

**2013 Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 32, s.97-106**

**BEŞ BASAMAKLI ÖĞRENME STRATEJİSİNE GÖRE DERS PLANI  
HAZIRLAMA<sup>1</sup>**

Eriman TOPBAŞ<sup>2</sup>

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, “Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS)’ne göre bir ders planı taslağı” önermektir. Bu bağlamda, BBÖS’ne göre hazırlanmış ders planının; “Hazırlık”, “Dersin İşlenişi”, “Değerlendirme” ve “Öz-değerlendirme” bölümlerinin düzenlenmesine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, doküman incelemesi yardımıyla toplanmıştır.

Önerilen ders planının; konuyla ilgili cevaplandırılacak soruların ve bu sorulara ait olası cevapların önceden kararlaştırılması açısından teknolojik yaklaşım unsurlarını, şema, sonuç ve öneri oluşturma açısından ise bilişselci yaklaşım unsurlarını taşıdığı söylenebilir.

Planın her aşamasının öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlanacak biçimde tasarlandığı, öğretmeni planın işlenişi, öğrenciyi ise öğrendikleri bilgilerin kendisi açısından önemi bağlamında “öz-değerlendirme” yapmaya yönelttiği gözlenmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Ders Planı, Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi, Öğrenme Stratejisi

**PREPARATION OF A LESSON PLAN ACCORDING TO FIVE-STEP LEARNING STRATEGY**

**ABSTRACT**

This study aims to suggest “a draft of lesson plan according to Five-Step Learning Strategy (FSLS).” In this context, suggestions regarding the organisation of the “Preparation”, “Teaching”, “Assessment”, and “Self-assessment” sections of the lesson plan prepared according to FSLS have been developed.

In this study, document review, one of the qualitative research methods, has been used. The data of the study have been collected through document review.

It can be stated that the suggested lesson plan contains the elements of technological approach in terms of the predetermination of relevant questions to be answered and their possible answers and the elements of cognitive approach in terms of the constitution of diagram, conclusion, and suggestion.

It has been observed that each phase of the plan has been designed so as to provide teacher-student and student-student interaction and that it leads the teacher to make self-reflections on the implementation of the plan and the student to make self-evaluation about the importance of the learned content for himself.

<sup>1</sup> Bu makale, 13-15 Mayıs 2010 tarihleri arasında, Ayvalık/Balıkesir’de gerçekleştirilen 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş, yapılan değerlendirmeler çerçevesinde gözden geçirilmiştir.

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, etopbas@gazi.edu.tr

**Key words:** Lesson Plan, Five Stage Learning Strategy, Learning Strategy

## 1. GİRİŞ

Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS), Allosterik Öğrenme Modeli'nden esinlenerek geliştirilmiş bir stratejidir. Modele ismini veren "allosterik" sıfatı biyolojiden ödünç alınmış ve enzimlerle ilgili bir kavramdır. "Dış şartlara göre bir enzimin faaliyetini düzenleme tarzı" olarak tanımlanan "allostérie" isminden türetilmiştir. Modelin geliştirilmesinde allosterik enzimlerin işleyiş biçimlerinin esin kaynağı oluşturduğu gözlenmektedir. "Allosterik" kavramı bir dış faktörün etkisiyle yapılarını tamamen değiştiren bazı proteinleri işaret etmektedir. Bu proteinler yerine getirmek zorunda oldukları işlev açısından etkilidirler. Örneğin, hemoglobin ancak konfigürasyon (yapı) değiştirdikten sonra oksijeni sabitleyebilmektedir (Honorez vd., 2000). Bu proteinlerin biçimleri ve işlevleri yalnızca dış çevrenin etkisiyle değişmektedir. Burada belirleyici olan ve proteinleri işlevsel kılan çevredir. Aynı şekilde çevre bireyin düşüncesi üzerinde de doğrudan etkili olabilir; öğretici, öğretim çevresini öğrenenin zihinsel tasarımlarıyla örtüşecek biçimde ayarlamak suretiyle öğrenmeyi teşvik eder (LDES).

