



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANLAMAYA DAYALI TASARIM
KONUSUNDAKİ YETERLİLİK VE FARKINDALIKLARININ
GELİŞTİRİLMESİ**

ONUR BAŞARAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

KIRIKKALE - 2022



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANLAMAYA DAYALI TASARIM
KONUSUNDAKİ YETERLİLİK VE FARKINDALIKLARININ
GELİŞTİRİLMESİ**

ONUR BAŞARAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

KIRIKKALE - 2022

KABUL VE ONAY SAYFASI

Onur BAŞARAN tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Anlamaya Dayalı Tasarım Konusundaki Yeterlilik Ve Farkındalıklarının Geliştirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Oy Birliği ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Kırıkkale Üniversitesi İmza:

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan: Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Sınıf Eğitimi ABD, Mersin Üniversitesi İmza:

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ
Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Kırıkkale Üniversitesi İmza:

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 27/ 06/ 2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Onur BAŞARAN

27/ 06/ 2022

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANLAMAYA DAYALI TASARIM KONUSUNDAKİ YETERLİLİK VE FARKINDALIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Haziran 2022, 124 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının anlamaya dayalı tasarım (UbD/ Understanding by Design) konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesidir. Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 4.sınıfta öğretim gören 17 öğretmen adayının katılımı ile yapılmıştır. Öğretmen adayları gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenmiştir. Anlamaya dayalı tasarımda kullanılan geriye doğru tasarımın teorisini, aşamalarını içeren (30 ders saati) bir kurs tasarlanmış ve 16-19 Mayıs 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak çalışmadan önce ve sonra uygulanan açık uçlu soruları içeren form, çalışma devam ederken her gün sonunda yazılan yansıtıcı günlükler ve eğitim etkinliğinde performans görevi olarak verilen ders tasarımları kullanılmıştır. Eğitim sonrasında yapılan değerlendirmelerde öğretmen adaylarının, geriye doğru tasarım, anlama, büyük fikir, transfer, istenilen sonuçlar, değerlendirme kanıtları, performans görevleri, öğretim tasarımı gibi anahtar kavramları sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Katılımcılar derslerinde ve bazı projelerinde anlamaya dayalı tasarım konusunu kullanacaklarını ve tüm öğretmenlerin bu şekilde öğretim tasarımı yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunların yanında ders tasarımlarının alan uzmanları ve akranlar tarafından değerlendirilmesi sonucu ortalamanın üzerinde puanların alındığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kurs sonunda katılımcıların anlamaya dayalı tasarım konusunda yeterliliklerinin ve farkındalıklarının arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım), Geriye doğru tasarım, Öğretmen adayları, Yeterlilik ve farkındalık.

ABSTRACT

DEVELOPING PRE-SERVICE TEACHERS' COMPETENCE AND AWARENESS ON UNDERSTANDING BY DESIGN

Kırıkkale University
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences, Master's Thesis
Advisor: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
June 2022, 124 pages

The aim of this research is to develop pre-service teachers competence and awareness about understanding by design (UbD). This study was carried out with the participation of 17 teacher candidates studying at Kırıkkale University, Faculty of Education, in the 4th grade. Teacher candidates were determined on a voluntary basis. A course covering the oryand stages of back ward design used in understanding by design (30 course hours) was designed and implemented between 16-19 May 2022. This study, which was designed in a qualitative research design, is a case study. Form with open-ended questions applied before and after the study, reflective diaries written during the study, and lesson designs given as performance tasks in the training activity were used as data collection tools. In the evaluations made after the training, it was observed that. In the evaluations made after the training, the pre-service teachers frequently used key concepts such as back ward design, understanding, big idea, transfer, desired results, assessment evidences, performance tasks, instructional design. The participants stated that they would use the concept of understanding-based design in their lessons and some of their project sand that all teachers should design instruction in this way. In addition, it was determined that the scores were above the average of the evaluation of the course designs by the field experts and peers. In this context, it was observed that at the end of the course, the competence and awareness of the participants on understanding-based design in creased.

Key Concepts: Understanding by design, Back ward design, Pre-service teachers, Competence and awareness.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans yaptığım süre zarfında desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgi birikimi ile yolumu aydınlatan ve tüm imkânlarıyla yanımda olan tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a teşekkürü borç bilirim.

Tez çalışmamda verdikleri önemli katkılardan dolayı sayın hocalarım Prof. Dr. Hakan DÜNDAR'a, Prof. Dr. Mustafa BOZDEMİR'e ve Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN'e teşekkür ederim. Ayrıca süreç içinde manevi desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu çalışmamda da her zaman yanımda olan ve çalışmama anlam katan sevgili eşim Kübra BAŞARAN'a teşekkür ederim.

Onur BAŞARAN

Haziran, 2022

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Öğrenme Kavramı	8
2.1.1. Öğrenme Yaşantıları	9
2.2. Eğitim Programı	10
2.2.1. Eğitim Programı Modelleri	12
2.2.1.1. Öğrenen Merkezli Program	14
2.2.1.2. Toplum Merkezli Program	14
2.2.1.3. Bilgi Merkezli Program	15
2.2.2. Eğitimde Program Geliştirme	15
2.2.2.1. Amaç- Hedef	16
2.2.2.2. Öğrenme Yaşantıları ve Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi	21
2.2.2.3. Eğitim Programının Değerlendirilmesi	24
2.3. Öğretmen Yeterlilikleri ve Gelişimi	26
2.3.1. Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi	27
2.3.2. Öğretmen Yeterlilikleri	30

2.4. Anlamaya Dayalı Tasarım.....	31
2.4.1. Tasarım ve Eğitim.....	32
2.4.2. Anlamaya Dayalı Tasarımın Amacı	34
2.4.3. Geriye Doğru Tasarımın Aşamaları.....	35
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	39
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliği Süreci.....	40
3.3.1. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliklerinin Planlanması	41
3.3.2. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması.....	42
3.4. Veri Toplama Aracı.....	43
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	44
4. BULGULAR	45
4.1. Eğitim Etkinliği Öncesinde Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	45
4.2. Eğitim Etkinliği Sonrasında Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular.....	48
4.2.1. Açık Uçlu Soruları İçeren Formlar ve Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Bulgular	48
4.2.2. Ders Tasarımlarından Elde Edilen Bulgular.....	66
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuç	69
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKLAR	74
EKLER.....	77
Ek-1 Etik Kurul İzin Belgesi	77
Ek- 2 Araştırmacının Anlama Dayalı Tasarıma Göre Hazırladığı Ders Tasarımı .	78
Ek- 3 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Anlama Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı	83
Ek- 4 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anlama Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı	90
Ek- 5 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayının Anlamaya Dayalı Tasarıma Göre Hazırladığı Ders Tasarımı	98
Ek- 6 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmen Adaylarının Anlamaya Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı.....	103
Ek- 7 Matematik Öğretmen Adaylarının Anlamaya Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı	111
Ek- 8 Eğitim Etkinliği Öncesi Açık Uçlu Soruları İçeren Form	120
Ek- 9 Eğitim Etkinliği Sonrası Açık Uçlu Soruları İçeren Form	121

Ek- 10 Tasarım Standartları Rubriği	122
Ek- 11 Eğitim Etkinliğine Dair Fotoğraflar.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	124



ÇİZELGELER DİZİNİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
3.1. Katılımcı Kodlamaları	40
3.2. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliği Programı	42
4.1. Eğitim Etkinliğinin Öncesinde Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular.....	46
4.2. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Tasarımın Gerekliliği Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	49
4.3. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Eğitimde Tasarım Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	51
4.4. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Anlamaya Dayalı Tasarım Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	53
4.5. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında İstenilen Sonuçlar Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	55
4.6. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Kanıtlar Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular.....	57
4.7. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Öğrenme Planı Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	59
4.8. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Büyük Fikir Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	61
4.9. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Eğitimde Büyük Fikir Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	63
4.10. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Farkındalık Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular	65
4.11. Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Tasarımlarının Anlamaya Dayalı Tasarım Standartları Rubriği Ortalamaları	67

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SİMGELER DİZİNİ

\bar{X} Aritmetik Ortalama

KISALTMALAR DİZİNİ

AKT	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
TED	Türk Eğitim Derneği
TDK	Türk Dil Kurumu
UbD	Understanding by Design/ Tasarım Yoluyla Anlama
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ertürk (2013: 93) “*Tatmin ortamında gül veren tohumun tatminsizlik ortamında diken vermesi beklendik bir olgudur.*” demiştir. Okuldaki memnuniyet ve tatmin ortamı; bireyin kişiliğine verilen değerden, onun potansiyeline duyulan saygıdan, öğrencilerin fikirlerinin dikkate alınmasından, eğitimcilerin yeterliliklerinden ve öğretmenlerin konu alanı bilgilerine kadar her şey olabilir. Sosyal ve fiziki çevre şartları ile bireyin içinde bulunduğu çevreyle ilişkisinin seviyesi ve yine o çevrede geçirdiği sürede bu memnuniyet ortamını etkiler. Ortamın hazırlanma nedeni, bireyin öğrenmesini sağlamak, hızlandırmak ya da öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak ise bu çevrenin amaca hizmet edecek biçimde tasarlanması çok önemlidir.

Doğumdan başlayarak insanın anlama, yorumlama ve öğrenme biçiminde hem nitelik hem de içerik açısından giderek yetkinleştiği sürece bilişsel gelişim süreci denir (Bayhan ve Artan, 2009; Türkoğlu, 2016). Vygotsky’e (1967) göre çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevrenin etkisi çok fazladır (Akt: Türkoğlu, 2016). Çocukların ilgilerinin, kazandıkları kavramların, yeteneklerinin kaynağı yaşadıkları sosyal çevreleridir. Tüm insanlar içinde buldukları sosyal çevrede diğerlerinin tutumlarından, hareketlerinden etkilenir sonrasında ise bu tutum ve hareketleri kendi davranışlarında yansıtmaya başlarlar. Thaler ve Sunsten’a (2008) göre çıkarılması gereken ders açıktır; eğer insanlara bir şey yaptırmak istiyorsanız onlara başka insanların o konuda neler yaptıklarını söylemeniz yeterli olacaktır. Bu hareket tarzına sosyal dürtmeler diyebiliriz. Yani insanlar sosyal çevrelerindeki insanların neler yaptıklarından kolaylıkla etkilenebilirler. Bruner (1960) ise bilişsel gelişim teorisinde, çocukların kendi ilgilerine ilerlerken sonuca varabilmek için aklındakileri tartıştığını, bu arada da çok fazla bilişsel araç kullandıklarını ifade eder. Ayrıca bilişsel gelişimde çevrenin önemini ve bireyin o çevre ile ilişkisinin önemini anlatmaktadır

(Akt: Türkoğlu, 2016). Bir çocuğun bilişsel gelişimi çevre şartlarına göre kapasitesinin en yüksek seviyesine çıkabilir. Ortamın uygun bir şekilde tasarlanmasının çocuğun bilişsel gelişimi üzerine etkisi olumlu olacaktır. Eğitimciler çevresel faktörlerin çocuğun bilişsel gelişimine etkisinin farkında olmalı ve çocuğun bulunduğu çevreyi ona göre tasarlamalıdır (Türkoğlu, 2016). Bu gelişim süreçlerinde anlamayı, yorumlamayı ve öğrenmenin kalıcı olmasını fiziki ve sosyal çevrenin amaca uygun olarak tasarlanması kolaylaştırabilir. Fakat sadece çevrenin tasarlanması yeterli olmayacaktır.

Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşabilmeleri için bu amaca uygun öğrenme yaşantıları tasarlamak gerekir. Bu yaşantıları tasarlarken öğrenmenin ancak öğrencinin bu yaşantılara aktif katılımıyla gerçekleştiği unutulmamalıdır (Tyler, 2014: 55). Bu öğrenme yaşantılarına karar verirken dikkat edilecek hususlar iyi belirlenmelidir; öğrenciyi sürecin dışında tutacak şekilde bir yaşantıdan fayda sağlanamaz. Tyler'a (2014: 61) göre öğrenci düşünebilmeyi ancak problemin çözümüne etkin katılımı ile gerçekleştirebilir, öğretmenin çözdüğü problemi sadece izlemek ile yetinirse hedef davranışa ulaşması mümkün olmaz. Böyle bir öğrenme ortamında, öğrenme yüzeysel olur ve bilginin kalıcılığı söz konusu olamaz. Fakat öğretimde eğitimcilerden beklenen kalıcı öğrenmenin sağlanmasıdır.

Bilginin kalıcı olmasını sağlamak bir öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Fakat eğitim programlarının en büyük eksikliklerinden biri olan geribildirimlerin zamanında yapılmaması gibi yetersizlikler bilginin kalıcı olup olmadığını tespit etmeyi zorlaştırır. Bilginin kalıcı olup olmadığı ise ancak uzun vadede anlaşılabilir. Çünkü öğrenci bilgiyi yeni bir durum ve ortamda kullanabilirse bilginin kalıcılığından söz edilebilir (Yurtseven, 2016). Buradan yola çıkarak öğretmenler bilgiyi aktarırken, gelecekte bilgilerin hangi durumlarda kullanılabileceği konusunda tasarımlar yapabilmelidir. Öğrenme yaşantıları tasarlanırken öğrencinin bilgiyi ileride karşılaştacağı yeni durumlara transfer edebilme yeteneği kazanmasının anlamının bir göstergesi olduğu dikkate alınmalıdır. Öğrenme yaşantılarını tasarlama aynı zamanda, öğretim programlarında öğrenmeyi kolaylaştırmak amacı ile yapılan öğretim tasarımıdır.

Öğretim programı geliştirme sürecinde uzmanlar ve öğretmenler, öncelikle anlamaya değer şeyin ne olduğunu, konuların diğer konularla ilgisini ve büyük fikirleri görebilmelidir. Öğretmenler bu bağlamda her zaman gelişime açık olmalı, hızla

gelişen teknoloji çağında gerekli araştırmaları yapmaktan kaçınmamalı ve öğretmenlik anlayışını farklı bir bakış açısı ile yeniden yorumlamalıdır. Çünkü öğretmenler artık birer tasarımcı rolünü üstlenmelidir. Çevrenin tasarlanması, öğretim programlarının tasarlanması, bu tasarımların anlamaya yönelik olumlu etkisinin olabileceği ve öğrenciyi sürecin içine katmanın anlamaya olumlu etkileri düşünüldüğünde anlamaya dayalı tasarımın anlamayı odak noktasına koyan yaklaşımı incelemeye değerlidir. Çünkü anlamayı merkezine koyan bir öğretim tasarımının amacı öğrencilere göre mantıksız, zor ya da karmaşık olan fikirleri, öğrencilerin aktif sorgulama ve düşüncelerini gözden geçirme süreçlerine dâhil ederek anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Wiggins ve McTighe, 2005). Wiggins ve McTighe'ye (2005) göre anlamak: *“Bilmekten farklı bir şeydir. Anlama, yalnızca bilgi ve beceri odaklı öğretim ve değerlendirmedekinden daha sofistike bir öğretim ve değerlendirme süreci içerir. Amaç anlamaksa, tasarım sürecinde anlama unsurunu da dikkate alarak ilerlemeye ihtiyaç vardır.”*

Demek oluyor ki öğretmen bir tasarımcı rolü üstlenecekse anlama unsurunu tasarımın merkezine almalıdır. Anlamanın gerçekleşmesi ise öğrencilerin aktif olarak sürece katılmaları ile sağlanabilir. Bunu yapabilmek için öğrenen farklılıkları dikkate alınmalıdır. Çünkü Wiggins ve McTighe'ye (2005) göre öğretmenler birer tasarımcıdır ve tasarımlarının merkezinde öğrenenlerin özellikleri dikkate alınarak öğretimin, öğrenme deneyimlerinin ve değerlendirmenin amaca uygun olarak farklılaştırılması vardır. Tüm bu söylenenler ışığında öğrencinin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamayan, onlara öğrendiklerini deneyimleme şansı tanımayan ve bireysel farklılıklarını göz ardı eden öğretim tasarımları anlamanın gerçekleşmesi amacıyla uzak olacaktır. Bu söylenenler ışığında öğrenen ihtiyaçlarını dikkate almak önemli olacaktır.

Ellis'e (2015) göre eğitim programlarını bilgiyi merkeze alan, öğreneni merkeze alan ve toplumu merkeze alan programlar olarak üç ana başlıkta ele alınabilir. Günümüz Türkiye'sinde baskın olan eğitim programlarının bilgiyi merkeze alan eğitim programları olduğu söylenebilir. Dersler ve öğretim programları planlanırken genellikle bilgi merkezli planlar yapılmaktadır. Bu program türleri genellikle daimici ve esasici eğitim anlayışına uygundur. Bu geleneksel anlayışa göre öğretmen, öğreten ya da bilgiyi öğrenciye iletendir (Erdoğan, 2002). Sınıflarda hâkimiyetin tamamen öğretmenlerde olması, öğrencilere çok fırsat verilmemesi, sınıf tasarımları,

yayınların kullanımı ve değerlendirme biçimleri Türkiye'deki eğitim programlarının genelde bilgiyi merkeze alarak geliştirildiği düşüncesini desteklemektedir. Merkezi sınavların olması ve sınavların bilgi odaklı olmasının sistem üzerinde bu anlamda etkisinin olduğu söylenebilir. Fakat günümüzde teknolojinin gelişim hızının bir sonucu olarak bilginin hızla arttığı unutulmamalıdır.

Teknolojinin gelişim hızını takip etmek özel ilgi ve zaman ile mümkün olacak bir düzeydedir. Çağımızda iletişim ve bilgi paylaşımı da çok hızlı ilerlemektedir. Tüm bu yenilikler dikkate alındığında öğretmenin görevi Erdoğan'ın (2002) tanımından çok daha geniş olmalıdır. Sadece ders kitapları takip edilerek konuların anlatılması bilginin hafızalarda anlamsız bir şekilde çok kısa kalmasına neden olacaktır. Herhangi bir konu, bilişsel gelişim evrelerinden herhangi birinde, herhangi bir çocuğa en etkili şekilde öğretilir (Bruner, 2009). Fakat geleneksel tanımda öğretmenin anlattığı konu sadece o evrede kalacak ve ileriye yönelik bir anlam ifade etmeyecektir. Anlamaya dayalı tasarımda ise öğretmenin rolü bu geleneksel anlayışın çok ötesinde ve çağın gerekliliklerine uygun biçimdedir. Öğretmen bu modelde, sınıf içinde kendi öğretim tasarımını kullanarak anlamayı ve transferi merkeze alır. Bu sayede öğretmenler sürekli öğrenmeye de açık olacaktır.

Dewey, en iyi eğitimin öğretmen öğrenci, öğrenci ise öğretmen olduğunda ortaya çıkacağını söylemiştir (Akt: Ellis, 2015: 24). Demek oluyor ki öğretmenin öğrenme yolculuğu bitmeyen bir süreçtir. Anlamaya dayalı tasarımda öğretmenlerin birer program tasarımcısı olmaları demek aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini geliştirebilme imkânı bulabilecekleri anlamına gelmektedir. Öğretmenin ise bu tasarımları en verimli şekilde yapabilmesi için güncel eğitim uygulamaları hakkında bilgilerini her zaman taze tutması gerekecektir. Çünkü anlamaya dayalı tasarım, öğretmenden eğitim programını takip etmekten daha fazlasını istemektedir. Ayrıca öğretmenlerin tasarımcı rolü üstlenmesi, onları sadece program geliştirme sürecine dâhil etmekle kalmaz aynı zamanda içerik bilgisi ve alan hâkimiyeti konularında da güçlü kılar. Tasarım ürünlerinin ortaya çıkarılması süreci; öğretmenleri alan bilgisi, değerlendirme becerileri ve pedagojik etkinlik konularında geliştirir. Tasarım yapan bir öğretmen, eğitim programını takip edilmesi gereken bir yönerge yerine, öğrenme sürecinin anlamlı bir parçası ve deney yapmak için bir fırsat olarak görür (Wiggins ve McGighe, 2005). Böylelikle öğretmenler öğretim süreci içinde çok daha etkin olacak ve sürecin bir parçası olacaktır.

Türkiye’de öğretmenler, eğitim programları hazırlanırken genellikle bu sürecin dışında tutulur. Programları tanıtıcı hizmet içi eğitimlerinde çok sağlıklı olmadığı ve seminerlerin çoğu zaman verimsiz geçtiğine yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Özdemir, 2016). Bunun sonucu olarak öğretmenler, kendisini sistemin bir parçası olarak görmeyebilir. Bir diğer problem ise ünitelerde yer alan konular öğrencilerin farklılıkları göz ardı edilerek işlenmesi ve öğrencilerin derse katılımı çok az sağlanmasıdır. Çoğu zaman izlenice ve kaynak kitapların dışına çıkmakta güçlük çekilmektedir. Literatüre bakıldığında anlama ve öğretmenlik mesleği üzerine çok çalışma yapıldığı görülse de tasarım, tasarımın anlama üzerine etkisi ve öğretmenlerin bu tasarım sürecine aktif katılımı üzerine çok çalışma görülmemektedir. Bu bağlamda anlamaya dayalı tasarımın anlamayı merkeze alan yaklaşımını öğretmen adaylarının benimsemesi ile bu konuda farkındalıklarının ve yeterliliklerinin artması uygulama alanına fayda sağlayabilir. Ayrıca eğitim sürecinde anlamaya dayalı tasarımın kullanılması öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin devamlılığına önemli katkı sağlayacaktır (Wiggins ve McTighe, 2005). Tüm bu söylenenlerin yanında ülkemizde anlamaya dayalı tasarım yaklaşımı üzerine sınırlı sayıda araştırma yapıldığından dolayı çalışmanın bu alanda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın konusu, anlamaya dayalı tasarım yaklaşımının öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin bir parçası haline getirilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında kullanılmasıdır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecini büyük fikirlere dayalı sondan başa doğru tasarlayarak ve transfer imkânı verecek şekilde tasarımlar yapması, anlamaya dayalı tasarım konusunda yeterlilik ve farkındalıklarının gelişmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışma farklı yönlerden önem arz etmektedir. Etkili öğrenme-öğretme süreci, bilginin ezberlenmesinden ve kalıplar halinde sunulmasından çok öğrencinin bilgiyi anlamasından ve uygulamasından geçer. Sadece eğitim programının ve kaynak kitapların takip edildiği bir sınıfta öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşeceğinden

emin olunamaz. Çünkü öğrencinin böyle bir ortamda aldığı bilgiyi ileride karşılaşacağı yeni durumlarda kullanması tam olarak beklenemez. Bu şekildeki bir sınıf ortamında öğrenen farklılıklarının dikkate alınması da güçleşecektir. Çünkü merkezde sadece kaynak kitap, öğretmen ve sınavlar vardır. Aynı zamanda bu tür hazırlanmış eğitim programlarının öğretmene de çok fazla fırsat vermeyeceği açıktır. Öğretmenin sadece belirli bir izlenceyi takip etmesi yani gerekli durumlarda inisiyatif alamaması eğitim programında herhangi bir sebepten dolayı oluşacak aksaklığın önüne geçilmesini zorlaştıracaktır. Fakat sınıfındaki öğrencilerin durumunu ve farklılıklarını en iyi öğretmen bilir. Çünkü öğrencilerle belirli saatlerde ve belli başlı durumlar dışında aksama olmadan en sık görüşen kişi o dersin öğretmenidir. Bu sebepten dolayı konuların aktarılma tarzında öğretmene fırsat verilmelidir. Öğretmene bu fırsat, anlamaya dayalı tasarlama misyonu ile verilebilir.

Çağımızda tasarımlar her konuda insan hayatını kolaylaştırmaktadır. Buna mimari tasarımlardan, çevrenin tasarlanmasından, teknolojiyi rahat ve verimli bir şekilde kullanmamızı sağlayan tasarımlara kadar çok fazla örnek verilebilir; tasarım hayatımızın her anında önemli bir yer edinmiştir. Bu nedenle eğitim programlarında da yapılacak olan etkili tasarımların öğrenme adına olumlu sonuçlar getireceği ve öğretmenlere öğretimin tasarlanması imkânı verilirse öğrenen farklılıklarının daha dikkate alınacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler tasarım yapma sürecinde birbirleri ile yapacakları çalışmalarda iletişimlerini artıracak ve bu görüşmeler okul iklimine olumlu katkı sağlayacaktır (Yurtseven, 2016: 6).

Bu anlatılanlar ışığında, anlamaya dayalı tasarımı merkeze alan yaklaşımın incelenmesi adına yapılan bu çalışma; etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması ile öğretmene yüklediği tasarımcı rolüyle öğretmeni programın bir parçası haline getirmesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışma; tasarımın neyin öğretileceği sorusuna açıklık getirecek olması, öğretmene bir çerçeve sunacak olması ve tasarım sürecindeki diyalogun okul iklimine sağlayacağı katkılar adına önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmadaki sayıtlı aşağıda verilmiştir:

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri samimiyetle yazdıkları ve açık uçlu soruları içeren formları kendi hür iradeleri ile doldurdıkları kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi'nde Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında mezun olma seviyesine gelmiş 17 öğretmen adayı ile yapılan uygulama ve onların belirttiği görüşler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tasarım: Bir şeyin biçimini kafada oluşturma işi ve bu yolla düşünölmüş biçimdir (TDK, 2022).

Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD/ Understanding by Design): İstenilen sonuçları ve değerlendirmeyi öncelikleyen, devamında öğrenme kanıtlarını ortaya koyan ve son olarak öğrenme planını ve yöntemini belirleyen, geriye doğru tasarım olarak isimlendirilen bir süreci içine alan öğretim tasarım modelidir (McTighe, 2022).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrenme kavramı, eğitim programı, öğretmen yeterlilikleri ve gelişimi, anlamaya dayalı tasarım yer almaktadır.

2.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme kavramının tanımı günümüze kadar çok fazla yapılmış olup Özden ve Şimşek'e (1998) göre öğrenmeyi tam olarak tanımlayabilmek zor bir iştir. Mesela son zamanlarda neler öğrendik sorusunu kendimize yöneltecek olursak bu soruya cevap vermek oldukça zor olacaktır. Çünkü içinde yaşadığımız çevre farklı şekillerde bizlere çok fazla bilgi yüklemesi yapmaktadır ve bu durum öğrendiğimiz bir sürü şeyin farkında olmadan gerçekleştiğini göstermektedir. Yani bir kısım öğrenmeler rastgele olmaktadır. Driscoll (1994) öğrenmeyi "*İnsanların çevreleri ile olan etkileşimleri sırasında sahip oldukları beceriler ya da potansiyel becerilerinde meydana gelen kalıcı değişimlerdir.*" olarak tanımlamıştır (Akt: Özden ve Şimşek, 1998: 74). Öğrenme ile ilgili tanımlar ne kadar fazla olursa olsun; tüm tanımların birleştiği noktada değişim kelimesinin varlığıdır. Ayrıca öğrenme tanımlarına genel olarak bakıldığında, öğrenmenin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2020: 95):

1. Bireyin davranışında meydana gelen belirgin değişimlerin olması,
2. Davranışta meydana gelen değişimin süreklilik arz etmesi,
3. Davranışta meydana gelen değişimin bireyin yaşantı kazanması ile gerçekleşmesi,
4. Davranışta meydana gelen değişimin, ilaç gibi uyarıcılar etkisiyle değil doğal olarak gerçekleşmesi,
5. Davranışta meydana gelen değişimin sadece büyüme sayesinde meydana gelmemesi,

Kavak'a (2020: 36) göre öğrenme okulun dışında farklı ortamlarda da gerçekleşebilir; öğrenme sadece bilişsel alanda olmayabilir ve her zaman istendik

biçimde de olmayabilir. Fidan ve Erden'e (1998: 163) göre bireyin davranışındaki değişimler olumlu yönde olacağı gibi olumsuz yönde de olabilir. Yani insanlar kötüyü ve yanlış öğrenebilirler. Çünkü öğrenme, bireyin çevre ile etkileşimde bulunduğu zamanların tamamında gerçekleşebilir ve o çevrede olumsuz durumlar olabilir. Öğrenme bilgi ve becerilerin yanında duyuşsal alanı da kapsar. Bu bağlamda öğrenmenin temel amacı, hayatının tamamında kullanabilmesi için bireye sağlıklı bir kişilik yapısı kazandırabilmektir. Bu şekilde istenilen sonuçları alabilmek için öğretimi planlı bir şekilde yapmak gerekecektir ve öğretme işi sağlıklı bir şekilde olmalıdır.

Bireyin öğrenmesini sağlamak maksadıyla yapılan çalışmalara öğretme denir (Fidan ve Erden, 1998: 169). Ertürk'e (2013: 87) göre öğretme "*Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir.*" Burada öğrenmeyi sağlamak amacıyla yapılan faaliyetlerin tamamını öğretme olarak görmemeliyiz. Yani öğretmenin olabilmesi için öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi durumda yapılan işe '*ders verme*' ya da '*derse devam etme*' denilebilir. Dewey' e göre satın alma söz konusu değilse satma da söz konusu değildir (Akt: Ertürk, 2013: 88). Burada satın almayı öğrenme satmayı ise öğretme olarak değerlendirebiliriz. Öğretme ile öğrenme beraber ilerleyen bir süreçtir ve öğrenmenin etkili olabilmesi için, okullarda yapılacak olan öğretme sonucunda meydana gelecek öğrenmenin nasıl olacağı konusu bilinmelidir.

Öğretme, bireyin tutumlarında kalıcı değişiklik meydana getirme amacı ile bir kişi ya da grup tarafından yapılırken bir animasyon, bilgisayar veya kitap gibi araç gereçler ile de yapılabilir (Fidan ve Erden, 1998: 11). Günümüzde okullarda öğretme işi öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Demek oluyor ki öğretmenler, alan bilgilerinin yanı sıra öğrenmenin nasıl meydana geleceği konusunu da iyi bilmelidir. Öğrenmenin nasıl meydana geleceğini bilmek için, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının öğretmen tarafından iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu farklılıklar belirlenirken ise bireylerin öğrenme yaşantıları dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde öğrenme, hedeflenenin yanında yetersiz kalabilir.

2.1.1. Öğrenme Yaşantıları

Yaşantı; bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucunda bireyde kalan izdir. Bu izi kalabilmesi, bireyin çevresi ile etkileşiminin belirli bir süre olması gerekir. Ancak

bu şekilde yaşantı eşiği geçilerek öğrenme yaşantısı oluşabilir. Mesela, insan günlük yaşamında onlarca kişi ile karşılaşabilir. Bu karşılaşmaların tamamının bireyin yaşantı eşiğini geçmesi beklenemez. Böylece bir yaşantı meydana gelmediği için bu karşılaşmalar sonucu öğrenme söz konusu olamaz. Fakat bazı karşılaşmalar insanda etki bırakabilir ve bu etkinin meydana getireceği yaşantı sayesinde öğrenme meydana gelir. Bu sebeple öğretimin yapılacağı ortamlar ve faaliyetler yaşantı eşiğini aşacak şekilde planlanmalıdır ki sonunda bir iz bırakabilsin; bu iz yani yaşantı sayesinde ise öğrenme meydana gelebilsin (Senemoğlu, 2020: 96-97). Tyler'a (2014: 55-56) göre öğrenme yaşantıları eğitim programı veya öğretmenin yaptıklarından çok farklı şeylerdir. Öğrenme yaşantısı, öğrencinin bulunduğu çevre ile etkileşimi olarak açıklanabilir. Öğrenciler aynı sınıflarda olsalar da farklı çevrelerden dolayı farklı yaşantılar geçirmeleri mümkündür. Demek oluyor ki öğretmenin anlattığını iki farklı yaşantı geçirmiş öğrencinin aynı biçimde anlaması beklenemez. Buradan yola çıkarak öğretmene düşen sorumluluk, öğrencilerinin önceden belirlenen hedef davranışa ulaşabilmesi adına gerekli çevre ve uyaranları tasarlamaktır. Bir sınıfta farklı fiziki ve sosyal çevreden öğrencilerin olabileceği düşünüldüğünde öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alması gerekecektir.

2.2. Eğitim Programı

Davranış insanların hareket biçimi, düşünme şekilleri ve duygularını kapsayan çok geniş bir kavramdır. Tyler'a (2014: 6) göre eğitim, kişinin davranışlarında değişiklik meydana getirme sürecidir. Ertürk (2013: 7-8) insanın içinde bulunduğu toplumun davranışlarını yansıtmasını kültürleme, bu kültürlemenin bilinçli ve planlı olarak yapılmasını kasıtlı kültürleme olarak ifade etmiş; kültürlemenin kasıtlı olanına da eğitim demiştir. Eğitim insan yaşamı boyunca devam eder ve ne zaman ne de mekân yönünden bir sınırlaması vardır (Fidan ve Erden, 1998: 8). Eğitim, kişinin davranışlarında önceden planlanmış bir değişikliği rastlantıları ortadan kaldırarak kişiye kendi yaşantısı yoluyla kazandırma sürecidir. Bu süreçte eğitimin planlanma kapsamı çevre faktörlerini de içine alacak şekilde ne kadar fazla geliştirilirse istenilen davranışın kazandırılması çok daha başarılı olacaktır (Ertürk, 2013: 13). Hedefe ulaşmadaki başarı düzeyi verilen eğitimin etkinliğini ve iyi bir planlamaya sahip olduğunu gösterir.

Program, Türkçe Sözlük’de (2005) *“Belirli şartlarda ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlençe.”* olarak tanımlanmıştır. Yapılması gereken işlemlerde bir eğitim süreci söz konusu ise, bu tanım eğitim programı olarak ele alınabilir. Eğitim programının çok fazla tanımı ve yorumu mevcuttur. Örneğin, Özdemir’in (2017) Marsh ve Willis (2007) ve Cay (1966) kaynaklarından aktardığı üzere, eğitim programı hakkında; *“Okulda öğretilen her şeydir.”*, *“Okul içinde sınıf dışı aktiviteleri, rehberlik hizmetlerini ve kişiler arası ilişkileri kapsayan her şeydir.”*, *“Öğrencilere geniş bir öğrenme ortamında genel bilgi ve becerileri kazandırmak için sağlanan öğrenme yaşantılarının toplamıdır.”* şeklinde tanımlar yapılmıştır.

Ellis (2015: 2-3) eğitim programını öngörü ve yaşantı olarak gruplandırmıştır. Kelime kökü olarak eğitim programı Latince; curriculum olarak geçer ve günümüze Fransızca olan koşmak, yürütmek anlamına gelen currere sözcüğünden gelmektedir. İngilizceye curriculum olarak geçmiştir ve izlenen yol, rota anlamlarına gelmektedir (Ellis, 2015: 2). Program tanımlarında olduğu gibi eğitim programlarının da farklı kavramları öne çıkaran tanımları vardır. Öngörü olarak eğitim programının yine birçok tanımı mevcuttur. En sade şekli ile Taba (1962) öngörü olarak eğitim programı tanımını *“Bir öğrenme planı.”* şeklinde ifade etmiştir. Cay (1966) tarafından yapılan öngörü olarak tanım ise *“Bir toplumdaki eğitimciler ve diğer yetişkinler tarafından hazırlanan, kendilerinin ve onlarda görecekları için çocuklarının ihtiyaçlarına en iyi şekilde hizmet eden temel plan.”* şeklinde ifade edilmiştir (Akt: Ellis, 2015: 3). Öngörü olarak yapılan tanımlar çoğaltılabilir fakat hepsinin ortak noktası, eğitim sürecinin nasıl gelişeceğini ve ilerleyeceğini önceden tahmin edilerek planlanmasına vurgu yapmasıdır. Yaşantı olarak yapılan tanımlarda vurgu öğrenenin deneyimlerine yapılmıştır. Hass’a (1987) göre yaşantı olarak eğitim programı tanımını *“Her bir öğrencinin kendi eğitiminin programıyla ilgili sahip olduğu gerçek yaşantılar dizisi ve bu yaşantıların algısı.”* olarak yapar. Buradan yola çıkarak öngörü olarak yapılan tanımlarda eğitim programları önceden var olan bir eserdir ve temelinde geleceği planlamak vardır. Yaşantı olarak yapılan tanımlarda ise eğitim programı geçmişe yöneliktir (Akt: Ellis, 2015: 4). Tanımlar ve yorumlamalar oldukça geniştir ve zamanla eğitim programları daha planlı ve sistematik bir hale gelmiştir.

Yukarıda anlatılanlar ışığında eğitim, program ve eğitim programı kavramlarının temelinde bir düzen ve planlama bulunmaktadır. Günümüzde eğitimin bir bilim

olarak ele alınması da bu planlamayı gerektirmektedir. Buradan yola çıkarak eğitimciler, program geliştirme uzmanları ve öğretmenler sıklıkla bir mühendise ya da bir mimara benzetilmiştir. Ornstein ve Hunkins (2016: 7) okul yöneticilerinin program mühendisi olarak anılmasından bahsederken bu mühendislerin eğitim programının her aşamasında bulduklarını ve bu süreci planladıklarını dile getirmişlerdir. Ertürk'e (2013: 22) göre eğitim mühendisleri tarafından geliştirilen yayınlarla desteklenen ve uzmanlarla birlikte eğitim programı tasarlama çalışmalarına katılan öğretmenlerin başarı şansları artacaktır. Bunun yanında Ertürk (2013) okulları birer '*vatandaş yetiştirme fabrikası*' olarak isimlendirmiştir. Ona göre programlara uzmanca yaklaşılmalıdır; aksaklık varsa tespitini yapacak ve eğitim süreçlerine çok iyi hâkim olan uzman eğitimcilere yani '*davranış mühendislerine*' ihtiyaç vardır. Demek oluyor ki mühendislikte planlı bir şekilde tasarlanması ve çok dikkatli bir şekilde uygulanması gereken süreçler gibi eğitim de aynı şekilde eğitimciler tarafından ciddiyle planlanmalı ve sürecin uygulanması takip edilmelidir.

