

BÖLÜM-9

ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Kişilerde genel anlamda ve istenen yönde davranış değişikliği oluşturma süreci **eğitim**, bunun planlı, programlı, denetimli, eğiticilerin gözetiminde yapılan şekli de **öğretim** olarak adlandırılır.

Eğitim bir süreçtir. Hatta maliyeti olan bir süreçtir. Süreç sonundaki beklentiler zaman alır, hemen gerçekteşmez. Çoğu zaman gerçekteşen beklentiler de istendiği gibi gerçekteşmez. Eğitimin beklenen sonuçları üzerinde etkisi olan o kadar çok faktör vardır ki, bu faktörler kontrol edilemediği için beklentilerin gerçekteşip gerçekteşmediğinin tam olarak bilinemediği durumlar bile olur.

Sonucu üzerinde pek çok faktörün olduğu, zaman alan böylesi karmaşık süreçlerde beklentilerin öngörüldüğu şekilde gerçekteşebilmesi için atılacak en akılcı adım, bu süreci, daha başında, olabildiğince ayrıntılı ve gerçekteşi bir şekilde planlamaktır.

Programın kaliteli eğitim sistemindeki yeri

Bir eğitim sisteminin kalitesini belirleyen **genel değişkenler** şunlardır:

“Neyi, nasıl öğretmeyi planlıyorsunuz?” sorusunun cevabı olarak **programlar**.

“Bu programları kimler hayata aktarıyor?” sorusunun cevabı olarak **öğretmenlerin kalitesi**.

“Okulların, sınıfların, eğitimde kullanılan araç gereçlerin niceliği ve niteliği yeterli mi?” sorusunun cevabı olarak **kaynaklar**.

Son olarak da, “Uzun vadeli ve geleceğin ihtiyaçlarını gözden kaçırmayan eğitim politikalarınız neler?” sorusunun cevabı olarak **eğitim yönetimi**.

Kuşkusuz kaliteli eğitim için bunlar bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlı, her birisi olmazsa olmaz değişkenlerdir. Ama programlar, **bir başlangıç olması** ve **bir hedef belirlemesi** ve o hedefe giden **bir yol çizmesi** gibi nedenlerle önemlidir. Diğer yandan bu programları uygulayacak **öğretmenlerin kalitesi** de çok önemlidir. Mükemmel programlar, sınırsız derecede bol kaynaklar, işinin ehli olmayan öğretmenlerin elinde ziyan olup giderken; işini seven fedakâr öğretmenler, en elverişsiz koşullarda, nitelikli olmayan programları uygularken bile çocukların yüreklerine dokunabilirler. O nedenle, **öğretim programları** ve **nitelikli öğretmen eğitimi**, kaliteli eğitimin anahtarıdır.

Bunu bilen ülkeler de **öğretim programları** ile **öğretmenlerinin yetiştirilmesine** özel bir önem atfederler. Yakin tarihte bunların örnekleri çoktur.

Konuya başlamadan önce, olabildiğince nesnel bir bakış açısıyla, eğitimimizin mevcut durumu hakkında sağlıklı değerlendirmelere katkı getirecek genel bir tabloyu ortaya koymaya çalışalım.

Nesnel bir kalite göstergesi olarak PISA

Ülkelerin eğitim sistemlerinin durumunu ortaya koymak için yapılan uluslararası bir sınav var. Bu sınav PISA olarak adlandırılmaktadır. Bu ad, Türkçesi “Uluslararası

“Öğrenci Değerlendirme Programı” olan İngilizce cümle- nin (**Programme for International Student Assessment**) her bir sözcüğünün ilk harflerinin yan yana dizilişidir. “Neden yapılıyor ki?” sorusuna cevap olarak, bunun as- lında **bir araştırma** olduğunu da eklemek gerek. Eğitimi ciddiye alan, eğitim sorunlarına bilimsel çözümler arayan ülkeler, bu araştırmanın sonucuna göre kendi durumlarını değerlendirerek, **gerek duyarlarsa** önlem alıyorlar.

Bu araştırma, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000 yılında başlatıldı ve her üç yılda bir yapılıyor. Başta, sadece OECD üyesi ülkeler katılıyordu ama artık kendi eğitim sistemini kıyaslamalı şekilde değer- lendirmek isteyen her ülke katılabiliyor.

Uygulamada, katılmak isteyen ülkelerin örgün öğretim sistemine kayıtlı 15 yaş grubundaki öğrencileri arasından rastgele gruplar seçiliyor. Bu gruplara da **Matematik okur- yazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerile- ri** konularında özel olarak hazırlanmış, kaliteli testler verili- yor. Bunun dışında, dolaylı olarak eğitimi etkileyen faktörler hakkında genel veriler toplamak için de çocuklara, “kendi- leri hakkındaki görüşleri”, “motivasyonlarının ne düzeyde olduğu” ve “ailevi durumlarının nasıl olduğu” soruluyor.

PISA'nın farklı yanı, alışılmış standart başarı testle- riyle kolayca cevaplanamayan şu tarz sorulara da cevaplar bulacak şekilde düzenlenmiş olmasıdır;

Öğrenciler, gerçek hayatta karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelmeye hazırlar mı?

Düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebiliyorlar mı?

Analizler yapıp doğru sonuçlara ulaşabiliyorlar mı?

Toplumun ve ekonomi dünyasının üretken bireyleri olarak hayatları boyunca sürekli olarak peşinden gidebilecekleri bir ilgi alanları var mı?

PISA araştırmasından elde edilen sonuçlar **bir rapor** hâlinde düzenlenmektedir. Bu sonuçlar, öğretim programlarının geliştirilmesinde, eğitimde karşılaşılan eksiklerin giderilmesinde ve eğitim alanında yapılan araştırmalarda veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle de sadece Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü Üyesi Ülkelerle sınırlı bir araştırma olarak kalmayıp son yıllarda oldukça yaygınlaşmıştır⁴¹.

Günümüzde pek çok ülke, PISA sonuçlarını eğitimde karşılaşılan eksiklerin giderilmesinde kullanırken, **ülkemiz bu sınavlarda hep sıralamanın sonlarda yer almaktadır**.

2015'teki sınavda, ülkemiz önceki yıllardaki performansına göre daha da gerilere düşerken bu sınavda Singapur da birinci sıraya yerleşti.

Singapur'un ilk sıraya yerleşmesi ve bu başarısının nedeni, eğitimi önemseyen herkes için çok önemlidir. Çünkü Singapur, biz Cumhuriyeti ilan ettikten tam 42 yıl sonra, 1965 yılında bağımsızlığını ilan eden bir ülkedir ve bu başarıyı nasıl yakaladığı “gelişmemekte ısrar eden ülkeler” için güzel bir örnektir.

41 PISA'nın KAPSAMI: EKONOMİK İŞ BİRLİĞİ VE KALKINMA ÖRGÜTÜ ÜYESİ ÜLKELER: (Almanya, Amerika, Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Kore, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Türkiye, Yeni Zelanda ve Yunanistan). BUNLARIN DIŞINDA KATILMA KARARI ALAN VE KATILAN DİĞER ÜLKELER: Doğu ve Güneydoğu Asya (Şangay-Çin, Hong Kong-Çin, Endonezya, Makao-Çin, Singapur, Tayvan-Çin ve Tayland), Orta ve Doğu Avrupa, Orta Asya (Arnavutluk, Bulgaristan, Hırvatistan, Estonya, Kırgızistan, Letonya, Litvanya, Moldova, Karadağ, Romanya, Sırbistan, Slovenya ve Rusya Federasyonu), Orta Doğu (Ürdün, İsrail ve Katar), Orta ve Güney Amerika (Arjantin, Brezilya, Şili, Kolombiya, Panama, Peru ve Uruguay) Kuzey Afrika (Tunus).

Türkiye, 2003'te 41 ülke arasında, Fen alanında 33'ncü, Matematik alanında 35'nci, Okuduğunu anlamada 35'nci sırada. 2006'da, 57 ülke arasında, Fen alanında 43'ncü, Matematik alanında 43'üncü, Okuduğunu anlamada 37'nci sırada. 2009'da, 65 ülke arasında, Fen alanında 43'ncü, Matematik alanında 43'üncü, Okuduğunu anlamada 41'inci sırada. 2012'de, 65 ülke arasında, Fen alanında 43'ncü, Matematik alanında 44'üncü, Okuduğunu anlamada 41'inci sırada. 2015'te, 72 ülke arasında, Fen alanında 52'nci, Matematik alanında 49'uncu, Okuduğunu anlamada 50'nci sırada.

Singapur, ekonomisini geliştirmenin ve yaşam standartlarını yükseltebilmenin tutarlı bir eğitim sistemiyle mümkün olacağına inandı. Bunun için de ulusal bir eğitim politikası belirledi. Sonra da, **bizim yıllardır bir türlü yapamadığımızı** yaparak, bu politikaları taviz vermeden uyguladı. Öğretmenliğin statüsünü prestijli bir konuma getirmek için en başarılı mezunları öğretmenliğe çekeerek, nitelikli bir eğitici ordusu oluşturma adına çok ciddi yatırımlar yaptı. Bugün, Singapur'da öğretmenler, büyük oranda merkezileşmiş bir sistem içindeki en başarılı yüzde beşlik mezun diliminden seçiliyor. Öğretmenlerin hepsi, Milli Eğitim Enstitüsünde eğitim görüyor.

Bu arada ülke olarak biz, eğitimle hiç ilgisi olmayan kişi ve kurumların yönlendirmesiyle, ikide bir eğitim sistemini değiştiriyor, bir sene çok övdüğümüz sınavları ertesi sene beğenmiyor yerine başkasını koyuyoruz. İşin en kötü yanı, bunları bilimsel araştırmalara dayalı sistemli bir kalite arayışı şeklinde değil, eğitimi siyasi hesaplara kurban ederek, deneme yanılma yoluyla yapıyoruz.

Eğitim demokrasinin olmazsa olmaz önkoşuludur. Toplumların çağdaş demokrasiyi benimsemeleri ile genel anlamdaki eğitim düzeyleri arasında çok sıkı bağlar vardır. Çağdaş demokrasi, aklını iyilik için kullanan, ahlaklı, vicdan sahibi, empati yapabilen, hemcinsleriyle iş birliği içinde çevreye ve doğaya saygılı bireylerin oluşturduğu toplumlarda yaşayabilir. Bu tür toplumlar da **eğitim düzeyi yüksek** toplumlardır.

Gündelik siyasi beklentilere feda edilerek ikide bir değişen sistemler yüzünden, gelecek kuşakların eğitimden olması gerektiği şekilde yararlanamaması, uzun vadede ülkenin demokrasi geleceği için de potansiyel bir tehlike teşkil etmektedir. Bu değerlendirmenin nedeni topluma ilişkin genel bir gözlem değil, aşağıdaki olayların yaşanmasının ardından, toplumdan ve daha da önemlisi, **eğitim bilimleri camiasından** bir tepkinin gelmemesi ve örtük olarak bu saptamaların kabul görmesidir.

Ülkenin eğitim sisteminin kalitesinin önemli bir belirleyicisi öğretmen eğitimi açısından bakacak olursak, yaşı bir asra yaklaşan Türkiye Cumhuriyeti'nin hâlâ bir öğretmen yetiştirme politikası yoktur ve günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim fakültelerinin sertifika pazarının alıp satılan nesnesi haline gelmiştir⁴².

Örneğin, ders verdiğim üniversitede YÖK'ün tanıdığı 250 kişilik kontenjan 2500 kişiye çıkarılarak, nitelik niceliğe kurban edilmiştir⁴³. “Öğretmenlik Uygulaması”, öğretmen yetiştir-

42 Ülkemizdeki Eğitim Bilimcilerin kurduğu **Eğitim Programları ve Öğretim Derneğinin** 2010 tarihinde düzenlediği **I.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde BİLİMSEL VE MESLEKİ ETİK** ile ÖĞRETMEN EĞİTİMİ tartışıldı. Sonuç bildirgesinde de **öğretmen eğitimine** ilişkin şu ifadeler yer aldı:

(Pedagojik Formasyon Sertifika Programı kastedilerek) **son günlerde yaşanan ve eğitim fakültelerinin işlevlerine müdahale eden düzenlemeler, öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından kaygı vericidir.** Öğretmenlik bir uzmanlık alanı ve bir meslektir. Bu konunun 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmesine karşın, ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin lisansla birleştirilmiş tezsiz yüksek lisans düzeyinden “**formasyon**” düzeyine indirgenmesi, **mesleğin niteliğini düşürücü bir yaklaşımdır.** ... Öğretmenlik, “hiçbir şey olmayorsa bari bir öğretmenlik sertifikası bulunsun” şeklindeki bir yaklaşımla toplum içindeki işlevini yerine getiremez. ... Bir taraftan, giderek yükselen giriş puanları ile öğretmenlik mesleğini seçmiş ve beş yıl süren bir eğitim sonucu lisansla birleştirilmiş tezsiz yüksek lisans diploması almış öğretmenler, diğer taraftan başka bir fakülteden gelecek sayılı ders ile dört yıl içinde iki belge (lisans ve öğretmenlik formasyon belgesi) alan kişiler, bu mesleği aynı düzeyde icra edemezler. **Bu adaletsiz durum, yasal ve bilimsel hiçbir temele dayanmamaktadır.**

Ama, formasyon programında ders saat ücreti, ek ders saat ücretinin çok üzerine çıkınca, bilimsel ve mesleki etikten söz eden dernek üyesi hocalar, bu programları destekler hâle geldiler. 250 kişilik kontenjanların 2500'lere çıkmasından hiç rahatsızlık duymadılar.

43 Bütün olumsuzluklarına rağmen, bu programlar mevcutları artarak sürdürülmektedir. Çünkü pedagojik formasyon sertifika programı “kazanını çok”, “kaybedeni tek” bir programdır. Sadece üniversite mezunu olsunlar diye, çocuklarını istihdam alanı dar fakültele yollayan ana babalar, çocuklarına “öğretmen olabilme ihtimali” satın aldıkları için mutludurlar. Bu mutluluğa yasal zemin hazırlayan siyasi iktidar, halkın bir derdine derman olmuş, aldığı oyların bedelini ödemiş görüldüğü için mutludur. Bundan (bir kaç dönemde bir bina yapacak kadar) pay alan üniversite yönetimleri yeni bir mali kaynak buldukları için mutludurlar. Derse giren öğretim üyeleri ek ders ücretlerinin çok üzerinde ders ücreti aldıkları için mutludurlar. Bu sistemin tek kaybedeni, öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesidir ki, bu da şimdilik önemli ve öncelikli bir mesele değildir.

tirmede çok önemli olan uygulamalı bir derstir. Ancak sayılara 2500'lere varan öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde alan eğitiminde uzman olan kişi sayısı yeterli olmadığı için, öğretmen adayları **alanlarının dışından olan kişiler** tarafından değerlendirilmişleridir. Hatta henüz öğretim elemanı sayılmayan alan dışından araştırma görevlileri bile bu öğretmen adaylarının öğretmen olmalarına karar vermişlerdir⁴⁴.

Oysa ülkemizde, Singapur bağımsızlığını ilan etmeden tam 44 sene önce, düşman Eskişehir, Afyon'a kadar gelmişken, savaşın göbeğinde her yer cayır cayır yanarken, eğitime verdiği önem ve öncelik nedeniyle, Mustafa Kemal, cepheyi bir süreliğine bırakıp, 15-16 Temmuz 1921'de Ankara'ya gelmiş, bir kongre toplamış ve şunu söylemişti: **“En önemli, en esaslı nokta eğitim meselesidir çünkü eğitim bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum halinde yaşatır ya da bir milleti esarete ve sefaletle terk eder.”**

Yarışa başlarken, 44 sene avans verdiğimiz ülke zirveye otururken, o ülkenin yaptığının sırrı bize 95 sene önce verilmişken, biz hâlâ bu hâldeyse, bunun nedeni, yanlış ligde⁴⁵ oynuyor olmamız olabilir...

