



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

**DİZGELİ EĞİTİM ve DÜZ ANLATIM YÖNTEMLERİYLE İŞLENEN
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
EPİSTEMOLOJİK İNANÇ, ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI,
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ve AKADEMİK BAŞARILARINA
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Şule FIRAT DURDUKOCA

Malatya-2013

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

DİZGELİ EĞİTİM ve DÜZ ANLATIM YÖNTEMLERİYLE İŞLENEN
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
EPİSTEMOLOJİK İNANÇ, ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK ve AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Şule FIRAT DURDUKOCA

Danışman: Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Malatya-2013

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Şule FIRAT DURDUKOCA tarafından hazırlanan "Dizgeli Eğitim ve Düz Anlatım Yöntemleriyle İşlenen Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı bu çalışma, 09.09.2013 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Üye - Prof. Dr. Nezihat BATTAL

Üye: Yarı Doç. Dr. Ayüp İZCİ

Üye: Doç. Dr. Mehmet Akif ÇAKAN

Üye: Doç. Dr. Ahmet KARA

.....
.....
A. Çakan
A. Kara

O N A Y

...../...../201..

Prof. Dr. Celal ÇAKAN

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Dizgeli Eğitim ve Düz Anlatım Yöntemleriyle İşlenen Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Başarılarına Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Şule FIRAT DURDUKOCA

ÖN SÖZ

Bu araştırma dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bilimsel araştırma süreci boyunca yaptığım bütün çalışmaların sorumluluğunu üstlenmekle birlikte, araştırmaya katkı sağlayan kişilere teşekkürü bir borç biliyorum.

Bu araştırmayı yapmak için bana fikir veren tez danışmanım Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ'a, tez izleme komitesi üyelerine, tezime destek sağlayan TÜBİTAK'a, fikirlerine başvurduğum ve uygulama aşamasında bana yardımcı olan tüm öğretim üyelerine ve öğrencilere teşekkürü bir borç biliyorum.

Ayrıca araştırma sürecinde desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen, rahat çalışmam için gerekli özeni gösteren kardeşim Ayça FIRAT'a ve eşim Mehmet DURDUKOCA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Şule FIRAT DURDUKOCA

2013

DİZGELİ EĞİTİM ve DÜZ ANLATIM YÖNTEMLERİYLE İŞLENEN ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK
İNANÇ, ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ve
AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

FIRAT DURDUKOCA, Şule

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Eylül-2013, XIV+392 sayfa

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarılarına olan etkisini incelemektir. Araştırma deneysel bir çalışma olup nicel verilerden yararlanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deneysel modeli eşitlenmemiş kontrol gruplu öntest-sontest modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 102 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri; Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ), araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ), Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ) ve Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi (ÖİYBT) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın deney (n=51) ve kontrol (n=51) gruplarının uygulama öncesi denkliğini sağlamak için araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgiler Formu”, EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ VE ÖİYBT, hazırlanmış ve deneklere öntest olarak uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve “Kişisel Bilgiler Formu”nda yer alan değişkenler açısından grupların denk oldukları belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra deney değişkeni olan dizgeli eğitim modeli ve geleneksel öğretime dayalı olarak hazırlanan programlar, deney ve kontrol gruplarına

haftada üç ders saati olmak üzere toplam 14 hafta boyunca Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma), bağımlı ve bağımsız gruplar t testi, eta-kare ve Cohen d hesaplamaları kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; dizgeli eğitim modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımı, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarıları son test puanları açısından aralarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının; epistemolojik inanç açısından “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna” ve “tek bir doğrunun var olduğuna” dair inançlarının kontrol grubuna göre daha az geliştiği, öğrenme yaklaşımları açısından derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, üstbilişsel farkındalık açısından deney grubunun farkındalık düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, akademik başarı açısından deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, dizgeli eğitim, epistemoloji, epistemolojik inanç, üstbilgi, üstbilişsel farkındalık, öğrenme yaklaşımı, öğretim ilke ve yöntemleri, akademik başarı.

THE EFFECT OF TEACHING PRACTICES PERFORMED BY USING
SYSTEMATIC TRAINING AND LECTURE METHODS ON TEACHER
CANDIDATES' EPISTEMOLOGICAL BELIEF, LEARNING APPROACHES,
METACOGNITIVE AWARENESS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

by

FIRAT DURDUKOCA, Şule

PhD Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Professor Doctor Sebahattin ARIBAŞ

September, 2013, XIV+392 pages

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the impact of teaching practices performed by using systematic training and lecture methods on teacher candidates' epistemological belief, learning approaches, metacognitive awareness and academic achievement. The research is an experimental study and is carried out by using quantitative data. The experimental model of research is a pretest-posttest one with synchronized control group. The study group of the research consists of 102 teacher candidates who study at Adıyaman University, Faculty of Education in 2012-2013 academic years.

The research data was obtained by using Epistemological Belief Scale developed by Schommer (1990) and translated into Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002) with the analysis of its validity and reliability, the Learning Approaches Questionnaire developed by the researcher, Metacognitive Awareness Scale, and the academic achievement test of Teaching Principles and Methods Course. Personal Information Form, Epistemological Belief Scale, the Learning Approaches Questionnaire, Metacognitive Awareness Scale, and the academic achievement test of Teaching Principles and Methods Course have been prepared by the researcher to ensure the pre-experimental process equivalence of experimental ($n = 51$) and control ($n = 51$) groups. According to the statistical analysis, there are no significant differences between the

experimental and control groups' pretest scores and both groups are determined as the same in term of the variables included in "Personal Information Form". After this stage, the systematic training model, which is the experimental variable, and programs, which are prepared on the basis of lecture methods, have been applied to experimental and control groups at Teaching Principles and Methods Course for three hours per week for total of four weeks.

The data obtained at the research has been analyzed by using calculations of descriptive statistics (mean, standard deviation), t-test of the dependent and the independent samples, eta-square and Cohen d.

According to research results, there are significant differences between the posttest scores of epistemological beliefs, learning approach, metacognitive awareness and academic achievements of the experimental group to whom systematic training method is applied and the control group to whom lecture method is applied, "learning depends on ability and" "there is only one truth" views of teacher candidates in the experimental group are less developed than those in the control group, prefer deep learning approach more than the control group in terms of learning approach, the awareness levels of experimental group are more developed than control group, the academic achievements of experimental group are higher than control group's in terms of academic achievement.

There are several suggestions in parallel with the results that gained from the research.

Key Words: Teacher candidates, systematic training, epistemology, epistemological belief, metacognition, metacognitive awareness, learning approach, teaching principles and methods, academic achievement.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ve ONAY SAYFASI	
ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Varsayımlar	7
1.7. Kısaltmalar	7
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Dizgeli Eğitim Modeli	9
2.1.1.1. Eğitim Dizgesinin Girdileri	12
2.1.1.2. Eğitim Dizgesinin Süreci	16
2.1.1.3. Eğitim Dizgesinin Çıktıları	16
2.1.1.4. Eğitim Dizgesinin Dönütü	16
2.1.1.5. Dizgeli Eğitim Modelinin Özellikleri	17

2.1.1.6. Dizgeli Eğitim Modelinin Felsefi Temelleri	17
2.1.1.7. Dizgeli Eğitim Modeline Göre Düzenlenen Eğitim Programının Öğelerinde Bulunması Gereken Nitelikler	20
2.1.1.8. Dizgeli Eğitim Modeline Göre Ders Planı Düzenleme.....	23
2.1.2. Epistemolojik İnanç	25
2.1.2.1. Epistemolojik Gelişim Modelleri	26
2.1.2.2. Epistemolojik İnanç ve Öğretmen	31
2.1.3. Öğrenme Yaklaşımları	32
2.1.3.1. Derin Öğrenme Yaklaşımı	34
2.1.3.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	36
2.1.3.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	37
2.1.4. Üstbilis	38
2.1.4.1. Üstbilisin Bileşenleri	39
2.1.4.2. Üstbilis ve Eğitim	43
2.2. Araştırma İle İlgili Yapılan Çalışmalar	45
2.2.1. Dizgeli Eğitim Modeli İle İlgili Çalışmalar	45
2.2.1.1. Dizgeli Eğitim İle İlgili Çalışmaların Değerlendirmesi	56
2.2.2. Epistemolojik İnanç İle İlgili Çalışmalar	60
2.2.2.1. Epistemolojik İnanç İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	60
2.2.2.2. Epistemolojik İnanç İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	76
2.2.2.3. Epistemolojik İnanç İle İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirmesi	82
2.2.3. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Çalışmalar	89
2.2.3.1. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	89
2.2.3.2. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	98
2.2.3.3. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirmesi	102

2.2.4. Üstbiliş İle İlgili Çalışmalar	107
2.2.4.1. Üstbiliş İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	107
2.2.4.2. Üstbiliş İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	114
2.2.4.3. Üstbiliş İle İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirmesi	117

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	122
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	124
3.3. Veri Toplama Araçları	137
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	137
3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği	137
3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Geliştirilmesi	138
3.3.3.1. Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi	139
3.3.3.2. Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi	145
3.3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	147
3.3.4. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Geliştirilmesi	150
3.3.4.1. Taslak Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi	151
3.3.4.2. Taslak Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi	156
3.3.4.3. Taslak Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	159
3.3.5. Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi	162
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	166
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	182

BÖLÜM IV**4. BULGULAR ve YORUM**

4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	186
4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	188
4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	191
4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	193
4.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	196
4.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	197
4.7. Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	200
4.8. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum	201

BÖLÜM V**5. SONUÇ ve ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Öneriler	202
5.1.1. Epistemolojik İnanca İlişkin Sonuç ve Öneriler	203
5.1.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuç ve Öneriler	206
5.1.3. Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Sonuç ve Öneriler	208
5.1.4. Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Öneriler	210

KAYNAKÇA	212
----------------	-----

EKLER

EK 1: Araştırma İçin İzin Belgesi	242
EK 2: Ders Planları	243
2.1 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planları	242
2.1.1. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı I	242
2.1.2. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı II	253
2.1.3. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı III	264
2.1.4. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı IV	273
2.1.5. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı V	280
2.1.6. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı VI	301
2.1.7. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı VII	308

	Sayfa
2.1.8. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı VIII	315
2.1.9. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı IX	323
2.2. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planları	330
2.2.1. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planları I	330
2.2.2. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı II	334
2.2.3. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı III	341
2.2.4. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı IV	349
2.2.5. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı V	354
2.2.6. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı VI	360
2.2.7. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı VII	363
2.2.8. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı VIII	365
2.2.9. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı IX	371
EK 3: Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi	375
Ek 4: Belirtke Tablosu	390
Ek 5: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	391
Ek 6: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	392

Tablo

TABLolar LİSTESİ

1. Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğrencilerin Özellikleri	33
2. Dizgeli Eğitim İle İlgili Çalışmalar	57
3. Epistemolojik İnanç İle İlgili Çalışmalar	82
4. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Çalışmalar	103
5. Üstbiliş İle İlgili Çalışmalar	117
6. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	123
7. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	124
8. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşa Göre Dağılımları	125
9. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğum Yerlerine Göre Dağılımları	125

Tablo**Sayfa**

10.	Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları	126
11.	Deney ve Kontrol Gruplarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	127
12.	Deney ve Kontrol Gruplarının Kendisiyle Birlikte Okuyan Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	127
13.	Deney ve Kontrol Gruplarının Evde Ders Çalışabilecekleri Kendilerine Ait Bir Odanın Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları	128
14.	Deney ve Kontrol Gruplarının Evde Bilgisayar Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları	128
15.	Deney ve Kontrol Gruplarının Anne ve Baba Öğrenim Düzeyleri Göre Dağılımları	129
16.	Deney ve Kontrol Gruplarının Anne ve Baba İş Durumlarına Göre Dağılımları	130
17.	Deney ve Kontrol Gruplarının Anne ve Baba Gelir Durumlarına Göre Dağılımları	131
18.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Planı Yapma Durumlarına Göre Dağılımları	132
19.	Epistemolojik İnanç Ölçeği Öntest Uygulamasının Normallik Testi Analizi Sonucu	133
20.	Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Öntest Uygulamasının Normallik Testi Analizi Sonucu	134
21.	Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Öntest Uygulamasının Normallik Testi Analizi Sonucu	134
22.	Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Akademik Başarı Testi Öntest Uygulamasının Normallik Testi Analizi Sonucu	135
23.	EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ ve ÖIYBT Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	136

Tablo		Sayfa
24.	Epistemolojik İnanç Ölçeği Cronbach-alpha İç Tutarlık Katsayıları	138
25.	Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	140
26.	Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	143
27.	Taslak ÖYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyuşma İstatistikleri	146
28.	Taslak ÖYÖ'nün İkinci Uygulama Sonucu DFA Uyuşma İstatistikleri	146
29.	ÖYÖ Alt-Üst %27 Gruplarının Madde Ortalama Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları	148
30.	Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Test-tekrar Test Güvenirliği Sonuçları	149
31.	Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	152
32.	Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	155
33.	Taslak ÜFÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyuşma İstatistikleri	157
34.	Taslak ÜFÖ'nün İkinci Uygulama Sonucu DFA Uyuşma İstatistikleri	158
35.	ÜFÖ Alt-Üst %27 Gruplarının Madde Ortalama Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları	160
36.	Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği Sonuçları	161
37.	ÖİYBT Maddelerinin Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Yorumları	164
38.	ÖİYBT Maddelerinin Madde Güçlük İndekslerine Göre Yorumları	165
39.	Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırtıcılık İndeksi.....	165

Tablo		Sayfa
40.	Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Sontest Uygulaması Normallik Testi Analizi Sonuçları	183
41.	Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Alt Boyutları Sontest Uygulaması Normallik Testi Analizi Sonucu	183
42.	Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutları Sontest Uygulaması Normallik Testi Analizi Sonucu	184
43.	ÖİYBT Sontest Uygulaması Normallik Testi Analizi Sonucu	184
44.	Birinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	186
45.	İkinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	189
46.	Üçüncü Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları	192
47.	Dördüncü Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Analizi Sonuçları	194
48.	Beşinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları	196
49.	Altıncı Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Analizi Sonuçları	198
50.	Yedinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları	200
51.	Sekizinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Analizi Sonuçları	201

Şekil

ŞEKİLLER LİSTESİ

1.	Dizgenin Temel Bileşenleri	10
2.	Taslak ÖYÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi Öz Değer Grafiği	141
3.	Taslak ÖYÖ'nün Varimax Rotasyonu Sonucu Öz Değer Grafiği	142

Şekil		Sayfa
4.	ÖYÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Parametre Değerlerine Ait Path Diyagram Gösterimi	147
5.	Taslak ÜFÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi Öz Değer Grafiği	153
6.	Taslak ÜFÖ'nün Varimax Rotasyonu Sonucunda Açıklayıcı Faktör Analizi Öz Değer Grafiği	154
7.	ÜFÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Parametre Değerlerine Ait Diyagram Gösterimi	159

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıldan itibaren varlık gösteren bilgi toplumu, sanayi toplumunun eğitim paradigmasını oluşturan pozitivist anlayış yerine, postpozitivist anlayışı benimseyerek, bilgi ve bilginin doğasına ilişkin yaklaşık üç yüzyıl boyunca kabul gören anlayışları yıkmayı başarmıştır. Comte tarafından geliştirilen pozitivistizmin temel karakteri, tüm fenomenlerin değişmeyen doğal kanunlara, deneye, gözleme, karşılaştırmaya, bağlı olarak dikkate alınmasıdır (Peca, 2000: 5). Deney ve gözlem yoluyla elde edilen bilgiler ise objektif bir yapıya sahiptir. Pozitivizme karşı olarak ortaya çıkan postpozitivizm ise, bilginin objektif değil subjektif olduğu, genellenebilir değil bireysel olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü postpozitivistlere göre bilim taraf tutmaz, bu nedenle salt nesnellığe dayalı olamaz (Neves ve Phil, 2007), bilim sadece öznel ya da sadece nesnel olmadığı gibi bunlardan birinin diğerinden daha baskın olduğu da söylenemez (Ryan, 2006).

Her iki akım arasında görülen bu büyük farklılık, elbette ki eğitim sisteminde de büyük değişikliklere yol açmıştır. Pozitivistler tarafından onaylanan davranışçı kuram, öğrenmede zihinsel yeterliklere yeteri kadar önem vermemekte ve öğrenmeyi “bireyde gözlenebilen davranış değişikliği” (Demirel, 2004: 6) olarak tanımlamaktadır. Davranışçı kuram öğrenmede “...insan zihnindeki fikirlerin, düşüncelerin veya bilgilerin genişletilmesinden ziyade, insanların davranış repertuarlarını genişletmeyi amaçlar (Özerbaş, 2007). Bu durum pozitivistizmin bilginin oluşumunda gözlemi temele alan anlayışından kaynaklanmaktadır. Zihinsel etkinliklerin yeteri kadar gözlemlenememesi, davranışçı kuramda öğrenmenin zihinsel etkinliklerle ilişkilendirilmesi anlayışından uzaklaşmasına yol açmaktadır. Postpozitivistler davranışçı kuram yerine yapılandırmacı kuramı temele almaktadır. Nitekim Yurdakul

(2005: 39-40) davranışçılık ve bilgi işlem kuramlarının pozitivist; yapılandırmacılığın ise postpozitivist paradigmanın ürünü olduğunu belirtmiştir. Yapılandırmacı kurum öğrenmeyi; “bireyin zihninde oluşan bir iç süreç” (Akpınar, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacılar davranışçıların aksine öğrenmenin zihinsel yönleri ile ilgilenmektedirler (Açıkgöz, 2007: 81). Her iki kuramın öğrenme anlayışları arasında görülen bu farklılık öğretmen ve öğrenci rollerini de değiştirmiştir.

Bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı esasına dayanan yapılandırmacılıkta, öğretmenin bilgi aktarımı rolü yerine, bilinen niteliklere rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü ön plana çıkmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007). Öğrenci ise yapılandırılmış bilgilerin pasif alıcısı rolü yerine, öğrenme sorumluluğunu üzerine alan, bilgiyi araştırıp keşfederek, oluşturarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırma rolünü üstlenmiştir (Adıgüzel, 2009). Öğrencinin bu yeni rolünü başarıyla sürdürebilmesi için öğretmenlerin hem bu yeni rollerinde başarılı olmaları hem de öğrencilerin bilgiyi araştırmasını, keşfetmesini, yorumlamasını sağlayacak öğrenme ortamlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Yani yapılandırmacı anlayışın eğitim ortamlarına tam anlamıyla uygulanabilmesinde asıl ve en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin kalitesi, öğretimin kalitesini de etkilediği için, eğitim sisteminin başarısı daha çok onu yürütecek olan öğretmenlerin yeterliklerine bağlıdır (Genç, 2000; Akt: Karaca, 2008).

Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme kuramı üzerinde oturulmuş çağdaş öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Ancak bir öğretim programlarının belirledikleri amaçlara ulaşabilmelerinde programı uygulayan öğretmenlerin yeterli olmaları önemlidir. Karacaoğlu ve Acar (2010) öğretmenlerin öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında anahtar kişiler olduklarını, bir öğretim programının başarısının büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlı olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmaları da hizmet öncesi eğitim kademelerinde aldıkları eğitim ile ilişkilidir.

Türkiye’deki yüksek öğretim sistemine genel olarak bakıldığında, öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin; dar kalıplara göre, yaratıcılıktan yoksun, düşünme gücü zayıf biçimde yetiştirildikleri ve uygulanan programların bilgi toplumunu oluşturmada yetersiz kaldığı, nitelikli öğretimin gerçekleştirilemediği, zengin öğrenme ortamları düzenlenemediği, öğrencilere araştırmacı nitelikler kazandırılmadığı yapılan araştırmalarla tespit

edilmiştir. (Oğuz, 2004). Özoğlu'da (2010) eğitim fakültelerinin -gerek insan kaynağı gerekse fiziksel ve teknolojik altyapı bakımından- yetersiz kaldığını belirtmektedir. Ancak 1739 sayılı kanunun 43. maddesine göre öğretmenlik; “Devletin eğitim, öğretim, yöntemin görevini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanmıştır. Böyle önemli bir sorumlulukları olan öğretmenlerimizin hizmet öncesinde çağın gereklerine göre eğitim almaları önemli ve gereklidir.

Öğretmenlerimizin mesleki formasyon durumları da eğitim sistemimizin önemli çıkmazlarından. Ülkemizdeki ücretli öğretmenlik uygulaması, mesleki formasyonu bulunmayan dört yıllık fakülte mezunu bireylerin dahi öğretmenlik mesleğini yürütmelerine sebebiyet vermektedir. Dalgıç, Doyran ve Vatanatıran'a (2012) göre öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceri geliştirmeyi sağlayacak bir eğitim almamış yani mesleki formasyondan yoksun kişilerin bu mesleğe farklı kadrolarda da olsa atanabilmeleri, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini zorlaştırmakta, kaliteli öğretmen ihtiyacını gidermemekte, toplumda da öğretmenlik algısının olumsuz algılanmasını teşvik etmektedir.

1739 sayılı kanunun 43. maddesinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken beceriler; alan bilgisi, mesleki formasyon bilgisi, genel yetenek genel kültür olarak sınıflanmıştır. Öğretmen adaylarına mesleki formasyon bilgisi kazandıracak derslerden biri de Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi. (YÖK, tarihsiz). Bu ders aracılığıyla öğretmen adayları, öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda farklı öğrenme model, strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak çok yönlü etkinliklerle öğrenme sürecini zenginleştirebilecek, böylelikle çağdaş eğitim gereklere uygun eğitim sürdürebileceklerdir. Elbette ki öğretmenlerin böyle bir eğitim sürebilmelerinin ön koşulu da Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çağdaş eğitime uygun olarak yürütülmesidir. Bu nedenle bu araştırmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi çağdaş öğrenme modellerinden dizgeli eğitim modeliyle yürütülmüştür. Sönmez (2004) tarafından geliştirilen dizgeli eğitim modeli, öğretim programlarında farklı düzeylere göre hazırlanmış öğretim hedeflerinin öğrenenlere uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanımıyla kazandırılmasını sağlar (Sönmez, 2004: 67).

Uygun ve değişik öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılması, öğrencilerin olduğu kadar öğretmen adaylarının da bilgi ve öğrenmeye ilişkin farkındalıkları üzerinde etkisi olabilir. Çağdaş öğretim uygulamaları her ne kadar öğrenciyi merkeze alsın da, öğretmeni tamamen öğrenme sürecinden uzaklaştırmamakta, öğretmenin rolünde değişiklik yaratmaktadır. Öğrenen öğretmen rolüne sahip olan öğretmenler,

derslerde farklı yöntemleri kullandıkça neyi nasıl daha iyi öğrendiklerinin, neyi bilip neyi bilmediklerinin de farkına varabilirler (üstbiliş). Ayrıca öğrenme ortamlarında çağdaş öğretim uygulamalarını yürüten öğretmenlerin, tek doğru bilginin varlığını benimseyen epistemolojik inanca sahip pozitivist anlayıştan da uzak olmaları beklenir. Öğrencisiyle birlikte öğrenen, araştıran, sorgulayan öğretmenler, bilgilerini gündelik yaşam deneyimleriyle de ilişkilendirerek yüzeysel değil derin bir öğrenme yaklaşımına sahip olabilirler. Bu görüşler araştırmacının hipotezleridir. Bu nedenle bu araştırmada yukarıda açıklanan hipotezleri test etmek için pek çok öğretim yönteminin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan dizgeli eğitim modelinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, öğrenme yaklaşımlarına, üstbilişsel farkındalıklarına ve akademik başarılarına olan etkisi araştırılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarılarına olan etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada test edilen hipotezler aşağıda sıralanmıştır.

1. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

5. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası üstbilişsel farkındalık düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
6. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası üstbilişsel farkındalık düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
7. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası akademik başarı düzeyi test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
8. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı düzeyi test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağı olarak adlandırılan yaşadığımız bu çağda emek üretimi ile değil bilgi üretimi ile çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılabilir. Bilgiyi üreten bir toplum olmak için üst düzey düşünebilen, sorgulayabilen, neden-sonuç ilişkisi kurabilen, neyi nasıl öğrendiğinin farkında olan, öz değerlendirme yapabilen, hatalarından ders çıkarabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Özkan, 2009). Bu özelliklere sahip bireylerin bir araya geldiği bir toplumun oluşmasında eğitim kurumları önemli rol oynamaktadır. Eğitim kurumları toplumun yeni taleplerine yanıt verecek şekilde düzenlenmelidir.

Bilgi toplumunda, eğitim kurumları olan okullar bilginin hapsedildiği ortamlar olma özelliğini yitirmektedir. Çünkü bu toplumda artık bilgi öznel bir yapıya sahiptir ve sadece okulda değil her yerdedir. Okul öğrencilere farklı kaynaklardan bilgiye nasıl özgürce ulaşacaklarını, bilgiyi nasıl yöneteceklerini ve geliştireceklerini, nasıl analitik ve eleştirel bir tarzda kullanacaklarını öğretmelidir (MEH, 1995). Bunun içinde okullarda uygulanan öğretim programlarının öğrencilerin tek bir doğrunun olmadığına ve öğrenmenin sadece yeteneğe bağlı olmadığına yönelik epistemolojik inançlarının gelişimini sağlayacak uygulamalar yer almalıdır.

Bilginin her yerde olması, bilgi çağında bilgi patlaması yaşandığının bir göstergesidir. Nitekim Crow (2006) bu çağda bilgi birikiminin iki üç yılda bir ikiye katlandığını söylemektedir. O halde okullarda her şeyi bilen öğrencilerin yetiştirilmesi mümkün görülmemektedir. Bilgi çağında her şeyi bilen öğrenciden çok, her şeyi öğrenebilen öğrencinin yetişmesi önemli görülmektedir (Özkan, 2009). Öğrenmeye her

zaman açık olan öğrencilerin; öznel bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaları, konular arası bağlantı kurmaları, öğrenme sorumluluğunu taşımaları, bilgileri yaşamda kullanmaları, içden güdülenmeleri beklenir (Yeşilyurt, 2011; Bay ve diğerleri, tarihsiz). Öğrencilerin kendilerinden beklenen bu beklentileri sürdürebilmeleri için okullarda uygulanan öğretim programlarında “düşünceleri eleştirel bir bakış açısıyla inceleme, bilişsel yapılarla ilişkilendirme, fikirler arası bağlantı kurma” (Warren, 2004) olarak tanımlanan derin öğrenme yaklaşımına yönelmelerini sağlayacak uygulamaların yer alması önemlidir.

Bilgi üretimini amaçlayan bilgi çağında, bireylerin neyi bilip neyi bilmediklerinin veya neyi nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları da önemlidir. Bu farkındalık literatürde üstbiliş olarak tanımlanmaktadır (Meichenbaum, 1985; Flavell, 1979) üstbiliş düzeyi yüksek olan bir birey, kendi biliş sistemi, yapısı ve çalışması hakkında bilgi sahibidir. Bu yüzden birey kendini tanıyarak öğrenme biçiminin ne olduğunu fark edip buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyebilir (Doğan, 2013). Böylelikle birey öğrenme sorumluluğunu üzerine alarak kendi bilgisini oluşturup öğrenmesini gerçekleştirebilir, öz değerlendirme yaparak hatalarından ders çıkarabilir. Bu nedenle okullarda uygulanan öğretim programlarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirecek uygulamalar yer almalıdır.

Eğitim-öğretim ortamlarında; öğrencilerin olumlu epistemolojik inançlara sahip olmalarını, derin öğrenme yaklaşımına yönelmelerini, üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmelerini sağlayacak öğrenme model, strateji, yöntem, teknik, taktik kullanılması, bilgi çağının ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi için gereklidir. Ancak öğrencilerin bu özelliklerinin tek bir öğrenme model, strateji, yöntem, teknik, taktikle gelişmesini sağlamak yerine bunları öğrenciye, konuya, dersin hedefine, öğrenme ortamının özelliklerine vb göre seçip kullanmaya olanak sağlayacak bir düzenlemenin yapıp izlenmesi daha uygun görülmektedir. Sönmez (2004) tarafından geliştirilen dizgeli eğitim modelinin temel ilkelerinden biri; her insanın aynı davranışı, aynı strateji, yöntem, teknikle öğrenememesidir. Model, farklı akıl yürütme kullanılarak öğrencilerin düşünme becerilerinin, bilgiyi bulup çıkarma, anlama, yeniden üretme, kullanma becerilerinin gelişimini amaçlamaktadır (Sönmez, 2004: 54). Bu nedenlerle bilginin güç unsuru olduğu bilgi çağında dizgeli eğitim modelinin; bireylerin bilgiyi ilişkin anlayışları olarak adlandırılan epistemolojik inançlarına, bilgiyi elde ederken kullandıkları stratejiler olarak tanımlanan öğrenme yaklaşımlarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin araştırılması önemli görülmektedir. Bu araştırmada dizgeli

eğitimin epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımı ve üstbilişsel farkındalığa etkisi incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 102 öğretmen adayı ile,
2. Yüksek öğretimde yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin hedef ve içerikleri doğrultusunda yürütülen 14 haftalık uygulama süreci ile,
3. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarından dizgeli eğitim modelinin kullanımı ile,
4. Bulguları, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanımı ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırma; öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç Ölçeği, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği maddelerinin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi Akademik Başarı Testi sorularının öğretmen adaylarının samimi olarak yanıtladıkları varsayımlar olarak yürütülmüştür.

1.7. Kısaltmalar

- KBF: Kişisel Bilgiler Formu
 EIÖ: Epistemolojik İnanç Ölçeği
 ÖYÖ: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği
 ÜFÖ: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği
 ÖİYBT: Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi
 ÖYT: Öğretim İlke ve Yöntemleri
 AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi
 DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
 YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

1.8. Tanımlar

Dizgeli Eğitim Modeli: “Birden fazla farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir öğretim modelidir.” (Sönmez, 2004: 66)

Epistemolojik İnanç: “Bireylerin bilginin doğası ve bilginin kazanımına ilişkin inançlarıdır.” (Aypay, 2011a)

Öğrenme Yaklaşımı: “Öğrencilerin hedeflenen öğrenme sonuçlarına ulaşmak için kullandığı stratejilerden oluşan bir süreçtir.” (Tetik ve diğerleri, 2010)

Üstbilgi: “Bireylerin kendi düşünme ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili olarak sahip oldukları bilgiler ve bu etkinliklerin plânlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan strateji bilgileridir.” (Cross ve Paris, 1988: 66)

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dizgeli eğitim modeli, epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımı, üstbilişsel farkındalık ile ilgili bilgiler ve konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Dizgeli Eğitim Modeli

‘Postmodern toplum’, ‘enformasyon toplumu’, ‘sanayi sonrası toplum’ olarak da adlandırdığımız bilgi toplumu, emek üretiminden bilgi ve teknoloji üretimine geçişi ifade etmektedir. Bilgi toplumunda bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler beraberinde rekabet anlayışını da getirmiş, sınırsız rekabet anlayışı toplumsal yaşama işlemiştir. Bu rekabet ortamında mücadele etmenin yolu eğitimidir. “Bilgi toplumu anlayışına göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve yaşadığı toplum için en uygun biçimde geliştirilmesi oluşumudur.” (Gül, Tarihsiz) Bilgi toplumunda eğitim; bireyin okul ortamında yapılandığı bilişsel düzeydeki bilgilerin yanı sıra, duyuşsal ve sosyal yönden kaydettiği gelişimi de kapsamakta, dolayısıyla bireyin tüm yönleriyle bir bütün olarak gelişimini ifade etmektedir. Eğitimin bireylerin bütünsel gelişimlerini sağlayabilmesi, bir dizge (sistem) olarak işlemesi ile mümkün olabilir.

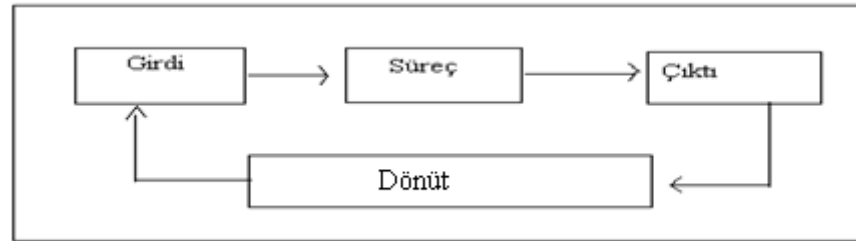
Eğitim hizmeti bir bütünlük, bir dizge (sistem) işidir. Bir dizge demekle belirli amaçlara ulaşabilmek için, bazı öğelerin işbirliği içinde çalışarak bir arada, bir bütünü oluşturacak şekilde organize edilmeleri kast edilmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 8). Dizge (sistem) kavramı, belirli bir amaca ulaşabilmek için, mevcut teknoloji, işgücü ve insan kaynaklarını, hedefe göre düzenlemeyi ve hedefte meydana gelebilecek değişikliklere sistemin etkili olarak cevap vermesini içerir (Doğan, 1997).

Literatür incelendiğinde dizge teriminin çeşitli tanımlarına rastlamak mümkündür. Dizge Churchman’a (1968) göre bir takım amaçlara ulaşmak için işbirliği içinde bulunan parçalar bütünü; Doğan’a (1982) göre belirli bir malı üretmek ya da bir

hizmeti sunmak üzere birbirinden bağımsız unsurların bir bütünü meydana getirmesi; Aydın'a (1991: 150) göre bir veya daha çok amaca veya sonuca ulaşmak üzere aralarında ilişkiler olan, fiziksel veya kavramsal, birden çok bileşenin oluşturduğu bir bütün; Sönmez'e (2003b: 2) göre en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere uygun ve değişik öğelerden oluşan dirik bir örüntü şeklinde tanımlanmaktadır.

Tan (2005) dizgenin işlemini bir fabrikanın çalışma sistemine benzetmiş ve şöyle açıklamıştır: Bir fabrikada belirli bir ürünü elde etme amacına ulaşmak için bazı öğelerin işbirliği içinde çalışarak bir bütünü oluşturması söz konusudur. Bu öğelerden biri girdi öğesidir. Fabrikada üretim için gerekli olan hammadde ve mevcut olunan teknoloji de fabrika sisteminin bir girdisi olarak düşünülebilir. Diğer bir öğe ise, bu hammaddelerin mevcut teknoloji ve işgücü ile birleştirilerek işlenmesidir. Bu kısma da dizgenin süreç öğesi denilebilir. Nihayetinde fabrikada süreç sonunda üretilen televizyon, buzdolabı gibi ürün (çıktı) ortaya çıkmaktadır. Bu üretilen ürünlerin kalitesi ve uygunluğu da kontrol edilebilir ki yapılan üretimsel hatalar varsa tespit edilebilsin. Daha sonra yetersiz veya hatalı üretimin sebepleri belirlenip, gerekli tedbirler alınabilsin. Sistemin çıktısı olan televizyon, buzdolabı gibi ürünlerin kalite kontrolünün yapılması ve aksaklıkların belirlenmesine yönelik gerekli tedbirlerin alınması da dizgenin dönüt öğesi olarak düşünülebilir.

Tan (2005) tarafından yapılan fabrika benzetmesinden de anlaşıldığı gibi bir dizgenin girdi, süreç, çıktı ve dönüt olmak üzere dört öğesi mevcuttur.



Şekil 1: Dizgenin Temel Bileşenleri

Girdi, dizgenin hedefini gerçekleştirmek için dışarıdan alınan ve gerekli olan her türlü malzeme; süreç, dizgenin girdilerinin hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendiği, yeniden oluşturulduğu bölüm; çıktı, girdilerin işlemler bölümünden hedefler doğrultusunda biçimlendirilip oluşturulmasının sonunda ortaya çıkan ürünlerin tümü; dönüt, hedefin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işlemeyen yanların neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinliklerdir (Sönmez, 2003a: 3-5).

Dizgenin dört ögesi arasında dinamik bir ilişki bulunmakta, bu ögelerden bir veya birkaçında meydana gelebilecek olan bir aksaklık dizgenin diğer ögelerini de olumsuz etkilemektedir. Her ögenin bir bütün olarak işbirliği içinde çalışması dizgenin amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan dizgenin en temel iki özelliği; birbiriyle etkileşim halinde bulunan parçalardan oluşması ve belli bir amacının olmasıdır.

Hiçbir dizge tek başına boşlukta yer almaz; her dizge ya girdi, ya işlem, ya da çıktılar ve dönütüyle diğer bir dizge ya da dizgelere bağlıdır. Bağlı olduğu dizgelerdeki her türlü değişiklik doğrudan ya da dolaylı olarak onu da etkiler (Sönmez, 2004: 6).

Dizge gibi dizgenin parçaları da aynı biçimde çeşitli parçalardan oluşabilirler. Bu tür parçaların oluşturduğu bütüne ise “alt dizge” adı verilir. Örneğin bir işletmeyi oluşturan üretim bölümü bir alt dizge olup tedarik, imalat, paketleme vb. parçalardan oluşur. Aynı şekilde bir dizge çeşitli alt dizgelere oluşabileceği gibi kendisi de bir başka dizgenin alt dizgesi olabilir. Örneğin, bir işletme işletmenin bulunduğu sektörün alt dizgesi, bu sektör de ekonomik dizgenin alt dizgesini oluştururken ekonomik dizge de o ülkenin devlet dizgesini oluşturur (Sarıaslan, 1984).

Dizge, sahip olduğu bileşen (girdi, süreç, çıktı, dönüt) sayısına göre açık, yarı açık ve kapalı dizge olmak üzere üç şekilde ele alınabilir (Sönmez, 2003a: 3-7):

Açık Dizge; girdi, süreç, çıktı ve dönütten oluşan ve en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konan ve her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntüdür.

Yarı Açık Dizge; girdi, süreç ve çıktılarından oluşur. Dizgenin yeterli ve düzenli bir dönütü yoktur. Dizgenin hedefi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini tespit etmek; gerçekleştirilmediyse bunun dizgeni hangi öge ya da ögelerinden kaynaklandığını belirlemek, gerekli düzeltme, onarma ve yenileme işlemlerini yürütmek; yeterli ve sürekli dönüt olmadığından dolayı mümkün değildir.

Kapalı Dizge; yeterli girdiye ya da yeterli çıktıya sahip olmayan dizgelerdir. Girdi veya çıktılarından birinin bulunmaması sonucu dönüt de kapalı dizgelerde yoktur. Kapalı dizgeler, girdi eksikliği nedeniyle kendini besleyemeyen, çıktı eksikliği nedeniyle çevresiyle etkileşimde bulunmayan, durağan, manastır toplumu gibi sistemlerdir (Cole, 1993). Açık dizgeler ise devamlı olarak çevreden girdiler alır, bunları çıktı olarak değişime uğrattırır. Açık dizgeler durağan değil, değişim, gelişim ve büyümeye açıktır. Kapalı dizgeler kendi içinde uyumlu olmasına karşın, açık dizgeler çevreyle uyumu seçerler (Yalçınkaya, 2002).

Eğitim de açık bir dizge olarak işlemektedir. Çünkü eğitimin bir hedefi, bu hedefi gerçekleştirmek için girdileri, girdileri hedefler doğrultusunda işleyip yeniden oluşturmak için süreci, hedefin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için çıktısı, hedefin gerçekleşme dercesine göre eğitimin işlemeyen yanlarını tespit etmek ve bu işlemeyen yanların nasıl işler hale getirileceğini belirlemek için dönütü bulunmaktadır.

2.1.1.1. Eğitim Dizgesinin Girdileri

Dayandığı felsefi temellerin farklı olması, dinamik ve soyut bir kavram olması, kapsamının geniş olması gibi nedenlerden dolayı eğitimin herkesçe kabul edilen bir tanımını yapmak mümkün olmamakla beraber, en genel anlamda eğitim; bireylerin davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kızılluluk, 2002: 5).

Eğitim aracılığıyla insanlara yeni davranışlar kazandırılır, insanların hali hazırda sahip oldukları davranışlara yeni davranışlar eklenir, önceden kazanılmış olan eksik veya yanlış davranışlar değiştirilir. Dolayısıyla eğitim yoluyla sağlanan davranış değiştirme süreci bilinçli, planlı yani istendiktir. İstendik davranış değişikliği eğitimin gereği olarak benimsenince, eğitimin temel unsurlarından biri olan hedef kavramının ele alınması gerekmektedir.

Örgün eğitim faaliyetlerinin temel dayanağını oluşturan hedefler; “yetiştirdiğiniz insanda bulunmasını uygun gördüğünüz, eğitim yolu ile kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler” (Ertürk, 1975) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim hedeflerini belirlemede “istendik”in ölçütlerinin belirli kılınması için; toplumun beklentilerinin, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının, konu alanının özelliklerinin ve doğa koşullarının analiz edilmesi gereklidir. İstendik davranışları saptamak için göz önünde bulundurulması gereken bu dört değişken (toplum, birey, konu alanı ve doğa) “belirleyiciler” olarak adlandırılmaktadır (Sönmez, 2003a: 21). Aşağıda bu belirleyiciler kısaca açıklanmıştır.

Toplum: Hedefler belirlenirken toplumsal gerçekler göz önünde bulundurulmalıdır. Toplumsal gerçek bir bakıma kültürel gerçektir. Kültürel gerçek; toplumsal, ekonomik ve sosyal sistem olarak ele alınabilir. Toplumbilim (sosyoloji) genel olarak kişi, kurum ve toplum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir bilim dalıdır. Bir toplumsal sistem, çeşitli kurum ve kuruluşlarla bunlar arasındaki ilişkilerden oluşur. Gelenek ve görenekler, inanç sistemleri, nüfusun cinsiyete, yaşa ve mesleklere göre dağılımı, toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücü, okul, hastane, fabrika, işyeri vb. toplumsal sistemin öğeleridir. Bu açıdan toplumsal sistem, ekonomik, politik ve eğitim sisteminin bir üst sistemidir. Bu nedenle her sistem; hangi toplum için kuruluyorsa o

toplumun gerçeğinden hareket etmek durumundadır. Kurulacak sistemler, hem toplumsal gerçeğe uymalı hem de onu temele alarak daha tutarlıya doğru değiştirip geliştirmelidir (Sönmez, 2008: 18-19).

Her toplumun toplumsal gerçeği diğerlerinden farklılık göstermekte, dolayısıyla toplumların ulaşmak istedikleri hedefler de toplumsal gerçeğe göre değişmektedir. Eğitim sistemleri de tüm toplumun gerçeğinden hareketle, onun sorunlarına ve çözüm yollarına dayalı hedefler belirlemelidir. Eğer bunu gerçekleştiremezse, hem sistem olarak kendisinin hem de toplumsal sistemin bozulup yıkılmasına neden olabilir. Bu nedenle toplumun gereksinim duyduğu insan gücünün belirlenmesi gerekir. Toplumu oluşturan bireylerin hâlihazırdaki durumu ile ulaştırılmak istenilen durumu arasındaki fark, toplumsal kalkınma gereksinimidir. (Sönmez, 2008: 18-19).

Ayrıca ülkede hangi ekonomik model yürürlükte ise, onun dayandığı ilkeleri bilen, uygulayan ve geliştiren insanların yetiştirilmesi eğitim sisteminden beklenir. Bu bağlamda eğitim sistemi, hangi ekonomik model savunuluyor ve yürürlükte ise, ya da uygulanmak isteniyorsa, onu bilen, savunan, uygulayan, değerlendirip geliştiren ve ona yeni ufuklar açan üretici ve tüketici insanları yetiştirmek durumundadır (Sönmez, 2008: 18-19).

Bir toplumun devlet yapısı ve dayandığı felsefe, anayasası, yasama, yürütme ve yargı organları ve bu organların bunların işleyişi politik sistemi oluşturur. Her devlet kendi politik sistemini genç kuşaklara aktarmak ve benimsetmek ister. Bu açıdan eğitim, resmi ideolojinin genç kuşaklara aktarılma süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2008: 20).

Birey: Eğitimin temelinde birey yer almaktadır. Çünkü eğitimde her şey birey, bireyin istenilen yönde gelişimi için işe koşulmaktadır. Bireyler, doğuştan birtakım özelliklerle dünyaya gelirler. İnsanın biyolojik bir yapıya sahip olması, doğuştan birtakım gizil güçlere sahip olarak dünyaya geldiğini göstermektedir.

İnsanın bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla ilgili doğuştan getirdiği özellikleri vardır. Bu özellikler ona kazandırılacak olan hedeflerin sınırlarını çizebilir. Ayrıca bu tür doğuştan getirilen gizil güçleri geliştirmek eğitimin temel görevlerinden biridir (Sönmez, 2008: 22).

İnsanın biyolojik bir varlık olması nedeniyle açlık, susuzluk, uykusuzluk vb. fizyolojik ihtiyaçları mevcuttur. İnsanın aynı zamanda toplumsal bir varlık olması nedeniyle de güvende olma, sevme-sevilme, saygı durulma, statü kazanma, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçları da mevcuttur. İnsanların bu ihtiyaçlarını yaşadığı doğal

ve toplumsal ortamda gidermelerini sağlamak eğitimin görevlerinden biridir. Dolayısıyla eğitimin hedefleri belirlenirken insanların fizyolojik ve toplumsal ihtiyaçlarının nasıl giderileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Sönmez, 2008: 24).

Hiçbir birey diğerleriyle aynı özelliklere sahip değildir. İnsanlar arasında sahip oldukları gizil güçler bakımından bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Bireylerin farklı yanları olduğu gibi benzer yanları bulunmaktadır. Her bireyin farklı ve benzer yanlarını geliştirmek de eğitimin görevidir. Bu farklılık ve benzerlikler, özel yetenek ve ilgi alanları olabilir. Benzer yeteneklere ve ilgiye sahip olanlar bir arada eğitilebileceği gibi tek tek de eğitilebilirler. Bireylerin benzer özelliklerine göre hedefler belirlenebilir (Sönmez, 2008: 23).

Konu Alanı: İstendik davranışlar bir içerikle kenetlidir. Bu içerik; matematik, fizik, kimya, edebiyat, tiyatro, sinema, fotoğraf, ekonomi, mimari, felsefe, mantık vb. olabilir. Hedeflerin diğer bir belirleyicisi bilim, sanat, düşünce gibi insan etkinlikleri olabilir. Hedefler, bilim, sanat, düşünce alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olmalıdır; çünkü karşılaşılan sorunların çözümünde doğru yani geçerliği ve güvenilirliği yüksek önermeler işe koşulmalıdır (Sönmez, 2008: 22).

Doğa: İnsan doğal bir varlıktır, doğal ortamda doğmakta ve doğal ortamda yaşamını yitirmektedir. Doğal ortam olmaksızın insanın yaşamını idame ettirmesi mümkün değildir. Ancak insanlar hızla yaşamaları için ihtiyaç duydukları doğal ortamı bozmaya, kirlletmeye başlamışlardır. Nüfus artışı sonucu enerji kaynaklarının hızla tükenmeye başlaması, beslenme ve barınma sorunları, endüstrileşmenin getirdiği iklim değişiklikleri doğayı tehdit eder hale gelmiştir.

Dünyanın pek çok yerinde mevcut doğal ortamı zorlayacak ölçüde hızla artan nüfus, bu nüfusun ekolojik sisteme getirdiği baskı, beslenme, yerleşim, eğitim, sağlık hizmetlerinin zorlanması, azalan canlı türleri, artan kirlilik, iklim değişimleri, hızlı kentleşme, sağlıksız endüstrileşme dünyamızın karşı karşıya bulunduğu önemli doğa problemlerini yaratmıştır. Doğa problemleriyle başa çıkmanın en temel yolu bilinçli ve organize eğitimden geçer (Yücel ve Morgil, 1998). Bu nedenle eğitimin hedeflerini belirlerken doğayı koruyacak doğayla dengeli bir uyum yaratacak bireylere duyulan ihtiyaç da göz önüne alınmalıdır.

Belirleyicilerin (toplum, birey, konu alanı, doğa) özellikleri dikkate alınarak oluşturulan aday hedeflerin; eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilerek olası hedeflere dönüştürülmesi gerekir (Sönmez, 2008: 22).

Eđitim psikolojisi: Psikoloji bireyin nasıl dūřundūđuna, nasıl hissettiđine ve nasıl davrandıđına yōnelik tōm soruları yanıtlamaya çalıřan bir bilimdir (Myers, 1995: 2). Eđitimin bireylerde istendik davranıř deđiřiklikleri oluřturabilmesi için bireyin nasıl dūřundūđuna, nasıl hissettiđine ve nasıl davrandıđına yōnelik bilgi sahibi olması gerekir. Eđitim bireyin bu ۆzellikleri hakkındaki bilgiyi psikoloji biliminin bulgularından almaktadır.

Eđitim ekonomisi: Ekonomi; kıt kaynakların insanın sonsuz gereksinimlerini karşılayamaması nedeni ile ortaya çıkan, kaynakların kullanılması ve arttırılması ile ilgili sorunları inceleyen bir bilimdir. Ekonomik sistem ile eğitim sistemi arasında gōlō bir ilişki bulunmaktadır. Eđitimin ekonominin gereksinim duyduğu nitelikte ve nicelikte insan yetiştirmesi gerekir. Bu da bireylere tutumluluk, yani iyi bir ūretici ve iyi bir tōketicisi olma ۆzelliđinin kazandırılması ile sağlanabilir (Karakūtōk, 2000: 114). Ayrıca eğitim sisteminin ekonominin ilke ve kurallarına gōre de işlemesi beklenir. Bu amaçla bireye kazandırılacak istendik davranışların en az emek, en kısa sōre ve en az enerji ile kazandırılması gerekir. Hedefleri belirlerken bu nitelikler iře koşulabilir.

Eđitim felsefesi: Felsefenin tek bir tanımı bulunmamaktadır. “Jaspers felsefenin ne olduğu ve değerinin mōnakařalı olduğunu sōyleyerek...” (Akt: Tozlu, 2002) felsefenin henōz ūzerinde gōrōř birliğine varılmış bir tanımının olmadığının altını çizmektedir. Genel anlamda felsefe; insanın yaşamını, değerlerini ve yaşama amaçlarını sorgulayan, insan yaşamının ve eylemlerinin dayandığı ilkeleri araştıran bilimdir (Uysal, 2004). İnsanın tanımı ve yaşama amacı temele alınan felsefeye gōre değişebilir. Őrneđin; genel olarak Rasyonalistler insanı, “akıllı bir hayvan”, Realistler “gelişmiş bir beyne, plastik bir sinir sistemine ve duyum mekanizmasına sahip, çevreye uyum sağlayabilecek yaşayan bir organizma”, Natōralistler “doğanın bir parçası ve sōrekli değişen, olgunlaşan, doğal ve toplumsal bir varlık”, Varoluřçular “kendi kendini yaratan ve yapıp ettiklerinin toplamı olan bir varlık” olarak ele almışlardır (Sōnmez, 2003a: 21). İnsana ilişkin tanım değişince eğitim amacı da değişim gōstermektedir. İstendik davranışların ۆltleri yani hedeflerin ne’liđi konusunda bir karara varabilmek için felsefeye başvurulması gerekmektedir. Temele alınan felsefeye gōre eğitimin hedefleri, içeriği, eğitim ve sına ma durumları saptanmalıdır. Aksi takdirde eğitim hedefleri gerçekleşmeyebilir. Bu durum eğitim dizgesinin dōzenli işleyişini aksatabilir.

Eğitim sosyolojisi: Sosyoloji; toplumsal olgu ve olayları inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitimin hedefleri saptanırken toplumun genel ۆzellikleri, toplumsal gerçekler dikkate alınmalıdır. Őlkenin genel toplumsal gerçeğine gōre saptanan aday hedeflerin

ülkenin değişik sosyo-ekonomik bölgelerinin özelliklerine göre gözden geçirilmeli gerekirse yeni aday hedefler belirlenmelidir.

Olası hedeflerin kesinleşmiş öğretim hedeflerine dönüşmesi, eğitim dizgesinin girdilerine bakılarak gözden geçirilmesi, gerekli koşullarda elenip yeniden belirlenmesi gerekir. Eğitim dizgesinin girdileri; öğrenci sayısı, yaşı, cinsiyeti, hazırbulunuşluk düzeyi, yatırım, yeni personeli, yeni araç-gereç, yiyecek, içecek, giyim, kuşam, enerji ve yeni bilgidir (Sönmez, 2003a: 3-5).

2.1.1.2. Eğitim Dizgesinin Süreci

Eğitim dizgesinde süreçler; ünite sırası ve niteliği, pekiştireç, öğrenci katılğanlığı, dönüt- düzeltme ve ipucu, araç-gereçler, öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, zihinsel süreçler, öğretmen, öğrenme ortamının fiziksel koşulları, zaman, sevgi, biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirmeden oluşmaktadır (Sönmez, 2004: 8).

2.1.1.3. Eğitim Dizgesinin Çıktıları

Eğitim dizgesinin çıktılarını belirlemek için ölçüt dayanaklı ve durum muhasebesine dönük bir değerlendirme yapmak gereklidir. Çıktılar belirlenirken niceliksel iç ve dış, niteliksel iç ve dış verimlilik, maliyet-yarar analizi türü değerlendirmeler de yapmak gereklidir. Bu değerlendirmelerin sonucunda; öğrenci sayısı, yaşı, cinsiyeti, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel erişileri, beklenmedik fakat istendik davranışlar, beklenmedik ve istenmedik davranışlar, yapılıp ortaya çıkan üründen elde edilen kazanç ve yeni deneyim eğitim dizgesinin çıktıları olabilir (Sönmez, 2004: 8).

2.1.1.4. Eğitim Dizgesinin Dönütü

Dönüt açık bir dizgenin vazgeçilmez bir öğesidir; çünkü dizgenin içindeki her türlü değişimi, işleyen ya da işlemeyen öğeleri dizgeye bildirerek, gerekli düzenlemelerin yapılmasını, sistemdeki dengesizliğin giderilmesini, dizgenin yeniden tutarlı bir biçimde işlenmesini sağlayıcı bir rol oynayabilir. Bu açıdan dönüt, dizge ve alt dizgeler için girdi olur (Sönmez, 2004: 8).

Eğitim dizgesinin hedeflerine ulaşmasını sağlamak, dizgenin süreç öğesine önem verilmesini gerekli kılar. Bireyi istendik davranış değişiklikleri ile donatmak için atılacak her türlü adımın süreçte işe koşulması gerekir. Programın eğitim durumları

boyutunu oluşturan bu aşamada kullanılan öğrenme-öğretme modelinin açık dizge özelliğini taşıması gerekir. Sönmez (2004) tarafından geliştirilen dizgeli eğitim modeli açık dizge özelliğini taşımaktadır.

2.1.1.5. Dizgeli Eğitim Modelinin Özellikleri

Dizgeli eğitim, eğitim biliminin ilkelerine göre düzenlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönüştürülen canlı bir yapı olarak ele alınabilir (Sönmez, 2004: 9).

Sönmez tarafından 1982 yılında önerilen ve ona göre ders planları düzenlenip uygulanan, her uygulama sonucuna bakılarak değerlendirilip geliştirilen bu model, köy enstitüleri, tam öğrenme modeli, bilgi işleme modeli, bilgisayar destekli eğitim, olabilirlik felsefesi ve öğretmenlik uygulamalarının bir sentezi yapılarak oluşturulmuştur. Dizgeli eğitim ile bireyin kendini gerçekleştirme, sorun çözücü olması, yaratıcı düşünceler ortaya koyması, bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi bulması, anlaması, kullanması ve ondan yenilerini üretmesinin sağlanması kolaylaşmıştır. (Sönmez, 2004: 1-5).

Dizgeli eğitimin temeli olabilirlik felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefeye göre eğitim her öğrenciye göre yeniden düzenlenebileceği gibi, belli gruplara, hatta tüm insanlara göre de düzenlenebilir. Eğitimde hedef-davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sezgisel olarak dört alanda toplanabilir. Ayrıca öğrenme-öğretme, değerlendirme etkinlikleri de aynı şekilde tek ve çok boyutlu olarak ele alınabilir. İçinde bulunulan duruma bağlı olarak tüm etkinliklerin nasıl olacağı değişebilir. Öğretme-öğrenme sürecinde şimdilik tek bir kuram, model, strateji, yöntem, teknik, taktik, çoğu kez etkili olmayabilir. Her bir kuram, model, strateji, yöntem, teknik, taktik eğitimin hedeflerinin düzeyine göre, kullanılacak akıl yürütme yollarına göre, eğitimin merkezine alınan değişkene (öğrenci, öğretmen, toplum, devlet, hedefler, içerik, sınav durumları vb.) göre, teker teker ya da tümü birlikte işe koşulabilir. İşte birden fazla farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanılmasına “dizgeli eğitim” denir (Sönmez, 2004: 9-54).

2.1.1.6. Dizgeli Eğitim Modelinin Felsefi Temelleri

Dizgeli eğitim modeli, Sönmez tarafından önerilen olabilirlik felsefesi üzerine temellendirilmiştir. Olabilirlik “Her türlü bilgi şimdiliktir.”, “Olmaz; olmaz.”

önermelerini temele alır. “Her türlü bilgi şimdiliktir.” önermesi aşağıdaki anlamları içermektedir (Sönmez, 2002: 147-149):

1. Her bilginin doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri alması zamana bağlıdır. Bugünkü buluş ve icatların büyük bir çoğunluğu geçmişte doğru, yanlış, saçma, olabilir, belirsiz olarak ele alınmıştır. Ayrıca geçmişte doğru kabul edilen önermeler de zamanla yanlışlanabilmektedir. Bu zamana bağlılık, bilginin niteliğiyle de ilgilidir; çünkü o zamana dek, ileri sürülen önermenin öyle olduğunu veya olmadığını gösteren kanıtların geçerliği, güvenilirliği ve tutarlılığı bilgiyi etkileyebilir.
2. Üzerinde bilgi elde etmeye çalışılan gerçeğin ne’liği, boyutları bilinemediğinden ve tümüne ulaşılamadığından dolayı, elde edilen bilgi şimdilik doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri alabilir.
3. Bilgi elde ederken ve onun doğruluk değerini saptarken kullanılan ölçütlerin göreliliği olması da “bilgi şimdiliktir” ilkesini destekleyebilir; çünkü ölçütler belli bir objeye göre belirlenmektedir. Temele alınan obje değişince, ölçütler de değişebilir.
4. Gerçeğe, yani olgu, olay ve objelere kavramsal olarak, o zamana dek elde edilen bilgiyle oluşturulan bir çerçeveden, kuramcadan, kuramdan bakılması bilginin doğruluk derecesini değiştirebilir. İnsanın benimsediği kavramsal çerçeve, temele alınan sayıtlı, kuramca ve kuram değişince, elde edilen bilginin doğruluk derecesi de değişebilir. Her kuram diğer kuramların açıklayamadığını açıklayabilmekte, kendisinin yanıtlayamadığı durumları da gözler önüne sermektedir.
5. Bilginin “şimdilik” olmasının diğer bir nedeni de onu elde ederken kullanılan akıl yürütme yollarından ve işlemsel süreçlerden kaynaklanabilir. Bugüne dek hiçbir akıl yürütme yolu bireyi yüzde yüz doğruya ulaştıramamıştır. Her akıl yürütme yolunun ve işlemsel süreçlerin yetersizlikleri vardır ve bunlar “bilgi şimdiliktir” ilkesini destekleyebilir.

6. Birey ne kadar çalışırsa çalışsın, tümüyle objeye göre davranmamaktadır. Bireyin geçmiş yaşantıları, bilgi, beceri ve duyuları, içinde yaşadığı kültürel değerler, kullandığı dil ve beyin yapısı, gücü onun gerçeğe bakışını ve ulaşmasını engelleyebilir.
7. Tüm olgu ve olayların pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin tümünü tespit edebilmek şimdilik mümkün değildir. Yeter, zorunlu ve aracı değişkenler sonucu etkileyip değiştirebilmektedirler.
8. Her bilginin temelinde sayıtlı ve tanımsız eleman vardır.
9. Gerçeğin, somut, soyut, insan ürünü olup olmaması, yapısı, niteliği ve ona ulaşmadaki güçlükler ve engeller, onun hakkında elde edilen bilgilerin doğruluk değerlerini etkileyebilir. Dolayısıyla doğruluk değeri ne tek bir değişkene, ne de pek çok değişkene bağlanabilir. Bunun yerine “bileşke neden” doğruluk değerini daha tutarlı bir biçimde açıklayabilir.

Bileşke neden “başlangıç durumundaki koşullara hassas bağlılık” ilkesini temele alır. Buna “kelebek etkisi” de denir. Bu ilkeye göre sonuç kendisini oluşturan başlangıç durumundaki koşullara bağlıdır. Bu koşullar kendinden sonraki sonuçların oluşmasını etkileyebilir. Buradan hareketle doğal ve toplumsal olguların sonuçları, başlangıç durumundaki koşullara hassas ve birbirine zincirleme bir biçimde bağlı olduğu söylenebilir. Burada ne tek bir nedenden ne de pek çok nedenden bahsedilmektedir. Bileşke neden, doğal ve toplumsal olguların sonuçları, bu sonuçları oluşturan ve birbirine zincirleme bağlı olgulardan oluşabilir. Hem doğa hem de toplum bilimlerinde olgular sürekli olarak bir düzensizlik içinde olmaktadır. Bu durum yeni bir neden anlayışıyla açıklanabilir. Çünkü bileşke neden pek çok nedenin adım adım birbiriyle birleşip oluşturduğu bir son neden olarak ele alınabilir (Sönmez, 2004: 51).

Bileşke nedenin diğer bir özelliği de, zorunlu ve yeter nedenler ile araçların bir arada bulunmasıdır. Bileşke nedende, zorunlu ve yeter nedenler belli sıra, yer, zaman, yoğunluk, sayıda birleşerek, araçlarla (katalizörler) sonucun oluşmasını sağlayan neden olarak ele alınabilir. Zorunlu ve yeter nedenlerin nitelikleri ile araçlar değişince sonuçta nicelik ve nitelik açısından değişebilir. Zorunlu neden olmazsa olmaz nedendir. Yeter nedenler ise zorunlu nedenin sonucu oluşturmaya yardım eden, sonucu nicelik ve nitelik açısından değiştiren nedenler olarak düşünülebilir. Aracı ise, sonucun oluşmasını hızlandıran ya da yavaşlatan; fakat bundan etkilenmeyen değişkenler olarak

tanımlanabilir. Her olguda hem zorunlu hem de yeter neden ve araçlar bir arada olmayabilir. Bazen zorunlu neden bazen de zorunlu ve yeter nedenler bir arada olgunun ortaya çıkmasını sağlayabilirler (Sönmez, 2004: 52-53).

Bu bağlamda dizgeli eğitim modelinin felsefi altyapısını, temel sayılısı “her şey olabilir” önermesine dayanan “olabilirlik felsefesi” oluşturmaktadır. Her şey olabilir ise ve her tür bilgi şimdilik ise “Eğitim-öğretim sürecinde birey hangi önermelere öncelik vermelidir?” sorusu gündeme getirebilir. Sönmez’e göre (2004: 54) eğitim ortamında doğruluk değeri yüksek olan önermelere öncelik verilmeli ve onlar şimdilik temele alınmalıdır. Bu doğruluk değeri yüksek olan önermelerin işlemediği koşullarda, başka seçenekler işe koşulmalıdır.

2.1.1.7. Dizgeli Eğitim Modeline Göre Düzenlenen Eğitim Programının Öğelerinde Bulunması Gereken Nitelikler

Pek çok eğitim teriminin herkesçe kabul gören tanımının olmadığı, bazı terimlerin alan uzmanlarınca farklı farklı anlamlarda kullanıldığı bilinmektedir. Macdonalt’a (1965; Akt: Saylan, 1995: 6-7) göre şuanda, birçok eğitim terminolojisinin kullanılmasında tutarlı ve net bir ayırımın olmadığı bilinmektedir. Birisinin program tanımı, başkasının öğretim tanımı ile aynı olabilmekte, bu öğretim tanımı da bir başkasının öğretme tanımıyla eş anlamlı olabilmektedir. Bu durum eğitim terimlerinden biri olan program için de geçerlidir.

Program Caswell ve Campbell’e (1935) göre öğrencilerin öğretmen rehberliğinde geçirdiği tüm yaşantılar; Doll’a (1970) göre öğrencilerin okulun kontrolünde sahip oldukları tüm yaşantılar, Wilson’a göre öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için planlanmış çabalar, Saylor ve Alexsander’e (1979) göre genel amaçlara ve bunlara bağlı özel hedeflere ulaşmak için, belirli bir gruba hizmet eden bir okulun sunduğu öğrenme fırsatlarının planı; Ertürk’e (1972) göre belli öğrenci grubunu belirli bir zaman süresi içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlanabilir (Akt: Saylan, 1995: 6-7).

Eğitim alanındaki program kavramı; eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite programı gibi farklı adlarla kullanılmaktadır. Bu programlar içerisinde en kapsamlı olan eğitim programıdır. Varış’a (1978: 17) göre eğitim programı; Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı

kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer.

Çağdaş bir eğitim programının temel öğeleri; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmedir (Demirel, 2004a: 37). Olabilirlik felsefesine dayanan dizgeli eğitim modeline göre hedefler; bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olarak dört alanda toplanabilir. Hedefler belirlenirken toplumsal gerçek, konu alanı, birey, doğa dikkate alınabilir. Bunlardan birine ters düşen hedefler elenebilir. Bu belirleyicilerden geçen hedefler aday hedefler olarak düşünülebilir. Belirlenen aday hedefler eğitim felsefesi, psikolojisi, sosyolojisi, ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek olası hedeflere dönüştürülebilir. Olası hedefler ise eğitim sisteminin girdileri (öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, eğitim için ayrılan para, zaman, araç-gereç vb) göz önüne alınarak yeniden gözden geçirilebilir ve sürecin sonunda belirlenen hedefler, öğrencilerin ulaşmaları gereken kesinleşmiş öğretim hedeflerine dönüşebilir (Sönmez, 2004: 55).

Dizgeli eğitimde içerik; çağdaş bilimsel, sanatsal, felsefi bilgiyle donanık, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Üstelik somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, birbirinin ön koşulu ve kendi içinde mantıksal tutarlılık olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2004: 56).

Dizgeli eğitim modelinde eğitim durumları hedef davranışların düzeylerine göre düzenlenebilir, bu düzeylere uygun öğretme-öğrenme strateji, yöntem, teknik ve taktiklere ve akıl yürütme yollarına yer verilebilir. Ayrıca öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin derse etkin olarak katılmaları sağlanabilir. Öğrenme sürecinde öğrenciye ipucu, dönüt, pekiştireç ve düzeltmeler verilebilir. Dersin hedefine ve içeriğine uygun ders araç-gereçleri sınıf ortamına getirilip kullanılabilir. Öğrenme için gerekli ve yeterli süre öğrenciye sunulabilir. Öğrenciye demokratik bir öğrenme ortamında sevgi ile yaklaşılabilir. Her eğitim durumunda dinleme, görme, dinleme-görme, tartışma, yapıp gösterme, başkasına öğretme etkinliklerine yer verilebilir. Her eğitim durumunun sonunda hedef davranışların öğrencilerce kazanılma düzeyinin tespit etmek amacıyla izleme türü değerlendirmelere yer verilebilir (Sönmez, 2004: 57).

Çeşitli doktora ve mastır tezlerinde, bazı araştırmalarda, değişik okul, sınıf ve derslerde denenmiş ve her deneme sonucuna bakılarak yeniden geliştirilmiş olan dizgeli eğitim modelinin temel ilkeleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Sönmez, 2004: 58):

1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle açıklayamamaktadır.
2. Her davranış (bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel özellikler) tek bir kuram, yöntem, teknikle kişiye öğretilmemektedir.
3. Her insan aynı davranışı aynı kuram, strateji, yöntem, teknik ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir; çünkü insan hem birbirinden farklı, hem bazı bakımlardan benzer, hem de çok boyutlu bir varlıktır.
4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenmemektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.
5. Davranışın düzeyi ve niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulmalıdır.
6. Öğretimde ders değil ünite temele alınabilir. Bu ünitenin etrafında matematik, Türkçe, resim, müzik, beden eğitimi vb. derslerin hedef davranışları kazandırılabilir.
7. Öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretilip yaratma becerisi kazandırılabilir.

Dizgeli eğitimde çok boyutlu bir değerlendirme anlayışını içeren sınav durumları düzenlenebilir. Öğrenci bir bütün olarak ele alınabilir ve her tür değerlendirme yaklaşımı uygulanabilir. Öğrenme sürecinin başında öğrencilerin bir derse veya kursa başlamadan önce o dersin veya kursun gereklerine göre ne durumda olduğunu tespit etmek için tanıma-yerleştirme dönük değerlendirme; öğrenme süreci içerisinde her ünitenin sonunda öğrencilerin işlenen üniteye yönelik eksik veya yanlış öğrenmelerini belirlemek ve gidermek için biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme; öğrencilerin dersten ya da kurstan geçip geçmediğini tespit etmek için değer biçmeye-durum muhasebesine dönük değerlendirme yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin dersteki başarısı, erişisi, performansı, arkadaşları ile çalışması, uyumu, arkadaşlarına yardımı, sınıfın temizliğini ve düzenini koruması vb. özellikleri de göz önüne alınarak bir değerlendirme yapılabilir (Sönmez, 2004: 74).

2.1.1.8. Dizgeli Eğitim Modeline Göre Ders Planı Düzenleme

Sönmez (2004: 86) dizgeli eğitim modeline göre ders planı düzenlenirken aşağıdaki işlem basamaklarını önermektedir:

1. Devletin uzak hedefleri belirlenir ve bu uzak hedefle uyumlu olarak milli eğitimin ve okulun, uzak hedeflere ve okulun hedeflerine uyumlu olarak da derslerin hedefleri (özel hedefler) belirlenir.
2. Özel hedefler davranışa dönüştürülür. Hedef davranışlara uygun içerik (ünite) belirlenir.
3. Her ünite için saptanan hedef davranışlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, bilinenden bilinmeyen ve birbirinin önkoşulu oluş özelliğine göre düzenlenir.
4. Her ünite için kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlar, 40'ar ya da 80'er dakikalık derslere bölüştürülür. Belirlenen hedef davranışların ilgili içerikle kazandırılabilmesi için uygun öğretim-öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikler seçilir.
5. Süreç sonunda değerlendirme yapılır.

Dizgeli eğitimde ders planını uygulanırken de uyulması gereken belli basamakları vardır. Bu basamaklar: Dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, geçiş, geliştirme, özet, tekrar güdüleme, kapanış ve değerlendirmedir. Bu basamaklarda yapılması gerekenleri Sönmez (2004: 87-98) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Bir dersin işlenişinde ilk basamak dikkat çekmedir. Öğretmen öğretim sürecinin başında öğrencilerin dikkatini öğrenilecek olan konuya ve kazandırılacak olan davranışa çekmek için hikâye, anı, fıkra vb etkinliklerden yararlanabilir. Dikkat çekme etkinliği hedeflerin düzeyine göre yapılmalıdır. Eğer hedef bilgi düzeyinde ise, anı, fıkra, öykü, masal, günlük bir olay anlatılabilir. Hedefler kavrama ve daha üst düzeylerde ise, hedeflerle ilgili açık uçlu sorular sorulabilir. Dikkat çekme dramatizasyon, oyun, rol yapma vb. etkinliklerle de yapılabilir. Dikkat çekme sadece derse giriş aşamasında değil, ara ara yeri ve zamanı geldikçe de kullanılmalıdır.

Dikkat çekme etkinliğinden sonra öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri sağlanır. Öğrenenlerin öğrenme isteklerini güdülemek için öğretmen bu derste kazanacakları davranışların bir sonraki derslerde nasıl işe yarayacağını veya gündelik yaşantılarında nerelerde kullanacaklarını örneklerle gösterip vurgulamalıdır.

Öğretmenin öğrenciyi güdülemek amacıyla kullanacağı her örnek olay, dersin hedef davranışlarıyla ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle uyumlu olmalıdır.

Dersin uygulanış sürecinde üçünü aşama gözden geçirmedir. Bu basamakta öğretmen derste hangi hedef davranışların kazandırılacağını açıklar. Öğretmenin bu tutumu, neyi nasıl kazanacakları konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlar, onların kafalarındaki şüpheleri ortadan kaldıracağı için dersin kolayca işlenmesine katkıda bulunur. Ayrıca dersin sonunda hangi davranışları kazanacağını bilen bir öğrenci dersi daha dikkatlice izleyeceği için davranışların kalıcılığı da artar.

Dördüncü aşama geçiş aşamasıdır. Geçiş, öğretmenin düzenlediği olgu, olay, anı, levha, harita gibi araç gereçlerin sunulduğu ve açıklamaların yapıldığı aşamadır. Bu aşama hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.

Geliştirme aşaması; belirli bir konu alanında, belirli bir sürede kazandırılması planlanan davranışların, yapılan her türlü yerinde ve tutarlı etkinliklerle öğrenenlere kazandırılmasıdır. Bu aşamada yapılacak her türlü etkinlik, dersin hedeflerine, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine, değerlerine, eğitim biliminin ilkelerine uygun olmalıdır. Geliştirme aşamasında öğrenciye sorulacak sorular önceden belirlenmeli, öğrencilerin derse katılımı sağlanmalı, dersin hedef davranışlarına uygun araç-gereç ve kaynak kişiler sınıfta hazır bulundurulmalı, kazandırılacak davranışa uygun öğretme-öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Bu aşamada her ders için ayrılan zaman 40-45 dakika olarak düşünülmüştür; ancak zaman istedik davranışları öğrenciye kazandıracak sürede olmalıdır. Ders işlenirken hangi tür akıl yürütme süreçlerinin kullanılacağı saptanmalıdır ve buna göre ders planı yapılmalıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde dinleme, görme, tartışma, yapıp-gösterme ve başkasına öğretme etkinlikleri bir arada bulunmalıdır. Her ünitenin sonunda da biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır.

Gelişme aşamasının ardından özet yapılmalıdır. Dersin hedefleri bilişsel alanın bilgi düzeyinde ise her yardımcı düşünce açıklandıktan sonra özet yapılmalı, hedefler değişik düzeylerde ise her hedef kazandırıldıktan sonra ara özet yapılmalıdır.

Ders planının sekizinci basamağı tekrar güdülemedir. Bu basamağın asıl amacı öğrencilerin derse ve öğrenilen konuya olan ilgilerini uyanık tutmaktır.

Dersin son aşaması ise kapanıştır. Kapanış aşamasında öğretmen dikkat çekme basamağında sorduğu açık uçlu soruyu tekrar sorabilir. Sunup yarıda bıraktığı bir film, oyun vb. varsa bunların sonlarının ne olacağını tekrar gündeme getirmelidir. Aldığı yanıtlara göre filmin, oyunun sonunu göstererek dersi bitirmelidir.

2.1.2. Epistemolojik İnanç

Yunanca episteme (bilgi) ve logos (bilim) anlamına gelen sözcüklerinin bir bileşiminden meydana gelen epistemoloji, bilginin doğası, temel özellikleri, kuşkuculuk karşısında nasıl temellendirileceği, tam olarak neden meydana geldiği, bilgi iddialarının nasıl haklılandırılacağı, bilginin kaynağı ve sınırları üzerinde yoğunlaşır (Cevizci, 2005). Epistemoloji, bilgiyi araştıran bir felsefi akımdır. Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiğine yönelik olarak kendi kişisel yorumları, onun epistemolojik anlayışına dayanır. Bireyin epistemolojik anlayışı, onun gerçekliğe, gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, bu bilginin nasıl öğrenildiğine, öğretildiğine ve üretildiğine yönelik bakış açısını etkiler (Aksan, 2006). İşte bireylerin bilginin yapısına ve nasıl öğrenildiğine ilişkin sahip olduğu bu inançlar epistemolojik inançlar olarak adlandırılmaktadır (Schommer, 1990; Akt: Aypay, 2011a).

Epistemolojik inançlarla ilgili çalışmalar Piaget'in zihinsel gelişim teorisini tanımlarken "genetik epistemoloji" tanımını kullanmasıyla başlamıştır. Piaget, genetik epistemolojiyi; "bilginin ve düşünmenin gelişim seyrinin incelenmesi" olarak tanımlamıştır. Genetik epistemoloji, bilginin durağan değil dinamik olduğunu, sürekli geliştiğini, bilginin gelişiminin bireyle ve bireyin öğrenmeye aktif katılımıyla ilgili olduğunu savunmaktadır (Hofer, 2001: 355; Budak, 2000: 605-606).

Epistemolojik inançların eğitim alanında bir değişken olarak ele alınması ve tanımlanması ise Perry (1968) tarafından yürütülen çalışmaya dayanır. Perry "Üniversite Öğrencilerinin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli: Bir Taslak" adlı Harvard ve Radcliffe Üniversitesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü boylamsal çalışmada, öğrencilerin bilgi ve öğrenme ile ilgili fikirlerinin üniversitenin ilk ve son yıllarında nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda Perry, bireylerin epistemolojik inançlarının dört kategoriye ayrıldığını tespit etmiştir. Bu kategoriler; dualizm (dualism), çoğulculuk (multiplism), görececilik (relativism), bağlılık (commitment) olarak adlandırılmıştır. Çoğunlukla üniversite birinci sınıf öğrencilerinin tercih ettiği dualist bakış açısı; bilginin basit ve kesin olduğu, mutlak bilginin uzmanlar tarafından bilindiği ve öğrenenlere aktarıldığı inancına sahiptir. Öğrencilerin üniversitenin ilerleyen yıllarında tercih ettikleri çoğulculuk bakış açısı; bilginin mutlak ve kesin olmadığı, herhangi bir otorite tarafından aktarılamayacağı, akıl yürütme, mantık ve deneysel çalışma ile elde edilebileceği inancına, görececilik bakış açısı; bilginin aktif ve kişisel olarak yapılandırıldığı anlayışına, bağlılık bakış açısı ise görecelilik anlayışını devam ettirmekle birlikte, öğrenenlerin belli bir bakış açısına esnek ve güçlü bir şekilde

bağlı oldukları inancına sahiptir (Türk, 2011; Aksan ve Sözen, 2007; Hofer, 2001; Schommer, 1994: 26-7; Schommer–Aikins, 2004: 19).

Perry'den sonra pek çok araştırmacı epistemolojik inanç üzerinde araştırmalarını yoğunlaştırmış ve farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Ancak bu çalışmalar 1990'lı yıllarda Schommer'in çalışmaların kadar tek boyutlu bir yapı göstermiştir. Schommer'in çalışmalarıyla birlikte epistemolojik inanç çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır. Aşağıda araştırmacılar tarafından geliştirilen epistemolojik gelişim modelleri açıklanmaktadır.

2.1.2.1. Epistemolojik Gelişim Modelleri

Kadınların Bilme Yolları: Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986) tarafından Perry'nin çalışmasından esinlenilerek geliştirilen bu modelde araştırmacılar, üniversitede öğrenim gören kız öğrencilerin epistemolojik gelişimlerini incelemişler ve öğrencilerin epistemolojik gelişimlerini; sessizlik (silence), bilgi alma (received knowledge), öznel bilgi (subjective knowledge), işlemsel bilgi (procedural knowledge) ve yapılandırılmış bilgi (constructed knowledge) olmak üzere beş temel gelişimsel konuma ayırmışlardır. Sessizlik (silence) konumundaki öğrenciler; bilginin mutlak olduğuna, uzmanların doğru bilgiye sahip olduklarına ve bu bilgiyi öğrenenlere aktaracaklarına inanmaktadırlar. Bilgi alma (received knowledge) konumundaki öğrenciler; bilginin kaynağının kendileri dışında olduğuna, bilginin ise doğru ya da yanlış olabileceğine inanmaktadırlar. Öznel bilgi (subjective knowledge) konumundaki öğrenciler; bilginin kaynağının kendileri, kişisel ve sezgisel deneyimleri olduğuna inanmaktadırlar. İşlemsel bilgi (procedural knowledge) konumundakiler; bilginin yoruma açık olduğuna inanmakta, amaçları doğrultusunda usamlama, mantık yürütme, sistematik çözümleme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli işlemleri kullanarak kişisel deneyimlerin yorumlanabileceğine inanmaktadırlar. Yapılandırılmış bilgi (constructed knowledge) konumundaki öğrenciler ise tüm bilgileri bilen kişi tarafından eldeki bağlama göre oluşturulduğuna inanmaktadırlar (Holmes, Bond ve Byrne, 2008; Aksan ve Sözer, 2007; Deryakulu, 2004b: 263; Hofer ve Pintrich, 1997: 94-7).

Epistemolojik Yansıtma Yaklaşımı: Magolda'nın (1992) Miami Üniversitesi öğrencileri üzerine beş yıllık bir boylamsal çalışma sonucu gerçekleştirdiği bu araştırmada, 51 bayan ve 50 erkek olmak üzere toplam 101 üniversite öğrencisinin bilginin gelişimine ilişkin bakış açılarını üniversite birinci sınıftan son sınıfa kadar

izlemiştir. Araştırmanın sonucunda Mogolda, bilginin gelişimine ilişkin dört farklı kategori tanımlamıştır. Bu kategoriler; mutlak bilgi (absolute knowing), değişimsel bilgi (transitional knowing), bağımsız bilgi (independent knowing), ve bağlamsal bilgidir. (contextual knowing) Mutlak bilgi (absolute knowing) kategorisi, bilginin kesin olduğu bir gelişimsel aşamadır. Bu kategorideki bireyler öğretmenlerin her tür bilgiye sahip olduklarına inanmaktadırlar. Araştırmaya katılan üniversite 1. sınıf öğrencilerinin %68'i mutlak bilgi kategorisindedir. İkinci kategori olan değişimsel bilgi (transitional knowing) kategorisinde, öğrenciler bazı bilgilerin kesin olmayabileceğini, öğretmenlerin her tür bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler bu aşamada bilgiyi basit bir şekilde uzmanlardan almak yerine bilgi anlamaya odaklanırlar. Magolda araştırmaya katılan 2. sınıftaki öğrencilerin %50'sinin, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise %80'inin bu kategoride olduğunu söylemektedir. Modelin üçüncü kategorisi olan bağımsız bilgi (independent knowing) kategorisi, bilginin büyük çoğunlukla mutlak olmadığını, bilginin tek kaynağının öğretmenler olamayacağı düşüncesini içerir. Bu kategorideki öğrenciler kendi görüşlerinin de en az öğretmenlerinki kadar geçerli olduğunu düşünmektedirler. Magolda, araştırmaya katılan, son sınıfın 2. yarıyılında bulunan yani mezun olmaya yakın öğrencilerin %57'sinin bu kategoride olduğunu gözlemlemiştir. Modelin son aşaması olan bağlamsal bilgi (contextual knowing) kategorisi, eldeki verilere dayalı olarak var olan durum inceleme, diğerlerinin bakış açılarını tartışma ve kendi bakış açılarını yapılandırma düşüncesini içerir (Evans, Forney ve Guido-DiBrito, 1998; Magolda, 1992).

Yansıtıcı Yargı Modeli: Bu modelin temeli, Dewey'in (1933, 1938) üniversite öğrencileri, gençler ve yetişkinlerin epistemolojik varsayımlarını, bu varsayımların nasıl geliştiğini, eleştirel ve yansıtıcı düşünme yeteneklerine olan etkisini incelemek için yürüttüğü araştırma bulgularına dayanmaktadır. Dewey yürüttüğü bu araştırmada bireylerin kesinlikle çözemeyecekleri bir problemle karşı karşıya kaldıklarında yansıtıcı düşünmeye başvurduklarını gözlemlemiştir. Dewey'in bu gözlemine benzer sonuçlar King ve Kitchener'in (1994) "Yansıtıcı Yargı" adlı çalışmalarında da rastlanmaktadır. King ve Kitchener yürüttükleri çalışmaları genişleterek üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin kesin olarak bilmedikleri durumla karşı karşıya kaldıklarında benimsedikleri epistemolojik düşünceyi incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda bireylerin epistemolojik gelişimlerini yedi gelişimsel evreden oluşan bir modelle

açıklamışlardır. Yansıtıcı Yargı Modeli'nin bu yedi gelişimsel aşaması şu şekilde özetlenebilir: Yansıtıcı Yargı Öncesi Aşama (1, 2 ve 3. gelişim evreleri), Yarı Yansıtıcı Yargı Aşaması (4-5. gelişim evreleri), Yansıtıcı Yargı Aşaması (6-7. gelişim evreleri). Yansıtıcı yargı öncesi aşamada; bireyler bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanırlar. Bu aşamada bulunan bireylerden bazıları mutlak ve kesin olan bilgiye ilk elden gözlemler yoluyla ulaşılabilceği (1. gelişim evresi), bazıları ilk elden gözlem ve uzmanların bilgi aktarımı yoluyla ulaşılabilceği (2. gelişim evresi), bazıları da sadece uzmanlardan bilgi aktarımı yoluyla ulaşılabilceği (3. gelişim evresi) yargısına sahiptirler. Yarı yansıtıcı yargı aşamasında; bireyler bilginin mutlak ve kesin olmadığına inanırlar. Bu aşamada bulunan bireylerden bazıları, bilginin doğruluğunun şüpheli olduğunu (4. gelişim evresi), bazıları da bilginin öznel olduğu için doğruluğunun da öznel olduğunu (5. gelişim evresi) düşünmektedirler. Yansıtıcı yargı aşamasında da bireyler bilginin mutlak ve kesin olmadığına inanırlar. Bu aşamada bulunan bireylerden bazıları farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin kişisel olarak değerlendirilip öznel bilgilere ulaşılabilceği (6. gelişim evresi), bazıları da bilginin var olan kanıtların araştırılması ve yeniden değerlendirilmesinin bir ürünü olduğunu (7. gelişim evresi) düşünmektedirler. (King ve Kitchener, 2002: 40; King ve Kitchener, 1994: 14-16).

Epistemik Şüphe Yaklaşımı: Boyes ve Chandler (1992) tarafından geliştirilen bu model çocukların okulöncesi dönemden ergenlik dönemlerine kadar epistemolojik düşünme süreçlerini incelemeyi amaçlar. Modele göre çocuklar; naif realist düzey, realizm savunucusu, dogmatizm-şüphecilik eksen ve şüphecilik sonrası mantık şeklinde belirlenen dört düzeyden geçmektedirler. Ayrıca model epistemolojik düzeylerin bilişsel gelişimin de önemli bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Naif realist düzeyde çocuklar, bilginin basit gözleme dayalı olduğuna inanırlar. Çocuklar arasında çıkan anlaşmazlıkların temel sebebi de aynı olay ya da olguları gözlemleyememiş olmalarından kaynaklanır. Realizm savunucusu düzeyde bulunan çocuklar, bireylerin kişisel tercihlerinin olabileceğini ve bu tercihlerinden dolayı da farklı görüşlere sahip olabileceklerini kabul etmeye başlamaktadırlar. Bu düzey somut işlemler döneminin sonuna kadar sürmektedir. Dogmatizm-şüphecilik ekseninde bulunan ve formal işlemler dönemine geçen ergenler, bilginin sabit gözlemler yoluyla elde edilen içerik olmadığını, bilginin bilişsel, duyuşsal, devinişsel yollarla yapılandırılan bir bütün olduğunu düşünmektedirler. Bu evrede dogmatik eksende bulunan ergenler, belirsizlik durumunda bir çıkış yolu olarak otoriteden elde edilen bilgiye bağlanılabileceğine inanmaktayken

şüphecilik ekseninde bulunan ergenler ise düşünme sürecinde tüm otoriteleri yok sayarak belirsizlik durumunda sezgisel davranmak gerektiğine inanmaktadırlar. Şüphecilik sonrası mantık evresinde formal işlemler düzeyinin gelişmiş aşamalarında bulunan ergenler, bilginin öznelliğine ve mutlak gerçeklere dayalı olmayan rasyonel kararların alınmasının mümkün olduğuna inanmaya başlamaktadırlar (Schommer-Aikins ve Duell, 2001; Akt: Ayaz, 2009).

