



OKUL VE OKUL PROGRAMI FELSEFESİNİN DEĞERLENDİRMESİNDE WİLES VE BONDİ YAKLAŞIMI

THE APPROACH OF WİLES AND BONDİ TO EVALUATE SCHOOL AND
CURRICULUM IN THE CONTEXT OF EDUCATION PHILOSOPHY

Mehmet TAŞDEMİR¹

Öz

Eğitim felsefesi öğretim programı geliştirme etkinliklerinin merkezinde yer almaktadır. Bu süreçte felsefeler karar vermede değer filtreleri gibi hizmet ederler. Bu araştırmanın amacı okul ve uyguladığı eğitim programının felsefesinin değerlendirilmesi bakımından Wiles ve Bondi'in önerdiği değerlendirme yaklaşımını ana hatları ile ortaya koyarak program geliştirme ve değerlendirme alanında ulusal literatüre katkı sağlamaktır. Literatür taramasına dayalı olarak elde edilen bulgulara göre Wiles ve Bondi'in değerlendirme modelinde 5 boyutta 15 alt boyut bulunmaktadır. Bir okulda yapılacak gözlem ve incelemelerde bu boyutlar yapılandırılmış/katı (K) bir yapı sürecinden esnek bir yapıya (E) doğru uzanan bir boylamda anlamlandırılmaya çalışılır. Wiles ve Bondi'ye göre; program amacının (felsefesin) açık olduğu okullarda, yapı ya da esneklik derecesi oldukça sabit olmalıdır. Diğer bir ifade ile yapı ve esnekliğin 5 derecesi (K→E) 15 boyutta belirlendiğinde, grafiksel gösterimle güçlü okullar oldukça dikey sütunlara sahip olmalarına karşın bir okul profilindeki zikzaklı bir model öğrenme tasarısında bir tutarsızlık olduğunu gösterir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, Okul, Program Geliştirme, Program Değerlendirme

Abstract

Philosophy of Education is in the centre of developing activities for curriculum development. In this process, philosophies service as value filters on deciding. In this study, the aim is to contribute to the national literature in curriculum development and curriculum evaluation fields by revealing the evaluation approach of Wiles and Bondi's in terms of evaluating the philosophy of the school and its educational programme. According to the findings which are predicated on literature review, in Wiles and Bondi's evaluation model there are 5 basic dimensions and 15 subdimensions. With the observations and researches in a school, these dimensions are tried to be explained in a longitude from a structured (S) form process to a flexible form (F). For Wiles and Bondi's, in the schools where the philosophy of education is clear, form or flexibility degree has to be quite constant. In other words, If it shows on a chart, a zigzag model in a school's profile shows inconsistency in learning design although stronger schools have quite vertical pillars when the five degrees of form and flexibility are defined in fifteen dimensions. (S→F)

Key Words: Philosophy of Education, School, Curriculum Development, Curriculum Evaluation

¹ Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD, mttasdemir1963@gmail.com

GİRİŞ

Ülkelerin eğitim sistemleri dolayısı ile de okul yapıları farklılıklar göstermektedir. Toplumsal sisteminin eğitim sistemine olan doğrudan eksinden dolayı okul sistemleri de o ölçüde etkilemektedir. Sönmez (2012) her felsefe ve eğitim akımını, yaşamı bir yorumlama ona bir bakış açısı olarak tanımlayarak, her eğitim programının bir felsefi yaklaşım ve eğitim akımlarından en az birine dayanması gerektiğini ifade etmektedir. O'na göre eğitimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nerede verileceği konuları gündeme gelince felsefe derhal devreye girecektir. Öğrenciler ve veliler açısından okulların felsefeleri çok önemli bir önem taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin üyesi oldukları okulun taşıdıkları açık ve gizli mesajların onların arka belleğine kaydedilmesi olası durumlardandır. Bireyler çoğu durumlarda okul sonrası davranışlarının önemli bir boyutunu okulda görüp yaşadıkları üzerine yapılandırmaktadır. Bu yönü ile okul toplumunun tüm öğeleri bireyin gelişmesine etki eden önemli fenomenlerdir. Açık bir toplum oluşturmak, toplumda değişimi eğitim yoluyla sağlamak vb. söylemler *katı yapı* özellik taşıyan okul tipleri ile karşıt söylemlerdir. Buna karşın sessiz ve itaatkâr yapı bir toplumsal düzen içerisinde *esnek yapı* felsefeleri işe koşacak okul yapıları ise güçlüklerle karşılaşacaktır. Bu nedenlerle okul ve okul programlarının felsefi temellerinin anlaşılması, program geliştirme, okul yapısı ve yönetimi, veli ve öğrencilerin okul tercihi üzerine önemli geribildirim sağlayabilir. Genel olarak merkeziyetçi bir yapıya sahip Türk yönetim sisteminin alt sistemlerinden birini oluşturan Türk Milli Eğitim Sistemi merkeziyetçi bir özellik taşımaktadır. Hatta aşırı merkeziyetçidir (Yüksel, 2004). Bu merkeziyetçi yapı içerisinde ülkenin her bir yerinde uygulanacak olan resmi programların uygulanma zorluğuna dolayısı ile farklı bölgelerdeki okulların bir şekilde gizli, örtük programlar uygulanmak durumunda kaldığı yönünde değerlendirmeler bulunmaktadır (Helvacıoğlu, 1994; İnal, 1988; Bacanlı, 1998; Tezcan, 2003; Yüksel, 2004; Demirel, 2012). Bu yönüyle ele alındığında Türkiye'de resmi devlet okulları da örtük felsefi düşünceler içerisinde olabilirler. En azından resmi programdan sapma olup olmadığı ortaya çıkarılabilir. Wiles ve Bondi'in (1988) okul ve uyguladığı programın felsefesinin anlaşılmasında yapılandırdığı değerlendirme yaklaşımı, bazı yönleri bakımından Türkiye'deki okulların felsefi yapılarını ortaya koymada sınırlıklar taşımaktadır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının yapı ve politikalarını belirlemede çoğu durumlarda okulların kendi felsefelerini oluşturma özgürlüğüne sahip olup-olamayacakları önemli bir tartışma konusudur. Buna karşın giderek yaygınlaşma eğilimine giren özel öğretim ve özellikle yükseköğretimin özerk yapısı içerisindeki öğretim kurumları açık ve örtülü olarak taşıdıkları felsefeleri bakımından değerlendirilebilirler.

Goodland'a (1984) göre felsefe program geliştirmede hem program geliştirmeye karar vermenin hem de değişik aşamalarda karar verme işlemlerinin temelini oluşturmaktadır. Ona göre programın felsefesini ve hedeflerini oluşturmadan önce eğitimin doğası ve amaç üzerinde bikir birliğin sağlanması gerekir. Sönmez (1998) felsefe ile eğitimin arasında tutarlı bir etkileşim olduğunu ve bu özelliğin sürekli göz önünde bulundurularak, gereği gibi yerinde ve zamanında kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Ornstein ve Hunkins (2014) ise felsefenin eğitimcilerle özellikle de program çalışanlarına okulları ve sınıfları düzenlemek için gerekli olan çevreyi ya da çevreleri sağladığını ifade etmektedir. Onlara göre tutarlı bir felsefeye sahip olmayan program çalışmalarının netliği ve yönü olmaz. Ülken'e (1967) göre eğitim felsefesi, insanlığın iki büyük eseri olan kültür ve eğitimden, eğitim üzerinde, fakat daima kültür ile ilişkisi bakımından bir düşünce tarzı, bir teori olacaktır. Demirel'e (2012) göre program geliştirmede felsefeden çeşitli aşamalarda yararlanır. Bunların başında program tasarımı ve özellikle de hedef belirleme aşamaları gelmektedir. Felsefe, bir okul için düşünme tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediğinden program geliştirmede önemli yer tutar. Bu anlamda felsefe program geliştirme uzmanlarına okul ve

sınıf ortamlarını düzenlemede bir yapı ve taban sağlar. Okulların ne için olduğunu, hangi konuların değerli olduğunu, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını cevaplandırmaya yardımcı olur

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile okul ve okul eğitiminin eğitim felsefesinin betimlenmesinde Wiles ve Bondi (1988) tarafından sistemleştirilen yaklaşım orijinaline sadık kalınarak ana hatları ile ele alınıp, program geliştirme ve program değerlendirme bilim alanı ile okul geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Wiles ve Bondi (1988) tarafından sistemleştirilen okul ve okul felsefesinin belirlenmesinde kullanılan yaklaşım, TME sistemi içerisinde özellikle özel eğitim kurumlarının yaygınlaşma sürecinde olduğu düşünüldüğünde, bu okulların eğitim felsefelerinin anlaşılmasında işe koşulabilecek bir yaklaşım olarak araştırmacılar, eğitim denetçileri ve (yüzeysel olarak kullanılabilir olsa dahi) ebeveynlerce de kullanılabilir bir yaklaşım olarak tanıtılması önemlidir. Ulusal boyuttaki literatür incelemesinde Wiles ve Bondi (1988) yaklaşımı, araştırmacılar tarafından çalışılmış bir konu olarak görülmemektedir. Bu yönüyle bu yaklaşımın ulusal literature kazandırılması alanyazına önemli bir katkı sağlayabilir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma türünde betimsel bir durum çalışması olup var olan durum literatür incelemesi yolu ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme ile elde edilmiştir. Betimsel araştırmalar bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar (Büyüköztürk vd., 2008). Aykırı durum örnekleme ise aykırılığa, olağan dışılığa, araştırılan olguya yönelik az rastlanılan hususlara dayanır. Onlarla olağan dışı ve benzersiz oldukları için ilgilenilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada ele alınan Wiles ve Bondi (1998) yaklaşımında alan yazın içerisinde kendine has özel bir durum taşımaktadır.

Veri Toplama ve Yorum

Bu çalışmada Wiles ve Bondi (1998)'nin referans kaynaklarda ortaya koydukları okul ve okul felsefesinin değerlendirilmesi yaklaşımı özgünlüğüne bağlı kalınarak temel özellikleri ile ortaya konulup, açıklanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir çalışmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın verileri Wiles ve Bondi (1998)'nin referans kaynaktaki sistemleştirdikleri ilgili bölüm araştırmacı tarafından orijinalinden çevrili yapılarak elde edilmiştir. Çeviri güvenilirliği için eğitim bilimleri eğitim programları ve öğretim uzmanlık alanından iki öğretim üyesinin de kontrolünden geçirilerek orijinal ifadelerle Türkçe anlamlarının karşılaştırmalı kontrolü sağlanmıştır. Anlamlandırılmasında çelişki görülen durumlarda yazar ve uzman görüşlerinden birinin uzlaştığı anlam verilerek açıklanmıştır. Konunun ortaya konulmasında geçerliğe katkı sağlamak amacı ile okul ve okul felsefesinin değerlendirilmesindeki yaklaşımları büyük ölçüde hem tanımlamalar hem açıklamalar hem de grafiksel gösterimler olarak aynen korunarak verilmiştir. Ancak kuramsal çerçeve ve sonuç bölümünde kısaltmalar ve yazar katkısı açıklamalara yer verilmiştir.

BULGULAR

KURAMSAL ÇERÇEVE

Wiles ve Bondi'ye göre; felsefeler birçok yönden öğretim programı liderleri olarak hizmet edebilirler. Onlar herhangi bir önemli/anlamlı öğretim programı geliştirme girişiminde felsefenin gerekli olduğuna inanmaktadır. Onlara göre eğitim felsefeleri eğitimde şu hususların geliştirilmesine katkı sağlar:

- Eğitimde amaç/hedef önerme,
- Okuldaki hedefler ve öğrenme aktivitelerini açıklığa kavuşturma/netleştirme,
- Okullarda çalışan kişilerin rollerini açıklama,
- Sınıftaki öğrenme stratejileri ve taktikleri seçimine rehberlik etme.

Eğitimin amacı ve yöntemi hakkında görülen düşünce farklılıkları öğretim programı planlayıcıları tarafından yapılacaklar için seçenek çeşitliliğini gösterir. Bununla birlikte bu ifadeler farklı felsefelerin desteklediği eğitim eğilimlerine işaret eder.

Cevaplanacak Kritik Sorular:

Her öğretim programı planıcısı okul eğitimi amacı ve organizasyonu için bir takım zor sorularla karşı karşıya gelmeli ve cevaplandırılmalıdır. Böyle soruların cevapları okul planlaması ve gelecek için karar verme ve faaliyet belirlemede kritik bir öneme sahiptir. Öğretim programı liderinin geçmişin bilgi temelleri, bugünün sosyal sorunları ya da toplumun gelecek ihtiyaçlarıyla bağlantı kurma kararı kritik bir durum taşır. Diğer şeyler arasında bu karar, öğretim programı uzmanının rolünün var olan eğitim sistemini yeniden düzenlemek ya da sadece geliştirmek olup olmadığını belirleyecektir.Çoğu zaman, okullardaki öğretim programı geliştirme mekanik, statik bir işlemdir. Çünkü içerik temelli öğretim, programın çalışması için ana ölçüt olarak kabul edilir.Ama eğer öğretim programı planıcısı öğrencilerin ihtiyaçlarını okul programları planlamada bir ölçüt olarak kabul ederse formal eğitim programı amacı değiştirilir.Eğitim felsefesinin belirlenmesinde çok sayıdaki sorunun içinde birkaç temel sorudigerlerine ağır basar:*Eğitimin amacı nedir?Ne tür vatandaş ve ne tür toplum istiyoruz? İstenilen sonuçları elde etmek için hangi öğretim metotları ya da sınıf organizasyonu sağlanmalıdır?*McNeil eğitsel hedefleri göstermek için ihtiyaç duyulan felsefi varsayımları geliştirmede katkısı olacak sekiz soru ortaya koymuştur.

