

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA DİZGELİ EĞİTİMİN
AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

HAZIRLAYAN
Serkan ASLAN

ELAZIĞ-2012

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA DİZGELİ EĞİTİMİN AKADEMİK
BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

HAZIRLAYAN

Serkan ASLAN

Jürimiz, 02/07/2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oyçokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri

1. Doç. Dr. Bünyamin ATICI
2. Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU
3. Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU (Danışman)



Bu tezin kabulü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../2012 tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Dizgeli Eğitimin Akademik****Başarıya ve Tutuma Etkisi****Serkan ASLAN****Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı****ELAZIĞ-2012, Sayfa: XII + 137**

Araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisini belirlemektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılı Elazığ ili Karakoçan ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın olan Kalecik İlköğretim Okulu ile Kulundere İlköğretim Okulunda öğrenim gören toplam 48 öğrenci üzerinde, üç haftası hazırlık olmak üzere yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “Gerçekleşen Düşler” ünitesi kazanımlarına yönelik dizgeli eğitime göre hazırlanmış ders planı deney grubuna, mevcut öğretim programına göre hazırlanmış ders planı kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmada, çalışma grubuna işlemler öncesinde ve sonrasında başarı testi ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçme aracı 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 bulunmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi ile Ki-kare istatistiksel tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubunun öntest-sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmasına karşın, mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutumlarının denk olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu durum, dizgeli eğitimin mevcut öğretim programından daha etkili olduğunu göstermektedir. Her iki grubun sontest tutum puan ortalamaları incelendiğinde, aralarında anlamlı farkın olmadığı, ancak kontrol grubunun derse yönelik tutum puan ortalamasının deney grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, dizgeli eğitim, akademik başarı, tutum.

ABSTRACT**Master's Thesis****Effects of Systematic Learning on Academic Achievement and Attitude in****Multigrade Class Schools****Serkan ASLAN****Firat University, Institute of Educational Sciences****Department of Curriculum and Instruction****2012; Page XII + 137**

The purpose of this study is to determine the effects of systematic learning on academic achievements and attitudes of students in multigrade students. Experimental research design with pre-post tests and control group is utilized for the study. The study is conducted in 2010-2011 academic year with 48 students studying in two elementary schools with similar socio-economical levels, namely Kalecik elementary school and Kulundere elementary school in the Karakoçan county of Elazığ province. The study took total of 8 weeks with 3 weeks being preparation. In the study, a lesson plan for life studies course 'dreams coming true' unit prepared according to the systematic learning method is implemented to the experimental group and a lesson plan prepared on the same unit according to the current curriculum is implemented to the control group. An academic achievement test along with an attitude test is applied to whole working group before and after the study. The measurement tool is composed of 25 items. Cronbach Alpha reliability constant for the test is found to be 0,81. Data collected with the study are analyzed with dependent and independent groups t-test and chi-square statistical techniques.

Interpretation of the study results revealed that a statistically meaningful difference found between achievement pre-post test mean scores of experimental group where the systematic learning is applied, whereas no statistically meaningful difference found between achievement pre-post test mean scores of the control group where current curriculum is applied. No statistically meaningful difference found between the experimental and control groups pre-post attitude test results. This finding indicates that the attitudes of the experimental and control groups towards the course are equivalent. Interpretation of the post test results of the experimental and control groups revealed meaningful difference in favor of the experimental group. This finding indicates that systematic learning is more effective than the current curriculum.

Examining post test attitude results of the experimental and control groups, there is no meaningful difference between the two; however, attitude mean scores of the control group observed to be slightly higher than attitude mean scores of the experimental group.

Key Words: Multigrade class, systematic learning, academic achievement, attitude

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ	IX
EKLER LİSTESİ	XI
ÖN SÖZ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Denenceler	6
1.3.Sayıtlar	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6.Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR	9
2.1. İlgili Alanyazın	9
2.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması	9
2.1.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları ve Sınırlılıkları.....	12
2.1.2. Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programları ve Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması	14
2.1.2.1. 1924 İlköğretim Programı.....	14
2.1.2.2. 1926 İlkokul Programı	15
2.1.2.3. 1930 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı	16
2.1.2.4. 1936 İlköğretim Programı.....	17
2.1.2.5. 1948 İlköğretim Programı	18
2.1.2.6.1968 İlköğretim Programı.....	20

2.1.2.7. Birleştirilmiş Sınıf ve Müstakil Sınıf Öğretim	
Programlarının Birleştirilmesi	22
2.1.2.8. 2004-2005 Yeni İlköğretim 1. Kademe Programı	23
2.1.3. Yapılandırımcılık	25
2.1.3.1. Yapılandırımcı Yaklaşımın Temel Özellikleri	27
2.1.3.2. Yapılandırımcılıkta Önemli Olan İlkeler	29
2.1.3.3. Geleneksel Bir Yaklaşım Olan Davranışçılık ile Çağdaş Bir	
Yaklaşım Olan Yapılandırımcılığın Karşılaştırılması	30
2.1.3.4. Yapılandırımcılığı Geleneksel Yaklaşımdan Ayıran Özellikler	31
2.1.3.5. Yapılandırımcılığın Eğitimdeki İlkeleri	31
2.1.3.6. Yapılandırımcılık ve Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması	32
2.1.4. Dizgeli Eğitim	33
2.1.4.1. Dizgeli Eğitim Yaklaşımının Felsefi Temelleri	33
2.1.4.2. Dizgeli Eğitimin Temel Basamakları	37
2.1.4.2.1. Hedef ve Davranışlar	37
2.1.4.2.2. İçeriğin Düzenlenmesi	38
2.1.4.2.3. Eğitim Durumları	38
2.1.4.2.4. Sınama Durumları	39
2.1.4.3. Dizgeli Öğretimle Ders İşlemenin Aşamaları	41
2.1.4.3.1. Dikkati Çekme (Attention)	41
2.1.4.3.2. Güdüleme (Motivation)	42
2.1.4.3.3. Gözden Geçirme (Overview)	42
2.1.4.3.4. Geçiş (Transition)	42
2.1.4.3.5. Geliştirme (Lesson Development)	43
2.1.4.3.6. Özet (Summary)	44
2.1.4.3.7. Tekrar Güdüleme (Remotivation)	44
2.1.4.3.8. Kapanış (Clousure)	45
2.1.4.3.9. Değerlendirme	45
2.1.4.4. Dizgeli Eğitim ve Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması	45
2.2. İlgili Araştırmalar	46
2.2.1. Dizgeli Eğitim ile İlgili Araştırmalar	46
2.2.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması ile İlgili Araştırmalar	52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu	58
3.2.1. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri	59
a. Cinsiyet	59
b. Sınıf	60
c. Kardeş Sayısı	61
d. Babanın Öğrenim Durumu	62
e. Babanın Mesleği	63
f. Annenin Öğrenim Durumu	63
g. Annenin Mesleği	64
h. Ailenin Ortalama Aylık Geliri	64
i. Ev Sahibi Olma Durumu	65
j. Kendine Ait Odanın Bulunması	66
k. Ders Çalışırken Aileden Yardım Alma Durumu	66
l. Ailedeki Birey Sayıları	67
m. Karne Not Ortalamaları	67
3.3. Ders Planının Hazırlanması ve Uygulanması	68
3.4. Veri Toplama Araçları	69
3.4.1. Kişisel Bilgiler Formunun Geliştirilmesi.....	69
3.4.2. Başarı Testinin Geliştirilmesi	69
3.4.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	72
3.5. Verilerin Çözümlemesi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	74
Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	74
İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	75
Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	76
Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	77
Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	78

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	79
Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	80
Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	81

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ÖZET, SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	82
5.1. Özet	82
5.2. Sonuç ve Tartışma	85
5.2.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	85
5.2.2. Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	87
5.3. Öneriler	88
5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	88
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKLAR	89
EKLER	98
ÖZGEÇMİŞ	137

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Şekilleri	11
Tablo 2. Yıllara Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Mihver Ders Programları	22
Tablo 3. Deney Deseni	57
Tablo 4. Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları	60
Tablo 5. Çalışma Gruplarının sınıflara Göre Dağılımı	60
Tablo 6. Çalışma Gruplarının Kardeş Sayısı Dağılımları	61
Tablo 7. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumları	62
Tablo 8. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Meslekleri	63
Tablo 9. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları	64
Tablo 10. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri	64
Tablo 11. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri	65
Tablo 12. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ev Sahibi Olma Durumları	65
Tablo 13. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Bulunma Durumu	66
Tablo 14. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Aileden Yardım Alma Durumu	66
Tablo 15. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayıları	67
Tablo 16. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 1. Dönem Karne Not Ortalamaları	68
Tablo 17. Test Maddeleri ile Ünite Konusuna İlişkin Belirtke Tablosu	70
Tablo 18. Başarı Testinin Faktör Analizi Sonuçları	71
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	74
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	75
Tablo 21. Deney Grubunun Öntest-Sontest Başarı Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	76
Tablo 22. Deney Grubunun Öntest-Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	77
Tablo 23. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	78
Tablo 24. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	79

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	81

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Kişisel Bilgiler Formu.....	98
Ek-2: Başarı Test	100
Ek-3: Tutum Ölçeği	103
Ek-4: Ders Planı.....	104
Ek-5: Çalışma Yaprakları	109
Ek-6: Renkli Resim Setleri	123
Ek-7: Öğrenci Fotoğrafları	126
Ek-9: Kuklalar	132

ÖN SÖZ

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde düşünen, sorgulayan, araştıran, eleştiren, aklın ve ilmin rehberliğinde yenilik arayan, sevgi, saygı ve hoşgörü sahibi, demokrasiye, insan haklarına, Atatürk ilkelerine gönülden bağlı vatandaş bilincinde bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemimizin görevleri arasında yer almaktadır.

Son yıllarda eğitim alanında büyük gelişmeler olmuştur. Eğitimde yeni akımlar ortaya çıkmış ve bu da ülkelerin eğitim programlarını etkilemiştir. Bu değişim *trend* haline gelmiş ve ülkeler eğitim programlarını bu yeni yaklaşımlara göre düzenlemiştir. Ülkemizde bu *trende* uyarak 2005 yılında eğitim programlarında değişiklik yapıp programları Yapılandırmacı yaklaşımına göre düzenlemiştir. Bu yaklaşıma göre değiştirilen eğitim programlarında, öğrencilerin düşünmesi ve düşüncelerini ortaya koyan yeni ürünler ortaya konması öngörülmektedir. Dizgeli eğitim, eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef-davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları ile dönütten oluşan dirik bir yapı olarak ele alınabilir. Dizgeli eğitim bir sentezdir ve tüm kuram, strateji, yöntem ve tekniklerinin derslerde nasıl kullanılacağını gösterildiği ve yapılandırılıp sunulduğu, öğrenciyi temele alan ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrencinin ilgi ve istidadına göre şekillendiği bir yaklaşımdır.

Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıf uygulamasında dizgeli eğitimin akademik başarı ve tutuma etkisi ele alınıp incelenmiştir. Çalışmanın planlanıp yürütülmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya, lisans eğitimimde üzerimde büyük emeği olan ve dizgeli eğitim modelinin kurucusu olan Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ'e teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konulmuş, amacı ve bu amaca bağlı olarak denenceler verilmiş, sayıtlar, sınırlılıklar, önem ve ilgili tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde her alanda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişimde önemli rol oynayan, bilim ve teknolojinin, kısa sürede çok büyük ilerlemeler kaydetmesidir. Çağımızda bilgi çok önemli bir yer tutmaktadır ve bu nedenle çağımıza *bilgi çağı* denilmektedir. Bilgi çağındaki toplumları diğer toplumlardan ayıran en önemli özellik ise hızla gerçekleşen değişim ve aynı hızla artan bilgi miktarıdır. Bilgi toplumlarının ihtiyaç duyduğu bireyler, hızla değişen teknolojiye uyum sağlayabilen, kendini sürekli olarak yenileyebilen, analitik düşünme ve sorgulama yeteneğine sahip bireylerdir (Demiralay ve Karadeniz, 2008: 90). Bu bireylerin yetiştirilebilmesi için günümüz eğitim sisteminin, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları değişimlere uyum sağlayabilmesi ve bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyası, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendikleriyle kendini yenileyebilen bireylerin yetiştirilmesinin artık bir idealden öte zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bireylerin temel eğitim haklarının karşılanmasında ilköğretim kavramı önemli bir yer almaktadır. İlköğretimin en temel amacı *iyi vatandaş* yetiştirmektir. Nitekim 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde, vatana ve millete faydalı bireyler yetiştirilmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Temel eğitimin ülkenin her bölgesinde yetişen öğrencilere verilmesi için, bağımsız sınıfların yanı sıra birden fazla sınıfın bir araya getirilmesiyle birleştirilmiş sınıflı okullar oluşturulmuştur (Köklü, 2000; Köksal, 2009; Şahin, 2003; Şahin, 2007).

Ülkemizin bazı bölgelerinde öğrenci azlığı, öğretmen ve derslik yetersizliği gibi nedenlerden dolayı ilköğretim okullarının birinci kademesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup teşkil etmek suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine denir (Akbaşlı ve

Piltan, 1999). Birleştirilmiş sınıflar kendilerine özgü yapılanma şekilleri itibariyle bir takım eğitsel üstünlüklere ve sınırlılıklara sahiptirler. Farklı yaş seviyelerinin aynı sınıf içerisinde eğitim aldıkları bu yapıda öğrenciler, sosyal gelişim ve bireysel öğrenme becerileri alanlarında bağımsız sınıflardaki öğrencilere nispeten kendilerini daha fazla geliştirme imkânı bulabilirlerken, birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve fiziksel koşullarının yetersiz olması bu sınıfları tercih edilmeyen sınıflar haline getirmiştir (Bayar, 2009:2).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması ülkemize ait bir uygulama olmayıp geri kalmış, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerin çoğunda görülmektedir (Aikman ve Pridmore, 2001). Little (2004) tarafından yapılan araştırmada, birleştirilmiş sınıfın dünya üzerinde oldukça geniş yer tuttuğu ortaya çıkmıştır. Ancak birleştirilmiş sınıf uygulaması kimi yerlerde bir zorunluluk olarak karşımıza çıkarken, kimi yerlerde özellikle tercih edilen bir uygulama olup birleştirilmiş sınıf uygulaması ile ilgili yeni modeller geliştirilmiştir. Nitekim Kolombiya, birleştirilmiş sınıf uygulamasında yaşamış oldukları sorunları ortadan kaldırmak için yeni bir model oluşturup buna “*Yeni Okul*” demiştir (Mcewan, 1998).

Türkiye’de birleştirilmiş sınıflar hakkında genel olarak iki farklı görüş benimsenmektedir. Uzmanların bir kısmı, birleştirilmiş sınıf uygulamasını öğrenci, öğretmen ve derslik azlığından doğan problemlere çözüm getirdiği için faydalı olarak değerlendirirken; bir kısmı da birleştirilmiş sınıfların sınırlılıkları üzerinde durarak bu uygulamanın eğitimin kamburu olduğunu ve hemen kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Yapılan çalışmalar (Dursun, 2006; Erdem vd., 2005; Köksal, 2009; Şahin, 2003) incelendiğinde ülkemizde ilköğretim birinci kademedeki uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulaması, büyük bir sorun olarak görülmektedir. Ancak birleştirilmiş sınıf uygulamasının daha uzun yıllar eğitim sistemimizde yer alacağı bilinen bir gerçektir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev alan öğretmenlerin en büyük sorunlarından biri, aynı derslik içerisinde yer alan farklı yaş gruplarındaki öğrencilere ders anlatmaktır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda özellikle öğrenme-öğretme sürecinde büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan bu sıkıntıları gidermek için bu uygulamaya yönelik öğretim programları hazırlanmıştır. 2005 eğitim-öğretim akademik yılında müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Çağdaş bir yaklaşım olan

yapılandırmacılıkta öğrenci merkezli anlayış benimsenmiştir. Yapılandırmacılık, bireyin "*zihinsel yapılandırması*" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretme kavramından çok, öğrenme kavramını merkeze alır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme; bireylerin kendi deneyimleri, zihinsel yapıları ve inançlarına bağlı olarak bilgiyi yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacılık başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireye aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırmasını önermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın bir sonucu olarak öğrencilerin, öğrenme sürecine katılımı, yaparak-yaşayarak ve düşünerek öğrenmeleri hedeflenmiş, kritik ve yaratıcı düşünme, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları yaratılmaya çalışılmıştır (Arslan, 2007; Durmuş, 2007; Koç ve Demirel, 2004; Richardson, 2003). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanmasında bir takım sorunlar ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda yeni ilköğretim programlarının birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanmasında; zaman yetersizliği, disiplin sorunları, kazanımların bu tür okullara uygun olmaması, bilişim teknolojilerinin ve eğitim araç-gereçlerinin yetersiz olması, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında sıkıntılar yaşanması gibi sorunlarla karşılaşıldığı ortaya konulmuştur (Gözler, 2009: 15; Kılıç ve Abay, 2009: 647; Uygur ve Yelken, 2010: 15).

Yapılandırmacı yaklaşım gibi çağdaş bir model olan ve olabilirlik felsefesine göre oluşturulan dizgeli eğitime göre, tüm evren en genel manada bir dizge (sistem) olarak düşünülebilir. Eğitimde bu dizgenin alt dizgesidir. Bu anlayışla eğitim dizgesinin de dizge yaklaşımına göre yapılandırılması gerekmektedir. Sönmez tarafından geliştirilen dizgeli eğitimde, hiçbir öğrenme-öğretme kuramının, strateji, yöntem ve tekniğin tek başına işe koşulamayacağı savunulur. Dizgeli eğitim, eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef-davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönütten oluşan dirik bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrencinin aynı hedefleri kazanmasını sağlamak yerine, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde durulmaktadır. 2005-2006 eğitim-öğretim akademik yılından önce uygulanan ilköğretim programlarında hedef-davranışlar yer alırken, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte hedef-davranışlar "*kazanımlar*" biçiminde ifade edilmiştir. Öğrenme alanının içeriğini somutlaştıran "*kazanım*", öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla,

öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005b). Yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen yeni öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına yönelik çalışmalar (Akpınar vd., 2006; Gür, 2009; Sınmaz, 2009) incelendiğinde kazanımların bu okulların koşulları dikkate alınarak hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dizgeli eğitimde hedef-davranışlar (kazanımlar) öğrencinin, okulun ve çevrenin koşulları dikkate alınarak belirlenmektedir. Bu bakımdan yeni ilköğretim programlarının kazanım (hedef) boyutunda yaşanan sorunların giderilmesinde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dizgeli eğitimin de kullanılması faydalı olacaktır.

2005 ilköğretim ders programlarında, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Tema, birbiriyle ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. İlköğretim ders programlarındaki tematik yaklaşım; düşünme, anlama, inceleme, keşfetme, günlük yaşamla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çalışmaları içermektedir (MEB, 2005b). İlköğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında yaşanan sorunlardan birisi de, içeriğin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin seviyeleri düşünülerek hazırlanmamasıdır. Nitekim Sınmaz (2009) tarafından birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmada, içeriğin yoğun olduğu ve öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gömleksiz, Cüro ve Kılınç (2011) tarafından birleştirilmiş sınıflarda etkinliklerin uygulanabilirliğine yönelik yapılan araştırmada da; öğretmenlerin çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yeterli bulmadıkları, etkinliklerin çevre koşullarına göre düzenlenmediği, günlük yaşamla ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dizgeli eğitimde içerik, ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınmaktadır. Dizgeli eğitimde içerik, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, çevre koşulları ve öğretim ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmektedir. Bu bakımdan birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programlarının içerik ögesinde yaşanan sorunların giderilmesinde, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dizgeli eğitimin de kullanılması etkili olacaktır.

Yenilenen ilköğretim programlarında yer alan kazanımlara paralel olarak öğrenci merkezli yöntem, teknik ve etkinlikler gerekli kılınmıştır. Programlarda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ortamlarında işe koşulan “*çoklu zekâ kuramı*,

işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme” gibi birçok yaklaşımdan yararlanıldığı görülmektedir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğrenci merkezli yöntem, teknik ve etkinlikler birleştirilmiş sınıflarda seviye farklılıklarının olmasından dolayı uygulanamamaktadır. Nitekim Gözler (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yeni yöntem, teknik ve etkinlikleri birleştirilmiş sınıflarda uygulayamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda aynı derslik içerisinde farklı yaş gruplarındaki öğrenciler öğrenim gördüğü için, her sınıfın seviyesine uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Dizgeli eğitim yaklaşımı, aynı ders süresi içerisinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkân tanımaktadır. Bu bakımdan, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların giderilmesinde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dizgeli eğitimin de kullanılması etkili olacaktır.

2005 ilköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunda da öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Yeni programlarda ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2005b). Değerlendirme araçları, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programlarında tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Ancak, birleştirilmiş sınıflarda aynı derslik içerisinde farklı seviyede öğrencilerin olması tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını güçleştirmektedir. Nitekim Kazu, Pullu ve Demiralp (2008) tarafından yapılan araştırmada da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca Yıldız (2009) tarafından yapılan araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler hayat bilgisi dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili olarak tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını faydalı bulduklarını; ancak bu yöntemlerin birleştirmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilere ağır geldiğini, zamanın yetersiz olmasından dolayı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Dizgeli eğitimde ölçme-değerlendirme, hedef-davranışlarla ilgilidir. Dizgeli eğitime göre her türlü değerlendirme araçları yeri ve zamanı geldiğinde kullanılmalıdır. Dizgeli eğitimde çok boyutlu bir değerlendirmeye gidilmektedir. Öğrenci bir bütün olarak ele alınıp onun

başarısı, derse karşı tutumu, performansı, arkadaşlarına yardımı, sınıf düzenine uyumu, giyimi, kuşamı, çevresine karşı saygılı olması vb. göz önüne alınarak bir değerlendirme yapılması önerilmekte ve bunlara dayalı olarak gerekli değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu bakımdan birleştirilmiş sınıflarda dizgeli eğitimin önerdiği değerlendirme araçlarının, yapılandırmacı yaklaşımın önerdiği tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanılması yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenme ortamı düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dizgeli eğitimin de kullanılmasının, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, dizgeli eğitimin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etki edip etmediğinin, etki ediyorsa bunun ne yönde olduğunun ortaya konulması ihtiyacı duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak böyle bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, birleştirilmiş sınıflarda dizgeli eğitimin akademik başarı ve tutuma etkisini araştırmaktır. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1.2.1. Denenceler

1. Deney ve kontrol grubunun ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
2. Deney ve kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
3. Deney grubunun ön test – son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
4. Deney grubunun ön test – son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
5. Kontrol grubunun ön test – son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

6. Kontrol grubunun ön test – son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
7. Deney ve kontrol grubunun son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
8. Deney ve kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

1.3. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol grupları arasındaki eşitleme yansızlık açısından yeterlidir.
2. İstenmedik değişkenler her iki grubu (deney ve kontrol grupları) aynı oranda etkilemiştir.

1.4. Sınırlılıklar

1. 2010-2011 eğitim-öğretim akademik yılında Elazığ ili Karakoçan ilçesine bağlı iki birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları ile,
2. İlköğretim birinci kademe B grubu ile,
3. 2010-2011 eğitim-öğretim akademik yılında birleştirilmiş sınıflarda mihver ders olarak okutulan sosyal bilgiler dersi “Gerçekleşen Düşler” ünitesi ile bu üniteye, öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etki eden mevcut öğretim programı ve dizgeli eğitimle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi çağının gerektirdiği insan tipini yetiştirmek, eğitim sistemlerinin en önemli görevi haline gelmiştir. Çünkü bilgiyi üreten ve kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problemlere mantıklı sonuçlar üretebilen, düşünme ve karar verme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek ülkenin kalkınmasına ve ilerlemesine büyük katkı sağlayacaktır. Bu bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görev eğitim kurumlarına, öğretmenlere düşmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri bireylerin gelişiminde ve yetiştirilmesinde temel taşı niteliğindedir. Türkiye’de ilköğretim programlarında 2005 yılında yeni bir anlayışla yenilik ve düzenlemelere gidilmiş, öğrenciyi temele alan çağdaş bir program uygulamaya konulmuştur. Ancak yeni öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanması sırasında sorunlar

yaşanmaktadır. Bu sorunlar özellikle birleştirilmiş sınıflarda birkaç sınıfın bir arada bulunmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan bu araştırma ile dizgeli eğitimin, birleştirilmiş sınıflarda yaşanan bazı sorunları gidermeye çalışması ve öğrencilerin bilgi ve becerilerinde daha fazla kalıcılığı sağlaması hedeflenmektedir.

