

## SÜREÇ TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETİM MODELİ

**Bilal DUMAN\***

### ÖZET

Süreç-temelli öğretim modeli, planların yaygın ve sürekli uygulanması aracılığıyla önce belli bir konu alanlarında daha sonra benzer konu ve farklı program alanlarında bilgiyi yapılandırmak ve davranışları iyileştirmek için öğrencinin planlama becerilerini geliştirmeye dayalı bilişsel farkındalık bir modeldir. Bu çalışmanın amacı süreç-temelli öğretim (STÖ) modelini ve dört öğrenme-öğretme süreç aşamalarını tanıtmaktır. Bu çalışmanın genel amacı doğrultusundaki aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır: Süreç-temelli öğrenme-öğretme modeli nedir? Süreç-temelli öğrenme-öğretme modelinin özellikleri nelerdir? Süreç-Temelli Öğretim Modelinin Etkileşim Ve İletişim Boyutları nasıldır? Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Modelinin Aşamaları nelerdir? Bu araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. literatür taranarak süreç-temelli öğretim ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu çalışmada STÖ modelinin sade, kolay ve belirli program alanlarından genel ve karmaşık program alanlarına doğru hareket eden ve tersine çevrilmiş üçgen piramit modelindeki dört öğrenme-öğretme süreç aşamaları ve özellikleri tanıtılmaktadır. Süreç-temelli öğretim modelinin kuramsal çerçevesi eğitim psikolojisinin bulgularından, nöropsikolojiden, planlamadan ve problem çözmeden türetilmiştir. Süreç-temelli öğretim modeli, öğrencilere nasıl öğrenileceğini ve problem çözüleceğini sistematik ve açık bir şekilde öğretme yoludur.

*Anahtar kavramlar:* Süreç-Temelli öğrenme, öğretme, model, strateji

## Process-Based Learning-Teaching Model

### Abstract

Process Based Instruction (PBI) model is a metacognition model that based on student's development on planning process skills to construct knowledge and to improve behaviors firstly within specific curriculum task and then within similar and different curriculum areas through PBI plans used widespread and continually. The purpose of study is to introduce process-based instruction (PBI) model and four teaching and learning phases of the PBI model. General aim of this study is to look for answers to the questions below: What is process-based learning teaching theory? What are properties of process-based learning teaching model? What is the dimension of interaction and communication of process-based learning teaching model? What is stage of process-based learning teaching model? This study is designed according to survey model. Data were collected related to process-based instruction by surveying literature. In this research, inverted triangular pyramid model of four teaching and learning process phrases and features of PBI moving from basic, easy and specific curriculum areas to complex and general curriculum areas are being introduced. The theory of PBI model derives from the problem solving, planning, neuropsychological and educational psychology literature. PBI is away of systematically and explicitly teaching and students how to learn and how to problem solve.

*Key Words:* Process-based Learning, Instruction , model, teaching, strategy

---

\* Yrd. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## 1. GİRİŞ

Ülkemizde gündelik hayatın pratiğinde yeterli düzeyde olay ve olgular olmasına karşılık eğitim sistemimizdeki öğrenme-öğretme süreçlerinde pratik aklın eleştirel ve yaratıcı paradigmasına pek yer verilmemesi, düşünsel anlamda sürekli bir problematik durum olmaktadır. Bu problematik durumun temel kaynağı öğretimin ve öğretim etkinliklerinin uygulanmasındaki teknik, yöntem, strateji ve kuramların öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre tasarlanıp yapılandırılmamasıdır.

Postmodernite ya da bilişim ve iletişim çağının pragmatik eğitim felsefesi öğretiminin aktif bir süreç olduğu, öğretimin öğretmen merkezli olması veya tek bir yöntemle yapılmasının mümkün olamayacağını vurgulamaktadır. Bunun için eskiyen ve modası geçmiş konu-ürün odaklı öğretim kuramları değil, muhakemeye-neden sonuç ilişkilerine, süzgeçlerine dayalı, duruma göre bilişi yönlendiren yapısalıcı, aynı zamanda da nörofizyolojik araştırma verilerini referans alan süreç-temelli öğretim model ve yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Süreç-temelli öğrenme-öğretme modeli öğrenme ve öğretim etkinliklerini bilişselfarkındalıkçı kontrol süreçleriyle teori ve uygulamaları öğrenci merkezli bir tasarıma göre yapılandırma anlayışını ve ilkelerini benimser. Süreç-temelli öğrenme-öğretme,

Türk Eğitim sisteminde teori ve uygulama arasındaki boşluğu bilişselfarkındalıkçı süreç ve katma değer etkinlikleriyle anlamlandırabileceği ve doldurabileceği umulan, tartışılarak üzerinde durulması gereken yeni bir anlayışı temsil etmektedir. Çünkü birçok kuramlar ve uygulamalar gerçek öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulayıcılar tarafından tam benimsenip uygulanmadığından eğitim yılları ve kuşakları deneme yanılma denekleri olarak sosyal yaşamda vasıfsız olarak yerini almaktadırlar.

Türk eğitim sisteminin ve en temel birimi olan okullardaki programların yeniden yapılandırılması gereklilik arz etmektedir. “Sürekli uygulanabilir ve geliştirilebilirlik”, öğretimin liderleri okul müdürleri ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin benimsemeleri gereken çağdaş eğitim-öğretim anlayışıdır. Yönetici ve öğretmenlerin öğretim kuram, model, strateji, metotları ve tekniklerinin değişmekte olan dünyanın şartlarına uygun şekillerde bilmeleri ve uygulamalarına ve de öğretmenlerin metodoloji konusunda kendilerini geliştirmelerine bağlıdır.

Gündelik hayatın ve bilimsel öğretim araştırma ve incelemeleri paralelindeki öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içerisinde öğrencilerin zihinsel yapılanmalarına rehberlik etmek gerekmektedir. Bunun için Türkiye’deki okullarda öğrencilerin kendi algılayışlarını, sosyalitelerini ve her

beynin eşsiz olduğu realitesinden yola çıkarak kendisiyle barışık öğrenilmiş çaresizlikten öğrenilmiş çareciliğe yol açan “plan” ve “planlama” süreçlerini içeren teorik ve uygulamaya dönüştürülebilir öğretimiyle “sürece dayalı” yeni yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Çünkü ilköğretimde üniversiteye kadar düşünceyi başkaların havale eden bir öğretim anlayışı, pratik hayatın içerisinde anlamlı öğrenmeye dair yapılandırılmayı ve iletişimdeki problemleri giderememektedir. Bu bakımdan öğretim etkinliklerinin hem öğrenci ve hem de öğretici açısından bireysel ve işbirliğine dayalı “plan ve planlama” kavramlarını ön plana çıkartan bilişselfarkındalıkçı ve yapılandırmacı bir modele “ süreç-temelli öğrenme-öğretme yaklaşım ve modele gereksinim duyulmaktadır. Hem öğrenciler ve hem de öğretmenler programların “nasıl” etkinliklere dönüştürülüp uygulanacağı konularında problemler yaşamaktadır. Bu tür problemlerin üstesinden gelebilmek ancak planlama stratejisini yapabilmekle mümkün olabilir.

Bir birey olan *öğrenci kendi öğrenmelerine ilişkin planlamayı* kendisi yapabildiği sürece öğrendiği bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar anlamlandırabilir ve hayata geçirebilir. Glaserin deyiimiyle “*eğlence genetik şifrelerimizde var olduğu gibi öğrenmenin de genetik şifremizde var olduğunu*” yaklaşımından hareketle-bir şenliğe ve kendini gerçekleştirilmeye dönüştürülmesi temel bir gereksinim ve aynı zamanda da çözülmeyi bekleyen bir problemdir.

*Öğrenme-öğretme sürecinin*, öğrenme ortamının ve öğretme durumlarının sürece dayalı bir yaklaşıma göre tasarlanıp değerlendirilmesi, öğrenme ve öğretim etkinliklerinin sürece yönelik planlanması, iyi yönetilmesi ve iyi uygulanması süreç temelli bir öğretim modelini çağrıştırmaktadır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre sürece dayalı öğrenmenin ve öğretimin daha başarılı ve kalıcı bir öğrenme ve öğretim olduğu vurgulanmaktadır (Ashman ve Conway, 1989, 1993, 1997; Hay, 1997; Rosenbluth, 1990; French, 1991; Volet, 1991; Baldwin, 1981; Schatteman, Carette, Couder ve Eisendrath, 1997; Shaw, 1983; Gerard ve Junhkala, 1980; Aiken, 2000; Clark, 2000; Birmingham ve Garnick, 1994; Wong, 1992; Westervelt, 1998).