Modeli geliştiren Giordan (1995), modelin; öğrenen, öğretim çevresi (öğretici veya öğretim ekibi), bilgiler (veya beceriler) olmak üzere üç temel değişkeni bulunduğunu belirtmektedir. Öğrenen, yeni bilgileri (veya becerileri) olduğu gibi almaz, onları kendi sorularına cevap bulmak veya ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendi tarzına ve kendi ritmine göre hazırlayarak alır. Öğretim çevresi (öğretmen veya öğretim ekibi), öğrenenin davranışsal ve zihinsel yapısıyla, bu yapıyı dönüştürmek üzere iç içe geçebilecek unsurlar bütünü olarak düşünülebilir. Öğrenen, öğretici tarafından hazırlanan çevreyle kendi potansiyel kaynaklarını karşılaştırarak sürekli uyum göstermek suretiyle öğrenmesini gerçekleştirir. Modelin üçüncü temel değişkeni bilgiler veya becerilerdir. Bilgi çok nadir olarak basit bir aktarmanın ürünüdür. Bilgi bir dönüşüm sürecinin ürünü olup öğrenenin sorularının, önceki fikirlerinin, davranma ve akıl yürütme tarzlarının dönüşümü sonucunda ortaya çıkar (Topbaş,2007:240-247).

Modele göre, öğrenenin zihinsel tasarımını dönüştürmek suretiyle öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öncelikle öğrenenin öğrenilecek bilgi ya da beceri ile ilgilenmesi (niyetlilik-yönelme), onunla ilgili kaynaklarla buluşması (karşılaşmalar), onu kavraması ve ifade etmesi (modelleştirme) ve son olarak da bir sonuca vararak yeni bir zihinsel tasarıma (bilgiyi yapılandırma) ulaşması gerekmektedir (Giordan,1995). Modelin uygulama basamakları incelendiğinde öğrenenin öğretim materyali ile yoğun bir etkileşimde olması gerektiği anlaşılmaktadır.

BBÖS bağlamında yapılan düzenlemeler yardımıyla öğrenenin öğrenme materyali ile yoğun bir biçimde etkileşime girmesi ve dolayısıyla zihinsel tasarımının dönüşümü sağlanabilir. BBÖS, beş basamaktan meydana gelmektedir. Birinci basamakta, öğrenen çalışacağı konu ile ilgili "sorular" hazırlar (niyetlilik-yönelme). İkinci basamakta, bu soruların cevaplarını araştırır ve yazar (karşılaşmalar). Üçüncü basamakta, elde ettiği bilgileri bir şema halinde görselleştirir (modelleştirme). Dördüncü basamakta, elde ettiği bilgiler ve hazırladığı şemadan hareketle bir sonuç yazar (bilgiyi yapılandırma). Beşinci basamakta, ortaya çıkan sonuçtan hareketle öneri hazırlar (bilgiyi yapılandırma).

Öğrenen tarafından yapılması beklenen söz konusu çalışmalar, ders öncesi hazırlık bağlamında gerçekleştirilir. Bu sayede öğrenen derse belli bir ön hazırlık yapmış olarak

gelir. Ders öncesi hazırlık bağlamında öğretene ve öğrenene tarafından yapılması gereken çalışmalar Çizelge 1’de özetlenmiştir.

**Çizelge 1. Ders öncesi hazırlık sürecinde öğretene ve öğrenenin yapacakları çalışmalar**

BASAMAKLAR	YAPILACAK İŞLEMLER	
	Öğreten	Öğrenen
I. Basamak	Çalışılacak konu ile ilgili “sorular” hazırlar.	Çalışılacak konu ile ilgili “sorular” hazırlar.
II. Basamak	Hazırlanan soruların “cevaplar”ını araştırır ve yazar.	Hazırlanan soruların “cevaplar”ını araştırır ve yazar.
III. Basamak	Elde edilen bilgileri bir “şema” halinde görselleştirir.	Elde edilen bilgileri bir “şema” halinde görselleştirir.
IV. Basamak	Elde edilen bilgilerden hareketle bir “sonuç” yazar.	Elde edilen bilgilerden hareketle bir “sonuç” yazar.
V. Basamak	Ortaya çıkan sonuçtan hareketle “öneri” hazırlar.	Ortaya çıkan sonuçtan hareketle “öneri” hazırlar.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, öğretene ve öğrenene ders öncesi hazırlıkla ilgili olarak her basamak için benzer işlemleri gerçekleştirmektedirler.