2.2.1. Eğitim Programı Modelleri

Dewey'e göre okul toplumun küçük bir minyatürüdür ve demokratik yapıda olmalıdır (Akt: Ellis, 2015: 15). Bu yüzden eğitimciler öğrencilerini nasıl bir toplum yapısına hazırladıklarını iyi bilmelidir. Bunun yanında bir okulun işleyişi çok hızlıdır ve eğitimciler uygulanan çalışmaların neden yapıldığını düşünme fırsatını çoğu zaman bulamazlar. Fakat eğitimciler, eğitim programlarının amacının ne olduğuna dair soruların cevaplarını aramak zorundadırlar. Çünkü eğitim programları, içinde buldukları toplum ve bireylerden kopuk bir şekilde devamlılıklarını sürdürmezler (Ellis, 2015: 17). Buradan yola çıkarak okul idarecilerinin, program geliştiricilerinin ve bu programı uygulayacak olanların, öğrencilerine verecekleri eğitimin çerçevesini belirleyecek olan eğitim felsefesini belirlemesi gerekir. Uygulanacak eğitim programı ise bu felsefeye hizmet etme durumundadır. Ornstein ve Hunkins'e (2016: 52) göre kabul edilmiş eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmak üzere dört adettir.

Daimicilik, evrensel doğruların öğrenilmesini amaçlar. Bu yüzden temelinde daha çok rasyonel düşünme bulunur (Ellis, 2015: 111). Daimici eğitim programları için önemli olan reel bir şekilde hazırlanmış olan konuların öğretmenler tarafından

aktarılmasıdır. Bu yüzden programlarda ders olarak Yunanca ve Latince gibi dil dersleri, matematik, fen bilimleri ve edebiyat ağırlıklı olarak bulunmaktadır. Seçmeli derslere yok denecek kadar az yer verilir ve öğretmen sınıfın genellikle tek hâkimidir (Ornstein ve Hunkins, 2016: 52-53). Esasicilik de daimicilik gibi konu içeriklerinin ve gerçeklerin öğrenilmesi gerektiğini savunan bir eğitim felsefesidir. Programlar toplumsal sorunlara ve kişilerin ilgilerine göre tasarlanamaz. Bu programlarda öğrenciler çok çalışmalıdır ve bu çalışmalarını neşeli hale getirebilme durumu yoktur. Öncelik öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimleridir (Ornstein ve Hunkins, 2016: 55-56). İlerlemecilik; daimiciliğin ve esasiciliğin sunduğu eğitim programlarına karşı çok daha farklı bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Dewey'e (2017: 27) göre verilen vazifelerle öğrencilerin o konudaki kelime hazinesi gelişebilir ya da matematik ve bilim dersleri ile öğrencilere bilimsel disiplin belirli ölçülerde kazandırılabilir. Fakat dikkat ve düşünce eğitimi ile asıl anlam ile bir ürün meydana getirilebilir. Bu eğitim sayesinde teşvik edilen öğrenciler gelecekte daha verimli çalışmalar yapabilir. Dewey'in savunuculuğunu yaptığı bu eğitim modeli ilerlemeci felsefeye uygundur. Birey bir konuyu öğrenmek istediği zaman, o konudaki gelişiminin çok daha fazla olacağı genel anlamda kabul görmektedir. Buradan yola çıkarak ilerlemeci felsefe, öğrenme sürecini daha çekici ve öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkaracak şekilde daha amaçlı bir hale getirmeyi savunmaktadır (Ellis, 2015: 23). İlerlemeci felsefeyi savunan eğitimciler baskıcı eğitime, kaynak kitaplara sıkı bir şekilde bağlı kalmaya, kavramların ezberletilmesine ve tekrarlara, dünyadaki gelişmeleri takip edemeyen amaçlara, baskıcı sisteme ve şiddete, kişisel farklılıkların ve deneyimlerin göz ardı edilmesine karşıdır (Ornstein ve Hunkins, 2016: 62).

Yeniden kurmacılık, ilerlemeciliğin çocuğu merkeze alan yaklaşımının sosyal sınıflar bakımından daha çok orta ve üst sınıfa hitap ettiğini düşünen eğitimciler tarafından savunulmuştur. Çünkü onlara göre eğitim tüm toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Bunun yanında toplumun her an değişiklik gösterdiği göz ardı edilmemelidir. Yeniden kuramcılara göre toplumsal sorunlara ve çalışmalara dayanan programlar en ideal programlardır. Bu söylenenler ışığında toplumda sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmelerin her an devam etmesinden dolayı eğitim programları da bu gelişmelere uyacak şekilde güncellenmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2016: 68-69). Yukarıda bahsedilen eğitim felsefeleri, birbirlerinden

tamamen bağımsız olmaksızın konuları, öğrenenleri ve toplumu merkezine alarak eğitim programlarının içeriklerinin belirlenmesinde söz sahibi olmuştur. Buradan yola çıkarak eğitim programları öğrenen merkezli program, toplum merkezli program ve bilgi merkezli program olarak incelenebilir.

2.2.1.1. Öğrenen Merkezli Program

Eğitim programları içeriği ve yapısı bakımından yıllar boyunca değişime uğramış, eğitimciler neyin en ideal olduğunu anlamak adına uzun araştırmalar yapmıştır. Dewey'e (2017: 44-45) göre önceden eğitimin merkezinde öğretmenler ve kaynak kitaplar vardı. Yani öğrencilerin yönelimleri ve hevesleri dikkate alınmıyordu. Bu durum karşısında öğrenen merkezli programların yaptığı değişiklik bir devrim niteliği taşımakta ve çocuğu pasif konumdan çıkarıp aktif konuma getirmektedir. Öğrenen merkezli programın amacını Abraham Maslow'un deyimiyle kendini gerçekleştirme olarak ifade edebiliriz. Bunu başarabilmek için de okul hayatı, çocukların isteklerini amaç haline getirebilmekte özgür olduklarını gösterecek şekilde olmalıdır (Ellis, 2015: 30). Buradan yola çıkarak öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve programlarda bu anlamda esneklikler olmalıdır.

2.2.1.2. Toplum Merkezli Program

Toplum merkezli programı savunan eğitimcilere göre okul ve toplumu birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Toplumsal gelişmenin ya da toplumda bir anlayışın meydana gelebilmesi için o toplumun bireyleri olan çocukların eğitim aldığı okullarda yaşantıların bu yönde oluşturulması gereklidir. Aynı zamanda eğitim programları da bu yönde yaşantıları meydana getirecek şekilde tasarlanmalıdır. Dewey'e (2017: 23) göre toplumda var olan her şey, o toplumu oluşturan bireylere okul yoluyla kazandırılabilir. Okullara belirli dersleri, disiplinleri öğreten kurumlardan ziyade daha geniş bir açıyla bakmak gereklidir. Bir çocuk için en iyisi ne ise toplum bütün çocuklar için onu istemelidir. Yoksa aksi bir durum demokrasiye dahi zarar verebilir. Toplumu merkezine alan eğitim programları toplumun problemlerini ortadan kaldırmayı amaçlar. Program toplumsal meselelerle ilgilidir. Kendini bu sorunları ortadan kaldırmak için öğrencilerini gerçek dünyaya çıkarmayı düşünen bir eğitimci toplum merkezli programın izlerini taşımaktadır (Ellis, 2015:

58). Çünkü toplumu tanıyan öğrenci o toplumun hassasiyetlerini, olaylar karşısındaki tutum ve tavırlarını bilecek bu sayede sorun olacak davranışlardan kaçınacaktır.

2.2.1.3. Bilgi Merkezli Program

Bilgi merkezli eğitim programlarında akademik anlamda çalışmalar ön plandadır. Bu tür programlar genel ilkelere diyebileceğimiz, kabul görmüş ve çocukların öğrenmesi zorunlu olan bilgilerin aktarılmasına yönelik tasarlanır. Programda kaynak kitapların içeriğinin dışına genel anlamda çıkılmadığı görülür. Programa genel olarak bakıldığında çocuklar üst sınıflara çıktıkça derslerin belirli süreler dâhilinde olduğu aynı zamanda derslerin farklılaştığı, branşlara ayrıldığı ve bunun bir sonucu olarak alan öğretmenlerinin arttığı görülür. Bunlar yapılırken çocuğun ilgisi dışında her yıl artan bilgilerin öğretilmesi söz konusudur (Ellis, 2015: 77). Bilgi merkezli eğitim programlarının uygulayıcılarını iyi eğitilmiş bireyler yetiştirme fikri motive etmektedir. Bunun içinde matematik, fen, edebiyat, tarih, coğrafya gibi çok farklı disiplinlerden çok geniş bilgi ağı ile öğrencileri donatmayı tercih ederler. Fakat günümüz dünyasında unutulmamalıdır ki araştırmacılar, akademisyenler ve yazarlar eskiye nazaran çok fazladır. Bunun sonucu olarak bilgi her zaman artmakta ve bunların çoğu da öğrencilerin ilgi alanları dışında kalabilmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencileri öğrenme konusunda güdülemek de bir o kadar zorlaşmaktadır (Ellis, 2015: 78-79).

2.2.2. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitimde program geliştirme, belli bir kurs ya da dersin öğretimine yönelik farklı alanlardaki uzmanların (öğretmen, alan uzmanı, program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, eğitim sosyoloğu vb.) birlikte gerçekleştirdiği ekip çalışmasına dayalı, sistematik ve dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2017: 62). Eğitimde program geliştirme kavramına program tasarlama olarak bakılabilir ve bu tasarlama süreci eğitim programı alanında çok önemli yere sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 2016: 19). Program geliştirme literatürde farklı ve geniş tanımları olan bir alandır. Uşun (2016: 5) program geliştirmeyi en geniş şekilde *“Sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma-geliştirme süreci.”* olarak tanımlamıştır. Bu tanımda karşımıza çıkan

kavramları Tyler (2014: 2), program geliştirmede görev alacak eğitimcilerin sorması gereken şu dört soru olarak ele almıştır:

- 1) Okulda ulaşılmak istediği amaçlar neler olmalıdır?
- 2) Bu amaçlara hangi öğrenme yaşantıları ile ulaşılabilir?
- 3) ğrenme yaşantıları etkili şekilde nasıl düzenlenmelidir?
- 4) Amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz?

Ertürk (2013: 14) ise bu dört maddeye beşinci olarak amaçlara ne kadar ulaşıldığının tespiti sonrasında programda ne gibi değişiklikler yapılması gereklidir sorusunun cevabının aranması gerektiğini eklemiştir. Ayrıca ona göre yetişek; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme çalışmaları olarak üç temel unsurdan oluşmaktadır.

2.2.2.1. Amaç- Hedef

Hedef, eğitim verilen bireyde oluşmasını istediğimiz ve eğitim vererek kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu zellikler önceden kazandırılması planlanmış olan bilgi, beceri, tutum ve benzeri kavramlardır (Ertürk, 2013: 25). Sönmez ve Alacapınar'a (2015: 11) göre hedef yerine kazanım ifadesini kullanabiliriz. Günümüzde ğretim programlarında ve birçok kaynakta hedef, hedef davranış yerine kazanım ifadesinin kullanıldığını görmekteyiz. Fidan ve Erden (1998: 9) eğitim alanında hedef yerine daha geniş bir kavram olan amaç ifadesini kullanmış ve alınan eğitim sonrasında amaçların meydana gelme derecesinin eğitimin etkinliğinde bir gösterge olduğunu ifade etmiştir. Çünkü eğitim genel amaçların gerçekleşebilmesi adına yapılır. Bu noktada Ellis (2015: 12), amaç ve hedef kavramlarının aynı olup olmadığına cevap aramıştır ve ona göre bu kavramlar birbirinden farklı şeylerdir. Amaçlar daha geniş anlamda uygulanacak bir yöntemken hedefler daha taktikseldir. Fakat amaç ve hedefler birbirinin tamamlayıcısı olduğu için konu birlikte incelenmeye değer. Amaç yolu belirlerken hedefler bizim o yolda kalmamızı sağlar. Buradan yola çıkarak amacın bir süreci ifade ettiği hedefin ise davranışlarda değişecek sonuç olduğu anlamını çıkarabiliriz.

Amaçlar belirlenirken toplumun bireyden beklentileri dikkate alınmalıdır. Ayrıca amaçlar toplum ve bireyin gereksinimleri gözetilerek belirlenmelidir. Genel görüşe göre eğitim amaçları *'akademik bilgi, katılımcı vatandaşlık, kendini gerçekleştirme,*

kariyer fırsatları’ olarak dört kısma ayrılır. Fakat burada “*Bir okulun ve uyguladığı eğitim programının sözü edilen amaçların tamamını uygulaması ya da hepsine eşit ağırlıkta yaklaşımı mümkün müdür?*” gibi sorular ortaya çıkar. Amaçların kesin bir şekilde belirlenmesi çok önemlidir. Aynı zamanda nicelik bakımından az olmalıdır. Aksi takdirde amaçlar muğlâk kalacaktır ve çoğu dikkate alınmayacaktır (Ellis, 2015: 12). Tyler’a (1949: 7-9) göre Prescott, Murray gibi isimlerin yazıları ihtiyaç kelimesine farklı anlamlar katmaktadır. Onlar insanı, hareketli ve enerji dolu bir canlı olarak görmektedir. Bunun sonucu olarak insanların bazı ihtiyaçları oluşur ve bu ihtiyaçlar karşılık bulmaz ise insanda denge sorunları meydana gelir. İhtiyaçlar sosyal meseleler olarak kabul görüldüğü için eğitimin görevlerinden birisi de bu ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmaktır. Tyler (2014) ihtiyaçların hangi yaşam alanlarında olabileceğine dair sorulara bir ortaokulda yapılan çalışmadan faydalanarak cevap vermiştir. Sözü edilen okul, ihtiyaçları; sağlık, kişinin ailesi gibi yakınları ile kurduğu ilişkiler, okulda kurduğu ilişkiler, tüketicilik, meslek ve istirahat gibi bölümlere ayırarak incelemiştir. Tabi bu bölümler ihtiyaçların tamamını karşılamada yeterli ve en iyileri değildir. Fakat incelemeye değerdir. Çocukların bu alanlardaki ilgi, bilgi, tutum ve davranışları incelenerek hedef davranışı belirlemek için istenilen ilkelerle karşılaştırılmalıdır.

Hedefler belirlenirken bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği gibi toplumsal çevre de göz ardı edilmemelidir. Ertürk’e (2013: 33-34) göre bireyi etkileyen çevrenin sadece aile ya da yakın arkadaşları olduğunu düşünmenin eksik yanları vardır. Çok uzak bir toplumsal çevrede yaşanan bir olayın etkisi dahi kişilere ulaşabilir. Buradan yola çıkarak bireyin kendi yakın çevresinin yanında içinde yaşadığı toplumun özellikleri hatta etkileşimde bulunulan diğer toplumların dahi özellikleri dikkate alınmalıdır. Bilim ve teknolojinin sürekli ilerleme kat etmesinin toplumsal yapıya olumlu ya da olumsuz anlamda etkileri olmaktadır. Tyler’a (2014) göre bu durum, hedef davranış belirleme çalışmalarına etki etmiş ve güncel yaşam çok daha fazla dikkate alınmıştır. Fakat bu hızlı gelişmeler sonucu iki görüş ortaya çıkmıştır. İlk görüş, gelişmelerin çok hızlı olmasından ötürü sadece temel toplumsal sorunlara ve öncelikli olanlara ağırlık verilmesidir. Bu sayede çok önceden önemli olan fakat günümüzde önemini yitirmiş durumları öğreterek vakit kaybetmiş olmayız. İkinci görüş ise bireyin öğrendiklerinin transferi ile ilgilenir. Eğitim yoluyla kişinin bilincinde farklı bölgelerin kullanımı sağlanır ve böylece kişi meydana

gelebilecek yeni durumlara ayak uydurabilir. Bunu öğrenilenlerin transferi ile yapabilir. Buradan yola çıkarak ikinci görüş, bireye gelişen problemlerin çözümünü öğrendiklerinin transferi ile bulmasını sağlayacak hedef davranışların kazandırılmasına yönelik çalışmaları savunur.

Bu bağlamda Ertürk'e (2013: 32-33) göre cevapları için çalışmalar yapıldığında '*aday hedefler*' belirlenmesine katkı sağlayacak sorular şunlardır: Toplumsal çevrenin bireylerden beklentileri nelerdir ve onlara ne gibi olanaklar sunarlar? Kültürün fayda sağlamaya yönelik hazır bulunuşluk düzeyi ne kadardır? Eğitilecek bireylerin ihtiyaçları nelerdir? Bireylerin hazır bulunuşluk düzeyleri ne kadardır? Bu soruların cevapları arandıktan sonra bulgular '*eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi*' alanları bakımından incelenerek hedefler haline gelmiş olacaktır.

i. Hedefler ve Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesi eğitime bir yön tayin eder ve amaçların belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Ertürk'e göre (2013: 45-46) burada kişisel felsefeden çok daha fazlası gereklidir. Çünkü bireylerin kendilerine ait nitelik bakımından birbirlerinden farklı ya da yetersiz felsefeleri olabilir. Hatta program geliştirmeye katılan grup üyelerinin felsefi görüşlerini bir araya getirmeleri de yeterli değildir. Burada yapılması gereken, farklı felsefi alanlarda donanımlı kişileri de program geliştirme sürecine ekleyerek toplumsal felsefe ile tutarlı bir görüş birliğine varmaktır. Bu sayede hedeflerin, bireylerin benimsedikleri birbirlerinden farklı felsefelere bağlı olarak sayıca artmasının ve kendi içlerinde tutarsız hale gelmesinin önüne geçilmiş olunacaktır. Tyler'a (2014: 30-31) göre felsefeler güzel bir hayatı ve toplumun tabiatını tanımlamak için çaba harcar. Eğitim felsefesi bir toplumun değer yargıları neler ise onları vurgular. Buradan yola çıkarak eğitim programları da bu değerleri amaç edinmelidir. Bu yönde üretilen genel amaçlardan hedef davranışlara tüm istenen sonuçlar ve ilkeler, okulun faaliyetleri ve adetleriyle tutarlı olmalıdır. Ayrıca eğitim programlarında hedefler nicelik bakımından daha az olmalıdır. Çünkü insanların davranış alışkanlıkları ancak yeterli zaman olursa değiştirilebilir. Çok sayıda seçilen hedeflerin büyük kısmının gerçekleşmemesi ise o programın geçersizliğini gösterecektir. Yukarıda belirtilen hususlardan yola çıkarak, bir eğitim programında bireysel felsefe farklılıklarından meydana gelen sayıca fazla hedeflerden kaçınması

ayrıca felsefe, hedefler ve toplumun yaşam değerleri arasında tutarlılık olması gerektiği söylenebilir.

ii. Hedefler ve Eğitim Psikolojisi

Hem aday hedeflerin belirlenmesinde hem de belirlenen aday hedeflerin süzgeçlerden geçirilmesi gerektiğinde eğitim psikoloji alanı katkı sunar. Eğitimin amaçlarından biride öğrenmeyi kalıcı olarak sağlamaktır. Ornstein ve Hunkins'e (2016: 144) göre eğitim programları ancak bireyin öğrenmesini sağladığı zaman anlamlı olacağından programı tasarlayanlar tarafından öğrenme-öğretme süreci çok değerlidir. Buradan yola çıkarak bir eğitim programının en önemli kısımlarından biri olan hedefler ile öğrenen psikolojisi uyumlu olmak zorundadır. Ornstein ve Hunkins'e (2016: 143-144) göre psikoloji nasıl öğreniriz sorusunun cevabını ararken eğitim programı uzmanları psikolojiyi program geliştirme ve uygulama süreçlerine nasıl fayda sağlayacak şekilde kullanırım sorusunun cevabını arar. Eğitim programları ile alakalı kararların çoğunu alırken psikolojinin desteği çok fazladır.

Tyler hedefler ve psikoloji arasındaki ilişkiyi açıklarken psikolojiyi hedeflerin belirlenmesinde süzgeç görevi yapan bir alan olarak görmüştür (Akt: Ornstein ve Hunkins, 2016: 144). Tyler'a (2014: 34-37) göre hedef davranışlar öğrenme ile meydana gelen eğitim ürünleridir. Fakat bu ürünler öğrenme psikolojisi ile uyumlu olmazlar ise bir anlam ifade etmezler. Hedef davranış belirlemede öğrenme psikoloji bilgisinin faydaları ya da bu alanda yapılan çalışmalardan çıkan bulgular bazı örnekleri ile şu şekildedir:

- Eğitim süreci sonunda değişebilecek davranışlarla değişemeyecek davranışları bilmemizi sağlar. Örnek olarak bir okulda öğrencilerin gün boyu sessiz kalmaları beklenemez.
- Yaş gruplarına göre ulaşılması çok uzun sürecek ya da imkânsız olan amaçları anlamamızı sağlar. Örnek olarak bireyin kişiliğinde ciddi değişikliklerin anaokulu ya da ilkokul çağında yapılması mümkünken lise çağında yapılması çok mümkün değildir.
- Hedef davranışların sınıflara göre dağılımını sağlıklı bir şekilde yapabilmemizi sağlar. Örneğin bir sınıftaki öğrencilerin okuma parçası hakkında yorumlama yapabilmeleri için önceden o kelime haznesine ulaşmaları sağlanmalıdır.

- Bazı hedef davranışların kazanılması için mutlaka gerekli koşulların sağlanması gerektiğini bilmemizi sağlar. Yapılan araştırmalarda bazı bilgilerin günlük yaşamda kullanılmadıklarında unutulma oranlarının çok fazla olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrenme yaşantılarının çok sayıda sonuç meydana getirebileceğini bilmemizi sağlar. Mesela bir matematik sorusunun çözüm yolu öğretilirken çocuğun o problemle alakalı alana ilgisi oluşabilir ya da o problem sayesinde işlem yeteneği gelişebilir.
- Birbirleri ile alakalı öğrenmelerin her alana da olumlu anlamda etkisinin olduğunu bilmemizi sağlar.

Bu söylenenler ışığında eğitim psikolojisinin hedef ve amaçların belirlenme sürecinde kullanılması, öngörülme durum ya da sonuçlarla karşılaşmamızı engelleyebilir.

iii. Hedefler ve Eğitim Ekonomisi

Sönmez ve Alacapınar (2015) ekonomiyi “*Sınırlı ve kıt kaynaklarla insanoğlunun sonsuz istek ve gereksinimlerini verimli ve etkili bir şekilde gidermeyi araştıran, bunlara çözümler getiren ve bu çözümleri uygulayan bir bilim dalı.*” olarak tanımlamıştır. Eğitim ekonomisi kavramını sadece maddi olarak düşünmek konuya dair bir bakış olabilir ve bazı oluşacak durumları gözden kaçırmamıza neden olabilir. Savurgan olma durumu bir ekonomik kavramdır. Fakat Dewey’e (2017: 59) göre savurganlık kavramına önemli olsa da sadece maddesel bakmamak gerekir. Çok daha önemli bir mevzu olan bireyin yaşamındaki savurganlık dikkate alınmalıdır. Bu durum öğrencilerin yanlış yetiştirmeleri sonucu meydana gelir. Yaşamdaki savurganlığın nedeni planlama eksikliğidir. Bu söylenenler ışığında ve planlama kısmının temelinde hedeflerin olmasından dolayı hedefler belirlenirken eğitim ekonomisi göz önünde bulundurulmalıdır. Konuya, ekonominin eğitimden beklentileri ve ekonomik imkânların eğitime ne gibi kaynaklar sağlayabileceği gibi daha maddesel açıdan bakabiliriz. Bu bakış açısının da eğitimde hedeflerin belirlenmesine yüksek ölçüde etkisi olabilir. Ertürk’e (2013: 53) göre tasarlama yapılırken eğitim ekonomisinin şu hususlarda faydası olabilir:

- Toplumsal gelişmenin sağlanabilmesi adına gerekli olan insan gücünün ve bu gücü sağlamak için gereken harcamaların belirlenmesi.
- Eğitim alanındaki mevcut imkânlarla yenilerini eklemek; belirlenen eğitim faaliyetlerine ulaşabilmek için yeterli desteğin sağlanması gerekliliğinin ekonomik istikrar bağlamında incelenmesi.
- Hedeflenen davranışın kazandırılması adına gerekli olan ekonomik fırsatın verilmesi ile hedefe ulaşıldığında gelecek katkının karşılaştırılmasına olanak sağlanması.

Toplumların geçmişine bakıldığında eğitim ile ekonomi arasında her zaman anlamlı bir ilişki vardır ve gelişmeler her zaman beraber gerçekleşmiştir. Bu ilişkinin nedeni; ekonomik ilerlemelerin sağlanabilmesi için gerekli donanımına sahip bireyleri yetiştiren yerlerine eğitim kurumları olmasıdır (Fidan ve Erden, 1998: 65). Bu söylenenler ışığında hedefler belirlenirken süreci eğitim ekonomisinden ve ekonomik imkânlardan bağımsız yürütmek mümkün değildir.

2.2.2.2. Öğrenme Yaşantıları ve Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi

Hedef davranışlara erişebilmek adına öğrenme yaşantıları farklılaşabilir. Her hedef davranışa aynı öğrenme yaşantısı ile ulaşmanın imkânı yoktur. Fakat hedef davranışlar ne kadar farklı olsa da o davranışa uygun olan öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde genel ilkeler vardır. Bu ilkeleri; öğrenciye uygulama şansı vermesi, uygulayacağı etkinliğin öğrenciyi tatmin etmesi, hedef davranışın öğrencinin yapabileceği türden olması, aynı hedef davranışa ulaşmayı sağlamak için çok fazla öğrenme yaşantısının olabilmemesi ve aynı öğrenme yaşantısının birden fazla sonuç meydana getirebilmesi olarak beş başlıkta inceleyebiliriz (Tyler, 2014: 57-59). Bu başlıklar şu şekildedir:

i. Öğrenciye Uygulama Şansı Verme

Öğrenme davranışları bilişsel alan, duyuşsal alan ve psiko-motor alan olmak üzere üç farklı alana ayrılmıştır. Bilişsel alan; *'bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme'* basamaklarını, duyuşsal alan; *'alma, mukabele, değer verme, örgütleme, karakter haline getirme'* davranışlarını, psiko-motor alan ise; *'algılama, kuruluş, kılavuzlanmış faaliyet, mekanizma ve yaratma'* gibi öğrenme basamaklarını kapsamaktadır (Ertürk, 2013: 66-75). Bu davranışları kazandırmaya yönelik

çalışmalar yapılacaksa üç alanı birbirinden kesin bir şekilde ayırmak yanlış olabilir. Mesela bir öğrencinin kitap okumayı sevmesi duyuşsal alan, anlamlı bir şekilde okuma yapması bilişsel alan, anlaşılır ve hikâye edici bir şekilde sesli okuması ise psiko-motor alana girmektedir. Sesli kitap okuma anında çevreden alınan olumlu tepkiler diğer alanlara giren davranışları da etkilemektedir.

Öğrencinin basketbolu iyi oynayabilmesi hedef davranış olabilir. Fakat bu hedef davranışı yakalamak adına tasarlanacak olan öğretim programında basketbolu sevdirmeyi hedefleyen planlamalar mutlaka yapılmalıdır. Çünkü oyunu sevmesi, oyunu iyi oynayabilmesine olumlu anlamda etkide bulunabilir. Buradan yola çıkarak hedef davranış iyi basketbol oynanabilmesi ise davranış alanlarını tamamen ayrı düşünmek yanlış olacaktır. Bu söylenenler ışığında hedef davranış öğrencinin basketbolu iyi oynayabilmesi ise öğrenciye basketbol oyununu uygulamaya fırsat verilmelidir. Çünkü öğrenci ancak o zaman basketbol oyununu sevip sevmediğini anlayabilecektir. Fen, matematik, sosyal gibi derslerin öğretiminde de uygulamaya şans verilmelidir. Bir üniversitede sınıfına kuantum teorisini tanıtan fizik hocası hikâyesini şöyle anlatır:

“Önce konuyu bir kere anlattım ve bütün sınıfın bana boş ifadelerle baktığını gördüm- belli ki anlamamışlardı. Konuyu ikinci kez bir daha anlattım ve yine anlamadılar ve sonra üçüncü kez anlattım ve bu sefer ben anladım.” Buradan yola çıkarak en iyi öğrenme, öğretmek ile olur (Bruner, 2009: 69-70). Öğretme eylemi de bir uygulama biçimi olduğundan dolayı bu söylenenler ışığında, öğrenme yaşantıları belirlemede uygulamaya şans vermenin gerekliliğini bir kez daha vurgulamış oluruz.

ii. Öğrenciyi Tatmin Edecek Etkinlikler Uygulama

Tyler’a (2014: 57-58) göre öğrenme yaşantıları öğrenciyi tatmin edecek şekilde hazırlanmalıdır. Mesela öğrenciye bir sağlık probleminin çözümü öğretilen ise sadece o konuda bilgi vermek ya da o sağlık problemini çözmeye yönelik uygulama şansı vermek yeterli olmayacaktır. Bu şekilde tasarlanan bir öğretim öğrencinin hoşuna gitmezse istendik öğrenmenin sağlanması mümkün olmayabilir. Öğrencinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik öğrenme yaşantısı hazırlayabilmek için de bu ilke dikkate alınmalıdır. Öğrencinin okuma kültüründe gelişim sağlayabilmesi amacıyla onun saatlerce kitap okumasını sağlamak olumsuz yönde etki yapabilir. Burada da öğrenciyi memnun edecek yönde okumalar yapması sağlanmalıdır. Bu

söylenenlerden yola çıkarak öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını iyi bilmesi gerekecektir. Bilmenin yanında öğretmenler bireysel farklılıklara göre öğretimi de farklılaştırmalıdır.

iii. Öğrencinin Yapabileceği Türden Hedef Davranış Belirleme

Tyler'a (2014: 58) göre bu ilke "*Öğretmen, öğrencinin bulunduğu yerden başlamalıdır.*" deyimini ile açıklanabilir. '*Öğrencinin bulunduğu yer*' en geniş anlamı ile hazırbulunuşluk kavramı ile açıklanabilir. Yeni bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine bağlıdır. Eğer öğrenci fiziksel ve zihinsel olarak hazır değil ise davranış değişikliği istendik şekilde gerçekleşmeyecektir. Öğrenmenin sağlanabilmesi için de öğretmen, öğrencilerinin bulunduğu yerden eğitime başlamalıdır.

iv. Aynı Hedef Davranışa Ulaşmayı Sağlamak İçin Çok Fazla Öğrenme Yaşantısının Olabilmesi

Tyler'a göre (2014: 58) belirlenen hedef davranışa ulaşabilmek için sabit, kısıtlı öğrenme yaşantılarının kullanılmasına gerek yoktur. Çünkü çok farklı yollardan aynı sonuca ulaşabilmek mümkündür. Bu durumda öğretmenlere çok fazla seçenek sunmaktadır ve öğretmenler öğrenme yaşantıları planlarken farklı fikirler bulabilirler. Farklı fikirler öğretmenlerin farklı imkânları kullanmasını sağlayabilir. Buradan yola çıkarak öğretmenler sınırsız bir şekilde materyal kullanabilir, teknolojinin getirdiği yeni imkânlardan faydalanabilir ve öğrencilerin çevre ile etkileşimlerini farklı yaşantılar ile zenginleştirebilir. Böylece öğrencilerin bireysel farklılıkları da gözden kaçırılmamış olacaktır.

v. Aynı Öğrenme Yaşantısının Birden Fazla Sonuç Meydana Getirebilmesi

Bu ilkede dikkat edilmesi gereken en önemli husus, istendik hedef davranışların yanı sıra meydana gelecek sonuçların olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabileceğidir. Mesela Shakespeare'in oyunlarını yorumlayabilmek adına düzenlenen öğrenme yaşantılarının sonunda, öğrenciler yazardan nefret edecek düzeye gelebilirler. Hedef davranış yazarın oyunlarını yorumlama yeteneği kazandırmak olsa da sonuçlardan biri bu şekilde çok olumsuz olabilir. Aksi yönde bir hastalığın tedavisinin öğretildiği sırada öğrenciler toplum sağlığı konusunda da bilinçlenmiş olabilir. Bu tür sonuçlar zaman açısından ekonomi yapma anlamına da gelmektedir

(Tyler, 2014: 59). Çünkü farklı bir olumlu sonucun meydana gelmesi, o tutumun başka bir öğrenmede kazanılmasını daha hızlı sağlayabilecektir. Çünkü öğrencinin bu sayede hazırbulunuşluk seviyesi artmış olacaktır.

2.2.2.3. Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Eğitim süreçlerinde değerlendirme spesifik biçimde öğrencilerin hangi seviyede öğrendiklerini tespit etmek ve gerekli düzeltme işlemlerini yapmak amacıyla gerçekleştirilirken, daha genel biçimde ise geliştirilip uygulanan bir eğitim/ öğretim programının başarılı ya da etkili olma durumunu ortaya koymaya yönelik olarak yapılmaktadır (Özdemir, 2009: 128). Değerlendirme çalışmaları programın uygulanıp sürecin tamamlanmasından sonra yapılan son iş olarak algılanabilir. Fakat değerlendirme çalışmalarını bu bağlamda düşünmek çok dar bir bakış açısidir. Ertürk'e (2013: 16-17) göre değerlendirme, eğitim süreci sonunda bireyin davranışlarında meydana gelen değişim ile önceden belirlenmiş olan istenilen davranışları kıyaslama işidir. Yapılan bu değerlendirme programa kendini yeniden yapılandırma fırsatı verir. Eğitim süreci sonundaki değişimler ve yenilemeler değerlendirme sonuçları dikkate alınarak yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçları yeniden yapılanmada eğitimcilere kılavuz olacaktır. Tyler (2014: 95) öğrenme yaşantıları etkinliğinin değerlendirilebilmesi için gerekli çalışmaların, değişikliğin ölçülebilmesi adına sürecin başında ve sonunda yapılması gerektiğini belirtmiştir. Hatta öğrenilenlerin kalıcılığının belirlenebilmesi için değerlendirme işi bir müddet sonra tekrar yapılmalıdır. Ornstein ve Hunkins'e (2016: 387) göre program değerlendirme çalışmaları sadece eğitim süreci bittiğinde değil, sürecin farklı noktalarında yapılmalıdır. Buna göre değerlendirme işinin planlı ve amaçlı bir şekilde program geliştirme sürecinin her anında ve aşamasında yer aldığı söylenebilir.

Program değerlendirme ve bilimsel inceleme bazı fikirlere göre farklı düşünülmesi gereken alanlar olsa da Uşun (2016: 17-18) değerlendirmeyi bilimsel incelemenin şu aşamaları ile yapmak gerektiğini savunmuştur:

- Problem durumunun anlaşılması ve konunun tespit edilmesi.
- Amacın tespit edilmesi.
- Sürecin, imkânların ve sınırlılıkların tespit edilmesi.

- Değerlendirmeye katılacak kişilerin belirlenmesi.
- Konu ile alakalı alanyazının incelenmesi.
- Varsayımların yazılması.
- Kullanılacak değerlendirme modelinin tespiti.
- Evren ve örneklemin tespiti.
- Veri toplama araçlarının tespiti.
- Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması.
- Değerlendirme çalışmasının sonuçlanması, raporun yazılması ve ilgililere duyurulması.
- Değerlendirmenin değerlendirilmesi.

Ertürk'e (2013: 17) göre yüksek mali bütçelerle kurulup devam ettirilen eğitim kurumlarından verim alınıp alınmadığı hakkında çalışmalar yapmak ve gerekli görülen yerlerde verimi artırmak için müdahalelerde bulunmak şarttır. Eğitim kurumlarının verimliliğini artırmak adına programın eksik yönlerinin belirlenmesi ve giderilmesine yönelik yapılması gerekli çalışmaların neler olduğunu belirlemek program değerlendirme çalışmalarının temel amacı olabilir. Program değerlendirmenin genel amaçlarını şu dört madde ile ifade edebiliriz (Uşun, 2016: 12):

- Konuların tekrarlarını hangi öğrencilerin yapacağını belirlemek için öğrencilerin yeterliliklerini değerlendirmek.
- Eğitim programlarındaki eksikliklerin hangi aşamadan kaynaklandığını tespit ederek bu eksikliklerin giderilmesini sağlamak.
- Tekrar program geliştirirken sürece etki eden durumları belirlemek.
- Okulun çalışmalarını topluma göstermek.

Program değerlendirme sürecinde nicel ve nitel veriler birlikte toplanabilir. Sönmez ve Alacapınar'a (2015: 140-141) göre nicel araştırmanın merkezinde matematik ve mantık vardır. Bunun yanında nicel araştırmalar akla uygun olmalıdır ve gerçekçidir. Araştırmacının duygularından arınıp çalışmalarını akılcı yapması gerekmektedir. Nicel araştırmalarda kişisel görüşler dikkate alınmaz; veriler toplanırken ölçümler ve

gözlemler yapılır (Uşun, 2016: 24). Çalışmanın güvenli olması için ölçüm-gözlem araçlarının geçerli olması ve güvenilirliği önemlidir. Ayrıca bu araçların bahsi geçen nitelikleri sağlaması adına yapılan çalışmaların en fazla bir yıllık olması gereklidir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 141). Nitel araştırma ise, sosyal durumları kendi çevreleri içinde incelemekte kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Veriler toplanırken gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlere başvurulur. Araştırmada kullanılan bu yöntemlerin farklılaştırılması, sadece bir yönetime bağlı kalınmaması güvenilirlik ve geçerliliğin daha fazla sağlanması bakımından önemlidir. Nicel araştırma yöntemlerinde doğru ve yanlış ayrımı net yapılırken nitel araştırma yöntemlerinde daha çok yeniden yapılanma söz konusudur. Buradan yola çıkarak nitel araştırmalar daha fazla tecrübeye ve sezilere dayalı olan yöntemlerdir. Bu yüzden araştırmacı sürecin içinde aktif olarak çok daha fazla zaman geçirmelidir. Karma araştırma, aynı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile bu yöntemlere ait olan veri toplama araçlarının birlikte kullanılması ve elde edilen verilerin birlikte analizini içeren yöntemdir (Uşun, 2016: 32).