1. Okulun amacı sosyal düzeni değiştirmek, adapte etmek ya da kabul etmek midir?
2. Bir okul diğer herhangi bir acente ya da kuruluştan/müesseseden daha iyi ne yapabilir?
3. Hepsinde hangi hedefler benzer olmalıdır?
4. Hedefler işbirliğini mi ya da rekabeti/ yarışmayı mı vurgulamalıdır?
5. Hedefler tartışmalı konularla mı ya da sadece belirlenen bilgilerle mi ilgili olmalıdır?
6. Tutumlar mı öğretilmeli? Temel beceriler mi? Problem çözme stratejileri mi?
7. Öğretmenler konuyu vurgulamalı mı ya da okul dışında davranış oluşturmayı mı denemelidirler?
8. Hedefler bölgesel halkın ihtiyaçlarına mı dayandırılmalıdır? Genelde toplumun mu? Belirtilen öğrenci ihtiyaçlarının mı?

Felsefi bir **tutum araştırmasından iki önemli fayda çıkarılabilir. İlk olarak** önemli problem alanları ve okul programındaki istikrarsızlık belirlenebilir. **İkinci olarak**, eğitsel liderlik için sorumlu olanlar arasında yaygın konu alanları ortaya çıkarılabilir. Bireysel inanışlar ile örtüşen ortak değerler, başarılı projeler ve programların öğretimsel işbirliği ve gelişimi için en verimli konu alanını oluşturur.**Öğretim programı uzmanları** eğitsel değerleri araştırmak için aileler, öğretmenler, idareciler ve diğer eğitimcilerle çalışmadan önce, **kendi tutumları incelemesini tamamlamalıdır**. Bu süreç boyunca öğretim programı çalışanı planlamanın birçok yönünü organize eden ve bağlantı kuran önemli bir yapı

belirlemeye çalışır. Öğretim programı organizasyonunu bir araya getirecek değerler ve inanışlar, eğitici prosedürler, öğrenme rolleri, materyal seçimi ve okul planlamasının diğer unsurlarını açıklamak için öğretim programı liderleri onlara doğru görünen temaları belirlemelidirler/tespit etmelidirler. Bu süreç zaman alsa da, yatırım gereklidir. Öğretim programı liderleri rollerinde hem kararlı hem de etkili olmak için mesleğin önemli imalarını görmezden gelme ya da bütün tartışmaları dikkatli belirsizliğe indirme arzusu ile mücadele etmelidirler.

Eğitsel Bir Felsefenin Belirleyicileri

Hayat ve eğitim temel felsefeleri geleneksel olarak üç ölçüt ile tanımlanmıştır: İyi nedir? Doğru nedir? Gerçek nedir? İyilik, doğruluk ve gerçeklik algıları bireysel olarak önemli ölçüde farklılaşmakta ve sorulara verilen cevapların analizinden analizi mükemmel desenler ortaya çıkmaktadır. Böyle cevaplar kategorize edilip sınıflandırıldığında, formal felsefe haline gelir. Felsefe dilinde iyilik çalışması axiology, doğruluk epistemoloji/bilgi felsefesi, gerçeklik ontoloji/varlıkbilim ile ilgilidir. Axiological sorular öncelikle değerlerle ilgilidir; okul bağlamında, felsefi konular öğretilecek esas değer kaynakları ile ilgilidir. Okul bağlamında epistemolojik sorular öğrenme araçlarına ya da doğruyu araştırmanın en iyi yoluna yönlendirilir. Ontolojik sorular, gerçeklik araştırmasındaki çoğu zaman öğrenmenin ana fikri ya da çalışmanın içeriği ile ilgilidir. Böylece iyilik, doğruluk ve gerçeklik ile ilgili olan standart felsefi sorgular bir okul çevresinde öğrenmenin kaynak, araç ve yöntem ile ilgili olan sorularına dönüşür. Bu sorular basit değildir. Çünkü fikir seçme, onları öğretimsel modellere dönüştürme ve öğretim programı programlarına uyarılmanın birçok yolu vardır. Bizim dünya hakkındaki bilgimiz daha karmaşık oldukça bu olasılıklar devamlı artıyor. Öğrenciler için öğrenme deneyimlerini planlamadan önce cevaplanması gereken zorunlu sorular ortaya çıkıyor. Neden okullar var? Ne öğretilmelidir? Öğretmenin ve öğrencinin rolü nedir? Okullar değişim ile nasıl baş eder?

Okullarda Rastlanan Felsefeler

Bu bölüm okulların kıyaslanabildiği ve karşılaştırılabildiği okul tasarısının on beş boyutunu ortaya koymaktadır.

Wiles ve Bondi'ye göre; yirminci yüzyıl boyunca, Amerika'daki okullar oldukça standartlaşmış içerik odaklı kurumlardan daha esnek ve çeşitli eğitim türlerine geçmiştir. Ona göre bütün okullar eğitimi yükseltmek için tasarlanır ama okulların öğretim program tasarıları felsefenin farklılaştığı gibi farklılaşır. Bütün okullar eğitimi yükseltmek için tasarlanmışlardır. Fakat okul programlarının bu tasarımları eğitim felsefelerine göre farklılaşmaktadır. Farklı araştırmacıların bulgularına göre bütün okullar aynı olmadığı için okullar öğrenmeyi ilerletmek için bir plan ya da planı gösterir.

Aşağıda oluşturulan on beşboyut okullardaki çeşitli felsefi süreçleri aydınlatmak için hazırlanmıştır. Bu süreçlerin beş felsefesini ortaya çıkarmada tam olarak uygun olmamasına rağmen, okul bölgesinin çeşitli boyutları arasında kabataslak bir benzerlik görmeyi sağlayabilir. Bir okul programı için olası hedefler çeşitliliği, bir taraftan maksimum kontrol arayan ve diğer taraftan maksimum özgürlüğü destekleyen okul ile sınırlanan esneklik karşıtı yapının evrensel değişkenleri çelişkilerine dönüştürülebilir. Bu iki değişken - "yapılandırılmış"(Structure)" karşın "esneklik(Flexibility)"- eğitimin on beş önemli boyutunun analizini kolaylaştırmak için kullanılır. Beş boyutu oluşturan on beş alt boyut, okuldaki bir ziyaretçi/inceleiyici tarafından kolayca gözlenebilir. Aşağıda verilen şekillerdeki bölümlerde derecelendirilmiş değerlendirme ölçüleri bu listeye ilgilidir.

A.ÖğrenmeÇevresi: 1.Toplum katılımı, 2.Okul binaları ve yerleri, 3.Sınıf alanları

B.Çalışma Programları: 4.Bilginin organizasyonu, 5.Öğrenme materyallerinin kullanımı,

C.ÖğretiminYönelimi: 6.Eğitim felsefesi, 7.Öğretme stratejileri, 8.Personel sağlama modelleri

D.YönetimselŞartlar: 9.Öğrencilerin organizasyonu, 10.Kurallar ve düzenlemeler, 11.Disiplin önlemleri/tedbirleri, 12.Öğrenci gelişimini rapor etme,

E.KatılımcıRolleri: 13.İdari tutumlar, 14.Öğretmen rolleri, 15.Öğrenci rolleri

Sistematik bir tarzda okulu böyle bir ölçüt ile incelemek, okulun bütün olarak görülmesine yardım edecektir. Eğitime ilişkin belli başlı inanışlar daha açık olacaktır ve program uygunluğu ya da tutarsızlıkları daha görünür olacaktır. Kısacası programın felsefi eğiliminin anlaşılması ve seçimli ve düzenli bir okul kuruluşunun boyutlarının analizi yapılabilecektir.

A.ÖĞRENME ÇEVRESİ:

Hem gerçek öğrenme çevresi hem de algılanan öğrenme çevresinin öğrenme için bir güç oluşturduğu açıktır. İnsanların oluşturdukları ya da birbirlerini etkiledikleri alanlar hakkında ne hissettikleri onların belirli şekillerde hareket etmelerine sebep olur. Örneğin kiliseler ihtiyatlı davranışlar arar; stadyumlar farklı bir davranış çıkarır.Geleneksel olarak okullar yalnız, sakin ve düzenli çevreler olmuşlardır. Buna karşın, birçok yenilikçi okul geleneksel, planlanmış okulun örgütsel karşıtı gibi görünür. Bunlar çoğu kez serbest, gürültülü ve bazen görünürde düzensiz aktivite merkezleridir. Okullardaki bu değişiklikler hem eğitimin değişen anlamı hem de öğrenmeyi artıran çevresel durumların yeni anlayışının sonucudur.Okullardaki öğrenme çevresinin üç ölçüsü *okul ve okul çevresi ilişkisi, binaların-yerlerin yapısı ve kullanımı, binalardaki öğrenme alanları organizasyonudur*. Bu üç alandan her birinde okulun öğrenme çevresini anlamamıza yardım edebilecek seçkin boyutlar belirlenmiştir.

1.Toplum Katılımı.

Bireysel (özel) okullaryakın çevrenin etkileşim tipi ve derecesine göre farklılaşır. Rollerini öğrencilerin davranış ve düşüncelerini kabul edilebilir modellere şekillendirme olarak gören okullar normalde okul programında topluluk erişim ve katılımını sınırlandırmak için çalışırlar. Topluluk erişimini sınırlandırarak okullar aynı zamanda okul programında toplum etkisini sınırlandırır ve böylece öğrenciler için daha tahmin edilebilir sonuçlar sağlarlar.Diğer taraftan, okullar eğitsel sürece öğrenci tepkisini geliştirmede genel olarak aktivitelerinde toplum erişimi ve katılımını teşvik etme kararındadırlar. Topluluk erişimini teşvik ederek, okullar toplum etkisini destekler böylece çoğu toplumun farklı karakteristik girdisini sağlarlar.

Bir okulda toplum erişimi ve katılımı oranları çoktur. Gözlemciye verilen bir günde bir binada kaç tane ve ne çeşit eğitimsiz personel olduğunu not etmek kolayca elde edilebilir olan basit bir ölçümdür. Buna karşın ilgi değerlendirmesine belki de analitik bir yaklaşım okulu fiziksel, yasal, katılımcı ve zihinsel erişim terimleri bakımından gözlemektir.

Fiziksel erişim: Fiziksel anlamda, toplum katılımı okul binasında var olan yarı okul bağlantılı etkinlik miktarı ile ölçülebilir. Binaya okul sponsorlu ziyaretler gibi aktiviteler, binada halk sponsorlu hizmetler, okul sponsorlu aktiviteler ebeveyn katılımı ve toplumda organize edilen okul programları değişim ve katılım göstericisidir.Diğer taraftan, halkın asla ziyarete davet edilmediği, sınıfların asla binayı terk etmediği, halkın uzaklaşıldığı ya da dışarıda bırakıldığı, ziyaret esnasında ofiste tutulduğu,

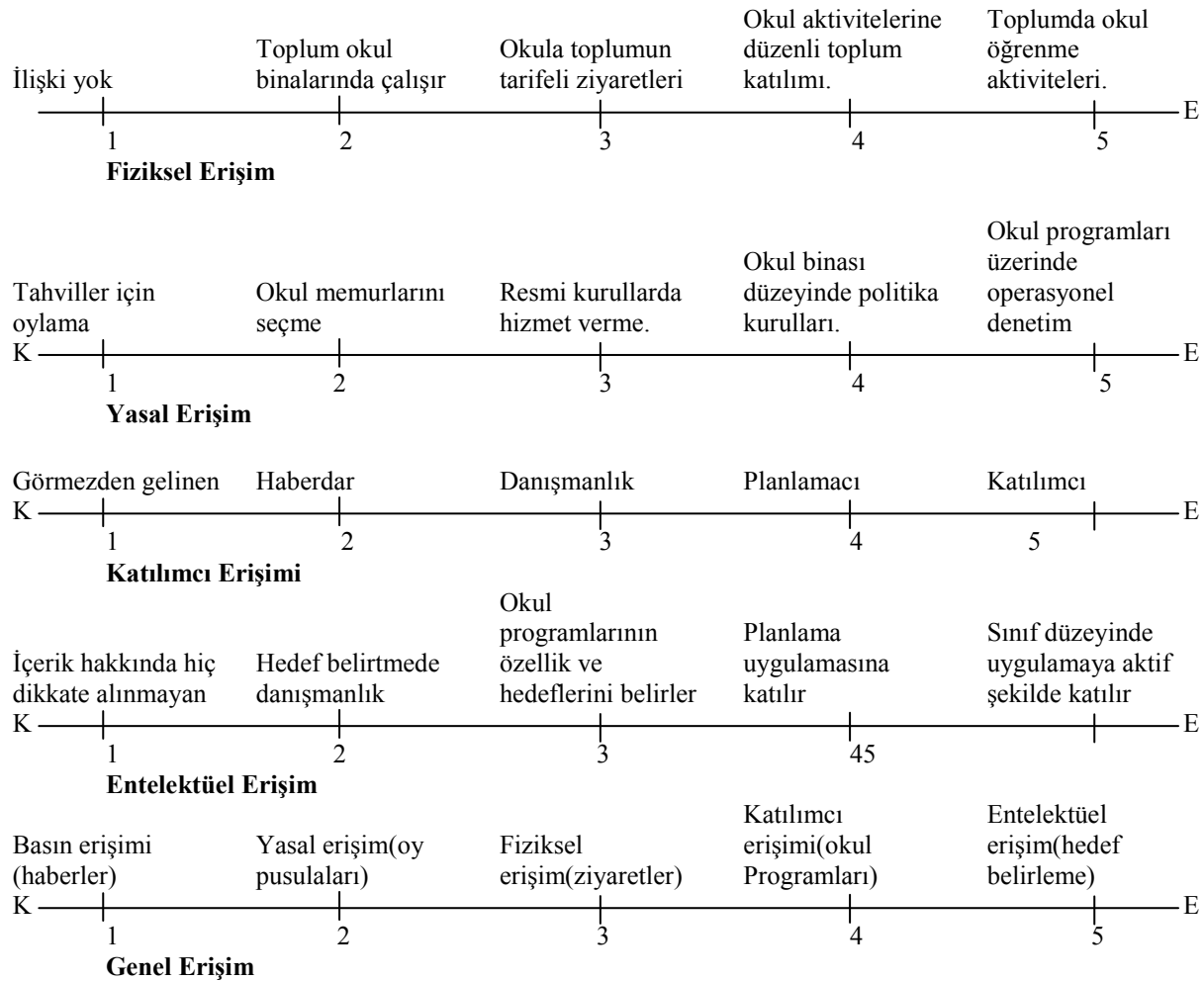
okul saatlerinden sonra karşılanmadığı, okul alanlarında hareketlilikten vazgeçirildiği okullar sınırlı erişim ve katılım gösterir.

