıştı. 21. yüzyıla yaklaşırken program geliştirme alanındaki son gelişmelerin ve çağdaş yönelimlerin bu çalışma içinde yer almasını da dikkate alarak ilk kitabımı 1997 yılında yayımlamayabildim. Aradan tam 20 yıl geçti. Bu süre içinde her baskıda ekleme ve çıkarmalar yaparak 25. baskıya ulaşmış olduk.

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda bilginin giderek ve katlanarak çoğalması kitabın güncellenmesini daha da önemli hale getirmektedir. Bir yayıncı dostum kâğıdın ağaçtan elde edilmesini de vurguluyarak "her kitap bir ağaçtır" benzetmesini yapardı. "Nasıl ki bir ağacı zamanı gelince budar ve uzun ömürlü olması için bakarsanız; o ağaç da aynı şekilde büyür, gelişir ve uzun ömürlü olur." derdi. Kitabın kapağının değişmesinden çok içindeki bilgilerin değişmesi ve güncellenmesinin onun ömrünü uzatacağı bir gerçektir. Biz de bu tür benzetme ve düşüncelerden yola çıkarak; önce budama, daha sonra da eski bilgileri ayıklayıp yeni bilgileri ekleme yaparak 25. baskıyı çıkarmaya karar verdik.

Bu baskının gözden geçirilmesi ve yenilenmesinde pek çok meslekdaşım ve öğrencimin katkıları oldu. Program tasarımları ve modelleri konusunun daha ayrıntılı ele alınması ve program değerlendirme konusunda DAPDEM'i alan yazma kazandırma çabaları nedeniyle Prof. Dr. Kıymet Selvi'ye ve Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır'a, 25. baskının yayınlanmadan önce baştan sona kadar titiz bir şekilde okunup gözden geçirilmesinde ve bazı eklerin budanmasındaki katkıları nedeni ile Doç. Dr. Kasım Kıroğlu'na, bu baskının özel olması ve ömrünün uzun erimli olması için çaba gösteren ve 20 yıldır birlikte çalıştığım Pegem Akademinin kurucusu ve şirket müdürü Servet Sarıkaya'ya ve tüm Pegem yayın ekibine sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim.

Bu çalışmanın az da olsa program geliştirme alanına katkı getirmesi yazarı mutlu kılacaktır.

Prof. Dr. Özcan DEMÎREL

Temmuz, 2017 Ankara

27. BASKIYA ÖN SÖZ

Eğitim alanyazınında 1997 yılından beri yayımlanan bu kitabın 27. Baskıya ulaşması siz değerli akademisyen arkadaşlarımın ve öğrencilerimin destekleri ile oldu. Ne mutlu bizlere ki biz emekli olsak bile ortaya çıkardığımız eserler emekli olmuyor. Ancak onların da son kullanma tarihi bir gün gelecektir. İşte o zaman perde deme zamanı olacaktır.

Nice baskılara güncellenerek birlikte ulaşmak dileği ile ...

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Şubat, 2020 Ankara

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Özcan DEMİREL, 26.05.1943 tarihinde Adapazarı-Sapanca'da doğmuş, 1960da Arifiye İlköğretmen Okulundan mezun olmuş ve bir öğretim yılı Anadolu'nun bir köyünde ilkokul öğretmenliği yapmıştır. 1964 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü nü bitirmiş ve on yıl süreyle orta dereceli okullarda İngilizce öğretmenliği ve müdür yardımcılığı görevi yapmıştır. 1974 yılında Hacettepe Üniversitesi ne İngilizce öğretim görevlisi olarak girmiş ve aynı üniversitenin Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi nde eğitim alanında lisans çalışması yapmış, 1975 yılında bilim uzmanlığı, 1979da da Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'n- den doktora derecesi almıştır.

Hacettepe Üniversitesi nde 1983de doçentlik, 1989'da da profesörlük ünvanı- nı almış, 2009 yılında "Hacettepe Üniversitesi - Bilimde Hizmet Ödülü" almaya layık görülmüş ve 2010 yılında yaş haddinden bu üniversiteden emekli olmuştur. Halen Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri nde yabancı dil öğretimi ve program geliştirme konularında bilimsel çalışma ve incelemeler yapan Profesör Demirel'in yayımlanmış uluslararası 36, ulusal 84 olmak üzere toplam 120 makale ve bildirisi ile 32 kitabı bulunmaktadır. Şu ana kadar 52'si doktora ve 53 u yüksek lisans olmak üzere toplam 105 tezin danışmanlığını yapmıştır.

Özcan Demirel, 1992-1997 yılları arasında YÖK Dünya Bankası Öğretmen Yetiştirme Projesinde "Proje Yönetim Birimi" üyesi; 1996-1997 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Dünya Bankası Projesinde program geliştirme uzmanı, 2000-2002 yılları arasında Avrupa Birliği-MEDA Temel Eğitime Destek Projesi n- de proje eş-başkanı, 1995-2007 yılları arasında da Milli Eğitim Bakanlığı adına Avrupa Konseyi Dil Politikaları Bölümü nde Türkiye delegesi olarak görev yapmıştır. Halen, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yarı zamanlı olarak çalışmakta ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneğinin başkanlığını yürütmektedir. Profesör Demirel, evli olup iki çocuk ve dört torun sahibidir.

İÇİNDEKİLER

25. Baskıya Ön Söz..... iv
27. Baskıya Ön Söz..... v

1. BÖLÜM
PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim Programı..... 1
Program Geliştirme..... 5
Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı..... 6

Eğitim Programı ve Öğretim 6
Örtük Program 7
Tartışma Soruları 7
Kaynaklar 8

2. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRMEDE KURAMSAL TEMELLER

Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri 9
Yurt Dışında Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi 9
Türkiye'de Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi 12
Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri 16
Başlıca Felsefeler 18
Eğitim Felsefeleri 19
Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri 24
Davranışçı Kuramlar 25
Bağlaşımcılık-Bitişiklik Kuramı 25
Klasik Koşullama 25
Edimsel Koşullama 26
Programlı Öğrenme 26
Davranışçılık ve Eğitim Programları 27
Bilişsel Alan Kuramcıları 28
Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı 29
Ralph Tyler'ın Program Geliştirme Çalışması 29
Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli 29
Guilford'ın Zihinsel Becerileri Sınıflaması 31
Biliş Alan Kuramları ve Eğitim Programları 31

Hümanistik Psikoloji 33
Geştalt Kuramı 33
Maslow'un İhtiyaç Kuramı 33
Rogers'ın Teröpatik Öğrenme Kuramı 35
Hümanistik Psikoloji ve Eğitim Programı 36
Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri 36
Okul-Toplum İlişkilerinin Düzenlenmesi 39
Eğitimde Değişikliklerin Planlanması 40
Tartışma Soruları 40
Kaynaklar 41

3. BÖLÜM

EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI

Eğitim Programı Tasarımı Yaklaşımları 43
Eğitim Programı Kapsamı 43
Eğitim Programının Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Arasındaki İlişkili 45
Eğitim Programı Tasarımı Yaklaşımları 47
Konu Merkezli Program Tasarımlar 48
Öğrenen Merkezli Tasarımlar 49
Sorun Merkezli Tasarımlar 50
Modüler Program Tasarımı 51
Eğitim Programının Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Ölçütleri 55
Eğitim Programı Tasarımı Modeli Örneği 57
SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli 58
Kaynaklar 63

4. BÖLÜM

EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME MODELLERİ

Eğitim Programı Modelleri 65
Avrupa'da Yaygın Olan Eğitim Programı Modelleri 68
Türkiye'de Yaygın Olan Eğitim Programı Modelleri 69
Tartışma Soruları 77
Kaynaklar 78

5. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRMENİN PLANLANMASI

Program Geliştirme Çalışma Gruplarının Oluşturulması 79
Program Karar ve Koordinasyon Grubu 80
Program Çalışma Grubu 81
Program Danışma Grubu 81
Program Geliştirme Çalışma Planı 82
İhtiyaç Saptama 85
İhtiyaç Saptamada Temel Sorunlar 86
Örnek Olay 87
İhtiyaç Tanımı 88
İhtiyaç Analizi İçin Örnek Durumlar 89
İhtiyaç Değerlendirmenin Ortaya Çıkışı 90
İhtiyaç Değerlendirme Süreci 91
Örnek İhtiyaç Değerlendirme Formatı 95

İhtiyaç Değerlendirme Teknikleri 95
Anket Geliştirme Delphi Tekniği 95
Delphi Tekniği Uygulamaları 98
Progel (Dacum) Tekniği 99
PROGEL-DACUM Çalışmasının Yürütülmesi 100
PROGEL-DACUM Yaklaşımına Göre Yapılan Bir Meslek Analizi 103
Gözlem 104
Meslek (İş) Analizi 106
Ölçme Araçları-Testleri 107
Görüşme-Grup Toplantıları 107
Kaynak Tarama 108
Literatür Taraması 108
Raporların Değerlendirilmesi 108
Mevcut Programın İncelenmesi 109
Tartışma Soruları 109
Kaynaklar 110

6. BÖLÜM

PROGRAM TASARISI HAZIRLAMA

Hedef 111

Hedeflerin Aşamalı Sınıflaması 113
Hedeflerin Nitelikleri 115
Hedef Yazma İlkeleri 115
Hedeflerin Davranışlara Dönüştürülmesi 116
Hedef-Davranışları Yazma İlkeleri 116
Hedef ve Davranış Yazmada Farklı Yaklaşımlar 121
Eğitim Hedeflerinin Boyutlandırılmış Aşamalı Sınıflaması 123
Bilgi Boyutunun Alt Grupları 124
Bilişsel Süreç Boyutu 131
Bilişsel Süreç Boyutunun Alt Grupları 131

İçerik 138
İçeriğin Seçimi 138
İçeriğin Düzenlenmesi 139
İçeriğin Örgütlenmesinde/Düzenlenmesinde Kullanılan Stratejiler 142
Doğrusal Programlama Yaklaşımı 143
Sarmal Programlama Yaklaşımı 143
Modüler Programlama Yaklaşımı 144
Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımı 144
Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı 145
Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı 145

Hedef-İçerik Çizelgesi (Belirtke Tablosu) 147
Ünite Analizi 148
Hedef-İçerik ve Zamanlama 150

Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi 151
Öğrenme Yaşantıları 151
Öğrenme Stilleri 152
Öğrenme Stratejileri 155
Anlamlandırma Stratejisi 156
Örgütleme Stratejisi 156
Tekrar Stratejisi 157
Öğrenme Modelleri 157
Buluş Yoluyla Öğrenme Modeli 157

Programlı öğrenme ... 158
Bireyselleştirilmiş öğretim Sistemi (Keller Planı) ... 158
Bloom'un 'lam öğrenme Modeli ... 159
Gagne'nin öğrenme Modeli ... 160
Anlamlı Öğrenme ... 161
Caroll'm Okulda Öğrenme Modeli ... 161
Glaser'ın Temel Öğretme Modeli ... 161
Öğretme Durumları ... 162
Eğitim Durumunun Özellikleri ... 163
Öğretme Stratejileri ... 164
Öğretme Yöntemleri ... 165
Öğretme Teknikleri ... 166
Eğitim Durumlarının Değişkenleri ... 167
Alternatif Eğitim Durumları ... 168
Sınama Durumu ... 168
Bilişsel Alanla ilgili Sınama Durumları ... 170
Duyuşsal Alanla İlgili Sınama Durumları ... 175
Devinişsel Alanla İlgili Sınama Durumları ... 178
Tartışma Soruları ... 179
Kaynaklar ... 180

7. BÖLÜM

PROGRAMIN DENENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Programların Denenmesinde İzlenecek Aşamalar ... 183
Programın Alanda Denenmesi (Alan Testi) ... 186
Program Değerlendirmenin Anlamı ... 188
Değerlendirme Çeşitleri ... 189
Tamlayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation) ... 189
Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation) ... 189
Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation) ... 190
Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşımlar ... 190
Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ... 190
Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli ... 191
Provus'ın Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli ... 192
Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ... 193
Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli ... 194

Stutllcbeam Toplam Değerlendirme Modeli 195
Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli..... 195
Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli 196
Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli..... 197
Program Değerlendirmede Temel İşlemler 199
Anlamın Kesinleştirilmesi 200
Amacın Belirlenmesi 200
Anahtar Tarafların Belirlenmesi 201
Olanakların ve Engellerin Belirlenmesi..... 201
Yanıt Aranacak Soruların Belirlenmesi 201
Tasarının Kesinleştirilmesi 202
Verilerin Toplanması..... 202
Verilerin Çözümlenmesi..... 202
Sonuçların Yorumu ve Raporlanması..... 203
Tartışma Soruları..... 203
Kaynaklar 204

8. BÖLÜM

PROGRAMA SÜREKLİLİK KAZANDIRILMASI

Ar-Ge Yaklaşımı (Programın Düzeltilmesi ve Geliştirilmesi) 205
Program Geliştirme Uzmanı ve Öğretmenin Program Geliştirme Sürecindeki Görev ve Sorumlulukları..... 206
Program Geliştirme Uzmanı ve Öğretmenin Ulusal Düzeydeki Görev ve Sorumlulukları..... 206
Program Geliştirme Uzmanı ve Öğretmenin Okul Düzeyindeki Görev ve Sorumlulukları..... 207
Program Geliştirme Sürecini Engelleyen Etmenler ve Çözüm Önerileri 208
Program Geliştirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler..... 208
Tartışma Soruları..... 212
Kaynaklar 212

9. BÖLÜM

PROGRAM GELİŞTİRMEDE YENİ YÖNELİMLER

Çoklu Zekâ Kuramı 214
Çoklu Zekâ Kuramı ve Program Geliştirme 216
Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme ve Değerlendirme 218

Etkin öğrenme 219
Etkin öğrenmede öğrenci Etkinlikleri 220
Etkin Öğrenme ve Program Geliştirme 222
İşbirliğine Dayalı Öğrenme 223
Yaşam Boyu Öğrenme 226
Program Geliştirme Süreci 229
Öğretim Stratejisi 230
Değerlendirme 230
Yaratıcı Düşünme 230
Eleştirel Düşünme ..... 23)
Eleştirel Düşünme Becerileri 232
Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre Hazırlanmış Örnek Ders Planı 233
Geleneksel Yaklaşımın Eleştirisi 234
Yeni Ders Planının Amaçları 234
Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri 234
Yeni Ders Planının Ana Hatları 234
Değerlendirme 235
Yansıtıcı Düşünme 236
Yapılandırmacılık 237
Proje Tabanlı Öğrenme 240
Beyin Temelli Öğrenme 242
Beynin Yapısı ve Öğrenme 242
Beyin Temelli Öğrenme 243
Basamaklı Öğretim Programı 244
Kuantum Öğrenme 248
Tartışma Soruları 254
Kaynaklar 255
Program Geliştirme Alan Çalışması 257

EKLER

EK 1. Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf Işık ve Ses Ünitesi - Yeni Taksonomiye Uygun Belirtke Tablosu 260
EK 2. Sosyal Bilimler İçin Taslak Eğitim Programı 261
EK 3. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Okul Öncesi Matematik Ders Programı 273
EK 4. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Programı 282

EK 5. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı İngilizce Örnek Ders Planı..... 291
EK 6. Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasına İlişkin Örnek Ders Programı293
EK 7. 2004 İlköğretim Programları 303
EK 8. 7. Sınıf Matematik Dersi İçin Taslak Öğretim Programı..... 316
EK 9. Felsefe Dersi İçin Taslak Öğretim Programı 344
EK 10. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği 371
EK 11. Bilişsel Davranışlar, Duyuşsal Özellikler ve Devinişsel Beceriler Eylemsiler Listesi..... 374

TERİMLER SÖZLÜĞÜ 377
AD BULDURUSU 381
KONU BULDURUSU 383

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Eğitim Programlarını Etkileyen Eğitim Felsefeleri 23
Çizelge 2. Bilişsel Alan Hedeflerini Davranışa Dönüştürmede Kullanılan Eylemsiler (Fiilimsiler) 117
Çizelge 3. Duyuşsal Alan Hedeflerini Davranışa (Özeliğe) Dönüştürmede Kullanılan Eylemsiler 118
Çizelge 4. Devinişsel Alan Hedeflerini Davranışa (Beceriye) Dönüştürmede Kullanılan Eylemsiler 119
Çizelge 6. Soyutlandırılmış Aşamalı Sınıflama Çizelgesi..... 124
Çizelge 7. Bilişsel Süreç Boyutunun 6 Kategorisi ve İlişkili Oldukları Bilişsel Süreçler 137
Çizelge 8. Örnek Belirtke Tablosu Vatandaşlık Bilgileri, Ünite VII. Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz Belirtke Tablosu..147
Çizelge 9. Örnek Ünite Analizi Tablosu 5. Sınıf Fen Bilgisi "Vücudumuz" Ünitesi, "Dolaşım Sistemi" Bölümü Analiz Tablosu 149
Çizelge 10. İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Programı Üniteleri ve Süreleri 150
Çizelge 11. Hedef, Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi..... 165
Çizelge 12. Çoklu Zekâ Kuramında Değerlendirme Teknikleri..... 219

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğilim Programının Kapsamı ve Tasarım Süreçleri 44
Şekil 2. Eğitim Programımnın Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Arasındaki İlişki 45
Şekil 3. Konu Merkezli Tasarımlar 49
Şekil 4. Öğrenen Merkezli Tasarımlar 50
Şekil 5. Sorun Merkezli Tasarımlar 51
Şekil 6. Modüler Program Tasarımı 52
Şekil 7. Sistemin Öğeleri 53
Şekil 8. Sistem Yaklaşımı ile Program Tasarımı 53
Şekil 9. Eğitim Programının Boyutları 55
Şekil 10. SUPKSY Eğitim Programı Tasarımı Modelinin Yapısı 62
Şekil 11. Program Geliştirmede Taba Modeli 65
Şekil 12. Program Geliştirmede Tyler Modeli 66
Şekil 13. Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli 67
Şekil 14. Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli 68
Şekil 15. Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması 69
Şekil 16. MEB Program Geliştirme Modeli 71
Şekil 17. MEB Yeni Program Geliştirme Modeli 74
Şekil 18. Demirel'in 'Eğitimde Program Geliştirme' Modeli 76
Şekil 19. Işlem-Zaman Çizelgesi 82
Şekil 20. Pert-İşlem Ağı 83
Şekil 21. Program Geliştirme Akış Şeması 84
Şekil 22. Eğitimde Program Geliştirme Süreci 111
Şekil 23. Öğrenme Stratejileri 156
Şekil 24. Programın Denenmesi Aşamaları 184
Şekil 25. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli 197
Şekil 26. Çoklu Zekâ Kuramında Planlama Sorunları 217
Şekil 27. Basamaklı Öğretim Programının Düzeyleri 245

PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde, eğitim programı ve eğitimde program geliştirme kavramları üzerinde açıklamalar yapılmış ve yeni bir tanıma gidilmiştir.

EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim programı kavramının kullanılmasının, MÖ birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce tra- ck: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) **"izlenen yol"** anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988: 4). Bu nedenle, kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eğitimci yazar ve düşünürler "izlence" sözcüğünü kullanmayı yeğlemektedirler. Eğitim programı için kimi düşünürler de bu kavram için yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcü- **E**
ğünü kullanmayı benimsemiş, ama 6
daha çok eğitim programı kavramı j konular listesidir.
günümüze kadar kullanılagelmiş- T ders içerikleridir.
tir. Ancak, eğitimde program kavramı, pek çok çalışmaların programlanmasıdır,
düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı öğretim materyalleri listesidir,
şekiller- M de tanımlanmıştır. derslerin sıralanmasıdır.
P
Genel olarak, 20. yüzyıla kadar "konular hedef davranışlar grubudur.
listesi" anlamında kullanılan eğitim programı okul içinde ve dışında öğretilen her
kavramının o şeydir.
tanımı üzerinde çeşitli yorumlar G okul personeli tarafından planlanan
yapılmış ve bu yorumlar arasında **R** her şeydir.
ortak olanlardan en çarpıcı olan- **A**
lar yan taraftaki gibi sıralanmıştır M
(Oliva, 1988: 6): .

Ancak, eğitim programları üzerinde uzmanlaşmış eğitim bilimcilerinin ta ‘Töitını programı istendik hedef ve davranışların kazanılması için strateji- 'r-LT ' lgln›lZ/da daha k apsam11 ve betimleyici tanımlarla karşılaşmaktayım, ,,, belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır.” görüşünü çelikle Carter V. Good un hazırladığı eğitim sözlüğünde eğitim programı, bi.j ,h , çok Taba ve Tyler benimserken, bugün de, pek çok **davranışçı ekole** ve **sis-** ça ışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralan yak|aşımma eğilim gösteren eğitimciler aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Söz- (Good[C] 1973" 157^ konUlardan o›U?an bİr liste an,amında kullanılmaktadı Kch›ni> Saylor> Alexander ve Lewis eğitim programının, eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırıcı bir plan olduğunu belirtmektedirler.

- 1 i[C]h[SWel]ı[1] Ve Campbe11 (1935: 66)› [e]ğitim Programını konular listesi olarak de David Pratt (1980), eğitim programını, biçimsel eğitim ve öğretim etkinlikle- larin[OgrenCllenn]› °g[retmen]lerin rehberliği altında kazandıkları yaşantı, örgütleme takımı olarak görürken, Bondi, öğrenilmesi gerekli olanların belir-

u o araK görmekt irter. Icndiği öğrenme hedeflerinin bir planı olarak tanımlamaktadır.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981: 8) ise programı, “eğitilecek bireylere, öğ- Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak renme yaşantılarını kazandırma planı” olarak tanımlamaktadırlar. Taba da benzeı lalll,nlanabilir. Bu anlamda Ertürk de eğitim programını, düzenli eğitim durum- >ır anım a, eğitim programının öğrenme planı olduğunu belirterek, tanımı, prog-1.... olarak görmektedir. Temelde Dewey’nin eğitim ve deneyim tanımına dayanan ram öğelerim sıralayarak yapar. Tabaya (1962: 11) göre, bütün eğitim programlan okuldaki her şeyi kapsarken, planlı olduğu sürece okul-dışı etkinlikleri

. tanımlanırsa tanımlansın, belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedel j,. f ine’alır Casvvell ve Campbella göre 1930’lardan bu yana eğitim programı, "aV›an‹Şİar›1Çerigan,e7m, ve örgütlenmesı- öğrenme-öğretme süreci ve son ola- ^etmenlerin rehberliği altında öğrencilerin geçirmiş olduğu tüm yaşantılardır. n>k da hedefler,,, değerlendirilmesidir. £ Rega,,. ,, progrımln›n› otu|,,,, rehberliği alımda, çocukla™

sürekli kazandıkları yaşantıların ürününü içerdiğini belirtirken, Hass ise eğitim programının, bir eğitim süreci içinde sunulan programda, bireylerin geçirdikleri

Ronald C. Doll (1986: 8) ise, eğitim programım, okul sorumluluğunda öğrenci erin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlamış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak görmüştür.

Tanner ve Tanner’a (1980: 43) göre, eğitim programı, okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılmasıdır.

Albert I. Olıver (1977: 8), eğitim programı ile öğretim programını eş anlamlı görmekte ve bir eğitim programının;

1. Çalışma programı
2. Yaşantı programı
3. Hizmet programı
4. Örtük program (ders dışı etkinlikleri içine alan) olmak üzere dört öğeden

oluştuğunu ileri sürmektedir.

Program kavramına farklı bir açıdan bakan, Robert M. Gagne (1967: 21), konu alanını içerik, hedeflerin ifadesini de gözlenebilir davranış olarak belirtmiş.’ içeriğin düzenlenmesi ve öğrencilerin giriş becerilerinin ön değerlendirilmesinin birlikte ele alınması gerektiğini önermiştir.

Maurıtz Johnson (1967: 130), “öğrenme ürünlerinin yapılandırılması” anlamında eğitim programının tanımını ortaya koyarken Gagne ile aynı görüşte olduğunu belirtir. Ancak Johnson, program geliştirme sistemini çıktı/ürün olarak, öğretme sistemini de girdi olarak algılamaktadır.

İlim yaşantılar olduğunu söyler.

Kimi eğitim kuramcıları, eğitim programını bir sistem olarak düşünürler ve onlara göre eğitim programı, sistemi uygulamak için insanlar ve süreçlerle ya da işlemlerin ve personelin örgütlenmesi ile uğraşan bir sistemdir. Orlosky, Smith, Shubert ve Tanner-Tanner bu gruptandır. Kimi eğitim kuramcıları ise eğitim programını konu alanı ya da içerik olarak düşünürler. Bu tanımlara yüzde yüz uyan hiçbir program yaklaşımı yoktur, ancak, herhangi bir program yaklaşımı bu

I an ima uygun hale getirilebilir.

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden Varış (1994. 18), eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm hı.ıliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır.

Ertürk (1982: 95), eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumla ıı düzenidir.

Doğan (1975:36), eğitim programını “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı olarak tanımlamaktadır.

Posner (1995: 5-9) ise, eğitim programını, farklı bir bakış açısı ile ele almış ve "hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğlenine ürünleri dizisi” ya da “bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm

öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı" olarak tanımlamaktadır. BunuRROGRAM GELİŞTİRME

ı-gıiim prognımı kavramının yanı sıra çok sık kullanılan diğer bir kavramda

işlevini vurgulamaktadır. ^ram «ras.ndaki fark, belirlemek amaç, ile program

Resmi eğitim programı: Program kılavuzunu; hedefleri, ders planlarını, $_{k}$/dl',,rınt v' nuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazıl program.

İşevuruk eğitim programı: Öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bunların naşı öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan program,

Örtük eğitim progranu: Resmi programda aç.k olarak belirtilmediği hald. ' öğrencıleın yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren prog

"eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arası ndaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlamak uygun görülmektedir.

{ Program Geliştirme }

Öğretişiz eğitim programı: Resmi ya da işevuruk programa dahil edilmeyen öğretilmeyen konulan ve bu konuların öğretilmeme sebebini içeren program,

DCStek,e?Cİ eğİtİm Prᵒgram,: Resmi program dışında öğrencilerin ilgileri ne ve gönüllülük esasına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen prog ram olarak belirtmektedir.

Buraya kadar verilen tanımlardan hareket edildiğinde ortaya çıkan görüşleri sentezleyen bir tanımı şöyle ifade edebiliriz.

\ Eğitim Programı)---------- ..

öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanabilir

\ _____

---------- ---------- >

Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Bireyi öğrenme sürecinin temeline aldığımızı ve onu bir öğrenen olarak gördüğümüzü kabul edebiliriz. "Okulda" ifadesi ile okul içinde yapılan tüm etkinlikler ile sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretimi, "okul dışında' derken de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen ortuk programın etkinliklerini kapsadığı söylenebilir. Eğitimde planlanmış etkinliklerin önemi büyüktür. Eğitim bir bakıma kasıtlı kültürleme yolu olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması gereği bu deyişle kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Bu nedenle öğrenme yaşantıları eğitim programının en önemli boyutu olmak durumundadır. Programın bütününün bir düzenek olarak görülmesinde vurgulanmak istenen, bu düzen içinde sistemli bir yapılanmanın ve sistematik bir sürecin olmasından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda düzenek, eğitim programının bir düzen içinde sunmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu açıklamalar ışığı altında yukarıda dile getirilen eğitim programı tanımıyla geçerli bir sonuca varılmak istenmiştir.

Bu tanımda da bir eğitim programının dört temel öğesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile olçme-değerlendır- ınedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar da yer almaktadır. İçerik öğesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirme öğesinde hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Bütün bu öğeler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla öğelerin birbirini etkilediği, bu etkileşimin de sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir öğesinde olan değişme, sistemin tümünü etkiler noktasından hareketle eğitim programının bir öğesinde yapılacak değişmenin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmıştır. Örneğin, eğitim programının ölçme-değerlendirme öğesinde yapılacak bir değişikliğin programın hedef, içerik ve öğrenme-öğretme sürecini de etkileyeceği söylenebilir. Son yıllarda Turkıyede, eğitim sistemimizde öğrenci başarısını ölçmede çoktan seçmeli testlere fazlasıyla yer verilmektedir. Ölçme-değerlendirme öğesinde gittikçe benimsenen bu değişim, eğitim programlarının içerik boyutunu da etkilemekte ve ders kitapları için test kitapları daha çok ağırlık kazanmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde ise öğretmenlerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerde doğru cevabı bulmak için nasıl bir yol izlemeleri gerektiği açıklanmaktadır. Buna bağlı olarak ilgili hedef ve davranışlar da değişime uğramaktadır. Bu ve buna benzer örnekler çoğaltılarak eğitim programının öğeleri arasındaki ilişkilerin dinamik ilişkilerden oluştuğu açıklanabilir.

EĞİTİM PROGRAMI, ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS PROGRAMI

- Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de birı(icnelde Prog ram geliştirme uzmanları okullarda okutulan derslerin programını diğerinin yerine kullanılmaktadır. Varış (1994), eğitim programının, bir okul va hazırlama çabalarına önem vermekte, ders dışı etkinlikler için herhangi bir prog- da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı111111 Çalışması yapmamaktadırlar. Özellikle de bireylerin yaratıcılıklarını geliştirici eğitim etkinliklerini içine aldığını belirtir. Öğretim programının ise eğitim prog etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin program düzenlemelerine yeterince yer ve ramı içinde yer aldığını ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri zaman ayırmamaktadırlar. Bu konuda katkı getirmek isteyen program geliştirme kapsadığını belirtir. Ders programını da öğretim programının içinde yer alan ve uzmanları sadece örtük programları gündeme getirmekle kalman ılı. bireylerin dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği bir plan dtıği?ik gereksinimlerini ve yaratıcı çalışmalarını ortaya çıkarıcı etkinlikleri de d u- olarak belirtmektedir.

Yukarıdaki açıklama ve belirlemeler doğrultusunda eğitim, öğretim ve ders programı kavramlarını şöyle ifade edebiliriz.

Eğitim programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

Öğretim programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.

Ders programı: Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır.

Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ders programı da bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır.

EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM

"Öğrenmeyi kılavuzlama" anlamına gelen öğretimde, daha çok “nasıl” sorusuna yanıt aranır. Eğitim programında ise “ne” sorusuna yanıt aranır. Kimi durumlarda öğretimi yöntemler, öğretme rolü ya da sunuş becerileri olarak; eğitim programını ise bir programlama, bir plan ya da öğrenme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz.

Saylor, Alexander ve Lewis öğretim programını bir plan olarak, öğretimi de bu planı uygulama aşaması olarak tanımlar. Öğretim programı ve öğretim ayrı olarak incelenmesine karşın birbirine bağımlı kavramlardır. Eğitim programı, okul yönetimi altında öğrenme deneyimlerinin bir plan ve program olarak ortaya çıkmasıdır. Öğretim ise eğitim programını kullanmaya hazır hale getirmektir. En yalın anlatımla, eğitim programı bir programlama süreci, öğretim ise bir yöntemdir.

ÖRTÜK PROGRAM

örtük programlar ders dışı etkinlıklerı de içine alan çok geniş bir kavramdır. zenlemelidirler. Örtük program etkinlikleri düzenlenirken;

- 0 Örgütsel (zaman, olanaklar, materyaller),
- 0 İlişkiler (öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-anne baba ve öğ- renci-öğrenciler) ve
- 0 Kurallar (politikalar, alışılmış işlemler, öğrenci ve toplum için ders dışı faaliyetler)

açısından ele alınmalıdır.

Öğrencilerin toplumsal hayata uyumunu sağlamada örtük programlar, bazı durumlarda eğitim programları kadar etkili olmaktadır. Eğitim aşamasının her düzeyinde örtük programların, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Program geliştirme uzmanları, eğitimde program geliştirme çalışmalarında örtük programları iyi çözümleyebilmeli ve onu normal eğitim programının bir parçası haline getirebilmedir. Bu yolla öğrencilerin ders dışı konulardan bilgi sahibi olmaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Örtük programlar, bireylerin değişik gereksinmeleri ve yaratıcı yönlerini ortaya çıkaracak şekilde tasarımlanırsa, normal eğitim programlarıyla bütünleşmesi sağlanabilir.

Tartışma Soruları

1. *Bu bölümde ele alman eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program ve program geliştirme kavramlarını diğer kaynaklarda geçen tanımlarıyla karşılaştırıp tartışınız.*
2. *Program geliştirme alanında en sık kullanılan kavramların listesini çıkarıp sınıfta ortak bir liste hazırlayınız.*

KULUM

KAV"AKLAR

"PROGRAM GELİŞTİRMEDE

o

KURAMSAL TEMELLER

CASVVELL, Hollis L. and D. Campbell *Curriculum Development.* New York: American Bool lıVV»

DOĞAN, Hıfzı "Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültes Dergisi.* Cilt:7, Sayı 14, 1975. s. 36.

DOLL, Ronald C. *Curriculum Improvement: Decision MakingAnd Process.* 6lh Ed. Boston: Aliyi and Bacon, 1986. p.8.

ERTÜRK, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Lmt. Şti, 1982, s.95.

GAGNE, Robert M. *The Conditions ofLearning.* 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston 1967. p.21.

GOOD, Carter. *Dictionay of Education.* 3rd ed. New York: Mc Graw-Hill, 1973. p.157.

JOHNSON, Mauritz "Definitions and Models in Curriculum Theory". *Educatiorıal Theory,* 17, no. 2, April 1967. s.130.

OLIVA, P. F. *Developingthe Curriculum.* 2nd Ed. Boston: Scott, Foresman and Company, 1988. p.4.

OLIVER, Albert I. *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process* 2nd Ed. NewYork: Harper-Row, 1977. p.8.

POSNER, G. J. *Analyzing the Curriculum* 2nd ed. McGraw-Hill, Inc., New York, 1995.

PRATT,D. *Curriculum: Design and Development.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Pub., 1980

SAYLOR, J. G. Alexander, W. M. & Lewis, A. J. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.* 4.h Ed. New York: Holt, Rinehart, & VVinston, 1981. p.8.

TABA, Hilda. *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace and World, 1962.

TANNER, Daniel and Laurel N. Tanner, *Curriculum Development: Theory Into Practice.* New York: Mac Millan, 1980. s.43

VARIŞ, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler.* Ankara: Alkım Yayıncılık, 1994.

WILES, J. and J. Bondi. *Curriculum Development: A Guide to Practice.* Columbus: Charles E. Merril Pub. Co., 1974.

Bu bölümde program geliştirme çalışmalarının dayandığı kuramsal temeller sırasıyla tarihi, felsefi, psikolojik ve toplumsa) temeller olarak ele alınıp incelenmiştir.

PROGRAM GELİŞTİRMENİN TARİHSEL TEMELLERİ

Program geliştirme alanının bir bilim olarak ortaya çıkışının tarihsel perspektif içinde ele alınması, dayandığı temellerin tarihsel köklerini sergilemesi açısından önemli görülmektedir. Program geliştirme kavramı ve sürecinin bu zaman akışı içerisinde nereden nereye geldiğini görmek, bu alanda hizmet verenleri ve hizmet verenlerin düşüncelerini ortaya koymak açısından da tarihi temeller büyük önem taşımaktadır.

Program geliştirme çalışmalarını planlama ve tasarım düzenleme aşamalarında, bundan önceki program geliştirme anlayışları ve modelleri, esin kaynağı olabilir. Aynı şekilde program geliştirme sürecinin her aşamasındaki değişme ve gelişmeler için de aynı incelemeler yapılabilir. Geçmiş deneyim ve anlayışlar, yeni ve geleceğe dönük çalışmalar için önemli olduğu gibi, tarihsel gelişim süreci içinde program geliştirmenin geçirdiği evreleri tanımak, gelecekte yapılacak özgün çalışmalara temel oluşturur. Bu açıdan bakıldığında program geliştirmenin tarihi temelleri, yurt dışında ve Türkiye'de gösterdiği gelişmeler doğrultusunda geçmişten günümüze kadar incelenmeye çalışılmıştır.

Yurt Dışında Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi

Eğitim programı kavramı ve eğitimde program geliştirme çalışmaları, özellikle 20. yüzyılda dikkatleri çeken bir uğraş haline gelmiştir. Ancak insanlık tarihi, 2500 yıldır eğitimle ilgili düşüncelere tanıktır.

M.ö. 5. yüzyılda Atina, tüm Yunan kent devletleri arasında kültürel liderliği/üz.yılda eğitim programlarının içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda yapılan ilan etmiş; Çin, Mısır, Suriye, Arabistan ve İsparta gibi bölgelerdeki askeri nitelikli ışmalar eğitimde program geliştirme alanının doğuşunu hazırlamıştır. 1918 yı- eğıtım etkisini azaltarak, moral, bedensel ve estetik eğitim arasında bir denge kurada Bobbit'in yayımladığı "Eğitim Programı" adlı eser, eğitimde program gelış- maya çaba göstermiştir. Sokrat döneminde üst sosyo-ekonomik sınıfların erkel irine çalışmalarını tüm aşamaları ile ele alan ilk kitap olmuştur. Bobbit ile beraber çocukları özel okullarda okuma, yazma, şiir okuma, lir çalma, matematik alanınd harters, program geliştirmede davranışçı yaklaşımı savunmuş ve eğitim prog- eğüm görmüşlerdir. Aynı şekilde Sokrat döneminde gençlerin, yaşlı kişiler rehinini, öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla kazanabilecekleri bir dizi hedefler herliğinde yetiştirilmesi geleneği sürdürülmüştür. Sokrat ve Platonun aristokratil'lıırak görmüştür. Charters, hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu kabul ge eneğe bağlı kalarak, eğitimin öğrencilere ahlâkî disiplin, ruhsal mükemmelli! «iniştir (Ornstein 1988: 74).

" erdem I ,l,k g,b, konular, ön plana çıkarma,, vurgulanmışı,,.

aristokratik eğitimi, Atinalı orta sınıfın gereksinimlerini karşılamaktan uzak kal mıştır. Bu gereksinim yeni tarz eğitimcilerin, sofistlerin doğmasına neden olmuş, tur. Sofistler, ilk profesyonel eğitimciler olarak kabul edilirler. Metafizik konularla pek ilgilenmeyen bu eğitimciler, ilk eğitim teknologları olarak da görülürler. Onların sayesinde felsefecilerin egemenliğinden teknisyenlerin egemenliğine geçen eğitim, sivil yaşama katkısı oranında yararlı olarak görülmüştür.

M.Ö. 3. yüzyılda Romalılar, Yunan eğitim geleneklerini kendilerine uyarlayarak, Homeros'un yapıtlarına, dilbilgisi ve sözbilime (etkili konuşma) dayalı bir eğitim anlayışı oluşturmuşlardır. Cicero ve Quintilianın eserlerinin etkisi ile eğitim, yaşama hazırlık olarak yorumlanmıştır.

Ortaçağ Avrupası'nda kent devletlerinin birbirinden bağımsız öğretim kurumlan oluşturmaları, Rönesans döneminin de oluşumunu hazırlamıştır. Bu çağda manastırların etkisi ve kurumların çeşitliliğine karşın, eğitim programları hâlâ klasiklerin eğitimine dayanıyordu. Latince ve gramer öğretimi üzerinde yoğun- aşan bu eğitim anlayışı sadece biçimsel olup, metinlerin içeriği ile ilgilenmemiş, içerik dini metinlerden oluşturulmuştur.

Endüstri öncesi dönemde, Avrupa'da bugünkü Çek Cumhuriyetinde yaşamış John Comenius'un Didactica Magna (1632) adlı yapıtında, ders kitaplarında resimlerin yer alması ve çevredeki somut nesnelerin öğretimde kullanılmasının gerekliliğim önermesi büyük bir etki yaratmıştır.

p am liştirmedeki davr a,,,s5al ve bilimsel gelişmeleri başlatan Charters

a* Bobbit in eğitim programı uzerınueKi euuıcum

1. Amaçları, hedefleri, ihtiyaçları ve öğrenme yaşantılarını içeren ilkeleri geliştirmişlerdir.
2. Hedef-davranışların kullanılmasında öncü olmuşlardır.
3. Hedeflerin ihtiyaç çalışmaları ile ortaya çıkarılacağını savunmuşlardır.
4. Program geliştirme uzmanlarının mutlaka bir alan uzmanı olmasına gerek olmadığını savunmuşlardır.

1949'da Ralph Tyler'ın yayımladığı "Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri" adlı kitap alanın başyapıtlarından biridir. Tyler kitabında program ge liştirme çalışmaları yapacak kişilerin yanıtlamak zorunda olduğuna inandığı şu st>ruları sormaktadır:

1. Eğitim yaşantıları nasıl etkin bir şekilde örgütlenebilir?
2. Hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz?

Tyler, eğitim programının temel öğelerini ise şu şekilde ortaya koyar.

1. Hedefleri tanımlama, içeriği organize etme ve materyalleri edinme,
2. Öğrenme yaşantılarını seçme ve öğrencileri tanıma,
3. Öğrencileri yöneltme,
4. Öğretim ve değerlendirme tekniklerini tasarlama.

18. yüzyılda Amerika'da özellikle Columbia, Harvard ve Princeton gibi üni-versitelerin açılması de klasik eğitim anlayışı zayıflamış, eğitim programları genişleyerek özgür araştırmalara yer verilmiştir. Aynı yıllarda devlet okullarının sayılarının artması, işlevsel eğitim programlarına ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Sonraki yıllarda ise toplumsal ihtiyaçlar, kitle eğitimi olanaklarının artmasını sağlamıştır.

19. yüzyılda Amerikan okullarında klasik ve dini bilgiler veren dersler etkisini azaltırken, yerini matematik, astronomi, kimya, botanik ve felsefe gibi yeni dersler almaya başlamıştır. Eğitim programlarındaki bu yaklaşım ilerlemeci felsefi görüşün Amerikan eğitim sistemine hakim oluşuna kadar devam etmiştir. 19.

Hilda Taba 1962 yılında "Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama" adlı kitabını yayımlamış, Tyler'ın kitabından sonra yayımlandığı için de çoğu kışı Tyler ın **1** abayı etkilediğini düşünmüştür. Gerçekten de Taba ve Tyler program geliştirmede akılcı, mantıklı ve sistematik bir yaklaşım sunarlar.

Aynı dönemlerde Avrupa'da eğitim programları üzerindeki çalışmalar da devam etmekteydi. 19. yüzyılda Avrupah eğitimcilerden İsviçreli Pestallozzi, modern ilkokulların temelini oluşturmuş ve ilkokullardaki uygulama ve programların yenileşmesine yardımcı olmuştur. Pestallozzi, eğitim sürecinin, çocuğun doğal gelişimine ve duyumsal etkilerine bağlı olması gerektiğini savunmuştur.

Alman eğitimci Froebel ise, anaokulu konusundaki çalışmaları ile tanıiır şekilde başlamıştır. Hazırlanan taslak program 1953-54 öğretim yılında Bolu maktadır. Froebel, eğitim sürecinin, çocuklar 3-4 yaşına geldiği zaman başlama- İstanbul'da deneme okullarında uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışmalarla beraber sı gerektiğini ve bu sürecin organize edilmiş oyunlara dayanması gerektiğini önkııl düzeyinde ilköğretimin amaçlarını belirleme çalışmalarına başlanmış olması, sürmüştür. Froebel'in anaokulu, çocukların kendi etkinlikleriyle kendi kendilerin aştırma ve değerlendirme kavramlarının program geliştirme ve uygulamaların- geliştirmelerine olanak sağlayan bir ortamdır. Şarkılar, öyküler, oyunlar ve renk)» yer alması kayda değer adımlar olarak görülebilir. Bu çalışmalara paralel olarak materyaller, eğitim programının temelini oluşturur. 954-55 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesindeki program komis-

Ünlü Alman filozofu Johann Freidrich Herbert de eğitime önemli katkıla"[1,4 5 6 7 8 9 10 11] tarafından §eli?tirilen deneme okulu PTM^1 da ortaö̆retimdekl Prŏgram getirmiştir. Herbert'e göre eğitimde iki önemli konu bilgi ve ahlaktır. Bilgi, deney*'[1] İŞtİrme Çal^malarınm öncüsu nltell̆gını taşımaktadır.

sel ve gerçeklere dayalı veriler ile kuramsal görüşleri içerir. Ahlaki bilgi ise kişise 1960'h yıllara gelindiğinde Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının tek- ınançlar, hayırseverlik, adalet ve eşitliktir. Öte yandan tarih, edebiyat, matematik r ilkokul programları üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz. 1961 yılında kabul ve fen bilimleri eğitimin her kademesinde ve programlarda yer almalıdır. Herdilen 222 sayılı İlköğretim Kanununun getirdiği hükümler, programların geliş- berte göre eğitim, çocuğun önceki bilgilerine, ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olmalıdır, ri|ip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim „ „. ^nbd‹z sosYal bilimci Herbert Spencer, geleneksel okulları yetersiz bulmuştum ırasında:

Eğitimin temel amacı tüm yaşam için hazırlıktır ve eğitim programları da bun; göre düzenlenmelidir." görüşünü savunmuştur.

Türkiye'de Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumlan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişlikler yapılmıştır. Eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, Batı ya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur (Varış 1970:70).

^Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan müfredat programı anlayışı 1950'li yıllardan sonra yerini "eğitim programı" anlayışına bırakmıştır.

1. Programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi,
2. Programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,
3. Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,
4.

yoluyla yürütülmüştür.

1. Arastırmalar, Alan
2. çalışmaları, İnceleme, seminer
3. ve kurslar, Merkez
4. Bu program geliştirme çalışmaları,

Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan program taslağı değerlendirilmek üzere bakanlıkta kurulan Merkez Değerlendirme Komitesi ne aktarılmıştır. Daha ■.onra yurdun çeşitli bölgelerinden gelen 120 il temsilcisi bir hafta süreyle semi-

Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,

Deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır.

Hazırlanan program taslağı, önce 14 ilde daha sonra deneme sahası genişle- I İlerek beş yıl süreyle bütün iller de deneme okullarında uygulanmıştır. Bu prog- ede Pro§ram geÜştirme çalışmaları, il merkezlerinde mahalli okullar lılınla ilgili çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından ve ıl milli eğitim müdürlüklerinin destek ve işbirliği ile başlamış, daha sonra Milli yürütülmüş ve desteklenmiştir.

Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde devam etmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında
1924 te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'nin hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş, 1953-54 yıllarında da ortaöğretim programlarının geliştirilmesi ağırlık kazanmıştır.

1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamakla ele alınmış, 1952 yılında yurdumuza gelerek köy okullarında incelemeler yapan K. V. Wofford'ın hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlanmıştır.

1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ilköğretim programları ele alınmış, 1948 ilkokul programının geliştirilmesi zorunluluğu üzerinde durul muş, böylece program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığında ağırlıklı

nerde geliştirilmiş program taslağını incelemiş ve gerekli değişiklikler yapılarak!. ıne Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında onenlerle bmlıkte lalım ve Terbiye Kuruluna sevk edilmiştir. Kurulun 1 Temmirkçe, matematik, güzel sanatlar, sanat tarihi, psikoloji, fen bilgisi, tarih, felsefe 968 tarih ve 171 sayılı kararıyla en yakın zamanda toplanacak Milli Eğitim Şur„bu ve sosyal bilgiler alanında olmak üzere toplam dokuz program geliştirme sı nda görüşülmek üzere 1968-69 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. 19ıt|Sas komisyonu oluşturulmuş ve çalışmalara başlanmıştır. Daha sonraları ya- pıogramı uygulamaya konduktan sonra bu programla ilgili geliştirme çalışmaca dil grubu içinde çalışmalarını sürdüren Almanca Komisyonu nun yanı sıra yakından izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde çalışılan ansızca ve İngilizce dersleri için program geliştirme ihtisas komisyonları oluş- gerekl, önlemler altrnn^. ,,,,|arak komJyo„ say]sl 12>ye çlkanlmlş Te her komisyona ders programlan™

1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmak'ızırlamak Nin bir Yllllk süre tanınmı?tır' Yeni derS Programlarının]983 ın‘ gündeme gelmiş ve bu çalışmalara hız verilmiştir. Dokuz üyeden meydana gel?' kabul edilen Program modeline göre hazırlanması önerilmişse de kimi bı ım çalışma grubu sekiz yıllık okulun amaçlarını ve bu okulun eğitim ilkelerini tesr'laı»'ları tarafından yapılan itirazlar üzerine komisyonlar çalışmalarında serbest edip çalışmalarına başlamış ancak deneme aşamasında kalmıştır. ‘11 «kılmışlardır. Böylece tek modelli program anlayışından çok modellı progıan

ı 98O''i vıJ·aHa nrovram ppr ı- ı , , nlayışına geçişte program geliştirmede ortak noktalarda hala bırleşılemedıgı t

Varis m D Q7fi. "RİT 1 ‘ k u 8 ? çaI1?malarında Yenı bır arayış başlamıştı(1)iun sonucu olarak da Türk Milli Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir hhk söz knn 1 GJ ’ - 8k 81"1 program geli?tirme çalışmalarında bir devan,, |frını modeli arayışının devam ettiği görülmektedir.

• • ,ısuo^'y‘11'' um-urıyetımlamyla sağlam esaslara oturtulan, mahal ,, q86.] 6) de belirttiği gibi diğer ülkelerden de örnek ararsak özel

? tonksTel hale ee,irilcn or,ıöğre,im 1 M.

yd sonra VIII Etntım Şurası na, benzer esasla* gelmez, ilk program geli,™ M‘ “ .i v™ lir bir tanıma eristikleri söylenebilir. Oysa Türkiye'de he gidermek amacıyla Milli

sağlan,rd'; Bu ekaiklI'',z ,«£k kavramı, bir açıklık ve belirliliğe varmadığı için beklentilerimizdeki

sonda bir model olu,utmak ve bundaf sûnra Ça"tı"'a,ar T

göre hazulanmasını sağlamak amacıyla bir dizi toplantı düzenlemiştir. ünivet Program geli*tirme ^abaları AvruPada bazı dke‹erde s^ecınıl J nor sitelerde görevli bilim adamlarıyla işbirliği yapılarak ortaya çıkan yeni bir proS"ul bir aşaması olarak ele alınırken, Amerika dahil pek çok ülkede eğitim re or u ram modeli kabul edilerek 2142 sayılı Tebliğler Dergisi nde yayımlanmıştır. Bı'll,ganı altında yürütülmektedir. Danimarka, İsveç, Norveç gibi ülkeler program model Genelkurmay Başkanlığı na, bakanlıklara, öğretim İlgİU ara?tirmalara 194O›larda ba^larTM$ Ve bUgUn "^nh^smr's^ okullara gönderilerek ders programlarının burada belirtilen esaslar çerçevesinde11 rProgramı anlaWna deneYsel a?amalardan ge^erek sah,p ○ mu^r‹ S baz|rlanması Istenmls.lt, >984 ytl. ba,,,dab,, programim™ büniversitelerinde 1973-74 y.l.nd. yapılan ..astırmalar™ üçte ık.smm kate alınması gereken ilkeler, Anayasa, Hükümet Programı ve Cumhurbaşkanı nı?'r‘»gramlarla 11 S'11 oldug görülmektedir.

direktifleri doğrultusunda yeniden belirlenerek 14.2.1984 gün ve 16 sayılı Talin Ülkemizde bu konu ile ilgili çalışmalar birçok Avrupa ülkesi ve ABDde ol- ye Terbiye Kurulu kararıyla yayımlanmıştır. Bu model, amaç-davranış-işleyiş-deduğu gibi deneme çalışmalarından geçilerek bugünkü duruma gelmiştir. Ne var ğerlendırme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını ge kİ sarf edilen çabaya göre elde edilen sonuç, beklenilen düzeyde bulunmamakta- tırmektedir. M£B üniversiteler arasında yeterli düzeyde işbirliği bulunmamakta ve son

MEB Tebliğler Dergisinde yaytmlanan ders programlat, incelendiğinde ba S'1*'TMihtisas çalışmalarına bilim adamlarının islenilen modele uygun hazırlanmış programlar™ oldukça az olduğu çeşitliliğin daha da>'kilde kal'l™>”“‘‘>’ dl bir koPukluk gözlenmektedir. Ote yandan. ona'la”'"'« aruığ, görülmektedir. Bu modele uygun ol,rai haz.rianan ^kX«k..... P'»*-" ha‘‘

programı 1984-85 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulamaya alınmış l'hnmadığı görülmektedir. Butun bunlara ek olarak bazıunıversıtelerle M g ulaşılan sonuçlara göre 1985-86 öğretim yılından sonra da tümflkokullarda uygu' ll,n Bakanlığı mn 1982 program modeline göre olan yaklaşımların farklı o , lanmaya başlamıştır. ’ not unu bir yerde bu noktada odaklaştırmaktadır. Esasen üniversitelerdeki eğitim

‘ .cıielkunnay Başkanlığına bağlı okullarda program geliştirme çalışma), Herini, içeriğin seçilmesini ve örgütlenmesini, öğrenme-öğretme sürecim, genel rının Milli Fğitim Bakanlığında yapılan çalışmalardan çok farklı olduğu söy,hırak okulda ve sınıflarda üzerinde durulmak istenen etkinlikleri belirlemede bir nemez. İstihdam edilen program geliştirme uzmanlan da Türkiye’deki üniverrinel sağlar. Program geliştirmenin hemen hemen her öğesi felsefeye dayanır. J. telerden mezun oldukları için, mevcut uygulamalardan daha farklı bir yaklaş» ıılM>dland'in (1984) belirttiği gibi felsefe bir programı geliştirmeye karar vermede ortaya koyamadıkları görülmektedir. ,ıışlangıç noktasıdır ve programla ilgili sonraki kararlar için de bir temel oluştu-

Kamu kurum ve kuruluşlarında ise program geliştirme anlayışından çok, i ur. Bu nedenle felsefe, program hedeflerini, araçlarım ve sonuçlarını belirlemede ahyet programı anlayışı hakim durumdadır. Bu nedenle, daha çok yıllık faalijblr ölçüt haline gelmiştir. Hedefler, felsefi inançlara dayalı değerlen, araçlar felsefi programları hazırlanmakta, kurs ve konu başlıkları yazılarak program hazırlartcrcihleri yansıtan süreç ve yöntemleri, sonuçlar ise gerçekleri ve öğrenilmiş dav- ve geliştirme çalışmaları yürütüldüğü varsayılmaktadır. , muşları içerir.

Eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanlığı ve doktora çalışırı lan yapan üniversitelerimizin sayısı da son yıllarda sınırlı kalmıştır. 2014-20 öğretim yılında 90 eğitim fakültesi olmasına karşın bunların ancak 17'sinde pro ram geliştirme alanında doktara programı bulunmaktadır. Her ne kadar dokto programlarında bilimsel nitelikte doktora tezleri hazırlanması gerekli ise de Mi Eğitim Bakanlığı ile üniversite işbirliğinde eğitim programlarının hazırlanması < istenilen düzeyde gerçekleşememektedir. Bu belirlemeler ışığında Türkiye'de b hmsel ve çağdaş program anlayışının kökleşmesi ve gelecek için eğitim progran larının hazırlanmasının istenilen düzeyde yapıldığını söylemek oldukça güçtür.

PROGRAM GELİŞTİRMENİN FELSEFİ TEMELLERİ

Program geliştirme çalışmalarında felsefeden çeşitli aşamalarda yararlanıl bilir. Bunların başında program tasarımı ve özellikle de hedeflerin belirlenme aşamaları gelmektedir.

Felsefe, bir okul için düşünce tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve hedt i e içeriği etkilediğinden program geliştirmede önemli bir yer tutar. Felsefe kişise inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, var olma nedenimizi v, bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olur. Gerek bireyi, gereks, toplumu ve konu-alanını ele alırken neye önem verileceğinin temelinde felsefi gö ruş ve tutumlar vardır. Felsefe, gerçeğin temellendirilmesine dayalı bir bağ kurm süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen ürünlerin dirik bir bütünüdür.

Felsefi konular okullarda ve toplumlarda her zaman etkisini göstermiştir Çağdaş toplumlar ve okullar geçmişe oranla çok daha hızlı bir değişim göstermek tedır. Wıiliam Van Til “yön kaynağımız yön gösterici felsefeye dayanır” demiş vı bu ifadeyi şu şekilde örneklendirmiştir: “Felsefenin olmayışı, eğersiz atın üzerine binerek, çılgın bir şekilde oradan oraya gitmeye benzer.”

yanıtlamaya yardımcı olur. Ayrıca eğitimin he

Ertürk’ün (1977) de belirttiği gibi hedefler düzenini oluştururken felsefeden;

i. Temel sayıltılarda açıklığa varmada,
ii. Aday hedeflere yenilerini katmada,
iii. Hedeflerin iç ve dış tutarlılığını ortaya koymada,
iv. Hedefleri önem sırasına koymada

yararlanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında felsefe, program geliştirmenin temelleri arasında çok önemli bir yerde bulunmaktadır. Bu nedenle, her program ge işlime çalışması belli bir felsefeye dayah olarak yapılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken, toplumun başat felsefeleriyle tutarlı, bilimsel bulgulara uygun, iç tutarlılığı .ığlam bir felsefi görüş ortaya çıkmalıdır.

Esasen eğitim politikalarının oluşumunda ve bunların eğitim programlarına yansımasında da belli bir felsefi görüş egemen olmalıdır. Bir ülkedeki eğitimin niteliği eğitim felsefeleriyle tutarlı olma durumundadır. Ülke eğitimine yon veren eğitim felsefesi, o ülke insanları arasındaki ve kültür yumağındaki etkileşimleriyle ortaya çıkar. Yazılı bir metin olmamakla birlikte, ülkemizde de olduğu gibi eğitim uygulamaları, eğitim felsefesinin nasıl biçimlendiği konusunda bilgi verebilir. O ülkenin eğitim uygulamalarının da bazı felsefi görüşleri de etkilediği bilinmelidir. Bunun yanı sıra devletin ve siyasal partilerin eğitim görüşleri de, eğitim uygulamalarını yönlendirmede felsefeden yararlanmak durumundadırlar. Bu felsefi go- rüşler eğitimi ve eğitim programlarım etkilemektedir.

Eğitim programlarının dayandığı felsefi temeli belirlemede, felsefenin gelişim süreci dikkate alınmalı, toplumun genel bakış açısına uygun düşen, diğer bir anlatımla, toplumun başat felsefesini yansıtacak eğitim felsefesi görüşlerine programda yer verilmelidir. Bu nedenle belli başlı felsefi görüşleri ve eğitime etki eden eğitim felsefelerini incelemekte yarar görülmektedir.

Felsefe, eğitimcilere, özellikle program geliştirme uzmanlarına okul ve sınıl ortamlarını düzenlemede bir yapı ve taban sağlar. Okulların ne için olduğunu, hangi konuların değerli olduğunu, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve hangi yön tem ve tekniklerin kullanıldığını

mmahdır Fakat bu görüşün eğitim sürecine yaklaşımındaki kesin tutum, bilgi lu.v e&itim süreci, birey-grup etkileşimi, öğretmen ve öğrenci konularına ıhş-

etkilemi¿tir: Idealizm (Realist görüş), realıı,, oıan uygulamaları reddetmesi onun uygulanabilirliğini zorlaştırmaktad.r.

■ gerçekçi goruş) pragmatizm (yararcılık-faydacı görüş), egzistansiyalizm (var, ncdenle bu görüşü sistematik bir eğitim kuramı olarak görmeyenlerin sayısı İU«U goruç). ilk lkl felsefe geleneksel, diger ikisi ise çağdaştır. Böylesi bir yaklaş.mda öğretmenin rolü; ne rekabet eden bir kişi-

idealizm (idealistlik): İdealist görüş gerçekçiliği ruhsal sayan bir fe|,6 olarak hizmet eden ideald ve bilgi veren gerçekçi, ne de sorun yaratan durum öğretisidir. Gerçeğe giden yolun sadece bilimsel yöntem olduğunu kabul etmfda danışman olarak hizmet eden yararcı bir davranış kalıbı değildir. Varoluşçu sezgisel düşüncenin de bilimsel tutum kadar önemli olduğunu savunur. Bu g«ıetmen; yardıma gereksinim duyan öğrencinin yardımına koşan ve kişiliğin ge rüşte değerler mutlaktır ve değişmez bir yapıya sahiptir; gerçek bilgi ise akl'-İlirilmesine yardım etme zorunluluğunda olan bir kışıdır, urunu olan bilgidir. İyi, doğru ve güzelin evrensel olduğunu savunan bu görü göre, öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşayacağı öğretilmelid^1"1 **Felsefeleri**

dL!.MsefeZ“ri ^12“ b,r 1!A'KLCRLE İLGİ “ortak eörüse varüm15

maddenin varlığına olan inanç temddir. Bir savın ş. da inancın dograhıgu d.' »«^'I'klan (pragmatizm) ılhanıılır Yemdenk»m .... 1 K getirdiği nesne ya da olgunun var olmasına bağlıdır. Duygu ve arzulardan öte ak?" ^İSİ vardir‹

ağımlı olması, bu goruşu modern bilimin temelini oluşturan nesnelliği yansıt **Daimicilik (Prennialism):** Bu görüşü savunanlar eğitimin evrensel nite ı.. e maya olanak sağlamıştır. Gerçekçiler, idealistlerin öngördükleri gibi zihnin kendd belli gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar. Bunlara göre insanın unyasını yaratması yerine, insan zihninin yaşadığı çevre ile bilgi alışverişinde bu lotası ve ahlaki ilkeleri değişmez. İnsanların bu değişmez gerçeklere göre yetiş ı- unduğunu varsayarlar. Gerçekçi görüş temelde idealist görüşe karşıt olarak oluşı ilmesi gerekir. Eğitim sağlam ve doğru karakterli insan tıpı yetiştirme işiyle ug- turulmuş bir görüştür. (insan doğasının en önemli yanı akıldır. Bu nedenle, eğitimde insan

Pragmatizm (Yararcılık): Yararahk, 19. yüzyılda Amerika'da ortaya «ka,'jh"“,in «HUmesine (entelektüel eğitime) önem verilmesi gerekir. Daum,.. go bir felsefi akımdır. Yararcılığın özü, bir düşüncenin, bir kavramın ya da bir kura[1] "*ünün temel ilkelen ?unlardır: mın bir eylem planı ya da tasarısından başka bir şey olmadığını ve doğruluğun da yalnızca bu düşüncenin başarısından oluştuğu görüşüdür. Bu görüşte önyargıların yen yoktur. W. Jamese göre yararcılık; ampirizmden daha köklü ve daha az soruna karşılaşacak bir yöntemdir ve deneyim felsefesinin daha akılcı ve eleştirici bir uygulamasıdır. Bir fikrin, bir inancın ve bir hipotezin sonuçlarını değerlendirerek gerçeğe varma yoludur. Yararcılık, insan deneyimine dayandığından eğitim amaç ve yöntemlerinde esnekliğe, sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanır Buna bağlı olarak eğitimde çıkjş noktası konu değil çocuktur. Çocuğun tüm yaşam, bir utun olduğundan eğitim yaşama hazırlıktan öte yaşamın kendisidir. Bu görüşü benimseyen eğitim anlayışında bireysel özellikler ve çocuğun etkin katılımı önem-

Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk): Varoluşçu görüşe göre eğitimin amacı < zgurlukleın artmasıdır. Her bir öğrencinin kendi değerler sisteminin özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirilmesine izin verilmeli ve yardımcı

1. Değişmeyen Evrensel Bir Eğitim

İnsanlar, insanlık tarihi boyunca ve her yerde özde değişmemiş, aynı kalmıştır. Bu nedenle eğitim de herkes için aynı olmalıdır, insan doğasının bir sonucu olarak, insanın işgörüsü her toplumda aynıdır. Eğitim sisteminin amacı, insanı geliştirmek olmalıdır. Çocuklar her yerde ortak belli özelliklere sahip olmalıdır. Bu nedenle eğitim programlarının merkezinde

beşeri bilimler olmalıdır.

2. *Entelektüel Eğitim*

İnsanın en önemli özelliği düşünme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu nedenle, insan kendini akıllıca yönetebilecek şekilde yetiştirmelidir, insan, hem akıllı bir yaşam, hem de özgürlüğün sorumluluğunu taşıyabilmek için eğitilmek durumundadır. Uygar insanda özgürlük ve sorumluluk birbirini tamamlar.

Eğitim hayatın bir kopyası değil, ona hazırlıktır.

Daim icilere göre, okullar hiçbir zaman gerçek hayatın bir kopyası ya toplumun bir benzeri olamaz. Okulun amacı, insan zihnini geliştir™ olmalıdır. Daımiciler, eğitim hayata hazırlıktır derken, öğrencinin ki türel mirası ve değerlen benimsemesi, bu surette değerlerinin farkın unmasının sağlanması ve onların gelişimine katkıda bulunması olar yorumlamaktadırlar. Okulun temel işlevi, kültürü etkili bir şekilde ye kuşaklara aktarmaktır. ? y

Çocuklara ve gençlere dünyanın hem manevi hem de maddi gerçekleri tanıtacak bilgiler verilmelidir. ° *

4. Çocuklara belli zamanlarda önemli olan bilgiler yerine her zaman h yerde ye her yaş ıçm geçerli bilgi ve değerler kazandırılmalıdır. Bunlar i sırasıyla, beşeri bilimler, matematik, felsefe ve mantıkta bulunur. Okum yazma, matematik ve edebiyat öğretimi, eğitimin merkezinde yer alm4 ş ve meslek eğitimi meslek sahiplerine ve iş merkezlerine bırakılmalıdır. *Büyük kitaplar (klasik eserler) eğitimi*

5.

1. *Eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır.*

İlerlemeciler, çocuğun bir bütün olarak görülmesi gerektiğini kabul ederler Buna dayalı olarak çocuğun merkezde olduğu bir eğitim düzeni önem taşıı Çoculdar ilgi, kapasite ve özelliklerine uygun bir eğitim programı

2. *öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır.*

İlerlemeci eğitim görüşünde; bilginin soyut olarak elde edilmesi ve bilginin ödetmen tarafından çocukların zihinlerine doldurulması goruşu yer almaz[g] Bilgi, etkileşim içinde aktif olarak kazanılmak ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak öğrenilmelidir. Problem çözme bilgi edinmede esastır. Bı g , yaşantı edinmlde, yaşantıları geliştirmede ve yeniden düzenlemede araçtı/Bu açıdan problem çözme, kritik düşünme ve önceden öğrenilmiş şey

3. *Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.*

Okul, çocukların eleştirel güçlerini kullanarak yaşadıkları bir yer olmalıdır.

ilerlemecilik (Progressivism): İlerlemecilik, pragmatik felsefenin eğnime

la öğretilmelidir. İnsan doğasının evrenselliği ve insan akimın en'ivlÇ s-redekl değişmeler ışığında pohlıka ve yonlemlermı *aya,*jmıaya [w,"arda] u.

.....

tecrübesinden geçmiş kaimi temel konnlarm ve değerlerin seçimine önem verirle, gre men otoritesinin sınıfta yemden yerine oturtulmasını savunurlar. Bu görüş.
göre geçmişten gelen temel bilgi ve değerlerin önemli yanları korunup yeni kuşak lara öğretilirse yeni kuşaklar için geçmişin başarıları üstüne daha mükemmel bir uygarlık yaratılabilir. Bu görüşün dayandığı temel ilkeler şunlardır:

içinde yetişmelidir.

t. *Eğitim sürecinin özünü, konu-alanımn çok iyi özümlenmesi oluşturur.*

Çocuk okulda kendinden bağımsız olarak dünyayı tanımalı; onu kendine göre yorumlamalıdır. Esasicilere göre, tarihin süzgecinden geçmiş temel bilgiler çocuğun kendi tecrübelerinden daha önemlidir. İnsanlığın suzge cinden geçmn? temel bilgiler (sosyal miras); programların çekirdeğim oluşturan kuramsal dersler, matematik, fen ve yabancı dillerdir.

■*I. Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır.*

İlerlemecilerin önem verdikleri problem çözme yeteneği her konuya uygulanamaz. İnsanlığın süzgecinden geçen temel bilgiler soyut niteliktedir. Bunları pratik problemlere uygulamak her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, genel kavramların geliştirilmesi ve hayatın butununu kavratacak şekilde bir öğretimin yapılabilmesi için soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri kullanılmalıdır.

Okulda çocuğa uygun öğretim ortamları hazırlanırken, yaşa karşılaşacağı durumlara yer verilmelidir.

■*I. öğretmenin görevi yönetmek, değil, rehberlik etmektir.*

Çocuğun ihtiyaçları ve istekleri onun tarafından ne öğrenileceğini belir | B Çocuklar kendi gelişimlerini kendileri planlamalı, öğretmen de bu duru r da onlara rehberlik etmelidir. Öğretmen sahip olduğu bilgi ve deneyim IH rini öğretmenlerin kullanımına sunmakla yükümlü olmalıdır. Öğretim IH öğretme ortamının hazırlayıcısı, yol göstereni ve koordinatörüdür. Öğr IH men, otoritenin tek kaynağı görülmemelidir.

İr

5. *Okul, öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirmeli ve yöneltmedi* |.

İlerlemecilere göre, insan doğası itibarıyla sosyal bir varlıktır ve en büy ■ mutluluğu diğer insanlarla olan ilişkilerinden elde eder. Bu nedenle, ej H timde işbirliği yaparak öğrenme, yarışmadan daha değerlidir. Bu görüş **I** ■ **I** sosyal amaçlar da entelektüel amaçlar kadar önemlidir. Uygar bir yaşa **E** İU için eğitim bir grup yaşantısı olmalıdır.

6. *Demokratik eğitim ortamı*

Demokrasi, fikirlerin ve insan kişiliklerinin birbirini özgürce etkilemesi, | **II** imkân verir. Bu gelişme için gerekli bir koşuldur. Bu nedenle eğitim ortar, **fl I,** demokratik olmalıdır. Bunun için de okulda, öğrencilerin kendi kendili **g i** rini yönetmelerine, fikirlerin serbestçe tartışılmasına, okul faaliyetlerini C' | öğrencilerle birlikte planlanmasına ve herkesin eğitim yaşantısı sürecir « I katılmasına imkân sağlamalıdır.

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism): Bu eğitim akımı, ilerlemeciliği **-3** bir devamı olup son gelişen akımlardan biridir. Akımın dayandığı felsefe yarara | hktır (pragmatizm). John Dewey, Isaac Bergson ve T. Brameld bu akımın temsil **I** cilerindendir. Bu akımdaki temel görüşlere göre eğitimin amacı, toplumu yenide, l düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek olarak kabul edilmek B tedir. Bu görüşe göre eğitim, açık seçik bir sosyal reform hareketi geliştirmedi önemli araçlardan biridir. Eğitim yeni bir toplumsal düzen yaratmaya girişmelidi, **T** Yeniden kurmacalık akımının görüşüne göre de toplumsal değişmede temel so $ rumluluk okullardadır. Bu işte esas güç öğretmenlerdedir. Okul yeni bir toplumsa **Q** gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır. Bu akımın önemli özelliği, eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak yeniden inşa edileceğine inanılmasıdır.

Eğitim programlarını etkileyen eğitim felsefeleri ve bunların belirgin özellikleri Çizelge l'de özet olarak verilmiştir.

EĞİTİM FELSEFESİ s J	DAYANDIĞI FEL ŞEFİ T EMEL	EĞİTİMİN AMACI	rKUUKA.VII.SHAM ODAK NOKTA
DAİMİCİLİK I l	**REALİZM (Gerçekçilik)** k	Rasyonel kişileri eğitmek, üstün zekah kişiler yetiştimek, akıllı kişiler sekmek.	Öğretmen, öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olur. Sokratik yöntem kullanır.	**Klasik konular, edebi çözümlemeler, sabit program**
ESASİCİLİK <	**İDEALİZİM, REALİZİM (İdealistlik, Gerçekçilik)**	* Bireylerin zihinsel gelişimine yardımcı olmak, yetenekli kişileri eğitmek.	Oğ 'etmen alanında uzman kişidir; gel eneksel değerlerin s aygın bir şekilde öğretimi söz konusudur. 1	**Temel beceriler (3R= okuma, yazma sayma) ve temel konular (ana dil, fen, tarih, matematik, yabancı dil)**
İl ERLEMECİLİK i__ /	**PRAGMATİZM (Yararcılık)**	Demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek.	Öğretmen problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol göstericidir. _____ J	**İlgili programlar, hümanistik eğitim, radikal eğitim reformu**
YENİDEN KURMACILIK	**PRAGMATİZM (Yararcılık)**	Toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform için eğitim.	Öğretmen d> ğışim ve reformun temsilcisidir. Araştırma yöneticisi ve proje başkam gibidir. Öğrencilerim problem lerin farkına varmalarına yardımcı olur. _____ ,	**Eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden kavramsallaşması**

Kaynak: O nstein (1988: 47)

PROGRAM GELİŞTİRMENİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

«vranışçı Kuramlar

• mgram geliştirme çalışmalarında psikolojiden her aşamada yararlamlm Geleneksel davranışçılar, Aristo'nun, Descarlesm, L»ck,n'e R“““““arl tad,r Özellikle hedeflerin belirlenmesi aşamasmda hedefleri eğilimle oluslur J'nmenm doğası ile ilgili felsefi görüşlerini remele almakta, şartlanmada ş ondan K tİT«•>•»<•«“»•«Ł« nsikololinin bulgu menen tepkiyi yaratmak İçin çevreyi değiştirmeyi ™'8“ı™*“d ondan buyuk ölçüde yararlanmaktayız. Bedensel ve zihinsel gelişim özellikli)'bu psikoloji ekolü, şartlanmaya ilişkin deney ve bulguların g ş , uygunluğu açısından d. psikolojinin bulgularından yararlanmak'durumuhyl kalmıştır. Davramş kuramcılarına «yaran-teph -u» ..... “

Ögrenme-ögretme sürecinde yok büyük oranda öğrenme modefleri öğl'“' * ... .
me kuramları, öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinde İse öğrenme psikoi
vJ'ı l'”t '"s 8«'™'kledir. A>™ Şnkilde öğretme stratejileri. **yönKİ.Slaşımdık- Bitişiklik Kuram.**
relinedurumundadır. 'Her ö k,,su,lanmü f.krini ya da ..yaran-tepki bağını ilk sınama fikrini ortaya
m “”".ah psikolog İhorndike olmuştur. Thorndlke öğrenmeyi Mralışkanhk oluşturma

..dm Eğitim durumların, LenlZde ÜZ I < •“ "'lendirme, k
hedef davranışı sunmaya, öğrencilerin transfer etme becenlerinT/klum/' BağlaŞuncılık ilkesi en yalın anlamı ile ıkı uyarıcının aynı aı a r *rar* ra
masından öğretim hizmetinin niteliğini arlıncı çalışmalara kadar hemen heme" '“P Çıkmasıyla iki uyarıcının bitişik duruma ge inesi ve ırmm. g .....
er aşamada psikoloji, program geliştirme çalışmalarının temeli olma niteliâir,“sld,r- ..,, 1
dedm Program geliştirmeçalışmalarım» smamadurumların, düzenlemededte bugün psikologlar bitişiklik ilkesi yamnda birçok faktörün bir anlatımla, ölçme değerlendirme
çal.,malarında psikometri en remel destimde yer ald.ğma inanmaktad.r. Bununla birlikle, d.vr.mşç.l.k ak.m.nda b.tış.k- saglamakla.hr. hk öğrenme ilkesldıı.

Psikoloji, özellikle öğrenme psikolojisi, (emelde "öğrenme nasıl olur." ö„! «"“"t TÜ‹kÇı kelin›elerin Z *“ “
de ise İnsan nasıl öğrenir?" sorusuna yamt aramakla eğitimin aynimi bir parça, "“"'t ol›'lar ,le oluS“8“ ,arihler› noktadan SonTM ' “y '
olmuştur. Program geliştirme çalışmalarmda ögrenme-ögretme süreci ne kad

dı1k›.dar önem" o',maktadır

program geliştirmeye n AîfeSSJ Masik koşuilama İvan PavloVun hayvanlar üzerinde yapuği deneylerden
özde öğrenme ve öğretme süreçienl an.amak ..... . ^nme le g.r.mşm
kivi dah™"','?-'™^'/PsMo1'1 tl'^ d' PSH°l0ïİ bU››lar araS‹ndaki ilis X' konuşma?koşma gibi karmak becerilerimizin hep uyarıcı-davranım ara" ' " ,,\(t»».,.....,..2\.'ılmi?d!"e de›d›len
bul8"lar›ö8r«m"" sll,da'bağ kurma yoluyla öğrenilmiş davranışlar olduğunu ve butun davranışların
klasik koşuilama yoluyla öğretilebileceğini savunmuştur. Hatta düşünmenin bile lıu süreç yoluyla anahz edilebileceğini deri sürmüştür.
Watson. Bana bir düzine »ağlıklı çocuk verin, gelişigüzel seçtiğim her bir çocuğu kend. seçtiğim herham /bir alanda -doktor, sanatç., hakim- uzman yapacag.ma garanl. ederim. Hatta dilenci ve hirsız bile yapanm, yetenekleri ve becerilen ne olursa olsun, demiştir.

ve öğrenci davranışlarını etkileyici kuram y<
tem gi'enci davranışlar. S' meler dikkate alındığında öğrenmeyle ilgili bilissel ZTk ar 8rUba
aynliyor› BU grUplar› L davranW kuramlar ve 2. Dinşsel alan kuramlarıdır.

Klasik Koşullanma ile İlgili Bazı Kavram ve Süreçler:

1 GeneHeme- Organizma, bazı durumlarda bir uyarıcı karşısında gösterdı- ' ğı koşullu tepkiyi benzer durumlarda da gösterir. Sözgelimi sobada bir kez eli yanan çocuğun, ısı yayıcı ev aletlerinin tümünden korkması gibi.

la,,,,'Zn'".Sr'ıMr ".'M«ıM' «klıden bu ögrenme kuram- arına ılışkın açıklamalar aşagıda verilmiştir.

2. ..... BİSİW« kullanan bir k enin motosiklet kullan,, Programl. Öğrenme yoluyla öğrencinin eğitim proğr.mlannd., belirk™ daha kolay öğrenmesi (olumlu geçi,), ik, parmak daktil... letoran^ra kendi alğ. hırıyla bireysel bir çal,,ım. sonucunda ulaşmas, güçlüideratoe;"; T P'"'«k <hWo «">■»«* Çok »itmektedir. 19601i, I97O'1İ yıllarda n^tote*» V . güçlükler çekmesi (olumsuz geçiş) birer örnek olabilir. „ başarıyı gösteremedi. Sınıf ortamında öğretmenlerin her ç g Ayırı *etme:* Organizma, uyarıcılar arasında farkı da öğrenebilir Sözgeli^hcr do^u ceVa? erdiğinde pekiştireç ^'^lan yoluyla etkili ya- ızol -si?^6kl?'min ÇarPllma nedenini araştırması ve telle[1]' Programlı Öğrenmey e ve P^ro8r'^1^l'" , * verme işini makinalara

3. SSttgr * d-dak' «Z5£^te^X£ğbrnk

<Sönme): Deneyse| çS2ülme. destek.! öğretim yaktım,,a Ptograml. öğrenme tekrar gündeme başına öğrenme şartı olmadığını, davranışların değişmesinde temel b^tiîmZSir ÖdÜllendirilmesinin önemli bir rol **oynadgvramşçıhk ve Eğitim Programları**

— Koşullama '

4.

ke[tl]er^k1,X"^ sürecidir. sonuçlarına bakarak yem davranışlar kazanç [lu]g[u] söyle[b]nebilir[7]

t v f n ,, vrams. ;■ .ı;&i n&rencilerde geliştirilecek istendik davranış

Programlı Öğrenme

n

a. Küçük adımlar Etkin
b. katılım Başarı
c. Anında düzeltme
d. Kademeli ilerleme
e. Bireysel hız
f.

kullanılmaktadır." diyor.

Glasser'ın bu görüşleri gü nümüzdeki uygulamalardan da destek almaktadır.

.... Eğitim programlarının hedef ve davranışlarım yazarken, öğrenme-öğ- retme süreci ile değerlendirme boyutlarını ölçerken, Bireyselleştirilmiş öğretim ve tam öğrenmeyi uygularken, Program ve öğretim tasarımlarını desenlerken, Eğitim teknolojisi ile ilgili çalışmaları planlarken, Program değerlendirme çalışmaları yaparken, kuramcısının ortay, att.ğ. öğrenme kuram ve ilkelerinden y.r.rlanm.k-

2.
3.
4.
5.

I

kıvranış

layız.

Zu[S] [C8]l„kU,ÜİZdaVra,n[W^^Jerisa^]-okullardadeğil,endüst

■ ğhk sektöründe de oldukça geçerlidir. Günümüz eğitim programları e kısmı sürdüren davranışçi kuramlardan hâlâ vazgeçiltediğf gelecekte etkilerim sürdürecekleri söylenebilir. [8] gelecekte

Bilişsel Alan Kuramcıları

mak veT! [kUramCllan>] Ögrenme[Yj uYaTM] davranın, arasında bağ k ak je dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan “dav belirtmekte ve"" [daVran,?lannın] [Vok karTM?*] bir özellik taş J

belirtmekte ve uyarıcı-davranım” kalıpları içinde açıklamanm yeterli olmaya gmı ilen sürmektedirler. Bunlara göre, davranışçı yaklaşımlar öğrenm Z kısmı bir açıklama getirmektedir. öğrenme olay.

Bu görüşlere sahip psikologlar öğrenmenin, çevremizdeki olay ve durumla - - vermeıgirişimlerimiz sonucunda oluştuğuna ve bu amaçla^ X muz butun zihinsel araçları kullandığımıza inanmaktadırlar. [§]

Piaaet'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Duvusal-Motor Dönem (0-2 yaş): Bu dönemde çocuklar refleks tepkilerle başlıyor,

1. sonra çevreye göre karmaşık duyusal motor tepkiler vermeyi < ğ reniyor.

2. öğreıülmeye beşliyor. örnek, Elma. portakal, armut meyvadm (Meyva kavramını bu objelere dokunarak ve yiyerek öğreniyor.)

Somut işlemler Dönemi (7-11 yaş): Bilgileri mantıklı ilişkileryouyla or ganize

3. ediyor, problem çözmeye, muhakemeye başlıyor, işlemleri ters çevirebiliyor.

Sovut İşlemler Dönemi (11 yaş ve sonrası): Soyut işlemler yapabiliyor. So- Jut konuları mantıklı düşünebiliyor, ve

4. :yOr ve çıkarım yapabiliyor. Öğrenme, kışının bilişsel potansiyeline yaşantılarına bağlı olarak oluşuyor.

[Da^nışçı] yaklaşımda öğrenmenin dıştan etkilerle (pekiştirme, bitişikli Piaaet’nin gelişimin bilişsel aşamaları, program geliştirme çalışmalarını da -

1. Öğrenen dış uyarıcıların pasif bir abası değil, onlann özümleyicisi ı »ne sürmüştür. davranışların aktif oluşturucusudur.
2. [k»d]j öğrenmesinde sorumluluk [laşlyan, veri|eni oW] alan değil, verilenlerin taşıdığı anlamı keşfedendir. [8]
3. Öğrenen, verilen bilgiler arasından uygun olanları seçen ve işleyendir.
4. Öğrenen kendisine kazandırılmak istenen bir ilke de olsa, onun anlam. “ T[1]” [İH?kİSİnİ kUrarak Ve daha ÖnCe] öğ^dikleriyl, bağdaştırarak ona anlam vermek zorundadır.

ö„e[m]çxix[r][bi]x„[n]-[ö8ren'ni"kendi g,ri›ımi"e TM

nen, ver rler. Genel olarak öğrenmenin odak noktası, öğrenenin uyarıcıları nasıl üzertet”

“ ” or8”İZe [kal'a"'«'''''' »İM*]

Bilişsel »lan taramalarından Piaget, büyüme ve gelişme süreçleri üzerinde Mnde“’ ” TT ^'[a] [Sel 8dİ›İmini do8umdan o'8“nl“k] fS'na kadar geçen süre dak. gibldT ’Ç"""amaya (a"Sm,Şt,r *** a^

in gelişimin bilişsel aşamalar., program getirme

Süretalik Itai. Öğrenme yaş.nt.lanm düzenlerken aşama!. tekrara yer verilmelidir

a. Diğer bir anlatımla, beceri ve kavramlar tekrar tekrar hatır latılmah ve bu becerilerin sürekli olarak kullanılması ve tekrar edilmesi sağlanmalıdır; bu da ancak öğrenmede süreklilik ile sağlanabilir.

Sıralama ilkesi: Eğitim programlarında öğrenme

b. lenmesi şırak bir gelişim içermeli ve her yem yaşantı bir öncekinin uze rine inşa edilmelidir. Bu sıralama basitten bileşiğe, somuttan soyuta, b linenden bilinmeyene doğru olmalıdır.

Bütünleştirme ilkesi: Eğitim programında yer alan öğrenme. yaş^hn programın

c. diğer öğeleriyle de ilişkili olmalıdır; boylece yatay bir dışkı ku rulmalıdır.

Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli

Piaget'nin önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmelere temel oluşturma.. [d"] .öncesi Bruner’in "sarmal eğitim program." düzenleme yaklas.mm.n te, el.m o uş- iurmuşmr. Bruner de Piaget gibi öğrenmenin üç aşamada oluştuğunu “Ş""™ gir. Ona göre öğrenme; kazanım, dönüştürme ve değerlendirme aşamalarım içe .

'"İH-1 d.m kuramcılarından Gagne, aşamalı olarak sıralanmış sekiz öğı **jullford'ın Zihinsel Beceriler** ine kümesi ya da In-ıcı rıuk n oluşan bit model ortaya km muştur. Bunlardan^ h. şi ılavıanışsal (>|t nı|cn> M,n lls ju/c> jc bilişsel ışlemhri i renme çeşitleri aşağıdaki gibidir;

. u- »llfa-l .l-n »ntstnda yer alan Gullford. zihin yapmn. incelemiş,

çermekredn. Bu . 2. ürünler ve 3. içerik olarak üç boyuna ele almış.

1. £* B" «S'atme '»retle verilen tepkidi, (fare görünce kJ"H- düşünmenin karmaş.k ve çok soyut olmaşt neden.yle zthm yap.s.na g »yi unları açıklamada yeterli olamamıştır. tepkisinin verilmesi gibi).

2. X'" Belli bir uyanaya tepki verme operam i Buna karşm zihin sürecinin karmaştkltğmt çözebilmek için ona farklı açılar- yanmada oidugu g.b, (Ornelc ™ ,,klaşllm'aya çal.şdm.şt.r. Bu babamda yarana düşünme, yans.mac, duşun-

Zmrırfem, *öğrenme:* Öğrendiği uyaran-tepki bağ.- ' ‘

• eleştirel düşünme, sezgici düşünme ve keşfedici düşünme gibi kavramlarla uuru

3. hnmas™. «* -*• sürücüsünün araba,:, zincirleme yapmadtlşıinmenin karmaşıklığı çözülmeye çalışılmıştır.

4. kj

Sözel bağlaşım öğrenme- Daha karmas.k bir b I ’“„Ş A,ao Ku,ra,n,ar, Ve Eğıtİm Program,an

«2S* . . . . . .

5. '«PUlerC^mTagâa etme)

6.

«Pki verme (kaeram.u t3vram' .....

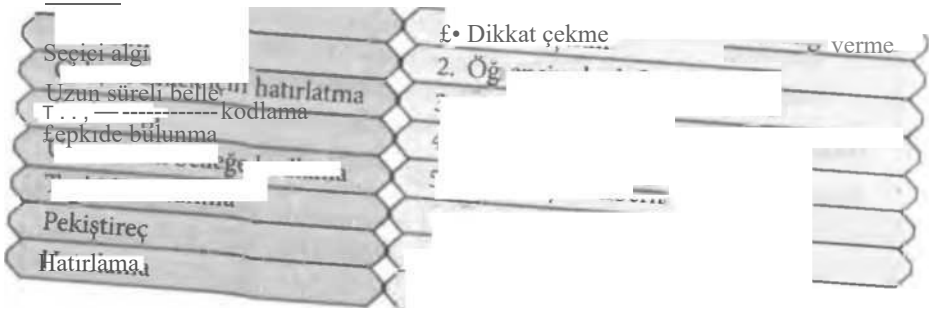
7. mX^k Bİ1dlg]kural Ve Ukeleri kullanarak yeni bir problem çöz- meÇ('ki kenarı verilen bir üçgenin alanım bulma).

eğitim tomlann.n *'düzenk^'* ?'d 'T' Ö"ündC bulundu^rak,

8. - belirlemiştir. ö£ * '^mde oğretmerflere rehberlik edecek sekiz aşa- göstermektedir: ? 8" dcnk *elen kumlan Gagne şöyle

G«g„e-nlnögre„meAşamıı,an

Dikkat Beklenti



Moolfolk, 1993, 3?7

Bilişsel alan kuramları, öğrenmeyi örgütlemede ve öğrenme yaşantılarını düzenlemede mantıklı bir yol izlenmesine olanak sağlamaktadır.

2. Bilişsel alan kuramları, geleneksel konu alanı yaklaşımını temel almaktadır. Okulda öğrenme, bilişsel süreci içermekte ve okullardaki öğrenmenin bilişsel ■ılanına daha çok önem verilmektedir. Bu nedenle kimi eğitimciler de öğrenmeyi, bilişsel gelişim kavramı ile eş anlamda görmektedirler.

3. Genel olarak eğitim bilimciler de bu alanda iyi eğitim almışlar ve bu yaklaşımı daha iyi anlamaktadırlar.

Program geliştirme çalışmalarında özellikle bilişsel alan kuramcılarının iyi bilinmesinde yarar görülmekte ve programın temeline alınacak öğrenme modellerinin seçiminde bu kuramlara daha çok yer verilmesi, program hedeflerine ulaşmada ve öğrenci başarılarını yükseltmede önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir.

renciye hedefler hakkında bilvi 3. Ön bilgilerin hatırlatılması 4. Uyarıcı materyalin sunulması 5. öğrenciye rehberlik etme 6. Davranışı ortaya çıkarma 7. Dönüt-düzeltme verme 8. Kalıcılığı ve transferi sağlama

Vakliişımlii Bj|.ş.st.| Yilklaç '"' Arasındaki lemel Farklılıklar

davranışçı Yaklaşım	Bilişsel Yaklaşım
1- Davranışçı psikologlar, davramş7T7 neden olan uyarıcı ve davranışı I takıp eden uyarıcıları gözleyerek, I öğrenmeye açddık getirmeye I Çalışmışlardır.	1 Uramcı ar' uyarıcının tarafmlan birey ml.u ııdan sonra öğrenme kuramları açısından bir sürecin üçüncü halkasını bireyde oluşan' (anl lasından İtibaren, ııyturduğunu öne sürmektedirler. Özellikle son yıllarda öğrenci merkezli eğitim etki eden bireysel' öğrenme yılı program geliştirme çalışmalarında temelde hümanistik psikolojinin dayan- tedirler. kuramların yer alması gerektiği tezi savunulmaktadır. Hümanistler, insanı,
	2. Bilgi Öğrenilir. Bilgide meydana e! •' "'" inİ geStalt kuraml almaktadır- değişme davranışa yansır.
Her iki yaklaşımda pekiştirece önem verir.	
3- Pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynar.	3. Dıştan verilen pekiştireçler öğrenen dadZ'^aVr An,Ş,"^rU,U^-'kk da dönü sağlar. Öğrenmede, oJma I ehrsızhkten kurtulma gibi issel oek,sti,. ' | ler de önemli rol oynar.
HeryaJda?im fencinin aktif ma sı gerekir.	
4- Öğrenen, uyancdarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için etkin olmalıdır.	4- Öğrenen, dikkatini kontrol ederek uva . a. nolgı seçarak, onları anlamlı hale getirip '"v l,,aktadırlar' kani m31"3 ogrenme SÜreCİne etkin olarak
5. Davranışçı kuramlar, daha çok kontrollü laboratuvar ortamında, Çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel kuralları bulmaya çalışırlar. Bu nedenle genellik le basit davranışların kazanılması üzerinde durmuşlardır.	5- Bilişsel kuramlar, insanların doğal değİ?İk durum,arda nail grendıklen üzerinde araştırmalara ağırlık vermektedir. Bilişsel kuramcılar, kavrfm k ve dke öğrenme, problem çözme, eleştirel *nn* gibi bilişsel yönü ağ.r basan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmışlardır.
6. Öncüleri: Aristo, Decartes, Lock, Rousseau, Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner. '	6. Öncüleri: Pigaet, Bruner, Vygotsky Gagne, Guilford. y

ıınanistik Psikoloji

(ıcnekie, Bilişsel Yaklaşım (insancıl) psikoloji, psikolojinin bir alanı olarak görül- j un kte, buna karşın kimi psikologlar bunun davranışçılık ve bilişsel alan ku-

ı««talt Kuramı

Kuram adını Almanca bir sözcük olan "gestalt"ten (biçim, şekil, form anla- ınıl.ı) almıştır. Kurama göre, bütün, parçaların toplamından daha fazladır ve .ııry, bütünü parçalara ayrıştırarak değil, bütünlük içinde algılar. Örnek: Senfoni 11 ı sl 1 asını dinlerken, her bir müzisyenin katkısını analiz ederek değil, bütün ola- 11 ık dinleyip anlamaya çalışırız.

(iestaltçılara göre bizler, dünyayı bütün olarak algılarız. Geştalt kuramında . n üme, sorunun temeline ilişkindir, bütününe göre açıklanmalıdır. Kişiler belli lu/cydeki ya da gruptaki uyaranlara tepki verirler. Çeşitli uyarıcılar, bir alandaki hp ı uyarıcılarla ilişkili olarak algılanır. Kişi de algıladıklarıyla alana anlam veril e ye çalışır. Program geliştirme uzmanları, öğrencilerin bir objeyi bütünle ilişkisi inde olarak algılamasını ve bunun geçmiş yaşantılarla bağlı olarak değiştiğini ortaya

(îestalt psikolojisinin, eğitime yaptığı en önemli katkılardan biri 'içgörüsel i'iobleın çözme' ve 'üretici düşünme' uygulamalarıdır. Öğretmen problem çözme i'.lıı ipuçları verebilmelidir. Öğrencinin üretici düşünmesini sağlamak için, prob- I' mm doğasını ve çözümünde kullanılan ilkelerin dayandığı temelleri anlamasına 11 lıberlik edilmelidir.

Geştalt psikologları, öğrenmeyle ilgili yapılan tekrarları, öğrencilerin yeni ilişkileri keşfetmesi bakımından yararlı görmektedirler. Gestaltçılar için öğrenilenlerin değişik durumlarda kullanılması, transfer edilmesi önemlidir. Öğretmenlik, ilersin başında önceki öğrenmeleri hatırlatarak, yeni yaşantıların anlamlı bir ■ kilde öğrenilmesine yardım etmelidirler.

Maslovv'un İhtiyaç Kuramı

Abraham Maslow, aşamalılık ilkesine göre insan gereksinimleri (ihtiyaçları) kuramını ortaya koymuştur. Maslovv'a göre bireyin güdülenmesinin temelinde ge- ı k sinimler vardır. Birey bu gereksinimleri karşılamak amacıyla harekete geçer. Maslovv insanların gereksinimlerini önem sırasına dizerek gereksinimler hiyerar- ,.ısi oluşturmuştur. İnsanlar, öncelikle temel gereksinimlerini karşılamaya, daha .nura üst düzey gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir.



Maslow un Gereksinmeler Hiyerarşisi (Ailen, 1994- 238) Maslowa göre bireyin kendini gerçekleştirme güdüsü davranışların " *nim enn' ^'Şadıktan sonra kendini g<[11] öğrenciler hangi gelişim düzeyinde olursa olsun onlara kabul edici ve onaylayıcı bir tutum ^sonun^^ d"^TM^ ^a^ar' Kendini gerçekleştirir[111] ',tr smı^ortamı sağlandığında, yaşlarına uygun düzeyde kendilerini tanıyarak, hedeflerine ulaşabilme isteği ve^aba T kullanarak istediği yere gelebilme [1] ikalarının duygularına duyarlı olmayı öğrenmektedirler. Rogers'a göre öğretme- ölarak sağlıklı ve olgundur (Cloninger■'1 "27 [anin1'Jnır'] bireyler psikoloji[11] [rL]*h sağlığı yerinde bir model olması, öğrencilerin de gelişmeye açık olmasını

• ■ 278, Erden ve Akman, 1995: 234). ıglayacaktır. Rogers'a göre ruh sağlığına işaret eden ölçütler şöyle özetlenebilir:

Kendini Gerçekleştiren İnsan Özellikleri

1. " ' fc kalann| o|d^
2.
3. Gerçeg, olduğu [gibi a]lgllay,p.
4. Daha denn k,şllerar[MI il]lski|er kuraMjr
5. Yaşamdan doyum alır.
6. Özerktir, çevreden bağımsızdır.
7. Yaratıcıdır.
7- Çoğunlukla coşku dolu anlar yaşar.
8- Demokratiktir.
9- Doğal davranır.
10- Kendileri dışında sorunlarla da ilgilenir.
1 • Mizah anlayışına sahiptir.
12. Yalnız kalabilme gücüne sahiptir.

8 ,ama uyum sağlar.

Maslow'a göre eğitimin hedefi; kendini gerçekleştirmeyi ya da büyümeyi banı sağlıklı ve mutlu öğrenciler oluşturmak olmalıdır. Öğrenme yaşam boyu ı< n bir eğitim sürecidir. Öğretmenin öğrencilerini güdüleyebilmesi için öğrenim gereksinimlerini bilmesi ve karşılaması gerekir (Ailen, 1994: 238).

*U«rs'ın Teröpatik Öğrenme Kuramı

Rogers'a göre terapi bir çeşit öğrenme yöntemidir. Rogers'a göre gerçek, öğ- ıı ilerin algılarına dayanır. Kişi, kendi başına gerçek olmayan bir algısal hari- ıylu birlikte yaşar. Bu gerçeklik kavramı kişilerin bireysel farklılıklarını da ortaya

uyur niteliktedir. Öğrencilerin algıları ve öğrenme düzeyleri oldukça farklıdır TEMEL ' bireyseldir. Okuldaki insan ilişkileri, en az bilişsel özellikler kadar önemlidir. GEREKSİNMEi'"k[iam] gebştirme, öğrencilere kazandırılacak hedeflerle önceden belirlenmiş, ■ »ir ayarlaması yapılmış koşullarla değil süreçle; konu alanıyla değil kişisel ihti- ".lıirla; bilişsel göstergelerle değil psikolojik anlamlarla ve değişen çevresel fak- ıı Irı le ilgili olmalıdır. Gerçekten de öğrenme önceden planlanmış etkinliklerle lı ğll, öğrenme için özgür olmakla sağlanır.

Rogers, başlangıçta öğrenciyi tümüyle özgür bırakmak yerine, derece derece, nıuın sağlayabilme düzeyleri ile orantılı bir artış içinde özgürlüklerin tanınmasını öne-

Başkalarının beklentilerine uymak, başkalarının istekleri doğrultusunda davranmaktan çok, kişinin kendi özerk iradesine uygun davranması ancak bu sırada çevrenin beklentileri ile kendi beklentilerini uzlaştırabil- mesi,

Değişik yaşantılara açık olabilmesi,

Kişinin kendine karşı dürüst olması, olumlu ve zayıf yönlerinin farkında olması,

- Kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul edebilmesi,
- Kişinin kendi kişilik yapısını, değişmez ve sabit olarak algılamayıp, değişmeye açık bir süreç olarak görebilmesidir.

Yukarıdaki ölçütleri kendilerinde bulan ve bu özelliklerini öğrencilerine far- kcltirebilen öğretmenler, öğrencileriyle bir birey olarak tek tek ilgilenme şansına .ıılıip olmasalar da, bir bütün olarak gelişmeleri için onlara uygun bir model ola- ■ aklardır (Erden ve Akman, 1995: 93-94).

Hümanistik Psikoloji ve Eğitim Programı

. .umanıstık psikoloji kuramcıları kimi eleştirilere karşın öğrenme kuran>v|a eğitim sisteminin işleyişinde onların açıklanmasıyla da diğer ku- davranışçıların katılığından ve biliş süreçlerinin de aşırı vurgulanmasından Aktara geçer gider Toplumsal değişme ile okullaşma, çoğu kez eğitim kavramının tarmakUdirlar Imhsîolarak kulîamlmaktadır. Okulu olmayan toplumlarda gençler ailelerin

Hümanistik psikolojide bireysel özgürlük önemlidir. Rogers, özgürlük mda ya da özel yerlerde eğitilirlerken modern endüstri toplalarında okul- öğrencileri araştırmaya çalıştıkları konuyu daha iyi anlamaya yönlendirdiğinin eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Toplumlar karmaşık bir hal aldıkça XX*

....

l.S.yorl.r. rSorlar80TM'''''..... .. İOTnl‹‹,lkları itim ProSramlan' frencilerin toplumsallaşma ve
ı,ıl oluyor «u i. *I P* ' b‹‹››lar ıÇ‹n bır Çktlkomykrrn.ie önemli bir rol oynar. Diğer bir anlatimla. eğitim program, b,
data e'- a'masm kars.nL mnk‹‹‹ l?16" o8re,me"-frenci vans.t.r ya da toplumun şekillenmesine yard.mc. olur. Bu nedenle okul
... . " top,umu›j ..... **- .... '** * ,

Eğdim bilimleri, psikolo,, biliminden öğrenme kuramiar. ye bireyin öğro , XXX
Olum''d"r‹‹l5tar"1 bi«'ralendirilnresin,' *' " imleri anlamaya yard.mc, olmak için okullardan medet ummaklayız. *.....- «• X «S X

r;- .... ‹‹‹çok arkasmda ‹‹‹‹ 1

eğitim politikasına uygun olan yanlarından faydalanarak eklektik bir yaklaşım,'u",aklad,rlar , · ,f· oramı
kendi eğitimsel kuramını belirlemeli ve o doğrultuda ülkenin farklı bölgelerini d Toplumsal güçlerin ve odak gruplarının okullar üzerinde ve eğitim programı goz önünde bulundurarak alternatif eğitim durumları planlamahdır. Bu anlamd ^narları üzerinde daima büyük etkileri olmuştur. Bu güçlerden ülkenin eğitim sistemi ve program geliştirme çalışmaları daha işlevsel gercekc gcni* kesiminden, diğerleri de yerel toplumlardan destek almaktadır. Her ne demokratik ve hedeflerini gerçekleştiren çağdaş bir politika yürütmüş olur, si ' olsun' eğitimciler bir tercih yapmak zorundadırlar, gıtım uzmanları^prog^ nuç olarak da, ülkenin çağdaş eğitim politikasıyla yetişen insanları tekdüze değı 1 1111 geliştirme çalışmalarında değişimi kabul edip çağın egı ım erim y ansı y eleştiren, yaratıcı, üretken, dinamik ve sağlıklı bir toplum üye i ol rak tonS T. Ağılayıp çağı geliştirmek durumundadırlar. Eğitimciler topluma şekil verecek kalkındırıp geliştirirler. 8 P tOpIum , imleri analiz edip değerlendirmek durumundadırlar. Bunu yaparken de uy-

PROGRAM GELİŞTİRMENİN TOPLUMSAL TEMELLERİ

Program geliştirmenin toplumsal temelleri diğer temeller gibi önemlidir Program geliştirme çalışmalarında okulla toplum arasındaki ilişki ve onun prog ram kararları üzerindeki etkisi daima dikkate alınmalıdır. Program geliştirme uzmanları, programı geliştirirken ve planlarken toplumsal temelleri kullanma! ve dikkate almak ihtiyacını duyarlar. Genelde eğitim programlarında toplumsal emellerin dikkate alınması okulların ve toplumun tartışılmasına yol açmaktadır.

hedefleri belirlemeye ve buna uygun eğitim programlarını geliştirmeye karar »ermelidirler. Gençlerin akıllı karar vermelerine katkı getirecek bilgi ve değer e- ıl aktarırken de onları geleceğin dünyasına hazırlamalıdırlar. Program geliştirme uzmanları bu hedeflerin gerçekleşmesinde kendilerine büyük roller düştüğünün bilincinde olmalıdır.

Bir program, toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalamaz. Çunku yetişil receği kişiler toplumun birer üyesi olacaklar ve o toplumda yaşayacaklardır. Bu kişiler toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir. Bu nedenle, toplumun ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmeye gerek vardır. Bu ihtiyaçlar bilindikten sonra, bedeller ona göre belirlenecek ve bireyler o ihtiyaçları giderecek biçimde yetiştirile- . ektir (Ertürk, 1977).

Ayrıca toplumda onemh problemler var mıdır? Bu problemler **nelerdiHkul-Toplum İlişkilerinin Düzenlenmesi** hak.ma program geliştirmeden önce problem envanteri ç.kanlmahd.r Bunlar program çahşmalarmda, özellikle ihtiyaç analizi çalışmalarında önemli bir tutar. Programlar hazırlanırken bu problemlerin bilinmesi ve bunların diki alınması gerekir.

Toplumda büyük çatışmalar varsa, bunlar da programları etkiler. Bu çatışn ar kimi sosyal değerlerde ya da ideolojik akımlarda da olabilir. Eğer bu çatışma toplumu tehlikeye sokacak bir duruma gidiyorsa, hedefleri bu tehlikeyi önleyeı biçimde düzenlemek ve bireylere istenilen davranışların kazandırılmasına çal m ak gerekir. Y

Okul-toplum ilişkilerinin ayarlanması, geniş bir alanda etkinlikler gerekti™, ulamada bu ayarlamayı sağlayacak teknikler genel batlarıyla aşağıdaki gibidir.

i Etkinlikler yoluyla okulun kendini topluma tanıtması ve toplumu iyi ta-
nıması,

2. Güçlü bir okul-aile işbirliğinin sağlanması,
3. Okulun toplum merkezi haline getirilmesi,
4. Eğitim etkinliklerinde toplum kaynaklarından yararlanılması,
5. Okulda genç kuşakların gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığının hep birlikte incelenmesi.

I hğer bir açıdan toplumsal değişmeler analiz edilip değerlendirildiğinde, to Okul etkinliklerinin anlamlı olmasında okul yönetimi ve öğretmenin veli- lumdakı değişme yönelimleri de programları belli oranda etkilemektedir. Toplu*, |r işbirliği yapmasının önemi büyüktür. Aynı zamanda bu halkaya öğrenciyi de h.zla köylerden şehirlere kayıyorsa, tarımsal yapıdan endüstriyel yapıya geçiyor,gerdektedir.

insan yoğun üretimden makıne-yoğun üretime geçiş başlamışsa, bunlar progra ;tkİ,emektedİr- etkilemezse ya da etkilemiyorsa vaf

eğitimin toplumdan kopuk olduğu söylenebilir.

Toplumdaki ış olanakları da programlar üzerinde oldukça etkilidir Eğitilını"‘ııclleme’ okulla!?ma oranlarıyla sıkı dışkı gosteır. kişi, okuldan mezun olduktan sonra bir iş bulamayıp açıkta kalacaksa, bu duru. Üst öğrenim kurumlarına doğru gittikçe azalan bu oran göz önünde bulun- oku u,, işlevini gözden düşürecektir. Çünkü, birey bir okul, girerken, mezun edurulduğu takdirde, okula devam eden nüfusa karşn toplumumuzum ciddi duktan sonraki durumunu düşünür. Mezun olduktan sonra, bir iş ya da bir ü'M’le duyması gerekir. Nüfusun giderek artması bu ilgiyi daha da önem ■

V6itim SOnucunda beklenen davranış değişikliğinin yeterli anlamda gerçek; T™ ÇaJı?T ;m X" bTddanı^ m vönü hakkmda. okul-veh-oğrenc, boyuflar.mn kana (ve görüşleri arasında tutarlılık olmasına bağlı olacaktır. Ancak bu konudaki

..... -..... ... .

'T.' TK /„RL,U N!Uİ„KLULA KAR>‘ KAR>‘>A '<">■ bireyin bunla, y pabılctek, başarabilecek temelleri alması gerekir. Bu da programların buna j üzen enmesıyle olası görülmektedir. Bunun için eğitim programlarında teme becerilerin kazandırılması esas olmalıdır.

Bir okul, genelde çevre koşullarm.n elk.s. alımda kahr. Öğret mu- öğretmen m „. uk hakkındaki psikolojik görüşlerinin yanı sıra sosyal çevreye halkm tepk.lt n gön île kültür değerleri de etki yapar. Zira, öğrencinin büyüme ve geltşmesı yalnızca —-J H/.yolojik bir olay değil, aynı zamanda kültürel bir olgudur.

Bireyin ergenlik çağı evrensel bir gelişim devresidir. Her toplumda, genel ola- ıak bu çağda insanoğlu, belirli gelişim özellikleri gösterir, ancak farklı kültürle bu devre yaşantıları farklılık gösterir. Bu çağda gelişim özelliklerine karşı tepkiler. Inrkh olduğu için, farklı ihtiyaçlar doğurur. Toplumda bir grup, konuşma y e ncğine ve bilişsel yeteneklere önem verirken; diğer bir grup zerafet ya da atle ık haşarıya önem verebilir. Bir bölgede bir genç kızın entelektüel olması prestijin engellerken diğer bir bölgede, bu, aranan bir özellik olarak duşunulebı ır.