2.3. Öğretmen Yeterlilikleri ve Gelişimi

Birey içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve hassasiyetlerini bilmelidir. Bu bilinç bireye öncelikle ailesinde daha sonra da çevre ile çok yoğun bir şekilde etkileşimde bulunacağı okulunda, alacağı eğitim yoluyla kazandırılır. Bireye toplum bilincinin eğitim yoluyla kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğrenciler günümüz dünyasının formal eğitim sisteminde vakitlerinin büyük bir kısmını öğretmenleri ile geçirmektedir ve öğrencilerin öğretmenlerden etkilenmeleri beklenen bir sonuçtur. Bu anlamda öğretmenlerin nitelikleri çok önemlidir. Öğretmen nitelikleri akademik ve konu alan bilgisinden çocuklarla iletişimi de içine alan pedagojik formasyon yeterliklerine kadar gitmektedir. Akbaş, Duman ve Keskin (2021: 159) yeterlilik ifadesini *“Bireyin bir görevler kategorisini gerçekleştirme veya bir sorun durumlar dizisini çözme amacıyla bilişsel, duyuşsal, devinişsel, ilişkisel niteliklerin toplamını harekete geçirme yeteneği.”* olarak tanımlamışlardır. Seferoğlu'na (2004: 40) göre bir toplumun gelişebilmesi ve bu gelişmeyi yapabilmüş ülkelerle aynı refah düzeyine ulaşabilmesi için okullarda iyi bir eğitim olmalıdır, iyi bir eğitim ise ancak nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin belirli niteliklere sahip kabul edilebilmesi için bazı normlar vardır. Öğretmen yeterlilikleri

ise bu normları sağlayacak yollardan biridir (Seferoğlu, 2004: 40). Bu söylenenler ışığında eğitimin niteliğini artırmak için öğretmen nitelik ve yeterliklerinin getirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin gerekli yeterliliklerini sağlayabilmek için ise öğretmen eğitimi ve gelişimi önem kazanmaktadır.

2.3.1. Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi

Kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen iyi bir öğretmen olarak nitelendirilmektedir (Seferoğlu, 2004: 40). Öğretmenlerin göreve başlamadan önce aldıkları eğitim ve o eğitime uygun alanlarda görev yapmaları da onların iyi bir öğretmen olabilmeleri için önemli bir etkidir (Azar, 2011: 36). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim aldıkları kurumlarda görev alan akademisyenlerin ve eğitimcilerin nitelikleri de iyi bir öğretmen olabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Çünkü akademisyenler, öğretmenlerin eğitiminde etkin rol oynamakla birlikte eğitim adına araştırmaları yapan ve yenilikleri getiren kişilerdir (Doğan, 2005; Akt: Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015: 67). Tüm bu söylenenlerin yanında 21. Yüzyılda bilim ve teknoloji alanında gelişmelerin çok hızlı olduğu ve buradan yola çıkarak öğretmenlerin sürekli öğrenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bolam ve McMahon'a (2005) göre öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesi için ve sürekli öğrenmelerini sağlamak için uygulanan çalışmalar '*öğretmen gelişimi, hizmet içi eğitim, personel gelişimi, kariyer gelişimi, insan kaynakları gelişimi, mesleki gelişim, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme*' isimleri ile yapılmaktadır (Akt: Yurtseven, 2016: 10). Saban'a (2000) göre öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim, günümüz dünyasında eğitim sisteminde meydana gelen hızlı gelişmeler sonucu değişen yükümlülüklerini ve vazifelerini anlamalarını tek başına sağlayamaz. Öğretmenlerin kendi alanlarında her zaman daha iyi olmalarını sağlamak için hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerekmektedir. Hizmet içi eğitimin sağlıklı uygulanabilmesi içinde öğretmenlerin bu tür eğitimlere her zaman ihtiyaçlarının olduğunu ve ihtiyacın meslek hayatları boyunca süreceğini bilmeleri şarttır. Çünkü hizmet öncesi alınan eğitimler öğretmenlerin alan bilgisi, çeşitli öğretim tekniklerine sahip olma, sınıf yönetimi ve meslektaşları ile sağlıklı iletişim kurabilme gibi niteliklerini geliştirmeleri için yeterli olmayacaktır.

Özcan'a (2011) göre öğretmenler eğitim almaya başladığı günden itibaren öğrenmeyi öğrenen kişiler olmalıdır. Çünkü toplumlar bilim ve teknoloji alanındaki yeniliklerle gelişirken ancak bu değişime ayak uyduran ve kendilerini alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür gibi alanlarda geliştiren öğretmenler farklarını ortaya koyabileceklerdir. Özdemir'e (2016: 233) göre okulların ve eğitim sisteminin başarısını etkileyen faktörlerden biri öğretmenlerin yeterlilikleri ve nitelikleridir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin, gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri bireysel ve kurumsal olarak düzenlenen sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları gerekmektedir. Bunların yanı sıra unutulmamalıdır ki öğretmen mesleki gelişim programlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve eğitimlerine olumlu anlamda katkı sağlamak için tasarlanması beklenmektedir (Özdemir, 2016: 237). Çünkü Yıldırım'a (2013: 180) göre öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim ile eğitim verdikleri öğrencilerin başarısı arasındaki ilişki araştırılırken öğretmen eğitiminin yanı sıra öğretmenin görevini icra ederken geçen süreçlere de bakmak gereklidir. Bu süreçlere öğretmenin meslek hayatında aldığı eğitimler olumlu anlamda katkı yapabilmektedir.

Öğretmen eğitim programlarının verimliliği sürekli gözden geçirilmeli ve programlar geliştirilmelidir. Gürşimşek'e (1998: 25) göre yaşadığımız dönemde öğrencilerden istenilen kazanımların çeşitliliği oldukça artmış ve bu durum öğretmen eğitimlerinde yeniliklerin olması gerektiği sonucu meydana getirmiştir. Çünkü bilginin çok hızlı yayıldığı ve sorgulandığı günümüz dünyasında bugünün doğru bilgileri yarın değişebilir. Dünyada ve ülkemizde meydana gelen ilerlemeler sonucu hayata dair çoğu şey tekrardan ele alınmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen yeterliliklerde tekrardan normlar belirlenmeli ve öğretmen eğitimleri bu normlara göre tekrar tasarlanmalıdır (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015: 60). Yavuz, Özkaral ve Yıldız (2015: 69-70) öğretmenlerin yeterlilikleri ve eğitimleri konusunda uluslararası raporları kaynak aldığı çalışmada şu yedi öneriyi sunmuştur:

1. Öğretmen eğitiminin merkezinde araştırma olmalı ve sonrasında yüksek lisans yapılması istenmelidir.
2. Okullarla işbirliği yapılarak öğretmen adaylarına uygulama anlamında daha fazla imkân verilmelidir.
3. Öğretmenlerin göreve başladıktan sonra katıldıkları hizmet içi eğitimler, eğitim fakülteleri ile birlikte planlanmalıdır.

4. Öğretmen adaylarına yurt dışında bir süre eğitim alma imkânı sunulmalıdır.
5. Adayların teknoloji anlamında yeterliliklerinin artırılması için onlara verilen eğitimde teknolojik imkânların artırılması gerekmektedir.
6. Adaylara mesleki ilkeler ve bu değerlere bağlılıklarını sağlamak için eğitimler verilmelidir.
7. Hizmet öncesi ve sonrasında verilen eğitimler, zamanın ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde kesinti olmadan araştırma odaklı olmalıdır.

Dünyada ve ülkemizde bu tür araştırmaları yapan dernek ve vakıflarda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli eğitimler verilmektedir. Bu tür eğitimler genelde resmi boyutta olmamaktadır. Farklı ülkelerde resmi boyutta öğretmen eğitimleri lise, lisans ve lisansüstü programlarla yapılabilmektedir. Özdemir'e (2016: 238) göre ülkemizde programlı bir şekilde öğretmenlerin gelişimine yönelik çalışmalar farklı kurumlarda yapıldığı gibi MEB tarafından da yapılmaktadır. Ayrıca MEB, öğretmen yeterliliklerini belirlemek adına üniversiteler ile ortak çalışmalar yapmaktadır (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015: 61).

Ülkemizde öğretmen eğitimi ve gelişimi hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı sorunların tespit edildiği görülecektir. Bu sorunlar hizmet öncesi verilen eğitimlerde görüldüğü gibi hizmet içi eğitimlerde de kendini göstermektedir. Azar'a (2011: 37) göre ülkemizde öğretmen eğitimi adına yapılan düzenlemelerin bilimsel çalışmalardan uzak bir şekilde politik nedenlerle yapılması ve bunun sonucu olarak çok sık değişikliğe uğraması öğretmen niteliklerinin yeterli olmamasında büyük rol oynamaktadır. Birbirinden farklı Eğitim Fakültelerinin öğretmen eğitimi için çeşitli programlar geliştirmesini ve bu programların gerekli bilimsel incelemeler yapılarak kıyaslanmaları önünde programların sadece YÖK tarafından belirleniyor olması bir engeldir (Yıldırım, 2013: 183). YÖK 2020 yılında aldığı bir kararla eğitim fakültelere kendi öğretim programlarını hazırlama hakkı vermiştir.

Seferoğlu'na (2004: 42) göre ülkemizde görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere bakıldığında bir kısmının öğretmen yetiştiren okullardan eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretmen yetiştiren okullardan mezun olsalar bile gerekli eğitimi alamadıkları bilinmektedir ve bu durumlar öğretmenlere mesleki gelişim imkânlarının sağlanması gerektiğini göstermektedir. OECD (1998) raporlarına göre Türkiye'de hizmet içi eğitimlere yeteri kadar bütçe sağlanmamaktadır. Fakat yeterli

bütçe sağlansa bile verimin çok iyi olacağı yine şüphelidir (Seferoğlu, 2004: 42). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, mesleki gelişim çalışmalarının yetersiz bulmakta ve bir devamlılığının olmadığını belirtmektedir (Özdemir, 2016: 238). Ayrıca Yurtseven'e (2016: 11) göre bu tür mesleki gelişim çalışmalarına öğretmenlerin düzeltilmesi gibi olumsuz bir hava katılması ve öğretmenlerin çalışmaların planlanma sürecine dâhil edilmeyişinin sonucu olarak sınıf ortamından habersiz yapılan eğitimlerin angarya olarak görülmesine neden olmaktadır. Bu tür tutumlarla yapılan eğitimler öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz anlamda etkilemektedir. Öğretmenin görevini en iyi şekilde yapabilmesi için mesleki gelişiminin yaşam boyu ne denli önemli olduğu bilincinde olması gerekmektedir. Hizmet öncesi ya da hizmet içi öğretmen eğitimi süreçlerini planlayanların ise günümüz dünyasının öğretmenlerden neler beklediğini ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğini iyi anlamaları gerekmektedir.

2.3.2. Öğretmen Yeterlilikleri

Günümüz dünyasında eğitimin amacı, analiz ve sentez yapabilme yeteneğine sahip, problemler karşısında çözüme ulaşabilen, bilgiyi elde edeceği metotları bilen, sürekli öğrenme isteği ile aktif olarak grup çalışmalarını yapabilen bireyler yetiştirmektir (Gürşimşek, 1998: 25). Öğrencilerin bu niteliklerle yetişmesini sağlamak için ise öğretmen niteliklerinin yeterli olması önemlidir. Çünkü öğrencilerden istenilen nitelikler gibi öğretmenlerin de ekip çalışması ve problem çözebilme gibi niteliklere sahip olması beklenir. Özdemir'e (2016: 235) göre öğrencilerin niteliği, eğitim aldıkları okuldaki öğretmenlerin niteliğinin bir göstergesidir. Akbaş, Duman ve Keskin (2021) arkadaşları ise eğitim programlarında nasıl yeterlilikler yer bulmuşsa, eğitim programı uygulayıcıları olarak öğretmenlerin de program yeterliliklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kuramsal yapıdan hareketle, yeterlilik sahibi eğitim programı liderinin; sınıfta ve sınıf dışında öğrenmeyi sınırlayan veya engelleyen problem durumlarının çözümünde bilişsel, duyuşsal, devinişsel, ilişkisel ve bireysel niteliklerin toplamını harekete geçirme yetisine sahip kişi olarak tanımlamışlardır. Birçok çalışmada öğretmen yeterliklerinin farklı kuramsal temellerden hareketle belirlendiği görülmektedir. MEB'de (2006) yılında yaptığı çalışmalar ile öğretmen yeterliliklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin yeterlilikleri; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve

içerik bilgisi olacak şekilde altı alt başlık olarak belirlenmiştir. MEB'e göre bu genel yeterliliklerin alt yeterlilikleri olarak iyi bir öğretmen; öğrencilerinin bireysel özelliklerini bilerek eğitim durumlarını ona göre düzenleyen, plan yapmanın yanında planlamanın önemini bilen, öğretim araç-gereçlerini tüm öğrencilerin öğrenmelerine faydalı olacak biçimde tasarlayabilen ve kullanabilen, öğrenmenin en verimli şekilde gerçekleşmesi için kullanılacak öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin güçlü yanlarını bilen, öğrencilerinde istendik davranışların ne kadar kazanıldığını ve bunu belirlemede ölçmenin önemini bilen, çalıştığı eğitim kurumunun sorunlarına çözüm önerileri getirebilecek kadar kurumun sistemini bilen, bireysel ve mesleki açıdan gelişimin önemini bilen kişidir. Seferoğlu'na (2004: 43-44) göre öğretim süreci için ne kadar önemli olsa da bu maddelerde geçen tüm niteliklerin bir öğretmende toplanmasını beklemek gerçekçi olmayabilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin birlikte yapacakları çalışmalar ve yardımlaşmaları eksik yanlarının tamamlanması bakımından önemli olacaktır. Tüm bu söylenenler ışığında öğrencilerin yaş, seviye, sosyal çevre, ekonomik durum gibi farklılıklarının olduğu unutulmamalı ve buradan yola çıkarak öğretmenlerin eğitimde farklı yöntem ve teknikleri bilmesi gerekliliği göz önünde bulundurularak sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Aşağıda öğretmen yeterliklerini geliştirmede kullanılacak anlamaya dayalı tasarım modeli hakkında bilgi verilmiştir.

2.4. Anlamaya Dayalı Tasarım

Anlamaya dayalı tasarım, istenilen sonuçları ve değerlendirmeyi öncelikleyen, devamında öğrenme kanıtlarını ortaya koyan ve son olarak öğrenme planını ve yöntemini belirleyen, geriye doğru tasarım olarak isimlendirilen bir süreci içine alan öğretim tasarımı modelidir (McTighe, 2022). Tasarım yoluyla anlamanın hedeflerinden biri öğrencilerde büyük fikirler aracılığıyla anlam çıkarma ve bilgiyi yeni durumlara transfer etme yeteneğini geliştirmek ve derinleştirmektir. Burada sözü geçen anlama konuları, dersi, derste geçen püf noktaları anlamaktan çok öğrencinin ders süresince geliştireceği anlam sayesinde bilgiyi gelecekte karşılaştığı tüm yeni ortamlara uyarlama yeteneği kazanmasıdır (Akbaş ve Duman, 2018). Tasarlama, büyük fikir doğrultusunda sonucu hayal etme, en sonda oluşmasını istediğimiz anlam ve transferden hareketle süreci düzenlemedir. Öğrenme sürecinin sonucunda oluşturulmak istenen bilme ve yapabilmeye yönelik performanslar

öncelikli olarak ele alınır ve ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl tasarlanacağı da dikkate alınır.

2.4.1. Tasarım ve Eğitim

Tasarım bir şeyin biçimini kafada oluşturma işi ve bu yolla düşünülmüş biçim (TDK, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Bir şeyin tasarım yoluyla gerçekleştiğini söyleyen kişi, onun tesadüfen ya da şans eseri olarak değil, düşünceli bir planlamayla gerçekleştiğini söylemektedir. Öğretmenler de mimarlar, mühendisler ve yazılımcılar gibi amaca yönelik, tutarlı, etkili, ilgi çekici dersler, üniteler, çalışma etkinlikleri ve bunlara eşlik eden değerlendirmeler planladıkları için tasarımcılardır (McTighe, 2022). Mesleğimizin temel bir eylemi, belirlenmiş amaçları karşılamak için öğretim programı ve öğrenme deneyimlerini hazırlamaktır. Eğitimciler de, mimarlık, mühendislik veya diğer tasarım mesleklerindeki gibi, kullanıcılarına dikkat etmelidir. Bu alanlardaki profesyoneller, güçlü bir şekilde müşteri merkezlidir. Öğretim programının, değerlendirmenin ve öğretim tasarımlarının etkililiğinin nihai olarak onlarda istenen öğrenmeleri gerçekleştirmeleri ile belirlendiği düşünülürse, öğrenciler bizim birincil müşterilerimiz olduğu ortaya çıkar (McTighe, 2022). Eğitimcilerin eğitim yazılımları ise öğretim programları ve planlarıdır. Öğretim tasarımlarımız öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için hazırlanır. Öğretmenler öğrencilerin neyi bilmeleri ve neleri yapabilmeleri gerektiğini belirleyen ulusal, yerel, bölgeye özgü veya kurumsal standartlar tarafından yönlendirilir. Dış standartlara ek olarak öğrenme deneyimleri tasarlarken çok sayıda ve farklı özellikleri olan öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınır.

Öğretmenin öğretimi tasarlamasını, bir mimarın yapıyı tasarlaması gibi düşünülebilir. Bir mimar yapının tüm elemanlarını tasarımında nasıl en verimli şekilde bir araya getiriyor ise öğretmende öğretimin her detayını planlamalıdır. Bu planlama yapılırken amacın *'öğrenciye etkili ve kalıcı öğrenme ortamının sağlanması'* olduğu unutulmamalıdır. Eğitimcilerin temel alıcıları ise öğrencilerdir. Öğretim programı değerlendirme ve öğretimsel tasarımlarımızın etkililiği de öğrencilerimizin istedik öğrenmeleri başarıp başaramamasına göre belirlenir. Çevrenin öğrenmeye yardımcı olacak şekilde tasarlanması, öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde tasarlanması hatta soruların tasarlanması bu aşamaların bazıları olabilir. Wiggins ve McTighe'ye (2005) göre tüm öğretmenler birer tasarımcıdır ve

bu mesleğin vazgeçilmez tarafı, belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için eğitim programı ve öğrenme yaşantılarını kullanabilmektir. Öğretmenler tasarımı etkili bir şekilde yapmak için özgün yöntemler kullanacak ve öğretimi daha etkin hale getirme şansı bulacaktır. Bu sayede Altun ve Yurtseven'e (2019: 17) göre öğretmenler kendilerine sunulan rolü oynamak zorunda kalmayacak; sınıf ortamına göre senaryoyu kendi belirleyecek, öğrencileri ile belirlediği senaryoya uyacak ve sonucu değerlendirecek kişi olacaktır.

Etkili tasarımlar ile öğretmenler, tasarlama becerilerini geliştirmenin yanında, konu alan bilgisi bakımından da kendilerini geliştirme imkânı bulacaklardır. Çünkü öğretmenler tasarım yapma sürecinde alan bilgisi, eğitim durumlarının oluşturulması, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve teknoloji gibi alanlarda da hazırlık yapmaktadır. Öğretimi tasarlayan bir öğretmen, programı izlenmesi gereken bir yönergeden çok sürecin bir parçası olarak görmeli ve tecrübesini sürece katarak tasarımcı rolünü üstlenmelidir (Wiggins ve McTighe, 2005). Ülkemizde bazı lise türlerine ve üniversitelere sınavla öğrenci alım yapıldığı ve milyonlarca öğrencinin geleceğini bu sınavların belirlediği gerçeği unutulmamalıdır. Tasarımcı rolü üstlenen öğretmende gelişmesi beklenen yukarıda bahsedilen konuların sınavlar konusunda da öğrenci başarısına olumlu etki yapması beklenir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan tasarımlar, öğrenci için dersi çok daha eğlenceli hale getirirken ona öğrenme sürecinin içine aktif olarak dâhil olma imkânı da verecektir (Wiggins ve McTighe, 2005). Ayrıca öğrencilere verilecek olan performans görevleri onlara kendi öğrenmelerini nasıl yapacakları adına ipuçları vermektedir. Kendi öğrenme süreçlerini anlamlandıran öğrencilerin zaman içerisinde akademik, bilişsel, duyuşsal alanlarda gelişimi desteklenmiş ve nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri sağlanmış olacaktır (Yurtseven, 2016: 4).

Farklı ders ve ünitelerin birbirleri ile bağlantıları düşünüldüğünde öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenler ile iletişimleri çok önemli olabilir. Bir lise öğrencisinin fizik öğretim programında bulunan vektörler ünitesini öğrenebilmesi için matematik programında bulunan özel üçgenler ünitesini iyi bilmesi gereklidir. Bu tür örnekler farklı branş ve ünitelerle çoğaltılabilir. Fakat ülkemizde öğretim programı hazırlanırken bazen bu konu ilişkilerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu tür aksamalar farklı alanlarda bulunan öğretmenlerin güçlü iletişimleri ile ortadan kaldırılabılır. Bu iletişimin güçlenmesi anlamaya dayalı tasarımın öğretmene

sağladığı tasarım yapma fırsatı ile sağlanabilir. Çünkü Anwaruddin'e (2013) göre öğretmenlerin tasarım yapması eğitim kurumlarında öğretmenler arası yardımlaşmaya ve iletişimin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Akt: Yurtseven, 2016: 3). Bu iletişim, öğretmenlerin tasarım yapma sürecinde fikir paylaşımı yapmak ve programla ilgili ortak kararlar almak amacıyla bir araya gelmeleri sayesinde güçlenecektir. Öğretmenlerin kendi tasarımlarını sınıfta uygulamaları onları tasarım yapma konusunda motive etmekte ve dersleri sadece kaynak kitapları izlemek gibi klasik bir işleyiştten çıkarmaktadır (Yurtseven, 2016: 3). Yurtseven ve Doğan'a (2018) göre program geliştirme sürecinde öğretmenlere tasarımcı görevi vererek hem onların mesleki gelişimlerine katkı sağlanmakta hem de sınıftaki öğrenme ve öğretme ortamını olumlu etkilemektedir.

2.4.2. Anlamaya Dayalı Tasarımın Amacı

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli olarak sağlayabilmek için çeşitli yöntem ve çalışma şekilleri vardır. Anlamaya dayalı tasarım bu yöntemlerden biridir (Yurtseven, 2016: 2). Yurtseven ve Doğan'a (2018: 656) göre; öğretmeni daha planlı çalışmaya yönelten, işini kolaylaştıran ve onları araştırmaya teşvik eden yenilikçi ve geliştirici bir yaklaşımdır. Bununla birlikte esas amaç, öğrencilerde anlamayı kalıcı olarak sağlamaktır (Wiggins, 2010). Eğitimin genel hedeflerinden biri olan anlama yaklaşımının merkezinde yer almaktadır. Burada bahsi geçen anlama eylemi, ünitenin bazı önemli noktalarını anlamaktan ziyade, öğrencilerin anlamlandırdığı bilgileri ileride yeni durumlarda kullanabilme yeteneği kazanmasıdır (Yurtseven, 2016: 3). Altun ve Toy'a (2021) göre öğrencilerin anlaması önünde engel olan durumlardan ikisi öğretmenlerin yanlış inanışlarından kaynaklanmaktadır. Bunlardan ilki ünite içeriğini öğrencilere aktarmayı öğretimin amacına dönüştürmektir. Bu durum öğretmeni tamamen öğretim programını yetiştirmeye odaklamakta ve ölçmeyi sadece verdikleri bilgiler üzerinden yapmaya yöneltilmektedir. İkinci yanlış inanış ise öğrencilerin merkezi sınavlarda aldıkları sonuçları öğretimin verimliliği ile bağlantılı görmeleri ve bunun sonucunda öğretimde amacın sınavlarda alınan başarılı sonuçlar olduğunu düşünmeleridir. Anlamaya dayalı tasarım ile öğretimin amacı, bu iki görüşten çok daha fazlasıdır. Altun ve Toy'a (2021: 1) göre anlamak için elbette bilgiye ihtiyaç vardır ancak sadece bilmek anlamak ve içselleştirmek için yeterli değildir.

Yaklaşımın diğer amacı, öğrencilerin kendilerine özgü yetenekleri sayesinde meydana gelen ya da şans eseri meydana gelen öğrenmeleri en aza indirmektir. Bunu yaparken de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak bir öğrenme ortamının sağlanması modelin hedeflerinden biridir. Öğretim programının hedefleri belirlendikten sonra bu hedeflere ulaşacak biçimde iyi bir tasarım yaparak öğretime başlamak amaçlanmaktadır. Bu amaçları öğrencilerin her alanda başarılarını artırmak ve öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişimlerini sağlamak için kullanılabilir (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.4.3. Geriye Doğru Tasarımın Aşamaları

Bu tasarımda amaç, anlamlı ve yeni durumlara transfer edilebilir öğrenmelerin sağlanmasıdır. Geriye doğru tasarım yöntemi kullanılarak yazılan öğretim programları ve ders planlarında daha net tanımlanmış hedefler sayesinde daha uygun değerlendirme süreçleri ve daha amaçlı bir öğretim ortaya çıkmaktadır (McTighe, 2022). Eğitimcilerin geneli ders tasarımına ileriye doğru tasarım tarzında yaklaşırlar, öğrenme etkinliklerini ve içeriğin nasıl öğretileceğini düşünürler, öğrenme etkinlikleri etrafında değerlendirmeler geliştirirler ve ardından dersin öğrenme hedefleriyle bağlantılar kurmaya çalışırlar. Buna karşılık, geriye dönük tasarım yaklaşımı eğitimcilerin öğrencilerde istenen değişimleri öncelikli düşünmesini ve buradan hareketle dersin öğrenme hedeflerini dikkate almasını sağlar (Bowen 2017). Bu yaklaşımın ilk uygulaması yapan Tyler (2014), yaklaşımı öğretime odaklanmak için etkili bir yol olarak tanımlamıştır, Covey (1992) ise “*Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı*” isimli çok satan kitabında farklı alanlarda etkili insanların hedef odaklı ve sonucu akılda tutarak planlama yapanlar olduğunu ifade etmektedir (McTighe, 2022). Sondan başa doğru tasarım, öğretmenin kendisi için hazırladığı bir yol haritasıdır. Bu yol haritası öğretmenin derse girmeden önceki tasarlama aşamalarını göstermektedir.

Wiggins ve McTighe (2005) anlamaya dayalı tasarım yaklaşımında, öğretimin planlanması için üç aşamalı bir geriye doğru tasarım süreci önermektedir. UbD şablonu sırası ile ‘*istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı*’ olarak üç aşamadan oluşmaktadır (Akt: Gürbüz, Koçak ve Yurtseven, 2022). İstenilen sonuçlar, eğitimcilerin öğrencilerinin dersi tamamladıklarında öğrenmelerini istedikleri bilgi ve becerileri içerir. Öğrenme hedefleri belirlendikten sonra, ikinci aşama değerlendirme

için kanıtların neler olduğu konusunda tasarlama yapılır. Son aşamada ise öğretimin nasıl yapılacağı planlanır. Geriye dönük tasarım çerçevesi, eğitimcilerin bu kapsayıcı öğrenme hedeflerini ve içeriğin nasıl öğretileceğini düşünmeden önce öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini düşünmelerini önerir. Bu nedenle, geriye dönük tasarım, ders tasarımına geleneksel tasarım yöntemlerinden çok daha kasıtlı bir yaklaşım olarak kabul edilir (Bowen, 2017). Birinci aşamada olan istenilen sonuçlar kısmında büyük fikir, temel sorular, anlama ifadeleri üzerinde düşünülür ve kazanımlar yazılır. Sonraki aşama bu ifadelerin nasıl transfer edileceğini gösteren ifadelerdir (Wiggins ve McTighe, 2005) İstenilen sonuçlardan kasıt, öğrenme süreci sonunda meydana gelen değişimdir. Dolayısıyla istenilen sonuçlar kısmında ise ilk istenilen büyük fikirler üzerine düşünülmesidir. Büyük fikir başlığında temel nokta neyin anlamaya değeceği. Öğrettiğimiz bu kadar fikir içinde anlamaya değer olan nedir? Cevap olarak UbD'nin öğrencilerin büyük ve transfer edilebilir kavramları anlamasını amaçladığı söylenebilir. Büyük fikirler konunun çekirdeğini oluşturur, ders ya da ünite boyunca öğrencilerin çekirdeğe ulaşabilmeleri adına daha derin düşünmelerine yardımcı olurlar (Akbaş ve Duman, 2018). Hutchins (1952) demokrasi, bilgi, bilim ve devlet gibi birçok büyük fikir sıralamıştır (Akt: Ellis, 2015). Bu söylenenler ışığında büyük fikirlerin sadece anlamaya dayalı tasarım modeline değil tüm topluma yön verecek nitelikte genel amaçlar olduğu görülür. Büyük fikirler konunun yapısını oluşturur ve öğrencilerin bu yapıyı daha iyi anlayabilmeleri adına daha detaylı düşünmelerini sağlar.

Öğrenme sürecinde transfer, öğrenilenlerin yeni durum, konu ve problemlerin çözümünde kullanılmasıdır. Transfer konusunun önemini gösteren asıl büyük sorun ise öğrencilerin farklı derslerin programlarında bulunan konuları birbirleri ile ya da bu konuları hayatla ilişkilendirebileceğimiz bağlantıları anlayamamasıdır. Bu bağlamda Bruner (1960: 6) konularda yapı meselesini ele almıştır; *“Bir konunun yapısını anlamak, onu anlamlı bir şekilde ilişkili olan birçok şeye olanak sağlayan bir yolla anlamak demektir.”* Özetle yapıyı anlamak farklı nesnelere birbirleri ile alakalarını anlayabilmektir. Yani anlama gerçekleştiğinde, öğrenci bilgiyi ileride karşılaşacağı her yeni konuda ve durumda kullanabilecektir. Geriye doğru tasarımın istenilen sonuçlar tasarım basamağından sonraki aşama öğrenme kanıtları bölümüdür. İkinci aşama olan kanıtlar bölümünde, öğretmenler ilk kısımda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyacak nitelikte performans

görevleri belirler. Performans görevi, öğrenciyi çözülmesi gereken bir problemle ya da otantik bir durumla karşı karşıya bırakan, ona bir rol veren, bu rol doğrultusunda hazırlık yaparak kendisine verilen görevi yerine getirmesini sağlayan bir değerlendirme aracı olarak tanımlanmaktadır (Yurtseven, 2016). Performans görevleri sayesinde öğrencilerin ünite içeriğindeki bilgileri ne kadar edindikleri ve konuyu öğrenme dereceleri hakkında tespitler yapılır. Performans görevlerinin yetersiz kaldığı durumlarda ise diğer ölçme araçlarının yer alacağı ikincil kanıtlar kısmı devreye alınabilir (Altun ve Yurtseven, 2019). Burada Wiggins ve McTighe (2005) performans görevi hazırlamada öğretmenlere yol gösterecek GRASPS kısaltmasıyla anılan bir yöntemi ortaya koymuştur. Bu basamaklar performansın unsurlarını ifade eder. Öncelikle performansın amacı (goal) ve rol belirlenir, izleyicilerin (audience) kimler olacağına karar verilir. Sonraki aşamada durum (situation) betimlenir, ürün (product) ve başarı ölçütlerine (standards and criteria for success) karar verilir. Bu yöntem ile öğretmenlere performans görevi hazırlamada bir çerçeve sunulmuştur.

Wiggins ve McTighe'ye (2005) göre üçüncü ve son kısımda öğrencilerin kişisel ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak, ilgi çekecek bir şekilde konuya başlamaya, geri bildirim ihmal edilmemeye, öğrencileri bilişsel olarak aktif hale getirecek şekilde yöntemler belirlemeye ve ders işleyişini planlı bir şekilde yapmaya dikkat edilmelidir (Akt: Gürbüz, Koçak ve Yurtseven, 2022). Öğrenme yaşantıları belirlenirken ilk iki kısımla uyumlu olunması, tüm kazanımların dikkate alınması ve performans görevlerinde başarı elde edilecek şekilde etkinliklere yer verilmesi önemlidir. Etkili ve öğrencileri istenilen sonuçlara ulaştırabilecek nitelikte bir öğretim planı hazırlamak için Wiggins ve McTighe (2005) kısaltması WHERETO olarak bilinen öğrenme planının aşamalarını hazırlamıştır. İlk olarak niçin (Why) sorusuna cevap verilir. Dikkat çekme ve ısındırma (Hook) ikinci aşamadır. Sonraki aşamada araştırma ve donatımın (Explore and Equip) nasıl olacağı üzerine düşünülür. Süreci gözden geçirme ve yansıtarak düzeltme diğer bir aşamadır. (Reflect and Revise). Ders planının ve öğrenme- öğretme sürecinin diğer basamaklarında ise değerlendirme (Evaluate), öğretimi farklılaştırma (Tailor) ve yeniden organizasyon (Organize) üzerine düşünme yapılır.

Yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan anlamaya dayalı tasarım hakkındaki içerik ve süreç bilgilerinden hareketle araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının anlamaya

dayalı tasarım konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesidir. Bu çerçevede düzenlenecek olan mesleki gelişim kursunun sonunda öğretmen adaylarının sondan başa doğru tasarım yapabilmeleri, bu tasarımı yaparken büyük fikir ve transfer kısımlarını belirleyebilmeleri ile anlamaya dayalı tasarım modelinin gerekliliği ve önemi hakkında farkındalıklarının artması amaçlanmıştır. Bu çalışmada hazırlanan öğretim tasarımı, anlamaya dayalı tasarımın önerdiği sondan başa doğru tasarım ilkelerine uygundur.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu, anlamaya dayalı tasarım eğitim etkinliği süreci, veri toplama aracı, verilerin analizi ve yorumlanması yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Durum (vaka) çalışması, bir ya da daha fazla durumun yoğun ve detaylı bir tanımı ve analizi olarak tanımlanır (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Anlamaya dayalı tasarım yaklaşımının öğretmen adaylarının yeterlilik ve farkındalıklarına yönelik etkinlikler bu çalışmanın durumudur. Anlamaya dayalı tasarımın kuramsal temellerini, tasarımın gücünü, büyük fikirleri, geriye doğru tasarımın teorisini, aşamalarını ve uygulamasını içeren kurs eğitiminin öğretmen adaylarının bilişsel yapısında ve konu hakkında farkındalıklarında meydana getirdiği değişim bu çalışmada durum olarak kabul edilmiştir.