Bu araştırma ile elde edilecek sonuçların, birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencileri düşünmeye yönlendirecek etkinliklere yol açacağı, bu okullardaki öğretmenlere derslerin planlanmasında ve etkinliklerin düzenlenmesinde kolaylık sağlayacağı, öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği, ayrıca bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

Dizgeli Eğitim Modeli: Hiçbir kuram ya da yaklaşımın öğrenmeyi tek başına açıklayamayacağından hareketle, öğretim hedeflerine göre bir derste yeri geldikçe farklı strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını öngören, olabilirlik felsefesine dayandırılan; hedef-davranış, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarından oluşan dirik bir yapıdır (Sönmez, 2004).

Mevcut Öğretim Programı: 2005 eğitim-öğretim akademik yılında Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programıdır.

Birleştirilmiş Sınıf: Farklı yaş ve öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin bir öğretmenle ve bir sınıfta öğrenim sürdürdükleri sınıftır.

Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi: Birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup teşkil etmek suretiyle bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine denir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazın taraması ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, dizgeli eğitim ile ilgili araştırmalar ve birleştirilmiş sınıf ile ilgili araştırmalar olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

2.1. İlgili Alanyazın

İlgili alanyazın “*Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması*”, “*Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları*”, “*Yapılandırımcılık*” ve “*Dizgeli Eğitim*” boyutlarında ele alınmıştır.

2.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

21. yüzyılda eğitim sistemleri içerisinde öğrenme-öğretme süreçlerinde ve eğitim programlarında değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerle, öğrenciler eğitim-öğretim ortamında daha etkin olmuşlardır. Eğitim-öğretim ortamında aynı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri sık karşılaşılan bir durumdur. Ancak öğrenme-öğretme sürecinde ve programlarda yapılan değişikliklerle farklı yaş grubundaki öğrencilerin de bir arada eğitim görebileceği ortaya çıkmıştır. Farklı yaşlardaki öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri hemen hemen tüm ülkelerde görülen bir durumdur. Bu durum, bu ülkelerde *Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması* gündeme getirmektedir (Little, 2001).

Başta öğrenci sayısının azlığı olmak üzere, coğrafi ve ekonomik koşullar nedeniyle birden fazla sınıfın aynı derslikte bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından yetiştirilmesiyle oluşan eğitim ortamına birleştirilmiş sınıf denir (Köksal, 2009: 12). Bir başka deyişle nüfusun az olduğu yörelerde, özellikle köylerde her sınıftaki öğrenci mevcudunun azlığı, öğretmen ihtiyacı ve dersane yetersizliği nedeniyle birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup oluşturulup bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıf öğretimi denir (Şahin, 2007: 3).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı üzere birleştirilmiş sınıf uygulaması (BSU) daha çok kırsal kesime yönelik bir uygulamadır. Birleştirilmiş sınıfların tarihi geçmişi, dünyada ve Türkiye’de oldukça eskidir. Günümüzde dünyanın az nüfuslu ve geri kalmış bölgelerinde uygulanmasına rağmen, Türkiye’deki ilköğretim okullarının

birinci kademesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması devam etmektedir. Nüfusun çok dağınık ve seyrek olduğu yerlerde, daha önceden tek seviyede eğitim yapılırken nüfus kaybına uğrayan yerlerde de birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır (Little, 2001: 482). Ancak ülkemizde nüfusun dağınık olduğu yerlerin yanı sıra kentlerin birçoğunda da birleştirilmiş sınıflı okullar bulunmaktadır. Türkiye’de birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılan nedenler; öğrenci, öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği olarak görülmektedir. Ancak bugüne kadar küçük yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı nedeniyle gereksinim duyulan bir uygulama olarak görülmüş, akademik yönü üzerinde yeterince durulmamıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, zorunlu ilköğretim çağında olup da coğrafik, ekonomik ve diğer nedenlerle ilköğretim hizmetlerinden yoksun kalan bireylerin bu yoksunluklarını bir ölçüde gidererek onların eğitim hizmetlerine ulaşabilmelerine ve eğitim haklarını kullanmalarına olanak sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Nitekim 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nden günümüze başlangıç düzeyinde bir eğitimi (ilköğretim veya temel eğitim) herkes için zorunlu eğitim (hak) olarak ele almış devletlere de bunu sağlama yükümlülüğünü vermiştir (Bilir, 2008: 4).

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okulların açılış nedenlerine bakıldığında; ilköğretimin kırsal alanlarda yaygınlaştırılması, kırsalda yaşayan halkın okul isteği, Türkiye’nin doğal arazi yapısı ve iklim şartları, yerleşim birimlerinin uzaklığı ve ulaşım güçlüğü, okul binalarının fiziki yetersizliği, öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının yetersizliği, derslik sayısının yetersizliği, mevcudu az olan köylere öğretmen atanmasının getirdiği maliyet, taşınabilir eğitimin yerine kapanan köy okullarının yeniden açılması vb. nedenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kıldığı söylenebilir (Dursun, 2006: 34; İzci, 2008: 112; Karaman, 2006: 40; Köksal, 2009: 14; Şahin, 2007: 4; Taşdemir, 2009: 108).

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Köy varlığını devam ettirdikçe de birleştirilmiş sınıflarda öğretim durumu devam edecektir (Köklü, 2000: 31). Bu uygulama yalnız ülkemizde değil dünyanın birçok ülkesinde de görülmekte ve bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu sorun, eğitimcileri, ciddi kaygılara yöneltmiş ve pratik yollar aramaya zorlamıştır. Örneğin; Amerika’dan, köy okullarımızı incelemek ve bu soruna çare bulmak üzere 1952’de Türkiye’ye çağırılan Prof. K.V. Wofford’un özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında yaptığı dört aylık inceleme sonucunda sunduğu raporda “*sınıf sistemi*” yerine “*grup sistemi*”

gerektiğini belirtmiştir (Sınmaz, 2009: 12). Grup sistemi, belirli bir ders etrafında farklı sınıfların bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır.

Türk eğitim sisteminde ilköğretim 8 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu sürenin ilk beş yılına ilköğretim 1. kademe, son üç yılına ise 2. kademe denilmektedir. Bu iki kademe birbirinden farklı eğitim-öğretim özellikleri gösterir. Genel olarak 1. kademe sınıf öğretmenliği, 2. kademe branş öğretmenliği yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullar da birinci kademe kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır. 1, 2, ve 3. sınıflar A grubu olarak, 4 ve 5. sınıflar B grubu olarak adlandırılmaktadır (Şahin, 2007: 4; Yıldız, 2009: 168). Bu gruplar mihver dersler olarak adlandırılan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri etrafında oluşturulmuştur. Bu grupta dikkate alınarak okulun öğretmen, derslik ve sınıf mevcutlarına göre aşağıdaki birleştirilmiş sınıf şekilleri oluşturulabilmektedir:

- ✓ Tek öğretmenli okullarda A ve B grupları bir derslikte aynı öğretmen tarafından yönetilir.
- ✓ İki öğretmenli okullarda A grubu bir öğretmen, B grubu da diğer bir öğretmen tarafından okutulur.
- ✓ Üç öğretmenli okullarda bir öğretmen A grubundaki birinci sınıf öğrencilerini okutur. İkinci öğretmen A grubunun diğer iki sınıfını alır. B grubu ise üçüncü öğretmen tarafından okutulur.
- ✓ Dört öğretmenli, dört derslikli okullarda; 1, 4 ve 5. sınıf öğrencileri bağımsız olarak birer öğretmene, 2 ve 3. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmene verilir. Eğer 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin mevcudu çok fazla ise bu durumda 4 ve 5. sınıflar birleştirilir, 2 ve 3. sınıflar bağımsız olur.

Tablo 1. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Şekilleri

Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1	1	(1 + 2 + 3 + 4 + 5)				
2	2	(1 + 2 + 3)			(4 + 5)	
2*	2	(1 + 2)		(3 + 4 + 5)		
3	3	(1)	(2 + 3)		(4 + 5)	
4	4	(1)	(2 + 3)		(4)	(5)
4**	4	(1)	(2)	(3)	(4 + 5)	

(*) A grubu öğrencilerinin sayısı çok kalabalık olduğu durumlarda, 3. yıl öğrencileri B grubuna dahil edilebilir.

(**) 2. ve 3. yıl öğrencilerinin birleştirilmesiyle oluşan sınıfta öğrenci mevcudu çok fazla olursa, 2. ve 3. yıl öğrencileri bağımsız, 4. ve 5. yıl öğrencileri birleştirilmiş sınıflar oluşturularak okutulur.

Bir öğretmenli beş sınıflı ve iki öğretmenli beş sınıflı birleştirilmiş sınıf uygulamaları Türk eğitim sisteminde yaygın olarak sürdürülmektedir (Şahin, 2003: 166; Erdem vd. 2005: 4).

2.1.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları ve Sınırlılıkları

Akran öğrenme, bireysel ve grupla çalışma, çevreyi algılama ve çevreye uyma eğitimin hedefleri arasındadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, yapısı gereği tüm bu hedeflere olanak sağlamaktadır. Özellikle seviye gruplarının oluşturulması sayesinde, öğrencilere dayanışma, yardımlaşma, saygı, birlikte çalışabilme alışkanlıkları kazandırılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar, farklı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta olmaları nedeniyle, bu tür olumlu davranışların oluşmasına ve sürdürülmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf ortamı “ezberci sistem”in yok edilebileceği en iyi ortamdır (Kazu ve Aslan, 2011: 1102). Tüm bu olumlu özelliklerine karşın birleştirilmiş sınıfların en büyük sorunlarından biri, öğretmensiz geçen sınıfların kendi kendine geçen ders saatleridir. Öğretmenin bu konuda çok becerikli olması ve karşılaştıkları zor durumlarda zevkle çalışabilen, sınıf ortamını iyi organize edebilen kişiler olması gerekir (Collinwood, 1991: 3). Tüm bu özelliklerden yola çıkarak birleştirilmiş sınıf uygulamasının bazı faydalarından ve sınırlılıklarından şöyle bahsedebiliriz:

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları:

- ✓ Derslik yapımında tasarruf sağlar.
- ✓ Öğretmen istihdamında tasarruf sağlar.
- ✓ Sınıfların birleştirilmesi ile oluşturulan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyimde olan çocuklar birbirleriyle etkileşim ve yardımlaşma içinde olurlar. Bu durum onların toplumsallaşması üzerinde etkili olur.
- ✓ Öğretmenin olmadığı saatler, birleştirilmiş sınıflarda günlük aktivitelerin en önemli saatleridir. Bu saatlerde öğrenciler; bireysel çalışma, kendi başına

öğrenme, bireysel yönelme ve araştırma yapma gibi bilişsel becerilerini geliştirme imkânlarını bulurlar.

- ✓ Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iyi düzenlenir ve yürütülürse, öğrencilerin ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlamak mümkün olmaktadır.
- ✓ Birkaç seviyeden oluşan öğrencilerin, bir arada okutulduğu için *ekonomik*'tir (Erden, 1996: 86; Erdem, 2008: 15).

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları:

- ✓ Öğretmenin görev ve sorumluluk boyutu artmaktadır.
- ✓ Öğretmenin yapacağı hazırlık artmaktadır.
- ✓ Sınıf öğretmenliği yapanların çoğu, BSU konusunda yeterli bilgi birikimine sahip değildir.
- ✓ Kırsal alanda açılan birleştirilmiş sınıflı okullar, araç-gereç ve materyaller boyutunda yetersiz kalmaktadır. Bu tür okulların binaları küçük ve maddi kaynakları sınırlıdır. Uzun yıllar kullanılmak zorunda kalınan bu araçlar eski, kırık-dökük ve birçoğu da işe yaramaz vaziyettedir. Öğretmenler, basit ders araçlarını kendileri yapmak ya da temin etmek zorundadırlar.
- ✓ İlköğretimin tüm hedeflerine ulaşabilmek güçleşmektedir. Örneğin, müstakil sınıflarda 3. sınıf matematik dersi haftada dört saat olarak planlanmış ve hedefler buna göre düzenlenmiştir. Aynı matematik programının uygulandığı, üç sınıfın (1, 2 ve 3.) birleştiği bir grupta, haftada yalnız bir saat öğretmenli matematik dersi alan üçüncü sınıf öğrencisinin, aynı hedeflere ulaşması çok zordur.
- ✓ Öğretmenler gerektiği kadar rehberlik hizmeti almayabilirler (Abay, 2006: 19; Köklü, 2000: 34; Köksal, 2009: 18; Yıldız, 2009: 26).

2.1.2. Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programları ve Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

İlköğretim programlarının temel amacı “*iyi vatandaş*” yetiştirmektir. Bunun için Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren günümüze kadar ilköğretim programlarında birçok değişiklik yapılmıştır. Aşağıda, Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının tarihsel gelişim süreci ve bu süreçte birleştirilmiş sınıf uygulamasında meydana gelen değişiklikler üzerinde durulmuştur.

2.1.2.1. 1924 İlkokul Programı

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi ilköğretim kademesinde öğretim programları çevre şartlarına ve eğitimin temel gereklerine uymamaktaydı. Bunun yanında, köy ilkokulları köyün eğitim ve kültür merkezi olma niteliğinden oldukça uzaklaşmıştı. İlköğretim seviyesinde yetiştirme yurtları, bedensel ve psikolojik yönden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim vermemekteydi. Öğretmen sayısının yetersizliği, meslekten olmayan elemanlarla giderilmeye çalışılmış, bunun neticesinde eğitimin niteliği gittikçe bozulmuştur. Her ne kadar okullarda muhakeme ve gözlem yöntemleri, ezbercilik yerine tecrübe ve düşünmeye dayanan bir eğitim geleneğine yer verilmesine rağmen, eğitim yolu ile vatandaşlara toplum içinde çalışma alanlarında gerekli bilgi, alışkanlık ve kabiliyetler kazandırma çabası güdülmemiştir (Sınmaz, 2009: 31).

Türkiye’de eğitim alanında program geliştirme çalışmalarına bakıldığında ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren ilkokul alanında yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı 1924 tarihli “*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*”dır (Gözütok, 2003). Cumhuriyet Döneminin ilk yılında “*Mektep Müfredat Programı*” değişmemiş 1915 tarihli programın uygulamasına 1924 yılına kadar devam edilmiştir. 1921 yılında on dokuzuncusu toplanan Maarif Kongresinde “*İlköğretim Programları*” üzerinde durulmuş, ancak bir karara varılmamıştır. 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara’da “*Birinci Heyet-i İlmiye*” toplanmış, toplantı gündemine de “*İlköğretim Programı*”nda yapılacak değişiklikler, ilköğretimden sonra hayati değişim programı ve ilköğretim talimatnamesinin değiştirilmesi kararları alınmıştır (Karataş, 2002). İlköğretimin zorunluluğu ve devlet okullarında parasız oluşu 1924 anayasasında 87. maddede yer almaktadır. 1961 Anayasası 50. maddesinde, 1982 Anayasası 42. maddesinde ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu tekrarlanmaktadır. Cumhuriyet döneminin ilk programı “*İkinci Heyet-i İlmiye*”

tarafından hazırlanmıştır (Abay, 2006: 21). İlkokulların öğrenim süreleri altı yıldan beş yıla indirilmiştir. 1924 yılında tek tip ve beş yıl için bir program hazırlanmıştır. 1926 yılında hazırlanan programda Dewey'in üzerinde durduğu “*hayat bilgisi, toplu tedris ve işokulu*” kavramları yer almıştır. Bu program 1936 ve 1948 yıllarında toplu öğretim, çocuğa özgelik, yakın çevre ilkelerine göre gözden geçirilmiş ve daha iyi duruma getirilmiştir.

2.1.2.2. 1926 İlkokul Programı

1924 yılında uygulanmaya başlanan “*İlk Mektepler Müfredat Programı*” gerekli değişiklikler yapılarak, 1926 yılından itibaren “*Yeni İlkokul Müfredat Programı*” adı altında yürürlüğe girmiştir. İlk defa Milli Eğitimin ilke ve amaçlarına geniş olarak yer verilmiştir. Ayrıca yakın çevreden hareket edilerek uzak çevreyi kavratma ilkesi kabul edilmiştir (Abay, 2007: 19). Milli Eğitim Bakanlığı bu dönemde ilköğretim sorunlarını çözebilmek amacıyla üç komisyon kurmuştur. Bu komisyonlara da Türkiye’nin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek maksadıyla nelerin yapılması gerektiğini saptama yetkisi vermiştir. Bu arada komisyon, gelişmiş ülkelerin ilköğretim programlarını da incelemiştir. Bu ülkeler arasında Rusya, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika ve İngiltere yer almıştır. Komisyon üyelerinin çalışmalarına ışık tutması amacıyla İsviçre, Rusya, Fransa ve Almanya ilkokul programları Türkçeye çevrilmiştir. Program geliştirme komisyonu, ilkokul programları üzerinde yapmış olduğu inceleme sonucunda hazırladığı raporu Talim Terbiye Dairesine iletmış, bu rapor ışığında Cumhuriyet prensiplerine uygun bir program taslağı hazırlamış ve 1926–1927 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. 1926 tarihli ilkokul programı uygulanmaya başlandıktan sonra, bu programın uygulanması ile ilgili öğrenim görmek üzere, 1928 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca Viyana’ya dört öğretmen gönderilmiştir. Bu öğretmenler; Ahmet Fuat Baymur, M. Rauf İnan, Muvaffak Uyanık ve Feyzi Selen’dir. Bu öğretmenler, Viyana’da üç yıl kalarak orada Pedagoji Enstitüsü’ne devam etmişlerdir. 1931 yılında yurda döndükten sonra, öğretmen okulları meslek dersleri öğretmenlikleri ile ilköğretim müfettişliklerinde görev yapmışlardır (Binbaşıoğlu, 2009: 583). 1926 programının en önemli özelliği ve yeniliği dersler arasında ilişki kurmak amacıyla toplu tedris (toplu öğretim) metodunun benimsenmesidir.

1926 ilkokul programının genel özellikleri şunlardır:

- ✓ Cumhuriyet döneminin kapsamlı ilk programı niteliğindedir.
- ✓ İlk kez derslerin özel amaçlarına her dersin girişinde “*dersin hedefleri*” başlığı altında yer verilmiştir.
- ✓ 1924 değişikliği ile beş yıla indirilmiş olan ilkokul öğrenim süresi, yeni programda iki devreye ayrılmıştır.
- ✓ Çocuğun gelişim devreleri dikkate alınarak, ilk devre tek kitap; ikinci devre çok kitap uygulaması benimsenmiştir.
- ✓ İkinci devre dersleri, bağımsız bilim dalları olarak ayrı işlenmesi yoluna gidilmiş, ancak dersler arasındaki ilişkiler gözden uzak tutulmamıştır.
- ✓ Program, yeni Türk alfabesi kabul edilmeden önce yürürlüğe girmiş olup, yeni harflerin kabulünden sonra, özellikle, okuma-yazma öğretimi ve Türkçe dersi öğretimi başta olmak üzere çok az değişikliklerle yeni duruma uyarlanmış, böylece program, yeni Türk harflerinin ilk uygulandığı program olma özelliğini de kazanmıştır.
- ✓ Öğrencilerin işe yarar bilgi kazanmalarını göz önünde bulunduran program, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir.
- ✓ Yeni programda yaparak yaşayarak öğrenme yolu seçilmiş, bu amaçla el becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülerek El İşleri ve Resim derslerine önem verilmiştir (Tazebay vd., 2000: 36).

1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “*Köy Mektepler Müfredat Programı*” hazırlanmıştır (Gözütok, 2003). Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur.

2.1.2.3. 1930 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı

1930 yılında ilkokul programında yeni bir değişikliğe gidilmiştir. Bu programda “*İlkokulun Hedefleri*” başlığı altında “*Ulusal Eğitim*” ilkelerine yer verilmiştir. Ayrıca “*İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri*” üzerinde durulmuştur. Bu programda ilk defa Milli Eğitimin ilke ve amaçlarına geniş şekilde yer verilmiştir. Köy okullarının müfredat programı, 1939 yılında tekrar düzenlenmiştir. Köy okullarında başarıyı artırmak için üç

sınıflı ve tek öğretmenli okulların beş sınıflı okullar haline getirilmesine “*Birinci Maarif Şurası*”nda karar verilmiştir. Bu düzenleme nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı köy okulları için hazırlanan, köy çocuklarının gereksinim ve ilgilerini göz önünde tutan bir program projesi hazırlamıştır ve 1939-1940 öğretim yılı başından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Abay, 2006: 22).

1930 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programının genel özellikleri şöyledir:

- ✓ Programda genel hedeflere ve her dersin özel hedeflerine yer verilmemiştir; programın bu yönü genel programa dayalıdır.
- ✓ Bazı derslerin haftalık ders saati sayısı, köyün ihtiyaçları doğrultusunda duruma göre ya azaltılmış ya da arttırılmıştır.
- ✓ Her dersin girişinde derslerde bulunulacak etkinliklere yer verilmiştir. Bunun dışında program bir ders ve konu dağılımı niteliğindedir.
- ✓ Köy ilkokullarında bulunması gerekli ders araç ve gereçlerinin listesi programın sonuna eklenmiştir.
- ✓ Programda öngörülen dersler üç yılda gerçekleştirilecektir. Bu mümkün olmaz ise öğretim Milli Eğitim Müdürlüklerinin onayı ile dört senede tamamlanabilir. Ancak birinci sınıfın dersleri bir yılda tamamlanmalıdır.
- ✓ Halen dört ya da beş öğretmenle çalışmalarını sürdüren dört ve beş derslikli köy ilkokullarının birinci devresinde bu program uygulanacak, ikinci devrede ise genel program uygulanacaktır.
- ✓ Üç sınıflı tek ya da iki öğretmenli okullarda öğretimin nasıl yürütüleceğini gösteren tablolar programa konulmuştur. Üç sınıflı bir köy ilkokulunda en az iki öğretmenin bulunması esastır. Kız öğrencisi yeterli olan okullarda öğretmenlerden birisinin bayan olması gereklidir. Üç sınıfın bir tek öğretmen tarafından eğitilmesi zorunlu olmadıkça başvurulacak bir yol değildir.
- ✓ Köy okullarının üçüncü sınıfını başarıyla tamamlayanlar herhangi bir beş sınıflı okulun dördüncü sınıfına sınavsız girme hakkına sahiptirler.

2.1.2.4. 1936 İlkokul Programı

Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi geliştirmek olmuştur. Programların, her şeyden önce milli bir nitelik taşımaları dikkati çekmektedir

(Gözütok, 2003). 1936 programı şehir ilköğretim okullarında uygulanırken, köy okulları için 1930 yılı programı uygulanmıştır. Bu programda derslerin uygulanış biçimi de vurgulanmıştır. Örneğin; her gün derslerden 15 dakika önce temizlik yapılacaktır, her ders 40 dakikadır, ziraat işleri 1 saattir, dersler arasında 15 dakika teneffüs yapılır, dersler mahalli şartlara ve mevsimlere göre öğleden önce veya güneş batmadan bitmek üzere öğleden sonra yapılır, saatini başöğretmen müfettişler beraber tayin eder. 1936 yılında köy okulları için ayrı bir program hazırlanmıştır. Köy okullarında çalışan öğretmen ve ispekterlerden meydana gelen bir komisyon, köylere de sık sık giderek programın gerektirdiği incelemeleri yerinde yapmış ve köy okulları için ayrı bir program hazırlamıştır (Tazebay vd, 2000: 53). Programın genel özellikleri şu şekildedir:

- ✓ Programın genel ve özel hedefleri ve ders işleme yöntemleri belirlenmemiştir. Program, dersler ve derslerin konularının dağılımından oluşmaktadır.
- ✓ Programın üzerinde “*taslak*” ibaresinin konulmuş olması deneme amaçlı hazırlanmış olduğu kanısını güçlendirmektedir.
- ✓ Ders konularının seçimi dışındaki özellikleri bakımından (hedef ve yöntemler açısından) genel programa bağlıdır.
- ✓ Derslerin yıllara göre düzenlenmiş olması ve programdaki derslerin sayısı ve niteliği, eğitimli köy okulu programıyla uyumlu hazırlandığını göstermektedir.