## **2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı süreç-temelli öğretim (STÖ) modelini ve dört öğrenme-öğretme süreç aşamalarını tanıtmaktır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme kuramlar ve modellerinin kısaca açıklamasını yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları irdelenip açıklanmıştır:

### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

1. Öğrenme ve öğretme kuramları ne açıklar?
2. Öğrenme modelleri nasıl açıklanmıştır?
3. Süreç-temelli öğrenme-öğretme modeli nedir?
4. Süreç-temelli öğrenme-öğretme modelinin özellikleri nelerdir?
5. Süreç-Temelli Öğretim Modelinin Etkileşim Ve iletişim Boyutları nasıldır?
6. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Modelinin Aşamaları nelerdir?

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma tarama türünde tasarlanmıştır. Verilerin toplanması ilgili literatür taranarak *süreç-temelli öğretim* ile ilgili teori ve uygulamaya dair yapılmış çalışmalardan bulgu ve bilgiler elde edilmiştir. Bu alan yazındaki teorik bilgiler sistematik bir kategorilendirmeyle açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca süreç-temelli öğretimle ilgili yapılmış araştırmaların bulguları tartışma ve sonuç bölümünde özetlenerek açıklamalara gidilmiştir.

Bu çalışmada öncelikle öğrenme-öğretme kuram ve modellerine ilişkin kuramsal çerçeveye kısaca değinilmiştir. Daha sonra süreç-temelli öğretim modeli, özellikleri, aşamaları ve iletişim boyutu açıklanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecindeki öğrencilerin özellikleri sınıflandırılarak STÖ uygulanırken kullanılacak plan ve planlamayla ilgili açıklamalar yapılmaktadır. Şimdi ise sırasıyla araştırmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen sorulara cevaplar arayarak kuramsal bilgi ve açıklamalar yer verilmiştir

#### **1. Öğrenme ve öğretme kuramları neleri açıklar?**

Öğrenme konusundaki her kuram *öğrenmeyi* kendi perspektifinden tanımlamakta ve öğrenme sürecine farklı bir yaklaşım getirmektedir. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan Davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik temelli kuramlar olmak üzere dört grupta toplanabilir. *Öğrenme kuramları*, öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ve oluşmayacağını, öğrenende nelerin olduğuna, olmadığına ve bütün bu bağlamda organizmada öğrenmenin nasıl olduğunu açıklamaya çalışır. *Öğretme kuramları* ise öğretmenlerin hangi koşullarda nasıl davranacağını ve davranışların öğrenen üzerindeki etkisinin ne olacağını, olmayacağını ve farklı öğrenme koşulları için farklı öğretim yöntemleri önermesi gerektiğini, belirli değişkenlerin, öğrencinin öğrenmesine nasıl etki edeceğini, yeni bir bilginin en iyi şekilde kazanımını, organizasyonunu ve transferini gerçekleştirecek yolları içermesi, uygulamalar için öneriler getirmesi, kuralcı olması, yaşantıların nasıl kazandırılıp kazandırılmayacağına dair öğretimin sıralaması gibi değişkenleri açıklamaya çalışır (Landa,1983; Fidan,1985; 1996;Reigeluth,1989; Alkan,1984; Bruner,1966).

Öğrenme ve öğretilmede birçok değişkenler etkili olmaktadır. Bu nedenle Gagne'ye (1963, 133) göre farklı öğretilme durumları için farklı öğretilme kuramları, farklı öğretilim yöntemleri geliştirilmelidir. Bu bağlamda öğretilme kuramlarının yeterince geliştirilemediği durumlarda kuram geliştirmenin bir basamağını oluşturan öğretilme modelleri kullanılmaktadır (De Cecco,1968; Akt. Senemoğlu, 2001,432).

## **2. Öğrenme modelleri nasıl açıklanmıştır?**

Öğrenme-Öğretilme Modelleri, öğrenmenin yönlendirilmesinde, gerçekleştirilmesinde kullanılan çok yönlü ve çok kapsamlı planlardır. "Modeller aynı zamanda öğrenmenin nasıl olduğunu geliştiren işlemler, toplanan gerçek bilgiler, zihinsel kapasiteler, öğrenme tercihleri, stilleri ve algısal yetenekler arasındaki çok kapsamlı etkileşimleri anlamada deneyimsiz öğrenciye yardım eder"(Gay, ,2001). Modeller, öğretmen, öğrenci ve içerik değişkenleri arasındaki bağlantıların neler ve nasıl olması gerektiği ile ilgilenir. Modeller, öğrenme materyallerinin düzenlenmesinde, öğretilme-öğrenme sürecinin planlanmasında, öğrencilerin öğrenmeye giriş hazırlıklarının yapılmasında, onların öğrenme durumlarına, düzeylerine ve öğrenme sonuçlarına ilişkin olan tüm değişkenlere yönelik kapsamlı bir plandır.

Senemoğlu'na (2001, 432) göre öğrenmenin etkili ve verimli olabilmesi için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenler vardır ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan öğretilme modelleridir. Joyce ve Weil'e (1980, 1) göre *öğretilme modeli* "eğitim programlarını şekillendirmede, öğretilim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretilimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da *plandır*." Öğrencinin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak öğrenme ve öğretilmeyi etkin kılmak için eğitim programlarına ve modellerine gereksinim vardır.

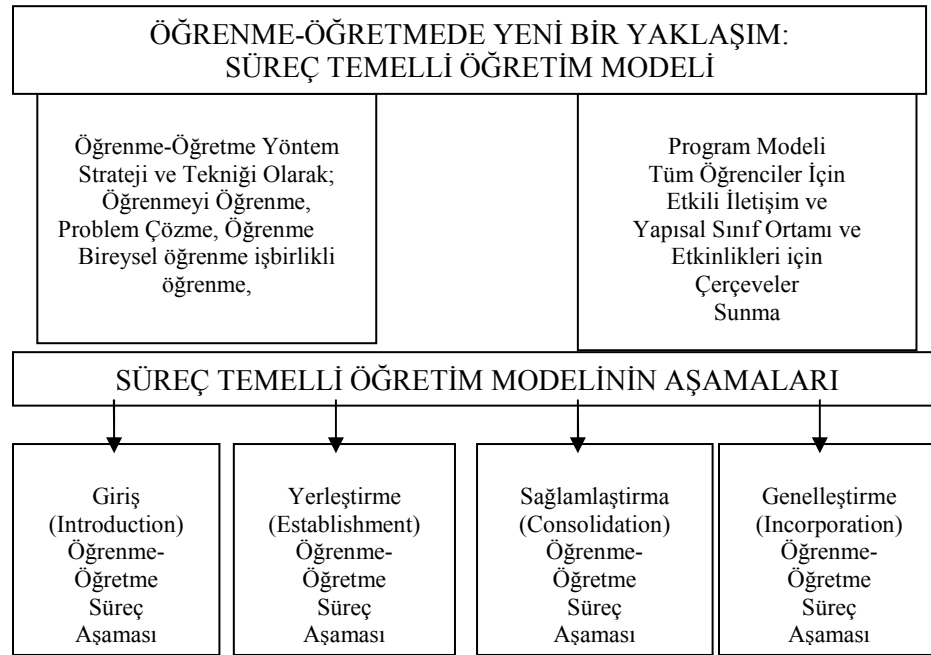
Lapp, Bender, Ellenwood ve John (1975, 6–16) klasik eğitim modeli, teknolojik eğitim modeli, bireyselleştirilmiş eğitim modeli ve bu modelin içerisinde yer alan ilerlemeci eğitim modeli ve romantik eğitim modeli ile etkileşimci eğitim modellerinin içerik, öğretmen ve öğrenci olmak üzere 3 boyutunu ele alarak incelemiştir.

## **3. Süreç-temelli öğrenme-öğretilme (STÖ) modeli nedir?**

*Süreç-temelli öğrenme-öğretilme modeli*, planların yaygın ve sürekli uygulanması aracılığıyla *önce belli bir konu alanlarında daha sonra benzer konu ve farklı program alanlarında bilgiyi edinmek, geliştirmek, yapılandırmak* ile *davranışları* düzenlemek ve *iyileştirmek* için STÖ planlarını kullanarak öğrencinin planlama becerilerini geliştirmeye *dayalı bilişsel farkındalık bir modeldir* (Ashman ve Conway, 1993, 55-56). STÖ modeli, öğrencinin planlama

### Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli

becerilerini, yeteneklerini ve alışkanlıklarını artırmaya, bunları otomatik ve sürekli hale getirmeye yönelik çok boyutlu, çok ögeli ve çok bağlamli bir modeldir. Ashman, Conway ve Wright'a (1994, 202) göre süreç-temelli öğretim, öğrenme etkinlikleri ve programlar için planlar geliştirerek tüm öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirmede öğretmenin yüksek sesle düşünerek plan ve planlama sürecinde öğrencilerine rehberlik etmesini öngören bir model anlayışına sahiptir.