Tartışmacı Uslamlama Modeli: Kuhn (1991) tarafından geliştirilen bu model gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerindeki bireylerin epistemolojik inançlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda Kuhn, bireylerin epistemolojik inançlarının dört kategoriye ayrıldığını tespit etmiştir. Bu dört kategori; gerçekçiler, mutlakçılar, çoğulcular ve değerlendiriciler olarak sınıflanmıştır. Gerçekçiler kategorisinde bulunan bireyler; eleştirel düşünceden uzaktırlar, bilginin bireyden bağımsız olduğunu düşünürler ve dışsal bir kaynak tarafından oluşturulduğuna inanırlar. Mutlakçılar kategorisinde bulunan bireyler; bilginin bireyden bağımsız olduğuna, dışsal bir kaynağının olduğuna inanırlar. Bu bireyler için de bilgi mutlak ve kesindir, ancak kişisel iddialarla gerçekleri ayırt edebilmek için eleştirel düşünmenin gerekli olduğuna inanırlar. Çoğulcular kategorisinde bulunan bireyler; uzmanların ara sıra birbirleriyle fikir ayrılığını düştükleri için, uzman tarafından aktarılan bilgiler yerine, kendi oluşturdukları bilgilere güvenirlere. Değerlendiriciler kategorisinde bulunan bireyler ise bilginin mutlak olmadığına, kendi görüşleri ile uzmanların görüşlerinin karşılaştırılabileceğine ve bilginin böyle bir değerlendirmenin ürünü olduğuna inanmaktadırlar (Deryakulu, 2004b: 265; Buehl ve Alexander, 2001; Schommer-Aikins ve Duell, 2001).

Yukarıda özellikleri açıklanan modellerin hepsinin epistemolojik inançları sadece bilgi ile ilgili inançları kapsayacak şekilde tek boyutlu olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu modellerin gelişim aşamaları incelendiğinde, hemen hepsinde, bireylerin öncelikle bilginin mutlak ve kesin olduğuna, uzmanların her tür konuda bilgilerinin olduklarına inandıkları, ilerleyen dönemlerde bilginin mutlak ve kesin olmadığını, uzmanların her konuda bilgilerinin olamayacağına inandıkları, sonraki aşamada kendi bilgilerinin uzmanların bilgileri ile eş değer doğruluk düzeyine sahip olduğuna inandıkları son aşamalarda ise bilgilerin özel olduğuna inandıkları görülmektedir (Deryakulu, 2004b: 265).

Schommer'in Epistemolojik İnançlar Sistemi Modeli: Schommer'in modelinin diğer modellerden farkı, epistemolojik inançları “bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançlar” şeklinde tanımlayarak, bu inançları çok boyutlu bir yapıya kavuşturmasıdır (Schommer, 1994). Schommer, bu tek boyutlu epistemolojik inanç modellerinin öğrencilerin öğrenmeye ilişkin inançları ile öğrenmenin farklı yönleri arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik çok sınırlayıcı olduğunu düşünmüş ve epistemolojik inançları bağımsız bir inanç sistemi olarak yeniden kavramsallaştırmıştır. Schommer, “bağımsız” ifadesini inançların eş zamanlı olarak gelişip gelişmediğini vurgulamak amacıyla kullanmıştır (Aksan, 2006).

Schommer (Akt: Smith, 1998, 130) kişisel epistemoloji beş boyutlu bir inanç sistemi olarak tasarlamıştır. Bu boyutlar; bilginin kaynağı, bilginin yapısı, bilginin kesinliği, öğrenmenin hızı ve öğrenmenin kontrolü olarak tanımlanmıştır. Bilginin kaynağı boyutunun genişliği, bilginin bir uzman tarafından öğrenenlere aktarılabilirliği ile bilginin birey tarafından mantık ve deliller yoluyla oluşturulabileceğidir. Bilginin yapısı boyutunun genişliği, bilginin kalıplar halinde olduğu ile oldukça bütünleştirilmiş bir yapıya sahip olduğudur. Bilginin kesinliği boyutunun genişliği, bilginin değiştirilemeyeceği ile geliştirilebileceğidir. Öğrenenin hızı boyutunun genişliği, öğrenmenin çabuk olduğu ile öğrenmenin adım adım olduğudur. Öğrenmenin kontrolü boyutunun genişliği, öğrenme yeteneğinin genetik olduğu ve değiştirilemeyeceği ile öğrenme yeteneğinin zaman içerisinde deneyimler yoluyla gelişebileceğidir.

Schommer tanımladığı bu kişisel epistemoloji boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu kadar birbirinden bağımsız olabileceğini de söylemektedir. Bu durum bireylerin öğrenmelerini ve bilgiye ilişkin inançlarını farklı biçimlerde etkileyebilir. Örneğin; bilginin kesin ve sade bir yapısının olduğuna inanan bir birey, tarih çalışırken tarihsel olayları olduğu gibi ezberlemeye çalışır, bilginin kesin ve karmaşık bir yapısının olduğuna inanan bir birey ise tarihi zihninde resmedip anlamaya çalışır, oluşturduğu bu resmin kendisine tarihi olguların kesin oluş biçimini verdiğini varsayabilir (Schommer, 1994).

Schommer, beş boyutlu olarak tasarladığı kişisel epistemolojinin geçerliğini test etmek için 63 maddelik beşli likert tipinde Epistemolojik İnanç Ölçeği tasarlamıştır. Lise ve üniversite öğrencileri üzerinde uyguladığı ölçeğin faktör analizi sonuçları, ölçeğin dört boyutlu bir yapıya (bilgi basittir, bilgi kesindir, öğrenme hızlı gerçekleşir ve öğrenme yeteneği doğustandır) sahip olduğunu göstermektedir. Schommer, bu dört boyutun birbirinden bağımsız olduğunu, bireylerin bu dört boyutun her birine ilişkin

diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş ya da gelişmemiş inançlara sahip olabileceklerini açıklamıştır (Schommer, 1990). Bu durum ölçeğin bütün olarak değerlendirilemeyeceği, alt boyutlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.1.2.2. Epistemolojik İnanç ve Öğretmen

Son yıllarda eğitim alanında epistemolojik inanç üzerinde yapılan çalışmalarda görece olarak bir artış gözlenmektedir. Bu durum temel nedeni, epistemolojik inançların öğrenenlerin öğrenme ve öğretim etkinlikleri üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıdır (İçen, 2012). Yapılan çalışmalarda, epistemolojik inançla ilgili olarak ele alınan temel sorunların aşağıdaki şekilde değiştiği gözlenmektedir (Kaleci ve Yazıcı, 2012):

1. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançları nelerdir?
2. Öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimini olumlu yönde etkileyebilir miyiz?
3. Öğrencilerin epistemolojik inançları farklı eğitim uygulamaları yoluyla olumlu olarak değişiyor mu?
4. Epistemolojik inançla akademik başarı arasında bir ilişki var mı?

Epistemolojik inançlar öğretim-öğrenme sürecini, eğitim ortamında kullanılan yöntem, teknikleri, iletişimi belirleyen önemli değişkenlerden biridir. Bu nedenle eğitim ortamında öğretim-öğrenme sürecini düzenleyen öğretmenlerin epistemolojik inançları bilinmelidir. Nitekim Biçer, Er ve Özel (2013) öğretmenlerin bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabulleri, diğer bir deyişle epistemolojik inançları, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken kullanacakları öğretim yöntemi ve tekniklerini, öğrencileriyle kuracakları ilişkinin niteliğini ve sınıf yönetimini önemli ölçüde etkileyeceğinden dolayı, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Biçer, Er ve Özer, 2013; Charoula ve Valanides, 2012; İçen, 2012; Sapancı 2012; Trakulphadetkrai 2012; Aypay, 2011; Belet, Güven, 2011; Eroğlu ve Güven, 2011; Ayaz, 2009; Cheng ve diğerleri, 2009; Karhan, 2007; Chan, 2004; Deryakulu, 2004a)

2.1.3. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdeleri ve uygun stratejileri kullanmaları ile ilgilidir. Güdü öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerine, strateji ise nasıl öğrendiklerine işaret etmektedir (Ellez ve Sezgin, 2002) Bireylerin neden ve nasıl öğrendiklerine yani öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ilk çalışma Marton ve Saljo (1976) tarafından yapılmıştır (Ekinci, 2008).

Marton ve Saljo (1976), üniversite öğrencilerine akademik bir makale okuma görevi vererek öğrencilerden bu makaleyi okumalarını ve daha sonra kendilerine makale konusu hakkında yöneltilen soruları yanıtlamaları gerektiğini söylemişlerdir. Akademik bir makalenin okunması görevine öğrencilerin nasıl yaklaştığını, makaleyi okuma esnasında nasıl davrandıklarını, okuma sonucunda hangi bilgilere ulaştıklarını belirlemek isteyen araştırmacılar, bazı öğrencilerin makaleyi, sadece sürecin sonunda kendilerine sorulacak soruları yanıtlamaları için okuduklarını ve bu nedenle makalenin içeriğinin tam olarak anlamdan ezberlediklerini gözlemlemişlerdir. Bazı öğrencilerin ise makaleye bir bütün olarak yaklaştıklarını, makalenin arkasında yatan anlamın ve yazarın görüşünün ne olduğunu kavramaya çalıştıklarını görmüşlerdir. Böylelikle öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin iki farklı yaklaşım sergilediklerini gören araştırmacılar, bu iki farklı yaklaşımdan ilk yaklaşımı “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” diğerine ise “Derin Öğrenme Yaklaşımı” olarak adlandırmışlardır. Ayrıca araştırmacılar nitel verilerden yararlanarak yürüttükleri bu çalışmanın sonucunda, derin öğrenen yaklaşımını tercih eden öğrencilerin makalenin ana konusunu anlamının yanı sıra çalışmanın sonunda ve haftalar sonunda makaleyle ilgili daha çok şey hatırladıklarını görmüşlerdir (Marton ve Saljo, 1976: 4-16).

Marton ve Saljo (1976)'nın tanımladığı derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır (Schmeck, 1983):

Tablo 1: Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğrencilerin Özellikleri

Derin Yaklaşım Sahip Öğrencilerin Özellikleri	Yüzeysel Yaklaşım Sahip Öğrencilerin Özellikleri
Akademik çalışmalar üzerine yoğunlaşırlar.	Kendilerine verilen görevleri, yerine getirilmesi gereken bir istek olarak görürler.
Üzerine yoğunlaştıkları konunun özünü kavramaya çalışırlar.	Görevin ne kadar süreceği konusunda her zaman endişeleri vardır.
Kendilerine verilen görevleri kişisel tecrübeleri ve evrensel gerçeklerle bütünleştirerek anlamlı bir hale getirirler.	Üzerinde çalıştıkları görevin parçalarını birleştirmez ve her bir parçayı birbirinden bağımsız olarak algırlar.
Üzerinde çalıştıkları görevin parçalarını birleştirip bir bütüne dönüştürürler ve bu bütünlükle önceki bilgileri arasındaki ilişkiyi incelerler.	Çalıştıkları konunun farklı boyutlarının da olabileceğinden korkarlar, bu boyutlar üzerinde çalışmak istemezler.
Çalıştıkları görev veya konuyla ilgili olarak hipotezler oluştururlar.	Görevi yüzeysel olarak tamamlamaya çalışırlar, öğrenmede ezberi tercih ederler.

Marton ve Saljo (1976) tarafından yapılan bu çalışmaya benzer çalışmalar Newble ve Entwistle (1986) tarafından tekrarlanmış, ancak Newble ve Entwistle araştırmaları sonucunda öğrencilerin öğrenme tercihlerinin üç kategoriye ayrıldığını gözlemlemişlerdir. Bu kategorileri ise; derin öğrenme, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak adlandırmışlardır.

Newble ve Entwistle (1986) çalışmalarını İngiltere’de yürütürken, aynı yıllarda Biggs (1987) Avustralya’da benzer çalışmalar yürütmüştür. Biggs (1987) üniversitede okuyan öğrenciler üzerinde nicel verilerden yararlanarak yürüttüğü çalışmasında, öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları üç kategoriye ayırmış ve bu kategorileri; derin, yüzeysel ve başarı olmak üzere üç grupta toplamıştır. Biggs (1987) üç kategorili öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasının asıl sebebini; öğrencilerin öğrenme işine nasıl ve niçin giriştiklerinden kaynaklandığını, nasıl giriştiklerini belirleyen faktörün “motivasyon”, niçin giriştiklerini belirleyen faktörün de “strateji” olduğunu belirtmiştir.

Marton ve Saljo (1976)’den farklı olarak Newble ve Entwistle (1976) ile Biggs (1987)’in çalışmalarında görülen stratejik veya başarı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin

bir görevi sürdürürken düzenledikleri zamansal planlamayı ve mekânsal ortamı kapsamaktadır. Bu yaklaşıma sahip olan öğrenciler kendilerini başarılı olmaya koşullandırmış öğrencilerdir. Bu öğrencilerin güdülenmesini sağlayan asıl duygu rekabet duygusudur. Her durumda başarılı olmak istedikleri için kendilerini bu başarıya ulaştıracak ortamlar düzenlerler. Bu öğrenciler öğrenme sürecinde tıpkı bir oyuncu gibi davranırlar, başarıya ulaştıklarında ise çizdikleri yolu değerlendirirler (Newble ve Entwistle,1986; Biggs, 1987).

Öğrenme yaklaşımları üç kategori olarak belirlendikten sonra, araştırmalar öğrenme yaklaşımının doğasını, öğrenme yaklaşımını kategorileştiren faktörleri belirleme ve bu kategorilerin özelliklerini ayrıntılı olarak ortaya koyma noktalarında yoğunlaşmıştır.

Gow ve Sharma (Akt: Çolak, 2006) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri; iş yükü, değerlendirme görevlerinin doğası, öğretim stili, öğrenci/öğretmen oranı, dersin ve ders anlatımının yapısı, öğreticilerin istekliliği, geri bildirim sağlanması olarak belirtmişlerdir. Fry, Ketteridge ve Marshall ise (2003) öğretme öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme yaklaşımını etkilediğini belirtmektedir. Shale ve Trigwell (2002) de öğrencilerin kendilerine verilen görevi algılama biçimlerini öğrenme yaklaşımlarındaki tercihlerini etkilediğini söylemektedirler. Ramsden (2000; Akt: Ekinci, 2009) öğrencilerin yaklaşımlarının kısmen önceki deneyimlerine ve mevcut işe ilişkin ilgilerine bağlı olduğuna değinmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar bize öğrenme yaklaşımının kalıtsal bir özellik olmadığını, ortam, görev, öğrenme stili, dersin işlenişi, öğretmenin öğrenme yaklaşımı gibi çeşitli faktörlerin etkisiyle değişebilen bir öğrenme tercihi olduğunu belirtmektedir. Nitekim Mclean (2001) öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarının bireysel bir farklılık olduğunu ve bu yaklaşımların değişmez olmadığını belirtmektedir. Aşağıda duruma göre değişebilen bir sahip olan öğrenme yaklaşımları ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

2.1.3.1. Derin Öğrenme Yaklaşımı

Marton ve Saljo'nun çalışmalarıyla literatüre kazandırdıkları derin öğrenme yaklaşımı; “düşünceleri ve gerçeklikleri eleştirel bir bakış açısıyla inceleme ve bilişsel yapılarla ilişkilendirme, fikirler arası bağlantı kurabilme” olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın en karakteristik özellikleri; anlamı araştırma, aktif katılımı benimseme, problem çözme sürecinde ayrıntılara değil ana noktalara odaklanma, farklı konular

arasında bağlantı kurabilme, eski ve yeni bilgileri birbiriyle ilişkilendirme, okulda öğrenilen bilgileri gündelik yaşama aktarma olarak sıralanmıştır. Bu bireyler çalıştıkları konuya yönelik içten gelen bir merak duygusu beslerler, akademik bir görev üzerinde çalışırken mümkün olduğu kadar en iyisini yapmaya çalışırlar, zamanı iyi yönetirler (Biggs, 1999; Ramsden, 1992; Entwistle, 1988; Akt: Warren, 2004).

Howe (1992; Akt: Çolak, 2006) derin öğrenmeyi kullanan öğrencinin konuyu anlamaya ve kendine mal etmeye çalıştığını belirtmektedir. Bu bağlamda derin öğrenen öğrenci için yazarın kullandığı kelimeleri birebir hatırlamak önemli değildir; çünkü amaç o konunun ne ifade etmek istediğini anlamaktır. Uzun sürede bu yolla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı daha fazladır. Ayrıca bu yaklaşımı kullanan öğrenciler öğretim sırasında kendilerine sunulan ve araştırarak buldukları ek materyalleri sorgulayarak sunulan kanıtları ve yorumları ilişkilendirir, ileri sürülen iddiaların mantığını irdelerler (Yılmaz ve Orhan, 2011).

Entwistle (1988) derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik deneyimlerini şöyle açıkladıklarını belirtmiştir:

“Çalışmanın sonunda bana sorular sorulacağını biliyordum. Doğru olmadığını düşündüğüm birtakım bilgilerle karşılaştığım durumda, bir süre durdum ve yazarın gerçekte ne söylemek istediğini anlamaya çalıştım. Makaleyi okurken okuduklarımı geçmiş deneyimlerimle ve okuduğum diğer bilgilerle ilişkilendirmekten kaçamadım. Makaleyi okumaya devam ettikçe hislerim bana yazarın ilerleyen sayfalarda daha ikna edici açıklamalar yapacağını söyledi ve öyle de oldu, okumaya devam ettim.”

Yukarıdaki özelliklerden anlaşılacağı üzere derin öğrenme yaklaşımı, öğrenmede anlamının yanı sıra, sorgulama, bağlantı kurma, saptama, problem çözme gibi üst düzey bilişsel aktiviteler üzerine odaklanmaktadır. Öğrenme sürecinde bu aktiviteleri gerçekleştiren öğrencilerin öğrenmelerinin niteliğinin artması kaçınılmazdır. Trigwell, Prosser, Waterhouse (1997) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılarak belirli amaç doğrultusunda çalışmaya yönlendiren öğretmenlerin öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımına sahip olduklarını tespit etmişleridir. O halde öğretmenler öğretim ortamında öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını tercih edip, öğrenme düzeylerini yükseltecek öğretim etkinliklerini uygulamalıdır.

2.1.3.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

‘Düşünceleri ve gerçeklikleri eleştirmeden kabullenme ve onları birbirinden bağımsız yapılar olarak görme’ şeklinde tanımlanan yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler, öğrenmede derinlemesine anlam arama yerine minimum yeterlikler üzerine odaklanmaktadır (Warren, 2004). Bu yaklaşıma sahip öğrenciler temel gereksinimleri karşılamak için en az zaman ve çaba harcadıkları gibi, okuldaki öğrenmelerin amacını da bir meslek edinme, aileyi mutlu etme ya da sadece sıkıntıdan kurtulma olarak görürler (Ozan ve Çiftçi, 2013).

Yüzeysel öğrenmeyi kullanan öğrenciler; sınıfı geçecek kadar not almak için çalışırlar, öğrendiklerini sürekli tekrar ederler, değerlendirme yapabilmek için ezber bilgilere ihtiyaç duyarlar, öğrenme sürecinde kendilerine dar bir bakış açısını kapsayan rota çizerler, detaylar üzerinde yoğunlaşırlar, kuram ve ilkeleri birbirlerinden ayıramazlar, başarısızlık korkusu ile motive olurlar (Lublin, 2003). Ayrıca bu öğrenciler öğrenme sürecinde ezberi tercih ederler, bu nedenle öğrenmeyi sıkıcı ve zahmetli bulurlar. Başarısız olmaktan korksalar da çalışırken sıkıldıklarından dolayı sınavlarda daha az başarılı olurlar (Çoban ve Ergin, 2008).

Entwistle (1988) yürüttüğü çalışmada yüzeysel öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik deneyimlerini şöyle açıkladıklarını belirtmiştir:

“Çalışma sürecinde bana verilen makaleyi aceleyle kısa sürede okudum, bir ara durum ve okuduğum cümlelerden hiçbir şey anlamadığımı ve hatırlamadığımı gördüm. Asıl amacım zaten makaleyi aceleyle bitirmektir.” “Makaleyi dikkatlice okudum, bazı notlar aldım. Bana soru sorulacağını bildiğim için makaledeki isimleri, olayları ezberledim.”

Bu açıklamalar yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenenlerin, öğrenme sürecinde öğrenecekleri konuyla ilgili anlam arayışı içinde olmadıklarını göstermektedir. Sınıfı geçecek kadar çalışan bir öğrenci belki belirlediği hedefe ulaşabilir ancak öğrenmelerinin kalıcı olduğunu söylemek oldukça güçtür. Yapılan araştırmalar da yüzeysel öğrenmenin düşük başarıya yol açtığını göstermektedir (Aydiner-Uygun, 2013; Ekinci, 2009). Bu nedenle öğrenme ortamında öğrenenleri yüzeysel öğrenmeye yöneltecek öğretim etkinliklerinden ivedilikle kaçınılması gerekir. Burada anlatılmak istenen eğitimde ezberi tamamen yok etmek değildir. Elbette ki bazı

konular ezber yolu ile öğrenilir. Eğitimde öyle konular vardır ki öğrencilerinin üzerinde tartışma yürütmesine gerek dahi yoktur (örneğin suyun yüz derecede kaynaması, sıfır derecede donması; çarpım tablosu; tarihsel olgular vb.), bu konular eleştirilmeden kabullenilmedir. Ancak bu tür konuların dışında kalan sorgulamaya açık konuların öğreniminde öğrencileri ezberden uzaklaştırmak gerekir, böylelikle öğrencilerin düşünme becerileri gelişebilir. Öğrenme yaklaşımlarının temelini atan Marton ve Saljo (1997: 53) de yüzeysel yaklaşımın terminolojileri öğrenmede yardımcı olabileceğini ancak farklı fikirler arasında ilişki kurmayı gerektiren tasarlama süreçlerinde kullanışlı olmadıklarını belirtmişlerdir.

2.1.3.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Temeli Biggs (1987), Newble ve Entwistle'nin (1986) çalışmalarına dayanan stratejik öğrenme yaklaşımının oluşmasında en önemli etken, rekabet ve gelişmiş bir egodur. Bu yaklaşıma sahip olan öğrencilerin öncelikli amacı, öğrenme sürecinde hep yüksek notlar alarak model öğrenci olarak anılmak istemeleridir. Bu amaca ulaşmak için yerine göre derin, yerine göre de yüzeysel yaklaşımı kullanırlar, öğrenme süreçlerini sürekli izlerler, öz düzenleme yapabilirler (Senemoğlu, 2011; Biggs, 1987). Ayrıca kendilerine uygun çalışma ortamı düzenleyerek, sınavlarda çıkma ihtimali olan soruları tahmin etmeye çalışırlar, ipuçları üzerinde yoğunlaşırlar (Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007).

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler, ürün odaklı çalışırlar, başarılı olmak için ne gerekiyorsa onu işe koşabilirler. Öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına, daha önceki sınavlarda sorulan sorulara yönelme, değerlendirmesine bir etkisi olacağına inandıkları kişiler üzerinde iyi bir kişisel izlenim bırakmaya çalışma gibi girişimlerde bulunurlar (Ekinci, 2008).

Açıklamalar stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin her koşulda yüksek akademik başarıya sahip olmayı hedeflediklerini göstermektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler her durumda anlamlı öğrenme gerçekleştirmezler. Şöyle ki anlayamadıkları bir konuyla karşı karşıya kaldıklarında, bu konunun sınavda çıkması endişesiyle, konuyu derinlemesine araştırıp öğrenmek yerine ezberlemeyi tercih edebilirler.

Aslında bu durum, öğrenme yaklaşımlarının kalıtsal olmadığını ve öğrenciyi öğrenmeye güdüleyen faktörlerin öğrenme yaklaşımını etkilediğinin açık bir göstergesidir. Öğrenciyi öğrenmeye güdüleyen faktörler de içinde bulunulan ortama göre değişir. O halde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi gerekli midir?

Abraham ve diğerkleri (2008; Akt: Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010) öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinin neden gerekli olduğunu maddeler halinde açıklamışlardır. Bu maddeler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Daha uygun bir şekil de öğrenmesi için öğrencileri destekleme,
2. Kendi öğretiminin etkinliğini izlemek ve geliştirmek isteyen öğrencilere yardımcı olma,
3. Kullanılan eğitim stratejilerin etkin olmaması nedeniyle risk alan öğrencileri belirleme,
4. Öğrenme sonuç ve deneyimlerini gözleme.

2.1.4. Üstbilis

Üstbilis kavramının temelleri eski Yunan filozoflarında Platon ve Aristoteles'e dayanmaktadır. Platon'un 'kendi bilisinin farkına varma' düşüncesi ile Aristoteles'in 'aklin, görmenin ve duymanın üzerinde ve ötesinde, farklı bir gücü kullandığına' işaret etmesi, zamanımızdan çok önce üstbilis hakkındaki düşüncenin temellerini atmıştır (Aktürk ve Şahin, 2011). Ancak literatürde üstbilis kavramını eğitime kazandıran araştırmacıların Brown ve Flavell olduğu kabul edilmektedir (Lin, 2001; Schneider ve Pressley, 1997; Brown, Bransford, Ferrara ve Campione, 1983; Flavell, Miller ve Miller, 1993).

Flavell üstbilisi; bilişsel aktivitelerin herhangi bir parçasını düzenleyen bilişsel etkinlik veya bilgi olarak tanımlamaktadır. (Flavell, 1993: 150). Flavell'e göre (1976) eğer birey; ben A konusunu öğrenirken B konusunu öğrendiğim sırada yaşadığım güçlüklerin daha fazlasını yaşıyorum, C konusunun gerçekliğini kabullenmeden önce o konuyu defalarca inceliyorum, birden fazla durum karşısından hangisini tercih edeceğime karar vermeden önce bu durumları dikkatlice gözden geçiriyorum, bir konuyu unutma tehlikesine karşı not alıyorum vb. diyebiliyorsa üst bilis düzeyi oldukça iyi demektir (Flavell, 1976: 232).

Literatürde Flavell'in tanımı dışında üstbilisle ilgili farklı tanımlara da rastlamak mümkündür. Üstbilis; Blakey ve Spence'e göre (1990) düşünme hakkında düşünme, Meichenbaum (1985)'e göre bireyin neyi bilip neyi bilmediğinin, anlama ve kontrol etme yeteneğinin farkında olması; Scwartz ve Perfect (2002; Akt: Baltacı ve Akpınar, 2011) bireyin bilişle ilgili bilgisi ve kişinin kendi bilisini etkileyebilme yeteneği; Baker ve Brown'a (1984) göre bireyin sahip olduğu bilgilerin farkında olması; Açıkğöz'e (2000) göre, öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı

yönetme ve kendini değerlendirme stratejileri olarak tanımlanmaktadır. En kısa tanımıyla üstbiliş bireyin bilişsel süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçlerin kontrolüdür (Flavell, 1979).

Literatürde üstbilişle ilgili tanımların fazla olduğu göze çarpmakla birlikte üstbilişle eşanlamlı olarak kullanılan terimlerin de fazla olduğu göze çarpmaktadır. Aktürk ve Şahin (2011)'in aktardığına göre bazı araştırmacılar üstbiliş için, *öz-yönetim* (O'Neil ve Speilberger, 1979), *üstdüşünme* (Bogdan, 2000), *üstöğrenme* (Cross ve Steanmand, 1996) kelimelerini tercih etmektedirler.

Yurtiçi literatürde ise üstbiliş yerine; *biliş bilgisi* (Selçuk, 1999; Özer, 1998), *yürütücü biliş* (Senemoğlu, 2002: 339), *biliş ötesi* (Namlu, 2004; Demirel, 2003) *biliş üstü* (Demir, 2000; Küçük-Özcan, 2000), *bilişsel farkındalık* (Duman, 2008; Gelen, 2003; Doğanay, 1996) gibi farklı terimler kullanılmaktadır.

Üstbiliş kelimesi “bilişin üstü” olarak ele alındığında incelenmesi gereken ilk aşama biliş ile üstbiliş ayrımıdır. Brown (1980) üstbilişin bilişten farkını, üstbilişte bilişin farkında olunması ve durumlara uygun biçimde kullanılabilmesi olarak tanımlamaktadır (Akt: Özsoy, 2007). Garner ve Alexander (1989; Akt: Karakelle, Saraç, 2010) ise bu farkı, bilişin algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içermesi fakat üstbilişin insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içermesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımların dışında Nelson'un (1999; Akt: Akpınar, 2011), üstbilişi “bilişin özel bir türü” olarak tanımlaması, Schunk'a (2009: 184; Akt: Akpınar, 2011) göre de üstbilişin, “yüksek düzeyli biliş” olarak açıklanması, üstbiliş ile biliş arasındaki ayrımı güçleştirmektedir. Ancak bu tanımlardan yola çıkarak en kısa şekliyle üstbilişin bilişten farkı, *üstbilişin bilişin bilinçli hale gelmesi* olarak açıklanabilir.

2.1.4.1. Üstbilişin Bileşenleri

Üstbilişin bileşenlerinin neler olduğu, tıpkı tanımı ve üstbiliş yerine kullanılan terimlerde olduğu gibi çeşitlilik göstermektedir. Bu noktada işe öncelikle bu kavramın kurucusu olarak adlandırılan Flavell (1979) ile başlamak gerekir.

Flavell, üstbiliş kavramının daha sistemli bir tanımını yapabilmek amacıyla üstbilişi; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler ve görevler, stratejiler (işlemler) olarak dört bölümde modellendirmiştir (Flavell 1979). Aşağıda bu dört aşamanın özellikleri sırayla açıklanmaktadır (Iwai, 2011; Yurdakul ve Demirel, 2011; Özsoy, 2007; Livingston, 2003; Flavell, 1979; Flavell, Friedrichs ve Hoyt, 1970):

Üstbilişsel bilgi; bireyin bilişsel aktivitelerinin gelişimini etkileyen bilgi veya inançlarıdır. Üst bilişsel bilgi; birey değişkeni, görev değişkeni ve strateji değişkeni olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır.

Birey değişkeni; bireyin herhangi bir bilgiyi ya da bilinci nasıl oluşturduğu ile ilgili bilgisidir. Birey değişkeni, kişinin yeteneklerinin farkında olmasıdır. Örneğin sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula yeni başlayan öğrencilere göre bilişsel yeteneklerini ve bu yeteneklerinin sınırlarını daha iyi bilmeleri.

Görev değişkeni; bireyin karşılaştığı bir görevin niteliği ve görevin özellikleri hakkındaki bilgisidir. Örneğin bir öğrencinin karşılaştığı bir görevin zorluk düzeyinin farkında olarak hedefe başarılı bir şekilde nasıl ulaşacağını bilmesi, bireyin bir bilimsel makaleyi okumak için ayırdığı zamanın gazeteyi okumak için ayırdığı zamandan daha fazla olacağını bilmesi

Strateji değişkeni; hedefe ulaşmak için gerekli olan stratejileri içerir. Bu değişken örneğin bir telefon numarasını ezberlemek için kullanılan ya da başvuru stratejilerde gözlenebilir. Bireyler genellikle numarayı yazarlar, daha sonra tekrarlarlar ya da numarayı hatırlamak için daha kolay parçalara bölerler.

Üstbilişsel deneyim; bireylerin bilişsel gelişimleri ile ilgili olarak sahip oldukları iç tepkileridir. Anlamayı teşvik eden ve hedefe ulaşmayı sağlayan stratejileri ya da becerileri içermektedir. Örneğin bireyin bir kişiyle konuşurken etrafındaki diğer kişilerin kendisiyle ilgili ne düşündüklerini hissetmesi.

Hedef ve görevler; bireyin bilişsel çabalarının amaçlarının gösterir. Örneğin bir okuma etkinliğinin amacı sürüngenler ile amfibiler arasında karşılaştırma yapmak olabilir.

Stratejiler; öğrenenlerin bilişsel hedeflere ulaşmak için kullandığı stratejilerdir. Üstbiliş stratejileri bilişsel gelişimi izleme, düşünme faaliyetlerini kontrol etme, bilişsel amaçlara ulaşmak için kararlar alma aşamalarından oluşmaktadır. Örneğin bir paragraf metni okuduktan sonra bir öğrenci paragrafta tartışılan kavramları kendisine sorabilir. Burada öğrencinin bilişsel hedefi, metni anlamaktır. Eğer öğrenci kendi sorularına cevap veremezse ya da okuduğu metni anlamadıysa, bilişsel hedefe nasıl ulaşacağına karar vermek durumunda kalacaktır. Bu durumda metne geri dönüp tekrar okumaya karar verebilir. İkinci kez okuduğunda sorularına cevap verebiliyorsa, kendine sorma stratejisini kullanarak hedefine ulaşmış olacaktır.

Yürüttüğü çalışmalarla üstbilişin gelişime önemli katkılar sağlayan Brown ve diğerleri (1982) ise üstbilişin bileşenlerini, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak

iki kategoriye ayırmışlardır. Bilişin bilgisini; “bilişsel gelişimleri hakkında düşünen insanların, genellikle kararlı, çoğunlukla hatalı ve geç gelişim gösteren bilgileri” olarak tanımlamaktadırlar. Bilişin bilgisinin *kararlı* olduğunu söylemekle, bu bilgilerin bir olay, durum ya da konu ile ilgili sahip olduğumuz değişmez bilgilerimiz olduğunu belirtmektedirler. Örneğin “bir konuyla ilgili basit bir teori üretebilmemiz için dahi düşünmemiz gerekir.” cümlesi bir kararlılık ifadesidir. Düşünmenin insanın yaşamı için gerekli ve önemli olduğu tüm insanlarca bilinmektedir. Bilişin bilgisinin *çoğunlukla hatalı* olduğunu söylemekle, özellikle çocukların hatta bazı yetişkinlerin kendi bilgileri ya da düşüncelerinin her zaman doğru, mükemmel olduğunu düşündüklerini ancak bunun doğru olamayacağını belirtmektedirler. Bilişin bilgisinin *geç gelişim gösterdiğini* söylemekle de, öğrenenlerin bilişsel gelişimleriyle ilgili geri adım atıp düşünmelerinin gerektiği bilincine geç vardıklarını belirtmek istemektedir. Bilişin düzenlenmesini ise, “öğrenme sürecinin kontrolü ve düzenlenmesi” olarak tanımlamışlardır. Bilişin düzenlenmesi sürecini; bir problem çözmenin ilk aşaması olan *planlama*; öğrenme sürecinin *izlenmesi* ve *değerlendirme* olmak üzere üç aşamaya ayırmışlardır.

Brown ve arkadaşları (1982) tarafından öne sürülen üstbiliş bileşenlerini genişleterek ele alan Schraw ve Moshman (1995), Brown ile benzer olarak üstbiliş bileşenlerini; bilişin bilgisi ve bilişin kontrolü olarak iki kategoriye ayırmıştır. Aşağıda bu kategoriler açıklanmaktadır (Aktürk ve Şahin, 2011; Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin, 2009; Schraw ve Moshman,1995).

Bilişin bilgisi; bireylerin genel olarak biliş hakkında ya da kendi bilişleri hakkında ne bildiklerinin bilgisidir. Bilişin bilgisi üstbilişsel farkındalıkla ilgili olan üç aşamayı kapsar; bildirimsel, yordamsal, durumsal bilgi. Schraw ve Moshman (1995)’a göre bildirimsel bilgi; “ne biliyorum”, yordamsal bilgi “nasıl biliyorum” ve durumsal bilgi “neden ve ne zaman biliyorum” sorularıyla açıklığa kavuşur. Bu bilgi türlerinin özellikleri: (Aktürk ve Şahin, 2011; Özsoy, 2007;Schraw ve Moshman, 1995)

Bildirimsel bilgi; bireylerin kendi yeteneklerinin farkında olması ve bu yetenekleri etkileyen faktörlerin ne olduğunu bilmesidir. Örneğin başarılı olan öğrencilerin zayıf olan öğrencilere göre, bilişsel yapılarını ve öğrenirken zihinlerini nasıl kullanacaklarını daha iyi bilmeleri. Brown’a göre (1982) bildirimsel bilgi “ne biliyorum” sorusunu yanıtlar.

Yordamsal bilgi; zihinsel yeteneklerin nasıl kullanılacağını bilgisidir. Yüksek düzeyde yordamsal bilgiye sahip olan bireyler, zihinsel yeteneklerini otomatik olarak

kullanırlar, etkili stratejiler geliştirirler, problemleri çözerken farklı çözüm yolları denerler.

Durumsal bilgi; bireylerin çeşitli zihinsel aktivitelerini neden ve ne zaman kullanacağını bilmesidir, yani bireyin hangi durumlarda ne yapacağını farkında olmasıdır. Örneğin öğrencilerin okuma stratejilerini okudukları metne göre değiştirmeleri. Durumsal bilgi, bireylerin yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani durumsal bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir.

Bilişin düzenlenmesi; bireyin düşünme ve öğrenme süreçlerinin kontrolünü sağlar. Bilişim düzenlenmesi; planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşur. Planlama; performansı etkileyen kaynakların belirlenmesini ve uygun stratejilerin seçimini sağlar. Örneğin herhangi bir çalışmaya başlamadan önce, uygun zamanı bulma, dikkati toplama, stratejileri belirleyip sıralama vb.

İzleme; bireyin bir görevi anlama ve göreve dair performansı ile ilgili farkındalığıdır. Bu farkındalık bireyin öğrenme sürecinde periyodik olarak kendini test etmesini sağlar ve böylelikle bireyin öğrenmelerinin kalıcılığı artar. Araştırmalar izlemenin çocuklarda hatta yetişkinlerde oldukça yavaş geliştiğini göstermektedir. İzlemenin gelişimi eğitim ve uygulama yolu ile gerçekleştirilebilir.

Değerlendirme; bireyin kendi öğrenme ürünleri ve düzenlemesi ile ilgili çıkarsamalarıdır. Örneğin birey bir problemi çözdükten sonra problemin tüm aşamalarına verdiği yanıtları kontrol etmenin kendisine başarı sağlayacağını düşünmesi, değerlendirmeye örnektir. Değerlendirme bireyin öğrenme süreci sonunda kendini, performansını ve stratejilerin etkililiğini genel olarak değerlendirmesidir. Değerlendirme var olan ürünle ilgili olduğu kadar sonraki öğrenmeler için önerileri ve düzenlemeleri içerir. Birey kendini değerlendirirken öğrenmesini zorlaştıran ya da kolaylaştıran, görev ve strateji değişkenlerinin farkına varabilir ve bu bilgiyi bir sonraki öğrenmesinde kullanarak işlevsel bir duruma getirebilir.

Tobias ve Everson (2002) ise üstbilişsel süreçlerin üç bileşenden oluştuğunu, bu bileşenleri; üstbilişsel bilgi, bireyin öğrenme sürecini izlenmesi ve kontrolü olarak tanımlamışlardır. Ancak öğrenme sürecini izlenmenin, ön öğrenmelerin temelini oluşturduğunu ve üstbilişsel gelişim için de ön koşul olduğunu belirterek izlemeye verdikleri önemi açıkça ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerden yola çıkarak Tobias ve Everson (2002), üstbilişin bileşenlerini dört kategoriye ayırmışlar ve bu kategorilerini

de; planlama, strateji seçimi, öğrenmeyi değerlendirme ve bilgiyi izleme olarak adlandırmışlardır. Bu kategoriler ardışık sıralı olarak düzenlenmiştir. Tobias ve Everson (2002) yapılan çalışmalarda üstbilişsel gelişimin öğrenci performanslarının gözlenmesi, öğrencilerle yapılan görüşmeler veya öz değerlendirme çalışmalarıyla belirlendiğini, özellikle literatürde öz değerlendirme ölçeklerinin üstbilişi ölçmek için en uygun araçlar olarak görülüp kullanıldığını belirtmişlerdir. Ancak bunların fazla sayıda ölçek maddeleri içerdiklerini, bu nedenle kullanımlarının zor olduğunu düşünerek, öğrenenlerin bir ilgi alanındaki yordamsal ve bildirimsel bilgilerini ölçen “Bilgiyi İzleme Değerlendirmesi” (KMA) geliştirmişlerdir.

Üstbilişin bileşenlerinin farklı biçimleri ve bu farklı biçimlerin de farklı tanımları olmasına rağmen, literatürde üstbilişin bileşenlerinin “üst bilişsel bilgi” ve “üst bilişsel düzenleme” olmak üzere iki kategoride sınıflandırıldığı anlayışı kabul görmektedir (Nietfeld, Cao ve Osborne, 2005; Pintrich, 2002; Schraw ve Moshman 1995; Schraw ve Dennison, 1994; Brown ve diğerleri, 1982).

2.1.4.2. Üstbiliş ve Eğitim

Flavell ve Wellman (1977) üstbilişle ilgili ilk çalışmalarında, üstbiliş becerisinin gelecekte öğrenenlerin öğrenme yapılarını etkileyeceğini söyleyerek üstbilişle eğitim arasında ilişkiyi o yıllarda dile getirmişlerdir. Duman (2008; Akt: Doğan, 2013) üstbiliş becerilerine sahip bir bireyin kendini tanıyarak öğrenme biçiminin ne olduğunu fark edip buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyebileceğini söylemektedir. Bireyin kendi öğrenme biçiminin farkında olup buna göre öğrenme ortamını düzenlemesi akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim üstbilişle akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar literatürde mevcuttur (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri, 2009; Balcı, 2007).

Üstbiliş akademik başarıyı olumlu yönde etkiliyorsa, öğrenme ortamında öğrenenlere üstbilişi öğretecek öğretim stratejileri kullanılmalıdır. Araştırmacılar üstbilişin öğretimine yönelik çeşitli stratejiler önermektedirler. Örneğin Blakey ve Spence (1990; Akt: Polat, 2010) üstbiliş geliştirme yollarını; ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama, düşündüklerini ifade etme, bir düşünme ajandası (günlüğü) tutma, plan yapma ve kendini izleme, düşünme sürecini sorgulama, kendini değerlendirme olarak sınıflamıştır. Aşağıda bu sınıflamalar ayrıntıları ile açıklanmıştır (Polat, 2010):

Ne Bildiğini ve Ne Bilmediğini Tanımlama: Öğrenme ortamında öğrenenler bir çalışmaya başlamadan önce, çalışacakları konuyla ilgili sahip oldukları bilgileri hakkında bilinçli bir şekilde karar alırlar. Öncelikle “Bu konu hakkında ne biliyorum?” ve “Ne öğrenmek istiyorum?” sorularını yazarlar. Öğrenciler konu üzerinde çalıştıkça başlangıçta yazmış oldukları ifadeleri doğrular, doğru bilgilerle değiştirirler veya geliştirir.

Düşündüklerini İfade Etme: Öğrenme sürecinde planlama ve problem çözme durumlarında öncelikle öğretmenler sesli düşünmelidirler. Böylelikle öğrenciler öğretmenlerini model alarak düşündüklerini ifade edebilirler. İşbirliğine dayalı problem çözme etkinlikleri de öğrenenlerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayabilir. Bu etkinlikte öğrenci problem hakkında konuşur, düşünme biçimini açıklar, birlikte çalıştığı arkadaşını dinler, düşünceleri netleştirecek sorular sorar.

Bir Düşünme Ajandası (Günlüğü) Tutma: Düşünme ajansı öğrencilerin düşüncelerini yansıttıkları, belirsizliklerinin ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve not aldıkları bir günlüktür. Ayrıca öğrenciler bu günlüklerde zorluklarla nasıl başa çıktıkları hakkında yorumlarda da bulunurlar.

Plan Yapma ve Kendini İzleme: Öğrencilerin öğrenmelerinin başkası tarafından planlandığı ve gözlendiği durumlarda kendi kendilerini yönlendirme becerilerini geliştirmeleri oldukça zordur. Öğrencilere bir görevi tamamlamak için gereken planın nasıl yapılacağı öğretilmelidir. Ayrıca kendini izleme sürecinde kullanılacak değerlendirme ölçütleri öğretmen ve öğrencinin birlikte katılımıyla belirlenmelidir.

Düşünme Sürecini Sorgulama: Öğrencilerin sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri stratejileri fark edebilmeleri için, yapılan etkinliklerinde sonunda, düşünme süreçleri ile ilgili tartışmalar üzerine yoğunlaşılmalıdır. Bunun için öncelikle öğretmen öğrencilerle birlikte etkinlikleri yeniden gözden geçirmeli, öğrencilerin düşünme yapıları ve duyguları hakkında bilgiler edinmelidir. Daha sonra öğretmen ve öğrenciler birlikte kullanılacak düşünme stratejilerini belirlerler. Son olarak uygun olmayan stratejileri atarak, gelecekte kullanılacak stratejileri belirleyerek ve ümit veren alternatif yaklaşımları araştırarak öğrenciler başarılarını değerlendirirler.

Kendini Değerlendirme: Rehber eşliğinde yapılan kendini değerlendirme etkinlikleri kontrol listeleri veya derecelendirme ölçekleri kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Gelen (2003) üstbilgi becerilerinin öğretiminde; bilişsel farkındalığın direkt öğretilmesi, ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi, uzman kişi tarafından çeşitli

stratejiler ve tekniklerle öğretilmesi, işbirlikli öğrenme teknikleriyle öğretilmesi yöntemlerinin tercih edilebileceğini açıklamaktadır. Aşağıda bu sınıflamalar ayrıntıları ile açıklanmıştır (Gelen, 2003):

Bilişsel Farkındalığın Direkt Öğretilmesi: Bilişsel stratejilerin ne olduğu, öğrenmeyi nasıl sağlayacağı, nasıl, nerede, ne zaman kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda öğrencilerde beceriler oluşturulur. Bilişsel farkındalığın ders içinde veya çeşitli eğitsel yaşantılarla öğretilmesi, davranışların kalıcılığını artırır.

Uzman Kişi Tarafından Çeşitli Stratejiler ve Tekniklerle Öğretilmesi: Öğretmen ve öğrenci iletişiminin belli bir programda yapılandırılarak, bilişsel farkındalık becerilerinin içerikle birlikte kazandırılmasını benimser.

İşbirlikli Öğrenme Teknikleriyle Öğretilmesi: Bu görüşü benimseyenlere göre bilişsel farkındalığın öğretilmesinde bu yaklaşımın üç faydası vardır: Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı çaba ile daha iyi öğrenebileceği, öğrenci ve öğretmenin öz değerlendirme yapabilmesine fırsat tanınması, karşılıklı kontrolün saplanması.

Schoenfeld (1985, 1987; Akt: Özsoy, 2007) üstbilişin öğretiminde problem çözme stratejilerini içeren dersler düzenlenmiş, bu dersler aracılığıyla öğrencilerin problemleri farklı biçimde yeniden tanımlamaları, analiz etme ve alternatif çözüm yaklaşımlarını kullanarak çözümü doğrulamaları yönünde bir öğretim süreci planlamıştır.

Doğan (2013), üstbilişi öğrenmede kullanılan stratejileri incelediği araştırmasında, üstbiliş öğretiminde; inceleme, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar etme, ön- inceleme, kendi kendine anlatma, düşünme, özetleme, problemleri belirleme, tahmin etme, rol yapma, model olma, karşılıklı öğretim stratejilerinin üstbilişin öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir.

2.2. İlgili Çalışmalar

2.2.1. Dizgeli Eğitim Modeli İle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde dizgeli eğitim modeli ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alanyazın taraması sonucu ulaşılabilen araştırmalara ait özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Toklucu (2013) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitimin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu

Kırşehir ilinde bulunan iki ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada birinci deney grubuna (deney-1) işbirliğine dayalı öğrenme modeli, ikinci deney grubuna (deney-2) dizgeli eğitim modeli, kontrol gruplarına ise (kontrol-1 ve kontrol-2) ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı beş hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Başarı Testi” ve Kurnaz (2002) tarafından 16 madde olarak geliştirilen ve Çelebi (2006) tarafından uzman görüşlerine sunulularak bazı maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla 12 maddeye indirilen “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca öntest-sontest olarak kullanılan Sosyal Bilgiler Başarı Testi çalışma tamamlandıktan dört hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmada cinsiyetin de başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi incelenmiştir. Veriler bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; işbirlikli öğrenme ve dizgeli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırmada ve öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu, ancak öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılıkta etkili olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kontrol-1 ve kontrol-2 grubunda öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu; ancak deneklerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumsuz yönde etkili olduğu, kontrol-1 grubunda öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında etkili olurken kontrol-2 grubunda etkili olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyetin de her iki kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılıklarına etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Aslan (2012) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili Karakoçan ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna Sosyal Bilgiler dersi “Gerçekleşen Düşler” ünitesi dizgeli eğitime dayalı olarak hazırlanmış ders planları ile kontrol grubuna ise aynı ünite mevcut öğretim programına göre düzenlenmiş ders planları ile toplam yedi haftalık süreçte işlenmiştir. Araştırmanın verileri “Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”

ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken başarı testi ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Eldemir (2012) tarafından yürütülen araştırmada Geleneksel Türk Sanat Müziği dersinde uygulanan dizgeli öğretim yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubuna Geleneksel Türk Sanat Müziği dersi yedi hafta boyunca dizgeli eğitim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları ile kontrol grubuna ise aynı ders geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Erişi Testi” ile toplanmıştır. Erişi testi, programın uygulanmasından önce öntest, programın uygulanmasından sonra sontest ve 21 gün sonra kalıcılık testi olarak deneklere uygulanmıştır. Veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; dizgeli eğitim yöntemine göre eğitim verilen deney grubunun bilgi, kavrama, toplam erişimi ve toplam kalıcılık düzeyi puanları ile geleneksel öğretim yöntemine göre eğitim verilen kontrol grubunun bilgi, kavrama, toplam erişimi ve toplam kalıcılık düzeyi puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ilindeki bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna Sosyal Bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi 12 ders saati süresince dizgeli eğitime dayalı olarak hazırlanan ders planlarına uygun olarak kontrol grubuna ise aynı ünite mevcut öğretim programına uygun olarak işlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır. Nicel veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenilirlikleri analiz edilen “Başarı Testi” ile nitel veriler ise deney grubundaki 10 öğrenci ile odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi sontest olarak deneklere uygulandıktan sonra, sekiz haftalık süreç sonunda yanı test deneklere tekrar uygulanarak öğrenilenlerin kalıcılığı incelenmiştir. Araştırmanın nicel verilerden elde edilen analizlerin sonucunda; deney ve kontrol gruplarının bilgi, kavrama düzeyi ve toplam erişim ortalaması ile toplam kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, grupların Sosyal Bilgiler dersi uygulama düzeyi erişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel verilerden elde edilen analiz sonuçlarında da deney grubundaki öğrencilerin derse katılmaktan zevk aldıkları, proje ve çalışmalarını zamanında gerçekleştirmeye özen gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öntaş (2010) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi arasındaki farkı incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesindeki bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna Sosyal Bilgiler dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde dizgeli eğitime göre hazırlanmış ders planı ile kontrol grubuna ise aynı ünite yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış ders planı ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri “Erişim Testi” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; dizgeli eğitimin kullanıldığı deney grubun Sosyal Bilgiler dersi bilgi ve kavrama düzeyi erişim ortalaması ile yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubun bilgi ve kavrama düzeyi erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmazken her iki grubun uygulama düzeyi erişim ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Duman (2009) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; dizgeli eğitim modelinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına olan etkisini incelemektir. Araştırmanın deneklerini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde öğrenim gören toplam 62 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu model ile yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubuna Eğitim Psikolojisi dersinde dizgeli eğitime dayalı ders planı uygulanmış, kontrol grubuna ise dersler geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri nicel ve nitel veri

toplama araçlarından yararlanılarak toplanmıştır. Nicel veriler; Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, Gömleksiz (1993) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği”, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile korelasyon analizi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; deney grubunun öntest-sontest yansıtıcı düşünme eğilimi puanları ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarının bazı alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık olduğu, deney ve kontrol gruplarının sontest yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarının bazı alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının sontest sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca çalışmanın sonucunda deney grubuna yer alan öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirdikleri ve farklı bakış açıları kazandıkları ortaya çıkmış; mesleki gelişim açısından da dizgeli öğretimin öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Alacapınar (2007) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; geleneksel, bilgisayarlı ve dizgeli eğitim yapılan grupların hem kendi içlerinde, hem de kendi aralarında toplam erişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin bir ilköğretim okulundaki 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup deneysel modellerden kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar random yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunun birinde Hayat Bilgisi dersinin “İç Anadolu Bölgesi” konusu araştırmacı tarafından düzenlenen eğitim yazılımı kullanılarak işlenirken diğer deney grubunda ise aynı konu dizgeli eğitim modeline göre düzenlenen ders planlarının araştırmacı tarafından uygulanması yolu ile işlenmiştir. Kontrol grubunda ise konu geleneksel öğretim sürdürülerek işlenmiştir. Araştırmanın verileri nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılarak toplanmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan “Başarı Testi” ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın sontesti (akademik başarı testi) öğrencilere

uygulandıktan sonra geleneksel ve dizgeli eğitim yapılan gruplar, aynı konuyu bu kez de bilgisayarla öğrenmişlerdir. Bu işlemten sonra 18 öğrenciyle hangi öğretim yönteminin daha etkili olduğu konusunda odak grup görüşmesi yapılmış ve elde edilen nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde toplam erişim testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupların toplam erişim testi ortalamaları arasında da dizgeli eğitim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar ise nicel verilerden farklı olarak öğrencilerin bilgisayarla işlenen derslerin daha eğlenceli olduğunu, konuları tekrar ettiklerini, testler çözdüklerini, oyun oynadıklarını ve daha iyi kavradıklarını ortaya koymaktadır.

Küçüköğlü (2007) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubuna Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinin “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Temel Kavramlar, Eğitimin Tarihsel Temelleri, Eğitimin Psikolojik Temelleri” üniteleri dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmış ders planları ile kontrol grubuna ise aynı üniteler geleneksel öğretim modeli ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenilirlikleri analiz edilen “Erişim Testi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgi, kavrama ve toplam erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Takkaç (2007) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; dizgeli eğitime göre yapılan Sosyal Bilgiler derslerinin geleneksel öğretimin uygulandığı dersler karşısındaki etkililiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Elmadağ ilçesindeki iki ilköğretim okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Erişim Testi” ile toplanmıştır. Araştırmanın deney grubuna Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi 12 ders saati

süresince dizgeli eğitime dayalı olarak hazırlanan ders planları ile kontrol grubuna ise aynı ünite geleneksel öğretim modeli ile işlenmiştir. Araştırmanın sonunda; dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubunun Sosyal Bilgiler dersi bilgi, kavrama düzeyi erişimi ortalaması ile geleneksel eğitimin uygulandığı grubun bilgi ve kavrama düzeyi erişimi ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak her iki grubun uygulama ve üstü erişimi ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kapıcıoğlu (2006) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; dizgeli eğitime göre işlenen ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinin geleneksel öğretimle uygulanan yetişek arasındaki etkililiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki bir ilköğretim okulunun 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna Hayat Bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” teması dizgeli eğitim modeline dayalı ders planlarına göre işlenirken, kontrol grubuna aynı ünite geleneksel öğretim modeline göre hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri “Erişim Testi” ile toplanmıştır. Erişim testi deneklere sontest olarak uygulandıktan üç hafta sonra kalıcılığı belirlemek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda; dizgeli eğitim modelinin uygulandığı deney grubunun toplam erişim testi ve kalıcılık testi ile geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubunun toplam erişim ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Piji (2006) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; dizgeli eğitime göre geliştirilen Eşlik dersi programının müzik öğretmenleri adaylarının akademik başarı, tutum, yeterlik algısı ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubuna Eşlik dersi 14 hafta boyunca, dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmış ders planları ile işlenirken kontrol grubuna aynı ders geleneksel öğretim modeline göre hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlikleri analiz edilen “Başarı Testi, Gözlem Formu, Piyano İle Eşlik Alanında Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca Otacıoğlu (2005) tarafından Piyano dersinde kullanılan “Piyano Dersi Tutum Ölçeği” faktör analizi çalışmaları yeniden yapılarak

“Eşlik Dersi Tutum Ölçeği” olarak düzenlenip bu araştırmada kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Wilcoxon testi, Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; deneklerin başarı testi puanları, kalıcılık testi bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları, Eşlik dersi toplam tutum puanları, Eşlik dersi gözlem toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak uygulama ve bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeyi kalıcılık puanları ve piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Otacıoğlu (2005) tarafından yürütülen araştırmada, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanmakta olan piyano dersi için, ülkemiz koşullarına uygun bir piyano öğretim modelinin, programlandırılmış (dizgeli) öğretime dayalı olarak geliştirilmesi ve etkililiğinin denenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 1. sınıf müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup deneysel modellerden kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda 14 hafta boyunca Piano dersi dizgeli eğitime göre hazırlanmış ders programları ile yürütülürken, kontrol grubunda aynı ders geleneksel öğretmen merkezli öğretim kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu araçlar; araştırmacı tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenirlikleri incelenen “Başarı Testi” ve “Müzik Algılama Ölçeği” ile Emir (2001) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nden uyarlanan “Piano Dersi Tutum Ölçeği” dir. Veriler bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda, başarı testi, müzikal algılama testi, piyano dersi tutum ölçeği yönünden programlandırılmış (dizgeli) öğretime dayalı olarak geliştirilen Piyano dersi öğretim modelinin, klasik öğretime dayalı piyano eğitimi gören öğrencilere göre daha etkili bir program olduğu saptanmıştır.

Koçak (2004) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler dersinde dizgeli eğitimin erişkiye, kalıcılığa ve derse karşı olan tutuma etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilindeki bir ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup deneysel modellerden kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubuna

Sosyal Bilgiler dersi “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi dizgeli eğitim modeline göre işlenirken aynı ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim modeline göre işlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Erişi Testi” ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Erişi testi kalıcılığı ölçmek amacıyla uygulama süreci bittikten 21 gün sonra tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; deneklerin bilgi, kavrama, uygulama, sentez düzeyi erişiyi ve kalıcılık testi ile derse karşı tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2003) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; ilköğretim TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde dizgeli eğitimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup deneysel modellerden kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubuna İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Atatürk’ün Hayatı” ünitesi dizgeli eğitim modeline uygun olarak işlenirken, aynı ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim modeli kullanılarak işlenmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; deneklerin bilgi, kavrama, uygulama, düzeyi erişiyeye ve kalıcılık testi ile toplam erişiyeye testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Memişoğlu (2003) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularında programlandırılmış öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Deneysel olarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Bolu il merkezindeki iki okulun 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubuna Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri” konuları dizgeli eğitime dayalı olarak işlenirken, aynı ünite kontrol grubuna geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Erişi Testi” ile toplanmıştır. Erişi testi kalıcılığı ölçmek için uygulama bittikten 21 gün sonra tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde; ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; dizgeli eğitimin uygulandığı iki deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı bir kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama düzeyindeki erişiyeye ortalaması, toplam düzeydeki erişiyeye ortalaması ve kalıcılık puanları arasında iki deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Sönmez (2003b) tarafından yapılan çalışmada ise beş yıl boyunca Ankara'daki bir ilköğretim okulunda “Dizgeli Eğitim ile Sınıfta Doğrudan Demokrasi” uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerle beraber sınıf anayasası ve sınıf yargı kurulu oluşturulmuş; sınıfa geç gelmeme, arkadaşlarıyla kavga etmeme, ödevleri yapma, arkadaşlarını şikâyet etmeme, söz almadan konuşmama, çöpleri çöp sepetine atma, çamurlu ayakkabılarla sınıfa gelmeme, başkasının malını ve okul eşyasını izinsiz almama, sınıfı ve giysilerini kirletmeme şeklindeki kurallar tüm sınıfın katılımıyla oluşturulmuştur. Beş yılın sonunda bu kuralların yerleştiği ve doğrudan demokratik ortamda belirlenen davranışların öğrencilere kazandırıldığı görülmüştür (Akt: Duman, 2009).

Alacapınar (2001) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde programlandırılmış öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup deneysel modellerden kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubuna Hayat Bilgisi dersi “Dünyamız ve Gökyüzü” ile “Çevremizdeki Maddeler” üniteleri dizgeli eğitim modeline göre işlenirken kontrol grubuna aynı üniteler geleneksel öğretim modeline göre işlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Erişim Testi” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; toplam, bilgi, kavrama ve bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidan yenilerini üretme düzeylerindeki erişim ortalamaları arasında programlandırılmış öğretim gören deney grubun lehine anlamlı bir fark bulunurken, bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim düzeylerine yönelik yapılan kalıcılık test puanları ile uygulama düzeyindeki erişim ortalamaları açısından her iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kılıç (2000) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; ilköğretim yazma çalışmalarını yürütmede programlandırılmış (dizgeli) eğitime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ilindeki iki ilköğretim okulu öğrencileri

oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup deneysel modellerden kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda bir yıl boyunca araştırmacı tarafından geliştirilmiş dizgeli eğitime göre düzenlenmiş metin yöntemi uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim modeline uygun olarak dersler yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; yüzde, ortalama, standart sapma, t testi ve MANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; dizgeli eğitim uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okumaya geçme zamanları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Ancak deney grubunun dinleme becerisi, okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili beceriler, okuduğunu anlama yeteneğini kazanma, yazma becerisi kazanma düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Sönmez (2000)'in "Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretimle Öğretmen Yetiştirme" konulu araştırmasında, öğretmen adaylarına öğretmenlik davranışlarını kazandırmada ve değişik sınıflarda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinin hedef-davranışlarının kazandırılmasında dizgeli öğretimin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Evren ve örneklemin belirlenmediği araştırma, 1982-2000 öğretim yılları boyunca sürdürülmüştür. Araştırmaya 128 ilköğretim okulundan 1228 ilköğretim öğrencisi ile Hacettepe Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 93 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 1321 kişi katılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol grupsuz desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ilköğretim öğrencilerine, beşi bilgi, onu kavrama ve beşi uygulama düzeyinde olan 20 soruluk çoktan seçmeli bir test uygulanırken; öğretmen adayları için 25 davranıştan oluşan bir gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, varyans ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim düzeylerinde dizgeli eğitim lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle dizgeli eğitimin araştırma kapsamındaki öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedef-davranışları kazanmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları için geliştirilen gözlem formlarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre de dizgeli eğitimin öğretmen adayları için belirlenen toplam hedef-davranışları kazandırmada etkili olduğu ifade edilmiştir (Akt: Duman, 2009).

Kayabaşı (1997) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; programlandırılmış (dizgeli) eğitim, dünya bankası eğitim projesi ve geleneksel öğretime göre eğitim gören üç grup öğrencinin Mesleki ve Teknik Eğitime Giriş dersinin bilgi, kavrama ve toplam erişileri ile bilgi ve kavrama düzeyi için kalıcı izli davranış değişikliğine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya ve Dekorasyon Bölümü, Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Endüstriyel Sanatlar Fakültesi İşletme Bölümü 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup deneysel modellerden kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada Mesleki ve Teknik Eğitime Giriş dersinde yer alan üniteler birinci deney grubuna programlandırılmış (dizgeli) öğretim, ikinci deney grubuna dünya bankası programı, kontrol grubuna da geleneksel öğretim programı kullanılarak uygulanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenilirlikleri analiz edilen “Erişi Testi” ile toplanmıştır. Veriler; ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda; deneklerin bilişsel alanın bilgi erişisi düzeyi ile toplam (bilgi ve kavrama) erişisi düzeyleri, bilgi, kavrama ve toplam kalıcılık puanları açısından dizgeli eğitimin uygulandığı birinci deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak deneklerin bilişsel alanın kavrama erişisi düzeyleri açısından üç grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

2.2.1.1. Dizgeli Eğitim İle İlgili Çalışmaların Değerlendirmesi

Yukarıda açıklanan dizgeli eğitim ile ilgili yapılan araştırmalara ait özet bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır. Bu tabloda araştırmacının adı, araştırmanın tarihi, konusu, yöntemi ve araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 2: Dizgeli Eğitim İle İlgili Çalışmalar

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Toklucu	2013	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı, kalıcılık ve derse karşı olan tutumlarına etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin başarılarında, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında ve derse karşı olan tutumlarında etkilidir.
Aslan	2012	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı ve derse karşı olan tutuma etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin başarılarında etkili iken derse karşı olan tutumlarında etkisizdir.
Eldemir	2012	Dizgeli eğitimin öğretmen adaylarının Türk Sanat Müziği dersindeki erişilerine ve kalıcılığa etkisi	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğretmen adaylarının erişisinde ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında etkilidir.
Sezgin ve Akkoyunlu	2011	İlköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde Tarih bilinci oluşturmalarında dizgeli eğitimin etkililiği.	Karma (Nitel + Nicel)	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin erişinde ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında etkilidir. Öğrenciler dizgeli eğitimin uygulandığı öğrenme ortamı ile ilgili olumlu görüşlere sahiptirler.
Öntaş	2010	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki erişilerine etkisi	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin “uygulama düzeyi” erişi ortalamaları üzerinde etkilidir.
Duman	2009	Dizgeli eğitimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutuma etkisi.	Karma (Nitel + Nicel)	Dizgeli eğitim öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinde, demokratik tutumlarında etkilidir.
Alacapınar	2007	Geleneksel, bilgisayarlı ve dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki erişilerine etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim öğrencilerin erişinde etkilidir. Öğrenciler bilgisayarlı eğitimin uygulandığı öğrenme ortamına yönelik olumlu görüşlere sahiptirler.

Tablo 2: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Küçüköğlü	2007	Dizgeli eğitimin öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersindeki erişilerine etkisi.	Deneyssel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin erişileri üzerinde etkilidir.
Takkaç	2007	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki erişilerine etkisi.	Deneyssel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin “uygulama düzeyi” erişi ortalamaları üzerinde etkilidir.
Kapıcıoğlu	2006	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki erişilerine ve kalıcılığa etkisi	Deneyssel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin erişinde ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında etkilidir.
Piji	2006	Dizgeli eğitimin öğretmen adaylarının Eşlik dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına, yeterlik algılarına ve kalıcılığa etkisi.	Deneyssel	Dizgeli eğitim modeli öğretmen adaylarının akademik başarısında, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında, derse karşı olan tutumlarında etkilidir.
Otacıoğlu	2005	Dizgeli eğitime göre düzenlenen piyano öğretim modelinin etkililiğinin değerlendirilmesi.	Deneyssel	Dizgeli eğitim öğretmen adaylarının başarısında, dersi algılamalarında ve derse karşı olan tutumlarında etkilidir.
Koçak	2004	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki erişilerine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi.	Deneyssel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin başarılarında, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında ve derse karşı olan tutumlarında etkilidir.
Çetin	2003	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki erişilerine ve kalıcılığa etkisi.	Deneyssel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin erişinde ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında etkilidir.
Memişoğlu	2003	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki erişilerine ve kalıcılığa etkisi.	Deneyssel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin erişinde ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında etkilidir.

Tablo 2: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Sönmez	2003b	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin sınıf içi demokratik uygulamalara etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin demokrasi anlayışı kazanmalarında ve sınıf içinde demokrasiyi uygulamalarında etkilidir.
Alacapınar	2001	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki erişilerine ve kalıcılığa etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin “bilgi ve kavrama düzeyi” erişi ortalamasında ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında etkilidir.
Kılıç	2000	Dizgeli eğitimin ilköğretim öğrencilerinin öğrencilerin okumaya geçme zamanları ve dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri kazanmalarına etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin okumaya geçme zamanlarını geciktirmektedir, ancak öğrencilerin dinleme, okuma, yazma becerileri kazanmalarında etkilidir.
Sönmez	2000	Dizgeli eğitimin öğretmenlik davranışı kazandırmaya ve ilköğretim düzeyindeki derslerin farklı ünitelerinin hedef davranışlarını kazandırmaya etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğretmenlik davranışı kazandırmada ve ilköğretim düzeyindeki derslerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi hedef davranışlarını kazandırmada etkilidir.
Kayabaşı	1997	Dizgeli eğitimin üniversite öğrencilerinin erişisine ve kalıcılığa etkisi.	Deneysel	Dizgeli eğitim modeli öğrencilerin “bilgi düzeyi” erişi ortalamasında ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında etkilidir.

Tablo 2 incelendiğinde dizgeli eğitim modeliyle ilgili olarak yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun örneklem grubunu ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Model, ilköğretimde çoğunlukla Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. Ayrıca dizgeli eğitimle ilgili yapılan çalışmaların tamamında deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaların çoğu, nicel verilerin analiziyle yürütülmüştür. Az sayıdaki araştırmada hem nicel hem nitel veriler bir arada

kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaların çoğunluğunda dizgeli eğitim modelinin öğretmen adayları veya öğrencilerin erişisine, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, dizgeli eğitim modelinin belirlenen değişkenlere (erişi, kalıcılık, tutum, vb) olumlu etkileri olduğu görölmektedir.

2.2.2. Epistemolojik İnanç İle İlgili Çalışmalar

2.2.2.1. Epistemolojik İnanç İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde epistemolojik inanç ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alanyazın taraması sonucu yurt içinde ulaşılabilen araştırmalara ait özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Güven (2013) tarafından yürütölen araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji laboratuvar uygulamalarında yansıtıcı günlüklerinin ve epistemolojik inançlarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakötesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2. sınıfta öğrenim görmekte olan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup özel durum çalışması yöntemi kullanılarak yürütölmüştür. Nitel veriler yansıtıcı günlükler ve epistemolojik inançları ölçen açık uçlu sorular kullanılarak toplanmıştır. Sınıf öğretmen adayları Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II dersi kapsamında yedi hafta süren çalışmada beş kez yansıtıcı günlük yazmışlardır. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Epistemolojik inançları ölçen açık uçlu sorular ise yansıtıcı günlük yazımların başında ve sonunda uygulanmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri ile epistemolojik inançları arasında etkileşim olup olmadığını belirlemek için ise, öğretmen adaylarının beş hafta boyunca yansıtıcı günlük yazım 1., 2. ve 3. aşamalarından aldıkları puanlar, epistemolojik inanç boyutlarındaki durumları ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak; sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerin 1. aşaması olan “Bugünkü Ders Hakkındaki Sorularım” da, konuyla bağlantılı kazanımları içeren sorular ile ilişkili soru sayılarının ve niteliklerinin arttığı gözlenmiştir. Günlüklerin 2. aşaması olan “Bugünkü Derste Öğrendiğim Şeyler” de, bilimsel bilgi ve dil kullanımı, bilimsel olgu ve kavramların anlaşılması ve düzenleme, sunum ve organizasyon ölçütleri puanlarında son haftalara doğru artış olduğu, bilimsel süreç becerilerinin kullanımı ölçütünün puanlarında ise

herhangi bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Günlüklerin 3. aşaması olan “Bugünkü Dersteki Bazı Düşündürücü Olaylar” da, öğretmen adaylarının konuların gündelik hayat ile bağdaştırılması ile ilgili puanlarının da son haftalarda artış gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi sonucunda, epistemolojik inancın “kesin bilgi” boyutunda değişiklik göstermedikleri, “sabit yetenek, bilginin kaynağı, hızlı öğrenme ve basit bilgi” boyutunda olumlu değişiklik gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yazmış oldukları yansıtıcı günlükleri ile epistemolojik inançların her bir alt boyutları arasında bir etkileşim olduğu da saptanmıştır.

Demir (2012) tarafından yürütölen çalışmanın amacı; ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek, bu inançların cinsiyet, öğretim türü ve bilimsel araştırma yöntemlerini alma durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Çalışma tarama modeli kullanılarak yürütölmüştür. Çalışmanın örneklem grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakölte İlköğretim Bölümü’nde genel olarak Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin verildiğı 2. sınıfta öğrenim gören toplam 482 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Oksal, Şenşekerci ve Bilgin (2006) tarafından geliştirilen “Merkezi Epistemolojik İnanç Ölçeğı” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi bağımsız gruplar t testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının orta düzeyde bulunduğu, bu inançların öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, bununla birlikte Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi alan öğrencilerin epistemolojik inançlarının dersi henüz almamış öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Islıcık (2012) tarafından yürütölen çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin epistemolojik inançlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin cinsiyet, Fen ve Teknoloji dersi başarı notları, anne-baba eğitim durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumlarının bilimsel epistemolojik inançlara etkisi de araştırılmıştır, Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki yedi ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 774 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğı” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek faktörlü varyans analizi ve Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, yapılandırmacı öğrenme ortamları ile epistemolojik inançlar arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu, öğrenme ortamları yapılandırmacı yaklaşıma uyarlandıkça öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının geliştiği görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Çankaya ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin Altındağ ilçesinde öğrenim gören öğrencilere göre, Fen ve Teknoloji dersi notu yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumu yükseldikçe, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarında artış gözlenmiştir. İnternet bağlantısına sahip olan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının, internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

İçen (2012) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ve Erzincan'da görev yapan toplam 310 Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; Schommer'in (1998) geliştirdiği ve Karhan (2007) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve Şahin (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Stratejileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinde epistemolojik inançlarının önemli yordayıcısı olduğu, öğretmenlerin daha sofistike bir epistemolojik inanç taşıdıkları durumda kullandıkları öğretim stratejilerinin yapılandırmacı temele uygun olduğu tespit edilmiştir.

Kaleci (2012) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 374 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Veriler Schommer (1990)'in geliştirdiği, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, Grasha-Reichmann (1974) tarafından hazırlanan, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği” ve Grasha (1994)

tarafından hazırlanan, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Grasha Öğretim Stili Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi, korelasyon ve regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda daha çok gelişmiş düzeyde inanca sahipken, diğer boyutlarda ise az gelişmiş düzeyde inanca sahip oldukları, öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğrenme stilinin “Bağımsız”, en az tercih ettikleri öğrenme stilinin ise “Çekingen” öğrenme stili olduğu, öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğretim stili grubunun “Üçüncü Grup (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman)” iken, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun “İkinci Grup (kişisel model/uzman/otoriter)” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin baskın öğrenme stili tercihlerine bağlı olarak değiştiğine dair bir bulguya ulaşılmamıştır. Öğretmen adayların öğretim stili tercihleriyle epistemolojik inanç alt boyutlarından “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Doğruya Olan İnanç” alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayların öğrenme stilleri ile öğretim stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Aypay (2011a) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemeye olanak tanıyacak bir ölçme aracının Türkiye’ye uyarlamasını yapmaktır. Araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, bu inançlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve epistemolojik inançların cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Sosyal Bilimler Enstitüsünün farklı bölümlerinde öğrenimini sürdürmekte olan toplam 341 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Schommer’in ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ile elde edilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, korelasyon, t testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak; Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin toplam değişiminin %37.18’ini açıklayan dört faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin dört alt faktörü için hesaplanan alpha katsayıları sırasıyla .77, .74, .59 ve .52 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyete, öğrenim gördükleri bölüme, sınıf

düzeyine göre farklılaştığı ve epistemolojik inançların birbiri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Belet ve Güven (2011) tarafından yürütülen araştırma; sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri ve cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen üniversite değişkenleri ile ilişkilerini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki yedi üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Schommer (1990) tarafından geliştirilen Türkçeye Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından çevrilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, Çetinkaya ve Erkin (2002) tarafından geliştirilen Yıldız, Akpınar ve Ergin (2006) tarafından üniversite öğrencileri için uyarlanan “Bilişüstü Strateji Envanteri” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Sonuç olarak; sınıf öğretmeni adaylarının en çok öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançlarının geliştiği/olgunlaştığı, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançlarının ise daha düşük düzeyde geliştiği/olgunlaştığı, cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen üniversite değişkenlerine göre epistemolojik inançların farklılaştığı, akademik başarı düzeyi ve epistemolojik inançlar arasında ise ilişki bulunmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişüstü stratejilerden en yüksek oranda “Kendini Kontrol Etme Stratejileri”, en düşük oranda ise “Farkındalık Stratejileri” ni kullandıkları, bilişüstü stratejilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen üniversite değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, akademik başarı düzeyi ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Karataş (2011) yürüttüğü araştırmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 750 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın

verileri; üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesi için Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen, Karataş ve Erden (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği”, epistemolojik inançlarının belirlenmesi için Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi için Ekinci (2008) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, problem çözme becerilerinin belirlenmesi için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama, dizi genişliği ve standart sapma değerleri, Pearson korelasyon katsayısı, çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının ve öğrenme yaklaşımlarının motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olduğu; ancak problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2011) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin kritik düşünme yetenekleri, epistemolojik inançları ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmacın çalışma grubunu 674 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ve nükleer enerji konusunda kritik düşünme yeteneklerini ölçen açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılarak toplanmıştır. Veriler; çok yönlü varyans analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının epistemolojik inançları sezgisel karar veren ve kanıta dayalı karar veren gruplar arasında bir değişiklik göstermemiştir. Korelasyon analizlerine göre, öğretmen adaylarının geliştirdikleri toplam argüman sayısı ile epistemolojik inançlar anketinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra epistemolojik inançlar anketinin alt boyutu olan “Bilginin Kesinliğine İnanma” ile öğretmen adaylarının karşı argüman geliştirmeleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları sezgisel karar veren grup ile kanıta dayalı karar veren grup arasında

anlamli bir fark gostermemistir. Korelasyon analizi sonuclarina gore, ogretmen adaylarinin ustbilişsel farkındaliklarıyla sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çoklu regresyon analizlerine gore ise, "Bilgi Yönetme Stratejisi" alt boyutu ogretmen adaylarinin karşı fikri çürütmek için geliştirdikleri argümanları tahmin etmedeki en önemli alt boyut olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarinin karşı argüman geliştirmelerini tahmin etmedeki en önemli alt boyutun "Bildirimsel Bilgi", 2. alt boyutun ise "Bilimsel Bilginin Kesinliğine İnanma" olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, ogretmen adaylarinin değişik yönlerden kritik düşüncelerini tahmin etmedeki en önemli alt boyutun ise "bildirimsel bilgi" olduğu belirlenmiştir.

Adıbelli (2010) tarafından yürütölen çalışma; fen bilgisi ogretmen adaylarinin çevre alanında sahip oldukları epistemolojik inançları ile biyoloji, fizik, kimya ve matematik alanları ile kıyaslayarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Fen ve Çevre Eğitiminde Laboratuvar Uygulamaları adlı seçmeli dersini alan 12 son sınıf ilköğretim fen bilgisi ogretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veriler kullanılmıştır. Bu nitel veriler Schommer-Aikins (2008) tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici analizler ile Miles ve Huberman yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin analizi, epistemolojik inançların Schommer tarafından belirlenen beş boyutu doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda her şeyi bilen otorite ile ilgili analizler; fen bilgisi ogretmen adaylarinin çevre alanındaki uzmanlara daha az güvendiğini, çevre bilgisinin edinilmesinde yaygın eğitime daha çok önem verdiklerini ve çevre bilgisinin doğrulanmasında daha çok doğrudan gözlemlerin olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bilginin değişmezliği ile ilgili analizler; fen bilgisi ogretmen adaylarinin çevre bilgisini daha değişken olarak anladıklarını ortaya koymaktadır. Bilginin yapısı ile ilgili analizler; fen bilgisi ogretmen adaylarinin çevre bilgisini karmaşık olarak düşündüklerini göstermektedir. Öğrenmenin kontrolü ile ilgili analizler; fen bilgisi ogretmen adaylarinin öğrenme yeteneğinin büyük bir kısmının, çevre alanında daha çok sonradan elde edilebileceğini göstermektedir. Öğrenmenin hızı ile ilgili analizler, fen bilgisi ogretmen adaylarinin öğrenmenin birçoğunun çevre alanında daha az zaman alacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Demirli, Türel ve Özmen (2010) tarafından yürütülen çalışmada bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü ve Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Programı'nda 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 230 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, F testi ve Cohen d analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bayan bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının, erkek bilişim teknolojileri öğretmen adaylarına göre öğrenmenin çabaya daha çok bağlı olduğu yönünde inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birden fazla doğrunun olabileceğine yönelik inancının 1. sınıf öğrencilerine göre önemli düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının üniversite yaşamlarının sonuna doğru yapılandırmacı bir anlayışa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Uysal (2010) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencilerinin bilimle ilgili epistemolojik inançları, öğrenme ortamları ile ilgili algıları, öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan bir model önerilmiş ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak önerilen model test edilmiştir. Bu modelde, öğrencilerin öğrenme ortamları ile ilgili algılarının bilimle ilgili epistemolojik inançlarına ve öğrenme yaklaşımlarına doğrudan etki edeceği, öğrencilerin bilimle ilgili epistemolojik inançlarının öğrenme yaklaşımlarına ve fen başarılarına doğrudan etki edeceği, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının doğrudan fen başarılarını etkileyeceği öne sürülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Ankara, İzmir, Diyarbakır, Van, Antalya, Afyon, Eskişehir ve Samsun illerinde bulunan 139 farklı devlet okulunda öğrenim gören toplam 2702 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen nihai model; öğrencilerin öğrenme ortamlarıyla ilgili algılarının bilimle ilgili epistemolojik inançlarını ve öğrenme yaklaşımlarını doğrudan etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bilimle ilgili epistemolojik inançları ise, öğrenme yaklaşımlarına ve fen

başarılarına etki etmekte ve son olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları fen başarılarını etkilemektedir.

Kurt (2009) tarafından yürütülen çalışmada, cinsiyetin, sınıf seviyesinin ve eğitim gördükleri alanların öğrencilerin epistemolojik inançları üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında eğitim gören toplam 1557 6., 8. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison (2004) tarafından geliştirilen Özkan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; epistemolojik inançların cinsiyet, sınıf seviyesi ve eğitim görülen alanlara göre değiştiği, kızların erkeklere göre bilginin doğruluğu ile ilgili daha gelişmiş inançlara sahip oldukları, epistemolojik inançların zamanla değiştiği, eğitim görülen alanların epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sayısal alanda eğitim gören öğrencilerin, sözel alandaki öğrencilere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduğu gözlenmiştir.

Öztürk (2009) tarafından yürütülen çalışmanın amaçları, öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançların belirlenmesi; bu inançlarıyla çevre okuryazarlıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi; öğretmen adaylarının çevre davranışlarının belirteçlerinin neler olduğunun belirlenmesi ve akademik çalışma alanlarının, cinsiyetlerinin ve buldukları sınıfların sahip oldukları çevre okuryazarlıklarına etkilerinin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini Ankara'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 569 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri; Schommer'in (1990) “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Çevre Okuryazarlığı Anketi”nin Türkçe versiyonlarının uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırma verilerin analizinde; faktör analizi, ilişki analizi, çoklu regresyon analizi ve çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Schommer'in ölçeği yeniden faktör analizine tabi tutulmuş ve ölçeğin Schommer tarafından belirtilen beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; epistemolojik inanç faktörlerinin bir alt boyutu olan doğuştan yetenek ve çabuk öğrenme, çevre okuryazarlığının davranış bileşeniyle anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Epistemolojik inanç boyutlarından doğuştan yetenek, çabuk öğrenme ve çevre okuryazarlığı bileşenlerinden tutum ve davranışının öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının belirteçleri olduğu bulunmuştur. Bunun yanı

sıra, çalışmanın sonuçları cinsiyet, akademik çalışma alanı ve buldukları sınıfların öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıkları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir.

Erdem (2008) tarafından yürütülen araştırma, karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma deneysel bir çalışma olup kontrol grupsuz öntest-sontest desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde okuyan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan toplam 43 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel istatistikler ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanıcı” ile ilgili olarak .05 düzeyinde anlamlı bir olgunlaşmanın olduğu, akademik başarıya göre epistemolojik inancın farklılaşmadığı, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanıcı”nda kız öğrencilerin anlamlı olgunlaşma gösterdikleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinden anlamlı derecede daha güçlü bir öz yeterlik inancıyla çıktıkları tespit edilmiştir. Durum genel akademik başarı düzeyi ve cinsiyetler açısından incelendiğinde ise hem akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin hem de yüksek öğrencilerin öğretmenlik öz yeterlik inancında anlamlı ve olumlu değişme olduğu gözlenirken, kız öğrencilerin öğretmenlik öz yeterlik inançlarında anlamlı bir değişme olmadığı saptanmıştır. Ayrıca genel akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğretmenlik öz yeterlik inançlarındaki değişimin genel akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olması dikkate değer bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Özkan (2008) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan toplam 1240 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerisi ve fen başarısı arasındaki olası ilişkileri gösteren bir model öne sürülmüş ve bu model yapısal denklem modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Çalışmanın

başlangıcında; öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarılarına doğrudan etki edeceği, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ve öz-düzenleme becerilerinin fen başarısı ile ilişkili olduğu ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerine etki edeceği ileri sürülmüştür. Araştırmanın verileri; Conley ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2004) Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması yapılarak geçerlik ve güvenilirliği analiz edilen "Epistemolojik İnanç Ölçeği", Cavallo (1996) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması ile elde edilen "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği", Pintrich, Garcia, ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Sungur (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Özdüzenleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilerin fen başarısı ise araştırmacı tarafından hazırlanan 25 maddelik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları, öz-düzenleme becerilerine etki etmezken, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları ile ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerine etki ettiğini ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin de fen başarısını açıklayan bir değişken olarak ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile fen başarıları arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır.

Aksan ve Sözer (2007) tarafından yürütülen araştırmada Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve bunun fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi ile fakülte ve bölümün cinsiyetle olan interaksiyon etkisi açısından durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfına devam etmekte olan toplam 116 öğrenci ile Fen Edebiyat Fakültesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe ve Matematik Bölümü üçüncü sınıfına devam etmekte olan toplam 92 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1997) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Problem Çözme Envanteri" ve Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; varyans analizi, LSD testi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna

güçlü bir biçimde inanan öğrencilerin problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım içerisine girdikleri, bilgi ve öğrenmeye ilişkin göreceli düşünen öğrencilerin düşünme yetenekleri daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğundan problem çözme becerilerinin de daha yüksek olduğu, tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inancından uzaklaşma eğiliminde olan öğrencilerin, problemin çözüm sürecinde ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündükleri sonucu karşılaştırma tutumunu daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt ölçeği bakımından Eğitim Fakültesi’ndeki kız öğrencilerin gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip oldukları; Eğitim Fakültesi’ndeki erkek öğrencilerin ve Fen Edebiyat Fakültesi’ndeki kız öğrencilerin gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip grubu; Fen Edebiyat Fakültesi’ndeki erkek öğrencilerin ise orta grubu oluşturduğu bulgulanmıştır. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt ölçeği bakımından Eğitim Fakültesi’ndeki kız öğrencilerin gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahipken erkek öğrencilerin gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip olduğu; Fen Edebiyat Fakültesi’ndeki kız ve erkek öğrencilerin ise orta grubu oluşturduğu görülmüştür. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt ölçeğinde, değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kaynar (2007) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, 5E öğrenme döngüsü modelinin 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersinde “Hücre” konusunu anlamalarına, Fen Bilgisi dersine olan tutumlarına ve epistemolojik inançlarının geliştirilmesine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili İzmit ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler dersi 5E öğrenme döngüsü modeli ile işlerken, kontrol grubundaki öğrenciler aynı dersi geleneksel öğretim yöntemi ile işlemişlerdir. Araştırmanın verileri, “Hücre Kavram Testi”, “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği”, “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, çok yönlü varyans analizi (MANCOVA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar; 5E öğrenme döngüsü modelinin 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersinde hücre konusunu anlamalarına ve epistemolojik inançlarının gelişimine etki gösterdiği ancak Fen Bilgisi dersine olan tutumlarına etki göstermediğini ortaya çıkarmıştır.