1937 yılında çıkarılan “*Köy Eğitimcileri Kanunu*” gereği ya köyde öğretmenlerin görev almak istememeleri ya da köye yönelik öğretmen yetiştiren kurumların yeterli sayıda öğretmen yetiştirememesi nedeniyle, askerliğini çavuş onbaşı olarak tamamlayan ve iyi okuma-yazma bilen zeki köy çocukları eğitim kurslarından geçirilerek köylere öğretmen olarak atanmıştır (Tazebay vd., 2000).

2.1.2.5. 1948 İlkokul Programı

Köy okullarına yönelik hazırlanan 1930 programının günün ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi için 1948 ilkokul programı hazırlanmıştır. 1948 programında, Milli Eğitimin amaçları;

- Toplumsal bakımdan,
- Kişisel bakımdan,

- İnsanlık ilişkileri bakımından,
- Ekonomik hayat bakımından, olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

1948 ilköğretim programında “*İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri*” yeniden düzenlenmiştir. Her ilkenin ilkokulda nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde açıklamalar yapılmıştır. 1948 programı 20 yıl süre ile uygulanmış ve o zamana kadar yürürlükte kalan en uzun program özelliğini kazanmıştır (Abay, 2006: 22). 1948 “*Köy İlkokul Programı*”nda Müzik ve Beden Eğitimi dersleri için başlı başına bir saat ayrılmamıştır. Bu dersler için derslerden önce 20 dakikalık bir zaman uygun görülmüştür. 1948 programının uygulanışında çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı, özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda önemli problemler ortaya çıktığı görülmüştür. Programın uygulanmasıyla birleştirilmiş sınıflı okullarda karşılaşılan başlıca problemler ise şöyledir:

- ✓ Birleştirilmiş sınıflı okullarda en önemli problemlerden biri sınıf sayısının çokluğudur. “*Birleştirilmiş Sınıfların İdaresi ile İlgili Esaslar*” programa ayrı bir bölüm olarak eklenmiş ve zaman çizelgelerinde sınıflar birleştirilmeye çalışılmışsa da, program normal sınıflara göre düzenlendiğinden birleştirilmiş sınıflı okullarda bazı öğretmenler daima birden fazla sınıfla karşı karşıya kalmaktadır.
- ✓ Birleştirilmiş sınıflarda ders çeşidinin fazlalığı da öğretmene ayrı bir güçlük yüklemektedir. Sınıfların çokluğu ve derslerin çeşitliliği karşısında 1948 programına göre tek öğretmenli okullarda Tarım-İş, Resim-İş ve Yazı dersleri tamamen öğretmensiz geçmektedir.
- ✓ Derslerin çeşitliliği, ders konu ve ünitelerin çokluğu yanında, çeşitli dersler arasında bir bağlantının kurulamaması; saptanan konu ve ünitelerin de birbirini tamamlamaması, eğitim-öğretim çalışmalarında öğretmene, ciddi güçlükler çıkarmaktadır. 1948 programında derslerin çeşitli olmasıyla her derse düşen haftalık ders saati yetersiz görülmektedir.
- ✓ Programda çeşitli derslerde daha çok bilgi öğretilmesi esas kabul edildiğinden, muhtevayı teşkil eden derslerin konu ve ünite sayısı arttırılmıştır. Dolayısıyla konuların derinliğine inilmesine imkân verilmemiştir.

- ✓ Memleketin her köşesinde standart tip bir programın uygulanması ve değerlendirme sisteminde de bilginin esas kabul edilmesi, her öğrencinin belirli bir bilgi seviyesine erişmesinin istenmesi eğitim-öğretim çalışmalarında gerektiği kadar bireysel ayrılıklara yer verilmesini engellemektedir.
- ✓ 1948 programının amaç, ilkeler ve açıklamalar kısmı, genellikle modern eğitim-öğretim esasları dikkate alınarak hazırlandığı halde, muhteva kısmı bu esaslara göre düzenlenmediğinden uygulamada büyük boşluklar görülmektedir.
- ✓ 1948 programının standart bir nitelik taşıması ve her sınıf için kesin hatlarla seviyelerin saptanması, mahallilik ilkesine göre çalışmaların yürütülmesini engellemektedir.
- ✓ Şehir okullarını esas alarak hazırlanan programda, birleştirilmiş sınıflı köy okullarının özellikleri dikkate alınmadığından okul, sadece okuma-yazma öğreten bir kurum niteliğini taşımaktadır.

2.1.2.6. 1968 İlkokul Programı

Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda 1948 İlköğretim Programından kaynaklanan güçlüklerin giderilmesi için yeni bir programın hazırlanması ve bunun deneme okullarında geliştirilmesinden sonra uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır. Tek öğretmenli okullarda verimi artırmak için Türkiye'ye gelerek köy okullarında incelemeler yapan köy öğretimi profesörü K.V. Wofford tarafından tavsiye edilen planda 1, 2 ve 3. sınıflar bir grup, 4 ve 5. sınıflar da bir grup olmak üzere beş sınıfın iki grup halinde birleştirilmesi uygun görülmüştür. Bu esaslar doğrultusunda kabul edilen 1968 programında, ders amaçlarının davranışlara dönüştürülebilmesi için;

- Yakın çevre,
- Öğretimde toplulaştırma,
- Konular ve üniteler başlığı altında esaslar belirlenmiştir (Abay, 2007: 23).

1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından önemli

olmasına rağmen, uygulama sonuçlarının yeterince iyi değerlendirilip, yeniden düzenlenmemesi ve modernize edilmemesinden dolayı başarısızlığa uğramıştır (Gözütok, 2003). 1968 programındaki derslerin öğretim programlarındaki amaçlarına bakıldığında hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve tabiat bilgisi, din bilgisi, yazı, resim-iş, müzik ve beden eğitimi derslerinin genel amaçları ifade edilmiş olup, derslerin sınıf düzeyindeki amaçları belirli değildir. Türkçe ve matematik öğretim programının genel amaçlarının yanı sıra o dersle ilgili özel amaçların da yer aldığı görülmektedir. Programda, ilkokullarda okutulacak derslere, bu derslerin haftalık ders saatlerine, günlük çalışmalarla ilgili açıklamalara ve çizelgelere yer verilmiştir. Ayrıca normal öğretim, çift öğretim ve birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılacak haftalık çalışma programı örnekleri verilmiştir (Sınmaz, 2009: 46). Mihver dersler olarak kabul edilen hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve tabiat bilgileri dersleri, okutulacak her sınıf için üniteler biçiminde düzenlenmiştir. Programda değerlendirmeye ayrılan bir bölüm olmamasına rağmen değerlendirme çalışmalarıyla ilgili açıklamalara rastlanmaktadır. 1968 programında, birleştirilmiş sınıflı okulların öğretimi ve programı 57 sayfalık bir bölümde ayrıca yer almıştır. 1968 programında, “*Birleştirilmiş Sınıflar*” başlığı altında, “*Genel Açıklamalar*” kısmında birleştirilmiş sınıfların tarifi ile birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve sınıf mevcuduna göre, bu sınıfların yönetiminde farklı durumlarla karşılaşılabileceği düşünülerek, ilgili açıklamalara yer verilmiştir (Tazebay vd., 2000: 111).

1968 ilkokul programında, birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi ve fen bilgisi derslerine “*Tarım Çalışmaları Üniteleri*” konulmuştur. 1970’li yıllardan itibaren köy okullarında okul uygulama bahçelerine ve tarım çalışmalarına önem verilmez olmuştur. 18.05.2000’deki program değişimiyle tarım çalışmaları ünitesi de kaldırılmıştır. Tek öğretmenli ve beş sınıflı okullarda öğretmenin hayat bilgisi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde beş sınıf yerine iki sınıfla karşı karşıya kalmasını ve öğrencilerle daha fazla meşgul olmasını sağlamak amacıyla; 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri A grubu, 4 ve 5. sınıf öğrencileri B grubu adı altında birleştirilmiştir. A grubunda işlenecek hayat bilgisi üniteleri; I, II ve III. yıl olmak üzere üç grupta toplanmıştır. B grubunun sosyal bilgiler ve fen bilgisi üniteleri de I ve II. yıl olmak üzere ikişer grupta toplanmıştır. Bu ünitelerin işlenmesinde sıra yöntemi uygulanmıştır. 1968 ilkokul programı uzun süre büyük değişikliklere uğramadan uygulamada kalmıştır. 1981 yılından itibaren öğretim programlarında değişiklikler yapılarak yeniden geliştirilmiş ve uygulamaya

konulmuştur. Hayat bilgisi dersi öğretim programı 1968 yılından 1998 yılına kadar 30 yıl süre ile çok az değişikliklerle en uzun süre uygulamada kalan öğretim programıdır. Bunun dışında sosyal bilgiler dersi öğretim programında 1990, fen bilgisi öğretim programında 1993, Türkçe dersi öğretim programında 1981 ve matematik dersi öğretim programında 1990 yılında değişikliklere gidilmiştir (Sınmaz, 2009: 41).

2.1.2.7. Birleştirilmiş Sınıf ve Müstakil Sınıf Öğretim Programlarının Birleştirilmesi

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda 1968 yılından itibaren uygulanmakta olan öğretim programı, Talim Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000–2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılarak müstakil (bağımsız) sınıflarda uygulanan; 1. devre (A grubu) için hayat bilgisi, 2. devre (B grubu) için sosyal bilgiler ve fen bilgisi mihver ders programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır. Uygulama ile her kademe ve seviyedeki ilkokullarda aynı programın uygulanması, eğitim ve öğretimde birliğin ve bütünlüğün sağlanması, ilköğretim okullarında program farklılığından doğan sınıf uyumsuzluğunun ortadan kaldırılması ve ölçme-değerlendirme bütünlüğünün sağlanması hedeflenmiştir (Köksal, 2009: 17). 2000–2001 öğretim yılından başlayarak yıllara göre birleştirilmiş sınıflarda mihver ders uygulama programları şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 2. Yıllara Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Mihver Ders Programları

Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Programı	Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Programı
2000-2001	1.Sınıf (I.yıl)	4. Sınıf (I.yıl)
2001-2002	2.Sınıf (II.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)
2002-2003	3.Sınıf (III.yıl)	4.Sınıf (I.yıl)
2003-2004	1.Sınıf (I.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)
2005-2006	1.Sınıf (I.yıl)	4.Sınıf (I.yıl)
2006-2007	2.Sınıf (II.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)
2007-2008	3.sınıf (III. Yıl)	4.Sınıf (I.yıl)
2008-2009	1.Sınıf (I.yıl)	5.Sınıf (II.yıl)

2005–2006 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında hayat bilgisi 1. sınıf (I. yıl) temaları, sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji derslerinde 4. sınıf (I. yıl) üniteleri uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama dönüşümlü olarak devam etmektedir (Erdem, 2008: 138).

2.1.2.8. 2004–2005 Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programı

2004-2005 eğitim-öğretim akademik yılında ilköğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilköğretim programları geliştirilmiştir. 2004–2005 öğretim yılında, dokuz ilde ve 120 okulda denenmiş ve çeşitli düzenlemelerin ardından uygulamaya konmuştur. Davranışçı yaklaşıma karşı çıkan yapılandırmacı yaklaşımı temele alan yeni ilköğretim programı, öğrenciyi merkeze almakla beraber öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmıştır.

Hazırlanan ilköğretim programının, ezberci anlayışa son vereceği belirtilerek tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı vurgulanmıştır. Bu programla, öğrenci ve etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşime olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

2004 yeni ilköğretim programının yenilenen yönleri aşağıda özet olarak verilmiştir (MEB, 2005a: 10; 2005b: 13; 2005c: 12):

- ✓ Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- ✓ Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.
- ✓ Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı yaklaşıma dayanan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri dikkate alınmıştır.
- ✓ Derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.

- ✓ Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- ✓ Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüştür.
- ✓ Genel olarak, program yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- ✓ Okuma-yazma öğretiminde “*ses temelli cümle yöntemi*” geliştirilmiştir.
- ✓ Birinci sınıftan başlayarak “*bitişik eğik yazı*” kullanma zorunluluğu getirilmiştir.
- ✓ Öğretim programları uluslararası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- ✓ İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir.
- ✓ Dünya ile entegrasyon ve Avrupa Birliği standartları dikkate alınmıştır.
- ✓ Tüm dersler için sekiz ortak beceri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma) saptanmıştır.
- ✓ Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- ✓ Spor kültürü, olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.
- ✓ “*Davranış*” ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “*kazanımlar*” ifadesi kullanılmıştır.
- ✓ Baskın doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- ✓ Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
- ✓ Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.
- ✓ Türkçeye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir.

- ✓ Program, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri sağlanmıştır.

2.1.3. Yapılandırmacılık

Sürekli değişim ve gelişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda bilgi büyük bir önem taşımaktadır. Bilgi çağının tanımladığı birey, kendine aktarılan bilgiyi aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil; bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanıdır. Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder ve öğrenenin öğrenme sürecindeki temel rolünü açıklayan bir öğrenme teorisidir (Brooks ve Brooks, 1999: 18). Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme dediğimiz şey, bu anlamlandırma ya da anlamı yapılandırma sürecidir. Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico, 1710'da *"bir şeyi bilen onu açıklayabilendir"* ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar (Koç ve Demirel, 2004: 175; Şentürk, 2009: 1; Şimşek, 2004: 119) .

Bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin bildiklerimiz, eğitim durumlarını düzenlememiz için bir temel sağlar. Eğer öğrencilerin pasif olarak bilgiyi aldıklarına inanırsak öğretimde öncelik, bilginin aktarımında olacaktır. Eğer öğrencilerin bilgiyi alırken kendi bilgisini de ürettiğini düşünürsek anlama ve anlam geliştirme üzerine odaklanırsak. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemeye aktif rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir. Öğrencinin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, bir takım bilgi parçalarını ezberlemesinden daha değerlidir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin öğretim programlarını sabit, değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin yegâne kaynağı

görmeleri yerine, hem öğretim programlarını hem ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tüm okulların görevi öğrencileri problem çözücüler olarak yetiştirmektir. Öğrenciler, karar veren bireyler olmaya gereksinim duyar. Öğrenciler okuldan ayrıldıklarında, gazete, çeşitli raporlar vb. okuyacaklardır. Öğrenciler, bu materyalleri yorumlamaya, onlarla ilgili sorular oluşturmaya ve cevap bulmaya ihtiyaç duyacaklardır. Aynı zamanda teknoloji hızla değişmekte ve öğrencilerin çoğu şu an var olmayan birçok işte çalışacaklardır. Toplum, diğerleriyle etkileşim içinde ve verimli olarak çalışabilen bireyler yetişmesini istemektedir. Öğretmenlerin görevi ise değişen iş dünyasına ve demokratik yaşama uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir. Öğretmenin rolü, öğrencinin yeni bilgiye ulaşabileceği öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olmaktır. Öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma, eleştirel düşünebilme vb. gibi yeteneklerini geliştirmek; onların yeni bakış açıları geliştirmelerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak yönlendirmeleri yapmaktır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı bir model olarak bunları gerçekleştirmek için bir çözüm olabilir. Ayrıca günümüzde öğrencilerin çalıştıkları konularla ilgili anlayışı, kendilerinin yarattıklarına inanılmaktadır. Anlam yaratma süreci olarak tanımlanmakta olan yapılandırmacılık, öğrencilere bilgilerin hazır sunulmasından çok, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Doğanay vd, 2009: 216; Ocak, 2010: 840).

Yapılandırmacılık genel olarak yurt içinde ve yurt dışında üç şekilde sınıflandırılmıştır. Bunlar; radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılıktır. Radikal yapılandırmacılar, bireyin zihinde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturulduğunu belirtmektedirler. Birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri ve düşünceleri ile yapılandırmaktadır. Bireylerin deneyimleri farklı olduğundan, sunulan bilgi de farklı yorumlanmaktadır. Radikal yapılandırmacılar herkesin her konuda ortaya koydukları bilgileri öğrenmek zorunda olduğu fikrini kabul etmemektedirler (Aslan, 2009). Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını kullanır. Bilişsel yapılandırmacılar, öğrenmeyi Piaget'nin öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorisiyle açıklamaktadırlar. Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda

zihninde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (Özden, 2010). Sosyal yapılandırmacılar, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçlerin olduğunu; bilgiyi bireylerin değil toplulukların yapılandırıdığını ileri sürmektedirler. Onlara göre, yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi şartıyla geçerlidir. Bilginin yapılandırılması, bilgi hakkında görüş birliğinin sağlanabilmesi için grup üyelerinin etkileşimde bulunmaları gereklidir. Üyelerin birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler, aralarında ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olur (Açıkgöz, 2003). Grupta yer alan daha iyi bilen kişiler, diğerlerinin kavramsallaştırma süreçlerini kolaylaştırır. Bu süreç, bireyin kişisel keşfetme eyleminin ötesine varmasını sağlar.

2.1.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel Özellikleri

Yapılandırmacı yaklaşım; dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırıdığımız bilginin var olduğunu savunur. Eğer bilginin dışarıda var olan gerçek dünya ile ilgili öğrenmeyi içerdiğine inanırsak o zaman dünyayı anlamaya çalışır, onu mümkün olan en rasyonel yolla düzenler ve öğretmenler olarak öğrencilere sunarız.

Eğitimde amaç her zaman öğrenciden bağımsız olan dünya yapısını öğrencilere açıklamaktır. Eğitimciler dünyayı anlamaları için öğrencilere yardım eder. Ancak genellikle onların kendi dünyalarını oluşturmalarına izin vermezler. Yapılandırmacı teori, eğitimcilerin dikkatlerini öğretilenlerden alıp yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrencilere vermesini vurgular. Bu bakımdan yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
- ✓ Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
- ✓ Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
- ✓ Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- ✓ Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
- ✓ Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
- ✓ Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
- ✓ Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile ilgilenmelidir.

- ✓ Öğrenmenin içinde oluşturduğu bağlam önemlidir.
- ✓ Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.

Bu kurama göre öğrenmede bilgi işleme önemlidir ve öğrenciler öğrenmeleri için gerekli bilgiyi kendileri elde ederler. Bireyler kendi çevrelerindeki yaşamdan bilgiyi anlamlandırır. Yapılandırmacılık bir öğretim stratejisi değildir, o öğrencinin öğrenmeyle aktif olarak meşgul olduğu esnek bir öğrenme çevresidir. Öğretmenin görevi ise bu aktif çevreyi taratmaktır. Yapılandırmacılıkta öğrenciler içeriği, eski bilgilerine dayalı olarak ve problem çözerek öğrenirler. Öğretmenler; benzetimler yaratır, sorular sorar ve öğrencilerin kendi sonuçlarına ulaşmalarını sağlar. Bunun oluşması için öğrenciler bilgiyi aramaya, kararlar vermeye ve kavramları yeni durumlarda uygulamaya ihtiyaç duyarlar. Bu görevlerin her biri hem eleştirel düşünme becerileri hem de aktif katılım gerektirir. İşte bu yapılandırmacı öğrenme çevresidir. Öğrencilerin bilgiyi pasif olarak kabul etmeleri yerine, kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmalarına yardım edilir. Öğrenciler pasif öğrenen değildir. Öğrenciler bilgiyi işleme ve oluşturma sürecine aktif olarak katılırlar (Gürol, 2005: 141; Richardson, 2003: 1623). Çalışmalar, öğrencilerin kendi yapıp söylediklerinin %90'ını, öğretmenin söylediklerinin %20'sini hatırladıklarını göstermektedir. Bu durum, yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan farkını açıkça gözler önüne sermektedir. Yapılandırmacılık, öğrencinin bilgiyi ve anlamını şekillendirmesine odaklanır. Yapılandırmacılık sadece öğrenilecek içeriğe değil öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yoğunlaşır. Öğrencilere bilgiyi hazır sunmaktan öteye giderek, nasıl öğrenileceğini öğretir. Öğrenciler bu şekilde öğrenmeyi öğrenmeyi anarlarsa, bu süreci gelecekteki yaşantılarında karşılaştıkları yeni ve daha karışık durumlarda uygulayabilirler.

Öğrencileri bir ses kayıt cihazı olarak düşünemeyiz. Bilgiyi alır kaydeder depolar ve gerektiğinde o kayıtları sunan cihazlar olarak görmemeliyiz. Duyduklarımızı ve okuduklarımızı kayıt edip depolamaktan daha çok, bilgiyi anlamlı kılmak için onu değiştiririz. Böylece belleğimizde depoladıklarımız, kendi deneyimlerimizi anlamak için yaptığımız çabaların sonucudur. Bu şekilde kazanılan öğrenmelerin kalıcılığı da artacaktır.

Eğer öğrenciler gerçekten “*kavramayı*” kayıt edebilselerdi, öğretim çok kolay olurdu. O zaman öğretmenler sadece bilgiyi sunar, öğrenciler kayıt eder ve sunulduğu

şekilde depolar ve gerektiğinde geri çağırırdı. Öğrenciler bilgiyi kayıt edemedikleri için, öğrenme çok daha karmaşıktır. Var olan bilgileriyle birlikte öğrencilerin deneyimleri, güçlü bir şekilde öğrencilerin oluşturdukları anlayışı etkiler. Örneğin konuya başlamadan önce öğrencilere soracağımız sorulardan alacağımız yanıtlar, öğrencinin o konudaki mevcut anlayışını gösterecektir. Bu nedenle öğrenciye çok sayıda soru sorulabilir. Eğer yanıtlar öğrencilerin bilgiyi yanlış ya da eksik bildiğini gösteriyorsa, onların bilgiyi tam ve eksiksiz oluşturmalarına yardım etmek için ek sorular sormalı ve örnekler verilmelidir. Öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmaları için zengin ortamlar sunulmalıdır (Sönmez, 2008: 148).

2.1.3.2. Yapılandırmacılıkta Önemli Olan İlkeler

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler kendi bilgilerini, kendileri oluştururlar. Bilgileri kayıt etmekten çok yapılandırılması istenir. Öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilgilere bağlıdır. Bu görüş daha çok geçmiş bilgiye sahip olan öğrencilerin daha kolay ve daha hızlı öğrendiğini açıklamaya yardım eder. Soru sormanın gerekliliğini açıklar. Öğrenme sosyal etkileşimle kolaylaşır. Düşüncelerin sözel olarak ifade edilmesini ve diğer görüşlerle karşılaştırılarak değiştirilmesini teşvik eder. Öğrenciler etkileşim içerisine girerler. Anlamlı öğrenme esastır ve bu da gerçek öğrenme görevleriyle oluşur. Bu özellik ise öğrencilerin gerçek öğrenme durumlarıyla karşılaşmalarını ister. Söz konusu olan bir problemin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini ve öğrenciye bunun gösterilmesini ister. Yapılandırmacı yaklaşımda önemli olan ilkeleri şöyle sıralayabiliriz (Doğanay, 2009: 216):

- ✓ Öğrenciler öğrenmeyi yeni durumlarda uygulamaya ve uygun olduğunda kendi görüşlerini bağımsız bir şekilde değiştirmeye ihtiyaç duyarlar.
- ✓ Öğrenme, anahtar kavramları merkeze almalı ve öğretmen öğrencilerin temel kavramları anlayıp anlamadıklarını sürekli değerlendirmelidir.
- ✓ Öğrencilerin görüşlerine değeri verilmelidir.
- ✓ Öğretmenler, katı bir plana göre değil, sınıfın bilişsel gelişimine uyan öğretimsel uygulamalara yer vermelidir.
- ✓ Dönüt, yargılayıcı olmamalıdır ve değerlendirme süreç içinde yapılmalıdır.

