



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

VEZİRKÖPRÜ MESLEK YÜKSEKOKULU

Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Çocuk Gelişimi Programı

Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretim Hizmetinin Niteliği

2. Hafta

özenilen üniversite

1 Öğretim Hizmetinin Niteliği

Eğitim etkinlikleri yoluyla bireylere kazandırılması amaçlanan yeterlikler, öğretme-öğrenme adı verilen bir süreç yoluyla kazanılmış yaşantılar biçimine dönüştürülmekte ve bu süreç sonunda da öğrencilerin amaçlanan öğrenmeleri gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır. Eğitim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması, yani bireylerde istenilen davranış değişikliklerinin oluşturulması, uygun öğretme durumları düzenlenerek ve öğrencilerin gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerini sağlamak yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönüyle öğretme-öğrenme sürecinin eğitimin merkezinde yer aldığı söylenebilir (Erişti, 1998, s.4). Öğrenmenin oluşumu açısından taşıdığı bu önem nedeniyle, öğretme-öğrenme sürecinin ne tür öğeleri bünyesinde barındırması gerektiği, ne tür uygulamalarla zenginleştirilerek yürütülmesi gerektiği, sürecin başarıya ulaştırılmasında hangi ilke ve yöntemlere başvurulması gerektiği konusu bu alanda çalışan bilim insanlarının yanıt bulmaya çalıştıkları önemli sorun alanlarından birisidir.

Öğretme-öğrenme süreci, öğretme ve öğrenmenin birlikte gerçekleştiği süreçtir. Öğretme-öğrenme süreci, insan davranışını değiştirmek ve yönetmekle ilgili işlemleri ve teknikleri kapsar. Bir öğretme sisteminin amacı, istenilen öğrenci davranışlarının oluşturulması için uygun koşulların yaratılmasıdır. Okullarda görülen şekliyle öğretme-öğrenme sürecinde, bu sürece belli bir hazırlıkla gelmiş olan öğrenciler kendileri için hazırlanmış olan bir durumun ögesiyle etkileşirler. Genellikle bir öğrenme birimi çerçevesinde gerçekleşen bu etkileşim, adına “öğretim” denen bir özel hizmet demeti ile başlatılır, yönlendirilir ve ürün olarak görülmesi beklenen tüm yeni davranışlar öğrenilinceye kadar sürdürülür (Özçelik 1992, ss.2-5).

Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde öğretim konusunda farklı tanımlamalar yapıldığı görülebilecektir. Bu tanımlamalardan kimileri şunlardır:

Glaser’a göre öğretim “öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci”dir (Açıkgöz, 2003, s.12). Senemoğlu (2005, s.397) öğretimi, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamıştır.

Öğretim; belli bir alanda, belli bir amaç doğrultusunda o alanın gerektirdiği bilgileri kazandırma, öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikleri düzenleme, gerekli araç-gereç ve kaynakları sağlama ve öğrencilere kılavuzluk etme eylemidir (Büyük Larousse, 1994, s.1011). Genellikle sınıf ortamında oluşan etkinlikleri anlatan bir kavram niteliğindedir. Öğretme, sınıfta öğrenci ile öğretme kaynağı arasındaki etkileşim, öğrencinin öğrenmesine etki etme yöntemi, belirli koşullar altında belirli davranışlarda bulunması için bireyin çevresini düzenleme, öğrenme durumunda saptanmış amaçlara etkin biçimde ulaşabilmek için uygun personel, araç-gereç, yöntem ve teknikler kullanma olarak kabul edilmektedir. Kısacası öğretim, öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması işidir (Başar, 1999, ss.14-20; Alkan, 1992, s.50).

Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Bu sürece davranış değişimini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey

öğretmedir. Aynı sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir (Özçelik, 1992, s. 2).

Öğretme, etkili öğrenmeyi sağlamaya dönüktür. Bu çabaya dönük çalışmalar olan öğretim yaklaşımları, etkili öğrenmeyi sağlamak üzere geliştirilen etkinliklerde farklılıkları olmasına karşılık işlevleri bakımından benzerlikler göstermektedir. Bunlar, öğrencinin öğrenme birimine yöneltilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması, öğrencinin öğrenme amaçları hakkında bilgilendirilmesi, bilginin mantıksal bir sıra içerisinde örgütlenerek öğrenciye basamaklı bir yapıda sunulması, önceki ve yeni öğrenmelerin bütünleştirilip anlamlandırılması, öğrencilerin yüksek düzeyde katılımlarının sağlanması, dönüt ve düzeltme verilerek öğrenmenin denetlenmesi ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasıdır (Senemoğlu, 2005, ss.450-460). Öğretim titizlikle planlanmış, etkin katılımın ve kendini serbest olarak ifade edebilmenin olanaklı olduğu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve karşılıklı güvenin üst düzeyde olduğu bir anlayışla yürütüldüğünde öğrenme düzeyi yükselir.

Günümüz toplumunda taşıdığı değer nedeniyle, bilginin etkili bir biçimde nasıl öğretileceği ve kullanılacağı yanıtlanması gereken önemli sorulardan biridir (Şimşek, 2006, ss. i-iv). Ek olarak, eğitim yakın döneme ilişkin kimi sonuçlar da vermekle birlikte önemli ölçüde uzunca yıllar sonrası için insan yetiştirmekte ve sonuçları yıllar sonra alınacak yüksek maliyetli bir yatırım olarak yürütülmektedir. Bu nedenle, belirlenen eğitsel amaçlara olabildiğince en az maliyetle, en kısa zamanda ve en etkili bir biçimde ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinin nitelikli bir biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bir başka deyişle; öğretimin etkili kılınması gerekmektedir.

1.1 Öğretim Hizmetinin Niteliğini Etkileyen Etmenler

Öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen etmenlerin neler olduğu ve bu hizmeti hangi yönleriyle etkiledikleri konusuna geçmeden önce, öğretim hizmetinin kavramsal karşılığının ne olduğunun, öğretimi etkili kılmanın ne almama geldiğinin, etkili bir öğretim hizmeti gerçekleştirmenin olası yollarının neler olduğu konusuna öncelikle değinmek, konunun anlaşılabilirliğini sağlamak bakımından izlenecek doğru bir yol olacaktır.

Etkili öğretimin taşıdığı anlam ve öğretim hizmetini etkili kılmanın olası yollarının neler olduğu konusu alanyazında değişik biçimlerde ele alınarak açıklanan ve tartışılan bir konudur.

Etkili öğretim; amaçların net ve açık bir şekilde belirlenmesi, içeriğin amaçlara göre düzenlenmesi, öğretime ayrılan sürenin yeterli ve süreklilik göstermesi, öğrenci performansının izlenmesi, öğrencilere zamanında geribildirim verilmesi ve bu geribildirim öğrenciyi başarıya yönlendirmesi şeklindeki öğretim davranışlarının tümüdür (Martella ve diğerleri, 2004, ss.10-25).

