

## EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Mehmet A. KISAKÜREK \*

Günümüzde eğitim programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi eğitim faaliyetleri içinde önemli bir alan olarak ortaya çıkmıştır.

Bu uzmanlık alanının psikoloji, felsefe, sosyoloji, ekonomi, politik bilimler, sosyal antropoloji vb. alanlardan yararlanması olmaktadır. Bunun başlıca nedeni, hem «eğitim»in, hem de «Eğitim Programlarının Geliştirilmesi» sürecinin çok yönlü olmasından ileri gelmektedir.

Eğitim programlarının hazırlanması konusuna geçmeden önce, bazı kavramların açığa kavuşturulması gerekir. Genel olarak ele alındığında «program» çalışma çizelgesi olarak tanımlanabilir. Günlük konuşmalarda kullanılan «program» bu anlamdadır. Örneğin «Faaliyet Programı» denildiğinde, o faaliyetin hangi aşamalardan meydana geldiği, her aşamanın ne zaman ve ne kadar sürede yapılacağı ifade edilmektedir.

Eğitim programı ise, herbiri değişik boyutlara ağırlık veren, değişik şekillerde tanımlanmaktadır. (Rollins - Unruh, s. 29; Lawton, s. 11; Lewy, s. 11 - 12; Nicholls, s. 13 - 14) Buna göre eğitim programı;

1. Okulun, çocuğu ve genci gurupla düşünme ve harekette disiplini etme amacı ile düzenlediği muhtemel tecrübeler dizisi olarak tanımlanabilmektedir.

---

\* Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Program Geliştirme Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

2. Belli bir öğrenci gurubu için, okulun belli dersleri sistematik bir şekilde düzenlemesi olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin hazırlık sınıfı programı gibi.

3. Öğrencilerin okulun kontrolü altında kazandığı tüm tecrübeler olarak tanımlanabilir. Bu şekilde tanımlandığında sınıf içi tecrübeler kadar, sınıf dışı tecrübeleri de içerir. Bu nedenle, böyle tecrübelerin bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya ve refahını artırmaya yönelik olması gerekmektedir.

4. Çocuğun yaşadığı tecrübelerin tümü olarak tanımlanabilmektedir. Buna göre, yaşanan tecrübelerin niteliği, nerede ve ne zaman yaşandığına bakılmamaktadır. Bu son tanımda «program» anlamını kaybetmiştir. Eğer program herşey ise, tanımını yapmak anlamsızdır.

5. Öğrenciler için okul tarafından özel olarak düzenlenmiş planlı öğrenme tecrübelerinin tümü olarak tanımlanmaktadır.

Bu son tanımla ilgili olarak, okulun duvarları arasında yaşanan her tecrübenin, onu programın bir parçası haline getirdiği anlamı çıkarılmamalıdır. Örneğin, yatakhane sigara içmeyi öğrenme tecrübesinin programın bir parçası olmadığı gibi.

Aslında eğitim programlarının hazırlanması (düzenlenmesi) eğitim programından ne anlaşıldığı ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle belli bir eğitim programı tanımından hareket etmek yerine, çeşitli tanımlar için ortak bir model üzerinde durmak, bu modelin ne gibi elemanlardan oluştuğunu belirtmek daha yararlı olacaktır.

Eğitim programlarının geliştirilmesi alanında çalışan birçok bilim adamı, amaçlar, muhteva, yöntemler ve değerlendirme gibi dört elemanı içeren bir eğitim programı modeli öne sürmektedir. (Oliver ve Boyd, s. 116) Bu basit modelin değeri, bir eğitim programının hazırlanmasına esas olan dört temel soru önermesindedir. Bu sorular, herbiri bir elemanla ilgili olmak üzere şunlardır?

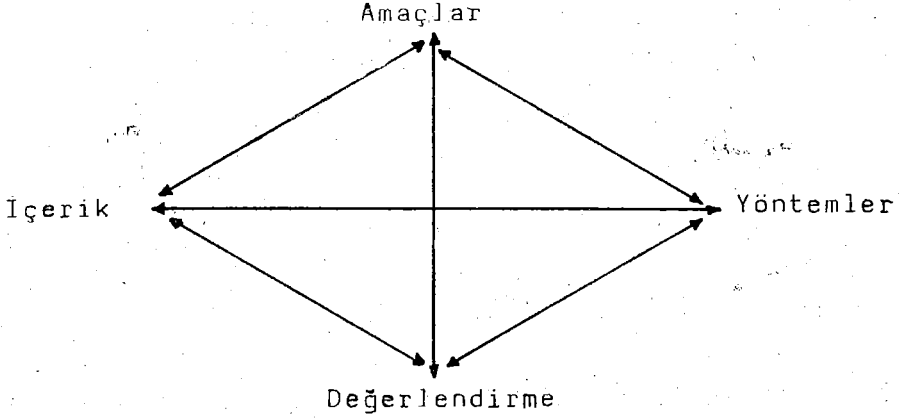
— Eğitim Programlarının amacı nedir?

— Bu amacı gerçekleştirmek için hangi konulara yer verilmiştir?

— Hangi öğrenme tecrübelerine ve öğretim yöntemlerine yer verilmelidir?

— Değerlendirilmesi gereken sonuçlar nelerdir?

Aslında bunlar bir eğitim programının hazırlanmasında önce cevaplandırılması gereken sorulardır. Kavramsal olarak bu basit program modelini bir şema ile açıklamak gerekirse aşağıdaki şekilde belirtmek mümkündür. (Nicholls, s. 16)

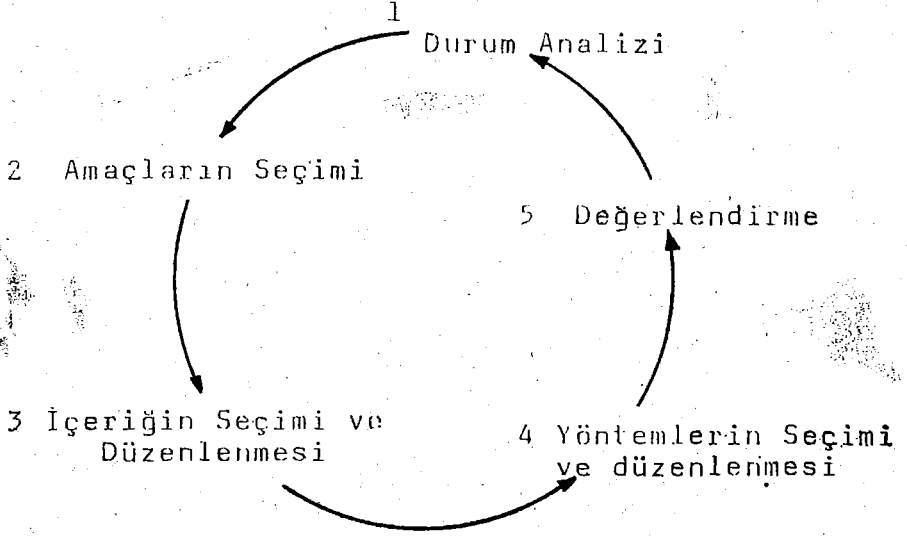


ŞEKİL 1. Eğitim Programının Elemanları (Nicholls, s. 16).

Şekilden de anlaşılacağı gibi, bu dört eleman birbirlerinden bağımsız ve ilişkisiz değildir. Aksine birbirleriyle ilişkilidir. Her eleman diğerlerini etkilediği gibi, diğerleri tarafından da etkilenir. Böyle olunca, eğitimde program süreci, statik değil, aksine dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi bir defa yapılan ve daha sonra sona eren bir faaliyet değildir. Böyle olduğu zaman herhangi bir gelişmeden bahsetmek olanaksızdır. Bu nedenle, eğitimde program geliştirme faaliyetlerinin sürekliliği büyük önem taşır. Eğer bir kurumda eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi yeni yeni ele alınıyorsa, yukarıda belirtilen dört program elemanına bir de «durum analizi» elemanını eklemek gerekir. Aslında «durum analizi» elemanı amaçların seçim ve saptanmasından önce ve değerlendirme aşamasından sonra yer alan bir aşamayı ifade etmektedir. Sürekli bir faaliyet olan program geliştirme için, gerek programın uygulanmasından önceki durumu, gerekse de uygulamadan sonraki durumu analiz ederek bir çeşit besleme görevi yerine getirilmiş olur. Ancak genellikle uygulamada görüldüğü gibi bu çalışmanın bir defada tamamlanan bir çalışma olmaktan çok, sürekli olarak yapılan bir çalışma olması gerekmektedir.

dir. Aşağıdaki şema, program elemanlarının ne şekilde etkileşim ve süreklilik göstermesi gerektiğini belirtmektedir.