Oksal, Şekerci ve Bilgin (2007) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleri hakkındaki inançlarına temel oluşturan merkezi epistemolojik inançlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın örneklem grubunu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 350 4. sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacılar merkezi epistemolojik inançları temsil ettiği düşünülen toplam 28 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek hazırlamışlardır. Hazırlanan taslak ölçeğin temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör yapısına bakılmıştır. Uygulanan varimax rotasyonu sonucunda, 23 maddelik dört faktörlü merkezi epistemolojik inanç ölçeği elde edilmiştir. Bu alt faktörler sırası ile “bilgi Kaynağı Olarak Bilime İnanç”, “Rasyonel Topluma İnanç”, “Batıl Ritüellere İnanç” ve “Doğüstü Güçlere İnanç” biçiminde isimlendirilmiştir.

Eren (2006) araştırmasında fen, sosyal ve eğitim bilim alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin genel epistemolojik inançlarıyla alan odaklı epistemolojik inançları arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkları öğrenim görülen alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Schommer (1998)'in epistemolojik inanç ölçeği temelinde Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Alan Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin hem alan odaklı hem de genel epistemolojik inançları bağlamında öğrenim gördükleri alanlara, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olduğu, genel ve alan odaklı epistemolojik inançlar ayrımının anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin genel ve alan odaklı epistemolojik inançlarını farklı referans noktalarından hareketle oluşturduğu; epistemolojik inançlarda alan bağımlılığının desteklenmekte olduğu; hem genel hem de alan odaklı epistemolojik inançlar arasındaki ilişkilerin sistem yaklaşımlarının temel varsayımıyla uyumlu olduğunu ve genel odaklı yaklaşıma kıyasla alan odaklı yaklaşımın öğrenim görülen alanlara daha hassas olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu ve Güven (2006) tarafından yürütülen çalışmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu ve geldikleri yerleşim yeri değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Selçuk Üniversitesi Eğitim

Fakültesi'nde öğrenim gören oransız küme örnekleme yaklaşımı ile seçilmiş 624 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde olup kullanılan yöntem survey tarama modelinin bir alt yöntemi olan ilişkisel taramadır. Veriler nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Bu araçlar; Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirliği saptanan “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu değişkenlerine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Rakıcıoğlu (2005) tarafından yürütülen çalışmada İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliği inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi değişkenleri açısından epistemolojik inanç ve öğretmen yeterliği inançlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada Schommer (1990)'in “Epistemolojik İnançlar Anketi” ile Woolfolk ve Hoy (1990)'un “Öğretmen Yeterliği Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adayları, öğrenme yeteneğinin hızlı ve doğuştan gelen bir kabiliyet olduğu inancına sahip oldukları, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyleri ile öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleği için hazır görmedikleri, öğretmen adaylarının yeterlilik ve kişisel epistemoloji algılarının, anlayışlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Terzi (2005) tarafından yürütülen çalışmada üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfları (n=236), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. ve 4. sınıfları (n=104) ve Giresun Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü 3. ve 4. sınıfları (n=97) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aritmetik ortalama ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin pozitivist bir bilim anlayışına

sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin fen bilimlerinde okuyan öğrencilere göre, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha pozitivist bir bilim anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir.

Deryakulu (2004a) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı ile Sınıf Öğretmenliği Programı'nın 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 338 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye çevrilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Köymen (1994) tarafından yapılan “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; epistemolojik inançlardan “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejileri içinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin; “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin; “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından yürütülen araştırmanın amacı Pomeroy'un (1993) Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini belirlemektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini saptamak için 204 sınıf öğretmeni üzerinde çalışma yürütülmüştür. Orijinal ölçek üç faktör altında toplanan 50 maddeden oluşmaktadır. Ancak Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından yürütülen faktör analizi sonucunda 30 maddelik tek faktörlü ölçek formu elde edilmiştir. Ölçekte yer alan 30 maddenin geleneksel bilim anlayışını yansıtan 22 maddesi olumlu (+), geleneksel olmayan bilim anlayışını yansıtan 8 maddesi ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan geleneksel bilim anlayışına, düşük puan ise geleneksel olmayan bilim anlayışına güçlü inancı göstermektedir.

Ongen (2003) tarafından yürütülen araştırmada eğitim fakóltesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öğrencilerin epistemolojik inançlarından problem çözme stratejilerinin ne kadar yordanabileceğini incelemek amacıyla yürütölmüştür. Araştırmanın verileri nicel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Bu araçlar; epistemolojik inanç ölçeği ve problem çözme envanteridir. Verilerin analizinde varyans ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak; epistemolojik inançların üç boyutunun da (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç) sınıf düzeyine bağlı olarak gelişim göstermediğini ve kızların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin daha gelişmiş epistemolojik inançlarının olduğunu, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunun problem çözme stratejilerinin yordanmasında önemli bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Deryakulu (2002) tarafından yürütölen çalışmanın amacı; öğrencilerin denetim odakları ve epistemolojik inançları ile program türü ve sınıf düzeylerinin basılı bir öğretim materyalindeki bilgileri kavramalarını denetleme sürecinde kullandıkları ölçütlerin tür ve düzeyi ile bir ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nın 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 136 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Dağ (2002) tarafından geliştirilen “Denetim Odağı Ölçeği”, Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kavramayı Denetleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, tek faktörlü varyans analizi ve Fisher LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; iç denetim odağı yönelimli öğrencilerin, basılı bir öğretim materyalini kavramalarını dış denetim odağı yönelimli öğrencilere göre anlamlı olarak daha sık denetledikleri, öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına güçlü biçimde inanan öğrencilerin, metine dayalı denetim türünü anlamlı olarak daha sık kullandıkları, 4. sınıftaki öğrencilerin anlamlandırmaya dayalı denetim türünü 1. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yürütülen araştırmanın amacı Schommer'in (1990) Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirliğini saptamaktır. Özgün ölçek İngilizcedir ve dört faktörlü bir yapı altında toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öncelikle Türkçeye çevrilmiş, ardından dil, içerik, ölçme ve değerlendirme gibi alanlardaki sekiz uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçek üzerinde bir takım değişiklikler yapıldıktan sonra, iki aşamalı alan uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların ilki, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki eşdeğerliğin saptanması için Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde okuyan 17 kişilik küçük bir öğrenci grubu üzerinde birer hafta arayla yürütülmüştür. İkincisi ise, Ankara'daki dört üniversitenin (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi) çeşitli fakültelerinde okuyan toplam 595 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçları, Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri üzerinde özgün ölçekten farklı olarak üç faktörlü bir yapı gösterdiğini ve toplam 35 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur.

2.2.2.2. Epistemolojik İnanç İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde epistemolojik inanç ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alanyazın taraması sonucu yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenlere ait özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Charoula ve Valanides (2012) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının iyi yapılandırılmamış problemleri bireysel ve grupla çözme becerileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri King ve Kitchener (1994) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin araştırmacılar tarafından geliştirilen formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların iyi yapılandırılmamış problemlere yönelik çözümlerini ve epistemolojik inançlarını yansıtan beş boyutlu “Epistemolojik İnanç Ölçeği” geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin 1. boyutunda öğrencilerin Kıbrıs'ın jeopolitik konumuyla ilgili uzlaşmayı içeren Annan Planı'na yönelik olarak hazırlanmış likert tipi sorulardan oluşan yedi madde bulunmaktadır. Ölçeğin 2. boyutu katılımcıların Annan Planının Türk ve Rum tarafı için nasıl bir çözüm olacağı ile ilgili bakış açılarının ortaya koyan soruları içermektedir. Ölçeğin 3. ve 4. boyutu ise öğrencilerin epistemolojik inançlarının

nasıl bir yapı gösterdiğini belirtir. 5. boyut ise öğrencilerin belirli bir konuyu ele alırken o konu hakkındaki iddialarının doğruluğundan emin olup olmadıklarını açığa çıkaran sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile iyi yapılandırılmamış problemleri bireysel ve grupta çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Trakulphadetkrai (2012) tarafından yürütülen çalışmada Tayland'ın düşük ve yüksek sosyo-ekonomik bölgelerinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacı Schommer (1988, 1990, 1993, 1994, 1998)'in epistemolojik inanç sınıflamasının matematiksel bilgi ve matematik öğretmenlerinin mantığına uygun olarak tasarlanmadığını, Schommer'den sonra gelen inanç sınıflamalarının da alan odaklı genel ve alan odaklı özel sınıflamalar olduğunu, bu nedenle bu çalışmada matematiksel bilgi ve matematik öğretmenlerinin mantığına uygun olarak tasarlanmış epistemolojik inanç sınıflamasının yapılacağını belirtmiştir. Araştırmacı bu sınıflamaya uygun olarak "Tayland'daki Öğretmenlerin Matematiksel Eğitimle İlişkili İnançları" (Thai Teachers' Mathematics Education-related Beliefs) adlı bir ölçme aracı geliştirmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçme aracının; matematik öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yetkileri, matematiksel bilginin kaynağı, matematiksel bilginin durağanlığı olmak üzere üç faktörlü bir yapı gösterdi görülmüştür. Araştırmanın verileri Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, Tayland'daki düşük ve yüksek sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenlerin matematiksel eğitimle ilişkili inançları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, düşük sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenlerin matematiksel gerçeklerin değişmeyeceğine, matematiksel içeriğin insanoğlu tarafından yapılandırılmayacağı ancak keşfedilebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme ortamında öğretmenlerine bağlı kalmaları gerektiğine olan inançlarının yüksek sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenlerin inançlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tang (2010) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin matematik ile ilgili epistemolojik inançlarını belirlemek için ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek Çin'de öğrenim gören son sınıf lise öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle literatür çalışması yapılmış, 65 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin 30

maddelik altı faktörlü bir yapıya sahip olabileceği görülmüştür. Ancak döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin beş faktörde toplam 22 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir.

Cheng ve diğerleri (2009) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yeteneğinin zaman içerisinde gelişebileceğine, bilginin kesin olmadığına ve bir uzman tarafından kendilerine aktarılamayacağına dair güçlü bir inanca sahip oldukları, sofistike epistemolojik inanca sahip öğretmen adaylarının öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür.

Shommer-Aikins, Duell ve Hutter (2005) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançları, problem çözme becerileri ve epistemolojik inançları ile problem çözme becerilerinin akademik başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 1200 ortaokul 5. ve 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın verileri “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, “Indiana Matematiksel Problem Çözme İnanç Ölçeği” ve “Fennema-Sherman Yararlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenmenin hızlı ve karmaşık olduğu yönünde epistemolojik inançlara sahip oldukları ve öğrenmenin hızlı ve karmaşık olduğu inancına sahip olan öğrencilerin çalışırken herhangi bir amaçlarının olmadığı ancak matematiğin yararlı olduğu inancına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin epistemolojik inançlarının matematiksel problem çözme inançları üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin genel epistemolojik inançları ile matematiksel problem çözme inançlarının akademik başarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chan (2004) tarafından yürütülen araştırmada, Hong Kong’da okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve öğretme/öğrenme anlayışlarını belirlemek ve epistemolojik inançların cinsiyet, yaş, bölüm, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Hong Kong’da okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan 385 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik inanç ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretme/Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde MANOVA ve kanonik korelasyon analizi

kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından epistemolojik inançlarının farklılaşmadığı, epistemolojik inançlar ile öğretme/öğrenme anlayışları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca geleneksel öğrenme anlayışına sahip olan öğretmen adaylarının bilginin kesin olduğu, uzman tarafından öğrenenlere aktarılması gerektiği ve öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğu inançlarına sahip oldukları, yapılandırmacı öğrenme anlayışına sahip olan öğretmen adaylarının ise bilginin kesin olmadığını ve bilginin bireyin deneyimleri sonucu yapılandırıldığı inancına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Shommer-Aikins ve Hutter (2002) çalışmalarında yetişkinlerin epistemolojik inançları ile gündelik yaşamda karşılaşılan bazı tartışmalı konular hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 17-71 yaş arası 171 yetişkine Schommer (1990)'in "Epistemolojik İnanç Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca yetişkinlerin yerel gazetelerde yayınlanan ve daha önce halk tarafından tartışılmış olan iki konu hakkındaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilginin karmaşık bir yapısı olduğuna inananların farklı bakış açıları ile olaya yaklaştıkları, fikirlerini daha kolay değiştirebildikleri, konuyla ilgili tüm bilgileri topladıktan sonra son kararlarını verdikleri görülmüştür.

Youn, Yang ve Choi (2001) tarafından yürütülen çalışmada Güney Kore'deki üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, bağımlı ve bağımsız özbenlik algıları ve akademik başarıları ile epistemolojik inançlar arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin eğitim düzeyleri, cinsiyetleri ve bağımlı özbenlik algılarıyla epistemolojik inançları arasında ilişki olmadığı, yaş değişkeni ile öğrenmeye yönelik inançlar (öğrenme yeteneği doğuştandır, hızlı öğrenme) arasında negatif bir ilişki olduğu, akademik başarı ve bağımsız özbenlik algılarıyla bilgiye yönelik (bilgi kesindir, uzmanlar her şeyi bilir) epistemolojik inançlar arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Shommer-Aikins, Mau, Broohart ve Hutter (2000) tarafından yürütülen çalışma ilköğretim 7. ve 8. sınıfa devam eden 1200 öğrencinin epistemolojik inanç düzeylerinin akademik başarıyla olan ilişkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada Schommer (1990)'in "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın

sonunda; öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olmadığına inanan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elliot ve Chan (1998) tarafından yürütülen araştırma Hong Kong'daki öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin Schommer'in Amerikan öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada olduğu gibi dört faktörlü bir yapı sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong Eğitim Enstitüsü'nde öğrenim gören toplam 322 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; yapılan faktör analizi sonucunda Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Schommer tarafından belirlenen özgün ölçekten farklı olarak üç boyutlu bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. İki uygulama arasında görülen bu farklılığın kültürel faktörlerden kaynaklandığı yorumu yapılmıştır.

Schommer ve Walker (1997) tarafından yürütülen çalışmada; lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ile okula karşı olan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada Schommer'in "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula karşı tutumlarını belirlemek için Billy adlı hayali bir karakter yaratılmış, öğrencilere açık uçlu sorular sorularak Billy'e okul ile ilgili tavsiye niteliğinde yanıtlar vermeleri istenmiştir. Sonuç olarak; öğrenmenin hızlı olduğuna ve öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiği inancına sahip olan öğrencilerin Billy'i okula devam etmesi için daha çok teşvik ettikleri görülmüştür, dolayısıyla bu inançlara sahip olan öğrencilerin okula karşı tutumlarının daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Schommer ve Dunnell (1997) tarafından yürütülen çalışmada; üstün yetenekleri öğrencilerin epistemolojik inançları ve bu inançların öğrencilerin problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. 69 üstün yetenekli öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilere Schommer (1990)'in "Epistemolojik İnanç Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere bir problem durumu verilmiş ve öğrencilerin bu problemlere çözümler üretmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrenmenin doğuştan olduğu, bilginin kesin olduğu ve öğrenmenin hızlı olduğu inancına sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu ve bu öğrencilerin problemlere oldukça basit çözümler ürettikleri yani problem çözme becerilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Hashweh (1996) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrencilerin bir konuyla ilgili farklı bakış açılarına karşı daha duyarlı oldukları ve öğretim sürecinde farklı öğretim stratejilerini sıklıkla kullandıkları hipotezini test etmektir. Araştırmanın verileri 35 fen öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Sonuç olarak; araştırmanın hipotezlerinin doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanlışlarını karşısında ya o düşüncenin yanlış olduğunu kanıtlamaya ya da öğrencilere birtakım veriler sunarak öğrencilerin o kavramı yeniden yapılandırmaya çalıştıkları ancak gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin kavram yanlışlarını doğrudan “yanlış” olarak değerlendirip hemen doğrusunu öğrencilere açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Schommer, Crouse ve Rhodes (1992) tarafından yürütülen çalışmada; üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını değerlendirmek ve “bilgi basittir” inancı ile matematiksel metinleri anlama arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemek için Schommer (1990)’in “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere matematiksel bir metin verilerek okumaları istenmiş, öğrenciler metni okuduktan sonra onların metni anlayıp anlamadıklarını belirlemek ve kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlamak için yeterlik testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bilginin basit olduğu inancına sahip öğrencilerin kendi kavrayışlarının “oldukça kötü” olarak değerlendirdikleri ve yeterlik testi puanlarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schommer (1990) tarafından yürütülen araştırmada; üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını bu inançların okuduğunu anlamaya nasıl etki ettiğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca süreçte öğrencilere okumaları için bir metin verilmiş, öğrencilerin metni okuyup anlamaları ve metin ile ilgili bir sonuç yazmaları istenmiştir ardından öğrencilere metinle ilgili yeterlik testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrenmenin hemen gerçekleştiğine inanan öğrencilerin metinle ilgili aşırı basitleşmiş bir sonuç yazdıkları ve yeterlik testinden düşük puan aldıkları, bilginin kesin olduğuna inananların, okudukları metindeki kesin olmayan bilgileri kesin bilgilermiş gibi yorumladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ryan (1984) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; epistemolojik inançların öğrencilerin okuduklarını anlama durumlarına olan etkisini incelemektir. Araştırma 90 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere akademik bir metin verilmiş ve bu metni okumaları istenmiştir. Öğrenciler metni okuduktan sonra kendilerine metinden ne anladıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduklarını anlamaya yönelik fikirlerinin dualist ve relativist olmak üzere iki grupta toplandığı görülmüştür. Dualistler bilginin kesin olduğunu düşünmüşler ve okudukları metinden daha az bilgi edinmişlerdir. Relativistler ise bilginin kesin olmadığını düşünmüşler ve okudukları metni dualistlerden daha iyi anlamlandırmışlardır.

2.2.2.3. Epistemolojik İnanç İle İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirmesi

Yukarıda açıklanan epistemolojik inançla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara ait özet bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır. Bu tabloda araştırmacının adı, araştırmanın tarihi, konusu, yöntemi ve araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 3: Epistemolojik İnanç İle İlgili Çalışmalar

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Güven	2013	Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersi laboratuvar uygulamalarında yansıtıcı günlüklerinin ve epistemolojik inançlarının incelenmesi.	Nitel	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançların “sabit yetenek, bilginin kaynağı, hızlı öğrenme, basit bilgi” alt boyutlarında olumlu değişiklikler gözlenmiştir.
Charoula ve Valanides	2012	Öğretmen adaylarının iyi yapılandırılmamış problemleri bireysel ve grupla çözme becerileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki.	Betimsel	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile iyi yapılandırılmamış problemleri bireysel ve grupla çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 3: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Demir	2012	Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları orta düzeydedir.
Islık	2012	Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerinin epistemolojik inançlarına etkisi.	Betimsel	Yapılandırmacı öğrenme ortamı ile epistemolojik inanç arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
İçen	2012	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejisi ile ilişkisi	Betimsel	Öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejinde epistemolojik inançlar önemli bir yordayıcıdır.
Kaleci	2012	Matematik öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki.	Betimsel	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Trakulphadetk rai	2012	İlköğretim matematik öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelemesi.	Betimsel	Öğretmenlerin düşük ve yüksek sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapma durumlarına göre epistemolojik inançları farklılaşmaktadır.
Aypay	2011a	Schommer'in Epistemolojik İnanç Ölçeği'ni Türkiye'ye uyarlama.	Betimsel	Türkiye'ye uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği orijinaline uygun olarak dört boyutlu bir yapıya sahiptir.
Belet ve Güven	2011	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 3: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Karataş	2011	Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü.	Betimsel	Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.
Öztürk	2011	Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin kritik düşünme yetenekleri, epistemolojik inançları ve üstbilmiş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının geliştirdikleri toplam argüman sayısı ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Adıbelli	2010	Öğretmen adaylarının bilginin ve öğrenmenin doğası hakkında çevre alanında sahip oldukları epistemolojik inançlarının incelenmesi.	Nitel	Öğretmen adayları çevre bilgisini karmaşık olarak düşünmekte ve çevre bilgisinin edinilmesinde yaygın eğitime önem vermektedirler.
Demirli, Türel ve Özmen	2010	Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre epistemolojik inançları farklılaşmaktadır.
Uysal	2010	İlköğretim öğrencilerinin bilimle ilgili epistemolojik inançları, öğrenme ortamları ile ilgili algıları, öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin öğrenme ortamlarıyla ilgili algıları bilimle ilgili epistemolojik inançlarını doğrudan etkilemekte, bilimle ilgili epistemolojik inançlar ise öğrenme yaklaşımlarına ve fen başarılarına etki etmektedir.
Tang	2010	Matematiksel epistemolojik inançları belirleme ölçeği geliştirme	Betimsel	Varimax rotasyonu sonucunda 22 maddelik beş faktörlü Matematiksel Epistemolojik İnanç Ölçeği geliştirilmiştir.

Tablo 3: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Cheng, Chan, Tang ve Cheng	2009	Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının belirlenmesi.	Betimsel	Öğretmen adayları bilginin kesin olmadığına ve bir uzman tarafından kendilerine aktarılamayacağına dair güçlü bir inanca sahiptirler.
Kurt	2009	İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Betimsel	Öğrencilerin cinsiyet, eğitim görülen alan ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre epistemolojik inançları farklılaşmaktadır.
Öztürk	2009	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla çevre okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla çevre okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Erdem	2008	Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi.	Deneysel	Karma öğretmenlik uygulaması süreçleri öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu epistemolojik inançlarında anlamlı bir olgunlaşma yaratmaktadır.
Özkan	2008	İlköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Betimsel	Öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları, öz-düzenleme becerilerine etki etmemektedir.
Aksan ve Sözer	2007	Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
Kaynar	2007	5E modelinin ilköğretim öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine olan tutumlarına ve epistemolojik inançlarına etkisi.	Deneysel	5E modeli öğrencilerin epistemolojik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 3: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Oksal, Şekerci ve Bilgin	2007	Öğretmen adaylarının merkezi epistemolojik inançlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirme.	Betimsel	Varimax rotasyonu sonucunda 23 maddelik dört faktörlü Merkezi Epistemolojik İnanç Ölçeği elde edilmiştir.
Eren	2006	Üniversite öğrencilerinin genel ve alan odaklı epistemolojik inançlarını arasındaki farklılıkların incelenmesi.	Betimsel	Öğrenciler genel ve alan odaklı epistemolojik inançları farklı referans noktalarından hareketle oluşturmaktadırlar.
Rakıcıoğlu	2005	İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliği inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının yeterlilik ve kişisel epistemoloji algılarının, anlayışlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.
Shommer-Aikins, Duell ve Hutter	2005	Ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerilerinin akademik başarılarına olan etkisi.	Deneysel	Epistemolojik inançlar ile matematiksel problem çözme becerileri akademik başarılarının yordayıcısıdır.
Terzi	2005	Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri alan açısından epistemolojik inançları farklılaşmaktadır.
Chan	2004	Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretme/öğrenme anlayışları arasındaki ilişki.	Betimsel	Epistemolojik inançlar ile öğretme/öğrenme anlayışları arasında ilişki bulunmaktadır.
Deryakulu	2004a	Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Tablo 3: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Deryakulu ve Bıkmaz	2003	Pomeroy'un (1993) Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini belirleme.	Betimsel	Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış formu özgün ölçekten farklı olarak tek faktörlü bir yapı göstermekte ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır.
Ongen	2003	Epistemolojik inançların öğrencilerin basılı bir öğretim materyalindeki bilgileri kavramalarını denetleme sürecinde kullandıkları ölçütlerin tür ve düzeyi ile ilişkisi.	Betimsel	Öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına güçlü biçimde inanan öğrenciler metine dayalı denetim türünü anlamlı olarak daha sık kullanmaktadırlar.
Deryakulu ve Büyüköztürk	2002	Schommer'in (1990) Epistemolojik İnanç Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini belirleme.	Betimsel	Epistemolojik İnanç Ölçeği'ni Türk üniversite öğrencileri üzerinde özgün ölçekten farklı olarak üç faktörlü bir yapı göstermekte ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır.
Shommer-Aikins ve Hutter	2002	Yetişkinlerin epistemolojik inançları ile bazı tartışmalı konular hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişki.	Betimsel	Bilginin karmaşık olduğu inancına sahip yetişkinler farklı bakış açıları ile olaya yaklaşmakta, fikirlerini daha kolay değiştirebilmektedirler.
Youn, Yang ve Choi	2001	Üniversite öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre epistemolojik inançlarının incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin akademik başarı ve bağımsız öğrenme algılarıyla bilgiye yönelik epistemolojik inançları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
Shommer-Aikins, Mau, Broohart ve Hutter	2000	İlköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkisi.	Betimsel	Öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olmadığına inanan öğrencilerin akademik başarıları yüksektir.

Tablo 3: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Elliot ve Chan	1998	Amerika ve Hong Kong'daki öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırılması.	Betimsel	Hong Kong'daki öğretmen adaylarının epistemolojik inançları Amerika'dakinden farklı olarak üç boyutlu bir yapı göstermektedir.
Schommer ve Walker	1997	Lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ile okula karşı olan tutumları arasındaki ilişki.	Betimsel	Öğrenmenin hızlı olduğu ve öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiği inancına sahip olan öğrencilerin okula karşı tutumları daha olumludur.
Schommer ve Dunnell	1997	Üstün yetenekleri öğrencilerin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki.	Deneysel	Öğrenmenin doğuştan olduğu, bilginin kesin olduğu ve öğrenmenin hızlı olduğu inancına sahip olan öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerileri düşüktür.
Hashweh	1996	Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin özelliklerinin incelenmesi.	Nitel	Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrencilerin farklı bakış açılarına karşı daha duyarlıdır.
Schommer, Crouse ve Rhodes	1992	Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının değerlendirilmesi.	Betimsel	Bilginin basit olduğu inancına sahip öğrenciler kendi kavrayışlarının "oldukça kötü" olarak değerlendirmektedirler.
Schommer	1990	Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının okuduğunu anlamaya etkisi	Betimsel	Bilginin kesin olduğuna inanan öğrencilerin okuduğunu anlama yetenekleri düşüktür.
Ryan	1984	Epistemolojik inançların öğrencilerin okuduklarını anlamaya yönelik fikirleri anlamaya durumlarına olan etkisi.	Nitel	Öğrencilerin okuduklarını anlamaya yönelik fikirleri "dualist" ve "relativist" olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde epistemolojik inançlar ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adayları üzerinde yürütülen betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Pek çok araştırmada epistemolojik inançların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkenler genel olarak; akademik başarı, cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim durumu, öğretmen yeterlikleri olarak belirlenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde genel olarak epistemolojik inançların belirlenen değişkenlere göre farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 3'e göre epistemolojik inançlarla ilgili deneysel ve nitel çalışmaların sayıca az olduğu dikkat çekici bir durumdur.

2.2.3. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Çalışmalar

2.2.3.1. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alan yazın tarama sonucu yurt içinde yapılan çalışmalardan ulaşılabilenlere ait özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Aydiner-Uygun (2013) tarafından yürütülen çalışmada müzik öğretmeni adaylarının Piyano dersindeki öğrenme yaklaşımları düzeyleriyle akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan 770 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın bir kısım verileri Aydiner-Uygun (2012) tarafından geliştirilen "Piyano Dersindeki Öğrenme Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin piyano dersinde çalıştıkları repertuarın düzeyleri, piyano dersindeki akademik başarı düzeyleri ve müzik eğitimi alan derslerindeki genel akademik başarı düzeylerine ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; piyano dersinde çalıştıkları repertuarın düzeyi başlangıç veya başlangıç üzeri olan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin çalıştıkları repertuarın düzeyi orta ve orta üzeri olan öğrencilere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Piyano dersindeki akademik başarı düzeyi orta ve üstünde olan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin akademik başarı düzeyi az ve altında olan öğrencilere göre yüksek olduğu, akademik başarı düzeyi orta ve üstünde olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin akademik başarı düzeyi az ve altında olan öğrencilere

göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Müzik eğitimi alan derslerindeki akademik başarı puanı yükseldikçe piyano dersindeki derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin yükseldiği de tespit edilmiştir. Benzer şekilde müzik eğitimi alan derslerindeki akademik başarı puanları düştükçe piyano dersindeki yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2013) tarafından yürütülen çalışmada; farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim ve istasyon yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup kontrol gruplu öntest-sontest ve tekrar test modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki iki ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenilirliği analiz edilen “Erişi Testi”, Çoban ve Ergin (2008) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri Fen ve Teknoloji dersi “Canlılar Dünyasını Tanıyalım” ünitesi için hazırlanmıştır. Erişi testi uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla bir ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; istasyon ve katlı öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrencilerin akademik başarı sontest puanları ve kalıcılık testi puanlarının geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca istasyon, katlı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin erişileri ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programları’nda öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 330 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Tait, Enwistle ve McCune (1998) tarafından geliştirilen ve Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlama,

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden altmış ortalamanın üstünde tercih edildiği, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, cinsiyet değişkenine göre ise sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyi değişkenine göre de sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2011b) tarafından yürütülen araştırma konferans çevirmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma alışkanlıklarını belirlemek, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Mütercim Tercümanlık son sınıfını henüz bitirmiş olan 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Senemoğlu tarafından Türkçeye adaptasyonu yapılan “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek deneklere e-posta yoluyla ulaştırılmış ve Excel formatında yanıtlanması istenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları için final geçme puanları temel alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; konferans çevirmenliği öğrencilerinin %39.4 derin yaklaşımı, %9.1’i yüzeysel yaklaşımı ve %51.5’u stratejik yaklaşımı tercih etmiştir. Derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerle onların final puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; ancak yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerle onların final notları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Karataş (2011) tarafından yürütülen çalışmada; üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Yıldız Teknik Üniversitesi’nde öğrenim gören toplam 750 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen Karataş ve Erden (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği”, Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, Ekinçi (2008) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, Heppner ve

Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğu, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olduğu; öğrenme yaklaşımlarının da motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olduğu; ancak problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) tarafından yürütülen çalışma Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin Türkiye'deki üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak ve epistemolojik inanç, özyeterlik inançları, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkileri modellemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören toplam 1167 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Hounsell, Entwistle, Anderson ve diğ. (2002) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri”, Schommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından (2002) Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilen Yeşim, Jerusalem ve Schwarzer tarafından Türkçeye çevrilen “Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki yapısal ilişkide bir aracı değişken olduğu, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının da özyeterlik inançları ile akademik başarı arasındaki yapısal ilişkide aracı olduğu belirlenmiştir.

Batı, Tetik ve Gürpınar (2010) tarafından yürütülen çalışmada; Biggs (1987) tarafından geliştirilen Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından gözden geçirilerek son şekli verilen iki faktörlü Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlamasını, geçerlilik ve güvenilirliğinin araştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu Ege, Pamukkale ve Akdeniz Üniversitesi tıp fakültesinde öğrenim gören 1027 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, tüm alt boyutlarda Karşılatırmalı Uyum

İndeksi (CFI) > 0.9; Standardize Ortalama Hataların Karekökü (SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Kare kökü (RMSEA) < 0.08 olarak bulunmuştur. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin güvenilirliği için her bir alt boyutta Cronbach-alpha değeri hesaplanmış, test-tekrar test analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ölçeğin Türkiye’deki araştırmalarda kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci (2008) tarafından yürütülen çalışmada; üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle (öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, üniversite, konu alanı, başarı düzeyi, sınıf, cinsiyet ve mezun olunan okul türü) ilişkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil eden ve Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi’nin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 3428 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, çok yönlü varyans analizi (MANOVA), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi, LSD testi ve pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin çoğunlukla derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri, konu alanı ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olmadığı, öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin en yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına, fen liselerinden mezun olan öğrencilerin ise en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri orta düzeyin altında olduğu, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri yükseldikçe, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme eğilimlerinin de yükseldiği, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin olumlu algıları düştükçe, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arttığı tespit edilmiştir.

Öner (2008) tarafından yürütülen çalışma; orta öğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın denekleri, İstanbul ilinde bulunan Anadolu liselerinden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen dokuz Anadolu lisesi ve bu dokuz Anadolu lisesinden yine tesadüfî örnekleme yolu ile seçilen birer 9. sınıf ve öğrencileri ile 11. sınıfların tüm bölümlerinden (sayısal bölüm, sözel bölüm, yabancı dil bölümü, Türkçe-matematik bölümü) seçilmiş olan birer sınıfın öğrencilerinden (n=801) oluşmaktadır. Araştırmada orta öğretim öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyeceği düşünülen faktörler araştırmacılar tarafından; cinsiyet, sınıf mevcudu, bölüm, kardeş sayısı, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları, öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu, okulda öğretim teknolojisi bulunması durumu, evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu ve evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; orta öğretim öğrencilerinin genel olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ailenin aylık geliri, baba-anne eğitim durumları, annenin mesleği, öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu, evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu ve evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu arasındaki fark anlamlı bir düzeyde bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu arasındaki fark anlamlı bir düzeyde bulunmuştur.

Kılıç ve Sağlam (2007) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, öğrenme yaklaşımlarını cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre incelemek ve bu yaklaşımların akademik başarı ile ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören toplam 703 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri; Cavallo (1996) tarafından geliştirilen ve Yenilmez (2006) tarafından Türkçeye çevrilip geçerliği ve güvenilirliği incelenen “Öğrenme Yaklaşımı Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkek öğretmen adaylarının daha çok ezbere öğrenme yaklaşımına sahip oldukları, bayan ve erkek öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme yaklaşımlarına sahip olmada aralarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça ezbere öğrenme yaklaşımını kullanmaları azalırken, anlamlı öğrenme yaklaşımını kullanmalarının değişmediği, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile ezbere öğrenme yaklaşımı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki, anlamlı öğrenme yaklaşımı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının ezbere öğrenme yaklaşımını kullanmayı tercih ettiklerinde akademik ortalamalarının düştüğü, anlamlı öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerinde ise akademik ortalamalarının yükseldiği gözlemlenmiştir.

Senemoğlu ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; Türk ve Amerikalı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerini karşılaştırmak, öğrencilerin aldıkları notlara, alanlarına, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre öğrenme yaklaşımlarını incelemektir. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye’de Burdur Eğitim Fakültesi ve Dokuz Eylül Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören toplam 1170 öğrenci, Amerika da ise Arizona State University’nin Mary Lou Fulton College of Education’da öğrenim gören toplam 206 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Tait, Entwistle ve McCune (1998) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilerek geçerli ve güvenilirliği incelenen “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Türk ve Amerikalı öğrencilerin kendi içlerinde derinlemesine öğrenme yaklaşımını yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlara göre anlamlı bir farkla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunmuş, bu farkın derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme bakımından Türk öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Türk ve Amerikalı öğrencilerin derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanma bakımından; cinsiyete, alanlara ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Aralarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen Türk kadın öğrencilerini derinlemesine öğrenme yaklaşımını Türk erkek ve Amerikalı tüm öğrencilerden daha çok tercih ettikleri; Türkiye’de okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencileri ve Amerika’da Fen-matematik öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını diğer alanlardan daha yüksek düzeyde tercih ettikleri; sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir. Kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke öğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik yaklaşımları benimsediği, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel yaklaşımı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) tarafından yürütülen araştırmada, fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, bu yaklaşımların öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıları ile ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 141 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Ellez ve Sezgin (2002) tarafından geliştirilen iki boyutlu “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; fizik öğretmen adayları derinsel yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih ettikleri; öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; sınıf düzeyleri yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımının daha az, derinsel yaklaşımın ise öğretmen adayları tarafından daha fazla benimsendiği; akademik başarı ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında zayıf negatif ilişki olduğu; derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çolak (2006) tarafından yürütülen çalışmada, işbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup kontrol gruplu öntest-sontest ve tekrar test modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma İstanbul ilindeki bir Teknik Lise’nin Tesviye Bölümü’nde “Cisimlerin Dayanımı” dersini alan 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış “Akademik Başarı

Testi”, uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla iki ay sonra olmak üzere toplam üç kez katılımcılara uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların belirlemek üzere Biggs (1987) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin akademik başarı son test puanları, kalıcılık testi puanları ve derin öğrenme yaklaşımı puanlarının anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi alınan yüzeysel öğrenme puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanları, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından düşük olduğu görülmüştür.

Ellez ve Sezgin (2002) tarafından yürütülen çalışmada; orta öğretim fen ve matematik alanları eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, bu yaklaşımların öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın denekleri Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (fizik, kimya, biyoloji ve matematik anabilim dalları) 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t testi, varyans analizi, Scheffe testi ve pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğrenme yaklaşımları düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyleri ve anabilim dallarına göre öğrenme yaklaşımları düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca araştırmada 4. sınıf öğretmen adaylarına ait ortalamanın, 1. sınıf öğretmen adaylarına ait ortalamadan daha yüksek; matematik anabilim dalına ait ortalamanın en düşük, fizik anabilim dalına ait ortalamanın en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri ve akademik başarıları arasında düşük düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2.3.2 Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alan yazın tarama sonucu yurt dışında yapılan çalışmalardan ulaşılabilenlere ait özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Burton ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen çalışma; Avustralya'daki öğrencilerin akademik başarıları, bilgiye ilişkin anlayışları, öğrenme yaklaşımları ve kişisel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 1078 öğrencinin 706'sı olgunluk çağındaki öğrencilerden, 372'si ise okul çağındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; Goldberg (1999) tarafından geliştirilen "Kişilik Envateri Havuzu", Entwistle ve McCune (2004) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği", Schommer (1990) tarafından geliştirilen "Bilgiyi Anlama Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları da yılsonu not ortalamaları kullanılarak belirlenmiştir. Goldberg (1999) tarafından geliştirilen "Kişilik Envateri Havuzu" ölçeğin beş boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; duygusal korunum, vicdanlı olma, uyanık olma, dışadönüklük, sevimlilik olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın sonunda, olgunluk çağındaki öğrencilerin akademik başarıları ile derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının okul çağı öğrencilerine göre daha yüksek olduğu; okul çağı öğrencilerinin çoğunlukla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri; uyanık ve vicdan sahibi olma kişisel özelliği ile derin öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki olduğu; vicdan sahibi olma kişisel özelliği ile stratejik öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki olduğu; duygusal korunum ve uyanık olma kişisel özelliği ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Byrne ve Willis (2007) tarafından yürütülen çalışmada; Dublin Üniversitesi'nde muhasebe eğitimi alan 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Entwistle (1997) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin en az yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri, cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Mayya, Rao ve Ramnarayan (2004) tarafından yürütülen çalışmada Hindistan’da Sağlık Bilimleri Fakültesi’nin fizyoterapistlik bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Shreemathi (2001) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek altı faktörlü (derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, başarısızlık korkusu ve özgüven eksikliği, algılanan akademik yetersizlik, dikkat eksikliği ve İngilizce dil yeteneği) bir yapıya sahip olup toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları için final not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı, başarısızlık korkusu ve özgüven eksikliği, algılanan akademik yetersizlik ve İngilizce dil yeteneği arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu; öğrencilerin akademik başarıları ile derin öğrenme yaklaşımı arasında da düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Leung ve Kember (2003) tarafından yürütülen araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Hong Kong Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören 402 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen gözden “Geçirilmiş-İki Faktörlü Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği” ve dört boyutlu (alışlagelmiş eylem, anlama, yansıtma, sorgulayıcı yansıtma) “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi test etmek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin “Alışlagelmiş Eylem” alt boyutu puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, “Anlama, Yansıtma, Sorgulayıcı Yansıtma” alt boyutu puanları ile de derin öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Byrne, Flood ve Willis (2002) araştırmalarında İrlanda’da muhasebe öğrenimi gören 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Entwistle tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme çıktıları grup sunumlarından aldıkları puanların %10 ve final sınavından aldıkları puanların %90’ının toplanması ile elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet farklılıkları da bağımsız değişken olarak incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öğrenme çıktıları arasında ilişki olduğu, stratejik ve derin öğrenen öğrencilerin yüksek akademik performansa sahip olduğu, yüzeysel öğrenen öğrencilerin ise düşük akademik performansa sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bayan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öğrenme çıktıları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ancak erkek öğrencilerde bu ilişkinin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Ng (2002) tarafından yürütülen çalışmada, uzaktan öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonları ve kavramaları (cognition) arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Hong Kong'daki Open University'de uzaktan eğitim programında öğrenim gören 431 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" ölçeği ile Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları ve Motivasyon Stratejileri" ölçeğinin özdüzenleme stratejileri, zaman ve çaba yönetimi, yardım arama, yeterlik ve kontrol inançları boyutları kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme çıktıları ise öğrencilerin bir akademik yarıyıl boyunca verdikleri beş ödevin ve final notlarının ortalaması alınarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme çıktıları ile derin ve stratejik öğrenme yaklaşımları, özdüzenleme stratejileri, zaman ve çaba yöntemini arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Zeegers (2001) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada; öğrencilerin üç yıllık bir dönem içerisinde öğrenme yaklaşımlarındaki değişimi gözlemek, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve üniversiteye giriş puanları ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olup olmadığını incelemek, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Avustralya Üniversitesinde "Kimya'ya Giriş" dersini alan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilerin yıllık not ortalamaları da akademik başarı puanları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının öğrenme deneyimlerine bağlı olarak değişim gösterdiği, öğrencilerin yıllara göre derin öğrenme yaklaşımı tercih etme düzeylerinde artış olduğu, öğrencilerin yaşları ile öğrenme yaklaşımları ve akademik

başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu, fakat cinsiyetle ile öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

Booth, Luckett ve Mladenovic (1999) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Avustralya'nın iki büyük üniversitesinde Avustralya Sanat Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Fen Bilimleri bölümünde okuyan toplam 397 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" ve öğrencilerin bir dönem boyunca ödevlerden, quizlerden ve final sınavından aldıkları notların değişik oranlarda etkilediği bir dönem sonu ortalaması alınarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fuller (1997) tarafından yürütülen çalışmada; öğrencilerin öğrenme anlayışları, öğrenme yaklaşımları ve bir konuya çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öğrenme anlayışlarını ölçmek için Meyer ve Boulton-Lewis (1997) tarafından geliştirilen "Öğrenmeyi Yansıtma Envanteri", çalışma stratejilerini belirlemek için Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları ve Motivasyon Stratejileri" ölçeği ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Çalışma Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Avustralya'daki büyük bir üniversitede öğrenim gören 1. sınıftaki öğretmen adayları, bu üniversiteden mezun olmuş 40 öğretmen ve üniversitenin 1. ve 4. sınıflarında olup aynı yerde staj gören öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; katılımcıların öğrenme anlayışları ile kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Price (1997) araştırmasını uzaktan eğitim alan öğrenciler üzerinde yürütmüştür. Çalışmanın birinci amacı; öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme çıktıları ve öğrenme içeriği arasındaki ilişkiyi incelemek; ikinci amacı öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme içeriğine yönelik bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemek; üçüncü amacı da dersin türü, dersin öğrenme beklentileri, dersin yapısı ve tasarımı ile değerlendirmede tercih edilen metotlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrenme

içeriği, öğrencilerin uzaktan eğitim programındaki öğretme-öğrenme ortamında karşılaşılabilecekleri her şey olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları Ramsden ve Entwistle (1981) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları nicel ve nitel verileri ölçen ölçme araçları ile toplanmıştır. Nicel veriler için final not ortalaması nitel veriler için ise öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin bir derse yönelik olumlu izlenimleri ile derin öğrenme yaklaşımı arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğu, bir derse yönelik olumlu izlenimleri yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında ise negatif zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anderson (1995) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile kontrol odakları, üstbilişsel farkındalıkları ve öğrenme çıktılarının niteliği arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Kanada'daki bir devlet üniversitesinde “Bilişsel Psikolojiye Giriş” dersini alan 177 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Rotter (1966) tarafından geliştirilen “Denetim Odağı Ölçeği”, Biggs (1987) tarafından geliştirilen “Çalışma Starejileri Ölçeği”, Tobias, Everson, Hartman ve Gourgey (1991) tarafından geliştirilen “Tobias'ın Üstbilişsel Değerlendirme” ölçekleri ile toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme çıktıları ise açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar SOLO taksonomisi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; kontrol odağı ile derin öğrenme yaklaşımı, üstbiliş ve öğrenme çıktıları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile üstbilişsel farkındalık arasında negatif bir ilişki olduğu, öğrenme yaklaşımları ile öğrenme çıktıları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

2.2.3.3. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirmesi

Yukarıda açıklanan öğrenme yaklaşımları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara ait özet bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır. Bu tabloda araştırmacının adı, araştırmanın tarihi, konusu, yöntemi ve araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 4: Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Çalışmalar

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Aydiner- Uygun	2013	Öğretmen adaylarının Piyano dersindeki öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişki.	Betimsel	Piyano dersindeki repertuarın düzeyi yükseldikçe öğretmen adayları derin öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler.
Demir	2013	Katlı öğretim ve istasyon yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.	Deneysel	Katlı öğretim, istasyon yöntemlerini uygulayandığı ortamdaki öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puan düzeyleri geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrencilerden daha yüksektir.
Ozan, Köse ve Gündoğdu	2012	Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.	Betimsel	Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
Doğan	2011b	Konferans çevirmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki.	Betimsel	Derin öğrenme yaklaşımı ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
Karataş	2011	Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünün belirlenmesi.	Betimsel	Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.
Topkaya, Yaka ve Öğretmen	2011	Epistemolojik inanç, özyeterlik inançları, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi modelleme.	Betimsel	Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları, epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki yapısal ilişkide bir aracı değişkendir.

Tablo 4: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Batı, Tetik ve Gürpınar	2010	Bigss (1987)'in Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması.	Betimsel	Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Türkiye'deki araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
Burton, Taylor, Dowling ve Lawrence	2009	Öğrencinin akademik başarıları, bilgiye ilişkin anlayışları, öğrenme yaklaşımları ve kişisel özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Okul çağı öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri; uyanık ve vicdan sahibi olma kişisel özelliği ile derin öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.
Ekinci	2008	Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin akademik başarı, mezun oldukları lise türü, öğretme-öğrenme ortamı algılarına göre öğrenme yaklaşımları farklılaşmaktadır.
Öner	2008	Orta öğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.	Betimsel	Derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin ders planı yapma durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Byrne ve Willis	2007	Muhasebe eğitimi alan öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin büyük çoğunluğu stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir.
Kılıç ve Sağlam	2007	Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Betimsel	Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarılarına göre öğrenme yaklaşımları farklılaşmaktadır.
Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş ve Çelik	2007	Türk ve Amerikalı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırılması.	Betimsel	Türk öğrenciler Amerikalı öğrencilere göre daha fazla derin ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler.

Tablo 4: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Selçuk, Çalışkan ve Erol	2007	Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Betimsel	Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve akademik başarılarına göre öğrenme yaklaşımları farklılaşmaktadır.
Çolak	2006	İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.	Deneysel	Deney grubundaki öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir.
Mayya, Rao ve Ramnarayan	2004	Fizyoterapistlik bölümü öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin akademik başarıları ile derin öğrenme yaklaşımları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
Leung ve Kember	2003	Üniversite öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki bulunmaktadır.
Byrne, Flood ve Willis	2002	Muhasebe eğitimi alan öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Stratejik ve derin öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin öğrenme çıktıları daha yüksektir.
Ellez ve Sezgin	2002	Ortaöğretim fen ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, akademik başarıları ve anabilim dallarına göre öğrenme yaklaşımları düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
Ng	2002	Türk ve Amerikalı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırılması.	Betimsel	Öğrencilerin öğrenme çıktıları ile derin ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Zeegers	2001	Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki değişimin gözlenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin yıllara göre derin öğrenme yaklaşımı tercih etme düzeylerinde artış olmaktadır.
Booth, Luckett ve Mladenovic	1999	Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin akademik başarıları daha düşüktür.
Fuller	1997	Öğrencilerin öğrenme anlayışları, öğrenme yaklaşımları kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin öğrenme anlayışları ile kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.
Pierce	1997	Uzaktan eğitim alan öğrencilerin derse yönelik izlenimleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Deneysel	Öğrencilerin bir derse yönelik olumlu izlenimleri ile derin öğrenme yaklaşımı arasında güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
Anderson	1995	Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile kontrol odakları, ilişkinin incelenmesi	Betimsel	Kontrol odağı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4'e göre öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların çoğu betimsel yöntem kullanılarak yürütülmüş olup örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Pek çok araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenler genel olarak; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, mezun olunan lise türü, sınıf mevcudu, anne-baba iş durumu, anne-baba gelir durumu, ders çalışma planı yapılıp yapılmama durumu, kardeş sayısı olarak belirlenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının bu değişkenlere göre farklılaştığı görülmektedir. Tablo 4'e göre öğrenme yaklaşımları ile ilgili deneysel çalışmaların oldukça az olduğu ve nitel çalışmalara da rastlanmadığı dikkat çeken bir bulgudur.

2.2.4. Üstbiliş ile ilgili Çalışmalar

2.2.4.1. Üstbiliş İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde üstbiliş ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alan yazın tarama sonucu yurt içinde yapılan çalışmalardan ulaşılabilenlere ait özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Kartal, Kayacan ve Selvi (2013) tarafından yürütülen çalışmada; öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerini çoklu değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 203 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilen, Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilimsel Tutum Ölçeği” ve Namlu (2004) tarafından geliştirilen “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracı” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda; öğretmen adaylarının genel olarak bilişötesi öğrenme stratejileri ve bilimsel tutumlarına ilişkin farkındalıklarının “sık sık” düzeyinde olduğu, ayrıca bilişötesi öğrenme stratejileri ile bilimsel tutum puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) tarafından yürütülen çalışmada; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yılsonu Başarı Puanları (YSBP) arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Osmaniye ilindeki bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 194 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile SBS başarıları ve yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Baykara (2011) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve adayların öğretmen öz-yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 172 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", Namlu (2004) tarafından geliştirilen "Bilişötesi Öğrenme Starejileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı, çalışması hakkındaki bilgisinin "iyi" düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken, sınıf düzeylerine göre 1. sınıf ile 3. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu, bilişötesi öğrenme stratejilerinin sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre değişmediği, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Özmen (2011) tarafından yürütülen çalışma; üniversite öğrencilerinin algıladıkları üstbiliş düzeylerini belirlemeyi ve üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Kafkas Üniversitesinin çeşitli fakültelerinden öğrenim gören 1083 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu" ve Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen Tosun ve Irak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Üstbiliş Ölçeği-30" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin üstbiliş ölçeğinde en yüksek puanı bilişsel farkındalık alt boyutunda aldıkları; öğrencilerin cinsiyetlerine göre üstbiliş toplam, bilişsel güven ve düşünce kontrol ihtiyacı boyutlarında kız öğrenciler lehine; öğrenim gördükleri fakültele göre ise, bilişsel farkındalık boyutunda İktisadi İdari Bilimler fakültesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise, üstbiliş ölçeğinin, kontrol edilemezlik ve tehlike boyutunda 5. sınıf

ortalamasının, 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Saraç (2011) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri (üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntülerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan toplam 91 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen, Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu”; üstbilişsel izleme düzeylerinin ölçülmesi için “Üstbilişsel İzleme Doğruluğu Ölçümü”; üstbilişsel beceriler ise Meijer, Veenman ve Van Hout-Wolters (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Metinden Öğrenme Sürecinde Aşamalı Üstbilişsel Etkinlikler Listesi”; genel zekâ ölçümü için “Raven Standart Progresif Matrisler Testi”; okuduğunu anlama düzeyi ise çoktan seçmeli “Okuduğunu Anlama Düzeyi Testi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı, üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu, üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığı, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Yurdakul ve Demirel (2011) tarafından yürütülen çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sayılıtlarına uygun denencel bir program tasarısı hazırlayarak uygulamasını gerçekleştirmek ve bu tasarıyı, geleneksel yaklaşıma göre öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkıları açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir vakıf okulunun iki altıncı sınıfında öğrenim gören toplam 68 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri öğrenenlerin yansıtıcı günlüklerinden, üstbilişsel düşünme kayıtlarından, yapılandırılmış gözlem formuyla sağlanan alan notlarından ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden sağlanmıştır. Nicel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen “Üstbiliş Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel alt

problemlerini analiz etmek için t testi kullanılmıştır. Nitel veri seti, içerik analizi kullanılarak tümevarımcı bir yaklaşımla araştırmacıların bu çalışma için geliştirdiği özgün bir stratejiyle çözümlenmiştir. 10 hafta süresince deney grubu denencel program tasarısı uygulamalarına katılırken, kontrol grubu süregelen öğretim uygulamalarına devam etmiştir. Program tasarısı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili işbirliğine dayalı, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme özelliklerini içermektedir. Uygulama süreci ise 5E modeli temele alınarak tasarılan öğrenme planlarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenenler, işbirlikli gruplarda yapılandırılmamış problem durumlarına yönelik çözüm tasarımlarını oluşturmaya dönük etkin, sosyal ve yaratıcı etkinlikler içinde yer almışlardır. Bunun yanında her öğrenen, deney uygulaması süresinde araştırmaya dayalı bir proje oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Özsoy ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi ve farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu beş ayrı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmekte olan toplam 485 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliği analiz edilen “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları, üstbilişsel farkındalıkların yaşa göre farklılaştığı ancak cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi bakımından farklılaşmadığı görülmüştür.

Polat (2010) tarafından yürütülen çalışmada; ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi “Maddenin Değişimi ve Tanınması” ünitesinde üstbiliş stratejilerinin erişmeye etkisi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma öntest–sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu Konya ilindeki bir ilköğretim okulunun iki 5. sınıfında öğrenim gören toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan “Erişi Testi” ile toplanmıştır.

Araştırmada deney grubuna yedi hafta süre ile “Maddenin Değişimi ve Tanınması” ünitesi üstbiliş stratejilerinin gelişimine dayalı öğretim etkinlikleri ile işlenirken kontrol grubuna aynı ünite MEB tarafından öngörülen model kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin üstbiliş becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Oluk ve Başöncül (2009) tarafından yürütülen çalışmada; ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin kullandıkları üstbiliş okuma stratejilerinin Türkçe, Fen ve Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Manisa ilinin Demirci ilçesindeki iki ilköğretim okuluna devam eden toplam 89 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirlikleri analiz edilen “Bilinçli Okuma Stratejisi Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek; genel okuma, problem çözmeye dayalı okuma ve destekleyici okuma stratejileri olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda; problem çözmeye dayalı okuma stratejisini kullanan öğrencilerin, bu stratejiyi etkili bir şekilde kullandıkları, genel okuma stratejisini orta düzeyde, destekleyici okuma stratejisini ise düşük düzeyde kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe ile Fen ve Teknoloji ders başarı puanları dört ve beş olan öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejisini kullandıkları, üç okuma stratejisinin Türkçe ve Fen ve Teknoloji ders başarılarını farklı şekilde etkilediği, öğrencilerin okurken seçtikleri okuma stratejilerinin cinsiyete bağlı olmadığı, öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin okuma alışkanlıklarını etkilemediği belirlenmiştir.

Pilten (2008) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere Mevarech ve Kramarski (1997) tarafından geliştirilmiş, üstbiliş teorilerine dayalı bir öğrenme yaklaşımı olan “Improve” stratejisi uygulanmıştır. Deneysel uygulama dokuz hafta boyunca sürdürülmüş, bu süre içerisinde öğrencilerin 65 problemle belirtilen stratejiyi

kullanarak çalışmaları sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler matematik dersi problem çözme sürecinde var olan süreç devam ettirilerek işlenmiştir. Araştırmanın sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbilişsel dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre; uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çakıroğlu (2007b) araştırmasında üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde iki ilköğretim okulundan toplam 33 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama erişimi düzeyi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma düzeyleri, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Okçu ve Kahyaoğlu (2007) tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim öğretmenlerin bilişötesi öğrenme stratejilerinden planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve görev değişkenlerine göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Siirt il merkezindeki 36 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 202 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin bilişötesi öğrenme stratejilerinin ortalama puanlarına bakıldığında örgütleme ve denetleme bilişötesi stratejilerinin planlama ve değerlendirme stratejilerinden daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, kıdem,

branş ve görev değişkenlerine göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Özsoy (2007) tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim 5. sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözmenin Polya (1981) tarafından önerilen aşamalarındaki (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de incelenmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Mamak ilçesinde öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlikleri analiz edilen “Problem Çözme Beceri Testi”, Desoete, Roeyers ve DeClercq (1998) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın deney grubunda bulunan öğrencilerin üstbiliş bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla, dokuz hafta süreyle üstbiliş stratejileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Kontrol grubunda ise var olan normal sürecin devam etmesi sağlanmıştır. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbiliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu ve bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu, deney grubu öğrencilerinin problem çözme başarı testinden aldıkları plan yapma puanındaki artışın, diğer aşamalarda artıştan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artışın gözlenemediği tespit edilmiştir.

Namlu (2004) tarafından yürütülen çalışmada biliş ötesi öğrenme stratejilerini ölçen bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini toplam 655 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda; toplam varyansın %45’ini açıklayan ve dört faktörden oluşan, dörtlü likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı 0.816 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör bazında Cronbach-alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla; 0.69; 0.73; 0.67 ve 0.48 olarak bulunmuştur.

2.2.4.2 Üstbiliş İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde üstbiliş ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alan yazın tarama sonucu yurt dışında yapılan çalışmalardan ulaşılabilenlere ait özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Jena ve Ahmad (2013) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya random yoluyla seçilen 300 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları Govil (2003) tarafından geliştirilen “Üstbiliş Envanteri” ve epistemolojik inançları da araştırmacılar tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve epistemolojik inançlarının orta düzeyde olduğu, üstbilişsel farkındalık ile epistemolojik inanç arasında düşük düzeyli pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Keck (2013) çalışmasında öğrencilerin üstbilişsel strateji farkındalığı ve bu stratejilerin kullanımı ile Pennsylvania okullarının değerlendirme sistemlerinde kullanılan okuma metninde gösterdikleri akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 40 öğrenciden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin önbilgileri ile okuma metinleri puanları arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğu, öğrencilerin metni okurken çok fazla üstbilişsel okuma stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Murata, Ohta ve Hayami (2013) tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin elektronik ortamda matematiksel problem çözme sürecindeki üstbilişsel gelişmelerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya düşük problem çözme becerisine sahip olan öğrencileri ile bu beceriye yüksek düzeyde sahip olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; düşük yetenekli öğrencilere problem çözme sürecinde ihtiyaç duyacakları tüm bilimsel bilgi ve formüller verilmesine rağmen yüksek yetenekli öğrencilerin düzeyine ulaşmadıkları ve bu öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, özellikle de üstbilişsel planlama ve kontrol yeteneklerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Young ve Fry (2008) çalışmalarında lisans ve mastır düzeyindeki öğrencilerinin akademik başarıları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Amerika'nın Southeast Texas eyaletinde okuyan toplam 178 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarında yılsonu not ortalamaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin akademik başarıları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin ölçeğin “Bilişsel Bilgi” alt boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı, “Bilişsel Düzenleme” alt boyutu açısından mastır öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Batha ve Carroll (2007) tarafından yürütülen çalışma üstbiliş ile karar verme becerisi arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma 98 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrenciler karar verme becerilerine göre (ortalama, ortalamanın üstü, ortalamanın altı) üç gruba ayrılmışlardır. Öğrencilere bir strateji ve bir taktik kullanımını gerektiren iki karar verme görevi verilmiştir sonra da öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilişsel bilgi ile karar verme arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, üstbilişsel strateji yapılarının karar vermede, karar verme becerisi ortalamanın üstünde olan öğrenciler için daha faydalı olduğu tespit edilmiştir.

Desoete ve Royers (2002) çalışmalarında, normal zekâya sahip olan öğrenciler ile özellikle matematiği öğrenme kabiliyeti olmayan toplam 437 ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları (tahmin etme ve değerlendirme) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonunda; üstbilişin zekânın bir yordayıcısı olmadığı, öğrencilerin matematiksel problem çözme becerileri ile üstbilişsel tahmin ve değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sheorey ve Mokhtari (2001) çalışmalarında anadili İngilizce olan ve olmayan öğrencilerin akademik bir makaleyi okurken kullandıkları okuma stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya anadili İngilizce olan 150 ve anadili İngilizce olmayan 152 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin akademik okuma

görevini gerçekleştirirken kullandıkları okuma stratejilerini belirleyen bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları bakımından aralarında farklar olduğu, her iki grubun da akademik metinleri okurken kullandıkları bilişsel, üstbilişsel ve destekleyici stratejileri aynı önem sırasında değerlendirdikleri, anadili İngilizce olan bayan öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde bilişsel, üstbilişsel ve destekleyici stratejiler kullandıkları görülmüştür.

Gertrude (1999) tarafından yürütülen çalışmada; ilköğretim öğrencilerinde üstbilişin gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma boylamsal bir çalışma olup veriler ilköğretim okullarında 1. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerin üç akademik yıl boyunca gözlemlenmesiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; ilköğretim öğrencilerin üstbilişe sahip oldukları, öğrencilerin üstbiliş düzeylerinin zamanla geliştiği, bu gelişimin öğrencilerin epistemolojik durumlarıyla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schraw (1998) tarafından yapılan çalışmada; üstbilişin üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme olarak iki boyutlu olduğu, genel ve alan odaklı bir yapıya sahip olduğu, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemenin çeşitli öğretimsel stratejilerle geliştirilebileceği belirtilmiştir.

Artz ve Armour-Thomas (1992) tarafından yapılan çalışmada matematik dersinde küçük gruplarla problem çözen öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 27 tane 7. sınıf öğrencisinin küçük gruplarla matematiksel problem çözme etkinlikleri gerçekleştirme süreçleri video kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin problem çözme ve öğrenme sürecine katılmalarının başarıları için gerekli olduğu ayrıca bu etkinliklere katılan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel davranışlarının karşılıklı etkileşim içinde olduğu görülmüştür. Grupla çalışma sürecinde öğrencilerin okuma, anlama, keşfetme, analiz yapma, planlama, uygulama, doğrulama gibi problem çözme aşamalarına birkaç kez geri döndükleri gözlenmiştir. Devam eden etkinliklerde özellikle yüksek düzeylerdeki öğrencilerin grup üyelerinin problem çözme davranışlarını olumlu yönde etkiledikleri tespit edilmiştir.

McCrinkle ve Christensen (1995) tarafından yürütülen çalışmada üniversitede biyoloji dersi alan 40 öğrencinin öğrenme günlüklerinin bilişsel ve üstbilişsel gelişimleri ve öğrenme performanslarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak iki grup kullanılmıştır. Deney grubunda öğrenme günlüğü tutan öğrencilerin ders süresi boyunca öğrenmedeki gelişimlerini gösteren bir arşiv oluşturmaları, kontrol grubundaki öğrencilerin de öğrenme sürecinde kullandıkları araçları gösteren bir arşiv oluşturmaları istenmiştir. Dersin bitiminde her iki gruptaki öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin önemli bir boyutunu kapsayan sorulardan oluşan bir form doldurmaları istenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda öğrenme günlüğü tutan öğrencilerin daha fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin de final not ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.2.4.3. Üstbiliş İle İlgili Yapılan Çalışmaların Genel Bir Değerlendirmesi

Yukarıda açıklanan üstbiliş ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara ait özet bilgiler tablo da yer almaktadır. Bu tabloda araştırmacının adı, araştırmanın tarihi, konusu, yöntemi ve araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 5: Üstbiliş İle İlgili Çalışmalar

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Jena ve Ahmad	2013	Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve epistemolojik inançları orta düzeydedir, üstbilişsel farkındalık ile epistemolojik inanç arasında düşük düzeyli pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
Kartal, Kayacan ve Selvi	2013	Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ve bilimsel tutumlarına ilişkin farkındalıkları “sık sık” düzeyindedir.

Tablo 5: Devam

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Sonuç
Keck	2013	Öğrencilerin üstbilişsel strateji farkındalığı ve okuma metinlerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki.	Betimsel	Öğrencilerin metni okurken çok fazla üstbilişsel okuma stratejileri kullanmaktadırlar.
Murata, Ohta, Hayami	2013	İlköğretim öğrencilerinin elektronik ortamda matematiksel problem çözme sürecindeki üstbilişsel gelişimlerinin incelenmesi.	Deneysel	Düşük problem çözme becerisine sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri zayıftır.
Bağçeci, Döş ve Sarıca	2011	İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı ve Yılsonu Başarı Puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı başarıları ve yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Baykara	2011	Öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Demir ve Özmen	2011	Üniversite öğrencilerinin üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte ve sınıf düzeylerine göre üstbiliş düzeyleri farklılaşmaktadır.
Saraç	2011	İlköğretim öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Deneysel	Üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceriler genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağlamaktadır.

Tablo 5: Devam

Yurdakul ve Demirel	2011	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir program tasarısının öğrenenlerin üstbilgi farkındalıklarına katkıları.	Karma (Nitel + Nicel)	Yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamalar, öğrenenlerin üstbilgi farkındalıklarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkilidir.
Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy	2010	Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel	Sınıf öğretmeni adayları orta düzeyde üstbilgi farkındalığa sahiptirler.
Polat	2010	İlköğretim öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları üstbilgi stratejilerinin erişiyeye etkisi.	Deneysel	Üstbilgi stratejilerinin kullanımı öğrencilerin erişileri üzerinde etkilidir.
Oluk ve Başöncül	2009	İlköğretim öğrencilerin kullandıkları üstbilgi okuma stratejilerinin ders başarılarına etkisini.	Deneysel	Ders başarı puanları yüksek olan öğrenciler problem çözmeye dayalı okuma stratejisini daha çok kullanmaktadırlar.
Pilten	2008	Matematik dersi problem çözüme sürecinde kullanılan üstbilgi stratejilerinin, ilköğretim öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi.	Deneysel	Üstbilgiye dayalı öğretim geleneksel öğretime göre öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkilidir.
Young ve Fry	2008	Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile üstbilgi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Betimsel	Öğrencilerin akademik başarıları ile üstbilgi farkındalıkları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Batha ve Carroll	2007	Üstbilgi ile karar verme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Deneysel	Üstbilgi ile karar verme arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 5: Devam

Çakıroğlu	2007b	Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi.	Deneysel	Üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim geleneksel öğretime göre öğrencilerin okuduğunu anlama erişimi düzeylerini arttırmada daha etkilidir.
Okçu ve Kahyaoglu	2007	İlköğretim öğretmenlerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel	Öğretmenlerin örgütlenme ve denetleme bilişötesi stratejileri planlama ve değerlendirme stratejilerinden daha yüksektir.
Özsoy	2007	İlköğretim öğrencilerinin üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözüme başarısına etkisi.	Deneysel	Üstbiliş stratejilerinin kazandırıldığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre problem çözüme başarı düzeyleri daha yüksektir.
Namlu	2004	Biliş Ötesi Öğrenme stratejileri Ölçem Aracının Geliştirilmesi.	Betimsel	Araştırmanın sonucunda; toplam varyansın %45'ini açıklayan ve dört faktörden oluşan, dörtlü likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir.
Desoete ve Royers	2002	Normal zekâyâ sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerinin matematiksel problem çözüme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelemesi.	Deneysel	Öğrencilerin matematiksel problem çözüme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Üstbiliş zekânın bir yordayıcısı değildir.
Sheorey ve Mokhtari	2001	Anadili İngilizce olan ve olmayan öğrencilerin akademik bir makaleyi okurken kullandıkları okuma stratejilerinin incelenmesi.	Deneysel	Anadili İngilizce olan ve olmayan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları bakımından aralarında farklar bulunmaktadır.

Tablo 5: Devam

Gertrude	1999	İlköğretim öğrencilerinde üstbilişin gelişiminin incelenmesi.	Deneysel	Öğrencilerin üstbiliş düzeyleri epistemolojik durumlarıyla bağlantılı olarak zamanla gelişmektedir.
Schraw	1998	Üstbilişin yapısının incelenmesi.	Kuramsal	Üstbiliş üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme olarak iki boyutlu bir yapıya sahiptir.
Artz ve Armour-Thomas	1992	Matematik dersinde küçük gruplarla problem çözen öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel yapılarının belirlenmesi.	Deneysel	Problem çözüme sürecine katılan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel davranışlarının karşılıklı etkileşim içindedir.
McCrinkle ve Christensen	1995	Üniversite öğrencilerinin öğrenme günlüklerinin bilişsel ve üstbilişsel gelişimleri ve öğrenme performanslarına etkisi.	Deneysel	Öğrenme günlüğü tutan öğrenciler yüksek not ortalamasına sahiptirler ve daha fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmaktadırlar.

Tablo 5 incelendiğinde üstbilişle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel strateji kullanma durumları ile ilgili deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloya göre çalışmaların çoğu matematiksel problem çözme sürecinde okuma metinlerinde üstbiliş stratejilerinin kullanımı ile ilgili çalışmalardır. Bazı çalışmalarda üstbilişin çeşitli değişkenlere göre incelendiği görülmektedir. Bu değişkenler genel olarak; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik başarı olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda deneysel ve betimsel yöntemler kullanılmakla birlikte bir araştırmada karma yöntemden yararlanılarak nitel ve nicel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde çoğunlukla üstbilişsel strateji kullanımının olumlu gelişmelere yol açtığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının oluşturulması, işlem yolu, verilerin toplanması ve veri çözümlene teknikleri açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleri ile işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisini belirlemek için deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacı gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişilmeme), iç geçerliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (Borg ve Gall, 1989; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973; Akt: Büyüköztürk, 2001: 3).

Deneysel desenlerin ilgili alanyazında büyük kabul görmüş sınıflandırması; deneme öncesi (pre-experimental) modeller, gerçek deneme (true-experimental) modelleri ve yarı deneme (quasi-experimental) modelleri şeklindedir (Karasar, 2009: 95-96; Büyüköztürk, 2001: 3). Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleri ile yapılanlardır. Gerçek deneme modellerinde gruplar yansız atama yolu ile oluşturulur. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda yarı deneme modellerinden yararlanır. Yarı deneme modelleri, bilimsel değer bakımından, gerçek deneme modellerinden sonra gelir (Karasar, 2009: 97-98).

Bu araştırmada yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada bu modelin tercih edilme nedeni; araştırmanın çalışma grubunu öğretmen adaylarının oluşturması ve öğretmen

adaylarının bağılı buldukları şubelerde derslere devam etme zorunluluklarının olması, bu nedenle deneklerin gruplara yansız atanmalarının mümkün olmamasıdır.

Eşitlenmemiş kontrol gruplu model aslında, öntest-sontest kontrol gruplu modele benzer. Aralarındaki tek ve en önemli fark, burada, grupların gelişigüzel oluşmasıdır. Ancak grupların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir (Karasar,2009: 102). Creswel'e (2003) göre deneysel araştırmalarda deneklerin hangi gruplarda (deney veya kontrol) yer alacağı tamamen yansız atama (random) yolu ile belirlenmelidir. Çünkü yansız atama yöntemi deney ve kontrol grupları arasında elde edilecek sonuçlar arasındaki herhangi bir değişikliğin ön yargılardan uzak olmasını sağlayacaktır (Akt: Selçioğlu Demirsöz, 2010). Ancak yansız atama yönteminin mümkün olmadığı durumlarda, araştırmacı mümkün olduğunca katılımcıların birbirine benzer olacak şekilde (örneğin; cinsiyet, katılımcı sayısı, yaş...) eşleştirmelidir. (Böke, 2009, 215-216; Akt: Selçioğlu Demirsöz, 2010).

Eşitlenmemiş kontrol gruplu öntest-sontest modelinde, deney ve kontrol gruplarının benzerliğini sağlamak amacıyla, öncelikle her iki grupta yer alan deneklerin deneysel işlem öncesinde bağımlı değişkenler ile ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise, etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken, kontrol grubuna verilmez (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Diğer bir değişle, kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmaz ve kontrol grubundaki öğrenciler ile normal olarak gerçekleştirilen öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri sürdürülürken, deney grubundaki öğrencilerle ise etkisi test edilen deneysel işlem yolu ile öğretim etkinlikleri sürdürülür. (Erözkan, 2007). Bu uygulamanın yapıldığı araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

O : Ölçme

X: Bağımsız Değişken (Dizgeli Eğitim Modeli Uygulaması)

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı normal öğretim A (n=51) ve B (n=51) şubelerinde öğrenim gören 102 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırmacının imkânları göz önünde bulundurularak “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 74-75).

Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenliği A ve B şubelerinden biri random yoluyla araştırmanın deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının deneklerini denetlemek için aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

1. Kişisel bilgiler formu sonuçları analizi
2. Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) öntest puanları
3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) öntest puanları
4. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ) öntest puanları
5. Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi (ÖİYBT) öntest puanları

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu’nda deney ve kontrol grubunu oluşturacak deneklerin cinsiyet, yaş, doğum yeri, mezun oldukları lise türü, kardeş sayısı, kendisiyle birlikte okuyan kardeş sayısı, evde ders çalışabileceği kendisine ait bir odanın olup olmaması, evde bilgisayar olup olmaması, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba iş durumu, anne-baba gelir durumu, ders çalışma planı yapıp yapmama durumlarına yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilerin deney ve kontrol gruplarına göre frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Cinsiyet	Bayan	f	25	24	49
		%	24.5%	23.5 %	48.0 %
	Erkek	f	26	27	53
		%	25.5%	26.5%	52.0 %
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0 %	100.0 %

Tablo 7'deki araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyet açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %24.5'inin bayan, %25.5'inin ise erkek, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise %23.5'inin bayan, %26.5'inin erkek oldukları görülmektedir. Tablo 7'ye göre her iki gruptaki öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımlarının birbirine oldukça yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşa Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Yaş	18-20	f	30	27	57
		%	29.4%	26.5%	55.9%
	21-23	f	20	23	43
		%	19.6%	22.5%	42.1%
	24-26	f	1	0	1
		%	1.0%	.0%	1.0%
	29 ve üstü	f	0	1	1
		%	.0%	1.0%	1.0%
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0%

Tablo 8'deki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yaş açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %29.4'ünün 18-20 yaş aralığında, %19.6'sının 21-23 yaş aralığında, %1'inin ise 24-26 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise %26.5'inin 18-20 yaş aralığında, %22.5'inin 21-23 yaş aralığında, %1'inin ise 29 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Tablo 8'e göre her iki gruptaki öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımlarının da birbirine yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Doğum Yerlerine Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Doğum Yeri	İl	f	20	21	41
		%	19.6%	20.6%	40.2%
	İlçe	f	18	18	36
		%	17.6%	17.6%	35.3%
	Köy	f	13	12	25
		%	12.7%	11.8%	24.5%
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0%

Tablo 9'daki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının doğum yerleri açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %19.6'sının doğum yerinin il, %17.6'sının doğum yerinin ilçe ve %12.7'sinin doğum yerinin köy olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise %20.6'sının doğum yerinin il, %17.6'sının doğum yerinin ilçe ve %11.8'inin doğum yerinin köy olduğu görülmektedir. Tablo 9'a göre her iki gruptaki öğretmen adaylarının doğum yerlerine göre dağılımlarının birbirine oldukça yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

		Grup		Toplam	
		Deney	Kontrol		
Mezun Oldukları Lise Türü	Genel Lise	f	38	40	78
		%	37.3%	39.2%	76.5%
	Anadolu Lisesi	f	10	8	18
		%	9.8%	7.8%	17.6%
	Anadolu Öğretmen Lisesi	f	2	0	2
		%	2.0%	.0%	2.0%
	Kız Lisesi	f	0	1	1
		%	.0%	1.0%	1.0%
	İmam Hatip Lisesi	f	0	1	1
		%	.0%	1.0%	1.0%
	Diğer	f	1	1	2
		%	1.0%	1.0%	2.0%
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0%

Tablo 10'daki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %37.3'ünün Genel Lise, %9.8'inin Anadolu Lisesi, %2'sinin Anadolu Öğretmen Lisesi, %1'inin ise Diğer lise türünden mezun oldukları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise %39.2'sinin Genel Lise, %7.8'inin Anadolu Lisesi, %1'inin Kız Lisesi, %1'inin İmam Hatip Lisesi, %1'inin ise Diğer lise türünden mezun oldukları görülmektedir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının da çoğunluk olarak Genel Lise ve Anadolu Lisesi mezunu olmaları açısından grupların birbirine yakın özellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Kardeş Sayıları	2 kardeş	f	1	2	3
		%	1.0%	2.0%	2.9 %
	3 kardeş	f	9	10	19
		%	8.8%	9.8%	18.6 %
	4 kardeş ve üstü	f	41	39	80
		%	40.2%	38.2%	78.4 %
Toplam	f	51	51	102	
	%	50.0%	50.0%	100.0 %	

Tablo 11'deki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının kardeş sayısı açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %1'inin 2 kardeş, %8.8'inin 3 kardeş, %40.2'sinin ise 4 ve üzeri kardeş sayısına sahip oldukları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise %2'sinin 2 kardeş, %9.8'inin 3 kardeş, %38.2'sinin ise 4 ve üzeri kardeş sayısına sahip oldukları görülmektedir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının da çoğunluk olarak 4 ve üstü kardeş sayısına sahip olmaları açısından grupların birbirine oldukça yakın özellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Kendisiyle Birlikte Okuyan Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Kendisiyle Birlikte Okuyan Kardeş Sayısı	1 kardeş	f	7	7	14
		%	6.9%	6.9%	13.7%
	2 kardeş	f	8	9	17
		%	7.8%	8.8%	16.7%
	3 kardeş	f	16	17	33
		%	15.7%	16.7%	32.4%
	4 kardeş ve üstü	f	20	18	3
		%	19.6%	17.6%	37.3%
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0%

Tablo 12'deki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının kendisiyle birlikte okuyan kardeş sayısı açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %19.6'sının kontrol grubundakilerinin ise %17.6'sının 4 kardeş ve üstü okuyan kardeş sayısına sahip oldukları görülmektedir. Her gruptaki öğretmen

adaylarının da çoğunluk olarak kendileriyle beraber okuyan kardeş sayılarının 4 ve üstü olması açısından grupların birbirine yakın özellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Evde Ders Çalışabilecekleri Kendilerine Ait Bir Odanın Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Kendisine Ait Bir Odanın Olup Olmama Durumu	Evet	f	30	29	59
		%	29.4%	28.4%	57.8 %
	Hayır	f	21	22	43
		%	20.6%	21.6%	42.2 %
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0 %

Tablo 13'deki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının evde ders çalışabilecekleri kendilerine ait bir odanın olup olmama durumu açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %29.4'ünün, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise %28.4'ünün evinde ders çalışabileceği kendisine ait bir odanın olduğu, deney grubundaki öğretmen adaylarının %20.6'sının, kontrol grubundakilerin ise %21.6'sının böyle bir odaya sahip olmadıkları görülmektedir. Her gruptaki öğretmen adaylarının ders çalışma odalarına sahip olup olmama durumlarının birbirine oldukça yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Gruplarının Evde Bilgisayar Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Evde Bilgisayar Olup Olmama Durumu	Evet	f	19	15	34
		%	18.6%	14.7%	33.3 %
	Hayır	f	32	36	68
		%	31.4%	35.3%	66.7 %
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0 %

Tablo 14'deki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının evde bilgisayar olup olmama durumu açısından dağılımları incelendiğinde, her iki gruptaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (deney grubu %31.4 ve kontrol grubu

%35.3) bilgisayara sahip olmadıkları görülmektedir. Bu açıdan her iki grubun birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Gruplarının Anne ve Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Anne Öğrenim Düzeyi	Okula Gitmemiş Okur Yazar Değil	f	25	24	49
		%	24.5%	23.5%	48.0 %
	Okula Gitmemiş Okur Yazar	f	6	5	11
		%	5.9%	4.9%	10.8 %
	İlkokul	f	15	18	33
		%	14.7%	17.6%	32.4 %
	Ortaokul	f	2	4	6
		%	2.0%	3.9%	5.9 %
	Lise	f	3	0	3
		%	2.9%	.0%	2.9 %
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0 %
Baba Öğrenim Düzeyi	Okula Gitmemiş Okur Yazar Değil	f	2	3	5
		%	2.0%	2.9%	4.9 %
	Okula Gitmemiş Okur Yazar	f	6	4	10
		%	5.9%	3.9%	9.8 %
	İlkokul	f	23	26	49
		%	22.5%	25.5%	48.0 %
	Ortaokul	f	8	8	16
		%	7.8%	7.8%	15.7 %
	Lise	f	3	7	10
		%	2.9%	6.9%	9.8 %
	Üniversite	f	9	3	12
		%	8.8%	2.9%	11.8 %
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0 %

Tablo 15'deki deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının anne-baba öğrenim düzeyleri açısından dağılımları incelendiğinde, her iki gruptaki adaylarının çoğunluk olarak annelerinin okula gitmemiş ve okul yazar olmadıkları (deney grubu %24.5; kontrol grubu %23.5) babalarının ise ilkokul mezunu (deney grubu %22.5; kontrol grubu %25.5) oldukları görülmektedir. Diğer öğrenim düzeyleri de incelendiğinde, her iki grubun anne-baba öğrenim düzeylerinin birbirine yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Anne ve Baba İş Durumlarına Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Anne İş Durumu	Ev Hanımı	f	50	50	100
		%	49.0%	49.0%	98.0 %
	İşçi	f	0	1	1
		%	.0%	1.0%	1.0 %
	Emekli	f	1	0	1
		%	1.0%	.0%	1.0 %
Toplam	f	51	51	102	
	%	50.0%	50.0%	100.0 %	
Baba İş Durumu	İşçi	f	6	7	13
		%	5.9%	6.9%	12.7 %
	Memur	f	8	8	16
		%	7.8%	7.8%	15.7 %
	Emekli	f	8	9	17
		%	7.8%	8.8%	16.7 %
	Serbest Meslek	f	5	5	10
		%	4.9%	4.9%	9.8 %
	Çiftçi	f	13	13	26
		%	12.7%	12.7%	25.5 %
	Esnaf	f	7	5	12
		%	6.9%	4.9%	11.8 %
	Sürekli Bir İş	f	4	4	8
		%	3.9%	3.9%	7.8 %
Yok	f	4	4	8	
	%	3.9%	3.9%	7.8 %	
Toplam	f	51	51	102	
	%	50.0%	50.0%	100.0 %	

Tablo 16'daki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının anne ve baba iş durumu açısından dağılımları incelendiğinde, her iki gruptaki adaylarının %49'unun annelerinin ev hanımı % 12.7'sinin babalarının ise çiftçi olduğu görülmektedir. Tablo 16'ya göre her iki gruptaki öğretmen adaylarının anne ve baba iş durumları açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Anne ve Baba Gelir Durumlarına Göre Dağılımları

		Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam	
Anne Gelir Durumu	0-500	f	50	50	100
		%	49.0%	49.0%	98.0%
	501-1000	f	1	1	2
		%	1.0%	1.0%	2.0%
	Toplam	f	51	51	102
	%	50.0%	50.0%	100.0%	
Baba Gelir Durumu	0-500	f	12	9	21
		%	11.8%	8.8%	20.6%
	501-1000	f	23	26	49
		%	22.5%	25.5%	48.0%
	1001-1500	f	9	10	19
		%	8.8%	9.8%	18.6%
	1501-2000	f	1	4	5
		%	1.0%	3.9%	4.9%
	2000 ve üstü	f	6	2	8
		%	5.9%	2.0%	7.8%
	Toplam	f	51	51	102
	%	50.0%	50.0%	100.0%	

Tablo 17’deki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının anne-baba iş durumu açısından dağılımları incelendiğinde, her iki gruptaki adayların annelerinin gelir durumlarının birbirine tamamen denk oldukları görülmektedir. Ayrıca iki şubedeki adaylarının çoğunluk olarak babalarının tl501-1000 aralığında gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir (deney grubu %22.5; kontrol grubu %25.5) Tablo 17’ye göre anne-baba gelir durumları açısından her iki grubun birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Ders PlanıYapma Durumlarına Göre Dağılımları

		Grup		Toplam	
		Deney	Kontrol		
Ders Planı Yapma Durumları	Ders Çalışma Planı Yapmam	f	33	31	64
		%	32.4%	30.4%	62.7%
	Günlük Ders Çalışma Planı Yaparım	f	9	8	17
		%	8.8%	7.8%	16.7%
	Haftalık Ders Çalışma Planı Yaparım	f	8	8	16
		%	7.8%	7.8%	15.7%
	Aylık Ders Çalışma Planı Yaparım	f	1	3	4
		%	1.0%	2.9%	3.9%
	Yıllık Ders Çalışma Planı Yaparım	f	0	1	1
		%	.0%	1.0%	1.0%
	Toplam	f	51	51	102
		%	50.0%	50.0%	100.0%

Tablo 18'deki deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının ders çalışma planı yapma durumu açısından dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının %32.4'ünün, kontrol grubundakilerin ise %30.4'ünün ders çalışma planı yapmadıkları görülmektedir. Diğer plan yapma durumları da incelendiğinde her iki gruptaki öğretmen adaylarının ders planı yapma durumları açısından denk oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak Kişisel Bilgiler Formu'ndan edilen veriler açısından deney ve kontrol gruplarının birbirlerine benzer yapıda oldukları görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ ve ÖİYBT öntest sonuçları açısından denk olup olmadıkları analiz edilmeden önce, öğretmen adaylarının ölçek alt boyutları ve başarı testinden elde ettikleri puanların normallik sayıltısını sağlayıp sağlamadıkları incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi, çarpıklık (skewness) basıklık (kurtosis) katsayılarından yararlanılmıştır. Veri gruplarının normal dağılım gösterip-göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine bakılarak anlaşılır. Veri sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilk testi, veri sayısının 29 ve 29'dan daha büyük olduğunda ise Kolmogrow-Smirnov testi kullanılır (Kalaycı, 2010). Bu araştırmanın verileri 102 öğretmen adayından toplandığı için normallik testi için Kolmogrow-Smirnov testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ alt boyutları ile ÖİYBT öntest verilerin normallik testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19: Epistemolojik İnanç Ölçeği Öntest Uygulamasının Normallik Testi Analizi Sonucu

Epistemolojik İnanç Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık katsayısı	Kolmogorov-Smirnov	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Deney	51	40.41	12.77	-.39	-.28	.09	.20
	Kontrol	51	40.19	11.47	-.00	-.93	.09	.20
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Deney	51	26.19	6.67	.55	-.00	.09	.20
	Kontrol	51	23.88	8.46	.47	-.46	.09	.20
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Deney	51	24.19	5.94	-.71	.30	.10	.20
	Kontrol	51	24.45	4.86	-.35	-.66	.11	.09

Tablo 19'a göre Epistemolojik İnanç Ölçeği öntest uygulamasının alt boyutları için hesaplanan çarpıklık değerlerinin -0.71 ile 0.55 arasında, basıklık değerlerinin ise -0.93 ile 0.30 arasında değiştiği, Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin 0.05 'ten büyük olduğu görülmektedir. Şimşek (2007: 74) normallik varsayımının test edilmesinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin dikkat edilmesi gerektiğini belirterek, bu istatistikler konusunda West ve arkadaşlarından (1995) yapmış olduğu aktarmada, normallik testinde çarpıklık için 2; basıklık için ise 7 değerini ifade etmektedir. (Akt: Selçioğlu Demirsöz, 2010). Şencan (2005) normallik sayıltısı için çarpıklık katsayısının 2'den küçük, basıklık katsayısının ise 7'den küçük olmasını önermektedir. Ayrıca araştırmalarda yapılan analizlerde istatistiksel hipotez; "puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez" şeklinde kurulduğu için hesaplanan Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerinin 0.05 'ten büyük çıkması, puanların normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007: 42). Bu bilgilerden araştırmanın deney ve kontrol gruplarının öntest olarak uygulanan Epistemolojik İnanç Ölçeği alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 20: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Öntest Uygulamasının Normallik Testi**Analizi Sonucu**

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık katsayısı	Kolmogorov-Smirnov	p
Derin Öğrenme	Deney	51	19.21	2.95	-.14	.17	.09	.20
	Kontrol	51	19.39	3.45	-.38	-.32	.10	.20
Stratejik Öğrenme	Deney	51	13.66	3.99	-.08	-1.03	.11	.09
	Kontrol	51	13.07	3.48	-.29	-.72	.11	.10
Yüzeysel Öğrenme	Deney	51	17.74	4.72	.35	-.12	.10	.20
	Kontrol	51	17.58	4.72	.49	.53	.11	.14

Tablo 20'ye göre Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği öntest uygulamasının alt boyutların için hesaplanan çarpıklık değerlerinin -.38 ile .49 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.03 ile .53 arasında değiştiği, Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bilgiler araştırmanın deney ve kontrol gruplarının öntest olarak uygulanan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği alt boyutlarının normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 21: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Öntest Uygulamasının Normallik Testi**Analizi Sonucu**

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık katsayısı	Kolmogorov-Smirnov	p
Kişisel farkındalık	Deney	51	24.84	6.77	-.56	-.22	.09	.20
	Kontrol	51	22.76	8.90	-.03	-.86	.07	.20
Organizasyonel Farkındalık	Deney	51	22.03	3.78	.04	-.48	.10	.18
	Kontrol	51	20.96	4.72	-.16	-1.18	.11	.07
Yargısal Farkındalık	Deney	51	14.82	2.74	-.21	-.35	.09	.20
	Kontrol	51	14.09	3.48	-.39	-.27	.10	.20

Tablo 21'e göre Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği öntest uygulamasının alt boyutların için hesaplanan çarpıklık değerlerinin -.56 ile .04 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.18 ile -.22 arasında değiştiği, Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden

hareketle deney ve kontrol gruplarının öntest olarak uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 22: Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Akademik Başarı Testi Öntest Uygulamasının Normallik Testi Analizi Sonucu

Akademik başarı testi	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Kolmogorov-Smirnov	p
Deney grubu	51	23.15	5.30	.64	.43	.10	.20
Kontrol grubu	51	23.01	5.42	-.05	-.60	.08	.20

Tablo 22'ye göre deney ve kontrol gruplarının Akademik Başarı Testi öntest uygulaması için hesaplanan çarpıklık değerlerinin deney grubu için .64 ve kontrol grubu için -.05; basıklık değerlerinin ise deney grubu için .43 ve kontrol grubu için ise -.60 olduğu, Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle deney ve kontrol gruplarının öntest olarak uygulanan Akademik Başarı Testinin öntest uygulamasının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ ve ÖİYBT öntest uygulamalarına ait verilerinin normallik sayıltısını sağladığı tespit edilmiştir. Her iki grupta bulunan öğretmen adaylarının bu ölçme araçlarının öntest uygulamalarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını yoklamak için, parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda deneklerin EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ ve ÖİYBT öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23: EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ ve ÖİYBT Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek	ÖlçekAlt Boyutları	Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Epistemolojik İnanç ölçeği	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Deney	51	40.41	12.77			
		Kontrol	51	40.19	11.47	00	-.09	.92
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Deney	51	26.19	6.67			
		Kontrol	51	23.88	8.46	00	-1.53	.12
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Deney	51	24.19	5.94			
		Kontrol	51	24.45	4.86	00	-.23	.81
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Derin Öğrenme Yaklaşımı	Deney	51	19.21	2.95			
		Kontrol	51	19.39	3.45	00	-.27	.78
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Deney	51	13.66	3.99			.79
		Kontrol	51	13.07	3.48	00		.43
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Deney	51	17.74	4.72			.16
		Kontrol	51	17.58	4.71	00		.86
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	Deney	51	24.84	6.77			1.32
		Kontrol	51	22.76	8.90	00		.18
	Organizasyonel Farkındalık	Deney	51	22.03	3.78			1.27
		Kontrol	51	20.96	4.72	00		.20
	Yargısal Farkındalık	Deney	51	14.82	2.74			1.16
		Kontrol	51	14.09	3.48	00		.24
Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Akademik Başarı Testi	Deney	51	23.15	5.30			.12	
	Kontrol	51	23.01	5.42	00		.88	

Tablo 23'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ alt boyutları ve ÖİYBT puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin birbirlerine oldukça yakın oldukları, istatistiksel açıdan her iki grup puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$) Elde edilen bu sonuçtan hareketle her iki şubede bulunan deneklerin EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ, ÖİYBT öntest uygulamaları açısından denk oldukları söylenebilir.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının denkliği sağlandıktan sonra, deney grubuna dizgeli eğitime dayalı olarak hazırlanmış ders planları ile kontrol grubuna ise öğretmen merkezli eğitim anlayışı üzerine oturtulan düz anlatım yöntemine dayalı olarak hazırlanmış ders işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında dersler bizzat araştırmacı tarafından planmış ve uygulanmıştır. Uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarına KBF, EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ, ÖİYBT öntest olarak tekrar uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla; Kişisel Bilgiler Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu, deney ve kontrol grubunun denkliğini sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü... gibi demografik değişkenlerinin sorgulandığı formdur. Bu form araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına uygulama öncesi ve sonrasında öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Ancak bu demografik değişkenler araştırmanın bağımsız değişkeni olarak analize dâhil edilmemiştir.

