

ÖĞRENME MATRİKSİ VE YAPISI

Doç. Dr. Gürcan Ültanır
AİBÜ Eğt. Fak. Öğretim Üyesi

ÖZET

Taksonomilerin yararı, programların planlanmasında kendini göstermektedir. Hedeflerin saptanması işlevi, yalnızca bilgi-becerilerin kazanmasına yönelik davranış değişiklikleri açısından olmamalıdır. Bu yapıda, toplumsal oluşum, gelecekteki bireyin mesleğe yönelimi ve okulun kültürü dirikleştirme görevi de yer almalıdır. Bu unsurları yerine getiren planlama ise öğrenme matrisidir. Hedeflerin ölçülmesi ve seçilecek içeriğin geçerliğinin tartışılması yine bu matrisle göre yapılmalıdır. Yalnızca hedefler boyutunda kalmak, içeriği davranış analizlerinde olduğu gibi sınırlandırmamak program düzenleme çalışmalarının başlarındaki tartışmalara geri dönmektir.

GİRİŞ

Taksonomiler, bireyin gelişim süreci içerisinde beklentilerine eğitimle nasıl yanıt verileceği, bireyin ve devletin eğitim standının nesnel biçimde nasıl değerlendirileceği ve bu iki soruya verilen yanıtlara dayanarak, operasyonel çalışmalarla programın nasıl geliştirileceği soruları üzerinde yapılanmaktadır. İlk iki soru bir grup olarak alınıp ikinci soruya program geliştirme çalışmalarının boyutları üzerinde yapılan irdeleme çalışmaları olarak kabul edilecek olursa, taksonomilerin işlevleri iki grupta toplanmış olacaktır: İlk büyük grup (a) **programın planlanması** alanında alınan **tedbir ve objelerle** ilgilidir (Isenegger, 1969: 11). Isenegger'in kimliklendirdiği diğer büyük alan ise taksonomi ile ilişki içerisinde işleve giren (b) **ölçümlemedir.**

Program düzenleme çalışmalarında hedeflerin yalnızca belli taksonomilere göre yapıldığı söylenebilir. Bu taksonomilerden en çok kullanılanı ise Bloom ve Krathwohl'un "*taxonomy of educational objectives*" diye isimlendirdiği ve kısaca TEO diye tanımlanan taksonomidir. Bu taksonomi, psikolojik taksonomiler kategorisinde yer

alan operasyonel, uygulamaya yönelik ve kullanışlı taksonomi olarak isimlendirilmektedir (Frey, 1971: 199). Öğretmenler tarafından kolay anlaşılıp, uygulandığı için plan yapımında da kullanışta tercih sebebidir. İçeriksel-konu taksonomileri ise sosyo-kültürel öğelere ve mesleğe yönelik boyutları içerirler, ancak uzmanlar tarafından kullanılan kompleks taksonomiler grubuna girerler.

Program düzenleme aşamasında hedefler, bireyi bilgi - beceri açısından ve mesleğe yöneltme açısından ele alınmalı ve okulu topluma yön veren onu harekete geçiren sosyal kurum olarak, kültürün canlı tutulması açısından, sosyo-kültürel öğeleri analitik bir biçimde içermelidir. "Okul yaşama hazırlayan" veya "yaşamın ta kendisidir" görüşlerinden hareket edilerek hedefler, bir matriks oluşturur. Bu yapının matriks olarak tanımlanmasının sebebi, matematikte olduğu gibi değişkenlerin yatay ve düşey toplamlarının aynı sonucu vermesidir. Bu sonuç yukarıda ilk paragrafta açıklanan üç sorunun yanıtıdır. Başka bir ifadeyle bu sonuç programın işlevselleştirilmesi sonucunda ortaya çıkacak bireydeki davranımların ürünüdür.

Bir program düzenlenirken hedeflere yalnızca Bloom ve Krathwohl'un taksonomisindeki gibi bilişsel (TEO-1), duyuşsal (TEO-2) ve edimsel (TEO-3) olarak bakmak, okulun bazı işlevlerinin göz ardı edilmesine sebebiyet vermektedir. Çünkü okulun görevi, kültürel öğelerin yeni kuşağa aktarılmasıyla sınırlı olmayıp, bu kültürü canlı hale getirmek bireyi o toplumun bir parçası yapmak ve bireyi mesleğe yöneltmek veya meslek kazandırmaktır. Bunun için sosyo-kültürel yapının da hedef matriksi içerisinde ele alınması gerekmektedir.

