

BEYAZ NOKTA® GELİŞİM VAKFI DÜŞÜNCE NOTU

Ülkemizin Program Geliştirmedeki Ayrılmaz Üçlüsü; Amaç, Davranış, Taksonomi.



BEYAZ NOKTA® GELİŞİM VAKFI

Sedat Simavi Sokak No:29/Z-1

06550 Çankaya/ANKARA

Tel:+90(312) 442 07 60 Faks: +90(312) 442 07 76

<http://www.beyaznokta.org.tr>

e-mail: bnv@beyaznokta.org.tr

Ülkemizin program geliştirmedeki ayrılmaz üçlüsü; amaç, davranış, taksonomi.

H. ALP BOYDAK

Amaç yazımı ülkemizde tamamen olmazsa olmaz konumuna gelmesine rağmen program geliştirme prensiplerini aldığımız ülke olan ABD'de hala tartışılmaktadır. Araştırmacılar, "amaç" yazılarak hazırlanan öğretim programlarının öğrenim kalitesini arttırdığını ortaya koyacak kanıtlar bulmamıştır.

Ülkemizde de oldukça yaygın olarak kullanılan "hedef" ya da "amaç"lı öğretim programı yazımı gerçekten umulduğu kadar faydalı mıdır? Hele hele davranış yazmak eğitim ve öğretim kalitesini ne kadar yükseltmektedir? Peki ya taksonomi ne kadar önemlidir?

"Amaç"(hedef her ne kadar farklı anlamda ise de bu yazıda eş anlamlı kullanılmıştır) yazımı ülkemizde tamamen kabul görmesine rağmen, program geliştirme prensiplerini aldığımız ülke olan ABD'de hala tartışılmaktadır. ABD'de bu kadar yaygın olmasının onun tartışılmasına engel teşkil etmediğini görmekteyiz. Duchastel & Merrill (1973), 50'ye yakın çalışmayı incelemeleri sonucunda; "amaçlı" öğretim programı kullanılarak yapılan öğretimin "amaçsız" öğretim programı kullanılarak yapılan öğretime göre çok küçük fark ile daha iyi olduğunu ama aynı sayıdaki bir başka grup çalışmada ise iki grup arasında bir fark olmadığını saptamışlardır(s.54). Aynı araştırmacılar amaç yazmanın hiç bir zararının görülmediğini; bu nedenle kullanılmasını önermişlerdir(s.63). Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda "Amaçlı öğretim programı hangi tür öğrenenlerde daha başarılı ile kullanılabilir? Hangi bilgiler, hangi tür amaçlar ile öğrenilir? Hangi konular amaç yazımı ile daha iyi öğrenilir? gibi daha belirgin sorulara cevap aranmıştır. Bu çalışmalar ışığında Faw & Waller (1976), Melton (1978), Klaur (1984) aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır.

1. Amaçlar öğrenciler tarafından bilinirse, öğrenilmesi gereken bölümlere yol gösterici olarak kullanılırsa ve bunların öğrenciler tarafından öğrenmeyi kolaylaştırdığına inanılırsa faydalı olduğu söylenebilir.

2. Amaçlar açık bir şekilde yazılırsa ve öğrenilmesi gerekenler ne çok zor ne de çok kolay olursa faydalıdır denebilir.

Bizim mükemmelliğine bütün kalbimizle inandığımız taksonomik yaklaşım için Furst (1981)şunları söylemektedir. "Taksonomi kullanılarak düzenlenen amaçlar ve buna bağlı olarak planlanan öğrenim yaşantılarının hiyerarşik ve sistematik olarak düzenlenmesi uygulamada çok nadir hedefe ulaşmaktadır.

3. Orta düzeyde beceri sahibi öğrencilerin alt ve üst düzeyde beceriye sahip öğrencilere göre amaçlardan daha fazla faydalandıkları söylenebilir.