3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Bu çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek için, Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye çevrilerek, 595 Türk öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlikleri incelenen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır.

Özgün İngilizcedir ve “Sabit Yetenek”, “Öğrenme Hemen Gerçekleşir”, “Bilgi Basittir” ve “Bilgi Kesindir” olmak üzere dört faktörlü bir yapı altında toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkiye’ye uyarlandığında, yapılan faktör analizi sonucunda, kültürel farklılıklardan dolayı “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”(ÖÇBOİ), “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç”(ÖYBOİ) ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç”(TBDVOİ) olmak üzere üç faktörlü bir yapı altında toplam 35 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” adlı alt faktöründe 17’si olumsuz, 1’i olumlu toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin bu alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18’dir. Ölçeğin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” adlı ikinci alt faktöründe hepsi olumlu toplam 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin bu alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9’dur. Ölçeğin “Tek bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” adlı üçüncü alt faktöründe ise hepsi olumlu 8 madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8’dir. Ölçek, (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beş

dereceli likert tipi bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi “faktör” boyutunda yapılmakta, ölçeğin bütününden alınan puanlar kullanılmamaktadır. Ölçeğin her bir alt faktöründen alınan yüksek puan, bireylerin o alt faktöre ilişkin olgunlaşmamış / gelişmemiş (naive) inançlara, düşük puanlar ise olgunlaşmış/gelişmiş inançlara (sophisticated) sahip olduğunu göstermektedir. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği 0.74’tür. Faktörlerin güvenilirlik sayıları .85 ile .63 arasında değişmektedir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) ile araştırmacı tarafından hesaplanan ölçek faktörlerin güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 24: EİÖ Cronbach-alpha İç Tutarlık Katsayıları

	Ölçek Alt Boyutları			Toplam
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	
Deryakulu ve Büyüköztürk (2002)	.83	.62	.59	.71
Araştırmacı	.88	.65	.57	.76

3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Araştırmanın amaçları arasında öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi yer almaktadır. Literatür incelendiğinde öğrenme yaklaşımlarının derin, yüzeysel ve stratejik yaklaşımlar olarak üçe ayrıldığı görülmektedir (Biggs, 1999; Ramsden ve Entwistle 1981; Ramsden 1979). Dolayısıyla bu çalışmada Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’nin geliştirilmesinin temel amacı; öğretmen adaylarının 14 haftalık uygulama süreci sonunda öğrenme yaklaşımı düzeylerinin uygulama öncesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak adına ilgili alanyazın incelenerek ve benzer araştırmalardan da yararlanılarak (Çalışkna, Yurt ve Aydın, 2013; Ozan ve Çiftçi, 2013; Şara, 2012; Senemoğlu, 2011; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011; Yılmaz ve Orhan, 2011; Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010; Köse, 2010; Önder ve Beşoluk, 2010; Yılmaz, 2009; Ekinci, 2008; Öner, 2008; Özbey, 2007; Çolak, 2006; Özcan, 2006; Şen, 2006; Ural, 2006; Yenilmez, 2006; Biggs, Kember ve Leung, 2004;

Bigss, Kember ve Leung, 2001; Atılgan, 1998; Köymen, 1990) her bir öğrenme yaklaşımını yansıtacak maddeler hazırlanmış ve ölçeğin 102 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Maddeleri anlaşılabilirlik ve amaca dönüklük açısından değerlendirilmek üzere beş lisans öğrencisi ile tartışılmış, bazı maddeler üzerinde gerekli düzenlemeye gidilmiş ve madde sayısı 94 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan taslak ölçek formunun kapsam geçerliğini belirlemek için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan program geliştirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan kuramsal çerçeve ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (uygun değil, kısmen uygun ve uygun) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren Uzman Görüş Formu ile elde edilmiştir. Uzman görüşünden önce 94 madde olarak belirlenen madde havuzu, uzman görüşü sonrasında 67 maddeye düşürülmüştür. Böylelikle ön uygulama öncesi hazırlanan taslak ölçek formunda 67 madde yer almıştır.

Oluşturulan taslak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Faktör analizi; birbirleri ile ilişkili veri yapılarını, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapısına dönüştürmek, bir oluşumu, nedeni açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvuru istatistik bir tekniktir (Özdamar, 2002). AFA’da değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; DFA’da ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007: 123).

3.3.3.1. Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’nin Açımlayıcı Faktör Analizi

Oluşturulan taslak ölçek 2011-2012 güz döneminde İnönü Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı normal öğretimde öğrenimlerini sürdüren 298 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde, uygun olarak doldurulmamış olan ve uç değerlere sahip olan veriler analiz dışı bırakılmıştır. Uç değerlere sahip olan veri formlarını belirlemek amacıyla, ölçeğin madde puanlarının standart “z puanına” dönüştürülmesi ve çevrilen puanlarda ± 3 ’ün dışına taşan değerlerin bulunduğu satırların veri setinden çıkarılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 161). Geriye kalan 287 öğretmen adayından elde edilen veri setini oluşturan maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Verilerin normallik sayıltısı için çarpıklık katsayısının 2’den küçük, basıklık katsayısının ise 7’den küçük

olması önerilmektedir (Şencan, 2005). Bu çalışmada maddelerin çarpıklık değerleri -.96 ile 1.38 arasında; basıklık değerleri ise -1.25 ile .99 arasında değişim göstermektedir. Bu bilgiden hareketle araştırmanın verilerinin normallik sayıltısı için kabul edilebilir düzeyde oldukları görülmüştür.

Faktör analizinin tüm veri grupları için uygun olmayabileceği gerçeği göz önüne alınarak, araştırmanın verilerinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemiştir. KMO testi sonucunda, örneklem büyüklüğü için değer 0.50-0.60 arası ise kötü; 0.60-0.70 arası ise zayıf; 0.70-0.80 arası ise orta; 0.80-0.90 arası ise iyi; 0.90 ve üzeri ise mükemmel olduğu yorumu yapılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 157)

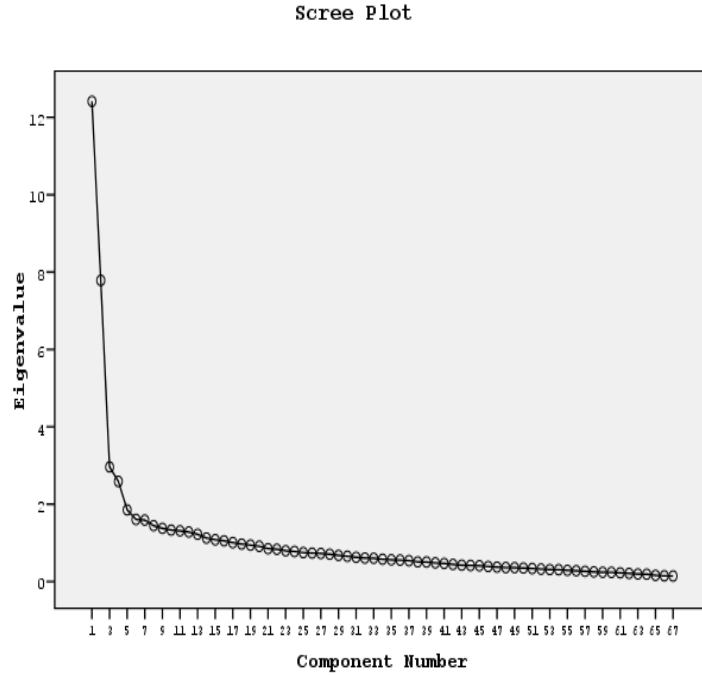
Tablo 25: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğinin KMO Ölçüm Değeri	.86	
Barlett testi sonuçları	Yaklaşık kay-kare	8631.11
	Serbestlik derecesi	2211
	Anlamlılık düzeyi	.00

Tablo 25'e göre örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirebilmek için yapılan KMO değeri 0.86 olduğu görülmektedir. Tablo 25'teki Barlett testi sonuçları incelendiğinde ise, elde edilen kay-kare (λ^2) değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

Veri setinin faktör analizi için uygunluğuna karar verildikten sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Uygulanan döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonucunda, toplam açıklanan varyans ve ortak varyans tabloları incelendiğinde, ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan 17 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu 17 faktörün varyansa yaptığı katkı %64.20'dir. Ancak 17 faktörün her birinin varyansa yaptığı katkı incelendiğinde; birinci faktörün %18.52; ikinci faktörün %11.62 ve üçüncü faktörün %4.42, dördüncü faktörün %3.86 oranında bir katkı yaptıkları tespit edilmiştir. 4-17 arasındaki faktörlerin ise toplam varyansa yaptıkları katkı incelendiğinde, katkının öneminin giderek azaldığı ve birbirine yaklaştığı görülmüştür. Ayrıca öz değerlere göre çizilen scree-plot grafiği (Bkz. Şekil 2) incelendiğinde, grafikte dördüncü noktadan sonra eğimin plato yaptığı,

dördüncü faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının ise birbirine çok yakın ve küçük olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin tahminen dört faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini gösterebilmektedir.



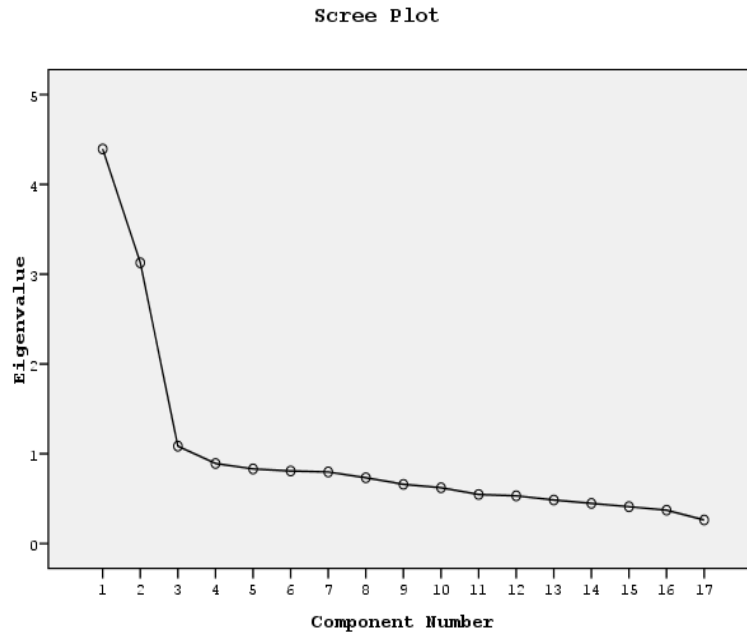
Şekil 2: Taslak ÖYÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi Öz Değer Grafiği

Öz değer çizgi grafiği eğrisi özellikle 200'den daha fazla örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda oldukça güvenilir sonuçlar verebilir. Ancak çizgi grafiği eğrisi çok kullanışlı olmasına rağmen, faktör seçimlerinin tek başına bu ölçüte dayandırılması her zaman doğru olmaz (Tekin ve Yaman, 2008). Bu nedenle ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için Varimax yöntemi ile döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır.

Temel bileşenler analizi; bir özel değişkenin, bileşene nasıl katkı sağlayacağı ve verilerin içindeki var olan bileşenlerin oluşturulmasıyla ilgilenmektedir (Field, 2002). Analiz sonuçlarına göre, faktörlerin oluşturulmasında şu ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması ve faktör yük değerinin 0.40 ya da daha yüksek olması (Büyüköztürk, 2007: 125),
2. Maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değeri almaları durumunda her iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması (Büyüköztürk, 2007; Çeçen, 2006),
3. Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından birbiri ile tutarlı olması (Çeçen, 2006).

Varimax rotasyonunda, faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak belirlenen 0.40 değerinin altında kalan ve birden fazla faktörde yük değeri veren 50 madde ölçekten çıkarılmıştır (1, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67). Bu düzenlemeler sonunda toplam madde sayısı 17 olarak belirlenmiş ve 17 maddenin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Öz değerlere göre çizilen scree-plot grafiği (Bkz. Şekil 3) incelendiğinde, grafikte üçüncü noktadan sonra eğimin plato yaptığı, üç faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının birbirine çok yakın ve küçük olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 3: Taslak ÖYÖ'nün Varimax Rotasyonu Sonucu Öz Değer Grafiği

Ölçeğin birinci boyutundaki madde sayısı dokuz, ikinci boyutundaki madde sayısı dört, üçüncü boyutundaki madde sayısı dört olarak belirlenmiştir. Tablo 20'de Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin AFA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26: Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

MADDELER	Faktör Ortak Varyansları	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
6. Öğrenme sürecinde benim için önemli olan öğrenilecek olan konuyu derinlemesine anlamaktır.	.435	.725			.596
9. Ders konularını okuyup geçmek yerine, konular üzerinde ayrıntılı olarak düşünür, farklı kaynaklardan araştırmalar yaparım.	.436	.706			.577
14. Bir konunun doğruluğu için araştırmalar yapar, kanıtlar toplar, nedenlere dayalı bir zihinsel sorgulama yaparım.	.526	.694			.561
19. Ders konusuna çalışırken yazarın tam anlamıyla ne demek istediğini anlamak için gayret ederim.	.501	.692			.559
18. Derse ilişkin öğretim elemanlarınca önerilen yardımcı kaynaklara ulaşıyorum.	.483	.674			.567
4. Ders sürecinde dersin ne zaman biteceğine değil derste neler öğrendiğime/öğreneceğime odaklanırım.	.452	.633			.597
15. Öğrenilecek olan konuya karşı içimden gelen öğrenme ihtiyacı beni konunun derinlemesine öğrenilmesine yönlendiriyor.	.512	.630			.565
3.Ders konularını öğrenmeye başlamadan önce, o konu hakkında ne bildiğim konusunda kendimi sorgularım.	.483	.612			.549
2.Derslere yeni bilgi ve beceriler öğrenebilme merakı ile devam ederim.	.484	.611			.549
36. Ders çalışmadığım zamanlarda “başarısız olacağım” hissine kapılırım.	.518		.775		.663
35. Sınavlardan istediğim başarıyı elde edemeyeceğimden korkarım.	.512		.714		.661
29. Ders çalışmaktan uzaklaştığım zamanlarda arkadaşlarımdan benden daha başarılı olacaklarını düşünmek beni kaygılandırır.	.460		.646		.497
39. Derslerden yüksek notlar almak için öğretim elemanlarının verdikleri ipuçlarına dikkat ederim.	.551		.594		.335

Tablo 26: Devam

MADDELER	Faktör Ortak Varyansları	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
65. Derste öğretmen tarafından sunulan bilgileri anlamlandırmakta güçlükler yaşıyorum.	.643			.714	.447
64. Bir sınavda başarısız olursam gelecek sınavlar için de endişelenmeye başlarım.	.733			.704	.483
55. Konuları arasında anlamlı ilişkiler kuramadığım derslerde başarısız olma kaygısı taşıyorum.	.419			.642	.459
66. Ders içeriklerini anlamlandıramadığım zamanlarda konuyu sık tekrarlar yoluyla ezberlerim.	.458			.629	.459
Açıklanan Varyans					
Toplam: %50.62		25.84	6.38	18.39	
Cronbach Alfa: 0.79 (toplam)		.85	.67	.73	

Tablo 26’da ölçeğin açıklanan varyansının %50.624 olduğu görülmektedir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams’a (Akt: Çokluk vd., 2010: 147) göre sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %40-60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. Bu açıklamaya göre üç faktörlü Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’nin açıklanan varyansının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yükleri kabaca; “0.32-0.44 arası=kötü”, “0.45-0.54 arası=normal”, 0.55-0.62 arası=iyi”, “0.63-0.70 arası=çok iyi” ve “0.70 ve üzeri=mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Comrey ve Lee, 1992; Akt: Tekin ve Yaman, 2008). Tabloya göre bu araştırma için varimax rotasyonu sonucunda elde edilen faktör yüklerinin beş madde için “0.70 ve üzeri=mükemmel”, sekiz madde için “0.63-0.70 arası=çok iyi”, geriye kalan dört madde için ise “0.55-0.62 arasında=iyi” değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Taslak ölçeğin madde içerikleri incelendiğinde, ölçeğin geliştirilmesine temel oluşturan literatür gruplaması ile örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle birinci faktör grubunda yer alan maddelerin “Derin Öğrenme”, ikinci faktör grubunda yer alan maddelerin “Stratejik Öğrenme”, üçüncü faktör grubunda yer alan maddelerin ise “Yüzeysel Öğrenme” anlayışını açıkladıkları söylenebilir.

3.3.3.2. Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin AFA analizinden elde edilen üç faktörlü yapısını test etmek amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir, araştırmacı kurama dayalı olarak geliştirdiği modelin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemeye çalışır (Çokluk vd, 2010: 217). DFA'yı gerçekleştirmenin yollarından biri Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)'in kurulmasıdır. YEM esas olarak örtük değişkenlerle gözlem değişkenleri arasındaki nedensel ilişkileri incelemek için geliştirilmiştir ancak kuramda öngörülen ölçüm modelinin geçerliliğini doğrulamak için de kullanılabilir (Şencan, 2005: 410).

YEM çalışmalarında ölçme modelinin bir bütün olarak kabul edilebilir bir model olup olmadığının belirlenmesi için kullanılan bir dizi istatistik değer elde edilir ve bu değerlerin tümüne “Uyuşma (goodness-of-fit) İstatistikleri” adı verilir (Şencan, 2005: 412; Şimşek, 2007: 10). YEM'de en çok dikkate alınan uyuma istatistikleri; χ^2/sd (kikare/serbestlik derecesi oranı), GFI (uyuşma indeksi), AGFI (düzeltilmiş uyuma indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyuma indeksi), NNFI (Normlaşmamış Uyum İndeksi), RMR (hataların ortalama karelerinin karekökü), SRMR (standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü), RMSEA (tahmini hataların ortalama karelerinin karekökü)' dir (Şimşek, 2007: 14; Büyüköztürk vd, 2004). Öngörülen modelin analiz edilen veriye uygunluğunun sağlanabilmesi için genel kabul gören ölçütler; χ^2/sd oranının 2 veya 2'den küçük olması “mükemmel uyum”, 2 ile 5 arasında olması “kabul edilebilir uyum”, GFI, AGFI, CFI, NNFI indekslerinin .95 veya .95'ten yüksek olması “mükemmel uyum”, .90'dan yukarı olması ise “kabul edilir uyum”, RMR, SRMR, RMSEA indekslerinin .05 veya .05'ten küçük olması “mükemmel uyum”, .08'den küçük olması ise kabul edilebilir uyum olarak belirlenmiştir. (Büyüköztürk vd, 2004; Çokluk vd, 2010: 267-274, Şimşek, 2007). Taslak Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin DFA sonucunda üç faktörlü yapısına ilişkin uyuma istatistikleri Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27: Taslak ÖYÖ'nün DFA Uyuşma İstatistikleri

Uyuşma İstatistikleri	Değer	Uyum
χ^2/sd	1.7	Mükemmel Uyum
RMSEA	0.052	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	0.064	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.93	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0.90	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 27'de verilen ölçütlere göre, bu araştırmada test edilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin χ^2/sd değerlerinin “mükemmel uyum” ölçüsünde, diğer değerlerin ise “kabul edilebilir” uyum ölçüsünde oldukları görülmektedir. Modelin uyuma istatistikleri incelendiğinde, sınanan faktör yapısının verilere daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indeksleri değerlendirilmiştir.

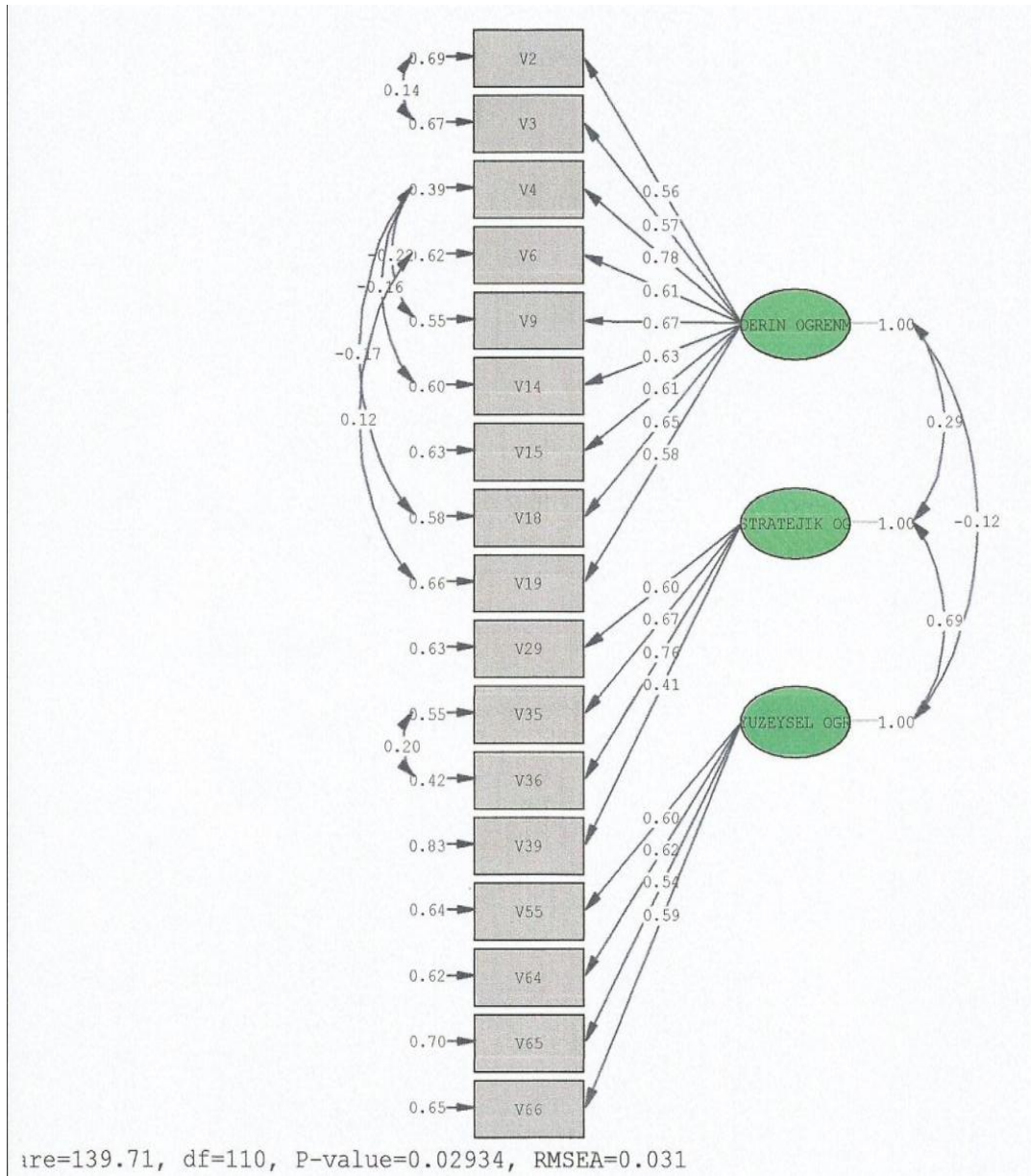
Modifikasyon indeksleri incelendiğinde 2. ile 3., 4. ile 9., 4. ile 14., 4 ile 18., 19. ile 6., 35. ile 36. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki olduğu ve madde çiftlerinin aynı gizil değişken altında yer aldıkları tespit edilmiştir. Modelin uyumunu madde çiftlerinin hata varyanslarını kontrol ederek tekrar incelemek amacıyla altı hata varyansı modele eklenerek DFA tekrar edilmiştir. İkinci kez yapılan DFA sonucunda üç boyutlu ölçek yapısına ilişkin uyuma istatistikleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28: Taslak ÖYÖ'nün İkinci Uygulama Sonucu DFA Uyuşma İstatistikleri

Uyuşma İstatistikleri	Değer	Uyum
χ^2/sd	1.2	Mükemmel Uyum
RMSEA	0.031	Mükemmel Uyum
SRMR	0.057	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	0.96	Mükemmel Uyum
CFI	0.97	Mükemmel Uyum
GFI	0.95	Mükemmel Uyum
AGFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 28'de sunulan veriler test edilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının uyuma indekslerinin “mükemmel” ve “kabul edilebilir” değerlere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca ölçekte yer alan her bir gözlenen değişkenin (maddenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna dair fikir veren standardize edilmiş parametre değerlerinin (Şimşek, 2007) 1'in üzerinde olmadığı path diyagramı üzerinde görülmektedir (Bkz: Şekil 4) Maddelerdeki parametrelere ait t

değerlerinin 1.96'yı aşması halinde .05 düzeyinde anlamlı olduğu kabul edilmektedir (Çokluk vd, 2010: 246). Modelde t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu da tespit edilmiştir. (t değerleri 1.96'nın üzerinde)



Şekil 4: ÖYÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Parametre Değerlerine Ait Path Diyagram Gösterimi

Elde edilen bu bulgular neticesinde, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının doğrulandığı şeklinde yorum yapılabilir.

3.3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin iç tutarlılık ve kararlılık ölçütleri açısından güvenilirliğini test etmek için, ölçek puanlarının düzeltilmiş madde toplam

korelasyonları, her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi, Cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları, test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin üç alt boyutunda yer alan her bir maddenin madde puanı ile ölçek toplam puanları arasındaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 26’da sunulmuştur. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin, benzer davranışları örneklediği ve testin iç tutarlığının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007: 171). Tablo 26’da ölçeğin her bir maddesine yönelik hesaplanan düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .30’dan yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine yönelik bilgi veren Cronbach-alpha değerleri; ölçeğin bütünü için .79, “Derin Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutu için .85, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutu için .73, “Stratejik Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutu için .67 olarak tespit edilmiştir.

Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği’ni oluşturan 17 maddenin madde analizi için, AFA için kullanılan 287 öğretmen adayının ölçekten aldıkları toplam puan büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt ve üst %27’lik dilim içinde bulunan (n=78) katılımcıların toplam puan ortalamaları ve her madde puanları ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29: ÖYÖ Alt–Üst %27 Gruplarının Madde Ortalama Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları

Madde No	N	Alt grup		Üst grup		t
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
2	156	2.57	.96	3.71	.91	-7.61*
3	156	2.29	.98	3.52	.97	-7.84*
4	156	2.62	1.11	3.89	.81	-8.10*
6	156	3.02	1.00	4.29	.68	-9.20*
9	156	2.60	1.08	3.91	.91	-8.13*
14	156	2.20	.93	3.56	.98	-8.84*
15	156	2.98	1.11	4.41	.71	-9.53*
18	156	2.15	.92	3.84	.80	-12.16*
19	156	3.01	1.16	4.24	.77	-7.75*
29	156	1.56	.93	3.32	1.36	-9.38*
35	156	2.79	1.22	4.29	.80	-9.05*
36	156	2.55	1.25	4.33	.83	-10.45*
39	156	3.01	1.08	4.39	.81	-9.01*
55	156	2.32	1.12	3.30	1.24	-5.21*
64	156	2.10	.98	3.05	1.26	-5.21*
65	156	1.70	.83	2.37	1.00	-4.49*
66	156	2.12	1.15	3.16	1.18	-5.53*

*p<.05

Tablo 29'a göre ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı ($p < .05$) olduğu, alt ve üst gruptaki katılımcıların madde puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, üst grup lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları açısından ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören tesadüfi olarak seçilmiş 84 öğretmen adayı belirlenmiş ve ölçek dört hafta arayla öğretmen adaylarına iki kez uygulanmıştır. Tablo 30'da öğretmen adaylarının her iki ölçek uygulamasından aldıkları faktör toplam puan düzeyinde aritmetik ortalama, standart sapma ve iki ölçek arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir.

Tablo 30: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Test-tekrar Test Güvenirliği Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Uygulama	N	\bar{X}	SS	r
Derin Öğrenme Yaklaşımı	Test	84	50.19	6.78	.93
	Tekrar test	84	49.89	6.49	
Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Test	84	34.48	5.67	.80
	Tekrar test	84	34.36	6.65	
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Test	84	37.66	9.60	.88
	Tekrar test	84	37.10	9.0	

Tablo 30'a göre dört haftalık zaman farkına rağmen her iki uygulamadan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri birbirine oldukça yakındır. Ayrıca ölçek alt boyutlarının iki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları; "Derin Öğrenme Yaklaşımı" alt boyutu için .93; "Stratejik Öğrenme Yaklaşımı" alt boyutu için .80; "Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı" alt boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirligi için korelasyon katsayısı kabul düzeyi .70 olarak alındığında ölçeğin üç alt boyutu için ölçütün karşılandığı söylenebilir. Neticede Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nden elde edilen puanların, zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiği söylenebilir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ve öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını ölçmeyi amaçlayan bu ölçek, her bir maddenin katılımcılara olan

uygunluk derecelerine göre “1, Hiç Uygun Değil; 2, Pek Uygun değil; 3, Biraz Uygun; 4, Oldukça Uygun; 5, Tamamen Uygun” 5’li likert tipi bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Ölçek üç faktörlü olup toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçeğin “Derin Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45; “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20; “Stratejik Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan yüksek puanlar, bireyin o öğrenme yaklaşımındaki düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Bu araştırmanın amaçlarından biri öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemektir. Literatür incelendiğinde ülkemizde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Sezgin, 2013; Baysal vd, 2012; Gürleyük ve Sucu, 2012; Sapancı, 2012; Selçioğlu Demirsöz, 2012; Kiremitçi, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy, 2010; Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri, 2009; Demircioğlu, 2008; İflazoğlu Saban ve Saban, 2008; Yavuz ve Memiş, tarihsiz). Yapılan bu çalışmaların büyük çoğunda, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri, Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılarak geçerlik ve güvenilirlikleri analiz edilen ölçeklerle tespit edilmiştir. Bu durum ülkemizde Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği geliştirme çalışmalarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeği geliştirilerek hem öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış hem de ölçme aracı geliştirilerek yurt içi ilgili alanyazına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarına yönelik “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın incelenerek ve benzer araştırmalardan da yararlanılarak (Doğan, 2013; Balçıkanlı, 2011; Doğan, 2011a; Özer 2010; Aydede ve Kesercioğlu, 2009; Demir, 2009; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Üredi ve Erden, 2009; Yıldız vd, 2009; Demircioğlu, 2008; Tosun ve Irak, 2008; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008; Akın, Abacı, Çetin, 2007; Çakıroğlu, 2007a, 2007b; Karakelle ve Saraç, 2007; Özsoy, 2007; Yıldız ve Ergin, 2007; Akın, 2006; Candan, 2005; Çetinkaya, 2000; Gama, 2000; Livingston, 2003; Schraw, 1998; NCREL, 1995; Schraw ve Dennison, 1994; Köymen 1990) farkındalık düzeyini belirtecek maddeler hazırlanmıştır. Bu

araştırmalardan Akın, Abacı, Çetin'in (2007) geliştirdiği ölçekten “güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım” maddesi; Üredi ve Erden'in (2009) geliştirdiği ölçekten “çalışma becerilerim sınıftaki diğer arkadaşlarımla karşılaştırıldığında oldukça mükemmeldir” maddesi; Çetinkaya (2000) ve Demir (2009)'in geliştirdiği ölçekten “bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmamın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım” maddesi doğrudan alınmıştır. Böylelikle ölçeğin 83 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Maddeleri anlaşılabilirlik ve amaca dönüklük açısından değerlendirilmek üzere 7 lisans öğrencisi ile tartışılmış, bazı maddeler üzerinde gerekli düzenlemeye gidilmiş ve madde sayısı 59 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan taslak ölçek formunun kapsam geçerliğini belirlemek için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan beş program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan kuramsal çerçeve ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (uygun değil, kısmen uygun ve uygun) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren Uzman Görüş Formu ile elde edilmiştir. Uzman görüşünden önce 59 madde olarak belirlenen madde havuzu, uzman görüşü sonrasında 51 maddeye düşürülmüştür. Böylelikle ön uygulama öncesi hazırlanan taslak ölçek formunda 51 madde yer almıştır. Denemelik ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Faktör analizi; ölçülmek istenilen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliği ile de faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır (Tavşancıl, 2010: 202).

3.3.4.1. Taslak Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi

Oluşturulan taslak ölçek 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 275 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde uygun olarak doldurulmamış olan ve uç değerlere sahip olan formlar çıkarılmıştır. Uç değerlere sahip olan veri formlarını belirlemek amacıyla, ölçeğin madde puanları standart “z puanına” dönüştürülmesi ve çevrilen puanlarda ± 3 'ün dışına taşan değerlerin bulunduğu satırların veri setinden çıkarılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 161). Geriye kalan 257 öğretmen adayından elde edilen veri setini oluşturan maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Verilerin normallik sayıltısı için çarpıklık katsayısının 2'den küçük, basıklık katsayısının ise 7'den küçük

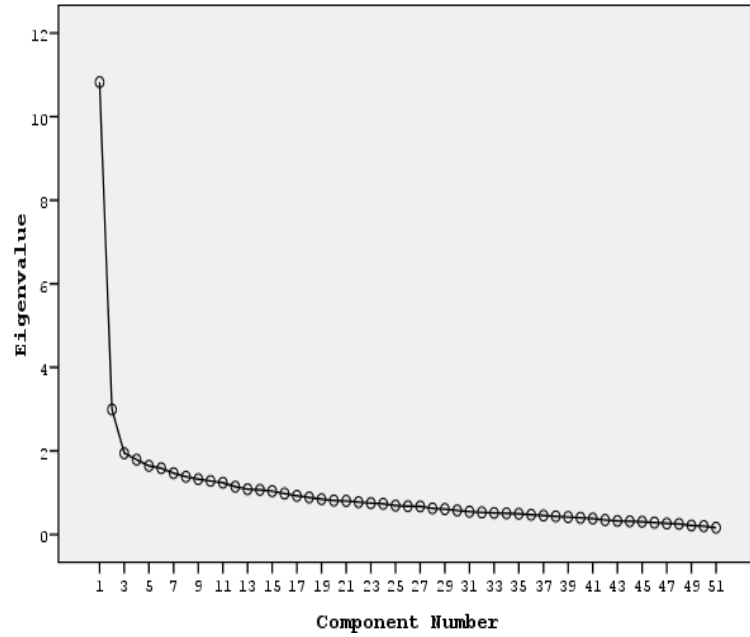
olması önerilmektedir (Şencan, 2005). Bu çalışmada maddelerin çarpıklık değerleri -.91 ile .33 arasında; basıklık değerleri ise -1.30 ile .80 arasında değişim göstermektedir. Bu bilgidен hareketle araştırmanın verilerinin normallik sayıltısını sağladığı tespit edilmiştir.

AFA öncesinde araştırmanın verilerinin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemiştir.

Tablo 31: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğinin KMO Ölçüm Değeri	.85	
Barlett testi sonuçları	Yaklaşık kay-kare	4464.68
	Serbestlik derecesi	1275
	Anlamlılık düzeyi	.00

Tablo 31'e göre Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değerin 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır (Çokluk ve diğerleri, 2010: 207). Tablo 31'e göre verilerin KMO değerinin .85, kay-kare (λ^2) değerinin .05 düzeyinde anlamlı olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Veri setinin faktör analizi için uygunluğuna karar verildikten sonra faktör analizine devam edilmiş, ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Uygulanan döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonucunda, toplam açıklanan varyans ve ortak varyans tabloları incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan 15 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu 15 maddenin varyansa yaptığı katkı %62.37'dir. Ancak 15 faktörün her birinin varyansa yaptığı katkı incelendiğinde; birinci faktörün %21.22, ikinci faktörün %5.86, üçüncü faktörün %3.81 oranında bir katkı yaptıkları tespit edilmiştir. 4-15 arasındaki faktörlerin ise toplam varyansa yaptıkları katkı incelendiğinde, katkının öneminin giderek azaldığı ve birbirine yaklaştığı görülmüştür. Ayrıca özdeğerlere göre çizilen scree-plot grafiği (Bkz. Şekil 5) incelendiğinde, grafikte ikinci noktadan sonra eğimin plato yaptığı, ikinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının birbirine çok yakın ve küçük olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin iki tahminen faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini gösterebilmektedir.



Şekil 5: Taslak ÜFÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi Öz Değer Grafiği

Öz değer çizgi grafiğinin faktör seçimlerinde tek başına ölçüt olarak alınması her zaman doğru olmayacağı (Field, 2002; Akt: Tekin ve Yaman 2008) düşüncesinden hareketle ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için Varimax yöntemi ile döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır.

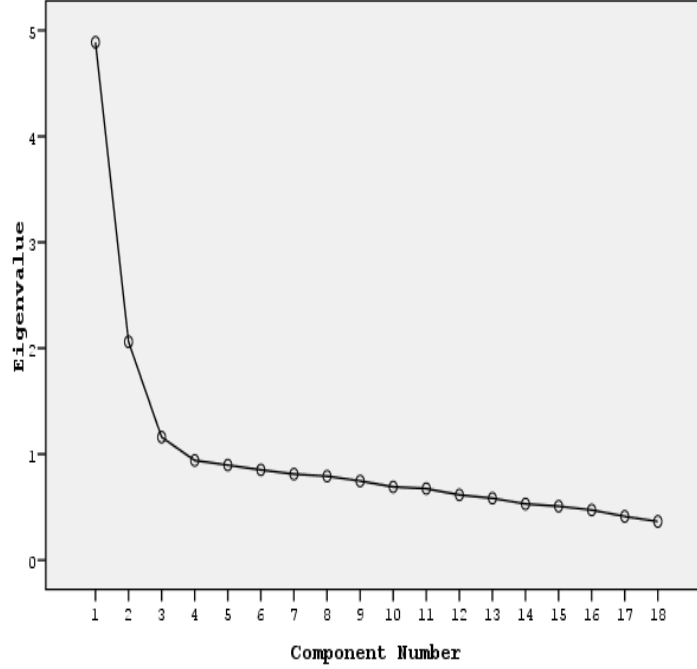
Faktörlerin oluşturulmasında aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması, faktör yük değerinin .40 ya da daha yüksek olması (Büyüköztürk, 2007: 125),
2. Maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değeri almaları durumunda her iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması (Büyüköztürk, 2007; Çeçen, 2006),
3. Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından birbiri ile tutarlı olması (Çeçen, 2006: 105).

Varimax rotasyonunda, faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak belirlenen 0.40 değerinin altında kalan ve birden fazla faktörde yük değeri veren 33 madde ölçekten çıkarılmıştır (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 42, 44, 46, 47, 51). Bu düzenlemeler sonunda toplam madde sayısı 18 olarak belirlenmiş ve 18 maddenin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Öz değerlere göre çizilen scree-plot grafiği (Bkz. Şekil 6) incelendiğinde, grafikte üçüncü noktadan sonra eğimin plato yaptığı, üç faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan

katkılarının birbirine çok yakın ve küçük olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Scree Plot



Şekil 6: Taslak ÜFÖ'nün Varimax Rotasyonu Sonucunda Açıklayıcı Faktör Analizi Öz Değer Grafiği

Ölçeğin birinci boyutundaki madde sayısı sekiz, ikinci boyutundaki madde sayısı dört, üçüncü boyutundaki madde sayısı ise dört olarak belirlenmiştir. Tablo 32'de Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin AFA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 32: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

MADELER	Faktör Ortak Varyansları	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
49. Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	.491	.664			.555
48. Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim.	.488	.664			.541
40. Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım.	.579	.644			.539
41. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun günlük derecesini sorgularım	.392	.615			.474
39. Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim.	.457	.590			.487
37. Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım.	.402	.565			.469
35. Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.	.483	.556			.516
50. Bir konuyu öğrenebilmek için kendime ait stratejiler geliştirebilirim.	.376	.524			.481
12. Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm.	.549		.733		.508
33. Bir problemi çözmek için en doğru yolun hangisi olduğuna karar veririm.	.501		.678		.505
15. Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım.	.483		.658		.476
11. Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.	.392		.562		.431
45. Bir görevi yerine getirme sürecinde duraksar, izlediğim yolun doğru olup olmadığını sorgularım.	.363		.525		.431
28. Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	.534			.723	.499
26. Bir problemi çözdükten sonra bütün çözüm yollarını gözden geçirip geçirmediğimi analiz ederim.	.441			.658	.400
21. Bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	.427			.649	.376
27. Bir problemi çözdüğümde elde ettiğim bilgiyi farklı problemlere nasıl uyarlayabileceğimi düşünürüm.				.634	.364

Tablo: 32 Devam

Açıklanan Varyans	27.15	11.44	6.44
Toplam: %45.05			
Cronbach Alfa	.79	.72	.62

Tablo 32’de ölçeğin açıklanan varyansının %45.05 olduğu görülmektedir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams’a (Akt: Çokluk vd., 2010: 147) göre sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %40-60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. Bu açıklamaya göre üç faktörlü Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin açıklanan varyansının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Yapılan AFA sonucuna göre toplam 18 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip olan ölçekte maddelerin faktörlere dağılımı içerik analizine tabi tutulmuş ve faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktörde yer alan sekiz madde (49-48-40-41-39-37-35-50) öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili veya bir konuyla, problemler karşılaştıklarında konuyu öğrenmek, problemi çözmek için neler yapabilecekleri ile ilgilidir. Bu sekiz maddeyi kapsayan birinci faktör literatürle uyumlu olarak “Kişisel Farkındalık” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin ikinci faktöründe yer alan altı madde (12-33-15-11-45-43) öğretmen adaylarının bir konuya çalışma, bir görevi yerine getirme, bir probleme çözüm üretme sürecini planlama ve planlanan bu süreci izleme ile ilgilidir. Bu altı maddeyi kapsayan ikinci faktör “Organizasyonel Farkındalık” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin üçüncü faktöründe yer alan dört madde (28-26-21-27) öğretmen adaylarının bir konunun öğrenme sürecini tamamladıktan sonra konuyu öğrenip öğrenmediği veya bir problemi çözdükten sonra çözüm sürecini ve çözüm yollarını değerlendirmesiyle ilgilidir. Bu dört maddeyi kapsayan üçüncü faktör “Yargısal Farkındalık” olarak isimlendirilmiştir.

3.3.4.2. Taslak Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İlk yapılan DFA sonucunda üç boyutlu ölçek yapısına ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33: Taslak ÜFÖ'nün DFA Uyuşma İstatistikleri

Uyuşma İstatistikleri	Değer	Uyum
χ^2/sd	1.6	Mükemmel Uyum
RMSEA	0.049	Mükemmel Uyum
SRMR	0.060	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	0.90	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0.89	Kabul Edilebilir Uyum

Öngörülen modelin analiz edilen veriye uygunluğunun sağlanabilmesi için genel kabul gören ölçütler; χ^2/sd oranının 2 veya 2'den küçük olması “mükemmel uyum”, 2 ile 5 arasında olası “kabul edilebilir uyum”, GFI, AGFI, CFI, NNFI indekslerinin .95 veya .95'ten yüksek olması “mükemmel uyum”, .90'dan yukarı olması ise “kabul edilir uyum”, RMR, SRMR, RMSEA indekslerinin .05 veya .05'ten küçük olması “mükemmel uyum”, .08'den küçük olması ise “kabul edilebilir uyum” olarak belirlenmiştir. (Büyüköztürk vd, 2004; Çokluk vd, 2010: 267-274, Şimşek, 2007).

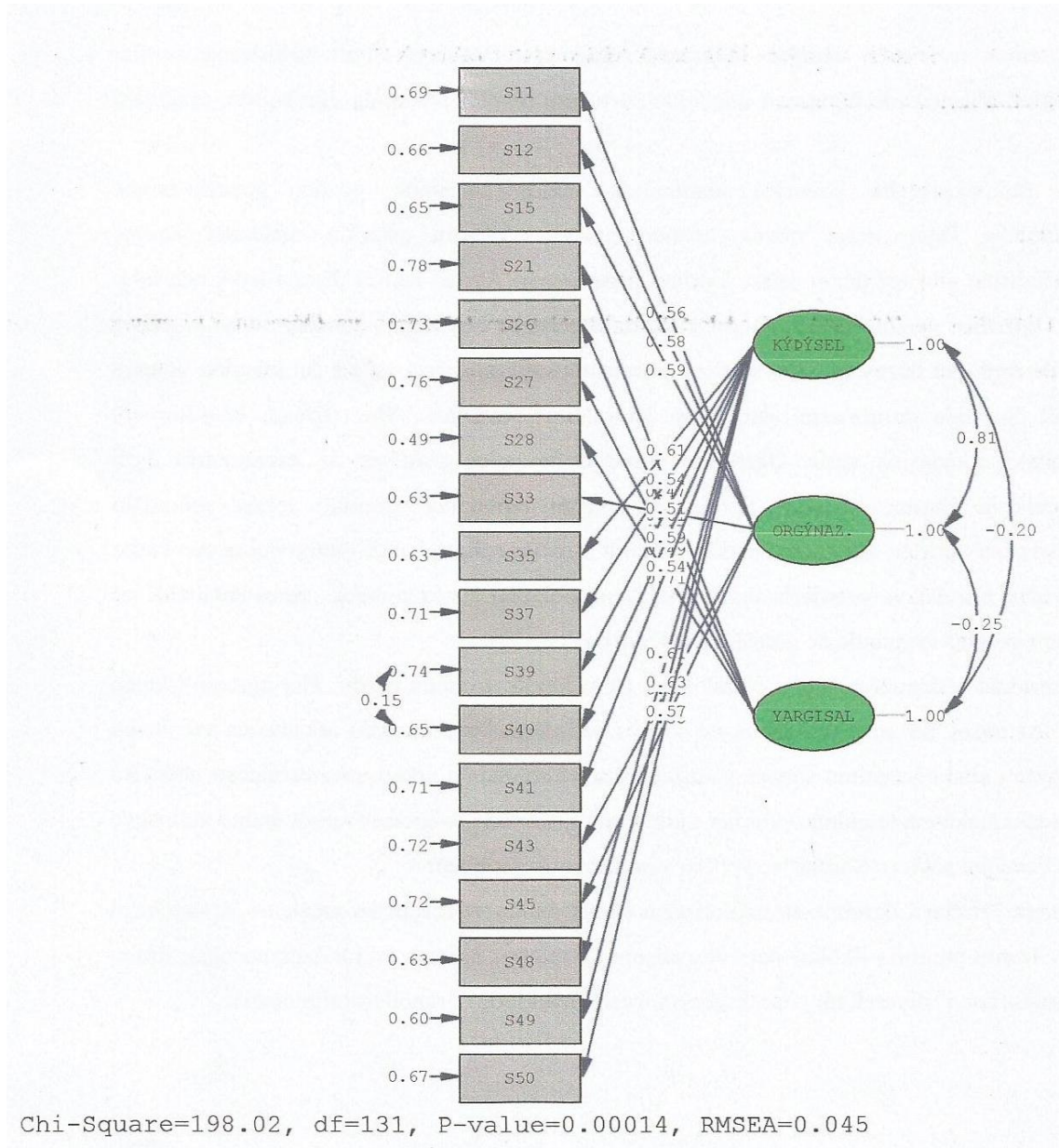
Alanyazında kabul gören bu ölçütlere göre test edilen modelin AGFI (düzeltilmiş uyuma indeksi) dışındaki diğer indekslerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Litaeratürde yapılan bazı araştırmalarda (Anderson ve Gerbing 1984; Cole 1987, Marsh, Balla ve McDonald, 1998 Akt: Büyüköztürk vd, 2004) AGFI değerinin 0.80'in üzerinde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde sınanan faktör yapısının verilere daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indeksleri değerlendirilmiştir.

Modifikasyon indeksleri incelendiğinde 40. ile 39. maddelerin hata varyansları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Madde çiftinin aynı gizil değişken altında yer aldıkları ve anlamca birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Modelin uyumunu madde çiftinin hata varyanslarını kontrol ederek tekrar incelemek amacıyla bir hata varyansı modele eklenerek DFA tekrar edilmiştir. İkinci kez yapılan DFA sonucunda üç boyutlu ölçek yapısına ilişkin uyuma istatistikleri Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34: Taslak ÜFÖ'nün İkinci Uygulama Sonucu DFA Uyuşma İstatistikleri

Uyum İyiliği indeksi	Değeri	Uyum
χ^2/sd	1.5	Mükemmel Uyum
RMSEA	0.045	Mükemmel Uyum
SRMR	0.06	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0.90	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 34'te sunulan veriler test edilen taslak Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının uyuma istatistiklerinin mükemmel ve kabul edilebilir değerlere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca ölçekte yer alan her bir gözlenen değişkenin (maddenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna dair fikir veren standardize edilmiş parametre değerlerinin (Şimşek, 2007) 1'in üzerinde olmadığı path diyagramı üzerinde görülmektedir. (Bkz: Şekil 7). Maddelerdeki parametrelere ait t değerlerinin 1.96'yı aşması halinde .05 düzeyinde anlamlı olduğu kabul edilmektedir (Çokluk vd, 2010: 246). Modelde t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 7: ÜFÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Parametre Değerlerine Ait Diyagram Gösterimi

Elde edilen bu bulgular neticesinde, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.4.3. Taslak Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin iç tutarlılık ve kararlılık ölçütleri açısından güvenilirliğini test etmek için, ölçek puanlarının düzeltilmiş madde toplam korelasyonları, her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi, Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin üç alt boyutunda yer alan her bir maddenin madde

puanı ile ölçek toplam puanları arasındaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 32’de sunulmuştur. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin, benzer davranışları örneklediği ve testin iç tutarlığının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007: 171). Tablo 32’de ölçeğin her bir maddesine yönelik hesaplanan düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .30’dan yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine yönelik bilgi veren Cronbach-alfa değerleri; ölçeğin bütünü için .75, “Kişisel Farkındalık” alt boyutu için .79, “Organizyonel Farkındalık” alt boyutu için .72, “Yargısal Farkındalık” alt boyutu için .62 olarak tespit edilmiştir.

Üstbilişsel farkındalık ölçeğini oluşturan 18 maddenin madde analizi için, AFA’da kullanılan 257 öğretmen adayının ölçekten aldıkları toplam puan büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt ve üst %27 (n=69) içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları ve her madde puanları ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35: ÜFÖ Alt–Üst %27 Gruplarının Madde Ortalama Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları

Madde no	N	Alt grup		Üst grup		t
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
11	138	3.04	.91	4.30	.80	8.57*
12	138	2.65	.93	4.17	.89	9.78*
15	138	3.07	.98	4.23	.90	7.16*
21	138	2.79	.12	3.63	1.21	4.08*
26	138	2.59	1.26	3.26	1.35	2.98*
27	138	3.43	1.11	4.21	.85	4.61*
28	138	2.73	1.23	3.27	1.31	2.47*
33	138	3.39	.82	4.57	.62	9.51*
35	138	2.75	.96	4.43	.67	11.89*
37	138	2.95	1.02	4.40	.64	9.95*
39	138	3.24	.94	4.21	.70	6.84*
40	138	2.92	1.01	4.14	.82	7.70*
41	138	2.85	1.07	4.08	1.01	6.93*
43	138	2.82	1.01	4.04	.88	7.52*
45	138	3.08	.99	4.28	.78	7.86*
48	138	2.84	1.03	4.21	.80	8.71*
49	138	2.40	.94	4.11	.84	11.18*
50	138	2.81	1.00	4.18	.80	8.86*

*p<.05

Tablo 35’e göre ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı (p<.05) olduğu, alt ve üst gruptaki katılımcıların madde puanlarının aritmetik ortalamaları

karşılaştırıldığında, üst grup lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık açısından ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören tesadüfî olarak seçilmiş 95 öğretmen adayı belirlenmiş ve dört hafta arayla ölçek öğretmen adaylarına iki kez uygulanmıştır. Tablo 36'da öğretmen adaylarının her iki ölçek uygulamasından aldıkları faktör toplam puan düzeyinde aritmetik ortalama, standart sapma ve iki ölçek arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir.

Tablo 36: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Uygulama	N	X	SS	r
Kişisel Farkındalık	Test	95	28.34	3.39	.737
	Tekrar-test	95	28.60	3.38	
Organizasyonel Farkındalık	Test	95	24.02	2.73	.789
	Tekrar-test	95	23.97	2.60	
Yargısal Farkındalık	Test	95	11.71	3.02	.820
	Tekrar-test	95	11.38	3.13	

Tablo 28'e göre dört haftalık zaman farkına rağmen her iki uygulamadan elde edilen hem aritmetik ortalama hem standart sapma değerleri birbirine oldukça yakındır. Ayrıca ölçek alt boyutlarının iki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları; "Kişisel Farkındalık" alt boyutu için .73; "Organizasyonel Farkındalık" alt boyutu için .78; "Yargısal Farkındalık" alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için korelasyon katsayısı kabul düzeyi .70 olarak alındığında ölçeğin üç alt boyutu için ölçütün karşılandığı söylenebilir. Neticede üstbilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen puanların, zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiği söylenebilir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek, her bir maddenin katılımcılara olan uygunluk derecelerine göre "1, Hiçbir Zaman; 2, Nadiren; 3, Sık Sık; 4, Genellikle; 5, Her Zaman" beşli likert tipi bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Ölçek üç faktörlü olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçeğin "Kişisel Farkındalık" alt boyundan alınabilecek en düşük puan 8, orta puan 24, en yüksek puan 40; "Organizasyonel Farkındalık" alt boyundan alınabilecek en düşük puan 4, orta puan

12, en yüksek puan 20; “Yargısal Farkındalık” alt boyundan alınabilecek en düşük puan 4, orta puan 12, en yüksek puan 20’dir. Puanlar orta puanlar ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

3.3.5. Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi

Araştırmanın amaçları arasında, dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleri ile işlenen derslerin öğretmen adaylarının akademik başarılarına olan etkisinin belirlenmesi yer almaktadır. Tezin amacına ulaşmak adına Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi (ÖİYBT) geliştirilmiştir.

ÖİYBT’nin gelişim aşamasında öncelikle Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖYT) dersine yönelik kazanımlar, Yüksek Öğretim Kurumu Lisans Programları Ders İçerikleri ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde bu dersi veren öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından belirlenmiş ve bu kazanımlara dönük olarak dersin belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Başarı testi için soruların oluşturulması amacıyla; ÖYT dersi ders kitaplarından (Uzunboylu ve Hursen, 2011; Bilen, 2010; Tan, 2009; Yıldızlar, 2009; Sönmez, 2008; Gözütok, 2006; Bilen, 2002), KPSS’ye yönelik hazırlanmış olan ÖYT konu anlatımları ders kitapları, soru bankaları, Türkiye geneli deneme sınavlarından yararlanılmıştır. Hazırlanan 89 maddelik taslak halindeki ÖİYBT; öğrenci düzeyine uygunluk, ders içeriğini yansıtma düzeyi, anlaşılabilirlik, “her sorunun sadece bir kazanımı ölçmesi” (Tan, 2009: 233) ölçütleri açısından uygunluğunu değerlendirmek için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten dört ayrı uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (uygun değil, kısmen uygun ve uygun) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren uzman görüş formu ile elde edilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucu, uygun olmadığı görülen sekiz madde testten çıkarılmış, böylelikle 81 maddelik başarı testi elde edilmiştir.

Hazırlanan taslak ÖİYBT, pilot uygulama öncesi, başarı testinin yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüleceği pilot öğrenci grubu içerisinde random seçilen 20 öğretmen adayına birebir uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde, başarı testinde anlaşılır olmayan ifadeler veya yanlış anlaşılması olası ifadeler olup olmadığı değerlendirilmiş, pilot uygulama için en uygun uygulama süresi hakkında bilgi edinilmiştir. Pilot uygulama öncesi yapılan bu değerlendirme sonucunda, taslak ÖİYBT’de yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu, yanlış anlaşılması olası ifadeler

bulunmadığı görülmüş, 70 dakikalık zaman diliminin de test için en uygun uygulama süresi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik hazırlanan 81 maddelik çoktan seçmeli başarı testi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, daha önce Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan, 316 sınıf öğretmenliği 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerine pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Başarı testinde yer alan soruların puanları, doğru cevaplananlara "1" puan yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorulara "0" puan verilerek hesaplanmıştır. Bu uygulama neticesinde, uygun olarak doldurulmamış olan ve uç değerlere sahip olan veriler analiz dışı bırakılmıştır. Yapılan bu analizlerin ardından geriye kalan 305 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden madde analizi yapılmıştır.

Test maddelerinin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indekslerini analiz etmek için, taslak halindeki ÖİYBT'yi yanıtlayan 305 öğretmen adayının testten aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt-üst %27'lik dilim içerisinde bulunan katılımcıların (n=82) testteki her bir maddeye verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Analizler neticesinde, madde ayırt edicilik indeksleri 0.00-0.30 arasında olan 33 madde (1, 2, 5, 7, 9, 12, 13, 15, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 40, 42, 45, 49, 50, 57, 61, 68, 72, 73, 74, 79, 81) testten çıkarılmış ve 48 maddenin testte kalmasına karar verilmiştir.

Testte kalması uygun görülen 48 maddenin madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde, 46 maddenin ayırt ediciliğinin 0.40'dan yüksek, 2 maddenin ise 0.30-0.39 arasında olduğu tespit edilmiştir. Madde ayırt edicilik indekslerine göre ÖİYBT'nde yer alması kararlaştırılan maddeler Tablo 37'de görüldüğü gibidir.

Tablo 37: ÖİYBT Maddelerinin Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Yorumları (Taşpınar, 2004: 267)

Ayrırt Edicilik Gücü	Değerlendirme	Kalitesi	Madde Sayısı	Dâhil Edilen Madde Sayısı	Araştırmaya Dâhil Edilen Maddeler
0.40 ve üstü	Çok iyi madde	Mükemmel	46	46	3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 21, 23, 25, 29, 32, 34, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 80
	İyi bir madde yine de geliştirilebilir	İyi			60, 66
0.30-0.39	Genel olarak düzeltilmeli	Geliştirilmeli	2	2	
0.20-0.30	Normalde testten çıkartılmalı, ama düzeltilmeye çalışılabilir	Zayıf	21	-	
Negatif	Mutlaka testten çıkartılmalı		10	-	
Toplam			81	48	

Tablo 37'ye göre madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan 33 madde testten çıkartılmıştır.

Akademik başarı testinde yer alması kararlaştırılan 48 maddeden; 21 maddenin güçlük indekslerinin 0.50'den düşük, beş maddenin güçlük indekslerinin 0.50 ve 22 maddenin de madde güçlük indekslerinin 0.50'den yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tablo 38'de ÖİYBT'de yer alması kararlaştırılan maddelerin madde güçlük indekslerine göre yorumları yer almaktadır.

Tablo 38: ÖİYBT Maddelerinin Madde Güçlük İndekslerine Göre Yorumları
(Taşpınar, 2004: 267)

Madde İndeksi	Güçlük	Değerlendirme	Araştırmaya Dâhil Edilen Madde Sayısı
P _j >0.50 üstü ise		*Soru öğrencilere kolay gelmiş olabilir. *İçerik iyi öğrenilmiş olabilir.	22
P _j =0.50 ise		*İdeal olanıdır.	5
P _j <0.50 ise		*Soru öğrencilere güç gelmiş olabilir. *Öğretim yetersiz olabilir. *Madde kökü ve seçeneklerin yazımında (anlaşılmama, gramer, konu kapsamı vb.) hatalar olabilir.	21

Tablo 38’de ise madde analizi sonucu ÖİYBT’de kalmasına karar verilerin 48 maddenin madde güçlük (P_j) ve ayırt edicilik (r_{jx}) indeksleri yer almaktadır.

Tablo 39: Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırtıcılık İndeksi

Madde No	P _j	r _{jx}	Madde No	P _j	r _{jx}
3	0.51	0.63	48	0.52	0.68
4	0.49	0.67	51	0.51	0.74
6	0.53	0.62	52	0.53	0.67
8	0.46	0.68	53	0.49	0.67
10	0.51	0.62	54	0.48	0.64
11	0.52	0.68	55	0.52	0.68
14	0.57	0.70	56	0.53	0.69
16	0.50	0.75	58	0.53	0.78
17	0.48	0.70	59	0.51	0.79
18	0.53	0.58	60	0.57	0.31
21	0.50	0.67	62	0.46	0.40
23	0.47	0.63	63	0.48	0.64
25	0.50	0.81	64	0.48	0.54
29	0.49	0.71	65	0.51	0.45
32	0.52	0.73	66	0.52	0.36
34	0.52	0.74	67	0.39	0.45
36	0.48	0.69	69	0.51	0.41
38	0.49	0.64	70	0.47	0.46
39	0.50	0.59	71	0.47	0.46
41	0.52	0.58	75	0.46	0.48
43	0.49	0.67	76	0.53	0.47
44	0.44	0.54	77	0.51	0.57
46	0.51	0.63	78	0.47	0.63
47	0.47	0.60	80	0.50	0.52

Pilot uygulama sonucunda yapılan madde analizi ile son şekli verilen 48 soruluk başarı testinin içtutarlılık açısından güvenilirlik düzeyi testi yarılama yöntemi ve KR20 değeri hesaplanarak tespit edilmiştir.

Testi yarılama yöntemi ile güvenilirlik; test maddelerinin tek-çift, ilkyarı-sonyarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiyi hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile tespit edilir (Büyüköztürk, 2007: 170). Buna göre; ÖİYBT tek ve çift sayılı sıralarda yer alan maddelere verilen cevaplar olmak üzere ikiye ayrılmış, testin iki yarısı arasındaki korelasyon .84 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer Spearman Brown formülünde yerine yazılmış ve testin tamamına yönelik güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

KR20 değeri, testin iç tutarlılığını belirlemek üzere teste verilen cevapların “0 ya da 1” bir şeklinde puanladığı testler için kullanılmaktadır (Özgüven, 1994: 90). Hazırlanan akademik başarı testinin KR20 değeri aşağıdaki formülden yararlanılarak hesaplanmıştır (Taşpınar, 2004: 277).

$$KR20 = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum P.Q}{SS^2} \right]$$

K= Testteki soru sayısı

P=Sorunun güçlük düzeyi

Q=1-P

SS²= Testin Varyansı

KR20= 0.92 olarak hesaplanmıştır. Taşpınar’a göre (2004: 278) KR20 değerinin 0.90 ve üzeri bir değer olması, testin en üst düzey standarda sahip bir test olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada başarı testinin KR20 değerinin 0.92 olarak hesaplanması ve testi yarılama yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısının (0.91) KR20 değerine oldukça yakın olması, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Bu araştırmanın verileri, nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın 2012-2013 eğitim öğretim yılı Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı normal eğitim 2. sınıf A ve B şubelerinde Öğretim İlke ve

Yöntemleri Dersinde yürütülebilmesi için öncelikle Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. (Bkz. Ek 1) Araştırmanın deneysel işlem süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda derslerin bizzat araştırmacı tarafından yürütülmesi, araştırmacı denkliğinin sağlanmasına da olanak sağlamıştır.

Araştırmanın deneysel işlem sürecini yürütebilmek için, araştırmacı Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerini yürüten öğretim elemanlarının görüş ve önerilerin de yararlanarak ders planları hazırlamıştır. Deney grubu için hazırlanan ders planları dizgeli eğitim modeline, kontrol grubu için hazırlanan ders planları ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Aşağıda hazırlana planlar dâhilinde derslerin hafta bazındaki işlenişleri anlatılmıştır.

1. Hafta

Araştırmanın başladığı ilk hafta deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Kişisel Bilgiler Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Akademik Başarı Testi uygulanarak, ölçeklerin öntest uygulamaları tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere bir öğretim yılı boyunca derslerde hangi konuların hangi sıra ile işleneceğini gösteren ders içerikleri dağıtılmış, üniteler hakkında kısa bilgilendirmeler yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere derslerin dizgeli eğitim modeli ile işleneceği açıklanmış, modelin genel özellikleri hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunacakları belirtilmiş, üzerlerine düşen sorumluluklar açıklanmıştır. Öğrencilerin katılımı ile her iki grupta sınıfta uyulması gereken kurallar belirlenmiş, uygulamayan kurallar olursa değiştirileceği vurgulanmıştır.

2. Hafta

Araştırmanın ikinci haftasında deney grubuna dizgeli eğitim modeline dayalı olarak hazırlanmış ders planı izlenerek ders işlenmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için, konuya uygun olarak hazırlanmış bir hikâye anlatılarak derse başlanmıştır. Öğrencilerin hikâyedeki olay üzerine düşünceleri sağlamıştır. Dersin kazanımları öğrencilere açıklandıktan sonra hazırlanan sunulardan yararlanılarak eğitim, kültür kavramları açıklanmıştır. Farklı öğrencilere konuyla ilgili sorular sorulmuş, soruları doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştirici verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Büyük grup tartışması tekniği

kullanılarak eğitim ile kültür arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından ortaya konulması sağlanmıştır. Ardından anlatım tekniğinden yararlanılarak sistem, sistemin öğeleri, sistem türleri açıklanmıştır. Öğrencilerden sistemin öğeleri ve sistem türlerine örnekler vermeleri istenmiştir. Görüş geliştirme tekniği kullanılarak öğrencilerin eğitimin açık bir sistem olduğunun farkına varmalarını sağlanmıştır. Ancak öncelikle görüş geliştirme tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğretmen adaylarına gerekli bilgiler verilmiştir. Bu teknik aracılığıyla hem tüm sınıfın derse katılımı sağlamış hem de öğrencilerin belirlenen kazanıma (Eğitimin açık bir sistem olduğunu fark eder) ulaşmaları sağlanmıştır.

Kısa bir aranın ardından buluş stratejisi kullanılarak öğrencilerin eğitim türlerini keşfetmeleri sağlanmıştır. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin formal ve informal eğitim arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olabileceğini belirlenmesi istenmiştir. Beyin fırtınası tekniği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeni ile beyin fırtınası tekniğinde herkese bir defa düşünce açıklama şansı verilmiştir. Sunulardan yararlanılarak örgün ve yaygın eğitim arasındaki farklar öğrencilere açıklanmıştır. Farklı öğrencilere konuyla ilgili sorular sorulmuş, soruları doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Dersin sonunda ise biçimlendirmeye dönük bir değerlendirmenin yapılması amaçlanmış, bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanmış yedi adet çoktan seçmeli soruyu her öğrencinin bireysel olarak çözmesi istenmiştir. Öğrencilerin test sonuçlarına not verilmemiş sadece kazanımlara ulaşma dereceleri incelenmiştir. Ayrıca dersin sonunda gelecek hafta hangi konuların işleneceği öğrencilere hatırlatılarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise dersler geleneksel öğretime modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için deney grubuna hazırlanıp okunana hikâye kontrol grubuna da okunmuştur. Ardından işlenecek konunun öğrencilerin öğretmenlik yaşantılarında ne işe yaracağını açıklanmıştır (güdüleme). Öğrencilerin bu derste hangi kazanımlara ulaşmalarının beklendiği kendilerine açıklandıktan sonra sunulardan, anlatım yönteminden ve soru-cevap tekniğinden yararlanılarak eğitim, kültür, eğitim kültür ilişkisi açıklanmıştır. Soru-cevap tekniği kullanılırken soruları doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Araştırmacı sunuş stratejisini kullanarak sistem, sistemin türleri, sistemin öğeleri, açık bir sistem olarak eğitim sisteminin öğelerini öğrencilere açıklamıştır.

Öğrencilerden konu ile ilgili örnekler vermeleri istenmiştir. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında anlatım yöntemi kullanılarak eğitim türleri ayrıntıları ile açıklanmış, örnekler verilmiş, öğrencilerden eğitim türlerine örnekler vermeleri istenmiştir. Farklı öğrencilere sorular sorulmuş, doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Dersin kapanış kısmında gelecek hafta hangi konuların işleneceği öğrencilere hatırlatılmış, komite görüşmesi tekniğinin uygulanacağı belirtilmiştir. Komite görüşmesi tekniği hakkında sınıfa bilgiler verilmiş, tekniği uygulayacak olan öğrenciler seçilmiş, araştırma konusu açıklanmıştır. Ardından biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan beş adet eşleştirmeli, beş adet açık uçlu soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar puanlandırılmamış, sadece kazanımlara ulaşma düzeyleri incelenmiştir.

3. Hafta

Araştırmanın üçüncü haftasında geçen haftanın devamı olan “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar” ünitesi ve yeni bir ünite olan “Program Geliştirmeye Giriş” ünitesi deney grubuna dizgeli eğitim modeline, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için tahtaya bir hedef tahtası çizilmiş, bu hedef tahtasının hangi bölümünün eğitim, hangi bölümünün öğretim kavramını kapsadığı sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar dinlenmiş ancak hiçbir yanıtta doğru veya yanlış denmemiştir. Dersin ilerleyen zamanlarında bu konunun tekrar tartışılacağı belirtilmiştir. Öğrenciler dersin kazanımlarından haberdar edildikten sonra burada herkes öğretmen tekniği kullanılarak geçen hafta işlenen eğitim türleri konusu tekrar edilmiştir. Öncelikle öğrenciler teknik hakkında bilgilendirilmiş, ardından sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeni ile tekniğin gruplar halinde uygulanmasına karar verilmiştir. Teknik amacına ulaştıktan sonra öğrencilerin öğretim kavramı ile ilgili bildikleri açığa çıkarılmış, soru-cevap tekniği kullanılarak eğitim ve öğretim arasındaki farklılıkların öğrenciler tarafından ortaya konması sağlanmıştır. Dikkat çekme aşamasında yapılan etkinlik tekrar gündeme getirilmiş, soruyu doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmiş, yanıt yanıtlayanlara ise ipucu verilerek doğruya ulaşmaları sağlanmıştır. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Aranın ardından araştırmacının ders öncesinde tasarladığı hikâyeyi öğrencilere okuyarak ve soru-cevap tekniğinden yararlanarak eğitim, öğretim ve ders programları hakkında öğrencilere bilgiler vermiştir. Ardından bir video gösterimi kullanılarak öğrencilerin örtük program hakkında önbilgilere sahip olmaları sağlanmıştır. Rol oynama tekniği kullanılarak öğrencilerin örtük program ve boyutlarını keşfetmeleri sağlanmıştır. Ancak teknik kullanılmadan önce; sınıfa rol oynama tekniği hakkında bilgiler verilmiş; tekniği uygulayacak öğrenciler seçilmiş; öğrencilerin rol dağıtımları yapılmış; öğrencilerin senaryoya hazırlanmaları için derse bir sonraki haftaya ertelenmiştir.

Kontrol grubunda ise öğrencilerin ilgilerini derse çekmek amacıyla araştırmacı alkış çalarak sınıfa girmiş “Yeni eğitim ve öğretim yılınız hayırlı olsun” diyerek öğrencileri selamlamıştır. Ardından tekrar dışarı çıkmış, alkış çalarak içeri girmiş ve öğrencilere “Yeni öğretim yılınız hayırlı olsun.” demiştir. Öğrencilere hangi selamın daha doğru olduğunu sormuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlara doğru ya da yanlış dememiş dersin ilerleyen zamanlarında konunun tekrar tartışılacağını belirtmiştir. Dersin kazanımları hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra geçen hafta işlenen eğitim türleri konusu soru-cevap tekniği kullanılarak hatırlatılmıştır. Araştırmacı anlatım tekniğinden ve sunulardan yararlanarak öğretim kavramını öğrencilere açıklamıştır. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin eğitim ve öğretim arasındaki farklılıkları tartışmaları sağlanmıştır. Öncelikle beyin fırtınası tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeni ile beyin fırtınası tekniğinde herkese bir defa düşünce açıklama şansı verilmiştir. Tekniğin sonunda araştırmacı eğitim ve öğretim kavramları arasındaki farklılıkları özetlemiştir. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci kısmında komite görüşmesi tekniği uygulanmıştır. Öncelikle tekniğin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Geçen hafta seçilen tekniği uygulayacak olan öğrencilerin son hazırlıklarını yapmaları için iki dakikalık süre tanınmış ardından öğrenciler eğitimde program türleri konusyla ilgili araştırma raporlarını sınıfa sunmuşlardır. Sunumun ardından tüm sınıfla konu tartışılmıştır. Soru-cevap tekniği kullanılarak konuyla ilgili farklı öğrencilere sorular sorulmuş, doğru yanıtlayanlara pekiştirici verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğruyu bulması sağlanmıştır. Haftaya eğitim programının öğeleri ve özellikleri konusu ile devam edileceği belirtilerek ders sonlandırılmıştır.

4. Hafta

Araştırmanın dördüncü haftası hem deney hem de kontrol grubu için üçüncü haftanın devamı niteliğinde tasarlanmıştır. Deney grubuna dizgeli eğitime kontrol grubuna ise geleneksel öğretime dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek öğretim sürdürülmüştür. Deney grubunda derse geçen hafta senaryosu verilen ve üzerinde çalışılması istenen rol oynama tekniği ile başlamıştır. Rol oynama tekniği uygulanmıştır. Araştırmacı oyunla ilgili hazırladığı soruları sınıfa yönelterek öğrencilerin örtük program ve programın boyutlarını kavramalarını sağlamıştır. Araştırmacı hazırladığı sunulardan yararlanarak eğitim programının öğeleri ve özelliklerini açıklamıştır. Konu ile ilgili farklı öğrencilere sorular sorularak konunun pekiştirilmesi sağlanmıştır. Çember tekniği kullanılarak öğrencilerin eğitim programının faydalarını açıklamaları sağlanmıştır. Çember tekniği hakkında öğrencilere bilgiler verilmiş, sınıf 10-15 kişilik gruplara ayrılmıştır. Uygulamanın sonucunda her grup belirlediği sonuçları sınıfla paylaşmıştır. Dersin sonunda ise üçüncü ve dördüncü haftalardaki konuların değerlendirmesini yapmak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan 10 soruluk çoktan seçmeli test öğrencilere uygulanmıştır.

Kontrol grubunda ise derse üçüncü hafta yarım kalan eğitimde program türleri konusu genişletilerek ve anlatım yönteminden yararlanarak eğitim programının öğeleri ve özelliklerinin açıklanmasıyla başlamıştır. Eğitim programının öğelerine örnekler verilmiş, öğrenciler de örnek vermeleri için teşvik edilmiştir. Soru-cevap tekniği kullanılarak eğitimde program türleri, eğitim programının öğeleri ve özellikleri konularının pekiştirilmesi sağlanmıştır. Soruları doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğruya ulaşmaları sağlanmıştır. Ardından tüm sınıfla birlikte eğitim programının faydalarının neler olabileceği tartışma yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Üçüncü haftanın başında dikkat çekme aşamasında sorulan soru tekrar gündeme getirilmiş, öğrencilerin yanıtları dilenmiştir. Doğru yanıtlara pekiştireç vermiştir. Biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan altı adet doğru yanlış tipi, dört adet eşleştirmeli ve yedi adet çoktan seçmeli soru uygulanmıştır.

5. Hafta

Araştırmanın beşinci haftasında eğitim programının hedefler ögesi deney grubuna dizgeli eğitim modeline kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubundaki

öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlara doğru ya yanlış denmemiş, dersin sonunun bu sorunların tekrar gündeme geleceğini belirtmiştir. Dersin kazanımları hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra zıt panel tekniği kullanılarak geçen hafta işlenen eğitim programının öğeleri konusunun hatırlanması sağlamıştır. Teknik uygulanmadan önce zıt panel tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilere bilgiler verilmiştir. Teknik amacına ulaştıktan sonra buluş stratejisi kullanılarak dikey hedeflerin öğrenciler tarafından keşfedilmesi sağlanmıştır. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci kısmında sunulardan yararlanılarak yatay hedeflerin basamakları açıklanmış, her basamağa ilişkin örnek hedef cümleleri verilmiştir. Vızıltı 55 tekniği kullanılarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları kazanılması ve ölçülmesindeki kolaylık açısından değerlendirmeleri sağlanmıştır. Hedefler konusunun oldukça geniş bir konu olması nedeni ile derse haftaya devam edileceği belirtilmiştir.

Kontrol grubunda ise deney grubundaki öğrencilere sorulan açık uçlu sorular sorularak derse başlanmış, böylelikle öğrencilerin dikkatlerini derse toplamaları amaçlanmıştır. Dersin kazanımları hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin geçen hafta işlenen eğitim programının öğeleri konusunun hatırlanması sağlamıştır. Araştırmacı sunuş stratejisini kullanarak dikey ve yatay hedefleri açıklamış, anlaşılmayan yerleri ise farklı örneklerle tekrar açıklamıştır. Hedef türleri konusunun pekiştirilmesini sağlamak amacıyla öğrencilere sorular sorulmuş, soruları doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltmeler verilerek doğruya ulaşmaları sağlanmıştır. Derse kısa bir mola verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında tartışma yöntemi kullanılarak öğrencilerin yatay hedefleri kazanılması ve ölçülmesi kolaylık açısından değerlendirmeleri sağlanmıştır. Değerlendirmenin ardından araştırmacı konuyu özetleyerek derse haftaya devam edileceğini belirtmiştir.

6. Hafta

Araştırmanın altıncı haftası hem deney hem de kontrol grubu için beşinci haftanın devamı niteliğinde tasarlanmıştır. Deney grubuna dizgeli eğitime kontrol grubuna ise geleneksel öğretime dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek öğretim sürdürülmüştür. Deney grubunda derse hedef yazma ilkelerinin açıklanmasıyla başlanmıştır. Öğrenciler hedef yazma ilkelerine uygun olarak örnek hedef cümleleri

yazmışlardır. Sunulardan yararlanılarak hedeflerin davranışa dönüştürülme nedenleri ve davranış yazma ilkeleri açıklanmıştır. Davranış yazma ilkelerine uygun örnek davranış cümleleri araştırmacı ve öğrenciler tarafından yazılmıştır ve değerlendirilmiştir. Derse kısa bir arar verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında İlkokul 1-4. Sınıflar Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelenmiş, araştırmacı ve öğrenciler örnek kazanım ifadeleri yazmışlardır. Tartışma yöntemi kullanılarak kazanımlarla hedef ve davranışlar arasındaki fark açıklanmıştır. Araştırmacı konuyu özetleyerek dersi sonlandırmıştır. Dersin kapanış bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği tüm sınıfla uygulanmış ve gelecek hafta işlenecek olan dersin konusu hatırlatılmıştır.

Kontrol grubunda derse araştırmacının sunulardan yararlanarak hedef yazma ilkeleri konusunu açıklaması ile başlanmıştır. Araştırmacı konuyu açıkladıktan sonra hedef yazma ilkelerine uygun olarak yazılmış örnek hedef cümleleri vermiş, öğrenciler örnek vermeleri için teşvik etmiştir. Anlaşılmayan yerler farklı örneklerle tekrar açıklanmıştır. Konunun pekişmesini sağlamak için soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Ardından hedeflerin neden davranışa dönüştürülmesi gerektiği ve davranış yazma ilkeleri açıklanmış, bu ilkelere uygun olarak örnek davranış ifadeleri yazılmıştır. Öğrencilerin de örnek davranış cümleleri yazmaları istenmiştir. Konunun pekişmesini sağlamak için soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında ise araştırmacı örnek kazanım ifadeleri göstererek, hedef davranışlar ile kazanım ifadeleri arasındaki ilişkiyi öğrencilere açıklamıştır. Öğrencilerde örnek kazanım ifadeleri yazmışlardır. Dersin sonuç bölümünde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapmak amacıyla üç adet boşluk doldurmalı, altı adet çoktan seçmeli soru uygulanmıştır.

7. Hafta

Araştırmanın yedinci haftasında öğretim ilkeleri konusu deney grubuna dizgeli eğitim modeline kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubunda derse araştırmanın başından geçen bir olayı sınıfa paylaşması ise başlanmıştır. Ardından dersin kazanımları açıklanmış, ilkokul düzeyinde bir dersin işlenişini gösteren yaklaşık 15 dakikalık bir video izlenmiştir. İzlenen video ile ilgili sorular sorulmuş böylelikle öğrencilerin öğretim ilkeleri konusu ile ilgili olarak ön bilgilerinin oluşmaları sağlanmıştır. İlkokul öğretmen kılavuz kitaplarındaki örnek etkinlikler incelenmiş, açık uçlu sorularla

öğretim ilkeleri konusunun kavranması sağlanmıştır. Tartışma yöntemi kullanılarak öğrencilerin öğretim ilkeleri kullanılarak işlenen bir dersin önemini açıklamaları sağlanmıştır. Dersin kapanış bölümünde bir sonraki hafta işlenecek olan konu hatırlatılmış, panel tekniğinin uygulanacağı açıklanmış, panelistler seçilmiş ve panel konusu belirlenmiştir. Bu dersin konusu ile ilgili olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış kare bulmaca sınıfla çözülmüş ayrıca biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yedi soruluk çoktan seçmeli test bireysel olarak yanıtlanmıştır. Testin sonucu gelecek haftalarda uygulanacak olan işbirlikli öğrenme tekniğinde kullanılacağı için puanlamış ancak bu puanlar öğrencilere açıklanmamıştır.