44 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan **ÖZEL BİR İHTİSAS MESLEĞİDİR**” ifadesi yer alır. Sadece bundan bile, bir alanda öğretim yapacak kişiyi, **O ALANDA UZMANLAŞMIŞ KİŞİLERİN** değerlendirebileceği anlaşılabilir. Ancak uygulama artık farklıdır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile Sağlık Öğretmenlerini, **MÜZİK EĞİTİMCİLERİNİN**, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile Tarım Teknolojileri Öğretmenlerini, **OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİNİN**, Metal Teknolojisi Öğretmenleri ile Gıda Teknolojisi Öğretmenlerini, **ALMAN DİLİ EĞİTİMCİLERİNİN**, Kimya/Kimya teknolojisi öğretmenlerini, **İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMCİLERİNİN** değerlendirdiği bir sistemle öğretmen yetiştirme artık olağan karşılanmaktadır.

45 Her toplumda, her meslek grubunda marjinal kişiler bulunabilir. Ama bir akademisyen **devletin televizyonunda** yayınlanan tartışmada Hz. Nuh'un cep telefonundan söz ediyorsa, “Mustafa Kemal'in verdiği zararı Yunan yapmazdı” diyen; Mehmet Akif Ersoy'dan “sersem teki” diye söz eden, “Çanakkale Harbi, büyük bir harp değildir” diyebilen ve Das Kapital'i Karl Marx'a cinlerin yazdığını iddia eden zihniyet, **devletin en tepesinde yer bulup ağurlanıyorsa**, bu mesele münferit olaylar meselesi değil; **bu tür zihniyetin yeşerdiği bir iklim meselesidir**. O nedenle, **“yanlış ligde olduğumuz”** bir benzetmeden çok kuvvetli bir ihtimaldir.

Öğretim programlarındaki genel yaklaşımlar

Günümüzde, “Eğittiğimiz kişilere neler öğreteceğiz?”, “Bunları nasıl öğreteceğiz?”, “Öğretip öğretilmediğimizi nereden bileceğiz?” gibi kritik soruların cevaplarını içinde barındıran **“program geliştirme”** eğitim bilimleri içinde bir disiplin hâline gelmiştir. Ama bu hâle gelirken de şu aşamalardan geçmiştir.

Ders kitaplarının hâkimiyetine dayalı program yaklaşımı

Teokratik/otokratik yönetimlerin, genellikle dini esaslara dayalı eğitim anlayışının uzantısı olan program yaklaşımına “ders kitaplarının hâkimiyetine dayalı program” denir. Eğitimde otorite, içeriğinin tartışmasız şekilde doğru olduğuna inanılan ve içeriğine güvenilen kitaplardır. Amaç, kitaplardaki bu bilgilerin sonraki kuşaklara olduğu gibi aktarılmasıdır. Öğrenme kolaylığı olsun diye kitaplardaki bilgiler parçalara bölünmüş şekilde öğrenciye sunulur. Öğrenme yöntemi de tekrar etme, yani ezberdir. Öğretmenin görevi; sorgulamadan, düşünmeden, tartışmadan kitabın içeriğinin ezberlenmesini sağlamaktır. Öğrenilenlerle gerçek yaşam arasında bağ kurma endişesi yoktur. Hâl böyle olunca, ne öğretmenler neyi neden öğrettiklerini ne de öğrenciler neyi niçin öğrendiklerini bilirler.

Merkeziyetçi anlayışla hazırlanan program yaklaşımı

Diğer bir yaklaşım da, “merkeziyetçi anlayışla hazırlanan program” yaklaşımıdır. Önceleri yetkin kişilerce hazırlanırken, günümüzde bu iş için oluşturulmuş (üniversitelerden uzmanlar, deneyimli öğretmenler, eğitim psikologları, ölçme değerlendirme ve program geliştirme uzmanları gibi kişilerden oluşan) komisyonlar tarafından hazırlanarak ülke geneline gönderilir ve uygulanır. Ama ülke sathında

eş zamanlı olarak uygulanabilmesi için yapılacak işlerin, aylara, haftalara ve günlere göre planlanması gerekir. Bu uygulama, öğretmenleri işlerini yetiştirmek zorunda bırakır. Öğretmenler; zaman alacağı için, öğrencilerinin hepsine ulaşabilmek için çabalamak, onlarla tek tek ilgilenmek ve onları sürece katmaya çalışmak yerine, programı yetiştirebilmek için derslerini zamanında bitirmeye çalışırlar. Öğrenci de öğrenme sürecine katılamaz, sadece edilgen bir şekilde dersi izler. Geniş coğrafyalarda, programın uygulanması esnasında yöresel sorunlar çıkabilir. Diğer yandan, sağlam eğitsel ilkeler dikkate alınarak hazırlanmış kaliteli programlar, özellikle yeni öğretmenler için bir rehber ve kaynak olabilir.

Eğiticiler tarafından hazırlanan program yaklaşımı

Bir diğer program yaklaşımı olan, “eğiticiler tarafından hazırlanan program” da, eyalet, kanton sistemi gibi yerinde yönetim anlayışının hâkim olduğu sistemlerde uygulama alanı bulabilen bir program yaklaşımıdır. Bu sistemlerde, yerel yönetimler, pek çok konunun olduğu gibi eğitimin de sorumluluğunu üstlenirler. Bu yaklaşımda bazı kabullenmeler vardır ve programların işlevselliği ve eğitimin kalitesi, bu kabullenmelerin gerçekte nasıl olduğuna bağlıdır. Bu kabullenmeler, eğiticilerin; “öğrencileri yakından tanıdığı”, “program geliştirme konusunda yetkin olduğu” ve “toplumun ihtiyaç ve beklentilerini bildiği” kabullenmeleridir. Bunlara ek olarak, eğiticilerin, hazırlanmasında sorumluluk aldıkları ve hazırlanma amacını çok iyi bildikleri programları daha bir sahiplenerek, daha titiz bir şekilde uygulayacakları beklentisi de vardır. Diğer taraftan da, bu programların uygulandığı ülkelerde, ülke vatandaşlarının sahip olmaları beklenen ortak kültürel ve sosyal davranış bütünlüğünden söz etmek güçleşebilir.

İlgililerin katılımıyla hazırlanan bir araştırma sürecine dönüşmüş program yaklaşımı

Finlandiya'ya Singapur'a bakarak imrendiğimiz eğitim sistemlerinin arkasındaki program ise **"İlgililerin katılımıyla hazırlanan ve bir araştırma sürecine dönüşmüş program"** yaklaşımıdır.

Burada ilgililerden kasıt; öğrenciler, öğretmenler, veliler, eğitim yöneticileri, denetleyiciler, uzmanlar, işverenler, çeşitli toplumsal kuruluşlar, dernekler gibi **eğitimle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi olan herkestir**. "Eğitimi vergilemle finanse ediyorum" diyen vatandaş da buna dahildir.

Program bir araştırma sürecine dönmüştür çünkü, eğitimin gerçek yaşamla bağının nasıl kurulabileceğine dair kapsamlı araştırmalar yapılır. Bu bakış açısıyla, eğitimi etkileyen ve eğitimin önceliklerini belirleyen; "çevre sorunları", "azalan doğal kaynaklar", "işsizlik sorunu", "alkol ve uyuşturucu kullanımı ile başa çıkma", "insan hakları", "engelli kişilere eğitim olanakları", "yaşlanan toplum", "kentlere aşırı göç", "ekonomik krizler" ve "okulların topluma hesap vermeye zorlanmaları" gibi çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler doğal olarak; "değerler eğitimi", "özel eğitim", "çevre eğitimi", "çok kültürlü eğitim", "cinsel sağlık eğitimi", "yetişkin eğitimi", "tüketici eğitimi" gibi farklı eğitim kulvarlarını doğurmuştur. Bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler de eğitimin yapılış biçimini sınıfın duvarlarının dışına genişletmiş, "bilgisayar destekli eğitim", "mobil öğrenme", "uzaktan öğrenme", "iş birliğine dayalı eğitim", "aktif öğrenme" gibi farklı yolları ortaya çıkarmıştır.

Nitelikli eğitim için adım atamıyor muyuz, atamıyor muyuz?

Bakanlığın yetkilileri ile konuşursanız ya da üniversitede bir eğitim bilimleri dersine girerseniz, Türkiye'deki eğitim programlarıyla, **öğrenmeyi bilen, sorumluluk alan,**

düşünen, problem çözebilen, üreten, öğrendiği davranışı sergileyebilen, sevgi saygı ve hoşgörü anlayışına sahip, akılcı ve yaratıcı bireyler yetiştirildiğini duyarsınız. Çünkü kaynaklarda yazılanlar bunlardır. Ama şöyle bir sokak röportajlarına baktığımızda;

“**Mısır Piramitlerinin Türkiye’den kaçırılması hakkında ne düşünüyorsun?**” sorusu karşısında “yeterli güvenlik önemlerinin alınmadığından” yakınan, “tarih bilincimiz olmadığı için bunlara sahip çıkamadığımızı” üzülen, “bunların yurt dışında yüksek fiyatlarla satılmasına” içeren, “bunun bir şebeke işi olduğunu” düşünen ve “yasal yaptırımların yetersizliğinden” şikâyetçi olan insanlarımızın olduğunu görebilirsiniz⁴⁶.

Diğer taraftan, okullarını İmam Hatip Okullarına dönüştürmek isteyen muhafazakâr kitleye sorulan “**Ayet nedir?**” sorusuna, “Kur’an-ı Kerim’de geçen Allah’ın isimleri”, “**Farz nedir?**” sorusuna “Peygamber efendimizin bize farzıdır, Hacca gitmek oruç tutmak gibi”, “**Sünnet nedir?**” sorusuna “Bir iş karşılığı yapılan iş” şeklinde verilen cevaplara da rastlayabilirsiniz⁴⁷.

Bir Ramazan ayında sorulan “**Orucu ilk hangi şehir açar?**” sorusuna da, “Devlet büyükleri orda olduğu için Ankara”, “Büyük bir şehir olduğu için İstanbul”, “Mübarek şehir olduğu için Konya”, “Plaka numarası 01 olduğu için Adana” şeklinde cevaplar veren vatandaşlarımızı görmek de mümkündür⁴⁸.

Bütün bunlar bize programlara güzel amaçlar yazmanın tek başına anlamlı olmadığını göstermektedir. Önemli olan, bu programların, üzerinde yazılı güzel amaçları gerçekleştirecek şekilde uygulanabilmesidir. **Bu nedenle**

46 Vidoyu izlemek isteyenler için adres: <https://www.youtube.com/watch?v=T8FUH8g0AGI>

47 Vidoyu izlemek isteyenler için adres: <https://www.youtube.com/watch?v=uZ-MqSynTfA>

48 Vidoyu izlemek isteyenler için adres: <https://www.youtube.com/watch?v=vz47z2vGUA4>

Singapur, öğretmen eğitimine yatırım yapmış. Bu nedenle Finlandiya’da, pedagoji yüksek lisansı yapmamış öğretmen sınıfa giremiyor.

Eğitimle bir yerlere varmış ülkelerin bu işleri yapabiliyor, eğitimle istenen sonuçları alabiliyor olmalarının nedeni, sadece, “**bu işlerin nasıl yapılacağını biliyor olmaları**” olamaz. Çünkü biz de neyin nasıl yapılması gerektiğini biliyoruz ama nedense **ya-pa-mı-yo-ruz** ya da yapmıyoruz.

Bir umutsuzluk vesilesi olmasın ama biz; **hem ülke halkı olarak hem de ülkenin konuyla ilgili kurumları olarak**, her geçen gün, “**tutarlı bir eğitim sistemine sahip** (buna bağlı olarak da) **eğitilmiş bir toplum**” olabilmek fırsatını kaçıırıyoruz. Burada, uzun uzun argümanlar sıralanarak bu savın kanıtlanmaya çalışılması yerine, sadece, gözümüzün önünde yaşanan bir iki örnekle, değerlendirme okuyancının takdirine bırakılmıştır:

Ulusal güvenliğin, sağlık ve eğitimin bir ülkenin varlığını sürdürebilmesi için günlük siyasetin karmaşasının üzerinde tutulması ve **uzun vadeli politikalarının** olması gereken önemli alanlar olduğu tartışma götürmeyen bir gerçektir. Şimdi, bu bakış açısıyla, ülkenin **eğitim politikalarına** nasıl bakıldığını gösteren bazı olayları değerlendirelim:

2013 yılında, zamanın enerji bakanı Taner Yıldız, bir televizyon kanalındaki röportajında, kişisel kanaati olarak değil, yapılmış anketlerin bir bulgusu olarak, “**eğitim seviyesi arttıkça, kendi partilerinin hitap ettiği alanın daha da daraldığını**” açıkça ifade etmiştir. Söz konusu siyasi iktidar, “halkın çoğunluğunun” desteğiyle, Cumhuriyet tarihinde görülmemiş bir istikrar ile uzun yıllar iktidarda kalmıştır. Bakanın anketlere dayalı bu saptaması, toplumun bu çoğunluğunun eğitim düzeyi hakkında bir açıklama veya bir itiraf olarak da düşünülebilir⁴⁹.

⁴⁹ Eğitim düzeyi ve söz konusu siyasi partiyi destekleme arası ters korelasyon ilgili siyasi partinin yurt dışı oylarında da gözlenmektedir. Beyin göçü ya da eğitim nedeniyle gidilen ülkelerdeki oy oranları ile iş umuduyla çalışmak üzere gidilen ülkelerdeki oy oranları arası farklar bu durumu doğrulamaktadır.

2016 yılında, bir üniversitenin rektör yardımcılığını da yapmış bir akademisyen, Prof. Dr. Bülent Arı, ülkedeki bazı aydınların (içeriği hakkındaki eleştirisinde haklı olabileceği) bir bildiriyi imzalamalarından hareketle, olayı eğitimle ilişkilendirerek, eğitim hakkında şu genellemeyi yapmakta bir sakınca görmemiştir: **“Ben daha çok cahil ve okumamış tahsilsiz kesimin ferasetine güveniyorum bu ülkede. Yani ülkeyi ayakta tutacak olanlar, okumamış, hatta ilkokul bile okumamış, üniversite okumamış cahil halktır.”** Bu açıklamalarının üzerine söz konusu akademisyenin söylemleri hakkında siyasi otorite veya Yükseköğretim Kurulu tarafından herhangi bir açıklama ya da düzeltme yapılmamıştir. Olayın ardından siyasi otorite tarafından Yükseköğretim Kurulu Denetleme Kurulu üyeliğine atanarak bir şekilde de desteklenmiştir.

Program yaklaşımları arasında, gelişmiş ülkelerin benimsediği ve uygulanmasından sonuç aldığı bir yaklaşımdan, **“İlgililerin katılımıyla hazırlanan ve bir araştırma sürecine dönüşmüş program”** yaklaşımindan söz edilmişti. Bu yaklaşımdaki asıl beklenti, toplumun her kesimini kucaklayan, ortak aklı dikkate alan, olabildiğince farklı değişkeni gözden kaçırmadan hesaba katabilen bir program yapıp bunu hem **uygulanabilir** hem de **tüm beklentileri karşılayabilir** kılmaktır. Aklın ve bilimin de bir gereğidir bu.

Farklı siyasi iktidarlar, hatta son dönemde aynı iktidar, çeşitli uygulamalarında, tüm ilgililerin katılımıyla oluşturulan ve **ortak aklın ve uzlaşının ürünü** olan yaklaşımlar yerine, kendi, anlık görüşlerine dayalı farklı uygulamaları benimsedikleri için, ülkemizde ilköğretimden ortaöğretime geçiş de hep sorunlu olmuştur.