**ŞEKİL 2. Program Süreci (Wheeler, s. 31; Nicholls, s. 21).**

Bu aşamalar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

#### **A — DURUM ANALİZİ :**

Bu aşama, bir eğitim programını hazırlama ve geliştirmeden önce ayrıntılı olarak o okulun olanaklarının analizini içine alır. Program geliştirme sırasında ise bir kontrol faktörü olarak dikkate alınması gerekir. Yeni programın uygulanması sırasında da aynı şekilde bir kontrol faktörü olarak dikkate alınmalıdır. Bu, özellikle programın hazırlanma veya geliştirilmesinin uzun sürdüğü hallerde, zamanla bazı faktörlerin değişmiş olabileceği durumlarda önemlidir. Son olarak, «durum analizi» aşaması, program geliştirmede sürekliliği sağlama açısından, program elemanlarından (aşamalarından) biri olarak dikkate alınmalıdır.

Durum analizi ile ilgili olarak ele alınması gereken faktörler çok çeşitli olabilir. Ancak bunların belli başlıları şöyle sıralanabilir: (Nicholls, s. 21 - 31)

### 1 — Çevre Faktörü :

Okul ne tür çevrede yer almaktadır? Çevresine hizmet götürmek durumunda mıdır? Götürdüğü hizmetin özellikleri nelerdir? Ne tür hizmetler götürdüğü zaman daha etkin olabilir? Kurumun yapısından ileri gelen ve dikkate alınması gereken özellikleri var mıdır? Örneğin sosyal hizmet götüren bir okulla, sanayi ve teknolojiye yönelik hizmet götüren bir okulun özelliklerinde bazı farklılıklar olması gerekir. Okulun bağlı olduğu alt ve üst eğitim kurumları ile ilişkileri nedir? Görev ve sorumlulukları nedir? Bağlı olduğu yasalar ve bu yasaların getirdiği yükümlülükler nelerdir? vb. gibi.

Bütün bu sorulara verilecek cevaplar hem okulun eğitim kurumları içindeki yerini, hem de bunlarla ilişkili olarak kendi görev ve sorumluluklarını belirlemesi ve bunlara uygun olarak hazırlanacak programlar için bazı esaslar getirmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu, hazırlanacak programın amaçlarını saptama açısından da üzerinde durulması gereken önemli bir faktör olarak dikkati çekmektedir.

### 2 — Öğretmen Faktörü :

Öğretmen faktörü daha çok eğitim programlarının uygulanması ile ilişkili olmakla birlikte, eğitim programlarının hazırlanma ve geliştirilmesinde gözden uzak tutulmaması gereken bir faktördür. Şöyle ki; mevcut öğretmenler nitelik ve nicelik olarak programın etkinliğini sağlayabilecek durumda mıdır? Gerekli eğitimden geçmişler midir? Programların hazırlanma ve geliştirilmesindeki önemli rollerinden haberdarlar mıdır?

Program hazırlama ve geliştirme çalışmalarına tüm ilgililer yanında konu uzmanı öğretmenlerin katılmasının esas olduğu unutulmamalıdır. Örgün eğitimde program geliştirme için önemli olan bu hususların, hizmet - içi veya iş başında eğitimde öğretici durumda olanlar için de önemli olduğu açıktır.

### 3 — Öğrenci Faktörü :

Eğitim programlarının yöneldiği kitle olması nedeni ile öğrenci faktörü çok önem taşımaktadır. Ancak öğrenci kavramını geniş bir anlam içinde ele almak gerekir. Burada öğrenci kavramı ile ifa-

de edilen, belli bir programa kabul edilen, ondan birinci planda yararlanması söz konusu olan kitle kastedilmektedir. Böyle olunca; öğrenci grubunun özellikleri nelerdir? Daha önce hangi alanlarda öğrenim görmüşlerdir? Gereklerinin nelerdir? gibi soruların cevaplandırılması önem taşır. Ancak bunlar bilindikten sonradır ki; o öğrenci grubuna dönük, alanın gereksinmelerini karşılayabilecek programlar hazırlanabilir ve geliştirilebilir.

#### 4 — Fiziki Olanaklar Faktörü :

Hazırlanan bir eğitim programının uygulanması bir noktada kurumun fiziki olanakları ile yakından ilgilidir. Bu nedenle bina, araç - gereç durumunun eğitim programı hazırlanırken dikkate alınması gerekir.

Bina ve dersaneler böyle bir programın uygulanması için yeterli midir? Gerekli materyal ve kaynakların hazırlanması için gerekli araç - gereç var mıdır? Öğretim sırasında kullanılacak film makinası, slayt cihazı, tepegöz vb. gibi öğretim araçları yeterince var mıdır? gibi sorular cevaplandırılması gereken sorular olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 5 — Kurumun Havası Faktörü :

Eğitim programlarının hazırlanması «geliştirilmesi», yukarıda belirtilen çeşitli faktörleri içine alan, tüm ilgililerin katılmasını ve işbirliğini gerektiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, yönetici - personel ilişkileri, öğretmen - öğrenci ilişkileri önem taşımaktadır. «Kurumun havası» ile bir kurumda mevcut olan ilişkilerin ne şekilde olması gerektiği ifade edilmektedir. Söz konusu ilişkilerin zorlayıcı olmaktan çok işbirliğine dayanan, motive edici ve arkadaşça ilişkiler olması eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi açısından unutulmaması gereken bir sorumluluktur.

Durum analizine ilişkin faktörleri bu şekilde belirttikten sonra eğitim programının öteki aşamaları üzerinde duralım.

#### B — AMAÇLAR :

Program amaçlarının alınması gereken çeşitli kaynaklar vardır. Hiçbir eğitim programı okuyun taleplerini dikkate almaksızın

etkin olamaz. Bu nedenle amaçlar formüle edilirken şu soruların cevaplandırılması gerekmektedir. Okulun gereksinimleri nelerdir? Sorunları nelerdir? Gerektiğinde kurumun yeniliklere uyumunu sağlamak veya onu desteklemek için bireyler hangi özelliklere ve yeteneklere gereksinme duyacaktır? Aynı şekilde herhangi bir eğitim programında bireylerin ilgi ve gereksinimleri de önem taşımaktadır. Bu bireylerin gelişme ve başarıları için ne gibi süreçler ve beceriler gereklidir? Toplumun üyeleri olarak, bu bireylerin etkin bir rol oynamaları için ne gibi becerilere gereksinme duyulacaktır?

Öğrenciler belli bir alanda (işte) çalışabilmek için neleri öğrenmelidir? Belli bir programda yer alabilecek konular için ne çeşit bilgi, beceri ve tutumlar en uygun bir şekilde düzenlenebilir?

Bu tür sorulara verilebilecek cevaplar genellikle tam değildir. Bununla birlikte, bu sorulara verilen cevapların formüle edilmesi gerekir. Çünkü bu cevaplar genel amaçlara etki yaparlar. Amaçlar olmaksızın eğitimde neye önem verilebileceğine, neyin dikkate alınacağına karar vermek güçtür.

Öte yandan, genel amaçlar neyi başarmak istediğimizi göstermek için yeterli değildir. Genel amaçların daha özel davranışa dönük amaçlarla desteklenmesi gerekir. Davranışa dönük amaçları formüle etmek için ne gibi ölçütleri temel olarak kullanmak gerekir? Aşağıdaki sorular bu konuda yardımcı olabilecek niteliktedir. (Hooper, s. 216 - 231; Stenhouse, s. 52 - 69).

Alt amaçlar öğrencinin belli bir süre sonra bilgide, düşünmede, tutumlarında ve becerilerde sürekli gelişimini sağlıyor mu?

Alt amaçlar, öğrenciden istenen gerçek davranışları açıklıkla gösteriyor mu?

Alt amaçlar, öğrenciden beklenen davranışların gelişmesine yardım edebilecek öğrenme tecrübelerini öneriyor mu?

Bu alt amaçlar mantıksal ve psikolojik olarak öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir mi?

Davranışa dönük amaçlar değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu amaçlar öğrenciden ne beklendiğini ortaya koymaktadır.

Amaçları ne kadar davranışsal olarak belirtirsek belirtelim, bu onları sıralamamız için yeterli değildir. Çünkü, öğrenciler, bu amaç-

ları birinci planda gerçekleştirmek istenmesinin nedenini bilmek gereksinmesi duyarlar. Birşeyin niçin öğretilmeye değer olduğuna karar verdiğimizde, onun önemini hem kendimiz hem de öğrenciler için açığa kavuşturmak gerekir.