Öğretimin niteliği öğrencinin öğrenilecek konuya ilgi duymasını sağlayan, konuyu kolaylıkla anlamasına, uygulamasına yardım eden etkinlikler olarak tanımlanmıştır. Nitelikli bir öğretim için dersin öğrenci için anlamlı hale getirilmesi, öğrenilecek

materyalin organize edilmiş bir biçimde öğrenciye sunulması, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına rehberlik edilmesi, öğrencilerin önbilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarına yardım edilmesi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi gerekir. Öğretim düzeyini uygun hale getirme bölümünde ise öğretimin, farklı özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi vurgulanmaktadır. Merak uyandıracak durumlar sunulur ya da belirli ölçüde ödüller ve pekiştirme kullanılarak öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlama ve öğretim için ayrılan zamanın iyi kullanılması önemlidir (Senemoğlu, 2005, ss.463-466).

Ellis, Worthington ve Larkin (1994), öğretimi etkili kılmak için göz önüne alınması gereken on kural belirlemişlerdir. Bu kurallar; öğrencilerin sürece etkin katılmalarının sağlanması, içeriğin öğrenilmesi için gerekli olan tüm olanakların öğrencilere sunulması, öğretme ve öğrenmeye ayrılan zamanın büyük bölümünde öğretmenlerin rehber konumunda olduğu bir sınıf ortamının yaratılması, dikkatli bir biçimde yapılandırılmış öğretim sürecinde öğrencilerin bağımsız öğrenmeler gerçekleştirmelerinin sağlanması, bilginin farklı formları olan tanımlayıcı, işlemsel ve ilişkisel bilgilerin tümünün öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri örgütleyebilmeleri, depolayabilmeleri ve istenildiğinde geri çağırabilmeleri için öğretimin somut yaşantılara dayalı olarak gerçekleştirilmesi ve bunu sağlayacak uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasıdır (Martella ve diğerleri, 2004, ss.15-17).

Moore (2000, ss.6-10), etkili bir öğretim için gerekli olan genel öğretmenlik becerilerini; öğretim öncesi beceriler, sınıf içi beceriler ve öğretim sonrası beceriler olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Etkili öğretimin anahtarının planlanma olduğunu vurgulamış ve yedi aşamalı bir planlama süreci oluşturmuştur. Bu basamaklar; içeriğin belirlenmesi, hedef yazımı, öğretim stratejisinin seçimi, dersi başlatma, dersi bitirme ve değerlendirme etkinliklerinin planlanması ve bir sonraki içeriğin düzenlenmesidir. İyi planlanmış bir dersin başarılı bir biçimde yürütülmesi için ise; öğrencinin giriş özelliklerinin dikkate alınmasının, nitelikli bir iletişimin kurulmasının, sınıf yönetiminin, pekiştirmenin etkin kullanımının, soru sorma tekniklerinin kullanımının ve dersi uygun bir biçimde bitirmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Son olarak etkili öğretimde, değerlendirmeye ilişkin bilginin, belirlenen hedefler doğrultusunda toplanıp, analiz edilmesini, değerlendirilmiş bilgilere ilişkin yorumların öğrenci başarı düzeyi dikkate alınarak yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Kauchak ve Eggen (2003, ss.123-126), etkili bir öğretim için olumlu sınıf ortamı oluşturulması, zamanın verimli kullanılması, hedeflerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi, öğrencilerin etkin katılımının sağlanması, öğretim yöntem ve araçlarının uygun olması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin yüksek olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrencilerle nitelikli bir iletişim kurulması, zamanında ve uygun geribildirim verilmesinin önem taşıdığını belirtmektedirler.

Senemoğlu'na göre (2005, ss.395-397), etkili öğretimin sağlanmasında öğretim sırasında yapılacak etkinliklerin; öğrencinin güdülenmişlik düzeyini yükseltecek, öğrencide öğrenme gereksinimi yaratacak, dikkat ve seçici algıyı öğrenme hedefleri üstünde odaklaştırmayı başarabileceğine öğrenciyi inandırabilecek, öğrencinin ön

öğrenmeleri ile yeni öğrenecekleri arasında ilişki kurmasını sağlayacak, uygun yer ve zamanda uygun pekiştireç ve ipuçlarını içerecek, çok sayıda duyu organına hitap edecek uyarıcılar kullanarak öğrencinin bilgiyi çok yönlü kodlamasını, beynin iki yarı küresini de etkili olarak işe koşmasını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Binbaşıoğlu (1995, ss.24-27) etkili bir öğretimin ölçütlerini; öğretimde kesin ve açık bir amaç seçme, öğretimi planlı ve yöntemli olarak gerçekleştirme, öğrencilerde ilgi uyandırma, öğrencilerin duyu organlarından yararlanma, öğrencileri çeşitli çalışmalara yöneltme, öğretimde çeşitli yöntemler kullanma, öğretim sırasında öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurma, çekici ve güvenilir bir öğrenme ortamı hazırlama, öğretimde öğrenci, ev, okul ve toplumla ilgili sorunlara yer verme, gerçek yaşamla ilgili yaşantılar kazandırma ve öğretim ile programı sürekli değerlendirme olarak sıralamıştır.

Alan uzmanlarının ortaya koydukları etkili öğretim tanımları ve öğretimin etkili kılınması için geliştirdikleri öneriler dikkatle incelendiğinde, birçok öğrenin birbiri ile benzer olduğu, öte yandan konu değişkenler açısından ele alındığında ise öğretimin ne kadar karmaşık bir süreç olduğu görülebilecektir. Etkili öğretim konusunda yapılan bu tanımlardan bir genelleme yapıldığında, öğretimin etkili olmasında rol oynayan etmenlerin, öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi süreçlerin uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi, etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulması, öğretmen niteliklerinin ve öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alınması olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretim sürecinin bu öğelerin etkilendiği öteki tüm değişkenlerden de etkilenmekte olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, öğretim etkinlikleri düzenlenirken bu etmenlerin tümünün dikkate alınması ve birbiriyle ilişkilerinin incelenmesi, sürecin başarısı açısından büyük önem taşımaktadır.

1.1.1 Öğretmen nitelikleri

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakla birlikte, öğretmen ögesi, eğitim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birincil öge olma özelliğini her zaman sürdürme gelmiştir. Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretim ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Bu nedenle, etkili bir öğretim için öğretmenin hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ve bu yeterlikleri etkili bir biçimde nasıl kullanmaları gerektiği sorusu eğitimcilerce her dönemde yanıtı araştırılan bir konu olmuştur.

Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler konusunda farklı sınıflandırmaların varlığından söz edilebilir. Etkili öğretmen özellikleri üzerinde yapılan kimi araştırmalarda, öğretim-öğrenme sürecinin ürünleri üzerinde etkili olabilecek öğretmen özellikleri dikkate alınırken kimilerinde öğretim sürecini etkili kılacak öğretmen davranışlarının gruplanması yoluna gidilmiştir.