4. Amaçlar öğrenilmesi önemli olduğuna inanılan bölümün öğrenilmesinde artış sağlarken öğretim programı tasarımcısı tarafından fazla önemsenilmeyen öğrenmeleri ise dumura uğratmaktadır.

Yukarıdaki sonuçlara göre ülkemizdeki durum pek iç açıcı görünmemektedir. 1. maddede belirtilenler zaten mümkün değildir. Öğretmenlerin bir kısmına dahi ulaştıramadığımız amaçların öğrenciler tarafından bırakın beğenilmesi veya faydalı olduğuna inanılması, görülmesi bile mümkün değildir. 2. maddede belirtilen husus kesinlikle kimse tarafından göz önüne alınmamaktadır. Zorluk derecesi ne olursa olsun her konu bu şekilde yazılmaktadır. Öğrenci becerileri kesinlikle göz önüne alınmamakta, son madde zaten düşünülmemektedir.

Bizim mükemmelliğine bütün kalbimizle inandığımız taksonomik yaklaşım ise sürekli eleştirilmektedir. Bu konu ile ilgili birkaç görüş aşağıda çıkarılmıştır. Bu konuda pek çok yayından sadece bir kaçıdır.

Yapılan çalışmalar sonunda taksonomi kullanarak düzenlenen amaçlar ve bunlara bağlı olarak planlanan öğrenim yaşantılarının hiyerarşik ve sistematik olarak düzenlenmesinin uygulamada çok nadiren beklenen hedefe ulaştığı sonucu kabul görmektedir(Furst 1981). Bu durumu göz önüne alan Biehler ve Snowman (1993) öğretmenlere her ne kadar öğrenilmesi gerekenlerin bir plan dahilinde olmasını tavsiye etmekte iseler de öğrenilmesi gerekenleri ilkden sona doğru basamaklar halinde birbiri ardı sıra dizerek mükemmel bir amaçlar seti oluşturmalarının (dikkat! davranış değil) yanlış olacağını, çünkü uygulamada işlerin hiç de planlandığı gibi olmadığını görmeleri üzerine amaç yazmaktan tamamen vazgeçebileceklerini söyleyerek uyarılmaktadır. Bizde ise sürekli olarak amaçların hiyerarşik ve sistematik olarak düzenlenmesine çalışılmaktadır.

Bilişsel Alanda taksonomiye gerçekleştiren grubun lideri ve Türkiye'de oldukça büyük kabul gören Benjamin S. Bloom taksonominin sonuçları hakkında şu gözlemini aktarmaktadır. Taxonomy of Educational Objectives-Cognitive Domain (Dilimize tercüme edilmiş ve günümüz Türkiye'sinde eğitimin tüm safhalarında kullanılan yapıt) kitabının bir milyon kopya satmasından sonra yaklaşık çeyrek yüz yıl öğretmen yetiştirilmesinde ve öğretmen yetiştirilmesinde ve hizmet içi eğitiminde kullanılmasına rağmen ABD'deki öğrencilere yönlendirilen soruların tahmini %90'ı sadece basit bilgiyi istemektedir. Bizim öğretim materyallerimiz, bizim sınıf içi öğretim metodlarımız ve sınav sorularımız taksonominin en alt basamağı olan bilgi basamağının üstüne nadiren çıkmaktadır(1984, s.13).

Görüldüğü gibi ABD'de amaç yazımının faydası kesinlik kazanmamıştır. Taksonominin geçerliliği ise Bloom tarafından dahi sorgulanmaktadır. Dikkat edilirse yukarıda tartışılan davranış yazımı değil amaç (hedef) yazımıdır. Amaç yazımının ABD'de bu kadar tartışması yapılırken ülkemizde amaç yazımı tamamen olmazsa olmaz durumuna gelmiştir. Bu bir derece kabul edilebilirken (amaç yazımının hangi durumlarda faydalı olabileceği belirtilmişti), bir dönem popüler olan ve sonra