Şekil 1: Süreç-temelli öğrenme-öğretim modeli

STÖ modeli, öğretim ve öğrenmeyle ilgili değişkenlerin (*öğretmen, öğrenci, içerik ve öğrenme ortamı*) pozitif etkilerini maksimum düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Ashman ve Conway, 1993, 56). Böylece STÖ modelini benimseyen bir öğretmen, öğretim-öğrenme sürecindeki etkileşimden en yüksek verimi elde edebilmek için birbirine etki eden faktörlerin planlamasını yapar. Planlamada süreç-temelli öğretimin temel kavramıdır.

*Süreç temelli öğretim, hem bir program modeli ve hem de bir öğretim-öğrenme yöntemidir.* Süreç-temelli öğretim (STÖ) bir program modeli olarak tüm öğrencileri destekleyen ve etkili iletişimi kolaylaştıran sınıf aktiviteleri oluşturmak için çerçeve bir taslak sağlar. Bir öğretim-öğrenme yöntemi olarak da, öğrencilerin problemleri nasıl çözeceğini ve nasıl öğreneceğini öğretim üzerine odaklanan bir çok stratejileri içerir. (Ashman ve Conway, 1993, 1). Süreç-temelli öğretim modelinde öğrenciler, global bağlantılar ve araştırmalar

için telekomünikasyonu ve başkalarıyla yazışma, konuşma ve dinleme ile ilgili iletişim kurmayı, araştırıp bulmayı ve onları okumayı, bilgiyi nasıl araştıracaklarını öğreneceklerdir (Nancy,1997;2001). STÖ modeli, yukarıdaki modellerden etkileşimci eğitim modeline yakın olmakla beraber, diğer modellerle de ortak ve farklı tarafları vardır.

Bu bağlamda, yukarıdaki bilgileri dikkate alıp özetleyecek olursak süreç temelli ya da sürece dayalı etkileşimci bir modelin aşağıdaki maddeleri kapsadığını söyleyebiliriz;

#### **4. Süreç-temelli öğrenme-öğretme modelinin özellikleri nelerdir?**

- ◆ Karşılaşma ve düşünme sürecinde yoğunlaşmayı, süreç bilgisini transfer etmeyi ve süreci düzenlemeyi ile süreç farkındalığının uyanıklığının eğitim ve öğretimini önermektedir.
- ◆ Öğrencinin bağımsız olarak düşünme, karar alma, problem çözme, kendi kendini yönlendirerek öğrenmeyi nasıl öğreneceğini, becerilerini nasıl geliştireceğini planlar yaparak sağlamayı öneren eleştirel, yaratıcı, planlamaya ve problem çözmeye dayalı bir düşünme modelidir.
- ◆ Öğretmenin, öğretmeyi nasıl kolaylaştıracağını, planlamayı nasıl yapacağını açıklar ve çok yönlü, çok boyutlu ve çoklu etkileşimci ortamların planlama sürecine göre nasıl sağlanacağını sistematik olarak betimler.
- ◆ STÖ'nün, hem öğretmenin hem öğrencinin yöntemleri ve stratejileri olması gibi fonksiyonel bir özelliği vardır.
- ◆ Ayrıca bir program modeli olarak STÖ, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki hedef ve davranışlarının tümü için diğer yöntem, stratejilerle uyumlu olarak planlamayı öngörür
- ◆ Süreç temelli öğretim sürece dayalı ve etkileşimci, sosyal ve sınıf içi demokratik değerleri ve tutumları benimseyen bir program modelidir.
- ◆ Normal (uygulanan) programlar içerisinde bilişsel, duyuşsal ve bilişselfarkındalık yöntem ve stratejilerini programın amaçlarıyla birleştirerek öğretimin bir hedefi olarak öğrenme-öğretmeyi benimseyen birleştirici bir modeldir

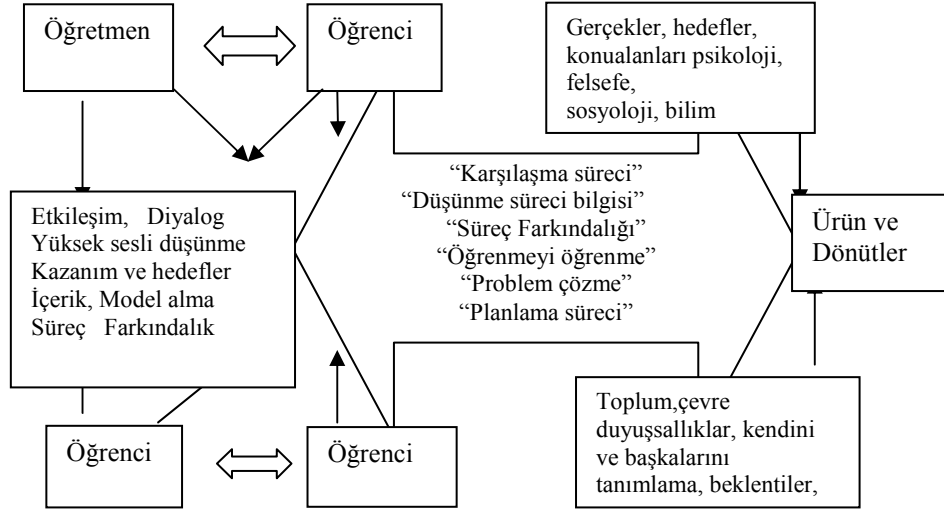
### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

♦ Öğrenci merkezlidir. Öğrenmede, karar almada sorumluluk öğrencidedir, bilişsel ve yapıcı öğrenme kuramlarını benimser, öğretmen öğretimi kolaylaştıran koçluk ve rehberlik görevini yapar, İçerik öğretimi bilgiyi depolamadan çok bilginin nasıl, niçin nerede ne şekilde kazanımı ve yapılandırılması yönündedir.

♦ Bilginin, en iyi deneyim ve aktiviteler aracılığıyla kavramsal çerçeve ve zihinsel modeller aracılığıyla öğrencinin kendisi tarafından yapılandırıldığını kabul eder.

#### **5. Süreç-Temelli Öğretim Modelinin Etkileşim ve İletişim Boyutları nasıldır?**

*Düşünme süreci bilgisini* geliştirmenin yollarından biri de *düşünme modellerini* geliştirmektir. Modeller hem becerikli öğrencilerin bilgiyi kendilerine göre resimlemesine, betimlemesine yardım ettiği gibi hem de öğrenme toyluğu olan acemi öğrencilere öğrenmenin nasıl olduğunu yürüten işlemleri, gerçek bilgileri, bellek kapasiteleri, öğrenme referansları ve algılama yetenekleri arasındaki çok sayıda etkileşimleri anlamlandırmalarına yardım eder (Gay, 1999;2001) . Bu bağlamda süreç-temelli öğretim modelinin etkileşim ve iletişim boyutları aşağıdaki şekil 1’de olduğu gibi oluşturulabilir.



**Şekil 2:** Süreç-Temelli Öğretim modelinin etkileşimi

Düşünme süreci modelleriyle STÖ modelinin pek çok benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. “Süreç-temelli düşünme modelleri” ile öğrencilerde çok yüksek düzeyde “süreç farkındalığı”, düşünme süreci bilgisi oluşturulabilir. Ashman ve Conway’a (1993, 56) göre “STÖ modeli, hem belirli beceri ve



bilginin öğrenilmesini ve hem de öğrenme bağlamının çoğunda uygulanan izleme/kontrol işlemlerini, genel planlamayı öğrenmeyi kuşatan dört aşamalı bir süreçtir”.

#### **6. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Modelinin Aşamaları nelerdir?**

STÖ modeli dört öğrenme-öğretme aşamasından oluşmaktadır. STÖ modelinin dört öğrenme-öğretme aşaması içerisinde süreci çoklu anlayış açısından zenginleştirmek için ve öğrencinin bu süreçte bilgiyi ve öğrenmeyi planlama sürecine dayalı olarak yapılandırması amaçlamaktadır. STÖ modelinin aşamalarında her birinde giderek karmaşıklaşan ve farklı program içeriklerine göre uygulamayı gerektiren öğrencilerin yeni bilgileri kazanmayı, yeni ve önceki bilgileri birleştirerek yapılandırıp özümsemesini sağlamaya yönelik planlar yapılır. STÖ modeli uygulanırken birçok strateji, yöntem ve teknikten yararlanır.