Anlamaya dayalı tasarım konusunda yeterlilik ve farkındalık geliştirilmeyi amaçlayan bu çalışmada durum öncesi, durum sonrası araştırma deseni tercih edilmiştir. Test öncesi-test sonrası desen olarak da adlandırılan bu desen, bir olguda, konuda, durumda veya tutumdaki değişimleri ölçmek için kullanılan bir tasarımdır. Bir eğitim etkinliğinin/ programının etkisini ve etkililiğini ölçmek için kullanılan en uygun araştırma desendir. Bu desenle tasarlanan araştırmalarda, bir olgudaki veya değişkenlerdeki değişimi anlayabilmek için aynı çalışma grubundan iki farklı zamanda veri toplanarak iki veri arasındaki farklar/ değişimler karşılaştırılır. Elde edilen sonuçlar eğitim etkinliğinin/ programının katkısı olarak yorumlanır (Kumar, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 4.sınıf öğretmen adayları ile yapılmıştır. Çalışmaya Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim gören 17 öğretmen adayı katılmıştır. Yukarıda belirtilen her bölümden gönüllülük esasına göre katılımın sağlandığı 5'er öğretmen adayı olmak üzere toplam 25 öğretmen adayı ile planlanan çalışma, derse % 80 oranında katılımın istenmesi ve verilen görevlerin yerine getirilmesi şartlarının aranmasından dolayı 17 öğretmen adayı ile tamamlanmıştır. Tüm öğretmen adaylarına, cinsiyetini, bölümünü ve sıra numarasını içeren bir kod verilmiştir. Örneğin; K-FEN-1, kadın, Fen bilgisi öğretmenliği ve 1. katılımcıyı temsil etmektedir. Yapılan kodlamalar Çizelge 3.1'de şu şekilde yer almıştır:

Çizelge 3.1. Katılımcı Kodlamaları

Kod	Cinsiyet	Bölüm
E-PDR -1	1) Erkek	PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
E-PDR -2	2) Erkek	PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
K-PDR -3	3) Kadın	PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
K -PDR -4	4) Kadın	PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
K-FEN-1	5) Kadın	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
K-FEN-2	6) Kadın	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
K-FEN-3	7) Kadın	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
K-FEN-4	8) Kadın	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
K-SNF-1	9) Kadın	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
K-SNF-2	10) Kadın	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
K-SNF-3	11) Kadın	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
K-MAT-1	12) Kadın	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ
K-MAT-2	13) Kadın	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ
K-MAT-3	14) Kadın	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ
K-MAT-4	15) Kadın	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ
K-MAT-5	16) Kadın	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ
K-SOS-1	17) Kadın	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ

3.3. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliği Süreci

Bu başlık altında anlamaya dayalı tasarım eğitim etkinliklerinin planlanması ve eğitim etkinliklerinin uygulanması hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliklerinin Planlanması

Anlamaya dayalı tasarımın kuramsal temellerini, tasarımın gücünü, büyük fikirleri, geriye doğru tasarımın teorisini, aşamalarını ve uygulamasını içeren 30 ders saati kurs eğitimi planlanmıştır. Bu süreçte bilimsel etik kurul belgesi için başvuru yapılmış ve Ek-1’de verilmiştir. Çalışmaya yapacakları katkılar düşünülerek bu planlamada olması fayda sağlayacak öğretim üyelerine ulaşılmış ve katılımları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının belirlenmesi aşamasında gönüllülük esasına dayalı olarak Google.doc ile başvuru alınmış, seçilenlere ulaşılmış ve izinleri alınarak Whatsapp grubu oluşturulmuştur. Bu gruptan kursun yapılacağı bina ve kendilerine sağlanan yemek, servis gibi imkânlar hakkında bilgiler verilmiştir. Kursun düzenleneceği okul binasından seçilen bir derslik anlamaya dayalı tasarım, büyük fikirler, geriye doğru tasarımın aşamaları ve tasarım hakkında hazırlanan poster ve afişlerle donatılarak görsel bakımdan zenginleştirilmiştir. Sonrasında ise uygulanacak eğitim etkinliği programı katılımcılarla paylaşılmıştır. Program şu şekildedir:

Çizelge 3.2. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliği Programı

	1. GÜN (16 MAYIS 2022)	2. GÜN (17 MAYIS 2022)	3. GÜN (18 MAYIS 2022)	4. GÜN (19 MAYIS 2022)
1.DERS 9.30-10.15	Açılış Tanışma Katılımcıların birbirlerini daha iyi tanıması için hem bilgilendirici hem de eğlendirici bir drama etkinliği, gerekli dokümanların doldurulması. Onur BAŞARAN	Anlamaya dayalı tasarım teorik kısım. Sondan başa doğru tasarım Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar Büyük fikir Bilgi ve beceri ve anlama Transfer vb. Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN	Öğretim programlarında büyük fikirler, büyük fikirler ile kazanımları birleştirmek. Prof. Dr. Hakan DÜNDAR	Grupların ünite planlarını karşılaştırması ve sunuma hazırlanma. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ Onur BAŞARAN
2. DERS 10.30-11.15	Tasarım ve büyük fikir hakkında youtube videoları izlenir, üzerine konuşulur. Onur BAŞARAN	İkinci aşama- Kanıtlar ve 3. Aşama-öğretim planı. Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN	Öğretim programlarında büyük fikirler, büyük fikirler ile kazanımları birleştirmek. Prof. Dr. Hakan DÜNDAR	Grupların ünite planlarını karşılaştırması ve sunuma hazırlanma. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ Onur BAŞARAN
3.DERS 11.30-12.15	Anlamaya dayalı tasarımın teorik kısmı hakkında sunum. Onur BAŞARAN	UbD şablon örnekleri; doğrusu ve yanlışı. Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN	Sondan başa doğru tasarım şablonları dolduralım. İstenilen sonuçları hatırla ve kendi branşına transfer et Uygulama. Onur BAŞARAN	Katılımcıların hazırladığı ünite planları kapsamlı olarak inceleme- Sunumlar ve dönüt. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ Onur BAŞARAN
4.DERS 12.30-13.15	Öğretmek ve geliştirmek için tasarlama. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ	UbD şablon örnekleri; doğrusu ve yanlışı. Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN	Sondan başa doğru tasarım şablonları dolduralım. İstenilen sonuçları hatırla ve kendi branşına transfer et Uygulama. Onur BAŞARAN	Katılımcıların hazırladığı ünite planları kapsamlı olarak inceleme- Sunumlar ve dönüt. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ Onur BAŞARAN
Öğle Yemeği				
5. DERS 14.00-14.45	Öğretmek ve geliştirmek için tasarlama. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ	Anlamaya dayalı tasarımın teorik kısmı hakkında sunum. Onur BAŞARAN	Kanıtlar uygulama. Onur BAŞARAN	Katılımcıların hazırladığı ünite planları kapsamlı olarak inceleme- Sunumlar ve dönüt. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ Onur BAŞARAN
6.DERS 14.45-15.30	Tasarımın Gücü. Prof. Dr. Mustafa BOZDEMİR	Wiggins ve McTighe youtube videoları ve üzerine konuşma. Onur BAŞARAN	Öğrenme planı uygulama. Onur BAŞARAN	Projenin değerlendirilmesi, Proje eğitmenleri ve ekibine katılım belgelerinin verilmesi. Onur BAŞARAN
7.DERS 15.45-16.30	Tasarımın Gücü. Prof. Dr. Mustafa BOZDEMİR	Katılımcılara şablonda bulunan temel soruların yöneltilmesi ve üzerine konuşma. Onur BAŞARAN	Sondan başa doğru tasarımı kendi branşına uyulama hakkında konuşma. Onur BAŞARAN	Projenin değerlendirilmesi, Proje eğitmenleri ve ekibine katılım belgelerinin verilmesi. Prof. Dr. Oktay AKBAŞ Prof. Dr. Hakan DÜNDAR Onur BAŞARAN
8.DERS 16.45-17.30	Anlamaya Dayalı Tasarım modelini konuşmak, bilmediğim neyi öğrendim? Onur BAŞARAN	Sondan başa doğru tasarımın aşamalarını konuşmak, etkileyici olan nedir? Onur BAŞARAN		

3.3.2. Anlamaya Dayalı Tasarım Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması

Eğitim etkinliklerine, anlamaya dayalı tasarım, büyük fikirler ve tasarım konularında uzman 4 öğretim üyesi, 1 araştırmacı ve 1 araştırmacı yardımcısı katılmıştır. Yüz yüze yapılan eğitimler 16-19 Mayıs 2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim etkinliklerine ve uygulama çalışmalarına % 80 oranında katılım zorunlu tutulmuş

bunu sağlayamayan üç katılımcı programdan çıkarılmıştır. Yapılan çalışmanın uygulama planı öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen konu olan anlamaya dayalı tasarım konusuna uygun olarak hazırlanmıştır. Planda kullanılan tasarımın sadece araştırmacının yürüttüğü 7 ders saatlik bölümü Ek-2’de verilmiştir. Eğitimler sırasında sunumlar, grup çalışmaları, öğrenme konuşmaları ve öğrenme günlüklerinin doldurulması etkinlikleri yapılmıştır. Katılımcıların ilgilerini çekebilmek adına tasarım ve büyük fikirlerle alakalı youtube videoları izletilmiştir. Bunun yanında Wiggins ve McTighe’nin anlamaya dayalı tasarım hakkındaki youtube videoları izletilmiştir. Konu alanında uzman olan akademisyenler tarafından büyük fikirler, tasarımın gücü, öğretmek ve geliştirmek için tasarım, anlamaya dayalı tasarımın kuramsal çerçevesi ve ders tasarımları konulu sunumlar yapılmıştır. Araştırmacı ve yardımcı araştırmacı sürekli olarak eğitimlerde bulunmuş, grup çalışmalarına şablonların doldurulmasına rehberlik yapmıştır. Anlamaya dayalı tasarım ilkelerine uygun olarak sondan başa doğru tasarlama ile planlamalar yapılmış, sunumlar gerçekleştirilmiş hem uzmanlar hem de diğer grup üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve geri bildirim verilmiştir. Eğitimler sırasında, örnekler, şablonlar ve diğer ürünler çalışma grubu ile paylaşılmıştır. Katılımcılar tarafından hazırlanan tasarımlar tasarım standartları rubriği ile araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve diğer katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Eğitim etkinliği sonrasında katılımcılara araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve konuya katılımı ile destek veren bir misafir öğretim üyesi tarafından katılım belgeleri düzenlenen törenle verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak için öğretmen adaylarının eğitim etkinliği öncesi (Ek-8) ve sonrası (Ek-9) doldurdıkları açık uçlu soruları içeren formlar, gün sonlarında doldurdıkları yansıtıcı günlükler ve hazırladıkları ders tasarımları (Ek-3, 4, 5, 6 ve 7) kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının uygulamadan önce ve sonra doldurdıkları araştırmacılar tarafından geliştirilen formlar açık uçlu sorular içermektedir. Bu nedenle formlarda yer alan her soru birbirine paralel nitelikte ve karşılaştırılabilir içeriktedir. Formlar, katılımcıların program boyunca edindikleri bilgi, beceri ve yeterlilikleri ortaya koymayı amaçladığı için açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu soruların avantajı, araştırmacıya konu hakkında geniş ve ayrıntılı bilgi sunması, planlamadığı

cevaplar da alabilmesidir (Büyüköztürk, 2005). Açık uçlu sorularla hazırlanan formları ile katılımcıların anlamaya dayalı tasarım hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini sınırlamadan ifade etmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2017). Araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve analizi sürecinde birden fazla araştırmacının yer alması da güvenilirlik önlemlerinden biri olarak görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Gün sonlarında katılımcıların doldurdukları yansıtıcı günlükler de açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yansıtıcı günlüklerde kullanılan sorular şu şekildedir:

1. Bugünkü temel kavramlarınız nelerdi? Hangi kavram sizi en çok etkiledi?
2. Arkadaşlarınızla neyi konuştunuz?
3. Bugünkü oturumlarda neyi bilmiyordunuz ve öğrendiniz?

Katılımcıların yaptıkları ders tasarımları ise kendilerine verilen performans görevleri olarak hazırlanmıştır. Katılımcılar ders tasarımlarını kendi branşındaki grup üyeleri ile birlikte hazırlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Açık uçlu soruları içeren formlar hem anlamaya dayalı tasarım kursu öncesinde hem de sonrasında katılımcılara iletilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Bunun yanında katılımcıların gün sonlarında doldurdukları yansıtıcı günlükler ve performans görevi kapsamında hazırladıkları öğretim tasarımları yorumlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından belgelenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde kodlama, alt kategorilerin belirlenmesi ve kategorilerin oluşturulması aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. En küçük çözümleme süreci olarak belirtilen kayıt analiz biriminde; kelimeler, semboller, kilit önem taşıyan kelimelerin belirlenmesi, cümle ve paragraf analizi gibi kodlama işlemleri yapılmıştır. Kodlama işleminden sonra veriler sınıflandırılmış, içeriğe bağlı olarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bunların yanında öğretmen adaylarının hazırladıkları ders tasarımları alan uzmanları ve akranlar tarafından tasarım standartları rubriği ile değerlendirilmiş ve puan ortalamaları alınarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölüm eğitim etkinliği öncesinde katılımcılardan elde edilen bulgular ve eğitim etkinliği sonrasında katılımcılardan elde edilen bulgular olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Katılımcıların eğitim etkinliği öncesi ve sonrası doldurdıkları formlardan ve her eğitim günü sonunda yazdıkları yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların hazırladıkları ders tasarımları değerlendirilerek tasarım standartları rubriği ortalama sonuç çizelgesi oluşturulmuştur.

4.1. Eğitim Etkinliği Öncesinde Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi öncesi katılımcıların doldurdıkları açık uçlu soruları içeren formlardan elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda bulguların üç ana tema etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Bu temalar (1) Tasarımın gerekliliği (2) Anlamaya dayalı tasarım (3) Büyük fikir olarak adlandırılmıştır. çizelge 4.1'de ana temalar ve bu temalara ait kategoriler sunulmuştur. Kategorilere ait kodlar ise her temanın ayrı ayrı incelendiği başlıklarda sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Eğitim Etkinliğinin Öncesinde Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Tasarımın gerekliliği	Rastlantının karşıtı olarak tasarım	Tasarlama olmadığında rastgelelik olur
	Dersten önce planlama	Bazen cümlelerimizi bile tasarlama
	Dijital ortamın tasarlanması	Kişilere ulaşmak için seçilen iyi bir yol
	Öğrenme çevresinin tasarlanması	Sınıf ortamının tasarlanması Sosyal çevrenin tasarlanması
Anlamaya dayalı tasarım	Tasarı	Bir nevi derse hazırlanma İnşa etme süreci
	Anlama	Zihinde anlamlandırma İyi anlamayı sağlamanın yolu Anlamlandırarak öğrencilere aktarma
Büyük fikir	Çığır açacak yeni düşünceler	Kimsenin aklına gelmeyen Alışlagelmişin dışında
	Problem çözen fikir	Süregelen sorunun çözümü Kurtarıcı olarak büyük fikir
	Hedefe dönük büyük fikir	Kişinin büyük hedeflerinin olması Yukarı taşıyacak kararlar Motivasyon kaynağı

Tasarımın gerekliliği teması altında rastlantının karşıtı olarak tasarım, dersten önce planlama, dijital ortamın tasarlanması ve öğrenme çevresinin tasarlanması kategorisi kapsamına giren katılımcı ifadelerine rastlanmıştır. Bu kategorilerle ilişkili olarak yapılan kodlamalarda katılımcıların hayatın tüm alanlarında ve öğrenme sürecinde tasarımın gerekliliğine önem verdikleri belirlenmiştir. Kodlar incelendiğinde

tasarlama ile ilgili olarak sosyal çevrenin tasarlanmasından sınıfta kurulacak bir cümleye kadar farklı ifadeler görülmüştür. Tasarlama olmadığında rastgelelik olur ise diğer bir kodlama ifadesidir. Tasarımın gerekliliği teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Öncelikle sınıf tasarımını düşünelim. Eğer bir sınıfta sıralar bile doğru sıralanmazsa öğrenme engellenebilir. Sınıf materyallerinin yetersizliği eğitimi aksatabilir. Eğer öğrenci sosyal çevrede sorun yaşarsa eğitimi aksayabilir. Nasıl ki bir işi yapmadan önce tasarlama yapıyorsak, öğretimde de yapmalıyız. Staj yaptığımız okullarda dersi anlatmadan önce bazen cümlelerimizi bile tasarlıyoruz ki boşluğa düşmeyelim ve hataları en aza indirelim.” (K-MAT-4).

“Tasarım kavramı ilk olarak sosyal medya ve dijital ortam alanlarını çağrıştırıyor. Karşıdaki kişiye ulaşmanın en güzel yolu etkili bir tasarımdan geçmektedir. Yapılan sunumlardaki görsel kısmın dizaynı altında bir tasarım örneğidir. Aklıma grafik tasarım geliyor.” (E-PDR-2)

Anlamaya dayalı tasarım teması altında tasarı ve anlama kategorilerinde ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Katılımcıların tasarlamayı inşa etmek sürecine benzettiği ve derse hazırlamak ile dersi tasarlamak kavramları arasında ilişki kurdukları görülmüştür. Anlama kategorisinde yapılan kodlamalarda ise katılımcıların zihinde anlamlandırmaya vurgu yaptığı ve öğrencinin anlamlandırması iyi sağlanacak şekilde konuların aktarılması gerektiği belirlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise anlamaya dayalı tasarım teması ile ilgili bilgiye sahip olmadıklarını ve bu tema ile alakalı yorum yapamayacaklarını belirtmiştir. Anlamaya dayalı tasarım teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Bu konu hakkında bir bilgim yok fakat şöyle düşünüyorum; bir konu ya da işe başlamadan önce yapılacak olayın/ durumun daha kalıcı olabilmesi, daha anlaşılır olabilmesi için oluşturulan bir tasarım modelidir. Buradaki amaç bilginin anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasıdır.” (K-PDR-4)

“Anlamaya dayalı tasarım bir konuyu anlamlandırarak öğrencilere aktarmak olabilir. Öğrenci konuyu ne kadar kalıcı öğrenirse o kadar iyi olur.” (K-FEN-2)

Üçüncü ve son olarak büyük fikir teması altında öğretmen adaylarının görüşleri; çıkarılacak yeni düşünceler, problem çözen fikir ve hedefe dönük büyük fikir olarak

kategorileştirilmiştir. Katılımcıların büyük fikri alışıl gelmişin dışında olan ve kimsenin aklına gelmeyecek fikirler olarak gördüğü tespit edilmiştir. Diğer yandan büyük fikirlerin kurtarıcı olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bazı katılımcılar büyük fikri bir hedef olarak görerek kişilerin büyük hedeflerinin olması gerektiğini belirtmiş ve bu hedefleri kişileri yukarı taşıyacak kararlar ve motivasyon kaynağı olarak görmüştür. Problem çözen fikir kategorisinin de ise büyük fikirlerin karşılaşılan süregelen toplumsal sorunların çözümünde kullanılabileceği ifade edilmiştir. Büyük fikir teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Büyük fikir deyince süregelen bir soruna çözüm olacak veya daha önce hiç duyulmamış bir şeyi ortaya koyacak olan bir fikir geliyor aklıma. Büyük fikir diyebileceğim bir fikre sahip olmadım. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek onların büyük fikirler üretmelerini sağlayabiliriz.” (K-SNF-3)

“İdealist ve hedefleri olan bir insan olduğum için kendi içimde hep büyük hedeflerim olmuştur. Bu ifadenin göreceli ve herkesin kendi büyük fikri olabileceğini düşünüyorum. Bence bu kavramı küçük yaşta olan öğrenciler için kullanmak doğru olmaz. Ciddiyetin farkına varacaklarını sanmam. Lise grubu için kullanılabilir.” (K-MAT-2)

4.2. Eğitim Etkinliği Sonrasında Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde eğitim etkinliği sonrası katılımcıların doldurdukları formlar ve gün sonları doldurdukları yansıtıcı günlükler ile hazırladıkları ders tasarımlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Açık Uçlu Soruları İçeren Formlar ve Yansıtıcı Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi sonrası katılımcıların doldurdukları formlardan ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda bulguların dokuz ana tema etrafında şekillendiği belirlenmiştir ve bu temalar ayrı çizelgeler şeklinde sunulmuştur. Bu temalar (1) Tasarımın gerekliliği (2) Eğitimde tasarım (3) Anlamaya dayalı tasarım (4) İstenilen

sonuçlar (5) Kanıtlar (6) Öğrenme planı (7) Büyük fikir (8) Eğitimde büyük fikir (9) Farkındalık olarak adlandırılmıştır. Çizelge 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9 ve 4.10'da ana temalar ve bu temalara ait kategoriler sunulmuştur. Kategorilere ait kodlar ise her temanın ayrı ayrı incelendiği başlıklarda sunulmuştur. Analiz sırasında karışıklığı önlemek için tüm öğretmen adaylarına, cinsiyetini, bölümünü, verinin geldiği kaynağı ve sıra numarasını içeren bir kod verilmiştir. Örneğin; K-FENF-1, kadın, Fen bilgisi öğretmenliği, form ve 1. katılımcıyı temsil etmektedir. K-FENYG-1 kısaltması ise verinin yansıtıcı günlükten geldiğini belirtmektedir.

Çizelge 4.2. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Tasarımın Gerekliliği Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Tasarımın Gerekliliği	Tasarımın faydası	Tasarruf
		Düzenli hale getirme
		En uygun olanı seçme
	Tüm problemlerin çözümü için tasarım	Çevrenin tasarlanması Bir makinenin tasarlanması Sağlıklı görebilme Öğretimin tasarlanması
	Plan yapma süreci	Önceden belirleme Ön hazırlık yapma Üzerinde düşünme

Çizelge 4.2'de anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi sonrası oluşturulan bir tema ve üç farklı kategori görülmektedir. Birinci tema olan tasarımın gerekliği; tasarımın faydası, tüm problemlerin çözümü için tasarım ve plan yapma süreci kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar tasarruf sağlaması, yapılacak işi ve süreci düzenli hale getirmesi ve seçenekler arasından en ideali seçme imkânı vermesi gibi tasarım yapmanın faydalarına değinmişlerdir. Bunun yanında katılımcılar farklı alanlarda yoğun ve ciddi düşünme süreçlerinden geçirilerek yapılan tasarımlar ile hayatta ve eğitimde karşılaşılan problemlerin ortadan kaldırılabileceğini belirtmişlerdir. Çevreyi, bir makineyi ve öğretimi tasarlayarak farklı alanlarda problemlerin ortadan kaldırılacağına vurgu yapan katılımcıların bu sayede daha

sağlıklı bir görüş açısı kazanacağımızı ifade ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar tüm bu söylenenleri sağlamanın yolları olarak konu hakkında ön hazırlık yapmayı ve önceden belirlenen çalışma üzerine düşünülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tasarımın gerekliliği teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Tasarım kavramı hayatın her anında kullanılabilir çünkü bir şeyleri daha düzenli, tasarruflu, faydalı hale getirmek için tasarım yapılabilir bu da zaten hayatın her alanında gerekli bir durumdur çünkü planlamayı doğru yapmamızı sağlar.” (K-MATF-3)

“Çevre koşullarının, sosyal çevrenin ve sınıf ortamının tasarlanması, öğrencilerin dikkatini çekebilecek ortamlar tasarlamak, derste öğrendiği herhangi bir bilgiyi okul dışına çıktığında örneğin eve dönüş yolunda görmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirecektir.” (K-FENF-1)

“Tasarımı biz öğretmenler ders planları, modelleri hazırlarken kullanabiliriz. Bir mühendis de tasarım yapar. Yapacağı bir binayı önceden belirlenmiş alana istenilen sınırlılıklar çerçevesinde oluşturur. Tasarımı bir mimar da yapar. Tasarım oluşturma aslında bir karar verme sürecinde size en uygunu olanı seçmek olduğu için günlük yaşamda da kullanabiliriz.” (K-FENF-3)

“Tasarım bir projenin, çalışmanın, işin veya programın ön hazırlığını yapmak, adımlarını belirlemek, prototipini oluşturmak demektir bence. Tasarım matematikten Türkçe'ye, sosyal alanlardan tıp alanına kadar her noktada karşımıza çıkar ve yapılmalıdır.” (K-MATYG-4)

Çizelge 4.3. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Eğitimde Tasarım Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Eğitimde Tasarım	Sınıf dışının tasarlanması	Sosyal çevrenin tasarlanması Fiziksel çevrenin tasarlanması
	Öğrenme ortamının tasarlanması	Görsel ve fiziksel uyarıcılar Dijital ortamın tasarlanması Verimli bir öğrenme ortamı Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
	Uygulanabilir olma	Amaca uygun Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda
	Anlamanın Sağlanması	Bilgiyi anlamlandırma Etkin bir anlama Ezbere dayalı değil, kalıcı öğrenme

Çizelge 4.3'te anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi sonrası oluşturulan bir tema ve dört farklı kategori görülmektedir. İkinci tema olan eğitimde tasarım; sınıf dışının tasarlanması, öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanabilir olma ve anlamanın sağlanması kategorilerinden oluşmaktadır. Sınıf dışının tasarlanması kategorisinde fiziksel çevrenin yanı sıra sosyal çevreninde öğrenme üzerinde etkisi olduğunu düşünen katılımcılar bu iki farklı alanın etkili tasarımının önemine vurgu yapmışlardır. Verimli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamak için öğrenme alanlarının tasarlanması gerektiğini belirten katılımcılar bu ortamın görsel ve fiziksel uyarıcılarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında günümüz dünyasının getirdiği teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında öğrenme yaşantıları düzenlenirken katılımcıların dijital ortamın tasarlanması ifadelerine yer verdikleri yapılan kodlamalarda görülmüştür. Tüm bu kodlamaların yanında tasarımın gerekliliği temasında olduğu gibi eğitimde tasarımı da bir planlama süreci olarak gören katılımcıların bu planlama sürecinin ders anı kadar önemli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar bu planlama sürecinin ise öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ve amaca uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu kodlamalar ise uygulanabilir olma kategorisi altında ifade edilmiştir. Tüm bu söylenenler ışığında katılımcılar eğitimde tasarımın etkin bir anlamının sağlanması yani öğrencilerin bilgiyi anlamlandırması ve ezbere dayalı değil kalıcı öğrenmenin sağlanması için yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimde tasarım teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Tasarım hayatın her alanında ihtiyaç duyulan ve kullanılan bir kavram. Bu kavramı eğitim için düşünecek olursak yine fark ediyoruz ki eğitim-öğretim süreci de tamamen tasarımlara dayalı bir süreç ancak bu tasarımlar ne kadar amacına uygun hazırlanıyor, uygulamaya ne kadar açık, gerçekten öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda mı hazırlanıyor, bu konu tartışılır.” (K-FENF-1)

“Sınıfta gerçekleşen eğitimde sınıf tasarımını yapmak ve konuyla ilgili materyallere sınıfta yer vermek öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir. Öğretimin gerçekleştiği ortam buna göre hazırlanırsa öğrenme faaliyetlerinin daha verimli olması sağlanır.”(K-SNFF-3)

“Tasarılma her aşamayı daha sağlıklı görebilmemizi sağlıyor. Bu sayede bizler öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurup aktarımı daha iyi sağlayabiliyoruz.” (E-PDRF-2)

“Tasarılmanın, öğrenme ve gelişme üzerindeki etkileri; zaman tasarrufu sağlanması, çok daha verimli bir öğrenme öğretme ortamı hazırlaması, daha verimli öğrenmenin sağlanması, disiplin açısından öğrenciyi kontrol altında tutması, hedeflerin açık ve net olması ve öğrenci güdüsüne faydalı olması.”(K-MATYG-2)

Çizelge 4.4. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Anlamaya Dayalı Tasarım Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Anlamaya Dayalı Tasarım	Öğretim tasarımı modeli	Bilgiyi transfer etme Geriye doğru tasarımın kullanılması Anlamli öğrenmeleri gerçekleştirme Büyük fikre adım adım ilerleme Sistemli bir süreç
	Öğretmek ve geliştirmek için tasarlama	Öğrenme yaşantısının zenginleşmesi Bilgiyi anlamli hale getirmek Kalıcı öğrenme Davranışın değişmesi Bilgiyi yorumlama
	Dersi planlama	Derste yapılacak şeylerin net bir şekilde belli olması Önceden tasarlama Tüm kurguyu hayal etme Planlayarak hedefe ulaşmak
	UbD şablonu	Kullanışli bir taslak Sunulan bir çerçeve

Çizelge 4.4'te öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi sonrası oluşturulan bu tema anlamaya dayalı tasarım temasıdır. Bu temaya bağlı dört farklı kategori oluşturulmuştur. Üçüncü tema olan anlamaya dayalı tasarım teması; öğretim tasarımı modeli, öğretmek ve geliştirmek için tasarlama, dersi planlama ve UbD şablonu kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar öğretim tasarımı kategorisi altında anlamaya dayalı tasarımın bir kısmı olan geriye doğru tasarlama sürecinde bilgiyi farklı ortamlara transfer etmenin önemine vurgu yapmış ve anlamli öğrenmeleri gerçekleştirmek için büyük fikre sistemli bir süreçle adım adım ilerlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmek ve geliştirmek için tasarlama kategorisinde katılımcılar bilgiyi anlamli hale getirmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğrenme yaşantılarının zenginleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine bu kategoride davranışın değişmesi ve

bilgiyi yorumlama kodlamaları yapılmıştır. Anlamaya dayalı tasarımın üçünü kategorisi olan dersi planlama bölümünde ise katılımcılar tüm kurgunun hayal edilerek derste yapılacak şeylerin önceden belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için tasarlamanın önceden hedefe ulaşmak amacıyla yapılması gerektiği katılımcıların ifadelerinde tespit edilmiştir. Son kategori olan UbD şablonu kategorisinde yapılan kodlamalarda katılımcıların şablonu kullanışlı bir taslak ve öğretimi tasarlamak için öğretmenlere sunulan bir çerçeve olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu temada katılımcılar anlamaya dayalı tasarım konusunu öğrenmekten memnuniyetlerini bildirirken eğitim etkinliği sonrasında UbD şablonunun ne amaçla kullanılacağını ve öğretmenlere nasıl bir çerçeve sunduğunu anlamlandırdıklarını ifade etmişlerdir. Anlamaya dayalı tasarım teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Anlamaya dayalı tasarım konusu hakkında bir bilgiye sahip değildim. Fakat görmüş olduğum eğitim bana birçok yeni öğrenmeler kattı diyebilirim. Anlamaya dayalı tasarım aslında temelinde öğretmek ve geliştirmek için tasarlamadır diyebiliriz.” (K-FENF-4)

“Tasarım olarak değil ama bir düzen içerisinde ders planı hazırlamamız istendi. Anlamaya dayalı tasarımın içeriği ise farklı olduğunu gördüm. Anlatım içeriğinin daha etkili olmasının, öğretmenin tüm kurguyu hayal edip, hazırlamış olması ders için daha farklı etkileri var. Bunu daha önce duymamış ve uygulamamıştım.” (K-SOSF-1)

“Anlamaya dayalı tasarım konusu eğitim fakültesinde çok üzerinde durulan bir konu değildi. Kendi yaptığım araştırma ve çalışmalarda da denk geldiğim bir konu değildi. Bu açıdan eğitim fakültelerinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündüğüm bir konudur. Anlamaya dayalı tasarım kalıcı öğrenmeyi hedefleyen bir modeldir. Amacı öğrenci ihtiyacı doğrultusunda öğretim programlarını etkili hale getirmektir. Bireysel farklılıklara değinerek öğrenme yaşantılarını zenginleştirir.” (K-SNFF-2)

“Anlamaya dayalı tasarım aslında bize öğretmeyi tasarlamayı öğretiyor. Bu model sayesinde öğrenci ihtiyaçlarına yönelik, kalıcı ve zengin bir öğretim sağlamayı sağlayabilir.” (K-FENYG-1)

Çizelge 4.5. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında İstenilen Sonuçlar Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
İstenilen Sonuçlar	Kazanımları yazma	Bilgi kazanımları yazma Beceri kazanımları yazma Bilme ve yapabilme
	Temel Soruları Sorma	Merak uyandırma Düşünmeye sevk etme
	Amaç belirleme	Ulaşmak istenen hedef Genel hedef belirleme
	Büyük fikirleri belirleme	Kazanımları kapsama Ünitenin özü İlgi çekici olma
	Transfer ifadelerini belirleme	Gerçek yaşama transfer edebilme Farklı bir üniteye transfer edebilme Farklı bir derse transfer edebilme
	Anlama ifadeleri	Üst düzey düşünme Bakış açısı kazanma

Çizelge 4.5'te geriye doğru tasarımın ilk aşaması olan istenilen sonuçlar kısmı temalaştırılmıştır. Bu temaya bağlı altı farklı kategori oluşturulmuştur. Dördüncü tema olan istenilen sonuçlar; kazanımları yazma, temel soruları sorma, amaç belirleme, büyük fikirleri belirleme, transfer ifadelerini belirleme ve anlama ifadeleri kategorilerinden oluşmaktadır. İstenilen sonuçlar temasında katılımcıların geriye doğru tasarımın teorik kısmı ile alakalı ifadelerine oldukça sık rastlanmıştır. UbD şablonunun istenilen sonuçlar kısmında yer alan kazanım yazma kategorisinde bulunan bilgi kazanımları yazma ve beceri kazanımları yazma kısımlarını ifade eden katılımcılar yine bu kategoride bilmek ve yapabilmek ifadelerine yer vermişlerdir. Temel sorular kategorisinde öğrencilerde merak uyandıracak ve onları düşünmeye sevk edecek soruların hazırlanması gerektiği ifadeleri belirlenmiştir. Yine UbD şablonunda yer alan genel hedef belirleme kısmı ve ulaşmak istenen hedefler kodlamalarına amaç belirleme kategorisi altında yer verilmiştir. Katılımcılar büyük fikirlerin kazanımları kapsamı gerektiğini ve öğrencilerin ilgilerini çekmesi

gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların doldurdıkları yansıtıcı öğrenme günlüklerinde ve formlarda büyük fikirlerin konunun özü olduğu ifadelerine rastlanmıştır. Katılımcılar konunun gerçek hayata, farklı bir konuya ya da farklı bir derse transfer edilebileceğini ve öğretmenlerin tasarım yaparken bu kısım üzerinde iyi düşünceleri gerektiğini belirtmişlerdir. Anlama ifadeleri kategorisinde ise katılımcıların anlamayı üst düzey düşünme ve bakış açısı kazanma olarak gördükleri tespit edilmiştir. İstenilen sonuçlar teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Birinci aşama olarak istenilen sonuçların belirlenmesi vardır. Burada ilk kazanımlara bakılır, öğrencinin bilmesi gereken temel kavramlar belirlenir ve bu kavramları karşılayan bir büyük fikir ortaya atılır. Büyük fikir aslında bizim bu ders içerisinde öğrencimize vermek istediğimiz temel hedeftir. Büyük fikir ünitenin özünü oluşturur. Kısa akılda kalıcı bir slogan olabilir, bir tema olabilir ya da bir anlayış olabilir. Büyük fikre ulaşmamız için temel sorular oluşturulur. Öğrencinin merak etmesini, sınıfta bir tartışma ortamı oluşumunu sağlayan, önceki bilgilerini aktif hale getirecek sorular oluşturulur. Temel sorulara verilen cevaplar anlam ifadesi başlığı altında toplanır. Bir diğer basamağımız olan transfer basamağımızda ise kazanımlarımızı öğrencinin gerçek hayata uyarlamasını, bir sene sonraki dersine aktarımını ya da başka bir derse transfer etmesini isteriz.” (K-FENF-3)

“Birinci aşama istenilen sonuçların belirlenmesidir. Bu aşamada kazanımlar belirlenir ve bilgi(bilme) ve beceri(yapabilme) kazanımları olarak ayrılır. Daha sonra büyük fikir belirlenir. Büyük fikir bütün kazanımlarımızı kapsamalı ve merak uyandırıcı ilgi çekici olmalıdır. Büyük fikir belirlendikten sonra anlama ifadeleri yazılır. Daha sonra transfer edilmesi gereken yerler belirlenir. Gerçek yaşama nasıl transfer edilebileceği, dersin farklı bir üniteye nasıl transfer edileceği ve farklı derslere nasıl transfer edileceği belirlenir.” (K-MATF-5)

“İlk olarak istenilen sonuçlar aşamasında ne öğretileceği, ne hedeflendiği belirlenmelidir. Bu aşamanın alt başlıklarında kazandırılacak kazanımların bilgi ve beceri kapsamında ayrı ayrı yazılması, öğretmenin tasarlayacağı ölçmeyi net görmesini sağlayacaktır. Buna bağlı olarak yazılan temel sorular öğrencide ünitenin içeriğine göre merak uyandırılmalıdır. Sorularla ilgili

merak ve tartışma, araştırma ve sorgulama kalıcı anlama için önemlidir. Cevabı belirli evet, hayır gibi sorular temel sorular olmamalıdır. Daha sonra bu sorulara yönelik cevap niteliğinde anlama ifadeleri yazılır. Anlama ifadeleri öğrencinin kalıcı olarak ulaşmak istediği farkındalık, bakış açısı yani üst düzey düşünceleridir. Tüm bunlar tasarlanırken öğretmenin zihninde bir büyük fikir olmalıdır. Büyük fikir öğretmenin ulaşmak istediği kalıcı felsefesi ve hedefinin kısa ve net ifadesidir. Yapılan tasarım sürecinde öğrencinin bilgisini başka derslere, aynı dersin başka ünitesine ya da günlük yaşamına transfer etmesini bekliyoruz. Transferlerin açık ve net bir şekilde yazılması öğretmenin kapsayıcılığını artıracak ve bu alanda motivasyonunu diri tutacaktır.” (K-SNFF-2)

“Birinci aşama istenilen sonuçlar aşamasıdır. Bu aşamada ilk olarak genel hedefler belirlenir. Genel hedefler, tasarlanan öğretim süreci sonunda öğrencinin anlaması gerekenlerdir. Genel hedeflerden sonra bu öğretimin büyük fikri belirlenir. Büyük fikir, hedefleri kapsayan bir slogan, bakış açısı, anlayış veya ilke olabilir. Ünite kazanımları bilgi ve beceri kazanımları olarak ayrılır ve bu aşamada belirtilir. Öğrenme sürecinde öğrencilerde merak uyandıracak ve işlenen ünitenin özünü oluşturacak temel sorular yazılır.” (K-SNFYG-3)

Çizelge 4.6. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Kanıtlar Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Kanıtlar	Performans görevi verme	Değerlendirme yapma Geri dönüt verme Uygun yöntem ve teknikleri belirleme
	GRASPS ölçütlerini uygulama	Hedefi yazma Rol verme İzleyicileri belirleme Durumu belirleme Ürünü belirleme Standartları belirleme
	Diğer kanıtları belirleme	Test soruları hazırlama Farklı bir değerlendirme

Çizelge 4.6'da geriye doğru tasarımın ikinci aşaması olan kanıtlar kısmı temalaştırılmıştır. Bu temaya bağlı üç farklı kategori oluşturulmuştur. Beşinci tema olan kanıtlar; performans görevi verme, GRASPS ölçütlerini uygulama ve diğer kanıtları belirleme kategorilerinden oluşmaktadır. İstenilen sonuçlar temasında olduğu gibi kanıtlar temasında da teorik bilgilerin katılımcı ifadelerinde sıkça görüldüğü belirlenmiştir. Performans görevi verme kategorisinde değerlendirme kodlamasına yer verilirken katılımcılar performans görevi uygulaması sırasında öğrencilere çok sık ve zamanında geri dönüş verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan kodlamalarda performans görevlerinin ev ödevi şeklinde kesinlikle verilmemesi gerektiği ve öğrenme ortamında arkadaşları ile birlikte uygulanması gerektiği belirlenmiştir. Bu sayede katılımcılara göre öğretmenin gözlem yapması ile uygun teknik ve yöntemler daha sağlıklı belirlenebilecektir. GRASPS ölçütleri uygulama kategorisinde bu ifadenin Türkçe açılımı olan hedefi yazma, rol verme, izleyicileri belirleme, durumu belirleme, ürünü belirleme ve standartları belirleme kodlamalarına katılımcı ifadelerinden yer verilmiştir. Katılımcılar bu kısımları genelde bir sıra halinde teorik olarak belirtmiştir. Katılımcılar test soruları gibi tekniklerle hazırlanacak olan diğer kanıtlar kategorisini ise farklı bir değerlendirme aracı olarak belirtmişlerdir. Kanıtlar teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

“Burada GRASPS üzerinden plan tasarımı yapılır. Bunlar sırasıyla amaç, rol, izleyici, durum, ürün, standartlar olarak oluşur. Performans görevinde senaryo olmalıdır. Bu senaryoda öğrenci temel soruların yanıtını bulabilmelidir. Performans görevini öğretmen öğrencilere ödev olarak vermemeli, sınıfta yapılmalı öğretmen bunun her aşamasını izlemeli ve öğrencilere geri dönüş vermelidir. Öğrenci nerde hata yaptığını bilirse düzeltme imkanı bulur ve öğrencinin zihninde bulunan bilgiler daha kalıcı hale gelir. Diğer kanıtlar kısmında ise klasik ölçme araçları ya da alternatif ölçme araçları kullanılır.” (K-FENF-2)

“UbD'nin temel bileşenleri kazanım, transfer ve anlamadır. Öğrenci gerçekten anladıysa bunu performansa dönüştürebilir. Her ünite bir performans ödevi olur ve kesinlikle eve performans ödevi verilmemelidir. GRASPS çerçevesinde süreç ilerler.” (K-SNFF-1)