Yıl 2013'tür. Bir akademisyen olan Zamanın Milli Eğitim Bakanı, Prof. Dr. Nabi Avcı, o sene uygulamaya konacak olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavını halka tanıtmak için televizyon ekranlarına çıkar ve aşağıdaki, noktasına virgölüne dokunulmamış, şu açıklamayı yapar:

"Sizlerle paylaşacağımız bu uygulama, uzun yıllardan beri üzerinde çalışılan ve alt yapısı hazırlanan bir düzenleme. Bu yıl yaz aylarında bu temel mantığı **bütün ilgili taraflarla enine boyuna paylaştık**. Çok geniş bir istişare, bir danışma süreci niteliğindeki çalıştaylarla zenginleştirmeye çalıştık. Bu çerçevede, **öğretmenler, eğitim yöneticileri, özel okul yöneticileri, okul müdürleri, veliler, geçtiğimiz yıllarda seviye belirleme sınavına katılmış öğrencilerimiz, bu yıl sekizinci sınıfa geçen öğrencilerimiz** gibi, yüzlerce isimle çalıştık, tartışmalar yaptık, görüş alışverişinde bulunduk. On altı ilde çok geniş katılımlı, **bütün bu paydaşları işin içine katan çalıştaylar organize ettik**. Bu toplantılarda dile getirilen her bir öneriyi, görüşü, eleştiriyi not ettik, süzgeçten geçirdik, böylece uygulamamızın ana noktalarını şekillendirdik. Dolayısıyla bu uygulama, birazdan sizlere sunulacak olan, esasları, temel esasları sizlere anlatılacak olan bu uygulama, bütün tarafların, **ilgili bütün tarafların katılımıyla birlikte oluşturuldu.**"

Açıklamalara bakıldığında, bu kez birileri masa başında "**ben yaptım oldu**" dememiştir. Bu kez, öncekilerden farklı olarak, herhangi bir sorun yaşanmasın ve uzun süreler uygulanabilsin diye **bir uzlaşımın ürünü olarak** hazırlanmıştır. Bunun için de, yeni düzenleme, **belli bir siyasi bakışla kendisini sınırlamış** komisyonlar tarafından değil, konunun ilgilisi olduğu düşünülen **öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin, özel okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin, velilerin, önceki yıllarda kullanılan eski sınava katılmış öğrencilerin ve o yıl sekizinci sınıfa geçen öğrencilerin** katılımlarıyla hazırlanmıştır.

Kuşkusuz mükemmel diye tanımladığımız uygulamalar bile zaman içerisinde geliştirilir yerlerine daha iyileri konur. Ama bu gelişim sürecinin de belli bir yolu vardır. Her

bir uygulama, uygulama d6ngüsü sonunda “bilimsel 6lçüt-
lere” göre değerlendirilir, bu değerlendirme sonuçlarıyla
ve geçmiş denemelerden elde edilen deneyimlerle aksayan
yanları saptanır, bu aksaklıklar d6zeltilerek uygulama ge-
liştirilir gerekiyorsa da “daha iyisiyle” değiştirilir.

Yıl 2017’dir. Ortada herhangi bir bilimsel değerlendirme
raporu, sınava karşı tepki oluşturacak bir olay ya da yaşan-
mış ciddi bir aksaklık yoktur. Doğal olarak, uygulanmakta
olanın yerine getirilmesi planlanan, daha iyi bir alternatif
sınav sistemi de henüz g6ndemde bile yoktur. 2013’te mev-
cut sınavı ilgili bakanlığı vasıtasıyla televizyon kanalların-
daki tanıtım videolarıyla 6ven o g6nk6 y6r6tmenin başı,
2017’de değişen sistemle artık y6r6tmeye de m6dahil bir
Cumhurbaşkanı olmuştur ve uygulamada gene y6r6tme-
nin başı gibidir. Tıpkı zamanın Milli Eğitim Bakanı Nabi
Avcı’nın yaptığı gibi, bu kez Cumhurbaşkanı, bir televiz-
yon programına çıkar ve aşağıdaki konuşmayı yapar. Tek
fark, bu televizyon programının konusu, eğitim veya sınav
tanıtımı değildir.

"Mesela ben TEOG olayını istemiyorum ve
bunu da artık yanlış buluyorum. TEOG’un
kaldırılması lazım. Biz TEOG’la mı geldik? Ne
TEOG vardı, ne bir şey vardı. Okursun, sene
içinde notların bellidir, bu notlarınla beraber
y6r6rs6n. Gelirsin 6niversite sırasına, orada
da girersin 6niversite imtihanlarına. 6niversite
imtihanında da sosyalde, sayısalda başarı duru-
mun neyse bu başarıya g6re girmen gereken yer
nereyse girersin."

Gereke, kişisel olarak “istememek” ve “yanlış bulmak”
şeklinindedir. Tabii ki bu gerekçe, bu haliyle, “geçerliliği”
bilimsel olarak tartışmaya açık bir gerekçedir. 6nk6, sı-
nav sisteminin yetersizliklerinin neler olduğunun g6r6le-
bileceği **bir değerlendirme çalışması** ve buna dayanılarak
geleştirilmiş **alternatif bir sistem** henüz ortada yoktur. Bu
şartlar altında, sunulan bu gerekçeyi değerlendirmek ve

tartışmak da bu kitabın konusu değildir. Ama, ülkemizin, neden Singapur gibi, Güney Kore gibi, Finlandiya gibi, tutarlı bir eğitim sistemiyle ve nitelikli öğretmen yetiştirme politikalarıyla çağa ayak uydurup üretim ekonomisini geliştiremediğinin ve yaşam standartlarını yükseltmediğinin nedenleri üzerinde düşünmek isteyenlere veriler sunmak tam da bu kitabın kapsamı dahilindedir:

1. Sınav sisteminin, beklenmedik bir şekilde, herhangi bir gerekçe gösterilmeden ve alternatifi sunulmadan değiştirilmesine, çocukları etkilenen veya etkilenecek halkımız tarafından herhangi bir kayda değer tepki gösterilmemiştir. Demek ki eğitimle, hem de çocuklarının eğitimiyle ilgili konular, henüz halkımızın (tepkisini diyemediğimiz için) ilgisini çekecek kadar önemli ve öncelikli değildir. Daha açıkçası, bu konuda toplumsal bir beklentimiz, belki de herhangi bir algımız yoktur.
2. Ülkenin eğitiminden birinci derecede sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı, “Ben TEOG olayını istemiyorum ve bunu da artık yanlış buluyorum” açıklamasından dört gün sonra, bir alternatif sistem sunabilmek yerine, yeni bir sınav sistemi seçeneğini bile bekleyemeden “TEOG Kaldırılmıştır.” açıklaması yapmıştır. Bu tablo da bize, politika belirleyecek ve bunları uygulayacak kurumların ve bu kurumların yöneticilerinin “kendi önceliklerinin neler olduğunu” ve “varlık amaçlarının gereği olarak yapabileceklerinden neyi, ne kadar yapmaya muktedir olduklarını” göstermiştir.
3. TEOG’un oluşturulması esnasında, attığı adımların bilimsel ve savunulabilecek olduğuna dair inancıyla, pek çok çalışmayı videolara kaydettiren ve bunları bakanlık kanalıyla göğsünü gere gere halkıyla paylaşan, üniversitelerde çalıştaylar düzenleyen, profesör unvanlı bir bakan, öve öve bitiremediği sınav siste-

mi gerekçesiz ve alternatifsiz bir biçimde ortadan kaldırıldıktan sonra, lehte ya da aleyhte tek kelime edememiştir. Bu da, kurumların ve kurum yöneticilerinin, yaptıklarının arkasında ne derecede durabildikleri bir yana, kurumlarının yetki alanına giren konularda **ne derece inisiyatif sahibi olduklarının** bir göstergesidir.

4. Program geliştirme, ölçme değerlendirme gibi konularda cilt cilt gibi kitaplar yazmış, projeler yapmış bilim insanlarıyla dolu üniversiteler, dün TEOG çalışmayı düzenlerken, bugün, olup biteni başları önlerinde sükut içinde izlemişlerdir. Beklentisi yüksek olan akademisyenlerden bazıları da, “olayı sadece orta öğretime geçiş olarak düşünmemek lazım” şeklinde konunun özünü ilgisi olmayan açıklamalarıyla, bir şirinlik yarışı içine girmişlerdir. Aklın ve bilimin rehberliğinde, gerektiğinde siyaset kurumuna da rehberlik edecek üniversiteler, siyasetin peşinden giderek, yol gösterici olma rolünden vazgeçerek siyasetin sıradan birer uygulayıcısı olma yoluna girmişlerdir.

Bu kadar karamsarlıkla yetinip öğretim programları konusunda **ülkemizde yapılanlara**, şöyle bir göz atalım:

Ülkemizde program geliştirmenin kısa tarihi

Cumhuriyetin ilanını takiben, 1924 yılında çıkarılan Öğretim Birliği Yasası ile tüm öğretim kurumları bir çatı altında toplanırken, programlarındaki belirleyici faktörler, “laiklik”, “batılılaşma” ve “pozitif bilimler” olmuştur. Bugünkü durumla kıyaslanınca, günümüzde yapılanlarla bu faktörleri yan yana koymak oldukça ilginç bir tablo oluşturuyor.

1924 yılında Amerikalı ünlü felsefeci ve eğitim kuramcısı John Dewey’in (1859-1952) Türkiye’ye davet edilmesiyle

hazırlamış olduğu rapor⁵⁰ çerçevesinde ilkokul programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş ancak yapılanlar **dersler ve konular listesi** hazırlamakla sınırlı kalmıştır. Buna, ilerleyen sayfalarda ayrıntısı açıklanacağı üzere “müfredat” denir. Sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılsalar da, teknik olarak, müfredat ve program arasında fark vardır.

1952’de ülkemize gelerek köy okullarında incelemeler yapan Amerikalı eğitimci Kate Vixon Wofford’un (1894-1954) hazırladığı bir rapor doğrultusunda, programlar daha sistematik bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Bu raporun ardından, önerilen uygulamaları yerinde görmeleri için 25 öğretmen Amerika’ya gönderilmiştir.

1953’te toplanan V. Milli Eğitim Şurası’nda, 1948 yılında yapılan ilkokul programlarının geliştirilmesi zorunluluğundan söz edilmiştir. Bu tarih, program geliştirme çalışmalarının ağırlıklı olarak başladığı tarihtir. Bu program geliştirme çalışmalarında gündeme gelen “okul düzeyinde amaç belirlenmesi” ve “araştırma ve değerlendirme kavramlarının programlarla ilişkilendirilmesi”, müfredattan programa geçişin adımları sayılabilir.

Ortaöğretim kademesinde program geliştirme çalışmaları 1954-1955 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Lisesinde başlamıştır. Lisenin 35 öğretmeninden oluşan Program Komisyonu, Milli Eğitim Bakanlığının talimatıyla, **Deneme Okulu Programı**’nı bilimsel esaslara göre hazırlamaya çalışmışlardır.

1961’de kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Yasası ile program geliştirme çalışmaları tekrar ilkokul kademesine odaklanmıştır. 1962’de toplanan VII. Milli Eğitim Şurası’nda programlara ilişkin şu kararlar alınmıştır: “Programlar günün gerçeklerine ve ihtiyaçlarına göre hazırlanırken, buna paralel olarak ders kitapları ve kaynak kitaplar da ha-

50 Bu rapora, “TÜRKİYE MAARİFİ HAKKINDA RAPOR” adıyla TBMM sayısal kütüphanesinden ulaşabilirsiniz. Raporu görüntülemek için adres: <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/928>

zırlanacaktır. Öğretmenler de yeni programın gereklerine göre yetiştirilecektir. Deneme programları, çeşitli bölgelerde iki yıl uygulandıktan sonra geliştirilerek yurt sathında uygulanacaktır.”

1970’li yıllarda sekiz yıllık zorunlu ilköğretim gündeme gelmiş, dokuz üyeden oluşan bir çalışma grubu 8 yıllık ilköğretimin amaçlarını belirleme çalışmalarına başlamış, ancak bu çalışmalar deneme aşamasında kalmıştır.

1980’li yıllarda tekrar arayışlar başlamış, Milli Eğitim Bakanlığı, program geliştirme konusunda bir model oluşturabilmek ve hazırlanacak programların esaslarını saptamak amacıyla üniversitelerle iş birliğine gitmiştir. Bu iş birliği kapsamında bir dizi toplantılar yapılmış, ortaya bir program modeli konmuş, Milli Eğitim Bakanlığı da bunu benimseyerek 4 Temmuz 1983 tarih ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisi’yle yayınlamıştır.

Tebliğler Dergisi’nin 280’inci sayfasında yer alan program geliştirme gruplarında yer alacak elemanlar listesinde, eğitim sosyologundan bile söz edilirken, **ölçme değerlendirme uzmanına yer verilmemiştir**. Bu konuyu önemli kılan ayrıntı şudur: Programlar ancak sistematik ve nesnel bir şekilde değerlendirildikten sonra elde edilen değerlendirme sonuçları bir sonraki uygulamalara aktarıldığında geliştirilebilir. Bu aşamada ölçme değerlendirme konusunun görmezden gelinmesi “program değerlendirme”, dolayısıyla da “program geliştirme” açısından ciddi bir eksikliklerdir.

Ülkenin genel gidişinde önemli sonuçları olan kırılma noktası 12 Eylül’ün ardından yapılan pek çok düzenlemeden öğretim programları da payını almıştır. 1984 yılı başında, programların hazırlanma ilkeleri, Anayasa, Hükümet Programı ve Cumhurbaşkanının direktifleri doğrultusunda yeniden belirlenerek, Talim Terbiye Kurulu kararı olarak belirlenmiştir. Dönemin Sayın Cumhurbaşkanı, her konu gibi, “netekim”, program geliştirmeyi de çok iyi

bildikleri için, programların **derslere göre hazırlanması esasını**⁵¹ uygun görmüşlerdir.

1990'lara gelindiğinde Milli Eğitim Sistemi'ni yeniden yapılandırma arayışları kapsamında, program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye özel önem atfedilmiş, 28 Şubat 1990'da yapılan **Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları** toplantısında 9 alanda komisyonlar oluşturularak program çalışmalarına başlanmıştır. Ardından yabancı dilleri içeren 3 alanın eklenmesiyle komisyon sayısı 12'ye ulaşmıştır. Yeni programların yukarıda sözü edilen 1984 yılında belirlenmiş olan esaslara göre hazırlanması önerilmişse de, bazı bilim insanlarının itirazları üzerine komisyonlar kendi hallerine bırakılmışlardır.

1997 yılına gelindiğinde, bu kez de sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş nedeniyle program geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Türk siyasi hayatının istikrara kavuştuğu, milli iradenin hakim kılındığı iki binli yıllarda, Türk Eğitim Sistemi'nde program arayışları ne yazık ki bitmemiştir.

Önce 2004 yılında 6 ilde 100 okulda başlatılan pilot uygulamayla ilköğretim programlarında köklü bir değişiklik yapıldı. Buna “öğrenci merkezli eğitim modeli uygulaması” denildi. 2005'te bu model tüm ülkede uygulanmaya

51 Aslında “ders kitaplarının hakimiyetine dayalı program anlayışı”, daha önceki zamanlarda oluşmuş bir fikrin, uygun ortam bulunduğu uygulamaya konmasından başka bir şey değildir. 1980'lerin başlarında Genelkurmay Başkanı ve kuvvet komutanlarından oluşan Milli Güvenlik Konseyi, Harp Okullarının programlarını değiştirmişti. Harp Okullarının öğretim programlarında, önceki yıllarda ağırlığı oldukça fazla olan bilimsel dersler vardı ve bu derslerin bir kısmına da ODTÜ, Hacettepe gibi üniversitelerden öğretim üyeleri geliyor, bu programlardan mezun olanlardan isteyenler ve fırsatı olanlar, birkaç fark ders vererek üniversitelerden mühendislik diploması alıyorlardı. Ayrıca bu genç subaylar, kıtalarda da **çok soru soruyorlardı**. “**Netekim**” bundan duyulan rahatsızlık nedeniyle, Genelkurmay Başkanı, “**Bize soru soran değil, emirlere itaat eden takım komutanı lazım**” diyerek, programlarda, askeri derslerin sayısının ve kredilerinin arttırılması suretiyle bilimsel dersleri azaltarak bu konuyu Harp Okulu için çözmüştü. Ülke geneli için çözmek de, dört yıl sonra gene kendisine kismet olmuştu.

başlandı. Yeni programlarla, katı davranışçı yaklaşımdan, bilişselci ve yapılandırıcı bir yaklaşıma geçiş hedeflendi. Eleştirel düşünme, problem çözmeye, yaratıcı düşünme gibi becerilerin kazandırılması hedeflendi. Amaç, öğrenciyi ezbercilikten kurtarmaktı. İlkokul birinci sınıflar, okuma-yazma öğrenirken, önce harflerle değil seslerle tanıştı. Alfabe de ilk harf olarak ‘a’ yerine ‘e’ harfini öğrendiler. Fişler tarihe karıştı. Çocuklar, yazı yazmayı da “**el yazısı-la**” öğrenmeye başladılar⁵².