Kontrol grubunda ise derse deney grubuna benzer olarak araştırmacının başından geçen anısını paylaşması ile başlanmış, dersin kazanımları hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Sunulardan yararlanılarak öğretim ilkeleri konusu açıklanmıştır. Öğretim ilkelerine örnekler verilmiş, öğrencilerin de örnekler vermeleri istenmiştir. Anlaşılmayan yerler farklı örneklerle tekrar açıklanmıştır. Ders konunun pekişmesi amacıyla soru-cevap tekniği kullanılmış, farklı öğrencilere sorular sorulmuştur. Doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayan öğrencilere ise ipucu ve düzeltme vererek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Dersin sonuç bölümünde bir sonraki hafta işlenecek olan konu hatırlatılmış, konu ile ilgili olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yedi soruluk çoktan seçmeli test yanıtlanmıştır.

8. Hafta

Araştırmanın sekizinci haftasında öğretme-öğrenme kuram ve modelleri konusu deney grubuna dizgeli eğitim modeline kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubunda derse araştırmacının kuram, model, strateji, yöntem ve teknik kavramlarını açıklaması ile başlanmıştır. Ardından araştırmacının dersin konusuna uygun olarak tasarladığı öğretmen merkezli eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerini yansıtan örnek olay sınıfa sunulmuş, örnek olayla ilgili olarak konuşma halkası tekniği uygulanmıştır. Öncelikle konuşma halkası tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilere bilgiler verilmiştir. Bu teknik aracılığıyla öğrencilerin öğretmen merkezli eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz özelliklerini fark etmeleri sağlanmıştır. Ardından yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Konunun pekişmesi amacıyla soru-cevap tekniği kullanılarak farklı öğrencilere sorular sorulmuş,

doğru yanıtlayanlara pekiştiren verilmif, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve dűzeltme vererek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Geçen hafta seçilen panel tekniğini uygulayacak olan öğrencilerin son hazırlıklarını tamamlamaları için iki dakikalık sűre verilmiştir. Bu arada sınıftaki dinleyici konumundaki öğrencilere panel tekniğinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında bilgiler verilmiştir. Teknik kullanılarak geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme kuramı arasındaki farklılıklar tartışılmış tekniğin sonunda araştırmacı tartışma konusunu özetlemiştir. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında anlatım tekniği kullanılarak çoklu zekâ kuramı ve işbirlikli öğrenme modelinin genel özellikleri açıklanmıştır. Öğrencilerin katılımı ile meslek grupları ile baskın zekâ alanları arasında ilişki kurulmuştur. Her ğrencinin kendi baskın zekâ alanını belirlemesi için oklu Zekâ leği uygulanmıştır. Ders konusunun oldukça geniş olması nedeni ile işlenecek olan işbirlikli öğrenme teknikleri ve proje tabanlı öğrenme modelinin gelecek hafta işleneceği açıklanarak ders sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise derse öđrencilerin dikkatlerini derse çekmek için karikatűr sunularak bařlanmıř, öđrencilerin karikatűr ile ilgili dűřűnceleri alınmıřtır. Dersin kazanımları öđrencilere açıklandıktan sonra anlatım yűnteminden yararlanarak kuram, model, strateji, yűntem ve teknik kavramları açıklamıřtır. Öđrencilerden bu kavramları genelden özele dođru sıralamaları istenmiřtir. Ardından yapılandırmacı öđrenme kuramı ile ilgili bilgiler verilmiřtir. Öđrencilerin konuyu pekiřtirmeleri için soru-cevap tekniđi kullanılarak sorular sorulmuř, dođru yanıtlayanlara pekiřtiren verilmif, yanlıř yanıtlayanlara ise ipucu ve dűzeltme vererek dođruyu bulmaları sađlanmıřtır. Anlatım yűntemi kullanılarak çoklu zekâ kuramı açıklanmıřtır. Çoklu zekâ kuramı ile ilgili farklı öđrencilere sorular sorulmuřtur. Derse kısa bir ara verilmiřtir.

Dersin ikinci aşamasında ilkokulda sıklıkla kullanılan kűme modeli hatırlatılmış, ardından anlatım yűntemi kullanılarak işbirlikli öğrenme modeli açıklanmıştır. Tartışma ortamı yaratılarak kűme modeli ile işbirlikli öğrenme modeli arasındaki farklılıklar tartışılmış bűylelikle öğrencilerin bir grubun işbirlikli öğrenme grubu olabilmesi için hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğini açıklamaları sağlanmıştır. İlkokul đretmen kılavuz kitaplarından yararlanılarak bir dersin işbirlikli öğrenme modeli ile nasıl işlenildiği ile ilgili örnekler verilmiştir. Haftaya işbirlikli öğrenme tekniklerinin anlatılacağı açıklanmış, ađdař đretim kuram ve modelleri ile geleneksel đretim modeli arasındaki farklılıkların panel tekniği kullanılarak açıklanacağı belirtilmiştir. Panel tekniği ile ilgili bilgiler verilmiş ve panelistler seçilerek ders sonlandırılmıştır.

9. Hafta

Araştırmanın dokuzuncu haftası hem deney hem de kontrol grupları için sekizinci haftanın devamı niteliğinde tasarlanmıştır. Dokuzuncu haftada işbirlikli öğrenme teknikleri, proje tabanlı öğrenme konuları deney grubuna dizgeli eğitime kontrol grubuna ise geleneksel öğretime dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubuna işbirlikli öğretim teknikleri açıklanmıştır. Ardından bu tekniklerden öğrenci takımları başarı bölümleri, ayrılıp birleşme I ve karşılıklı sorgulama teknikleri uygulanmıştır. Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğini uygulamak için konu olarak çoklu zekâ kuramı seçilmiştir. Geçen hafta işlenen çoklu zekâ kuramı araştırmacı tarafından öğrencilere hatırlatılmış, sınıf heterojen gruplara ayrılmıştır. Her gruba araştırmacı tarafından çoklu zekâ kuramına yönelik olarak hazırlanmış çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Çalışma yaprağı öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra izleme testi uygulanmış ve bu testin sonucu öğretim ilkeleri konusunda uygulanan izleme testi sonucu ile kıyaslanmış, gruptaki her öğrencilerin ilerleme miktarları hesaplanarak kazanan gruba kitap ödülü verilmiştir. Ardından ayrılıp birleşme I tekniği uygulanmıştır. Bu tekniği uygulamak için ise konu olarak önceki haftalarda işlenen öğretim ilkeleri konusu seçilmiştir. Sınıf altışar kişilik heterojen gruplara ayrılmış, her grup konuyu kendi içinde altı parçaya ayırmıştır. Uzmanlık grupları oluşturularak her öğrenci konunun kendi payına düşen kısmını ayrıntıları ile öğrenmiş ve kendi grubuna geri dönerek öğrendiklerini arkadaşları ile paylaşmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan izleme testi öğrencilere uygulanmış, başarılı olan gruba kitap ödülü verilmiştir. Son olarak karşılıklı sorulama tekniği uygulanmıştır. Sınıf dörder kişilik heterojen gruplara ayrılmış her grubun üyeleri kendi içinde yapılandırmacı öğrenme kuramı ve çoklu zekâ kuramı ile ilgili üst düzey sorular sormuşlardır. Araştırmacı öğrencilere üst düzey soruların nasıl sorulacağı ile örnek soru kökleri vermiştir. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci proje tabanlı öğrenme modeli açıklanmıştır. Büyük grup tartışması tekniği kullanılarak çağdaş öğretim kuram ve modellerinin olumlu ve olumsuz özellikleri tartışılmıştır. Dersin kapanış bölümünde gelecek hafta işlenecek konu hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş, biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 10 maddelik çoktan seçmeli test uygulanmıştır.

Kontrol grubuna ise işbirlikli öğrenme teknikleri, anlatım yöntemi kullanılarak ve işbirlikli öğrenme tekniklerini uygulayan farklı öğrenci gruplarının videoları

izlenerek açıklanmıştır. Geçen hafta işlenen işbirlikli öğrenme modelinin genel özellikleri ve bu hafta işlenen işbirlikli öğrenme tekniklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğrenilen bilgileri tekrar etmek için soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştirici verilmiştir. Sunumlardan yararlanılarak proje tabanlı öğrenme modelinin genel özellikleri, bu modeline göre bir dersin nasıl işleneceği açıklanmıştır. Geçen hafta seçilen panelistlerin çağdaş öğretim kuram ve modelleri ile geleneksel öğretim arasındaki farklılıklar hakkında bilgilendirme yapmaları için son hazırlıklarını tamamlamaları istenmiştir. Bu sırada sınıftaki diğer öğrencilere panel tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı açıklanmıştır. Panelin sonunda araştırmacı konuyu özetlemiştir. Dersin sonuç bölümünde gelecek hafta hangi konunun işleneceği hatırlatılmış, biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapmak amacıyla öğretim kuram ve modelleri ile ilgili yazılı yoklama yapılmıştır.

10. Hafta

Araştırmanın onuncu haftasında öğretim stratejileri konusu deney grubuna dizgeli eğitim modeline kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubunda öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için öğrencilere örnek hedef cümleleri verilmiş, kendilerinin şuan öğretmen olduklarını düşünmeleri ve bu hedefleri öğrencilerine kazandırmaları için hangi tür etkinlikler tasarlayabilecekleri sorulmuştur. Dersin kazanımları öğrencilere açıklandıktan sonra geçen hafta işlenen işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim tekniği kullanılarak öğretim stratejileri konusu işlenmiştir. Öncelikle birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim tekniğinin nasıl uygulandığı öğrencilere hatırlatılmıştır. Ardından sınıf heterojen gruplara ayrılmış, her gruba öğretim stratejileri konusu ile ilgili olarak araştırmacının hazırladığı ders notları dağıtılmıştır. Araştırmacı ders notlarının özellikle hangi kısımlarının daha dikkatli olarak okunması gerektiği konusunda öğrencilere bilgiler vermiştir. Ders notları tüm öğrenciler tarafından okunduktan sonra her öğrenci bireysel olarak konuyla ilgili sorular hazırlamıştır. Daha sonra grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu hazırlamış ve bu soruları istedikleri bir gruba yönelmişlerdir. Soruları alan grup üyeleri bir araya gelerek yanıtlar hazırlamışlardır. İçlerinden seçilen bir sözcü sırayla yanıtları sınıfa açıklamıştır. Tekniğin sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan izleme testi bireysel olarak yanıtlanmıştır. Kazanan gruba ödül verilmiştir. Dersin kapanış aşamasında dersin başlangıcında öğrencilere yöneltilen soru tekrar gündeme getirilerek tartışılmıştır.

Gelecek hafta hangi konunun işleneceği hatırlatıldıktan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan anlam çözümleme tablosu sınıfça doldurulmuştur. Ayrıca biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan altı adet açık uçlu soru ve yedi adet eşleştirmeli soru bireysel olarak yanıtlanmıştır.

Kontrol grubunda ise derse deney grubunda uygulanan dikkat çekme etkinliği uygulanarak başlanmıştır. Öğrencilerin dersin kazanımları hakkında bilgilendirilmesinin ardından sunuş stratejisi ve anlatım yönteminden yararlanılarak öğretim stratejileri konusu açıklanmıştır. İlkokul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılarak öğretim stratejilerinin derslerde nasıl kullanıldığı hakkında örnekler inceletilmiştir. Konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Soruları doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında öğretimde strateji seçimini etkileyen faktörlerin neler olduğu tartışma tekniği kullanılarak tartışılmıştır. Bu uygulama aracılığı ile strateji seçiminin hedeflere göre yapıldığının öğrencilerin farkına varmaları sağlanmıştır. Hedef-strateji ilişkisini gösteren tablo tahtaya çizilmiş ve açıklanmıştır. Dersin sonunda başlangıç aşamasında öğrencilere verilen hedef örnekleri tekrar gündeme getirilmiş ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmak için hangi stratejileri seçebilecekleri tartışılmıştır. Dersin sonuç bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen boşluk doldurma tipinde üç sorunun yanıtlanması sağlanmıştır.

11. Hafta

Araştırmanın 11. haftasında öğretim yöntemleri konusu deney grubuna dizgeli eğitim modeline kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubunda derse açık uçlu bir soru sorularak başlanmış, bu uygulama ile öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek amaçlanmıştır. Ardından dersin kazanımları hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş, beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin yöntem seçimini etkileyen faktörleri belirlemeleri sağlanmıştır. Öncelikle beyin fırtınası tekniğinin nasıl uygulandığı öğrencilere hatırlatılmıştır. Tekniğin sonunda araştırmacı yöntem seçimi etkileyen faktörleri özetlemiştir. Geçen haftalarda işlenen işbirlikli öğrenme tekniklerinden ayrılıp birleşme II tekniği kullanılarak öğretim yöntemleri konusu işlenmiştir. Araştırmacı ayrılıp birleşme II tekniğinin nasıl uygulandığını öğrencilere hatırlatmış, sınıf heterojen gruplara ayrılmıştır. Araştırmacı dersin konusuyla ilgili olarak

hazırladığı ders notlarını gruplara dağıtmıştır. Tüm öğrenciler ders notlarını okuduktan sonra her grup konuyu eleman sayısı kadar alt parçalara ayırmıştır. Uzmanlık grupları oluşturularak konunun alt parçaları ayrıntıları ile incelenmiş, öğrenilmiştir. Uzmanlık grupları dağıldıktan sonra her öğrenci kendi grubuna geri dönerek öğrendiği tüm bilgileri grup üyelerine öğretmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 10 soruluk izleme testi bireysel olarak yanıtlanmış, kazanan gruba ödül verilmiştir. Derse kısa bir mola verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılarak öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında nasıl kullanıldığını öğrencilerin incelemeleri sağlanmıştır. Dersin kapanış bölümünde gelecek hafta işlenecek konu hatırlatılmış; münazara, rol oynama, altı şapkalı düşünme, istasyon, eğitsel oyun tekniklerinin uygulanacağı açıklanmıştır. Bu tekniklerin ne olduğu ve nasıl uyguladıkları hakkında sınıfa kısaca bilgi verilmiştir. Teknikleri uygulayacak olan öğrenciler seçilmiş, münazara ve altı şapkalı düşünme teknikleri için tartışma konusu belirlenmiştir. Rol oynama tekniğini uygulayacak olan öğrencilere senaryoyu kendilerinin hazırlamaları gerektiği söylenmiştir. Öğretim stratejileri ile ilgili olarak hazırlanmış kare bulamaca tüm sınıfın katılımı ile çözülmüştür.

Kontrol grubunda ise öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için açık uçlu soru sorularak başlanmıştır. Dersin kazanımları hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra yöntem seçimini etkileyen faktörler açıklanmıştır. Sunulardan yararlanılarak öğretim yöntemleri konusu öğrencilere açıklanmıştır. Tartışma yöntemi kullanılarak açıklanan her öğretim yönteminin yararları ve sınırlıklarının neler olabileceği tartışılmıştır. Ardından deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılarak öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında nasıl kullanıldığını öğrencilerin incelemeleri sağlanmıştır. Dersin sonuç bölümünde gelecek hafta işlenecek olan dersin konusu hatırlatılmıştır. Münazara, altı şapkalı düşünme, rol oynama ve istasyon tekniklerinin uygulanacağı açıklanmıştır. Münazara ve altı şapkalı düşünme teknikleri hakkında sınıfa kısaca bilgiler verildikten sonra tekniği uygulayacak olan öğrenciler ve tartışma konuları seçilmiştir. Rol oynama tekniğini uygulayacak olan öğrencilere istedikleri bir konuyla ilgili senaryo hazırlamalarını ve senaryoya bağlı kalarak oyunu canlandırmaları istenmiştir. Biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapmak amacıyla yedi adet sorudan oluşan yazılı yoklama yapılmıştır.

12. Hafta

Araştırmanın 12. haftasında öğretim teknikleri konusu deney grubuna dizgeli eğitim modeline kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubunda dersin kazanımları öğrencilere açıklandıktan sonra geçen haftalarda farklı konular üzerinde uygulanan beyin fırtınası, çember, vızıltı, panel, görüş geliştirme teknikleri hatırlatılmıştır, komite görüşmesi tekniği hakkında bilgiler verilmiştir. Ardından münazara tekniğini uygulanmasına geçilmiştir. Münazara tekniği için seçilen öğrencilerin son hazırlıklarını yapmaları için iki dakikalık bir süre verilmiştir. Bu arada sınıfın geri kalanına münazara tekniğın ne olduğu ve nasıl uygulandığı hatırlatılmıştır. Münazara tekniği için geçen hafta belirlenen tartışma konusu sınıfa açıklanmış, jüriler seçilmiş, jüri değerlendirme ölçütlerini açıklamıştır. Teknik uygulandıktan sonra yararları ve sınırlılıkları tüm sınıfla tartışılmıştır. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasına altı şapkalı düşünme tekniği uygulanarak başlanmıştır. Öncelikle altı şapkalı düşünme tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında sınıfa bilgiler verilmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeni ile teknik tüm sınıfın katılımı ile gerçekleşmemiş, uygulamaya geçen hafta seçilen altışar kişilik iki grup katılmıştır. Gruplara altı farklı renkte şapka verilmiştir. Gruplardaki her öğrencinin tüm şapkaları takıp şapkanın rengine göre düşünce üretmeleri sağlanmıştır. Tekniğın sonunda her iki grupta mavi şapkayı takan öğrenciler kararı açıklamışlardır. Tekniğın sonunda yararları ve sınırlılıkları tüm sınıfla tartışılmıştır. Derse rol oynama tekniği ile devam edilmiştir. Rol oynama tekniği hakkında sınıfa bilgi verildikten sonra, geçen hafta seçilen tekniği uygulayacak olan öğrencilerin hazırladıkları senaryo hakkında kısaca bilgi vermeleri istenmiştir. Teknik uygulanmış ve uygulamanın sonunda yararları ve sınırlılıkları tüm sınıfla tartışılmıştır. Derse istasyon tekniğinin uygulanması ile devam edilmiştir. Öncelikle istasyon tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra konu seçimi yapılmıştır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeni ile sınıf iki gruba ayrılmış, her grup kendi içinde üç istasyon oluşturmuştur. İstasyonlarda yapılacak çalışmalar belirlendikten sonra çalışma süreleri kararlaştırılmış ve teknik uygulanmıştır. Tekniğın sonunda tüm istasyonlarda yapılan çalışmalar sergilenmiş ve tekniğın yararları ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Son olarak eğitsel oyun tekniği uygulanmış, uygulamadan önce teknik hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Tekniğın sonunda yararları ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Dersin kapanış

aşamasında gelecek hafta işlenecek konu öğrencilere hatırlatılmış, araştırmacı tarafından hazırlanan dokuz soruluk çoktan seçmeli soru bireysel olarak yanıtlanmıştır.

Kontrol grubunda ise dersin kazanımları öğrencilere açıklandıktan sonra münazara, altı şapkalı düşünme, rol oynama ve istasyon teknikleri deney grubuna benzer olarak uygulanmıştır. Her uygulamanın ardından tekniğin yararları ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Derse kısa bir ara verilmiştir.

Dersin ikinci aşamasında daha önceki derslerde uygulanan beyin fırtınası, komite görüşmesi ve panel tekniklerinin nasıl uygulandığının öğrencilere açıklanmıştır. Ardından görüş geliştirme, çember, vızıltı, konuşma halkası, eğitsel oyun tekniklerinin nasıl uygulandığı, yararları ve sınırlılıkları öğrencilere açıklanmıştır. Dersin sonuç bölümünde gelecek hafta işlenecek olan konu öğrencilere hatırlatılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan beş adet çoktan seçmeli soru bireysel olarak yanıtlanmıştır.

13. Hafta

Araştırmanın 13. haftasında öğretimde araç-gereç kullanımı, öğretimi planlama, öğretmen nitelikleri konuları deney grubuna dizgeli eğitim modeline kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek işlenmiştir. Deney grubunda bu derste kazanacakları kazanımlar öğrencilere açıklandıktan sonra buluş stratejisi kullanılarak araç ve gereç kavramlarının ne olduğu öğrencilere buldurulmuştur. Ardından araç-gereçlerin duyu organları ile ilişkisini açıklamak için Dale'nin yaşantı konisi çizilerek açıklanmıştır. Öğrencilerin konuyu pekiştirmelerini sağlamak amacıyla sorular sorulmuş, doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmiş, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme vererek doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Sunulardan yararlanılarak plan türleri ve planların basamakları açıklanmıştır. Örnek ders planları incelenmiş öğrencilerin de örnek bir ders planı hazırlamaları sağlanmıştır. Tartışma yöntemi kullanılarak öğretmenin görev ve sorumlulukları tartışılmış, Milli Eğitim Temel Kanunu belirtilen öğretmenin görev ve sorumlulukları incelenmiştir. Araştırmacı öğretmen yeterlikleri ile ilgili hazırladığı bir örnek olayı sınıfa sunmuş, sorduğu sorularla öğrencilerin öğretmen yeterliklerini açıklamalarını sağlamıştır. Dersin kapanış bölümünde açık uçlu bir soru sorularak tartışma ortamı yaratılmış, araştırmacı dersi özetlemiş, araştırmacı tarafından hazırlanan kare bulmaca tüm sınıfın katılımı ile çözülmüştür.

Kontrol grubunda ise dersin kazanımları öğrencilere açıklanmış, sunuş stratejisi ve anlatım yöntemi kullanılarak araç-gereç kavramları ve Dale'nin yaşantı konisi

açıklanmıştır. Anlaşılmayan yerler farklı örneklerle tekrar açıklanmıştır. Sunulardan yararlanılarak eğitimde plan türleri konusu anlatılmış, örnek ders planlarının öğrenciler tarafından izlenmesi sağlanmış, öğrencilerden de ders planı hazırlamaları istenmiştir. Tartışma ortamı yaratılarak öğrencilerin eğitimde plan yapmanın önemini açıklamaları sağlanmıştır. Araştırmacı anlatım yöntemini kullanarak öğretmenin görev ve sorumlukları ile öğretmen yeterlikleri konularını açıklamıştır. Dersin sonuç bölümünde derste işlenen konular araştırmacı tarafından özetlenmiş, biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yedi adet sorudan oluşan yazılı yoklama yapılmıştır.

14. Hafta

Araştırmanın 14. haftasında deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Akademik Başarı Testi ve Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ile Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geliştirilen 35 maddelik Epistemolojik İnanç Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın verileri SPSS 15.00 istatistiksel paket programı ve Lisrel 8.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Lisrel 8.0 programı, araştırmada kullanılan ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizinin yapılması sürecinde kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerine yönelik olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin öncelikle normallik sayıltısını sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için Komogorov-Smirnov testi ile çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Aşağıdaki tablolarda deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanan Epistemolojik İnanç Ölçeği, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi sonuçlarından elde edilen verilerin normallik testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 40: Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Sontest Uygulaması Normallik Testi Analizi Sonuçları

Epistemolojik İnanç Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık katsayısı	Komogorov-Smirnov	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Deney	51	56.88	3.41	-.49	-.27	.09	.20
	Kontrol	51	51.98	3.77	-.69	-.42	.12	.056
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Deney	51	29.21	5.59	.35	-.84	.12	.051
	Kontrol	51	25.01	6.98	.20	-.55	.06	.20
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Deney	51	28.23	6.20	-.01	-.65	.11	.057
	Kontrol	51	19.90	6.35	-.06	-.84	.98	.20

Tablo 40’da görüldüğü gibi Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin alt boyutların için hesaplanan çarpıklık katsayısı değerlerinin -.69 ile .35 arasında, basıklık değerlerinin ise -.84 ile -.27 arasında olduğu, Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin .05’ten büyük olduğu görülmektedir. Şencan (2005) normallik sayılısı için çarpıklık katsayısının 2’den küçük, basıklık katsayısının ise 7’den küçük olmasını önermektedir. Ayrıca araştırmalarda yapılan analizlerde Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerinin .05’ten büyük çıkması, puanların normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2007: 42). Bu bilgilerden hareketle deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanan Epistemolojik İnanç Ölçeği alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 41: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Alt Boyutları Sontest Uygulaması Normallik Testi Analizi Sonucu

Öğrenme Yak. Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık katsayısı	Komogorov-Smirnov	p
Derin Öğrenme	Deney	51	18.96	3.42	-.40	.46	.10	.20
	Kontrol	51	15.56	3.50	-.20	-1.17	.12	.06
Stratejik Öğrenme	Deney	51	13.54	3.64	-.24	-.23	.10	.20
	Kontrol	51	14.17	3.19	.17	-.50	.10	.20
Yüzeysel Öğrenme	Deney	51	18.17	3.21	-.18	1.32	.11	.15
	Kontrol	51	18.74	4.34	.13	-.35	.10	.20

Tablo 41’de görüldüğü gibi Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’nin alt boyutların için hesaplanan çarpıklık katsayısı değerlerinin -.40 ile .17 arasında, basıklık katsayısı değerlerinin ise -1.17 ile 1.32 arasında olduğu, Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin .05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanan Öğrenme Yaklaşım Ölçeği alt boyutlarının normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 42: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Sontest Uygulaması

Normallik Testi Analizi Sonucu

Üstbilişsel Far. Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık katsayısı	Komogorov-Smirnov	p
Kişisel Farkındalık	Deney	51	28.66	6.63	.46	-.10	.12	.06
	Kontrol	51	21.54	5.12	-.21	-.84	.09	.20
Organizasyonel Farkındalık	Deney	51	23.35	4.84	-.26	-1.21	12	.051
	Kontrol	51	19.72	5.56	.27	-1.08	10	.18
Yargısal Farkındalık	Deney	51	16.01	2.61	.00	-1.20	10	.18
	Kontrol	51	11.56	4.33	-.11	-.96	10	.18

Tablo 42’ye göre Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin tüm alt boyutları için hesaplanan çarpıklık katsayısı değerlerinin -.26 ile .46 arasında, basıklık katsayısı değerlerinin ise -1.21 ile -.10 arasında olduğu, Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin .05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin tüm alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 43: ÖİYBT Sontest Uygulaması Normallik Testi Analizi Sonucu

Akademik Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık katsayısı	Komogorov-Smirnov	p
Deney	51	37.41	5.92	.46	-.79	.10	.18
Kontrol	51	25.05	7.88	-.23	-1.16	.12	.052

Tablo 43’e göre deney grubunun akademik başarı testi için hesaplanan çarpıklık katsayısının .46, basıklık katsayısının ise -.79 olduğu, kontrol grubunun da çarpıklık katsayısının -.23, basıklık katsayısının ise -1.16 olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerin

normal dağılım sayılığını karşıladığı söylenebilir. Ayrıca başarı testinin sontest uygulamasının Komogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi p değerlerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanan akademik başarı testinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanan EİÖ, ÖYÖ, ÜFÖ ve ÖİYBT'den elde edilen verilerin normallik sayılığını sağladığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın verileri, hipotezler doğrultusunda, betimsel istatistik (aritmetik ortalama ve standart sapma), parametrik testlerden olan t testi kullanılarak test edilmiştir. Araştırmalarda örneklem ortalamaları arasındaki farkların anlamlı bulunması, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında güçlü bir ilişki olduğunu garanti etmez (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2009). Etki büyüklüğü (genişliği) indeksi olan eta-kare, test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene veya grup değişkenine bağlı olduğuna ilişkin yorum yapma imkanı verir (Aron ve Aron, 2002; King ve Minium, 2003; Akt:Çeliker ve Balım, 2012). Eta-kare (η^2) değeri 0.00 ile 1.00 arasında değişir, .01 için “küçük”, .06 için “orta” ve .14 için “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmada örnekler ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunduğu durumlarda, eta-kare hesaplaması yapılarak test puanları arasındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene ait olduğu incelenmiştir.

Bağımsız gruplar t-testi analizi için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısının hesaplanmasında: $\eta^2 = t^2 / (t^2 + (n_1 + n_2 - 2))$ formülü kullanılır (Büyüköztürk, 2007: 48).

Ayrıca araştırmada “karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştıklarını yorumlamak” (Büyüköztürk, 2007: 44) için Cohen's d değeri hesaplanmıştır. $-\infty$ ve $+\infty$ arasında değer alan Cohen d değeri, değer işaretine bakılmaksızın .2 için “küçük”, .5 için “orta” ve .8 için “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Bağımsız gruplar t-testi için Cohen d değeri aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanır (Büyüköztürk, 2007: 44)

$$d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}$$

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veri toplama araçlarından elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44: Birinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Ölçek Alt Boyutları	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Öğrenmenin Çabaya	Deney	51	56.88	13.41	100	-1.82	.07
	Bağlı Olduğuna İnanç	Kontrol	51	51.98	13.77			
	Öğrenmenin Yeteneğe	Deney	51	29.21	5.59	100	-3.34	.00*
	Bağlı Olduğuna İnanç	Kontrol	51	25.01	6.98			
	Tek Bir Doğrunun	Deney	51	28.23	6.20	100	6.69	.00*
	Var Olduğuna İnanç	Kontrol	51	19.90	6.35			

* p<.05

Tablo 44’e göre deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05). Bu farklılığın yorumlanması için Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin özellikleri dikkate alınmalıdır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin yapısı gereği, ölçeğin her bir alt faktöründen alınan yüksek puan bireylerin o alt faktöre ilişkin olgunlaşmamış / gelişmemiş (naive) inançlara, düşük puanlar ise olgunlaşmış / gelişmiş inançlara (sophisticated) sahip olduğunu göstermektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin bu yapısına göre; araştırmada deney grubundaki öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna dair inançları kontrol grubuna göre daha az gelişmiştir. Ayrıca etki değerini belirlemek için hesaplanan eta-kare (η^2) ve Cohen d değerleri; “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutu için $\eta^2=0.10$, $d=0.66$ ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutu için ise $\eta^2=0.30$, $d=1.32$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın 0.66 standart sapma kadar olduğu, son test puanlarına ait varyansın %10'unun uygulanan yöntemle ilgili olarak ortaya çıktığı söylenebilir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın ise 0.66 standart sapma kadar olduğu ve son test puanlarına ait varyansın %30'unun uygulanan yöntemle ilgili olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Her iki ölçek alt boyutları için hesaplanan etki büyüklüklerinin geniş bir etkiyi yansıttığı görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın birinci hipotezinin doğrulandığının göstergesidir.

Literatürde farklı öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı öğretim ortamlarının bireylerin epistemolojik inançlarını etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Şengül-Turgut, 2007; Ronald, 2006; Tsai, 2000). Bu araştırmada da dizgeli eğitim modelinin epistemolojik inancı etkilediği tespit edilmiştir. Dizgeli eğitim modeli, öğrencilere bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Dersin işleniş sürecinde; resimler, sunular, dramatizasyon teknikleri, örnek olaylar, buluş stratejisi, beyin fırtınası vb. öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim araç-gereçleri öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri amacıyla işe koşulmaktadır (Sönmez, 2004: 58). Öğrenciler bu süreçte yeteneklerini kullanmaktan çok araştırma yaparak, veriler toplayıp analiz ederek, yaratıcılıklarını kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının düşük olması beklenen bir durumdur.

Ayrıca dizgeli eğitim olabirlik felsefesini temele almaktadır. Olabirlik felsefesi; doğal ve toplumsal olguların tek bir nedeninin var olduğu görüşünü savunan pozitivistlerin “bilginin yüzde yüz doğru ve değişmez olduğu” anlayışına, doğal ve

toplumsal olguların tek bir nedeninin değil pek çok nedeninin var olduğu görüşünü savunan antipotizivistlerin “bilginin doğruluk değerinin sürekli değiştiği” anlayışına karşı üçüncü bir görüş olarak Sönmez (2004) tarafından geliştirilmiştir (Sönmez, 2004: 46-49). Olabilirlik felsefesine göre her tür bilgi şimdilik, dolayısıyla bilgilerimiz mutlak doğru veya mutlak yanlış değildir. (Sönmez, 2004: 52). Bu felsefe üzerine kurulmuş olan dizgeli eğitim modelinin uygulandığı öğrenme ortamlarında da öğrencilerin bilgiyi yeniden üretip yaratma becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için hazırlanan öğretim ortamlarında; öncelikle ilkeler öğrencilere buldurulmakta, öğrencilerin buldukları bu ilkeleri kullanmaları sağlanmakta son aşamada ise öğrencilerin bu ilkeleri analiz ederek yeni bir bilgi bütünü oluşturmaları sağlanmaktadır (Sönmez, 2004: 65-66). Dolayısıyla öğrenciler bilgiyi yeniden üreterek ve yeni bilgiler üreterek tek doğru bilginin varlığı inancından uzaklaşmaktadırlar. Bu çerçeveye benzer sonuçlar Demirli, Türel ve Özmen (2010) tarafından yürütülen araştırmada da rastlanmaktadır. Bu araştırmada yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde İçen (2012) tarafından yürütülen çalışmada yapılandırmacı öğrenme kuramını benimseyen öğretmenlerin bilginin kaynağının uzman olduğuna ve öğrenmenin yetenek işi olduğuna yönelik epistemolojik inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Işlıcık (2012) tarafından yürütülen araştırmada da öğrenenlerin öğrenme ortamları ile epistemolojik inanç arasında ilişki olduğu, öğrenme ortamları yapılandırmacı yaklaşıma uyarlandıkça öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45: İkinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	Ölçek Alt Boyutları		Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney grubu	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç		Öntest	51	40.41	12.77	50	-6.70	.00*
			Sontest	51	56.88	13.41			
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç		Öntest	51	26.19	6.67	50	-2.38	.02*
			Sontest	51	29.21	5.59			
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç		Öntest	51	24.19	5.94	50	3.16	.00*
			Sontest	51	28.23	6.20			
Kontrol grubu	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç		Öntest	51	40.19	11.47	50	-5.16	.00*
			Sontest	51	51.98	13.77			
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç		Öntest	51	23.88	8.46	50	-.69	.49
			Sontest	51	25.01	6.98			
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç		Öntest	51	24.45	4.86	50	-4.23	.00*
			Sontest	51	19.90	6.35			

*p<.05

Tablo 45 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç Ölçeği alt boyutlarının öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). EİÖ'nün yapısı gereği, deney grubundaki öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarının öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılık şöyle yorumlanabilir: Öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna inançları ve tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançlarının uygulama öncesine göre daha az gelişmiştir. Bu sonuç araştırmanın “Deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutu ile “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutlarında öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Her iki ölçek alt boyutunda görülen bu anlamlı farklılık EİÖ'nün yapısı gereği şöyle yorumlanabilir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sontest uygulaması sonucunda önteste göre

öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının gelişmediği (azaldığı) ve tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının ise geliştiği (arttığı) görülmektedir. Bu durum araştırmanın “Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama süreci boyunca bilgiyi özümsemelerini, kullanmalarını ve yeniden üretmelerini sağlayacak etkinliklere katılımlarının sağlanması, öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına ve tek bir doğrunun var olmadığına dair zayıf inançlar beslemelerine neden olmuş olabilir. Bu araştırmacı tarafından beklenen bir durumdur. Ancak öğrenci bu etkinliklere katılırken öğrenmek için yoğun çaba sarf etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair yüksek inançlara sahip olmaları beklenmiştir. Bu beklentinin karşılanmamasının nedeni, uygulamanın yürütüldüğü ders içeriğinin yapısı olabilir. Araştırma Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yürütülmüştür. Bu ders öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek bilgisi kazandıran bir derstir. Dersin içeriği YÖK tarafından şöyle belirlenmiştir: Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri (YÖK, tarihsiz). İçerik incelendiğinde, hem içeriğin oldukça kapsamlı olduğu hem de öğretmen adaylarının daha önceki eğitim kademelerinden edindikleri bilgilerden bağımsız bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Kısaca bu dersin içeriği ile ilgili öğrencilerin önbilgileri yeterli düzeyde değildir. Nitekim Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi öntest puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın ($\bar{X}_{deney}=23.15$; $\bar{X}_{kontrol} = 23.01$) ve oldukça düşük oldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları, dizgeli eğitimin öğrencilere kazandırılmasını öngördüğü bilgiyi anlama, bulup çıkarma, kullanma, yeniden üretme becerilerinin kazanmaları için öğrencilerin konuyla ilgili yeterli düzeyde ön bilgilere sahip olmaları gerekebilir. Bu nedenle deney grubunda dersin işlenişi sürecinde, önbilgi eksikliklerini tamamlamak için dersin kredi sayısının da yetersizliği nedeni ile sunuş stratejisi ve anlatım yönteminden yararlanılmıştır. Ardından buluş stratejisi, analogi, beyin fırtınası, çember, tartışma gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak

öğrencilerin bilgiyi anlamaları, kullanmaları ve yeniden üretmeleri sağlanmıştır (Bkz: Ek 2). Dolayısıyla öğrenciler önbilgilerindeki eskilikleri çoğunlukla çaba sarf etmeden öğretmen tarafından aktarılan bilgi bütünleri ile tamamladıklarından dolayı öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları düşmüş olabilir. Nitekim araştırmanın birinci hipotezine yönelik sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öğrenmeyen çabaya bağlı olduğuna dair inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Bkz: Tablo 44)

Kontrol grubunda ise dersler esaslı eğitim akımına dayanan geleneksel öğretim modeline göre işlenmiştir. Dolayısıyla bilgiler çoğunlukla öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmış, öğrenciler özümsemeleri gereken mutlak doğru olan bilgilere çaba sarf etmeden ulaşmışlardır. Bu nedenle kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna yönelik yüksek inançlara sahip olmaları beklenen bir durumdur. Nitekim araştırmanın bu boyutundan elde edilen bilgiler Biçer, Er ve Özer (2013) tarafından yürütülen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında ilişki incelenmiş, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ile Esasicilik arasında önemli pozitif bir ilişki olduğu, “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ile Esasicilik ve Daimicilik arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Aypay (2011b) tarafından yürütülen çalışmada da rastlanmaktadır. Bu çalışmada öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı yükseldikçe öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı anlayışın benimsenme oranının yükseldiği, bilginin kesin ve değişmez olduğu inancı yükseldikçe geleneksel yaklaşımın benimsenme oranının arttığı ifade edilmektedir. Chan (2004) tarafından yürütülen çalışmada geleneksel öğrenme yaklaşımı ile epistemolojik inanç ölçeğinin “bilginin kesinliği” alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46: Üçüncü Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Ölçek	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Derin Öğrenme Yaklaşımı	Deney	51	18.96	3.42	100	4.94	.00*
		Kontrol	51	15.56	3.50			
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Deney	51	13.54	3.64	100	-.926	.35
		Kontrol	51	14.17	3.19			
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Deney	51	18.17	3.21	100	-.751	.45
		Kontrol	51	18.74	4.34			

*p<.05

Tablo 46'ya göre deney grubundaki öğretmen adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin “Derin Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutunda deney grubu lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{deney}=18,96$). Bu farklılık yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Ayrıca etki değerini belirlemek için hesaplanan eta-kare (η^2) ve Cohen d değerleri sırasıyla $\eta^2=0,20$; $d=0,97$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre “Derin Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın 0.97 standart sapma kadar olduğu, son test puanlarına ait varyansın %20'sinin uygulanan yönteme bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durum dizgeli eğitim modeline dayalı öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin geleneksel öğretime dayalı öğrenme gerçekleştiren öğrencilere göre derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 46'dan elde edilen sonuçlar araştırmanın üçüncü hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Literatürde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sabit olmadığı, kendilerine verilen görevlere göre öğrenme yaklaşımlarının farklılaştığı, buna bağlı olarak derin öğrenme yaklaşımını oluşturacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi yoluna gidilmesi önerilmektedir (Çolak, 2006). Trigwell ve diğerleri (Akt: Yılmaz ve Orhan, 2011) öğrenci merkezli eğitimin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsediklerini belirtmektedirler. Benzer şekilde Çolak (2006) tarafından yürütülen çalışmada öğrenci merkezli öğretim uygulamalarından olan işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı öğretim ortamında bulunan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Feyzioğlu ve Ergin (2012)

tarafından yürütülen çalışmada öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden olan 5E modelinin uygulandığı öğretim sürecine katılan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını derin öğrenme yaklaşımı yönünde değiştirdikleri görülmüştür. Demir (2013) tarafından yürütülen çalışmada da öğrenciyi merkeze alan katlı öğretim ve istasyon yöntemlerinin uygulandığı öğretim ortamında bulunan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına sahip oldukları görülmüştür.

Dizgeli eğitim modelinin öğretim ortamlarında pek çok etkinliği bir arada kullanarak öğrenenlerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını arttırmalarını amaçlayan yapısı, farklı akıl yürütme yollarını (tümevarım, tümdengelim, analogi vb) bir arada kullanarak öğrenenlerin dersin kazanımlarına ulaşmalarını sağlaması, öğrencileri derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin yükselmesini sağladığı düşünülebilir. Dizgeli eğitim modelin temel ilkelerinden biri olan “Her insan aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem ve teknikler ile öğrenmemektedir.” anlayışının altında yatan esas düşünce; öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu, öğretmenin bu farklılıkların farkında olarak eğitim ortamlarında pek çok öğrenme stratejisi, yöntem ve tekniğini kullanmaları gerektiği düşüncesidir (Sönmez, 2004: 62). Bu düşünce “eğitimde her şey öğrenci içindir” anlayışını temele alan öğrenciyi merkezli eğitim uygulamalarının bir göstergesidir. Bu durum literatürde vurgulandığı gibi öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının yapıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları düzeylerinin yüksek olduğu bulgularını destekler niteliktedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47: Dördüncü Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Ölçek Alt Boyutları	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney grubu	Derin Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	51	19.21	2.95	50	-.43	.66
		Sontest	51	18.96	3.42			
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	51	13.66	3.99	50	-.16	.86
		Sontest	51	13.54	3.64			
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	51	17.74	4.72	50	-.61	.53
		Sontest	51	18.17	3.21			
Kontrol grubu	Derin Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	51	19.39	3.50	50	-5.72	.00*
		Sontest	51	15.56	3.45			
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	51	13.07	3.48	50	1.75	.08
		Sontest	51	14.17	3.19			
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	51	17.58	4.72	50	1.31	.19
		Sontest	51	18.74	4.34			

*p<.05

Tablo 47'ye göre deney grubunun Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrası öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca deney grubunun ölçeğin “Derin Öğrenme” ve “Stratejik Öğrenme” alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, sontest puanlarında öntest puanlarına göre düşük düzeyde düşüş olduğu, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutunda ise son test puanlarında öntest puanlarına göre düşük düzeyde yükseliş olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın “Deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezinin doğrulanmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası “Derin Öğrenme Yaklaşımı” öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öntest ve sontest puan ortalamaları incelendiğinde, bu anlamlı farklılığın öntest lehine olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre geleneksel öğretimin uygulandığı ders sürecinin öğrencileri derin öğrenme yaklaşımına yöneltmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç araştırmanın “Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenme yaklaşımları

düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin beklenmedik yönde görülen uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenme yaklaşımlarının farklılaşmama durumunun nedeni, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin uyguladığı ortam ve ortamın öğrenciler üzerindeki etkisi olabilir. Ölçek öğretmen adaylarına final sınavı olarak uygulanan Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi'nin hemen arkasından uygulanmıştır. Öğrenciler 14 hafta boyunca çoğunlukla öğrenci merkezli öğretim etkinliklerini kullanarak öğrenme gerçekleştirmiş olsalar dahi final sınavına hazırlanma sürecinde bilgiyi ezberlemeye yönelmiş olabilirler. Öğrencilerin sınav öncesi defter ve kitaplardaki bilgileri ezberlemeye yönelik yıllardır devam eden alışkanlıkları, 14 haftalık öğrenci merkezli öğrenme sürecinin sonunda sonlandırılmamıştır. Nitekim öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımlarında görülen düşük düzeyli artış bu görüşü destekler niteliktedir. Literatürde öğrenme yaklaşımlarının bireyin içinde bulunduğu ortamdan etkilendiğini gösteren bulgular yer almaktadır (Uysal, 2010). Benzer şekilde Ekinci (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrenme yaklaşımının bireyin niyetine bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimi olduğu, bir kişilik özelliği olmadığı ve ortamsal etkenlere göre değişime uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuçlar Çolak (2006) tarafından yürütülen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada yüzeysel öğrenme son uygulamasından alınan puanlar öğrencilerin deney ya da kontrol grubunda yer almalarına göre değişmediği tespit edilmiş, bu durumun öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca; ezberlemenin ödüllendirildiği öğretim tasarımlarının etkisinde kalmalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Lizzio, Wilson ve Simons (2002) uygun olmayan ölçme yöntemlerinin öğrencileri yüzeysel öğrenmeye yönelttiğini belirtmişlerdir. Tylor ve Hilde (2000) bilgi aktarımı ve öğretmen odaklı öğretme yaklaşımlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tsai (1998, Akt: Belge-Can ve Boz, tarihsiz) tarafından yürütülen çalışmada, esasici epistemolojik inançlara sahip olan öğrencilerin daha çok ezbere dayalı öğrenme yöntemlerine ilgi gösterdiği rapor edilmiştir.

Ayrıca literatürdeki bu bilgilere göre, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulaması sonrası yüzeysel öğrenme yaklaşımları düzeylerinde uygulama öncesine göre artış olması beklenmektedir. Ancak araştırmada bu beklenti karşılanmamıştır. Bu durumun nedeni olarak; öğrenenler ülkemizde yıllardır uygulanan geleneksel öğretim

modeline alışmış olmaları gösterilebilir. Nitekim Tablo 46'ya göre kontrol grubundaki öğrencilerin “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutuna ait öntest ve sontest ortalama puanlarının birbirine çok yakın olması bu görüşü destekler niteliktedir ($\bar{X}_{\text{öntest}}=17.58$; $\bar{X}_{\text{sontest}}= 18.74$) Ülkemizde çağdaş eğitim uygulamaları 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren başlanmıştır. Dolayısıyla ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinden geleneksel öğretime dayalı öğrenme gerçekleştiren kontrol grubundaki öğrenciler, araştırmanın uygulama süreci boyunca da yani yüksek öğretimde de geleneksel öğretimi kullanmışlardır. Bu nedenle bu gruptaki öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları düzeyi uygulama öncesi ve sonrası anlamlı bir şekilde farklılaşmamış olabilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası üstbilişsel farkındalık düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48: Beşinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel	Deney	51	28.66	6.63	100	6.13	.00*
	Farkındalık	Kontrol	51	21.54	5.12			
Organizasyonel Farkındalık Ölçeği	Organizasyonel	Deney	51	23.84	4.33	100	4.16	.00*
	Farkındalık	Kontrol	51	19.72	5.56			
Yargısal Farkındalık Ölçeği	Yargısal	Deney	51	16.01	2.61	100	4.16	.00*
	Farkındalık	Kontrol	51	13.23	3.99			

*p<.05

Tablo 48’de göre deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği sontest puanlarının aritmetik ortalamaları değerleri incelendiğinde, puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05). Tablo 48 incelendiğinde bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca hesaplanan etakare (η^2) ve Cohen d değerleri, ölçeğin alt boyutlarına göre sırasıyla $\eta^2= 0.20$; 0.14; 0.15 ve $d=1.21$; 0.82; 0.82 olarak tespit edilmiştir. Buna göre “Kişisel Farkındalık” alt

boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın 1.21 standart sapma kadar olduğu, sontest puanlarına ait varyansın %20'sinin uygulanan yönteme bağlı olarak ortaya çıktığı; “Organizasyonel Farkındalık” alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın 0.82 standart sapma kadar olduğu ve sontest puanlarına ait varyansın %14'ünün uygulanan yönteme bağlı olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. “Yargısal Farkındalık” alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın ise 0.82 standart sapma kadar olduğu ve sontest puanlarına ait varyansın %15'inin uygulanan yönteme bağlı olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutları için hesaplanan etki büyüklüklerinin geniş bir etkiyi yansıttığı görülmektedir. Bu durum hareketle dizgeli eğitim modelinin öğrenenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini geleneksel öğretime göre daha fazla etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç araştırmanın beşinci hipotezinin doğrulandığının göstergesidir.

Eğitim ortamlarında öğrenenlerden beklenen özelliklerden biri; neyi nasıl öğrendiklerinin ve neyi bilip neyi bilmediklerinin farkında olmaları yani üstbilişlerinin yüksek olmasıdır. Üstbilişin gelişimi için öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenme sürecine katılmaları gerekir. Nitekim Dunlop ve Grabinger (1996, Akt: Yurdakul ve Demirel, 2011) öğrenenlerin etkinliklere katıldığında ve üstbiliş becerileri kullandıklarında üstbilişin geliştiğini, aksi durumlarda üstbilişin mekanik olarak öğretilmeyeceğini ileri sürmektedirler. Literatürde üstbiliş becerilerinin öğretiminde kullanılacak çeşitli yöntemler önerilmektedir. Bu yöntemlerden bazıları; inceleme, soru sorma, rol yapma, işbirlikli öğretim tekniklerini kullanma, öğretmen ve öğrenci iletişimini belli bir programda yapılandırılması olarak sıralanabilir (Gelen, 2003; Doğan, 2013). Öğretim ortamlarında bu yöntemlerin kullanılması için derslerin esnek olarak düzenlemesi, bu yöntemlerin kullanımını sağlayacak farklı öğretim etkinliklerinin hazırlanıp uygulanması gerekebilir. Dizgeli eğitim modeli öğrenenlere bu esnek ortamı sağlayacak bir öğretim modelidir. Model derslerde bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanın değişik basamaklarındaki hedeflerin uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla kazandırılacağı, dinleme, işitme, tartışma, başkalarına öğretme, yapıp gösterme gibi etkinliklerle öğrenilenlerin kalıcılığının artırılacağı savunmaktadır. (Sönmez, 2004: 62-66).

4.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası üstbilişsel farkındalık

düzeıı ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49: Altıncı Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Ölçek Alt Boyutları	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney grubu	Kişisel Farkındalık	Öntest	51	24.84	6.77	50	2.60	.01*
		Sontest	51	28.66	6.66			
	Organizasyonel Farkındalık	Öntest	51	22.03	4.33	50	2.17	.03*
		Sontest	51	23.84	3.78			
	Yargısal Farkındalık	Öntest	51	14.82	2.74	50	2.46	.01*
		Sontest	51	16.01	2.61			
Kontrol grubu	Kişisel Farkındalık	Öntest	51	21.54	5.12	50	-.99	.32
		Sontest	51	22.76	8.90			
	Organizasyonel Farkındalık	Öntest	51	20.96	4.72	50	-1.19	.23
		Sontest	51	19.72	5.56			
	Yargısal Farkındalık	Öntest	51	14.09	3.48	50	-1.36	.18
		Sontest	51	13.23	3.99			

*p<.05

Tablo 49’a göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği alt boyutlarına ait ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Adayların ölçeğin tüm alt boyutlarındaki öntest ve sontest puan ortalamaları incelendiğinde, bu anlamlı farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Bu durum dizgeli eğitim modelinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise uygulama öncesi ve sonrası üstbilişsel farkındalık düzeyi ölçeği alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç geleneksel öğretimin öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı şekilde yorumlanabilir. Tablo 49’dan elde edilen bilgiler araştırmanın altıncı hipotezinin deney grubunda doğrulandığını ancak kontrol grubunda doğrulanmadığını göstermektedir.

Araştırmada dizgeli eğitim yöntemine dayalı olarak yürütülen 14 haftalık uygulama sürecinde, öğretimin hedeflerine uygun olarak hazırlanan etkinlikler, farklı

akıl yürütme yolları, strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak uygulanmıştır. Bilişsel alanın bilgi basamağındaki hedeflere ulaşmak için tümdengelim, kavrama basamağı için tümevarım, analoji, uygulama ve üstü basamaklar için hipotetik dedüktif akıl yürütme yolları kullanılmıştır. Nitekim dizgeli eğitim “davranışın niteliği ve düzeyi değiştikçe farklı kuram, strateji, yöntem, tekniklerin, akıl yürütme yollarının işe koşulması (Sönmez, 2004: 63)” gerektiği ilkesini temele almaktadır. Öğretim ortamlarında özellikle tümevarım ve hipotetik dedüktif akıl yürütme yollarının kullanımı sürecinde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenecekleri ortamlar oluşturulmakta, öğrenciler bir problem durumu ile karşı karşıya kalmakta, planlar yaparak, kendi kendilerine sorular sorarak, hipotezler üreterek, araştırmalar yürüterek, eski ve yeni bilgileri arasında ilişki kurarak, hipotezleri test edip uygulayarak yani teoriyi pratiğe dönüştürerek kısaca kendi uğraşları sonucu bu probleme çözümler üretmektedirler (Erciyes, 2009: 239; Emir, 2010: 207-211). Ashman ve Conway’ e göre (1997; Akt: Özsoy, 2008) problemlerin tanımlanması, kendi kendine soru sorma, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar oluşturma, öğrenme sürecini izleme ve öğrenilen bilgileri uygulamalı durumlarla ilişkilendirme gibi etkinlikler bilginin içselleştirilmesini öne çıkarır, bu tür bir öğretim süreci de kendini kontrol ederek öğrenme ile sonuçlanır. Dolayısıyla “bilişsel eylemlerin amaçlı olarak kontrol edilmesi” (Brown, 1987; Akt: Akpınar, 2011) olarak tanımlanan üstbilişin gelişmesinde, dizgeli eğitim modeline göre düzenlenen öğretim ortamının etkisi olabilir. Nitekim El-hindi (1996), üstbilişin öğrenenlere kazandırdığı becerilerin kullanımını sağlayan öğretim uygulamalarının üstbilişsel becerileri artırabileceği ifade etmektedir.

Araştırmada geleneksel öğretim modelinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Bu duruma neden olarak geleneksel öğretimde öğrencilerin yeteri kadar öğrenme sürecinde aktif olamadıkları gösterilebilir. Öğrenciler öğrenme sürecinde çoğunlukla pasif oldukları ve öğrenme süreçlerini kendileri planlayıp yönetemediklerinden dolayı neyi nasıl öğrendiklerinin ve neyi bilip neyi bilmediklerinin farkına varamamış olabilirler. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen bilgiler Yurdakul ve Demirel (2011) tarafından yürütülen araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbilişsel farkındalığına etkisini araştıran bu araştırmada da, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun üstbilişsel farkındalık düzeyleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Yıldız (2008) tarafından yürütülen 5E modelinin üstbilişe etkisini araştıran çalışmada geleneksel öğretimin

uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin üstbiliş düzeyleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.7. Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası akademik başarı düzeyi test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50: Yedinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney	51	37.41	5.2	100	8.94	.00*
Kontrol	51	25.05	7.8			

* p<.05

Tablo 50’ye göre deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri sontest ortalaması ($X_{\text{deney}}=37.41$) ile kontrol grubundaki adayların sontest ortalamaları ($X_{\text{kontrol}}=23.35$) arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir. Söz konusu bu fark yapılan istatistiksel analiz sonucunda da anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Ayrıca hesaplanan eta-kare (η^2) ve Cohen d değeri sırasıyla $\eta^2=0.44$ ve $d=1.77$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun başarı düzeyleri sontest puan ortalamaları arasındaki farkın 1.77 standart sapma kadar olduğu, sontest puanlarına ait varyansın %44’ünün uygulanan yöntemle bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değeri deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi puan ortalamaları arasındaki anlamlı farkın oluşmasında dizgeli eğitim modelinin büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, dizgeli eğitim modelinin geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tablo 50’den elde edilen bilgiler araştırmanın yedinci hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Literatürde dizgeli eğitime uygun olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için yürütülen öğrenme sürecinin öğrenenlerinin akademik başarısına etkisini araştıran bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak farklı öğrenme alanlarında dizgeli eğitimin akademik başarıya olan etkisi üzerinde durulan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dizgeli

eğitim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun sontest başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Eldemir, 2012; Küçüköğlü, 2007; Takkaç, 2007; Duman, 2009; Piji, 2006; Alacapınar 2001; Kayabaşı, 1997) Araştırmanın bu boyutundan elde edilen sonuç literatürdeki bilgileri desteklemektedir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci hipotezi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı düzeyi test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezle ilgili verilerden elde edilen puanlar Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51: Sekizinci Hipotezin Testi İçin Uygulanan Bağımlı Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu Akademik Başarı Testi Sonuçları	Öntest	51	23.15	5.30	50	15.97	.00*
	Sontest	51	37.41	5.92			
Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Sonuçları	Öntest	51	23.01	5.42	50	1.53	.13
	Sontest	51	25.05	7.08			

*p<.05

Tablo 51’e göre dizgeli eğitim yönteminin uygulandığı deney grubunun öntest ve sontest başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Başarı testi ortalama puanları incelendiğinde, bu anlamlı farkın sontest lehine olduğu görülmektedir ($X_{\text{sontest}}=37.41$). Geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest başarı testi puan ortalamaları incelendiğinde, sontest lehine bir fark olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel analiz sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu durum birden fazla farklı düzeydeki kazanımları öğrenenlere kazandırmak için uygun ve farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasını sağlayan dizgeli eğitim modelinin öğrenenlerin akademik başarılarını attırdığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 51’den hareketle araştırmanın sekizinci hipotezinin deney grubu açısından doğrulandığı ancak kontrol grubu açısından doğrulanmadığı söylenilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan dizgeli eğitim modeli, Türk eğitim sistemlerindeki sorunlara çözümler üretmek amacıyla geliştirilmiş olup köy enstitüsü modeli, tam öğrenme yaklaşımı, bilgiyi işlem modeli ve bilgisayar destekli eğitimi temel alınarak Sönmez (2004) tarafından kırk yılı aşkın bir çalışma süreci sonunda geliştirilen çağdaş bir öğretim modelidir. Ancak Sönmez bitmiş bir kuram, kuramca, yapının şimdilik olmadığını belirterek, modelin her zaman denenmeye ve geliştirilmeye açık olduğunu vurgulamaktadır.

Dizgeli eğitim modelini diğer öğretim modellerinden ayıran en önemli özelliklerinin başında dayandığı eğitim felsefesi gelmektedir. Model olabilirlik felsefesini temele almaktadır. Bu felsefeye göre eğitim, her öğrenciye uygun olarak düzenlenebileceği gibi, belli gruplara ve tüm insanlara göre de yeniden düzenlenebilir. Ayrıca öğretme-öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri de tek veya çok boyutlu olarak ele alınabilir. İçinde bulunulan duruma ve şartlara bağlı olarak tüm etkinliklerin nasıl olacağı değişebilir. Öğrenmede pek çok mantık işe koşulabilir. Yerine göre öğrenci, yerine göre öğretmen, toplum, devlet, kurum, kazanımlar, içerik, sınana durumları merkeze alınabilir (Sönmez, 2004: 54). Dolayısıyla böyle esnek bir modeli temele alan bir öğretim sürecinin iyi planlanmış olması gerekir.

Dizgeli eğitim modeline göre ders planları düzenlenirken tüm öğretme-öğrenme strateji, kuram, yöntem ve tekniklerinin ortak ilkeleri göz önüne alınır. Karma yöntem ve tüm akıl yürütme yolları kullanılarak öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları

sağlanır. Öğrencilerin dersi, öğretmeni, arkadaşlarını sevmesini sağlayacak ortamlar düzenlenir, cezadan kaçınılmalıdır. Dizgeli eğitimde öğretme-öğrenme ortamının demokratik bir ortam olmasına özen gösterilir. Sınıf kuralları öğrenci, veli, öğretmen, yönetici işbirliği ile çoğunlukla öğrencilerle belirlenip uygulanabilir. Öğretimde şarkılar, bilmece, bulmacalar kullanılarak öğrenmenin kalıcılığı artırılabilir. Eğitim ortamlarında her ünitenin sonunda öğrenenlerin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlıklarını belirlemek için biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapılabilir. Öğretim yılının sonunda ise performans türü değerlendirmeler yapılabilir. Ayrıca değerlendirme öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişimleri gözlenerek de yapılabilir (Sönmez, 2004: 70-74).

Bu araştırmada dizgeli eğitim modelinin yukarıda açıklanan özelliklerine göre tasarlanmış ders planları izlenerek Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde toplam 14 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Ancak bu 14 haftalık akademik sürecin 12 haftasında bir fiil modele dayalı olarak hazırlanan ders planları takip edilerek ders işlenmiştir. Araştırma deneysel olarak yürütülmüştür. Deney grubunda dizgeli eğitim modeli uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim modeli uygulanmıştır. Bu uygulamaların sonucunda araştırmanın hipotezlerinin doğrulanıp doğrulanmadığı, uygulanan ölçeklerin ve başarı testinin analizi ile tespit edilmiştir. Aşağıda bu araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.1. Epistemolojik İnanca İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına Epistemolojik İnanç Ölçeği öğretim yılının ilk haftasında öntest olarak uygulanmış ve grupların epistemolojik inanç düzeyleri öntest puanları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda her iki grubun ölçek lat boyutları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiş, bu durum deney ve kontrol gruplarının epistemolojik inanç düzeyleri açısından denk olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Toplam 14 haftalık bir öğretim sürecinin sonunda deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanan Epistemolojik İnanç Ölçeği, sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama öncesinde “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde bir hipotez geliştirilmiştir.

Hipotezi test etmek için yapılan istatistiksel analizler sonucunda, her iki grubun ölçeğin “Öğrenmeni Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutları açısından aralarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark; dizgeli eğitim modelini uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna dair daha az gelişmiş inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin “Öğrenmeni Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutları için hesaplanan etakare ve Cohen d değerleri etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermiştir.

Epistemolojik inanç ile ilgili olarak geliştirilen ikinci hipotez “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası epistemolojik inanç düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde düzenlenmiştir. Bu hipotezi test etmek için yapılan analizler sonucunda, dizgeli eğitim modelinin uygulandığı deney grubunda ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar; deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrası öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna, tek bir doğrunun var olduğunun dair inançlarının uygulama öncesine göre daha zayıf (gelişmemiş) olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrası öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair uygulama öncesine göre düşük inançlara sahip olmaları, araştırmacı tarafından beklenmedik bir durumdur. Bu beklenmedik durumun oluşmasının nedeni olarak; öğrencilerin öğrenme ünitelere yönelik önbilgilerinin eksik olması ve bu eksiklikleri de en kısa sürede tamamlayıp dersin işlenişine geçmeç amacıyla araştırmacı tarafından öğrencilere bilgi aktarılması gösterilmiştir. Öğrencilerin önbilgilerdeki eksikliklerini öğretmen tarafından aktarılan bilgilerle gidermeleri, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının azlamasına yol açmış olabileceği yorumu yapılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu fark; kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarının uygulama öncesine göre gelişmediği (azaldığı), tek bir doğrunun var olduğunun dair inançlarının ise uygulama öncesine göre geliştiği (arttığı) şeklinde yorumlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada epistemolojik inanç

ile ilgili geliştirilmiş olan tüm hipotezler doğrulanarak dizgeli eğitim modelin epistemolojik inançları yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki önerleri geliştirilmiştir.

1. Araştırmalar epistemolojik inancın zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi, içinde yaşanan kültür, cinsiyet ve öğrenim görülen alan değişkenlerinden etkilendiğini göstermektedir (Deryakulu, 2004b). Ancak epistemolojik inançlarının öğrenim sürecinde kullanılan öğrenme-öğretme modellerinden de etkilendiğini gösteren araştırmalar oldukça yenidir. Literatürde dizgeli eğitimin modelinin öğrenenlerin epistemolojik inançlarına etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bilgilerin kabul edilebilirliğinin yüksek olması için farklı örneklem grupları üzerinde dizgeli eğitimin epistemolojik inançlara etkisi incelenmelidir.
2. 2005 yılından itibaren ülkemizdeki zorunlu eğitim kademelerinde çağdaş öğretim kuramlarına dayalı olarak hazırlanmış öğretim programları uygulanmaktadır. Bu programlar aracılığıyla öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmaları, bilgiyi kullanmaları, bu bilgiden yol çıkararak yeni bilgiler üretip paylaşmaları sağlanmak istenmektedir (Yetkin ve Daşcan; 2006). Bu doğrultuda öğrenenlerin tek bir doğrunun var olduğuna dair düşük epistemolojik inançlara sahip olmaları beklenebilir ve eğitim ortamlarında öğrencilerin bu inanca sahip olmalarını sağlayacak öğretim kuram, modeli, strateji, yöntem, teknikleri kullanılabilir. Bu araştırma dizgeli eğitim modelinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin tek bir doğrunun var olduğuna dair düşük inançlara sahip olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla ilkokuldan yüksek öğretim kademelerine kadar eğitim ortamlarında dizgeli eğitim modeli kullanılarak öğrencilerin bilginin yapısına ilişkin inançları olumlu yönde değiştirilebilir.
3. Bu araştırma bir akademik yarıyılıda bulunan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yürütülmüştür. Öğrencilerin bu dersle ilk defa karşılaşmış olmaları, ders içeriği ile önbilgilerinin eksik olmasına yol açmaktadır. Hem önbilgilerdeki eskikliğin öğrenciler tarafından araştırmaya, sorgulamaya dayalı uygulamalarla çaba sarfedilerek tamamlanması, böylelikle öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları, hem de geniş kapsamlı olan bu dersin içeriğinin öğrenciler tarafından anlamlandırılması,

uygulanması, yeniden üretilebilmesi için dersin bir öğretim yılını kapsayan bir ders olarak düzenlenmesi önerilebilir.

5.1.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği öğretim yılının ilk haftasında öntest olarak uygulanmış ve grupların ölçeğin öntest puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öntest puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum, uygulama öncesi her iki grubun öğrenme yaklaşımları düzeyleri açısından denk oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Uygulama öncesinde “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde bir hipotez geliştirilmiştir. Hipotezi test etmek adına 14 hafta boyunca deney grubuna dizgeli eğitime dayalı olarak dersler işlenirken kontrol grubuna ise geleneksel öğretime dayalı olarak dersler işlenmiştir. 14 haftalık öğrenme sürecinin sonunda, deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’nin “Derin Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutu açısından aralarında anlamlı bir fark olduğu, bu farkına deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta-kare ve Cohen d değerleri etkinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, dizgeli eğitim modeline dayalı öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin geleneksel öğretime dayalı öğrenme gerçekleştiren öğrencilere göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımına sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bu alt boyutu için geliştirilen hipotez doğrulanmıştır.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak uygulama öncesi geliştirilen ikinci hipotez “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde düzenlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan analizlerde dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenme yaklaşımları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda geliştirilen ikinci hipotezin deney grubu boyutunun doğrulanmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası

öğrenme yaklaşımları düzeylerinin uygulama öncesine göre farklılaşmaması, araştırmacı için beklenmedik bir durumdur. Araştırmacı bu durumu neden olan faktörün ölçeğin uygulandığı ortamdan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Öğrenme yaklaşımları ölçeği araştırmacılara final sınavı olarak uygulanan akademik başarı testinin hemen ardından uygulandığı için öğrencilerin, bu sınav ortamından etkilenmiş olabileceği ve öğrenme yaklaşımları düzeylerinin ortama bağlı olarak değişmiş olabileceği belirtilmiştir.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise yapılan analizlere göre uygulama öncesi ve sonrası öğrenme yaklaşımları düzeylerinin ölçeğin “Derin Öğrenme Yaklaşımı” alt boyutunda farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın ise öntest lehine olduğu görülmüştür. Bu durum geleneksel öğretimin öğrencileri derin öğrenme yaklaşımına yöneltmediği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada bu gruptaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenmedik bir durum olarak belirtilmiştir. Bu duruma öğrencilerin tüm örgün eğitim yaşamları boyunca zaten geleneksel eğitim modelini kullanmış olmalarının yola açabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrenme yaklaşımları ile ilişkili olarak geliştirilen ikinci hipotezin kontrol grubu boyutunun doğrulandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Literatürde çeşitli öğrenme-öğretme strateji, yöntem, tekniklerinin bireylerin öğrenme yaklaşımlarına olan etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. (Çalışkan, 2004; Demir, 2013; Yılmaz, 2009; Aydoğdu, 2009; Çolak,2006...). Dizgeli eğitim modeli üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, bu çalışmaların çoğunlukla modelin öğrenenlerin akademik başarılarına olan etkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak modelin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dizgeli eğitim modelinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmadan elde edilen bilgilerin kabul edilebilirlik düzeyinin yükselmesi için farklı örneklem grupları üzerinde dizgeli eğitimin öğrenme yaklaşımlarına olan etkisi incelenebilir.
2. Bireylerin öğrenme sürecinde tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları, niyetlerinden etkilenmektedir. Ülkemizde uzun yıllar geleneksel modelle eğitim alan öğrenciler, eğitim-öğretim sürecinin sonunda çoğunlukla çoktan seçmeli testlere ölçülerek

dersin hedeflerine ulaşma düzeyleri belirlenmiştir. Çoktan seçmeli testlere hazırlık sürecinde öğrenciler genellikle ders kitaplarındaki bilgileri veya ders esnasında tutukları notları ezberlemeye yönelmektedirler. Bu araştırmada yaklaşık 14 haftalık süreçte çoğunlukla öğrenci merkezli, öğrencilerin dersin öğrenmelerini sağlayacak öğretim etkinlikleri kullanılmasına rağmen sürecinin sonunun çoktan seçmeli testlerle sonlandırılması, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları düzeylerinde farklılaşmaya yol açmamış olabilir. Burada beklenmedik bir duruma yol açan faktör çoktan seçmeli testler değil, öğrencilerin bu testlere hazırlanış sürecindeki alışkanlıkları olabilir. Ancak dizgeli eğitim oldukça geniş ve esnek bir modeldir. Dizgeli öğretimde çok boyutlu bir değerlendirme anlayışı söz konusudur. Öğrencilerin başarı düzeyleri performans türü değerlendirmeler ile de saptanabilmektedir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda performans türü değerlendirmelerin kullanıldığı dizgeli eğitim modelinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını nasıl etkilediği incelenebilir.

5.1.3. Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği öğretim yılının ilk haftasında öntest olarak uygulanmış ve grupların öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş, yapılan analiz sonuçlarına göre fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından denk oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Uygulama öncesi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası üstbilişsel farkındalık düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde bir hipotez geliştirilmiştir. Hipotezi test etmek adına 14 hafta boyunca deney grubuna dizgeli eğitime dayalı kontrol grubuna ise geleneksel öğretime dayalı olarak dersler işlenmiştir. 14 haftalık öğrenme sürecinin sonunda, deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmış ve grupların ortalama puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum dizgeli eğitim modelinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geleneksel öğretime göre daha fazla etkilediği şekilde yorumlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bu alt boyutu için geliştirilen hipotez doğrulanmıştır.

Üstbilişsel farkındalık ile ilgili olarak uygulama öncesi “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası üstbilişsel farkındalık düzeyi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ikinci bir hipotez geliştirilmiştir. Uygulama sonrası yapılan analizlerde, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ortalama puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ise sonuç lehine olduğu görülmüştür. Bu durum dizgeli eğitim modelinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bu alt boyutu için geliştirilen hipotez doğrulanmıştır.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise uygulama öncesi ve sonrası Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin alt boyutlarındaki ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç geleneksel eğitimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalık için geliştirilen ikinci hipotezin bu boyutu doğrulanmamıştır.

Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki öneri geliştirilmiştir.

1. Çağdaş toplumlara eğitimin temel amaçlarından biri, kendi öğrenme sürecini planlayan, izleyen, değerlendiren, kişisel farkındalığı yüksek olan öğrenciler yetiştirmektir. Bu niteliklere sahip olan öğrenciler başarılı olabileceklerdir. Nitekim Senemoğlu (1997; Akt: Doğan, 2013) öğrencilerin başarılı olmalarının büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlı olduğunu, öğrencilere, öğrenme ve çalışma stratejilerinin ilkokuldan başlayarak öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. O halde bireylerin öğrenme sürecinde neyi bilip ne bilmediklerinin ve öğrenme yollarının farkında olmaları kısaca üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması önemlidir. Literatür incelendiğinde üstbiliş beceri düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bağçeci, Döş, Sarıca, 2011; Polat, 2010; Young ve Fry, 2008; Çakıroğlu, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirecek öğretim model, strateji, yöntem ve teknikleri öğretim ortamlarında kullanılmalıdır. Bu araştırmada dizgeli eğitim modelinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla ilkokulda yükseköğretime

kadar eğitim ortamlarında dizgeli eğitim modeline dayalı ders planları hazırlanıp uygulanarak öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi önerilmektedir.

5.1.4. Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek bilgisi kazandıran Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yürütülmüştür. Öğretim yılının başında deney ve kontrol gruplarına Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi öntest olarak uygulanmış ve her iki grubun öntest puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili bilişsel düzeyleri açısından denk oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Uygulama öncesinde “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası akademik başarı düzeyi test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde bir hipotez geliştirilmiştir. Bu hipotezi test etmek amacıyla 14 haftalık öğrenme süreci boyunca deney grubuna dizgeli eğitim modeline dayalı, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan ders planları izlenerek öğretim sürdürülmüştür. Sürecin sonunda, Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi deney ve kontrol gruplarına sontest olarak tekrar uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası sontest akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, dizgeli eğitim modelinin geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Akademik başarı ile ilgili olarak geliştirilen ikinci hipotez “Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı düzeyi test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde düzenlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan analizlerde, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum dizgeli eğitim modelinin öğrencilerin akademik başarılarını

olumlu yönde etkilediği ancak geleneksel öğretimin başarı üzerinde olumlu bir etkiye yol açmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki önerleri geliştirilmiştir.

1. Dizgeli eğitim öğrenenleri tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel vb) geliştirmeyi temele alan çağdaş bir eğitim modelidir. Literatürde dizgeli eğitimin öğrencilerin bilişsel yönlerindeki gelişimin bir göstergesi olan akademik başarı üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmadan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Dolayısıyla her eğitim kademesindeki öğrencilerin başarı düzeylerini attırmak için eğitim ortamlarında dizgeli eğitim modelinin kullanılması önerilmektedir.
2. Literatürde dizgeli eğitim modeli üzerine yapılan çalışmaların çoğu, modelin ilkökul düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelediği görölmektedir. Ancak dizgeli eğitim sadece akademik başarıyı geliştirmek için tasarlanmış bir öğretim modeli değildir. Dolayısıyla dizgeli eğitimin bu araştırmada olduğu gibi epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık veya öğrenme stilleri, düşünme stilleri gibi farklı alanlara olan etkisini inceleyen araştırmaların sayısı arttırması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Adıbelli, E. (2010). *Investigating pre-service science teachers' epistemological beliefs in the domain of environment through comparing with other domains*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 77- 94.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(6), 16-20.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aktürk, O. A. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.

- Alacapınar, F. G. (2001). *Hayat bilgisi öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişimi ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alacapınar, F. G. (2007). Geleneksel, bilgisayarlı, dizgeli eğitim ve erişimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 13-24.
- Anderson, M. D. (1995). *Relating college students' learning approach to their quality of learning outcome*. Doctora Tesis, Concordia University School Of Graduate Studies, Montreal.
- Artz, A. F. and Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9, 137-175.
- Aslan, S. (2012). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayaz, F. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, E. D. (1991). *Bilgi bilimi: informatik, genel sistemler, sibernetik ve kitle iletişimi*. İstanbul: Has Yayınları.
- Aydiner-Uygun, M. (2013). Piyano dersindeki öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal Of Social Science*, 6(2), 1087-1110.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 53-61.

- Aydoğdu, B. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimin doğasına yönelik görüşlerine, laboratuvara yönelik öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimin doğasına yönelik görüşlerine tutumlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aypay, A. (2011a). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-56.
- Baker, L. and Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. (Eds: P. D. Pearson, R. Barr, J. L. Kamil ve P. Rosenthal). *Handbook Of Reading Research*. New York: Longman Press.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balçıkanlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332.
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Baltaş, Z. (2004). E-öğrenciler nasıl öğreniyor üstbiliş. *Kaynak Dergisi*, 20, 11-15.
- Batha, K. and Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision making. *Australian Journal Of Psychology*, 59(2), 64-69.

- Bati, A. H., Tetik, C. ve Gürpınar, E. (2010). Assessment of the validity and reliability of the turkish adaptation of the study process questionnaire (R- SPQ-2F). *Türk Klinik Tıp Bilim Dergisi*, 30, 5.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Kaya, H. İ., Karakaya, Ş., Köse, E., Sönmez, S. ve Taşgın, A. (Tarihsiz). *Öğretmen adaylarının sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamında öğretmen rollerine ilişkin algıları*. Web: <http://gul6.bim.gantep.edu.tr/~ebb/moodle/mod/resource/view.php?id=93> 08 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 82-92.
- Baysal, N. Z., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeleş, F. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile bilinçsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül, İstanbul. Web: <Http://Www.Pegem.Net/Akademi/Tumkongreler.aspx> 23 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule J. M. (1986). *Women's Ways Of Knowing*. New York: Basic Books.
- Belet, D. ve Güven, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişüstü stratejilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1) , 31-57.
- Belge-Can, H. ve Boz, Y. (tarihsiz). *Yaş ve cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin fen dersini öğrenme yaklaşımlarına etkisi*. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2393-30_05_2012-15_43_59.pdf 11 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Biçer, B., Er, H. ve Özer, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council For Educational Research Ltd.,Radford House, Hawthorn 3122.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.

- Biggs, J., Kember, D. and Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire:R-SPQ-2F. *British Journal Of Educational Psycology*, 71(1), 133-149.
- Biggs, J., Kember D. and Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal Of Educational Psychology*, 74 (2), 261-280.
- Bilen, M.(2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2010). *Eğitimde ilke ve yöntemler*. Ankara: Betik Kitap Yayın Dağıtım.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. New York: ERIC Information Center Resources.
- Booth, P., Luckett, P. and Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, 8(4), 277-300.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., and Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. (Eds: J. H. Flavell and E. M. Markham) *Handbook of child psychology, III. cognitive development*. New York: Wiley.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buehl, M. M. and Alexander, P. A. (2001) Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Burton, J. L., Taylor, A. J., Dowling, G. D. and Lawrence, J. (2009). Learning approaches, personality and concepts of knowledge of first-year students: mature-age versus school leaver studies in learning. *Evaluation Innovation And Development*, 6(1), 65-81.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler öntest sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 231-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Byrne, M., Flood, B. and Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting Education*, 11(1), 27 - 42.
- Byrne, M. and Willis, P. (2007). An exploration of tertiary accountinstudents' prior approaches to learning accounting. *International Journal Of Management Education*, 7(3), 35-46.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe ansiklopedisi* (6. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research In Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal Of Teacher Education*, 29(1), 1-14.
- Charoula, A. and Valanides, N. (2012). Epistemological beliefs and ill-structured problem-solving in solo and paired contexts. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 2-14.
- Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F. and Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Churchman, W. C. (1968). *The systems approach*. New York: Dell Publishing.
- Clevelant, H. (1985). The twilight of hierarchy: speculations on the global information society. *Public Administration Review*, 45(1), 186.
- Cole, G. A. (1993). *Management: theory and practice*. London: DP Publications Ltd.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. and Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*. 8(5), 455-468.
- Cross, D. R. and S. G. Paris (1988). Developmental and instructional analyses of childrens metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2). 131-142.

- Crow G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the united states: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*. 44(4), 310-325.
- Çakıroğlu, A. (2007a). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakıroğlu, A. (2007b). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, S. İ. (2004). *The effect of inquiry-based chemistry course on students' understading of atom concept, learning approaches, motivation, self-efficacy and epistemological beliefs*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, M., Yurt, E. ve Aydın, M. (2013). Düzenlenmiş iki faktörlü öğrenme yaklaşımları envanterinin geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sınanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 107-121.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-112.
- Çeliker, H. D. ve Balım, A. G. (2012). Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 254-277.
- Çetin, K. (2003). *İlköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Atatürk'ün hayatı ünitesinin öğretiminin dizgeli (programlandırılmış) öğretime göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çetinkaya, P. (2000). *Metacognition: its assessment and relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude for sixth grade student*. M.A. Thesis, Bogaziçi University The Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Çoban, Ü. G. ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalgıç, G., Doyran, F. ve Vatanatıran, S.(2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 343-358.
- Demir, G. Ö. (2000). *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, and effective variables*. Unpublished Doktora Tezi, Boğaziçi University, The Institute Of Science And Engineering, İstanbul.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirli, C., Türel, Y. K. ve Özmen, B. (2010). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Web: http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fu_a_1687/1687_77947.pdf 10 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 111-125.
- Deryakulu, D. ve Bıkmaz, H. F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4, 243-257.
- Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Edt: Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Desoete, A. and Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition -a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Doğan, H. (1982). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 120.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim yaklaşımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, C. D. (2011a). *Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, A. (2011b). Konferans çevirmenliği öğrencilerinde öğrenme yaklaşımları. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 42.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 3, 6-21.

- Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 48-54.
- Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. (Edt: Duman, B.) *Üstbiliş- bilişsel farkındalık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Eldemir, C. A. (2012). Geleneksel Türk sanat müziği dersinde uygulanan dizgeli öğretim yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 359-375.
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 37, 214-230.
- Ellez, M. ve Sezgin, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı Cilt II, 1261-1266.
- Elliot, B. and Chan, K. W. (1998). Epistemological beliefs in learning to teach: resolving conceptual and empirical issues. *European Conference on Educational Research Ljubljana, Slovenia. September 17-20*. Web: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000859.htm> 10 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 74-88.
- Emir, S. (2010). Temel öğretme ve öğrenme stratejileri. (Edt: Bilen, M.) *Eğitimde ilke ve yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N. (1988). *Styles of learning and teaching*. New York: David Fulton.
- Erciyes, G. (2009). Öğretim yöntem ve teknikleri. (Edt: Tan, Ş.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Erdem, M. (2008). Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 30, 81 -98.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baykal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-313.
- Erözkan, A. (2007). *Bilimsel araştırmalarda yöntemler*. (Edt: Ekiz, D.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayınları.
- Evans, N. J., Forney, D. S, and Guido-Dibrito, F. (1998) *Student development in college: theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feyzioğlu, Y. E. ve Ergin, O. (2012). 5E öğrenme modelinin kullanıldığı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 23-54.
- Field, A. (2002). *Discovering statistics using spss*. London: Sage Publications Ltd.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G. and Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1(4), 324-340.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. (Ed: Resnick, L. B.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. and Wellman, H. (1977). Metamemory. (Eds: Kail, R. V. and Hagen, J. W.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1993). *Cognitive development*. (3rd Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Simon & Schuster.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

- Flavell, J. H., Miller, P. H. and Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (2003). A handbook for teaching and learning in higher education. (Eds: Fry, H. at all). *Understanding student learning*. London: Kogan Page.
- Fuller, R. (1997). Do university students' conceptions of learning really influence their learning herdsa. *HERDSA Annual International Conference*, 12-15 July 1999 Melbourne. Web: <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1999/pdf/Fuller.PDF> 24 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Gama, C. (2000). *The role of metacognitionin interactive learning environments*. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M9tIS7cIVC0J:citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download%3Fdoi%3D10.1.1.18.2642%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr> 01 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gertrude, M. H. (1999). *Probing the dimensions of metacognition: implications for conceptual change teaching-learning*. Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446921.pdf> 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Gözütok, D. F. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gül, G. (Tarihsiz). *Bilgi toplumu*. Web: http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/rehsem_pozyum/gulbahar_gul.docn 30 Aralık 2008 tarihinde alınmıştır.
- Gürleyük, C. G. ve Sucu, Ö. H. (2012). Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Erciyes üniversitesi örneği). *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 4-7 Mayıs İstanbul, 259- 269.
- Güven, G. (2013). *Fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarında sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlük yazım ve epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Gürşimşek, I., Çetingöz, D., ve Yoleri, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *I. Uluslar Arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal Of Research In Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Hofer, B. K. and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review Of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal Of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-383.
- Holmes, T. R., Bond L. A. and Byrne C. (2008). Beliefs about knowledge and mother adolescent conflict. *Journal Of Social and Personal Relationships*, 25(4), 561-586.
- Islıcık, T. (2012). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilimsel epistemolojik inançlara etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for EFL/ESL. *Teachers The Reading Matrix*, 11 (2), 150-160.
- İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- İflazoğlu-Saban, A. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Jena, C. P. and Ahmad, L. (2013). Metacognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees: an explorative study. *International Letters Of Social and Human Sciences*, 9, 1-10.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaleci, F. ve Yazıcı, E. (2012). Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 27-30 Haziran 2012 Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kapıcıoğlu, M. O. K. (2006). *Dizgeli öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-81.
- Karacaoğlu, C. Ö. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(I), 45-58.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği a ve b formları: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), 45-60.
- Karakütük, K. (2000). Eğitimin ekonomik temelleri. (Ed: Sönmez, V.) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kartal, T., Kayacan, K. ve Selvi, M. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal Of Social Science*, 6(1), 913-939.
- Kayabaşı, Y. (1997). *Programlandırılmış dünya bankası eğitim projesi ve geleneksel öğretime göre eğitim gören öğrencilerin erişileri ve kalıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynar, D. (2007). *The effect of 5E learning cycle approach on sixth grade students understanding of cell concept, attitude toward science and scientific epistemological beliefs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keck, D. A. (2013). *Metacognition and learning to read: an examination of the metacognitive strategies fifth grade students use before, during, and after reading*. Web: <http://dspace.iup.edu/handle/2069/1923?show=full> 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kılıç, A. (2000). *İlk okuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14 Mayıs 2007, Bakü.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kızılloluk, H. (2002). Eğitimin felsefi temelleri (Edt: Türkoğlu, A.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro yayınları.
- King, P. M. and Kitchener, K. S. (1994) *Developing reflective judgement: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: twenty years of research on epistemic cognition. (Eds: Hofer, B. K. and Pintrich, P. R.). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahway, Nj: Lawrence Erlbaum Publisher.
- Kiremitçi, O. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 92-99.
- Koçak, M. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde programlandırılmış (dizgeli) öğretimin erişil, kalıcılı ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Köse, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki (Çomü örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köymen, S. Ü. (1990). *Geleneksel yükseköğretim sistemi öğrencileriyle açıköğretim sistemi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından karşılaştırılması*. V. Ulusal Kongre Bildirisi Psikoloji Seminer Dergisi, 8, 785-799, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Kurt, F. (2009). *Investigating students' epistemological beliefs through gender, grade level, and fields of the study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükoglu, A. (2007). *Dizgeli öğretimin öğrenci erişisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students*. Unpublished Doktora Tezi, Bogaziçi University, The Institute Of Science And Engineering, İstanbul.
- Leung, D. P. and Kember, P. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23(1), 61-71.

- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Livingston, J. N. (2003). Metacognition: an overview. *Educational Resources Information Center*, 1-7.
- Lizzio, A., Wilson, K. and Simons, R. (2002). University students perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies In Higher Education*. 27(1), 27-52.
- Lublin, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning. centre for teaching and learning good practice in teaching and learning*. Web: [Http://Www2.Warwick.Ac.Uk/Services/Ldc/Development/Pga/Introtandl/Resources/2a_Deep_Surfacestrategic_Approaches_To_Learning.Pdf](http://www2.warwick.ac.uk/services/lcd/development/pga/introtandl/resources/2a_Deep_Surfacestrategic_Approaches_To_Learning.Pdf) 16.Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- McCrinkle, R. A. and Christensen, A. C. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185.
- McClean, M. (2001). Can we relate conceptions of learning to student academic achievement? *Teaching In Higher Education*, 6 (3), 399-414.
- Magolda. B. M. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marton, F. and Saljo, R. (1997). Approaches to learning. (Eds: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. and Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. outcome and process. *British Journal Of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayya, S. S., Rao, K. A. and Ramnarayan, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. *The Internet Journal Of Allied Health Sciences and Practices*, 2(4), 1-6.

