ORTAÖĞRETİMDE 2009 PSİKOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETİM İLKE, YÖNTEM VE TEKNİKLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

KORAY KAYTANCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2014

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Koray

Soyadı : KAYTANCI

Bölümü : Felsefe Grubu Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaöğretimde 2009 Psikoloji Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: The Evaluation Of Practıcabılity Of 2009 Teaching Psychology Program In Secondary Education With Respect To Teaching Prıncıples, Methods And Techniques

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Koray KAYTANCI

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Koray Kaytancı tarafından hazırlanan "Ortaöğretimde 2009 Psikoloji Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İbrahim KISAÇ
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, ……..
Gazi Üniversitesi

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, ……...
Gazi Üniversitesi

Üye: Öğr. Gör. Dr. Canan GÜRSEL
Ortaöğretimde Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, ……
Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 24/10/2014

Bu tezin Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..……

TEŞEKKÜR

Öğretim süreci için, ‘herhangi bir disiplinle ilgili herhangi bir şeyi bilmek’ ile ‘o şeyi anlatabilmek’ birbirinden ayrı değerlendirilmesi gereken ama birbirini yoğun olarak etkileyen durumlardır. Şöyle ki bir bilgiyi bilmek onu anlatabilmekten daha farklı bir husustur. Bu noktada ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere düşen temel görev, akademik bilgileri, öğrencilerin seviyesine indirerek anlatabilmektir. Bu hususla, yani öğretim ilke ve yöntemleri konusuyla ilgili bir eser ortaya koyan ilk eğitim bilimcilerimizden biri Selim Sabit Efendi (1829-1910)’dir. Selim Sabit Efendi’nin sonrasında İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) gibi eğitimcilerimiz de, eğitimdeki en önemli eksikliklerden biri olan, bilgileri öğrencinin anlayabileceği şekle getirmenin önemi üzerinde durmuştur. Sonuç olarak, Osmanlı’nın son dönemlerinde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim reformu yapılması amacıyla birçok öneri dile getirildiyse de, gerek üniversitelerin eğitim fakültelerinde, gerekse örgün eğitim kurumlarımızda öğretim ilke ve yöntemlerine yeterince önem verilemediği görülmektedir.

Psikoloji öğretimi ile ilgili olarak hazırlanan bu çalışmanın temel amacı ‘psikoloji’ nin öğrencilere nasıl öğretilebileceği hususunda ülkemizdeki eksikliği doldurabilmektir.

Eser, yazarın ilk tezi olması ve konunun oldukça önemli olması münasebetiyle üzerine titizlikle eğilerek hazırlanmış ve hazırlanma sürecinde yazara birçok şey öğrenme fırsatını da sunmuştur. Ancak çalışma, aynı sebepten dolayı, eksikleri ve hataları içerisinde barındırabilir. Eserin niteliği konusunda takdir okuyucularındır.

Öncelikle üniversite hayatım boyunca bilgileri ve davranışlarıyla katkılarını bizlerden esirgemeyen Prof. Dr. İbrahim ARSLANOĞLU’na, öğrettikleri ve tutumlarıyla üzerimizdeki etkileri inkar edilemeyecek kadar çok olan Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümü hocalarımıza, çalışmanın oluşumu süresince motivasyonumu koruyabilmem için desteklerini ve bilgilerini benden esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. İbrahim KISAÇ’a ve çalışma sürecinde her açıdan daima yanımda olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

ORTAÖĞRETİMDE 2009 PSİKOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETİM İLKE, YÖNTEM VE TEKNİKLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Koray Kaytancı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim, 2014

ÖZ

Araştırmanın temel amacı, Ortaöğretimde 2009 psikoloji öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından incelenmesidir. Durum Çalışması modeline göre yapılan araştırmanın verileri nitel veri analizi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada; 1924'ten günümüze kadar uygulanan psikoloji öğretim programları, psikoloji öğretiminde planlama, ders kitabı seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar, psikoloji öğretiminde kullanılabilecek öğretim stratejileri - öğrenme modelleri - öğretim teknikleri - öğretim ilkeleri ve psikoloji öğretiminde ölçme değerlendirme üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın sonucunda, hâlihazırda kullanılan 2009 psikoloji öğretim programından önce kullanımda olan 1924, 1934, 1938, 1952, 1956, 1987 ve 1991 programlarının son programın aksine 'öğretmen merkezli' olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. 2009 öğretim programının uygulanabilirliğini zorlaştırıcı bazı unsurlar tespit edilmiştir. Programda, programın amaçlarıyla ilgili olarak 'öğrencilerin duyarlılıklarının geliştirilmesinin amaçlandığı' belirtildiği halde, 'duyuşsal hedefler'e çok az yer verilmesi gibi birbiriyle çelişen ifadeler mevcuttur. Programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının içerisinde 'gelişim psikolojisi insanın doğumu ve sonrasıyla ilgilenir.' şeklinde yanlış bilgilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde, lise öğretmeninin 'sınavları mümkün mertebe yazılı yoklama olarak yapması ve on gün içerisinde sınavların değerlendirmesini yapıp e-okula işlemesi gerekir' şeklinde, pratikte verimli olarak uygulanması neredeyse imkansız maddelerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Müfredat, Psikoloji Öğretimi, Öğretim Yöntemleri.
Sayfa Adedi : 158
Danışman : Doç. Dr. İbrahim KISAÇ

THE EVALUATION OF PRACTICABILITY OF 2009 TEACHING PSYCHOLOGY PROGRAM IN SECONDARY EDUCATION WITH RESPECT TO TEACHING PRINCIPLES, METHODS AND TECHNIQUES

(Master Thesis)

Koray Kaytancı

GAZI UNIVERSITY
INSTITUE OF EDUCATIONAL SCIENCES
October, 2014

ABSTRACT

The basic aim of the study is the research of the practicability of 2009 Teaching Psychology Program in secondary education with respect to teaching principles, methods and techniques. The data of the research, which was made according to the case study model, was gained through using qualitative data analysis method.

In the study, Teaching Psychology Programs which have been used since 1924, planning in Teaching Psychology, the important points while choosing the coursebooks, teaching strategies which can be used in Teaching Psychology-learning models- teaching techniques-teaching principles and the assessment and evaluation in Teaching Psychology are stressed.

In the conclusion of the study, it was found out that the 1924, 1934, 1952, 1956, 1987 and 1991 Teaching Psychology programs, which were in use before the present 2009 program were more teacher-orientedly prepared than the last one. Also some elements of the program were detected to obstruct the 2009 Teaching Program. In the program are some contradictory statements about the objectives of the program, like although it is stated that "the sensibility of the students are aimed to be improved", the perceptional objectives are rare in it. In the books which are prepared according to the program are some wrong information like "Developmental psychology is interested in human's birth and afterwards."In addition, in MEB Secondary Education Establishments Regulations are some articles like "high school teachers must do the exams as written exams as mostly as

possible, assess them and enter the results up in e-school in ten days.", which are almost impossible to be efficiently applied.

Science Code :
Key Words : Syllabus, Teaching Psychology, Teaching Methods.
Page Number : 158
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İbrahim KISAÇ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **3**

Amaç **4**

Önem **4**

Sınırlılıklar **5**

Varsayımlar **5**

Tanımlar **5**

BÖLÜM II **7**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**

Kavramsal Çerçeve **7**

Psikolojinin Bir Bilim Olarak Doğuşu **7**

Psikoloji Biliminin Türkiye'ye Girişi **14**

Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimde Psikoloji Öğretimi **20**

Psikoloji Öğretiminde Planlama **21**

Psikoloji Öğretim Etkinliklerinin Planlanması **21**

Ünitelendirilmiş Yıllık Plan **25**

Ders Planı **27**

Psikoloji Öğretiminde Programın Ögeleri **29**

İhtiyaçlar **30**

Hedef (Kazanım) **31**

İçerik **31**

Eğitim Durumları **33**

Değerlendirme **34**

Psikoloji Öğretiminde Öğretim Stratejileri **34**

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi **36**

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi **37**

Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi **39**

Psikoloji Öğretiminde Öğrenme Modelleri **41**

Programlı Öğretim Modeli **41**

Carroll'un Öğrenme Modeli **43**

Bloom'un Tam Öğrenme Modeli **44**

Gagne'nin Öğrenme Modeli **47**

Psikoloji Öğretiminde Öğretim Yöntemleri **48**

Düz Anlatım Yöntemi **48**

Tartışma Yöntemi **50**

Örnek Olay Yöntemi **52**

Problem Çözme Yöntemi **54**

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi **56**

Bireysel Çalışma Yöntemi **58**

Gezi- Gözlem Yöntemi **59**

Psikoloji Öğretiminde Öğretme Teknikleri **60**

Beyin Fırtınası Tekniği **61**

Soru Cevap Tekniği **62**

Rol Oynama (Yapma) Tekniği **63**

Dramatisazyon Tekniği **65**

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği **66**

Psikoloji Öğretiminde Öğretim İlkeleri **67**

Açıklık İlkesi **69**

Öğrenciye Görelik İlkesi **69**

Yaşama Yakınlık İlkesi **70**

Yakından Uzağa İlkesi **71**

Güncellik İlkesi **71**

Bütünlük İlkesi **72**

Bilinenden Bilinmeyene İlkesi **72**

Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi **73**

Ekonomiklik İlkesi **74**

Somuttan Soyuta İlkesi **74**

Psikoloji Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı **75**

Klasik Öğretim Araçları **78**

Modern Öğretim Araçları **80**

Ders Kitabı Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar **82**

Psikoloji Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme **86**

Ölçme Araçlarının Özellikleri **89**

Güvenirlik **89**

Geçerlik **90**

Kullanışlılık **91**

Psikoloji Öğretiminde Bilişsel ve Duyuşsal Davranışların Ölçülmesi **92**

Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi **92**

Duyuşsal Alan Davranışlarının Ölçülmesi **94**

Psikoloji Öğretiminde Kullanılabilecek Ölçme Teknikleri **97**

Sözlü Sınav Tekniği **98**

Yazılı Yoklama Tipi Sınav Tekniği **99**

Doğru Yanlış Testi Tekniği **101**

Kısa Cevap Gerektiren Test Tekniği **102**

Eşleştirmeli Test Tekniği **102**

Çoktan Seçmeli Testler **103**

Ödev ve Projeler **105**

Psikoloji Öğretiminde Kullanılabilecek Alternatif Ölçme Teknikleri **106**

Dereceli Puanlama Anahtarı **107**

Kontrol Listesi **108**

Gözlem **109**

Sözlü Sunum **109**

Görüşme **110**

Öz Değerlendirme **111**

Proje **111**

Performans Değerlendirme **112**

Not Verme **113**

İlgili Araştırmalar **114**

BÖLÜM III **117**

YÖNTEM **117**

Araştırmanın Modeli **117**

Verilerin Toplanması **117**

Verilerin Analizi **117**

BÖLÜM IV **119**

BULGULAR VE YORUM **119**

"2009 Öncesi" Psikoloji Öğretim Programlarının Planlama ve Program Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi **120**

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Planlama ve Program Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi **126**

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğretim Stratejileri Açısından Uygulanabilirliği **129**

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğrenme Modelleri Açısından Uygulanabilirliği **131**

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğretim Yöntemleri Açısından Uygulanabilirliği **132**

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğretim Teknikleri Açısından Uygulanabilirliği **135**

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğretim İlkeleri Açısından Uygulanabilirliği **136**

"2009" Psikoloji Öğretim Programında Öğretim Araç Gereçlerinin Kullanılabilirliği **138**

"2009" Psikoloji Öğretim Programında, Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılabilirliği **140**

BÖLÜM V **143**

SONUÇLAR **143**

ÖNERİLER **148**

KAYNAKÇA 149

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Hedef, Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi……...35

Tablo 2. Ders Kitabı Seçiminde, Kaliforniya Eyaleti Eğitim Dairesinin Geliştirdiği Değerlendirme Kartı…….84

Tablo 3. Dereceli Puanlama Anahtarı……108

Tablo 4. Psikoloji Öğretim Programında Öz Değerlendirme Tekniğinin Uygulanabileceği Bazı Kazanımlar ve Bunların Yer Aldığı Üniteler…….111

Tablo 5. Puan Değerleri ve Dereceleri……...114

Tablo 6. Farklı Yıllarda Uygulamaya Koyulan Psikoloji Öğretim Programlarının Temel Özellikleri……...120

Tablo 7. '2009' Psikoloji Öğretim Programı Ünite-Kazanım Sayısı Tablosu……...126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dale'nin Yaşantı Konisi……..76

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bireyin var olan ilgi ve yeteneklerini üst düzeye çıkarmak suretiyle, onun çevresine uyum sağlamasına ve çevresinden maksimum düzeyde yararlanmasına yardımcı olur. İnsan yaratılışı itibariyle birtakım yeteneklere sahiptir. Ancak bu yeteneklerin geliştirilmesi onun uyum gücünü artırır. Eğitim bu konuda bireye destek sağlar (Altuntaş, 2007, s. 15).

Eğitim, özellikle de formel eğitim, insanların davranışlarında olumlu değişiklikler yaratabilmeyi temel amaç edinir. Öğrenciler üzerinde olumlu değişimlerin sağlanabilmesinin en önemli aktörü de kuşkusuz ki eğitimcilerdir. Eğitimcilerin, öğrencinin öğrenmesi gereken konulara hâkim olmasının haricinde ayrıca bu bilgileri öğrenciye nasıl kazandırabileceklerini de bilmeleri gerekmektedir. 'Sınıf içerisinde hangi durumlarda ne yapmalıyım?', 'hangi kazanımın öğrenciler tarafından daha iyi içselleştirilebilmesi için hangi yöntem-teknikleri seçmeliyim?' gibi sorular, eğitimcinin kendi kendine sorması gereken oldukça önemli sorulardır.

Psikoloji insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bir bilim dalıdır. Tanımından da anlaşıldığı gibi psikolojinin çok geniş bir alanı vardır. Bazı psikologlar hayvan davranışlarını incelerken, diğerleri insanların bilinçli yaşantıları ya da duygu ve düşünceleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bazıları yalnız kalmanın insan ve hayvan davranışları üzerindeki etkisini araştırırken, diğerleri insanın grup içerisindeki davranışlarını incelemişlerdir (Erden ve Akman, 2003, s. 14).

> Diğer insanların ne yaptıkları, ne düşündükleri ve ne hissettikleri nasıl anlaşılabilir? Birey kendisini nasıl anlayabilir? Bu soruların yanıtı kolay verilmez, ama insanlık tarihi boyunca birçok önerilerde bulunulmuştur. Psikolojinin akılcı cevabı ise şöyle olabilir: 'Cevaplar ve sorular yeniden düşünüldüğünde ve mümkün olduğunca nesnel ve dakik olunduğunda davranışın anlaşılmasında hangi noktalara varılacağı düşünce konusudur. Ancak davranışı etkileyen güdüler, duygular, inançlar, tutumlar, istekler ve rüyalar göz önünde tutularak incelemeye, ölçmeye ve çözümlemeye devam edilebilir.' Demek ki psikoloji; akılcı yolların

> izlenmesiyle, davranışın daha güvenilir bir şekilde açıklanabileceğini vaat etmektedir (Morgan, 2000, s. 2).

Psikoloji, yaşamımızın pek çok yönünü etkilediği için, her insanın psikolojinin temel olguları ve araştırma yöntemleri hakkında bir şeyler bilmesi gerekir. Bir psikoloji dersi, insanların düşünce ve davranışlarının nedenlerini daha iyi anlamanızı sağlayıp size kendi tavır ve tepkileriniz hakkında içgörü kazandıracağı gibi, psikoloji adına öne sürülen pek çok iddiayı değerlendirmenize de yardımcı olacaktır (Atkinson, Smith, ve Bem, 2002, s.7).

Psikoloji biliminin bazı temel bilgileri, Ortaöğretimde lise II. sınıf öğrencilerine, Psikoloji dersinde aktarılmaktadır. Ortaöğretimde okuyan öğrenci, insan gelişimi için oldukça önemli bir dönem olan ergenlik dönemindedir. Ergenliğin başlamasıyla birlikte vücutta değişmeler meydana geldiği gibi, beyinde ve beynin fonksiyonlarında da birçok değişme gözlemlenmektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre ergen, bu dönemde somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçmektedir. Ergen, tümdengelim ve tümevarımsal akıl yürütme yöntemlerinden her ikisini de kullanabilir. Bu dönemde 'ben kimim?' sorusu çok önemli bir hale gelir. Hızlı bir fizyolojik ve psikolojik değişme içerisindeyken aynı zamanda, gelecekteki eğitimi, kariyeri hakkında yeni kararlar verme baskısı, ergeni daha önce oluşturduğu psiko-sosyal kimliğini gözden geçirmeye zorlar. Ergen bu dönemde hem kişilik hem de bütün faktörler açısından arayış ve değişim içerisindedir. Bu gibi sebeplerden ötürü ergenin nitelikli psikoloji eğitimine ihtiyacı vardır (Senemoğlu, 2007, s. 49,78).

İyi bir psikoloji eğitimi; iyi yapılandırılmış bir psikoloji öğretim programı, programa göre hazırlanmış iyi bir ders kitabı ve kazanımları gerçekleştirebilecek öğretmenden geçer. Psikoloji öğretim programı, teorik olarak, 10. Sınıf öğrencisine yönelik ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögelerine cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Psikoloji öğretmeni ise, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimseyerek, öğrencilerin derslerde mümkün olduğunca aktif olacakları bir eğitim öğretim anlayışını benimsemelidir. Öğrencilerin derste aktif olmaları ve psikoloji dersinin kazanımlarını sıkılmadan içselleştirebilmeleri için psikoloji öğretmeninin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususların en temeli de şüphesiz ki, öğretmenin; hangi kazanımın hangi öğretim ilke, yöntem ve tekniği kullanarak öğretmesi gerektiğini bilmesinden geçer. 2009 psikoloji öğretim programının değerlendirilmesini temele alan bu çalışma, öğretmenin programın hangi kazanımını öğretmek için hangi strateji, yöntem ya

da ilkeyi kullanmasının daha verimli olabileceğine dair örnekleri ortaya koyabilmek için hazırlanmıştır.

Problem Durumu

Çalışmanın ana problemi 2009 Psikoloji öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesidir.
Bu ana probleme çözüm bulabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- 2009 öncesinde uygulanan psikoloji öğretim programları planlama ve program ögeleri açısından ne durumdadır?

2- 2009 psikoloji öğretim programı planlama ve program ögeleri açısından ne durumdadır?

3- 2009 psikoloji öğretim programı, öğretim stratejilerinin uygulanabilirliği açsından ne durumdadır?

4- 2009 psikoloji öğretim programı, öğretim modellerinin uygulanabilirliği açısından ne durumdadır?

5- 2009 psikoloji öğretim programı, öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliği açısından ne durumdadır?

6- 2009 psikoloji öğretim programı, öğretim tekniklerinin uygulanabilirliği açısından ne durumdadır?

7- 2009 psikoloji öğretim programı, öğretim ilkelerinin uygulanabilirliği açısından ne durumdadır?

8- 2009 psikoloji öğretim programı, ölçme değerlendirme araçlarının uygulanabilirliği açısından ne durumdadır?

9- 2009 psikoloji öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları, ‘öğretim araç gereçlerinde bulunması gereken özellikleri’ ne ölçüde taşımaktadır ?

10- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan öğretmenin (psikoloji öğretmeninin) eğitim öğretimde dikkat etmesi gereken hususlar, pratik olarak uygulanabilecek nitelikte midir?

Amaç

Araştırmanın amacı, Ortaöğretimde 2009 psikoloji öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından incelenmesidir. Bu inceleme sürecinde psikoloji öğretmeninin, kazanımları hangi yöntem ve tekniklerden faydalanarak gerçekleştirebileceği ile ilgili örnekler geliştirilmiştir.

Önem

Psikoloji öğretimi, yalnızca tarihsel süreçte söz konusu olan bazı psikolojik akımların ve psikologların öğrenciye tanıtılması demek değildir. Psikoloji öğretimi, aynı zamanda insanın kendi psikolojisini tanıması ve bu sayede de kendinden de yola çıkarak başkalarını tanıyıp "ben ve öteki" kavramlarına daha derinlemesine bakabilmesinin temellerinin atılabilmesi açısından önemlidir. Psikoloji öğretiminin bu hedefleri gerçekleştirebilmesi, öğrencinin, sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal alanına da hitap edilerek 'yansıtıcı düşünce' becerisinin geliştirilebilmesinden geçmektedir.

İnsanın "psikoloji" bilmesi, felsefede her zaman ifade edilen "ben neyim" sorusuna kendi kendine cevap verebilmesinin de yegâne yoludur. Bu açıdan "psikoloji" bilmek, insanın kendini ve başkalarını tanıyabilmesine hizmet ettiği ölçüde önemlidir. Çünkü Montaigne'nin de dediği gibi "Kendimizle aramızdaki fark, bir başkasıyla aramızdaki fark kadar büyüktür." Dolayısıyla psikoloji öğretimi, öğrenciye "kendi kendini" tanıtabilecek nitelikte uygulanabildiği kadar değerlidir. Bu çalışma, psikoloji öğretiminin bu amaca hizmet edebilmesi için;

a- Teorik olarak programda hangi eksikliklerin olduğuna dair bir inceleme olmasından dolayı,

b- Pratik olarak da kazanımların öğretmen tarafından öğrencilere hangi strateji, yöntem ve tekniklerle daha iyi kazandırılabileceğini araştırıyor olmasından dolayı önemlidir.

Sınırlılıklar

- Araştırma, cumhuriyetten sonra uygulamaya koyulan psikoloji öğretim programları'nın incelenmesi ile sınırlıdır.

- Programların değerlendirilmesi, araştırmacı tarafından araştırma amacıyla ilişkili kaynaklara göre oluşturulan ölçütlerle sınırlıdır.

Varsayımlar

- Psikoloji öğretimine ilişkin cumhuriyetten sonra uygulamaya koyulan programlar değerlendirme için yeterlidir.

- Psikoloji öğretim programlarının değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler yeterlidir.

Tanımlar

Bilişsel Alan: Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan (Demirel, 2000, s. 305).

Duyuşsal Alan: Davranış, mizah, güdü, tercih, zevk ve değerler ile ilgili olan alan (Demirel, 2000, s. 305).

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2009, s. 6).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009, s. 6).

Öğretim Stratejisi: Dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayıcı oldukça genel bir yoldur (Demirel, 2000, s. 306).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kısaca psikolojinin bir bilim olarak doğuş evrelerine ve Türkiye'de psikoloji öğretimi ile ilgili çalışmaların başlama sürecine değinilmiştir. Ardından 2009 psikoloji öğretim programının değerlendirilebilmesi için kullanılacak ölçütlere (öğretimde planlama ve programın ögeleri, öğretim stratejileri, öğrenme modelleri, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, öğretim ilkeleri, öğretimde araç gereç kullanımı ve ölçme değerlendirme) ayrıntılı olarak değinilmiştir. Son olarak da, 2009 psikoloji öğretim programlarının uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi konusunda yapılan ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde kısaca psikolojinin bir bilim olarak doğuş ve gelişim süreci, psikoloji biliminin Türkiye'ye girişi ve programlarda yer alış durumu, literatürdeki temel öğretim ilke, yöntem, stratejileri ve psikoloji öğretiminde ölçme değerlendirmenin yeri açıklanmıştır.

Psikolojinin Bir Bilim Olarak Doğuşu

Psikolojinin bir bilim olarak doğuşu; Yapısalcılık, İşlevselcilik, Davranışçılık, Psikanaliz, Hümanistik Psikoloji, Bilişsel Psikoloji, Pozitif Psikoloji ve Evrimsel Psikoloji ekollerinin tarihsel süreçte oluşumlarına ve özelliklerine kısaca değinilerek ifade edilmiştir.

Bilim büyük bir entelektüel maceradır. Bilim yapmak için, gözlemler neticesi elde edilen delillere dayalı, sıkı bir disiplin ile şekillenmiş canlı ve yaratıcı bir hayal gücü gerekir. Doğaya bilim yoluyla meydan okuyabilecek kadar gelişmiş her medeniyette, bilim en iyi beyinleri kendisine çekmiştir. Çünkü bilim, her ne kadar gerekli olsa da sadece gerçekleri basit olarak bir araya getirmek değildir; bilim, bu gerçekler arasında kurulan mantık ilişkilerinden meydana gelen ve bir varsayım veya bir teori ortaya koymaya imkan veren bir sistemdir (Ronan, 2005, s. 5).

Psikolojinin zengin kökleri ilk Yunan filozoflarının görüşlerine kadar uzanır. Sokrat, Eflatun ve Aristo, hepsi birbirinin paralelinde de olmayan, zihnin, ruhun, vücudun ve insan deneyiminin doğası üzerine farklı görüşler geliştirmişlerdir. İnsan psikolojisiyle ilgili en erken tartışmalardan biri –insan yeteneklerinin doğuştan mı geldiği, yoksa deneyimle mi kazanıldığı (örneğin John Locke'un tabularasa görüşü)- günümüze kadar gelmiştir (Atkinson vd., 2002, s. 683).

> Psikoloji günümüzde var olan tüm bilimsel disiplinlerin en eskilerinden biridir. Konuya olan ilgi, zihinsel sorgulamaların en erken dönemlerine kadar uzanabilir. Bizler geçmişten beri kendi davranışlarımızdan ve insan doğasına ait kurgulardan etkilenmiş, bunlarla ilgili pek çok felsefi ve teolojik görüşler ortaya koymuşuzdur. M.Ö 4. ve 5. Yüzyıllara dek uzanan dönemlerde Platon, Aristo ve diğer Yunan düşünürleri, günümüz psikologlarının ilgilendiği pek çok sorunla uğraşmıştır. Bellek, öğrenme, motivasyon, algı, rüyalar, ve irrasyonel davranışlar gibi insan doğası hakkında bugün sorulan sorular, yüzyıllar önce sorulan sorularla aynı türdendir. Bu durum psikoloji alanında geçmiş ile şimdi arasında kopmaz bir sürekliliğin var olduğunun göstergesidir (Schultz ve Schultz, 2007, s. 25).

Psikoloji, kökenlerini her ne kadar antik zamanlardan alsa da psikoloji ile ilgili temeller aramaya da antik dönemden başlanmamalıdır. Ancak psikolojinin en eski disiplinlerden birisi olduğu kadar, en yenilerden de birisi olduğu unutulmamalıdır. Bu paradoks 19. Yüzyıl psikologlarından Hermann Ebinghaus tarafından kısaca 'psikoloji uzun bir geçmişe fakat kısa bir tarihe sahiptir' şeklinde ifade edilmiştir (Schultz ve Schultz, 2007, s. 25).

Kara (2011:199)'ya göre Maide suresinde Hz. Adem'in oğullarının hikayesi olarak bilinen bölüm, psikolojinin ve bilinçaltının ortaya çıkışıyla ilişkilendirilebilir;

> Onlara Adem'in iki oğlunun haberini gerçek olarak anlat: Hani birer kurban takdim etmişlerdi de birisinden kabul edilmiş, diğerinden ise kabul edilmemişti. (Kurbanı kabul edilmeyen kardeş kıskançlık yüzünden) 'Andolsun seni öldüreceğim' dedi. Diğeri de 'Allah takva sahiplerinden kabul eder' dedi (ve ekledi:) Andolsun ki sen, öldürmek için bana elini uzatsan (bile) ben sana, öldürmek için el uzatacak değilim. Ben, alemlerin Rabbi olan Allah'tan korkarım. Ben istiyorum ki, sen hem benim günahımı hem de kendi günahını yüklenip ateşe atılacaklardan olasın; zalimlerin cezası işte budur. Nihayet nefsi onu, kardeşini öldürmeye itti ve onu öldürdü: Bu yüzden de kaybedenlerden oldu. Derken Allah, kardeşinin cesedini nasıl gömeceğini ona göstermek için yeri eşeleyen bir karga gönderdi. (katil kardeş) 'Yazıklar olsun bana! Şu karga kadar olamadım mı ki, kardeşimin cesedini gömeyim' dedi ve ettiğine yananlardan oldu (Türkiye Diyanet Vakfı, 1993, s. 111).

Kardeşi, Kabil için reddedilişinin hatırlatıcısıydı. Öldürünce kurtulurum zannetti. Oysa şimdi kardeşinin ölüsü ikinci bir şeyi hatırlatır olmuştu; reddedilişinin yanında bir de nefsinin kendisini aldattığını. Dayanılır bir acı değildi bu. Çaresiz ve şaşkındı Kabil. Algı alanı içindeki kardeşinin cesedi ile ne yapacağını bilmiyordu. Rab acıdı ona ve bir kuzgun ile pişmanlığının nesnesini algı alanının dışına taşımasını öğretti. Gömdü onu. Ancak böyle katlanabilirdi bu yüke. Kabil'in kendisinden saklanması, rabbinden bir lütuftu Kabil'e. Kabil'in bilinci bir üst farkındalık düzeyine sıçrarken aynı anda kendinden saklanmayı da keşfetti. Yoksa dayanamazdı Kabil. Kabil'in bilincinde sıçrama olmasaydı bilinçdışı da doğmayacaktı (Kara, 2011, s. 199).

Kara (2011, s. 199)'nın bu yorumu; Ebinghaus'un psikolojinin bilim olarak ortaya çıkışı her ne kadar yeni olsa da temeli oldukça eskilere dayanmaktadır anlamındaki 'psikoloji uzun bir geçmişe fakat kısa bir tarihe sahiptir' sözünü destekler niteliktedir.

Psikolojinin bir bilim olarak doğuşu sürecinde kuşkusuz Descartes'ın ruh-beden problemi ile ilgili düşünceleri de büyük bir önem taşımaktadır.

Özce birbirinden ayrı olan ruh ile beden arasındaki bağlantıyı nasıl kurmak gerekmektedir? Ruhun temel özelliği 'düşünme', cismin temel özelliği ise 'yer kaplama'dır. Bilinçli olan yer kaplamaz, yer kaplayanın bilinci yoktur. Ama insanda bu iki töz birlikte bulunur. Biri ötekinde olup bitenlerin nedeni olmayan, başlı başlarına ayrı birer gerçek alanı iki tözün arasındaki bağlantıyı ne olarak düşünmek gerekmektedir? Ama sonuç olarak Descartes'ın ruh ve beden ilişkisi ile ilgili düşüncesinde problem çözülememiş, çetin bir tartışma konusu olmaya devam etmiştir (Gökberk, 2005, s.242).

Descartes'dan sonra, genelde modern bilimin, özelde psikolojinin gelişimi hızlı ve verimli oldu. 19. yy'ın yarısından itibaren Descartes'in ölümünden 200 yıl sonra psikolojinin uzun bilim öncesi dönemi son buldu. Bu süre boyunca Avrupa felsefe düşüncesine yeni bir ruh, pozitivizm (olguculuk) aşılanmış oldu. Felsefe içerisinde metafiziğin yer almasına karşı olan pozitivizmi destekleyen başka fikirler de vardı. Materyalizmi kabul edenler bilincin ve her şeyin madde ile izahının yapılabileceğine inanıyorlardı. Daha sonra empirizmi savunan üçüncü grup filozoflar etkili hale geldiler (Schultz ve Schultz, 2007, s. 81).

Empirik bakış açısına göre insanlar dünyaya zihinlerinde hiçbir şey olmadan gelirler ve bütün öğrendiklerini çevreden deneyimleyerek öğrenirler. John Locke bu düşüncelerini (tabularasa) 17.yy da ortaya koymuştur. Doğuştancı bakış açısına göre insanlar hayatlarına dünyayı deneyimlemelerini belli bir ölçüye kadar kısıtlayan zihinleri ile gelirler.

İmmanuel Kant bu bakış açısını 18.yüzyılda geliştirmiş ve kaynağını Platon'a dayandırmıştır (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s. 6).

> 19.yy'ın son çeyreğine kadar filozoflar insan doğasını bir takım kurgulara, sezgilere ve kendi sınırlı kişisel tecrübelerine dayalı genellemeler yoluyla incelemiştir. Daha sonra biyoloji ve fizik alanlarında başarıları önceden ispatlanmış bilimsel araç ve yöntemlerin insan doğasına ilişkin meselelere uygulanmasıyla bir dönüşüm meydana geldi. Araştırmacıların insan zihnini araştırırken kontrollü gözlem ve deneyi güvenilir yol olarak benimsemeleriyledir ki psikoloji, felsefi köklerinden ayrılarak ayrı bir bilim kimliği oluşturmaya başlamıştır (Schultz ve Schultz, 2007, s. 26).

"Psikoloji olarak bilinen ayrı bir çalışma alanının ilk işareti, psikoloji problemlerinin çözümü girişimlerine bilimsel metotların adapte edilmesiyle, 19. yy'ın son çeyreğinde geldi. Aralık 1875'te Wilhelm Wundt dünyanın ilk psikoloji laboratuvarını kurdu" (Schultz ve Schultz, 2007, s. 26).

Wundt'un psikolojisi, zihinsel süreçleri inceleme yöntemi olarak içebakış yöntemini kullanmaktadır. İçebakış yöntemi, felsefenin mirasıdır, ancak Wundt, bu kavrama yeni bir boyut kazandırmıştır. İnsanın sadece kendini gözlemesi yeterli değildi, bu gözlemlerin deneylerle de desteklenmesi gerekiyordu. Wundt'un deneylerinde, uyaranın bazı fiziksel boyutları düzenli olarak değiştiriliyor ve bu fiziksel değişikliklerin bilinci nasıl değiştirdiğini belirlemek için içe bakış yöntemi kullanılıyordu (Atkinson vd., 2002, s. 683).

Wundt'un psikoloji'ye yaptığı en önemli katkı orijinal fikirler ortaya koymaktan ziyade sistematik yaklaşıma verdiği öneme dayanmaktadır. Yani bir şeyi kurmak ve icat etmek birbirlerinden farklı kavramlardır. Kurmak, sistematikleştirmeyi ifade eder. Wundt'un yaptığı temel şey de budur (Schultz ve Schultz, 2007, s. 132).

Tictchener, Wundt'un psikolojisini Amerika'ya getirdiğinde bu tür bilimsel teknikleri farkındalığı anlamak için kullanmayı savundu. Onun zihni anlamak için benimsediği yöntem içebakış idi. İçebakış kişinin kendi duygu ve düşüncelerini değerlendirmesi demektir. Bu değerlendirmenin sistematik olarak yapılması gerekmektedir. Titchener, düşünmenin "nedeni" ve "nasılı" yerine zihnin içeriğinin "ne" olduğuna odaklandı. Onun bu yaklaşımı *yapısalcılık*, akıl ve davranış yapısının incelenmesi; insanın bütün zihinsel tecrübelerinin basit unsurlar veya olayların birleşimi olarak anlaşılabileceği görüşü olarak bilindi (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s. 7).

> Ancak yapısalcılığın salt analitik niteliğine şiddetle karşı çıkanlar vardı. Harvard üniversitesinin seçkin psikoloğu William James psikolojide yapısalcıların etkisiyle artmakta olan kısıtlamalardan rahatsızlık duyuyordu. James, bilincin parçalarına ayrılmasına daha az önem verilmesi ve bilincin akışkan ve kendine özgü niteliklerinin anlaşılması üzerinde durulması gerektiğine inanıyordu. James'in asıl ilgisi, organizmanın çevresine uyum sağlaması için zihninin nasıl çalıştığının incelenmesiydi. James, bilincin nasıl işlediğini (özellikle uyum

> sürecinde) sorguladığından bu psikoloji yaklaşımına *işlevselcilik* adı verilmiştir. James'in bir uyum tarzı olarak alışkanlıklar üzerine olan yazıları, temel araştırma konusu öğrenme süreci olan bir psikolojinin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Atkinson vd., 2002, s. 685).

(Schultz ve Schultz, 2007, s. 207,208) ve Cevizci (2005, s.719)'ye göre işlevselcilik yani fonksiyonalizm, organizmanın bulunduğu çevreye uyum sağlamasıyla ilgilenir. Zihinsel süreçlerin neyi başarabileceği üzerinde duran işlevselcilik, tutum ve davranışların ilk olarak yerine getirdiği fonksiyonla belirlendiğini, insanın zihin ve davranışıyla ilgili analizlerin temelinde öncelikle yararın bulunması gerektiğini savunur. Yapısalcılıktan farklı olarak işlevselciliğin gelişim seyri farklı alanlardan gelen entelektüel liderlerden etkilenmiştir.

> İşlevselcilik zihnin temel faydaları psikolojisidir. Bu faydacı ruh açısından ele alınan bilinç, organizmanın ihtiyaçları ile, çevrenin istekleri arasında arabuluculuk yapar. İşlevselcilik zihin ve işlevleri ayrı ve bağımsız olaylar olarak değil, biyolojik etkinliklerin gelişmeyi sürdüren aktif bir parçası ve organik evrim hareketinin bir uzantısı olarak araştırır (Schultz ve Schultz, 2007, s. 287).

İşlevselcilik, insan beyni için, insan için faydalı olan şey'in ne olduğu ile ilgilendiği için günümüzde de halen etkilerini yoğun bir şekilde hissettirmektedir.

Psikoloji tarihinde organizmanın eylemlerini uyarıcı-tepki ilişkisi temelinden inceleyen *davranışçılık* ekolü de oldukça önemlidir.

John B. Watson, çağının geleneğine –psikolojinin alanının bilinçli yaşantılar olduğuna- karşı çıkmış, açık ve net bir biçimde içe bakışın yer almadığı bir psikoloji kurmuştur. Watson hayvanların ve bebeklerin davranışlarını incelerken bilinci yok saymıştır. "Watson, yalnızca hayvan ve çocuk psikolojisinden elde edilen sonuçların tek başına bilim olabileceğine değil, bu sonuçların erişkin psikolojisinin de izleyebileceği bir örüntü oluşturduğuna inanmaktaydı" (Atkinson vd., 2002, s. 685).

Watson Psikoloji Eleştirileri dergisinde yazdığı makale ile psikolojideki eski düşünce ekollerinin yerini davranışçılığa bırakması gerektiğini yazdı. Gerçekten de bir süre sonra eski düşünce ekolleri yerini davranışçılığa bıraktı ve davranışçılık en önemli ve aynı zamanda üzerinde ciddi olarak tartışılan Amerikan psikoloji sistemi haline geldi. Aynı zamanda sosyokültürel ve günlük yaşamımızdaki edimlerimizin açıklanması hususunda da ciddi başarılar elde etti (Schultz ve Schultz, 2007, s. 372).

"B. F. Skinner (1904-1990) Davranışçı bakış açısının etkisini davranışların sonuçlarını analiz ederek genişletmiştir. Her iki araştırmacı da üstünde çalışılan konuların kesin açıklamalarının yapılması ve kanıt standartlarının oluşturulmasında hemfikirlerdir. Watson

ve Skinner, hayvanlar için geçerli olan basit sonuçların insanlar için de geçerli olduğunu savunmaktadır" (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s. 10).

"Watson Amerika'da davranışçılığı ilan ettiğinde, Almanya'da *Gestalt Psikolojisi* ortaya çıkmaya başlamıştı. Almanca'dan "biçim" ya da "konfigürasyon" olarak çevrilen Gestalt sözcüğü ve Max Wertheimer tarafından 1912'de ilan edilen Gestalt Psikolojisi zihinsel süreçlerin düzenlenmesiyle ilgilenmekteydi" (Atkinson vd., 2002, s. 686).

> Gestalt Psikolojisi adını Almanca bir sözcük olan, "Gestalt" tan almıştır. Gestalt sözcüğünün biçim, şekil, form, parçaların sadece toplamı değil, entegre olmuş bütün gibi anlamları vardır. Gestalt kuramcılara göre; bütün, parçaların toplamından daha fazladır ve birey, bütünü parçalarına ayrıştırarak değil, bütünlük içinde algılar. Örneğin, bir senfoni orkestrasını dinlerken, her bir müzisyenin orkestraya katkısını analiz ederek değil, bütün olarak dinleyip anlamaya çalışır. Ayrıca, orkestradan çıkan müzik, her bir müzisyenin çaldığı notaların bir toplamı değil, ondan daha farklı kalitede bir müziktir. Bütün, parçalar arası dinamik ve organik ilişkilerden oluşmuş bir biçim, bir şekil ve aynı zamanda da, parçaların toplamından bağımsız bir olgudur (Hill'den aktaran Senemoğlu, 2007, s. 240).

"1909'da ABD'ye giden Sigmund Freud, Clark Üniversitesi'nde verdiği bir dizi seminerle *psikanalitik psikolojiyi* Amerika'ya tanıttı. Böylece, Freud'un yaptığı çalışmalar ABD'de akademik olarak ilk kez psikologlara tanıtılmış oldu"(Atkinson vd., 2002, s. 687). Onun (Freud'un) görüşleri kuramsal ve uygulamaya yönelik olmak üzere iki kısımda değerlendirilebilir. Uygulamalı kısım serbest çağrışım yöntemi ile psikolojik rahatsızlıkların tedavi edilmesi amacına yöneliktir. Kuramsal kısmı ise insan davranışlarının altında yatan dinamikleri anlamaya ve açıklamaya yöneliktir. Kuram üç bölümde ele alınabilir: Bilinç sınıflaması, kişiliğin yapısı ve psikoseksüel gelişim dönemleri (Bacanlı, 2006, s. 84).

> Gestalt psikolojisi ve psikanalizin önemli katkılarına rağmen, II. Dünya Savaşı'na kadar özellikle ABD'de, psikoloji davranışçıların egemenliğindeydi. Savaşın sona ermesiyle birlikte, psikolojiye duyulan ilgi arttı ve birçok kişi bu alandaki mesleklere yöneldi. Gelişmiş araçlar ve elektronik donanımın ortaya çıkmasıyla sorunlar daha geniş bir yelpazede incelenebilir hale geldi. Araştırma programlarındaki bu genişleme, ilk kuramsal yaklaşımların gereğinden fazla kısıtlayıcı olduğunu ortaya çıkardı (Atkinson vd., 2002, s. 687).

Ayrıca 20. yy'ın ortalarında psikolojide, eğitim bilimlerine de ciddi katkıları olmuş olan, Hümanistik (İnsancıl) bakış açısı gelişme göstermiştir.

Hümanistik psikoloji 1950'lerde psikodinamik ve davranışçı modellere alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Hümanistik bakış açısına göre insanlar içgüdüsel ya da çevrenin etkisiyle davranışlarını belirleyen, bir bakıma makine gibi olan varlık değillerdir. Hümanist bakış açısına göre insanlar iyiyi seçebilme yeteneğine sahip varlıklardır. Hümanist psikologlar

insan davranışlarını parçalara ayırarak ayrı ayrı değerlendirmezler, insanı bir bütün olarak değerlendirirler (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s. 10).

"İnsancıl yaklaşımı ilk önce ortaya atıp ilkelerini belirleyen Abraham Maslow olmuştur. Ancak eğitimle ilgili olarak daha çok Rogers'in düşünceleri yaygınlaşmıştır "(Bacanlı, 2006, s. 196).

Özellikle davranışçı yaklaşım, insancıl yaklaşımı savunan düşünürler tarafından eleştirilmiştir. Çünkü onlara göre davranışçılık insanı ihmal etmektedir. Davranışçılık mekanik bir yaklaşım olduğu için insanı herhangi bir özel değere sahip olan bir varlık olarak görmekten ziyade onu belli durumlarda belli davranışları gösteren bir bakıma makine gibi ele alır. Onlar için süreç ve sonuç önemlidir. İnsancıl yaklaşımı savunan düşünürler iki ilkeyi vurgulamaktadırlar. Bunlardan birincisi öğrencinin biricikliğidir. Başka bir deyişle, öğrenci önemlidir ve eğitimin merkezinde öğretilmesi gereken davranış değil, öğrenci bulunmalıdır. İkinci ilke de öğretmenin özerkliğidir. Öğretmen sınıfta dışardan verilen bir takım kuralların otomatik uygulayıcısı olmamalıdır. Öğretmenlik bilim midir, sanat mı gibi bir tartışmada davranışçılar bilim tarafını tutarken, insancıllar sanat tarafını tutuyor gibidirler (Bacanlı, 2006, s. 196).

"Psikolojide bilişsel evrim, davranışçı bakış açısının limitlerini zorlayan bir başka bakış açısı olarak ortaya çıkmıştır. *Bilişsel bakış açısının* odak noktası insan düşüncesi ve bilmenin içindeki süreçler düşünme, hatırlama, ve anlama. Bilişsel bakış açısına göre insanlar düşündükleri için davranır ve insan oldukları için düşünürler" (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s. 10).

Biliş, bilme davranımı veya sürecidir. Bilişi açıklamak için 2 temel yaklaşım geliştirilmiştir: a) Piaget'in yaklaşımı: İnsanların yaşları büyüdükçe, geliştikçe düşünce biçimlerindeki (ahlaki v.b) niteliksel değişimleri inceleyen yaklaşım, b) Bilgiyi işleme yaklaşımı: Öğrenmenin sadece gözlenen davranışlarla açıklanabilmesi değil aynı zamanda zihinsel süreçleri de içeren bir yapıya sahip olduğu görüşü (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2007, s. 49,50).

Bazı psikologların, 'psikolojinin yeni doğmuş bebeği' olarak niteledikleri pozitif psikoloji, son yıllarda üzerinde sıkça durulan psikoloji alanlarından birisi olmuştur. Şöyle ki, kitapçılarda bulabileceğimiz birçok kişisel gelişim kitabının içeriği, temelde pozitif psikoloji üzerine inşa edilmiştir. Dolayısıyla pozitif psikoloji üzerinde de kısaca durmakta fayda vardır.

“Martin Seligman 2002’de ‘Otantik Mutluluk: Kalıcı Bir Memnuniyet İçin Yeni Pozitif Psikolojiyi Kullanarak Kendi Potansiyelinizi Anlama’ adında popüler bir kitap yayımladı. Kitap Newsweek’te, aynı zamanda *pozitif psikoloji* hareketini ‘araştırma psikolojisinde yeni bir dönem’ olarak tasvir eden övgü dolu bir makalenin konusuydu” (Cowley’den aktaran Schultz ve Schultz, 2007, s. 685).