Yukarıda sıralanan ve onlara benzer nedenlerle, toplumdaki problemler programlara yansır. Bu problemler, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak simi düzeylerine kadar bölünür.

Yukarıda sıralanan nedenlerle eğitim programları bireyin sosyal gelişimini ve topluma uyumunu sağlayacak biçimde hazırlanmalar. Bu yapıldığı taktirde eğitim programları toplumsal temel üzerine oturmuş olacaktır.

Eğitimde Değişikliklerin Planlanması

20. yüzyılın başından bu yana eğitimin hedef ve önceliklerinde büyük bir »HB1T, F. *How to Make a Curriculum.* Boston: Houghton Mıfflın, 1924 ğişim gözlenmektedir. Bu değişimler toplumdan topluma farklılıklar gösterm‘UNER, JS, lhe ProceSS of Education, Cambrid§e Mass: Harvard Unıversıty tedir.

Eğitimin hedefleri de onları belirleyen sosyal ve siyasal ortamların ve insi I1NINBERG. C.S., *Theories ofPmonalily.* A Simon & Schuster Çompmy: 1993 lann değiş5ebilirliği oranmda değiçmebdir. Eğitim hedefleri, ait oiduin. W"'* M. ve AKMAN, Y. 1995;EJir,m *MjlA'* uygun ve tutarlı olmalıdır Her sevdpn önrsa ı İJ , ? I>l ÛRK, S. *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara. Yelkentepe y • ,

Toplumsal drv-s- • ■ y ortaya kOnmalh M INF R M *The Conditions ofLearning.* 4* ed. New York: Holt, Rinehart and Wıns-
Toplumsal değişim surecim rayına oturtmada planlı denemecilik yaklaşanına u», 1985 , L
verilmelidir. (R «Education and Thmking: The Role of Knowledge” *American Physcho-* A - J.1 S11™ S1Stemı
nde e§itim Programlarının toplumsal temeli» H /DLAD, J.I. *Place Called School.* New York: McGraw Hill Co,, 1984.
tatur un eğitimle ilgili ilkeleri, anayasa, yasalar, hükümet programları ve kalkıiONCE, G. *Çocukta Zihin Gelişimi.* Piaget Kuramına Toplu Bakış. Ankara:1973.
ma planları doğrultusunda yapılandırılmadadır. Bunlara ek olarak, milli eüitd ASI.OVV, A.H. *Motivation and Personality.* 2nd ed. New York: Harper and Row 1 0. şuralar,nda
alman kararlar ile, eğitimle ilgili yapılan bilimsel ara,Utmalardan d'l*STBN, A C, ,,d f, "T
edilen sonuçlar da program,,, behrleyicfleri oimaktad,,. »m ....
ı INNER, B.F. *The Technology of Teaching.* New York: Appleton-Century-Crofts,

Tartışma Soruları

1. *Türk Milli Eğitim Sistemi nde hangi eğitim felsefesi başat felsefe olarak alınmalıdır, tartışınız.*
2. *AmerKa, Avrupa ve Tür^ program geliştirme çalışmalarını tarih? " gelişimi açısından karşılaştırınız.*
3. *Program geliştirmenin psikolojik temelleri hangi aşamada daha çok kati1 Yl ER , R W, Basic Principles of Curriculum and Instructıon.* Chicago: Unıversıty o *getirir, tartışınız.*
4. *P ogranı geliştirmenin toplumsal temelleri, program çalışmalarını nas 1994 ‘ etkiler, tartışınız.*

OYNAKLAR

I A HA, H. *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace
M ı H >RNDIKE, E.L. *The Fundamentals ofLearning.* New York: Teachers College Press, *mele*
Columbia University, 1932. ,
Znd Curriculum Development, 1965. . .
Chicago Press, 1949. ,
p , MUS F *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.* Ankara: Alkım Yayıncılnc,
rsoN , B Behaviorism. New York: Norton, 1939.
W< lOLFOLK, E.A., *Educational Psychology,* 5th Edıtıon, Allyn & Bacon, USA. 19'<.

U. bOLUM

EĞİTİM PROGRAMI I ASARIMI

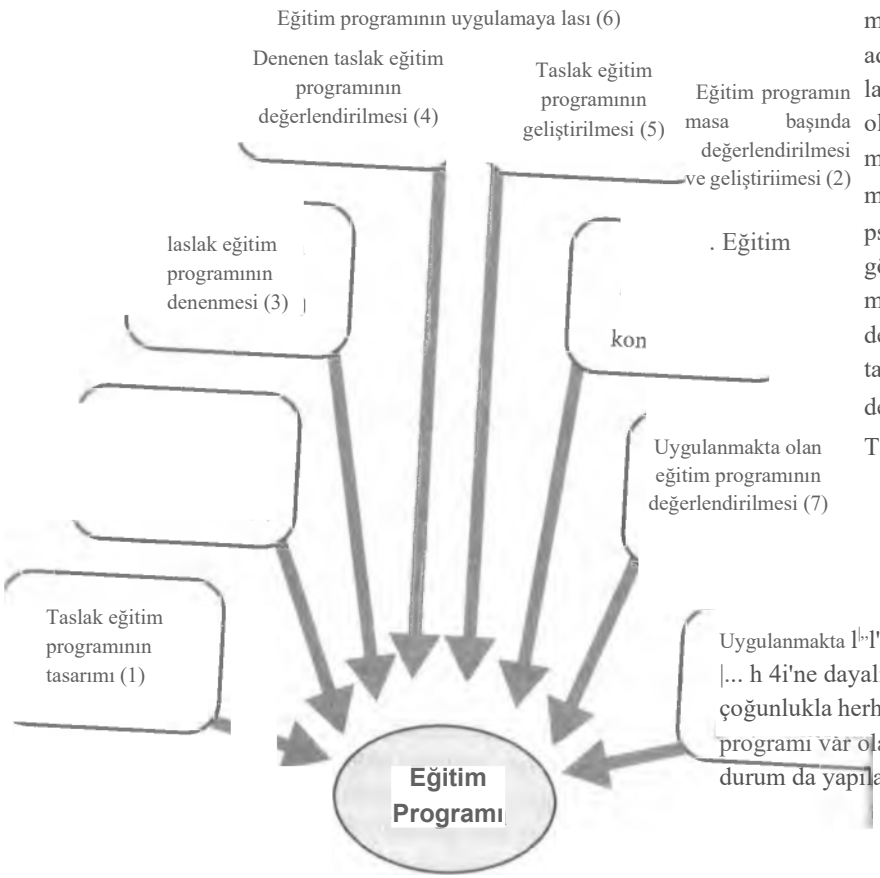
GİTİM PROGRAMI TASARIMI YAKLAŞIMLARI

Hu bölümde; eğitim programının kapsamı, eğitim programının tasarımı, de- ı lı ıdirilmesi ve geliştirilmesi arasındaki ilişki, eğitim programı tasarımı yakla- İNİI.İİ ı, eğitim programının tasarımı, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, ölçütleri, mm programı tasarım modeli örneği ile açıklamalar yer almaktadır.

EĞİTİM PROGRAMININ KAPSAMI

Eğitim programları ile ilgili çalışmalarda süreç boyutu etkili bir biçimde or- ı konulmalıdır. Eğer süreçin her aşaması uygun biçimde ortaya konulmadan i n sonraki aşamaya geçilirse eğitim programının etkili olması beklenmemelidir, ı ıı il lın programının uygulanabilir hale gelebilmesi için programının tasarlanması, [1] ı .lak programın masa başında uzman kanısına göre değerlendirilmesi ve gelişti- ilmesi, taslak eğitim programının pilot çalışmalarla denenmesi, denenen taslak illin programının değerlendirilmesi, taslak eğitim programının geliştirilmesi, illin programının uygulamaya konulması, uygulanmakta olan eğitim programının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Başka bir anlatımla, \ gulanan programın sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarına yer ■ ı ilmelidir.

Eğitim programının kapsamı ve tasarlanması ile ilgili sürecinin aşamaları ■ kil l'de görülmektedir. Eğitim programı kavramı daha çok program geliştirme ıvramını çağrıştırmasına karşın bu kavramın kapsamı ve tanımında Şekil İde ■ ı ulan aşamaların tümü kapsanmaktadır. Eğitim programı kavramının daha çok ııgram geliştirme ile eş anlamlı tutulmasının nedeni eğitim programı tasarımı ı .ıvramının gerek program geliştirme uzmanları tarafından gerekse alanyazında ı Icrince tartışılmamış olmasıdır.



Şekil 1. Eğitim Programmm Kapsamı ve Tasarım Süreçler.

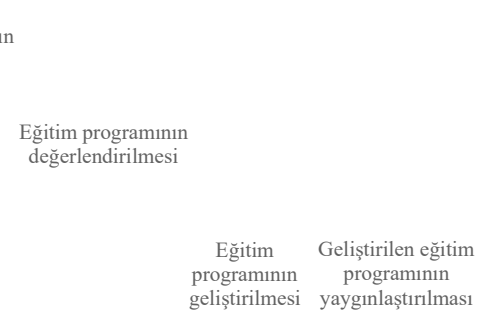
programı kavramının içinde yer alan e&itim eğitim programının denenmesi taslak e&if [8] ..... [pro8ramı] tasarımı, taslı kanısı ile değerlendirilmesi ve geliştirilmişi? [masa ba?ında] uzma masa başında tasarlanmas! ile ilgili temel süreci? [3C81tİm programını] ıştırilen eğitim programının uygulamaya konulma [1ÇeTMektedİr, Dene]nen ve g(lendırilmesi ve değerlendirme son„H * '^onulması ve bu uygulamaların değeı aşamaları ise taslak programın pİİ0t<2m^ [programnnın] geliştirilme! maktadır. ygulanması ile ilgili süreçleri kapsa

I HM PROGRAMININ TASARIMI, DEĞERLENDİRİLMESİ VE LİŞTİRİLMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Alanyazında yer alan program geliştirme modelleri aynı zamanda program tamı modeli olma özelliği de taşımaktadır. Çoğunlukla program geliştirme modeli ı ık adlandırılan ya da nitelendirilen modeller aslında program tasarımı modelle- 11 A lanyazında var olan modeller ya program modelleri ya da program geliştirme »İdleri olarak adlandırıldığı için program tasarımı kavramı kullanılmamaktadır, ıgımn modellerinin çoğu program tasarımı modeli olma özelliği taşımaktadır, ■ı'.ı ıiıı modellerinin hemen hemen tümünde hedef kitle analizi ve ihtiyaç analizi- ı ılınası, psikolojik, toplumsal ve bilimsel süzgeçlerin yer alması, programın damlığı felsefeye gönderme yapılması bu modellerin hem program tasarımı hem de ı<ı .un geliştirme modeli olma özelliği taşıdığını göstermektedir. Program tasarım »İdi olmadan program değerlendirme ve geliştirme modellerinden söz edilemez, ıiın programları, program tasarımı ve modellerinden hareketle geliştirilir ve de- 11. ildirilir. Program değerlendirme modelinin program tasarım modeli ile uyum- ı ılınası gerekmektedir. Tasarlanan programın tüm özelliklerini değerlendirecek ı ılı gerlendirme ve geliştirme

Uygulanmakta l[»]l' lı He tasarlanmış bir program Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme olan eğitim |... h 4i'ne dayalı olarak değerlendirilip geliştirilemez. Bir eğitim programı tasarımı programının ^.ılnken çoğunlukla herhangi bir model esas alınmamaktadır. Herhangi bir mo- ' [S1] İr göre tasarlanmayan eğitim programı vär olan modellerden biri esas alınarak ı ı i lendirilmeye ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu durum da yapılan değerlen- ıı nıc ve geliştirme çalışmalarının hatalı olmasına neden olmaktadır.

modeli öngörülmesi gerekmektedir. Örneğin Taba



Şekil 2. Eğitim Programının Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Arasındaki İlişki

I ğ< ı İnsanın X modeline göre yapılmış ise değerlendirmenin de X mdтbu| **PROGRAMI TASARIMI YAKLAŞIMLARI**

ne göre ve geliştirmenin de X modeline göre yapılması zorunludur. X mo. u .. . , , &ınınor«ava

nın ilkeleri temel alınarak tasarlanmış bir eğitim programı Y ya da Z mod. ı ğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağının or aya göre değerlendirilmez ve geliştirilmez. Yapılmış olan program değerlendirnıljnası sürecidir. Program tasarımı, endüstriyel tasarım kavramında da oldu- gelıştırme araştırmalarının pek çoğunda bu türden hatalı bir yaklaşım izlenilin öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlan görülmektedir. programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını

Şekil 2'de çok genel batlarıyla eğitim programının tasarlanması, değerle* , bunakla başlanmalıdır. Bu aynı bir mimarın bir yapıyı tasarlaması ve p an rılması ve rılması ve geliştirilmesi arasındaki ilişki görülmektedir.geliştirilmesi arasındaki ilişki görülmektedir. Ilıcsj sürecine benzer. Program geliştirme uzmanı da program geliştirme çalış-

Eğitim programı tasarımı genel olarak taslak programın hazırlanması tai[1]'''ına ba$lamadan önCe bu program tasarımmi ortaya koymalld,r programın uzman kanısına ya da görüşüne göre masa başında değerlendiril™ l'rogram tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden o uş- ve geliştirilmesi ve taslak programın denenmesi amacıyla pilot çalışma yapılM ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla sı aşamalarından oluşmaktadır. Bu sürecin ayrıntıları ünitenin sonunda yer İl tasarımlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri, bağlam, SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli'nde daha ayrıntılı biçimde yer alnjw. içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir.

‘

I gitim programı tasarımları bu öğelere farklı ağırlıklar verilerek oluşturulur.

Eğer taslak programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde ta«£ e tasarımcı kendine özgü tasarımını ortaya koyar. Genelde bu öğeler içinde program yeterli bulunursa o zaman taslak programın sahada pilot olarak denC *»k| içerik boyutuna ağırlık verildiği görülmektedir. Kimilen de öğrenme ya- mesı, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Deneme ve değerlenil Jİarına ya da değerlendirme boyutuna ağırlık vermektedir. Örneğin süreç deme surecinin sonunda geliştirilmiş olan taslak program eğer yeterli bulunursi'dendirme ağırlıklı bir program tasarımında, öğrenme yaşantılarını düzen eme zaman taslak eğitim programının geliştirilmesi süreci tamamlanmış olur. Buji Y)k ağırhk Uzanmakta; ürün değerlendirme ağırlıklı programda ise ölçme sonucunda program, taslak program olmaktan çıkar ve uygulamaya konuM» mkleri daha çok ön plana çıkmaktadır.

yaygınlaştırılmasına karar verilebilir. p, tasanmı yapılırken program geliştirme grubu ve görevli uzmanla-

Eğıtım programının tasarlanması ve değerlendirilmesi arasında Şekil Irlsefı görüşleri ile toplumun başat felsefi görüşleri hedeflerin seçiminde etkili görülen bu dinamik ilişki herhangi bir nedenle kesintiye uğrayacak olursa Almaktadır. Bu felsefi görüş aynı zamanda içerik seçiminde, ogrenme-ogretme su- gerek program tasarımı, program değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde 2er< İn inin düzenlenmesinde ve geliştirilen programın başarısının nasıl degerlen- se programın uygulanması değerlendirilmesi ve uygulanmakta olan programlı, ileceği konusundaki yargılara rehberlik etmede de etkili olmaktadır.

,!eCTl^lerİ?de bİr akSt klık >a o1UrSa egİtİm proğrTM İşitim programı tasarımı çalışmasıyla büyük oranda bir programın ana çer-

• tPm 1 1 g ı ı111 ar ırrt.!ya Çlkar, BU nedenle, egitim Programları ile ilgili[1] ^ortaya konulmaya çalışılmakta ve şu dört soruya yanıt aranmaktadır: uç temel işlem olan tasarım, değerlendirme ve geliştirme ve bunların kapsamın^ Y yer alan alt işlemler ve süreçler etkili biçimde işe koşulmalıdır. Bu süreçler ile ilgi yapılacak hatalar uygulanmakta olan programların sık sık kesintiye uğramasına ı sanki çozum olacakmış düşüncesi ile mevcut programın yürürlükten kaldırılırı si ve hızlı biçimde yem eğitim programlarının hazırlanıp uygulamaya konulma, gibi yanlış bir yol izlenmesine neden olmaktadır. Bu hatalı yaklaşımların en vı hım sonucu ise üzerinde hiçbir çalışma yapılmamış, bilimsellikten uzak olarak ha zırlanmış olan taslak programlarla toplumun geleceğini şekillendirecek gençlerıı yetiştirilmesine devam edilmesi olur.

1. Ne yapılmalıdır?
2. Konu alanı neleri içermelidir?
3. Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
4. Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır?

Bu dört soru ve bu sorulara verilecek yanıtlar birbiriyle sürekli ilişki içinde bunlardan biri hakkında verilen karar diğerlerini de etkilemektedir.

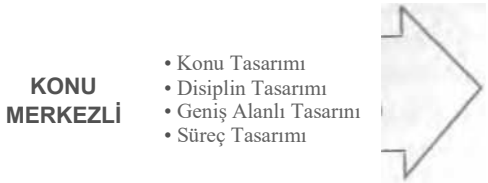
.Iıığu için

, .. . , .

l'rogram tasarımlarının tümünün programla ilgili beş temel ogeyı de ıçerme- ı gerekli görülmektedir. Bu aşamada yaygın olan program tasarımı yaklaşımlarını elemekte yarar görülmektedir.

I l'.llnn l'iugıuml.ıımn İnsanını ve geliştirmesinde genelde beş temel v, şun izlenmektedir. Bu yaklaşımlar aynı zamanda içerik düzenleme yaklaşımı rak da kullanılmaktadır:

1. Konu Merkezli Program Tasarımları
2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları
3. Sorun Merkezli Program Tasarımları
4. Modüler Program Tasarımı
5. Sistem Yaklaşımı Tasarımı



Şekil 3. *Konu Merkezli Tasarımlar*

Konu Merkezli Program Tasarımları

■ ■nen Merkezli Tasarımlar

liın program tasarımcıları öğreneni ön planda tutar. Bu nedenle 20. yüzyılın Eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım seklidir Prnvr [1,1,1] öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona gore ı üzen her bir öğesi bir bütün olarak aigdanmaktadm OknUarda"gt»*e»taB* T"‹k" ramlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir. Bu [blına kar?ın üst sınıflarda tüm ders] kitapiarmin konu merkezh olmas> nt laşım Şekil 3'de görüldüğü gibi dört alt tasarım olarak düzenlenebilir "[1,1] y[ava]? Y[ava]? konu merkezli programlara dönüşüm olmuştur.

Konu Tasarımı: Hem en eski yaklaşım, hem de tüm eğitimciler tarafım < [ocuk] **Merkezli Tasarımlar:** Bu tasarımın savunucuları, öğrencinin en iyi en iyi bilinen yaklaşımdır. Bunun nedeni, eğiticilerin de bu yaklaşımla hazırla.....•<' öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesi gerektiğini one sürmüşlerdir, tasarımlarla yetişmeleridir. Bu yaklaşımın temel dayanağı; akim insanı farklı kâ[1] göre öğrenme, öğrencinin yaşantısından ayrılmamalıdır, ikisi 'r >ırı ı e bir unsur olduğu, bilginin aranması ve elde edilmesinde bunun gerekli old> uHılıdrr. Öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları ön plandadır. Tabanın "kışı yasadığı- ınancının var olmasıdır. yıcnir" görüşü, bu yaklaşımın ana düşüncesidir. Sadece etkin, hedeflere dayalı

Disiplin Tasarımı: İkinci Dünya Savaşı sonunda çıkmış ve 70'li yıllardaki " "Ö™ ^erisİne kÖk Salan ö[g]renme›İStenÜen davranı?lara dönu?[eblhr] rencı protestolarına kadar gelişmiştir. Bu yaklaşımda eğitim programı, akaden **^şantı Merkezli Tasarımlar:** Bu yaklaşım da çocuk merkezli yaklaşım gıbı- dısıplmler üzerinde yoğunlaşmasına karşın, aslı yine de konu tasarımı ile aynıı ı .»kat burada çocukların ihtiyaçları ve ilgilerinin önceden tasarlanmayacağı ■u yaklaşımda konuların ne şekilde verildiği ve bu bilgilerin nasıl kullanılabilentı ön plandadır, dolayısı ile eğitim programı çerçevesinin tüm çocuklara göre onemh görülmektedir. allamayacağı ileri sürülür. Bu nedenle eğitim programı tüm ihtiyaçları on-

Geniş Alanlı Tasarım: Bu yaklaşım da konu merkezli tasarımın neden [,1"1] belirtemez, bizzat öğretmen her öğrenciye uygun olanı, uygulama alanında duğu parçalanma ve bölümlerdeki ayrılma sorununa çözüm getirme amaç. ' ,"fIidir- [Bu durum› Y[a?]antl merkezli P[ro]g[ram] Asarımı uygulamasında sorun- oluşturulmuştur. Amacı, konuları mantığa uygun bir şekilde bir araya getirmeklik 'basına [neden] olmaktadır.

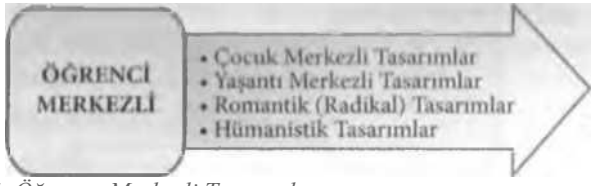
'U[f]?ek? ?[e farkh dersler olan co]ğ[ra]fy[a]> ekonomi, politika, antropoloji, sosyolı **Romantik (Radikal) Tasarımlar:** Savunucuları, okulun işlev ve ışgorüsünün ilLT t- [getirile]rek S0Sy[al] bil[g]iler dersi oluşturulur. Ülkemizde de . .....men gözden geçirilip değiştirilmesinin gerekti̇ğini ileri sürmüşlerdir. Bu ta-

.öğretim (1-8) programlarında Tarih ve Coğrafya, Sosyal Bilgiler adı altında binalardan Pestallozzi "kişiler kendilerini en iyi kendi doğalarında bulabilir nkuîl d ' U[]niVers›teduze[y]ınd[c] ortaya çıkan bu yaklaşım daha çok ilk ve or^,.işti. Kimi savunucuları daha da ileri giderek, velilere çocuklarını okula hiç okullarda uygulanmakta^ .dermemelerini, çünkü bizzat okulların öğrencinin gelişmesini engelleyici ol-

Sureç Tasarımı: Her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarını düzenleme M., unu ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle romantik program tasarımları her oğrencı- rıne, tum konular için ortak bir öğrenme yolunu ön plana çıkaran bir tasam!]' kendi doğasında ele alınmasının uygun olacağını öne sürmektedir. Burâdaamac ö&ren"**T [dÜ?Ünce›› b^/akla^mın en önem]li** ürünlerinden biridi |**[IBma]nistik Tasarımlar:** Bu tasarımcılar, hümanistik psikolojiyi ön planda strateiilerTni T "'T a " [Öğrene]C[e]ğ[İdİr›] [Barr]X [B]-er düşunr „.[(tuş|ardl], [5]0 I, ydlarm davıan.şsal psikolojisi ve

eğitim programı (asanmlarma stratejisinden *ZhZ'"ö ** f*"**1 *«* [Çlkmı]S"r "“"1

kavramadır (Ornstein. I9S»)' ' ' *» "P[ki] ihskismden Ç[ok] k‹“'"*‹k s"“lm“S‘"r



Şekil 4. Öğrenen Merkezli Tasarımlar

Sorun Merkezli Tasarımlar

Bu tasarımlar kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak, ayr toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret etmesi amacıyla düzenlenin tir. Kişinin sorunlarını da asla göz ardı etmez. Sorun merkezli tasarımlar öğren lerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durur. Bu ta rımcılar hayatın gerçek problemlerini ön planda tuttukları için kişinin durumı da göz önünde bulundururlar. Bu yaklaşımda konu kadar öğrencinin gelişmesi ön planda tutulur. Kimi tasarımcılar da toplumun yeniden yapılanması ile d; çok ilgilenir. Bunlar arasındaki fark, bireysel ihtiyaçlar karsısında toplumsal il yaçlara verdikleri önem derecesinde ortaya çıkmaktadır.

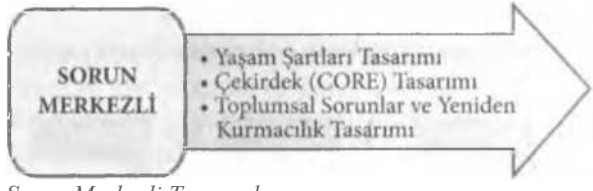
Yaşam Şartları Tasarımı: Bu tasarımla, eğitimciler öğrencilerin kavrayışlı nı geliştirmekte ve "gerçek" dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme be risi kazanmalarında yardımcı olmaktadırlar. Bu tasarım, üç ana varsayım üzer kurulmuştur.

1. Toplumun değişen yaşam ortamına uyum sağlaması ve bu amaca ula bilmek için eğitimde yapılması gerekenlerin ortaya konması,
2. Konular, toplumun yaşamına göre düzenlenecekse öğrencinin içinde I lunduğu çevresi ile programdaki konuların birbirleriyle bağdaştırılın
3. Öğrenciler, yaşamı bizzat öğrenir ve uygularsa sadece toplumu ne şel de geliştireceklerini öğrenmek ile kalmazlar; toplumun ilerlemesine katkıda bulunurlar. Bu tasarımın en önemli özelliği, öğrencileri öğn meye ve sorun çözme süreçlerini kullanmaya özendirmesidir.

Çekirdek (CORE) Tasarımı: Bu tasarım da konu merkezlidir ve genel e tim üzerinde odaklaşmıştır. Öğrenen merkezli program tasarımına pek yakın yoktur. Tasarımlar, öğrenci sisteme girmeden önce yapılır. Fakat bazı değişik! lere de olanak sağlar. Toplumun sorunlarını ön planda tutar. Öğrenciyi toplu laboratuvar olarak görmesi için teşvik eder. Öğrencinin toplumun sorunlaı görmesini ve bu konulara eğilmesini amaç edinir. Bu tasarım yaklaşımı dersle birleştirilmesi ile gelişmiştir. Genel eğitim ve ortak öğrenme anlamında kullaı maktadır. Bu nedenle İşbirliğine Dayalı Öğrenme modellerini temele almakta*

"■i uygulama ile demokratik sınıf atmosferi yarattıklarını ileri sürmektedirler. Bu t Hip.ıın tasarımı, okullarda ayrı ayrı ders konularının öğretilmesine ve toplumsal uy liyıuıcıuin işlevsel olmayışına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

loplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı: Bu tasarımcılar top- î.ıuıuıu sosyal, politik, ekonomik gelişmelerinin program tasarımı ile uygulanması inde ilgilenirler. Program tasarımı ile eğitimcilerin, toplumun iyileştirilmesi- ■ı 1 .ıikıda bulunabileceklerine inanırlar. Bu yaklaşımda zamanın sürekli olarak ■ 1'11111111 değiştirmeye zorladığı savı ön plandadır. Bu değişimin en iyi şekilde okul ıh gı içekleştirilebileceği ya da düzenlenebileceği ileri sürülür.



Şekil 5. Sorun Merkezli Tasarımlar

Modüler Program Tasarımı

Modüler tasarımda eğitim programı modüllerden oluşmaktadır. Modüler program bireye kazandırılması amaçlanan davranışların/yeterliklerin modüler bi- ı imler olarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Modüler birim, meslek alanında başlangıcı ve bitişi açıkça belli olan iş ya da görevin en küçük Imı<, asıdır. Her modül ile en az bir yeterliğe ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılır ve modül birimleri aşamalı olarak sıralanırlar. Modüler olarak tasarlanmış bir prog- ı .mı, öğrenci odaklı olup öğretim adım adım gerçekleştirilir. Bu nedenle, okul içi öğrenmelerde ve meslek yaşamındaki yeni gelişme ve değişmelerden kaynaklanan • flitim gereksiniminin giderilmesinde esnek ve etkili bir yoldur.

İş ve görev analizinden başlayarak, ölçme araçlarına kadar birçok analiz ve işletilin gerçekleştirildiği modüler birim programlarının tasarlanması, bir uzmanlar gı ıibunun çalışmasını gerektirir. Modüler programlar şu aşamalarla tasarlanmakladır:

1. İş ya da görevin uluslararası genel bir analizi yapılır. Bu analiz doğrudan kullanılmasa bile, ulusal ve yerel analiz için bir başvuru kaynağı olabilir.
2. İş ya da görevin ulusal ve yerel analizi yapılır.
3. İş ya da meslekteki modüler birimlerin tanımı yapılır.
4. Meslekteki yeterliklerin ölçülmesi ve kredilendirilmesinde kullanılmak için performans standartları belirlenir.
5. Her modüler birimin kapsadığı işlerin analizi yapılır.

(). Modüler birim için gerekli öğrenme öğeleri tammlamr.

7. Öğrenme öğesinin kapsamındaki davranışların, ilişkili olduğu alı çizelgede gösterilir. Bireye kazandırılması kararlaştırılan davranışı hangi alanlara ait olduğu belirlenir.

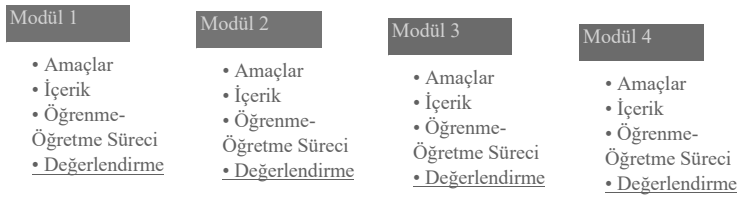
8. Öğrenme öğesini oluşturan hedeflerin, ilgili ön öğrenmeler, donat araç-gereç ve malzemeler, öğrenme etkinlikleri ve ölçme araçları sa

9. Öğretmen kılavuzu hazırlanır.

10. Öğrenci kılavuz kitapları hazırlanır.

11. Tasarı program uygulanır.

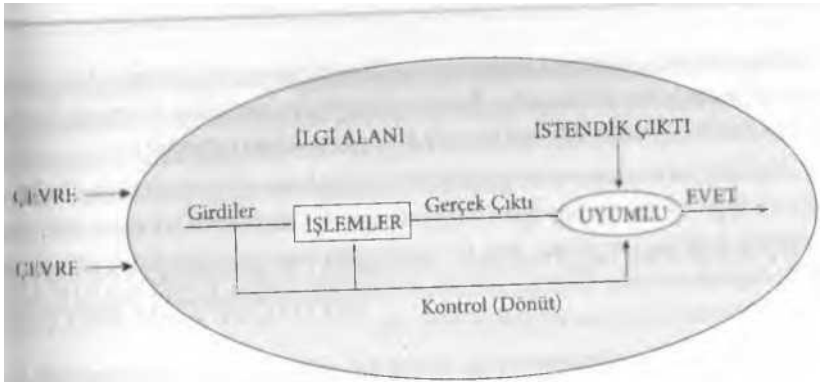
12. Uygulanan tasarı programın değerlendirilmesi yapılır.



Şekil 6. Modüler Program Tasarımı

hem$_{l}$a^{d,pl}r ....

"-•* W * —m «k. modüler birürS^sŞ I f
birime'iliskr'n
bir der m m” $_{h}$",^{in}
« .... “r' an“k " modÜI



Şekil 7. Sistemin Öğeleri

(lirdiler- Sistemin hedefini gerçekleştirmek için dışarıdan alman ve gerekli I ,$_{h}$ her türlü kaynaktır. Her sistemin girdisi, o sistemin hedefine uygun nicelik nitelikte olmahdır. Program tasarımı açısından ele alındığında girdiler, sosya • bireyin özellikleri, toplum özellikleri ve gereksinimleri ile ku-

• Amaçi.nnlnr ve yönetmeliklerdir.

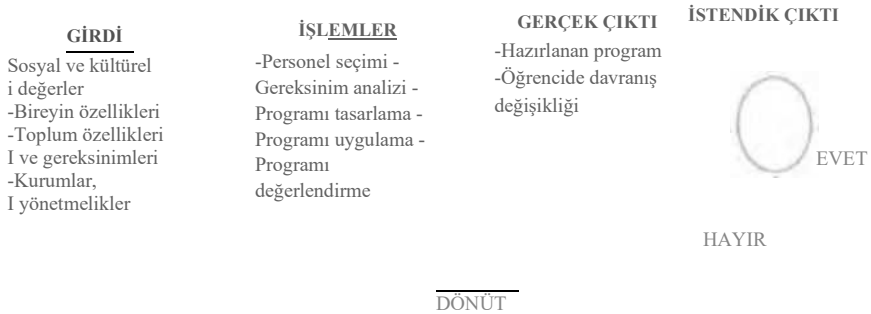
İS™ **İşlemler:** Sistemin girdilerinin hedefler doğrultusunda işlendiği. Mimlen- öğr.-u-.,, v miden oluşturulduğu, yani istendik ürün durumuna getirildiği bölümdür. ‘ ^{Dege}**4Sifo en** önemli ve can alıcı öğesi işlemlerdir. Program tasarımı açısından ış ~^$_{r}$Tpe?sonel seçimi, gereksinim analizi, programı tasarlama, programı uygulanıl, programı değerlendirmedir.

lu^«««<>
her rZfc Xşsa sistem o kadar tutarb. etkili » verimlidir.
Sürüldüğü gibi herin „„$_{nül}$. Hedefin uerceklesme derecesine bakrlarak. sistemin işleyip isleme^

.; “nd^ar,...., değişikliği oluşmuyorsa program tasar.m.nda gud, ve işlemler tekrar gözden geçirilerek programlar geliştirilir.

Sistem Yaklaşımı Taşanım: Sistem; belli bir hedefe yönelik olarak çeşitli o, S Z"ÎX?'“«e’“ “ ol“Si,n bir MılndürSlst™ ?akla$_{t}$™' '195“! nn sonu. 1960 h yrllarm ba$_{s}$mdan $_{iti}$b$_{aren}$ eğirimde $_{kdlanı}$| baslanmrs, , M$^{efi\ vard,r\ Bir\ sistemi}$" > *m«l*

Sistemin uç temel ogesı girdi, işlemler ve çıktılardır. Ayrıca, çıktıların istenilen . derece uyduğunu kontrol etmek için dönüte gerek vardır. Bu öğelerin herhan. irinde değişiklik, sistemi bütünüyle etkiler ve değiştirir. Bu nedenle her öğeyi avı ayrı ve bırbırıyle olan ilişkileri açısından incelemek gerekir. § $^{y\ yf}$



Şekil 8. Sistem Yaklaşımı ile Program Tasarımı

bir sra r.>k,,lbn,lablir prognu,,, usa.,,,., yakutla ..... lan harekelk ya d.■ bu

1 . ' '• '>nıa~ır- »asarım öğrenciye istenilen davranış, beceri. ,. ı J m-ır-A ama» a ve ihtiyaca göre yem tasarımlar yapılarak ulun, arı azandırmada başardı olacak bir yapıya sahip olmalıdır. 'a" konulabilir. Bunun yapılabilmesi işin tasarımı yapacak uzmanların

Konu alanım merkeze alan tasarımların felsefi temellerinin idealizm ve kİ tcul modelleri ve yaklaşımları çok iyi bilmesi ve analiz etmesi gerekir. TvlO„mb° 8ı TM yandı8ı eğMm felsefesini" " daimicilik ve esasicilik old.

olması, öğrenmesi için yeterli görülmektedir.

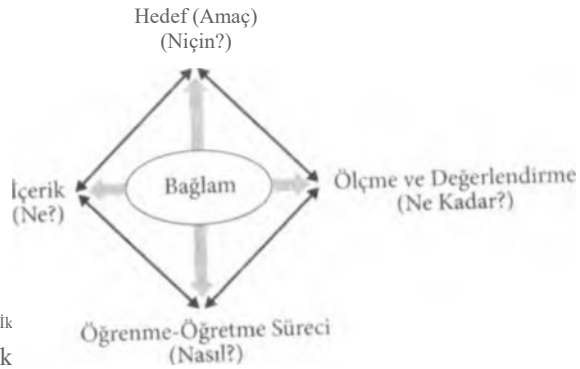
8 y GELİŞTİRİLMESİ ÖLÇÜTLERİ

Öğrenen merkezli tasarımların felsefi temellerinin pragmatizm olduğu Eğitim programının tasarlanabilmesi için öncelikle eğitim programlarının ı er emecıhk eğitim felsefesine dayandığı söylenebilir. Öğrencinin kendi gölle. ı ..yullarmm ve bu boyutlara yönelik tasarlama, uygulama, değerlendirme ve gt İtri ve yaşantısıyla öğrenme çabasına girmesi temel olmaktadır. Öğrenci sür. ll.llrme sürecinde iş koşulacak olan ölçütlere ihtiyaç vardır Bu ölçütlerin eğitim gır ıkten sonra ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme etkinlikleri belirlenir ..,,.gramını oluşturan tüm boyutları kapsaması uygun olacaktır. Ölçütlerin ayrın

~idsarımıarının kesin bir felsefi temelinden sÖz, mek oldukça güçtür; ancak yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dayandığı sd * t d' ^ v m ı™ konU alani Ve ÖğrenCİ merkezli tasarımın yetereizlilderi < rtadan kaldırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle konular arasında b le orta maS1T yaPare yaŞayarak öğrenme™ sağlanmasını merkeze alan görüşk e ortaya çıkmıştır. Sorun merkezli tasarımlarda, daha çok sorun çözme yönte. temeldir. Bu nedenle toplumun ve bireyin sorunlarını çözmek amacıyla eği" programlarının desenlenmesi ve geliştirilmesi istenir. Eğitim programı uygulaı madan önce program toplumsal sorunları ele almalıdır Ancak temi eğitimci! daima karşdaşılan sorunların ele alınmasını, kimileri güncel sorunların ele ahi masını, kimileri de toplumun yeniden yapılanmasına ilişkin sorunların ele alır masını vurgulamaktadır.

S™ Program tasa,,mlmnm tesin bir s&ıV:s:X,,.

Iıiıliüılüğü içinde çalışması gerekmektedir.



Şekil 9. Eğitim Programının Boyutları

ülkeS a?imi me, , teknİk eğİtİme ÖZ^Ü olarak darlanmamış olsa d olarak k"h ™eS‹ekl Ve tekn,k eğitim Programlarının tasarımında yaygıı olarak kullanılmıştır. Günümüzde ise uygulanmakta olan mesleki ve teknik eğiti.

En8Znh T t ' ^Sİekİ Ve teknİk eğitim> ^sel ve toplumsal yL -

Eğitim programının tasarımı, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalara .eKn.Lfycr alan eğitim programının boyutları tek tek dikkate alınmah- dır. Örneğin bir programın içerik boyutu ile ilgili ya da hedef boyutu ile Igıh b değerlendirme çalışması yapılacağı zaman değerlendirilen boyutun d rğer tum boalarla ilişkisi dikkate alınmak zorundadır. Sadece hedeflerin değerlendirilmesi durumunda hedeflerin bağlam, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme İle olan ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Çünkü, program birbiri ile etkileşim içinde ^Ln beş temel[8]boyuttan oluşmaktadır. Hedeflerin yetersizliği ya da yeterli olma durumu programın diğer boyutlarını olumlu ya da olumsuz etkileyeceği için sıs- lem bütünlüğü içinde diğer boyutlarla olan dışkısı de dikkate ahnmahdır.

Bu boyutlar kitabın farklı bölümlerinde ayrıntılı olarak yer almaktadır. Burada, eğitim programı boyutları ve ölçütlerinin ana başlıkları aşağıda kısaca açı -

.....

çın zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yet. ı mda Şekil.l8'de yer neklennı kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel S " eriyle dengeli bir biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusun di programlardan beklenen piyasanın gerektirdiği niteliklerde birey yetiştirmekti!

eslekı ve teknik eğitim programlarının felsefesi liberaller ve sosyal ütopyacılaı day70mt mu'? * 'Sitimi anlayış»,

pr06ramlar,n pr_ve k

Mevcut program tasarımı yaklaşımları ve modelleri tasarlanmış oldukları y. da öngörüldükleri gibi kullanılabilir. Ancak ortaya çıkan yeni hedef ve ihtiyaca uygun bir model ve yaklaş.m yoksa o zaman mevcut olan yaklaşım ve modellerin belli özellikleri bir araya getirilerek karma yeni model ya da yaklaşım oluşturulanmaktadır:

=£SSTFS»S=Wî. *=a=S==ŞSŞSS

Örneğin bu faktörlerin E g“ ‘emel ,ak‘Orler,n tümüdl^mmlara uygunluğuna bagh olarak ele alınma .

. Öğretme/Oğrenme Etkinliklerinin Kuramsal temellen

. öğrenme Öğretme Etkinliklerinin Uygunluğu

. Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı, Strateji, Yöntem ve Tekniklen

. öğretim Teknolojisi ve Materyaller

=^m.felsefaidJ olacaktır. Bu nedenle anlan'l- bir § ' * elkl11 h,r eğ|,ını gerçekleştiril™! faktörle™ progmm tasar,™, oLÇ*™" «kil. o!a,, tü kate alınması gerekmektedir. Bağlama^işta l„aXte‘"‘ımîS‘ S‹reÇİrinde dik

- Program Geliştirme Çalışma Gruplan
- Programın Felsefesi/Programın Felsefi Temelleri
- Programın Öğrenme Kuramları Temelleri
- Program (Tasarım) Yaklaşımı ve Modeli
- Program Geliştirme Modeli
- İhtiyaç Analizi
- Programın Kullanım Kılavuzları

başlıkları altında toplanabilir.

sisteminin uzakvegenelh7 BU milli düzeyleri *açısmtbn blUmLi oî,"ak* da programlarda yer almalıdır Bunla "î mU? sınlfianıa doğrultusun* içerik, öğrenme-öğretmea‘‘WUn olarak Program„, bütünsel bir yapı oluşturacak şekilde hT' I indirme boyutları ile ilişkisel ve ilişkin ana ölçüL ş„X„ hlZIıla"™Wıa hedef boyutuna

' S;™kıî<le,ıer‘"in/Kaz»,n,lar,n,n B»y»"a Hedeflerle/ Amaç -

1 kT"'^"'"‘"Uzanımlarının Yatay Boyutta özellikleri ze„leX helZ:Z;±"k " r'™"' ^k boyutu dıi- ve düzenlenmeli, öğrenme-öğretme'îîkekri '"Çır‹k ko"‘‘ a,an,na U>P" seçilmeli dikkate alınarak öğrenci için anlam! I. ■ .i Brencınm ' 8‘ ve gelişim özellikleri ana ölçütleri şunSdîr bıÇımdı

İçerik boyutunun

- İçerik Seçimi
- İçerik Düzenlemesi/İçerik Düzeni
- İçerik Çizelgeleri

. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Genel Bilgiler . ölçme Aracının özellikleri ve ölçülecek özelliğe Uygunluğu . Program Değerlendirme ve Geliştirme

maktadır.

I ĞİTİM PROGRAMI TASARIM MODELİ ÖRNEĞİ

ka-

Tasarım kavram, »e

I.,ya çıkarılması amaçlanma ihti vardır. Mevcut program geliştim kullanılmak üzere tasarım rini de içerdiği için tasarımın nasıl yapılaca modelleri program tasarım vı $v_{t(>n}$ hareketle 2014-2016 yılları ar ı'yrıntlı biçimde «çıklanmarmşlır. Bu eksiklikten hareketle^^^^y^ ^^X^I.$V_y$sa^$_r$-nme$_S$ve^)$_x{}^a{}_S$

.udi

12(6), 33-55.

Bu bölüm, Prof. Dr. Kıymet Selvi tarafından yazılmıştır.

” ProBr"mı îaıarımı Modeli

fitilli Pn’grar^tasLL^eğiıİZr**TM” Lırina?asına *Yo1* » J benzerlikleri ve farkhhklar. ortaya koymak T f ^'T kaVramları ^asındal mmları ile ilgili olarak alanyazında var olan J “aVrar'''8nn tanım)an ve kul! turuta,,5tur. Bu model, bir prommımS*"? “H’" O,lrl sarımcdanna yol gösterecek şekilde avr.ntü •> adTMları ni) program J niteliğindedir. SUPSKY Eğitim Program. Ts ■ olarak aÇlkla/an kılavul gı bir şekilde tasarlanmamış olan yeni bir modeld' \M onCeden herha” I l«r incelendiğinde "eğitimde program gelilme' £ var cJa" I

Programının tasarımına hem de uygulamakta ola ' ramın hem yenı bir ^hMİ nlmesine yönelik yapılan çalışmalara karş.İk kufl Programlann geb?d I eğitimde program geliştirme modellerinin , g‘ görülmek*d.r. Ancakl bakıldığı zaman daha çok mevcut program! T™ yapdan ara?tlrmaJara I olduğu saptanmışta. Yapılan bu belirlemler ış.ğ^ndfve^b111651"/ VUfgU yapdmi* I . Taba, Tyler. Oliva, Ornstein ye Hunk 1 I lerının önerdikleri eğitim programı t emirel glbl Pro§ram teorisyen-I aşamalarına değinmelerine karşın, bu m^eZ^0^16TM06, taSarim süre cmin I süreçlerinin nasıl olması gerektiğimin ayrıntı! b programlarının tasarım I tedır. Mevcut modellerin büyük bir kısmı TJb,1Çlmde/ÇlkJanmadlğ' görülmek- I birbirine benzemektedir. Bu modellere göre7 gorUŞİenne ^/anmaktadır ve I nin ilk aşamasında ekiplerin oluşturulma program geli?tirme süreci- genel hedeflerin oluşturulması1 > " inmesi, aşamaları vardır. Aynı zamanda Tyler, Taba Or” JT*48, 'htlyaçiar,n saptanması eğitim programı teorisyenlerinin birçoğu e^T” Ve Demİrel gibi I ler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlndtmTİe^^J'b^™011111 hedef' goruş birliği içindedirler. Ancak bu geliştirme s" “onmesı gerekt iğinde '«.Imemesi, baa basamakların atlan,,ai ve faXdI?d ? olarak s& ram geliştirme modelleri ile eğitim nro™ , adIand^dması, eğitimde prog- arasındaki farklılık ve benzerlilerin aç.kc m 7™ modellerinin hamaldan gaşasına neden olmakta hem de eğitim o *Z* ŞÜmamış olması hem kavram kar- olumsuz yönde etkilemektedir. § P ^amıtaSanmı sürecini n anlaşılmasın. I

Model, bir doktora dersi kapsam,,,da fikir olarat , ogramı TaSanmı araştırma ve analizler sonucunda model tasar! ' m? Ve ÜÇ yd süren mı Tasarımı Modeli akronimi modeli ta - ı anmi?tlr SUpSKY Eğitim Progra- baŞ harflerinden yararlanılarak oluşturulmuş yan ara?Prmacıların so/ isimlerinin Polat, Sönmez, Köse ve Yetim) Tasarım “ ' *yayimlanmı?tlr (20^, Selvi,* Uysa, 7 TaSanm SUreClnde araştırma deseninden ya-

?,1|,(lu|lmşt.r. SUPSKY Eğitim Program, lasa^ olmak üzere (Conventional Delphi) ve Poh kuramsaloi»- .... tekniğinden feydataılmıyt.n U»n model supsKY . .i arlanmış olup uygulamada hen d S lurund» üç farklı Delphi ıpn» Programı Tasarımı Mo e ı uygu Eğilim Programları ve

ulan alman görüşlere dayal. »'”* ‘“““'^ jıir özetim üyesinden olu

. (EPÖ) alanmda doktora YaPa" b » dokwra fencileri ve öğretim ûyele- ekip birinci Delphi grubunu. EPO d grubunu, program geliştirme ..... M-Y- " ^Xm ise üçüncü Delphi gru- (1.(nıl,da görev yapmakta olan 15 Ş k g bu lardan görüşler toplanmıştır. luşturmuştur. Beş ayrı Delphi turunda bu g p ..... gibi SUPSKY Eğitim Programı Tasarım o e ı Değer]endirilmesi |11|igIrtm —^lanU^PZ:=^e ^na oluşmaktadır;

' ' ,Cİı,Ştir 1

I. Program Tasarımını

üç temel adımdan oluşmakta m

planlama: Program Tasarımının Planlanması aşa- tasarım sürecinde yer alacak ekip veya birbirinden uyeleri belirlenir. Eğitim programı > luğuna bırakılamayacak kadar karışık lupımsız olarak çalışan ekiplerin soru g ü Masa baŞı tasarım ekibli^süreçtir. Bu nedenle üç ekip kurulmas^ongotulmuj^e oluşturulbl, gözden geçirme ekibi ve pı 0 “yg ikinci adımda esnek bir çalışma .luktan ve üyelerm görevlen açıklandıkta önlenebilir ve tasarım uıkviminin yapılmas. gerekhd,r, Ua_‘manın son adımında, tasarlanacak eğ.tım jftreci daha etkih yurutulebı ır. alısmalannın yapılması, tasarımı yapılacak

Eğitim Progmmmm Tos—“[“^J^Mmesi »yuması bey ad,mdan nll n Masa Başı Tasarımı, Degerien< arlanacak eğitim programının bagla- oluşmaktadır. Bu aşamanın ilk adımı bireylerin ve toplumun mı ortaya konulmalıdır. Eğitim ahnmahdır. İkinci adım, ihtiyaç anahzı- lelsefı, sosyal ve politik görüşleri d . ihtiyaçlarl, bbilim ve teknolojik ninyapılmasıdır. Bireylerin topkımun ihtiyaçları göz önünde bulun- gelişme ve ihtiyaçları konu P programın dk tasarısını durulmalıdır. Uçuncu adımda ise ma. § yaklaşımının benimsenmesi ortaya koyar. Bu süreçte uygurTasarlanan programın amacı- programın daha etkili ve veri sereçlerin hazırlanması dördüncü adımı XXZç:e gerekler hem öğrenenlerin geliş.mm. destek-

- ---------- . ve geliştirme çahş'ıw'a" 'J

. . sonra gerekli düzeltme, değilme pilot

İçmekle hem de öğrenme suret ine katkıda bulunmakladır (Carlson ve digerlU mdandıktan s ı|nasinda üç seçenek bulunma genelinde uygulama- 2014) Bu süreçte öğretmen kılavuz kitabı da hazıılanmalıdıı. Masa başı t.ı».ııt|l>,'d",H"" ıa M,nra yeterli bulunan programı nja ortaya çıkan verilere ekibi tarafından ortaya koyulan ilk tasarım, gözden geçirme ekibine sunulur.

. se(-enek, pilot uygulama so^ kısımlara geri dönülme

den geçirme ekibinden gelen dönüt ve düzeltmeler çerçevesinde masa başı ve^.a problemli olduğu tespit e 1^man^anmasmın ardından

rım ekibi program tasarımını yeniden düzenler ve bu süreç iki ekip de uzlaşmak'*' 1' ve geliştirme çalışmalarının^>n seçenek ise pilot uygula

varıncaya kadar devam eder. Böylece taslak program ortaya çıkmış olur ve t« ■* k1,c 1 1 unlmasına karar verilmes • uygulanmamasına

lak programın yeterli olup olmadığına karar verilmesi gerekmektedir. VeriletiMp»,n,n , ımamen işlevsiz olduğunun goru tasarım süreçlerinin karar seçeneklerinden birisi taslak programın uygun bulunup pilot uygulam.il*" |l* *',n,$ldm,,uruinudur. Böyle bir karar sonucu pr uygU1amaya konulursa geçilmesidir. İkinci seçenek taslak programın kısmen yeterli bulunmasıdır 1 pger program yeterli bulunu ve geliştirme ekibi

lak programın kısmen yeterli bulunması durumunda hazırlanan taslak program^1 l·"1ına) kılmasıyla birlikte program e ugı nmesj ve değerlendirilmesi işlevsel olmayan veya eksik kalmış olan bölümüne geri dönülmeli ve gerekli dıHO'"hn uygulanmakta olan programın sürekli " " ırnu·Mnden elde ed. zenlemeleri yapılmalıdır. Üçüncü seçenek ise taslak programın yetersiz bulumu.» •Uygul imadaki programın sure l fflıkl geliştirilip güncel

durumunda, modelin ilk aşaması olan Program Tasarımını Planlama aşama sı ı. dikkat alınarak "'^^Tttrec AR Ü'»: olarak görülmeli ve bu

geri dönerek tasarım yeniden yapılmalı ya da tasarıma son verilmelidir. "• "oıiıiç ' ^in bakımı yapılmalıdır. Bu su ç çahşmaları sürdürülürse

3. Pilot Uygulama: Eğitim Programı Tasarımının üçüncü aşaması pilot uy |üç durmadan devam ettirilmeHdi^ $$.^.rdcceği için programlar süre gulamadan oluşur. Taslak programın yeterli bulunması halinde programın sahadl programı sürekli değerleri' ı

pilot uygulamalar ile test edilerek geliştirilmesi gerekmektedir. Pilot uygulama ü(* yürürlükte kalabilecektir.

alt aşamayı içermektedir:

1. Hazırlık,
2. Pilot Uygulama
3. Değerlendirme ve Geliştirme

Hazırlık alt aşamasında eğiticilerin eğitimi ve eğitim ortamının oluşturulması yer almaktadır. Masabaşı çalışması sırasında tasarlanmış olan tüm araç-gereç ve materyaller bu aşamada pilot uygulama koşullarına göre gözden geçirilmelidir. Pilot uygulama sürecinin etkili biçimde işletilmesi için gönüllü olan öğretmenlerin, idarecilerin ve okulların seçilmesine dikkate edilmelidir.

İkinci alt aşama olan *Pilot Uygulama* pilot uygulama koşullarına karar verilmesi, pilot uygulama sürecinin planlanması ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi adımlarından oluşur. Deneyimli ve başarılı öğretmenler, önkoşul bilgi ve becerilere sahip öğrenciler ve uygun eğitim ortamı pilot uygulamanın başarıya ulaşmasında üç temel koşuldur (Demirel, 2012). Uygulamadan geçerli sonuçlar elde edebilmek için öncesinde iyi bir hazırlık yapılmalıdır.

Son alt aşama olan *Değerlendirme ve Geliştirme* ise pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesini, ortaya çıkan taslak programın geliştirilmesini ve program hakkındaki son kararın verilmesini kapsar. Pilot uygulama değerlendirme ekibi, pilot uygulamanın değerlendirilmesinde aktif olarak rol alır. Tasarlanan programın işlevselliği kontrol edilir ve süreçte yer alan öğrencilerin hedeflenen davranışlara sahip olup olmadığı ortaya koyulur (Demirel, 2012). Pilot uygulama

Eğitim Programı Tasarımı

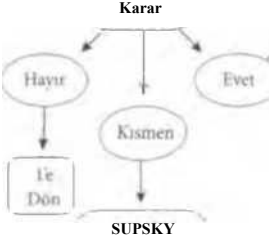
1. Program Tasarımının Planlanması	2.2. Programın Masa Başı Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

1.1 Ekiplerin Kurulması

1.2.Çalışma Takviminin Belirlenmesi 1.2. Alamazın Taramasının Yapılması

2.1 E. " E. Programın Araçve Programla **Programın *'1^ Masa Gereçlerin Değerlen-**

Baglamı Analizinin Başrnda 0| **Yapdmas, Tasarlan-** mas| veGehştiri|_ **2.4** dirisraesi **2.5**



SUPSKY Modelinde Hatalı Kısımlara Dön

3. Pilot Uygulama		
Hazırlık Alt Aşaması	**Pilot Uygulama Alt Aşaması**	**Değerlendirme ve Geliştirme Alt Aşaması**

3.1 Eğiticilerin eğitimi

3.2 Eğitim ortamının oluşturulması

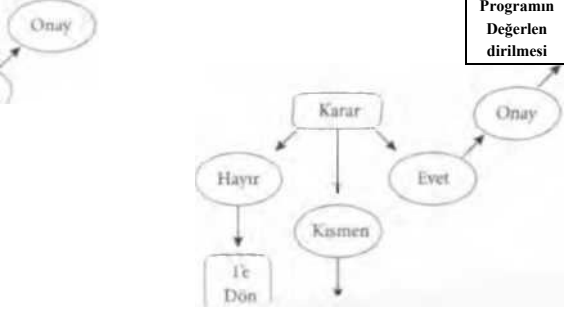
3.3 Pilot uygulama koşullarına karar verilmesi

3.4 Pilot uygulama sürecinin planlaması

3.5 Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi

3.6 P.U. değerlendirilmesi ve taslak programın geliştiril-

Programın Yaygınlaştırılması	
Programın Değerlendirilmesi	**Programın Geliştirilmesi**



IVNAKLAR

İl RI l,, ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.
/.II İN, A. C. and F. B. HUNKINS. (1988). Curriculum: Foundations, Principles nal l.ssues. New Jersey: Prentice Hail, Englewood Cliffs.
CI AN, N. (1995) Eğitimde Program Tasarısı. Temeller, Prensipler, Kriterler. Balı- l.ıii İnce Ofset,
ı VI. k., UYSAL, D., POLAT, M., SÖNMEZ, T., KÖSE, C,, N. YETİM (2016). SUPS-k V (urriculum Design Model, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalış-ıii.ıl.ırı Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 12, 33-55.
Kİ SON, J. Davis, A. E. BUXTON, C. (2014). Supporting the Implementation of N< ıSS Through Research: Curriculum Materials. Retrieved from http://www. n.ıı .ı.org/NGSSpapers/Curriculum_Materials_061914.pdf on 15.05.2015.
ı/ı. AYIR. N. (2016). DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütlerinin («iliştirilmesi, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, ı İli: 6, Sayı: 12, 169-186.
' 11 I. K. M. and B. Schave. (1984). Curriculum Design: A Handbook for Educators. ı .ıllfornia: Scott, Foresman and Co.



Şekil 10. SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modelinin Kısımları

4-. BOLUM

EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME MODELLERİ

> .11 İM PROGRAMI MODELLERİ

Hu bölümde eğitim program tasarımı ile modelleri arasındaki ilişki irdelen- ıı Amerika, Avrupa ve Türkiye'de en yaygın şekilde kullanılan program model- ııul< ıı örnekler verilmiştir.

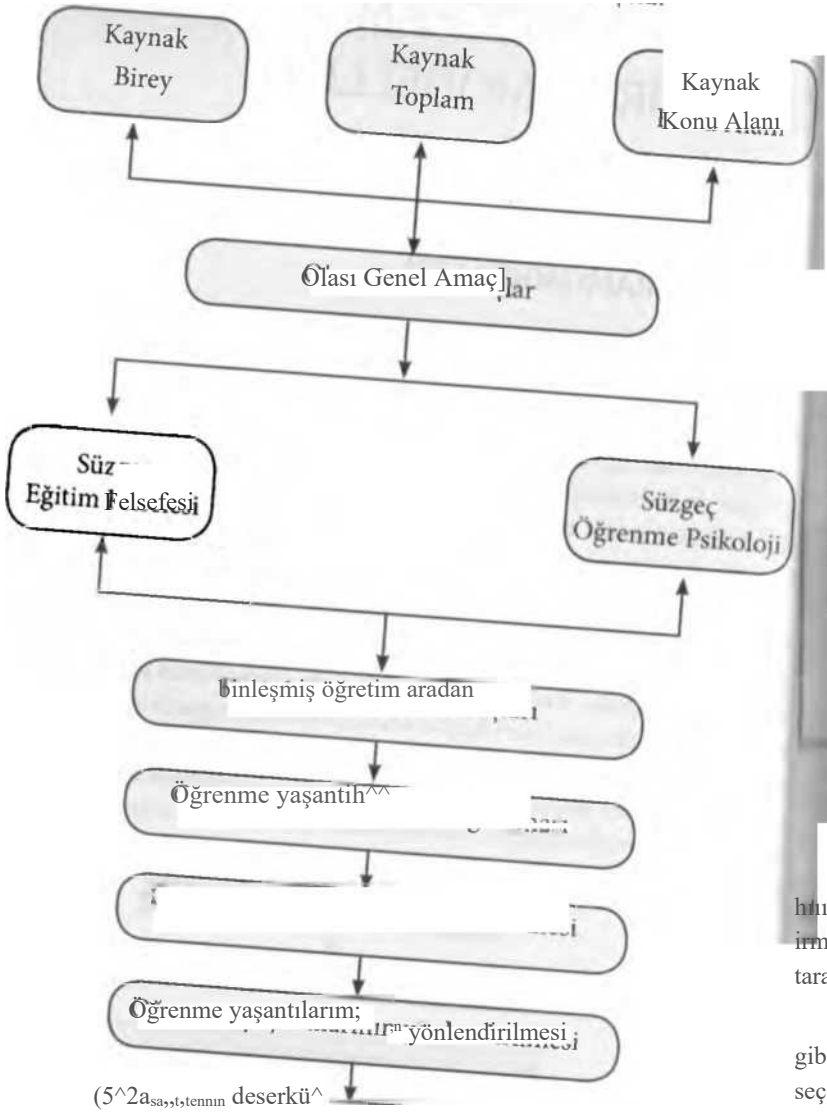
Al.niyazında eğitim programı modelleri ile program tasarımı modellerinin ı lılı inin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bunun en önemli nedeni program geni ııic sürecinindeki sıranın aynı düşünce ile izlenmesinden kaynaklanmasıdır. 111111 programı tasarımcısı, bir programı hazırlarken alanyazında yer alan program ılımlarından birini temele alarak yola çıkmalıdır. Söz gelimi öğrenen merkezli I hışımla hazırlanmış bir eğitim programının, modüler program tasarımına göre ısı 11cıidirilip geliştirilmemesi gerekir. Programın dayandığı kuramsal boyut ile . ninnim uygulaması arasında bir tutarlılık olmalıdır. Kendi içinde tutarlı olmayan 'ipıı ıgramın başarılı olması düşünülemez. Eğitim programı modeli, program tasanı m şematik ve algoritmik bir akış şeması içinde görsel bir özetidir. Tasarımı daha ı milli ve belli bir yaklaşıma göre dile getirirken modeli daha şematik ve görsel bir ıiLıiınla belirtmeye çalışırız. Bu anlayıştan yola çıkarak Amerika, Avrupa ve ülke- ı ıh alanyazında yer alan eğitim programı modelleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 11. Program Geliştirmede Taba Modeli (Oliva, 1988:165)

!^-Modelınegoreproğramgc|ştirnıp a

>ekj] 3 te gösteri lrn.,



(5^2a$_{sa,,t,tennın}$ deserkü^

«I ,2· Gell!llrmede rykrMKklilolin

gösterilmiştir. $^{Srb"}$ yaklaşımı da Şekil 4'teki aloş ^Z rasyonel

HAŞLA

İhtiyaçları Belirleme

•ııel Amaçlan Iklirleme

Amaçları Saptama

İçeriği

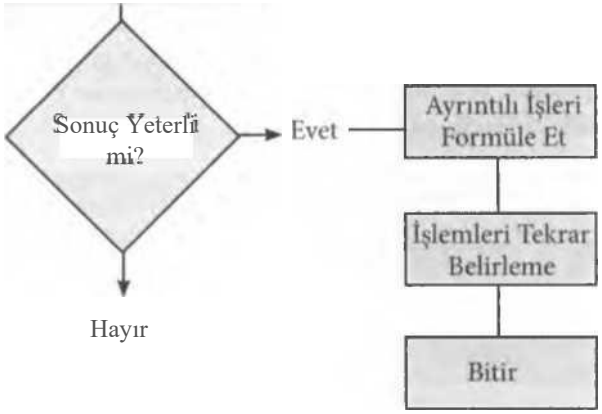
İçeriği »üzenleme

tgınmae nuyı um

Öğrenme Yaşantılarını Belirleme

Öğrenme Yaşantılarını Düzenle

Değerlendirme Yap



Şekil 13. Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli (White, 1988: 26)

ABD eğitim sisteminde de 1950'li yıllardan günümüze kadar program geliştirme hıuıuıda yaygın görüş olarak benimsenen Taba-Tyler yaklaşımından farklı program ■ Iişi irme modelleri de görülmektedir. Sistem yaklaşımı esas alınarak Wulf ve Schave ı '»H'll tarafından geliştirilen program geliştirme modeli Şekil 5'te gösterilmiştir.

Sistem yaklaşımına göre oluşturulan program geliştirme modeli, Şekil 5'te ■ı tıldüğü gibi üç aşamada ele alınmaktadır. Birinci aşamada problemin tanım- uunası yapılmakta, seçilen komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program o'i İği arasındaki ilişki önemli görülmekte ve ihtiyaçların ne olduğu açık bir şe- [1] ilde ortaya konulmamış olmasına karşın ihtiyaç değerlendirmesi yapılmaktadır.

Modelin ikinci aşaması olan gelişme bölümünde, program geliştirme sürecindi' gerekli görülen altı boyut ele alınmaktadır. Öncelikle "Ne öğretelim?" sorusuna i'vap aranarak program içeriği belirlenmekte bunun için de dört farklı yaklaşımın izlenmesi önerilmektedir. Bunlar sırasıyla: a) Araştırma yapma, b) uzman kanısını .ıhııa, c) komisyon üyelerinin görüşlerini belirleme ve d) ihtiyaç değerlendirmesi
ı ,ıpma yaklaşımlarıdır. İçerik yukarıda sıralanan yaklaşımlarla belirlendikten son- hi öğrenciye dönük amaçların saptanmasına geçilir. Amaçların belirlenmesinde

Bloom ve arkadaşları tarafından önerilen aşamalı sınıflamadaki sistematik şım izlenmektedir. Amaçlar davranış cinsinden ifade edilmekte ve daha sonr, davranışları kazandırıcı öğretim materyalleri hazırlanmakta, son olarak da ıij öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır.

Modelin son aşamasında değerlendirme ve dönüt sistemi üzerinde dıı maktadır. Değerlendirme, öğrenme durumlarına göre farklı şekillerde yapıl tı ta, dönüt sistemine program geliştirme sürecinin her aşamasında yer verilme ancak ağırlık daha çok değerlendirme boyutunda olmaktadır.

Model, *öğretmenler de program geliştirebilir* temel sayıltısına dayanm ve grup etkileşiminin eğitimdeki gelişmeleri olumlu yönde etkileyeceği göri nü esas almaktadır. Buna karşın kimi eğitimciler arasındaki *öğretmenlerin iy program geliştirme uzmanı olamayacakları* görüşü de tartışma konusudur. Aı program geliştirme çalışmalarıyla öğretmenler de yetiştirilmekte, böylece sist dönüt öğretmenden gelmektedir.

Aşama	İşlem
Problemin Tanımı	Amacın Belirlenmesi Komisyon Üyelerinin Seçimi
Gelişme	^Amaçların Davranışa Dönüştürülm (Uygun Ders Planlarının Yazılması ((Öğretim Materyallerinin Geliştiril n ((öğrenme Ortamının Desenlenmesi
Değerlendirme	I Sonuçların Değerlendirilmesi Sürekli Dönüt Sağlanması

Şekil 14. Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli (Wulf ve Schave, 1984: 3-4)

Avrupa'da Yaygın Olan Eğitim Programı Modelleri

Program geliştirme çalışmalarının toplumun değer sistemlerini ve ideo lerini yansıttığını; felsefi temellerin ise klasik hümanizm, ilerlemecilik ve yen; kurmacılık felsefi görüşlerine dayandığını belirten White (1988), daha çok în Eğitim Sistemi nde ağırlıklı olan üç farklı program modelinden söz etmekti Bunların ilki Taba-Tyler yaklaşımına uygun düşen Rasyonel Planlama Mc (Taylor and Richards 1979: 65) ki bu modele teknokratik model de denilmekt (Holt, 1983: 65) ve daha çok yeniden kurmacılık felsefi görüşünün etkisi altı

ı i|g< ı ı Skilbeck tarafından geliştirilen ve okul merkezli program geliştirme anağırlık veren Yenilikçi Model ya da daha çok literatürde yer aldığı şekliyle im^ıl Model dir I Skilbeck, 1984) ve klasik hümanizm felsefi görüşünün etkisi 'İ.HIİi. Son olarak da Stenhouse (1975) tarafından ortaya konan ve daha çok iftfrıı ııla ııı ders planı yapmalarındaki yaklaşımlardan esinlenerek geliştirilen , Vıl laşıını Modelidir (Taylor, 1970) ve ilerlemecilik felsefi görüşünün etkisi W ıdıı Bu modele göre program geliştirmede izlenen sıra aşağıdaki akış çizel- «k yer alan Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 15. Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması

I Icr üç modelde de başlangıç noktalarının farklı olduğu, Rasyonel Model'le ıfıuıısal Model'de önemli farkların olmadığı, Süreç Yaklaşımı Modeli nin diğer- ■ imlen çok farklı olduğu ve son aşamanın ise her program modelinde değerlen- nıır boyutu ile noktalandığı görülmektedir. Süreç Yaklaşımı Modeli sınıf öğret- •'ıılıe mesleki özerklik sağladığı için öğretmenlerin çok iyi yetişmiş olmasını «ı>ldi kılmakta; Durumsal Model ise okulu merkeze aldığından okul ve yakın • - leşindeki durumun değerlendirilmesini önemli görmektedir.

utrkiye'de Yaygın Olan Eğitim Programı Modelleri

"Türk eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır?" sorunu,! cevap aramak için yapılan bir araştırma sonucunda yukarıda sözü edilen l.ılm-Tyler yaklaşımına uygun bir model önerisi ortaya çıkmıştır. Demirci'm yö- ıı llıninde Özgen ve Gönentürk (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın ■ ■ıuıçları aşağıda özetlenmiştir.

Eğitimde bir program modeli üzerinde Türkiye'de bulunan program geliştirilir uzmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda

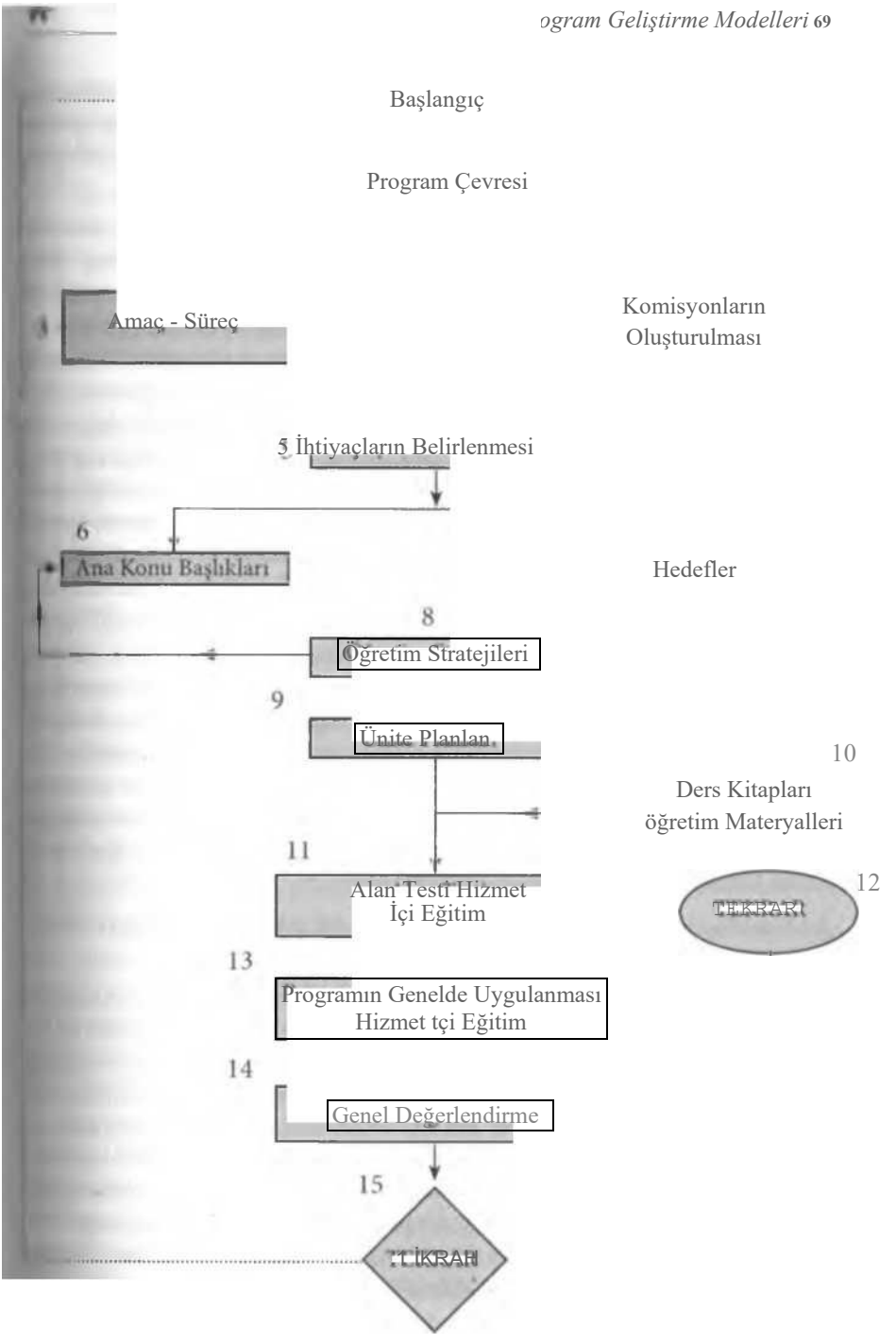
uzmanların tamamına yakını, bir programın (emel öğelerinin amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğrenme öğretme süreçleri (eğilim durumları) ve değerlendir ine olduğu görüşünde birleştiklerini belirtmişlerdir.

Uzmanlar, modelde ilk boyutun amaçlar (hedefler) olmasını önermişler ve %89.2'si de amaçların davranışa dönüştürülmesi konusunda görüş birliğine var mışlardır. Ayrıca uzmanların %81.1'i hedeflerin içerik ile ilişkilerinin iki boyutlu bir matriks üzerinde gösterilmesini gerekli görmüşlerdir.

İçerik (muhteva), programın ikinci önemli boyutu olarak kabul edilmiş; an cak bu boyutun anlam olarak konular listesinden öğretim işlemlerine kadar w hatta davranış boyutuna kadar farklı şekillerde algılandığı gözlenmiştir.

Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun merkezinde öğrencinin bu lunması gerektiği konusunda uzmanların tamamı ortak bir görüşte birleşmişlerdir Öğrenme-öğretme süreçlerinde ise öne sürülen değişkenlerin pekiştireç, ipucu, dönüt-düzeltme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazırbulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmiştir. Programın son boyutu olarak kabul edilen değerlendirmenin programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılmasının uygun olacağı uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkiyedeki program geliştirme alanındaki uzmanların Taba-Tyler Modeli nin et kişi altında kaldıkları söylenebilir.

Son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde başlatılan program ge liştirme çalışmalarında konu alanı uzmanlarının ve öğretmenlerin çoğunlukta olması ve hatta kimi komisyonlarda hiçbir program geliştirme uzmanının bulun maması bu tartışmayı tekrar gündeme getirmektedir. Bunun yanı sıra, Türk dili ve edebiyatı ile İngilizce komisyonlarında ihtiyaç analizi yapılarak ve uzman kamla rı belirlenerek program içeriği hakkında bilgi toplanması ve belirlenen konulara göre hedeflerin saptanmasına geçilmesi yukarıda sözü edilen program modeline diğer bir anlatımla, konu alanını merkeze alan program geliştirme modeline yakın bir yolun izlendiğine ilişkin ipuçları vermektedir.



Şekil 16. MEB Program Geliştirme Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Modeli (Şekil 7), 3797 sayılı kn | nunla eğitim-öğretim programlarım geliştirme görevi verilen birimler tarafından I program geliştirilirken göz önünde bulundurulacak esasları ve izlenecek yolu ay rıntıh bir şekilde açıklamak amacıyla hazırlanmıştır. I

Model'de ilgili birimlerin teklifi şeklinde ortaya konan başlangıç aşamanı I birinci aşamadır. İkinci aşamada ise programın çerçevesi belirlenir. Programın | belirli ilkeler doğrultusunda genel çerçevesi oluşturulmaktadır. Üçüncü aşamadı amaç ve süreç kavramları tanımlanmaktadır. Bu aşamada, 1) programın başlığı.. genel amaçları, formatı, 2) komisyon üyelerinin isimleri ve görevleri, 3) zaman j çizelgesi ve 4) komisyon tarafından izlenecek yöntem ve ilkelerin bulunduğu blı doküman ilgili birim tarafından hazırlanmaktadır. Dördüncü aşamada ders alanı | komisyonu oluşturulmakta, beşinci aşamada ihtiyaç belirleme çalışmaları yapıl maktadır. Altıncı aşama ana konu başlıklarının belirlenmesidir. Yedinci aşanın ise ders ve sınıf düzeylerine göre hedeflerin belirlendiği aşamadır. Dersin hedcll konu başlıkları ve davranışlar yazılırken ana konu başlıkları, konu başlıklarının . hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar ve genel hedefler dikkate alınmaktadı Model'in sekizinci aşaması öğretim stratejileri ve materyallerin belirlendiği aşanın olarak görünmektedir. Dokuzuncu aşamada ünite planları geliştirilmekte; onuncu aşamada ise öğretim materyallerinin belirlenmesi ya da geliştirilmesi yer almakta I dır. On birinci aşamada hazırlanan taslak program alanda test edilmekte, on ikim I ' aşamada test sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmeler yapılmaktadır. On üçüncü aşamada program ülke genelinde uygulanmakta, on dördüncü aşamada program türü değerlendirilmekte ve on beşinci aşamada yeni bir programın geliştirilmesi ya da programın yeniden gözden geçirilmesi amacıyla Model'in sistemli bir şekilde tekrarlanması söz konusu edilmektedir.

Bu modele ek olarak 2004 yılında hazırlanan MEB Program Geliştirme Mo- | deli Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8'de de görüldüğü gibi, 2004 yılında benimsenen program modeli, ge | nelde çok büyük bir farklılık getirmemektedir. Model'de, genel hedeflerden becc I rilere, becerilerden kazanmalara doğru bir geçiş görülmekte ve materyal geliştirme (çalışmalarına ayrı bir önem verilmektedir. Diğer alanlarla bağlantı kurulması dü j şüncesi bu program modelinde de yer almakta ve böylece disiplinler arası yaklaşım ve ara disiplin alanları (vatandaşlık ve insan hakları, rehberlik ve psikolojik da nışma, afetten korunma ve güvenli yaşam, kariyer bilinci geliştirme, girişimcilik, spor kültürü ve olimpik eğitim vb.) vurgulanmak istenmektedir. Bu yaklaşım 1968 | eğitim programından bu yana eğitim sistemimizde varlığını devam ettirmektedir. | Ertürk'ün (1972) ve Varış'ın (1976) da aynı görüşleri vurguladığı görülmektedir.

Model'de yer alan kavram haritalarının oluşturulması fikri, program geliştirme I aşamalardan biri olarak görülmemelidir. Bu yaklaşımın, öğrenme-öğretme sürecin de işe koşulacak bir öğretme yaklaşımı olarak algılanmasının daha doğru olabileceği I

söylenebilir. Model'de yer alan ‘öğretim etkinlikleri, ölçme değerlendirme ve öğret ııcn I ılavuzu nun bir arada değil de her birinin program geliştirme çalışmalarında KVİ ı ele alınması gereken farklı aşamalar olduğu vurgulanmalıdır. Bu değişkenlerin ı-ııl lı ele alınması öğretim programlarına daha işlevsel bir özellik sağlamaktadır.

Bu modele göre geliştirilen ilköğretim düzeyindeki öğretim programları indirildiğinde hazırlanan programların etkinlik temelli programlar’ olduğu, hedef ■n Merinde taksonomik bir sınıflamanın temele alınmadığı ve buna bağlı olarak >|.ı ııl<,me-değerlendirme açısından eksik kaldığı göze çarpmaktadır.

İlköğretim için hazırlanan 2004 öğretim programları incelendiğinde, yeni jımgıam anlayışının aşağıdaki gibi dile getirildiği görülmektedir:

> *"Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla* I *öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir." (MEB, 2004)*

Bu anlayış bağlamında programların temelinde çoklu zekâ kuramı ile ya- el.ııdırmacılık yaklaşımının temel alındığı ve ilköğretim birinci kademesi için •U'lişl irilen tüm öğretim programlarında bu yaklaşımın benimsendiği görülmekle İn Programların hazırlanmasında Şekil 8’de şematik olarak ortaya konan prog- itfin modelinin benimsendiği, ancak programın özüne dönük açıklamaların konu «Irtiıııın özelliğine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre Türkçe, matematik, lîny.ıl bilgiler, hayat bilgisi, fen ve teknoloji öğretim programlarının kendi içinde lılı bütünlük oluşturduğu görülmektedir.

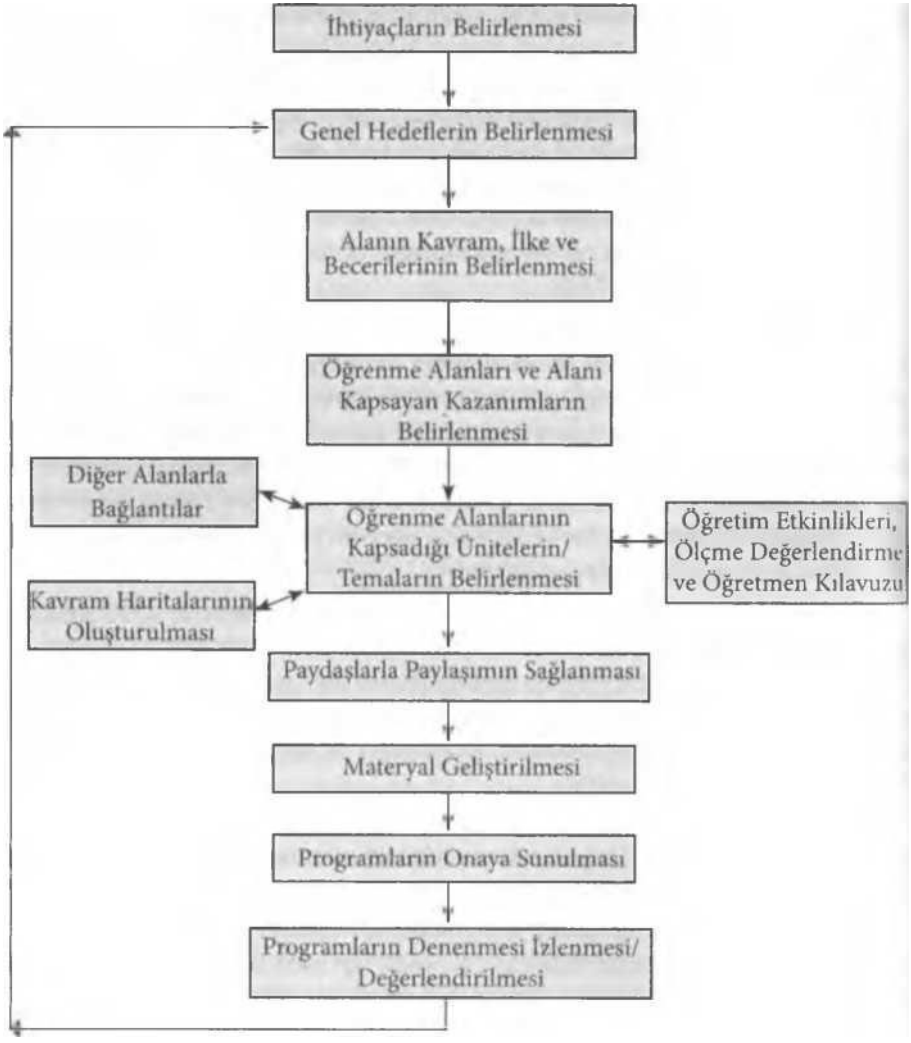
Bu belirlemelere göre her programda, programın vizyonu açıklanmakta, I .... programın temel yaklaşımına ilişkin açıklamalar izlemekte ve programın »apışı konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. Bu yapı içinde programın ge- ıii'l amaçları, beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve bunlara ilişkin tıklamalar üzerinde durulmaktadır. Kazanımlar ile etkinliklere ilişkin örnekler lk 7’de verilmiştir (MEB, 2004).

Öğretim programlarının ikinci önemli bölümü öğrenme-öğretme sürecine 11 ilmiş, bunu ölçme ve değerlendirme bölümü izlemiştir. Öğrenme alanlarına ılijklıı değerlendirme formları program kılavuzunda yer almıştır.

öğrenme ve öğretme süreci, yapılandırman yaklaşıma göre ele alınmış ve laiğinin yapılandırılması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anla- nlınası, bilginin yapılandırılması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında i'lr alınmıştır.

ölçme ve değerlendirme çalışmalarının ise iki şekilde yürütülmesi öneril İdedir. Bunlar öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin in llşim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi olarak belirtilmiştir.

Değerlendirmenin amacı öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve beıv Hicrini geliştirmesine yardım etmesi olarak belirtilmekte ve değerlendirme su recinin daha çok öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, ana liz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılması gerektıfll vurgulanmaktadır. Değerlendirme sonunda, öğrenciler arasında karşılaştırma ya pılmaması, buna karşın, öğrencilerin bu işi nasıl yaptıkları, bu işi yaparken kullan dıkları yöntem ve teknikleri sınıfla paylaşmaları istenmektedir. Bireysel değerlen dirmelerde ise gözlem formlarının kullanılması önerilmektedir.



Şekil 17. MEB Yeni Program Geliştirme Modeli
(Milli Eğitim Bakanlığı Ağustos 2004 - 2563 Sayılı Tebliğler Dergisi nden alınmıştır.)

Bu modellerin yanı sıra, Demirel (1992: 38) tarafından da bir model gelişti- ı il iniştir. Bu modelin Türkiye'de benimsenen Taba-Tyler Modeli ne uygun düştüğü ve daha çok öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasından esinlenerek ortaya çıktığı görülmüş ve Model'in gelişmiş son hali Şekil 9'da sunulmuştur.

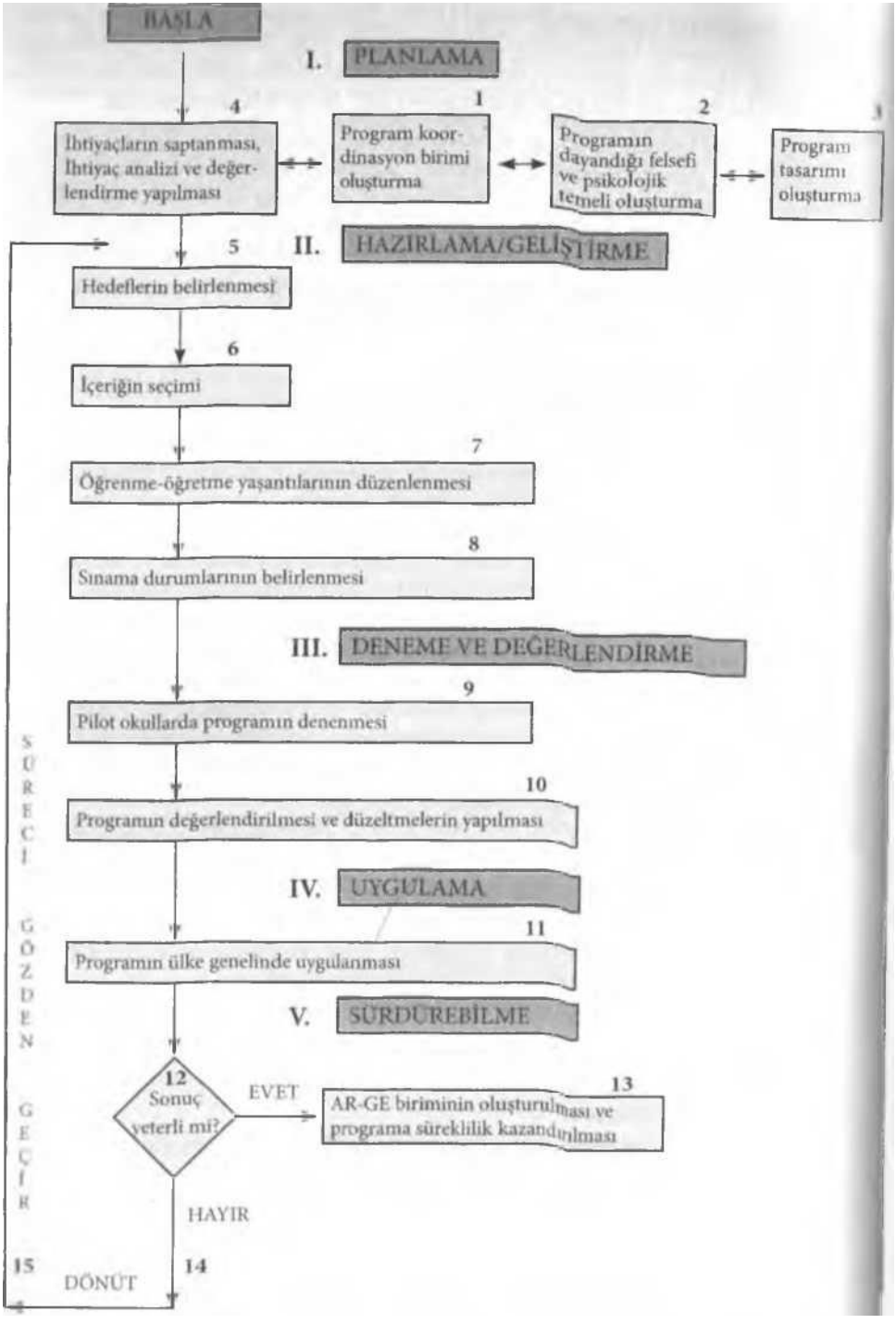
Model, beş bölüm ve 15 işlem basamağından oluşmaktadır. İlk bölüm, prog- tanı geliştirme çalışmalarının planlanması aşamasını içermektedir. Bu aşamada, program geliştirme çalışmalarının planlanması için karar-koordinasyon, çalışma ve danışma olmak üzere üç değişik grubun oluşturulması önerilmektedir. Program çalışmalarına politik ve bilimsel destek sağlandıktan sonra ikinci aşamada, geliştirilecek programın politik ve felsefi temelleri için destek aranmakta ve ülkenin uzak hedefleri ile tutarlı yol izlenmesine özen gösterilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca programa temel alınacak öğrenme kuram ve kuramlarının belirlenmesi ve nasıl bir program tasarımı ile yola çıkılacağının belirlenmesi için de ihtiyaç analizi ve değerlendirmesi çalışmalarına yer verilmesi vurgulanmaktadır.

İkinci bölümde, program çalışması ilk kez yapılacak ise taslak programın hazırlanmasına; bir önceki programla ilgili bir çalışma yapılacaksa uygulanan programın değerlendirilip değerlendirme sonuçlarına göre program geliştirme çalışmasına başlanmasına vurgu yapılmaktadır. İlk aşamada, programın hedeflerin belirlenmesine yer verilmekte ve aşamalı sınıflama temele alınarak ve ihtiyaç analizindeki sonuçlar değerlendirilerek hedeflerin belirlenmesi yapılmaktadır. Bu belirlemelerde hedef-davranış, kazanım ve yeterlilik ifadelerinin konu alanının özelliğine göre programda yer almasına dikkat edilmektedir. İkinci aşamada, içeriğin belirlenmesinde ve içerik düzenlemede hangi yaklaşıma ağırlık verileceği ortaya konmakta ve hedef-içerik ilişkisinin kurulması vurgulanmaktadır. Üçüncü aşamada öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine ve çoklu ortam sağlanmasına ilişkin çalışmalara yer verilmekte, etkili öğretme yaşantıları oluşturmak için uygun strateji, yöntem ve tekniklerin seçiminde hedeflerle tutarlılık ilkesi gündeme getirilmektedir. Dördüncü ve son aşamada sınama durumlarının düzenlenmesinde izlenecek teknikler ile alternatif değerlendirme teknikleri üzerinde durulmaktadır, özellikle programda yer alan hedeflere kazanım/hedef davranış ve yeterliliklere uygun ölçme araçlarının geliştirilmesine dikkat çekilmektedir.

Üçüncü bölümde hazırlanan programın pilot okullarda denenmesine geçilmekte ve bu ön uygulamadan sonra alan testi işe koşulmakta ve taslak programın değerlendirmesi sonucunda gerekli düzeltmelerin yapılmasına önem verilmektedir.

Dördüncü bölümde yeni program için uygulama kılavuzu hazırlanmakta ve program tüm öğretmenlere tanıtıldıktan sonra ülke genelinde program uygulamasının yaygınlaştırılmasına gidilmektedir.

Beşinci ve son bölümde ülke genelinde program uygulamasının genel bir değerlendirmesi yapılmakta; sonuç başarısız ise programların yeniden gözden geçirilmesine, sonuçlar olumlu ise programa süreklilik kazandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Bunun için her okulda ve il merkezlerinde bir araştırma geliştirme (AR-GE) biriminin kurulması önerilmektedir. AR GE birimlerinin etkili çalışmasıyla, eğitim hizmetinin niteliğinin artacağı öngörülmektedir. Bu şekilde program geliştirme çalışmalarının sürekli, araştırma ve gelişmeye açık bir süreç olduğu ön plana çıkarılmaktadır.



Şekil 18. Demirel'in 'Eğitimde Program Geliştirme' Modeli (DEPGEM)

Tartışma Soruları

1. *Program geliştirme çalışmalarında hangi program modelinin seçilmesi gerektiğine kim karar vermelidir, tartışınız.*
2. *Program modellerinin karşılaştırmasını yapınız. Benzerlik ve farklılıkları belirleyiniz.*
3. *Mevcut program modellerinden hareket ederek siz de kendinize özgü bir model geliştirip gerekçelerinizi yazınız.*
4. *Öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına geçişte program modeli nasıl olmalı ve geliştirilmelidir? Açıklayınız.*
5. *Etkinliğe dayalı program modelini nasıl düzenler ve okullarımızda uygulayabiliriz, tartışınız.*
6. *Geniş alanlı program modeli ile çekirdek program modelini Türk Eğitim Sistemi içinde birlikte uygulamak olası mıdır, tartışınız.*
7. *Demirci'm Program Geliştirme Modeli nin diğer program geliştirme modelleri ile karşılaştırmasını yapıp benzer ve farklı yönlerini tartışınız.*

KAYNAKLAR

DEMİRE!., O. "A Model for Teacher Education Curricula in Turkey" *Journal of Education.* Ha cettepe University, XI, 91-97,1995.

DEMİREL, ö. "A curriculum model for teacher education in Europe" in Vonk, L.H.C. et ali, eds. *New Prospectsfor Teacher Education in Europe II.* Amsterdam: Association for Teacher Education, 1992. pp: 31-40

HOLT, M. *Schools and Curriculum Change.* London: McGraw Hill Book Co., 1980.

OLIVA, P.E *Developing the Curriculum.* 2nd ed. Boston: Scott, Foresman and Co., 1988.

ORNSTEIN, A. C. and F.B. Hunkins. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues.* New Jer sey: Prentice Hail, Englewood Cliffs, 1988.

PRATT, D. *Curriculum: Design and Development.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Pub lishers, 1980.

SAYLAN, N. *Eğitimde Program Tasarısı. Temeller, Prensipler, Kriterler.* Balıkesir: İnce Ofset, ,11 1995.

SKILBECK, M. *School-Based Curriculum Development.* London: Harper and Row, 1984.

STENHOUSE, M. *An Introduction to Curriculum Research and Development.* London: Heine mann Co., 1975.

TABA, H. *Curriculum Development Theory and Practice.* New York: Harcourt and Brace and World, 1962.

TAYLOR, P.H. *How Teachers Plan Their Courses.* Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1970.

TAYLOR, P.H. and C. Richards. *An Introduction to Curriculum Studies.* Windsor: NFER Pub- lishing Co., 1979.

TYLER, R.W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Press, 1973.

VVHITE, R.V. *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management.* New York: Basil Bla- ckwell Inc., 1988.

WULF, K.M. and B. Schave. *Curriculum Design: A Handbook for Educators.* California: Scott, Foresman and Co., 1984.

PROGRAM GELİŞTİRMENİN PLANLANMASI

Bu bölümde program geliştirmenin planlanması için yapılacak işlemlerden çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının hazırlanması ve ihtiyaç saptama işlemlerinde ihtiyaç analizi ve değerlendirme teknikleri üzerinde durulmuştur.

PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMA GRUPLARININ OLUŞTURULMASI

Program geliştirme çalışmalarının araştırma ve geliştirmeye dönük olarak yönlendirilmesi gerekir. Özellikle günümüzde bilim, teknoloji ve iletişim alanlarındaki baş döndürücü gelişmeler, program geliştirme çalışmalarının sürekli olmasını, araştırma ve geliştirme çalışmalarının kesintisiz yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçte, pek çok soruya cevap aranmaktadır. Ancak, hiç kimseden, bu sorunların tümüne, tek başına cevap vermesi beklenemez. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının bir komisyon aracılığı ile yürütülmesinde yarar görülmektedir.

Program geliştirme çalışma gruplarının oluşumunda programın felsefi ve politik temelini oluşturacak bir karar organının bulunması ve bu grubun programın genel stratejisini belirlemesi beklenebilir. Diğer bir çalışma grubu program geliştirme çalışmalarını yürütecek kişilerden oluşmalıdır. Bu grup, programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarında sürekli görev yapan çalışma grubu olmalıdır. Üçüncü grup ise, bu çalışma grubuna ihtiyaç duyulduğunda zaman zaman danışman olarak çağrılacak uzmanlardan oluşmalıdır.

Bu belirlemeler ışığı altında çalışma gruplarını üç grupta toplayabiliriz. Bunlar;

1. GRUP: Program karar ve koordinasyon grubu
2. GRUP: Program çalışma grubu
3. GRUP: Program danışma üyeleri grubu

Program Karar ve Koordinasyon Grubu

Birinci grupta yer alan Program Geliştirme Karar ve Koordinasyon Grubu ilgili bakanlığın ya da kurumun yasal ve formel liderliği altında kurulması düşünülen gruptur. Bu grubun temel işlevi, hangi alanlarda program geliştirme çalışmaları yapılacağına karar vermek, ülkede başat olan eğitim felsefesinin bu programlara yansıtılmasını sağlamak, hazırlanan programları kabul ya da değiştirmede karar organı olarak görev yapmak ve tüm program geliştirme çalışmalarında koordinasyonu sağlamaktır.

Bu grubun oluşturulması ve koordinasyonunun sağlanması, her düzeyde eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı nın sorumluluğunda yapılmalıdır. Yasal olarak da ülkedeki tüm eğitim çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında yürütülmektedir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı nın 27.03.1995 tarih ve 63 sayılı kararı gereğince program geliştirme çalışmalarının, Türkiye'de il düzeyinde de yapılmasına başlanmıştır. Uzun dönemde bu çalışmaların okul düzeyinde de başlatılması hedeflenmektedir. Bakanlık'ın kararma göre hazırlanan "Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi" ile il düzeyinde başlatılan program geliştirme çalışmaları için komisyonun görevi, oluşumu ve çalışma esasları belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlan Sınıf Geçme Yönetmeliği nin 15. maddesinde okul düzeyinde zümre öğretmenleri tarafından seçmeli dersler için öğretim programının hazırlanacağı belirtilmektedir. Buna paralel olarak, pek çok özel okulda kendi bünyelerinde oluşturdukları program geliştirme birimleri aracılığı ile okul düzeyinde bu tür çalışmalara başlanmıştır. Buna göre, oluşturulacak komisyonda aşağıdaki üyeler bulunmalıdır:

a) Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri
   1. İlgili genel müdür ya da temsilcisi/temsilcileri
   2. Talim-Terbiye Kurulu temsilcisi
   3. Teftiş Kurulu temsilcisi
   4. İlgili genel müdürlük temsilcisi/temsilcileri
   5. Program dairesinden uzman bir kişi
b) Program geliştirme alan uzmanı (üniversiteden)
c) Öğretmen örgütlerinin temsilcisi
d) Konu alanı ile ilgili
   1. Konu alanı öğretmenlerinin temsilcileri (Bakanlık ve üniversitelerden)
   2. Kamu kurum ve kuruluşların temsilcisi
   3. İşçi ve işveren temsilcisi

   I Meslek odası ve birliği temsilcisi

e) Veli temsilcileri
   1. Okul-aile birliği temsilcisi
   2. Okul koruma derneği temsilcisi
   3. Öğrenci velisi temsilcisi

f) Öğrenci temsilcisi (orta ve yükseköğretim düzeyinde)

Program Çalışma Grubu

Program çalışma grubu, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında sürekli görev yapacak bir komisyondur. Bu grubun programı geliştirilecek alanın uzmanları ve öğretmenleri ile eğitimcilerden oluşması gerekli görülmektedir. Bu gruba, tam zamanlı çalışma grubu da diyebiliriz. Grubu oluşturacak üyelerin seçimi bu nedenle önemlidir. Bu grupta görev alacaklar aşağıdaki kişilerden oluşmalıdır:

a. Eğitimde program geliştirme uzmanı
b. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı
c. İlgili konu-alanı uzmanı (üniversiteden bu alanın uzmanı)
d. İlgili konu-alanı öğretmenleri (uygulayıcıları)

Bu üyeler çalışma grubunun daimi üyeleri olarak görev yaparlar. Programın her aşamasından bu grup sorumlu olabilir.

Program Danışma Grubu

Program çalışma grubu programın her aşamasından sorumlu olarak çalışmalarını yürütürken, zaman zaman ihtiyaca göre danışma yapabileceği bir eğitim uzmanları grubunun oluşturulmasında yarar vardır. Sözgelimi, hedeflerin belirlenmesi aşamasında, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve ekonomi boyutlarında katkı getirecek eğitim uzmanlarını çağırabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde yine eğitim psikoloğu, eğitim teknoloğu, okul yöneticileri zaman zaman katkı getirebilir. Buna göre danışman grubunun belirlenmesi ve belirlenen bu guruptaki üyelerin gerekli durumlarda program çalışma grubu toplantılarına zaman zaman çağrılmasında yarar vardır.

Bu grupta yer alacak üyeler aşağıdaki kişilerden oluşmalıdır:

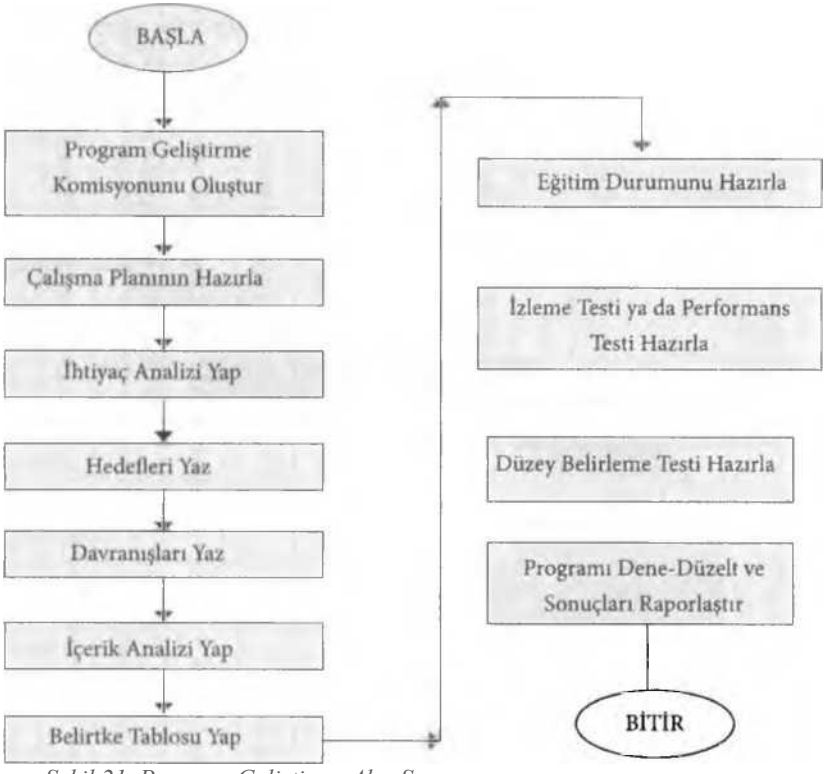
1. Eğitim felsefecisi
2. Eğitim psikoloğu
3. Eğitim sosyologu
4. Eğitim ekonomisti
5. Eğitim denetçisi (müfettiş)
6. Okul yöneticisi
7. Eğitim teknoloğu
8. İletişim uzmanı

1’1 R T işlem ağında yapılacak işler dallara ayrılırken, programlama sistemin- ile olduğu gibi, belirli aşamalarda yollara ayrılmakta ve bu etkinlikleri yan tarafa taşımakta olan işlem ağı üzerinde gösterilmektedir. Genelde temel olarak yapılması gerekli olanlar tek hat üzerinde giderken destekleyici çalışmalar dallara ayrılıp gösterilmektedir. Bu nedenle PERT-işlem ağı her çalışmada farklı şekilde dallara ayrılabilir. Tıpkı bir örümceğin

ağı gibi farklı şekiller alabilir.

Program geliştirme çalışmalarını planlamada diğer bir yaklaşım da akış şeması (flow chart) olabilir. İşlem-zaman çizelgesindeki işlemleri bir akış şemasında göstermek olasıdır; ancak PERT-işlem ağında da olduğu gibi zaman dilimlerine ilişkin sürelerin tam olarak belirlenmediği görülmektedir.

Akış şeması örnek olarak Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 21. Program Geliştirme Akış Şeması

İHTİYAÇ SAPTAMA

İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması lazımdır. İhtiyacın saptanması yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması için de gerekli bilgileri elde etmede yardımcı olmaktadır. İhtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını da ortaya koymada yardımcı olur. Bu yolla ihtiyaç saptama çalışmaları program hedeflerinin yerindeliğini ortaya koymada yardımcı olur.

Bu amaçla yapılması tasarlanan ihtiyaç saptama çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların saptanması önemli görünmektedir. Bu amaçla ihtiyaç saptama araştırmasında şu sorulara cevap aranmalıdır:

1. Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?
2. Bireyin ihtiyaçları nelerdir?
3. Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir?

Toplumun beklenti ve ihtiyaçları temelde eğitim programlarının hedeflerini ortaya koymaya da yardımcı olur. Bu belirlemelere uygun hedefler programda yer almazsa okul ile toplum arasında bir çatışma olabilir. Okullarda yetişen bireyler topluma uyum sağlamada başarısız olurlar. İhtiyaç saptama sürecine toplumun ihtiyaçlarını, o toplumun felsefesini, değer ve inançlarını saptamakla işe başlamakta yarar vardır. Temelde o toplumu oluşturan bireyden toplumun beklentileri nelerdir! Toplumun hangi niteliklerle donanık bireylere ihtiyacı var! Bunlar irdelenmelidir! Esasen eğitim programlarının toplumsal temelleri konusunda bunun ele alınıp irdelenmesinde yarar görülmektedir.

Bireylerin ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları arasında bir paralellik kurulmalıdır. Birey, içinde bulunduğu toplumda uyum içinde yaşamak, maddi kazanç sağlamak için iyi meslek sahibi olma arzusundadır. Bu nedenle, toplumun kendisine sunduğu olanaklardan yararlanmak ister, bunu gerçekleştirdiği oranda toplumun ihtiyaçlarını karşılamada katkı getirir. Bunu eğitim yoluyla sağlamak olasıdır, bu süreci de gerçekleştiren eğitim programlarıdır.

Eğitim programlarının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına dönük olarak etkili olabilmesi için program hedefleri ile konu alanları arasında tutarlı ilişkiler kurulmalıdır. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için ne tür konu alanlarının seçimine ihtiyaç olduğu belirlenmelidir. Bu seçimde sürekli değişen bilgilerin ve çağdaş düşüncelerin programa yansıtılmasına özen gösterilmelidir.

İhtiyaç Saptamada Temel Sorunlar

Toplum, birey ve konu alanına ilişkin ihtiyaçları ortaya koyarken aşağıdaki sorulara yanıt aramak için yola çıkılmalıdır:

1. **Genel Durum Nedir?** Okullaşma düzeyi, nüfus artış oranına bağlı olarak öğrenci artış oranı, doğal kaynaklar, gelir dağılımı, bütçeden eğitime ayrılan pay, sosyo-ekonomik özellikler, eğitim yatırımları, okullarda okutulan dersler, programların temel felsefesi, öğretmenlerin yetişme düzeyleri, okullardaki araç-gereç dağılımı ve kullanımı, eğitim teknolojisinden yararlanma olanakları, program karar verme ve planlama sonuçları, eğitim uzmanı ve personel durumu gibi sorulara yanıt aranabilir.
2. **Öğrencilerle İlgili Veriler Nelerdir?** Öğrenci artışı, sınıf geçme ve kalma oranları, öğrencilerin sınıflanması, başarı düzeyleri, öğrencilerin geçirdiği yaşantılar, öğrencilerin yetiştirilmesi, öğrencinin kendisine ilişkin değer ve tutumları.
3. **Ders Kitaplarının İçeriği Nasıldır?** Programın hedefleri ile ders kitabı arasındaki tutarlılık, konu alanı açısından çağdaş bilgilerin aktarılması, bilgi patlaması ve yeni değişmelerin ders kitaplarına yansıtılması gibi sorulara yanıt aranabilir.