Yasal erişim: Yasal olarak topluma değişen seviyelerde okulla ilgilenmesine izin verilir. Katı planlanmış ya da katı yönetim anlayışındaki bir okulda *yasal erişim*, normalde sınır belirleme ve okul ziyaretlerinde oy kullanmayla sınırlandırılmıştır. *Artan katılım*, okul yöneticisi ya da okul bölgesinin baş yöneticisini seçerek ölçülür. *Daha fazla erişim*, toplum üyelerine yönetim politikasında aktif bir rol almalarına izin veren okul-bina-seviye kurulları ile gösterilir (ders kitabı seçme kurulu gibi). Böyle tanımlanan toplum okulları şaşırtıcı olmayacak bir şekilde *erişime son derece açık* izin verir. Böylesi durumlarda genellikle aileler ve gönüllü kuruluşlar yönetim etkinliklerinde yardımcı olurlar.

Katılımcı erişim: Okul programının günlük etkinliğinde katılım anlamında, toplum görmezden gelinemez, danışma düzeyinde haber verilebilir, dâhil edilebilir ya da tamamen katılması istenilebilir. Bir okulun toplumu, öğrenciler tarafından tecrübe edilen okul programı türüne dâhil etmeyi tercih etmesi böyle bir katılımın okulun misyonuna katkıda mı bulunuyor ya da okulu misyonundan uzaklaştırıyor olarak mı görüldüğüne bağlıdır.

Entelektüel/Zihinsel erişim: Son olarak, okul ile toplum katılımına hedef belirlemeye erişim, kaynak tahsisi ve program geliştirme diye işaret edilen entelektüel/zihinsel bir boyut vardır. Toplum ne öğretildiği, içerik ve eğitim metodu düşünmesinden uzak tutularak, okul sınırlı entelektüel/zihinsel erişim ya da önemli yapılarla nitelendirilir

Özel okul binalarında erişim ve toplum katılımı derecesinde büyük farklılıklar vardır. Böyle olunca, toplum katılımı öğrenme çevresinin çarpıcı bir boyutunu gösterir. Şekil 1,1'deki tanımlayıcı süreçler okullarda var olan olası alternatifler çeşidini sunar.



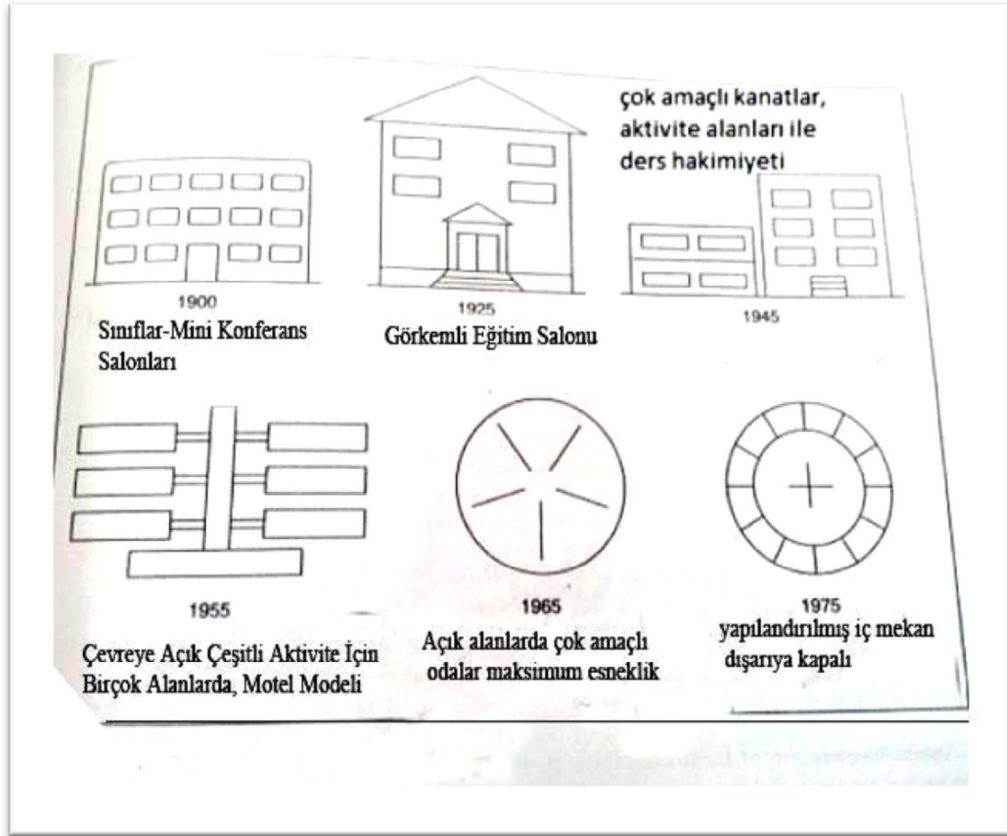
ŞEKİL 1.1. Okullara Topluluk Erişimi Türleri

2.Okul Binaları ve Yerleri.

Okul binaları ve okul yerlerinin fiziksel doğası okulun algılanan misyonununönemli bir işareti olabilir. Bu yüzden okul bina ve yerleri bir ziyaretçi ya da ilgili bir gözlemci için faydalı ölçümlerdir. Erişim noktaları, bina sıcaklığı/ısı, bina içerisindeki trafik kontrolü ve alan/mekân önceliği gibi özellikler okulun tasarlanmış programını yansıtabilir.

Mimarlar binaların içeriğinin fiziksel bir ifadesi olduğunu gözlemlemişlerdir. Renksiz, donuk, sıkıcı bir bina donuk, tekdüze, sıkıcı bir eğitsel süreci yansıtabilir. Heyecanlı, uyarıcı, dinamik bir bina aktif, yaratıcı bir öğrenme merkezini yansıtabilir. Bir bina yalnızca içerisindeki aktiviteyi belirtmez aynı zamanda bu fonksiyonların başarısını yansıtabilir ve hatta kontrol edebilir. Örneğin, okul koridorları renkli, iyi ışıklandırılmış ve görsel olarak geniş olursa, böyle bir mekânda bu heyecan ve uyarım bireyi yönlendirir. Bu sebepten dolayı çoğu yeni havaalanlarının son derece geniş ve canlı renkli koridorları vardır. Çevre katılımcıyı yapısal olarak hazırlar.

Okul binaları bu yüzyıl boyunca büyük oranda değişmiştir, mimarideki ve yapıdaki bu değişimler okul programlarında daha zeki değişimleri yansıtır. Amerika'daki okul binalarının stereotipik gelişim açılımı şekil 1,2'de gösterildiği gibi hücre şeklindeki ders koridorundan (birçok tek odalı okul evlerinin bir arada olduğu) açık ve genelde yapılandırılmamış mekânlara ilerleme göstermiştir.



ŞEKİL 1.2 Okul Binalarının Evrimi

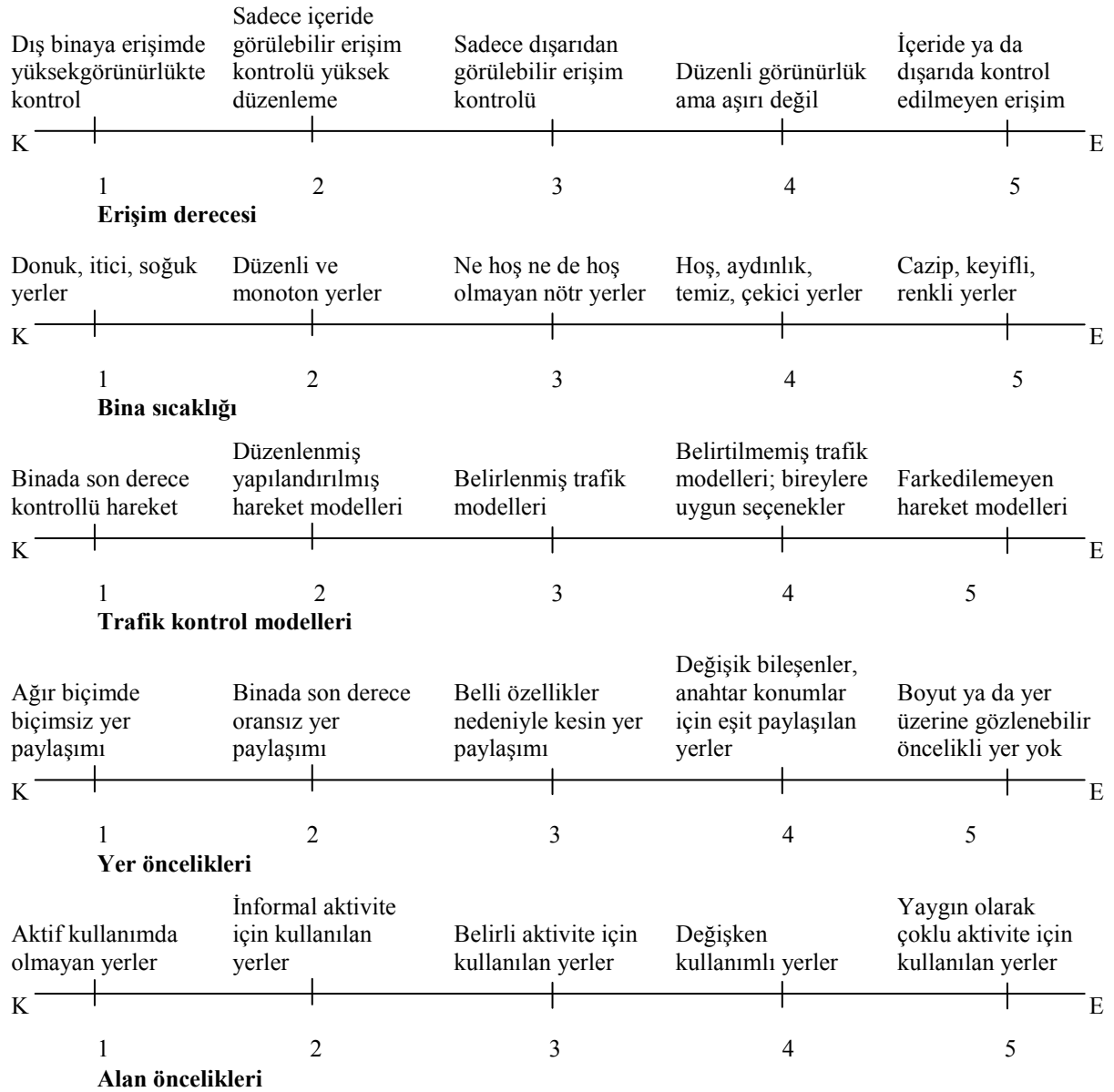
Bu değişikliklerin birçoğu mimarideki gelişimlerle açıklanmasına rağmen, okul binalarındaki azalan yapının arkasındaki asıl güç bilginin diğer alanlara yayılması olmuştur. Bu yüzyılın dönüşündeki gerekli öğretim programı daha geniş odaklı bir akademik hazırlanmaya öncelik tanıdığı için, binalar çeşitliliği dâhil etmek için tasarlanmıştır. Mekânların çoklu kullanımı olduğu için, yapı tasarıda zorunlu olarak esnekti. İnteraktif bilgisayarların gelip çatması ve olası

bilgi evreni ile binaların rolü daha az belirginleşiyor. Eğer ev eğitimi ve öğrenme ağları öğretim programını planlarsa, storefronts geleneksel okullarda olduğu kadar öğrenmeye yardımcı olur.

Sadece okul binası geleneksel ya da açık alan tasarısında olduğu için bununla beraber ziyaretçiye okulun şu anki felsefesi hakkında az şey bildirir. Birçok esnek program eski yumurta sandığı(egg-crate) binalarda bulunur ve son derece yapılandırılmış/planlı programlar bazen modern açık alan(open-space) okullarda bulunur. Okul binası ile ilgili analitik bir çalışmada, “erişim seviyesi, bina sıcaklığı/ısı, bina içerisindeki trafik kontrol modelleri ve mekan/alan öncelikleri” binadaki gerçek programın fark edilmesini sağlar.

Şekil 1.3’deki tanımlayıcı süreçler okullarda var olan olası alternatifler çeşidini sunar.

Erişim derecesi: Birçok okul yakın çevredeki gerçek tehlikeden dolayı, okul binasına erişim noktaları sayısını sınırlandırır. Diğer okullar çevreyi ve binadaki personeli koruma aracı olarak halk erişimini kasıtlı olarak sınırlandırır.



ŞEKİL 1.3Okul Binaları ve Arazisinin Alternatif Kullanımları

Binaya bütün girişlerin tek bir girişten olması, banyo vb. yardımcı alanların sürekli kapalı mekânlar olarak kalması, okul birimlerinde uzun süre bozulmamış sayaçlar, hareket için fiziksel bariyerler okul binalarındaki aşırı kontrolün işaretleridir.

Bunlar gibi işaretler binadaki ziyaretçilere, öğrencilere ve hatta öğretmenlere binaya girmek ve binada hareket etmek için kabul edilebilir ve kabule dilemez yollar olduğunu açığa çıkarır. Okul binalarındaki son derece kontrollü erişim ve hareketlilik, bir binadaki sadece belirli tür hareketliliğin varlığının başarılı eğitime katkı sağladığı inancının bir göstergesidir.

Bina sıcaklığı: Bina sıcaklığı kavramı fiziksel erişim ile ilgilidir. Mekânların boyutu, şekli, çevre ölçüsü (çevredeki insanlar ve nesnelerin ölçüsü arasındaki ilişki), renklendirme ve ışıklandırma kullanımı tüm bir okul binasının sıcaklığını etkiler. Genel olarak konuşulursa, aşırı alan (geniş ya da küçük), aşırı ışık (aydınlık ya da sönük), aşırı renklendirme (çok donuk ya da canlı/parlak), itici şekiller (geometrik olmayan ya da aşırı geometrik) ya da oransız ölçü (çok geniş ya da çok küçük) kombinasyonu kullanıcıların kendilerini rahatsız hissetmelerine sebep olur.