Bu matriksin oluşturulmasında devreye giren boyutlar ve anadil öğretiminde kullanılan bir örnek hedefler matriksi, bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu konu çerçevesinde bir model çalışma yapılarak, **öğrenme matriksi** meydana getirilmiştir.

Aşağıda taksonomilerin program düzenleme ve geliştirme çalışmalarında yararları tartışılarak, tümevarımsal bir biçimde matriksin oluşum basamakları açıklanmaktadır

A. 1. Programın Planlanması Alanına Giren İşlevler

Isenegger'in Krathwohl-Bloom ile uyum içinde bölümlere ayırdığı taksonomik işlevlerin ilk grubu, programın planlanmasıyla

ilgilidir. Burada ilk aşamada hedeflerin taksonomileştirilmesi söz konusudur (Wolfgang ve ark., 1973: 72). Güçlük derecesine uygun olarak en somut ve global hedeflerden hareketle detaylara kadar tümdengelimsel bir biçimde yapılandırılmış olunan tümceler açısından ve Eğitim Bilimi açısından bakılacak olursa operasyonel bir biçimde davranışsal tanımları da içerecek şekilde formüle edilmiş analiz tümceleri hiyerarşik bir yapılandırma içerisine sokulacaktır. Hedeflerin taksonomileştirilmesi sırasında, bu tümcelere “hangi işlev türü içerisinde sınıflandırılacağı” sorusu sorulacak ve tümceler sınanacaktır. Böylece psikolojik taksonomiler ile içeriksel konu taksonomilerinin planlama aşamasında ne ölçüde dikkate alınacakları kontrol edilecektir.

A. 2. Öğrenme Koşullarının Planlanması

Gagné taksonomisi öğrenme sürecinin genel şartlarında nelerin olacağını açıklamaktadır. Bu taksonomide öğrenme türleri üzerinde durulmuştur (Ültanır, 1997: 8-10). Gagné ve Paradise (1961: 75) göre bir öğrenme sürecinin genel şartları ve bu sürece giriş şartları olarak öğrenmenin duyuşsal alanını kuvvetle etkileyebilen ön koşullar, program geliştirme çalışmalarında önem taşımaktadır. Isenegger (1969: 13) bu koşulları, öğretim medyalarının (filmler, kasetler, levhalar) ve materyallerinin seçiminin nesnelleştirilmesi sonucunda türetilen ilave işler olarak tanımlamaktadır.

A. 3. Ardışık Unsurların Planlanması

Koşulların saptanmasından sonra “öğrenme ardışıklıklarının planlanma aşaması” gelmektedir. Taksonomilerde hiyerarşi ilkesine dayanan bu işlev, program planlayıcısına, öğretim sürecinde yer alan gruplamalardaki sıralamayı daha uygun olarak planlama olanağı vermektedir. Hedeflerin taksonomileştirilmesinden sonra her öğrenme yaşantısı, daha formal ve yararlı bir tarzda bölümlendirilebilmektedir. Daha sonra bu öğrenme birlikleri, psikolojik taksonomilerdeki güçlük derecelendirme ölçütüne dayanarak planlanmış öğretime uygun olarak yürüyeceği bir ardışıklık içerisine sokulmaktadır.

Bu ardışıklıkta, pedagoji ilkelerine göre “somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, yakından-uzaya” yaklaşımlarından yararlanır. Daha sonra ilgili disiplinin güçlük derecesine göre sınıflandırılma

basamaklandırılmakta ve gerekli durumlarda hazır bulunuşluk düzeyi her aşama için oluşturulmaktadır.

A. 4. Farklı Taksonomilerin Farklı Amaçlarının Planlamadaki İşlevleri

Karar verme sürecinde referans sistemi olarak taksonomilerin kullanımına yönelik bir işlevi Flechsig (1970: 36) bir problem niteliği vererek şöyle açıklamaktadır:

“Program elementlerinin seçimiyle ilgilenen her işlev grubunun spesifik ödevler için amaca uygun taksonominin seçilmesi veya tasarlanması, seçim sebeplerinin ortaya çıkartılması ve garanti edici kontrol sonuçlarının programa temel teşkil etmesi türünde görevleri vardır. Ancak bir taksonominin her hangi bir öğretim alanının alternatif program elementlerinin bütünlüğü için yapılandırılmasında olduğu gibi, program elementlerinin seçimi ve sınıflandırılması için işleve sokulacak taksonomiye nelerin katılacağı, bir taksonominin yerine getireceği amaç ve işlevlere bağlıdır.”