Bu belirlemelere dayalı olarak programa ilişkin kimi sorular da şunlar olabilir:

/ Eğitim programının hedefleri neler olmalıdır?

/ Eğitim programları hangi açılardan hedefine ulaşamamaktadır?

/ Eğitim programlarının hangi yönleri incelenmelidir?

/ Eğitim programları nasıl geliştirilebilir, nasıl daha etkili ve verimli bir düzeye getirilebilir?

/ Mevcut programı uygulamak ve geliştirmek uygun mudur? Yoksa yeni bir program mı hazırlanmalıdır?

/ Eğitim programları ne derece etkilidir?

/ Eğitim programları uygulamasından nasıl bir sonuç alınmış, neler kazanılmıştır?

Bu ihtiyaçlar belirlendikten sonra program geliştirme çalışmaları başlatılmalıdır.

İhtiyaç belirlemesi yapıldıktan sonra hazırlanan programların çok olumlu sonuçlar verdiği ve hedef kitlenin ihtiyacını karşıladığı görülmektedir.

İhtiyaç saptamanın son yıllarda literatürde de yaygın olarak kullanılan ihtiyaç analizi ve değerlendirmesi ile nasıl yapıldığını daha ayrıntılı incelemekte yarar görülmektedir.

ÖRNEK OLAY

Not: Aşağıdaki parçayı dikkatle okuyun. Olası çözüm yollarının neler olabileceğini düşünün. Daha sonra sizin görüşlerinizle olası çözümler için yetkililerin görüşlerini inceleyip bu önerilere katılıp katılmadığınızı tartışınız.

Timbuktu Krallığı nda Durum:

- *Krallıkta yolların birçoğu ticari trafiğin aksamasına neden olacak derecede çukurlarla, engebelerle dolu.*
- *25 köprüden yalnızca 6 tanesi, ordu için son zamanlarda geliştirilen ağır araçların geçebileceği uygunlukta.*
- *Vatandaşlar, her yıl düzenlenen kraliyet kutlama törenleri için yapılacak harcamaların kraliyet ailesi tarafından karşılanması görüşünü paylaşmaktır.*
- *Vatandaşların %30'u kullandıkları su kuyularının kirli olması nedeniyle aile bireylerinin hastalandığını ileri sürmekte.*
- *Kralların bulunduğu kale çevresindeki hendeklerin, savunma için yeterli derinlikte olmadığı gerçeği biliniyor.*
- *Gelecek yıl toplanacak vergilerden elde edilecek gelirin ne kadar olacağı konusunda yürütülen tahminler sağlıklı değil.*

Not: "Beyin Fırtınası" tekniği ile her sorun için kendi görüşlerinizi yansıtan çözüm yollarını oluşturunuz. Bu görüşlerinizle aşağıda önerilen çözüm yollarını karşılaştırınız.

Olası Çözümler İçin Yetkililerin Düşündükleri

- *Yolların onarımının yapılması hem ticaretle uğraşanlar, hem de çiftçiler için yararlı olabilir. Ancak, bu durumda vergi gelirlerini artırmak gerekecektir.*
- *Köprüleri genişletme ya da yeni köprüler inşa etme ordu için yararlı olacak ancak yiyecek ve hizmet ulaşımı konusunda yeterli kolaylığı sağlama işi yine ertelenmiş olacaktır.*
- *Kraliyet kutlama törenleri, vatandaşların gözünde Kral ve Kraliçe nin yıldızlarının daha fazla parlamasına yol açacak, hem de eğlenceli olacaktır.*
- *Kuyuları temizlemenin sağlık açısından çok yararlı olacağı bir gerçek. Ancak kimi üst düzey yetkililer bu görevin krallığın sorumluluğunda olmadığı görüşünü ileri ' sürmektedir.*
- *Kalenin savunulması amacıyla açılan çevre hendeklerinin sığ olması, güneydeki kabilelere hareket kolaylığı sağlayacağı dikkate alındığında öncelikle çözümü gereken sorunlardan biridir.*
- *Gelecek yıl gelir durumu tahminlerinin sağlıklı yapılamaması yetkilileri düşündürmekte ve gelir durumu netleşene dek hiç bir etkinlikte bulunulmaması kimi yetkililer tarafından öngörülmektedir.*

Bütün bu konular üzerinde karar vermenin uzun süreceği bunun da Kral ve Kraliçe nin tatile çıkışını geciktireceğini düşünen yetkililer kura çekme yoluna git inişlerdir. İlk iki sırada yer alan; karayollarının iyileştirilmesi ve Kraliyet'in kut lama törenlerinin yapılmasına karar verilmiştir. Bunun üzerine Kral ve Kraliçe gönül rahatlığı ile tatile çıkmışlardır. Ancak güneydeki zayıf savunma hatlarından giren kabileler tüm ülkeyi üç gün içerisinde işgal etmişlerdir.

SONUÇ: TATİLE ÇIKMADAN ÖNCE, ÖNCELİKLER İYİ ANALİZ EDİLMELİ

Bu örnekten hareket edilerek 'ihtiyaç nedir, ihtiyaç analizi ve değerlendirilmesi nasıl yapılır' sorularına ilişkin yanıtlar aşağıda verilmiştir.

İhtiyaç Tanımı

İhtiyaç, savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek anlamına gelir. İhtiyacın analiz edilmesinde farklı yaklaşımlardan söz edilmektedir. Bu yaklaşımlardan önemli olanları aşağıda açıklanmıştır (Stufflebeam ve diğerleri):

Farklar Yaklaşımı: Bu yaklaşım gözlenenle beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarır. Bu tanımı aşağıdaki açıklamayla netleştirebiliriz.

Bireyin biyolojik, psikolojik, sosyolojik olarak gerek duyduğu yeterlikler (bilgi - tutum - beceri)	Bireyin sahip olduğu yeterlikler (bilgi - tutum - beceri)	Bireye kazandırılmak istenen yeterlikler (bilgi - tutum - beceri)

Bu yaklaşıma göre ihtiyaç; beklenilen beceri düzeyi ile gerçek/var olan beceriler arasında farkla ortaya çıkar. Bu farkın boyutu mevcut bir problemin varlığını ya da yokluğunu da ortaya koymaya yarar. Normlar ve standartlardan yararlanılarak ihtiyaçtan doğan problemin ortadan kaldırılması yolları aranır. Okul ortamı ve eğitim birimleri genellikle bu yöntemle ihtiyaç değerlendirmesi yoluna gider.

Demokratik Yaklaşım: Bu yaklaşımın temelinde kimi referans (üstün, dominant) gruplarının çoğunluğu tarafından istenilen değerler/değişiklikler vardır. İhtiyaç, toplumdaki baskı gruplarının isteklerinden hareketle ortaya çıkar. Baskı gruplarının değiştirme/yön verme istekleri ihtiyacı belirler. Birçok insanın ihtiyaç değerlendirme süreci içinde olması insan ilişkileri ve halkla bütünleşme özelliğine sahip olması bu yaklaşımın en önemli özelliğidir. Yüksek sayıda insan grubunun katılımı ihtiyacı belki çok geçerli kılar; ama bu, o ihtiyacın çok değerli olduğu anlamına gelmez.

Analitik Yaklaşım: Bu yaklaşım da ulusal ve uluslararası koşullara dayalı değişimlere

ait yönelimlerin dikkatli bir incelenmesi esasına dayanır. Bu yaklaşım, gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkarak ihtiyacın belirlenmesi **m** recidir. Bir durumla ilgili bugünkü mevcut duruma ait bilgilerden yararlanılır ve geleceğe yönelik varsayımların/durumların ortaya konması istenir. Belirli olanlardan ya da eğitim yaşantılarından yoksunluk hallerinde ortaya konması ile İhtiyacın belirlenmesi sürecidir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünceden yola çıkılarak **ı,** özüm aranır.

Betimsel Yaklaşım: Bu yaklaşımda belirli olgu ya da eğitim yaşantılarından ortaya çıkan durumla ilgilenilir. Bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararla o nesnenin varlığının ortaya koyacağı, sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirlenmesi sürecidir. Mantık alanında ve araştırmalarda iki olasılığın varsayımından hareket edilir ve ihtiyaç belirlenir.

Aşağıda verilen örnek durumları dikkatle okuyunuz. Bunların hangi yaklaşıma göre analiz edilmesi gerektiğini grup çalışması yaparak tartışınız.

İhtiyaç Analizi İçin Örnek Durumlar

a. Bir özel okul, program geliştirme çalışmaları sırasında Türkiye'de ve tüm dünyada hem eğitimde hem de meslek yaşamında bilgisayar kullanabilmenin öğlencilere sağlayabileceği pek çok yararı olduğunu öngörür. Öğrenciler, İnternet sayesinde başka yollarla ulaşamayacakları pek çok kaynağa ulaşabilmekte ve bunun da eğitim kalitesine katida bulunabileceği varsayılmaktadır. Ayrıca, gözlenen durum, bilgisayar kullanabilen kişilerin kullanamayanlara göre daha kolay ve daha iyi işler bulabildiklerini göstermektedir. Buradan yola çıkarak, gelecekte bilgisayar bilmeyen insan sayısının çok az olacağı düşünülür. Tüm bu verilerden yola çıkan okul, bilgisayar kullanabilmeyi bir ihtiyaç olarak belirler ve programına bu ihtiyaca cevap verecek bir ders ekler.

b. Bir okulda İngilizce derslerinde öğretmenler, öğrencilerinin bazı konuları, dili öğretilen kültürü bilmemeleri nedeniyle zor öğrendiklerini gözlemler ve öğrencilerin Ingiliz kültürü hakkında fikir sahibi olmalarının dili öğrenmekte olanlara yardımcı olacağını düşünürler. Bu durumda, programa bu yönde materyaller konmasını bir ihtiyaç olarak görürler.

c. Üniversiteye hazırlık eğitimi veren bir dershane öğrencilerinin %80'inin bir yükseköğrenim kurumuna girmesini istemektedir. Bir önceki yılın sonuçları, dershaneye devam eden öğrencilerden sadece %30'unun üniversite sınavını kazandığını göstermektedir. Dershane yöneticileri ve çalışanları bu sonucu inceleyerek programlarında, eğitim, gün ve saatlerinde ve kullandıkları materyallerde değişiklik yapmaya karar verirler.

d. l'ürkiye uzun yıllardır Avrupa Kirliği ne girme isteği ve çabası içindedir. Av *rupa Birliği ne geçiş sürecinin somutlaşmaya başlamasının ardından yapılan anket ler halkın birliğe girişin anlamını, yani bize neler sağlayacağını tam olarak bilmemekle birlikte bu sürecin genelde ülke ve özelde de halk için "iyi bir şey" olacağını düşündüğünü göstermektedir. Halkın getirisini ya da götürüşünü tam olarak bilmediği bir süreci desteklemesinin nedeni güvendikleri politikacı, gazeteci ve aydınların Avrupa Birliğine girişi desteklemesidir. Dolayısıyla Birlik'e giriş bir ihtiyaç olarak ' tanımlanmaktadır.*

Yanıtlar: a. analitik, b. betimsel, c. farklar yaklaşımı, d. demokratik

İhtiyaç Değerlendirmenin Ortaya Çıkışı

Eğitimde ihtiyaç değerlendirme, ülkenin izlediği eğitim politikası ve uyguladığı programlar hakkında yargıya varmak için bu işlemi kullanabilen ve kullanacak olanlara, hedef kitlenin ihtiyacı hakkında kullanabilir ve faydalı bilginin temin edilmesini sağlayan sistemli ve sürekli bir süreçtir (Smith, 1989).

İhtiyaç değerlendirmesi, 1960'ların ortalarında, toplumsal düzenlemelerin yapıldığı dönemin bir ürünüdür. Hedeflerin mali yönden planlanması temellerine dayanır. Zamanla eğitim ve öğretim alanında kullanımı yaygınlaşmıştır.

Eğer 100 eğitim uzmanına "Başarılı bir projeye başlamak ne kadar zaman alır ve nereden başlamalıyız?" diye sorarsanız, çoğunluğu "İhtiyaç değerlendirmesiyle başlamalıyız." konusunda aynı görüşü paylaşacaklardır. Bu da durumun dikkatle analiz edilmesiyle başlar.

Benzerlikler: İhtiyaç değerlendirme süreçleri birçok benzerlikler taşımaktadır. Ölçme ve analiz etme teknikleri aynıdır. Programların ve hizmetlerin etkililiği ve verimliliğinin incelenmesi konularını açığa çıkarmak her iki süreçte de aynı olmaktadır.

Ayrıcalıklar: Zamanlama açısından bakıldığında ihtiyaç değerlendirme ta- J mamen farklıdır. İhtiyaç değerlendirmesi geleceğe yönelik sorunları açığa çıkarma sürecidir. Program ya da hizmetlerin izlediği hedeflerin neler olabileceğini konu alır. Eğer hedeflerin belirlenmesi ihtiyaç değerlendirme sürecinin ardından yapılmamışsa, bu hedeflerin gerçek ihtiyaçlara dayandırıldığını söylemek doğru olmaz. Zaten bu durum genel değerlendirme yapıldığında ortaya çıkacaktır. O zaman yapılan bütün etkinliklerin para ve zaman kaybına neden olduğu da açığa çıkacaktır.

İhtiyaç değerlendirmesi planlamaya yardımcı olması açısından çok önemlidir. İhtiyaçlara ilişkin bilgi toplamak için düzenlenen etkinliklerin sonucunda, kurum ve kuruluşlar;

1. Toplumun ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların boyutlarını saptar,
2. Mevcut programları sistemli bir şekilde değerlendirir,
3. Toplumun ihtiyaçları ışığında halka sağlıklı hizmet götürmede doğabilecek yeni ihtiyaçları planlar.

İhtiyaç değerlendirmesi, uygun problemlerin seçimi, dökümü, ayrımı yoluyla problem çözmede yararlı olması amacıyla problemi tanıma sürecine yön verir. I >enebilir ki problemin değeri ve önemi ihtiyaç değerlendirmesi yapılarak ortaya çıkar. Yine, problemi tanıma ve üzerinde çalışılan programın değerini belirlemede İhtiyaç değerlendirmesi hem yardımcı hem de gereklidir.

İhtiyaç Değerlendirme Süreci

İhtiyaç değerlendirmesi bir süreçtir. "Ne?" ile "Ne olmalı?" arasındaki farkın, kurumlar ya da bireyler açısından belirlenmesi ve bu farkın nasıl kapatılacağı yönünde önceliklerin belirlenmesi sürecidir. Karar vermede yardımcı olmak amacıyla, en önemli olarak belirlenenleri önceliklerine göre sıralar. İhtiyaç değerlendirmesi süreci tamamlandığında;

- nereye doğru yol alındığını

ve

- niçin yol alındığını ortaya koyar.

İhtiyaç değerlendirme sürecini çeşitli aşamalarda tamamlama olanağı vardır. Bir sıralamaya göre; planlama, bilgi toplama ve bilginin çözümlenip rapor edilmesi olarak ihtiyaç değerlendirme yapılmakta ve üç aşamada gerçekleşmektedir. İhtiyaç değerlendirmesi süreci beş aşamada ele alındığında şu şekilde sıralanır.

a. *Hazırlık:* İhtiyaç değerlendirmesi yapmak için hazırlanmak.

b. *Bilgi Toplama:* İhtiyaç değerlendirmesi için bilgi toplamak.

c. *Bilgilerin Analizi:* İhtiyaç değerlendirmesi için toplanan bilgileri ayrıştırmak.

d. *Bilgilerin Rapor Edilmesi:* İhtiyaç değerlendirmesi için ayrıştırılan bilgileri rapor etmek.

e. *Bilgilerin Kullanımı:* Bilgilerden yararlanmak.

a. Hazırlık: Çalışmanın ve çalışmada yer alacak kişilerin planlanması sürecini kapsar. Bu aşamada hedef kitlenin, ilgili diğer grupların (dinleyicilerin ve müşterilerin vb.) kimler olacağı belirlenir. Ayrıca bu gruplara ilişkin bilgi ler derlenir. Bunun için:

- Bilgi toplama kaynaklarının belirlenmesi,
- Bilgi toplama ilkelerinin geliştirilmesi,
- Bilgilerin analizi için ilkelerin oluşturulması,
- İhtiyaç değerlendirme sürecinde önceliklerin belirlenmesi gereklidir.

İhtiyaç değerlendirme süreci etkin bir iletişimle başarılı olur. Bilgiler bireyler, gruplar, kurumlar arasında değiştirilir ve bu sayede etkin bir çalışma ortamı oluşturulur. Bu gruplar ihtiyaç değerlendirme sürecine girmiş, genel çalışma grubu olarak da adlandırılabilir.

İhtiyaç değerlendirmesinin amaçlarının da belirlenmesi gerekir. Hangi amaçla ihtiyaç değerlendirmesi yapılıyor, bu belirlenmelidir. İhtiyaç analizinin kimler tarafından yürütüleceği gibi konuların açıklandığı etkili bir eylem planına gerek vardır.

Eylem planını hazırlarken aşağıdaki sorulara cevap aranmalıdır:

1. İhtiyaç belirleme ve değerlendirme çalışmalarını kim yapacak?
2. Hangi sorular yöneltilecek?
3. Sorular nasıl sorulacak?
4. Sorular kimlere sorulacak?
5. Bilgi toplamak için nasıl bir programlamaya ve ne kadar süreye ihtiyaç duyulacak?
6. Sonuçları kim inceleyip yorumlayacak?
7. İlgili kişiler kim olacak? Sonuç hakkında ilgili kişilerin bilmesi gereken konular neler olacak?

b. Bilgi Toplama: Bilgilerin nasıl toplanacağına ilişkin ayrıntılı planlamanın yapıldığı aşamadır. Bilgilerin gerçek anlamda toplanması ve düzenlenmesi, sıralanması, gruplanması, bilgilerin/verilerin dosyalanması ve saklanması işlemlerinin yapılması bu aşamada gerçekleştirilir.

Bu aşamalar şunlardır:

1. Bilgi kaynaklarının ve uygun örneklemlerin belirlenmesi
2. Gerekli işlemlerin ve araçların seçilmesi ve geliştirilmesi
3. Her işlem için ayrıntılı plan hazırlanması ve kayıt tutulması
4. Bilgilerin toplanması

Toplanan bu bilgiler;

- Çalışma örneklerine
- Programla ilgili araçlara
- Kayıtlara
- Öğrenciye yönelik bilgiler olmalı ve tüm bu bilgiler etkili ve verimli kullanım için elverişli olmalıdır.

c. Bilgilerin Analizi: Bu bölüm ayrıştırma, tanımlama, sıralama, bulguların yorumu, ihtiyacı ortaya çıkarıcı, sonuçlandırın çalışmalar içerir. O güne kadar toplanan bütün bilgiler gözden geçirilir ve güncelleştirilir. Sorunlar, değişen koşullar ve yeni gelişmeler değerlendirilir ve aşağıdaki sorulara yanıt aranır.

- Eğitimden beklenenler nelerdir?
- Beklenilen hedeflerden hangileri gerçekleşmiş, hangileri gerçekleşmemiştir?
- Hangi faktörler davranışların kazanılmadığını belirler?
- Kabul edilebilir davranışların kazanılması için daha başka neler yapılabilirdi?

Yukarıdaki sorular ve benzerlerini sorarak toplanan bilgilerin analiz edilmesinde şu teknikler önerilmektedir. Bilgilerin teknik ve içerik açısından değerlendirilmesinde;

i. Kapsam analizi, sistem analizi
ii. Betimlemeli istatistik, varyans analizi, normlara dayalı analiz
iii. Fonksiyona dayalı analiz
iv. Farklar analizi
v. Maliyet analizi yapılması önerilmektedir.

İhtiyaçları önceliklerine göre sıralarken kullanılan ölçütler şunlardır:

1. Mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farklılığın boyutu
2. Her ihtiyacı karşılamaktan etkilenecek olan insanların sayısı
3. İhtiyacın ciddiyeti ve önemi
4. Bir hedefle birçok ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığı
5. Eğer ihtiyaç karşılanmazsa oluşabilecek olası durumlar
6. İzlenecek öncelikleri gösteren bir sıra (Hangi ihtiyaç önce giderilmeli?),
7. İhtiyacın karşılanması için gerekli araçlar
8. İhtiyaç karşılanırken alınacak destekler.

d. Bilgilerin Rapor Edilmesi: İhtiyaç değerlendirmesi sürecinde konuya ilişkin çalışmaların tamamlanması amacıyla bilgilerin rapor haline dönüştürül mesi gereklidir. İhtiyaç değerlendirmesi raporunda şu konulara yer verilmelidir:

- Katılan personel
- Kullanılan kaynakların listesi
- Toplanan bilgilerin özeti
- Bilgilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan durum
- Önceliklerin belirlenmesi için yapılan işlemler

Bu belirlemeler ışığı altında rapor basit, açık ve doğru biçimde yazılıp program geliştirme komisyonuna sunulmalıdır.

e. Bilgilerin Kullanımı: İhtiyaç değerlendirmesinin sonuçları gözden geçirilir. Olası neden-sonuç ilişkileri saptanır, sonuçlar ve amaçlar belirlenir. Alternatif stratejiler belirlenir.

İhtiyaç değerlendirmesi eğitim programı öncesinde ve sonrasında yapılır. Program üzerindeki etkileri değerlendirilir. Rapor edilen ihtiyaçları karşılamak üzere kaynaklar/bölüştürme, neden-sonuç ilişkisi ve uygulanabilirlik gibi hususlar göz önüne alınarak program planlanır.

İhtiyaç değerlendirmesi çözüm önermez. Fakat çözümlerin hangi alanlar için çok gerekli olduğu konusunu belirler. İhtiyaçlarla ilgili karar vermede, ölçütleri ortaya koyar.

İhtiyaç değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra bir rapor düzenlenir. Karar vermede yetkili kişi ya da kurullar aşağıdaki üç seçenekten birini seçmek durumundadırlar.

1. Raporu kabul etmek ve başka bir şey yapmamak,
2. Raporu kabul edip, programdaki diğer süreçlerin başlamasına olanak tanımak,
3. Raporu kabul etmek (ihtiyacın varlığını kabul etmek) ama daha başka kurum ve kuruluşlardan bilgi toplama yolunu seçerek, süreci uzatarak diğer aşamalara geçilmesini engellemek.

Bu üç seçenekten biri seçilir ve uygulanır.

örnek ihtiyaç Değerlendirme Formatı

(Rapor Formatı)

1. Koordinatör ve yardımcısının adları Koordinatör:
   Koordinatör Yardımcısı:.....
2. Komite Üyelerinin Adları ve Görevleri Adı, Soyadı Görevi
3. Kullanılan Bilgi Kaynakları
4. Elde Edilen Bilginin Özeti (Materyaller Ekli)
5. Bilgi Analizi ve Belirlenmiş Farklar
6. Öncelikleri Belirlemek Amacıyla İzlenen İşlemler

İHTİYAÇ DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ

İhtiyaç değerlendirmesi yapmak için çok değişik yöntem ve teknikler vardır. Bu tekniklerin her birinin bir diğerinden üstün ya da zayıf yönleri vardır. Değerlendirme yaparken bir ya da daha fazla teknikten aynı anda yararlanmak olası görülmektedir. Bu teknikler şunlardır:

1. Delphi Tekniği-Anket Geliştirme Progel-Dacum Tekniği
2. Gözlem
3. Meslek Analizi
4. Ölçme Araçları-Testler
5. Görüşme-Grup Toplantıları
6. Kaynak Tarama
7. a. Literatür Tarama
   b. Raporları Değerlendirme
   c. Mevcut Programı İnceleme

Anket Geliştirme-Delphi Tekniği

Delphi Tekniği, II. Dünya Savaşı ndan sonra (1946) RAND Şirketi tarafından acil savunma ve dünya ekonomik durumu konularında konu ile ilgili seçilmiş uzmanların yüz yüze gelmeden ortak görüşlerinin alınması amacıyla geliştirilmiştir. Adını eski Yunanda çok gizli bilgileri bildiğine inanılan DELPHI adında bir tanrıdan almıştır.

Bu leknığin işleyişi "Sosyal Teknoloji adlı yapıtın yazarı Olal Hemler(1968: 116-122) taralından açıklanmıştır.

Tekniğin en büyük amacı konu ile ilgili seçilmiş uzmanlar grubunun akılcı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınması, bir anlamda ortak görüş sağlanması çabalarıdır. Teknik, bir dizi anketin kontrollü dağıtımı sonucu elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi süreci olarak açıklanabilir.

Delphi tekniği, bugünkü durumu ortaya koyan görüşlerin toplanmasından ziyade gelecekte nelerin, nasıl olabileceği üzerinde görüşlerin alınması temeline dayanır. Önceliklerin saptanması, amaçların belirlenmesi ve bunların gelecekte alacağı durum üzerinde çalışılır. Bu anlamda tekniğin tanımlama, sıralama ve öncelikleri belirleme işlemlerini basitleştirdiği söylenir. Uzun bir zamanı gerektirmesi, olumsuzluk olarak karşımıza çıkar.

Delphi Tekniğinin Olumlu Yönleri

- Parasal açıdan ekonomiktir.
- Katılımcıların görüşlerini etki altında kalmadan açıklama fırsatları vardır.
- Kontrollü iletişim kurulması, uzmanlar grubunun konu dışı kalmalarını (yorumlara girmelerini) önler.
- Grup kararları alınırken baskın kişilerden etkilenme söz konusu değildir.
- Anlamsız ve yersiz tartışmalara girilmesi söz konusu değildir.
- Bağımsız düşünmeyi sağlar.

Tekniğin İşleyişi

Delphi Tekniği genellikle tartışılan konu ile ilgili bir-iki genel soruyla başlar. Bu soru ya da sorularla ilgili grup üyelerinin görüşlerine başvurulur. Kimi uzmanlar genel soruların, üyelerin konuya ilişkin görüşlerini daha başından sınırladığı görüşünü ileri sürmektedirler. Ancak genel bir kanıya göre; bu tür sorular uzmanlara konu üzerinde yoğunlaşma şansı vermektedir. Delphi Tekniği ndeki işlem basamakları aşağıda açıklanmıştır.

1. işlem basamağı: Bu basamak, çalışmanın ya da projenin ana amacım belirleme aşamasıdır.
2. İşlem basamağı: Bu basamak, panele katılacak uzmanların seçilmesi aşamasıdır, grup üyelerinin seçiminde yeter sayının üstünde bir rakam belirlenmesinde yarar vardır. İşleyiş süreci içinde bazı üyelerin çalışmadan ayrılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Genellikle 100 üye ile başlanması uygun görülmektedir.

3. İşlem basamağı: 1. Tur: Üzerinde çalişilması planlanan eğilimlerin, değişimlerin ve olayların belirlenmesi aşamasıdır. Bu turda uzmanlara konuya ilişkin saptanan bir ya da birden fazla soruyla görüşleri sorulur. Bütün çalışmalar mektup aracılığıyla yapılır. Ancak, etkileşimli bilgisayar aracılığıyla da bu süreç işleyebilmektedir. Uzmanların bir araya gelmeleri söz konusu olmadığı gibi, bir komite gibi çalışmadıkları da unutulmamalıdır.

Birinci turda sorulabilecek açık uçlu sorulara örnek olarak şunlar olabilir. “2025 yılında endüstri eğitimi nasıl yapılacaktır?" ya da "2025 yılında elektronik iletişim nasıl olacaktır?” Bu sorulara verilecek yanıtlar arasında birileri, iş ve endüstri alanında elektronik iletişim kullanımının %100e ulaşacağını söyleyebilir ya da bir diğeri mesleki eğitimin ancak 4 yıllık bir üniversite eğitimiyle kazanılabileceğini söyleyebilir. Bu ve benzeri yanıtlar diğer turlardaki sorulara ışık tutacaktır.

4. îşlem basamağı: 2. Tur: Gönderilen anketteki sorularla ilgili uzmanların ilk görüşlerinin alınması aşamasıdır. Burada birinci turda gönderilen soruların cevapları incelenir, gruplanır ve bir sıraya sokulur. Toplanan cevaplar uzmanlara gönderilir ve uzmanlardan da cevapları sıraya sokmaları istenir.

5. İşlem basamağı: 3. Tur: Uzmanlardan grup dışı kararları varsa bunları savunmaları ya da değiştirmeleri istenir. Tekniğin bu aşamadaki amacı ortak görüşe ulaşmak olduğundan kendilerine bir fırsat daha tanınır. Burada amaçlanan ortak görüşün elde edilebilmesi için uzmanlardan;

1. Daha önce verilen yanıtı değiştirmek mi istiyorsunuz ya da,

2. Daha önce verilen yanıt değiştirilmek istenmiyorsa bunu yorumlamaları istenmektedir.

6. îşlem basamağı: 4. Tur: Uzmanlardan yeniden ortak görüşün dışında kalan cevaplarını değiştirmeleri ya da gerekçeli açıklamaları istenir. Tüm bu çalışmalar süresince özet değerlendirmelerin birer adedi de uzmanlara gönderilir. Unutulmaması gereken bir diğer önemli konu ise uzmanlara bu katılımlarından ötürü hiçbir ödeme yapılmadığıdır. Bu turun amacı 3. turda sağlanamayan ortak görüşe ulaşmaktır.

7. îşlem basamağı: Bu son basamak sonuçlardan yararlanma aşamasıdır. Bu ■şamada çok değişik düzeylerde sınıflandırılabilecek sonuçlardan yararlanmak »liretiyle ilgili (daha önceden seçilen) konuda karar verilir.

Çoğunluk Görüşü: Uzmanların tamamı ya da tamamına yakını konu hakkında aynı görüşte birleşmişlerdir. Bu durumda karar vermek çok kolaydır.

Ortalama Görüş: Belirli sayıda uzmanın ortak görüş dışı yanıtları olabilir Değerlendirmeler ve gerekçeli açıklamalar dikkate alınarak ortak görüş belirlemek için karar verilmelidir.

Azınlık Görüşü: Bazen yanıtlar iki ana görüş etrafında birleşebilir. Bu durum da 3. tur tekrar edilebilir ve uzmanların görüşlerini gözden geçirmeleri istenebilir

Tekniğin etkinliğini sağlamak üzere anketlere yanıt verenler hiçbir zaman yüz yüze görüşmemektedirler. 'Prima donna etkisinin; yani alanda isim yapmış en iyi kişilerin etkisinin, masa başı tartışmalarda baskın özellikleri nedeniyle ve rimi azalttığı düşünülerek, bu tip toplantılardan da kaçmamaktadır. Katılanların isimlerinin açıklanmamış olması da yeni düşüncelerin ve seçeneklerin ortaya çık masında etkili olmaktadır. Nedenler ne olursa olsun, çözüm getirilmek istenen so runlar ne kadar karmaşık ve ön düşünceler ne kadar birbirleriyle çatışırsa çatışsın, sonuçta bu teknikle karşıt düşünceler birbirine yakınlaştırılmakta ve bir birleşim elde etmek mümkün olmaktadır.

Delphi Tekniği nden yararlanılarak yapılan çalışmalarda unutulmaması gere ken; sonuçların kesin olarak ortaya konmasından çok tahminleri ya da varsayım lan ortaya koyduğu gerçeğinin bilinmesidir.

Delphi Tekniği Uygulamaları

Delphi Tekniği, başlangıçta gelecekteki olaylar ve eğilimleri yordamak için kullanılmaya başlanmışsa da bugün için kullanım alanı genişlemiştir. Aşağıda bu tekniğin kullanım alanları sıralanmıştır.

- Olayları ve Eğilimleri Kestirme (Ana Amaç)
- İhtiyaç Analizi
- Yetişek/Programın Planlanması
- Pazar Araştırması
- Standartların Oluşturulması
- Kurum ve Kuruluşların Amaçlarının Belirlenmesi
- Politikalar Geliştirme

Delphi Tekniği nin son yıllarda eğitim alanında pek çok sorunun çözümünde kullanıldığı görülmektedir.

Bu tekniğe göre hazırlanan anketler, öğrencilere, öğretmenlere, velilere, yöne ticilere ve mezunlara uygulanmalıdır.

PROGEL (DACUM) Tekniği

DACUM, İngilizce (Developing a Curriculum) sözcüklerinin kısaltılmışıdır ve program geliştirme anlamında kullanılmaktadır. PROGEL sözcüğü de program geliştirmeden türetilmiştir. Bu teknik 1969 yılında Kanada'da eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Hemen ardından ülkedeki bütün eğilim kurumlan program geliştirmede bu teknikten yararlanma yoluna gitmişlerdir. 1970'lerde ABDde Ohio ve Wisconsin eyaletleri başta olmak üzere yaygın halde kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim çevrelerinde en son geliştirilen ve kullanılan modeldir. İş analizi ile benzeyen yönleri vardır. Ancak iş analizine oranla daha kısa sürede çalışmalar tamamlanabilir. İş ortamında (işin yapıldığı ortamda) işin en geçerli/en gerekli olan işlemleri işin ustaları tarafından belirlenmektedir. Bu iş ve işlemlerin belirlenmesi bir panel çalışmasıyla başlar.

PROGEL analizi ile bir mesleğin beceri profili çıkarılır. Profil, meslek içinde yeterlilik olarak birleştirilmiş davranış ya da becerilerin her birinin bağımsız olarak tanımlanmasını sağlar. Bu davranışlar, öğrencilerin anlayabileceği şekilde ifade edilir. Profil, ayrıca her davranış için değerlendirmeyi kolaylaştıran bir sınıflama ölçeğini de içerir.

A. PROGEL Yönteminin Kullanıldığı Alanlar:

/ Eğitim ihtiyacını belirleme (ihtiyaç değerlendirmesi)
/ Program geliştirme
/ îş tanımlarının yapılması
/ Öğrenci/işçi değerlendirmesi
/ Beceri testleri geliştirme
/ Öğrenci eğitim ve rehberlik çalışmaları

8. PROGEL Yönteminin İşleyişi:

1. Program/iş alanının belirlenmesi
2. Beceri alanlarının belirlenmesi
3. İşlemlerin belirlenmesi (belirlenen bu işlemlerle, geliştirilecek program kapsamının tanımlanması)
4. Beceri alanları ve işlemlerin gözden geçirilmesi
5. Bilgi ve beceriye dayalı işlemlerin sıralanması
   - / Genelden özele
   - / Sıklık derecesine göre
   - / Becerilere göre
   - / Mantık sıralamasına göre
   - / İlgilerin sıralanmasına göre

6. tşin gerektirdiği işlemlerin saptanması
7. İşin gerektirdiği işlemlerin değerlendirilmesi

aşamalarında gerçekleşir.

PROGEL-DACUM Çalışmasının Yürütülmesi

1. PROGEL Çalışmasından Önce

Başarılı ve verimli bir PROGEL çalışmasını sağlamak için, çalışma gerçekleş meden önce ayrıntılı bir plan yapılmalıdır. Bunun için komisyon çalışmasını plan layan, çalışma öncesi (komisyon üyelerinin saptanmasını da kapsayan) gerekli düzenlemeleri yapan ve yapılan çalışmaların denetçisi durumunda olan PROGEL koordinatörüne gereksinim vardır. Koordinatör tarafından bu aşamada planlan ması gerekenler şunlardır:

1. Kurum yönetiminin onay ve desteğinin alınması
2. Planlama işinde çalışacak kurum elemanlarının belirlenmesi
   / Yöneticiler
   / Eğitim elemanları
   / Yardımcı personel
   / Danışma personeli
3. Etkinlikler için bir plan geliştirilmesi

Çalışmadan;

- 60-90 gün öncesinde; analiz edilecek mesleki alan ya da işe karar verilme si, PROGEL çalışma tarihinin belirlenmesi, PROGEL yönlendiricisinin seçilmesi, görevli kişilerin koordinasyon ve sorumluluklarının belirlen mesi, analiz edilecek mesleğin genel yazılı tanımlarının hazırlanması,
- 30-60 gün öncesinde; işverenlerin ve işçilerin belirlenmesi, işveren ve iş çilere PROGEL'in açıklamasının hazırlanması ve görüşmelerin yapılması, çalışma yeri düzenlemelerinin yapılması,
- 20-30 gün öncesinde; PROGEL komisyon üyelerine yapılan bütün düzen-lemelerin bildirilmesi, çalışma esnasında yazman olarak çalışacak kişinin belirlenmesi, çalışma araları, kahve vb. dinlendirici etkinliklerin planlanması,
- 5-10 gün öncesinde; komisyon üyelerine katılımların sağlanması için telefon edilmesi, çalışma araç-gereçlerinin sağlanması, gözlemcilerin belir lenmesi,
- Seminerden bir gün önce; çalışma yerinin, araç ve gereçlerin kontrolünün yapılması, yönlendirici ile görüşülerek çalışma planının gözden geçirilmesi gerekli görülmektedir.

b. PROGEL Çalışması Esnasında

PROGEL çalışması aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

I Komisyonun Yönlendirilmesi: Herhangi bir PROGEL çalışmasının yürütülmesinde ilk aşama komisyon üyelerinin işlerinin ne olduğu ve yönlendiri- İci ile işbirliği içinde çalışılarak işin nasıl tamamlanacağının açıklanmasıdır, öncelikle yönlendirici, komisyon üyeleri ve gözlemciler tanışırlar daha sonra PROGEL'in ne olduğu, felsefesi, yönlendiricinin ve komisyon üyelerinin rolü, PROGEL aşamaları, yönteme ilişkin terimler, tepegöz saydamları aracılığı ile açıklanır. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda yapılacak olan çalışmaları ve bu çalışmalarda eğiticiler ile program geliştirme uzmanlarının rolleri açıklanarak daha önce hazırlanmış PROGEL dokümanlarının genel hatları ile incelenmesi yapılır.

i Mesleğin Gözden Geçirilmesi: Bu aşamada, mesleğin adı, mesleğin ast, üst ile diğer mesleklerle ilişkileri tartışılarak mesleğin genel olarak çerçevesi belirlenir.

l. Genel Yeterlik Alanlarının Belirlenmesi: Mesleğin genel alan sorumluluklarına ya da görevlerine karar vermeyi kapsar. Bu ifadelerin altında işlevsel anlamda, görev sorumluluğunu yansıtan özel işlemlerin yer alması gerekir. Çoğu meslekler 8-12 kadar genel yeterlik alanına ayrılabilirler. Bu ifadeler büyük boyutlardaki kağıtlara yazılarak komisyon üyelerinin karşısındaki duvara yerleştirilmelidir.

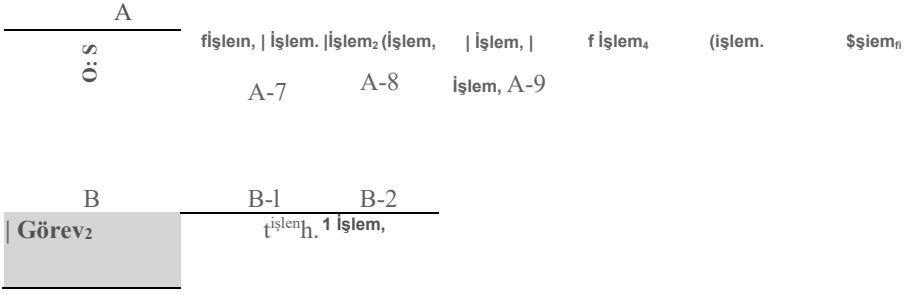
I İşlemlerin Belirlenmesi: Her yeterlik alanını ele almayı ve o alandaki sorumlulukları onları yapan işçiler tarafından ortaya konulan altı ya da daha fazla işleri belirlemeyi kapsar. Bu aşama, mesleğin güçlüğüne bağlı olarak genellikle 50'den 200e kadar işlemi içerebildiğinden en çok zamanı alır. Her işlem ifadesi bir eylemle ve gözlenebilir davranış tanımı ile başlamalıdır.

, Görev ve İşlem İfadelerinin Gözden Geçirilmesi: Tüm görev ve işlemler belirlendikten sonra her biri bireysel olarak gözden geçirilmelidir. Bu aşama genellikle ifadelerin açıklığı ve doğruluğunu düzenleyen önemli değişikliklerle sonuçlanır. Bazı ifadeler değiştirilir, bazıları çıkartılır ya da yeni ifadeler eklenebilir.

6. Görev ve İşlem İfadelerinin Düzenlenmesi: Bu aşamada komisyon mantıklı bir sıralama yaparak görev ve işlemleri organize etmelidir. Çünkü PROGEL planlarının çoğu eğitim programlarının geliştirilmesine sağlam bir temel oluşturmak için geliştirilir. İşçilerden işlerin ortaya konması için gösterilmesi gereken performansı ve öğrenilmesi gereken öncelikli işlerin ne olduğu hakkında kendi bilgilerine dayanarak, önerilen eğitimle ilgili bir düzen içinde her görev altındaki işlemleri organize etmelerini istemek mantıklı bir iştir. Genellikle mesleği tanımlayan ve meslek açısından kritik olan görev ve işlemler ilk önce listelenir.

7. (iiriş Düzeyi Yeterliklerinin Belirlenmesi: Komisyon, yeni işe başlayan bir işçiden beklenmeyen ya da ileri beceriler olarak düşünülenlere karşı giriş düzeyi becerileri olarak düşünülenlerin hangi işler olduğunu belirlemelidir.
8. özel Durumu Gerektiren Seçenekler: 1) Mesleğin tanımı çalışmasının tekrar lanması, 2) başarılı işçiler için her işin öneminin değerlendirilmesi, 3) her işle min güçlüğünün ve 4) her işlemin hangi sıklıkla yapıldığının belirlenmesidir.

PROGEL aşamalarının her birinde belirlenenler, büyük boyutlardaki kağıt lara yazılarak komisyonun karşısındaki duvarlara yerleştirilmelidir. Ayrıca görev ve işlem ifadelerinin düzenlenmesi aşamasında görevler ve işlemler komisyon üyelerinin okuyabileceği büyüklükteki kartlara (görev kartları, işlem kartlarından daha büyük olmalıdır) yazılarak, duvarda boş bir alanda görevler dikey olarak, her göreve ilişkin işlemler de ilgili görevin karşısına yatay olarak yerleştirilmelidir.



Komisyon çalışmasının bitiminde yönlendirici PROGEL planının son yapısını korumak amacıyla planın numaralandırılmasını ve harflendirilmesini sağlamalıdır. Her görevi yukarıdan aşağıya A, B, C, D gibi, daha sonra her görev altında yer alan işlemleri soldan sağa doğru, A-l, A-2, A-3; B-l, B-2, B-3 gibi işaretlendirilme- lidir. Son olarak yönlendirici her bir görevi ve ilgili işlemleri duvardan indirerek PROGEL planının hazırlanması için düzenlemelidir.

c. PROGEL Çalışması Sonrası

PROGEL çalışması sonunda ortaya çıkan ürün mesleki danışma kurulunun belirleyeceği planlama çerçevesinde ele alınarak doğruluğu tespit edilir. Bu planla mada genellikle izlenen aşamalar şunlardır:

1. Değerlendirmeyi yürütecek kişinin belirlenmesi
2. Değerlendirme araçlarının hazırlanması
3. Değerlendirme yapacakların belirlenmesi ve seçilmesi
4. Değerlendirme bilgilerinin toplanması ve analiz edilmesi
5. Gerekli değişikliklerin yapılması

Değerlendirme işlemlerinin sonunda plan kodlanarak kurumların kararları na göre değişik boyutlarda ve biçimde hazırlanır ve yayımlanarak istenilen amaçlar için kullanılır.

PROGEL-DACUM Yaklaşımına Göre Yapılan Bir Meslek Analizi

I. Unvan ve Tanımı

Unvan: Güzellik Uzmanı (Seviye 3)

Tanım: "Güzellik Uzmanı" kendi başına ve belirli bir süre içerisinde, müşte rilerinin istekleri doğrultusunda cilt bakımı, makyaj, vücut bakımı ve epilasyon yapma bilgi ve becerisine sahip nitelikli kişidir.

II. Güzellik Uzmanının Yaptığı Görev ve İşlemler

Güzellik Uzmanı, işletmenin genel çalışma prensipleri doğrultusunda, araç, gereç ve ekipmanları etkin bir şekilde kullanarak, işçi sağlığı, iş güvenliği, çevre koruma düzenlemelerine ve mesleğin verimlilik ve kalite gerekliliklerine uygun olarak, aşağıdaki görev ve işlemleri yerine getirir.

GÖREVLER	İŞLEMLER
. İş Organizasyonu 17 . _ _____ « Yapmak	Al İşçi sağlığı ve iş güvenliğine ilişkin önlemleri almak
	Çevre ve kişisel temizliği sağlamak
	A3 Araç-gereç bakımını yapmak
	A4 Yardımcı elemanlara iş bölümü yapmak
B Müşterileri ile İlişkileri Sağlamak	B1 Müşteri randevularını ayarlamak
	B2 Müşteriyi karşılamak
	B3 Müşteri isteklerini tespit etmek
	B4 Müşteriyi bilgilendirmek
	B5 Müşteri kayıtlarını tutmak
	B6 Promosyon hizmeti vermek
	B7 Ürün satışı yapmak
C Cilt Bakımını Yapmak	C1 Müşteri için kabini hazırlamak
	C2 Müşteriyi bakım için hazırlamak
	C3 Cilt tipini belirlemek
	C4 Cildi temizlemek
	C5 Gözün korunmasını sağlamak
	C6 Cilde buhar vermek

III. (îcıcl Olarak Kullanılan Araç, Gereç ve Ekipmanlar

Araçlar, Makine ve Ekipmanlar

1. Buhar makinası
2. Vakum cihazı
3. Yüz kaslarım sıkıştırma cihazı
4. Makyaj paleti (vb.)

Gereçler (Malzemeler)

1. Havlu
2. Pamuk
3. Saç bandı vb.

IV. Genel Bilgi ve Beceriler

1. Anatomi bilgisi
2. Kozmetik bilgisi
3. İletişim bilgisi vb.

V. Genel Tutum ve Davranışlar

1. Çalışkan olmak
2. Dikkatli olmak
3. Güleryüzlü olmak vb.

VI. İşlem Basamakları

84. Müşteriyi Bilgilendirmek

1. Müşterilerin sorularını cevaplandırınız.
2. Müşteriye ürünler hakkında bilgi veriniz.
3. Müşteriye ürünleri denettiriniz.

C3. *Cilt Tipini Belirlemek*

1. Müşteriden cildi ile ilgili bilgi alınız.
2. Cildin temizliğini sağlayınız.
3. Lupla (ışıklı büyüteç) cildin durumuna bakınız.
4. Müşteriye cilt durumunu bildiriniz.

Gözlem

Bu teknik, program geliştirme sürecinde genellikle eğitimciler ve öğreticilcı tarafından kullanılır. Okul ağırlıklı olarak bireysel bilgi ve araştırmaya dayanır Program geliştirme uzmanının neye, hangi düşünceye daha çok önem verdiği yö nünde yoğunlaşması söz konusudur. Program geliştirme sürecinde kapsamın dü zenlenmesi konusunda dış etkenlerin etkisi yok denecek kadar azdır.

Gözlem öğretmen, öğrenci ve sosyal çevre üzerinde odaklaşmalıdır. Gözlem yaparken

doğal gözleme başvurulması önerilir.

Doğal Gözlem: Doğal ortamda kişileri gözleyerek bilgi toplama yolu olarak lanımlanabilir. (Özellikle psikomotor özelliklerin belirlenmesinde kullanılır.)

Gözlem yaparken öğrencilerin bilgi düzeyleri, okuma, yazma, konuşma, problem çözme yetenekleri ve eleştirel düşünme becerileri gibi temel becerilerin gözlenmesi çok önemlidir. Bunun yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin amaçları, »osyal ilişkileri, okul alışkanlıkları ve yaşam tarzları da gözlem yapılırken dikkate Minimalidir.

Gözlem yoluyla elde edilen verilerin puanlanması ve analizi formun biçimine göre farklılık gösterir. Gözlem formu, öğrencilerin psikomotor becerilerini ölçmek için hazırlanmış ve davranışın gözlenip gözlenmediğini belirtmek üzere hazırlanmışsa bu iki kategorili (1-0) puanlanır.

Gözlem formu davranışın ya da becerinin ve ürünün mükemmelliğini gözlemek için yapılmış ise 0, 1, 2, 3, ... olarak ya da derecelendirmelerle betimlenerek yapılır. Ya da her ikisi birlikte hem betimsel hem sayısal dereceleme yapılır. Bu tip ölçeklerden toplam puan elde edilebilir.

Öğrencilerin davranışlarını gözlemede özellikle duyuşsal giriş özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan tutum ölçekleri hazırlanıp analiz edilmelidir.

En yaygın kullanılan tutum ölçeği olan Likert tipi ölçek hazırlamak için şu işlemler yapılmalıdır:

1. Ölçmek istenilen belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda olumlu, olumsuz tutum cümlesi oluşturmakla işe başlanmalıdır. Bu amaçla küçük bir gruba tutum objesiyle ilgili duygularını yansıtan kompozisyon yazdırılır. Buradaki cümleler analiz edilip tutum cümlesi oluşturulur.
2. Her tutum cümlesinin karşısına öğrencilerin görüşlerini yansıtabilmele- ri için genellikle 5 kategorili bir ölçek konulur.
3. Hazırlanan ölçek ön deneme için büyük bir gruba uygulanır.
4. Ön denemeye katılanların tutum ölçekleri; olumlu cümleler “tamamen katılıyorum”, olumsuz cümleler ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde 5, 4,3,2,1 olarak puanlanır. Katılımcının her cümleden aldığı puanlar toplanır, bu şekilde toplam tutum puanı elde edilir.
5. Ön deneme uygulamasından sonra uygun cümleleri seçmek için madde analizi yapılır. Bu işlemlerden sonra tutum ölçeğinin uygulanmasına geçilir.

Tutum ölçeğinden elde edilecek puanların yorumunda izlenecek yollardan hlıı; bir yanıtlayıcı tarafından işaretlenen cümlelerin madde puanlarının toplanılın işaretlenen cümle sayısına bölmektir. Bu yolla elde edilecek istatistik, 1 ile 5 >ıı asında bir sayı verir. Bunlardan, 1 ile 2 arasında olanlar olumsuz; 3 ile 5 arasın- >l>ııı olanlar olumlu tutumu gösterir.

Meslek (İş) Analizi

İş ya da meslek tanımı işlere/fonksiyonlara ayrılır. Her iş/fonksiyon alanı gerçek işlem basamaklarına ayrılır. İşlemler sıralı ve ayrıntılı işlem basamaklarına ayrılır. Bunlar beceri, bilgi ve mesleki tutum ve alışkanlıklardan (devinişsel-biliş sel-duyuşsal) oluşur. İş analizi süreci iş ortamında çalışan, alanlarında usta birey lerden oluşur.

İş (Meslek) Analizi Süreci:

/ İşin/mesleğin belirlenmesi

/ tşe/mesleğe ilişkin kaynakların gözden geçirilmesi

/ İş ve işlem basamaklarının taslak listesinin hazırlanması

/ İş ve işlem basamaklarının taslak listesinin gözden geçirilmesi

/ Araştırmada kullanılacak aracın geliştirilmesi

/ İşte/meslekte çalışanların belirlenmesi

/ Örneklem planı geliştirme ve tasarım analizi yapma

/ Aracı uygulama

/ Bilgileri inceleme/değerlendirme

/ İş envanteri çıkarma/düzenleme

/ Yapılan çalışmaları rapor halinde düzenleme ve program geliştirme için kullanma.

îş/meslek analizi üç aşamada yapılmaktadır. Bu basamaklar aşağıda gösteril miştir.

I. Basamak/Analiz

Programın İhtiyaçları

- iş
- Toplum
- Danışma Kurulu

II. Basamak/İş (Meslek) Analizi

- Yüksek Talep, Gelecekte Geçerli İş Türleri

III. Basamak/Program Tasarımı Hazırlama

İş Analizinin Yararları:

Genellikle iş/meslek analizi programın ve öğretimin içeriğini belirleme sü reçleri olarak algılanır. Aslında bu analiz çalışmalarının yararları daha fazladır.

- Bir işin/mesleğin yerine getirilebilmesi için neleri yapmak gerektiğini be lirlemede yarar vardır.
- îş tanımlarının ve işlerin ayrılması işlemlerine hizmet eder.
- İşe başvuru yapanların seçiminde yarar sağlar.
- Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin gerekli olup olmadığını ve gerekli ise kapsamının belirlenmesinde elimine edilecek, gereksiz uygulamaları ortadan kaldıracak bilgiler verir.
- Eğitimin amaçlarını belirlemede kullanılır.

- Eğitim ve öğretim programlarının içeriklerinin saptanmasında kullanılır.
- Yapılan çalışma ile ilgili varsa kullanılacak araç ve gereç için kullanım kılavuzu yazımında yardımcı olur.

ölçme Araçları-Testleri

Eğitimde ihtiyaç analizi yapmak için ölçme araçları tekniğinden yararlanılabilir. Ölçme araçları içinde en yaygın olan test, bireyde aranan özelliklerin ne miktarda var olduğunu saptamak üzere yapılan işlemlerdir.

Testler, öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının saptanması amacıyla hazırlanan ve program girişinde öğrenciye verilen ölçme aracıdır. İzleme testleri ise ünitelere ilişkin öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla ünite programının giriş ve sonunda uygulanan testlerdir. İzleme testleri, öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak amacıyla uygulanır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek olası görülmektedir.

Görüşme-Grup Toplantıları

İhtiyaç analizi yaparken en çok kullanılan tekniklerden biri de görüşme tekniğidir. Görüşme yoluyla öğrenenlerin program hakkındaki görüşleri sözlü olarak ıi lınır. Görüşme güdümlü, yarı güdümlü ve doğal olmak üzere üç farklı şekilde olabilir. Görüşme, yüz yüze değil de yazılı olarak anket (sormaca) formları ile de yapılabilir. Anket, ihtiyaçları yazılı olarak belirlemek amacıyla kişilere yöneltilen Miru listeleridir. Bu sorulara verilen yanıtlarla bireylerin görüşleri belirlenmiş olur.

Anket ve görüşme teknikleri ile elde edilen verilerin analizi anket sorularının yapılarına ve ölçtükleri değişkene göre değişir. Ancak anket soruları nispeten birbirinden bağımsız olduğu için sorulara verilen yanıtlar tek tek incelenir.

Yapılandırılmış sorularda genellikle her soru için ankete katılanların seçenekleri, hangi sıklıkta seçtikleri ve tercih yüzdeleri hesaplanır. Elde edilen frekans ve yıızdeler tablolar halinde rapor edilir.

Derecelemeli sorularda her soru için ankete katılanların sorudaki görüşe kanlına sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanır. Sonra bu yüzdeler sorunun ölçtüğü özelli- fy göre yorumlanır.

Açık uçlu soruların yanıtlarının analizi yapılırken önce cevapların dökümü yapılır, gelen cevaplara göre cevaplar sınıflandırılır ve yine frekans ve yüzdeler hesaplanır.

İhtiyaç analizi ve değerlendirmesi çalışmaları için kimlerin görüşlerine baş vurulmalıdır; genelde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, üniversitede görevli uz inanların, öğrenci velilerinin, öğrencilerin, yayıncı ve yazarların, iş çevrelerinin ve gerektiği durumlarda da politikacıların görüşlerine başvurulmalıdır.

Ayrıca, zümre öğretmenleri, veliler, yöneticiler ve eğitimle ilgili meslek kurulu şu mensuplarıyla da grup toplantıları düzenlenebilir.

Son yıllarda iletişim araçlarının farklılaşması nedeniyle yüz yüze yapılan gö rüşmeler

yerine telefonla, konferans sistemiyle ya da İnternet aracılığı ile görüşme ler yapılmaktadır. Bu teknolojik gelişmelere uygun olarak özellikle telefonla ya da İnternet aracılığı ile görüşme yapmanın günümüzde giderek yaygınlaşabileceğim söyleyebiliriz.

Kaynak Tarama

İhtiyaç analizi ve değerlendirme tekniklerinden kaynak tarama çalışmaları farklı aşamalarda ele alınmalıdır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

/ Literatür taraması

/ Rapor değerlendirmesi

/ Mevcut programın incelenmesi

Literatür Taraması

İhtiyaç değerlendirme çalışması yaparken, son yıllardaki literatür taranmalı ve dünyadaki eğilimlerin hangi yönde olduğu ortaya çıkarılmalıdır. Eğitimle il gilenen tüm kamu ve kuruluşlar ile üniversitelerde eğitim programlarındaki son gelişmeler ve ilgili literatür ve yapılan bilimsel çalışmalar dikkatle incelenmelidir.

Bu incelemeler hem yurt içi, hem de yurt dışındaki literatüre ulaşılacak şekil de kapsamlı bir şekilde yapılmalıdır.

Raporların Değerlendirilmesi

İhtiyaç değerlendirme çalışmalarında en etkin yollardan biri de öğretimin denetimini yapan kişi ve kuruluşların hazırladıkları raporlardır. Bu raporlar ge nellikle ilköğretim müfettişleri, Bakanlık müfettişleri ve YÖK Denetleme Kurulu üyeleri tarafından hazırlanmaktadır. Ayrıca, zümre başkanları ile okul müdürleri nin raporlarından planlama teşkilatındaki uzmanların raporlarına kadar her ka demede hazırlanan raporlar eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyar.

Mevcut Programın İncelenmesi

Program geliştirme çalışmasının temelini, mevcut programın incelenip değerlendirildikten sonra iyileştirilmesi için yapılan çalışmalar oluşturur. Mevcut program iyi sonuçlar veriyorsa ve fazla şikayet yoksa bu programın geliştirilmesine gerek yoktur. Program uygulamalarında aksamalar varsa bu programın gelişti- ilmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının temelinde mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi görüşü yer almaktadır.

Bu inceleme çalışmaları, hedef ve davranışlardan başlayıp eğitim ve sınama durumlarının incelenmesine kadar yapılmalı, ondan sonra değişim için kanır verilmelidir. Bu inceleme, esasen program değerlendirme çalışmasını gerekli kılmaktadır. Mevcut programları değerlendirirken de hem sürece hem de ürüne ağırlık verilmelidir.

Tartışma Soruları

1. *Planlama çalışmalarına, eğitim programını hazırlama çalışmalarıyla mı, yoksa öğretim etkinliklerinin neler olacağını sorgulamayla mı başlanmalıdır? Tartışınız.*
2. *Proje olarak geliştireceğiniz bir program çalışması için işlem-zaman çizelgesi hazırlayınız. Bu hazırladığınız çizelgeyi PERT-işlem ağı ve akış şeması ile de gösteriniz.*
3. *Delphi tekniğini kullanarak bir dersin hedeflerini belirlemeye çalışınız.*
4. *İhtiyaç değerlendirme teknikleri için birer örnek geliştirmeye çalışınız.*
5. *Program geliştirme çalışma grubunda konu-alanı öğretmenlerinin işlevi ne olmalıdır? Tartışınız.*
6. *Program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce çalışma planı hazırlamak gerekli midir? Tartışınız.*
7. *İhtiyaç saptama çalışmalarında kullanılmak üzere bir gözlem formu ile bir görüşme formu (anket) hazırlayınız. Geliştirdiğiniz bu araçları arkadaşlarınızla tartışınız.*
8. *Türkiye'de il millî eğitim müdürlüklerinde program geliştirme kurulu kurulması görüşüne katılıyor musunuz? Böyle bir kurulda kimlerin görev almasını önerirsiniz? Nedenleriyle tartışınız.*

KAYNAKLAR

DOĞAN, H. *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı,* Ankara: Önder Matbaacılık, 1997.
FINCH, C.R. and J.R. Crankilton. *Curriculum Development in Vocational and Technical*

Education. Boston: Allyn and Bacon Corporation, 1984.
HELMER, O. “Analysis of the Future: The Delphi Method in *Technological Forecast ingfor Industry and Government: Methods and Applications.* Ed: James R. Bright. Englewoods Cliffs. N.S.: Prentice Hail, 1968.
WALKER, D. *Fundamentals of Curriculum.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1990.

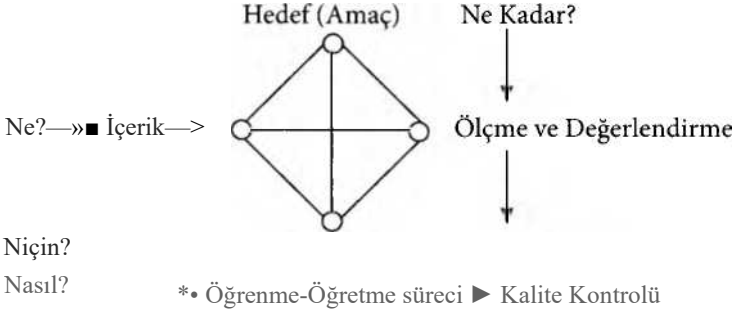
bOLUM

PROGRAM TASARISI HAZIRLAMA

Bu bölümde, bir eğitim programı tasarısı hazırlarken programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim ve sınama durumlarının nasıl hazırlanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

HEDEF

Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa 11.ışında ve kağıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen milli eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürmesi söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış 1976:4). Eğitimde program geliştirme süreci, Şekil 13'te göste- ı ildiği gibi program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değer- Iriıdirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe "Bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanır.



Şekil 22. Eğitimde Program Geliştirme Süreci

Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğilimle kazandırılması mümkün özelikler arasında en önemli sayılanlar belirlenerek uygun önlemlerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitimde hedefler, öğ- lelimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Hedefler, öğrenciye kuzandırılmak üzere seçilen istendik özeliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir. Hedef kavramı daha ayrıntılı olarak ifade edilirse; "Planlanmış ve dü- nıılenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya •la davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir." (Ertürk 1972:24-25)

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir:

Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen ***uzak hedef;*** *uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun işgörüşünü yansıtan* ***genel hedef;*** *öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de* ***özel hedefler*** *olarak tanımlanır. Bu sıralama bir bakıma hedeflerin dikey sıralamasını ortaya koymaktadır. Aşamalıya da hiyerarşik sıralamayı Varış (1994), MEB'in, okulun, dersin ve konunun hedefleri olarak sıralamaktadır.*

Ertürk (1972: 31), "etkili yaşama bireylerde toplumsal çevrenin niteliğine göre farklı özelliklerin bulunmasını gerektirecektir. O halde yetiştirilecek insanda bulunması gerekli özellikleri belirlemeye girişilince, ilk adımda onların nasıl bir toplum içinde ne gibi işler görerek ve ne tür ilişkilerde bulunarak yaşayacaklarını bilmek gerekecektir. İhtiyaçları yanında belli düzeyde belli bir eğitim çarkına gi rerkenki eğitim ihtiyaçları ile hazırbulunuşluk seviyelerinin iyice çalışılması gere kir" görüşünü dile getirmektedir. Bütün bu inceleme ve araştırmaların işaret ede ceği bazı aday hedefler olacaktır. Bu aday hedeflerden hangilerinin hedef olacağını belirlemek için de tümünün eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilmesi gerekecektir.

Belirtilen işlemlerin sonunda nihai hedefler ya da kesinleşmiş hedefler olarak da ifade edebileceğimiz hedefler takımı ortaya çıkacaktır. Hedeflerin belirginleşti rilmesinin yanında aşamalı olarak sınıflandırılmasının da öğrenme etkinliklerine olumlu yönde etkisi olduğu araştırmalarla da desteklenmektedir. Hedeflerin aşa malı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom ve arka daşlarının örgütledikleri ve Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan sınıflamadır Bu sınıflamada belli bir alana giren hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. En basit davranışlar aşamalı dizinin en alt basamağını oluştu rurken, en karmaşık davranışlar dizinin en üst basamağında yer almaktadır.

Hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır. Bu alanlar **bilişsel alan, duyuşsal alan** ve **devinişsel** (psiko-motor) **alandır.**

Bilişsel alan (cognitive domain), zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Bu alanın alt basamakları *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez* ve *değerlendirmedir.*

Duyuşsal alan (affective domain) sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülen mişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Bu alanda bireyin özellikleri ön plandadır.

Duyuşsal alan ise, *alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme* ve *kişili! haline getirme* basamaklarından oluşmaktadır (Karthwohl, 1964).

Devinişsel alan (psychomotor domain) zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Bu alanda beceriler ön plandadır. Devinişsel alanın alt basamakları *algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum* (duruma uydurma) ve *yaratmadır* (Grobman, 1970). I ledeflerin taksonomik olarak aşamalı sınıflaması aşağıda verilmiştir.

Hedeflerin Aşamalı Sınıflaması

a. Bilişsel Alan

1.1 0. BİLGİ
- 1.11. Terimlerin Bilgisi
- 1.12. Olguların Bilgisi
- 1.13. Araç-Gereçlerin Bilgisi
- 1.21. Alışıların Bilgisi
- 1.22. Yönelimler ve Aşamalı Dizilerin Bilgisi İl.23. Sınıflamaların ve Sınıfların Bilgisi
- 1.24. Ölçütlerin Bilgisi
- 1.25. Yöntemlerin Bilgisi
- 1.31. İlke ve Genellemelerin Bilgisi
- 1.32. Kuramların ve Yapıların Bilgisi

1.2 0. KAVRAMA
- 2.10. Çevirme
- 2.20. Yorumlama
- 2.30. Öteleme (Kestirme)

3.00. UYGULAMA

4.00. ANALİZ
- 4.10. Öğelerin Analizi
- 4.20. İlişkilerin Analizi
- 4.30. Örgütleme İlkelerinin Analizi

5.00. SENTEZ
- 5.10. Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma
- 5.20. Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma
- 5.30. Soyut İlişkiler Takımı Önerme

6.00. DEĞERLENDİRME
- 6.10. İç Ölçütlere Göre Değerlendirme
- 6.20. Dış Ölçütlere Göre Değerlendirme

b. Duyuşsa! Alan

1.1 . ALMA
- 1.1. Farkındalık
- 1.2. Almaya İsteklilik
- 1.3. Kontrollü ya da Seçici Dikkatlilik

1.2 . TEPKİDE BULUNMA
- 2.1. Uysal Davranma
- 2.2. Karşılık Verme İsteği Gösterme
- 2.3. Karşılık Vermekten Tatmin Olma

3.0. DEĞER VERME
- 3.1. Bir Değeri Kabullenmişlik
- 3.2. Bir Değere Düşkünlük
- 3.3. Adanmışhk

4.0. ÖRGÜTLEME
- 4.1. Değerleriyle Uyumlulaştırma
- 4.2. Değer Sistemine Katma

5.0. KİŞİLİK HALİNE GETİRME
- 5.1. Davranış Ölçütü Haline Getirme
- 5.2. Karakterlenme

c. Devinişsel Alan

1.0 ALGILAMA
- 1.1. Duyuşsal Uyarılma
- 1.2. İşaret Seçme
- 1.3. Çevirme

2.1 . KURULMA
- 2.1. Zihinsel Kurulma
- 2.2. Bedensel Kurulma
- 2.3. Duygusal Kurulma

2.2 . KILAVUZLA YAPMA
- 3.1. Taklit
- 3.2. Deneme

4.1 . MEKANİKLEŞME

4.2 . BECERİ HALİNE GETİRME
- 5.1. Karasızlığı Giderme
- 5.2. Otomatik İcra

6.0. UYUM (DURUMA UYMA)

7.0. YARATMA

Hedeflerin Nitelikleri

Hedeflerin gerekli nitelikleri arasında öğrenci davranışına dönüklük, genellik vc sınırlılık, açık-seçiklik ve bir de bir muhteva ile kenetlilik özellikleri olduğu belli (ilmektedir (Ertürk, 1972:53). Bu niteliklerin yanı sıra hedeflerde aranacak bazı ıllelikler aşağıda belirtilmiştir (Grounland, 1981):

1. Hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmelidir.
2. Hedefler, öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.
3. Hedefler, öğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalıdır.
4. Hedef, içeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedefini ifade etmez.
5. Hedef, tek tip öğrenme ürününü ifade etmelidir.
6. Hedef, öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir.

Hedeflerin nitelikleri dikkate alındığında bu niteliklere paralel olarak hedef yazına ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir.

Hedef Yazma İlkeleri

Hedeflerin yazılmasında aşamalı sınıflamaya uygun olarak sıralamanın yanında bazı noktalara da dikkat edilmesi gerekmektedir. Sönmez'in (1994:28-29) «l«- belirttiği gibi bu noktalar şu şekilde özetlenebilir:

a. Hedef tümcelerinin sonunda “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, farkındalık, hoşgörürlük” gibi sözcüklerinden biri bulunmalıdır.
b. Hedefler öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmelidir.
c. Hedefler öğrenme sürecini değil, öğrenme ürününü yansıtmalıdır.
d. Konu başlıkları hedef olamaz çünkü bu tür anlatımlar davranışa dönüştürülmez.
e. Hedefler kapsamlı ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Bu anlamda hedefler bir tek davranışı değil, davranışlar grubunu ifade ederken, diğer yandan da tek bir özelik göstermelidir.
f. Hedeflerin hangi içerikle ilgili olduğu belirtilmelidir.
g. Hedefler binişik olmamalı, tamamlayıcı yani bitişik olmalıdır.
h. Hedefler hangi alanla ilgili yazıhyorsa, o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır. Bilişsel özellikleri ağır basan davranışlar bilişsel alana, devinişsel özellikleri ağır basan davranışlar ise devinişsel alana giren hedef ifadeleri ile yazılmalıdır.
i. Hedefler birbirlerini desteklemeli, bir ders için yazılan hedefler kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır.

Hedeflerin Davranışlara Dönüştürülmesi

Hedefin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması karar laştırılan davranış ya da davranış cinsinden olarak ifade edilmeye uygun olan öze likler olarak tanımlandığı daha önce belirtilmişti. Bu özellikler ise bilgi, beceri, ye tenek, tutum gibi doğrudan gözlenemeyen; ancak davranışlar yolu ile bireyde var olarak kabul ettiğimiz özeliklerdir. Bu anlamda hedeflerin sadece özellikler şeklin de belirtilmesi ile kalması yeterli olmayacaktır. Çünkü eğitim durumlarının düzen lenmesinde ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kabul ettiğimiz hedeflerin bir birey tarafından kazanılıp kazanılmadığına karar vermek ve bireyde gözlemek zorundayız. O halde hedeflerin daha işlevsel olması ve amacımıza hizmet etmesi için davranışsal tanımlarının da oluşturulması gerekecektir. Bu nedenle hedefle rin davranışa dönüştürülmesi ve hedef ifadelerinin programda bir süs olmasından kurtarılması da sağlanmış olmalıdır.

Hedeflerin davranışlara dönüştürülmesinin nedenlerini şöyle sıralayabiliriz.

- Eğitim programlarının sınama durumlarını gerçekleştirmek için davranış lan belirlememiz gerekir. Diğer bir anlatımla, ölçme işlemlerinin yapılması için davranışların belirlenmiş olması gerekir.
- Eğitim programlarının eğitim durumlarını gerçekleştirmek için davra nışların belirlenmesi gerekir. Hangi davranışı, nasıl kazandıracağımızı belirlemek için eğitim durumlarını düzenlemede program geliştirme ça lışmalarına kılavuzluk etmede davranışlar önemlidir.
- Eğitim yoluyla bireylere istendik davranış kazandırma süreci ve bu dav tanışlarının kazanılıp kazanılmadığı, eğitim programlarında yer alan davranışlarla somutlaşır. Aksi takdirde bir yargıya varmak çok zor olur.
- Eğitim uygulamalarında belli standartlara ulaşabilmek için davranışların belirlenmiş ve kazanılmış olması gereği vardır.

Hedefleri davranışa dönüştürürken uyulması gerekli görülen ilkeler aşağıda verilmiştir.

Hedef-Davranışları Yazma İlkeleri

- Hedefler konu alanını kapsadığı gibi davranışlar da hedef alanını kapsa malıdır.
- Davranışların sınırları belli olmalı ve aralarında binişiklik bulunmamalıdır.
- Davranışlar kapsamlı olmalı, her davranış ilgili birçok davranışı temsil edici güçte olmalıdır.
- Davranış gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. (Eğer bir davranış ölçüle bilir nitelikte değilse, o davranışı geliştirmek için yapılacak etkinliklerin sonuç verip vermeyeceğini anlamanın yolu yoktur.)

- Bir grup öğrenci için geçerli kritik davranışların, başka bir grup öğrenci için geçerli otamayabileceği dikkate alınmalıdır.
- Hedef davranışların ifade ediliş bakımından biçimi yerine özelik ya da davranış gösterici olmalıdır.

Hedef davranışların, davranış cinsinden ifade edilebilmesi için üç koşula bakı İmalıdır. Buna göre davranış ifadelerinin eğitim açısından davranış olabilmesi İçin i) *gözlenebilir,* ii) *ölçülebilir* ve iii) *istenilir* olması gerekmektedir.

Bu nitelikteki davranışların net ve anlaşılır bir şekilde aşağıdaki çizelgede verilen eylemsilerle bitirilmesi uygun olmaktadır. Hareket bildiren eylemler olarak belirtilen bu eylemsiler, aşamalı sınıflamaya uygun olarak Çizelge 2-3-4 ve 5'te belirtilmiştir. Daha ayrıntılı eylemsiler Ek 8'de verilmiştir.

l,i'elge 2. Bilişsel Alan Hedeflerini Davranışa Dönüştürmede Kullanılan Eylemsiler I *liilimsiler)*

I HEDEF I HEDEF DAVRANIŞ | DAVRANIŞ/EYLEMSİLER

BİLGİ	**HATIRLAMA/TANIMA**	tanımlama; hatırlama; tanıma söyleme; yazma; seçme; isimlendirme; eşleştirme; sıraya koyma; listeleme; gösterme; işaret etme; altını çizme
► _=— ----------	**BİR BAŞKA FORMA ÇEVİREBİLME**	çevirme; yorumlama; kestirme;
KAVRAMA	**AÇIKLAYABİLME/ YORUMLAYABİLME**	söyleme; yazma; ana fikri bulma; . özetleme; örnek verme; tahtalaştırma; grafikle, şemayla, simgeyle gösterme ilişkileri nedenleri yazma söyleme; değiştirerek yazma; yeniden sıraya koyma
	TAHMİN ETME/ KESTİRME YORDAMA	tahmin etme; sonucu kestirme; sonucu bulma; ayırt etme; yeniden düzenleme; değiştirme; öteleme; ulama
UYGULAMA	**UYGULAYABİLME**	yapma; çalıştırma; ilişki kurma; kullanma; hazırlama; hesaplama; ilkeyi uygulama; problem çözme
ANALİZ	**ÖĞELERE AYIRABİLME** **İLİŞKİLERİ BELİRLEYEBİLME**	analiz etme; karşılaştırma; şematik olarak gösterme; saptama; ayırt etme; parçalara ayırma; ana hatlarını gösterme; bölümlere ayırma

SENTEZ	**ORİJİNAL/ÖZGÜN BİR BÜTÜN MEYDANA GETİREBİLME**	birleştirme; yaratma; üretme; tasarlama; planlama; özetleme; sınıflama yapma; derleme; organize etme; geliştirme; yeniden düzenleme; örgütleme; karar verme; formüle etme
DEĞERLENDİRME	**BİR ÖLÇÜTE DAYALI YARGIDA BULUNABİLME**	yargılama; değerlendirme; açıklama; karşılaştırma; irdeleme; ispat etme; karar verme; standardize etme

Çizelge 3. Duyuşsal Alan Hedeflerini Davranışa (Özeliğe) Dönüştürmede Kullanılan Eylemler

I HEDEF I HEDEF DAVRANIŞ |		**EYLEMSİLER |**
ALMA	**FARKINDALIK, ALMAYA İSTEKLİLİK, KONTROLLÜ YA DA SEÇİCİ DİKKATLİLİK**	ayırt etme; ayırma; paylaşma; birleştirme; kabul etme; kontrol etme
TEPKİDE BULUNMA	**UYSAL DAVRANMA, KARŞILIK VERME, İSTEĞİ GÖSTERME, KARŞILIK VERMEKTEN TATMİN OLMA**	izleme; onaylama; öneride bulunma; tartışma; pratik yapma; oynama
DEĞER VERME	**BİR DEĞERİ KABULLENMİŞLİK, BİR DEĞERE DÜŞKÜNLÜK, ADANMIIŞLIK**	açıklama; yeterliliği arttırma; yardım etme; destekleme; inkar etme; protesto etme; tartışma
ÖRGÜTLEME	**DEĞERLERİYLE UYUMLAŞTIRMA, DEĞER SİSTEMİNE KATMA**	tartışma; kuramsallaştırma; karşılaştırma; örgütleme; formüle etme
KİŞİLİK HALİNE GETİRME	**DAVRANIŞ ÖLÇÜTÜ HALİNE GETİRME, KARAKTERLENME**	gözden geçirme; değiştirme; tamamlama; akranlarıyla, üst ve alt gruplarla karşılaştırma

Çizelge 4. Devinişsel Alan Hedeflerini Davranışa (lieceriye) Dönüş ttırmm. ..... I.ylemsiler

DEVİNİŞSEL ALAN HEDEFLERİ	HEDEFLERİN TANIMLANMASI	DAVRANIŞ/EYLEMSİLER
ALGILAMA	MOTORUN BOZULDUĞUNUN FARKINA VARMA, YEMEĞE LEZZET VERMEK İÇİN YİYECEĞİN TADINI KONTROL ETME, MÜZİĞİ BELİRLİ BİR DANS ADIMIYLA İLİŞKİLENDİRME	seçme; tanımlama; bulma; farkı belirtme; ayırt etme; teşhis etme; ayırma; ilişki kurma
KURULMA	TAHTAYI VERNİKLEMEDEKİ BASAMAKLAMA SIRASINI LİSTELEME, TOPA VURMAK İÇİN UYGUN VÜCUT DURUŞUNU GÖSTERME, VERİMLİ DAKTİLO YAZMAK İÇİN İSTEK GÖSTERME	başlama; gösterme; açıklama; hareket etme; sürdürme; tepki sürdürme; cevaplama; sergileme; gönüllü olma
KILAVUZLA YAPMA	GOLF VURUŞUNU GÖSTERİLDİĞİ GİBİ YAPMA, İLK YARDIM BANDAJ-LAMASINI GÖSTERİLDİĞİ GİBİ UYGULAMA, YEMEK HAZIRLAMAK İÇİN EN İYİ SIRALAMAYI BELİRLEME	toplama; inşa etme; düzenleme; şekillendirme; sökme; sergileme; ikiye ayırma; birleştirme; saptama; netleştirme; dokunarak değiştirme; ölçme; onarma ve karıştırma; organize etme; taslak çizme

Çizelge 5. (devam) Devinişsel Alan Hedeflerini Davranışa (Heceliye) Dönüştürmede Kullanılan Eylemsiler

MEKANİKLEŞME	**DÜZGÜN VE OKUNAKLI YAZMA, LABORATUVAR MALZEMELERİNİ HAZIRLAMA SLAYT MAKİNASINI ÇALIŞTIRMA, BASİT BİR DANS ADIMINI GÖSTERME**	(Yönlendirilmiş tepki için verilen listenin aynısı)
BECERİ HALİNE GETİRME	**ELEKTRİKLİ TESTEREYİ BECERİYLE KULLANMA, YÜZMEDE DOĞRU FORMU GÖSTERME, OTOMOBİL KULLANMADA BECERİ SERGİLEME, VİYOLİN BECERİLİ PERFORMANS SERGİLEME, ELEKTRONİK BİR ARACI HIZLI VE DOĞRU OLARAK ONARMA**	(Yönlendirilmiş tepki için verilen listenin aynısı)
UYUM	**TENİS OYUNUNU RAKİBİN STİLİNE GÖRE UYARLAMA, SUYUN HIRÇINLIĞINA GÖRE YÜZME TEKNİĞİNİ DEĞİŞTİRME**	uyarlama; değiştirme; başkalaştırma; yeniden düzenleme; yeniden organize etme; yanlışları düzeltme; başka türlü yapma
YARATMA	**BİR DANS ADIMI YARATMA, BİR MÜZİK KOMPOZİSYONU YARATMA, YENİ BİR ELBİSE STİLİ TASARLAMA**	tanzim etme; birleştirme; yaratma; inşa etme

Kaynak: Grounland, E. N. 1981.

Hedef ve Davranış Yazmada Farklı Yaklaşımlar

Eğitim programlarını hazırlarken hedef ve davranışların yazılmasında farklı yaklaşımlar izlenmektedir. Bu farklılık, program geliştirme uzmanlarının yetişmelerinden ve programın özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Daha çok program özellikleri dikkate alındığında üç farklı yaklaşımın olduğu gözlenmektedir:

1. Aşamalı Hedef Yazma Yaklaşımı
2. Yeterliğe Dayalı Amaç Yazma Yaklaşımı
3. Modüler Amaç Yazma Yaklaşımı

I. Aşamalı Hedef Yazma Yaklaşımı

Bu kitapta da benimsenmiş olan bu yaklaşım, Bloom'un aşamalı sınıflama yaklaşımını temele almaktadır. Bu yaklaşım için örnekler:

Alan: Bilişsel

Düzey: Kavrama

Hedef: Program geliştirmenin öğeleri arasındaki ilişkileri kavrayabilme

Davranışlar: ***1.*** Verilen bir öğenin program geliştirmedeki işlevini yazma/ »öyleme. 2. Verilen bir öğedeki yetersizliklerin diğer öğeleri nasıl etkileyeceğini yazma/söyleme. ***3.*** Verilen bir öğenin diğer öge ya da öğelerle ilişkisini yazma/ »öyleme. ***4.*** Programın bir öğesi ile ilgili verilen bir örnekteki yetersizlikleri yaz- ııa/söyleme.

Alan: Duyuşsal

Düzey: Tepkide Bulunma

Hedef: Program geliştirme alanındaki ulusal/uluslararası gelişmelerin farkın- ila oluş

Davranışlar (Özellikler): ***1.*** Program geliştirmeye ilişkin en son ulusal yayınları söyleme. ***2.*** Program geliştirme alanında ülkemizde bulunan dış kaynaklı yayınların belli başlı olanlarını sayma. 3. Program geliştirmede ortaya çıkan ulusal eğilimleri söyleme. ***4.*** Program geliştirmeye ilişkin uluslararası son eğilimleri be- lıileme. 5. Program geliştirme alanında ulusal ve uluslararası gelişmeler arasında paralellik kurma. ***6.*** En çok kullanılan program geliştirme modellerini söyleme.

Alan: Devinişsel

Düzey: Kılavuzla Yapma

Hedef: Öğretmenle birlikte yürüyüş yapma becerisi

Davranışlar (Beceriler): ***1.*** Yürüyüşle ilgili hazırlık yapma. ***2.*** Öğretmenin yaptığı yürüyüş biçimlerini dikkatlice izleme. 3. Gösterilen yürüyüş biçimlerini yapma. ***4.*** Öğretmenden gelen uyarılara göre hareketlerin doğruluğunu kontrol aline. 5. Doğru hareketleri tekrar etme.

II. Yeterliğe Dayalı Amaç Yazma Yaklaşımı

Yeterliğe dayalı amaç, programın sonunda öğrencilerin hangi standartta n< yapabileceklerini belirtir. Yeterliğe dayalı amaçlar dört öğeden meydana gelir Bunlar öğrenci, davranış (işlem), koşullar (verilenler) ve standarttır (Doğan, 1997; 256-251).

Örnek:

Konu: Hesap makinasının kullanılması

Yeterliğe Dayalı Amaç:

Hesap makinası ve üç ondalıklı 25 sayı verildiğinde (koşullar), bütün sayıları I 1 dakika içinde hatasız olarak (standart), sabit bir sayı ile çarparak sonucu yaza bilme (davranış).

Örnek:

Ders: Sosyal Bilgiler

Yeterliğe Dayalı Amaç:

Öğrenciler kitabın dördüncü bölümünü okuduktan sonra (koşul), yasamanın demokrasiyi benimsemesinin üç nedenini (standart), sınıfta tartışarak belirleye bilmelidir (gözlenebilir davranış).

Yeterliğe dayalı amaç yazarken;

Ölçüt: Koşulların belirtilmesidir.

Bunun için "..... okuduktan sonra ..... " ya da " ... tamamladıktan sonra....." ya da"..... verildiğinde..... " gibi ifadeler kullanılır.

Ölçüt: Standardın ya da kabul edilebilir performansın ifade edilmesidir.

Bunun için de "..... en az üç nedeni ..... " ya da "dört karardan üçünü, ... " ya da " .....hatasız olarak..... " gibi ifadeler kullanılır.

Ölçüt: Davranış ya da gözlenebilir davranış ifadesinin belirtilmesidir.

Bunun için ".....yazabilme, uygulayabilme....." ya da ".....yazabilmeli..... uygulayabilmen ..... " gibi ifadeler kullanılır.

III. Modüler Amaç Yazma Yaklaşımı

Aşamalılık özelliği göstermeyen, bağımsız üniteler ya da modüller için kullanılır. Bununla ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir.

Ders: Türkçe

Amaç: Bu üniteyi çalıştıktan sonra;

J İlköğretim Türkçe programında yer alan genel ve özel amaçların nitelik ve önemini kavrayabilecek,

J İlköğretim okullarındaki Türkçe programının özel amaçlarını sıralayabilecek,

J Amaçları davranışa dönüştürmenin ve öğrencilere kazandırmanın gereğini kavrayabilecek,

J Amaçları gerçekleştirebilmek için ne gibi temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini kavrayabilecek,

J Dil öğretim ilkelerini Türkçe öğretiminde etkili bir şekilde uygulayabileceksiniz.

Bu yaklaşımla amaç ve davranış ifadeleri yazılırken"..... çalıştıktan/okudukları sonra .....-ecek, -acak" ile biten gelecek zaman ifadelerine yer verilmektedir.

Her üç yaklaşımda da önemli olan hususları şöyle vurgulayabiliriz:

1. Davranış ifadeleri tek bir önermeyi dile getirmelidir. Ölçme araçlarını hazırlarken bu önemli olmaktadır.
2. Davranışlar eğitim açısından istenilir, gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olmalıdır.
3. Öğretmenin yapacaklarından çok öğrencilerin yapacakları davranış olarak ifade edilmelidir.

Son yıllarda eğitimde yeni yönelimler ve yapılandırman görüşün giderek önem kazanması ve program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında gündeme gelmesi nedeniyle daha önce Benjamin Bloom ekibinde yer alan David K. Krathvvohl, Lorin W. Anderson ile birlikte oluşturdukları bir çalışma grubu ile eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflamasını tekrar ele almışlar ve boyutlandıtılmış yeni bir aşamalı çizelge oluşturulmuşlardır 2001). Aşağıda, 2001 yılında gerçekleştirilen bu çalışmanın özeti sunulmuştur.

Eğitim Hedeflerinin Soyutlandırılmış Aşamalı Sınıflaması

Anderson ve Krathwohl'un editörlüğünde oluşan çalışma grubunun ortaya koyduğu 'Soyutlandırılmış Aşamalı Sınıflama Çizelgesi' iki boyutlu bir matriks/ tablo üzerinde gösterilmektedir (2001). Tablonun dikey boyutundaki satırlar bilgi boyutunu, yatay boyutunda yer alan sütunlar da bilişsel süreç boyutunu içermektedir. Bilgi boyutu, "Öğrenciler ne biliyor?" bilişsel süreç boyutu da "Öğrenciler nasıl düşünüyor?" sorusuna yanıt aramaktadır. Aşağıdaki çizelgede boyutlandırılmış aşamalı sınıflama çizelgesi verilmiştir.

Çizelge 6. Boyutlandırılmış Aşamalı Sınıflama Çizelgesi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Kavrama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						

Bilgi Boyutunun Alt Grupları

Bilgi türlerinin çeşitli göstergelerini göz önünde bulundurduktan sonra, özellikle bilişsel psikoloji alanında, orijinal ana yapının ortaya konmasından son ra meydana gelen gelişmeler ışığında, dört genel bilgi türünde karar kılınmıştır. Bunlar olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgidir.

a. Olgusal bilgi: Öğrencilerin bir disiplini tanımak ya da o disiplinle ilgili sorunları çözmek için bilmeleri gereken temel öğeleri içerir. Bu öğeler genellikle bazı somut kavramları temsil eden semboller ya da önemli bir bilgiyi temsil eden "bir dizi semboP'dür. Genellikle, olgusal bilgi kısmen düşük seviyede soyutluk içermektedir. Öğrencilerin bir konudaki bütün öğeleri öğrenmelerini beklemek mantıklı değildir. Sosyal bilimlerdeki, fendeki ve beşeri bilimlerdeki bilgiler sürek li arttığı için bu alanlardaki uzmanların bile tüm yeni öğeleri takip etmekte güçlük çektikleri görülmektedir.

Olgusal bilgi, terimler bilgisi ve özel ayrıntı ve öğeler bilgisinden oluşmaktadır.

AA. Terimler bilgisi: Sözel ve sözel olmayan özel kodlamaların ve sembollerin (sözcükler, sayılar, işaretler, resimler gibi) bilgisini içermektedir. Her konu, çok sayıda sözel ve sözel olmayan ve kendi özel karşılıkları olan kodları ve sembolleri içerir. Bunlar bir disiplinin temel dilidir. Bilimsel terimler, harita sembolleri, alfabe, matematiksel semboller bunun için bir örnek olabilir.

Yeni öğrenenlerin bu kodlardan ve sembollerden haberdar olmaları ve bu kodların ve sembollerin genel kabul görmüş karşılıklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bir uzmanın bu terimlerle iletişim kurması gerektiği gibi, bu disiplini öğre nenlerin de disiplindeki olayları kavrayabilmek ve bu olaylar hakkında düşünebilmek için bu terimleri ve karşılıklarını bilmeleri gerekmektedir.

AB. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi: Olayların, yerlerin, insanların, tarihin ve bilgi kaynaklarının bilgisidir. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi, bir olayın tarihi ya da önemi gibi çok kesin ve özel bilgiler içerebilir. Aynı zamanda bir olayın meydana geldiği zaman dilimi ya da bir olayın genel olarak önemine göre sıralanan bilgileri

de içerebilir. Toplumların özellikleri, sağlık, vatandaşlık ve insan ihtiyaçları hak- kındaki pratik bilgiler, bir yazarın hangi yönüyle ünlü olduğu, hangi ilde hangi ürünün yetiştirildiği gibi konular örnek olabilir.

b. Kavramsal bilgi: Grupları, sınıflamaları ve bu gruplar ve sınıflamaların arasındaki ve kendi içlerindeki ilişkilerin bilgisini içerir. Daha karmaşık ve düzenlenmiş bilgiyi içerir. Belirli bir konu alanının ya da disiplinin nasıl düzenlendiği ve yapılandığı, farklı kısımlarının nasıl birbiriyle ilişkili olduğunu ve bu farklı kısımların birbiriyle nasıl çalıştığını temsil eden bilgileri içerir. Örneğin, mevsimlerin meydana gelme nedeniyle ilgili bir model ya da Dünya, Güneş, Dünya nın Güneş etrafında dönmesi, Dünya nın yıl boyunca farklı zamanlarda Güneş'e doğru yaklaşması gibi düşünceleri içerebilir.

Kavramsal bilginin üç alt grubu vardır: *Sınıflamalar ve gruplar bilgisi, ilke ve genellemeler bilgisi, kuram, model ve yapılar bilgisi.*

BA. Sınıflamalar ve gruplama/kategoriler bilgisi: Bir konu alanında kullanılan kategoriler, sınıflar, kısımlar ve düzene ilişkin bilgilerdir. Doğrudan gözlem, deney ya da buluş yoluyla değil, soyutlama yoluyla oluşan bilgilerdir. Örneğin, jeolojik periyotlar, yönetim şekilleri, dörtgen ya da üçgen çeşitleri, cümlenin öğeleri ve psikolojik sorun türleri gibi.

Konu alanı geliştikçe, bu alanda çalışan bireyler olayları sistematik hale getirmede ve yapılandırmada kullanılabilecek sınıflamalar ve gruplar geliştirmeyi faydalı bulmaktadırlar. Bu tip bilgi, terimler ve özel olgular bilgisinden biraz daha genel ve soyuttur. Sınıflamalar ve grupları terimlerden ve olgulardan ayıran özellik; sınıflama ve grupların özel öğelerin kendi aralarında ve birbirleriyle ilişkisini ■ağlamasıdır.

Sınıflamalar ve gruplar çoğunlukla anlaşma sonucu ve kullanım kolaylığı için ortaya çıkmıştır, özel ayrıntılar bilgisi ise, gözlemler, deneyler ve keşif sonucu ortaya çıkmıştır. *Sınıflamalar ve gruplar bilgisi* genellikle o alandaki uzmanların nasıl düşündüğünü ve problemlere nasıl yaklaştığını yansıtır, oysa hangi özel ayrıntıların önemli kabul edileceği bilgisi böyle düşüncelerin ve problem çözmenin sonucu ortaya çıkar.

Sınıflamalar ve gruplar bilgisi bir akademik disiplinde uzmanlaşmanın önemli bir yönünü oluşturur. Bilginin ve deneyimin uygun gruplar altında uygun bir şekilde sınıflanması öğrenmenin ve gelişmenin bir işaretidir. Öğrenciler bir ■kademik disiplindeki konuyu çalışmaya başladıklarında ve araçları nasıl kullanacaklarını öğrendiklerinde bu sınıflama ve gruplar bilgisinin değeri daha açık ortaya çıkmaktadır.

BB. İlke ve genellemeler bilgisi: İlke ve genellemeler, sınıflama ve gruplardan (kategorilerden) oluşur. İlke ve genellemeler bir disiplinde ağırlıklı yer tutar ve bu alandaki çalışmalarda kullanılır. Bir olguyla ilgili gözlemlerin soyutlanmış özetlerini içerir. Örneğin, matematikteki kurallar (bölünebilme, Pisagor vb), arz-talep kanunu, fiziğin temel kanunları, temel öğeler arasında bulunan ve onların birlikte çalışmasını sağlayan karşılıklı ilişkiler gibi.

ilke ve genellemeler, öğrencilerin anlamada zorlanabilecekleri engin fikirleri içerebilir; çünkü öğrenciler, örgütleme ve özetlemeyi amaçladıkları olgu hakkında ayrıntılı bilgiye sahip değillerdir. Bununla beraber, eğer öğrenciler ilke ve genellemeleri bilirlerse, konunun büyük bir kısmını örgütleyebilir ve konu içinde çeşitli ilişkiler kurabilirler. Sonuç olarak, öğrenciler konuyla ilgili daha güçlü belleğe sahip olmanın yanında, konuyu daha iyi kavrarlar.

BC. *Kuram, model ve yapılar bilgisi:* En soyut ve kapsamlı biçimlendirmelerdir. İlkeler, genellemeler, sınıflandırmalar gibi yapıları ve aralarındaki ilişkileri esas alır. Farklı disiplinlerin bir olguyu yordama, açıklama, anlama ve tanımlamak için kul [andıkları farklı model, kuram, bilgi kuramı ve paradigmalar bilgisini içerir.

İlke ve genellemeler bilgisi ile bunların, karışık bir olgu, sorun ve konunun açık, çevrili ve sistematik bir görüş ile aralarındaki karşılıklı ilişkilerini içerir. Bunlar, en üst düzeyde soyutlaştırma sürecidir. Bu bilgi, ilke ve genellemeler, sınıflama ve gruplamalar, belirli ayrıntıların örgütlenmesi ve karşılıklı ilişkilerini yansıtır.

Bu bilgi türü, disiplinler ve araştırmaların yapılandırması için farklı bilgi kuramı ve paradigmalara sahiptir ve öğrencilerin, konu içindeki araştırma alanlarını ve konuyu farklı yollarla örgütlemeyi ve kavramsallaştırmayı bilmeleri gerekir. Örneğin biyolojide, evrim kuramı ve farklı biyolojik olguları açıklamada evrimsel terimlerle nasıl düşünüleceğinin bilgisi bu "kavramsal bilgi" alt başlığının önemli bir özelliğidir. Aynı şekilde, psikolojide davranışsal, bilişsel ve sosyal yapısal kuramlar, farklı bilgi-kuramsal varsayımları ve insan davranışları hakkında farklı bakış açılarını yansıtırlar. Alandaki uzman kişiler, farklı disiplinlerle ilgili kuramları, modelleri ve yapıları bilmekle kalmayıp aynı zamanda bunların göreceli güçlük ve zayıflıklarını da bilir ve bu disiplinlerin "dışında" biri veya "içinden" biri gibi düşünebilir.

c. İşlemsel bilgi: Bir işlemin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgidir. Bu işlem, hem alışılmış (rutin) işlemleri hem de karmaşık problemleri çözmeyi kapsar. İzlenmesi gereken adımlar biçiminde yapılanır. Bu işlem becerisi, algoritma, yöntem ve tek nik bilgileri içerir. Buna ek olarak, farklı işlemlerin ne zaman kullanılacağına karar vermeye ilişkin ölçütler bilgisini de içerir. Aslında, uzmanlar kendi alanlarında çok bilgiye sahip olmakla beraber, uzmanların bilgisi, bilgiyi nerede ve ne zaman kullanacağını bilme noktasında "koşullandırılmıştır".

Olgusal ve kavramsal bilgi, bilginin "Ne?"sini temsil ederken, İşlemsel Bilgi "Nasıl?" sorusuyla ilgilidir. Diğer bir anlatımla, işlemsel bilgi farklı "süreçler" bil gisini yansıtırken, olgusal ve kavramsal bilgi "ürün" kavramıyla ilgilenir. İşlemsel bilginin, sadece işlemlerin bilgisini temsil ettiğini belirtmek önemlidir. Üstbilişsel bilgi, konu ya da disipline özgü beceri, algoritma, yöntem ve teknik bilgiler için kullanılmaktadır.

CA. Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi: İşlemsel bilgi, bütün işlemler olarak bilinen adımlar dizini veya sırası olarak ifade edilebilir. Bazen, bu adımlar sabit bir sırada izlenirken, bazen de bu adımlar karışık bir sırayı takip etmeyi gerektirebilir. Aynı şekilde, bazen sonuç belirlidir (örneğin önceden belirlenmiş tek cevap vardır); başka durumlarda ise böyle değildir. Süreç ya sabit ya da daha açık olmakla beraber, nihai sonuç, bu alt başlık bilgisinde genellikle sabit varsayılır. Yaygın bir örnek, matematik alıştırmalarında kullanılan algoritmalar bilgisidir. Aritmetik kesirlerde çarpma işlemleri uygulandığında, genellikle sabit bir cevapla (sayısal hatalar dışında) sonuçlanır.

CB. Konuya özel yöntem ve teknikler bilgisi: Sabit sonuçlarla sonlanan özel be- çeri ve algoritmaların aksine, bazı işlemler önceden belirlenmiş tek bir cevaba ya da l çözüme götürmez. Örneğin, bir çalışmayı tasarlamak için, az çok ardışık bir tarzda genel bilimsel yöntem takip edilebilir, fakat sonuçlanan deneysel tasarım, birçok sayıda etkene bağlı olarak büyük ölçüde değişebilir. Konuya özel yöntem ve teknikler bilgisi; deney, keşfetme veya daha doğrudan gözlem sonuçları olan bilgiden daha çok, disiplinle ilgili normları ya da genelde anlaşmanın, ortak kararların sonuçları olan bilgiyi içerir. Bu alt başlık, alandaki uzmanların nasıl düşündüğünü ve problem ■ çözme veya böyle bir düşüncenin sonuçlarından daha çok genelde problemleri nasıl .çözdüklerini yansıtır. Örneğin, genel bilimsel yöntemin, sosyal durum ve politika . problemlerini de içeren farklı durumlara nasıl uygulanacağı bilgisi, bir "bilimsel" düşüme yolunu yansıtır.

CC. *Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına karar vermeye ilişkin ölçütler bilgisi:* Öğrencilerin, konuya özgü işlemleri ve bu işlemleri ne zaman kullanacaklarını bilmeleri gerekir, bu durum bu işlemlerin geçmişte nasıl kullanıldığı bilgisini içerir. Aslında, uygun işlemleri ne zaman kullanacağını bilmek, işlemleri kullanma yeteneğinden daha basit ve belki de daha az işlevsel olmasına karşın, işlemlerin uygun kullanımı için bir başlangıçtır. Böylece, öğrencilerin, herhangi bir araştırı maya başlamadan önce, benzer araştırmalarda kullanılmış yöntem ve teknikleri bilmeleri gerekir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında ise öğrencilerden, başkalarının kullandığı yöntemlerle, kendilerinin kullandıkları yöntem ve teknikler ara- ı sındaki ilişkileri göstermeleri beklenebilir.

Uzmanlar kendi alanlarındaki problemlerin üstesinden gelebildikleri için, yine bu, konu uzmanları tarafından kullanılan sistemleştirmedir. Uzmanlar, bilgilerini ne zaman ve nerede kullanacaklarını bilirler. Uzmanlar aynı zamanda, konuya özgü farklı işlemsel bilgi türlerini nerede ve ne zaman kullanacakları hakkında ölçütlere de sahiptirler; yani, uzmanların bilgileri "koşullandırılmıştır", bu şekilde uzmanlar, hangi koşullar altında işlemlerin uygulanacağını bilirler. Örneğin, bir fizik problemini çözmede uzman, fizik probleminin türünü tanımlayabilir ve

uygun işlemleri kullanabilir. Bu yüzden öğrenciler, hem ölçütler bilgisine sahip I olmalı hem de bu ölçütleri kullanabilmelidirler.

d. Üstbilişsel bilgi: Bireyin kendi bilişinin farkında olması ve genel bilişi hakkındaki bilgisidir. Diğer bir anlatımla, üstbiliş bilgisi genel strateji bilgisi, bu stratejilerin nerede, nasıl etkili olduğuna dair bilgi ve bireyin kendisi hakkındaki bilgisidir. Araştırmalar, öğrencilerin

genel bilişleri hakkında daha bilgili oldukla rım, kendi düşünmeleri hakkında daha farkında olduklarını ve bu farkındalıklarla hareket ettikleri zaman daha iyi öğreneceklerini ortaya koymaktadır. Bu bölümde öğrencilerin bilişlerini düzenleme, kontrol ve denetimlerinden çok, öğrencilerin I farklı biliş özellikleri bilgisinden söz edilmiştir.

DA. Stratejik bilgi: Düşünme, öğrenme ve problem çözme için genel stratejiler bilgisidir. Strateji bilgisi, stratejilerin ne zaman etkili olduğuna dair bireyin kendi bil gisidir. Stratejik bilgi, öğrencilerin gerekenleri ezberleme, metinden anlam çıkarma ya I da sınıfta duyduklarını, kitaplarda ve diğer ders materyallerinde okuduklarını kavra mada kullanabilecekleri çeşitli stratejilerin bilgisini içerir.

Bu öğrenme stratejisi üç kategoride gruplandırılabilir: Tekrarlama, ayrıntılan- (dırma ve örgütleme. Tekrarlama stratejileri, birine iletilecek ve anımsanması gereken kavram ve kelimeleri tekrarlamayı içerir. Ayrıntılandırma stratejileri, parçadan ana fikri çıkarma, yorumlama ve özetleme gibi tekniklerin yanı sıra bellek işlemleri için çeşitli hatırlatıcı ipuçları kullanımını içerir. Örgütleme stratejileri ise farklı ana I hatları belirleme biçimlerini, bilişsel harita ya da kavram haritası çizmeyi ve not almayı içerir.

Öğrenciler, kendi bilişlerini düzenlemek (örneğin anlamadığı bir şeyi tekrar okuma, bir matematik probleminde geriye dönme ve hesaplama hatasını düzeltme), bilişlerini denetlemek (örneğin bir okuma parçasını okurken kendi kendine I soru sorma, bir matematik sorusunun cevabını kontrol etme) ve bilişlerini planlamak (örneğin alt amaçlar belirleme) için her durumda bu stratejileri kullanabilirler.

Son olarak, bu alt başlık düşünme ve problem çözme için genel stratejileri içerir. Bu stratejiler öğrencilerin problemleri, özellikle kesin çözüm yöntemi olmayan, iyi ifade edilmemiş problemleri çözmede kullanabileceği çeşitli genel bulduruculara kapsar. Buldurucu örnekleri, amaca ulaşmak için çözümleme ve arzu edilen amaç durumundan geriye dönük çalışmadır. Problem çözme stratejilerine ek olarak, çıkarım yapmak için uygun örneklere ilgiyi çekme, farklı veri kaynaklarından uygun çıkarımlar yapma, tartışmalarda döngüsellikten kaçınma, farklı mantıksal ifadeleri değerlendirmek için tümdengelim ve tümevarım stratejilerini kullanma gibi.

DB. Uygun bağlam ve koşullan içeren bilişsel görevler bilgisi: Bütün stratejiler her durumda geçerli olmayabilir; bazı bilişsel görevler diğerlerinden daha zor ya da farklı özellikte olabilir. Hangi durumlarda hangi genel stratejilerin kullanılacağına, nasıl ve neden kullanılacağına dair bilgi verilir. Öğrenciler çeşitli öğrenme ve düşünme stratejileri bilgisi edindikçe, bu bilgi öğrencilere hangi genel strateji-

İri i ve bu stratejileri nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenmiş olur. İşlemsel bilgi ile birlikle, yine de, bu bilgi öğrenmede uzmanlaşmak için yeterli olmayabilir. Aynı /.imanda öğrenciler, genel bilişsel stratejiler için koşullu bilgi geliştirmeye ihtiyaç duyacaklardır. Bütün bu farklı stratejiler her durum için uygun olmayabilir ve Öğrenciler farklı koşul ve görevler için en uygun stratejiler bilgisini geliştirmek /.orundadırlar. Koşullu bilgi, öğrencilerin üstbilişsel bilgiyi kullanabilecekleri du- ı omların bilgisine işaret eder.

Eğer stratejiler, öğrencilerin yapılandırın anlamalarına yardım eden bilişsel .o açlar olarak düşünülürse, o zaman farklı bilişsel işlemler için farklı araçlar gerekir, bir marangozun bir binayı inşa etmek için kullanacağı farklı araçları kullanması gibi. Aynı şekilde, belli genel öğrenme ve düşünme stratejileri bazı işlemlere daha iyi uyuyor olabilir. Örneğin, iyi ifade edilmemiş bir problemle karşılaşılırsa, hu durumda genel problem çözme bulduruculari yararlı olabilir. Stratejilerin ne raman ve niçin kullanılacağına ilişkin koşullu bilgi, öğrenmenin önemli bir özelliğidir.

DC. Özbilgi: Öğrenme ve bilişle ilgili bir kişinin zayıf ve güçlü yönlerinin bilgisini içerir. Bireyin kendi bilgi düzeyinin farkında olmasıdır. Örneğin, klasik sınavlardan ziyade çoktan seçmeli testlerde genellikle daha iyi yanıt verdiklerini bilen öğrenciler, sınav olma becerileri hakkında özbilgiye sahiptirler. Bu bilgi, Öğrenciler iki farklı sınav türüne çalıştıkları zaman onlara yararlı olabilir. Buna ek olarak, uzmanların ayırt edici bir özelliği, bir şeyi bilmediklerini anladıklarında uygun ve gerekli bilgiyi bulmak için bazı genel stratejileri kullanmalarıdır. Bir kişinin kendi bilgisinin derinliği ve genişliği hakkındaki öz farkındalığı, özbilgi- nin önemli bir özelliğidir. Son olarak, öğrenciler, farklı durumlarda muhtemelen kullanacakları farklı türdeki genel stratejilerin farkında olmak durumundadırlar. ■ öğrencinin belirli bir strateji üzerine fazlaca güvenmesi, işlem için daha uyarla- ■ nabilir diğer stratejilerin olduğu durumlarda, strateji kullanımında bir değişime yol açacaktır.

(

Özbilgi, üst bilişsel bilginin önemli bir özelliğidir, fakat öz bilginin kesinliği, öğrenme için en önemlisi gibi görünüyor. Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik (güçlükleri ve zayıflıkları hakkında pozitif fakat yanlış, hatalı ve yanıltıcı dönüt vererek öğrencilerin "özsaygısını (özbilgiden tamamen farklı bir yapı) yükseltmeyi denemeleri beklenmemelidir. Öğrenciler için, abartılı ve hatalı özbilgiye sahip olmalarından, kendi bilgi temelleri ve uzmanlıkları hakkında doğru algı ve yargılara sahip olmaları çok daha önemlidir. Eğer öğrenciler, olgusal bilgi ve kavramsal bilgi- ı nin bazı özelliklerini bilmediklerinin ya da bir işlemi nasıl yapacaklarını (işlemsel [1] bilgi) bilmediklerinin farkında değillerse, yeni bir bilgiyi öğrenmek için muhteme len hiçbir çaba sarf etmeyeceklerdir. Ne bildiklerini ya da neyi bilmediklerini bil

I meleri uzmanın ayırt edici özelliğidir ve uzmanlar sahip oldukları gerçek bilgi vr **f** yetenekleri hakkında abartılı ve yanlış izlenime sahip değillerdir. Bundan dolayı, **I** öğretmenler, öğrencilere kendi özbilgilerini doğru değerlendirmeleri noktaNiııl.ı **I** yardımcı olmalılar ve öğrencilerin akademik özsaygılarını abartmamaklar.