Ausubel, etkili öğretmen özelliklerini bilişsel yetenekler, kişisel özellikler, öğretim stili, disiplin olmak üzere dört grupta toplarken, Perrot, dersi planlama, dersi

sunma, soru sorma, sınıfıçi iletişim ve sınıf düzeni başlıkları altında beş grupta incelemektedir. Rogers ise, etkili öğretilerde bulunması gereken tutum ve özellikleri, kendisi olma, ödül verme, kabul etme, güvenme ve empatik anlayış şeklinde vurgulamaktadır. Toprakçı (2002, ss.21-30), bir öğretilerde olması gereken yeterlikleri; öğretmenin kişiliği ile ilgili yeterlikler, eğitimde hedef alınan öğrenci kitlesi ile ilgili öğretmen yeterlikleri, toplumla ilgili nitelikler, eğitimin hizmet alanı ve süreçleriyle ilgili yeterlilikler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler olmak üzere beş grupta ele almaktadır.

Demirel (2006, ss.192-194), öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler konusunda yapılan farklı gruplamalardan ortak bir genelleme yaparak, çağdaş bir öğretmenin sahip olması ve göstermesi gereken nitelikleri kişisel ve mesleki nitelikler olarak iki ana grupta toplamıştır. Öğretmenin kişisel nitelikleri; güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır.

Öğretmenin kişisel niteliklerinin bir kısmının öğretmenin karakterinden kaynaklandığını ve bunların birçoğunun eğitim oluyla değiştirilmesinin oldukça güç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen olacak kişilerin bireysel özelliklerini ve niteliklerini ortaya çıkarmak için mesleğe başlamadan önce kişilere tutum ölçekleri uygulanarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve inancı en yüksek düzeyde olanlar arasından seçim yapılması gerektiğini önermektedir. Öğretmenin kişisel niteliklerinin, çocuğun okula ve derse karşı tutumu, kişilik gelişimi ve akademik başarısı gibi öğrenci üzerinde çok yönlü ve önemli bir etkisinin olduğunu vurgulanmaktadır. Küçükahmet (2002, ss.136-140), ideal bir öğretmenin bireysel özelliklerini; mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardımsever, dürüst, güler yüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli, sevecen olarak belirtmiştir.

Öğretmenin mesleki nitelikleri ise; öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme, rehberlik yapma olmak üzere yedi ana grupta toplanabilir. Öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemelidir (Özsoy, 2004, ss.85-88). Etkili bir öğretim hizmeti için öğretmenler, öğrencilerin özelliklerini, öğretim sürecinin niteliklerini, konu alanının yapısını çok iyi bilmeli ve mesleki çalışmalarını bu konuda edindikleri çağdaş bilimsel bilgiler üzerine kurmalıdır (Bilen, 2002, s.71). Yanpar (2006, s.196), öğretmenlerin sahip olması beklenen niteliklerin teknoloji ile beraber daha da çeşitlendiğini, teknolojik değişmelerin öğretmen davranışlarında da değişiklik gerektirdiğini bu noktada ve öğretmenin kendisine “En iyi nasıl öğretebilirim ve öğrencilere nasıl yol gösterebilirim?” sorunlarını sorarak hazırlık yapmasını ve kendini yetiştirmesini önermektedir. Açıkgöz (2003, ss.102-104), etkili bir öğretmenin yalnızca istenilen yeterliklere sahip olmasının, bir başka deyişle, öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilmesinin yeterli olmadığını, aynı zamanda, bildiklerinden hangilerini hangi koşullarda uygulayabileceğine karar veren ve bunu yargılayan öğretmen olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenin öğrencilerin gereksinmelerine karşı duyarlı olması, sınıfta olumlu duygusal bir ortam yaratabilmesi, öğretimi etkili bir biçimde sürdürebilmesi, sınıf yönetimini etkili bir biçimde sağlayabilmesi, öğrenmenin sağlanması bakımından kritik gerekliliklerdir. Öğretimi etkili kılacak bir öğretmenin; liderlik yeteneğine sahip, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolu gösterici, gerekli öğreticilik davranışlarını kazanmış, öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayan yeterlikte olması gerekir. Bu noktada öğretmenden beklenen davranışlar; her şeyden önce öğrenciyi iyi tanınması, katılımı sağlaması, ipucu ve pekiştirici vermesi, dönüt-düzeltilmeyi sağlaması, yöntem ve teknikleri etkili kullanması ve araç-gereçlerden yeterince yararlanabilmesi gibi etkinliklerdir (Şahin, 1998, ss. 28-30).

Öğreticilik görevini üstlenmiş bir kişi, sınıf ortamında zenginliğin verimliliği artırdığını bilmeli ve desteklemelidir. Çağdaş bir öğretici, öğrencileri kendi görüşleri doğrultusunda yönlendirmeden, onları oldukları gibi kabul etmeli ve öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecine katılım yoluyla öğrenmelerine ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır. Öğretici, öğrenciye sınıfta öğrenme ve başarıma fırsatı vermelidir. Bilgi çağının ya da çağdaş toplumun öğretmeni sorun çözme becerisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, öğrencisi ve velisiyle olumlu ilişkiler kurabilen; sınıf ve okulu tüm olanakları kullanarak etkin bir öğrenme ortamına dönüştürebilen, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen ve bu çerçevedeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir birey olmak durumundadır (Toprakçı, 2002, ss.21-23).

1.1.2 Öğretim hizmetinin planlanması

Bir öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp, belirlemektir (Demirel, 2006, ss.10-11). Planlamanın temel amacı, öğretim etkinliklerini daha etkili ve verimli hale getirmektir. Çünkü nitelikli bir öğretim hizmeti, ancak iyi bir planlama sonucunda gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla öğretim için hedeflenen amaçlara en kısa yoldan, en az maliyetle, en kısa zamanda ve en etkili bir biçimde ulaşabilmek için, bütün öğretim etkinliklerinin planlanması şarttır (Küçükahmet, 2002, ss.142-144). Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmede; öğretmen içeriğin doğasını dikkate alarak ve öğretime ön hazırlık amacıyla öncelikle öğretim etkinliklerinin planlanması, önceden planlanan etkinlikleri uygun bir sıra ile uygulaması ve öğretim etkinliklerinin amaca hizmet etme derecesinin değerlendirilmesi amaçlanan sonuçların elde edilmesini doğrudan etkilemektedir (Oral, 2007, ss.546-548).

Öğretimin planlamasına etki eden temel etmenler; öğretmenin ve öğrencilerin özellikleri, içerik, öğrenme kaynağı/kaynakları ve öğretime ayrılan süredir. Bir başka deyişle, öğretim etkinliklerinin planlanması sürecinin, öğretmen ve öğrencinin özellikleri ve öğretime ayrılan sürenin etkili kullanılması dikkate alınarak; amaçların belirlenmesini, içeriğin seçimi ve düzenlenmesini, öğretim sürecine ve değerlendirme sürecine ilişkin kararların alınmasını kapsadığı söylenebilir. Öğretim etkinliklerinin

planlamasında öncelikle yapılması gereken öğretim amaçlarının belirlenmesidir. Öğretmen, uygulanacak öğretim etkinliği sonucunda kazanılacak bilgi, beceri, tutumların neler olacağını ve bu yeterliklerin hangi düzeyde kazandırılacağını belirlemelidir (Saban, 2002, ss. 170-172).