Bundan başka; taksonomi, herhangi bir öğretim alanının alternatif program elementlerinin bütünlüğü için yapılandırılır. Programı oluşturan boyutlar, bu elementleri içerir. Flechsig’e (1970: 25-40) göre “karar sürecini” alternatif program elementlerinin sınıflandırılmasıyla hazırlayacak olan taksonomilerin en az iki boyutu olması gerekmektedir. Yani program elementlerinin gruplandırılması hem “davranış sınıflamalarına” göre hem de “konu alanına” göre oluşturulmalıdır. Flechsig’e (1970: 33) göre davranışın sınıflandırma boyutundan vaz geçiş, hedeflerde öyle yüksek bir değişme olanağı sağlamaktadır ki, her hangi bir konuya uygun karar vermek için programın bütünlük tasarısı hakkında hemen hemen hiçbir ifade kullanmaya gereksinim duyulmamaktadır. Öğrencinin o hedeflere eriştiğinde ne yapacağı tek anlamlı ve açık seçik tümcelerle açıklanmalıdır. Bu açıklamalar hedef koyucu ve öğretim ortamında programı uygulayan eleman tarafından eş anlamlı bir düzeyde anlaşılmalıdır (Ültanır, 1992: 49-58). Bu ilişki içerisinde tek anlamlı delil göstermenin sebebiyle hedeflerin operasyonelleştirilmesinin gereği Mager’in (1965) açıklamalarına göre davranışsal analiz sonucunda uygulamaya ve değerlendirmeye birlikte

girmesidir. İlgili hedeflere erişen ve erişemeyen davranımlar arasındaki fark davranış analizinde sunulmalıdır.

Öte yandan yalnızca davranış sınıflaması boyutunda kalan, yani Bloom-Krathwohl'un geliştirmiş oldukları taksonomi türündeki diğer taksonomilerde içerik seçiminde öğrenme yaşantılarının hiyerarşisinde sorunlar görülmektedir. Çünkü bu tür taksonomiler, program alanının elementlerini içine alan konusal yapısıyla ilgili hiçbir uyumlandırmaya olanak tanımamaktadırlar (Raeber, 1970: 33; Akt. Wolfgang ve ark., 1973: 75). Bloom-Krathwohl ve Gagné'nin taksonomileri davranış sınıflandırma farklılıklarına, Broudy ve ark. (1964) tarafından geliştirilmiş taksonomi ise, konu alanlarına işaret etmektedir. Bir öğretim alanının alternatif program elementlerinin sınıflandırılması için konu türlerinden hareket edilmelidir.

A. 5. Taksonomik Sınıflandırmaların Amaç ve İşlevlerini Gösteren Bir Model Çalışma

Westphalen ve Münih Okul Pedagojisi Enstitüsü "*Latince Dersi*" için bir taksonomik sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflandırma taksonominin amaç ve işlevlerini somutlaştırmaktadır. Westphalen, (1971: 24) hedef kataloglarının "*ne dereceye kadar toplumsal gerçeği gözlediği,*" "*ne derecede Latince öğretim alanıyla örtüştüğü*" ve "*bu hedeflerin özellikle Latince dersindeki duyuşsal alana yanıt verip vermediği*" konularında yetersiz kalındığına işaret etmektedir (Akt. Wolfgang ve ark., 1973: 76). Westphalen, bu çalışmasında bir matris geliştirmiş ve bu matrisde hedefleri üç yönlü geçerlik üzerinde sınamıştır. Bu matris Bloom-Krahtwohl'un bilişsel alanına dayanırken, öğrenme alanlarına göre sınıflandırma da göstermektedir. Bu sınıflandırma, "*öğrenciyi toplumda birey olarak nasıl integre olacağına yardım etmekte,*" "*iş alanlarına yönelmekte*" ve "*kültüre diriklik kazandıracak*" öğeleri içermektedir. Bundan dolayı bu sınıflandırmaya Henting'deki (1968) gibi "*sisteme zorlama ve kendini gerçekleştirme sınıflandırması*" adı verilmektedir. Yani yaşama hazırlayan önemli alanlar; toplum (Latince dersinde devlet ve tarih ilişkisi), meslek (Latince dersinde dilsel yetiler) aynı zamanda kültür (Latince dersinde, tinsel unsurlar) matrisde yer almaktadır (Westphalen, 1971: 24). Hedefler bir biri üstüne bir yapılanmada hiyerarşi oluştururken,

matriksin komşu sütunlarındaki hedeflerle birleşerek “*öğrenme birliğini*” oluşturmaktadır. Matrikste düşey durumda olanlar, hiyerarşik yapıyı, yatay durumda olanlar öğrenme birliğindeki kümeye işaret etmektedir. Her öğrenme birliğinde düşey ve yatay ilişki aracılığıyla bir ampirik sistem ilişkisi söz konusu olmaktadır.