Ders işleme sırasında, öğrenenler tarafından hazırlanan sorular, öğretene rehberliğinde, yine öğrenenler tarafından cevaplandırılır. Soruların cevaplandırılması sırasında öğretene iki görevi bulunmaktadır. Birinci görevi tartışılan konuyla ilgili eksiklikler olduğunda devreye girerek eksiklikleri tamamlamak, ikinci görevi ise konunun akışına paralel olarak tahtada şemanın oluşmasını gerçekleştirmek. Böylece sınıf içi tartışmanın bitmesiyle birlikte konuyu özetleyen şema da tamamlanmış olur. Öğrenenler tahtadaki şema ile kendi hazırladıkları şemaları karşılaştırarak eksikleri varsa düzeltme yaparlar, yoksa önerilerde bulunurlar. Ders sırasında, öğretene ve öğrenene tarafından yerine getirilmesi gerekli etkinlikler Çizelge 2’de özetlenmiştir.

**Çizelge 2. Ders işleme sırasında öğretene ve öğrenenler tarafından yapılacak etkinlikler**

BASAMAKLAR	YAPILACAK ETKİNLİKLER	
	Öğreten	Öğrenenler
I. Basamak	1. Öğrenme-öğretme sürecini başlatır.	1. Hazırladıkları soruları birbirlerine sorarlar
II. Basamak	2. Soru ve cevapları gözlemler. 3. Dönüt verir, varsa düzeltmelerin yapılmasına rehberlik eder. 4. Konunun akışına paralel olarak tahtada “şema” oluşturur.	2. Soruları cevaplandırılır 3. Konuyu tartışır. 4. Tahtada oluşan “şema” ile kendi şemalarını karşılaştırırlar.
III. Basamak	Tahtadaki şema üzerinden konuyu “özetleme” sürecini yönetir.	Tahtadaki şema üzerinden konuyu “özetleme” sürecine katılırlar
IV. Basamak	Konuyla ilgili elde edilen bilgilerden hareketle “sonuç” çıkartma sürecini yönetir.	1. Hazırladıkları sonuçları sınıfla paylaşırlar. 2. Sınıfta oluşan “sonuç” ile kendilerinkini karşılaştırırlar.

## Çizelge 2'nin devamı

V. Basamak	Konuyla ilgili elde edilen sonuçtan hareketle “öneri” oluşturma sürecini yönetir.	1. Hazırladıkları önerileri sınıfla paylaşırlar. 2. Sınıfta oluşan “öneri” ile kendilerinkini karşılaştırırlar.
------------	---	--

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, öğretme-öğrenme sürecinde hem öğretmen hem de öğrenen etkin durumda bulunmaktadır.

Konu, tahtadaki şema üzerinden öğrencilerle birlikte, soru-cevap tekniği ile özetlendikten sonra, öğrenenlerle birlikte konuyla ilgili bir sonuç çıkarılır. Öğrenenler sınıfta ortaya çıkan sonuç ile kendi hazırladıkları sonuçları karşılaştırarak eksikleri varsa düzeltme yaparlar, yoksa önerilerde bulunurlar.

Sonuç ile ilgili tartışmalar tamamlandıktan sonra, sonuçtan hareketle öğrenenlerle birlikte öneri geliştirilir. Öğrenenler sınıfta ortaya çıkan öneri ile kendi hazırladıkları önerileri karşılaştırarak eksikleri varsa düzeltme yaparlar, yoksa önerilerde bulunurlar. Böylece istenilen öğrenmelerin gerçekleşeceği öngörülebilir.

Bireyin öğrenmelerini, kendiliğinden (spontané) ve düzenlenmiş (organisé) [kasıtlı] öğrenmeler olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür (Degallaix et Meurice, 2008:13). Kendiliğinden öğrenmeler, herhangi bir eğitsel müdahale olmaksızın [plansız] gerçekleşir. Acıktığını hissetme, koşma, bisiklet sürme, resmi evrak doldurma vb. durumlar kendiliğinden öğrenmelere örnek gösterilebilir. Düzenlenmiş [kasıtlı] öğrenmelerde eğitsel müdahale [planlama] söz konusudur. Düzenlenmiş öğrenmelerde öğretmen kişinin öğreneceklerini önceden belirler. Daha sonra belirlediği öğrenme içerikleri ile öğrenenleri buluşturur. Öğretmenin öğretim etkinliklerini planlama sorumluluğu bu bağlamda ortaya çıkmaktadır (Degallaix et Meurice, 2008: 14).