2012 yılına geldiğimizde, Milli Eğitim sistemimizdeki 5+3 şeklindeki 8 yıllık kesintisiz eğitim, 4+4+4 şeklinde 12 yıllık zorunlu eğitime çevrildi. Bu sistemle okula başlama yaşından, okul kademelerindeki eğitim sürelerine kadar pek çok şey tamamen değiştirildi.

Ortaokul kavramıyla, eksikliği hissedilen İmam Hatip Ortaokullarının tekrar açılması mümkün oldu.

Zorunlu okula başlama yaşı 5,5’a düşürülürken, isteğe bağlı olarak 5 yaş (60 ay) oldu. Gelişim Psikolojisinin ve-

52 2005’te başlatılan eğik el yazısı uygulaması, farklı branşlardan akademisyenlerin katılımıyla yapılan bir çalıştay sonucu ortaya çıkmıştı. Çocukların hem zihinsel hem estetik açıdan, hem de ellerinin fiziksel gelişimi açısından çok daha etkili olacağı öngörülmüştü. Ancak, uygulamanın programını yazan grup, uygulamanın amacına ulaşabilmesi için, ilkokul boyunca devam etmesi, defterlerin belli şekilde yapılandırılması, öğretmenlerin ve müfettişlerin eğitim alması gibi birbirini tamamlayan **bir dizi koşulun da yerine getirilmesi gerektiğini açıkça belirtmişti**. Fakat bu koşullar yerine getirilemediği için uygulamada güçlükler yaşandı. Sonuçta, Milli Eğitim Bakanı, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılından itibaren temel dik harflerle okuma yazma öğretimine dönüleceğini açıkladı. Basında yer alan haber aynen şöyleydi: “**Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz, eğik yazı dayatmasını kaldırdıklarını belirterek, ‘Zordan basite gelme uygulaması adeta suyun yokuşa akıtılması şeklindeydi. Öğretmenler memnun değil, öğrenciler memnun değil, veliler memnun değil. Önüne zoraki sevmediği yemeği koyuyorsunuz, ‘hadi bundan ye’ diyorsunuz. Böyle bir beslenme sağlıklı bir beslenme olabilir mi?’ dedi.**” Bir zamanlar bunu savunan üniversitelerin güzide akademisyenleri de, “Buna karar verilirken, çalıştayda sarf edilen ve içinde “**zihinsel gelişim**”, “ellerin fiziksel gelişimi”, “**estetik**”, “**etkilik**” gibi kelimeler geçen ifadeler ne için sarf edilmişti?” diye sormadı. Bu arada muhterem halkımız da “suyun yokuşa akıtılmasına benzeyen bu **dayatmayı** kimin seçtiği siyasi partinin bakanı yaptı?” ki, diye münasebetsiz bir soruyu akıldan geçirme saygısızlığını göstermedi.

rileri ortadayken, yeni Türkiye'nin yeni üniversitelerindeki, ciltlerce kitap yazmış çocuk gelişimi uzmanlarının tek kelime edemeden sessizce seyrettikleri bu düzenlemede, küçücük çocuklar okullarda ciddi sorunlar yaşadı; **kimisi okuma yazmaya geçemedi, kimisi daha o yaşta okuldan, öğrenmekten soğudu.** Ama asıl beklenti karşılandı; İmam Hatiplerin orta kısımlarının açılmasına ek olarak, ortaokul ve lisedeki seçmeli dersler arttırıldı. Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim, Yaşayan Diller ve Lehçeler gibi yeni dersler de programa kondu.

2017'de yapılan değişiklik, sadece ilköğretimi değil kademeli olarak üniversite öncesi bütün eğitim hayatını kapsadı. Programların giriş bölümüne "değerler eğitimi" başlığı altında bir bölüm eklendi. Evrim teorisi programdan çıkarılırken; "cihat kavramı", "15 Temmuz darbe girişimi" gibi olaylar programa eklendi. "Böyle bir değişikliğe neden ihtiyaç duyuldu?" sorusunun cevabını Millî Eğitim Bakanı "**gelecek nesillerin daha donanımlı olabilmesi**" şeklinde verdi.

Programlarla sınırlı olmayan bir bakış açısıyla, son on on beş yıl, Türk Eğitim Sistemi açısından hayli renkli geçmiştir ve geçmektedir de...

Kilometre taşlarını tekrar hatırlayacak olursak;

2005 yılında süresi 3 yıl olan liseler 4 yıla çıkarıldı.

2007 yılında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) yerine 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıfın sonunda girilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirildi.

2010 yılında 10 yıldır uygulanan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sistemi değiştirilerek yerine Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) getirildi. Aynı yıl 6, 7 ve 8'inci sınıflarda girilen SBS'den sadece 3'üncü yılın sonunda girilen tek sınav modeline dönüldü.

Gene aynı yıl, dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, yayımladığı bir genelgeyle tüm genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürüleceğini açıkladı ve uygulama hemen başlatıldı.

2013 yılında Bakan Nabi Avcı'nın tanıtımıyla, **ortak aklın eseri olan ilk sınav** TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) Sınavı uygulandı. Dört yıl sonra da Cumhurbaşkanı "TEOG'un kaldırılması lazım." diye açıklama yaptı ve bu açıklama, emir telakki edilerek derhal yenisi gelmeden TEOG kaldırıldı.

Müfredat derken...

Bir zamanlar öğretmenler ders döneminin başında önce boş haftalık çizelgeler hazırlar, ardından okuttukları ders kitabının "**içindekiler**" bölümünü açtıktan sonra buradaki konuları haftalık olarak o tabloya yerleştirirlerdi. Böylece, dönemin başında, ellerinde hangi hafta hangi konuları işleyeceklerini gösteren tabloları olurdu. Bu tablolara, sözcüğün tam olarak hakkını verdiği şekliyle, **müfredat** denirdi.

Bir sözlüğe bakınca, müfredat kelimesinin karşılığı olarak şunu görürüz: "Bir bütünü meydana getiren şeylerin her biri. Bir şeyin içindekiler.

Bu anlamda müfredat, bir eğitcinin belli bir sürede işleyeceği konuların bir listesi olarak tanımlanabilir. Bu tanım da doğrudur.

Bu konular listesi, yani müfredat, bir ders dönemine başlarken, o dönemde neler yapacağını planlayan bir eğitcinin öğretim planı olmaktan uzaktır. Çünkü bu haliyle, öğretim esnasında yapılması gerekenler göz önüne alındığında, daha işin başında bir dizi önemli soruyu cevapsız bırakır. Müfredatın cevapsız bıraktığı bu önemli sorular da şunlardır:

Eğitim, davranış kazandırma süreciyse,

1-Öğrenenlere bu süreçte hangi davranışlar kazandırılacaktır?

2-Yeni davranışlar nasıl kazandırılacaktır?

3-Yeni davranışların öngörüldüğü şekilde kazanılıp kazanılmadığı nasıl belirlenecektir?

Ne yazık ki müfredat bu soruların cevaplarını veremez.

Öğretim programı ve müfredat farkı

Sadece eğitim öğretim süreçleri için değil, tasarlanan herhangi bir süreç için de, daha süreç başlamadan; **hangi adımların, ne amaçla ve ne şekilde atılacağı ve bu adımların öngörüldüğü şekilde atılıp atılmadığının nasıl kontrol edileceği** ne kadar ayrıntılı olarak önceden belirlenirse, sürecin öngörüldüğü şekilde gerçekleştirilme olasılığı da o kadar yüksek olacaktır. Ayrıca, böylesi bir durumda; atılan adımlar, yapılan işler, **bilinçli, kontrollü ve amaca yönelik olacağından** deneme yanılmalar ve karşılaşılan bilinmezlikler yüzünden, zaman, emek ve enerji kaybı da en aza inecektir.

Bu bakış açısıyla hazırlanacak bir öğretim programı, en azından şu dört soruya cevap verebilmelidir:

1-Eğitim bir davranış kazandırma süreci olduğuna göre, sürecin yani, dönemin ya da dersin sonunda, eğitilenler;

neleri bilemezken “bildiklerini işe koşabilecek şekilde” biliyor olacaklar?

neleri yapamazken artık yapabiliyor olacaklar?

duygularında, olaylara bakışlarında ne tür değişiklikler olacak?

Bu sorunun cevabına, programın **amaç ögesi** denir. Bu ögeye hedef diyenler de vardır.

Eğitimde amaç (hedef), yani davranış demektir. Bu davranışı birey zihniyle sergiliyorsa, amacın türü **bilişsel amaç**; duygularıyla sergiliyorsa **duyuşsal amaç**; kas ve iskelet sisteminin görünür eylemleriyle sergiliyorsa **psikomotor** (ya da devinimsel) **amaç** olur.

2-Yeni davranışlar sergilemek için yeni bilgilere ihtiyaç duyulacağına göre, belirlenen amaçlara ulaşmak için yani, amaç olarak belirlenen yeni davranışların sergilenebilmesi için **hangi bilgiler kullanılacak?**

Bu sorunun cevabına da programın **içerik ögesi denir**. Hemen ilişkilendirilelim; müfredat, olsa olsa, programın sadece içerik ögesinin karşılığı olabilir.

3-Davranış değişikliği birdenbire olamayacağına, belli bir zamanı alacağına göre; başta belirlenmiş amaçlara yani yeni davranışların sergileneceği aşamaya, **seçilen bilgiler** (ki bu programın içerik ögesiydi) **kullanılarak, nasıl ulaşılabilecek?**

Bu sorunun cevabı da programın **süreç ögesidir**. Süreç, eğiticinin öğretim sürecinde kullanacağı yöntemleri, teknikleri, stratejileri ifade eder.

4-Her sürecin, başta zaman ve kaynaklar olmak üzere, bir maliyeti olduğuna göre, sürecin sonuna gelindiğinde, başta belirlenen amaçlara, içeriğin kullanıldığı süreçlerle, ne kadar ulaşıldı, ne kadar ulaşamadı, ulaşamayanlara neden ulaşamadı, ulaşamayanlara bir dahaki sefere ulaşabilmek için neler yapılmalı?

Bu sorunun cevabı da programın **değerlendirme ögesidir**.

İster bir dönemlik eğitim süreci planlansın, isterse 40 dakikalık bir ders planlansın, yapılacak işin mantığı aynıdır. **Amaçlar** belirlenir, amaçları gerçekleştirirken kullanılacak **içerik** seçilir, seçilen bu içerikle amaçlara hangi **süreçler**le ulaşılabileceği belirlenir ve sonunda da bir **değerlendirme** yapılır. Bu yaklaşımla yapılan planlama da artık bir **öğretim programı** olur.

Programın amaç ögesi

Programın amaç ögesi, **eğitim öğretim sürecinin sonunda öğrenenin davranışları açısından “ulaşılacak durumun bir resminden”** başka bir şey değildir.

Ancak, amaçların ifade ediliş şeklinde, **programın yapıldığı kademeye** göre bir fark göze çarpar. Amaç, bir ülkenin eğitim sistemi gibi çok genel bir programın amacıysa ya da hekim, öğretmen, subay yetiştiren bir okulun amacıysa, amacın ifadesinde **programın yetiştireceği ürünlerin genel özellikleri** veya **nitelikleri** yer alır. Örneğin, 24 Haziran 1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2’nci Maddesi, Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel amaçlarını içerir ve bunlardan birisi şöyledir:

Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; (2’nci Maddenin 1’inci Fıkrası)

Görüldüğü gibi, buradaki amaç ifadesinde, **eğitim sisteminin yetiştireceği vatandaşların sahip olmaları** beklenen **özellikler** veya **nitelikler** yer almaktadır.

Programın kapsamı daraldıkça, bu kez amaçların ifadesindeki “programla kazandırılacak niteliklerin” yerini, programdaki bir bireyin “**o niteliklere sahip olabilmesi için sergilemesi gereken davranışlar**” alır. Programların uygulanması açısından bakıldığında, bu önemli bir ayrıntıdır. Sistemler, okullar, yani üst kademeler amaç olarak

ne yazarlarsa yazsınlar; amacın gerekleŖeceđi yer sınıftır. GerekleŖtirecek olanlar da eğitici ve eğitilenlerdir. Tıpkı bir ordu komutanının hareket planını gerekleŖtirenlerin, cephenin en ön safında savaŖan askerler olduğu gibi.

Amaç ifadelerindeki bu farkı örnekleme gerekirse, bir ğretmen yetiŖtirme programında yer alan genel bir amaç Ŗu Ŗekilde yazılabilir.

evresiyle yazılı ve sözlü iletiŖim kurabilen öğretmenler yetiŖtirmek.

Ama bu programda verilen bir iletiŖim dersinde, yazılı iletiŖim konusunu iŖleyen dersin ğretmeni, **eğitilen bireyin, süreç sonunda sergileyeceği davranıŖı** kastederek amacını Ŗu Ŗekilde ifade eder:

Verilen bir atasözünü iyi organize edilmiŖ bir paragraflık yazı ile açıklama.

Zaten eğitimciler, biraz da bu ayrımı vurgulamak için, sınıfta bireyin sergileyeceği davranıŖları ifade eden amaçlara **“davranıŖsal amaçlar”** ya da **“hedef davranıŖlar”** derler. Birbirleriyle iliŖkili davranıŖsal amaçlar, bir araya gelerek, birikimli olarak, ğretmen yetiŖtiren okulun amaçlarını gerekleŖtirirler. Yani amaçlar genelden özele doğru birbiriyle iliŖkili biçimde birbirlerini tamamlarlar.

Amaçların ifade edilme Ŗekli

Eğiticiler, davranıŖsal amaçları (veya hedef davranıŖları), failinin (yapanının) ğrenen olduğu eylem cümleleri Ŗeklinde yazmalıdırlar. Bu da çok önemli bir ayrıntıdır. Çünkü bir ğretmen sınıfta ne yaparsa yapsın, öğretmek için ne kadar çabalarsa çabalasın, eğitim adına yapabildikleri, **ğrenende oluŖturabildiđi davranıŖ deđiŖikliđi** ile sınırlıdır. Süreç sonunda değerlendirilecek olan da, öğretmenin yaptıkları değil, öğretmenin yaptıklarının bir sonucu olarak **ğrenenin edindiği yeni davranıŖlardır.**

Konuyu açmak için, amacını “Noktalama işaretlerini öğretmek” şeklinde ifade etmiş bir öğretmen düşünelim. Bu cümleye, anlamı açısından bakıldığında, eylemin ifade ettiği işi yapan ya da yapacak olan öğrenen değildir. Cümledeki eylemi gerçekleştiren, yani noktalama işaretlerini öğreten “öğretmendir”. Ders sonunda, amacın gerçekleşip gerçekleşmediğine, bu açıdan bakıldığında şunu görürüz: Öğretmen, ders süresince öğretmek için elinden geleni yapmıştır. Dersin sonuna geldiğinde, öğretmen, öğretmek için elinden gelen çabayı sarf ettiği için de kendince amacını gerçekleştirmiştir. Ancak ders sonunda asıl cevabı verilmesi gereken soru şudur: “Bu süreç sonunda **öğrenciler** noktalama işaretlerini kullanmayı öğrenmişler midir?” İşte bu soruya yanıt veremeyen bir amaç ifadesi, eğitsel anlamda işlevsel bir amaç değildir.