Bu tür matriks oluşturulurken içerik sınıflamalarını red ediş, yani hedefleri içerikten bağımsız düşünüş, program düzenleme çalışmalarının başına geri dönüştür. Onun için bu matriksi psikolojik taksonomilerle tek başına ele almamak içeriksel-konu taksonomileriyle bir arada devreye sokmak gerekmektedir. Hedeflerin bulunuşu ve saptanışı, çağdaş öğretim için dersin öğelerinden uzaklaşarak oluşturulamaz, toplumsal ihtiyaçlar ve kültürel normlar eğitim anlayışına taşınarak yapılabilir.

Westphalen’in öğrenme matriksi, Osmanlı Edebiyatı dersine uyumlandırılarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Bu uyumlandırmanın sebebi Latince dersinde verilen örneklerin, bilişsel alandaki her hedeften hareketle, sosyo-politik ve sosyo-kültürel öğelerle örtüşük olmasıdır. Matriksdeki orjinal sınıflandırmadan uzaklaşmamak için Türk edebiyatında Osmanlı döneminin alınma sebebi budur.

Latince, İncil dili olup, Eski Yunanca’nın alt yapısıdır. Westphalen, Reform dönemine kadar Latin dilinin devlet örgütünü, sosyal örgütlenmeyi ve kültürel unsurları etkilemesi fikrinden hareket etmektedir. Latince dil dersi ise akademik liselerde okutulan bir derstir. Yani yükseköğretime yönelecek adayın alması gerekli olan “*ortak kültür dersleri*” içerisinde yer alır (Ültanır, 1994: 110-118). Osmanlı dili ise Türk kültürünü önemli ölçüde etkilemiş ve Avrupa kültürüyle sürekli karşılaşmalar yapmıştır. Bu edebiyat dersi de lise aşamasında okutulmaktadır. Aşağıda tablolar halinde bir model matriks çalışması yapılmıştır:

Tablo 1 Bilişsel Alan – **Bilgi** Basamağında Edebiyat Dersinde
“Osmanlıca-Türkçe Dil Kullanımı” Alanındaki Hedefler

Hedef Alanları Hedef Taksonomileri	Topluma Yönelik Hedefler	Mesleğe Yönelik Hedefler	Kültüre Yönelik Hedefler
1.Bilgi	1.1.Sosyo-politik temel kavramları ve kategorileri hatırlama 1.2.Yabancı devlet ve toplum yapılarını tanıma 1.3.Tipik dinsel süreçleri hatırlama	1.1Dil yetilerine bağlı meslek tiplerini tanıma 1.2.Osmanlıca deyimleri oluşturan sistemleri ve grameri hatırlama 1.3.Dönemlere ait sözcük oluşturma sistemlerini tanıma 1.4.Sözel çağrışımları tanıma	1.1.Osmanlı kültür ve tarihinin dönemlerini hatırlama 1.2.Dönemlere ait edebi kavramlar sistemini tanıma 1.3.Osmanlıda saraylı-burjuva-Anadolu halklarının yaşamını yorumlayan metinleri tanıma 1.4.Felsefi akımların Osmanlıdaki etkilerini ve yarattığı spekülasyonları tanıma 1.5.Düşünce sistemlerini yorumlamaya yönelik yöntem ve teknikleri tanıma

Tablo 2 Bilişsel Alan – **Kavrama** Basamağında Edebiyat Dersinde
“Osmanlıca-Türkçe Dil Kullanımı” Alanındaki Hedefler