Ashman ve Conway'a (1993, 56) göre “yönlendirme–orientation, kazanım-acquisition, ve uygulama-application öğrenme öğretme stratejileri modelin tüm öğrenme-öğretme aşamalarında uygulanır”. Süreç -temelli öğretim modelinin işleyişinde öğretmenlerin önemi iki yönde daha fazla vurgulanmaktadır.

- ◆ Öğretmenlerin STÖ planlarını kullanarak öğrencilerin akademik konuları, amaçları başarılı bir şekilde anlamasını sağlaması,
- ◆ Öğretmenlerin, öğrenme sorumluluğunu kazanmaları için öğrencileri cesaretlendirmesi. (Ashman, Conway ve Wright,1994, 203).

Aşağıdaki tablo 1’de modelin dört öğrenme-öğretme aşamaları ile planlama sürecinin uygulanması görülmektedir (Ashman ve Conway,1993, 57).

**Tablo 1:** STÖ Modelinin Öğrenme-Öğretme Aşamaları

AŞAMALAR	PLANLAMA SÜRECİNİN UYGULAMASI
1 Giriş (Introduction)	Belirli Program Konuları
2 Yerleştirme (Establihment)	Benzer Öğretme-Öğrenme Talepleri Olan Program Konuları
3 Sağlamaştırma (Consolidation)	Belirli Bir Program Ve Ders Programı İçindeki Konular
4 Genelleştirme (İncorporation)	Öğrenmede Genelleşme

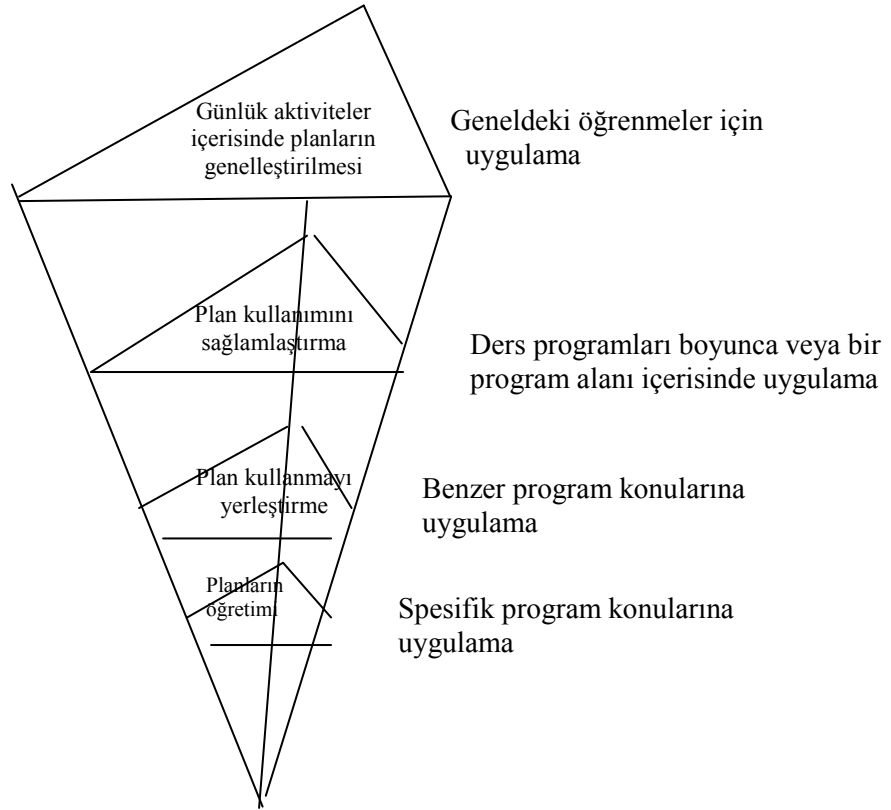
Aşağıdaki şekil 2’de STÖ modelinin tersine çevrilmiş üçgen piramit şekli ile her bir öğrenme-öğretme süreci aşamalarının hangi program alanlarında uygulandığı görülmektedir.

### Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli

Süreç-temelli öğretim modeli, her aşama tersine çevrilmiş üçgen bir piramit olarak basitten karmaşığa, kolay ve belli program alanlarından genel ve da karmaşık program alanlarına doğru hareket eden bir yaklaşıma sahip bilişsel farkındalık modelindedir. Bu aşamaların durumu (en alt noktadan tepeye doğru) öğrencilerin kazanmış oldukları becerilere dayalı olarak planlamanın uygulanabildiği geniş bir program alanlarına işaret eder. Piramidin her bir aşaması ve öğrencilerin ilerlemelerindeki düzey, öğretmenlerin öğretim stilleri ve öğrencilerin yetenek ve yaşlarına bağlı olarak STÖ planlarının uygulanması temeline dayalı bilginin genişliğine göre belirlenebilir (Ashman ve Conway, 1993, 58).

#### Öğretim öğrenme aşamaları

#### Aşamaların odaklanması



Şekil 3. STÖ modelinin aşamaları

STÖ modelinin en alt aşamasından bir üst öğrenme-öğretim aşamasına geçerken öğrenciler, plan ve planlama sürecini daha iyi kavramış olmakla birlikte STÖ planlarını daha geniş öğrenme gereksinimleri için kullanabilecek

duruma gelmektedirler. STÖ modelini uygulamak için genellikle giriş aşamasından başlanarak geliştirme aşamasına doğru hareket edilir.

## **1. Giriş (Introduction) Aşaması**

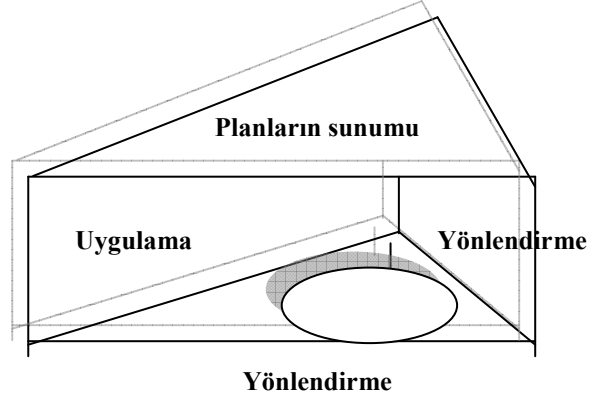
Giriş aşaması piramidin en alt noktasında, belirli program konuları düzeyinde öğrencilerin STÖ modelinde ilk karşılaştığı öğrenme-öğretme aşamasıdır. Giriş öğretme-öğrenme aşaması önemli iki bölüme sahiptir (Ashman ve Conway, 1993, 95).

1. *Bir STÖ planının ilk önce kullanılmasında önceliği planlama ve planlara yönlendirme,*
2. *Bir program alanı içindeki öğrencilere STÖ planını sunma, öğretme.*

Bu öğretme-öğrenme aşaması için öncelikle aşağıdaki şu adımlar izlenmelidir

- ◆ Öğrencileri plan ve planlamaya yönlendirme,
- ◆ Öğrenciler için uygun STÖ öğretim tarzını seçme,
- ◆ İlk STÖ planlarını tanıtmaya,
- ◆ Belli konu planlarında yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerini kullanma,
- ◆ Öğretim uygulamaları içerisinde genel olarak STÖ'yü birleştirme adımları üzerinde önemle durulma.
- ◆ Plan ve planlamaya yönlendirme stratejisi, modelin öğrenme-öğretme aşamaları içerisinde öğrencinin *planlama sürecinin* önemini *farkındalığına* işaret eden bir stratejidir. Bu farkındalığın nasıl sağlanacağı öğrencinin gelişimsel özelliklerine bağlıdır. Giriş aşamasında yönlendirme, örneğin, belirli bir konu ile ilgili olarak bir sistem yaklaşımının gereği hakkında öğrencilerle kısa bir tartışmayı içerebilir (Ashman ve Conway, 1993, 98; Ashman ve Wright, 1994). Bu kapsamda öğrencilerin kendilerinin, ailelerinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin yaşamlarından örnekler verilir ve çeşitli benzetmeler verilerek vurgulamalar yapılabilir. Ayrıca insanların tatil ve kazanma oyunları için yaptıkları planları, tuttıkları spor takımlarının planları, öğretmenlerinin programlar için hazırladıkları yıllık, ünite ve günlük planları hatırlatılır. Okul gezileri ve kermesler için yapılan planlardan örnekler verilir tartışmalar başlatılarak öğrenciler planlara yönlendirilir.

### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*



**Şekil 4:** STÖ plan ve planlama stratejileri (Ashman ve Conway,1993, 61)

Ashman, ve Conway'a (1993, 98) göre giriş aşamandaki yönlendirme etkinliğinin sonunda öğrenciler tarafından kazanılmış olan becerilerin değerlendirilmesi öğrencilerin plan ve planlamanın kavramlarını, önemini, farkındalığını anlayıp anlamadıklarına ilişkin yapılabilir.

Öğrenciler, planın nasıl geliştirileceğini öğrenmeye yönlendirilerek ilgi, dikkat, motivasyon düzeyleri ve beklentileri arttığında, kazanım ve uygulama stratejilerini kullanmak için hazır hale gelmiş olacaklardır.

Kazanım stratejisi, belirlenen bir konu için planın adaptasyonuna, kullanımına ve geliştirilmesine işaret eden stratejiye denir. Kazanım stratejisi, öğretmen ve öğrenci yapımı planlarda planın sıralaması ve plan tertibinde karar almada öğrenci katılımını gösterir. Kazanım stratejisinde öğrenci artık planı yapılandırmaya başlar.

Uygulama stratejisi, geliştirilen planın herhangi bir konu veya aktivite için başarılı şekilde uygun plan kullanılmasına işaret eden stratejidir (Ashman ve Conway, 1993, 61). Uygulama stratejisi çok farklı öğrenme durumlarında öğrencinin plan kullanmasını ihtiyacı vurgular. Süreç-temelli öğretim modelinin her bir aşamasında yönlendirme, kazanım ve uygulama öğrenme stratejileri işe koşulur. Her bir aşama içerisinde bu öğretme-öğrenme stratejilerinin bir dönüşümü (cycle) vardır. Aşağıdaki şekil 3'de STÖ planlarının sunumu ve stratejileri açıklanmıştır.

- ◆ Uygun STÖ öğretim tarzını saptamak için sınıftaki öğrenci kategorilerini, belirleme

Bu durumda STÖ uygulamalarına geçmeden önce;

*Bilal DUMAN*

- Sınıfta bulunan öğrenciler,
- Öğrettiğiniz program,
- Etkili bulduğunuz stratejiler
- Öğretme felsefeli olarak bunların iyi irdelenmesi gerekir.

Yukarıdaki noktalar belirlendikten sonra STÖ'nün uygulanması için öğrenci özellikleri incelenmeli ve belirlenmelidir. Ashman ve Conway'a (1993, 77) göre öğrenci özellikleri üç kategoride toplanabilir.

◆ Herhangi Bir Spesifik Program Konusu İçin Öğrenci Kategorileri

**A GRUBU :** Bu öğrenciler öğretmen yardımı olmaksızın spesifik bir konuyu tamamlayabilen STÖ planını uygulayan öğrencilerdir.

**B GRUBU :** Bu öğrenciler öğretmen yardımıyla bir STÖ planını ve belirli bir konuyu tamamlayabilen öğrenciler,

**C GRUBU :** Bu öğrenciler konu analizleri içerisinde düşük bir seviye konusunu yapmaya girişimde bulunabilen ve belirli bir konuyu tamamlayamayan öğrencilerdir.

A grubunun öğrencileri B grubundaki akranları tarafından kullanılmış planları yaparlar ve planların basamak sayılarını azaltarak sadeleştirebilirler. A grubu öğrencileri B grubu öğrencilerine yardımda bulunabilirler (STÖ'nün akran model kullanılması). B grubu öğrencileri, öğrenmede rehberliğe ihtiyacı olan fakat konuyu öğrenmeye çabalama gayreti içerisindeyler. C grubu öğrencileri bağımlı öğrencilerdir. Mevcut öğretim konusu onlar için çok zordur. C grubu öğrencileri için mevcut aktiviteler için bir ön hazırlık gerekir. Belki de onlar daha kolay konulara yönlendirilerek başarı duygusu kazanmaları sağlanmalı ve mevcut aktivitelere yönlendirilmelidir.

Bütün öğrenci gruplarını planlama sürecinde etkinleştirmek için karşılıklı öğretim-öğrenme stratejilerini ve karışık yetenekli küçük gruplar oluşturarak tartışarak, beyin fırtınası yaptırarak süreç daha ilgi çekici ve verimli hale getirebilir.

◆ Öğrencilere Göre Uygun STÖ Öğretim Planlarının Yapım Tarzını Seçme

STÖ planlarının yapımında ve sunumunda öğretmenler özgürdürler. Öğretmenler, ister öğretmen yapımı planlar ile ister konuya başlamadan önce ve sonra öğrenci-öğretmen yapımı planlar ile istenirse de konuya başlamadan önce

### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

ve sonra küçük gruplarla ya da bireysel olarak öğrenci yapımı planlar kullanabilirler ve yaptırılabilir. Planları sunmada öğretmenler öğrencilerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini ile sınıf seviyelerine uygun benzetmeler kullanabilirler.

Ashman ve Conway'a (1993, 98) göre STÖ planlarının uygulamalarına başlamadan önce planı sunmak için kullanacağınız program konusuna ve planın öğretim sunum biçimine, tarzına olmak üzere iki konuda karar verme gereksinimi duyulur:

- ◆ Planı sunmak için kullanacağınız program konusuna karar vermek için

Bilinen ya da bilinmeyen bir konu seçilmelidir. Bilinmeyen bir konu seçilirse bu her zaman için merak uyandırır. Ama riski de vardır. Eğer öğrencilerin daha önceden bildiği bir konu olursa, varolan bilgileriyle ilişki kurularak planının daha iyi anlaşılması sağlanabilir. başlangıç planları için konu seçimi, öğrencilerin kapasitelerinin ötesinde olmamalıdır.

- ◆ Planın öğretim, sunum biçimine, tarzına STÖ plan ve planlama süreçlerini sınıf aktiviteleri içerisinde birleştirmeye karar vermek

Planın hangi tarza göre hazırlanıp sunulacağını ve sınıf aktiviteleriyle nasıl birleştirileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. STÖ planlarını öğrencilere öğretmek–sunmak (introducing) için Ashman ve Conway (1993 ,99), A, B, C, D, E ,F Tarzı olmak üzere altı sunum öğretim tarzı belirlemişlerdir. Başlangıç dersi için, yeni bir konuya başlanıldığındaki Tarz A ile resimsel bulmacalardan oluşan Tarz C sunum biçimlerine göre STÖ planlarının öğretimine karar vermek daha uygun olabilir. Sınıf aktiviteleri içerisinde planlama süreçleri altı alternatif tarzda birleştirilebilir (Ashman ve Conway (1993 ,99-100):

**A TARZI:** Konu süreçlerini önceden kurmaksızın yeni bir konuya başlandığında uygun olabilir.

- 1.Öğretmen STÖ planını tahtada ya da bir grafik şeklinde sunar,
- 2 Öğrenciler, öğretmenden yardım alarak veya almadan planı takip ederler,
3. Öğrenciler, kendilerine göre tahtadan, grafikten plan biçimini kopya ederler,

**B TARZI :** B tarzı bir grup öğrenciye planlama kavramı tanıtıldığında veya belirli bir konudaki yerel bilgi verildiğinde uygun olabilir.

*Bilal DUMAN*

1. Öğretmenler, bir problem formu içerisinde öğrenilen içeriği sınıfa verir,
2. Sınıf, problem çözmek için bir STÖ planı yapar,
3. Öğrenciler planı denerler,
4. Kendi kelimeleriyle sınıf planını kopya ederler.

**C TARZI:** Yaşı küçük olan öğrencilerle ya da gelişimsel olarak yetersiz olan öğrencilerle ya da yaşları büyük olan öğrencilerle planı kaydetme gereği duymayanlar hariç aktivite sıralamasının önemli olduğu diğer durumlar için uygun olabilir.

1. Öğretmen, resimsel bulmacaların bir serisini kullanarak görsel bir STÖ planını hazırlar fakat öğrencilere yalnızca sözel olarak konu ihtiyaçları sağlanır,
2. Öğrenciler, ilgili materyaller kullanarak aktiviteyi tamamlarlar,
3. Sınıfta, öğretmen resimlerini/resimsel bulmacaları sıralayarak bir STÖ planını geliştirir. Öğrenciler ister istemez planı kaydetmezler.

**D TARZI:** Öğrencilerin konuyu tamamlama süreçlerini anlaması gerektiğinde uygun olabilir bu tarz için birçok birinci ve ikinci aktiviteler vardır.