Pozitif psikoloji insan doğasında yanlış olan noktaları düzeltmekten ziyade olumlu olan özellikleri vurgulamayı ve kişinin hem topluma fayda sağlamasını hem de doyumlu bir hayat sürmesini amaçlar. Bu alan psikolojinin herhangi bir alanına rakip olmayı ya da eleştiri getirmeyi hedeflemediği gibi, var olan sisteme katkıda bulunmaya çalışır. Son yıllarda artan ‘kişisel koçluk’ faaliyetleri pozitif psikolojinin uygulandığı alanların başındadır (Biricik, 2012, s. 29).

“Psikolojideki en yeni yaklaşımlardan biri de evrimsel psikolojidir. Evrimsel psikolojiye göre insanlar, birçok geçmiş nesiller boyunca hayatta kalmayı sağlayan evrimsel davranış, düşünme ve öğrenme kalıpları ile ‘şartlanmış’ ya da programlanmış biyolojik canlılardır. Bu yaklaşıma göre, belirli davranışsal ve bilişsel eğilimlere sahip olan insanlar daha yüksek bir olasılıkla hayatta kalacak ve çocuklarını büyüteceklerdir” (Schultz ve Schultz, 2007, s. 718).

> Evrimsel bakış açısı modern psikoloji ile Charles Darwin’in evrim teorisindeki doğal seçilimi birleştirerek psikolojiyi doğa bilimlerinin ana konuları ile bağdaştırmayı hedeflerler…Evrimsel psikolojiyi uygulayabilmek için araştırmacılar insan beyninin evrimleştiği çevresel faktörlere odaklanırlar…Evrimsel psikoloji diğer bakış açılarından farklı olarak uzun evrimsel sürecini ana merkeze oturtur. Örneğin evrimsel psikologlar, kadın ve erkeğin cinsel rollerinin modern sosyal baskıların değil de evrimin ürünü olduğunu düşünürler (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s. 11,12).

Psikoloji henüz paradigmatik aşamalara ulaşmamıştır. Tarihinin 100 yıldan fazla bir döneminde psikoloji farklı tanımlar aramış, bunları kabul veya reddetmiştir. Fakat tek bir sistem bütün bakış açılarını biraraya toplamayı başaramamıştır. Psikoloji bilimi her biri kendine özgü bir sistemi olan yaklaşımlarla varlığını sürdürmüş ve sürdürmeye devam etmektedir (Miller’den aktaran Schultz ve Schultz, 2007, s. 55).

Psikoloji Biliminin Türkiye’ye Girişi

Psikolojinin Türkiye’ye girişi konusu, üzerinde tam olarak mutabakata varılamayan bir konudur. Bunun en önemli sebebi bu olaya farklı açılardan yaklaşılmasıdır. Osmanlıda

Psikoloji üzerine yapılan çalışmalar, resmi tarihte Türkiye'ye psikolojinin girmesini sağlayan kişi olarak gösterilen George Anschütz'ün, Türkiye'ye geldikten sonra Türkiye'deki Psikoloji bilimindeki gelişmelere bakıldığında onun Psikoloji'yi kurduğunun söylenemeyeceği gibi düşünceler, bu konuyla ilgili temel görüş ayrılıklarındandır.

Psikoloji tarihi ve teorik psikolojisi gibi alanlar ve bu alanlarla ilgili çevirilerin sayısı ülkemizde oldukça azdır. Psikoloji bölümlerinde psikoloji tarihi dersleri henüz yeni yeni uygulanmaya başlandı. Ayrıca ülkemizde, psikoloji bilimine felsefi bir gözle bakabilme temeline dayanan psikoloji felsefesi alanı üzerinde yeterince durulmamaktadır (Batur, 2003, s. 255).

> Teorik psikolojiye gösterilen ilgi konusunda aslında Türkiye ile birçok Avrupa ülkesi arasında önemli bir fark yoktu. Psikolojinin kendi tarihine ilişkin genel ilgisizliğin dayanak noktasını psikoloji içindeki hakim paradigmanın belirlediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Psikolojinin bir 'doğa bilimi' olduğu iddiası ve psikologların teorik değil deneysel çalışmalarla ilgilenmesi gerektiği bütün dünyada birçok psikolog tarafından paylaşılan bir görüştür. Bu görüşe göre psikoloji tarihinin araştırılması da psikologlara değil, bilim tarihçilerine bırakılmalıdır (Batur, 2003, s. 255-256).

Mc Kinney'e göre, Türkiye'deki (İstanbul ve Ankara) Psikoloji tarihine dair kısa bir yazı, Walter Miles tarafından çıkarılan bir 1956 İstanbul Üniversitesi yayınında neşredildi. Bu yazı Türkiye'de psikolojinin 1915'de G.Anschütz'un İstanbul'a bir kısım aletler ve Tecrübi Psikolojiyi tesis etmek için bir planla gelmesiyle başladığına işaret etmektedir (Cüceloğlu ve Güngör, 1961, s. 2).

Batur (2005, s. 168-188) 'a göre Türkiye'de psikoloji 1915 yılında Alman profesör Anschütz'ün İstanbul Darülfünunu'nda görevlendirilmesiyle başladı. Anschütz hakkında bilinen tek şey 1915 tarihinde İstanbul'a birtakım deney araçları ile birlikte gelmiş olduğudur. Türkiye'de psikoloji tarihinin başlangıcı denildiğinde ilk akla gelen kişi Anschütz olduğu halde Anschütz'ün ön adından bile hiçbir yerde bahsedilmemektedir.

> Anschütz 1915 kış sömestrinde İstanbul Darülfünunu'nda deneysel psikoloji dersleri vermeye başladı. Kendisine daha sonraları psikolojiyle ilişkisini keserek kooperatifçilik alanında çalışmaya başlayacak olan Cevdet Nasuhi ve pedagog Ali Haydar yardımcılık ve çevirmenlik yapıyordu. Ancak Almanya'dan deney aletlerinin gelmesinden sonra Anschütz, bu aletler için bir de Alman teknisyene ihtiyacı olduğunu bildirdi. Fındıkoğlu (1943), Anschütz'ün de yerli öğretim üyeleriyle işbirliği yapmadığını söylemektedir. Ona göre, bir yanda Cevdet Nasuhi fizyolojik psikoloji dersleri verirken, Ali Haydar da pedagoji dersleri veriyordu. Anschütz ise Alman teknisyeniyle birlikte, Türk öğretim üyelerinden bir hayli kopuk bir şekilde yaşıyordu. Anschütz bu koşullar altında İstanbul'da üç yıl görev yaptı. Bu süre içinde neler yaptığı tam olarak bilinmemektedir. Ancak geriye psikoloji adına bir şey bırakmış olduğunu ileri sürmek mümkün değildir (Batur, 2005, s. 176).

Mc Kinney' e göre ise, Anschütz'ün yaptığı bu başlangıç I. Dünya Harbinden sonra Anschütz'ün Türkiye'den ayrılmasıyla akamete uğramış ve onun eserlerinden geriye çok

az şeyler kalmıştır. İstanbul'daki hakiki öncü Jean Jacques Rousseau üniversitesinde çalışmış bulunan ve 1919'da Umumi psikoloji kürsüsünü doldurmak için İstanbul'a gelen Şekip Tunç adında bir Türk'tü. Kendisi meslek hayatı boyunca umumi sahada birçok klasikleri tercüme etmiştir; bunların arasında William James'in iki, Freud'un bir kitabı da bulunmaktadır (Cüceloğlu ve Güngör, 1961, s. 2).

Mustafa Şekip Tunç, ferdi bir şahsiyet olarak ele almakla, onu tabiatta herhangi bir varlık olmaktan çıkartmakta, insanı sosyal ve tabii çevrenin bir sonucu olarak görmekten uzaklaşmaktadır. Ancak o, insanın bu çevreden tamamen bağımsız olduğunu ve bu çevreden etkilenmeksizin yaşadığını da söylemez. Mustafa Şekip, insanı yalnızca kendisinin dışındaki şartlarla açıklayamayacağımızı vurgular. Çünkü, ona göre, insan varlığı bütün dış determinasyonlara karşı mesafe alabilen bir irade, şuur ve şahsiyet varlığıdır. Mustafa Şekip'e göre, böyle bir varlığı, sosyolojist bir izahla anlayamayacağımız gibi, onu, tabiatın bir uzantısı olarak görüp, onu anlamayı ve kavramayı sadece biyoloji ve fizyolojiden de bekleyemeyiz. Zira 'fizyolojik tahlil bize hiçbir zaman ruhi tahlil temin edecek değildir. Bunun içindir ki fizyolojik vakıa ve halleri tanımak, psikolojik vakıa ve halleri tanımak olmayacaktır (Tunç'dan aktaran Bayraktar, 2002, s. 131). "Tıpkı sosyolojik vakıa ve halleri tanımanın, psikolojik vakıa ve halleri tanımak olmayacağı gibi "(Bayraktar, 2002, s. 131).

Mustafa Şekip, insan ruhunu makine zanneden ve muhakemelerimizi mekanik harekete irca eyleyen mekanist görüşü pek zorlama bulur (Gürkan'dan aktaran Bayraktar, 2002, s. 131). Çünkü ona göre, biyolojik ve fizyolojik yapısı insanın yalnızca bir yönüdür (Bayraktar, 2002, s. 131-132). Bu açıklamalardan hareketle Mustafa Şekip'in Davranışçı akımın düşüncelerine karşı olduğu söylenebilir.

Mc Kinney' e göre 1933'te Tecrübi Psikoloji kürsüsünü tayin etmek için başka bir teşebbüs yapılmış, fakat bu teşebbüs tayin edilenin (nazilerden kaçan biri) Türkiye'ye gelmeden önce vefatından dolayı muvaffak olamamıştır. Mamafif, 1937'de Jena Üniversitesi'nden William Peters Tecrübi Psikoloji Kürsüsü ve laboratuvar ihtiva eden Pedagoji Enstitüsünü kurmuştur. Berlin'de okuyan ve doktorasını Frankfurt'ta yapan Mümtaz Turhan 1936'da vatanı Türkiye'ye dönmüş ve psikoloji tecrübelerinin ilerlemesine iştirak etmiştir (Cüceloğlu ve Güngör, 1961, s. 2).

Farklı tarihlerde hem tecrübi psikolojide hem de sosyal psikolojide doktora yapan ve görev yaptığı İstanbul Üniversitesi Tecrübi Psikoloji Kürsüsünde pek çok talebe ve ilim adamı

yetiştiren Prof. Dr. Mümtaz Turhan Türkiye'nin kendisinden çok şey öğrendiği bir ilim adamıdır (Seçen, 2012, s. 387).

Mümtaz Turhan 1928 yılında devlet hesabına Almanya'ya gitti, Berlin ve Frankfurt Üniversitelerine devam ederek yüksek tahsilini tamamladı. 1935 yılında yine Frankfurt Üniversitesi'nden felsefe doktoru ünvanını aldı. Bundan sonra yurda dönen Dr. Mümtaz Turhan, Prof. Wilhelm Peters tarafından kurulmuş olan İ.Ü. Edebiyat Fakültesi, Tecrübi Psikoloji Kürsüsü'nde 1936 yılında asistan, 1939 yılında Doçent oldu (Toğrol, 1988, s. 1).

Prof. Mümtaz Turhan'ın 1944 yılına kadar olan çalışmaları Gestalt Ekolü'ne dayalı idrak konusunda, deneysel psikolojik alanda olmuştur. Kendisi, böylece Batılı anlamda ilk Türk Tecrübi psikoloğu sayılabilir. İngiltere'de ve İngiltere dönüşündeki çalışmaları ise, sosyal konuların incelenmesine yöneliktir. 'Yerinde gözlem' metodunu kullanarak ve gerektiğinde açık uçlu anket uygulanarak yürüttüğü çalışmalarla, profesör Mümtaz Turhan'ın memleketimizde çevresel sosyal psikolojinin de (enviromentel psychology) öncülüğünü yaptığı kabul edilebilir (Toğrol, 1988, s. 2).

"Anschütz sonrasında Darülfünun'da psikoloji derslerine devam eden iki isim saymak mümkündür. Birincisi muhtemelen Anschütz'ün notlarına dayanarak 1924 yılına kadar 'deneysel psikoloji' dersi vermiş olan Ali Haydar Taner ve ikincisi de Mustafa Şekip Tunç. Anschütz'ün Türkiye'de psikoloji adına arkasında bıraktığı tek şey Taner'in dersine temel oluşturan notlar olsa gerek" (Batur, 2005, s. 181).

"Türk psikolojisini Anschütz mitosundan ayırarak ele aldığımızda, psikolojik çalışmaların kaynaklarının çok daha eskilere dayandığını görmek mümkündür" (Batur, 2005, s. 182).

> Aziz Efendi'nin 1869 yılı sonunda verdiği 'Emcaz ü Ekalim' (Mizaçlar ve İklim) dersi üniversitede verilen ilk psikoloji dersi olarak görünmektedir. Bununla birlikte her ne kadar gerçekleşmeyen bir proje olarak kalsa da Darülfünun-i Osmani Nizamnamesi'nde psikoloji içerikli bir dersin yer almasını Türkiye'de psikolojinin başlangıcı olarak almak da yanlış olmayacaktır. Eğer psikolojinin ülkeye girişi bir olay değil bir süreç olarak ele alınırsa, bu sürecin başlangıcı da geleneksel olarak iddia edildiği gibi 1915 değil Nizamname'nin yayımlandığı 1869 yılı olarak kabul edilmelidir (Batur, 2005, s. 183).

Psikoloji, "özerk" bir disiplin olarak Osmanlılarda ilk defa 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ndeki Darülfünun için hazırlanan müfredatta, felsefe grubu dersleri altında "ilm-i ahval-i ruh" adıyla karşımıza çıkmıştır. Bu eserlerden ilki, Avrupa'da eğitim görmüş bir medreseli olan Hoca Tahsin Efendi tarafından yazılan '*Psiholoji yahut İlm-i Ruh'*; ikincisi birçok Batı diline vakıf ve Avrupa'da görevlerde bulunmuş bir mütercim memur olan Yusuf Kemal Bey tarafından yazılmış olan '*Gayetü'l Beyan fi Hakikati'l İnsan yahut İlm-i Ahval-i Ruh*; üçüncüsü de Mekteb-i Sultani hocalarından Rıfat bin Mehmed Emin'in

İlm-i Ahval derslerinde öğrencilerine yazdırdığı ders notlarından oluşan '*İlm-i Ahval-i Ruh ve Usûl-i Tefekkür*' adlı eserlerdir. Bu eserler, Avrupa'da psikolojinin resmi olarak kurulduğu ve ilk kitapların yazıldığı dönemde, Batı ve Doğu dillerine hakim Osmanlı müellifleri tarafından, inceledikleri pek çok çalışmaya binaen, kendi ilmi miraslarının konu ve kavramları çerçevesinde meydana getirilmişlerdir (Turan, 2010, s. 5).

"'Psiholoji yahut İlm-i Ruh', Hoca Tahsin Efendi'nin derslerinde ve çeşitli yazılarında önemli bir yer tutan ruh meselesini ilmi bir disiplin çerçevesinde ele aldığı müstakil bir eseridir" (Akün'den aktaran Turan, 2010, s. 37). "Eserin ne zaman yazıldığına dair kesin bir bilgi olmamakla birlikte…eserde yer alan bir ifadeden 1873'ün hemen sonrasında yazıldığı anlaşılmaktadır" (Turan, 2010, s. 37).

Nadiri Fevzi Hoca Tahsin Efendi'nin bu eserini o ana kadar psiholoji fennine dair herhangi bir eser neşredilmediği için kaleme aldığını ifade etmiştir." (Hoca Tahsin'den aktaran Turan, 2010, s. 39) "Nitekim pek çok kaynakta bu eserin psikoloji bilimine dair Osmanlılarda Batı tarzında yazılmış ilk eser olduğu ifade edilmiştir" (Turan, 2010, s. 39). "Türkiye'de batı tarzında ilk psikoloji kitabını Hoca Tahsin yazmıştır" (Ülken'den aktaran Turan, 2010, s. 39). "Psikoloji üzerinde ilk Türkçe bilimsel eser, Hoca Tahsin tarafından yazılmıştır" (Chambers'dan aktaran Turan, 2010, s. 39).

"Bilindiği üzere Türkiye'de resmi psikoloji tarihi anlayışına göre; deneysel psikolojinin Türkiye'ye gelişi yani 1915 hem Türkiye'de psikolojinin başlangıç tarihi hem de ilk psikoloji kitabının basıldığı yıl olarak kabul edilir" (Batur'dan aktaran Turan, 2010, s. 47). "Fakat refleks bahsinde yer verilen deneylere dair malumatın –her ne kadar Batılı bir kaynaktan alınması kuvvetle muhtemel olsa da- tecrübi psikolojiye dair ülkemizde bilinen ilk verilerden olması hasebiyle dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir" (Turan, 2010, s. 47).

Yusuf Kemal Bey tarafından yazılmış olan "Gayetü'l Beyan fi Hakikati'l İnsan yahut İlm-i Ahval-i Ruh (1876)" adlı eser ise "Risale şeklinde yazılmış olan 50 sayfalı 'mukaddime' ve 'hikmet', 'ilm-i ahval-i ruh', 'ruh beden münasebeti' başlığını taşıyan üç bölüm ve birçok alt bölümden müteşekkildir (Turan, 2010, s. 54-55)." Mütercim olarak devlet hizmetinde bulunan ve bu risale dışında başka bir eserine tesadüf etmediğimiz müellif, bu eseri Avrupa'da psikolojinin felsefeden ayrı bir disiplin olarak ortaya çıktığı ve Osmanlılarda felsefenin alt şubesi olarak müfredatlarda yer aldığı bir dönemde telif

edilmiştir. Müellif, eserin ulum-ı hikemiye yani felsefe ilimlerinin bir şubesi olan ilm i ahval-i ruha dair olduğunu belirtmiştir (Turan, 2010, s. 55).

"Kitap hakkında son olarak belirtmemiz gereken bir husus ise birkaç kaynakta Osmanlıda psikolojiye dair ilk eserler arasında zikredilmiş olmasıdır" (Bilgin'den aktaran Turan, 2010, s. 57). "Nuri Bilgin'in çalışmasındaki Harf Devrimi Öncesi Psikoloji Bibliyografyası (1876-1928) adlı bölümde Yusuf Kemal Bey'in bu eseri en eski tarihli (1876) psikoloji kitabı olarak gösterilmiştir" (Turan, 2010, s. 57).

Rıfat Bin Mehmed Emin'in 'İlm-i Ahval-i Ruh ve Usul-i Tefekkür' adlı eseri (1893-94) 'İlm-i Ahval-i Ruh' ve 'Usul-i Tefekkür', yani psikoloji ve mantık şeklinde iki bölümden meydana gelmektedir (Turan, 2010, s. 71)" Eserde psikoloji terimine yer verilmese de ilm-i ruhun felsefenin alt şubesi olduğunun belirtilmesiyle de, Batı'daki yeni disiplinin karşılığı olarak tanıtılma amacının deruhte edildiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte modern psikolojinin meselelerine dair dönemindeki diğer muadillerinden daha mufassal izahatı havı olması, zihni faaliyetlerle dimağın kimyevi yapısı arasındaki irtibat gibi birçok bilimsel beyana yer vermesi bu eserin modern psikolojiye dair bir eser olduğunu göstermektedir denilebilir (Turan, 2010, s. 72).

Rifat bin Mehmed Emin'in bu eseri, Nuri Bilgin'in çalışmasındaki Yayınlardan Hareketle Türkiye'de Psikolojinin Gelişim Süreci (Bilgin'den aktaran Turan, 2010, s. 72) adlı bölümde ve Hilmi Ziya Ülken'in çalışmasındaki Baha Tevfik ile ilgili bölümde (Ülken, s.238-239) psikolojiye dair yazılmış ilk eserler arasında zikredilmektedir (Turan, 2010, s. 72).

Köken mitosu, geleneksel tarih yazımının en sık başvurduğu manipilasyon yöntemlerinden biridir. Türkiye'de de deneyselci paradigma, kendi geleneğini simgelleştirilmiş bir isme, George Anschütz'e dayandırma eğiliminde olmuştur. Bu eğilim iki açıdan talihsiz bir eğilimdir. Birincisi Anschütz Türkiye'den ayrıldıktan sonra yaptığı çalışmalarda deneyselci paradigmayla polemik halinde bulunmuştur. İkincisi Anschütz bilimsel etik ilkelerin önemli bir kısmını çiğnemiş ve politik ilişkilerini kişisel çıkarları için kullanmaktan çekinmemiş bir kişiliktir. Üstelik Nazi devleti tarafından kendisine verilen hizmet madalyasından da anlaşılacağı üzere, 1933-1945 yılları arasında Nazi suç örgütünün bir parçasıdır. Sonuçta Anschütz çevresinde yaratılan köken mitosu, yalnızca bilimsel olarak yanıltıcı ve yanlış değil, aynı zamanda Nazi partisinin önde gelen

aktivistlerinden birini Türkiye'de psikolojinin kurucusu sıfatıyla onurlandırdığı için, etik olarak da kabul edilemez durumdadır (Batur, 2005, s. 184).

> Mitos üretimi Anschütz örneğinden de görülebileceği gibi bir "bütünlük ve süreklilik hissinin" yaratılmasına yöneliktir. Böylece Türkiye'de psikoloji tarihindeki bir takım kopma ve kırılma noktaları gizlenmekte, güncel psikolojinin kökleri 1915'e dayandırılmaktadır. Bunun ikili bir işlevi olduğunu ileri sürmek mümkün. Bir yandan böyle bir süreklilik hissiyle Tunç'un Bergsoncu psikolojisi ve Peters'in insan bilimlerine daha çok önem veren deneysel yaklaşımı 1950'lerden psikolojiye egemen sonra Türkiye'de olan Amerikancı işlevselci psikoloji anlayışı içerisinde eritilebilmekte (Batur, 2005, s. 184).

> Batur (2003)'a göre, psikolojiye ilişkin ilk yayının tarihi belli değildir. Açık olan bir şey varsa bu da bu ilk yayının 1915'den çok daha önce yapılmış olduğudur. Sami Kayral (1953) 1915 yılından önceye ait 11'i çeviri 29 eser, Nuri Bilgin (1988)'de 9'u çeviri 27 eser saymaktadır. Bu eserlerin en eskisi Yusuf Kemal'in 1876'da yayınlanan 'Gayet-ül Beyan Fi Hakikat-ül İnsan Yahut İlm-i Ahval-i Ruh' adlı eseridir. Yabancı dilden yapılan ilk çeviri ise 1907'de yayınlanan Le Bon'un ünlü Psychologie des Foules eserinin Abdullah Cevdet tarafından yapılmış 'Ruh-ül Akvam' başlıklı bir çevirisidir. Bununla birlikte eski yazıyla hazırlanmış psikoloji ile ilgili yayınlara yönelik geniş kapsamlı bir araştırma yapılmadığından, psikolojiyle ilgili daha eski bir çalışma olup olmadığı bilinmemektedir (s. 259).

Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimde Psikoloji Öğretimi

İnsanı ne yönden nasıl değiştireceğimiz konusunda düşünmeye başlayabilmek için her şeyden önce insanın ne olduğu hususunu açıklığa kavuşturmak gereklidir. Her insan bazı özelliklerle donanık bir organizma olarak belli bir toplum ve kültür içine doğmakta ve toplumda kültürlenerek oluşup gelişmektedir. Yani insan, şu ya da bu anlamda fakat mutlaka biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Sonuç olarak insan kalıtımsal özelliklerinin üzerine ekleyeceği, etkileneceği olumlu/olumsuz bütün unsurlarla yetişip 'birey' olma yolunda ilerleyecektir (Ertürk, 1982, s. 3).

Örgün eğitim sürecinde öğretim, öğrenilecek konu, materyal ne olursa olsun, belirli bir plan program çerçevesinde yapılır. Burada ulaşılmak istenen ise milli eğitim sistemlerinin ulaşmak istediği amaçlardır. Tüm eğitim sistemleri devlet ve eğitim politikaları gereği bazı özellikler taşıyan nesiller yetiştirmek ister. Bu amaca ulaşmak için kendi eğitim politikaları doğrultusunda eğitim programları uygularlar (Zabun, 2002, s. 46).

Bir ülkenin eğitim politikası eğitim programlarıyla somut biçime gelir. Programın düzenlenmesi ve geliştirilmesinde milli değerler, ülkenin sosyo-ekonomik planları, kişilerin gelişim, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik bilim alanlarının bulguları ve konu alanlarındaki ve teknolojideki gelişmeler etkili olmaktadır. Bu faktörler programı statiklikten uzaklaştırarak dinamik bir niteliğe kavuşturur (Beydoğan, 1988, s. 32).

Eğitimi başlıca dört felsefe etkilemiştir. Bunlar idealizm (idealist görüş), Realizm (gerçekçi görüş), Pragmatizm (Yararcılık, faydacı görüş), egzistansiyalizm (varoluşçu görüş)'dir. İlk iki felsefe geleneksel, diğer ikisi çağdaştır. Bu felsefeler üzerine Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olmak üzere dört temel eğitim felsefesi inşa edilmiştir denilebilir. Daimicilik ve Esasicilik geleneksel eğitim felsefeleri iken, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık modern ve yapılandırmacı eğitim felsefeleridir denilebilir (Demirel, 2009, s. 19, 21). Yani 2009 psikoloji öğretim programından önceki öğretim programlarının tamamı daha çok Daimici Esasici çizgideyken, 2009 psikoloji öğretim programıyla birlikte bu çizgi İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerine kaymıştır.

Bu çalışmada her ne kadar 1924'ten 2009 yılına kadar uygulamaya koyulan psikoloji öğretim programları incelenmiş olsa da, çalışmanın yoğunlaştığı esas program halen uygulanmakta olan 2009 programıdır. 2009 Psikoloji öğretim programı, yapılandırmacı eğitim öğretim anlayışına göre, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi yaklaşımlarını temel alarak hazırlanmıştır. Program önceki programlara göre daha ayrıntılı ve daha niteliklidir. Program, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı için, daha önceki programların aksine öğrenci merkezlidir ve ilk defa öğrenci davranışına yönelik olarak hazırlanan 59 kazanım içermektedir. Program, lise II. Sınıflarda (10.sınıf) "seçmeli ders" olarak uygulanmaktadır. 2009 psikoloji öğretim programının değerlendirilmesi hususundaki diğer ayrıntılar, "2009 Psikoloji Öğretim Programının Planlama ve Program Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi" başlığında açıklanmıştır.

Psikoloji Öğretiminde Planlama

Bu bölümde psikoloji öğretimi etkinliklerinin planlanması ve bu planlamanın yapılması süreci ile ilgili temel olarak yönetmelikte yer alan öneriler açıklanmıştır.

Psikoloji Öğretim Etkinliklerinin Planlanması

Eğitim öğretimde plan yapmak; bir eğitimcinin neyi, ne zaman, nasıl yapacağına dair hazırlık yapmasını ifade eder. Psikoloji öğretiminde amaçlara ulaşılabilmesi için plan yapmak kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Öğretimi planlama, öğretmenin, öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında verdiği kararlardan oluşan bir süreçtir. Öğretim sürecinde çok ağırlıklı bir yer tutan planlama, öğretmen sorumluluklarının en önemlisidir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde 22.6.1981 tarih ve 2089 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan yönergeye göre ilk ve ortaöğretim öğretmenleri ders planı yapmak zorundadır (Gözütok, 2011, s. 103).

Planlı çalışmanın yararları MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesinin 7. Maddesinde şu şekilde açıklanmıştır;

a) Planlar öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temel alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olur

b) Öğretimin planlanması, öğretmenin eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimini artırır.

c) Öğretim programlarının planlanması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesini sağlar.

d) Öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır ve onların düzenli çalışmasını sağlar.

e) Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.

f) Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirilmelerini sağlar.

g) Eğitim öğretimin değerlendirilmesinin güvenilir olmasını sağlar.

h) Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.

i) Eğitim öğretim etkinliğinde düşünceye açıklık kazandırır (MEB, 2003).

Öğretmenler öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi ve becerileri onlara en uygun biçimde kazandıracak ortamı hazırlamakla yükümlüdürler. Bunu sağlamak için ise öncelikle yapılacak şey, çalışmaları planlamaktır. Bir başka deyişle davranış kazandırmayı amaçlayan eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması gereklidir. Buna göre öğretimi planlama kavramı, amaçlara ulaşmak için yapılacak öğretim etkinliklerini belirleme, bunların öğrencilere kazandırılma yollarını seçme, kullanılacak araç-gereçleri ve sonuçta elde edilen davranışların nasıl değerlendirileceğini planlama ve yazma olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2007, s. 197).

Öğretim programının uygulanma sürecindeki en uç ve önemli konumda bulunması bakımından, öğretmenlerin geliştirilmiş olan programı, ilkelerine uygun olarak işe koşma sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev, hem programın etkin bir biçimde uygulanması görevi olmakla birlikte hem de mevcut programın geliştirilmesine ilişkin dönüt

alınmasındaki temel unsurlardan biri olmaktadır. Çünkü, bir program ne kadar ideal boyutlarda geliştirilmiş olursa olsun sonuçta programın uygulama sürecindeki en uç unsur öğretmen olmaktadır (Taşdemir, 2008, s. 179).

Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini başarı ile gerçekleştirebilmeleri, onların yıllık, ünite, günlük ya da ders, gezi, gözlem, deney gibi öğretim etkinliklerini ilkelerine uygun olarak planlayabilme (programlama) yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Şayet öğretmen sınıf, ders vb. öğretim etkinliklerini uygulanan programın ilkelerine uygun olarak planlayıp, planladığı biçimiyle uygulamıyorsa, o programın genel başarıyı yakalaması olası değildir (Taşdemir, 2003, s. 8).

Küçükahmet (2008, s. 151)' e göre planlı çalışmanın yararları şunlardır:

a) Planlar öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temel alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olur.

b) Öğretimin planlanması, öğretmenin eğitim öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimini artırır.

c) Öğretim programlarının planlanması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesini sağlar.

d) Öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır ve düzenli çalışmalarını sağlar

e) Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.

f) Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirilmelerini sağlar.

g) Eğitim öğretimin değerlendirilmesinin güvenilir olmasını sağlar.

h) Eğitim öğretim etkinliğinde düşünceye açıklık kazandırır.

Hiç kuşkusuz psikoloji öğretmenlerinin plan yaparken öğretim ilke ve yöntemlerini, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre planlaması gerekmektedir. Bu doğrultuda Dilci'ye (2011, s. 263) göre eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması ve hayata geçirilmesinde asıl olan bireyin ya da grubun öğrenmesi veya beceri kazanmasıdır. Eğitimin tanımında da vurgulandığı gibi 'bireyin kendi yaşantıları yoluyla meydana gelmesi beklenilen istendik değişimlerdir.' Yani bireyin, dolayısıyla bireylerin (grubun) öğrenmesi için öngörülen

etkinliği yaşaması gerekmektedir. Asıl olan bireyin ya da bireylerin öğrenmesi, beceri kazanması olduğuna göre bilinen ve her dönemde geçerliğini yitirmeyen (bilinenden bilinmeyene; somuttan soyuta; kolaydan zora; yakından uzağa; basitten karmaşığa; vb.) öğrenme ilkeleri dikkate alınarak planlama yapıldığında istenilen sonuca daha kolay ulaşılır.

Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına öğretimi planlama konusunda gereken yeterliliğin kazandırılamaması ve öğretmenlerin plan yapmanın gerekliliğine inanmamaları bir kısır döngü gibi planlama aleyhine çalışmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının bir dönem öğretim planına önem vermesi, ardından 'öğretmenler artık plan yapmayacaklar' demeye varan talihsiz açıklamaları ve plan formatında sık sık yaptıkları değişiklikler öğretimi planlama konusundaki sorunlara kaynaklık etmiştir (Gözütok, 2011, s. 126).

Öğretimi planlamada uygun olmayan rol model öğretmenleri dört başlık altında toplamak mümkündür;

1- Eksik planlamacı öğretmen: Planlamaya çok az vakit ayırır ve baştan savma planlar yapar. Kısa hazırlık notları vardır.

2- Hedefleri belirsiz öğretmen: Öğrencilerde neleri geliştirmek istediğini bilmez. Öğretimin davranışa dönük hedeflerini belirlemede zorlanır. Öğrenilmesi gereken temel olay, kavram ve ilkeleri belirleyemez. Öğrencinin öğrenmesinden çok dersin sunumu ile ilgilenir.

3- Fikir yoksunu öğretmen: Dersi planlarken özgür fikirler üretemez. Planladığı derslerin çoğu çok kullanılan yapıların ve etkinliklerin tekrarıdır. Ders kitaplarına bağımlıdır. Yeni öğretim araçlarını nadiren kullanır. Dersi monotondur ve yorumları yenilikten yoksundur.

4- İdeal planları olan öğretmen: Bu başlık sanki uygun olmayan bir rol modeli değilmiş gibi görülmekle birlikte ideal planlar gerçekle bağdaşmaz. İdeal planları olan öğretmenin öğretim planı uygulanabilir özellikte değildir. Seçtiği yapılar ve materyaller gerçekçi değildir. Hazırladığı planlar öğrenci yeteneklerine, öğrencinin öğrenme güçlüklerine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun değildir. Plan incelendiğinde çok iyi imiş gibi görünür ama uygulanabilirliği yoktur (Cole ve Chan. 1994, s. 111-112; Akt, s. Gözütok, 2011, s. 126).

Türk eğitim sisteminde öğretim planları neredeyse her dönemde sorun olmuştur. Eğitim fakültelerinin planlama konusunda farklı yaklaşımlar izlemesi, farklı kurumlarda bu konuya gereken önemin verilmemesi öğretmen adaylarının öğretimi planlama becerilerine sahip olmadan mesleğe başlamalarına neden olmuştur. Öğretmenlik diploması olmayanların da sistemde hizmet veriyor olması, öğretmen olarak yetişenlerin hizmet öncesinde yeterli eğitim almamış olmaları, teknik bir konu olan öğretimi planlama konusunda sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu sorunlara bir de MEB'in, plan formatında gerekçesini açıklamadan getirdiği değişiklikler eklendiğinde zaten öğretim yükü altında ezilen öğretmene plan yapma bir angarya, bir "teftiş fırçası" gibi gelmektedir (Gözütok, 2011, s. 126-127).

Psikoloji öğretimi için öğretmenin planlı hareket etmesi ve bununla birlikte sene boyunca ne zaman ne işleneceğinden öğrencilerin de haberdar edilmesi sayesinde; öğrencilerin zihinlerinde psikoloji dersi ile ilgili bir kavram haritası oluşması sağlanarak daha verimli bir eğitim öğretim yapılabilecektir.

Ünitelendirilmiş Yıllık Plan

Öğretmenin bir öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü bulunduğu sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda, yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceğini gösteren ve öğretmence hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma belgesine yıllık plan denir (Hesapcıoğlu, 1988, s. 84).

Yıllık plan bir yıl içinde öğretim programında öğretmenin o sene öğretmekle yükümlü olduğu hedeflerin bir yıla sistemli olarak dağıtılmasını ifade etmektedir.

Yıllık plan hazırlanırken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur:

a) Yıllık çalışma planını yaparken öğretmen okulda, o yıl uygulanacak haftalık ders programının kesin biçimini almasını bekler ve hangi sınıflarda, hangi günlerde derslerinin bulunduğunu öğrenir.

b) Her ay hangi sınıfta kaç saat ders okutacağını hesaplar.

c) Okutacağı derslere ait ünitenin kaç konuya ayrılmasının mümkün olacağını ve konunun işlenmesi için kaç ders saatine gereksinim olacağını saptar.

d) Öğretim yılındaki ay, hafta, gün ve saatlerin öğrenciler yönünden verimlilik durumunu göz önünde bulundurur.

e) Yıllık plan hazırlanırken öğretmen, haftalık ders saatleri toplamına göre aylar ve yarıyıl itibariyle bir öğretim yılında toplam kaç gün ve kaç saat ders işleyeceğini saptar. Bu saptamayı yaparken tatil, bayram ve diğer özel günleri belirleyerek çalışma sürelerini gösterir (Küçükahmet, 2008, s. 154-155).

Öğretim kademesine bakılmaksızın sınıf ya da ders düzeyinde öğretim etkinliklerinin ilkelerine uygun olarak yıllık planlamasının yapılması gerekir. Derslerin yıllık planlaması okuldan okula, sınıftan sınıfa önemli farklılıkla gösterir. Bunun önemli sebeplerinden biri, her derste okutacak ünite ve konuların çevreden çevreye ve sınıf düzeylerine göre hatta öğretmenden öğretmene göre değişmesi zorunluluğudur. Her öğretmen, yıllık planını yaparken programda bulunan ünite ya da konuları çevreye veya öğrencilerin durumuna göre sıraya koyarak, bazı konuları ayrıntılı olarak, bazı konuları genel hatlarıyla gösterecek, bazılarını yıllık plana almaya gerek görmeyecektir (Taşdemir, 2008, s. 184-185). Buradan şu da anlaşılmalıdır ki, örneğin psikoloji öğretim programındaki bazı hedefler, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu yerlerde (Hakkari'deki herhangi bir meslek lisesi gibi) öğrencilere tam olarak öğretilememektedir.

Öğretmen yıllık planına alacağı amaçları öğrencilerin en sonunda kazanmaları gerektiği özellikler olarak düşünmelidir. Öğretmen üniteleri ya da konuları tespit edip düzenledikten sonra her bir ünite ya da konunun ne kadar zamanda işleneceğini planlamalıdır. Tahmini olarak planlanan bu zaman 1-4 haftayı kapsayabilir. Zamanın tespit edilmesinde hafta sonu tatilleri, dini ve milli bayramlar ve diğer tatil günlerini dikkate alarak istenen iş günü hesaplanır. Ayrıca, sınav zamanları, tabii afetler, toplantılar, bulaşıcı hastalıklar gibi önceden tahmin edilmeyen durumlar için yıllık planda 5-10 günlük/derslik bir esnek zaman ayrılması uygun olur. Yıl sonunda ayrılan bu süreden zaman kalmış ise, genel tekrar ya da faydalı görülen bir konu alınıp işlenebilir (Taşdemir, 2008, s. 186-187).

MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesinin 10. Maddesinde, Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Hazırlanırken hangi hususların göz önünde bulundurulması gerektiği şu şekilde ifade edilmiştir;

a) Plan; öğretim yılının başında hazırlanır. Özel eğitime ihtiyacı olanlar için yapılacak planlamada, öğrenci ihtiyaçlarının saptanması için belirli bir süre ayrılmalı ve bu süre planda gösterilmelidir.

b) Ders işlenirken hazırlanan planda yer alan başlıklar dikkate alınır.

c) Plan yapılırken zümre öğretmenleri ve şube öğretmenleri okulda, o yıl uygulanacak haftalık ders dağıtım çizelgesinin kesin biçimini almasını bekler. Hangi sınıflarda ve hangi günlerde derslerinin olduğunu öğrenir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için planlama, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili hükümlerine göre Bireysel Eğitim Programları Geliştirme birimince yapılır.

d) Önerilen süre bölümünde, her ay hangi sınıfta kaç saat ders okutulacağı belirlenmelidir.

e) İşlenecek derslere ait ünitenin kaç konuya ayrılacağının mümkün olacağı konunun işlenişi için kaç ders saatine ihtiyacı olacağı saptanır.

f) Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanırken zümre öğretmenleri, haftalık ders saatleri toplamına ve aylar, yarıyıl esasına göre bir öğretim yılında toplam kaç gün ve kaç saat ders işleneceğini saptar. Bu yapılırken tatil, bayram ve diğer özel günler belirlenerek çalışma takvimi hazırlanır.

g) Yıllık plan aylara göre haftalık çalışma süresini gösterir (MEB, 2003).

Ders Planı

Ders planı bir günde kaç ders varsa bütün dersler için ayrı ayrı yapılan ve özel hedeflerin, davranışlarının tasarlamasıdır. Ders planında yer alan bölümler yıllık ve ünite planlarındaki bölümlerle aynıdır. Bir ders saati içinde işlenecek konu ya da konularla ilgili yapılacak öğrenme öğretmen etkinliklerinin tasarlandığı plan olması nedeniyle en ayrıntılı plandır (Sönmez, 2010, s. 316).

Ders planının uygulanmasından ders öğretmeni sorumludur. Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders planı olarak kullanılır. Öğretmenin ihtiyaç duyması halinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan planların dışında da öğretim

programına uygun ders planı hazırlayıp uygulanabilir. Öğretmen kılavuz kitabı bulunmayan dersler için, eğitim öğretim kurumlarında bir veya birkaç ders saati için sınıf öğretmeni, alan (branş) öğretmeni ve/veya zümre öğretmenleri tarafından ders planı hazırlanır ve uygulanır (MEB'den aktaran Dilci, 2011, s. 270).

Ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususları genel olarak *öğrenci, konu* ve *koşullar* olarak üç başlık altında toplamak mümkündür;

"*Öğrenci*: Öğrenci grubunun büyüklüğü, bilgi ve beceri düzeyleri (hazırbulunuşluk) dikkate alınmaktadır. Ayrıca öğrencilerle ilgili başka öğretmenlerin düşünce, görüş ve önerileri de dikkate alınmalıdır" (Taşpınar, 2007, s. 212). Diğer öğretmenlerden öğrenciler hakkında bilgi alınması temelde öğrenciyi her yönden daha iyi tanımaya yönelik bir harekettir. Öğrenciye bilgi aktarılmadan önce öğrenciyi tanımak, yapılandırmacı sistemin de desteklediği, ders esnasında öğrencilerin farklı ilgi alanlarına daha iyi hitap eden örnekler verebilmek için de büyük önem taşımaktadır.

Konu: İşleyeceği konunun tüm program içindeki yeri, konuya uygun öğretim yönteminin seçimi, konuyu işlerken gerekli olacak görsel-işitsel araçların vaziyeti, konunun ana hatları, dersin sonunda kullanılacak ölçme aracı belirlenmelidir (Taşpınar, 2007, s. 212).

Koşullar: Dersin süresi, sürenin ayarlanması, öğretimin yapılacağı yerin belirlenmesi (derslik, atölye ya da laboratuvar), bu mekanların ışıklandırma, havalandırma, ısıtma gibi açılardan durumlarının gözden geçirilmesi, ders için gerekli araç-gereçlerin yeterliliği dikkate alınmalıdır (Taşpınar, 2007, s. 212).

Ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken hususları özel olarak aşağıdaki gibi maddeleştirmemiz mümkündür;

- Ders boyunca yararlanılacak kaynaklar, araç ve gereçler belirtilmelidir. Bunların kullanım zamanlarının planda belirtilmesi yararlı olur.

- İçerik, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onların geçmiş yaşantılarına yer verebilecek özelliğe sahip olmalıdır.

- Değerlendirme yöntemi ve araçları belirlenmelidir. Ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencide ölçülecek özelliklere uygun olarak seçilmelidir.

- Plan bir önceki ve bir sonraki ders ile bağlantı kurulabilecek bir yapıda hazırlanmalıdır.

- Plan, derste ortaya çıkabilecek değişiklikleri (farklı sebeplerden ötürü dersin süresinin azalabilmesi, projeksiyonun çalışmama ihtimali…) dikkate alabilecek bir esnekliğe sahip olmalıdır.

- Ders planı diğer öğretmenler tarafından da kolay anlaşılabilir olmalıdır.

- Plan çok kısa ya da uzun olmamalı, düzgün bir şekilde yazılmalıdır.

- Plan dersin süresi ile uyumlu bir uzunlukta hazırlanmalıdır ve planlandığı süre içinde uygulanmasına çalışılmalıdır (Taşpınar, 2007, s. 214).

İyi bir planlama yapıldığı takdirde bu çalışma hem öğrenciler hem de öğretmenler için rehber görevi görür. Yeni verileri kendi cümlelerine çevirebilen ve ifade eden bir öğrenci, anlamlı ve derin bilgi sahibi olur. Kendine has, özel bir düşünme ve ifade tarzı yeni öğrenmeler için temel girdiler olarak öğrenme sürecinin sonraki aşamalarında destekleyici veriler kullanabilecektir. Böyle bir yetişmenin aracı ise doğru ve nitelikli bir planlama sürecinin işletilmesiyle mümkün olabilecektir (Uğurlu, 2011, s. 271).

Psikoloji Öğretiminde Programın Ögeleri

"Program geliştirme süreci programı hazırlama ile başlayıp uygulamalar sürdükçe devam eden araştırma, değerlendirme, düzeltme ve yenileme etkinliklerini içeren koordine çabaların tümü olarak tanımlanabilir" (Külahçı, 1995, s. 5).

Program geliştirme sürecine katılan herkesin dikkate alması gereken önemli özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarının istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme (Ertürk, 1982, s. 13). Dolayısıyla psikoloji öğretim programının ögeleri dediğimizde de sırasıyla; öğrencinin 'psikoloji' bilimiyle ilgili temel düzeyde bilmesi gereken şeylerin ne olduğu, yani ***ihtiyaçlar***, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan amaçlar yani ***hedef,*** temelde hedeflerin gerçekleşmesi için öğrencinin hangi bilgilere sahip olması gerektiği yani ***içerik***, içeriğin öğrenci kitlesinin yaşına ve seviyesine en uygun nasıl anlatılabileceğini temel alan ***eğitim durumları*** ve ihtiyaçların giderilmesi

doğrultusunda hazırlanan içeriğin yeterince iyi bir şekilde öğrenciye aktarılıp aktarılamadığını, öğrenci anlamadıysa bunun sebeplerinin ne olduğunu düşünebilmemize fırsat veren ***değerlendirme*** aklımıza gelmelidir.

İhtiyaçlar

İhtiyaç kavramı özellikle modern eğitim anlayışlarının en temel kavramlarından biri olup, özel olarak da ilerlemeci eğitim felsefesinin genel çerçevesini belirlemede, yani eğitim programlarına yön vermede önemli bir rol oynar. Geleneksel eğitim anlayışı bütünüyle öğretmen merkezliydi ve eğitimin evrensel olduğuna inanılan amaçları üzerinden şekilleniyordu. Oysa natüralizmden başlayıp ilerlemecilikte doruk noktasına erişecek olan modern eğitim anlayışlarının neredeyse tamamı öğrenci merkezlidir; söz konusu anlayışlar, bu yüzden, eğitimin planlanması ve yönetiminde, soyut birtakım amaçlar yerine, somut ihtiyaçlardan yola çıkarlar (Cevizci, 2010, s. 272-273).

İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması lazımdır…İhtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını da ortaya koymada yardımcı olur. Bu yolla ihtiyaç saptama çalışmaları program hedeflerinin yerindeliğini ortaya koymada yardımcı olur. Bu amaçla herhangi bir branşın öğretim programı hazırlanırken, gerekli olan ihtiyaçların saptanmasında toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçlarının saptanması önemli görünmektedir (Demirel, 2009, s. 74).

Psikoloji Öğretim Programlarının hazırlanmasında ihtiyaçlar belirlenirken, toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçlarının saptanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçların belirlenmesinde program geliştirmede *analitik yaklaşım, betimsel yaklaşım, farklar yaklaşımı ve demokratik yaklaşım* gibi farklı ihtiyaç belirleme yaklaşımları kullanılır. 'Tarihsel Zaman' değiştikçe, insanların 'psikoloji' alanı ile ilgili ihtiyaçları da (insanın 'biliş' ya da 'duyuş' kategorilerindeki ihtiyaçları) değişebileceği için, bu değişimin programlara da yön vermesi bir zorunluluktur.

Hedef (Kazanım)

Hedefler, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir (Atasönmez, S,S, 2008, s. 59).

"Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretmen öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar v.b olabilir" (Demirel, 2009, s. 105).

Hedef kavramı daha ayrıntılı olarak ifade edilirse ; "Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir" (Ertürk'ten aktaran Demirel, 2009, s. 106).

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen *uzak hedef*, uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun işgörüsünü yansıtan *genel hedef*, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de *özel hedefler* olarak tanımlanabilir. Bu sıralama bir açıdan hedeflerin, dikey sıralamasını ortaya koymaktadır (Demirel, 2009, s. 106).

Psikoloji öğretiminde kazanımlar yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak öğretmen davranışına dönük değil öğrenci davranışına dönük olmalıdır. Yani örneğin; psikoloji öğretim programının 22. Kazanımı "Duyum ve algı arasındaki farkı kavrar" şeklindedir. Bu kazanımdaki "kavrar" ifadesi, geleneksel öğretim programlarında "kavratır" şeklinde öğretmen davranışına dönük iken, bu öğretim programı yapılandırmacı olduğu için "kavrar" şeklinde öğrenci davranışına dönüktür.

İçerik

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir (Sönmez, 1997, s. 159). Yani psikoloji öğretiminde de "ne öğretelim" sorusunun program geliştirme açısından cevabı 'içerik' olmaktadır.

Günümüzde içeriğin seçimi, yapısı ve içeriğe ilişkin kavramlar üzerinde araştırmalara, gittikçe daha çok yer verilmektedir. 'Nasıl Araştıralım?', 'Nasıl Öğretiyoruz?' gibi

soruların cevapları ‘Neyi Araştıralım?’, ‘Neyi Öğrenelim?’ sorularını incelemekle verilebilir (Varış, 1996, s. 114).

İçerik düzenlenirken, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Bir dersin içeriği aşamalılık ilkesine göre düzenlenmelidir. Yani içeriğin, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2003, s. 14).

Eğitimde içerik seçimine, günümüz dünyasında yaşanan iki baskın özellik etkide bulunmaktadır. Bunlardan biri, yeni bilgi birikimlerinin programlara yansıtılamaması, diğeri ise bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve bilgi patlamasıdır. Okullarımız, günlük yaşantıya hizmet etmekte her geçen gün bir adım geride kaldığından, yani yaşama yakınlık ilkesine yeterince dikkat edilemediğinden birey, okul dışında kendini farklı bir dünyada bulmaktadır (Demirel, 2009, s. 136).

Bilginin kendine özgü doğal, doğurgan bir yapısı vardır. Bu yapı, aynı zamanda insanoğlunun çabasıyla gelişir. Bu nedenle disiplinler, diğer bir anlatımla bilgi kategorileri, değişmeyen geleneksel öğrenme birimleri olarak kabul edilmemelidir. Günümüzde genellikle içerik disiplinlerden oluşturulmakta, okullar disiplinlerin öğretiminden öteye geçememektedir. Ancak disiplinler, içeriğin oluşturulmasında yalnızca bir araç olarak görülebilir. Amaç, belirlenen amaçların en ekonomik ve yararlı biçimde nasıl gerçekleştirilebileceği olmalıdır. Bu nedenle içerik ve öğrenme yaşantıları bir bütün olarak düşünülerek hazırlanabilmelidir (Demirel, 2009, s. 136-137).

Psikoloji öğretiminde içerik belirlenirken kazanımların, ekonomiklik ilkesine uygun olarak en kısa içerikle en fazla faydaya hizmet etmesi gerekmektedir. İçeriğin yer aldığı temel kaynak, ders kitabı olduğu için, ders kitabı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar, içerik seçimi için de aynen geçerlidir. İçerikte, zaman faktörü de düşünülerek, öğrencinin gereken kazanıma sahip olabilmesi amacına hizmet edebilecek kadar ayrıntıya yer verilmesi gerekmektedir. Yani içerik hazırlanırken ne çok fazla ayrıntıya girilmeli ne de çok yüzeysel geçilmelidir.

Eğitim Durumları

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretmen yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz (Demirel, 2009, s. 151).

"Öğretim, bilgilerin, becerilerin ve değerlerin öğrenci tarafından öğrenilmesine kılavuzluk etme etkinlikleridir" (Gözütok, 2011, s. 157). Psikoloji öğretiminde 'eğitim durumları' dediğimizde de anlayacağımız şey özetle; hedef ve içeriğin, öğrenciye *nasıl, hangi yöntem ve tekniklerle* daha verimli bir şekilde aktarılabileceği olmaktadır.

Bireylerde kalıcı izli davranış değişikliklerinin oluşması, başka bir değişle bireylerin öğrenmeleri, öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi ile olanaklıdır (Duman, 2008, s. 221). Bu düzenlemenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, psikoloji öğretiminde eğitim durumları hazırlanırken öncelikle 'hedefe görelik' ilkesine göre hareket edilmesi gerekmektedir.

Psikoloji öğretim programında yer alan hedefleri gerçekleştirebilme çabası içerisinde olan öğretmenin, eğitim durumlarının temel yöneticisi olarak dikkat etmesi gereken bazı stratejiler ve birçok ilke, yöntem ve teknik söz konusudur. Bu strateji, ilke, yöntem ve teknikler çalışmanın ilgili bölümlerinde örneklendirilerek açıklanmıştır.

Psikoloji öğretmeninin, öğretim ortamında uyması gereken on ilkeyi, şu şekilde sıralamak mümkündür;

-Derse kısa bir hedef cümlesiyle başlayın.

-Derse ön koşul öğrenmeleri kısaca ele alarak başlayın.

-Öğrenci her bir yeni adımı öğrendikten sonra yeni sunumu küçük adımlarla yapın.

-Yönlendirmeleri ve açıklamaları ayrıntılı olarak, açık seçik verin.

-Bütün öğrenciler için üst düzey etkinlikler sunun.

-Çok soru sorun, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol edin ve bütün öğrencilerden yanıtlar alın

-İlk uygulama sırasında öğrencilere kılavuzluk edin,

-Dönüt ve düzeltmeleri sistemli olarak kullanın (Rosenshine'dan aktaran Gözütok, 2011, s. 159).

Değerlendirme

Program geliştirilirken ihtiyaçlar doğrultusunda hedefler hazırlanır. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için uygun içerik, içeriğin gerçekleştirilebilmesi için ise uygun eğitim durumları belirlenir, uygulanır. Eğitim durumlarının da uygulanması yani işe koşulmasının ardından istenen hedeflere öğrencinin ne düzeyde ulaştığının saptanması amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemleri uygulanır.

"Psikoloji Öğretiminde Ölçme Değerlendirme" başlığı altında Psikoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme hususundan ayrıntılı olarak bahsedilmiştir.

Psikoloji Öğretiminde Öğretim Stratejileri

En genel anlamıyla öğretim stratejileri öğrencinin öğrenmesi çerçevesinde, öğretim sürecindeki tüm çıktıların denetlenmesi için alınması gereken önlemlerin tümüdür (Varış, 1981, s. 17).

Eğitim durumlarının düzenlenmesi, binlerce araç gereç ve onlarca yöntem ve tekniğin değişik biçimlerde bileşenlerine göre yapılabilir. Bununla birlikte öğretmen stratejilerinin genel olarak belirlenmesi; kullanılacak araç gereçlere, yöntem ve tekniklere belirli bir oranda işaret edebilir ve belirli öğrenme durumları için daha uygun seçimler oluşturabilir (Demirel, 2009, s. 168).

Öğretimi planlamadan önce öğretmenler, hedefleri ve öğrenci gereksinimlerini gözönüne alarak öğretim etkinliklerini planlarlar. Öğrencilerin farklı öğrenme alanlarındaki (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) hedeflere ulaşmalarını sağlayacak stratejiler ve öğrenme etkinlikleri seçilir (Gözütok, 2011, s. 123). Psikoloji öğretiminde şu anda kullanılan öğretim programımızda bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarına göre hazırlanmış olan

hedefler bulunduğu için, strateji, yöntem ve teknik seçiminin bu doğrultuda yapılması uygun olacaktır.

Öğretim stratejilerinin genel anlamda öğretim yolları olduğunu ve öğretim yöntemlerinin seçimlerine ışık tuttuğunu belirtmektedir. Öğretim stratejisi kavramını, bir öğretmenin, bir dersin veya bir konunun öğretilmesinde amaca ulaşmak için seçeceği öğretim yöntemi, çeşitli teknikler ve hatta değerlendirme biçimlerinin uyum içinde olmaları olarak tanımlamışlardır. Buna göre, öğretme stratejileri dersin amaçlarına ulaşmak için öğretmenler tarafından kullanılan her türlü yöntem teknik olarak adlandırılabilir (Güven, 2008, s. 223).

Birçok öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği tanımlamalarından da görüleceği üzere strateji, yöntem ve teknik kavramları, genellikle birbirlerinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Ancak, bir ayrıma gidilecek olursa öğretim stratejileri dediğimizde, yöntem ve tekniklere göre daha geniş bir yaklaşım biçimini kastettiğimiz söylenebilir. Yani farklı yöntem ve tekniklerin, farklı stratejilere uygun olup olmadığını tartışmak mümkündür. Bu ayrımın daha iyi anlaşılması hususunda aşağıdaki tablo faydalı olabilir.

Tablo 1**.** Hedef, Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi

HEDEF (BİLİŞSEL ALAN)	**STRATEJİ**	**YÖNTEM**	**TEKNİK**
-Bilgi	-Sunuş	-Anlatma	-Gösteri -Beyin Fırtınası
-Kavrama	-Buluş	-Tartışma -Örnek Olay	-Soru Cevap -Beyin Fırtınası
-Uygulama -Analiz -Sentez -Değerlendirme	-Araştırma	-Gösterip Yaptırma -Problem Çözme -Proje	-Benzetim -Dramatizasyon -Rol Yapma -İkili Grup Çalışması

(Demirel, 2009, s. 167)

Halihazırda öğrenci merkezli öğretimde öğretmen öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun öğrenme strateji ve yöntemlerini seçerek öğrenme ortamları hazırlar veya öğrencilerin bilgi, beceri ve özgün fikirlerini gösterebilecekleri projeler, ödevler ve araştırmalar verir. Sınıf içinde grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin iletişim halinde bulunmalarını sağlar (Çetin, 2011, s. 43).

Teoride ayrı ayrı belirtilebilen strateji, yöntem ve teknikler; psikoloji dersi işlenmeye başlandığı anda bir bakıma birbirleriyle içiçe geçerek uygulanmış olurlar.

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Ausubel'in kuramı olan, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin bir diğer adı da Alış Yoluyla Öğrenme (Anlamlı Öğrenme)'dir. "Bu strateji, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin öğretilmesini hedefler" (Bilen, 1993, s. 25). Dolayısıyla psikoloji öğretiminde, kavramların, genellemelerin yani özellikle 'bilgi ve kavrama' düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesinde sunuş yoluyla öğretim stratejisi, diğer stratejilere nazaran daha yoğun bir şekilde kullanılabilir.

"Alış yoluyla öğrenme kuramcılarına göre öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun biçimde organize ederek yapılandırma; uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu, genelden özele doğru sistemli, anlamlı bir şekilde sunmadır. Bir başka deyişle, Ausubel'in bu yaklaşımının özü 'sunuş yoluyla öğretim' dir" (Senemoğlu, 2011, s. 477).

Sönmez (2010, s. 100-101) ve Dilci (2011, s. 149-150)' ye göre sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılırken dikkat edilmesi gereken ilkeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşim olmasına, konuların bol örneklerle anlatılmasına ve aşamalılık ilkesine uyulması hususunda titizlik gösterilmelidir.

- Hedef ve davranışlar bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma, devinişsel alanın uyarılma basamaklarından birinde olmalıdır. Tümdengelimsel bir akılyürütme kullanılmalıdır.

- Öğretmen önce bilgi düzeyindeki kavramları (olgu, araç-gereç, sembol, aşamalı dizi, sınıflama, ölçüt, yöntem, ilke, kuram) sınıfa anlatmalı ve her bir kavram ile ilgili yaşamdan en az iki örnek vermelidir.

- Çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanılmalı, materyallerle desteklenmeli, bol örnek verilmeli, öğrenci katılımı sağlanmalı, daha çok duyu organına hitap edilmelidir.

- Öğretmen konuyu anlattıktan sonra, "anlatamadığım bir yer var mı?" diye sormalıdır.

- Öğretmen sürekli olarak 7-8 dakikadan fazla konuşmamalıdır. Çünkü öğrencinin dikkati uzun süren konuşmalarda çabucak dağılabilir. Ayrıca öğretmen sürekli konuşursa, tek yönlü bilgi aktarımı olacağından dolayı istendik davranışları kazanması sağlanamayabilir.

- Öğretmen eğitim öğretim ortamını sürekli denetlemeli, dersin sonunda konuyu özetlemeli ve her bir öğrenciyle göz teması kurmalıdır.

- Bu stratejiyi kullanan öğretmen; düz anlatım ve soru cevap yöntemini, sempozyum, söylev v.b teknikleri eğitim ortamında işe koşabilir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, çok yaygın olarak kullanılan ve kullanım kolaylığı olan bir öğretim stratejisidir. Ancak, yaygın olarak bilinen ve yapılan bir yanlış vardır. Bu da bu stratejinin anlatım yöntemi ile aynı anlamda ve aynı biçimde kullanılmasıdır. Bununla birlikte, sunuş yoluyla öğretme stratejisi anlatım yönteminden farklı olarak yalnızca anlatımı değil, beraberinde resim ve film gösterme, demonstrasyon, farklı araç ve gereçler kullanma gibi teknikleri de içermektedir (Bilen'den aktaran Güven, 2008, s. 224).

Sunuş yoluyla öğretimin uygulanması aşaması mantıklı ve örgütlü bir biçimde yürütülür. Bu aşamada öğrencilere ne öğretilebileceği ile ilgili bilgi verilerek, bilgi genelden özele doğru bir yapı içerisinde öğrencilere sunulur. Bu aşamada öğrenci yeni öğrendikleri ile eski öğrendiklerini bütünleştirir. Özellikle, öğrencinin katılımının sağlanması ve dikkatinin sürdürülmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu biçimde dersin amaçlarına bağlı olarak öğrencilere sunuş yoluyla öğretim devam eder. Öğrencinin 'niçin' öğrendiğini kavraması, öğrenilen bilgilerin kişi için anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu da öğrencinin öğrendiklerini unutmasını güçleştirir (Güven, 2008, s. 225).

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Konuşmaya başlarken Sokrates, hep kendisinin bir şey bilmediğini söyler. Karşısındaki de tersine bilgisine pek güvenmektedir, ama ileri sürdükleri de hep pek derme çatma şeylerdir. İşte Sokrates'in ünlü ironi'si (alayı) bu karşıtlık içinde belirir. Bundan sonra da Sokrates, konuştuğu kimsede doğru'yu meydana çıkarmaya girişir; onun deyişiyle: Ruhta uyku halinde bulunan düşünceleri "doğurtmaya" uğraşır. Bu sanatına da, annesinin ebeliğine bir gönderme olarak, mayotik (doğurtma, doğum yardımcılığı, ebelik) adını veriyor. Bu tekniğin temelinde, disiplinli sıkı bir düşünme ile "doğru" nun bulunabileceğine bir inanma

gizlidir: ruhta saklı doğrular var; bunlar herkes için ortak olan doğrulardır; bunlar, sorup soruşturma ile, üzerlerinde durup düşünme ile yukarıya çıkarılabilir, bilinir bir hale getirilebilir (Gökberk, 2011, s. 45).

Bruner tarafından ortaya koyulan 'Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi', Sokrates'in 'doğurtma' yönteminde olduğu gibi; öğrencinin, öğretmenin rehberliğinde bilgiye ulaşabilmesi temeline dayanır. Bruner bu durumu şöyle ifade etmektedir:

"Biz, bir konuyu öğrenciye, o alanda yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretmiyoruz. Öğrencinin, kendi kendine matematiksel olarak düşünmesini, olayları bir tarihçi gibi irdeleyebilmesini; bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline gelmesini amaçlıyoruz. Bilmek bir ürün değil, bir süreçtir" (Bruner'den aktaran Senemoğlu, 2011, s. 469).

Buluş yoluyla öğrenme stratejisi, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak gerçekleştirilen, öğrencilerin güdülenebilmesini temele alan bir stratejidir. Buluş yoluyla öğrenme stratejisinde öğretmen, sunuş yoluyla öğrenme stratejisinden farklı olarak bilgiyi öğrenciye sunmak yerine öğrencinin çabalarına dayalı olarak öğrenmesini sağlayacak bir ortam hazırlar (Güven, 2008, s. 226).

Dilci (2011, s. 150-151) ve Demirel (2009, s. 158)'e göre bu stratejinin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme, öğrencinin öğretmenin rehberliğinde keşfetmesi yoluyla gerçekleşir.

- Eğer bir konuyla ilgili olarak öğrencilerin merakları harekete geçirilir ve ders süresince bu merak sürekli kılınırsa sonunda öğrenciler öğrenmeyle birlikte başarı duygusunu da yaşarlar.

- Öğretmen, sorularıyla öğrencileri yönlendirir, ama öğrencilere ders sonunda neye ulaşacakları hakkında bilgi vermez.

- Bu stratejide tümevarım yöntemi kullanılır.

Dilci (2011, s. 151) ve Erciyes (2012, s. 177)'e göre bu stratejinin yararları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenciler kavram ve genellemelere bizzat kendileri ulaştıkları için zihinsel becerileri gelişir.

- Öğrencinin problemleri çözebilme becerisini geliştirir.

- Öğrenciler kavram ve genellemelere kendileri ulaştıkları için zihinsel becerileri gelişir.

- Öğrencilerin gözlem ve deney yapma becerileri gelişir.

- Öğrencilerin orijinal fikir üretebilme, yaratıcılık potansiyelleri gelişir.

- Başarısı düşük öğrenciler için güdüleyici olabilir.

Ülgen (1997, s. 150) ve Dilci (2011, s. 151)'ye göre bu stratejinin sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Dersin planlanması uzun zaman alır.

- Her konunun öğretimine uygun değildir.

- Öğretmenin ders öncesi ayrıntılı bir hazırlık yapması gerekmektedir.

- İlke ve genellemelerin öğretilmesinde uygun olmasına karşın doğrudan gözlenebilen olguların öğretilmesinde uygun olmayabilir.

- Tartışma kolaylıkla ilgisiz konulara kayabilir. Bu noktada öğretmenin sınıfın konu üzerinde odaklanmasını sağlama noktasına dikkat etmesi gerekmektedir.

- Kalabalık sınıflara uygulanması güçtür.

- Yetersiz örnek verilirse öğrencilerin genellemelere ya çok güç ulaştıkları ya da hiç ulaşamadıkları görülmektedir.

Bu stratejide problem çözme, örnek olay, beyin fırtınası, tartışma, soru cevap gibi yöntemler kullanılabilir.

Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu stratejide öğrenciler daha önceden öğretmenin farklı yöntemler ile önbilgi kazandırdığı konular üzerinde, öğretmenin rehberliğinde araştırmalar yapar ve problem çözerler. Bu stratejinin oluşumuna öncülük eden John Dewey'e göre eğitimli insan, problem çözebilen, sorunların üstesinden gelebilen insandır.

Araştırma İnceleme Yoluyla Öğrenme stratejisi, tıpkı Buluş Yoluyla öğrenme stratejisi gibi öğrenci etkinliğine dayalı olup, problem çözme yaklaşımını temele almaktadır. Bu strateji tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir yaklaşımdır.

Yani, öğrenciler kendi çabalarıyla bilimsel bilgileri elde etmeye çalışırlar (Güven, 2008, s. 229).

John Dewey'in sistemleştirdiği araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejisinde öğrenci problemi tanımlar ve problemin çözümü için hipotezler kurar, hipotezlerin sınanması için veriler toplar, topladığı verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Öğrenci bu işlemleri yaparken öğretmen öğrenciyi düşünmeye yöneltir, ona yol gösterir ve rehberlik yapar. Bu strateji ile öğrenciler sadece belirli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacakları problemlerin çözümünü de öğrenirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 63).

Dilci (2011, s. 152)' ye göre araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin özellikleri şu şekildedir;

- Öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerine dayalı konulardaki problemlerin çözümü için kullanılan bir problem çözme yaklaşımıdır

- Öğrencilerin araştırma inceleme yaparak öğrenmeleri sağlanır. Öğrenme, problem çözerek gerçekleştirilmiş olur.

- Bu araştırmada öğrenciler problemi tanımlar, çözüm için geçici çözüm yolları geliştirir, veri toplar, verileri değerlendirir ve çözüme ulaşır.

- Bu yaklaşım öğrenci merkezlidir, öğretmen öğrencilere rehberlik eder.

- Daha çok sınıf dışı etkinliklere dayanır.

- Amaç öğrencilerin daha üst düzey ve uygulamaya dayalı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamaktır.

- Esas amaç problem çözebilme becerisini geliştirmektir.

Dilci (2011, s. 15-153) ve Vural (2004, s. 208-209)' a göre araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejisinin aşamaları şu şekildedir:

- Problemin hissedilmesi ve fark edilmesi

- Problem durumunun tanımlanması, netleştirilmesi ve sınırlandırılması

- Problem durumuyla ilgili verilerin toplanması

- Problemlere alternatif çözümler bulunması

- Problemin çözümü için hipotezler (denenceler) kurma

- Hipotezleri test etme, doğruluklarını belirleme

- Uygulamaları gerçekleştirerek problemi sonuçlandırma

Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejinin üstün yönleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- Problem çözme becerisi kazandırır.

- Öğrenci etkinliklerine dayalıdır ve öğrenci aktiftir.

- Bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırır.

- Sınıf içi ve sınıf dışında uygulanabilir.

- Yaparak yaşayarak öğrenme olanağı artar.

- Uygulama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi en yüksek bilişsel davranışların kazandırılmasında etkili olmaktadır.

- Neden sonuç ilişkisi belirleme becerisi kazandırır.

- Dersin sonuç bölümünde etkilidir (Duman, 2008, s. 68-69).

Araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejisinde, toplumsal olguların ve iyi yapılandırılmamış problemlerin çözümlenmesinde 5N1K (Ne, Niçin, Ne Zaman, Nasıl, Nerede ve Kim?) yöntemi kullanılabilir (Sönmez, 2010, s. 112-113). Ayrıca bu stratejide gezi gözlem, problem çözme, deneysel çalışmalar, altı şapkalı düşünme tekniği, balık kılçığı gibi yöntem teknikler kullanılabilir.

Psikoloji Öğretiminde Öğrenme Modelleri

Bu bölümde psikoloji öğretiminde kullanılabilecek temel öğrenme modelleri olan programlı öğretim, Carroll'un öğrenme modeli, Bloom'un tam öğrenme modeli ve Gagne'nin öğrenme modeli açıklanmıştır.

Programlı Öğretim Modeli

Programlı öğrenme bilişsel öğrenme eğilimli öğretmenlerden çok, davranışçı eğilimli öğretmenler tarafından kullanılan bir modeldir. Programlı öğrenme Skinner'ın Pekiştirme

kuramının birçok ilkesini kapsamaktadır. Programlı öğretim materyallerinin hazırlanmasında da edimsel koşullanmanın bazı ilkeleri 'küçük adımlar' temelinden kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2011, s. 431).

Programlı öğretim; bireysel, kendi kendine öğrenme tekniğidir. Bu teknikle yapılan öğrenmede, öğretme sürecine ilişkin önemli işlevler öğretmenin devamlı karışmasına gerek kalmaksızın yerine getirilmektedir. Programlı öğretimin kaynağını çok eskilere kadar götürmek olanaklı ise de, deneysel psikologların çalışmaları sonucu ortaya çıkmış orijinal bir teknik olarak kabul edilmektedir. Tekniğin en tanınmış temsilcileri Skinner ve Crowder'dir. Skinner bu tekniği, tüm dünya ülkelerini etkileyen, öğrenci sayısının artışı ve öğretmen yokluğu sorunlarının bir çözümü olarak sunmuştur (Tok, 2010, s. 183).

Programlı öğretim aslında bir ders biçimidir. Modern ders araçları arasında ele alınmasının nedeni, bu öğretim biçiminin uygulanışının modern, daha da öte teknolojik araçlara ve yöntemlere bağlı olmasındandır. Programlı öğretim biçiminin bireyselleşen/bireyselleşmiş topluma uygun bir öğrenim yöntemi olduğu belirtilmektedir (Freudenstein'den aktaran Hesapçıoğlu, 2008, s. 415).

Tok (2010, s. 183-184), Senemoğlu (2011, s. 431-432) ve Sönmez (2010, s. 116)' e göre Programlı Öğretimin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

Küçük Adımlar İlkesi: Öğrenilecek konu, ünite, küçük birimlere ayrılır. Bilgi birimlerinden biri öğrenildikten sonra diğerine geçilmektedir. Doğrusal programlamada da bilgi birimleri birbiri ardına öğrenilecek biçimde doğrusal olarak sıralanmaktadır.

Etkin Katılım İlkesi: Öğrenme işi, bizzat öğrencinin kendisi tarafından yapılacağı için, öğrenci kendinden beklenen tepkiyi, davranışı açık olarak göstermelidir. Böylece açık olarak gösterilen tepki doğru ise pekiştirilir ya da yanlış ise düzeltme yapılır.

Başarı İlkesi: Sorular öğrencinin yapabileceği düzeyde ve sunulan bilgiyle ilgili olmalıdır. Öğrenci her soruyu yapmak zorundadır. Böylece yanıtlanan her soru, öğrencinin öğrenme güdüsünü artırabilir.

Anında Dönüt/Düzeltme İlkesi: Öğrenci tepkiyi gösterir göstermez tepkisinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında bilgilenmelidir. Eğer öğrencinin cevabı doğru ise dönüt olumlu pekiştireç olarak iş görür.

Aşamalı İlerleme İlkesi: Sunulan bilgi basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Öğrenci bu sıranın mantığını öğrenip kavramalı ve aşamalı olarak ilerlemelidir.

Bireysel Hız İlkesi: Öğrenci, kendi ilgi ve yeteneğine göre, öğrenme hızını ayarlayabilmelidir. Bir öğrenme birimini tam olarak öğrenmeden diğerine geçmemelidir.

Programlı öğretim, öğrenimin bireyselleştirilmesini gerçekleştirmektedir. Sınıf dersinin aksine, Programlı öğretimde her öğrenci kendi beceri düzeyine uyan, başka bir deyişle, programın başlangıcı kendi bilgi düzeyine uyan programlarla çalışır. İkinci olarak öğrenci, kendi isteğine göre hızlı ya da yavaş çalışabilir. Programlı öğretim, bu bireyselleştirmeyi programın küçük dilimler halinde sunulması ve devamlı kuvvetlendirme ile gerçekleştirmektedir (Hesapçıoğlu, 2008, s. 416).

Carroll'un Öğrenme Modeli

Carroll, 1963 yılında eğitim psikolojisi alanında çok etkili olan bir makale yayımlamıştır. " 'Okulda öğrenme modeli' adıyla geçen bu makalede her öğrenciye öğrenci ihtiyaç duyduğu zaman ek olanaklar verildiği takdirde tüm öğrencilerin belirlenen öğrenme düzeyine ulaşacakları savunulmaktadır. Bu modelin temellerini 'hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler vardır' görüşü oluşturmaktadır" (Bloom'dan aktaran Senemoğlu, 2011, s. 442-443).

Akınoğlu (2012, s. 137-138) ve Senemoğlu (2011, s. 443-444)'na göre Okulda Öğrenme Modeli'nin ögeleri şu şekilde özetlenebilir:

1- Yetenek: Öğrenci niteliklerinden ilki yetenektir. Yetenek bir öğrenme birimini, gerekli olan en kısa zamanda öğrenme olarak tanımlanabilir. Öğrencilere uygun zaman verildiğinde belli bir konuyu istenen düzeyde öğrenirler. Öğrencilerin sahip oldukları yeteneklere göre daha az veya daha fazla öğrenme zamanına gereksinim duyulabilir.

2- Öğretimden Yararlanma Yeteneği: Öğrencilerin belli bir konuyu öğrenebilmesi için öğrenme yeteneklerinin yeterli olması ve öğrenmede gerekli işlemleri yapabilmeleri gerekmektedir. Öğretimden yararlanma yeteneği, öğrencinin yeni bilgileri alabilmeye hazıroluşunu ifade etmektedir.

3- Sabır/Sebat: Öğrencinin gönüllü olarak bir şeyler öğrenebilmek için harcadığı vakti ifade etmektedir. Sebat, büyük ölçüde öğrencinin güdülenmesinin bir ürünüdür.

4- Fırsat: Okullarda sabit olarak ayrılan standart süreler yerine her öğrencinin kendi öğrenme zamanını ayarlamasını içerir. Öğrenene, öğrenmesi için verilen zaman miktarı öğretim fırsatlarıdır.

5- Öğretimin Niteliği: Eğitimin, ek zaman gerektirmeyecek şekilde verilmesidir. Öğretim yeteneğe bağlı olan sürenin dışında ek zaman gerektirdiği ölçüde niteliksiz, gerektirmediği sürece niteliklidir.

Bloom'un Tam Öğrenme Modeli

Bloom tarafından geliştirilen tam öğrenme yaklaşımına göre herkes uygun öğrenme koşulları ile karşılaştığında yeterli öğrenme düzeyini yakalayabilir. Bloom, tam öğrenme yaklaşımını Carroll'ın "okulda öğrenme kuramı" na dayalı olarak geliştirmiştir (Güven, 2008, s. 317).

Tam Öğrenme Modeli, 'olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise, herhangi bir kişinin öğrenebileceği her şeyi zeka düzeyi ne olursa olsun herkes daha önceden belirlenen tüm yeni davranışları öğrenebilir, görüşü üzerine kurulmuştur.' Bu modele göre tüm öğrenciler okulda öğretilenleri öğrenebilir. Bireyler arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının temel sebebi, öğrencilerin dersle ilgili ön bilgileri, derse ilgileri, derse yönelik tutumları, akademik benlik algıları, başarma inançları ve son olarak da öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğrenme sürecinin etkileyen bu değişkenler, öğrenme sürecinin olumlu hale dönüştürülmesiyle öğrenme düzeyi %70'lerden %90'lara kadar çıkarılabilir (Akınoğlu, 2012, s. 138-139).

Tok (2010, s. 153) ve Akınoğlu (2012, s. 142-143)'a göre Tam Öğrenme Modelinin Uygulanışı aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

1- Hedef davranışlar ile bu hedef davranışların kazandırılacağı öğrenme ünitelerinin belirlenmesi

2- En az %70 öğrenme ölçütünü kullanarak öğrenme düzeyini belirleme

3- Öğrenme konularının ayrıntılı olarak belirlenmesi

4- Her ünitenin öğrenilebilmesi için gerekli ön koşul öğrenme düzeylerinin (bilişsel ve duyuşsal giriş basamaklarının) belirlenmesi

5- Öğrencilerin ön koşul davranışlara sahip olup olmadıklarının belirlenmesi

6- Öğrencilerdeki eksik olan önbilgilerin giderilmesi

7- Tamamlama eğitiminden sonra ünite/konudaki yeni davranışları kazandırmayı amaçlayan öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve uygulanması

8- Ünite ya da konunun bitmesinin ardından izlemeye dönük değerlendirmenin yapılması

9- Yetersiz öğrenmeye sahip öğrenciler için ek öğrenme etkinliği düzenleme

10- Ek öğrenme sonucu öğrenmeyi ölçecek paralel bir test hazırlama

11- Tam öğrenme ölçütü gerçekleştikten sonra yeni üniteye geçiş

Dilci (2011, s. 131-132)'ye göre Tam Öğrenme Modeli'nin değişkenleri şu şekildedir:

a) Öğrenci Giriş Davranışı

Yeni öğrenmelerin başlangıç noktasıdır. Yeni konuya ilişkin ön bilgi, beceri ve tutumlara giriş davranışları denir.

Bir konunun öğrenilmesinde giriş davranışları çok önemlidir

Bilişsel Giriş Davranışları.

1- Sözel işlemsel yetenek

2- Okuduğunu anlama

3- Dinleme becerisi

4- Bilgi, beceri, yetenek

5- Ön koşul öğrenmeler

6- Problem çözme becerisi

Duyuşsal Giriş Davranışları

1- İlgi

2- Tutum

3- Akademik Özgüven

b) Öğretim Hizmetleri

- İpuçları

- Katılım

- Pekiştirme

- Dönüt, Düzeltme

Tam Öğrenme Modelinin olumlu yönleri, yararları Akınoğlu (2012, s. 143) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Öğrenciye ihtiyacı olduğu kadar zaman vermektedir.

- Öğrenciler arasında eşitliği sağlar

- Öğrenme ürünleri sürekli olarak değerlendirilir.,

- Süreç her bir öğrencinin kendi düzeyine göre eğitici tarafından ayarlanabilir.

- Öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu etki yapar.

- Aşamalı öğrenmede sonraki öğrenmelerde süre kısalır.

- Öğrencinin akademik özgüveninde artış sağlar.

- Öğrencilerin kişisel anlamda kendilerine olan güvenlerinde artış sağlar.

- Öğrenci bir sonraki ünite için gerekli giriş davranışlarını-becerilerini kazanmış olur.

- Öğretmenin öğretim için daha iyi hazırlanmasını sağlar.

Tam Öğrenme Modelinin olumsuz yönleri/sınırlılıkları Dilci (2011, s. 136) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Zaman ile ilgili sıkıntı vardır, sınıfın tamamı hemen öğrenemez

- Yavaş öğrenen öğrenciler, hızlı öğrenenleri engelleyebilir.

- İzleme ve değerlendirme, testlerinin hazırlanması zordur ve uzmanlık ister.

- Uygulama süreci bir miktar karmaşık ve zordur.

- Daha fazla zaman ve çaba gerektirir.

Gagne'nin Öğrenme Modeli

Gagne'ye göre eğitimin amacı öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (Duman, 2008, s. 77). Ona göre öğrenme iç ve dış uyaranların etkileşimiyle beyinde gerçekleşir ve davranışlarda gözlemlenir (Dilci, 2011, s. 143).

Gagne'nin öğrenme süreci ile ilgili olarak karşımıza çıkan en önemli noktalardan bir tanesi öğrenme ürünlerini analiz ederek yeni bir sınıflama geliştirmesi ve bu sınıflama ile öğrenmede davranışlar arasındaki önkoşul ilişkileri belirlemeye çalışmasıdır (Dombaycı, 2002, s. 68).

Gagne, öğretme-öğrenme süreci sonucunda kazanılan davranışları zihinsel beceriler, sözel bilgiler, psikomotor beceriler, tutumlar ve bilişsel stratejiler olarak beş kategoride düzenlemiştir (Akınoğlu, 2012, s. 144).

Akınoğlu (2012, s. 144-145) ve Dombaycı (2002, s. 144)'ya göre okul öğrenmesi için en önemlisi zihinsel becerilerdir. Gagne tarafından sekiz aşamalı sınıflamaya tutulan zihinsel becerilerin en basitten karmaşığa doğru hiyerarşik dizilişi aşağıdaki gibidir:

- İşaret Öğrenme
- Uyarıcı-Davranım İlişkisini Öğrenme
- Basit Zincirleri Öğrenme
- Sözel İlişkilendirme
- Ayırt etmeyi Öğrenme
- Kavram Öğrenme
- İlke Öğrenme
- Problem Çözme

Gagne'nin öğretim durumları modelinin uygulama adımları şu şekilde sıralanabilir:

- Dikkati Çekme
- Öğrenciyi hedeften haberdar etme
- Motivasyonu harekete geçirme
- Önkoşul bilgilerin hatırlanmasını sağlama

- Uyarıcı materyali sunma

- Öğrenme rehberi sağlama

- Performansı ortaya çıkarma (öğrencinin davranışı göstermesini sağlama, dönüt verme)

- Performansı Değerlendirme

- Hatırlama ve transferi güçlendirmedir (Akınoğlu, 2012, s. 145).

Psikoloji Öğretiminde Öğretim Yöntemleri

Bu bölümde psikoloji öğretiminde kullanılabilecek literatürdeki temel öğretim yöntemleri açılanmıştır.

Düz Anlatım Yöntemi

Bir bakıma en klasik öğretim yöntemi diyebileceğimiz anlatım yöntemi, ağırlıklı olarak öğretmenin aktif olduğu bir öğretim yöntemidir. Modern öğretim anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereğini duymaktadır (Zabun, 2002, s. 88).

Anlatım yöntemini etkili bir öğretim yöntemi olması değil, kullanımındaki kolaylık ve düşük maliyeti 21.yy a taşımıştır. Öğretmenler tarafından iyi uygulandığında 'anlatım' bilgi verici hatta heyecan uyandırıcı olabilir. Ancak, aksi durumda kargaşa ve sıkıntıya yol açabilir (Erciyes, 2012, s. 267).

Anlatma yöntemi sınıf içi çalışmalarda öğretmenin daha etkin olmasını zorunlu kılar. Öğretmen, öğrencilerde uyandıracağı ilgi ile onların duygu ve düşüncelerine seslenerek istenilen davranış değişikliğini elde etmeye çalışır (Vural, 2004, s. 124).

Erciyes (2012, s. 267-268), Aydın (2006, s. 41), Dilci (2011, s. 156) ve Taşpınar (2007, s. 67)'ye göre bu yöntemin öğrenci açısından faydaları şu şekilde özetlenebilir:

- Bilgileri kalabalık gruplara sunmak açısından yararlıdır.

- Kısa zamanda daha çok bilgi sunabilir.

- Uygulanması kolay ve ekonomiktir.

- Öğrencilere bir bakış açısı kazandırır.

- Öğretmen merkezli olduğu için sunu sırasında öğretmen sürpriz bir bilgiyle karşılaşmayacağı için bu yöntemde öğretmenin kendine güvenme oranı yüksektir.

- Konu düzenli bir biçimde sistematik olarak sunulabilir.

- Kısa zaman dilimlerinde uygulandığı için öğrencilerin derse güdülenmeleri ve dikkatlerinin toplanmasında yararlıdır.

Taşpınar (2007, s. 67) ve İşman ve Eskicumalı (2003, s. 87)'ye göre Anlatım Yönteminin sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Dinleyiciler oldukça pasiftir.

- Uzun ve sık tekrara yer veren anlatım sıkıcı olabilir.

- Eğer öğrencilerin önhazırlıkları yoksa, söylenenleri koşulsuz kabul etmek durumundadırlar. Çünkü bir ön hazırlık yoksa, bilginin o anda otoritesi olan öğretmenin söylediklerini kabul etmekten başka şansları yoktur.

- Ezber ve tekrar bilgilerin dışında üst düzeyde düşünme davranışlarının gerçekleştirilmesi neredeyse mümkün değildir.

- Uzun ve sık tekrar edilen konuşmalar kısa sürede sıkıcı hale gelebilir.

- Sözel bir iletişim biçimi söz konusu olduğu için somut bilgileri, nesneleri öğretmek gerektiğinde ek açıklamalar yapılması gerekli olur.

Taymaz (1981, s. 122), Dilci (2011, s. 156) ve Taşpınar (2007, s. 71)'e göre anlatım yöntemini kullanırken dikkat edilecek hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Konuşmalar yeterince kısa, açık ve anlaşılır olmalıdır.

- Sunu mantıksal bir sıraya göre yapılmalıdır.

-Dinleyicileri mümkün mertebe tanıma ve özel ihtiyaçlarını bilmek önemlidir.

- Ses tonu iyi ayarlanmalı, herkes duyabilmelidir.

- Zaman zaman ses azaltılıp çoğaltılarak ses hareketliliği sağlanabilmelidir.

- Öğrenme ortamı, ders araç gereçleri ile desteklenmelidir.

- Güncel yaşamdan örnekler verilmelidir.

- Öğrencilere sorular sormalı, onların soru sormaları teşvik edilmelidir.

- Zaman zaman espriler, ilgi çekici jest ve mimikler yapılabilmelidir.

- Dikkatli dinlemeyi sağlamak için ders sonunda değerlendirme yapılmalıdır.

Bilindiği üzere insanın yaşı ve gelişim düzeyine göre değişmekle birlikte etkili dinleme süresi 15-20 dk yı geçmemektedir. Ama yine de anlatım yöntemi, günümüzde de gelecekte de kullanılmaya devam edilecek bir yöntemdir (Rıza, 1990, s. 29).

Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi, öğrencilerde düşünmeyi gerçekleştirmeye ve tutumlarını tekrar gözden geçirmeye teşvik eden yararlı bir yöntemdir. Bu yöntem, sınıftaki öğrencilerin ilgisini çeken bir konu hakkında fikirlerin, olguların sözlü değişimini kapsar (Tok, 2010, s. 166).

Tartışma yöntemi, herhangi bir konu üzerinde öğrencilerin düşünmelerini sağlamak amacıyla, kimi noktaların daha doğru anlaşılmasını sağlamak için ve daha önceden verilmiş olan bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2000, s. 83).

Sınıfta herkesin düşündüğünü rahatça söyleyecek bir ortamın yaratılması bu çalışmaların esasını oluşturur. Öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olmaları, birbirlerinin fikirlerine saygı duymaları her şeyden önce gereklidir. Bu durumun yaratılmasında öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmen de fikirlere karşı saygılı, samimi, anlayışlı ve sabırlı davranmalıdır (Kemertaş, 2003, s. 192).

Dilci (2011, s. 170) ve Küçükahmet (2003, s. 82)'ye göre tartışma yönteminin faydaları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin özgür bir ortamda düşünebilme ve düşündüklerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlar.

- Öğrenciler tartışarak öğrenirler.

- Grup etkileşimi sağlanır, aidiyet duygusunu geliştirir. Öğrenciler daha iyi ilişkiler kurarlar.

- Öğrenciler kendi düşünce ve görüşlerini açıkça ortaya koyma imkanına kavuşur, diğerlerinin düşünce ve görüşlerini öğrenirler.

- Öğrencilerin kendi görüşleri üzerinde düşünüp, kendi kendilerini de eleştirebilmelerine olanak sağlanmış olur.

- Öğrenciler, belli bir soruna tek başlarına getirebilecekleri çözümlerden çok daha farklı çözümlerin olduğunu görürler.

- Öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme yapma imkanı verir.

- Öğrenciler kendi kendilerini disipline etmeyi öğrenirler.

- Öğretmen öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı bulur.

- Öğrencilerin, aktif katılım sayesinde liderlik özelliklerinin de ortaya çıkmasına olanak sağlanmış olur.

Güven (2008, s. 274) ve Kemertaş (200, s. 198)'a göre tartışma yönteminin sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur ve zaman alır.

- Dersin işlenişine katılanların sayısı sınırlı olursa amaca ulaşma riski artar.

- Konunun işlenmesi sırasında esas amaçlardan uzaklaşma tehlikesi vardır.

- Dikkati uzun süre konunun üzerinde tutmak zordur.

- Tartışma ilerledikçe, sınıf yönetimi zorlaşabilir.

- Her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmek güçleşebilir.

- Yöntem, temelde öğrenci merkezli olduğu halde bazı öğrenciler etkinliklere katılmak istemez.

- Tartışmaları sonuçlandırmak güç olabilir.

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.

Tok (2010, s. 167-168), Güven(2008, s. 272)'e göre tartışma yöntemini kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Zamanın boşa harcanmaması ve beklenmeyen durumlardan etkilenmemek için tartışmanın iyi organize edilmesi, konunun ana hatlarının önceden planlanması gerekir.

- Öğretmenin soruyu sorup tüm sınıfın bu soruyu tartışmasını istemesi gerekmektedir.

- Grup tartışması yapılacaksa, seçilen bir konu sınıfta oluşturulacak küçük gruplar içinde tartışılmalı, daha sonra topluca tartışılmaya geçilmelidir.

- Tartışılacak konuyla ilgili önemli bilgiler tahtaya yazılmalıdır.

- Tartışma öncesinde öğrencilere bazı bilgiler vermek gerekliyse o bilgiler mutlaka verilmelidir.

- Destekleyici sınıf ortamı sağlanmalı, öğrenciler tartışma esnasında küçük düşürülmeyeceklerini bilmelidirler.

- Dersin tamamı tartışmaya ayrılmamalıdır.

- Tartışmalar sırasında tansiyon yükselebilir, özellikle mizah tansiyonun düşmesinde oldukça etkilidir.

- Bütün öğrenciler, tartışmaya katılmaya teşvik edilmelidir.

- Tartışmanın sonucu notla değerlendirilmemeli, hangi amaca hizmet ettiği ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.

Münazara, zıt panel, kollegyum, sempozyum, açıkoturum, forum gibi tartışma yöntemlerinden hangisinin kullanılacağı, öğrenci sayısı ve düzeyi gibi kriterlere göre belirlenmelidir.

Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay incelemesi, yaşamda karşılaşılmış ya da karşılaşılma olasılığı bulunan sorun niteliğindeki olaylara, öğrencilerin katılımı ile çözüm yolları bulma temeline dayanır. Öğrencilerin konularla ilgili olarak öğrendikleri bilgileri, yansıtıcı düşünme yoluyla hayatlarında kullanabilmelerini içerir (Gözütok, 2011, s. 253).

Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu yöntem öğrencilere bir konuyu öğretmek ya da bir beceriyi kazandırmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Günlük hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılma olasılığı olan gerçek bir problemin çözümü için kullanılır (Demirel, 2000, s. 85).

En iyi örnek olaylar, genel bir problemi veya konuyu açıklayıcı olanlardır. Gerçek hayatta karşılaşılmış, ancak istisnai durum teşkil eden bir problemin sınıf ortamında çözülmesi, istenilen öğrenmeyi sağlamaz. Çünkü eğer seçilen örnek olay genel bir problemi veya

konuyu temsil etme gücüne sahip değilse, öğrenciler muhtemelen örneği benzer tüm olaylara genelleyemeyeceklerdir (Erciyes, 2012, s. 273).

Gözütok (2011, s. 253), Hesapçıoğlu (2008, s. 305) ve Demirel (2007, s. 84)'e göre örnek olay yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Örnek olay yöntemi, bir dersin ortasında da, sözgelimi kuramsal bir anlatımdan sonra, uygulanabilir. Örnek olayın açıklanması kısa olmalı ve kesinlikle 5 dakikayı aşmamalıdır.

- Sınıfa getirilecek örnek olayda, olay yeterince anlamlı mı, gerçek mi gibi temel ayrıntılar iyi belirlenmiş olmalıdır.

- Örnek olay öğrencilere yazılı olarak da görsel olarak da sunulabilir.

- Örnek olayın içerisindeki problemin analiz edilmesi istenmeli, böylece sorun iyice anlaşılmalıdır.

- Örnek olay, hedefler, ilişkiler ve değerler açısından değerlendirilmelidir.

- Örnek olay için yönlendirici tartışma soruları önceden belirlenmeli, olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışmalar yoğunlaşmalıdır.

- Tartışma sonrasında ortaya çıkan ilke ve sonuçlar ile en çok görüş birliğine varılan öneriler belirlenip kayıt altında tutulmalıdır.

- Örnek olayın sınıfça değerlendirilmesinin ardından, pratik olarak çözüm önerilerine yönelik düşünceler üzerinde yoğunlaşılabilmelidir.

Hesapçıoğlu (2008, s. 305) ve Gömleksiz (2004, s. 95)'e göre örnek olay yönteminin faydaları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin mevcut olan konuya yönelik çalışma azimlerini artırır, etkin çalışmalarını sağlar.

- Ders kitapları dışındaki materyallerde kullanılmış olur.

- Tüm öğrencilerin örnek olayla ilgili tartışmaya katılması sağlanır.

Sönmez (2010, s. 237) ve Hesapçıoğlu (2008, s. 305)'na göre örnek olay yönteminin sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Örnek olay açık, gerçekçi (günümüze dayalı) ve çözümler inandırıcı ise yöntem başarılı olmaktadır.

- Örnek olayın çözümü çok kolay ya da çok zorsa öğrencilerin ilgisi kaybolabilir.

- Örnek olay yöntemi yeterli olgunluğa ulaşmamış öğrencilere ve kalabalık sınıflarda uygulanamaz.

- Tek bir çözüm gerektiren ve bu çözümün tek doğru yol olduğu durumlar için bu yöntem uygun değildir.

- Tartışmaları yönetmede ve uygulamada bazı sorunlar yaşanabilir.

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.

Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme ne yapılacağı bilinmeyen durumlarda yapılan işlemlerdir (Weatley'den aktaran Kalaycı, 2011, s. 137). Çoğu kez problemler insanları şaşırtabilir. Şaşkınlığı ortadan kaldırabilmek için problemin kaynağını bulmak, deneyimleri kullanmak ve yaratıcı düşünmeyi işe koşmak gereklidir.

Öğrenciler, eğitim sisteminin yapısıyla da ilgili olarak genelde her sorunun yanıtının kitaplarda olduğu düşüncesindedirler. Ancak, insanların karşılaştıkları problemlerin yanıtları kolay değildir. İnsan yaşamındaki karmaşık sorunlar için bir ders kitabı yoktur. Öğrencilerin yaşamlarında başarılı olabilmeleri sorunlarına yanıt bulabilmelerine bağlıdır (Güven, 2008, s. 280).

Problem çözme sürecinin özünü John Dewey'in çalışmaları oluşturmaktadır. Buna göre, problem çözme yönteminde öncelikle bir problemin varlığının fark edilmesi ve tanımlanması gereklidir. Problem çözmede temel olan aşamalar, araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejisinde olduğu gibi şu biçimde sıralanabilir: (Güven, 2008, s. 280)

1. Problemin farkına varma ve problemi tanımlama
2. Problemin çözümü için denenceler oluşturma.
3. Veri toplama, toplanan verileri düzenleme, analiz etme ve yorumlama
4. Denenceleri test ederek sonuca ulaşma
5. Çözümü uygulama ve elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunma.

Büyükkaragöz ve Çivi (1999, s. 77) ve Taşpınar (2007, s. 119)'a göre problem çözme yönteminin faydaları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilere çok yönlü düşünme alışkanlığı kazandırır.

- Öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına aktif katılımı sağlanır

- Öğrencilerin sorumluluk alma bilinçlerini geliştirir.

- Öğrenmeye karşı ilgi düzeyini artırır.

- Farklı kaynaklara ulaşmayı sağladığı için araştırma yeteneğini geliştirir.

- Öğrencilere başkalarıyla yardımlaşmanın ve başkalarının fikirlerinden yararlanılmasının gerektiği görüşünü benimsetir.

- Öğrenmeyi daha mantıklı ve sağlam bir temele dayandırır.

- Öğrencilerde cesaretle önerilerde bulunma ve hipotezler ileri sürme yeteneğini geliştirir.

- Öğrencilere, karar vermede acele edilmemesi gerektiği düşüncesini benimsetir.

Erciyes (2012, s. 26-277), Güven (2008, s. 282) ve Aydın (2006, s. 50)'ye göre problem çözme yönteminin sınırlılıkları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Problem bulma, problemi düzenleme, probleme odaklanma ve öğrencileri yönlendirme konularında güçlük yaşanabilir.

- Yeterli dikkat gösterilmediğinde çalışma sadece birkaç aktif öğrenciyle birlikte yürüyebilir.

- Problemin çözümü için uygun kaynaklar ya da araç gereçler bulunmayabilir. Ayrıca maddi külfetler de getirebilir.

- Uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi aşamasında, kişisel etmenler nedeniyle tam bir uzlaşma sağlamak güçtür.

- Problemin çözümü, zaman ve çabayı gerektirmekle birlikte, elde edilen sonuç harcanan zaman ve çabaya değmeyebilir.

- Problem, öğrenci için olumsuz olabilir.

- Problem çözme yöntemine dayalı olarak ortaya çıkan öğrenmelerin değerlendirilmesinde farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gereklidir.

- Bütün derslerde uygulanması güçtür.

Demirel (2000, s. 89) ve Erciyes (2012, s. 276)'ya göre problem çözme yöntemi uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Problemin tanımlanması ve sınırlanması iyi yapılmalıdır.

- Öğretmenler öğrencilerine çözebilecekleri problemleri seçmeli ve öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği uygun materyalleri hazırlamalıdırlar.

- Öğrencileri benzer birkaç problemle karşı karşıya bırakmak faydalı olacaktır.

- Problemin önemi açıklanmalıdır.

- Problem çözümü sırasında öğretmen gerekli olan hallerde rehberlik yapabilmelidir.

- Öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri için ölçüt geliştirmelerine yardım edilmesi gerekir.

- Öğrencilere problem çözme aşamaları verilmeli ancak bu çözüm aşamalarında neler yapılacağı tam olarak açıklanmamalıdır.

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle olumlu bağlılık ilişkileri geliştirebilmelerini sağlayan, öğrenci merkezli bir yöntemdir.

İşbirlikli öğrenme oldukça yeni bir kavram olarak eğitim öğretim ortamlarında yerini almıştır. Öğrenmede işbirliği yeni olmamakla beraber, bir düşünce ve tasarım olarak "işbirlikli öğrenme" öğrenmenin özel ve ayrıntılı bir sistemidir (Taşpınar, 2007, s. 179).

İşbirliğine dayalı öğretim, öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz'den aktaran Tok, 2010, s. 178)

İşbirliğine dayalı öğrenmede temel amaç, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, birbirinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalar yapmalarıdır (Açıkgöz, 1992, s. 3).

Ekinci (2007, s. 94)'ye göre işbirliğine dayalı öğrenmenin faydaları şu şekildedir:
- Başarıyı artırma

- Üst düzey düşünme becerisini geliştirme

- Özsaygıyı geliştirme

- Okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme

- Toplumsal beceriler kazandırma

Tok (2010, s. 178-179) ve Taşpınar (2007, s. 180)'e göre işbirliğine dayalı öğrenmenin sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Kendilerine güveni az olan öğrenciler gruba ait olmakta zorlanabilirler.

- Yeterli öğrenme sorumluluğu taşımayanlar, daha fazla öğrenmek isteyenleri engelleyebilirler.

- Daha yetenekli öğrenciler, daha az beceri gösterebilirler.

- Üst düzeyde yetenekliler grup üzerinde baskı oluşturabilirler.

- Grup başarısı bir anlamda bireysel çaresizliğe dayanmaktadır.

- Sorumluluk paylaşıldığı için zamanın boşa geçme riski vardır.

- Grup öğrenmeye karşı gelebilir.

-Yıkıcı tartışmalar yaşanabilir.

Erciyes (2012, s. 280) ve Taşpınar (2007, s. 179)'a göre işbirliğine dayalı öğretim yapılırken dikkat edilmesi gereken unsurlar şu şekilde özetlenebilir:

- Gruplar en az iki, en çok altı kişiden oluşur, öğrenme gruplar içinde gerçekleşir.

- Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemlidir.

- Öğrenmenin başarılı bir şekilde düzenlenmesi için en başta karma kümeler oluşturulmalı ve cinsiyet, başarı, yetenek gibi değişkenler açısından farklı özelliklere sahip öğrenciler bir araya gelmelidir.

- Öğrenciler arası yarışmadan daha çok, gruplar arası yarışma esastır.

- Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı bireye değil gruba aittir.

- Gruplar heterojen olarak oluşturulur, böylece farklı özelliklerdeki öğrencilerin bütünleşmesi sağlanabilir.

- Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönleri gelişir.

- Öğretmen tüm çalışmalara rehberlik eder.

- Grup içinde etkin katılım, sorumluluk alma ve sağlıklı iletişim sağlanabilir.

Bireysel Çalışma Yöntemi

Çağdaş öğretim anlayışının en belirgin özelliği, bireyler arasında ilgi, yetenek ve öğrenme hızı gibi farklılıkları kabul etmesidir. İnsanların aynı yaşta olmaları onların aynı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişime sahip olduklarını göstermemektedir. Çoklu zeka kuramı da insanların doğuştan farklı zeka türleriyle dünyaya geldiklerini, farklı alanlara ilgi duyduklarını ve o alanlarda daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Gardner'dan aktaran Erciyes, 2012, s. 306).

Buradan hareketle, genel anlamda sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, her öğrenciye düşen birim zamanda azalma olmaktadır. Ayrıca bir sınıftaki her öğrenci arasında bir takım bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin tamamının aynı anda öğrenmesini engellemektedir. Bu durumda bazı öğrencilerin hemen, bazılarının daha geç öğrendiği, bazılarının da hiç öğrenmediği görülmektedir. İşte bu olumsuzlukların giderilebilmesi ancak öğretimin bireyselleştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu teknikte, öğrenci ve öğretmene yeni roller düşmekte ve öğretim öğrenci merkezli olmaktadır (Tok, 2010, s. 183).

Senemoğlu (2011, s. 438-439), Tok (2010, s. 182) ve Erciyes (2012, s. 307)'ye göre bireysel çalışma yönteminin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin öğrenme hızları; bireysel farklılıkların dikkate alınacağı, bireysel öğrenme gereksinimlerinin karşılanacağı ve öğrenci merkezli öğretim yapılacağı zaman kullanılmalıdır.

- Öğretim hedefleri belirlenmelidir.

- Ünite sonlarında izleme testleri yapılmalıdır.

- Kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür.

- Bireysel grup çalışmalarına dönük gruplar oluşturulurken öğrencilerin öğrenme hızı, ilgi ve yetenekleri göz önüne alınmalıdır.

- Ünite sonlarında izleme testleriyle öğrencilerin bireysel çalışmaları değerlendirilmelidir.

Gezi- Gözlem Yöntemi

Yapılan araştırmalara göre, zaman sabit tutulduğunda insanlar;

okuduklarının %10'unu,

işittiklerinin %20'sini,

gördüklerinin %30'unu,

hem görüp hem işittiklerinin %50'sini,

söylediklerinin %70'ini,

yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlayabilmektedirler (Taşpınar, 2007, s. 129)

Öğretim sırasında sınıf ortamına getirilemeyen cisim, olgu ve olayların yerinde ve planlı olarak incelenmesini gerektiren bir teknik olan gezi tekniği, öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin somut yaşantılar geçirmesine ve bilgi elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Gezi tekniği öğrencilere, olayları, kişileri, doğal koşulları içinde tanıma, bu kişilerin sorunlarını kavrama, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme, sorumluluk, işbirliği ve bağlılık gibi önemli davranışlar kazandırmaktadır (Bilen'den aktaran Güven, 2008, s. 304).

Sönmez (2010, s. 250) ve Güven (2008, s. 304)'e göre gezi gözlem yönteminde özetle aşağıdaki maddelere dikkat edilebilir:

- Gidilecek yerle ilişki kurularak, konunun amaçları açısından inceleme yapılmalıdır.

- Kazandırılacak hedef davranışlar öğrencilerle birlikte saptanmalıdır.

- Ziyaret edilecek kurum belirlenmelidir.

- Ziyaret edilecek yere ulaşımın nasıl gerçekleşeceği, ziyarete katılacak kişi sayısı ve neler yapılacağı belirlenmelidir.

- Ziyaret edilecek yer kurumsa, kurumdan izin alınmalı, gezinin amacı, yapılacağı zaman, sorulacak sorular kurum yetkilileri ve öğrencilerce birlikte saptanmalıdır.

- Öğrencilerle birlikte gezi planı hazırlanmalıdır.

- Plan; tüm öğrencilere, okul müdürüne ve gezi yapılacak kuruma önceden sunulmalı ve onlardan onay alınmalıdır.

- Plana göre gezi yapılmalıdır.

- Gezi, gözlem sonucunda sınıfta, yapılan etkinlikler tartışılmalı ve bir sonuca varılmalı; bu sonuçlar okul müdürüne ve gezi yapılan kuruma rapor halinde sunulmalıdır.

Tok (2010, s. 207) ve Güven (2008, s. 304) a göre gezi gözlem tekniğinin faydaları şu şekilde özetlenebilir:

- Okul ve çevre arasında etkileşim kurulmasına olanak sağlar.

- Öğretimi sıkıcılıktan kurtarır.

- Doğrudan bilgi ve deneyime ulaşılan bir öğretim ortamı oluşturur.

- Birçok konu alanında kullanılabilir.

- Öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır.

- Öğrencilerin konuya ilgi duymalarını sağlar.

- Öğrencilerin somut yaşantılar geçirmesini sağlar.

Taşpınar (2007, s. 130) ve Güven (2008, s. 305)'e göre gezi gözlem yönteminin sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlere büyük sorumluluk yüklemektedir.

- Gezinin her aşaması çok iyi bir şekilde planlanmalıdır.

- İyi bir planlama yapılmadığında başarı sağlanamaz.

- Zaman alıcı bir tekniktir.

- Özellikle planlayıcılar açısından fazla sorumluluk alınmasını gerektirebilir.

- Grubun kalabalık olması ve gezi yerinin uzaklığı çeşitli açılardan sorunlar çıkarabilir.

- Gezi sırasında disiplin sorunları yaşanabilir.

- Ekonomik açıdan pahalı bir yöntemdir.

- Gerekli önlemler alınmadığında istenmeyen kazalar ve üzücü olaylar yaşanabilir.

Psikoloji Öğretiminde Öğretme Teknikleri

Bu bölümde psikoloji öğretiminde kullanılabilecek temel öğretim teknikleri üzerinde durulmuştur.

Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası, ilk kez Alex Osbourne tarafından reklam endüstrisinde kullanılan, grupla yaratıcı düşünmeyi uyaran, her derse uyarlanabilen önemli bir tekniktir (Partin'den aktaran Tok, 2010, s. 186).

Beyin fırtınası tekniği bir grup çalışmasıdır. Gruptaki bireylerin düşünce üretmeleri ve birbirleriyle paylaşmaları anlamına gelir. Katılımcılar hayal güçlerini kullanır, sürekli fikir üretir. Üretilen fikirler önceden belirlenen bir sorunla ilgilidir. Ne kadar çok üretilirse o derece yararlı olur. Üretilen bütün fikirlere saygı gösterilir. Bilinmedik, alışılmadık tüm fikirler bir arada soruna çözüm olma olasılığı taşırlar (Doğan, 2010, s. 185).

Bilim ve teknoloji çağında her geçen gün yaratıcılığın geliştirilmesi daha da önem kazanmaktadır. Bugün kullanılan her araç, insanlara sunulan yaşam düzeyi, hep yaratıcılığın ürünüdür. Yaratıcılığın ürünü olan bu icatların ne kadarını TC yurttaşları tasarlamıştır? Sorusuna verilecek yanıt ne yazık ki iç açıcı değil. Geleneksel eğitim anlayışı ile, bilgilerin ezberletilerek öğretildiği eğitim sistemleri bireyin doğuştan getirdiği yaratıcılık yeteneğini köreltir, kalıplar, kurallar içinde düşünmesi gerektiğini öğretir. Çerçeveler ve yasaklar içinde düşünmeyi öğrenen bireyde yaratıcı düşünce geliştirmek çok zordur (Gözütok, 2011, s. 232). Bu çerçevede, beyin fırtınası tekniğinin en önemli özelliklerinden birinin, bireydeki yaratıcılığı geliştirmek olması ayrıca önem arz etmektedir.

Erciyes (2012, s. 302) ve Demirel (2007, s. 105)'e göre beyin fırtınası tekniği kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Beyin fırtınası rahat bir ortamda yapılmalıdır.

- Toplantının amacı ya da sorunun ne olduğu belirtilmelidir.

- Eleştiri, yargılama ya da değerlendirme dışarıya bırakılmalıdır.

- Fikirler ilgisiz olsa da ifade edilmelidir.

- Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinlemeleri sağlanabilmelidir.

- Önemli olanın üretilen fikirlerin sayısı olduğu bilinmelidir.

- Aynı anda bir kişi konuşabileceğinden, öğrencilere akıllarına gelen fikirleri unutmamaları için bir kağıda not almaları hatırlatılmalıdır.

- Grup başkanı aktif olarak fikir üretmeye katılmaz. Ancak grupta oluşabilecek negatif havayı kırmak ve konudan sapmayı engellemekle sorumludur.

- Her fikir not tutan kişi tarafından mutlaka kaydedilmelidir.

- Fikirlerin sentezi ve değerlendirilmesi aşamasında öğretmen gruba rehberlik edebilir.

Soru Cevap Tekniği

"Soru", bugün öğretimde kullanılan başlıca iletişim araçlarından birisidir. Gerek klasik öğretimde, gerekse modern öğretimde sorular öğrencileri aktif düşünmeye sevk etme ve öğrencilerin öğrenme çalışmalarını düzenleme bakımından önemli bir yere sahiptirler (Hesapçıoğlu, 2008, s. 23).

Soru cevap yöntemi, öğretmenin düzenlediği soruları öğrencilerin sözel olarak yanıtlamalarına dayanan, bir başka ifadeyle sözel etkileşime dayalı bir yöntemdir. Bu yöntem, oldukça yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisidir. Soru cevap yöntemi öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yöntemde, öğretmen öğrencilere birtakım sorular sorar ve aldığı yanıtları değerlendirerek öğretimi gerçekleştirir (Güven, 2008, s. 263).

Öğrenci bu tekniği kullanarak; düşünme, dinleme, hatırlama, akıl yürütme, yaratıcılık, geri bildirim verme, güdülenme, katılma, konuşma alışkanlıklarını kazanır. Bu teknik, Sokrat metodu olarak da bilinir (Bozaslan, 2011, s. 196-197).

Hesapçıoğlu (2008, s. 256-257)'na göre öğretmenin derste soru sorarken uyması gereken kurallar şu şekilde sıralanabilir:

- Cevabı verecek belirli bir öğrenci seçmeden önce, soru bütün sınıfa yöneltilmelidir.

- Sorular, sınıftaki öğrenciler arasında mümkün olduğunca eşit olarak dağıtılmalıdır.

- Cevapların hazırlanabilmesi için yeterli zaman bırakılmalıdır.

- Soru, cevabı öğrenciye telkin etmeyecek biçimde sorulmalıdır.

- Sorular eksen görevi görecek düşünceler etrafında düzenlenmelidir.

Güven(2008, s. 265) ve Aydın (2006, s. 42)'a göre soru cevap tekniğinin üstün yönleri şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin öğretme, öğrenme sürecinde güdülenmelerine ve derslere istekle katılmalarına yardımcı olmaktadır.

- Öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir

- Öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.

- Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlar. Öğrencilerin konuları kavrayıp kavrayamadıkları ve bilişsel olarak ne düzeye geldikleri bu yöntemle kolayca anlaşılabilir.

- Öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştıran bir yöntemdir. Çünkü, öğrenci kendisine soru sorulacağını bildiği için sürekli dersle ilgilenir.

- Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir.

Güven (2008, s. 265)' e göre soru cevap yönteminin sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- Bilginin öğrenciye iletilmesinde yavaş işleyen bir yöntemdir.

- Soru hazırlamak oldukça güç ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir.

- Yanlış yanıtların çok olması, zaman ve güven kaybına neden olabilir. Bu durumda, kimi öğretmenler iyi öğretim yapamadıklarını düşünebilirler. Aynı zamanda da, yanlış yanıtlayan öğrencilerin kendilerine güvenleri azalabilir.

- Anlatım yöntemine göre daha fazla zaman gerektirir.

Rol Oynama (Yapma) Tekniği

Rol Oynama Tekniği, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. Rol yapma tekniği, öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir. Rol yapma aynı zamanda sosyo-drama olarak da adlandırılabilmektedir (Demirel, 2003, s. 75).

Rol yapma tekniğinde bir durum oluşturulur ve kişinin o durumda bulunan kişi veya kişilerin rolünü oynaması istenir. Büyük ölçüde modelden öğrenmeye benzemektedir. Ondan tek farkı belki her zaman modelin bulunmasının gerekmemesidir (Bacanlı, 2003, s. 181).

Rol Oynama yönteminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Kişilerarası ilişkileri geliştirmek,

- Öğrencileri farklı kültür, sosyal ve etnik grupların bakış açılarına duyarlı kılmak,

- Farklı kuşaklarda bulunan aile üyelerinin bakış açılarını anlamak ve sempati göstermek,

- Karar verici pozisyonda olmaktan çok, verilen kararların karşı taraf üzerindeki etkisini tahmin etmek,

- Dersin içeriğini konuya ilişkin olaylara doğrudan katılmış kişilerin rollerini tekrarlatarak işlemek (Kemertaş, 2003, s. 185).

Tok (2010, s. 172-173)'a göre rol oynama yönteminin amacına ulaşabilmesi için sırayla şu adımları izlemek gerekmektedir:

Grubu ısındırın, Katılımcıları seçin, Sahneye koyun, Gözlemcileri hazırlayın, Oyuna başlayın, Tartışın ve Değerlendirin, Yeniden oyuna başlatın, Sonuçları tartışın ve değerlendirmesini yapın, Deneyimleri paylaşın ve genelleyin.

Küçükahmet (2008, s. 78)'e göre rol oynama yönteminin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları eylemlerden daha fazla tecrübe edinirler.

- Öğrenciler hislerini ve tutumlarını açıklama imkanına sahip olurlar.

- Öğrencilerin yaratıcılığını güçlendirir.

- Öğrencilere durumu yalnızca "kavrama" yerine, "hissetme" imkanı sağlar.

- Öğrenciler güdülenirler.

- Öğrenciler yüz yüze gelecekleri gerçek durumlar için hazırlanırlar.

- Sosyal becerileri geliştirmek için kullanılırlar.

- Duygusal öğrenme oluşur ve etkin bir biçimde değerlendirilir.

- İletişim sözden çok hareketlere dayanır.

- Öğrenci gelecekte başvuracağı şeyler hakkında ön fikir edinme şansına sahip olur.

- Öğrenci baskı ya da işlerinin ters gitmesi gibi olaylar karşısında soğukkanlı olmayı öğrenir.

Taşpınar (2007, s. 134)'e göre rol oynama yönteminin sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- Bazı öğrenciler rol oynamak için aşırı utangaç davranabilirler.

- Bazı öğrenciler rol almaktan korkabilirler.

- Büyük gruplarda uygulamak güçtür.

Dramatisazyon Tekniği

Dramatisazyon yönteminde öğrenciler bir beceri ya da durumu sınıfın önünde canlandırırlar. Drama, öğrencilere hayali ve gerçek sebep sonuç ilişkilerini açıklama fırsatı verir. Teknik, güdülenmeyi artırır, grup etkileşimini geliştirir ve farklılıklara tolerans ve anlayış sağlar. Bu yöntem aynı zamanda eleştirel düşünme, analitik beceriler, karar verme ve yaratıcılığı geliştirir (Tok, 2010, s. 175).

Lev. S. Vygotsky'e göre öğrenmenin ilk aşaması sosyal ortamda, sonrada bireyin kendisindedir. Drama tekniği; dil gelişimine önemli katkıda bulunur ve dramatik gösteriler de dili daha etkin biçimde kullanmayı, düşünmeyi ve dramadaki olay ne ise, onu hissettirerek canlandırmayı sağlar (Vygotsky'den aktaran Bozaslan, 2011, s. 193).

Drama, dramatize etme, canlandırma anlamında kullanılır. Drama tekniği, öğrencinin bilinçaltında bastırılan özlem ve isteklerini, kaygı ve korkularını açığa çıkarıp anlaşılmasını ve deşarj olmasına yardımcı olabilir. Ayrıca öğrencilerin oyunlarda aldıkları rollerle, belirledikleri davranış kalıpları incelenerek onları tanıma ve anlamada önemli ipuçları elde edilebilir (Yeşilyaprak, 2000, s. 322).

Drama tekniği, problem çözme becerileri ve iletişim kurma yeteneği gibi günlük hayatta ihtiyaç haline gelen becerilerin geliştirilmesini sağlar. Bu teknik hem olayı dramatize eden oyunculara birtakım beceriler kazandırır hem de izleyenlere belirli mesajlar gönderir. Drama tekniği, Yaratıcı drama ve biçimsel drama olarak ikiye ayrılır (Bozaslan, 2011, s. 193):

Yaratıcı Drama: Serbest konuşmalarla gerçekleşen kimin ne zaman ne söyleyeceği önceden belirli olmayan öğrencilere kendi sözcükleriyle açıklama yapma olanağı tanıyan drama çeşididir. Bireylerin yaratıcılığı söz konusudur (Demirel, 2003, s. 76).

Biçimsel Drama: Biçimsel drama tekniği daha çok yetişkin öğrencilere yöneliktir ve oyun belli bir metne, bir bakıma senaryoya bağlı olarak oynanır. Öğrenci duygu ve düşünceleri başkasının kişiliğine girerek ifade etme fırsatı bulur. Bu drama türünde oyunlar ön hazırlık gerektirir ve daha planlıdır. Kostüm ve dekor kullanılır. Hazırlık aşamasında

bazen konuyla ilgili araştırma yapmak gerekebilir. Böylece öğrenciler araştırma ve inceleme yapmaya güdülenir ve sergiledikleri temsiller, piyesler, oyunlar aracılığıyla birlikte çalışma alışkanlığı kazanırlar (Erciyes, 2012, s. 297).

Tok (2010, s. 177)'a göre dramatizasyon yönteminin etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- İyi bir şekilde plan yapılmalıdır.

- Yöntem, farklı örnekler üzerinde tanıtılmalıdır.

-Yaratıcı drama'nın amacı anlatılmalıdır.

-Öğretilecek içerik öğrenciler için önemli ve ilginç olmalıdır.

- Öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalıdır.

- Seçilecek konular öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalıdır.

- Güvenli bir sınıf ortamı oluşturulması gerekmektedir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Altı şapkalı düşünme, insanın daha doğru, mantıksal ve tutarlı bir biçimde düşünebilmesini sağlayan, düşünme faaliyetini sistematikleştiren bir tekniktir.

Altı düşünce şapkası yöntemi olarak da adlandırılabilecek olan bu yöntem, öğrencini yaratıcılığını ve düşünce gücünü geliştirmek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin özelliği öğrencilerin bir problemi çözme konusundaki düşünce ve önerilerini "şapkaların rengi" ne göre şekillendirmeleridir (Küçükahmet, 2008, s. 92).

Altı şapkalı düşünme tekniğini geliştiren kişi Edward De Bono'dur. De Bono, bilgi çağında önemli olanın, sahip olunan bilginin nasıl kullanılacağı olduğunu vurgulayarak, fark yaratabilmek için yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi gerektiğini ve bunu sağlamak için ise bu tekniğin yararlı olacağını ifade etmektedir (Taşpınar, 2007, s. 94).

Sınıflarda yaygın olarak kullanılan altı şapkalı düşünme, farklı görüşlerin sistematik olarak ortaya konmasını sağlar. Böylece konunun dağılması önlenir ve öğrenciler bir durum hakkında farklı şekilde düşünmeye teşvik edilir. Öğrenciler bu teknikle kendi

deneyimlerinden edindikleri çıkarımlardan çözümler bulur, duygularını tanımlar, analiz eder ve başkalarının duygularını empati duyarak değerlendirir (Erciyes, 2012, s. 304).

Bu teknikte öğrenciye bir olay verilir. Her öğrencinin, farklı şapkayı temsil eden düşünceden bakarak olayı yorumlamaları istenerek yaratıcı düşünceler ve farklı bakış açıları ortaya çıkarmaya çalışılır. İstenirse bir öğrenci de farklı şapkaları takarak aynı olaya farklı açılardan bakmayı öğrenebilir (Hesapçıoğlu, 2008, s. 324).

Hesapçıoğlu (2008, s. 324) ve Sönmez (2010, s. 135)'e göre altı düşünce şapkası ve ayrıntıları şu şekildedir:

Beyaz (Tarafsız Şapka): Beyaz renk tarafsızlığın simgesidir. Bilgiyi, tarafsız bir şekilde temel alarak düşünür.

Kırmızı (Duygusal) Şapka: Kırmızı renk kalbin simgesidir. Ön sezgilerine dayalı olarak olaylara duygusal tepki vermeyi temel alır.

Siyah (Karamsar) Şapka: Olaylara hep eleştirel ve karamsar gözle bakar. Eleştirel yargıyı temel alır.

Sarı (İyimser) Şapka: Olaylara hep iyimser ve yapıcı gözle bakar. Yapıcı düşünmeyi temel alır.

Yeşil (Yaratıcı) Şapka: Olaylara yeni ve yaratıcı fikirler sunarak çözüm aramaya çalışır. Yeni fikirler ve algılama biçimleri üretmeyi temel alır.

Mavi (Değerlendiren) Şapka: Bu grup olaylara tüm yönleriyle bakmalıdır. Mavi gökyüzünün simgesidir. Burada çok yönlü düşünme önemlidir.

Psikoloji Öğretiminde Öğretim İlkeleri

Her eğitim, esasen bir kendi kendini eğitimdir. Aynı şekilde her öğrenme, öğrencinin bizzat kendi kendine öğrenmesidir. Fakat, kendi kendini eğitmenin ve kendi kendine öğrenmenin öznel olayı, yani öğrenci içinde cereyan eden olayı, dışarıdan desteklenmeli, geliştirilmeli, düzenlenmeli, yöneltilmeli, kolaylaştırılmalı ve güvenlik altına alınmalıdır. Pratik tecrübeler ve bilimsel düşünceler, öğrencinin kendi kendini eğitiminde ve kendi kendine öğreniminde bazı ilkeler ortaya koydu. Eğitim-öğretim ilkesi, bir eğitim-öğretim programının düzenlenip uygulamaya konmasından ders araç gereçlerinin seçimine kadar

olan tüm etkinliklerde hareket noktasını teşkil eder ve kılavuzluk yapar (Özerbaş, 2003, s. 165).

Öğretim ilkeleri, bir öğretmenin branşı ve ders verdiği öğretim kademesi ne olursa olsun, öğretim sürecinde konuların daha net anlaşılabilmesi için kullanılması gereken temel unsurlardandır. Dolayısıyla öğretim ilkeleri, psikoloji öğretiminde büyük önem arz etmektedir.

Kavram olarak ilke, her türlü şüphenin dışında bulunan, kanunlaşmış, önemli bir fikir demektir. Bu anlamda ilke, kendisinden başka çıkarımlar yapılabilen ya da yöneltici kaide görevini gören bir ifadedir. İlkeler, yapıları itibariyle kanunlara göre daha geniş ve geneldirler. "Öncül fikir" olarak ilke, bir etkinliğe başlarken etkinliğin hareket noktasını oluşturur ve etkinlik süresince o etkinliğe kılavuzluk eder, yönlendirir. Buradan giderek, eğitim öğretim ilkesi de, öğretimin düzenlenip yürütülmesine ışık tutabilecek nitelikte temel fikirdir, şeklinde tanımlanabilir. Böyle bir eğitim öğretim ilkesi, bir eğitim öğretim programının düzenlenip uygulamaya konmasından, ders araç gereçlerinin seçimine kadar olan tüm etkinliklerde hareket noktasını teşkil eder ve kılavuzluk yapar (Hesapçıoğlu, 2008, s. 213).

Öğretmenin öğretim ortamında uyması gereken on ilke şu şekilde sıralanabilir:

- Derse kısa bir hedef cümlesi ile başlayın.

- Derse önkoşul öğrenmeleri kısaca ele alarak başlayın.

- Öğrenci her bir yeni adımı öğrendikten sonra yeni sunumu küçük adımlarla yapın.

- Yönlendirmeleri ve açıklamaları ayrıntılı olarak, açıkça verin.

- Bütün öğrenciler için üst düzey etkinlikler sunun.

- Çok soru sorun, öğrencilerin anlayıp anlayamadıklarını kontrol edin ve bütün öğrencilerden yanıtlar alın.

- İlk uygulama sırasında öğrencilere kılavuzluk edin.

- Dönüt ve düzeltmeleri sistemli olarak kullanın.

- Öğrencilerin yapacakları uygulamalar için açık yönergeler verin ve çalışma sırasında öğrencileri gözlemleyin.

- Öğrenciler bağımsız ve güvenli oluncaya dek uygulamaya devam edin (Rosenshine'dan aktaran Gözütok, 2011, s. 159).

Yukarıda da belirtildiği üzere, öğretim sürecinde, karar ve eylemlerin tutarlı bir biçimde değerlendirilmesine olanak tanıyan ve her türlü tartışmanın dışında sayılan ana kural anlamına gelen bazı ilkelerden yararlanılır (Sözer'den aktaran Güven, 2012, s. 11). Bu ilkelerin başlıcalarını şu şekilde sıralamak mümkündür.

Açıklık İlkesi

Açıklık ilkesi, anlatım sırasında açık ve net bir sunuş olarak düşünülebilir. Sade bir üslup ve daha fazla duyu organına hitap etmek, anlatılan konuyu öğrencilerin daha açık bir şekilde anlamasını kolaylaştıracaktır.

Açıklık ilkesini, derste konuşulan bütün sözlerden, kelimelerden kendisine kendisi için açık ve anlamlı bir tablo, bir tasavvur yaratabilmesi ve böylece öğrencinin, bu kelimeler ve anlamların dışında kalmaması şeklinde tanımlamak mümkündür (Hesapçıoğlu, 2008, s. 213).

Öğretim süresince dilin etkili kullanımı, eğitsel araç gereçlerden yararlanma ve öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerinde olabildiğince çok duyu organını kullanmasını sağlamak öğrenmeyi olumlu olarak etkilemektedir. Alanda yapılmış olan araştırmaların bulgularına göre; öğrencilerin; %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma, %1'i tatma duygularıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrenir (Çubukçu, 2008, s. 139).

Öğrenciye Görelik İlkesi

Öğrenciye görelik ilkesi genel olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve hazırbulunuşluklarının dikkate alınarak eğitim öğretim ortamının düzenlemesi gerekliliğini ifade eder.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temelinde öğrenci olduğu için, öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri, olayları algılama şekli öğretim etkinliklerinin temel şekillendiricisidir. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin, hızlarının tanınması, heyecanları, ilgi alanları, meraklarının bilinmesi ve öğretim etkinliklerinin bu ilkelere göre düzenlenmesi eğitim öğretim etkinliklerinin kalitesini yükseltecektir (Çubukçu, 2008, s. 137).

Aydın (2005, s. 11)'e göre, öğretim etkinliklerinin öğrencinin içinde bulunduğu gelişim seviyesine uygun olarak yürütülmesi gerekmektedir. Çünkü, öğrencinin her aşamadaki ruhsal ve bedensel gelişimi aynı değildir. Bundan dolayı, öğrenme konusunun işlenişinde uygulanacak öğretim yönteminin de, öğrencinin gelişim seviyesine uygun olma zorunluluğu vardır. Bu uygunluk sağlanamadığı takdirde yapılan öğretimin öğrenci üzerinde umulan etkiyi gerçekleştirmesi beklenemez.

Hesapçıoğlu (2008, s. 220)'ye göre ise, öğrenciye görelik ilkesinden, öğrencinin bireysel ve yaşıyla ilgili özelliklerinin, psikolojik güçlerinin bulunduğu gelişim durumunun, ruhi, manevi yetilerinin, kısacası eğitim subjesi olan öğrencinin psikolojisinin dikkate alınmasını anlayabiliriz. Ancak bu psikolojik temellerin iyice bilinmesi başarılı bir ders çalışmasını mümkün kılar.

Yaşama Yakınlık İlkesi

Yaşama yakınlık ilkesi genel anlamda, okulun gerçek hayat öğrenmelerine yakın bir öğrenme yapısına sahip olması ve okulda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta işe yaramasının gerekliliğini ifade etmektedir (Dilci, 2011, s. 109).

Okul yaşama hazırlık yeri olmaktan ziyade, yaşamsallığı olan bilgiler veren ve yaşamın kendisi olan bir eğitim kurumu olabildiği ölçüde daha etkili bir niteliğe sahip olabilecektir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencileri yaşamın gerçekleriyle karşı karşıya getirerek yakın çevre, ülke ve dünya olaylarıyla bağlantı kurmalarını, onların okul ve çevre arasında ilişki kurmasını sağlamak öğrencilerin konu ile ilgili tutum ve becerilerini daha çok geliştirecektir (Çubukçu, 2008, s. 138).

Hesapçıoğlu (2008, s. 219)'a göre ise yaşama yakınlık ilkesinin bugünkü anlamı şudur:

Yaşama yakınlık ilkesi, tanıma ve öğrenme sürecinde olan öğrencinin gerçek yaşamla bağının kopmasına sebep olan bir okula karşıdır. Okullardaki eğitim çalışmalarında 'faydalı olan' ciddiye alınmalıdır. Fakat ilke, faydalı olandan da ileriye gider. Faydacılığın ve pragmatizmin kabul ettiği, 'faydalı olan' ilkesini de aşar. Aynı zamanda okullardaki içeriklerin, 'kullanılabilirliği' ni de içerir. Yalnız bu kullanma, sadece ekonomik bakımdan kullanılabilirlik ve değerlendirilebilirlik değildir. Eğitim, insanın tümden gelişini hedef alır. Ders içeriklerinin kullanılabilirliği, insanın sadece yaşamı ve mesleğindeki görevlerini

yerine getirmesine yardım etmekle kalmaz, aynı zamanda bu bireyin iç dünyası ile de ilgilidir (Hesapçıoğlu, 2008, s. 219).

Yakından Uzağa İlkesi

Yakından uzağa ilkesi, konuların bulunulan en yakın çevrenin özelliklerinden uzak çevrenin özelliklerine göre ilişkilendirilmesi temeline dayanır.

Çocuk için yakın çevre evinden ve ailesinden başlar, mahalle, okul, köy, şehir ve oradan ülkesine kadar genişleyerek dünyayı kapsar. Önce fiziksel çevresiyle olan ilişki, sosyal ekonomik ve kültürel çevresiyle genişler. Etkileşimde ön sırayı yakın çevre alır. Bu bakımdan insan için yakın çevre daha anlamlı ve daha iyi bilinendir. Çünkü, çocuğun bütün ihtiyaçları yakın çevresinden karşılanır ve çevresindeki olaylarla yüz yüze ve iç içedir. Öğretmeye, öğrencinin yakınında olan eşya, olay ve varlıklardan başlamak gerekir (Önder, 1986, s. 49).

Taşpınar (2007, s. 64)'a göre birey öncelikle bulunduğu yakın çevredeki olay ve olgulara karşı daha duyarlıdır. Öğretmen ders konusuyla ilgili planlama yaparken, bulunulan yer ve zamandan hareket ederek bir tasarım yapmalı, örnekler, problemler, sorular v.b belirlerken bu ilkeyi uygulamaya özen göstermelidir.

Güncellik İlkesi

Güncellik ilkesi genel anlamda ders anlatımı esnasında konuyla ilgili örnekler verilirken, örneklerin daha yakın tarihte olmuş olan olaylar olmasına özen gösterilmesinin gerekliliğini ifade etmektedir.

Taşpınar (2007, s. 65) ve Dilci (2011, s. 109)'ye göre, öğrenilenler yaşamda geçerli ve ilişkisel olarak ele alınmalıdır. Güncellik ilkesi, yaşama uygunluk, bireye görelik, yakından uzağa gibi ilkelerle yakından ilişkilidir. Yapılacak etkinliklerde yaşamın gerçeklerine yer verilmeli, güncel olaylarla, sorunlarla ilişki kurulabilmeli, bu konuda öğrencilerin ilgilerinden, meraklarından yararlanılmalıdır.

Bütünlük İlkesi

Bütünlük ilkesi bireyin her yönden bir bütün olarak çok yönlü bir biçimde eğitilmesini ve buna paralel olarak da derslerde disiplinlerarası bir metodun uygulanması gerektiğini ifade etmektedir.

Kerschensteiner'ın üzerinde durduğu bu ilkeye göre, bireyin bir bütün olarak bedensel ve ruhsal (duygu, düşünce, irade gibi) açılardan dengeli olarak eğitilmesi gerekir. Bireyin bedensel ve ruhsal nitelikleri birbirlerini etkilerler. Sadece bedensel özellikleri geliştirip zihinsel ve ahlaki yönler geliştirilmez ise veya bunun tersi söz konusu olursa dengesiz; topluma ve kendine zararlı bireyler yetişmiş olur (Taşpınar, 2007, s. 65-66).

Hesapçıoğlu (2008, s. 230)'na göre, gelişen çocuğun bedene, düşünceye, duyguya ve iradeye ilişkin bütün fonksiyonları birbirine bağlıdır ve durmadan birbiri üzerine etki yapmaktadırlar. Eğitim öğretim etkinlikleri, ruhun ve bedenin sayılan bu fonksiyonlarını bir bütün halinde geliştirmelidir. Sadece öğrencideki bilgi genişlemesine değil, ondaki irade, duygusal, sosyal ve ahlaki yönleri de harekete geçirecek fırsatlardan yararlanılmalıdır.

Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

Bilinenden bilinmeyene ilkesi, yeni öğretilecek bilgi ve becerilerin çocuğun önceki (bilgilerine dayandırılmalıdır) bilgi ve becerilerinden hareket edilerek öğretilmesidir (Dilci, 2011, s. 108).

Taşpınar (2007, s. 63) ve Çubukçu (2008, s. 138)'ya göre bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alındığı bir öğrenme öğretme ortamında, öğrenme daha kalıcı olacaktır. Yani öğretim etkinliklerinde amaca ulaşmak için başlangıç noktası olarak bilinen gerçekleri ele almak ve sonraki adımda bilinmeyene doğru ilerlemek, bilinmeyeni bulmaya çalışmak gerekir. Öğretim sürecinde yer alacak bilgiler birbiri ile ilişki içerisinde bulunmaktadır. Öğretim etkinliklerinde bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemek, yeni konulara başlarken eski bilgileri öğrencilere hatırlatmak ve eski bilgilerden yararlanmak, öğrencilerin çağrışımlar yapmalarını ve yeni öğrenmeleri daha kolay kazanmalarını sağlayacaktır.

Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi

Yaparak yaşayarak öğrenme, genel anlamda öğrencinin bir şeyleri öğrenmek için uygulamaya dökebilmesini ifade eder.

Öğrencinin öğrenme ortamında aktif rol alması, öğrenme sorumluluğunu taşıması olarak açıklanabilir. Geçmişte, öğretmen merkezli öğrenme, ortamlarında öğrenci pasif konumda dinleyici ve kendine söylenileni koşulsuz kabul eder bir rol üstlenmişti. Ancak yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, demokrasi anlayışındaki gelişmeler, psikolojinin bireyin özelliklerine ilişkin yeni tanımlamaları yeni bir birey tanımını gerekli kılmıştır. Bu yeni birey de, aktif bir şekilde yaparak yaşayarak öğrenen bireydir (Taşpınar, 2007, s. 65).

Öğrenme, bireyin yaşantıları yoluyla davranışlarında nispeten kalıcı izli değişiklikler meydana getirme süreci olduğuna göre, öğretim sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme temel noktalardan biridir. Öğrenci, öğretim sürecine etkinliklere bizzat katılmalı ve bilgiyi geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmelidir. Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel güçlerinin birlikte işe koşularak etkinliklere katılması, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini ve duygusal doyum elde etmelerini sağlayacaktır (Çubukçu, 2008, s. 38).