### **Amaçlar İçin Ölçütler :**

İster genel düzeyde, ister davranışsal alt amaçlar düzeyinde ifade edilen, amaçların bazı ölçütlerle kontrolü gerekir. Bunlar şöyle belirtilebilir : (Taba, s. 200 - 205).

#### **1 — Amaçlar, Toplumsal ve Kuramsal Gereksinmelere Cevap vermelidir :**

Kurumlar topluma hizmet götüren ve onun bir parçası olan üniteler olduğuna göre, her kurumun toplumsal gereksinmeler doğrultusunda bir işlevi vardır. Bu işlevi yerine getirebilmek için, eğitim amaçlarının bunlara uygunluğu sağlanmalıdır.

#### **2 — Amaçlar, bireyin temel gereksinmelerine cevap vermedir :**

Örgün eğitimde öğretilenlerin çoğu bireylerin temel gereksinmelerini karşılama yolları ile ilgilidir. Eğitimde bireyin sosyal ve psikolojik gereksinmelerinin karşılanmasının önemi büyüktür. Eğitim programları, bireylerin rollerini etkinlikle oynamalarını sağlayabilecek bir düzeyde midir? Okul içi ilişkilerde etkinliğine yardım edebilecek bir şekilde hazırlanmış mıdır? Bireyin belli bir statü kazanmasına olanak vermekte midir? Onun statüsünün yükseltilmesine olanak vermekte midir? Vatandaşlık için temel bilgileri vermekte midir?

İşte, yukarıda belirtilen bu sorulara verilecek cevaplar eğitim programlarının amaçları için dikkate alınması gereken ölçütler durumundadır.

#### **3 — Amaçlar, demokratik ideallere uygun olmalıdır :**

Amaçların, belli bir programla gerçekleştirilebilecek bir şekilde ve gerçekçi nitelikte formüle edilmesi gerekir. Uzun vadede gerçekleştirilebilecek bir amacı, bir ders programında gerçekleştirmeyi düşünmek hem bizi umutsuzluğa götürür, hem de gerçeği yansıtmaz. Böyle olunca, değerlendirme yaparken dayanabileceğimiz



gerçek ölçütlerden de yoksun kalırız. O halde amaçların gerçekçi ve gerçekleştirilebilir nitelikte olması gerekmektedir.

#### 4 — Amaçlar, kendi içinde tutarlı olmalıdır :

Amaçlar, belli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına dönük olarak formüle edilirken, tutarlı olmak durumundadır. Çelişkili olarak ifade edilen amaçlar, eğitim programının içerik ve öğretim düzenini çelişkili hale getirebileceği gibi, kazandırılması düşünülen bilgi ve becerileri de çelişkili hale getirebilir. Belli bir program için ifade edilen «amaçların kendi içinde tutarlı olması gerektiği» «ölçütü» program amaçlarının okul amaçları ile okul amaçlarının da genel amaçlarla tutarlı olması gerektiği» şeklinde düşünülmesi gerekir.

#### 5 — Amaçlar, gelişmeye dönük ve süreklilik içinde olmalıdır :

Amaçlar, belli bir alanda gelişmeyi sağlayacak şekilde olmalıdır. Bu, bir amacın bir önceki amaç üzerine inşası anlamı taşır. Böylece amaçları belli bir gelişme doğrultusunda formüle etme olanağı elde edilmiş olur. Bireyleri geliştirme yönünden, birbirinden kopuk amaçlar koymak yerine, birbirine dayalı ve gelişmeye yönelik amaçlar koymak daha etkin sonuçlar alınmasına olanak sağlar. Eğer benzetmek gerekirse, bu bir merdivenin basamaklarına benzetilebilir. Her basamak bir sonraki basamağı çıkışı kolaylaştırdığı gibi sonuca ulaşmaya da yakınlaştırır. Böylece etkinlikler arasında aşamalı bir süreklilik sağlanmış olacaktır.

#### 6 — Amaçlar, davranışa dönük ifadelerle belirtilmelidir :

Amaçlar birer süs etkeni olmayıp, işlevsel değeri olan davranış ölçüleridir. Böyle olunca, amaçlar belli bir eğitim programı ile bireylerde gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin birer ölçütü durumundadır. Değiştirilmek istenen davranışların neler olduğu ancak amaçlarla belirlenebilir. Eğitim programının başarısı, ancak değişmesi istenen davranışların gerçekleştirilmesi ile olanaklıdır.

### C — İÇERİĞİN SEÇİMİ VE DÜZENLENMESİ :

İçeriğin bir tanımı, «öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, atitüd ve değerler» olarak yapılabilir. (Nicholls, s. 48) Böyle olunca, içe-

riğin seçimi sorunu, amaçların gerçekleştirilmesi için ne tür bilgi, beceri, atitüd ve değerlere yer verilmelidir? sorusu ile bütünleşmektedir.

Bu soruya verilebilecek cevap, içeriğin seçimi konusunu doğrudan ilgilendirmektedir. Acaba, bilgi, beceri, atitüd ve değerlerin birbiri peşine sıralanması ile içerik oluşturulabilir mi? Şüphesiz böyle bir yaklaşım yanlış olacaktır. Çünkü içerik bunlar içinden amaçların gerçekleştirilmesine yarayacak olan ve anlam taşıyanların etkin bir şekilde düzenlenmesi ile oluşturulabilir. (Lewy, s. 30-36).

İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi sorunu «program» kavramından ne anlaşıldığı ile yakından ilgilidir. Geleneksel program anlayışında içerik, ders konularına ve disiplinlere indirgenmiştir. Buna göre, içerikte yapılacak bir düzenleme ve seçim, bazı konuların programlara alınması ve çıkarılması gibi basit, yapılması kolay bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Oysa günümüzde her alanda görülen hızlı gelişmeler, araştırmaların ortaya çıkardığı bulgular, içeriği geniş ölçüde artırmaktadır. Bu durum, örgün eğitim programlarında içeriğin yeniden düzenlenmesini ve sık sık gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Söz konusu gelişmelerin hizmet - içi eğitim ve iş başında eğitim programları içeriğini etkileyeceği açıktır.

Bilimsel çalışmaların genişlemesine paralel olarak, insanların yararlandığı bilgiler de artmaktadır. Artan bilginin tümünü öğrencilere verme olanağı ve gereği olmadığına göre, yapılacak iş, programların içeriğini gelişme ve yeniliklere göre yeniden düzenlemek olmalıdır.

Öte yandan teknoloji hızla gelişmekte, toplum hizmetlerinde ve çeşitli mesleki alanlarda yardımcı olmaktadır. Seaborg'un da belirttiği gibi, elektronik beyinlerin uygulama alanı 1960'da 300 iken günümüzde 2000'in üzerine çıkmıştır. Yakın bir gelecekte bu alanın genişleyeceğini kestirmek güç değildir. Uygulamanın genişlemesi, bireylerin yeni alanlar için, kitlelerin ise sürekli eğitimini zorunlu kılmaktadır. (Seaborg, s. 20).

Yukardaki örnekler, geleneksel bir yaklaşımla içerik seçimi ve düzenlenmesinin sakıncalarını belirtecek ölçüdedir. Böyle bir yaklaşımlarla düzenlenen içerikte seçilen konuların neye göre seçildiğini, seçilmeyenlerin ise neye göre seçilmediğini açıklamak gere-

kir. Geleneksel içerik seçiminin bir başka sakıncası da, ortaya çıkan her yeni bilgiyi içeriğe alma, böylece içeriği kabarıktutma eğilimi ortaya çıkarmasıdır. Bu durumda hangi tür bilginin hangi amacı gerçekleştirmeye yönelik olduğunu saptamak güç olacağı gibi, değerlendirme yapmak da güçleşecektir.

Günümüzde belli bir disiplinde yapılan araştırmaların içeriği bu şekilde etkilemesine karşılık, disiplinlerarası alanda yapılan araştırmalar da içeriği etkilemektedir. Bu etki şu şekilde olmaktadır :

Herşeyden önce disiplinlerarası araştırmalarda öteki araştırmalar gibi içerikte artışlara yol açmaktadır. Bunun yanında öyle iş ve meslekler vardır ki; birden çok disiplinde yetismeyi, bu disiplinlerin birbirleriyle ilişkilerini, kısaca disiplinlerarası bir çabayı gerektirmektedir. Bu tür iş ve meslekler için hazırlanan programlar ise disiplinlerarası yaklaşıma yer vermek durumundadır. Böylece, geleneksel içerik düzenleme anlayışı ile bir disiplinin belli konularını programlara eklemek ve çıkarmak, o programın özelliğine ters düşen bir yaklaşım olmaktadır.