Öğretim, birden fazla boyuttan oluşan zincirleme bir süreç olarak ele alınabilir. Dolayısıyla öğretimin planlanmasında her bir boyutla ilgili gerçekleştirilecek uygulamalara ilişkin kararların alınması, sürecin başarısı için büyük önem taşımaktadır. Öğretim sürecinin başlıca aşamaları; öğretime giriş etkinlikleri, öğretim içeriğinin sunumu, geribildirim, ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir.

1.Öğretime Giriş Etkinliklerinin Planlanması: Öğrencilerin, öğrenebilmek için yapmaları gereken davranışları yerine getirmeleri, öncelikle öğrenmeye ilgi duymaları ve öğrenmeye güdülenmişlikleri ile ilintili bir durumdur. Öğrenme içeriğine ilgi duyulması, öğrenmeye güdülenmeyi artırmakta, öğrenmeye güdülenmişlik de öğrenmenin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin, öğretim sürecinin başında öğrencilerin ilgilerini ve güdülerini harekete geçirmeleri, sürecin başarısı için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Öte yandan, öğretim ortamlarında sıklıkla yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir bölümünün de öğrencilerin öğrenilecek konuya ilgi duymamalarından ve yeterli ölçüde güdülenmemiş olmalarından kaynaklandığı sıklıkla ifade edilen, bilimsel araştırma bulgularıyla kanıtlanmış bir durumdur. Öğretime giriş etkinliklerine karar vermede öğretmenlerin yanıtlamaları gereken iki temel soru “öğrencilerin ilgilerini öğretim içeriğine çekebilmenin en iyi yolunun ne olabileceği ve öğrencilerin dikkatinin öğretim içeriğine ve kazandırılacak davranışlara nasıl çekilebileceği ve bunun öğretim süresince nasıl korunabileceği”dir (Erişti, 2007, ss.62-63).

Öğrencilerin öğretim içeriğiyle ilgili olarak belirlenen kazanımları elde etmeleri, söz konusu öğretim içeriğinin öğrenilmesine temel oluşturan önkoşul bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalarıyla olanaklıdır. Öğretime giriş etkinliklerinin planlanması aşamasında öğrencilerin önkoşul giriş davranışlarına hangi ölçüde sahip olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Yeni bir öğrenme biriminin gerektirdiği önkoşul bilgi ve becerileri dikkate almayan bir öğretim etkinliğinin başarıya ulaşma olasılığı oldukça düşüktür. Öğrencilerin yetersiz önkoşul bilgi ve becerilere sahip olmaları, öğrenmelerinin niteliğini olumsuz etkileyeceği gibi ilgi ve güdülenme düzeylerini de etkileyecek, bu durum da sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına yol açacaktır. Öğretime giriş etkinliklerinin planlanmasında önemli bir karar noktası da öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenecekleri öğretim içeriği arasındaki bağın nasıl kurulacağıdır. Bu noktada öğretmen, öğrenilecek içeriğe ilişkin bilgi sunumuna geçmeden önce bu konuyla ilişkili önceki öğrenmelerini doğrudan ya da soracağı sorular yoluyla öğrencilere hatırlatabilir (Erişti, 2007, ss.62-63).

2.Öğretim İçeriğinin Planlanması: Öğretim etkinliklerinin planlanması aşamasının bir diğer boyutu da içeriğin seçimi ve düzenlenmesinin planlanması ile ilgilidir. Öğretmen, herhangi bir öğretim yaşantısının tasarlanmasında, öğrencilerin düzeyleri ve okulun eğitim olanakları gibi değişkenlere göre içeriğin hangi dilimlerden oluşacağına ve ne kadar zamanda gerçekleştirilebileceğine karar vermek

durumundadır (Özsoy, 2004, ss.87-89). Öğrenilecek içeriğin, öğrenci gereksinimlerine yanıt verecek, amaçlanan yeterliklere ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi, bilginin, öğrencinin önemli bilgiden önemsizi ayırt etmesini sağlayacak şekilde örgütlenmesi önem taşır. İçerik; davranışlarla tutarlı, bilgilerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi kapsamındaki ön koşul ilişkilerin belirlenmesi ve bilinenden bilinmeyene, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe şeklinde düzenlenmelidir (Toprakçı, 2002, s.301; Demirel, 2006, ss.125-126). Öğretim içeriğinin güvenilir bilgi örüntülerinden oluşmuş, güncel bilgileri ve verileri içeren bir yapıya sahip, gereksiz bilgilerden arındırılmış derecede özlü, öğrenci için anlamlı olacak biçimde, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir yapıda oluşturulmuş olması son derece önemlidir. Bu aşamada öğretmenin yanıtlaması gereken temel sorular ise şunlardır (Erişti, 2007, s.64):

- Öğretim içeriği, öğrenci kazanımlarını kapsayacak nitelikte midir?
- Öğretim içeriği öğretme-öğrenme ilkeleri ile uyumlu mudur?
- Öğretim içeriğinin hangi öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretilmesi daha uygundur?
- İçeriğin sunulmasında gereksinim duyulacak öğretim araç-gereçleri nelerdir?
- Öğretim ortamının fiziksel özellikleri ile ilgili bir düzenlemeye gereksinim duyulacak mıdır?

3.Süreç İçi Geribildirim ile Ölçme ve Değerlendirmenin Planlanması: Öğretimin planlanmasında karar verilmesi gereken bir konu da öğrencilere, öğrenmeleriyle ilgili olarak verilecek geribildirimlerle ilgilidir. Geribildirimler aracılığıyla öğrenciler, istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da bu davranışların ne düzeyde kazanıldığı hakkında bilgilendirilirler. Bu bildirim dayalı olarak öğrencilerin eksik ve yanlışları belirlenir. Dönüt ve düzeltme etkinlikleri hem pekiştirici ve hem de ipucu niteliği taşır. Öğrenci, öğrenmedeki ilerlemesini gördüğünde güdülenmesi artar ve geribildirimler aracılığıyla olumlu ipuçları aldıkça da öğrenmeye yoğun bir katılım gösterir. Geribildirim yalnızca öğretmenden öğrencilere bilgi aktarımı olarak da düşünülmemelidir. Öğrencilerin öğretmenden, öğretmenlerin de öğrencilerden geribildirim alması ve bu yolla da iletişimin ne ölçüde sağlandığının denetlenmesi öğretimin niteliğini de olumlu yönde etkiler.