2.1.3.3. Geleneksel Bir Yaklaşım Olan Davranışçılık ile Çağdaş Bir

Yaklaşım Olan Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının daha çok bilişsel öğrenme kuramları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenme konusunda, davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımının ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir (Yurdakul, 2005: 39):

1. Davranışçı yaklaşımda öğrenme, dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır ve var olan nesnel bilgilerin öğrenciye olduğu gibi aktarımıyla gerçekleşir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların yaşantılar sonucu yeniden oluşturulmasıyla gerçekleşir.
2. Davranışçılıkta öğrenme, doğrudan öğretimle gerçekleşir ve belirli bir bilginin öğrenilmesinden sonra diğerini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirilmesi sürecidir. Yapılandırmacılıkta öğrenme anlamlıdır ve bu anlam bakış açısı ya da yeniden yapılandırma süreci ile yeni bir sonuç oluşturur. Sonuç hiçbir zaman kestirilemez.
3. Davranışçılıkta öğrenme, sınırlı etkinliklerle ve sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgilerin birbiri üzerine kurulmasıyla oluşur. Yapılandırmacılıkta öğrenme, gerçek yaşam durumlarında ve zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur.
4. Davranışçılıkta bilgi, bireyden bağımsızdır. Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir. Bilgi hazırdır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. Yapılandırmacılıkta bilgi, bireyden bağımsız ve bilişin dışında bir olgu değildir. Bir anlamda bireysel anlamların bir görünümüdür. Nesneler üzerindeki etkinliklerle oluşur. Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların değerlendirilmesinden doğar.
5. Davranışçılıkta gerçeklik, ontolojik bir gerçeklik vardır. Dış dünya ile bilişin ayrımıdır. Yapılandırmacılıkta gerçeklik, aynı sosyal ortam içerisindeki bireylerin kendi dünya görüşlerini tanımlamak için oluşturdukları zihinsel anlamlardır. Dış dünya ile ayrılan bir biliş yoktur.
6. Davranışçılıkta doğru, deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız olarak elde edilen nesnel sonuçlardır. Mükemmel bilgiyi oluşturmak esastır. Yapılandırmacılıkta doğru, bireyin kendi anlamlarıyla diğerlerinin anlamlarının çelişmemesi olarak açıklanabilir. Diğer anlamlara karşı kendi anlamlarını test etmesidir.

2.1.3.4. Yapılandırmacılığı Geleneksel Yaklaşımlardan Ayıran Özellikler

Geleneksel yaklaşımlar bilginin bireyden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçekliğin olduğunu kabul etmektedirler. Buna göre öğrenmeyi de hazır olan bilginin bireye aktarımı olarak açıklarlar. Yapılandırmacı yaklaşımı pozitivism geleneğini reddeder. Bireysel biliş, öznel anlamların sosyal ve kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi bireyin eylemleriyle ve eylemler sonucunda edinilen deneyimlerle ve bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak açıklanır. Yapılandırmacılara göre, her bireyin gerçeklik kavramı, yorumsal yaşantılara göre değişmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımda;

- ✓ Bilgi çevreden pasif olarak alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- ✓ Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi, zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
- ✓ Bilgi bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur.

2.1.3.5. Yapılandırmacılığın Eğitimdeki İlkeleri

Konuyla ilgili yazılı kaynaklarda (Akınoğlu, 2011; Senemoğlu, 2011; Yıldızlar, 2009) yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bazı ilkelerden bahsedilmektedir. Bu ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- ✓ Program, öğrenenlerin okulda ve okul dışında yararlı bulacağı bilgi, beceri ve değerlere göre tasarlanmalıdır.
- ✓ Kavramsal anlama ve becerilerin uygulaması öne çıkarılmalıdır.
- ✓ Sınırlı konu, hem derinliğine hem genişliğine incelenmelidir.
- ✓ İçerik, temel fikirler etrafında organize edilmelidir.
- ✓ Öğretmen, bilgiyi sunmak yerine öğrenme çabalarını desteklemelidir.
- ✓ Öğrenenler, veriyi kopya etmekten çok anlamlarını etkin yapılandırmalıdır.
- ✓ Önbilgiler, öğretim için başlangıç noktası olarak kabul edilmelidir.
- ✓ Etkinlikler, hatırlamaya değil problem çözmeye yönelik olmalıdır.
- ✓ Üst düzey düşünme becerileri program içine yedirilmeli ve işbirlikli bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

- ✓ Bilgi pasif değil, etkin yapılandırılmalıdır. Fikirler, öğrenenlerin kafasına konulamaz, birey anlamları kendi yapılandırır.
- ✓ Bilişin fonksiyonu, gerçek bir dünyanın keşfi değil, uyum sağlayıcı deneysel dünyanın organizasyonu kabul edilmelidir.
- ✓ Öğrenme süreçleri işbirliğine, kişisel bağımsızlığa, üreticiliğe, yansıtmaya, etkin katılıma, kişisel uygunluğa ve çoğulculuğa dayanmalıdır.

2.1.3.6.Yapılandırmacılık ve Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Ülkemiz, 2004-2005 eğitim-öğretim akademik yılında eğitimde bir devrim gerçekleştirerek “*öğretmen merkezli*” anlayıştan vazgeçip “*öğrenci merkezli*” anlayışa geçmiştir. Bu anlayışa dayalı olarak tüm ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak değiştirilmiştir. Yapılandırmacılık, son yıllarda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen yaklaşımlardan biri olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim alanında bilgi inşası anlamında kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrenciler var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgileri inşa etmektedirler. Bu yaklaşımla birlikte, öğrenme-öğretme kavramına farklı anlamlar yüklenmiş ve bu farklı anlamlar öğretmen ve öğrencinin rollerinde değişikliklere yol açmıştır. Yeni programların uygulanmasında öğretmen rehber niteliğindedir, yani bilgiyi veren değil, bilgiye giden yolu gösteren bir rehberdir.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ilköğretim programlarında işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, etkin öğrenme, çoklu zeka gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çağdaş yaklaşımlara da yer verilmiştir. Bu yaklaşımlar bireyi temele alan yaklaşımlardır. Birleştirilmiş sınıflarda farklı seviyelerde öğrencilerin öğrenim görmesi öğrenci merkezli anlayışı zorunlu kılmaktadır (Kazu ve Aslan, 2011: 1102). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda bireysel farklılıklar üzerinde de durulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni öğretim programlarının tüm boyutları, bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda farklı seviyelerde öğrenim gören öğrencilerin olması, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen yeni ilköğretim programlarının, birleştirilmiş sınıflarda uygulanırken birçok soruna neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz (Akpınar, Gözler ve Turan, 2004; Gözler, 2008; Sınmaz, 2009; Yıldız, 2009):

- ✓ Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilköğretim programlarındaki etkinlikleri yetiştirmek oldukça zordur.
- ✓ Programın birleştirilmiş sınıfların ekonomik-sosyal ve kültürel koşulları ile araç-gereç ve donanım olanaklarına uygun olmadığı belirtilmiştir.
- ✓ Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre programın ölçme-değerlendirme süreci yeterince açık ve net değildir bu nedenle uygulamada sıkıntı yaşanmaktadır.
- ✓ Kalabalık sınıflar birleştirilmiş sınıflarda öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.
- ✓ Müfredattaki derslerin öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili bir bağlantısı yoktur.
- ✓ Rehber ve kılavuz kitaplar ve okullarda bulunan araç-gereç ve öğretim materyalleri yeterli değildir.

2.1.4. Dizgeli Eğitim

Bu bölümde dizgeli eğitim yaklaşımının felsefi temelleri, temel basamakları ve dizgeli öğretime göre ders işlemenin aşamaları incelenecektir.

2.1.4.1. Dizgeli Eğitim Yaklaşımının Felsefi Temelleri

Dizgeli eğitim (programlandırılmış öğretim) Sönmez tarafından 1982 yılında önerilen olabilirlik felsefesi ile temellendirilmiştir (Sönmez, 2005: 336). Olabilirlik “*Her türlü bilgi şimdiliktir*”, “*Olmaz; olmaz.*” önermeleri üzerine inşa edilmiştir. Buradan hareketle “*Her türlü bilgi şimdiliktir*” önermesinin aşağıdaki anlamları içerdiği ileri sürülebilir (Sönmez, 2004: 45):

- ✓ 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 önermelerde 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.
- ✓ Üzerinde bilgi elde etmeye çalıştığımız gerçeğin ne’liğini, boyutlarını bilemediğimizden ve tümüyle ulaşamadığımızdan dolayı, elde edilen bilgi

şimdilik doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri alabilir.

- ✓ Bilgiyi 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 objeler değişince, ölçütler de değişebilir.
- ✓ Gerçeğe, yani olgu, olaya ve objelere kavramsal olarak, o zamana dek elde edilen bilgiyle oluşturulan bir çerçeveden, kuramcıdan, kuramdan bakılmaktadır. İnsanın benimsediği kavramsal çerçeve, temele alınan sayıltı, kuramca ve kuram değişince, elde edilen bilginin doğruluk derecesi de değişebilir. Her kuram diğerinin açıklayamadığını açıklayabilmekte, kendisinin yanıtlayamadığı durumları da gözler önüne sermektedir.
- ✓ Bilginin şimdilik olmasının diğer bir nedeni de onu elde ederken kullandığımız akıl yürütme yollarından ve işlemsel süreçlerden kaynaklanabilir. Her akıl yürütme yolunun ve işlemsel süreçlerin yetersizlikleri vardır ve bunlar *bilgi şimdiliktir* ilkesini destekleyebilir.
- ✓ İnsan ne kadar çalışırsa çalışsın, tümüyle objeye göre davranamıyor. Geçmiş yaşantıları, bilgi, beceri ve duyuları, içinde yaşadığı kültürel değerler, kullandığı dil ve beyin yapısı, onun gerçeğe bakışını ve ulaşmasını engelleyebilir.
- ✓ Tüm olgu ve olayların pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin tümünü saptamak şimdilik mümkün değildir. Yeter, zorunlu ve aracı değişkenler sonucu etkileyip değiştirebilir.
- ✓ Her bilginin temelinde sayıltı ve tanımsız eleman vardır. Sayıltı doğruymuşçasına kabul edilen akla uygun önermelerdir.
- ✓ Gerçeğin, somut, soyut, insan ürünü olup olmaması, yapısı, niteliği ve ona ulaşmadaki güçlükler ve engeller, onun hakkında elde edilen bilgilerin doğruluk değerlerini etkileyebilir. Bu bağlamda doğruluk değeri ne tek bir değişkene, ne de pek çok değişkene bağlanabilir. Bunun yerine “*bileşke neden*” doğruluk değerini daha doğru 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. Bileşke nedenin diğer bir özelliği ise, zorunlu ve yeter nedenler ile araçların bir arada bulunmasıdır. Bileşke nedende, zorunlu ve yeter nedenler belli sıra, yer, zaman, yoğunluk, sayıda birleşerek, araçlarla sonucun oluşmasını sağlayan neden olarak ele alınabilir.

Olabilirlik felsefesini temele alan dizgeli eğitimin yararlandığı çeşitli kuramlar ve ilkeler de vardır. Bu kuramlar altı başlık altında toplanmaktadır (Sönmez, 2004: 11-22):

1. **Bağlaşımcı Kuram:** Bu kuramın ilkelerine göre öğrenci yaparak öğrenmekte, doğru davranışlarda pekiştireçler verilmekte ve tekrar yapılmakta ayrıca güdülemeye önem verilmektedir.
2. **Bilişsel-Geşaltçı Kuram:** Bu kuramın ilkelerine göre; öğrenilecek içerikte öğeler ve aralarında ilişkiler bulunmalı, kazandırılacak davranışlar basit ve anlamlı bütünlerden karmaşık bütünler doğru sıralanmalı, anlayarak ve kavrayarak öğrenme ezbere göre üstün tutulmalı, öğrenci öğrenme yaşantıları arasında ilişkileri kendi bulmalı, her eğitim durumunda dönüt verilmeli, hedefler öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine göre ayarlanmalıdır.
3. **Güdüleme, Toplumsal ve Psikolojik Ağırlıklı Kuram:** Bu kuramın ilkelerine göre; hedefler öğrencinin yeteneğine göre olmalıdır, öğrencinin gelişimi bilinmelidir, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel gerçeklik öğretimde dikkate alınmalıdır, öğretim ortamında yüreklendirme ve cesaretlendirme çok önemlidir, öğrencinin ilgileri dikkate alınmalıdır, öğretme ortamında yarışma ve işbirliği ya da gruplarla çalışma öğrenmeyi etkilemektedir.

4. **Bilgi İşleme Kuramı:** Bu kuramda Gagne ve Briggs'in öğretme ortamının düzenlenmesinde ortaya koyduğu ilkeler öne çıkmaktadır. Sönmez (2004: 15)'e göre bunlar: Dikkati çekme, dersin başında öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön öğrenmeleri hatırlatma, uyarıcı araç-gereç sunma, rehberlik etme, davranışı gözlemleme, dönüt verme, değerlendirme, kalıcılığı sağlamadır.
5. **Tam Öğrenme:** Bu kuramda da Bloom'un ortaya koyduğu özellikler yer almaktadır. Öğretime girmeden öğrencinin bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir, öğretim hizmeti sunulurken ve yürütülürken ipucu, dönüt-düzeltilme, pekiştireç verilmeli eğitim durumuna öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca dersin ya da kursun üniteleri aşamalı olarak sıralanmalıdır.
6. **Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri:** Bu kurama göre öğrenme, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişme biçiminde tanımlanmaktadır. Buna göre beynin çeşitli bölgelerinin öğrenme üzerindeki etkileri incelenerek gelecekteki tüm okul sistemlerinin değişebileceği kanaatine varılmaktadır. Ayrıca insanın genetik yapısındaki tüm boyutların bilinmesiyle bunların öğrenme üzerinde olan etkilerinin belirleneceği ve böylece öğrenmenin farklı boyutlarının ortaya çıkacağı öne sürülmektedir.

Zorunlu ve yeter nedenlerin nitelikleri ile araçlar değişince, sonuç 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.

Bu bağlamda dizgeli eğitimin felsefi alt yapısını oluşturan olabilirlik felsefesinde temel sayılı *"her şey olabilir"* önermesine dayandırılabilir. Bu felsefeye göre eğitim, her öğrenciye göre yeniden düzenlenebileceği gibi, belli gruplara hatta tüm insanlığa göre düzenlenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme aynı mantıkla çok ve tek boyutlu olarak ele alınabilir. Mevcut duruma, koşullara bağlı olarak tüm etkinliklerin nasıl oluşacağı değişebilir. Tek bir öğretme stratejisi, kuramı, yöntemi, teknik ve taktiği şimdilik mümkün olamayabilir. Pek çok mantık işe koşulabilir. Bilgi,

beceri, duygu ve sezgiler elde edilirken bilginin bulunması, anlaşılması, kullanılması ve ondan yenilerinin elde edilmesine gidilebilir (Sönmez, 2004: 53).

Dizgeli eğitim, eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları ile dönüştürülen bir yapı olarak ele alınabilir. Böyle bir eğitim anlayışında önce hedefler belirlenebilir, buradan hareketle eğitimin genel ve özel hedeflerine gidilebilir. Hedefler belirlendikten sonra, o hedeflerin göstergesi olan davranışlar saptanabilir (Sönmez, 2004: 54). Bu davranışların hangi içerikle kazandırılacağı, bilimsel, sanatsal ve düşünsel açıdan çağdaş olan bir yaklaşımla yazılabilir. Belirlenen davranışların, onlarla ilgili olan içeriği kullanılarak, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleriyle nasıl kazandırılacağı planlanabilir; bu süreç sonunda bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca sürecin içinde de çeşitli değerlendirmeler işe koşulabilir. Tüm bu etkinlikler sürekli devam edebilir.

2.1.4.2. Dizgeli Eğitimin Temel Basamakları

Dizgeli eğitimin temel basamakları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

2.1.4.2.1. Hedef - Davranışlar:

Öğrencide gözlenmeye karar verilen istendik davranışlar eğitimde hedef olarak alınır. Dizgeli eğitimde hedef-davranışlar; bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olarak dört alanda toplanır. Bu alanlarda kendi içinde aşamalı ve hiyerarşik olarak alt basamaklara ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenilmiş davranışların hiçbirisi tümüyle yalnız bir alana girmez. Tüm alanlar iç içedir. Dizgeli eğitimde, hedef-davranışlar belirlenirken, toplumsal gerçek, konu alanı, insan ve doğa özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu belirleyicilerden geçen hedef-davranışlar aday hedef olarak düşünülür. Bu aday hedefler, eğitim psikolojisi, sosyolojisi, ekonomisi ve felsefesi süzgeçlerinden geçirilir. Bu süzgeçlerden geçirilen hedefler olası hedef olarak kabul edilir. Olası hedefler sürece girecek olan öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazırbulunuşluk düzeyleri, eğitim için ayrılan zaman ve maliyet, araç-gereç, donanım, öğretmen ve ilgili personel ile mevcut yasa ve düzenlemeler dikkate alınarak bir kez daha gözden geçirilir. Tüm bu etkinlikler sonunda belirlenen hedefler-davranışlar o öğrenciler için gerçekleştirilecek hedefler olarak ortaya çıkar (Sönmez, 2004: 55).

2.1.4.2.2. İçeriğin Düzenlenmesi:

Bu yaklaşımda, içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde, ünite ve konuların düzenlenmesi şeklinde ele alınır. Her içerik hedef-davranışlar için bir araç olarak kabul edilir ve hedef davranışlardan kaynaklanır. İçerik çağdaş bilimsel, sanatsal, felsefi bilgiyle donanık ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. İçerik düzenlenirken bilgi yapısının, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, birbirinin ön koşulu olacak ve kendi içinde mantıki bir tutarlılığı olacak biçimde organize edilmelidir (Sönmez, 2005: 102; Sönmez, 2006:123).

2.1.4.2.3. Eğitim Durumları:

Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir. Dizgeli eğitim yaklaşımında, eğitim durumları hedef-davranışlara göre düzenlenmelidir. Hedef-davranışların düzeyine göre uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktiklerinin işe koşulması gerekir. Öğrenciye verilecek ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltmeler eğitim durumlarında ortaya koyulur. Dizgeli eğitim anlayışı öğrencinin derse aktif katılımını gerekli kılar. Ders için gereken araç-gereç ve materyaller önceden planlanıp hazırlanmalı ve derste etkin olarak kullanılmalıdır. Öğrenme için gerekli yeter zaman öğrenciye sağlanmalıdır. Hedef-davranışların niteliğine uygun akıl yürütme yolları işe koşulmalıdır. Öğrenciye demokratik yaklaşım içerisinde “sevgi” değişkenine yer vererek davranılmalıdır. Her eğitim durumunda dinleme, görme, dinleme-görme, tartışma, yapıp-gösterme ve başkasına öğretme etkinliklerine birlikte yer verilmelidir. Her eğitim durumunun sonunda hedef-davranışların öğrencilerce kazanılma düzeyinin tespitine yönelik izleme türü değerlendirmelere yer verilmelidir. Eğitim durumlarının düzenlenmesinde gerektiğinde öğrenciye ekstra zaman verilebilmesine imkân tanıyacak tedbirler ve düzenlemeler önceden planlanmalıdır (Sönmez, 2005: 175).

Dizgeli eğitim yaklaşımının oluşturulmasında aşağıdaki ilkeler temele alınmıştır (Sönmez, 2004: 58):

- ✓ Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle açıklayamamaktadır.
- ✓ Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel özellikler tek bir kuram, yöntem ve teknikle kişiye öğretilmemektedir.

- ✓ Her insan aynı davranışı aynı strateji kuram, yöntem, teknik ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için farklı yollar kullanabilmektedir. Çünkü insan hem birbirinden farklı, hem birçok yönden benzer, hem de çok boyutlu bir varlıktır. Her öğrenci kendi aşamasına uygun bir öğrenme durumu içinde ilerlemelidir.
- ✓ İnsan tek bir etkinlikle öğrenmemektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca, davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.
- ✓ Davranışın düzeyi, niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulmalıdır.
- ✓ Öğretimde ders değil, ünite temele alınabilir.
- ✓ Öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretip yaratma becerisi kazandırılabilir.

2.1.4.2.4. Sınama Durumları:

Sınama durumu, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1994: 309). Sınama durumları ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden oluşur. Ölçme; bir niteliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayısal veya başka semboller kullanılarak ifade edilmesidir (Turgut ve Baykul, 2011: 21). Değerlendirme ise, elde edilen ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasına denir (Atılğan vd., 2009: 350). Sınama durumları hedef davranışlarla ilgilidir. Çünkü eğitimde ölçüt, öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışlardır. Dizgeli eğitimde çok boyutlu bir değerlendirme anlayışı söz konusudur. Öğrenci bir bütün halinde ele alınır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde her tür değerlendirme etkinliğine yer verilir. Öğrenme sürecinin başında, tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirmeler; öğretim sürecinde her öğrenme biriminden sonra, öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıklarını tespit edip gidermeye dönük yapılan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmeler; öğrencinin ilgili kurstan ya da dersten geçip geçemediğine karar vermek için yapılan eriş ve performans türü değerlendirmeler dizgeli eğitim yaklaşımında yer verilen başlıca değerlendirme türleri olarak kabul edilir. Tüm bunların dışında öğrenci bir bütün olarak ele alınarak, değerlendirme sürecine, öğrencinin başarısı, erişisi, performansı, işbirliği içinde çalışabilme becerileri, uyumu, çevresine karşı tutumu gibi değişkenlerde katılmalıdır.

Dizgeli eğitimde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim bir bütün olarak kabul edilir ve bir bütün olarak değerlendirilir.

Dizgeli eğitim bir sentezdir. Tüm kuram, strateji, yöntem ve tekniklerin derslerde nasıl kullanılacağına gösterildiği ve yapılandırılıp sunulduğu bir yaklaşımdır. Dizgeli eğitimle bir ders planı düzenlenirken, tüm öğrenme, strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerinin ortak ilkeleri göz önüne alınmalıdır. Dizgeli eğitim yaklaşımına dayalı bir ders modeli oluşturulurken Köy Enstitülerinde kullanılan Eğitimci El Kitapları, Bloom'un Tam Öğrenme modeli ile Gagne'nin görüşleri temele alınmıştır. Dizgeli eğitimde bir ders planı düzenlenirken aşağıdaki sıranın izlenmesi önerilmektedir (Sönmez, 2004: 86):

- ✓ Devletin uzak hedeflerine uygun olarak çelişmeyen hedefler belirlenirken uyulması gerekli ilkelerden hareketle eğitim dizgesinin ve okulun hedefleri saptanır.
- ✓ Okulun hedefleri belirlendikten sonra her bir dersin hedefleri belirlenir.
- ✓ Bir dersin konu düzeyinde, (sosyal, fen, Türkçe vb.) belirlenen hedefler davranışa dönüştürülür. Bu hedef-davranışlara uygun içerik, yani üniteler belirlenir. Her ünite kazandırılacak hedef ve davranışlar saptanır.
- ✓ Her ünite için belirlenen hedef-davranışlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu oluş özelliğine göre düzenlenir.
- ✓ Bu temel özellikler göz önünde tutularak her bir ünite için kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlar, 40'ar, 80'er dakikalık derslere bölüştürülür. Sonra belirtilen bu davranışları, belirtilen süre içinde her bir öğrenciye kazandıracak eğitim durumları aşamalı olarak saptanır. Dizgeli eğitim ile bir dersi planlamanın ve işlemenin temel aşamaları ve bu aşamalarda yapılacak olan etkinlikler şöyle sıralanır: Dikkat Çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme, Geçiş, Geliştirme, Özet, Tekrar Güdüleme, Kapanış ve Değerlendirmedir.