Öğretimin planlanması bağlamında, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenleri bir ders ile ilgili olarak biri “ünitelendirilmiş yıllık plân” ve diğeri “ders planı (günlük)” olmak üzere iki tür plan hazırlamakla yükümlü tutmaktadır (Tebliğler Dergisi TD, 2003).

Ünitelendirilmiş yıllık plân, öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, duruma göre zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından ortak hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma plânıdır (TD, 2003).

Ders plânı, bir ders için o dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını ( hedef ve hedef davranışlarını ) bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci derecede sorumlu olduğu, zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla ders öğretmenlerince önceden hazırlanan plândır (TD, Ağustos, 2003, Sayı:2551).

Ders planını, Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976:68), “verilecek/işlenecek bir dersin önemli noktalarını kapsayan bir öğretim planı”; Özçelik (1992:213), “bir ders -öğretme-öğrenme sürecinin birbirini izleyen iki dinlenme zamanı arasındaki kısmı- süresiyle sınırlı öğretim planı; Küçükahmet (1994:29), “öğretmenin ders süresince öğrencilerle ne tür etkinliklerde bulunacağını, onlara nasıl ve neler öğreteceğini gösteren rehber”; Bilen (1996:202), “bir

ünitenin bir ders içinde gerçekleştirilecek bölümü için yapılan plan”; Demirel (2009:27), “belli bir ders için bir ya da birden çok ders saatinde işlenecek konuların planlanması”; Taşdemir (2006) ise, “sınırlandırılmış bir zaman dilimi içerisinde hedeflere ulaştırıcı öğretim etkinliklerinin ayrıntılı olarak tasarlanıp belirlendiği bir kılavuz” olarak tanımlamaktadır.

Ders planı kavramının tanımları incelendiğinde belirleyici dört hususun öne çıktığı gözlenmektedir. Birincisi, ders planı önceden hazırlanmakta; ikincisi belli bir zaman dilimi (bir ya da birkaç ders saati) için düzenlenmekte; üçüncüsü öğretme-öğrenme sürecinde yapılacak öğretim etkinliklerini içermekte ve dördüncüsü ise ders öğretmenlerince hazırlanmaktadır. Bunların dışında Tochon (1989:23), planın hazırlanma zamanı ile ilgili olarak, öğretmenin “işleyeceği konuları dersten önce (préaction) fakat işlenmiş derslere göre sonra, yani iki ders arasında” planladığını belirtmektedir.

Öğretmenin ders planı hazırlamasının amaçları; Dessus (2000:103) tarafından “öğretilecek muhtevayı öğrenmek, hatırlamak; öğretim materyali hazırlamak veya temin etmek; öğretilecek materyalin muhtevası, süresi, düzeni ve açıklığı hakkında karar vermek” olarak sıralanmaktadır. Dessus’a göre, plan yapmak şu iki soruya cevap vermektir: 1. Ne üzerinde çalışacağım? 2. Bunu öğrencilerime en iyi şekilde nasıl sunacağım? Bu sorular çerçevesinde hazırlanacak bir plan, sınırlı zaman dilimi içerisinde öğretme-öğrenme sürecinde yapılacak işlemleri rasyonalize ettiğinden ve öğretmenin çalışmasını kolaylaştırdığından öğretimin etkisini artırmaktadır.

### 1.1. Ders Planı Hazırlama Yaklaşımları

Öğretimin planlanmasında iki yaklaşımdan bahsedilebilir. Birincisi, Skinner’ın programlı öğretiminden esinlenerek oluşturulan teknolojik yaklaşım, diğeri ise bilişsel psikolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan bilişselci yaklaşım (Atlet, 2005: 78).