Bilgi boyutunun özeti aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

BİLGİ BOYUTU

ANA BAŞLIKLAR VE ALT BAŞLIKLAR	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ - Bir disiplin hakkında bilgi sahibi olmak ya da onunla ilgili bir problemi çözmek için öğrencilerin bilmesi gereken temel öğeler	
AA. Terimler bilgisi	Teknik kelimeler, müzik sembolleri
AB. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. KAVRAMSAL BİLGİ - Büyük bir yapıdaki temel öğelerin birlikte işlemelerini sağlayan aralarındaki iç ilişkiler.	
BA. Sınıflama ve gruplamalar bilgisi	Jeolojik çağın dönemleri, ticari mülkiyet çeşitleri
BB. İlke ve genellemeler bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep eğrisi
BC. Kuram, model ve yapılar bilgisi	Evrim kuramı, Millet Meclisi nin yapısı
C. İŞLEMSEL BİLGİ - Bir işin nasıl yapılacağı; araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemleri kullanma ölçütleri	
CA. Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi	Sulu boya yapmada kullanılan beceriler, tamsayı böl me algoritması
CB. Konuya özel yöntem ve teknikler bilgisi	Görüşme tekniği, bilimsel yöntem
CC. Uygun işlemleri ne zaman kullanacağına karar vermenin ölçütler bilgisi	Newton'ın ikinci yasasını içeren bir işlemi ne zaman kullanacağına karar vermede kullanılan ölçütler, ticari maliyetlerin tahmininde kullanılan belirli bir yöntemin uygulanabilirliğini değerlendirme ölçütleri.
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ - Bireyin kendi bilişinin farkında olması ve bilişi hakkındaki bilgisi olmasıyla birlikte genel olarak biliş hakkındaki bilgi	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabındaki bir ünite konusunun yapısını kavra ma yöntemi olarak ana hatları belirleme bilgisi, buldurulan kullanma bilgisi
DB. Bağlamsa! ve koşullu bilgiyi kapsayan bilişsel görevlerle ilgili bilgi	Belli öğretmenlerin uyguladığı test tiplerinin bilgisi, farklı öğrenme konularının bilişsel istem (talep etme) bilgisi
DC. Öz bilgi	Kişisel olarak, metni eleştirirken güçlü, yazarken zayıf olduğunun bilgisi, kendi bilgi düzeyinin farkın- dalığı

Bu bölümde dört bilgi türü tanımlanmış ve betimlenmiştir: Olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi. Olgusal bilgi ve kavramsal bilgi "ne" bilgisi içermesi bakımından neredeyse aynı, buna karşın, kavramsal bilgi, sadece terimler dizgesi bilgisi ve soyutlanmış gerçeklerden daha derin, daha örgütlenmiş, bütün leşik ve sistematik bilgidir. İşlemsel bilgi, bir şeyin "nasıl" yapılacağının bilgisidir.

Hu üç gruplamanın hepsi orijinal taksonomide temsil edilmiştir. Üstbilişin önemi I

hakkındaki yeni bilişsel bilimleri ve bilişsel psikoloji araştırmalarını yansıttıktan sonra, dördüncü bir grup eklenmiştir: Üstbilişsel bilgi. En basit anlatımla, üstbi- lişsel bilgi biliş hakkındaki bilgidir. Bilişsel süreç boyutu bölümünde, farklı bilgi türlerinin belirli bilişsel işlem türleriyle nasıl bağdaşık olduğu gösterilmektedir.

Bilişsel Süreç Boyutu

Bilişsel süreç boyutunun grupları, hedeflerin içerdiği, öğrencilerin bilişsel süreçlerine ayrıntılı sınıflamalar sağlamayı amaçlamaktadır. Tablo 3'te gösterildiği gibi, sınıflama hedeflerde en sık rastlanan hatırlama, kavrama ve uygulamadan, daha nadir rastlanan çözümleme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreçlerine doğru uzanmıştır.

Bilişsel Süreç Boyutunun Alt Grupları

Bu bölümde, her altı kategori içerisinde ayrıntılı olarak bilişsel süreçler tanıtılmakta ve uygun olduğu yerde diğer bilişsel süreçlerle kıyaslanmaktadır.

1. Hatırlama

Hatırlama, uzun süreli bellekten bilginin çağrılması durumudur. Hatırlama- ■ ya ilişkin bilişsel süreçler, tanıma ve anımsamadır. Geçerli bilgi olgusal, kavram- **r** sal, işlemsel ya da üst bilişsel veya bunların bileşimini içerir.

Hatırlama, anlamlı öğrenme ve daha karışık durumlarda bilginin kullanıldığı gibi problem çözme için gereklidir. Örneğin, öğrencinin bir kompozisyon yazmayı İyice öğrenmesi için verilmiş olan sınıf düzeyine uygun İngilizce kelimelerin doğ- I ru hecelenme bilgisi gereklidir. Öğretmenlerin yalnızca ezber öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye odaklandığı yer, sıklıkla metinden farklı olarak bilginin par- **ç** larının ya da bileşenlerinin hatırlanması üzerine odaklanır. Öğretmen anlamlı öğrenmeye odaklandığı zaman, her nasılsa, hatırlanan bilgi, yeni problemlerin çö- I züldüğü ya da yeni bilginin yapılandırıldığı daha geniş çalışmalarla birleştirilebilir.

1.1 Tanıma

Tanıma, sunulan bilgiyle kıyaslamak için uzun süreli bellekten geçerli bilginin çağrılmasını içerir. Tanımada, öğrenci sunulan bilgiye benzer bilgi parçalar için uzun süreli belleği araştırır. Yeni bilgiler sunulduğu zaman, öğrenci bir bilginin bir eşleştirme için aranan önceden öğrenilmiş bilgiden sorumlu olup olmadığına karar verir.

1.2 Anımsama

Anımsama, bir bilgi istemi yapıldığı zaman uzun süreli bellekten bu bilginin tekrar elde edilmesini içermektedir. Bu bilgi istemi sıklıkla bir sorudur. Anımsamada, bir öğrenci uzun süreli bellekte belirli bir parça bilgiyi arar ve bu bilgiyi onun işleme tabi tutulduğu işleyen belleğe getirir. Anımsama için kullanılan bir diğer terim ise "tekrar elde etme"dir.

2. Anlama

öğretimin birinci hedefi, kalıcılığı sağlamaktır. Bu da hatırlamayı içeren he defler üzerine odaklanır. Öğretimin hedefi transferi desteklemek olduğu zaman, odak "anlama"dan "yaratma[1] ya diğer beş bilişsel sürece değişir. Bunların okullarda ve üniversitelerde transfere dayalı olarak vurgulanan en kapsamlı olanı anlama dır. Dersleri boyunca, kitaplar içinde ya da bilgisayar ekranlarında öğrencilere sunulan sözel, yazılı ve grafiksel iletişimleri içeren öğretimsel iletilerden anlam oluşturabildiği zaman, öğrencilerin anladıkları söylenebilir. Potansiyel öğretim iletilerinin örnekleri, kâğıt üzerinde çeşitli sözel, resimsel ve sembolik gösterimler kadar sınıf içindeki fizik gösterimini, bir arazi gezisinde coğrafi oluşumların gö rülmesini, sanat müzesi içinde bir gezinin bilgisayar simülasyonunu, bir orkestra tarafından çalınan müzikleri içerir.

Öğrenciler önceki bilgileri ile kazandıkları bilgi arasında bağlantı kurdukları zaman anlarlar. En belirgin olarak, yeni gelen bilgi ile var olan şema ve bilişsel yapılar birleştirilir. Çünkü kavramlar bu şema ve yapılar için inşa edilen bloklardır. Kavramsal bilgi anlama için esas oluşturur. Anlama içindeki bilişsel süreç katego rileri *yorumlama, örneklendirme, sınıflandırma, özetleme, çıkarım yapma, karşılaştırma ve açıklamayı* içerir.

2.1 Yorumlama

Yorumlama, öğrenci bilgiyi bir temsili oluşumdan diğerine çevirebildiği zaman oluşur. Yorumlama, kelimeleri kelimelere dönüştürmeyi, resimleri kelimelere, kelimeleri resimlere, sayıları kelimelere, kelimeleri sayılara, müzik notalarını seslere ve benzerine dönüştürme işlemidir.

2.2 Örneklendirme

Örneklendirme, bir öğrenci belirli bir örnek ya da genel bir kavram veya ilkenin örneğini verdiği zaman oluşur. Örneklendirme, genel kavram veya kuralların özelliklerinin tanımını belirlemeyi (Örnek, ikizkenar bir üçgen iki eşit kenara sahiptir.) ve bu özellikleri belirli örnekleri seçmek ve yapılandırmak için kullanmayı içerir.

2.3 Sınıflandırma

Sınıflandırma, öğrenci belirli bir kategoriye ait olanı (örneğin kavram ve ilke) tanıdığında oluşur. Sınıflandırma, hem belirli örnekler hem de kavram veya ilkelerin yerleştiği geçerli örnek ve özellikleri fark etmeyi kapsar. Sınıflandırma, örneklendirme sürecinin tamamlayıcısıdır. Örneklendirme, genel kavram veya ilkelerle başlar ve öğrencilerin belirli örnek ve örneklendirmeleri bulmalarını ister. Sınıflandırma, belirli örnek ve örneklendirmeler ile başlar. Öğrencilerin genel kavram ya da ilkeleri bulmalarını ister.

fi

2.4 Özetleme

Özetleme, bir öğrencinin sunulmuş bilgiyi temsil eden veya genel bir konunun özünü veren bir tek cümleyi önerdiği zaman oluşur. Özetleme, bir oyunda bir lahnenin anlamı gibi bilginin temsilinin oluşturulmasını, tema ya da temel noktalara karar vermek gibi bilgiden bir özetin özünü vermeyi içerir.

2.5 Çıkarımlama

Çıkarımlama, örnekler ya da örneklendirmeler içinden bir model bulmayı İçerir. Çıkarımlama süreci, bu örnekler ya da örneklendirmeler arasında kıyaslama yapmayı içerir. Örneğin, sıralı gelen sayılara karar vermek isteyen bir öğrenci, önce örneği belirlemelidir. İlişkili bir süreç için bu örüntü kullanmalıdır. Bunun İçin de sunulan bilgiyi esas alan bir örnek üzerine odaklanmak gereklidir.

2.6 Karşılaştırma

Karşılaştırma, bilinen bir olay ile daha az tanıdık gelen bir olaya nasıl benzediğine karar verme sürecidir. Bu süreç, durumlar, problemler, fikirler, olaylar ya da ikiden fazla nesne arasındaki farklar ve benzerlikleri ayırt etmeyi içerir. Karşılaştırma, bir nesne, olay ya da fikir ile başka bir nesne, olay veya fikri oluşturan modeller, öğeler arasında bire bir benzerlik bulmayı içerir. Çıkarım yapma ile birlikte kullanıldığında karşılaştırma benzetme yoluyla sonuç çıkarmak olarak açıklanabilir.

2.7 Açıklama

Açıklama, bir öğrenci bir sistemin neden-sonuç modelini, yapılandırabildiği ve kullandığı zaman oluşur. Model, resmi bir kuramdan sağlanabilir (doğa bilimlerindeki durumlarda kullanıldığı gibi) ya da bir araştırma veya tecrübe içinde şekillenebilir (sosyal bilimler ve beşeri bilimlerde sıklıkla karşılaşıldığı gibi). Tam bir açıklama, bir sistemin büyük bir kısmını veya zincir içindeki her bir temel olayı ve zincir içindeki bir "bağlantı" veya sistemin bir bölümündeki değişikliğin diğer bölümlerdeki değişikliklere nasıl etki ettiğine karar vermek için modeli kullanmayı içeren bir neden-sonuç modelinin oluşturulmasını kapsar.

3. Uygulama

Uygulama alıştırma yapma ya da problem çözme işlemini kullanmayı kapsar. Uygulama, işlemsel bilgi ile yakından ilgilidir. Alıştırma yapma, öğrencinin uygun işlemi kullanmayı bildiği bir görevdir, bu nedenle öğrenci alıştırma üzerinde her zaman uyguladığı (tamamen alışkanlık haline getirdiği) bir yaklaşım geliştirir. Problem, öğrencinin kullanacağı yöntemi başta bilmediği bir görevdir, bu nedenle öğrenci problem çözme işlemi bulmalıdır. Uygulama basamağı, iki bilişsel süreci içerir: Yürütme ve uygulama.

3.1 Yürütme

Yürütmede, öğrenci bilinen görevle karşılaştığında, her zaman yaptığı işlemi uygular. Durumun benzerliği genellikle uygun yöntem kullanma seçimine rehberlik eden yeterli ipuçlarını sağlar. Yürütme, yöntem ve tekniklerden çok beceri kullanımı ve algoritma ile ilgilidir. Beceri ve algoritma özellikle yürütmeden sorumlu iki niteliğe sahiptir.

3.2 Uygulama

Öğrenci, yeni bir durumu yapma ya da bir problemi çözme yöntemini seçtiği ve kullandığı zaman uygulama olur. Seçim gerektiği için öğrenciler karşılaşılan problem çeşidini ve mevcut yöntemleri anlamaya mecburdur. Bu şekilde uygulama basamağı, diğer bilişsel süreç kategorileri olan anlama ve yaratma gibi birbiriy- le bağlantılı olarak kullanılır. Öğrenci bilmediği problemlerle karşılaştığı için mev cut yöntemlerden hangisini kullanacağına hemen karar veremez. Ayrıca problem için tek bir çözüm olmayabilir, yöntem bazı değişikliklere ihtiyaç duyuyor olabilir. Uygulama, genellikle beceri ve algoritmadan çok, yöntem ve teknik kullanımı ile ilgilidir. Teknik ve yöntemler, uygulamadan sorumlu iki niteliğe sahiptir. îlkinde; işlem basamakları sıralıdır; bir sonuçtan çok, akış şemasına benzer. İkinci ise işlemin doğru bir şekilde uygulanmasıdır.

4. Çözümleme

Çözümleme, bir bütünün ya da materyalin her bir öge parçası ile ya da diğer ı, öğeler ile ve tüm yapı ile nasıl ilişkili olduğunu kapsar. Bu sürecin alt basamakları ı ayrıştırma, örgütleme ve atfetmedir.

4.1 Ayrıştırma

Ayrıştırma, tüm yapının parçalarının ilgi ya da önemi açısından ayrımını içerir. l Ayrıştırmada öğrenci ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt ettiğinde ya da önemli ya da önemsiz bilgiyi ayırt ettiğinde ya da ilgili/önemli bilgiyle ilgilendiğinde meydana gelir.

4.2 Örgütleme

Örgütleme, iletişim ya da bir durumun öğelerinin tanınmasını ve tutarlı bir yapı içinde nasıl uyum gösterdiğini tanımlamayı gerektirir. Örgütlemede öğrenci, sunulan bilgi parçaları arasından sistematik ve tutarlı bir bağlantı kurar. Örgütle me genellikle ayrıştırma ile birlikte meydana gelir. Öğrenci, öncelikle önemli öge yi tanır, sonra yapının içinde hangisinin uygun olduğuna karar verir. Örgütleme, aynı zamanda atfetme ile de birlikte oluşur.

4.3 Atfetme

Atfetme, iletişimin altında yatan niyet, değer, önyargı ve bakış açısı araştırıldığında oluşur. Atfetme, öğrencinin sunulan materyaldeki yazarın niyetini belirlemeyi içeren yapısal analizi sürecini gerektirir. Öğrencinin sunulan materyalin anlamını anlamaya çalıştığı yorumlamanın aksine, atfetme sunulan materyalin altında yatan bakış açısı ya da niyeti ortaya çıkarmayı gerektirir.

5. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçüt ve standartları temele alarak yargıda bulunma olarak tanımlanır. Ölçüt olarak, çoğunlukla kalite, etkililik, etkinlik ve tutarlılık kullanılır. Bunlar öğrenci ya da diğerleri tarafından belirlenebilir. Standartlar ya nicel ya da nitel standartlar olabilir.

Tüm yargıların değerlendirme olmadığı vurgulanmalıdır. Örneğin, öğrenciler bu kategoriye uyan yargıda bulunabilirler. Değerlendirmeyi açıkça ayırt etmeyi sağlayan, öğrenciler tarafından kullanılan performans standardının açık bir şekilde ölçüt olarak tanımlanmasıdır. Bu makine etkili bir şekilde çalışıyor mu? Hedefe ulaşmak için en iyi yol bu yöntem mi? Bu yaklaşım diğerlerinden daha mı uygun? Bu sorular, değerlendirme yapanların sorması gereken sorulardır.

5.1 Kontrol Etme

Kontrol etme, işlem ya da üründe içsel tutarsızlık ya da yanılgıyı test etmeyi gerektirir. Örneğin, kontrol etme, öğrencinin sonucun varsayımı izleyip izlemediğini test ettiğinde, varsayımı desteklediğinde ya da olumsuzladığında ya da sunulan materyali oluşturan parçaların birbiri ile çelişip çelişmediğini test ettiğinde meydana gelir. Kontrol etme, planın nasıl işlediğini ortaya koyar.

5.2 Eleştirme

Eleştirme, ürünü ya da bir işlemi yargılamayı dış ölçüt ve standartlar temele alınarak yapılan işlemdir. Eleştirmede, öğrenci, ürünün olumlu ve olumsuz özel İlklerini fark eder ve büyük ölçüde bu özellikleri temele alarak bir yargıda bulunur, üleştirmenin özünde eleştirel düşünme vardır.

6. Yaratma

Yaratma, tutarlı ve işlevsel bir bütüne dönüştürmek için öğelerin bir araya gelmesini gerektirir. Yaratmayı kapsayan süreç genellikle öğrencinin ön öğrenme deneyimleri ile uyum içindedir. Yaratma öğrenciden yaratıcı düşünmesini beklemesine rağmen, öğrenme görevi ya da durumu tarafından istenen tam olarak sınırsız yaratıcı olması değildir. Bazı insanlara göre, genellikle bazı özel becerilerin sonucu olan yaratıcılık, olağandışı ürünlerin üretilmesidir. Burada kullanılan ya ı atmada, öğrencilerin yazma, resim yapma, heykel yapma, inşa etme gibi sentezle ine güçlerini yaratacı bir şekilde ortaya koymalarıdır.

Yaratına süreci, üç bölüme ayrılabilir. 1. Problemi açıklama: öğrenci görevi anlamaya gayret eder ve olası çözümü oluşturur. 2. Çözümü planlama: öğrenci olasılıkları araştırır ve uygulanabilir bir plan tasarlar. 3. Çözümü uygulama: Öğ renci başarılı bir şekilde planı tamamlar. Bunu öğrencinin çözüm yöntemini tasar ladığı ve eylem planına dönüşen yakın planlama bölümü izler. Sonunda öğrenci çözümü yapılandırırken plan işler ve üretimi gerçekleştirir. Yaratma iç bilişsel sü reçle ilgilidir. Bunlar oluşturma, planlama ve üretmedir.

6.1 Oluşturma

Oluşturma, problemi açıklamayı ve alternatifleri ya da denenceleri oluştur mayı gerektirir. Genellikle problem, ilk olarak olası çözüm önerileriyle sunulur; ancak problemin yeniden tanımlanan ya da bir fikir ileri süren yeni bir açıklama ya da farklı çözümler önermesi beklenmelidir.

6.2 Planlama

Planlama, problemi çözmek için geliştiren yöntemi tasarlamayı gerektirir. Planlamada öğrenci alt basamakları belirler, problemin çözümünde alt basamak ların neler olması gerektiğini ayırabilir. Öğretmenler genellikle planlama hedefleri üzerinde durmazlar, üretme açısından hedeflerini saptamak yerine yaratıcılık sürecine ağırlık verirler.

6.3 Üretme

Daha önce de belirtildiği gibi yaratma süreci içinde yer alan hedefler, üretme aşaması için önemli olacak özgünlük ya da benzersizliği içermelidir (bazen içermeyebilir). Bu, üretme hedeflerini ortaya koyarken de geçerlidir. Üretmenin sağlıklı olabilmesi için kazanılan beceri ve bilgi türleri arasında eşgüdüm sağlanmalıdır.

Sonuç olarak: Hatırlama, ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmedir. Kavrama, sözlü, yazılı ve grafik iletişimini içeren eğitimle ilgili iletilerin anlamı m oluşturmadır. Uygulama, verilen bir durumda bir işlemi yerine getirme ya da kullanma anlamına gelir. Çözümleme, maddeyi bileşenlerine ayırıp her parçanın birbiriyle, bütünle veya amaçla ilişkilerini ortaya koymadır. Değerlendirme, ölçüte ve/veya standartlara göre yargıda bulunma anlamındadır. Yaratma da, anlamlı bir bütün ya da orijinal bir ürün oluşturmak için parçaları birleştirmedir.

Bilişsel süreç boyutu, aşağıda Çizelge 7'de özetlenmiştir.

Çizelge 7. Bilişsel Süreç Boyutunun 6 Kategorisi ve İlişkili Oldukları Bilişsel Süreçler

SÜREÇ GRUPLARI	BİLİŞSEL SÜREÇLER VE ÖRNEKLER
1. HATIRLAMA	İlişkili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme.
1.1 TANIMA	Tarihteki önemli olayların tarihini tanıma.
1.2 ANIMSAMA	Tarihteki önemli olayların tarihini anımsama.
2. KAVRAMA (ANLAMA)	Sözlü, yazılı ve grafik iletişimini içeren eğitimle ilgili mesajların anlamını oluşturma.
2.1 YORUMLAMA	Önemli konuşma ve dokümanları farklı cümlelerle açıklama.
2.2 ÖRNEKLENDİRME	Çeşitli resim yapma stillerine örnekler verme.
2.3 SINIFLAMA	Akıl hastalıklarının gözlenen ya da tanımlanan durumlarını sınıflama.
2.4 ÖZETLEME	Videoda tasvir edilen olayların kısa bir özetini yazma.
2.5 ÇIKARIMLAMA	Yabancı dil öğrenirken, örneklerden gramer kurallarını çıkarma.
2.6 KARŞILAŞTIRMA	Tarihi olayları güncel durumlarla kıyaslama.
2.7 AÇIKLAMA	Türkiye Cumhuriyeti nin kuruluş aşamasındaki önemli olayların nedenlerini açıklama.
3. UYGULAMA (TATBİKETME)	Verilen bir durumda bir işlemi yerine getirme ya da kullanma.
3.1 YÜRÜTME	Çok haneli bir tam sayıyı çok haneli başka bir tam sayıya bölme.
3.2 UYGULAMA	Hangi durumlarda Nevvton'ın ikinci yasasının uygun olduğuna karar verme.
4. ÇÖZÜMLEME	Öğrenme ünitesini bileşenlerine ayırıp her birimin birbiriyle, bütünle veya amaçla ilişkilerini ortaya koyma.
4.1 AYIRT ETME	Bir matematik probleminde ilişkili ve ilişkisiz sayıları ayırt etme.
4.2 ÖRGÜTLEME	Tarihi bir tanımlamanın kanıtlarını, belirli bir tarihi açıklamayı destekleyen ya da karşı çıkan kanıt haline getirme.
4.3. ATFETME (GÖNDERME YAPMA)	Bir parçanın yazarının bakış açısına, kendi siyasi görüşüne göre karar verme.
5. DEĞERLENDİRME	*Ölçüte ve/veya standartlara göre yargıda bulunma.*
5.1 KONTROL ETME	Bir bilim adamının kararlarının gözlenen veriye uyup uymadığına karar verme.
5.2 ELEŞTİRME	İki yöntemden hangisinin verilen bir problemi çözmede en iyi yol olduğunu yargılama.
6. YARATMA	Bağdaşık ya da işlevsel bir bütün oluşturmak için parçaları birleştirme; parçaları yeni bir desen ya da yapı oluşturmak için bir araya getirme.
6.1 OLUŞTURMA	Gözlenen bir olguyu açıklamak için hipotezler oluşturma.
6.2 PLANLAMA	Verilen tarihi bir konuda araştırma önerisi planlama.
6.3 ÜRETME	Belirli amaçlar için belirli biyolojik türlere doğal ortam oluşturma.

Boyutlandırılmış aşamalı sınıflama çizelgesinin uygulanmasına ilişkin örnekler Ek: 1 ve 2'de verilmiştir.

İÇERİK

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için "Ne öğretelim?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. Bu düzenlemenin nasıl olması gerektiği tartışmalı bir konudur.

Varış (1994) eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenlerin aşağıda belirtilen ölçütlere göre hareket etmeleri gerektiğini belirtir. Bu ölçütlerin de;

1. Toplumsal fayda,
2. Bireysel fayda,
3. Öğrenme ve öğretme,
4. Bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer olduğunu ve bu ölçütlere yenilerinin ilave edilebileceğini belirtmektedir.

İçeriğin Seçimi

Eğitimde içerik seçimine, günümüz dünyasında yaşanan iki baskın özellik etkide bulunmaktadır. Bunlardan biri, yeni bilgi birikimlerinin programlara yansıtılamaması, diğeri ise bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve bilgi patlamasıdır. Okullarımız, günlük yaşantıya hizmet etmekte her geçen gün bir adım geride kaldığından birey, okul dışında kendini farklı bir dünyada bulmaktadır.

Böyle bir ortamda, içeriğe alınacak bilginin seçiminde **zaman,** bir geçerlik ölçütü olarak ele alınabileceği gibi aynı zamanda bir kontrol mekanizmasıdır. İlkeleri açık ve temellenmiş, her durumda uygulanabilen ve değerlendirilebilen, boyutları kendini açıklamada yeterli olan bilgi ise güvenilir bilgidir. Bu açıdan, geçerli bilgi, "dayanıklı"; güvenilir bilgi de "sağlam" olarak nitelendirilebilir. İçeri ğe alınacak bilginin bu iki niteliği karşılaması, istenir bir özelliktir. Öğrencilerde, bilişsel becerilerin geliştirilebilmesi bilginin; geçerli, güvenilir diğer bir anlatımla sağlam ya da dayanıklı olmasına, etkinlikle kullanılabilmesi de kendi içinde değer taşıması, mantıksal ve bilimsel bir işleve sahip olmasına bağlıdır.

Bilginin kendine özgü, doğal, doğurgan bir yapısı vardır. Bu yapı, aynı za manda insanoğlunun çabasıyla gelişir. Bu nedenle, disiplinler, diğer bir anlatımla bilgi kategorileri, değişmeyen geleneksel öğrenme birimleri olarak kabul edil memelidir. Günümüzde genellikle içerik, disiplinlerden oluşturulmakta; okullar disiplinlerin öğretiminden öteye gidememektedir. Ancak, disiplinler, içeriğin oluşturulmasında yalnızca bir araç olarak görülebilir. Amaç, belirlenen amaçların en ekonomik ve yararlı biçimde nasıl gerçekleşebileceğidir. Bu nedenle, içerik ve öğrenme yaşantıları birlikte düşünülmelidir.

Bilgi, öğrencinin en iyi ve kolayca anlayabileceği biçimde, öğrenilebilir, opti- ınal bir yapı sergilemelidir. Optimal yapı, bilginin kullanılabilir hale getirilmesidir. İçerik seçilirken de bilginin bu özelliğinden yararlanılmalıdır. Bilginin yapısal özellikleri, bireyin gelişim ve olgunlaşma düzeyiyle birlikte ele alındığında içerik seçiminde tutarlılık olacaktır. İçerik yapısının bilinmesi, içerikte eski ile yeni bilgilerin gözden geçirilip güncelleştirilmesine; bu yapının öğrenciye uygunluk düzeyi ise, öğrencide algılama, temel anlamları yakalama ve transfere katkı getirecektir.

Bir öğrenme ünitesi, bir derste ya da öğretim programının bir boyutunda ele alınabilecek, parçalara ayrılabilir birtakım bütünlere sahiptir. Bütünlerin parçadan oluşması, bilgi yapısının doğasından kaynaklanabileceği gibi, bu yapı çözümlenmiş amaçlar için oluşturulmuş da olabilir. Bu parçalar, birçok yönden birbi- ıyle ilişkilidir. Program geliştirmede öğrenme birimleri oluşturulurken, "İçerik İçerisinde, bir şekilde sunulabilecek olan, gösterilmiş, tanımlanmış ve açıklanmış kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemler nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlarla, içeriğin belirleyicileri, ayrıntılı bir biçimde ortaya konur. Böylelikle öğrenme birimi, hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmiş olur. Böyle bir analiz, her bir davranış özelliği için nasıl bir içeriğin gerekli olduğunu ortaya koyar. İçeriği etkili kılmak için "Yeni kavramlar, olgular, ilişkiler nelerdir?" soruları da araştırılır.

İçeriğin Düzenlenmesi

Ders ya da konuları sıralama kısır bir döngüdür. "Her bir disiplin içindeki bilgilerin hangileri, hangi düzeyde ele alınmalıdır?" sorusunun yanıtını, disiplinlerin yapısı belirler. İçeriğin yapısı, içerikte yer alan bilginin özellikleri ve bunların bir- birleriyle bağlantısı açısından ele alınmalıdır. Bu bağlantılar yatay ve dikey ilişkiler biçiminde olabileceği gibi, derinliğine de olabilir. Kavramsal iskelet oluşturmak, İçeriğin yapısını görmede önemlidir. Böylece, "Bireye ne öğretelim?" sorusunun l yanıtı, beklentiler dikkate alındığında daha işe vuruk hale gelecektir.

İçerik, belli bilgi kategorilerinden (disiplinlerden) oluşmaktadır. Bu bilgi kategorilerinin özelliği, başka alt boyutlara indirgenebilmesidir. Boyutlar, ayrı ayrı incelenebilir. Ancak, önemli olan boyut ve kategorinin örtüşmesi ve uygulanan süreklerin de bir yönüyle boyutu, diğer yönüyle kategoriyi açıklayabilmesidir. ■Seçilen içerik, aynı zamanda belirlenen amaçlara hizmet etmelidir. Bu açıdan alt boyutların, bireyleri, belirlenen amaçlara, dolayısıyla bütüne ulaştırması ve genel umacı gerçekleştirebilecek düzeyde olması beklenir. İçeriğin boyutları kendi içlerinde bir yapı sergiler. Bilgi edinmek, yapıyı meydana getiren boyutları öğrenmek demektir. Boyutların yapısında bir denge bulunmalıdır. **Denge,** yapıya eklenen ve çıkarılan öğelerle yapının bozulmaması anlamında düşünülebilir. Boyutlar, belirli ölçütlere göre seçilmiş ve birleştirilmiş kavramlardır. Bir kategori boyutunun bir maddesi için söylenenler, genellikle diğer maddeleri ve boyutu için de söylenebilir. Bu nedenle maddelerin, boyutu bütünleyici özelliklere sahip olması gerekir. içerik yapısındaki bu özellik, öğrencinin içerik kategorilerinde yer alan boyutların bir maddesini öğrendiğinde diğer maddeleri de genellemelere giderek öğrenmesini

kolaylaştırır. Bu, öğrenmede ve öğretimde ekonomi, anlam ve transferini sağlar.

Özet olarak; içeriğin, öğrenme ilkelerine uygun, sistematik bir biçimde ele alınması ve düzenlenmesi, bilgi kategorilerinden yararlanmayı gerekli kılar. Bilgi nin sistematik hale getirilmesinde belirli ölçütlerin dikkate alınması gerekir. Öl çütler, bireyin gelişim özelliklerinden bilginin yapısına kadar değişik biçimlerde ele alınabilir. Bu, belirlenen amaca göre değişecektir. Amacımız öğrenme ve bil gileri kullanma olduğunda öğrenme açısından en kolay ve en yararlı bilgi, ölçüt olarak ele alınabilir. Her bir disiplin bilgi türlerinden meydana gelir. Bilgi türleri, kendi içlerinde verimli bir etkileşim hâlindedir ve bu etkileşim sonunda yeni bilgi türleri meydana gelebilir. İçerik düzenlenmesinde, geliştirilmek istenen öğrenci özelliğine göre uygun bilgi türlerine yer verilebilir. Ancak, bilgi türlerinin birbir leri arasındaki etkileşim, ayrı bilgi türleriyle ilişki kurmayı gerektirir. Bu özellik, bağımlılık ilkesiyle açıklanabilir. **Bağımlılık,** bir bilgi türünün bir diğeriyle bilgi üretme açısından az ya da çok ilişkili olabileceği varsayımını açıklar.

Piaget'ye Göre Bilgi Türleri

	Fiziksel Bilgi	**Mantıksal/Mate-matiksel Bilgi**	**Sosyal Özellikteki Bilgi**
Tanımlanması	Nesnelerin görünümü ile ilgili bilgiler	Soyut bilgiler	İnsanların ürettiği sosyal içerikli bilgiler
Kazanılması	Objelerle ilgili etkinlikler sonucu bulunur. Kaynak objelerdir.	Objelerle ilgili etkinliklerden üretilir. Kaynak objelerdir.	Bilgiler diğer insanlarla etkile-şimde, ilişkilerden elde edilir. Kaynak, insanlardır.
Pekiştireçler	Objeler	Objeler	Diğer insanlar
Bilgi alanının örnekleri	Hacim, renk, yapı, esneklik,kalınlık, yo-ğunluk, tat, ses vb.	Rakam, alan, hacim, uzunluk, grup, sıra, zaman, hız, ağırlık vb.	Dil, moral, kurallar, değerler, kültür, sembol, sistemler vb.

Bireyin bilgiyi öğrenmesi, psikolojik süreçlerle doğrudan ilişkilidir. Bu ne denle, etkili bir öğretimde ve içeriğin aşamalı düzeninde, psikolojik süreçlere iliş kin verilerin kullanılması önem taşır. Bu durum aynı zamanda içeriğin psikolojik yönünü vurgular. Bilginin yapısı ile bilginin psikolojik yönü arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Bir içerik, kendi içinde son derece mantıklı ilişkiler halimle I bulunabilir. Bu içerik yapısı, ancak birey tarafından öğrenildiğinde anlam ve de

I ğer kazanır. Örneğin, ilk çocukluk evresinde olaylar ve objeler, bunlarla yapılan I eylemlerle ilişkili olarak tanımlanır. Bu evrede çocuk, nesnelerle doğrudan ilişki ■ kurar ve nesnelerin anlamları, çocukların onlarla ne yaptığına göre değişir. Ço- I cuklar, sözcükleri de onlara ilişkin eylemlerle tanımlar. Bu nedenle en anlaşılabilir T mesajlar sözsüz olanlardır. Bu düzeyde, düzenlenecek içeriğin somut yaşantılara I dayalı olması, bireyin öğrenme özelliğiyle içeriğin örtüşmesini sağlayacaktır.

İkinci evrede bireyler, imgesel ya da ikonik düzeydedir. Çocukların kendi algı i dünyalarının tutsağı oldukları bu dönem, Piaget'nin işlem öncesi evresine karşı- I lık gelir. Görüntüler, algısal düzenleme ilkeleri doğrultusunda görme ve duyu or- I ganları yoluyla zihinde özetlenir. Son aşama ise, sembolik düzeydir. Bu dönemde I çocuk, sembollerle ve soyut düşünmeye başladığından, içerikte bu tür özellikteki bilgilere yer verilebilir. Bu dönemdeki çocuklar için yabancı dil öğretimi içeriğindeki kavramlar ve ilkeler, sözel sembollerle açıklanabilir biçimde düzenlenmelidir. Ancak, ikonik düzeyde, bu kavram ve ilkelerin, bireyin kendi yaşantısına yönelik I ve daha çok somut olacak biçimde düzenlenmesi gerekir.

Bilginin yapısı, ancak yukarıdaki psikolojik yapı unsurları dikkate alındığında ortaya çıkar. İlköğretim çağındaki çocuk için uygulanan etkinlikler, somut mantık süreçlerine dayanmalıdır. İçeriğin de bu yapıyı ortaya koyması gerekir. Çünkü çocuk, soyut kavramlarla karşılaştığı zaman sezgiye yönelmektedir. Soyut kavramların öğretimine dayalı içerik, kavramın somut özellikleriyle açıklanabilir biçimde düzenlenmesi ve sunulmasıyla etkili olacaktır. Bu bağlamda, bir içeriği düzenlerken bireyin gelişim düzeyiyle paralellik kurulmasına "dersin psikolojisi" I adı verilmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, içeriğin düzenlenmesinde temel ölçütlerden birinin I "öğrenme" olduğu ortaya çıkmaktadır. İçerik öyle örgütlenmelidir ki öğrenci kısa I zamanda öğrenmelidir. Diğer bir ölçüt ise, **faydadır.** İçerik bireyin yaşamına dönük olmalı, onun problem çözme becerisini geliştirmelidir. Bunun için öncelikle disiplinlerin ayrıntılarına inilmeden genel bir görünümü ve işlevi verilmelidir.

İçerikte kavramların, ilkelerin, fikirlerin önceden belirli bir bütünlük içinde t organize edilmesi (düzenlenmesi), öğrencinin de organize edilen bilgiyi anlamlı biçimde içselleştirmesi gerekir. Bu süreçte öğretmenin görevi, içeriği en uygun biçimde organize ederek yapısallaştırma, uygun materyalleri seçme ve konunun tümdengelim yaklaşımıyla anlamlı biçimde alınmasını kolaylaştırmaktır. Öğretmenin bunları yaparken yararlanabileceği dört temel ilke bulunmaktadır:

Kapsama İlkesi: Yeni bir içerik, önceden öğrenilen yapının içinde verilmelidir.

Tümdengelim İlkesi: İçeriğin sunumunda önce genel yapılar ortaya konul; malı, sonra ayrıntılara inilmelidir.

Önkoşul İlkesi: Ön öğrenmeler yeni öğrenileceklere temel oluşturmalıdır.

Bunun için örgütleyici bilgilerden yararlanılabilir. Bilginin yapılandırılmasında ı güçlü bir bağ oluşturulmalı ve bilgi yapıları arasındaki aşamahlık, bilginin ileride I de ele alınabilmesine olanak tanımalıdır.

Içeı ık oıikoştıl ilkesi çerçevesinde belirli bir sıraya konulmalıdır, öğrencilerin önbilgi duzeyleıi belirlenmelidir, işlenmesi gereken konuların belirlenerek genelden özele doğru sıralanması, örneklendirilmesi gerekir. Öğrencinin adım adım genelden özele doğru ilerleyebileceği, eski ve yeni kavramalar arasında benzerlik ve farklılıkları bulabileceği biçimde içerik düzenlenmelidir. Yeni bilginin düzen lenmesinde yatay ve dikey ilişkilerin kurulması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasını ve kodlamasını kolaylaştıracaktır.

Yeni öğrenilecek bilgi, anlamlı bir bütün içinde verilmelidir. İçerikte yer alan davranışsal özelliklerin, basitten karmaşığa doğru yapılandırılarak tanımlanması ve düzenlenmesi önemlidir. Böyle bir hiyerarşide, her yetenek, sonraki daha kar maşık becerilerin temel gerekliliğidir. Diğer bir deyişle hiyerarşi, becerilerin psi kolojik düzenlemesidir. Bu düzenleme, ne bilginin, kavramların ve ilkelerin mantıksal sıralaması, ne de birtakım becerilerin öğrenilmesinde basit bir yardımcıdır. İki beceri arasında var olan bağlantıda, düşük öğeler öğrenilmeyeceği bir gerçektir. Kavram kartları/haritaları, matrisler ve akış şemaları, bu ilişkileri göstermede ve öğrenciye göre içeriği düzenlemede öğretmene büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

İçeriğin örgütlenmesinde/düzenlenmesinde iki temel strateji bulunmaktadır. Bunlardan ilki, **ön örgütleyicilerdir.** Ayrıntılı ve özgün öğrenmelere hizmet edecek olan organize ediciler, içerikten daha üst düzeyde soyut, genel ve kapsamlı ancak basit görüşlerdir. Bunlar, yeni içeriğin sunulmasından önce verilir. Ön or gütleyiciler, öğrenme malzemesiyle var olan bilişsel yapı arasında köprü işlevi görecek yeni bir bilişsel yapı oluşturarak öğrencinin genel bilişsel yapısının yeniden düzenlenmesine hizmet eder.

İçeriğin örgütlenmesi ve sunulmasına ilişkin bir diğer strateji de **sentezleyici lerdir.** Sentezleyiciler, Reigeluth ve Merih'in açımlama kuramına dayalı olarak ve ağ oluşturma, bilgi haritası, kavram haritası gibi kimi grafiksel örgütleme strateji lerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri gidermek amacıyla geliştirilmiştir.

İçeriğin Örgütlenmesinde/Düzenlenmesinde Kullanılan Stratejiler

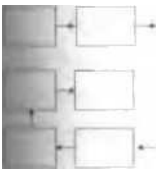
Grafiksel yapıların ağırlıkta olduğu, ancak sözel açıklamalar niteliğinde de düzenlenebilecek olan sentezleyiciler, içeriğin kapsamındaki tek tek görüşleri, iç ilişkileri açık seçik gösterebilmek için ilişkilendirilmekte ve bütünleştirilmektedıı Böylece sentezleyiciler, öğrenciye en değerli bilgi türünü sağlamakta; karşılaştırma lar ve zıtlıkları vurgulamak yoluyla, görüşlerin daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırmakta; öğeler arası ilişkileri gösteren geniş bir resim sunarak yeni bilgi nin anlamlılığını ve güdüleyici etkisini artırmakta; yeni bilgilerle ön koşul bilgilei arasında ek bağlantılar yaparak hatırlama oranını yükseltmektedir.

Sentezleyiciler, her bir içerik birimi ya da tipi (kavramlar, ilkeler, işlemsel diziler) için farklı özellikler taşımaktadır. Konu alanındaki kavramsal yapı eh' alındığında, parça ya da tür ilişkilerini; teorik yapı ele alındığında neden-sonuç ilişkilerini; bir işlemsel yapı ele alındığında ise aşamalı sıralama ilişkisini gösteren sentezleyicilerin oluşturulması gerekmektedir.

Ayrıca sentezleyiciler, süreç içindeki yerlerine göre de ilk ya da ön sentezleyici, sentezleyici ve son sentezleyici adını almaktadır. İlk ya da önsentezleyiciler, dışsal sentezlemeyi sağlamaktadır. Dışsal sentezleme, bir dersin kapsamı içinde öğretilecek içeriğin genel bir görünümünü verdiği için ön sentezleyici bir örgütleyici gibi çalışmaktadır. Sentezleyiciler, içsel sentezlemeyi sağlamakta, bir başka deyişle bir dersin kapsamında yer alan içerik birimleri arasındaki ara bağlantıları göstermektedir. Son sentezleyici ise, içeriğin genelden özele sıralanması durumunda daha etkili olmakta ve sunulan tüm içeriği genel bir çerçevede bütünleştirmektedir.

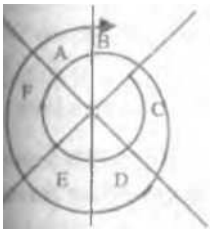
İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden : geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılım bir sıralama vardır. Bu ilkeler her ders için geçerli olabilir. Ayrıca, içerik, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir. Bunun yanı sıra içerik, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Her şeyden önemlisi de içerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Ancak içerik düzenlemede farklı yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Ilı yaklaşımlar aşağıda belirtilmiştir.

Doğrusal Programlama Yaklaşımı



Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde doğrusal programlama yaklaşımı kullanılır. Özellikle aşamahlık özelliği taşıyan dersler için kullanılır.

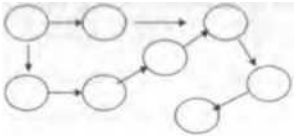
Sarmal Programlama Yaklaşımı



Bu tip programda içerik doğrusal bir sıra izlemez. Daha önce öğrenilmiş olan bazı konular, gerektikçe tekrar edilebilir. Bu tekrarlar, tercihen konuyu sadece hatırlatmaktan çok kapsamını da genişletmelidir. İçeriği bu tip yaklaşımla hazırlanmış programlar daha esnektirler. Ancak öğrenilecek konular ve öğrenme süresi kontrollüdür.

I Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda bu düzenlemeden yararlanılır. Her konunun kendi içindeki konuları aracında da bir ardışıklık söz konusudur. Özellikle dil öğretim programlarının içeri**mi** düzenlemede bu yaklaşımdan yararlanılmaktadır.

Modüler Programlama Yaklaşımı

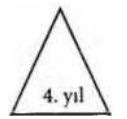


İçerik düzenlenirken konular öbekler halinde düzen lenir. Bu öbeklerin (ya da modüllerin) birbiriyle ilişki li olması beklenemez. Bu programla öğretim sonundu alınacak sonuçlar bellidir. Konuların hangi sırayla öğ renileceği açısından esnektir, ancak yine de program çıktısı açısından kontrollü bir yaklaşım özelliği taşır.

Öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. Her modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşımla düzenlenebilir. Modüller arasında aşamalı bir bağ «I ması önemli değildir; önemli olan her modülün anlamlı bir bütün oluşturmasıdıı

Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımı

Piramitsel Yaklaşım ilk yıllarda geniş tabanlı konuların yer aldığı giderek 11/ manlaşmanın küçük birimlerde olduğu ve daraldığı bir yaklaşım tarzıdır.

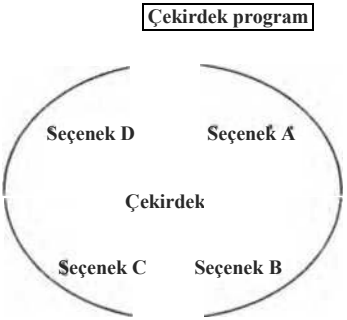


3. yıl ' uzmanlaşma

2. yıl uzmanlaşma

1. yıl uzmanlaşma

piramitse)



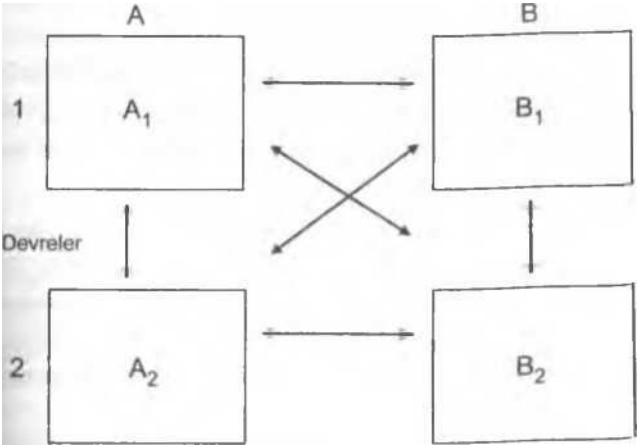
çekirdek

Bu yaklaşıma göre içerik, ayrıntılı ve kesin bir biçimde belirlenmiş komili bütününden oluşur. Program esnek değildir. Bilgiler karmaşık ve özel bir for ınfl büründürülür ve konuların kapsamları giderek daralır. Öğrencinin programa M lamadan önceki ve programı bitirdikten sonraki durumu kesinlikle bilinmcklnll Öğrenci, programı bitirdikten sonra o alanın uzmanı olur.

Pramitsel Programlama Yaklaşımından temel farkı, birden fazla uzıuuıılfl seçeneği sunuyor olmasıdır. Dolayısıyla program, öğrencilerin bir noktadan MHJ seçim yapabilmeleri açısından biraz daha esnektir. Bunun dışındaki tüm özellik® Piramitsel Programlama Yaklaşımı yla aynıdır.

Çekirdek Program'da ise ortak çekirdek konular ilk öğrenilecek konular olarak planlanır ve Piramit Yaklaşımda olduğu gibi her öğrenci tarafından alınır. Çekirdek Program etrafında her öğrenci ilgi duyduğu alanlarda ders alabilir. Sözgelimi ten bilgisi konuları Çekirdek Program'la, fizik, kimya, biyoloji konuları da ilgi alanlarıyla alınır ve buna göre içerik düzenlemesi yapılır.

Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı



Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımında öğrencilere konuların ağı l'lı harita gibi çıkartılıp verilir ve belirli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği «üylenir. Bu yaklaşımda konuların içeriğine öğrenciler kendi kendine ya da grup halinde karar verirler. Konular küçük projeler olarak da belirlenebilir.

Imgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı

H İçerik düzenlemesi öğrencilerin sorularına göre oluşturulun yaklaşım öğ- i'ndlerin sorularına ve gereksinimlerine yanıt verme gerekliliği*[1]* benimseyen fel- ■I görüşe göre temellendirilir. Özellikle ilkokul düzeyinde öğrenci soruları çok ıl«l!«-ıli bir öğrenme yaşantısı oluşturabilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe daha sınırlı u özel uzmanlık alanlarına ilişkin sorulara göre programların içerikleri düzenlenir.

Konu seçiminde dikkate alınacak ölçütler:

I I. Kullanım Sıklığı (Frequency of use)

B > Nitelik (Çuality)

l önemlilik (Cruciality)

I 'I. Evrensellik (Universality in time, place and use)

HL r«. Verimlilik (Decreasing returns)

(>. Zorluk (Difficuity)

'■ Eğitsel Gereklilik (Educational shoritages)

.' **Nitelik** Ulu yb ı İçin y>tı .11 lı ol.ıı bilgi, İnlimi ■ ■ ltn ı 1 İlci İn eğilim yoıuıyıu kıız.ııdıı ılınasınn d.ıh.ı çok öncin vcıılını l-lcdlı Nılcllklc ilgili ölçü, popüler ko nular seçmekten çok uraştırmıalaı sonunda ortaya çıkmalıdır.

3. **önemlilik:** önemli durumlarda yararlı olan bilgi, tutum **ve** beceriler kul lanım sıklığı az olsa bile üzerinde durulması gereken konulardır. Sözgelimi suni teneffüs ya da suni solunum konusu hemen akla gelebilir. Bu konunun kullanım sıklığı çok olduğu için yaşamsal önemi de dikkate alınarak program içinde yer alması önemlidir. Aynı şekilde demokrasinin korunması konusu siyasal yaşamı mızda vazgeçilmez ve en önemli konulardan birisidir.

4. **Evrensellik:** Uzun süre insanlara yararlı olan bilgi, tutum ve beceriler, orta ya yeni çıkanlardan daha değerlidir. Aynı şekilde, daha geniş coğrafî alan üzerin de yararlı olan bilgi, tutum ve beceriler, sınırlı bir bölgedekinden daha değerlidir. Sözgelimi, çok sınırlı bir coğrafi bölgede ya da kırsal kesimde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma dillerini temel alan bir sözcük listesi ülke geneli için hazırlanacak bir okuma kitabı için yeterli olmayacaktır.

5. **Verimlilik:** Konuların seçiminde verimlilik ölçütü de dikkate alınmalıdır. Verimlilik ile ilgili konuların programda yer alması ve belirlenen süre içinde bu konuların etkili bir şekilde öğretilmesi verimliliği de arttırmaktadır. Konu se çiminde verimlilik, büyük oranda etkili öğretime bağlı kalmaktadır. Bunu des tekleyen bir araştırma, J.M. Rice tarafından yapılmıştır (Beck ve diğerleri 1957). İngilizce sözcüklerin hecelenmesi konusuna ayrılan süre ile yapılan öğretimin et kililiğini ölçmek amacıyla Rice bir "heceleme testi" hazırlamış. Bu test, binlerce öğrenci üzerinde denenmiştir. Günde bir saat, 45 dakika, yarım saat, 15 dakika ve hiç zaman ayırmayan okulların öğrencileri üzerinde denenmiştir. Değişik okulla rın öğrencileri üzerinden elde edilen sonuçları karşılaştırdığında cevaplar arasın da anlamlı farklar olmadığını görmüştür. Bu konu üzerinde, bir saat ders alanla hiç almayan arasında fark olmaması düşündürücü görülmüş, daha sonra yapılan araştırmalarla günde 15 dakika süreyle yapılan etkili bir öğretimin "heceleme" ko nusunda yeterli ve verimli olduğu ortaya çıkmıştır.

6. **Zorluk:** Okul dışında öğrenilmesi zor olan bilgi, tutum ve beceriler okulda öğretilmeli; bu tür zorluk değeri olan konular programda yer almalıdır.

7. **Eğitsel Gereklilik:** Nüfusun genelinde olmadığı gözlenen gerekli bilgi, tu tum ve beceriler okul programlarının içeriğinde yer almalıdır.

Yukarda belirtilen ölçütler dikkate alınarak yapılan konu seçimi hedeflerle tutarlı olmalıdır. Bu aşamada, hedef-içerik ilişkisi önem taşımaktadır.

tanımlı] hedeı ıçcım .
loşu verilmiştir.

Çizelge 8. Örnek Belirtke Tablosu

VATANDAŞLIK BİLGİLERİ, ÜNİTE VII: HÜRRİYETÇİ DEMOKRASİMİZDE TEMEL HAK VE ÖDEVLERİMİZ BELİRTKE TABLOSU

	BİLGİ			**KAVRAMA**	**UYGULAMA**	**TOPLAM**
	Kavramların Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
, A) GENEL HÜKÜMLER	X					1
İH) KİŞİNİN HAK İVE ÖDEVLERİ				X		1
C) SOSYAL VE EKONOMİK HAK I. AR VE ÖDEVLER	X	X			X	3
D) SİYASİ HAK VE ÖDEVLER			X		X	2
E) İNSAN KAKLARININ KORUNMASI VE BEIİŞIİRİLMİ'Sİ	X	X			X	3
TOPLAM	3	2	1	1	3	10

Belirtke Çizelgesi oluşturulmasında aşağıda sıralanmış olan üç aşama önem li görülmüştür (Grounland 1981: 126).

1. **Öğretim hedeflerini belirleme:** Genelde üst tarafta yer alan yatay boyuta yazılır.
2. **Ders içeriğini belirleme:** Genelde üst tarafta yer alan yatay boyuta yazılır.
3. **İki boyutlu çizelgeyi hazırlama:** Dersin/kursun genel ve özel hedefleri ve davranışları ile içerik arasında ilişkiyi gösteren tablo oluşturulur ve öğrenme du rumları ile sınama durumlarının özü gösterilir.

Hedef-içerik Çizelgesi hazırlanırken genelde üst tarafta yer alan yatay boyuta önce hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirici davranışlar yazılır. Dikey boyuta da içerik yazılır, içerik boyutuna konu, ünite ve yıllık ders programında yer alan konu başlıkları ile alt başlıklar yazılır. Programın hedef-içerik ilişkisini kurmak için ilgi li davranışlarla konu başlıklarının kesiştiği yere çarpı (x) işareti konulur. Bu çarpı konulan yerler eğitim ihtiyacı bakımından önemli davranışları, boş bırakılan yerler de önemsizleri işaret etmektedir. Bu şekilde hem öğrenme yaşantılarının seçimi, hem de ölçme aracı için uygun test maddelerinin geliştirilmesi sağlanmış olur.

Hedef-içerik Çizelgesi, her konu alanı için hazırlanmahdır. Bu çizelgeler, yıllık ve ünite bazında hazırlanacağı gibi her öğrenim birimi için ayrı bir çizelge de geliştirilebilir (Ertürk, 1975: 62).

Ünite Analizi

İçerikte yer alan ünitelerin sıralanmasının yanı sıra, ünite analizi de program geliştirme çalışmalarında önemli bir aşama olarak görülmektedir.

Bir dersin kapsamını oluşturan öğrenme-öğretme etkinliklerinin ünite leştirilmesinden sonra ilk adım ünitede öğretilecek öğelerin belirlenmesidir. Bu belirleme ünite analizi olarak adlandırılabilir. Ünite analizi, öğretmen açısından içeriğin biraz daha sınırlandırılmış ve göze çarpacak biçimde ele alınması demek tir. Diğer bir anlatımla; bir eğitim programındaki özel hedefleri ya da davranışsal özellikleri, bu hedeflere erişmek için yararlanılması düşünülen ünitenin bölüm lerini (içeriği), bu hedeflerle ünitenin bölümleri arasındaki bağlantıları gösteren ünite analiz tablosudur. Bu tablo tıpkı Belirtke Tablosunda olduğu gibi hem eğitim durumlarının belirlenmesinde hem de sınama durumlarının geliştirilmesinde öğ retmene ipucu verir. Ancak Belirtke Tablosundaki numaralandırma yerine burada sözcük ya da sözcükler grubu olarak yazılması söz konusudur. Ünite analizi, bir bakıma ünitede öğretilecek öğelerin gösterilmesidir.

Çizelge 9: Örnek Ünite Analiz Tablosu 5. Sınıf Fen Bilgisi, "Vücudumuz" Ünitesi, "Dolaşım Sistemi" Bölümü Analiz Tablosu

' ... Davranışsal \Özellikler Ünitenin Bölümleri	Kavramlar Bilgisi	Sınıflamalar Bilgisi	îlke ve Genellemeler Bilgisi	İlişkileri Kavrama	Uygulama
C. Dolaşım Sistemi I. Kan Yapısı	*J* Dolaşım Sistemi ✓ Kan	Kanın Yapısı: •*S* Akyuvarlar ■*S* Alyuvarlar *S* Kan pulcukları *S* Kan sıvısı (plazma) Özelliklerine göre kan türleri: *J* A grubu •*S* B grubu *S* AB grubu İçindeki maddeye göre kan: ZRh(+) ZRh(-)	•*S* Kalp dolaşımının düzenli ve sürekli olmasını sağlar. *S* Kan sıvısı, besinleri taşır. •*r* Hemoglobin maddesi, hücrelerimize oksijen taşır. *S* Akyuvarlar, karbondioksiti akciğerlere götürür. •*S* Akyuvarlar, kemik iliğinde ve lenf düğümlerinde üretilir. •/ Akyuvarlar, zararlı mikroplarla mücadele ederler. ✓ Kan pulcukları, kanayan bir yerde pıhtılaşmayı sağlar. •*S* Ülkemizde kan ihtiyacını Kızılay Derneği karşılar.	*J* Kan grubu ve Rh öğesini bilmenin önemi	
Dolaşım t Jrganları	*'S* Nabız (tansiyon, kan basıncı)	Dolaşım organları: *J* Kalp •*S* Damarlar Kalbin kısımları: *S* Sağ karıncık •*C* Sol karıncık *S* Sağ kulakçık v Sol kulakçık *J* Kapakçık Damarlar: *J* Kılcal damarlar *J* Atardamarlar *S* Toplardamarlar	*J* Kalp temiz kanın vücuda yayılmasını ve kirli kanın akciğerlerde temizlenmesini sağlar. *J* Atardamarlar, temiz kanı vücuda dağıtır. *J* Toplardamarlar, kirli kanı kalbe toplar		Bir insanın kalp kapakçıklarından birisinin sağlıklı çalışmaması durumunda doğabilecek sonuçlar
ı, Vücutta Kan l inlaşımı	•*S* Aort	Kan dolaşımı: *J* Büyük kan dolaşımı ✓ Küçük kan dolaşımı			Akciğerleri sağlıklı çalışmayan bir kişinin kan dolaşımında doğabilecek sorunlar

Ünite analiz tablosunun oluşturulmasında yatay boyutta ünitenin özel hedef leri ya da davranışsal özellikleri sıralanır. Bu sıralama tıpkı bedellerin aşaınahlığın da olduğu gibi somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene olduğu gibi belirlenir, örneğin bilgi düzeyindeki hedef ya da davranışsal özellikler, kavrama düzeyindeki hedef ya da davranışsal özellikler, uygulama düzeyindekiler vb.

Ünite analiz tablosunun oluşturulmasında dikey boyutta ünitenin bölümleri (içeriği) diğer bir deyişle, alt başlıkları ya da konular yer alır. Konuların bağlantı yerlerinde kavramlar, sınıflamalar, ilke ve genellemeler ile açıklama ve uygulama lar yer alır.

Örnek bir ünite "analiz tablosu" Çizelge 8'de verilmiştir.

Hedef-İçerik ve Zamanlama

Bir eğitim programında yer alan hedef ve hedef davranışlarla program içeri ği arasında ilişki kurulurken programda yer alan her ünitede kaç hedef ve hedel davranışın bulunduğu, bunun program bütünlüğü içindeki yüzdesi ve bu hedel leri gerçekleştirmek amacıyla kaç öğretim gününün ayrılacağının belirtilmesinde yarar görülmektedir. Çizelge 10'da MEB İlköğretim II. Sınıf Hayat Bilgisi Progra mı'nda yer alan üniteler ile her ünitedeki hedef ve davranışları ile ayrılan süreler gösterilmiştir.

Çizelge 10: İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Programı Üniteleri ve Süreleri

ÜNİTELER	Hedef Sayısı	Davranış Sayısı	Oranı (%)	Süre (İş günü)
1. Okulumuz Açıldı	9	35	8	15
2. Okulda ve Evde Dayanışma	10	46	8	15
3. Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk	1	41	11	20
4. Sağlıklı Büyüyelim	12	50	11	20
5. Taşıtlar ve Trafik	8	51	11	20
6. İletişim	9	30	11	20
7. Görüyorum ve Duyuyorum	9	45	8	15
8. Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	3	16	8	15
9. Çevremizdeki Canlılar	7	29	11	20
10. Dünya ve Uzay	6	25	8	15
11. Tatile Girerken	2	11	4	5
TOPLAM	86	379	100	180

EĞİTİM DURUMLARININ DÜZENLENMESİ

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl

olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz. Düzenleme çalışmalarında bu nedenle öğrenciye dönük ve öğretmene dönük olmak üzere iki aşamada ele alabiliriz. Öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için hedeflerle tutarlı öğretme etkinliklerinin neler olacağı iyi bir şekilde düşünülmeli ve buna uygun Öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Etkinliklere dayalı bir öğretim yaklaşımı öğrenci açısından da ilginç olacaktır. Tüm bu etkinlikler planlanırken dikkate alınması gerekecek ilk husus öğrencilere kazandırılacak istendik davranışlar olmaktadır.

öğrenme Yaşantıları

Öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasıdır. Bu düzeneğin sıralanması aşağıdaki gibi olabilir:

a. Giriş ya da Hazırlık Etkinlikleri

b. Gelişme Etkinlikleri

c. Sonuç Etkinlikleri

Bu etkinlikleri birey açısından planlar ve sıraya koyarken bireyin temel ge- ıcksinimlerinden yola çıkılmalıdır. Öğrenmenin bireye dönük olduğu, kişinin an- l nk kendisinin öğrenmesi söz konusu olduğu vurgulanmalıdır. Eğitici ya da öğrenci konumunda olan öğretmenlerin görevinin ise bu öğrenmeleri kılavuzlama işi olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen ile öğretenin rollerinin farklı olduğu bilinmelidir. Bu nedenle öğrenen için öğrenme yaşantılarından; öğreten için de [öğretme durumlarından söz etme gereği ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme yaşantıları, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir. İlgilerini çekebilmeli ve onları araşın ıcılığa yöneltmelidir.

Öncelikle öğrenen açısından eğitim durumlarının düzenlenmesine bakıldı- Huıda öne sürülen etkinliklerde neler yapılması gerektiği üzerinde durmakta yarar H*ı inilmektedir.

a. Giriş ya da Hazırlık Etkinlikleri: öğrenme yaşantıları düzenlenirken öncelikle bireye, üzerinde çalıştığı bir dersin ya da ünitenin sonunda hangi davranış, özellik ve beceri kazanacağı önceden bildirilmelidir. Diğer bir anlatımla, birey hedeften haberdar edilmelidir. Daha sonra bu hedeflere ulaşabilmek için nasıl bir bilgi içeriğine gereksinimi olduğu belirtilmelidir. Hedef-içerik ilişkisini kurabilen birey o ders ya da ünite ile ilgili bilgileri almaya hazır hale gelmiş demektir. Bu aşamada bireyden yapması istenen öğreneceği ünite ile ilgili hazırlık sorularına yanıt bulması ve ön öğrenmeleri gerçekleştirmesidir.

b. Gelişme Etkinlikleri: Ön öğrenmeleri ve hazırlık çalışmalarını yerine getiren öğrenen, yeni bilgi, özellik ve becerileri almaya hazır hale gelmiş demektir. Ünite işlenirken yapılması planlanan etkinlikler, program hazırlama aşamasında program geliştirme çalışma grubu tarafından çok iyi bir şekilde analiz edilip dü şünülmeli ve alan bilgisi öğretmenlerinin katkısı ile programın eğitim durumları bölümünde yer almalıdır. Bunlara ilişkin örnekler sosyal bilimler için Ek l'de, fen bilimleri için de Ek 2'de verilmiştir.

c. Sonuç Etkinlikleri: Bu bölümde bir ders ya da ünite işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler daha çok tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, özet çıkarma, üretme gibi bilinen ve öğrenilen konu lardan hareketle bilinmeyeni bulmaya yönelik olabilir.

Bireysel çalışma ve araştırma projelerine de bu aşamada yer verilebilir.

Son aşamada, öğrenme ürünlerini değerlendirmek için bir ölçme işlemine gidilmesi gerekir. Bu şekilde öğrenmenin niteliği kontrol edilmiş olur. Böylesi bir kontrol yapılmadan öğrenmelerin kalıcılığı ve niteliği konusunda bir dönüt sağla mak olası görülmemektedir.

Öğrenme yaşantıları, öğrenen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmeli; on lan eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. Bu nedenle, öğrenme yaşantılarını düzenlerken program geliştirme uzmanlarının öğrenme stillerini (biçemlerini), öğrenme stratejilerini ve öğrenme modellerini dikkate al maları ve bunlardan uygun olanlarını işe koşmaları gerekir. Bu, hem öğrenci hem de eğitim programının etkililiği açısından çok önemli görülmektedir.

Bu aşamada öncelikle öğrenen kişilerin öğrenme stilleri üzerinde durulmuştur.

Öğrenme Stilleri

Öğrenme süreci tüm bireyler için aynı değildir. Öğrenmeyi yönlendiren I) ziksel yapılar, her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açmaktadıı Dcvvey'nin belirttiği gibi kişi, bir konu, bir birey, düşünen, arzu ve beklentileri olan kendi başına bir bütündür. Bu bağlamda, psikolojik tür ve stiller değişme/ !■ Işlllk özellikleri değil, sadece kalıcı durumlar olarak düşünülebilmektedir. Bu dil İlımlının kalıcı vc dayanıklı olması ne birtakım genetik faktörlerden ne de çevir elklNİnden kaynaklanmaktadır. Bu kalıcı kişilik örüntüleri kişi ile çevresinin eti ı

leşiminin bir üründür. Bireyin karşılaştığı her durumdaki olasılıkları işleme biçimi, karar ve seçimlerinin sınırlılıklarını göstermektedir. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte, bu olaylar da gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Yaşantı seçimi ve kendini programlama, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir. Bireyin farklı öğrenme biçimlerini bir arada kullanılabilmesi, kişinin etrafındaki olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirmesi, hipotezler kurup test etmesi ve yeni yaşantılar seçmesine yol açmaktadır (Kolb 1984: 58-68). Kolb dört öğrenme biçimi tanımlamıştır:

Öğrenme Biçimleri

Somut Yaşantı	Etkin Yaşantı
Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma

Somut Yaşantı: Bu öğrenme biçiminde yaşantı ve problemlerle kişisel olarak **I** İlgilenmek ve hissetmek, düşünmekten daha önemli görülmekte, kuram ve genellemeler yerine o anki gerçeğin tekliği ve karmaşıklığı; problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Kolb (1984) bu öğrenme biçimine sahip kişilerin diğer bireylerle birlikte olmaktan mutlu olduklarını ve bu konuda oldukça başarılı olduklarını; gerçek olayların içinde yer almaktan zevk aldıklarını; yeni görüş ve düşüncelere açık, incelemeye hazır ve istekli olduklarını; genelde sezgilere dayalı karar verme ve yapı- **ı.ıl** olmayan durumlarda başarılı olduklarını vurgulamıştır.

Yansıtıcı Gözlem: Bu öğrenme biçimi düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek farklı görüş açılarından değerlendirme süreci üzerinde odaklaşmıştır. Kolb (1984), bu öğrenme biçimini benimseyen kişilerin pratik uygulamalar yerine olayın özünü kavrama; "Doğu nedir ve nasıl oluşur?" gibi sorulara yanıt aramaya yılışma; düşünce ve olayları sezgi yoluyla anlama; fikirlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme, sabırlı, tarafsız ve dikkatli düşünerek karar verme konularında başarılı olduklarını belirtmiştir.

Soyut Kavramsallaştırma: Burada mantık, kavramlar ve düşünceler duygu- Lırdan daha önemlidir. Genel kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım önem kazanmaktadır. Kolb (1984) bu öğrenme biçimine sahip bireylerin sistematik planlar yapma konusunda başarılı olduklarını belirtmiştir. Birey, ı lüşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçmektedir.

Etkin Yaşantı: Bu öğrenme biçiminde bireyler çevrelerini etkileme ve du- ıımlarını değiştirme özelliğine sahiptir. Bu öğrenme biçiminde izlemekten çok

pratik uygulamalar yapına, mutlak gerçek yerine işe yarayanı benimseyip diğerlerini reddetme söz konusudur. Birey, başladığı işi tamamlama ve hedeflerine ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmaktadır (Ergür 1998:23-24).

Kolb'un öğrenme stiline ek olarak, bu alanda çalışmalar yapan pek çok araştırmacı yeni öğrenme stilleri tanımlamıştır. Honey ve Mumford (1982) dört, Scmeck (1983) altı, French (1977) yedi, Dunn and Dunn (1978) dört, Canfield (1988) dokuz öğrenme stili tanımlamışlardır.

Öğrencilerin öğrenme biçiminin bilgisi, öğretmenin öğretimi planlamasını, eğitim hedeflerinin ve konunun yapısallaştırılmasını, iletişim araçlarının seçimini, çalışma gruplarının organizasyonunu ve öğrencilerin sorumluluklarını algılama larının sağlanmasını etkiler (Ülgen 1994: 34).

Öğrencilerin hangi yolla daha iyi öğrendiklerini ortaya çıkarmak amacıyla Barsch tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmaktadır. Bar sch'ın geliştirdiği bu 24 maddelik envanterde öğrencilerin üç grupta toplandığı gözlenmektedir (Davies: 1994: 12-19).

1. **Görsel Tip Öğrenciler:** Bu öğrenciler daha çok bakarak öğrenirler. Bu ne denle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda görsel araç ve gereçlere yer vermesi önem kazanmaktadır. Bu öğrenciler için karatahta, poster, bülten tahtası, resimler, fotoğraflar, çizgi resimler, tepegöz saydamları, filmler ve bilgisayar ekranı en iyi uyarıcılardır. Görsel tip öğrenciler yazılı ödevleri daha çok tercih etmektedirler.
2. **İşitsel Tip Öğrenciler:** Bu öğrenciler daha çok duyarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda işitsel araçları kullan maya özen göstermeleri önemli olmaktadır. Bu öğrenciler için dersi dinleme, sı nıf içinde yapılan tartışmaları dinleme, video ve ses bantları, radyo ve televizyon yayınları en etkili uyarıcılardır. İşitsel tip öğrenciler, sözlü tartışmayı gerektiren konularda ödev yapmayı tercih ederler.
3. **Devinimsel Tip Öğrenciler:** Bu öğrenciler de daha çok dokunarak ve do kunduklarını hissederek öğrenmeyi tercih ederler. Bu nedenle öğretmenlerin sınıl içi uygulamalarda öğrencilerin dokunabilecekleri somut araçları ve üç boyutlu öğ retim materyallerini kullanması önemli görülmektedir. Öğrencilerden üç boyut lu öğretim materyallerini kullanarak plan hazırlamaları, gösteri yapmaları, rapor yazmaları ve değerlendirme yapmaları istenir. Bu çalışmaları yazılı olarak, grafikle ya da bilgisayar ortamında hazırlamaları istenir.

Öğrenme sürecinde, kimi öğrenenler farklı öğrenme stratejilerine sahip ola bilirler. Bu stratejilerden önemli olanlar aşağıda açıklanmıştır:

I öğrenme Stratejileri

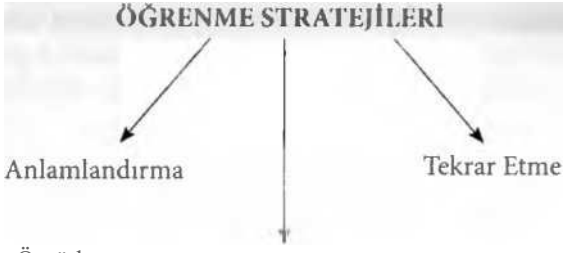
Öğrenme sırasında kullanılması için öğretilebilecek teknikler ortaya kon- [muştur. Öğrenme stratejileri olarak adlandırılan bu teknikler, öğrenenin öğrenme I sırasında meşgul olduğu düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Bunlar öğ- I renenin kodlama sürecini

etkilemek üzere tasarlanmıştır. Böylece her stratejinin I amacı, öğrenenin güdüsel ve duyuşsal durumunu ya da yeni bilgiyi seçme, kazanma, organize etme ya da bütünleştirme yolunu etkilemek olabilir (Weinstein and I Mayer, 1986).

Arends'a (1997) göre, öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme I gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan I davranış ve düşünme süreçlerine hitap etmektedir. Öğrenme stratejileri, bireyin çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekten anlamlandırarak uzun süreli belleğe I geçmesini sağlayan ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemler olarak da adlandırılabilir.

Etkili öğretim sistemlerinde öğrenme ortamı ve çevresi tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır. Bir strateji bireyin bir görev ya da duruma yaklaşımını gösterir. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme görevlerini planlarken, gerçek- I (eştirirken, sonuçları ve performansı değerlendirirken nasıl düşüneceği ve hareket edeceğini içermektedir (Katims and Harris, 1997).

Günümüze kadar öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok sınıflamalar yapılmış ve bu sınıflamalar da pek çok araştırmaların temelini oluşturmuştur. Bununla birlikte, sınıflamaların üç temel öge üzerinde toplandıkları söylenebilir. Bunlar, Iıjılamlandırma, örgütleme ve tekrar stratejileridir (Şekil 14). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bilişsel stratejilerin yanında öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmayı duyuşsal stratejiler sağlar. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması, oiirdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, güdülemeyi sağlama ve sürdürmesi için kullanılan stratejilerdir (Gagne, 1998: 139). Scnemoğlu (1997), duyuşsal stratejileri dikkati sürdürmeyi sağlayan, uygunluğu ıirtırmaya yardım eden, güveni artırmayı sağlayan ve doyumu artırmayı sağlayan I olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır.



Şekil 23. Öğrenme Stratejileri

Anlamlandırma Stratejisi

Anlamlandırma stratejisinde, öğrencinin yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğe kodlaması söz konusudur. Bu ilişkilendirme çeşitli biçimlerde olabilir. Bunlar arasında zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi sözcükleriyle özetleme, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleri ile not alma sayılabilir (Erden ve Akman 1995: 156; Weinstein ve Mayer 1986: 320-321).

Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı bilgiyi olduğu gibi alması değil, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle karşılaştırıp bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturması ve zihnine yerleştirme durumu söz konusudur.

Anlamlandırma ya da kodlamayı güçlendirici öğrenme stratejileri, ön öğren melerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama du rumlarında kullanılmalıdır. Özellikle ilk iki etkinlik öğrencilerin öğrenme hedefleri ne uygun olarak ön koşul kavramlar ve materyallerin anlamlarını kendi kendilerine hatırlattıklarında öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Senemoğlu 1997: 565).

Örgütleme Stratejisi

Örgütleme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak; özellikleri benzerlik ve fark hlıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütününü anlamlı öğelere ayırma, bıı metin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri göster me gibi durumlar sayılabilir. Örgütleme stratejisinin en temel düzeyi madde yu da olguların taksonomik olarak sınıflanmasıdır. Bu sınıflamalar altında konunun incelenmesi ya da yeniden düzenlenmesi kavramada kolaylık sağlayacaktır. Metin ya da öğrenme durumunun temel ve önemli noktalarının belirlenerek tutarlı bir organizasyon içerisinde çalışılması bu stratejinin en karmaşık düzeyini ifade et inekledir. Çalışan bellekte bilgilerin gruplanması bu stratejinin bir işlevi olmakla birlikle çok iyi oluşturulmuş organizasyon ve bağlantılar uzun süreli bellekte kala ı öğrenmeyi sağlamaktadır.

Tekrar Stratejisi

Bu strateji, bir metin ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metindeki konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel ya da içten bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içerir. Witt- rock bu tür öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin transfer, yeniden organize etme ve anlamlandırma gibi zihinsel süreçlerinin gelişmesine temel teşkil ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu stratejiyi kullanımlarına bakıldığında karşımıza yetersiz ve ezbere dayalı bir durum çıkmaktadır. Anlamlı tekrardan çok kavram ezberleme, konu listeleme ve olguları hatırda tutma gibi zihinsel davranışlar ortaya çıkmaktadır. Simpson'a (1994) göre yaşla gelişen bir öğrenme stratejisi olmakla birlikte, öğrenciye bu konuda örnekler verilmesi, not tutma ve dinleme anında yönergeler sunulması ve öğrenme amacına uygun olarak rehberlik verilmesi halinde tekrar stratejisi ile istenen öğrenme performansına ulaşılabilmektedir.

Öğrenme, yaşantı ürünü olma özelliğini taşımakta ve program geliştirme çalışmaları da bu özelliğe göre yapılandırılmalıdır. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında merkeze alınacak öğrenme modeli ya da modelleri bireylerde öğrenmenin nasıl olacağı sorusuna da ışık tutacaktır. Bu bakımdan öğrenme modelleri ve kuramları çok iyi bilinmeli ve program çalışmalarına yansıtılmalıdır. Daha açık bir anlatımla, Tam Öğrenme Modeli'ni merkeze alan bir programın yapısı ile İşbirliğine Dayalı Öğrenme kavramına göre geliştirilecek programın yapısı farklı olacaktır. Burada öğrenme kuramlarına ve modellerine ilişkin ayrıntılı bir tartışmaya girmekten çok program çalışmalarında baskın olan mevcut öğrenme kuramları üzerinde kısaca durulmuştur.

öğrenme Modelleri

öğrenmenin hangi koşullarda ve durumlarda oluştuğunu açıklamaya çalışan öğrenme psikologları, araştırmaları sonucunda öğrenme kuramları geliştirirken, bu kuramlara bağlı olarak ortaya koydukları öğrenme-öğretme modelleri ile de eğitime (özellikle öğrenme-öğretme ortamına) büyük katkı sağlamışlardır. Bu modeller şu şekilde özetlenebilir:

Buluş Yoluyla Öğrenme Modeli

Bruner ve arkadaşları öğrenmenin bir keşfetme işi olduğunu, öğrencinin öğ- ıcnmeye hazır oluşunu yükseltecek bireysel yaşantıların sağlanması, içeriğin temel kavram ve ilkelere dayandırılarak anlamlı ve somuttan soyuta bir bütünlük gösterecek şekilde yapılanması, öğrenme yaşantılarının özellikle küçük yaşlarda sözel olmayan iletilerle başlamak koşuluyla zihinsel evrelerine göre oluşturulması ve keşfetme yoluyla yaparak yaşayarak öğrenilenlerin pekiştirilmesi gerektiğini ifade < I inişlerdir. Bruner'e göre öğretmenin görevi, pekiştirici dağıtmak değil, öğrenciyi kendi kendini denetleyerek içten gelen bir istekle öğrenmeyi öğrencinin zihinsel

gelişimine bağlı olarak aşanıalaııdıı inaktır ve bu aşamalılık konu alanının temel kavramları etrafında yapılandırılmalıdır. Bruner ve arkadaşlaı ı, karmaşıklık düze yi öğrencinin zihinsel gelişim durumuna uygun olarak düzenlendiği sürece aynı konu alanının her yaş dilimine öğretilebileceğini savunmuşlardır (I'idan 1986: 9295; Reigeluth and Curtis 1987: 182).

Programlı Öğrenme

Programlı Öğrenme bilişsel eğilimli öğretmenlerden çok davranışçı eğilimli öğretmenler tarafından kullanılan bir modeldir. Bu yaklaşım doğrusal bir programlamadır. Materyalleri hazırlanırken edimsel koşullama ilkeleri temele alın maktadır (Senemoğlu 1997: 433).

Ünlü psikolog Skinner tarafından pekiştirme ilkeleri esas alınarak geliştiril miş olan bu model temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indi rilmesi gibi iki önemli yenilik getirmektedir. Model'in temelini, bilgi ünitelerinin adım adım öğrenciyi ilerlemeye yöneltecek şekilde düzenlenmesini öngören "kü çük adımlar ilkesi", öğrenme işinin öğrencinin kendisi tarafından yapması gerek tiğini vurgulayan "etkin katılım ilkesi", öğrencilerin başarmak zorunda olduğu, güdülemeyi artıracağı için soruların öğrencilerin başarabileceği güçlükte olması gerektiğini öngören "başarı ilkesi", öğrenilenlerin anında kontrol edilmesi gerek tiğine ilişkin olarak "anında düzeltme ilkesi", öğrenmede ilerlemenin aşamalı ve mantıklı olması ve işlemlerin basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve ko laydan zora doğru olması gereğine ilişkin "kademeli ilerleme ilkesi" ve öğrencinin zamanı kendi ilerlemesine uygun olarak ayarlaması gerektiğine ilişkin "bireysel hız ilkesi" oluşturmaktadır (Demirel, 1993: 59-60).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Keller Planı)

Birey, kalıtımla birtakım gizil güçler getirir. Ancak bu gizil güçler kültürle nerek gelişir ya da kültürel değerler yaratır. Birey çevresiyle etkileşerek gelişimini sürdürür ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Kazanılan kişilik özellikleri ise, insandan insana ayrılık gösterir. Böylece her insan başkalarından değişik özelliklcı geliştirerek birey olur. Bireysel ayrılıklar bireyin ilerideki yaşlarında da farklılaş maktadır. Bir insanın kendi özelliklerinin gelişimi de kendi içinde ayrılık göster mektedir. îşte bireysel öğretimin amacı, bu kadar farklı kişisel yapı, ilgi, yetene) ve gereksinim içindeki bireyleri üst düzeyde yetiştirip, topluma kazandırmaktı! Etkinliğini artırmak için de büyük oranda öğrenme ve öğretme kuramlarından yararlanmaktadır.

Geleneksel sınıf ortamında yer alan öğrenciler çeşitli özellikleri bakımından birbirlerinden farklılaşmakta iken, tüm öğrenciler için anlatılan konu, anlatılış tarzı ve kullanılan araç-gereçler bakımından aynıdır. Bunun sonucunda öğren çilerin büyük bir bölümünün öğrenme çabaları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır

Bireyselleştirilmiş öğretimde her öğrencinin Kenuı ycıcuvr, ... ,
gun bir biçimde yönlendirilmesi, kendi düzeylerine uygun öğrenme teknikle rinin uygulanması ve sonuçta her bireyin kendine özgü düzeylerde davranması beklenmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretimde, bireyler sahip oldukları özellikler göz önünde bulundurularak bir sınıfta toplanabilirler. Yani yetenekleri bakımından aynı özellikleri gösterenler aynı gruba yerleştirilebilirler. Bu durumun beraberinde getireceği problemler dikkate alınarak farklı yaklaşımlar da geliştirilmiştir. Bunlar tamamlayıcı sınıflarda özel ders verme, derecelendirilmiş



okullar, farklı sınıf ya da ders

geçme programları, özel faaliyetler vb. olarak sıralanabilmektedir (Gage ve Berliner, 1984 ve Chandler, 1988).

Bireyselleştirilmiş öğretimin yapıldığı derslerin düzenlenmesi şu dört aşamada gerçekleşir:

1. Derste işlenecek materyali ya da konuyu belirleme,
2. Konuyu ya da materyali kendi içinde bütünlüğü olan birimlere bölme,
3. Öğrencinin verilen her birimi başarma derecesini belirlemek üzere değerlendirme yöntemlerini belirleme,
4. Bir öğrenme biriminden diğerine, öğrencinin kendi hızıyla ilerlemesine olanak tanıma.

Bireyselleştirilmiş derslerde tam öğrenme zorunlu olmasa bile, geçme notunun yüksek olması gerekir. Çünkü, geleneksel öğretimde öğrencinin test puanını düşüren birçok faktör ortadan kaldırılmıştır (Senemoğlu 1997: 441).

Bloom'unTam Öğrenme Modeli

"Bir sınıftaki öğrencilerin başarılı olmaları, onların yetenek düzeylerine de Kil. öğretimin niteliğine ve onlara ihtiyaçları kadar zaman tanımaya bağlıdır. Bir dersteki

öğrencilerin yetenek ve başarı düzeyleri geniş bir dağılım gösterebilir. Ama Tam Öğrenme Modeli ne dayalı bir öğretimle, öğrencilerin akademik başarı düzeyi yükselir ve başarılarına işaret eden puan dağılımında ranj daralır. Öğrenci davranışları öğretimin hedefleri doğrultusunda birbirine yaklaşır ve tüm öğrencili ı başarılı olabilir." (Ülgen 1994: 138) sayıltısım temel alan Tam Öğrenme Modeli llloonı tarafından geliştirilmiştir. Tam öğrenme, başarıyı normal dağılım eğrisinden üçgen dağılıma götüren ya da okuldaki %20 oranında olan beklendik başarıyı ve %90 a çıkaran bir öğrenme sürecidir.

Tam Öğrenme Modeli nin ana değişkenleri öğrenci nitelikleri, öğretim hiz- I imlinin niteliği ve öğrenme ürünleri olarak belirlenmiştir. Öğrenci nitelikleri, I lifti imcilerin bir dizi öğrenme ünitesini öğrenebilmeleri için gerekli olan bütün I bilgi, beceri ve yeterliklerini kapsayan bilişsel giriş özellikleri ile öğrencilerin belli İldi dersle ilgili olan duyuşsal özellikleri, okula karşı tutum, kişinin kendi kendine | luiıınunu (akademik benlik tasarımı) kapsayan duyuşsal giriş özelliklerini içer L im kledir.

|,ıiii öğı< ililir Mı>d< lı nıı nıı« ık'ğlfkrnli'i İmlen nin ur n^mım ıızznu umu $_{ni}ı_{t}$.|ıgıdıı Ihı kapsam İçinde, öğrencinin neyi öğreneceğini açıklayıcı mesajlar olıı **ipı<r'arl'** davranışı gösterme eğiliminin güçlendirilmesi süreci olan **pe kiştirm^{e}>** öğrencinin öğrenme süreci sırasında kendine sunulan ipuçları ve yöner- >ı r doğ^{ru}kusunda yaptığı şeyler olan **katılım** ve öğrencilere neyi öğrenip neyi öğrenentediklerini bildiren **dönüt** ve **düzeltme** işlemleri yer alır. Öğrenci nitelikleri ve öğ^{retım} hizmetinin niteliği gereken düzeye ulaşınca tam öğrenme gerçek

Özetle Tam Öğrenme Modeli ne göre, öğrencinin bilişsel giriş davranışları, j_{U}y uss^l g^{ırı}Ş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği, onun yeni öğrenme ünite si ya da ünitelerindeki öğrenme düzeyini, öğrenme hızını ve duyuşsal özelliklerini belirlem^{e}l$^{<tec}$ll^{r}- Öğrencinin giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği olumlu olduğa zaman, öğrenme ürünlerinin düzeyi ve niteliği artmakta ve öğrenciler arasındaki başarı farkları en aza inmektedir.

Gagne'nin Öğrenme Modeli

Gag^{ne}'y^{e} göre öğrenme, gözlenebilen davranışlardan anlaşılır ve öğrenme b_{e}yjnde gerçekleşir. Buna göre, öğrenmede yalnız pekiştirme, bitişiklik ve tekrar gibi dıŞ etkiler değil, iç faktörlerin de etkisi vardır. Model e göre öğrenme işinin düzenlenmesinde planlama, öğrenecek birey için yapılmalıdır. Öğretme düzeninin kıs$^{a\ ve\ uzun}$ süreli olmak üzere iki evresi vardır. Uzun erimli düzenleme, ders programın^{111} hazırlanması; kısa süreli düzenleme ise öğretmenin sınıf içerisinde yapacağ^{1} düzenlemeler ile ilgilidir. Eğitim etkinlikleri sistemli olarak düzenlenmeli ve bu düzenlemeler bilimsel verilere dayalı olmak zorundadır. Öğretimin düzen j_{enn}ıesinde ^{sırası}yl^{a} ?^{u} adımlar atılmalıdır:

j. Dikkati sağlama
2. Öğrenciyi hedeften haberdar etme
3. Yeni öğrenme ile ilgili daha önceden öğrenilmiş olan bilgileri hatırlatma

4. Uyarıcı materyalleri sunma
5. Öğrenciye rehberlik etme
6. Davranışı ortaya çıkarma
7. Dönüt verme
8. Değerlendirme
9. Kalıcılığı sağlama

Bu öğrenme modeli, Ausubel tarafından ortaya atılmıştır.

Modelde, sunuş yolu ile öğretimin etkili olduğu, örgütleyiciler yardımıyla basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş bir içeriğin, ön öğrenmeler ile öğrenilecek malzeme arasında bağ kurulmasına olanak tanıyacağı, benzerlik ve farklılıkların daha iyi kavranacağı, dolayısıyla ders kitaplarının örgütleyiciler kullanılarak düzenlenmesinin anlamlı öğrenmeyi sağlayacağı vurgulanmaktadır. Bu modelde öğretmenin amacı, öğrencinin bilgiyi anlamasını sağlamak için daha önceki öğrendikleri ile yeni bilgileri birleştirmesine yardım etmektir; çünkü Ausubel, insanların yeni bilgileri, kendi bilgi birikimleri ve kendi bilgi sistemleri içinde yerleştirerek öğrendiği görüşündedir (Fidan 1986: 95-96; Reigeluth ve Curtis 1987:183).

Carroll'ın Okulda öğrenme Modeli

Carroll, modelinin öğelerini zaman kavramı ile açıklamıştır. Ona göre öğrenme düzeyi; etkin olarak öğrenmede geçen zaman süresinin, öğrenme için gerekli olan zaman süresine oranının bir fonksiyonudur. Carroll'ın Okulda Öğrenme Modeli nin beş öğesi bulunmaktadır. Bu öğelerden üçü öğrenci niteliklerine, ikisi de öğretme sürecine aittir. Bunlar;

1. Yetenek: Bir öğrenme birimini en iyi koşullarda öğrenmek için gereken zaman,
2. Öğretimden yararlanma yeteneği: Öğrencinin belli bir öğrenme birimini öğrenebilmesi için hazır oluş,
3. Sebat: Öğrencinin gönüllü olarak öğrenmeye harcadığı zaman,
4. Fırsat: Öğrenme için verilen zaman,
5. Öğretimin niteliği: Yeteneğe bağlı olan sürenin dışında ek zaman gerektirmeyecek öğretme hizmetidir (Senemoğlu, 1997).

Glaser'in Temel Öğretme Modeli

Glaser'ın 1962'de geliştirip, 1976'da yeniden yorumladığı modelde öğretme «üreci; öğretme hedefleri, giriş davranışları, öğretme yolları ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Modele göre öğretme, hedeflerin saptanması ve davranış olarak ifade edilmesi ile başlar. İkinci aşamada, öğrenme için gerekli giriş davranışlarının ortaya konması gerekir. Her yeni öğrenmenin daha önceki öğrenilenler ile bağ oluşturularak öğrenileceği ilkesi, öğretme işinin başında öğrencinin öğrenme ortamına getirdiği davranışların hedef yönünün ayrıntılı olarak belirlenmesine katkı getirir. Modelin üçüncü

öğesi öğretim yöntemlerinin seçimi ve öğretim ortamının düzenlenmesi ile ilgilidir. Ancak bu aşama birinci ve ikinci aşamalara bağlı olarak yapılmalıdır. Modelin son öğesi ise öğrenme sürecinin sonunda öğrenmenin ne dereceye kadar gerçekleştiğini anlamak için yapılan iş-

Icmdlı. Hu işletilin umunda ögıcnmcdc cktlkllklcı kıihıuşuı lıiıuuıiılanır, yanlışlar düzeltilir ve öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.

Glaser ayrıca, öğretimi düzenlemenin yapılaştırma ve basitleştirmeyi gerekli kıldığını, bu nedenle bilim adamları için çok iyi olan bir kuramın sınıftaki uygula malar için geçerli olmayabileceğini, öğretme işinin düzenlenmesinin en iyi sınıfta ki öğretmen tarafından yapılacağını vurgulamıştır (Fidan 1982: 34-35).

Öğretme Durumları

Öğrenen için ortaya konulan bu düzeneği, öğreten için de geçerli kılmak ola sidir. Ancak, burada öğretene bir reçete vermek yerine, öğrenmeyi kolaylaştırma da rehberlik nasıl yapılır, bunun üzerinde durmakta yarar vardır. Bu açıdan bakıl dığında öğretme durumları etkinlikleri de üç aşamada ele alınmaktadır:

a. Giriş Etkinlikleri (Sunuş Yoluyla Öğretim)
b. Gelişim Etkinlikleri (Buluş Yoluyla Öğretim)
c. Sonuç Etkinlikleri (Araştırma Yoluyla Öğretim)

Program geliştirme çalışmalarında eğitim durumlarını düzenlerken öğretme durumları konusunda öğretenlere öncelikle ellerindeki programı nasıl kullana cakları açıklanmalıdır. Diğer önemli bir husus da 'öğrenene yardımcı olabilmek için kullanılacak en etkin öğrenme yöntem ve teknikleri nelerdir' konusunda kısa da olsa ve daha önceden bilinse de, hatırlatma amacıyla öğretene kısa bir bilgi verilmelidir. Aynı şekilde bir dersi ya da üniteyi işlerken kullanılacak araç-gereç konusunda da gerekirse kısa bilgi programda yer almalıdır.

Öğretme durumlarını etkili kılabilmek için öğretenlerin çok zengin bir yön tem ve teknik bilgisine sahip olması gerekir. Hangi öğrenme durumlarında hangi yöntem ve teknik kullanılmalı, bunun kararını verebilmelidir. Bu aşamada öğrete ne yardımcı olabilmek için öğretim programında bu tür bilgilere de yer verilmeli dir. Buna göre aşağıdaki etkinlikler için uygun açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır

a. Giriş Etkinlikleri: Bu etkinlikleri planlarken öğreten, ilk aşamada daha çok sunuş yoluyla öğretim yaklaşımından yararlanır. Çünkü, ne öğrenileceği, na sil öğrenileceği konusunda öğrenenleri bilgilendirmesi gerekir. Öğreten böyle bir öğretim yaklaşımını kullanırken daha çok anlatma yöntemini ve gösteri tekniğini kullanabilir. Giriş etkinlikleri genelde bilgilendirme amaçlı olduğu için sunuş yo luyla öğretim yaklaşımı ve buna uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Öğretmen bunları kullanırken öğrenenlerden de yararlanabilir.

b. Gelişme Etkinlikleri: Bu aşamada daha çok buluş yoluyla öğretme yakla şımına yer verilmesinde yarar vardır. Bunu gerçekleştirmek için tartışma yöntemi ve soru-cevap tekniği etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Kurallar önceden verilmemeli öğrenenlere buldurulmalıdır.

Bu aşamada öğrenen-öğreten etkileşimi daha çok olmaktadır. Bilgilendirmekten çok, buldurmak önemli olmaktadır. Ancak buldurma sürecinde öğreten rehberlik görevini üstlenmelidir. Bu aşamada yeri geldikçe farklı yöntem ve tekniklere yer verilebilir.

c. Sonuç Etkinlikleri: Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için öğreten, araştırma yoluyla öğretim yaklaşımını merkeze almalı ve öğrenenlerin tümünü araş- tırma-inceleme yapmaya yöneltmelidir. Bunu gerçekleştirmek için de bireysel ya da grup projeleri verip bireysel çalışma yöntemini kullanabilir ya da benzetim (si- mulasyon) tekniğini kullanarak gerçek olayları yapay ortamda canlandırıp çözüm yolları üretmeye gidebilir. Bu aşamada dersin ya da ünitenin gereği drama, doğaçlama, problem çözme gibi değişik öğretim tekniklerinden yararlanılır.

Bütün bu etkinliklerin sonunda yapılan öğretme etkinliklerinin niteliğini kontrol etmek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir. Bu konuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar sınama durumlarını düzenleme bölümünde ele alınmıştır.

Eğitim Durumunun Özellikleri

Ertürke göre "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" olarak tanımlanabilen eğitim durumları şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. **Hedefe Görelik:** Eğitim durumu, öncelikle işe koşulduğu hedefe hizmet edici, yani belli davranışları geliştirici nitelikte olması gerekir. Bu amaçla, hedefler davranışa dönüştürülmeli ve hangi konu alanı ile kazandırılacağı saptanmalıdır.
2. **Öğrenene Görelik:** Belirlenen davranışları kazandırmak için düzenlenen eğitim durumları öğrencinin ihtiyaçlarını giderici olmalı yani onu tatmin etmelidir. Öğrenen geçirdiği eğitimsel yaşantıdan haz duymalıdır. Ayrıca öğretme faaliyetleri öğrenenin öğrenme gücünü aşmamah, hazır- bulunuşluk (bilgi, zekâ, yetenek, ilgi, alışkanlık, tutum, değer) düzeyine, yani öğrenenin düzeyine uygun olmalıdır. Aksi takdirde istenmeyen ürünler ortaya çıkabilir. Eğitim durumlarında, başarısızlık duygusu veren, hoşa gitmeyen yaşantılara yer verilmemeli ayrıca baskı yöntemleri uygulanmamalıdır. Çünkü Ertürke göre yıllarca başarısızlık duygusu ile yetişen öğrenciler büyüyünce sağlıklı yetişkinler olamazlar.

3. Ekonomiklik denilince,
   i. Yaşantı, araç-gereç ve öğretme zamanı açışındım mirza mal edilmelidir.
   ii. "Bir taşla birkaç kuş vurma", öğrenme yaşantısı birden fazla davranışı gerçekleştirici olabilir. Örneğin, bilişsel alandaki davranışlarla duyuş- sal alandaki özelliklerin birlikte gerçekleştirilmesi gibi.
   iii. Diğer yaşantılarla tutarlılık sağlanmalı, yaşantılar tutarlı olmalı ve bir birini desteklemelidir.
   iv. Diğer yaşantılarla kaynaşıldık; öğrenme, tek başına bir yaşantıyla olmaz ya da daha yerinde bir anlatımla tek başına bir yaşantı diye kopuk bir şey yoktur. Her yaşantı bir yandan bir aşamalar dönemi içinde yerleşik, öte yandan da başka yandaş yaşantılarla sürekli bir etkileşim halindedir. Kaynaşıldık, dikey ve yatay olmak üzere iki boyutludur.

Dikey kaynaşıldık, bir yaşantının tekrarlanırlığını bir aşamalar düzeninde yerleşikliğini, yani aşamahhğını; yatay kaynaşıklık ise yandaş diğer yaşantılar ile dayanışıklığını ifade eder (Ertürk, 1972: 82,95). Buna göre eğitim durumları Gag nenin öğretme süreci ilkelerine göre de düzenlenebilir. (Bakınız sayfa 135.)

Eğitim durumlarım düzenlemede en önemli değişkenler arasında öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri yer almaktadır.

Bunlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretme Stratejileri

Literatürde değişik öğrenme ve öğretme stratejileri üzerinde durulmakla bir likte, öğretme stratejilerini genel olarak aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkün olabilir:

- *J* Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi
- •*S* Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi
- *J* Araştırma Yoluyla Öğretme Stratejisi

Eğitim durumlarının düzenlenmesi, binlerce araç-gereç ve onlarca yöntem vr tekniğin değişik biçimlerde bileşenlerine göre yapılabilir. Bununla birlikte öğrci me stratejilerinin genel olarak belirlenmesi; kullanılacak araç-gereçlere, yöntem v» tekniklere belirli bir oranda işaret edebilir ve belirli öğrenme ve öğretme durumlu rı için daha uygun seçimler oluşturabilir.

1994).

Çizelge 11. Hedef, Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi

HEDEF (BİLİŞSEL ALAN)	STRATEJİ	YÖNTEM	TEKNİK
Bilgi	Sunuş	Anlatma	Gösteri Beyin Fırtınası
Kavrama	Buluş	Tartışma Örnek Olay	Soru-Cevap Beyin Fırtınası
i| Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Araştırma	Gösterip Yaptırma Problem Çözme Proje	Benzetim Drama Rol Yapma İkili Çalışması

öğretme Yöntemleri

Yöntem bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Oğuzkan, 1993; Demirel, 1994).

Yöntemler, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, diğer öğelerle birlikte bir bütün oluşturduğu zaman anlam taşımaktadır. Bir kimse ulaşmak istediklerini bilmiyorsa, onu gerçekleştirecek yöntemi de seçemeyecektir. Bu nedenle •ikili bir yöntem seçiminde eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi ve konu alanının kalkılan dikkate alınmalıdır (Bilen, 1990). Öğrenme-öğretme süreçlerinde ve eğilim durumlarının düzenlenmesinde kullanılabilecek bazı genel öğretme yöntemleri aşağıda verilmiştir.

öğretme yöntemleri:

- Anlatma Yöntemi
- Tartışma Yöntemi
- Örnek Olay Yöntemi
- Gösterip-Yaptırma Yöntemi
- Problem Çözme Yöntemi
- Bireysel Çalışma Yöntemi

Yöntem seçimini etkileyen bazı faktörler (Bilen, 1990; Küçük.ıhınet, 1995);

- Ulaşılacak hedefler,
- Öğretmenin yöntem konusundaki becerisi,
- İçeriğin yapısı,
- Süre, maliyet,
- Kullanım kolaylığı,
- Öğrenci sayısı, derslik ve büyüklüğü,
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi vb.

olarak sıralanabilir.

Öğretme Teknikleri

Teknik, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yaygın olarak kullanılan bazı teknikler şunlardır:

Grupla Öğretim Teknikleri

- Beyin fırtınası
- Gösteri
- Soru cevap
- Drama ve rol yapma
- Benzetim
- İkili çalışmaları
- Mikro öğretim
- Eğitsel oyunlar

Bireysel Öğretim Teknikleri

- Bireyselleştirilmiş öğretim
- Programlı öğretim
- Bilgisayar destekli öğretim

Öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri konusunda ayrıntılı bilgi verilme miş, özet olarak bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıntılı bilgi için genel ve özel öğretini yöntemleri kitaplarından yararlanmak olası görülmektedir.

Eğitim Durumlarının Değişkenleri

Eğitim durumlarının değişkenleri olarak sayılan ***pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme*** ve ***öğrenci katilimi*** öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli bir işleve sahiptir. Bu değişkenlerle ilgili açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

a. Pekiştireç: Pekiştireç, bir davranışın olma sıklığını artıran uyarıcılardır. Sınıf içinde pekiştireçlerin kullanımı düzeylere göre farklılık göstermelidir. Sözgelimi ilkokulda "çikolata" iyi bir pekiştireç olurken, üniversitede aynı şekilde başarılı olmayabilir. Bunun yerine "çok iyi", "kutlarım" gibi ifadeler tercih edilebilir ya da kitap hediye edilebilir. Öğrenme kuramcılarının çoğu öğrenmenin pekiştirme ile birlikte olması halinde etkili olduğu görüşünde birleşmektedir.

Olumlu ya da olumsuz pekiştireçler kullanılabilir. Pekiştireçlerin sıklığı ve kullanılma yerinin her öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmesinde ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak verilmesinde yarar görülmektedir.

b. İpucu: İpucu ya da değişik bir ifadeyle yaptıraç, öğrencilerin harekete ge- I çirilmesine ve istenilen davranışın yapılmasına yardımcı olan davranışlardır. So- **I** rulan soruya tam yanıt veremeyen öğrenciye, bir sözcüğün, bir sesin ya da bir hareketin hatırlatılması bir ipucu olabilir. İpuçları sözlü ya da yazılı olabilir, bireysel farklılıklar dikkate alınarak verilmelidir.

c. Dönüt/Düzeltme: Dönüt, öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranmada bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef davranışın kazanılıp kazanıl- madiğinin bildirilmesidir. Bu bildirimin sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik I ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama **I** işlemi de "düzeltme" olarak adlandırılır.

Sorulan soruya verilen cevap dönüttür. Yanlış cevap verilmişse bunun doğru **I** bir şekilde ifade edilmesi işlemi düzeltmedir.

Genelde dönüt işlemleri öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanmakta ve öğ- ı dilcilerin neler öğrendiklerini ve neleri öğrenmeleri gerektiği ortaya çıkarılmaya <, alışılmaktadır.

Düzeltmeler de, her öğrenciye kendi öğrenme eksikliklerini tamamlayabil- **I** inesi için hangi ders kitabı, öğretim materyali ve kaynaktan yararlanacağı konu- **I** M nida yardım yapılması sürecini içerir.

d. Katılım: Öğrenci katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli **I** değişkenlerden biridir. Öğrenciler öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadırlar. Öğrenci katılımını _ »ağlamak için grup çalışması, drama, benzetim gibi teknikleri kullanmanın yanı »mı bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretim çalışmalarına daha çok **I** vır verilmelidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin etkin katılımı gerekli ■ **gi**inilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katıhm- ■ laı mı sağlamak için farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanma- **i** lıtıı gerekmektedir. Bunun için de eğiticilerin zengin bir yöntem bilgisine sahip **I** ■ ıh itaları gerekmektedir.

ALTERNATİF EĞİTİM DURUMLARI

Eğitim durumları, normal öğrenme koşulları sağlandığında uygulamaya konması planlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak hazırlanmaktadır. Eğitim programında yer alan hedefleri ve hedef davranışları bireylere kazandırmada nasıl bir yol izleneceği eğitim durumlarıyla ortaya konulmaktadır. Ancak olumlu öğrenme koşullarının bulunmadığı durumlarda bunun yerine geçecek en az bir ya da birkaç alternatif eğitim durumunun örnek olarak da olsa hazırlanması uygun olur. Bugüne kadar tüm program çalışmalarında hiçbir programda alternatif eğitim durumlarına yer verilmediği görülmektedir. Öğretmenlere bilgi vermesi ve örnek oluşturması açısından her davranış için olmasa da seçilmiş bir-iki davranış için alternatif eğitim durumlarının hazırlanıp programda yer alması çok yararlı olur.

Ülkemizin farklı coğrafya özelliklerinin olması, kırsal kesimlerdeki okullara güçlükler içinde eğitim hizmetinin verilmesi, alternatif eğitim durumlarının neler olması konusunun programları uygulayacak öğretmenlere bilgi vermesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle de birleştirilmiş sınıflar için alternatif eğitim durumlarının programlarda yer alması önemlidir. Sözgelimi, ilköğretim okulu 4. sınıf sosyal bilgiler dersi için belirtilen hedef-davranışların kazandırılması için olumlu öğrenme koşullarını hazırlamada, atlas, harita, dünya küresi gibi araçlara gereksinme duyulabilir. Bu araçların olmadığı durumda alternatif öğren me yaşantıları nasıl düzenlenebilir? Buna ilişkin bilgiler ve örnekler programda yer almalıdır. Alternatif eğitim durumları, örnek verilerek gösterilmelidir.

SINAMA DURUMU

Sınama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranış ların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğ rencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumlarını düzenleyebiliriz. Bu amaçla her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test mad desi ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak olası görülmektedir

Sınama durumlarını düzenlerken dikkat edilecek hususlar aşağıda maddekı halinde belirtilmiştir.

1. Önce belirtke tablosu düzenlenmelidir. Bu tabloda bir ders ya da kursun hedefleri, hedef davranışları ünitelerle yani içerikle birlikte verilir.
2. Sınama durumunun hangi amaçla düzenleneceğine karar verilmelidir.

> Sınama durumu bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanların niteliklerine v< d.ıvı.mışın düzeyine göre belirlenmelidir.

4. Sınama durumları hedef davranışların yoklanmasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır (yazılı, sözlü, doğru-yanlış, seçmeli, doldurmak vb.)
5. Sınama durumu yoklanacak davranışla ilgili olmalıdır. Sorunun içinde birden fazla ve değişik düzeyde davranış bulunmamalıdır.
6. Sınama durumu açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca hedef davranışın niteliği gerektirmiyorsa, yazım, anlatım hatası bulunmamalı, öğrencinin yaşma, sınıf düzeyine, sözcük dağarcığına uygun olmalı, gereksiz söz ve anlatımlardan kaçınmalıdır.
7. Soru, olumsuz söz ya da söz öbekleri ile bitiyorsa, bunların altı ya çizilmeli ya da italik yazılmalıdır.
8. Soru çoktan seçmeli ise, soru kökü ve seçeneklerde anlatım birliği bulunmalıdır. Soru kökü ve seçenekler çok uzun olmamalı, yinelemelere, tek olumlu ya da olumsuz seçeneğe yer verilmemelidir. Seçenekler arasında tek doğru yanıt bulunmalı, çeldiriciler bilenleri yanıltmamak, bilmeyenlere çekici gelmelidir. Seçenek sayısı sınıf düzeylerine uygun olmalıdır. Soru kökünde vurgulanan "en doğru", "en az", "çelişeni" ya da "tutarsızı" gibi kelimelerin altı çizilmelidir.
9. Eğer hedef davranış gerektirmiyorsa, öğrencinin doğru yapabilmesi için bilgiler tam ve doğru olarak verilmeli, bilimsel ve mantıksal hatalar yapılmamalıdır.
10. Sınama durumu bilenle bilmeyeni ayırmalıdır. Bileni şaşırtmamalı, bilmeyene ipucu vermemelidir.
11. Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalıdır.
12. Sorunun yanıtlanması için yeterli zaman verilmelidir. Yeterli zaman soru sayısı, güçlük ve yeterlik düzeyiyle ilgilidir.
13. Sınama durumunda dönüt, düzeltme ve ipucu kullanılmamalıdır.
14. Kolay sorular başa, sona ve ortaya dağıtılmalıdır.
15. Benzer nitelikteki sorular gruplandırılmahdır.
16. Sınav ortamı davranışın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmelidir.
17. Sınav ortamında davranışın niteliği gerektirmiyorsa öğrenciye kızılmamak, küçük düşürücü, motivasyonunu bozucu, isteğini kırıcı, şaşırtıcı, korkutucu vb. istenmedik görüntülerden kaçınılmalıdır.
18. Kopya çekmeye olanak tanınmamalıdır.
19. Sınav ve davranış için gerekli her türlü araç ve gereç bulunmalıdır. Bunlar öğrencinin kolayca alıp kullanacağı bir yerde olmalıdır.

Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumları

Bu alan, bilişsel etkinliklerin baskın olduğu öğrenilmiş davranışları kapsar.

1.00 BİLGİ

Bu basamakta davranışlar görünce tanıma, sorunca söyleme, eşleştirme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme, listeleme, sıraya koyma, seçip işaretleme davra nışlarını içerir. Bu davranışlar, önceden öğrenilmiş, derste işlenmiş ve öğrenci için yeni olmayan davranışlardır.

1.11 Kavramlar Bilgisi

Davranış: Toplumda yer alan büyük aile kavramının tanımını bir dizi seçe nek arasından seçip işaretleme.

Sınama Durumu: Aşağıdakilerden hangisi "Büyük Aile"nin tanımına en uy gun olanıdır?

A) Ailede az sayıda bireyin bir arada yaşaması
B) Sosyal ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkan aile yapısı
C) Aynı çatı altında birden fazla neslin bir arada yaşaması (*)
D) Karşılıklı dayanışma ile yaşam sürdürülmesi

1.13 Araç-Gereç Bilgisi

Davranış: Ses kaydı yapan araçları bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Sınama Durumu: Aşağıdakilerden hangisi ses kaydeden araçtır?

A) Telefon
B) Televizyon
C) Radyo
D) Teyp (*)

1.22 Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi

Davranış: Güneş sistemi ile ilgili temel sıra bilgisi.

Sınama Durumu 1: Güneş sisteminde yer alan gezegenleri Güneş'e yakınlık larına göre sıraya koyunuz.

Gezegenler Güneş'e Yakınlık Sırası

1. Merkür .....
2. Venüs .....
3. Dünya .....
4. Plüton .....
5. Satürn .....
6. Mars .....
7. Neptün .....
8. Jüpiter .....
9. Uranüs .....

Sınama Durumu 2: Yukarıdaki gezegenlerden hangileri Güneşe Dünyadan daha yakındır?

A) 1-2 (*)

B) 8-9

C) 4-5

D) 6-7

1.31 İlke ve Genellemelerin Bilgisi

Davranış: "İçsel Güdüleme Kuramına Göre" ödüllendirme ya da cezalandır- I manın en büyük sakıncasını bir dizi seçenek arasında seçip işaretleme.

Sınama Durumu: "İçsel Güdülenme Kuramına Göre" iş davranışının ödül- I lendirilmesi ya da cezalandırılmasının en büyük sakıncası aşağıdakilerden hangi- I sidir?

A) Çalışanların davranışları üzerindeki kontrolün kaybedilmesi. (*)

B) Çalışanlar arasında rekabet yaratması.

C) Araçsal bağı göremedikleri için çalışanların güdülerinin azalması.

D) Çalışanların işyeri ve işle ilgili algılarını tahrip etmeye başlaması.

1.32 Kuram Bilgisi

Davranış: Belirtilen bir kuramla ilgili olanı/olmayanı bir dizi seçenek arasın- ■ dan seçip işaretleme.

Sınama Durumu: Aşağıdaki ışık olaylarından hangisi Nevvtonın tanecik ku- **I ramı** ile açıklanamamıştır?

A) Yansıma

B) Kırılma

C) Enerji taşıma

D) Boşlukta yayılma

E) Enerji taşıma (Turgut, 1997).

2.00 KAVRAMA

Bu basamaktaki davranışlar örnek verme, nedenleri ve ilişkileri yazma/söy- I İrme, yeniden sıraya koyma, değiştirerek yazma, sonucu kestirme ya da verilenlerden hareketle verilmeyeni kestirme/tahmin etme davranışlarını içerir. Bilginin irnnsferi söz konusudur. Önceden öğrenilenler, yeni biçimde, yeni bir düzenleme I lir sunulur.

2.10 Çevirme

Davranış: Verilen İngilizce bir tümcenin Türkçe çevirisini bir dizi seçenek I >ıı asından seçip listeleme.

I *ti I ğıthiKİf tft>unım ttrKfIttmr*

Sınain» Durumu: "11 is possible to draw soınc conchısions from the data presented." tümcesinin **en doğru** Türkçe çevirisi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bir sonuca varabilmek için bazı verilere ihtiyaç vardır.

B) Sunulan verilerden bazı sonuçlar çıkarmak mümkündür. (*)

C) Sunulan verilerden ihtimallere göre sonuç çıkarılabilir.

D) Sonuçları sunulan verilerden değerlendirmek mümkündür.

Davranış: Sözel bir ifadeyle verilmiş matematik problemini denklem ifadesinde yazma.

Sınama Durumu: Babasının yaşı, Ali'nin yaşının üç katından 7 fazladır. Babasının yaşı 43 olduğuna göre Ali'nin yaşının hesaplanabileceği denklem ifadesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) 7x+3=43

B) 43x+7=3

C) 7x-3=43

D) 3x+7=43

E) 3x-7=43

2.20 Yorumlama

Davranış: Türklerin Anadolu'ya göç etme nedenlerini bir dizi seçenek ara sından seçip işaretleme.

Sınama Durumu: Aşağıdakilerden hangileri Türklerin Anadolu'ya göç et melerinde etkili olmuştur?

I) İklimin kuraklaşması, çöller oluşması.

II) Yeni yerler feth etme isteği.

III) Savaş sonucunda terk etme durumu.

IV) Göçebe hayatı yaşama isteği.

A) I, II (*) B) II, III C) I, IV D) II, IV

2.30 Kestirme

Davranış: Verilmeyen sayının ne olduğunu bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Sınama Durumu: Aşağıda verilmeyen sayının ne olduğunu diziliş ilişkili- rinden tahmin ediniz.

1)3 11)9 III)- IV) 6561

A) 12 B) 27 C)81(*) D) 727

3.00 UYGULAMA

Bu basamaktaki davranışlar kullanma, hesaplama, çalıştırma, çözme, uygulama ve hazırlama davranışlarım içerir. Bu davranışlar, daha önce öğrenilenleri yeni durumlarda kullanmayla ilgilidir.

Davranış: Problemde verilen yerler arasındaki saat farkını hesaplama/bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.

Sınama Durumu: Başlangıç meridyenin doğusundaki 10° ile 45° meridyenleri arasındaki saat farkı ne kadardır?

A) 1 saat 16 dakika

B) 1 saat 40 dakika

C) 2 saat 20 dakika (*)

D) 3 saat 40 dakika

4.00 ANALİZ

Bu basamaktaki davranışlar, ayırt etme, parçalara ayırma, ana hatları gösterme, bölümlere ayırma, şematik olarak gösterme ve saptama davranışlarını içerir.

Davranış: Edinilen bilgiyi sayıltı ve genellemelere göre kontrol etme.

Sınama Durumu: Sonraki rasyonalistleri, Platon ve Sokrates'ten ayıran bilgi anlayışının temel önermesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Akla dayanan bilgilerin hepsi doğru değildir.

B) Akıl bilgi taşıyıcısı değil, üreticisidir. (*)

C) Felsefe, teoloji ve metafizikten arınmalıdır.

D) Bilimin kullandığı önermelerin yapısı incelenmelidir.

E) Duyularla algılanan nesnelerin özü kavranabilir.

5.00 SENTEZ

Bu basamaktaki davranışlar birleştirme, yaratma, üretme, yeniden düzenleme ve örgütleme davranışlarını içerir. Sentezde yenilik, özgünlük, bakış, yaratıcılık daha önceden yapılmamışı ortaya koyma gibi özellikler söz konusudur.

Davranış: Öğretimi planlamanın gerekliliği konusunda özdeşsiz bir makale ıh/ına.

Sınama Durumu 1: Öğretimi planlamanın gerekliliğini yansıtan özgün bir m.ıkale yazınız.

Davranış: Sayıltıların ve genellemelerin kendi içindeki bağlarla, birbirleri arasındaki bağları kurup seçip/işaretleme.

Sınama Durumu 2:

I. "İnsan zihni doğumdan sonra dolmaya başlayan boş bir levhadır." (Locke)

II. "Düşünce duyumlarla elde ettiğimiz malzemeyi düzenlemek, genişletmek, daraltmak, ayırmak ve birleştirmekten öteye gidemez." (Hume)

III. "Duyumlarımızın bildirdiklerinin dışında hiçbir bilgimiz yoktur." (Condillac)

Bu üç görüşün ortak yönü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yalnızca olgular arası yasaların bilineceğini savunmaları

B) Bilgilerimizin doğuştan olduğunu kabul etmeleri

C) Her bilginin doğru olduğunu vurgulamaları

D) Bilgi kaynağının duyum ve deneyim olduğunu söylemeleri (*)

E) Pratik yarar sağlayan bilgiyi önemli görmeleri

6.00 DEĞERLENDİRME

Bu basamaktaki davranışlar karşılaştırma, irdeleme, eleştirme, hataları bul ma, farklılıkları söyleme, ispat etme ve karar verme davranışlarını içerir.

Davranış: Sunulan bir yaklaşımı bilgi problemi açısından diğerleriyle karşı laştırıp ulaşılan sonuçları yazma/söyleme/seçip-işaretleme.

Sınama Durumu: "İnsanlarda biri yalın diğeri birleşik olmak üzere iki ta savvur bulunur. Yalın tasavvurlar duyumlarla ilgilidir. Bilgimizin malzemesini oluştururlar. Bu tür tasavvurların kazanılmasında insan zihni pasiftir. Birleşik ta savvurlar ise insan zihni tarafından üretilir. Zihin yalın tasavvurları düzenleyerek, birleştirerek birleşik tasavvur haline getirir. Bu ise zihnin düşünme gücüyle oluştu Bu tasavvurların kazanılmasında zihin aktif halde bulunur." Locke'a ait yalın vr birleşik tasavvur görüşüyle aşağıdakilerden hangisi benzer özellikler göstermek tedir?

A) Hegel'ın tez, antitez ve sentez aşamaları

B) Kanfın fenomen, numen kavramları

C) Aristoteles'in etkin akıl, edilgin akıl ayrımı (*)

D) Sokrates'in ironi ve maiotik yöntemleri.

E) Bergsonın zekâ ve içgüdü yetileri.

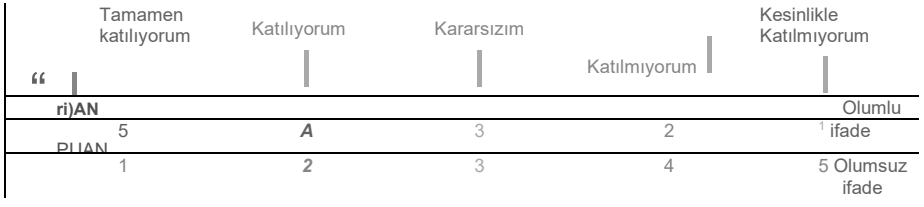
Duyuşsal Alanla İlgili Sınama Durumları

Bu alan, öğrencilerin ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerini ortaya çıkardığı için onlara dönük ilgi envanterleri, tutum ölçekleri geliştirilerek bu özellikler ölçülebilir.

Tutum Ölçeği

Tutum ölçekler, tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşımdır. Bunlar bireyin, bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yoğunluğunu belirlemek için kağıt-kalemle uygulanan kendi rapor etme araçlarıdır. Bir tutum ölçeği, söz konusu konu (bir insan grubu, bir kurum ya da bir kavram vb) ile ilgili bir dizi olumlu ve olumsuz ifadeleri içerir. Tutum ölçekleri arasında en çok kullanılanı ve kabul göreni Likert tipi ölçeklerdir.

Likert tipi ölçeklerine *dereceleme toplamlarıyla ölçekleme* de diyebiliriz. Ren- sis Likert tarafından geliştirilen bu tutum ölçeği geliştirme tekniğinde ölçülmek islenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade çok sayıdaki cevaplayıcı grubuna uygulanır. Cevaplayıcılar her bir ifade için "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" biçiminde tepkide bulunurlar. Olumsuz ifadeler "Tamamen katılıyorurri'dan "Kesinlikle katılmıyorum'a doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde; olumlu ifadeler ise 5, 4, 3, 2, I şeklinde puanlanır. Daha sonra tüm cevaplayıcıların toplam puanları belirlenir. Hir cevaplayıcının ölçek puanı, ölçekte kapsanan madde puanlarının toplamıdır, ölçeği oluşturacak maddelerin seçilmesi için (yarısı olumlu, yarısı olumsuz olmak ■zere) deneme örneklemindeki uygulamadan elde edilen cevaplayıcı puanları büyükten küçüğe doğru sıralandıktan sonra grubun üst %27 ile alt %27'si belirlene- ı ek, alt grupta üst grubu ayırt eden onar ya da daha fazla madde nihai ölçek için seçilir. Nihai ölçek yirmi ya da daha fazla maddeden oluşur (Tezbaşaran 19931994: 23-25).



Aşağıda öğrenci tutumlarını ve ilgilerini belirlemede en çok kullanılan tutum lıl<,eklerinden iki örnek verilmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerin trafik kurallarına utmayla ilgili olanı, diğeri de Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğidir.

1 70 rpırtmır* ***Phmrtım*** **<ı»n>nrmr**

	Her Zaman	Oldukça Sık	Sık Sık	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Karşıdan karşıya geçerken üst geçitleri kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Yaya kaldırımlarından karşıya geçerim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Yeşil ışığın yanmasını beklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Cadde ve sokaklarda oynarım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Trafik kurallarına uymayanları uyarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Taşıtlar durmadan inip binerim.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Taşıtlarda yüksek sesle konuşmam.	( )	( )	( )	( )	( )

Hedef: Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirme.

Sınama Durumu: Aşağıdaki önermeleri okuyup davranışınızı yansıtan en uygun seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz.

Hedef: Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirme.

Sınama Durumu: Aşağıdaki tutum ölçeğini okuyup size en uygun gelen se çeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz. (Bu ölçeğin güvenirliği .85 bulunmuştur, Demirel, 2005,18.)

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
1. Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3. Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6. Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
7. Türkçe dersinden korkarım.					
8. İleride Türkçeyle yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
9. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					

10. Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılsa mutlu olurum.					
11. İleride Türkçeyle ilişkisi en az olan bir meslek seçmek isterim.					
12. Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
13. Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
14. Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
15. Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
16. Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
17. Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18. Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19. Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
20. Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
21. Türkçe dersi konuları azaltılırsa se vinirim.					
22. Türkçe dersinden çekinirim.					
23. Türkçe dersine, sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
24. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
25. Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26. Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
27. Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan kaçınırım.					
2H. Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29. İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin | okumak olduğuna inanıyorum.					
M). Ders kitapları dışında kitaplar okumak- | tan hoşlanmam.					
t 1 Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım «ey kitap okumaktır.					

■ İyi düşünmek için çok kitap okumak ı i gerektiğine inanıyorum. _____					

DevInIpal Alanla İlgili Sınama Durumları

Bu alanda, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler baskın olduğu için, bunların sınanması daha çok gözlem formları ve performans testleri ile olmaktadır. Bu alanda tek bir kritik davranış yoktur, birden fazla kritik davranış vardır.

Burada, ilkyardım dersi ve okul öncesi eğitimle ilgili iki örnek gözlem formu verilmiştir.

Hedef: İlkyardım dersinde yaralı bir elin üzerine turnike yapabilme.

Sınama Durumu: Aşağıdaki becerilerin gözlenip gözlenemediğine bakınız ve uygun sütunu (x) işareti koyarak doldurunuz.

İLKYARDIM DERSİNDE TURNİKE YAPABİLMEYLE İLGİLİ GÖZLEM FORMU (I)

Basamaklar	Davranışların Gerçekleşme Durumu				
	Çok Kötü	Kötü	Orta	iyi	Çok İyi
Turnike yapılacak yeri belirleme.					
Damar üzerine gelecek şekilde baskı tamponu yerleştirme.					
Tamponun üzerine turnike olarak kullanılacak malzemeyi iki üç kez sarma ve bağlama.					
Bağ üzerine turnikeyi sıkıştırmaya yarayacak olan kalem, çubuk, tornavida gibi malzeme yerleştirme ve tekrar bağlama.					
Kan duruncaya kadar sıkıştırma çubuğunu çevirme.					
Kan durduktan sonra çubuğu başka bir bağla sabitleme.					
Turnikenin üzerine başka bir sargı sarma.					
Turnike süresinin 2.5 saati geçmemesine dikkat etme.					

Hedef: Okul öncesi eğitim kuramlarında kullanmak üzere tuz seramiği h.ı zırlayabilme.

Sınama Durumu: Aşağıdaki davranışların gözlenip gözlenemediğine bakı nız ve uygun sütunu (x) işareti koyarak doldurunuz.

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE TUZ SERAMİĞİ HAZIRLAMAYA İLİŞKİN GÖZLEM FORMU

Davranışlar	Gözlenme Durumu	
	Gözlendi	Gözlenmedi
1. İki ölçü unu kaba boşaltma.		
2. Una bir ölçü tuz koyma.		
3. Bir-iki kaşık boya ilave etme.		
4. Karışıma yavaş yavaş su dökme.		
5. Bir-iki damla sıvı yağ damlatma.		
6. Ele yapışmayacak kıvama gelinceye kadar yoğurma.		
7. Yoğurma maddesinin ele yapışıp yapışmadığına bakma.		

Tartışma Sorulan

1. *Türk Milli Eğitim Sistemi nde okullarda okutulan öğretim programlarından birini ele alıp hedef-davranış, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarına göre inceleyip sınıfta tartışmaya açınız.*
2. *Hedefleri nasıl işe vuruk hale getirebiliriz, tartışınız.*
3. *Davranış, özelik ve beceri kavramlarını tartışınız ve her birine örnekler veriniz.*
4. *Hedef-içerik ilişkisini kurmanın program geliştirme çalışmalarına katkısı ne olabilir, tartışınız.*
5. *Bir ders kitabının içerik düzenleme yaklaşımlarından hangisine uygun olarak hazırlandığını inceleyiniz ve sınıfta arkadaşlarınıza sununuz.*
6. *Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretme stratejileri ile sizin öğrenme stratejileriniz arasında benzerlik ya da farklılıklar olup olmadığını tartışınız.*
7. *Program geliştirme çalışmalarında eğitim durumlarını düzenlerken ayrıca bir alternatif eğitim durumu düzenlemek gerekli midir, tartışınız.*
8. *Sınama durumlarını düzenlerken nelere dikkat edilmelidir. Olumsuz tutumun sonuçları neler olur, tartışınız.*

KAYNAKLAR

ANI >1 RSON, I W. and D R, Kıalhvvohl eds and et al. *A liıxoıuomy lor Learning, Teaching and Asscssing:* A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman, New York, 2001.

ARENDS, I.R. *Learning to Teach.* New York: Mc Graw Hill Inc., 1991.

BİLEN, M. *Plandan Uygulamaya öğretim.* Ankara: Takav Matbaacılık, 1993.

BLOOM, B.S. (ed.). *Taxanomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Do main.* New York: David McKay Company Inc., 1956.

BLOOM, B.S., J.T. Hastings and G.F. Maduas. *Handbook on Formative and Summative Evaluation ofStudent Learning.* New York: Mc Graw Hill Book Company, 1971.

CHANDLER, Louis and J. Gibson. *Educational Pychology: Mastering Principles and Application.* United States of America: Allyn and Bacon Inc., 1988.

DOĞAN, H., *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı,* Önder Matbaacılık, Ankara: Ön der Matbaacılık, 1997.

DAVIES, E. C. Nur, H. and Ruru, S. A. A. "Helping Teachers and Students Understand Learning Styles." *English Teaching Forum.* July, 1994.

DEMİREL, Ö. *Genel Öğretim Yöntemleri.* Ankara: USEM Yayınları-11, 1996.

DEMİREL ve diğerleri *"Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaş mada Etkin Öğrenmenin Erişiye ve Tutuma Etkisi"* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Kongre Kitabı, Cilt 2, s: 18 Denizli, 2005.

ERDEN, M. ve Y. AKMAN. *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1995.

ERGÜR, D.O. *"Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci* vc *Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması".* (Yayımlanmamış Dok tora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

ERTÜRK, S. *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Ltd. Şti., 1982.

FİDAN, N. *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Tekışık Matbaası, 1982.

GAGE, L.N. and Berliner. *Educational Psychology.* USA: Houghton Miffin Com., 1984

GROBMAN, H. *Development Curriculum Projects: Decision Point and Proceses.* New York: Peacock Publishers. Inc., 1970.

GROUNLAND, E. N. *Measarement and Evaluation in Teaching.* New York: Macmillaıı Pub. Co,, 1981. s. 518-519.

KATIMS, DJ. ve S. HARRIS. "Improving the Reading Comprehension of Middlc School Students in Inclusive Classrooms" *Journal of Adolescent and Adult Litera cy.* 41: 2, 116-123, 1997.

KIBLER, R.J. and others. *Objectives for Instruction and Evalutation.* Boston: Ally aıul Bacon Inc., 1981.

KOLB, D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Develop nıent.* Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hail Inc., 1984.

KRATHWOHL, D. and et. al. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Ajje ctive Domain.* New York: David McKay Company Inc., 1964.

KÜÇÜKAHMET, L. *Öğretim tike ve Yöntemleri.* Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakiil tesi Yayınları. No: 124, 1983.

MAGER, R.F. *Preparing Instructional Objectives.* Palo Alto, California: Fearon Pub, 1962.

OĞUZKAN, E *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları, 1974.

ÖZÇELİK, D.A. *Eğitim Programları ve öğretim.* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları: 8, 1987.

PRATT, D. *Curriculum Design and Development.* San Diego: Harcourt Brace Jovano-

vich: Publishers, 1980.
REIGELUTH, C.M. ve R.V. CURTIS. “Learning Situations and Instructional Models”. Robert M. GAGNE (Ed). *Instructional Technology Foundations.* New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Publishers, 1987.
SENEMOĞLU, N. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Spot Matbaacılık, 1997.
SIMPSON, M. L,, S. OLEJNIK, A. YU-WEN T. and SUPATTAHUM. “Elaborative Verbal Rehearsals and College Students” Cognitive Performance” *Journal ofEducational Psychology.* Vol: 86, N: 2, S: 267-78, 1994.
SÖNMEZ, V. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Pegem Yayınları, 1994.
ÜLGEN, G. *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.* Ankara: Lazer Ofset, 1994.
VARIŞ, E *Eğitimde Program Geliştirme -Teori ve Teknikler.* Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1994.
VVEINSTEIN, C. E and R. Mayer. *The Teaching of Learning Strategies* M.C. WITTROCK (Ed.) Handbook of Research on Teaching. New York: Mc Millan Company, 1986.

II PROGRAMIN DENENMESİ VE I DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde hazırlanan program taslağının denenmesi aşamasında nasıl bir yol izleneceği, programların değerlendirilmesinde yaklaşım ve modeller ile program değerlendirmenin temel işlemleri üzerinde durulmaktadır.

PROGRAMLARIN DENENMESİNDE İZLENECEK AŞAMALAR

Programın uygulanması, değişimi uygulamaya koyma sürecidir. Değişim, yeni bilgilerin ortaya çıkmasıyla olur; ancak yeni bilgilerin mevcut olması değişim için yeterli olmayabilir. Önemli olan değişime gerek duyulmasıdır. Program değişikliği de bir gerek olarak ortaya çıkmalı ve yeni hazırlanan program, gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak amacı ile pilot okullarda denenmelidir. Deneme sonuçlarından yararlı bilgiler edinilmesi için program uygulamasının, I) deneyimli ve başarılı öğretmenlerle, 2) ön koşul bilgi ve becerilere sahip öğren- ı ilerle ve 3) uygun öğrenme ortamlarında yapılması önemli görülmektedir.

Bir programın uygulanması değişik aşamalardan gelişerek gerçekleşir. Nasıl planlanmış olduğuna bakılmaksızın, bir programın başarılı bir şekilde yürütülmesi, program aşamalarının ve gelişiminin ana hatlarının ortaya konulmasıyla olur. Bunlar içinden programların denenmesi ve değerlendirilmesi de bu ana hatların son halkasını oluşturur.

Programı» denenmesinde izlenecek sıra Şekil 23'te gösterilmiştir.

1	Uygulamanın planlanması
2	Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi
3	Okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi
4	Okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması
5	Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması
6	Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi

PROGRAMIN DENENMESİ

Şekil 24. Programın Denenmesi Aşamaları

1. Uygulamanın planlanması: Yeni hazırlanan ya da geliştirilen programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dikkatli bir planlamanın yapılması gerek' lidir. Diğer bir anlatımla, uygulamanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde planlan malıdır. Dikkatli bir planlama ile ancak bir eğitim programı başarıyla yürütülür İyi bir planlama, değişimin de anahtarı olabilir. Planlama üç temel faktör üzerinde odaklaşmahdır. Bu odaklaşma, insan, program ve kurum boyutlarında olmalıdır Kimi düşünürlere göre, insanların değişmesi program ve kurumların da değiş meşini beraberinde getirir. Kimilerine göre de, değişimin başlıca odak noktam program olmalıdır. Kimileri ise insanların içinde bulunduğu ve yaşadığı kurumun merkezde olmasını düşünürler. Bu anlamda değişim, bu üç faktörün birlikte düşü nülmesi ve planlanması ile sağlanabilir. Program geliştirme çalışmalarının başarılı olabilmesi için bütün ağırlık sadece program değiştirmeye değil, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve okulların örgüt yapılarına da önem verilmesi ile sağlanmalıdır.

2. Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi: Ülke düzeyinde uygulanacak bir program denemesi için uygun bir örnekleme tekniği ile okullar seçilmelidir. Deneme okullarını ve sınıflarını seçerken belirli ölçütler temele alınmalıdır. Bu ölçütler şunlardır:

1. Coğrafi bölgelerin temsil edilmesi (7 bölge)
2. Yerleşim birimlerinin temsil edilmesi (kır/kent)
3. Değişik yörelerdeki okulların temsil edilmesi (küçük, orta, büyük)
4. Gerekli alt yapının bulunması (lab., araç-gereç, sınıf mevcudu)
5. Genel bilgiler (personel, tesis, çevre)

Her şeyden önce pilot olarak seçilecek okul ve sınıfların ülke genelindeki okulları temsil edecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

3. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi: Okul yöneticisi ve öğretmenlerle işbirliği yapmak programın getirdiği yeniliklerin başarılı olması için gereklidir. Öğretmenlerin etkin katılımı başarıyı artırmaktadır. Programların deneneceği okullar belirlendikten sonra, her okulun yöneticisi ile program uygulaması koşullarını ve okulun uygulama konusundaki isteklerini belirlemek üzere bir görüşme yapılmalıdır. Okul yöneticilerinden programın denenmesi çalışmalarına katılmak isteyen öğretmenlerin adları, haftalık ders yükleri, mesleki kıdemleri ve sınıflardaki öğrenci sayıları hakkında bilgiler alınmalıdır. Daha sonra öğretmenlerle iletişim kurulmalı ve hizmet içi eğitime katılmaları konusunda görüşleri alınmalıdır. Program uygulamalarının başarıya ulaşması öğretmenlerin çabalarıyla ortaya çıkacaktır. Bu nedenle öğretmenler yeni program konusunda bilgilendirilmeli ve yeniliklerin neler olduğu onlara açıklanmalıdır.

4. Okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması: l'rogram uygulamasında etkin rol alacak okul yöneticileri ile öğretmenlere uygulamadaki rolleri ve sorumlulukları konusundaki bilgiler verilmelidir. Bu amaçla düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmaları yoluyla hazırlanan programın öğeleri, yıklaşımı ve sunumu konusunda bilgi verilmeli, kullanılacak öğretim materyalleri tanıtılmalıdır. Etkili bir hizmet içi eğitimi yönetici ve öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamalarına, yeni bilgileri öğrenmelerine ve değişim sürecini hızlandırmalarına ivme katıcı roller üstlenmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunlukla okul ve eğitime ait gelişmelere karşı istekli olmadıkları gözlenmektedir. I ter yenilik ya da değişim süreci, onlara yeni yöntemleri tanıma, yeni ders notları hazırlama ve yeni kaynakları tarama gibi yükler getirmekte bu nedenle değişime ve yenilikleri uygulamaya karşı koymalarına neden olmaktadır. İnsanlar genelde hakkında fazla bir şey bilmedikleri yenilik uygulamalarına direnç gösterirler. Bu direnci kırmak için özellikle okul yöneticileri ile öğretmenler program ve uygulaması hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmeli ve bu değişimin sahibinin kendileri olduğuna inandırılmahdır. Bu amaçla yeni eğitim programını tanıtıcı, rprogram tanıtım kılavuzu" kitapçığının hazırlanması yararlı olur. Bu kılavuz, pıogramı deneyecek olanlar için bir el kitabı özelliği taşır.

5. Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması: Denenecek programların başarıyla uygulanabilmesi için iyi planlanmış hizmet içi eğitim çalışmalarının yanı sıra yeni hazırlanmış programla ilgili materyallerin yönetici ve öğretmenlere tanıtılması kadar bunları kullanabilmeleri için hazırlanmış programın ve öğretim materyallerinin verilmesi gereklidir. Uygulayacağı program ve materyali çok iyi tanımayan ve kullanmayan öğretmenin başarılı olması bek lenemez. Bu nedenle yeni programla ilgili tüm materyaller okullara gönderilmeli ve bunların nasıl kullanılacağı konusunda eğiticiler etkili bir şekilde bilgilendiril melidir. Ayrıca bu deneme sonuçları ışığında, öğretmen ve yöneticilerden neler beklendiği, değerlendirmelerin nasıl yapılacağı açıklanmalıdır. Her şeyden önemli olan bir gerçek ise finansal kaynaklar konusunda program uygulamasına destek sağlanmasıdır.

6. Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi: Ha zırlanan programın istenilen değişmeleri meydana getirici nitelikte olup olmadı ğını kontrol etmek için değerlendirme çalışmalarına ağırlıklı bir şekilde yer veril melidir. Bu amaçla, programın yeterlikleri ya da yetersizlikleri konusunda temel başvuru kaynağı öğretmen ve öğrenciler olmak durumundadır. Nasıl ki endüstri de üretilen bir malın kalite kontrolü yapılıyorsa, eğitimde de geliştirilen bir prog ramın niteliği ve bunun iyi işleyip işlemediğini anlamak için program sürecinden geçen öğrencilerin istenilen davranışlara sahip olup olmadığına bakmaya ihtiyaç vardır. Bu yolla değerlendirme sonuçlarına göre programın yetersiz yönlerinin dü zeltilmesi ve yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlayacak bilgilerin sistemli ve düzenli bir şekilde toplanması sağlanmalıdır.

Denenen program ve öğretim materyalleri hakkında değişik bilgi toplanın araçları kullanılabilir. Bunlar;

1. Anketler,
2. Görüşmeler,
3. Gözlemler,
4. Öğretmen notları,
5. Ünite testleri,
6. Deney ve kontrol gruplu karşılaştırmalar gibi bir ya da birçok teknikle olabilir.

PROGRAMIN ALANDA DENENMESİ (ALAN TESTİ)

Bir motor fabrikası düşünelim. Bu fabrikanın amacı en iyi motoru üretim i I olacaktır. Bu motor elbette ki ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak en iyisi oku nl> I şekilde tasarlanır. Bu motorun prototipi üretildikten sonra fabrikanın test bolu I münde çeşitli testlerden geçirilir. Yeni motorun her türlü koşul altında verimli o[1] I

lışıp çalışmadığını, çalışma randımanını, akşamında herhangi bir eksikliğin olup olmadığını, bir önceki modellere göre iyi ya da zayıf yönlerinin bulunup bulunmadığım tespit etmek için bir süre deneme testinden geçirilir. Böylece motorun denemesi yapılır, ortaya çıkan aksaklıklar giderilerek artık seri üretime geçilebilir.

Program geliştirme basamaklarından biri olan öğretim programının alanda denenmesi (alan testi) de bu sürece benzer. Çeşitli ihtiyaçlara göre yeni yapılan ya da geliştirilen bir programın ne kadar yeterli ve etkili olacağı söz konusu olacaktır. İşte, programı denemenin (alan testi) esas amacı, geliştirilen yeni ders programının ülke çapında uygulamaya konmadan önce, belirlenen çeşitli ölçütler çerçevesinde seçilmiş olan belirli sayıdaki okullarda bu programın hedefler, davranışlar, işleyiş, yöntem, materyaller, düzeye göre eksik ya da fazla yönleriyle tespiti ile programın bir önceki programa göre daha eksik ya da iyi yönlerini tespit ederek en iyi programa ulaşmaktır.

Alan testi sonrasında programdaki eksiklikler giderilerek ülke çapında uygulamaya konulur.

Program Deneme (Alan Testi) Modeli üç aşamadan oluşmaktadır.

Bu aşamalar şunlardır:

1. Planlama
2. Uygulama
3. Sonuç

Planlama bölümünde şu işlemlere yer verilir:

Programın deneme amacı belirlenir.

Programı deneme soruları hazırlanır.

Gerekli personel, bütçe, zaman vb. kaynaklar planlanır.

Programın tanıtımı için hizmetiçi eğitim programı hazırlanır.

Hizmetiçi eğitim kursuna katılacak formatör öğretmenler tespit edilir.

Bilgi toplama aşamaları ve yöntemleri belirlenir.

Çeşitli ölçütlere göre örneklemler belirlenerek uygulama okulları seçilir.

Toplanan bilgilerin analiz ve rapor etme planlaması yapılır.

Uygulama bölümünde;

önceden yapılan planlar doğrultusunda toplanan bilgiler ve periyodik rapor- I ıı analiz edilerek değerlendirilir.

Sonuç bölümünde ise;

Program uygulaması tamamlandıktan sonra alan testi hazırlanır. Bu rapora lOıc programda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulanmak üzere gerekli üst ku- ııllara iletilir.

Programın denenmesi sonucunda ortaya çıkacak sonuçlara göre programın yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlanmalıdır. Program hakkında daha tu tarh bilgilere sahip olabilmek için program değerlendirme çalışmalarına yer veril melidir. Bundan sonraki bölümde program değerlendirmesinin nasıl yapılacağı konusundaki açıklamalara yer verilmiştir.

PROGRAM DEĞERLENDİRMENİN ANLAMI

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk, değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamak tadır (Ertürk, 1975: 107).

Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içermek tedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bu nun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir.

Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermekte dir. Bloom ve arkadaşları öğretim ve değerlendirmenin istendik davranışın oluş masında eğitim sürecinin ayrılmaz iki öğesi olduğunu belirtmektedirler. Değer lendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ve hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığı, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanmasını değerlendirmenin işgörüsil olarak belirtmektedirler. (Bloom, 1971:6).

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşme yebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ten. işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim progrıı minin etkililiği hakkında 1) veri toplama, 2) verileri ölçütlerle karşılaştırıp yo rumlama, 3) etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebl lir. Eğitim programı değerlendirilirken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gereği de ortaya çıkmaktadır. Bu görüş noktasından hareket edildiğinde program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir.

DEĞERLENDİRME ÇEŞİTLERİ

Değerlendirme, kullanılan kıyaslama esasına ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilir (Ertürk, 1975:112). Kıyaslamaya göre yapılan sınıflandırma kendi içinde ikiye ayrılmaktadır: 1. Norma dayalı değerlendirme ve 2. Hedefe dayalı değerlendirme.

Norma dayalı değerlendirmede bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme söz konusu olduğundan program değerlendirmelerinde hedefe dayalı değerlendirmeler daha

tutarlı olmaktadır. Çünkü program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin birbirlerine göre durumlarını değil, öğrencilerin uygun program yoluyla gerçekleştirilmesi hedeflenen istendik özellikleri kazanıp kazanmadıkları önemlidir.

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre yapıldığında bu da kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bu daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirmedir. Bu ölçütlere göre;

1. Programa girişte yapılan değerlendirme, tamlayıcı değerlendirme,
2. Program sürecinde yapılan değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme,
3. Programın çıkışında yapılan değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirmedir.

Tamlayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)

öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özelik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir. Öğrencileri tanırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özelikleri ile devinişsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır.

Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation)

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına biçimlendirici değerlendirme denilmektedir. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlanmakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol ı «istemi oluşturmaktadır.

Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluatlon)

Program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özelik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. Bu değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılmaktadır. Böylece öğrenciye kazandırılmak istenen tüm özellikler test edilmeye çalışılmaktadır.

PROGRAM DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR

Eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir. Ertürk (1975:114), bu yaklaşımları altı grupta toplamıştır. Bunlar 1) yetişek tasarısına bakarak, 2) ortama bakarak, 3) başarıya bakarak, 4) erişiye bakarak, 5) öğrenmeye bakarak, 6) ürüne bakarak yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme yaklaşımları içinde genelde en çok tercih edileni hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır (Demirel, 1979:24).

Program değerlendirmedeki bu farklı yaklaşımların yanı sıra son yıllarda ortaya atılan farklı program değerlendirme modelleri de bulunmaktadır. Bu modellerden belli başlı olanları aşağıda açıklanmıştır.

Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R.Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüz de halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler'ın modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur.

Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Ty- ler'a göre bir programın üç temel öğesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantı lan ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenilen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin isten dik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. De ğerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme süre cinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır.

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşı labildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için, hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. "Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu?" vb. sorulara yanıt aranır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Yaşantıda bir sorun varsa yaşantı değiştirilir. Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara

yer verilmesi gerekir.

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
4. Hedefe ulaşılıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma

Tyler'ın değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde durmuştur.

Bu özelliğinden ötürü hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, devinişsel beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir.

Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır (Ornstein, 1988: 256):

i. Eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı,

ii. Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin sıralanışını geliştirmeli,

iii. İkinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli,

iv. Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli,

v. Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı,

vi. Toplanan bilgileri analiz etmeli,

vii. Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılabilecek standartları ve değerleri açıklamalıdır.

Buradan elde edilecek sonuçlar belli bir alanda eğitim gören öğrencideki gelişim

ve değişimleri değerlendirmeye yarayacaktır. Ayrıca programın tümünün etkililiğini değerlendirmek söz konusu olacaktır.

viii. Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. Programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesi yapılmalıdır.

Provus'ın Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır (Ornstein, 1988:257). Bu dört bileşen;

i. Program standartlarını belirleme,
ii. Program edimini (performans) belirleme,
iii. Edim ile standartları karşılaştırma,
iv. Edim ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

Parklarla elde edilecek bilgiler her evrede karar vermek zorunda olanlara ■iç ıklanır. Bu durumda karar verecekler için karar seçenekleri şunlardır:

a. Bir sonraki evreye gitmek,
b. Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek,
c. Programı yeniden başlatmak,
d. Edim ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmek.

Farklılıklar mevcut olduğunda karar vericiler karar vermede anahtar kişiler illi Provus'ın modelinde beş evre vardır. Bu evrelerde programın yeterliliği, belir Icııcıı program standartlarıyla karşılaştırılır.

1. **Tasarım:** Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa karar vericilere bildirilir ki prog ramın reddedilip edilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya du kabul edilip edilmeyeceğine karar verilebilsin.

2. **Oluşturma:** Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark yine rapor edilir.
3. **Süreçler:** Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır. Uyumsuzluk varsa rapor edilir.
4. **Ürün-Sonuç:** Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi açısından bakılır.
5. Program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-ya- rar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçları, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir.

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Değerlendirme tartışmasında Robert Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırır. Stakee göre eğitimciler değerlendirme yaparken sezgisel normları ve göreli yargıyı dışta tutarak düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluşturmalıdır. Çünkü düzenli değerlendirme süreçleri eğitimcileri nesnel sonuçlara götürür. Değerlendirme uzmanları yalnızca programda yer alan değişik alanlardan insanların yoğun katılımının da programa yansıdığı görüşünü paylaşmakladırlar (Ornstein, 1988: 259).

Birçok değerlendirme uzmanı, yerel birimlerin program değerlendirmeye İlişkin görüşlerinin alınmasında isteklidirler. Stake, bir yargıya varmanın çok zor ı dduğunu, ancak profesyonel bir değerlendirme uzmanının görevinin yargıya varmak olduğunu açıklamaktadır. Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta i düzenlenebileceğini söylemektedir.

1. **Girdi:** Girdiler (öğrenme-öğretme süreci öncesi var olanlar) çıktıyı etkiler.
2. **Süreç:** Etkileşim söz konusudur (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğren- ci, öğrenci-kaynak kişi). Sınıf ortamı, zaman ayarlamaları, boş zaman düzenlemeleri iletişim ve süreçteki kişilerin karşılıklı etkileşim içinde olmaları değerlendirmede dikkate alınır. Bu boyut öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılabilir.
3. **Çıktı (Ürün):** Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur.

Yeni programı, bu programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin değerlendir- | **ılrsi** gerekir. Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna I l»ıkılır. Tasarlanan ile gerçekleşen uyumlu mu? Tasarlanan program gerçekleşti mi? Kil ■■ sorulara yanıt aranır.

İhı model, oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stıllkbcaıne göre değerlen dıı inenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir (Ornstein, 1988: 261).

i. Planlama ile ilgili kararlar
ii. Yapılaştırma ile ilgili kararlar
iii. Uygulama ile ilgili kararlar
iv. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar bağlam, girdi, süreç ve ürün dür.

Bağlamın değerlendirilmesi: Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özel likle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılana madiğinin tanısı üzerinde durulur.

Girdinin değerlendirilmesi: Bu aşamada, programın hedeflerine ulaşabil mesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı bağlamın değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mik ro düzeyde analiz edilir. "Girdi analizi sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi?" "Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı?" "Öğretim strate jileri hedeflere uygun mu?" "Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı?" gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır.

Sürecin değerlendirilmesi: Bu aşama ise programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreçte, program uygulanırken gerçekleşti rilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.

Ürünün değerlendirilmesi. Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir.

Stufflebeam'e göre değerlendirme, sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına değerlendirme çalışmaları yardımcı olmaktadır.

Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli

Bu model bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini getirir. Dört tür karar vermeyi gösterir: Planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm.

1. Planlama kararları, çevre değerlendirmesinden sonra yapılır.
2. Yapılandırma kararları, girdi değerlendirmesinden sonra yapılır.
3. Uygulama kararları, süreç değerlendirmesini izler.
4. Geri dönüşüm kararları, ürün değerlendirmesinden sonra yapılır. Geri dönüşüm kararları için bilgi sağlar. Program sonuçlarını belirtir.

Stufflebeam ve arkadaşları karar vermenin dört şeklini belirtir:

1. Çok bilgi ile küçük değişiklik
2. Az bilgi ile küçük değişiklik
3. Çok bilgi ile büyük değişiktir
4. Az bilgi ile büyük değişiklik

Bu farklı oluşumlar dört tür değişim etkinliğini getirir:

1. Hareketli değişim, az bilgiye dayanan büyük değişiklik yapıldığında ortaya çıkar. Böyle bir durumda değişimin işleyeceğine ilişkin çok az kanıtla girişimde bulunulur. Bu değişiklikler küçük belirtiler üzerine kurulan yenileştirici çözümlerdir.
2. Çoğaltıcı değişim, az bilgiye dayalı olarak gerçekleşen bir dizi küçük de ğişiklikleri gösterir.
3. Durağan değişim, çok bilgiye dayanan küçük değişikliklerdir. Eğitimde en çok bu değişiklik kullanılır.
4. Biçim değiştirici değişiklik, çok fazla bilgiyle desteklenen değişikliktir. (Ornstein, Hunkins, 1988:264; Oliva, 1998:480).

Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Eğitim programı, bu konuda geniş bilgisi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebilir. Eisner, bu modelde değerlendirmede veriler ve sonuçlardan daha fazlasını üretmesi gereken eğitsel eleştiri ya da uzmanlık adı verilen bir süreç önermektedir. Eisner, eğitimsel eleştiriyi kullanacak değerlendirmecile- rin "Belli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu? Anahtar olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı? Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı? Bu olaylar daha na- sil etkin yapılabilirdi? öğrenciler yeni bii programı denerken ne öğrendiler?" gibi soruları sormaları gerektiğini belirtir. Bu sorular süreç boyutunda, okul yaşantısı ve eğitimin niteliği üzerine odaklanır. Eisner, uzman değerlendiricilerin okulda neler olduğuna ilişkin elde ettikleri bilgilerin veli, toplum ve kamu kuruluşlarına iletilmesine izin verilmesi gerektiğini söyler (Ornstein, Hunkins, 1988:264).

Görüldüğü gibi bu model uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulan diktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bun ların

yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle modelin üç boyutu vardır. Bunlar, betimleme, yorumlama ve değerlendirmedir. Betimlemede, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler, yorumlamada programın uygulanması sonu cu ortaya çıkan olayların olası bazı sonuçlarının kestirilmesi ve değerlendirmede betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya varılır.

Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Robert Stake tarafından ortaya konulan bu modelde değerlendirmeciler, so nuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenir. De ğerlendirme uzmanı,

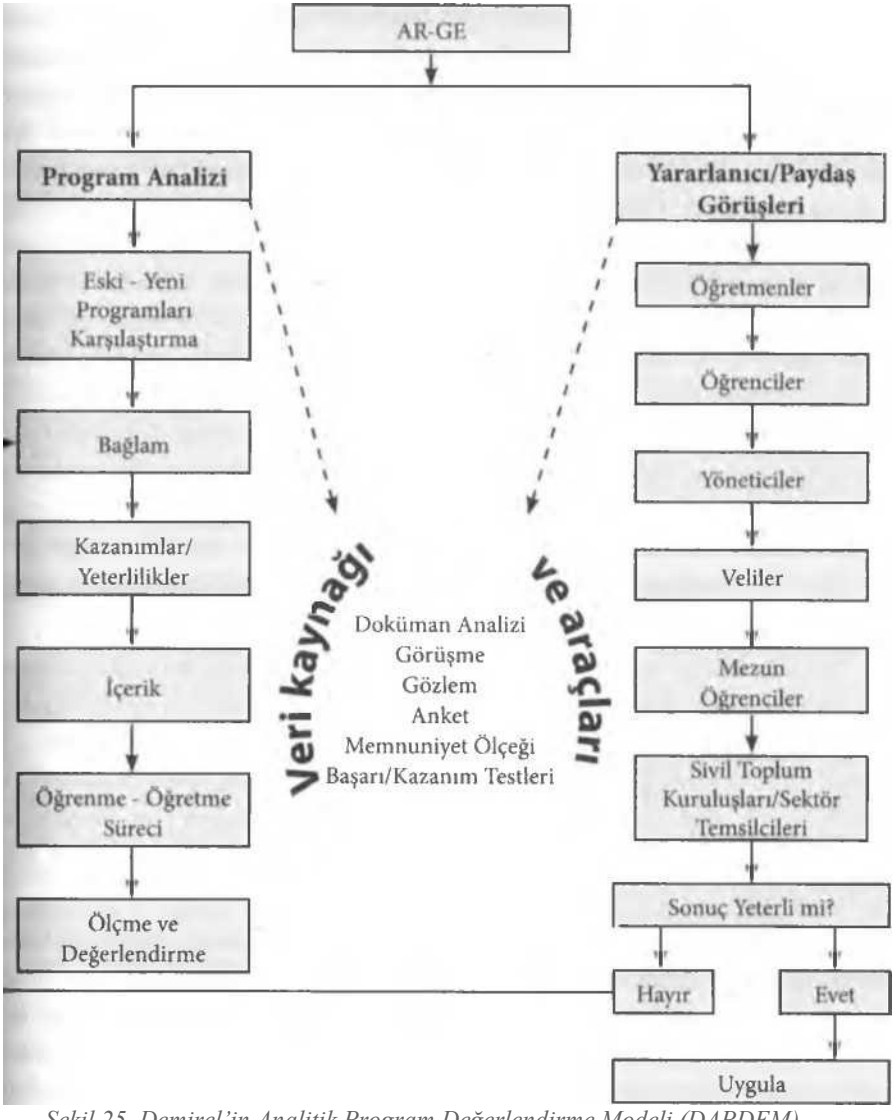
1. Programın öyküsünü anlatır,
2. Özelliklerini anlatır,
3. Müşterilerini ve personelini tanımlar,
4. Önemli konularını ve sorunlarını belirtir,
5. Başarılarını rapor eder. Bu modelde değerlendirmecinin programın el kinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu ger çekleştirecek kişilere gereksinim vardır (Ornstein, Hunkins 1988: 267),

Kimi değerlendirme uzmanları program değerlendirme ile öğrenci başarısını değerlendirmeyi birbirinden ayırırlar. Programı değerlendirenler, programın çık tılarına ve bu çıktıların program uygulamasının bir sonucu olup olmadığına karar verirler. Öte yandan öğrenci başarısını değerlendirme ise öğretim programını ta mamlayamayan öğrencinin mezun olmaya yeterli olup olmadığına karar vermek için öğrenci performansı ile ilgili verileri toplamayı içermektedir.

Mauritz-Johnson programın bir dizi istendik öğrenme sonuçları olduğunu ve değerlendirmecilerin nasıl değerlendireceklerine karar vermeleri için daha baş langıçta programlarında neyi başaracağını belirtmeleri gerektiğini söylemektedir,

Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Eğitimde program değerlendirmede öne sürülen farklı yaklaşım ve modellerin yanı sıra, Demirel (2006) tarafından geliştirilen bir model de alan yazında yer almaktadır. Bu model, uygulanabilirlik ve geçerlilik açısından geniş bir grup üzerinde denenmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra model şematik olarak Şekil 16'da gösterilmiştir.



Şekil 25. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)
I 9fi */ ûlflnutr PNHJHHH tıfiuifnrmn*

Demirci modeli, iki temel boyut üzerine oturtulmuştu! Birinci boyut programla ilgili dokümanlar üzerinde yapılan analiz çalışmasını, ikinci boyut ise programdan

yararlananların/paydaşların görüşlerini içermektedir. Bu nedenle, bu modele dayalı program değerlendirme çalışmasına uygun olarak yapılacak araştırmalarda, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yönteme yer verilmesi önerilmektedir. Karma yöntem, problemle tutarlı olarak nicel ve nitel araştırma desenlerinin aynı çalışmada kullanıldığı bütünleşik bir araştırma desenidir (Creswell ve Plano Clark, 2010; Patton, 1990).

Bu modelde program değerlendirme çalışması, Şekil 15'te de gösterildiği gibi Ar-Ge (Araştırma-Geliştirme) biriminin yönlendirmesinde ve denetiminde yapılmaktadır. Bu yaklaşım, 'Demirci'm program geliştirme modelinde son aşama olarak yer alan Ar-Ge birimi çalışmalarıyla programa süreklilik kazandırmak için önerilmektedir. Diğer bir anlatımla, program hazırlamanın son aşamasında program değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi; değerlendirme sonuçlarına göre de program geliştirme çalışmalarının yapılması vurgulanmaktadır. Doğaldır ki mevcut programların değerlendirilmesi konusunda Ar-Ge birimine bir istem (talep) gelmesi, bu istemin incelenip değerlendirmesi ve çalışma ekipinin oluştu rulması ve görev dağılımı yapıldıktan sonra program değerlendirme çalışmasına başlanması gerekir. Bu yolla, bir programı değerlendirme amacı öncelikle bellilenmiş olmalıdır ki daha sonra işlem basamaklarına geçilmelidir. Programların değerlendirilmesi istemi yöneticilerden ya da paydaşlardan gelebilir. Bu istemler doğrultusunda tüm program değerlendirme çalışmalarının araştırma ve geliştir me (Ar-Ge) birimlerinde görevli uzmanlar tarafından yürütülmesi uygun görül mektedir.

Modelin birinci boyutu, programın analizini içermektedir. Bu analiz çalışma sına bir araştırma deseni olan doküman analizi yoluyla önceki ve mevut öğretini programlarının analizi ve karşılaştırılması ile başlanmaktadır. Karşılaştırma ça lışması ölçüt dayanaklı yapılmakta ve temel ölçütler bağlam, hedef (kazanım-ye terlilik), içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarından oluşan ve yine Demirci ta rafından geliştirilen "Öğretim Programlarım Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan ölçütler takımı ile yapılmaktadır (bkz. EK 10).

Temel ölçütlerden bağlam boyutu ele alınırken programın dayandığı başat felsefe, merkeze alman öğrenme kuram ve/veya kuramları irdelenmekte, hedel boyutunda kazanım (hedef davranış) ya da yeterlilikler ele alınmakta, süreç bo yutunda öğrenme yaşantıları düzeneği ile öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri irdelenmekte, ölçme-değerlendirme boyutunda da sınama durumları değerlen dirilmektedir. Bu değerlendirilme çalışması önceki ve mevcut öğretim program dokümanlarının incelenmesiyle yapılmaktadır.

Modelin ikinci boyutu ise öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin ya rarlanıcı/paydaş görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmaları içermektedir. Bu çalışma ile eğitim programları konusunda öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, mezun öğrenci ve sivil toplum örgütlerinin de yer aldığı sektör temsilcilerinin görüşleri ve memnuniyetlerinin incelenmesi beklenmektedir. Bu amaçla tarama çalışması yapılması önerilmektedir. Bilindiği gibi tarama çalışması, belli bir grubun demografik özelliklerini belirlemek ya da hedef kitlenin bir olaya ilişkin görüşlerini, ilgilerini, yeterliklerini, tutumlarını betimlemek

amacıyla büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Gerekli görülmesi durumunda durum çalışması ile programların yapısına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik yararlanıcı/paydaş görüşleri ayrıntılı olarak da incelenebilir. Bilindiği gibi durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın ya da sosyal grubun derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; McMillan, 2000).

Demirel modelini temel alan program değerlendirme çalışmalarında veri kaynaklarını, doküman analizi ile paydaş görüşleri oluşturmakta; veri toplama araçlarını da görüşme, gözlem, anket, memnuniyet ölçeği ve testler oluşturmaktadır. Program hedeflerinin gerçekleşme düzeylerini belirleme konusunda erişi, başarı ya da kazanım testlerinin uygulanması gerekli görülmektedir. Program konusunda daha tutarlı ve geçerli yargıya varabilmek için bu uygulamaların tamamı yerine getirilmeli ve program analizi sonuçları ile paydaş görüşlerinin sonuçları arasındaki ilişkiye bakılmalıdır. Bu modele göre yapılan program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına örnekler ekte sunulmuştur (bkz. Ek-11 ve Ek-12).

PROGRAM DEĞERLENDİRMEDE TEMEL İŞLEMLER

Program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerekir. Sistematik bir sürece uyulması, değerlendirmenin, bir taraftan yapısallaştırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Değerlendirmenin tasarlanmasından, tamamlanmasına kadar olan süreçte, birbirleriyle dinamik ilişkileri olan pek çok işlem vardır. Bu işlemlerden bazıları var ki bunlar, değerlendirme sürecinde alınması gereken kararları yansıtırlar ve o nedenle de program değerlendirmenin temellerini oluşturan işlemler olarak nitelendirilirler. Program değerlendirmede başlıca işlemler şunlardır (Kaya, 1997: 59):

/ Anlamın kesinleştirilmesi,

/ Amacın belirlenmesi,

/ Anahtar tarafların belirlenmesi,

/ Olanakların ve engellerin belirlenmesi,

/ Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,

✓ Tasarının kesinleştirilmesi,

/ Verilerin toplanması,

/ Verilerin çözümlenmesi,

/ Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi.

Birbirini izlemesi gerekmeyen bu işlemler, değerlendirmecinin yapacağı seçimleri ve seçimlere dayalı sonuçları doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, sözü edilen işlemlerin daha açık hale getirilmesi uygun olacaktır.

Anlamın Kesinleştirilmesi

Program değerlendirme modellerinin her biri farklı görüşlere dayanmakta dır. Bu farklı görüşler, program değerlendirme hakkındaki felsefe ve inançlardan kaynaklanmaktadır. Farklı zamanlarda, farklı amaçlar için, farklı değerlendirme modellerine ve yaklaşımlarına uyulabilmektedir (Kaya, 1996: 9). Bu nedenle, program değerlendirmenin, değerlendirmeci ve diğer ilgililer için ne anlama geldiğinin açıkça ortaya konulması gerekir.

Değerlendirmenin ne anlama geldiğinin belirlenmesi, temel kararlara ilişkin soruların yanıtlarını şekillendirmektedir. Örneğin, "Yapılan değerlendirme, progra mın değerinin resmi bir yargısı mıdır ya da programın çıktılarının, beklenen gibi olup olmadığının belirleyicisi midir?" ya da "Programın değerini, değerlendirmeci tarafından varılan yargı mı ortaya koyar?" sorularının yanıtlanması ne tür verilerin toplanacağını ve bu verilerin kim ya da kimler tarafından toplanacağı hakkında ve rilecek kararları şekillendirmektedir (Windham ve Chapman, 1990:41).

Amacın Belirlenmesi

Değerlendirmenin başlangıcında, "Niçin yapılmaktadır?" ve "Kapsama alı nacak olan konular, daha geniş bir konunun bir parçası mıdır? gibi sorulara yanıt aramak gerekir. Ayrıca, çalışmanın kimler tarafından istenilebileceğini ve destek lenebileceğini belirlemek de önemlidir. Değerlendirmecinin, değerlendirmeyi is teyenlerin ve destekleyenlerin çalışmadan ne beklediklerini bilmesi gerekir. Bu, değerlendirmecinin;

/ değerlendirmeyle ilgili tarafları belirlemesine,

/ taraflar arasındaki ilişkiyi öğrenmesine,

/ çalışma düzenini etkileyebilecek belirlenmemiş konuları belirlemesine ve

/ elde edilen verilerin ve bulguların kullanımına, farklı grupların açık olup olmadığını belirlemesine yardımcı olur.

Anahtar Tarafların Belirlenmesi

Program değerlendirme çalışmasının başlangıcında şu soruların yanıtlanması önemlidir:

/ Değerlendirme etkinliğini kim başlatır?

/ Değerlendirmenin giderlerini kim karşılar?

/ Değerlendirmeyi kim izler?

/ Değerlendirmeci kimin için çalışır?

/ Değerlendirme raporu kime verilecektir?

Ne var ki bu soruların yanıtları her zaman açık olmamaktadır.

Olanakların ve Engellerin Belirlenmesi

Değerlendirme çalışmasının olası maliyetini ve bitirme zamanını belirlemek, değerlendirmecinin görevleri arasında yer alır. Değerlendirmecinin kendi ülkesi dışında gerçekleştireceği program değerlendirme çalışmaları için, bunun zor olduğu söylenebilir. Çünkü, değerlendirmeci verileri toplamak için gerekli kaynakları ve zamanı, verileri çözümleme olanaklarını, yükleme ve postalama zamanını, yerel kurumlardan ve bağış kurululardan beklenen ortaklık derecesi ve benzerlerini yeterince bilmeyebilir. Lojistik desteklerle ilgili olan bu belirsizliklerin yanı sıra, özellikle az gelişmiş ülkelerdeki değerlendirme çalışmaları için, gelişmiş ülkelerdeki değerlendirme çalışmalarında yer almayan bazı işlemler ve adımlar gerekli olabilir. Örneğin, çalışmaya ilişkin politika ve program belgelerinin o ülkenin diline çevrilmesi ve yapılan çevirilerin doğrulanması gerekebilir (Windham ve Chapman, 1990: 43).

Yanıt Aranacak Soruların Belirlenmesi

Bazı değerlendirme çalışmaları, önemli soruları yanıtlamadığı için eleştirilebilir, hatta işe yaramaz kabul edilebilir ve kesinlikle karar almada kullanılamaz. Değerlendirmelerin, temel konuları ele almada, diğer bir deyişle temel sorulara yanıt bulmada başarısız olmasının dört nedeni vardır (Kaya, 1997: 63):

1. Hiçbir değerlendirme sorusu düşünceyi anlatacak şekilde belirtilmemiştir. Değerlendirmecinin ya/ya da değerlendirme ile ilgili tarafların çabalarını yansıtan değerlendirme sorularını açıkça belirtmede başarısız olunmuştur.
2. Değerlendirmeci, temel sorunları ve kararları açıklamada başarısız olmuştur ve uygun olmayan değerlendirme soruları belirlemiştir.
3. Değerlendirme sürecinin başlangıcında, yanıtı aranacak sorular uygun olarak belirlenmiş, fakat zamanla, programa taraf olan kişilerin ilgileri ve kaygıları değişmiştir.
4. Değerlendirme sonuçları, çalışmanın alanını aşan sorunlar ortaya çıkarmıştır.

Tasarının Kesinleştirilmesi

Tasarı kavramı, genellikle, bir yapıtı oluşturmak için fikir, işlev ve ürün öğelerinin birleştirilip bir şekle konulması anlamında kullanılmaktadır (Saylan, 1995, s. 13). Bu kavram, program yapma sürecinde olduğu gibi, program değerlendirme sürecinin de odağında yer almaktadır. Değerlendirme süreci tasarısı, yanıtlayıcı- ların seçimi ve veri toplama işlemlerine ilişkin kesin stratejiyi gösterir. Tasarının kesinleştirilmesi, değerlendirmenin düzenlenmesinde, en önemli konular arasında yer alır. Çünkü kullanılan bir değerlendirme tasarısı, büyük oranda, çalışma sonuçlarından çıkarılabilecek iddiaların yapısını ve güçlü yönlerini belirler.

Tasarının seçimi çoğunlukla yansızlık, iç geçerlik, dış geçerlik, ilişkililik, uygunluk ve gerçekleşebilirlik arasındaki dinamik bağıntıları içerir. Bu konulardan birisinin niteliğinde olan değişme diğer konuların niteliğini de etkiler (Kaya, 1997:66).

Verilerin Toplanması

Değerlendirme çalışmaları veri toplama araçları ve teknikleri ile bir dizi işleme dayanır. Bunlardan başlıcaları; anketler, testler, gözlem sistemleri, katılımcı gözlemleri, görüşmeler, kısa öykü kayıtları, arşiv kayıtları ve dolaylı ölçümlerdir.

Bu işlemler ve tekniklerle, çoğu zaman, aynı ölçütleri ele alan veriler top- lanabilmektedir. Aynı şekilde, bir işlem ya da teknikle farklı ölçütlere ilişkin veriler de toplanabilmektedir. Veri toplamada geniş beceri dağarcığına sahip olan değerlendirmeciler, başarılı olarak kabul edilebilir. Verilerin toplanmasında bazı sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, veri toplama araçlarının seçimi sorun olmaktadır. Bu sorunu çözümünde ise, daha çok, birden fazla veri toplama aracı ve ölçüt işe koşulabilir..

Verilerin Çözümlenmesi

Özellikle az gelişmiş ülkelerde, değerlendirmeciler verilerin çözümlenmesi bakımından belli başlı iki temel sorunla karşılaşırlar. Bunlardan birincisi, geliş mekte olan ülkelerde elde edilen verileri çözümlemek için gerekli yerel gücün ol mayışı, diğeri ise paydaş tarafların değerlendirme sonuçlarını anlamada, genelde, çok az eğitime ve deneyime sahip olmasıdır.

Verilerin çözümlenmesinde, gerekli gücün zayıf olmasının farklı nedenleri vardır. Örneğin, bilgisayar veya çözümleme için gerekli olan yazılım yoktur. Ayrıca, bazı ülkelerde gerekli bilgisayara ulaşmak ulusal güvenlik nedeniyle sınırlı olabil mektedir. Bilgisayar kullanımına izin verilmeden önce birçok karmaşık etkinlikler gereklidir. Bunlara ek olarak veri girişi ve istatistiksel çözümleme konularında eğl tilmiş personel yoktur. Personelin olmayışı, kendi çözümlemesini yapmak isteyen değerlendirmecileri de etkileyebilir (Windham ve Chapman, 1990: 51).

Sonuçların Yorumu ve Raporlanması

Değerlendirme sonuçlarının raporlamnasında değerlendirmeci, hem politik hem de teknik bir dizi konuyla karşılaşır. Eğer değerlendirmeci dikkatlice düşünerek şekillendirdiği

sorulara ait sonuçları anlamlı şekilde sunamazsa, uygun olarak toplanmış olan verilerin değeri kaybolur. Verilerin değerinin kaybolmasını engellemek için değerlendirmecinin, çalışmanın bu noktasında şu soruları dikkate alarak rapor hazırlaması gerekir (Kaya, 1997: 70).

/ Sonuçlar, paydaş tarafların anlayacağı şekilde nasıl sunulabilir?

/ Sonuçlar, paydaş taraflara nasıl ulaştırılabilir?

/ Değerlendirmecinin önerileri daha kesin olarak nasıl ifade edilebilir?

/ Değerlendirmecinin, çalışmanın sınırlarını sunmada sorumluluğu nedir?

7 Olumsuz sonuçlar nasıl raporlanmahdır?

Sonuçlar yanlış yorumlandığında ya da sosyal, siyasal yararlar için kullanıldığında değerlendirmeci hangi sorumlulukları taşır?

Tartışma Soruları

1. *Bir eğitim programı tasarısını denemenin en etkin yolu size göre nasıl olur? Açıklayınız.*
2. *Bir eğitim programı tasarısını denemeden uygulamaya koymanın ne gibi olumsuz yönleri olur? Tartışınız.*
3. *Gelecekte eğitim programları nasıl hazırlanıp denenecek? Görüşlerinizi belirtiniz.*
4. *Deneme sonuçlarını en etkili nasıl değerlendirebiliriz? Alan testi uygulamak çok gerekli midir? Tartışınız.*
5. *Program değerlendirme modellerini karşılaştırın, benzerlik ve farklılıklarını tartışınız.*
6. *Bir eğitim programının girişte, süreçte ve çıkışta değerlendirilmesi görüşüne katılıyor musunuz? Tartışınız.*
7. *Eğitimde toplam kalite anlayışını gerçekleştirme açısından bakıldığında 'ürün değerlendirme yaklaşımından çok süreç değerlendirme yaklaşımına ağırlık verilmelidir'görüşüne katılıyor musunuz? Tartışınız.*
8. *Demircl'in Program Değerlendirme Modeli hi diğer program değerlendirme modelleri ile karşılaştırınız.*

KAYNAKLAR

BLOOM, B.S., J.T. Hastings and G.F. Maduas. *Handbook on Förmative and Summative Evaluati on ofStudent Learning.* New York: Mc Graw Hill Book Co., 1971.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. *Bilimsel Araf tırma Yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları 2010.

CRESWELL, J.W. & Plano Clark, V.L. *Designingand conducting mixed methods research (Second edition).* London: Sage Publication 2010.

DEMİREL, Ö. *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi 2006.

DEMİREL, Ö. *Genel Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Usem Yayınları: 11, 1996.

ERDEN, M. *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Pegem Yayınları, No: 6, 1993.

ERTÜRK, S. *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Ltd. Şti., 1982.

FINCH, C.R. and J.R. Crankilton. *Curriculum Development in Vocational and Technical Educa tion.* Boston: Allyn and Bacon Corporation, 1984.

KAYA, Z. "Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri." G. *Ü. Endüstriyel Sa notlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 5, 1997, s. 59-72.

KAYA, Z. "Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları." İstanbul: *Marmara Üniversitesi II Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri,* 18-20 Eylül, 1996, s. 1-10.

MCCORMICK, R. and M. James. *Curriculum Evaluation in Schools.* London: Croom Helm Ltd., 1983.

MEB. *Program Geliştirme Modeli.* Ankara: EARGED, 1994.

ORNSTEIN, A.C. and F.B. Hunkins. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues.* New Jersey Prentice Hail, Englewood Cliffs, 1988.

PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods* (2. baskı). London: Sage Pub. 1990

POSNER, G.J. *Analyzing the Curriculum.* New York: McGraw Hill Inc., 1995.

PRATT, D. *Curriculum Design and Development.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Pub lishers, 1980.

SAYLAN, N. *Eğitimde Program Tasarısı Temeller-Prensipler-Kriterler.* Balıkesir: İnce Ofset, 1995

TCHUDI, S. *Planning and Assessing the Curriculum in English Language Arts.* Virginia: ASCI >. 1991.

TYLER, R.W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press., 1973.

WALKER, D. *Fundamentals of Curriculum.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publisherı 1990.

WINDHAM, D.M. and D.W. Chapman. *Advances in Educational Productivity.* (Ed: H.J. Wal berg). London: Jai Press Inc., 1990.

YILDIRIM, A., ve Şimşek H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı) Ankara Seçkin Yayınevi 2011.

PROGRAMA SÜREKLİLİK KAZANDIRILMASI

Bu bölümde yeni hazırlanan programın uygulanıp ülke genelinde yaygınlaşması için

neler yapılması gerektiği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

Ar-Ge YAKLAŞIMI
(Programın Düzeltilmesi ve Geliştirilmesi)

Program değerlendirme sonuçlarına göre programa süreklilik kazandırılması açısından atılması gereken ilk adım; araştırma geliştirme (Ar-Ge) çalışmalarına başlamaktır. Bunun diğer adı programın düzeltilmesi ve geliştirilmesidir.

Bu bağlamda sözü edilmesi gereken temel durum program geliştirmeye ilişkin devam eden problemlerden haberdar olunup olunmadığıdır. Sözü edilen problemlerin çözümüne ilişkin her tür çalışma programının düzeltilmesi ve geliştirilmesi için bir adımdır. Programların değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan problemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

I. Geliştirilen programlar bireylere temel becerileri kazandırmada yeterli midir?

2. Programın hizmet ettiği düşünülen bireylerin tüm yeterlikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alınmakta mıdır?

3. Programların geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin tüm engeller ortadan kaldırılmış durumda mıdır?

Yukarıda sıralanan; programların değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan problemlerin çözüm yolları için de şunlar önerilebilir:

1. Öğretmenlerin program geliştirmedeki görev ve sorumlulukları analiz edilerek bu süreçteki etkinlikleri arttırılabilir.
2. Sürecin her aşamasındaki araştırma ve geliştirme çalışmaları aralıksız sürdürülebilir.
3. Program geliştirme çalışmalarına katılan bireylerin sürekli olarak hizmet içi eğitimden geçirilmeleri sağlanabilir.

PROGRAM GELİŞTİRME UZMANI VE ÖĞRETMENİN PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNDEKİ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

Değerlendirme sonuçlarına göre programa süreklilik kazandırılmasının bir boyutu, program geliştirme uzmanı ve öğretmenin bu süreçteki görev ve sorumluluklarıyla ilgili olabilir. Bu açıdan bakıldığında ulusal ve okul düzeyinde olmak üzere program geliştirme uzmanı ve öğretmenin görev ve sorumluluklarından söz edilebilir. Görev ve sorumlulukların bilinmesi ve yerine getirilmesi sürecin sağlık! ı işlemesine katkı getirebilir. Buna göre bu süreçteki program geliştirme uzmanının görev ve sorumlulukları aşağıdaki gibi iki boyutta olmak üzere sıralanabilir:

Program Geliştirme Uzmanı ve Öğretmenin Ulusal Düzeydeki Görev ve Sorumlulukları

Türkiye merkezi yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahiptir. Bu sistemle, milli eğitim politikası ve uygulamaları okuldaki öğrencilerin davranış değiştirme lerini sağlar. Bu değişiklik eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmak tadır. Diğer bir deyişle; eğitim programlarıyla ilgili kuram ve araştırmalar gerçek leştirilse bile uygulamaya dönüşebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığının bunları benimsemesi ve onayı gerekmektedir.

Yukarıda sözü edilenlere dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgü tünde yürütme yetkisine sahip olanlar ile milli eğitim müdürlükleri ve okullardaki öğretmenlerin eğitim araştırmaları yapan ve yayımlayan kuramlarla tam bir ilişki halinde olmasında yarar vardır. Bu ilişkiyi, hiyerarşik bir bağlantı şeklinde olmak tan çok, karşılıklı bir alışveriş ve yararlanma şeklinde düşünmek gerekir (Varış, 1994: 276). Böyle bakıldığında, program geliştirmeye ilişkin görev ve sorumlu lukların yalnızca Bakanlık merkez örgütünde başlayıp orada bitmediği rahatlıkla söylenebilir.

Program geliştirme uzmanı ve öğretmenin ulusal düzeydeki görev ve so rumlulukları şöyle sıralanabilir:

1. Kurama dönük kaynaklardan yararlanmakla beraber, okullardaki uygu lamalardan geniş ölçüde veri toplama çabalarında bulunma,
2. Merkez örgütle okullar arasındaki haberleşme kanallarını sürekli açık bulundurma,
3. Okulların program geliştirmeye ilişkin görüş ve düşüncelerini bizzat top lamaya ilişkin öneriler geliştirme,
4. Okullarda görevli öğretmenler arasından istekli ve ilgili olanlar varsa bunları merkezde program geliştirme çalışmaları içinde görevlendirme,
5. Merkezde tek modelde program geliştirme anlayışından uzaklaşarak okulların yetiştirdiği insan tipine göre çok sesliliği yansıtacak modellcı geliştirme çalışmalarını sürdürme.

Program Geliştirme Uzmanı ve öğretmenin Okul Düzeyindeki Görev ve Sorumlulukları

Program Geliştirme Uzmanının Okul Düzeyindeki Görev ve Sorumlulukları

1. Program geliştirme sürecinin başlangıcında yer alan ihtiyaç analizini yapma, analiz sonuçlarını değerlendirme ve sonuçlara göre kısa ve uzun vadeli plan ve programlar hazırlama,
2. Program geliştirme sürecine katılması düşünülen bireyler (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli gibi) hakkında bilgi toplama ve bu süreçte yer almaları için yeterli, istekli ve ilgili olup olmadıklarını belirleme,
3. Yöneticiler ve öğretmenler arasında dengeli bir işbölümünde bulunmalarını sağlayacak ve istenilen çalışma saatlerini göz önüne alabilecek bir görev dağılımı yapma,
4. Zümre başkanları ve öğretmenlerle işbirliği yaparak her dersin öğretim programının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olarak hazırlanmasını sağlayacak grupları oluşturma,
5. Zümre başkanları ve öğretmenlerle her dersin özel hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflerin öğrencilerin kazanmaları gereken davranışlara dönüştürülmesi ve bu davranışları ölçen ölçme araçlarının hazırlanması ile ders içeriğinin düzenlenmesi çalışmalarını yapma,
6. Öğretmenlerin dersteki etkinliklerinde kullanabileceği her tür ders araç, gereç ve malzemelerini geliştirmede yol gösterici olma ve gerekiyorsa bu materyalleri hazırlayıp kullanarak öncülük yapma,
7. Öğretim programlarının uygulanması aşamasında, alan öğretmenlerine yol gösterici olma,
8. Programları sürekli izleyerek ve varsa okuldaki diğer uzmanlarla işbirliği yaparak gerekli değişiklikleri saptama, alan öğretmenleriyle birlikte yeni program hazırlıklarına girişme,
9. Eğitim ve öğretimle ilgili gelişmeleri sürekli izlemek amacıyla kongre, seminer ve benzeri etkinliklere bizzat katılma, izlenimlerinin ışığında değişiklik ve geliştirme önerilerinde bulunma ve değerlendirme raporları hazırlama,
10. Alanıyla ilgili literatürü izleme ve uygulamalara ilişkin yayınlarda bulunma.

I l'ıogı.ıiıı gelişin ine surecinde, konu alanında uzman öğretmen sıfatını taşıyabilecek nitelikte güncel bilgi düzeyine sahip olma,

2. öğrencilerinin gelişim düzeylerinden haberdar olma yoluyla program geliştirme uzmanına bilgi verme,
3. Program geliştirme sürecine ilişkin olumlu tutumlara sahip olma ve et kin katılımda bulunma,
4. Zümre başkanları ve program geliştirme uzmanlarıyla her dersin özel he deflerinin belirlenmesi, bu hedeflerin öğrencilerin kazanmaları gereken davranışlara dönüştürülmesi ve bu davranışları ölçen ölçme araçlarının hazırlanması ile ders içeriğinin düzenlenmesi çalışmalarında bulunma,
5. Derslerdeki etkinliklerde kullanılabilecek her tür eğitim araç-gereç ve materyallerin hazırlaması ya da sağlanmasında program geliştirme uz inanlarıyla birlikte çalışma ve bu materyalleri kullanma,
6. Programları sürekli izleyerek ve okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak gerekli değişiklikleri saptama, alan öğretmenleriyle birlikte yeni program hazırlıklarına girişmek üzere program geliştirme uzmanıyla birlikte çalışma,
7. Eğitim ve öğretimle ilgili gelişmeleri sürekli izlemek amacıyla kongre, seminer ve benzeri etkinliklere bizzat katılma,
8. İhtiyaçlara ve eldeki olanaklara göre öğretimi değiştirebilme ve ayarlaya bilme isteğinde bulunmak üzere program geliştirme uzmanı ile birlikte çalışma,
9. Çevresindeki standartların ve koşulların geliştirilebilmesi için program geliştirme uzmanına bilgi akışında bulunma.

PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNİ ENGELLEYEN ETMENLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Program Geliştirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler

Program değerlendirme sonuçlarına göre programa süreklilik kazandırılma sında bu süreci engelleyen etmenler bulunabilir. Bu etmenler şöyle sıralanabilir:

Yönetici Tutum ve Davranışlarına İlişkin Engeller

1. Okuldaki program geliştirme sürecine yönelik değişikliklerden okul per sonelini yeterince bilgilendirmeme,
2. Program geliştirme sürecine katılmayı öğretmenlerin görev ve sorumlu taklarından biri olarak görmeme,

3. öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılımını kolaylaştıracak önlemler almama ve aksi biçimde davrananların olumsuz davranışlarını önlememe,
4. Program geliştirme çalışmalarını verimli hale getirecek personeli, gerekli donanım ve yazılımlarla desteklememe,
5. Öğretmenlerin hizmet içinde yetişmelerini sağlayacak seminer, seri konferanslar ve özel yayınların hazırlaması gereğine inanmama.

öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Engeller

1. Öğretmenler arasında yaygın görünen değişmeye hazır olmama tutumu,
2. Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili çalışmalar için en iyisini yaptıklarına güvenerek bir uzmanın katkısına gerek bulunmadığına inanmaları,
3. Öğretmenlerin ders verme sorumluluklarının yanı sıra ders dışındaki program geliştirme çalışmalarının görev alanına girmediğini düşünmeleri,
4. Eğitim bilimleri alanındaki son gelişmelerden habersiz olma ve izlemede istekli bulunmama,
5. Yukarıda sayılanlar göz önüne alındığında gerek bu etmenlerle başa çıkmada, gerekse uygulamaların daha nitelikli olarak gerçekleştirilmesini sağlamada ulusal ve okul düzeyinde şu gibi öneriler sayılabilir:
    a. Programın organizasyonu ile uğraşan kişilerin, program geliştirme uzmanı olarak alanında iyi yetişmiş kişiler arasından görevlendirilmesini sağlama,
    b. Bakanlık merkez örgütü ile okullar arasındaki haberleşme kanallarını sürekli açık bulundurma,
    c. Program geliştirme sürecinin her aşamasında analizler yapma, analiz sonuçlarını değerlendirme, bu sonuçlara göre kısa ve uzun vadeli plan ve programlar hazırlama ile bunları ilgililerle sürekli tartışarak geliştirme.

Okul Düzeyinde Program Geliştirmede Karşılaşılan Güçlükler

1. Ülkemizde eğitimde program geliştirme alanının fazla tanınmaması ilk sorunlardan biridir. Göreve başlayan bir uzmanın öncelikle okuldaki tüm çalışanlara, yöneticilere, öğretmen ve öğrencilere eğitimde program geliştirmenin hedeflerini, ilkelerini ve kapsamını açıklaması gerekmektedir. Bu çalışmalar program geliştirme hizmetlerinin yürütülebilmesi için çok önemlidir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının önemini ve yararını anlayan birey sayısı arttıkça verim ve katılım da o oranda yükselecektir.

2. Okul düzeyinde program geliştirme hizmetlerinin tek bir uzman tara fından yürütülmesi oldukça güç bir uğraştır. Tüm çalışmalar bir ekip içinde, işbirliği ve uyumlu bir iletişimle gerçekleşebilir. Bu nedenle okul içinde zümre başkanları ve öğretmenler arasında iletişim kurulmalı ve okul yönetimi, program geliştirme çalışmalarını desteklemelidir.
3. Program geliştirme çalışmaları öğretmenlerle birlikte yürütülmekte ve objektifliğin, bilimselliğin sağlanabilmesi için aynı alanda birden fazla öğretmenle çalışılmaktadır. Ancak öğretmenlerin ders saatinin fazla ol ması, veli görüşmeleri, sınavlar ve eğitsel kol çalışmaları ortak boş saat leri belirlemeyi güçleştirmektedir. Bu konuda öğretmenleri işe koşmak için özendirici önlemler alınmalıdır.
4. Okullardaki program geliştirme çalışmaları ekip çalışmasını gerektirdi ğinden bu çalışmalar kimi zaman hızlanmakta, kimi zaman da yavaş lamaktadır. Program geliştirme alanını çok iyi bilmeyen yöneticilerin çalışmalara ve çalışanlara yaklaşımı da ürünlerin kalitesini etkilemek tedir. Bu nedenle okul yöneticilerine de program geliştirme çalışmaları konusunda yeterli bilgi verilmeli ya da merkez örgütünden nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda bilgiler gönderilmelidir.
5. Programlar, öğrenciler için hazırlandığına göre öğrenci ilgi, ihtiyaç ve istekleri dikkate alınmalıdır. Hazırbulunuşluk düzeyleri de bunlara eklene bilecek bir özelliktir. Ancak öğrenci sayısının çokluğu ve zaman problemi ihtiyaç analizlerinin yapılmasını engellemektedir. Öğrenci ihtiyaçlarını ortaya çıkarıcı araştırmalara yer verilmesine dikkat edilmelidir.
6. Program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanan bir planın sade ce yazılmış olması yetmez, önemli olan uygulanıp değerlendirilmesidir. Oysa hedef davranışları ders öğretmeni ile birlikte yazılmış bir planın uygulanıp uygulanmadığı, uygulandı ise nasıl uygulandığı ve nereler de eksik ve yanlışların olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bu nedenle uygulamalar zümre başkanları tarafından izlenmeli ve sıkı bir denetim yapılmalıdır.
7. Her ders için yazılmış planların program geliştirme ilke ve ölçütlerine uygunluğu, uygulama yapılıp değerlendirilinceye dek bilinmemektedir. Oysa hemen fark edilebilecek hataların anında giderilebilmesi bu alan da akademik çalışmaları olan uzmanlar tarafından yürütülebilir. Danış manlık sistemi ile okul ve üniversitede yeni stratejilerin belirlenmesi ve kuramsal çalışmalara yön verilmesi sağlanmalıdır.

8. Her ders için her düzeyde ve her sene hazırlanan programların arşiv- lenerek gerektiğinde düzeltme ve eklemelerin yapılabilmesi, çağımızın önemli araçlarından bilgisayar ile yapılabilir. Hedef davranışlara göre yazılmış sorulardan oluşan soru bankalarının bilgisayar programları mevcut ise de her okulun kendine özgü durumlarına göre yazılmış program bulunmamaktadır. Her okulda arşivleme işlemlerinin bilgisayar ortamında yapılmasında yarar görülmektedir.
9. Bilindiği gibi uygulanıp, dönütler yardımıyla düzeltilmeyen ve daha iyisi için uğraşılmadan bir program çalışması "geliştirme" özelliği taşımaz. Bu hizmetler sadece "program hazırlama" mahiyetinde kalır. Uygulamalar ve planlar dönütler almadıkça ve bir uzman grubuyla değerlendirilmedikçe program geliştirmeden söz edilemez. Daha iyi programlar geliştirmek için daha iyi dönüt-düzeltme işlemlerine yer verilmelidir.
10. Milli Eğitim Bakanlığının okullarda program geliştirme servisleri ve uzmanları ile ilgili yönetmeliğin yayımlamamış olması ve milli eğitim politikalarındaki istikrarsızlık program geliştirme çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Her okulda en az bir program geliştirme uzmanının bulunmasını sağlayacak yasal düzenlemelere gidilmelidir.
11. Okullarda program geliştirme uzmanlarının göreve alınması, maddi kaynakların sağlanması, çalışmaların sürekliliği, araç-gereç (bilgisayar, yazıcı, program vb.) alımı ve personel atamasına ilişkin yeterli yatırımın yapılması gerekli görülmektedir.

Tartışma Soruları

1. ***Program değerlendirme sonucunda programların neden düzeltilmesi ve geliştirilmesine gerek duyulmaktadır?***
2. ***Program geliştirme uzmanının ulusal ve okul düzeyindeki görev ve sorumlulukları sizce neler olmalıdır?***
3. ***Öğretmenin ulusal ve okul düzeyindeki görev ve sorumlulukları sizce neler olmalıdır?***
4. ***Program geliştirme çalışmalarında neden güçlüklerle karşılaşılmaktadır?***
5. ***Program geliştirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükleri önlemek için yeni çözüm yolları neler olabilir?***

KAYNAKLAR

DEMİREL, Ö. and M. Sands. "A New Approach to Curriculum Development in Teacher Edıı cation in Turkey" *World Conference on Teacher Education.* Çeşme-İzmir: Aug. 27-Sept. 2, 1995.

ELMORE, R.E and S.H. Fuhrmen. (eds.) *The Governance of Curriculum. 1994 Yearbook of thı Associstion for Supervision and Curriculum Development.* Virginia: ASCD., 1994.

McNEIL, J.D. *Curriculum:* A *Comprehensive Introduction.* Fifth Ed., New York: Harper Collin» College Publishers. 1997.

OLIVLA, P.F. *Developing the Curriculum.* 2nd Ed. Boston: Scott, Foresman and Company, 1988,

PROGRAM GELİŞTİRMEDE YENİ YÖNELİMLER

Bu bölümde, program geliştirme alanında son yıllardaki yeni yönelimler ve eğilimler konusunda bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Bilginin hızla çoğaldığı ve yenilendiği dünyamızda program geliştirme alanında da yeni düşünceler ortaya atılmakta; bunlara uygun yeni eğilimler ve yönelimler kuramdan uygulamaya doğru yansımaya çalışmaktadır. Program uygulamalarına bu yeniliklerin yansıması, yeni düşüncelerin ortaya atılması kadar hızlı ve etkili olmamaktadır. Sözgelimi çoklu zekâ kuramı uygulamada yaygınlaşmadan I yeni bir kuram ya da eğitim düşüncesi ortaya atılmakta ve güncel olarak eğitim kamuoyunda yerini almaya çalışmaktadır. Şurası da bir gerçek ki en son gelişmeler I ve düşünceler, daha önce düşünülmüş, gündeme getirilmeye çalışılmış eski düşüncelerin çağdaş bir yorumu ya da yeniden yapılanması olarak karşımıza çıktığı I görüşü de yaygın kabul görmektedir.

Bu belirlemeler ışığı altında, UNESCO, ister okul ortamında olsun, ister okul I dışı öğrenme ortamlarında olsun eğitimde nicelikten çok nitelikten söz etmek ge- I rektiğinde aşağıdaki temel kavramları gündeme getirmekte ve bu kavramların eğitimde program geliştirme çalışmalarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Bunlardan program geliştirme ile ilgili olanlar aşağıdaki gibidir:

1. Çoklu zekâ kuramı,
2. Etkin öğrenme,
3. İşbirliğine dayalı öğrenme,
4. Yaşam boyu öğrenme,
5. Yaratıcı düşünme,
6. Eleştirel düşünme,
7. Yansıtıcı düşünme,
8. Yapılandırmacılık,
9. Proje tabanlı öğrenme,
10. Beyin temelli öğrenmedir.

Program geliştirme çalışmalarında eğitim durumlarını ve öğrenme ortamlarını düzenlerken, yukarıda dile getirilen temel kavramların her biri süreç boyutu- Inu farklı şekillerde etkilemektedir.

Program geliştirme çalışmalarına etki eden bu yaklaşımlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

ÇOKLU ZEKA KURAMI

Çoklu Zekâ Kuramı nı, Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden psikolog Hovvard Gardner ortaya atmıştır. Gardner (1983), "Düşünüş Biçimi" (Frames of Mind) adlı kitabında insanın çoklu zekâya sahip olduğunu öne sürmüş ve çoklu öğrenme ortamlarında bireylerin problem çözme becerisinin ve üretkenliğinin daha fazla olabileceğini belirtmiştir.

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Kültürler de farklı zekâ türlerine verdikleri değerle, zekâ gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fazla değer verilen zekâ türleri de diğerlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu artırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yöneltmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır. Zekâlar her zaman birlikte çalışırlar ancak bu çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Örneğin bir futbol oyuncusu bedensel zekâyı koşar, yakalar ve vururken; uzamsal zekâyı sahayı ve görevini tanırken; dil ve sosyal zekâyı oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken, paylaşırken; özedönük zekâyı kendini değerlendirirken kullanmakta dır (Armstrong 1994: 3). Gardner tarafından önerilen 8 zekâ gücü şunlardır:

1. *Sözel/Dilbilimsel Zekâ:* Değişik kültürlerde yaşayan insan dil kullanma becerisine sahiptir. Ancak kimileri dili sadece iletişim amacıyla kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilirler. Dil zekâsı da iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasite sözel (hikâye anlatan, konuşmacı, politikacı gibi) ya da yazını yeteneği (şair, oyun yazarı, editör gibi) şeklinde ortaya çıkabilir.
2. *Mantıksal/Matematiksel Zekâ:* Günümüzde zekâyı en çok açıklayan biliş sel yeteneklerden biridir. Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kul lanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişki ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matema tiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar. Matematikçi, muhasebeci, istatistikçi ve bilgisayar programcıları bu zekâsı güçlü bireylere örnek olabilir.
3. *Görsel/Uzamsal Zekâ:* Uzamsal zekâdaki yeteneğimiz üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimizle ilgilidii Burada, nesneyi görmeden zihinde canlandırma ve ayrıntıları görebilme söz konusudur. (Gardner uzamsal zekânın görme özürlülerde de şekil lendiğini vurgulamaktadır.) Uzamsal zekâ görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil vernu gibi davranışları kapsar. Avcı, izci, rehber, mimar, dekoratör, ressam ve tasarımcılar bu zekâsı güçlü bireylere örnek olarak düşünülebilir.

4. *Müzikal/Ritmik Zekâ:* Bu zekâ, duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret eder. Bu bireylerde ritm, melodi, perde duyarlılığı vardır. Enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini bulma gibi yetenekleri kapsar. Bu zekâları güçlü bireyler genellikle müzisyenlik, koro solistliği, orkestra şefliği gibi işlerle uğraşırlar.

5. *Bedensel/Duyudevinimsel Zekâ:* Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. Bedensel zekâsı yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli-ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik dikkat çekicidir. Balerinler, aktörler, sporcular, pandomim sanatçıları, cerrahlar, teknisyenler, heykeltraşlar bunlara örnek gösterilebilir.

6. *Sosyal/Bireylerarast Zekâ:* Bu zekâ kapsamında insanlarla iletişim kurma, onları anlama ve davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır. Bu yeteneğimiz sayesinde sosyalleşiriz. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır.

7. *Özedönük/Bireysel Zekâ:* Bu zekâ bireyin "kendini" duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı, neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâmızla ilgilidir. Bu zekâsı yüksek bireyler kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme becerisi gösterirler.

8. *Doğa Zekâsı:* Gardner 1980'lerin başlarında yedi tür zekâ tanımlamasına karşın 1996 yılında doğa zekâsı olarak adlandırılan sekizinci zekâyı eklemiştir. Doğa zekâsı, kayalar ve çimler ile flora ve fauna çeşiti de dahil olmak üzere bitkileri, mineralleri, hayvanları, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yeteneğidir. Her insan bu yeteneğe sahiptir ve belirli ölçülerde köpekleri, kedileri ve ağaçları tanıyabil- mektedir. Kimi insanlar daha küçük yaşlarda doğadaki varlıkları tanıma ve sınıflandırmada aşırı derecede başarılı olmaktadır. Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, izcilik-dağcılık yapmaktan, jeolojiden, astronomiden, doğa tarihi müzeleri ile ulusal parkları ve hayvanat bahçelerini gezmekten ve balık tutmaktan hoşlanırlar.

Ronnie Durie'nin Howard Gardner ile yaptığı son röportajda (1997), Gardner ileri sürdüğü kuram ile ilgili olarak uyarılarda bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğlenciler arasındaki farklılıklara dikkat etmesi; öğretim ve değerlendirmeyi bireyselleştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kesinlikle "Uzamsal, ıına dilci değil." ya da "Dilci ama uzamsal değil." gibi ifadelerle etiketlenmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu zekâ alanlarının bireylerin zihinsel formlarını temsil ettiğini; kesinlikle kim ya da ne olduklarını (ya da olmadıklarını) belirtmediğini ifade etmektedir.

Türkiye'de çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin ilk çalışmalar Demire! ve arkadaşları tarafından yürütülmüştür (Demirel ve diğerleri, 1998,1999; Tar- man, 1999; Talu, 1999).

Çoklu Zekâ Kuramı ve Program Geliştirme

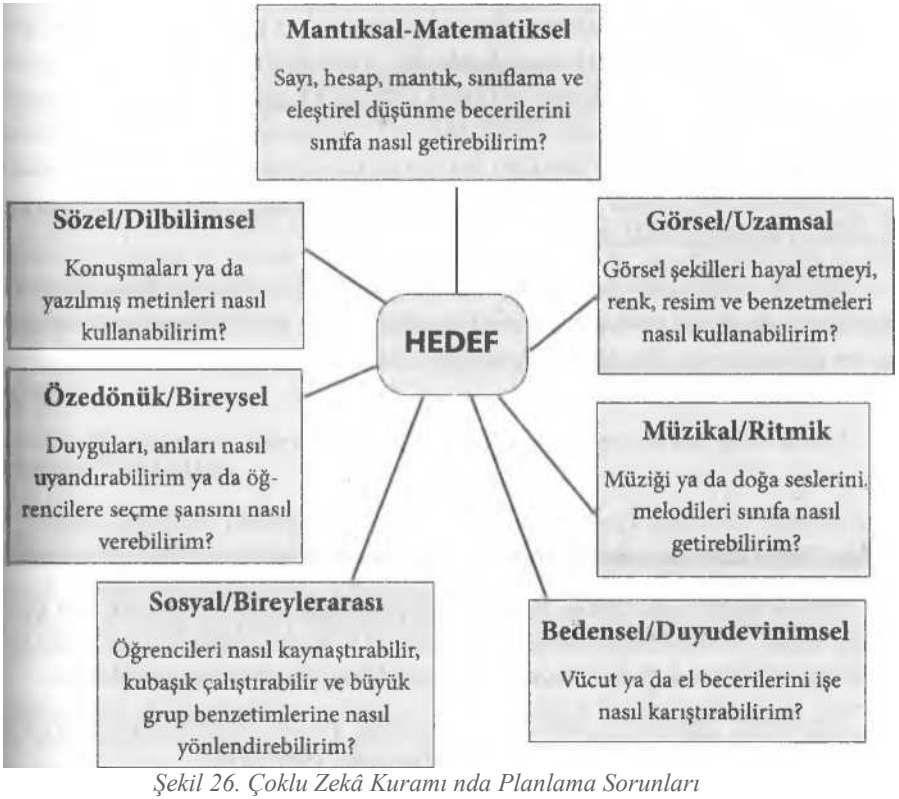
Campbell, Çoklu Zekâ Kuramının sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapıldığını; ancak bunların içinde en doğrusunun belirlenemeyeceğini; öğretmenin sınıf ortamına, hedeflerine ve topluma bakarak uygun yöntemleri seçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kimi eğitimciler zekâ alanlarını, pek çok başlangıç noktası sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; kimileri anaokulundan itibaren her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır. Bu nedenle, Kuram'ı yetişek geliştirme süreci ile bütünleştirme çabaları da bu amaçlara hizmet etmektedir. Campbell, Çoklu Zekâ Kuramı nın yetişek uygulamalarına ilişkin çalışmaları 5 başlık altında özetlemektedir:

1. *Çoklu Zekâya Dayalt Ders Tasarımı:* Ders tasarımında bazı öğretmenler zekâ alanlarını konuyu öğretirken başlangıç noktası olarak görmekte ve örneğin cebir ve geometriyi bedensel zekâyı kullanarak öğretmektedir. Böy- lece kalem-kağıt ile öğrenemeyen öğrenciler model kurarak ve formülleri rol yapma ile göstererek daha kolay öğrenmektedirler. Bazı öğretmenler derslerinde tüm zekâ alanlarını bütünleştirerek öğretimi daha uygun hale getirmektedir. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak zekâ alanını kendilerinin seçmesini istemektedir.
2. *Disiplinlerarası Öğretim Programları:* Öğrencilerin zekâ alanlarını ortaya çıkarmak ve eğitimde faydalanmak amacıyla tüm disiplinlerden yararlanmak oldukça yararlı bulunmaktadır. Bu amaçla çekirdek eğitim programları yaklaşımı (core curriculum) önerilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler ortak çekirdek konuları öğrendikten sonra zekâ alanlarına uygun olarak ilgi duydukları konularda ders almaktadır.
3. *Öğrenci Projeleri:* Kimi eğitimciler zekâ alanlarını eğitimle bütünleştirmek amacıyla, öğrencilere araştırabilecekleri sorular yönelterek kendi kendilerine yürütecekleri projeler vermeyi önermektedirler. Böylece öğ renciler konuyla ilgili kaynakları taramakta, sınıflamakta, yorumlamakta ve sınıfta tartışmaktadır.
4. *Değerlendirme:* Öğrencilerin projeler ve kurs çalışmalarından neler öğ rendiğini boşluk doldurma ya da kısa cevaplı testlerle ölçmek yeterli bulunmamaktadır. Bunların yerine öğrencinin yüksek düzeyde düşün me becerilerini ortaya koyacağı, öğrendiğini genelleyebileceği, içerikle yaşantılarını ilişkilendirebileceği ve bilgilerini yeni durumlarda kullana bileceği durumlar yaratılarak değerlendirme yapılması gerektiği düşü nülmektedir. Bu amaçla örneğin veli ve öğrenciler birlikte değerlendin- lebilmektedir. Öğrenciler gelişim dosyalarında (portfolio) bulunan proje ve deneyimlerini kendileri inceledikten sonra, bir başka arkadaşının ve

öğretmeninin de dosya değerlendirmesini yapmaktadır. Veliler ise hedefleri belirleyerek, çocuklarının özel video filmlerini izleyerek, kursu değerlendirerek, sınıfı ziyaret ettiklerinde informel yorumlar katarak değerlendirme sürecine katılabilmektedirler.

5. *Yönlendirme (Çıraklık Programları):* Gardner, ilk ve orta dereceli okullarda "okullardaki uygulamanın" bireyselleştirilmiş programlarla çıraklık fırsatları sunularak yürütülmesini savunmaktadır. Burada bir öğrenci üç farklı çıraklık grubuna dahil olmakta; örneğin birinde sanat ya da zanaat alanlarında, İkincisinde akademik alanda ve üçüncüsünde dans ve spor gibi fiziksel alanda çıraklık eğitimi almaktadır. Daha sonra öğrencilerin istek ve başarılarına göre seçim yapmaları sağlanmaktadır. Çıraklık programları okul programının bir parçası ya da program dışı bir fırsat şeklinde planlanabilir.

Armstrong'a göre (1994: 57-58), Çoklu Zekâ Kuramı nı program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Başka bir deyişle asıl sorun, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve özedönük zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır. Bu amacı gerçekleştirmede Çoklu Zekâ Kuramı nda Planlama Sorunlarını gösteren Şekil 16'dan yararlanılabilir.



Şekil 26. Çoklu Zekâ Kuramı nda Planlama Sorunları

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı nın sınıf öğretiminde doğurguları ve uygulanmasına ilişkin pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak öncelikle, öğretmenlerin bilgilenmesi gerekmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı nın sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken temel noktalar şöyle özetlenebilir:

I. Öğretmenler bütün zekâlara eşit derecede önem vermelidir. Bu görüş geleneksel eğitim sistemiyle çelişir gibi görünmektedir, zira geleneksel sistemde genellikle dil ve matematik zekâsı üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı ise öğrencilerde bulunan tüm güç ve becerilerin tanınması ve öğretilmesi görüşünü temele almaktadır.

II. Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekâ alanlarım geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır. Örneğin "Devrim Savaşı" öğretilirken, öğretmen öğrencilere savaş haritası gösterebilir, devrim savaşı şarkıları dinletebilir, bağımsızlık antlaşmasını öğrencilere rol dağıtarak oynatabilir, savaş zamanındaki günlük hayatı anlatan bir hikâye okutabilir. Böyle bir sunum sadece öğrenmeyi sağlamakla kalmaz, öğretmeni de aynı konuyu değişik ve yaratıcı etkinlikler düzenleyerek öğretmeye de güdüleyebilir. Farklı zekâ alanları kullanılarak öğrenilen bir konu daha iyi anlaşılabilir.

III. Herkes yedi zekâ alanı ile doğar ancak ne yazık ki öğrenciler sınıfa farklı zekâ alanları gelişmiş halde gelirler. Başka bir deyişle, her çocuk kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katılır. Bu gelişmiş zekâ alanları bilgiyi öğrenmenin ne kadar zor ya da kolay olacağını belirler. Bu durum genellikle *öğrenme stili* olarak isimlendirilmektedir. Bir sınıfta pek çok öğrenme stili varolabilir, ancak bir öğretmen için bunların hepsinin her derste bulunması imkânsızdır. Ne yazık ki öğretmenlerimiz öğrencinin daha çok gelişmiş zekâsını kullanarak konuyu öğ renmesini sağlayamamaktadır.

Rickett, Çoklu Zekâ Kuramı nın sınıf ortamında her zaman kullanılabileceğini ve buna en uygun zamanın da çok karışık bir ünite bitirildikten sonra olduğu nu vurgulamaktadır. Bu şekilde öğrenciler dinlendirilip, eğlenceli bir şekilde zekâ alanlarını kullanabilmektedirler.

Çoklu Zekâ Kuramı na dayalı olarak geliştirilen örnek bir çalışma Ek 3'te su nulmuştur.

Çoklu Zekâ Kuramı'nda Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerde çoklu zekânın gelişip gelişmediğini ortaya çıkarmak için gele neksel ölçme ve değerlendirme sisteminden farklı bir uygulamanın yapılması ge rekir. Bu tip ölçme-değerlendirme, farklı teknikleri gündeme getirmektedir.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin de katıldığı bu tür ölçme-değerlendirmeyc ilişkin teknikler Çizelge 12'de verilmiştir (Campell, 1996: 300).

Çizelge 12. Çoklu Zekâ Kuramı nda Değerlendirme Teknikleri

Öğretmen Değerlendirmesi	Öğrenci Değerlendirmesi	Veli Değerlendirmesi
Gelişim Dosyalan	Gelişim Dosyaları	Gelişim Dosyaları
Yaşanmış Olay Raporları	Yaşadığı Olayları, Vaka Raporlarını Değerlendirme	Sınıfta Yapılan Gözlemler
Görüşmeler	Kendini Yansıtıcı Değerlendirme	Çocukla Hedef Saptama
Belirli Ölçütlerle Çoklu Ortamı Değerlendirme	Kendi ya da Yaşıtlarından Birinin Projesini Değerlendirme	Projelerin Video Bantlarını İzleme
Öğrenciyi İzlerken Zekâlarına İlişkin Not Tutma	İlgi Envanterleri	Formel ve İnformel Düzenlenen Konferansları İzleme
Kontrol Listeleri	Yaşıtlarını Değerlendirme	Sınıfta ve Okulda Yapılan Toplantılara Katılma
Öğretmenin Hazırladığı Testler	Öğretmenin Değerlendirilmesi	Programın Gözden Geçirilmesi
Basılı Testler	Kendini Yansıtan Değerlendirme	Telefon Görüşmeleri
Sömestir Sonlarında Alman Karneler	Dersin Değerlendirilmesi	Yazılı Öneriler/Görüşler

Gardner (1993: 174) değerlendirmeyi, bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler vermek olarak tanımlar. Bu nedenle öğretmenlerin klasik testlerden çok Çizelge 12'de belirtilen teknikleri kullanmalarını önermektedir. Böylece hem öğretmenler, hem de öğrenciler sürekli değerlendirme çalışmalarının içinde yer almaktadır.

ETKİN ÖĞRENME

Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu katılımı sağlayabilmek için öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir.

Bu yaklaşımla öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar. Bu yolla öğrenciler, etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle 'öğrenmeyi öğrenme' olanağına kavuşmaktadırlar.

öğretmenler, etkin öğrenmenin yararlarını şu şekilde belirtmektedirler:

S Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak,

S Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirmek,

J Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak,

J Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak,

J Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak (Stern 1997: 14).

Etkin öğrenme, öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de gerekli olmakta, öğrencilerin güdülenme düzeyini arttırdığı, sınıfta disiplin problemlerini azalttığı öne sürülmektedir (Simons 1997: 21-22).

Etkin öğrenmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
2. Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır.
3. Öğrenciler, bireysel ve grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu paylaşırlar.
4. Öğrenciler, bilgileri paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.

Çeşitli deneysel araştırmalar etkin öğrenme yoluyla öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmenin, az başarılı öğrencileri etkilediğini ortaya koymuştur. Okullarda ge nellikle en iyi öğrencilerin etkin olması beklenmektedir. Ancak etkin öğrenme bu bakış açısını değiştirmiştir. Geleneksel eğitimde baskın olan ezbercilik, bu sistemde yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bırakmıştır. Öğrenenler, bir ekip içinde nasıl çalışacağını, yardımlaşmayı, işbölümü yapmayı ve tartışarak ortak görüş oluşturma yollarını öğrenmiş olurlar.

Etkin Öğrenmede Öğrenci Etkinlikleri

J Olası hedef ve etkinlikleri düşünür.

J Bireysel öğrenme hedeflerini seçer.

S Kendine güvenir ve güvenini artırır.

S Öğrenme etkinliklerini seçer ve planlar.

J Kendisini güdüler.

J Uygun bir başlama stratejisi ile dikkatini toplar.

J Önceki öğrenmelerini kullanır.

J Okur, dinler, analiz eder.

J İlişkiler kurar, bir şema oluşturur.

J Yeni bir durum için olası uygulamaları düşünür, uygular.

J Kendi cümleleri ile ifade eder.

S Yeni bir strateji dener.

J Bu kez başarmak için olası durumları düşünür.

J Öğrenme sürecini değerlendirir.

S Kendi performansı hakkında karar verir.

J Gelecekteki ödülleri düşünür.

J Çalışma araları verir (Simons 1997: 20).

Etkin öğrenmenin kullanıldığı bir sınıfta beş nitelik göze çarpmaktadır; bunlar, güven, enerji, öz-denetim, gruba ait olma ve duyarlı olmadır (Harmon, 1994).

Güven: Kendine güvenen ve öğrenmeye hazır olan öğrencilerin kendilerine (saygı duydukları görülmektedir, kendilerini sınıfta güvende hissederler, rahattırlar. İnsan olarak değerleri başarı ya da ödüle bağlı değilmiş gibi her yarışı kazanma ya da herkesi memnun etme endişesini taşımazlar.

Enerji: Öğrenciler bir şeylerle meşguldürler, katılımcıdırlar. Sınıfta harıl harıl çalışırlar. Bekleyen, sıkılan ya da zamanını boşa geçiren kimseye rastlanmaz. Öğrenciler saate bakmazlar, dersin bitmesini beklemezler.

Özdenetim: Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Kendilerini yönetirler ve güdülerler. Kendi seçimlerini yaparlar, çalışmalarını başlatıp bitirir ve mümkünse çalışmalarını kendileri düzeltirler. Öğrenciler kendi hızlarını kontrol etmekte ve çalışmalarını yönetmektedirler (Stern, 1997: 13).

Gruba Ait Olma: Öğrenciler yönetici personelle ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmuşlardır, birbirlerini dinlerler. Kabul ederler ve edilirler. Saygı görürler ve saygı duyarlar. Reddedilme ya da uzaklaştırılma hissetmezler.

Duyarlı Olma: Öğrenciler düşünceli ve uyanıktır. Sınıfta neler olduğunu bi-

lirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı ve gayretli öğrenciler göze

çarpar. Diğer insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarhdırlar.

Karar: Karıncalar yüzemez. (Bu kararı değiştirebilmek için bal yerine değişik yiyeceklerle deney tekrarlandı ama sonuç değişmedi.)

