

## Planlı Eğitim Faaliyetlerinin Önemi

Nevzat BATTAL\*

### ÖZET

*Bu çalışmada; eğitim programlarının hazırlanmasında atılması gereken adımlar olan: 1) Hedeflerin, 2) Hedef davranışların, 3) Eğitim durumlarının ve 4) Sınama durumlarının belirlenmesi üzerinde durulmuştur.*

### SUMMARY

#### The Importance of Planned Educational Activities

*In this study, the steps of the preparation of educational programmes, which are the determination of the aims, behavioral objectives, learning experiences and evaluation, have been emphasized.*

Eğitim, bir davranış değiştirme sürecidir. Bu süreç içerisinde davranışlardaki istendik ve kalıcı değişimler, bireyin kendi yaşantısı yoluyla sağlanabilir. Bu nedenle eğitim "bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk 1975: 12) olarak tanımlanmaktadır. İstendik davranışlar, öğrencilere, davranış bilimlerinin bulguları ışığında, genellikle okullarda kazandırılabilir. Bu nedenle okullar, istendik değişimleri planlı ve kasıtlı olarak yerine getiren kurumlardır. Okul içerisindeki öğretme-öğrenme faaliyetleri tesadüflere bırakılamaz. Özçelik, okullarda davranış değiştirme amacı ile gösterilen çabaların planını, öğretim programı olarak tanım-

\* Yrd. Doç. Dr.; U.Ü. Necatibey Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir.

lamaktadır (Özçelik 1981: 2). Ertürk ise okullarda uygulanan yetiştirme (programı), "belli öğrencileri, belli bir zaman süreci içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" (Ertürk 1975: 95) olarak ele almaktadır. Bu tanım çerçevesinde yetişek, eğitimci açısından eğitim durumları düzeni, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni olarak görülmektedir.

Yetişek tasarısı hazırlanırken, öncelikle toplumun ihtiyaçları, yetiştirme ilgilendiği konu alanının özellikleri, eğitim ihtiyaçları incelenerek aday hedefler saptanır. Bu aday hedefler; ülkenin eğitim felsefesine uygunluk, birbiriyle tutarlılık, eğitimle oluşabilirlik, eğitim yolu ile ulaşılabilirlik, öğrenciye görelilik ve ülkenin olanakları içinde gerçekleştirilebilirlik yönlerinden irdelenerek seçilir. Aday hedefler; eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek hedef niteliğini kazandıktan sonra, hedeflerin işlevlendirilmesine sıra gelir. Yani hedefler davranışa dönüştürülür. Hedefler ne kadar açıkça ifade edilmiş olursa olsun, hedeflerin davranış bakımından tanımları yapılmamışsa öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerin tayini işi öğretmenin kararına kalacaktır. Böyle bir durumda ise büyük masraflarla yapılmış çabalar boşa çıkacaktır (Ertürk 1975: 56).

Hedeflerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir öğrenci davranışları halinde belirlenmesinden sonra eğitim durumlarının saptanmasına sıra gelir. Bu aşamada, hedefe ulaştırıcı içeriğin ve içeriği kazandıracak yöntem, teknik ve araç-gereçlerin tespitine gereksinim vardır. İçeriğin öğrenci düzeyine göre seçimi, öğrenme yaşantılarını oluşturacak ortamın belirlenmesi, ipuçlarının düzenlenmesi, öğrenci katılımının sağlanması, pekiştiricilerin verilmesi ve dönüt-düzeltilme faaliyetleri, eğitim durumunda ele alınması gereken işlerin başlıcalarıdır (Fidan 1986: 25).

Daha sonra, öğrencide doğrudan ve dolaylı olarak gözlemeye karar verdiğimiz davranışların, öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazanmadıysa neden kazandığını anlayabilmek için sınav durumları düzenlenir.

Bu arada, eğitim durumu, önce kuramsal olarak düzenlenmeli, uygun ve değişik okul koşullarında uygulanmalı ve uygulama sonuçlarına göre yeniden hazırlanmalıdır. Çünkü olmuş bitmiş ve geliştirmeye gerek duyulmayan bir eğitim durumundan hiçbir zaman söz edilemez. Eğitim durumunu düzenlemek, yetiştirme derecesi ne olursa olsun tek başına öğretmene bırakılamaz ve ondan bu işi gereği gibi yapması beklenemez. Fakat, eğitim durumu düzenlenirken her basamakta öğretmenin katkısı da gözardı edilemez. Ertürk (1975: 84)'ün ifade ettiği gibi "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" olarak tanımlanan eğitim durumları, çabucak ve kolayca hazırlanan bir özellik taşımamaktadır. Bu nedenle her eğitim durumunda şu temel nitelikler bulunmalıdır (Ertürk 1975: 85-94).