Öğretim sürecinin amaçlarına hangi ölçüde ulaştığı, öğrencilerin amaçlanan kazanımları elde edip etmediklerinin belirlenmesi ancak değerlendirme uygulamalarıyla ortaya çıkarılabilecek bir durumdur. Öğretim etkinliklerini değerlendirme uygulamalarına öğretim sürecinin kalite kontrolü olarak da bakılabilir. Değerlendirilmeyen bir sürecin geliştirilmesi de olanaklı değildir. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi etkinliklerini planlayacak bir öğretmen aşağıdaki sorulara yanıt aramalıdır (Erişti, 2007, ss.65-66):

- Öğretimin değerlendirilmesi hangi yollarla ve hangi araçlarla gerçekleştirilecektir? Değerlendirme sözlü yoklamalar, yazılı yoklamalar ya da çoktan seçmeli ölçme araçlarıyla yapılabilir.

- Değerlendirme uygulamaları öğretimin hangi aşamasında yapılacaktır?
- Değerlendirme uygulamalarının kapsamı ne olacaktır?
- Değerlendirme uygulamalarında başarı ölçütleri ne olacaktır?
- Değerlendirme sonuçları hangi amaçlarla kullanılacaktır?

Değerlendirme uygulamaları yalnızca “başarılı, başarısız” ya da “geçti, kaldı” yargılarına ulaşmak için gerçekleştirilen etkinlikler olmamalıdır. Değerlendirme sonuçlarından öğretmen kendisi için de anlamlar ve sonuçlar çıkarabilmelidir. Öğretimin niteliğinden öncelikli sorumluluk taşınması kişinin öğretmen olduğu unutulmamalıdır.

1.1.3 Sınıf Yönetimi

Öğretim hizmetinin etkililiğini etkileyen önemli etkenlerden birisi de sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerde amaçlanan davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek için, hangi yol ve yöntemlerin kullanılacağı ve bu yollara nasıl ulaşılacağını tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Sınıf yönetimi, öğrenci tutumlarını, öğrenme güdüsünü, öğrenme niteliğini ve hızını doğrudan etkileyen bir güce sahiptir.

Sınıf yönetimi etkinlikleri beş temel boyutta ele alınabilir. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler, zaman yönetimine ilişkin etkinlikler ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 1999, ss.11-15).

Öğretme-öğrenme ortamında fiziksel ve psikolojik düzenlemeler, öğrenmenin oluşması açısından önemli rol oynar. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin alanlar; sınıfın genişliği, ısı, ışık, ses, renkler, temizlik, estetik, araç-gereçler, oturma düzeni gibi boyutları kapsar. Öğrencinin öteki öğrencilerle, öğretmen ve öğrenme kaynakları ile etkileşimi fiziksel değişkenlerden etkilenir. Öğretme-öğrenme ortamı olarak sınıftaki öğrenci sayısının öğrenmeye etkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda küçük gruplarla yapılan çalışmaların, bağımsız çalışabilme, öğrenme sürecine katılabilme gibi olumlu öğrenci davranışlarını olanaklı kıldığı görülmüştür. Grupların küçük olmasının öğrenci katılımını artırdığı, konu içi tartışmalara ortam yarattığı, kalabalık ortamların ise öğrencinin eğitim etkinliklerine katılımını düşürdüğü belirlenmiştir. Kalabalık ortamlarda öğretim daha çok öğretmen merkezli ve öğrencileri kritik düşünmeye götürücü etkinlik düzeyi düşüktür. Sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf içi iletişim örüntüleri, yerleşim biçimi, uygulanan öğretim yöntemi gibi düzenlemeler üzerinde de belirleyici rol oynar (Erişti, 1998, ss.20-22).

Sınıftaki yerleşim düzeni de öğrencinin öğrenmesini etkilemektedir. Öğretmenin, öğretim sırasında öğrencinin içeriği anladığına ilişkin tepkisini görmesi gerekir. Bu nedenle, iyi bir öğretim ancak yüz yüze ilişkinin olduğu sınıf ortamında oluşur. Çift yönlü, yüz yüze ilişkinin olduğu bir sınıf ortamı, öğrenci açısından olduğu kadar öğretmen açısından da önemlidir. Öğretmen böyle bir ortamda öğrencilerin tepkilerine bakarak yalnız ne ölçüde öğrettiğini değil, aynı zamanda nasıl öğretmesi gerektiğini de belirleyebilir.

Öğretme-öğrenme ortamının fiziksel koşulları ve oturma düzeni öğrenciyi güdüleyici, sınıftaki demokratik iklim öğrenciyi öğretim etkinliğine katılmaya cesaretlendirici ve özendirici olmalıdır. Etkili öğretmenler, öğrencilerin düşünme, tartışma, soru sorma ve araştırmada kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratarak, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadırlar (Gordon, 1993, ss.53-54).

Zaman yönetimine ilişkin etkinlikler, sınıf yönetiminin bir başka boyutudur. Etkili bir öğretim için, öğretmen öğretim öncesinde, öğretime başlarken, öğretim süresince ve sonunda hangi etkinlikleri, nasıl ve ne kadar yapacağını planlamalı ve öğretim zamanının ders dışı etkinliklerle engellenmesini önlemelidir (Aksüt, 2007, s. 280).

Etkili bir sınıf yönetiminin ve öğretimin sağlanmasında göz önüne alınması gereken önemli bir konu da demokratik sınıf ortamının oluşturulması ile ilgilidir. Demokratik sınıf ortamının oluşturulması sınıfıçi ilişkilerin düzenlenmesinde ve öğretimin gerçekleştirilmesinde önemli olmaktadır. Şimşek (2000, ss. v-vi), öğrencilere demokrasinin anlatılmasının tek başına yeterli olmadığını, önemli olanın bireylerin tüm yaşam alanlarında ve kendi eylemleri yoluyla demokratik birikim oluşturmaları olduğunu, bunun da öğrencilerin etkin katılımı ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, eğitimciler demokrasiyi yaşama geçiren öğrenme fırsatları yaratmalıdırlar. Kuzgun (2000, ss. 15-18), sınıfta demokrasi için derslerde tartışma ortamının yaratılmasını, öğrencilere seçme-seçilme yaşantısı sağlanmasını, öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesini, bir görüş hakkında karşıt görüşlere de yer verilmesini ve çatışma çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını önermektedir. Bu aşamada sınıf içinde yaratıcılığın pekiştirmesi üzerinde de durulması gerekir. Yaratıcı bir eğitim ortamı oluşturabilmek için öğretmenin öğrencilerde; yaratıcılığı gereksinim olarak uyandırması, ortaya çıkan farklı durumlara uyma becerisi geliştirmesi, riskleri göze alabilmeyi öğretmesi, var olan olayları gözlemleyip değerlendirmesi sağlanmalıdır. Okullarda, yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayacak sevgi, güven ve özgürlük ortamının hazırlanmasına özen gösterilmelidir (Sünbül, 2002, ss.167-168).