70’li yıllarda ortaya çıkan teknolojik yaklaşıma göre planlama; öğretim hedeflerinin belirlenmesi, öğretim stratejileri ve materyallerinin seçilmesi, değerlendirme düzenlerinin hazırlanması ve düzenlemeleri gözden geçirme aşamalarını içerir. Teknolojik modellerin çoğunda, üç temel işlem yapılır: Analiz, öğretim tasarımı (hedeflerin belirlenmesi ve belirlenen hedeflere ulaşmak için strateji ve materyaller ile eğitim durumlarının seçimi) ve değerlendirme. [Bu yaklaşıma göre], plan önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmaya yönelik bir dizi işlemleri içeren bir tasarımıdır. Bu yaklaşımda öğretmen planlama sürecinde öğrenenin öğrenme sürecini merkeze almaktadır (Atlet, 2005: 78-79).

80’li yıllarda ortaya çıkan bilişselci yaklaşıma göre planlama, hazırlık yapma olarak ifade edilmektedir. Bir öğretim durumunun hazırlanması, genelde öğretim durumuna ilişkin unsurların düzenlenmesidir. Hazırlık yapma öğretmenin bir ön çalışmasıdır. Bu çalışma sırasında, öğretmen kendi beklentisinden hareketle gelecekteki (sınıftaki) eğitsel eylemini yerine getirme koşullarını belirler. Beklentileri doğrultusunda içerikleri, öğrenenlerin gerçekleştirecekleri faaliyetleri, öğrencileriyle etkileşim halindeki kendi faaliyetlerinin muhtemel akışını belirleyerek dersini yapmaya hazırlanır, [fakat] her şey farklı bir biçimde gerçekleşebilir. Bilişselci yaklaşıma göre, hazırlık yapma veya planlama; “riskleri önceden yönetmek, zaman dilimine göre düzenlenmiş öğretim davranışlarını öngörmek” olarak tanımlanmaktadır. Planlama süreci, öğretmenlerin derslerini yapmadan önce alınmış ve ders sonrası düzeltilebilir tüm kararlarla ilgilenir (Atlet, 2005: 80).

Bu çalışmada önerilen ders planı; konuyla ilgili cevaplandırılacak soruların ve bu sorulara ait olası cevapların önceden kararlaştırılması açısından teknolojik yaklaşım unsurlarını, şema, sonuç ve öneri oluşturma açısından ise bilişselci yaklaşım unsurlarını taşımaktadır. Planın sınıf ortamında uygulanması bakımından bilişselci yaklaşımın daha baskın olduğu söylenebilir. Zira soruların cevaplandırılması, şema oluşturulması, sonuç ve öneri geliştirilmesi sırasında yoğun bir öğrenci etkileşimi söz konusudur. Diğer yandan, önceden hazırlanan sorular ve cevaplarının, tasarlanan şema, sonuç ve önerinin benzer şekilde oluşturulabileceği de kesin değildir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, “Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS)’ne göre bir ders planı taslağı” önermektir. Bu bağlamda, “BBÖS’ne göre bir ders planı nasıl düzenlenmelidir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda şu alt sorular geliştirilmiştir:

1. BBÖS’ne uygun ders planının “Hazırlık” bölümü nasıl düzenlenmelidir?
2. BBÖS’ne uygun ders planının “Dersin İşlenişi” bölümü nasıl düzenlenmelidir?
3. BBÖS’ne uygun ders planının “Değerlendirme” bölümü nasıl düzenlenmelidir?
4. BBÖS’ne uygun ders planının “Öz-değerlendirme” bölümü nasıl düzenlenmelidir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yönteminden (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 19) yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 140) ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 158).

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde; BBÖS’e uygun ders planının “Hazırlık” bölümünün nasıl düzenlenmesi gerektiği incelenmektedir. Ders planının “Hazırlık” bölümü; dersin adı, sınıf, konu, süre, öğretim-öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, kaynaklar ve araç-gereçler ile cevaplandırılacak sorulardan oluşur.

Öğretmen ilk önce işleyeceği konuyu belirler. Sonra, konuyu “konu analiz çizelgesi” (Çizelge 3) yardımıyla analiz eder ve konuyla ilgili “cevaplandırılacak sorular”ı hazırlar.

#### Çizelge 3. Konu analiz çizelgesi

Konu Başlığı:		
Alt Başlıklar	İstenen Öğrenmeler	Sorular
Alt başlık I	Tanımı	1.
	Özellikleri	2.
	İlişkileri vb.	3. (...)