Hedef Alanları Hedef Taksonomileri	Topluma Yönelik Hedefler	Mesleğe Yönelik Hedefler	Kültüre Yönelik Hedefler
2.Kavrama	<p>2.1.Kültürdeki, sosyo-politik ilişkileri yorumlayabilme</p> <p>2.2.Örnek olarak verilen sosyo-politik ilişkilerin değişebilirliğini yorumlayabilme</p> <p>2.3.Geleneksel sosyo-politik biçimleri yorumlayabilme</p> <p>2.4.Tarihteki süreklilikleri yorumlayabilme</p> <p>2.5.Folklorik nitelikli davranışları yorumlayabilme</p> <p>2.6.Kitleleşme davranışları ve onun iç ve dış sebeplerini yorumlayabilme</p>	<p>2.1.Dilsel yapı ve işlevleri açıklayabilme</p> <p>2.2.Dilsel amaç ve dilsel farklılıkları bir başka forma çevirebilme</p> <p>2.3.Osmanlıca’da verilen bir metni bir başka forma çevirebilme</p> <p>2.4.Osmanlıca-Türkçe çevirideki sorunları yorumlayabilme</p> <p>2.5.Osmanlıca-Türkçe çevirilerde linguistik / semantik sorunları yorumlayabilme</p> <p>2.6.Edebi yapıtlarda geçen kavramlarla ilgili düşünceleri yorumlayabilme</p> <p>2.7.Osmanlı Edebiyatında geçen soyut unsurları bir başka forma çevirebilme</p> <p>2.8.Osmanlı edebiyatındaki nesir/ nazımlardaki ana fikirleri yorumlayabilme</p>	<p>2.1.Osmanlı-Türk kültürünün toplumsal şartlarını yorumlayabilme</p> <p>2.2.Bir okuma parçasında yer alan edebi sanatın türünü açıklayabilme</p> <p>2.3.Kültürdeki uzlaşmaları ve davranış örneklerini açıklayabilme</p> <p>2.4.Edebi kişiliği yorumlayabilme</p> <p>2.5.Bir çağı hazırlayan egemen düşüncüyü açıklayabilme</p>

Tablo 3 Bilişsel Alan – **Uygulama** Basamağında Edebiyat Dersinde
“Osmanlıca-Türkçe Dil Kullanımı” Alanındaki Hedefler

Hedef Alanları Hedef Taksonomileri	Toplumla Yönelik Hedefler	Mesleğe Yönelik Hedefler	Kültüre Yönelik Hedefler
3.Uygulama	<p>3.1.Osmanlı'daki ve Türkiye Cumhuriyeti'ndeki devlet biçimleri hakkında fikir üretebilme</p> <p>3.2.Toplumsal kısıtlılıklar içerisinde sosyo-politik ilkeleri üretebilme</p> <p>3.3.Kategoriyele düşüncelerle Anadolu'daki yaşamı oluşturan ilkeleri uygulayabilme</p>	<p>3.1.Osmanlıca sözcüklere çağdaş anlamlar üretebilme</p> <p>3.2.Osmanlı-Türk edebiyatındaki terminolojiye güncel dille uygun sözcük üretebilme</p> <p>3.3.Edebiyat alanında bilimsel sunu ve araştırma metinleri üretebilme</p> <p>3.4.Osmanlıca'dan kaynaklanan anlatım zorluğunu dilsel kavrama yeteneği ile ve ayırt etme yeteneği ile aşabilecek ilkeyi uygulayabilme</p> <p>3.5.Edebi yapıtlardaki ana fikirlere bakarak destekleyici fikirler üretebilme</p>	<p>3.1.Farklı biçim ve oluşum fenomenlerinden yola çıkarak yeni biçimler üretebilme</p> <p>3.2. Batı kültürüne uyum sağlayan fikirler üretebilme</p> <p>3.3.Kültürün derin ve geniş boyutları hakkında vardığı ilkeleri uygulayabilme</p>