1. Öğretmen, (kendi sözcüklerini kullanmadan) mümkün olabilen bir öğrenci STÖ planı hazırlar, fakat öğrencilere yalnızca konu ihtiyaçları sağlanır,
2. Öğrenciler, doğru olan materyalleri kullanarak aktivitelerini tamamlarlar ve grupla ya da bireysel olarak bir STÖ planını geliştirirler,
3. Öğrenciler, kendi sözcüklerine göre planı kaydederler.

**E TARZI:** Planlama süreci boyunca düşünmek öğrenciler için önemli olduğunda uygun olabilir, bu tarzın önemli olduğun tüm gelişimsel düzeylerde birçok aktiviteler vardır.

1. Öğretmen sınıfa sözel bir STÖ planı verir,
2. Öğrenciler planı tamamlarlar,

### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

3. Öğrenciler kendi kelimeleriyle planı kaydederler.

**F TARZI:** Yeni bir konu üzerinde A kategorisi öğrencileriyle çalışıldığında ya da herhangi bir grup için planlar öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde birleştirildiği zaman uygun olabilir.

1. Bireysel ya da küçük öğrenci gruplarına konu içeriği verilir,
2. Öğrenciler, bir grup planı ya da bireysel planı geliştirirler,
3. Öğrenciler ya grup planlarını ya da bireysel planlarını denerler,
4. Öğrenciler planlarını küçük bir gruba ya da sınıfa öğretirler,
5. Öğrenciler bireysel olarak kendi sözcükleriyle planı yazarlar.

Tüm bu sunum tarzlarına göre STÖ planları sınıftaki öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanır ve hangi tür bir sunum tarzıyla bir başlangıç yapılacağı öğretmen tarafından kararlaştırılır. Kolay bir öğretim için gruba ya da tüm sınıfa A tarzı ilk STÖ planını öğretmek en iyisidir. Bu tarz tüm öğrenciler için bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için planları nasıl geliştirecekleri ve nasıl düzelterekleri üzerine iyi bir model sağlar.

STÖ modelinin her öğretme-öğrenme aşaması kendi içerisinde değerlendirilebilir. Giriş aşaması öğrencilerin yaş ve yetenek seviyelerine bağlı olarak ya çok kısa ya da çok uzun süreli öğretimi gerektirebilir.

*Giriş aşamasında geliştirilmiş becerilerin değerlendirilmesi* genelde öğrencilerin plan ve planlamaya yönlendirilmesi ve bir strateji olarak planları kullanıp kullanmadıkları ilişkin yapılabilir. Eğer giriş aşamasında değerlendirme soruların yanıtları *EVE*T ise; öğrenciler, modelin bir sonraki aşamasına geçişe hazırdırlar.

## **2. Yerleştirme (Establishment) Aşaması**

Bu aşama öğrencilerin planları geliştirme, kullanma ve uyarlamalarını artırmalarını sağlamak için tasarlanır. Ashman ve Conway (1993, 95) göre bu aşamada;

1. Yeni örneklere yer vermek için planları değiştirme,
2. Planları ilerde kullanmak için planları depolama ve kaydetme,



*Bilal DUMAN*

3. Program alanları içerisinde planlarda yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerini kullanma,

4. Plan geliştirmek için öğrenci sorumluluğunu artırma gibi etkinlikleri içerir

Yerleştirme aşamasında uygulama düzeyi ve sınıfın etkileşim olmak üzere iki düzeyde işlemler yapılır.

Uygulama düzeyi, sadece belli bir konuda kullanılabilen becerileri, benzer alternatif içeriklerde de kullanmayı gerektiren bir planlamayı kapsamaktadır

Sınıfın etkileşim düzeyi, plan oluşturmada belirgin öğretmen kontrolünden plan geliştirme sürecinde (planlamada) öğrenci katılımını artırmaya yönelik bir hareketi içerir (Ashman ve Conway, 1993, 105). Sınıfın etkileşim düzeyini artırmak için öğrenci katılımını yükseltilmeli ve planların yapımının her anında öğrencinin söylem özelliklerinin belirgin bir şekilde ortaya konması sağlanmalıdır.

Giriş aşamasında olduğu gibi bu aşamada da ve daha sonraki aşamalarda da yönlendirme, kazanım ve uygulama öğretim-öğrenme stratejileri kullanılır. Yönlendirme stratejisi oldukça basit bir şekilde yapılabilir. Plan geliştirmede güçlü bir öğretmen merkezinden bir öğrenci merkezine doğru bir değişim yerleştirme aşamasının en karakteristik özelliğidir. Ashman ve Conway'a (1993, 108) göre öğrencilerin problemleri çözmelerinde plan kullanmanın değerini görebilmeleri için:

1. Plan ve konu/hedef arasındaki ilişki mümkün olduğu kadar açık olmalıdır.
2. Bir alıştırma için bir planın hazırlığına başlamadan önce öğrencilerin çalışma planlarını, kitaplarına, çalışma yapraklarına yazdıklarından emin olunmalı,
3. Planları kullanmada öğrenciler kasıtlı olarak cesaretlendirilmeli ve plandaki adımları (planın öğelerini) açık bir şekilde takip edenler pekiştirilmeli,
4. Her öğretim ünitesinin sonunda başarının bir plan kullanmaya bağlı olduğunu açıklanarak öğrenciler ile planın değeri tartışılmalıdır.

Bu bağlamda planlama süreci, sistematik bir yaklaşıma göre sınıf içerisinde istenilen düşünce ve etkinlikler için geliştirilir. Yerleştirme

### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

aşamasında öğrencilerle öğrenci tutorluğu ve grup çalışmaları daha kolay ve disiplinli bir şekilde uygulanabilir. Yerleştirme aşamasında öğrencilere, akran model öğrenimi ve öğretimi uygulamaları yaptırılarak plan kullanmalarının pekiştirmeleri sağlanır.

Yerleştirme aşamasında da öğrencilerin yaptıkları planlar, birçok adımlar içerebilir. Planlar, birkaç tane başlama, hareket, izleme-kontrol ve değerlendirme-gerçekleştirme gibi tekrarlanabilen adımlarından oluşabilir.

Yerleştirme aşamasında geliştirilmiş becerilerin değerlendirilmesi genelde öğrencilerin plan geliştirmek için sorumluluk alıp almadıkları, öğrenciler bağımsız bir şekilde planları uygulayıp uygulamadıkları, öğrenciler program alanları boyunca çok daha geniş olarak planları uygulamaya hazır olup olmadıkları ve planın tüm adımlarını kullanıp kullanmadıklarına yönelik yapılır.

### **3. Sağlamaştırma (Consolidation) Aşaması**

Sağlamaştırma aşaması planların en geniş anlamda problem çözmeye ve öğrenme bağlamlarında kullanılabilmesine yönelik bir aşamadır (Wright ve Ashman,1994, 198). Sağlamaştırma aşaması iki düzeyde odaklaşmaktadır.

1. STÖ ve planlarının kullanımını, sınıf aktivite ve uygulamalarının birleştirici bir parçası olarak nasıl yapılabileceği ve STÖ planlarının kısaltılarak, karıştırılarak/ harmonileştirilerek nasıl daha genelleştirebileceği,
2. Planlama süreci yaklaşımına göre problem çözmeye ve öğrenmede öğrencilerin bağımsızlığı nasıl kazanacağı (Ashman ve Conway, 1993, 117 ) üzerine yoğunlaşır.

Sağlamaştırma aşamasının hedefi, koşullara göre konu ya da problem için gereksinim duyulan plan biçimi ve çeşitlerinin hangisi olduğunu, en etkili yolla bir planın nasıl yapılabileceğini sorgulayıp karar verebilecek olan öğrencinin planlama becerilerini geliştirmektir (Ashman ve Conway, 1993, 118).

Diğer aşamalarda olduğu gibi sağlamaştırma aşamasında yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejileri yine her zaman en ön planda işe koşulur. Bu aşamada planlar üzerinde radikal değişiklikler olmaktadır. Planların uygulamaları genişletilmektedir. Ashman ve Conway'a (1993, 118) göre sağlamaştırma aşamasında üzerinde durulan temel nokta, "basit bir şekilde, amaca yönelik olarak orijinal hazırlanmış planlar yerine, planların daha fonksiyonel olması için sadeleştirilmesinin (reducing) ve harmanlanmasının (blending) ve daha geniş bir ilişkinin bulunmasıdır". Bu aşamada

## *Bilal DUMAN*

genelleştirilmiş planlar, sadeleştirilmiş planlar ve harmanlanmış planlar bulunmaktadır.

Sadeleştirilmiş planlar, otomatik olarak orijinal adımları tamamlamada öğrencinin yeteneğini yansıtan planlara denir.