Etkin ve keşfedici öğrenme sürecinde öğretmenler;

- ■*J* Çocukların dikkatli birer gözlemci olmalarını sağlayacak ilginç sorular sormalı,
- *J* Öğrencilerin gözlemlerini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesine olanak tanımalı,
- *J* Öğrencilerin soruları için okuma kitapları vererek sosyal bilgisini artırmalı,
- *J* Bilimsel araştırma ve deneyi destekleyen öğrenme yaşantıları hazırlanmalı, malzeme sağlanmalı,
- *J* Çocukların dünya hakkındaki meraklarını ve sorularını paylaşmaya istekli olmalı,
- *J* Yenilikçi, yaratıcı ve deneysel bir kişi olmalıdırlar (Klein 1991: 23-27).

Etkin öğrenme ve Program Geliştirme

Etkin öğrenme özellikle eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini etkilemektedir. Öğrenci merkezli olduğu için geleneksel öğretim yaklaşımlarının değiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin anlattığı, konuştuğu başka bir deyişle etkin olduğu ortamdan öğrencinin okuduğu, yazdığı, tartıştığı öğrendiğini günlük hayatında kullandığı bir öğrenme ortamına geçiş söz konusudur. Hatta öğrenme ortamı sınıf dışını da kapsamaktadır. Etkinlikler, alan gezileri, rol yapmalar, günlük tutma vb.dir. İşbirlikçi gruplarla öğrenme etkin öğrenmenin önemli ögelerinden- dir. Özellikle ikili gruplar tercih edilmektedir. Öğrencilerin öğretmen yerine, arkadaşlarından yardım alması ve tartışması desteklenmektedir. Bundan öğretmen rolünde de değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca etkin öğrenme sınıflarında öğretmen öğrencilere birey olarak değer vermekte, onların yanında olduğunu ve saygı duyduğunu her fırsatta göstermektedir.

Etkin öğrenme, 'öğrenmeyi öğretme' ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını da beraberinde getirmektedir. Çünkü kendi öğrenmesinde karar verme sürecine katılan, kendi öğrenmesini yönlendiren ve değerlendirebilen öğrenci, öğrenmesini yönettiği gibi bu öğrenmeyi okul bittikten sonra da uzun yıllar devam ettirebilmektedir.

Bu gelişmelere paralel olarak programın içeriği konu merkezli yaklaşımdan; öğrenci ilgilerine, ihtiyaçlarına ve etkinliklere kaymaktadır. Sarmal programlama yaklaşımı kullanılmaktadır. Öğrenci konuyu bir defada öğrenme zorunluluğundan kurtulmaktadır. Konulara tekrar tekrar dönülerek her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine olanak tanınmaktadır.

Etkin öğrenmede ev ödevleri de değişiklik göstermektedir. Geleneksel sınıflarda olduğu gibi her öğrenci aynı miktarda ödev yapmak zorunda değildir. Öğrenci diğer etkinliklerde olduğu gibi ev ödevlerinde seçim yapabilmektedir.

Eğitim durumları, öğretmen ve öğrencinin rolü farklılaştığı gibi değerlendirme öğesi de etkin öğrenme kavramından etkilenmektedir. Kalem-kağıt testleri yerini süreç değerlendirmeye, tümel değerlendirmeye, grup çalışmalarının ve ya ratıcı etkinliklerin sunulmasına bırakmıştır. Ayrıca öğrenciler hem kendi öğren melerini hem de arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendirebilmektedir.

Etkin öğrenme her düzey ve her konuda uygulanabilecek oldukça pratik stra tejileri içermektedir. Bu, planlaması ve uygulanması zor olmayan etkinliklerle, özellikle ülkemizdeki kalabalık sınıflarda öğrencilerin öğrenmeye etkin biçimde katılmalarını, öğrenmeyi anlamlı hale getirmelerini, öğrendiklerini yaşam boyu devam ettirmelerini sağlayabiliriz. Bunun için yapılacak ilk iş öğretmenlerimizi etkin öğrenmenin yararları ve uygulamaları hakkında bilgilendirmek ve hatta bu şekilde işlenen bir ders planı hazırlatıp bu dersi seyrettirmek olabilir.

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME

İşbirliğine Dayalı Öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Christison, 1990).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli nin dayandığı temel sayıltılar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Christison, 1990).

1. İşbirliğine dayalı beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz işbirlikçi tutumu otomatik olarak kazanamazlar, ancak bununla ilgili beceriler kolayca öğretilebilir. Grup çalışmalarının başlamasıyla beraber bu beceriler de öğrenilir.
2. Sınıfın fiziksel düzeni işbirlikçi çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar.
3. Grup üyelerinin birbirine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Grup üyelerinin kimi sorumlulukları paylaşması önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmalarını öğrenmeleri de ancak birlikte çalışmalarıyla mümkün olabilir.

Johnson ve Johnson'a (1975) göre işbirliğine dayalı beceriler dört grupta toplanmaktadır.

1. Grup oluşturma: Bu beceri grubu örgütleme ve davranış normlarını kurabilme ile ilgilidir. Gruplaşma becerisini kazananlar çabuk grup oluşturur, diğerlerini rahatsız etmeden alçak sesle konuşur, birbirlerine isimleriyle hitap eder ve grup etkinliklerine katılırlar.
2. Görevi yerine getirme: Bu beceri için verilen görevi yerine getirmek, grup içinde iyi ilişkiler kurmak ve grup etkinliklerinin nasıl yerine getirileceğini bilmek gerekir.
3. Grup çalışmalarını formüle etme: Bu beceri için de üzerinde çalışılan öğretim malzemesinden en iyi şekilde yararlanmak ve bu öğretme materyalinin öğrenci üzerinde kalıcı izli olmasını sağlamak için grup üyelerine yardım etmek gerekir. Bu amaçla özet çıkarma, önemli yerleri not alma, önceki öğrenmelerle ilişki kurma gibi etkinliklere yer verilir.
4. Olgunlaştırma: Üzerinde çalışılan öğretim materyalini en ince ayrıntısına kadar inceleme, grup üyelerinin değişik açılardan fikirlerini alma ve ortak bir görüş oluşturmada öğrencilere yardım etmektir.

Bu becerilerin kazandırılmasında izlenecek yollar:

1. Öğrenciler grup çalışmasının değerini anlamalı: Geleneksel sınıf ortamında eğitim görmeye alışık kimi öğrenciler grup çalışmalarına tepki gösterebilirler. Bu konuda öğretmenin tutumu çok önemlidir. Bu amaçla ders öğretmeni bu öğrenme modelinin özellikle yabancı dil derslerinde iletişim yetisini kazanabilmek için çok

yararlı okluğunu açıklayabilir. Beyin fırtınası tekniğini uygulayabilir ya da sınıfa bu modelin yararlarını açıklayan posterler asabilir.

2. öğrencilerin ne yapacaklarını anlayabilmesi için başarılı grup çalışmasıyla ilgili gerekli becerilerden haberdar olmalı: Grup çalışmalarının nasıl yapılacağı konusunda bilgi verilmeli. Bunun için beyin fırtınası tekniği kullanılmalı ya da öğretmen tarafından örnekler verilmelidir.

3. Öğrenciler öğrendikleri becerileri uygulamalı: Öğretmen, grup çalışmalarıyla ilgili uygulama durumlarının nasıl olacağını önceden kararlaştırmalı ve daha çok öğrencilerin etkin olacağı düzenlemelere gitmelidir.

4. Öğrenciler uyguladıkları becerilerin ne olduğunu bilmeli: Grup çalışmalarının sonunda yapılanları değerlendirebilmek için öğretmen öğrencilerine yardımcı olmalıdır.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli ne göre grup üyeleri grubun bir bütün olduğunu, grubun başarısından ya da başarısızlığından her üyenin sorumlu olduğunu bilmesi gerekir. Grup çalışmalarında, farklı yetenekleri, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan öğrenciler birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmekte, daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmaktadırlar. Birbirlerini daha iyi tanıdıkça yapay engeller ortadan kalkmakta; bireyin başarısı grubun başarısına bağlı olduğundan grup üyeleri arkadaşlarının başarılı olmalarına sürekli katkı getirmektedir. Grup üyeleri ya birbirine öğreterek ya da her üye işin bir kısmını yaparak yardımlaşırlar. Diğer bir anlatımla gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma söz konusu olmaktadır. Bu uygulamalar öğrenciler arasında güven duygusunu geliştirmektedir. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli yaklaşımı her öğrenciye yardım etme ve yardım alma şansını verirken öğrencilerin yüzyüze etkileşimde bulunmalarını da sağlamaktadır (Artzt, 1990; Ellis, 1990; Slavin, 1990).

Sınıfta gruplar oluşturulurken öğrenciler birlikte çalışacakları iki ile beş ki şiden oluşan küçük gruplara ayrılır. Gruplar farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerden oluşan ayrışık (heterojen) bir yapıda olmaktadır. Esasen eğiti min de temel işlevi başlangıçta ayrışık (heterojen) olan grupları sonuçta benzeşik (homojen) hale getirmektir.

Bu modelde öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde, sınıf içinde uygulanacak işbirliğine dayah öğ retim tekniklerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

1. Öğrenci Timleri-Başan Grupları Tekniği (Student Teams-Achievemenl Divisions): Bu teknik Slavin (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik altı aşa mada uygulanır.

i. Heterojen (ayrışık) öğrenci gruplarının oluşturulması,

ii. Öğrenme ünitesinin gruba verilmesi,

iii. Hangi grup çalışmasının yapılacağının belirlenmesi,

iv. Grup çalışmasından sonra her öğrenciye test verilmesi ve bireysel olarak cevaplamalarının istenmesi,

v. Öğrencilerin aldıkları puana göre başarı sırasına dizilmesi ve

vi. Bireysel başarılar sonucunda grubun topladığı puana göre en başarılı gruba ödül verilmesi. Ayrıca grubu oluşturan öğrencilerin grubun toplam puanına yaptıkları katkıya göre ödüllendirilmelerinin sağlanması. Böylece grup içi dinamiği arttırıp öğrencilerin güdülenmesini sağlama.

2. Tartışma Grubu Tekniği (Discussion Group): Bu teknik Sharan ve Laza- rowitz (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik de altı aşamada uygulanır.

i. Tartışma konusunun seçilmesi ve ilgi gruplarının oluşturulması,

ii. Öğrenme ünitesinin incelenmesi ve ne yapılacağının planlanması,

iii. Okul içi ve dışındaki kaynaklardan yararlanılması,

iv. Sunulacak grup raporunun hazırlanması,

v. Grup raporunun sınıfa sunulması,

vi. Grup çalışmasının sınıf tartışmasına açılması ve değerlendirilmesi. I Bu teknik sözel iletişimi geliştirme açısından oldukça etkili olmaktadır.

3. Aynlıp-Birleşme Tekniği (Jigsaw): Bu teknik, Aranson ve arkadaşları I (1978) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler diğer tekniklerde olduğu gibi küçük I heterojen gruplara ayrılır. Öğrenilecek konular grup üyesi kadar küçük parçalara 1 ayrılır. Her gruptan birer üyenin katılmasıyla bu parçalardan birini hazırlamak I üzere yeni gruplar oluşturulur. Yeni oluşturulan gruplar konunun kendilerine ve- ı ilen kısmı üzerinde çalışırlar. Sonra her üye kendi grubuna dönerek kazandıkları bilgi ve becerileri grup arkadaşlarına öğretir. Grup üyeleri tüm konuyu öğrendikten sonra sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir.

4. Takım-Oyun-Turnuva Tekniği (Teams-Games-Tournament): De Vries 1 vc Slavin (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu tekniğe göre öğrenciler 4-5 kişilik I gruplara yetenek ve cinsiyetlerine göre dengeli ve heterojen olarak ayrılır. Grubun umacı turnuvada başarılı olmaktır. Öğretmen grup üyelerine hedef konuyu sunar ve turnuvadaki durumlara uygun çalışma malzemesi verir. Öğrenciler de öğrenile- < ek konuyla ilgili tüm kitap ve kaynakları toplayarak bir araya gelirler. Birlikte ça- hlışnrak ve birbirlerini sınayarak turnuvaya hazırlanırlar. Haftada bir kez turnuvaya luızırlık sınavları düzenlenir ve gruplara kısa cevaplı sorular yöneltilir. Turnuvala- ı ıi her grubu temsilen bir öğrenci katılır ve elde ettiği puanlar takımının puanına < İlenir. En yüksek puanı alan takım turnuvanın birincisi olur (Erden, 1988).

Yukarıdaki açıklamaların ışığı altında İşbirliğine Dayalı Ögıcnıne Modeli nin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını arttırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonu cunda bu kavramın yaşam boyu eğitimle iç içe olduğu gözlemlenmiştir. Herhan gi bir konuda öğrenme ihtiyacı duyan birey, o konuya ilişkin bilgiye ulaşabilme olanağına sahiptir. Ancak bu öğrenmelerin daha sistemli ve ihtiyaçların karşılan masında daha verimli olarak yapılabilmesi için eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır. Birey için yaşam boyu eğitim, onun bütün yaşamı boyunca öğrenmesini zorunlu kılar. Eğitim kurumu için yaşam boyu eğitim ise, birey ne zaman ve ne kadar ihtiyaç hissederse ona o eğitimi götürme anlamı taşır. Bu, bir bakıma 'eğitim kurum lan günün 24 saati eğitim vermelidir' görüşünü de gündeme getirmektedir. Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillendirilen eğitim, herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak be lirtilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareketle, dört öğrenci türüne hizmet veril mektedir:

1. Tümevarım ya da buluş yoluyla öğrenenler,
2. Kendi öğrenimlerini kendileri düzenlemek isteyenler,
3. Rehberliğe ihtiyaç duyanlar, ancak bireysel öğretim programı isteyenler,
4. Grup içinde öğrenmek isteyenler.

Biçimsel ya da örgün eğitim kurumlan, bireylerin hayata ve mesleğe hazırlan malan için yeterli zaman aralığında değildir. Bireyin okulda öğrendikleri ile hayatı boyunca işlerini başarı ile yapabileceği görüşü günümüzde geçerliliğini yitirmiştıı Bilgi ve tekniklerin sabit kaldığı dönemler için bu görüş belli bir dereceye kadaı geçerli idi. Bireyin, eğitim hayatını tamamladıktan sonra, okulda öğrendikleri meslek hayatının belli bir noktasında yetersiz kalmaktadır. Okulda her şeyi öğren diğini düşünen birey, bu eksikliği yalnız meslek hayatında değil günlük hayatında da hissetmektedir. Çağımızda insan tarafından üretilen bilgi miktarı arttığından, bireyin yaşam boyu çoğu kez eğitim kurumlarına eğitimini sürdürebilmesi için dönmesi gerekmektedir. Bu durum eğitim kuramlarının işleyişini değiştirmektedir. Toplumun hızla değişmesi, toplumu oluşturan bireylerin yaşam boyu yeni

bilgi ve beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır, ilköğretimden sonra eğitimine devam edemeyen, ortaöğretimi tamamladıktan sonra yüksek öğretime gidemeyen ya da bütün bu eğitim kuramlarını tamamladığı halde öğrenme ve eğitim ihtiyacı duyan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için esnek ve farklı eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Bireylerin öğrenmeye olan ihtiyaçlarını saptayabilmek için, her şeyden önce bireyin yaşam boyunca geçirdiği aşamaları ve bunların eğitim sistemine yaptıkları etkileri bilmek gerekir.

Her bireyin öğrendikleri, doğumdan ölüme uzanan ve çeşitli gelişme aşamalarında meydana gelen değişikliklerden yoğun olarak etkilenmektedir. Her bireyin kendine özgü nitelikleri vardır. Bu özellikler yaşam boyu sürse de birey yaşlandıkça herkes için ortak olan belirli aşamalardan geçer. Çocukluğun ilk dönemlerinde bu değişiklikler en azından fizyolojik olarak gözlenebilir. Çocukluk ve ilk gençlik çağında öğrenme kurumlaştırılmıştır ve ilköğretim, ortaöğretim gibi kademeler biçiminde düzenlenmiştir. Hayatın daha sonraki dönemlerinde, özellikle toplumun baskıları arttığında, değişmenin aşamaları karmaşık duruma girmekte ve gözlenmeleri güçleşmektedir. Yetişkinlerde, fiziksel gelişmenin duraklaması yanında, değişiklikler gençlikten yaşlılığa kadar sürer.

Yetişkinlerde meydana gelen bu değişiklikler çocukluk ve ilk gençlik yıllarında olduğu gibi, tam belirlenmiş değildir. Belki de, bu değişikliklerin açık olarak belirlenmesini engelleyecek kadar karmaşıktır. Yaşam boyu öğrenmenin nasıl meydana geldiğini görmek için, yetişkinlerde meydana gelen değişikliklerin bilinmesi çok önemlidir.

Toplumda hiçbir yaş grubu ayırt edilmeden öğrenmek isteyenlerin hepsine aynı olanağın verilmesi gerekmektedir. Günümüzde eğitim etkinliklerinin ağırlığı örgün eğitim kuramlarından örgün olmayan öğrenmeye, okulun dışına ve toplumda yaşam boyu eğitim kurumlarına doğru kaymaktadır.

Görüldüğü üzere bireyin her yaşta öğrenmeye gereksinimi vardır. Bu gereksinim kimi zaman yaşının gerektirdiği etkinlikleri yerine getirebilmesi için gerekebildiği gibi kimi zaman da mesleki anlamda gerekmektedir.

Yaşam boyu öğrenme şu üç unsuru kapsamaktadır (Chapman, 1997):

Süreklilik: Eğitim süreci, yaşamın ilk yıllarından sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bireylerin eğitimsel gelecekleri ve kişiliklerindeki değişimler, okulda ya da üniversitede edindiği fikirleri ve alışkanlıkları; gençliğinde aldığı eğitim tarafından şekillenmektedir. Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu eğitim

toplumu için en önemli anahtarın yaşam boyu eğitim olduğunu belirtmektedir, öğrenilenlerin yaşam boyu sürmesi isteniyorsa okulların geleneksel hedefler ve etkinliklerden uzaklaşması gerekmektedir. Bu bakış açısıyla öğretmen ve öğrenci rolleri de değişmektedir; öğrencinin kendi gelişim sürecinde etkin olması beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme birey ile yaşadığı toplum arasında ilişki kurmayı amaçlamaktadır.

Yaratıcılık: Yaratıcılık yalnızca orijinal nesneler üretmek değildir. Bireylerin kendi potansiyellerini fark etmeleri ve buna göre kendi yaratıcılığını geliştirmesi söz konusudur.

Bir kişinin yaratıcılığını geliştirmesi için düşünen, sanatçı, sevgi dolu vatandaş olması önemlidir. Bireylerin yaşamda yabancı değil, dünyanın bir parçası olmalarını sağlamak yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından biridir. Bu yaratıcılık öğrencilerin etkin olmalarını gerektirmektedir. Geleneksel okullarda ise öğrenciler kendi ilgilerini araştırmak olanağına sahip değillerdir.

öğrenme: Yaratıcılıkta olduğu gibi birey kendi yaptıklarıyla daha anlamlı öğrenmeler oluşturabilmektedir. Soru sormayı öğrenme, yaşayabilmek için öğrenmenin gerekli bir öğesidir ve aynı zamanda öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi için de önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili ilkeler şöyle özetlenebilir:

- ***J*** Daha fazla insanın bireysel olarak öğrenmelerini gerçekleştirmek,
- ***S*** Açıköğretim ile bütün bireylere, istedikleri zaman, istedikleri yerde ve istedikleri biçimde öğrenme olanağı sunmak,
- ***J*** Öneri servisleri ve danışmanlık hizmetleri ile bireylerin yüksek nitelikli ve doğru öğrenme seçeneklerini belirlemelerine yardımcı olmak,
- ***J*** Toplum ve vatandaşlık bilincinin oluşturulması için eğitim ve öğretimi kullanmak,
- ***J*** Küçük firmaları destekleyerek işçilerin gelişimlerini sağlamak,
- ***J*** Kolay ve anlaşılır çalışmalarla, bireylerin öğrenmeye güdülenmelerini arttırmak.

Yaşam boyu öğrenme, hayatın her alanında varolabilmemizi kolaylaştırıyor ve günümüz eğitim kavramını yeniden tanımlamamızı zorunlu kılıyor. Klasik anlam daki eğitim yerini artık yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillenmiş eğitime bırakmış durumda ve bu da bizlerin yeni kavramlarla tanışmamıza neden olmaktadır.

Bunlardan en sık söz edileni yaşam boyu öğrenme ilkesiyle oluşturulmuş top lum için, **öğrenme** ya **da kültür merkezleridir.** Buralarda her yaş grubuna öğren me olanağı sunuluyor; bilgisayar, video gibi teknolojik araçlarla okur-yazarlık, aile eğitimi, dil öğrenme etkinlikleri düzenleniyor.

Yaşam boyu öğrenme görüşünün işlerlik kazanmasıyla, kütüphane kavramı da değişiyor. Kütüphanelerin, çalışanlarının kendilerini daha çok geliştirdiği, daha bilimsel, bireylere daha fazla öğrenme olanağı sunan topluma açık birer öğrenme merkezleri olmaları sağlanıyor.

Yaşam boyu öğrenme için herkese **açık okul** olanakları sunmak da önemli etkinliklerden biri. Okulların toplum için elverişli ve kullanılabilir hale getirmek için olanaklarının genişletilmesi suretiyle, yalnızca belli yaş grubuna açık olmak ve sınırlı öğrenme etkinliği sunmaktan uzaklaşarak; toplum yaşamını zenginleştiren, bireylerin potansiyellerini artırmalarına olanak veren kurumlar haline dönüşmesi sağlanıyor.

Açık lise ya da açık okullar, temel eğitimden, yaşam boyu eğitime kadar topluma eğitim ve öğrenim görmeye teşvik edici zenginlikte konu ve olanağın sunulduğu kurumlar olmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme için sunulan olanaklardan bir diğeri de **uzaktan eği**timdir. Birey yaşadığı yerden ve istediği zaman, kendisine sunulan bilgi ve çeşitli konu alanlarından istediğini seçmek suretiyle öğrenmeye devam edebilmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla bireylerin potansiyellerini artırmaları, eksikliklerini gidermeleri ve yeteneklerini geliştirebilmeleri sağlanmaktadır. İnternet aracılığıyla bireylerin bilgiye ulaşabilmeleri kolaylaşmakta ve birey gelişmiş olan teknoloji yardımıyla istediği ortamda ve zamanda öğrenmeye devam edebilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle birlikte, eğitim programlarının hazırlanması sürecini yeniden gözden geçirme zorunluluğu ortaya çıkarmaktadır. Bu düşünceden hareketle;

Yaşam boyu öğrenme ilkesine göre program geliştirme çalışmaları şu şekilde yapılabilir:

Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimin örgütlenmesi, yeri ve süresi bakımından büyük esnekliklere yer verilmelidir. Bu görüşe göre; yeterliliğe dayalı program geliştirme çalışmaları önem kazanmaktadır. Bu yaklaşım belirli bir görevi yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tavırların saptanmasını ve gerçek çevre koşulları altında bireyin istenen yeterliği gösterebilmesini öngörüyor. Yeterliği gösterebilme kişiye kredi vermenin temelini oluşturuyor.

Program Geliştirme Süreci

Okul ile iş hayatı arasındaki boşluğun doldurulması arzulanan amaçtır. Okul, endüstri, çeşitli bakanlıklar ve diğer ilgili gruplarla iletişimin geliştirilmesi, ihtiyacın bilinmesi ve ortaklaşa karşılanması varılmak istenen hedeflerden biridir. Ya-

şam boyu eğilim olanağının sunulmasında, sorumluluğun bulun temel kurumlar ca paylaşılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Okul, aile, resmi kuruluşlar, işveren vb. bireylerin eğitiminde sorumluluk almalıdırlar.

Öğretim Stratejisi

Öğrenme, okulda yapılan etkinliklerle sınırlı değildir. Önemli olan eğitimin nerede ve hangi yaşta meydana geldiği değil, bireyin ihtiyacına uygun olarak dü zenlenmiş olmasıdır. Bu görüşe göre, işteki deneyim, endüstri ile ortaklaşa prog ramlar yürütme, iş yerinde öğretim gibi yaklaşımlarla pratik becerileri artırma, eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretim kurumlan, programı öğrencinin bu lunduğu yere götürmelidir.

Değerlendirme

Eğitim, öğrencinin nerede ve nasıl öğrendiğini değil; ne bildiğini ölçmelidir. Okul dışında geleneksel olmayan çalışmalar için kalite kontrol araçları geliştiril melidir.

YARATICI DÜŞÜNME

Yaratıcılık, bireylere çekici gelen, sihir, deha, üstün yeteneklilik gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak bilinmektedir (Samuçay, 1981). Ancak, yaratıcılık konusunda bilimsel çalışmalar oldukça yenidir. Doğuştan getirilmiş olan yaratıcılık her çocukta bulunabilir. Ancak yaratıcılığın sürekliliği, geli şimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Yaratıcılıkta en önemli özellik özgünlük ve yeniliktir. Buradan hareketle yaratıcılık, yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak tanımlanabilir.

Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğrenme-öğretme ortamında bulmalıdırlar.

Yaratıcılık, 2-7 yaşlar arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11-15 yaşlarında ise soyut işlemler dönemi başlamakta, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilmektedir.

Bireyin yaratıcılığı çocukluk ve gençlik dönemlerinde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile gelişir ve ortaya çıkar. Yaratıcı bir zihin yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde bu yeteneklerinin en olgun analizini verirler. Yaratıcılık için kesin bir yaş sınırı ortaya koymak güçtür.

■rtamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlti'[1]"[1]^ '*1 V Bunu sağlamak için uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikler kullanJ[1]"[3]^x

Bu amaçla buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisi ile drama, benzeti[111]' V fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Richard Paul (1988: 49) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye» sonuçlara ulaşma olarak tanımlar. Norris (1985: 40-45), eleştirel düşün^^» < \. rencilere daha önceden bildikleri her şeyi uygulamalarına ve kendi dusi[|||Le^et' ' 4 \ değer biçip onu değiştirmelerine olanak sağlama olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değ^el' di^ ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır.

Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır. Bunlar aşağıda^ ^'[1]" i

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortada[11] ^«d< j **Vjj** bilmelidir. **t**
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını melidir. **' I** •t
3. **Uygulanabilme:** Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anlad^^rıty^ modelde uygulayabilmelidir.
4.
5.

düşünme becerilerinin bir listesi verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

Duyuşsal Beceriler

1. bağımsız düşünme
2. ben-merkezli anlayışı farketme
3. adil düşünme: farklı görüşlere saygı gösterme
4. duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
5. peşin hükümlü olmama: yargıyı geciktirme
6. sorgulama cesareti geliştirme
7. iyi niyetli ve dürüst düşünme
8. düşünme azmi geliştirme
9. düşünme becerisine güven duyma

Bilişsel Beceriler

1. geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme
2. öğrendiklerini transfer etme
3. görüş geliştirme
4. açık düşünme
5. değerlendirme için ölçüt geliştirme
6. bilgi kaynağının güvenirliğini sorgulama
7. derinlemesine inceleme
8. görüşleri analiz etme ve değerlendirme
9. çözüm üretme ve değerlendirme
10. uygulamaları analiz etme ve değerlendirme
11. eleştirel okuma
12. eleştirel dinleme
13. disiplinlerarası ilişki kurma
14. soru sorma
15. farklı görüşleri karşılaştırma
16. idealle gerçeği birbirinden ayırt etme
17. kendi düşünme sürecini değerlendirme
18. önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme
19. varsayımları tespit etme ve değerlendirme
20. geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme
21. mantıklı yorum yapma
22. verileri açıklama ve değerlendirme
23. tutarsızlıkları fark etme
24. sonuç çıkarma ve değerlendirme

Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre Hazırlanmış

örnek Ders Planı

FEN BİLGİSİ DERSİ (*)

MEVSİMLER

Geleneksel Yaklaşım

Sınıf: 4

Ders: Fen Bilgisi

Ünite: Yılın Bölümleri

Konu: Mevsimler

Süre: 80 dakika

Amaç: 1. Dört mevsimi farklı özellikleri ile anlamak

İŞLENİŞ

1. Öğretmen yılda dört mevsimin olduğunu ve bu mevsimlerin birbirinden farklı olduğunu anlatır.
2. Öğretmen mevsim şeridi üzerinde yılın bölümlerini gösterir. Mevsimlerle ilgili video kaseti izlettirir.
3. Öğrenciler farklı mevsimlere ilişkin resimlere bakarlar ve bu resimlerdeki temel farklılıkları belirtirler.
4. Öğretmen her mevsimin özelliklerinden bir veya birkaçını belirtir ve öğrencilere bunun hangi mevsim olduğunu sorar.
5. Öğretmen hangi mevsimde, hangi tür giyeceklerin giyildiğini ve bunun nedenlerini sorar.
6. Öğretmen dört mevsimin özelliklerini ve öğrencilerin cevaplarını özetleyerek dersi bitirir.

ARAÇLAR

Videokaset (10 dk), ders kitabı, mevsim şeridi, resimler

DEĞERLENDİRME

öğrencilerin dört mevsimin özelliklerini özetlemesi

(') Bu plan Doç. Dr. Ali Yıldırım'ın denetiminde oluşturulmuştur.

Geleneksel Yaklaşımın Eleştirisi

Bu derste, öğrencilere günlük yaşamla çok yakından ilgili olan mevsimler konusu düz anlatım ve soru-cevaba dayalı yöntemlerle öğretilmektedir. Öğrenciler öğretmen tarafından sorulan sorulara beklenen cevaplar verme dışında pasif öğrenci ve kitabi bilgilerin tekrar edicisi durumundadır. Oysa mevsimler konusu öğrencilerin günlük yaşamlarından birçok örneği getirebilecekleri, tartışabilecekleri bir konudur. Mevsimler betimleyici bir dille işlenmekte ve mevsimlerin insan yaşamını nasıl etkilediği konusuna çok az değinilmektedir. Mevsimler konusu öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma ve bazı temel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılabilecek bir konudur.

Yeni Ders Planının Amaçları

1. Mevsimleri tanıma ve mevsimlerin özelliklerini birbirinden ayırt etme.
2. Mevsimlerle ilgili resimleri kendi başına sınıflandırma ve açıklama.
3. Mevsimlerin insanlar, hayvanlar ve bitkiler üzerindeki etkilerini tartış ma.
4. Yaz ve kış giysilerinin kalitesini değerlendirmek için ölçüt geliştirme.

Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri

S-1 bağımsız düşünme

S-10 geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme

S-l 1 öğrendiklerini transfer etme

S-14 değerlendirme için ölçüt geliştirme

S-17 görüş geliştirme

S-20 eleştirel okuma

S-24 farklı görüşleri karşılaştırma

S-27 önemli benzerlikleri ve farklılıkları fark etme

S-31 verileri açıklama ve değerlendirme

Yeni Ders Planının Ana Hatları

1. Sınıf üç veya dört kişilik gruplara bölünür. Her gruba mevsimlerle ilgili bir resim verilir ve şu sorulara daha sonra sınıflar paylaşmak üzere cevap vermeleri istenir: Bu resim sizce ne zaman çekilmiştir? Neden? Bu resmi çeken kişi veya çevrede bulunanlar hava ile ilgili ne hissetmiş olabilirler? Bunun göstergesi ne olabilir? Bu resimdekine benzer bir yerde hiç bulun dunuz mu? Ne zaman ve nerede? Hava hep aynı mı kaldı? (S-l)

2. Grup çalışması bittikten sonra gruplar sorulara verdikleri cevapları sınıfa sunarlar ve bu cevapları inceledikleri resim üzerinde açıklarlar. Sınıftan diğer öğrencilerin resimlerle

ilgili soru sormaları ve grubun bu sorulara cevap vermesi teşvik edilir.

3. Tüm gruba bu resimler arasında benzerlik olup olmadığı sorulur. Sizce bu resimlerde yansıyan mevsimlerden birbirine yakın ya da benzer olan var mı? Neden? (S-27) Bu görüşünüz hangi temele dayanmaktadır? Bu görüşe katılmayan var mı? (S-17)
4. Mevsimlerin insanları, hayvanları ve bitkileri nasıl etkilediği sorulur. Çiftçilerin mevsimlerle ilgili neleri bilmesi gerektiği sorulur. (S-11)
5. Ders kitabındaki resimlerden yola çıkarak ağaçların ve insanların farklı mevsimlerde nasıl göründükleri sorulur. Mevsime göre giyim konusu tartışılır ve öğrencilerin belirttiği her mevsim için genelde giyilen giysiler tahtada listelenir. Bu giysileri mevsime göre değerlendirmek için hangi ölçütlere ihtiyaç duyulduğu tartışılır. Öğrenciler ortaya çıkan ölçütleri gözden geçirir. Örneğin "Yazın kazak giysek ne olur?" "Kışın dışarıda şort giyilebilir mi? Neden? Bu görüşe katılıyor musunuz?" türü sorular sorulur. (S-14)
6. Öğretmen mevsimlerle ilgili söylenenleri özetler ve çocuklardan her mevsimle ilgili iki tanımlayıcı cümle yazmalarını ister. Daha sonra bu cümleleri tahtaya yazarak ortak noktalar tartışılır. Bu cümlelerde geçen genellemeler gözden geçirilir ve geçerli olup olmadıkları tartışılır. Örneğin "Kışın kar yağar." şeklindeki bir genellemenin farklı bölgeler için aynen geçerli olup olmayacağı tartışılır. Aynı şekilde "Yazları sıcaktır." şeklindeki bir genellemenin yine değişik bölgeler ve ülkeler için geçerli olup olmayacağı tartışılır. (S-10)
7. Öğrenciler mevsimler hakkında hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları yönleri tartışır. Kış mevsimi ile ilgili en çok hoşuma giden şey nedir? Diğer insanlar sence nasıl hissediyorlar? Mevsimler konusunda farklı tercihler var mı? Neden? (S-24)

Değerlendirme

Öğrencilerden, mevsimlerin insanları, hayvanları ve bitkileri nasıl etkilediği ile ilgili ders kitabından ilgili cümleleri bulmaları ve bunların ne anlama geldiğini açıklamaları istenir. (S-20)

YANSITICI DÜŞÜNME

John l)cwey 19. yüzyılın başında, toplumun en (incinil gereksiniminin, öğ rene ilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir (Shermis, 1992: 73). Okullarda, öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğu ifade edilmektedir. Dewey, *Nasıl Düşünü rüz (How We Think)* adlı eserinde yansıtıcı düşünceyi, etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin eğitim için doğurgaları şöyle özetlenebilir.

1. Eğitim, öğretmen rehberliğinde çalışan bir grubun ortaya koyduğu ürün dür.
2. Öğrenciler, açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgiler sunduğu için harekete geçerler.
3. Öğretmen otoriter olmaktan çok yaptığı hataları kabul etmeye hazır ol malıdır.
4. Öğrencilerin düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan kişiler ol maları

beklenmelidir.

Yansıtıcı düşünceyi benimsemiş öğretmenlerin özelliklerini Norton (1996; 405-406) aşağıdaki gibi sıralar:

1. Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşü nür ya da düşüncelerini yansıtırlar.
2. Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler.
3. Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendi lerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
4. Yansımacı düşünceye sahip öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarımı yardım ettiği için bundan zevk alırlar.
5. Yansımacı öğretmenler, ilerisini görürler ve öğrencilerin de ileriyi göı melerine yardımcı olurlar.
6. Yansımacı öğretmenler, sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini vı uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar.

Sonuç olarak, yansımacı düşünmeye sahip öğretmenler, öğrenme-öğretıı* sürecindeki hem kuram hem de uygulamadan öğrenebilecekleri her şeyi öğren t mek isterler.

becerilerine ve destekleyici bir ortama sahip olmak gerekir. Bu düşünme tarzı m geliştirebilmek için de otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını analiz etme ve geliştirme gibi çalışmalara yer verilmelidir.

YAPILANDIRMACILIK

Yapılandırmacılık (constructivism), diğer bir terimle yapılanmacılık ya da bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır.

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür.

Yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere ve bilginin tekrarına dayanır; oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bilgiyi transfer edebilmek için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. I liğer bir anlatımla, öğrenilmiş bilgiyi yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir. Yeni öğrenilen bilgiye derinden nüfuz edebilme önemlidir (Demirel ve diğerleri, 2000).

GELENEKSEL	BİLGİYİ YAPILANDIRAN SINIF
Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir; öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir. Program etkinliklerinde ağırlık daha çok birinci elden edilen veriler ve kullanılan materyaller üzerindedir.	Öğrenciler yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı getiren düşünürler olarak görülür.
Eğitim programı tümevarım yolla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Öğretmenler öğrencilere çevre ayarlaması yapan ve onlarla etkileşim içinde olan kişilerdir. Öğretmenler, öğrencilerin derslerde geçen temel kavramları anlayıp anlamadıkları temele alır.
önceden belirlenmiş sabit programların uygulanması esastır.	
Program, öğretmenler tarafından içi doldurulan bir boşluk gibi algılanır.	Değerlendirme, öğretim ile birlikte yapılır ve öğrencilerin sergiledikleri işlere ve tümel değerlendirmeye dönüktür.
Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerliliği için doğru yanıtları araştırır.	Öğrenciler gruplar halinde çalışır.
Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak öğrenci öğrenmelerini kontrol etmek için yapılır ve genellikle de testlerle ölçülür.	
öğrenciler bireysel olarak çalışır.	

()kııl <>ı I.ıııııı.ı İni göz. .ılıldıgınd.ı, bilgi < dıııııı ■!< ' inil içi ııyguıaııuuuı..... Icı.eksel yaklaşımla, yapılandırmacı (bilgiyi yapıl.ıulıı.ıı) yaklaşım arasında farkları aşağıdaki gibi belirtebiliriz (Brooks and Brooks, 1993: 17).

Geleneksel sınıf ortamlarında temel sorunlar beş ana grupta toplanmaktadır (Brooks, 1993: 6-7):

Birincisi, sınıflarda öğretmen konuşmasının egemen olmasıdır. Bu da ağırlıklı bir şekilde öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır.

İkincisi, öğretmenlerin çoğu ders kitaplarına ağırlık vermektedirler; ders kitaplarında yazılı olan bilgiler öğrencilere aktarılmaktadır. Çünkü öğretmenler ders kitaplarındaki bilgileri daha geçerli bulmaktadırlar.

Üçüncüsü, geleneksel yaklaşımda sınıflarda sabit sıraların olması öğrencile ri ikili, üçlü oturması, grup çalışmalarını yapmaya engel olmaktadır. Son yıllarda İşbirliğine Dayalı Öğrenme yaklaşımı okul mimarisinin özelliği nedeniyle uygu lanamamaktadır.

Dördüncüsü, öğrenci düşüncelerine değer verilmemesidir. Genelde sorular öğretmenler tarafından yöneltilmektedir. Öğrenciden yönelen sorulara gerekli ce vaplar verilmemektedir. Öğrenci de soru sormamaya özen göstermektedir.

Beşincisi, okullaşma süreci, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir dünyanın varlığını kabullenmeye dayalıdır. Yeni bilginin yapılandırılması söz konusu değildir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının egemen olduğu sınıf ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır. Buna göre;

1. Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.
2. Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
3. Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu oldu ğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
4. Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler.

Yapılandırmacılığı daha iyi anlayabilmek için, eğitimcilerin ilgilerini öğrenen üzerinde odaklaştırması gerekir.

Yapılandırmacıhğın yönlendirici temel ilkeleri şunlardır:

1. Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran sorunlara yöneltmek.
2. Temel kavramlar etrafından öğrenmeyi yapılandırmak.
3. Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.



5. **öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlenıırmcK.**

Brooks and Brooks (1993) yapılandırmacılık yaklaşımı sonucunda değişen öğretmen rollerini şöyle belirtmektedir:

1. Öğrenci özelliğini ve girişimciliğini kabul eder.
2. Bu öğretmenler birinci kaynaktan bilgi toplarlar.
3. Bu öğretmenler bilişsel alanla ilgili terimlerden sınıflama, analiz etme, yordama ya da kestirme ve yaratma kavramlarını kullanırlar.
4. Öğrencilerin dersi yönlendirmelerine, öğretme stratejilerini değiştirmeye ve içeriği değiştirmelerine izin verir.
5. Öğretmen, kendi bildiği kavramları öğrencilerle paylaşmadan önce öğrencilerin bu kavramlar konusundaki anlayışlarım araştırır.
6. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle diyalog içinde bulunmalarına olanak sağlar.
7. Öğrencilerin birbirlerine düşündürücü açık uçlu sorular sormalarına izin verir (teşvik eder).
8. Öğretmenler soruları yönelttikten sonra bekleme süresi içinde cevapların gelmesini beklerler.
9. Öğrencilerin söyleyecekleri arasında ilişki kurmaları ve mecaz anlamlar çıkarabilmeleri için süre tanır.
10. Öğrencilerin doğal meraklarını gidermek için öğretmen, sarmal öğrenme modeli kullanır. Bu model üç aşamalıdır. Birinci aşamada seçilen materyal üzerinde öğrencilerin soru sormaları, hipotezler geliştirmeleri istenir. İkinci aşamada öğrenci sorularına cevap verilir, yeni kavramlar açıklanır, laboratuvar deney sonuçları üzerinde durulur. Üçüncü aşamada, uygulamaya geçilir ve öğrenme halkası ya da öğrenme sarmalı tamamlanmış olur. Uygulama aşamasında öğrenciler, daha önce çalışılmış kavramlar üzerinde yeni bir bakış açısı getirerek yeni problemler üzerinde dururlar.

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı temele olan eğitim uygulamalarında değerlendirme süreç ağırlıklıdır. Ürüne değil daha çok süreç değerlendirmelere ağırlık verilmektedir.

I'ıo|i' I.ıh.inli Ogıi'iıınr (I'lö), öğlenciyi ögırnınr nprrımr **«uıc<..... .....** kcziıc ulan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yeı veren bir öğrenme yaklaşımıdır, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde daha çok kullanılır.

Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımı, John Dewey, Kilpatrick ve Bruner'ın öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır.

Bu öğrenme yaklaşımında öğrenciler grup çalışmalarının yanı sıra bağımsız çalışmalar da yürütmekte ve öğrenmeyi yapılandırıp tasarlamaktadırlar.

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı, genel kavramlara, düşüncelere ve bir di siplinin ilkelerine odaklanır. Öğrencilerin problemin çözümü için, araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koyma görevlerini içerir. Öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi bilgilerini kurmalarına izin verir. Gerçekçi ürünlerle en son noktaya ulaş malarını sağlar.

Bu modelin temel özelliği diğer disiplinlerle de bağlantılı bir problem/senar yo üzerine inşa edilmesi ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temele alarak küçük grup larda öğrencilerin birlikte öğrenmeleridir. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (Demirel ve diğerleri, 2001).

Proje Tabanlı Öğrenme, öğrenciler için yaratıcı bir öğrenme deneyimi kazan malarını hedeflemektedir. Bu yaklaşımda, öğrenciler kendi öğrenme deneyimleriyle meşgul olurken; öğretmenler, öğrencilerin projelerini gerçekleştirebilmeleri için onlara yardımcı olmaktadırlar. Öğrenciler projeleri gerçekleştirmek için ön planda iken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak için arka planda yer almaktadırlar.

Proje Tabanlı Öğrenme, okulda ve okul dışında, öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir. Proje Tabanlı Öğrenme'de bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarına olanak sağlanmaktadır. Öğrenciler, öğren me süreci boyunca yaptıkları çalışmaları doküman haline getirerek bu doküman lan bir proje olarak çalışmalarının sonunda sunarlar.

Proje Tabanlı Öğrenme Modeli nde değerlendirme, sadece öğrencilerin kavramları ve konuları anlayıp anlamadığıyla ilgili değildir. Öğrencilerin sınıf ve okul yaşantılarının dışında ihtiyaç duydukları, gerçek hayattaki becerilerinin gelişmesi ve belgelenmesiyle de ilgilidir. Örneğin öğretmenler, İşbirliğine Dayalı Öğrenme becerileri, karışık problemleri çözme yeteneği, doğru karar verebilme yeteneği, et nucu ortaya çıkarılan ürünün değerlendirilmesi değil, urunıe nırıiKie mı uıuuuu ortaya konulması süreci de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda değerlendirme ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapı içermektedir. Proje Tabanlı öğrenme Modeli sadece öğretmenin öğrencileri değerlendirmesini içermez aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânı da sağlar. Değerlendirme öğrencilerin "Ne anlıyorum?", "Nasıl yapıyorum?" gibi soruları

cevaplamalarında yardımcı olacak bir yapıya sahiptir.

Proje Tabanlı Öğrenme eğitimde bütüncül bir değişimi ve yeniden yapılanmayı gerektirmektedir. Aşağıda geleneksel öğretim anlayışıyla Proje Tabanlı Öğrenme Modeli bu değişimin daha iyi anlaşılabilmesi için tablolaştırılmıştır.

Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim Modeli	Proje Tabanlı Öğretim Modeli
Tasarımlamak, problemleri ve çözümünü tanımlamak önemlidir.	Tasarı öğrenciyle birlikte yapılır. Tek çözüm yoktur, çalışmaya başlandığında birden fazla çözüm yolu bulunabilir.
İçeriğe geniş yer verilir ve içerik için çok zaman harcanır.	İçerik değil derinlemesine anlama önemlidir. Bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinilir.
Bilgi düzeyi ön plandadır.	Prensipler, genel kavram ve düşünceleri kavramak ön plandadır.
öğretmenlerin sınıf içerisinde güçlü bir yapısı vardır (ast-üst ilişkisi; öğreten öğretmen)	Öğrencilerle birlikte öğrenen, onlarla birlikte araştıran ve sorgulayan öğretmen modeli, öğrenen öğretmen.
Bütün cevapları bilen öğretmen, tek doğruya yönelim, ulaşılması beklenilen doğru cevap vardır.	Öğrenciler cevapları bulmak için araştırma yaparlar; öğretmenler cevapları sabitleştiremez, çalışmalarla birlikte cevaplar değişim gösterir.
Öğrenciler öğretmenin öğrettiği bilgileri alan bireylerdir. Çoğunlukla sınıfta pasiftirler.	Katılımcı sınıf düzeni; öğrenciler etkinlikleri bizzat yapan bireylerdir.
Basit sınıf organizasyonu: Bir öğretmen ve yirmi-yirmibeş öğrenci.	Karmaşık organizasyon: öğretmen ve öğrenciler birlikte öğrenirler (öğrenenler vardır).
Belli bir disipline odaklanma hakimdir.	Disiplinler arası etkileşim hakimdir.
Ürün önemlidir.	Ürün ve süreç birlikte önemlidir.
Standartlaştırma önemlidir.	Yeteneklerin gerçek göstergesi, gerçek yaşam dönütüdür.
öğretmenin değerlendirmesi vardır.	Çözüme yönelik sabırlı çalışmalar sonunda birlikte karar verme.
Uzun dönemli hedefte; başarılı performans gösteren, testlerde başarılı olan birey.	Uzun dönemli hedefte; hayat boyu öğrenen, özerklik kazanmış, problem çözebilen birey.

Yukarıdaki labloda da görüldüğü gibi, Proje Tabanlı öğrenme bireyin hayat boyu öğrenen ve karşılaştığı problemleri çözebilen özerk bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda belirli bir içeriğin öğrenciye aktarılması yerine derinlemesine anlama ve bir konu üzerinde derinlemesine bilgi edinilmesi yaklaşımı benimsenmektedir.

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME

Beynin Yapısı ve Öğrenme

Beynin yapısı ve nasıl çalıştığını öğrenmek oldukça karmaşıktır. Ne yapıldı ğı ve nasıl hissedildiği merkezi sinir sistemi, bağışıklık sistemi ve peptide sistemi tarafından etkilenir. Öğrenme amacıyla, beyni farklı kategorilere ayırmak gerekir. Belirli işlevler beynin farklı alanlarında gerçekleşse de beyin bir bütün olarak çalışmaktadır. Bir beyin modeline bakıldığında beynin dış, orta ve alt bölümlerden, iki yarı-küreden (hemisfer) ve dört lobdan oluştuğu görülmektedir (Politano ve Paquin, 2000: 7-9).

Öğrenme ile ilgi oluşumlar beynin orta ve alt bölümlerinde yer alır. Beynin orta bölümünde yer alan corpus callosum, iki yarı-küreyi birbirine bağlayan, beynin her iki tarafında oluşan bilgilerin kolayca bir yarı-küreden diğerine geçmesini sağlayan aksonlardan oluşan sıkı bir banttır. Thalamus duyu organlarından gelen bilgileri alır ve beynin diğer bölgelerine yollar. Hypothalamus sindirimi, dolaşımı, hormon salgılanmasını, cinselliği, beslenmeyi, uykuyu ve duyguları kontrol eder. Hippocampus bilginin işleyen bellekten uzun süreli belleğe transferi sırasında öğrenmenin oluşmasında önemli bir rol oynar. Bu yapı anlamlandırma açısından önemlidir. Amygdala hippocampus'e bağlantılı bir yapıdır. Duyu organlarından gelen bilginin işlenmesinden ve beynin duygusal hafızasının kodlanmasından sorumludur. Alt bölümde yer alan cerebellum, hareketten, duruştan, koordinasyon dan, dengeden, motor hafızadan ve yenilikleri öğrenmeden sorumludur (Politano ve Paquın, 2000: 7-9).

Beynin iki yarı-küresinden sol yarı-kürede; mantıksal sıralama, karar verme, harfleri yorumlama, dil ile ilgili fikirlerin işlenmesi, düşüncelere yapı ve sıra veril mesi, fikirlerin sınıflandırılması, sayılarla ve hesaplarla ilgilenerek fikirlerin kritik analizinin yapılması ve vücudun sağ bölümünün kontrol edilmesi işlevleri yapıl maktadır. Sağ yarı-kürede ise; görsel şekillerin ve imajların (grafikler, haritalar ve çizgiler), uzamsal bilginin, kendiliğinden rastlantısal, açık uçlu fikirlerin işlen mesi, sezginin kullanılması, yeniliklerle, belirsizliklerle ilgilenme ve vücudun sol bölgesini kontrol etme işlemleri yapılmaktadır. Beyin kabuğunun bağlantı kurucu alanları öğrenme, düşünme ve dil gibi yüksek beyin işlevleri ile ilgilidir (Politano ve Paquın, 2000: 7-9).

Beyni oluşturan dört lobdan alın (frontal) lobu hareketle, çeper (parietal) lobu beden duyumlarıyla, şakak (temporal) lobu işitmeyle ve ense (oksipital) lobu görme ile ilgili işlevler görür. Alın lobunda merkez oluk boyunca karşılıklı yer alan duyusal ve motor korteks, duyu ve hareketle ilgili işlevler görür. (Cüceloğlu, 2000: 95-96; Politano ve Paquın, 2000: 7-8).

Yakın zaman kadar biyolojik psikolojide genellikle hayvan denekler kullanılıyor ve bilişsel olmayan süreçler üzerinde duruluyordu, ama artık gelişmekte olan yeni bir hareket var. Bilişsel nörobilim denilen bu hareket, insan denekler kullanır, bilişsel süreçler üzerinde yoğunlaşır ve ağırlıklı olarak nörobilimin (biyolojinin beyin ve merkezi sinir sistemi ile ilgilenen dalı) yöntem ve bulgularına dayanır. Bilişsel nörobilim; özünde bilişsel yaklaşımı benimsemiş psikologlar ve nörobi- limcilerin, zihinsel faaliyetlerin beyinde nasıl gerçekleştiğini keşfetme girişimleridir (Atkinson ve diğerleri, 1996: 24). İnsan

öğrenmesinin temeli sinir sistemi ve beyindir. Nörobilim beyin ve sinir sistemi ile bilişsel davranışlarımız arasında ilgi kurulmasına yardım eder (Brewer, 1999).

Beyin Temelli Öğrenme

Beyin Temelli Öğrenme insan beyninin işlev ve yapısına dayanan, nörobilim, nörodilbilim ve bilişsel psikoloji ile bağlantı kuran bir öğrenme yaklaşımıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri beynin doğal öğrenme sürecini göz ardı ettiği için öğrenciyi bilgiyi ezberlemeye yöneltmektedir. Beyin Temelli Öğrenme stratejilerini kullanarak bireyler tam öğrenme düzeyinde anlamlı öğrenir ve kendi bilgilerini yapılandırırlar.

Beyin Temelli Öğrenme, öğretime gelişimsel ve sosyo-kültürel açıdan bakan, insan beyninin yapısı ve fonksiyonları üzerine temellendirilmiş bütüncül bir yaklaşımdır (Brewer, 1999; Caine ve Caine, 1995). Beyin Temelli Öğrenme nin felsefesi, normal beyin süreçleri ile ilgili tutarlı öğrenme imkânları sunmasıdır (Brevver, 1999).

Öğrenme ve öğretmeyi etkili kılmak için Caine ve Caine tarafından ileri sürülen Beyin Temelli Öğrenme nin on iki ilkesi aşağıda verilmiştir (Caine ve Caine 1994: 79-87; Politano ve Paquin, 2000: 25; Reardon, 1999: 13-15):

1. Beyin paralel işlemcidir.
2. Öğrenme fizyoloji ile ilişkilidir.
3. Anlamı araştırma doğuştandır.
4. Anlamı araştırma örüntüleme yoluyla oluşur.
5. Örüntü oluşturmada duygular önemlidir.
6. Beyin parça ve bütünleri eş zamanlı olarak işlemler ve kendiliğinden yapar.
7. Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı içerir.

H ögll llliK'llllinçil vr Dillin, t

9. **İki Kir bellek »İşlemi varılır: Uzamsal (üç boyutlu) bellek sistemi ve ezberleyerek öğrenme sistemi.**
10. Olgu ve beceriler uzamsal bellekte yer aldığında en İyi şekilde anlaşılır ve hatırlanır.
11. Öğrenme teşvikle artar ve korkuyla azalır.
12. Her beyin tektir.

Beyin Temelli Öğrenme nin ilkeleri en iyi öğrenmenin, gerçek problemleri çözerek gerçekleşeceğini ileri sürmektedir. Öğrenme, anlam araştırmaları ve örün tülerin yapılandırılması ile ilgili olarak beyin tarafından desteklendiğinde daha anlamlı olur. Bu tür deneyimler öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini içselleştir melerini ve bireyselleştirmelerini sağlar. Beyin araştırmaları eğitim programları ve öğretimin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verdiğinde daha etkili olacağını ileri sürmektedir. Beyin Temelli Öğrenme'de, öğrenenin öğrenme yaşantılarına etkin katılımı sağlanmalıdır (Brewer, 1999). Öğrenme stillerinin ve duyuların dikkate alınmasında sınıflama sisteminin

önemli bir yeri vardır. Bu sınıflama sistemleri şunlardır: Beş duyu organı, öğrenme duyuları (görsel, işitsel, devinişsel), çoklu zekâ ve öğrenme alanları (fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve estetik) (Politano ve Paquın, 2000: 23).

Beyin Temelli Öğrenme'de yapılandırmacılıkta olduğu gibi öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri, karar vermeye dahil edilmeleri ve öğretmenin rehber rolü üstlenmesi esastır, öğrencilerin sadece konular arasındaki ilişkileri görmeleri değil aynı zamanda eski bilgileri ile yeni bilgiler arasında nasıl bir bağ kuracaklarını keşfetmeleri önemlidir. Çoklu zekâ kuramında yer aldığı gibi Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımında da her beynin tek olduğu ilkesine dayanarak çoklu öğrenme etkinlikleri (işitsel, görsel, devinişsel, duygusal) düzenlenmektedir.

Basamaklı Öğretim Programı

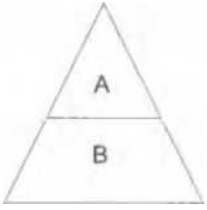
Basamaklı öğretim programı yaklaşımı, Nunley (2001) tarafından ortaya atıl mıştır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıklara göre öğrenme yaşantılarının düzenlen mesi esasını temele almaktadır.

Bu program yaklaşımı, etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme sürecini ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin öğrenme sürecinin hangi aşama sında olduğunun saptanmasına, yaratıcı etkinliklere katılmasına ve öğrenme kapasitesi oranında ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda en üst öğrenmesine olanak sağlayacak genel hedefler belirlenir. Bu genel hedeflerin etkinliklere dayalı olarak

göre belirlenmekle vc Blooın Taksonoınisi'ne uygun oıar.iK yup[lui.u]..... ....
Bu hedeflere, oluşturulan etkinlikler yoluyla ön öğrenmeleri, öğrenme düzeyleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme stilleri ve gereksinimleri farklılık gösteren tüm öğrencilerin ulaşması beklenmektedir.

öğrenmelerin Üç Basamağa Ayrılması

Öğretim programı A, B ve C düzeylerinden oluşan üç aşamalı bir öğrenme modelini temel almaktadır. Bu yapı Şekil 17'de şematik olarak gösterilmiştir.



C

Şekil 27. Basamaklı Öğretim Programının Düzeyleri

Şekil 17'de yer alan 'C' basamağı, Bloom Taksonomisi'nde yer alan bilgi ve kavrama basamağını kapsar. Bu düzey, öğrencinin konuya ilişkin genel bir anlayış kazanmasına olanak sağlar. Sınıftaki her öğrencinin bu düzeyi başarması beklenmektedir ve en fazla etkinlik bu basamakta yapılmaktadır. Etkinlikler, ünitede yer alan konular hakkında bilgi toplamayı sağlayacak şekilde tasarlanır. Her bir etkinlik, güçlük düzeyine ve gerektirdiği zamana göre belirli bir puan değerindedir, öğrencilerden bu düzeyde yer alan tüm etkinlikleri yapmaları beklenmez. Her öğrenci, C basamağında yer alan etkinlerden 65-70 puan aldığı takdirde bir sonraki basamağa geçebilir.

İkinci basamak 'B' düzeyi olarak adlandırılmakta ve uygulama basamağını kapsar. Bu basamakta öğrencilerin 'C' düzeyinde kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayabilmek için tamamlayabilecekleri etkinlikleri içerir. 'B' basamağı, daha üst düzeyde düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Bu düzeyde öğrenci, edindiği temel bilgiye dayalı olarak uygulamalar yapar, keşfeder, denenceler kurar ya da problem çözer. Öğrenciler ilgileri doğrultusunda her biri 15 puan olan etkinliklerden birini seçer ve bu etkinliği gerçekleştirir. Bu basamakla ilgili etkinlikler, öğrencileri 'C' düzeyinden yukarı taşıyacak nitelikte olmalıdır. Bu amaçla, seçilecek etkinlikler öğrenci ilgisini uyandıracak ve yeni öğrenmelere yöneltecek

şekilde yapılandırılmalıdır. Böylece, öğrencilerin ‘C’ düzeyinde kalması önlenmiş olmaktadır.

En yüksek düzey ‘A’ basamağıdır. Bu basamak analiz, sentez ve değerlendirme basamağını kapsar. ‘A’ düzeyinde öğrencilerden konuyu sorgulamaları, ayrıntılı şekilde analiz yapmaları ve senteze ulaşmaları beklenir. Bu düzey, öğrencinin özgün bir öğrenme ürününü ortaya koymasını gerektirir. Seçilen konuya göre ‘B’ düzeyinde öğrenilen bilginin yaratıcı biçimde ortaya konulması esastır. Sonuç basamağı olarak da adlandırılan bu basamak en karmaşık düzeydir ve gerçek güncel bir sorunun eleştirel biçimde analiz edilmesini gerektirir. Bu basamakta bir öğrenciden bir konuyu çözümlemesi, bulguları araştırması ve bir fikir oluşturması istenmektedir. Öğrencilere eleştirel çözümleme yapma sürecinin öğretilmesi A’ basamağının amaçları arasındadır. Bu düzeyde etkinliklerin her biri 15 puandır.

Öğrenme Etkinlikleri

Öğrencilere sınıfın tamamı için tek bir etkinlik belirlemek yerine birden çok ekinlikler hazırlanır ve sunulur. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri olduğu ve farklı ilgi alanlarının olabileceği gerçeğinden hareket edilir. Bu bağlamda etkinlikler listesi hazırlama, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verme gerekli görülmektedir. Etkinlikler, disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanır. Merkezdeki ana konu, tema ya da kavram farklı derslerde işlenebilecek nitelikte yapılandın hr. Aralarından seçilmesi için oluşturulan etkinlikler uzunluk, öngörülen zaman ve puan değeri bakımından çeşitlilik gösterir. Etkinlikler planlanıp hazırlanırken, bilgisayar programları, bir oyunun yapılandırılması, kitap özeti çıkarma, poster hazırlama, şiir-öykü yazma, video çekimleri gibi değişik araç-gereç ya da teknik lerden yararlanılabilir.

Öğrenciler istedikleri etkinliği seçmekte özgürdürler, hiçbir zorlama yoktur. Öğrencilerden gereksinimleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri ölçüsünde öğrenme leri beklenir. Öğrenciler, belirlenen konu başlığı ile bağlantılı olmak koşuluyla, kendi öğrenme görevlerini yapılandırmada serbest bırakılırlar. Öğrencilerin konuyla bağlantılı olarak bir başka çalışma yapma istemeleri halinde bu öneriler değerlendirilir. Öğrencilerden dersin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla belirlenmiş etkinliklerden kendi ilgi ve kapasiteleri doğrultusunda seçim yaparak, bir gelişim dosyası (portfolio) oluşturmaları istenir.

Öğrencilerden, çalışmaya başlamadan önce etkinlik seçmelerini etkileyen nedenleri açıklamaları istenir. Böylece öğretmen, öğrencilerin konuya ne derece hakim olduklarını anlama fırsatı bulabilir. Öğrenciler de düşüncelerini açıklama ve konu hakkındaki bilgi ve düşüncelerini ortaya koymuş olurlar.

Sınıfın Düzenlenmesi

öğretmen, zamanının büyük çoğunluğunu öğrencilere rehberlik ederek ve onlara yol göstererek geçirir. Öğretmen, üniteyle ilgili kavramlar konusunda kısa bir sunu yapar ve öğrencilere etkinlik seçme için zaman tanır. Sınıf içinde her bir öğrenciyi izleyerek, onları yönlendirerek, bitmiş etkinlikleri değerlendirerek zamanı etkili bir şekilde kullanır. Öğretmen, yapılan çalışmaları değerlendirirken, öğrenciler de çalıştıkları etkinlikleri bitirmeye devam ederler.

Bu program yaklaşımında, sınıf içi uygulamalarda değişik öğrenme ortamları düzenlemek gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için çoklu ortamın işe koşulması gerekmektedir. Öğretmen merkezli sınıflardan uzaklaşmanın önemli gereklerinden biri de, farklı kaynak ve araç-gereçlerin öğrenme yaşantılarının bir parçası haline getirilmesidir. Farklı kaynakların öğrenme ortamına sunulması ve öğrencilerin bunları kullanmaya istekli olmaları ve kaynakları kendilerinin seçmesi kalıcı öğrenme açısından çok önemli görülmektedir.

Değerlendirme

Bu yaklaşımın en önemli aşaması, öğrenci başarısının değerlendirilmesidir. Değerlendirme sürecinde esas olan, etkinliklerin tamamlanmasından çok, öğrenmenin gerçekleşmesidir. Değerlendirme, temelde gelişim dosyasına dayalı olarak yapılır ve süreci etkin kılmada sözlü savunma ve ölçütlemlerden (rubrics) yararlanır.

Öğrenci gelişim dosyaları değerlendirilirken öğrencinin öğrenme süreci boyunca nasıl bir gelişme gösterdiği, neler düşünmüş olduğu, neleri sorguladığı, nasıl analiz yaptığı ve nasıl bir senteze ulaştığı, neler yarattığı, ne gibi duygusal ve sosyal etkileşimleri gerçekleştirdiği konusunda bir yargıya varılır.

Sözlü savunma, etkinlik seçiminde ve etkinlik değerlendirmede çok sık kullanılan bir değerlendirme tekniğidir. Öğrenciye etkinliği tamamladığında, ne öğrendiğine ilişkin birkaç soru sorulur. Öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini belirlemek amacıyla; nasıl organize ettiği, ne öğrendiği gibi sorular yöneltilir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgilerin sınanmasına olanak sağlayan sözlü savunma, öğrencinin konuya ne derece hakim olduğunu ortaya koymada bir araçtır. Sözlü savunma sırasında öğrencinin, öğrenme eksikliklerini ya da gereksinmelerini saptamak ve çalışmalarını bunlara göre yönlendirmek olanaklı görülmektedir.

Ölçütlemler (rubrics) ise, öğrencileri çalışma ve gelişim dosyası yoluyla değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Ölçütlemler, öğrenme ürününün niteliği ve öğrenci performansı hakkında bir yargıya varılabilmede ayrıntılı ölçütler takımı olarak tanımlanabilir. Ölçütlemler, öğrencilerin bireysel farklılık-

İm ı doğı ullusunda ortaya koymuş oldukları öğrenme ürünlerini değerlendirmede belli ölçüde bir standart sağlamaktadır, iyi hazırlanmış puanlama yönergeleriyle öğrencilere, öğrenme sürecindeki güçlü yönler ve eksiklikler konusunda dönüt sağlanmış olur, bu da eksik öğrenmelerin giderilmesine olanak sağlar.

ölçütlemler, üst düzey öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymada etkili bir araçtır. Öğrencileri araştırma yapmaya, sorgulamaya ve belli bir tartışmayı savunmaya yönelten ölçütlemlerin üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini desteklediği yönünde de araştırmalar bulunmaktadır (Andrade, 2000). Sonuç olarak, bu yönergeler, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk al malarını teşvik eden ve öğrenciyi merkeze alan öğretim anlayışının değerlendirme boyutu için vazgeçilmez bir değerlendirme aracıdır.

Basamaklı öğretim programı yaklaşımına göre 2002-2003 öğretim yılında Demirel'in yönetiminde bir araştırma yapılmış (2003) ve hazırlanan ders progra mı Ek-6'da sunulmuştur.

Kuantum Öğrenme

Newton fiziği kendinden önceki bilimsel düşünceden keskin bir şekilde ayrılan bir dizi ilkeye sahipti ve gözleme dayanıyordu. Buna göre dünyanın, birkaç basit yasaya ve ilkeye indirgenerek analiz edilebilecek pek çok gözlemsel bilgiyi içerdiği düşünülüyordu. Yasalar ve ilkeler deneylerle test edilebilen tahminler kü mesi ve her şeyi kuşatan genel teoremler için temel oluştururdu.

Yeni kuvvet kavramı, bütünün birkaç basit ve ayrı parçaya indirgenmesi ve olayların katı neden-sonuç ilişkileri ile belirlenmesi, insanlara deneyimlerini değerlendirebileceği merkezi imgeler ve kategoriler sağladı. İnsanlar artık ken dilerini, birbirlerine sadece kuvvet ve etkiyle bağlı, izole adalar olarak görmeye başlamışlardı. Davranışları genelde biyoloji, zemin ve şartlanmayla belirlenmişti. (Khun ve ark., 1990). Bu dünya görüşü 17. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar baskınlığını sürdürmüştür.

Kuantum teoremi, klasik paradigmanın (Newton paradigması) aksine her düzeydeki (küçük-büyük) fiziksel gerçekliğe uygulanabilir. Kuantum en küçük parça, yani zerrecik anlamına gelir. Parçacıklar, atomlar ve moleküller düzeyinde, tanımlamalarımızın kesinliğini engelleyen ve sadece olasılıklar üzerinde kurulu davranışlar üreten, pek de açık olmayan "belirsizlik ilkesi" kavramıdır (DePorter, 1992). Kuantum, küçük bir enerji paketçiğidir. Dolayısıyla kuantumlar bolüne mezler. Kuantum olayları genelde "öylece" olur, daha sonra neyin, nasıl ve ne şe kilde meydana geleceğini bilmenin imkânı yoktur. Kuantum fiziği, basit varlıklar birleştiğinde ya da ilişki kurduğunda yeni özelliklerin ortaya çıkacağını varsay a ı Buna göre bütün, parçaların toplamından daha büyüktür. Her kuantum parçası burada ve orada, şimdi ve sonra olma potansiyeline, dünyayı etkilemek için çok yönlü kapasiteye sahiptir.

Kuantum paradigması holistik yani bütüncüdür. Dolayısıyla varlıkları ve sistemleri bir bütün olarak görür. Bu şekilde görüldüğünde onlar hakkında daha fazlasını bilebileceğimizi, onların doğasını ve amacını daha iyi anlayabileceğimizi savunur.

Newton ve kuantum paradigmalarının temel nitelikleri birbirinden farklı özellikler gösterir:

Gerçeklik, basittir. Evren ise etkileşimsiz kendi içinde tek düze, farklı ve kendine özgü sistemlerin toplamıdır. "Bir şey" parçalarının toplamıdır. Kuantum paradigması ise gerçekliğin karmaşık olduğunu savunur. Hiyerarşi düzenin ilkesidir. Sistemler en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir. Kuantumda heterarşik düzen söz konusudur. Evren, bileşenlerinin ayrıştırılıp tekrar tersi bir süreçle yerlerine yerleştirildiği şeklinde mekanik bir biçimde anlaşılmaz. "Her şey" birbiri ile ilintilidir, her parça bütünün bilgisini taşır. Evren holografiktir. Gelecek ve yön belirsizdir. Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez. Geleceğin belirsizliği, doğanın koşuludur. Kuantumda ilişkiler doğrusal değildir ve karşılıklı nedensellik vardır. Kuantumda sistemler, nicel değişimlerden çok nitel değişimleri yansıtacak şekilde çeşitlilik, açıklık, karmaşıklık, karşılıklı nedensellik ve belirsizlik gösterirler. Düzen, düzensizlikten doğabilir. Kuantumda gözlemci belirli bir perspektife sahip katılımcıdır. Gözlemci gözlenenden soyutlanmış ve uzak değildir. Nesnellik diye bir şey yoktur, fakat perspektif vardır (akt. Demirel ve diğerleri, 2004).

Sosyal bilimlerde çalışan çoğu araştırmacı genellikle tek bir paradigma ya da nedensellik çizgisi ile yetin ilebileceğini düşünmekteyken (Khun ve ark. 1990), yaşanan gelişmeler, Newton paradigmasının hakim olduğu sosyal bilimlerde değişimi kaçınılmaz kılmıştır. Bu değişimden eğitim programlarının da etkilenmesi kaçınılmazdır. Kuantum paradigmasının temel değişmelerine bakıldığında eğitim programlarındaki yaklaşımların, değişimi açıklama noktasında kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir.

Bu değişimin eğitime yansıması ile ilgili düşünceleri Demirel ve arkadaşları (2004) şöyle sıralamaktadır:

Eğitimde, bireylerin farklı düşünceleri desteklenmeli ve bunları ifade için cesaretlendirilmelidir. Her olay ancak gerçekleştiği ortamda ve o ortamın koşullarına göre değerlendirilmelidir. Bir olayın gerçekleşmesinde çok sayıda faktör rol almaktadır. Bunların hepsini, kesinlik içerisinde hesaplamamız mümkün değildir, önceden kestirebilmek güçtür. Kuantum paradigması özne merkezlidir. Bireyin süreç içerisinde katılımının sağlanması önemli yer tutmaktadır. Eğitimde, bireyin öğrendiklerini yorumlamasına ve oluşturmasına; diğer bir anlatımla, yapılandırmasına olanak sağlanmalıdır. Bilgiler, daima eksik olacaktır. Bu nedenle, öğrenci-

lere eleştirel düşünme becerileri, öğrendiklerini bilimsel çerçevede sorgulama becerileri kazandırılmalı ve onları araştırmaya, incelemeye yönlendirecek ortamlar düzenlenmelidir.

Kuantum öğrenme, beyindeki tüm sinirsel ağları kullanarak, anlamlı bilgi oluşturmak için yapıları özel ve bireysel bir şekilde bir arada tutmadır (Vella, 2002).

Kuantum öğrenme, kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak bireyin bir bütün olarak kendini gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Kuantum öğrenme, sözü edilen hedefe ulaşmada bireyin olası doğrular oluşturması ve sorgulaması, tümdengelimci bir anlayış kazanarak olay ve olguların gerçekleştiği ortamlara göre değerlendirilmesinin sağlanması, gerçekliklerin bütün olarak algılanması gerektiği, öznel bir perspektif kazandırılması, öznel gerçekliğin oluşturulması, kesin yargılardan kaçınılması gerektiği ve herkesin geçmiş yaşantıları farklı olduğu için olay ve olgulara ilişkin algılarında da farklı olabileceği anlayışını kazandırmaya yöneliktir.

Bu aşamada her öğrencinin kendisini gerçekleştirmesi sürecinde, nasıl öğreneceğini öğrenmesi dolayısıyla farkındalığına katkı sağlaması açısından *öğrenme sanatını* bilmesi önem taşımaktadır.

Öğrenme sanatını kavramış olan öğrenciler, kişisel değişim programlarını, çoklu zekâ kuramı, hızlı okuma, kavram haritaları oluşturma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, verimli ders çalışma tekniklerini uygulama ve etkin öğrenme yollarını uygulama esaslarına göre oluşturmalıdırlar. Bu yolla elde edilen kazanımlar, öğrenme sürecinde bilgiye ne şekilde, nasıl, hangi oranlarda ulaşabileceklerine yol göstermektedir. Bu yolla, öğrenme ürünlerindeki değişimlerin niteliğinin de artacağı varsayılmaktadır. Bu görüşü test etmek amacıyla Demirel ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan bir araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen nicel verilerden çok nitel verilerin açıklamasına ağırlık verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşleri de aşağıdaki gibidir.

Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmeni, genel olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında, ders içi etkinliklerinde, derse katılma oranlarında ve öğrencilerin kendisi ve birbirleri ile olan ilişkilerinde önemli değişiklikler gözlemlediğini belirtmiştir. Öğretmen, öğrencilerin ders esnasında özellikle altını çizerek çalışma ve not alma gibi ders çalışma alışkanlıklarında artış olduğunu belirtirken, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin ve bu doğrultuda paylaşımlarının arttığını ve sınıf içi yardım laşmanm da daha etkili bir hale geldiğini belirtmiştir. Uygulama sonrası yapılan

gözlemlerde, öğrencilerin bir çoğunun, derste önemli gördükleri noktaları not aldıkları, anlamadıkları yerleri sordukları, kendilerine uygun gelmeyen ya da yanlış buldukları konulara itiraz ettikleri ya da sorguladıkları, bazı konuların işlenmesi sırasında düz anlatım yerine şema kullanarak konuların işlenmesini talep ettikleri ve işlenen konuya ilişkin olarak farklı çıkarımlarda bulunmaya istekli olduklarını belirtmiştir. Öğretmen, öğrencilerin süreçte zekânın farklı boyutlarını yapılan ders etkinliklerine yansıttıklarını, duygu ve düşüncelerini gerekçeleri ile savuna- bildiklerini söylemiştir.

Uygulamalar sonrasındaki öğrenci davranışlarına ilişkin olarak öğretmen görüşmelerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Kimi öğrencilerin etkinliklerde öğrendiklerini uygulamaya çalıştığını gözlemledim. Birkaç çocuğun derslere karşı ilgisinin daha da arttığını gördüm. Örneğin, Ayşenur hiç parmak kaldırmaz, dersi anlatmak istemez, kendine güveni olmayan, hep çekingen davranan bir öğrenciydi. Son zamanlarda yazılı kağıtlarını daha nitelikli yazdığını gördüm. Kapasitesi iyi olan öğrenciler, bence bu etkinliklerden daha iyi faydalandılar. Daha iyi algıladılar ve bu öğrenme yaklaşımını daha iyi uyguladılar."

Sınıf öğretmeni uygulama sonrasına ilişkin olarak günlüğünde şu ifadelere yer vermiştir:

"Öğrencilerim, sosyal bilgiler dersinde okulda ya da evde önemli buldukları yerlerin altını çizerek çalışıyorlar. Anlatıma katılmak için istekliler ve önceye göre artış var. Bazı derslerde birbirleri ile işbirliği yapıp kendi aralarında konuşup yardımlaşıyorlar. Birbirleri ile işbirliği yapıp, resimler üzerinde kendi aralarında konuşup yardımlaştıklarını gördüm. Uygulamadan sonra bütün derslerde öğrencilerde gözlemlediğim önceye nazaran daha çok fısıltı kümeleri oluşturmaları. Derslere farklı etkinliklerle renk katıyorlar. Farklı zekâ boyutlarının derse taşınmasına ilişkin çarpıcı örnekler var. Yazılı notlarına yansıması ise, dersleri iyi olan öğrencilerin notlarını yükselttiği ve sınıf genelinde yazılı kağıtlarının daha nitelikli hale geldiğini gördüm..."

Öğretmenin gerek görüşme sırasında gerekse günlüğünde bildirdiği görüşleri, öğrencilerin uygulanan çalışma sonrasında öğrenmeye istekli olduklarını ve sürece katıldıklarını, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcılık, işbirlikli çalışma, not tutma gibi alanlarda öğrencilere ait dikkat çekici değişimleri dile getirmiştir. Öğretmene, uygulamalara ilişkin öneri ve eleştirileri sorulduğunda ise, uygulamanın daha üst sınıflarda daha etkili olabileceğini ve süresinin biraz daha uzun tutulmasının öğrenciler için daha yararlı olabileceğini belirtmiştir.

Öğrenci günlüklerinde, öğrencilerin uygulama öncesi derslere ilişkin sorun kırına değindikleri ve ders çalışırken sıkıldıkları, okulda çekingenlik yaşadıkları ve ayrıca ders başarılarını sınavlarına yansıtamadıkları saptanmıştır. Aşağıda öğren çilerin bu konuya ilişkin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir:

Sefa: *"...öğretmenimizin verdiği ödevi yaparken canım sıkılıyor. (...) sınıfta matematiği anlıyorum da Türkçeyi anlayamıyorum..."*

Ayşenur: *"...Arkadaşlarım benimle oynamıyorlar. Ben çalışkan olmadığım için öğretmen de sevmiyor. Teneffüslerde yalnız kalıyorum. ...Öğretmen bana soru sorar sa diye anlamadığım şeyi bile sormuyorum. Bildiğim şeyi saklıyorum. Çünkü yanlış çıkar diye korkuyorum..."*

Ayrıca kuantum öğrenme eğitimi verilmeden önce çalışma grubu ile tanışma ve eğitim hakkında bilgi verme aşamasında öğrencilerin çok heyecanlı oldukları, yapılacak etkinlikleri merak ettikleri gözlenmiştir. Görüşmelerde yapılacak etkin liklere ilişkin olarak ilk izlenimlerin neler olduğu sorulduğunda öğrencilerin ver dikleri yanıtlardan biri aşağıda verilmiştir:

Doğanay: *"Ben ilk başta korkmuştum. Sonradan böyle yavaş yavaş alışmaya başladım... İlk başta yani söylediğiniz şeyleri yapamayacağım diye korkmuştum..."*

Uygulama öncesi yapılan öğretmen görüşmesi, öğrencilerin günlükleri ve araştırmacıların gözlemlerine göre; deney sınıfındaki öğrencilerin derslere karşı bir bıkkınlık içinde olduğu, yazılı sınavlarda sınıf içinde oldukları kadar başarılı olamadıkları, ancak araştırmacılarla karşılaştıkları ve uygulama hakkında bilgi lendirildikleri zaman çok heyecanlandıkları, bu konuyla ilgilendikleri ve dersle rinde başarılı olabilecekleri konusunda bir umuda kapıldıkları ve buna inandıkları görülmektedir.

Uygulamalar sonucunda, öğrencilerin coşku ve istek ile etkinliklere katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Gözlemler sırasında öğrencilerin etkinlikler sırasında sınıf içinde oldukça aktif oldukları, etkinliklere gönüllü olarak katıldıkları, dik kat problemi yaşamadıkları görülmüştür. Öğrenciler, yapılan etkinliklere ilişkin düşüncelerini ifade ederken de oldukça eğlendiklerini, ders çalışma becerilerini geliştirdiklerini, çevreyle kurdukları iletişimin değiştiğini ve düzeldiğini ifade ederken, ders başarılarındaki yükselmeden de söz etmişlerdir. Etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinden bir örnek aşağıda verilmiştir:

lürkçe ve matematik olmadığım öğrendim. Başka ekd türlerinin olduğunu da öğrendim."

öğrenciler, uygulamalar sırasında genellikle zevk aldıklarını dile getirirken, etkinliklerin pek çoğunu günlüklerine aynen aktarmış ve zaman zaman bu etkinliklerin kendi günlük yaşamlarım ne kadar ve ne yönde etkilediğinden de söz etmişlerdir.

Gizem: *"...Hızlı öğrenmenin yollarından birini keşfettik... Paylaşarak ve yardımlaşarak her şeyin daha kolay olduğunu anladım..."*

Etkinliklerin bitiminden sonra öğrenciler, uygulamanın yaşamlarında ne gibi değişimlere yol açtığını ise aşağıda yer alan görüşlerinde dile getirmişlerdir:

Gamze: *"Yardımlaşmadan ben çok etkilendim. Eskiden de yardımlaşan bir insandım, o etkinliği yaptıktan sonra biraz daha iyi oldum arkadaşlarımla. Yani beni içlerine kabul ettiler. Bu hoşuma gidiyor."*

Özgür: *"Evde yaşıyorum galiba. Kendim fark etmedim, annem fark etmiş. Olaylara daha değişik baktığımı söyledi. Eskiden de değişikti. Herkes bu çocuk niye sessiz derdi? Şimdi biraz açıldım."*

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında yapılan çalışmadan sınıf içindeki davranışlarının yanı sıra okul dışındaki davranışlarının da etkilendiği görülmektedir. Diğer bir ifade ile çocuklar edindikleri yeni becerileri günlük yaşamlarına da akta- rabilmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bilgiler ders çalışma alışkanlıkları ve bireyler arası ilişkilerde değişim yaşandığına dair ipucu vermektedir.

Bunların yanı sıra, öğrencilerin uygulamadan oldukça etkilendikleri ve hoşlandıkları, uygulamanın süresinin daha uzun olmasını istedikleri, hatta bu gibi etkinliklerin sürekli hale getirilmesini istedikleri görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler, uygulamanın etkileri konusunda oldukça olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Tartışma Soruları

1. *Çoklu Zekâ Kuramt'na göre hazırlanan öğretim programlarının geleneksel programlardan farkları nedir? Tartışınız.*
2. *Geleneksel yaklaşıma göre hazırlanmış bir programı, Çoklu Zekâ Kuramı na göre tekrar hazırlayıp sınıfa getiriniz ve arkadaşlarınızla tartışınız.*
3. *Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında alternatif öğrenme kaynakları nelerdir? Bu öğrenmelerin örgün eğitime yansımaları nasıl olmaktadır? Tartışınız.*
4. *Yapılandırmacılık yaklaşımının eğitimin geleceğine etkileri neler olabilir? Tartışınız.*
5. *Basamaklı Öğretim Programı nın okullarımızda uygulanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir, tartışınız.*
6. *Tarım toplamlarında eğitimin ezbere ve aktarmacı olduğu; sanayi toplamlarında eğitimin sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeye ağırlık verdiği, bilgi toplamlarında ise eğitimin yaratıcı düşünceyi ön plana çıkardığı görüşleri öne sürülmektedir. Bu belirlemeler ışığı altında Türk Eğitim Sistemi nde değişimin eğitim programları yoluyla yapılabilmesi nasıl yönlendirilmelidir? Araştırıp tartışınız.*

KAYNAKLAR

ANDRADE, G.H. "Using Rubrics to Promote Thinking and Learning". *Educational Leadership,* Volüme 57, Number 5, February 2000.

ARMSTRONG, T. *Multiple Intelligences in the Classroom,* Virginia: ASCD. Alexandria, 1994.

ATKINSON, R.L. and others. (çev. Yavuz Alogan). *Psikolojiye Giriş,* Ankara: Arkadaş Yayınlan, 1999.

BEYER, Barry. *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elemantary School Teachers.* Boston: Allyn and Bacon, 1991.

BREWER, J. "Brain-Based Learning: The New Learning Model". ProSeminar A. Dr. Diane McG- rath Fail, 1999.

BROOKS, J. G. and M. G. Brooks. *The Case for Constructivist Classrooms.* Virginia: ASCD. Alexandria, 1993.

CAINE, R.N. and G. Caine. "Reinventing Schools Through Brain-Based Learning" *Educational Leadership.* April 1995, v. 52 n. 7.

CAINE, R.N. and G. Caine. *Making Connections: Teaching and the Human Brain* Menlo Park, California: Addison-Wesley, 1994.

CAMPELL, L, B. C. and D. Dickinson. *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences.* Massachusetts: Allyn and Bacon; A Simon and Schuster Co., 1996.

CHAPMAN, J. and D. Aspin. "Schools as Centres of Lifelong Learning for Ali." *Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs.* Michael J. Halton (ed.), 1991.

CHRISTISON, M. A. "Cooperative Learning in the EFL Classroom." *English Language Teaching Forum,* Oct. 1990, 6-9.

CÜCELOĞLU, D. *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.

DEMİREL, Ö. "Developing Integrated Skills Through Multiple Intelligences in EFL Classrooms." *The Fifth EFL Skills Conference.* The American University in Cairo, 8-10 Dec. 1998, Egypt. 1998.

DEMİREL, Ö. ve diğerleri. "İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması." *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* 9-11 Eylül 1998. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eğitim Bilimleri Bölümü Cilt 1, s. 531-546, Konya: 1998.

DEMİREL Ö. ve S. Şahinel. "Çoklu Zekâ Kuramı ve Düşünme Becerileri ile İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Tümleşik Becerilerin Geliştirilmesi." *Dil Dergisi.* Sayı 80, s. 19-31 Haziran, 1999.

DEMİREL, Ö. ve diğerleri. "Etkin öğrenme Yaklaşımının öğrenci Başarısına Etkisi". *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* 1-3 Eylül 1999. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Trabzon: 1999.

DEMİREL, Ö. ve diğerleri. "Yapılandırılmış Yaklaşımın Öğrenme Ürünlerine Etkisi." *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Atatürk Üniversitesi Kazım Kara Bekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, 27-30 Eylül 2000.

DEMİREL, Ö. ve diğerleri. "Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi." *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu, 7-8 Haziran 2001.

IJEMİREL, Ö. ve diğerleri. "Basamaklı Öğretim Programının Süreç ve Ürün Açısından Değerlendirilmesi" *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı.* Sabancı Üniversitesi, İstanbul, 17 Ocak 2004.

DEMİREL, Ö. ve diğerleri. Kuantum öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisi. Malatya, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz 2004

I)EP(İRTER, H,, Quanluın Learning. Dell Publishing; Ağustos, 1992.

ı RDEM, E. *Yapılaıdtrmacılık Yaklaşımının Program Geliştirmede Yeri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi 2001.

ERDEN, M. "öğrenciler Arasındaki İşbirliğine Dayalı öğretim Teknikleri". *Eğitim ve Bilim.* Nisan 1988,57-60.

GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* Basic Books. New York: A Division of Harper Collins Publishers, 1993.

HARMON, Merrill. *Inspiring Active Learning: A Handbookfor Teachers.* 1994.

KAĞAN, S. and M. Kağan. *Multiple Intelligences.* Thre Complete MI Book. San Clemente: Kağan Cooperative Learning. 1998

KLEIN, Amelia. "Ali About Ants: Discovery Learning in the Primary Grades." *Young Children.* v.46, n. 5:23-27, 1991.

NORRIS, S.P. "Synthesis of Research on Critical Thinking." *Educational Leadership.* 42, p. 40-45. 319-814 May/1985.

NUNLEY. EK. Layered Curriculum: The Practical Solution for teachers with more than one student in their classroom. Dallas, Texas: Morris Publishing, 2001.

PAUL, Richard. "Critical Thinking in the Classroom." *Teaching K-8.* 49-51. April. 1988.

POLITANO C. and J. Paquin. *Brain-Based Learning With Class.* Canada: Reguis Publishers, 2000.

REARDON, M. "Navigating The New Reality: An Exploration of Brain-Compatible Learning" *Adult Learning.* Winter 1999 v. 10, n. 2.

SLAVIN, R. E. et al. "Cooperative Learning Models for the 3 Rs." *Educational Leadership.* Jan. 1990, 22-28.

STERN, D. and G. L. Huber. *Active Learning for Students and Teachers.* Reports from Eight Countries: OECD, 1997.

SUNGUR, Nuray. *Yaratıcı Düşünce.* İstanbul: Evrim Basımevi, 1997.

TARMAN, S. *Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri.* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1999.

VELLA, J., Quantum learning: Teaching as Dialogue. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 93, Spring 2002.

YILDIRIM, A ve Şimşek, H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayınevi, 1999.

YURDAKUL, Bünyamin. Yapılandırman Öğrenme Yaklaşımının, Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisiyle, Öğrenme Sürecine Katkıları. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sos. Bil. Ens.,Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2004.

PROGRAM GELİŞTİRME ALAN ÇALIŞMASI

(Sunu Akış Şeması)

I. ALAN ÇALIŞMASININ GEREKÇESİ

Bilgilendirme Formunda Geliştirilen Programın

a) Adı b) Düzeyi c) Üniteleri

II. ÇALIŞMA PLANI

a) İşlem-Zaman Çizelgesi b) PERT-İşlem Ağı c) Akış Şeması

III. İHTİYAÇ ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Kullanılan teknikler)

a) Gözlem ‘ b) Görüşme (yüzyüze, telefonla ya da İnternet'le)

c) Anket (Delphi tekniği) vb...

IV. ÖĞRENME YAŞANTILARI DÜZENEĞİ (Öğrenci Çalışma Kitabı)

1. Ünitenin Hedef ve Davranışları
   a. Bilişsel Davranışlar
   b. Duyuşsal Özelikler
   c. Devinişsel Beceriler
2. Ünitenin İçeriği
   a. Ünite alt başlıkları
   b. Ünitede kullanılan araç-gereçler
3. Öğrenme Yaşantıları (Etkinlikler)
   a. Giriş etkinlikleri (ünite hazırlık soruları)
   b. Gelişme etkinlikleri (ünite işlenirken yapılması planlanan etkinlikler)
   c. Sonuç etkinlikleri (ünite işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikler)

4. Ünite sınama durumu
    a. Ünite ile ilgili araştırma projeleri
    b. Tartışma soruları
    c. Gelecek üniteye hazırlık soruları
    d. Ünite ile ilgili yararlanılacak kaynaklar

V. ÖĞRETME DURUMLARI DÜZENEĞİ (Öğretmen Kılavuzu)

1. Kılavuza ilişkin açıklama
    a. Kullanılacak yöntem ve teknikler (kısa açıklama)
    b. Öğretim araç ve gereçleri
    c. Ünite analiz tablosu
2. Öğretme Durumları (Etkinlikler)
    a. Giriş etkinlikleri (sunuş yoluyla öğretim)
    b. Gelişme etkinlikleri (buluş yoluyla öğretim)
    c. Sonuç etkinlikleri (araştırma yoluyla öğretim)
3. Ünite Sınama Durumu
    a. Hedef-içerik çizelgesi (belirtke tablosu)
    b. Ünite testi (25-30 maddelik - +/- 10)
    c. Ünite ile ilgili ödev ve araştırma projeleri (tartışma soruları)

VI. SON SÖZ

EKLER

1. Bilişsel Giriş Testi
2. Tutum Ölçeği/Akademik Benlik Tasarımı

EKLER

EK 1. FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ 6. SINIF IŞIK VE SES ÜNİTESİ - YENİ TAKSONOMİYE UYGUN BELİRTKE ÇİZELGESİ

EK 2. SOSYAL BİLİMLER İÇİN TASLAK EĞİTİM PROGRAMI

EK 3. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NA DAYALI OKUL ÖNCESİ MATEMATİK DERS PROGRAMI

EK 4. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINA DAYALI İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ DERS PROGRAMI

EK 5. BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI İNGİLİZCE ÖRNEK DERS PLANI

EK 6. BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖRNEK DERS PROGRAMI

EK 7. 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

EK 8. 7. SINIF MATEMATİK DERSİ İÇİN TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI

EK 9. FELSEFE DERSİ İÇİN TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI

EK 10. ÖĞRETİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

EK 11. BİLİŞSEL DAVRANIŞLAR, DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE DEVİNİŞSEL BECERİLER İÇİN EYLEMSİLER LİSTESİ

EK-1

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ 6. SINIF IŞIK VE SES ÜNİTESİ - YENİ TAKSONOMİYE UYGUN BELİRTKE ÇİZELGESİ

	1.	2. Anlama	3.	4.	5.	6.
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi	BB-1.2:3.3. Yankı olayının sesin yansıması sonucu oluştuğunu ifade eder BB-1.2: 3-10. Sesin; madde ile karşılaştığında geçme, soğurulma ve yansıma olaylarının maddelerin özelliklerine bağlı olarak, farklı oranlarda birlikte gerçekleşebileceğini belirtir.	BB-2.5:1.1. İşığın madde ile karşılaştığında yansıyabileceğini keşfeder. BB-2.5:1.2. Düz yüzeylerden yansıyan ışığın izleyebileceği yolu tahmin eder. BB-2.7: i.3. Işık kaynağı olmayan cisimlerin görülebilme nedenini ışığın yansımasıyla açıklar. BA-2.5: 1.4. Yansıma olayında; düzlem ayna kullanarak gelen ışın ve yüzeyin normalinin aynı düzlemde olduklarını keşfeder. BB-2.5: 1.5. Yansıma olayında; düzlem ayna kullanarak gelme ve yansıma açılarının birbirine eşit olduğunu keşfeder. BA-2.5: 1.6. Düzgün ve dağınık yansımayı keşfeder. BB-2.5: 2.1. Işığın düz, çukur ve tümsek aynalarda nasıl yansıdığını keşfeder. BB-2.5: 2.2. Bir yüzeyden yansıyan ışınlan gözlemleyerek ışığı yansıtan yüzey hakkında tahminlerde bulunur. BB-2.5: 2.3. Net bir görüntü oluşabilmesi için ışığın pürüzsüz yüzeylerden yansıması gerektiğini fark eder. BB-2.6: 2.4. Düz, çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri cisme göre büyük-küçük, ters-düz olmalan bakımından karşılaştırır BB-2.5: 3.1, Sesin her yöne dalgalar halinde yayıldığını fark eder. BB-2.5: 3.2. Sesin bir engel ile karşılaştığında yansıdığını deney ile keşfeder. BB-2.5:3.5. Madde ile karşılaşan sesin soğurui ab ileceğin i fark eder. BB-2.5: 3.6. Ses şiddetinin soğurulma ile azaldığım keşfeder. BB-2.5: 3.7. Farklı maddelerin sesi farklı soğurduğunu fark eder. BB-2.7: 3.9. Sesin yayılabilmesi için neden maddesel bir ortama gerek olduğunu, ortamın tanecikli yapısıyla açıklar. BB-2.7: Eki. Işık ve sesin birer enerji türü olduğunu açıklar	BA-3.2: 1.8. Düzgün ve dağınık yansımayı ışınlar çizerek gösterir. BB-3.2: Ek7. Bir aynaya gelen ışığın nereye yansıyacağını çizer.	BB-4.1: 1.7. Cisimlerin daha parlak veya daha mat görünme sebeplerini ışığı yansıtma özellikleriyle il işkil endirir. BB- 4.1. Ek2 Işık ve sesi ortak ve benzer özelliklerine göre ilişkilendirir.		
C. İşlemsel Bilgi		CC-2.2: 2.5, Çevresinde kullanılan ayna çeşitlerini gözlemleyerek aynaların kullanım alanlarına örnekler verir. CC-2.2:3.4, Bilim ve teknolojide sesin yansıması olayından nasıl yararlanıldığına örnekler verir. CC-2.5:3.8. Ses yalıtımında ve yankı oluşumunu önlemede, kullanılan malze melerin sesi iyi soğurdukiarını fark eder. CC-2.2:3.11. Tiyatro, konser salonu gibi mekânlarda ve tarihi yapılardaki akustik uygulamalara örnekler verir.			CC-5.2: Ek 3. Okullarının ve sınıflarının aydınlatma sistemini ışığın yansıma özellikleri doğrultusunda eleştirir. CC-5.2: Ek4. Sınıflarını, okullarının konferans salonunu ya da gittikleri tiyatro salonlarını ses ve yankı bilgileri doğrultusunda eleştirir.	CC-6.3: 3.12. Kapalt mekânlarda yankı oluşumunu engelleyebilecek projeler geliştirir ve sunar.
D. Üst bilişsel		DC-2-5. Ek6. Işık ve ses ünitesi ile ilgili bilgilerinin doğruluğu, vanlışlığı va da			DC-5.2. Ek 5. Ünite içerisinde gerçekleştirdiği projelerin ya da eleştirilerinin rrontılı bir bütünlük M^nde	

JC>1) Fğtltıtulf Ptofjttıın tirlfltltmr

EK-2

SOSYAL BİLİMLER İÇİN TASLAK EĞİTİM PROGRAMI

ALAN ÇALIŞMASININ GEREKÇESİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel

1. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Öğretim Üyesi

Beytepe - ANKARA

1994-1995 Öğretim Yılı Bahar Dönemi EBB-790 Program Geliştirme ve Değerlendirme II dersi için Alan Çalışması Kılavuzu nda belirtilen konular çerçevesinde aşağıdaki çalışmaları gerçekleştirmeyi planladığımı bilgilerinize sunuyorum.

Alan Çalışması Yapılacak Okul: TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi, Orta Kısım

Alan Çalışması Yapılacak Ders: Vatandaşlık Bilgileri

Düzey: Orta III

Ünite: Demokrasi

GEREKÇE:

Şu anda uygulanmakta olan programın yeni ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak güncelleştirilmediği, eğitim durumlarının ayrıntılarıyla belirlenmediği, uygulamadaki öğretmenin bilgilendirilmediği düşüncesiyle, öğretim sonunda istenilen hedeflere ulaşılamadığı varsayımından hareketle sözü edilen programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Adı, Soyadı: Tülay Üstündağ

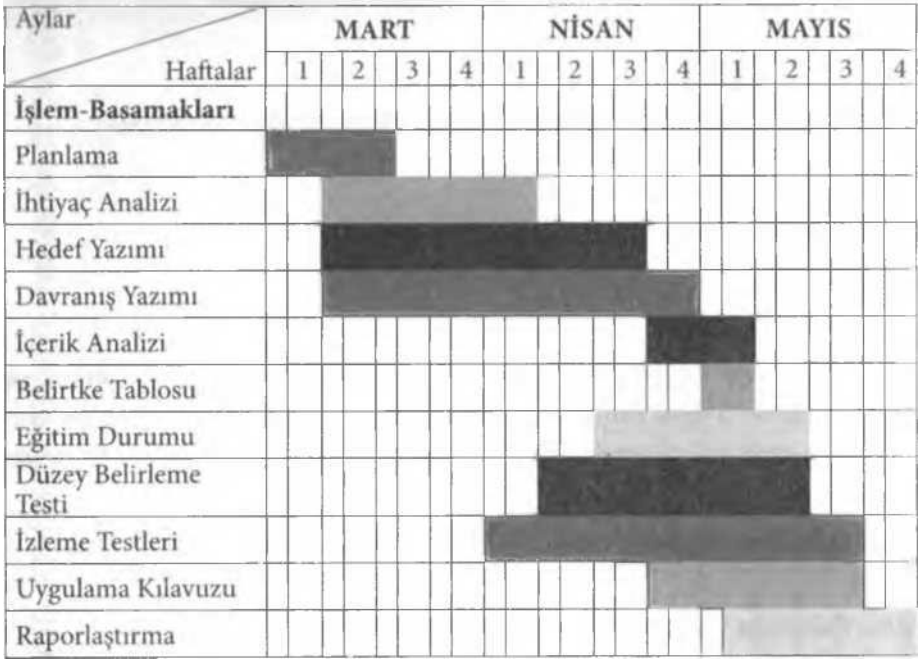
Adres: TED Ankara Koleji Vakfı Genel Müdürlüğü,

Program Geliştirme Ölçme Değerlendirme ve Eğitim Merkezi,

Ziya Gökalp Cad. no. 48 Yenişehir-ANKARA

I. BÖLÜM

İŞLEM- ZAMAN ÇİZELGESİ



II. BÖLÜM

İHTİYAÇ ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada öğrencilerin dersin işlenmesindeki beklentileri, bu derse olan il gileri ve ders hakkında ne düşündükleri konusundaki bilgiler yüz yüze görüşme yoluyla alınmıştır. Vatandaşlık ve insan hakları dersini veren öğretmenlerin ve ilgili zümre başkanmın derste yer verdikleri etkinlikler anket yolu ile toplanmıştır. Bu bilgilerden elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ile öğrencilerin ünite boyunca daha etkin oldukları eğitim ortamlarının yaratılmasına karar verilmiştir.

III. BÖLÜM

ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI

2. ÜNİTENİN HEDEF VE DAVRANIŞLARI

Hedef 1: Demokrasi ünitesinde geçen belli başlı kavramlar bilgisi.

Davranışlar: "Demokrasi, güncel tehdit, iç tehdit, dış tehdit, global tehdit, totaliter rejim" kavramlarının tanımını derste geçen ifadesiyle yazma, söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme.

Hedef 2: Demokrasi ünitesinde geçen belli başlı olgular bilgisi.

Davranışlar:

1. Demokrasi ile totaliter rejimler arasındaki farkları, gerekçeleriyle yazma, söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme.

Hedef 3: Demokrasi ünitesinde geçen belli başlı ilkeler bilgisi.

Davranışlar:

2. Demokrasinin prensiplerini,
3. Demokrasi şekillerini,
4. Hürriyetçi demokrasinin özelliklerini,
5. Totaliter rejimlerin özelliklerini, derste geçen ifadesiyle yazma, söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme.

Hedef 4: Demokrasi ünitesiyle ilgili olgu ve ilkeleri yorumlayabilme.

Davranışlar:

6. İnsan onuruna uygun düşen yönetim biçiminin niçin demokrasi olduğunu,
7. Demokrasi ile totaliter rejimler arasındaki farkları, gerekçeleriyle yazma, söyleme ya da önerilenler arasından seçip işaretleme.

3. ÜNİTENİN İÇERİĞİ

A. Demokrasi Nedir?

B. Demokrasinin Tarihçesi

C. Bugünkü Demokrasi Anlayışı

D. Rejimimize ve Varlığımıza Yönelen Tehditler

4. ÖĞRENME YAŞANTILARI

A. Giriş Etkinlikleri: Ünite Hazırlık Soruları

1. Demokrasi nedir? Tartışınız.
2. Demokrasi neden insan onuruna yakışan bir yönetimdir? Sınıfta bir panel düzenleyiniz.
3. Kitle iletişim araçlarında yer alan ve demokratik yaşam biçimine uygun düşmeyen örnekleri not alınız ve arkadaşlarınızla bu örnekleri tartışınız.
4. "Düşüncesini anlatma özgürlüğü olmadı mı, insanlarda özgürlük yok demektir." Voltaire'in bu sözünden ne anlıyorsunuz? Tartışınız.
5. Güncel yaşamda siyasi konularla ilgili haberleri izliyor ve ilgi duyuyor mu sunuz? Bu konuda düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
6. Demokrasi ve totaliter rejimlerin özellikleri nelerdir? Bu rejimlerin gereklerini düşünüp sınıfta iki gruba ayrılarak grup tartışması gerçekleştiriniz.

B. Gelişme Etkinlikleri:

J Demokrasinin prensipleri, şekilleri, hürriyetçi ve totaliter rejimlerin özellikleri ile ilgili şemalar hazırlayınız.

J Demokrasinin tarihçesine kaynak oluşturmak üzere örnek olay inceleme tekniğine uygun haber, makale, duyuru ya da gazete/dergi başlığı toplayı nız. Sınıfta yaptıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

J Demokrasinin şekillerini tanımlamaya uygun TV ve radyo haberlerini izle yiniz ve notlar alınız. Bunları sınıfta tartışınız.

J Türk tarihinde demokrasinin gelişmesine kanıt olabilecek resim, fotoğraf, belge ve bilgilerin evdeki kaynaklardan başlamak üzere araştırıp sınıfa ge tirin ve bir sergi açınız.

C. Sonuç Etkinlikleri:

■***S*** Totaliter rejimlerin genel özellikleri konusunda bir araştırma raporu hazır layınız.

5. ÜNİTE SINAMA DURUMU

A.Ünite ile ilgili araştırma projesi: Dünya üzerinde demokrasi ile yönetilen dev letleri belirleyip, demokrasinin niçin günümüz devletleri tarafından seçildiğinin nedenlerini araştırınız.

B. Değişik rejimlerle yönetilen devletlerin, demokrasi ile yönetilen devletlere göre yaşama biçimleri açısından nasıl farklılıklar gösterdiğini araştırınız.

Bu Ünite İçin Seçilmiş Bazı Kaynaklar

1. Nuri KORKMAZ. İlköğretim Vatandaşlık Bilgileri. Ankara: Secan Yayıncılık, 1994.
2. Erdoğan TEZİÇ. Anayasa Hukuku. İstanbul: Beta Yayınları, 1991.
3. Ahmet MUMCU. Türk Devriminin Temelleri ve Gelişimi. İstanbul: İnki- lap ve Aka Kitapevi, 1982.

4. BÖLÜM ÖĞRETMEN KILAVUZU

1. KILAVUZA İLİŞKİN AÇIKLAMA

A. Kullanılacak Yöntem ve Teknikler:

V Öğrenci çalışma kitabındaki hazırlık sorularının çember tartışma tekniği ile yanıtlanması.

V Öğrencilere demokrasinin prensiplerinden, siyasi hürriyetler arasında yer alan genel oy, çoğulculuk, iktidar, muhalefet kavramlarının tanımlanmasına yönelik grup tartışması, beyin fırtınası yaptırılması ve yaratıcı drama- mn kullanılması.

V Öğrencilere, ders kitaplarında verilen "Atatürk'e Göre Demokrasi ve Cumhuriyet" adlı okuma parçası ile ilgili bir video filmin izlettirilmesi ve konu üzerinde küçük grup tartışma tekniğinin uygulanması.

V Derslerin sonunda konuların özetlenmesi ve öğrencilere sorular sorularak bitirilmesi amacıyla buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanması.

Yöntem ve tekniklerin sınıf içindeki uygulamalarına ilişkin daha geniş bilgi edinmek isteyenler; Ö. Demirel, M. Bilen, V. Sönmez, L. Küçükahmet'in yayınlarına başvurabilirler.

B. öğretim Araç ve Gereçleri

Ders kitabı, kaynak kitaplar, ansiklopediler, gazete ve dergi kupürleri, fotoğraf, resim gibi malzemeler.

C. Ünite Analiz Tablosu:

VATANDAŞLIK BİLGİLERİ, ÜNİTE V: DEMOKRASİ

BİLGİ				KAVRAMA
A. DEMOKRASİ NEDİR?	KAVRAM	OLGU	İLKE VE GEN.	
1. Demokrasi Kavramı 2. Doğrudan Demokrasi 3. Yarı Demokrasi 4. Temsili Demokrasi	Demokrasi		Demokrasinin Prensipleri Demokrasinin Şekilleri	İnsan onuruna uygun düşen yönetimin niçin demokrasi olduğu Demokrasi şekilleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar
B. DEMOKRASİNİN TARİHÇESİ 1. Dünyada Demokrasi		Dünyada demokrasinin İlk, Orta, Yeni ve Yakın Çağ'da doğuşu. Magna Karta Amerika Bağ. Bey. Fransız İnsan ve Vat. Hak. Beyan- na.		
2. Türklerde Demokrasi		Türkiye'de İslami-yetin kabulünden önce, kabulünden sonra ve Cumhuriyet Dönemi nde dem. Farklılık göst. Sened-i İttifak Tanzimat Fermanı Kanuni Esasi 1921, 1924, 1961, 1982 anayasaları birbirinden farklılık gösterir		

2. ÖĞRETME DURUMLARI

A. Giriş Etkinlik

Giriş Etkinliği: Öğrenci çalışma kitabındaki hazırlık sorularının yanıtlandırılması ile eksiklerin tamamlattırılması ve yanlışların düzelttirilmesi. Bu etkinliklerin uygulanışında panel ve grup tartışması tekniklerinden yararlanılması. Sınıftaki her öğrencinin tartışmalarda etkin olarak yer almasının sağlanması.

B. Gelişme Etkinlikleri

Etkinlik 1. Demokrasinin prensipleri, şekilleri, hürriyetçi demokrasi ile totaliter rejimlerin özellikleri ile ilgili şemaların çizilmesi ve bu prensipler ile özelliklerin öğrencilerce örneklendirilmesi.

Etkinlik 2. Devlet yönetimine doğrudan ya da dolaylı olarak katılmanın aynı zamanda bir vatandaşlık görevi olduğunun hatırlatılması amacıyla örnek olay inceleme tekniğinin uygulanması.

Etkinlik 3. Siyasi hürriyetler ile demokrasinin çoğulculuk karakteri kazandığını ve bütün siyasi etkinliklerin bir serbestlik içinde yürütüldüğünün, sınıf içindeki uygulamaların buna bir örnek oluşturabileceğinin vurgulanması için beyin fırtınası tekniğinin kullanılması.