**Tablo 4 Bilişsel Alan – Analiz Basamağında Edebiyat Dersinde
“Osmanlıca-Türkçe Dil Kullanımı” Alanındaki Hedefler**

Hedef Alanları Hedef Taksonomileri	Toplumla Yönelik Hedefler	Mesleğe Yönelik Hedefler	Kültüre Yönelik Hedefler
4.Analiz	<p>4.1.Model karakter taşıyan çağ anlayışlarını ayırabilme</p> <p>4.2.Politik ve sosyal biçimlerin kendine özgü ilişkilerini belirleyebilme</p> <p>4.3.Aynı fenomenlerin tarihsel ve toplumsal öğelerini ayırabilme</p> <p>4.4.Toplumsal yapıları eleştirel kıyaslamalar yoluyla öğelerine ayırabilme</p> <p>4.5.Programlı sosyal beklentiler ve politik gerçekler arasında kalan ilişkileri belirleyebilme</p> <p>4.6.Sistem ve ideoloji konusundaki eleştirel ilişkileri belirleyebilme</p> <p>4.7.Yöntemdeki farklılıklar karşısında eleştirel mesafeler koyan unsurları ayırabilme</p>	<p>4.1.Edebi yapıtlardaki soyutlayıcı öğeleri ayırabilme</p> <p>4.2.Dilsel fenomenlerin yoğunlaşma ve bütünleşme eğitimindeki ayırt edici unsurları belirleyebilme</p> <p>4.3:Edebiyat dilindeki eleştirel unsurları ayırabilme</p> <p>4.4:Analitik yapı oluşturan nedensel, mantıksal ve eleştirel ilişkileri belirleyebilme</p>	<p>4.1.Farklı kültürlerin tarihe ve politikaya yönelik mesajlarının içerdiği ilkeleri belirleyebilme</p> <p>4.2.Metinlerdeki politikayla ilgili eleştirel yorumlama öğelerini ayırabilme</p> <p>4.3.Edebiyat ve felsefede alta dizilmiş konulara bakarak edebi yapıtlarda baskın olan düşünceleri ayırabilme</p>

Tablo 5 Bilişsel Alan – **Sentez** Basamağında Edebiyat Dersinde
“Osmanlıca-Türkçe Dil Kullanımı” Alanındaki Hedefler

Hedef Alanları Hedef Taksonomileri	Toplumla Yönelik Hedefler	Mesleğe Yönelik Hedefler	Kültüre Yönelik Hedefler
5.Sentez	<p>5.1.Edebi metinlerdeki olaylarla ilgili çok farklı olası bakış açılarını dikkate alan orijinal bir edebi yapıt bütünü meydana getirebilme</p> <p>5.2.Edebi yapıtlarda yabancı unsurları anlama ve yorumlamada işlemler takımı önerisi ortaya koyma</p> <p>5.3.Dünyadaki sosyal olaylar sebebiyle görüşlerin değişebilirliği konusunda soyut ilişkiler takımı geliştirme</p> <p>5.4.Toplumdaki etnik ayrılıkları bütünleştirici ve rehabilite edici biçimde tartışma önerileri ortaya koyma</p> <p>5.5.Toplumun beklentisine yönelik işlev ilişkisi içerisindeki bireyin durumunu gözlemleyecek işlemler takımı önerisi ortaya koyma</p> <p>5.6.Edebi yapıtlardaki konulara dayanarak Osmanlıdaki burjuvanın sosyal normlara uygunluğunu sınavacak işlemler takımı önerisi koyma</p>	<p>5.1.Yaratıcı bir düşünce içeriği üretebilme</p> <p>5.2.Sosyo-politik kuramlar geliştirmede işlemler takımı önerisi ortaya koyma</p> <p>5.3.Üretimsel bir biçimde sorun çözme süreci ile güven uyandırmada işlemler takımı önerisi ortaya koyma</p>	<p>5.1.Yaratma ve yorumlama ile bir muhteva üretme</p> <p>5.2.Yaratıcı biçimlendirmede işlemler takımı önerisi ortaya koyma</p> <p>5.3.Eleştireci bir anlayışla oluşturulmuş geniş eğitim çeşitliliği konusunda işlemler takımı önerisi ortaya koyma</p>

Tablo 6 Bilişsel Alan – Değerlendirme Basamağında Edebiyat Dersinde “Osmanlıca-Türkçe Dil Kullanımı” Alanındaki Hedefler

Hedef Alanları Hedef Taksonomileri	Topluma Yönelik Hedefler	Mesleğe Yönelik Hedefler	Kültüre Yönelik Hedefler
6. Değerlendirme	6.1. Kendine uygun politik yer seçebilme 6.2. Zamaña bağımlılığa karşı bir model oluşturmada yarıda bulunabilme 6.3. Olayın üstü davranış olasılığını belli ölçütlere göre değerlendirebilme 6.4. Kendine özgü eleştirel ifadenin ön şartı olarak yaşamın dolaysızlığından uzak durmada yarıda bulunabilme 6.5. Karşı köyüne yeteneğini oluşturan bilgiye sahip olmayı sosyal ölçütlere göre değerlendirebilme	6.1. Karar verme ölçütlerini değerlendirebilme 6.2. Soyutlama yeteneğini kullanarak yeni durumlar için soyutlama ölçütlerini değerlendirebilme	6.1. Kültürel değerleri kültürel ölçütlerle değerlendirebilme 6.2. Kültürel unsurlardan işlevsel olanları seçen ölçütleri değerlendirebilme 6.3. Toplumsal tecrübelerin irrasyonel momentlerinden oluşan bilinci değerlendirebilme 6.4. Kendine özgü kültürel tecrübelerin giderek yabancılaşmasını ve görecelik kazanmasını ölçütlerle değerlendirebilme