Harmanlanmış planlar, kompleks işlemler için karma plan oluşturmazdır. Yazma, kütüphane araştırması, bir kitaptaki bilgiye ulaşma/bulma gibi bilgi edinme becerilerinin bir serisi olarak geliştirilen planlar bir araştırma raporunun sunumu için harmanlanabilir. Ashman ve Conway'a (1993, 122) göre organizasyonel planlara başlamada belli bir hedefe ya da konuya yönelik (bir makale yazmak için planın başlama adımı aşağıdaki) soru formatları ile başlanabilmektedir; 1. Bu sorulan soru nedir?2. Bu soru niçin sorulur? 3. Makalenin hangi formda olması gerekir?

Sağlamlaştırma aşamasının özelliklerinden biri sadece aktiviteler için değil daha çok kararlar ve aktivitelerin gereği için öğrencinin farkındalığını geliştirmektir. Bu aşamada planlar, giriş aşamasında yapılanlar, kullanılanlar gibi değil daha çok düşünme ve izleme, kontrol adımlarını içermek durumundadır. Öğrenciler sorgulama ve kararlar alma gereğini algıladıklarında planının sıralaması içerisinde birçok hareketin başlama adımı olduğunu hatırlayacaklardır. Böylece adımların birçoğunun azaltılmasına ihtiyaç duyulur. Öğrenciler, öğretme ve rehberlik yerine süreci kontrol eden değerlendirici ve izleyici ve kontrol edici plan oluşturmaya yönelik düşünürler. En önemlisi sürecin nasıl olduğunu ve onu nasıl yapılandırdıklarını izler ve değerlendirirler.

Sağlamlaştırma aşamasında geliştirilmiş becerilerin değerlendirilmesi öğrenciler genelleştirilmiş, harmanlanmış ve sadeleştirilmiş planları yapıyorlar ve planın adımları, kontrol-izleme yönelik büyük bir vurgulamayı yansıtıyor mu? Öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamak için planlar geliştiriyorlar mı? Gibi bu yöndeki sorulara verilen yanıtlar EVET ise sınıfta STÖ iyi yerleşmiş olacaktır, HAYIR ise tekrar öğretme durumlarında düşünceleri nasıl uygulayacağımızı gözden geçirmeli ve ilgili bölümü tekrarlamalıdır

#### **4. Genelleştirme ( Incorporation) Aşaması**

Modelin son öğretme-öğretme süreç aşaması olan genelleştirme aşaması, öğrencilere artık plan ve planlamayı öğretme aşaması değildir, öğrencilerin plan ve planlamayı tüm öğrenme konularına uygulama aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere planlama sürecinin ve düzenli bir şekilde performansı izlemenin öneminin hatırlatılmış olmasına gereksinim duyulur. Genelleştirme aşamasında öğrencileri plan kullanmaya teşvik etmek, yönlendirme, kazanma ve uygulama öğrenme-öğretme stratejilerini işe koşmak bu düzeyde de hala çok önemlidir (Ashman ve Conway, 1993, 123).

### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

Genelleştirme aşaması; belli bir konuda hazırlanmış STÖ planlarını, genel planların gerektiği değişik durumlara nasıl çevrileceği, geliştirileceği, kullanılacağı ve uyarlanacağı bilgisinin kullanıldığı aşamadır. Bu aşama öğrencinin belirli gelişim düzeylerine uygun olan öğrenme ve problem durumlarının birlikteliğini anlamayı gerektirir. Öğrencilerin başarı veya başarısız olma olasılığında, planlamaya ilişkin bir beklenti yeteneğini yansıtan aşamadır (Wright ve Ashman,1994, 203). Öğrenciler davranışlarına yön vermede, planlama sonuçlarının hem başarı ve hem de başarısızlık durum bilgilerini ve geçmiş planlama deneyimlerini dikkate alırlar.

Genelleştirme aşaması öğretme-öğrenme sürecinde uzmanlaşan öğrenciler; 1.Planlama bilgisinde, 2. Öğrenme ve problem durumlarının birlikteliğini anlamada, 3. Planlama sürecine çok geniş bir açıdan bakma ve yaklaşma olmak üzere bu üç yeterliliği göstereceklerdir. Ashman ve Conway'a (1993,125) göre bir planı yapılandırma gereğini bilme planlama sürecinin temel özelliğidir.

Sonuçta modelin bu öğretme-öğrenme süreç aşaması öğrencinin, öğrenme ve problem çözme strateji repertuarlarının bir parçası olarak planlama becerilerinin uygulanmasını kapsar. Genelleştirme aşamasında geniş öğrenme durumları için uygulama stratejisine daha çok başvurulur. Başka bir söylemle öğrenci bu aşamaya kadar edindiği tüm planlama bilgisini öğrenme ve problem çözmede kendi öğrenme stratejisi olarak benimseyip yaşamında kullanır.

Ashman ve Conway'a (1993, 126) göre öğrenciler tarafından genelleştirme aşamasında yapılan planlarının doğal özelliği, öğrencilerin kendi kendini izleme ve kontrol ederek bilişselfarkındalık bir yapıyı kazanmalarını sağlamasıdır.

Genelleştirme Aşamasında Gösterilmiş Olan Becerilerin değerlendirilmesi öğrenciler bir konu üzerindeki etkililiklerini değerlendirmek için genel bir izleme planı uyguluyorlar mı? Tamamlayamadıkları bir konu ile karşılaştıklarında belli bir planı geliştirme ihtiyacını hatırlıyor veya kabul ediyor mu? Gibi sorulara ilişkin değerlendirmeler yapılabilir.

### **3. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretimin planlı yürütülmesi öğrencinin bilişsellliğini ya da bilişselfarkındalık stratejilerinin farkına varmasını ve kullanmasını geliştirir. Öğrencinin öğretim süreçlerine etkin katılımının öğrenme düzeylerini ve öğrenilenlerin kalıcılığını yükselttiği bilinmektedir. Çünkü öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinde daha çok etkinleştirmek, daha etkili, anlamlı, verimli ve daha kalıcı bir öğrenme yaşantısına yol açmaktadır.

## *Bilal DUMAN*

İlgili literatür tarandığında süreç-temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına dair bir çok araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Hay (1997), "Ortaokulda bilişsel stratejiler: Süreç-temelli öğretim ve öğrencinin etkili öğretim stratejilerini algılaması" adlı bir araştırmasında, Süreç-temelli öğretim modelinin uygulandığı grup kontrol grubuna göre daha üstün bir performans göstermiştir. Vermut (1995), "Düşünme stratejileri ve öğrenmede süreç-temelli öğretim" adlı araştırmasında, Süreç-temelli öğretimi kullanan kolej öğrencileri için bir eğitsel, öğretici (tutorial) programın etkilerini gösteren bir çalışmada öğrencilerin süreç-temelli öğretimden olumlu olarak etkilendiklerini ortaya koymuştur. Walraven ve Reitsma (1992), önceki varolan bilgiyi harekete geçirmek için süreç-temelli /merkezli öğretim stratejine dayalı bir çalışmada öğrencilerin akademik başarılarında bir artış gözlemlemiştir. Houck (1993), Moersch (1997), Lowenthal'ın (1986) yapmış oldukları araştırmalarda süreç-temelli öğretim yönteminin öğrencilerin düşünme, çalışma ve planlama becerileri ile teknolojiyi kullanmalarını destekleyici nitelikteki sonuçlar elde etmişlerdir. Naglieri ve Johnson'un (2000) PASS teorisine göre uygulamada planlamanın önemi vurgulanmıştır. Planlamanın; bilgi ve süreci kullanma ve kendi kendini düzenleme, kendi kendini izleme, planlar ve stratejileri geliştirmeden oluşan ve bilişselci bir kontrol sağlayan zihinsel bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu teorisinin oluşturulmasında süreç-temelli öğretim modeli felsefesinin yattığı belirtilmiştir. . Bu kapsamda, Rosenbluth (1990), French (1991), Baldwin (1981) Schatteman; Carette; Couder ve Eisendrath'ın (1997) yapmış oldukları araştırmalardaki sonuçlar, Duman'ın (2002) süreç-temelli öğretimin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığına dair araştırma bulgularını desteklemektedir.