Geçmişte, büyük boy eşyalı, donuk renklendirmeli ve kare duvarları olan küçük sınıflar, çevre uyarımını/dürtüsünü kontrol etmek ve dikkati öğretmene yöneltmek için kasıtlı olarak kullanılmıştır. Böyle rahatsız edici bir düzenleme öğrenme çevresinde öğretmen davranışının önemli bir hareket olduğunu varsayardı. Son zamanlarda, okullar öğrenci hareketliliği ve zihinsel özgürlüğü desteklemek için aydınlık/canlı renkler, kavisli duvarlar, geniş mekânlar ve akustik işlemler kullanmışlardır. Böyle bir çevre eğitimin son derece bireysel ve keşif/araştırma ile yönetilen bir hareket olduğunu varsayar. Böyle çevresel koşullardaki kontrol çoğu zaman zordur.

Trafik kontrol modelleri: Birçok okul binası sakinlerine iletişim düzeni için büyük düzenlemelere gitmek durumunda kalmaktadırlar. Koridorları patikalara, turnikelere, çitlere bölen yapışkan şeritler ve duvarlar boyunca düzenli adımlarla tek sıra halinde yürüyen çocuklar bir binadaki böyle yapının işaretidir. Esnekliğin desteklediği binalarda kavisli kaldırımlar, öğrenme alanlarına kapısız girişler, kullanıcıların hedeflerine doğru durabildikleri, dinlenebildikleri ve binada adım adım birçok bireysel ilerleme modelleri olacaktır.

Alan öncelikleri: Son olarak, alan kullanımı ve öncelikleri okul binalarındaki öğrenme çevresini yansıtır. Öncelikler hem binadaki alanların boyutu hem de binadaki alanların konumu ile belirtilir. Bazı okullarda, eski ve yeni, toplum mevcut alanın önemli kısmında oditoryum/konferans salonu, spor salonu, yüzme havuzları ve merkez ofis, süit odaları gibi tek olay alanları hakimdir. İnşa masrafları ve kullanım bakımından, bu alanlar yerli eğitimcilerin önceliklerini ustaca anlatır.

Alanların sayısı, çeşit ve niteliği bir okul binasındaki eğitsel öncelik açıklamasının ölçüsü olabilir. İkinci ve belki daha doğrusu, bir okul binasındaki alan önceliği ölçüsü çeşitli alanların okuldaki konumunu gösterir. Okul binaları çalışmaları, bir binada daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha iyi çözüm bulma yeteneğine sahip olduklarını göstermiştir. Örneğin, İngilizce bölümü ne kadar alana sahip? Güzel sanatlar kompleksi nereye yerleştirilir? Binaya hangi yeni eklemeler yapılmıştır ve bunlar hangi programa hizmet eder?

Bina arazileri/yerleri: Okul binasının yapısında yapılandırılmış duvarlarının ötesinde okul arazileri bulunur. Bazen bu alanlar okulun öğrenmeye olan tavrını ortaya çıkarır. Okul bahçesinin ilginç bir ölçüsü onun herhangi bir şekilde kullanılıp kullanılmadığıdır. Küçük bir alan üzerine yerleştirilen bazı okullar asla bir çalı bile ekmezler ya da arazileri okula faydalı hale getirmek için bir parça donanım ekmezler. Bunun zıddı durumlarda diğer

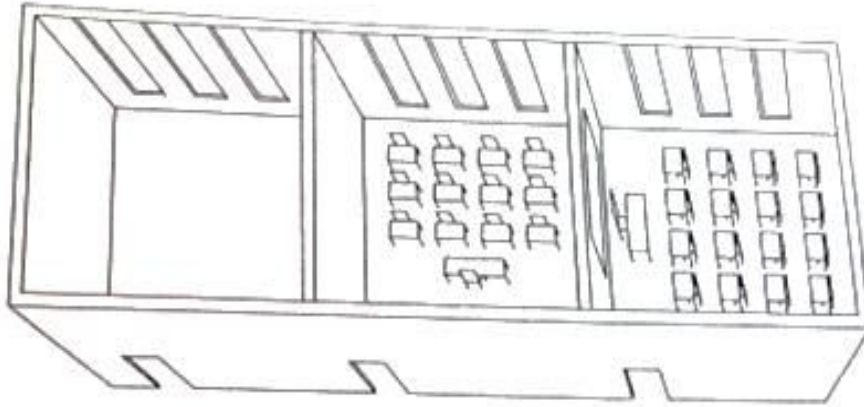
okullar formal öğrenme alanlarının bir uzantısı olarak algılarlar ve arazileri yaygın olarak kullanırlar.

Okul arazileri hakkında sorulacak diğer soru onların genellikle öğrenci beklemesi, olağan dinlenme, fiziksel eğitim ya da kapsamlı eğitsel amaçlar için mi kullanılıp kullanılmadığıdır. Özel okulların binalarını ve arazilerini nasıl kullandıkları konusunda büyük farklar vardır. Böylece bu kaynakların kullanımı okul çevresinin diğer ilgili boyutunu gösterir.

3.Sınıf Alanları.

Okul öğrenme çevresi toplum katılımı ve bina kullanımını gibi okul boyutlarında ortaya çıkarıldığı için, sınıftaki fiziksel alanların organizasyonu, işlemesi, sahipliği çoğu kez okul hedeflerinin göstericisidir. Sınıfın bu özellikleri incelenince, bütün okulların benzer olmadığı açıktır.

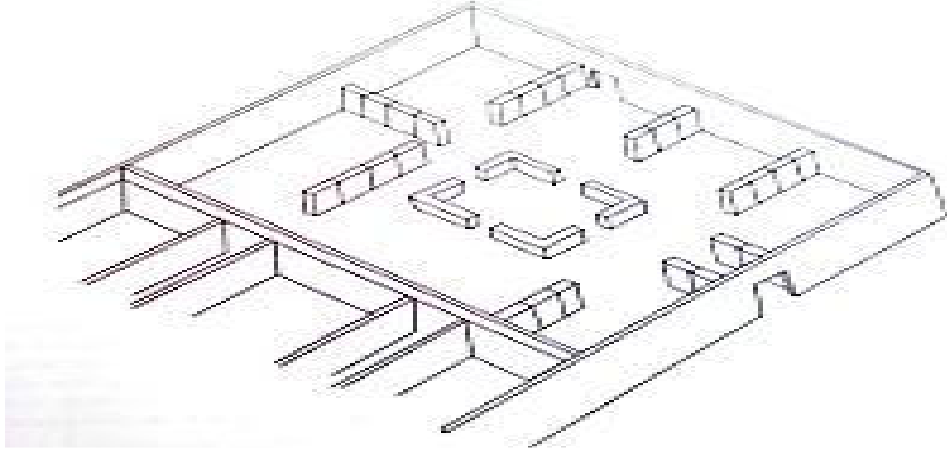
Sınıf organizasyonu: Sınıf alanlarını incelemenin bir yolu öğretimin etkinliği içindüzenlenmesi bakımındandır. Geleneksel bir modelde bütün görüş ve dikkat öğretmende olsun diye alanı düzenlemektir. Şekil 1.4 yanal iletişim için az fırsat olduğunu gösterir. Aktivite eşyalarının düzenine göre saptanır. Koşullar öğretmen sunumu için mükemmeldir ama başka türlü etkinlikler için yetersizdir.



ŞEKİL 1.4 Geleneksel Sınıf Düzeni

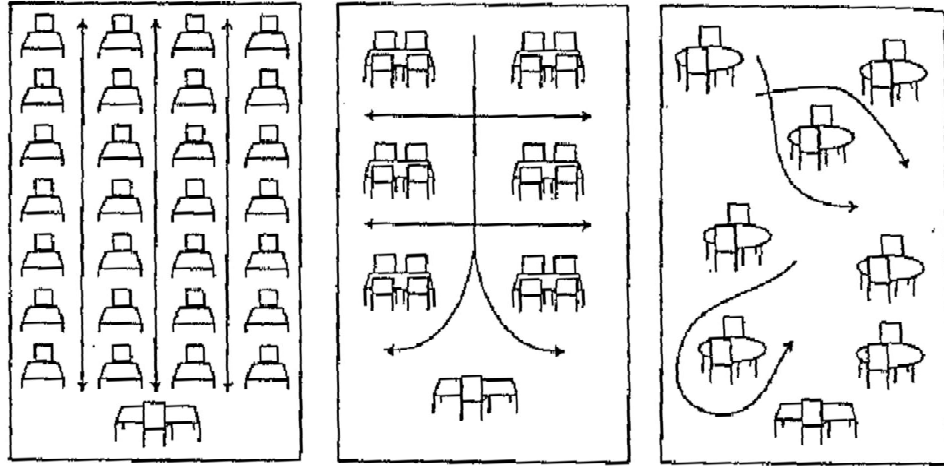
Sınıf alanları organizasyonunda diğer olasılık genellikle sınıf merkezinde genel dikkat noktası ile çok amaçlı alanlar oluşturmaktır (Şekil 1.5’de gösterildiği gibi). Bu tarz artmış öğrenci katılımı, hareketlilik ve aynı anda çeşitli öğrenme aktivitelerine olanak sağlar. Bu düzenleme dikkati yalnızca öğretmene toplayamadığı gibi gürültülü ve öğrenciler arasında yanal iletişim kolayca kontrolü güçtür.

Sınıf alanları organizasyonunda aşırı derece esneklik, tabi ki sınıfı sadece öğrencilerin hem okul binasında hem de toplumda eğitsel deneyimlere hazırlanmak için toplandıkları bir yer olarak algılamaktır.



ŞEKİL 1.5 Çok Amaçlı Alanları Olan Sınıf

Sınıf hareketi: Sınıftaki öğrenci hareketi öğrenme çevresinde var olan yapı ya da esnekliğin diğer ince göstergesi olabilir. Bazı sınıflardaki hareket tamamen öğretmene bağlıdır (Şekil 1.6).



Hareketsiz Sınıf

Kontrollü Sınıf

Serbest Akış

ŞEKİL 1.6 Çok Amaçlı Alanları Olan Sınıf

Böyle bir sınıftaki öğrenciler konuşmak, tuvalete gitmek ya da öğretmene yaklaşmak için izin istemek zorundadırlar. Böyle yapı genellikle gürültü ve kargaşayı azaltır ama aktiviteyi sadece sözel alışverişle sınırlar. Böyle sınıflarda hareket ortaya çıktığında, bu genellikle öğretmen masasına doğru ya da öğretmen masasındandır.

Hareketin daha az olduğu bir sınıfta, hareket öğretmen tarafından gözlenen kontrollü örneklerle mümkündür. Hareket genellikle aktiviteye bağlı olarak sözün gelişine göredir. Örneğin, öğretmen konuşurken harekete izin verilmeyebilir; diğer zamanlarda, öğrenciler öğretmen onayına tamamen bağlı kalmadan kalemlerini sivriltebilir, ihtiyaçlarını karşılayabilir ya da su için sınıftan çıkabilirler.

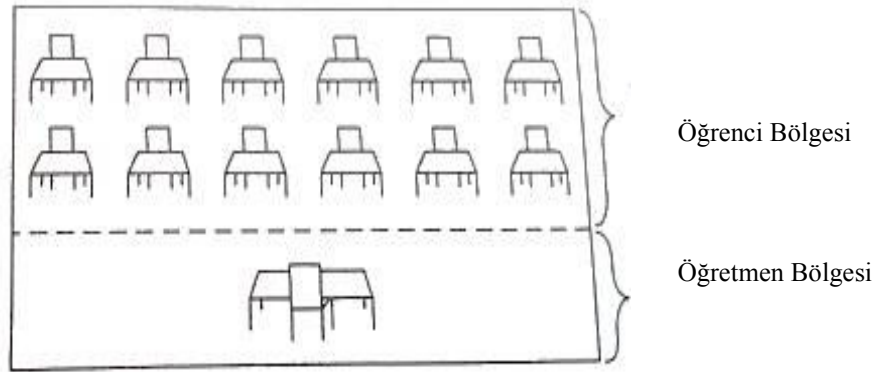
Çocuğun hareketi bazen tamamen öğrenci takdirine bırakılır. Bir ders ya da öğretmen açıklaması süresince bile, bir öğrenci tuvaleti kullanmak için çıkabilir. Program esnekliğinin yüksek düzeyli olduğu açık alan (open-space) binalarda, öğrenciler çoğu kez bir öğrenme alanından diğerine denetlenmeden hareket ediyor olarak görülür. Daha yapılandırılmış, geleneksel programlara katılan ebeveynler böyle hareketliliği tartışılabilir olarak görür. Çünkü

öğrenmenin oluşması için öğretmenin öğrencilerle doğrudan temas içinde olması gerektiğine inanılır. Yine de kendinden yönetimli, denetlenmeyen, harekete açık, aktivite-merkezli öğretim programının tam bir parçasıdır.

Sınıf sahipliği: Sınıf alanlarını incelemede üçüncü husus alan sahipliği ya da bölgecilik olarak düşünülebilir. Çoğu sınıflarda, bu boyut hem öğretmen hem de öğrencilerin işgal ettikleri alanlar ve sınıfta bulunan bu kişilere ait eşyalar ile düşünülebilir.

Bir sınıftaki sahiplik sürecinin en yapılandırılmış tarafında, öğretmen sınıfta herhangi bir bölge ya da alanda tüm erişime sahiptir ve öğrencinin alanı yoktur. Bazı sınıflarda, özellikle ilkokullarda, öğretmenin alan sahipliği öğrencilerin sıralarına, ceplerine ve düşüncelerine kadar bile uzayabilir.

Biraz daha az yapılandırılmış çevrelerde, öğrencinin denetlenmeden ya da öğretmenin bölgeciliğini ihlal etmeden yerleşebildiği bölgeleri vardır. Ortalama sınıfın yaklaşık üçte ikisi öğrenciler ve üçte biri öğretmen için ayrılır. (Şekil 1.7’de gösterildiği gibi).