1.1.4 Öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri

Yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşabilmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur. Başka bir deyişle yöntem, öğrenme yaşantılarının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında seçilen ve izlenen yoldur. Öğretim yöntemleri, öğrencinin öğrenmesine etkide bulunan tüm değişkenlerin denetlenmesini, öğrenciyi kazandırılacak davranışın türüne göre yeniden yapılanmasını içerir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmakla ve öğrenciyi kılavuzluk etmekle yükümlüdür. Bilgi insanının yetiştirilmesi, bireysel sorumluluğun ve etkin katılımın ön planda olduğu eğitim ortamlarını, belirli bir yerle sınırlandırılmayan sürekli eğitim anlayışını, öğretmen yerine öğrencinin merkezde olduğu öğretim yönetimlerini gerektirir (Fındıkçı, 1996, ss. 1-2). Öğretimi etkili kılabilmek için de öğretmenlerin çok zengin bir yöntem bilgisine sahip olmaları ve öğrencilerin öğrenmelerinin niteliğini artırmak için farklı öğretim yöntemlerini

kullanmaları gerekir. Öğretme işinde kullanılacak yöntemin, öğrencinin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını sağlama, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine doğrudan katılmasını sağlama gibi işlevleri olmalıdır (Fidan, 1997, ss.168-169). Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme özellikleri, gelişim düzeyleri ve önkoşul öğrenmeleri doğrultusunda etkin katılımlarına olanak verecek yöntemler seçilmelidir.

Öğretmen, öğretim sürecine ilişkin kararlar alma aşamasında, söz konusu öğretim etkinliğini uygulayabilmesi için hangi öğretim stratejilerini, modellerini, yöntem ve tekniklerini kullanacağını ve hangi öğretim araç, gereç ve materyallerinden yararlanacağını kararlaştırmalıdır (Saban, 2002, s.162). Öğretmenin yönetime yatkınlığı, zaman ve fiziksel olanaklar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğrencide geliştirilmek istenilen nitelikler, sınıf atmosferi gibi pek çok değişken bu tür kararların alınmasında etkili olmaktadır (Küçükahmet, 2002, s. 40). Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi güdüleme ile yükümlüdür. Bu nedenle, öğretme işinde kullanılacak model, strateji, yöntem ve araçların seçiminde, öğrencinin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını kolaylaştırma, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine doğrudan katılmasını sağlayacak tercihler yapılmalıdır (Fidan, 1997, s. 169).

Amaçlanan öğrenmelerin kazandırılmasının öncelikli koşullarından biri, bu ortamda, öğretim materyallerinin işe koşularak öğrencinin doğrudan yaşantı geçirmesini ve etkileşimde bulunmasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde bilginin sunulmasını sağlayan kanallara, yani sembollerini ileten eğitim araçlarına gereksinim vardır. Öğretme-öğrenme sürecinde eğitim araçlarından uygun biçimde yararlanıldığında öğrenme kolaylaşıp, zenginleşmektedir. Materyaller, etkin, somut ve aşamalı öğrenmeyi sağlar. Tüm bunların yanı sıra, sınıf ortamında uygun eğitim araçlarından yararlanmanın dikkat topladığını, öğrenmenin kalıcılığını sağlama ve öğrenci katılımını artırma gibi olumlu etkileri vardır.

Amaçlanan davranışları kazandırmak ve daha nitelikli öğrenmelerin oluşmasını sağlamak amacıyla kullanılan ve öğretme-öğrenme yardımcıları olan öğretim materyallerinin öğretme-öğrenme sürecinde ise koşulması, öğrencilerin farklı bilişsel ve devinsel becerilerini daha yoğun olarak kullanmalarını sağlar. Materyallerin sınıf ortamında yalnızca öğretmen tarafından kullanılması yeterli değildir. Öğrenci katılımı yetenince sağlanamadıkça yüzeysel bir öğrenmenin ötesine geçilemez. Öğrenci, konu ile ilgili öğelerle etkin olarak etkileştiğinde öğrenme gerçekleşir. Bu nedenle, öğrenci gerektiğinde eğitim araçlarının kullanıcıları olarak da öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır. Özellikle öğrencide birtakım beceriler geliştirilmek isteniyorsa, o beceriye temel olan aracın öğrenci tarafından da etkin olarak kullanılma zorunluluğu vardır (Ergin, 1998, ss.120-129). Kullanılan araçlarda bulunması gereken en önemli nitelik kullanım amacına uygunluğudur. Kullanılan eğitim araçlarının uygun araçlar olması, amaçlanan öğrenmenin gerçekleşmesine ve bu etkiyi öğrencilerin tümünde göstermesine bağlıdır.

1.1.5 Öğretim hizmetinin öğeleri

Öğretim hizmeti, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretme durumu-öğrenci etkileşiminin yönetimidir. Öğretim hizmeti, bu süreçte neleri, niçin ve nasıl yapacakları konusunda öğrencileri bilgilendirmeye, öğrenmeleri amaçlanan davranışları denemeye ve onları öğretme-öğrenme sürecine katılmaya özendirmeye, istedik davranışlarını pekiştirmeye ve amaçlanana yakın olmayan davranışlarını düzeltmeye dönük önlemleri içerir. Öğretim hizmeti, öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlerin tam olarak istenen sıra ve düzeyde gerçekleştirilmesi ve bu etkileşimlerin amaçlanan davranış değişikliği gerçekleşinceye kadar sürdürülmesidir. Öğretim hizmeti, dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar; ipuçları, katılım, pekiştirme ve dönüt ve düzeltmedir.

İpuçları: İpuçları, öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan mesajların tümü olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2004, ss.135-136). İpuçları, istenilen davranışı ortaya çıkarmak amacıyla öğrenciyi isteklendirici ve ona kimi şeyleri hatırlatıcı ön uyarılardır. Kısaca belirtilirse, ipuçları öğrencilerin harekete geçirilmesine ve istenilen davranışların yapılmasına yardımcı olan davranışlardır. Temel işlevi öğretme-öğrenme sürecinde neleri, niçin ve nasıl yapacağını öğrenciye iletme olan ipuçlarının sabit bir biçimi yoktur. İpuçları, sözlü ya da yazılı ipucu, resim, sema, jest, mimik ya da bunlardan birkaçını birden içeren kompozisyonlar biçiminde olabilir (Özçelik, 1992, ss. 116-118). Öğretmenin derste örnek vermesi, sorular sorarak öğrenciyi düşündürmesi, renk kullanması, ses tonunu belirli noktalarda farklılaştırması, ipucu amacıyla yapılan etkinliklerden kimileridir (Fidan, 1997, s. 122).