- MEH- Ministry Of Education, Helsinki (1995). *Education, Training, and Research in the Information Society A National Strategy*. Art- Print Painotalo, Finland, 31.
- Meichenbaum, D. (1985). Teaching thinking: a cognitive-behavioral perspective. (Eds: Chipman, S. F., Segal, J. W. and Glaser, R.). *Thinking and learning skills, vol.2: research and open questions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Memişoğlu, H. (2003). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminin programlandırılmış öğretime göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Murata, A., Ohta, Y. and Hayami, T. (2013). Role of metacognition in basic electric circuit problem solving process. *Communications In Computer and Information Science*, 373, 442-446.
- Myers, M. and Paris, S. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal Of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- Myers, D. G. (1995). *Psychology*. New York: Worth Publishers
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- NCREL-North Central Regional Educational Laboratory. (1995).Metacognition. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm>. 01.10.2013 tarihinde alınmıştır.
- Neves, E., S. and Phil, S. D. (2007). Critical theory and post-positivism:IR and the significance of philosophy. *Meta-Theory Of IR Theory Panel*, 12-15 September 2007, Brazil. Web:http://turin.sgir.eu/uploads/NEVES-SILVA-sgir_ct-pp.pdf 17 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Newble, D. I. and Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-17.

- Ng, C. (2002). Relations between motivational goals, beliefs, strategy use and learning outcomes among university students in a distance learning mode: a longitudinal study. *Annual Conference Of Australian Association For Research In Education*, 1-5 December 2002, Brisbane.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., and Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal Of Experimental Education*, 74(1), 7-28.
- Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yüksek öğretim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. Web: <http://dhgm.meb.gov.tr/> 18 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Okçu, V. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 129-146.
- Oksal, A., Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), 371-381.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen ve teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Ongen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.
- Otacıoğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano dersi için bir model denemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ozan, C., Köse, E. ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-93.
- Ozan, C., ve Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.

- Önder, İ. ve Beşoluk, Ş.(2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-68.
- Öner, İ. Y. (2008). *Orta öğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler (İstanbul örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öntaş, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi arasındaki fark*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: çok değişkenli analizler*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, Ç. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. (Edt: Hakan, A.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Özer, U. B. (2010). *A path analytic model of procrastination: testing cognitive, affective, and behavioral components*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi Yayınları.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 113-133.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Web: <http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf> 27.09. 2013 tarihinde alınmıştır.

- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, G. ve Özsoy, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Tam Metinler Kitapçığı, Elazığ: Cantekin Matbaası.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H. G., ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Mayıs 2010, Elazığ.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, N. (2011). *Investigating pre-service science teachers' informal reasoning, epistemological beliefs and metacognitive awareness regarding socioscientific issues: a case for nuclear power plant construction*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peca, K. (2000). *Positivism in education: philosophical, research, and organizational assumptions*. New Mexico: U.S. Department of Education.
- Piji, D. (2006). *Dizgeli eğitime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlilik algısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.

- Price, N. (1997). *An investigation of the relationships between learning context, student approach to learning and student learning outcomes in distance education*. Doctora Texi, Mcgill University Department Of Educational And Councelling Psychology, Montreal.
- Polat, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıfta fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının, öğrenci erişilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (Tarihsiz). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı*. <http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf> 27 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Rakıcıoğlu, A. (2005). *The relationship between epistemological beliefs and teacher efficacy beliefs of english language teacher trainees*. Master Thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higer Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. ve Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal Of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Ronald, C. H. (2006). *Epistemological beliefs and constructivist teaching for secondary students learning history*. Master Thesis, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal Of Educational Psychology*, 76(2), 248-258.
- Ryan, B. A. (2006). *Post-positivist approaches to research*. Web: http://eprints.nuim.ie/874/1/post-positivist_approaches_to_research.pdf 21 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Saraç, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıaslan, H. (1984). Sistem analizinin temelleri. *Anadolu Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 39, 51-63.

- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-317.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı*. Balıkesir: Dizgi Baskı.
- Shale, S. ve Trigwell, K. (2002). *Student approaches to learning. learning and teaching papers. institutes for the advancement of university learning*. Web: [Http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2+Main.Asp](http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2+Main.Asp). 16 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Sheorey, R. and Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. (Eds: Dillon, R. F and Schmeck, R. R.) *Individual differences in cognition*. New York: Academic Press.
- Schneider, W. ve Pressley, M. (1997). *Memory development between 2 and 20*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal Of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M., Crouse, A. and Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal Of Educational Psychology*, 84(4), 435-443.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293- 319.
- Schommer, M. and Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38(2), 173-186.
- Schommer, M. and Dunnell, A. P. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school student. *Roeper Review*, 19 (3), 153-156.
- Schommer, M., Mau, W. C., Broohart, S and Hutter, R (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal Of Educational Research*, 94(2), 120-127.

- Schommer, A. M. and Hutter, R. (2000). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 136(1), 5-20.
- Schommer, A. M. and Duell, O. K. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Schommer-Alkins, M.(2004) Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer, A. M., Duell, K. O. and Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem solving beliefs, and academic performance of middle school student. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289- 304.
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Selçioğlu-Demirsöz, E. (2012). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, G, S., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Doğan, E., Savaş, B. ve Çelik, K. (2007). Türk ve Amerikalı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14 Mayıs 2007, Bakü Web: <http://Www.Herdsa.Org.Au/Wpcontent/Uploads/Conference/1999/Pdf/Fuller.Pdf> 12 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-71.

- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sezgin, M. D. (2013). A comparison of metacognitive awareness levels of future elementary teachers in Turkey And USA. *Academic Journals*, 8(6), 277-288.
- Sezginsoy, B. ve Akkoyunlu, B. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretim etkinliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 411-422.
- Sönmez, V. (2000). Programlandırılmış öğretime göre öğretmen yetiştirme. *Eğitim Araştırmaları*, 1.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V. (2003a). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V. (2003b). Dizgeli öğretimle sınıf ortamında doğrudan demokrasi. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 64-72.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V.(2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, C. (1998). *Adult learning and development perspectives from educational psychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- şara. P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- şen, B. (2006). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- şenca, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- řenđül-Turgut, G. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimin lise fizik öğrencilerinin epistemolojik inanışlarına olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabias, S. and Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring*. New York: College Entrance Examination Board.
- Takkaç, A. (2007). *Dizgeli eğitimin sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tang, J. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis of epistemic beliefs questionnaire about mathematics for chinese junior middle school students. *Journal Of Mathematics Education*, 3(2), 89-105.
- Taşpınar, M. (2004). Test ve madde analizi. (Edt: Gürol, M.) *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Kitapevi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, R. and Hyde, M. (2002). Learning context and students' perceptions of context influence student learning approaches and outcomes in animal science 2. *TEDI Conference*, 6 September 2006 Web://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/taylor-hyde.html 12 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Tekin, S. ve Yaman S (2008). Hizmet eğitim programlarını değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 15-26.
- Tetik, C., Gürpınar, E., Kulaç, E., Akdoğan, I. ve Mamaklı, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ve probleme dayalı öğrenim memnuniyeti arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi*, Aydın, 53.

- Terzi, A. R. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnaçları Üzerine Bir Araştırma*. Web: <http://www.Sosbil.Aku.Edu.Tr//Dergi//VI12>. 16 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Toklucu, K. S. (2013). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitimin 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Topkaya, N., Kaya, B. ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-205.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Tozlu, N. (2002). Eğitimin felsefesi temelleri. (Edt: Türkoğlu, A.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Basım
- Trakulphadetkrai, N. V. (2012). Relationship between classroom authority and epistemological beliefs as espoused by primary school mathematics teachers from the very high and very low socio-economic regions in Thailand. *Journal Of International And Comparative Education*, 1(2), 71-89.
- Trigwell, K., Prosser, M and Waterhouse, F. (1997). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Tsai, C. C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42(2), 193-205.
- Türk, E. G. (2011). *Ergenlerin düşünme biçimlerini yordayan faktörler: anne baba, üstbiliş ve epistemolojik inançlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.

- Ural, M. (2006). *Orta öğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Uysal, E. (2004). Eğitime felsefi antropoloji çerçevesinde kavramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 81-99.
- Uysal, E. (2010). *A modeling study: the interrelationships among elementary students' epistemological beliefs, learning environment perceptions, learning approaches and science achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Warren, H. (2004). *Engineering subject centre guide: learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough: HEA Engineering Subject Centre.
- Whimbley, A. and Lochhead, J. (1986). *Problem solving and comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yalçinkaya, M. (2002) Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yavuz, D. ve Memiş, A. (Tarihsiz). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi açısından incelenmesi*. Web:<http://www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/243.Pdf> Pdf 25 Temmuz 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Yenilmez, A. (2006). *Exploring relationships among students' prior knowledge, meaningful learning orientation, reasoning ability, mode of instruction and understanding of photosynthesis and respiration in plants*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2006). *İlköğretim programı 1-5. sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2009). Exploratory and confirmatory factor analysis of the metacognition scale for primary school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1591-1604.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yılmaz, B. M. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, B. M. ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 36(159), 71-86.
- Youn, I., Yang, K. M., and Choi, I. J. (2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs investigating factors affecting the epistemological development of south nkorean high school students. *Asia Pacific Education Review*, 2(1), 10-21.
- Young, A. and Fry, D. J. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal Of the Scholarship Of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- YÖK (Tarihsiz). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama*. Web:http://Www.Yok.Gov.Tr/Documents/10279/49665/Aciklama_Programlar/Aa7bd091-9328-4df7-Aafa-2b99edb6872f 16 Ağustos 2013

- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. (Edt: Demirel, Ö.) *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbilgi farkındalıklarına katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-86.
- Yücel, S. A. ve Morgil, I. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(14),84-94.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal Of Educational Psychology*, 71, 115–132.

EK 1: Araştırma İçin İzin Belgesi



T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ADY.0.12.00.00/500-842
Konu : Araştırma İzni.

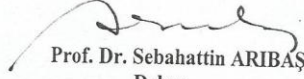
05.11.2012

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
MALATYA

İlgi: 19.11.2012 tarih ve 5044-5301 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Şule FIRAT DURUKOCA'nın Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulama yapmasına ilişkin dilekçesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
Dekan

Memur 05.11.2012... T.T.
Şef 05.11.2012... T.T.
Fakülte Sekreteri 05.11.2012... T.T.

EK: 2

2. DERS PLANLARI

2.1 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planları

2.1.1 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı I

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Eğitimle ilgili temel kavramlar

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynaklar: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Veysel Sönmez), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Mehmet Yıldızlar) Öğretme Sanatı (Yazar: Özcan Demirel), Program Geliştirme (Yazar: Oğuzhan Ünal)

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

“Eğitim, kültür ve sistem” kavramlarının anlamları, kültür ve eğitim ilişkisi, sistem ve eğitim ilişkisi, açık bir sistem olan eğitimin türleri.

ANA NOKTA

Eğitim - kültür ilişkisi çift yönlüdür. Çağdaş eğitim açık bir sistemdir. Eğitim formal ve informal olarak iki şekilde gerçekleşir.

YARDIMCI NOKTALAR

Öğretim ile ilgili temel kavramların ele alındığı bu bölüm, “Eğitimde Program Geliştirme” ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin temelini oluşturacak, öğretmen adaylarının dersin diğer ünitelerini daha kolay anlamasına yardımcı olacaktır.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Öğretimle ilgili temel kavramların (eğitim, kültür, sistem) tanımlarını bilir.
2. Eğitim ile kültür arasında ilişki kurar.
3. Sitemin öğelerini sıralar.
4. Sistemin türlerine örnekler verir.
5. Eğitimin açık bir sistem olduğunu fark eder.
6. Eğitim sisteminin öğelerini şekil üzerinde gösterir.
7. Eğitim sisteminin öğelerine örnekler verir.
8. Eğitim türlerini sıralar.
9. Eğitim türlerine örnekler verir.
10. Formal ve informal eğitim arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin dersin amacına uygun olarak tasarladığı bir hikayeyi öğrencilere açıklaması. Hikâye ile ilgili olarak “Eğitim insan yaşamının belirli bir dönemini mi kapsar?” sorusunu sorması ve öğrencilerden düşünmelerini istemesi. Öğrencilerden gelen yanıtlara “doğru” veya “yanlış” dememesi. “Bu soru dersin sonunda tekrar soracağım, verdiğiniz cevapları unutmayınız.” demesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Eğitimi, eğitimi etkileyen ve eğitimin etkilendiği faktörleri, eğitimin yapısını bilerseniz gelecek ders konularını daha iyi anlayabilirsiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste geçen bazı kavramlar var. O kavramları önce ben anlatacağım. Anlatamadığım yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak eğitimciler tarafından geliştirilen en az on tane eğitim tanımını tahtaya yansıtması. Tanımları öğrencilerin incelemelerini sağlaması. Eğitimciler tarafından en çok kabul gören Ertürk’ün tanımını anlatım yöntemini kullanarak açıklaması.
2. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklaması.

3. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak “kültür” kavramını öğrencilere açıklaması.
4. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklaması.
5. Öğretmenin aşağıdaki soruları değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi, yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Eğitimcilerin üzerinde fikir birliğine vardıkları Ertürk’ün eğitim tanımı açıklayınız.
2. Ertük’ün tanımındaki “davranış, yaşantı, kasıt, istendik, süreç” kavramlarıyla ifade edilmek istenen nedir? Açıklayınız.
3. Kültür nedir?
4. Kültür kavramının Ertük’ün eğitim tanımındaki yeri neresidir?

ARA ÖZET: Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişimler meydana getirme sürecidir. Kültür; doğanın yarattıklarına karşı insan oğlunun ortaya koyduğu maddi manevi her şeydir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Eğitim ile kültür arasında ilişki olduğu Ertürk’ün eğitim tanımında belirtilmiştir. Şimdi bu ilişkiyi ayrıntıları ile açıklayalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin büyük grup tartışması tekniğini kullanarak öğrencilerin eğitimle kültür arasındaki ilişkiyi analiz etmelerini sağlaması. Bu amaçla aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltmesi.

Sorular

1. Sahip olduğunuz kültürel değerleri sınıf ortamına nasıl yansıtıyorsunuz?
2. Eğitim görevini yerine getirirken kültürel olanaklardan nasıl yararlanır?
3. Geçmişteki aile yapımız ile şimdiki aile yapımızı karşılaştırsak ne gibi farklılıklar gözlemliyoruz?
4. Bazı kültürel değerler zamanla neden geçerliğini yitirir?
5. Kültürel değerlerde görülen değişmelerin veya gelişmelerin nedeni ne olabilir?
6. Kültür ve eğitimi değişime açıklık ölçütü açısından kıyaslayınız.

ARA ÖZET: Eğitim kasıtlı kültürlenme süreci olup, kültürün aktarılmasında önemli bir araçtır. Eğitim kültürü etkiler ve kültürden etkilenir. Eğitim kültüre göre değişime daha açıktır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi sistem kavramının ne olduğunu ve sistemin öğelerini öğreneceğiz. Ben size sistem kavramını ve sistemin öğeleri açıklayacağım. Örnekler vereceğim. Anlatamadığım yer olursa hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin analogi tekniğinden yararlanarak sistem ve sistemin öğelerini açıklaması (benzetmeler yoluyla sistemin öğelerini öğrencilere buldurtması)
6. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması, varsa tekrar açıklayıp farklı benzetmeler kurması.
7. Öğretmenin aşağıdaki soruları değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi, yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Sistem nedir?
2. Sistemi oluşturan değişkenler nelerdir?
3. Sistemi oluşturan değişkenlere örnekler veriniz.
4. Eğitim bir sistem midir? Açıklayınız.

ARA ÖZET: Belli bir amaca ulaşabilmek için bazı öğelerin işbirliği içinde çalışarak, bir arada bir bütünü oluşturacak şekilde organize edilmelerine sistem (dizge) denir. Sistemin; girdi, işlem, çıktı ve dönüt olmak üzere dört ögesi vardır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Bir sistemde her zaman sistemin tüm öğeleri bulunmaz. Sistemler sahip oldukları öğelerine göre sınıflara ayrılırlar. Şimdi ben size sistemin türlerini anlatacağım. Anlatamadığım yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak sistem türlerini anlatması.

2. Öğretmenin sistem türlerine örnekler vermesi.
3. “Anlatamadığım bir yer var mı” diye sorması. Varsa tekrar anlatması, örnekler vermesi.
4. Öğretmenin “Eğitim açık bir sistemdir.” cümlesini tahtaya yazması ve görüş geliştirme tekniğinden yararlanarak öğrencilerin görüşlerini alması.

İşlem basamakları

1. Görüş geliştirme tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
 2. Tahtaya tartışma konusunun yazılması.
 3. Büyük kartonlara “katılıyorum, katılmıyorum, karasızım” yazılarak sınıfın köşelerine asılması.
 4. Her öğrencinin tartışma konusu ile ilgili sahip olduğu görüşün yazıldığı kartonun altında toplanması ve neden o kartonu seçtiğini sınıfa açıklamaları.
 5. Açıklamalar sırasında bulunduğu köşeyi değiştiren öğrencilerin görüşünü neden değiştirdiklerini açıklamaları.
 6. Eğitimin açık bir sistem olduğunun öğrencilerce buldurulması.
5. Öğretmenin aşağıdaki soruları değişik öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi, yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Sistemin türleri nelerdir?
2. Sistemin türlerine göre sahip olduğu öğeler nelerdir?
3. Eğitim hangi sistem türüne dahidir?
4. Eğitim sisteminin öğelerini şekil üzerinde gösteriniz.
5. Eğitim sisteminin öğelerine örnekler veriniz
6. Eğitim sisteminde yetersiz çalışan bir öğenin yaratacağı sorunlar neler olabilir?

ARA ÖZET: Eğitim; girdi, işlem, çıktı ve dönüştürme oluşan açık bir sistemdir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Açık bir sistem olan eğitimin çeşitli türleri bulunmaktadır. Şimdi bu türleri inceleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin buluş stratejisini kullanarak öğrencilerin eğitim türlerini keşfetmelerini sağlamaı.

İşlem Basamakları

1. Öğretmenin eğitim türleri ile ilgili örnekler vermesi (biz ailece keman çalabiliyoruz. Ben keman çalmayı ilköğretimde müzik dersinde öğrendim. Eşim keman çalmayı üniversitede müzik dersinde öğrendi.)
2. Öğrencilerin örnekleri açıklamaları. (Öğrencilerin müzik eğitiminin eğitim kademelerinde alınabileceğini açıklaması)
3. Öğretmenin ek örnekler vermesi. (Kızım keman çalmayı halk eğitim kursunda öğrendi.)
4. Öğrencilerin ek örneği açıklamaları ve ilk örnekle bağlantı kurmaları. (Müzik eğitimi MEB'e bağlı kurslarda da verilir, o halde eğitim sadece okullarda değil okul dışındaki kurslarda da verilir.)
5. Öğretmenin örnek olan ve olmayan durumlar vermesi. (Oğlum ise keman çalmayı anaokulunda öğrendi ve öğrendiklerini evde arkadaşı Ayşe'ye öğretti.)
6. Öğrencilerin örnek olan ve olmayan durumları ayırt etmesi. (Oğlunuz müzik eğitimini bir eğitim kademesinde almış ancak Ayşe herhangi bir okula veya kursa gitmeden evde bu eğitimi almış.)
7. Öğrencilerin verilen tüm örnekler arasında ilişki kurmaları. (Eğitim profesyonel kişiler tarafından planlı olarak verilebildiği gibi profesyonel olmayan kişiler tarafından da yaşantı süreci içerisinde verilebilir.)
8. Öğrencilerin tanımı yapması (Profesyonel kişiler tarafından planlı olarak verilen eğitime formal eğitim, planlı ve programlı olmadan verilen eğitime ise informal eğitim denir.)

ARA ÖZET: “Eğitim ailede başlar” sözü ile kastedilen eğitim informal eğitimidir. Birey informal eğitim tüm yaşantısı boyunca alır, formal eğitimi ise örgün eğitim kurumlarından veya planlı, programlı olarak eğitim veren kurum ve kuruluşlardan alır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “O halde formal ve informal eğitim arasında farklar vardır. Şimdi bu farkları tartışalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin formal ve informal eğitim arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamalarının istemesi.

İşlem basamakları

1. Beyin fırtınası tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Tekniği yönetecek bir lider ve söylenen tüm görüşleri yazacak bir sekreter seçilmesi.
3. Tartışma konusunun açıklanması.
4. Her öğrencinin konuyla ilgili görüşlerini hızlı bir şekilde söylemesi.
5. Söylenen tüm görüşlerin sekreter tarafından tahtaya yazılması.
6. Söylenen tüm görüşlerin sınıfça tartışılması.
7. Formal ve informal eğitim arasındaki farklılıkların öğrencilerce bulunması.

ARA ÖZET: Formal eğitim için belli bir mekân ve ortam gerekli iken informal eğitim her zaman, her yerde olabilir. Formal eğitim olumlu ve istendik davranışlar kazandırırken informal eğitim olumlu ve olumsuz tüm davranışları kazandırır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre formal eğitim de çeşitli türlere ayrılır. Şimdi bu türleri ben size anlatacağım. Anlatamadığım yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunular yardımı ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve kanunda belirtilen formal eğitim türlerini açıklaması.
2. Örgün ve yaygın eğitim türlerine örnekler vermesi
3. Öğrencilerden örgün ve yaygın eğitim türlerine örnekler vermelerinin istenmesi.
4. Öğretmenin “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa farklı örneklerle tekrar anlatması.
6. Aşağıdaki soruları beş değişik öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi, yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Örgün eğitim kademeleri nelerdir?
2. Yaygın eğitimden kimler faydalanabilir?

3. Açık öğretim hangi formal eğitim türüne dâhildir?
4. Hizmet içi eğitimin halk eğitiminden ayrılan özellikleri nelerdir?

ARA ÖZET: Eğitim formal ve informal olmak üzere ikiye; formal eğitim örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye; yaygın eğitim ise halk eğitim ve hizmet içi eğitim olmak üzere ikiye ayrılır.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Eğitim ve kültür kavramlarının bilinmesi bir eğitimci için önemlidir. Çünkü eğitimcinin temel görevlerinden biri kültürel değerlerle yoğrulmuş olan bireylerin ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalarını sağlamaktır. Açık bir sistem olan eğitim, sadece okul ortamında yani formal olarak değil; ailede, akran grupları içerisinde, kitle iletişim araçları yoluyla yani informal olarak da alınabilir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Giriş aşamasında yapılan güdülemenin aynısının yapılması.

KAPANIŞ: Dikkat çekme aşamasında sorulan sorunun tekrar gündeme getirilmesi. Öğrencilerin yanıtlarının dinlenmesi. Konu ile ilgili olarak hazırlanmış kare bulmacanın tüm sınıfla çözülmesi.

Öğretmenin bir sonraki derste “Öğretim kavramını, eğitim-öğretim kavramları arasındaki ilişkiyi, eğitimde program türlerini, eğitim programının öğeleri ve özelliklerini inceleyeceğiz.” diyerek bir sonraki dersin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.

E. DEĞERLENDİRME

1. Beden Eğitimi Öğretmenliği Programı’ndan mezun olan Hikmet, KPSS sınavını kazanmak için bir kursa kaydolmuş ve kursa bir yıl boyunca devam ederek sınava hazırlanmıştır. KPSS’yi kazanan Hikmet göreve başlamadan önce MEB tarafından düzenlenen stajyer öğretmenlik kursuna katılmış ve bu kursa da bir yıl boyunca devam ederek stajyerliğini tamamlamıştır. **Hikmet öğretmenin KPSS’yi kazanmadan önce ve kazandıktan sonraki bir yıllık dönemlerde aldığı eğitim sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?**
 - A) Örgün eğitim-yaygın eğitim
 - B) Halk eğitim-hizmet içi eğitim
 - C) İnfomal eğitim-hizmet içi eğitim
 - D) Örgün eğitim-hizmet sonrası eğitim
 - E) Formal eğitim-informal eğitim

2. Eğitim açık bir sistem olarak ele alındığında aşağıdakilerden hangisi eğitim sisteminin girdi ögesine dâhil edilemez?

- A) Öğretmen B) Öğrenci C) Araç-gereç D) Öğretim yöntemi E) Maliyet

3. Süreç: Eğitim yaşam boyu devam eder.

Kasıt: Eğitim planlı, programlı etkinlikler bütünüdür.

Yaşantı: Çevre ile etkileşim sonucu bireyde kalan izlerdir.

İstendik: Eğitim yolu ile kazandırılan davranışlar olumsuz davranışlardır.

Davranış: Organizmanın her hareketidir.

Yukarıdaki kavramlardan hangisinin açıklaması yanlıştır?

- A) Süreç
B) Kasıt
C) Yaşantı
D) Kasıt
E) İstendik

4. Aşağıdakilerden hangisi kasıtlı kültürlemenin özelliklerinden değildir?

- A) Ayşe'nin İngilizce kursuna devam ederek yabancı dil öğrenmesi
B) Ahmet'in anaokulunda yeni şarkılar öğrenmesi
C) Zeynep'in üniversitede öğretmenlik eğitimi alması
D) Eylem'in evde annesinden kek yapmayı öğrenmesi
E) Engin'in halk eğitim kursundan kasaplık eğitimi alması

5. Eğitim ile kültür arasındaki ilişkiyi yansıtan aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Kültürel değerler eğitimden etkilenerek zamanla değişir.
B) Eğitimin görevlerinden biri kültürel değerleri aktarmaktır.
C) Kültür eğitime kıyasla değişime daha kapalıdır.
D) Bireyin aldığı eğitim kültüründen etkilenir.
E) Eğitim kültürel değerlerin izlerini taşır.

6. Yüksel öğretmen akıllı tahta kullanımını için MEB'in zorunlu olarak her öğretmene verdiği bilgisayar kursuna devam etmektedir. **Yüksel öğretmenin aldığı bu eğitim aşağıdaki eğitim türlerinden hangisine dâhil edilebilir?**

- A) İnfomal eğitim
- B) Halk eğitim
- C) Hizmet öncesi eğitim
- D) Hizmet içi eğitim
- E) Örgün eğitim

7. **Aşağıdakilerden hangisi formal eğitimi informal eğitimden ayıran farklardan değildir?**

- A) Formal eğitimin planlı, programlı olması
- B) Formal eğitimin profesyonel kişiler tarafından yürütülmesi
- C) Formal eğitimin öğrenmeyi amaçlaması
- D) Formal eğitimin olumlu davranışlar kazandırmayı amaçlaması
- E) Formal eğitimin belirli bir yer ve mekânda yapılması

HİKÂYE

Orta birinci sınıftaydım. Okulun ilk günü sınıfımıza kareli etek giymiş bir erkek çocuk geldi. Çocuğu görür görmez, tüm sınıf kahkahalarla gülmeye başladık. Çocuk ağlayarak kapıya doğru koştu ve o güne kadar hiç duymadığımız bir dil kullanarak babasıyla konuşmaya başladı, beraber sınıftan dışarı çıktılar. Hemen arkalarından İngilizce öğretmenimiz sınıfa girdi ve bize kızgın olduğunu belirten bir ses tonuyla; “Bu kahkahalarınız yüzünden çocuğun eğitim hayatı bitti.” dedi.

2.1.2 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı II

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, Program Geliştirmeye Giriş

Süre: 6 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynaklar: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Veysel Sönmez), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Mehmet Yıldızlar) Öğretme Sanatı (Yazar: Özcan Demirel), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme (Editör: Mehmet Gürol), Program Geliştirme (Yazar: Oğuzhan Ünal)

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, reklam filmi.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

“Öğretim” kavramı, eğitim ve öğretim arasındaki farklılıklar, eğitimde program türleri (eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program), eğitim programının öğeleri ve özellikleri.

ANA NOKTA

Öğretim ile eğitim zaman zaman birbirinin yerine kullanılan iki kavram olarak karşımıza çıkar. Ancak eğitim, öğretimi de kapsayan daha genel bir kavramdır. Dolayısıyla iki kavram arasında farklar bulunmaktadır. Bir öğretmen öğretim sürecinde; eğitim, öğretim, ders ve örtük program olmak üzere dört tür program kullanır. Bu programlardan en geneli eğitim programıdır. Bir öğretmenin ders sürecini planlaması için bu programlardan yararlanması gerekir. Bu nedenle öğretmen adayları eğitim programının öğelerini ve özelliklerini bilmelidirler.

YARDIMCI NOKTALAR

Eğitim ve öğretim kavramını birbirinden ayırabilen bir öğretmen, öğrenenlerin okul dışında istenmedik davranışlar kazanabileceğinin ve bu davranışları öğrenme ortamına yansıtılabileceğinin farkında olur ve gerekli tedbirleri almak için özenli davranır. Eğitim programlarında belirtilen hedefler, öğretmene öğrencilerine hangi davranışları

kazandıracığı konusunda yön verir; ancak bu hedefler çerçeve program özelliğine göre hazırlanmıştır. Öğretmenler bu hedefleri eğitim programlarında belirtilen şekli ile aynen kullanabilecekleri gibi öğrencilerinin düzeyine uygun olacak şekilde kendileri de yeniden yapılandırabilirler.

DERSİN KAZANIMLARI

1. “Öğretim” kavramının tanımını açıklar.
2. Eğitim ve öğretim kavramları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.
3. Eğitimde program türlerini tanıır.
4. Eğitimde program türlerini örnekler verir.
5. Eğitim programının öğelerini tanıır.
6. Bir eğitim programının sahip olması gereken özellikleri bilir.
7. Eğitim programının yararlarını açıklar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin tahtaya bir hedef tahtası çizmesi ve “Eskiden eğitim-öğretim yerine talim-terbiye kelimeleri kullanılmış, sizce bu kelimelerden hangisi eğitim, hangisi öğretim kavramını karşılar ve bu kavramların hedef tahtasındaki yeri neresidir?” sorularını sorması. Öğrencilerden gelen cevaplara “doğru” ya da “yanlış” dememesi. Öğrencilerin verdikleri cevapları unutmamalarını, tekrar konu üzerinde tartışılacağını söylemesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Eğitim ve öğretim kavramları arasındaki farkı bilerseniz, öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerinizi okul içinde ve okul dışında olumlu istendik davranışlar kazandırmaya yönlendirebilirsiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Derse önce geçen dersimizde öğrendiğimiz eğitim kavramını hatırlayarak başlayalım.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Burada herkes öğretmen tekniği kullanarak geçen hafta öğrenilen eğitim ve eğitim türleri konularının hatırlanması.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin burada herkes öğretmen tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı ile ilgili bilgiler vermesi.
2. Tekniğin uygulanması için sınıfın gruplara ayrılması.
3. Her grubun geçen haftaki dersin konusuyla ilgili iki soru hazırlamaları.
4. Öğretmenin hazırlanan soruları harmanlayıp gruplara dağıtması.
5. Grupların kendilerine gelen soruları yanıtlamaları.
6. Grupların soruları yanıtlayamadıkları takdirde soruyu hazırlayan grubun kendi sorusunu yanıtlaması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Yaptığımız bu uygulama ile geçen hafta öğrendiğimiz eğitim ve eğitim türleri konularını tekrar etmiş oldunuz” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu dersimize öğretim kavramını inceleyerek başlayacağız.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin öğretim kavramı ile ilgili olarak öğrencilerin bildiklerini sınıfla paylaşmasını istemesi.
2. Öğretmenin “eğitim ve öğretim arasında ne tür farklılıklar vardır?” sorusunu sınıfa sorması. Öğrencilerin düşünmeleri için zaman vermesi. Öncelikle gönüllü öğrencilerin yanıtlarını alması, ardından random yoluyla seçtiği beş öğrencinin yanıtlarını alması. Öğrencilerin yanıtlarına “hayır yanlış” dememesi. Doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştireç vermesi, yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltmeler vererek doğruyu buldurması.

ARA ÖZET: Öğretmenin dersin dikkat çekme aşamasında tahtaya çizdiği hedef tahtasını tekrar çizmesi ve sorduğu soruyu yineleyerek random yolu ile seçtiği beş öğrencinin yanıtlarını alması. Soruyu doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştireç vermesi yanıt yanıtlayanlara ise doğru yanıtı tekrar ettirmesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “2012-2013 eğitim öğretim yılının başarıyla tamamlanabilmesi için derslerin kazanımlarına ulaşmanız gerekir. En genel şekliyle ‘hedeflere ulaşmak için hazırlanan düzeneğe program denir.’ Şimdi eğitimde program türlerini inceleyeceğiz.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin dersin amacına uygun olarak tasarladığı hikâyeyi sınıfa sunması.
2. Öğretmenin hikâyeden yola çıkarak aşağıdaki soruları öğrencilere sorması ve öğrencilerin hikâyeyi analiz ederek program türlerini ayrıştırmalarını sağlaması.

Sorular	Yanıtlar ve Öğretmen Açıklamaları
✓ Hikâyede müdürün öğretmene ilk verdiği program türünün adı neydi?	Doğru yanıtlar Eğitim programının açıklanması
✓ Bu program hangi derslere ait öğretim etkinliklerini kapsıyordu?	
✓ Hikâyede müdürün öğretmenin ilk itirazı üzerine öğretmene verdiği ikinci programın adı neydi?	Doğru yanıtlar
✓ Bu program dersin okutulduğu hangi sınıflara yönelikti?	Öğretim programının açıklanması
✓ Hikâyede müdürün öğretmene verdiği en son program türünün adı neydi?	Doğru yanıtlar Ders programının açıklanması
✓ Bu program dersin hangi sınıflarını kapsıyordu?	

3. Öğrencilerden program türlerinin genelden özele doğru sıralanmasının istenmesi.

ARA ÖZET: Yazılı olarak belirlenmiş olan üç tür program vardır: eğitim, öğretim ve ders programı. Bu programlar içinde en kapsamlı olan program eğitim programıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin video gösteriminden yararlanarak bir özel eğitim kurumunun reklam filmini öğrencilere izlettirmesi.

ETKİNLİKLER

1. İzlenen video gösterimiyle ilgili “Toplumun büyük bir kesimi tarafından beğeni ile izlenen bu isimlerin, mezun oldukları okul hakkında yaptıkları açıklamaların altında yatan esas düşünce ne olabilir?” sorusunu sorarak tartışma ortamı yaratılması. Bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin örtük öğrenme ilgili önbilgilerinin açığa çıkarılmasının sağlanması.
2. Rol oynama tekniğinden yararlanarak örtük program ve programın boyutlarının keşfedilmesinin sağlanması.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin öğrencilerden birini öğretim görevlisi, birkaçını da öğrenci yapması. Öğrenciler arkadaşları ile birlikte hazırladıkları ders ödevini öğretim görevlisine ne zaman vereceklerini konuşurlar ve ödevi bugün hazırlayıp yarın teslim etmeyi düşünürler. Ödev hazırlanır, teslim edilmek üzere öğretim görevlisinin odasına gidilir. Odanın kapısı çalınır, öğrenciler içeri girerler ve öğretmenlerinin telefonda konuştuğunu görürler. Öğretmen konuşmasını bitirene kadar odada beklerler. Öğretmen telefonu kapatır ve öğrencilere dönerek “Ne bekliyorsunuz? Ben size girebilirsiniz dedim mi? Telefonda konuşan biri dinlenmez, bilmiyor musunuz?” diye sorar. Öğrenciler şaşkınlıkla birbirlerine bakarlar. İçlerinden biri “Hocam verdiğiniz ödevi tamamladık, teslim etmeye getirdik.” der. Öğretim görevlisi öğrencilerden ödevi teslim alır ve öğrencilerin gözü önünde ödevi parçalayarak çöpe atarak “Benim için önemli olan dersi geçmeniz değil saygılı bireyler olmanızdır.” der.
2. Öğretmenin oynanan oyunla ilgili aşağıdaki soruları sırayla sınıfa sorması, öğrencilere düşünme süresi tanınması ve önce gönüllü öğrencilerden başlayarak yanıtlamaları için söz hakkı vermesi.

Sorular

1. Bir üniversite öğrencisinin bir öğretim görevlisi ile ne tür durumlarda konuşamayacağı YÖK’ün resmi programında kayıtlı olabilir mi?
2. Öğretmenin öğrencilere olan olumsuz tavrının asıl nedeni ne olabilir?
3. Örtük program eğitimin hangi türü ile (formal-informal) ilişkilendirilebilir?
4. Örtük program aracılığı ile öğrencilere olumsuz davranışlar kazandırmak mümkün müdür?
5. Örtük programın kapsamına neler dâhil edilebilir?

ARA ÖZET: Her programın, okulun, öğretmenin kendine özgü bir örtük programı vardır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi eğitim programının öğelerini ve özelliklerini anlatacağım. Anlatamadığım yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak eğitim programının öğelerini, özelliklerini açıklaması.
2. Öğretmenin eğitim programının özelliklerine örnekler vermesi.
3. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa farklı örneklerle tekrar açıklaması.
4. Aşağıdaki soruların her birini değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştirici vermesi. Yanlış ve eksik yanıtlayanlara doğruyu tekrar ettirmesi.

Sorular

1. Eğitim programı nedir?
2. Eğitim programının öğeleri nelerdir? Sıralayınız.
3. Eğitim programının özellikleri nelerdir? Sıralayınız.
4. Öğretim programı nedir?
5. Eğitim ve öğretim programı arasındaki fark nedir?
6. Ders programı nedir?
7. Öğretim programı ile ders programı arasındaki fark nedir?
8. Örtük program nedir?
9. Örtük programın boyutları nelerdir?
5. Çember tekniği kullanılarak öğrencilerin eğitim programının faydalarını açıklamalarının sağlanması.

İşlem basamakları

1. Çember tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Sınıfın 10-15 kişilik gruplara ayrılması.
3. Her gruptan bir öğrencinin lider bir öğrencinin de sekreter olarak seçilmesi.
4. Liderin “Eğitim programı neden önemlidir, eğitim programları nasıl geliştirilebilir, eğitim programları temele alınmadan düzenlenen bir öğretim ortamında neler olabilir?” sorularını sırayla gruptaki öğrencilere sorması.
5. Sekreterin tüm görüşleri not alması.
6. Soruların tamamı yanıtlandıktan sonra sekreter tarafından alınan notların tüm sınıfla tartışılması.
7. Eğitim programının faydalarının özetlenmesi.

ARA ÖZET: Eğitim programları eğitim-öğretim faaliyetlerine yön vererek eğitimde verimliliği artırır, ülkedeki aynı öğretim kademesindeki tüm okullarda yapılan öğretimin birbirlerine benzerliğini sağlar, öğretmenlere rehberlik yaparak onların öğretim süreçlerinin benzer bir biçimde ilerlemesini sağlar.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Eğitim, öğretimi de kapsayan genel bir kavramdır. Bir öğretmene, öğretim sürecinde yol gösteren Talim Terbiye Kurulu tarafından yazılı olarak belirlenmiş üç tür program bulunmaktadır. Örtük program yazılı olmadığı gibi büyük ölçüde öğretmenlerin beklentileri ve görüşleri doğrultusunda şekillenir. Eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört ögesi vardır. En önemli öge hedef ögesidir. Eğitim programları düzenlenirken bazı özellikler dikkate alınmalıdır (Çerçeve, esneklik, işlevsellik, ...)

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendiğiniz bilgilerle gelecekteki öğretmenlik yaşantınızda, öğrencilerinizin davranışlarını daha kolay kontrol altına alabileceksiniz. Öğrencilerinizin, öğretim programlarından ve informal eğitimin öğelerinden (aile, kitle iletişim araçları, akran grupları vb) yararlanarak olumlu istendik davranışlar kazanmalarını sağlayacaksınız” diyerek öğrencileri güdülemesi.

KAPANIŞ: Öğretmenin “soru ağı” tekniğini kullanarak bu derste işlenen konularla ilgili öğrencilerin anlayamadıkları yerleri tekrar sorma fırsatı sunması.

İşlem basamakları

1. Soru ağı tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Öğretmenin tahtaya boş bir ağ çizmesi ve ağın ortasına dersin konusunu yazması.
3. Öğrencilere “Anlamadığınız yerleri veya tekrar açıklanmasını istediğiniz yerleri belirtiniz.” demesi.
4. Soruların birbirleri ile ilişkilerine göre ağa yerleştirilmesi.
5. Her sorunun yanıtının sınıfça tartışılarak saptanması ve ilgili sorunun yanına yazılması.

Dersin sonunda öğretmenin haftaya “Hedef türlerini, hedef yazma ilkelerini, hedeflerin davranışa dönüştürülmesini ve kazanımları ele alacağız” diyerek bir sonraki dersin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.

E. DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdakilerden hangisi eğitimi öğretimden ayıran farklardan değildir?

- A) Eğitimin olumlu ve olumsuz davranışlar kazandırabilmesi
- B) Eğitimin çok boyutlu olması
- C) Eğitimin her tür bilgi ve beceriyi kapsamaması
- D) Eğitimin zaman açısından sınırsız olması
- E) Eğitimin kültürün izlerini taşıması.

2. Ergün öğretmen oğlunun müziğe ilgisi olduğunu görmüş ve evde kanun çalmayı oğluna öğretmeye başlamıştır. Ancak oğlunun evde düzenli bir eğitim alamadığını gören Ergün öğretmen, daha düzenli bir eğitim alması için oğlunu müzik kursuna yazdırmıştır. **Ergün öğretmenin oğlunu müzik kursuna yazdırarak kanun eğitimini aldırması aşağıdaki kavramlardan hangisi ile doğrudan açıklanabilir?**

- A) İnfomal eğitim
- B) Eğitim
- C) Öğretim
- D) Kültür
- E) Öğretim

3. Sevil öğretmen öğretim yılının ilk haftalarında derslerinde sürekli öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmaları gerektiğini, düşüncelerini demokratik bir ortamda savunmalarını söyleyerek çağdaş bir öğretmen profili çizmektedir. Ancak ilerleyen haftalarda öğrenciler bir konu ile ilgili Sevil öğretmenden farklı olan düşüncelerini açıkladıklarında, kendilerini azarladığını gözlemlemişlerdir. Bir süre sonra öğrenciler Sevil öğretmenin öğretim yılının başında çizdiği çağdaş öğretmen profilinden çok uzak olduğunu görmüş, dönemin sonuna kadar derse aktif olarak katılmamışlardır. **Öğrencilerin bu tutumu aşağıdaki program türlerinden hangisi ile açıklanabilir?**

- A) Eğitim programı
- B) Öğretim programı
- C) Ders programı
- D) Örtük program
- E) Ders planı

4. Gözde ilkokula yeni başlamıştır. **Gözde'nin dört yıllık ilkokul hayatı boyunca tüm derslerden okul içinde ve okul dışında kazanacağı kazanımlar aşağıdaki program türlerinden hangisinde yazılı olarak belirtilmiştir?**
- A) Örtük program
 - B) Eğitim programı
 - C) Ders programı
 - D) Öğretim programı
 - E) İnfomal program
5. Mehmet öğretmen bir ortaöğretim kademesinin felsefe grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 9. ve 11. sınıfların felsefe derslerini yürüten Mehmet öğretmen, bu sınıflardaki felsefe dersinde öğrencilerin kazanmaları beklenen kazanımlarını eğitim-öğretim yılının başında incelemek istemektedir. **Mehmet öğretmenin bu amaca ulaşmak için aşağıdaki program türlerinden hangisini incelemesi doğru olur?**
- A) Eğitim programı
 - B) Ders planı
 - C) Ders programı
 - D) Örtük program
 - E) Öğretim programı
6. **Öğrencilerin bir disiplin (ders) aracılığı ile okulda ve okul dışında kazanması planlanan tüm etkinliklerin yer aldığı program türü aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Öğretim programı
 - B) Ders planı
 - C) Örtük program
 - D) Eğitim programı
 - E) Ders programı

7. Aşağıdakilerden hangisi eğitim programının “Ne kadar öğrettim?” sorusuna yanıt arayan öğesidir?

- A) Kazanım
- B) Tema
- C) Öğretme-öğrenme süreci
- D) Sınama durumları
- E) Muhteva

8. I. Bireyin istendik özelliklere ulaşma derecesini gösterir.

II. Bireylerin çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak istendik davranışlara ulaşması sürecidir.

III. Bireylerin istendik davranışları kazanmaları için öğrenecekleri bilgiler bütünüdür.

Yukarıda açıklamaları verilen eğitim programının öğeleri sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kazanım-tema-sınama durumları
- B) Sınama durumları- öğretme öğrenme süreci-tema
- C) Kazanım- sınama durumları- öğretme öğrenme süreci
- D) Tema-kazanım- sınama durumları
- E) Öğretme öğrenme süreci- tema-kazanım

9. Özge öğretmeninin öğrencilerini Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen iyi bir insanın temel özelliklerine sahip olmaları için öğretim yılı boyunca eğitim programlarında belirtilen çeşitli etkinlikleri sınıfında uygulamaktadır.

Özge öğretmenin Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen hedeflere ulaşmak için sınıfında yürüttüğü uygulamalar eğitim programı aşağıdaki özelliklerden hangisiyle doğrudan ilişkilidir?

- A) Esneklik
- B) İşlevsellik
- C) Değişmez ve genel olma
- D) Devletin amaçlarına uygun olma
- E) Dinamik olma

10. Bilgisayar dersinde Basic programını yaklaşık üç hafta boyunca işleyen Kutsi öğretmen, dersin sonunda öğrencilerinde birinin “Hocam bu öğrendiklerimizi kullanabileceğimizi bir yer yok. Bu programlar geçerliğini yitirdi.” açıklaması üzerine “Arkadaşlar bende bu durumun farkındayım. Ancak öğretim programında bu konunun işlenmesi gerektiği belirtilmiş.” diyerek öğretim programlarının çağın özelliklerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. **Bu durum Kutsi öğretmenin kullandığı eğitim programının hangi özellikten yoksun olduğunu göstermektedir?**

- A) İşlevsellik
- B) Esneklik
- C) Çerçeve olma
- D) Ekonomik olma
- E) Uygulanabilir olma

HİKÂYE

Göreve başladığım ilk gün, meslektaşlarımla tanıştım. Okul müdürümüz elime bir kitap vererek “Hocam bu bakanlık tarafından okulumuza gönderilen Eğitim Programı. Bu programda ihtiyacınız olan her tür bilgi var.” dedi. Programa şöyle bir göz attığımda, içinde tüm derslerin etkinliklerinin yer aldığını gördüm ve koşarak müdürün yanına gittim. Müdür Bey’e bu programda tüm dersler için hazırlanmış bilgiler olduğunu ancak benim branşımın matematik olduğunu, sadece matematik dersine yönelik etkinlikleri içeren bir programın olup olmadığını sordum. Müdür Bey, sadece matematik dersi için hazırlanmış ve üzerinde “Matematik Dersi Öğretim Programı” yazan programı bana doğru uzattı. Bu yeni programı inceledim, ancak bu programın da matematik dersinin bulunduğu tüm sınıflardaki etkinlikleri içerdiğini gördüm. Koşarak tekrar Müdür Bey’in odasına gittim. Müdür Bey beni görünce gülümsedi ve “Hocam yine istediğinizi bulamadınız herhalde.” dedi. Ben de gülümseyerek “Hocam bu program da tüm sınıfların matematik dersinde yapacağı etkinliği kapsıyor, ben ise sadece 6. sınıflara giriyorum. Sadece 6. sınıflar için elinizde bir program var mı?” diye sordum. Bunun üzerine Müdür Bey odasındaki dolaba yöneldi ve bana bir program daha uzattı. Programı aldım, üzerinde “6. Sınıf Matematik Dersi Ders Programı” yazıyordu. Tam kapıdan çıkarken Müdür Bey yüzünde bir gülümseme ile “Hoca hanım artık size vereceğim yazılı hiçbir program türü kalmadı.” dedi. Teşekkür ederek odadan ayrıldım

2.1.3 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı III

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Hedefler

Süre: 6 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynak: Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez), İlköğretim 1-5.Sınıflar Öğretim Programı (Yazarlar: Düşlem Yetkin ve Özer Daşcan), Program Geliştirme (Yazar: Oğuzhan Ünal)

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunumları.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Dikey ve yatay boyuta yer alan hedef türleri, hedeflerin özellikleri, hedef yazma ilkeleri.

ANA NOKTA

Hedefler dikey ve yatay olmak üzere ikiye ayrılır. Dikey hedefler; uzak, genel ve özel hedeflerdir. Yatay hedefler ise özel hedeflerin türleri olup bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan olmak üzere üçe ayrılır. Öğretmen dersin amacına uygun olarak hedef ifadeleri yazacaksa, hedef ifadelerinde bulunması gereken özellikleri göz önünde bulundurmak zorundadır. Hedefler soyut ifadelerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin hedefe ulaşip ulaşmadıklarını belirleyebilmeleri için hedeflerin davranışa dönüştürülmesi gerekir. 2005 yılından sonra hazırlanan öğretim programlarında “hedef+davranış” yerine “kazanım” ifadesi kullanılmaktadır.

YARDIMCI NOKTALAR

Bir öğretmen dersini planlarken öğrencilerinin bir bütün olarak gelişimini sağlamalı, bu nedenle dersin konusuna uygun olarak öğrencilerine ders sürecinde bilişsel hedeflerin dışında duyuşsal ve devinişsel alana yönelik hedefler de kazandırmalıdır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları programlar onların başucu kitapları olmalıdır. Ancak bu programlarda yer alan hedeflerin çerçeve bir nitelik taşıdığını bilmeli ve esneklik ilkesi gereği öğrencilerinin düzeyine uygun hedefler yazılabileceğinin de bilincinde olmalıdır.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Hedefleri dikey ve yatay olarak sınıflar.
2. Dikey hedefleri tanır.
3. Dikey hedefler arasındaki ilişkileri saptar.
4. Yatay hedefleri ve hedeflerin basamaklarını tanır.
5. Yatay hedeflere örnekler verir.
6. Yatay hedeflerin basamaklarını verilen bir ders planı üzerinde gösterir.
7. Yatay hedefler arasındaki ilişkiyi saptar.
8. Yatay hedefleri “kazandırılması ve ölçülmesindeki kolaylık” ölçütlerine göre değerlendirir.
9. Hedef yazmada dikkat edilecek noktaları bilir.
10. Hedef yazma ilkelerine uygun olarak örnek hedef ifadeleri yazar.
11. Hedeflerin davranışa dönüştürülmesinin nedenlerini açıklar.
12. Davranış ifadeleri yazarken dikkat edilecek noktaları bilir.
13. Davranış yazma ilkelerine uygun olarak örnek davranış ifadeleri yazar.
14. “Kazanım” kavramını açıklar.
15. Kazanım ifadeleri ile hedef ve davranış ifadeleri arasındaki farklı açıklar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin farklı toplumlardaki eğitim sistemini yansıtan resimleri sınıfa göstermesi. Öğrencilere “Neden eğitim alıyoruz?, Eğitimin hedefine yön veren faktörler neler olabilir?” vb. öğrencileri düşünmeye yöneltecek soruları sorması. Öğrencilerin gerekçeleri ile birlikte soruları yanıtlamalarını istemesi. Hiçbir yanıtı “doğru” ya da “yanlış” dememesi. Öğrencilere “Bu sorulara verdiğiniz yanıtları unutmayın. Dersin sonunda tekrar bu soruları size soracağım. Bu derste öğreneceğinizle bu soruların yanıtını bulabileceksiniz.” demesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğreneceğiniz bilgiler sayesinde öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerinizi sadece zihinsel yönü gelişen adeta bir robot olmaktan kurtaracaksınız, öğrencilerinizin tüm yönleri (zihinsel, duygusal, ahlaki vb) gelişmiş nitelikli bir insan olmasını sağlayacaksınız.” diyerek öğrencilerini güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Geçen haftaki dersimizde eğitim programının öğelerini incelemiştik. Bu hafta bu öğelerden hedefler konusunu ayrıntılı olarak ele alacağız. Öncelikle geçen haftaki dersimizi tekrar edelim.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Zıt panel tekniği kullanılarak geçen hafta işlenen eğitim programının öğeleri konularının tekrar edilmesi.

İşlem basamakları

1. Zıt panel tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Zıt panel tekniğini uygulayacak liderin seçilmesi.
3. Sınıfın soru ve yanıt grubu olarak iki gruba ayrılması.
4. Tartışılacak konunun belirlenip tahtaya yazılması, soru grubuna tartışma konusu ile ilgili soru hazırlamaları için yaklaşık 15 dakikalık sürenin verilmesi.
5. Soru grubunun sorularını sorması, yanıt grubunun yanıtlaması.
6. Yanıt grubunun yanıtlayamadığı soruları soru grubunun yanıtlaması.
7. Soru ve yanıt gruplarının görev değişimi yapmaları.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Yaptığınız bu uygulama geçen hafta incelediğimiz eğitim programının öğeleri ve özellikleri konusunu hatırlamanıza sebep oldu.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi bir eğitim programının en önemli ögesi olan hedefler konusunu inceleyeceğiz.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin buluş stratejisinden yararlanarak öğrencilerin dikey hedefleri keşfetmelerini sağlaması.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin konu ile ilgili örnekler vermesi. (Türk toplumunu çağdaş medeniyetler düzeyine ulaştırmak, Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak)
2. Öğrencilerin örnekleri açıklaması. (Verilen örnekler bir Türk devletinin uzun bir zaman diliminden sonra ulaşmak istediği hedefleri yansıtıyor.)

3. Öğretmenin ek örnekler vermesi. (Milli birlik ve bütünlüğü sağlamak, dünyanın en güçlü devleti olmak.)
4. Öğrencilerin ek örnekleri açıklaması ve ilk örnekle arasındaki ilişkiyi kurması. (Verilen ek örnekler ilk örnekte olduğu gibi bir ülkenin uzun vadedeki amaçlarını gösteriyor.)
5. Öğretmenin örnek olan ve olmayan durumlar vermesi. (Dünyaya ve uzaya egemen olmak, birlikte iş görme alışkanlığı kazanmak.)
6. Öğrencilerin örnek olan ve olmayı ayırt etmeleri. (Verilen ilk örnek daha önce verilerin örneklerde olduğu gibi devletin uzun dönemde ulaşılacağı bir hedeftir. Ancak ikinci örnek devletin değil devleti oluşturan bireylerin daha kısa vadede ulaşabileceği bir hedeftir.)
7. Öğrencilerin verilerin tüm örnekler arasında ilişki kurması. (Verilen tüm örnekler soyuttur ve devletin kısa vadede ulaşılması mümkün olmayan hedefleridir.)
8. Öğrencinin tanımı yapması. (Ülkenin politik felsefesini yansıtan, uzun vadede gerçekleşen soyut hedeflere uzak hedefler denir.)
9. Aynı işlem sırasının genel ve özel hedefler için de uygulanması.

ARA ÖZET: Hedefler dikey ve yatay olmak üzere iki gruba ayrılır. Dikey hedefler de kendi içinde; uzak, genel ve özel hedefler olmak üzere üç gruba ayrılır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen “Bir öğretmen olarak bizleri doğrudan ilgilendiren hedef türü özel hedeflerdir. Şimdi özel hedefleri anlatacağım. Örnekler vereceğim. Anlatamadığım bir yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan basamaklarını açıklaması, örnekler vermesi.
2. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklayıp farklı örnekler vermesi.
3. Aşağıdaki soruların her birini değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış ve eksik yanıtlayanlara doğruyu tekrar ettirmesi.

Sorular

1. Özel hedefler kaç gruba ayrılır?

2. Bilişsel alanın basamaklarını sıralayınız.
3. Duyuşsal alanın basamaklarını sıralayınız.
4. Devinişsel alanın basamaklarını sıralayınız.
5. Aşağıdaki hedef cümleleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın hangi basamaklarına aittir?
 1. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili temel olguları hatırlayabilme
 2. Verilen İngilizce bir metnin Türkçe karşılığını yazabilme
 3. Bedensel engelli arkadaşlarına yardım etmeyi kendine iş edinebilme
 4. Her iş ve mesleğin gerekli ve saygın olduğunu takdir edebilme
 5. Beden eğitimi dersinde öğretmenin yaptığı hareketleri gözlemleyebilme

ARA ÖZET: Dersin özelliğine göre hedef türlerinden biri veya birkaçı diğerlerine göre daha yoğunlukta olabilir. Örneğin; matematik dersinde bilişsel alan, beden eğitimi dersinde devinişsel alan, resim ve müzik derslerinde duyuşsal alanla ilgili diğerlerine kıyasla daha önemli olabilir. Ancak kazanılan her niteliğin biraz bilişsel, biraz devinişsel, biraz duyuşsal yönü olduğu unutulmamalıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedef birbirleri ile ilişki içinde olsalar da bu hedef türlerinden bazılarının kazanılması ve ölçülmesi zordur, bazılarının daha kolaydır. Şimdi hedef türlerini kazanılması ve ölçülmesindeki zorluk kolaylık ilişkisi açısından irdeleyelim” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Vızıltı 55 tekniği kullanılarak yatay hedeflerin kazanılması ve ölçülmesindeki kolaylık açısından değerlendirilmesi.

İşlem basamakları

 1. Vızıltı 55 tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
 2. Sınıfın beşer kişilik heterojen gruplara ayrılması.
 3. Tartışılacak konunun belirlenmesi.
 4. Her grubun aldığı kararı sınıfa açıklaması.

ARA ÖZET: Bilişsel alanın kazanılması ve ölçülmesi kolaydır. Duyuşsal alanın kazandırılması ve ölçülmesi zordur. Devinişsel alanın ise kazanılması zor, ancak ölçülmesi kolaydır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili hedefler yazarken hedef yazma ilkelerine uyulması gerekir. Şimdi hedef yazma ilkelerini inceleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunuları yardımıyla sunuş stratejisini kullanarak hedef yazma ilkelerini açıklaması.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin hedef yazmada dikkat edilecek temel kuralları açıklaması.
2. Öğretmenin hedef yazma ilkelerine uygun olarak yazılmış ve yazılmamış hedef cümlelerine örnekler vermesi. (Matematik dersinde dört işlemde yararlanarak problem çözebilme; benim eşsiz yuvam; duyu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatabilme; 5 ile 8’i çarpabilme vb)
3. Öğrencilerin öğretmenin verdiği olumlu ve olumsuz örnekleri sınıflayıp açıklaması.
4. Öğrencilerin örnekler vermesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu uygulama hedeflerin özelliklerini öğrenmemizi ve özel hedefler türlerini de daha iyi ayırt etmemizi sağladı.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Öğrencilerin hedeflenen bilgi, becerilere ulaşım ulaşmadığını gözlemleyebilmek için hedeflerin davranışa dönüştürülmesi gerekir. Ben davranış kavramını ve davranış yazma ilkelerini size anlatacağım. Anlatamadığım bir yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” Demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin hedeflerin davranışa dönüştürülmesini gereklerini ve davranış yazma ilkelerini powerpoint sunularıyla anlatması.
2. Öğretmenin davranış yazma ilkelerine örnekler vermesi.

3. “Anlaşılmayan bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar farklı örneklerle açıklaması.
4. Öğrencilerin davranış yazma ilkelerine uygun olarak davranış ifadeleri yazmaları. Random yolu ile seçilen beş öğrencinin davranış ifadelerinin tüm değerlendirilmesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Eğitim programının değerlendirme ögesine göre bir hedefin kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesi gerekir. Hedeflerin ölçülebilmesi için davranışa dönüştürülmesi gerekir. Eğitimde davranışın önemini unutmayın.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “2005 yılından sonra hazırlanan programlarda hedef ve davranış kavramları kullanılmıyor. Bu kavramların yerine “kazanım” kavramı kullanılıyor. Şimdi kazanım cümlelerini inceleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunular yardımıyla İlkokul 1-4. Sınıflar Öğretim Programı’ndaki örnek kazanım ifadelerini öğrencilerin incelemelerini sağlaması.
2. Öğretmenin “İncelediğiniz örneklere göre kazanım ifadeleri ile hedef ve davranış ifadeleri arasındaki farklılıklar nelerdir?” sorusunu sorması. Tartışma ortamı yaratılarak öğrencilerin hedef ve davranışlar ile kazanım cümleleri arasındaki farkı açıklamalarının sağlanması.

ARA ÖZET: Kazanım, hedef ve davranışların bütünüdür. Kazanım ifadeleri öğrencilerin yapacaklarını gösterecek şekilde yazılır ve ifadelerin sonu “-ar/er” eki ile biter.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Programın ilk ve temel ögesi olan hedefler dikey ve yatay olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Bu kategorideki hedefler iç ve dış tutarlılığa sahiptirler. Bir öğretmen olarak bizleri doğrudan özel hedeflerin bir sınıflaması olan yatay hedefler ilgilendirir. Yatay hedefler baskın olduğu özelliğe göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç gruba ayrılır. Bu üç gruba yönelik hedef ifadeleri yazılırken hedef yazma ilkelerine uyulmalıdır. Hedefler davranışlar sayesinde gözlenebilir ve ölçülebilir hale gelirler. O nedenle hedefler davranışa dönüştürülmelidir. Davranış ifadeleri yazarken davranış yazma ilkelerine uyulmalıdır. Yeni programlarda hedef ve davranış ifadelerinin bir

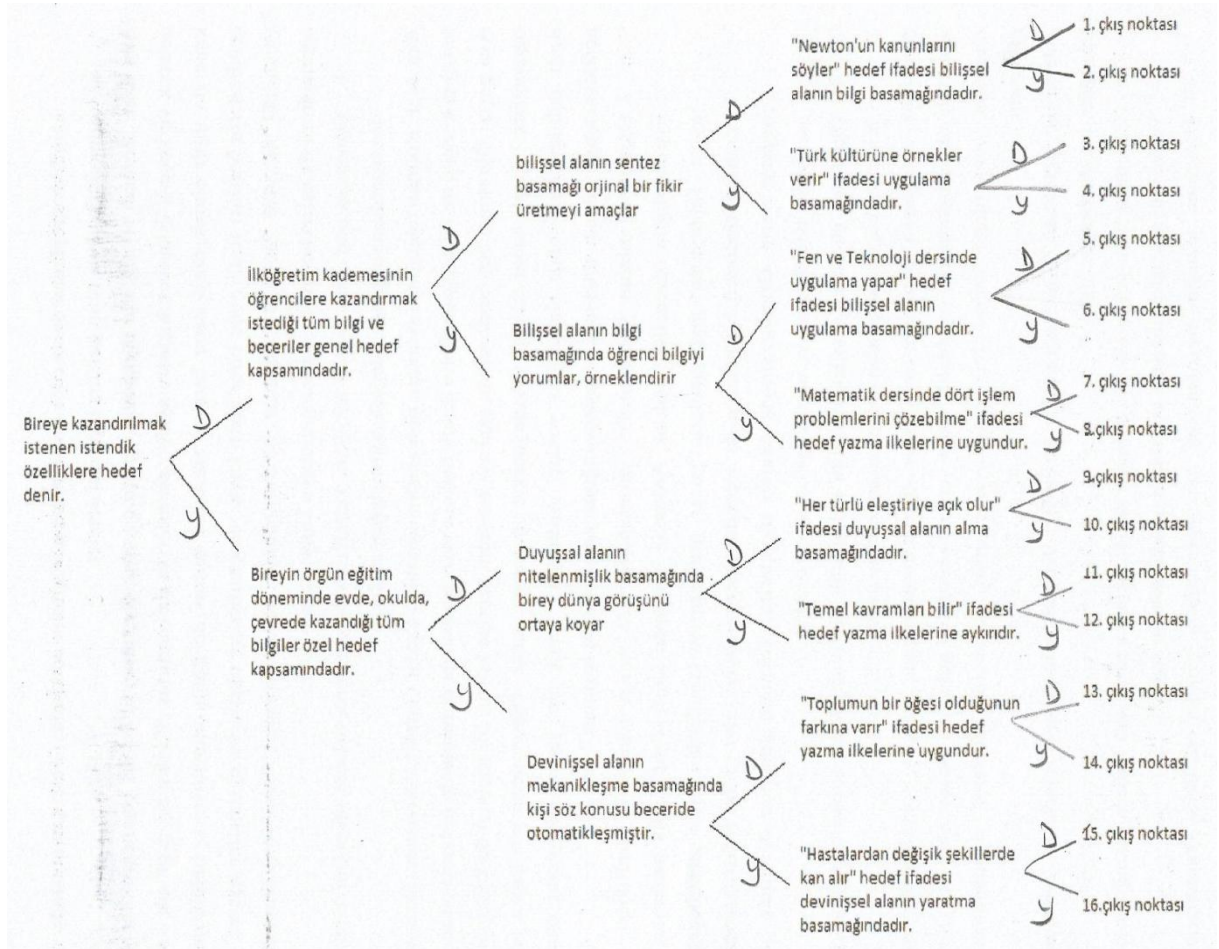
bütünü olan kazanım ifadesi kullanılmaktadır. Kazanım yazılırken öğrenci davranışına dönük olarak yazılmalıdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendikleriniz bilgilerle gelecekte öğrencilerinizin düzeyine uygun bir öğretim süreci planlayıp uygulayabilirsiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

KAPANIŞ: Öğretmenin dikkat çekme aşamasında soruyu tekrar gündeme getirmesi. Her öğrenciden bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın tüm basamaklarına uygun hedef davranış ifadeleri yazmalarını ödev olarak istemesi. Haftaya ödevleri inceleyeceğini belirtmesi. “Haftaya öğretme- öğrenme ilkeleri konusunu işleyeceğiz.” diyerek gelecek haftaki dersin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.

E. DEĞERLENDİME

Konuyla ilgili hazırlanmış tanılayıcı dallanmış ağacın bireysel olarak çözülmesi. Alının puanların yanıt anahtarından hesaplanması.



Cevap Anahtarı					
	15 puan	25 puan	75 puan	100 puan	Toplam puan
1.çıkış	✓	✓	✓	✓	100 puan
2.çıkış	✓	✓	✓	X	75 puan
3.çıkış	✓	✓	X	X	50 puan
4.çıkış	✓	✓	X	✓	75 puan
5.çıkış	✓	X	X	✓	50 puan
6.çıkış	✓	X	X	X	25 puan
7.çıkış	✓	X	✓	✓	75 puan
8.çıkış	✓	X	✓	X	50 puan
9.çıkış	X	X	✓	X	25 puan
10.çıkış	X	X	✓	✓	50 puan
11.çıkış	X	X	X	✓	25 puan
12.çıkış	X	X	X	X	0 puan
13.çıkış	X	✓	✓	✓	25 puan
14.çıkış	X	✓	✓	X	50 puan
15.çıkış	X	✓	X	X	25 puan
16.çıkış	X	✓	X	✓	50 puan

2.1.4 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı IV

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Öğretim ilkeleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Dilek Gözütok), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (Yazar: Nuray Senemoğlu), Öğretim Yöntem ve Teknikleri (KPSS Murat yayınları)

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Öğretim ilkeleri: Çocuğa görelilik, ayanilik (açıklık),yaşama yakınlık, yaparak yaşayarak öğrenme (iş ilkesi), somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, aktüalite, güncellik, ekonomiklik, sosyallik, bütünlük.

ANA NOKTA

Bir öğretmen öğretim programlarınca belirlenmiş olan kazanımları öğrencilere kazandırmak yani öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için, ders sürecini öğretim ilkelerine uygun olarak düzenlemelidir.

YARDIMCI NOKTALAR

Öğretim ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş bir öğretim süreci, öğrencinin öğrenmeye öğretmeninin de öğretmeye harcadığı zamanın etkili ve verimli olmasını sağlar, böylelikle öğrenmede zaman kaybının önüne geçilmiş olur.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Öğretim ilkelerini tanır.
2. Öğretim ilkelerinin önemini açıklar.
3. Öğretim ilkelerine örnekler verir.
4. Verilen bir öğretimsel etkinlikte hangi öğretim ilkelerinin kullanıldığını saptar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin konuyla ilgili anısını anlatması.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendikleriniz bilgiler sayesinde, öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerinizin ders planlarınızdaki kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştıracağız.” diyerek öğrencileri güdümesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmen dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Biraz sonra yaklaşık 15 dakika sürecek bir video izleyeceksiniz. Videoyu dikkatlice izleyiniz, üzerinde tartışacağız.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Videonun izlenmesi ve öğretmenin sorular sorarak sınıfta tartışma ortamı yaratması.

Sorular

1. Sizce videodaki ders işleniş süreci hangi öğretim kademesine ait olabilir?
2. Öğretmen derse nasıl başladı?
3. Öğretmenin derse başlama şekli uygun mudur? Yorumlayınız.
4. Öğrencilerde derse öğrenmeye karşı bir beklenti oluşmuş mudur?
5. Öğretmen derste hangi etkinlikleri kullandı?
6. Öğretmenin kullandığı etkinlikler öğrencilerin düzeyine uygun mu?
7. Öğretmenin kullandığı dil öğrencilerin düzeyine uygun mu? Açıklayınız.
8. Dersin konusu öğrencilerin düzeyine uygun mu? Açıklayınız.
9. Öğrencilerin derse katılım düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
10. Sizce bu ders nasıl işlenmeliydi?

ARA ÖZET: Öğretmen “İzlediğimiz video öğretim ilkeleri konusunu daha iyi anlayabilmemiz için bize ön bilgiler sağladı.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi öğretim ilkelerini tek tek inceleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin ilköğretim öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerle ilgili örnekler vermesi.

1. Öğrencilerin içinde bulunduğu yakın çevredeki olay ve olgularla derse başlamasını öngören ilkedir. (Yakından uzağa)
2. Öğrencinin öğrenme-öğretme ortamında aktif olmasını, öğrenme işinin sorumluluğunu almasını öngören ilkedir. (Aktivite)
3. Model, resim, şekiller kullanılarak öğrencilerin soyut konuları somutlaştırmalarını sağlayan ilkedir. (Somuttan soyuta)
4. Bütün öğretim ilkelerinin temelini oluşturur ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınmasını amaçlayan ilkedir.(Öğrenciye görelilik)
5. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri konulara yer verilemesini öngören ilkedir. (Hayatilik)
6. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılan konuları, olayları derste taşımasını böylelikle dersle günlük yaşam arasında ilişki kurulmasını öngören ilkedir. (Güncellik)
7. Dersin hedeflerine en etkili şekilde en kısa zaman ve en az maliyetle ulaşılmasını öngören ilkedir. (Ekonomiklik)
8. Öğretmenin sınıf ortamında kullandığı dilin açık ve anlaşılır olmasını öngören ilkedir. (Açıklık)

Öğretmen dersin sonunda bir sonraki derste öğretim modelleri konusunun ele alınacağını, herkesin öğretimde kuram, model, strateji, yöntem, teknik kavramlarının ne olduğunu araştırmalarını istemesi. Gelecek hafta “Geleneksel Ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları Arasındaki Farklılıklar” konulu bir panel çalışmasının yapılacağını belirtilmesi. Panelistlerin seçilmesi. Panel tekniği ile ilgili olarak sınıfa kısa bir açıklama yapılması.

E. DEĞERLENDİRME

1. Üniversitede öğretim üyesi olarak çalışan Hasan öğretmen, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini öğretmen merkezli olarak yürütmüştür. Bahar döneminde ise, güz döneminde öğrenilen yöntem ve teknikleri uygulatacağı konusunda sınıfları bilgilendirmiştir. Öğrencilerden gelen “Hocam, bu ilkeleri güz döneminde öğrendik, uygulamaya gerek var mı?” sorusuna, Taba'nın “Kişi yaşadığını öğrenir” sözü ile yanıt vermiştir. **Hasan öğretmenin “kişi yaşadığını öğrenir” sözünden hareketle uygulamaya dayalı eğitim yapması, aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini dikkate aldığını gösterir?**
 - A) Bütünlük
 - B) Bilinenden bilinmeyene
 - C) Aktivite
 - D) Basitten karmaşığa
 - E) Somuttan soyuta

2. Bir KPSS kursunda Program Geliştirme dersini yürüten Ahmet öğretmen, dersi önceden hazırladığı programa göre sürdürmeye gayret etmekte, KPSS’de çıkmış soruları sınıfa getirerek öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinde bir araç olmaya çalışmaktadır. Ayrıca önceki deneyimlerine dayanarak öğretmen adaylarının program geliştirme dersini “soyut” olduğu gerekçesi ile pek sevmediklerini bildiği için, derste öğrencilere dramalara yaptırarak, espriler yaparak, fıkralar anlatarak süreci zevkli hale getirmeye çalışmakta ve böylelikle dersi öğrencilerine sevdirmektedir. **Ahmet öğretmenin bu tutumu hangi öğretim ilkesini benimsediğinin bir kanıtıdır?**
 - A) Yaşama yakınlık
 - B) Etkin katılım
 - C) Bütünlük
 - D) Öğrenciye görelilik
 - E) Somuttan soyuta

3. “Marmara bölgesinin coğrafi özelliklerini tanıy” hedefini öğrencilere kazandırmak isteyen Selin öğretmen, derse Akdeniz bölgesinin siyasi haritasını getirmiş ve bölgenin illeri ve illerin gelir kaynakları konusunda öğrencilerine bilgiler vermiştir. **Selin öğretmenin aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini dikkate almadığı söylenebilir?**
- A) Hedefe görelilik
B) Ayanilik
C) Somuttan soyuta
D) Bilinenden bilinmeyene
E) Basitten karmaşığa
4. Salih öğretmen derste işleyeceği konunun soyut olması gerekçesi ile konunun öğretiminin daha az zaman alması için derste araç-gereç kullanmaya karar vermiştir. **Salih öğretmenin zamandan tasarruf sağlamayı düşünmesi hangi öğretim ilkesinin kapsamındadır?**
- A) Açıklık
B) Bütünlük
C) Ekonomiklik
D) Sosyallik
E) Görsellik
5. İkinci sınıf öğretmeni Aysel Hanım, Hayat Bilgisi dersinde “Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirme veya hayvan beslemeye isteği olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alır.” kazanımına yönelik olarak (I) sınıfa çeşitli canlı varlıkların modellerini getirir, öğrencilerin görmesini sağlar. (II) Ardından öğrencilere sınıfa toprak, saksı ve fide getirmelerini ister. Bir sonraki ders, öğrenciler getirdikleri malzemelerle sınıfta öğretmen rehberliğinde fideleri dikerek evlerine götürürler ve bakımlarını üstlenirler. **Öğretmenin bu süreçte kullandığı öğretim ilkeleri aşağıdakilerden hangisinde sırasıyla verilmiştir?**
- A) Açıklık-Somuttan soyuta
B) Açıklık-Yaşama yakınlık
C) Yaşama yakınlık-Somuttan soyuta
D) Somuttan soyuta-Yaşama yakınlık
E) Somuttan soyuta-Açıklık

6. Dersinde “Realizmin Eğitim Anlayışı” konusunu işleyecek olan Yasin öğretmen, derse başlamadan önce öğrencilerin realizm ile ilgili ön bilgilerini ortaya çıkaracak sorular sormuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlardan, öğrencilerin realizmle ilgili bilgilerinde eksiklik olmadığı gören Yasin öğretmen dersi öğrencilerin bu ön bilgileri ile ilişkilendirerek işlemiştir. **Yasin öğretmen dersinde aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullanmıştır?**
- A) Somuttan soyuta
 - B) Basitten karmaşığa
 - C) Ekonomiklik
 - D) Yakından uzağa
 - E) Öğrenciye görelilik
7. Matematik dersinde dört işlem becerisini öğrencilere kazandırmak isteyen Jale öğretmen, derse öğrencilerin kolayca öğrenecekleri toplama işlemi ile başlamış ardından öğrencilerin daha güç öğrendikleri çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinin öğretimine geçmiştir. **Jale öğretmenin öğrencilerin öğrenme yeteneklerini dikkate alarak ders konularını düzenlemesi aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini dikkate aldığını göstermektedir?**
- A) Bütünlük
 - B) Transfer
 - C) Somuttan soyuta
 - D) Basitten karmaşığa
 - E) Yakından uzağa

2.1.5 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı V

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Öğretim kuram ve modelleri

Süre: 6 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Dilek Gözütok), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (Yazar: Nuray Senemoğlu), Eğitimde Yeni Yönelimler (Editör: Özcan Demirel).

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, çoklu zekâ ölçeği, çalışma yaprağı.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Kuram, model, strateji, yöntem, teknik nedir? Yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme modellerinin genel özellikleri ve eğitim-öğretimde bu modellerin uygulanış şekilleri.

ANA NOKTA

Kuram, model, strateji, yöntem, teknik kavramlarından en kapsamlı olan kavram kuramdır. Kuram; herhangi bir konuyla ilgili kanıtlanmış sistematik bilgiler bütünüdür. Öğretimde kullanılacak kuram belirlendikten sonra bu kurama uygun model, modele uygun strateji, stratejiye uygun yöntem ve yönetime göre de teknik belirlenir. Öğretmen adaylarının hangi stratejiyi hangi modelle veya hangi tekniği hangi yöntemlerle kullanacağını bilmeleri eğitim-öğretimde verimliliğin sağlanması açısından önemlidir.

YARDIMCI NOKTALAR

Öğrenme-öğretme kuramları, model, strateji yöntem ve teknikleri, programın hedeflerine ulaşmayı sağlamak için, içeriğin öğrencilere nasıl kazandırılacağını gösteren öğretmene yardımcı yollardır. Öğretmenlerin bu yolları kullanabilmesi için hem bu kavramların ne oldukları hakkında bilgi sahibi olmaları hem de öğrenme sürecinde bu kavramların nasıl işe koşulduğunu bilmeleri gerekir. Bu nedenle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde teori ve uygulama bir arada yürütülmelidir.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Kuram, model, strateji, yöntem ve teknik kavramlarını bilir.
2. Yukarıda sıralanan kavramları genelden özele doğru sıralar.
3. Çağdaş öğretim kuram ve modellerini (yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zeka kuramı, işbirlikli öğrenme modeli, proje tabanlı öğrenme modeli) tanır.
4. Çağdaş öğretim kuram ve modellerinin genel özelliklerini açıklar.
5. Çağdaş öğretim kuram ve modellerini uygular.
6. Geleneksel öğretim ile çağdaş öğretim modellerini çeşitli ölçütlere göre (bilgiye ilişkin bakış açısı, öğrenci aktifliği, öğretmen aktifliği, eğitim programlarının öğeleri) karşılaştırır.
7. Çağdaş öğretim kuram ve modellerin olumlu ve olumsuz özellikleri açısından değerlendirir.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin sınıf tahtasına bir hedef tahtası çizmesi. Ayrıca tahtanın bir köşesine de “kuram, model, strateji, yöntem, teknik” kavramlarını yazması. Bu kavramların genelden özele doğru nasıl sıralanabileceğini sorması. Öğrencilerin düşünmelerini sağlaması. Öğrencilerden gelen yanıtlara “doğru” ya da “yanlış” dememesi. “Verdiğiniz yanıtları unutmayın. Dersin sonunda bu soruyu size tekrar soracağım. Bu derste öğrenecekleriniz ile bu soruyu yanıtlayabilirsiniz.” demesi.

GÜDÜLEME: Öğretmen “Bu derste edineceğiniz bilgiler sayesinde, şuanda ülkemizin zorunlu eğitim kademelerinde kullanılan yapılandırmacı öğrenme kuramı ve bu kurama bağlı olarak kullanılabilen öğretim modelleri hakkında bilgi sahibi olacaksınız. Böylelikle öğretmenlik yaşantınızda bu kuramı ve modelleri rahatlıkla uygulayabileceksiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste geçen bazı kavramlar var. Onları önce ben anlatacağım. Örnekler vereceğim. Anlatamadığım yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından ve analogjilerden yararlanarak “kuram, model, strateji, yöntem, teknik” kavramlarını açıklamaları.
2. Örnekler vermesi.
3. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklayıp örnekler vermesi.
4. Değişik beş öğrenciye sırayla “Kuram, model, strateji, yöntem, teknik nedir?” sorularını sorması. Doğru yanıtlara pekiştireç vermesi. Yanlış ve eksik yanıtlayanlara doğruyu tekrar ettirmesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu kavramların anlamlarını unutmayın. Unutursanız öğretim kuram ve modelleri konusuyla ilgili bazı olguları anlayamazsınız.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim arasındaki farklı inceleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin dersin konusuyla ilgili olarak tasarladığı örnek olayı sınıfa sunması.
2. Öğrencilerin örnek olay ile ilgili düşüncelerini açıklamalarını sağlamak için konuşma halkası tekniğini kullanması.

İşlem basamakları

1. Konuşma halkası tekniğinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların sınıfça belirlenmesi.
3. Konuşmayı başlatacak bir araç seçilmesi.
4. Örnek olayın sınıfa sunulması.
5. Örnek olayla ilgili soruların sırayla sorulması.
6. Öğretmenin görüşlerini belirterek söylenenleri özetlemesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Yaptığınız bu uygulama sayesinde öğretmen merkezli eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini incelemiş olduk.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Ülkemizde 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli eğitim uygulamalarını benimseyen yapılandırmacı öğrenme kuramına geçildi. Şimdi yapılandırmacı öğrenme kuramını anlatacağım. Anlatamadığım bir yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak yapılandırmacı öğrenme kuramını açıklaması.
2. Anlatamadığım bir yer var mı diye sorması. Varsa tekrar anlatması.
3. Öğretmenin aşağıdaki soruları değişik beş öğrenciye sorması. Doğru cevaplayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Yapılandırmacılıkta bilgi nedir? Nasıl oluşturulur?
2. Yapılandırmacılara göre gerçek ve doğru nedir?
3. Vygotsky’e göre yakınsak gelişim alanı nedir?
4. Yapılandırmacılara göre bir eğitim programının en önemli ögesi hangisidir? Neden?

ARA ÖZET: Yapılandırmacılık, bireyin karşılaştığı bilgileri özümseyerek bu bilgilerden öznel bilgiler oluşturmasını amaçlayan bir öğrenme kuramıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi uzun yıllar eğitimde kullandığımız geleneksel öğretim modeli ile yapılandırmacı öğrenme kuramı arasındaki farklılıkları panel tekniğini kullanarak tartışalım. Geçen hafta seçtiğimiz panelistler son hazırlıklarını tamamlasınlar” demesi. Onlara iki dakikalık bir süre tanınması.

4. Panel tekniği kullanılarak geleneksel öğretim ile yapılandırmacı öğrenme kuramı arasındaki farklılıkların tartışılması.

İşlem basamakları

1. Panel tekniğinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Geçen hafta kararlaştırılan panelistlerin sınıfta gerekli oturma düzenini sağlamaları ve panel konusunun açıklanması.

3. Öğretmenin panelin sonunda geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme kuramı arasındaki farklılıkları özetlemesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Yürüttüğünüz bu uygulama sayesinde yapılandırmacı öğrenme kuramını ayrıntıları ile ele almış olduk.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi çoklu zekâ kuramını inceleyeceğiz. Size Gardner’in bu kuramı geliştirmesine sebep olan deneyini açıklayacağım.” demesi. Öğretmenin Gardner’in deneyini anlatması.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin “Resimde, müzikte, beden eğitiminde üstün başarıları olan bireyler yetenekli midir yoksa zeki midir?” sorusunu sorarak öğrencilerin zekâ ve yetenek kavramları ile ilgili düşüncelerini paylaşmalarını istemesi. Öğrencilerden gelen yanıtlara “doğru” ya da “yanlış” dememesi, düşüncelerini açıklayan öğrencilere teşekkür etmesi.
2. Öğretmenin sunulardan ve örneklerden yararlanarak çoklu zekâ kuramını açıklaması.
3. Öğretmenin “Hangi meslek gruplarında hangi zekâ alanı daha baskın olabilir?” sorusunu sorması. Öğrencilerin katılımı ile birlikte zekâ alanları ile meslek gruplarının ilişkilendirilmesi.
4. Öğretmenin Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramı testini öğrencilere dağıtması ve her öğrencinin testi uygulayarak baskın olan zekâ alanını belirlemesi.

ARA ÖZET: Zekâ alanlarının kendilerine has özellikleri vardır. Bireyde bu zekâ alanlarından biri ya da birkaçı aynı anda baskın olabilir. Ancak birey doğuştan tüm zekâ alanlarına sahip olarak dünyaya gelir. Öğrenme sürecinde önemli olan öğrencilerin gelişmiş durumda olan zekâ alanlarını daha da güçlendirmek değil, daha az gelişim gösteren zekâ alanlarında olumlu bir gelişimin kaydedilmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenler derslerinde farklı zekâ alanlarına yönelik ek etkinlikler düzenlemelidirler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi işbirlikli öğrenme modelini anlatacağım. Anlatamadığım bir yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunulardan yararlanarak işbirlikli öğrenme modelini ve öğretim tekniklerini anlatması.
2. İşbirlikli öğrenme tekniklerin kullanımıyla ilgili örnek uygulamalar göstermesi.
3. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar anlatması.
4. Öğretmenin farklı öğrencilere aşağıdaki soruları sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. İşbirlikli öğrenmenin amacı nedir?
2. Bir grubun işbirlikli öğrenme grubu olabilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekir?
3. İşbirlikli öğrenmede değerlendirme nasıl yapılır?
4. İşbirlikli öğrenmede öğretmenin rolü nedir?
5. İşbirlikli öğretim teknikleri öğrencilere hangi becerileri kazandırır?

ARA ÖZET: Öğretmenin “İşbirlikli öğrenmenin en temel ilkesi ‘ya birlikte batacağız ya birlikte çıkacağız’ ilkesidir. İşbirlikli öğrenme teknikleri öğrencilerin belirli bir amaç doğrultusunda birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlar.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi öğrendiğimiz bu tekniklerden bir kaçını uygulayalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğini uygulanması.

İşlem basamakları

1. Öğrenci takımları başarı tekniğinin nasıl uygulandığının hatırlatılması.
2. Öğrencilerin altışar kişilik heterojen gruplara ayrılması.
3. Öğretmenin yaklaşık beş dakikalık bir süre boyunca çoklu zekâ kuramını özetlemesi.
4. Öğretmenin her gruba özetlenen konuyla ilgili çalışma yaprağı ve cevap anahtarı dağıtması.

5. Çalışma yapraklarıyla ilgili etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmenin çoklu zekâ kuramıyla ilgili izleme testini gruplara vermesi.
6. Gruptaki her üyenin izleme testini bireysel olarak yanıtlaması.
7. İzleme testinden alınan puanların geçen haftaki öğretim ilkeleri testinden alınan puanla kıyaslanması.
8. Gruptaki her üyenin ilerleme miktarının hesaplanması.
9. Başarılı olan gruba ödül verilmesi.

ARA ÖZET: Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğini temel düşüncesi; her öğrencinin bir önceki sınavından aldığı puandan daha yüksek puanlar alarak grup puanına katkıda bulunmayı amaçlamasıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi ayrılıp birleşme tekniğini uygulayacağız.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Ayrılıp birleşme tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

1. Ayrılıp birleşme tekniğinin nasıl uygulandığının hatırlatılması.
2. Öğretmenin sınıfı altı kişilik heterojen gruplara ayırması.
3. Her gruba çalışmak üzere “Öğretim İlkeleri” konusunu vermesi.
4. Grup üyelerinin konuyu gruptaki eleman sayısı kadar alt parçaya ayırması.
5. Uzmanlık gruplarının oluşturulması ve bu gruplarda konunun incelenmesi.
6. İzleme testinin uygulanması, kazanan gruba ödül verilmesi.