İş, müşterek iş insana dikkatli olmayı öğretir, insanı intizama, düzene, zamanında iş yapmaya, metin olmaya, tedbirli bulunmaya ve usanmadan çalışmaya alıştırır. Vazife hissine, duygusuna malik olmak, yaratıcılıkta hoşlanmak, cesur ve nefse hakim olmak, başkalarının etkinliğini ve becerikliliğini takdir etmek gibi meziyetler gene bu sayede kuvvetlenir. Bundan başka iş, ruhu asilleştirir. İşin en iyi taraflarından biri, insanı kendi kendine etkin yapması ve insanın kendi nefsine güvenini çoğaltmasıdır. Ayrıca birşeyler yapmak, kendi yeteneklerimizi ve kuvvetlerimizi iyice tanıyabilmemize yardımcı olacaktır (Kanad, 1951, s. 133).

Halil Fikret Kanad'ın da belirttiği gibi, öğrencinin öğrenme durumunda olduğu bir işi 'yapması', onu sadece bir öğreticiden dinlemesine göre oldukça verimli bir öğrenme metodudur. Dolayısıyla psikoloji derslerinde, her ne kadar zaman sıkıntısı olsa da, mümkün mertebe yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklere, gezi gözlem çalışmalarına yer verilmesi yerinde olacaktır.

Baltacıoğlu (1964, s. 10)'nun, "Siz okulda öğrendikleri ile köyün bataklıklarını kurutan, bataklık bölgelerini yeşillik bölgeleri yapan köylüler gördünüz mü? Siz foseptiğin ne olduğunu, cam kesmeyi, macun yapmayı, çimento dökmeyi öğreten ilkokullar, ortaokullar

gördünüz mü?" şeklindeki düşünceleri de, gerçekten de yaparak yaşayarak öğrenmenin gerekliliğinin anlaşılabilmesi açısından oldukça manidardır.

Ekonomiklik İlkesi

Ekonomiklik ilkesi, eğitim öğretimde hem maddi açıdan hem de zaman açısından en az gider ile en çok verimi alabilme temeli üzerine oturmaktadır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlı ve programlı olması, emek, zaman, para ve enerji bakımından tutumlu davranılarak en az maliyetle yapılması önemlidir. Yani eğitim öğretim etkinliklerinde verimliliği yakalamak önemlidir (Çubukçu, 2008, s. 139).

Günümüzde ekonomi tüm sektörleri etkilediği gibi eğitimi de yakından etkilemekte ve bu durum öğrenmenin gerçekleştirilmesine ve kalitesine de yansımaktadır. Eğitim öğretim etkinlikleri için harcanan her türlü enerji, zaman, emek ve paranın bir maliyeti vardır. Bu maliyetleri en aza indirgeyerek en yüksek verimi elde etmek temel prensip olmalıdır. Bunun için öncelikli olarak planlama yapmak gereklidir. Bu nedenle etkili öğrenmeyi sağlayabilecek en uygun yöntem, en verimli zaman yönetimi, en yararlı, kullanışlı ve ucuz araç gereç, kısacası en ekonomik tasarımlar yapılmalıdır. Eğer bu boyutlar dikkate alınmazsa her açıdan bir israf ortaya çıkacak ve öğrenmenin kalitesinde de bir gerileme söz konusu olacaktır (Taşpınar, 2007, s. 64).

Somuttan Soyuta İlkesi

Somuttan soyuta ilkesi, öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenebilmeleri için, bilgilerin öncelikle somutlaştırılıp daha sonra soyut halinin aktarılması temeline dayanır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinde, ilk olarak duyularla anlaşılabilen somut bilgilerden, duyularla anlaşılamayan ve sadece zihinsel olarak var olan soyut bilgilere doğru bir sıra izlemek, öğrencilerin daha kolay ve etkili öğrenmeler kazanmalarını sağlayacaktır (Çubukçu, 2008, s. 138).

Somuttan soyuta ilkesi, özellikle küçük yaşlarda daha büyük bir önem kazanmaktadır. İlköğretimin ilk kademesinde öğrencilere bir konu sunulurken olabildiğince somut nesneler

eşyalar, materyaller kullanılmalıdır. Gerçek eşya ve modellerin kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda resimler, grafikler, bilgisayar animasyonları, kısaca somut nesnenin yerine geçebilecek modeller, numuneler tercih edilebilir. Böylece olabildiğince somutlaştırılmaya çalışılan konunun soyut boyutlarının öğretimi daha kolay ve anlaşılabilir olacaktır (Taşpınar, 2007, s. 63-64).

Psikoloji Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı

Psikoloji öğretiminde araç gereç kullanımı, konuların somutlaşabilmesi ve bu sayede öğrenciler tarafından daha iyi içselleştirilebilmesi için büyük önem arz etmektedir.

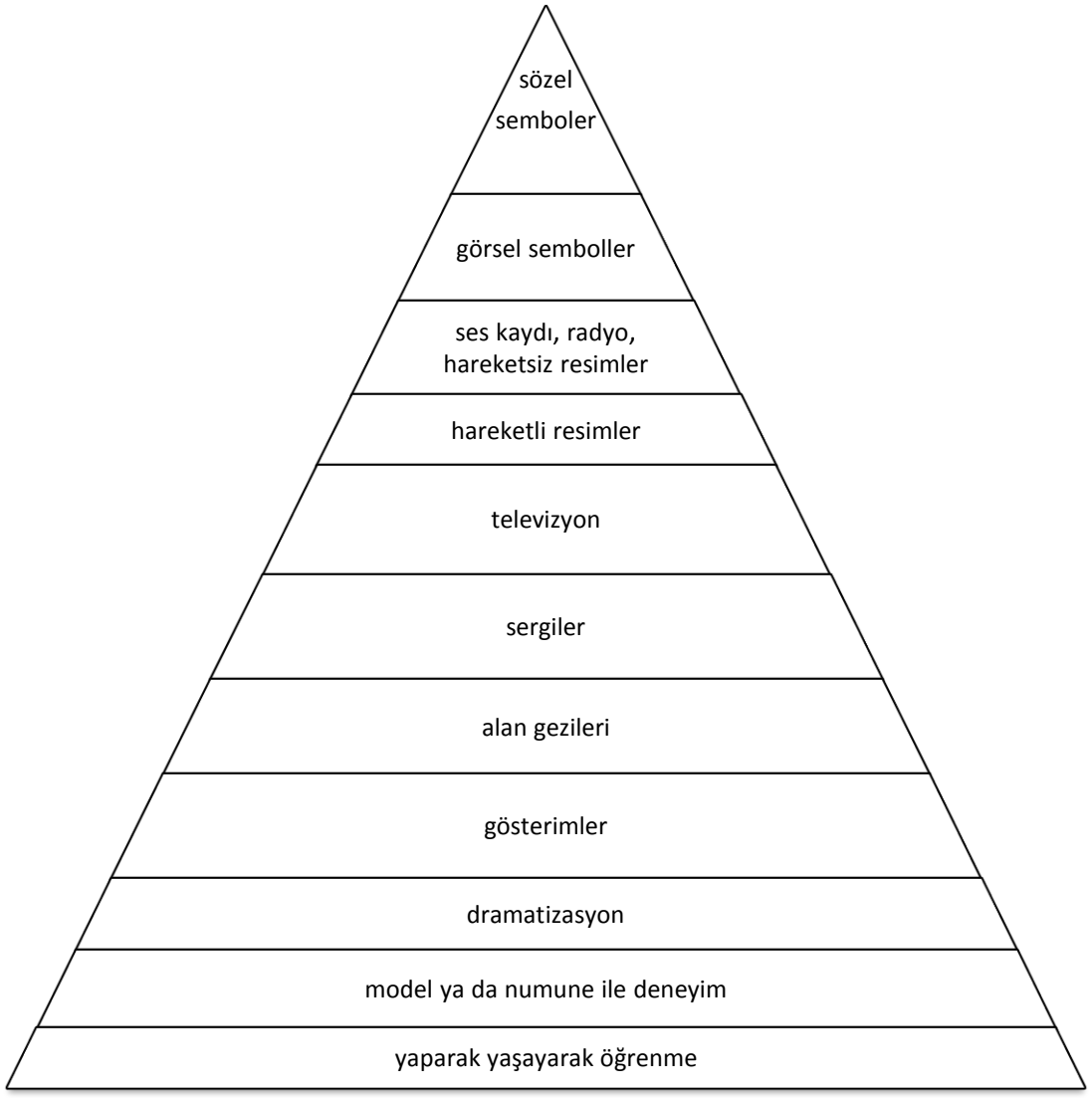
Eğitim öğretim sürecinin en belirgin amacı bireylere davranış kazandırmaktır. Söz konusu davranışların en etkili biçimde öğrenilebilmesi için dikkat edilmesi ve yapılması gereken pek çok faaliyet vardır. Bunlardan biri de araç gereç kullanımıdır (Taşpınar, 2007, s. 245).

Dikkatli bir kişi iyi bir lokantada yemeklere daha fazla garnitür konduğuna, pahalı arabaların daha fazla aksesuarı olduğuna, lüks bir salonun daha fazla ışıklandırıldığına dikkat etmiştir. Çoğu kez yemeği, arabayı ve salonu be eklemeler değerli hale getirmektedir. Aynı kural belli bir dersin öğretimi için de söz konusu olmaktadır. Dersin ilgi çekmesi sunumunda bazı eklemeleri gerektirmektedir. Ancak bu eklemeler ile öğretmen öğrencide öğrenme arzusu yaratabilecektir (Küçükahmet, 2008, s. 130).

Yine dikkatli bir kişi yemekteki garnitürün, arabadaki aksesuarın, salondaki ışıkların gereksiz ve laf olsun diye değil, yerli yerinde ve uyumlu kullanıldığını bilmektedir. Bu eklemeler dış görünüşü güzelleştirmekten öte, fonksiyonel bir değere de sahiptir. Aynı şey, derse yapılacak eklemeler için de geçerlidir. Derse yapılacak eklemelerinde derse bir katkısı olması gerekmektedir (Küçükahmet, 2008, s. 130).

Günümüzde, öğretim araçlarının eğitim öğretimdeki rolü, geçmiştekinden çok daha fazla önem teşkil etmektedir. Zira okula gelen bir öğrenci için artık tek bilgi kaynağı öğretmen ya da ders kitabı değildir. Bir öğrenci, dış dünyada karşılaştığı birçok zengin uyarıcıyı (bilgisayar, internet, TV v.s) sınıfta da görmek istemektedir. Öğrenci öğrenirken duymak, görmek, dokunmak, mümkün olduğu kadar fazla duyu organını harekete geçirmek ve öğretim araçlarını kullanarak derse aktif bir şekilde katılabilme ihtiyacı hissetmektedir (Kıldan, Ünver, 2010, s. 358).

Öğretim araçları ve materyaller, dersin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırabilmesi sebebiyle, öğretmen tarafından seçilir ve kullanılır. Hangi aracın seçileceğine karar verecek olan öğretmen, öğrencinin yaşını, ve diğer özelliklerini, öğretime ayrılan süreyi, sınıfın ve okulun koşullarını dikkate almalıdır (Bayır, 2011, s. 287).



Şekil 1. Dale'nin yaşantı konisi (Gözütok, 2011, s. 290)

Edgar Dale (1969), soyut ve somut ortamları şematize eden bir 'Yaşantı Konisi' (Şekil 1) oluşturmuştur. Koninin tabanında öğrencinin deneyime doğrudan katılması ile edinilen yaşantılar yer almakta, tepeye çıkıldıkça aşama aşama deneyimler soyutlaşmaktadır. Koninin tabanına doğru olan yaşantılar daha uzun süreyi, tepesine doğru olan yaşantılar daha az süreyi gerektirir. Öğretmen, ders için ayırabileceği süreyi de dikkate alarak uygun etkileşim ortamını seçmelidir. Konideki dilimlerin hangisini seçeceğine karar verirken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve sınıf düzeyini de göz ardı etmemelidir. Yaşça küçük

öğrenciler daha somut deneyimlere gereksinim duyarken daha büyük öğrenciler soyut deneyimlerden doyum sağlayabilir (Bayır, 2011, s. 289).

Tan (2012, s. 367)'a göre, öğretim sürecinde materyal kullanmanın faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretilecek içerik öğrenciler için daha somut hale gelir

- Öğrencilerde daha kalıcı öğrenmeler oluşur

- Öğrencilerin derse dikkat vermeleri daha kolay olur.

- Öğrencilerin öğrenme güdüsü artar.

- Öğretim sürecinde öğrencinin daha çok duyu organını kullanması yoluyla öğrenme sürecinin daha etkili olması sağlanır.

- Öğretmenin işini kolaylaştırır

Yalın (2006, s. 82-90)'a göre eğitim öğretimde materyal kullanmanın sağlayacağı faydalar şu şekildedir:

- Çoklu öğrenme ortamı sağlar

- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.

- Dikkat çekerler.

- Hatırlamayı kolaylaştırır.

- Soyut şeyleri somutlaştırır.

- Zamandan tasarruf sağlarlar

- Güvenli gözlem yapma imkanı sağlarlar.

- Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlarlar.

- Tekrar tekrar kullanılabilirler.

- İçeriği basitleştirerek anlaşılmalarını kolaylaştırırlar.

Klasik Öğretim Araçları

Bu bölümde psikoloji öğretim ortamının zenginleştirilebilmesi için uzun yıllardan beri kullanılagelen temel öğretim araçları açıklanmıştır.

Yazı Tahtası: Öğretmenlerin en temel yardımcılarından biri, şüphesiz ki yazı tahtalarıdır. Yazı tahtalarının tarihi gelişimine bakıldığı zaman öğretmenlerin yalnızca siyah renkte boyalı tahta üzerine yazı yazdıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle yazı tahtasına "kara tahta" da denmektedir. Günümüzde, her renkte, her boyda, her biçimde yazı tahtası kullanılmaktadır (Küçükahmet, 2008, s. 141).

Yazı tahtası Türk Eğitim sisteminde çok yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Maliyeti ucuz olup, hammaddesi kolayca temin edilebilir. Kara tahta, öğrenme öğretme faaliyetlerinin planlanmasında öğretmene yardımcı olur. Etkili bir planlama ile karatahtalar öğrencilerin güdülenme düzeylerini artırabilir (İşman ve Eskicumalı, 2003, s. 182).

Kara tahta, tahta olarak günümüzde yerini daha çok kalem kullanılan beyaz tahtalara bıraktıysa da halen birçok okulda kullanımı mevcuttur. Kara tahtayı kullanırken öğretimin verimli olabilmesi için bazı hususlara dikkat etmek ve sağlık açısından bazı tedbirleri almak gerekir. Bu hususları Tan (2012, s. 369) şu şekilde açıklamaktadır:

- Tahtayı kullanmaya sol üst köşeden başlamak
- Tahtaya yazı yazarken konuşmamak
- Anlatılanlarla ilgili olmayan yazı ve çizimleri tahtadan silmek
- Tahtayı çizgi çizerek kısımlara ayırmak
- Tozsuz tebeşir kullanmak
- Silgiyi tozsuz, temiz tutmak
- Tahtayı sildikten sonra sınıfın havalandırılmasını sağlamak
- Tahtayı aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağıya doğru silmek

Bülten Tahtası: Bülten tahtası üzerine çeşitli yazılar, resimler, şekiller ve duyuruların asılabileceği bir ilan köşesi olarak tanımlanabilir. Eğitim sistemimizde sıkça kullanılan bülten tahtaları sınıfta genellikle Atatürk Köşesi, Ünite Köşesi, Güzel Çalışmalarımız Köşesi v.b panolar şeklinde yer almaktadır (Kıldan, Ünver, 2010, s. 366).

Öğrenciler bu tahtalardan yararlanarak arkadaşlarına anlatacakları konuların ana hatlarını, raporların özetlerini, hazırladıkları haritaları, çektikleri fotoğrafları ve benzeri göze hitap edebilecek materyalleri gösterebilirler. Bu gösterimler yapılırken, bülten tahtasının kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Örneğin bülten tahtasına takılan malzemeler en fazla iki hafta içerisinde değiştirilmelidir. Ayrıca üzerine fazla malzeme konan bülten tahtasının ilgiyi çekmeyeceği gibi, bulunduğu yeri sevimsizleştireceği bilinmelidir (Küçükahmet, 2008, s. 143).

Kitaplar: Psikoloji Öğretiminde kullanılacak kitaplar, ders kitapları ya da kaynak kitaplar olabilir. Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan bu kitaplar öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik anlatmasına imkan verir. Ancak öğretmenin kitabın tutsağı olmaması gerektiğini de bilmesi gerekir. Sınıfın öğretmeni kitabın yazarı değil, kendisidir. Kitap yalnızca kendisine yardımcı bir materyaldir (Küçükahmet, 2008, s. 143).

Ders kitapları, ders için bir düzenleme ya da yapı oluşturur. Ders konusunun temelini sunar. İyi hazırlanmış ders kitapları etkinlikler ve öğretim stratejileri sunar. Öğrenciye okuma fırsatı verir, kaynak kitaplar önerir, resimleriyle görsel mesajlar iletir ve öğretmene dersi planlamada destek olur (Bayır, 2011, s. 295).

Resim, Levha, Model ve Maketler: Fotoğraf makinesiyle çekilmiş resimler, gazete, kitap gibi basılı materyallerde yayınlanmış resimler, posterler, çoğaltma resimler gibi resimlerin tümü 'resimler' kapsamında değerlendirilebilir. Resimler en ucuz ders araçlarındandır. Hatta çoğunlukla bedavaya gelmektedir. Daha önemlisi öğretmenler istedikleri her konuda sayısız resim sağlayabilirler. Resimler her zaman yalnızca sözlü ya da yalnızca yazılı anlatımdan daha etkindir (Küçükahmet, 2008, s. 138).

Haritalar, figürler, grafikler ve şemalar gibi görsel araçlar genel olarak levhalar şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tür araçlar bir kez hazırlandıklarında tekrar tekrar kullanılabilirler. Taşınmaları kolaydır. Her bir levhanın genellikle tek bir fikri göstermesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilere etkili mesajlar vermek için de levhalar hazırlayabilir (Küçükahmet, 2003, s. 117).

Çeşitli nedenlerden dolayı bazı gerçek objeler sınıfta kullanılamazlar. Örneğin ölçütlerinden dolayı çok büyük ya da aşırı küçük objeleri sınıfa getirmek zordur. Bu durumda en iyi yol o objenin modelinin kullanılmasıdır. Modeller gerçek objelerin en iyi taklitleridir (Küçükahmet, 1999, s. 144).

Modeller, öğrencinin, gerçek olarak göremeyeceği nesnelerin üç boyutlu görünümünü incelemesi için kullanılan araçlardır. Model ve maket, gerçek nesneden daha büyük, daha küçük ya da aynı büyüklükte olabilir. Öğretimin amacı doğrultusunda daha ayrıntılandırılmış ya da basitleştirilmiş sade bir model kullanılabilir. Maket ise karmaşık alet ya da süreçlerin basitleştirilmiş olarak yapılandırılmış şeklidir. Nesnenin nasıl işlediğini göstermek ve parçalarını daha iyi sergilemek amacıyla belli boyutlar abartılı şekilde gösterilebilir (Bayır, 2011, s. 294).

Modern Öğretim Araçları

Bu bölümde teknolojinin de ilerlemesiyle ortaya çıkan modern öğretim araçları açıklanmıştır.

Elektronik (Akıllı) Tahta: Bir laptop ekranına benzer, interaktif büyük bir elektronik tahtadır. Bilgisayarla elektronik tahta ve yansıtıcı (projeksiyon) cihazı arasında gerekli bağlantılar tamamlanıp elektronik tahtada görüntü elde edilebilmektedir. Bilgisayar ortamında ne yapılıyorsa aynısı elektronik tahtada da yapılabilmektedir. Elektronik ortamdaki her şeyin tahta üzerinde gösterilebileceği gibi, tahta üzerinde yaptığınız her şey de elektronik ortama aktarabilmekte ve saklanabilmektedir. Bilgisayarda fare (mause) yardımıyla yapılabilen her şey, akıllı tahtada parmaklarla yapılabilmektedir (Tan, 2012, s. 370).

Akıllı tahta uygulaması, MEB tarafından uygulamaya koyulan Fatih Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi) kapsamında birçok okulda yaygınlaşmış ve yaygınlaşmaya devam etmektedir.

Projeksiyon Cihazı: Projeksiyon, bilgisayar ortamında hazırlanmış metin, resim, grafik v.b görüntülerin, beyaz bir zemine yansıtılarak daha büyük bir şekilde görülmesine olanak veren bir araçtır. Günümüzde bilgisayar paket programları ile çeşitli sunu ortamları (powerpoint gibi) tasarlanabilmektedir. Projeksiyon ile bunların geniş ekran ya da perdelere yansıtılarak sunulmasının öğrenmenin niteliğini artırdığı ve daha geniş bir kitleye ulaşma imkanının sağlandığı söylenebilir (Taşpınar, 2007, s. 252).

Projeksiyon makinesinin görüntüyü net verebilmesi için karanlık bir oda gerekmektedir. Işıkların söndürülmesi ise öğrencilerin konu hakkında not tutmalarını engelleyecektir. Özellikle ışıklandırma konusunda sorun yaşanan dersliklerde projeksiyon gösteriminde

kullanılmak üzere hazırlanan sunuların tasarımlarının koyu renk üzerine beyaz renk puntolarla yazılması gösterimi daha etkili hale getirecektir (Kıldan, Ünver, 2010, s. 370).

Televizyon, VCD, Video, DVD: Eğitim- öğretim açısından televizyon çok boyutlu ve genel bir iletişim aracıdır. Kodlanmış anlamlı bilgi örüntülerini değiştirme, iletme, projekte etme, takdim etme kapasitesine sahiptir. Televizyon uzak kaynaktan bilgi toplamaya, öğrenme kaynaklarını yaygınlaştırmaya, program geliştirme, içerik analizleri yapmaya yarar; kalabalık sınıflarda kolaylıkla kullanılabilir ve dış çevre ile ilişki kurar, yeni buluşları, görüşleri ve kişileri sınıfa getirir; ulaşılamayan bilgiler için gözlem kaynağıdır ve ekonomik bir öğretim aracıdır (Alkan, 1977, s. 183).

Günümüzde VCD ve DVD'ler birçok alanda olduğu gibi öğretimsel bir araç olarak da sıklıkla kullanılan materyallere dönüşmüşlerdir. Bu araçları kullanırken öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar; öğrencilere izletmeden önce kendisinin izlemesi, izlenecek konu ile ilgili öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorular hazırlaması, bazı konularda gerekirse aracı doldurup, konular üzerinde konuşulması ve izleme sonrasında değerlendirmelerin, tartışmaların ve özetlemelerin yapılması bu araçları eğitimsel açıdan daha etkili kılacaktır (Kıldan, Ünver, 2010, s. 371-372).

Tepegöz: Tepegöz, bir konunun önemli noktalarının ya da bir resmin, tablonun duvara veya beyaz zeminli bir ortama asetatların yansıtılması sonucu görselliği sağlayan önemli bir öğretim aracıdır. Tepegöz sayesinde konunun görselleştirilmesinin yanı sıra zamandan da büyük tasarruf sağlanır (Kıldan, Ünver, 2010, s. 369).

Tepegözlerin başlıca avantajları yüz yüze iletişim sağlaması, kullanımının kolay olması, aydınlık ortamda da kullanılabilmesi, önceden hazırlanması olarak özetlenebilir. Buna karşın üzerine fazla miktarda metin yazılması, şekil ve grafiklerin tasarım ilkelerine uygun olmadan saydama yerleştirilmesi halinde istenilen verim alınamaz. Ayrıca sunu yaparken çok fazla bu araca bağlı kalma tehlikesi de vardır (Taşpınar, 2007, s. 249).

Bilgisayar ve İnternet: En genel anlamda bilgisayar, belirli verileri kendisine verilen komutlar doğrultusunda işleyen bir elektronik veri işleme aracıdır. Günümüz teknolojisindeki gelişmelerle birlikte bilgisayarlar eğitim ve öğretim süreçlerinin neredeyse her aşamasında çok yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca, bilgisayarların eğitim ve öğretim ortamlarına sağlamış olduğu birçok fırsat bulunmaktadır. Bilgisayar destekli eğitime, bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim, bilgisayar tabanlı çoklu ortamlar v.b örnek olarak verilebilir (Bayır, 2011, s. 299).

Kıldan, Ünver (2010, s. 372) ve Taşpınar (2007, s. 252)'ye göre bilgisayarlar eğitim öğretimde aşağıdaki sebeplerden dolayı kullanılmalıdır:

- Çocuklar tarafından kontrol edilebilen grafiksel sunular sağlayarak onları motive edebilirler,

- Hızlı bir şekilde doküman sunabilirler

- Bireysel eğitim sağlayabilirler

- Anında hata tespiti ve geri bildirim imkanı sunabilirler

- Öğretmene, öğrenciyle fert bazında veya küçük gruplar halinde çalışma serbestisi verirler,

- İnternet sayesinde daha fazla bilgiye daha hızlı bir şekilde ulaşma imkanı sağlanabilir.

- Öğretmene, hazırlayacağı raporlar için öğrenciler hakkında bilgi edinmek, sınav sonuçlarını değerlendirmek ve her öğrencinin gelişimini takip etmek gibi idari ve eğitsel faaliyetlerde yardımcı olabilirler.

- Öğrenci yaptığı çalışmaların farkında olur ve bu durum öğrenmesini hızlandırabilir.
- Bazı konular Powerpoint sunularıyla etkili bir şekilde işlenebilir.

Ders Kitabı Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar

Öğretimin yürütülmesinde davranış değişikliği amaçlanır. Bunun gerçekleşebilmesi için uygun yöntem ve tekniklerin doğru bir şekilde belirlenmesi ve kullanılabilmesi gerekir. Öğretim araçları, kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin başarılı bir şekilde uygulanması için ihtiyaç duyulan materyallerdir. Öğrenmenin kalıcı olması, hedeflenen zamanda gerçekleşmesi ve istenilir nitelikte bir öğrenme ortamının oluşmasında öğretim materyalleri kullanılmaktadır (Karamustafaoğlu, 2012, s. 1). Bu materyallerin en önemli ve en ulaşılabilir olanlarından birisi de ders kitaplarıdır.

Kitap, insanların fikir, kültür, sanat ve iş alanlarındaki çalışmalarını kuşaklara tanıtan yazılı bir metindir. Ders kitabı da ders konularına ait bilgileri, öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak, sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri için kullanılmak üzere, öğretim programlarına uygun biçimde ve özel bir amaç ile hazırlanmış yazılı bir metindir (Aytuna, 1963, s. 218).

Ders kitaplarının değerlendirilmesi hususuna temelde iki açıdan yaklaşılabilir. Bunlardan ilki kitabın şekilsel özellikleri, ikincisi de içeriksel yapısıdır. Kitabın sayfa sayısı ve yapısı, kapak resmi gibi unsurlar şekilsel unsurlar iken; kitabın içeriği, kitap içerisindeki bilgilerin ve hazırlanma biçiminin öğrenci seviyesine ve öğretim ilke ve yöntemlerine uygunluğu gibi unsurlar ise içerik (muhteva) ile ilgili unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Kitapların ders kitabı, kaynak kitap, el kitapçığı, kılavuz kitap gibi pek çok çeşidi vardır. Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan bu kitaplar öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik anlatmasına imkan verir. Ancak öğretmenin kitabın tutsağı olmaması gerektiğini de bilmesi gerekir (Küçükahmet, 2008, s. 143).

Kitaplar öğrenciler açısından da çok yararlı materyallerdir. Kitap sayesinde öğrenci öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme imkanına kavuşur. Bu açıdan ders kitabının bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ders kitabı sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma imkanı vermesi bakımından önemlidir (Küçükahmet, 2008, s. 144).

Bir dersin o kitabı, genel olarak ortaöğretimdeki bir öğrencinin alanla ilgili karşılaştığı ilk kitaplardan biridir denilebilir. Bir insan, herhangi bir şeyle ilk karşılaştığında, zihninde o şeyle ilgili olumlu ya da olumsuz duygular oluşur. Dolayısıyla ders kitaplarının da ilk etapta öğrencinin zihninde olumlu çağrışımlar yaptıracak nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Bu noktada öncelikle psikoloji ders kitabının ön ve arka kapağının, lise öğrencisinin dikkatini çekecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir.

Programın ögelerinden ‘içerik’ ögesi, bir bakıma kitabın içerisindeki bilgileri oluşturur. İçerik, yani bir bakıma ders kitabının içerisindeki bilgiler, öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanır.

Ders kitaplarında cümle yapıları ve anlatım açısından sade bir dil kullanılmalı, dilbilim kurallarına dikkat edilmelidir. Muhteva açısından bir başka önemli durum ise bilimsel yanlışların bulunmamasıdır (Büyükaragöz ve Çivi, 1999, s. 279).

Tablo 2**.** Ders Kitabı Seçiminde, Kaliforniya Eyaleti Eğitim Dairesinin Geliştirdiği Değerlendirme Kartı

Ölçütler	**Puanlar**
1- Çevreye Uygunluk	**110**
a. Teftiş	20
b. Öğretim	25
c. Öğrenciler	30
d. Sınıf	10
e. Teçhizat	20
f. Devre	5
2- İçerik	**400**
a. Çocukların Hayat Tecrübesi	65
b. Gayeler	50
c. Ferdi Farklar	45
d. Geçme ve Denge	100
e. Ahlaki ve Sosyal Değerler	65
f . Güvenilirlik	35
g. Üslup	40
3- Tertip	**120**
a. Bölümler	40
b. Proje Metodları	80
4- Öğretim ve Çalışmaya Yardımcı Hususlar	**170**
a. Kullanışlılık	90
b. Seçme İmkanı	50
c. Sözlük	10
d. İçindekiler (Tablosu)	10
5- Fiziki Özellikler	**150**
a. Çekicilik	25

b. Resim ve Şekiller	45
c. Baskı	30
d. Cilt	25
e. Kağıt	25
6- Özel Yöntem	**50**
a. Yazar	30
b. Yayınevi	5
c. Giriş	5
d. Basılış Tarihi	10

(Reeder'dan aktaran Hesapçıoğlu, 2008, s. 419)

Amerikalı eğitimci Edgar Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak, hedef-davranışlara eriştirecek öğrenme yaşantılarının seçiminde öğretmen ve eğitimcilere yardımcı olmak amacıyla 'yaşantı konisi' adını verdiği bir model geliştirmiştir. Yaşantı Konisi, ilk bakışta sadece programın ögelerinden 'eğitim durumları' nı ilgilendiriyormuş gibi görünse de, programın diğer ögeleriyle, özellikle de 'içerik' ögesiyle de ilgilidir (Çilenti, 1979, s. 39; Yalın, 2006, s. 20). Yaşantı Konisine göre görsel işitsel materyallerin, sembollerin eğitim öğretimde kullanılması oldukça önemli olduğu için, psikoloji ders kitabında bu sembollere yer vermek, öğrenciyi kitaba çekebilmek adına oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca kitabın içerisine 'senaryo ile öğretim' yöntemine uygun olarak hazırlanmış bazı hikayelerin eklenmesi, konuların öğrenciler tarafından daha iyi içselleştirilebilmesini sağlayacaktır.

MEB'in 'Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönergesi'nin 5. maddesinde, ders kitaplarının taşıması gereken nitelikler, şu şekilde belirtilmiştir;

a) Öğrencileri; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyen; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösteren ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdiren okuma metinlerini içerir.

b) Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kitabın hitap ettiği eğitim kurumunun amaçlarına uygun olur.

c) Atatürk İlke ve İnkılapları ile ilgili konulara, öğretim programlarına ve Kurulca alınan kararlara uygun olur.

d) Demokrasi ve insan hakları ile kültürel ve evrensel değerleri kapsar.

e) Bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapar.

f) Bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik eder.

g) Öğretim programının kazandırmayı amaçladığı değer, tutum ve yeterlikleri kapsar. Türk toplumunun sosyal, ahlaki, kültürel ve tarihî değerlerini geliştirerek yaşatır.

h) Ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içerir.

i) Kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı unsurları taşımaz.

j) Her türlü etkinlikte öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi merkeze alır.

k) Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Psikoloji öğretimi için okulda kullanılacak ders kitabı mutlaka görsellerle desteklenmiş olmalıdır. Bu görseller lise ikinci sınıf öğrencisinin seviyesinin ne altında kalmalı ne de seviyesinin üstünde olmalıdır. Bu görseller karikatür, resim fotoğraf v.b olabilir. Psikoloji ders kitabında çok yoğun bir şekilde bilgi aktarımı olmamalı, bilgi belirli bir düzeyde verilip etkinliklerle öğrencilerin konuyu içselleştirebilmelerine uygun zemin hazırlanmalıdır. Bu etkinlikler aynı zamanda öğretmen için de yol gösterici olması sebebiyle ayrıca önem arz etmektedir. Psikoloji dersi için ders kitabının haricinde mutlaka öğretmen için, öğretmen kılavuz kitabının da olması gerekmektedir. Öğretmen Kılavuz Kitabı, öğretmenin hangi konuyu anlatırken hangi yöntemleri izleyebileceği, hangi etkinlikleri yapabileceğine dair, öğretim programının verilerinden hareketle öğretmene rehber olabilmelidir.

Psikoloji Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim öğretim etkinliklerinin her branş için olduğu gibi psikoloji için de temel amacı öğrencinin belirli hedef davranışlara ulaşabilmesi, istendik davranışları kazanabilmesidir. Temelde öğrencinin süreç içerisinde neyi öğrenip neyi öğrenemediğini anlamak ve

öğrenemediği konular için farklı telafi yolları düşünebilmek amacıyla, ölçme değerlendirme çalışmaları yapılır. Yani psikoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme kavramları, öğretim programının amacına ulaşabilmesi için oldukça önemli iki kavramdır.

'Ölçme' kavramı daha çok gözleme dayanırken, 'değerlendirme' kavramı daha çok karar verme ve yargıda bulunmaya dayanır.

Ölçme konusunda dünya bilim tarihinde Galilei'nin ölçme manifestosu niteliğindeki meşhur 'Ölçülebilir olanı ölç, ölçülemeyeni de ölçülebilir hale getir' sözünün üzerine söz söylenmemiş olsa gerektir. Ölçülemeyen hiçbir şey bilimin konusu olamaz, ancak geçerli ve güvenilir ölçümlerden elde edilen verilere dayanan çalışmaların sonuçlarına güvenilebilir (Başol, 2012, s. 15).

Ölçme, insanların günlük hayatında önemli bir yer tutar. Hemen her zaman günlük işlerimize ilişkin birçok kararlar alırız. Bu kararların çoğu ölçme sonuçlarına dayanır. Yine birçok şeyin miktarı ya da sayısal büyüklüğü hakkında fikir sahibi olmak için ölçmeye, ölçme araçlarına ve onun standart birimlerine başvururuz. Bu açılardan bakıldığında, ölçme aslında bize hiç yabancı olmayan bir kavramdır (Kan, 2009, s. 2).

Ölçme, bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçmede ölçme konusu olan şey bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebilir. Cinsiyet, medeni hal, ağırlık kişiden kişiye, sıcaklı ise zamandan zamana ya da yerden yere değişebilir (Tekin, 2010, s. 31).

Ölçme bir gözlem türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölmenin diğer gözlem tekniklerine üstünlüğü daha kesin, daha objektif ve daha güvenilir olmasından kaynaklanmaktadır. Ölçme ile elde edilen veriler sayısal olarak ifade edilirler. Toplanan verilerin sayı cinsinden ifade edilmiş olması çözümlemeyi ve yorumlamayı kolaylaştırır. Yargılarda daha kesin ve açık olmayı sağlar (Yıldırım, 1983, s. 2).

Özgüven (2003, s. 47)'e göre değerlendirme, 'temel ögeleri' ve bir 'süreç' olarak, 'objektif ya da sübjektif kayaklardan elde edilen verileri belirli ölçütlere göre yorumlayarak yargıya varmak' tır.

Değerlendirme bir yargılama işlemidir. İki şeyin birbiriyle karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt (kriter) ile karşılaştırılması gerekir. Açıkça ifade edilmemiş olsa bile her değer yargısı, kesinlikle, bir ölçme sonucu ile bir ölçütün karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 2010, s. 39).

En geniş anlamıyla değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Atılgan, 2009, s. 350).

Gümüş (1976, s. 34)'e göre ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki şu şekildedir:

- Ölçme bir değişkenin miktarını gösterir. Değerlendirme ise, bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını gösteren hükümdür.

- Genel olarak ölçme objektiftir. Değerlendirme ise yargıya dayandığı ve ölçüte göre değiştiği için sübjektiftir.

- Kapsam bakımından değerlendirme daha geniştir, ölçmeyi içine alır.

- Ölçme daha çok gözleme, değerlendirme ise, karşılaştırma, yorum ve yargıya dayanır.

Başol (2012, s. 16)'a göre ölçme ve değerlendirmenin temel fonksiyonları şunlardır:

- Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin eğitim öğretimle hedeflenen kazanımlara ne derece sahip olduklarının ortaya konmasıdır.

- Öğretim programları kapsamında bilişsel öğrenmelerin yanı sıra konuya uygun tutum ve beceriler de ölçmeye konu olabilir.

- Ölçme ve değerlendirme olmaksızın bireylerin başarı veya başarısızlığını somut olarak ortaya koymak mümkün değildir.

- Ölçme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğretimle ilgili özel ihtiyaç ve tercihlerini ortaya çıkarmak mümkündür.

Gümüş (1976, s. 56-57-58-59) ve Başol (2012, s. 18)'e göre ölçme ve değerlendirmenin yararları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenci başarısı nesnel olarak ortaya konarak, potansiyelini ortaya çıkarma fırsatı yakalanır.

- Öğretim süreci sonunda öğrencinin emeği diploma, teşekkür ve takdir belgeleriyle ödüllendirilir.

- Öğrenci daha çok öğrenmeye ve çalışmaya motive olur.

- Öğrenciyi belli özelliklerine göre yetenek gruplarına ayırmak mümkün olur. Sayısal, Eşit Ağırlık, Sözel, Yabancı Dil gibi.

- Öğrencinin öğrenme ihtiyaç ve tercihleri ortaya konur.

- İlgi, bilgi ve becerilerini tanıyarak mesleki yönlendirme konusunda etkili rehberlik yapma imkanı doğar.

- Değerlendirmeler ışığında öğretim etkinlikleri zenginleştirilerek, yeni öğrenmelerin yolu açılır. Öğretimdeki eksiklikler belirlenerek tekrar planlama yapmak mümkün olur.

- Değerlendirme eğitimin tüm paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimi) kendini yenileme fırsatı sağlar.

Ölçme Araçlarının Özellikleri

Ölçme araçlarının özelliklerini genel olarak güvenirlik, geçerlik ve kullanışlılık olarak üç grupta toplayabiliriz.

Güvenirlik

Güvenirlik bir bakıma ölçme işleminin hatalardan arınmış olmasını ifade eder.

Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özellikle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir. Güvenilir bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında, gruptaki her bir kişi, bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı almalıdır (Tekin, 2010 , s. 55).

Güvenirlik herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur. Güvenirlik ölçme aracının tutarlılığıdır (Küçükahmet, 2008, s. 227).

Psikoloji öğretiminde yapılan ölçme değerlendirmelerde geçerliliği artırmaya yönelik her türlü faaliyet, aynı zamanda güvenirliğin de artmasını sağlayacaktır. Örneğin; çoktan seçmeli bir sınav yapıyorsak, işlenen konuların her biri ile ilgili belli sayıda soru sormak kapsam geçerliğini artıracağı için güvenirliği de doğal olarak artırmış olacaktır. Klasik bir sınav yapıyorsak, daha öznel bir değerlendirme yapacağımız için bu durumda güvenirlik biraz daha düşecektir. Ancak klasik sınavların güvenirliğinin çoktan seçmeli testlere göre düşük olması, klasik sınavların kullanılmaması gerektiğinin bir göstergesi olamaz. Bu husus üzerinde "Psikoloji Öğretiminde Kullanılabilecek Ölçme Teknikleri" bölümünde ayrıca detaylı olarak durulmuştur.

Psikoloji öğretiminde yaptığımız ölçme değerlendirmenin güvenirliğini artırmak için yazılı kağıtlarını birkaç kez okumamız yararlı olabilir. Ayrıca özellikle klasik sınavların ölçme değerlendirmesini yaparken, bütün kağıtlardaki "aynı" soruların ölçülerek ölçmeye devam edilmesi, güvenirliği artıracaktır.

Geçerlik

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir deyişle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir (Tekin, 2010, s. 42).

Bir ölçme aracının geçerli olabilmesi için onun sadece ölçmek için düzenlendiği özelliği, başka bir özellikle karıştırmadan ölçmesi gerekir. Bir testin geçerliliği, bir derece sorunudur. Ya hep ya da hiç sorunu değildir. Bir testin geçerliliğinin yüksek olması, o testin güvenirliğinin de bir dereceye kadar yüksek olduğunu gösterir. Ancak bir testin güvenirliğinin yüksek olması aynı testin geçerliğinin ne olabileceği hakkında tam bir bilgi vermez (Karaca, 2006, s. 214).

Bir ölçme aracının her uygulamada tamamen geçerli ya da geçersiz olması düşünülemez. Çünkü geçerlik bir derece sorunudur. Geçerlik, ne ölçülecek sorusu üzerine odaklanırken, güvenirlik ölçümün nasıl alındığına odaklanır. Ölçme aracı ölçtüğü içerik ile ilgililiği derecesinde geçerli, ölçme ve değerlendirme uygulamasının titizliği ve hatasızlığı oranında da güvenilirdir. Uygulama koşulları, objektif değerlendirme gibi faktörler güvenirliği

etkilemekteyken, dikkatli bir hazırlık ve uygulama ile güvenirlik derecesini artırmak mümkündür (Başol, 2012, s. 146-147).

Psikoloji öğretiminde yaptığımız ölçmenin amacına hizmet edebilirliği geçerliği artıran bir unsurdur. Bu bakımdan psikoloji sınavlarının, işlenen konuların hepsinden yeterli sayıda soru içeren (kapsam geçerliği) sınavlar olması gereklidir. Ayrıca ölçmeyi istediğimiz şey, 'öğrencinin kazanım'ı ne düzeyde kazanıp kazanamadığı' olduğu için, ölçmeyi istemediğimiz diğer unsurların ölçmeye karıştırılmaması gerekir. Örneğin, klasik bir sınavda, öğrencinin yazı güzelliğine dikkat etmemiz, kazanımın öğrenci tarafından ne düzeyde edinildiğini anlamaya hizmet etmeyeceği için, geçerliği düşüren bir faktör olacaktır.

Kullanışlılık

Kullanışlılık, ölçme aracının kullanılmasını gerektirecek durumlara ilişkin gereksinimleri tatmin edici bir şekilde yerine getirmesidir (Green ve Jorgensen, 1963; Akt; Kan, 2006, s. 70).

Kullanışlılık, bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Kullanışlı bir test kolay kullanılabilir; böyle bir testin kullanılması, emek, para, zaman v.b yönünden ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir. Kullanılması zor olan, ileri derecede uzmanlık gerektiren, emek, para, zaman v.b yönünden ağır sayılabilecek gerekleri olan bir test kullanışlı değildir. Kısacası elde edilecek sonuç için ödenebilecek bir pahada olan test kullanışlı bir testtir (Özçelik, 1989, s. 117).

Kullanışlılık geçerlik ve güvenirlik kadar önemli bir nitelik olmamakla birlikte, çoğu zaman ölçme aracı konusunda karar verilirken geçerlik ve güvenirliğinden daha fazla etkili olan bir faktördür. Sınav formunda kullanılan yazı puntosunun gereğinden büyük veya okunamayacak kadar küçük olması, soru kağıdında öğrencinin soruları çözmesi için yeterince boş alan olmaması, cevap anahtarının öğrencinin kaydırma yapmasına ortam sağlayacak şekilde hazırlanması kullanışlılık ilkesi dahilinde değerlendirilmeye alınması gereken hususlardır (Başol, 2012, s. 160).

Psikoloji öğretiminde ölçme yaparken, ölçme aracının kullanışlı olmasına mutlaka dikkat edilmesi gerekir. Ölçme araçları hazırlanırken puntoların büyüklüğü, soru sayısı, soruların çözülebilmesi için gerekli süre miktarı gibi unsurlar dikkate alınmalıdır.

Psikoloji Öğretiminde Bilişsel ve Duyuşsal Davranışların Ölçülmesi

Öğretim hedeflerinin, herkesçe aynı biçimde anlaşılmasına yarayacak açıklıkta ifade edilmesinde ve gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesinde yararlı olacağı düşüncesiyle, bazı eğitimciler eğitim hedeflerini sınıflama girişiminde bulunmuşlardır. Bu girişimler içinde Bloom ve arkadaşlarının çabası sonucunda ortaya çıkan eğitim hedeflerinin genel sınıflaması oldukça yaygın olarak kabul edilmektedir. Bloom ve arkadaşları, eğitim sonucu oluşabilecek davranışları üç ana alanda sınıflamışlardır. Bunlar Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan ve Psikomotor Alan'dır. Psikoloji öğretiminde Psikomotor alan genellikle söz konusu olmadığı için, Psikoloji öğretimi için Bilişsel ve Duyuşsal Alan'dan söz edilebilir (Tekin, 2010, s. 179-180).

Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi

Bilişsel Alan, üzerinde en çok çalışma yapılan alanlardandır. En fazla bilgi sahibi olduğumuz davranış alanı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, diğer alanlara göre bu alanla ilgili hedefler ve davranışları belirleme göreceli olarak diğer alanlara göre daha kolaydır. Aynı zamanda bu alanla ilgili davranışları ölçme veya ölçecek araçları geliştirme de daha kolaydır (Doğan, 2009, s. 86).

Bilişsel Alan basamaklarını Bloom ve arkadaşları ***Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme*** olarak sınıflandırmışlardır. Anderson, Krathwohl ve arkadaşlarının (2000) taksonomisinin sıralaması ise ***Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Yaratma*** şeklindedir (Başol, 2012, s. 26).

Bilgi Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Bilgi basamağındaki davranışsal hedefler; terimlerin, olguların, alışların, yönelimlerin, sınıflamaların, ölçütlerin, yöntemlerin, ilke ve genellemelerin, yapıların ve kuramların hatırlanması ve tanınmasını içermektedir. Bu basamakla ilgili davranışların ölçülmesine yönelik test durumlarının öğrencinin söz konusu davranışsal hedeflerle ilgili yeterliliklerini hiçbir yorum katmadan hatırlayabilmesi ya da görünce tanıyabilmesini gerektirecek nitelikte olması gerekir (Can, 1998, s. 166). Bu doğrultuda şu şekilde sorular sorulabilir:

1- Psikoloji nedir? Tanımlayınız.