Program geliştirmenin büyük üstatları Tyler ve Taba davranış yazmamıştır. Ülkemizde program geliştirme öğrencilerinin ve toplumun büyük kesiminin sandığının aksine Bloom da asla davranış yazmamıştır. Bloom'un yazdıkları bizim hedef diyebileceğimiz amaçlardır.

zararları fark edilip vazgeçilen veya yukarıda belirtilen sıkıntıları en aza indirilerek öğrenci kazanımı ismi ile değiştirilmiş hali bir dereceye kadar kullanılan davranış yazılması da ülkemizde adeta zorunlu duruma gelmiştir. Davranış yazımı sanki çağdaş bir müfredatın ayrılmaz bir parçasıymış gibi görülmeye başlanmıştır. Bu konuda ciddi bir şekilde düşünülmesini gerektirecek kadar çok veri var iken bu durum nasıl oluşmuştur bilinmez ama mutlaka artık davranış yazımı sorgulanmalı, en azından yabancı kaynaklar taranmalıdır. Bu makalede sadece gelecekteki çalışmalarını motive eder düşüncesi ile birkaç çalışma sunulmuştur.

Program geliştirmenin büyük üstatları Tyler ve Taba davranış yazmamıştır. Ülkemizde program geliştirme bölümü öğrencilerinin ve toplumun büyük bir kesiminin sandığının aksine Bloom da asla davranış yazmamıştır. Bloom'un yazdıkları bizim hedef diyebileceğimiz amaçlardır. Sadece amaçları belirlemiştir. Program geliştirmenin ülkemizdeki kurucularından, Selahattin ERTÜRK'ün (1972) "Eğitimde Program Geliştirme" kitabında, Bloom'un Taksonomi of Educational Objectives

kitabındaki hedefleri olduğu gibi tercüme ederek kendi kitabının "Hedefler" başlığı altında göstermesi yeterli kanıt olur sanırım. Bu hedefler şunlardır.

Bloom'un (1956)"Taxonomy of Educational Objectives" kitabından;

To define technical terms by giving their attributes, properties, or relations. Ertürk'ün(1972) "Eğitimde Program Geliştirme" kitabının "Hedefler" başlığı altında(s 64) şu şekilde aynen tercüme edilmiştir; Teknik terimlerin özelliklerini, özelliklerini, ya da ilişkilerini vererek tanımlama. Bloom'dan To recall of major facts about particular cultures. Ertürk'den; Belli kültürler hakkında belli başlı olguları hatırlama.(s 64) Yine hedefler başlığı altında görülmektedir.

Ülkemizde yazılan davranışlar ABD'de Robert F. Mager'ın (1962) yazdığı ve "Specific Objectives" diye adlandırdığı basamaklı sisteme çok benzemektedir. Bu benzerliği vurgulamak için Mager'ın davranışlarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Verilen 10 ağaç resminden sekiz tane yaprağını döken ve dökmeyen ağacı ayırt eder.

Bir önceki hafta verilen kelime listesinin en az %90'nını doğru yazar.

3 dakika içerisinde 3 tane iki basamaklı sayı içeren en az 7 tane toplama problemini çözer.

Verilen bir daktilo makinesini iki dakika içerisinde bir iş mektubu yazmaya hazır hale getirir.

Görüldüğü gibi Mager'ın hazırladığı gibi davranış yazma bizim davranış yazma yöntemimiz ile temelde aynıdır. Bu nedenle Mager'ın yazdığı davranışların çıkardığı sorunlar bizde de aynıdır

Ülkemizde yazılan davranışlar ABD'de Mager'ın yazdığı basamaklı sisteme çok benzemektedir. Bu davranış yazım şekli için Biehler and Snowman (1993) şunları söylemektedir. "Mager'ın 'Preparing Instructional Objectives' kitabının yayınlanmasından sonra Mager'ın davranışları büyük kabul ve ilgi gördü fakat zamanla anlaşıldı ki bu tip spesifik davranış yazma ile sadece bilgi aktarılabilmekte, daha üst öğrenme ve becerilerinin gelişmesi ise mümkün olmamaktadır.