ARA ÖZET: Ayrılıp birleşme tekniğinin ana noktası; gruptaki her öğrencinin birbirinin öğrenmesinin sorumlu olmasıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi karşılıklı sorgulama tekniğini uygulayacağız.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Karşılıklı sorgulama tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

1. Karşılıklı sorgulama tekniğinin nasıl uygulandığının hatırlatılması.

2. Sınıfın dörder kişilik heterojen sınıflara ayrılması.
3. Grup üyelerinin yapılandırmacı öğrenme ve çoklu zekâ kuramıyla ilgili birbirlerine üst düzey sorular sormaları.

ARA ÖZET: Karşılıklı sorgulama tekniğinin ana noktası; öğrencilerin üst düzey soru sorma becerisi kazanması ve öğrencilerin birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmasıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Yapılandırmacı öğrenme kuramı ile birlikte öğrencilerin üst düzey becerilerini (karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme vb) geliştiren modellerden olan proje tabanlı öğrenme modeline son yıllarda ilkökul programlarında ağırlık verilmeye başlandı. Şimdi proje tabanlı öğrenme modelini ve modelin genel yapısını ele alacağız.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunumlardan yararlanarak proje tabanlı öğrenme modelinin açıklaması.
2. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa farklı örneklerle tekrar açıklaması.
3. Öğretmenin farklı öğrencilere aşağıdaki soruları sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Proje tabanlı öğrenme modelinin amacı nedir?
2. Proje tabanlı öğrenme modelinde öğretmenin rolü nedir?
3. Proje tabanlı öğrenme modelinin işlem basamakları nelerdir?

ARA ÖZET: Proje tabanlı öğrenme disiplinler arası yaklaşımı temele alması, öğrenci merkezli olması, öğrencilere üst düzey beceriler kazandırması yönüyle yapılandırmacı kuramın temel ilkelerine uygunluk göstermektedir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Buraya kadar çağdaş öğretim kuram ve modellerini inceledik. Şimdi bu kuram ve modellerin olumlu ve olumsuz özelliklerini tartışalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Büyük grup tartışması tekniği kullanılarak çağdaş öğretim kuram ve modellerini olumlu ve olumsuz özelliklerinin tartışılması. Öğretmenin açık uçlu sorularla öğrencilerin konuyla ilgili düşünmesini sağlaması.

ARA ÖZET: Öğrenci merkezli öğretimi temele alan kuram ve modeller öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almalarını sağlayarak onlara üst düzey beceriler kazandırır. Ancak hiçbir kuram ve modelin öğrenmeyi tek başına açıklayamayacağı unutulmamalıdır.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Çağdaş öğretim kuram ve modelleri öğrenciyi bilgiyi bulup çıkarma, bilgiyi yeniden yapılandırma ve kullanma, becerilerini kullanmalarını sağlar. Bu beceriler içinde bulunduğumuz bilgi toplumunun bireylerden beklediği önemli becerilerdendir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin dikkat çekme aşamasında yaptığı güdülemenin aynısını tekrarlaması.

KAPANIŞ: Öğretmenin dikkat çekme aşamasında sorduğu soruyu tekrar gündeme getirmesi. Soru turu tekniği kullanılarak öğrencilerin birbirlerine üst düzey sorular sorup yanıtlamaları. Öğretmenin “Haftaya öğretim stratejilerinden sunuş, buluş ve araştırma inceleme stratejilerini inceleyeceğiz.” diyerek bir sonraki dersin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.

E. DEĞERLENİRME

1. Aşağıdakilerden hangisi yapılandırmacı öğrenme kuramı için yanlış bir ifadedir?

- A) Öğretmen bilgiyi aktarmaz, öğrencinin bilgiyi oluşturmasını sağlar
- B) Öğretmenin görevi öğrenmeyi kolaylaştırmaktır
- C) Bilgi bireyden bağımsızdır
- D) Öğrenci öğrenme sürecini kendisi yönlendirir
- E) Bilginin doğruluğu öznelidir.

2. Aşağıdakilerden hangisi yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin davranışı olamaz?

- A) Sınıf ortamını öğrencilerin iletişim becerilerini arttıracak şekilde düzenlemesi
- B) Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini geliştirmeyi amaçlaması
- C) Öğrencilerin anlamalarını ve yeniden üretmelerini sağlaması
- D) Dersi öğretim ilkeleri kullanarak öğrenciye açıklaması
- E) Öğrencilerin kendi eksikliklerinin farkına varmalarını sağlaması

3. Hasan öğretmen “Cümlenin Öğeleri” konusunu öğrencilerine anlatmış, ardından öğrencilerin öğrendikleri konuyu tekrar etmeleri için aşağıdaki uygulamaları yapmıştır.

- I. Öğrencileri dörder kişilik gruplara ayırmış, bu gruplara aynı sorulardan oluşan iki çalışma yaprağı dağıtmıştır.
- II. Öğrencilerin kendi içlerinde ikişerli alt gruplar oluşturmalarını ve bu alt gruplarda birbirlerini denetleyerek çalışma yapraklarındaki soruları yanıtlamalarını istemiştir.
- III. Ardından karşılıklı ikişerli alt grupların çalışma yapraklarındaki sorulara verdikleri yanıtları denetlemelerini istemiştir.

Hasan öğretmenin bu konunun öğretiminde kullandığı yöntem/ teknik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ayrılıp birleşme
- B) İkili denetim
- C) Karşılıklı sorgulama
- D) Düşün-eşleş-paylaş
- E) Birlikte öğrenme

4. Psikologlarda, sosyologlarda, öğretmenlerde, iletişim uzmanlarında baskın olan zekâ alanı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sözel zekâ
- B) Sosyal zekâ
- C) Bedensel zekâ
- D) Mantıksal zekâ
- E) Varoluşçu zekâ

5. Bir devlet okulunda Coğrafya öğretmeni olarak görev yapan Selda Hanım, öğrencileri dört üyeli benzeşik olmayan takımlara ayırmıştır. Her takım üyesine Portekiz'in tarihi, coğrafyası, ekonomisi ve kültürü üzerine görevler vermiştir. Her takım üyesini konunun bir boyutundan sorumlu olan uzman olarak görevlendirmiştir. Uzmanlar ortak konularını tartışmak üzere bir araya gelmişler, sonra konularını takım arkadaşlarına öğretmek üzere kendi takımlarına dönmüşlerdir.

Selda öğretmenin dersinde kullandığı işbirlikli öğrenme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ayrılıp birleşme I
 - B) Ayrılıp birleşme II
 - C) Takım destekli bireyselleştirme
 - D) Takım-oyun-turnuva
 - E) Düşün-eşleş-paylaş
6. Ömer öğretmen Sosyal Bilgiler dersinde “Yenilenemeyen Enerji Kaynakları” konusunu tartışma yöntemini kullanarak öğrencilere anlatmıştır. Öğrencileri heterojen gruplara ayırmış, ders öncesi hazırlamış olduğu çalışma yapraklarını dağıtmış, ardından öğrencilere izleme testi vererek bireysel değerlendirmelerde bulunmuştur. Gruptaki her öğrencinin notunu yaklaşık üç hafta önce Sosyal Bilgiler dersinde yapmış olduğu çoktan seçmeli testin sonuçları ile karşılaştırmış, her öğrencinin ilerleme miktarını hesaplamıştır.

Ömer öğretmenin dersinde kullandığı işbirlikli öğrenme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Takım destekli bireyselleştirme
- B) Takım-oyun-turnuva
- C) Karşılıklı sorgulama
- D) Öğrenci takımları-başarı bölümleri
- E) Birlikte soralım-birlikte öğrenelim

7. Veysel öğretmen öğrencilerine “Obezite sınırındasınız. Yürümekte, oturmakta hatta konuşmakta dahi zorluk yaşıyorsunuz. Sağlığınız bu durumdan kötü etkileniyor. Sağlıklı bir şekilde zayıflamaya karar verdiniz.” şeklinde bir senaryo sunar. Öğrencilerin grup çalışmaları yaparak senaryo sonunda sağlıklı zayıflamak için öneri geliştirmelerini, geliştirecekleri bu önerileri rapor halinde kendisine sunulması gerektiğini açıklar. Ayrıca geliştirilen önerilerin spor salonunda tüm okula sunulacağını söyler. **Veysel öğretmenin dersinde kullandığı öğretim yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Geleneksel öğretim
- B) Proje tabanlı öğrenme
- C) Yapılandırmacı öğrenme
- D) İşbirlikli öğrenme
- E) Çoklu zekâ

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönleri gelişir.	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri gelişir.
Öğrenme süreci grup çalışmasına dayalıdır.	Öğrenme süreci bireysel veya grup çalışmasına dayalıdır
Maliyeti düşüktür	Maliyeti yüksektir
Öğrencileri sosyalleştirir	Öğrencileri sosyalleştirir

8. Yukarıda özellikleri sıralanan öğretim modelleri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Geleneksel öğretim- yapılandırmacılık
- B) Geleneksel öğretim - proje tabanlı öğrenme
- C) Çoklu zekâ- yapılandırmacılık
- D) İşbirlikli öğretim- çoklu zekâ
- E) İşbirlikli öğrenme - proje tabanlı öğrenme

9. Esmâ öğretmen, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerini altışar kişilik heterojen gruplara ayırmış, her gruba “Terör olayları nasıl yok edilebilir?” problemini sormuştur. Öğrencilerin bu problemi önce bireysel olarak düşüncelerini, düşündüklerini grup arkadaşlarına açıklamalarını ve grupça aldıkları kararları sınıfa sunmalarını istemiştir. **Esmâ öğretmenin dersinde kullandığı işbirlikli öğrenme tekniğinde öğrencilerin hangi zekâ alanlarına yönelik etkinliklere yer verilmemiştir?**

- A) Sosyal
- B) Özedönük
- C) Mantıksal
- D) Sözel
- E) Görsel

10. Sedef öğretmen, Tarih dersinde 1. Dünya Savaşı'nın nedenlerini ve sonuçlarını anlatmıştır. Öğrencilerinden anlatımın soyut olduğu gerekçesi ile eleştiri alan Sedef öğretmen, konuyu somutlaştırmak adına tahtaya resimler çizmiştir.

Sedef öğretmenin tahtaya resimler çizerek dersini sürdürmesi, hangi zekâ alanlarının diğerlerine göre daha baskın olduğunu gösterir?

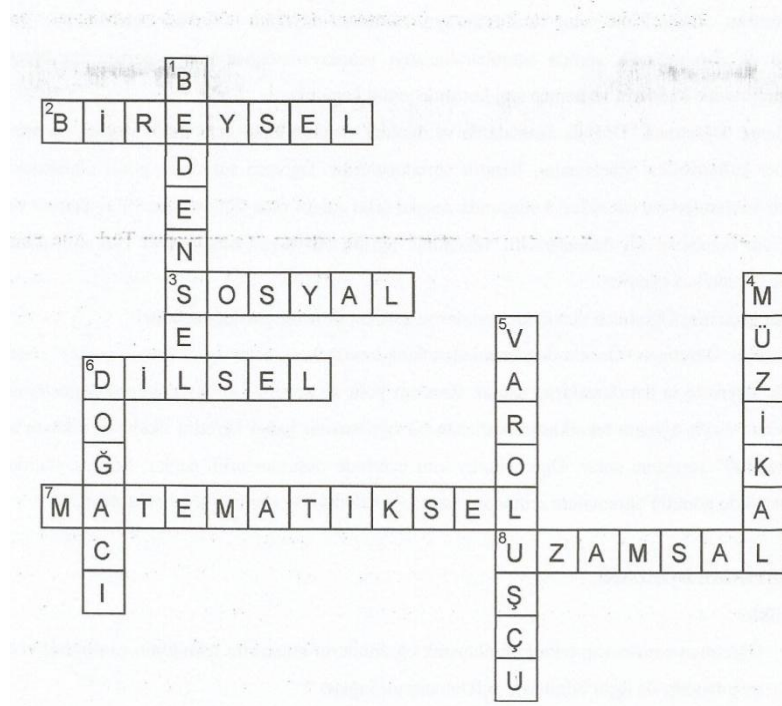
- A) Görsel-uzamsal zekâ
- B) Mantıksal-matematiksel zekâ
- C) Sözel-dilsel zekâ
- D) Bireysel-özedönük zekâ
- E) Sosyal-kişilerarası zekâ

ÖRNEK OLAY

Meral öğretmen mesleğine yeni başlamış bir sınıf öğretmenidir. Derse gelmeden önce dersin öğretim programını incelemekte ve öğrencilerin, okulun bulunduğu çevrenin, konunun özelliklerine uygun olarak kazanımlar belirlemektedir. Ders öncesi tüm hazırlıkları tamamlayan Meral öğretmen, derse öğrencilere kazandıracığı kazanımları açıklayarak başlamaktadır. Dersi araç-gereç kullanarak açık bir dille öğrencilere anlatmakta, örnekler vermekte, anlattığı konunun özetini tahtaya yazmakta, öğrencilerin de tahtaya yazılan özet bilgileri aynen deftere geçirmelerini istemektedir. Dönemin sonuna doğru öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerinde büyük gelişmeler olduğunu gözlemlemiştir. Meral öğretmen dönemin sonunda öğrencilerin kazanımlara

ulaşma düzeylerini görmek için çoktan seçmeli bir test hazırlamıştır. Testi öğrencilere uygulayıp yanıtlarını kontrol ettiğinde ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun kazanımlara ulaşamadıklarını görmüştür. Öğrencilerin hangi becerileri gelişti? Öğrenciler neden kazanımlara ulaşamadılar? Meral öğretmen dersi nasıl daha iyi işleyebilirdi?...

ÖĞRENCİ TAKIMLARI BAŞARI BÖLÜMLERİ TEKNİĞİ İÇİN HAZIRLANMIŞ ÇALIŞMA YAPRAĞI I



1. Bu zekâ alanına sahip bireylerin el becerileri çok gelişmiştir, el kaslarını iyi kullanırlar. (Bedensel zekâ)
2. Bu zekâ alanına sahip bireyler disiplinlidirler, kendilerine güvenleri yüksektir, güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. (Bireysel zekâ)
3. Öğretmenlerde, pazarlamacılar, din adamlarında baskın olarak görülen zekâ alanıdır. (Sosyal zekâ)
4. Ritme, melodiye, tonlara karşı duyarlı olma bu zekâ alanının en belirgin özelliğidir (Müzikal zeka)
5. Neden ölüm vardır? , Yaşamın anlamı nedir?, Ölüm sonrası hayat var mıdır? Sorularına yanıt arayan zekâ alanıdır. (Varoluşçu zekâ)
6. Bu zekâ alanına sahip bireyler canlı ve cansız varlıkları sınıflandırabilirler, çevre kirliliğine karşı duyarlıdırlar (Doğacı zekâ)

7. Bu zekâ alanının temel özelliği; problemlere çözümler üretebilme, kavramlar arası ilişkileri tespit edebilme yeteneğidir. (Matematiksel zekâ)
8. Grafikerlerde, ressamalarda, fotoğraf sanatçılarında baskın olan zekâ alanıdır (Uzamsal zekâ)

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanının başına (D), yanlış olanının başına (Y) harfi koyunuz.

1. () Çoklu zekâ kuramına göre zekâ kalıtımsaldır, değişmez.
2. () Çoklu zekâ kuramına göre zekâlar bir bütündür. Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zekâ türlerini kullanabiliriz.
3. () Her bir zekânın gelişimini diğer zekâ alanlarındaki gelişim ile kıyaslayarak belirleyebiliriz.
4. () Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekânın gelişimi üzerinde etkilidir.

Aşağıdaki meslek grupları ile bu meslek gruplarının baskın olan zekâ alanlarını eşleştiriniz.

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| 1. () Görsel zekâ | (a) Din adamları |
| 2. () Mantıksal zekâ | (b) Avcılar |
| 3. () Varoluşçu zekâ | (c) Bilgisayar programcıları |
| 4. () Sözel zekâ | (d) Cerrahlar |
| 5. () Bedensel zekâ | (e) Gazeteciler |

ÖĞRENCİ TAKIMLARI BAŞARI BÖLÜMLERİ TEKNİĞİ İÇİN HAZIRLANMIŞ İZLEME TESTİ

- I. Ahmet'in olaylar arasında ilişki kurabilmekte, çıkarım yapabilmektedir.
 - II. Veli günlük tutmaktadır.
 - III. Ayşe ise öğrendiği tüm bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmaktadır.
- 1. Buna göre Ahmet, Veli ve Ayşe'nin özellikle hangi zekâ alanlarının geliştiği söylenebilmektedir?**
- A) Mantıksal- Bireysel-Sosyal
 - B) Mantıksal-Dilsel-Sosyal
 - C) Sözel-Dilsel-Sosyal
 - D) Sözel-Uzamsal-İçsel
 - E) Sözel-İçsel-Dilsel

2. Ayça Müzik dersinde yanlış tempo tutarak şarkının ezgisini bozmaktadır. Öğretmen'i Ayça'nın yanlış tempo tutmasına kızmış ve Ayça'yı azarlamıştır. Ayça ise "Öğretmenim biraz çalışırsam yapabileceğimi biliyorum" diyerek öğretmeninden özür dilemiştir. **Ayça'nın gelişmiş ve gelişmemiş zekâ alanları sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Müzikal-Bireysel
 B) Müzikal-Bedensel
 C) Bedensel-Sözel
 D) Sözel-Görsel
 E) Bireysel –Müzikal
3. **Aşağıdakilerden hangisi çoklu zekâ kuramı için yanlış bir ifadedir?**
- A) Zekâ çoğuldur
 B) Zekâ sayısal olarak ölçülemez
 C) Zekâ öğrencileri sınıflamak için kullanılır
 D) Zekâ gerçek hayatla ilişkilidir
 E) Zekâ öğrencinin yeteneğini açığa çıkarmak için kullanılır
4. **Aşağıdakilerden hangisi görsel zekâsı gelişmiş bir bireyin özelliğidir?**
- A) İletişim becerileri güçlüdür
 B) Üç boyutlu nesnelere hayal edebilirler
 C) Dünyayı doğru algılayabilirler
 D) Gelişmiş bir hafızaya sahiptirler
 E) Bulmaca çözmekten hoşlanırlar
5. Mehmet derste drama, rol oyna gibi teknikleri kullanmaktansa öğretmenini dinlemeyi tercih etmektedir. **Mehmet'in baskın olan zekâ alanı aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Bedensel
 B) Görsel
 C) Dilsel
 D) Sosyal
 E) Bireysel

6. Felsefe grubu öğretmeni olan Aylin, dersinde bir öğrencisinin “Hocam dünya sonsuz bir boşluk olabilir mi? Biz dünyaya neden geldik? Gerçekten yaşıyor muyuz?” sorularını sorar. Aylin öğretmen öğrencisinin sorularını ölümle yaşam arasında ilişki kurarak açıklar. **Aylin öğretmenin ve öğrencisinin baskın zekâ alanları sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Dilsel-Mantıksal
 B) Mantıksal-Varoluşçu
 C) Varoluşçu- Sözel
 D) Varoluşçu-Sosyal
 E) Sosyal-Sözel
7. Ahmet arabayı kaldırıma paralel olarak park edememektedir. **Bu eksikliğini gidermek için arkadaşından yardım alan Ahmet’in gelişmiş olan geliştirmek istediği zekâ alanı sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Görsel-Doğacı
 B) Sosyal-Görsel
 C) Bedensel-Görsel
 D) Bireysel-Bedensel
 E) Bedensel-Sosyal
8. **Aşağıdakilerden hangisi sözel zekâsı gelişmiş bir bireyin özelliklerinden değildir?**
- A) Kelime hazineleri güçlüdür.
 B) Dinleme becerileri gelişmiştir.
 C) Kitap okumaktan zevk alırlar.
 D) Öğrendikleri kavramları resmederler.
 E) Hikâye yazmaktan hoşlanırlar.
9. **Mucitlerin, hâkimlerin, bilim adamlarının, istatistikçilerin baskın zekâ alanı aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Bedensel
 B) Görsel
 C) Mantıksal
 D) Sözel
 E) Varoluşçu

10. Aktörlerin, sosyologların, hemşirelerin, organizatörlerin, politikacıların, öğretmenlerin baskın zekâ alanı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sözel
- B) Sosyal
- C) Bedensel
- D) Bireysel
- E) Mantıksal

AYRILIP BİRLEŞME TEKNİĞİ İÇİN HAZIRLANMIŞ İZLEME TESTİ

1. İlkokulda sınıf öğretmeni olarak çalışan Fatma öğretmen Matematik dersinde yarım ve çeyrek konularını öğrencilerine kavratmak için bir somun ekmek getirmiş ve ekmeği bıçakla önce ikiye sonra da dörde kesmiştir. Fatma öğretmenin yarım ve çeyrek kavramlarını kavratmak için ekmeği kullanması aşağıdakilerden öğretim ilkelerinin hangisine uygun bir etkinlik yaptığını gösterir?

- A) Basitten- karmaşığa
- B) Bilinenden-bilinmeyene
- C) Somuttan- soyuta
- D) Açıklık
- E) Hayatilik

2. Dersine bir gün önce yaşanan bir toplumsal sorunu sınıfa taşıyarak tartışma açan Şeyda öğretmen'in aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullandığı söylenebilir?

- A) Güncellik
- B) Sosyallik
- C) Bütünlük
- D) Transfer
- E) Tümdengelim

3. Öğrencilerin parçalar arası ilişki kurmaktan zorlandığını gözlemleyen Ferda öğretmen, derse önce genel kavramları açıklayarak başlamış, ardından konuyu parçalara ayırmıştır. **Ferda öğretmenin dersinde kullandığı öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Tümevarım
 - B) Tümdengelim
 - C) Somuttan soyuta
 - D) Yakından uzağa
 - E) Açıklık
4. Öğretmenlerin hazırladığı planları inceleyen Salih Bey, bir öğretmenin planında sadece bilişsel alana ait hedef ve davranış ifadeleri olduğunu görmüştür. Öğretmeni hemen odasına çağıran Salih Bey “Hocam siz derslerinizde galiba insan değil bilgisayar yetiştireceksiniz. Çünkü bilgisayarların duyuları ve hareket kabiliyetleri yoktur” diyerek öğretmeni ikaz etmiştir. **Öğretmenin dersini planlarken hangi öğretim ilkesini temele almadığı söylenebilir?**
- A) Hayatilik
 - B) Açıklık
 - C) Aktivite
 - D) Bütünlük
 - E) Güncellik
5. Eda öğretmen Hayat Bilgisi dersinde “Toplumun istenilen niteliklerine uygun bir birey yetiştirilmesi için önce toplumun bireyden beklentileri nelerdir sorusunu yanıtlayarak ardından dersin kazanımlarının hazırlanması gerekir” şeklinde bir açıklamada bulunur. **Öğrencilerin hiçbir şey anlamadığını gören Eda öğretmenin göz ardı ettiği öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Açıklık
 - B) Basitten karmaşığa
 - C) Bilinenden bilinmeyene
 - D) Hedefe görelilik
 - E) Basitten karmaşığa

6. Aşağıdakilerden hangisinde iş ilkesini benimseyen bir öğretenden beklenen bir davranış olamaz?
- A) Öğrencilerin ders konusu araştırmalarını istemesi
 - B) Öğrencilerin sınıf içi iletişimlerine önem vermesi
 - C) Öğrencilerin derse katılımını desteklemesi
 - D) Öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları için dersi kendinin açıklaması
 - E) Öğrencilerin deneyimler yoluyla öğrenmelerini sağlaması.
7. Bir ana okulda yöneticilik yapan Yusuf öğretmen, okuldaki lavaboların oldukça yüksek olduğunu görmüş ve bu lavabolarda öğrencilerin kişisel bakım alışkanlığı kazanamayacakları için değiştirilmesi kararı almıştır. **Yusuf öğretmenin aldığı kararın hangi öğretim ilkesiyle doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir?**
- A) Hayatilik
 - B) Ekonomiklik
 - C) Aktivite
 - D) Aktüalite
 - E) Öğrenciye görelik
8. Dersinde bileşik kesirler konusunu işleyecek olan Serkan öğretmen, öğrencilerin bileşik kesirler konusunun zor olduğu ile ilgili bir önyargılarının olduğunu gözlemlemiştir. **Öğrencilerdeki bu önyargıyı yıkmak için önce geçen hafta anlattığı basit kesirleri tekrar anlatarak dersine başlayan Serkan öğretmen aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullanmıştır?**
- A) Somuttan soyuta
 - B) Yakından uzağa
 - C) Basitten karmaşığa
 - D) Bilinenden bilinmeyene
 - E) Parçadan bütüne

9. Bir ortaokulda Sosyal bilgiler öğretmeni olan Necla Hanım, “Toplumsal sorunlar” konusunu işlerken önce apartmanlarımızdaki sorunlarımızı, sonra mahallemizdeki, ardından ilimiz ve ülkemizdeki toplumsal sorunlarını incelemiştir. **Necla öğretmenin dersinde aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullanmıştır?**

- A) Yaşama yakınlık
- B) Güncellik
- C) Sosyallik
- D) Yakından uzağa
- E) Kolaydan zora

10. “Bir taşla birden fazla kuş vurma” deyimini aşağıdaki öğretim ilkelerinden **hangisi ile doğrudan ilişkilidir?**

- A) Tümdengelim
- B) Ekonomiklik
- C) Bireye görelilik
- D) Hedefe görelilik
- E) Yaşama yakınlık

2.1.6 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı VI

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Öğretme stratejileri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Dilek Gözütok), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (Yazar: Nuray Senemoğlu), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez).

Araç-gereçler: Ders notları.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Sunuş, buluş, araştırma-inceleme stratejisi.

ANA NOKTA

Strateji, dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan; yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır. Öğretme stratejileri; sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejileri olmak üzere üçe ayrılır.

YARDIMCI NOKTALAR

“En etkili öğretim stratejisistratejisidir.” gibi bir ifade yanlıştır. Öğretimde hangi stratejinin tercih edileceğini gösteren öncelikli belirleyici hedeftir, ardından öğrenmede tercih edilen modeller gelir. Önemli olan dersin hedefini gerçekleştirecek en uygun stratejiyi seçmektir.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Öğretme stratejilerinin genel özelliklerini açıklar.
2. Yatay hedef alanları ile öğretim stratejileri arasında ilişki kurar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin “Yerleşim yerlerini il, ilçe, bucak, köy olarak sınıflar; Coğrafi haritadaki sembolleri yorumlar; Doğayı ve canlıları sevmeyi yaşam felsefesi

haline getirir.” kazanım cümlelerini tahtaya yazması ve “Bu kazanımları öğrencilere kazandırmak için derste hangi etkinlikleri nasıl uygularsınız?” diye sorması. Öğrencilerin görüşlerini dinler. “Verdiğiniz yanıtları unutmayın. Dersin sonunda bu konuya tekrar geri döneceğiz.” demesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendiğiniz bilgiler sayesinde öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerine belirlediğiniz hedefleri kazandırırken hangi yolları izlemeniz gerektiğini belirleyebileceksiniz.” demesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarının açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Dersimizi geçen hafta işlediğimizi işbirlikli öğrenme tekniklerinden ‘birlikte soralım birlikte öğrenelim’ tekniğini kullanarak işleyeceğiz. O halde öncelikle bu tekniğinin nasıl kullanıldığını hatırlayalım.” demesi.

C. GELİŞME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniği kullanılarak öğretim stratejileri konusunun işlenmesi.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin tekniğin nasıl uygulandığını öğrencilere hatırlatması.
2. Sınıfın heterojen altı gruba ayrılması.
3. Öğretmen tarafından hazırlanmış ders notlarının gruplara verilmesi.
4. Öğretmenin öğrencilere ders notlarını okurken dikkat etmeleri gereken yerleri belirtmesi.
5. Öğrencilerin okudukları ders notu ile ilgili sorular hazırlamaları.
6. Her grubun sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejisinin her biri ile ilgili bir grup sorusunun hazırlaması.
7. Grup sorularının rastgele seçilen başka bir gruba gönderilmesi.
8. Soruları alan her grubun üyelerinin bir araya gelerek sorulara çözüm üretmeleri ve sözcü olarak seçilen bir öğrencinin çözümleri sınıfa açıklaması.
9. Tekniğin sonunda her grup üyesinin öğretmen rehberliğinde grup sürecini değerlendirmesi.
10. Öğretmenin konuyu özetlemesi, tam olarak anlaşılamayan noktaları açıklaması.
11. İzleme testinin bireysel olarak yanıtlaması.
12. Başarılı olan gruba/gruplara ödülleri verilmesi.

ARA ÖZET: Stratejiler; sunuş, buluş ve araştırma inceleme stratejisi olarak üçe ayrılır. Bu stratejilerden sunuş stratejisi öğretmen merkezli olup bilgi aktarımını amaçlar. Buluş stratejisi öğrenci merkezli olup öğrencinin önbilgilerinden hareketle kavram, ilke ve genellemeleri keşfetmelerini sağlar. Araştırma-inceleme stratejisi ise öğrenci merkezli olup öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini bilimsel problem çözme basamaklarını kullanarak çözmelerini amaçlar.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Öğretim stratejileri dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan genel bir yaklaşımdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Giriş bölümünde yapılan güdülemenin aynısının yapılması.

KAPANIŞ: Dikkat çekme aşamasındaki konu tekrar gündeme getirilmesi. “Gelecek hafta öğretim yöntemleri konusunu işleyeceğiz.” diyerek sınıfın bilgilendirmesi. Tüm sınıfla aşağıdaki anlam çözümleme tablosunun doldurulması.

Öğretme Stratejileri	Özellikler												
	Öğrenci merkezlidir	Tümevarım	Tümdengelim	Tümevarım + Tümdengelim	Ön bilgilerle ilişki kurular	Yapılandırma kurama uygundur	Öğretmen bilgi aktarıcı	Kalabalık sınıflarda kullanılır	Somuttan soyuta ilkesi kullanılır	Planlaması ve uygulaması zaman alır	İçgörü kazandırır	Örgütleyiciler kullanılır	Değerlendirme basamağındaki hedefler için kullanılır
Sunuş stratejisi													
Buluş stratejisi													
Araştırma-inceleme stratejisi													

E. DEĞERLENDİRME

1. Sunuş stratejisi dersin hangi aşamalarında kullanılır?
2. Sunuş stratejisinde kullanılan önörgütleyiciler nelerdir?
3. Sunuş stratejisine göre bir ders işleyecek olan öğretmen hangi aşamaları takip etmelidir?
4. Buluş stratejisi hangi düzeydeki hedef davranışları kazandırmada kullanılır?
5. Buluş stratejisine göre bir ders işleyecek olan öğretmen hangi aşamaları takip etmelidir?
6. Araştırma-inceleme stratejisinde kullanılan bilimsel problem çözme basamaklarını sıralayınız.

Aşağıdaki kazanım cümlelerinin hangi hedef alanına ait olduğunu belirtiniz ve bu kazanımların kazandırılabilceği stratejileri eşleştiriniz.

1. () Hayat bilgisi dersinde kullanılan temel araç-gereçleri tanır. (..... alan) (a) Sunuş stratejisi
2. () Sosyal bilgiler dersinde verilen bir metni yorumlar. (b) Buluş stratejisi
3. Fen ve teknoloji dersinde konuya uygun yeni bir deney düzeneği tasarlar. (..... alan) (c) Araştırma-inceleme stratejisi
4. () Çevre kirliliğinin farkına varır. (..... alan)
5. () Eğitim ortamını temiz tutmayı kendine iş edinir.(..... alan)
6. () Müzik dersinde öğretmen yardımıyla flüt çalar. (..... alan)
7. () Müzik dersinde orijinal bir beste yapar. (..... alan)

BİRLİKTE SORALIM BİRLİKTE ÖĞRENELİM TEKNİĞİ İÇİN HAZIRLANAN İZLEME TESTİ

1. Aşağıdakilerden hangisi sunuş stratejisine ait bir özellik değildir?

- A) Dersin işlenişinde bütünden parçaya doğru gidilmesi
- B) Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin yoğun olması
- C) Bilgilerin öğretmen tarafından aktarılması
- D) Öğrencilerin bilgiyi kendilerinin oluşturmaları
- E) Öğretmenin sınıfın hâkimi olması.

2. Serkan öğretmen ortaokulda fen ve teknoloji öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslektaşları Serdar öğretmen ile dersin ünitelerini nasıl işleyeceklerini konuşmaktadırlar. Serkan öğretmen dersi önce temel kavramları anlattığını sonra örnekler verdiğini belirtirken Serdar öğretmen ise derse örnekler vererek başladığını, öğrencilerin örneklerden hareketle kavramlara kendilerinin ulaştıklarını söylemektedir. **Bu açıklamaya göre Serdar ve Serkan öğretmen derslerinde sırasıyla hangi stratejileri kullanmaktadırlar?**

- A) Sunuş-buluş
- B) Buluş-araştırma inceleme
- C) Sunuş-araştırma inceleme
- D) Araştırma inceleme-sunuş
- E) Buluş-sunuş

3. Aşağıdakilerden hangisi sunuş stratejisinin kullanım yerlerinden değildir?

- A) Dersin giriş aşamasında
- B) Öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli olmadığı durumlarda
- C) Soyut konuların öğretiminde
- D) Konunun yeni öğrenilmeye başlandığı durumlarda
- E) Bilimsel düşünme becerisinin kazandırılmasında

4. Aşağıdakilerden hangisi sunuş stratejisinin sınırlılıklarındandır?

- A) Öğretmenlere kolay uygulanır olması
- B) Bilimsel alanın bilgi basamağındaki kazanımları gerçekleştirme
- C) Karmaşık konuların öğretimini kolaylaştırması
- D) Anlamli öğrenmeyi sağlaması
- E) Kısa sürede çok sayıda bilginin aktarılması.

5. Özkan öğretmen Türkçe dersinde emir cümleleri konusunu anlatırken aşağıdaki sıralamayı izler.

- I. Emir cümleleri ile ilgili örnekler verme
- II. Öğrencilerin örnekleri açıklaması
- III. Emir cümleleri ile ek örnekler verme.
- IV.
- V. Emir cümleleri ile ilgili örnek olan ve olmayan durumlar verme.
- VI. Öğrencilerin örnek olan ve olmayan durumları ayırt etmesi
- VII. Öğrencilerin verilen tüm örnekler arasında ilişki kurması.
- VIII. Öğrencilerin tanımı yapmaları

Özkan öğretmenin boş bırakılan aşamada aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?

- A) Örnekleri açıklaması
- B) Öğrencilerden örnekleri açıklamalarını istemesi
- C) Öğrencilerden emir cümleleri ile örnekler istemesi
- D) Dersin hedefini açıklaması
- E) Ulaşmaları gereken sonucu öğrencilere söylemesi.

6. Ayfer öğretmen öğrencilerin derse aktif olması, araştırma yapması, denenceler kurması, bu denenceleri test etmesi gerektiğini böylelikle öğrenilenlerin kalıcılığının artacağını düşünmektedir. **Ayfer öğretmenin bu düşünceleri süreçte hangi öğretim stratejilerini kullandığının göstergesidir?**
- A) Buluş
 - B) Sunuş
 - C) Araştırma
 - D) İşbirliği
 - E) Proje
7. Veysel öğretmen dersinde araştırma-inceleme stratejisini kullanmaktadır. Bu amaçla “depem” konusunu işlerken derse depem sonrası görüntüleri içeren bir video göstermeye başlamıştır. Ardından video ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini dinlemiştir. **Bilimsel problem çözme basamakları dikkate alındığında Veysel öğretmenin bu aşamada sonra yapması gereken ilk işlem aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Verileri analiz etme
 - B) Hipotezi test etme
 - C) Hipotez kurma
 - D) Problemi tanıma
 - E) Probleme ilgili veri toplama
8. **Aşağıdaki hangisi araştırma inceleme stratejileri ait bir özellik değildir?**
- A) Hipotetik düşünmeyi geliştirmesi
 - B) Öğrencileri gerçek problem durumlarıyla karşılaştırması
 - C) Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi amaçlaması
 - D) Maliyetinin düşük olması
 - E) Öğrencilere bağımsız düşünme becerisi kazandırması

9.

- I. Türkçe dersinde verilen bir konuyla ilgili kompozisyon yazar.
- II. Türkçe dersinde geçen temel kavramları söyler.
- III. Türkçe dersinde verilen bir olayı açıklar.

Yukarıdaki hedef cümleleri sırasıyla hangi stratejileri kullanarak kazandırılabilir?

- A) Araştırma-sunuş-buluş
- B) Buluş-sunuş-araştırma
- C) Araştırma-sunuş-buluş
- D) Buluş-araştırma-sunuş
- E) Araştırma-buluş-sunuş

10. Aşağıdakilerden hangisi buluş stratejileri kullanan bir öğretmenin görevlerinden değildir?

- A) İyi bir planlama yapmalı
- B) Öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlamalı
- C) Öğrenciye rehberlik yapmalı
- D) Öğrenciye geri bildirim vermeli
- E) Öğrenciye hazır bilgi sunmalı

2.1.7 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı VII

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Öğretim yöntemleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Dilek Gözütok), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Sema Çiçek), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazarlar: Seda Odabaş, Seda Ataman)

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları, Öğretim İlke ve Yöntemleri ders kitapları.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, deney yöntemleri.

ANA NOKTA

Öğretim yöntemleri; öğrenciyi dersin ve konunun hedefine ulaştırmak için izlenen bir yoldur. Yöntemler, öğretimi daha düzenli ve verimli hale getirmek amacıyla güden çabalar sonucu ortaya çıkmıştır. Farklı kaynaklarda değişim göstermekle birlikte genel olarak altı öğretim yönteminin varlığından söz edilmektedir: Anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, deney.

YARDIMCI NOKTALAR

Öğretimde tek bir öğretim yöntemi kullanılarak sonucu ulaşmak güçtür. Yani mükemmel bir öğretim yöntemi yoktur. Bu nedenle öğretmenler derslerinde farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğretim sürecini zenginleştirmelidirler.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Öğretimde yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklar.
2. Öğretim yöntemlerinin genel özelliklerini açıklar.
3. Öğretim yöntemlerini yararları ve sınırlıkları açısından değerlendirir.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin “Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı bir öğretim ortamında hangi sorunlar yaşabilir?” sorusunu sorması. Öğrencilerin yanıtlarını alması.

GÜDÜLEME: Öğretmen “Derslerinizde farklı öğretim yöntemleri kullanırsanız dersi monotonluktan kurtararak öğrencilerin dersten soğumamasını, derse karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlayabilirsiniz.” demesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmen dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Yöntem seçimini etkileyen faktörleri tartışacağız.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak yöntem seçimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi.

İşlem basamakları

1. Beyin fırtınası tekniğinin nasıl uygulandığının hatırlatılması.
2. Tekniği yönetecek liderin ve düşünceleri yazacak sekreterin seçilmesi.
3. Tartışılacak konunun açıklanması.
4. Sekreterin tüm düşünceleri yazı tahtasına yazması.
5. Fikir üretme aşaması bittikten sonra tahtaya azılan fikirlerin değerlendirilmesi.
6. Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen faktörleri özetlemesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Uyguladığımız bu etkinlik sayesinde öğretim yöntemlerini seçerken neye dikkat edeceğinizi öğrendiniz.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi anlatım, tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma, deney yöntemlerini işbirlikli öğrenme tekniklerinden ‘ayrılıp birleşme II’ tekniğini kullanarak inceleyeceğiz.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Ayrılıp birleşme II tekniği kullanılarak öğretim yöntemleri konusunun işlenmesi.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin tekniğin nasıl uygulandığını öğrencilere hatırlatması.
2. Öğretmenin sınıfı altışar kişilik heterojen gruplara ayırması.
3. Dersin konusuyla ilgili hazırlanan ders notlarının gruplara dağıtılması.
4. Öğrencilerin ders notlarını bireysel olarak okumaları.
5. Konunun altı alt parçaya ayrılması.
6. Uzmanlık gruplarında her alt parçanın ayrıntıları ile incelenmesi.
7. Uzmanlın gruplarının dağılması.
8. İzleme testinin uygulanması.
9. Başarılı olan gruba/gruplara ödüller verilmesi.
10. Öğretmenin ders konusunu özetlemesi.

ARA ÖZET: Her öğretim yönteminin avantajları ve dezavantajları vardır. Öğretmenler yöntemlerin etkili kullanımları için gerekli olan ilkeleri bilip bu ilkeleri kullanarak seçtikleri yöntemi uygulamalıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi bu yöntemlere dayalı bir ders planının nasıl hazırlandığını inceleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında nasıl kullanılacağını ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanarak göstermesi.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Hiçbir yöntem öğrenmeyi tek başına tümüyle açıklayamaz. Öğretmen farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğretimde çeşitlilik yaratmalıdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Giriş bölümünde yapılan güdülemenin aynısının yapılması.

KAPANIŞ: Tüm sınıfın katılımı ile kare bulmacanın çözülmesi. Öğretmenin “Haftaya öğretim tekniklerini inceleyeceğiz. Bu tekniklerden münazara, altı şapka, rol oynama, istasyon, eğitsel oyun tekniklerini uygulamalı olarak ele alacağız.” demesi. Bu teknikler hakkında kısaca öğrencileri bilgilendirmesi. Her öğrencinin bir öğretim tekniğinin uygulama sürecine dâhil olacağını belirtilmesi. Münazara, rol oynama ve altı şapkalı düşünme tekniklerine katılacak öğrencilerin seçilmesi. Münazara ve altı şapkalı düşünme teknikleri için tartışma konusunun ve öğrencilerin tekniklerdeki görevlerinin belirlenmesi. Rol oynama tekniğini uygulayacak olan öğrencilere belirledikleri bir

AYRILIP BİRLEŞME II TEKNİĞİ İÇİN HAZIRLANAN İZLEME TESTİ

1. Aşağıdaki öğretim yöntemlerinin hangisi hem fiziksel hem de zihinsel becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır?

- A) Gösterip yaptırma
- B) Tartışma
- C) Örnek olay
- D) Anlatım
- E) Soru-cevap

2. Dersinde öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerini geliştirmek isteyen Sevda öğretmen, öğrencilere yaşanmış hayat hikâyeleri sunmuş, öğrencilerin bu hikâyelerdeki problemlere alternatif çözümler üretmelerini istemiştir. **Üretilen çözüm önerilerine göre hikâyeyi yeniden kaleme almalarını sağlayan Sevda öğretmenin dersinde aşağıdaki öğretim yöntemlerinden hangisini kullandığı söylenebilir?**

- A) Problem çözme
- B) Örnek olay
- C) Anlatım
- D) Tartışma
- E) Deney

3. Öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak açıklaması, karşıt görüşlerin varlığının farkına varması ve bu görüşlere saygı duyması, eleştiriye açık olması becerilerini kazandırmak isteyen bir öğretmenin derslerinde aşağıdaki öğretim yöntemlerinden hangisini sıklıkla kullanması gerekir?

- A) Anlatım
- B) Tartışma
- C) Deney
- D) Gösterip yaptırma
- E) Örnek olay

4. Aşağıdakilerden hangisi anlatım yönteminin yararlarından değildir?

- A) Tüm sınıf düzeylerinde kullanılır.
- B) Öğrencilerin karmaşık konuları anlamalarını kolaylaştırır.
- C) Yeni öğrenilecek konuya hazırlık sağlar.
- D) Öğrencilerin analiz, sentez gibi üst düzey kazanımlara ulaşmalarını sağlar
- E) Önemli noktaların özetlenmesinde yarar sağlar

5. Dersine oğlunu trafik kazasında kaybeden bir annenin röportajını izleterek başlayan Selma öğretmen, öğrencilerine “Trafik kazalarını azaltmak için neler yapılabilir?” sorusunu sormuştur. Öğrencilerin konuyla ilgili bilgi toplamalarını, topladıkları bu bilgileri analiz ederek hipotezler üretmelerini, hipotezleri test edip elde ettikleri çözüm yollarını sınıfa açıklamalarını isteyen Selma öğretmen dersinde aşağıdaki **öğretim yöntemlerinden hangisini kullanmaktadır?**

- A) Tartışma
- B) Örnek olay
- C) Deney
- D) Problem çözme
- E) Gösterip yaptırma

6. Aşağıdakilerden hangisi deney yönteminin yararlarından değildir?

- A) Öğrencilerin el becerisini geliştirir
- B) Öğrencilerin bilimsel tutum kazanmalarını sağlar
- C) Öğrencilerine bilgilerini ispatlama fırsatı sunar
- D) Öğrencilerinin duyuşsal becerileri geliştirir
- E) Öğrencilerin bilgilerini uygulamalarını sağlar

7.

- I. Sosyal bilgiler dersinde verilen toplumsal bir konuyla ilgili görüşlerini açıklar.
- II. Hayvan haklarına duyarlı olmayı kendine iş edinir.
- III. Bilgisayar dersinde verilen bir metni on parmak kullanarak yazar.

Bir öğretmenin yukarıda sıralanan kazanımları öğrencilerine kazandırmak için sırasıyla aşağıdaki yöntemlerden hangilerini tercih etmelidir?

- A) Tartışma-tartışma-gösterip yaptırma
- B) Anlatım-tartışma-problem çözme
- C) Problem çözme-anlatım- gösterip yaptırma
- D) Örnek olay- anlatım- problem çözme
- E) Örnek olay-tartışma- deney

8. Yöntem seçimiyle ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Yöntemler dersin hedefine göre seçilmelidir.
- B) Yöntem seçiminde okulun imkanları önemli bir belirleyicidir.
- C) Yöntem seçiminde sınıfın büyüklüğü dikkate alınmalıdır.
- D) Yöntem seçimi okul yönetimine bırakılmalıdır.
- E) Yöntem seçiminde öğretmenin yönetime yatkınlığı dikkate alınmalıdır.

9. Sosyal Bilgiler dersinde Sevil öğretmen, “deprem ve depremin zararlarının en aza indirilmesi” konusunda öğrencilerine Japonya’da yaşanan 8,9 büyüklüğündeki depreme ilişkin bir problem senaryosu vermiş, öğrencilerin problemi tanımlayıp literatür taraması yaparak bilgi toplamalarını istemiştir. Toplanan bilgiler ışığında öğrencilerin hipotezler üretmelerini istemiştir. **Sevil öğretmenin problem çözme yönteminde dikkate alınan bilimsel süreç basamaklarına göre, bu aşamadan sonra öğrencilerine yapması gereken ilk uygulama aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Çözümü günlük yaşamda kullanma
- B) Hipotezi test etme
- C) Problem sınırlandırma
- D) Çözüm yoluna ulaşma ve değerlendirme
- E) Hipotezi test etmek için veri toplama

10. Bir ehliye kursunda direksiyon öğretmeni olarak çalışan Handan Hanım, önce “Araba nasıl kullanılır?” sorusunun yanıtını maddeler halinde yazarak açıklamış, ardından bu maddeleri sırası ile uygulayarak göstermiştir. **uygulamanın sonunda öğrencilerinden de aynı davranışı göstermelerini bekleyen Handan Hanım dersinde aşağıdaki yöntemlerden hangisini kullanmıştır?**

- A) Anlatım
- B) Gösterip yaptırma
- C) Soru-cevap
- D) Örnek olay
- E) Problem

2.1.8 Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı VIII

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Öğretim teknikleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Dilek Gözütok), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazarlar: Seda Odabaş, Seda Ataman), Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez)

Araç-gereçler: İlkokul öğretmen kılavuz kitapları.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Beyin fırtınası, çember, vızıltı, panel, görüş geliştirme, komite görüşmesi, münazara, altı şapkalı düşünme, rol oynama, istasyon, eğitsel oyun ve görüş geliştirme teknikleri.

ANA NOKTA

Öğretim teknikleri, öğretimin verimliliğini arttırmak amacıyla seçilen uygulamadır, öğretim yönteminin uygulamaya koyma biçimidir. Öğretim teknikleri sayıca oldukça fazladır. Öğretmen dersin hedeflerini, öğrencilerin düzeyini, seçilen öğretim yöntemini dikkate alarak uygulama sürecinde uygun öğretim tekniklerini belirleyip işe koşmalıdır.

YARDIMCI NOKTALAR

Öğretmenler, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunduğunu görebilmelidirler. Öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için bu farklılıkları dikkate alarak en doğru ve en güvenilir yollara yani en güvenilir öğretim yöntem ve tekniklerine başvurmalıdırlar.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Öğretim tekniklerinin genel özelliklerini kavrar.
2. Öğretim tekniklerini uygular.
3. Öğretim tekniklerini yararları ve sınırlıkları açısından değerlendirir.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin “Çağdaş eğitimin en önemli özelliklerinden biri öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini temele almasıdır. Öğrenmeyi öğrenme anlayışını açıklayabilir misiniz?” sorusunun sorulması. Öğrencilere düşünme süresi verilmesi. İstekli öğrenciler varsa onlara yanıt hakkı verilmesi. Yoksa rastgele seçilen öğrencilere söz hakkı verilmesi. Verilen yanıtlara “doğru” ya da “yanlış” denmemesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Öğrenmeyi öğrenme anlayışına sahip öğrencilerin yetişmesi için öğrencilerin öğrenme sürecine öğretim teknikleri kullanılarak aktif olarak katılmaları gerekir. Bunun için öğretim yöntemleri ve teknikleri konusunda zengin bilgi sahibi olan öğretmenlere ihtiyacımız vardır. Bu derste öğretim tekniklerini kullanarak hem sizler öğrenme sürecine aktif olarak katılmış olacaksınız hem de öğretim teknikleri konusunda bilgi sahibi olacaksınız.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Daha önceki derslerimizde beyin fırtınası, çember, vızıltı, panel, görüş geliştirme öğretim tekniklerini uygulamıştık. Bu haftaki dersimize bu teknikleri hatırlayarak başlayacağız. Ardından münazara tekniğini uygulayarak devam edeceğiz.” demesi. Aşağıdaki etkinliklerin sırası ile yapılması.

C.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin beyin fırtınası, çember, vızıltı, panel, görüş geliştirme tekniklerinin ne olduğunu ve nasıl uygulandığını öğrencilere hatırlatması.
2. Komite görüşmesi tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığını öğrencilere açıklaması.
3. Münazara tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
4. Münazara tekniğinde grupların değerlendirilmesi için jürilerin oluşturulması.
5. Jürilerin değerlendirme ölçütlerini belirleyip katılımcılara ve dinleyicilere açıklamaları.
6. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların belirlenmesi.
7. Tartışma konusunun tüm sınıfa açıklanması.
8. Teknik uygulandıktan yararları ve sınırlıklarının tüm sınıfla tartışılması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu uygulama sayesinde demokratik bir ortamda görüşlerini savunma fırsatı buldunuz.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacağız. Geçen hafta oluşturduğumuz gruplar şimdi tezlerini savunmak üzere yaptıklarını hazırlasınlar.” demesi. Sınıfa hazırlanması için beş dakikalık süre verilmesi. Her gruba altı farklı renkte şapkanın verilmesi. Aşağıdaki etkinliklerin sırası ile yapılması.

ETKİNLİKLER

1. Grup: Beyaz şapka: Bu şapkayı takanların konu ile ilgili yaptıkları araştırmaları objektif olarak sınıfa sunması.
2. Grup: Kırmızı şapka: Bu şapkayı takanların konunun insanın duygusal yaşamını nasıl etkilediğini açıklamaları. Hazırladıkları şiiri, resimleri, şarkıları sınıfa sunmaları.
3. Grup: Siyah şapka: Bu şapkayı takanların konunun olumsuz yanlarını açıklamaları, tehlikelerden, risklerden bahsetmeleri.
4. Grup: Sarı şapka: Bu grubun konunun olumlu yanlarını açıklamaları, avantajlardan, fırsatlardan bahsetmeleri.
5. Grup: Yeşil şapka: Bu grubun konuyla ilgili özgün çözümler üretmesi.
6. Grup: Mavi Şapka: Bu şapkayı takanların diğer şapkalardaki bakış açılarını tekrar göden geçirip konuyla ilgili karar vermeleri. Tüm gruplarda alınan kararın sınıfa açıklanması.
7. Altı şapkalı düşünme tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tüm sınıfla tartışılması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu teknik aracılığıyla öğrencilerinizin tek tip düşünceye takılıp kalmalarını engellemiş olacaksınız.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi rol oynama tekniğini uygulayalım. Geçen hafta belirlediğimiz öğrenciler gerekli hazırlıklarını yapsınlar.” demesi. Tekniğe katılacak öğrencilere iki dakikalık hazırlık süresinin verilmesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğrencilerin kendilerinin hazırladıkları senaryoyu sınıfta canlandırmaları.
İşlem basamakları

1. Rol oynama tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
 2. Senaryo konusunun sınıfa açıklanması.
 3. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların belirlenmesi ve kurallara uyularak tekniğin uygulanması.
2. Rol oynama tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tüm sınıfla tartışılması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu uygulama sayesinde öğrencilerinizin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini aynı anda geliştirebilirsiniz.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Özellikle kamuda, yerel yönetimlerde her yeni gelen yönetim, bir şeyleri bırakılan yerde tamamlamak yerine yeniden başlatma kararı almaktadır. Hatta çoğu yöneticiler, görev süresinin büyük bir bölümünü eski yöneticilerin yaptıklarını yıkmakla geçirmektedirler. Ancak hiçbir ülkenin boşa harcanacak zamanı ve parası yoktur. Toplumdaki bireylere eskiden yapılanı yıkmadan üzerine iyi şeyler yapmak gerektiğini öğretmek gerekmektedir. İşte bunu öğretmeyi sağlayan tekniklerden biri istasyon tekniğidir. Şimdi istasyon tekniğini uygulayalım.” demesi. Aşağıdaki işlem basamaklarının sırası ile uygulanması.

ETKİNLİKLER

1. İstasyon tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

1. İstasyon tekniğinin nasıl uygulandığının açıklanması.
 2. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların belirlenmesi.
 3. Tüm sınıfın katılımı ile tekniğin konusunun belirlenmesi.
 4. İstasyonlarda yapılacak çalışmaların belirlenmesi.
 5. Öğrencilerin istasyonlara yerleştirilmesi.
 6. İstasyon şeflerinin seçimi ve çalışma süresinin kararlaştırılması.
 7. Uygulamanın sonunda istasyon şeflerinin yapılan tüm çalışmaları sergilemeleri.
2. İstasyon tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tartışılması.

ARA ÖZET: İstasyon tekniği bütün sınıfın her aşamaya katkı sağlayarak bir önceki grubun yaptığı çalışmaları ileriye götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Sınıf ortamında oyunlar aracılığıyla öğretimin yürütülmesi dersi zevkli ve eğlenceli hale getirdiği gibi öğrenilenlerin de kalıcılığını arttırır. O halde şimdi eğitsel oyun tekniğini uygulayalım.” demesi. Aşağıdaki işlem basamaklarının sırası ile uygulanması.

ETKİNLİKLER

1. Eğitsel oyun tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

1. Eğitsel oyun tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında bilgiler verilmesi.
2. Eğitsel oyun çeşitlerinden Kar Yağmur Oyunu'nun nasıl uygulanacağını açıklanması.
3. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların belirlenmesi.
4. Oyunun konusunun belirlenmesi.
5. Oyunun sonunda tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tartışılması.

ARA ÖZET: Günlük yaşamda oynanan birçok oyun, öğretimsel amaçlara hizmet etmesi koşuluyla sınıfta da oynanabilir.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yetkin olmalı ve sınıfta farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır. Çünkü her öğrencinin aynı yöntem ve teknikle öğrenmesi olası değildir, her yöntem ve teknik her öğrencinin ilgisini eşit düzeyde çekmez, tek bir yöntem/teknik tek başına bütün konulara uygun değildir, bazı yöntem/teknikler parasal kaynak ve özel fiziksel koşullar gerektirir. Etkili öğretmenler zengin bir yöntem teknik repertuarına sahiptirler. Bir derste uygulayacakları öğretim yöntemlerine ve tekniklerine karar verirken, dersin hedefleri ile birlikte her birinin avantajlarını ve dezavantajlarını da değerlendirmelidirler.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin giriş aşamasında yaptığı güdülemenin aynısını tekrar yapması.

KAPANIŞ: Öğretmenin “Haftaya öğretimde araç-gereç kullanımının yararları, plan yapmanın önemi ve öğretmen niteliklerinden bahsedeceğiz” diyerek bir sonraki ders içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.

E. DEĞERLENDİRME

1. Kutay, katıldığı grubun bir üyesi olarak “Türkiye terörle demokratikleşerek baş eder” görüşünü savunmak üzere bilgi toplamaktadır. Kutay, bu görüşü benimsemediğinden dolayı bir türlü konuya dikkatini yoğunlaştıramamakta, aklı hep “Türkiye terörle ekonomik olarak güçlenerek baş eder.” görüşünü savunan arkadaşlarının çalışmalarına takılmaktadır. Öğretmeninden grubunu değiştirmesini isteyen Kutay olumsuz yanıt alınca çaresizlik içinde araştırmasını sürdürmektedir. **Sınıf içerisinde uygulanacak olan ve Kutay’ın benimsemediği görüşü savunmasına neden olan tartışma tekniği aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Görüş geliştirme
- B) Çember
- C) Tartışma
- D) Beyin fırtınası
- E) Münazara

2. **Eleştirilerin yasaklanması, yaratıcı düşüncelerin teşvik edilmesi ve hayal etmenin sağlanmasına ağırlık veren teknik aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Beyin fırtınası
- B) Panel
- C) Komite görüşmesi
- D) Soru-cevap
- E) Münazara

3. Aytuğ öğretmen, öğrencilerine “Fakültenizden mezun oldunuz. Bir yakınınızın sahibi olduğu okulda öğretmenlik yapmak için teklif aldınız. Mesleğe bu özel okulda mı başlamalısınız?” diye sorar. Öğrenciler özel okulların genel özellikleri ve işleyiş şekilleri hakkında tarafsız bir bakış açısıyla bilgiler sunarlar, özel okullarda mesleğe başlamanın avantajlarını ve dezavantajlarını sıralarlar, özel okulda göreve başlanılmadığı takdirde başka nelerin yapılabileceğini içeren yaratıcı görüşler sunarlar.

Aytuğ öğretmen dersinde hangi yöntem/teknığe yer vermiştir?

- A) Tartışma
- B) Örnek olay
- C) Altı şapka
- D) Çember
- E) Vızıltı (fisilti)

4. Sosyal Bilgiler öğretmeni olan Betül Hanım, “Bilgi toplumunda kadınların çalışma hayatındaki yeri” konusunu farklı bir yöntemle işlemek istemektedir. Bu amaçla Erasmus kapsamında desteklenen Çalışan Kadın Öğrenen Kadın Projesi’nde görev alan dört konuşmacıyı sınıfa çağırmıştır. Konuşmacılar samimi bir atmosferde düşüncelerini dile getirmişler, öğrenciler konuşmacılara sorular sormuşlar ve süreç tamamlanmıştır.

Betül Hanım’ın uyguladığı öğretim tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anlatım
- B) Tartışma
- C) Örnek olay
- D) Panel
- E) Görüş geliştirme

5. Aşağıdakilerden hangisi rol oynama tekniğinin yararlarından değildir?

- A) Öğrencilerin duyuşsal yönünü geliştirir
- B) Çekincen öğrencileri sürece katar
- C) Zaman açısından ekonomiktir
- D) Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur
- E) Öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi geliştirir

6. Öğretmen öğrencilerden görüşler alarak “şiddetsiz bir dünya istiyorum” başlıklı bir konu belirler. Sınıfı üç gruba ayırır. Birinci grup konuyla ilgili bir öykü, ikinci grup afiş, üçüncü grup ise slogan hazırlar. Gruplar yaklaşık on dakika sonra çalışmalarını kendi masalarında bırakarak yer değiştirirler ve çalışmalara birbirlerinin kaldığı yerden devam ederler. Dersin sonunda çalışmalar tamamlanır. Böylelikle öğrenciler başlanmış bir işe katkı getirme yeteneklerini geliştirirler. **Öğretmen derste hangi yöntem/tekniki kullanmıştır?**

- A) İstasyon
- B) Konuşma halkası
- C) Soru-cevap
- D) Akademik oyun
- E) Rol oynama

7. Öğretmen öğrencilerine aşağıdaki öyküyü okur. Öğrencileri çember şeklinde oturtturarak "Siz olsaydınız ne düşünürdünüz / ne hissederdiniz?" diye sorar.

"Fransızlar yeni buluşları olan uçağı tanıtmak için tüm uluslardan katılımcılar davet ederler. Dönemin Osmanlı Hükümetine de katılımcı için haber gönderilmiştir. Hükümet icatlara oldukça meraklı olan Ferhat paşayı göndermeye karar verir. Paşa derhal saraya çağrılır. Kendisine Fransızların buluşundan bahsedilir ve Osmanlı'yı temsilen gitmesi istenir. Paşa bunu biz yapmalıydık der içinden hayıflanarak."

Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem/tekniki aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Konuşma halkası
- B) Çember
- C) Görüş geliştirme
- D) Eğitsel oyun
- E) Vızıltı

8. Aşağıdakilerden hangisi eğitsel oyun tekniğinin kullanım ilkelerinden değildir?

- A) Eğitsel oyun dersin amacına uygun olmalı
- B) Eğitsel oyun öğrencilerin sağlıklarını tehlikeye atmamalı
- C) Eğitsel oyun kolay anlaşılıp uygulanabilir olmalı
- D) Eğitsel oyun dersin tamamını almalı
- E) Eğitsel oyun genel ahlak ilkelerine uygun olmalı

9. Dersinde "barajların doğal yaşama etkisi" konusunu işleyen Sibel öğretmen, öğrencilerinin barajların doğal yaşama olan etkilerinin olumlu, olumsuz ve karasız olarak üç kutuplu olduğunu görmüştür. **Öğrencilerin demokratik bir ortamda benimsedikleri fikri rahatlıkla savunmalarını sağlamak için Sibel öğretmenin kullanabileceği en uygun öğretim yöntem/tekniki aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Münazara
- B) Rol oynama
- C) Top taşıma
- D) Alt şapkalı düşünme
- E) Görüş geliştirme

2.1.9. Dizgeli Eğitime Dayalı Ders Planı IX

B. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Öğretimde araç-gereç kullanımı, öğretimi planlama, öğretmen nitelikleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Dizgeli eğitim

Kaynak: Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazarlar: Seda Odabaş, Seda Ataman), Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme (Yazarlar: Özcan Demirel, Sadi Seferoğlu ve Esed Yağcı), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Bulut Vurdum), MEB Öğretmen Kılavuz Kitapları.

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları.

ÜNİTE ve KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Eğitimde araç-gereç kullanmanın önemi, Dale'nin yaşantı konisi, öğretimde plan yapmanın gerekliliği, öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

ANA NOKTA

Öğrencilerin öğretim ortamında ne kadar çok duyu organları harekete geçerse, öğrenilenlerin de kalıcılığı o kadar artar. Öğrencilerin duyu organlarını harekete geçirmek için öğretimde mümkün olduğu kadar araç-gereç kullanmaya özen gösterilmelidir. Araç-gereç kullanmak kalıcı öğrenmeye yol açarken bazen de amacına uygun olarak kullanılmaması durumunda zaman kaybına yol açar. Zaman kaybını ortadan kaldırmak, etkili ve verimli öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin öğretim sürecini planlamaları gerekir. Öğretmenlerin etkili bir plan yapabilmelerinde hizmet öncesi eğitimde aldıkları öğretmenlik meslek bilgi derslerinin önemi büyüktür. Ayrıca olan yapmak öğretmenin görev ve sorumlulukları arasındadır.

YARDIMCI NOKTALAR

Nitelikli bir öğretmen eğitimde farklı strateji, yöntem, teknik kullanımına özen gösterdiği gibi dersini araç-gereç kullanarak da zenginleştirir. Ancak unutulmamalıdır ki araç-gereçler ne kadar mükemmel olursa olsun uygun zamanlarda kullanılmadığı

zaman yararlı olmazlar. O nedenle öğretmen derste kullanacağı araç-gereçleri dersin hangi aşamasında kullanacağını önceden planlamalı yani bir ders planı hazırlamalıdır.

DERSİN KAZANIMLARI

1. Araç ve gereç kavramlarını birbirinden ayırt eder.
2. Araç ve gereçler ile duyu organları arasında ilişki kurar.
3. Öğretimi planlamanın önemini açıklar.
4. Bir ders planının basamaklarını sıralar.
5. Verilen bir dersin bir konusunun işlenişine yönelik ders planı tasarlar.
6. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını açıklar.
7. Öğretmen yeterliklerini açıklar.

C. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin “Öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak için derslerimizde farklı öğretim strateji/yöntem/teknikleri kullanmanın dışında neler yapabiliriz?” sorusunu sınıfa sorması. Öğrencilerin düşünmelerini sağlaması. Öğrencilerin yanıtlarını dinlemesi. Yanıtlara “doğru” ya da “yanlış” dememesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğreneceğinizi bilgiler sayesinde öğrenmenin kalıcılığını arttırmak için hangi tür araç-gereçleri kullanacağınızın bilincinde olacaksınız. Ayrıca seçtiğiniz mesleğin de görev ve sorumluluklarının bilincine varacaksınız.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin sınıf tahtasına “tahta kalemi, tebeşir, televizyon, asetat, slayt, defter” kelimelerini yazarak “Sizce bunlar araç mıdır yoksa gereç midir?” sorusunu sorması. Öğrencilerden gelen yanıtlara doğru ya da yanlış dememesi. “Araç-gereç çok karıştırılan ve çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Derse bu kavramlarla başlayalım.” diyerek derse geçiş yapması.

D. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin buluş stratejisini kullanarak öğrencilerin araç ve gereç kavramlarını ayırt etmelerini sağlaması.
İşlem basamakları

1. Öğretmenin örnekler vermesi. (Televizyon,bilgisayar, radyo)
2. Öğrencilerin örnekleri açıklamaları. (Verilen örneklerin hepsi gündelik yaşantıda çok sık kullanılan elektronik cihazlardır.)
3. Öğretmenin ek örnekler vermesi. (Film şeridi, tepegöz, optik okuyucu)
4. Öğrencilerin örnekleri açıklamaları ve ilk örnekle arasındaki bağlantıyı kurmaları (Verilen örnekler de yukarıdaki örneklerde olduğu gibi elektronik cihazlardır)
5. Öğretmenin olumlu ve olumsuz örnekler vermesi (Kompakdisk, yazıcı, tahta kalemi, tebeşir, asetat, slâyt, CD)
6. Öğrencilerin olumlu ve olumsuz örnekleri ayırt etmesi. (Kompakdisk, yazıcı yukarıdaki örneklerde olduğu gibi elektronik cihazlardır. Ancak tahta kalemi, tebeşir, asetat, slâyt, CD elektronik olmadıkları gibi yukarıda verilen örneklerin kullanımı sağlayan gerekli yardımcılardır.)
7. Öğrencilerin verilen tüm örnekler arasında ilişki kurması (Konuyla ilgili verilen tüm örnek olan durumlar belirli bir amaç doğrultusunda kullanılan ve zamanla tükenmeyen cihazlardır.)
8. Öğrencilerin tanıma ulaşmaları (Herhangi bir amacı gerçekleştirmek üzere kullanılan ama kullanıldıkça tükenmeyen nesnelere araç denir. Aracın kullanımını sağlayan ve kullanıldıkça tükenen ya da azalan nesnelere gereç denir.)
9. Öğrencilerin araç-gereçlerle ilgili örnekler vermeleri.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Yaptığımız bu uygulama sayesinde artık araç ve gereç kavramlarını karıştırmayacağız.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Eğitim araç-gereçleri çeşitli duyu organlarına hitap ederek algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırır, eğitimin etkililiğini artırır. Bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olur. Edgar Dale, öğretme durumlarının nasıl düzenleneceği konusunda öğretmenlere yardımcı olması için ‘yaşantı konisi’ adlı bir koni geliştirmiştir. Bu konide eğitimde kullanılan araçların duyu organları ile ilişkisi gösterilmektedir. Şimdi bu koniyi tahtaya çizecek anlatacağım. Anlatamadığım bir yer olursa hemen sözümü kesin; sorun; tekrar açıkla.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin yaşantı konisini tahtaya çizerek açıklaması.
2. Öğretmenin tahtaya boş bir koni çizerek öğrencilerin görsel, işitsel, görsel-işitsel araç gereçleri basitten karmaşığa doğru sıralamalarını istemesi.
3. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklaması.
4. Aşağıdaki soruların beş değişik öğrenciye sorulması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmesi. Yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarının sağlanması.

Sorular

1. Bütün duyu organlarının kullanımını sağlayan araçlar nelerdir?
2. Başkalarının yardımıyla edinilen maksatlı yaşantılarda hangi araçlar kullanılır?
3. Hareketli resimler nelerdir? Bu aracın kullanımını hangi duyu organlarını harekete geçirir?

ARA ÖZET: Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ile öğrenme düzeyi arasında doğru orantı vardır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen “Eğitimde araç-gereçlerin ne zaman, nerede kullanılacağını belirlemenin en düzenli yolu plan yapmaktır. O halde şimdi öğretimde plan yapmanın öneminden ve plan türlerinden bahsedelim” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin öğretim planı hazırlarken dikkate alınması gereken ilkeleri ve öğretimde plan türlerini sunulardan yararlanarak öğrencilere açıklaması.
2. Bir ders planının basamaklarını öğrencilerin incelemelerini sağlaması.
3. İlkokul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılarak öğrencilerin örnek ders planlarını incelemelerinin sağlanması.
4. Öğrencilerin verilen konularla ilgili örnek ders planı hazırlamaları.
5. Rastgele seçilen beş öğrencinin hazırladıkları planların tüm sınıfça plan hazırlama ilkelerine göre değerlendirilmesi.
6. Aşağıdaki soruların beş değişik öğrenciye sorulması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmesi. Yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarının sağlanması.

Sorular:

1. Bir sınıf öğretmeni kaç tür plan hazırlamalıdır? Açıklayınız.
2. Planlar hazırlanırken nelere dikkat edilmelidir? Açıklayınız.
3. Plan hazırlamanın öğretmen ve öğrenci açısından yararları nelerdir? Açıklayınız.

ARA ÖZET: İlkokul öğretmen kılavuz kitaplarında her kırk dakikalık ders için hazırlanmış ders planları bulunmaktadır. Ancak bu planlar öneri niteliğindedir. Öğretmen dersin kazanımlarına, içeriğine, öğrencilerin özelliklerine ve mevcut imkânlarla göre kendi ders planlarını hazırlayabilirler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen “Sınıf etkinliklerini planlamanın dışında öğretmenin farklı görev ve sorumlulukları vardır. Şimdi bu görev ve sorumlulukları tartışalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Tartışma yöntemi kullanılarak öğretmenin görev ve sorumluluklarının tartışılması.
2. Öğretmenin Milli Eğitim Temel Kanunu’na belirlenen öğretmenin görev ve sorumluluklarını açıklaması.
3. Öğretmenin “Öğretmen yeterlikleri” konusu ile ilgili hazırladığı örnek olayı sınıfa sunması.
4. Örnek olayla ilgili olarak aşağıdaki soruları öğrencilere sorması. Öğretmen yeterliklerinin anlaşılmasının sağlanması.

Sorular

1. Bu örnek olaydaki sorun nedir?
2. Nasıl bir çözüm öneriyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.

ARA ÖZET: Her öğretmenin yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları olduğu gibi bir öğretmen olarak sahip olması gereken bazı yeterlikler de bulunmaktadır. Kanunlarca belirlenen yeterliklere sahip olan ve göreve ve sorumluluklarını yerine getiren bir öğretmen toplumun ihtiyacını karşılayacak nitelikli öğrenciler yetiştirebilir.

E. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Bir öğretmenin dersini planlaması, dersi mümkün olduğu kadar araç-gereç vb. destekle kullanarak somutlaştırıp zamanı etkili ve verimli kullanması, alanı ile ilgili gelişmeleri yakından takip edip öğrencilerini bu gelişmelerden haberdar etmesi, yeterli bir kültürel alt yapıya sahip olması öğretmenin görev ve sorumluluklarındandır.

ÖRNEK OLAY

Bir ilköğretim okulunda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak çalışan Kemal öğretmen kendi branşında oldukça başarılıdır. Öğrencilerin ders konularını ezberlemeden kavrayarak öğrenmelerini sağlamak için derslerinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmakta, dersleri mümkün olduğu kadar araç-gereç kullanımı ile somutlaştırmaya çalışmaktadır. Kırk dakikalık ders sürecinde zamanı nitelikli kullanmak adına planlar yapmakta, her dersin sonunda planı yeniden gözden geçirip uygulanmayan kısımları plandan çıkarmaktadır. Ayrıca branşı ile ilgili son gelişmeleri de yakından takip etmektedir.

Bir gün Kemal öğretmen dersteyken sınıfın kapısı çalar ve bir öğrenci elinde 50 tl ile içeri girer: “Müdürümüzün size 36 tl borcu varmış, borcunu gönderdi, çok teşekkür ediyor” der. Kemal öğretmen öğrencinin elindeki 50 tl’yi alır “Şimdi benim para üstü olarak müdür beye ne kadar vermem gerekiyor?” diye öğrenciye sorar. Bu soru üzerine gülümsemeye başlayan öğrenci “14 tl para üstü vereceksiniz hocam.” der. Sınıftaki öğrencilerin de gülmeye başladığını gören Kemal öğretmen sinirlenir, parayı getiren öğrenciyi, “Ders esnasında öğretmen rahatsız edilmez” diyerek azarlar ve sınıftan dışarı çıkmasını ister. Bu örnek olaydaki sorun nedir? Nasıl bir çözüm öneriyorsunuz?

2.2.Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planları

2.2.1 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planları I

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Eğitimle ilgili temel kavramlar

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Sunuş stratejisi, anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği.

Kaynaklar: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Veysel Sönmez), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Mehmet Yıldızlar) Öğretme Sanatı (Yazar: Özcan Demirel).

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları.

Dersin Kazanımları

1. Öğretimle ilgili temel kavramların (eğitim, kültür, sistem) tanımlarını bilir.
2. Eğitim ile kültür arasında ilişkiyi açıklar.
3. Sistemin öğelerini sıralar.
4. Sistemin türlerine örnekler verir.
5. Eğitim sisteminin öğelerini şekil üzerinde gösterir.
6. Eğitim sisteminin öğelerine örnekler verir.
7. Eğitim türlerini sıralar.
8. Eğitim türlerine örnekler verir.
9. Formal ve informal eğitim arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin dersin amacına uygun olarak tasarladığı hikâyeyi öğrencilerine açıklaması. Hikâye ile ilgili olarak “Eğitim insan yaşamının belirli bir dönemini mi kapsar?” sorusunu sorması ve öğrencilerin düşünmesini istemesi, öğrencilerden gelen yanıtlara “doğru” veya “yanlış” dememesi ve “Bu soru dersin sonunda tekrar soracağım, verdiğiniz cevapları unutmayınız.” demesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Eğitimi, eğitimi etkileyen ve eğitimin etkilendiği faktörleri, eğitimin yapısını bilerseniz gelecek ders konularını daha iyi anlayabilirsiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste geçen bazı kavramlar var. O kavramları önce ben anlatacağım. Anlatamadığım yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak ve anlatım tekniğini kullanarak eğitim ve kültür kavramlarını öğrencilere açıklaması, “Anlamadığınız bir yer var mı?” diye sorması ve varsa tekrar açıklaması.
2. Soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin eğitim ile kültür arasındaki ilişkiyi tanımlarını sağlaması. Bu amaçla aşağıdaki soruları öğrencilere sorması.

Sorular

1. Sınıf ortamına kültürel değerlerinizi yansıtıyor musunuz?
2. Aldığımız eğitimin kültürünüzden etkilendiğini düşünüyor musunuz?
3. Eğitim yoluyla kültürel değerler değişebilir mi? Örneklerle açıklayınız.
4. Eğitim yoluyla kültürel değerler gelişebilir mi? Örneklerle açıklayınız.
5. Kültür mü değişime daha açıktır eğitim mi? Örneklerle açıklayınız.

Etkinliğin sonunda eğitim ve kültür ilişkisinin öğrencilerin yardımıyla tahtaya maddeler halinde sıralaması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu uygulama ile eğitim ve kültür arasındaki ilişkiyi açıklamış oldunuz.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi sistem kavramının ne olduğunu ve sistemin öğelerini açıklayacağım. Örnekler vereceğim. Anlamadığınız yer olursa hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunuş stratejisini kullanarak sistem kavramını, açık sistemin öğelerini ve sistem türlerini, öğrencilere açıklaması.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin sistem, açık sistemin öğeleri ve sistem türlerini öğrencilere açıklaması. (sistem ile fabrika arasında ilişki kurması, açık sistemin öğelerini

tahtaya çizip her ögeyi tek tek açıklaması, öğelerine göre sistem türlerini açıklaması, eğitimin açık bir sistem olduğunu belirtmesi)

2. Öğretmenin konu ile ilgili örnekler vermesi.
3. Öğrencilerin konu ile ilgili örnekler vermesi.
4. Öğretmenin konuyu özetlemesi.

ARA ÖZET: Sistem en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konan ve her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntüdür. Açık sistemler; girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerinden oluşurlar. Bu öğelerin herhangi birindeki değişiklik sistemi tümüyle etkiler. Bu öğelerden birinin ya da ikisinin bulunmaması sistemin türünü belirler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi eğitim türlerini inceleyeceğiz.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanarak eğitimin türlerini anlatması. Anlatım sırasında aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltmesi. Soruları doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştirici vermesi, yanlış ya da eksik yanıtlayan öğrencilere ipucu ve düzeltmeler vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. İlkokuldan yüksek öğretime kadar aldığımız bu eğitime ne denir?
2. Örgün eğitimin dışında aldığımız planlı eğitime ne denir?
3. Örgün ve yaygın eğitim arasındaki farklılıklar nelerdir?
4. Her yaş ve kesimden bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda aldıkları planlı eğitime ne denir?
5. Çalışan bireylere işveren kurum tarafından verilen planlı eğitime ne denir?
6. Halk eğitim ve hizmet içi eğitim arasındaki farklılıklar nelerdir?

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Eğitim ve kültür kavramlarının bilinmesi bir eğitimci için önemlidir. Çünkü eğitimcinin temel görevlerinden biri kültürel değerlerle yoğrulmuş olan bireylerin ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalarını sağlamaktır. Açık bir sistem olan eğitim sadece okul ortamında yani formal olarak değil ailede, akran grupları içerisinde, kitle iletişim araçları yoluyla yani informal olarak da alınabilir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Giriş aşamasında yapılan güdülemenin aynısının yapılması.

KAPANIŞ: Öğretmenin dikkat çekme aşamasında sorduğu “Eğitim insan yaşamının belirli bir dönemini mi kapsar?” sorusunu tekrar sorması ve öğrencilerin yanıtlarını dinlemesi.

Öğretmenin bir sonraki derste “Öğretim kavramını, eğitim-öğretim kavramları arasındaki ilişkiyi, eğitimde program türlerini, eğitim programının öğeleri ve özelliklerini inceleyeceğiz.” demesi ve bir sonraki dersin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi. Ardından random olarak seçtiği beş öğrenciden eğitimde program türleri konusunu araştırmasını, elde ettikleri bilgileri raporlaştırıp sınıfa sunmalarını istemesi.

DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdaki kavramlar ve tanımları eşleştiriniz.

- | | |
|--------------|--|
| () Davranış | (a) Eğitimin bitimsiz olduğunu doğumla başlayıp ölümle bittiğini belirtir. |
| () Yaşantı | (b) Eğitimle bireye kazandırılacak davranışları belirtir |
| () Kasıt | (c) Çevreyle etkileşim sonucu bireyde kalan izlerdir. |
| () İstendik | (d) Kültürel birikimin bireylere planlı olarak aktarılmasıdır |
| () Süreç | (e) Organizmanın her hareketidir. |

2. Aşağıdaki soruları yanıtlayınız

1. Ertürk’ün eğitim tanımını açıklayınız.
2. Sistem nedir? Açıklayınız.
3. Açık bir sistem olan eğitimin öğelerini örneklerle açıklayınız.
4. Sistem türlerini öğelerine göre sıralayınız.
5. Eğitim türlerini sınıflayınız.

2.2.2 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı II

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Eğitimle ilgili temel kavramlar, Program geliştirmeye giriş

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Anlatım ve tartışma yöntemleri, soru cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği, komite görüşmesi tekniği.

Kaynaklar: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Veysel Sönmez), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Mehmet Yıldızlar) Öğretme Sanatı (Yazar: Özcan Demirel), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme (Editör: Mehmet Gürol)

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları.

Dersin kazanımları:

1. Öğretim kavramının tanımını derste geçen şekli ile söyler.
2. Eğitim ve öğretim kavramları arasındaki farkı açıklar.
3. Eğitimde program türlerini sıralar.
4. Eğitim programının öğelerini sıralar.
5. Eğitim programlarının özelliklerini açıklar.
6. Eğitim programının yararlarını açıklar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin öğrencileri alkışlayarak sınıfa girmesi ve öğrencilere alkışlar eşliğinde “Yeni eğitim-öğretim yılınızda hepinize başarılar dilerim” demesi. Ardından sınıftan dışarı çıkıp tekrar öğrencileri alkışlayarak sınıfa girmesi ve öğrencilere alkışlar eşliğinde “Yeni öğretim yılınızda başarılar dilerim” demesi. Öğrencilere “Sizce eğitim-öğretim yılı demek mi daha doğru olur yoksa sadece öğretim yılı demek mi daha doğru olur?” sorusunu sorması. Öğrencilerden gelen yanıtlara doğru ya da yanlış dememesi. Öğrencilerin verdikleri cevapları unutmamalarını, tekrar konu üzerinde tartışılacağını söylemesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Eğitim ve öğretim kavramları arasındaki farkı bilerseniz, öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerinizi okul içinde ve okul dışında olumlu istendik davranışlar kazandırmaya yönlendirebilirsiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu dersimizde önce eğitim-öğretim arasındaki farklılıkları inceleyeceğiz. O halde derse önce geçen dersimizde öğrendiğimiz eğitim kavramını hatırlayarak başlayalım.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin soru-cevap tekniğini kullanarak geçen hafta öğrenilen eğitim ve eğitim türleri konusuyla ilgili soruları öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştirici vermesi. Yanlış ya da eksik yanıtlayan öğrencilere ipucu, ve düzeltmeler vererek doğru yanıt buldurması.

Sorular

1. Eğitim nedir?
2. Eğitimin kasıtlı, istendik ve yaşantı ürünü olması ne demektir?
3. Eğitim türleri bakımından kaçaya ayrılır?
4. Örgün ve yaygın eğitim arasındaki farklılıklar nelerdir?
5. Halk eğitimi nedir?
6. Kimler hizmet içi eğitim alabilirler?
7. Hizmet içi eğitim ile halk eğitim arasındaki farklılıklar nelerdir?
2. Powerpoint sunularından yararlanılarak öğretim kavramını açıklaması.
3. Öğretmenin “Anlamadığımız bir yer var mı?” diye sorması ve varsa tekrar açıklaması.
4. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak eğitim ve öğretim kavramları arasındaki farklılıkların açıklanması.

İşlem basamakları

1. Beyin fırtınası tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Tekniği yürütecek bir lider ve tüm görüşleri yazacak sekreterin seçilmesi.
3. Tartışma konusunun açıklanması.
4. Öğrencilerin hızlı bir şekilde düşüncelerini açıklamaları
5. Sekreterin tüm düşünceleri tahtaya yazması
6. Düşüncelerin tüm sınıfla tartışılması
7. Öğretmenin tartışmayı özetlemesi.

ARA ÖZET: Öğretim; eğitimin okullarda yapılan kısmına denir. Eğitim öğretime göre daha kapsamlıdır. Eğitim yaşamın bütününe kapsayan bir süreç iken öğretim belirli bir dönemde yapılır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste program ve program türlerini anlatacağım. Bu konu Program Geliştirme dersinin temelini oluşturur. Ben konuyu anlatırken dikkate dinleyiniz. Anlamadığınız bir yer olursa sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunularından yararlanılarak program kavramını öğrencilere açıklaması.
2. Komite görüşmesi tekniğinin kullanılarak eğitimde program türleri konusunun sınıfa açıklaması.

İşlem basamakları

1. Komite görüşmesi tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi
2. Geçen hafta görevlendirilen öğrencilerin “Eğitimde Program Türleri” konusu ile ilgili araştırmalarını sınıfa sunmaları ve sunumun sonunda konunun sınıfça tartışılması.
3. Öğretmenin konuyu özetlemesi.
4. Öğretmenin eğitim programının öğeleri ve özellikleri konusunu sınıfa açıklaması
5. Öğretmenin konu ile ilgili örnekler vermesi
6. Öğrencilerden konuyla ilgili örnekler vermelerinin istenmesi.
7. Öğretmenin farklı öğrencilere aşağıdaki soruları sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Eğitim ve öğretim programlarından hangisi daha çok uygulama ağırlıklıdır?
2. Eğitim programı “ne?” sorusuna cevap arıyorsa öğretim programı hangi sorulara cevap arıyor olabilir?
3. Program türlerini en geniş kapsamlıdan en dar kapsamlıya doğru sıralayınız.

4. Örtük program yazılı mıdır?
5. Bir eğitim programının en önemli ögesi hangisidir?
6. Eğitim programının değişmez ve genel olma ögesi ile esnek olma ögeleri birbiri ile çelişiyor mu?

ARA ÖZET: Öğretmenin “Uyguladığımız komite görüşmesi ve soru-cevap teknikleri ile eğitimde program türlerini öğrendik.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi eğitim programının faydalarını tartışalım” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin “Eğitim programının faydaları neler olabilir?” sorusunu sınıfa sorması, öğrencilerin düşüncelerini sınıfla paylaşmalarını istemesi. Üzerinde fikir birliğine varılan görüşlerin öğretmen tarafından tahtaya listelenmesi.

C. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Eğitim kavramı öğretimi de kapsayan genel bir kavramdır. Bir öğretmene, öğretim sürecinde yol gösteren Talim Terbiye Kurulu tarafından yazılı olarak belirlenmiş üç tür program vardır. Örtük program yazılı olmadığı gibi büyük ölçüde öğretmenlerin beklentileri ve görüşleri doğrultusunda şekillenir. Eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört ögesi vardır. En önemli öge hedef ögesidir. Eğitim programları düzenlenirken bazı özellikler dikkate alınmalıdır (çerçeve, esneklik, işlevsellik, ...)

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendiğiniz bilgilerle gelecekteki öğretmenlik yaşantınızda, öğrencilerinizin davranışlarını daha kolay kontrol altına alabileceksiniz. Öğrencilerinizin, öğretim programlarından ve informal eğitimin öğelerinden (aile, kitle iletişim araçları, akran grupları vb) yararlanarak olumlu istendik davranışlar kazanmalarını sağlayacaksınız” diyerek öğrencileri güdülemesi.

KAPANIŞ: Öğretmenin dikkat çekme aşamasında sorduğu soruyu tekrar sınıfa sorması. Doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştirme vermesi, yanlış yanıtlayanlara doğruyu tekrar ettirmesi.

DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanın başına (D), yanlış olanın başına (Y) harfi koyunuz.

1. () Öğretim eğitimin formal yönünü ifade eder.

2. ()Eğitimde herkesten (veli, arkadaş, öğretmen vb) öğrenme söz konusudur.
3. ()Eğitim programı okul içindeki ve okul dışındaki tüm faaliyetleri kapsar.
4. ()Kapsamı en geniş olan program ders programıdır
5. ()Her programın bir örtük programı vardır.
6. () Örtük program eğitim programı ile çelişemez.