2- Psikolojinin alt dallarını maddeler halinde sıralayınız.

3- Gelişim dönemlerini sekiz aşamada inceleyen ve gelişimdeki en önemli faktörün sosyal çevre olduğunu iddia eden psikolog aşağıdakilerden hangisidir?

a) Erikson b) Freud c) Kohlberg d) Maslow e) Rogers

Kavrama Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Öğrencilerin bilgiyi anlamadan ezberlemesi eğitimin istediği temel davranış biçimi değildir. Ancak bilgi anlamlı olarak öğrenildiğinde yani kavrandığında istenilir davranışa yaklaşmaya başlarız. Bu basamakta öğrencilerden konuyu veya olayı açıklayabilmeleri, bilgiyi kendilerine özgü biçimde ifade etmeleri, kavramların birbirinden farkını anlayabilmeleri beklenmektedir (Doğan, 2009, s. 86). Bu doğrultuda şöyle sorular sorulabilir:

1- Duyum ve algı kavramlarını örneklendirerek açıklayınız.

2- Kohlberg'in ahlak kuramındaki "geleneksel ahlak" düzeyini örnekler vererek yorumlayınız.

Uygulama Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Uygulama basamağında, öğrencinin Bilgi ve Kavrama basamağından öğrendiği bilgileri yeni bir duruma uygulaması, verilenleri kullanarak bir problem çözmesi istenir ve öğrenciye '…bulunuz…,yapınız…nasıl yapılır…' gibi sorular yöneltilebilir (Başol, 2012, s. 27). Bu doğrultuda öğrenciye şöyle sorular sorulabilir:

1- Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı ile Erikson'un psikososyal gelişim kuramı arasındaki farkları örneklendirerek açıklayınız.

2- Bellek türlerini ve arasındaki farkları tablolaştırarak açıklayınız.

Analiz (Çözümleme) Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Analiz basamağında bir bütünün ögeleri, bu ögeler arasındaki ilişkiler ve bütünün oluşturulma yollarını belirlemede kullanılan zihinsel beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu aşamada bütünden parçalara gidilir. Bir bütünün çözümlenmesi denilince sadece içeriğin çözümlenmesi anlaşılmamalıdır. Çözümleme basamağındaki davranışlar, bütünün hem içerik yönünden hem de biçimsel yönden çözümlenmesini gerektiren davranışlardır. Öğrenciye analiz

düzeyinde ‘nedenlerini bulunuz, sonuçları neler olabilir?’ gibi sorular yöneltilebilir (Doğan, 2009, s. 92). Bu doğrultuda öğrencilere şu soru yöneltilebilir:

1- Freud’un gelişim kuramındaki dönemlerdeki saplantıların, insan davranışları üzerinde nasıl etkileri olabileceğini, yaşlara göre karşılaştırarak açıklayınız.

Sentez Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Sentez, ögeleri, belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir; fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur. Bu niteliklerden dolayı sentez bir bakıma bilimsel, felsefi, sanatsal yöntemlerle yaratma işidir. Öğrencilere ‘…verilenleri kullanarak oluşturunuz, bir proje geliştiriniz…’gibi sorular yöneltilebilir (Sönmez, 2007, s. 81). Bu doğrultuda öğrencilere şu soru yöneltilebilir:

1- Günümüzde medyanın bireyin psikolojisi ve davranışları üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılabilmesi için bireye düşen görevler neler olmalıdır? Açıklayınız.

Değerlendirme Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: **“**Değerlendirme, belli bir maksat için belli ölçütler yardımıyla bir şeyin değerini bilinçlice yargılamayı içerir. Bu basamakta fikirler, eserler, yöntemler, çözüm yolları, materyal v.s hakkında yargılar verilir” (Tekin, 2010, s. 204).

Öğrencilere değerlendirme düzeyinde yöneltilen sorular ‘iç kriterlere göre ya da dış kriterlere göre değerlendiriniz’ şeklindeki sorulardır (Başol, 2012, s. 28). Bu doğrultuda psikoloji öğretiminde öğrencilere şu soru yöneltilebilir:

1- İnsanlararası iletişimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışınız.

Duyuşsal Alan Davranışlarının Ölçülmesi

“Duyuş”un geniş ölçüde kabul edilen bir tanımı yok ise de, genel olarak, duygular ve coşkularla ilgili olduğu düşünülür. Duyuş, akıl ve mantığın zıddı olarak anlaşılmaktadır. Biliş veya mantık zihinle ilgili olarak düşünülürken, duyuş’un kalple ilgili olduğu düşünülür. Ama, bu ayrım geleneksel bir ayrımdır. Günümüzde, onu mantık dışındaki, insan doğasının zihinsel yönleri olarak düşünmek daha yerinde olur. Şüphesiz duyuş ve

biliş, psikolojik araştırmalarda gösterildiği gibi, eş zamanlı olarak meydana gelir. Hemen hemen her insan davranışı hem biliş, hem de duyuş içerir. Kısaca duygu ve coşkularla ilgili zihinsel özellikler olarak tanımlanabilir (Bacanlı, 2006, s. 7).

Duyuşsal alandaki öğrenmeler, kişi açısından son derece önemlidir. Duyuşsal öğrenmeler, öğrenmede, kendi başlarına bir öğretim hedefi olmaları yanında, özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılır (Tekin, 2010, s. 209).

Duyuşsal alan, öğrenilmiş duygularla ilgili olan davranışları içerir. Motivasyon, değer verme, memnuniyet, tutum, üzüntü, heyecan ve kaygı gibi duygular duyuşsal alana aittir. Nezaket göstermek, yer vermek, özür dilemek, müsaade istemek, görgü kurallarına uymak, sıra beklemek duyuşsal alan öğrenmeleri örneklerindendir. Duyuşsal alan davranışlarının geliştirilmesi *ağaç yaşken eğilir* sözü dikkate alınarak, erken yaşlarda ele alınmalıdır. Ayrıca duyuşsal alan davranışı geliştirmede model alma ve istikrarlı olma çok önemlidir (Başol, 2012, s. 86).

Bireyin önemli betimleyicileri olmasına rağmen, duyuşsal alandaki davranışların üzerinde fazla durulmadığı da gözlenmektedir. Duyuşsal alanla ilgili davranışların birçoğu, bilişsel alandaki davranışların çoğunda olduğu gibi doğrudan gözlenemez. Bu davranışlar, göstergelerinden faydalanılarak dolaylı yollarla ölçülmektedir. Ancak duyuşsal alandaki davranış göstergelerinin davranışları temsil etme gücü bilişsel alandakilere göre biraz daha zayıftır. Duyuşsal alandaki davranışların oluşma ve gelişme süreci iyi bilinmediğinden, bu alanlardaki davranışların okullarda öğrencilere kazandırılması ile ilgili neler yapılabileceği de kolay belirlenememektedir (Doğan, 2009, s. 97).

Bloom, Krathwoll ve Masia tarafından (1973) duyuşsal alan basamakları hiyerarşik olarak ***Alma, Tepkide Bulunma, Değer Verme, Örgütleme ve Kişilik Haline Getirme*** olarak sınıflandırılmıştır (Başol, 2012, s. 86).

Alma Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Bu kategorideki davranışlar, öğrencinin, belli olaylar ya da uyaranlara dikkat etme isteği ile ilgilidir. Bu alandaki öğrenme ürünleri, bir şeyin varlığının farkında olmadan başlayarak, kontrollü-seçici dikkate dek uzanır. Alma, duyuşsal alandaki öğrenme ürünlerinin en alt kategorisidir (Tekin, 2010, s. 211).

Farkında olma, almaya açık olma, kontrollü ve seçici dikkat gösterme (Verilen seçenekler arasından birini seçme), Alma düzeyindeki davranışların alt kategorileri olarak

nitelendirilebilir (Doğan, 2009, s. 98). Bu doğrultuda psikoloji öğretiminde bu davranışları ölçmek için şu soru yöneltilebilir:

1- Gelişim psikolojisinde işlediğimiz psikologlardan en çok dikkatinizi çeken hangisidir? Sebepleriyle açıklayınız.

Tepkide Bulunma Düeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Burada öğrenci olayın farkındadır ve bu olay hakkında kendi düşüncelerini ve değer yargısını kullanarak karşılık vermektedir. Bu yetenek öğrencinin çalışmalara katılımı ile ilgilidir (İşman ve Eskicumalı, 2003, s. 255). Bu doğrultuda psikoloji öğretiminde bu davranışları ölçmek için şu soru sorulabilir:

1- Ruh sağlığını korumanın gerekliliklerini bilmenin günlük hayatta insana katkıları nelerdir? Tartışınız.

Değer Verme Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Değer verme, bir inanç ya da tutum geliştirmenin başlamasıdır. Değerlere bütüncül bir gözle bakılmaktadır. Bu aşamada öğrenciler derse, öğretmene, konuya v.b değer verir ve değer verdiği şeye karşı bağlılık gösterir. Değer verme davranışları kararlı ve tutarlı olur. Bir değeri kabullenme, taraf olma, bir değeri yeğleme, bir değere adanma, değer verme düzeyindeki davranışların alt kategorileri olarak düşünülebilir. (Doğan, 2006, s. 99). Bu doğrultuda psikoloji öğretiminde bu davranışları ölçmek için öğrencilere şu soru yöneltilebilir:

1- Size göre öğrenme kuramları içerisinden klasik koşullanma mı yoksa edimsel koşullanma mı daha önemlidir?

a) Her ikisi de önemlidir

b) Klasik Koşullanma daha önemlidir

c) Edimsel Koşullanma daha önemlidir

d) Her ikisi de önemsizdir

Örgütleme Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: Tekin (2010, s. 213) ve Doğan (2009, s. 99)'a göre, örgütleme (bütünleştirme), iç tutarlılığı olan bir değerler sistemi geliştirme ile ilgilidir. Aralarındaki ilişkilerin belirlenerek, farklı değerlerin bir sistem oluşturacak

biçimde örgütlenmesi söz konusudur. Bu düzeyde vurgu farklı değerleri kıyaslama, onları birbirleriyle ilişkilendirme ve bütünleştirmedir. Kuşkusuz böyle bir değer sistemi, yeni değerlerle birleşmeye açık olarak aşama aşama gerçekleşir. Bu doğrultuda psikoloji öğretiminde bu davranışları ölçmek için öğrencilere şu soru yöneltilebilir:

1- Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı ile kendi ahlak anlayışınızı karşılaştırmalı olarak değerlendiriniz.

Kişilik Haline Getirme Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi: 'Bir Değerler Bütünüyle Nitelenmişliği' ifade eder. İnanç ve ideallerin dünya görüşüne dönüşme aşamasıdır. Birey oluşturmuş olduğu dünya görüşüne, değerler sistemine bağlı olarak yaşamını sürdürür. Kabul ettiği, özümsediği veya geliştirdiği değerler sistemiyle uyumlu davranışlar sergiler (Doğan, 2009, s. 100).

Kişinin belli durumlar ya da nesneler karşısında, sürekli ve tutarlı olarak, belli bir biçimde tepki göstermesi olarak tanımlayabileceğimiz '*Genelleşmiş örüntü'* ve önceden belli nesnelere bağlanan özgül değerler, duygular artık iyice genelleşerek kişi için bir davranış ilkesi haline gelmesi olarak tanımlanabilecek 'nitelenme' kavramları, Kişilik Haline Getirme düzeyindeki davranışların iki alt kategorisi olarak değerlendirilebilir (Tekin, 2010, s. 214). Bu doğrultuda psikoloji öğretiminde bu davranışları ölçmek için öğrencilere şu soru yöneltilebilir:

1- Günlük hayatınızda ego savunma mekanizmalarını ne sıklıkla kullandığınızı sebepleriyle birlikte sorgulayıp açıklayınız.

Psikoloji Öğretiminde Kullanılabilecek Ölçme Teknikleri

Psikoloji öğretiminde kullanılabilecek en temel ölçme değerlendirme teknikleri, sözlü sınav, kompozisyon tipi sınav, doğru yanlı sınavları, kısa cevaplı test, eşleştirmeli test, çoktan seçmeli test ve ödevler şeklinde ele alınabilir.

Sözlü Sınav Tekniği

Sözlü sınavlar, öğretmenlerin çok eskiden beri kullanageldiği bir sınav türüdür. Yazılı yoklamaların ve özellikle objektif testlerin kullanılmaya başlanmasıyla, bir ölçme tekniği olarak eski önemini yitirdiği söylenebilir. Bununla birlikte sözlü yoklamalar, bir öğretim tekniği olarak öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği gibi özellikle performansın vurgulandığı alanlardaki öğrenci başarısının ölçülmesinde bir ölçme aracı olarak da etkili bir şekilde kullanılabilir (Tekin, 2010, s. 121).

Sözlü sınavlar belki de bilinen en eski sınav türüdür. Genellikle yanıtlayıcıların yanıtlarını düşünüp organize ederek, sözlü olarak sunduğu; soruların ise sözlü, yazılı veya sözlü karışık olarak sorulduğu sınav türleridir (Doğan, 2009, s. 10).

Yılmaz (1998, s. 90-91)'e göre sözlü sınavların uygulanmasında ve puanlanmasında dikkat edilecek noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- Sözlü yoklamaları küçümsemeden, tıpkı diğer sınavlarda olduğu gibi işe bir sınav planı hazırlayarak başlanmalıdır.

- Sorular mutlaka sınavdan önce hazırlanmalıdır. Soru hazırlamadan, sınav esnasında aklınıza gelen soruları öğrencilere yönelterek sınav yapılmamalıdır.

- Sorular hazırlanırken aynı zamanda puanlama anahtarı da hazırlanmalıdır.

- Sözlü sınava başlamadan önce sınavla ilgili önemli noktalar öğrenciye duyurulmalıdır.

- Öğrencinin dış görünüşü, üslubu, ya da diğer ölçülmesi amaçlanmayan etkiler öğrencinin puanına yansıtılmamalıdır.

- Uzun cevap gerektiren sorulara fazla yer vermeden daha fazla sayıda kısa cevaplı sorular sorulmalıdır.

- Soru öğrenciye yöneltildikten sonra yeteri kadar düşünebilmesi için fırsat verilmelidir.

Başol (2012, s. 51-52) ve Yılmaz (1998, s. 89-90)'a göre sözlü sınavların özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Bazı derslerin hedefleri arasında sözlü anlatım yeteneği, bir topluluk karşısında sıkılmadan konuşabilme yeteneği gibi davranışlar vardır. Daha çok sözlü performansın vurgulandığı böylesi davranışların, sözlü yoklamaların dışında başka bir teknikle ölçülme imkanı yoktur.

- Her öğrenciye ayrı ayrı zaman ayrılması gerektiği için gerçekleştirilmesi oldukça uzun süren bir uygulamadır.

- Her öğrenciye farklı sorular sorulması gerekmektedir. Bu durum da bazı öğrencilere kolay bazı öğrencilere zor soru sorulabilmesi ihtimalini gündeme getirmektedir.

- Vakit sınırlılığından dolayı, sorular üzerinde öğrencilerin yeterince düşünebilmesine fırsat tanınamaması durumunda sınavın geçerliği düşecektir.

- Sözlü yoklamalar öğrencinin cevabı düşünme, tasarlama ve değiştirebilme özgürlüğünü de sınırlar.

- Konuşma, yazma eylemine göre daha az vakit alacağı için öğrencinin düşündüklerini daha fazla derinleştirerek ifade etmesi imkanı da vardır.

- Sözlü sınav sırasında sınav olmayan diğer öğrenciler büyük ölçüde denetimsiz kalabilir.

- Puanlama objektifliği en düşük olan tekniktir.

Yazılı Yoklama Tipi Sınav Tekniği

Yazılı sınavlar yanıtlayıcının sorulan soruların yanıtlarını düşünüp hatırlayarak ve hatırladığı yanıtı organize edip yazılı olarak sunduğu sınav türüdür. Kolay hazırlanmasından dolayı öğretmenler tarafından çok kullanılır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en alışık olduğu sınav türüdür. İlköğretimden başlayarak öğretimin her kademesinde kullanılmaktadır. Nesnel sınav türlerinin hazırlanmasındaki güçlükler ve uzmanlaşma gerekliliği yazılı yoklamaların sık kullanılmasının diğer bir sebebidir (Doğan, 2009, s. 146).

Yazılı yoklamaların kullanılmasının gerektiği durumlarda, elde edilecek puanların geçerlik ve güvenirliğini artırıcı nitelikteki bazı kurallara uyularak kullanılması istenir. Bu ise, en azından, yazılı yoklamaların özelliklerinin, zayıf ve üstün yanlarının, yazılı yoklamaların geliştirilmesinde, kullanılmasında ve puanlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktaların bilinmesini gerektirir (Tekin, 2010, s. 109).

Yılmaz (1998, s. 77)'a göre yazılı yoklamaların hazırlanması ve uygulanmasında dikkat edilecek hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- İşe mutlaka bir sınav planı hazırlayarak başlanmalıdır.

- Cevabı kesinlikle sınırlandırılmamış sorular yerine, cevabı sınırlandırılmış sorular tercih edilmelidir.

- Soru kağıdının başına sınavla ilgili, her sorunun kaç puan olduğuyla ilgili açıklama yazılmalıdır.

- Soruların öğrencilerin seviyesine uygun ve ayırt edici nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

- Mümkün mertebe tercihli soru sisteminden uzak durularak bütün soruları bütün öğrencilerin cevaplandırması gereken bir sistem kullanılmalıdır.

- Sınav ortamında öğrenciye soruları yazdırmaktansa, daha önceden hazırlanıp çoğaltılıp dağıtılması daha sağlıklı olacaktır.

- Mümkün mertebe açık kaynak temelli sınav yapmayınız.

Başol (2012, s. 34) ve Tekin (2010, s. 110-111)'e göre yazılı yoklamaların özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Hazırlanması kolaydır

- Öğrenci cevaplama özgürlüğüne sahiptir.

- Öğretmenin yorum sorabilme, öğrencinin ise yorum katabilme özgürlüğü vardır

- Detaylı açıklama gerektiren konularda soru sorulabilir

- Yazılı yoklamalarla, öğrencini konuyu hangi derinlikte kavradığı daha rahat ortaya çıkarılabilir. Bunu sağlayan temel şey ise yazılı yoklamaların üst düzey öğrenmeleri (değerlendirme, sentez) ölçebilmesidir.

- Şans başarısı faktörünün olmaması yazılı yoklamaların geçerliğini artırır.

- Yazılı yoklamaları değerlendirmek zaman alıcı bir işlemdir.

- Değerlendirme sübjektifliğe oldukça açıktır (yazı güzelliği, dil ve anlatımın düzgünlüğü, sayfa düzeni v.s.)

- Puanlama güvenirliği düşüktür.

- Soru sayısının sınırlılığından dolayı kapsam geçerliliği düşüktür.

Doğru Yanlış Testi Tekniği

Doğru yanlış biçimindeki testler genel olarak doğru yanlış ya da evet hayır biçiminde yanıtlanabilen testlerdir. Bu nedenle doğru yanlış testleri iki kategorili olarak sınıflanabilen testlerdir. Başka bir ifade ile maddenin olası iki yanıtı bulunmaktadır. Bu özelliği nedeni ile doğru yanlış maddeleri iki kategorili seçmeli test maddeleri olarak tanımlanabilir (Atılgan, 2009, s. 204).

Tekin (2010, s. 138-139) ve Başol (2012, s. 45)'a göre doğru yanlış testlerinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Doğru yanlış maddeleri çoktan seçmeli testler gibi objektif puanlanabilir.

- Şans başarısı oldukça yüksektir (%50)

- Şans başarısını artırmak için düzeltme formülü kullanılmalıdır. Yani bir yanlış soru bir doğruyu götürmelidir.

- D-Y soru formatı kesinlikle doğru ve kesinlikle yanlış önermeler için kullanılmalıdır. Aksi takdirde yanıltıcı olabilir ve yanlış öğrenmelere sebep olabilir.

- Anlatım becerisi, yazı güzelliği ve sayfa düzeni gibi unsurlar puanlamaya yansımayacağından oldukça objektif bir değerlendirme yapılabilir.

Başol (2012, s. 45-46)'ya göre doğru-yanlış maddesi yazarken dikkat edilmesi gereken unsurlar şu şekilde özetlenebilir:

- Testteki doğru yanlış madde sayıları birbirine eşit ya da yakın olmalıdır.

- İfadeler basit, sade ve anlaşılır olmalıdır.

- Önermeler kesinlik taşımalıdır.

- Olumsuz ifadeler dikkatli kullanılmalı, özellikle çifte olumsuz önermeler kullanılmamalıdır.

- Her madde ile yalnızca bir önermenin doğruluğu ya da yanlışlığı ölçülmelidir.

- Virgülle birleştirilmiş önermeler kullanılmamalıdır.

- Kafa karıştırıcı önermelerden kaçınılmalıdır.

Kısa Cevap Gerektiren Test Tekniği

Kısa cevaplı testler, öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşur. Kısa cevaplı maddeler, cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan maddeler grubunda yer alır. Bu madde türü, sözü edilen özelliğiyle yazılı yoklama tipi sınavlar yakın düşer. Öte yandan kısa cevap maddeleri, öğrencinin aklının estiği cevabı yazmasına izin vermeyecek kertede oldukça iyi yapılanmıştır. Bundan ötürü, bu maddeleri cevaplandıran bir cevaplayıcının yazacağı cevaplar çok kısadır; istenen cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlanmasını, tam olamasa da oldukça nesnel yapar. Kısa cevaplı testler, bu yönüyle de objektif testler grubunda düşünülebilir. Hatta belki denilebilir ki, kısa cevap maddesi, cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan tek objektif madde tipidir (Tekin, 2009, s. 125).

Doğan (2009, s. 192-193) ve Tekindal (2002, s. 70)'e göre kısa cevaplı testlerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Kısa yanıtlı test sorularına verilecek yanıtlar az zaman alacağından derste işlenen tüm konu alanlarından yeterli sayıda soru sorulabilir.

- Puanlama objektif bir şekilde yapılabilir.

- Her eğitim seviyesine uygun düşer.

- Kısa cevaplı sınavların değerlendirme işlemi, yazılı yoklamalara göre daha kolaydır.

- Öğrencilerin düşüncelerini yoğun bir şekilde aktarma imkanları yoktur.

Eşleştirmeli Test Tekniği

Eşleştirme maddeleri, iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Bu tür maddelerde eşleştirilmesi beklenen bilgi ögeleri arasında şunlar yer alabilir: Terimlerle onların tanımları, sembollerle onların adları, ilkelerle onların uygulanabileceği durumlar, yazarlarla onların eserleri, tarihi olaylarla onların geçtiği tarihler, problemlerle onların çözümleri, buluşlarla onları bulanların adları v.s (Tekin, 2010, s. 131).

Bu tip test maddelerinde uzun cümleler soru kısa cümleler ise cevap olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak yönerge ile bir şıkkın birden fala soru ile eşleştirilip eşleştirilemeyeceği mutlaka belirtilmelidir. Aynı zamanda soru ve cevap sayısı eşit olmamalıdır (Dombaycı, 2002, s. 148).

Başol (2012, s. 47)'a göre eşleştirme maddesi yazarken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Eşleştirme maddelerinin yönergeleri cevaplayıcının ne yapacağını anlayacağı açıklıkta olmalıdır.

- Eşleştirme grubundaki öncül ve seçenekler konu birliği bakımından homojen olmalı,; birden çok şeyin bilgisi yoklanmamalıdır.

- Sayıca çoklukları düşünülürse eşleştirme maddelerinin ifadelerinin kısa olmasının gerekliliği anlaşılır.

- İfadelerden daha uzun olanlar öncül olarak kullanılmalıdır.

- Cevap için ayrılan kutucukların öncüllerin başında olması puanlamayı kolaylaştırır.

- Seçenekler kelimeyse alfabetik, sayıysa büyüklük sırasında verilmelidir.

- Eşleştirme maddelerinde seçenek sayısı öncül sayısından fazla olmalıdır.

Tekin (2010, s. 134-135) ve Başol (2012, s. 47)'a göre eşleştirmeli testlerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Eşleştirme maddeleri, seçenek sayısının beşten çok olduğu durumlar için kullanılır.

- Üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesi açısından çok uygun değildir.

- Eşleştirme maddesi yönerge, öncüller ve seçeneklerden oluşur.

- Öncüller sayfanın solunda, seçenekler ise sağında yer alır.

- Eşleştirme maddeleriyle çok sayıda kazanımı bir maddeyle yoklamak mümkündür.

Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir. Çoktan seçmeli bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cavaplardan

oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi ya da bir eksik cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara madde şıkları ya da seçenekler adı verilir. Madde kökünde verilen bilgilere göre, seçeneklerden biri, maddenin doğru ya da en doğru cevabıdır; diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da çeldiriciler adını alır (Tekin, 2010, s. 147).

Doğan (2009, s. 235) ve Yılmaz (1998, s. 93)'a göre çoktan seçmeli testlerin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Çoktan seçmeli testleri diğer ölçme araçlarından ayıran en temel farklardan birisi doğru yanıtın maddenin içinde verilmesidir. Diğer sınav türlerinin çoğunda bu durum söz konusu değildir. Çoktan seçmeli testler bu özelliğinden dolayı eleştirilebilir. Çünkü yanıtı bilmeyenlerin veya madde ile ölçülen davranışa yeterince sahip olmayanların doğru yanıtı görünce hatırlamaları kolaylaşmaktadır. Bu nedenle ileri düzeydeki karmaşık davranışları ölçmede yetersiz kaldığını, bilgi düzeyindeki hatırlama davranışlarını ölçtüğü ileri sürülebilir.

- Aynı kelimeyi yazmaya harcanan süre, okumak için harcanan süreden daha fazladır. Çoktan seçmeli testlerde sınav süresinin çok büyük bir kısmı maddeyi okuma, doğru yanıtı bulma ve işaretlemeye ayrılır. Yazmaya ayrılan süre çok az olduğundan çoktan seçmeli testlerde çok sayıda madde kullanılabilir. Bu nedenle çoktan seçmeli testlerde kapsam geçerliği ve güvenirlik artar.

- Çoktan seçmeli testlerde yazma işlemi yok denecek kadar az olduğundan ölçme sonuçlarına yazı güzelliği, kompozisyon yeteneği gibi değişkenler karışmamaktadır. Bu nedenle ölçülmek istenen değişkenler başka değişkenler işe karışmadan ölçülebilmektedir. Bu durum da geçerliği yükseltmektedir.

- Çoktan seçmeli testleri puanlarken, yanıt anahtarına sahip olan herhangi bir kişinin doğru puanlama yapabilmesi için, alan uzmanı olmasına gerek yoktur. Bu nedenle, çoktan seçmeli testleri puanlama objektif ve kolaydır.

- Çoktan seçmeli testlerin zayıf yönlerinden birisi şans başarısının olmasıdır. Bu zayıf yönün, geçerliği, olumsuz anlamdan mümkün olduğunca az etkilemesi için düzeltme formülü kullanılır. Yani belli sayıdaki yanlış cevaplar, doğruları götürecektir.

- Çoktan seçmeli test sorularının hazırlanması zor, değerlendirilmesi kolaydır. Ayrıca, değerlendirme işleminin kolay ve objektif olmasından dolayı, çok fazla insanın aynı anda ölçülmek istendiği sınavlarda genellikle çoktan seçmeli test kullanılmaktadır.

- Çoktan seçmeli testlerde çok sayıda madde formu kullanmak olanaklıdır. Bu nedenle basitten karmaşığa çok çeşitli bilgiler, beceriler ve yetenekler ölçülebilir.

Ödev ve Projeler

Öğrenciye, ders ile ilgili bazı konuları daha iyi pekiştirebilmesi maksadıyla bazı görevlerin verilmesi durumundaki bu 'görev'ler, ödev ve projeler olarak nitelendirilebilir.

Bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapılması amacıyla verilen soru veya sorular ödev veya projeler olarak adlandırılmaktadır. Ödev ve proje kavramları ortak ve farklı olan bazı yönleri olsa da genellikle eş anlamda kullanılabilmektedir (Kan, 2009, s. 270).

Ödev ve projelerdeki başarı, öğrenci başarısının önemli bir yönünü yansıtır. Onun için, ödev ve projelerde hedef alınan davranışların ölçülüp değerlendirilmesi istenir. Ödevlerle ölçülen başarının, dışarıda cevaplandırılan sınavlarda olduğu gibi, sınav heyecanından arınmmış ve gerçeğe daha yakın bir davranış ölçüsü olacağı görüşü de savunulur (Turgut, 1983, s. 179-180).

Kan (2009, s. 271)'e göre ödev vermeyi gerektiren bazı nedenler şunlardır:

- Öğrenciler, veliler ve toplumun beklentisi ödev verilmesi yönündedir. Örneğin çeşitli anketler toplumun daha fazla ödevi desteklediğini, öğrencilerin gerekliliğine inandığını ve bütün öğretmenlerin yüzde 95'inin ödev yanlısı olduğunu göstermiştir. Ancak son dönemde ülkemizde, özellikle ilkokullara yönelik bazı performans görevlerinin öğretmenler tarafından öğrenci seviyesinin daha üstünde verilmesi, bu ödevleri ailenin yapmasına sebebiyet verdiği için, bu oranlar şu anda değişiklik gösterebilir.

- Öğrencilere öz disiplin, bağımsız düşünme ve sorumluluk duygusunu öğretir.

- Ödev, öğrencilerin kendilerine özgü ilgi alanlarını keşfetmelerini ve kendi beceri düzeylerinde çalışmalarını sağlar.

- Çocuklara, okul dışında da öğrenmenin mümkün olabileceğini öğretir.

- Ödev, velileri okula ve çocuklara karşı ilgili olmaya ve sürece katılmaya teşvik eder.

Kan (2009, s. 271) ve Bilen (1999, s. 240)'e göre ödev ve projelerin olumlu ve olumsuz yönleri şu şekilde özetlenebilir:

- Ödev ve projeler sınıf içi etkinliklere ilgi uyandırır.

- Öğrencileri araştırma inceleme yapmaya teşvik eder.

- Yenilikleri izleyip özümsemeye yardım eder.

- İşbirliği yapma becerisi kazandırır.

- Öğrencinin güven duygusunun gelişmesine yardım eder.

- Sözel ve yazılı ifade gücünü geliştirir.

- Planlama, uygulama ve senteze ulaşma etkinliklerinde öğrenciye sorumluluk kazandırır.

- Bilimsel yöntemi ve buna bağlı olarak problem çözme gücünü geliştirir.

- Sınıfta işlenmeyen konular yerine, işlenen konuların daha iyi kavranması için işlenen konularla ilgili ödev ve projeler vermek öğrenci için daha faydalıdır.

- İyi planlanmazsa boş etkinlik olmaktan öteye gidemez.

- Anlaşılır bir dille verilmeyen ödev ve projeler kargaşaya ve umutsuzluğa sebebiyet verebilir.

Psikoloji Öğretiminde Kullanılabilecek Alternatif Ölçme Teknikleri

Durum belirleme, süreç devam ederken not vermekten ziyade bireylerin öğrenmeleri hakkında var olan durumu göstermektedir. Bireylerin öğrenme güçlüklerini zamanında saptayıp erken önlem alabilmek bakımından süreç değerlendirme oldukça önemlidir. Bunu da geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ziyade alternatif değerlendirme teknikleri yani öğrenci merkezli değerlendirme teknikleri sağlamaktadır (Sayın, 2011, s. 300).

Başol (2012, s. 59)'a göre geleneksel değerlendirme yaklaşımları ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının farkları şu şekilde özetlenebilir:

- Geleneksel değerlendirme yaklaşımları sonuç değerlendirmeye (Sümmatif) dayalıyken, alternatif değerlendirme yaklaşımları süreç değerlendirmeye (Formatif) dayalıdır.

- Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasına göre daha kolaydır.

- Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarında daha çok bilişsel alanın bilgi kavrama uygulama basamağına dayalı veriler elde edilebilirken; alternatif ölçme değerlendirme

yaklaşımlarında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanın tüm basamaklarına yönelik veriler elde edilebilir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Proje veya performans görevi gibi bir çalışmaya ait öğrenci performansını önceden belirleniş ölçütlere göre olumludan olumsuza doğru bir dereceleme ile değerlendiren puanlama anahtarına *dereceli puanlama anahtarı* denir. Dereceli puanlama anahtarı ilk olarak 1970'lerde yazılı sınavların değerlendirilmesinde uygulamaya konmuştur. Dereceli puanlama anahtarları çok boyutlu dereceli kriterlerden yola çıkarak öğrenci performansına bütüncül bir puan vermek amacıyla kullanılır. Dereceli puanlama anahtarları sayesinde öğrenci nereden ne kadar puan kaybettiğini görebilme fırsatını da elde etmiş olur (Başol, 2012, s. 64).

Araştırma raporunun değerlendirilmesinde kullanılabilecek dereceli puanlama anahtarı örneği Tablo 3'te sunulmaktadır. Form, sınıfın koşulları, öğrenci düzeyi, etkinlik içeriği, dersin işlenişi, öğretmenin beklentileri göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılabilir (MEB, 2009, s. 48-49).

- Öğrencinin sergilediği/gösterdiği performanstaki eksikleri ve düzeltmesi gereken davranış konusunda bilgi verir.

- Öğrencilerin çalışmalarının üst düzey bilişsel (zihinsel) beceriyi yansıtma düzeyi konusunda karar vermemize yardımcı olur.

- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede kullandıkları süreyi kısaltır.

- Öğrencisinin çalışmasını değerlendirirken öğretmenin daha nesnel olmasını sağlar.

- Öğrencilere bir göreve ilişkin performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.

2009 yılı Psikoloji dersi öğretim programında dereceli puanlama anahtarı aşağıdaki davranışları değerlendirmede kullanılmıştır (MEB, 2009, s. 49).

- Sunu becerileri

- Konuyu kavrama

- Akılcı yorumlar yapma

- Fikirleri ve görüşleri etkili şekilde ifade etme

- Diğer öğrencilerin görüş ve fikirlerini dinleme

- Grup üyeleri ile işbirliği yapma

- Etkinliğe katılma konusunda istekli davranma

- Tartışma sırasında düşünceleri açık ve net bir şekilde ifade etme.

Tablo 3**.** Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	**Puan**
Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapmadı.	4
Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmişti fakat bunlar yeterli değildi. Yazılı açıklamalar yeterliydi.	3
Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler desteklenmişti fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.	2
Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler vardı.	1

(MEB, 2009, s. 49).

Kontrol Listesi

Kontrol listeleri, performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir. Böyle bir aracın geliştirilmesi, ölçme konusu olan işin ya da performansın bütün kritik yanlarının tanınmasını gerektirir. Bu gereğin karşılanması ise, işin yapılması sırasında göz önünde bulundurulacak hususların ve çalışma sonunda ortaya çıkan üründe bulunması istenen özelliklerin belirlenmiş olmasına bağlıdır. Bunun için de, daha temelde, söz konusu işin analiz edilmesi gerekir (Tekin, 2010, s. 227).

Kontrol listelerini oluşturmadan önce neyin kontrol edilmek istendiğine ve neyin gözlemleneceğine karar verilir. Tüm öğrencilerin aynı anda gözlenmesi mümkün değildir (MEB, 2009, s. 50).

Psikoloji Dersi Öğretim Programındaki kontrol listeleriyle öğrencilerin aşağıdaki davranışları ölçülmeye çalışılmıştır (MEB, 2009, s. 50).

- Etkinliklere aktif bir şekilde katılma durumu
- Çalışma kağıtlarının doğru bir şekilde doldurulma durumu
- Grup çalışması yaptırılmış ise öğrencilerin grupla iş birliği yapma durumu
- Öğrencinin sunum becerisine ilişkin performans

Gözlem

Öğretmenin öğrencisi hakkında durum değerlendirme yapabilmesi için ciddi anlamda gözlem yapması gerekir. Gözlemler yoluyla bireyin yüz ifadesi, vücut dili ve ses tonu gibi özellikler bireyin düşüncelerini anlamada ipucu oluşturur. Beden dili hiç konuşmaksızın birey hakkında çok sayıda bilgiyi ele verir. Bu nedenle öğretmenler, iyi bir gözlem yapabilmek için beden dili okumayı bilmelidir (Başol, 2012, s. 77).

Psikoloji dersi öğretim programında öğretmen, öğrencilerin aşağıdaki davranışlarını gözlemleyerek öğrenci hakkında bir sonuca ulaşmaya çalışır (MEB, 2009, s. 51).

- Soru ve önerilere verilen cevaplar
- Sınıf içi tartışmalara katılma
- Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılma

Sözlü Sunum

Sözlü sunumlar, öğrencinin topluluk karşısında kendini daha rahat ifade edebilme yeteneğinin de gelişmesine olanak sağlar. Sözlü Hem öğretim yöntemi hem de ölçme değerlendirme aracı olarak düşünülebilir.

Sözlü sunum; konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılabilir. Sözlü sunum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunur. Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama ve sunum düzeyleri hakkında bilgi toplamanın uygun araçlarıdır. Sözlü sunumlar kısa cevap gerektiren maddeler (sorular) şeklinde yapılandırıldığında, öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin kısa sürede değerlendirilmesi mümkün olur. Bu yolla, öğretme ve değerlendirmenin öğretim süreci içerisinde eş zamanlı olarak yürütülmesi kolaylaşır (MEB, 2009, s. 51).

Psikoloji dersi öğretim programında öğrencinin sunum becerisini, öğretmen, aşağıdaki davranış ölçütlerini de göz önüne alarak değerlendirebilir. Böyle bir yaklaşım değerlendirmeyi zenginleştirip çeşitlendirir. Psikoloji öğretiminde, sözlü sunumların değerlendirilmesinde aşağıdaki ölçütler kullanılabilir (MEB, 2009, s. 51):

- Öğrencinin gerekli yerlerde görsellerden faydalanma durumu
- Düşüncelerini uygulamalı olarak ifade etme durumu
- Ses tonunu ve vurguları uygun şekilde kullanma durumu
- Beden dilini uygun şekilde kullanma durumu

Programda gerçekleştirilen sözlü sunumların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının yanında, sergilenecek beceriye göre kontrol listeleri veya öz değerlendirme ölçekleri kullanılabilir (MEB, 2009, s. 52).

Görüşme

Görüşme, öğrencinin durumu hakkında bilgi toplamanın dolaylı yollarından biridir (Hoy ve Gregg'den aktaran Başol, 2012, s. 78).

Türkçede mülakat olarak da adlandırılan görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak fikir alışverişinde bulunulması anlamına gelir. Yüz yüze görüşme yapmak mümkün olduğu gibi günümüz teknolojisiyle, telefonla görüntülü konuşmak veya internet üzerinden video konferans yoluyla görüşme yapmak mümkündür. Görüşmelerin en güçlü yönü bireyin ne söylediğinin yanı sıra nasıl söylediğini, yüz ifadesini ve mimiklerini yakalama fırsatı sunmasıdır (Başol, 2012, s. 78).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında bilgi verir.

Bu teknik ayrıca, öğrencilerin konuları anlama düzeylerinin değerlendirilmesine de yardımcı olur (MEB, 2009, s. 52).

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme formu öz eleştiri geliştirmek amacıyla uygulanır. Grup değerlendirmede daha çok bireyin sosyal becerileri vurgulanırken, öz değerlendirme formu bireyseldir. Bu form sayesinde öğrenci çalışmayı gerçekleştirirken farkına vardığı eksik ve güçlü yönlerini öğretmeniyle paylaşarak, doğru yönlendirmelerle eksiklikleri giderme fırsatı yakalar. Öğrencilere öz değerlendirmenin gerekliliği ve kendilerini geliştirmeleri konusundaki önemi açıklanırsa, sosyal beğenirlik kaygısıyla öğretmeni yanıltma veya kendilerini gizleme eğilimi azalacaktır (Başol, 2012, s. 95).

Tablo 4**.** Psikoloji Öğretim Programında Öz Değerlendirme Tekniğinin Uygulanabileceği Bazı Kazanımlar ve Bunların Yer Aldığı Üniteler

Ünite No	**Kazanım No**	**Kazanım**
2	14	Ergenlik döneminde ortaya çıkan hızlı değişimin gelişme sürecinin parçası olduğunu fark eder.
3	35	Öğrenme türlerini kendi öğrenme yaşantısıyla ilişkilendirir.
3	37	Öğrenme stratejilerini bilir ve bunlardan yararlanır.
4	49	Bireysel farklılıkları tanır ve bu farklılıklara saygı duyar.
4	56	Ruh sağlığını korumada denge , empati ve hobilere sahip olmanın önemini kavrar.

(MEB, 2009, s. 52).

Proje

Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak, istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma, yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve

çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yaptıkları çalışmalardır (MEB, 209, s. 52).

Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Ancak proje; öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Proje bir deneysel çalışmayı gerektiriyorsa, bunun tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içerecektir. Bu tür projeler öğrencinin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Projeler, standart yönergeler ve puanlama anahtarlarının kullanımını gerektirir. Psikoloji öğretimi için proje örnekleri şunlar olabilir (MEB, 2009, s. 53).

- "Psikolojinin Temel Süreçleri" ünitesinde "Davranışı etkileyen sosyal faktörleri analiz eder" kazanımı doğrultusunda, Türkçemizde davranışlarımızın psikolojik yönünü açıklayan ya da örneklendiren deyim ve atasözlerine ilişkin bir hafta süreli proje.

- "Psikolojinin Temel Süreçleri" ünitesinde "Ergenlik dönemini ve bu dönemi etkileyen etkenleri irdeler" kazanımı doğrultusunda yapılacak projelerde, proje değerlendirme ölçeği kullanılabilir.

Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme beceri geliştirmeye dönük öğretimin bir unsurudur. Öğrencilerin becerilerini kullanarak ortaya koydukları çalışmaların, ürünlerin, proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi sürecidir (Başol, 2012, s. 101).

Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayan durum ve görevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir (MEB, 2009, s. 53).

Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini gerektirir. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme, gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanır (MEB, 2009, s. 53).

Not Verme

Not, değerlendirme sonucunu gösteren bir ölçüdür. Not verme, değerlendirmeyi gerektirir. Değerlendirme için, daha önce de belirtildiği gibi bir ölçme sonucuna ve bir ölçüte ihtiyaç vardır. Okullarda ölçme sonucu sınavlar, gözlem gibi yollarla elde edilir, ölçüt ise ya yönetmeliklere dayanılarak veya öğretmen kanısı, sınıfın başarı düzeyi gibi ölçütlerden uygun olan seçilerek elde edilir (Tekindal, 2002, s. 139).

Birçok dersin sonunda öğrencilere nasıl not veriliyorsa, ortaöğretimde okutulan Psikoloji derslerinin sonunda da öğrencilere her dönem için not verilmektedir. Öğrenciye not verilirken, 07.09.2013 tarihinde yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği" ne göre hareket edilmektedir.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 44'e göre; sınav, performans çalışması, proje ve uygulamalar 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları e-okul sistemine işlenir. Puan değerleri ve dereceleri Tablo 5'te açıklanmıştır.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 45'e göre, derslerin özelliği doğrultusunda bir dönemde yapılacak yazılı ve uygulamalı sınavlarla ilgili olarak aşağıdaki esaslara uyulur:

- Yazılı sınavların klasik/yoruma dayalı olarak yapılması esastır. Ancak her dönemde her dersin sınavlarından biri test usulüyle de yapılabilir.

- Yazılı sınavlar, haftalık ders saati sayısı bir veya iki saat olan dersler için ikiden; üç ve daha fazla olan dersler için ise üçten az olamaz. Sınav tarihleri her dönem başında zümre başkanları kurulunca belirlenir ve okul müdürünün onayından sonra e-okul sistemi üzerinden ilan edilir. Sınavlarla ilgili gerekli tedbirler okul müdürlüğünce alınır.

- Aynı derse giren öğretmenlerin ortak değerlendirme yapabilmelerine imkan vermek üzere birden fazla şubede okutulan tüm derslerin yazılı sınavları ortak yapılır ve ortak değerlendirilir. Sorular ve cevap anahtarları zümre öğretmenlerince birlikte hazırlanır ve sınav sonunda ilan edilir. Bu sınavların şube ve sınıflar bazında sınav analizleri yapılır. Konu ve kazanım eksikliği görülen öğrencilerin durumları, ders ve zümre öğretmenleri tarafından yeniden değerlendirilir.

- Gerektiğinde ilçe, il ve ülke genelinde ortak sınavlar yapılabilir. Bu sınavların uygulanmasına ilişkin iş ve işlemler milli eğitim müdürlükleri veya Bakanlıkça yürütülür.

- Zorunlu haller dışında yazılı sınav süresi bir ders saatini aşamaz.

- Soruların, bir önceki sınavdan sonra işlenen konulara ağırlık verilmek suretiyle geriye doğru azalan bir oranda tüm konuları kapsaması esastır.

- Sınavlardan önce sorularla birlikte cevap anahtarları da soru tiplerine göre ayrıntılı olarak hazırlanır ve sınav kağıtlarıyla birlikte saklanır. Cevap anahtarlarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilir.

- Uygulamalı nitelikteki derslerin sınavları, her dönemde üç defadan az olmamak üzere ve dersin özelliğine göre yazılı ve uygulamalı olarak veya bunlardan yalnızca biriyle yapılabilir. Sınavların şekli, sayısı ve uygulamalı sınavların süresiyle hangi derslerde uygulamalı sınav yapılacağı zümre öğretmenler kurulunda belirlenir, okul müdürünün onayına bağlı olarak uygulanır.

- Bir sınıfta bir günde yapılacak yazılı ve uygulamalı sınavların sayısının ikiyi geçmemesi esastır. Ancak zorunlu hallerde fazladan bir sınav daha yapılabilir.

- Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında (BEP) yer alan amaçlar esas alınır.

Tablo 5. Puan Değerleri ve Dereceleri

Puan	**Derece**
85,00 - 100	Pekiyi
70,00 – 84,99	İyi
60,00 – 69,99	Orta
50,00 – 59,99	Geçer
0 – 49,99	Geçmez

İlgili Araştırmalar

Yurtdışında psikoloji öğretimi (Teaching Pscycology) ile ilgili birçok kaynak olsa da, ülkemizdeki literatüre bakıldığında, ‘psikoloji ve öğretim’ ilişkisi üzerine eğilen kaynakların ve tezlerin neredeyse tamamının “eğitim psikolojisi” ne odaklandığı görülmektedir.