İpuçları öğrenciye bilgi verir, dikkatinin bir etkinliğe yönelmesini sağlar. Ayrıca, öğrencinin bildiklerini hatırlamasına, değişik öğeler arasında ilişki kurmasına yardım eder. Davranışlar dizisinin her adımında öğrencilerin dikkatini çekerek kritik durumları algılamalarını ve bu yolla öğrenmelerini sağlamak ancak ipuçlarının kullanılmasıyla olanaklıdır (Ülgen, 1995, ss.45-50). Öğretme-öğrenme sürecini etkili kılmada önemli rolü olan ipuçlarının kullanım biçimi de oldukça önemlidir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci katılımının sağlanması için kullanılacak ipuçlarının öğrenciyi güdüleyici, öğrenme çabasını sürdürmesine ve başarılı olmasına yardım edici nitelikte, öğrencinin hazır oluşluk düzeyine uygun, anlamlı ve güçlü olması gerekir (Senemoğlu, 2005, s.455). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımları ancak sunulan ipuçlarının onlar için anlamlı ve çekici olmasıyla olanaklıdır (Bloom, 1979, ss.119-121). Kullanılan ipuçları planlı olmalı, öğrenci aldığı mesajın konuyla ilgisini kurabilmelidir. Öğrenci katılımının sağlanabilmesi ipuçlarının onlar için anlaşılır olmasına, öğrencilerin ilişki kurma, genelleme, ayırıştırma ve transfer yapmasına olanak vermesiyle mümkündür. Öğretme-öğrenme ortamında, öğretmenin kullandığı sözel ya da sözel olmayan -jest ve mimik gibi- ipuçları her zaman amaçlı olmak zorundadır. Öğretmen, öğretim etkinliği sırasında vereceği ipuçları ile öğrencilerin katılımları ve davranışsal amaçları kazanmaları sağlanmalıdır. İpuçlarının her öğrenci için uygun ve yeterli olma derecesinin saptanması ve gruptaki her öğrencinin gereksinmesine göre uyarlanması için gerekli bilgilerin toplanması gerekmektedir. İpuçlarının öğrencilerin yapmaları gerekenleri tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayıcı olması can alıcı bir öneme sahiptir. Bunun için hangi

öğrencilerin ne tür ipuçlarını daha kolay anlayacakları, hangi öğrenciler için kullanılacak ipuçlarının hangi somutluk derecesinde olması gerektiği, öğrencilerin dikkatini ipuçlarına çekmek amacıyla ne tür etkinlikler yapılacağı gibi konular dikkatle incelenmeli ve inceleme sonuçları uygulamaya sokulmalıdır.

Pekiştirme: Pekiştirme, öğrenciyi öğrenme çabası göstermeye özendirme, onun dikkatini ipucu ve açıklamalara yöneltme, onun kendisi için hazırlanmış olan öğretme durumunun öğeleriyle öngörülen biçimde etkileşime girmesini ve bunu davranış oluşuncaya kadar sürdürmesini sağlama amacına dönüktür. Pekiştirme, pekiştireç adı verilen uyarıcılar aracılığıyla gerçekleştirilir. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz pekiştireç olmak üzere iki gruba ayrılırlar. Bir davranıştan sonra verilen bir uyarıcı o davranışın ileride tekrarlanma sıklığını artırıyorsa, bu tür pekiştirece olumlu pekiştireç denir. Eğer bir davranış sonunda bir uyarıcı ortadan kalkıyor ve ortadan kalkan bu uyarıcı davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını artırıyorsa, buna da olumsuz pekiştireç adı verilir (Sönmez, 2004, s.128). Pekiştirmenin katılımı ve dolayısıyla öğrenme düzeyini artırabilmesi için kullanılan pekiştireçlerin öğrencinin gelişim özelliklerine, ön öğrenmelerine ve duyuşsal özelliklerine uygun olması, öğrenci için anlamlı olması ve geciktirilmeden zamanında verilmesi gerekir. Öğrencinin pekiştirilerek öğrenmeye güdülenmesi, onun etkin katılımını sağlar ve öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırır (Şahin, 1998, ss.28-30). Bunun yanı sıra değişik ödüllerden ve ödül etkisine sahip uyarıcılardan yararlanma ve etkin katılımı güçleştirici durumu ortadan kaldırma, her öğrencinin tüm yeni davranışları öğreninceye kadar katılımını sürdürmesini sağlar (Özçelik, 1992, s.120). Katılım miktarı, öğrencilerin yeterince pekiştirilmeleri ve sunulan ipuçlarının onlar için anlamlı olması durumunda en yüksek düzeye çıkarılabilir.

Katılım: Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci-öğretme durumu etkileşimi, kimi durumlarda dış gözlemlerle algılanabilecek açık işaretler sağlarken; kimi durumlar için bu olanaklı değildir. Dışarıdan gözlenebilen katılıma açık katılım denir. Devinsel davranışlar bu tür katılıma örnek gösterilebilir. Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci ve öğretme durumu etkileşiminin dış gözlemlere açık işaretleri yoksa bu tür katılıma, dışarıdan gözleme güçlüğüne belirtmek için örtülü katılım denir. Örtülü katılımla öğrencinin öğretilenlerle ilgili düşünme ve zihinsel işlem yapma süreci anlatılmaktadır (Yıldırım, 1982, ss.18-19). Özellikle küçük yaşlarda ve düşük olgunluk düzeylerinde, öğrencilerin örtülü katılımlarının oldukça açık belirtileri bulunabilir. Ancak yaş ve olgunluk arttıkça, örtülü katılım, dışa açık bir belirti olmadan, ya da dışa açık belirtiler tersine birer işaret sayılabilirken de gerçekleşebilir. Katılım, hiçbir zaman tamamen açık ya da tersine tamamen örtülü olmaz. Herhangi bir durumda bir ölçüde açık, bir ölçüde örtülü ya da kimi yönleriyle açık, kimi yönleriyle örtülü bir katılım söz konusu olabilir. Öğrencinin sürece açık ya da örtülü katılımından çok, her iki tür katılımda da yaşantı kazanacak düzeyde etkileşimde bulunması ve bu etkileşimi sürdürmesi önemlidir (Senemoğlu, 2005, ss.425-428). Katılım, soruya yanıt yazma, sözlü sorulan yanıtlama, sorun çözme ve başka zihinsel etkinlikler biçiminde olabileceği gibi, laboratuvar ve atölyede devinsel hareketleri gerektiren bir çalışmaya katılım biçiminde de olabilir.

Katılımı, öğrencinin sahip olduğu iç koşullar ile ona sunulan dış koşullar etkiler. İç koşullar, öğrenmenin başında öğrencinin sahip olduğu yeterliklerle ilgilidir. Dikkat,

güdülenme, bedensel ve zihinsel hazır oluş katılmayı etkileyen ve yönlendiren iç koşullardır. Katılım, öğrencinin öğrenilecek konu ile ilgili daha önce edinmesi gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına ve onları kullanabilmesine bağlıdır. Öğretme ortamında bulunan öğeler ve öğrencinin dışında yapılan etkinlikler ise dış koşullardır (Fidan, 1997, ss.124-126). Eğitim araçları, öğretmen, sınıfcı iletişim, öğretim yöntemleri ve öğretim hizmetinin öğeleri bunlar arasında sayılabilir. Öğrenci, öğretim kaynaklarıyla, sınıftaki öteki öğrencilerle ve öğretmenle etkileşim içinde bulunduğu zaman öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmekte ve katılımı da artmaktadır. Öğrenmek için her öğrenci öğretim-öğrenme sürecine istekli katılmak, öğrenme ilkelerine uymak, öğrenmesinden sorumluluk taşımak zorundadır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli katılımı sağlamak, okulun ve öğretmenin öncelikli görevlerinden biridir.