ŞEKİL 1.7 Ortalama Sınıf Bölünmesi

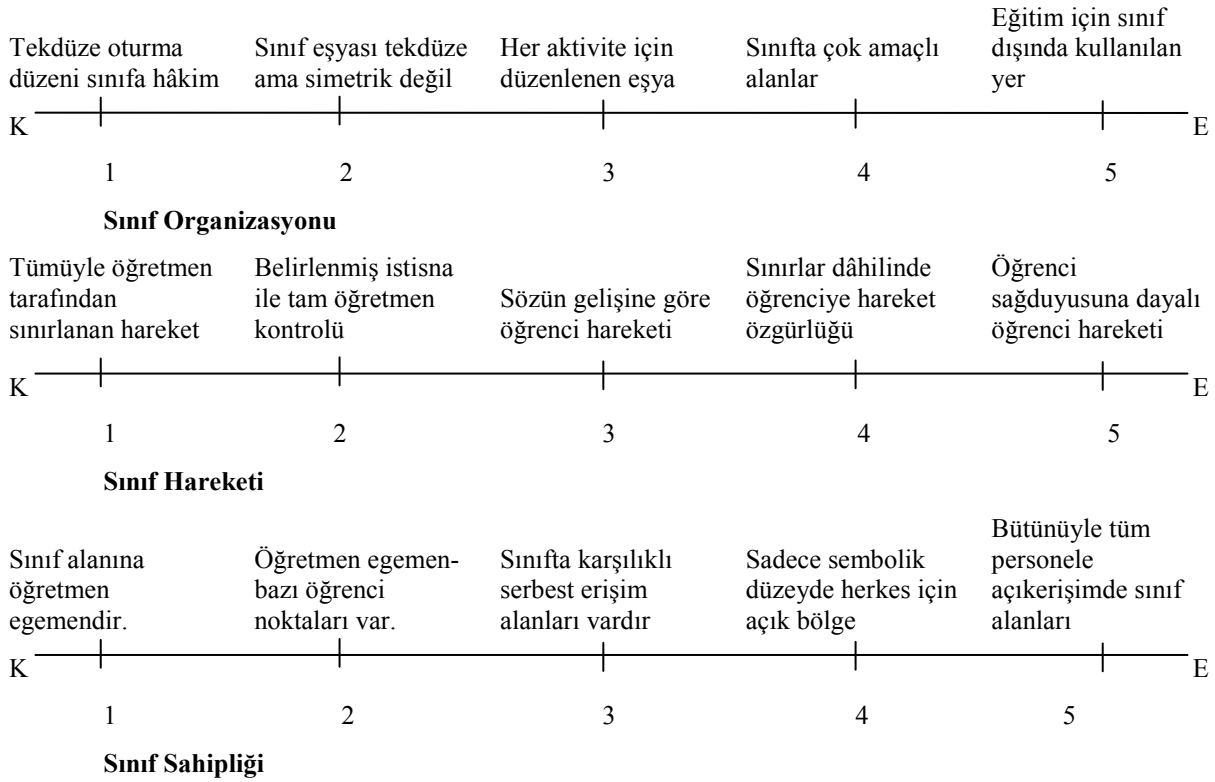
Sahipliğin en esnek modeli bölgecilik sembollerinin açık olmadığı sınıfta görülür. Ya öğretmen masası bütün amaçlar için ulaşılabilir ya da daha yeni okullarda, öğretmenin binada herhangi bir yerde özel bir yeri vardır. Böyle sınıflardaki eşyalar öğrenciler ve öğretmenler için aynıdır.

Gözlemcide var olan diğer sahiplik ölçüsü sınıftaki sergilenmekte olan kişisel eşyalardır. Özellikle öğrenci çalışması ya da öğrenci sanatı gösterimi faydalı bir işarettir. Örneğin, öğrenci çalışması sergilendiğinde, örnekler bütün öğrencilerin mi ya da yalnızca birkaçının çalışmasından mı alınır? Sergideki örnekler aynı (herkesin aynı resmi aynı renge boyaması) mı ya da değişik mi?

Sahiplikle ilgili diğer sorular sergilenmekte olan öğretme görsellerinin çeşidi (standart ya da özel), canlı nesnelere varlığı ya da yokluğu ve yaratıcı ya da farklı düşünme için herhangi bir ödül işareti ile ilgilidir. Son derece yapılandırılmış bir sınıf genellikle sönük ve tekdüze olacaktır; son derece esnek bir sınıf görünüşte neredeyse karmakarışık olacaktır.

Okul sınıflarında büyük farklılıklar vardır ve bu farklılıklar öğrencileri eğitmede okulun niyetlerini yansıtır. Örneğin, öğrenme çevresinin diğer bir önemli boyutunu sınıf alanları temsil ettiği gibi.

Şekil 1.8’deki tanımlayıcı süreçler okullarda bulunan olası alternatifler çeşidini sunar.



ŞEKİL 1.8 Sınıf Alanlarındaki Farklılıklar

B.ÇALIŞMA PROGRAMLARI

Okullar çalışma programlarında bilgiyi ve materyalleri nasıl organize ettikleri ve kullandıkları konusunda büyük ölçüde farklılaşır. Aşırı derece yapılandırılmış okullarda bilgi, bütün pratik amaçlar ve öğretim programı içindir. Ve bilginin düzenlenmesi öğretim programı geliştirmenin başlıca aktivitesini gösterir. Aksine son derece esnek okullarda bilgi süreçlerin öğretildiği basit bir araç olabilir.

4. Bilginin Örgütlenmesi

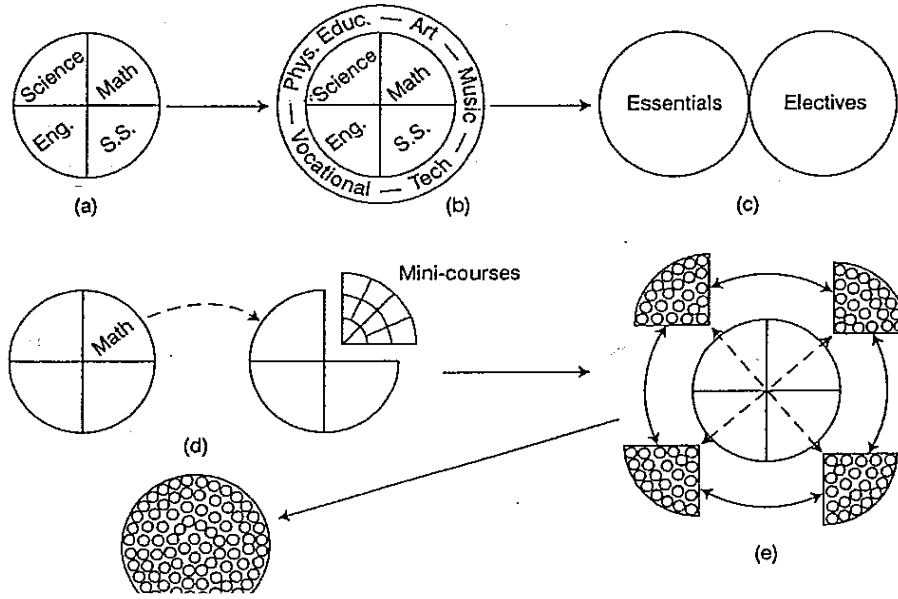
Bilgi örgütlenmesi birkaç boyutta incelenerek en iyi şekilde anlaşılabilir. Bunlar bilginin *sunma modeli*, *oluşturulması ve düzenlenme şekli*, *kavrama/idrak odak noktası ve içeriğin/bağlamın uyum zamanından* oluşmaktadır.

Bilgi sunumu: Çoğu okullarda, bilgi gerekli bir esas ya da ilişkili veriler dizisi olarak ortaya konur. Bilim alanlarının bağımsız olarak öğretimi yapılır. (Şekil 1.9/a/'daki gibi). Ama bazı okullarda bu gerekli bilgi, bilginin ana esası etrafındaki oransız uydular gibi görünen diğer faydalı öğrenmelerle tamamlanır (Şekil 1.9/b/'deki gibi).

Çalışma programı planlamada öğrenci ihtiyaçları ve ilgileri düşünüldüğünde, seçmeli dersler genişletilir ve programın daha önemli bir kısmı olur. Bazı okullarda, seçmeli dersler gerekli bilgi alanlarına önem bakımından eşittir ve okul zamanının bir yarısını kullanır (Şekil 1.9/c/). Bir kere okul öğrenci ilişkili içerik değerini kabul ederse, gerekli içeriği öğrenci ihtiyaçları ve ilgilerinden sorumlu olan bir şekilde öğretebilmeyi bulabilir (Şekil 1.9/d/).

Zorunlu derslerin bir biri ile ilişkisi doğrulandığı için, kursun çapraz ilişkisi ortaya çıkabilir (Disiplinler arası eğitim). Son olarak, bilgiyi organize etmek için problem-yönlü

aktivite ortak payda olduğunda, bilgi kullanımı ve düzenlemesinde maksimum esneklik ortaya çıkabilir (Şekil 1.9/e).



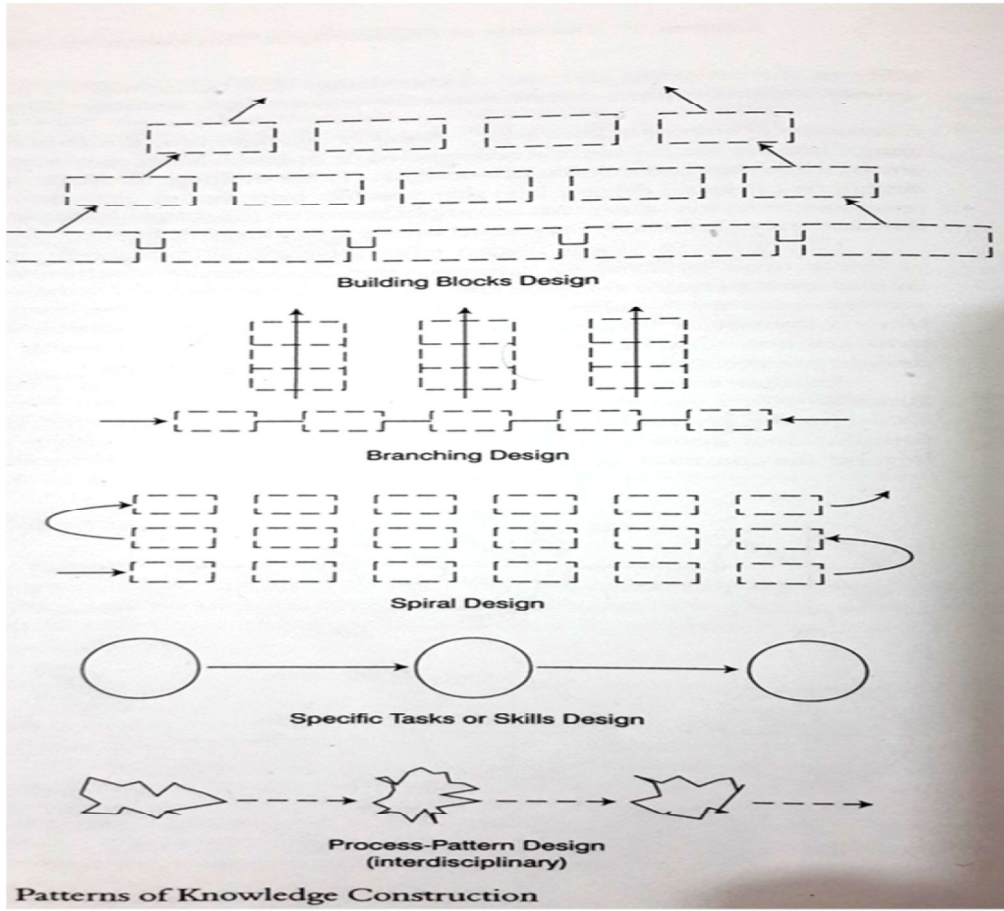
ŞEKİL 1.9 Bilgi Sunum Modelleri

Bilginin düzenlenmesi ya da yapılandırılması:

Bilgi örgütlenmesinin diğer ayırt edici boyutu bilginin nasıl yapılandırıldığı ve düzenlendiğidir. Çalışma programlarının çoğu üç standart öğretim programı tasarılarından birini kullanır: a) Bina blokları tasarısı, b) Dallanma tasarısı ya da c) Sarmal tasarı. Ama aynı zamanda okul programlarında e)Görev başarma ya da f) Görevler ya da beceri tasarıları bakımından bilgiyi düzenlemek mümkündür. Bu beş bilgi oluşum modeli şekil 2.17’de sembolize edilmiştir.

a.Bina blokları tasarımı:Açıkça tanımlanmış bilgiyi gerektirir ve onu bir *piramit* gibi düzenler. Öğrencilere daha karışık ve özelleştirilmiş bilgiye uzanan temel materyal öğretilir. Belirlenen düzenden sapmalara izin verilmez.Çünkü öğrenme tasarısının sonuç ürünü önceden bilinir. Aynı zamanda bu yönlü yollara katkıda bulunmayan aktivitelere bu modelin veriminden dolayı izin verilmez. Bina blokları tasarıları öğretim programı organizasyonlarının en yapılandırılmış olanlarıdır.

b.Dallanma (Branşlaşma)tasarımı: Okullarda bulunan diğer yaygın öğrenme tasarısı dallanma modelidir. Dallanma, bina blokları tasarısının bir çeşitlemesidir fakat öğrenilecek bilgiye sınırlı seçeneği içerir.