Literatüre bakıldığında Demirhan (2010)'ın "Psikoloji Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi" başlıklı tezi, psikoloji öğretimi üzerine yapılan ilk tez çalışmasıdır. Demirhan'ın bu çalışması, psikoloji öğretim programlarının özellikle programın geliştirme açısından değerlendirilmesini amaçlayan bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda;

- 1924'ten 2009 yılına kadar uygulamaya koyulan psikoloji öğretim programlarının genel olarak yenilendikçe daha fazla ayrıntıya yer verdiği,

- 2009 programının (programın 2011'de revize edilmesinden önceki hali), önceki programların aksine yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlandığı ve

- 2009 programının kazanımlarının öğrencilere kazandırılabilmesinin, önceki programlara göre daha kolay olduğu, gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Şahbaz (2012)'ın "Atatürk döneminde (1923-1938) liselerde psikoloji-eğitim psikolojisi öğretimi" adlı makalesi, cumhuriyetin kuruluş yıllarında psikoloji öğretimi ile ilgili verilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bunun için Hüseyin Rahmi ve Mustafa Şekip Tunç gibi isimlerin o dönemde psikoloji ile ilgili yazdıkları eserler de incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda;

- 1923-1938 yılları arasında ders kitabı niteliğinde okutulan psikoloji kitaplarının sayısının oldukça az olduğu,

- 1922 yılında olduğu gibi, günümüzde de ortaokulların müfredat programına üçüncü sınıflar için 2 saatlik psikoloji derslerinin konulmasının; öğrencilerin insanın kendini ve 'öteki'ni tanıyabilmeleri için gerekli olduğu, gibi bulgulara ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanma biçimi ve araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz biçimi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 1924'ten 2009'a kadar olan psikoloji öğretim programlarının öğretim ilke yöntemleri açısından değerlendirilmesine yönelik hazırlanmış bir 'durum çalışması'dır (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 85)

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 1924'ten 2009' kadar uygulanan psikoloji öğretim programlarının talim terbiyeden toplanmasıyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler; planlama ve program ögeleri, öğretim stratejileri, öğretim modelleri, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri ve öğretim ilkeleri ölçütleri temel alınarak nitel veri analizi yöntemi ile incelenmiştir. 1924 – 2009 yılları arasında uygulamaya koyulan öğretim programları, 2009 psikoloji öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin uygulanabilirliği,

belirlenen ölçütlere göre niteliksel olarak incelenmiştir. Veriler nitel ve nicel olarak ortaya koyulmuştur.

Çalışmada verilerin elde edilmesi ve analizi süreci, sırayla şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- 2009 Psikoloji Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi aşamasına geçmeden önce Psikoloji Biliminin oluşum şekli ve Türkiye'ye girişi kısaca ifade edilmiştir.

- 2009 Psikoloji öğretim programının kuramsal yapısının daha iyi değerlendirilebilmesi için 2009 öncesi uygulamaya koyulan öğretim programları incelenmiştir.

- 2009 Psikoloji Öğretim Programının uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi aşamasında ise öncelikle kavramsal çerçevenin oluşturulabilmesi için temel öğretim stratejileri, ilkeleri, yöntemleri, teknikleri ve ölçme değerlendirme araçları incelenmiştir. Bu inceleme ile birlikte tezin amacına ulaşabilmesi için; nitelik olarak hangi yöntem, teknik ve ölçme değerlendirme aracının hangi kazanımın uygulanması için kullanılabileceği, görünür hale gelmiştir.

- Kavramsal çerçevenin oluşturulmasıyla birlikte hangi öğretim stratejisi, ilkesi, yöntemi, tekniği ve modelinin, 2009 Psikoloji Öğretim Programındaki hangi kazanımın gerçekleştirilebilmesi için nasıl kullanılabileceğine dair örnekler geliştirilmiştir.

- Kavramsal çerçevenin oluşturulmasıyla birlikte hangi ölçme değerlendirme aracının, 2009 Psikoloji Öğretim Programındaki hangi kazanımın ölçülebilmesi için kullanılabileceğine dair örnekler geliştirilmiştir.

- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde, öğretmenin (psikoloji öğretmeninin) uyması gereken kurallar ile ilgili bazı maddelerin pratikte uygulanmasının niçin çok zor olduğu ifade edilmiştir.

- 2009 Psikoloji öğretim programının uygulanabilmesi için hazırlanan ders kitaplarındaki uygulamayı zorlaştıran unsurlar belirlenmiş, bu unsurların nasıl giderilebileceği ile ilgili öneriler verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde kavramsal çerçevenin sunduğu verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. 2009 öncesi psikoloji öğretim programları ve özellikle de 2009 psikoloji öğretim programı; öğretimde planlama, programın ögeleri, öğretim stratejileri, öğrenme modelleri, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, öğretim ilkeleri, öğretimde araç gereç kullanımı ve ölçme değerlendirme ile ilgili veriler ışığında değerlendirilmiş ve bazı bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, 2009 psikoloji öğretim programının içerisindeki bazı kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılabileceği üzerinde durulmuştur. Bu hususla ilgili olarak,

- hangi kazanım; hangi strateji, hangi yöntem, hangi teknik, hangi ilke, hangi model, hangi araç gerecin kullanılmasıyla öğrencilere kazandırılabilir?

- kazanımların öğrenciler tarafından ne derece öğrenildiği, hangi ölçme değerlendirme araçları kullanılarak anlaşılabilir?

sorularının cevap bulabilmesi için örnekler verilmiştir.

Eğitimi başlıca dört felsefe etkilemiştir. Bunlar idealizm (idealist görüş), Realizm (gerçekçi görüş), Pragmatizm (Yararcılık, faydacı görüş), egzistansiyalizm (varoluşçu görüş)'dir. İlk iki felsefe geleneksel, diğer ikisi çağdaştır. Bu felsefeler üzerine Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olmak üzere dört temel eğitim felsefesi inşa edilmiştir denilebilir. Daimicilik ve Esasicilik geleneksel eğitim felsefeleri iken, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık modern ve yapılandırmacı eğitim felsefeleridir denilebilir. Geleneksel olan Daimici ve Esasici eğitim felsefeleri öğretmenin aktif ve temel öğretici olduğu, öğrenmede ezber'in ön planda tutulduğu, bilişsel öğrenmelerin temel öğrenme kabul edildiği felsefelerdir. Modern ve yapılandırmacı olan İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı

eğitim felsefeleri ise öğrencinin aktif olduğu, ezber yerine yaparak yaşayarak öğrenmenin temele alındığı felsefelerdir. (Demirel, 2009, s. 19, 21). Yani 2009 psikoloji öğretim programından önceki öğretim programlarının tamamı daha çok Daimici Esasici çizgideyken, 2009 psikoloji öğretim programıyla birlikte bu çizgi İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerine kaymıştır.

Tablo 6. Farklı Yıllarda Uygulamaya Koyulan Psikoloji Öğretim Programlarının Temel Özellikleri

Programın Yılı	Programın Adı	Dil	Eğitim Yaklaşımı	Sınıf
1924	Ruhiyat	Osmanlıca	Geleneksel	Lise II
1934	Ruhiyat	Osmanlıca/Türkçe	Geleneksel	Lise II
1938	Psikoloji	Türkçe	Geleneksel	Lise II
1952	Ruhbilim	Türkçe	Geleneksel	Lise III
1956	Psikoloji	Türkçe	Geleneksel	Lise II
1987	Psikoloji	Türkçe	Geleneksel	Lise II
1991	Psikoloji	Türkçe	Geleneksel	Lise II
2009	Psikoloji	Türkçe	Yapılandırmacı	Lise II

"2009 Öncesi" Psikoloji Öğretim Programlarının Planlama ve Program Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi

1924 Psikoloji Öğretim Programı: 1924 Psikoloji Öğretim programının dili Osmanlıcadır. Program, Felsefe başlığı altında Ruhiyat adıyla, lise ikinci sınıf öğrencilerine haftada iki ders okutulmak üzere hazırlanmıştır. Program bir sayfadan ibarettir.

1934 Psikoloji Öğretim Programı: 1934 Ruhiyat Öğretim Programı 1924 Programının Latin Alfabesiyle hazırlanmış halidir. 1924 Psikoloji Öğretim Programının aynı olması itibariyle doğal olarak içeriği oldukça dar olan 1934 Ruhiyat Öğretim Programı, tıpkı 1924 Programında olduğu gibi lise ikinci sınıf öğrencilerine haftada iki saat okutulmak üzere hazırlanmıştır. Program her ne kadar yeni harflerle, latin alfabesiyle yazılmış olsa da, içerisinde Osmanlıca kelimeler oldukça fazladır, bu da programın anlaşılırlığını güçleştirmektedir.

Program;

- ruhi hadiseleri diğer vakıalardan temyiz eden vasıflar, ruhi vakıaları nasıl tetkik edebiliyoruz

- ruhi hayatın tezahürleri,

- zihnin ibda kudreti,

- zihnin tertip kudreti,

- teessür hayatı,

- hareki ve ameli hayat ve

- şahsiyetin teşekkülü

şeklindeki başlıklardan oluşmaktadır. Yani programda düşünmek, yaratıcılık, soyutlama, hayal kurma, etki altında olma ve benlik gibi kavramların üzerinde durulmakta, bu kavramları öğrencilerin öğrenebilmesi temel amaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

1938 Psikoloji Öğretim Programı: Türk eğitim tarihinde 1935' ten sonra bazı terimlerin dilimize sokulduğu, bazı terimlerin ise dilimizde çıkarılmaya, dilimizin sadeleştirilmeye çalışıldığı görülür (Akyüz, 2011, s. 421).

1938 Psikoloji Öğretim Programında Ruhiyat ifadesi yerini Psikoloji ifadesine bırakmıştır. 1938 Psikoloji Öğretim Programı, 1934 Programının dilinin Türkçeye biraz daha fazla yaklaştırılmış, Osmanlıcadan kısmen arındırılmış halidir. Programın içeriği, başlıkları 1934 Programıyla aynıdır. Bu programda tıpkı 1934 Programında olduğu gibi lise ikinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır.

"1937 programında, derslerin saat sayısı üzerinde değişiklikler yapılarak 1938 programı olarak yeniden yayınlanmıştır…1938 Programı bazı değişikliklere uğrayarak 1947 yılına kadar uygulanmıştır" (Cicioğlu, 1982, s. 203).

"1943 yılında toplanan "İkinci Maarif Şurası"… liselerde ahlak dersinin felsefe ders grubu içerisinde yer alması ve pratik ahlaka daha çok yer verilmesi gerektiği konusunda karar almıştır" (Cicioğlu, 1982, s. 203-204).

1952 Psikoloji Öğretim Programı: 1952 Psikoloji Öğretim Programı üçüncü sınıflara yönelik olarak haftada iki saat uygulanmak üzere hazırlanmış ve Ruhbilim başlığı altında ele alınmıştır.

Program; "I. Ruhbilim, II. Kişilik, III. Duyum ve Algı, IV. Dikkat, V. Öğrenme, VI. Bellek, VII. Zeka, VIII: İmgelem, IX. Düşünme, X. Hareketler, XI. Ruhsal Hayatın

Duygusal Cephesi, XII. İstek, duygu ve fikirlerimizin ifadesi: Konuşma ve yazma, XIII. Karakter" şeklinde 13 ana başlık ve 49 alt başlıktan oluşmaktadır. Programın önceki programlara göre daha ayrıntılı hale getirildiği söylenebilir. Duyum ve Algı kavramına ilk defa değinilen programda, Kişilik kavramı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Programda Ruhbilim, Dikkat, Bellek, Zeka, Düşünme gibi kavramlar, önceki programlara göre daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Programın 'II. Kişilik' başlığındaki 4. Alt başlık, 'İnsan bir isteğe erişmek için çalışır ve bu istekle ilgili şeyleri yapar. (İnsanın istekleri üzerinde cemiyeti etkileri)' şeklindedir. Bu ifadeden, sosyal psikoloji ile ilgili bir içeriğin ilk defa bu programda yer aldığını söyleyebiliriz.

Programın en son kısmında yer alan notta, 'Kitapların yazılışında müelliflerin (kitap yazarı), yukarıdaki sıraya (13 ana başlık ve 49 alt başlığın programda yer alış sırası) aynen uymaları şart değildir' şeklinde bir ifade mevcuttur.

1949 yılında '4. Milli Eğitim Şurası'nda, uzun tartışmalar sonucunda liselerin dört yıla çıkarılması kararı alınmış ancak bu karar, 1952 yılında uygulamaya konabilmiştir. 1952-1955 yılları arasında uygulanan bu öğretim programında, şubelerin ayırımı dördüncü sınıfta yapılmaya başlanmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 205).

1956 Psikoloji Öğretim Programı: 1956 Psikoloji Öğretim Programı lise ikinci sınıflara, haftada iki saat okutulmak üzere hazırlanmıştır. 1952 de programın adı 'Ruhbilim' iken, 1956 da 'Psikoloji' ye dönüştürülmüştür.

1956 programının 1952 programından iki farkı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi 1952 programında 13. Ana başlık olan 'Karakter' kavramı, 1956 Programında bulunmamaktadır. Diğer fark ise, 1952 programının son bölümünde yer alan 'Kitapların yazılışında müelliflerin, yukarıdaki sıraya aynen uymaları şart değildir' ifadesi 1956 programında yer almamaktadır.

"Liselerin öğretim sürelerinin dört yıldan üç yıla indirilmesiyle 1956 yılında yeniden bir program hazırlanmıştır. Böylece, fen ve edebiyat şubelerinin ayrımı, tekrar son sınıf olan üçüncü sınıfa alınmıştır" (Cicioğlu, 1982, s. 206-207).

1956 Programı bir yıl uygulandıktan sonra, 1957 yılında yeniden ele alınmıştır. Bu programda önemli bir değişiklik olarak liselerde 1952 yılına kadar üçüncü sınıfta, 1952-

1956 yılları arasında dördüncü sınıfta ayrılan fen ve edebiyat şubeleri, 1956 yılından itibaren ikinci sınıftan ayrılmaya başlanmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 207).

1987 Psikoloji Öğretim Programı: 1987 Psikoloji Programı, günümüz eğitim programlarının temel mantıksal yapısına yakın ilk programdır. Program, ikinci sınıflara haftada iki saat okutulmak üzere hazırlanmıştır.

Program 'Amaçlar' ve 'Açıklamalar' ve 'Ders Konuları' şeklinde üç bölümden oluşmaktadır. İlk defa bu programda ayrıca 'Amaçlar' şeklinde ayrı bir bölüme yer verilmiştir.

Programın ilk bölümü olan 'Amaçlar' bölümünde 'bilgi naklinin de kendi başına fazla bir değeri olmadığı açıktır. Önemli olan vakıaların değerlendirilmesini, tecrübeye tabi tutulmasını ve bir düzen içine yerleştirilmesini öğrenmek ve araştırıcı bir tavır kazanmaktır…' şeklindeki ifade, günümüz eğitim programlarının temel özelliklerinden biri olan yaparak yaşayarak öğrenmenin bu programda da önemsendiğine dair ipuçları vermektedir. Ayrıca programdaki sadece bilgi naklinden ziyade öğrencinin tecrübe etmesinin büyük bir öneme sahip olduğuna dair düşünceler, geleneksel olan bu programın dayandığı eğitim felsefelerinden 'daimicilik ve esasicilik' ile çelişmekte, yapılandırmacı ve ilerlemeci özellikler taşımaktadır.

Programın amaçları vurgulandıktan sonra amaçlar özetlenerek üç esas başlığa indirgenmiştir:

1- İnsan davranışı ile ilgili konulara (veya doğrudan doğruya insan'a) ilim anlayışına uygun, araştırıcı bir bakış tarzı kazandırmak;

2- Kazandırılacak bakış tarzı sonucunda kişinin kendisinin veya başkalarının problemlerini daha iyi ele alabilmek kabiliyetini geliştirmek

3- Temelinde daha mutlu bir dünya kurulması fikrine hizmeti öngören sosyal vakıaları daha iyi anlama ve değerlendirme imkanına sahip kılmaktır.

Programın ikinci kısmı olan açıklamalar bölümünde, günümüz öğretim programlarındaki eğitim programının ögelerinden 'eğitim durumları' kapsamında söz konusu edilebilen bazı bilgiler yer almaktadır. Yani psikoloji dersinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için konuların nasıl işlenip anlatılabileceğine dair örnekler yer almaktadır. Örneğin; 'Türlü motivasyonların ve uyarım-tepki mekanizmasının, gelişmeye, olgunlaşmaya ve

sosyalleşmeye tesirleri bulunan faktörlerin genişçe bir ölçüde anlatılması araştırmalardan örnek verilmesi uygun olur' şeklinde bir ifade mevcuttur.

Programın üçüncü bölümü olan konular bölümü altı ana başlıktan oluşmaktadır. Her bir bölümün içerisinde bölümlerin ayrıntılarını ifade eden alt başlıklar da mevcuttur. Ayrıca bütün ana başlıklarda, o başlığın programın içerisinde konu olarak hangi oranda yüzdeye tekabül ettiği de ifade edilmiştir. Programdaki ana başlıklar ve yüzde oranları şu şekildedir;

I. Psikolojinin alanı (%20)

II. İnsan ve dış dünya (%10)

III. Organizmanın İntibak Faaliyetleri (%5)

IV. Motivasyon ve Heyecan (%15)

V. Öğrenme ve Düşünme (%25)

VI. Ferdi Farklar (%25)

1987 Öğretim Programındaki ilk ana başlık olan Psikolojinin Alanı başlığı altındaki altıncı alt başlık 'Psikolojide Ölçme'dir. 'Psikolojide Ölçme' konusuna, psikoloji öğretim programları içerisinde ilk defa bu programda rastlamaktayız. Psikolojide ölçme kapsamında Gruplama, Merkezi Temayül (Eğilim) Ölçüleri, Dağılım Ölçüleri, Grafiklerle Gösterme ve Korelasyon alt başlıkları mevcuttur.

1991 Psikoloji Öğretim Programı: 1991 Psikoloji Öğretim Programı, 1987 Programına göre oldukça geliştirilmiştir. Kitapçık şeklinde hazırlanmamıştır. Yapılandırmacı sistemle hazırlanmayan, geleneksel sistemle hazırlanan en son program olan 1991 Programı, toplam 48 sayfadan oluşmaktadır.

Programın bölümleri sırasıyla;

Önsöz

Genel Amaçlar

Ünite Başlıkları

şeklindedir.

1991 psikoloji programının önsöz'üne baktığımızda psikoloji dersinin öğrenciler için önemi ve psikoloji öğretiminde nelere dikkat edilebileceğine vurgu yapıldığı

görülmektedir. Ayrıca önsözündeki en önemli ifadelerinden birinde, psikoloji dersinin bazı konularının öğrencinin kişisel problemlerinin dile getirilmesine elverişli olduğu ve öğrencilerin bu sorunlarının ders işlerken gündeme getirilmemesi gerektiğine de vurgu yapılmaktadır.

Ünite başlıklarının içerisinde amaçların ayrıntılarına değinilmeden önce, 'Genel Amaçlar' başlığı altında toplam 67 amaç sıralanmaktadır. Program, ilerlemeci ve yeniden kurmacı değil, daimici ve esasici eğitim felsefelerine göre oluşturulmuştur. Yani program geleneksel ve öğretmen merkezli bir öğretimin olması gerektiği önkabulüyle hazırlanmıştır. Dolayısıyla amaçların neredeyse tamamı, öğrenci davranışına yönelik olarak değil, öğretmen davranışına ya da konunun adına vurgu yapılarak oluşturulmuştur. Örneğin;

- Psikolojinin konusu, amaçları, yöntemleri ve uygulama alanları bilgisi,

- Zeka ve zekanın ölçülmesi bilgisi,

- Gençlik dönemi ve kimlik oluşumu bilgisi gibi.

Programda üniteler toplam 6 başlık altında sıralanmıştır. Ünitelerin her birinin programın yüzde kaçını oluşturduğu da belirtilmiştir. Programdaki ünite başlıkları şu şekildedir;

I. Psikolojiye Giriş (%10)

II. Organizma ve Çevre İlişkileri (%20)

III. Öğrenme, Düşünme, Bellek (%25)

IV. Zeka ve Kişilik (%10)

V. Ruh Sağlığı ve Davranış Bozuklukları (%20)

VI. Bireyin Davranışında Sosyal Etkiler (%15)

Programdaki her bir ünitenin sonunda, o ünitenin konularının öğrencilere nasıl kavratılabileceği ile ilgili bilgiler içeren 'işleniş' başlığı mevcuttur. Örneğin birinci ünite olan 'Psikoloji'ye Giriş' ünitesinin işlenişi ile ilgili;

"Öğretmen önce öğrencilerine psikolog, psikoloji ve psikiyatrist gibi sözcüklerden neler anladığını sorabilir. Daha sonra bu sözcüklerin aralarındaki farklılıkları belirterek psikolojinin tanımına, alanına, yöntemlerine, tarihsel gelişimine v.b geçebilir." Şeklinde öneri/öneriler mevcuttur. Bu bölüm, yani 'İşleniş' bölümü, program geliştirmenin ögelerinden 'Eğitim Durumları' kapsamında değerlendirilebilir.

Programdaki her bir ünitenin sonundaki ‘işleniş’ bölümünden sonra ‘değerlendirme’ bölümü mevcuttur. Örneğin I. Ünite olan ‘Psikolojiye Giriş’ bölümünden sonraki değerlendirme bölümünde;

- Psikolojinin konusu nedir?

- Organizma davranış, bilim kavramlarını tanımlayınız.

- Psikoloji, psikolog, psikiyatrist kavramlarını tanımlayınız.

- Sistemli çalışmanın önemini belirtiniz.

gibi soruların bu ünitenin değerlendirilmesinin yapılabilmesi için sorulabileceği belirtilmektedir.

“2009” Psikoloji Öğretim Programının Planlama ve Program Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi

2009 Psikoloji Öğretim Programı, Yapılandırmacı eğitim öğretim anlayışına göre, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi yaklaşımlarını temel alarak hazırlanmıştır. Program önceki programlara göre daha ayrıntılı ve daha niteliklidir. Program, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı için, daha önceki programların aksine öğrenci merkezlidir ve ilk defa öğrenci davranışına yönelik olarak hazırlanan 59 kazanım içermektedir. Program, lise II. Sınıflarda (10.sınıf) “seçmeli ders” olarak uygulanmaktadır.

Program 62 sayfadan ve 4 üniteden oluşmaktadır. Ünitelere göre kazanım sayısı, ders saati ve ünitenin program içinde kapladığı alanın yüzdesini içeren tablo şu şekildedir;

Tablo 7**.** ‘2009’ Psikoloji Öğretim Programı Ünite-Kazanım Sayısı Tablosu

		Kazanım Sayısı	**Ders Saati**	**Oranı %**
1. ÜNİTE	Psikoloji Bilimini Tanıyalım	8	10	14
2. ÜNİTE	Psikolojinin Temel Süreçleri	25	30	42
3. ÜNİTE	Öğrenme, Bellek, Düşünme	13	16	22
4. ÜNİTE	Ruh Sağlığının Temelleri	13	16	22
TOPLAM		59	72	100

(MEB, 2009, s.8).

Psikoloji dersi öğretim programına göre hazırlanacak ders kitabı boyutunun 19,5 cm x 27,5 cm, forma sayısının 10-14 olduğu belirtilmektedir.

Program, 13 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şunlardır;

a) Giriş
b) Programın Vizyonu
c) Programın Temel Yaklaşımı
d) Programın Genel Amaçları
e) Programın Temel Yapısı ve Üniteler
f) Öğrenme ve Öğretme Süreci
g) Programın Uygulanmasına ilişkin Açıklamalar
h) Kazanımlar Bölümünde Kullanılan Semboller
i) Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri ve Açıklamalar
j) Etkinlik Örnekleri
k) Ölçme ve Değerlendirme
l) Değerlendirme Ölçekleri
m) Kaynakça

Programın *giriş* bölümünde psikoloji tarihinin kısa bir özeti yapılmıştır. Programda Piaget'in 'soyut işlemler dönemine' yeni girmiş olan erginlerde psikoloji biliminin konularına duyarlılık geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir.

Programın vizyonu bölümünde psikoloji dersinin öğrencilere temelde hangi açılardan katkı sağlayacağı üzerinde durulmaktadır. Programın vizyonunun ilk paragrafı şu şekildedir; … psikoloji biliminin temel olay, kavram, teknik ve yöntemlerinin öğretilmesi öngörülmektedir. Bu programda bilgiler, öğrencilerin gelişim düzeyiyle uyumlu bir biçimde verilmektedir. Böylece, zihinsel kapasitelerinin çok üstündeki bilgileri öğrenmeye zorlanan öğrencilerin başvurduğu ezbere öğrenme engellenmekte; onların bilgileri özümseyerek öğrenmesi sağlanmaktadır.

Programın temel yaklaşımı bölümünde programın öğrenci merkezli ve öğretmenin rehberliğine dayalı olarak hazırlandığı hususu üzerinde durulmaktadır.

Programın genel amaçları bölümünde, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan, merak duygusu gelişmiş, araştıran, sorgulayan, pozitif bilimin ne olduğunu öğrenen, ruh sağlığının ne anlama geldiğini bilen, ruh sağlığının önemini kavrayan…bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığına vurgu yapılmaktadır.

Programın temel yapısı ve üniteler bölümünde ünitelerin ve kazanımların hangi ihtiyaçlar temele alınarak meydana getirildiği üzerinde durulmaktadır. Programın bilgi, kavram, değer ve becerilerle ilgili kazanımlara sahip olduğu açıklanmaktadır. Ayrıca psikoloji ile ilgili bilgilerin öğrencilerin mutlu, üretken, kendi kendine yetebilen bireyler olarak yetişmelerine nasıl katkı sağlayabileceğine dair ipuçları verildiği üzerinde durulmaktadır.

Öğrenme ve öğretim süreci bölümünde öğretim ilke ve yöntemlerinin eğitim öğretimde oldukça önemli bir yere sahip olduğu, programın kazanımlarının gerçekleşmesi için geleneksel öğretim yöntemlerinin kesinlikle etkili olamayacağına vurgu yapılmıştır.

Programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar bölümünde, ünitelerin ve kazanımların birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralandığı, öğretmenin okulun bulunduğu çevre ve imkanları dikkate alarak programda örnek olarak verilen etkinliklerde değişiklik yapabileceği ifade edilmektedir. Bu ifade de programın esneklik ilkesi doğrultusunda uygulanabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmesinin, değerlendirme yapılırken bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu ifadeler de, programın öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenerek hazırlandığının birer göstergesidir.

Programda kazanımlara geçilmeden önceki son bölümde *kazanımlar bölümünde kullanılan semboller* ve bu sembollerin hangi manaya geldiği ifade edilmektedir.

Kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar bölümü kazanımların tamamının ve ayrıntılarının yer aldığı bölümdür. Şekil 1'de de görüldüğü üzere, programın içerisinde yer alan 4 ünitenin içerisinde 59 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 6 tanesi Duyuşsal, 53 tanesi Bilişsel alan kazanımları olarak düşünülebilir. Programın yaklaşımı gereği program öğrenci davranışına dönük (yapar, tanır, kavrar, bilir…) kazanımlardan oluşmaktadır. Halihazırda programın hedef, amaç yerine kazanım kavramıyla öğrencinin edinecekleri bilgileri ifade etmesinin temel sebebi de yine öğrenciye dönük olmasından kaynaklanmaktadır.

Programda kazanımların neredeyse tamamıyla ilgili etkinlik örnekleri ve öğretmenin konuyu kavratabilmek için nelere dikkat etmesi gerektiğini içeren açıklamalar mevcuttur.

Programda bütün kazanımların yer aldığı bölümden sonra *Etkinlik Örnekleri* bölümü mevcuttur. Bu bölümde programın içerisindeki bazı kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi için hangi etkinliklerin yapılabileceğine dair ayrıntılı olarak tablo halinde açıklanmış örnekler mevcuttur.

Ölçme ve değerlendirme bölümünde geleneksel ölçme mantığından ziyade özellikle süreç değerlendirmenin ve modern ölçme araçlarının ölçme değerlendirmede kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bu bölümde Sonuç odaklı ve Süreç odaklı ölçme değerlendirme teknikleri tablo ile verilmiştir.

Değerlendirme ölçekleri bölümünde eğitim öğretim sürecinde öğrencileri değerlendirmede kullanılabilecek form ve ölçekler yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde dereceli puanlama anahtarı, grup değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, proje değerlendirme formu ve öğrenci gözlem formu örneği mevcuttur.

Günümüzde halen geçerli olan ve kullanılan psikoloji öğretim programı bu programdır.

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğretim Stratejileri Açısından Uygulanabilirliği

Bu bölümde öğretim stratejilerinin psikoloji öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler verilmiştir.

Psikoloji öğretiminde *sunuş yoluyla öğretim* örneğin şu şekilde kullanılabilir:

Öğrencinin, öğretim programının 2. Ünitesi olan 'Psikolojinin Temel Süreçleri' ünitesinde yer alan 13. Kazanım olan "Gelişim dönemlerinin temel özelliklerini kavrar"a ulaşılabilmesi için Piaget ve Kohlberg'in gelişim kuramları anlatılmalıdır. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramından bahsetmeden önce, öğrencilerin zihninde konuyla ilgili kavram haritası şu şekilde oluşturulabilir;

Gelenek Öncesi Dönem

İtaat ve Ceza

Saf Çıkarcılık

Geleneksel Dönem

Kişilerarası Uyum

Kanun ve Düzen

Gelenek Ötesi Dönem

Sosyal Antlaşmalar

Evrensel Ahlak

Bu kavram haritası sayesinde, öğrenci 'bütünü görerek' konuya tümdengelimsel bir akıl yürütmeyle yaklaşabilecektir.

Psikoloji Öğretiminde *buluş yoluyla öğretim* örneğin şu şekilde uygulanabilir:
Sunuş yoluyla öğretim maddesinde, öğretim programının "Gelişim dönemlerinin temel özelliklerini kavrar" şeklindeki 13. Kazanımı için, Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı'nın sunuş yoluyla nasıl öğretilebileceği ile ilgili örnekler verilmişti. Buradan hareketle, aynı kazanım için, bir bakıma sunuş yoluyla öğretimin, yani öğrenci konuyla ilgili temelde 'bilgi ve kavrama' düzeyine ulaştıktan sonra, buluş yoluyla öğretim şöyle kullanılabilir:

Öğrenciye "Kohlberg'in Ahlak Gelişimi" açısından düşündüğümüz zaman, toplumumuzda "Kanun Düzen" evresinde mi yoksa "Evrensel Ahlak" evresinde olan insanların mı sayısı daha fazladır? şeklinde sorulabilir. Bu soruyla öğrenciye tümevarımsal akıl yürütme imkanı verilmiş olur. Bu durumda buluş yoluyla öğretimin en önemli özelliklerinden biri olan, Öğretmenin, öğrencinin neye ulaşacağını bilmesi hususu da gündemdedir. Sonuç olarak sadece bilişsel açıdan düşündüğümüzde bile, öğrencinin konuyu kavrayabilme gücü, bilgi ve kavrama düzeyinin üzerine çıkabilecektir.

Psikoloji öğretiminde *araştırma inceleme yoluyla öğretim* stratejisi örneğin şu şekilde kullanılabilir:

Psikoloji Öğretim programının, "Davranışı etkileyen sosyal etkenleri analiz eder" şeklindeki 33. Kazanımının öğrencilere kazandırılması amaçlanacak olursa, öğrencilerden aile, arkadaş, toplum, moda, medya gibi sosyal çevrelerin davranışlara etkileri konusunda dergi, gazete ve televizyonda yer alan haber ve programlardan yararlanarak araştırma yapmaları istenebilir (MEB, 2009, s. 20). Bu araştırmaların bir kısmı daha sonra sınıfta sunulup bu sunumların üzerine tartışmalar gerçekleştirilebilir. Örneğin, gündemdeki TV dizilerinin, kitlelerin davranışları üzerinde ne gibi etkileri olabileceği özelinden tartışma yapılabilir. Bütün bu etkinliklerin sonrasında, öğrencilerden, kitlelerin davranışlarını olumsuz etkileyen unsurların nasıl olumluya çevrilebileceğiyle ilgili çözüm önerilerini yazacakları kompozisyon istenebilir.

“2009” Psikoloji Öğretim Programının Öğrenme Modelleri Açısından Uygulanabilirliği

Bu bölümde öğretim modellerinin psikoloji öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler verilmiştir.

Programlı öğretim bir tür bireysel öğretim tekniğidir. Psikoloji öğretiminde, öğretmen tarafından programlı öğretimin temel ilkeleri (küçük adımlar, anında dönüt, v.b) dikkate alınarak bazı materyaller, kitapçıklar v.s geliştirilebilir. Ardından farklı öğrenciler için bazı değişikliklerle hazırlanan bu materyaller öğrencilerin bireysel çalışmalar gerçekleştirebilmeleri için onlara verilir. Bu sayede öğrencilerin, kendi hızlarına uygun bir şekilde konuları bireysel olarak öğrenme olanakları sağlanmış olur.

Psikoloji öğretimi için *okulda öğrenme kuramı* kısmi olarak uygundur denilebilir. Psikoloji dersleri için yetenek, bir bakıma insanın kendine ilgisi olmasını, kendini tanıma gayreti içerisinde olmasını içerir ki bu açıdan düşünüldüğü zaman her öğrencinin bir ölçüde psikoloji alanına karşı ilgisi vardır. Ancak öğretimin niteliği, yani ek zamana ihtiyaç duyulmadan öğrencinin sadece okulda konuyu öğrenebilmesi, psikoloji derslerinin haftalık ders saati açısından düşünüldüğünde (haftalık 80 dk) olanaklı görünmemektedir.

Psikoloji öğretiminde *tam öğrenme*’nin sağlanabilmesi özellikle haftalık ders saatlerinin kısıtlı olması sebebiyle mümkün olması biraz zor bir modeldir. Ancak tam öğrenmeye en yakın öğrenme durumlarının oluşması, elden geldiğince daha fazla öğrenci için öğretim etkinliklerinin faydalı hale getirilebilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gereklidir. Bu noktada öğrencinin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları oldukça önemlidir. Genel anlamda psikoloji, özel anlamda da psikolojinin her kazanımı gerçekleştirilmeye başlanmadan önce bilişsel ve duyuşsal olarak öğrencinin eksiklerinin giderilmesi oldukça önemlidir.

Gagne’nin öğretim modeli’ne göre psikoloji öğretimi yapılırken öncelikle öğrencilerin psikoloji alanına yönelik dikkatlerini çekme ile işe başlanabilir. Bu süreçte psikoloji derslerinin insanın kendi kendini tanımasına olanak vereceğini, bir takım görseller ve videolarla öğrencilere aktarmak etkili olabilir. Öğrencilere her dersin başında, dersin sonunda neye ulaşılacağı aktarılabilir. Ders anlatımı sırasında birçok öğretim yöntem ve tekniğinden yararlanılarak öğrencilerin motive olması ve derse karşı içsel güdülenme duygusuna sahip olmaları sağlanabilir. Yine her dersin başında mutlaka ön koşul bilgilerin

hatırlatılması, bu anlamda öğrencilerde eksiklikler varsa hazırbulunuşluklarının sağlanabilmesi için oldukça önemlidir. Bu ve benzeri süreçlerin sonunda öğrencilerin kazanıma sahip olmaları ve kazanımın gerektirdiği problemleri çözebilmeleri sağlanır.

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğretim Yöntemleri Açısından Uygulanabilirliği

Bu bölümde öğretim yöntemlerin psikoloji öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler verilmiştir.

Psikoloji öğretimi sırasında her konunun özellikle başlangıcında *anlatım yöntemi* kullanılabilir. Örneğin; Psikoloji öğretim programındaki "Hayat boyu öğrenmenin önemini kavrar" şeklindeki kazanım için, öğrenme azmini kesinlikle kaybetmeden ilerlemenin insanı ne kadar büyük başarılara ulaştırabileceği, birçok bilim adamı üzerinden örnekler verilerek anlatılabilir. Ancak bu anlatımın ardından mutlaka farklı etkinliklere de yer verilmelidir. Aksi takdirde öğrenci, yukarıda da bahsedildiği gibi, anlatım yönteminin sürekli uygulanmasından bir süre sonra sıkılacaklardır.

Psikoloji öğretimi yapılırken zaman zaman *tartışma yönteminin* kullanılması oldukça faydalıdır. Örneğin, öğretim programının "Kalıtım ve çevrenin, psikolojik süreçler ve davranışlar üzerindeki etkilerini tartışır." şeklindeki 11. Kazanımının gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin iki gruba ayrılması istenir.

1. grup: Gelişim üzerinde kalıtımın etkisi daha fazladır.

2. grup: Gelişim üzerinde çevrenin etkisi daha fazladır, düşüncelerine sahip olacaklardır. Bu iki grupta kendi düşüncelerini temellendirerek açıklamaya çalışacaklardır. Bu sayede öğrencilerin kendilerini ifade edebilme, herhangi bir düşünceyi destekleyici dayanaklar bulabilme, işbirliği yapabilme gibi becerileri de gelişecektir. Bu tartışmanın ardından öğretmen şu anki verilere göre gelişim üzerinde kalıtım ve çevre oranı %50'ye, %50'dir şeklinde açıklama yapacaktır. Öğretmenin bu açıklamasının sonucunda öğrencilerin, bildiklerini zannettikleri şeyin doğrusunu öğrenince kendi düşüncelerini değiştirebilmeyi öğrenme davranışları da gelişmiş olacaktır.

Örnek olay yöntemi psikoloji öğretiminde kullanılması son derece faydalı öğretim yöntemlerinden biridir. Örneğin, öğrencilere "Ruh sağlığının önemini ve ölçütlerini

kavrar" şeklindeki 55.kazanım için yaşanabilecek şöyle bir örnek olay aktarılır: " Evli ve iki çocuk babası olan Mehmet Bey bir bankada memur olarak çalışmaktadır. Eşini ve çocuklarını çok seven Mehmet Bey, zaman içerisinde bankacılık sektörünün ve masa başı işin kendine göre olmadığını anlar ve bundan dolayı da işe gideceği her sabah huzursuz olur. Ailesinin geçimi için mecburen bu işi hayatı boyunca yapmak zorunda hisseden Mehmet Bey'in bu huzursuzluğu zaman içerisinde yerini yoğun bir strese bırakır. Mehmet Bey'in bu hisleri eşine ve çocuğuna da zaman zaman şiddet de uygulayarak yansıtmasıyla, aile tamamen psikolojik olarak çöküntü yaşar hale gelmiştir." Bu örnek olay'ın ardından öğrencilere

- Ailenin her bir ferdinin ruh sağlığı hakkında neler söylenebilir?

- Ailenin bu durumdan kurtulabilmesi için neler yapılabilir?

gibi sorular yöneltilerek, sınıfça bu örnek olay'ın analizi yapılabilir.

Problem Çözme Yöntemi, psikoloji öğretiminde kullanılabilecek oldukça faydalı yöntemlerden biridir. Örneğin; psikoloji öğretim programındaki "Stresin nedenlerini örneklendirir" şeklindeki 51. Kazanımın gerçekleştirilebilmesi için bu yöntem şu şekilde kullanılabilir: Öncelikle öğrencilerle stresin ve strese neden olan etkenler tartılşılır. Öğrencilerden strese neden olan etkenlerle ilgili örnekler vermeleri istenir. İnsanı strese sokan en önemli etkenlerden olan çatışma durumları tartışılır. Daha sonra çatışma durumları ile ilgili,

"Gülü seven dikenine katlanır",

"Ne yârden geçilir, ne serden."

"Aşağı tükürsen sakal, yukarı tükürsen bıyık."

gibi atasözleri ile çatışma konusu ilişkilendirilir. Ardından herhangi bir öğrencinin bu gibi bir çatışma durumu ve bu problemi çözmek için neler yaptığına dair anısını paylaşması istenir. Ardından hayatımızda karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelebilmemiz için neler yapmamız gerektiği, tüm sınıfın aktif katılımıyla (büyük grup tartışması) tartışılır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, psikoloji öğretiminde öğrencilere beraber iş yapabilme ve problem çözebilme gibi alanlarda birçok katkı sağlayan oldukça faydalı bir yöntemdir. Örneğin psikoloji öğretim programındaki "Psikoloji ile diğer alanlar arasında ilişki kurar" şeklindeki 8. Kazanımın gerçekleştirilebilmesi için işbirliğine dayalı öğrenme şu şekilde kullanılabilir: Öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenmenin bir türü olan ayrılıp birleşme

(jigsaw) tekniğini uygularlar. Sınıftaki 20 öğrenci 4'erli 5 gruba ayrılır. Her bir gruba, psikoloji ile farklı disiplinlerin ilişkisine dair görevler şu şekilde verilir:

1. Grup: Psikoloji-Biyoloji ilişkisi
2. Grup: Psikoloji-Sosyoloji ilişkisi
3. Grup: Psikoloji-Felsefe İlişkisi
4. Grup: Psikoloji-Zooloji İlişkisi

Her bir gruptaki öğrenciler, kendi konularını grup arkadaşlarıyla parçalara ayırır. Her bir öğrenci konunun kendi üzerine düşen kısmıyla ilgili bilgi toplayıp tekrar grubuna döner ve bu öğrendiklerini grup arkadaşlarıyla paylaşır. Ardından her grubun sözcüsü, kendi gruplarının ulaştığı sonucu tüm sınıfa özetler. Bu sayede oldukça verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir.

Bireyselleştirilmiş öğretim, psikoloji öğretiminde özellikle öğrencinin sınıf içerisinde anlatılan konuyu tam olarak anlamadığı zaman, o öğrenciye yönelik yapılan öğretim yöntemidir. Bu süreçte öğretmen öğrenciye, bireysel olarak nasıl bir çalışma yapabileceğine yönelik rehberlik edebilir. Öğrenci hangi kaynaklardan nasıl çalışması gerektiğine yönelik bilgi aldıktan sonra bireysel bir çalışma gerçekleştirir. Bu süreçte öğrenciye, sınıfta tam anlayamadığı konu ile ilgili bazı eğitim cd leri verilerek 'bireysel öğretim yöntemlerinin' bir türü olan 'bilgisayarla öğretim' de yaptırılabilir. Bilgisayarla öğretim sayesinde öğrenci, konu anlatım videosundaki anlamadığı kısımları geri alarak yeniden seyretme avantajına da sahip olur.

Gezi-Gözlem yöntemi psikoloji öğretimini daha keyifli ve öğretici bir hale getirecek yöntemlerdendir. Bu kapsamda, öğretim programındaki "Stresin günlük yaşama etkilerini tespit eder" şeklindeki 52. kazanımının gerçekleştirilebilmesi için şu etkinlik yapılabilir: Öğrenciler, 1 hafta boyunca yazılı ve görsel basını gözleyecek, takip edecek, gazete ve tv kanallarında… hayatımızda stres yaşamamıza sebep olan unsurlar üzerine düşünüp notlar hazırlayacaklar. Ardından sınıfta bu çalışmanın sunumunu yapacaklar. Öğrenciler bu sayede günlük hayatımızda olup biten olayların üzerimizdeki etkilerine dair de bir farkındalık kazanmış olacaklar.

“2009” Psikoloji Öğretim Programının Öğretim Teknikleri Açısından Uygulanabilirliği

Bu bölümde öğretim tekniklerin psikoloji öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler verilmiştir.

Beyin fırtınası tekniği, psikoloji öğretim sürecindeki bazı kazanımların gerçekleştirilmesinde kullanılabilecek bir tekniktir. Örneğin, öğretim programında “Günlük yaşamda kullanılan stresle başa çıkma davranışları ile savunma mekanizmalarını öğrenir” şeklinde geçen 53. Kazanımın gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle stresle başa çıkmanın ve savunma mekanizmalarının neyi ifade ettiği açıklanır. Ardından öğrencilere, günlük hayatlarında stresle başa çıkmak için neler yaptıkları sorulur, her bir öğrencinin verdiği cevap tahtaya yazılır. Öğrencilerin düşünceleri bu süreçte asla eleştirilmemelidir. Sonrasında bütün öğrencilerle tahtadaki stresle başa çıkma örnekleri üzerinden tartışılır.

Soru cevap tekniği, önceki derste işlenen konuların kısaca tekrar edilmesinden, yeni konuların işlenme sürecine kadar psikoloji öğretiminin her kazanımı için kullanılabilir. Örneğin, öğretim programındaki “Öğrenmeyi etkileyen etkenleri irdeler” şeklindeki 53. Kazanımın gerçekleştirilebilmesi için, öğrenmenin ne olduğu açıklandıktan sonra, öğrencilere öğrenme süreçlerini etkileyen faktörler sorulabilir. Bu sayede aktif katılımlı bir eğitim öğretim ortamı yaratılabilir. Ardından farklı eğitim öğretim yöntemlerinin de işe koşulması gerekecektir.

Rol oynama tekniği tıpkı dramatizasyon tekniği gibi belli bir vakit alacağından ekonomiklik ilkesi gereği her zaman uygulanması zor bir yöntemdir. Ancak zaman zaman öğretim programındaki farklı kazanımların gerçekleştirilebilmesi için kullanılabilir. Örneğin öğretim programındaki “Hayat boyu öğrenmenin önemini kavrar” şeklindeki 38. Kazanımın gerçekleştirilebilmesi için, bir sinema filminin içerisinde daima öğrenme isteğine ve çabasına sahip olan bir akademisyenin bu çabasının vurgulandığı bir bölümü öğrencilerin rol oynama yöntemiyle canlandırması istenebilir.

Psikoloji öğretiminde *dramatizasyon yöntemi* de tıpkı rol oynama yöntemi gibi vakit alması sebebiyle her kazanım için uygulanamayacak bir yöntemdir. Ancak bazı kazanımlar için zaman zaman uygulanabilir. Uygulama yaratıcı drama ya da biçimsel drama (metne bağlı) üzerinden gerçekleştirilebilir. Örneğin; Öğretim programındaki “Ruh sağlığını korumada denge, empati ve hobilere sahip olmanın önemini kavrar” şeklindeki 56.