2.1.4.3. Dizgeli Öğretimle Ders İşlemenin Aşamaları

Dizgeli öğretimle ilgili bir dersi planlamanın ve işlemenin temel aşamaları ve bu aşamalarda yapılacak etkinlikler şöyle sıralanabilir (Sönmez, 2004: 85-98):

2.1.4.3.1. Dikkat Çekme (Attention)

Bir dersin işlenişinde ilk basamak dikkati çekmedir. Öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için olgu, olay, anı, espri, fıkra ve şarkı gibi etkinliklerden bir ya da birkaçını kullanabilir. Bu gibi etkinlikler hem konu ve kazandırılacak davranışlar hem de öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine ve sahip olduğu kültürel değerlere uygun olmalıdır. Ayrıca bu basamakta yanıtı olmayan fakat konu ve davranışlarla ilgili olan sorular da dikkati çekmek için kullanılabilir. Hedef-davranışlar kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinin birinde ise bu kez hedef-davranışlarla ilgili açık-uçlu (neden-nasıl-niçin vb.) sorular sorulabilir. Bu tip bir soru sorduktan sonra öğretmen yeter bir süre beklemeli, bu sürenin sonunda sınıfın arkasında, ortasında ve önünde oturan öğrencilerden yeter sayıda öğrenciye ve daha sonra da yanıtlamaya gönüllü olan öğrencilere söz hakkı vermelidir. Yanıtlar üzerinde hiç bir açıklama yapılmamalı ya da “*doğru, yanlış*” gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Tüm bu etkinliklerden sonra öğretmen sınıfa “*Bu soruyu verdiğiniz yanıtları unutmayın dersin sonunda bu soruyu size tekrar soracağım. Bu derste öğrenecekleriniz sayesinde bu soruyu yanıtlayabileceksiniz.*” türü bir açıklama yapmalıdır. Eğer hedefler kavrama düzeyinin üstünde ise bu kez dikkati çekme, hedef-davranışlarla ilgili kısa bir film sunumu, öykü, günlük ya da tarihi bir olay anlatımı yoluyla sağlanabilir. Fakat dikkat çekmekte kullanılan bu etkinlikler en ilginç yerlerinden kesilmelidir. Konunun en can alıcı, heyecanlı yerinde film, öykü, olay vb. kesilip öğretmen “*Bundan sonra ne olabilir, niçin?*” gibi soruları sınıfa yöneltmelidir. Bir başka dikkat çekme ise dramatizasyon, oyun, rol yapma ve etkinliklerle sağlanabilir. Bu etkinlikler 5 dakikayı geçmemeli ve hedef-davranışlarla ilgili olmalıdır. Dikkati çekmenin diğer bir türü de olumsuz olanıdır. Kazandırılacak hedef davranışlarda öğrencinin bir kurala uymaması durumunda yaşamı tehlikeye girecek veya zarar görecektse o zaman bu ilke üzerine öğrencinin dikkati çekilmelidir. Ara dikkat çekmeler yeri ve zamanı gelince kullanılmalıdır.

2.1.4.3.2. Güdüleme (Motivation)

Bir dersin işlenişinde ikinci basamak gdlemedir. Hangi konu olursa olsun öğrencilerin niçin öğrenmek zorunda oldukları, bir tartişma ortamı açılarak ğretmen ve öğrencilerle birlikte ortaya konulmalıdır. Bu güdüleyici tartişma ortamının başlaması için ğretmen ilk girişimi yapabilir. Öğrencilerin ğrenme isteklerini güdülemek için ğretmen, bu davranışların bir sonraki derste nasıl işe yarayacağını ya da yaşamlarında mutlu ve başarılı olmaları için neden gerekli olacağını örneklerle gösterip vurgulamalıdır. Her rnek olay, davranışlarla ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyiyle ilgili olmalıdır. Bu rnek olaylar, öğrenciler için güçlü birer güdüleyici olabilir. Örnekler gündelik yaşamdan ve başarılı kişilerin hayatlarından seçilebilir.

2.1.4.3.3. Gözden Geçirme (Overview)

nc basamak gözden geçirmedir. Derste kazandırılacak hedef ya da hedeflerle ilgili davranışlar bu basamakta öğrencilere sunulur. Yani hedef-davranışların neler olduğu söylenir. Çünkü böyle bir tutum öğrenme için yol gösterici bir harita olarak iş görebilir. Ayrıca neyi, nasıl kazacakları konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları onların kafasındaki şüpheleri ortadan kaldıracıebileceği için dersin kolayca işlenmesine katkıda bulunabilir. Üstelik ğrenciler, dersin sonunda kendilerinden beklenenlerin neler olduklarını bildikleri zaman dersi daha dikkatlice izleyebilirler.

2.1.4.3.4. Geçiş (Transition)

Dersin geliştirme bölümüne geçmeden önce, yani davranışların kazandırılması sırasında ğretmence düzenlenmiş olgu, olay, anı, levha, tablo ve harita gibi araç-gereçlerin sunulduğu, açıklamaların yapıldığı basamaktır. Bir nceki derste kazandırılanlar bir sonraki ders için bir geçiş olabilir. Fakat bu durumda bir önceki derste kazandırılacak davranışlar bir sonraki ders için ön koşul olmalıdır. Derse geçiş davranışlara göre düzenlenmelidir. Geçiş aşamasında ğretmen bir metin, örnek olay, film, oyun vb. Öğrencilere sunabilir. Eğer toplumsal bir sorun zdreceek, araştırma-inceleme yaptırarak ya da bir makinenin çalışmasını vb. ğretecekse, yani hedefler uygulama ve daha yukarı düzeylerde ise bu kez ğretmen iş ve işlem basamaklarını tahtaya yazmalı ya da asmalıdır. Öğretmen bir önceki ders öğrencilerden araç-gereç istemişse, herkesin araç-gerecini masanın üzerine çıkarmasını, çalışma kümeleri oluşturmalarını isteyerek derse geçişi sağlayabilir.

2.1.4.3.5. Geliştirme (Lesson Development)

Belli bir konu alanında belirli bir sürede (40, 45, 80, 90 dakika, 5 saat vb.) kazandırılacak davranışların her bir öğrenciye mal edilmesi için yapılan her türlü yerinde ve tutarlı etkinliği kapsar. Bu basamakta yapılacak her türlü etkinlik hem kazandırılacak davranışa hem öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine, değerlerine hem de eğitim biliminin ilkelerine uygun olmalıdır. Bu bölümde öğrenciye sorulacak sorular ve onlardan gelecek yanıtlar önceden belirlenmelidir. Bu sorular ve yanıtlar, kazandırılacak davranışa ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. Eğer öğrenciden doğru yanıt gelmiyorsa ipuçları (yan sorular, olgu, olay, anı, resim, tablo vb.) belirlenmelidir. Eğer öğrenciden eksik yanıtlar geliyorsa yapılacak düzeltme ve dönütler belirlenmelidir. Doğru yanıtlayan öğrencilere verilecek pekiştireçler saptanmalıdır. Pekiştireçler öğrencinin yaşına, cinsiyetine ve sahip olduğu psiko-sosyal değerlere uygun olmalıdır. Öğrencinin derse katılımı sağlanmalıdır. Sorular tüm öğrencilere adil biçimde dağıtılmalı, yanıtlama işi öğrencilerce yapılmalıdır. Yanıtlar istendik düzeyde değilse ya da hiç yoksa ipucu, düzeltme ve dönüt işlemlerine başvurulmalı ve öğrenciler yüreklendirilmelidir. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmelidir. Uygulama düzeyinde ve devinişsel alanla ilgili davranışların kazandırılmasında her bir öğrencinin davranışları yapması ve öğretmence denetim altında tutulması zorunludur. Kazandırılacak davranışlarla ilgili kaynak kişi sınıfa getirmeli, yeri geldiğinde kullanılmalıdır. Araç ve gereçler hem davranışla ilgili olmalı hem de öğrencinin ilgi ve özelliklerine uygun olmalıdır. Kazandırılacak davranışa uygun öğrenme ve öğretme yöntemi kullanılmalıdır. Davranışın düzeyi ile bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alana ait oluş durumuna göre kullanılacak öğrenme-öğretme yöntemi değiştirilmelidir.

Zaman, hedef davranışlara ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre olmalıdır. Genellikle dersler 40 ya da 45 dakika olarak düşünülür. Ayrıca zaman dilimi, bir haftalık ders süresi, bir dönem ya da bir yıl olarak planlanabilir. Hatta ikişer, üçer, dörder, beşer, altışar, yedişer dönem olarak belirlenebilir. Nasıl ele alınırsa alınsın zaman istendik davranışları öğrenciye kazandıracak sürede olmalıdır. Bu nedenden dolayı davranışlar için gerekli zamana %15 - %20'lik bir zaman daha eklenmelidir. Üniteler kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu oluş özelliğine göre sıralanmalıdır. Ayrıca her ünitenin sonunda yapılması gerekli olan biçimlendirme ve

yetiştirmeye dönük değerlendirme için de belli bir zaman ayrılmalıdır. Bu değerlendirmede öğrenciye not verilmemelidir. Öğrencilerin öğrenme güçlük ve eksikliklerini belirlemeye dönük yapılmalıdır. Bu durumda “*Önce, öğrenci hangi davranışları ne derece öğrendi; hangi davranışları öğrenemedi ya da öğrenmede güçlük çekti; eksikleri nelerdir?*” gibi planlama ve öğrenme-öğretme sürecinde hayati öneme sahip sorulara yanıtlar bulunmaya çalışılır. Daha sonra ona nerede ve nasıl yardım yapılacağı saptanır. Gerekli ipucu, dönüt, düzeltme, kaynak, araç-gereçler sağlanıp işe koşulur ve her öğrenci bir üniteyi tam öğrenmeden ondan sonrakine geçilmez. Bunun için ek saatler kullanılmalıdır.

Günlük ders planı ve yetişek ne kadar bilimsel ve ayrıntılı hazırlanırsa hazırlansın onu uygulayacak olan öğretmen istedik niteliklerle donanık değilse ilk hamlede yetişek amacına beklendik düzeyde ulaşmayabilir. Bunun için öğretmen dizgeli eğitime göre bir dersin işlenişini öğrenip uygulamalıdır. Ders işlenirken hangi tür akıl yürütme süreçlerinin kullanılacağı saptanmalı ve plan buna göre düzenlenmelidir. Bu tür akıl yürütmeler hedef davranışlarla ilgili olmalıdır. Birden fazla farklı düzeyde hedef-davranış varsa uygun ve değişik akıl yürütme süreçleri eğitim ortamında işe koşulmalıdır. Eğitim durumunda beş öğrenme-öğretme etkinliği bir arada bulunmalıdır. Bunlar sırasıyla; dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve başkasına öğretmedir. Öğrenci önce dinleyecek sonra görecektir, öğrendiklerini tartışacak, öğrendiklerini yapıp gösterecek yani uygulayacak daha sonra da başkasına öğretecektir. Çünkü bunları yapınca öğrendiklerinin %90’ını unutmayacak ve kullanacaktır.

2.1.4.3.6. Özet (Summary)

Özetler değişik zamanlarda yapılabilir. Eğer davranışların hepsi bilgi düzeyinde ise bilgi vermek amacıyla her yardımcı nokta açıklandıktan sonra özetlemeye gidilebilir. Aksi durumda, eğer hedefler değişik düzeylerde ise her hedef kazandırıldıktan sonra bir ara özet yapılabilir. Ara özetlerde yardımcı noktalar söylenmelidir.

2.1.4.3.7. Tekrar Güdüleme (Remotivation)

Tekrar güdüleme basamağındaki amaç, öğrencilerin derse ve öğrendiklerine karşı ilgilerinin devamını sağlamaktır. Etkili bir öğretmen güdülemeyi ders süresince devam ettirir. Çünkü tekrar güdüleme basamağı derste kazandırılan davranışların önemini, öğrencilerin anlamalarını sağlamak için öğretmen açısından son bir fırsattır.

Ayrıca bir önceki derste öğretilen davranışlar bir sonraki ders için önkoşulsa bu basamak daha da önemli olabilir. Çünkü bir önceki derste öğrenilen davranışlar bir sonraki derste öğretilecek davranışların öğrenilmesinde kolaylık sağlayacaktır.

2.1.4.3.8. Kapanış (Closure)

Bu basamakta, öğretmen dikkati çekme basamağında sorduğu açık-uçlu soruyu tekrar sormalıdır. Sunup yarıda kestiği film, oyun veya öykünün sonunun ne olduğunu gündeme getirmeli, aldığı yanıtların sonucunda filmin, oyunun vb. sonunu göstermelidir. Eğer öğrenciler soruların yanıtlarını hala veremiyorsa, ipucu, dönüt ve düzeltme kullanılmalı, yine doğru yanıt gelmiyorsa eğitim durumları yeniden düzenlenmelidir. Bu tür etkinliklerin tümü hedef-davranışlarla ilgili olmalıdır. Eğer gelecek ders işlenecek hedef-davranışlarla ilgili öğrencilerin yapacakları ödev, getirecekleri araç-gereç varsa bu bölümde belirtilmelidir. Kapanış sonunda öğretmen dersi “*Teşekkür ederek*” bitirmelidir.

2.1.4.3.9. Değerlendirme

Burada öğretmen, öğrenciye kazandırmayı amaçladığı hedef-davranışların her biriyle ilgili en az bir soru sormalıdır. Dersinin son çeyreğine birkaç dakika kala biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirme faaliyetlerine yer vermeli, ancak öğrencilere not vermemelidir. Aldığı sonuçlara göre ders planında ve gerekiyorsa öğrenme-öğretme durumlarında düzeltmeler yapmalıdır.

2.1.4.4. Dizgeli Eğitim ve Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Sönmez (2004: 3)’e göre dizgeli eğitim; öğretimin dizge (sistem) yaklaşımına ve olabilirlik felsefesine göre yapılandırılması şeklinde düşünülmektedir ve eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef-davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönütten oluşan özgün ve dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır. Dizgeli eğitim anlayışıyla bireyin kendini gerçekleştirme, sorun çözücü olması, yaratıcı düşünceler ortaya koyması, bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi bulması, anlaması, kullanması ve ondan yenilerini üretmesi daha kolay gerçekleşmektedir.

Birleştirilmiş sınıf, farklı yaş ve öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin bir öğretmen ve bir sınıfta öğrenim sürdürdükleri sınıf olarak tanımlanmaktadır. Aynı derslik içerisinde farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması öğrenme-öğretme sürecinde

büyük sorunlara neden olmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda, farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve teknikleri zorunlu kılmaktadır. Dizgeli eğitim, aynı ders içerisinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkân tanımaktadır. Bu bakımdan birleştirilmiş sınıf uygulamasına uygun olduğu söylenebilir.

Yeri geldikçe tüm kuram ve yaklaşımların işe koşulmasını savunan dizgeli eğitim modelinin, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey hedeflerin kazanılmasında etkili olduğu yapılan araştırmalar (Kapıcıoğlu, 2006; Küçüköğlu, 2007; Takkaç, 2007) sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da eğitimin en büyük hedeflerinden biridir. Bu bakımdan birleştirilmiş sınıflarda, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dizgeli eğitimin kullanılması bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıf uygulamasında seviye grupları oluşturmak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Dizgeli eğitimde ise kubaşık öğrenmenin işe koşularak öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir. Tüm bu özelliklerinden dolayı dizgeli eğitimin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak ve derse karşı olumlu tutum geliştireceklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili konularda alanyazın taraması yapılmış, yurt içinde yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler incelenmiş ve özetlenerek aktarılmıştır. Dizgeli eğitimle ilgili yurtdışında araştırmalar yapılmadığından, bu bölümde dizgeli eğitim ve birleştirilmiş sınıflar ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmemiştir.

2.2.1. Dizgeli Eğitim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dizgeli eğitim, ülkemizde birçok çalışmanın temelini oluşturmuştur. Ülkemizde Dizgeli Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Dizgeli eğitimle ilgili yapılan çalışmalar ve ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Kayabaşı (1997) tarafından yapılan araştırmada, programlandırılmış öğretim (dizgeli eğitim), dünya bankası eğitim projesi ve geleneksel öğretime göre eğitim gören

üç grubun öğrencilerinin “Mesleki ve Teknik Eğitime Giriş” dersinin bilgi, kavrama ve toplam erişileri ile bilgi ve kavrama düzeyi için kalıcı izli davranış değişikliğine etkisi incelenmiştir. Araştırma toplam 151 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Birinci deney grubunda programlandırılmış öğretim, ikinci deney grubunda dünya bankası programı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan eriş testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, programlandırılmış öğretime göre eğitim gören, dünya bankası öğretim programı uygulanan ve geleneksel öğretimin yapıldığı üç grubun da bilgi, kavrama, toplam eriş ve toplam kalıcılık puanlarının her birinin kendi içindeki öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üç grupta uygulanan yöntemlerin bilgi eriş düzeyi açısından gruplar arasında, programlandırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kavrama eriş düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üç grupta uygulanan yöntemlerin bilişsel alanın toplam eriş düzeyi ve toplam kalıcılık puanları açısından, programlandırılmış öğretimin uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sönmez (2000)’in Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretimle öğretmen yetiştirme konulu araştırmasında, öğretmen adaylarına öğretmenlik davranışlarını kazandırmada ve değişik sınıflarda hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine ait farklı ünitelerinin hedef ve davranışlarının kazandırılmasında dizgeli öğretimin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, 1982-2000 yılları arasında farklı okul ve ders düzeyi ile ilgili ünitelerle, bu ünitelere ait bilgi, kavrama ve uygulama hedef ve davranışlarındaki erişiler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırma 128 ilköğretim okulunda ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD’nda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 1228’i ilköğretim, 93’ü üniversite öğrencisidir. Araştırmada öntest-sontest kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 20 soruluk çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının erişisine ilişkin elde edilen bulgulara göre; dizgeli öğretimin öğretmen adayları için bilgi, kavrama ve uygulama eriş ortalamalarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kılıç (2000) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği” konulu araştırmanın amacı, ilkokuma-yazma çalışmalarını yürütmede programlandırılmış öğretime göre

düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grubun okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonucuna göre deneysel gruba uygulanan programlandırılmış öğretime dayalı öğretimin hedef ve davranışlar ile becerileri kazandırmada, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden anlamlı derecede fark oluşturduğu saptanmıştır.

Alacapınar (2001) tarafından ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde programlandırılmış öğretim (dizgeli eğitim) yapılan deney grubunun erişimi ve kalıcılık puan ortalamalarıyla, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun erişimi ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

“Programlandırılmış Öğretimin Erişime ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasıyla Alacapınar (2002), ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde programlandırılmış öğretim yapılan deney grubunun erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubunun bilgi, kavrama, uygulama düzeyi ile toplam erişimi ortalama puanları ve kalıcılık puanları, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama düzeyi ile toplam erişimi ortalama puanları ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Emir (2001) tarafından sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişime ve kalıcılığa etkisi konulu deneysel araştırmada bilgi, kavrama, uygulama, sentez ve kalıcılık açısından deney grubu ile kontrol grubunun ortalama puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için deney grubuna programlandırılmış öğretim (dizgeli eğitim) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubunun bilgi, kavrama, uygulama ve sentez basamaklarının puan ortalamaları ile kalıcılık puanlarının, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama ve sentez basamaklarının ortalama puanları ile kalıcılık ortalama puanları açısından deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda,

deney grubunun tutum puan ortalamasının, kontrol grubu tutum puan ortalamasından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Memişoğlu (2003) tarafından ilköğretim okulları yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında programlandırılmış öğretimin erişimi ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma, iki deney grubu ile bir kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, programlandırılmış öğretimin bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki erişimi ortalamaları, toplam erişimi ortalamaları ile kalıcılık ortalamalarının deney gruplarının lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çetin (2003) tarafından, ilköğretim sekizinci sınıf Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersi “*Atatürk’ün Hayatı*” ünitesinin öğretiminde dizgeli eğitimin erişimi ve kalıcılığa etkisi konulu deneysel desende bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi, kavrama ve uygulama ile toplam erişimi puanları ve kalıcılık puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Koçak (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi “*Coğrafya ve Dünyamız*” ünitesinde programlandırılmış öğretimin erişime, kalıcılığa ve tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, programlandırılmış öğretimin bilgi, kavrama, uygulama erişimi puan ortalamaları, toplam erişimi puan ortalamaları ve kalıcılık puan ortalamaları açısından deney grubunun lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubunun tutum ortalama puanı ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tutum ortalama puanı arasında, deney grubunun lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Paş (2004) tarafından ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “*Cumhuriyet’e Nasıl Kavuştuk?*” ünitesinin öğretiminin programlandırılmış öğretime göre değerlendirilmesi adlı araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba yürütülen öntest, sontest ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişimi ortalama puanı hariç, kavrama, uygulama ve toplam erişimi ortalama puanları ile kalıcılıkları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Otacioğlu (2005) tarafından yapılan müzik öğretmenliği piyano dersi için bir model denemesi adlı araştırmada müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanmakta olan piyano dersinin programlandırılmış öğretime göre geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma öntest-sontest deneysel desene göre düzenlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, programlandırılmış öğretime göre geliştirilen piyano dersi öğretim modelinin, klasik piyano öğretimine göre verilen piyano dersinden daha etkili ve geliştirici olduğu ortaya çıkmıştır.

Bekçi (2006) tarafından dizgeli eğitime göre hazırlanmış bir kitabı 3. sınıf hayat bilgisi dersinde kullanarak yapılan çalışmada, sınıfın öntest ve sontest puanları arasında anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin derse etkin bir biçimde katıldığı ve dersten oldukça zevk aldıkları da ortaya çıkan diğer bir sonuçtur.

Dizgeli eğitimin etkililiğini araştırmak amacıyla Kapıcıoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 3. sınıfta okutulan hayat bilgisi dersinin “*Dün, Bugün, Yarın*” teması, deney grubuna dizgeli eğitimle, kontrol grubuna geleneksel öğretimle işlenerek öğrencilerin erişim düzeyleri ve erişimlerinin kalıcılıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubunun erişim puan ortalamalarıyla kalıcılık puanlarının, kontrol grubunun erişim puan ortalamaları ve kalıcılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Piji (2006) tarafından dizgeli eğitime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlilik algısına ve kalıcılığa etkisi, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, dizgeli eğitime göre geliştirilen eşlik ders programının uygulandığı grubun bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Dizgeli eğitime göre geliştirilen eşlik dersi programının uygulandığı grubun kalıcılık ortalama puanı ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık ortalama puanları arasında bilgi, kavrama ve toplam erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark çıkarken; uygulama düzeyinde anlamlı fark çıkmamıştır. Eşlik dersi toplam tutum puanları ve gözlem toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken, piyano ile eşlik alanında yeterlilik algısı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Küçüköğlu (2007) tarafından doktora tezi olarak araştırılan dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi konulu çalışmasında, eğitim fakültesi I. sınıf öğretmenlik mesleğine giriş dersinde dizgeli eğitim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubu bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Alacapınar (2007) tarafından yapılan “*Geleneksel, Dizgeli ve Bilgisayarlı Eğitim ve Erişimi*” konulu araştırmada, geleneksel, bilgisayar ve dizgeli eğitim yapılan grupların kendi içlerinde ve kendi aralarında toplam erişim ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada deneysel desenin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dizgeli eğitimin yapıldığı grubun erişim ortalaması ile diğer grupların erişim ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Takkaç (2007) tarafından yapılan “*Dizgeli Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersinde 5. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine Etkisi*” adlı çalışmada, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun erişimleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında bilgi ve kavrama düzeyindeki erişim ortalamalarında anlamlı fark bulunmazken, uygulama ve daha üst düzey davranışların erişim ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Erdem (2008) tarafından yapılan “*Programlandırılmış Öğretime Göre Hazırlanan İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi ‘Temizlik ve Beslenme’ Temasının Öğrencilerin Erişilerine Etkisi*” adlı çalışmada, deneysel desenin öntest-sontest kontrol grubu modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

“*Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*” adlı araştırmada Duman (2009), deneysel desenin öntest-sontest kontrol gruplu modelini kullanmıştır. Deney grubuna dizgeli öğretim, kontrol grubuna geleneksel eğitim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında yansıtıcı düşünme eğilimi puanları, kalıcılık yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf

ortamına ilişkin demokratik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öntaş (2010) tarafından yapılan “*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım İle Dizgeli Eğitimin Öğrenci Erişisine Etkisi Arasındaki Fark*” adlı araştırmada dizgeli eğitim ve yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan 6. sınıf sosyal bilgiler erişisi üzerindeki etkileri belirlenmek istenmiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun bilgi ve kavrama düzey erişi ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı; ancak uygulama düzeyi ve toplam erişi ortalamaları açısından deney grubunun lehine anlamlı farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Yokuş (2010) tarafından yapılan “*Dizgeli Eğitime Dayalı Gitar Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi*” adlı araştırma, dizgeli eğitime dayalı olarak hazırlanan öğretim programının gitar öğrencilerinin başarı düzeyine etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, deneysel desenin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, gitar eğitiminde dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmış öğretim programının öğrencilerin gitar dersi başarı düzeylerini arttırmada, klasik eğitime göre yapılan gitar eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bilgi, kavrama, uygulama ve bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeyi davranışlarının kazandırılmasında dizgeli eğitim modelinin etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, dizgeli eğitim modelinin öğrenci başarısını arttırdığı ve diğer yöntemlerden etkili olduğu söylenebilir.