ŞEKİL 1.10 Bilgi Oluşum Modelleri

Dallanma tasarıları öğrenmede temel bilginin değerini kabul eder fakat genel deneyimler haricinde tanımlanmış alanlarda seçeneklere izin verir. Bina blokları gibi, dallanmanın yönergesi öğrenme programının olası çıktısı olmasına rağmen yönergeler çoklu olmaktan çok daha resmidir. Dallanma tasarısı öğrenmede belirlenmiş sıkı onay sınırları dâhilinde bazı değişikliklere izin verir.

c.Sarmaltasarım(Spiral):Çalışma programlarındaki üçüncü bir bilgi organizasyonu sarmal öğretim programıdır. Bu tasarıda bilgi alanları sürekli bir şekilde yüksek karmaşıklık seviyelerinde tekrar ve tekrar yoklanır. Bu tasarının biraz esnekliği vardır ama yine de ne öğretildiği ve öğrenildiğini kontrol eder ve hatta öğrenci tarafından ne zaman alınacağını önceden belirler.

d.Özel görevler ya da beceri odaklı tasarım:Dördüncü olası bilgi organizasyonu, bilginin belirlenen görevleri başarmak için organize edildiğinde ortaya çıkar. Görevler ya da beceri tasarılarında, öğrenme deneyimi amacı önceden belirlenebilir ama bilgi ile öğrenci etkileşimi hem içerik hem de içeriğin düzeni bakımından esnek olabilir. Yetenek-temelli beceri süreçleri bu tasarımın bir örneğidir.

e.Bilgiyi öğretme süreçleri tasarımı:Okul çalışma programlarındaki son bir *bilgi organizasyonu*, bilgi öğretme süreçleri için basit bir araç olarak kullanılabilir. Böylece,okuma öğrenci tarafından kullanılan materyal ne olursa olsun öğretilebilir.Böyle bir süreç modeli bilginin seçimi ve kullanımı için, öğrenme yaşantılarındaki düzen ve beklenen çıktılar bakımından önemli esnekliği belirtir.

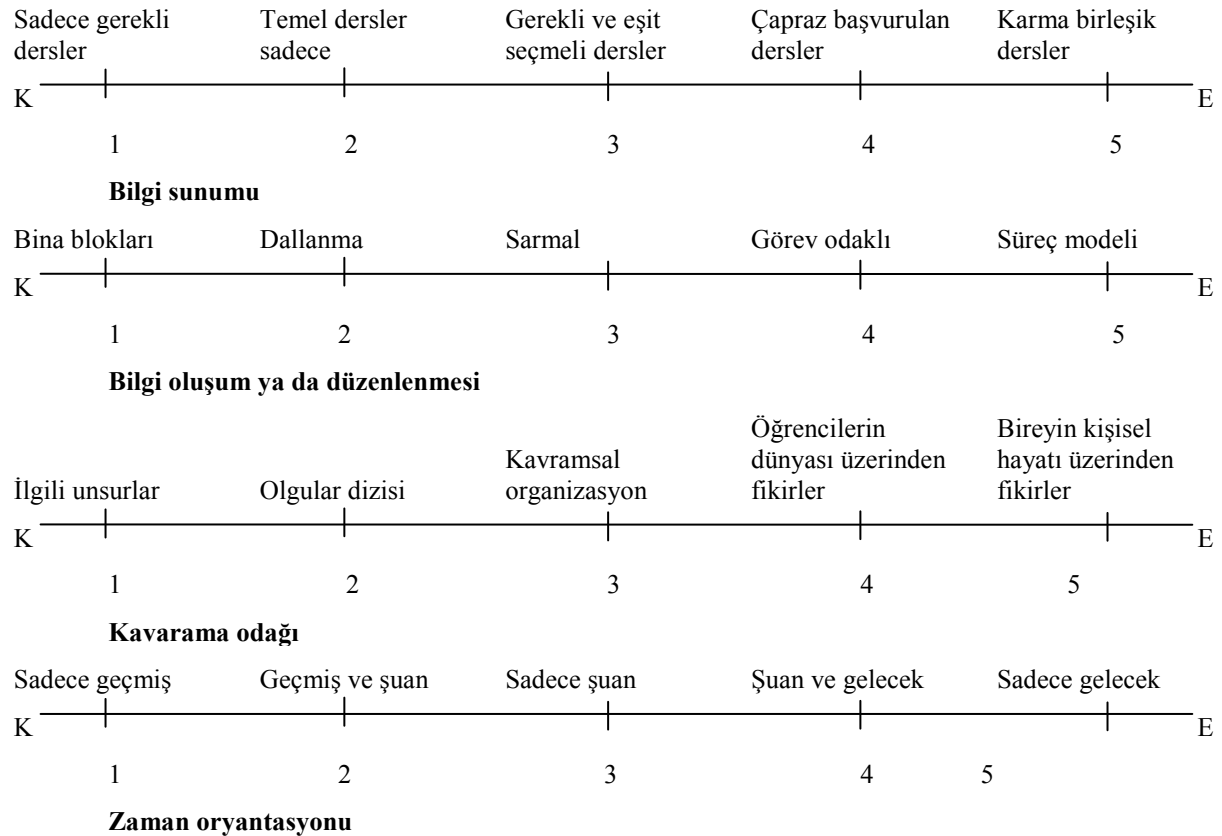
Kavrama odağı:

Bilgi işleminin diğer boyutu eğitimin kavrama odağıdır. Tarihte önemli öğrenme dönemleri gibi, gerçek materyal odağına ek olarak bilgi, öğretme genellemeleri için de organize edilebilir. Bazen bilginin kavramsal işlemleri öğrencilerin yaşamlarıyla ilgilidir. Bilgi işleminde maksimum esneklik öğrencilerin kişisel dünyalarına odaklanarak, onların deneyimlerinden fikirleri ve olguları alarak kazanılır.

Zaman uyumu:

Okul düzenlemelerinde bilgiyle ilgili son bir alan eğitsel materyalin zaman uyumu/ yönünün tespiti. Bazı sınıflarda, bütün bilgi insanlığın geçmiş deneyimlerinden alınır. Diğer sınıflarda, geçmişteki bilgi şimdiki ile karıştırılır. Bazı sınıflarda kesinlikle şimdi var olanla ilgili çağdaş bilgidir. Şimdi-yönlü eğitsel alanın ötesinde, bugünkü bilgiyi yapılandırılmış bilgiyle karıştırıp sadece olasılıklar içinde ele alır. Bilinenden (geçmiş) kuramsala (gelecek) dönük her bir adımda içeriğin esnekliği artar.

Şekil 1.11'deki tanımlayıcı süreçler okullarda bulunan olası alternatifler çeşidini sunar.



ŞEKİL 1.11 Bilginin Örgütlenmesi

5.Öğrenme Materyalleri Kullanımları.

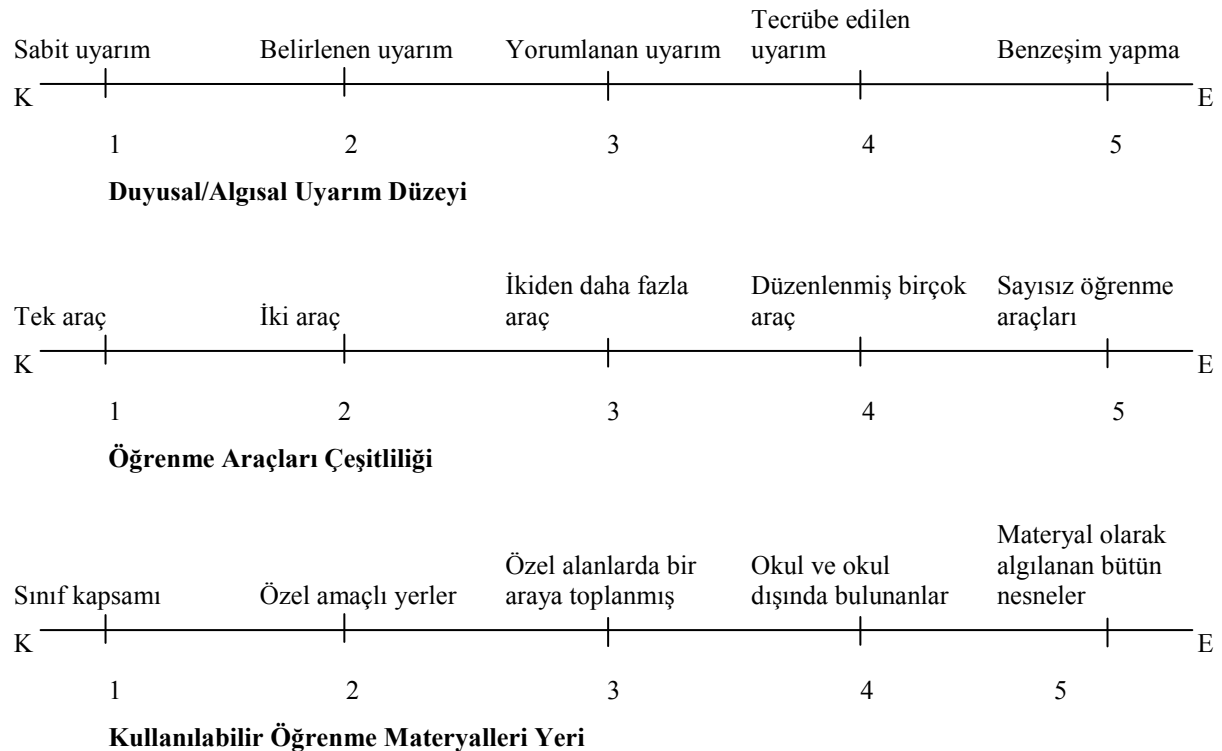
Sınıf alanlarında öğrenme materyallerinin kullanılıp kullanılmama şekilleri sınıftan sınıfa son oldukça değişir. Bazı yerlerde, belki tek bir ders kitabı dışında hiçbir materyal gözlemciye açık değildir. Diğer sınıf alanlarında, öğrenme materyallerinin çokluğu ve çeşitliliği karışıklık izlenimi verir. Öğrenme materyalleri kullanımının üç ölçüsü a) Var olan duyuşal uyarım derecesi, b) Bulunan öğrenme araçları çeşitliliği ve c) Kullanılabilir öğrenme materyalleri konumudur.

a. Duyusal uyarım: Bir bölümlenmiş dereceli sürecin sonunda en yapılandırılmış durumu bulunur. Öğrenme materyallerinden gelen uyarım sabitlenmiş ve kesin olabilir. Bazen, öğrenme materyallerinden gelen uyarım ders boyunca sabitlenip kontrol altında tutulur. Uyarımın biraz daha esnek versiyonu, canlandırılmış bir film ya da oyun gibi materyaller değerlendirildiğinde var olabilir. Yine de daha büyük uyarım öğrencinin materyale fiziksel yakınlıkta olduğu zaman ve dokunma tecrübesi yaşadığında ortaya çıkar. Son olarak, öğrencinin çoklu duyuya dayalı deneyim yaşamasını sağlayan durumlar öğrenende uyarımın en büyük derecesini gösterir.

b. Çeşitlilik: Öğrenme materyalleri etkisinin diğer ölçüsü var olan araçların çeşitliliğinde bulunur. Bazı sınıflarda sadece ders kitapları olmasına rağmen, diğerlerinde basılmış materyaller, görsel-işitsel destekler, oyunlar, sergiler ve etkileşimli materyaller vardır.

c. Konum/yerleştirme: Son olarak, kullanılabilir öğrenme materyalleri konumu sınıf düzeninde bir değişkendir. Bazı okullarda, bütün öğrenme materyalleri standart sınıflar içindedir. Buna karşın diğerleri öğrencilerin materyallerle etkileşim kurabileceği özel amaçlı alanlara sahiptir. Bir üçüncü ve daha esnek olan olasılık, okulun öğrenme materyallerinin bir araya toplandığı alanlara sahip olmasıdır (Eğitsel Materyal Merkezleri). Daha da esnek bir model, öğrenme materyallerini hem okulda hem de okul dışında belirlemek ve seçmek olacaktır. Maksimum esneklik tabii ki, bütün nesnelere eğitim için olası öğrenme materyalleri olarak algılanmaktadır.

Şekil 1.12'deki tanımlayıcı süreçler okullarda bulunan olası alternatifler çeşidini sunar.



ŞEKİL 1.13 Öğrenme Materyalleri Türleri

C. EĞİTİMİN YÖNELİMİ

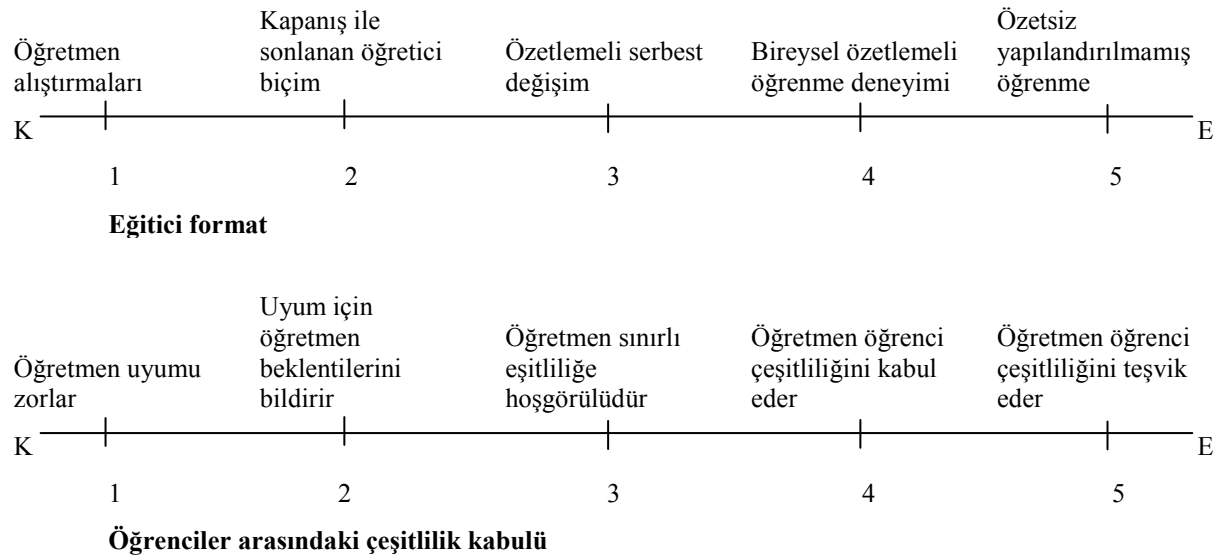
Eğitiminyöneliminin üç ölçüsü eğitim felsefesi, öğretme stratejileri ve personel sağlama modelleridir.