“İkinci aşamamız olan kanıtlar aşamasıdır. Burada kanıtlar performans görevi ve diğer ek kanıtlar ile belirlenir. Öğrenmeye kanıt oluşturmak amaçlanır. G.R.A.S.P.S ölçütü dahiline öğrencilere performans görevleri verilir. Bu çalışmadaki görevi hedefler kısmında öğrencinin oynaması gereken yol, izleyecek olan izleyiciler, içinde bulunulan bağlam olarak durum, ortaya koyacağı ürün ve ürünün karşılaması gereken standartlar belirlenir. Performans görevi dışında diğer kanıtlara ihtiyaç duyulduğu takdirde desteklenir.” (K-FENYG-4)

Çizelge 4.7. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Öğrenme Planı Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Öğrenme Planı	WHERETO ilkelerini belirleme	Öğrenciyi hedeften haberdar etme Dikkat çekme ve ısındırma Öğrenciyi aktif hale getirecek etkinlikler belirleme Geri bildirim verme Değerlendirme sürecini belirleme Öğretimi farklılaştırma Sıra ve düzeni belirleme
	Dersi planlama	Dersin kazanımları Kullanılacak yöntem ve teknikleri belirleme Kullanılacak araç, gereç ve materyalleri belirleme Öğrenciyi aktif hale getirme Dersin işlem basamaklarını belirleme
	Öğrenme süreci	İstenilen sonuçlara ulaşma Öğrenmenin nasıl olacağını belirleme

Çizelge 4.7’de geriye doğru tasarımın üçüncü aşaması olan öğrenme planı kısmı temalaştırılmıştır. Bu temaya bağlı üç farklı kategori oluşturulmuştur. Altıncı tema olan öğrenme planı; WHERETO ilkelerini belirleme, dersi planlama ve öğrenme süreci kategorilerinden oluşmaktadır. WHERETO ilkelerini belirleme

kategorisinde yapılan kodlamalarda bu ilkelerin Türkçe karşılıkları ile ifade edilmek istenen öğrenciyi hedeften haberdar etme, dikkat çekme ve ısındırma, öğrenciyi aktif hale getirecek etkinlikler belirleme, geri bildirim verme, değerlendirme sürecini belirleme, öğretimi farklılaştırma ve sıra ve düzeni belirleme ifadelerine yer verilmiştir. Bir önceki tema olan kanıtlar temasının GRASPS ölçütlerini uygulama kısmında olduğu gibi katılımcılar WHERETO ilkelerini belirleme kategorisini de belirli bir düzen ve sıra halinde teorik olarak ifade etmişlerdir. Yine bir ders süresinin planlanmasında UbD şablonunda olduğu gibi katılımcılar teorik olarak dersin kazanımları, derste kullanılacak yöntem ve teknikleri belirleme, kullanılacak araç-gereç ve materyalleri belirleme, öğrenciyi aktif hale getirme ve dersin işlem basamakları ifadelerine yer vermişlerdir. Katılımcılardan elde edilen bulgularda, öğrenme planı temasının son kategorisi olan öğrenme sürecinde ise istenilen sonuçlara ulaşmak için öğrenme yaşantılarının nasıl düzenlenmesi gerektiği ifadelerine rastlanmıştır. Öğrenme planı teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Bu aşama tasarım yoluyla anlama modelinin son aşamasıdır. Artık istediğimiz sonuçları ve öğrenciyi nasıl değerlendireceğimizi belirledik. Sıra bu istediğimiz sonuçları öğrencilere nasıl öğreteceğimize geldi. Bu aşamada WHERETO yöntemini kullanırız.” (E-PDRF-1)

“Modelin üçüncü aşaması öğrenme sürecini planlamadır. Sürecin başında öncelikle ulaşılmaması hedeflenen öğrenme sonuçları ve sonrasında öngörülen kanıtlayıcı etkinliklerin belli bir zaman ve doğru sıralama içinde planlanması tasarımın son aşamasını oluşturur. Bu aşama ilk iki aşama ile ilişkilendirilerek planlanır.” (K-PDRF-4)

“Son aşamada genellikle diğer modellerde ilk başta yaptığımız şeyi yani öğretimi planlıyoruz. Burada da yine çeşitli aşamalar karşımıza çıkıyor. Öğrencilerimizi hedeflerden haberdar etmek, dikkat çekmek, aktif tutmak, geri bildirim, değerlendirme, öğretimi farklılaştırma ve düzenleme gibi aşamalar doğrultusunda bir öğretim planlaması yapılıyor. Bu sayede öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlaması bilgileri transfer edebilmesi amaçlarına ulaşılmaya çalışılır.” (K-FENF-1)

“Bize çok kullanışlı bir taslak oluşturur. Bu tasarım modelini kullanarak öğretimin daha etkili bir şekilde olmasını sağlayabiliriz. Öğrencilerimize bu modelle ders anlatımı yaparsak onlarda kalıcı öğrenmeler sağlayabilirdik. Bu sayede öğrenciler öğrenmelerini başka derslere uygulayabilirdi. İyi bir tasarım yaptıysak dersimizi daha dikkat çekici hale getirirdik. Bu sayede öğrencinin derse ilgisini artırıp öğrenme yolculuğu içerisinde olmasını sağlarız.” (K-FENYG-3)

Çizelge 4.8. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Büyük Fikir Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Büyük fikir	Konunun çekirdeği	Hedeflerimizin çekirdeği Tasarımın çekirdeği
	Sürdürülebilir olma	Doğar, büyür ve yaşamaya devam eder Sistemli ve sürekli adımlar atma
	Ulaşılmak istenen hedef	Hayattaki anlam arayışı Hedef ve amaçlara güdülenmek Geleceği pozitif yönde şekillendirme Çığır açacak hedef
	İsteklendirme	İnsanı harekete geçirmesi İstikrarla bitirmemizin sebebi

Öğretmen adaylarının anlamaya dayalı tasarım konusundaki yeterliliklerini geliştirme amaçlı eğitim etkinliği sonrası oluşturulan büyük fikir teması ve kategorileri Çizelge 4.8’de verilmiştir. Yedinci tema olan büyük fikir; konunun çekirdeği, sürdürülebilir olma, ulaşılacak istenen hedef ve isteklendirme kategorilerinden oluşmaktadır. Konunun çekirdeği kategorisi ile ilişkili olarak hedeflerimizin çekirdeği, tasarımın çekirdeği kodlamaları yapılmıştır. Katılımcıların vurgusu merkezde olan ve değişmez planlardır. Doğma, büyüme ve yaşama, hayattaki anlam arayışı, hedef ve amaçlara güdülenmek, geleceği pozitif yönde şekillendirme, çığır açacak hedef, insanı harekete geçirmesi ve istikrarla bitirmemizin sebebi kodları ifade edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda büyük fikirlerin kalıcı olduğuna vurgu yapmak amacı ile katılımcıların büyük bir

kısının “*Büyük fikirler; doğar, büyür ve yaşamaya devam eder.*” ifadelerine yer verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim etkinliği öncesinde sahip oldukları büyük fikirlerin farkına varmayan katılımcıların eğitim etkinliği sonrasında bir farkındalık yaşadıkları ve büyük fikre sahip olmayan katılımcıların bu anlamda düşünmeye başladıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Büyük fikir teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

“Çığır açacak farklı, büyük etki oluşturacak, geneli kapsayabilen bir kavramdır büyük fikir. Orijinal olmalı ve insanı hedefe ulaşmada motive etmelidir. Büyük fikir yürüyeceğimiz yolu yarıda bırakmadan istikrarla bitirmemizin sebebidir aslında.”(K-MATF-4)

“Hazırladığımız tasarımda en çok zorlandığımız bölüm olduğunu düşünüyorum. Tüm temayı içeren bir ifade ya da slogan olduğu için kolay bir şekilde bulunması zor. Ama tasarımın çekirdeği olduğunu düşünüyorum.” (K-SNFF-1)

“Yaşamımda büyük fikir kavramını öğrencilerime sevgiyi aşılacak, matematiği sevdirmek olarak düşündüm. Öğretimde büyük fikir kavramı bence kullanılmalı ki bu sayede bir hedefimiz ve amacımız olsun bizler de bu hedef ve amaçlar doğrultusunda daha da güdülenerek çalışalım, istekli olalım, yoğunlaşalım.” (K-MATF-3)

“Büyük fikir bana ideolojik bir şeyler ortaya atmak gibi gelmişti. Oysa büyük fikir tüm hedeflerimizin çekirdeği gibi ifade edilmiş. Bir insanın yapacağı işlerde neyi hedeflediği, en zirve, en temel amacı şeklinde yorumlanabilir.” (K-SNFYG-2)

Çizelge 4.9. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Eğitimde Büyük Fikir Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Eğitimde Büyük Fikir	Uzak hedef ve amaç	Hedefi kapsayan slogan, kavram, tema Ulaşılabacak bilgiyi, beceriyi sürekli hatırlatma İyi insan yetiştirmek
	Motivasyon kaynağı	Derse heyecanlı ve istekli katılım Derse güdülenme Süreçten keyif almak Öğrenmeye değer her şey
	Değişiklik	İnformal eğitimden formal eğitime geçme Küçük adımlardan büyük adımlara doğru ilerleme
	Öğrenci odaklı olma	Öğrenciyi kontrol altında tutması Öğrenci güdüsüne faydalı olması

Çizelge 4.9’da anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi sonrası oluşturulan bir tema ve dört farklı kategori görülmektedir. Sekizinci tema olan eğitimde büyük fikir; uzak hedef ve amaç, motivasyon kaynağı, değişiklik ve öğrenci odaklı olma kategorilerinden oluşmaktadır. Uzak hedef ve amaç kategorisinde katılımcılar iyi insan yetiştirmeyi en büyük hedef olarak görmüşlerdir ve genel anlamda eğitimde büyük fikirlerini bu bağlamda belirlemişlerdir. Büyük fikirlerin ulaşılması istenen bilgi ve beceriyi sürekli hatırlatması gerektiğini belirten katılımcılar bu bağlamda büyük fikirlerin bir slogan, kavram ya da tema olarak hedefi daima hatırlatması gerektiğinin önemine değinmişlerdir. Katılımcı ifadelerinden elde edilen bulgularda motivasyon kaynağı olarak büyük fikirlerin öğrencileri derse güdüleyeceği, öğrencilerin derse daha heyecanlı ve istekli katılımını sağlayacağı ve öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif almasını sağlayacağı tespit edilmiştir. Katılımcı ifadelerinde büyük fikirler, öğrenmeye değer her şeyi

kapsamalıdır. Değişiklik kategorisinde katılımcılar önce küçük adımlar atılarak başlayan sürecin zamanla büyüyerek çok daha etkili ve güçlü olacağına değinmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar eğitimde en büyük fikrin planlı bir hale getirmek için eğitimin bir çatı altında yapılması fikrinin olduğunu belirtmişlerdir. Yani katılımcılar bu fikrin informal eğitimden formal eğitime geçilmesini sağlayarak eğitimde büyük bir değişime yol açtığını belirtmişlerdir. Öğrencinin hedeften kopmamasını sağlayarak onları kontrol altında tutması ve öğrenci güdüsüne faydalı olması ise öğrenci odaklı olma kategorisi altında kodlanmıştır. Tüm bu söylenenlerin yanında bir kısım katılımcının eğitim etkinliği öncesinde sahip olduğu küçük yaş gruplarında büyük fikir kavramının bir anlam ifade etmeyeceği düşüncesinin eğitim etkinliği sonrasında olumlu anlamda değiştiği belirlenmiştir. Eğitimde büyük fikir teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Büyük fikir kavramının öğretimde kullanılması bence gayet verimli ve öğretmeni güdülemekte oldukça etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Öğretmen belirlediği büyük fikir doğrultusunda öğretimi daha iyi yapabilmek için daha motive ve istekli olacaktır.” (K-MATF-2)

“Büyük fikirleri eğitim açısından incelediğimizde iyi insan yetiştirme ve toplumun eğitim kalitesini yükseltmeyle başlayabileceğini söyleyebiliriz. Sistemli, sürekli ve küçük adımlar attığımız takdirde büyük fikirler devam eder. Belirli bir ünite ya da konudan diğerine transferini sağlar, anlamaya temel teşkil eder, önemli ve kalıcıdır.” (K-FENF-4)

“Büyük fikir kavramının eğitimde kullanılması öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek ve öğrencileri sürece dâhil edecektir. Öğrenciler büyük fikirlerine yaklaştığı her adımda süreçten keyif alacak ve öğrenmeye karşı istekli hale gelecektir.” (K-PDRF-4)

“Anlamaya dayalı tasarımda büyük fikir aslında ulaşmak istediğimiz hedeftir. Büyük fikri belirleyip yavaş yavaş büyük fikre doğru adımlamak kalıcı bir öğrenim sağlayacaktır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama transfer edebilecektir. Büyük fikir öğretimde kolaylık sağlayabilecektir.” (K-MATYG-5)

Çizelge 4.10. Eğitim Etkinliğinin Sonrasında Farkındalık Temasına Dair Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Farkındalık	Uygulama istekliliği	Geçmiş stajlarda kullanma fırsatını kaçırma Meslek hayatında kullanma Son stajda kullanma
	Hayata entegre etme	Hayatta fayda sağlama Hayatın her anında yer alma Kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sonuçlar çıkarma
	Planlamanın önemi	Öğrenmenin planlı ve programlı olması Öğretmenin iyi plan yapması Kapsamlı ve hedef odaklı plan

Çizelge 4.10’da anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi sonrası oluşturulan bir tema ve üç farklı kategori görülmektedir. Dokuzuncu tema olan farkındalık; uygulama istekliliği, hayata entegre etme ve planlamanın önemi kategorilerinden oluşmaktadır. Uygulama istekliliği kategorisinde katılımcılar anlamaya dayalı tasarım konusunu daha önce öğrenmedikleri için geçmiş stajlarında kullanma fırsatını kaçırdıklarını ve bu konuda üzüldüklerini belirtmişlerdir. Bu kategori altında yapılan kodlamalarda katılımcılar son stajlarında ve bundan sonraki meslek hayatlarında anlamaya dayalı tasarım modelini mutlaka kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar konuyu sadece öğretmede değil kendi öğrenme süreçlerinde de kullanacaklarını hayata entegre etme kategorisi altında ifade etmişlerdir. Bu bağlamda anlamaya dayalı tasarımın büyük fikir gibi ilkelerinin hayatlarının her anında kendilerine yol göstereceğini ifade eden katılımcılar konunun kendi hayatlarına fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Planlamanın önemi kategorisinde katılımcılar yine kendi hayatlarını planlamada anlamaya dayalı tasarım konusunun planlama ve tasarlama süreçlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların doldurdukları yansıtıcı günlüklerden ve formlardan elde edilen bulgularda öğrenmeninde mutlaka planlı olması gerektiğine ve öğretmenin hedef odaklı ve kapsamlı bir şekilde iyi bir planlama yapması gerektiği ifadelerine rastlanmıştır. Ayrıca

katılımcıların anlamaya dayalı tasarım konusundan ve anlamaya dayalı tasarımın bazı ilkelerinden çok etkilendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Farkındalık teması altında yer alan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Anlamaya dayalı tasarım hayatımızın her alanında olsaydı nasıl olacağını konuştuk. Yaşamımızın her anında olsaydı her anımızı planlar, her anımızda kullanır mıydık diye konuştuk. Acaba daha önce okul hayatımızda bize faydası nasıl olabilirdi diye konuştuk.” (K-MATF-5)

“Diğer branştan arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunduğumuzda UbD’yi öğrenmenin bizim hayatımıza nasıl ve ne şekilde etki ettiğini yani transfer edileceğini tartışarak meslek hayatımızda bize fayda sağlayacağını, bu dönemin başında öğreseydik son sınıf stajımızda kullanabileceğimizi düşündük.” (K-MATF-1)

“Okullarda etkinlik yaptığımızda orada da bir plan oluyor ama bu model kadar kapsamlı ve hedef odaklı plan olmuyor. Bu modeli daha önce bilseydim sunumlarımı ve oturumlarımı bu modele göre tasarlayabilirdim. Bu modelle eğitimlerimiz ve danışmalarımız daha çok hedef odaklı, planlı, kapsamlı ve etkin olurdu.” (E-PDRF-1)

“Tasarlamak bize en başta kolaylık sağlar. İzleyeceğimiz yolu büyük fikire ulaşmamız için yapacağımız faaliyetleri düzenler ve bize yardım eder. Bu sayede emin adımlarla ilerlemiş oluruz. Öğrenme yolculuğunda olan öğretmen iyi bir tasarlama yapmalı ki öğrencilere öğretirken kendi de yeni şeyler öğrenebilmelidir.” (K-FENYG-3)

4.2.2. Ders Tasarımlarından Elde Edilen Bulgular

Anlamaya dayalı tasarım konusundaki mesleki gelişim eğitimi sonrası katılımcıların hazırladıkları ders tasarımlarından ‘tasarım standartları rubriği’ (Ek-10) kullanılarak elde edilen bulgular Çizelge 4.11’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Tasarımlarının Anlamaya Dayalı Tasarım Standartları Rubriği Ortalamaları

Anlamaya Dayalı Tasarım Ünite Planları Standartları	Anlamaya Dayalı Tasarım Ünite Planları Puan Ortalamaları				
	Pdr	Mat	Sos	Sımf	Fen
1. Aşama – İstenilen Sonuçlar					
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
1. Anlama ifadeleri kalıcı öğrenmeyle ilgili mi? Yeni durumlara uyarlanabilen, dersin özünde yatan ve keşfedilmesi gereken büyük fikirlere dayanıyor mu?	3	2.8	2.2	3	2.5
2. Anlama ifadeleri, anlamlı bağlantılar kurmak için gerekli merak uyandıran temel sorularla destekleniyor mu? Öğrencileri gerçek bir sorgulama yapmak ve derin düşünmek için harekete geçiriyor mu? Bilgilerin aktarılmasını teşvik ediyor mu?	2.6	2.4	2.2	3	2.3
3. Temel sorular (hızlıca cevap vermek yerine) kışkırtıcı, tartışılabilir ve ana fikirler çerçevesinde sorgulamaya yol açacak sorular mı?	2.4	2.5	2.1	2.7	2.7
4. Bilgi ve beceri hedefleri doğru bir şekilde tanımlanmış mı?	2.6	2.8	2.3	2.7	2.8
5. Transfer edilecek bilgiler doğru bir şekilde tanımlanmış mıdır?	2.4	2.5	2.5	2.7	3
Değerlendirme araçları istenilen sonuçlar için ne ölçüde adil, geçerli, güvenilir ve yeterli ölçümler yapıyor? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:					
2. Aşama – Kanıtlar					
6. Öğrencilerin otantik (senaryolaştırılmış) performans görevleriyle anladıklarını göstermeleri isteniyor mu?	2.6	2.5	2.3	2.1	3
7. Öğrenci ürün ve performansını değerlendirmek için uygun ölçütlere dayalı puanlama araçları kullanılıyor mu?	1.8	2	2.2	2.5	3
8. Öğrenmenin kanıtı olarak, çeşitli ve uygun ilave değerlendirme biçimleri kullanılıyor mu?	2	2.2	2.2	2.8	2.8
9. Değerlendirme araçları, değerlendirme için olduğu kadar öğretmen ve öğrenci için geribildirim amacıyla da kullanılıyor mu?	2.8	2.2	2.4	2	2.7
10. Öğrenciler öz-değerlendirme için teşvik ediliyor mu?	2.4	2.1	2.2	2	2.4
Öğrenme planı ne ölçüde etkili ve merak uyandırıcı? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:					
3. Aşama – Öğrenme Planı					
11. Öğrenciler ne öğreneceklerini, öğrenecekleri içeriğin neden önemli olduğunu ve onlardan ne beklediğini (ünite hedefi, performans gereklilikleri ve değerlendirici ölçütler) bilecekler mi? (W)	2.6	2.8	2.4	2.1	2.6
12. Öğrencilerin ilgisi çekilecek mi? Sorgulama, araştırma, problem çözme ve deney gibi yollarla büyük fikirlerin içine dalabilecekler mi? (H)	2.8	2.5	2	2.7	3
13. Öğrencilerin araştırmak ve büyük fikirleri deneyimlemek için yeterli fırsatı olacak mı? Gerekli performansı gösterme konusunda donanımlı hale gelmek için etkinliklerle desteklenecekler mi? (E)	2.8	2.5	2.2	2.7	3
14. Öğrencilerin zamanında verilen geribildirimler doğrultusunda çalışmalarını yeniden düşünmek, prova yapmak, tekrar etmek ve düzeltmek için yeterli fırsatları olacak mı? (R)	2.2	2.4	2.1	2.5	2.5
15. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme ve yansıtıcı fırsatı olacak mı? (E)	2.4	2.5	1.8	2.4	2.3
Size öğrenme planı:					
16. Tüm öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine hitap edebilecek uygunlukta ve esneklikte mi? (T)	2.2	2.7	2.1	2.2	2.7
17. Katılımı ve etkililiği en üst seviyeye çıkarmak için yeterince organize ve sıralı mı? (O)	2.8	2.7	2.2	2.4	2.7
18. Tasarımda üç aşamanın tamamı tüm unsurlarıyla birbirleriyle ne ölçüde uyumlu?	2.6	2.4	2.3	2.4	2.6
Toplam	45	44.5	39.7	44.9	48.6

Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 54'tür. Her standart 3 puandır. Değerlendirme sürecine öğretmen adayları, araştırmacı ve danışman öğretim üyesi katılmıştır. Toplam puanlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın (\bar{X}) 48.6 fen bilgisi öğretmen adaylarının ünite planına verildiği görülmektedir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmen adaylarının yapmış olduğu ünite planı değerlendirme puan ortalaması (\bar{X}) 45, sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu ünite tasarımın değerlendirme ortalaması (\bar{X}) 44.9 puan, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yapmış olduğu tasarımın (\bar{X}) 44.5 puan ve sosyal bilgiler öğretmen adayının yapmış olduğu ünite planı puan ortalaması (\bar{X}) 39.7'dir. Öğretmen adaylarının anlamaya dayalı tasarıma göre hazırladıkları ders tasarımlarının yeterli düzeyde değerlendirildiği görülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde durum araştırması sonrasında elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Katılımcıların anlamaya dayalı tasarım konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada kuramsal yapıdan hareketle belirlenen alt boyutlar doğrultusunda katılımcıların çalışma öncesi ve sonrası anlamaya dayalı tasarım konusuyla ilgili bakış açıları ve değerlendirmeleri yorumlanmıştır. Çalışmanın başında katılımcıların doldurdıkları açık uçlu soruları içeren formların analizi sonucunda üç boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar tasarımın gerekliliği, anlamaya dayalı tasarım ve büyük fikir olarak adlandırılmıştır. Tasarımın gerekliliği teması altında rastlantının karşıtı olarak tasarım, dersten önce planlama, dijital ortamın tasarlanması ve öğrenme çevresinin tasarlanması kategorileri yer almıştır. Anlamaya dayalı tasarım teması altında tasarı ve anlama kategorileri yer almıştır. Büyük fikir teması altında ise çığır açacak yeni düşünceler, problem çözen fikir ve hedefe dönük büyük fikir kategorileri oluşmuştur.

Rastlantının karşıtı olarak tasarım kategorisinin altında tasarlama olmadığında rastgelelik olur kodlaması yapılmıştır. Dersten önce planlama kategorisinin altında bazen cümlelerimizi bile tasarlama kodlaması yapılmıştır. Dijital ortamın tasarlanması kategorisi altında kişilere ulaşmak için seçilen iyi bir yol kodlaması yapılmıştır. Öğrenme çevresinin tasarlanması kategorisi altında sınıf ortamının tasarlanması ve sosyal çevrenin tasarlanması kodlamaları yapılmıştır. Tasarı kategorisi altında bir nevi derse hazırlanma ve inşa etme süreci kodlamaları yapılmıştır. Anlama kategorisi altında zihinde anlamlandırma, iyi anlamayı sağlamanın yolu ve anlamlandırarak öğrencilere aktarma kodlamaları yapılmıştır. Çığır açacak yeni düşünceler kategorisi altında kimsenin aklına gelmeyen ve alışlagelmişin dışında kodlamaları yapılmıştır. Problem çözen fikir kategorisi altında süregelen sorunun çözümü ve kurtarıcı olarak büyük fikir kodlamaları yapılmıştır.

Hedefe dönük büyük fikir kategorisi altında ise kişinin büyük hedeflerinin olması, yukarı taşıyacak kararlar ve motivasyon kaynağı kodlamaları yapılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak çalışma öncesinde anlamaya dayalı tasarım, büyük fikir ve tasarım konularında yapılan yorumları katılımcıların deneyimlerinden ve ilgili derslerdeki görüşlerinden hareketle yaptıkları görülmüştür. Büyük fikir ve tasarımın gerekliliği konusunda daha zengin olan kavram ve yorumlar anlamaya dayalı tasarım boyutunda iyice azalmıştır.

Anlamaya dayalı tasarım konusu hakkında hazırlanan eğitim etkinliğinin ardından katılımcıların doldurdukları formların ve yansıtıcı günlüklerin analizi sonucunda ise dokuz temalı bir yapı ortaya çıkmıştır ve analiz dokuz ayrı çizelgede verilmiştir. Bu temalar tasarımın gerekliliği, eğitimde tasarım, anlamaya dayalı tasarım, istenilen sonuçlar, kanıtlar, öğrenme planı, büyük fikir, eğitimde büyük fikir ve farkındalık olarak adlandırılmıştır.

Tasarımın gerekliliği teması altında tasarımın faydası, tüm problemlerin çözümü için tasarım ve plan yapma süreci kategorileri oluşmuştur. Tasarımın faydası kategorisi altında tasarruf, düzenli hale getirme ve en uygun olanı seçme kodlamaları yapılmıştır. Tüm problemlerin çözümü için tasarım kategorisi altında çevrenin tasarlanması, bir makinenin tasarlanması, sağlıklı görebilme ve öğretimin tasarlanması kodlamaları yapılmıştır. Plan yapma süreci kategorisi altında ise önceden belirleme, ön hazırlık yapma ve üzerinde düşünme kodlamaları yapılmıştır.

Eğitimde tasarım teması altında sınıf dışının tasarlanması, öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanabilir olma ve anlamının sağlanması kategorileri oluşmuştur. Sınıf dışının tasarlanması kategorisi altında sosyal çevrenin tasarlanması ve fiziksel çevrenin tasarlanması kodlamaları yapılmıştır. Öğrenme ortamının tasarlanması kategorisi altında görsel ve fiziksel uyarıcılar, dijital ortamın tasarlanması, verimli bir öğrenme ortamı ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi kodlamaları yapılmıştır. Uygulanabilir olma kategorisi altında amaca uygun ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda kodlamaları yapılmıştır. Anlamanın sağlanması kategorisi altında ise bilgiyi anlamlandırma, etkin bir anlama ve ezbere dayalı değil, kalıcı öğrenme kodlamaları yapılmıştır.

Anlamaya dayalı tasarım teması altında öğretim tasarımı modeli, öğretmek ve geliştirmek için tasarlama, dersi planlama ve UbD şablonu kategorileri oluşmuştur.

Öğretim tasarımı modeli kategorisi altında bilgiyi transfer etme, geriye doğru tasarımın kullanılması, anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirme, büyük fikre adım adım ilerleme ve sistemli bir süreç kodlamaları yapılmıştır. Öğretmek ve geliştirmek için tasarlama kategorisi altında öğrenme yaşantısının zenginleşmesi, bilgiyi anlamlı hale getirmek, kalıcı öğrenme, davranışın değişmesi ve bilgiyi yorumlama kodlamaları yapılmıştır. Dersi planlama kategorisi altında derste yapılacak şeylerin net bir şekilde belli olması, önceden tasarlama, tüm kurguyu hayal etme ve planlayarak hedefe ulaşmak kodlamaları yapılmıştır. UbD şablonu kategorisi altında ise kullanışlı bir taslak ve sunulan bir çerçeve kodlamaları yapılmıştır.

İstenilen sonuçlar teması altında kazanımları yazma, temel soruları sorma, amaç belirleme, büyük fikirleri belirleme, transfer ifadelerini belirleme ve anlama ifadeleri kategorileri oluşmuştur. Kazanımları yazma kategorisi altında bilgi kazanımları yazma, beceri kazanımları yazma ve bilme ve yapabilme kodlamaları yapılmıştır. Temel soruları sorma kategorisi altında merak uyandırma ve düşünmeye sevk etme kodlamaları yapılmıştır. Amaç belirleme kategorisi altında ulaşmak istenen hedef ve genel hedef belirleme kodlamaları yapılmıştır. Büyük fikirleri belirleme kategorisi altında kazanımları kapsama, ünitenin özü ve ilgi çekici olma kodlamaları yapılmıştır. Transfer ifadelerini belirleme kategorisi altında gerçek yaşama transfer edebilme, farklı bir üniteye transfer edebilme ve farklı bir derse transfer edebilme kodlamaları yapılmıştır. Anlama ifadeleri kategorisi altında ise üst düzey düşünme ve bakış açısı kazanma kodlamaları yapılmıştır.

Kanıtlar teması altında performans görevi verme, GRASPS ölçütlerini uygulama ve diğer kanıtları belirleme kategorileri oluşmuştur. Performans görevi verme kategorisi altında değerlendirme yapma, geri dönüt verme ve uygun yöntem ve teknikleri belirleme kodlamaları yapılmıştır. GRASPS ölçütlerini uygulama kategorisi altında hedefi yazma, rol verme, izleyicileri belirleme, durumu belirleme, ürünü belirleme ve standartları belirleme kodlamaları yapılmıştır. Diğer kanıtları belirleme kategorisi altında ise test soruları hazırlama ve farklı bir değerlendirme kodlamaları yapılmıştır.

Öğrenme planı teması altında WHERETO ilkelerini belirleme, dersi planlama ve öğrenme süreci kategorileri oluşmuştur. WHERETO ilkelerini belirleme kategorisi altında öğrenciyi hedeften haberdar etme, dikkat çekme ve ısındırma, öğrenciyi aktif hale getirecek etkinlikler belirleme, geri bildirim verme, değerlendirme sürecini belirleme, öğretimi farklılaştırma ve sıra ve düzeni belirleme kodlamaları yapılmıştır.

Dersi planlama kategorisi altında dersin kazanımları, kullanılacak yöntem ve teknikleri belirleme, kullanılacak araç-gereç ve materyalleri belirleme, öğrenciyi aktif hale getirme ve dersin işlem basamaklarını belirleme kodlamaları yapılmıştır. Öğrenme süreci kategorisi altında ise istenilen sonuçlara ulaşma ve öğrenmenin nasıl olacağını belirleme kodlamaları yapılmıştır.

Büyük fikir teması altında konunun çekirdeği, sürdürülebilir olma, ulaşılmak istenen hedef ve isteklendirme kategorileri oluşmuştur. Konunun çekirdeği kategorisi altında hedeflerimizin çekirdeği ve tasarımın çekirdeği kodlamaları yapılmıştır. Sürdürülebilir olma kategorisi altında doğar, büyür ve yaşamaya devam eder ve sistemli ve sürekli adımlar atma kodlamaları yapılmıştır. Ulaşılmak istenen hedef kategorisi altında hayattaki anlam arayışı, hedef ve amaçlara güdülenmek, geleceği pozitif yönde şekillendirme ve çığır açacak hedef kodlamaları yapılmıştır. İsteklendirme kategorisi altında ise insanı harekete geçirmesi ve istikrarla bitirmemizin sebebi kodlamaları yapılmıştır.

Eğitimde büyük fikir teması altında uzak hedef ve amaç, motivasyon kaynağı, değişiklik ve öğrenci odaklı olma kategorileri oluşmuştur. Uzak hedef ve amaç kategorisi altında hedefi kapsayan slogan-kavram-tema, ulaşılabilecek bilgiyi-beceriyi sürekli hatırlatma ve iyi insan yetiştirme kodlamaları yapılmıştır. Motivasyon kaynağı kategorisi altında derse heyecanlı ve istekli katılım, derse güdülenme, süreçten keyif almak ve öğrenmeye değer her şey kodlamaları yapılmıştır. Değişiklik kategorisi altında informal eğitimden formal eğitime geçme ve küçük adımlardan büyük adımlara doğru ilerleme kodlamaları yapılmıştır. Öğrenci odaklı olma kategorisi altında ise öğrenciyi kontrol altında tutması ve öğrenci güdüsüne faydalı olması kodlamaları yapılmıştır.

Farkındalık teması altında uygulama istekliliği, hayata entegre etme ve planlamanın önemi kategorileri oluşmuştur. Uygulama istekliliği kategorisi altında geçmiş stajlarda kullanma fırsatını kaçırmama, meslek hayatında kullanma ve son stajda kullanma kodlamaları yapılmıştır. Hayata entegre etme kategorisi altında hayatta fayda sağlama, hayatın her anında yer alma ve kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sonuçlar çıkarma kodlamaları yapılmıştır. Planlamanın önemi kategorisi altında ise öğrenmenin planlı ve programlı olması, öğretmenin iyi plan yapması ve kapsamlı ve hedef odaklı plan kodlamaları yapılmıştır.

Çalışma sonrasında yapılan değerlendirmelerde anlamaya dayalı tasarım konusu ile ilgili geriye doğru tasarım, anlama, büyük fikir, transfer, istenilen sonuçlar, kanıtlar, performans görevleri, öğretim tasarımı gibianahar kavramları katılımcıların sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların anlamaya dayalı tasarım konusunda yeterliliklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Eğitim etkinliği sırasında katılımcıların yazdıkları yansıtıcı günlükler ve eğitim etkinliği sonrasında doldurdıkları açık uçlu sorular içeren formlarda anlamaya dayalı tasarım konusunda katılımcıların ulaştığı yetkinliğin yanı sıra uygulama alanında da gelişmeler söz konusudur. Katılımcıların UbD şablonu ile tasarladıkları ünite planları analiz edildiğinde elde edilen bulgular ışığında bu gelişmenin meydana geldiğini söylenebilir. Toplam puanlara bakıldığında tüm tasarımların ortalamanın üzerinde (36 puan) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının anlamaya dayalı tasarıma göre hazırladıkları ünite planlarının yeterli düzeyde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında katılımcılar stajlarında ve bazı projelerinde anlamaya dayalı tasarım konusunu kullanacaklarını ve tüm öğretmenlerin bu şekilde öğretim tasarımı yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak anlamaya dayalı tasarım konusundaki farkındalıklarının da arttığı belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Öğretmen adaylarının anlamaya dayalı konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesini amaçlayan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının anlamaya dayalı konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla hazırlanan 30 saatlik eğitim etkinliğinin faydalı olduğu görülmüştür. Hem öğretmen adaylarında hem de öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılması önerilir.
2. Anlamaya dayalı tasarım konusunun öğrencinin anlamasındaki etkisi düşünüldüğünde, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin aktif katılacağı anlamaya dayalı tasarım konulu mesleki gelişim programları düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Akbaş, O., ve Duman, S. N. Tasarım yoluyla anlama (understanding by design) bağlamında eğitim programlarında sondan başa doğru tasarım ve büyük fikre odaklanma. IMCOFE, 4- 6 September 2018 Roma İtalya.

Akbaş, O., Duman, S. N. ve Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(2), 157-179.

Altun, S. ve Toy, B. Y. (2021). *Tasarımcı öğretmenler tasarlıyor farklı derslerde UbD tasarım örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Altun, S. ve Yurtseven, N. (2019). *Tasarımcı öğretmen UbD el kitabı*. Ankara:Asos Yayınları.

Azar, A.(2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1),36-38.

Bayhan San, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bowen, R. S. (2017). Understanding by Design.
<https://cft.vanderbilt.edu/understanding-by-design/> Erişim Tarihi: 29.04.2022

Bruner, J. S. (2009). *Eğitim süreci*. (Çev. Öztürk, T). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.

Christensen, L. B., Burke Johnson, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.

Dewey, J. (2017). *Okul ve toplum*. (Çev: H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.

Ellis, K. A. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev: A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözümler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Basım). Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Gürbüz, Ö., Koçak, F.K., ve Yurtseven, N. (2022) UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 581-601.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28.

Kavak, Ö. (2020). Türkçe derslerinde 'erdemlerimiz' temasındaki sevgi kavramının işlenmesinde aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerisi üzerine etkisi. Doktora Tezi. *İstanbul Üniversitesi*, İstanbul.

Kumar, R. (2011). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners* (3. bs.). Sage Publications.

MEB (2006). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri. <http://www.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.05.2022

McTighe, J. (2013). <https://youtu.be/d8F1SnWalfE> Erişim Tarihi: 17.05.2022

Mctighe, J. (2022) Understanding by Design. <https://www.teacherspd.net/> Erişim Tarihi: 20.04.2022

Ornstein, A. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev: A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: TED.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.

Özdemir, S. M. (2017). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme sürecinin unsurları. İçinde G. Ocak (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Özden, M. Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: "öğrenme" paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1, 71- 82.

Saban, A.(2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58,40-45.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E., A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

Thaler, R. H. ve Sunstein, C. R. (2008). *Dürtme* (Çev: E. Günsel). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Türk Dil Kurumu (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Türkoğlu, B. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. Doktora Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.

Tyler, W. R. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretim temel ilkeleri*. (Çev: M. E. Rüzgar, B. Aslan). Ankara: Pegem Akademi.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*. C:5, 12(6), 62-76.

Wiggins, G. P., ve Mctighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G. P. (2013). <https://youtu.be/4isSHf3SBuQ> Erişim Tarihi: 17.05.2022

Wiggins, G. P. (2013). <https://youtu.be/vgNODvvsxM> Erişim Tarihi:17.05.2022

Yavuz, M., Özkaral, T., ve Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye' de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 175-191.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurtseven, N. (2016). Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. Doktora Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Yurtseven, N. ve Doğan, S. (2018). Okul öncesi öğretimde UbD uygulamaları: öğretmen ve öğrenci perspektifinden yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3): 656-671.