denebilir. Bu konuda Biehler ve Snowman (1993) şunları söylemektedir. Mager'ın "Preparing Instructional Objectives" kitabının yayınlanmasından sonra yukarıdaki gibi davranış yazmak büyük bir kabul ve ilgi gördü, (Bizde de öyle) fakat zamanla anlaşıldı ki bu tip spesifik davranış yazma ile sadece bilgi aktarılabilmekte ve basit beceriler kazandırılabilenkte, daha üst öğrenme ve becerilerinin gelişmesi ise mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bu şekilde davranış yazımı önemini kaybetmiştir.(Bizde ise hala sürüyor)

Bu durum elbette ki Mager'ın davranış modelini benimseyen ülkemizde de aynı sorunu ortaya çıkaracaktır ve çıkarmaktadır. Tüm ülke ezbercilikten kurtulmaya çalışmakta, ama bir çare bulamamaktayız.

Nitekim ülkemizde de sadece bilgi aktarılmakta, öğrencilere bilgiye ulaşma ve bilgiyi yetkin bir biçimde kullanabilme becerilerini kazandırmak uygulamada mümkün olmamaktadır. Bunun başka nedenleri de vardır elbette, fakat en önemli nedeni bu tip davranış yazmada bilginin ön plana çıkmasıdır ki ülkemizde öğretimin tek çıktısı bilgi olarak algılanmaktadır.(her ne kadar tersi söylene de) Ölçülmesi ve gözlenebilmesi en kolay olan bilgi ön plana çıkmaktadır. Çünkü bilgiyi ölçmede hata yapma olasılığı çok azdır. Analiz basamağında davranış yazsanız dahi bu davranışın kolayca ölçülebilmesi için ürünün yani analiz sonucunun baz alınması gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

1. Verilen bir tümencenin öğelerini bulup gösterme(seçip işaretleme)

Bu davranış analiz düzeyindedir fakat dikkat edilecek olursa gerçekte istediği bilgidir. Yani öğrenci tümceyi öğelerini ezberlerse hiçbir analiz faaliyetinde bulunmadan bu davranışa ulaşabilir. Şöyle ki, öğretmenin sınıfta yaptığı örnekleri ezberler, sınavda sorulan benzerlerini analiz yapmaya gerek kalmadan ezberden yapar. Böylece öğretmeninden veya sınavdan tam puan alabilir. Ama gerçekte analiz hedefini gerçekleştirmemiştir, fakat hiç kimse bunu önemsemez bile, çünkü davranış bilgisini istemektedir ve bilgisini ölçmektedir. Analiz yapma becerisinin kendisi ise ikinci plana düşmüş onun yerine bilgi ön plana çıkmıştır. Ne öğretmen ne de öğrenci analiz edebilme becerisini geliştirme veya bu beceriyi ölçme derdinde değildir bile.

Başka bir deyişle biz sadece ürüne göre karar vermekteyiz. Nitekim önceden de vurgulandığı gibi ülkemizde ürün olarak sadece bilgi anlaşılmaktadır. Eğer biz ürünü ön plana çıkarırsak kendiliğinden bilgisini de ön plana çıkarmış oluruz. Bu ne demektir? Bu bilgi benim için önemlidir; gerisine karışmam. İşte Türk eğitim sistemi de bu sancıyı çekmektedir. Farkında olmadan ürün dediği bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Analiz veya sentez basamağında hedef de yazsanız bizim tarzımızda davranış yazdığınız müddetçe ulaşılacak sadece bilginin kendisinin ezberlenmesi olacaktır.