Aşağıdaki kavramlar ile kavramların yanıtladığı soruları eşleştiriniz.

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1. ()Hedef | (a) nasıl öğretelim |
| 2. ()İçerik | (b) niçin öğretelim |
| 3. ()Eğitim durumları | (c) ne kadar öğrettik |
| 4. ()Değerlendirme | (d) ne öğretelim |

2. Teknik üniversitenin elektrik bölümünden mezun olan Efe, girdiği her işte en fazla 3 ay çalışmıştır. 3 ay sonunda işyeri sahipleri tarafından görevine son verilmiştir. Efe'nin kardeşi ise sanayide bir elektrikçinin yanında yetişmiş ve yaklaşık 6 yıldır aynı işyerinde çalışmaktadır. Efe, kardeşine: "Bende teorik bilgi çok ama bu teorik bilgiyi kullanabileceğim ortam yok. Elektrik işlerinde önemli olan sadece sistemi bilmek değilmiş, sistemi kullanacağın yeri de bilmekmiş." der ve almış olduğu eğitimi eleştirir. **Efe'nin fakültede almış olduğu eğitimin ihtiyacını karşılamaması, fakülte programının hangi özellikten yoksun olduğunu gösterir?**

- A) Amaçlara uygun olma
- B) Görevsellik
- C) Uygulanabilirlik
- D) Dinamiklik
- E) Esnek olma

3. **"Kasıtlı ve istendik davranış değişikliği" olarak tanımlanan eğitime ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- A) Her öğretim bir eğitimidir, ancak her eğitim bir öğretim değildir
- B) Her öğrenme eğitimidir ancak her eğitim öğrenme değildir
- C) Eğitim amaçlı, planlı, programlı bir etkinliktir
- D) Eğitim bireylere kültürel değerleri kazandırma sürecidir
- E) Eğitim davranış değiştirme sürecidir.

4. ABD'den Türkiye'ye göç eden Mary, ilkokul ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Okul açıldığında sınıf arkadaşlarının anneleri ile birlikte okula gidip geldiklerini ve annelerine asla isimleriyle hitap etmediklerini görmüştür. O güne kadar annesine adıyla hitap eden Mary, bir süre şaşkınlık yaşamıştır. Ancak Türkçe dersinde, ders kitabında yer alan bir hikâyeyi okuduğunda, Türk toplumunda büyüklere adıyla hitap etmenin saygısızlık olduğunu öğrenmiştir.

Mary'in Türkçe dersi aracılığıyla Türk toplumuna ait kültürel değerleri öğrenmesi, eğitim programın hangi özelliğine sahip olduğunun bir göstergesidir?

- A) İşlevsellik
 - B) Uygulanabilirlik
 - C) Güncellik
 - D) Toplumsallık
 - E) Amaçlara uygun olma
5. Emel öğretmen, bir ilköğretim okulunda Sosyal Bilgiler derslerini yürütmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabını inceleyen Emel öğretmen işleyeceği ünitenin 25 kazanımı olduğunu görmüştür. Ancak bu kazanımları incelediğinde, kazanımların öğrencilerin şuan içinde buldukları çevresel koşullar gereği kazandırılmayacağına karar vermiş ve o üniteyi işlemeyi iki ay ertelemiştir. **Emel öğretmenin üniteyi iki ay sonra işlemeye karar vermesi aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?**

- A) Esneklik
- B) Devletin amaçlarına uygun olma
- C) Dinamiklik
- D) İşlevsellik
- E) Değişmez ve genel olma

6. Özcan öğretmen görev yaptığı ortaokuldaki tüm sınıflara matematik dersi vermektedir. **Öğretim yılının başında Matematik dersinde öğrencilerin okul içinde ve okul dışında kazanacakları kazanımları inceleyerek ders planlarının hazırlamak isteyen Özcan öğretmenin bu amaca ulaşmak için öncelikli olarak aşağıdaki hangi program türünü incelemesi gerekir?**
- A) Eğitim programı
 - B) Öğretim programı
 - C) Örtük program
 - D) Ders programı
 - E) Ders planı
7. Felsefe bölümü mezunu olan Sevim, KPSS’de başarılı olmuş ve çok programlı bir lisede göreve başlamıştır. **Lisede felsefe grubu derslerini (felsefe, sosyoloji, mantık) yürütecek olan Sevim, okullar açılmadan önce, bu dersler aracılığıyla genel olarak öğrencilere kazandırılmak istenen istenilen özellikleri belirleyebilmek için aşağıdaki program türlerinden hangisini kullanabilir?**
- A) Öğretim programı
 - B) Ders programı
 - C) Örtük program
 - D) Eğitim programı
 - E) Ders planı
8. MEB’in verilere göre, Türkiye’de SBS’de en başarılı okullar özel okullardır. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin eğitim, öğretim ve ders programları devlet okullarıyla benzer olmasına rağmen aradaki bu farkın nedeni; özel okullarda okuyan öğrencilerin yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailenin çocukları olmaları ve ailelerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleridir. **Bu paragrafa göre SBS’de özel okulların devlet okullara göre daha başarılı olmasının nedeni aşağıdaki program türlerinden hangisi ile açıklanabilir?**
- A) Örtük program
 - B) Eğitim programı
 - C) Ders programı
 - D) İşlevsel program
 - E) Öğretim programı

2.2.3. Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı III

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Eğitimle ilgili temel kavramlar, Program geliştirmeye giriş

Süre: 6 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Sunuş stratejisi, anlatım ve tartışma yöntemleri, soru cevap tekniği.

Kaynak: Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez), İlköğretim 1-5.Sınıflar Öğretim Programı (Yazarlar: Düşlem Yetkin ve Özer Daşcan)

Dersin Kazanımları:

1. Hedefleri türlerine göre sınıflar.
2. Yatay ve dikey hedef türlerini tanıır.
3. Özel hedef türlerini kazanılması ve ölçülmesindeki kolaylık açısından yorumlar.
4. Hedef yazma ilkelerini bilir.
5. Hedef yazma ilkelerine uygun olarak örnek hedef cümleleri yazar.
6. Hedeflerin davranışa dönüştürülmesini nedenlerini bilir.
7. Davranış yazma ilkelerini bilir.
8. Davranış yazma ilkelerine uygun olarak örnek davranış cümleleri yazar.
9. Kazanım kavramını tanıır.
10. Örnek kazanım ifadeleri yazar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin farklı toplumlardaki eğitim sistemini yansıtan resimleri sınıfa göstermesi. Öğrencilere “Neden eğitim alıyoruz?, Eğitime hedefine yön veren faktörler neler olabilir?” vb. öğrencileri düşünmeye yöneltecek soruları sorması. Öğrencilerin gerekçeleri ile birlikte soruları yanıtlamalarını istemesi. Hiçbir yanıtta “doğru” ya da “yanlış” dememesi. Öğrencilere “Bu soruya verdiğiniz yanıtları unutmayın. Bu dersin sonunda tekrar bu soruyu size soracağım. Bu derste öğreneceklerinizle bu sorunun yanıtını bulabileceksiniz.” demesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğreneceğiniz bilgiler sayesinde öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerinizi tüm yönleri gelişmiş (zihinsel, duygusal, ahlaki vb) nitelikli bir insan olmasını sağlayacaksınız.” diyerek öğrencilerini güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarının açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi hedef türlerini anlatacağım. Dikkatle dinleyin, Anlayamadığınız bir yer olursa hemen sözümü kesin; sorun; tekrar açıkla” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Soru-cevap tekniği kullanarak geçen hafta işlenen eğitim programının öğeleri konusunun tekrar edilmesi.

Sorular

1. Eğitim programı nedir? Açıklayınız.
2. Eğitim programın öğelerini sırasıyla nelerdir? Açıklayınız.
3. Eğitim programının öğelerinin cevap aradıkları sorular nelerdir?
4. Hedeflerin belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler nelerdir?

ARA ÖZET: Öğretmenin “Yaptığınız bu uygulama geçen hafta incelediğimiz eğitim programının öğeleri ve özellikleri konusunu hatırlamanıza sebep oldu.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen “Bir öğretmen olarak bizleri doğrudan ilgilendiren hedef türü özel hedeflerdir. Şimdi özel hedefleri anlatacağım. Örnekler vereceğim. Anlatamadığım bir yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunuş stratejisinden yararlanarak dikey ve yatay hedefleri öğrencilere açıklaması.

İşlem basamakları

1. Öğretmenin dikey ve yatay hedef türlerini açıklaması
2. Örnekler vermesi
3. Öğrencilerin yatay hedef türlerine (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) örnekler vermesi.
4. Öğretmenin dersi özetlemesi.

2. Öğretmenin aşağıdaki soruları farklı öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç, yanlış yanıtlayanlara dönüt ve ipucu vererek doğruyu buldurması.

Sorular:

1. Yatay hedef türlerini açıklayınız.
2. Özel hedefler kaçaya ayrılır?
3. Bilişsel alanın basamaklarını sıralayınız.
4. Duyuşsal alanın basamaklarını sıralayınız.
5. Devinişsel alanın basamaklarını sıralayınız.
6. “Farklı eğitim programlarını kıyaslayabilme” hedef cümlesi bilişsel alanın hangi basamağına aittir?
7. “Dilbilgisi kurallarını kavrayabilme” hedef cümlesi bilişsel alanın hangi basamağına aittir?
8. “Trafik kurallarının önemini takdir etme” hedef cümlesi duyuşsal alanın hangi basamağına aittir?
9. “Laboratuarda uyulması gereken kuralların farkında olabilme” hedef cümlesi duyuşsal alanın hangi basamağına aittir?
10. “Resim dersinde fırçayı hareket ettirebilme” hedef cümlesi devinişsel alanın hangi basamağına aittir?
11. “100 metreyi 15 saniyenin altında zorlanmadan koşabilme” hedef cümlesi devinişsel alanın hangi basamağına aittir?

ARA ÖZET: Hedefler, öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik özelliklerdir. Bu istendik özelliklerin dikey ve yatay olmak üzere iki boyutu vardır. Ancak bu iyi boyut birbirinden bağımsız olmayıp aksine birbiri ile ilişkilidir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedef birbirleri ile ilişki içinde olsalar da bu hedef türlerinden bazılarının kazanılması ve ölçülmesi zordur, bazılarının daha kolaydır. Şimdi hedef türlerini kazanılması ve ölçülmesindeki zorluk kolaylık ilişkisi açısından irdeleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin yatay hedefleri kazanılması ve ölçülmesinden kolaylık açısından değerlendirmelerini istemesi.
2. Öğretmenin konuyu özetlemesi.

ARA ÖZET: Bilişsel alanın kazanılması ve ölçülmesi kolaydır. Duyuşsal alanın kazandırılması ve ölçülmesi zordur. Devinişsel alanın ise kazanılması zor, ancak ölçülmesi kolaydır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili hedefler yazarken hedef yazma ilkelerine uyulması gerekir. Şimdi hedef yazma ilkelerini anlatacağım. Anlatamadığım bir yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunuları yardımıyla hedef yazma ilkelerini açıklaması.
2. Hedef yazma ilkelerine uygun olarak yazılmış örnek hedef cümlelerinin verilmesi.
3. Öğrencilerin hedef yazma ilkelerine uygun örnek hedef cümleleri yazmaları.
4. Öğretmenin “Anlaşılmayan bir yer var mı?” diye sorması. Varsa farklı örneklerle tekrar anlatması.
5. Öğretmenin aşağıdaki soruları öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç, yanlış yanıtlayanlara dönüt ve ipucu vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. “Eğitim programının temel özelliklerini kavramaya çalışır” ifadesi hangi hedef yazma ilkesine aykırıdır. Doğrusunu yazınız.
2. “Bir ögenin cümledeki görevini açıklayıp cümleyi öğelerine ayırır” ifadesi hangi hedef yazma ilkesine aykırıdır. Doğrusunu yazınız.
3. “Bilimsel bir makale yazar” ifadesi hangi hedef yazma ilkesine aykırıdır. Doğrusunu yazınız.
4. “Eğitimi açıklar” ifadesi hangi hedef yazma ilkesine aykırıdır. Doğrusunu yazınız.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu uygulama hedeflerin özelliklerini öğrenmemizi ve özel hedefler türlerini de daha iyi ayırt etmemizi sağladı.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Öğrencilerin hedeflenen bilgi, becerilere ulaşp ulaşmadığını gözlemleyebilmek için hedeflerin davranışa dönüştürülmesi gerekir. Ben hedeflerin neden davranışa dönüştürülmesi gerektiğini, davranış kavramını ve davranış

yazma ilkelerini size anlatacağım. Dikkatle dinleyin. Anlamadığınız bir yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin hedeflerin davranışa dönüştürülmesini gereklerini ve davranış yazma ilkelerini powerpoint sunularıyla anlatması.
2. Öğretmenin davranış yazma ilkelerine uygun olarak yazılmış davranış cümlelerine örnekler vermesi.
3. Öğrencilerin davranış yazma ilkelerine uygun olarak davranış ifadeleri yazmaları.
4. Öğretmenin “Anlaşılmayan bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar farklı örneklerle açıklaması.
5. Öğretmenin aşağıdaki soruları öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç, yanlış yanıtlayanlara dönüt ve ipucu vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. “Eğitimde planlama dersinde öğrencilerin yeni bir sınav tekniği geliştirmesini sağlama” davranış ifadesi hangi davranış yazma ilkesine aykırıdır. Doğrusunu yazınız.
2. “İstatistik dersinde verilen bir tabloyu yorumlar” davranış ifadesi hangi davranış yazma ilkesine aykırıdır. Doğrusunu yazınız.
3. Coğrafya dersinde Türkiye’nin coğrafi bölgelerini haritada gösterme ve söyleme” davranış ifadesi hangi davranış yazma ilkesine aykırıdır. Doğrusunu yazınız.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Eğitim programının değerlendirme ögesine göre bir hedefin kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesi gerekir. Hedeflerin ölçülebilmesi için davranışa dönüştürülmesi gerekir. Eğitimde davranışın önemini unutmayın.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “2005 yılından sonra hazırlanan programlarda hedef ve davranış kavramları kullanılmıyor. Bu kavramların yerine “kazanım” kavramı kullanılıyor. Şimdi kazanım cümlelerini inceleyelim.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunular yardımıyla İlkokul 1-4. Sınıflar Öğretim Programı'ndaki örnek kazanım ifadelerini öğrencilerin incelemelerini sağlaması.
2. Öğretmenin örnek kazanım ifadeleri yazması
3. Öğrencilerin örnek kazanım ifadeleri yazmaları.

ARA ÖZET: Kazanım, hedef ve davranışların bütünüdür. Kazanım ifadeleri öğrencilerin yapacaklarını gösterecek şekilde yazılır ve ifadelerin sonu “-ar/er” eki ile biter.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Programın ilk ve temel ögesi olan hedefler dikey ve yatay olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Bu kategorideki hedefler iç ve dış tutarlılığa sahiptirler. Bir öğretmen olarak bizleri doğrudan özel hedeflerin bir sınıflaması olan yatay hedefler ilgilendirir. Yatay hedefler baskın olduğu özelliğe göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç gruba ayrılır. Bu üç gruba yönelik hedef ifadeleri yazılırken hedef yazma ilkelerine uyulmalıdır. Hedefler davranışlar sayesinde gözlenebilir ve ölçülebilir hale gelirler. O nedenle hedefler davranışa dönüştürülmelidir. Davranış ifadeleri yazarken davranış yazma ilkelerine uyulmalıdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendikleriniz bilgilerle gelecekte öğrencilerinizin düzeyine uygun bir öğretim süreci planlayıp uygulayabilirsiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

KAPANIŞ: Öğretmenin dikkat çekme aşamasında soruyu tekrar gündeme getirmesi. Her öğrenciden bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın tüm basamaklarına uygun hedef davranış ifadeleri yazmalarını ödev olarak istemesi. Haftaya ödevleri inceleyeceğini belirtmesi. “Haftaya öğretme- öğrenme ilkeleri konusunu işleyeceğiz” diyerek gelecek haftaki dersin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.

DEĞERLENDİRME:

Aşağıda verilen cümlelerdeki boşluklara uygun ifadeleri yazınız.

1. hedefler eğitim sisteminin yönünü belirleyen ve ülkenin anayasası ile belirlenmiş olan hedeflerdir.
2.hedefler uzak hedeflerin yorumu olup uzak hedeflere ve Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre belirlenir.
3.hedefler ders programı ile ilgilidir.

4.

- I. Türkçe dersinde verilen bir paragrafa uygun başlık bulur.
- II. Fen ve teknoloji dersinde elektrik konusu ile ilgili deney yapar.
- III. Eğitimde teknoloji kullanımını verimlilik ölçütü açısından tartışır.

Yukarıda sıralanan kazanım ifadeleri sırasıyla hangi bilişsel alan basamağı ile ilgilidir?

- A) Kavrama-uygulama-değerlendirme
- B) Değerlendirme-uygulama-değerlendirme
- C) Sentez- kavrama- kavrama
- D) Sentez-uygulama-kavrama
- E) Analiz- sentez-değerlendirme

5. “Matematik dersinde işlem yapar.” cümlesi kazanım yazma ilkelerinden hangisine aykırıdır?

- A) Kenetlilik
- B) Genellik
- C) Öğrenciye dönüklük
- D) Açıklık-seçiklik
- E) Tutarlılık

6.

- I. Kütüphanede alanı ile ilgili kitapların farkına varır.
- II. Kütüphanede çalışmaktan zevk alır.
- III. Kütüphanede sessiz olmanın önemini takdir eder.

Yukarıda sıralanan kazanım ifadeleri sırasıyla hangi duyuşsal alan basamağı ile ilgilidir?

- A) Alma-değer verme-örgütleme
- B) Alma-tepkide bulunma-değer verme
- C) Değer verme-alma-örgütleme
- D) Alma-örgütleme-değer verme
- E) Örgütleme-değer verme-nitelenmişlik

7.

- I. Müzik dersinde öğretmenin yardımıyla gitar çalar.
- II. Verilen bir melodiyi gitar ile ezgisine uygun olarak çalar.
- III. Gitar çalma becerisini, ilk kez karşılaştığı saza uyarlar.

Yukarıda sıralanan kazanım ifadeleri sırasıyla hangi duyuşsal alan basamağı ile ilgilidir?

- A) Beceri haline getirme-yaratma-uyarlama
- B) Beceri haline getirme- uyarlama-kılavuzla yapma
- C) Kılavuzla yapma-beceri haline getirme-uyarlama
- D) Uyarlama-yaratma- beceri haline getirme
- E) Uyarılma-uyarlama-kılavuzla yapma

8. Kemal öğretmen bir ilkokulda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Derse başlamadan önce belirlediğı “Verilen bir bilinmeyenli denklemleri çözer.” kazanımına dersin sonunda öğrencilerin ulaşamadıklarını görür. Kazanım ifadesini tekrar inceleyen Kemal öğretmen, kazanımda bir hata olduğunu fark eder. **Kemal öğretmenin kazanımı kazanım yazma ilkelerinden hangisine aykırıdır?**

- A) Kenetlilik
- B) Öğrenciye dönüklük
- C) Genellik
- D) Ulaşılabilirlik
- E) Bitişiklik

2.2.4 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı IV

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/A

Ünitenin adı: Öğretim ilkeleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Anlatım yöntemi, soru cevap tekniği.

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Dilek Gözütok),Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (Yazar: Nuray Senemoğlu)

Araç-gereçler: Powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları

Dersin kazanımları:

1. Öğretim ilkelerini bilir.
2. Öğretim ilkelerine örnekler verir.
3. Verilen bir öğretimsel etkinlikte hangi ilkenin dikkate alındığını (alınmadığını) söyler.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin konuyla ilgili anısını anlatması.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendikleriniz bilgiler sayesinde, öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerinizin ders planlarındaki kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştıracağız.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmen dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi öğretim ilkelerini açıklayacağım. Dikkatle dinleyin. Anlatamadığım bir yer olursa sorun” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin powerpoint sunuları yardımıyla öğretim ilkelerini açıklaması
2. Öğretmenin öğretim ilkelerine örnekler vermesi.
3. Öğrencilerin öğretim ilkelerine örnek vermelerinin istenmesi.
4. Öğretmenin “Anlaşılmayan bir yer var mı?” diye sorması. Varsa farklı örneklerle açıklanması.

5. Öğretmenin aşağıdaki soruları farklı öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştirici vermesi, yanlış yanıtlayan öğrencilere ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Öğretim ilkelerinin temelini oluşturan ilke hangisidir? Nedenleriyle açıklayınız?
2. Açıklık ve somuttan soyuta ilkeleri arasındaki farklı örneklerle açıklayınız.
3. Yaşama yakınlık ve güncellik ilkeleri arasındaki farklı örneklerle açıklayınız.
4. Bütünlük, transfer ve tümdengelim ilkelerinin çağdaş eğitimdeki önemini örneklerle açıklayınız.

ARA ÖZET: Öğretim hedeflerine ulaşmak için öğretim programlarının hazırlanmasından uygulanmasına kadar tüm aşamaların öğretim ilkelerine uygun olarak düzenlenmesi gerekir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Öğrenenlerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlayan öğretim ilkeleri öğretim ortamında kullanılmalıdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendikleriniz bilgiler sayesinde öğrenme ortamında öğretmen olarak yükünüzü bir nebze de olsa hafifletecek.” diyerek öğrencileri güdülemesi

KAPANIŞ: Öğretmen “Haftaya yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ kuramı, işbirlikli öğrenme modeli, proje tabanlı öğrenme modelini işleneceğiz.” diyerek gelecek dersin konusu ile ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmesi. “Çağdaş ve Geleneksel Öğretim Kuram ve Modeli Arasındaki Farklılıklar” konulu bir panel çalışmasının yapılacağını açıklanması. Panel tekniği ile ilgili bilgi verilmesi. Panelistlerin seçilmesi.

DEĞERLENDİRME:

1. Kemal öğretmen meslektaşlarına “Eğer öğrenci aktif olursa hem öğrenir, hem de dersi sever hem de becerilerini geliştirebilir. Siz de derslerinizde öğrencileri aktif kılınız.” diyerek tavsiyelerde bulunmaktadır. **Kemal öğretmenin aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini temele aldığı söylenebilir?**
 - A) Bütünlük
 - B) Sosyallik
 - C) Hayatilik
 - D) Güncellik
 - E) Aktiflik

2. Matematik dersinde “Bu derste öğrendiğimiz bilgiler sayesinde artık balkondan, marketten rahatlıkla alışveriş yapabileceksiniz. Paranın üstünü sayabileceksiniz.” diyerek öğrenciyi güdüleyen bir öğretmen aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini dikkate alıyor demektir?
 - A) Sosyallik
 - B) Tümdengelim
 - C) Bütünlük
 - D) Transfer
 - E) Açıklık

3. Demokrasi kavramını öğrencilere öğretmek isteyen Aylin öğretmen, derse bir sandıkla gelmiştir. Sınıf başkanının kapalı oy usulüyle seçimini, sandığın açılarak oyların sayımını sağlamış ve kazanan öğrenciyi sınıf başkanı olarak açıklamıştır. **Bu etkinliklerin ardından demokrasinin soyut tanımını açıklayan Aylin öğretmen aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullanmıştır?**
 - A) Somuttan soyuta
 - B) Açıklık
 - C) Bilinenden bilinmeyene
 - D) Basitten karmaşığa
 - E) Yakından uzağa

4. Coğrafya dersinde “İklim tipleri” konusunu işleyen Meryem öğretmen önce okulun bulunduğu ilçenin ardından ilin ve ilin bulunduğu bölgenin iklim tipini açıklayarak dersini sonlandırmıştır. **Meryem öğretmen dersinde aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullanmıştır?**
- A) Bilinenden bilinmeyene
 - B) Yakından uzağa
 - C) Somuttan soyuta
 - D) Açıklık
 - E) Transfer
5. Serkan öğretmen öğrencilerinin okul yönetimi tarafından belirlenen okul kurallarına tartışmasız uymalarını istemektedir. Öğrencilerin özgürlük bilincini oluşturmalarını sağlamak için de sınıfta mümkün olduğu kadar öğrencilerin fikirlerini özgürce öğrencilerini sağlayan etkinlikleri uygulamaktadır. **Serkan öğretmen aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini benimsemektedir?**
- A) Güncellik
 - B) Yakından uzağa
 - C) Basitten karmaşığa
 - D) Hayatilik
 - E) Sosyallik
6. Öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmek isteyen Sevim öğretmen, bir gün önce yaşanmış bir toplumsal sorunu konu olan gazete küpürünü kesip sınıfa getirmiştir. **Öğrencilerin konu üzerinde tartışmalarını sağlayan Sevim öğretmen aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullanmıştır?**
- A) Hayatilik
 - B) Güncellik
 - C) Ekonomiklik
 - D) Yaşama yakınlık
 - E) Yakından uzağa

7. Dersinde “Sıfatlar” konusunu işlemek isteyen Şermin öğretmen, derse önce geçen hafta işlediği isimler konusunu tekrar ederek başlamıştır. Ardından sıfatlar konusunu öğretimini gerçekleştirmiştir. **Şermin Öğretmenin bu uygulaması aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullandığını gösterir?**

- A) Güncellik
- B) Bilinenden bilinmeyene
- C) Yakından uzağa
- D) Hayatilik
- E) Ekonomiklik

2.2.5 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı V

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Öğretim kuram ve modelleri

Süre: 6 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Anlatım ve tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği, panel tekniği, analoji tekniği.

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Dilek Gözütok), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (Yazar: Nuray Senemoğlu), Eğitimde Yeni Yönelimler (Editör: Özcan Demirel), Aktif Öğrenme (Yazar: Kamile Ün Açıkgoz).

Araç-gereçler: Projeksiyon, çoklu zekâ ölçeği, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları.

Dersin kazanımları:

1. Kuram, model, strateji, yöntem, teknik kavramlarını derste geçen şekli ile söyler.
2. Çağdaş öğretim kuram ve modellerini (yapılandırmacı kuram, çoklu zekâ kuramı, işbirlikli öğrenme modeli, proje tabanlı öğrenme modeli) tanır.
3. Çağdaş öğretim kuram ve modellerinin genel özelliklerini açıklar.
4. Geleneksel öğrenme modeli ile yapılandırmacı öğrenme kuramı arasındaki farklılıkları yorumlar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin öğretmen-öğrenci ilişkisini yansıtan bir karikatürü sınıfa sunması. Öğrencilerin karikatürdeki öğretmenin öğrenciye olan tavrı, uygulanan eğitim sistemi hakkında düşüncelerinin alınması.

GÜDÜLEME: Öğretmen “Bu derste edineceğiniz bilgiler sayesinde, şuanda ülkemizin zorunlu eğitim kademelerinde kullanılan yapılandırmacı öğrenme kuramı ve bu kurama bağlı olarak kullanılabilen modeller hakkında bilgi sahibi olacaksınız, böylelikle öğretmenlik yaşantınızda bu kuramı ve modelleri rahatlıkla uygulayabileceksiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste geçen bazı kavramlar var. Onları önce ben anlatacağım. Örnekler vereceğim. Anlatamadığım yer olursa, hemen sözümü kesin; sorun; tekrar anlatırım.” demesi.

C. GELİŞME BÖLÜMÜ

ETKİNLİLER

1. Öğretmenin anlatım yönteminden yararlanarak kuram, model, strateji, yöntem, teknik kavramlarını sınıfa açıklaması.
2. Öğrencilerin yukarıda açıklanan bu kavramları genelden özele doğru sıralamaları.
3. Öğretmenin anlatım tekniğini kullanarak yapılandırmacı öğrenme kuramını açıklaması.
4. Öğretmenin ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanarak bir dersin yapılandırmacı öğrenme kuramına göre nasıl işlendiği ile ilgili örnekler vermesi.
5. Aşağıdaki soruların farklı öğrencilere sorulması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmesi. Yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğru yanıtın buldurulması.

Sorular

1. Yapılandırmacı öğrenme kuramının bilgiye bakış açısını açıklayınız.
2. Yapılandırmacı öğrenmede gerçek ve doğru nedir? Var mıdır yok mudur? Açıklayınız.
3. Yapılandırmacı öğrenmede öğretmenin rolü nedir?
4. Yapılandırmacı öğrenmede öğrencinin rolü nedir?
5. Yapılandırmacılıkta hangi ölçme değerlendirme araçları yaygın olarak kullanılır? Açıklayınız.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Yapılandırmacılık öğrenciyi merkeze alarak öğrenme sorumluluğunu öğretmeden öğrenciye devreden, böylelikle öğrencilerin karar verme, problem çözme, sorumluluk alma, başa çıkma vb. üst düzey beceriler kazanmasını sağlayan bir öğrenme kuramıdır.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Yapılandırmacılıkta öğretim çoğunlukla çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi öğretim modelleri kullanılarak yürütülür. Şimdi sırasıyla bu modelleri anlatacağım. Dikkatle dinleyin. Anlayamadığımız bir yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin anlatım tekniğini kullanarak çoklu zekâ kuramını açıklaması.
2. Öğretmenin ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanarak bir dersin çoklu zekâ kuramı ile nasıl işlendiği ile ilgili örnekler vermesi.
3. Öğretmenin “Anlaşılmayan bir yer var mı?” diye sorulması. Varsa tekrar açıklanması.
4. Aşağıdaki soruların farklı öğrenciler sorulması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmesi. Yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme verilerek doğru yanıtın buldurulması.

Sorular

1. Çoklu zekâ kuramına göre zekâ değişebilir mi? Nedenleri ile açıklayınız.
2. Çoklu zekâ kuramına göre zekânın boyutları nelerdir? Açıklayınız.
3. Öğretmenlerde baskın olan zekâ alanı hangisi olabilir? Nedenleri ile açıklayınız.

ARA ÖZET: Çoklu zekâ kuramına göre insanlar tüm zekâ alanlarına sahip olarak dünyaya gelirler. Ancak bireyde bu zekâ alanlarından bir ya da birkaç tanesi baskın olabilir. Öğretim ortamlarında önemli olan öğrencilerin daha az gelişmiş zekâ alanlarını baskın zekâ alanları kadar güçlendirmektir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “İlkokulda yaygın olarak kullanılan modellerden biri küme modelidir. Küme modeli çoğunlukla işbirlikli öğrenme modeli ile aynı modelmiş gibi düşünülür. Önce hemen herkesin ilkökulda uyguladığı küme modelini hatırlayalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin küme modelini hatırlatması.
2. Öğretmenin sunulardan yararlanarak işbirlikli öğrenme modelini açıklaması.
3. Öğretmenin “Küme modeli ile işbirlikli öğrenme modeli arasındaki farklılıklar nelerdir?” sorusunu sorarak tartışma ortamı yaratması. Bu uygulama aracılığıyla bir grubun işbirlikli öğrenme grubu olması için sahip olması gereken ilkelerin açıklanması.
4. Öğretmenin ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanarak bir dersin işbirlikli öğrenme modeli ile nasıl işlendiği ile ilgili örnekler vermesi.

5. Öğretmenin sunulardan ve video gösteriminden yararlanarak işbirlikli öğrenme tekniklerini açıklaması.
6. Öğretmenin aşağıdaki soruları farklı öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış yanıtlayanlara ipucu vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. İşbirlikli öğrenmede amaç nedir?
2. Bir grubun işbirlikli öğrenme grubu olması için hangi özelliklere sahip olması gerekir? Açıklayınız.
3. İşbirlikli öğrenmede öğretmenin rolü nedir?
4. İşbirlikli öğrenmede değerlendirme nasıl yapılır?
5. İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin hangi becerilerini geliştirmeyi amaçlar?

ARA ÖZET: İşbirlikli öğrenmenin en temel ilkesi “ya birlikte batacağız ya birlikte çıkacağız” dır. Bu ilke öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını gösterir. Ancak küme modelinde her öğrenci sadece kendisinden sorumludur.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin çeşitli proje çalışmaları ile ilgili resimler göstermesi. “Şimdi proje tabanlı öğrenme modelini açıklayacağım. Dikkatle dinleyin. Anlayamadığınız yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunulardan yararlanarak proje tabanlı öğrenme modelinin açıklaması.
2. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa farklı örneklerle tekrar açıklaması.
3. Öğretmenin farklı öğrencilere aşağıdaki soruları sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış yanıtlayanlara ise ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular

1. Proje tabanlı öğrenme modelinin amacı nedir?
2. Proje tabanlı öğrenme modelinde öğretmenin rolü nedir?
3. Proje tabanlı öğrenme modelinin işlem basamakları nelerdir?

ARA ÖZET: Proje tabanlı öğrenme disiplinler arası yaklaşımı temele alması, öğrenci merkezli olması, öğrencilere üst düzey beceriler kazandırması yönüyle yapılandırmacı kuramın temel ilkelerine uygunluk göstermektedir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Buraya kadar çağdaş öğretim kuram ve modellerini inceledik. Şimdi çağdaş öğretim kuram ve modelleri ile geleneksel öğretim arasındaki farklılıkları panel tekniğini kullanarak tartışalım” demesi. Geçen hafta seçilen panelistlerin son hazırlıklarını tamamlamaları için iki dakika süre verilmesi.

ETKİNLİKLER

1. Panel tekniğinin uygulanması

İşlem basamakları

1. Panel tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Tartışma konusunun açıklanması.
3. Tekniğin sonunda öğretmenin konuyu özetlemesi.

ARA ÖZET: Çağdaş öğretim öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin bilgiyi özümsemelerini ve yeni bilgiler üretmelerini amaçlarken geleneksel öğretim öğretmeni merkeze alarak öğrencilerin öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi özümsemelerini amaçlar.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Çağdaş öğretim kuram ve modelleri öğrenciyi bilgiyi bulup çıkarma, bilgiyi yeniden yapılandırma ve kullanma, becerilerini kullanmalarını sağlar. Bu beceriler içinde bulunduğumuz bilgi toplumunun bireylerden beklediği önemli becerilerdendir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin dersin giriş aşamasında yaptığı güdülemenin aynısını tekrarlaması.

KAPANIŞ: Öğretmenin haftaya öğretim stratejilerini (sunuş, buluş ve araştırma stratejisi) işleyeceğiz.” diyerek gelecek haftaki dersin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.

DEĞERLENDİRME:

1. Kuram ve model kavramlarını açıklayınız.

2. Yapılandırmacı öğrenme modelinin genel özellikleri nelerdir?
3. Yapılandırmacı öğrenme modeline göre bir eğitim programının en önemli ögesi hangisidir? Nedenleri ile açıklayınız.
4. Geleneksel öğretimdeki öğretmen rolü ile yapılandırmacılıktaki öğretmen rolünü karşılaştırarak açıklayınız.
5. Geleneksel zekâ anlayışı ile çağdaş zekâ anlayışını karşılaştırarak açıklayınız.
6. Sözel ve görsel zekâsı baskın olan bireylerin özelliklerini açıklayınız.
7. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden “Ayrılıp birleşme I ve II” teknikleri arasındaki farkı açıklayınız.
8. Proje tabanlı öğrenme modeline proje seçiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler nelerdir? Açıklayınız.

KARİKATÜR



2.2.6 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı VI

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Öğretme stratejileri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Sunuş stratejisi, anlatım ve tartışma yöntemleri, soru-cevap tekniği.

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Dilek Gözütok), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (Yazar: Nuray Senemoğlu), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen).

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları.

Dersin kazanımları:

1. Öğretim stratejilerinin genel özelliklerini bilir.
2. Yatay hedef basamakları ile öğretim stratejilerini eşleştirir.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin “Yerleşim yerlerini il, ilçe, bucak, köy olarak sınıflar; Coğrafi haritadaki sembolleri yorumlar; Doğayı ve canlıları sevmeyi yaşam felsefesi haline getirir.” hedef cümlelerini tahtaya yazması “Bu hedefleri öğrencilere kazandırmak için derste hangi etkinlikleri nasıl uygularsınız?” diye sorması. Öğrencilerin görüşlerini dinler. “Verdiğiniz yanıtları unutmayın. Dersin sonunda bu konuya tekrar geri döneceğiz” demesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğrendiğiniz bilgiler sayesinde öğretmenlik yaşantınızda öğrencilerine belirlediğiniz hedefleri kazandırırken hangi yolları izlemeniz gerektiğini belirleyebileceksiniz.” demesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmen dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Ben öğretim stratejilerini anlatacağım. Dikkatle dinleyin. Anlayamadığınız bir yer olursa hemen sözümü kesin; sorun; tekrar açıkla.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunuş stratejisi ve anlatım yönteminden yararlanarak sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejilerini anlatması.
2. Öğretmenin ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılarak bir dersin sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejisi kullanılarak dersin nasıl işleneceğine yönelik örnekler vermesi.
3. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa farklı örneklerle tekrar açıklaması.
4. Farklı öğrencilere aşağıdaki soruları sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğruyu buldurması.

Sorular:

1. Sunuş stratejisi dersin hangi aşamalarında kullanılır?
2. Sunuş stratejisinde öğretmenin rolü nedir?
3. Buluş stratejisinde dersin işleniş basamaklarını sıralayınız.
4. Araştırma-inceleme stratejisinin yararları nelerdir?
5. Bilimsel problem çözme basamaklarını sıralayınız.

ARA ÖZET: Her öğretim stratejisinin temel varsayımları, amaçları, öğretmen ve öğrenciye yüklediği görevler, dersi planlama süreçleri farklılık göstermektedir. Öğretim stratejisine ait bilgileri özümsersek öğrencilerimizi bu stratejilerin gerekleri doğrultusunda çalışmalara yönlendirebiliriz.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi öğretim stratejisini seçimini etkileyen faktörleri tartışalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin “Öğretim stratejisini seçimini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusunu sorarak tartışma ortamı yaratması. Bu uygulama sayesinde strateji seçiminin hedeflere göre yapıldığını öğrencilere buldurması.
2. Öğretmenin hedef – strateji ilişkisini gösteren tabloyu yazı tahtasına çizerek açıklaması.
3. Öğretmenin örnek hedef cümleleri vererek bu hedeflere en iyi hangi stratejiyi kullanarak ulaşabileceğini sorması.

ARA ÖZET: “En etkili öğretim stratejisi” şeklinde kurulan bir cümle yanlış olur. Çünkü hedefe göre seçilebilecek çok sayıda strateji bulunmaktadır. Önemli olan bu hedefi gerçekleştirecek en uygun stratejiyi seçmektir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Öğretim stratejileri dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan genel bir yaklaşımdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Giriş bölümünde yapılan güdülemenin aynısının yapılması.

KAPANIŞ: Dikkat çekme aşamasındaki konunun tekrar gündeme getirilmesi. Gelecek hafta “Öğretim yöntemleri konusunu işleyeceğiz.” diyerek bir sonraki dersin konusu hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.

DEĞERLENDİRME:

Aşağıdaki boşlukların hangi öğretim stratejisi ile doldurulması gerektiğini belirleyip yazınız.

1. Yeliz öğretmen bir ortaokulda Tarih öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Dersinde 1. Dünya Savaşı'nı işleyecek olan Yeliz öğretmen, derse öğrencilerin ön bilgileri açığa çıkaracak sorularla başlamış, ardından savaşın nedenlerini ve sonuçlarını açıklamıştır. Dersin işlenişi sürecinde öğrencilere sorular yöneltmiştir. Dersin sonunda ise genel bir özet yaparak dersi sonlandırmıştır. Yeliz öğretmenin dersindestratejisini kullanmıştır.
2. Tekin öğretmen geometri dersinde dar açılar konusunu örnekler vererek işlemeye başlamış, öğrencilerin tanıma kendilerinin ulaşmalarını sağlayacak öğretim ortamı sağlayarak dersini tamamlamıştır. Tekin öğretmen dersinde stratejisini kullanmıştır.
3. Yelda öğretmen, dersinde öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine çözümler üretmelerini, bilimsel düşünme becerisi kazanmalarını, öğrencilerin karşılaştıkları bir olaya tarafsız bir bakış açısıyla yaklaşmalarını amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak adına Yelda öğretmen dersinde stratejisini sıklıkla kullanmaktadır.

2.2.7 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı VII

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Öğretim yöntemleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Anlatım ve tartışma yöntemleri, soru-cevap tekniği.

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Dilek Gözütok), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez).

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları.

Dersin kazanımları:

1. Yöntem seçimini etkileyen faktörleri tanır.
2. Öğretim yöntemlerini tanır.
3. Öğretim yöntemlerinin yararları ve sınırlıklarını açıklar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen “Farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir öğretim ortamının öğrenciler açısından yararları ne olabilir?” sorusunu sorması. Öğrencilerin yanıtlarını alması.

GÜDÜLEME: Öğretmen “Öğretim yöntemlerinin genel özelliklerini bilerseniz, etkili kullanım ilkelerini bilerseniz gelecekte derslerinizde farklı öğretim yöntemlerini etkili olarak kullanabilirsiniz.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmen dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi yöntem seçimini etkileyen faktörleri tartışacağız.” demesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen faktörler açıklaması.
2. Öğretmenin sunulardan yararlanarak öğretim yöntemlerini, yöntemlerin etkili kullanım ilkelerini anlatması.

3. Tartışma tekniği kullanılarak her yöntemin yararları ve sınırlıklarının belirlenmesi.
4. Öğretmenin bu yöntemlerin sınıf ortamında nasıl kullanılacağını ilkökul öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanarak göstermesi.
5. Öğretmenin “Anlaşılmayan bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklaması.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Her yöntemin yararları ve sınırlıkları vardır. Bu nedenle hiçbir yöntem öğrenmeyi tek başına tümüyle açıklayamaz. Öğretmen farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğretimde çeşitlilik yaratmalıdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Giriş bölümünde yapılan güdülemenin aynısının yapılması.

KAPANIŞ: Öğretmenin “Gelecek haftaki konumuz ‘öğretim teknikleri’. Bu tekniklerden münazara, altı şapkalı düşünme, rol oynama ve istasyon, tekniklerini uygulamalı olarak işleyeceğiz. Geri kalan beyin fırtınası, çember, vızıltı, panel, görüş geliştirme, komite görüşmesi, eğitsel oyun, konuşma halkası tekniklerini ise ben size açıklayacağım.” demesi. Münazara, rol oynama, altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacak olan öğrencilerin kura ile seçilmesi. Bu teknikler hakkında kısa bir bilgi verilmesi. Münazara, altı şapkalı düşünme tekniklerinde tartışılacak konunun için konunun belirlenmesi. Rol oynama tekniğine katılacak öğrencilerden bir senaryo hazırlayıp uygulamalarının istenmesi.

DEĞERLENDİRME:

1. Yöntem seçimini etkileyen faktörleri sırlayınız.
2. Anlatım yöntemini yararlarını açıklayınız.
3. Problem çözme yönteminin sınırlıklarını açıklayınız.
4. Tartışma yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken ilkeler nelerdir?
5. Örnek olay yöntemine göre bir dersin işleniş aşamaları nelerdir?
6. Gösterip yaptırma yönteminin genel özelliklerini açıklayınız.
7. Deney yönteminin yararları ve sınırlıklarını açıklayınız.

2.2.8 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı VIII

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Öğretim teknikleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Anlatım ve tartışma yöntemleri, soru-cevap münazara, altı şapkalı düşünme, rol oynama, istasyon teknikleri.

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Dilek Gözütok), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez). Aktif Öğretim (Yazar: Kamile Ün Açıkgöz)

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları.

Dersin kazanımları:

1. Öğretim tekniklerinin genel özelliklerini tanıır.
2. Öğretim tekniklerini (münazara, altı şapka, rol oynama, istasyon) uygular.
3. Öğretim tekniklerini yararları ve sınırlıklarını açıklar.

B. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin “Çağdaş eğitimin en önemli özelliklerinden biri öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini temele almasıdır. Öğrenmeyi öğrenme anlayışını açıklayabilir misiniz?” sorusunun sorulması. Öğrencilere düşünme süresi verilmesi. İstekli öğrenciler varsa onlara yanıt hakkı verilmesi. Yoksa rastgele seçilen öğrencilere söz hakkı verilmesi. Verilen yanıtlara “doğru” ya da “yanlış” denmemesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Öğrenmeyi öğrenme anlayışına sahip öğrencilerin yetişmesi için öğrencilerin öğrenme sürecine öğretim teknikleri kullanılarak aktif olarak katılmaları gerekir. Bunun için öğretim yöntemleri ve teknikleri konusunda zengin bilgi sahibi olan öğretmenlere ihtiyacımız vardır. Bu derste öğretim tekniklerini kullanarak hem sizler öğrenme sürecine aktif olarak katılmış olacaksınız hem de öğretim teknikleri konusunda bilgi sahibi olacaksınız.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Dersimizde münazara, altı şapka, rol oynama, istasyon tekniklerini uygulayacağız. Münazara tekniği ile başlayalım. Geçen hafta

oluşturduğumuz gruplar şimdi tezlerini savunmak üzere hazırlansınlar.” demesi. Onlara iki dakikalık bir süre verilmesi. Aşağıdaki etkinliklerin sırası ile yapılması.

C.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Münazara tekniğini uygulanması.

İşlem basamakları

1. Münazara tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Kazanan ve kaybeden grubu açıklayacak jürinin seçilmesi.
3. Jürinin değerlendirme ölçütlerine karar verip açıklaması.
4. Tartışılacak konuyu açıklanması.
5. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların sınıfça belirlenmesi.
6. Tekniğin sonunda jürinin kazanan ve kaybedeni açıklaması.

2. Münazara tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tüm sınıfla tartışılması.

ARA ÖZET: münazara tekniğinde “Kazanan takımın görüşleri doğrudur” ifadesi hatalıdır. Çünkü bu teknikte jüriyi ikna eden takım kazanır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacağız. Geçen hafta seçtiğimizi öğrenciler son hazırlıklarını tamamlasınlar.” demesi. Onlara iki dakikalık bir süre verilmesi. Aşağıdaki etkinliklerin sırası ile yapılması.

ETKİNLİKLER

1. Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

1. Tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Tartışılacak konunun açıklanması.
3. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların sınıfça belirlenmesi.
4. Mavi şapkeyi takan öğrencinin kararı açıklaması.

2. Altı şapkalı düşünme tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tüm sınıfla tartışılması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bu teknik aracılığıyla öğrencilerinizin tek tip düşünceye takılıp kalmalarını engellemiş olacaksınız.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi rol oynama tekniğini uygulayalım. Geçen hafta – seçtiğimiz öğrenciler son hazırlıklarını tamamlasınlar.” demesi. Tekniğe katılacak öğrencilere iki dakikalık hazırlık süresinin verilmesi.

ETKİNLİKLER

1. Rol oynama tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

1. Tekniğin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Senaryo konusunun sınıfa açıklanması.
3. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların sınıfta belirlenmesi ve kurallara uyularak tekniğin uygulanması.

2. Rol oynama tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tüm sınıfla tartışılması.

ARA ÖZET: Rol oynama tekniği öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini aynı anda geliştirir. Bu nedenle rol oynama tekniği öğretim ilkelerinden bütünlük ilkesine hizmet eden bir tekniktir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi KPSS sınavında son yıllarda çok soru çıkan istasyon tekniğini uygulayalım.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. İstasyon tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

1. İstasyon tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. Tekniğin uygulanması sırasında uyulması gereken kuralların belirlenmesi.
3. Tüm sınıfın katılımı ile tekniğin konusunun belirlenmesi.
4. İstasyonlarda yapılacak çalışmaların belirlenmesi.
5. Öğrencilerin istasyonlara yerleştirilmesi.

6. İstasyon şeflerinin seçimi ve çalışma süresinin kararlaştırılması.
7. Uygulamanın sonunda istasyon şeflerinin yapılan tüm çalışmaları sergilemeleri.
2. İstasyon tekniğinin yararları ve sınırlıklarının tartışılması.

ARA ÖZET: İstasyon tekniği bütün sınıfın her aşamaya katkı sağlayarak bir önceki grubun yaptığı çalışmaları ileriye götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Öğretim teknikleri uyguladığımızla sınırlı değildir. Tüm öğretim tekniklerini uygulayacak yeterli bir süremiz olmadığından geri kalan tekniklerin ne olduğu ve nasıl uygulandıklarını ben size anlatacağım. Anlayamadığınız bir yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin daha önceki derslerde uygulanan komite görüşmesi, beyin fırtınası, panel tekniklerinin nasıl uygulandığını öğrencilere hatırlatması.
2. Öğretmenin sunulardan yararlanarak görüş geliştirme, eğitsel oyun, konuşma halkası, çember, vızıltı tekniklerinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilere bilgiler vermesi.
3. “Anlayamadığınız bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar anlatması.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Öğretmen dersin kazanımlarına, öğrencilerinin özelliklerine, tekniklerin yararları ve sınırlıklarına göre öğretim tekniklerini seçip sınıf ortamında kullanmalıdır.

TEKRAR GÜDÜLEME: öğretmenin giriş aşamasında yaptığı güdülemenin aynısını yapması.

KAPANIŞ: Öğrencilere “Gelecek hafta öğretimde araç-gereç kullanımı, öğretimi planlama ve öğretmen yeterlikleri konularını işleyeceğiz.” diyerek öğrencileri bilgilendirmesi.

DEĞERLENDİRME:

1. Sosyal bilgiler dersinde “Bir toplumun kalkınmasında kadının mı etkisi daha büyüktür erkeğin mi?” sorununu soran Derya öğretmen, sekiz kişilik bir öğrenci grubunu seçerek konunun “kadın” boyutunu bir gruba, “erkek” boyutunu da diğer gruba incelemeleri için vermiştir. **Öğrencilerin yapılan inceleme sonuçlarını tarafsız bir jürinin önünde savunmalarını sağlayan Derya öğretmen dersinde aşağıdaki öğretim tekniklerinden hangisi kullanmıştır?**
 - A) Münazara
 - B) Rol oynama
 - C) Panel
 - D) Görüş geliştirme
 - E) İstasyon

2. Yavuz öğretmen öğrencilerinin yarım kalan bir işi tamamlama, başlanmış olan bir işe katkı getirme becerilerini kazanmalarını istemektedir. Bu amaçla sınıfı üç gruba ayırmış her grubun bir önceki grup tarafından yapılan çalışmalarını devam ettirmelerini sağlayacak bir etkinlik düzenlemiştir. **Yavuz öğretmenin dersinde hangi öğretim tekniğini kullanmıştır?**
 - A) Görüş geliştirme
 - B) Konuşma halkası
 - C) İstasyon
 - D) Rol oynama
 - E) Çember

3. Drama dersinde “Ailede Çocuğun Yeri” konusunu işleyen Gülçin öğretmen, seçtiği üç öğrenciye anne, baba ve çocuk rollerini vermiştir. **Bu öğrencilerin çocuğu ile iyi iletişim kuran bir aile ve kötü iletişim kuran bir aile profilini yansıtmalarını isteyen Gülçin öğretmenin dersinden hangi öğretim tekniğini kullandığı söylenebilir?**
 - A) Panel
 - B) Beyin fırtınası
 - C) Eğitsel oyun
 - D) Örnek olay
 - E) Rol oynama

4. Dersinde “Babanın çağdaş Türk aile yapısında rolü nasıl olmalıdır?” konusunu tartışan Mahmut öğretmen, öğrencilerin fikirlerini uçuk kaçık demeden, yasalara uygun mu değil mi diye düşünmeden rahatça söylemelerini, söylenen hiçbir düşüncenin alaya alınmayacağını belirterek derse başlamıştır. Seçtiği bir öğrenciyi de arkadaşları tarafından geliştirilen düşünceleri yazması için görevlendirmiştir. Dersin sonunda ise yazılan tüm görüşler değerlendirilmiş, konuya uygun olanlar bir kartona yazılarak sınıfın panosuna asılmıştır. **Mahmut öğretmen dersinde aşağıdaki yöntem/tekniklerden hangisini kullanmıştır?**

- A) Çember
- B) Konuşma halkası
- C) İstasyon
- D) Beyin fırtınası
- E) Münazara

5. “Aileler çocuklarının eğitimde özel okulları tercih etmeliler mi etmemeliler mi?” sorusunu tartışan bir grup öğrenci, öncelikle özel okulların başarı grafiği ile ilgili olarak topladıkları bilgileri tarafsız bir şekilde sınıfa sunmuşlar, ardından özel okulların yararları ve dezavantajlarını tartışarak konuyu karara bağlamışlardır.

Öğrencilerin derste kullandıkları öğretim tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Örnek olay
- B) Anlatım
- C) Beyin fırtınası
- D) Altı şapkalı düşünme
- E) Görüş geliştirme

2.2.9 Geleneksel Öğretimle İlgili Ders Planı IX

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Sınıf: 2/B

Ünitenin adı: Öğretimde araç-gereç kullanımı, öğretimi planlama, öğretmen nitelikleri

Süre: 3 ders saati

Öğretme-öğrenme stratejisi ve yöntemi: Sunuş stratejisi, anlatım ve tartışma yöntemi.

Kaynak: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Yazar: Dilek Gözütok), Plandan Uygulamaya Öğretim (Yazar: Mürüvvet Bilen), Öğretmen El Kitabı (Yazar: Veysel Sönmez).

Araç-gereçler: Projeksiyon, powerpoint sunuları, ilkokul öğretmen kılavuz kitapları.

Dersin kazanımları:

1. Araç ve gereç kavramlarının tanımlarını derste geçen şekli ile söyler.
2. Araç-gereçler ile duyu organları arasındaki ilişkiyi bilir.
3. Öğretimi planlamanın önemini açıklar.
4. Bir ders planının basamaklarını sıralar.
5. Verilen bir dersin bir konusunun işlenişine yönelik ders planı tasarlar.
6. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını bilir.
7. Öğretmen yeterliklerini sıralar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

DİKKAT ÇEKME: Öğretmenin “Öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak için derslerimizde farklı öğretim strateji/yöntem/teknikleri kullanmanın dışında neler yapabiliriz?” sorusunu sınıfa sorması. Öğrencilerin düşüncelerini sağlaması. Öğrencilerin yanıtlarını dinlemesi. Yanıtlara “doğru” ya da “yanlış” dememesi.

GÜDÜLEME: Öğretmenin “Bu derste öğreneceğiniz bilgiler sayesinde öğrencilerinizin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını arttırmak için hangi tür araç-gereçleri kullanacağınızın bilincinde olacaksınız. Ayrıca seçtiğiniz mesleğin de görev ve sorumluluklarının bilincine varacaksınız.” diyerek öğrencileri güdülemesi.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin dersin kazanımlarını açık bir dille öğrencilere açıklaması.

DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Araç-gereç çok karıştırılan ve çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Şimdi ben bu kavramları açıklayacağım. Anlayamadığınız bir yer olursa sorun.” demesi.

C. GELİŞME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunuş stratejisini kullanılarak araç ve gereç kavramlarını açıklaması
İşlem basamakları
 1. Öğretmenin araç-gereç kavramlarının tanımlarını açıklaması
 2. Öğretmenin bu kavramlara örnekler vermesi
 3. Öğrencilerin örnekler vermeleri
 4. Öğretmenin dersi özetlemesi

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Araç ve gereç kavramlarını öğrendik. Şimdi bu araç ve gereçlerin duyu organları ile ilişkisini anlatacağım. Anlayamadığınız bir yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin anlatım yöntemini kullanarak Dale'nin yaşantı konisini açıklaması.
2. Öğretmenin boş bir koni çizerek öğrencilerin görsel, işitsel, görsel-işitsel araç gereçleri basitten karmaşığa doğru sıralamalarını istemesi.
3. “Anlatamadığım bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklaması.

ARA ÖZET: Araç-gereç kullanımı eğitimde zaman kaybını ortadan kaldırır, duyu organlarını harekete geçirerek etkili ve verimli öğrenmeyi sağlar.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin araç-gereçleri dersin ne zaman, neresinde hangi konuda kullanacağını önceden belirlemesi yani dersi planlaması gerekir. Aksi halde her ne kadar araç-gereç kullanılsa da ders öğrenciler için verimli olmayabilir. Ben şimdi size eğitimde plan türlerini açıklayacağım. Anlamadığınız bir yer olursa sorun.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunulardan yararlanarak eğitimde plan türlerini açıklaması.
2. Öğretmenin eğitimde plan türlerine örnekler göstermesi.
3. Öğretmenin bir dersin konusuyla ilgili ders planı hazırlaması.
4. Öğrencilerin verilen bir konuyla ilgili ders planı hazırlamaları.
5. Öğretmenin tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin eğitimde plan yapmanın önemini açıklamalarını istemesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin öğretim sürecini planlaması ekonomiklik ilkesinin en önemli göstergesidir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Plan yapmak öğretmenin görev ve sorumluklarından biridir. Ancak öğretmenin tek görevi plan yapmak değildir. Bir öğretmenin görev ve sorumlukları nelerdir? Şimdi bu konuyu inceleyeceğiz.” demesi.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin anlatım yöntemini kullanarak öğretmen görev ve sorumluklarının ve öğretmen yeterliklerini öğrencilere açıklaması.
2. “Anlaşılmayan bir yer var mı?” diye sorması. Varsa tekrar açıklaması.

ARA ÖZET: Öğretmenler üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirerek öğrencilere model olmalıdırlar. Öğretmenlik topluma yön veren özel bir ihtisasa mesleğidir. Bu nedenle öğretmenler kanunlarca belirlenen öğretmen yeterliklerine ne derece sahip olduklarını gözden geçirmeli ve gerek hizmet öncesinde gerek hizmet sürecinde yetersiz gördüğü yeterlik alanını geliştirmelidirler.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Bir öğretmenin dersini planlaması, dersi mümkün olduğu kadar araç-gereç vb. destekle kullanarak somutlaştırıp zamanı etkili ve verimli kullanması, alanı ile ilgili gelişmeleri yakından takip edip öğrencilerini bu gelişmelerden haberdar etmesi, yeterli bir kültürel alt yapıya sahip olması öğretmenin görev ve sorumluluklarıdır. Öğretmenin bu sorumlukları yerine getirebilmesi için öğretmen yeterliklerin üst düzeylerde olması gerekir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Giriş bölümünde yapılan güdülemenin aynısı yapılır.

KAPANIŞ: Öğretmenin yapılan tüm uygulamalar için öğrencilere teşekkür etmesi.

DEĞERLENDİRME:

1. Araç nedir, gereç nedir? Açıklayınız.
2. Bilgisayar araç mıdır gereç midir? Gereçesi ile açıklayınız.
3. Dale'nin yaşantı konisine göre en kalıcı öğrenmeler hangi tür araç-gereçler veya öğretim etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilir?

4. Bir sınıf öğretmeni yasal olarak kaç tür plan yapmalıdır? Bu planların basamakları nelerdir?
5. Eğitimde planlamanın önemi nedir? Açıklayınız.
6. Öğretmenin görev ve sorumlulukları nelerdir? Açıklayınız.
7. Öğretmen yeterlikleri nelerdir? Açıklayınız.

EK: 3**ÖĞRETİM İLKE ve YÖNTEMLERİ BAŞARI TESTİ**

Değerli öğrenciler,

Aşağıda çoktan seçmeli olarak hazırlanmış 48 soru bulunmaktadır. Testin toplam süresi 60 dakikadır. Her soruyu dikkatlice okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı testin arkasında bulunan cevap anahtarına işaretleyiniz. Başarılar dilerim.

1. Eğitim açık bir sistemdir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için her öğretim yılının sonunda, öğretim sürecinde meydana gelen aksaklıkların belirlenip giderilmesi gerekir.

Bu açıklama sistemin hangi ögesinin önemine vurgu yapmaktadır?

- A) Girdi
- B) İşlem
- C) Çıktı
- D) Dönüt
- E) Düzeltme

2. Derslerde akıllı tahta kullanmak isteyen Sinan öğretmen, düzenlenen özel bir eğitim kurumu tarafından “Akıllı Tahta Kullanım Semineri” adlı seminere gönüllü olarak katılmıştır. **Sinan öğretmenin ihtiyacı doğrultusunda katıldığı bu seminer aşağıdaki eğitim türlerinden hangisine dahil edilebilir?**

- A) Örgün eğitim
- B) Hizmet içi eğitim
- C) Yaygın eğitim
- D) Hizmet öncesi eğitim
- E) İnfomal eğitim

3. **Aşağıdaki eğitim programının öğelerinden hangisi bireye kazandırılması planlan istendik özellikleri gösterir?**

- A) Tema
- B) Muhteva
- C) Öğretme-öğrenme süreci
- D) Sınama durumları
- E) Kazanım

4. Eğitimde teknoloji kullanımına önem veren MEB, köyden kente tüm ilköğretim okullarına internet bağlantısı sağlamıştır. Ardından düzenlediği uzaktan eğitim programıyla, bakanlığa bağlı tüm öğretmenlerin elektronik tahta kullanımı ile eğitim almalarını sağlamış, eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlere e-belge verilmiştir. **Bakanlığa bağlı tüm öğretmenlere verilen bu eğitim türlerinden hangisini kapsamındadır?**
- A) Hizmet içi eğitim
 - B) Örgün eğitim
 - C) İnfomal eğitim
 - D) Örtük eğitim
 - E) Halk eğitim
5. Ortaokula yeni başlayan Mert'in bir süre sonra şivesinin, giyim tarzının yeme-içme alışkanlığının değiştiğini gören annesi, Mert'deki bu değişimin okulun sosyo-kültürel özelliklerinden kaynaklandığı düşünmektedir. **Bu durum, aşağıdaki verilenlerden hangisini en iyi ifade eder?**
- A) Öğretim programı
 - B) Örtük program
 - C) Eğitim programı
 - D) Ders programı
 - E) Uygulanan program
6. **Bir ilkokulda sınıf öğretmeni olan Şürkiye Öğretmen, seminer döneminde öğrencilerin hangi kazanımlara ulaşmaları gerektiğini, bu kazanımların hangi içerikle ve nasıl kazandırılacağını inceleyerek ünitelendirilmiş yıllık planını hazırlamak istemektedir. Bu amaca ulaşmak için Şükriye öğretmen aşağıdaki program türlerinden hangisi incelemelidir?**
- A) Eğitim programı
 - B) Öğretim programı
 - C) Ders programı
 - D) Örtük program
 - E) Ders planı

7. MEB 2004 yılından tüm eğitim kademelerinde uygulanan programın toplumun ihtiyaçlarını karşılayamaması, çağın gereklerine uygun olmaması, teknolojideki gelişmeleri yansıtmaması nedeni ile değiştirilmesine karar vermiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren çağdaş öğretim ilkelerine uygun olan yeni bir öğretim programını uygulanmaya koymuştur. **Öğretim programındaki bu değişiklik aşağıdaki özelliklerden hangisiyle açıklanabilir?**
- A) Dinamik olma
 - B) Ekonomik olma
 - C) Çerçeve olma
 - D) Değişme ve engel olma
 - E) Esnek olma
8. Emrah öğretmen Coğrafya dersinde “Bölgelerimiz” ünitesini işlerken resmi programda önerilen sıralamanın dışına çıkarak, öncelikle görev yaptığı Doğu Anadolu Bölgesi ile derse başlamıştır. **Emrah öğretmenin dersin akışında yarattığı bu değişiklik aşağıdaki eğitim programının özelliklerinden hangisi ile açıklanabilir?**
- A) İşlevsel olma
 - B) Amaçlara uygun olma
 - C) Esnek olma
 - D) Uygulanabilir olma
 - E) Dinamik olma
9. Fatih projesi kapsamında, öğretim programlarına z-kitap (zenginleştirilmiş kitap) uygulamalarına ilişkin etkinlikler konulmuştur. Ancak z-kitabın kullanımı için gerekli internet bağlantısı olmayan okullarda, öğretim programlarında belirtilen etkinlikler uygulanmamıştır. **Bu durum öğretim programları hazırlanırken aşağıdaki ilkelerinden hangisinin göz ardı edildiğinin göstergesidir?**
- A) İşlevsel olma
 - B) Ekonomik olma
 - C) Çerçeve olma
 - D) Uygulanabilir olma
 - E) Esnek olma

10.

- I. Resim dersinde çevresel sorunlarını konu olan yeni bir resim çizer.
- II. Müzik dersinde verilen bir melodiyi ezgisine uygun olarak çalar.
- III. Eğitimde ölçme-değerlendirme dersinde yeni bir değerlendirme modeli tasarlar.

Yukarıdaki numaralandırılmış kazanım ifadelerinin hangi basamaklara aittir?

- A) Bilişsel-Duyuşsal-Devinişsel
- B) Devinişsel- Duyuşsal- Bilişsel
- C) Bilişsel- Devinişsel- Bilişsel
- D) Devinişsel- Devinişsel- Devinişsel
- E) Devinişsel- Devinişsel-Bilişsel

11. Orta öğretim kurumlarının vizyonu bütün öğrencilere toplumun sorunlarını tanımak, bu sorunlara çözüm yolları aramak, yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasında katkıda bulunmak bilincini kazandırmaktır. **Orta öğretim kurumlarının bu vizyonu aşağıdaki hedef türlerinden hangisine örnektir?**

- A) Yatay hedef
- B) Bilişsel hedef
- C) Özel hedef
- D) Genel hedef
- E) Uzak hedef

12. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yürüten Ayça öğretmen, öğrencileri dörder kişilik heterojen gruplara ayırmış, her gruba “Eğitim Programının Öğeleri” konusunu vermiştir. Her takım üyesi konunun bir boyutunu o boyutta uzmanlaşmak üzere seçmiş ve diğer gruplardan kendisiyle aynı konuyu seçenlerle bir araya gelerek uzmanlık gruplarını oluşturmuşlardır. Uzman gruplarında uzmanlaşma sağladıktan sonra her üye kendi grubuna geri dönerek öğrendiği bilgileri grup arkadaşlarına açıklamıştır. **Ayça öğretmenin dersinde kullandığı işbirlikli öğrenme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Ayrılıp birleşme
- B) Birlikte soralım birlikte öğrenelim
- C) Takım oyun turnuvası
- D) Düşün-eşleş-paylaş
- E) Takım destekli bireyselleştirme

13. Ahmet öğretmen, dersine ilköğretim müfettişlerinden Serdar Bey ile birlikte girer. Ahmet öğretmen derste öğrencilerine dersin hedefine uygun yeni bilgiler aktarır. Bu sırada ders içeriğini somutlaştırmak için öğrencilerinin bildiklerini düşündüğü örnekler sunar. Dersin sonunda öğrencilerine yönelttiği soruların hiçbirine yanıt alamayan Ahmet öğretmen nerede hata yaptığını düşünürken, müfettiş Serdar Bey: “Sayın hocam, bir öğretmen dersinde kendisinin bildiği örnekleri değil, öğrencisinin bildiği örnekler kullanmalıdır.” ifadesini kullanır. **Müfettişe göre Ahmet öğretmen öğretme-öğrenme sürecinde hangi öğretim ilkesine aykırı davranmıştır?**

- A) Öğrenciye görelilik
- B) Bilinenden bilinmeyene
- C) Hedefe görelilik
- D) Somuttan soyuta
- E) Kolaydan zora

14. Aşağıdakilerden kazanım ifadelerinden hangisi duyuşsal alanın tepkide bulunma basamağına aittir?

- A) Teknolojinin eğitime katkısını fark eder.
- B) Laboratuvarın fen ve teknoloji dersi için önemini takdir eder.
- C) Sınıftaki sorunları gidermek için yeni kurallar oluşturmada kararlı olur.
- D) Sosyal sorumluluk projelerine katılmayı alışkanlık haline getirir.
- E) Boş zamanlarında ilgi duyduğu alanlarda araştırma yapmaktan zevk alır.

15. Sevcan öğretmen bir önceki derste tartışılan ancak karara varılmayan bir konuyu dersinde yeniden gündeme getirmiştir. Sevcan öğretmen öncelikle sınıfı ikiye ayırmış, sınıfın bir yarısının konuyla ilgili hazırlayıp sınıfın diğer yarısına sormasını istemiştir. **Sevcan öğretmen dersinde aşağıdaki öğretim tekniklerden hangisini kullanmıştır?**

- A) Altı şapka
- B) Soru-cevap
- C) Zıt panel
- D) Öner olay
- E) Tartışma

16. Dersinde bir grup öğrenciye gribin sebepleri yayılması, tedavisi, gripten korunma yolları hakkında araştırmalar yapmalarını, araştırma sonuçlarını raporlaştırıp sınıf sunmalarını isteyen bir öğretmenin öğrencilerinden yapmasını istediği çalışma aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Komite görüşmesi
- B) Proje
- C) Araştırma-inceleme
- D) Panel
- E) Anlatım

17. Aylin öğretmen öğrencilere aşağıdaki olayı okur ve “Bu durumda siz olsaydınız neler hissederdiniz?” diye sorar.

“Ahmet ve Serdar sınıf arkadaşlarıdır. Serdar sınavlara bir program doğrultusunda çalışırken Ahmet ise çalışmalarını hep son güne bırakmakta, sınava girmeden önce Serdar’a kendisine yardım etmesini söylemektedir. Bir gün sınav esnasında Ahmet, Serdar ile kendi kâğıdını değiştirirken gözetmene yakalanır. Gözetmen Ahmet ve Serdar’ın sınav kâğıdını iptal eder. Bu durum nedeniyle üniversitede tam burslu okuyan Serdar’ın bursu iptal edilir.”

Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem/teknigi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Görüş geliştirme
- B) Tartışma
- C) Örnek olay
- D) Konuşma halkası
- E) Beyin fırtınası

18. Zeliha öğretmen ders sürecinde yaptığı yönlendirmelerle öğrencilerin “Cismin boyu ile cismin görüntüsünün boyuna eşit olduğu aynalara düz ayna denir.” tanımına öğrencilerin ulaşmalarını sağlamıştır. Bu durumda Zeliha öğretmenin aşağıdaki öğretim stratejisi/yöntem/tekniklerinden hangisini kullandığı söylenebilir?

- A) Sunuş
- B) Anlatım
- C) Konuşma halkası
- D) Araştırma –inceleme
- E) Buluş

19. Suat öğretmen 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı dolayısıyla, öğrencilere sınıfın süslenmesi, Cumhuriyet bayramı için bir kutlama planının hazırlanması, konuyla ilgili kompozisyon yazılması görevlerini vermiştir. **Suat öğretmen aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisine uygun bir öğretim sürdürmektedir?**

- A) Yakından uzağa
- B) Basitten karmaşığa
- C) Aktivite
- D) Aktüalite
- E) Hayatilik

20. Aşağıdaki uygulamalardan hangisinin yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmene ait olması olasılığı **en zayıftır?**

- A) Öğrencileri birinci veri kaynaklarına yöneltme
- B) Öğrenilebilecek konuların özetini çıkarıp öğrencilere dağıtma.
- C) Öğrencilerin birbirinden öğrenmelerini teşvik etme
- D) Sınıfta demokratik bir ortam yaratma
- E) Öğrencilerin önbilgilerindeki eksikleri tamamlama

21. Abdurrahman öğretmen “Türk Eğitim Sistemi” dersinde son dönemlerde medyada sıkça tartışılan “dershanelerin eğitim sistemindeki rolü” konusunu öğrencilerle birlikte sınıf ortamında tartışmak istemektedir. Bu amaçla; “Dershanelerin rolü, öğrencinin eğitim sürecini desteklemek midir yoksa kösteklemek midir?” sorusunu sormuştur. Öğrencilerin bu konuyla ilgili olarak araştırma yapmalarını, bilimsel makalelerden ve YÖK’ün veri tabanındaki tezlerden yararlanmalarını, antitezler geliştirmelerini ve elde ettikleri tüm bilgileri jüri önünde tartışmalarını istemiştir.

Abdurrahman öğretmenin, dersinde kullanıldığı öğretim yöntem / tekniğini aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Komite görüşmesi
- B) Altı şapkalı düşünme
- C) Beyin fırtınası
- D) Görüş geliştirme
- E) Münazara

22. Aşağıdakilerden hangisi geleneksel öğretimle yapılandırmacı öğrenme arasındaki farklardan değildir?

- A) Geleneksel öğretimde öğretme sorumluluğu öğretme aittir.
- B) Yapılandırmacı öğrenmede öğrencilerin öznel bilgiler oluşturmaları sağlanır.
- C) Geleneksel öğretimde standart testlerle öğrencilerin başarı düzeyleri test edilir.
- D) Geleneksel öğretimde dersler parçadan bütüne doğru öğrencilere sunulur.
- E) Yapılandırmacı sınıflar öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayacak şekilde düzenlenir.

23. Günümüzde yapılan her grup çalışmasını işbirlikli öğrenme olarak adlandırmak yanlış olur. Sürecin işbirlikli öğrenme olarak adlandırılması için bazı ölçütlere sahip olması gerekir. Aşağıdakilerden hangisi bu ölçütlerden değildir?

- A) Grubun ortak bir amacı olmalıdır
- B) Gruptaki öğrenciler çeşitli özellikler açısından heterojen olmalıdır.
- C) Grupta bir kişi lider olup grubu yönetmelidir.
- D) Grupta herkes birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmalıdır
- E) Grup çalışma sonunda grup değerlendirilmesi yapılmalıdır.

24. Aşağıdakilerden hangisi yöntem seçimini etkileyen faktörlerdendir?

- A) Sınıfın büyüklüğü
- B) Okulun sosyo-kültürel yapısı
- C) Dersin kazanımları
- D) Öğrencilerin sayısı
- E) Öğrencilerin önbilgileri

25. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Öğretimde zaman ve mekân sınırı yoktur
- B) Eğitim yoluyla öğrenenlere istedik davranışlar kazandırılır
- C) Öğretim, eğitimin okullarında yürütülen kısmıdır
- D) Eğitim sürekli, öğretim sürelidir
- E) Öğretimin amacı öğrenmeyi sağlamaktır

26. Aşağıdaki hedef cümlelerinden hangisi uygun özelliklere sahiptir?

- A) Bilimsel araştırma yapar
- B) Verilen iki basamaklı bir sayıyı 10'a böler.
- C) Okul kurallarının farkında olur
- D) Verilen bir projeyi bir ayda tamamlar
- E) Tarih dersinde geçen temel kavramları açıklar

27. Aşağıdakilerden hangisi devinişsel alan için uygun bir hedef ifadesi değildir?

- A) Toplu taşıma araçlarında uyulması gereken kuralları yazar
- B) 100 metre koşusu için vücudunu hazır konuma getirir.
- C) Damardan kanı kurallarına göre uygun olarak iki dakikada alır
- D) Bir bilgisayarı öğretmenin gözetiminde söker.
- E) Dansta yeni bir teknik yaratır

28. “Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde çağdaş öğretim modellerini avantaj ve dezavantajları açısından tartışır.” hedef cümlesi hangi alana ve düzeye yöneliktir?

- A) Bilişsel-Kavrama
- B) Bilişsel-Değerlendirme
- C) Bilişsel-Analiz
- D) Devinişsel- Mekanikleşme
- E) Duyuşsal-Nitelenmişlik

29. Bir öğretim üyesi “Türkiye AB’ye üye olmalıdır.” cümlesini tahtaya yazmış ve bütün öğrencilerin görüşlerini açıklamalarını sağlayarak etkili bir tartışma ortamı yaratmıştır. Öğrencilere görüşlerini değiştirebileceklerini de söyleyen öğretim üyesi derste hangi yöntem/teknik kullanmıştır?

- A) Rol oynama
- B) Panel
- C) Çember
- D) Görüş geliştirme
- E) Münazara

- 30.** Bitki yetiştirmede yeni bir sistem üretmek isteyen Ali, yaklaşık iki yıl süren araştırmalarının sonucunda bitkilerin suda yetişmesini sağlayan bir düzenek üretmeyi başarmıştır. **Elde ettiği sonucu raporlaştırıp botanik bölümündeki hocalarına sunan Ali'nin aşağdaki öğretim yaklaşımlarından hangisini kullandığı görölmektedir?**
- A) İşbirlikli öğrenme modeli
 - B) Buluş stratejisi
 - C) Tartışma yöntemi
 - D) Deney yöntemi
 - E) Proje tabanlı öğrenme modeli
- 31.** Sibel öğretmen matematik dersinde öğrencilerinin türev, limit, integral konularının işçi ve yaş problemlerin daha zor öğrenildiğini fark eder. **Aynı ders içerisindeki bu iki konudan birinin diğerine göre daha zor öğrenilmesinin nedeni aşağdakilerden hangisiyle açıklanabilir?**
- A) Açıklık
 - B) Somutluk
 - C) Bilinenden bilinmeyene
 - D) Öğrenciye görelilik
 - E) Güncellik
- 32.** İlknur öğretmen derse başlamadan önce dersin konusunu incelemiş ve konunun soyut olduğunu görmüş, öğrencilerin bu konuyu anlamlandırabilmek için önbilgilerinin yeterli olmayacağını düşünmüştür. **Bu durumda İlknur öğretmenin aşağdaki öğretim strateji/yöntemlerden hangisini seçmesi uygun olur?**
- A) Sunuş
 - B) Tartışma
 - C) Buluş
 - D) Araştırma-inceleme
 - E) Örnek olay

33. Küresel ısınmanın artmasıyla doğal afetlerde artış olduğunu gözlemleyen Sinem öğretmen, öğrencilerin bu problemi bilimsel problem çözme basamaklarını kullanarak araştırmalarını ve ulaştıkları sonuçlar doğrultusunda ürettikleri çözümleri sınıfla paylaşımlarını istemiştir. **Öğrencilerin problem durumunu hangi strateji /yöntem/tekniki kullanarak çözüm üretmişlerdir?**
- A) Buluş
 - B) Sunuş
 - C) Tartışma
 - D) Araştırma-inceleme
 - E) Deney
34. Öğrenilen konuların kalıcılığını artırmak ve derse canlılık getirmek amacıyla sınıfta yarışma düzenlemek isteyen bir öğretmen, öncelikle dersin konusunu anlatmış ardından sınıfı dört heterojen gruba ayırmıştır. Her gruptan her hafta bir öğrencinin yarışmaya katılacağını belirtmiş, kazanan gruba ödül verileceğini açıklamıştır. **Öğretmenin dersinde kullandığı işbirlikli öğrenme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Ayrılıp birleşme
 - B) Akademik çelişki
 - C) Birlikte soralım birlikte öğrenelim
 - D) İkili denetim
 - E) Takım-oyun-turnuva
35. **Aşağıdaki öğretim yöntemleriyle bu yöntemlerin kullanıldığı çoklu zekâ alanı eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?**
- A) Eğitsel oyun-bedensel zekâ
 - B) Anlatım-dilsel zekâ
 - C) Konuşma halkası-içsel zekâ
 - D) Beyin fırtınası-Mantıksal zekâ
 - E) Tartışma-Sosyal zekâ

36. İlkokuma yazma dersinde “e” harfinin yazılışını öğretmek isteyen bir öğretmen için en uygun öğretim yöntemi/teknigi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Örnek olay
- B) Anlatım
- C) Rol oynama
- D) Gösterip yaptırma
- E) Tartışma

37. Demokratik yaşama alışkanlığını, eleştirilere açık olması ve etkili iletişim becerilerini kazandırmak isteyen bir öğretmenin aşağıdaki öğretim yöntem/tekniklerinden hangisini kullanması amacına ulaşmasını sağlar?

- A) Örnek olay
- B) Çember
- C) Tartışma
- D) Görüş geliştirme
- E) Komite görüşmesi

38. Aşağıdakilerden hangisi anlatım yönteminin sınırlılıklarından değildir?

- A) Yeni konu ve kavramların sunumunda kullanılması
- B) Bilişsel alanın sadece bilgi düzeyindeki kazanımları kazandırması
- C) Sadece dinleyerek öğrenen öğrenciler için uygun olması
- D) Öğrenme sorumluluğunu öğretmene yüklemesi
- E) Öğrencileri bilgiyi ezberlemeye yöneltmesi

39. Aşağıdakilerden hangisi problem çözme yönteminin sınırlılıklarından değildir?

- A) Her konuya uygun olmaması
- B) Doküman açısından maliyetinin yüksek olması
- C) Her zaman sonuca ulaşılamaması
- D) Öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin güç olması
- E) Öğrenme sorumluluğunu attırması

40. Marmara Üniversitesinde “Fatih Projesinin Eğitimsel Değeri” adlı konu çerçevesinde bir araya gelen üç öğretim üyesi, projenin amacı, önemi, projenin uygulanması sürecinde gelinen durum konusunda öğretmenleri bilgilendirmişler ve öğretmenlerden gelen soruları yanıtlamışlardır. **Öğretim üyelerinin kullandıkları öğretim yöntem/tekniki aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Çember
B) Panel
C) Konuşma halkası
D) Beyin fırtınası
E) Münazara
41. Bahçesinde seracılık yapmayı düşünen Ali Bey, seracılık konusuyla ilgili detaylı bilgi toplamış, avantajlarını, dezavantajlarını belirlemiş çok yönlü düşünerek kararını vermiştir. **Ali Bey’in seracılık konusunu tüm yönleriyle inceleyip karara varması aşağıdaki yöntem/tekniklerden hangisinin kullanıldığının göstergesidir?**
- A) İstasyon
B) Rol oynama
C) Altı şapka
D) Panel
E) Zıt panel
42. Bir ortaokulda sosyal bilgiler öğretmeni olan Mustafa öğretmen dersinin içeriğine, tam anlamıyla hâkim olmasına rağmen bu içeriği derslerde öğrencilerin anlayabileceği şekilde nasıl düzenleyebileceğini, hangi araç-gereçleri dersin hangi aşamasında kullanacağını bilememektedir. **Buna göre Mustafa öğretmenin aşağıdaki öğretim yeterliliklerinden hangisinde yetersiz olduğu söylenebilir?**
- A) Meslek bilgisi
B) Genel yetenek
C) Genel kültür
D) Alan bilgisi
E) Değerler bilgisi

43. Gülben öğretmen öğreten-öğrenen sürecini öğrencilerinin ilgi ve isteklerine göre düzenlemektedir. Aşağıdaki uygulamalardan hangisinin Gülben öğretmene ait olma olasılığı yoktur?

- A) Derste araç-gereç kullanarak kalıcılığı artırma
- B) Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler uygulama
- C) Öğrencilerin derse katılımını sağlama
- D) Öğrencilerin yanlış cevaplarını onları kırmamak için onaylama
- E) Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin gelişimini değerlendirme

44. Aşağıdakilerden hangisi istasyon yöntemi/teknığının yararlarından değildir?

- A) Yaratıcılığı geliştirir
- B) Özel yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlar
- C) Yarım kalan işi tamamlama becerisini geliştirir.
- D) Devinişsel becerileri geliştirir
- E) Bireysel çalışma alışkanlığı kazandırır

45. Beyin fırtınası ve altı düşünce şapkası aşağıdaki öğretim yöntemlerinden hangisinin en yaygın olarak kullanılan tekniklerindedir?

- A) Tartışma
- B) Problem çözme
- C) Örnek olay
- D) Anlatım
- E) Konuşma halkası

46. Aşağıdakilerden hangisi rol oynama tekniğinin yararlarındandır?

- A) Küçük gruplarla uygulaması
- B) Uygulamasının zaman alması
- C) Oyunda rekabet duygusunun öne çıkması ve olasılığı
- D) Rol oynamanın eğlence olarak algılanması
- E) Çekingen öğrencileri sürece katması

47. Aşağıdakilerden hangisi plan yapmanın yararlarından değildir?

- A) Öğretimi dağınıklıktan kurtarır
- B) Zamandan tasarruf sağlar
- C) Öğretmenin kendini değerlendirmesini sağlar.
- D) Öğretimde etkililiği azaltır
- E) Öğretmenin kendini güvende hissettirmesi

48. Dersinde öğrencilerinin bütün duyu organlarını harekete geçirmek isteyen bir öğretmen, Dale'nin yaşantı konisine göre aşağıdaki araçlardan hangisini kullanması gerekir?

- A) Model ve numune
- B) Televizyon
- C) Film şeridi
- D) Hareketli resim
- E) Görsel sembol

EK 5: ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Hedeflediğiniz öğrenme sonucuna ulaşabilmek için, öğrenme sürecinde tercih ettiğiniz stratejileri belirlemek amacıyla aşağıdaki Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve bu maddelerin size uygunluk derecesini yanlarındaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Şule FIRAT DURDUKOCA

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ	Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Biraz Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1. Öğrenme sürecinde benim için önemli olan öğrenilecek olan konuyu derinlemesine anlamaktır.					
2. Ders konularını okuyup geçmek yerine, konular üzerinde ayrıntılı olarak düşünmeyi, farklı kaynaklardan araştırmalar yapmayı tercih ederim.					
3. Bir konunun doğruluğu için araştırmalar yapar, kanıtlar toplar, nedenlere dayalı bir zihinsel sorgulama yaparım.					
4. Ders konusuna çalışırken yazarın tam anlamıyla ne demek istediğini anlamak için gayret ederim.					
5. Derse ilişkin öğretim elemanlarınca önerilen yardımcı kaynaklara ulaşmaya çalışırım.					
6. Ders sürecinde dersin ne zaman biteceğine değil derste neler öğrendiğime/öğreneceğime odaklanırım.					
7. Öğrenilecek olan konuya karşı içimden gelen öğrenme ihtiyacı beni konunun derinlemesine öğrenilmesine yöneltiyor.					
8. Ders konularını öğrenmeye başlamadan önce, o konu hakkında ne bildiğim konusunda kendimi sorgularım.					
9. Derslere yeni bilgi ve beceriler öğrenebilme merakı ile devam ederim.					
10. Ders çalışmadığım zamanlarda “başarısız olacağım” hissine kapılırım.					
11. Sınavlardan istediğim başarıyı elde edemeyeceğimden korkarım.					
12. Ders çalışmaktan uzaklaştığım zamanlarda arkadaşlarımdan benden daha başarılı olacaklarını düşünmek beni kaygılandırır.					
13. Derslerden yüksek notlar almak için öğretim elemanlarının verdikleri ipuçlarına dikkat ederim.					
14. Genellikle derste öğretmen tarafından sunulan bilgileri anlamlandırmakta güçlükler yaşıyorum.					
15. Bir sınavda başarısız olursam gelecek sınavlar için de endişelenmeye başlarım.					
16. Konuları arasında anlamlı ilişkiler kuramadığım derslerde başarısız olma kaygısı taşıyorum.					
17. Ders içeriklerini anlamlandıramadığım zamanlarda konuyu sık tekrarlar yoluyla ezberlemeyi tercih ederim.					

Ek 6: ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Aşağıda kendi düşünme ve öğrenme sürecinizin farkındalığını gösteren Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği yer almaktadır. Ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve bu maddelerin size uygunluk derecesini yanlarındaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Şule FIRAT DURDUKOCA

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her Zaman
1. Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
2. Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim.					
3. Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım.					
4. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun güçlük derecesini sorgularım					
5. Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim.					
6. Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım.					
7. Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.					
8. Bir konuyu öğrenebilmek için kendime ait stratejiler geliştirebilirim.					
9. Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm.					
10. Bir problemi çözmek için en doğru yolun hangisi olduğuna karar veririm.					
11. Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım.					
12. Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
13. Bir görevi yerine getirme sürecinde duraksar, izlediğim yolun doğru olup olmadığını sorgularım.					
14. Bir konuya çalışırken, “daha farklı nasıl çalışabilirim” diye kendime sorarım.					
15. Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.					
16. Bir problemi çözdükten sonra bütün çözüm yollarını gözden geçirip geçirmediğimi analiz ederim.					
17. Bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.					
18. Bir problemi çözdüğümde elde ettiğim bilgiyi farklı problemlere nasıl uyarlayabileceğimi düşünürüm.					