EKLER

Ek-1 Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 22.04/2022
OTURUM NO : 04
TOPLANTI SAATI : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ali TAŞ başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 19-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'ın Danışmanı olduğu Onur BAŞARAN tarafından yürütülen "Öğretmen Adaylarının Anlamaya Dayalı Tasarım Konusundaki Yeterlilik ve Farkındalıklarının Geliştirilmesi" konulu proje başvurusunun görüşülmesi,
- KARAR** 19- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'ın Danışmanı olduğu Onur BAŞARAN tarafından yürütülen "Öğretmen Adaylarının Anlamaya Dayalı Tasarım Konusundaki Yeterlilik ve Farkındalıklarının Geliştirilmesi" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN

Prof. Dr. Ali TAŞ

ÜYE

Prof. Dr. Mehmet DEKKA

ÜYE

Prof. Dr. Oğuz ÖCAL

ÜYE

Prof. Dr. Sevgi YURTÖNCEL

ÜYE

Prof. Dr. İbrahim KARZMAN

ÜYE

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

ÜYE

Doç. Dr. Kamil ŞAHİN

ÜYE

Prof. Dr. Şahin AHMETOĞLU

ÜYE

Dr. Öğr. Üyesi Fatma HIZIR ASRAV

Ek- 2 Araştırmacının Anlama Dayalı Tasarıma Göre Hazırladığı Ders Tasarımı

Tasarımcı(lar): Onur BAŞARAN
Uygulayıcı(lar): Onur BAŞARAN
Danışman: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Konu: Anlamaya Dayalı Tasarımın Kuramsal Yapısı Ve AŞamaları
Süre: 315 dakika (7 ders saati)
Birinci AŞama – İstenilen SonuÇlar
Genel Hedefler <ol style="list-style-type: none">1) ğretmen adaylarının anlamaya dayalı tasarımın (UbD) geriye doğru tasarım aşamalarını anlamaları, sınıflarına transfer etmeleri işin farkındalık ve yeterliliklerinin geliştirilmesi.2) Büyük fikirlere odaklanma, ğretmen adaylarının ders tasarlama ve uygulama becerilerinde olumlu değişiklik yapılması.3) Sondan başa doğru tasarlama ilkesi, ğretmen adaylarının ders tasarlama ve uygulama yetkinliklerinde olumlu değişiklik yapılması.
Büyük Fikir <ul style="list-style-type: none">• Anlamlı ğrenmeyi sağlamak işin tasarlamaya sondan başa doğru baŐla ve büyük fikri belirle.
Kazanımlar

Bilgi Kazanımları	Beceri Kazanımları
<ul style="list-style-type: none">• Anlamaya dayalı tasarımın tanımını yapar.• Anlamaya dayalı tasarımdaki sondan başa doğru tasarımın aşamalarını yazar.• Büyük fikri tanımlar.	<ul style="list-style-type: none">• Kendi branşındaki bir konu işin UbD tasarımı planlar.• Sondan başa doğru tasarım aşamalarını seŐtiđi bir konuya genel olarak uygular.• niteler hakkında büyük fikirler belirler.

Anlama	
Anlama İfadeleri	Temel Sorular
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretimde tasarım yapmanın önemini anlar. 2. Büyük fikirlerin kalıcı olduğunu ve diğer konulara aktarılabilir olduğunu kavrar. 3. UbD'nin tasarım yapan öğretmene bir çerçeve sunduğunu, öğretmenin bu çerçeveye uyması gerektiğini fakat aslında bu çerçevenin öğretmeni özgürleştirdiğini kavrar. 4. Geriye doğru tasarımın sırası ile istenilen sonuçları belirleme, kabul edilebilir kanıtları belirleme ve öğrenme etkinliklerini ve öğretimi planlama olduğunu anlar. 5. Ders öncesi yapılan planlama sürecinin ders işleme sürecinden önemli olabileceğini anlar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dersinizin büyük fikri nedir? 2. Anlamaya dayalı tasarımı anlayan biri neler bilir ve neler yapabilir? 3. Sondan başa doğru tasarım, merkezi sınavların eğitimin gerçeği olduğu bir eğitim kurumunda kullanılabilir mi? 4. Anlamaya dayalı tasarım tüm derslerde kullanılabilir mi?
Transfer	
<ul style="list-style-type: none"> • Edinilen farkındalık ile anlamaya dayalı tasarım konulu makale, kitap ve çevrimiçi konferansları takip eder ve anlamlandırır. • Ders planlaması yaparken sondan başa doğru tasarım, anlama ve transfer kavramlarını dikkate alır ve planlama şablonlarını kullanır. 	
İkinci Aşama – Kanıtlar	
PERFORMANS GÖREVİ	
<p>Alanınızda seçeceğimiz bir konu hakkında anlamaya dayalı tasarım modeline bağlı kalarak kendi öğretim tasarımınızı hazırlıyoruz.</p> <p>Goal (Hedef): Bu performansın hedefi etkili bir öğretim tasarımı hazırlamaktır.</p> <p>Role (Rol): Öğretmensiniz.</p> <p>Audience (İzleyici): Araştırmacılar ve çalışma arkadaşların.</p> <p>Situation (Durum): Değerli öğretmen adayları,</p> <p>Aynı branşlardan meydana gelen 5 farklı grup yukarıda belirtilen performans görevini yapacaktır. Öncelikle her grup kendi alanı hakkında tasarımını yapacağı bir konu belirleyecektir. Sondan başa doğru tasarımın aşamalarına bağlı kalındığı bu görevde tasarım yapma sürecinde ilk olarak istenilen sonuçlar belirlenecektir. Bu bağlamda her grup kendi tasarımına ait büyük fikri, anlama ifadelerini ve temel soruları yazacak sonrasında ise transfer ifadelerini belirleyecektir. İkinci aşama olan kanıtlar kısmında ise konu hakkında hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirleyecek biçimde performans görevleri ve gerekli ise ikincil kanıtlar belirlenecektir. Son bölümde ise öğrenme planı hazırlanacaktır. Öğrenme yaşantılarının belirlendiği bu aşamanın ilk iki kısım ile uyumlu olmasına dikkat edilecektir. Sizlerden tasarımınızı 9 ders saati (405 dakika) içinde tamamlamanız istenmektedir. Tasarımlarınız tamamlandıktan sonra ise her gurubun sunumunu yapması için 10 dakika süre tanınacaktır.</p> <p>Product (Ürün): Her branştan 1 adet olmak üzere toplam 5 adet öğretim tasarımı, sunum.</p> <p>Standards(Standartlar):</p>	

- Tasarımın grup çalışması ile hazırlanması ve her grup üyesinin gerekli sorumluluğu alması.
- Tasarım yapılırken UbD şablonunun kullanılması.
- Geriye doğru tasarımın aşamalarına uyulması.
- Tüm aşamaların uyumlu olması.
- Tasarımın etkili ve anlaşılır bir şekilde sunulması.
- Büyük fikir kısmının kalıcı ve etkileyici olması.
- Transfer ifadelerinin kalıcı ve aktarılabılır olması.

Diğer Kanıtlar

- Tasarım standartları rubriği.
- Yansıtıcı günlükler.

Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı

W (Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme)

Dersin girişinde öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, kazanımları ve çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda bilgi verilecek. Anlamaya dayalı tasarım konusundaki yeterlilik ve farkındalıkları gelişecek. Bu bağlamda geriye doğru tasarım yapabilecekler. Bu tasarımları yaparken gerekli olan büyük fikir ve konuların transfer edilebilmesi kavramlarını öğrenecekler. Bu konuda bilgi ve becerileri artacak. Adaylar eğitim programı ve öğretim programı konusunda bilgi sahibidir. Fakat klasik anlamda öğrendikleri 'ileri dönük' yapılan programlardan farklı olarak 'geriye doğru' ifadesini kendi içlerinde anlamlandırabilecekler. Bu bağlamda geriye doğru tasarım yapmanın üç aşamasına da hâkim olacaklar.

H (Dikkat Çekme & Isındırma)

Ders konularının büyük fikirleri dışında toplumsal hayatın gerçeği olan ve yaşantımızda rol oynayacak bazı büyük fikir örnekleri verilir. Bu bağlamda ilgi çekmek ve merak uyandırmak için büyük fikir ve tasarım kavramlarını içinde bulunduran kısa filmler izletilir. Sonrasında ise alanının uzmanı bir mimar tarafından 'tasarım' konulu bir sunum yapılır. Bu sayede bu iki kavram üzerinde öğretmen adaylarının farkındalıklarının artması sağlanır. Ellis'in hazırladığı büyük fikirler tablosu dağıtılarak öğretmen adaylarından görüşler alınır.

E (Öğrenciyi Aktif Hale Getirecek Etkinlikler)

Oluşturulacak çalışma grupları sayesinde iş birliğine dayalı öğretim yöntemi uygulanır. Bu grupların yapacakları performans görevleri ile beyin fırtınası ve tartışma yöntemleri uygulanır. Ellis büyük fikirler tablosu hakkında öğretmen adaylarının görüşleri alınır. Kısa süreli olarak grup arkadaşları ile büyük fikirler hakkında konuşurlar. <https://youtu.be/d8F1SnWaIfE> adresinden ulaşılan Mctighe'nin konuşması alt yazılı olarak izlenir ve üzerine konuşulur. <https://youtu.be/4isSHf3SBuQ> ve <https://youtu.be/vgNODvvsxgM> adresinden ulaşılan Wiggins'in konuşması alt yazılı olarak izlenir ve üzerine konuşulur.

R (Geri Bildirim)

Her çalışma sonrasında öğretmen adaylarının tutacağı yansıtıcı günlükler üzerinden geri bildirimler yapılacaktır. Bunun yanında performans görevleri olan öğretim tasarımı hazırlama sürecinde adaylar ile birlikte olup anlık geribildirimler yapılacaktır. Çalışmanın sonunda ise tasarım standartları rubriği (dereceli puanlama anahtarı) kullanılarak geri bildirim yapılacaktır.

E (Değerlendirme)

Performans görevi, yansıtıcı günlükler ve tasarım standartları rubriği değerlendirme sürecinde kullanılacaktır.

T (Öğretimi Farklaştırma)

Anlamaya dayalı tasarım konusunun önemi ve gerekliliği ile büyük fikir ve tasarım kavramlarının ifade edileceği konu alanı uzmanları davet edilerek farklı sunumların ve tarzların görülmesi sağlanacaktır. Yapılacak performans görevi çalışmaları ile de iş birliğine dayalı öğretim yöntemi kullanılacaktır.

O (Sıra ve Düzen)

Bu öğretim tasarımı, anlamaya dayalı tasarımın geriye doğru tasarım aşamalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Derslerin içerikleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ders

Derse etkili bir giriş yapabilmek, katılımcıların ilgisini çekebilmek, tasarım kavramı hakkında merak uyandırmak ve farkındalık oluşturmak için tasarım yapılan mühendislik, mimarlık ve grafik sanatlar gibi mesleklerin tasarım yapma süreçleri hakkında video film izletilir ve yorumlanır. (10 dakika)

Büyük fikir kavramı hakkında merak uyandırmak ve farkındalık oluşturmak için içinde bu kavramın geçtiği çeşitli alanları konu edinen video filmler izletilir ve yorumlanır. (10 dakika)

Hep beraber beyin fırtınası yaparak ve tartışma ortamı oluşturularak şu soruların cevapları aranır: (25 dakika)

1. Tasarım hangi alanlarda kullanılır?
2. Tasarım kavramı hangi alanla çok daha özdeşleşmiştir?
3. İlgilerini çeken ya da hoşlarına giden yaşamdan tasarım örnekleri verebilirler mi?
4. Eğitim ve tasarım kavramları nasıl yan yana gelebilir?

2. Ders

Katılımcıların UbD hakkında yeterliliklerini geliştirebilmek için anlamaya dayalı tasarımın geriye doğru tasarım modeli tanımı yapılır. 3 aşamadan oluştuğu ve bu aşamaların sırası ile istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı olduğu ifade edilir. (10 dakika)

Geriye doğru tasarımın ileri dönük tasarım ile farkları ortaya konur. Bu kısım öğretmen adaylarının aktif katılımı sağlanarak belirlenilir. (10 dakika)

Katılımcıların UbD hakkında yeterliliklerini geliştirebilmek için geriye doğru tasarımın birinci aşaması olan istenilen sonuçlar kısmının içeriği hakkında sunum yapılır. Büyük fikir, temel sorular, anlama ifadeleri ve transfer ifadeleri anlamaya dayalı tasarım bağlamında tanımlanır. (15 dakika)

Bireysel farklılıkları görebilmek için her katılımcıdan kendi alanından seçeceği bir konu hakkında bu ifadelerin yazılması istenir. Bu aşamada adaylar ile birlikte olup anlık geri bildirimler verilir (10 dakika)

3. Ders

Katılımcıların UbD hakkında yeterliliklerini geliştirebilmek için geriye doğru tasarımın ikinci aşaması olan kanıtlar kısmının içeriği hakkında sunum yapılır. Performans görevlerinin amacı ortaya konulacak ve gerekliliği ifade edilir. Gerekli görüldüğünde ikincil kanıtların uygulanabileceği ve bu kanıtların neler olabileceği hakkında anlatım yapılır. (15 dakika)

Bireysel farklılıkları görebilmek için her katılımcıdan kendi alanından seçeceği bir konu hakkında performans görevi ve uygulama şeklinin belirlenmesi istenir. Bu aşamada adaylar ile birlikte olup anlık geri bildirimler verilir. (10 dakika)

Katılımcıların UbD hakkında yeterliliklerini geliştirebilmek için geriye doğru tasarımın üçüncü aşaması olan öğrenme planı hakkında sunum yapılır. Bu üç aşamasının uyumunun önemi ifade edilir. (10 dakika)

Bireysel farklılıkları görebilmek için her katılımcıdan kendi alanından seçeceği bir konu hakkında öğrenme planı hazırlaması istenir. Bu aşamada adaylar ile birlikte olup anlık geri bildirimler verilir. (15 dakika)

4.Ders

<https://youtu.be/d8F1SnWalfE> adresinden ulaşılan Mctighe'nin konuşması alt yazılı olarak izlenir ve üzerine konuşulur. <https://youtu.be/4isSHf3SBuQ> ve <https://youtu.be/vgNODvvsxgM> adresinden ulaşılan Wiggins'in konuşması alt yazılı olarak izlenir ve üzerine konuşulur.

5. Ders

'Dersinizin büyük fikri nedir?' temel sorusu katılımcılara yöneltilip, tüm adayların katılımı sağlanarak fikirlerini özgürce ortaya koymaları sağlanır. (15 dakika)

'Sondan başa doğru tasarım, merkezi sınavların eğitimin gerceği olduğu bir eğitim kurumunda kullanılabilir mi?' temel sorusu katılımcılara yöneltilip, tüm adayların özgürce fikirlerini ortaya koymaları sağlanır. (10 dakika)

'Anlamaya dayalı tasarım tüm derslerde kullanılabilir mi?' temel sorusu katılımcılara yöneltilip, tüm adayların özgürce fikirlerini ortaya koymaları sağlanır. (10 dakika)

'Anlamaya dayalı tasarımı anlayan biri neler bilir ve neler yapabilir?' temel sorusu katılımcılara yöneltilip, tüm adayların özgürce fikirlerini ortaya koymaları sağlanır. (10 dakika)

6. Ders

Öğretmen adayları branşları aynı olacak biçimde 5 ayrı gruba ayrılır. Gruplar alanlarında birer konu belirler ve bu konu hakkında anlamaya dayalı tasarım çerçevesinde birer ğretim tasarımı hazırlar. Araştırmacı katılımcıların arasında bulunarak anlık geri bildirim verir.

7. Ders

Hazırlanan tasarımlar, grupların kendi içerisinde seeeği kişi ya da kişiler tarafından tüm katılımcılar huzurunda sunulur. Sunumlar için süre her grup için eşit verilir ve bu süre 10 dakikadır. Her sunum sonunda araştırmacı tarafından 8 dakika içinde tüm katılımcıların dinleyeeği şekilde geri bildirim verilir.

Ek- 3 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Anlama Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı

Tasarımcılar: Fen Bilgisi Öğretmenleri	
Uygulayıcılar: 6. Sınıf	
Konu: Fen Bilimleri / Bileşke Kuvvet	
Süre: 8 Ders Saati	
Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar	
Genel Hedefler	
Bu konuda öğrencilerin; kuvvetin özelliklerini fark etmeleri, bileşke kuvveti deneyle ve çizimle göstermeleri, dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri ve bunların cisimlere etkilerini keşfetmeleri hedeflenmiştir.	
Büyük Fikir	
Kuvvetin büyüklüğüne göre, hayatta önemlidir denge!	
Kazanımlar	
Bilgi Kazanımları	Beceri Kazanımları
<ul style="list-style-type: none">• Kuvveti tanımlar.• Dengelenmiş kuvvet ve dengelenmemiş kuvvet arasındaki farkı açıklar.• Kuvvet biriminin Newton olduğunu söyler.• Bir cismin hareket etmeye başlaması hareket yönündeki kuvvetin daha büyük olduğunu söyler.• Cisme zıt yönde aynı büyüklükte kuvvet uygulandığında kuvvet dengelendiği için cismin konumunun değişmeyeceğini ifade eder.	<ul style="list-style-type: none">• Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü çizerek gösterir• Bir cisme etki eden birden fazla kuvveti deneyerek gözlemler.• Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri, cisimlerin hareket durumlarını gözlemleyerek karşılaştırır
Anlama	
Anlama İfadeleri	Temel Sorular
<ul style="list-style-type: none">• Bir şeyi çekmede başarısız olunmasının nedeni cismin aynı veya daha fazla kuvvetle zıt yöne doğru çekiliyor olmasıdır.• Bir cismin hareket etmeye başlaması hareket yönündeki kuvvetin daha büyük olduğunu gösterir.• Cisme zıt yönde aynı büyüklükte kuvvet uygulandığında kuvvet dengelendiği için cismin konumu değişmez.• Cisimlerin yer, yön, doğrultusunu, şekillerini değiştiren etkiye kuvvet denir.• En az iki kuvvetin sıfır olmasıyla ortaya çıkan kuvvete dengelenmiş kuvvet denir.	<ul style="list-style-type: none">• Çevrenizdeki köprülere dikkat ettiniz mi? Bu köprülerde neler dikkatinizi çekti?• Köprüler hangi bileşenlerden oluşur?• Bir köprü neden yıkılır?• Köprünün sağlam olması için sizce nelere dikkat edilmelidir?• Bir halat çekme oyunu oynadığınızı düşünün Birinci durumda her iki taraf halatın iplerinden tutup birbirini çekmeye çalışsın fakat kimse yerinden oynamadığı gibi galibiyetinde olmadığını düşünün. Sizce bunun sebebi ne olabilir? Oyunu kazanmak için neler yapılabilirdi?

Transfer

- Öğrenciler öğrendiklerini 7. Sınıf fen bilimleri dersinde kuvvet ve hareket ünitesinde bağımsız bir biçimde kullanır.
- Kuvvet, dengelenmiş kuvvet ve dengelenmemiş kuvvet arasındaki farkı anlayarak köprü yapımı, binaların inşaatı, duvara asılı duran tablo, limana yaklaşan gemi, vurulduktan sonra giderek yavaşlayan top gibi örneklerin, bu kuvvetlerin etkisinde olduğunu anlayarak günlük yaşama transfer eder.
- Kuvvetin büyüklüğü ve sembolleri kullanarak yapılan hesaplamalar ile matematikten, günlük yaşamlarında dikkat ettikleri köprülerin toplum için önemini belirtirken sosyal bilgisinden faydalanarak diğer derslerle olan ilişkisi ortaya konulup entegrasi sağlanmıştır

İkinci Aşama – Kanıtlar

PERFORMANS GÖREVİ

G.R.A.S.P.S. Tablosu öğrencilere verilmek üzere hazırlanacaktır.



GOAL (HEDEF)

Dutluca köyünde dereyin karşısına geçmek zordur. Çünkü dereyin karşısına geçmek için köyün etrafı dolaşılmalıdır. Bu da uzun zaman alan ve yorucu bir iştir. Bu yüzden köylüler bir köprü yapmak istemektedir. Köprü inşaatı yapan bir firmaya başvururlar. Firma dereyin karşısından karşıya geçilebilecek sağlam kullanışlı bir köprü yapmak için projeye başlar. Köylüler bu firmaya çok güvenir. Çünkü firma tasarlayacağı köprünün taslağını çizerek köy halkına bilgi verir. Verdiği bilgi şu şekildedir: 'Köprü üzerinden bazılarınız köprünün bir ucundan bazıları ise diğer ucundan geçiş yapacak. Bazen öyle zaman gelecek ki beş kişi aynı anda geçecek dereyi. Ya da beş kişi dereyi geçerken karşıdan gelen tek kişiyle karşılaşır zıt yönlerde yolunuza devam edeceksiniz. Bundan dolayı sizlerin köprü üzerine uyguladığınız kuvveti, kuvvetlerinizin yönüne bağlı olarak oluşan kuvvetin büyüklüğü tasarladığımız köprü de dikkat edeceğimiz unsurlardan biridir. Diğer önemli unsur tüm bunlara bağlı olan köprünün ayaklarıdır. Ayakların dengeyi sağlaması ve sizin uyguladığımız kuvvetlerin büyüklüğüne karşı uygun olmasına özen göstereceğiz.' Diyerek firma köprüyü inşa eder. Köylü köprüyü beğenmiş ve köprü sayesinde hayatlarının kolaylaştığını ifade etmiştir.

Şimdi sizden de istenilen, dengeyi temel alarak köprü yapımı için en uygun ve düşük maliyetli malzemeler seçerek bir model oluşturmanız. Modelinizi oluşturmadan önce köprüde kullanılan malzemelerin neler olduğunu, bir köprünün temel bileşenlerini araştırınız.

ROLE(ROL)

Ankara inşaat firmasında çalışan bir inşaat mühendisisiniz. Şirketinizin yeni aldığı köprü yapımı için sizi ve ekibinizi görevlendirdi. Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri dikkate alarak en dayanıklı köprü tasarımını sunmanız beklenmektedir.

AUDIENCE (SEYİRCİ)

İnşaat firmasındaki çalışan mühendisler, köy halkı

SITUATION(DURUM)

Sizden Ankara inşaat firmasında çalışan inşaat mühendisi olarak köprü yapımı için en doğru malzemeleri seçip bir taslak hazırlayarak model oluşturmanız isteniyor.

PRODUCT (ÜRÜN)

Hazırladığımız taslağın prototipini yaparak köprünüzü bir isim vermeniz beklenmektedir

STANDART

- Yapacağınız köprü en az 30 en fazla 100 cm uzunluğunda olmalıdır.
- Yükleri standart olmayan ölçü birimleri ile köprünün üzerine koyup deneyebilirsiniz. (Ör: Kitaplar vb.)
- Taşıyabileceği en az yük miktarı 3 takoz olmalıdır. (1 takoz 25gr)

- Tasarımlar içerinden en fazla yükü taşıyabilen prototip değerlendirmeye alınıp en dayanıklı olan seçilecektir.
- Prototip için kullanacağınız malzemeler düşük maliyetli olmalıdır.

Model değerlendirme ölçeği

PERFORMANS GÖREVİ PUANLAMA TABLOSU		(GÖREV 100 PUANLIKTIR)
Ayrıntılı araştırma yapmış, farklı kaynaklar belirtilmiştir.		15 puan
Prototip en az 3 takozu taşımıştır.		15 puan
Prototipin boyutları verilen standartlara uygundur.		15 puan
Köprüye özgün bir isim vermiştir.		10 puan
Kullanacağı malzemeleri düşük maliyetli ve amacına uygun seçmiştir.		15 puan
Modelini dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri esas alarak hazırlamıştır.		15 puan
Görevdeki rolünü iyi anlamış ve rolüne uygun düşünceler gerçekleştirmiştir.		10 puan
Ödev teslim tarihinde veya teslim tarihinden önce teslim edilmiştir.		5 puan

Toplam süre: 1 hafta +2 ders saati

A) Araştırma aşaması ve malzeme seçimi için verilen süre 1 hafta

B) malzemeleri kullanarak model tasarımı, köprüye isim belirlenmesi 2 ders saati

Diğer Kanıtlar

Kavram Haritası, Akvaryum Tekniği

Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı

W (Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme)

Bu konuda öğrenciler kuvvet ve bileşke kuvvetin ne olduğunu kavrayıp, dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetlerin farkını öğrenecektir. Günlük hayatta ise bileşke kuvvetin nerelerde karşısına çıktığı konusunda haberdar olarak kavramlar arasındaki yanlışlarını ortadan kaldıracaklardır.

H (Dikkat Çekme & Isındırma)

Öğretmen derse topla girer, simülasyon programları kullanır, çeşitli köprü fotoğrafları gösterir.

E (Öğrenciyi Aktif Hale Getirecek Etkinlikler)

Kavram haritası yaptırılır.

Tahmin Gözlem Açıklama

Beyin Fırtınası

Model Tasarlama

İş Birlikli Öğrenme

R (Geri Bildirim)

Öğrencinin eksiklerinin ve yanlışlarının öğrenci tarafından farkına varılması sağlanır. Öğrencinin nasıl öğrendiğini, neleri iyi, doğru ya da kötü, yanlış yaptığına ilişkin öz değerlendirme yapması sağlanır.

E (Değerlendirme)

Kavram haritası ile öğrenilenler arası kavramsal bağlar kurulur

Konu sonunda testler ile öğrenilenler belirlenir.

T (Öğretimi Farklaştırma)

Oluşturulacak model ürünleri öğrencilere bırakılır. Model çizimi, anlatımı ya da tasarımı yapılabilir.

O (Sıra ve Düzen)

4 haftalık planlama her hafta 2 ders saati ile

1. ve 2. Ders

Dersin Kazanımları

Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü çizerek gösterir.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Soru-cevap

Etkinlik yapma

Beyin fırtınası

Düşünme ve tartışma

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Top

Beyaz tahta

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Beyin fırtınası tekniğini kullanarak kuvvetin günlük hayattaki etkilerini tartışır.

Ders sonu yapılan etkinlik ile de öğrencilerin bilgileri transfer etmesi sağlanır.

Dersin İşlem Basamakları

Öğretmen sınıfa top ile girer. Öğrencilerden birisini tahtaya kaldırarak topa ayağıyla bir kuvvet uygulayıp vurmasını ister. Topun durduğu kısımda bu sefer öğrenci farklı bir yönde kuvvet uygulayarak topu ilerletir. Tüm bu uygulamalar ile topun yönü öğrenciler tarafından defterlerine çizilerek gösterilir. Çizimler sonrasında bu sefer öğretmen öğrenciye verdiği topu eliyle ona iki kez atmasını ister. Topa ilk olarak öğretmen doğrusal, ikinci olarak başka bir doğrultuda vurarak öğrencilerden farklı doğrultuları gözlemlemelerini ister. Bu sayede sınıfa getirilen bir top ve yapılan etkinlik ile derse dikkat çekilir.

- Kuvvetin tanımını yaparak kuvvetin etkilerini günlük hayatta nasıl görmekteyiz tartışalım. Vb.

Yukarıda verilen sorulara sınıfta beyin fırtınası yapılır. Ortaya çıkan fikirler doğrultusunda kuvvet, kuvvetin yönü, büyüklüğü, doğrultusu kavramları açıklanır.



Aşağıdaki etkinlik yaptırılır.

3.ve 4. Ders

Dersin Kazanımları

Bir cisme etki eden birden fazla kuvveti deneyerek gözlemler.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Etkinlik yapma

Soru cevap

Düşünme ve tartışma

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Dinamometre , takoz , kalem , phet uygulaması

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Simülasyon programı kullanılarak bileşke kuvvetin günlük yaşamdaki örneğini görür.

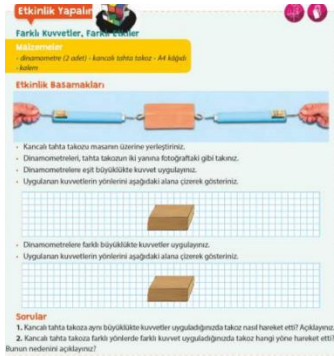
Dersin İşlem Basamakları

Öğretmen derse girerek öğrencilere bir cisme etki eden birde fazla kuvveti deneyerek gözlemlemesi için phet uygulamasını açarak derse dikkat çeker.



https://phet.colorado.edu/sims/html/forces-and-motion-basics/latest/forces-and-motion-basics_tr.html

öğretmen farklı kuvvetler farklı etkiler etkinliğini öğrencilere yaptırır .



5. ve 6. Ders

Dersin Kazanımları

Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri, cisimlerin hareket durumlarını gözlemleyerek karşılaştırır.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Tahmin Gözlem Açıklama

Soru-cevap

Düşünme ve tartışma

Etkinlik yapma

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Takoz

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Tahmin Gözlem Açıklama yaptırılır.

Dersin İşlem Basamakları

Bir önceki derste işlenen net kuvvet kavramı üzerinden dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvet kavramına ulaşabilmek adına aşağıdaki etkinlik yaptırılır.



- I.cisim, II.Cisim ve III.Cisimlerin hareketleri arasında ne gibi farklılıklar vardır? Bu farklılıkların sebebi nedir? Bu soru sınıfta tartışılır. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin doğru, yanlış ya da eksik bilgileri değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılır. Bu sayede öğrenciler dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvet kavramına ulaştırılır.

Hazırlanan performans görevi ve model değerlendirme ölçeği öğrenci gruplarına dağıtılır. Gerekli olan standartlar ve ulaşılmaması gereken hedefler öğrencilere açıklanır.

Gerekli araştırmaları yapmaları ve malzemeleri seçmeleri için 1 hafta süre verilir.

7. ve 8. Ders

Dersin Kazanımları

Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri, cisimlerin hareket durumlarını gözlemleyerek karşılaştırır.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

İşbirlikli öğrenme

Beyin fırtınası

Soru-cevap

Etkinlik yapma

Akvaryum tekniği

Tartışma yöntemi

Kavram haritası

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Karton, Atık kâğıt, Kâğıt havlu rulosu, Tahta oyun blokları, Yapıştırıcı/silikon tabancası, Makas, Çöp şiş, İp, Tahta çubuk karıştırıcı, Çubuk makarna, Gazete kâğıdı

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Gruplar halinde özgün modeller tasarlanır. Köprüye verilecek isim ile yapılacak etkinlik sunulur.

Dersin İşlem Basamakları

Öğrencilere geçen hafta verilen performans görevleri doğrultusunda araştırmaları sonucu edindikleri

Bilgiler sınıf ile paylaşılır ve beyin fırtınası yapılır. Öğretmen öğrencilerin fikir geliştirmelerine rehber olur.

Grup üyeleri Karton, Atık kâğıt, Kâğıt havlu rulosu, Tahta oyun blokları, Yapıştırıcı/silikon tabancası, Makas, Çöp şiş, İp, Tahta çubuk karıştırıcı, Çubuk makarna, Gazete kâğıdı, Ağırlık gibi malzemeleri göz önünde bulundurarak yapacakları köprü tasarımını kâğıda çizer. Öğretmen öğrenciler modeli inşa etmeden standartları hatırlatarak onların sorularını yanıtlar. Eksiklerini tamamlayan öğrenciler en sağlam köprüyü iş birliği içerisinde tasarlar. Her grup tasarladıkları köprüyü sınıfa tanıtarak kullandıkları bir köprü üzerindeki cisme etki eden kuvvetleri ve bu kuvvetlerin adlarını, yönlerini belirtir. Süreç sonunda öğrenciler köprülerine birer isim verir. Öğretmen ise yönergeleri dikkate alıp en sağlam köprüyü oluşturan gruba başarı rozeti verir.

Öğretmen öğrenilen bilginin transferini sağlamak için öğrencilere ek kanıtlar sunar. Bazı yerleri boş olan kavram haritası dağıtır. Öğrenciler haritayı doldurduktan sonra harita tahtaya çizilerek tartışılır. Daha sonra öğretmen akvaryum tekniğini uygular. Ortaya boş bir sandalye konulur. Sandalyeye geçen öğrenciden dengelenmiş, dengelenmemiş kuvvetin başka nerelerde kullanıldığı ve niçin bu kuvvetlerden yararlandığını öğrendiği bilgilere dayanarak ifade etmesi istenilir. Etrafında bulunan diğer öğrenciler ise sandalyedeki arkadaşını dinler. Sandalyedeki öğrenci düşüncesini belirttikten sonra isteyen başka öğrenci sandalyeye geçer. Böylelikle her öğrenci bilgileri transfer etme imkânı elde eder.

Ek- 4 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anlama Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı

Tasarımcı(lar): Sınıf Öğretmenleri Zümresi	
Uygulayıcı(lar): 4. Sınıf Öğretmenleri	
Konu: Metin Türleri (Erdemler Teması)	
Süre: 12 saat/2 hafta	
Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar	
Genel Hedefler	
Öğrencilere farklı metin türlerini göstermek ve buradan yola çıkarak onların söz varlığını geliştirmektir. Tema içeriğindeki ilgili değerlerin kazandırılmasını sağlamaktır. Ortaya çıkaracağı üründe yaratıcı tasarımlar yapması ve kendisini hem yazılı hem sözel olarak ifade etmesidir. Bunu yaparken Türkçeyi yazım ve imla kurallarına, vurgu ve tonlamalara, telaffuz kurallarına dikkat ederek kullanması hedeflenmektedir.	
Büyük Fikir	
Yazarak düşün, değerlerini metinlerle ifade et.	
Kazanımlar	
Bilgi Kazanımları	Beceri Kazanımları
<ul style="list-style-type: none">• Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin bilir.• Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.• Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.• Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.• Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.	<ul style="list-style-type: none">• Hazırlıksız konuşmalar yapar.• Hazırlıklı konuşmalar yapar.• Konuşma stratejilerini uygular• Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.• Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.• Okuduğu metnin konusunu belirler.• Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.• Metin türlerini ayırt eder.• Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.• Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.• Yazdıklarını paylaşır.• Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.• Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.• Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.• Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.
Anlama	
Anlama İfadeleri	Temel Sorular
<ul style="list-style-type: none">✓ Farklı metin türlerinin yazılış şekillerini ve bütünlüğünü anlar.✓ Yazarken noktalama işaretlerini neden kullandığımızı anlar.✓ Bireysel değerlerin toplum üzerindeki etkisini anlar.✓ Fiziksel ve zihinsel olarak her insanın birbirinden farklı olduğunu anlar.✓ Toplum içerisinde her birey farklıdır. Bireysel farklılıkların toplum huzurunu sağlamada beraberinde saygı, sevgi,	<ol style="list-style-type: none">1. Sınıftaki herkes aklımdan geçen bir cümle söylese anlamlı bir bütün elde eder miyiz?2. Yazılan metinlerin anlamlı hale gelmesi için ne yapılması gerekir?3. Trafik lambaları ve işaretleri araçlara yol gösterir ve şehir içerisindeki düzeni sağlar. Peki, okuduğumuz metinlerde düzeni ne sağlıyor olabilir?

yardımlaşma ve dayanışma gibi değerleri getireceğini anlar.	4. Toplum içinde huzurlu yaşamak için neye ihtiyacımız vardır? 5. Neden birbirimizden farklıyız?
---	---

Transfer

- Öğrenciler Türkçe dersinin üst sınıf düzeylerinde öğrendikleri metin türleriyle ilgili bilgileri kullanacaklardır.
- Günlük yaşantılarında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparak kendilerini ifade edebileceklerdir.
- Edindiği değerleri günlük yaşamlarına aktaracaklardır. Okul içerisinde ve aile hayatında yardımlaşma; toplum bazında dayanışma, okul ve ev ortamında sorumluluk alma, yakın çevresinde veya toplum içerisinde gördüğü bireysel farklılıklara saygı duyma, sevgi gösterme gibi durumlara öğrendiklerini transfer eder.
- Geçmiş yıllardaki hayat bilgisi dersi ile ilişkilendirilir.
- 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin Birey ve Toplum ünitesine öğrendiklerini transfer eder.
- Yaptığı çalışmalarını görsel sanatlar dersi öğretim programının Görsel İletişim ve Biçimlendirme öğrenme alanındaki kazanımlara transfer eder.

İkinci Aşama – Kanıtlar

PERFORMANS GÖREVİ

Farklı metin türlerini (düz yazı, şiir, hikâye, fabl) kullanarak farklı değerler (yardımlaşma, dayanışma, bireysel farklılıklara saygı, doğa sevgisi) ile ilgili proje hazırlamak ve sunmak.

Öğrenciler toplamda 4 gruba ayrılırlar. Her gruba konuyla ilgili bir gazete/ afiş/ bir hikâye kitabı/ röportaj hazırlamaları söylenir. Gruplar ürünlerini hazırlarken farklı metin türlerini kullanacaklardır (Grupların kullanacağı metin türleri ve konu diğer gruplara söylenmemelidir). Öğrenciler, yazı çalışmalarını görseller ile desteklemelidirler. Çalışmaları devam ederken gruplar durdurulur ve kendi çalışmalarından ayrılarak diğer grubun çalışmalarına devam ederler (istasyon tekniği). Öğretmen her istasyon yaptığında grupları takip eder ve öğrencilerin metin türünü ayırt ederek metni doğru bir biçimde devam ettirip ettirmediklerini kontrol eder. Öğrenciler ise çalışma esnasında metin türüne uygun çalışırken birbirlerini değerlendireceklerdir. En son turda çalışmalar tamamlanır ve öğrenciler tamamladıkları çalışmayı sunmak üzere hazırlanırlar. En son öğrencilerden öz değerlendirme yapmaları istenir.

Goal(Hedef): Bu görevdeki amacın öğretmeninin sana verdiği metin türünü ve değeri içeren çalışmayı hazırlamaktır. Yazdığın metin ile ilgili hazırladığın resme ürününde yer ver. Bu çalışmayı hazırladıktan sonra sınıfın metin türleri panosuna yapıştıracağını ve çalışmanı sunacağını.