Etkinlik 4. Temsili demokrasinin özelliklerinin sınıf içinde bir meclis canlandırması ile yaratıcı dramanın kullanılması.

Etkinlik 5. Demokrasinin tarihçesinden söz edilirken çağlara göre ayrımın daha anlaşılır olmasını sağlamak için örnek olaylardan yararlanılması, bunun için öğrencilerden dersten önce değişik kaynaklardan bulup getirdikleri yazı, resim, haber ya da diğer materyallerin işlenmesinden sonra aralarında görüş alışverişinde bulunmalarının sağlanması.

Etkinlik 6. Türk tarihinde demokratikleşme yönünden sağlanan gelişmelerin öğrenciler tarafından canlandırılması amacıyla yaratıcı dramanın kullanılması.

Etkinlik 7. “Atatürk’e göre Demokrasi ve Cumhuriyet” adlı okuma parçası ile ilgili video filmin izlenmesinden sonra küçük grup tartışma tekniğinin uygulanması.

C. Sonuç Etkinlikleri

Etkinlik 1. “Demokrasinin vazgeçilmez öğesi insanın temel hak ve özgürlükleridir.” konulu bir büyük grup tartışma tekniğinin uygulanması.

Etkinlik 2. Totaliter rejimlerin genel özelliklerinin öğrencilere verilen ev ödevleri sonrasında belirlenmesi.

yon ***tgmnuır rıagıtın ıiruyıiımr***

3. ÜNİTE SINAMA DURUMU

A. Hedef-İçerik Çizelgesi

(Belirtke Tablosu)

Vatandaşlık Bilgileri, Ünite V: Demokrasi

HEDEF	BİLGİ			KAVRAMA	Toplam
İÇERİK	Kavram	Olgu	İlke ve Gen.		
A. Demokrasi Nedir?	1		2	1	4
B. Demokrasinin Tarihçesi		6		1	7
C. Bugünkü Demokrasi Anlayışı	1		2		3
D. Rejimimize ve Varlığımıza Yönelen Tehditler	4	1		1	6
Toplam	6	7	4	3	20

B. Ünite Testi

1. Aşağıdakilerden hangisi demokrasiyi tanımlayan kavramlardan biri de <u>ğildir</u>?

A) Eşitlik B) Özgürlük C) Sınıf hakimiyeti
D) Millet hakimiyeti E) Siyasi hükümet

2. Aşağıdaki ülkelerden hangisinde demokrasi, yönetim biçimi olarak ilk defa uygulanmıştır?

A) Eski Mısır B) Yunanistan C) İngiltere
D) Amerika E) Hititler

3. Magna Karta anlaşması 13. yy.da İngiliz Kralı ile kimin arasında imzalan mıştır?

A) OsmanlIlarla
B) Halk temsilcileriyle
C) Yönetici sınıfıyla
D) İngiliz milletler topluluğu ile
E) Avrupa devletleri ile

4. 4 Temmuz 1776'da ilan edilen Amerika Bağımsızlık Beyannamesi'nde aşağıdakilerden hangisi yoktur?

A) Bütün insanlar devredilemez haklara sahip olarak eşit yaratılmışlardır.
B) Hükümetler krala karşı sorumludurlar.
C) Halk yeni hükümet kurma hakkına sahiptir.
D) Hükümetler güçlerini idare edilenlerin rızalarından alırlar.
E) Bu haklar içinde insanlar, yaşama hakkı, hür olma hakkı, kendi kaderi ile saadeti arama hakkına sahiptirler.

5. 1789 Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesi Fransa'da aşağıdakilerden hangisine karşı başkaldırılarak imzalanmıştır?

A) Monarşiye
B) Bastil Hapishanesi ndeki tutuklulara
C) Burjuva sınıfına
D) İşçi sınıfına
E) Köylülere

6. Eski Türk devletlerindeki yönetim şekli için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A) Temsili demokrasi uygulanırdı.
B) Şehir demokrasisi uygulanırdı.
C) Kağanın hakimiyeti sınırsızdı.
D) Kağan halk tarafından doğrudan seçilirdi.
E) Meclis kağanı seçerdi.

7. Türklerin İslamiyeti kabulünden sonra kurdukları Selçuklu Devleti'nde yönetim şekli aşağıdakilerden hangisidir?

A) Temsili demokrasi B) Doğrudan demokrasi C) Oligarşik
D) Dini monarşik E) Yarı doğrudan demokrasi

8. Aşağıdakilerden hangisi demokrasinin prensiplerinden değildir?

A) Genel oy prensibi B) Çoğunluk prensibi C) Hürriyet ve eşitlik
D) Siyasi hürriyet E) İmtiyaz prensibi

•W*”

9 I, Doğrudan Demokrasi

II. Yarı Doğrudan Demokrasi

III. Temsili Demokrasi

Yukarıda verilenlerden hangisi demokrasi şekillerine girer?

A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve III

D) I, II ve III E) Yalnız II

10. Totaliter rejimin tanımı için aşağıdakilerden hangisi doğru değildir?

A) Düşünce hürriyeti kısıtlıdır.
B) Din ve vicdan hürriyeti vardır.
C) Belli bir ideolojiyi savunma özgürlüğü vardır.
D) Kanun hakimiyeti yoktur.
E) Kişi hak ve özgürlükleri kısıtlıdır.

11. Yarı doğrudan demokrasiyi temsili demokrasiden ayıran en önemli preıı sip aşağıdakilerden hangisidir?

A) Millet hakimiyeti
B) Siyasi hürriyetler
C) Kanunların halk tarafından belirlenmesi
D) Millet meclisinin olması
E) Seçilenlerin milleti temsil etmesi

12. 1299’da kurulmuş olan Osmanlı Devleti'nde yönetimin demokratikleşme si hangi yılda başlamıştır?

A) 1789 Fransız İhtilali ile
B) 1808 Sened-i İttifak ile
C) 1839 Tanzimat Fermanı ile
D) 1776 Amerika Bağımsızlık Beyannamesi ile
E) 1921 Cumhuriyet Anayasası ile

13. Yönetim biçimi olarak benimsenen "demokrasi" rejimi için aşağıdakiler- den hangisi yanlıştır?

A) Demokraside siyasi hürriyetler vardır.
B) Demokraside hakimiyetin asıl sahibi millettir.
C) Demokraside muhalefet iç karışıklık çıkardığı için zararlıdır.
D) Demokraside değişik fikir ve düşüncedeki partilerin yarışması prensibi vardır.
E) Demokraside muhalefetin iktidara gelme şansı güvence altında olmalıdır.

14. Aşağıdakilerden hangisi toplamların demokratikleşmelerinin bir göster gesi değildir?

A) Toplumsal örgütlenmenin artırılması
B) Eğitimin yaygınlaştırılması
C) Halkın yönetime katılmasının artırılması
D) Hukukun üstünlüğü ilkesine geçerlik kazandırılması
E) Aydınların toplum üzerindeki etkilerinin artırılması

15. Aşağıdakilerden hangisi demokrasi kavramına ters düşer?

A) Çoğulculuk ilkesine uyulması
B) Hükümetin millet iradesi ile göreve gelmesi
C) Hürriyet ve eşitlik ilkesinin esas alınması
D) Siyasi faaliyetlerde bulunma hakkının belli kişilere verilmesi
E) Herkesin kanun önünde eşit olması

16. Aşağıdakilerden hangisi siyasi hürriyetlerin dayandığı prensiplerden değildir?

A) Muhalefet B) Genel oy C) Devlet hakimiyeti
D) Çoğunluk E) Çoğulculuk

17. Aşağıdakilerden hangisi demokrasinin siyasi teşkilatlanma biçimleri içinde insan onuruna en uygun rejim olduğunu belirtir?

A) Kişi hak ve özgürlüklerini esas alması
B) Yürütme organının Bakanlar Kurulu olması
C) Milletvekillerinin dokunulmazlığının olması
D) Cumhurbaşkanının devleti temsil etmesi
E) Başbakanın cumhurbaşkanı tarafından atanması

18. Hakimiyetin millete ait olduğu, milletin anayasasını yapıp kabul ettiği devlet şekline demokrasi denir.

Demokrasinin bu tanımına aşağıdakilerden hangisinin eklenmesi uygun olur?

A) Kişilerin temel hak ve hürriyetlere sahip olmasının
B) Seçimlerin kaç yılda bir yapılacağının
C) Meclisi oluşturan milletvekili sayısının
D) Yasama, yürütme, yargı organlarının görev ve yetkilerinin
E) Seçme ve seçilme koşullarının

19. Aşağıdakilerden hangisi demokrasinin prensipleri arasında <u>yer almaz</u>?

A) Millet hakimiyeti B) İki dereceli seçim C) Kamu hürriyetleri D) Siyasi hürriyetler E) Eşitlik

20. Temsili demokrasi ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi <u>yanlıştır</u>?

A) Millet hakimiyet hakkını temsilcilerine devreder.
B) Temsilciler bu hakimiyeti belli bir süre için kullanırlar.
C) Milletvekillerinin mecliste açıkladıkları irade milletin iradesidir.
D) Temsilciye seçmenleri tarafından talimat verilebilir.
E) Temsilciler kendilerini seçen vatandaş ya da bölgeyi değil tüm milleti temsil ederler.

C. Ünite ile İlgili Ödev ve Araştırma Projesi

Sınıftaki, evdeki, bankadaki demokratik ilişkilerin gözlenmesi amacıyla blı gözlem formu hazırlayarak uygulanmasını sağlama. Sınıf içinde yeni üniteye baş lamadan önce bu formlardan elde edilen sonuçları tartışma.

EK-3

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NA DAYALI OKUL ÖNCESİ MATEMATİK DERS PROGRAMI

I. BÖLÜM: BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel

H. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Bil 1. Kat No: 14

Beytepe / ANKARA

1998-1999 Öğretim Yılı Bahar Dönemi EBB-643 Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme II dersi için Alan Çalışması Kılavuzunda belirtilen konular çerçevesinde aşağıdaki çalışmaları gerçekleştirmeyi planladığımı bilgilerinize sunuyorum.

Alan Çalışması Yapılacak Okul: Gülveren Anaokulu

Alan Çalışması Yapılacak Ders: Matematik

Düzey: 5-6 yaş grubu

Ünite: Sayı Bilgisi

GEREKÇE

Okul öncesi dönem, çocukların zekâ gelişimi için atılmış ilk adımdır. Bu dönemde, çocukların her şeyi aynı şekilde öğrenmediklerini, bireysel farklılıkların olduğunu unutmamak gereklidir. Bu bireysel farklılıkların ortaya çıkarılması için de, okul öncesi dönemde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması kaçınılmazdır. İşte Gardner'ın önerdiği "Çoklu Zekâ Kuramı" bu dönemde daha da fazla önem kazanmaktadır. Bu çalışmada da, çoklu zekâ kuramının bir uygulaması yapılmaya çalışılacak ve yöntem uygulama okulundaki öğretmenlere önerilecektir.

Adı Soyadı : Oylum AKKUŞ

Adres : Hacettepe Üniversitesi

İlköğretim Öğretmenliği Bölümü

Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Beytepe / ANKARA

II. BÖLÜM: İHTİYAÇ ANALİZİ VE DEĞERLENDİRMESİ

Aylar	Mart	Nisan				Mayıs				Haziran
Haftalar		1	2	3	4	1	2	3	4	1
İşlem Basamakları										
Planlama										
İhtiyaç Analizi										
Hedef Yazımı										
Eğitim Durumu										
Uygulama Kılavuzu										
Uygulama Zaman										
Raporlaştırma										

Yapılacak araştırma için; hedeflerin yazımından önce, bu hedeflere kay[ı'ı1]^ olacak ihtiyacı ortaya koymak gereklidir. Bu nedenle ihtiyaç analizi yapılır. Bu V[ı] lışmada, ihtiyaç analizi için; MEB Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafı[11] dan onaylanan eğitim programı incelenmiş ve hem program içeriğine hem de okul I öncesi matematik eğitimine yönelik düşünceleri toplamak için aşağıdaki sorular yüz yüze görüşmeler yapılarak ilgili

kişilere yöneltilmiştir.

GÖRÜŞMEDE SORULAN SORULAR

1. Okul öncesi matematik eğitimi sizce nasıl olmalıdır?
2. MEB tarafından onaylı programla, çocuklara matematik duyusunun kazandırılabileceğine inanıyor musunuz?
3. Eğitimdeki yeni kuramlar ve yaklaşımlar, okul öncesi matematik uygulanlarında kullanılıyor mu?
4. Sizce, okul öncesinde matematik ayrı bir ders olarak verilmeli mi?
5. Sizce matematik eğitimi için ortaöğretim çağları mı beklenmelidir?
6. Süreçte yapılan etkinlikler (bloklarla oynama, hareketli oyunlar vd.) matematikle ilgili kavramlara sizce nasıl yardımcı oluyor?
7. Çocukların o yaş düzeyindeki (3-6) gelişimsel örüntüleri, matematikle ilgili düşünceleri öğrenmek için yeterli mi?
8. Sizce yaratıcı matematik nedir?

Bu soruların yanıtlanmasından sonra ortaya çıkacak ihtiyaç değerlendirmesi ihtiyaca yönelik olarak hedef yazımına başlanmıştır.

İHTİYAÇ ANALİZİ İÇİN YAPILAN GÖRÜŞMELER

İhtiyaç analizi için hazırlanmış sorular daha önceden belirtilmişti, ama analiz için yapılan görüşmelerde uzmanların her soruya yanıt vermekte zorlandıkları görülmüş, bu nedenle uzmanların alanlarına göre sorular sınıflandırılmış, sonuçlar ise bir önceki listede belirtilen her soru her uzmana yöneltilmemiştir.

Veriler birebir görüşmelerle toplanmış, bazı görüşmelerde kayıt için teyp kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM: ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI

Not: Öğrenciler, okul öncesi dönemde oldukları için ayrı bir öğrenci çalışma kitabı hazırlanmamış, bunun yerine, sınıf içinde yapılacak tüm etkinlikler planlanmış ve uygulama buna göre desenlenmiştir. Bu bölümde planlanan etkinlikler ile ilgili çoklu zekâ gelişiminin nasıl olacağı açıklanmıştır.

KONU	HEDEF/ DAVRANIŞ	EĞİTİM DURUMLARI	MAI'ER YALLER	DEĞERLENDİRME
Sayı Bilgisi	Ritmik say-malarla (4-56) nesneleri 1 -1 eşleme yapabilme.	Çocuklara 'Biz 4 kişiyiz' öyküsünü anlatın ve onlardan 4 kişinin yemek kâselerini, yataklarını saymalarını isteyin (DİLSEL ZEKÂ). Üzerinde '4 ev', '5 araba', '6 çocuk' resmi olan kartlardan seçip çocuklara kurbağa olmalarını ve zemindeki nilüferlerin üzerinden ellerindeki sayı kadar zıplamalarını isteyin (BEDENSEL ZEKÂ). 'Biz 4 kişiyiz' öyküsünü drama etmelerini isteyin (KİŞİLERA-RASI). 'En sevdiği sayı 6' şarkısını dinletin (MÜZİKAL ZEKÂ). 5 elma ile 5 bloğu eşleştirin (MANTIK-MATEMATİKSEL). Odaya üzerinde l'den 6'ya kadar sayıların bulunduğu kartlar yerleştirin, sonra çocuklara resimli kartlar verip her bir karttaki nesne sayısını bulup getirmelerini isteyin (GRUP OYUNU).		Anlatılan öykünün amacını aynı tutarak ve kahramanlarını değiştirerek tekrarlatın (DİLSEL). Grup oyunu süresince çocukları izleyip, gözlem formu doldurun (BEDENSEL). Çocuklardan grup çalışması içinde, sayılarla nesnelerin eşlenmesini birbirlerine anlatmalarını isteyin ve izleyin (KİŞİLERARASI). Gruba istedikleri melodiyi kullanarak kendi şarkı sözlerini yazmalarını söyleyin, grup değerlendirmesi yapın (MÜZİKAL). Dokun testini uygulayın (MANTIK- SAL-MAT.)

KONU	HEDEF/ DAVRANIŞ	EĞİTİM DURUMLARI	MATER-YALLER	DEĞERLENDİRME
Sayı Bilgisi	Nesneleri küçükten büyüğe, uzundan kısaya (ve tersi) sıralayabilirle. Verilen yönergede belirtilen sıradaki nesneyi seçebilme. Nesneleri mekandaki konumlarına göre karşı- laştırabilme.	Çocuklara '4 balık' öyküsünü anlatıp, öyküdeki ilişkiler üzerinde durunuz (DİLSEL ZEKÂ). İç içe geçen matruşka kadın kaplarını kullanarak büyükten küçüğe ve tersi sıralamaları, en büyükten en küçüğe, birbirlerine göre durumlarını sorunuz (MANTIKSAL-MAT.) Çocukların eline önceden hazırlanmış, farklı uzun-luklarda renkli şeritleri verip boylarını ölçmelerini ve duvara işaretleyip bunları karşılaştırmalarını isteyiniz (KİŞİLERARA- SI). Kağıt saklama oyununu oynatınız (UZAMSAL). Gruptaki çocuklardan odadan kendilerine dört oyuncak seçmelerini ve bunları farklı sıralara koymalarını daha sonra da resmetmelerini isteyiniz (ÖZEDÖNÜK). Dersi bahçede yaparak, doğadan seçilecek nesnelerin ilişkilerini inceletin (DOĞA). Gönüllü bir öğrenci seçilip sınıfın ortasında ayakta durur ve daha sonra bu öğrenciden daha uzun ve daha kısa öğrencilerin tahtaya sırayla gelmelerini isteyin (BEDENSEL). Çocuklara bayrak oyununu oynatın (GRUP OYUNU).	Teyp, gerekli müzik kasetleri Renkli elişi kağıtları Renkli kartonlar Değişik boyutlarda kartondan yapılmış bloklar Matruşka kadın figürleri Oyun odasındaki oyuncaklar	Anlatılan öykünün amacını aynı tutarak ve kahramanlarını değiştirerek tekrarlatın (DİLSEL). Grup oyunu süresince çocukları izleyip, gözlem formu doldurun (BEDENSEL). Çocuklardan grup Ç[a]" lışması içinde, sayılar^[1] nesnelerin eşlenmesin[1] birbirlerine anlatma larını isteyin ve izley[1]'[1] (KİŞİLERARASI). Gruba istedikleri melodiyi kullanarak ke‘.'^' şarkı sözlerini yazma larını söyleyin, grup değerlendirmesi yapı” (MÜZİKAL). Dokun testini uygulayın (MANTIK- SAL-MAT.) Çocuklardan aynı etkinliği evde yapma' larını isteyin (KİŞİLİ RARASI). Kağıt saklama oyun” nu çocuklara oynan” (UZAMSAL). Kendi kendine çalıŞ’[1]^ sürecini değerlendi”[1] (ÖZEDÖNÜK). Bahçedeki ders sü recini değerlendir)”[1] (DOĞA).

V. BÖLÜM: ÖĞRETMEN KILAVUZU

1. Kılavuza İlişkin Açıklama:

A. Kullanılacak Yöntem ve Teknikler: Bu araştırmada geliştirilen okul öncesi matematik programı için hazırlanan tüm etkinliklerde 'Çoklu Zekâ Kuramı' kullanılmış, 5-6 yaş grubu çocuklarında baskın olan zekâlar; uzamsal, dilsel, bedensel, özedönük, kişilerarası ve matematiksel zekâ olarak belirlendiğinden etkinlikler bu zekâlara yönelik hazırlanmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı nı sınıf içi ortamlarda etkin olarak kullanmak için birçok yöntem vardır. Bunlar; beyin fırtınası, buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap, drama, anlatma, İşbirliğine Dayalı Öğrenme gibi yöntemlerdir. Bu çalışmadaki hedef kitle için en uygun olanları; drama, anlatma ve soru-cevap yöntemleri olarak saptanmıştır. Bu tekniklerle ilgili geniş bilgilere Gardner'ın ve Campell'ın kitaplarında rastlayabileceğiniz gibi, İnternet'te 'multiple intelligence' anahtar sözcüğü ile tarama yaparsanız ulaşabilirsiniz.

B. Öğretim Araç ve Gereçleri: Etkinlikler için gerekli olan materyallerin tümü fazla malzemeye gereksinim duyulmadan hazırlanabilir. Bu araştırmada kul lanılan materyaller her bir etkinlik için ayrı ayrı planlanmıştır. Gerekli mal zemeler renkli elişi kağıtları ve kartonları, çöp şişler, teyp kaseti, uhu, bant, renkli jelatinler gibi basit ve kolayca bulunabilecek malzemelerdir. Bu malzemelerden, dilsel zekâ için kullanılmak üzere 4 farklı büyüklükteki kartondan ve renkli jelatinden akvaryum yapılmıştır. Uzamsal zekâ etkinliği için, farklı boyutta elişi kağıtları kesilmiştir. Özedönük zekâ etkinliği için yine farklı uzunluklardaki kartonlardan şeritler kesilmiştir.

2. Öğretme Durumları:

A. Giriş Etkinlikler: Öğrencilerin hangi zekâ grubunda bulunduklarını belirlemek için onlara California Üniversitesinde Dr. Sue Teele tarafından geliştirilen bir 'Zekâyı Sınıflama Testi' uygulanıp bu testin sonuçlarına göre sınıf gruplara ayrılır. Ayrıca oyun odası kullanılacak materyallere göre, görsel ola rak hazırlanır.

B. Geliştirme Etkinlikleri:

Etkinlik 1. Bu etkinlik ile öncelikle dilsel zekânın gelişimi hedeflenmiştir. Ama bu etkinliğin bir sonucu olarak mantıksal zekâ da geliştirilebilir. Kulla nılacak materyaller renkli jelatinlerden yapılmış 4 farklı boyuttaki akvaryum ve kartona çizilmiş ve renkli boyanmış her bir akvaryuma sığacak büyüklükte 4 balık ve bu materyallerin nasıl bir planda aktarılacağını anlatan bir balık öyküsü.

önceden yazılan '4 Balık' öyküsü, akvaryumlar ve balıklarda etkin biçimde kullanılarak anlatılır, bu esnada bazı ilişkiler (örneğin, büyük balığın küçük akvaryuma sığmayışı) görselleştirilip öğrencilere çözümü buldurulur, değerlendirme de süreç içinde çocukların sorulara verdikleri yanıtlar baz alınarak yapılır.

Etkinlik 2. Bu etkinlik ile manktıksal-matematiksel zekânın gelişimi hedeflenmiştir. Bunun için kullanılacak materyal matruşka kadın figürleridir. Öğretmen çocuklara önce tek bir figürü gösterip, diğerlerini o figürün içinde saklar. Daha sonra, figürleri tek tek açarak diğer

kadın figürlerini de çıkartır ve çocuklardan bunları sıraya dizmelerini ve birinciye İkinciye dokunmalarını ister. Bu etkinlik sonunda bu zekâ grubu öğrencilerine “Dokun Testi” verilir.

Etkinlik 3. Bu etkinlik ile kişilerarası zekânın gelişimi öncelikli olarak hedeflenmiştir ama etkinlik uzamsal zekânın gelişimine de açıktır. Kullanılacak materyaller, önceden hazırlanmış farklı uzunluklarda aynı renkte şeritler ve bunların duvara tutturulmasın! sağlayacak olan yapıştırıcılardır. Bu etkinlik için, çocukların eline önceden hazırlanmış farklı uzunluklardaki kartondan şeritler verilir ve bu şeritlerle sorulan kişiyi eşleştirmesi istenir. Örneğin, “Oylum Abla için bir şerit yapıştır duvara bakalım.” denir, daha sonra Oylum Abla’dan daha kısa biri için elindeki şeritlerden bir tane daha duvara yapıştırması ve ikisini kıyaslaması istenir; çocuğun karşılaştırmayı doğru yapıp yapmadığı kontrol edilir ve evde de aynı şeyi aile üyeleriyle birlikte yapması istenir.

Etkinlik 4. Bu etkinlik ile uzamsal zekânın gelişimi hedeflenmiştir. Kullanılacak materyaller; farklı renkte kesilmiş ve aralarında büyüklük olarak birbirlerini kapsama ilişkisi bulunan elişi kağıtlarıdır. Oyun için, büyük bir elişi kağıdı ortaya konur (Önceden o büyük kağıdın altına gittikçe küçülen 5-6 adet daha elişi kağıdı yerleştirilmiştir.) ve çocuklara kaç kağıt gördükleri sorulur, yanıt alındıktan sonra “okus pokus” yapılarak kağıt kaldırılır ve altında bir kağıt daha görülür ve bu işlem en küçük kağıt ortaya çıkana kadar sürdürülür. Sonunda çocuklardan bu sihirli kağıtları küçükten büyüğe dizmeleri, en küçüğe ve en büyüğe dokunmaları istenir, süreç içinde değerlendirme yapılır. **Etkinlik 5.** Bu etkinlik ile öncelikle özedönük zekânın geliştirilmesi hedeflenmiştir ama bunun yanı sıra mantıksal zekâ ve resim çizme yetileri de geliştirilebilir. Uygulaması oldukça basittir. Çocuklardan farklı boyutlarda 3-4 oyuncak bulmaları ve bunları boy sırasına ya da şişmanlık sırasına dizmeleri istenir, çocukların bulacağı oyuncakların şekline göre yapılan sıralamanın doğru olup olmadığı kontrol edilir.

Etkinlik 6. Bu etkinlik ile doğa zekâsının gelişimi hedeflenmiştir. Kullanılacak materyaller öğrencilerin bahçede bulabileceği her şey olabilir. Bu etkinlik bahçede yapılır, 5. etkinlikteki mantık ve sıra kullanılır.

Etkinlik 7. Bu etkinlik ile bedensel zekânın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Kullanılacak materyal kavramı yerine 'oyunda yer alacak kişiler çocuklardır' demek doğru olacaktır. Bu etkinlik için çocuklardan bir gönüllü seçilir ve ortaya çıkartılır, sonra bu çocuktan daha uzun ve daha kısa çocuklar seçilerek yan yana getirilir; boy sırasına girmeleri istenir, birinci ve sonuncu derecelerini bağırarak söylerler; süreç değerlendirmesi yapılır.

C) Sonuç Etkinlikleri: Yukarıdaki etkinlikler tamamlandıktan sonra, grup oyunu olarak "Bayrak Oyunu" oynanır. Bu oyunda sınıftaki her çocuğun eline bir bayrak verilir ve müzik çalınır. Müzik durdurulduğu zaman, birine dokunulur ve o çocuk bayrağını havaya kaldırır ve donar. Müzik tekrar çalar ve aynı işlem tekrarlanır, iki bayrağın birbirlerine göre nasıl oldukları çocuklara kıyaslatılır. En son bayraklar boy sırasına dizilir.

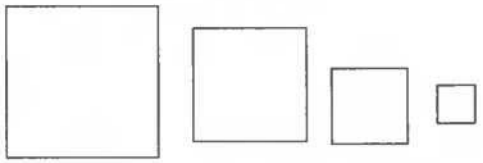
DÖRT BALIĞIN ÖYKÜSÜ

Bir zamanlar büyük bir okyanusta yaşayan 4 tane balık varmış. Büyükbaba balık, baba balık, abi balık ve küçük kardeş balık. Bu 4 balık okyanusta mutlu bir hayat sürmekteymişler. Ama küçük balık hep yeryüzünü merak edermiş. Oradaki insanların nasıl yaşadığını, yukarıda da balıklar olup olmadığını, nerede yaşadıklarını düşünürmüş. Sonunda dayanamamış ve bu düşüncelerini büyükbabasına açmış ve demiş ki "Lütfen, yeryüzüne çıkalım ve oradaki hayatı görelim, eğer siz gelmezseniz ben yalnız gideceğim." Bu fikri aile bir araya gelerek değerlendirmiş ve küçük balığın tek başına yeryüzüne çıkmasına izin veremeyecekleri için hep beraber yukarı çıkmaya karar vermişler. Masal bu ya, bizim balık ailesi yeryüzünde de rahatça nefes alıp verebiliyorlarmış, bu sayede tüm dağları denizleri dolaşmış, değişik insanlar ve hayvanlarla dost olmuşlar ama zaman ilerledikçe sıcak havadan oldukça bunalan sevimli balıklar bir havuz aramaya başlamışlar, uzun bir aramadan sonra sonunda tam onlara uygun 4 tane akvaryum bulmuşlar. Önce büyükbaba akvaryuma atlamış ama bir türlü içine girememiş, çünkü akvaryum çok küçükmüş, biraz büyüğünü denemiş ama o da olmamış sonunda kendine uygun olanı bulmuş, sevimli balık ailesi kendilerine uygun olan akvaryumlarda serinledikten sonra okyanuslarına dönmek için yola çıkmışlar. Küçük balık da yeryüzünü tanıdığı için çok mutluymuş.

ÖRNEK SINAMA DURUMU

DOKUN TESTİ (Yönergeler sözlü olarak verilecektir.)

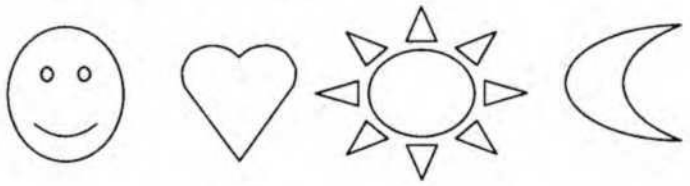
1. **En küçük şekle dokunun.**



2. **En ağır taşa dokunun.**



3. **Baştan üçüncü şekle dokunun.**



Not: Değerlendirme bu örneklerden esinlenerek hazırlanmış ve sözlü olarak uygulanmıştır.

EK-4

YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINA DAYALI İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ DERS PROGRAMI (Örnek Etkinlikler)

- Etkinlik I -

Dersin Adı:	İnsan Haklan ve Vatandaşlık Eğitimi
Ünitenin Adı:	Temel Hak ve Özgürlükler
Konunun Adı:	Temel Hak ve Özgürlük Kavramları (1)
Süre:	40’
Yöntem ve Teknikler:	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Tartışma
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Konuya İlişkin Olarak Çizilmiş Karikatürler, Örnek Sorular

Öğrenme Ürünü

Temel kavramları kendi bilişsel yapısı içerisinde yeniden anlamlandırabilme.

Dersin İşlenişi (Öğrenme Durumları)

Giriş Etkinlikleri

Öğrencilerin konu üzerinde düşünmelerini ve tartışmalarını sağlamak üzere 4-6 kişilik gruplar oluşturulur. Bütün haklara ilişkin karikatürler öğrencilerin görebileceği uygun bir yere yerleştirilir. Her grubun bu karikatürlere odaklanmaları istenir.

Öğretmen: “Bu derste öğreneceğiniz kavram insanlar için çok önemlidir. Siz den dersin sonunda bu kavramı bulmanızı ve tanımlamanızı ve neden o şekilde tanımladığınızı açıklamanızı bekliyorum. Derste ben hiçbir şey anlatmayacağını. Siz bütün kavramların anlamlarına kendiniz ulaşacaksınız. Bu nedenle birbiriniz le ve benimle etkileşime girerek sorularınızı aydınlatabilirsiniz. Bu konuda ben size sadece yol göstereceğim.” şeklinde bir açıklama yapar.

Gelişme Etkinlikleri

Öğretmen: "Şimdi karikatürleri dikkatle inceleyin ve belirlediğimiz soruları gerekçeler göstererek yanıtlamaya çalışın." diyerek, aşağıdaki basamakları sırası ile uygular.

1) Karikatürlere ilişkin belirlenen aşağıdaki sorular (küçük kartlara yazılmış halde) gruplara dağıtılır. Aralarında tartışmaları istenir.

   J Her bir karikatürde ne anlatılmak isteniyor, isimlendirerek açıklayınız.

   S Tüm karikatürleri bir şemsiye altında toplamak gerekirse, şemsiyeye ne ad verilebilir?

   J Verdiğiniz adın ne anlama geldiğini açıklayınız.

   V Yaptığınız tartışmalar çerçevesinde kavramların ilişkisini gösteren bir şema çiziniz.

2) Grup içi etkinlikler sona erdirilir, gruplar arasında ulaşılan sonuçların tartışılmasına başlanır.

3) Bu aşamada, öğretmen "Neden? Niçin? Nasıl? gibi sorular sorar; öğrencilerin temel kavram ve anlamlarını yeniden yapılandırılmasına ilişkin yönlendirmelerde bulunur.

4) Gruplar arası tartışmalardan sonra, grup-içi etkinliklerin gözden geçirilmesi için öğrencilere ek süre tanınır.

Sonuç Etkinlikleri

Yapılan tartışmalar çerçevesinde grupların oluşturduğu kavram haritaları toplanır. Kavram haritaları gruplar arasında değiştirilerek, haritanın altına eleştiri ve değerlendirmelerini yazmaları istenir. Bu arada, öğrencilerin dersteki öğrenme etkinliği ile ilgili bir günlük tutmaları istenerek, öğrenme sürecinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmaları beklenir.

insan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

İNSAN, İNSAN OLDUĞU İÇİN YAŞAMA HAKKINA SAHİPTİR.



- Etkinlik II -

Dersin Adı:	Temel Hak ve Özgürlükler
Ünitenin Adı:	Temel Hak ve Özgürlük Kavramları (II)
Konunun Adı:	40’
Süre:	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap,
Yöntem ve Teknikler:	Tartışma
	Kaynak, Araç ve Gereçler: Konuya İlişkin Olarak Çizilmiş Karikatürler, Örnek Sorular

Öğrenme Ürünü

Temel kavramları kendi bilişsel yapısı içerisinde yeniden anlamlandırabilme.

Temel kavramların birbirleri ile ilişkilerini kurabilme.

Dersin İşlenişi (öğrenme Durumları)

Giriş Etkinlikleri

Öğrenciler konuyu tartışmaları ve düşünmeleri için 4-6 kişilik II lir. Öğretmen "Geçen hafta üzerinde durduğumuz kavram ne idi?" Mİİİİ><İBİ| rarak öğrenci yanıtlarını alır. "Bu derste de başka kavramlar üzerinde **dm** • Bu kavramlar da geçen hafta öğrendiğiniz kavramlar gibi insanlın ,n, İ **ümitli** önemlidir. Sizden dersin sonunda yine bu kavramı bulmanızı, lanıınLımtmlI diğer kavramlarla ilişkilerini kurmanızı bekliyorum. Aynı zamanda **K>pıl İM** üzerinde durduğumuz hak kavramı ile bu ders üzerinde duracağımız **kn ıııh** rı ilişkilendirmenizi istiyorum. Derste ben hiçbir şey anlatmayacağım **M* İlM** kavramların anlamlarına kendiniz ulaşacaksınız. O nedenle birbiriııi/lı **vf lnlU** le etkileşime girerek sorularınızı aydınlatabilirsiniz. Bu konuda ben **< • >ıdl« l** göstereceğim." şeklinde bir açıklama yapar ve her bir özgürlüğe ili|l' m I **«ı ık|lı||** lerden birer tane gruplara dağıtır. Her grubun karikatürlere odaklanman I • ■■|iı ■

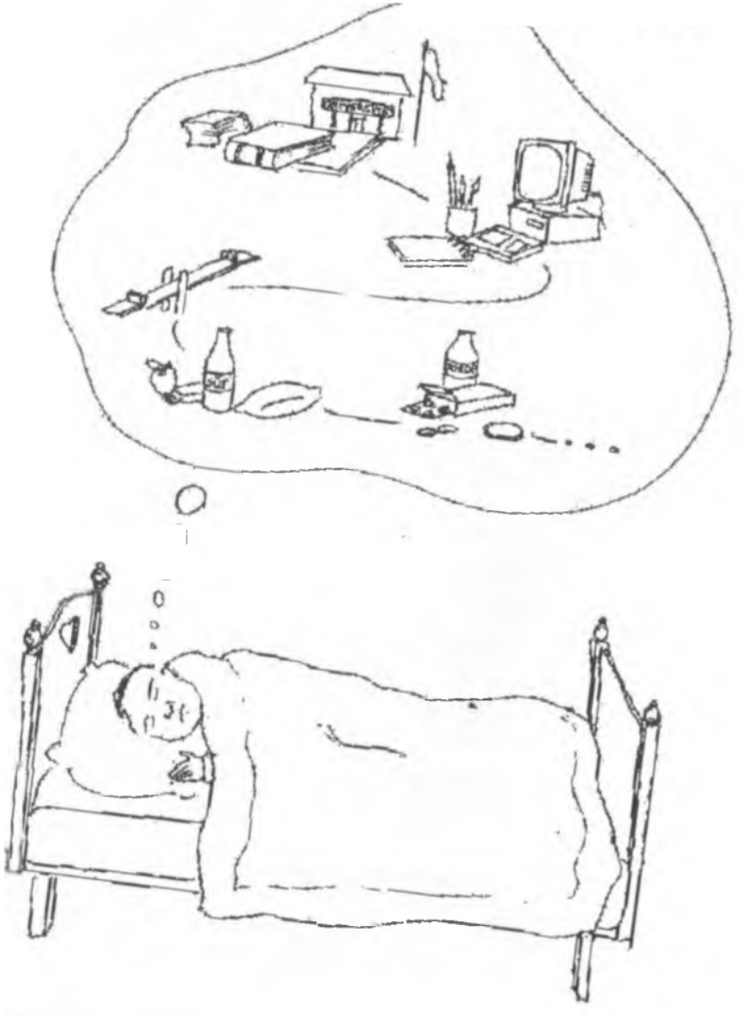
Gelişme Etkinlikleri

Öğretmen: "Şimdi karikatürleri dikkatle inceleyin ve belirlediğimi* HlıılMH gerekçeler göstererek yanıtlamaya çalışın." diyerek, aşağıdaki basamak l.ıı ı **ııı. *ı ll| l** uygular.

1) Karikatürlere ilişkin belirlenen aşağıdaki sorular (küçük I aı 11 ıı mış halde) gruplara dağıtılır. Aralarında tartışmaları islenil a) Her bir karikatürde ne anlatılmak isteniyor, isimiz ııdlıı n b M layınız.
   b) Tüm karikatürleri bir şemsiye altında toplamak gerek n i ye ne ad verilebilir?
   c) Verdiğiniz adın ne anlama geldiğini açıklayınız.
   d) Yaptığınız tartışmalar çerçevesinde kavramların i**Iişklıiııl r W ı**| bir şema çiziniz.
2) Grup içi etkinlikler sona erdirilir, ulaşılan sonuçların **gııplıii** •*«««■■■ tartışılmasına başlanır.
3) Bu aşamada, öğretmen "Neden? Niçin? Nasıl?" gibi sorıılaı **imal . ljn>ı** çilerin temel kavram ve anlamlarını yeniden yapılandı) ılnıatm# **ıl**(' yönlendirmelerde bulunur.
4) Gruplar arası tartışmalardan sonra, grup-içi etkinliklerin **ğünl» ıı Nr;** rilmesi için öğrencilere ek süre tanınır.
5) Öğrencilerden hak kavramı ile özgürlük kavramı arasında ılld ■ **i ıı** M* lan ve kavram haritaları oluşturmaları istenir.

, ssasss

HAK^^ aLaRIUDaK6·L



■ *Etkinlik IH.*

İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi *Temel Hak ve Özgürlükler*

Temel Hak ve Özgürlüklerin işlevselleştirilmesinde Devletin

«in Adı; Görevi^ *40'*

Ünitenin Adı;

nunu işlediği *Dayalı* Öğrenıne, Beyin Fırtj ru-Cevap, Tartışma

uvar Kartonları, Ders Kitapları *ve* Ka> Kişiler —

kavramları kendi bili Ürünü

Süre: **Şsel** *yapısı içerisinde yeniden* **anlamiançj**

leknikler,

»-i

İşlenişi (Öğrenme Durumları)

Araç,e G«red„;

1 **Sl,**

dıL t n dersm

en sonra; *yaptıkları* kavram haritaları kısaca gözdç.

Öğretmen.- "Bu ders v, temel hak ve özgürlüklerin *f-* *kmliklerle* yeni *bir* şeyler oluşt<* Ç n grup çahşması Ve nj (boyutlarını düşünmeye başlayacaksın j

»e.

arkadaşlarınızı, bunun ı ı ' ı *b Y* fırtınası yapacaksınız. Öğrsiniz. Çözümleri, bunu *^a P^ar,n* bilgi kaynakları olarak çj

Giriş Etkinlikleri

Çözemediğimiz problend nHlda labilecek seçenekleri siz bulacaksı^ ' ne-\j nizi de istiyorum. Her ,■ ım re bberlik Çirj edebilirim. Birbirinizi nc^k Şimdi bir duvar kağıdı kd Şime girebilirsiniz. Sonuçları paylaş^, " etr he n n oluşturulmasıdır." div .ı ' •• ^*eklentimiz* en *güzel* ve etkili dy ' rsı nj2 *' üyük* kartonlar, dağıtılır.

ğıq

^erilen duvar kağıda

k'in görevlerini, *belirledi* 'öğrencilerin temel hak ve özgürlüklere değerlendirmeleri *istenir* r " ' l^In^a ortaya *koymaları,* var ol dı sama, yürütme ve yarel yapılırken getirdikleri eleştirileri ve ö J ür'- q(düşüncelerini nasıl temellen t' " ' tünmeleri istenir. Böylece ilkç^, *rl 'er i>* y du ğu kısa süren bir *t ,rl* ™ ,rdikJeri belirlenir. Her düşüncede bir (' ,?, g'n ri ' dakika süre tanınır kavratıldıktan sonra asıl etkinlik için 0 Ul ğJn re ncik

Geli^ Etkinlikleri

vre!rü*h

Belirlenen süre tamamlandıktan sonra gruplar arasında duvar kağıtları değiştirilir ve kağıtlardaki fikirler farklı grupların düşünceleri de alınarak zenginleştirilmeye çalışılır. Bu etkinlik için de 10 dakika süre tanındıktan sonra kağıtlar sınıf panolarına asılır. Ve ilk söz alan birkaç öğrencinin düşüncelerini yansıtması istenir.

Sonuç Etkinlikleri

Öğretmen "Bu kartlar bir hafta boyunca panolarda asılı bulunacak, diğer öğretmen ve arkadaşlarınızla bu fikirleri tartışabilir, önerilerinizi ekleyebilirsiniz. Hafta boyunca geliştirilen duvar kağıtlarını sürekli inceleyiniz. Edindiğiniz düşünceler çerçevesinde haftaya derse gelmeden önce bir kompozisyon yazınız. Bu kompozisyonun arkasına boş bir sayfa ekleyerek, etkinlik kutusuna atınız. Ayrıca bu kutuya bu derse ilişkin günlüğünüzü de bırakmayı unutmayınız." diyerek dersi sonlandırır.

- Etkinlik IV -

Dersin Adı:	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi
Ünitenin Adı:	Temel Hak ve Özgürlükler
Konunun Adı:	Temel Hak ve Özgürlüklerin İşlevselleştirilmesinde Devletin Görevleri
Süre:	40'+ 40'
Yöntem ve Teknikler:	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Rol Oynama, Tartışma, Soru-Cevap

Kaynak, Araç ve Gereçler: Değişik Bilgi Kaynakları

Öğrenme Ürünü

Organize bilgilerini farklı durumlara transfer edebilme, karşılaştığı problemleri çözebilme.

Dersin İşlenişi (Öğrenme Durumları)

Giriş Etkinlikleri

Öğretmen her bir grubun kendisini mecliste bir parti olarak düşünmesini ister. Her gruba ayrı ayrı olmak üzere temel hak ve özgürlüklerden birini önerge hazırlamaları için verir. Öğrencilerden devletin, yasama, yürütme, yargı görevlerini göz önünde tutarak uygulamada karşılaşılan sorunları gidermeye yönelik öneriler geliştirmelerini vurgular.

Gelişme Etkinlikleri

Öğretmen grup çalışmaları sırasında her bir grubu dolaşarak onları gözler ve

gerektiğinde "Neden? Niçin? Nasıl?" gibi sorularla öğrencilerin görüşlerini daya-naklandırmalarım sağlar. Çalışmalarının bitiminde her parti sözcüsünün hazırladıkları öneriler, sınıf bir meclis gibi düşünerek savunulur. Her öneri üzerinde öğretmen de sorular sorarak öğrencilerin problem çözmeye dönük önerilerini yapılandırmasını sağlar.

Sonuç Etkinlikleri

Sınıf meclis gibi düşünülmeye devam edilir. Her bir grubun önerileri oylamaya sunulur. Kabul edilmeyen öneriler üzerinde ilgili grup neden kabul edilmediğini düşünerek yeniden çalışır. Son şekli verilen önerilerden sonra devletin görevleri oluşturulur. Devlete yüklenen yeni görevlerle birlikte yasama, yürütme ve yargıda olabilecek değişiklikler tartışılır.

- Etkinlik V-

Dersin Adı:	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi
Ünitenin Adı:	Temel Hak ve Özgürlükler
Konunun Adı:	İnsan Hakları Bildirgesi
Süre:	40’
Yöntem ve Teknikler:	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Tartışma, Soru-Cevap
Kaynak, Araç ve Gereçler:	: Değişik Bilgi Kaynakları, Anayasa, İnsan Hakları Bildirgesi

Öğrenme Ürünü

Yeni ürün oluşturabilme.

rsin İşlenişi (Öğrenme Durumları)

riş Etkinlikleri

öğretmen, “Bu hafta şimdiye kadar ele aldığımız tüm konuları düşünerek bir san hakları bildirgesi hazırlayacağız.” der. Her grubun, çalışmasında anayasa ve ers kitapları yanında ulaşabilecekleri değişik bilgi kaynaklarından da yararlanı ıbilecekleri belirtilir.

Gelişme Etkinlikleri

öğrencilerin gruplar halinde çalışması istenir. Öğretmen her grubu dolaşa rak öğrenci çalışmalarını gözler ve konuya ilişkin sorular yönlendirmelerini ister, açıklama yapmalarını sağlar. Çalışmaların bitiminde her grubun sözcüsü hazır lamış oldukları bildirgeyi sınıfta okur. Bu arada öğretmen diğer öğrencilerden gelen soruların yanıtlanmasına olarak sağlar. Öğretmen öğrencilerin hazırladığı bildirge üzerinde düşünülmesini sağlamak üzere sorular yöneltir. Aynı zamanda diğer grupların da görüşlerini ister. Eleştiri sırasında daha çok “neden ve nasıl” sorularına yanıt aranır. Böylece sınıfta çok yönlü etkileşim sağlanır.

Sonuç Etkinlikleri

Ders bitiminde her grubun tartışmalardan hareketle son şeklini verdikleri bildirgeler sınıf panolarına asılır. Asılan bildirgeleri hafta boyunca dikkatlice ince lemeleri ve en çok benimsedikleri bildirgeyi sınıf bildirgesi olarak kabul etmeleri istenir.

EK-5

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI İNGİLİZCE ÖRNEK DERS PLANI

DERS PLANI

Dersin Adı:	İngilizce
Sınıf:	İlköğretim *4.* sınıf
Konu:	Evin Bölümleri
Süre:	40 dk. + 40 dk.
Araç-gereçler:	Ev ile ilgili nesneler, ip, harf kartları, top, ev maketi, renkli kağıtlar
Teknik:	Bireysel ve grup çalışması, sınıftaki gerçek nesnelerin kullanımı, pandomim.

Öğrenme Hedefleri

Bu üniteyi öğrendikten sonra;

S Evin bölümlerini sayabilecek,

S Evin bölümlerine ait nesneleri tanımlayabilecek,

✓ Evin bölümleri ile ilgili nesneler arasında ilişki kurabilecek,

J Evin bölümleri ile ilgili sözcükleri yazabileceksiniz.

* Bir hafta önce öğrencilerden evin bölümleri ile ilgili nesneler getirmeleri istenir.

Etkinlik 1

Sınıf iki gruba ayrılır. Her iki gruptan gönüllü üç öğrenci seçilir. Grup üyelerinden birer kişiye ip verilip her doğru sözcük için düğüm atması istenir. Karşı grubun belirlediği sözcüğü gönüllü öğrenci kendi grubuna anlatmaya çalışır.

Etkinlik 2

Sınıfta sıralardan yararlanarak ev planı oluşturulur. Öğrencinin torbadan nesneyi seçerek önce "What is this?" (recall) sorusunu sorduktan sonra "Where is this in your house?" sorusu sorulur. Öğrenci nesneyi evin ilgili bölümüne bırakır.

Etkinlik 3

Derste öğrenilen kavramların tekrarını sağlamak amacıyla müzik eşliğinde "top bende değil" oyunu oynanır. Öğrenciler daire oluştururlar. Müzik başlayınca birbirlerine pas atarlar. Müzik durduğunda topu tutan öğrenci o gün öğrendiği bir kavramı söyler. Her öğrencinin farklı bir kavramı söylemesi gerekmektedir. Aynı kavramı söyleyen ya da bir kavram hatırlayamayan öğrenci oyundan çıkar.

Etkinlik 4

Sınıf dört gruba ayrılır. Gruplar isimlerini kendileri belirler. Grup isimleri tahtaya yazılır; "stairs, gate, garden, roof, window, hail, door" sözcüklerinde yer alan harf kartları gruplara dağıtılır. Karışık olarak verilen harflerle istenilen sözcü ğü en kısa zamanda yazan gruba puan verilir.

Etkinlik 5

Evin bölümleri ile ilgili yazılan şarkıya öğrenciler tarafından isim bulunur. Renkli kağıtlara evin bölümleri yazılır ve öğrencilerin parmaklarına yapıştırılır. Şarkının sözlerine uygun olarak öğrenciler parmaklarım oynatırlar.

* "Beyin Temelli Öğrenme nin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri" başlıklı araştırmada yer alan bu plan doktora programı öğrencileri Eda Erdem, Filiz Koç, Mine C. Şendoğdu ve Necla Koksal tarafından hazırlanmış ve örnek olarak "etkinlikler" bölümü verilmiştir.

EK-6

BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖRNEK DERS PROGRAMI

Okul: Beytepe ilköğretim Okulu

Sınıf: 6-A

Ders: Fen Bilgisi

Ünitenin Adı: Uzayı Keşfediyoruz

Süre: 28/04/2003 - 26/05/2003 (12 ders saati)

Kaynaklar: Ders kitabı, ünite ile ilgili gereçler, ansiklopediler, TÜBİTAK Bilim Teknik Dergisi, uzayı konu alan dergiler, İnternet.

Konular:

A. Uzayda Neler Var?

1. Galaksiler (Gök Adalar)
2. Yıldızlar
    a) Yaşamımızı Güneş'e Borçluyuz
    b) Güneş Sistemi
3. Kuyruklu Yıldızlar, Asteroitler, Meteorlar

B. Uzaya Bakıyoruz

C. Evren Nasıl Oluştu?

Hedefler:

C Basamağı

Bu düzeyde öğrenci...

1. "Uzay" ünitesinde geçen temel kavramları (galaksiler, yıldızlar, Güneş, güneş sistemi, gezegen, uydu vb) açıklayabilecek,
2. Galaksilerin özelliklerini sıralayabilecek,
3. Yıldızların belirgin özelliklerini sıralayabilecek,
4. Yıldızların (küçük yıldız-büyük yıldız) gelişim evrelerini açıklayabilecek,
5. Güneş'in oluşumunu açıklayabilecek,
6. Güneş'in katmanlarını sıralayabilecek,
7. Güneş'in yapısal özelliklerini açıklayabilecek,
8. Güneş'in hareketlerini açıklayabilecek,
9. Güneş ve Dünyanın hareketleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarını açıklayabilecek,
10. Güneş'in canlılar için önemini açıklayabilecek,
11. Güneş'teki patlamaların sonuçlarını yorumlayabilecek,
12. Güneş sistemindeki gezegenleri sıralayabilecek,
13. Gezegenlerin belirgin özelliklerini sıralayabilecek,
14. Ay'ın yapısal özelliklerini açıklayabilecek,
15. Ay'ın hareketlerinin Dünya üzerindeki etkilerini yorumlayabilecek,
16. Güneş ve Ay tutulmalarını açıklayabilecek,
17. Güneş ve Ay tutulmalarının sonuçlarını yorumlayabilecek,
18. Kuyruklu yıldızların, asteroitlerin ve meteorların belirgin özelliklerini sıralayabilecek,
19. Teleskopun türlerini sıralayabilecek,
20. Evrenin oluşumuna ilişkin büyük patlama teorisini açıklayabilecektir.

B Basamağı

Bu basamaktaki hedeflerin gerçekleşmesi aşamalı olarak öncelikle C (temel bilgi) seviyesindeki hedeflere ulaşılması ile sağlanabilir. Bu basamağı başarıyla ta marnlayan öğrenci aşağıda belirtilen hedeflerden en az birini gerçekleştirmiş ol malıdır.

Bu düzeyde öğrenci...

1. Uzay konusundaki kavrayışlarım deneyler yaparak ortaya koyabilecek,
2. Uzay konusundaki kavrayışlarını gerçek hayattaki deneyimlerine yansı tabilecek,

3. Güneş sisteminin oluşumuna ilişkin farklı kuramları araştırabilecek,
4. Güneş'in oluşumuna ilişkin farklı kuramları araştırabilecek,
5. Güneş ve Ay tutulmaları ile ilgili araştırma yapabilecek,
6. Yerçekiminin Güneş sistemindeki etkilerini (hareket üzerindeki) araştı- rabilecek,
7. Güneş sistemindeki hareketliliğin etkilerini gösterebilecektir.

A Basamağı

Bu basamaktaki hedeflerin gerçekleşmesi aşamalı olarak öncelikle C (temel bilgi) ve B (uygulama) seviyelerindeki hedeflere ulaşılması ile sağlanabilir. Bu basamağı başarıyla tamamlayan öğrenci aşağıda belirtilen hedeflerden en az birini gerçekleştirmiş olmalıdır.

Bu düzeyde öğrenci...

1. Güneş'in Dünya'daki yaşam için önemini değerlendirebilecek,
2. Güneş sisteminin oluşumuna ilişkin farklı kuramlarının geçerliği konusunda yargıya varabilecek,
3. Uzayı konu alan özgün bir eser (hikâye, şiir, şarkı, oyun) yaratabilecek,
4. Güneş sisteminde diğer gezegenlerde yaşam olasılığını değerlendirebilecek,
5. Uygun yaşam koşulları oluşturmada Güneş sistemindeki diğer gezegenler ile Dünyanın yapısını ve özelliklerini kıyaslayabilecektir.

Etkinlikler

C Basamağı

Tüm Öğrenciler İçin (Tüm hedefleri kapsayacak)

1. “Uzay” ünitesinin “Uzay Araştırmaları’na kadar olan kısmını okuyarak ve kaynakları kullanarak çalışma yapraklarını tamamlayın.
2. Gece gökyüzünü inceleyin ve neler gördüğünüzü kaydedin. Gece gördüğümüz gök cisimlerini neden gündüz göremediğimizi açıklayın.
3. Uzayda bulunan cisimlere ilişkin resimler toplayarak bir poster oluşturun.
4. Önemli olduğunu düşündüğünüz en az 15 kavram içeren “Uzay” konulu bir bulmaca hazırlayın.
5. Galaksilerin çeşitlerini ve özelliklerini anlatan bir şema hazırlayın.
6. Yıldızların özelliklerini listeleyin.

Yıldızlar ve gezegenler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyan bir tablo hazırlayın.

7. Küçük yıldızın ve büyük yıldızın yaşam evrelerini şemayla gösterin.
8. Güneş'in bir yıldız olduğu gerçeğinden hareketle Güneş'in oluşumunu açıklayan bir şema hazırlayın. Güneş'in hangi evrede olduğunu ve güneşte gelecekte ne gibi yapısal değişiklikler olacağını kısaca açıklayın
9. Güneş hakkında bir kitapçık hazırlayın.
10. Güneş'in yapısını gösteren bir şema/maket hazırlayın.
11. Canlılar için Güneş'in önemini anlatan 200 kelimelik bir kompozisyon yazın.

Güneş ile ilgili 10 sorudan oluşan bir sınav hazırlayın.

12. Güneş'in hareketlerini şema ile gösterin.
13. Dünya nın Güneş etrafında hareket etmesinin doğurabileceği sonuçları yazın.
14. Güneş'teki patlamaların etkilerini listeleyin.
15. Ay hakkında bir kitapçık hazırlayın.
16. Ay'ın farklı hareketlerini şemayla gösterin.
17. Gelgit olayının sebeplerini ve yeryüzündeki etkilerini anlatan 300 kelimelik bir kompozisyon yazın.
18. En son Güneş tutulması ile ilgili gazete ve dergilerde yayımlanmış 4 haber küpürü bulun, haberdeki önemli bölümlerin altını çizin.
19. Güneş ve Ay tutulması olaylarını bir şema ile gösterin.
20. Güneş ve Ay tutulmasının yeryüzündeki etkilerini listeleyin.
21. "Güneş Sistemi" posterini hazırlayın. Her gezegene ait en az beş özellik listeleyin.
22. Güneş sistemindeki gezegenlerin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyan bir bar grafik hazırlayın.
23. Güneş sistemindeki her bir gezegenin özelliklerini yansıtan "gezegen kartları" hazırlayın.
24. Dünya'yı Güneş sistemindeki herhangi başka bir gezegen ile karşılaştırın. Farkları ve benzerlikleri tablo yoluyla gösterin.
25. İç gezegenler ve dış gezegenleri listeleyin. İç gezegenleri ve dış gezegenleri birbirinden ayıran özellikleri belirtin.
26. Gezegenler ile ilgili video kaseti izleyin. Gezegenlerin Güneş sisteminde dizilişlerini şema ile gösterin.
27. Kuyruklu yıldız ve meteorların benzerlik ve farklılıklarını yansıtan bir tablo oluşturun.
28. Teleskopun türlerini anlatan resimli bir broşür hazırlayın.

B Basamağı

1. Kitabınızda sayfa 159'daki yönergeyi kullanarak Güneş sistemi modeli oluşturun.
2. Kitabınızda bulunan sayfa 166'daki Güneş ve Ay tutulmaları ile ilgili etkinliği gerçekleştirin. Etkinlik sonunda bulgularınızı ve vardığınız sonucu raporlaştırın.
3. Kitabınızda sayfa 154'deki, Güneş'in oluşumuna ilişkin deneyi gerçekleştirin.
4. Güneş ve Ay tutulmalarını yaşamış bir kişi ile röportaj yapın/hazırlayın. Astronomi bölümü mezunu ya da astronomi bölümü öğretim üyesi ile bir röportaj gerçekleştirin.
5. Samanyolu galaksisi hakkında bir araştırma yapın. Samanyolu hakkında bilinmesi gereken, ilginç bulduğunuz 10 gerçek listeleyin.
6. Farklı kaynaklardan yararlanarak Güneş'in oluşumuyla ilgili farklı görüşleri araştırın ve raporlaştırın (en az iki görüş olmalı).
7. "Güneş Sistemi" modeli hazırlayın. Her gezegene ait en az beş gerçek listelenmeli.
8. Uzay ile ilgili bir kavram haritası oluşturun.
9. Yerçekiminin olmadığı uzayda hayvanların hareketlerinde ve insan vücudunda ve hareketlerinde ne gibi değişiklikler olacağını listeleyin.

A Basamağı

1. Diğer gezegenlerde yaşam olasılığını anlatan 300 kelimelik bir kompozisyon yazın.
2. Güneş sistemindeki herhangi bir gezegende (Dünya hariç) yaşayan biri- si/bir yayıncı olarak tek sayfalık bir gazete çıkartın.
3. Kaynaklardan yararlanarak Güneş'in oluşumuyla ilgili farklı görüşleri araştırın ve raporlaştırın (en az iki görüş olmalı). Hangi görüş sizce olasıdır, sebepleriyle açıklayın.
4. Gezegenlerden herhangi birine hayali yolculuğu konu olan bir hikaye yazınız.
5. Güneş sistemindeki gezegenlerden birisini seçerek o gezegene ilişkin özellikleri ön plana çıkaran bir şarkı, şiir, oyun ya da hikâye yazın.
6. Güneş sisteminden seçebileceğiniz herhangi bir gezegende yaşam koşullarının sağlanabilmesi için gereklilikleri listeleyin ve örnek vererek açıklayın.

7. Güneş sistemindeki herhangi bir gezegende yaşayabilecek bir uzaylı ta şarlayın
8. Güneş sistemindeki her bir gezegenin özelliklerini yansıtan "gezegen kartları" hazırlayın. Bu kartları kullanarak bir oyun yaratın.
10. Güneş sisteminde Dünya dışındaki herhangi bir başka gezegen için bir seyahat broşürü hazırlayın.
11. Güneş olsaydınız en çok nereyi ısıtmak ve aydınlatmak isterdiniz, ne den? Bu konuda 300 kelimelik bir kompozisyon yazın.
12. Güneş sistemindeki gezegenlerin herhangi birisinde yaşayan bir uzayhy la hayali bir röportaj hazırlayın. Hazırladığınız sorular seçtiğiniz geze gen ve uzay ile ilgili en az 10 gerçeği yansıtacak şekilde hazırlanmalı.
13. Uzay Haber-TV'de (Güneş sistemi haber kanalı) çalışan bir haber sunu cusu (spikeri) olarak uzayda olası durumlara ilişkin kısa bir haber bülte ni hazırlayın ve sunun.

İşleyiş

- "Uzay" ünitesinin işlenişi öğrencilerin A, B ve C seviyesinden seçecekleri etkinlikleri gerçekleştirmelerini gerektirir. Tüm etkinliklerin bulunduğu "etkinlikler yaprağı" ünite başında öğrencilere verilir.
- Öğrenci C seviyesinden başlamak koşuluyla 65-70 puan karşılığı etkinlik seçerek bu etkinlikleri, verilen ölçütler doğrultusunda gerçekleştirir. Her etkinliğin başındaki numaralar öğrenme hedeflerine aittir. Öğrenciler etkinlikleri seçerken aynı numaraya sahip etkinliklerden birden fazla seçemezler. Öğrenciler etkinlik seçme aşamasında öğretmen görüşü alırlar.
- Tüm öğrenciler, etkinlik yaprağı C düzeyinde yer alan ilk etkinliği yap mak zorundadır. Bunun dışındaki tüm etkinlikler seçmelidir.
- C seviyesindeki etkinlikleri başarıyla tamamlayan öğrenci 70 puan alır. B seviyesinden etkinlik seçme, C seviyesini başarıyla tamamlama ön ko şuluna bağlıdır.
- Öğrenciler B seviyesinden 1 etkinlik seçebilir. B seviyesindeki her bir et kinlik 15 puana denk gelmektedir.
- B seviyesindeki etkinliği başarıyla tamamlayan öğrenciler, A seviyesin den bir etkinlik seçerek 100 puanı tamamlayabilir.
- Etkinliklerin tümü sınıfta gerçekleştirilecektir. Etkinlikleri gerçekleştirme de yardımcı olacak kaynak kitaplar ünite boyunca sınıfta kalacaktır. Süreç boyunca öğrenciler izlenecek ve gerektiği durumda öğrenciler yönlendi rilecektir.

- öğrenciler etkinlikleri sınıfta tamamlama konusunda teşvik edilmemin, ancak çalışmalarını yetiştirememeleri halinde evde tamamlamaları istenebilir.
- Öğrencilerin etkinlik önermeleri mümkündür. Ancak çalışmalarına başlamadan önce öğretmenin onayını almak durumundadırlar.

Değerlendirme

- Öğrenciler Basamaklı Öğretim Programı (BÖP) yaklaşımına göre işlenecek "Uzayı Keşfediyoruz" ünitesi için çalışma dosyaları oluşturacaklardır. Tamamlanan her etkinliğe ait belge çalışma dosyasında tutulacaktır.
- Etkinliklerin tümü için "puanlama yönergeleri" hazırlanacaktır. Etkinliklerini seçen öğrenciye etkinliğe ait puanlama yönergesi de verilir. Puanlama yönergesinde hem öğrencinin hem de öğretmenin çalışmayı değerlendirmesi için yer açılacaktır.
- Öğretmen, çalışmasını bitiren öğrenciden puanlama yönergesini alır ve ünite sonuna kadar tüm puanlama yönergelerini saklar. Ünite sonunda değerlendirme yaparken öğretmen puanlama yönergelerinden yararlanır.
- Öğrencinin etkinliğinin eksik olması halinde öğretmen gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi ve eksiklerin giderilmesi için öğrenciye fazladan 1-2 gün zaman verir. Öğrencinin eksik etkinlik getirmesinde ısrar etmesi halinde öğretmen eksikleri göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yapar.
- Öğrenciler çalışmalarını tamamladıklarında öğretmen tarafından sözlü savunmaya alınırlar. Sözlü savunmanın amacı öğrencinin yaptığı çalışma boyunca ne ölçüde bir öğrenme gerçekleştirdiğini anlamaktır. Öğrencinin öğrenme eksiklerinin saptanması halinde, öğrenciden konuya çalışarak yeninden sözlü savunma yapması istenebilir. Sözlü savunma en fazla 5-10 dakika sürmelidir. Bu esnada öğretmen öğrencinin çalışmasından yola çıkarak bazı kritik sorular sormak koşuluyla öğrenci kazanmaları konusunda bir fikir edinebilir. Her öğrenci için kullanılan sözlü savunma formları ünite sonuna kadar saklanacaktır. Ünite sonunda değerlendirme yaparken sözlü savunma formlarından yararlanılacaktır.
- Öğrencilere ünite sonunda temel bilgi düzeyi öğrenmelerini saptamak amacıyla çoktan seçmeli bir test yapılacaktır.

POSTER HAZIRLAMA Puanlama Yönergesi (A Düzeyi):

Öğr. İsmi: ..... ÖLÇÜTLER	TOPLAM PUAN	KAZANILAN PUAN	
		Öğrenci	Öğretmen
1. Konu postere bakınca hemen anlaşılmaktadır.	0-2		
2. Fikirleri destekleyen örnekler/detaylar bulunmaktadır	0-2		
3. Poster öğrencinin konu (uzay) hakkındaki bilgisini (kavram, ilke, gerçek, yasa ve kuram) ve gerçekleri yansıtmaktadır.	0-4		
4. Kullanılan resimler/çizimler konuyla bağlantılıdır.	0-3		
5. Yazım ve dilbilgisi hatası yoktur.	0-1		
6. Posterin tasarımı (renk seçimi, resimlerin ve yazıların yerleştirilmesi, boşluklar vb.) özgündür ve öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymaktadır.	0-2		
7. Poster temiz ve sergilenebilecek durumdadır.	0-1		
TOPLAM PUAN			

HABER BÜLTENİ HAZIRLAMA Puanlama Yönergesi (A Düzeyi):

Öğr. İsmi: ..... ÖLÇÜTLER	TOPLAM PUAN	KAZANILAN PUAN	
		Öğrenci	Öğretmen
1. En az üç farklı haber sunulmuştur.	0-3		
2. Haberler öğrencinin konuyla ilgili kavrayışlarını ve bilgisini (kavram, ilke, gerçek, yasa ve kuram) yansıtmaktadır.	0-5		
3. Haber bülteninde dikkat çekici detaylara yer verilmiştir.	0-1		
4. Haberler akıcı bir dil ile aktarılmıştır.	0-1		
5. İmlâ ve dilbilgisi hatası yoktur.	0-1		
6. Hazırlanan haber bülteni özgündür ve öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymaktadır.	0-4		
7. Haber bülteni metni temiz ve sergilenebilecek durumdadır *.	0-1		
TOPLAM PUAN			

* Öğrenci arzu ederse hazırladığı haber bültenini sınıfa sunabilir.

EK-7

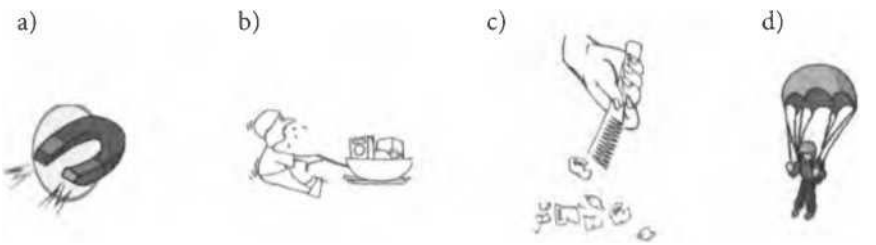
2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI KAZANIM VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ*

Düzey: 5. Sınıf
Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar
Ünite: 3- Kuvvet ve Hareket
Etkinlik Numarası: 1
Etkinlik Adı: Kuvvet Çeşitlerini Belirleyelim

İlgili Olduğu Kazanımlar: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4

1.1. Cisimler arasında fiziksel temas sonucu ortaya çıkan kuvvetleri "temas kuvvetleri" olarak belirler.
1.2. Fiziksel temas olmadan da cisimlere bazı kuvvetlerin etki edebileceğini fark eder.
1.3. Kuvvetleri, "temas kuvvetleri" ve "temas gerektirmeyen kuvvetler" olarak sınıflandırır (BSB - 4, 5, 6).
1.4. Fiziksel temas olmaksızın cisimleri hareket ettirebilecek bir düzenek kurar ve çalıştırır (BSB - 14).



Aşağıdaki resimlerde bazı cisimlere kuvvetler etki ettiği görülmektedir. Bu kuvvetlerin hangi çeşit kuvvet olduğunu düşünerek aşağıdaki tabloda ilgili seçenekleri belirtiniz.

' MEB. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar), Etkinlik sayfa: 192, Kazanımlar sayfa: 189, Ankara, 2005.

Temas Gerektiren Kuvvetler	Temas Gerektirmeyen Kuvvetler

Düzey: 4. Sınıf

öğrenme: Fiziksel Olaylar
Ünite: 7. Yaşamımızdaki Elektrik

Etkinlik Numarası: 3

Etkinlik Adı: Elektrikli Araçları Kaynaklarına Göre Sınıflandıralım††† ‡‡‡

İlgili Olduğu Kazanımlar: 2.1; 2.2

2.1. Çevresinden, farklı elektrik kaynaklarıyla çalışan araçlara örnekler verir (BSB - 1).

2.2. Elektrikli araçları, kullandıkları kaynağa göre sınıflandırır (BSB - 6).

Öğrenciler aşağıdaki tabloda araçların hangi elektrik kaynağı ile çalışacağını sınıflandırır. (Bu etkinlik öğrenci seviyesine göre sadece araç adları verilip tabloyu öğrencilerin kendisinin oluşturması şeklinde de yapılabilir.)

Araç	Elektrik Kaynağı	
	Pil	Şehir Cereyanı
Kol saati	y	
Duvar saati	z	
El feneri	z	
Floresan lamba		✓
Masa saati	z	
Bilgisayar		✓
Saç kurutma makinesi		Z
Televizyon		Z

Ünite: 6

Öğrenme Alanları: Canlılar ve Hayat
Düzey: 4. Sınıf

Etkinlik Numarası: 4

Etkinlik Adı: Yapılandırılmış Grid”

İlgili Olduğu Kazanımlar: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.6

1.1. Gözlenileli sonucunda çevresinde bulunan canlı ve cansız varlıklara örnekler

††† MEB İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar), Etkinlik sayfası: 145, Kazanımlar sayfası: 142, Ankara, 2005.
‡‡‡ MEB İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4.5. Sınıflar), Etkinlik sayfası: 137, Kazanımlar sayfası: 133, Ankara, 2005.

verir (BSB - 1, FTTÇ - 16).

1.2. Bir varlığın canlı ya da cansız olduğunu sorgulayarak karar verir (BSB - 3,4, 5, 6; FTTÇ - 16).

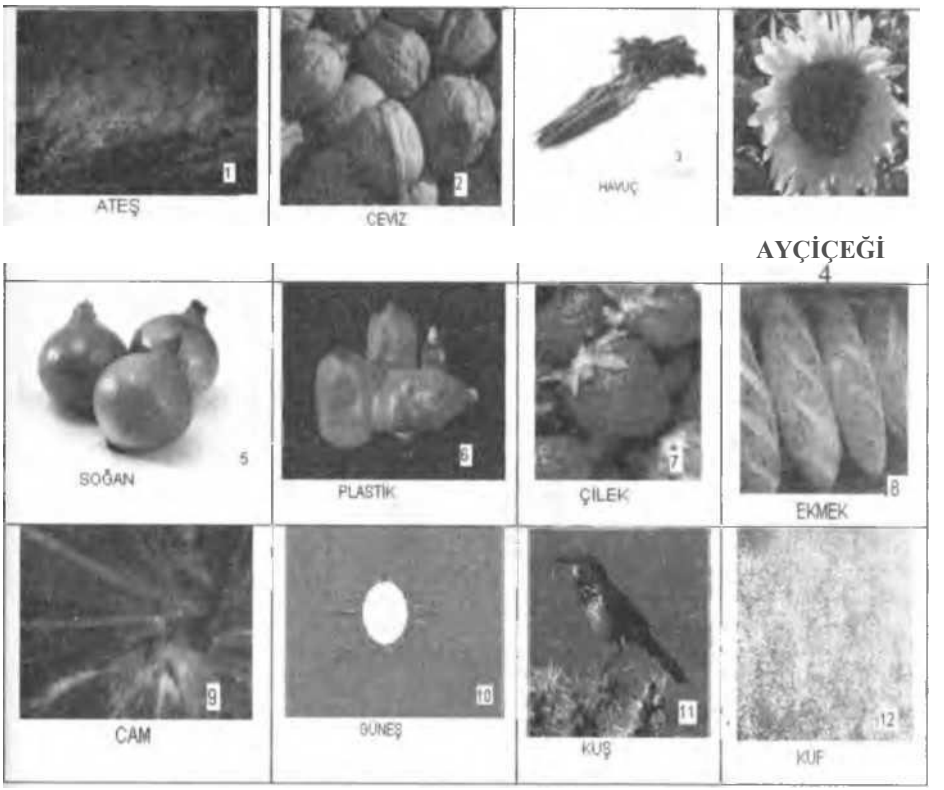
1.3. Bitki ve hayvanları canlılık özellikleri açısından karşılaştırır (BSB -1,2,3,4,5).

1.4. Gözle görülemeyecek kadar küçük canlıların olup olmadığını tartışır.

1.5. Mikroskop kullanarak gözle görülemeyecek kadar küçük bazı canlıları gözlemler (BSB - 1, 15, 20; FTTÇ - 13).

1.6. Uyku halindeki canlı varlıkların uygun koşullar oluştuğunda canlılık özelliği gösterdiği çıkarımını yapar (BSB - 7).

Aşağıdaki kutucuklarda çeşitli canlı ve cansız varlıklara ait örnekler verilmiştir. Kutucuk numaralarını kullanarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.



a. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri cansız bir varlığı içerir? Uygun ku- tucukları seçerek numarasını yazınız.

b. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri şu anda yaşayan canlı bir varlığı içerir? Uygun kutucukları seçerek numarasını yazınız.

öğrencilerin her soruya verdikleri cevapları değerlendirmek için kullanılan formül şöyledir:

C1 C3 C1 = Doğru seçilen kutucuk sayısı C2 = Toplam
C2 doğru kutucuk sayısı
C4 C3 = Yanlış seçilen kutucuk sayısı C4 = Toplam
yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre öğrencilerin puanlan -1, 0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on üzerinden değerlendirmek için önce negatifliği ortadan kaldırmak amacıyla, 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çarpılır.

Ünite: 4 - Işık ve Ses

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar
Düzey: 4. Sınıf

Etkinlik Numarası: 5

Etkinlik Adı: Işık Kaynaklarını Sınıflandırma'
İlgili Olduğu Kazanımlar: 2.3

Kazanımlar: 2.1,2.2., 2.3, 2.4., 2.5

2.1. Bazı cisimlerin çevrelerine ışık yaydıklarını gözlemler (BSB - 1).

2.2. Farklı ışık kaynaklarına örnekler verir.

2.3. Işık kaynaklarını, doğal/yapay oluşları ve parlaklıkları bakımından sınıflandırır (BSB - 5, 6; FTTÇ - 3).

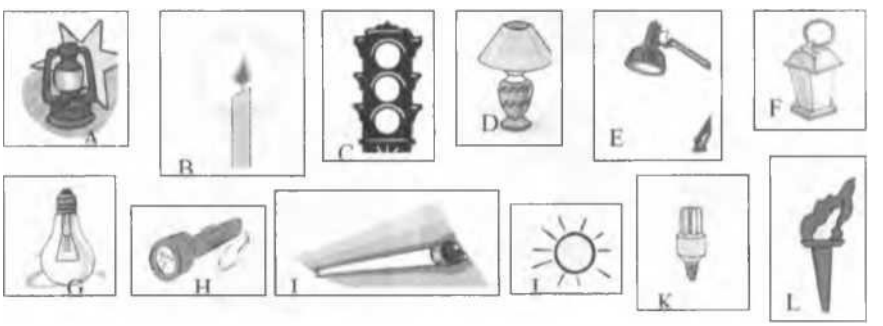
2.4. Bazı cisimlerin, ortamda bulunan başka ışık kaynaklarının varlığında ışık yayıyormuş gibi göründüklerini fark eder.

2.5. Işığın bir enerji türü olduğunu sezer.

Aşağıda resmi verilen ışık kaynaklarını;

a. Hangi özelliklerine göre sınıflandırabilirsiniz?

b. Işık kaynaklarını "a" şıkkında belirlediğiniz bir özelliğe göre sınıflandırınız.



* MEB İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar), Etkinlik sayfası: 114, Kazanımlar sayfası: 105, Ankara, 2005.

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ'

DERS:	Türkçe
SINIF:	4-5
YAKLAŞIK SÜRE:	15-20 dakika Dinleme
ÖĞRENME ALANI:	
KAZANIM:	Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap Problem çözme,
BECERİLER:	karar verme.
ARAÇ, GEREÇ, ORTAM:	Çalışma kağıdı

—(SÜREÇ]----------

Aşağıdaki metni öğrencilerinize iki defa okuyun. Birinci okuma ikinci okumaya göre daha yavaş olmalıdır. Daha sonra 5N 1K formunu öğrencilere dağıtarak bu soruları cevaplamalarını isteyiniz.

Su Baskını

Antalya'da geceden bu yana aralıksız yağan yağmur birçok ev ve iş yerinin su altında kalmasına neden oldu. Anadolu Ajansı muhabirinin Meteoroloji Bölge Müdürlüğü'nden aldığı bilgiye göre, Antalya'da 20 saattir aralıksız yağan yağmur nedeniyle metrekareye 150 kilogram yağış düştü. Yetkililer, Antalya'da son 20 saatte, metrekareye düşen yağış miktarının yıl ortalamasının üstünde olduğunu belirttiler. Antalya Büyükşehir Belediyesi İtfaiye Daire Başkanlığı yetkilileri, yağan aralıksız yağmur nedeniyle birçok ev ve iş yerinin sular altında kaldığını, 71 iş yeri ve evden su baskınlarına karşı yardım çağrısı aldıklarını söylediler. Özellikle, gecekonduların yoğun olduğu Kepezaltı, Teoman Paşa, Güneş ve Habibler mahallelerindeki evlerin su baskınına uğradığını belirten yetkililer, yardım çalışmalarında 11 ekibin görev yaptığını bildirdiler.

Bir gazete haberi

---------- DEĞERLENDİRME ----------

1. Okurken duraklamalarda öğrencilerimizin dinleme çalışmasına katılma durumlarını kontrol ediniz.
2. Öğrencilerinizin 5N 1K sorularına verdikleri cevapları tartışılarak kontrol ediniz. ,
3. Cevapların yazım kurallarına uygunluğunu kontrol ediniz.

* MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Etkinlik ve kazanım sayfası: 306-307, Ankara, 2005.

Su Baskını

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne uygun olarak doldurunuz.

Su baskını ne zaman olmuş?

.....
.....
.....
.....

Ev ve iş yerleri niçin sular altında kalmıştır?

.....
.....
.....
.....

Yağmur nasıl yağmıştır?

.....
.....
.....
.....

Yağmur özellikle nerelerde su baskınlarına neden oldu?

.....
.....
.....
.....

Su baskını karşısında bölge halkı ne yaptı?

.....
.....
.....
.....

Bu haberi kim veriyor?

.....
.....

BENİ TAMAMLA*

ADI: 5N 1K

DERS:	Türkçe
SINIF:	3-4-5
YAKLAŞIK SÜRE:	15 - 20 dakika
ÖĞRENME ALANI:	Yazma
KAZANIM:	
	Yazdıklarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
BECERİLER:	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme.

ARAÇ, GEREÇ, ORTAM: Çalışma kağıtları veya tahta.

SÜREÇ

Öğretmen, öğrencilere hazırladığı çalışma kağıdını dağıtır veya çalışma kağıdındaki cümleleri tahtaya yazar. Öğrencilerden, verilen kelimelerden uygun olanlar ile boşlukları doldurmalarını ister.

Aşağıdaki cümleleri **"ama, fakat, rağmen, veya"** kelimelerinden uygun olanlar ile tamamlayınız.

1. **Dedem zengin biri .....çok cimri, hiç para harcamıyor.**
2. **Selin hızlı çalışıyor.....çok hata yapıyor.**
3. **Çok zengin oldular.....mutlu değiller.**
4. **Oyun oynamayı ..... televizyon izlemeyi seçmelisin.**
5. **Boğazı ağrımasına.....dondurma yemekten vazgeçmedi.**
6. **Ayşe çok çalışmasına.....sınavı geçemedi.**

DEĞERLENDİRME

1. Öğrenciler cümleye uygun kelimeleri bulabiliyorlar mı?
2. Kelimeleri belirlerken hangi ipuçlarını kullanıyorlar?
3. Kelimelerin cümleye kattığı anlamı biliyorlar mı?

* Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) Etkinlik ve kazanım sayfası: 337, Ankara, 2005.

HAYAT BİLGİSİ DERSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ*

FOTOĞRAFLAR KONUŞUYOR

DERS: Hayat Bilgisi 2
SINIF: YAKLAŞIK SÜRE: 40' + 40' + 40'
TEMA: Benim Eşsiz Yuvam
KAZANIMLAR: B.2.7 Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler vererek, doğal afetlerin yaşanmasında hem doğanın hem de insanların rolü olduğunu kavrar ve bunlardan korunma yollarını keşfeder.
TEMEL BECERİLER: Güvenlik ve korunmayı sağlama (Doğal afetlerden korunma)
MATERYALLER: Fotoğraf, fon kartonu, yapıştırıcı, çalışma kağıdı
KAYNAK: Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu

SÜREÇ

Dersten bir gün önce öğrencilerden doğal afet görüntülerini içeren fotoğ raflar araştırmaları istenir.

1. Doğal afet görüntüsü içeren çarpıcı bir fotoğrafla derse giriş yapın. Fotoğrafı öğrencilerinizin incelemesini sağlayın.
2. Fotoğrafla ilgili; "Bu fotoğraf hangi doğal afeti yansıtıyor; ülkemizin hangi bölgesinde gerçekleşmiş olabilir; bu doğal afetin oluştmaması için neler yapılabilirdi?" vb. sorular yöneltin.
3. Öğrencilerden kendi araştırdıkları fotoğraflar hakkında bilgiler vermelerini söyleyin.
4. Getirilen fotoğraflarla afiş ve slogan çalışması yapılması için öğrencileri gruplara ayırın.
5. Oluşturulan afişleri sergileyin
6. Çalışma kağıtlarını dağıtın.

DEĞERLENDİRME

Açık uçlu değerlendirme soruları ile değerlendirilebilir.

MEB İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, 3. Sınıflar) Etkinlik sayfası: 123, 124, 125, Ankara, 2005.

„ ^dendirmesi'"

"Fotoğraflar Konuşuyor" Etkinliğinin Değ[e] x l

ok" doğal a|e . Aşağıdaki

resimler, ülkemizin farklı bölgelerinde gc' (|cr son u -
cunda yaşananları göstermektedir.





.... ,ı/de yaşarım(

1. Bu afetlerin adını yazın. Bu afetler gibi ülken ş olan f[ar]kh afetlere örnekler verin.

.....

.....

..... [Ia]rin etkisi var ,

2. Sizce bu afetlerin meydana gelmesinde insani '<udır? Varsa bu etkileri açıklayın.

.....

.....

..... .^alıdır?

3. Sizce bu afetlerden korunmak için neler yap[11]

.....

.....

.....

ÖLÇÜTLEM

Afetlere Örnekler Verme	**3 Puan -** Sel ve depremlere en az iki örnek vermiştir. **2 Puan -** Sel veya depremden birine en az iki örnek vermiştir. **1 Puan -** Sel ve depremden birine bir örnek vermiştir.
Afetlerde İnsan Etkisini Açıklama	**3 Puan -** Afetlerde insanın rolünü örnekler vererek doğru olarak açıklamıştır. **2 Puan -** Afetlerde insanın rolünü açıklamış ama açıklama ve örnekler yetersizdir. **1 Puan -** Afetlerde insanın rolünü açıklayamamıştır.
Afetlerden Korunma Yollarını Açıklama	**3 Puan -** Afetlerin etkileri ile ilişkilendirerek korunma yollarını doğru olarak açıklamıştır. 2 **Puan -** Afetlerin korunma yollarını açıklamıştır. Ama yanlışlıklar yapmıştır. **1 Puan -** Afetlerin korunma yollarını doğru olarak açıklayamamıştır.

Değerlendirme:

Bu ölçekten öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 9'dur. Buradan öğrencinin 100 üzerinden düzeyi bulunabilir. Örneğin, öğrenci 7 puan aldı ise 100 üzerinden puanı 78 olur [(7/9)xl00 = 77,7]. Ayrıca her ölçüt düzeyinde öğrencilerin eksiklikleri saptanarak giderilmesi için gereken önlemler alınmalıdır.

BÜYÜDÜKÇE DEĞİŞİYORUM*

DERS:	Hayat Bilgisi
SINIF:	2
YAKLAŞIK SÜRE:	40'
TEMA:	Dün, Bugün, Yarın
KAZANIMLAR:	C.2.3 Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek ve içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak bu tür değişikliklerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.
TEMEL BECERİLE:	Öz yönetim *(Zamanı ve mekânı doğru algılama)* Bilimin temel kavramlarını tanıma (değişim) becerisi.
KİŞİSEL NİTELİKLER:	Öz saygı, öz güven.
ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME:	Kariyer Bilinci Geliştirme (5)
MATERYALLER:	Biberon, mama, oyuncak
KAYNAK:	Hayat Bilgisi Özel ihtisas Komisyonu

SÜREÇ

Not:

Sınıfa gelirken yanımızda bir biberonun içine süt veya su-bisküvi karışımını ve birkaç bebek oyuncağı (örneğin çıngırak) getirin. Çocuklardan da bebekliklerinde ve şimdi oynadıkları oyuncaklarla, bebekliklerinde beslenirken çekilmiş fotoğraflarını getirmelerini isteyin.

Öğrencilerin daha küçük yaşlarda oynadıkları oyun ve oyuncaklarla şimdi oynadıkları oyun ve oyuncakları ailelerinin yardımıyla araştırmaların isteyin.

1. Elinizdeki çıngırağı sallayarak sınıfa girin ve biberondaki mamayı masaya bırakın. (Çocuklar bunun ne olduğunu soracaklardır. Öğle yemeği olarak bununla besleneceğinizi söyleyerek şaka yapın.)
2. Öğrencilerin büyüdükçe çıngırakla oynayamayacağımız ve biberonla beslenemeyeceğimiz sonucuna varmalarını sağlayın.
3. "Sizce neden bebekken beslendiğimiz yiyeceklerle değil de daha farklı yiy- ceklerle besleniyoruz?" sorusunu yöneltin. (Burada fiziksel gelişimimizdeki farklılıklara dikkat çekilecektir.) Birinci çalışma kağıdını dağıtın ve çalışın.
4. "Sizce neden bebekken oynadığımız oyuncaklarla şimdi oynamak istemiyoruz da daha farklı oyuncakları tercih ediyoruz?" sorusunu yöneltin ve büyüdükçe bir önceki dönemimize ait oyun ve oyuncaklarla oynamanın bizi sıkarak, bize bir şey kazandırmadığı, büyüdükçe ilgi alanlarımızın da değiştiği sonucuna varılmasını sağlayın, ikinci çalışma kağıdını dağıtarak çalışın.
5. Öğrenciler yaptıkları araştırmaları sınıfla paylaşsınlar. Eskiden oynadıkları oyun ve oyuncaklarla farklılık varsa bunların nedenlerini açıklasınlar.

---------- DEĞERLENDİRME

Kısa cevaplı sorular ile değerlendirilebilir.



Ozan'ın bebekliği



Uf çok yoruldum! Sahibim bugün fındık ve ceviz yedi. Acaba Ozan biz yokken nasıl besleniyordu?

Sence Ozan bebekken nelerle besleniyordu?

Sen bebekken hangi yiyecekleri seviyordun?

ÇALIŞMA KAĞIDI -2

1



Sen de bebekken oynadığın bir oyunu aşağıdaki boşluğa yaz, anlat.

.....

.....

.....

2



Bebekken oynadığın oyunları şimdi de oynuyor musun? Oyunlarında bir değişiklik oldu mu, nasıl? Aşağıdaki boşluğa yaz.

.....

.....

.....

3

Bebekken oynadığın bir oyuncağın resmini çiz ve boya. Şimdi oynadığın oyuncaklar farklı mı, nasıl? Anlat.

.....

.....

.....



EK-8

7. SINIF MATEMATİK DERSİ İÇİN TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI *

ALAN ÇALIŞMASININ GEREKÇESİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitimde Program Geliştirme Bölümü
Konuk Öğretim Üyesi
Cebeci-ANKARA

2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi EPG 6012 Eğitimde Program Geliştirme ve Uygulama dersi için Alan Çalışması Kılavuzu nda belirtilen konular çerçeve sinde aşağıdaki çalışmaları gerçekleştirmeyi planladığımı bilgilerinize sunuyorum. **Alan Çalışması Yapılacak Okul:** Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu **Alan Çalışması Yapılacak Ders:** Matematik
Düzey: 7. Sınıf
Ünite: 4. Ünite Cebir ve Olasılık

GEREKÇE:

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı nda, programın temel öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkilerin açık olarak belirlenemediği, yeterli biçimde düzenlenemediği ve programın dayandırılmaya çalışıldığı yaklaşımlar temelinde oluşturulması beklenen eğitim durumlarının uygulanabilirliğinin düşük olduğu, programdaki bazı kavram ve ifadelerin öğretmenler için (programı kullananlar için) anlamlı olmadığı ve istenen hedeflere ulaşmakta zorlanıldığı varsayılmaktadır. Buradan hareketle, İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı nın geliştirilmesi, uygulanması ve değer-lendirilmesine ilişkin bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Adı, Soyadı: Şahika ÜNLÜ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme
Adres: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
izleme Değerlendirme Grup Başkanlığı Öğretim Programlarının
İzleme ve Değerlendirilmesi Birim Sorumlusu Bakanlıklar /
ANKARA

Bu program taslağı, önce Demirel'in analitik program değerlendirme modeli ile değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucuna göre mevcut matematik öğretim programından bir ünite seçilerek bu ünite için program geliştirme çalışması yapılmıştır.

I. BÖLÜM
İŞLEM-ZAMAN ÇİZELGESİ

Program değerlendirme çalışması kapsamında uygulanan işlem basamaklarına ait zaman çizelgesi Tablo İde sunulmuştur.

Tablo 1.1: Program Değerlendirme Çalışmasına Ait İşlem-Zaman Çizelgesi

Aylar	ŞUBAT				MART				NİSAN				MAYIS			
Haftalar	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
İşlem Basamakları																
Planlama																
İhtiyaç Analizi																
Hedef Yazımı																
İçerik Analizi																
Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirme																
Memnuniyet Anketi Uygulama																
Düzey Belirleme Testi																
Kazammlara Yönelik Anket																
Raporlaştırma																

II. BÖLÜM
İHTİYAÇ ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada, belirlenen ünitedeki kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin bilgiler kazanım testi yoluyla toplanmıştır. Daha sonra öğrencilere, kazanım- larla ilgili öz değerlendirme anketi uygulanarak kazanım testi sonuçlarıyla tutarlı olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlere ve velilere ise program memnuniyet anketi uygulanarak mevcut öğretim programı ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Elde edilen bulgulara göre mevcut öğretim programında yer alan bazı kaza- mmların geliştirilerek yeniden yazılması gerektiğine, bazılarının ise öğretim programından çıkarılması gerektiğine, ayrıca kazanımların gerçekleşmesine yönelik etkinliklerin oluşturulması gerektiğine ve öğrencilerin daha etkin oldukları eğitim ortamlarının yaratılması gerektiğine karar verilmiştir.

Yapılacak araştırma için kazanmaların yazımından ve etkinliklerin oluşturulmasından önce bu hedeflere kaynak olacak ihtiyacı ortaya koymak gereklidir. Bu çalışmada, mevcut ihtiyacı ortaya koymak için doküman analizi yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Matematik Öğretim Programı ile daha önce uygulamada olan Matematik Öğretim Programı aşağıda yer alan bağlam, hedef, içerik, süreç, değerlendirme boyutlarında karşılaştırmalı olarak incelenmiş olup; mevcut programın eksik yanları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tablo 2.1. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

PROGRAM DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ		ESKİ PROGRAM (1998) (1968-19831990 - 2005)	YENİ PROGRAM (2005)
BAĞLAM	1. Hazırlanan programın dayandığı bir felsefe var mı?		Programın belli bir öğrenme felsefesine ve öğrenme kuramına dayandığı belirtilmemiştir.
	2. Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?	Davranışçı yaklaşım	Programın belli bir öğrenme kuramına dayandığı belirtilmemiştir. Bilişsel ve yapılandırman bir yaklaşıma geçilmiştir.
	3. Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mı?	Hayır	Ayrı bir program kılavuz kitabı hazırlanmamış. Açıklamalar, örnekler ve öneriler programa konulmuştur.
HEDEF	1. Öğretim programının hedefleri/kazanım-ları/yeterlilikleri aşamalı sınıflamaya göre düzenlenmiş midir?	Hedeflerin davranışsal ifadelerine yer verilmiştir.	Taksonomik ve aşamahlık ilkesine göre kazanımlar ifade edilmiştir.
	2. Hedefler/ kazan ım-lar/yeterlilikler öğrenci düzeyine göre uygun mu? Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?	Öğrenci düzeyine uygun	Programda öğrenci düzeyi yerine sınıf (seviye) düzeyi temele alınmıştır. Öğrenci hazır bulunuşluğu dikkate alınmadığı gibi bununla ilgili bir süreç de önerilmemiştir.
	3. Hedeflere/kazanım-lara/yeterliliklere uygun etkinlik örnekleri doğru verilmiş mi?	Yetersiz	Hedeflere uygun etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Ancak, bunlar etkinlik örneğinden çok etkinlik ipuçlarına ilişkin öneriler ya da etkinlik ipuçları şeklindedir.

İÇERİK	1. İçerik, hedeflere/ kaz.anımlara/yeterli- liklere uygun olarak hazırlanmış ve hedef içerik ilişkisi kurulmuş mu?(Belirtke Tablosu verilmiş mi?)	Programın uygulamada davranışçı yaklaşımı benimsediği ve en ince ayrıntısına kadar öğrenciye kazandırılacak hedef ve hedef davranışların önceden belirlenip programa yazıldığı gözlemlenmiştir.	nımlarla kazanını-içerlk ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Ancak, program geliştirme çalışmasında içerikten hareket edilerek kazanımlar belirlendiğinden bu ilişki yapay bir biçimde ortaya çıkmıştır. Belirtke tablosu verilmemiştir.
	2. İçerik düzenlemesi konu alanına uygun olarak yapılmış mı (doğrusal, sarmal, çekirdek vd.)?	Evet	İçerik düzenlemesi konu alanının doğasına uygun olarak yapılmıştır.
	3. İçerik seçiminde, öğ- rencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?	Öğretmen merkezli	İçerik seçiminde öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin ilgisi, tutumu gibi duyuşsal özelikler, belli bir seviye tespit edilerek dikkate alınmıştır.
SÜREÇ	1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere/kazanımla- ra/yeterliliklere uygun mu ve bunların nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?	Programda “aktif öğrenci katılımı”, “problem çözme becerileri”, “etkinlikler kullanılması” gibi kavram ya da söylemlere rastlanılmakla beraber matematik eğitiminde öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olduğu uygun öğretim yöntemleri uygulanma- maktadır.	- Kazanmalara uygun öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Ancak, alan yazında görülen strateji yöntem ve teknik kargaşası programda da görülmektedir. - Öğretme strateji yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağı bir ölçüde belirtilmiştir.
	2. Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program hedefleri/kazanımları/ yeterlilikleri ile tutarlı mı?	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli etkinliklere örnekler verilmiştir. Verilen örnekler belirli kazanımlar! temele almaktadır.
	3. Öğretim materyalleri hedeflere/kazan unlara/ yeterliliklere uygun mu ve programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte ■ midir?	Evet	Kazanımlara uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer verilmiştir. Kullanılacak araç-gereçler programın uygulanacağı bölge için genellikle kolay ulaşılabilir niteliktedir.

DEĞERLENDİRME	1. **HedeE** aavranış-ların/kazanımların/ yeterliliklerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?	Sonuç değerlendirme	Programda kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) bazı örneklerle gösterilmiştir. Ancak bazı kazanımlar için örnekler bulunmamakta ya da yetersiz kalmaktadır. Kazanımın ilgili olduğu bilişsel alan düzeyi ile örnek sınama durumlarının düzeyleri bazı kazanmalarda örtüşmemektedir.
	2. Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarını ölçer nitelikte mi?	Evet	-
	3. Hedeflerin/ kazanımların/ye-terliliklerin değerlen-dirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?	Sonuç değerlendirme yaklaşımı	Kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Ancak düzey belirleme ve izleme amaçlı ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nasıl ve ne zaman yapılacağına yer verilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme açısından yeni matematik dersi öğretim programının eskiye oranla hem araç hem de yöntemler açısından çeşitliliği artırdığı görülmektedir. Böylece sonuç değerlendirmeden süreç değerlendirmeye doğru önemli ölçüde bir yönelim söz konusudur.

Tablo 2.2. öğretmenlere Uygulanan Program Memnuniyet Anketi Sonuçları

Konular	MEMNUNİYET DÜZEYİ							
	Hiç Memnun Değilim		Memnun Değilim		Memnunum		Oldukça Memnunum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Programın felsefesi	2	40	3	60	0	0	0	0
2. Programın dili (anlaşılırlığı)	2	40	3	60	0	0	0	0
3. Programın bölümlerinin sistematikliği	1	20	4	80	0	0	0	0
4. öğretmenlerin rollerinin tanımlanmış olması	3	60	2	40	0	0	0	0
5. Öğrencilerin rollerinin tanımlanmış olması	4	80	1	20	0	0	0	0
6. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması	4	80	1	20	0	0	0	0
7. Kazanmaların anlaşılırlığı	1	20	4	80	0	0	0	0
8. İçeriğin kazanmalarla tutarlılığı	2	40	3	60	0	0	0	0
9. Ünitelere (modüllere) ayrılan zaman	4	80	1	20	0	0	0	0
10. Etkinliklerin niteliği	4	80	1	20	0	0	0	0
11. Etkinliklerin sayısı	4	80	1	20	0	0	0	0
12. Etkinliklerinin uygulanabilirliği	4	80	1	20	0	0	0	0
13. Tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmesinden	4	80	1	20	0	0	0	0
14. Çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin çok yönlü tanınmasına fırsat verilmesinden	4	80	1	20	0	0	0	0
15. Ölçme-değerlendirmenin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkidendir ilmesinden	3	60	2	40	0	0	0	0
16. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteklerinden	5	100	0	0	0	0	0	0
17. Öğrenciler arası etkileşime olanak sağlanmasından	2	40	3	60	0	0	0	0
18. Öğretmen-öğrenci etkileşimine olanak tanımasından	4	80	1	20	0	0	0	0
19. Diğer alan öğretmenleri ile işbirliğine olanak tanımasından	5	100	0	0	0	0	0	0

Programa ilişkin Öğretmen Memnuniyet Anketi sonuçları değerlendirildiğinde, anket uygulanan 5 matematik öğretmenin mevcut öğretim programından memnun olmadıkları yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Etkinliklerin niteliğinin, etkinliklerin sayısının ve kazanmaların anlaşılırlığımn yetersiz olduğunu, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin çok yönlü tanınmasına fırsat verilmemesi

III. BÖLÜM

MEVCUT EĞİTİM PROGRAMI

Uygulama yapılan ilköğretim okulunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Matematik Öğretim Programı uygulanmaktadır. Aşağıda, ilgili ünite içinde yer alan konular ve konulara ait kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 3.1. Üniteye ait kazanmaların ünite konuları bazında dağılımı

Saat	Bölüm	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar
8	I. BÖLÜM: RASYONEL SAYILARLA İŞLEMLER	SAYILAR	Rasyonel Sayılarla İşlemler	**3.** Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemleri yapar. **4.** Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer ve kurar.
9	II. BÖLÜM: DOĞRUSAL İLİŞKİLER VE GRAFİKLERİ	CEBİR	Denklemler	3. Doğrusal denklemleri açıklar. 4. İki boyutlu kartezyen koordinat sistemini açıklar ve kullanır. 5. Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer.
2	III. BÖLÜM: OLASILIK	SAYILAR	Tam Sayılarla İşlemler	**4.** Doğal sayıların faktöri-yellerini bulur.
2	III. BÖLÜM: OLASILIK	OLASILIK VE İSTATİSTİK	1. OLASI DURUMLARI BELİRLEME	**1.** Permütasyon kavramını açıklar ve hesaplar.
3			2. OLAY ÇEŞİTLERİ	**1.** Ayrık ve ayrık olmayan olayın deneyini, örnek uzayını ve olayını belirler. **2.** Ayrık ve ayrık olmayan olayları açıklar. **3.** Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplar.
1			3. OLASILIK ÇEŞİTLERİ	**1.** Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılığını hesaplar.

ÖĞRENCİ KİTABI

IV. BÖLÜM

4. ÜNİTEYE AİT KAZANIMLAR

J **4. Ünitede yer alan kazanımlar**

1. Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemleri yapar.
2. Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer ve kurar.
3. Doğrusal denklemleri açıklar.
4. îki boyutlu kartezyen koordinat sistemini açıklar ve kullanır.
5. Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer.
6. Doğal sayıların faktöriyellerini bulur.
7. Permütasyon kavramını açıklar ve hesaplar.
8. Ayrık ve ayrık olmayan olayın deneyini, örnek uzayını ve olayını belirler.
9. Ayrık ve ayrık olmayan olayları açıklar.
10. Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplar.
11. Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılığını hesaplar.

S **Program geliştirme çalışması yapılan 7. Sınıf Matematik Kitabı 4. Ünite'ye ait yeniden düzenlenen kritik kazanımlar:**

Kazanım 1: Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemleri yapar. **CA 3.1**

Kazanım 2: Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer. **CA 3.2**

Kazanım 3: Doğrusal denklemleri açıklar. **AA 2.7**

Kazanım 4: İki boyutlu kartezyen koordinat sistemini çizer. **CA 4.1**

Kazanım 5: Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer. **CA 4.1**

Kazanım 6: Doğal sayıların faktöriyellerini bulur. **BA 3.1**

Kazanım 7: Permütasyon ile ilgili işlemleri hesaplar. **CA 3.2**

Kazanım 8: Ayrık ve ayrık olmayan olayın örnek uzayını belirler. **BA 2.6**

Kazanım 9: Ayrık ve ayrık olmayan olayları açıklar. **BA 2.7**

Kazanım 10: Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplar. **CC 3.2**

Kazanım 11: Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılığını hesaplar. **CC3.2**

(İıileyc ait kazanımlar incelenerek; binişik olan kazanımlar tekrar yazılmış, kazanım ifadesi olamayacak olan kazanımlar ise öğretim programından çıkarıl mıştır.

Tablo 4.1. 4. Ünite'ye ait düzenlenmiş olan kazanımların ünite konuları bazında dağılımı

Saat	Bölüm	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar
8	I. BÖLÜM: RASYONEL SAYILARLA İŞLEMLER	SAYILAR	Rasyonel Sayılarla İşlemler	1. Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemleri yapar. 2. Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer.
9	II. BÖLÜM: DOĞRUSAL İLİŞKİLER VE GRAFİKLERİ	CEBİR	Denklemler	3. Doğrusal denklemleri açıklar. 4. İki boyutlu kartezyen koordinat sistemini çizer. 5. Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer.
2	III. BÖLÜM: OLASILIK	SAYILAR	Tam Sayılarla İşlemler	**6.** Doğal sayıların faktöriyelle- rini bulur.
2	IV. BÖLÜM: OLASILIK	OLASILIK VE İSTATİSTİK	1. OLASI DURUMLARI BELİRLEME	7. Permütasyon ile ilgili işlemleri hesaplar.
3			2. OLAY ÇEŞİTLERİ	**8.** Ayrık ve ayrık olmayan olayın örnek uzayını belirler. **9.** Ayrık ve ayrık olmayan olayları açıklar. **10.** Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplar.
1			3. OLASILIK ÇEŞİTLERİ	**11.** Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılığını hesaplar.

BİLGİ BOYUTU'	**I. HATIRLAMA**	**II. ANLAMA**
A. OLGUSAL BİLGİ		**Kazanım 3:** Doğrusal denklemleri açıklar. **AA. 2.7**
B. KAVRAMSAL BİLGİ		**Kazanım 4:** İki boyutlu kartezyen koordinat sistemini açıklar. **BA. 2.7** **Kazanım 8:** Ayrık ve ayrık olmayan olayın örnek uzayını belirler. **BA. 2.6** **Kazanım 9:** Ayrık ve ayrık olmayan olayları açıklar. BA. 2.7
İİŞLEMSEL BİLGİ		
D. ÜSTBİLİŞ-SEL BİLGİ		

Tablo 4.2. Program gdiytlıme çıılyıuiM yapılan 7. Sınıf Matematik Kitabı 4. Ün 'kazanımlarmın yeni Bloom lak.sonomisi' ıne göre dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU			
III. UYGULAMA	IV ÇÖZÜMLEME	5. DEĞER LENDİRME	6. YARATMA
Kazanım 6: Doğal sayıların faktöri-yellerini bulur. BA. 3.1	Kazanım 2: Ras-yonel sayılarla ilgili problemleri çözer. CA. 3.2		
Kazanım *4:* İki boyutlu kartezyen koordinat sistemini çizer. CA. 4.1 Kazanım 5: Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer. CA. 4.1 Kazanım 1: Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemleri yapar. CA. 3.1 Kazanım 2: Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer. CA. 3.2 Kazanım?: Permütasyon ile ilgili işlemleri hesaplar. CA. 3.2 KazanımlO: Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarım hesaplar. CC. 3.2 Kazanıml 1: Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılığını hesaplar. CC. 3.2			

4. Ünitenin kazanından yeni Bloom Taksonomisi'ne göre tabloya yerleştirildiğinde, tüm kazanımların işlemsel bilgi boyutunda bulunduğu görülmüştür. Bu boyut kapsamında, kazanımlar genellikle anlama ve uygulama basamaklarında bulunmaktadır. Verilen eğitimin ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf düzeyinde olduğu dikkate alındığında ve matematik öğretim süreci değerlendirildiğinde, kaza- nımların bu boyutlarda yoğunlaşmasının normal olduğu söylenebilir. Ancak yeni Bloom Taksonomisi'ne göre tabloya yerleştirildiğinde çözümleme basamağında ve değerlendirme basamağında 1 kazanımın, çözümleme ve yaratma basamağında ise hiç kazanımın olmadığı görülmektedir.

V. BÖLÜM

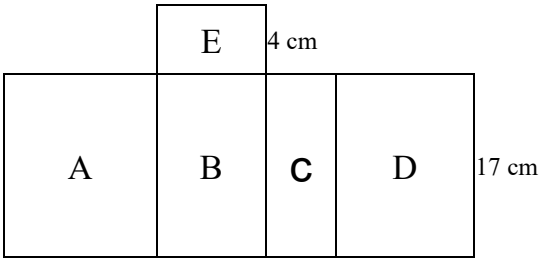
ÖĞRETMEN KILAVUZU

7. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı nın öğretmen program kılavuz kitabı ve ders kitabı bileşimi olarak tasarlanmış olduğu görülmüştür.

Bu durumun programın kullanımının amacı dışına çıktığı ve etkinliklerin kullanımında ders kitabına bağımlı kalındığı, öğretmeni kazanmaları tek tek ele alarak bunlara özgün ve yaratıcı etkinlikler geliştirilmesi yönünde yönlendirmek yerine, ders kitabında yer alan ünite soruları ile dersin işlenişi konusunda yönlendirdiği görülmüştür.

Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Örnek Sınama Durumu:

Aşağıda açılımı verilen dikdörtgenler prizması şeklindeki bir kutu, katlanarak masanın üzerine atılıyor. Bu olay için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?



I. D yüzünün üste gelme olasılığı, C yüzünden daha büyüktür.
II. F yüzünün gelme olasılığı, A yüzünden daha büyüktür.
III. A ve C yüzlerinin gelme olasılıkları aynıdır.
IV. E yüzünün gelme olasılığı %30'dur.