Çizelge 3’de görüldüğü gibi, “konu analiz çizelgesi”nin bir yanında konu alt başlıkları ve diğer yanında ise “istenilen öğrenmeler” ve “sorular” yer almaktadır. “Konu analiz çizelgesi” sayesinde alt başlık-öğrenme düzeyi-soru ilişkisi kurulur ve cevaplama güçlük çekilen soruların hangi alt başlık ve hangi düzeyde öğrenme ile ilgili olduğu kolayca bulunabilir. Ayrıca ders sonunda biçimlendirici değerlendirme amacıyla uygulanacak izleme testi için hazırlanacak test maddelerinin metin bağlamında izlenmesini de kolaylaştırabilir.

Cevaplandırılacak soruların belirlenmesinden sonra, öğretene öğretme-öğrenme sürecinde işe koşacağı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile araç-gereçleri saptar. Ders planının birinci bölümü (hazırlık) ile ilgili çalışmalarını tamamlayan öğretene, planın ikinci bölümü (işleniş) ile ilgili hazırlıklara başlar.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde; BBÖS’ne uygun ders planının “Dersin İşleniş” bölümünün nasıl düzenlenmesi gerektiği incelenmektedir. “Dersin İşleniş” bölümü birbirini tamamlayan iki kısımdan meydana gelir. Birinci kısım; dikkat çekme, güdüleme, cevaplandırılacak soruların söylenmesi ve derse geçiş aşamalarını, ikinci kısım ise; geliştirme (soruların cevaplandırılması, ara özet(ler), ara geçiş(ler), özet (şema halinde düzenlenecek), sonuç, öneri) aşamalarını kapsar.

Dikkat çekme aşamasında öğretene işlenecek konu başlığını tahtanın üst kısmına, tahtayı ortalayacak şekilde yazar ve “bugün hangi konuyu işleyeceğiz?” sorusunu yönelterek öğrenenlerin konuya yönelmelerini sağlar. Güdüleme aşamasında öğretene konunun öğrenen açısından önemini vurgulamak suretiyle öğretme-öğrenme sürecinde öğreneni konuyla ilgili görevlerini yapmaya istekli kılar. Cevaplandırılacak soruların söylenmesi aşamasında, öğretene soruları perdeye/tahtaya yansıtır ve öğrenenlerden soruları okumalarını ister. Soruların okunmasından sonra, öğretene “şimdi ... sorusuyla dersimize başlayalım” diyerek dersin geliştirme aşamasına geçiş yapar.

Soruların cevaplandırılma aşamasında; öğretene konuyla ilgili soruları sırasıyla öğrenenlere yönelir. Bu aşamada, öğretene isterse öğrenenler tarafından hazırlanmış olan sorulardan da yararlanabilir. Öğretene öğrenenlerin hazırladıkları sorulardan başladığında, soruyu kendisi değil soruyu hazırlayan kişi(ler) sorar. Diğerlerinden cevap beklenir. Cevaplar yeterli olduğunda bir sonraki soruya geçilir, değilse ipuçları verilmek suretiyle doğru cevabın bulunması sağlanır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretene ve öğrenen görevleri Çizelge 4’de olduğu gibi gerçekleşir.

### Çizelge 4. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretene ve öğrenen görevleri

Soru:.....?	Öğrenenin Yapacakları	Öğrenenin Yapacakları
1. Öğretene soruyu sorar. Öğrenenlerden cevap bekler.	1. Doğru cevabı biliyorsa söyler.	1. Doğru cevabı biliyorsa söyler.
2. Öğrenenlerden doğru cevap gelirse, kendisi de cevabı toparlayıp bir sonraki soruya geçer.	2. Doğru cevabı bilmiyorsa kitap/ders notlarından araştırır.	2. Doğru cevabı bilmiyorsa kitap/ders notlarından araştırır.
3. Öğrenenlerden doğru cevap gelmez ise, ipuçları ve yeni sorularla öğrenenlerin doğru cevabı bulmalarına yardımcı olur.	3. Öğrenenin sunduğu ipuçlarını ve yönlendirici soruları izleyerek doğru cevabı bulmaya çalışır.	3. Öğrenenin sunduğu ipuçlarını ve yönlendirici soruları izleyerek doğru cevabı bulmaya çalışır.
4. Ortaya çıkan doğru cevap doğrultusunda tahtadaki şemayı oluşturmaya başlar.	4. Sınıfta ortaya çıkan cevap ile kendisinin önceden hazırladığı cevabı karşılaştırır.	4. Sınıfta ortaya çıkan cevap ile kendisinin önceden hazırladığı cevabı karşılaştırır.