Davranışsal amaç belirleyen öğretmenler, amaçlarını olabildiğince gözlenebilir dolayısıyla değerlendirilebilir eylemlerle ifade etmelidirler. “Bir üçgenin iç açılarının toplamının 180 derece olduğunu **bilme** veya **anlama**” gibi (koyu harflerle vurgulanmış) eylemlerle ifade edilmiş amaçlar, doğrudan değerlendirilmesi mümkün olmayan amaçlardır. Bir kişinin herhangi bir şeyi bilip bilmediğini, o kişi söylemedikçe, yazmadıkça, göstermedikçe bilemeyiz. O nedenle, amaç ifadelerinde, “*bilme*” yerine “**söyleme**”, “**yazma**”, “**gösterme**”; “*anlama*” yerine “**sözle, yazıyla açıklama**”; “*inanma*” yerine “**savunma**”; “*takdir etme*” yerine “**destekleme**” gibi doğrudan gözlenmesi, dolayısıyla değerlendirilmesi mümkün olan eylemler tercih edilmelidir.

Amaçların sınıflandırılması

Eğitimin merkezindeki insana kazandırılacak davranışlardan söz edilirken, bu davranışların, davranışı sergilerken bireyin işe koştuğu yanına göre sınıflandırıldığından söz edilmişti. Bu sınıflamaya göre, bireyin zihniyle sergilediği davranışları “bilişsel”, duygularıyla sergilediği davranışları “duyuşsal”, son olarak da kas ve iskelet sisteminin gözlenebilir eylemleriyle sergilediği davranışları da “psikomotor” (deviminsel) davranışlar olarak adlandırılmaktadır.

Eğitimde amaç, “kazanılan yeni davranış” demek olduğuna göre, davranışlara ilişkin bu sınıflama aynı şekilde davranışsal amaçlar veya hedef davranışlar için de geçerlidir.

Ancak amaçların bu bakış açısıyla, bilişsel, duyuşsal, psikomotor amaçlar şeklinde sınıflandırılması, bu kadarla da sınırlı değildir. Her bir alana ilişkin amaçlar, yani davranışlar da, kendi alanı içinde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru aşamalı olarak basamaklar şeklinde sınıflandırılır. Davranışa ilişkin “basamak” ifadesi, davranışın zorluğunu karmaşıklığını, aşamalı sınıflamadaki düzeyini gösterir.

Bilişsel amaçlar alanı ve basamakları

Kişinin **zihnini** işe koşarak gerçekleştireceği amaçların kategorisi **bilişsel amaçlar** kategorisidir.

Birey daha önceden öğrendiğini hatırlayarak bir bilişsel davranış sergiliyorsa; örneğin, bir olayın tarihini söylüyorsa, bu **hatırlama**⁵³ **basamağındaki** bir amaçtır. Ama birey öğrendiklerinden bir genellemeye vararak bir çıkarımda bulunuyorsa, öğrendiğini kendince yorumlayabiliyorsa,

53 Bilişsel alanın ilk basamağının “**hatırlama**” değil de “**bilgi**” olduğu; izleyen basamakların da, (yukarıda yer alacak olan sıralamadan farklı biçimde) sırasıyla “**kavrama**”, “**uygulama**”, “**analiz**”, “**sentez**” ve “**değerlendirme**” şeklinde yer aldığı pek çok kaynağa rastlanabilir. Bu kaynaklardaki sınıflama, Benjamin Samuel Bloom’un (1913 -1999) 1956 yılında yaptığı ve pek çok eğitimcinin de yıllarca kullandığı bir sınıflamaydı. [Bloom, B.S.;M.S. Engelhart; E.F.Fruist; W.Hill & O.Kratwohl (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1. The Cognitive Domain*. New York: Longman].

Ancak, Benjamin Bloom’un bu sınıflaması, fazlasıyla davranışçılığın izlerini taşıdığı için ve daha sağlıklı ölçme sonuçları elde etme amacıyla, Bloom’un eski öğrencisi Lorin Anderson’un girişimciliğinde, öğrenme psikologları, program geliştirmeciler ve ölçme değerlendirmecilerden oluşmuş bir grubun 6 yıllık çalışması sonunda, 2001 yılında yeniden düzenlenmiştir. Yeni düzenlemeye göre bilişsel alanın basamakları artık,

hatırlama (*remembering*),
anlama (*understanding*),
uygulama (*applying*),
analiz (*analyzing*),
değerlendirme (*evaluating*) ve
yaratma (*creating*) şeklindedir.

[Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of educational objectives: Complete edition, New York : Longman].

bir şeyin bir diğerinden farklı yanlarını bulabiliyorsa; o zaman amaç, bilişsel alanın **anlama basamağında** bir amaç olur. Ama öğrenilen, başka bir alana transfer edilerek, bir problemin çözümünde, bir ürünün ortaya konmasında kullanılabilir; örneğin bir metnin yazımında yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin doğru biçimde kullanılmasıysa amaç artık **uygulama basamağında** bir amaçtır. Amaç, bir cümleyi öğelerine ayırıp her bir ögenin görevini tartışmak gibi, bir bütünü oluşturan parçaların neler olduğunun ve aralarındaki ilişkilerin ortaya konması ise, bu kez amacın basamağı **analiz basamağıdır**. Analiz basamağının ardından **değerlendirme basamağı** gelir. Bu düzey; bir varlığın, bir ürünün birtakım ölçütlere göre değerlendirilebildiği, üzerinde kararlar verilebildiği, yargılanabildiği bir aşamadır. Bir metin, “içerik”, “yazım kuralları”, “amaca uygunluk” gibi ölçütlerle değerlendirip yeterli, yetersiz diye yargılanabiliyorsa, gerçekleştirilen amaç, **değerlendirme basamağındadır**. Bilişsel amaçların son basamağı; öğrenilenlerle yeni bir ürün, yani bir davranış ortaya koyabilmektir. Matematik dersinde Gauss’un yaptığı gibi kolay bir toplama yolu⁵⁴ bulabiliyorsanız, edebiyat dersinde güzel bir şiir veya öykü yazabiliyorsanız gerçekleştirdiğiniz amaç artık **yaratma basamağındadır**.

Duyuşsal amaçlar alanı ve basamakları

Kişinin duygularıyla sergilediği davranışlara ilişkin amaçlar da **duyuşsal amaçlar** kategorisini oluşturur ve

54 Meşhur Alman matematikçi ve bilim insanı Carl Friedrich Gauss (1777-1855)’un yakın arkadaşı Wolfgang Sartorius von Waltershausen’in anılarında anlatılan (ancak doğruluğu tartışmalı olan) bir hikayeye göre, Gauss daha ilkokuldayken öğretmeni J.G. Büttner, çocukları oyalamak için onlardan 1’den 100’e kadar olan sayıları toplamalarını ister. Gauss, cevabı kısa bir sürede bularak öğretmenini şaşırtır. Gauss, sayıları art arda yazarak toplamak yerine şunu düşünmüştür: 1 den 100’e kadar sayılar, yan yana artan şekilde, altına da azalan şekilde yazıldığında, alt alta gelen tüm sayı çiftlerinin toplamaları aynı olmaktadır. $(1+100=101)$, $(2+99=101)$... $(99+2=101)$, $(100+1=101)$. Bunlardan 100 tane olduğuna göre, iki sayı dizisinin toplamı $(100 \times 101=10100)$ olmalıydı. Ama öğretmeni sadece bir dizinin toplamını sorduğuna göre, 1’den 100’e kadar sayıların toplamı bunun yarısı kadar $(10100/2=5050)$ olmalıdır.

bilişsel alandaki amaçların olduğu gibi, duyuşsal alandaki amaçların da aşamalı basamakları vardır.

Örneğin, bir kişi, nüfus artışı sorunuyla ilgili olarak, sorunu fark edebiliyorsa, konuyla ilgili yazılar dikkatini çekiyorsa hatta konuya seçici dikkat sarf ediyorsa, duyuşsal alanın **alma basamağında**dır. Ama, gönüllü olarak konuyla ilgili çalışmalara katılıyor, konuyla uğraşmaktan zevk aldığı, tatmin olduğunun göstergesi olarak kendine ait zamanı feda edebiliyorsa, **tepkide bulunma basamağına** gelmiştir. Uyarıcıya değer vererek, onu önemseyerek düzenli ve tutarlı bir şekilde aynı tepkiyi verebiliyor; adanmış bir şekilde başkalarını da bu değerin peşinden sürüklemeye çalışıyorsa, ulaştığı basamak artık **değer verme basamağı**dır. Bireylerin kendi değerler sistemi vardır. Eğer birey, bir uyarana ya da örneğimizdeki nüfus artışı sorununa, “refah içindeki toplum idealinin önemli bir engeli” gibi, kişisel bir anlam yükleyerek, kendi değerler sistemine dahil edebiliyorsa, **örgütleme** ya da **bütünleştirme basamağında**dır. Bu alanın son basamağı olan, **kişilik haline getirme** veya **nitelenmişlik basamağında**, uyarana ya da konuya verilen tepki artık bireyin karakteriyle özdeşleşmiştir. Öyle ki, konu ya da sorun gündeme gelince akla o kişi gelir. Tıpkı Yunus Emre adının hoşgörü ile özdeşleşmesi gibi, Halife Ömer adının adaleti hatırlatması gibi. (Bunun tersi de mümkündür. Sülün Osman, Banker Kastelli, (Jet Fadıl lakaplı) Fadıl Akgündüz gibi isimler duyulduğunda akıllardan geçenin hep aynı olması gibi...)

Psikomotor (devinimsel) amaçlar alanı ve basamakları

Bireyin kas ve iskelet sisteminin gözlenebilir eylemleriyle sergilediği davranışlara ilişkin amaçlar kategorisini oluşturan **psikomotor** veya **devinimsel amaçlar** da aşamalı olarak sınıflandırılır.

Birey; herhangi bir eylemi sergilemeden önce, örneğin kemanını eline alınca duyuşsal olarak uyarılır, hangi durumda ne yapacağını aklından geçirir ve bu duyuşsal algıyı yavaş yavaş eyleme dökmeye başlar ki bu **algılama basa-**

mağı olarak adlandırılır. Ardından, eylemin doğru ve istenen şekilde sergilenmesi için bedenini, kollarını, parmaklarını uygun pozisyona getirir ve bu durum, bireyde eylemi sergilemek için bir isteği tetikler. Bu aşama, **kurulma basamağı**dır. İzleyen aşamada birey, öngörülen davranışı işi bilen birisinin rehberliğinde sergilemeye çalışır. Bu da **kılavuzla yapma basamağı**dır. Birey kendine güven içinde, kabul edilebilir bir yeterlikte keman çalmaya başlarsa, **mekanikleşme basamağı**na gelmiş demektir. Bunu izleyen aşama olan **beceri haline getirme basamağı**na ulaşmış birey, tereddüt etmeden, otomatikleşmiş bir biçimde keman çalabilir. Kazanılmış bir becerinin farklı durumlara uygulanması aşaması **duruma uyma basamağı** olarak adlandırılırken, bu alanın son aşamasında artık birey, kendisine özgü yeni beceriler ortaya koyabilmeye başlar ki, bu da **yaratma basamağı**dır.

Davranışların aşamalı sınıflandırılması, hem **öğrenme süreçleri** hem de **ölçme değerlendirme** açısından önemlidir.

Öğrenme birikimli bir süreç olduğu için, davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru kazandırılmaya çalışılması hem öğrenenin hem de öğretenin işini kolaylaştırır.

Diğer yandan, eğer ölçmeden beklenen; **öğrenenleri birbirlerine göre sıralamak**sa, o zaman ölçmeye esas davranışların da kolaydan zora doğru bir yelpaze içinde olması gerekir. Konuyu somutlaştırma adına ölçülecek davranışları, bir sınavda sorulan farklı zorluklarda sorular olarak düşünelim. Soruların tümünün, herkesin yapabileceği kadar kolay olduğu bir sınavda, bütün öğrenciler başarılı olacaktır. Hiç kimsenin yapamayacağı kadar zor sorularla yapılan bir sınavda da herkes başarısız olacaktır. Her iki durumda ya herkes başarılı ya da başarısız olacağı için, öğrencilerin birbirlerine göre sıralanması mümkün olmayacaktır. Her bir öğrencinin konunun ne kadarını öğrendiğini gösterebilen, yani öğrencileri birbirlerine göre sıralayabilen bir sınav için farklı zorluklardaki sorularla sınav yapılması gerekir.

Davranışsal amaç mı, kazanım mı?

Son yıllarda, eğitimciler; eğitim ile gerçek yaşam arasında bağlar kurmayı önemsemeye başladıkça, davranışsal amaçlarla, ya da hedef davranışlarla ilgili bir sorun yaşamaya başladı.

Davranışsal amaçlar değerlendirilirken, başka davranışlarla karışarak sorun çıkarmasın diye çoğu kez bölünemeyen tek bir davranış olarak seçiliyordu. Bu şekilde belirlenen davranışların hem ifade edilmesi, hem öğretilmesi, hem de değerlendirilmesi kolaydı. Bu nedenle uzun yıllar bu şekilde kullanıldılar. Ama eğitim ile gerçek yaşam arasındaki bağları önemseyen eğitimciler bir ayrıntıyı gördüler. Bu ayrıntı şöyleydi: Gerçek yaşamda bir sorunu çözmek için veya anlamlı ve işlevsel bir ürün ortaya koyabilmek için, birbiriyle ilişkili birden fazla davranışsal amacı sergilemek durumunda kalıyorduk. Üstelik bu davranışlar, bazı durumlarda bilişsel, duyuşsal veya psikomotor gibi farklı alanlardan davranışlar oluyordu. Ama öğrenenler; davranışsal amaçları, bağlamından izole edilmiş ve birbiriyle ilişkilendirilmemiş şekilde teker teker öğrendikleri için, bunlarla bir ürün ortaya koyarken güçlükler yaşıyorlardı.

Bu nedenle, bir süre sonra bazı eğitimciler, davranışsal amaçlara ciddi eleştiriler getirmeye başladılar. Bu eleştirilerinde de şu noktaları vurguladılar.

Davranışsal amaçlar (ya da hedef davranışlar);

-Herkesin aynı materyallerle aynı yolla öğrendiğini varsayarak, öğrenmede tekdüzelik yaratma eğilimi sergilemektedirler,

-Öğrenmedeki katılımı artırarak (veya esnekliği azaltarak) bireylerin kendilerine özgü öğrenme ürünlerini yok saymaktadırlar,

-Yaratıcılığı ve doğal merak arzusunu bastırma eğilimindedirler,

-Öğrenmenin birbirinden izole edilmiş olgusal bilgilerin toplamından çok daha farklı ve fazla bir şey olduğunu göz ardı etmektedirler.

Bu tartışmalar, amaçların, daha esnek, daha sanatsal, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek durumlarla daha ilişkili ve birden fazla alanı da birleştirecek şekilde ifade edilmesinin gereğini gösteriyordu.

Eğitim bilimcilerin; öğretmenler farkında olsunlar, öğrencinin zihninin dışında hitap edilecek yönlerinin de olduğunu göz ardı etmesinler ve amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini kolayca kontrol edebilsinler diye değişik alanlara, her bir alanı da kendi içinde basamaklarına böldükleri davranışlar ya da amaçlar, **gerçek yaşamda ayrı ayrı değil, tam tersine iç içeydiler.** Bir birey gerçek yaşamda bir ürün ortaya koyarken, bir iş yaparken, hem bilgisini (bilişsel alan), hem becerisini (psikomotor alan) hem de tutumlarını (duyuşsal alan) işe koşuyordu.