Süreç-temelli öğretim modeli, öğrenmenin ve öğretimin etkili, kalıcı olması için, sınıfta ve diğer durumlarda, öğrenme-öğretme sürecini, ortamını ve materyallerini düzenleme, yönlendirme ile öğretmen, öğrenci ve içerik değişkenleri arasındaki bağlantının ne, niçin, nasıl, ne şekilde olması gerektiğini açıklamaktadır. STÖ modeli, tüm değişkenleri ve süreci hem öğretmen (öğretme) hem öğrenci (öğrenme) açısından kendine özgü ve öğeleri olan "sistematik planlama" sürecine dayalı bilişselfarkındalıklı (metacognition) bir yaklaşımdır., STÖ, diğer strateji ve yöntemlerle uyumlu ve onları koşullara göre tasarlamayı benimseyen bir öğrenme-öğretme yöntem, stratejisidir. STÖ kendi içerisinde dört öğrenme-öğretme süreç aşaması ile bu aşamalara ilişkin planlama sistemi olan kapsamlı bir program modelidir. İlgili literatür araştırmalarında elde edilen bulgulara göre süreç-temelli öğretim çok farklı program alanlarına uygulandığı ve öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme düzeylerini ve kalıcılığını artırdığı saptanmıştır.

### *Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

Süreç-temelli öğretim modeli öğrencilerin öğrenmeyi planlama ve problem çözme becerilerini geliştirmek için kullanılacak sistematik öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. O halde tüm öğrenciler süreç-temelli yaklaşımı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal durumları için bilişselfarkındalıkçı bir çalışma yöntemi olarak kullanabilirler.

#### **4. KAYNAKÇA**

Aiken, A. G. (2000), "The Effects of Strategy Instruction at the Word Level İn a First- Grade Process- Based Classroom", *Dissertation Abstracts International-A61/06*, p. 2236, Dec 2000.

Alkan, C. (1997), *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Ashman, A.F.(1984), The Role of The Planning and Decision-Making in The Training of Retarded Persons. *Human Learning*, 3, 19-32.

Ashman, A.F.; Conway, R.N.F (1989), *Cognitive Strategies for Special Education*, London: Routledge.

----- (1989), "Teaching Planning Skills in the Classroom: The Development of an İntegrated Model", *İnternational Journal of Disability, Development and Education*; Vol.36, n3 p225-240.

Ashman, A.F.; Conway, R.N.F (1993), *Using Cognitive Methods in the Classroom*, London: Routledge.

Ashman,A.F.;Wright,S.K.; Conway, R. F. (1994), "Developing the Metecognitive Skills of Academically Gifted Students in Mainstream classrooms". *Roeper Reiview*, Feb94.Vol.16 Issue3, p198, 7p,2 diagrams.

Ashman A.F, & Conway, R. F. (1997), *An introduction to cognitive education. Theory and applications*. New York, NY: Routledge.

Baldwin, A. Y. (1971). "The Effect of a Process-Oriented Curriculum on Advancing Higher Levels of Thought Processes in High Potential Students". University Microfilms, 300 North Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan.

Bruner, J. D. (Undated). Behaviorism and B. F. Skinner. [On-line], Available: <http://www2.una.edu/education/Bruner.htm>. (2001).

*Bilal DUMAN*

- Clark, D. E. (2000), "A Process Model and Concept Map for Web-based Teaching and Learning in Posrsecondary Art Education". *Dissertation Abstracts International* - A61/05, p. 1714, Now.
- Conway and Hopton (1997), "Application of a School-Wide Metacognitive Training Model: Effects on Academic and Planning Performance".  
[www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf](http://www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf).(2001).
- de Jong, F.P. C. M. (1995), "Process-Oriented Instruction: Some consideration". *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 317-323.
- Fidan, N. (1985), *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Freidman, S. L.; Scholnick, E. K.; Cocking, R. R. (Eds.) (1990), "The Rol of Planning in Cognitive Development", *Blueprint for Thinking*: ss. 79-109, Cambridge: Cambridge University Press.
- French, M. S. (1991), "Acomparison of the effects of word processing on the writing performance and attitudes of adult and traditional college students in a developmental writing program (adult students)", *Doktora Tezi*, West Virginia University.
- Gagne, R.M., L.J. Briggs ve W.W. Wager (1988), *Principles of Instructional Design*, Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gay, G.,R. (1999), "Supporting Students Wiht Learning Disabilities: An Introduction To Web-Based Process-Oriented Instruction". <http://csun.edu/cod/conf2000/Proceeding/0257Gay.html>. (2001).
- Gerard, J.A.,& Junkala, J.(1980), "Task Analysis, Handwriting, and Process-Based Instruction". *Journal of learning Disabilities*. Volume,13, Number 1, January
- Glasser, W. (1985), *Control Theory in The Classroom*. New York: Perennial Library.
- Hay, I. (1997), "Cognitive Strategies in the Secondary School: Investigating Process-Based Instruction and Students' Perceptions of Effective Teaching Strategies". [www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf](http://www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf). (2001).

*Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli*

- Houck, C.K. (1993), "Ellis's "Potential" Integrative Strategy Instruction Model: An Appealing Extension of Previous Efforts". *Journal of learning Disabilities*. Volume, 26, Number 6, pp399-403, Jun/ July 1980
- Joyce, B. And Weil, M. (1996), *Models of teaching* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kincannon, J.; Gelber, C.; Kim, J. (1999), "The Effects of Metacognitive Training on Performance and Use of Metacognitive Skills in Self Directed Learning Situations". Clearinghouse no: IR019771, Eric: ED436146. Geographic Source: U.S.; Florida.
- Landa, L. N. (1983), Descriptive and Prescriptive Theories of Learning and Instruction: An Analysis of Relationships and their Interactions. In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional Design Theories and Models*. (pp.55-69). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lapp, D.; H. Bender,; S. Ellenwood ve M. John (1975), *Teaching and Learning, Philosophical, Psychological, Curricular Applications*, New York: Macmillan Publishing Co.,Inc
- Lowenthal, B. (1986), "Planning Abilities to Aid Metacognition". *Academic Therapy*; v 22, n2, p199-203 Nov 1986.
- Moersch, C. (1997), "Computer Efficiency : Measuring the Instructional Use of Technology". *Learning and Leading with Technology*, Vol. 23, N 3, p40-42, Nov 1995
- Naglieri, J. A. ; Johnson, D. (2000), "Effectiveness of a Cognitive Strategy Intervention in Improving Arithmetic Computation Based on the PASS Theory". *Journal Learning of Disabilities*, Now/Dec. 2000, Vol. 33 Issue 6, p591.
- Nancy, P. (1997), "Classrooms of Tomorrow", Japanese Joint Conference on Educational Technology 1997 (JCET97) Sept 11<sup>th</sup> to the 13<sup>th</sup> 1997 University of Electro-Communications Tokyo, Japan <http://www.callaitc.com/japanese.html>. (2001).
- Reigeluth, C. M. (1983), *Instructional Desing Theories and Models*, Hillsidale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.



**Bilal DUMAN**

- Rosenbult, G.S.(1990), "The effects of writing process-based instruction and word processing on remedial and accelerated eleventh-graders", *Doktora Tezi*, West Virginia University.
- Schatteman, A.; Carette, E.; Couder, J.; Eisendrath, H. (1997), "Understanding the Effects of a Process-oriented Instruction in the First Year of University by Investigating Learning Style Characteristics". *Educational Psychology*; v17 n1-2 p111-25 Mar-Jun. Eric no: EJ560190. Clearinghouse no SO529709.
- Schofield, N. J.; Ashman, A. F. (1987), "The cognitive processing of gifted, high average, and low average ability students", *British Journal of Educational Psychology*, c. 57, ss. 9-27.
- Senemoğlu, N. (1998), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Özsen Matbaası.
- Shaw, Terry J. (1983), "The Effect of a Process-Oriented Science Curriculum upon Problem-Solving Ability". *Science Education*; v67 n5 p615-23 Oct 1983. Eric: EJ287215, Clearinghouse: SE534242.
- Vermut, J. D. (1995), "Process-Oriented Instruction in Learning and Thinking satrategies". *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 325-349.
- Volet, S. (1995), "Process-Oriented Instruction: A Discusssion". *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 449-459.
- Volet, S.; McGill, T. Ve Pears, H.(1997), "Interactive instruction. Teaching methods. Universities", *Educational Administration Abstracts*, c.32, s.1, ss.52.
- Walraven, Miriam; Reitsma, Pieter. (1992), "Activating Prior Knowledge as a Process-Oriented Strategy". Netherlands.5p.; Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (42<sup>nd</sup>, San Antonio, TX, December 2-5, 1992). Eric: ED354498.Clearinghouse: CS011207.
- Wong, B.Y.L. (1992), "On Cognitive Process-Based Instruction: An Introduction". *Journal Learning of Disabilities*, Vol.25, Number 3, March, pp150-152, 172