**1. Hedefe görelilik:** Eğitim yaşantılarının geçerli olabilmesi için öncelikle he-



defe hizmet edici, yeni belli istendik davranışları geliştirici nitelikte olması şarttır. Bunun için hedeflerin işevuruklaştırılması, yani davranışa dönüştürülmesi ve hangi içerikle kazandırılacağını belli olması gerekir.

**2. Öğrenciye görelilik:** Tatmin edicilik ve öğrenci seviyesine uygunluk gibi iki özelliği içermelidir. Eğitim durumları öğrencinin ihtiyaçlarını giderici nitelikte olmalıdır. Ayrıca, öğrencinin öğrenme gücünü aşan öğretme girişimleri, akamete uğramaya mahkum olduğundan, öğrenme yaşantısı öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.

**3. Ekonomiklik:** Ekonomiklikten söz edilince, bir yaşantının; a) ucuza maledilmesi, b) bir taşla iki kuş vurulması, c) istenmedik yan etkilerden arınık olması gibi hususlar hatıra gelmektedir.

**4. Diğer yaşantılara görelilik (kaynaşıklık):** Öğrenme tek başına bir yaşantıyla meydana gelemez. Her yaşantı bir yandan bir aşamalar düzeni içinde yerleşik, öte yandan da başka yandaş yaşantılarla sürekli bir etkileşim halindedir. Yaşantının hem dikey hem de yatay olacak şeklide birbiriyle kaynaşık olması gerekir. Bu nedenle, eğitim durumundaki eğitimsel yaşantıların tekrarları, aşamalı ve dayanışık olması şarttır.

Okulda belli bir hedefe ulaşmak için yapılan uygulamaların önemli bir noktasını öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikler oluşturur. Bu etkinliklerin hangi koşullar altında oluşacağını belirleme işini ise öğrenme kuramları açıklamaktadır. Bazı eğitimciler öğrenme kuramlarını iki grupta toplamaktadır. Bunlar; a) öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında kurulan bağ ile açıklayan "bağ kuramları", b) bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin bireyin davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen "bilişsel alan kuramları"dır (Hill, 1977).

Hass ise, öğrenme kuramlarını yukarıdaki iki grubu da içine alan, daha geniş kapsamlı olarak dört grupta incelemiştir. Bunlar; a) Uyarıcı-tepki kuramları, b) Geşalt alan kuramları, c) Psiko-dinamik kuram, d) Sosyal öğrenme kuramlarıdır (Hass 1980: 145).

Öğrenme kuramlarının her biri öğrenme olgusunu tekbaşına bütünüyle açıklamaktan uzaktır.

Öğretme kuramları ise ölçütler ortaya koymaya ve öğrenmenin en iyi nasıl geliştirildiğini aramaya yöneliktir. İdeal bir öğretme kuramı, öğretmenlerin hangi koşullarda, nasıl davranacağını ve davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisinin ne olacağını araştırır (Gage 1964: 272).

Bruner, öğretme kuramını normatif olarak görmektedir. Bir öğretme kuramının; a) öğrenmeyi sağlayacak yaşantıların nasıl kazandırılacağını, b) bilginin öğrenci tarafından kolayca algılanması için nasıl yapılaştırılacağını, c) öğrenilecek materyalin en iyi nasıl sıralanacağını, d) öğretme-öğrenme sürecinde pekiştirile-

rin rolünün ne olacağını ve nasıl dağıtılması gerektiğinin belirlenmesi, gerektiği görüşündedir (Bruner 1964: 307-308).

Öğrenmede olduğu gibi öğretmede de çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bu nedenle Gagné'nin de belirttiği gibi, eğitim dünyası tek bir öğretim kuramına hiç bir zaman sahip olamayacaktır.

Cocco, öğretim kuramlarının yerini, öğretim modellerinin tutabileceğini ileri sürmektedir. Öğretim modelleri sadece değişik öğretim-öğrenme durumları arasındaki ilişkileri nasıl olduğunu açıklamaktadır (De Cocco 1968: 11).

Birçok öğretim modelleri bulunmaktadır. Bunların başlıcaları, Bloom'un okulda öğrenme modeli, Gagné'nin öğretim modeli, Bruner'in buluş (keşif) yoluyla öğrenme modeli, Ausebel'in anlamlı öğrenme modeli, Glaser'in temel öğrenme modelleri dikkat çekicidir.

Gagné, öğretim işini öğretim ve ders programı ile birlikte görmektedir. Öğretmenlerin öğrenme esnasında insan zihninin nasıl çalıştığını iyice bilmesi gerektiğine inanır. Gagné, "öğretim"nin düzenlenmesinde sırayla şu adımların atılmasını önermiştir (Fidan 1986: 87-91).