6.Eğitim Felsefesi

Eğitici format: Bazı sınıflarda, öğrenme tamamen yapılandırılmıştır. Öğretmen bilgi, iletişim ve değerlendirme akışını kontrol eder. Böyle bir durum talim/alıştırma ile karakterize edilir. Birazcık esnek olan öğretici/didaktik öğretme modeli sayesinde öğretmen bilgiyi iletir, bir soru cevap oturumunda fikirlerin değişimini kontrol eder ve doğru sonuçları uygular. Yapılandırılmış ve tam esnek model arasında bir denge modelde ise öğretmen sınıftaki fikirlerin değişme özgürlüğüne izin verir fakat sürecin yapılandırılmış bir genel özetine yöneltir. Hatta daha esnek bir model ise, öğrencilerin öğrenme süreçlerini tecrübe etmeye ve daha sonra içerik konusunda kendi sonuçlarını almaya izin verilmektedir. En esnek bir eğitsel süreç, bütün öğrenciler için aynı biçimde yapılandırılmamış, fikirlerdeki değişmelere ve ayrılmalara izin veren ve süreci açık bırakandır.

Çeşitliliğin kabulü:Sınıftaki diğer felsefe ölçüsü öğrenciler arasındaki çeşitliliğin kabulüdür. Bazen, bu durum öğretmen tarafından zorlanan kıyafet ya da konuşma ile ilişkili örneklerde gözlenebilir. Bazen, böyle bir ölçü öğrenme alanı görünümü ile değerlendirilebilir. Bu değişkenliğin anahtarı öğrencilerin standartlaştırılmış şekillerde davranmaya zorlandıkları mı ya da farklılıklara mı izin veriliyor olmasıdır. Yapının en uç noktasında bireyselliğe izin verilmeyen bir sınıf bulunur. Maksimum esneklik olan bir sınıfta, öğrenciler arasında görünüş ve davranıştaki farklılık önemli olur.

Şekil 1.14'deki tanımlayıcı süreçler okullarda bulunan olası alternatifler çeşidini sunar.



ŞEKİL 1.14 Eğitsel Felsefe Türleri

7.Öğretme Stratejileri:

Eğitsel felsefeleri öne süren çalışmalar gibi, sınıflarda bulunan öğretme stratejileri çoğu kez öğrenme programındaki yapı düzeyine ilişkin ipuçları verir. Bu stratejiler çoğu kez öğretmen davranışları ve örgütsel modellerden çıkarılabilir. Örneğin, bazı öğretmenler didaktik/öğretici metotörneğinde olduğu gibi öğrencileri ile yalnızca tekdüze (interface)bir

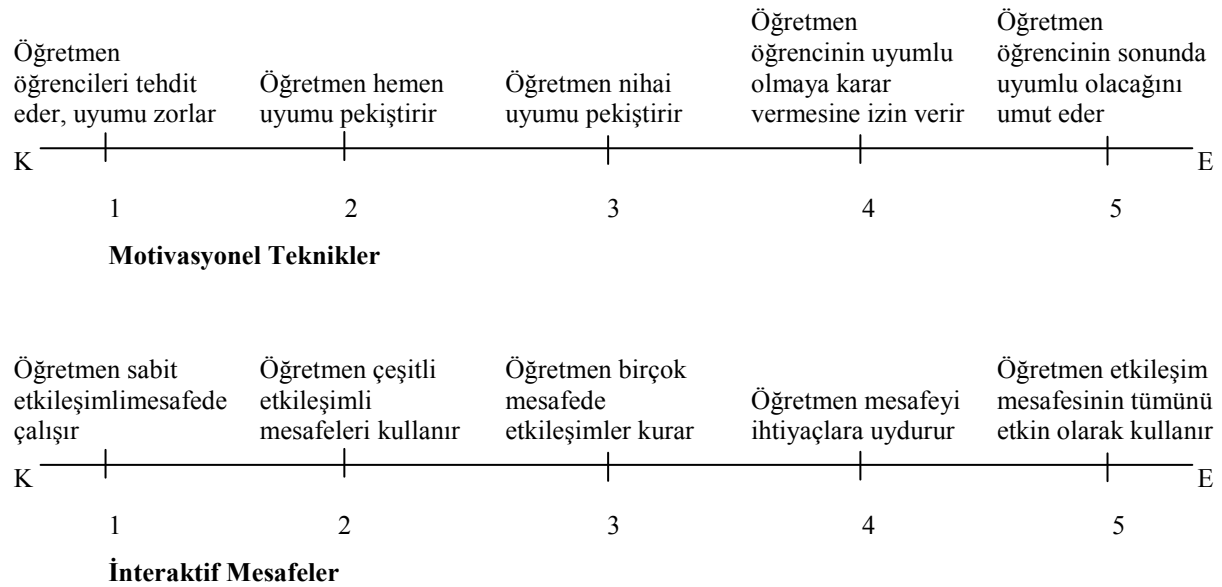
öğrenme şekline izin verir şekilde davranırlar. Diğer zamanlar, öğretmenler öğrenciler için öğretim süresince etkileşim ve iletişim için çoklu yollar sağlayacaklardır.

Sınıfta kullanılan öğrenme stratejisi hakkında sözden daha anlamlı sonuç çıkaran iki hareket, kullanılan motivasyonel teknikler ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim mesafeleridir. Bu olguları izleyerek, gözlemci başka eğitsel alanlarda yapılandırılmış ya da esneklik bir modeli bekleyebilir.

Motivasyonel teknikler: Motivasyonel teknikler dizisi sınıf öğretmenlerinde vardır ve hepsi durumsal olarak mantıklıdır. Ancak bazı teknikler öğrenmeyi kontrol etme ve yapılandırmaya çalışır, diğerleri esnekliği teşvik eder. Motive edici olarak tehdit ya da korkuyu kullanan öğretmenler sınıfta genellikle maksimum yapılandırmayı takip ederler. Bir kural olarak baskı, davranışı önler ve önceki davranış modellerine uyumu teşvik eder. Dışsal ödüller, hemen ya da gecikmeli, ayrıca istenilen davranışı ödülle bağlayıcı yapıyı teşvik eder. İçsel ödüller, hemen ya da ertelenen, zıt bir etkiye sahiptir. İçsel ödüller ödül sisteminde öğrenci katılımını teşvik eder ve dolayısıyla daha geniş yapıya uygun davranış türleri oluşur. Eğer motivasyonel teknik izlenebilirse, öğrenci davranışını kısıtlayan ya da genişleten tüm öğrenme stratejisi de anlaşılır.

İnteraktif mesafeler: Bir sınıf düzeninde öğrenme stratejisinin diğer boyutu öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim mesafesidir. Bir dereceye kadar sınıfta iki yönlü iletişim olması önemlidir ve öğrenciler arasındaki çoklu öğrenme stillerine önem veren öğretmen eğitsel farklılıklar için strateji bakımından ayarlamalar yapacaktır.

Bir sınıf düzeninde, öğretmenin interaktif mesafelerde öğretim boyunca ayarlamalar yapması ya da bütün durumlara benzer şekilde davranmayı tercih etmesini gözlemek mümkündür. Şekil 1.15'deki tanımlayıcı süreçler okullarda bulunan olası alternatifler çeşidini sunar.



ŞEKİL 1.15 Öğretmen Stratejileri Türleri

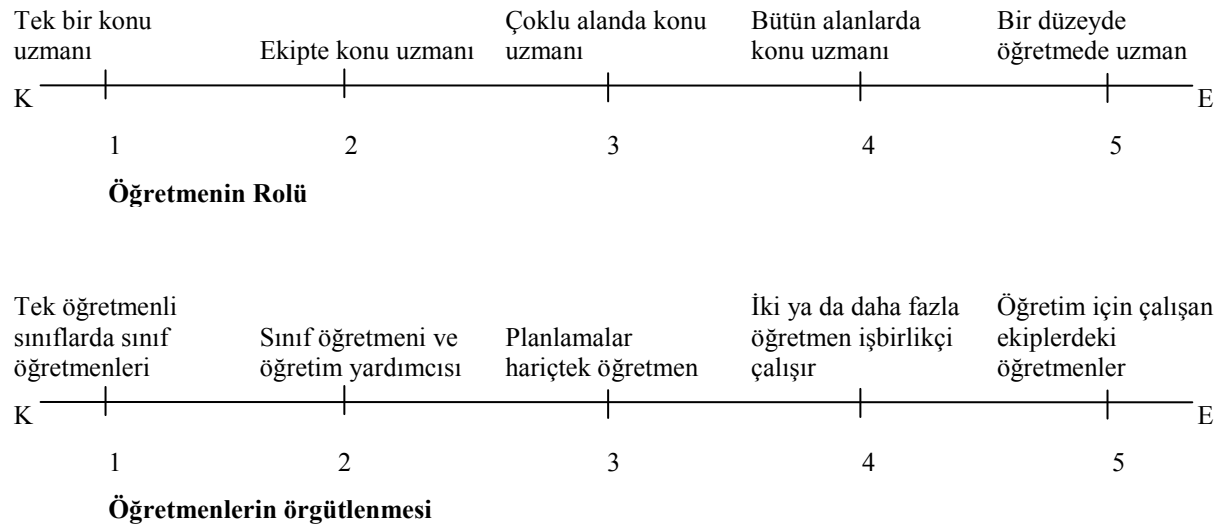
8. Personel Alımı Modelleri:

Okullarda eğitim bakımından esnekliğe karşın son bir yapılandırma işareti gözlenen personel alımı modellerinde bulunur. Okullara *personel alımında öğretmenlerin rolü ve okulda öğretmenlerin örgütlenmesi* esnekliğin iki işaretidir.

Öğretmen Rolü: Bazı okullarda, bütün öğretmenler ücretle çalıştırılır ve konuya hazırlanmada yetkinlik esasına göre atanır. Böyle öğretmenler bir konuyu öğrencilere öğretmenin oldukça yapılandırılmış görevi ile okullarında yalnız esnaflar gibi algılanırlar. Diğer okullarda, bir öğretmen konu alanı uzmanı olarak ücretli çalıştırılabilir ama doğasında disiplinlerarası olan bir ekibe atanır. Daha esnek bir model okula iki ya da daha fazla uzmanlık alanına sahip öğretmenler sağlamaktır. Bu durumda bütün derslerden sorumlu bir öğretmene sahip olmak bile mümkün olabilir (ilkokul kademelerinde olduğu gibi). Ya da öğrencilere derslerden ziyade, belirli bir seviyede öğretmek için bir öğretmen kiralanabilir.

Öğretmenlerin örgütlenmesi: Diğer personel alımı modeli binadaki öğretmenlerin örgütlenmesidir. Bütün öğretmenler kendi kendine yeten/tek öğretmenlisınıf öğretmenini olarak mı görevlidir? Sınıf öğretmenleri eğitici yardımcılarasahip midir? Sınıf öğretmenleri aktiviteleri planlamak için birlikte toplanırlar mı? Onların öğretim üniteleri hiç birleştirilir mi? Öğretmenler ekiplerde ya da diğer işbirlikçi düzenlemelerde öğretirler?

Şekil 1.16 personel sağlama modelleri türlerini gösterir.



ŞEKİL 1.16 Personel Sağlama Modelleri Türleri

D. YÖNETİMSEL ŞARTLAR

9. Öğrencilerin örgütlenmesi.

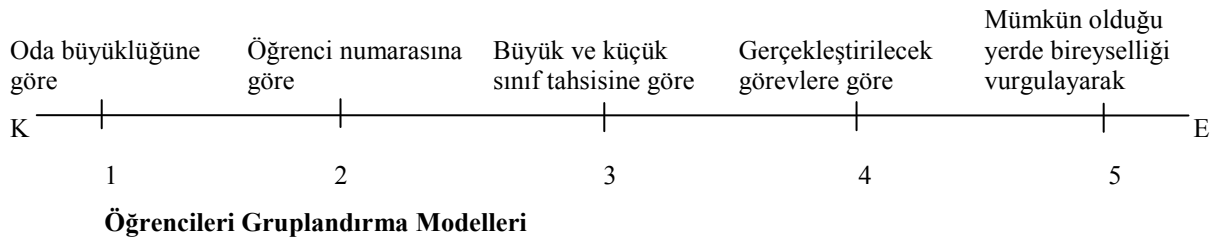
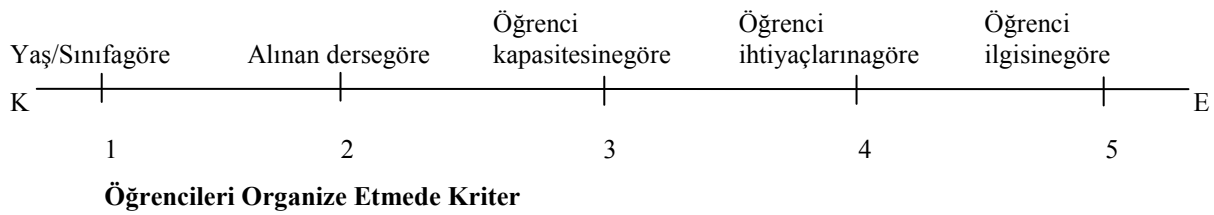
Okullardaki yapılandırma derecesinde bazı gözlemcinin bazı ölçümleri bazı okullardaki öğrenci örgütlenmesinde bir yol olabilir. Öğrencilerin örgütlenmede iki farklı ölçüm okullarda bulunan örgütlenme için ölçütler ve güncel gruplama desenlerdir.

Örgütlenme ölçütü: Çoğu okul öğrencileri yaşlarına göre gruplandırır çünkü çoğu okul öğrencileri okullara yaşa göre kabul eder. Öğrenciler öğretilen konu ile örgütlendiğinde okullar daha esnek bir ölçüt kullanır. Yine de okullarda öğrencileri kapasitelerine göre

kademe ve konular içerisinde gruplandırılan daha büyük esneklik belirtilir. Hatta daha büyük yönetsel esneklik öğrencileri ihtiyaçları ve öğrenci ilgileri ile gruplandırılan okullarda bulunur.