Role (Rol): Gazete yazarı/ afiş tasarımcısı/hikâye editörü/ röportaj sunucusu

Audience (Seyirci): Sınıf arkadaşları ve öğretmen

Situation (Durum): Yazman gereken yazıyı yaz ve çizimini yap. Yazınla ve çizdiğin resimle alakalı görüşleri al. Son düzeltmelerini yap. Daha sonra diğer arkadaşlarıyla beraber çalışmanı oluştur. Ürünü oluşturduktan sonra rolünü alarak hazırladığın yazıyı ofiste (sınıflarında) diğer arkadaşlarına sun.

Product (Ürün): Farklı metin türlerini kullanarak, değerleri içeren yazıların yer aldığı ürünü hazırlamak ve sunmak.

Standart:

Öğretmen istasyon çalışmasında süreci yakından takip eder ve süreç değerlendirmesi yapar.

Konuyla alakalı ön hazırlık yapma (5 puan)

Yazdığı metinde verilen değeri doğru işlemiş olmak (20 puan)

Hazırlanan metinde yazım ve imla kurallarına uyma (15 puan)

Yazdığı metni uygun görselle destekleme (15 puan)

Sorumluluğu zamanında yerine getirme (10 puan)

Çalışmasını sunarken okuma ve konuşma kurallarına uyma (15 puan)

Arkadaşının metninin türünü bulabilme ve metin türüne uygun yazıyı devam ettirebilme (20 puan)

Diğer Kanıtlar
Ünite boyunca öğrencilerin kazanımları kavrama seviyeleri, canlandırma çalışmaları, yazma çalışmaları, noktalama işaretleri etkinlikleri, hikâye haritaları ve öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile ölçülecektir.
Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı
W (Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme)
Konuya giriş aşamasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılacaktır.
H (Dikkat Çekme & Isındırma)
Güven çalışması, kelime tahminleri, hazırlık oyunları, sorular
E (Öğrenciyi Aktif Hale Getirecek Etkinlikler)
Etkileşimli sesli okuma, yaratıcı drama, grup çalışmaları ve tartışmalarla öğrencinin aktif hale gelmesi sağlanacaktır.
R (Geri Bildirim)
Öğrencilere ünite boyunca tüm etkinliklerde ve akabinde performans görevi kontrolünde geri bildirimler verilecek. Çalışmalar esnasında öğrencilere rehberlik edilecektir.
E (Değerlendirme)
İstasyon tekniği, hikâye şiir ve fabl yazma çalışmaları, canlandırmalar, hazırlıklı hazırlıksız konuşmalar, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları.
T (Öğretimi Farklaştırma)
Her öğrencinin öğrenme stilleri, yazım teknikleri, yaratıcı düşünceleri göz önüne alınarak hazırlanan planda sınıf içi ders işleniş seyrine göre bireysel olarak öğrenciyle çalışmalar yapılabilir ya da etkinliğin formatı değiştirilebilir.
O (Sıra ve Düzen)
Hazırlanan ünite planı 12 ders saati içinde uygulanacaktır.
1-2 ve 3. Ders
Dersin Kazanımları
T.4.2.3.Hazırlıklı konuşmalar yapar.
T.4.3.12.Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
T.4.3.16.Okuduğu metnin konusunu belirler.
T.4.3.17.Metin ana fikri/ ana duygusunu belirler.
T.4.3.18.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
T.4.4.20.Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.
T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
T.4.4.10.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Etkileşimli Sesli Okuma

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Feridun Oral- Farklı Ama Aynı kitabı, eşarp, hikâye haritaları, kağıt, kalem

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Çevresindeki bireysel farklılıklara dikkat eder.

Empati duygusunu geliştirir.

Metin yazar.

Metinle ilgili soruları cevaplar.

Dersin İşlem Basamakları

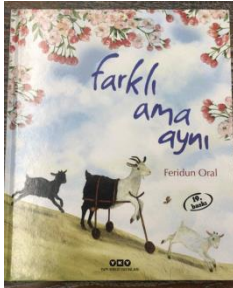
- A)** Öğrencilerden ikişer kişilik gruplar oluşturulması istenir. İki öğrenciden birinin gözleri bir eşarp yardımıyla bağlanır. Diğer öğrenciden onu sınıfın bulunduğu koridorda ve sınıfta gezdirmesi istenir. Tüm öğrenciler gruplar halinde bu görevi yerine getirirler. Roller değişir. Önceki durumda gözü bağlı olan öğrenci diğer arkadaşına yardımcı olur. Öğrencilerden birinin tek ayağı üzerinde yürütmesi istenir. Diğer arkadaşı da onun yürütmesine yardımcı olur. Tüm öğrenciler görevlerini yerine getirdikten sonra bu etkinliği neden yapmış olabilecekleri tartışılır.

B) Öğretmen öğrencilere A4 kâğıdı verir. Tek renk bir kalem seçmelerini söyler. Daha sonra öğrencilere duyduklarını çizim diyerek aşağıdaki yönergeleri verir. Yönergelerin verilme esnasında çocuğun soracağı hiçbir soruya cevap verilmez. Birbirlerinin çalışmasına bakmasına da izin verilmez. Bireysel çalışacaklardır.

 - Kâğıdın ortasına düz bir çizgi çizin.
 - Çizginin üstüne iki tane bulut çizin.
 - Çizginin altına bir ev çizin.
 - Kâğıdın sağ üst köşesine bir güneş çizin.
 - Kâğıdın sol alt kısmına bir ağaç çizin.

Çalışma sonunda öğrenciler resimlerini havaya kaldırarak birbirlerine gösterirler. Öğretmen öncelikle bir kalem seçin dedim, neden farklı renkleri seçtiniz? Hepinize aynı şeyleri söyledim. Aynı cümleleri duymanıza rağmen neden resimleriniz birbirinden farklı oldu? Gibi sorular sorarak öğrencilerin tartışmaya katılmaları ve hazırlıksız konuşma yapmaları sağlanır.

- Öğretmen derse getirmiş olduğu Farklı Ama Aynı (Feridun Oral) Hikâye kitabını etkileşimli sesli okuma stratejilerine uygun bir biçimde öğrencilerle okur. Öğretmen okurken öğrencilere bilmedikleri kelimeleri not almalarını söyler. 1. Okuma sonunda öğrenciler tarafından bilinmeyen kelimeler yazılır ve torbaya atılır. Öğretmen torbadan çektiği kelimeyi öncelikle tahmin ettirir. Daha sonra anlamını açıklar. Kelimeler tekrar torbaya atılır ve öğrenciler rastgele seçerler. Aldıkları kelimenin arka yüzüne önce kelimenin anlamını, sonra kendi cümlelerini yazarlar. En sonda okunur ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığı noktasında öğrenciler birbirlerinin cümlelerini değerlendirir. Sonra öğretmen bilinmeyen kelimelerin tanımlarını yapar. Kelimeleri birer cümle içinde kullanmalarını ister. Daha sonra tüm kelimelerin anlamı bilinecek şekilde 2. Tur okuma yapılır.



- Öğretmen öğrencilerden hikâye haritası oluşturmalarını ister. Hikâye haritasındaki unsurlar: yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter, olay, konu, ana fikir, başlık, benim düşüncelerim, yazarın düşünceleri. Öğrenciler hikâye haritasını doldurduktan sonra verdikleri cevapları sesli okurlar ve cevaplar üzerine tartışılır. Üzerinde tartışıldıktan sonra; öğretmen hikâye metinlerini daha önce öğrendikleri düz yazı metinlerinden farkını soru cevap yöntemiyle açıklar. Daha sonra öğretmen “bireysel farklılıklara saygı duymamak bir sorun teşkil eder mi? Bu konuyu düşünerek yeni bir

hikaye yazınız.” Yönergesini vererek bir hikâye yazma çalışması yaptırır. Çalışma boyunca öğretmen yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımını kontrol eder.

4-5 ve 6. Ders

Dersin Kazanımları

T.4.3.1.Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

T.4.3.16.Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.4.3.17.Metin ana fikri/ana duygusunu belirler.

T.4.3.23.Metin türlerini ayırt eder.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Donuk imge, rol oynama, doğaçlama, şiir oluşturma, yazma çalışmaları

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Doğaya isimli şiir, kâğıt, kalem

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Şiir yazar.

Vurgu tonlamalarla okur.

Doğa sevgisi oluşur.

Dersin İşlem Basamakları

- A)** Öğretmen öğrencilerin mekânda serbest dolaşırken kendilerini ormanda bir ağaç olarak düşünmelerini ve ‘Durun’ yönergesini verdiğinde oldukları yerde durarak bedenlerine ağaç formu vermelerini ister. Bu esnada öğrencilerin, kendi formlarını bozmadan, diğer arkadaşlarını gözlemlemesi sağlanır. Ardından her öğrencinin mekânda tekrar serbest dolaşması ve bu kez bir ağaç türü düşünerek bedenlerine ağaç formu vermeleri istenir. Öğretmen dokunduğu öğrenciye ne ağacı olduğunu sorar.

B) Öğretmen çalışma sonunda ağaçların, doğanın önemi hakkında öğrencilerle konuşur. Daha sonra sınıfın ortasına bir ip yerleştirir. Öğrenciler ipin sağında ve solunda karşılıklı dizilirler. Doğayı neden sevmeliyiz konusu üzerine öğrenciler düşünürler. Fikri olan öğrenci ipin önüne gelerek konuşmasını yapar. Diğer arkadaşları ise sevgi kavramıyla doğayı nasıl ilişkilendirdiğini dinler ve değerlendirir.
- Öğretmen Erol Duran’ın Doğaya isimli şiirini mısralar halinde keser. Öğrencileri 4 gruba ayırır. Mısraları karışık halde verir. Gruplara aldığımız cümleleri bir düzen haline getirin denir. Öğrencilerin sıralaması okunur ve öğretmen gerekli düzenlemeleri yapar. Cümlelerin ahenk içerisinde düzenlenmesinin ve oluşan dörtlüğün şiir ve kıta kavramlarıyla ilişkisi açıklanır. Daha sonra öğretmen ikinci kıtayı ve daha sonra üçüncü kıta eklenerek çalışma tamamlanır. Daha sonra şiir seslendirme çalışması yapılır. Şiir aşağıdaki gibidir:

Doğaya

Doğaya bakarsam aşık olurum
Doğayı seversem maşuk olurum
Doğayı korursam ışık olurum
Aşık maşuk ışık doğa değil mi

Doğaya kulak as biraz sevgi ver
Aşkın çilesini çektiğimiz yer
Nefes aldığımız verdiğimiz yer

Bizim için nefes doğa değil mi

Doğaya zulmeden kendine eder
Yaşam kaynağını dibinden budar
Kendisi yok olup ortadan gider
Her zaman kalıcı doğa değil mi

Doğa verir sana ekmek aşını
Üstünde görürsün her bir işini
Zulmeden belaya sokar başını
Doğayla barışan güler değil mi

Doğa da kurala uyan kazanır
Çok mutlu yaşayıp ömrü uzanır
Herkes kendisini çok güçlü sanır
Doğa hepimizden güçlü değil mi

Yeri göğü insan kirletmiş neden
Ozon tabakası delinmiş birden
Buna sebep olmuş uzaya giden
Dünya da sıcaklık artar değil mi

Kuzey de sıcaktan buzul eridi
Eskiden doğal bir düzen varidi
Ozon tabakası delinmiş miydi
Fazla ışın kanser yapar değil mi

Herkes ne yaparsa kendine yapar
İnsanlar yolundan ne çabuk sapar
Şu kara toprak da çok insan yatar
Doğa çok güçlüdür doğru değil mi

Erol Duran

6. Öğretmen tüm öğrencilerin şiiri sessizce birkaç kez okumasını ister. 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Okuma sonunda gruplardan okudukları şiirin ana duygusu üzerinde düşünmeleri istenir. Gruplara konuşmaları için birkaç dakika süre verilir. Bu ana duyguyu düşünerek grupların donuk imge oluşturması istenir. Günün sonunda şiirin yapısal özellikleri ile ilgili ne öğrendiklerini, doğa sevgisi ile de duygu ve düşüncelerini sözel bir şekilde ifade ederler. Daha sonra doğa sevgisi temalı şiir yazarlar. Ders sonunda yazdıkları şiirleri vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okurlar. Yazdıkları şiirleri yaşadıkları çevreye çıktı alıp asarlar.

7-8 ve 9. Ders

Dersin Kazanımları

- T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder.
- T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Yaratıcı Drama (Rol Oynama, Doğaçlama, Kafa Sesi)

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Tahta, postit kâğıtlar

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Yardımlaşma ve dayanışmanın önemini anlar.

Hayatında hangi alanlarda yardımlaşma ve dayanışma yapılacağını anlar.

Fabl türü hakkında bilgi sahibi olur.

Dersin İşlem Basamakları

- A)** Öğretmen öğrencileri bir tahtanın üzerine sırayla iki kişi olacak şekilde çıkarır. Birbirlerine tutunmadan tahta üzerinde dengede durmaları gerektiğini söyler. Dengede duramayan öğrenci düşer ve oyundan çıkar. Akabinde öğretmen dengede durmak için karşısındaki kişiye tutunmaya çalışma refleks hareketini niye yaptıklarını sorarak insanların birbirlerine ihtiyaç duymasına konuyu bağlar.

B) Öğrenciler çember olur. Bir gönüllü ortaya alınır. Çember dar bir çember olmalıdır. Oyunun amacı ortadaki gönüllüyü dışarı çıkarmamaktır. Gönüllü ise çıkmaya çalışacaktır. Oyun ilerlerken ortaya bir gönüllü daha alınır ve iki kişi olarak dışarı çıkmaya çalışırlar. Oyunun seyrine göre bir öğrenci daha alınabilir. Oyun sonunda öğretmen “tek kişi iken çıkmadınız, iki ve ya daha fazla kişi iken rahat bir şekilde çıkabildiniz. Bunun nedeni sizce nedir” gibi sorular sorarak tartışma ortamı oluşturur.
- Öğretmen öğrencilere “Dostum Kaplumbağa” başlığını söyler. Kâğıda metnin nasıl bir metin olacağını, metinden ne beklediklerini, onlara başlığın kendilerine ne sezdirmediğini küçük kâğıtlara yazarak tahtaya yapıştırmaları söylenir. Herkes bireysel yazdıktan sonra öğretmen metni okur:

Dostum Kaplumbağa

Uçsuz bucaksız ormanın içinde yaşayan bin bir türlü canlı varmış. Gölün kenarında yaşayan ise kaplumbağa sessiz sedasız yaşamına devam edermiş. Burada yaşarken orman yaz aylarında oldukça ısınır ve ufak tefek yangınlar çıkarmış. O kesimlerde uzaklaşarak yağmurların yağıp sönmelerini beklermiş. Hayvanlar her gün olduğu gibi hayatlarına devam edermiş. Bir gün yine havalar ısınmış çalı çırpı kurumuş ve yangın başlamıştır. Hayvanlar kaçışacak yer ararken yangından kaçmak için gölü aşmaları gerekirmiş. Uçsuz bucaksız mesafeler olduğundan dolayı büyük canlılar üstünden atlayıp geçmiş. Ufak tefek olan akrep ise geçecek yer bulamamış. Nehrin bu tarafında kaldığı sürece ölüme ne kadar yaklaştığını fark etmiş. Kenar kısmında kaplumbağanın yangını seyrettiğini görünce ondan yardım isteyebileceğini görmüş. Yanına yaklaşmış şöyle demiş. Kaplumbağa kardeş yangın var beni gölün karşısına taşıyor musun? Kaplumbağa ise tabii yardımcı olurum demiş. Kaplumbağanın sırtına binerek uzun bir yolculuğa çıkarak akrebi yangından kurtarmıştır. Gölün karşısına geçmişler ve derin bir nefes alarak teşekkür etmiş. İyilik borcunu unutmayacağını bir gün mutlaka ödeyeceğini söylemiş.

Daha sonra metnin sonunda sezgileri ile okunan metin arasında benzerlik ve farklılıkları yazarak tekrardan tahtaya yapıştırmaları söylenir. Karşılaştırmalar sonucunda tutarlılığı olan kâğıtlar kalırken diğer kâğıtlar indirilir. Daha sonra öğrencilere “Bu metnin bir önceki derslerde okunan hikâye kitabından farkı nedir? Metne bir başlık koysanız bu ne olurdu? Neden? Kendinizi akrebin yerine koyun. Ne hissederdiniz ve o an ne yapardınız? Bu fablın konusu nedir? Ana fikri nedir? Günlük hayatınızdan bir yardımlaşma anınızı anlatır mısınız?” gibi sorular sorulur. Öğrencilerin tartışması sağlanır.

- Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır. Yardımlaşma ve dayanışma konularının yer aldığı bir fabl yazmaları istenir. Yazılan fablları gruptaki bir kişi okurken diğer üç kişiden o fabli canlandırması beklenir. Öğrenciler çalışmalarını hazırlarlar ve sonrasında sunarlar.

10-11 ve 12. Ders

Dersin Kazanımları

Yazdıklarını paylaşır.

Metin türlerini ayırt eder.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Yaratıcı Drama (Rol Oynama, Doğaçlama), İstasyon Tekniği

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Kâğıt, kalem, boya kalemleri, sembolik mikrofon

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Metin yazma

Farklı türdeki metin türlerini fark etme ve devam ettirebilme

Hazırlıklı konuşma yapma

Dersin İşlem Basamakları

- 10.** Öğretmen öğrencileri çember yapar. Geçtiğimiz haftalarda neler öğrendiklerini minik bir kâğıda yazmalarını söyler. Daha sonra yazılan kâğıtlar çemberin ortasına atılır ve öğrenciler çemberde dönerler. Durduklarında ise yakınından bir kâğıt seçerler ve seçtikleri kâğıdı sesli bir şekilde okurlar. Akabinde üzerine konuşulur.
- 11.** Öğrenciler toplamda 4 gruba ayrılırlar. Her gruba konuyla ilgili bir gazete/ afiş/ bir hikâye kitabı/ röportaj hazırlamaları söylenir. Gruplar ürünlerini hazırlarken farklı metin türlerini kullanacaklardır (Grupların kullanacağı metin türleri ve konu diğer gruplara söylenmemelidir). Yazı çalışmalarını görseller ile desteklemelidirler. Çalışmaları devam ederken gruplar durdurulur ve kendi çalışmalarından ayrılarak diğer grubun çalışmalarına devam ederler (istasyon tekniği). Öğretmen her istasyon yaptığında grupları takip eder ve öğrencilerin metin türünü ayırt ederek doğru bir biçimde devam ettirip ettiremediğini kontrol eder. Öğrenciler ise çalışma esnasında metin türüne uygun çalışırken birbirlerini değerlendireceklerdir.
- 12.** En son turda çalışmalar tamamlanır ve öğrenciler tamamladıkları çalışmayı sunmak üzere hazırlanırlar. Her öğrenciden çalışma sürecini birkaç cümle ile değerlendirmesi istenir. Daha sonra sunumlar dinlenir ve üzerine konuşulur. Özellikle akran değerlendirmesine dikkat edilir. Sunum sonunda öğretmen ve öğrenci dönütleri doğrultusunda öğrenciler bireysel olarak öz değerlendirme kâğıtlarına başarılı ve başarısız olduğu yönlerini yazar.

Ek- 5 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayının Anlamaya Dayalı Tasarıma Göre Hazırladığı Ders Tasarımı

Tasarımcı(lar): Sosyal Bilgiler Öğretmeni	
Uygulayıcı(lar): 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenler Zümresi	
Konu: Yükseliş Dönemi ve Padişahları (7. Sınıf)	
Süre: 5 Saat	
Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar	
Genel Hedefler Tarihin bıraktığı izlerini ve yaşanan olayları bilir. Padişahları, devlet adamlarını ve o dönemlerde yaşanan olayları, durumları kavrar. Gelecekle sentezleyerek çıkarımlar yapar. Tarihin başarısını özümsemiş olma hedefidir.	
Büyük Fikir Yükselişin izini takip ediyorum.	
Kazanımlar	
Bilgi Kazanımları	Beceri Kazanımları
<ul style="list-style-type: none">• Yükseliş dönemi öncesini ve yükseliş denilen kavram ile değişiklik arasında farkı kavrar.• Osmanlı'yı ve Osmanlı'nın yükseliş dönemini anlar.• Padişahları tanıır.• Hangi padişah döneminde, hangi olaylar yaşanmış bilir.• Yenilikleri anlamlandırabilir.• Farklılıkları, nedenleri ve sonuçları ilişkilendirir.	<ul style="list-style-type: none">• O döneme ait olumlu veya olumsuz olayları gösterir, tartışır.• Dönem içindeki değişimleri fark eder ve sorgular.• Kişiler ve olaylar hakkında düşünür, fikirler oluşturur, tartışır.• Gelecekteki sosyal kültürel ve diğer alanlarda çıkarım yapabilir.• Bir sonraki dönem olan, çöküş dönemi ile ilgili tahmini fikirler edinebilir.• Dönemde yaşanan olaylar ve dönemdeki kişiler hakkında yorum yapabilir, sıralayabilir.
Anlama	

Anlama İfadeleri	Temel Sorular
<ol style="list-style-type: none"> Geçmişte yaşanan olayların etkilerini ve önemlerini anlar. Dönemdeki Kişileri tanıır, karakterlerini ve yapılan faaliyetleri kavrar. Dönemin farkını açıklar. Dönem izleri hakkında yorumlar. 	<ol style="list-style-type: none"> Eğer Fatih Sultan Mehmet olmasaydı ya da böyle bir karaktere sahip olmasaydı ne olabilirdi? İstanbul fetih edilmese ne olurdu? Siz kanuni Sultan Süleyman olsaydınız ne yapardınız? Yavuz Sultan Selimin mahlasının ne olduğunu ve nereden geldiğini biliyor musunuz?

Transfer

- Çocuklar, tarihindeki büyük dönemleri ve zamanları bilecek. O döneme ait önemli olayları, kişileri ve günümüzdeki izlerini bilecektir. Bu bilinçle tarihini, kültürünü ve miraslarını koruyacaktır. İlerleyen zamanlarda yaşam içinde karşılaşılabilecek olaylar karşısında geçmişin izlerinden yola çıkabilecek derece de kavramalıdır. Ders içerisinde ise bir sonraki ders olan, çöküş dönemin sebeplerini, kıyılcımların neler olduğu ve tetikleyecek durumları göz önüne alarak fikir sahibi olabilir.

İkinci Aşama – Kanıtlar

PERFORMANS GÖREVİ



Goal (hedef): Yükseliş dönemindeki padişahlarını ve dönem içinde yaşanan olayları sırayla anlamlı bir senaryoya dönüştürmektir. En sonunda bunun bir gösteriye dönüştürmek gereklidir.

Role(rol): Senarist ve canlandırma

Audience(izleyici): Öğrenciler 7.sınıf

Situation(durum): Sen bir senaristsin ve Osmanlının yükseliş dönemini anlatan kısa bir senaryo yazacaksın bu senaryoda bildiklerini sırayla, öyküleyerek yazacağın bir senaryo olacak en az bir padişah ve olayı canlandırmaya dönüşecek

Product(ürün): Yükseliş dönemi ile ilgili öğrencinin bilgilerini sıralayarak, aktaracakları bir yazı bir metin senaryo oluşacak ve bir canlandırma olacak.

Standarts (standartlar):Senaryo düzeni(10 puan)

Kullanılan karakterler için görseller(10p)

Karakterlerin kişiliklerinin betimlenmesi(10p)

Zamanında yapmak(10p)

Doğru şekilde sunmak (10P)

Rollere ayırmak(10p)

Kişiler ve dönemlerle ilgili yorumlar yapmak(10p)

Canlandırmada yönetimi ve düzenlemeyi sağlama(20p)

Kendi yorumlamasıyla uygulama çevirme transferler yapma(10p)

<p>Diğer Kanıtlar</p> <p>Testler, Çalışma Kartları</p>
<p>Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı</p>
<p style="text-align: center;">W (Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme)</p> <p>Öğrenciyi konu hakkında amaç, hedef ve sonuçlar ilgili bilgi verilir. Çocuk bu üniteye yükseliş dönemini, dönem padişahlarını olayları ve durumları inceleyeceğini bilir.</p>
<p style="text-align: center;">H (Dikkat Çekme & Isındırma)</p> <p>Konu başında temel sorular sorulur, cevaplar doğrultusunda bağlayıcı bir hikâye ile derse geçilir.(Yavuz Sultan Selimin mahlasının nereden geldiği ve fetihle ilgili ilginç bilgi sunulur.)</p>
<p style="text-align: center;">E (Öğrenciyi Aktif Hale Getirecek Etkinlikler)</p> <p>Çocuklarla dönem içindeki önemli olaylarla ilgili zihin haritası oluşturulur. Daha sonra kişilerle ilgili kartlar, tanıma kartları hazırlanır.</p>
<p style="text-align: center;">R (Geri Bildirim)</p> <p>Bunun sonucunda sıklıkla karşılaşılan yanlışlar, karıştırmalara geri bildirim olarak algılanır ve tekrar edilir.</p>
<p style="text-align: center;">E (Değerlendirme)</p> <p>Testler, kısa cevaplı açıklama soruları kullanılacaktır. Bilmece şeklinde sorular kullanılır.</p>
<p style="text-align: center;">T (Öğretimi Farklılaştırma)</p> <p>Bireyselleştirilerek anlatım işlevi, kişilerin özellikleri ve yeterliklerine göre uygulanacaktır.gerekli araç ve gereçlerden desteği alınacaktır. Bireysel etkinlik kullanılabilir.</p>
<p style="text-align: center;">O (Sıra ve Düzen)</p> <p>Ders 5 ders süresinde işlenecektir.</p>
<p>1. Ders</p>
<p>Dersin Kazanımları</p> <p>Yükseliş dönemi nedir? Bir önceki dönem neler yaşanmış kısa bir hatırlama ve bir önceki dönem ile farklılıklarını karşılaştırma yapılacak</p>
<p>Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler</p> <p>Video izletme, soru –cevap, anlatım, tartışma</p>
<p>Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller</p> <p>Akıllı tahta, youtube, morpa kampüs</p>
<p>Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları</p> <p>Soru cevap ve tartışma</p>

<p>Dersin İşlem Basamakları</p> <p>Ünite ile ilgili genel bilgi verilir. temel sorular sorulur. Cevaplar ile derse geçiş yapılır. Videolar ve tartışmalarla derse olan ilgi artırılır. Konu anlatımını sorular ve cevaplarla devam edilir. Önceki ve gelecek derslerle ilgili transferler yapılır.</p>
<p>2. Ders</p>
<p>Dersin Kazanımları</p> <p>Fatih Sultan ve Bayezid dönemi hakkında bilgileri sorgulanır kişiler betimlenmesi istenilir. Sonra dönem ve kişiler anlatılır. Bu padişahların özellikleri döneminin özelliklerinden bahsedilir.</p>
<p>Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler</p> <p>Video izletmek, canlandırma yaptırmak ve sunum yapma yaptırmak ve kendine göre yeni fikirleri ile tarihi değiştirecek farklı fikirler kullandırma yaratıcı düşünme yaptırılır.</p>
<p>Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller</p> <p>Akıllı tahta</p>
<p>Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları</p> <p>İzlediği videoda hoşuna giden bir kısmı canlandırma yâda seslendirme yaptırmak ve sunumlarla aktifleştirme derse katılım sağlama</p>
<p>Dersin İşlem Basamakları</p> <p>Sunuş yolu ve temel sorularla dersin bilgi aktarımı ve ilgi çekme basamakları yapılır. Daha sonra video izlenir. Çocukların derse katılımı ile küçük drama sahneleri ve öykülerin kendi fikirleri ile anlatımı edilen bilgilerin sunumu gibi katılımlar dinlenecektir.</p>
<p>3. Ders</p>
<p>Dersin Kazanımları: Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman dönemi anlatılır.</p>
<p>Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler:</p> <p>Hikâye anlatımı araştırma ve tartışma grupları oluşturma ve beyin fırtınası kullanılır.</p>
<p>Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller</p> <p>Akıllı tahta, internet, tahta</p>
<p>Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları</p> <p>Gruplara ayırarak tartışma, anlatma, sorgulama, araştırma faaliyetleri yaptırılır.</p>
<p>Dersin İşlem Basamakları</p> <p>Dönemin kişilerinin özellikleri anlatılır. Daha sonra olayların neden ve sonuçları araştırılır. Neden, sonuç ve izleri tartışılır. Dönemin olumlu olumsuz yönleri sorgulanır. Dönem hakkında edinimlerini günümüze transfer ederek, bazı durumları, hayal yöntemi ile günümüz hakkında düşünüp anlatma yöntemleri uygulanır.</p>

4. Ders ve 5. Saat

Dersin Kazanımları: 2.Selim ve 3. Murat dönemleri anlatılır.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Anlatım, zihin haritası, morpa kampüs, soru- cevap

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Akıllı tahta, beyaz tahta etkinlik kartları

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Soru cevap ve zihin haritası oluşturma, çalışma kartları ile oyun oynama

Dersin İşlem Basamakları

Dönem ve kişiler hakkında bilgi verilir. Olaylarla ilgili zihin haritası oluşturulur. Soru cevapla padişahlar tanıma tekrarı yapılır. Morpa kampüs etkinliklerinden ve videolarından yararlanılır.

5. saat için:

Değerlendirme ve genel tekrar yapılır. Çalışma kâğıtları ve testler kullanılır. Çocuklar buna aktif katılım gösterir. Öncelikle temel sorulara büyük fikir değinilerek, konu özeti daha sonra bireysel olarak çalışma kâğıtları ve testler yapılır. Bunların değerlendirilmesi yapılır. En çok hatanın yapıldığı konu tekrar edilir. Bireysel hatalar da düzeltilir. Bireysel farklılıklar ders dışında farklı etkinlik ve yöntemlerle desteklenir.

Ek- 6 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmen Adaylarının
Anlamaya Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı

Tasarımcı(lar): PDR Zümresi	
Uygulayıcı(lar): Psikolojik Danışman	
Konu: Sınıf Eğitimi	
Süre: 5 saat	
Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar	
Genel Hedefler	
Öğrencilerin kendilerini tanıyan, kendi duygularının farkına varan, sınırlarını belirleyebilen, başkalarının duygularına saygı duyabilen ve tüm bunları sosyal ortamlarında kullanabilecekleri bir yaşam becerisi kazandırmaktır.	
Büyük Fikir	
Toplum içerisinde etkili iletişim yoluyla sınırlarını koruyabilen bireyler yetiştirmek.	
Kazanımlar	
Bilgi Kazanımları	Beceri Kazanımları
<ul style="list-style-type: none">Etkili iletişimin temel unsurlarını bilir.İletişim kavramının ne anlama geldiğini tanımlar.Duyguları tanıır ve ifade eder.Sınır kavramını öğrenir.Kendini ifade etmeyi öğrenir.	<ul style="list-style-type: none">Kendisine yöneltilen davranışların altındaki duyguları sorgular.Özbenliğine yönelik her türlü sınırı aşan durumlara karşı hayır diyebilir.Sosyal ilişkilerinde sınırlarını koruyabilir.Etkili olan iletişim becerilerini sosyal ilişkilerinde kullanabilir.Günlük yaşamında sınırları korumaya önem gösterir.
Anlama	
Anlama İfadeleri	Temel Sorular
<ol style="list-style-type: none">Sınırların önemini anlar.Sınır ihlali sonrasında ortaya çıkabilecek potansiyel duyguları ve durumları anlar.Etkili iletişim sonucu ortaya çıkabilecek duyguları anlar.	<ol style="list-style-type: none">Neden sınır koymalıyız?Sınır koymanın önemi nedir?Etkili iletişim kurmak için neler yapabiliriz?Sınırlarımızı korumak için neler yapabiliriz?

Transfer

- Birey, sosyal çevresiyle iletişim kurarken etkili iletişim becerilerini kullanır ve çevresini bu davranışa yönlendirir.
- Birey, öğrendiği bilgileri gerçek hayatta uygular ve sınır konusunda çevresini bilgilendirir.



İkinci Aşama – Kanıtlar

PERFORMANS GÖREVİ

G.R.A.S.P.S Tablosu öğrencilere verilmek üzere hazırlanacaktır.



Goal (Hedef): Öğretmen öğrencilerine sınır ihlali konusunu benimsetmek üzerine bir canlandırma planlar. Sınıftaki öğrenci sayısı az ise yuvarlak bir oturma düzeni oluşturulur. Eğer öğrenci sayısı fazlaysa öğretmen ve öğrenciler sınıfın ortasında canlandırmalarını yaparken diğer öğrenciler normal oturma düzeninde oturmaya devam eder.

Senaryo 1: Öğretmen, seçilen bir öğrenci ile birlikte ilk canlandırmaya başlar. Öğretmen öğrencinin rolünü üstlenir. Öğrenci ise kendi rolündedir. Öğrencin arkadaşı rolündeki öğretmen, öğrenciyi sürekli bir yerlere davet eder. Öğrenci ödevi veya sınavı olduğunu söylese de öğrencinin arkadaşı rolündeki öğretmen sürekli görüşmek için ısrar eder. Mesaj atar, arar ve öğrenciyi rahatsız etmeye devam eder. Öğrenci kendi sınırını ihlal eden bu durumla ilgili ne yapar, bu duruma nasıl karşılık verir?

Senaryo 2: Öğretmen; bu sefer diğer bir öğrenci ile yabancı bir kişi rolünü üstlenerek canlandırma yapar. Yabancı rolündeki öğretmen, karşılaştığı öğrenciyeye özel hayatı ile ilgili sorular sorar, jest ve mimikleri ile onu rahatsız eder. Öğrenci bu yabancı ile nasıl iletişime geçmelidir? Sınırını nasıl korumalıdır?

Senaryo 3: Öğretmen bu sefer ebeveyn rolünü üstlenir. Ebeveyn rolündeki öğretmen, öğrenci üzerinde ders konusunda psikolojik baskı yapar, arkadaşlarıyla görüşmesine izin vermez, telefonunu karıştırır, izinsiz eşyalarını karıştırır? Öğrenci bu sınır ihlali karşısında nasıl bir yol izlemelidir? Sınırını nasıl korumalıdır?

Role (Rol): Sınır ihlallerine maruz kalan, 11 yaşında bir öğrencisin.

Audience (İzleyici): Diğer grup üyeleri.

Situation (Durum): Psikolojik Danışman'ın girmiş olduğu zorba rolüne karşı sınırlarını korumaya çalışacaksınız.

Product (Ürün): Rol oynama tekniği ile bir gösteri yapmak.

Standarts (Standartlar): Etkili iletişim kurarak sınırlarını koruyacaksınız ve en az 3 dakika sürecek.

Diğer Kanıtlar

Hataları değerlendirmeye yönelik akran değerlendirmesi yaparak geri dönüt sağlarız.

Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı

W (Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme)

Öğrenciler, psikoeğitim programının içeriği, kuralları ve süreci hakkında bilgilendirilir. Kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinlikleri sosyal yaşamlarına entegre etmeleri beklenir.

H (Dikkat Çekme & Isındırma)

• Bilgi Balonu

Grup lideri, etkinliğe başlamadan önce her öğrenciyeye birer sarı balon ve tahta kalem verir. Daha sonra etkinliğe geçilir. Tüm katılımcılar sırasıyla isimlerini ve kendileriyle ilgili özelliklerini önce sesli olarak dile getirdikten sonra bu balona yazarlar. Daha sonrasında grup lideri tüm üyelerin gözlerini kapatmalarını ve balonlarını havaya atmalarını ister. Katılımcılar gözlerini açtıktan sonra yerden rastgele bir balon alırlar ve balonun üzerindeki bilgilerin sahibine balonu verirler. Tüm balonlar doğru kişilerin eline ulaşılan kadar etkinlik devam eder.



E (Öğrenciyi Aktif Hale Getirecek Etkinlikler)

• Etiketli Dinleme

Grup lideri, etkinliğe başlamadan önce “Etkin Dinlemenin Nasıl Gerçekleştirileceği” ile ilgili olarak, üyelere bilgi verir. Daha sonra etkinliğe geçilir. Tüm grup içinden 3 gönüllü katılımcı seçilir. Bu gönüllüler diğer üyelere yüzü dönük olarak yan yana oturur. Her birinin 3 dakika süresi vardır ve bu süre içerisinde kendilerinin seçtiği bir konuda diğer üyelere bakarak konuşmaları, bilgi vermeleri istenir. (Bu konu, üyenin sevdiği bir çizgi film karakteri, sevdiği bir kahraman, bir şarkıcı olabileceği gibi, okul, tatil, internet oyunları gibi çeşitlendirilebilir.) Konuşan kişinin arkasından, grup lideri o kişi konuşmaya başladığı an üzerinde talimat yazılı kağıdı (etiketi) karşıdaki dinleyici üyelere gösterir. Bu etiketteki ifadeyi (örneğin: İlgi ile dinleyin) konuşanlar görmemelidir. Dinleyen üyelerin bu ifadeye uygun olarak dinlemeleri sağlanır. Sonra diğer gönüllüye geçilir. Böylece 3 gönüllünün konuşmasına farklı tarzlarda dinleme yapılır. Oyunu yöneten grup lideri farklı talimatlara göre kendi de gruba öncülük edebilir ve rol icabı konuşanı talimata göre dinleyebilir. 3 gönüllü de konuşmasını bitirince tartışma bölümüne geçilir.

Etiketler:

- Etkin Dinleyin
- Başka Şeylerle İlgilenin – Etkin Dinleyin
- Sözüünü Kesin – Etkin Dinleyin

Tartışma Soruları:

Önce konuşmacılara şu sorular yöneltilir ve paylaşım sağlanır:

Sizi nasıl dinlediler?

Konuşmaya hevesiniz kaldı mı?

Günlük hayatta böyle dinlenseniz tepkiniz ne olur?

Dinleyicilere talimat verildiğini fark ettiniz mi?

Katılımcı üyelere şu sorular sorulur:

Size verilen talimata göre dinlemekte zorlandınız mı?

Konuşmacıların dinleme şekliyle ilgili beden dilini fark ettiniz mi?