1. Dikkat sağlama ve yönlendirme
2. Öğrenciyi dersin hedeflerinden haberdar etme
3. Yeni öğrenilecekler ile daha önceki öğrenilmiş bilgi ve becerilerin hatırlanmasının sağlanması
4. Uyarıcı materyalin sunulması
5. Öğrenciye rehberlik etme
6. Davranışı ortaya çıkarma
7. Geribildirim (Dönüt) sağlama
8. Değerlendirme
9. Öğrenmelerin kalıcılığını ve transferini sağlama.

Gagné'nin, Bloom'un ve Glaser'in öğretim modelleri öğrenmeyi bir sistem bütünlüğü içinde ele almışlardır. Bu üç modelin ortak yönleri şöyle ifade edilebilir (Fidan 1986: 104).

1. Her üç model de, öğretim sonunda öğrenciye kazandırılacak yeterliklerin (hedeflerin) açıkça belirlenmesini ve bunların öğrenci davranışı biçiminde ifadelendirilmesini öngörür.

2. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için giriş davranışlarına ağırlık verir.

3. Bütün modeller, bu aşamadan sonra dış koşulların belirlenmesine ve düzenlenmesine geçmektedir. Gagné, değişik öğrenmeler olduğunu, her öğrenme



türü için değişik öğrenme koşulları gerektiği görüşündedir. Bloom ise öğretme süreçlerinin niteliğini ipuçları, öğrenci katılımı ve pekiştiricilerin kullanılmasının belirlediğini öne sürer.

4. Bütün modeller öğretme işinin sonunda değerlendirmeyi zorunlu görür. Değerlendirmeden izleme-biçimlendirme testleri ile elde edilen dönütlerden öğrenciye eksiklik ve yanlışlıklarını duyurmak ve düzeltme olanağını sağlamak üzere yararlanır.

Gagné ve Glaser'in modelleri bireysel öğretim, Bloom'un modeli ise okulda öğrenme için açıklama ve kural getirmeye çalışır.

Ayrıca, Stolurow ve Davis (1965) "Bilgisayar temelli öğretme modeli"ni geliştirmiştir. Bu modelde, bilgisayar, öğretme etkinliklerinin düzenlenmesinde ve karar vermede öğretmenin yerini almaktadır.

Carroll'un okulda öğrenme modelinden kaynaklanarak birbirinden bağımsız iki öğrenme stratejisi ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi, Bloom tarafından geliştirilen öğrenme modeli (model of school learning) ile Keller'in geliştirdiği bireyselleştirilmiş öğretim stratejisidir (ersonalized system of instruction).

Oliver, öğretme faaliyetlerini işlev ve sıralama yönünden üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar, başlangıç, geliştirme ve sonuç alma aşamalarıdır.

Başlangıç aşamasında; öğrencinin güdülenmesi, öğrenmeye ihtiyaç ve istek duymasının sağlanması, yeni öğrenmeler için giriş davranışlarının yoklanması ve eksikliklerin tamamlanması, öğrencinin öğrenme sürecine katılmaya hazırlanması gerekir.

Geliştirme aşamasında; doğrudan doğruya ünite ile ilgili hedef davranışların kazandırılmasına çalışılır. Bunun için gerekli uyarıcıların sunulması, öğrencinin bu uyarıcıyla etkileşiminin sağlanması ve öğrencinin istendik davranışı ortaya koyması bu aşamada yer almaktadır.

Sonuç alma aşamasında ise; davranışın ne derecede kazanıldığının saptanması ve kazanılan davranışların kalıcılığının sağlanması gibi etkinlikler yer alır.

## KAYNAKLAR

1. BİLEN, Mürüvvet: *Plânlamadan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Keçiören Mühendislik Durağı, Baldıran Sok. No: 46/18, 1989.
2. BRUNER, Jerome S.: "Some Theorams on Instruction Illustrated with Reference to Matematics." Bulunduğu eser, E.R. HILGARD (Ed.) *Theories of Learning and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press: 306-35. 1964.

3. DE CECCO, John P.: *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. New Jersey: Printice.
4. ERTÜRK, Selahattin: *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Bahçelievler 42. Sokak 9/3. 1975.
5. FİDAN, Nurettin: *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Gül Yayınevi, 1986.
6. GAGE, Nathan L.: "Theories of Teaching", Bulunduğu eser, E. R. HILGARD (Ed.) *Theories of Learning and Instructions* Chicago: The University of Chicago Press: 268-285, 1964.
7. HASS, Gleen (Ed.): *Curriculum Planing: A New Approach*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1980.
8. HILL, Winfred F.: *Learning A Survey of Psychological Interpretations*. San Fransisco: Chandler Publishing Co., 1977.