2.2.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Çınar (2003) tarafından yapılan “*Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma-Yazma Öğretimi*” adlı araştırmada; öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında köyde bulunmanın yarattığı yalnızlık duygusunun öğretmen başarısını azalttığı, köydeki öğretmenin zaman içinde mesleki erozyona uğradığı, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberlik yapılmadığı, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin okula düzenli devam etmediği ve bu sonuçların ilk okuma-yazma öğretimini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Şahin (2003) tarafından birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin %40'ı birleştirilmiş sınıfların mesleki şevk ve motivasyonları üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmiş ve araştırmaya katılan 75 öğretmenin 72'si (%96) müstakil sınıfta öğretmenliği tercih etmiş, 3 öğretmen (%4) tercihini birleştirilmiş sınıflardan yana yapmıştır. Ayrıca, birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumsuz özelliklerinin yanı sıra öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulamanın olumlu yönlerinin olmasından bahsetmeleri de dikkat çekici diğer bir sonuçtur.

Karaman (2006) tarafından yapılan birleştirilmiş sınıflarla müstakil sınıflardaki matematik başarı düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmada, öğrencilere matematik işlemler becerisi ve problem çözme yeteneklerini ölçen başarı testi, öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre müstakil sınıflardaki öğrencilerin matematik başarı düzeyleri birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilerin başarı düzeylerinden anlamlı derecede daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

“Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum Örneği)” adlı araştırmada Abay (2006), öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştığını incelemiştir. Araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamasında; öğretmen yeterliliği, okul olanakları, programın yapısı, okul-aile işbirliği ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Palavan (2007) tarafından yapılan araştırma, birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda verilen eğitimin karşılaştırmasını yapmak, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetinin, görev yapan öğretmenlerin, mesleki tecrübe ve aldıkları eğitimin ve sınıfların birleştirme şeklinin, bu sınıflardaki eğitime etkisini belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin; öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki tecrübelerine ve aldıkları eğitimlere göre sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlere ve öğretmenlerinin statülerine göre, sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

“*Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar*” adlı yüksek lisans tez araştırmasında Abay (2007), birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunları tespit ederek bu sorunların çözümleri için öneriler ortaya çıkarmak istemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinin içeriğinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde çeşitli öğretim, yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı, öğrenci etkinliklerinin hepsinin zamanında yapılamadığı, haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, sosyal bilgiler dersinde çeşitli materyalin kullanılmadığı, hazır araç-gereçlerin yetersiz olduğu, öğretmenlerin kendi hazırladıkları materyallerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdoğan (2007) tarafından yapılan araştırmada, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaşmış oldukları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin personel hizmetlerinde nadiren sorunla karşılaştıkları, öğretim hizmetlerinde ise en çok karşılaştıkları sorunların; ders araç-gereçlerinin temini ve okul kütüphanesinin oluşturulmaması iken, veli toplantılarının yapıcı ve düzenli olarak yapılması ve çevre gezilerinin düzenlenmesinde sorunlarla bazen karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2008) tarafından yapılan araştırmada, birleştirilmiş sınıflı okullarda ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, betimsel tarama modeline dayalı olarak 25 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin her sınıf için ayırabildikleri zamanı, ilkokuma-yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saatini, denetim elemanlarca yapılan rehberliği yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bunu yanında araştırmada, köy okullarında araç-gereç yetersizliği, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları, öğretmenlerin köyde unutuldukları ve yalnızlık duygularını yaşadıkları belirtilmektedir. Öğretmenlerin seslerin kavratılmasında ve bitişik eğik yazı uygulamasında da sorunlar yaşadıkları ortaya çıkan diğer bir sonuçtur.

Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmada, birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır: Müdür yetkili öğretmenlerin büyük çoğunluğu şu anki çalışma ortamlarında kendilerini yalnız, çaresiz ve mutsuz hissetmektedirler. İş yüklerinin ağır olmasından dolayı kendilerini

yorgun, halsiz, gergin ve sinirli hissetmektedirler. Müdür yetkili öğretmenlerin, öğretmenleri ve öğrencileriyle ilişkilerinin iyi olduğu; ancak velilerle olumlu ilişkiler kurmaya çalışmalarına rağmen onlarla iletişimlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Müdür yetkili öğretmenler kendilerini yetersiz olarak görmekteler ve iş yükünün fazla olduğunu belirtmektedirler.

Sınmaz (2009), “*Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı araştırmasında, betimsel tarama modeline dayalı olarak anket kullanmıştır. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında sorunlar yaşadıklarını, yeni programın birleştirilmiş sınıflara uygun olmadığını, yeni ilköğretim programının boyutlarının oldukça yoğun olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldız (2009) tarafından yapılan çalışmada, 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modeline göre geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin 2005 hayat bilgisi öğretim programını niteliksel olarak olumlu buldukları; ancak bağımsız sınıflarda uygulanan hayat bilgisi öğretim programını, şartları çok daha farklı olan birleştirilmiş sınıflarda uygulanması esnasında; beceri-kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme boyutlarında bir takım eksiklikler ve güçlüklerle karşılaştığı ortaya çıkmıştır.

Bayar (2009) tarafından yapılan çalışmada, Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfların işleyişi hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıflarda en sık rastlanan sorunu, öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşaması şeklinde belirtmişlerdir. Eğitim fakültelerinde verilen birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin daha verimli olabilmesi için öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıflı okullarda zorunlu staj yapmalarını gerektiğini belirtmişlerdir.

Sezer (2010) tarafından yapılan araştırma, hizmetiçi eğitim seminerlerine katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul yönetim işleri, program okuryazarlığı, öğretim

ve değerlendirme boyutlarında çeşitli mesleki ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf ğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları, cinsiyet, ğretmenlikteki deneyim sũresi, mesleki konum, birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumu, atanma nedeni ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmada isteklilik durumu gibi özelliklerde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan alışmalar incelendiğinde, daha çok birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili araştırmalar yapıldığı grũlmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflara yönelik deneysel çalışmanın yapılmadığı da ortaya çıkan diğer bir sonuçtur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları, verilerin çözümlemesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Deneysel desen, herhangi bir olay, olgu, obje, suje ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen bir araştırmadır (Büyüköztürk, 2007; Ekiz, 2009). Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçildiği okulların belirlenmesinde, okulların başarı düzeyinin orta seviyede olması, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının benzer olması, okulların ilçe merkezine yakın olması ve ulaşımının kolay olması, öğretmenlerin bilimsel araştırmaya destek vermesi gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, bağımsız değişken olan dizgeli eğitimin bağımlı değişken olan öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda 2010-2011 eğitim-öğretim akademik yılında mihver ders olarak okutulan 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde dizgeli eğitim modeline göre geliştirilen etkinlikler uygulanarak öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu modelin uygulandığı bu çalışmada, deney ve kontrol grupları denkleştirildikten sonra deney ve kontrol grupları random (seçkisiz) yöntemle belirlenmiştir. Araştırmanın deseni tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Deseni

Gruplar		Öntest	Uygulama	Sontest
G_D	R	O_1	X	O_2
G_K	R	O_3		O_4

G_D = Deney Grubu.

G_K = Kontrol Grubu.

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık.

O_1 ve O_2 = Deney grubunun öntest ve sontest ölçümleri.

O_3 ve O_4 = Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümleri.

X = Bağımsız değişken.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçileceği okullar belirlendikten sonra, okullarda bulunan B grubu sınıflara denkleştirme işlemi için 1 Nisan 2011 Cuma günü “*Kişisel Bilgi Formu*” uygulanmıştır. Çalışma grubunun seçildiği Kalecik İlköğretim Okulu ile Kulundere İlköğretim Okulu B grubu sınıflarını denkleştirmek üzere okul idaresinden öğrencilerin 1. dönem karne not ortalamaları alınmıştır. Uygulanan kişisel bilgi formu, cinsiyet, sosyo-ekonomik durumlara ilişkin elde edilen veriler ve karne notları istatistik paket programına kodlanarak girilmiştir. Verilerin frekans, yüzde ve ki-kareleri dikkate alınmıştır. Gruplar arasında deney ve kontrol grubu random yöntemiyle belirlenmiştir. Kalecik İlköğretim Okulu, sınıf öğretmeninin bilimsel araştırmaya vermiş olduğu önem ve dizgeli eğitim ile ilgili bilgiye sahip olması nedeniyle deney grubu olarak, Kulundere İlköğretim Okulu kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney grubunda, bir üniteyi kapsayan dizgeli eğitime göre hazırlanmış ders planları uygulanırken, kontrol grubuna da mevcut öğretim programını kapsayan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin tümü öntest ve sontest uygulamalarına katılmıştır. Ancak deney grubundaki bir öğrenciden kişisel bilgiler formu alınamayıp, bir öğrenci tarafından da kişisel bilgiler formunun bazı bölümleri eksik doldurulmuştur. Araştırma, Kalecik İlköğretim Okulu B grubunda 24,

Kulundere İlköğretim Okulu B grubunda 24 olmak üzere toplam 48 öğrenci ile yürütülmüştür.

3.2.1. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

Denkleştirilen deney ve kontrol grubunun nitelikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına Ki-kare tekniği ile bakılmıştır. Gruplar arasında farkın olması grupların denk olmadığını, farkın olmaması grupların denk olduğunu göstermektedir. Ki-kare analizine ilişkin çözümlemeye;

- a. Sınıflandırmanın gerçekten birbirinden bağımsız olması ve her bir frekansa neden olan kaynağın yalnızca bir tek sınıfta dikkate alınması,
- b. Her gözenek için beklenen değerin hiçbir zaman sıfır olmaması,
- c. Beklenen değeri beşin altında olunan gözenek sayısı, toplam gözeneklerin %20'sini geçmemesi gerekir (Karasar, 2009).

Ki-kare tekniğinin varsayımlarının karşılandığı sınıf ve cinsiyet değişkenlerinde Ki-kare tekniğinin uygulanmasında bir sakınca görülmemiş; ancak kardeş sayısı, babanın öğrenim durumu, babanın mesleği, aylık gelir, evin aitlik durumu, çalışma odasının bulunması, ailedeki birey sayısı, derslerinde yardım alma durumu gibi değişkenlerde beklenen değer 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aşmadığından dolayı anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmayacağından frekans ve yüzdelere göre dağılım değerlendirilmiştir. Karne not ortalamasına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farkın olup olmadığına ise bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır.

a. Cinsiyet

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımları tablo 4'te verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin 11'i kız (%47,8), 12'si erkek (%52,2), kontrol grubunun ise 15'i kız (%62,5), 9'u erkek (%37,5)'tir. Bu oranlar birbirine oldukça yakın olmakla birlikte aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına Ki-kare tekniği ile bakılmıştır. Buna göre $X^2=0,312$ ve $p> .05$ olduğu, dolayısıyla gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu durum, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek dağılımının denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	11	47,8	15	62,5	26	55,3
Erkek	12	52,2	9	37,5	21	44,7
Toplam	23	100	24	100	47	100

χ^2 (sd=1, n=47) = 1,023; p = 0,312 > 0,05, (sd: serbestlik derecesi).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri genel olarak incelendiğinde, çalışma grubunun 26 kız (%55,3) öğrenciden, 21 erkek (%44,7) öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin dağılımlarının dengeli bir biçimde olduğu söylenebilir.

b. Sınıf

Deney grubundaki öğrencilerin 9'u dördüncü sınıf (%39,1) ve 14'ü beşinci sınıf (%59,1), kontrol grubundaki öğrencilerin 9'u dördüncü sınıf (%37,5), 15'i beşinci sınıf (%62,5) öğrencisinden oluşmaktadır. Bu oranlar bir birine oldukça yakın olmakla birlikte aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına Ki-kare tekniği ile bakılmıştır. Buna göre $X^2=0,908$ ve $p>.05$ olduğu, dolayısıyla gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu durum, deney ve kontrol gruplarındaki dördüncü ve beşinci sınıfların dağılımının denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Çalışma Gruplarının Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
4	9	39,1	9	37,5	18	38,2
5	14	59,1	15	62,5	29	61,8
Toplam	23	100	24	100	47	100

χ^2 (sd=1, n=47) = 0,013; p = 0,908 > 0,05, (sd: serbestlik derecesi).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıflara göre dağılımına genel olarak bakıldığında, çalışma grubunun 18'i dördüncü sınıf (%38,2), 29'u beşinci sınıf

öğrencisinden (%61,8) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıflara göre dağılımlarının dengeli bir biçimde olduğu söylenebilir.

c. Kardeş Sayısı

Deney grubundaki iki öğrenci (%8,7) iki kardeşe sahipken, kontrol grubunda iki kardeşe sahip öğrenci bulunmamaktadır. Deney grubunda 8 öğrenci (%34,8) üç kardeşe sahipken, kontrol grubunda 4 öğrenci (%16,7) üç kardeşe sahiptir. Deney grubunda 9 öğrenci (%39,1) dört kardeşe sahipken kontrol grubunda 11 öğrenci (%45,8) dört kardeşe sahiptir. Deney grubundaki 4 öğrenci (%17,4) beş ve daha fazla kardeşe sahipken, kontrol grubundaki 9 öğrenci (%37,5) beş ve daha fazla kardeşe sahip bulunmaktadır. Herhangi bir kardeşe sahip olmayan öğrenci ile bir kardeşe sahip olan öğrenci deney ve kontrol gruplarında bulunmamaktadır.

Tablo 6. Çalışma Gruplarının Kardeş Sayısı Dağılımları

Kardeş Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yok	-	-	-	-	-	-
Bir kardeşim var	-	-	-	-	-	-
İki kardeşim var	2	8,7	-	-	2	4,3
Üç kardeşim var	8	34,8	4	16,7	12	25,5
Dört kardeşim var	9	39,1	11	45,8	20	42,6
Beş ve daha fazla kardeşim var	4	17,4	9	37,5	13	27,6
Toplam	23	100	24	100	47	100

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%42,6) dört kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubundaki kardeş sayıları dağılımları dengelidir denilebilir.

d. Babanın Öğrenim Durumu

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumları özetlenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarının birbirine yakın dağılımlar gösterdiği söylenebilir. Deney grubundaki 5 öğrencinin (%21,7), kontrol grubunda ise 1 öğrencinin (%4,2) babaları bir okul mezunu değilken, deney grubundaki 12 öğrencinin (%52,3), kontrol grubundaki 19 öğrencinin (%79,2) babasının öğrenim durumunun ilkokul olduğu görülmektedir. Deney grubunda 4 öğrencinin (%17,4), kontrol grubunda ise 2 öğrencinin (%8,2) babasının ortaokul mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki birer öğrencinin (%4,3) babasının öğrenim durumu lise ve dengi okul mezunu ile üniversite mezunu, kontrol grubunda ise birer öğrencinin (%4,2) babasının öğrenim durumu lise ve dengi okul mezunu ile üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumları

Baba Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir okul mezunu değil	5	21,7	1	4,2	6	12,8
İlkokul mezunu	12	52,3	19	79,2	31	66,0
Ortaokul mezunu	4	17,4	2	8,2	6	12,8
Lise ve dengi okul mezunu	1	4,3	1	4,2	2	4,2
Üniversite mezunu	1	4,3	1	4,2	2	4,2
Toplam	23	100	24	100	47	100

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin baba öğrenim durumlarına bakıldığında büyük bir kısmının (%66) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dengeli bir dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

e. Babanın Mesleği

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki 17 öğrencinin (%73), kontrol grubunda da 17 öğrencinin (%70,8) babasının mesleğinin serbest meslek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki 1 öğrencinin (%4,3), kontrol grubundaki 1 öğrencinin (%4,2) babası memur, deney grubundaki 5 öğrencinin (%21,7), kontrol grubundaki 6 öğrencinin ise babası (%25) işçidir.

Tablo 8. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Meslekleri

Babanın Meslek Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	-	-	-	-	-	-
Serbest meslek sahibi	17	73	17	70,8	34	72,3
Memur	1	4,3	1	4,2	2	4,3
İşçi	5	21,7	6	25,0	11	23,4
Toplam	23	100	24	100,0	47	100

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının mesleklerine bakıldığında, en çok serbest meslek sahibi (%72,3) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının meslekleri açısından dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

f. Annenin Öğrenim Durumu

Deney grubundaki 7 öğrencinin (%30,4) annesi, kontrol grubundaki 6 öğrencinin (%25) annesi bir okul mezunu değilken, deney grubundaki 15 öğrencinin (%65,3) annesi, kontrol grubunda ise 18 öğrencinin (%75) annesi ilkokul mezunu olduğu görülmektedir (Tablo 9). Deney grubunda ise 1 öğrencinin annesi (%4,3) ortaokul mezunuyken kontrol grubunda hiçbir öğrencinin annesi ortaokul mezunu değildir. Hem deney hem de kontrol grubunda hiçbir öğrencinin annesinin, lise ve dengi okul mezunu ile üniversite mezunu olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları

Anne Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir okul mezunu değil	7	30,4	6	25,0	13	27,7
İlkokul mezunu	15	65,3	18	75,0	33	70,2
Ortaokul mezunu	1	4,3	-	-	1	2,1
Lise ve dengi okul mezunu	-	-	-	-	-	-
Üniversite mezunu	-	-	-	-	-	-
Toplam	23	100	24	100	47	100

g. Annenin Mesleği

Tablo 10 incelendiğinde, hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki bütün öğrencilerin annesi ev hanımıdır. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrenciler anne mesleği bakımından denktir denilebilir.

Tablo 10. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri

Anne Meslek Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ev hanımı	23	100	24	100	47	100,0
Toplam	23	100	24	100	47	100,0

h. Ailenin Ortalama Aylık Geliri

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunda 11 öğrencinin (%50), kontrol grubunda ise 8 öğrencinin (%33,3) ailesinin aylık ortalama gelirinin 250 TL ve daha az olduğu görülürken, deney grubunda 8 öğrencinin (%36,4), kontrol grubunda ise 13 öğrencinin (%54,2) ailesinin aylık ortalama gelirinin 251 TL ve 500 TL arasında olduğu görülmektedir. Deney grubunda 3 öğrencinin (%13,6), kontrol grubunda da 3 öğrencinin (%12,5) ailesinin aylık ortalama gelirinin 501 TL ve 750 TL arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri

Aylık gelir	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
250 TL ve daha az	11	50,0	8	33,3	19	41,3
251 TL – 500 TL	8	36,4	13	54,2	21	45,7
501 TL – 750 TL	3	13,6	3	12,5	6	13,0
751 TL – 1000 TL	-	-	-	-	-	-
1001 TL ve üstü	-	-	-	-	-	-
Toplam	22	100	24	100	46	100,0

Deney ve kontrol grubunun ailelerinin aylık ortalama geliri incelendiğinde, aylık ortalama gelirlerin daha çok 251 TL ve 500 TL arasında olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu ailelerinin aylık ortalama gelirlerinin birbirine oldukça benzer olduğu söylenebilir.

i. Ev Sahibi Olma

Deney ve kontrol grubunun ev sahibi olma açısından denkleştirilmesinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Her iki grupta da öğrencilerin büyük bir bölümünün kendi evlerinde oturdukları, ikinci sırada ise lojmanda oturdukları belirlenmiştir. Böylece deney ve kontrol grubunun birbirlerine oldukça benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ev Sahibi Olma Durumları

Evin Ait Olma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kendi evimiz	22	95,7	23	95,8	45	95,7
Lojmanda oturuyoruz	1	4,3	1	4,2	2	4,3
Kira	-	-	-	-	-	-
Toplam	23	100	24	100	46	100

j. Kendine Ait Odanın Bulunması

Tablo 13'ten anlaşıldığı üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin %57,4'ünün kendilerine ait bir odalarının bulunmamasına karşın, %42,6'sının ise kendilerine ait bir odası bulunmaktadır. Kendine ait odalarının olup olmadığına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Ki-kare tekniği kullanılmıştır. Buna göre $X^2 = 0,900$ ve $p > .05$ olduğu, dolayısıyla gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu durum, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kendilerine ait odalarının bulunma dağılımının denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Bulunma Durumu

Çalışma Odası	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	10	43,5	10	41,7	20	42,6
Hayır	13	56,5	14	58,3	27	57,4
Toplam	23	100	24	100	47	100
χ^2 (sd=1, n=47) = 0,016; p = 0,900 > 0,05, (sd: serbestlik derecesi).						

k. Ders Çalışırken Aileden Yardım Alma Durumu

Tablo 14 incelendiğinde, hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki öğrencilerin %85,1'inin ders çalışırken ailelerinden yardım aldıkları, öğrencilerin %14,9'unun ise ders çalışırken ailelerinden yardım almadığı görülmektedir. Bu bakımdan deney ve kontrol grubunun oldukça denk olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Aileden Yardım Alma Durumu

Ders Yardım Alma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	19	82,6	21	87,5	40	85,1
Hayır	4	17,4	3	12,5	7	14,9
Toplam	23	100	24	100	46	100

1. Ailedeki Birey Sayıları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerindeki birey sayılarının denk olup olmadığına frekans ve yüzde oranlarına bakılarak karar verilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde deney grubunda 2 öğrencinin (%8,7) ailesinin dört kişiden oluştuğu, kontrol grubunda ise hiçbir öğrencinin ailesinin dört kişiden olmadığı görülmektedir. Deney grubunda 3 öğrencinin (%13), kontrol grubunda ise 3 öğrencinin (%12,5) ailelerinin beş kişiden oluştuğu; deney grubunda 11 öğrencinin (%47,9), kontrol grubunda ise 12 öğrencinin (%50) altı kişiden oluştuğu görülmektedir. Tablo 16’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile birey sayılarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun denk olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayıları

Birey sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
3 kişi	-	-	-	-	-	-
4 kişi	2	8,7	-	-	2	4,3
5 kişi	3	13,0	3	12,5	6	12,8
6 kişi	11	47,9	12	50,0	23	48,9
7 kişi ve yukarısı	7	30,4	9	37,5	16	34,0
Toplam	23	100	24	100	46	100

m. Karne Not Ortalaması

Tablo 16’da görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin birinci dönem karne not ortalamaları 76.91, kontrol grubundaki öğrencilerin birinci dönem karne not ortalamaları ise 76.89’dur. Not ortalamaları arasında oldukça benzerlik olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 1. Dönem Karne Not Ortalamaları

Not Ortalamaları	f	X	Ss	t	p
Deney Grubu	24	76,91	11,30	0,006	0,995
Kontrol Grubu	24	76,89	9,37		

Deney ve kontrol grubu arasında birinci dönem karne not ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t=0,995$, $p>.05$). Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarının oldukça benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.3. Ders Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada, dizgeli eğitim modeli 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin “*Gerçekleşen Düşler*” adlı ünitesi seçilerek dört hafta boyunca uygulanmıştır. Dizgeli eğitim modeline göre geliştirilen ders planı Ek-4’te gösterilmektedir. Dizgeli eğitim ders planı hazırlanırken, dizgeli eğitimin temel ilkelerinden ve dizgeli eğitim modeline göre geliştirilen Sönmez’in hazırlamış olduğu sosyal bilgiler ders planlarından yararlanılmıştır. Planın ilk bölümü akıl yürütme yollarından oluşmaktadır. Dizgeli eğitimde, tümevarım, tümdengelim, analogi, diyalektik, hipotetik-dedüktif, bulanık mantık, aksiyometik, aklın başa dönmesi, retrödüktif gibi değişik akıl yürütme yolları kullanılarak bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi bulup anlaması, kullanması ve yeniden yaratması önemlidir ve öğrenme ortamı, bu akıl yürütme yolları kullanılacak şekilde biçimlendirilmelidir (Sönmez, 2004: 69). Bu nedenle hazırlanan planda dizgeli eğitimde bulunması gereken bu akıl yürütme yollarının olmasına dikkat edilmiştir. Dizgeli eğitimin temellerinden biride tam öğrenme modelidir. Bloom tarafından ortaya atılan tam öğrenme modelinde öğretim hizmetinin niteliği olarak ifade edilen ipucu, pekiştireç, öğrenci katılımı ve dönüt-düzeltilme hazırlanmış olan bu planda da yer almaktadır.