Peki ya benim için önemli olan bilgi değil, bilgiye ulaşma yolu ve bilgisini kullanma becerisi ise bu durumda ben yine de bilgisini ön plana almalı mıyım? Elbette ki hayır. Önceleri bilgi, bilgiye ulaşma

Gronlund bizim yazdığımız davranışların benzerlerini yazmış olan Mager için şunları söylemektedir "Öğrenme etkinliklerinin çoğu Mager'ın verdiği davranışlarla anlatılamayacak kadar karmaşıktır. Ayrıca Mager'ın tarif ettiği gibi davranışlar öğrenciler ve öğretmenler tarafından basit becerilerin geliştirilmesi ve basit bilgilerin ezberlenmesi yoluna gitmelerine sebep olmaktadır."

yolundan çok daha önemli idi ve kolayca ölçülebilir ve gözlenebilirdi, şimdi ise bilgiye ulaşma yolu ve bilgisini kullanma çok daha önemli. O halde her ne kadar bilgisini ölçmek ve gözlemek kolay ise de işime yaramayanı bir tarafa bırakıp daha zor ölçülebilen ama amacıma uygun olan süreci, yani bilgisini ulaşma yolu ve bilgisini kullanmayı, ön plana çıkarmam gerekmektedir. Aksi takdirde hem program geliştirmeciler hem öğretmenler hem de ulusal sınavları hazırlayanlar bilgisini ön plana çıkaracak ve bunun sonunda da öğretmenler sadece bilgi ile uğraşacaklar, başka bir deyişle sadece ve sürekli bilgi yüklemeye çalışacaklardır. Söylemek gerekir ki şu anda olan da budur.

Hem bilgiye ulaşma yolu ve bilgisini kullanma ve bizzat bilginin üretilmesini hedefliyoruz, hem de sadece bilgi artırımına neden olan çok basit, bir o kadar da kısır ama kolay ölçülebilen bu davranış yazma yöntemi kullanıyoruz. Böylece de kendi kendimiz ile ters düşüyoruz; istediğimiz bilgiye ulaşma yolu, bilgisini kullanma yolu, bilgisini üretme yolu ama yazdığımız davranışlar ile ulaşmak istediğimiz sadece bilginin kendisinin öğrencide yığınak yapması. Nitekim taksonominin üst basamaklarını içeren hedef ve davranış da yazsanız uygulamada bilgi basamağına inmekte, herkes bilgi ile meşgul olmaktadır. Bu sonucu Bloom da itiraf etmektedir. İnsanlara bilgi biriktire biriktire bir gün onlarda bir patlama olacağını ve analiz, sentez, uygulama ve değerlendirmenin inanılmaz bir kolaylıkla o kişilerce gerçekleştirileceğini sanıyorsak çok yanılıyoruz. Bu beceriler ancak uygulandıkça geliştirilebilir. Birden patlama sonucu oluşması imkansızdır, araştırmalar da bunu söylemektedir. O halde kişinin bu becerileri geliştirebilmesi için ya bu becerilerin ön plana çıktığı davranışlar yazmamız ya da davranış yazmaktan tamamen vazgeçmemiz gereklidir. Nitekim eski programlar ile öğrenim şimdikine göre daha ezberden uzak eski öğretmenler bunu fark edip söylemekte ve bu konuyu incelediğimizde bizde kendi kendimize itiraf etmekteyiz.

Davranış olmazsa olmaz diyorsak (ki araştırmalar bunun aksini söylüyor) yani mutlaka davranış yazmamız şart diyorsak eski bir davranışçı olan Gronlund'ın şu sözlerine bakalım. Gronlund bizim yazdığımız davranışların benzerlerini yazmış olan Mager için şunları söylemektedir "Öğrenme etkinliklerinin çoğu Mager'ın verdiği davranışlarla anlatılamayacak kadar karmaşıktır. Ayrıca Mager'ın tarif ettiği gibi davranışlar öğrenciler ve öğretmenler tarafından basit becerilerin geliştirilmesi ve basit bilgilerin ezberlenmesi yoluna gitmelerine sebep olmaktadır." Mager'ın

davranış yazma şeklini eleştiren Gronlund Mager'ın davranışları yerine süreci (yani yolu) baz alan aşağıdaki davranışlara benzer davranışlar yazmayı önermektedir.