Amaçlara uygun bir içeriğin seçimi için ne yapılabilir? Bu soruya verilecek cevap, içerik analizi yapmak gerektiğidir. İçerik analizinde başlıca üç faktörün dikkate alınması gerekir. Bunlar : (Wheeler, s. 185).

#### 1 — Kavramsal çevrenin belirlenmesi :

Bununla içerikte hangi kavramlara ne ölçüde yer verileceği ifade edilmektedir. Bu konu disiplinlerin organizasyonu konusu ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle kavramsal çerçeve belirlenirken disiplinlerin organizasyonu konusundaki görüşlerin dikkate alınması gerekir.

#### 2 — Ana temaların ve anahtar fikirlerin belirlenmesi :

Bu ise, içerikte hangi ana temaların ve önemli fikirlerin amaçlarımıza uygun olacağını saptama aşamasını ifade etmektedir.

#### 3 — Alternatifler ve alternatif örneklerin belirlenmesi :

Öğretmenler belli bir sürede belli bir konuda anlattıklarından daha çok şeyler bilirler. Böylece içerikte bazı seçimler her zaman

yapılmış olur. Bu aşama içerik seçiminin üçüncü aşamasını ifade etmektedir. İstenen kavramsal çerçevenin gelişmesine hizmet edecek ve belli bir içeriğe alternatif oluşturacak yeni bir içerik düzenlemek her zaman olanaklıdır. Bunu hemen her alanda yapmak olanaklıdır. O halde eşit değerdeki bu alternatiflerden hangilerine içerikte yer verileceği konusu bir seçimi gerektirmektedir.

İçerik seçiminde dikkate alınması gereken bazı ölçütler vardır. Bu ölçütlerin içerik seçiminde dikkate alınması gerekir. Bunlar şöyle belirtilebilir :

(a) **Geçerlik :** Seçilecek içeriğin o alandaki en son gelişmeleri içerip içermediği konusu ile ilgilidir. Yukarıda da belirtildiği gibi hemen her alanda hızlı gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler eskiden geçerli olan bilgileri geçersiz hale getirebilmektedir. O halde seçilen içeriğin günün koşullarını karşılaması ve sorunları çözümlenmesi gerekir.

(b) **Anlamlılık ve Önemlilik :** Seçilecek içeriğin geçerli olması yanında, eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesi açısından anlamlı ve önemli olmasına dikkat edilmelidir. Geçerli olan her bilgiyi içeriğe almak yerine anlam taşıyanların ve gerçekten önemli olanların seçilmesi daha yararlı bir yaklaşımdır.

(c) **İlgi çekicilik :** İçeriğin seçiminde ilgi çekicilik ölçütü çok önemlidir. İçeriği seçerken ne kadar geçerli, anlamlı ve önemli bilgileri seçersek seçelim, öğrencinin ilgisini çekmediği takdirde beklenen yararı vermez. Ancak şunuda belirtmek gerekir ki; yalnız öğrencinin ilgisini çekmek üzere seçilen bir içerik amaçların gerçekleşmesine yardımcı olmayabilir. O halde daha önce belirtilen ölçütlerle bu ölçüt arasında bir denge kurmak gerekmektedir.

(d) **Öğrenilebilirlik :** Bu ölçüt eğitim programının yöneldiği grubun seviyesi ile yakından ilgilidir. Örneğin «Türk Sanayiindeki Gelişmeler» konusunda bir ortaokul öğrencisine verilebilecek içerik ile bir yüksek okul öğrencisine verilecek içerik arasında fark olacaktır. Birincisinde içerik daha basit tutulurken, ikincisinde daha kompleks, sorunlara ve sebep-sonuç ilişkilerine değinebilecektir.

(e) **Bireysel yararlılık :** Seçilecek içeriğin bireye (öğrenciye) bir yarar getirmesi gerekir. Bu yarar belli bir alanda etkinlikle ça-

ışmaya yönelik olabileceği gibi, statüsünde veya mesleğinde yükselmeye de yönelik olabilir.

(f) **Sosyal yararlılık** : Seçilecek içeriğin bireysel yararlılığı kadar sosyal yararlılığı da önemlidir. Çünkü bir eğitim programının yalnızca «bir etkinlik yapılsın da katılanlar da birşeyler öğrenirler» anlayışı ile değil, bireysel sosyal açıdan getireceği yararlar göz önünde bulundurularak yapılması gerekir. Böyle olunca da içeriğin bu yararlarla dönük olanlar arasından seçilmesi önem taşır.

Görüldüğü gibi yukarıda belirtilen ölçütler tek tek ele alındıklarında önemli olmakla birlikte, bir bütün olarak ele alındıklarında daha da önemli olacaktır. Bu ölçütlerin bir ya da birkaçını dikate almaksızın seçilecek bir içerikte bazı boşlukların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır.

İçeriğin seçimi ile ilgili hususlara böylece değindikten sonra «İçeriğin Düzenlenmesi» konusu üzerinde de kısaca duralım.

Yukarıda belirtilen hususlar ışığında seçilen içerik acaba ne şekilde düzenlenebilir? Bu soruya program düzeni ile ilgili yaklaşımlar açısından cevap vermek olanaklıdır.

Hazırlanan eğitim programının niteliği hangi program düzeni(lerine) uygun ise, içeriğin de ona göre düzenlenmesi, o program düzeninin özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

X Başlıca üç tür program vardır. Bunlar :

I — **Derslere göre düzenlenen program** : (Wheeler, s. 235)  
(Rollins - Unruh, s. 41; Richmond, s. 4).

Derslere göre düzenlenen program en eski ve en yaygın olan program türüdür. Programlar çeşitli derslerden oluşmaktadır. Öteki programlardan ayırdedici özellikleri şunlardır :

i) Dersler (konular) programı hazırlayanların uzmanlık alanlarına göre sınıflandırılmakta ve düzenlenmektedir. Yani dersler konu uzmanı öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır.

ii) Ağırlık daha çok açıklayıcı konuşmalara ve açıklama tekniklerine verilmektedir.

Derslere göre hazırlanan programın temel özellikleri ise şunlardır :

iii) Önceden planlanan derslerin (konuların) bir modeli (örneği) vardır. Bu örneğe göre düzenleme yapılmaktadır.

iv) Öğrenmenin büyük bir bölümü değişmez konulardan meydana gelmektedir.

v) Konuların getirdiği tecrübeler herkes için aynı tecrübeler değildir.

vi) Öğrencilerin bireysel ilgi ve kabiliyetlerindeki farklar ya seçimlik dersler yada öğrencilere göre hazırlanmış özel programlar ve ödevlerle karşılanmaktadır.

Derslere göre düzenlenen program türünde içerik düzeninde başlıca iki yaklaşım söz konusudur. Bunlardan biri amaçlara göre konuları bireylerin gelişme gereksinmelerini dikkate alınarak düzenlemektedir. Bu yaklaşımda ağırlık bizzat bireyin (öğrencinin) kendisine verilmektedir. İkinci yaklaşımda ise ağırlık programın özelliği dikkate alınarak yine konulara verilir. Bireyin belli bir seviyeye göre düzenlenen programlara uyması istenmektedir. Ancak içerik düzeni konusunda uygun bir yaklaşım her iki görüşüde dikkate alınarak yapılacak bir yaklaşımdır, denebilir. Çünkü her iki yaklaşımın da içerik düzenlemesinde üzerinde durulması gereken iki önemli noktayı belirtmektedir.

Derslere göre düzenlenen programlarda başarı sağlayabilmek için bazı ön koşulların gerçekleştirilmesinde gereksinme duyulmaktadır. Bunlar;

✓ — Herşeyden önce belli bir alanda iyi yetişmiş, konularını iyi bilen öğretmenlere gereksinme duyulmaktadır.

— Konulara büyük ağırlık verilmesi nedeniyle herbir konu için sınıf ya da laboratuvarlar kurulmasına gereksinme duyulmaktadır.

— İncelenen çeşitli konuları yerinde görmek üzere çevre gezilerinin düzenlenmesi gerekir. Ayrıca bu yerler çok iyi planlanmalıdır.

— Derslerin süreleri konu özelliklerine göre ayarlanmalıdır. Bu süreler ikişer blok saatlik olabileceği gibi, daha kısa süreler olarak da saptanabilir.

— Dersler ve konular arasında gereken ilişkinin kurulması gerekir.