Dizgeli eğitimin önemli unsurlarından biri *Sevgi*’dir. Dizgeli eğitim modelinin kurucusu olan Sönmez, öğrenme-öğretme sürecinde sevginin muhakkak işe koşulması gerektiğini savunur. Aynı zamanda dizgeli eğitim modelinde vurgulanan noktalardan biride duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle duyuşsal alandaki hedeflerin kazandırılmasında sevgi büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim ortamında sevginin oluşabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan ders planına duygu ve düşüncelerin paylaşılması, hoşgörülü olabilme, kendini tanıyabilme gibi özelliklerin kazandırılması için tartışma, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, altı şapka gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Dizgeli eğitim uygulaması yapılmadan üç hafta önce öğrencilere başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir. Deney grubundaki öğretmene dizgeli eğitim tanıtılmış olup neler yapması

gerektiği hususunda bilgiler verilmiştir. Uygulama dört hafta sürmüştür. Uygulama bittikten sonra başarı testi ve tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Kişisel Bilgiler Formu, Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'dir. Aşağıda ölçme araçlarının geliştirilmesi ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgiler Formunun Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında çalışma grubunun denk olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgiler formu geliştirilmiştir. Bu formda; öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları, sahip oldukları kardeş sayıları, ailedeki birey sayısı, babalarının ve annelerinin öğrenim durumları, babalarının ve annelerinin meslekleri, ailelerin ortalama aylık gelirleri, oturdukları eve sahip olma durumları, evde kendilerine ait çalışma odalarının bulunup bulunmadığı ve ders çalışırken ailelerinden yardım alıp almadıkları ile ilgili maddeler yer almıştır. Form geliştirilirken kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve iki sınıf öğretmeni ile bir eğitim programı uzmanına sorular gösterilmiştir. Uzman görüşlerine göre hazırlanan tüm maddeler gerekli görülmüş ve hazırlanan kişisel bilgiler formunda yer almıştır. Form Ek-I'de verilmiştir.

3.4.2. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacıyla hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999: 15). Bu kapsamda; öncelikle “*Gerçekleşen Düşler*” ünitesi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın belirlediği kazanımlar tespit edilmiştir. “*Gerçekleşen Düşler*” ünitesinde toplam 6 kazanım mevcuttur (MEB, 2005d). İlgili kaynak taramasından sonra elde edilen başarı testi için maddeler çeşitli kaynak kitaplardan yararlanılmış ve araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu maddelerin içeriğinin “*Gerçekleşen Düşler*” ünitesi ile ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Başarı testi Ek-II'de verilmiştir.

Tablo 17. Test Maddeleri ile Ünite Kazanımlarına İlişkin Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	Sorular
1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.	1, 4, 7, 11, 13, 25
2. Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.	5, 14, 15, 17,18, 20, 22, 24
3. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.	2, 10, 12, 16,
4. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.	6, 8, 9,
5. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.	21,
6. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.	3, 19, 23

Tablo 17’de ünite kazanımlarının başarı testi maddelerine göre dağılımlarını gösteren belirtke tablosu verilmiştir. Kazanımların karşısındaki sayılar başarı testindeki madde numaralarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, soruların ünite kazanımlarının hepsini içerdiği görülmektedir. Maddeler hazırlandıktan sonra Fırat Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD’nda görevli iki öğretim üyesine, iki sınıf öğretmenine ve iki sosyal bilgiler öğretmenine gösterilip maddelerin kazanımları ölçüp ölçmediğini anlamak amacıyla görüşleri alınmıştır. Bunun sonucunda ise bazı maddeler testten çıkarılmış, kalan 30 madde ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli test (dörtlü) altıncı sınıf öğrencilerine (103 öğrenci) uygulanarak ve elde edilen veriler, bilgisayar ortamında girilerek madde analizlerine tabi tutulmuştur. Analizlerde maddelerin frekans, yüzde, aritmetik ortalamalarına, madde gücü ve madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Bu işlemlerden sonra 5 soru testten çıkarılarak başarı testine son hali verilmiştir. Aşağıdaki tabloda başarı testindeki tüm maddelerin madde güçlükleri, madde ayırt edicilikleri ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 18. Akademik Başarı Testi Maddeleri Madde Analizi

Sorular	Doğru	Yanlış	Boş	Güçlük İndeksi (p)	Ayırıcılık Gücü İndeksi (r)	Madde Std. S.
S1	56	29	18	.54	.58	.50
S2	40	39	24	.39	.59	.49
S3	70	29	4	.68	.47	.47
S4	90	13	0	.67	.30	.33
S5	61	40	2	.59	.58	.49
S6	70	31	2	.68	.48	.47
S7	93	6	4	.70	.33	.30
S8	77	22	4	.75	.54	.43
S9	81	22	0	.79	.53	.41
S10	49	52	2	.48	.61	.50
S11	83	20	0	.81	.30	.40
S12	77	10	16	.75	.34	.43
S13	48	51	4	.47	.60	.50
S14	80	23	0	.78	.42	.42
S15	88	13	2	.75	.48	.35
S16	49	50	4	.48	.56	.50
S17	56	47	0	.54	.62	.50
S18	71	26	6	.69	.62	.46
S19	78	23	2	.76	.56	.43
S20	46	53	4	.45	.60	.50
S21	82	19	2	.80	.32	.40
S22	66	35	2	.64	.60	.48
S23	72	27	4	.70	.44	.46
S24	66	37	0	.64	.49	.48
S25	88	9	6	.75	.30	.35

Akademik başarı testi maddelerinin madde ayırıcılık güçlerinin .30 ve üstünde olduğu görülmektedir. Madde ayırıcılık gücünün .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2010). Katsayıların .30'un üzerinde olması, tüm maddelerin testin ölçmek istediği özelliği ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle testte yer alan bütün maddelerin ölçülen özelliğe sahip olanlarla olmayanları iyi düzeyde ayırabildiği söylenebilir. Ayrıca maddelerin zorluk düzeylerine bakıldığında büyük bir çoğunlukla .39 ile .81 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. Bu ise soruların normal zorluk derecesine sahip olduğunu

göstermektedir. Testin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .81 olarak bulunmuştur. Bu sonuç testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin Kuder-Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu da testin üst düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak, dizgeli eğitim modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etki edip etmediği, ediyorsa bu etkinin ne düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan literatür taraması sonucunda, Emir (2001) tarafından geliştirilen “*Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*”nin araştırmanın amacı ve çalışma grubunun gelişim düzeylerine uygunluğu göz önünde bulundurularak kullanılması uygun görülmüştür. Emir (2001), Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinde 122 öğrenciden elde edilen verilerle geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmiştir. Beşli likert tipi olan ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükü .30’un üzerinde olan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Aynı ölçeğin, Karakuş (2004) tarafından dördüncü sınıfta bulunan 194 öğrenci üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Faktör yükü .30’un üzerinde olan 28 maddeden oluşan ölçeğin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak 15’i olumlu, 13’ü olumsuz olmak üzere toplam 28 maddelik beşli likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler; “*kesinlikle katılıyorum*”, “*katılıyorum*”, “*kararsızım*”, “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek Ek-III’te verilmiştir.

Gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin Emir ve Karakuş tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yanında araştırma kapsamında tekrar geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında, ölçeğin güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için deneysel işlem öncesinde 157 ilköğretim 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ise ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kişisel bilgiler formunda elde edilen verilerin, sosyal bilgiler dersine ilişkin başarı testi puanları ve tutum ölçeği puanlarının analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır:

1. İlk olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler formuna verdikleri yanıtlar göz önüne alınarak gözeneklerin %20'sinden fazlasında olan değişkenler için Ki-kare tekniği kullanılmış, gözenek sayısı 5 ve daha az olan değişkenlerde frekans ve yüzde ortalamaları kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır.
2. Okul yönetimlerinden alınan 1. dönem karne not ortalamalarının analizinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.
4. Deney ve kontrol grubunun her birinin kendisine ait öntest-sontestleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır.
5. Veriler, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında .05 manidarlık düzeyi kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma denencelerinin test edilmesiyle elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar bulunmaktadır. Denenceler tek tek analiz edilerek yorumlanmıştır.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı fark vardır.” denencesinin test edilmesinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. T testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	24	10,87	4,50			
Kontrol Grubu	24	9,70	3,07	23	-1,112	0,278

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubunun öntest başarı puanı ortalamasının 10.87, kontrol grubunun öntest başarı puanı ortalamasının 9.70 olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oldukça yakın olmasına karşın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmış t değeri, -1,112, $p>0.05$ olarak bulunmuştur. Bu ise deney ve kontrol grubu arasında başarı bakımından anlamlı farkın olmadığını ortaya koymuş, böylece denence reddedilmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının yansızlığı açısından beklenen olumlu bir bulgudur.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun öntest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.” denencesinin test edilmesinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	24	85,83	8,85			
Kontrol Grubu	24	88,25	13,53	23	-1,051	0,304

Deney grubunun derse yönelik öntest tutum puan ortalamasının 85.83, kontrol grubunun derse yönelik öntest tutum puan ortalamasının 88.25 olduğu görülmektedir. Elde edilen t testi sonucuna göre ($t=-1,051$, $p> 0,05$) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derse karşı tutumlarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Birinci ve ikinci denenceler, deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesinde durumlarının ortaya konulması bakımından önem taşımaktadır. Deney ve kontrol gruplarının hem başarı testi puan ortalamalarının hem de derse karşı tutum puan ortalamalarının arasında farklılığın olmaması, her iki grubunda birbirine denk olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışmalarda önemli bir sorun deneklerin seçimidir. Bu sorun öntest-sontest kontrol gruplu desende çok daha önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki farklılıkları en aza indirmenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer (Büyüköztürk, 2007: 24). Bu araştırma da aynı desende düzenlenmiş olduğundan birinci ve ikinci denencenin reddedilmiş olması deneklerin denkleştirildiğini göstermektedir.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubunun öntest başarı puan ortalaması ile sontest başarı puan ortalaması arasında anlamlı fark vardır.” denencesine ilişkin veriler test edilirken deney grubuna dizgeli eğitim modeline dayalı olarak hazırlanan öğrenme-öğretme sürecinden önce ve sonra başarı testi uygulanmış ve aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağımlı gruplar t testi ile bakılmıştır.

Tablo 21. Deney Grubunun Öntest-Sontest Başarı Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	24	10,87	4,50			
Son Test	24	17,29	4,43	23	-5,611	0,000*

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemler uygulamadan önce başarı testinden aldıkları öntest toplam puan ortalamasının 10.87, deneysel işlem uygulandıktan sonra aldıkları sontest toplam puan ortalamasının 17.29 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucuna göre ($t=-5,611$, $p<0,05$) deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre üçüncü denence kabul edilmiştir. Ortaya çıkan bu bulgu, deney grubuna uygulanan dizgeli eğitime dayalı geliştirilen etkinliklere ilişkin deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen sonuç, deneysel işlemin akademik başarı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubunun öntest tutum puan ortalamaları ile sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.” denencesine ilişkin veriler test edilirken deney grubuna dizgeli eğitim modeline dayalı olarak geliştirilen öğretimden önce ve sonra tutum ölçeği uygulanmış ve aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 22. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Tutum Puan Ortalamalarının

Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	24	85,83	8,85			
Son Test	24	87,83	13,31	23	-0,514	0,612

Tablo 22’den de anlaşılacağı gibi deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları 85,83, deneysel işlem sonrası ise 87,83 olarak bulunmuştur. Yapılan t testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -0,514$, $p > 0,05$). Bu bulgu, deney grubuna uygulanan dizgeli eğitime dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları anlamlı derecede arttırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla dördüncü denence reddedilmiştir. Deney grubunun sontest tutum puan ortalamalarına bakıldığında öntestten yüksek olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin derse karşı tutumlarında belirli bir oranda artışın olduğunu göstermektedir.

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.” denencesine ilişkin verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Bu denencede, kontrol grubunda mevcut öğretim programının öğretim öncesinde ve sonrasındaki akademik başarı durumlarının karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir. Kontrol grubuna mevcut öğretim programı uygulanmadan önce, deney grubuna da uygulanan başarı testi öntest olarak ve mevcut öğretim programının uygulanmasından sonra da sontest olarak uygulanmıştır.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puan

Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	24	9,70	3,07			
Son Test	24	11,70	4,01	23	-1,761	0,092

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kontrol grubunun öntest başarı puanı ortalaması 9,70 iken başarı testi sontest puan ortalaması 11,70 olarak bulunmuştur. Ortalama puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi kullanılmış ve anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=-1,761$, $p>0,05$). Dolayısıyla beşinci denence reddedilmiştir. Ancak kontrol grubunun ortalamalarına bakıldığında artışın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarını belli bir oranda arttırdığı söylenebilir.

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Kontrol grubunun öntest ve sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.” denencesine ilişkin veri analizinde bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Altıncı denence, kontrol grubundaki öğrencilerin mevcut öğretim programının uygulanmasının öncesinde ve sonrasında meydana gelen derse yönelik tutumları arasındaki farkı ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kontrol grubuna, deney grubuna da uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ortaya çıkan bulgular 24. tabloda özetlenmiştir.

Tablo 24. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	24	88,25	13,78			
Son Test	24	93,08	13,99	23	0,019	0,985

Kontrol grubunun derse yönelik tutumlarının öntest puan ortalaması 88.25 iken derse yönelik tutumlarının sontest puan ortalamasının 93,08 olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılmış ve anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=0,019$, $p> 0,05$). Anlamlı bir fark olmadığı belirlense de ortalamalara bakıldığında kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programının derse yönelik tutumlarda belirli bir oranda artışa neden olduğu söylenebilir.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” denencesine ilişkin verilerin analizlerinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Bu denencede, deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	24	17,29	4,43			
Kontrol Grubu	24	11,70	4,01	23	4,072	0,000*

* $p < 0,05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde dizgeli eğitim modelinin uygulandığı deney grubunun toplam başarı ortalamasının 17,29, mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun toplam başarı ortalamasının 11,70 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalara yapılan t testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($t=4.072$, $p < 0,05$). Dolayısıyla yedinci denence kabul edilmiştir. Bu bulguya göre, deney grubunda uygulanan dizgeli eğitim modelinin, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim programından daha etkili olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarını daha çok geliştirdiği söylenebilir.

Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney ve kontrol grubunun sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” denencesine ilişkin verilerin analizlerinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Bu denencede, deney ve kontrol gruplarının sontest tutum puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puanı Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	24	87,83	13,31			
Kontrol Grubu	24	93,08	13,99	23	-1,699	0,103

Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası sontest tutum puanı ortalaması 87.83 iken kontrol grubu öğrencilerinin mevcut öğretim programının uygulanmasından sonra sontest tutum puanı ortalamasının 93.08 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve ortaya anlamlı farkın olmadığı çıkmıştır ($t=-1,699$, $p>0,05$). Ancak grupların toplam tutum puan ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunun derse yönelik olumlu tutumlarının, deney grubunun derse yönelik olumlu tutumlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının, dizgeli eğitim modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlardan daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ÖZET, SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitime yönelik geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın özeti yapılmış, elde edilen bulgulara dayalı olarak çıkarılan sonuçlar tartışılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Özet

Ülkemizde 2005 yılında ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak düzenlenmiştir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve aktif bireyler olmaları gerektiği pek çok açıdan vurgulanmaktadır. Yapılan birçok araştırmada (Bayrak ve Erden, 2007; Doğan, 2010; Güven, 2008), yapılandırmacılığa göre hazırlanan yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında sorunların olduğu ortaya çıkarmıştır. Özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda bu programların uygulanmasında birçok sıkıntı yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalarda (Abay, 2007, Gözler, 2009; Kazu ve Aslan, 2012) birleştirilmiş sınıflı okullarda; aynı derslik içerisinde farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin oluşu, programlardaki kazanımların birleştirilmiş sınıflı okulların çevre koşulları düşünülmeden hazırlanması, içerik ve etkinlikler oluşturulurken bu okullardaki fiziki koşullar dikkate alınmadan hazırlanması ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sınıf seviyelerine uygun olmayışı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında sorunlara neden olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım gibi yeni bir model olan dizgeli eğitim, eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönüştürülen canlı bir yapı olarak ele alınabilir. Dizgeli eğitimde hedef-davranışlar öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına göre düzenlenebilir. İçerik ve etkinlikler her okulun kendine özgü koşulları düzenlenerek hazırlanabilir. Dizgeli eğitim modeli bu bakımdan esneklik göstermektedir. Dizgeli eğitimde, aynı ders süresi içerisinde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Ayrıca dizgeli eğitim, farklı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasına imkân tanımaktadır. Bu özelliklerinden dolayı birleştirilmiş sınıflarda, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dizgeli eğitimin

kullanılması bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Dizgeli eğitimle ilgili yapılan çalışmalara (Kapıcıoğlu, 2006; Piji, 2006; Takkaç; 2007) bakıldığında, bu modelin özellikle üst düzey becerileri geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca dizgeli eğitime göre işlenen derslerde öğrencilerin, derslere karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflı okullarda bu modelin uygulanmasının öğretim programlarının etkililiğini arttıracakı düşünülmektedir. “*Birleştirilmiş Sınıflarda Dizgeli Eğitimin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*” konulu tez çalışmasında yukarıda sözü edilen durumlardan ve Sönmez (2004)’in “*Dizgeli eğitim her an denemeye ve geliştirmeye açık olduğu unutulmamalıdır; çünkü bilim hem doğrunun hem de yanlışın düşmanıdır. Olmuş bitmiş hiçbir kuram, kurmaca, yapı şimdilik yoktur. Her şey her an olabilir.*” şeklindeki düşüncelerinden hareketle eğitim bilimlerine katkı getireceği düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin akademik başarı ve tutuma etkisini araştırmaktır. Bu genel amaca dayalı olarak 8 denence geliştirilmiş ve test edilmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmış ve uygulanmıştır. Modelde ilk önce çalışma grupları denkleştirilerek, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Daha önceden hazırlanan veri toplama araçları deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve veri toplama araçlarından elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim akademik yılında Elazığ/Karakoçan ilçesindeki Kalecik ve Kulundere birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında öğrenim gören B grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu olarak Kalecik ilköğretim okulu, kontrol grubu olarak Kulundere ilköğretim okulu random yöntemiyle atanmıştır. Deneysel işlem; deney grubunda 24, kontrol grubunda 24 olmak üzere toplam 48 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Deney grubuna dizgeli eğitim modeli, kontrol grubuna mevcut öğretim programı uygulanmıştır.

Veri toplama sürecine, veri toplama araçlarının geliştirilmesiyle başlanmıştır. İlk olarak öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılan *Kişisel Bilgiler Formu* geliştirilmiştir. Bu formda; öğrencilerin cinsiyetleri, sahip oldukları kardeş sayıları, ailedeki birey sayısı, babalarının ve annelerinin öğrenim durumları ve meslekleri, ailelerinin ortalama aylık gelirleri, oturdukları eve sahip olma durumu, evlerinin ısınma durumu, evde

kendilerine ait bir çalışma odasının bulunma durumu ve ders çalışırken ailelerinden yardım alma durumları ile ilgili maddeler yer almıştır.

Veri toplama araçlarından ikincisi, *Başarı Testi*'dir. Bunun için 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi *Gerçekleşen Düşler* ünitesi kazanımlarını içeren başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testindeki sorular çeşitli kaynaklar incelenerek ve araştırmacı tarafından hazırlanarak oluşturulmuştur. Uzman görüşlerine göre hazırlanan 30 madde ile başarı testinin ön uygulaması yapılmış ve uygun olmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Analizler neticesinde 25 soruluk çoktan seçmeli (dörtlü) bir test elde edilmiştir. Bu aşamada madde analizleri yapılmış ve güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin maddelerinin ayırt edicilik güçleri .36 ile .78 arasında ve madde toplam korelasyonları, .39 ile .81 arasında değişmektedir. Testin Kuder-Richardson (KR-20) güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu da testin üst düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri toplama araçlarından üçüncüsü, *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*'dir. Derse yönelik tutumların belirlenmesinde ise, Emir (2001) tarafından geliştirilen *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*'nin araştırmacının amacı ve çalışma grubunun gelişim düzeylerine uygunluğu göz önünde bulundurularak kullanılması uygun görülmüştür. Araştırma kapsamında ön uygulama neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinden sonra süreçte kullanılacak ders planları hazırlanmıştır. Dizgeli eğitim ders planı hazırlanırken, dizgeli eğitimin temel ilkelerinden ve dizgeli eğitim modeline göre geliştirilen Sönmez'in hazırlamış olduğu sosyal bilgiler ders planlarından yararlanılmıştır.

Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programından yararlanılmıştır. Denencelere yönelik analizler yapılırken, deney ve kontrol gruplarının aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılmasında frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ki-kare ve bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları denenceler doğrultusunda aşağıda özetlenmiştir:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, deneysel işlem öncesinde akademik başarıları bakımından denktirler.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, deneysel işlem öncesinde tutumları bakımından denktirler.

3. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemden önceki başarı düzeyleri, deneysel işlemden sonra anlamlı derecede artmıştır.
4. Deney grubunda bulunan öğrencilerin, deneysel işlem öncesi Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum düzeyleri, deneysel işlem sonrasında belirli bir oranda artmıştır.
5. Kontrol grubu öğrencilerinin mevcut öğretim programının uygulanmasının öncesindeki başarı düzeyleri, mevcut öğretim programının uygulanmasının sonrasında anlamlı derecede artmamıştır.
6. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin mevcut öğretim programının uygulanması öncesinde Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum düzeyleri, uygulama sonrasında belirli bir oranda artmıştır.
7. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemin sonunda başarı testinden aldıkları toplam puan ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilerin mevcut öğretim programının uygulanmasının sonrasında başarı testinden aldıkları toplam puan ortalamasından anlamlı derecede farklıdır.
8. Kontrol grubu öğrencilerinin mevcut öğretim programının uygulanmasının sonrasında derse yönelik tutum puan ortalamaları, deney grubunun dizgeli eğitim uygulanmasının sonrasında derse yönelik tutum puan ortalamalarından daha yüksektir.

5.2. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca ulaşmak için yapılan analizlere ilişkin bulgular ve yorumlar dördüncü bölümde verilmiştir. Burada ise araştırmanın denencelerine ilişkin yapılan bulgu ve yorumlar daha da derinleştirilerek çıkan sonuçları literatürdeki örnekleriyle bütünleştirmek amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın denencelerine ilişkin sonuç ve tartışmalar “*Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Tartışma*” ve “*Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma*” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubuna uygulamalar başlamadan önce, sosyal bilgiler dersi “*Gerçekleşen Düşler*” ünitesi ile ilgili hazırlanmış başarı testi öntest olarak uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum, her iki grubun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney grubuna dizgeli eğitime dayalı olarak uygulanan deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı testi öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, dizgeli eğitimin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulguya paralel olarak Küçükoğlu (2007) tarafından dizgeli öğretimin öğrenci erişimi etkisine yönelik yapılan araştırmada da dizgeli eğitimin öğrencilerin erişimlerinde önemli derecede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Takkaç (2007) tarafından dizgeli eğitimin sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin erişimlerine etkisine yönelik yapılan araştırmada da dizgeli eğitimin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programı öncesi ve sonrası öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, mevcut öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede pek etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulamalar gerçekleştirildikten sonra uygulanan son başarı testi sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durum, dizgeli eğitimin mevcut öğretim programına göre öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla etkilediğini ortaya koymaktadır. Öntaş (2010) tarafından dizgeli eğitim ile yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin erişimlerine etkisini araştıran çalışmada da bu sonucu destekleyen bulgular ortaya çıkmıştır. Memişoğlu (2003) tarafından ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminin programlandırılmış öğretime göre değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmada, dizgeli eğitimin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2003) tarafından ilköğretim 8. sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi Atatürk'ün hayatı ünitesinin dizgeli eğitime göre değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmada, Koçak (2004) tarafından yapılan *Sosyal Bilgiler Dersinde Programlandırılmış (Dizgeli) Öğretimin Erişime, Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi* adlı araştırmada ve Paş (2004) tarafından yapılan *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyet'e Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış*

Öğretime Göre Değerlendirilmesi adlı araştırmada da, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

5.2.2. Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubuna uygulamalara başlanmadan önce sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Emir (2001) tarafından geliştirilen tutum ölçeği öntest olarak uygulanmış ve iki grubun ortalaması arasında anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, uygulama öncesi grupların denkliliğini destekler niteliktedir.