Öğrencilerden aşağıdaki kazanımlar beklenmektedir;

1. Kaya, toprak ve suyun karakteristik özelliklerini tarif eder.
2. Gözlem ve inceleme yolu ile kaya ve taşları fiziksel özelliklerine göre sınıflar.
3. Deney ve gözlemler yaparak topraktaki canlı ve cansız varlıkları ayırt eder.
4. Rüzgar ve suyun toprak ve kayalara olan etkisini fark eder.

Gronlund (1991) bu şekilde hedef ve öğrenci kazanımı yazmasına 3 sebep söylemektedir.

1. Öğrenme etkinliklerinin çoğunun, Mager'ın tavsiye ettiği davranış yazmaları ile ifade edilebilmesine imkan olmayacak şekilde karmaşık olması.

Mager'ın davranışlarını bile hedef kabul edip, bizi davranış yazmaya zorlayan bu davranış yazma yöntemimiz için, Gronlund'ın aşağıdaki sözleri, bizlere söylenecek fazla bir söz bırakmamaktadır.

Gronlund: "Mager'ın yazdığı davranışlar, öğretmene en küçük esneklik tanımayan uzun ve hantal listeler oluşturmaktadır. Öğretmenler bu davranışlarla uğraşacaklarına ders işlenişleri ve daha kaliteli sınav soruları hazırlamaya vakit ayırmalıdır"

2. Mager'ın tavsiye ettiği davranışların, öğrenci ve öğretmenleri bilgilerin ezberlenmesi ve basit becerilerin öğrenilmesine konsantre olmaya yatkın hale getirmesi.

3. Öğretmene en küçük esneklik tanımayan uzun ve hantal listeler oluşturması

Biz ise Mager'ın davranışları ile de tatmin olmayıp bir de onun davranışlarının bazılarını hedef kabul edip ona davranış yazmaktayız: "Verilen bir daktilo makinesini iki dakika içerisinde bir iş mektubu yazmaya hazır hale getirir." Mager'ın bu davranışı bize göre hedeftir ve buna davranış yazmamız gerekmektedir. Gronlund'ın önerdiği öğrenci kazanımları yerine bizim davranış yazma sistemimize göre yazmaya kalktığımızda karşımıza şöyle bir liste çıkmaktadır.

1. no'lu öğrenci kazanımı yerine;

1. Kaya toprak ve suyun ne olduğunu söyleme/yazma
2. Kaya çeşitlerini söyleme/yazma
3. Su çeşitlerini söyleme/yazma
4. Toprak çeşitlerini söyleme yazma
5. Belli başlı kayaların karakteristik özelliklerini söyleme/yazma
6. Belli başlı su karakteristik özelliklerini söyleme/yazma
7. Belli başlı toprak karakteristik özelliklerini söyleme/yazma

3. no'lu öğrenci kazanımı için iki hedef altında davranış yazmamız gerekmektedir.

Hedef1

Canlı ve cansız varlıkların farklarının bilgisi

1. Canlı varlıkların ne olduğunu söyleme/yazma
2. Cansız varlıkların ne olduğunu söyleme/yazma
3. Canlı varlıkların ayırıcı özelliklerini söyleme/yazma
4. Cansız varlıkların ayırıcı özelliklerini söyleme/yazma
5. Canlı ve cansız varlıklar arasındaki farkları söyleme/yazma
6. Verilen canlı ve cansız varlıkların ayırıcı özellikleri listesinden 3 tane canlı varlık özelliğini işaretleme.

7. Verilen iki ya da daha fazla varlığın içerisinde canlı ve cansız varlıkları ayırt edip söyleme/yazma.
8. Verilen bir grup canlı ve cansız varlık resimlerinden cansızları seçip işaretleme.