“Maçın kaderini belirleyecek penaltıyı atacak futbolcu” örneğinde olduğu gibi, penaltı atma davranışının içinde; “topun hangi açıyla, hangi hızla nereye atılacağı” vardı. Bu hesap işi, bilişsel alanı ilgilendiriyordu. Heyecan, baskı, coşku had safhadaydı. Bu da duyuşsal alanın konusuydu. Hangi ayakla ve nasıl topa vurulacağı ise psikomotor alana ilişkin bir beceriydi. **Ama en önemlisi bunlar, “penaltı atışı etkinliği” bir bütün olarak düşünüldüğünde, birbirinden ayrı ayrı değil, iç içeydiler...**

Sonuç olarak, yaşamla iç içe olacak şekilde ve eğitilenleri daha becerikli kılacak davranışlar kazandırmak için, davranışsal amaçlara göre daha işlevsel olacağı düşünülen yeni bir “amaç ifadesi” şekli önerildi.

Belli bir sorunun çözümü ya da belli bir işin yapılabilmesi için gerek duyulan, birbiriyle ilişkili ve (bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlar gibi) birden fazla alana ait birden fazla davranışsal amacın oluşturduğu bu kapsamlı amaç ifadelerine de **kazanım** adı verildi.

Örneğin, aşağıdaki ifadelerin her birisi birer **kazanım** olarak değerlendirilebilir.

Çeşitli harita türleri üzerindeki sembolleri yorumlama.

Öznenin ve yüklemcin cümledeki işlevini anlama.

Çeşitli iletişim teknolojilerini kullanarak bilgiye ulaşma.

Bir metni eleştirel olarak değerlendirme.

Ama davranışsal amaçları kazandırmaya ve bunları nesnel biçimde değerlendirmeye odaklanmış bir öğretmen için kazanımlarla uğraşmak pek kolay olmamaktadır. Örneğin, birinci kazanımla uğraşan bir öğretmen daha işin başında, “Ne tür harita?”, “Fiziki harita mı, siyasi harita mı?”, “Hangi semboller?” sorularını sormaya başlayacaktır. Öte yandan, ikinci kazanımı değerlendirirken “Yüklemcin işlevini bilen ama öznenin işlevini bilmeyen bir öğrenciyi göz önüne aldığımızda, bu kazanım açısından yeterli olup olmadığına nasıl karar vereceğim?” diye soracaktır.

Hem **kazanımlarla uğraşmak** hem de **bunları nesnel biçimde değerlendirmek** isteyen bir öğretmen seçeneksiz değildir. Eğer kazanımı “performans göstergesi” olarak yazıp altına da bununla ilişkili davranışsal amaçları “performansın ölçütleri” olarak sıralarsa, performans ölçütlerini (davranışsal amaçları) değerlendirdiğinde, elinde kazanımın **genel bir** değerlendirmesi olacaktır. Hatta bu tür değerlendirme, öğretmene, hem kazanımdaki eksiklerin neler olduğu hem de giderilmesi için neler yapılması gerektiği bilgisini de sunacaktır.

Programın içerik ögesi

Programın içerik ögesi, amaçlara ulaşmada kullanılacak bilgi demektir. Başka bir ifadeyle, içerik yeni davranışların sergilenebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgilerdir. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta; içeriğin amaçlara giden yolda sadece bir araç olması, tek başına içeriğin eğitimde çok da anlamlı olmamasıdır.

Bir an için, bir eğiticinin, kişilerde yardımseverlik konusunda bir farkındalık oluşturmak için;

Çevresinde yardıma ihtiyacı olan bireyleri fark ederek, ihtiyacı olanlara durumun gerektirdiği şekilde yardım etme.

şeklinde bir kazanım belirlediğini düşünelim.

Bu eğitsel amacın gerçekleştirilmesi için farklı şekillerdeki bilgilerden yararlanılabilir. Örneğin,

Meşhur kişilerin konuya ilişkin özlü sözleri sınıfta tartışılabilir. (İnsan; dostlarının acılarına, onlarla bir olup ağlayıp sızlamakla değil, yardım ederek ve destek olarak katılmalıdır. Epikuros)

Yardımseverlikle ilgili çeşitli öyküler okunabilir, okutulabilir.

Arama Kurtarma Derneği'nin veya Kızılay'ın bulunulan yerdeki merkezlerine geziler düzenlenerek ilgililerden çeşitli bilgiler alınabilir. Bu olmuyorsa, bu tür kurumlardan bir yetkili sınıfa davet edilerek konu hakkında bilgi vermesi ve öğrencilerin sorularını cevaplaması sağlanabilir.

Bazı fırınlarda gördüğümüz “askıda ekmek uygulaması” sınıfta tartışılabilir.

Bir doğal afet sonrasında yapılan yardımlara ilişkin gazete haberleri, belgeseller sınıfta öğrencilerle paylaşılabilir.

Ancak bunların sınıfta gündeme getirilmesi, hatta öğrenciler tarafından tartışılması **amacın gerçekleştiği anlamına gelmez**. Hatta, amacın gerçekleşip gerçekleşmediğinin ölçütü, hep yapılageldiği gibi, sınıfta verilenlerin neler olduğunun sorulduğu sınavlardan alınan yüksek puanlar hiç değildir. Bu bilgilere maruz kalmış bir öğrenci; okul çıkışında, trafik ışığı olmayan yerde, yoğun trafik nedeniyle karşıdan karşıya geçmekte güçlük çeken bir yaşlıyı görüp ona yardım ediyorsa amacın (ya da kazanımın) gerçekleştiğinden söz edebiliriz.

Ama çoğu kez öğrencilere sınıfta yüklediğimiz bilgiyi, **bu bilgiyle sergilenecek davranışlar aracılığı ile değerlendirmek yerine**, hayatın gerçeklerinden kopuk ve anlamlı bir bağlamı olmayan sınavlarla geri isteyerek değerlendirmeye çalıştığımız için, amaçlarımıza ulaşmakta zorlanıyoruz. Kısacası, sınıflarda öğrencilere aşırı şekilde bilgi yüklüyor ancak bunlarla neler yapılacağını tam olarak gösteremiyoruz. Bu nedenle de eğitimimizi, eleştirel bir bakışla “**amaç özürlü, içerik takıntılı bir sistem**” olarak tanımlamak zorunda kalıyoruz.

Bilgi kategorileri

Programların içerik boyutunu oluşturan bilgi, çok çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir.

Örneğin, var olanın, düşünölenin adlandırılması sonucu ortaya çıkmış; örnekleri olmayan, kendileri birer örnek oluşturan münferit (tek tek) bilgiler **olgusal bilgiler** olarak adlandırılır. Olguların ortak özelliklerinden yola çıkarak zihninizde oluşturduğumuz soyut bilgi formları da **kavramsal bilgiler** olarak adlandırılır. Birisi size “kedi”, “masa”, “ağaç” dediğinde, zihninizde bir şeyler oluşur ama zihninizde oluşan kedinin, masanın ve ağacın gerçek dünyadaki karşılıkları yoktur. Bunlar, bugüne dek gördüğünüz çeşitli cins ve renkteki kedilerle, çalışma masası, yemek masası, bilardo masası gibi masalarla çam, kavak, köknar, çınar gibi ağaçlarla zihninizde oluşturduğunuz soyut (fiziksel karşılığı olmayan) bilgi formları yani **kavramlardır**. Ama evde beslediğiniz kedi Sarman’ı, bahçenizdeki ayva ağacını, mutfaktaki yemek masasını size hatırlatan bilgiler, sizin için birer **olgusal bilgidir**.

Çeşitli olgu ve olaylara, çoğu kez neden-sonuç ilişkisi içinde açıklama getiren genellemelerden türetilmiş doğru önermeler de bilgidir ve bunlara **ilkesel bilgiler** denir. İlkesel bilgileri; ilişki bildiren, olasılık bildiren, aksiyomlara (yani, olduğu gibi kabul edilen doğrulara) dayanan bilgiler şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Örneğin, “Soğuk

hava buharı yoğunlaştırır.”, “Atılan bir paranın tura gelme ihtimali %50’dir.” veya “Sadece dışı memeliler doğurur.” gibi bilgiler, ilkesel bilgilerin türleri olarak düşünülebilir.

Bir de, bir amacı gerçekleştirmek, bir sorunu çözmek ya da bir ürün ortaya koymak için; belli bir şekilde düzenlenmiş işlem sırasına, kararlar dizisine ya da adımlar grubuna ilişkin bilgiler vardır ki bunlara da **işlemsel bilgiler** denir. Örneğin, kemandan ses çıkarmak için, ikinci dereceden bir denklemin çözüm kümesini bulmak için, hastanın apandisitini almak için nelerin yapılacağı gibi...

İçerik seçimi

Bir amacı gerçekleştirmek için farklı farklı bilgiler kullanılabileceği için, eğitimcilerin, amacı gerçekleştirecek en uygun içeriği seçmek gibi bir sorumlulukları vardır. Amacınız, “problem çözme becerisi kazanma” ise, yüzlerce problem içerik olarak kullanılabilir. Amaç, “farklı kafiye şekillerini ayırt etme” ise, bu kez onlarca şiir kullanılabilir. Amaç, “yazım kurallarına göre yazı yazma” ise, yüzlerce konuda farklı farklı metinler yazdırılabilir. Amaç, “metal kaynağı yapma” ise, yüzlerce farklı metal, değişik biçimlerde kaynatılabilir. Amaç, “piyano çalma” ise, binlerce parça seçeneği vardır. Amaç, “çevreye karşı duyarlılık oluşturmak” ise, gürültü kirliliğinden, yeraltı suyu kirliliğine; hava kirliliğinden, deniz kirliliğine kadar pek çok konuda bilgidan yararlanılabilir. Amaç, “geçmişten ders almak” ise, ders alınacak birçok tarihi olay vardır. Ama **içerik ne kadar öğrenene uygun olursa, amaçlara o kadar çabuk ve kolay ulaşılır.**

Eğiticiiler uygun içerik belirlemek istiyorlarsa, bu içerik, **günün koşullarıyla ve öğrenenin yaşantılarıyla uyumlu** olmalıdır. Uygun içerik, **öğrenen için anlamlı ve önemli** olan içeriktir. İçeriğin öğrenen için anlamlı ve önemli olması, **daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirilebilmesiyle** mümkün olur. Uygun içerik; **öğrenenin ilgisini çeken, içinde bulunduğu gelişim aşaması ve hazır bulunuşluk**

düzeıı ile uyumlu olan içeriktir. Son olarak uygun içerik, **hem toplumsal hem de bireysel yarar sağlayabilen** içeriktir. İçeriğin toplumsal yarar sağlaması, topluma ve toplumsal yaşama olumlu katkı getirmesiyle mümkündür. İçeriğin bireysel yarar sağlaması ise hem bireyin hayatını kolaylaştırarak hem de bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ederek **kişisel gelişimine katkıda bulunmasıyla** mümkündür.

İçeriğin amaçlarla ilişkilendirilmesi

Eğitimde varılacak nihai nokta davranış değişikliği, yani amaçtır. İçerik ise, amaca giden yolda sadece bir araçtır. Ama içeriğin amaca giden yolda işlevsel bir araç olabilmesi için amaçlarla ilişkili olduğu, daha işe başlamadan güvence (garanti) altına alınmalıdır. Bu nedenle, programlarını hazırlayan eğiticiler; satırlarına seçtikleri içeriği, sütunlarına da amaçlarını yazdıkları matrisler hazırlayarak, her bir satırın ve sütunun kesişim noktalarını kontrol ederler. Eğer seçilen içerik; bir amacın gerçekleştirilmesiyle ilişkiliyse, kesişim noktasına ilişkinin varlığını gösteren bir sembol, hatta derecesini gösteren bir değer yazarlar. Böylece daha süreç başlamadan amaçlarla içerik arasındaki ilişkiler ortaya konmuş ve kontrolü de sağlanmış olur.

Bu matrislere, **amaç içerik matrisi** ya da amaçla içerik arası ilişkileri belirttiği için **belirtke çizelgesi** denir.

Programın süreç ögesi

Programın süreç ögesi, amaçlarda ifadesini bulan yeni **davranışların**, seçilen **içeriğin kullanılarak nasıl kazanılacağıının** açıklandığı bölümüdür. Süreç, eğiticilerin eğitim öğretim etkinlikleri esnasında neler yapacaklarını açıklar.

Eğiticiler; öğrenme ortamlarında, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğretim stratejilerinden ve öğrenme modellerinden yararlanırlar. Burada “olabildiğince” bunların neler olduğundan söz

edilmeye çalışılacaktır. Çünkü eğitim bilimlerindeki terminoloji sorunu, ne yazık ki bu konudaki iletişimi zorlaştırmaktadır. Örneğin, çok sık kullanılan, ama her çok sık kullanılan kavramda yaşanan sorunları yaşatan “yöntem” ya da “metot” kavramının, eğitim bilimi kitaplarında nasıl tanımlandığına bakıldığında çok net bir tanımın olmadığı görülmektedir. Sözlüklerde ve kitaplarda geçen tanımların sentezi şöyledir: “Öğretmenin, derslerinde amaçlarını gerçekleştirmek için izlediği sistematik yol.” Belki de bu tanım, “Nasıl bir yol?” sorusuna net bir açıklama getiremediği için kullanımında bir uzlaşma bulunmamaktadır⁵⁵.

Programın süreç ögesi kapsamında, yani öğrenende davranış değişikliği oluşturma sürecinde, eğitimciler tarafından izlenecek yollar ve atılacak adımlar kavramsal olarak şunlardır:

Öğretim stratejileri

Öğretimde, davranış değişikliğini oluştururken eğitimcilerin izledikleri çok genel yollara “öğretim stratejileri” denir. Bu çok genel yollar aslında, kazandırılacak davranışın doğasının, paylaşılacak içeriğin türünün ve mevcut koşulların yönlendirmesiyle eğitimcinin bir anlamda mantıksal tercihinin yansıtan genel çerçevelerdir.

55 Örneğin, öğretimi amaçlanan konunun, öğrencilere ilgili bir olay aracılığı ile sunulduktan sonra öğrencilerin de, bu olay üzerinde tartışarak ve kişisel değerlendirmeler yaparak öğrenmelerini hedefleyen uygulamayı, konuya ilişkin ders kitapları yazan konu alanı uzmanlarından, Prof. Dr. Özcan Demirel (2002, s.85) “ÖRNEK OLAY YÖNTEMİ”, Prof. Dr. Mürüvvet Bilen (1989, s.92) “ÖRNEK OLAY İNCELEME TEKNİĞİ”, Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu (1994, s.222) ve Prof. Dr. Leyla Küçükahmet (1994, s.56) “ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ YÖNTEMİ” olarak adlandırmaktadırlar. Burada “Örnek Olay” ya da “Örnek Olay İncelemesi” ifadeleri, anlam açısından sadece bir ayrımı belirtme işlevini taşıdıkları için önemli bir soruna yol açmasalar da, birbirlerinden farklı anlamlar taşıyan “yöntem” ve “teknik” sözcüklerinin, birbirlerinin yerlerine kullanılmaları, ciddi bir anlam ve sınıflandırma sorununa yol açmaktadır. Burada sorun, basit bir dil tercihi değildir. Her alanda, her disiplinde kullanılan kavramların üzerinde kesin olarak saptanmış, farklı anlaşılmalara meydan vermeyen bir terminoloji birliğine varılmış olması, alanın ya da disiplinin bilimselliği açısından önemlidir.

Öğretim stratejilerinin çok farklı türleri olsa da, burada, öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde öğretilen bilindik üç tanesinden söz edilecektir.

Sunuş yolu ile öğretim stratejisi

Kalabalık gruplarla eğitimi sürdüren, daha önce öğrencilerin hiç karşılaşmadığı yeni konuları ilk kez vermeye çalışan, herkesi ilgilendiren ortak konuları işleyen, kısa sürelerde pek çok konuyu yetiştirmek zorunda kalan eğitimciler tarafından tercih edilmek zorunda kalınan bu strateji, bilginin, eğitimciden öğrenene doğru, tek yönlü olarak aktarıldığı bir yoldur.