Kazanımın gerçekleştirilebilmesi, anlatım yöntemiyle konunun genel hatları öğrenciye aktarıldıktan sonra, sınıf beşerli gruplara bölünebilir. Her grubun 'empati, hobi…' sahibi olmanın ya da olmamanın insanın ruh sağlığını nasıl etkilediğini yaratıcı drama ile canlandırması için 15 dk istişare yapması istenir. Ardından her grubun beşer dakikada gerçekleştireceği etkinlikler sınıfça izlenir ve tartışılır. Bu sayede işbirliğine dayalı öğrenme ve aktif katılımın da söz konusu olduğu verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir.

Altı şapkalı düşünme tekniği psikoloji öğretiminde zaman zaman kullanılabilecek tekniklerdendir. Örneğin; öğretim programının "Doğru karar vermede irdelemenin önemini tartışır" şeklindeki 43. Kazanımının gerçekleştirilebilmesi için kullanılabilir. Bu süreçte öncelikle fon kartonlarından, her düşünceyi sembolik olarak temsil eden beyaz, kırmızı, siyah, yeşil ve mavi renkten şapkalar oluşturulur. Öğrencilere, bir ev almayı düşünüyorsunuz ve 4 adet ev seçeneğiniz var, hangi evi alacağınıza karar vermeden önce farklı ev seçeneklerini nasıl değerlendirirsiniz ve bu seçenekleri "bir ev" e nasıl indirirsiniz? sorusu yöneltilir. Farklı renkteki şapkalar değişmeli olarak farklı öğrencilerin kafalarına takılır. Öğrenciler, kafalarındaki şapkanın rengine göre ev/evlere bakış açılarını değiştirirler. Bu sayede bir durum hakkında farklı şekillerde düşünebilme yetenekleri de artmış olur.

"2009" Psikoloji Öğretim Programının Öğretim İlkeleri Açısından Uygulanabilirliği

Bu bölümde öğretim ilkelerin psikoloji öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler verilmiştir.

Psikoloji öğretiminin her aşamasında, *açıklık ilkesi* daha anlaşılır bir öğretim sağlanabilmesi için oldukça önemlidir. Açıklık ilkesini, dilde sadelik ve daha fazla duyu organına hitap etmek şeklinde de düşünebiliriz. Buradan hareketle, öğretim programındaki yabancı kavramları elden geldiğince Türkçe kullanarak ifade etmek, yabancı kavram kullanılacaksa ardından bunun ne anlama geldiğini ifade ederek anlatıma devam etmek gerekmektedir. Ayrıca görsel ve işitsel materyallerle de psikoloji öğretimini desteklemek açıklık ilkesinin bir gereği olarak son derece önemlidir.

Öğrenciye görelik ilkesi, psikoloji öğretimi yapılırken dikkate alınması gereken ilkelerdendir. Örneğin; herhangi bir konu anlatımı sırasında, örneklendirmelerde mutlaka

sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ilgi alanlarının dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca psikoloji dersine başlamadan önce, öğrencilerin o derste bahsedilecek konuları anlayabilmeleri için gerek duydukları konuların, yani hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, eksiklikler varsa giderildikten sonra yeni konuya geçilmesi gerekir.

Yaşama yakınlık ilkesi psikoloji öğretiminde kullanılması gereken ilkelerdendir. Halihazırda 'psikoloji' yaşamımızın her anında etken bir faktör olduğu için, psikoloji öğretimindeki kazanımların yaşama yakınlaştırılması zor değildir. Verilen örnekler, öğrencilerin bilgileri yaşamlarının hangi alanlarında gözleyebileceklerini ve kullanabileceklerini destekler nitelikte olmalıdır. Örneğin; Erikson'un psikososyal kuramı işlenirken öğrencilerin geçmişlerinden günümüze kadar yaşadıkları olayların kendilerini nasıl etkilemiş olabileceği ile ilgili örnekler verilebilir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinden bahsedilirken, günlük hayatımızda en temel ihtiyaçlarımızı gidermeden daha üst düzeyde ihtiyaçlara gereksinim duymayacağımızdan bahsedilebilir.

Yakından uzağa ilkesi, psikoloji öğretiminde zaman zaman kullanılabilecek ilkelerdendir. Örneğin; Öğretim programındaki "Güdülenmiş davranışı güdülenmemiş davranıştan ayırt eder" şeklindeki 24. Kazanımın gerçekleştirilebilmesi için güdülenme, içten güdülenme, dıştan güdülenme, güdülenememe gibi kavramlar açıklandıktan ve tartışıldıktan sonra öğrencilerin en yakın çevrelerindeki tanıdıklarından üniversite sınavlarına hazırlanırken kimlerin içten kimlerin dıştan güdülendiğini, kimlerin de güdülenemediğini sebepleriyle birlikte düşünmeleri ve sınıfla paylaşmaları istenebilir.

Güncellik ilkesi psikoloji öğretiminde farklı kazanımlar için kullanılabilecek öğretim ilkelerindendir. Örneğin; öğretim programında "Ruh sağlığı açısından normal ve normal dışı kavramlarını ayırt eder" şeklindeki 58. Kazanım için, son günlerde haberlerde yayınlanan, normal dışı davranışlara uyan davranışlar sergileyen kişiler örnek olarak verilip, sınıfta o haberler gösterilebilir.

Bütünlük ilkesi, psikoloji öğretiminde bazı kazanımların gerçekleştirilebilmesi için kullanılabilir. Örneğin; öğretim programında "Gelişim dönemlerinin temel özelliklerini kavrar" şeklindeki 13. Kazanımın gerçekleştirilebilmesi için Kohlberg'in Ahlak Gelişimi de anlatılacaktır. Öğrencilerin "Ahlak" kavramına bakış açılarının derinleşebilmesi için Kant'ın ahlak anlayışının, Kohlberg'den önce öğrencilerle paylaşılması oldukça yararlı

olur. Bu sayede bütünlük ilkesi, disiplinlerarası ilişki, felsefe ve psikoloji arasında ilişki kurularak sağlanmış olacaktır.

Bilinenden bilinmeyene ilkesi, bir bakıma hazırbulunuşluğu ifade eder. Öğrencilerin psikoloji öğretiminde bir konuyu öğrenebilmeleri için öncesinde bazı konuları bilmeleri gereken durumlar söz konusu olabilir. Örneğin öğrencinin, "gelişim dönemleri"ni bilmeden "ruh sağlığı" konusunu istenildiği şekilde kavrayabilmesi pek de mümkün değildir. Halihazırda bu yüzden gelişim dönemlerinin işlendiği kazanım öğretim programının 13. Kazanımında yer alırken, ruh sağlığı konusuyla ilgili kazanımlar 54.kazanımla başlamaktadır. Şayet sınıfın gelişim dönemleriyle ilgili bilmedikleri şeyler varsa ruh sağlığı konusuna geçilebilmesi için, bu bilinmeyenler mutlaka giderilmelidir.

Psikoloji öğretiminde *yaparak yaşayarak öğrenme* sıklıkla kullanılabilecek bir yöntem değildir. Ama bazı kazanımlar için kullanılabilir. Örneğin; ödül ceza ilişkisinden, edimsel ya da klasik koşullanmadan bahsedilirken, öğrencilere bir kediyi klasik koşullamaları ya da bir bebeği edimsel koşullandırmaları gibi çalışma görevleri verilebilir. Bu sayede öğrenciler konuyu yaparak yaşayarak öğrenerek oldukça kalıcı hale getirmiş olurlar.

Her ders için olduğu gibi psikoloji dersinde de öğretmenin kazanımları gerçekleştirmek için *ekonomiklik ilkesi*ne dikkat etmesi gerekmektedir. Kazanımların gerçekleştirilebilmeleri için belirlenen ders sayısına uygun etkinliklerin ayarlanması gerekir. Öğrencilere kazanımlarla ilgili örneğin; Üstün Dökmen'in "Empati" kitabını okuma görevi verilirken, her öğrencinin kitabı almasını istemektense, sınıfı belli gruplara ayırıp 3-4 kişinin 1 kitap alarak okumaları sağlanabilir. Bu sayede ekonomiklik ilkesinin zaman boyutunun haricinde maddi boyutunun da önemsenmesi söz konusu olmuş olur.

Somuttan soyuta ilkesi, daha çok soyut kazanımlar içermesi sebebiyle psikoloji öğretiminde pek tercih edilemeyecek öğretim ilkelerindendir. Ama somutlaştırma açısından düşünülecek olursa, örneğin bir insanın stres yaşadıktan sonra ortaya çıkaracağı olumsuz davranışlar somut, stresin zihinde meydana gelme sebepleri ve süreçleri ise soyut olarak değerlendirilip, öğrencilere bu şekilde açıklama yapılabilir.

"2009" Psikoloji Öğretim Programında Öğretim Araç Gereçlerinin Kullanılabilirliği

Bu bölümde psikoloji öğretiminde hangi araç gereçlerin nasıl kullanılabileceğine dair örnekler verilmiştir.

Yazı tahtası birçok derste olduğu gibi psikoloji derslerinde de öğretmenlerin temel yardımcılarındandır. Örneğin öğrencilerin zihinlerinde konular işlenmeden önce, uygun zamanlarda tahtaya o ay, o hafta ya da o gün neler işleneceğine dair kavram haritası çizilebilir. Ayrıca yeri geldikçe yabancı isimlerin ya da kavramların doğru yazılışları ya da anlamları da tahtaya yazılabilir.

Psikoloji öğretiminde farklı öğrencilere zaman zaman bülten tahtasını konulara uygun görsellerle donatmaları görevi verilebilir. Bu çalışmalar, hem birkaç haftada bir yenilenen bülten tahtası üzerindeki bilgiler dikkat çekici bir unsur olurken, hem de bülten tahtasını düzenleyen öğrencilere "bir şey yapabilirlik" hissi kazandıracağı için önemli ve faydalıdır.

Psikoloji öğretiminin vazgeçilmez materyallerinden birisi de kitaplardır. Ders kitapları, öğrencilerin zihinlerinde temel bir çerçeve çizmesi açısından önemlidir. Ayrıca ders kitaplarının haricinde öğrencilerin okuması için konuları destekleyici nitelikte (Üstün Dökmen – İletişim Çatışmaları ve Empati, Ahmet Şerif İzgören – Süpermen Türk Olsaydı Pelerinini Annesi Bağlardı…) kitapların tavsiye edilmesi de oldukça yararlı olacaktır.

Model ve maketlerin somut ve üç boyutlu materyaller olmaları sebebiyle psikoloji öğretiminde kullanım alanları, psikoloji dersleri soyut olduğu için zor ve kısıtlıdır. Ancak farklı konularla ilgili resimler daima kullanılabilir. Örneğin, Psikoanalitik kuram işlenmeden önce Freud'un, Sosyal Gelişim Kuramı işlenmeden önce Bandura'nın…resimleri öğrencilere gösterilip, bu isimlerin hayatlarından bahsedilip daha sonra kuramların ayrıntılarına geçiş yapılması ciddi bir dikkat çekme unsuru olabilir.

Akıllı tahtalar psikoloji öğretimini ciddi anlamda kolaylaştıran araçlardandır. Ayrıca birçok materyalin yaptığı işi (bilgisayar, projeksiyon, televizyon…) tek başına yapabilmeleri sebebiyle oldukça kullanışlı bir materyaldir. Akıllı tahtalar psikoloji konularının öğretimini destekleyici nitelikte birçok kısa film, video ve resimden faydalanılmasına pratik bir şekilde olanak sağlayabilmektedirler.

Projeksiyon cihazları, akıllı tahtaların eğitim öğretimde kullanımının yaygınlaşmasıyla, bazı açılardan kullanışsız olması sebebiyle (aydınlık ortamda yeterince verim alınamaması, çoğunlukla bilgisayarla birlikte kullanılabilmesi…) önemini yitirse de zaman zaman akıllı tahtaya göre ekonomik ve taşınabilir olması sebebiyle eğitim öğretimde halen kullanılabilmektedir. Dolayısıyla psikoloji öğretiminde de, özellikle akıllı tahtanın olmadığı sınıflarda görsel işitsel materyallerle ders işlenebilmesini sağlayabildiği için kullanılmaktadır.

Televizyon, VCD ve DVD'ler psikoloji öğretiminde kullanılabilecek materyallerdendir. DVD oynatıcılara takılan psikoloji içerikli film cd lerini öğrenciler evlerinde izleyebilirler. Ayrıca bireyselleştirilmiş öğretim kapsamında, psikoloji konularının anlatımını içeren bazı video cd ler de, öğrencilerin anında dönüt alabilmesi amacıyla öğrenciler tarafından bireysel olarak izlenebilir. Bilgisayarların ucuzlaması ve kullanım alanlarının yaygınlaşmasıyla, televizyonun eğitim öğretimde kullanımına fazla bir gereklilik kalmadığı söylenebilir.

Tepegözler ile bazı çoktan seçmeli soruların tahtaya yansıtılarak öğrencilerle birlikte soru üzerine tartışmalar gerçekleştirilebilir. Ancak psikoloji öğretiminde tepegöz de akıllı tahta ve bilgisayarların yaygınlaşmasıyla kullanımı tercih edilmeyen ve bu yüzden de birçok okulda bulunmasına gerek olmayan/bulunmayan bir materyal haline gelmiştir.

Günümüzde eğitim öğretime hizmet etmesi bakımından tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılan araçlardan biri de bilgisayarlar ve internettir. Bilgisayarlar, uzaktan eğitim ve bilgisayarla öğretim gibi birçok hizmeti, geniş internet ağı sayesinde öğrencilerin hizmetine sunabilmektedir. Psikoloji öğretiminin olmazsa olmaz araç gereçleri bilgisayar ve internettir. Öğretmenin hem ders öncesi plan yaparken hem de ders içerisinde bilgisayardan faydalanmaması büyük eksikliktir. Görsel işitsel materyaller, bilgisayara bağlanan projeksiyonlar sayesinde psikoloji öğretimini ciddi olarak zenginleştirmekte ve öğrencilerin kazanımı daha hızlı bir şekilde içselleştirebilmelerine hizmet etmektedirler.

"2009" Psikoloji Öğretim Programında, Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılabilirliği

Bu bölümde psikoloji öğretiminde ölçme değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğine dair örnekler verilmiştir.

Psikoloji öğretiminde *sözlü sınav* yapmak için öğrenciye örneğin şu soru sorulabilir:

1- Bilinç ve bilinçaltı kavramlarının farkları nelerdir ?

Yazılı sınavlar, psikoloji öğretiminde zaman zaman kullanılarak öğrencinin üst düzey davranışları ne ölçüde kazandığının farkına varılabilecek nitelikte sınavlardır. Bu doğrultuda öğrencilere şu şekilde sorular yöneltilebilir:

1- Ergenlik döneminin size göre olumlu/olumsuz getirilerini içeren bir kompozisyon yazınız.

2- Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı temelinden hareket edilecek olursa, size göre toplumumuzun ahlaki gelişmişlik düzeyi genel anlamda hangi seviyededir? Örneklendirerek açıklayınız.

Psikoloji öğretiminde ölçme değerlendirme yapılırken, *D-Y testleri* zaman zaman kullanılabilecek testlerdir. D-Y Testi uygulayıcısı olan psikoloji öğretmeni şans başarısı ihtimalini azaltmak için düzeltme formülü kullanmaya (1 yanlış 1 doğru soruyu götürür) ve kapsam geçerliliğini, dolayısıyla da güvenirliği artırmak için soru sayısını artırmaya dikkat etmelidir. Bu doğrultuda öğrencilere örneğin şu sorular sorulabilir;

	D	Y
1- Psikososyal Gelişim Kuramı'nın kurucusu Freud'dur.	( )	( )
2-Duyum, beş duyu organımızla hissettiğimiz şeylerin zihnimiz tarafından anlamlandırılmasıdır.	( )	( )

Öğrencilere aşağıdaki gibi *kısa cevaplı test* soruları sorulabilir:

1- Ali'nin babası otomobil kullanırken sadece polis gördüğü zaman hemen emniyet kemerini takmaktadır. Buna göre Ali'nin babasının, Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamalarına göre hangi seviyede olduğu söylenebilir?

2- Freud'a göre kişinin farkında olmadığı, istese de kendi kendine ortaya çıkaramayacağı bilgilerin saklı tutulduğu alana ……. denir.

Öğrencilere psikoloji öğretiminde aşağıdaki gibi *eşleştirmeli test* soruları yöneltilebilir:

- Aşağıda verilen davranışların, Freud'a göre insanın hangi döneme saplantılı kişilik geliştirmesinden kaynaklandığını uygun şekilde eşleştiriniz.

	1- Oral dönem
( ) Tırnak yeme	2- Anal dönem
( ) Amirlerle sürekli kavga etmek	3- Fallik dönem
( ) Cimrilik ya da savurganlık	4- Latent (gizil) dönem
	5- Genital dönem

Psikoloji öğretiminde daha nesnel ölçümler yapabilmek ve sınavın geçerlilik oranını yüksek tutabilmek amacıyla zaman zaman *çoktan seçmeli testler* kullanılabilir. Psikoloji öğretiminde çoktan seçmeli testler *madde kökü olumlu, madde kökü olumsuz, madde kökü*

eksik cümleli, en doğru cevabı gerektiren testler ya da tek bir doğru cevabı gerektiren testler şeklinde hazırlanabilir. Bu doğrultuda psikoloji öğretiminde öğrencilere şu şekilde çoktan seçmeli test soruları sorulabilir:

1- Maslow'a göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Emniyette, güvende olma

b) Estetik, Yaratıcılık

c) Kendini gerçekleştirme

d) Merak giderme, bilme, anlama

e) Temel ihtiyaçlar

2- Bu dönemde insanın geçmişini değerlendirmesi söz konusudur. İnsanın hayata dair 'keşke' lerinin çok olması kötüdür. Eğer insan geçmişiyle barışık ise, yaptıklarından genel olarak mutluysa bu dönem daha sağlıklı bir şekilde geçirilecektir.

Bahsedilen dönem Erikson'a göre aşağıdakilerden hangisidir?

a)Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası

b) Başarıya Karşı Aşağılık

c) Üretkenliğe Karşı Durgunluk

d) Genital Dönem

e) Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk

Psikoloji öğretiminde öğrencilere farklı konularla ilgili olarak farklı zamanlarda *ödev ve proje* verilmesi oldukça verimli olabilir. Ödev veya proje verilirken bu görevlerin; derste işlenen konuları tekrar ettirecek şekilde olmasına ya da ders işlenmeden önce öğrencilerin konuyla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini artıracak nitelikte görevler olmasına dikkat edilmesi gerekir. Bu doğrultuda örneğin, Kohlberg'in Ahlak gelişim kuramı işlenmeden önce, öğrencilere yakın çevre halkının "ahlak" kavramıyla ilgili ne düşündüklerine dair röportaj yapmaları görevi verilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR

Cumhuriyet'ten bugüne kadar Talim Terbiye'den elde edilen kaynaklara göre, ülkemizde 1924, 1934, 1938, 1952, 1956, 1987, 1991 psikoloji öğretim programları uygulanmıştır, 2009 programı da halen uygulanmaktadır. Bu programlar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1924 programı, Felsefe başlığı altında Ruhiyat adıyla lise ikinci sınıf öğrencilerine haftada iki saat okutulmak üzere Osmanlıca olarak hazırlanmış 1 sayfalık fasiküldür.

1934 programı, 1924 programının Latin alfabesiyle hazırlanmış hali olsa da, kelimelerinin bir kısmı Osmanlıcadır. Program ruh, zihin, şahsiyet gibi konular üzerinde yüzeysel olarak duran 1 sayfalık fasikülden ibarettir.

1938 programında başlık Ruhiyat yerine Psikoloji'dir. Dil önceki programlara göre biraz daha sadeleştirilmiş olsa da programın çerçevesi yine aynı darlıktadır.

1952 programında Ruhiyat başlığına tekrar dönülmüş ve program üçüncü sınıflara haftada iki saat uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Bu program önceki programlara ek olarak, sosyal psikoloji gibi konulara değinen bir program olsa da yine daha önceki programlar gibi birkaç sayfalık fasikülden ibarettir.

1956 programının 1952 programındaki Ruhiyat başlığı yerini Psikoloji başlığına bırakmıştır. Bunun haricinde 1956 programı ile 1952 programının hemen hemen aynı olduğu söylenebilir.

1987 programı Psikoloji başlığı altında yazılmıştır ve şekilsel olarak günümüz eğitim programlarının temel mantıksal dizilimine yakın bir yapıya sahip olan (Programın Amaçlar, Konular şeklindeki başlıklardan oluşturulması) ilk programdır. İkinci sınıflara haftada iki saat okutulmak üzere hazırlanan program 4-5 sayfalık fasikülden ibarettir.

1991 programı 1987 programına göre oldukça geliştirilmiştir. Yapılandırmacı anlayışa göre değil, geleneksel anlayışa göre hazırlanan en son program olan 1991 programı, toplam 48 sayfadan oluşmaktadır. Daimici ve Esasici eğitim felsefelerine göre oluşturulan programda 67 adet genel amaç (hedef) vardır. Genel amaçların alt başlıkları olan özel amaçlar, geleneksel anlayış doğrultusunda 'öğretmen' davranışına dönük olarak hazırlanmıştır.

2009 programı, bu çalışmanın da temel amacı olan daha iyi bir psikoloji öğretiminin nasıl yapılabileceği konusu için masaya yatırılan, halen kullanımda olan programdır. (08.02.2011 yılında 2009 programında yapılan küçük değişikliklerden sonraki hali) Program, yapılandırmacı eğitim öğretim anlayışına göre, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi yaklaşımlarını temel alarak 10.sınıflar için hazırlanmıştır. Şu anda Psikoloji dersleri 'seçmeli ders' kapsamındadır. Program önceki programlara göre daha ayrıntılı ve daha niteliklidir. Program, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı için, daha önceki programların aksine öğrenci merkezlidir ve ilk defa öğrenci davranışına yönelik olarak hazırlanan 59 kazanımı içermektedir. Bu kazanımların 6 tanesi duyuşsal, 53 tanesi ise bilişsel alan kazanımlarıdır.

2009 Psikoloji Öğretim Programı, bu tarihe kadar yazılmış olan psikoloji öğretim programları arasında en niteliklisi ve moderni olsa da, programda eleştirilecek bazı problemler ve eksiklikler de mevcuttur. Örneğin;

1- Programın 3. Sayfasında "Psikoloji Dersi Öğretim Programında, Piaget'nin "soyut işlemsel dönemlerine" yeni girmiş olan erginlerde psikoloji biliminin konularına duyarlılık geliştirilmesi amaçlanmıştır." şeklinde bir ifade mevcuttur. Bakılacak olursa "duyarlılık geliştirme" nin sağlanabilmesi özellikle duyuşsal kazanımlarla mümkün olabilir. Ancak programda 6 adet duyuşsal alan, 53 adet bilişsel alan kazanımının olması, programın öğrencilerin duyarlılık geliştirebilmelerine, henüz kazanım aşamasında bile tam olarak hizmet edemeyeceğini göstermektedir. Yani duyuşsal alan kazanımlarının sayısı, programın başında ifade edilen amaçları gerçekleştirmeye hizmet edemeyecek kadar azdır.

2- Programın 6. Sayfasında "Programın Genel Amaçları" arasında 'Ruh sağlığını korumanın önemini kavrayan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır' ifadesi mevcuttur. Programda 'Ruh Sağlığı' konusu ile ilgili kazanımlar 6 adettir (54, 55, 56, 57, 58 ve 59. Kazanımlar) ve bu kazanımların tamamı *bilişsel alan* kazanımlarıdır. Dolayısıyla programın genel amaçlarında öğrencilerin ruh sağlıklarını korumanın önemini

kavramalarıyla ilgili bahsedilen amaç özellikle duyuşsal alanla gerçekleştirilebileceği halde, ruh sağlığı konusundaki kazanımların tamamının bilişsel alana hitap edecek şekilde hazırlanması bir çelişki ve eksikliktir.

Psikoloji öğretiminin daha kaliteli olabilmesi için öğretmenin planlı bir şekilde hareket etmesi oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenin yaptığı bu planın gerçekleşebilmesi için, hem öğretmen hem de öğrenci için temel kaynak olan ders kitaplarının yazımında (şekilsel ve içerik olarak) son derece titiz davranılması gerekmektedir. 2009 psikoloji öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları 2 adettir. Bunlardan ilki 2009 psikoloji öğretim programının 2011 yılında revize edilmesine kadar kullanılan MEB Yayınlarından çıkan Sirel Karataş'ın yazdığı Psikoloji kitabıdır. 190 sayfadan oluşan kitap, temelde yapılandırmacı olan psikoloji öğretim programı için içerik oluşturmak maksadıyla hazırlanmış olsa da bu amacına tam olarak hizmet edememektedir. Kitap daha çok geleneksel bir bakış açısıyla yazılmıştır, yoğun olarak bilgi içermektedir ve etkinliklere ağırlık vermemektedir. Ayrıca kitap, "Gelişim psikolojisi, insanın doğumundan ölümüne kadar davranışların hangi etkenler tarafından biçimlendiğiyle ilgilenir" (s. 23) gibi yanlış bilgileri de içerisinde barındırmaktadır. (Gelişim psikolojisi insanı doğum öncesinden itibaren incelemeye başlar) 2009 öğretim programı yayınlandıktan sonra kullanılmaya başlanan ikinci kitap, Emine Aşan tarafından yazılan, 'Ekoyay' tarafından basılan, 219 sayfadan oluşan ve halen kullanılan Psikoloji ders kitabıdır. İkinci kitap ilk kitaba göre daha niteliklidir ve yapılandırmacı anlayış doğrultusunda etkinliklere daha fazla yer vermektedir. Ancak hem önceki kitabın hem de şu an kullanılan ders kitabının önemli bir eksikliği, kullanılan görsellerin, karikatürlerin…öğrenci seviyesinin altında olabilmesidir.

Psikoloji öğretiminde programın 'Eğitim Durumları' ögesi, öğretmenin kazanımları gerçekleştirebilmek için uygun strateji, yöntem, teknik ve ilke seçimini ifade etmektedir. Kazanımların niteliğine (bilişsel mi duyuşsal mı) ve düzeyine göre (örn: bilgi seviyesi mi sentez seviyesi mi) uygun strateji, yöntem ve teknik seçmenin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca her kazanımın gerçekleştirilebilmesi için en az bir yöntem-teknik olduğu ancak her yöntem tekniğin her kazanımı gerçekleştirebilmek için uygun olmadığı söylenebilir. Öğretim Stratejileri, Öğretim İlke ve Yöntemleri'ne göre daha genel bir ifade olduğu için, kazanımların niteliğine uygun olarak; stratejiye göre yöntem teknik belirlemek psikoloji öğretiminde doğru bir adım olacaktır.

Psikoloji öğretiminde araç gereç kullanımı da son derece önemlidir. Yukarıda da belirtildiği gibi kazanımların niteliğine göre strateji, yöntem, teknik belirleneceği gibi,

kullanılacak araç gereç de buna göre belirlenmelidir. Her ne kadar yaparak yaşayarak öğrenme en kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmenin en önemli yolu olsa da, özellikle ekonomiklik ilkesine göre zaman kısıtlılığından dolayı bu yöntem her zaman kullanılamamaktadır. Bu noktada psikoloji konularını en az zamanda, sınıfın büyük bir çoğunluğunun keyif alacağı şekilde ve olabildiğince yüksek kalıcılıkta öğretebilmek amacıyla görsel ve işitsel araç gereçlerin kullanılması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, akıllı tahta ya da projeksiyonlar vasıtasıyla öğretimi besleyen kısa film, video ya da fotoğrafların kullanılması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerle öğretim sırasında ortak bir dil ve şema oluşturabilmek maksadıyla, öğrencilere ders öncesinde bazı filmleri izlemeleri önerilip, ders işlenirken bu filmlere de göndermeler yaparak konuların öğrencilerin zihinlerindeki kalıcılık oranının artması sağlanabilir.

Psikoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kazanımları ne düzeyde edindikleri noktasında öğretmen için önemli bir dönüttür, veridir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre "Yazılı sınavların klasik/yoruma dayalı olarak yapılması esastır. Ancak her dönemde her dersin sınavlarından biri test usulüyle de yapılabilir" (Madde:45/2) Buradan hareketle MEB'in; birçok ölçme aracının her dönemdeki bir psikoloji sınavında kullanılabileceğini, ancak ölçme aracı olarak esas olanın yoruma dayalı klasik sınav olduğunu vurguladığını söylememmemiz mümkündür. Yoruma dayalı klasik sınavların en temel özelliği, öğrencilerin sentez, değerlendirme gibi üst düzey davranışlarını ölçebilecek en iyi araçlar olmalarıdır. Temelde bu haklı ve faydalı amaçtan dolayı MEB'in klasik sınavları tavsiye ettiğini söylememiz mümkündür. Ancak aynı yönetmelikte "Yazılı sınav, uygulama, performans çalışması ve projelerin değerlendirme sonuçları; yazılı sınavın yapıldığı tarih veya performans çalışmasının, uygulamanın yahut projenin teslim tarihini takip eden 10 gün içinde öğrenciye duyurulur ve e-Okul sistemine işlenir" (Madde:49/2) şeklinde bir maddesi de vardır. Bu iki maddeyi öğretmenin durumuyla ilişkili olarak kıyaslayacak olursak, MEB'in psikoloji derslerine giren bir Felsefe Grubu Öğretmeninden şunları beklediğini söyleyebiliriz: Bir psikoloji öğretmeni aynı zamanda felsefe grubu öğretmenidir ve okulunda felsefe, sosyoloji, psikoloji ve mantık derslerine girer. Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi gibi farklı okul türlerine, öğrenci sayısına ve seçmeli olan psikoloji dersini alan öğrenci sayısına göre değişse de bir okulda her sınıftan üç şube olduğunu düşünecek olursak (10 A-B-C, 11 A-B-C, 12 A-B-C), öğretmen ortalama 200-250 öğrencinin dersine girmektedir. Bir psikoloji öğretmeninin sınavlarını yoruma dayalı klasik sınav olarak yaptığını

düşünecek olursak (psikoloji ve diğer felsefe grubu dersleri eleştirme, sorgulama ve yorumlama becerisine ağırlık veren dersler olduğu için, yazılı sınav gereklidir) her bir sınavda öğretmenin elinde 10 gün içerisinde olabildiğince nesnel bir şekilde ölçülmesi gereken 350-400 sayfalık kağıt bulunacaktır. Bununla birlikte, aynı öğretmenin performans görevi değerlendirme, proje görevi değerlendirme, her gün anlatacağı konu için plan yapma gibi görevlerinin de olması sebebiyle (Birçok okulda pansiyon olduğu için öğretmenin haftada 1-2 gün pansiyon nöbeti tutması konusunu dışarıda bırakalım) yönetmeliğin zorunlu tuttuğu 10 gün içerisinde 350-400 sayfalık sınavları titizlikle, objektif olarak ölçebilmesi mümkün görünmemektedir. Bu sebeplerden dolayı psikoloji öğretmenleri, MEB'in öngördüğü şekilde ölçme değerlendirme yapamamakta, sınavlarını daha hızlı ölçülebilmesi sebebiyle genellikle çoktan seçmeli, D-Y testleri veya kısa cevaplı testlerden oluşturabilmektedirler. Sonuç olarak bu durum; bütün felsefe grubu derslerinde olduğu gibi ne yazık ki psikoloji dersinde de öğrencilerin eleştirme, sorgulama, orijinal fikirler üretme gibi üst düzey becerilerinin ölçülebilmesini engelleyebilmekte; bu becerileri ölçülmeyen öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için çaba içerisine girmemeleri sonucuna sebebiyet verebilmektedir.

Psikoloji dersleri insanın; doğasını, yapabilirliklerini, komplekslerini, zayıf ve güçlü yanlarını yani kısacası kendini tanımasına hizmet eden derslerdir. İnsan kendini tanıdıkça ayakları yere daha sağlam basan, kendine güvenen, hangi alana yönelmesi gerektiğini bilen bir insan olabilir. Yani psikoloji dersleri, eğitimde rehberliğin 'yöneltme' işlevini, öğrencinin içsel güdülenme ile kendi için kendi kendine gerçekleştirebilmesine hizmet edecek dersler olduğu halde, bu derslerin MEB tarafından 'zorunlu' değil de 'seçmeli ders' statüsünde ele alınması, uygulanması, ortaöğretimde psikoloji derslerine ne yazık ki yeterince önem verilmediğinin bir göstergesidir. Bu bakımdan psikoloji derslerinin mutlaka 'zorunlu ders' statüsüne geçirilmesi gerekmektedir.

ÖNERİLER

- Halen seçmeli ders durumunda olan psikoloji dersleri, zorunlu ders olarak okutulmalıdır.

- 2009 psikoloji öğretim programı her ne kadar öğrencilere psikoloji konularıyla ilgili hassasiyet ve bilinç kazandırmayı amaçladığını belirtse de, kazanımların büyük bir bölümünün duyuşsal nitelikte olmasından dolayı (53 bilişsel, 6 duyuşsal) programın bu amaçlara ulaşmaya çalıştığını söylemek mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin psikoloji derslerinde daha kalıcı öğrenmelere sahip olabilmeleri için, programdaki duyuşsal kazanım sayısı mutlaka artırılmalıdır.

- Psikoloji öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi en iyi öğrenme yolu olsa da ekonomiklik ilkesi (zaman ve para) gereği bu ilke her zaman uygulanamamaktadır. Bu sebeple her kazanım için mutlaka görsel ve işitsel materyallerin kullanılması eğitim-öğretimin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

- Psikoloji ders kitaplarının hazırlanmasına daha fazla özen gösterilmelidir. Özellikle de ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin seviyesine uygun görseller kullanılması, öğrencilerin kitabı daha fazla önemsemesi ve bu sayede derse daha fazla değer vermesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Ayrıca hazırlanan görsellerin 'öncelikle' konunun öğrenilebilmesi amacına hizmet etmesi gerekmektedir.

- Psikoloji öğretimi yapılırken hangi öğretim yöntem ve tekniğinin kullanılmasının hangi kazanım için daha uygun olabileceği, yöntem-teknik-kazanım özelliklerinin ilişkisi göz önüne alınarak belirlenmelidir.

- Psikoloji öğretimi yapılırken hangi kazanımın ne derecede öğrenildiğinin belirlenmesi için kullanılacak olan ölçme değerlendirme aracı, ölçülecek olan kazanımın niteliğine göre belirlenmelidir.

- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin içerisindeki pratikte aynı anda uygulanabilmesi oldukça zor olan bazı maddeler gözden geçirilerek yönetmelik revize edilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram-Uygulama-Araştırma.* Malatya: Uğurel Matbaası.

Akınoğlu, O. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Şeref Tan (Ed). *Öğretim Kuram ve Modelleri (s.137-187)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Alkan, C. (1977). *Eğitim Teknolojisi.* Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Altuntaş, S. (2007). Eğitim Bilimine Giriş**,** Zuhal Cafoğlu. (Ed). *Eğitimin Temel Kavramları* (s.13-44) Ankara: Grafiker Yayıncılık

Atasönmez, S, S. (2008). *Program Geliştirme Süreci Doğrultusunda Yeni İlköğretim Programlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ

Atılgan, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık

Atkinson R, L., Atkinson R, C., Smith E, E., & Bem D,J. (2002). *Psikolojiye Giriş.* (Y. Alogan, Çev) Ankara: Arkadaş Yayınevi

Aydın, A. (2006). *Sınıf Yönetimi. (Yedinci Baskı).* Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.

Aydın, M,Z. (2005). *Din Öğretiminde Yöntemler (İkinci Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aytuna, H, A. (1963). *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Bacanlı, H. (2003). *Sosyal Beceri Eğitimi. İlköğretimde Rehberlik. (Dördüncü Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltacıoğlu, İ, H. (1964). *Pedagojide İhtilal.* İstanbul: Anadolu Matbaası

Batur, S. (2003) Türkiye'de Psikoloji Tarihi Yazımı Üzerine. *Toplum ve Bilim*, Sayı:98, 255-264, 10 Şubat 2014 tarihinde http://www.elestirelpsikoloji.org/eleps/eleps/psikotarihtur01.html sayfasından erişilmiştir.

Batur, S. (2005). Psikoloji Tarihinde Köken Mitosu ve Georg Anschütz'ün Hikayesi, *Toplum ve Bilim*, Sayı:102, 168-188 10 Şubat 2014 tarihinde http://www.elestirelpsikoloji.org/eleps/eleps/kokenmitosu.html sayfasından erişilmiştir.

Başol, G. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Atalay Konf. Matbaacılık

Bilen, M. (1993). *Plandan Uygulamaya Öğretim (Üçüncü Baskı).* Ankara: Takav Matbaacılık.

Bayraktar, L. (2002). Mustafa Şekip Tunç'un İnsan Anlayışı. *Felsefe Dünyası.* Sayı: 36, 130-136. 13 Eylül 2013 tarihinde http://www.academia.edu/329241/Mustafa_Sekip_Tuncun_Insan_Anlayisi sayfasından erişilmiştir.

Beydoğan, H. Ö. (1988). *Lise Sosyoloji Müfredat Programının Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Bilen, M. (1999**).** *Plandan Uygulamaya Öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Biricik, D. (2012). Pozitif Psikoloji: Psikolojinin Yeni Doğmuş Bebeği. *Bilim ve Teknik***.** Sayı:533, 29. 9 Kasım 2013 tarihinde https://11813311579005596109.googlegroups.com/attach/db7f0ac23a6fe245/b%20psikoloji.jpg?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrEzliEl75REQgKFWAeUAS7iIfpgWP9QNYv3B1iycDHrWzT9f2KxWuc1V0Lf2samK2dEWjoZFTWddp44ylHaZuYcTnVuLWFCwrU0zes9OFe0Md-3nM4 sayfasından erişilmiştir.

Bozaslan, H. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Tuncay Dilci (Ed). *Öğretimde Kuram, Model, Strateji, Yöntem ve Teknik* (s.101-178). İstanbul: İdeal Yayıncılık

Büyükkaragöz, S, & Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları (Onuncu Baskı).* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Can, G. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü.* İstanbul: Say Yayınları.

Çetin, M. (2011). *Yapılandırmacı Eğitim Programının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Yönlendirme Düzeyleri (Zonguldak İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak

Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)***.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çilenti, K. (1979). *Eğitim Teknolojisi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaa

Çubukçu, Z. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Bilal Duman (Ed). *Eğitim Program Tasarımı ve Geliştirilmesi.* (s.132-174) Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı***.** Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme. (Onikinci Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilci, T. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul: İdeal Yayınları.

Dombaycı, M, A. (2002). *Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Felsefe Öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, N. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**.** Hakan Atılgan (Ed). *Davranışların Ölçülmesi*. (s.82-118) Ankara: Anı Yayıncılık

Duman, E, Z. (2008). *Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Mantık Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ekinci, N. (2010). Eğitimde Yeni Yönelimler. Özcan Demirel (Ed). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme.* (s.93-109) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erciyes, G. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Şeref Tan (Ed) *Öğretim Yöntem ve* Teknikleri (s.253-359). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık

Erden, M., & Akman, Y. (1996). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Arkadaş Yayınları

Ertürk, S. (1982). *Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Yayınları

Gerrig, R, J & Zimbardo, P, G. (2012). *Psikoloji ve Yaşam.* (G. Sart, Çev). Ankara: Nobel Yayıncılık

Gökberk, M. (2011). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Gökberk, M. (2005). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Gömleksiz, N. (2004). *Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler.* Elazığ: Elazığ Üniversite Kitabevi.

Gözütok, D. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayınevi

Gümüş, B. (1976). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (İkinci Baskı).* Ankara: Kalite Matbaası.

Güven, B. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Şeref Tan (Ed). *Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi.* (s.361-397) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Güven, M. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Bilal Duman (Ed). *Programda Öğretme - Öğrenme Süreci*. (s.221-328) Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri (Altıncı Baskı).* Ankara Nobel Yayın Dağıtım

Hesapçıoğlu, N. (1988). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul: Beta Basım Yayın

İnanç, B, Y., Bilgin, M. Atıcı., & M, K. (2007). *Gelişim Psikolojisi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

İşman, A, & Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (Dördüncü Baskı).* İstanbul: Değişim Yayınları.

Kan, A. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Hakan Atılgan (Ed.) *Doğru Yanlış Testleri* (s.203-222) Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanad, H, F. (1951). *Deneysel Pedagoji (Birinci Cilt).* Ankara: Örnek Matbaası.

Kara, H. (2011). Adem'in İki Oğlunun Hikayesi/ Bilinçdışının Doğuşu. *Başka: Karşıtlıklar- Bilinç, Bilinçdışı.* Sayı 6. 199.

Karaca, E. (2006). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme***.** Kütahya: Pelikan Yayıncılık.

Karamustafaoğlu, O. (2012). Nitelikli Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1-7. 17 Eylül 2013 tarihinde http://fizikli.com/cevrimici/CCUYGULAMA/3-2012.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* İstanbul: Birsen

Kıldan, A,O., & Ünver, N. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ahmet Doğanay. (Ed). *Öğretim Araçları* (s.358-382) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Onuncu Baskı).* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (On üçüncü Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme***.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Külahçı, Ş. (1995). *Analiz ve Program Geliştirme, Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi Öğrenci Kılavuzu, A–2*.Ankara: Özışık Ofset.

Mckinney, F. (1961). Psikolojinin Değişik Kültür Sahalarında Gelişmesine Dair Düşünceler. *Tecrübi Psikoloji Çalışmaları Dergisi* (3), 1-10. (D. Cüceloğlu, E. Güngör, Çev.) 10 Eylül 2014 tarihinde http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.istanbul.edu.tr%2Fiupcd%2Farticle%2Fdownload%2F1023016251%2F1023015422&ei=ZAZQVLLmEIriywOioYLQDw&usg=AFQjCNG30EGBSnMSsYTgldHU3e-sk55HpQ&bvm=bv.78597519,d.bGQ sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1924). *Lise Müfredat Programı.* Maarif Vekaleti. İstanbul: Devlet Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı (1934). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı (1938). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı (1952). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1956). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1987). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1991). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Morgan, T. C. (2000). Psikolojiye Giriş. (H, Arıcı, Çev.). Ankara: Meteksan Matbaacılık

Önder, N, K. (1986). *Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler*. Konya: Arı Basımevi.

Özçelik, D.A. (1989). *Test Hazırlama Kılavuzu. (İkinci Baskı).* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Özerbaş, M, A. (2003). Açıköğretim Lisesi Psikoloji Ders Kitabının Eğitim ve Öğretim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Aralık, 2003. 153-177, 6 Temmuz 2014 tarihinde http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2003/2003-aralik/2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rıza, E.T. (1990). *Eğitimde Yöntemler Teknolojisi***.** İzmir: Karınca Matbaacılık

Ronan, C,A. (2005). *Bilim Tarihi.* (E. İhsanoğlu, F. Günergun, Çev.) Ankara: Aydoğdu Matbaası.

Sayın, H, G. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Tuncay Dilci (Ed.). *Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi (*s.287-303). İstanbul: İdeal Yayıncılık

Schultz, D, & Schultz, S, E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık

Seçen, H. (2012). Türk Milliyetçiliği ve Bilim 1: Ziya Gökalp, Mümtaz Turhan ve Erol Güngör'ün Bilim Anlayışı. *Türk Yurdu*. Sayı: 295, 383-387. 15 Aralık 2013 tarihinde http://hasansecen.files.wordpress.com/2010/04/tc3bcrk-milliyetc3a7ilic49fi-ve-bilim-1 ziya-gc3b6kalp-mc3bcmtaz-turhan-ve-erol-gc3bcngc3b6r_de-bilimanlayc4b1c59fc4b1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Gönül Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. (Onüçüncü Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Şahbaz, N, K. (2012). Atatürk Döneminde (1923-1938) Liselerde Psikoloji-Eğitim Psikolojisi Öğretimi. *Eğitişim Dergisi*. Sayı: 35, 20 Aralık 2013 tarihinde

http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/75-35/697-ataturk-doneminde-psikoloji-ogretimi.html sayfasından erişilmiştir.

Şimşek, H, & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Tan, Ş. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Taşdemir, M. (2003). *Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim.* Ankara: Ocak Yayınları.

Taşdemir, M. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Bilal Duman (Ed.). *Öğretimin Planlanması* (s.179-216). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Taşpınar, M. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Üniversite Kitabevi.

Taymaz, H. (1981). *Hizmet İçi Eğitim.* Ankara: A.Ü. E. F. Yayınları.

Tebliğler Dergisi, Sayı: 2551, Ağustos/2003

Tebliğler Dergisi, Sayı: 2597, Haziran/2007

Tebliğler Dergisi, Sayı: 2623, Ağustos/2009

Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi

Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Toğrol, B, B. (1988). Profesör Mümtaz Turhan. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi.* Sayı:1, 1-4, 5 Kasım 2013 tarihinde http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.istanbul.edu.tr%2Fiupcd%2Farticle%2Fdownload%2F1023013932%2F1023013146&ei=TijlU9PYBOKM7AbEwYHwCA&usg=AFQjCNH7bte68hMX5fuvchvY4AidkVvcCg sayfasından erişilmiştir.

Tok, Ş. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ahmet Doğanay (Ed.). *Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri* (s.129-157). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tok, T, N. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ahmet Doğanay (Ed.). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler* (s.161-230). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Turan, Ş. (2010). *Osmanlılarda İlk Modern Psikoloji Kitapları: (1869-1900).* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turgut, M.F. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları (İkinci Baskı).* Ankara: Saydam Matbaacılık.

Türkiye Diyanet Vakfı. (1993). *Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık

Uğurlu, C, T. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Tuncay Dilci (Ed.). *Eğitim ve Öğretimde Planlama Süreci* (s.257-287). İstanbul: İdeal Yayıncılık

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi (Üçüncü Baskı).* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Varış, F. (1981). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üni. Basımevi.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Alkım Kitapçılık.

Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yalın, H,İ. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme***.** Ankara: Nobel Yayınları

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri (Ondördüncü Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmenler İçin El Kitabı***.** Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Konya: Mikro Yayın Dağıtım.

Zabun, B. (2002*). Türkiye'de Ortaöğretimde Sosyoloji Öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.