Bu tür bir öğrenme matrisi, program düzenleme ve geliştirme çalışmalarında önemli unsurları yerine getirmektedir. Öncelikle yeni saptanan hedefler için rasyonel bakış açısında bir biri üzerine ve bir birinden farklı olarak ilgi kuran araştırma durumlarına olanak tanımak suretiyle program geliştirme çalışmaları için bir araştırma alanını tanımlamaktadır. Hedefler katalogundan, tümevarımsal bir biçimde hareket edildiği an matrisin önemi, sistem içerisinde görülmektedir.

Aşağıda bu matrisle dayanarak ve taksonomilerden hareket ederek ölçme ve değerlendirme işlevi tartışılmaktadır

B. 1. Ölçme ve Başarının Kontrolü

Ölçme alanı için ve aynı zamanda öğrenmenin kontrolü için önemli olan ilk nokta, örneğin T.E.O’da ve Gagné’de olduğu gibi en alt aşamadan en üst basamağa kadar çıkan göreceli olarak yapılandırılan bir transfer olanağının bulunmasıdır. Taksonomiler her ne kadar tam bir ölçmeye olanak tanımıyorlarsa da ve her ne kadar göreceli bir transfer etkisinin değerlendirilmesine yönelik iseler de, hedeflere uyumlandırılmış testler açısından test maddesi oluşturma olanağı yaratmaktadırlar (Wolfgang ve ark., 1973: 83).

B. 2. Taksonomilerin Geçerliği ve Programların Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme (evaluation) Isenegger'e (1969: 9) göre ölçümleme ile ilişki içerisinde taksonominin önemli bir işlevine işaret etmektedir. Isenegger, ölçme ve değerlendirmeyi programın geçerliğini sınamakta olan başarı değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Örneğin, Bloom-Kreathwohl'un TEO'su Gagné'nin sistemi bu konuyla örtük kullanılabilir bir sistemi oluşturmaktadır. Çünkü erişilmiş olunan hedeflerin belirli bir sayısının, psikolojik işlevlerin veya davranış formlarının tüm çeşitliliğini örtüp örtmediğini, psikolojik kişilik alanlarına yönelik sınıflandırmayı göz önünde tutarak bu sistem yardımıyla saptanmaktadır.

Taksonomilerin geçerliğini saptayan işlevin yanında testler aracılığıyla başarının kayıt altına alınması alanında kullanıma giren bir alan daha ortaya çıkmaktadır. Dave (1968) bu alanı "*Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi ve Onların Başarı Ölçümlemesindeki İlişkisi*" isimli çalışmasında vurgulamaktadır. Başarının testler aracılığıyla ölçülmesiyle ilgili ilk önemli nokta test kullanım mantığının oluşturulma aşamasında kendini göstermektedir. Tüm taksonomiler, modern eğitim bilimi ışığında öğretim hedeflerinin mantıksal bir sınıflaması olarak görülebilir. Bu hedefler aynı zamanda değerlendirme araçlarıyla ilgili sınıflama şemalarını tanımlamaktadır. Genelde başarı testlerinin ve test maddelerinin her hangi bir sınıflaması, içeriksel yapıya göre veya test türüne göre oluşturulurken, eğitimin tanımı açısından davranıştan hareket eden bir sınıflandırmaya uygunluk sağlarken, buna karşılık taksonomilerle ilgili sınıflandırma şemaları, insan davranışlarının gözlenebilir değişimleriyle ilgi kurmaktadır. Öğrenme matrisindeki hedeflere gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde davranış analizleri uygulanmaktadır.

Değerlendirme geçmişte yalnızca bilişsel alanla sınırlı tutulurken, Bloom-Kreathwohl'un TEO2 si yardımıyla duyuşsal alanların değerlendirilmesine yaygınlaşacak konuma gelmiştir. Eğitim hedeflerinin alanlara, sınıflara ve alt sınıflara göre organizasyonel yapısının anlaşılması ve kavranılması, daha geniş kapsamlı bir biçimlenmeye olanak tanımaktadır. Çünkü eğitimciler için değerlendirme yardımlarının çok boyutlu biçimlendirilmesi oluşmuştur. Eğitim hedeflerinin taksonomilere uygun kategorik yapıları, bilgileri ve

uygun açıklamaları, bir birinden farklı sayısız öğrenme konularını oluşturabilen öğrenme anlayışıyla ilgili enstrümanların gelişim şartlarından birisini oluşturmaktadır. Bir yandan taksonomiler, farklı öğrenme alanlarından çıkarılan öğrenme sunusunun sistematik gelişimine olanak tanırken, öte yandan geniş kapsamlı bir değerlendirilmeye de hizmet etmektedir.