Cevap: I, II

VI. BÖLÜM

ÜNİTE SINAMA DURUMU

Ünitenin kazanmalarının öğrenciler tarafından kazanılma düzeyini öğrenmek için kazanım testi hazırlanmıştır. Kazanım testinin çoğu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu kazanım testinde, puan dağılımının kazanımlara göre dengeli olmasına ve aynı şekilde becerilere göre dağılımın, öğrencilere uygulanan vizelerdeki dağılımla aynı olmasına özen gösterilmiştir. Kazanım testi, Ek l'de yer almaktadır.

Tablo 6.1. Öğrencilere Uygulanan Başarı Testinde Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı

Bölüm	Kazanım	Soru Sayısı	Soru Tipi	Toplam Puan
I	1	1	Açık uçlu	10
	2	1	Açık uçlu	10
II	3	1	Çoktan seçmeli	10
	4	1	Açık uçlu	10
	5	1	Açık uçlu	10
III	6	1	Açık uçlu	10
	7	1	Açık uçlu	10
IV	8	1	Açık uçlu	10
	9	1	Açık uçlu	10
	10	1	Açık uçlu	10
	11	1	Açık uçlu	10
TOPLAM				100
NOT: * 3 ve 5 nolu kazanımlar için 1 soru hazırlanmıştır.				

* 3. ve 5. kazanım bir soru ile değerlendirilmiştir.

Tablo 6.3. Öğrencilere Uygulanan Kazanım Testi Puanları

Toplam Test Puanı	100													
Test Puanları	95	90	85	80	75	65	60	55	50	40	35	30	25	05
Öğrenci Sayısı	3	1	3	3	2	3	3	3	1	3	3	1	1	0
Aritmetik Ortalama	61,68													

Tablo 6.4. Öğrencilere Uygulanan Kazanım Testi Sonuçları

Öğrenme Kazanımlar!	DOĞRU		YANLIŞ	
	f	%	f	%
1. Kazanım	22	73	8	27
2. Kazanım	12	40	18	60
3. Kazanım	18	60	12	40
4. Kazanım	13	43	17	57
5. Kazanım	9	30	21	70
6. Kazanım	11	37	19	63
7. Kazanım	21	70	9	30
8. Kazanım	26	87	4	13
9. Kazanım	18	60	12	40
10. Kazanım	14	47	16	53

Tablo 6.5. Öğrencilere Uygulanan Program Öz Değerlendirme Formu Sonuçları

Öğrenme Kazanımlar!	Her zaman		Bazen		Hiç	
	f	%	f	%	f	%
1. Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemleri yapabilirim.	1	3	9	30	20	68
2. Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözebilirim.	2	7	9	30	19	63
3. Doğrusal denklemleri açıklayabilirim.	1	3	13	43	16	53
4. İki boyutlu kartezyen koordinat sisteminin grafiğini çizebilirim.	1	3	3	10	26	87
5. Doğrusal denklemlerin grafiğini çizebilirim.	1	3	6	20	23	77
6. Doğal sayıların faktöriyellerini bulabilirim.	1	3	7	23	22	73
7. Permütasyon problemini çözebilirim.	2	7	9	30	19	63
8. Ayrık olan ve ayrık olmayan olayları açıklayabilirim.	0	0	9	30	21	70
9. Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplayabilirim.	1	3	11	37	18	60
10. Geometri bilgilerini kullanarak bir olayın olma olasılığını hesaplayabilirim.	2	7	9	30	19	63

Öğrencilere Uygulanan, "Program Öz Değerlendirme Formu" sonuçları 7. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretim programı 4. ünite kazanımlar! bazında incelendiğinde; öğrencilerin ünite kazanımlarına ait Öz Değerlendirme Formuna verdikleri yanıtlara göre kazanım testi sonuçları karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir.

Birinci Kazanım: Test sonuçları öz değerlendirme formu sonuçları ile tutarsızdır. Öğrencilerin %68'i "Hiç" şeklinde görüş belirtse de 1. kazanımı ölçen kazanım testini 22 öğrenci doğru yanıtlamış, 8 öğrenci yanlış olarak yanıtlamıştır.

İkinci Kazanım: Öğrencilerin %63'ü "Hiç", %30'u "Bazen" şeklinde görüş bildirirken kazanım testine 12 öğrenci doğru, 18 öğrenci yanlış yanıt vermiştir. Görüş bildiren öğrenci sayısı eşit olmasa da, öğrenciler belirttikleri durumdan daha başarılıdır.

Üçüncü Kazanım: Test sonuçları öz değerlendirme formu sonuçları ile tutarsızdır. Öğrencilerin %53'ü "Hiç" şeklinde görüş belirtse de kazanım testine 18 kişi(%60) doğru yanıt vermiştir, yani öğrencilerin başarı durumu belirttikleri düzeyin üzerindedir.

Dördüncü Kazanım: Test sonuçları öz değerlendirme formu sonuçları ile tutarsızdır. Öğrencilerin %87'i "Hiç" şeklinde görüş belirtirken kazanım testine 17 öğrenci yanlış, 13 öğrenci doğru yanıt vermiştir. Görüş bildiren öğrenci sayısı eşit olmasa da, öğrenciler belirttikleri durumdan daha başarılıdır.

Beşinci Kazanım: Test sonuçları öz değerlendirme formu sonuçları ile tutarlıdır. Öğrencilerin %77 si " Hiç" şeklinde görüş belirtmiş ve kazanım testine 21 kişi yanlış yanıt vermiştir. Bu kazanımın kazandırılamadığı söylenebilir.

Altıncı Kazanım: Test sonuçları kazanım testi sonuçları ile tutarlıdır. Öğrencilerin %73'ü "Hiç" şeklinde görüş bildirirken, kazanım testini 19 öğrenci doğru, 11 öğrenci yanlış cevaplamıştır.

Yedinci Kazanım: Test sonuçları öz değerlendirme sonuçları ile tutarsızdır. Öğrencilerin %63'ü " Hiç" şeklinde görüş belirtse de kazanım testine 21 kişi doğru, 9 öğrenci yanlış vermiştir; yani öğrencilerin başarı durumu belirttikleri düzeyin üzerindedir.

Sekizinci Kazamın: Test sonuçları öz değerlendirme formu sonuçları ile tutarsızdır. Öğrencilerin %70'i "I hç" şeklinde görüş belirtmiş iken 76 a*—- ' doğru yanıt vermişti'[1]

ıı!ıı>u J!<<

Dokuzuncu Kazanım: Kazanım testi sonuçları öz değerlendirme formu sonuçları ile tutarsızdır. Öğrencilerin %60'ı "Hiç" şeklinde görüş belirtmiş iken kazanım testine 18 kişi doğru, 12 kişi yanlış cevap vermiştir; yani öğrencilerin başarı durumu belirttikleri düzeyin üzerindedir.

Onuncu Kazanım: Kazanım testi sonuçları öz değerlendirme formu sonuçları ile tutarlıdır. Öğrencilerin %63'ü "Hiç" şeklinde görüş bildirmişken kazanım testine 14 kişi doğru, 16 kişi yanlış cevap vermiştir; yani öğrencilerin başarı durumu belirttikleri düzeydedir.

VII. BÖLÜM

SONUÇ

İlköğretim 7. sınıf matematik dersi kapsamında yapılan bu çalışmada daha başarılı ve etkili bir öğretimin yapılabilmesi için birtakım çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen kitabında yer alan ünitelerden 4. sırada olan "Cebir ve Olasılık" Ünitesi seçilerek çalışma alanı tespit edilmiştir. Öncelikle öğretim programı ile ilgili doküman analizi yapılmıştır. Ünitede yer alan kazanımlar tekrar gözden geçirilerek kazanımların bazıları yeniden yazılmış bazıları ise çıkarılmıştır.

Programa ilişkin olarak öğretmen, öğrenci ve velilerin memnuniyet derecelerini belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Alman görüşlerin birbirine yakın olması ve bazı kazanımların gözden geçirilmesi önerisi üzerine üniteyle ilgili kazanımların üzerinde durulması bir zorunluluk oluşturmuştur. Hazırlanan 10 kazanıma ilişkin olarak her kazanıma bir soru oluşturulacak şekilde 10 sorudan meydana gelen bir kazanım testi hazırlanmıştır. Hazırlanan kazanım testi ve öz değerlendirme formu çalışma yapılacak olan 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır Ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin kazanım testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 62 olarak bulunmuştur. Öğrencilere ait kazanım testi puanlarına bakıldığında 18 öğrencinin 60 ve üzeri puan aldığı, 13 öğrencinin ise 60'ın altında puan aldıkları görülmektedir.

Kazanım bazında bakıldığında 1, 3, 7, 8 ve 9. kazanımların öğrenciler tarafından kazanıldığı; 2, 4, 5, 6 ve 10. kazanımların öğrencilerin çoğu tarafından kazanılmadığım görülmektedir. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin %60'ınm (18 öğrenci) başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

öğrencilere kendilerini değerlendirme formu başlığı altında kazanım maddelerinden oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu sınıfa uygulanan anket sonuçları toplandıktan sonra kazanım testi (tek tek kazanımlar bazında) sonuçları ile karşılaştırılmış ve sonuçların

birbirleri ile tutarsız olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin dersle ilgili kendi bilgilerine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenin ünite kazanmalarını işlerken bu konu hakkında öğrencileri bilgilendirmemiş olabileceklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilere uygulanan anket dışında 5 matematik öğretmenine ve 5 veliye birer anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenler genel olarak programdan hiç memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Veliler ise genel olarak memnun oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

VIII. BÖLÜM

ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, 7. Sınıf Matematik Öğretim Prog- ramı'na ilişkin aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Her programın dayandığı felsefe ve kuramların belirtilmesinde yarar görülmektedir.
2. Öğretmenlere yönelik ayrı bir Program Kullanım Kılavuzu ya da Öğretmen El Kitabı gibi bir kitap hazırlanması gerekmektedir.
3. Özellikle duyuşsal alanın özelliklerine uygun kazanmaların arttırılması, uygun psikomotor kazanmaların da eklenmesi önerilmektedir.
4. Kazanımlar incelenerek programdaki yükünün azaltılması, hem kazanım hem de etkinlik ifade eden kazanmaların bilişsel alanın düzeyleri dikkate alınarak ayrıştırılması gerekmektedir.
5. Kazanmalara ara disiplinlerle ilgili (kariyer gelişimi, girişimcilik vb.) kazanmaların eklenmesi gerekmektedir.
6. Programda düzeye uygunluk dikkate alınmadığı için bazı kazanmalarda değişik sınıflarda tekrarlar ortaya çıktığından bu durumların gözden geçirilmesi ve giderilmesi önerilmektedir.
7. Etkinlik örnekleri yerine "sınama durumları" terminolojisinin kullanılması önerilmektedir.

H. I'ıognım gelişin mc <,«ıhşınultıı unlu ihtiyaç .ıınhzıınleıı doğan temel yeterlilikleri ortaya çıkaracak hedel ve davranışlar belirlendikten sonra içeriğin belirlenmesi yoluna gidilmelidir.

9. Öğrencinin duyuşsal özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının programı uygulayan öğretmenlerin dikkate almasının önemi kılavuz kitapta önemle vurgulanmalıdır.
10. Öğretmenlere programda yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanma süreçlerinin ne olduğu değil, nasıl uygulanması gerektiğinin program kılavuz kitabında açıklanması önerilmektedir. Öğretmenlere yönelik hazırlanacak program kullanma kılavuzunda strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulacağı örneklerle açıklanmalıdır.
11. Hizmet içi eğitimlerde kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlama ve kullanma etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir. Kullanılacak alana özel bazı araç ve gereçlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullara ulaştırılması, yerel bölge olanaklarının araç-gereç hazırlamada nasıl işe koşulacağının ise kılavuz kitapta zengin örneklerle açıklanması önerilmektedir.
12. Kazanımların nasıl sınanacağı ile ilgili örnekler oluşturulurken kritik kazanımların belirlemesi ve örnek sınama durumlarının bu kazanımlar için hazırlanması önerilmektedir.
13. Kazanımın ilgili olduğu bilişsel alan düzeyi ile örnek sınama durumlarının düzeylerinin örtüşürlüğü/uygunluğu gözden geçirilmelidir.
14. Düzey belirleme ve izleme amaçlı program değerlendirmelerine gereksinim vardır. Özellikle ürün değerlendirmelerinin program etkililiğinin sınanması için gerekli olduğu düşünülmektedir. Gözlem, görüşme ve rapor gibi diğer veri toplama kaynaklarından elde edilen verilerle bu değerlendirme sonuçlarının birleştirilerek programın gözden geçirilmesi için çok kaynaktan (paydaş) veri elde edilmesi önerilmektedir.
15. Daha objektif bir değerlendirme yapılabilmesi için daha büyük gruplarda uygulamanın yapılması gerekliliği önerilmektedir.

IX. EKLER

EKİ: KAZANIM TESTİ

Adı-Soyadı:.....

Sınıfı:.....

SORULAR

İ. 5 ---------- **işleminde Harun x' i 2 olarak bulmuştur. Harun'un bulduğu**
4 ---------- **- sonuç doğru mudur? Açıklayınız.**

$$\frac{1+2}{x}$$



Ankara'da taksimetre 4 TL ile açılır ve her kilometrede 3 TL artar. Açılış ücretini de, göz önüne alarak gidilen yol ile ücret arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

3. Aşağıda bir yayın ucuna bağlı kütleler ile yayın uzunluğunda meydana gelen değişim tabloda gösterilmiştir.

Tablo: Yayın Ucuna Bağlanan Kütle ve Yay Uzunluğu

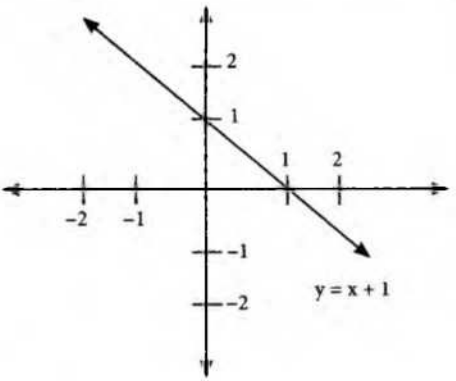
Yayın ucuna bağlanan kütle (kg)	0	1	2	3	4	5
Yay uzunluğu (cm)	5	9	13	17	21	25

Tabloya göre kütle ve yay uzunluğu arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

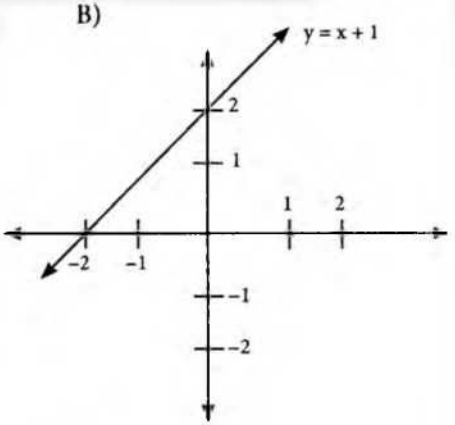
4. A(-2,4), B(4,0), C(-3,4), D(0,3), E(3,2) ve F (2,-3) noktalarını kartezyen koordinat sisteminde gösteriniz.

5. $y = x + 1$ doğrusal denkleminin grafiği aşağıdakilerden hangisidir?

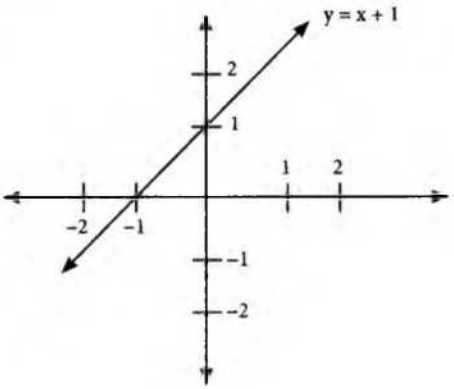
A)



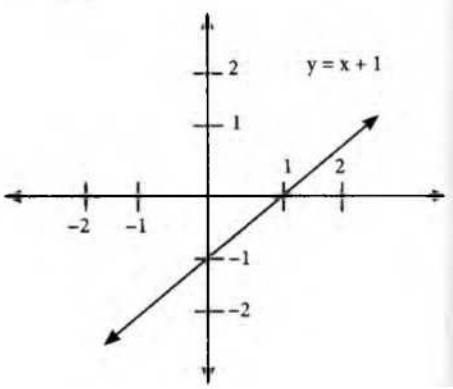
B)



B)



C)



6. Yukarıdaki işlemlerden kaç tanesinin sonucu yanlıştır? Yanlış olduğunu düşündüğünüz işlemin doğrusunu yazınız.

a) $3! = 3$ b) $4! = 24$ c) $0! = 1$ ç) $1! = 1$

7. Serap, okulun bahar şenliğinde söylenen 4 şarkının sıralamasının kaç farklı şekilde yapılabileceğini merak eder ve aşağıdaki gibi bir işlem yapar.

1. şarkı	2. şarkı	3. şarkı	4. şarkı	
4	3	2	1	= 24

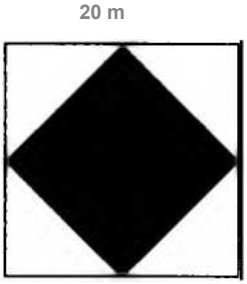
Bu sıralamada, Serap'ın neden ilk söyleyeceği şarkı için 4 seçenek, İkincisi için ise 3 seçenek belirlediğini açıklayınız.

8. **"Bir zar ve bir madeni para aynı anda atdıyor. Zarın üst yüzeyine gelen sayının 3 ve paranın tura gelmesi olasılığını hesaplayınız."**

   Yukarıdaki ifadede geçen olayların ayrık veya ayrık olmayan olaylardan hangisi olduğunu açıklayınız.

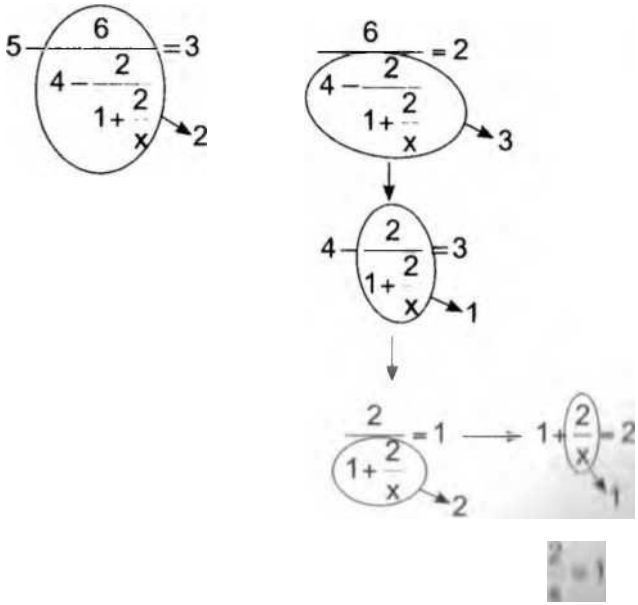
9. **1 'den 9'a kadar doğal sayılar pinpon topları üzerine yazılıyor ve bir torbaya atdıyor. Bilge bu torbadan rastgele bir top çekiyor. Çekilen topun üzerindeki sayının tek veya asal sayı olma olasdığı kaçtır?**

10. **Bir paraşütçünün iniş yapacağı alan yandaki gibidir. Bu paraşütçünün mavi bölgeye inme olasdığım hesaplayınız.**



TEŞEKKÜR EDERİM.

CEVAPLAR



Harun'un bulduğu sonuç doğıuıdıı

. .^«*ıçılıyot ve hei kilometrede t ll. itiliyor.

I km yol gidilmesi durumunda;

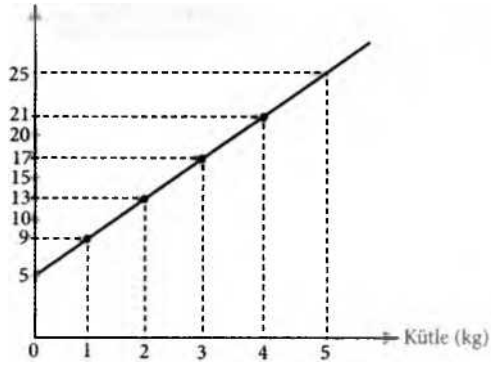
Ücret 4 + 3-7 Tl.

2 km yol gidilmesi durumunda;

Ücret = 4 + 6 = 10 TL

Bu duruma göre; yol arttıkça ücrette artacaktır. Aralarında doğru orantı vardır.

3. Tabloya uygun olarak grafik çizildiğinde;

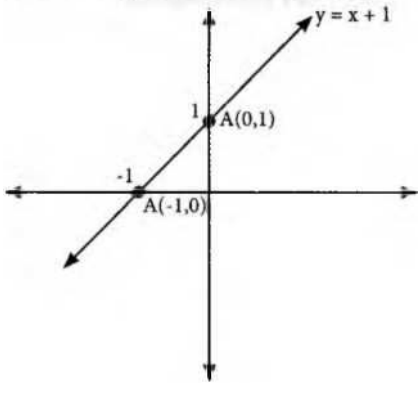


Tabloya uygun olarak grafik çizildiğinde yayın ucuna bağlanan kütle arttıkça yayın uzunluğu da artmaktadır. Kütle ve yay uzunluğu arasında doğrusal bir ilişki vardır.

tP bk12 13 14, , ‘
♦ -+--------- 4 -
i i 3(>D(0,3)
i i 2 E(3,2)

12 i ■ vA4,0,1
<-----1 ---- i -----i ---- 1---------- 1 ----1-----i--- ♦—►
-4 -3 -2 -1 1234
..-1 i
..-2 i
..-3.....
F(2,-3)

5. y = x + 1 doğrusal denklemin grafiği



y = x + 1 denkleminde

x = Oiçin, y=l A(O,1)

y = Oiçin, x=-l B(-1,O)

a)3! = 3-2-l = 6
Yanlış

b) 4! = 4 • 3 ■ 2 • 1 = 24
Doğru

c) 0! = 1 Doğru

Soruda a maddesindeki sonuç yanlıştır. Diğerleri doğrudur.

ç) 1! = 1
Doğru

7. Serap'ın ilk söyleyeceği şarkı için 4 farklı seçeneği vardır. Çünkü şarkı sayısı 4 tanedir. İlk şarkıyı söyledikten sonra geriye 3 şarkı kaldığı için 2. şarkı için 3 seçeneği kalır.

8. Bir zar ve bir madeni para atıldığında zarın 3 ve paranın tura gelmesi olayları birbirlerinin sonucunu etkileyen olaylar değillerdir. Zarın 3 gelmesine A olayı, paranın tura gelmesine B olayı dersek;

A olayının örnek uzayı $Ö_A$ = {1, 2, 3,4, 5, 6}

B olayının örnek uzayı $Ö_B$ = {Y, T}

Olaylara ait örnek uzaylar incelendiğinde ortak elemanları olmadığı görülüyor. Bu sebep le A ve B olayları ayrık olaylardır.

9. Ö = Örnek Uzay

olayı olsun.

Ö = {1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9}

s(Ö) = 9

Topun üzerindeki sayının tek olması olayı

A = {1,3, 5, 7,9} s(A) = 5 B -

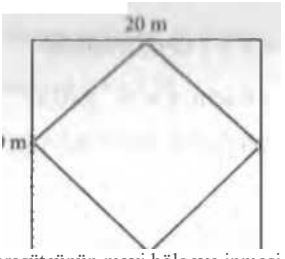
A ve B olayları ayrık olmayan olaylardır.

n ’ r -■

O(A veya B) = O(A) + O(B) - O(ADB)

O(A veya B)= _ + $\frac{5}{9} \quad \frac{4}{9} \quad \frac{3}{9} \quad \frac{6}{9} \quad \frac{2}{3}$

10
.



Paraşütçünün mavi bölgeye inmesi olayı M olayı olsun. Karenin Alanı = 20 • 20 = 400 m^2

Üçgenlerin Alanları = 4 x ----------= 200 m

EK 2: ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Etkinliğin Adı: Pinpon Toplan ve Olasılık

Etkinlikte Yer Alan Kazanımlar:

Kazanım 8: Ayrık ve ayrık olmayan olayın örnek uzayını belirler.

Kazanım 9: Ayrık ve ayrık olmayan olayları açıklar.

Kazanım 10: Ayrık ve ayrık olmayan olayların olma olasılıklarını hesaplar.

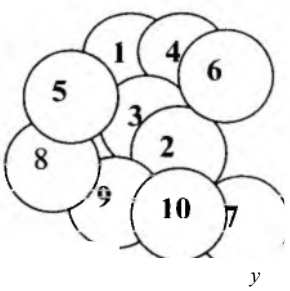
Araç ve Gereç: 10 tane pinpon topu, keçeli kalem, şeffaf olmayan bir torba.

Pinpon toplarının üzerine l'den 10'a kadar sayıları keçeli kalemle yazınız.

Topları şeffaf olmayan bir torbanın içine koyunuz.

Öğrencilerinizden torbadan rastgele bir top çekmelerini isteyiniz.

Öğrencilerinize rastgele top çekme olayın daki **deneyi, örnek uzayı ve örnek uzayın elaman sayısını** belirlemelerini söyleyiniz.



y

Seçilen toptaki sayının tek, çift ve asal sayı olma olaylarının eleman sayılarını yazdırınız.

Öğrencilerinize aşağıdaki soruları sorarak cevap hakkında tartışmalarını sağlayınız.

Seçilen toptaki sayının tek veya asal sayı olması olayları aynı anda gerçekleşebilir mi? Neden? Bu olayın olma olasılığını hesaplayınız.

Seçilen toptaki sayının çift veya asal sayı olması olayları aynı anda gerçekleşebilir mi? Neden? Bu olayın olma olasılığını hesaplayınız.

Seçilen toptaki sayının tek ve çift olma olasılığı nedir?

EK 3: PROGRAMA İLİŞKİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYET ANKETİ

AÇIKLAMA: Bu bölümde mevcut öğretim programından ne derece memnun olduğunuzun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Lütfen aşağıda listelenen konulardan ne derece memnun olduğunuzu uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Konunun beklentilerinizi karşılaması olumlu taraf olarak memnuniyeti, karşılamaması ise olumsuz taraf olarak memnun olmama durumunu yansıtmaktadır.

MEMNUNİYET DÜZEYİ			
Hiç Memnun Değilim	**Memnun Değilim**	**Memnunum**	**Oldukça Memnunum**
1	**2**	**3**	**4**

	MEMNUNİYET DÜZEYİ			
1. Derslerde uygulanan öğretim yöntemleri	1	2	3	4
2. Başarıyı ölçmede kullanılan klasik yöntemlerin (yazılı ve sözlü sınavlar, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış testleri vb) kullanımı	1	2	3	4
3. Başarıyı ölçmede kullanılan tamamlayıcı yöntemlerin (performans görevi, kavram haritaları, portfolyo vb) kullanımı	1	2	3	4
4. öğrenciler arası iletişim ve etkileşim	1	2	3	4
5. Teknoloji (tepegöz, projeksiyon, bilgisayar vb) kullanımı	1	2	3	4
6. Sınıfın fiziksel ortamı (sıralar vb)	1	2	3	4
7. Sınıf düzenlenmesi (grup dizaynı vb)	1	2	3	4
8. Sınıftaki araç-gereçlerin kullanımı	1	2	3	4
9. Etkinliklerin niteliği	1	2	3	4
10. Öğretmen-öğrenci etkileşimi	1	2	3	4

EK 4: PROGRAMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN MEMNUNİYET ANKETİ

AÇIKLAMA: Bu bölümde mevcut öğretim programından ne derece memnun olduğunuzun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Lütfen aşağıda listelenen konulardan ne derece memnun olduğunuzu uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Konunün beklentilerinizi karşılaması olumlu taraf olarak memnuniyeti, karşılamaması ise olumsuz taraf olarak memnun olmama durumunu yansıtmaktadır.

MEMNUNİYET DÜZEYİ

Hiç Memnun Değilim **Memnun Değilim** **Oldukça Memnunum**

1 2 3 4

Konular	MEMNUNİYET DÜZEYİ			
1. Programın felsefesi	1	2	3	4
2. Programın dili (anlaşılırlığı)	1	2	3	4
3. Programın bölümlerinin sistematikliği	1	2	3	4
4. Öğretmenlerin rollerinin tanımlanmış olması	1	2	3	4
5. Öğrencilerin rollerinin tanımlanmış olması	1	2	3	4
6. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması	1	2	3	4
7. Kazananların anlaşılırlığı	1	2	3	4
8. İçeriğin kazananlarla tutarlılığı	1	2	3	4
9. Ünitelere (modüllere) ayrılan zaman	1	2	3	4
10. Etkinliklerin niteliği	1	2	3	4
11. Etkinliklerin sayısı	1	2	3	4
12. Etkinliklerinin uygulanabilirliği	1	2	3	4
13. Tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmesinden	1	2	3	4
14. Çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin çok yönlü tanınmasına fırsat verilmesinden	1	2	3	4
15. Ölçme-değerlendirmenin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmesinden	1	2	3	4
16. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteklerinden	1	2	3	4
17. Öğrenciler arası etkileşime olanak sağlanmasından	1	2	3	4
18. Öğretmen-öğrenci etkileşimine olanak tanımasından	1	2	3	4
19. Diğer alan öğretmenleri ile işbirliğine olanak tanımasından	1	2	3	4

EK 5: PROGRAMA İLİŞKİN VELİ MEMNUNİYET ANKETİ

AÇIKLAMA: Bu bölümde mevcut öğretim programından ne derece memnun olduğunuzun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Lütfen aşağıda listele İnen konulardan ne derece memnun olduğunuzu uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Konunun beklentilerinizi karşılaması olumlu taraf olarak memnu niyeti, karşılamaması ise olumsuz taraf olarak memnun olmama durumunu yansıtmaktadır.

MEMNUNİYET DÜZEYİ

Hiç Memnun Değilim **1**
Memnun Değilim **2**
Memnunum **3**
Oldukça Memnunum **4**

Konular	MEMNUNİYET DÜZEYİ			
1. Öğrencinin bilgi düzeyi	1	2	3	4
2. Öğrencinin beceri düzeyi	1	2	3	4
3. Öğrencilerin öğrenme biçimi (aktifliği, katılması vb)	1	2	3	4
4. Öğrencinin öğrenme isteği	1	2	3	4
5. Öğrencinin gelişimi konusunda veliye bilgi sağlanması	1	2	3	4
6. Velinin öğrenme sürecine dahil edilmesi	1	2	3	4
7. Velinin okul yönetimi ile iletişimi	1	2	3	4
8. Velinin öğretmen ile iletişimi	1	2	3	4

EK-9

FELSEFE DERSİ İÇİN TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI

I. BÖLÜM

ALAN ÇALIŞMASININ GEREKÇESİ BİLGİLENDİRME FORMU ‡‡‡‡

Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı

Konuk Öğretim Üyesi

Cebeci-ANKARA

2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi EPG 6012 Eğitimde Program Geliştirme ve Uygulama dersi için Alan Çalışması Kılavuzu'nda belirtilen konular çerçevesinde aşağıdaki çalışmaları gerçekleştirmeyi planladığımı bilgilerinize sunuyorum.

a. Alan Çalışması Yapılacak Okul: Polatlı Dua Tepe Anadolu Lisesi

b. Adı: Felsefe

c. Düzeyi: Ortaöğretim 11. Sınıf

d. Ünite: Ahlak Felsefesi

GEREKÇE:

Mevcut uygulanmakta olan programın yeni ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak güncelleştirilmediği, eğitim durumlarının ayrıntılarıyla belirlenmediği, uygulamadaki öğretmenin bilgilendirilmediği düşüncesiyle, öğretim sonunda istenilen kazanımlara ulaşılamadığı varsayımından hareketle sözü edilen programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Adı, Soyadı: Tuba Acar

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Doktora Öğrencisi

Adres: Polatlı Dua Tepe Anadolu Lisesi Polatlı/ANKARA

‡‡‡‡ Bu program taslağı, önce Demirel in analitik program değerlendirme modeli ile değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucuna göre mevcut felsefe öğretim programından bir ünite seçilerek bu ünite için program geliştirme çalışması yapılmıştır.

II. BÖLÜM

İŞLEM-ZAMAN ÇİZELGESİ

Program geliştirme çalışması kapsamında uygulanan işlem basamaklarına ait zaman çizelgesi Tablo 2.1'de sunulmuştur.

TABLO 2.1. İŞLEM-ZAMAN ÇİZELGESİ

Aylar	Şubat			Mart							Nisan					Mayıs				
Haftalar	3		4	1		2		3		4	1		2		3		4	1		2		3
İşlem-Basamakları																						
Planlama																						
İhtiyaç Analizi																						
Hedef ve Kazanımların Gözden Geçirilmesi																						
İçerik Analizi																						
Boyutlandırılmış Çizelge																						
Öğrenme Etkinlikleri																						
Düzey Belirleme Testi																						
İzleme Testleri																						
Uygulama Kılavuzu																						
Raporlaştırma																						

III. BÖLÜM

İHTİYAÇ ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlanacak alan çalışması için; kazanmaların yazımından önce, bu kazanmalara yol gösterecek ihtiyacı ortaya koymak gereklidir. Bu nedenle ihtiyaç analizi yapılır. Çalışmada ihtiyaç analizi şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

a) 1993 Felsefe Programı ile 2009 Felsefe Programı'nın Karşılaştırılması

Öncelikle ihtiyaç analizi için; Milli Eğitim Bakanlığı 1993 Felsefe Dersi Öğretim Programı ile 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Bu öğretim programları bağlam, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmıştır.

BAĞLAM

Hazırlanan programın dayandığı başat bir felsefe var mı?

1993 Felsefe Programı: Hazırlanan programda belli bir eğitim felsefesinin izine rastlanmamıştır.

2009 Felsefe Programı: Hazırlanan programda açık bir şekilde ifade edilmemekle birlikte ilerlemecilik eğitim felsefesinin ölçütlerine yer verilmiştir. Bu ölçütler programda şu şekilde yer almıştır:

- Evreni ve ötesini anlayan,
- Değişime ve gelişime açık,
- Felsefi sorgulama becerisi kazanmış,

  Sistematik düşünebilen,

  Konulara çok yönlü bakış açısıyla bakabilen,
- Tartışma kültürü kazanmış,
- Yeniliğe açık öğrenciler yetiştirmek,
- Öğretme bilgiye ulaşmada öğrencinin rehberi,
- Öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını kullanması ve öğrenmeyi yaparak yaşayarak kendisinin gerçekleştirmesi,
- Ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alma.

Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları dikkate alınmış mı?

1993 Felsefe Programı: Sunuş yoluyla öğretim, soru-cevap, sözlü anlatım ve örneklendirmeye yer verilmiştir.

2009 Felsefe Programı: Programda belli bir öğrenme kuramı dikkate alınmamıştır.

Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mı?

1993 Felsefe Programı: Kullanma kılavuzu hazırlanmamıştır.

2009 Felsefe Programı: Kullanma kılavuzu hazırlanmamıştır.

HEDEF

Öğretim programının hedefleri/kazanımları/yeterlikleri aşamalı sınıflamaya göre düzenlenmiş mi?

1993 Felsefe Programı: Öğretim Programı nda amaçlara ve bu amaçlara iliş kin davranışlara yer verilmiştir. Amaçlar kavrama basamağına göre hazırlanmıştır. (Bütün ifadelerde "kavrayabilme" kullanılmıştır.) Davranışlar hazırlanırken aşamalı sınıflamaya uyulmamış ve binişik olarak hazırlanmıştır.

2009 Felsefe Programı: Felsefe Dersi Programında kazanımlar arasında ar dışıklık söz konusu olmadığından dolayı aşamalı sınıflamaya göre düzenlenmemiştir.

Hedefler/kazanımlar/yeterlikler öğrenci düzeyine uygun mu? (Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?)

1993 Felsefe Programı: Felsefe Dersi Öğretim Programı felsefe dersini yeni tanıyacak öğrenciler için hazırlanmıştır. Amaçlar hep kavrama düzeyinde olduğu için ve öğrenciler bu dönemde soyut işlemler döneminde bulunduklarından dolayı amaçlar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur fakat felsefe dersi genel yeterlilikleri için yeterli değildir.

2009 Felsefe Programı: Felsefe soyut düşünme becerisini gerektiren bir disiplindir ve öğrenciler bu dönemde Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında "soyut işlemler dönemi' nde olduklarında dolayı uygundur.

Hedeflere/kazanımlara/yeterliklere uygun etkinlik örnekleri doğru verilmiş mi?

1993 Felsefe Programı: Program'da herhangi bıı etkinlik örneğine yer verilmemiş. Sadece işlenişe ait nelerin vurgulanman gerekliği belirtilmiştir.

2009 Felsefe Programı: Etkinliklcı -.11111 ı m ap vr okuma metinlerini içermektedir. Mevcut teknolojik materyalin m kullanılman, gor.ellerle desteklenmesi ve tartışma ortamlarının yaratılın.r.ıyl.ı l-n■ anınlaı daha etkin kazandırılabilir.

İçerik, hedeflere/kazanımluıa/yı n ılıklı ■■ uygun olarak hazırlanmış ve hedef-içerikilişkisi kurulmuş mut (llcllıllu inhinan verilmiş nıl?)

1993 Felsefe Programı: lıj'i lk lu dı Ilı >■ gim dı gil, İn dellei içei iğe göre hazır lanmıştır ve belirtke tablosuna yrı .... .m

2009 Felsefe l'ıogıuını Içıiıl- ....ıiiihua gmr drgil, kazanım içeriğe göre hazırlanmıştır. Behı lk lalılnaıma yi ı M ı Ilım mlşllı

İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mı? (Doğrusal, sarmal, çekirdek, vd.)

1993 Felsefe Programı: İçerik düzenlemesinde modüler programlama yaklaşımı dikkate alınmıştır.

2009 Felsefe Programı: İçerik düzenlemesinde modüler programlama yaklaşımı dikkate alınmıştır.

İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)

1993 Felsefe Programı: İçerikte duyuşsal ve devinişsel gelişim özelliklerine yer verilmemiş, bilişsel gelişim özellikleri de öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde değildir.

2009 Felsefe Programı: İçerik seçiminde öğrencilerin ilgilerinin dikkate alındığı söylenemez. Çünkü felsefe dersi içeriği yıllar öncesiyle aynıdır ve yeni gelişmelere (örneğin, kuantum felsefesi vb.) yer verilmemiştir. İçerik öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim dönemlerine uygundur.

SÜREÇ

Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere/kazanımlara/yeterlik- lere uygun mu ve bunların nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?

1993 Felsefe Programı: Sınırlı sayıda verilen öğretim yöntem ve teknikleri felsefenin amaçlarına ulaşabilmek için ve felsefi bakış açısını kazandırabilmek için yeterli değildir. Sınırlı sayıda verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ilişkin sınırlı açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar şu şekildedir:

Bu ünitede;

- Felsefede cevaplardan çok soruların önem taşıdığı ve temellendirmenin esas olduğu,
- Felsefe bilgisinin yöntemli, sistemli ve tutarlı bir bilgi olduğu, akla, mantığa uygunluğu açısından bilimsel bilgiye benzediği ama felsefenin bilimi aşan bir özellik taşıdığı,
- Filozof olabilmek için bilimlerin sonuçlarından haberdar olmanın yeter li olmadığı, “yaratıcı zekâ' nın gerekli olduğu.
- Bilimlerin gelişimine sınır konulamayacağı ve felsefenin bu gelişmeye ışık tuttuğu,

- Felsefenin, bilimlerin ulaştığı sonuçları sorgulayarak yeni bilim alanlarının doğmasına yardımcı olduğu,
- Felsefenin dün olduğu gibi bugün de bilimlerin konusu olan varlık alanlarını bir bütün olarak kuşatıp sistemli bir açıklamaya yöneldiği,
- Felsefe ve bilim arasındaki ilişkilerin her iki alanda yeni değişmelere ve gelişmelere kaynaklık ettiği vurgulanmalıdır.

Dolayısıyla sürece ilişkin değil içeriğe ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2009 Felsefe Programı: Programda sunuş yoluyla öğretim dışında herhangi bir öğretim yöntem ve tekniğine yer verilmemiştir.

Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program hedefleri/kazanımlan/yeterlikleri ile tutarlı mı?

1993 Felsefe Programı: Dersin işlenişine ilişkin örneklere yer verilmemiştir.

2009 Felsefe Programı: Verilen etkinlik örnekleri öğrenci merkezlidir ve kazanımlar ile tutarlıdır.

Öğretim materyalleri hedeflere/kazanımlara/yeterliklere uygun mu ve programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?

1993 Felsefe Programı: Programda, ders kitabı dışında, öğretim materyali kullanımına yer verilmemiştir.

2009 Felsefe Programı: Programda ders kitabı ve bazı metinler dışında öğretim materyallerine yer verilmemiştir.

DEĞERLENDİRME

Hedef-davranışların/kazanımlann/yeterliklerin nasd sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?

1993 Felsefe Programı: Değerlendirme bölümünde değerlendirmenin nasıl yağılacağı değil değerlendirmede sorulacak sorulara yer verilmiştir. Sorular şu şekildedir:

2. Kant'ın "Felsefe değil, felsefe yapmak öğrenilir." sözünü açıklayınız.
3. Bilge ile filozof kavramlarını karşılaştırınız.
4. Felsefede soru sormanın niçin cevap vermeden daha önemli olduğunu açıklayınız.
5. Bilim felsefenin yerine geçebilir mi? Niçin?
6. Sanatkâr ile filozofun ortak yanları var mıdır? Açıklayınız.

2009 Felsefe Programı: Programda; açık uçlu sorular, gözlem formu, öz değerlendirme formu, sözlü sınavlar, tartışma, sunum, deney, sergi, proje, görüşme, gelişim dosyası, akran değerlendirme formu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular, grup değerlendirme, kontrol listesi, derecelendirme ölçeği vb. ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca süreç değerlendirmeye yönelik, öğrenci ürün dosyasının ve performans değerlendirmenin kullanılması vurgulanmıştır. Verilen ölçme araç ve yöntemlerinden bazılarına ait kısa açıklamalara ve etkinliklerde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarını/kazanımlarını ölçer nitelikte mi?

1993 Felsefe Programı: Felsefenin konusunu kavrayabilmeye ilişkin bir değerlendirmeye yer verilmemiştir. Felsefenin diğer alanlarla ilişkisini kavrayabilme amacı "Bilim, felsefenin yerine geçebilir mi? Niçin? Sanatkar ile filozofun ortak yanları var mıdır?" türü sorularla sınanmaya çalışılmıştır. Felsefenin gereğini kavrayabilme amacına ilişkin herhangi bir değerlendirme sorusuna yer verilmemiştir.

2009 Felsefe Programı: Kazanmalarda " **fark eder, değerlendirir, tartışır vb.**" ifadelere yer verildiği için, verilen örnekler kazanmaları ölçmek için yetersiz kal makla birlikte, bu örneklere açık uçlu sorular eklenerek kazanımlar ölçülebilir.

Hedeflerin/kazaıımların/ycterliklerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

1993 Felsefe Programı: Alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmemiş ve var olan değerlendirme soruları da hedeflere göre değil, kitapta verilen içeriğe göre oluşturulmuştur.

2009 Felsefe Programı: Yukarıda da belirtildiği gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

b) Öğrenci Memnuniyet Ölçeği

İhtiyaç belirlemedeki bir diğer çalışma memnuniyet ölçeğidir. Bir yıl önce felsefe dersini alan öğrencilere memnuniyet ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekle öğrencilerin memnun oldukları unsurların devam etmesi ve memnun olmadıkları unsurların ise değiştirilmesi amaçlanmıştır.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında 11. sınıf felsefe dersini alan öğrencilerin genel olarak memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin memnun olmadıkları konular ise okulun teknolojik imkânlarının yetersiz olması, sınıfın düzenlenmesinin etkili iletişim kurmaya elverişli olmaması ve öğrenciler arası iletişim ola rak görülmektedir.

c) Veli Memnuniyet Ölçeği

İhtiyaç analizinin bir diğer boyutunu velilere uygulanan memnuniyrl öl<,« ği oluşturmaktadır. Bu çalışmayla veliler program geliştirme çalışmalın ımı ılalıil edilmiştir. Bu ölçek yoluyla velilerin mevcut eğitim programı lir İlgili giiılkh ıl alınmıştır.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında felsefe dersini alan 19 **ogıı m inin** *|**İU** uygulanan memnuniyet ölçeği sonuçlarına göre velilerin grin 1■ ıhı nl« **mı >■ inil**» dukları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin çoğunluğu oğrvın Ilı ıin lulgi < l öğrencilerin beceri düzeyinden, öğrencilerin Oğırıuım lılı, **imin ırala** katılması vb.), öğrencilerin öğrenme istek İri İmli ıı, **"||i•** ıı **İllin w* I** da veliye bilgi sağlanmasından, velinin öğıı mm «ilin İn* »**I** Ilı İl I **'İİİM** linin okul yönetimi ile iletişimindi n, **vı** linin **n|iıı Ilın n lli lıill|lı|** olduklarını ifade etmişlerdıı

d) Öğretmen Memnuniyrl öl^ı gl

Öğretmenlerin mevnıl pıngmımı lliyklıı |İ«HHмliil «h™jı\|

yönelik**Memnuniyrl (*1.. gı. 1'11411,1111 I h |ıı ıh ıılıımı Aıikrll wı |lUll|liH ıi|iılmi|lıı**

Üç felsefe öğretmenine uygulanan Memnuniyet ölçeği sonuçlarına göre, öğ-retmenlerin çoğunluğunun memnun olduğu konular; programın felsefesi, programın anlaşıhrhğı, kazanımların anlaşılırlığı, ünitelere ayrılan zaman, etkinliklerin uygulanabilirliği, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi ve diğer alan öğretmenleriyle işbirliğine olanak tanınmasıdır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun memnun olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri konular ise; programın bölümlerinin sistematikliği, öğretmenlerin rollerinin tanımlanmış olması, öğrencilerin rollerinin tanımlanmış olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, içeriğin kazanmalarla tutarlılığı, etkinliklerin nitelikleri, etkinliklerin sayısı, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin çok yönlü tanınmasına fırsat verilmesi, ölçme- değerlendirmenin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekleri, öğrenciler arası etkileşime olanak sağlanması ve öğretmen-öğ- renci etkileşimine olanak tanınmasıdır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerinden memnun olmamalarına rağmen 2009 Felsefe Programının en güçlü yönlerinden birisi ölçme değerlendirme yöntemleridir. Program'da alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine de yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin değerlendirmelerini programa göre değil felsefe kitabına göre yaptıkları gözlenmiştir.

e) Öğretmenler İçin Program Değerlendirme Anketi

Programın etkili yönlerini ve eksik yönlerini tamamlamak ve geliştirmek amacıyla anket yoluyla öğretmenlerin görüşleri de alınmıştır.

IV. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM FELSEFE DERSİ KİTABI

Ortaöğretim felsefe dersi kitabı incelendiğinde kitabın kazanımlar bazında değil, içerik bazında ele alındığı gözlemlenmiştir. Fakat daha önce kullanılan felsefe dersi kitabına göre daha fazla etkinliğe yer verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin derse aktif katılımının arttığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Ortaöğretim felsefe dersi öğretmen kılavuz kitabı bulunmamaktadır.

V. BÖLÜM

MEVCUT EĞİTİM PROGRAMI

Mevcut program 2009 yılında uygulamaya konulan Felsefe Programı'dır.

5.1. Ünitenin Kazanımları

Ortaöğretim Felsefe Dersi Ahlak Felsefesi Ünitesi ne ilişkin kazanımlar Bloom'un boyutlandırılmış sınıflama çizelgesine uyarlanarak Tablo 5.1'de verilmiştir.

Tablo 5.1. Boyutlandırılmış Sınıflama Çizelgesi

Bilişsel Süreç Boyutu/Bilgi Boyutu	1. Hatırlama	2. Kavrama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yarıl ma
A. Olgusal Bilgi		1. Ahlakın ne olduğunu açıklar. 5. Erdem ve yaşam ilişkisini kavrar.			3. tyi ve kötü kavramlarını değerlendirir. 6. Özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir.	
R. Kavramsal Bilgi	9. Evrensel bir ahlaki tavır olarak Anadolu bilgeliğinin başlıca örneklerini tanır. 10. Uygulamalı etik alanlarına ilişkin prob-lemleri fark eder.	2. Ahlak felsefesinin konusunu kavrar.		4. Ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder.	7. Ahlaki eylemin amacının ne olduğunu tartışır. 8. Evrensel ahlaki ilkelci İn olup olmadığını tartışıl	
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						

1. Ahlakın ne olduğunu açıklın M*1 'İtli

Öğeler Bilgisi Kavranın 1ı u ınıl-una Ahlak felsefesinin

kınıı»ınıı I « İM IH Genellenıck'i Hı'ıı ‘««İİMM

3. İyi ve kolu kavramlın mı değerlendirir. **(AB 5. 2) Olgusal Bilgi,** Özel Ay- rınlı ve öğeler Bilgiyi - **Değerlendirme,** Eleştirme
4. Ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder. **(BA-4.1) Kavramsal Bilgi,** Sınıflama ve Gruplamalar Bilgisi - Çözümleme, Ayırt Etme
5. Erdem ve yaşam ilişkisini kavrar. **(AB-2.7) Olgusal Bilgi,** Özel Ayrıntı ve Öğeler Bilgisi - **Kavrama,** Açıklama
6. Özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir. **(AB-5.1) Olgusal Bilgi,** Özel Ayrıntı ve Öğeler Bilgisi - Değerlendirme, Kontrol Etme
7. Ahlaki eylemin amacının ne olduğunu tartışır. **(B.B-5.2) Kavramsal Bilgi.** İlke ve Genellemeler Bilgisi - **Değerlendirme,** Eleştirme
8. Evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartışır. **(B.B-5.2) Kavramsal BilgI**İlke ve Genellemeler Bilgisi - **Değerlendirme,** Eleştirme
9. Evrensel bir ahlaki tavır olarak Anadolu bilgeliğinin başlıca örneklerini tanır. **(BB-1.1) Kavramsal Bilgi,** İlke ve Genellemeler Bilgisi - **Hatırlama,** Tanıma
10. Uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder. **(B.B-1.1) Kavramsal Bilgi,** İlke ve Genellemeler Bilgisi - **Hatırlama,** Tanıma

Programda kazanımlar olgusal bilgi ve kavramsal bilgi boyutlarında kalmıştır. İşlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi basamaklarına ulaşılamamıştır. Felsefe dersi düşünüldüğünde özellikle üst bilişsel bilgi basamağına ulaşmak istenilebilir fakat öğrencilerin bu ders öncesinde bir felsefe dersi almadıkları düşünüldüğünde kazanmaların bu iki basamakta kalması normaldir. Mevcut koşullar altında üst bilişsel bilgi basamağına ancak yükseköğretimde ulaşılabilir. Programın on kazanmamdan beşinin çözümleme ve değerlendirme basamağında olması felsefe dersinin yeterliliklerini sağlamak açısından işlevseldir.

5.2. Ünitenin İçeriği

- Ahlak Felsefesi Nedir?
- Ahlak Felsefesinin Temel Kavramları
- İyi-Kötü, Doğru-Yanlış, Güzel-Çirkin
- Yargılarımız
- Erdem-Yaşam İlişkisi

- Değerler ve Doğrular
- Yanlış ve Değerler
- Ne Kadar Özgürüz?

  Ahlaki Eylemin Amacı Nedir?
- Evrensel Ahlaki İlkler Var mıdır?
- Anadolu Bilgelerinde Ahlak

  Uygulamalı Etik Sorunlar

5.3. Öğrenme Yaşantıları

Ahlâk felsefesinin ilk ve büyük filozoflarından Sokrates, yaklaşık 2400 yıl önce "Hiç de önemsiz olmayan bir meseleyi, nasıl yaşamamız gerektiğini tartışıyoruz." diyerek ahlâk felsefesinin konusunu belirlemiş oluyordu.

Bu ünitede ahlâk felsefesinin konusu, iyi-kötü kavramları, ahlâkî yargıların diğer yargılardan ayıran özellikler, erdem-yaşam ilişkisi, özgürlük sorumluluk ilişkisi, ahlâkî eylemin amacı, evrensel ahlâkî ilkelerin olup olmadığı, tasavvuf düşüncesinde evrensel ahlâk yasasının temellendirmesi, günümüzdeki uygulamalı etik problem alanları ele alınmıştır.

Ahlak Felsefesi Ünitesi nde yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışların kazandırılması için aşağıda çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi veya etkinliklerde çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir. Yeni etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken bunların hangi kazanmalara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Ahlak Felsefesi Ünitesindeki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasına aktif bir şekilde katılmaları programın uygulanması açısından önemlidir.

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

KAZANIM: lyi-kötü kavramlarını değerlendirir. **(AB-5. 2) Olgusal Bilgi,** özel Ayrıntı ve öğeler Bilgisi - **Değerlendirme,** Eleştirme.

Süre: 45 dk.

Strateji-Yöntem-Teknik: Buluş yoluyla öğrenme

"Sokakta para buldunuz ne yapardınız?" sorusuyla öğrencilerin dikkati çekilir.

> Tahtaya **"İYİ-KÖTÜ"** kavramları yazılır.

> Kelimenin anlamı öğrencilerle tartışılır.

> Öğrencilerin cevaplarını sınıfla paylaşmaları istenir.

> Daha sonra öğretmen aşağıdaki hikâyeyi anlatır.

Gezginin biri atıyla birlikte açık bir arazide giderken hem kendisinin dinlenmesi ve öğle yemeğini yemesi hem de atının dinlenmesi için mola verir. Atın kendi çevresinden fazla uzaklaşmadan otlayabilmesi için kazığını çakmaya bir taş arar. Fakat bulunduğu arazide taş bulmak oldukça zor olmuş ve taşı bulana kadar bir hayli emek sarf etmiştir. Bu düşünceyle gezgin giderken taşı orada bırakmaya karar verir. Kendinden sonra geleceklerin onun kadar emek sarf etmemesini istememektedir. Daha sonra gelen bir atlı bu taşa takılarak düşer ve ayağını incitir.

> Öğrencilerin bu olayı iyi-kötü değerlerine göre yorumlamaları istenir.

> Bir eylemin iyi olabilmesinin ölçütlerinin neler olduğu öğrencilere sorulur ve kendi düşünceleri çerçevesinde yanıtlamaları istenir.

> Öğretmen iyi-kötü değerlerini aşağıdaki gibi açıklar:

Öğretmen, "Ahlâk felsefesi açısından iyi, ahlâkça değerli olandır. Kötü, iyinin karşısında ve kabul edilemez olandır. İyi ve kötü kavramları çeşitli düşünürler tarafından farklı biçimlerde anlamlandırılmışım" açıklamasını yapar.

İyi-Kötü: *Etiğin en önemli kavramı "iyi'dir. İyi bazen kendisi için, bazen doğurduğu sonuçlar bakımından değerlendirilir. Genellikle "iyi" doğurduğu sonuçlar bakımından değerlendirilemez, "iyi"genel olarak kendi başına iyi olandır. Yani "iyi" görevdir, hazdır, mutluluktur. Gerek ahlak felsefesinin koyduğu ilkeler gerekse bir insanın ahlak görüşü veya "iyi" anlayışı, içinde bulunduğu toplumla ve kültürel yaşamla ilgilidir. Kötü ise yapılması istenmeyen, hoşa gitmeyen fiillerdir.*

Aşağıdakilere benzer sorularla sınıf etkileşimi devam eder.

1. Size göre iyi nedir? Kötü nedir?
2. Biri için iyi olan, herkes için iyi midir?
3. İyinin ve kötünün ölçütleri neler olabilir?
4. Yaşamınızdan iyi ve kötüye örnekler veriniz.
5. İyi ve kötü davranışlarda iradenin rolü nedir?
6. Evrensel "iyi-kötü" var mıdır? Varsa sizce ne olmalıdır?

Etkinliğe Yönelik Ölçme ve Değerlendirme:

Öğretmen, öğrencilere **"Bugün iyi diye düşündüğünüz bir davranışı eyleme geçirin."** ödevlendirmesi ile etkinliği sonlandırır.

KAZANIM: Evrensel bir ahlaki tavır olarak Anadolu bilgeliğinin başlıca örneklerini tanır. **(BB-1.1) Kavramsal Bilgi,** İlke ve Genellemeler Bilgisi - **Hatırlama,** Tanıma.

Süre: 45 dk.

Strateji-Yöntem-Teknik: Buluş yoluyla öğrenme

Öğretmen Mevlana'nın aşağıdaki dizesiyle öğrencilerin dikkatini çeker.

Mevlana "Ne Arıyorsan Kendinde Ara."
Kişinin değeri nedir?
- Aradığı şeydir!
Eğer sen, can konağını arıyorsan, bil ki sen cansın.
Eğer bir lokma ekmek peşinde koşuyorsan, sen bir ekmeksin.
Bu gizli, bu nükteli sözün manasına akıl erdirirsen, anlarsın ki
Aradığın ancak sensin, sen.
Madendeki inciyi aradıkça madensin.
Ekmek lokmasına heves ettikçe ekmeksin.
Şu kapalı sözü anlarsan, anlarsın her şeyi;
Neyi arıyorsan, sen osun.
Senin canının içinde bir can var, o canı anıl
Beden dağının içinde mücevher **vaı, n mili ı vitri İn ıımlı ilini m**[1] A yürüyüp giden sufı, gücün **yelriM- >ıı>ı,** Ama dışarıda değil, aradığını lu mllınlı ilin

(Alt ılıtınıI

> öğretmen öğrencilere Mevlana'nın bu dizelerinden ne anladıklarını sorar ve sınıfta ifade etmelerini ister.

- Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda tartışılır.
- Öğretmen Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaş-i Veli ye dair öğrencilerin neler bildiklerini sorar ve öğrencilerin açıklamalarını ister.
- Daha sonra Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaş-i Veli nin evrensel ahlak yasasını temellendirmelerini aşağıdaki gibi anlatır.

Ahlâk problemi yalnızca felsefede kalmamış, dinler de ahlâk yasasıyla ilgilenmişlerdir. İslâm dünyasında gelişen tasavvuf düşüncesi, ahlâk yasasını kendine özgü yorumuyla temellendirmeye çalışmıştır. Bu görüşler Türk-İslâm kültüründe ortaya çıkmış olan önemli kişilerde örneklendirilebilir.

Mevlânâ (1207-1273): Mevlânaya göre, evrensel ahlâk yasasının kaynağı Tanrıdır. Tanrı insanı, kendi mutlak gücünü ve büyüklüğünü bilmesi için yaratmıştır. İnsan yaratılanların en değerlisidir. İnsan birtakım sorumluluklar taşır. Bu sorumlulukları Tanrı nın güç, güzellik ve yüceliğini en saf biçimde bilmek ve buna göre yaşamaktır. İnsan gelip geçici zevklerden arınarak ilahi aşk ile Tanrı ya yaklaşmalıdır. İlahî aşkı içinde duyan kişi tüm insanları sevecektir. Evrendeki varlık ve düzenin kaynağı Tanrı olduğu için, kim ve ne olursa olsun sevilmeli ve hoşgörüyle davranılmalıdır.

Yunus Emre (1238-1320): Mevlânâ gibi tek gerçeklik olarak Tanrıyı kabul eder. Tanrı ilk önce sevgiyi yaratmıştır. Bu nedenle bütün canlılara sevgi ile yaklaşılmalı- dır. İnsan, kendine kötülük yapılsa bile iyilikle karşılık vermesini bilmelidir. Ancak böyle davranılırsa erdem sahibi olunur. "Dünyadaki her yaratığa aynı gözle bakmayan, dinin evliyası olsa bile, gerçekte asidir." sözü Yunus Emre'nin görüşlerinin özünü oluşturmaktadır.

Hacı Bektaş Veli (1210-1270): Mevlânâ ve Yunus Emre'nin görüşlerini benimsemiştir. Onun ahlâk anlayışı ve dayandığı ilke Tanrıya duyulan sevgidir. Onun felsefesinde iki temel kavram vardır. Biri "fark", diğeri "cem" kavramıdır. Fark, Tanrı ile yaratmış olduğu insanı birbirinden ayrıymış gibi bilmek ve tanımaktır. Cem ise, Tanrı ve insanı birlik olarak bilmek ve tanımaktır. Bu bilme ve tanıma, varlığın sırrıdır. Bu sırra yükselen ve onu bilen kişi ise, kâmil, bilge kişidir. Kâmil kişi, yaratan ile yaratılanı birbirinden farklı görmez. Bilge kişi yaratanın, yaratılanın içyüzü olduğunu, yaratılanın da yaratanın kendisinin ve bilgisinin dış yüzü olduğunu bilir. Tanrı ile insan arasındaki bu beraberlikte ve varlıklar arasındaki, diğer varlıklara ve insanlara sevgi ile yaklaşmanın ve sevgiye dayanan evrensel ahlâkın kaynağı bulunur.

Etkinliğe Yönelik ölçme ve Değerlendirme:

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Etkinlik 1:
Tarih: _____
Öğrenci _____
Sınıfı _____
Numarası: _____

1. Bu etkinlikte ne öğrendim?

2. Neyi iyi yaptım? Neden?

3. Hangi konuda zorlandım? Neden?

4. Nerede yardıma ihtiyacım oldu?

5. Hangi alanda kendimi daha çok geliştirmeliyim?

6. Kuvvetli ve zayıf yönlerim neler?

7. Daha sonraki çalışmalarda neleri laikli yapm >ıgmd

AHLAK FELSEFESİ ÜNİTESİ İÇİN ÖĞRENCİLERE OKUMALARI ÖNERİLEN KAYNAKLAR

1. Bach, R.; MARTI; 2003; Ayyıldız Yayınlan; Ankara
2. Exupery, A. S.; KÜÇÜK PRENS; 2008; Alter Yayıncılık; Ankara
3. Gaarder, J.; SOFİE'NİN DÜNYASI; 1994; Pan Yayıncılık; İstanbul
4. Nietzsche; AFORÎZMALAR; 2000; Birey Yayıncılık; İstanbul
5. Platon; SOKRATES'İN SAVUNMASI; 2005; Zambak Yayınları; İstanbul
6. Rousseau, J.J.; EMİLE "Bir Çocuk Büyüyor"; 2008; Selis Kitaplar; İstanbul

5.4 Sınama Durumları

Felsefe dersi ahlak felsefesi kazanmalarına yönelik bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi klasik sorulardan ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. İlk aşamada her kazanım için 3 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular 32 öğrenciye uygulanmıştır. Çoktan seçmeli sorular için madde analizi yapılmış, klasik sorular içinse rubrik kullanılmıştır. Deneme uygulaması yapılan Başarı Testi ne Ek: l'de yer verilmiştir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ

Ortaöğretim felsefe dersi ahlak felsefesi ünitesi için yapılan program geliştirme çalışmasında ihtiyaçları net bir şekilde ortaya koymak amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi çeşitli boyutlardan oluşmaktadır. İhtiyaç analizinin ilk boyutunda 1993 Felsefe Dersi Programı ile 2009 Felsefe Dersi Programı karşılaştırılmış; bu programların zayıf ve güçlü yönleri ortaya konmuştur. Örneğin 2009 Felsefe Programı nın sahip olduğu ölçme değerlendirmede alternatif yaklaşımların kullanılması gibi güçlü yönlere hazırlanan programda da yer verilmiştir. İhtiyaç analizinin bir diğer boyutunu öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan memnuniyet ölçekleri ve anketleri oluşturmaktadır. Özellikle velilere uygulanan memnuniyet ölçeği, velileri program geliştirme çalışmalarının içine dâhil etmiştir.

Öğrenciler, öğretmenler ve veliler programda öğrencinin ve öğretmenin etkileşiminin az olduğunu, teknolojinin kullanımına yeterince yer verilmediğini ve öğrencinin sürece aktif bir şekilde dâhil edilmediğini belirtmişlerdir. Bu hususlar göz önünde bulundurularak program geliştirme çalışmasına başlanmıştır.

Ahlak Felsefesi Ünitesi için on kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar olgusal bilgi ve kavramsal bilgi boyutlarında kalmıştır. Öğrenciler felsefe dersini ilk kez aldıklarından dolayı bilişsel ve üst bilişsel bilgi basamaklarına ulaşılamamıştır. Bununla birlikte kazanımlar değerlendirme basamağına kadar çıkmıştır.

Kazanımlara göre içerik hazırlanmış fakat felsefe ders kitabındaki içerikte önemli değişiklikler yapılmamıştır. Programdaki bazı kazanımlar için etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde öğrencinin sürece aktif katılmasına ve yorum yapmasına olanak tanınmasına önem verilmiştir. Hazırlanan başarı testi ile öğrencilerin bu üniteyi etkili bir şekilde öğrenip öğrenmedikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. İlk etapta hazırlanan başarı testinde her kazanım için 3 soru yazılmıştır. 32 bireye uygulanan başarı testi sonucu, bu sorulardan güvenirliği düşük olan sorular çıkarılarak 20 soruluk başarı testi oluşturulmuştur.

Katılımcılara uygulanan başarı testi sonuçları katılımcıların kazanından kazandıklarını göstermektedir. Başarı testi sonuçları ile katılımcıların öz değerlendirme ölçekleri ve öğretmenin katılımcıları değerlendirme ölçeği arasında tutarlı bir ilişki gözlenmiştir.

Katılımcıların, 2011-2012 Eğitim Yılı I. Dönem felsefe dersleri I. ve II. sınav ortalamaları ile başarı testi sonuçları karşılaştırıldığında bir öğrenci dışındaki bütün öğrencilerin notlarında artış gözlenmiştir. Ayrıca 66,6 olan sınav ortalamaları 78,7'ye yükselmiştir. Bu sonuçlar Ahlak Felsefesi Ünitesi Taslak Eğitim Progra- mı'nın etkili olduğunu göstermektedir.

VII. BÖLÜM

ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, Orta Öğretim Felsefe Dersi Ahlak Felsefesi Ünitesi Eğitim Programı için şu öneriler sunulabilir.

1. Programda etkinlikler hazırlanırken öğrenciler arasındaki ve öğrenciler le öğretmen arasındaki etkileşimin yoğun olmasına önem verilmelidir.
2. Programda teknolojinin kullanımına ağırlık verilmelidir.
3. Kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve yaş özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Program uygun ve gerçekleştirilebilen etkinliklerle desteklenmelidir.
5. Program farklı ve uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenmelidir.
6. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmeli ve bu teknikler kullandırılmalıdır.

EK: 1

ÜNİTE BAŞARI TESTİ

Kazanım 1: Ahlakın ne öldüğünü açıklar.

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisi ahlakı açıklar?

A) Genel olarak insanın insan olma değerlerine ve yaşadığı topluma yararlı ve değerli olandır.

B) İnsanların gerçekleştirilmesinden kendilerini sorumlu tuttukları, üstlendikleri görevdir.

C) İnsana neyin iyi, neyin kötü olduğunu söyleyen ayırt edici güçtür.

D) Ahlaki öznenin yapmış olduğu veya yapacağı eylemin sonuçlarına katlanabilmesi, sonuçlarını üstlenebilmesidir.

E) İyi ve kötü davranışların pratiğidir.

2. İnsan sosyal bir varlıktır ve ahlak kuralları da ancak toplum içinde oluşur. Tek başına yaşayan bir insanın ahlak kurallarına gereksinimi yoktur. İyi bir yaşam ancak iyi bir toplumda, iyi bir eğitimle sağlanabilir.

Bu metne göre bireyin ahlaklı olması aşağıdakilerden hangisine bağlanmaktadır?

A) Tanrı nın emirlerine uyulmasına

B) Ahlak kurallarına isteyerek uyulmasına

C) Bireyi hazza ve mutluluğa ulaştırmasına

D) Toplum içinde yaşanılmasına ve eğitilmesine

E) Yönetim biçiminin özgürlükçü olmasına

3. Aşağıdakilerden hangisi ahlak için söylenemez?

A) Yazılı değildir.

B) Yaptırım gücü yüksektir.

C) Oluşturucusu toplumdur.

D) Devlet eliyle uygulanır.

E) Toplum için iyiyi hedefler.

Kazanım 2: Ahlak felsefesinin konusunu kavrar.

4. Aşağıdakilerden hangisi ahlak felsefesinin konulan içcrİNİıı«l«- y» ı ıilıuıd

A) İdeal devlet nasıl olmalıdır?

B) Ahlak ile hukuk arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilıyl- mm ıiiiMİ ı.h..*», beklenir?

C) Tüm insanların ortaklaşa benimseyebileceği evrensel alılıil* ■ tV mıdır?

D) İyi ve kötünün ölçütleri nelerdir?

E) Mutluluk nedir?

5. Aşağıdakilerden hangisi ahlâk felsefesinin sorusu dcftlhl11 f

A) İnsan iradesi, gerçekten istediği biçimde karar verme glh Om »ahip mldıı

B) Vicdani bir hareketin unsurları nelerdir?

C) Ahlâki olmanın dayandığı temel ilke nedir?

D) İnsanın doğru bilgiye ulaşmasında yararlanacağı yol ne olımdıdu'

E) Ahlaksal eylemi belirleyen ölçüt nedir?

6. Aşağıdaki sorulardan hangisi ahlak felsefesinin ilgi alanı içcı İnindi[1]) 11 almaz?

A) "Muhtaç durumda olana yardım et." gibi özel kurallar akılsal oloı ıb haldi çıkarılabilirler mi?

B) Ahlaklı yaşamak için nedenlerimiz nelerdir?

C) "İyi" ve "doğru" gibi ahlaki yargılarımız ne anlama gelir?

D) Haklar yapay olarak icat ettiğimiz şeyler midir?

E) Ahlaki yargılarımız nesnel olarak doğru ve yanlış mıdır?

Kazanım 3: İyi ve kötü kavramlarını değerlendirir.

7. Size göre iyi nedir? Kötü nedir?

8. Biri için iyi olan, herkes için iyi midir?

9. İyinin ve kötünün ölçütleri neler olabilir?

10. Yaşamınızdan iyi ve kötüye örnekler veriniz.

Kazanım 4: Ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder.

11. Aşağıdaki kavramlardan hangileri ahlaki yargılara aittir?

A) Güzel-çirkin

B) Sevap-günah

C) Doğru-yanlış

D) İyi-kötü

E) Var-yok

12. Aşağıdaki örneklerden hangisi ahlaki eyleme ait değildir?

A) Trafikte önceliğin kendisinde olmasına rağmen sürücünün bir başka sürücüye yol vermesi.

B) Öğrencinin hak etmediği halde kendisine yanlışlıkla yüksek not veren öğretmenini uyarması.

C) Bir esnafın, müşterisini, henüz hiç satış yapmamış komşu esnafa yönlendirmesi.

D) Okula sürekli otobüsle giden öğrencinin, biletini kaybettiği için yürüyerek gitmesi.

E) Öğrencinin paraya ihtiyacı olmasına rağmen bulduğu cüzdanı polise teslim etmesi.

13. Kant a göre, güç durumda kalmamak için değil, ne olursa olsun, zarar görülse bile, acı çekilse bile, hayata mâl olsa bile doğruyu söylemek gerekir. Kişi, saygınlığının artması için değil, yarın başkaları da bana yardım edebilir düşüncesiyle değil, kendiliğinden yardımsever olmalıdır.

Buna göre Kant'ın ahlak anlayışıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Sadece bilgili kişilerin sahip olabileceği

B) Hakkında yargı verilmeyeceği

C) Çıkarlar için uyulması gerektiği

D) Toplum tarafından denetleneceği

E) Uygun davranmanın bir koşula bağlanmaması gerektiği

Kazanını 5: Erdem ve yaşam ilişkisini kavrar.

14. Erdemli davranış için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Gözlemlenebilmesinin çok zor olduğu

B) Eylem alanına da taşınması gerektiği

C) Ancak bilgili kimselerin sahip olabileceği

D) Sonucunun kişiye bir başarı olarak dönmesi gerektiği

E) Mutluluk verdiği ölçüde değerli sayılacağı

15. Ahlak felsefesinde "erdem"in tanımı nasıl yapılmaktadır?

A) İnsanın kendi içinde kurduğu mahkemedir.

B) Kendisine uyulması gereken bir ahlak yasasıdır.

C) Kişinin eylemlerinden doğacak olan sonucu üstlenmesidir.

D) İnsanın kendi iradesiyle ahlaki davranışlara karar verebilmesidir.

E) Ahlaki bakımdan iyi olan davranıştır.

16. Çok okunan bir gazetenin foto muhabirisiniz. Yaşadığınız bölgede fırtına sonrası sel baskınları yaşanıyor. Siz yüksekçe bir köprüden bu korkunç afetin fotoğraflarını çekmektesiniz. Çevrenizdeki her şeyi sel suları sürükleyip götürüyor. Birden bire yolda sularla boğuşan bir otomobil görüyorsunuz. Fotoğraf makinesini otomobili sürmeye çabalayan adama tutup görüntüyü yaklaştırdığınızda onu tanıyorsunuz. Bu adamın ünlü bir kişi olduğunu görüyorsunuz. Ünlü bir kişiyi fark etmekle aynı anda suların onu yutmakta olduğunu da fark ediyorsunuz.

İki seçeneğiniz var: Birinci tedbir olarak yanınızda getirdiğiniz dağcı ipini atarak onu kurtarmayı denemek: Böylece ünlü kişiyi kurtarmış olduğunuz için bir kahramanlık madalyası alabilirsiniz. İkincisi, yılın fotoğrafçısı seçilmenizi sağlayacak bir "o an" fotoğrafı çekebilirsiniz: Bu yüzden bir anda mesleğinizin zirvesine çıkabilirsiniz. Bu seçeneklerden hangisini seçersiniz?

17. Sokaklu para buldunuz, ne yaparsınız?

Kazanım 6: özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir.

18. özgürlük konusunda ne düşünüyorsunuz?

19. Kendinizi özgür hissediyor musunuz? Açıklayınız.

20. özgürlük ve sorumluluk ilişkisini değerlendiriniz?

Kazanım 7: Ahlaki eylemin amacının ne olduğunu tartışır.

21. Aşağıdakilerden hangileri ahlaki eylemin amacı olamaz?

A) Fayda

B) Ölçülülük

C) Uyum

D) Haz

E) Mutluluk

22. Paris'te genç bir adam her gün aynı fırından ekmek alır. Bayat ekmek taze ekmeğin yarı fiyatına satılmaktadır. Fırıncı, müşterisinin hoşuna gideceğini düşündüğünden bir gün ekmeği içine tereyağı sürerek verir. Ertesi gün genç adam öfkeyle fırına gelir. "Niçin böyle bir şey yaptın? Günlerce uğraştığım proje yalpı ekmek yüzünden mahvoldu. Ben bayat ekmeği çizimin hatalı yerlerini silmekte kullanıyordum." der.

Bir eylemin ahlaki olmasının koşulları nelerdir?

A) Eylemin sonucunun iyi olması

B) Eylemin niyetinin iyi olması

C) Eylemin sonucunun ve niyetinin iyi olması

D) Eylemin ahlaki karar sonucu yapılmış olması

E) Eylemin ahlaki karar sonucu ve iyi niyetle gerçekleşmesi

23. Bir aslanın yavrusunu korumak için gösterdiği davranış ahlaksal olarak iyi sonuçlar taşısa da içgüdüye dayandığı için ahlaki eylem olarak değerlendirilemez.

Buna göre bir davranışın ahlaki eylem olarak nitelendirilmesinin koşulu nedir?

A) Bilinçli olarak yapılması
B) Sezgisel olması
C) Yasalara uygun olması
D) Özgürce yapılması
E) Duygulara dayanması

Kazanım 8: Evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartışır.

24. Bir düşünüre göre ahlaki değerler doğru ya da yanlışı, bireylerin kanılarından bağımsız olarak belirler. Örneğin "Öldürmek kötüdür." yargısı, tıpkı "Üçgenin iç açılarının toplamı 180 derecedir." yargısı gibi, doğruluğu insanların duygu ve eğilimlerine göre değişmeyen bir yargıdır.

Bu düşünür, ahlak değerlerinde hangi özelliğin bulunduğunu öne sürmektedir?

A) Erdemli yaşamanın bir amacı olma
B) Tanımlanamaz nitelikte olma
C) Zamanla değişme
D) Nesnel olma
E) İnsanlar arasındaki ilişkileri yönlendirme

25. Bütün insanların ve tophımların kabul edeceği mutlak ahlak kuralları yoktur. Kuralların oluşturucusu olan toplumun benimsediği ahlak kurallarının temeli olan kültürel değerler farklıdır. Aynı konuda bir toplumda iyi olan başka bir toplum için yanlış olabilir.

Buna göre aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

A) Ahlaki yargıları temellendirmek için kanıta gerek yoktur.
B) Ahlak kuralları göreli niteliğe sahiptir.
C) Ahlakın kaynağı kişinin kendini koruma güdüsüdür.
D) Evrensel kültürel değerler bir kısım ahlak yasasının genel-geçer olmasının nedenidir.
E) Ahlaki ifadeler doğrulanamadığı için anlam taşımazlar.

26. "Sözünde durmak iyidir." denir. Kral IV. Henry mühürdarı Becket ile şöyle bir anlaşma yapar: "Benim neyim varsa senin, senin neyin varsa benim." Be- cket'in bir sevgilisi vardır: Prenses Gwendoline. Kral, Becket'in verdiği sözü anımsatarak ondan Gwendoline'i ister. Becket sözünde durur ve sevgilisini Kral a verir. Ancak Gvvendoline Kral'ın yanına varır varmaz kendisini öldürür. Görüldüğü üzere Becket'in sözünde durması kimseye fayda sağlamamıştır.

Yukarıdaki sorgulama aşağıdaki görüşlerden hangisinin doğruluğunu göstermek için yapılmış olabilir?

A) Evrensel bir ahlak yasası olamaz.
B) Ahlaki ilkeler, insan ruhunda gizli olarak bulunur.
C) İnsanın önceden belirlenmiş bir yazgısı yoktur.
D) Ahlaklı olmak, bilgili olmak demektir.
E) İnsanı mutlu kılacak olan, doğaya uygun yaşamaktır.

Kazanım 9: Evrensel bir ahlaki tavır olarak Anadolu bilgeliğinin başlıca örneklerini tanır.

27. Aşağıdaki bilgelerden hangileri Anadolu bilgelerinden değildir?

A) Hoca Ahmet Yesevi
B) Mevlana Celalettin Rumi
C) Hacı Bektaşi Veli
D) Yunus Emre
E) Gazali

28. Anadolu bilgelerine göre, bireyin ahlaklı olabilmesinin temel koşulu nedir?

A) Bilgelik
B) Tanrı ya duyulan aşk
C) Dini eğitim
D) Ahlaki eğitim
E) Ruhu arındırma

29. Aşağıdaki görüşlerden hangileri Anadolu bilgelerine ait değildir?

A) Her şeyi gönülden sevmek gerekir.
B) Bütün insanlar eşit ve kardeştir.

C) Aşkla Tanrıyı anlamak mümkün değildir.

D) Tanrı'nın varlığı aşktan başka bir şey değildir.

E) Aşk var olmanın temelindedir.

Kazanım 10: Uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder.

30. Embriyoların statüsü, kürtaj, hasta hakları ve doktorun sorumlulukları, insanlar üzerindeki tıbbi deneyler, zihinsel engellilerin hakları, ötenazi vb. problemleri konu edinen uygulamalı etik alanı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bioetik

B) Meslek etiği

C) Çevre etiği

D) Enformasyon etiği

E) Siyaset etiği

31. Aşağıdaki problemlerden hangileri uygulamalı etik alanlara ait değildir?

A) Memurun rüşvet alması

B) İlaç şirketleriyle anlaşmalar sonucu doktorun hastasına ihtiyacı olmayan ilaçlar yazması

C) Yenilenebilir enerji kaynaklarının oluşturulması

D) Ormanların yakılması

E) Yalan haber yapılması

32. Aşağıdaki durumlardan hangisi uygulamalı etik sorunlarından biri değildir?

A) Az rastlanan bir kaynağın ondan iyi yararlanamayacak birinin emrine verilmesine karşı çıkma.

B) Altı aylık sözleşmeli bir işe başlamışken, başka bir yerden mükemmel kadrolu bir iş önerisi alan birinin öneriyi derhal kabul etmesi.

C) Arkadaşının ödünç verdiği bir kitabı unutan kişinin bu kitabın kendisinde bulunmasını istemesi ve bir kopyasını bulamaması sonucu arkadaşına kitabın kendisinde olduğunu hatırlatmaması.

D) Bilirkişi olarak atanan biri, davanın arazi keşfi için gittiği yerde davacı tarafın kendi işlettikleri otelde ağırlama teklifini kabul etmesi.

E) Bir arkadaşının kendisi için referans mektubu yazmasını istemekle birlikte; arkadaşının bu iş için gereken nitelikleri taşımadığına inanmasına rağmen, referans mektubunu yazması.

CEVAPLAR

1. E	5. D	13. E	22. C	26. A	30. A
2. D	6. D	14. B	23. A	27. E	31. C
3. D	11. D	15. E	24. D	28. B	32. A
4. A	12. D	21. C	25. B	29. C	

EK-10

Form - A

EĞİTİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

BAĞLAM

1. Hazırlanan programın dayandığı belli bir felsefe var mı?
2. Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?
3. Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mı?

HEDEF

1. Hedefler/kazanımlar/yeterlilikler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiş mi?
2. Hedefler/kazanımlar/yeterlilikler öğrenci düzeyine göre uygun mu? (Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?)
3. Hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun etkinlik örnekleri doğru verilmiş mi?

İÇERİK

1. İçerik, hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun olarak hazırlanmış, hedef/kazanım/yeterlilik ve içerik ilişkisi kurulmuş mu? (Belirtke Tablosu verilmiş mi?)
2. İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mı? (Doğrusal, sarmal, çekirdek.)
3. İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)

SÜREÇ

1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun mu ve bunların nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?
2. Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program hedefleri/kazanımları/yeterlilikleri ile tutarlı mı?
3. Öğretim materyalleri hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun mu ve programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?

DEĞERLENDİRME

1. Hedef-davranışların/kazanımların/yeterliliklerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?
2. Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarım/kazanımlarım/yeterliliklerini ölçer nitelikte mi? Hedeflerin aşamalı sınıflama düzeyi ile örtüşüyor mu?
3. Hedeflerin/kazanımların/yeterliliklerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

Form - B

MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİM KURUMLARI İÇİN PROGRAM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ §§§§

Bağlam

81: Hazırlanan programın dayandığı belli bir felsefe var mı?

82: Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?

83: Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mı?

84: öğretim programı, alanların ve alanların altındaki dalların yetiştirmeyi planladığı mesleklere uygun olarak hazırlanmış mı?

85: Öğretim programı, Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından hazırlanan Ulusal Meslek Standartları ile uyumlu mu? Öğretim programı yeterlilik tablosu, Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından hazırlanan Ulusal Meslek Standartları nda yer alan meslek yeterliliklerini karşılıyor mu?

Hedef

Hl: Hedefler/kazanımlar/yeterlilikler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiş mi?

H2: Hedefler/kazanımlar/yeterlilikler öğrenci düzeyine göre uygun mu? (Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?)

---

§§§§ Bu ölçek, MEB, Orta Öğretim Reform Projesi kapsamında yapılan program değerlendirme araştırmasında geliştirilmiştir.

H3: Hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun etkinlik örnekleri doğru verilmiş mi?

H4: Dal veya meslekler için belirlenen yeterliliklerin, yeterlilik tablosundaki sıralamaları uygun mu?

H5: Yeterlilikleri oluşturan işlemler amacına uygun olarak hazırlanmış ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş mi? (Yeterliliğin alt basamaklarını oluşturuyor mu?)

İçerik

İl: İçerik, hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun olarak hazırlanmış, hedef/ kazanım/yeterlilik ve içerik ilişkisi kurulmuş mu? (Belirtke Tablosu verilmiş mi?)

İ2: İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mı? (Doğrusal, sarmal, çekirdek vb.)

İ3: İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinimse! gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)

İ4: Dersin modülleri ile dersin kazandırmayı amaçladığı yeterlilikler uygun mu? (Modüller dersin amaçlarını karşılıyor mu?)

Süreç

Sİ: Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun mu ve bunların nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?

52: Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program hedefleri/kazanımları/yeterlilikleri ile tutarlı mı?

53: Öğretim materyalleri hedeflere/kazanımlara/yeterliliklere uygun mu ve programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?

Değerlendirme

Dİ: Hedef-davranışların/kazanımların/yeterliliklerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?

D2: Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarmı/kazanım-larım/yeterliliklerini ölçer nitelikte mi? Hedeflerin aşamalı sınıflama düzeyi ile örtüşüyor mu?

D3: Hedeflerin/kazanımların/yeterliliklerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

EK -11

BİLİŞSEL DAVRANIŞLAR, DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE DEVİNİŞSEL BECERİLER İÇİN EYLEMSİLER LİSTESİ

Cognitive behaviours	Bilişsel davranışlar
Knowledge	**Bilgi**
Recall	Anımsamak
Remembering	Hatırlamak
Define	Tanımlamak
State	İfade etmek, belirtmek
List	Listelemek
Name	İsimlendirmek
Write	Yazmak
Recognize	Tanımak, farkına varmak
Label	Etiketlemek
Underline	Altını çizmek
Select	Seçmek
Reproduce	Yeniden üretmek
Measure	Ölçmek
Relate	İlişkilendirmek
Repeat	Tekrarlamak
Describe	Betimlemek, tasvir etmek
Memorize	Ezberlemek
Record	Kayıt etmek
Comprehensio	**Kavrama**
Recognize	Farkına varmak, tanımak
Report	Rapor etmek
Review	Gözden geçirmek
Teli	Anlatmak
Identify	Tanımak, teşhis etmek
Justify	Doğrulamak, haklı çıkarmak
Select	Seçmek

Indicate	İşaret etmek, göstermek
Represent	Temsil etmek
Name	İsimlendirmek
Formulate	Formüle etmek
Explain	Açıklamak
Judge	Yargılamak
Contrast	Karşılaştırmak
Translate	Çevirmek
Classify	Sınıflandırmak
Extrapolation	Ötelemek
Intrapolation	Ulamak
Discuss	Tartışmak
Compare	Karşılaştırmak
Express	İfade etmek
Restate	Yeniden ifade etmek
Describe	Betimlemek
Locate	Yerleştirmek
Application	**Uygulama**
Interpret	Yorumlamak
Employ	İş vermek, çalıştırmak
Dramatize	Dramatize etmek
Predict	Yordamak, kestirmek
Select	Seçmek
Explain	Açıklamak, izah etmek
Find	Bulmak
Choose	Seçmek
Assess	Değerlendirmek, değerini saptamak
Show	Göstermek
Perform	Yapmak, icra etmek
Construct	Kurmak, inşa etmek
Find	Bulmak

Use	Kullanmak
Practice	Uygulamak
Apply	Başvurmak
Operate	Çalıştırmak
Demonstrate	Göstermek
Illustrate	Resimlendirmek
Schedule	Planlamak, program yapmak
Shop	Alışverişe çıkmak
Sketch	Taslak çizmek
Analysis	**Analiz**
Examine	İncelemek, sınamak
Categorize	Sınıflandırmak
Calculate	Hesaplamak
Test	Denemek, sınamak
Diagram	Grafiklendirmek, şematik göstermek
Analyze	Analiz etmek, çözümlemek
İdentify	Tanımak, teşhis etmek
Conclude	Sonuca varmak, sonuçlandırmak
Criticize	Eleştirmek
Select	Seçmek
Separate	Birbirinden ayırmak
Compare	Karşılaştırmak
Justify	Doğrulamak, haklı çıkarmak
Resolve	Karar vermek, çözmek
Contrast	Farkı göstermek
Distinguish	Ayırt etmek
Question	Soru sormak, sorgulamak
Break down	İşlemez hale gelmek, bozulmak
Differentiate	Birbirinden ayırt etmek, ayırmak
Inspect	Denetlemek
Debate	Tartışmak, müzakere etmek
Relate	İlişkilendirmek
Synthesis	Sentez
Prepare	Hazırlamak
Construct	İnşa etmek, kurmak

Create	Yaratmak
Experiment	Deney yapmak, test etmek
Diagram	Grafiklendirmek, şemalamak
Conclude	Sonuca varmak
Criticize	Eleştirmek
Select	Seçmek
Compose	Bestelemek, oluşturmak
Restate	Yeniden ifade etmek
Discuss	Tartışmak
Relate	İlişkilendirmek
Manage	Yönetmek, başarmak
Summarize	Özetlemek
Organize	Düzenlemek, örgütlemek
Generalize	Genelleştirmek
Plan	Planlamak
Derive	Sonuç çıkartmak
Conclude	Sonuca varmak, sonuçlandırmak
Design	Tasarım yapmak, tasarımlamak
Propose	Önermek
Formulate	Formüle etmek
Arrange	Düzenlemek
Assemble	Birleştirmek, bir araya getirmek
Collect	Toplamak
Evaluation	**Değerlendirme**
Appraise	Değerlendirmek
Compare	Karşılaştırmak
Revise	Gözden geçirmek
Score	Belli bir puanı tutturmak, puan almak
Judge	Yargılamak, hüküm vermek
Support	Desteklemek
identify	Tanımak, teşhis etmek
Attach	Birleştirmek, bağlamak
Evaluate	Değerlendirmek
Defend	Savunmak
Avoid	Kaçınmak, sakınmak

Rate	Değer biçmek, sıraya koymak
Determine	Belirlemek, kararlaştırmak
Attack	Saldırmak
Select	Seçmek
Assess	Değerini belirlemek, değerlendirmek
Recognize	Tanımak, farkında olmak
Criticize	Eleştirmek
Choose	Seçmek
Value	Değer biçmek
Estimate	Kestirmek, hesaplamak, tahmin etmek
Measure	Ölçmek
Psychomotor Skills	**(Psiko-Motor) Devinişsel Beceriler**
Grasp	Tutmak, yakalamak
Operate	Çalıştırmak
Bend	Bükmek, kıvırmak
Act	Rol yapmak
Handle	Elle tutmak, elle yönetmek
Reach	Varmak, ulaşmak
Turn	Dönmek, döndürmek
Shorten	Kısaltmak
Move	Hareket etmek
Relax	Gevşemek, yumuşamak
Rotate	Dönmek
Stretch	Germek, uzatmak
Tighten	Sıkmak, germek
Start	Başlamak
Perform	İcra etmek
Affective characteristics	**Duyuşsal özelikler**
Accept	Kabul etmek
Challenge	Meydan okumak, iddia etmek
Judge	Yargılamak
Praise	Övmek
Value	Paha ya da değer biçmek
Select	Seçmek

Question	Soru sormak, sorgulamak
Attempt	Teşebbüs etmek, girişimde bulunmak
Favor	Kayırmak, lütuf göstermek, desteklemek
Dispute	Tartışmak, kuşku duymak
Like	Hoşlanmak, sevmek
Receive	Almak, elde etmek
Reject	Kabul etmemek, reddetmek
Decide	Karar vermek

TERİMLER SÖZLÜĞÜ

Akademik Benlik Tasarımı (academic self-concept): Kişinin hangi özel ya da genel alana kabiliyeti olduğunun farkında olması.

Akış Şeması (flow chart): Birtakım işlem ve kararların, sözcük ve sembollerin yardımı ile grafik haline getirilerek sunulması.

Alışkanlık (habit): Düzenli ve sürekli olarak kendini gösteren, öğrenilerek edinilmiş yalın davranışlar.

Anlamlı Öğrenme (meaningful learning): Bir konuyu, bütün ayrıntılarım göz önünde bulundurmadan, nitelik ve anlamlarını kavrayacak şekilde öğrenme.

Basamaklı Öğretim Programı (layered curriculum): Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme-öğretme sürecinin üç basamaklı gerçekleşmesini temele alan program yaklaşımı.

Belirtke Tablosu (table of specifications): Bir eğitim programında yer alan hedef ve davranışlarla program içeriğini iki boyutlu bir matriks üzerinde gösteren çizelge. Belirtke tablosunu hazırlarken üst tarafta yer alan yatay boyuta hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirici davranışlar; dikey boyuta da içerik yazılır.

Biçimlendirici Değerlendirme (formative evaluation): Bir programa giren öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde hedef davranışları ne denli kazandığını ortaya çıkaran, öğrenme güçlüklerini belirleyen ve tam öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayan değerlendirme türü (tanı, kontrol ve düzeltme amaçlı değerlendirme).

Bilişsel Alan (cognative domain): Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan.

Bilişsel Giriş Davranışları (cognitive entry behaviours): Öğrenilecek üniteler için gerekli olduğu düşünülen ön öğrenmeler.

Bilişsel Öğrenme (cognitive learning): Algı ve düşüncelerin yeniden düzenlenmesine dayalı olarak gerçekleşen öğrenme.

Buluş Yoluyla Öğrenme (discovery learning): Öğrenme malzemesi son şekli ile sunulmadan, malzemenin halihazırdaki bilgiler kullanılarak keşfedilmesi süreci.

Çoklu Zekâ Kuramı (the theory of multiple intelligences): Bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve en az yedi gücün (zekânın) var olduğunu savunan bir kuram.

Devinişsel Alan (psychomotor domain): Zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerle ilgili alan.

Devinişsel Beceriler (psychomotor skills): Vücut organlarının tek tek ya da toplu hareketleri ile ilgili beceriler.

Devinişsel Giriş Becerileri (psychoımotor entry skills): Belirli psiko motor becerilerin öğrenilmesinde öğrencinin sahip olması gerekli görülen psiko-motor davranışlar bütünü.

Dönüt (feedback): Bir sistemin diğer bir sisteme belli bir mesaj gönderdiğinde, mesajı alan sistemin bu mesajı değerlendirdikten sonra bu değerlendirmeyle ilgili olarak, mesajın kaynağına ikinci bir mesaj göndermesi.

Duyuşsal Alan (affeetive domain): Davranış, mizaç, güdü, tercih, zevk ve değerler ile ilgili alan.

Duyuşsal Giriş Özelikleri (affeetive entry characteristics): Öğrencilerin, öğrenme sürecinde gösterecekleri çabanın kaynağı olarak düşünülen ilgi ve tutumları ile, başarılı olacaklarına inanma derecesinden oluşan özelikler bütünü.

Duyuşsal Öğrenmeler (affeetive learnings): Bireyin, tutum, değer ve inançlarında meydana gelen değişmeler.

Düzeltme (correction): Öğrenme süreci sırasında öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin ya da eksikliklerin giderilmesi amacıyla gerçekleştirilen işlemler.

Düzey Belirleyici Değerlendirme (summative evaluation): Öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla ders ya da kursun bitiminde yapılan değerlendirme.

Eğitim Programı (Yetişek) (curriculum): Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği.

Eleştirel Düşünme (critical thinking): Gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma düşüncesi sağlayan yaklaşım.

Erişi (gain): Bir eğitim programındaki girdiler ile çıktılar arasındaki program hedefleri ile tutarlı fark.

Erişi puanı (gain score): Ön-test ile son-test puanı arasındaki fark puanı. Kazanılmış puan.

Etkin Öğrenme (aetive learning): Bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımı. Etkin öğrenme sürecinde öğrenciler, karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına sahip olurlar.

Hazırbulunuşluk Düzeyi (level of readiness): Öğrenenin bir programa başlamadan önce kazandığı önbilgi, tutum ve becerilerin tümü.

Hedef (objeetive, target, goal): Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellik.

Hedef Davranışlar (performance/behavioural objeetives): Bir eğitim programında yer alan hedefleri gerçekleştirici tüm önermeler.

İhtiyaç Analizi (needs analysis): Bir amaca ulaşmak için gerekli istemlerin ve verilerin çözümlenmesi işlemi.

İhtiyaç Değerlendirme (needs assessment): İnsan ihtiyaçlarını ortaya çıkartına ve bunlaı arasında öncelik sırası yapma.

İpucu (cue): Öğrencilerin harekete geçirilmesine ve istenilen davranışın yapılmasına yar dımcı olan davranışlar.

İşaretler (prompts): Öğrenme sürecinde, öğrenciye, neyi öğreneceğini, bunları öğrenmek için neler yapacağını ortaya koyan işaretlerin tümü.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme (cooperative learning): Küçük gruplar oluşturarak bir prob lemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımı.

İzleme Testi (formative test): Öğrenmeleri izleme amacıyla ünite sonunda verilen tı '.1 (Daha çok öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak için verilir.)

Kazanım (attainment): Eğitim yoluyla kazanılmış bilgi, beceri ya da eğitim yoluyla blı hedefe ulaşma, erişme.

Öğrenci Katılımı (student involvement): Öğrencinin kendine sunulan öğretim dm umu nun öğeleriyle

etkileşerek öğrenme çabası içine girmesi.

Öğrenme Stratejisi (learning strategy): Öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmak için kul landıkları bir yol.

Öğrenme ürünü/çıktısı (learning outeome): Öğrenme sürecinin sonunda biteyin k azan dığı/ulaştığı bilgi, tutum, beceri.

Öğretim stratejisi (teaching strategy): Dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayıcı oldukça ju nel bir yol.

Ölçütlem (Rubric): Dereceli puanlama ölçeği, puanlama yönergesi.

Özelik (characteristic, attribute): Farklılık (göz rengi gibi)

Özellik (specification): Bir yapıtın tüm ayrıntıları.

Pekiştirmek (reinforce): Öğrenilmiş olan bir davranış ya da tepkiyi, dış ı a da ı , **>a a.,ı** güçlendirmek ve bu davranışın ya da tepkinin aynı uyaran kaı şı undu r ■ olasılığını artırmak.

Pekiştireç (reinforcer, reinforcement): Bir davranışın olma sıklığım **aı** .... m w r|

Program Değerlendirme (curriculum evaluation): Eğilim lıı dı ll* ıtulu |/ ■ recesini tayin etme süreci.

Program Geliştirme (curriculum development): Program ogı lı 11 ■■lan (;• > ı . ■<* me-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları aıasındal ı dman-jT u ,ı ıi., U

Program Geliştirme Yaklaşımları (curriculum devıdopıiu ııl ..... ■ l,,.ı ı . « ,.ı «■ liştirme sürecinin neye göre ve nasıl düzenlenilir >ı gı ıi4ı J> bir yol.

Puanlama Yönergesi (rubrics): öğrenme ürününün niteliği ve öğrenci performansı hakkında bir yargıya varabilmede ayrıntılı ölçütler takımı.

Süreç Değerlendirme (process evaluation): Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan değerlendirme.

Tam Öğrenme (mastery learning): Başarıyı normal dağılım eğrisinden üçgen dağılıma götüren ya da okuldaki %20 oranındaki beklendik başarıyı %75 ile %90'a hatta %95'e çıkaran öğrenme süreci.

Tamlayıcı Değerlendirme (diagnostic evaluation): Bir öğrencinin programa girişteki bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alandaki daha önce öğrenmiş olduğu davranışları konusunda ölçüm sonuçlarının yorumlanması ile ortaya çıkan sonuç.

Tümdengelim (deduction): Genelden özele, yasalardan ya da olgulardan olaylara, kuraldan örneğe geçme.

Tümel/dosya değerlendirme (portfolio assessment): Dosya değerlendirme olarak da bilinen bu yaklaşımda, öğrencilerin bir dönem boyunca dosyalarında oluşturdukları tüm çalışmalarının değerlendirilmesi. Bu nedenle, tümel değerlendirme, üründen çok sürecin değerlendirildiği bir işlem olarak görülmektedir.

Tümevarım (induction): Öğretimde örneklerden, sorunlardan, olaylardan ve özel durumlardan başlayarak genel sonuçlara, kurallara ya da kanılara varma.

Ünite Planı (unit plan): Bir ünite içindeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin bir üniteye ayrılan ders saatleri içinde gerçekleştirilecek biçimde sıra ve düzene konması amacıyla hazırlanan plan.

Ürün Değerlendirme (product evaluation): Program sonunda kazanılmış bilişsel davranış, duyuşsal özelik ve devinişsel becerileri ölçmeye yarayan değerlendirme türü. (Daha çok düzey belirleme testleri ile yapılır.)

Yansıtıcı Düşünme (reflective thinking): Etkin, tutarlı ve dikkatli düşünme becerisini geliştirme yaklaşımı.

Yapılandırmacılık (constructivism): Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya dayanan yaklaşım.

Yaratıcı Düşünme (Creative thinking): Bireylere yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözümler bulma ve bir senteze ulaşma düşüncesi sağlayan yaklaşım.

Yaşamboyu Öğrenme (life-long learning): Herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim yaklaşımı.

Yetişek Tasarımı (curriculum design): Öğrenme yaşantılarının dayanışıklık esasına göre kümelenmesi, tekrarlanırlık ve aşamahlık esasına göre sıralanması ve böylece bir- birleriyle bağlantılı birimlerden oluşan bir bütün oluşturması.

Yıllık Plan (annual plan/yearly plan): Bir öğretim programını oluşturan öğretme, öğrenme etkinliklerinin, bir öğretim programının uygulanması için ayrılan zaman dağılımının yapıldığı plan.

AD BULDURUSU

A

Armstrong 214,217

B

Beyer 48
Bilen 165, 166,265
Bloom 68,112,121, 123,159,188,245, 317,327,328,353
Brooks 238,239

C

Campell 218,278
Caswell 2,3
Chandler 159
Charters 11
Christison 223

D

Demirci 58,60,69,75,76,77,158,164, 165.176,190,197,198,199, 203,216,237,240,248,249, 250,261,265,316,344
Doğan 3, 122
Doll 2

E

Erden 34,35,156,225
Ergür 154
Ertürk 3,15,17,37,72, 111, 112, 115, 148, 163, 164, 188, 189, 190

F

Fidan 158, 161,162

G

Gage 159
Gagne 2,29.30, 32,155,160, 164
Gardner 214,215,217,218,219,278
Glaser 161,162
Good 2
Grobman 113
Grounland 115,120,147

H

Harmon 221
Hemler 96
Holt 69

J

Johnson 2,196,223

K

Katims 155
Klein 221
Kolb 153,154
Krathvvohl 123

M

Maslow 33, 34,35

N

Norris 231

O

Oğuzkan 165
Oliva 1,58,65,66,195
Oliver 2
Ornstein 11,23,48,58,191,192, 193, 194,195,196

P

Paul 231
Posner 3,4
Pratt 3

R

Reigeluth 142,158,161
Rogers 35,36

S

Saylan 202
Say lor 2, 3,6
Senemoğlu 155, 156,158, 159, 161
Simpson 157
Skilbeck 69
Skinner 26,32, 158
Slavin 224,225
Sönmez 57,58, 115, 265
Stenhouse 69
Stern 220,221

T

Taba 2, 3, 11,45,49, 58, 65,66, 67, 68, 69.70,75
Tannan 216
Taylor 69
Thorndike 25, 32
Til 16
Tyler 11,29,58,66,67,68,69, 190, 191

Ü

Ülgen 154,159

V

Varış 3,6, 12, 14,72, 111,112, 138,206

W

Watson 25,32
VVeinstein 155, 156
White 67,68
Wulf67,68

KONU BULDURUSU

B

Basamaklı öğretim programı 244,245, 248,254,299,377
Belirtke tablosu 82, 84,147,148,262, 268,319,347,371 373,377

Ç

Çoklu zekâ kuramı 73,213,214,216, 217,218,219,250,254,278,378

D

Davranışçı kuramlar 24, 27, 28
Davranışçılık ve eğitim programları 27
Değerlendirme 3,5,11,13,14,24,27, 29, 44,45,46,47, 55, 56, 57, 58, 59,60,61,68,69,70,72,73, 74,75,76,79,81,88,90,91,92, 94,108,109,11I,123,130,131, 135,153,154,159,161,163, 179, 186, 188, 189, 190, 191, 193,194,196,198,199,200, 201,202,203,205,207,208, 212,216,217,218,219,222, 231,232,234,238,241,246, 247,248,279,299,310,317, 318,320,321,328,331,332, 333,334,342,345,350,351, 352,354,361,372,373,377, 380,381
Devinişsel alan 113,114, 115, 119, 120, 168,178,378
Duyuşsal alan 112, 114,118, 164, 175, 333

E

Edimsel koşullama 26,27, 158
Eğitimde değişikliklerin planlanması 40
Eğitim durumlarının düzenlenmesi 24, 30,116,165
Eğitim durumlarının düzenlenmesi 164

Eğitim durumunun özellikleri 163
Eğitim felsefeleri 17,22
Eğitim programı tasarımı 43,44,45,58
Eleştirel düşünme 31,32,105,135, 231,250,251,254
Eleştirel düşünme becerileri 217,231
Eleştirel düşünme becerileri 232,233, 234
Etkin öğrenme 162,219,220,222,250
Etkin öğrenme ve program geliştirme 222
,

G

Geştalt kuramı 33
Görüşme teknikleri 107
Gözlem 74, 105,109, 127,178,191, 196,202,231,272,276,278,350

H

Hedef 2, 3, 5, 16,24,27,40,45,55, 56, 73,75,86,90,92, 109,111,112, 115,116, 121,139,147,150, 161,167,168,169,190,191, 198,199,210,220,275,319, 334,377
Hedefe dayalı değerlendirme modeli 190
Hedef-içerik çizelgesi 147,148,258, 268
Hedeflerin nitelikleri 115
Hedef yazma ilkeleri 115
Hümanistik psikoloji 33,36,49

I

İhtiyaç saptama 79, 85
İhtiyaç tanımı 88
İşbirliğine Dayalı Öğrenme 50,157, 213,223,224,226,238,240,278

K

Kaynak tarama 83,95,108
Klasik koşullama 25,26,27
Konu merkezli program tasarımları 48
Kuantum öğrenme 248,250

M

Maslow'un ihtiyaç kuramı 33
Modüler programlama yaklaşımı 144, 348

Ö

Öğrenme modelleri 24, 31,50, 152,157
Öğrenme stilleri 24, 152, 154, 220, 245, 246
Öğretim stratejisi 230,265
Öğretme stratejileri 24,164,179,239, 317
Öğretme yöntemleri 27,165
Ölçme araçlan-testler 95, 107
Örnek olay 165,264,267

P

Progel (dacum) tekniği 99
Program danışma grubu 81
Program geliştirme 1,2, 3,5,7,9,11, 12,13,14,15,16,17,24,29,33, 36,37, 38,40,43,45,47,57,58, 59,65,66,67,68,69,70,72,75, 77,79, 80, 81,82,85, 86,89,94, 99,101,104,106, 109, 111,116, 121,148,151,152,157,179, 188,189,190,198,205,206, 207,208,209,210,211,213, 217,229,319,351,360
Program geliştirmenin planlanması 79
Program geliştirmenin psikolojik temelleri 40
Program geliştirmenin tarihi temelleri 9
Program geliştirmenin toplumsal temelleri 36,40
Program geliştirme süreci 9,58,82,208

Programın değerlendirilmesi 46,52, 188
Program karar ve koordinasyon grubu 79
Program karar ve koordinasyon grubu 80
Program tasarımı yaklaşımları 47, 54

S

Sarmal programlama yaklaşımı 143, 222
Sınama durumu 168,170,171,172, 173,174,176,258,264,268, 281,328,329
Sorun merkezli tasarımlar 50,51,54

T

Tamlayıcı değerlendirme 189,380

U

Ünite analizi 148

Y

Yansıtıcı düşünme 213,236,381
Yapılandırmacılık 73,237,239,246
Yaratıcı düşünme 31,135,151,152, 213,230
Yaşam boyu öğrenme 213,220,222, 226,228

doğasında çok sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlama vardır. Öğrenme zorlu ve çok çalışmayı gerektirir. Disiplin eğitimde çok önemli bir yer tutar. Bu nedenle öğrenciye kendini disiplin altına alma öğretilmeli-

başlangıçta bazı şeyler öğrenmek zor gelebilir. Bu güçlükler disiplin içinde çözümlenebilir.

2. Eğitimde

ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretimde olmalıdır.

°ğrenÇlnin potansiyelini tam olarak gerçekleştirebilmesi için öğretmenin veüskin[8] ^6 yet 1?kinlerin kontrolüne ihtiyaç vardır. Öğretmenin görevi, Cned 1UTSİ 1¦eÇOCUğun dünyası arasında bir beraberlik kurmaktır Bu nedenle, boy e bir görev için öğretmen duygusal ve entelektüel yönden yeterli ve sınıfta lider

olacak şekilde yetiştirilmelidir.

Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi, deneyim

l e r i n i v e s o n u ç l a r ı n ı * s * * * * * ^ ğ l ^ K ş e k i l d e o t u

rt
a
b
il
m
e
li
d
ir
.

t
ı
İ

letişim kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini i'ır^eŞti^ a nladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir

' •,.

Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, öğretmenlerin bu tilmiş olmasına

bağlıdır. Eleştirel düşünmenin faydaları her yönüyle b^elirl^ ve öğretmenlere belirtilmelidir. Eleştirel düşünce her yaştaki insana dS^retil^| K&ı Sınıf içi uygulamalarda eleştirel düşünmenin nasıl geliştirileceği[06] iUşt 'l,. i mel beceriler ve bunlara dayalı ders uygulamaları için bir örnek aşa^3 ^ver j'h (tir. Bu amaçla önce eleştirel düşünme becerilerini oluşturan duyu^ ^Ve h ‘h,'