Taksonomik yaklaşım uygulama düzeyinde şöyle bir problem ortaya çıkarmaktadır: Bilgi basamağını programda gören kitap yazarı tüm bilgileri kitabına yazmakta, öğretmen ise bu bilgilerin ezberlenmesi için elinden geleni yapmaktadır. Bunun sonucunda "yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlı" gibi ezberlemeyi kolaylaştıran tekerlemeler icat edilmektedir. Önemli olan ise öğrencinin bu tekerlemeyi ezberlemesi değil verilen bir yıllık grafikte bu yoruma kendisinin varmasını sağlamaktır.

Hedef 2

Canlı ve cansız varlıklar arasındaki farkları kavrama

1. Verilen bir grup canlı ve cansız varlık arasından canlı varlıkları seçip neden canlı varlıklar olduğunu söyleme/yazma.
2. Verilen bir varlığın canlı ya da cansız olduğunu kendi cümleleri ile açıklayıp söyleme/yazma.
3. Canlı varlıkların cansız varlıklar arasındaki farkı açıklayıp söyleme/yazma.

Dikkat edilirse burada uygulama basamağında da hedef gereklidir fakat bu yazıyı uzatmamak için bu yapılmamıştır. Bu örnekler Gronlund'ın "Öğretmene en küçük esneklik tanımayan uzun ve hantal listeler oluşturmasıdır" dediği 3. maddede ne demek istediğine açıklık getirmek amacı ile verilmiştir. Pek çoğu hedef sayılıp yeniden davranış yazmaya da uygundur dersem işin vahametini; bir de bu davranışların özellikle ilkokulda öğretmenlerin her ders planında yazmak zorunda olduğunu söylersem çekilen çileyi ve boşa harcanan zamanı anlatabilmiş olur muyum bilmiyorum. Ayrıca davranış yazımı öylesine kurallara bağlanmış ve öylesine karmaşık hale gelmiştir ki Üniversitede parmakla gösterecek kadar az sayıda kişi bu davranışları tüm kurallara uygun yazabilmektedir. Özellikle Osmanlı'nın son zamanlarında Arapça ve Farsça'nın birer araç olmaktan çıkarılıp birer amaç haline getirilerek, bilimsel eserlerin çok az kimsenin anlayabileceği bir ayrıcalık durumuna getirildiği gibi her öğretmenin kolayca yazabilecek ve anlayabilecek gibi olması gereken hedef ve davranış yazımı da adeta bir 'elit dili' haline gelmiştir.

Bu davranış yazma yöntemi ve Gronlund'ın yazdığı öğrenci kazanımlarını karşılaştırdığımızda Gronlund'ın öğrenci kazanımlarını bilgi, kavrama, uygulama gibi taksonomik bir yaklaşımla ele almadığını söyleyebiliriz. Bu ise bizim için son derece önemlidir. Hem taksonomik yaklaşımdan bizi kurtaracaktır, hem de okul düzeyinde taksonominin ortaya çıkardığı sorunları bir dereceye kadar ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır. Taksonomik yaklaşım uygulama düzeyinde şöyle bir problem ortaya çıkarmaktadır: Bilgi basamağını programda gören kitap yazarı tüm bilgileri kitabına yazmakta, öğretmen ise bu bilgilerin ezberlenmesi için elinden geleni yapmaktadır. Bunun sonucunda "yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlı" gibi ezberlemeyi kolaylaştıran tekerlemeler icat edilmektedir. Önemli olan ise öğrencinin bu tekerlemeyi ezberlemesi değil verilen bir yıllık grafikte bu yoruma kendisinin varmasını sağlamaktır. Bizim yazdığımız bu davranışlar ile bilgiye ulaşmak uygulamada mümkün olmamaktadır, çünkü bilgi basamağında yazılan davranışlar kitap yazarı tarafından bire bir ders kitabına aktarılmaktadır. Artık öğrenci için bu bilgileri ezberlemekten başka bir seçenek kalmamaktadır. Taksonominin üst basamaklarında yazılan hedefler ve davranışlar için de aynı durum söz konusudur. Deneyler, deney sonuçları, grafik ve tabloların yorumları kitaplarda yazılmakta (yani bilgi basamağına indirilmekte) ve öğrenciler için sadece bu yorumları ezberlemek kalmaktadır. Eğer araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşabilen ve bilgiyi kullanan nesiller yetiştirmek istiyorsak Bloom' un bile 'başarıya ulaşamadı' dediği taksonomik yaklaşımdan vazgeçip, Gronlund' ın öğrenci kazanımları dediği davranışlara benzer davranışlar yazmalı ya da davranış yazmaktan tamamen vazgeçmeli ve hedefleri belirlemekle yetinmeliyiz.