Buna göre İngilizce, tarih, matematik, fen, beden eğitimi gibi dersler sistematik ve mantıksal bir sıraya konmuştur. Örneğin matematikle ilgili olarak, cebir dokuzuncu sınıfta, geometri ve ileri cebir onbirinci sınıfta, trigonometri onikinci sınıfta verilmektedir. Sosyal bilgiler alanında ise, yurttaşlık bilgisi dört yada beşinci, dünya tarihi onuncu, ülke tarihi onbirinci, sosyoloji onikinci sınıflarda yer almaktadır. Ayrıca her dersin kendi içindeki öğrenme sırasının da düzenlenmiş olması gerekir.

*6. maddesi* **II — Etkinliklere göre düzenlenen program :** (Rollins - Unruh, s. 52 - 54; Wheeler, s. 235).

Bu yaklaşım çocuğu merkeze alan program anlayışı ile eş anlamlıdır.

Etkinliklere göre düzenlenen programın başlıca üç ayırtedici özelliği vardır. Bunlar;

i — Eğitim programının içeriğini öğrencinin ilgi ve amaçları belirlemektedir.

ii — Genel öğrenimin içeriği, öğrencilerin ortak ilgilerinin bir sonucudur. Yani sınıf çoğunluğunun ilgi duyduğu konulardan genel öğrenimin içeriği saptanmaktadır.

iii — Yapılacak muhtemel etkinlikler ve içerik önceden gösterildiği halde, önceden kesin olarak planlanmamıştır.

Etkinliklere göre düzenlenen programların ana özellikleri ise şunlardır:

iv — Genellikle sorun - çözüme yöntemi kullanılmaktadır.

v — Etkinlikler öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile planlanmaktadır. Bu amaçların da aynı şekilde saptanması anlamını taşır.

vi — Gereksinmeler ve ilgiler programla karşılanmaya çalışılmaktadır.

vii — Özel ilgi alanları için özel konulara yer verilmektedir.

Bu tür bir programda ders konularının ihmali söz konusu olabilir. Bu nedenle de öğretme tecrübeleri arasında boşluklar meydana gelebilmektedir. Diğer bir önemli sorun da çeşitli etkinlikleri ne şekilde saptanacağı ve hangi tür etkinliğin hangi aşamada yer

alacağını belli ölçütlere bağlamak güçtür. Bu nedenle etkinliklere göre düzenlenen bir programda yukardaki noktaların önemle üzerinde durulması program elemanları açısından zorunlu olmaktadır.

**III — Core (Sorunlara Göre Düzenlenen) Program :** (Wheeler s. 235; Rollins - Unruh, s. 47; Richmond, s. 4 - 5).

Core programların tanımları konusunda bir belirsizlik göze çarpmaktadır. Bunun önemli nedenlerinden biri, eğitimcilerin «program»la öğretim yöntemlerini karıştırmalarıdır.

Core programın kendi içinde değişik şekilleri vardır. Fakat bu yaklaşım esas olarak, tüm öğrenciler için gerekli öğrenme tecrübelerinin sağlanması anlayışını temsil etmektedir. «Core»a yakın anlamlı olarak kullanılan terimler «genel eğitim» ve «ortak öğrenme tecrübeleri»dir.

Core yaklaşımın diğerlerinden farklı olarak çeşitli özelliklerin biraraya getirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Core türü programların ayırıcı iki özelliği şunlardır;

i — Sosyal değerlere ağırlık verilmektedir.

ii — Programın yapısı toplumsal yaşantının geniş sorunları içinde saptanmaktadır.

Ana özellikleri ise şöyle belirtilebilir :

iii — Genellikle sorun-çözme yöntemi kullanılmaktadır. Öğrenme tecrübeleri genellikle bir ortak sorun etrafında düzenlenen bir çalışma şeklindedir.

iv — Tüm öğrencilerin gereksinme duyduğu bilgi ve becerileri içermektedir.

v — Etkinlikler öğretmenler ve öğrencilerin işbirliği ile planlanmaktadır.

vi — Gerektiğinde becerilerin öğretimine yer verilir.

vii — Özel ilgi ve gereksinmelerin gerekleri, bunlar ortaya çıkınca yerine getirilir. Öğretim yöntemleri oldukça esneklerdir.

viii — Dersler (konular) arasında sınır kaldırılmıştır.



ix — Öğretim ve rehberlik ayrı işlevler olmaktan çok koordine edilmektedir.

Sorunlara göre düzenlenen programlarla, toplumsal sorunlara çözüm yolları bulabilen yeterli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu tür bir programda öğrencilerin sosyal sorunları izlemeleri, sorunları çözebilmeleri ve ders konularını öğrenmeleri gerekmektedir. Bunların herhangi birinde yeterlilik sağlanması yalnız başına bir anlam taşımamakta, ötekilerde de yeterli bir düzeyin sağlanması gerekmektedir.

Kısaca özetlemek gerekirse; seçilen içeriğin düzenlenmesinde söz konusu program türlerinin özellikleri dikkate alınmalıdır.

#### **D — YÖNTEMLERİN SEÇİMİ VE DÜZENLENMESİ :**

Yöntemleri içerikten ayırmak ve birinin bittiği yerde ötekinin başladığını söylemek güçtür. Örneğin, öğrenciler bazı şekilleri tartışırken, öğretmenin veya öğrencilerin bu şekiller hakkında sordukları sorular içeriği ilgilendirirken, yapılan tartışma, yöntemleri ilgilendirmektedir. Bir öğrenme tecrübesinde yöntemler ve içerik hem öğrenciler hem de öğretmenler için birlikte düşünülmelidir. Böyle bir tecrübe, istenilen yönde öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci, öğretmen, araç-gereç ve çevre arasındaki planlı ve kontrollü ilişkiler olarak tanımlanabilir. Bir öğrenme tecrübesinin yöntemlere ilişkin yönü bir taraftan öğrenci-öğretmen ve araç-gereç ilişkilerini içine alırken, diğer taraftan da içeriğin öğrencilere sunulmak üzere düzenlenmesini ve bu arada öğretmen ve öğrencilerin yerine getirecekleri etkinlikleri içine alır. (Nicholls, s. 57).

Öğretmen için en önemli güçlüklerden biri, bir öğrenme tecrübesinde yer alan iki öğrencinin aynı öğrenme tecrübesine sahip olup olmayacağı noktasındadır. Bir sınıf ortamında yapılan doğrudan bir öğretimde bile, öğretmen ders anlatırken bazı öğrenciler farklı şeyler duyacaklar, bazıları ise, bu duyduklarını farklı şeyler olarak anlayacaklar ve sonuçta farklı şeyler hatırlayacaklardır. Böylece her öğrenci öğrenme tecrübelerine, farklı bir boyut getirecek ve bunu farklı şekilde görecektir. Öğretmenin görevi, bu muhtemel öğrenim tecrübelerini istenen amaçlar doğrultusunda geliştirmek üzere bir düzene bağlamaktır.

Yöntemler, öteki program elemanları içinde en çok üzerinde durulan ve önem verilenidir. Verilen bu önem nedeni ile, öğretim

yöntemlerinin tüm program içindeki yeri konusunda bazı yanlış anlamalara yol açılmaktadır. Belki de öğretmen yetiştirmede yöntemlere verilen önem nedeni ile birçok öğretmen, yöntemleri programın en önemli elemanı saymaktadır. Şurası açıktır ki; herhangi bir programda göze batan en belirgin eleman yöntemlerdir. Çoğu kere öğrenciler bir programı amaçları ve içeriği yönünden değil, yöntemleri yönünden değerlendirmeye çalışırlar.

Yöntemler konusunda yaygın olan bir başka görüş de, belli bir yöntemin «en iyi» «en doğru» olduğudur. Bazı öğretmenler aktif yöntem, bazıları keşfetme yöntemine, formal yöntemlere, informal yöntemlere ve geliştirici yöntemlerine inanabilirler. Bu kelimeler neyi ifade ederse etsin, burada da yöntemlerin öteki program elemanlarından soyutlandığı, gerçekleşmesi istenen amaçlarla bir ilişkinin kurulmadığı ve kendi içinde bir değer taşıdığı görülmektedir. Oysa belli türdeki amaçlar, belli yöntemlerin kullanılması ile en iyi şekilde başarılabilecektir. Ayrıca değerlerin, tavırların, değerlendirme ve duyguların gelişmesi, içerikten çok yöntemlere dayanmaktadır. Bunların niteliklerinden ve önemlerinden ne kadar bahsederseniz edelim, yöntemlerimizde yapacağımız etki, daha geçerli olacaktır. Çünkü bunlar yöntemlerde canlılık kazanmaktadır.