Geçmiş dönemlerde etkili öğrenmenin oluşumunun çoğunlukla öğretmenin öğretim etkinliklerine bağlı olduğu düşünülmekteyken, günümüzde, öğrencinin kendi öğrenme sürecindeki etkin rolü çağdaş eğitim sistemlerinde yaygın olarak kabul görmektedir. Öğretmen yalnızca öğrenme ortamlarını etkili bir biçimde oluşturabilir ve öğrenciye öğrenme sürecinde kılavuz olabilir. Anlamli ve kalıcı öğrenme, öğrencinin kendi çabası ve katkısıyla olanaklıdır (Weinstein ve Mayer, 1993, ss.52-59). Öğrenmede temel sorumluluğu öğrencinin kendisine vererek bireyin kendisinin yaşantı geçirmesini sağlamak, daha etkili öğrenme ürünleri oluşturmasına yol açar (Walkin, 1992, ss.19-23). Öğretim ortamında öğrencinin ilgisini çekmenin ve bunu sürdürmenin yolu, öğrenci katılımını sağlamaktır. Öğrenciler gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler. Katılım, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesine ve kişilik gelişimine de yardım etmektedir (Astin, 1984, ss.298-299). Beynin çalışmasına ilişkin yapılan son yıllardaki araştırmalar bireyin bilgiyi kendine özgü bir biçimde anlamlandırdığını kanıtlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sırasında etkin oluşu, bilgiyi anlamli bir biçimde kodlamasına yardım eder. Bireyin yeni bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, başka bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamli duruma getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Shuell, 1994, ss.412-415). Sınıflarda öğrenciye öğrenme ve başarıma fırsatı verilmelidir.

Dönüt (Geri Bildirim) ve Düzeltme: Öğretim-öğrenme sürecinde öğrenciler dönüt aracılığıyla, istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da bu davranışların ne düzeyde kazanıldığıyla ilgili olarak bilgilendirilirler. Bu bildirimde dayalı olarak öğrencilerin eksik ve yanlışları belirlenir. Eksikleri tamamlama ve yanlışları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılmaktadır (Reece ve Walker, 1994, ss.50-58).

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğelerden biridir. Çünkü sınıf ortamında öğretmenin her öğrenci ile etkileşim düzeyi eşit olamaz. Ayrıca, ipuçları, katılım ve pekiştirme ne kadar etkili bir biçimde sağlanırsa sağlansın, bunlar öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağı ve öğrenmeyi sağlayacağından öğrencilerin öğrenme düzeyi farklılaşır (Senemoğlu, 2005, ss.455-460). Öğrencilere dönüt ve düzeltme verilmesi, bu farklılıkların ortaya konması ve gerekli düzenlemelere ilişkin yapılacakların belirlenmesi bakımından önemlidir. Dönüt ve düzeltme işlemi hem pekiştireç ve hem de ipucu niteliği taşır.

Öğrenci, öğrenmedeki ilerlemesini bildiğinde güdülenmesi artar ve dönütler aracılığı ile olumlu ipuçları aldıkça öğrenmeye daha yoğun bir katılım gösterir. Her dersin sonunda öğretmenin öğrencilere neleri öğrendikleri, neleri hatırlayabildikleri ve bilgilerin kullanılabilirliğini yazılı ya da herkesin katılımının sağlandığı tartışmalarla denetlenmesi öğrenmenin sağlanmasının önemli yollardan biridir. Öğrencinin öğretmenden ve öğretmenin de öğrenciden dönüt alması ve bu yolla iletişimin ne ölçüde sağlandığının denetlenmesi öğretimin niteliğini de olumlu yönde etkiler (Erişti, 1998, s.30).

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksüt, M. (2007). Derslerle İlgili Süre Kullanımı. Sınıf Yönetimi. (Ed: Z. Kaya). 7. baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, C. (1992). Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,
- Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. Journal of College Student Personnel. 25, ss. 297 -308.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. 6.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Okullarda Öğretim Sorunları. Ankara: Eğitim-Der Yayınları.
- Byrd, D.M. ve P. R., Burden. (2003). Methods for Effective Teaching. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Demirel, Ö. (2006). Öğretimde Planlanma ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. 11. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergin, A.. (1998). Öğretim Teknolojisi: İletişim 2. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişti, B. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erişti, B. (2005). Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlanması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erişti, B. (2007). Öğretim durumlarının planlanması, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. (Ed: H. F. Odabaşı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 51-70.
- Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten Okuldan Öğrenen Okula. Yeni Türkiye. 7:1-2.
- Fidan, N. (1997). Okulda Öğrenme ve Öğretme. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gordon, T. (1993). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gözütok, D. (1995). Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı İlkokullarda Dönüt ve Düzeltmenin Öğrenmeye Etkisi. Ankara: TDV Yayınları.
- Jones V. F. and L. S. Jones (1990). Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students. Boston: Allyn and Bacon.
- Kauchak, D. ve P. Eggen. (2003). Learning and Teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- Kuzgun Y, ve D. Deryakulu. (2006). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (Ed: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 1-11.
- Küçükahmet, L. (2002). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. 13. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Martella N., T. Slocum ve R. Martella. (2004). Introduction to Direct Instruction. United States of America: Pearson Education.

Moore, K. (1998). Classroom Teaching Skills. Boston, USA: McGraw-Hill.

Oral, B. (2007). Etkili öğretim ve etkili öğretim ilkeleri. Eğitim Psikolojisi. (Ed: A. Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 547-586.

Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim. 3. baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özsoy, O. (2004). Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yayıncılık, Reece, I. and S. Walker, (2000). Teaching, Training and Learning: A Practical Guide. Sunderland: Business Education Publishers.

Saban, A. (2002). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 12. baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.

Shuell, J.T. (1994). Cognitive Conceptions of Learning. Review of Educational Research. 56, 4; 411-426.

Sönmez, V. (2004). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. 11. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2002). Yaratıcılık ve Birey. Eğitime Yeni Bakışlar. (Ed: A.M. Sünbül). Ankara: Mikro Yayınları, ss. 163-180.

Şahin, T. (1998). İlköğretim Okullarında Sınıfıçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Nasıl Olmalıdır? Çağdaş Eğitim. 23, 239; 28-30.

Şimşek, A. (2006). Öğrenme biçimi, İçerik Türlerine Dayalı Öğretim (Ed: A. Şimşek). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şimşek, A. (2000). Önsöz., Sınıfta Demokrasi. (Ed: A. Şimşek). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. v-vi.

Toprakçı, E. (2002). Eğitim Üzerine. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Walkin, L. (1992). Teaching and Learning in Further and Adult Education. Cheltenham: Stanley Thornes.

Weinstein, C. E. ve R. E. Mayer (1993). Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri. (Çev: M. Demirel). Eğitim ve Bilim. 17, 88; 52-59.

Yanpar, T. (2006). Eğitimin Teknolojik Temelleri, Eğitim bilimine giriş. (Ed: V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 187-212.

Yıldıran, G. (1982). Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.