• Duygu İfade Cümleleri Etkinliği

Yönerge: Grup lideri üyelere, “Yaşadığımız duygulara “iyi-kötü”, “doğru-yanlış” diyebilir miyiz?” sorusunu yöneltilir. Üyelerden alınan cevaplardan sonra; “İyi-kötü ya da yanlış-doğru duygu yoktur. Her türlü duygunun yaşanması doğaldır. Doğru ya da yanlış olarak değerlendirebileceğimiz şey duygulara verdiğimiz tepkilerdir. Örneğin; öfke yanlış bir duygu

değildir. Fakat öfkelendiğimizde bunu çok kırıcı bir dille karşıya anlatmamız yanlıştır. O halde önemli olan şey duygularımızı nasıl ifade edeceğimizdir.’ der. Grup lideri daha sonra tahtaya yüz ifadelerinden oluşan resmi asar ve her üyeye tablodan birer tane dağıtır. Tahtada asılı resimdeki yüz ifadeleri kendilerinde hangi duyguyu çağrıştırıyorsa o duyguya yönelik yaşadıkları bir olayı, yaşadıkları duygunun nedenini ve yaşadıkları bu duyguyu en uygun nasıl ifade edilebileceklerini yazmalarını ister.

- 1) Sevinç
- 2) Öfke
- 3) Keder
- 4) Korku
- 5) Reddetmek
- 6) Şaşırarak

Grup üyeleri yazma işlemini bitirdikten sonra lider, öncelikle resimlerde görünen yüz ifadelerindeki duyguları gruba sorar. Grup üyelerinden birkaç cevap aldıktan sonra yüz ifadelerindeki duyguların ne olduğunu resimlerin altına yazar. Daha sonra grup üyelerinden bu duygulara yönelik formdaki yazdıkları ifadeleri paylaşmalarını ister. Paylaşılan duygu ifadelerini tahtaya yazar. 4. Etkinlik 2: Duygu İfade Cümleleri 21 Paylaşımlar tamamlandıktan sonra grup lideri, aynı duyguların ne kadar farklı yaşanabileceğine dikkat çeker. Duyguları anlama ve ifade ediş tarzımızın hayatımızı olumlu-olumsuz yönde ne kadar etkilediğine değinir ve grup üyelerinin de fikirlerini alarak süreci sonlandırır.



- **Hayır ve Evet Etkinliği**

Evet ve Hayır Denilen Durumlar

Yönerge: Öğrencilere Form (Evet-Hayır formu) dağıtılır ve 5 dakika süre verilerek doldurmaları istenilir. Üyelere formdaki örnek durumlarla karşılaştıklarını düşünmeleri söylenir. Bu durumlarla karşılaştıklarında “evet” ya da “hayır” demeleri durumunda neler olabileceğini düşünmeleri ve karşısındaki sütuna ise düşüncelerini yazmaları istenir. Formun son kısmında boş bırakılan sütuna ise, günlük yaşamda karşılaştıkları ve “Hayır” demekte zorlandıkları bir durumu düşünerek yazmaları söylenir. Yazdıkları durumda “Evet” ya da “Hayır” cevabı vermeleri halinde neler olacağını değerlendirmeleri istenir. Formun doldurulması tamamlandıktan sonra, öğrencilerle beraber her bir duruma verilen cevaplar değerlendirilir. Öğrencilerin cevapları yazı tahtasına yazılır ya da kartona yazılarak duvara asılır. Cevaplardaki ortak noktalar tespit edilerek değerlendirilir.



R (Geri Bildirim)

Akran değerlendirilmesi yapılarak öğrencilerin hatalarını görmeleri ve ifade etmeleri sağlanır. Psikolojik Danışmanın vereceği dönütler sonrasında öğrenci hangi bilgileri doğru veya yanlış öğrendiğine ilişkin kendisini değerlendirmesi sağlanır. Gün sonu yapılacak değerlendirmelerle birlikte öğrencilerin o gün öğrendiklerini tekrar etmeleri sağlanır.

E (Değerlendirme)

Roleplay tekniği kullanılarak bir uygulama yapmaları beklenir.

T (Öğretimi Farklılaştırma)

Psikoeğitim programının geliştirileceği ortam, o gün oturumda işlenecek ana kavram hakkında görsel uyarıcılar ile donatılır.

O (Sıra ve Düzen)

5 haftalık bir planlama yapılmıştır. Her hafta 1 ders saati kullanılacaktır.

1. Ders

Dersin Kazanımları:

1. Duyguları anlama ve kişilerin sınırlarına saygı konularında farkındalık oluşturma
2. Üyelerin eğlenceli bir şekilde tanışmalarını sağlamak
3. Üyelerin programdan beklentilerini ifade etmelerini ve grup kurallarının oluşturulmasını sağlamak

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler:

Tanışma etkinliği, sunuş yoluyla anlatım, soru-cevap, tartışma

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller:

Sarı balon, tahta kalem, tahta, A4 kağıdı, kalem.

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları:

Soru cevap yoluyla öğrencilerin fikirleri değerlendirilir.

Dersin İşlem Basamakları:

1. Grup çalışmasının tanıtımı ve grup kurallarının belirlenmesi
2. Isınma Oyunu/Tanışma Etkinliği (Bilgi Balonu)
3. Konuya giriş ve temel kavramların tanıtımı.
4. Değerlendirme? (Ne hissediyorsunuz?)

2. Ders

Dersin Kazanımları:

1. Grup üyelerinin iletişimi başlatma becerilerini geliştirmek
2. Öğrencilerin aktif dinleme ve ben dili kullanma becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurmayı öğrenmelerini sağlamak
3. Üyelerin etkin dinleme becerilerini geliştirmek

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Sunuş yoluyla anlatım, soru-cevap, tartışma.

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller A4 kağıdı, kalem, tahta, tahta kalemi.
Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları Gönüllü öğrenciler etkinlik sırasında istedikleri bir konuyu anlatırlar ve diğer öğrenciler buna yönergeye uygun olarak diledikleri gibi tepki verirler.
Dersin İşlem Basamakları 1. Etiketli Kağıt Etkinliği 2. Etkinlik değerlendirilmesi 3. İletişimin temel unsurları ve iletişim engelleri 4. Değerlendirme. (Ne hissettiniz?)
3. Ders
Dersin Kazanımları: 1. Grup üyelerinin duyguları tanımlarını sağlamak 2. Grup üyelerinin duygularını ifade etmelerini sağlamak 3. Günlük yaşantılarında grup üyelerinin duygularının farkında olma ve ifade etme becerilerini geliştirmek 4. Grup üyelerinin iletişimde uygun tepki verme becerilerini geliştirmek. 5. Grup üyelerinin iletişimde uygun tepki verme becerilerini geliştirmek
Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler Sunuş yoluyla anlatım, soru-cevap, tartışma.
Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller Duygu kartları, tahta, tahta kalemi.
Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları Duygu kartlarında gördükleri duygulara yönelik yaşantı örnekleri vermeleri istenir.
Dersin İşlem Basamakları 1. Duygu nedir? Hangi duyguları yaşarız? Neden yaşarız? 2. Duyguları Tanıma Etkinliği 3. Kendimizi nasıl daha iyi ifade edebiliriz? 4. Değerlendirme (Neler hissettiniz?)

4. Ders

Dersin Kazanımları:

1. Grup üyelerini “Hayır” deme çeşitleri hakkında bilgilendirme.
2. Grup üyelerinde “Hayır diyebilmenin” getireceği kazanımlar hakkında farkındalık geliştirme.
3. Grup üyelerine günlük yaşamda kullanabilecekleri “Hayır deme” yöntemlerini öğretme.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler:

Sunuş yoluyla anlatım, soru-cevap, tartışma.

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller:

Etkinlik Formu, A4 kağıdı, tahta, tahta kalem, kalem.

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları:

Etkinlik formu aracılığıyla hangi durumlarda hayır diyebileceklerini belirtirler.

Dersin İşlem Basamakları:

1. Sınırların önemi
2. Hayır diyebilmenin önemi
3. Evet ve hayır denilebilen durumlar etkinliği
4. Değerlendirme

5. Ders

Dersin Kazanımları:

Uygulanan grup çalışmasının bireylere kazandırdıklarını değerlendirmek ve hayatlarında bu becerileri kullanmalarını sağlamak.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler:

Rol oynama tekniği, soru-cevap, tartışma.

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller:

Tahta, tahta kalem.

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları:

Rol oynama tekniği ile öğrenci öğrendiklerini yaşantı ve davranış haline dönüştürmesi beklenir.

Dersin İşlem Basamakları:

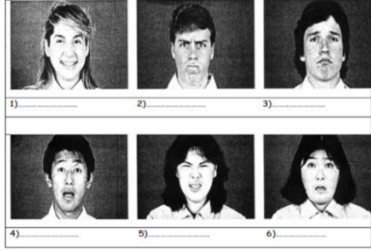
1. Sürecin özetlenmesi
2. Rol oynama tekniğinin uygulanması (Performans Görevi)
3. Geri dönüt
4. Sonlandırma

EVET-HAYIR FORMU

Aşağıda çeşitli zamanlarda karşılaşılabileceğiniz 6 durum yer almaktadır. Her durumu oluştunuz ve durumların yanında yer alan sütünlere ilgili durum karşısında evet dersiniz ne olacağını ve hayır dersiniz ne olacağını yazınız.
Son kutucuk ise sizlerin "hayır" demekte zorlandığınız bir durumu ifade etmeniz için boş bırakılmıştır. Boş kutucuğa "hayır" demekte zorlandığınız günlük hayatınızdan bir durumu yazınız ve sonuçlarını değerlendiriniz.

Durumlar	EVET dersem ne olur?	HAYIR dersem ne olur?
Arkadaşım bugün okula gitmeyiip gezelim diyor.		
Arkadaş grubumda sosyal ağlarda bir kişiyi aşajılamam teklif edildi.		
Arkadaşımla ders çalışmak için buluştuk ama o "boş ver" diyor.		
Arkadaşımın yolunu kestiler. Bana bugün okul çıkışında o kişileri bulmaya güdelim, geçen günün hesabını soralım diyor.		
Arkadaşlar geç saatlere kadar dışarıda kalacaklar. Sen de bizimle kal diyorlar.		

Yüz İfadeleri



Yaşantı-Duygu İfadeleri

YAŞANAN OLAY	DUYGU (Ne hissettiniz?)	DUYGUNUN NEDENİ? (Neden böyle hissettiniz?)	DUYGUNUN UYGUN İFADESİ (Hissettiğiniz duyguyu uygun bir dille nasıl ifade edersiniz?)

Ek- 7 Matematik Öğretmen Adaylarının Anlamaya Dayalı Tasarıma Göre Hazırladıkları Ders Tasarımı

Tasarımcı(lar): Matematik Öğretmenleri Zümresi	
Uygulayıcı(lar): 7.Sınıf Matematik Dersinde Görev Yapan Öğretmenler	
Konu: Çokgenler	
Süre: 5 ders saati	
Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar	
Genel Hedefler	
Bu ünite de öğretmenin genel hedefi; çokgenlerin (dikdörtgen, paralelkenar, yamuk, düzgün çokgen) açı ve kenar özelliklerinin anlaşılması, alan bağıntısını oluşturup ilgili problemlerin çözülebilmesini sağlamaktır.	
Büyük Fikir	
Yaşamda çokgen izlerini gör!	
Kazanımlar	
Bilgi Kazanımları	Beceri Kazanımları
<ul style="list-style-type: none">• M.7.3.2.1. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.	<ul style="list-style-type: none">• M.7.3.2.2. Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açılarının ve dış açılarının ölçüleri toplamını hesaplar.• M.7.3.2.3. Dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni tanıır; açı özelliklerini belirler• M.7.3.2.4. Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur, ilgili problemleri çözer.• M.7.3.2.5. Alan ile ilgili problemleri çözer.

Anlama

Anlama İfadeleri

1. Öğrenciler, arılar düzgün altıgen kullanarak pal peteklerini oluştururken daha az geometrik şekil kullanarak enerjilerinden tasarruf ettiğini bilir.
2. Öğrenciler, arabaların park yerleri eğer dikdörtgen şeklinde olsaydı daha fazla araba sığacağına farkında olur. Fakat aynı alana sahip park yerinin paralelkenar şeklinde yapılması arabaların park yerine giriş çıkışını kolaylaştırdığı için paralelkenar şeklinde park edildiğini bilir.
3. Öğrenciler, kar tanelerinin şekillerinin çokgen olduğunu ve doğamızda bunun gibi birçok çokgen olduğunu bilir.
4. Öğrenciler, kaplama yaparak alan bağıntısını bulmayı bilir.
5. Öğrenciler, paralelkenardan yamuk geometrik şeklini oluşturabileceklerini öğrenirler. Yamuğu ters çevirip aynısından yan yana çizdikleri zaman bir paralelkenar oluştuğunu ve yamuğun alanının aslında paralelkenarların yarısı olduğunu anlar.
6. Öğrenciler, paralelkenar, kare ve dikdörtgen şekilleri arasındaki ilişkiyi anlarlar.
7. Öğrenciler, karenin dikdörtgenin özel bir durumu olduğunu anlar. Bunun yanı sıra dikdörtgenin ve eşkenar dörtgenin, paralelkenarın özel hâlleri olduğunu anlar. Ayrıca dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve paralelkenar da yamuğun özel durumları olduğunu anlar.

Temel Sorular

1. Arılar bal peteklerinde neden düzgünaltıgeni kullanmayı tercih etmiştir?



2. Arabaların park yerleri neden paralelkenar şeklindedir?



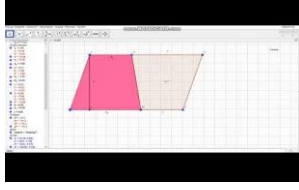
3. Kar taneleri şekilleri hiç ilginizi çekti mi?



4. Dikdörtgen ve kare şeklinde mermerler kullanarak evinizdeki banyoyu nasıl kaplayabilirsiniz?
5. Bir paralelkenarı parçalayarak hangi çokgenleri elde ederiz?

Transfer

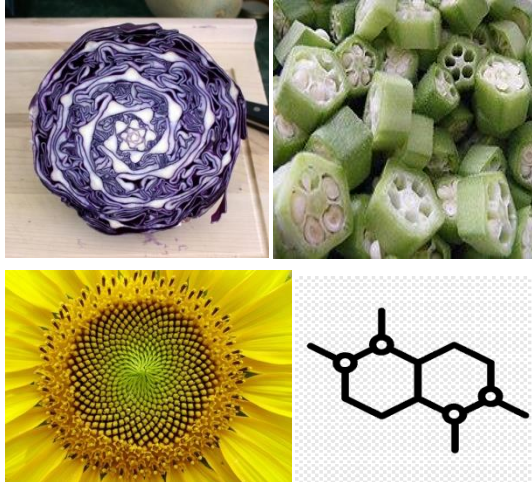
- Çokgenler konusu günlük yaşamımızda birçok alanda karşımıza çıkan bir alandır. Öğrenciler günlük yaşamlarındaki çokgen şekillerini fark etmekte onları algılamakta zorluk çekmektedir. Çokgenlerin özelliklerini bilmemekte ve öğrenmekte zorluk çekmektedirler. Öğrencilerin ilgisini çekmek için günlük yaşam örnekleri kullanabilir ve öğrencilerin çokgenler arasında ilişki kurmasını sağlarız. Öğrencilere dikdörtgenin bir paralelkenar olduğunu, 2 yamuğu birleştirerek paralelkenar oluşabileceğini etkinlikler ile öğretiriz.



- Öğrenciler, bu konuda öğrendikleri kapsamında gerçek hayatlarında;
- Çokgenleri hangi alanda hangi sebeplerle kullandıklarını fark ederler. Bir odadan bir tarlanın alanına, bir ülkenin yüzölçümüne kadar birçok alanda çokgenlerin alanını kullanırlar. Geometrik şekillerin özelliklerini bildiklerinde bir kaplama yaparken hangisinin onlara avantaj sağlayacağını bulabilmelerini sağlar. Geometrik şekiller hayatın birçok alanında avantaj sağlar.
- Mesela bir aileye miras olarak tarla kalmış olsa tarlaları eşit bir şekilde nasıl paylaşacaklarını çokgenlerin alan bağıntısını yaparak kolaylıkla yaparız. Bir iç mimar tasarım yaparken, bir mühendis çizim yaparken, bir usta parke veya mermeri döşerken, bir marangoz bir masayı oluştururken çokgenleri ve çokgenlerin alan bağıntısını kullanırlar. Altıgen somun anahtar günlük hayatta somunu sıkarken veya gevşetirken kullanımını oldukça kolaylaştırır. Evimize bir perde veya halı alırken m^2 cinsinden fiyat hesaplandığı için alan hesabı yapmayı bilmek vereceğimiz fiyatı önceden hesaplamamızı sağlar ve böylelikle bütçe planlamamızı yaparız.



- Matematik dersinde öğrendiğimiz çokgenleri fen derslerine aktarabiliriz. Doğayı incelerken doğada karşılaştığımız bitkilerdeki çokgenleri fark ederiz. İnsan vücudundaki veya çevremizdeki maddelerin moleküllerini incelerken bazı moleküllerin de çokgenlerle benzerlik gösterdiğini görürüz.



- Öğrencilerin tüm öğrendiklerini lise eğitimine geçiş sınavındaki matematik bölümünün sorularını çözerken uygulamaya koyduklarını görürüz.

İkinci Aşama – Kanıtlar

PERFORMANS GÖREVİ

Bana Tişört Tasarla!

G.R.A.S.P.S tablosu öğrencilere verilmek üzere hazırlanacaktır.

Goal (Hedef): Çokgenlerin kendi aralarındaki ilişkileri, farklı özellikleri, kendilerine ait açı ve kenar özellikleri, alanlarını hesaplamalarında birbirinden yararlanma süreçleri dikkate alınarak baskıyapacağınız şekilleri getiriyorsunuz. Bu şekilleri farklı renklerdeki boyalara batırarak sizlere verilen tişörtün sırtında bulunan boş dikdörtgenel bölge içinde hiçbir boşluk kalmayacak şekilde baskı yaparak dolduruyorsunuz.

Role (Rol): Bir tasarım yarışmasındasınız. Çokgenleri kullanarak bir tasarım oluşturacaksınız ve en iyi tasarım sizin olsun istiyorsunuz. Siz bir moda tasarımcısısınız ve yeni bir tişört tasarlayacaksınız.

Audience (Seyirci): Hedef kitlen yarışmanın jürileri, öğretmeniniz, arkadaşlarınız, aileniz ve seyirciler.

Situation (Durum): Bu performans görevinde ilk olarak, çokgenlerin sınıflandırılmasını, kendiaralarındaki ilişkiyi, ortak ve farklı özelliklerini çok iyi bir şekilde bilmemiz gerekmektedir. Tüm bu özelliklere dikkat ederek tişört tasarımını yapmamız gerekmektedir. Tişörtü tasarlarken sırt kısmındaki dikdörtgenel bölgenin içine çokgen baskılarını yerleştirmeye, bölgenin dışına çıkmamaya ve bölgenin içinde boşluk bırakmamaya dikkat etmeniz gerekmektedir. En az bir tane çokgen kullanmanız gerekmektedir. İstedığınız çokgeni seçmekte özgürsünüz. Çalışmanızda hayal gücünüzün sınırlarını zorlayabilirsiniz ve istediğiniz rengi kullanmakta özgürsünüz. Çalışmanızın bitiminde kullandığınız çokgenleri neden tercih ettiğinizi anlatan bir sayfalık bir rapor yazınız.

Product (Ürün): Çokgenlerin arasındaki ilişkiyi biliniz ve bir tablo oluşturunuz. Çokgenlerin alan bağıntılarını biliniz. Hangi çokgenden hangi çokgenlerin oluşabileceğini biliniz. Ortak özellik ve farklı özellikleri ile ilgili tablo oluşturunuz. Son olarak yaptığımız tasarım tişörtleri öğretmen ve arkadaşlarınıza gösteriniz.

Standart: Temiz ve düzenli çalışma (etrafı dağıtmamaya özen gösterme, etrafa boya sıçratmama vb.)(20 PUAN)

Zamanlama (Zamanı verimli kullanabilmiş mi?) (10 PUAN)

Görevi tamamı ile yerine getirme(Çokgenleri kullanarak tişörtün tamamını doldurabilmiş mi?)(15PUAN)

Yaratıcılık (en az 3 farklı çokgen kullanabilme, farklı renkte çokgenler kullanabilme vb.) (15 PUAN)

Çokgenleri doğru ve yerinde kullanabilme (Çokgenler arasında boşluk kalmış mı ve doğru çokgenler seçilmiş mi?) (30 PUAN)

Öğretmen ve işbirliği ve iletişim (10 PUAN)

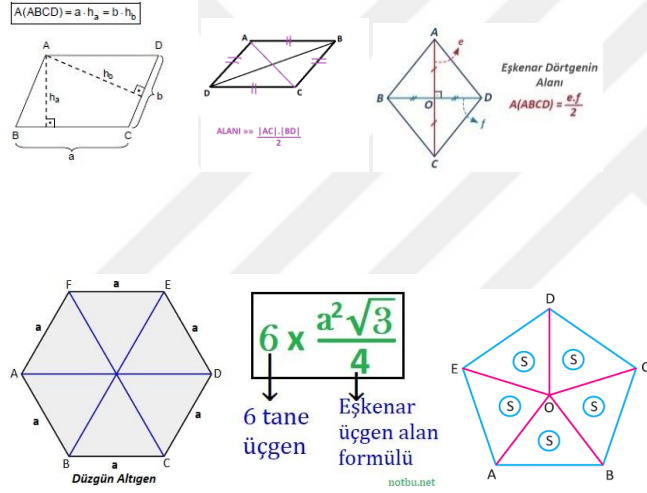
Diğer Kanıtlar

- Çalışma sonundaki rapor
- Çokgenler ile ilgili hazırlanan tablo
- Çalışma ve etkinlik kâğıtları
- Geogebra programında hazırlanan projeler

Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı

W (Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme)

Düzgün çokgenlerin açılarını, alanını bilmenin öğrencilerin hayatına nasıl kolaylıklar sağlayacağı günlük yaşamda nerelerde kullanacağımız üzerinde durulacaktır. Öğrencilere alan mantığını öğretmek için ve alanı günlük yaşamda kullanabilmelerini sağlamak için alan kavramı üzerinde oldukça durulacaktır. Bu ünite ile çokgenlerin elemanlarının (köşegenlerinin, iç ve dış açılarının) görevlerini ve çokgenlerdeki açı hesaplamalarını öğreneceklerdir. Bu kazanımların takibinde ise çokgenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini de kavrayacaklardır. Dikdörtgen ve eşkenar dörtgen, paralelkenarın birer özel hâlidir. Paralelkenarın her bir iç açısının ölçüsü 90° olduğunda dikdörtgen, tüm kenar uzunlukları eşit olduğunda ise eşkenar dörtgen elde edilir. Dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve paralelkenar, yamuğun birer özel hâlidir. Yamuğun paralel olmayan yan kenarları paralel olduğunda paralelkenar elde edilir. Yamuğun paralel olmayan kenarları paralel ve tüm kenarları eş olursa eşkenar dörtgen, paralel olmayan kenarları paralel ve her bir iç açısının ölçüsü 90° olursa dikdörtgen elde edilir. Kare; dikdörtgen ile eşkenar dörtgenin özel hâlidir. Dikdörtgenin tüm kenarları eş olduğunda, eşkenar dörtgenin tüm iç açılarının ölçüleri 90° olduğunda kare elde edilir.



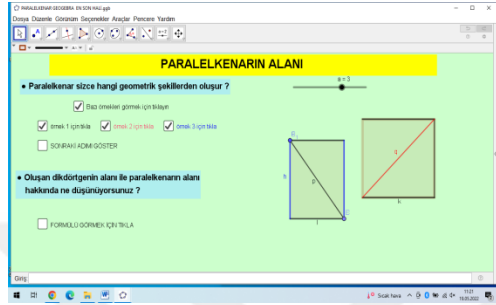
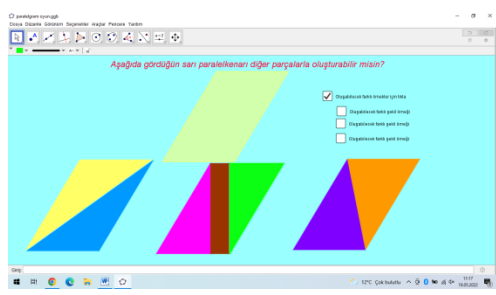
H (Dikkat Çekme & Isındırma)

Büyük fikir derse başlarken öğrencilerde merak duygusu uyandırılmalıdır. Daha sonra ilgilerini çekmek için günlük hayatımızdan dikkat çekici sorular sorularak ve görsellerle desteklenerek devam edilir. Daha sonra öğrencilerden çevrelerinde gördükleri yaratıcı çokgen örneklerini söylemeleri istenir. Çokgen kavramının ne anlama geldiği, açı, kenar ve köşegen özellikleri ve çokgen çeşitleri tartışılır. Devamında modellerden de yararlanır.

E (Öğrenciyi Aktif Hale Getirecek Etkinlikler)

“Paralelgram” Etkinliği

Etkinliğin gerçekleşmesi için ilk olarak öğrencilere geogebra uygulamasının nasıl kullanılacağı kısaca açıklanır. Öğrenciler sırayla tahtaya çıkarılarak hepsinin verilen şekillerden paralelkenar oluşturulması istenir. Bu etkinlik sayesinde paralelkenar parçalandığında hangi geometrik şekillerin ortaya çıktığını öğrenci gözlemler. Ayrıca paralelkenarın alan bağıntısının nasıl oluştuğunu görür ve kare, dikdörtgen ve paralelkenar arasındaki ilişkiyi görür.



“Çokgen Puzzle” Etkinliği

Öğretmen öğrencilere “Tahtayı puzzle zemini olarak düşünüp puzzlei nasıl boşluksuz kaplıyorlarsa tahtayı da çokgenler ile öyle kaplamanızı istiyorum.” diyecektir. Sıra ile öğrenciler tahtaya kalkacak ve birbirleri ile uyumlu çokgenler çizmelerini isteyecek. Tahta boşluksuz bir şekilde puzzle gibi kaplacaktır. Bu etkinlik öğrencilerin zihinlerinde çokgende alan bilgilerini kullanarak tahtayı kaplamalarını sağlayacaktır. Çokgenlerin kendi aralarındaki kenar ve açı ilişkilerini anlamalarını sağlar.

R (Geri Bildirim)

Dersin başlangıcında ısındırma soruları olarak öğrencilere bir defter gösterilerek “Bu bir paralelkenar mı?” diye sorulur. Öğretmen “ Paralelkenarın alan formülünü bilmeden paralelkenarın alanını bulabilir misiniz?” diye bir soru yöneltir. Bu örneklerdeki gibi öğrencileri düşündürücü, açık uçlu, sorgulayıcı sorular öğrencilere yöneltilir.

E (Değerlendirme)

Kısa cevaplı testler, Çoktan seçmeli testler ve GRASPS uygulanacaktır. Son olarak öğrendikleri ile ilgili günlük rapor istenecektir.

T (Öğretimi Farklaştırma)

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre sınıftaki tüm öğrencilerin konuyu öğrenmesi ve etkinliklere katılması hedeflenmektedir. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler için akıllı tahtadan hazırlanan geogebra dosyası açılacak ve tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanacaktır. Burada proje tabanlı öğrenme modeli kullanılarak disiplinler arası etkileşimin sağlanabilmesi, sorumluluk, işbirliği, akıl yürütme olgularında öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve bilgiyi keşfetmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca bu puzzle etkinliğinde birbirleri ile etkileşim halinde olarak öğrenciler ile beyin fırtınası yapacaktır. Öğrenciler performans görevinde psikomotor becerileri ve görsel hafızaları gelişecektir.

O (Sıra ve Düzen)

Konu 5 derste işlenecektir.

1. Ders	
Dersin Kazanımları	Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.
Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Tartışma Tekniği
Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller	Kağıt, kalem.
Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları	Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini keşfedebilmek, bu konudaki kavram yanlışlarını engellemek.
Dersin İşlem Basamakları	Öğrencilerin merak ve ilgilerini uyandırmak için büyük fikir söylenir, merak uyandırıcı sorular üzerine öğrenciler ile konuşulur. Öğrenciler ile düzgün çokgenlerin hangileri olduğu tartışılır daha sonra açı kenar özellikleri öğrencilere anlatılır. Öğrenciler ile tartışma ortamı kurulur ve bütün öğrencilerin derse katılımı sağlanmış olur.
2. Ders	
Dersin Kazanımları	Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açıların ve dış açıların ölçüleri toplamını hesaplar.
Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Gösterip Yaptırma Tekniği
Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller	Kalem, kağıt, EBA
Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları	Çokgenlerin köşegen ve açı özellikleri ile ilgili karşılına çıkabilecek tüm problemlere hazır olmak, her birine çözüm üretmek.
Dersin İşlem Basamakları	Çokgenlerin kenar ve açı özelliklerinden bahsedilir, iç ve dış açıların ölçüleri için hesaplama yapılır.

3. Ders	
Dersin Kazanımları	Dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni tanıır; açı özelliklerini belirler.
Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Etkinlik yapma, Tartışma tekniği
Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller	Hazırlanan geogebra dosyası, kalem, kağıt
Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları	Öğrenciler paralelkenar, yamuk, kare, dikdörtgen arasındaki ilişkiyi anlar ve günlük yaşamlarında kullanırlar.
Dersin İşlem Basamakları	Geogebra dosyası açılarak öğrencilerin paralelkenar, yamuk ve kare arasındaki ilişkiyi oluşturmaları sağlanır. Öğrenciler ile tartışma ortamı kurularak çokgenler ile ilgili tablo hazırlamaları istenir.
4. Ders	
Dersin Kazanımları	Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur, ilgili problemleri çözer.
Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Etkinlik yapma
Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller	Hazırlanan geogebra dosyası, kalem, kağıt
Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları	Öğrenciler eşkenar dörtgenin alan bağıntısını kullanarak yamuğun alan bağıntısını oluştururlar. Dikdörtgenin alan bağıntısını kullanarak paralelkenarın alan bağıntısını kurarlar.
Dersin İşlem Basamakları	Eşkenar dörtgen alan bağıntısı kullanılarak yamuğun alanını nasıl oluşturacağımız anlatılır.

Dikdörtgenin alan bağıntısını kullanarak paralelkenarın alan bağıntısını oluşturulur.

Beyaz tahta kullanılarak her öğrenci sırayla tahtaya kaldırılarak tahtayı boşluk kalmaksızın çokgenler ile doldurulması istenir.

5.Ders

Dersin Kazanımları

Alan ile ilgili problemleri çözer.

Derste Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Örnek olay yöntemi

Kullanılan Araç, Gereç, Materyaller

Beyaz bir tişört, baskı için kullanılacak çokgenler, boyalar, cetvel, kalem.

Öğrencilerin Deneyimlediği Aktif Öğrenme Yaşantıları

Öğrenciler artık düz bir zemini çokgenler ile kaplayabilir. Alanın ne anlama geldiğini bilirler ve günlük yaşamlarında gözlemleyip kullanabilirler.

Dersin İşlem Basamakları

Artık alan bağıntısını bilen öğrencilere performans görevi uygulanır

Ek- 8 Eğitim Etkinliği Öncesi Açık Uçlu Soruları İçeren Form

AD SOYAD :

BÖLÜM:

CİNSİYET:

AÇIK UÇLU SORULAR

1. Tasarım kavramı hakkında ne dersiniz? Hangi alanlarda kullanıldığını söyler misiniz?
2. '*Anlamaya dayalı tasarım*' konusu hakkında bilginiz var mı? Bu zamana kadar eğitim fakültesinde aldığınız derslerde ya da yaptığınız araştırmalarda bu konuyu duydunuz mu?
3. Öğretim yöntem ve tekniklerinden size göre hangisi çocuğun öğrenmesinde etkilidir? Nedenini açıklayabilir misiniz?
4. Çevre koşullarının, sosyal çevrenin ve sınıf tasarımının öğrenme üzerindeki etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Öğretimi tasarlama fikri hakkında ne dersiniz?
6. Öğretmenin program geliştirme süreçlerinde bulunması hakkında ne dersiniz? Sizce öğretmen bu sürecin hangi kısmında etkin rol oynamalı?
7. Ünite planı yapılırken sizce nasıl bir yol izlenmeli? Siz planlama sürecinde ilk adımı nasıl atardınız?
8. Öğretimde '*geriye doğru tasarım*' hakkında bilginiz var mı? Bu konu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
9. '*Büyük fikir*' ifadesi size ne çağırıyor? Yaşamınızda bu tarz fikirlere sahip oldunuz mu?
10. '*Büyük fikir*' kavramını öğretimde kullanmak konusunda düşünceleriniz nedir?

Ek- 9 Eğitim Etkinliği Sonrası Açık Uçlu Soruları İçeren Form

AD SOYAD :

BÖLÜM:

CİNSİYET:

AÇIK UÇLU SORULAR

1. Tasarım kavramı hakkında ne dersiniz? Hangi alanlarda kullanıldığını söyleyebilirsiniz? Çevre koşullarının, sosyal çevrenin ve sınıf tasarımının öğrenme üzerindeki etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Öğretimi tasarlama fikri hakkında ne söylersiniz?
2. '*Anlamaya dayalı tasarım*' konusu hakkında neler söylersiniz?
3. Öğretimde '*geriye doğru tasarım*' hakkında neler söylersiniz?
4. '*Büyük fikir*' ifadesi size ne çağrıştırıyor? Yaşamınızda bu tarz fikirlere sahip oldunuz mu? Büyük fikir kavramını öğretimde kullanmak konusunda düşünceleriniz nedir?
5. Bu kurs sizde bir farkındalık oluşturdu mu? Nasıl bir farkındalık oluştu? Konunun mesleğimize ve yaşantınıza ne katacağını düşünüyorsunuz?

Ek- 10 Tasarım Standartları Rubriği

Lütfen değerlendirme yaparken tasarımın aşağıdaki sorulara ne ölçüde cevap verdiğini belirleyin.

1 - Yetersiz 2 - Orta 3 - Yeterli

1. Aşama – İstenilen Sonuçlar	Tasarım hedeflenen içeriğin büyük fikirlerine ne ölçüde odaklanıyor? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:			
	1. Anlama ifadeleri kalıcı öğrenmeyle ilgili mi? Yeni durumlara uyarlanabilen, dersin özünde yatan ve keşfedilmesi gereken büyük fikirlere dayanıyor mu?	1	2	3
	2. Anlama ifadeleri, anlamlı bağlantılar kurmak için gerekli merak uyandıran temel sorularla destekleniyor mu? Öğrencileri gerçek bir sorgulama yapmak ve derin düşünmek için harekete geçiriyor mu? Bilgilerin aktarılmasını teşvik ediyor mu?	1	2	3
	3. Temel sorular (hızlıca cevap vermek yerine) kışkırtıcı, tartışılabilir ve ana fikirler çerçevesinde sorgulamaya yol açacak sorular mı?	1	2	3
	4. Bilgi ve beceri hedefleri doğru bir şekilde tanımlanmış mı?	1	2	3
	5. Transfer edilecek bilgiler doğru bir şekilde tanımlanmış mıdır?	1	2	3
2. Aşama - Kanıtlar	Değerlendirme araçları istenilen sonuçlar için ne ölçüde adil, geçerli, güvenilir ve yeterli ölçümler yapıyor? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:			
	6. Öğrencilerin otantik (senaryolaştırılmış) performans görevleriyle anladıklarını göstermeleri isteniyor mu?	1	2	3
	7. Öğrenci ürün ve performansını değerlendirmek için uygun ölçütlere dayalı puanlama araçları kullanılıyor mu?	1	2	3
	8. Öğrenmenin kanıtı olarak, çeşitli ve uygun ilave değerlendirme biçimleri kullanılıyor mu?	1	2	3
	9. Değerlendirme araçları, değerlendirme için olduğu kadar öğretmen ve öğrenci için geribildirim amacıyla da kullanılıyor mu?	1	2	3
	10. Öğrenciler öz-değerlendirme için teşvik ediliyor mu?	1	2	3
3. Aşama – Öğrenme Planı	Öğrenme planı ne ölçüde etkili ve merak uyandırıcı? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:			
	11. Öğrenciler ne öğreneceklerini, öğrenecekleri içeriğin neden önemli olduğunu ve onlardan ne beklediğini (ünite hedefi, performans gereklilikleri ve değerlendirici ölçütler) bilecekler mi? (W)	1	2	3
	12. Öğrencilerin ilgisi çekilecek mi? Sorgulama, araştırma, problem çözme ve deney gibi yollarla büyük fikirlerin içine dalabilecekler mi? (H)	1	2	3
	13. Öğrencilerin araştırmak ve büyük fikirleri deneyimlemek için yeterli fırsatı olacak mı? Gerekli performansı gösterme konusunda donanımlı hale gelmek için etkinliklerle desteklenecekler mi? (E)	1	2	3
	14. Öğrencilerin zamanında verilen geribildirimler doğrultusunda çalışmalarını yeniden düşünmek, prova yapmak, tekrar etmek ve düzeltmek için yeterli fırsatları olacak mı? (R)	1	2	3
	15. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme ve yansıtıcı fırsatı olacak mı? (E)	1	2	3
Sizce öğrenme planı:				
16. Tüm öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine hitap edebilecek uygunlukta ve esneklikte mi? (T)	1	2	3	
17. Katılımı ve etkililiği en üst seviyeye çıkarmak için yeterince organize ve sıralı mı? (O)	1	2	3	
18. Tasarımda üç aşamanın tamamı tüm unsurlarıyla birbirleriyle ne ölçüde uyumlu?	1	2	3	
Toplam				

Ek- 11 Eğitim Etkinliğine Dair Fotoğraflar



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Onur BAŞARAN

Doğum Tarihi :

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu:

Lisans : Ankara Üniversitesi/ Matematik Bölümü (2010)

Belgeler : Kırıkkale Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Pedagojik
Formasyon Belgesi/ 2014