Amaçlar içeriği etkilemektedir, içerik ise öğrenciyi, kurumsal olanakları ve çevreyi etkilemektedir. Bütün bunlar ise, sonuçta seçeceğimiz yöntemleri etkileyecektir. Hangi yöntemin belli amaçları gerçekleştirmeye en uygun yöntem olduğunu, o yöntemi seçme ve uygulama aşamasında saptamak güçtür. Bu ancak değerlendirme aşamasından sonra ortaya çıkabilir. Çünkü değerlendirme ile kullandığımız yöntemin ne gibi sonuçlar verdiğini görme olanağı vardır. (Nicholls, s. 57 - 63).

Aynı şekilde, bazı öğretmenler de bazı yöntemlerin belli öğrenciler için en uygun yöntem olacağı konusunda bir eğilim vardır. Oysa, söz konusu yöntemler öteki öğrenciler için de yararlı olabilir.

### **Öğretmenin Rolü :**

Yöntemlerde değişiklik ve çeşitlilik, bazan öğretmenler açısından sorunlar ortaya çıkarabilir. Bu durum özellikle bazı yöntemlerin ilk kez kullanıldığı hallerde söz konusudur. Ortaya çıkabilecek

sorunlardan biri değişen yöntemlerle ilgili olarak öğretmenin değişen rolünü anlamasıdır. Örneğin bir yöntemde, öğretmen ders anlatıyor, sorular soruyor, cevapları bir sonuca bağlıyorsa, diğer bir yöntemde ders konusunu öğrenci araştırıyor, belli kavramlar sınıf içi tartışmalarla oluşturuluyorsa, bunlardan her ikisinde de öğretmenin rolü farklı farklıdır. Birinci örnekte etkinliklerin tamamı öğretmen üzerinde odaklaşmakta, ikincisinde ise, öğretmen grubun bir üyesi durumunda, fakat gerektiğinde yol gösterici olmaktadır.

### **Hazırlık :**

Farklı yöntemler için hazırlık bazan güçlülere yol açmaktadır. Hazırlığın niteliği kullanılacak yöntemlerin yeri ve zamanına göre farklılıklar göstermektedir. Bu nokta, daha önce belirtilen iki durumla ilişkili olarak şöyle açıklanabilir. Birinci durumda hazırlık, öğretime başlamadan önce ne yapılacağı, çeşitli kaynaklardan özet seçme, dağıtılacak materyallerin provalarını hazırlamakla, şekillerin, filmlerin seçimi ile, öğretmen ve öğrencinin ne yapacağına karar vermesini (örneğin ne konuşulacak? ne izlenecek? ne sorulacak ve ne cevaplar verilecek? vb.) içine almaktadır. İkinci durumda ise, hazırlığın büyük çoğunluğu önceden yapılmaktadır.

Aynı şekilde hazırlık, tüm sınıfı, grup çalışmalarını ve bireyleri ilgilendiren yöntemlere göre de farklılıklar göstermektedir.

### **Gruplandırma :**

Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması başka sorunları da birlikte getirmektedir. Farklı amaçları gerçekleştirme için farklı yöntemlerin kullanılması değişik şekilde gruplandırmayı zorunlu kılabilir. Bir grup iki kişiden oluşabileceği gibi tüm sınıftan da oluşabilir. Grupları oluşturmanın dayanağı istenen amaçlara göre değişiklikler gösterebilir. Gruplar sınırlı bir arkadaşlık esasına, karışık ve benzer yetenekler esasına ve cinsiyet esasına göre de oluşturulabilir. Bazı amaçlara, aynı sınıf öğrencilerinin oluşturduğu yatay gruplama uygun düşerken, bazılarında da dikey gruplama uygun düşebilir. Gruplamada bir başka yaklaşım da konunun değişiklik veya değişmezlik özelliğine göre yapılabilir. Bazı grupların amaçlar gerçekleşinceye kadar birarada bulunması gerekir. Örneğin, bir görevin tamamlanması bir modelin yapımı, bir tartışma-

nın sonuçlanmasına kadar grubun birarada bulunması gerekir. Başka amaçlar için ise, öğrencilerin bir gruptan ötekine katılması, böylece grubun genellik ve kompozisyonlarının değişmesi gibi esnek bir yaklaşım uygun düşebilir.

### **Öğretmen - Öğrenci İlişkileri :**

Belli bir yöntemin tercih edilmesinin öğretmen - öğrenci ilişkilerine yansıyan bazı yönleri vardır. Öğretmen - öğrenci ilişkileri, öğrencinin bireysel çalışması, grupla çalışması veya sınıfta çalışmasına göre farklılıkları göstermektedir. Aynı şekilde bu ilişkiler, öğretmenin verdiği yöne göre de farklılıklar gösterir. Öğretmenin kontrol ettiği ve yönettiği öğrenme durumlarında bütün bilgilerin kaynağı öğretmen iken, onun bu konuda bildikleri de tartışmaksızın kabul edilmek durumundadır. Daha esnek bir öğrenme durumunda ise, öğretmen, çalışmalarını öğrenciler tarafından tartışılan, ortaya koyduğu görüşler öğrenciler tarafından her zaman kabul edilmeyebilen bir figür durumundadır. Bu durumda öğrenme, öğrenci - öğretmen etkileşimi sonucunda gerçekleşen iki yönlü bir süreç olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde öğretmen, öğrencilerin öğrenmeleri için esas sorumluluğu öğrencilere veren bir kimsedir. Böyle bir sorumluluğu büyük ölçüde öğrencilere vermek, öğretmenin sorumluluktan kaçması anlamına gelmez. Bunun aksine öğretmen daima öğrenmede otorite olmak durumundadır.

### **Yöntemlerin Organizasyonu :**

Değişik yöntemler kullanmanın, yöntemlerin organizasyonunun belli yönlerine yansıyan tarafları vardır. İyi ve etkin organizasyon okullar ve sınıf için daima önemli olmakla birlikte, bunların özellikleri, yapılan yaklaşımlara göre değişiklikler gösterebilir. Önemli ölçüde araç - gereçlerin kullanıldığı, çeşitli grupların yer aldığı öğrenme durumlarında, öğrenciler hangi yöntemlerin kullanılmasını gerektiğini, sorumluluk ve sınırlılıklarının neler olduğunu bilme gereksinimi duymaktadır. Şüphesiz, bunlara öğretmen ve öğrenciler birlikte karar verebilirler. Bazı yöntemler sınıfların yeniden düzenlenmesini gerekli kılabilir. Önemsiz gibi görülen bu noktanın öğretim üzerinde önemli bir etki yapabileceği unutulmamalıdır. Örneğin grup çalışması yapılacak bir sınıfta sıraların (ya da sandalyelerin) birbiri ardına dizilmesi, ön sıralarla arka sıralarda oturanların iletişimini ve etkileşimini güçleştirebilecektir.

Bazı yöntemler, sınıf içi hareketliliğe ve gürültüye neden olabilir. Bu durum, o yöntemi ilk defa uygulayan öğretmeni, kontrolü kaybetme, yöneticilerinin ve meslektaşlarının ne düşüneceği gibi endişelerle tedirgin edebilir. Bu ortam, öğretmen tarafından bilinçli olarak yaratılan, gerçekleşmesi istenen amaçların daha iyi gerçekleşebileceği ümidi ile yaratılmış olmalıdır. Bu takdirde endişe edilecek bir durum yoktur. Eğer gürültü başkalarını rahatsız edecek ve onların çalışmalarını engelleyebilecek bir düzeye ulaşmış ise endişelenmek gerekir.

Bir öğrenme durumunda öğretmen önemli bir elemandır. Bu durum dikkate alındığında, öğretmenin güçlü ve zayıf olduğu noktalar konusunda kendi kendisinin bir analizini yapması yararlı olacaktır. Zayıf olduğu noktalar belli yöntemleri kullanma yeteneğinde toplanabileceği gibi, belli kişilik ve yaratılış etkenleri belli yöntemleri kullanmasına engel olabilir. Belli bir öğrenme durumunda bütün diğer etkenler bir yöntemin en uygun olacağını gösterebilir, öğretmen, kişisel nedenlerle başka bir yöntemi seçebilir. Benzer bir durumda başka bir öğretmen, belli bir yöntemin kullanılmasında yetenekli olduğunu bildiği meslektaşlarının rehberlik, destek ve tavsiyelerine baş vurabilecektir. Böylece, o yöntemin kullanılmasında daha yeterli duruma gelebilir.