Çizelge 4'deki yapı çerçevesinde sunulan işlemler tüm sorular için tekrarlanır. Sorularla ilgili cevaplama ve tartışma işlemleri tamamlandıktan sonra "ara özet" aşamasına geçilir. "Ara özet" için alt başlıklar belirleyici olabilir. Yani her alt başlıkla ilgili soruların cevaplandırılması ve tartışılması tamamlandıktan sonra öğretene soru-cevap tekniği ile öğrencilerle birlikte "ara özet" işlemini gerçekleştirebilir. "Ara özet" şema üzerinden yapılır. "Ara özet" tamamlandıktan sonra, öğretene "şimdi konumuza ... sorusuyla devam edelim" diyerek "ara geçiş" yapılır ve derse devam edilir. "Ara geçiş" aşamasından sonra, arta kalan sorularla derse devam edilir. Her soru için Çizelge 4'de belirtilen yapı çerçevesinde işlemler gerçekleştirilir. Soruların cevaplandırılması ve tartışılmasından sonra "özet" aşamasına geçilir.

"Özet" aşamasına gelindiğinde tahtadaki şemanın da tamamlanmış olması gerekmektedir. Öğretene soru-cevap tekniği ile tahtadaki şema üzerinden öğrenenlerle birlikte "özet" aşamasını tamamlar. "Özet" aşaması tamamlandıktan sonra, öğretene "bu konudan edindiğimiz bilgilerden hareketle nasıl bir sonuç oluşturabiliriz?" sorusunu sorar ve "sonuç" aşamasına geçilir. "Sonuç" aşamasında, öğretene öğrencilerden sonuç oluşturmalarını ister. Oluşturulan sonuçlar tartışılır. "Sonuç" aşaması tamamlandıktan sonra, öğretene "bu sonuçtan hareketle nasıl bir öneri oluşturabiliriz?" sorusunu sorar ve "öneri" aşamasına geçilir. "Öneri" aşamasında, öğretene öğrencilerden öneri oluşturmalarını ister. Oluşturulan öneriler tartışılır. Konuya ilişkin öneri oluşturulduktan sonra ders planının "değerlendirme" bölümü düzenlenir.

#### **3.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Üçüncü alt problemde; BBÖS'ne uygun ders planının "Değerlendirme" bölümünün nasıl düzenlenmesi gerektiği incelenmektedir. Ders planının bu bölümünde, öğretene cevaplandırılacak soruların her biriyle ilgili en az bir test maddesi hazırlar. Öğrenenlerin öğrenmelerini ölçmek amacıyla bu test maddelerinden oluşan ölçme aracını kullanır. Bu bölümde yapılan değerlendirme biçimlendirme-yetiştirme amaçlı olduğundan, ölçme sonucunda öğrenene not verilmez. Öğrenenin öğrenme eksiklikleri varsa gösterilir ve gerekli düzeltmeleri yapması sağlanır. Bu bölümdeki etkinlikler tamamlandıktan sonra ders planının "öz-değerlendirme" bölümü düzenlenir.

#### **3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Dördüncü alt problemde; BBÖSn'e uygun ders planının "Öz-değerlendirme" bölümünün nasıl düzenlenmesi gerektiği incelenmektedir. Bu bölüm, ders planının uygulamasından sonra düzenlenir. Öğretene planın işlenişine ilgili görüşlerini öz-değerlendirme formatı içinde kaydeder. Öğrenen ise, o günkü derste öğrendikleri üzerinde düşünür. Bu bağlamda "Bugünkü derste neler öğrendim? Öğrendiklerim bana ne/neler kazandırdı? Buradan elde ettiğim bilgileri günlük hayatta nasıl kullanabilirim?" sorularına cevap bulmaya çalışır. Cevaplarını yazar ve öğrenci ürün dosyasına koyar.