B. 3. Öğrenme Matriksinin Test Planındaki Etkisi

Öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinde, taksonomilerden yararlanılmaktadır. Eğitimde test kullanım alanı için uygun test yöntemini seçme, öğrencilerin başarı standı hakkında geçerli bilgilere erişebilmek için davranış analizlerine uyumlu test maddeleri oluşturulur. Belli bir değerlendirme yöntemi seçimine göre taksonomik sınıflama, yöntemin arzu edilen bilgiyi ortaya çıkarıp çıkaramayacağını değerlendirilmesi konusunda kullanılabilir. Başarı testinin geniş kapsamlı analizi, hedefler açısından ve içeriğin geçerliliğinin ve testin güvenilirliğinin değerlendirilmesiyle ilgili önemli bilgileri oluşturacaktır. Ancak, bir taksonomi, eğitim hedeflerinin tipolojisini açıklamaz, ama test maddeleri tipolojisini geliştirmede yardımcı olabilir. Testlerin alışlagelmiş sınıflaması soru biçimleri veya yanıtlar üzerinde sınırlanırken, öğretim materyalinin daha geniş boyutunun ortaya çıkartılmasıyla test materyalinin daha anlamlı ve titiz sınıflamasına erişilebilmekte ve böylelikle değerlendirmeyi yapan kişiler arasında daha iyi bir iletişim oluşturulabilmektedir (Wolfgang ve ark., 1973: 87).

SONUÇ

Bir programın düzenlenmesinde hedef boyutuna öğrenme matriksi açısından bakmak öğretim programının ve ders programının bir gereğidir. Bunun yanı sıra toplumsal ihtiyaçlara ve bireyin eğitim ihtiyacına yönelik bir planlama olanağı taşıdığı için ayrı bir önemi vardır. Sorun, bu matriksdeki hedeflere erişilip erişilmediğinin sınımlanmasında yatmaktadır. Bilişsel düzeydeki erişimlerin ölçülüp değerlendirilmesi öğretim süreci içinde yapılabilir. Toplumla ve mesleklerle ilgili erişimler ise ancak istatistiksel işlemler aracılığıyla tahminlerde bulunarak betimlenebilir. Öğrenme matriksi modern eğitimin bir gereğidir. Planlayıcı kazandırılacak davranış

değişikliklerinin nereye kadar hizmet edeceğini önceden kestirme durumundadır.

KAYNAKÇA

- BROUDY, H.S; SMITH. B.O; BURNETT, J.R. 1964. *Democracy and Excellence in American Secondary Education*. Chicago.
- DAVE. R.H. 1968. "Eine Taxonomie paedagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung," in *Ingenkamp / Marsolek* (Hrsg), Weinheim.
- FLECHSIG, K.H. 1971. "Die Bedeutung von Klassifikations- und Kriteriensystemen für die Auswahl von Curriculümelementen" **Kriterien in Curriculumkonstruktion**, Weinheim.
- FREY, K. 1971. *Theorien des Curriculums*. Weinheim.
- GAGNE, R. M. & PARADISE, N.E. 1961. "Ablities and Learning Steps in Knowledge Acquisition," *Psychological Monographs*, 75, No. 518.
- von HENTING. H. 1968. *Sytemzwang und Selbstbestimmung*, Stuttgart.
- ISENEGGER, U. 1969. *Versuch einer Funktionsanalyse von Taxonomien*. Paedagogische Institut Friebourg.
- MAGER, R. 1970. *Lernziele und Programierter Unterricht*, Weinheim.
- ÜLTANIR, G. 1992. "Amaç Analizi," *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 4.. 1994. *Alman, Avusturya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- _____. 1997. *Öğrenme Kuramları*. Hatipoğlu Yayınları, ISBN: 975-7527-87-4 Ankara.
- WOLFGANG, von A. 1973. *Unterricht Erziehung*. Wissenschaft und Praxis. Unterrichtspraxis und Lerntheorie Arbeitshilfen für den Lehrer Ehrenwirth Verlag, München