Eğitimimizin ayrılmaz parçası olarak algıladığımız amaç, davranış ve taksonomi sandığımızın aksine program geliştirmede olmazsa olmaz değildir. Her zaman için

sorgulanabilir, değiştirilebilir, gerekirse atılabilir. Bir yöntemi bir dönem kullanıldı diye sonsuza kadar kullanmamız gerekmemektedir. Ama asıl sorun sorgulamamız değil, sorgulama ihtiyacı hissetmememizdir ki bu da ezberci eğitimin ağır faturasıdır.

Halen yazdığımız bu davranış yazma yöntemimizin gözden geçirilmesi kaçınılmazdır. İleri dediğimiz ülkelerde artık kesinlikle bu şekilde davranış yazma görülmemektedir. Bunun yerine davranış yazımından ya tamamen vazgeçilmiş ya da öğrenci kazanımı şeklinde davranışlar tercih edilmiştir. Bu değişimi fark etmek için bu ülkelere gitmeye gerek kalmamıştır. Tek yapılması gereken internette bir gezinti yapmaktır. İnternette verilen öğretim programlarının davranışlarının incelenmesi ve buna göre bizdeki davranış yazımının da değiştirilmesi kaçınılmazdır.

Eğitimimizin ayrılmaz parçası olarak algıladığımız amaç, davranış ve taksonomi sandığımızın aksine program geliştirmede olmazsa olmaz değildir. Her zaman için sorgulanabilir, değiştirilebilir, gerekirse atılabilir. Bir yöntemi bir dönem kullanıldı diye sonsuza kadar kullanmamız gerekmemektedir. Ama asıl sorun sorgulamamız değil, sorgulama ihtiyacı hissetmememizdir ki bu da ezberci eğitimin ağır faturasıdır.

Alp Boydak

Referans:

Biehler, R. F. and Snowman, J. (1993). Psychology applied to teaching (7th ed.) Boston: Houghton Mifflin Company

Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E.J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R. (Eds). (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.

Bloom, B.S.(1984). The two sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Researcher, 13(6, 4-16

Duchastel, P .C., and Merrill, P. F.(1973) The effects of behavioral objectives on learning: A review of emprical studies. Review of educational Research, 43(1), 53-69

Ertürk, S.(1972) Eğitimde Program Geliştirme.. Ankara: Cihan Matbaası

Faw, H. W., and Waller, T. G. (1976). Mathemagenic behaviors and efficiency in learning from prose materials. Review of Educational Research, 46, 691-720

Furst, E. J. (1981). Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain. Review of Educational Research, 51(4), 441-453

Gronlund, N.E. (1985). Stating Objectives for Classroom Instruction (3rd ed). New York: Macmillan.

Gronlund, N.E. (1991). How to write and use instructional objectives (4th ed.). New York: Macmillan

Klauer, K. (1984). Intentional and incidental Learning with instructional texts: A meta-analysis for 1970-1980. American Educational Research Journal, 21(2), 323-339.

Mager, R.F. (1962). Preparing instructional objectives. Palo Alto, CA: Fearon.

Melton, R. F. (1920). Resolution of conflicting claims concerning the effect of behavioral objectives on students learning. Review of Educational R