### **4. SONUÇ VE ÖNERİLER**

BBÖS'ne göre hazırlanan ders planının; hazırlık, dersin işleniş, değerlendirme ve öz-değerlendirme olmak üzere dört ana bölümünün olduğu; cevaplandırılacak soruların hazırlanması sürecinde, öğretene işleyeceği konuyu önceden analiz etmeye ve bu bağlamda ön hazırlık yapmaya; ara özet(ler) ile özet aşamalarında, öğretene şematik görsel oluşturmaya; öğrenenleri; bir konu bağlamında elde ettikleri bilgilerden hareketle sonuç,



sonuçtan hareketle de öneri oluşturmaya ve ürün dosyası hazırlamaya yönlendirdiği gözlenmektedir.

Planın her aşamasının öğretene-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi sağlanacak biçimde tasarlandığı, öğretene planın işlenişi, öğreneni ise öğrendikleri bilgilerin kendisi açısından önemi bağlamında “öz-değerlendirme” yapmaya yönelttiği gözlenmektedir.

Ders planını önerilen şekilde hazırlayan bir öğretene; (1) işleyeceği konuları önceden analiz etme, (2) öğretene-öğrenme sürecini soru-cevap ve tartışma formatında düzenleme, (3) ara özet ve özetleri şematik görseller üzerinden yapma, (4) öğrencileriyle etkileşimli ders işleme ve (5) her ders sonunda “öz-değerlendirme” yapma alışkanlığı kazanabileceği öngörülebilmektedir.

Önerilen ders planının uygulandığı sınıfa devam eden bir öğrenenin; (1) bir konudan kolay bir biçimde soru hazırlama, (2) hazırladığı soruların cevaplarını araştırma, (3) konuyu şematik görsel halinde yeniden yapılandırma, (4) bir konu bağlamında elde ettiği bilgilerden hareketle sonuç, sonuçtan hareketle de öneri oluşturma, (5) yapmış olduğu etkinlikleri öğrenci ürün dosyasında biriktirme ve (6) her ders sonunda “öz-değerlendirme” yapma alışkanlığı kazanabileceği öngörülebilmektedir.

Ortaya çıkan ders planı tasarısının öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi yapılabilir. Bu plan tarzına göre düzenlenmiş öğretene-öğrenme süreçlerinin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerin kalıcılığı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Alaylıoğlu, R., Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İnkılap ve Aka Yayınları, İstanbul.
- Atlet, M. (2005). “*Préparation et planification*”, *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui, 6e édition*, éditeur: Jean Houssaye, ESF éditeur, Paris.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme Sanatı, Öğretim İlke ve Yöntemleri (15. Baskı)* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Dessus, Ph. (2000). “La planification de séquences d’enseignement, objet de description ou de prescription?”, *Revue Française de Pédagogie*, no 133. octobre-novembre-décembre 2000, 101-116.
- Degallaix, E., Meurice, B. (2008). *Construire des apprentissages au quotidien*, De Boeck, Bruxelles.
- Giordan, A. (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre: pour dépasser le constructivisme? *Perspectives*, vol. XXV, n° 1. [http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/depConstruct/depConstruct.htm (11.09.2006)]
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (5. Baskı)*, Gazi Büro Kitapevi, Ankara.

- Masciotra, D., Roth, W-Mi., Morel, D. (2008). *Enaction*. Apprendre et enseigner en situation, De Boeck Université, Bruxelles.
- Minder, M. (2001). *Didactique fonctionnelles, objectifs, stratégies, évaluation, Le Cognitivisme Opérant*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*, 3. Baskı, ÖSYM Yayınları. Ankara.
- Taşdemir, M. (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2006,4(3):287-307
- Tebliğler Dergisi*, Ağustos 2003 Sayı: 2551
- Tochon F. V. (1989). “A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?”, *In: Revue française de pédagogie*. Volume 86 N°1, 1989. pp. 23-33.
- Topbaş, E. (2008). Öğrenmeyi Anlamada Yeni Bir Model: Allosterik Öğrenme, *16. Ulusal Eğitim Kongresi*, 5-7 Eylül, Bildiriler Kitabı 1.Cilt, s. 240-247. Tokat.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.