Eğitici aktif olarak tek yönlü olarak bilgi aktardığı için eğitilenlerin bireysel farklılıklarını göz önüne alamaz. Geri bildirim alınmadığı için de öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını pek bilemez. Öğrenenler, edilgen biçimde verileni almaya çalıştıkları için de kazanacakları davranışlar çoğu kez üst basamaklardaki davranışlar olmaz. Ama bütün bunlara rağmen, sıklıkla kullanılan bilindik bir yoldur ve öğretmenler tarafından çok sevilir. Dikkat edilirse, öğretmenler de öğrenciler de, sokaktaki vatandaşlar da, “öğretmenin dersini işlemesini” ya da “dersini yapmasını” kastetmek için “**ders anlatmak**” ifadesini kullanırlar.

Bu yetersizliklerine rağmen, eğitimcilerin bazı konulara dikkat ederek stratejiyi oldukça verimli şekilde kullanabilmeleri mümkündür.

Eğitici konuya girişiyse, ses tonuyla, jest ve mimikleriyle öğrenenin ilgi odağında yer almayı ve bunu muhafaza etmeyi başarabilirse; sunduklarını sadece sözle değil de resim, şekil, video gibi farklı uyarıcılarla ve değişik örneklerle destekleyebilirse; sunulanları (tümdengelim yaklaşımıyla) genelden özele doğru bir sıra içinde ve aşamalı olarak verebilirse, bu strateji de verimli şekilde kullanılabilir.

Buluş yolu ile öğretim stratejisi

Öğrenenlerin, kendi gözlem ve etkinlikleri aracılığıyla, kendi kendilerine keşfederek öğrenmeleri amaçlandığında uygulanabilecek bir öğretim stratejisidir. Bazı ön koşulları gerektirdiği için uygulanması güçtür ve biraz da zaman alır. Örneğin, öğrenenlerin öğrenilecek konuya ilişkin kendi kendilerine öğrenme yeterliğine ulaşmış olmaları gerekir. Ayrıca, öğrenilecekler de, kavramlar arası ilişkilerin önemli ve sistematik olduğu alanlarla ilgili olmalıdır.

Verimli olabilmesi için, kalabalık olmayan gruplarla ve öğrenenlerin konuya ilişkin ön koşul öğrenmelerinin yeterli olduğu durumlarda kullanılmalıdır. Bu stratejiyi kullanmak isteyen eğiticiler; öğrenenlerin ilgilerini çekecek ve beklentileriyle uyumlu olacak etkinlikler düzenlemeli, merak güdülerini harekete geçirmeye çalışmalı, öğrenenlerin keşfetme sürecinden hemen vazgeçmemeleri için de başarısızlık riskini en aza indirmeye çalışmalıdırlar.

Stratejinin, öğretimi yapılacak konunun karmaşıklık derecesine göre iki farklı kullanım biçimi vardır. Eğer öğrenenler istenen sonuca kendi kendilerine ulaşabileceklerse, bu biçimdeki kullanım şekline **yapılandırılmamış yaklaşım** denir. Ancak, öğrenenlerin, doğal ortamlarında, kendi kendilerine beklenen sonuçlara ulaşmaları zorsa veya çok zaman alacaksa, toplanacak verilerin, önceden belirlenmiş adımlara ilişkin ipuçlarının veya benzeri örneklerin sonuçlarının planlı bir şekilde verildiği bir uygulama tarzı tercih edilir. Buna da **yapılandırılmış yaklaşım** denir.

Araştırma ve inceleme yolu ile öğretim stratejisi

Bazı durumlarda da eğiticiler, öğrenenlere, hayatta karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmelerini mümkün kılacak yaşam becerileri başta olmak üzere, öğrenme hedeflerine uygun çeşitli becerileri **bir bağlam içinde** kazandırmak isteyebilirler. Bu bağlam da, belli bir soruna sistematik bir şekilde çözüm getirme süreci şeklinde yapılan-

dırılırsa, kullanılacak strateji araştırma ve inceleme yolu ile öğretim stratejisi olur.

Bu strateji, ünlü eğitimci John Dewey'in, "düşünce sürecinin analizi" görüşünün eğitimde bir öğretim yolu olarak uygulama alanı bulmasıdır⁵⁶. Belli işlem adımlarına bölünerek, sistematik bir yol hâline getirilmiş olan bu süreç, bilimsel olarak problem çözmenin adımları olarak da adlandırılır.

Eğiticilerin, bu öğretim stratejisini, etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmeleri için, öğrenenlerin ihtiyaç, beklenti ve buldukları gelişim aşamalarına uygun, eğitsel amaçlarıyla da ilişkili olan bir problem bulmaları ya da oluşturmaları gerekir. Ardından da, öğrenenlere rehberlik ederek, yol göstererek, onların aşağıdaki aşamaları izlemek suretiyle verilen probleme çözüm getirmelerini sağlamaları gerekir.

Problemi hissetmek ve problemle uğraşma ihtiyacı duymak,

Problemi açıklamaya, doğasını anlamaya ve varsa içinde yer alan ikincil problemleri kavramaya çalışmak,

Problemle ilgili, problemin çözümde işe yarayabilecek veri toplamak,

Toplanan veriler içinden, problemin özüne ve çözümüne en uygun verileri seçmek ve bunları düzenlemek,

Eldeki düzenlenmiş verilerin ışığı altında, problemin olası çözüm yollarını saptamak,

Olası çözüm yollarını değerlendirerek duruma en uygun çözüm yoluna karar vermek,

56 Dewey'e göre hayatın içinde farklı şekil ve yapılarda pek çok problem vardır ve bireyler yaşamları boyunca bu problemlerle başa çıkmak zorundadır. Eğer okulun ve eğitim süreçlerinin işlevlerinden birisi, bireyleri hayata hazırlamaksa, eğitimin ve okulun önemli bir görevi de bireylere gerçek yaşamda kullanabilecekleri problem çözme becerileri kazandırmak olmalıdır. Bunun için de okulda, bilimsel olarak problemlerin nasıl çözülebileceği öğretilmelidir.

En uygun olduğu düşünölen çözüm yolunu uygulamak ve sonuca ulaşmak,

Tüm süreci eleştirel biçimde ve dersler çıkaracak şekilde değerlendirmek.

Ancak bu stratejinin kullanılmasında, bir sorunun birden fazla çözüm yolunun olabileceği gerçeği gözden kaçırılmadan; asıl beklentinin, **öngörölen belli bir çözüme ulaşmaktan çok, bu süreç içinde, öğrenenlere problem çözme becerileri kazandırmak** olduğu unutulmamalıdır.

Öğretim yöntemleri

Öğretimde genel çerçeveler olarak uygun öğretim stratejilerini seçen eğitimciler; bu genel çerçeve içinde, bir dersi ya da birbiriyle ilişkili art arda derslerini yürütürken, sınıf içinde de belli yollar izlerler. Daha önce kitaplardaki çeşitli tanımların bir sentezi olarak, “öğretmenin derslerinde amaçlarını gerçekleştirmek için izlediği sistematik yol” şeklinde ifade edilen bu yollar da **yöntem** ya da **metot** olarak adlandırılmaktadır.

Uygulamada çok çeşitleri olan öğretim yöntemlerinin neler olduğundan ve her birisinin teknik ayrıntılarından söz etmek yerine; burada, üzerinde eğitimcilerin uzlaşmadığı “yöntem” tanımına bir açıklık getirmek, bu kitabın amacı açısından, daha yerinde olacaktır.

Bir öğretim yönteminin özellikleri

Tanımların sentezinin “sistematik bir yol olarak” ortaya koyduğu öğretim yöntemi; öğrenme biriminin⁵⁷ amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak, öğrencilerin ve öğretme-

57 Öğrenme “birimi” ifadesi ilk bakışta yabancı gelebilir ama bu ifade hep kullanılmaktadır. Ancak İngilizce olarak kullanıldığında hiç yabancı gelmez. Başu sonu belli, bu nedenle de bir bütünlüğü olan, bir derste ya da birbiriyle ilişkili belli sayıdaki derste öğrenilebilecek, değerlendirilmesi mümkün konulara, “öğrenme biriminin” karşılığı olarak İngilizcede “unit” denilmektedir. Bu ifade dilimize “ünite” şeklinde geçtiği için, “**öğrenme ünitesi**”, bizlere “öğrenme birimi” ifadesinden daha tanıdık gelmektedir.

nin rollerini, ihtiyaç duyulan içeriği, kullanılacak teknikleri, araç, gereç ve kaynakları birleştirerek işe koşan işlevsel bir yoldur. Ama bu yolun işlevsel, yani sonunda eğitimi, renmeyi gerçekleştirecek bir yol olabilmesi için de, onu bu anlamda işlevsel kılacak, u özelliğinin olması gerekir.

Birinci zellik olarak, renmeyi gerçekleştirecek bir yol olan yöntemin, **kuramsal temelleri** olmalıdır. Bu temelleri oluşturan kuramlar, renmeye ve insanın gelişim alanları ile gelişim süreçlerine ilişkin kuramlardır. Sonuç olarak, yöntem kullanan eğiticinin attığı adımlar, seçilen renme ve gelişim kuramları ile uyumlu olmalıdır.

Yöntemin ikinci özelliği, bu yolun, kuramsal temelle-riyle uyumlu bir de **tasarımının** olmasıdır. Bu tasarım, yöntemin genel ve özel amaçlarına, seçilmiş olan içeriğe, renme ve üretme etkinliklerinin tiplerine göre ve üzerinde temellendiği kuramlarla uyumlu olacak şekilde; “rencilerin rollerini” (izleyen, dinleyen mi? araştıran, soran mı?), “retmenin rolünü” (bilgi veren mi?, rehberlik eden mi?, kolaylaştıran mı?, disipline eden mi?) ve “materyallerin işlevini” (bilgi kaynağı mı? bilgiye ulaşma aracı mı?) içermelidir.

Yöntemin nc özelliği ise belli **yordamlarının** (prosedürlerinin) olmasıdır. Kuramın belirlediği genel çerçevedeki tasarım dahilinde; üretmenin ve rencilerin nasıl davranacakları, iletişim ve etkileşim biçimleri, zamanın ve mekanın kullanımına ilişkin ilkeler ve kuralların neler olacağı, yöntemin yordamları içinde yer alır.

Yöntem seçimi

Eğiticiler kullanacakları yöntemleri; dersin veya konunun özelliklerini, kazandırmak istedikleri (hedef) davranışları, ders verdikleri renci grubunun büyüklüğünü, rencilerin buldukları gelişim düzeyini, rencilerin renme biçimlerini, ellerinde mevcut zamanı ve sahip oldukları kaynaklarla mevcut fiziki olanakları göz önüne alarak seçerler.

Öğretim teknikleri

Eğiticiler; seçtikleri yöntemle öğretim yaparken bazen, öngörmedikleri bir durumla karşılaşır veya öğrenme sürecinde öğrencilerin zorlandıkları aşamalar ortaya çıkar ya da daha iyi öğrenme olanakları sunma ihtiyacı hissederler. Böylesi durumlarda da yöntem içinde kalmak kaydıyla bazı küçük adımlar atabilirler.

Örneğin, öğretmen konuyla ya da dersin işleniş biçimiyle ilgili olarak o anda karşılaşılan bir soruna, öğrencilerin yaratıcılıklarını veya hayal güçlerini kullanarak hızlıca bir çözüm getirmelerini isteyebilir. Bunun için de dört beş dakikalık bir beyin fırtınası yaptırabilir. Öğrencilerin dikkatlerini belli bir noktaya odaklamak, dağılan konuyu toparlamak, konunun farklı yönlerini gösterebilme adına konuyu ayrıntılandırmak için farklı tipte (ki bunlar odaklayıcı, biçimleyici ve irdeleyici sorular olarak adlandırılır) sorular sorabilir. Eğiticilerin yöntemlerini uygularken attığı bu tür küçük adımlar da öğretim teknikleri olarak adlandırılır.

Öğrenme modelleri

Sürece ilişkin, öğretim stratejisi, öğretim yöntem ve teknikleri kavramlarının yanı sıra var olan bir başka kavram da öğrenme modelleridir.

Sınıf ve benzeri öğrenme ortamlarında, benzer koşullarda öğrenim gören kişilerin süreç sonundaki başarıları arasındaki farkların nelerden kaynaklandığı eğitimcilerin hep ilgisini çekmiştir. Bu farkların nedenlerine açıklama getirmek için yapılan çeşitli çalışmalarla bu farkların nedeni olabilecek bazı faktörler belirlenmiştir. Ardından da, bu faktörlerin kontrol edilmesiyle, yani en iyi öğrenmenin gerçekleşeceği şekilde düzenlenmesiyle, grup içindeki herkesin belli bir derecede öğrenebilmesinin yolları aranmaya başlamıştır.

Bu arayışların sonucunda, nitelikli öğrenme için, bu faktörleri kontrol altına alma düşüncesinden hareketle, içinde

farklı kuramlardan temellenen yöntem ve tekniklerin kullanılabilceği bir dizi işlem adımını içeren **öğrenme süreci tasarımları** oluşturulmuştur. İçinde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanabildiği bu öğrenme süreci tasarımları da **öğrenme modelleri** olarak adlandırılmaktadır.

Sürece ilişkin diğer ayrıntılar izleyen bölümde yer almaktadır.

Programın değerlendirme ögesi

Planlı programlı öğretim süreçlerinde, başta belirlenen amaçlara ulaşılma derecesi, tüm ögeleriyle birlikte bir bütün olarak sistemin işlevselliğinin, yani kendisinden bekleneni yerine getirebilmesinin de göstergesidir. Ancak, bunu belirlemek için yapılacak değerlendirmeler; sadece bir sonuç vermekle sınırlı kalmamalı, tüm sürecin niteliğini artırmada kullanılabilcek kapsamlı geri bildirimler de verebilmelidir. Ancak böylesi bir değerlendirme, daha önce de sözü edildiği gibi, aşığıdaki sorulara cevap getirecek verileri sunabilir;

Başta belirlenen amaçlara, içeriğin kullanıldığı süreçlerle, ne kadar ulaşıldı, ne kadar ulaşılmadı?

Ulaşılamayan amaçlara neden ulaşılmadı?

Ulaşılamayan amaçlara bir dahaki sefere ulaşabilmek için neler yapılmalı?

Amaçların ifade edilme şekillerinde, program yapılan kademeye göre bir farktan söz edilmişti. Eğitim sisteminin veya bir okulun programının amaçları, ürünlerin özellikleri ile ifade edilirken; sınıfta sürdürülen öğretimin amaçları, öğrenenlerin sergileyeceği davranışlar şeklinde ifade edilmektedir. Uygulamada pek rastlanmasa da, **değerlendirme şeklinde de, değerlendirmenin yapıldığı kademeye göre bir farkın olması gereklidir.**

Süreç sonunda, sınıftaki eğitilenlerde görölmesi beklenen davranış değişiklerini öğretimi sürdüren öğretmen,

kendi yaptığı sınavlarla veya gözlemleriyle değerlendirir. Aslında bu programın değil, ağırlıklı olarak **öğretimin değerlendirilmesidir**. Amacını kendisi belirleyen bir öğretmenin, amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini bu şekilde değerlendirmesi de doğaldır.

Ancak sistemin veya bir okulun değerlendirilmesi söz konusu olduğunda; programın ürünlerinin (örneğin tıp fakültesi programının yetiştirdiği hekimlerin veya mühendislik fakültesi programının yetiştirdiği mühendislerin), ders aldıkları hocalarının yaptığı sınavlardaki performanslarına göre değerlendirilmeleri, ürünlerin dolayısıyla programın niteliği hakkında her zaman doğru bilgi vermez .

Sistemlerin, okul programlarının kalitesi; **ürünlerinin hizmet verdiği alanlarda, hizmet sunduğu toplum kesiminin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama derecesi ile belirlenmelidir.**

Ancak ülkemizdeki program değerlendirme çalışmalarında, ne yazık ki, ürünlerden hizmet alan kesimlerin yaptıkları değerlendirmelere rastlamak pek mümkün değildir.