Bir derste bütün öğrencilerin asgari bir düzeyde öğrenmesi sağlanmalıdır. Ancak bundan sonradır ki öteki bireysel amaçların gerçekleşmesi doğrultusunda bir gelişme sağlanabilir. Bireysel farklar sorunu ve bunların gereksinmelerini program içinde karşılamak, birçok öğretmen için oldukça zordur. Öğrencilerin bireysel farkları ve birbirinden farklı bir şekilde öğrenmesi çoğu kez görülen ve kabul edilen bir durumdur. Bu durumu programlara aktarmak (yani, bireysel farklara göre düzenlemek) ve bireysel farklar için programlarda önlem almak güçlüğün başlaması demektir. Bu güçlüğü karşılamak için öğrenciler yeteneklerine veya başka özelliklerine göre gruplanabilir. Fakat böyle bir grup içinde de farklılıklar büyük olabilir. Sorun yalnızca ilgi ve yeteneklerde bir çeşitlilik sorunu değil, fakat öğrenmenin yolları, tercih edilen araç-gereçler, tercih edilen ifade etme yöntemleri sorunudur.

Bu, bir öğrenme ortamında çeşitli yaklaşımların önemli olmasının nedenidir. Bu durum, bilhassa yeni bilgi ve fikirlerin sunulmasında daha da önem taşımaktadır. Eğer içerik çeşitli araçlar kulla-

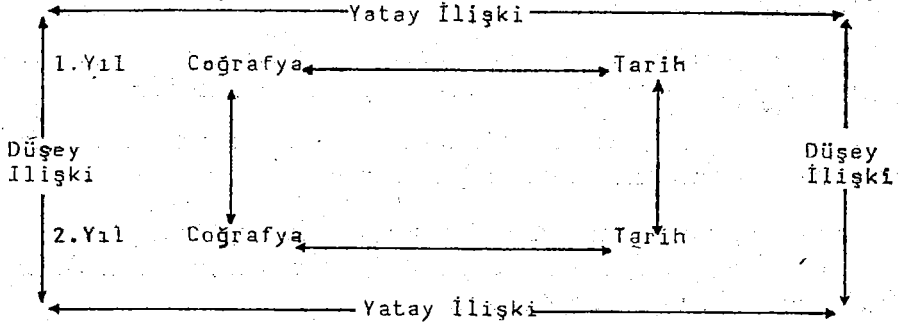
nilarak değişik yöntemlerle verilirse, her öğrenci bunların kendisi için ne anlam taşıdığını kavrayacaktır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, yöntemler istenilen öğrenmenin gerçekleşmesi için önceden planlanan öğrenme durumunun bir yönünü meydana getirmektedir. Öğrenmenin etkinlikle gerçekleşmesi için o şekilde planlanması gerekir ki; bir dizi amaçların gerçekleşmesi yönünde gelişme sağlanabilsin. Bunun anlamı şudur: Öğrenci belli bilgileri alırken aynı zamanda belli becerileri ve atitüdüleri de geliştirmelidir. Öğrenmeyi geliştirmek üzere seçilen yöntemler bir yönden gelişme sağlarken, diğer yöntemlerde gelişmeyi engellemelidir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin mutlu olmalarına büyük önem verirler. Burada dikkat edilmesi gereken öğrencileri mutlu edecek yolları ararken öteki önemli amaçları dikkate almamak ve baştan savmamak gerekmektedir.

### **Öğrenme Tecrübelerinin Organizasyonu :**

Bir öğrenme tecrübesinin organizasyonu, program geliştirme etkinliklerinde önemli bir yer tutar. Amaçların gerçekleştirilmesi genellikle uzun zaman alır. Ancak amaçların gerçekleşmesini sağlayacak olan öğrenme tecrübelerinin belli açılardan birbirleriyle ilişkili olması gerekir. Örneğin birinci yılda Coğrafya dersinde öğretilenlerin, ikinci yılda Coğrafya dersinde öğretilenlerle ilgili olması gerekir. Böyle bir ilişkiye dikey (düşey) ilişki denilmektedir. Aynı şekilde, birinci yılda okutulan Coğrafya dersi ile Tarih dersinin de belli noktalarda ilişkili olması gerekmektedir ki; buna da yatay ilişki denilmektedir. İlk örneğe dönerek dikey ilişkiyi açıklamak gerekirse; ikinci yıl coğrafya dersi birinci yıl coğrafya dersinde öğretilenler üzerine inşa ediliyorsa, istenen amaçların gerçekleşmesi yolunda gelişme sağlanabilir demektir. Böylece daha ileri düzeydeki bilgileri vermek üzere olanak sağlanmış olmaktadır. Eğer aynı yılda okutulan Coğrafya ve Tarih dersleri arasında belli noktalarda ilişki kurulmuşsa, bu da istenen öğrenmenin gerçekleşmesi için o konuların güçlendirilmesi, desteklendirilmesi anlamını taşır ki, bunu da yatay ilişki ile ifade etmekteyiz. Öğrenme tecrübelerinin yatay ve düşey ilişkileri aşağıda şematik olarak verilmektedir.

Gerek yatay, gerekse de düşey ilişki açısından öğrenme tecrübelerinin birbirleriyle ilişkili olmaması, tecrübeler arasında çelişki-



### Öğrenmede Yatay ve Dikey İlişki (Nicholls, s. 65).

ler yaratabileceği gibi, kopukluklar da yaratabilir. Düsey ilişkide, bir öğrenme tecrübesinde kullanılan yöntemlerin, öğrenciler açısından amaçlarda gösterilen davranışları öğrenmesi için önlemler getirilmesi gerekir. Örneğin, amaçlardan birisi Türkiye'de boru üretimi konusunda çeşitli kaynaklardan bilgi toplama yeteneği ile ilgili ise, öğrenim tecrübelerinin bunun nasıl yapılacağını vermesi gerekir.

Görüldüğü gibi yöntemlerin seçimi ve düzenlenmesinde çok çeşitli etkenlerin dikkate alınması gerekmektedir.

## E — DEĞERLENDİRME

Program sürecinin son aşaması ölçme ve değer biçmeye dayanan değerlendirmedir. Amaçlar açıklığa kavuşturulduktan ve davranışa dönük olarak belirtildikten, öğrenme tecrübeleri ve içerik seçildikten ve bunlar sınıf içi uygulamalara dönüştürüldükten sonra, hâlâ iki yönlü bir uygulamaya gereksinme duyulmaktadır. Bu aşama değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir kıyaslama yapılmasına olanak sağladığı gibi, gelecekteki etkinlikler için de bir sonuca varılmasına yardım eder. Bu aşama olmaksızın amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşti ise, ne dereceye kadar gerçekleştiğini bilmek olanaksızdır. (Lewy, s. 60 - 64).

Değerlendirmenin etkinliği açısından şu hususların gerçekleşmesi gerekir : (Hooper, s. 320 - 336).

i — Değerlendirme öğretim sürecinin bütünüleyici bir parçası olarak kabul edilmelidir.

ii — Değerlendirmenin kesinlikle yapılabilmesi için programın gereksinimleri ve standartları başlangıçta belirlenmelidir.

iii — Yönetici, uzman, öğretmen ve öğrencilerin hangi yöntemlerle değerlendirme yapılacağını bilmesi gerekir.

iv — Eğitim programının bir parçası olarak, öğrenciler başarı standart ve yeteneklerini geliştirmeli, kendi çalışmalarını değerlendirme alışkanlığı kazanmalıdır.

v — Değerlendirme sınıf içi bilgiye dayandığı kadar uygulamalı çalışmalara da dayanmalıdır.

### **Süreklilik :**

Buna göre yapılacak değerlendirme ister bir programın geliştirilmesine ve bireyler hakkında karar vermeye yönelik olsun, ister şö yönetsel bir zorunluluk nedeniyle olsun, öğretimin bütünüleyici bir parçası olmalı ve süreklilik göstermelidir. Burada belirtmek istenen, değerlendirmenin sürekli bir besleme mekanizması olması gereğidir. Şöyle ki; bir amacın gerçekleşmesi yolunda bir adım atılır, daha sonra bunun bir değerlendirilmesi yapılır. Yapılan bu değerlendirmeye göre amaç yeniden şekillendirilir ve yeniden o amaç konusunda bir değerlendirme yapılır. Böylece değerlendirme sonucuna göre amaçlar beslenmiş olur. Daha sonra atılacak adımlar ve besleme mekanizması genel amaçlara ulaşınca kadar tekrarlanır. Bunun sonucunda ise, besleme mekanizmasından alınan bilgiler ışığında, genel amaçlar aynen korunur ya da değiştirilir. İşte süre gelen bu işlem, değerlendirmenin sürekliliğini belirttiği gibi, geliştirme sürecinin de kaynağını oluşturur. Genel olarak üzerinde durulan değerlendirme ve besleme süreci bir bütün olarak programlara uygulanabileceği gibi, derslerin, ünitelerin geliştirilmesine de uygulanabilir.