Gruplandırma modelleri: Gruplandırma için ölçütlerden başka, öğrencilerin mevcut organizasyon modelleri okuldaki yapı ya da esnekliğin derecesini gösterebilir. Belki de en yapılandırılmış durum odanın boyutu var olan öğrenci sayısını belirlediğinde ortaya çıkar. Bütün aktiviteler için aynı öğrenci sayısı da son derece yapılandırılmış bir durumdur. Bazı aktivitelerin geniş ya da küçük sınıflarda olması gerektiğini bir okul fark etmeye başladığında, esneklik derecesi ortadadır. Öğrencilerin organizasyonundaki en büyük esneklik, başarılacak görevler esaslı öğrenci ödevi ve mümkün olduğunda eğitimin bireyselliği ile ifade edilir.

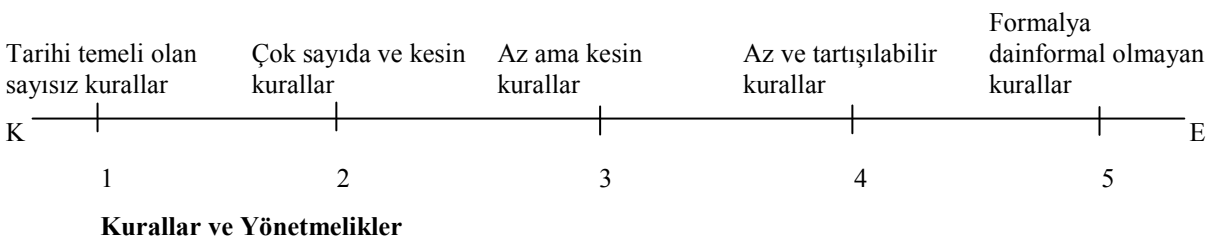
Şekil 1.17'deki tanımlayıcı süreçler okullarda bulunan olası alternatifler çeşidini sunar.



ŞEKİL 1.17 Öğrencileri Organize Etme Yolları

10.Kurallar ve düzenlemeler:

Okullar ve kişisel sınıflar kapsamında, kurallar ve yönetmelikler değişir. Belki de en yapılandırılmış durumlar tarihi örneğe dayalı aşırı sayıda kuralların var olduklarıdır. Biraz daha az yapılandırılmış olanı çok sayıda ve kesin kuralların olduğu okuldur. Daha esnek bir durum formal ve zorunlu birkaç kural olduğundadır. Birkaç kural olduğunda ve bu kurallar tartışılabilir olduğunda ya da formal ya da informal kurallar belirtilmediğinde, maksimum esneklik belirtilir. Şekil 1.18'deki tanımlayıcı süreç okullardaki olası alternatifler çeşidini sunar.

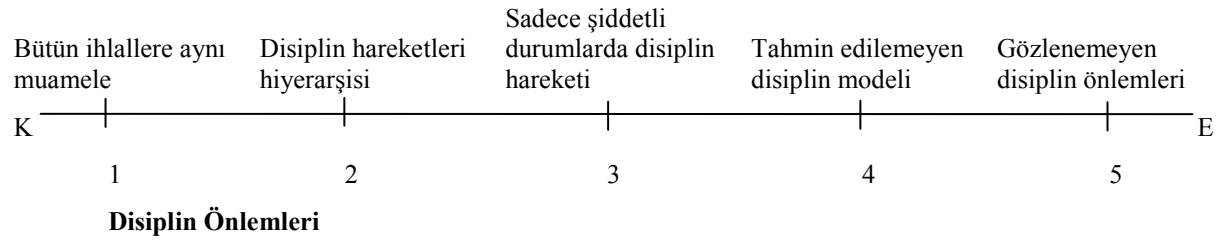


ŞEKİL 1.18 Kurallar ve Düzenler Türleri

11. Disiplin ile İlgili Önlemler.

Öğrenci davranışını etkilemek için okullarda kullanılan disiplin teknikleri geniş bir eylem dizisini kapsar. Bazı okullarda, bütün ihlallere şiddetine bakmadan aynı muamele uygulanır. Daha esnek okullarda, farklılaşan disiplin problemleriyle ilgilenmek için disiplin önlemleri hiyerarşisi vardır. Bazen, okullarda bulunan modeller şiddetli ya da yinelenen disiplin problemleri ile ilgilenmek için var olacaktır. Büyük esnekliğin bulunduğu okullarda, eşitsiz disiplin önlemleri uygulamasından dolayı disiplin modeli bazen belirsizdir. Bazı okullarda, hiç disiplin önlemleri görülmez.

Şekil 1.9'deki tanımlayıcı süreç okullardaki disiplin için olası alternatifler çeşidini sunar.

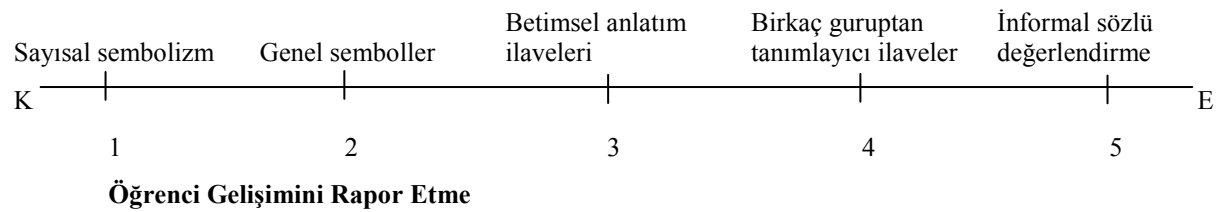


ŞEKİL 1.19 Disiplin Önlemleri Türleri

12. Öğrenci Gelişimini Rapor Etme.

En yapılandırılmış okullarda ve sınıflarda öğrenci gelişimini rapor etme mekanik bir süreçtir. Bunun sayesinde öğrenciler 83 ya da üst çeyrek gibi matematiksel sembollerle değerlendirilir. Böyle bir kesinlik genellemesi öğrenmede öğrenci gelişiminin B (alt çeyrek) ya da U (üst çeyrek) gibi bir sembol ile kısaltıldığı bir sistemdir (Şekil 1.20).

Öğrenci gelişimini rapor etmede artan esneklik aslında öğrenci çalışmasını ifade eden anlatı tarzında tanımlamalar ve öğrenci ya da aile gibi ilgili topluluklar ile belirtilir. Öğrenci gelişimini rapor etmede maksimum esneklik, bu rapor etme informal olarak sözlü ve devamlı olduğunda bulunur.



ŞEKİL 1.20 Öğrenci Gelişimini Rapor Etme Yolları

E. KATILIMCI ROLLERİ

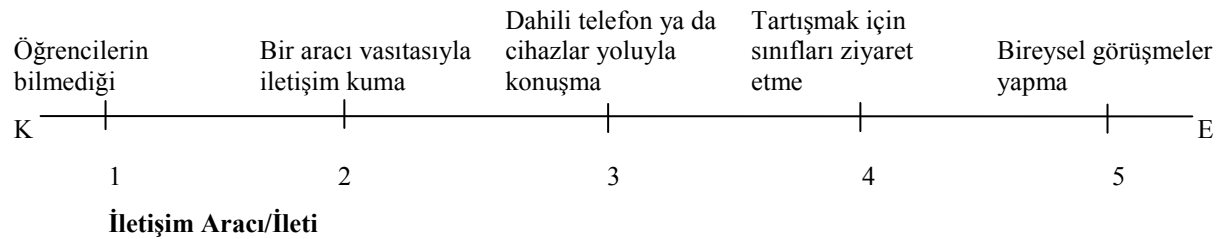
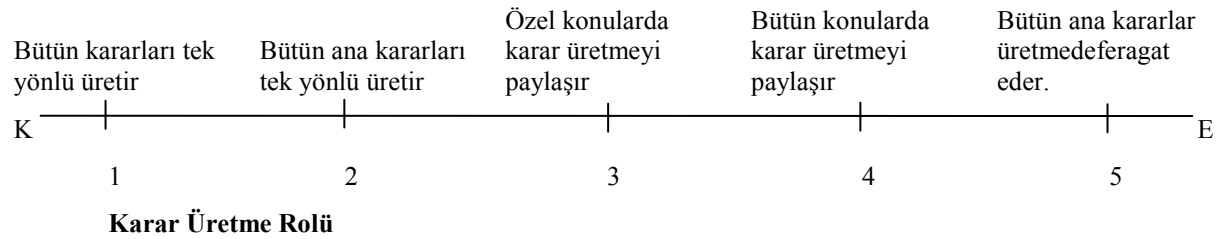
13. Yönetimsel Tutumlar.

Yönetim tarzı, diğer bir tek faktörden herhangi birisinden daha fazla olarak, bir okulun atmosferini/ortamını belirler. Okuldaki hemen herkesin hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını yöneticilerin etkilediğini algıladıkları kesindir. Bu sebeple bir okul ya da sınıfın yapı ya da esnekliği hakkındaki ipuçları idareciyi gözleyerek kazanılabilir.

Karar verme rolü:Yöneticiler diğerleri ile etkileşim modellerini simgeleyen beş tutumdan birini sıklıkla üstlenir. En yapılandırılmış noktada tehdit/gözdağı ile yöneten bir yönetici vardır. Katılım izlenimi verirken tam kontrol sağlayan yardımsever diktatör bu modelle yakından bağlantılıdır. İdareci için daha esnek bir hal, sadece kapsamlı bakış açısı olan kişiler için anahtar kararları ayıran bir program yöneticisi gibi davranmaktır. Yine de bütün karar üretmeleri öğretim yetkisi ile paylaşan lider daha esnektir. Son olarak, direktifsiz ya da karışmama siyaseti olan bir liderlik tarzı vardır.

İletişim aracı: İdari tavırları inceleyen ikinci ilginç bir değişken öğrencilerle iletişim kurmak için kullanılan araçtır. Bazı okullarda, başmüdür/idareci giriş salonunda sadece fotoğrafının varlığı ile bilinen bir silüettir. Böyle bir müdür genellikle aileler ya da öğrencilerle iletişimi bir okul müdür yardımcısı gibi bir aracıya bırakır. Öğrencilerle çoğu kez iletişim kurmak için kullanılan diğer kişisel olmayan araç dâhili telefondur. Biraz daha kişisel olan kurullardaki güncel bir adrestir. Son olarak, bazı idareciler sınıflara gelerek ve hatta bazen kişisel görüşmeler ile öğrencilerle iletişim kurarlar.

Şekil 1.21'deki tanımlayıcı süreçler okullarda bulunan idari davranış için olası alternatifler çeşidini sunar.



ŞEKİL 1.21 İdari Etkileşim Türleri

14.Öğretmen Rollerini.

Bir okuldaki bir sınıf öğretmenin rolü, öğrencilere belirlenen olgular dizisini öğreten bir öğretmen olmaktan binada öğrenciler ve diğerleri ile etkileşim kuran çok boyutlu bir yetişkine kadar çeşitlilik gösterir. En çok görülen şekliyle böylesi algılar kendi kendine dayatmadır. Öğretmenin “Ne öğretiyorsun?” sorusuna verdiği cevaplarından önemli gözlem bir yapılabilir.

Şekil 1.22'deki tanımlayıcı süreç bu soruya olası cevaplar çeşidini sunar.

“yapı”(Structure)” karşın (5)“esneklik(Flexibility)” derecelendirmesine- eğitimin on beş önemli boyutunun analizini kolaylaştırmak için kullanılır. Beş boyutu oluşturan on beş alt boyut, okuldaki bir ziyaretçi/inceleyci tarafından kolayca gözlenebilir (Şekil 1.24).



Şekil.1.24. Okul felsefesi değerlendirme boyut ve alt boyutları

Sistematik bir tarzda okulu böyle bir ölçüt ile incelemek, okulun bütün olarak görülmesine yardım edecektir. Eğitime ilişkin belli başlı inanışlar daha açık olacaktır ve program uygunluğu ya da tutarsızlıkları daha görünür olacaktır. Kısacası programın felsefi eğiliminin anlaşılması ve seçimli ve düzenli bir okul kuruluşunun boyutlarının analizi yapılabilecektir.

ÖNERİLER

Bu bölümde bulunan ölçüleri kullanarak, bir okulu ziyaret edip okulun profili analiz edilebilir.

Devletveözeleğitimkurumlarıüzerindearaştırmalaryapılarakbenzervefarklıyanlarıortaya çıkarılabilir.

Okulların eğitim felsefeleri ortayakonularak resmiprogramlarındaki pedilen felsefeleri ile uyumluluğuyadatutarsızlığıortayakonulupokullarda ya da programlardagerekli düzenlemeleryapılabilir

KAYNAKÇA

- Bacanlı, H. (1998). “Duyuşsal alan davranışlarının kazandırılması”. Bilgi çağında öğretmenimiz sempozyumu. Ankara: ANAÇEV Anaçev çağdaş eğitim vakfı. 23-29.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. (18. Baskı). Ankara. PegemA Yayıncılık
- Goodlad, J.I. (1984). *Place called school*. New York: McGrawHillCo.

- Helvacıoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnal, K. (1988). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler-27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma*(Çev.Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayınları.
- Ornstein, A.C. &Hunkins, P.F. (2014). *Eğitim programı. Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev.Ed. Asım ARI). Eğitim Kitabevi, Konya.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. (5.Baskı). Ankara: Anı yayınları.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (17.Baskı). Ankara: Anı yayınları.
- Tezcan, M. (2003). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. A.Ü.E.Fakültesi yayınları, no:170.
- Ülken, H.Z. (1967). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Wiles,J. &Bondi, J. (1988). *Curriculumdevelopment: A guidetopractice*.(5.th Edition). Prentice-Hall, Inc.
- Wiles,J. &Bondi, J. (2011). *Curriculumdevelopment: A guidetopractice*. (8.th Edition).Prentice-Hall, Inc.
- Wiles,J. &Bondi, J.. (2014). *Curriculumdevelopment: A guide to practice with enhanced pearsonsone text*(9th Edition) Allyn& Bacon EducationalLeadership Series.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel,S. (2004). *Örtük program, eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel yayınları