Bu durumun da çok yadırgamaması gerekir. Muayene olduğu hekimden, komşusunun kullandığı ilacı reçete etmesini isteyen, mutlaka MR çekilmesi gerekiyor diye teşhis yolları öneren hastaların; çocuğunu terlikle terbiye ettiği yetmiyormuş gibi, komşuya geçermişçesine ayakkabısına basarak gittiği veli toplantısında öğretmene eğitim konusunda ahkâm kesen velilerin yaygın olduğu bir toplumda, böylesi değerlendirmeleri nesnel olarak yapabilmek hiç de kolay değildir.⁵⁸

58 Bunlara ek olarak, değerlendirmede söz hakkı olan paydaşların, değişen piyasa koşullarının gerektirdiklerini, bilimsel gerekliliklerin önüne koyma ihtimali de başka bir potansiyel değerlendirme sorundur. 2000'li yıllarda içinde yer aldığım Rektörlük Akreditasyon Kurulu'nda bazı mühendislik programlarının paydaşların beklentilerine göre gözden geçirilmesi esnasında, sanayideki işverenlerin kâr odaklı beklentileriyle, yapılan işin dersini veren deneyimli hocaların görüşleri arasında ciddi farklılıklar görülmüştü.

Programlar nasıl hazırlanıyor?

Eğitim alanında kullanılan **program geliştirme**, geniş kapsamlı programların hazırlanması anlamına gelir.

Sınıflardaki öğretmenler, kendi dersleri için **ders planı** veya **günlük plan** olarak adlandırılan kendi programlarını hazırlarlar. Program hazırlayan öğretmen; okullarda branş öğretmeni olarak adlandırılan, matematik öğretmeni, Türkçe öğretmeni gibi bir alanın (dalın) öğretmeniye, girdiği dersin planını hazırlar ve bu da **ders planı** olarak adlandırılır. Ancak ilkokul öğretmenin durumu farklıdır. O aynı sınıfta, gün boyunca farklı dersler verdiği için, verdiği bir dersin değil, o gününün planını yapar. Bu nedenle ilkokul öğretmenin yaptığı plan da **günlük plan** olarak adlandırılır. Üstelik, Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlemesiyle, öğretmenin kullandığı ders kitabının, **öğretmen kılavuz kitabı** varsa, öğretmen ders planı veya günlük plan hazırlamak zorunda da değildir.

Öğretmenin yaptığı ders planının çerçevesi de önceden çizilmiştir. Öğretmenin elinde, ders dönemi başında aynı dersi veren öğretmenlerle birlikte hazırladığı “**ünitelendirilmiş yıllık plan**” adı verilen bir program vardır.

Yıllık planların genel çerçevesini de, bakanlığın, her okul kademesinin (lise, ortaokul, ilkokul gibi) her bir sınıfı için (lise birinci sınıf, ortaokul ikinci sınıf gibi) ayrı ayrı olmak üzere, dersler ayrıntısında (matematik, coğrafya gibi) hazırlamış olduğu **ders programları** belirler. Bu programlara Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sayfasından ulaşmak mümkündür.

Bunun üzerinde, genel anlamda; ilkokul kademesi, ortaokul kademesi, lise kademesi, yükseköğretim kademesi gibi her kademedeki farklı tip okulların programları vardır. İmam Hatip Ortaokulu programı, Fen Lisesi programı,

Tıp Fakültesi programı gibi okul programları da, o okuldan mezun kişinin sahip olması gereken genel özellikleri içeren ve bunları kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmış **çerçeve programlardır**.

En yukarda da, ülkenin eğitim sisteminin ürünü olan vatandaşların genel özelliklerini içeren ve eğitimde yapılan işlere meşruiyet ve yasallık kazandıran hukuksal düzenlemeler yer alır. Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçlarını içeren, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gibi...

Eğitim alanındaki profesyoneller, program hazırlama için **“program geliştirme”** ifadesini kullanırlar. Program hazırlamayla ilgili bu disiplinin “program geliştirme” şeklinde adlandırılması, İngilizce “curriculum development” ifadesinin çevirisi olması nedeniyledir. Ancak, buradaki, “development” sözcüğünün çevirisi olan **“geliştirme”** ile verilmek istenen mesaj çok önemlidir. Bunun anlamı, programın, bir defada hazırlanabilen bir ürün olmadığıdır. Hatta hazırlanma sürecinin ardından da belli bir süre, pilot çalışma diye adlandırılan deneme uygulamaları yapılmadan kullanılamaz. Milli Eğitim Bakanlığının herhangi bir pilot çalışmaya ihtiyaç duymadan yapmış olduğu, sonunda 60 aylık çocukların okuldan, öğrenmeden, okuma yazmadan öğudukları uygulamalar, program geliştirme ve eğitim bilimleri için ibret alınacak olaylardır. Çağdaş bir programın merkezinde insan ve davranışı vardır ve bunlar, **deneme yanılma tarzı uygulamalara feda edilemeyecek kadar değerlidir**. Programlar, kullanılmaya başlandıktan sonra, eğitim öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmelerden elde edilen geri bildirimlerle daha işlevsel hale getirilirler ve uygulamalar yapıldıkça, geri bildirimler alındıkça **gelişmeleri** sürer. Bu bakış açısıyla program geliştirme, o programla yapılan eğitim sürdükçe devam eden ve **sonu olmayan** bir döngüdür.

Programların yaşamları ve gelişmeleri sonsuz bir d6ngü de olsa, bazı durumlarda yeni programlara ihtiyaç duyulur. Bu gibi durumlarda da programlar ilk kez oluşturulurlar.

Eğitimin işlevleri g6z 6nüne alındığında, eğitimin toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılamanın 6nemli bir aracı olduğu g6r6lür. Yeni programların ortaya çıkış gerekçesi de **bir ihtiyaın hissedilmesidir**. Zaten bir ihtiyaın hissedilmesi, genel anlamda problem çözme s6recinin de ilk adımıdır.

Program geliştirme s6reci de hissedilen bir ihtiyaç ile başlar. Bu s6recin atılması gereken ilk adımı da bu ihtiyaın bir analizini yapmaktır. Çok genel olarak ihtiyaç analizi, mevcut durum ile ihtiyaç olarak hissedilen durumu yan yana getirip bir kıyaslama yapmak ve aradaki farkı ortaya koymaktır. Programın oluşturulma amacı da bu farkı kapatmaktır.

Burada açıklandığı kadar basit olmamakla birlikte, teknik olarak, yeni bir program oluşturmanın aşamaları şu şekildedir:

Eğitimin amacı, bireylere istenilen 6zellikleri, bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bir eğitim programı için yapılan ihtiyaç analizinde de eksikliği belirlenenler başta olmak üzere, programla yetiştirilecek **bireylerin sahip olması 6ng6r6len 6zellikleri** olabildiğince ayrıntılı biçimde ortaya konur.

Herhangi bir işlevi veya g6revi yerine getirmek için ihtiyaç duyulan, belirli bir alana ilişkin 6zellikler, eğitim alanında, “**yeterlik**” olarak adlandırılır. Bu nedenle değişik alanlara ilişkin hazırlanmış 6zellik listelerine de “**yeterlik listeleri**” denir. Bu aşamada alana ilişkin yeterlikler listesi oluşturulur.

Program geliştirme çalışmalarında, sadece yeterliklerin belirlenmesi yetmez. Buna ek olarak, eğitilecek bireylerin, ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilmeleri için **bu yeterlikle-**

re sahip olma derecelerinin asgari düzeylerinin de belirlenmesi gerekir. Yeterliklerin, asgari düzeyde sahip olunma derecelerini de içerecek şekilde düzenlenmeleri gerekir. Asgari düzeyde sahip olma derecesini de içerecek şekilde düzenlenen yeterliklere **standartlar** denir.

Sonrasında, bu programla eğitilecek bir bireyin, öngörülen standartlara sahip bir birey olabilmesi için **sergilemesi gereken davranışlar**; farklı konu başlıkları altında, bireyin fiilen sergileyeceği davranışlar, yani bireyin performansı olarak listelenir ve bu davranışlara da **performans göstergeleri** denir.

Bilindiği gibi, eğitimde amaç “davranış değişikliği”, daha açık ifadesiyle **yeni davranış** demektir. Performans göstergeleri olarak ifade edilen bu davranışlar, bu aşamada, **programın olası** (muhtemel) **hedefleri** olarak adlandırılır. İhtiyaç belirleme aşamasında hissedilen her ihtiyaç yazılır ama bir ihtiyacın belirlenmiş olması, **tümüyle karşılanabileceği** anlamına gelmez. Bilindik söylemdir, “istekler olanaklarla sınırlıdır.”

Beklentileri karşılayabilecek ama aynı zamanda sorunsuz biçimde uygulanabilecek bir program yapılmak isteniyorsa, programın olası hedefleri olan performans göstergeleri bir dizi olabilirlik testinden, terminolojideki ifadesiyle, “süzgeçinden” geçirilerek, hedeflerin ne derecede gerçekleştirilebilecek oldukları öngörülmeye çalışılır.

Süzgeçlerden birisi **felsefe** süzgecidir. Her toplumun, bireylerinin etkileşim biçimlerinin ve toplumdaki kültürel öğelerin etkileşiminin ortaya çıkardığı hakim bir felsefesi vardır. Bu kimi toplumlarda idealizm, kimi toplumlarda realizm, kimi toplumlarda da pragmatizmdir (yararcılıktır). Bunun da hayatın farklı yanlarına farklı biçimlerde yansımaları vardır. Bu aşamada cevabı aranacak soru, “**Kazandırılacak davranışlar, toplumun hakim felsefesine uygun mudur, yoksa hakim felsefe ile çatışmakta mıdır?**” sorusudur.

Diğer süzgeç, **psikoloji** süzgecidir. Davranışların, programda eğitilecek bireyler için öğrenilebilecek nitelikte davranışlar olup olmadığı, ancak ve ancak öğrenme ve gelişim psikolojisinin verilerinin ışığında değerlendirilebilir. Burada cevaplanacak kritik soru, “**Kazandırılacak davranışlar, eğitilecek bireylerin farklı gelişim alanlarına ve bu alanlarda buldukları gelişim aşamalarına uygun mudur?**” sorusudur.

Başka bir süzgeç de **sosyoloji** süzgecidir. Bu aşamada da “eğitimin toplumsal görevlerinin toplumdaki öncelik ve ivedilik sırası”, “varsa etnik gruplar ve birbirleriyle ilişkileri”, “sanayileşme, şehirlere göç, iş alanları”, “önemli toplumsal sorunlar” gibi, toplum yapısının eğitim açısından dikkate alınması gereken özelliklerine bakılır. Burada cevabı aranacak soru, “**Kazandırılacak davranışlar toplumsal yapıya ve eğitimin toplumsal görevlerine ilişkin önceliklere uygun mudur?**” sorusudur.

Son süzgeç de “**ekonomi**” süzgecidir. Yeni davranış kazandırma sürecinin maddi bedelleri de vardır. Burada sorulacak soru, “**davranışları kazandırma sürecinin maliyetinin nasıl karşılanacağı**” sorusudur.

Bu süzgeçleri geçen davranışlar artık olası amaç değil, **programın gerçekleştirilebilecek amaçlarıdır.**

Programların işlevsel olabilmesi için, programlardaki derslerin, bireylere kazandırılacak yeterliklerle ilişkilendirilmiş olması gerekir. Bu nedenle, program yaparken izlenecek sıra, önce ihtiyaçlara dayalı olarak yeterlikleri ve standartları belirlemek sonra da aradaki aşamalarla bu standartları kazandıracak dersleri oluşturmak veya düzenlemek olmalıdır.

Bu bakış açısıyla oluşturulan derslerin kazanımları; hem öğreten hem de öğrenen için anlamlı, öte yandan da birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlar şekilde yapılandırılmış olacaktır.

Teacrübeyle sabittir, pek çok öğrenci sorar, “Biz bu dersi neden alıyoruz?” diye. Daha da vahim olanı, pek çok eğitici de bu soruyu sorana tatmin edici bir yanıt veremez. Çünkü programlar hazırlanırken, yıllardır sorgulanmamış olan içerikleriyle geleneksel hale gelmiş bu dersleri veren kişilerin içinde yer aldığı komisyonlar, birbirinden bağımsız çalışma grupları hâlinde, **sadece üzerinde çalıştıkları derslerin içeriği** ile uğraşırlar⁵⁹.

59 Bu bir itham değildir. 2006 yılında üniversitem adına katıldığım ülke çapındaki bir program geliştirme çalıştayı sonrası yazdığım bir raporda, İngilizce Öğretmeni Lisans Programlarında verdiğim örnekler bunu göstermektedir. Farklı derslere ilişkin komisyonlar birbirinden bağımsız olarak çalışmakta, bunlar da programa yansımaktadır. örneğin aynı programın farklı ders tanımlarında, aşağıya her birisi için **sadece birer örnek aktarılan**, 3 değişik ifade biçimi mevcuttur. bunlar:

- 1) **Amacın, öğretim elemanı açısından ifadesi:** “*Öğrencinin İngilizce dil yetilerini geliştirme; temel dil yapılarını öğretme; öğrenciyi dil yapıları ile sözcük ilişkileri ve dil yapıları aracılığıyla anlamın yaratılması konusunda bilinçlendirme.*” (1. Yarıyıldaki İngilizce Dilbilgisi I dersi tanımı)
- 2) **Amacın, öğrenci açısından ifadesi:** “*Paragraf çözümleme; paragraf planı çıkarma, özet yapma, yorumlama ve paragraf düzeyinde sınav sorularını yanıtlama.*” (1. Yarıyıldaki Yazma Becerileri I dersi tanımı) [Ayrıca, “paragraf düzeyinde sınav sorusu yanıtlama”nın da bir amaç olarak ele alınıp alınmayacağı tartışmalıdır]
- 3) **Amacın bir konu başlığı olarak listelenmesi:** “*Dil öğretiminde çevirinin yeri ve önemi; çeviri yaklaşımları; güncel ve akademik konularda özgün İngilizce metinlerin Türkçeye çevrilmesi alıştırmaları ve değerlendirme yöntemleri.*” (5. Yarıyıldaki İngilizce-Türkçe Çeviri dersi tanımı)

2018 yılında güncellenen lisans programlarında da aynı durum söz konusudur. Komisyonların birbirinden bağımsız şekilde çalıştıkları ders tanımları ifadelerinden açıkça anlaşılmalıdır. Her ne kadar programların yayınlandığı kitapçığın girişindeki komisyonların oluşturulma sürecinin açıklanmasında, her birisi üç beş üyeden oluşan bu **komisyonların çalışma süreçlerini koordine edecek bir üst komisyonun** kurulmuş olduğundan söz edilse de, ders tanımlarının ifadesinde bile bir birlikteliğin olmaması, “üst komisyonun neyi koordine ettiği” sorusunu yanıtsız bırakmaktadır. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının İnci yarıyılına ilişkin üç dersin ders tanımlarının ifadeleri aşağıdadır.

OKUMA BECERİLERİ 1: ...bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

DİNLEME VE SESLETİM 1: ... ses farklılıkları ve problemler seslerin sesbilimsel çevriyazımı kapsar; üst düzey dinleme becerileri; sesli harfler, sessiz harfler, kelime vurgusu ve tonlama gibi temel dinleme ve konuşma becerileri ve sesbilimsel çevriyazım çalışmaları yapılır.

İNGİLİZCENİN YAPISI: İngilizcenin sözcük ve tümce yapısı; basit, bileşik ve karmaşık tümce yapıları; zaman, kip, görünüş, çatı ve bunların bağlama uygun kullanımları ele alınacaktır.

Bu ilişkilendirme göz ardı edilerek oluşturulan programlarla çoğu kez eğitilen bireyi standartlara ulaştıracak önemli ve öncelikli davranışlar verilemezken; bazı durumlarda da, birbirinin benzeri davranışlar farklı derslerde, aralarında bir ilişki bile kurulmadan tekrar tekrar kazandırılmaya çalışılarak zaman, emek ve kaynaklar israf edilir.