### **Tutarlılık :**

Programların amaçları önem sıralarına göre bir çeşit hiyerarşiyi temsil ederler. Aynı hiyerarşinin değerlendirmenin çeşitli aşamalarında da temsil edilmesi gerekir. Eğer bir programda kavram-



lar olaylardan daha önemli ise, kavramsal gelişmenin değerlendirilmesine belli olayların anlatılmasından daha fazla ağırlık vermek gerekir. Aynı şekilde, belli bilgilerin öğrenilip öğrenilmediği ölçülüyorsa, bu, onların daha kolay veya güvenilir ölçülebilmesinden değil, öğretimine daha fazla önem verilmesinden ileri gelmelidir.

### **Çok Amaçlılık :**

Amaçlarla değerlendirme arasında bir paralellik bulunmalıdır. Değerlendirme, başlangıçtaki davranışlar kadar sonuçtaki davranışlar için de önemlidir. Değerlendirme olmaksızın davranış değişikliği olup olmadığını saptamak olanaksızdır. O halde bir programın uygulamasından önceki davranışlarla, uygulamasından sonra meydana gelecek davranış değişikliklerine kadar geçen sürede çeşitli program elemanlarının biraraya getirilmesi gerekmektedir. Yapılacak bir değerlendirmenin amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini saptaması yanında, içeriğin ve yöntemlerin etkinliğini saptama ve geliştirme açısından da bir takım ipuçları getirmesi gerekmektedir.

### **Objektiflik :**

Bilgilerin duygulardan daha güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülebileceği söylenebilir. Aynı şekilde, basit bilgilerin zor bilgilerden daha güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülebileceğini söylemek de olanaklıdır. Zor bilgilerin ölçülmesinde ise, objektif testlerin geliştirilmesine gereksinme duyulmaktadır. Bu tür ölçme araçları geliştirilmedikçe, değerlendirme konusunda baş vurulacak tek kaynak, uzmanlarca değer biçme çabalarında ileri gitmeyecektir. Böyle bir yaklaşım ise, bizi subjektif değerlendirmeye götürebilir. O halde yapılacak iş, değerlendirmenin objektif ölçme araçları ile yapılmasıdır. Ölçme ve değerlendirmenin yapılabileceği belli başlı objektif araçlar arasında şunlar sayılabilir :

- i. Standart testler ve soru bataryaları (bunlar arasında zeka, başarı, hazırlık vb. testler sayılabilir),
- ii. Öğretmenler tarafından hazırlanan testler ve sınavlar,
- iii. Sistematik gözlem ve kayıt tutma,
- iv. Derecelendirme ölçekleri, anketler ve kontrol listeleri vb.

v. Açık uçlu sorular, cümle tamamlama teknikleri ve basit yansıtıcı teknikler,

vi. Sosyometri vb.

### Geçerlik :

Geçerlik, değerlendirme ile ne değerlendirilmek isteniyorsa, kullanılan araçlar gerçekten onu değerlendirebilecek nitelikte midir? sorusu ile yakından ilgilidir. Örneğin bir amacı değerlendirtiyorsak, o amacı değerlendirmek için kullandığımız araçlar gerçekten o amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmemize yardım edebiliyor mu? Eğer bu yapılabiliyorsa, ölçme sonucuna göre yaptığımız değerlendirme de geçerli demektir.

Genel özelliklerine yukarıda değindiğimiz değerlendirmede bazı stratejik hatalara düşüldüğü görülmektedir. Örneğin yalnızca öğretim programının yada öğretim sürecinin değerlendirilmesi, eğitim programının değerlendirilmesi anlamını taşımamaktadır. Aynı şekilde, öğretmenin sınıf içi çalışmaları bir sonuca bağlamak üzere yaptığı değerlendirme de, eğitim programının değerlendirilmesi demek değildir. Bu değerlendirmeler olsa olsa eğitim programının bir aşamasında yapılan değerlendirmeyi ifade etmektedir. Bir eğitim programının değerlendirilmesi ile belirtilmek istenen, programın çeşitli aşamalarının ve elemanlarının değerlendirilmesidir. Bunlar arasında amaçlar, içerik, öğretim süreçleri ve bizzat değerlendirmenin kendisi yer almaktadır. Böyle olunca, süreçlerin etkinliğini saptamak üzere yapılan değerlendirmede programlarla ilgili tüm bireylerin katılması zorunlu olmaktadır.

O halde, değerlendirmede şu soruların karşılıkları aranmalıdır :

— Bireylerde meydana gelmesi beklenen davranış değişiklikleri ölçülebilir bir nitelikte ortaya konmuş mudur?

— Programlarda belirtilen amaçlar ne ölçüde gerçekleşebilmiştir?

— İçerik, derslerin ve programın özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmiş midir?

— Uygulanan öğretim yöntemleri programın ve derslerin özelliklerine uygun mudur?

— Kurumun fiziki olanakları, seçilen öğretim araç-gereç ve materyallere uygun ve yeterli bir düzeyde midir?

— Programa katılan tüm ilgililer değerlendirme yöntemlerinde yeterince yetişmiş midir? Hangi aşamada hangi yöntemleri kullanacaklarını bilmekte midir? Değerlendirmede kullanılan araçlar ve yöntemler yeterli ve etkin midir?

— Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan bulgular, programın geliştirilmesinde ne şekilde yardımcı olabilir? Bu bulgular programın hangi aşamasında, ne gibi değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır?

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

1. A. Howard Nicholls, **Developing A Curriculum : A Practical Guide**, Unwin Education Books, London, 1972, 116 s.
2. D.K. Wheeler, **Curriculum Process**, Unibooks, London, 1974, 320 s.
3. Hilda Taba, **Curriculum Development - Theory and Practice**, Harcourt, Brace - World, New York, 1962, s. 562 s.
4. Lawrence Stenhouse, **An Introduction to Curriculum Research and Development**, Heinemann Educational Books, London, 1975, 275 s.
5. W. Kenneth Richmond, **The School Curriculum**, Methuen - Co. Ltd, London, 1972, 279 s.
6. Homer C. Rose, **The Development and Supervision of Training Programs**, The American Technical Society, 1964, 281 s.
8. Ralph W. Tyler, **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, The University of Chicago Press, 1974, 128 s.
9. Richard Hooper (Ed), **The Curriculum : Context, Design - Development**, Edinburgh, 1975, 505 s.
10. Philip H. Taylor and Jack Walton (Eds), **The Curriculum : Research Innovation and Change**, Ward Lock Educational, London, 1973, 160 s.
11. David Jenkins and Marten D. Shipman, **Curriculum : An Introduction**, Open Books, London, 1976, 133 s.
12. Barry MacDonald and Rob Walker, **Changing the Curriculum**, Open Books, London, 1976, 134 s.
13. Hugh Sockett, **Designing The Curriculum**, Open Books, London, 1976, 133 s.
14. James Eaton, **An ABC of The Curriculum**, Oliver - Boyd, Edinburgh, 1975, 67 s.
15. Arie Lewy, **Planning The School Curriculum**, UNESCO : International Institute for Educational Planning, Paris, 1977, 83 s.

16. OECD; **School - Based Curriculum Development**, CERl, Paris, 1979, 284 s.
17. ———, **Styles of Curriculum Development**, CERl, Paris, 1972, 69 s.
18. Paul H. Hirst, **Knowledge and The Curriculum**, Routledge-Kegan Paul, London, 1974, 194 s.
19. Stephan Wiseman and Douglas Pidgeon, **Curriculum Evaluation**, NEER Publications, Bristol, 1972, 92 s.
20. Gleen T. Seaborg, «Elektronik Beyinlerin Kullanıldığı Bir Toplumda Üniversitelerin Rolü,» Kalkınan Dünya, C. III, Sayı 29, (1.6.1967), 8.20
21. Mehmet Ali Kısakürek, «Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ile Öğretim Süreçleri Arasında İlişkiler,» A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 1969, Ankara, s. 45 - 53.
22. Paul R. Pierce, «Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Uygulanan Teknikler,» Çev: Mehmet Ali Kısakürek, A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 5, s. 1 - 2, Ankara, 1972, s. 221 - 248.
23. Mehmet Ali Kısakürek, **Üniversitemizde Yenileşme**, A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No : 54, Ankara, 1976, 236 s.
24. Sidney P. Rollins - Adolph Unruh, **Introduction to Secondary Education**, Rand McNally Co, Chicago, (t.y.), 278 s.