Deney grubunun derse yönelik tutum ölçeğinin öntest-sontest sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; ancak ortalamalara bakıldığında, sontest puan ortalamasında öntest puan ortalamasına göre bir artışın olduğu görülmektedir. Bu durumda, dizgeli eğitimin öğrenci tutumlarını belirli bir oranda olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir. Otacıoğlu (2005) tarafından dizgeli eğitimin tutumlar üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubunun tutum puan ortalamalarında artışın olduğu tespit edilmiştir. Koçak (2004) tarafından sosyal bilgiler dersinde programlandırılmış (dizgeli) öğretimin eriş, kalıcılık ve derse karşı tutuma etkisine yönelik yapılan araştırmada da, dizgeli eğitimin uygulandığı deney grubunun tutum puan ortalamasında artışın olduğu sonucu elde edilmiştir. Kontrol grubunun derse yönelik tutum ölçeği öntest-sontest sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunun sontest puan ortalamasında da bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, mevcut öğretim programının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirli bir oranda olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulama gerçekleştirildikten sonra uygulanan derse yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki grubun derse yönelik tutum puan ortalamaları açısından kontrol grubunun tutum puan ortalamasının, deney grubu tutum puan ortalamasından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mevcut öğretim programının, dizgeli eğitime nazaran tutumlar üzerinde belirli bir oranda tutumları olumlu etkilediğini göstermektedir.

5.3. Öneriler

Öneriler, araştırmaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Dizgeli eğitim etkinliklerine eğitim-öğretimin her kademesinde yer verilmelidir.
2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri dizgeli eğitimle ilgili hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
3. Birleştirilmiş sınıflarda teknoloji ve görsel materyallerin eksik olması büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da dizgeli eğitimin uygulanması sırasında sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunların giderilmesi için Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü gerekli araç-gereçleri temin etmelidir.
4. Birleştirilmiş sınıflarda dizgeli eğitim ile ilgili diğer derslerde ve her sınıf düzeyinde araştırmalar yapılmalıdır.
5. Bu araştırma kapsamındaki birleştirilmiş sınıfta dizgeli eğitim uygulaması içinde tartışma, beyin fırtınası, drama, altı şapka gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflarda yeri geldikçe öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak bu tür üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması oldukça faydalı olacaktır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dizgeli eğitim ile ilgili daha büyük örneklem grupları seçilerek araştırma yapılabilir.
2. Dizgeli eğitim ile diğer öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve yöntemleri karşılaştıracak araştırmalar yapılabilir.
3. Dizgeli eğitimin sınıf yönetimine etkisini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Bilgisayar destekli dizgeli eğitim ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abay, S. (2006). **Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Abay, S. (2007). **Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aikman, S. ve Pridmore, P. (2001). Multigrade Schooling in 'Remote' Areas of Vietnam. **International Journal of Educational Development**, 21, 521-536.
- Akbaşı, S. ve Pilten, Ö. (1999). **İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**. Konya: Mikro Yayınları.
- Akdoğan, M. (2007). **Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akınoğlu, O. (2011). **Yapılandırmacılık**. Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Edt. Behçet Oral, s.429-444). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, B., Gözler, A. ve Turan, M. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş ve Önerileri. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Alacapınar, F. G. (2001). **Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alacapınar, F. G. (2002). Programlandırılmış Öğretimin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3 (9), 1-14.
- Alacapınar, F.G. (2007). Geleneksel, Bilgisayarlı, Dizgeli Eğitim ve Erişi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 29, 13-24.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40 (1), 41-61.
- Aslan, D. (2009). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre**

- Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayar, S.A. (2009). **Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayrak, B. ve Erden, M. (2007). Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15 (1), 137-154.
- Bekçi, B. (2006). Dizgeli Eğitimin İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersindeki Erişisine Etkisi. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 41(2), 1-22.
- Binbaşioğlu, C. (2009). **Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). The Courage to be Constructivist. **Educational Leadership**, 57 (3), 18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Collingwood, I. 1991. **Multiclass Teaching in Primary Schools**, at <http://multigrade.ioce.ac.uk/fulltext/Collingwood.pdf> Erişim tarihi: 27.11.2010.
- Çetin, K. (2003). **İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Atatürk'ün Hayatı Ünitesinin Öğretiminin Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretime Göre Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çınar, İ. (2003). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişin Bir Araştırma. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:7.

- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretim Öğrencilerine Bilgi Okuryazarlığı Becerisinin Kazandırılması: B6 Modeli. **2. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı 2008: e-Öğrenme**, 27-29 Mart 2008, İstanbul.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7 (1), 86-106.
- Doğanay, A. (2009). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). **Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Durmuş, S. (2007). **Oluşturmacılık: Teori Perspektifler ve Uygulama**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. **Sosyal Bilimleri Araştırması Dergisi**, 2, 33-57.
- Ekiz, D. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emir, S. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Tutuma, Erişime ve Kalıcılığa Etkisi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4 (2), 68-87.
- Erden, M. (1996). Multigraded Classes in Turkey: Improving the Quality of Instruction, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 85-88.
- Erdem, A. R. (2008). **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem A. R., Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, 1 (1-2), 3-13.
- Erdem, A. (2008). Programlandırılmış Öğretime Göre Hazırlanan İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi “Temizlik ve Beslenme” Temasının Öğrencilerin Erişilerine Etkisi. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
- Erdem, E. (2005). **Yapılandırmacılık**. (Edt. Özcan Demirel) Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Gömleksiz, M.N., Cüro, E. ve Kılınç, H.H. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **e-Journal of New World Sciences Academy**, 6 (2), 1821-1835.
- Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına Yönelik Görüşleri. **e-Journal of New World Sciences Academy**, 4 (3), 815-832.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160.
- Gür, Ş. (2010). **Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gürol, M. (2005). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 4 (1), 141-145.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. **Milli Eğitim Dergisi**, 177, 224-236.
- İzci, E. (2008). İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretime İlişkin Görüşleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (25), 111-122.
- Kapıcıoğlu, M. O. (2006). **Dizgeli Öğretimin Etkililiği**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, F. (2006). **Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2002). **Batılılaşma Döneminde Ders Programı Değişimi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kaya, S. (2009). **Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kayabaşı, Y. (1997). **Programlandırılmış, Dünya Bankası Eğitim Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Eğitime Göre Eğitim Gören Öğrencilerin Erişi**

- ve Kalıcılık Düzeyleri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, İ. Y. ve Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına Karşılaştırmalı Bir Bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya Örnekleri. **International Online Journal of Educational Sciences**, 3 (3), 1081-1108.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma). **Turkish Studies**, 7 (2), 693-706.
- Kazu, H., Pullu, S. ve Demiralp, D. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008)**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kılıç, A. (2000). **İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönetiminin Etkililiği.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7 (3), 623-654.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.
- Koçak, M. (2004). **Sosyal Bilgiler Dersinde Programlandırılmış (Dizgeli) Öğretimin Erişkiye, Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köklü, M. (2000). **Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim.** İstanbul: Beta Yayınları.
- Köksal, K. (2009). **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçüköğlü, A. (2007). **Dizgeli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Little, A. W. (2001). Multigrade Teaching: Towards an International Research and Policy Agenda. **International Journal of Educational Development**, 21, 481-497.
- McEwan, P. J. (1998). The Effectiveness of Multigrade Schools in Colombia. **International Journal of Educational Development**, 18, 435-452.

- MEB. (2005a). **Fen ve Teknoloji Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- (2005b). **Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- (2005c). **Türkçe Dersi (1 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- (2005d). **Sosyal Bilgiler Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Memişoğlu, H. (2003). **İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30 (3), 835-857.
- Otacıoğlu, S.G. (2005). **Müzik Öğretmenliği Piyanos Dersi İçin Bir Model Denemesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri 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.
- Özden, Y. (2010). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Palavan, Ö. (2007). **İlköğretim 1. Kademedeki Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Paş, A. K. (2004). **İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Piji, D. (2006). **Dizgeli Öğretime Göre Geliştirilen Eşlik Dersi Programının Akademik Başarıya, Tutuma, Yeterlik Algısına ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. **Teachers College Record**, 105, 1623-1640.
- Senemoğlu, N. (2011). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, R. (2010). **Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki İhtiyaçları Analizi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Sınmaz, A. (2009). **Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Düzce İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sönmez, V. (2005). **Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (1994). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (2000). Programlandırılmış Öğretimle Öğretmen Yetiştirme. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 1, 1-14.
- (2003). Dizgeli Eğitimle Sınıfta Doğrudan Demokrasi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 11.
- (2004). **Dizgeli Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (2006). **Bir Eğitim Felsefesi: Olabilirlik**. Felsefe ve Eğitim. (Edt. Adem Solak) Ankara: Hegem Yayınları.
- (2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2007). **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, A.E. (2003). Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 166-175.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılandırma ve Yapılandırmacılık. **Eğitişim Dergisi**, Sayı: 23.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 3 (5), 115-139.
- Takkaç, A. (2007). **Dizgeli Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersinde 5. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Taşdemir, M. (2009). An Evaluation Of Compulsory Education (Primary) In Turkish National Education In Joinning Processes At The Europe Union, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10 (2), 101-110.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uygur, M. ve Yelken, T. (2010). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulanan Fen Ve Teknoloji Dersine (Yeni Fen Programına) Yönelik Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (38), 1-18.
- Yıldırım, C. (1999). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, M. (2008). **Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, S.Ş. (2009). **2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: (Nitel Bir Araştırma)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yıldızlar, M. (2009). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yokuş, T. (2010). Dizgeli Eğitime Dayalı Gitar Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi. **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 1, 139-156.
- Yurdakul, B. (2005). **Yapılandırmacılık**. Eğitimde Yeni Yönelimler (Edt. Özcan Demirel, s.39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

EK-I
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler, bu bilgi formu Fırat Üniversitesinde yapılan bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar ve isimler tamamen gizli tutulacaktır. Aşağıdaki soruları doğru bir şekilde cevaplandıracağınıza inanıyorum. Katkılarınızdan ötürü hepinize teşekkür ederim.

Serkan ASLAN

1. Adınız-Soyadınız:.....
2. Sınıfınız:.....
3. Cinsiyetiniz: () 01 Kız () 02 Erkek
4. Kaç kardeşiniz var?

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| () 1. Kardeşim yok | () 2. Bir kardeşim var |
| () 3. İki kardeşim var | () 4. Üç kardeşim var |
| () 5. Dört kardeşim var | () 6. Beş ve daha fazla kardeşim var |

5. Babanızın Öğrenim Durumu:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| () 1. Bir okul mezunu değil | () 2. İlkokul Mezunu |
| () 3. Ortaokul mezunu | () 4. Lise ve dengi okul mezunu |
| () 5. Üniversite mezunu | |

6. Babanızın mesleği:

- | | |
|---|---------------|
| () 1. Serbest meslek sahibi (İşadamı, Esnaf, Çiftçi) | () 2. Memur |
| () 3. Mühendis | () 4. Doktor |
| () 5. Öğretmen | () 6. İşçi |

7. Annenizin Öğrenim Durumu:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| () 1. Bir okul mezunu değil | () 2. İlkokul Mezunu |
| () 3. Ortaokul mezunu | () 4. Lise ve dengi okul mezunu |
| () 5. Üniversite mezunu | |

8. Annenizin mesleği:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ 1. Ev hanımı | ☐ 2. Serbest meslek sahibi |
| ☐ 3. Memur | ☐ 4. Mühendis |
| ☐ 5. Doktor | ☐ 6. Öğretmen |
| ☐ 7. İşçi | |

9. Ailenizin ortalama aylık geliri:

- | | |
|--|--|
| ☐ 1. 250 TL ve daha azı | ☐ 2. 251- 500 TL arası |
| ☐ 3. 501- 750 TL arası | ☐ 4. 751- 1000 TL arası |
| ☐ 5. 1001 TL ve üzeri | |

10. Oturduğunuz ev kime ait?

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ 1. Kendi evimiz | ☐ 2. Kirada oturuyoruz | ☐ 3. Lojmanda oturuyoruz |
|--|---|---|

11. Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ 1. Evet | ☐ 2. Hayır |
|----------------------------------|-----------------------------------|

12. Ailenizde siz dahil kaç birey vardır?

- | | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|
| ☐ 3 kişi | ☐ 4 kişi | ☐ 5 kişi | ☐ 6 kişi | ☐ 7 ve yukarısı |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|

13. Ders çalışırken ailenizden yardım alıyor musunuz?

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ 1. Evet | ☐ 2. Hayır |
|----------------------------------|-----------------------------------|

EK-II

SOSYAL BİLGİLER GERÇEKLEŞEN DÜŞLER ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenci,

Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerinize yönelik olarak hazırlanmış bu testte, 25 soru bulunmaktadır. Öncelikle soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz. Daha sonra okuduğunuz soruyla ilgili seçeneklerden, doğru cevap olduğunu düşündüğünüz seçeneği arka sayfadaki cevap anahtarına işaretleyiniz. Soruların tek doğru seçeneği vardır. Unutmayın, dikkatlice okumazsanız, sorulara doğru yanıt veremezsiniz. Soruların hepsini yanıtlamaya çalışınız. Başarılar dilerim.

Serkan ASLAN

1. I. Yemek kültürü değişmiştir.
II. Soğuktan korunma sağlanmıştır.
III. Madenler daha kolay işlenmeye başlanmıştır.
Yukarıdaki gelişmeler aşağıdakilerden hangisinin icat edilmesiyle gerçekleşmiştir?
A) Tekerlek B) Elektrik
C) Ateş D) Ocak
2. Bir bilim insanının üzerinde çalışmakta olduğu konuyla ilgili ilk denemelerinin başarısız olması bu bilim insanının konuyla ilgili hangi karara varmasını gerektirir?
A) Başka bir konu üzerinde çalışmaya başlamalıdır.
B) Denemelere devam etmelidir.
C) Çalışmalarına bir son vermelidir.
D) Başarısız olduğunu kabul etmelidir.
3. Ödevlerimizde ve projelerimizde yararlandığımız kaynakları neden göstermemiz gerekmektedir?
A) Emeğe saygı göstermek için
B) Yazar kızmaması diye
C) İyi not almak için
D) Sayfa sayısını artırmak için
4. Aşağıdakilerden hangisi iletisim alanında kullanılan bir teknolojik araçtır?
A) Ampul B) Telefon
C) Uçak D) Buzdolabı
5. En büyük icatlardan biri de tekerleğin bulunmasıdır. Aşağıdakilerden hangisi tekerleğin bulunuşunun sonuçlarından değildir?
A) Ağır eşyaların taşınması kolaylaştı.
B) Yeni ulaşım araçları icat edildi.
C) Yeniçağ başladı.
D) Saatlerde de kullanıldı.
6. “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.”sözüyle Atatürk ile ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?
A) Bilimin her dalında yenilikler yapılması gerektiğini söyler.
B) Bilimin en güvenilir yol olduğunu düşünür.
C) Toplumların bilime önem vermesi gerektiğini savunur.
D) Bilimin en iyi yol gösterici olduğunu vurgular.

7. “Bilim, insanoğlunun doğada olup bitenlerietmesiyle başlar.” **Cümlesini doğru tamamlayan sözcük hangisidir?**
A) Merak B) Öğrenmek
C) Tahrip D) Düzeltme
8. Atatürk’ün yaptığı hangi yenilik bilim ve teknoloji ile ilgili değildir?
A) Yeni fabrikalar açtırması
B) Modern tarım araçları kullanımında öncülük yapması
C) Takvim ve saatle yenilikler yapması
D) Kadınlara seçme seçilme hakkını verdirmesi
9. “Benim manevi mirasım bilim ve akıldır.” diyen Atatürk aşağıdakilerden hangisini vurgulamak istemiştir?
A) Bilim adamı olmak gerektiğini.
B) Akıllı insanların miras sahibi olacağını.
C) Teknolojiyle savaşmak gerektiğini.
D) Bilim ve teknolojiye verdiği önemi.
10. Magellan aşağıdakilerden hangisini keşfetmiştir?
A) Dünya’nın yuvarlak olduğunu
B) Dünya’da farklı kıtaların olduğunu
C) Ay’ın Dünya’nın uydusu olduğunu
D) Dünya’nın döndüğünü
11. Teknolojinin gelişmesi aşağıdakilerden hangisine bağlıdır?
A) Buluşların geliştirilmesine
B) Yeni mucitlerin ortaya çıkmasına
C) İnsanların buluşları hayata geçirmelerine
D) Buluşların güncel ihtiyaçları karşılıyor olmalarına
12. Edison, Graham Bell ve İbn-i Sina gibi bilim insanlarının tüm dünyada tanınıyor olmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Çok sayıda ürün ortaya koymuşlardır.
B) Tüm dünyadaki insanların yararına eserler ortaya koymuşlardır.
C) İnsanlar tarafından çok sevilen kişilerdir.
D) İlk teknolojik ürünleri ortaya koymuşlardır.

13. Daha önce bilinmeyen bir bilgiye ulaşmaya verilen ad aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Teknoloji B) Buluş
C) Ekonomi D) Bilgi

14. “Her gün izlediğimiz televizyon, ulaşımında kullandığımız otomobil, yanımızdan ayırmadığımız cep telefonu gibi birçok ürün ile devamlı birlikteyiz.” Buna göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Teknolojik ürünler birbirine benzer.
B) Teknoloji hayatımızın her alanında.
C) Teknolojinin gelişimi insanlara bağlıdır.
D) Teknoloji olmadan gelişme olmaz.

15. “Hakan arkadaşlarının bayramını kutlamak için cep telefonu ile mesaj gönderiyordu. Ama babası böyle bir kolaylığı reddedip telefonla arkadaşlarını tek tek arıyor bayramlarını kutluyordu. Hatta birçoğuna postayla kutlama kartı bile göndermişti.”

Bu paragrafta aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) İletişim teknolojileri hızla gelişmektedir.
B) Uzaktan haberleşme daha kolay hale gelmiştir.
C) Günümüzde telefon etmek yerine mesaj atmalıyız.
D) Hakan ve babasının teknoloji ile ilgileri birbirinden farklıdır.

- I. Akli her zaman ön planda tutar.
II. Duygularına önem vermez.
III. Deney ve gözleme önem verir.
IV. Deneylerinde her zaman aynı sonuca ulaşır.

16. Yukarıdakilerden hangisi bilim adamlarının özellikleri arasında gösterilemez?

- A) I B) II C) III D) IV

17. İnsanlar geçmişten günümüze farklı şekillerde haberleşmişlerdir. Haberleşme ihtiyacı telefonun icat edilmesinde etkili olmuştur.

Bu metne göre aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?

- A) Teknolojik buluşlar insanların ihtiyaçlarından doğmuştur.
B) Teknolojik gelişmeler, topluma zara vermiştir.
C) Bilim insanları, icat sayesinde fakir olmuşlardır.
D) Yeni icatlar, insanların yaşamını olumsuz etkilemiştir.

18. Aşağıdakilerden hangisi teknolojik gelişmelerin olumsuz sonuçlarından biridir?

- A) İnsan yaşamını kolaylaştırması
B) Yeni gelişmelere öncülük etmesi
C) Çevrenin kirlenmesi
D) Bilgi birikimini artırması

19. Bilimsel çalışmalara ve çalışmaları yapan kişilere saygı duyulmalıdır. Bunu göstermenin en güzel yolu;

I. Yaptığımız çalışmalarda yaralandığımız kaynakları belirtmek

II. Bilimsel eserlerini okumak

III. Yaptıkları buluşları incelemek

gibi yargılardan hangisinin olduğunu düşünebiliriz?

- A) Yalnız I C) Yalnız II
B) Yalnız III D) II ve III

20. Teknolojik gelişmeler öncesinde, insanlar haberleşmek için birçok yöntem denemişlerdir. Aşağıdakilerden hangisinin bunlardan biri olduğu söylenemez?

- A) Güvercinle haberleşme
B) At üzerinde mektup taşıma
C) Duman işaretleriyle haberleşme
D) Radyo dalgalarıyla haberleşme

21. Seviyemize uygun bilim ve teknoloji içeren yayınları izlemek,

I. Bilimsel düşünceye yakınlaştıırır.

II. Problem çözmeye yönelir.

III. Bilimselliğe ilgi duyulmasını sağlar.

IV. Teknolojik gelişmelerden haberdar olmamızı sağlar.

Yargılarından hangilerinin oluşmasında etkilidir?

- A) I ve II
B) II ve III
C) I ve III
D) I,II,III ve IV

22. “Teknolojinin gelişmesiyle kurulan fabrikalar, hava kirliliğine sebep olmaktadır. Fabrikalardan çıkan atık maddeler, suyu kirletmekte; bunun sonucu olarak sağlık sorunlarında artış olmaktadır.” Bu paragrafta göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Teknolojik gelişmeler doğa kirliliğine neden olmaktadır.
B) Teknolojik gelişmeler hayatımız olumlu etkilemektedir.
C) Teknolojik gelişmeler sayesinde hayat daha yaşanabilir bir hale gelmiştir.
D) Teknolojik gelişmeler doğayı bozmaması için insanlar gerekli önlemleri almalıdır.

23. Aşağıdakilerden hangisi bilim etiğine uygun bir davranış değildir?

- A) Araştırma yapmak
B) Kaynakları incelemek
C) Konunun uzmanlarına danışmak
D) Elde edilen sonucu saklamak

[illegible]

EK-III
SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Adınız - Soyadınız:
Okulunuzun Adı:

Sınıfınız:

Sevgili öğrenciler, aşağıda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmış maddeler bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Burada sizden istenen her maddeyi çok dikkatli okumanız ve fikrinize uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Eğer ifade fikrinize tamamen uygunsa “**Kesinlikle katılıyorum**”, sadece uygunsa “**Katılıyorum**”, hiçbir fikriniz yoksa “**Kararsızım**”, fikrinize uygun değilse “**Katılmıyorum**”, fikrinize hiç uymuyorsa “**Kesinlikle Katılmıyorum**” seçeneğini, (X) şeklinde işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi atlamadan sıra ile yanıtlayınız. Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Maddeleri yanıtlama sırasında gösterdiğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Serkan ASLAN

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersi çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Sosyal Bilgiler dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3. Sosyal Bilgiler dersinin konuları azaltılırsa memnun olurum.					
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. Sosyal Bilgiler dersi ile uğraşmak beni dinlendirir.					
6. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan zevk alırım.					
7. Sosyal Bilgiler ile ilgili konularla uğraşmak beni sıkır.					
8. Sosyal Bilgiler ile ilgili uğraşlara katılmaktan zevk alırım.					
9. Sosyal Bilgiler, derslerin en güzelidir.					
10. İlerde Sosyal Bilgiler ile yakından ilgili bir alan seçmek isterim.					
11. Sosyal Bilgiler dersinden hiç hoşlanmam.					
12. Sosyal Bilgiler dersinin saati azaltılırsa memnun olurum.					
13. İlerde Sosyal Bilgiler ile ilişkisi az olan bir meslek seçmek isterim.					
14. Sosyal Bilgilerle ilgili elime geçen her yayını okumak isterim.					
15. Sosyal Bilgilerle ilgili her şey ilgimi çeker.					
16. Dersler arasında en çok Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanırım.					
17. Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.					
18. Mümkün olsa Sosyal Bilgiler dersinin yerine başka bir ders alırdım.					
19. Sosyal Bilgiler dersine mecbur olduğum için çalışırım.					
20. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgilerle ilgili yayınları okumak zevk verir.					
21. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi rahat hissederim.					
22. Diğer derslere göre Sosyal Bilgiler dersine daha büyük zevkle çalışırım.					
23. Bana göre Sosyal Bilgiler dersi en çekici derstir.					
24. Sosyal Bilgiler dersinden çekinirim.					
25. Sosyal Bilgilerle ilgili konulardan hoşlanmam.					
26. Sosyal Bilgiler dersi önemli gördüğüm konuların en sonunda yer alır.					
27. Sosyal Bilgiler dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
28. Sosyal Bilgilerle ilgili bir sorunu çözmek için uğraşmaktan çok, bir bilene sorup öğrenmeyi tercih ederim.					

EK-IV**DERS PLANI****A.BİÇİMSEL BÖLÜM****Dersin Adı:** Sosyal Bilgiler**Sınıf:**5. Sınıf**Ünitenin Adı:** Gerçekleşen Düşler**Süre:**12 saat (4 Hafta)**Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi:** Dizgeli eğitim**Kaynak Kitaplar:** MEB’ce kabul edilen kitaplar, Bilimin Öncüleri: Cemal Yıldırım.**Araç-Gereçler:**

Renkli Resim Seti 1: Hayatımızı etkileyen önemli buluşlar.

Renkli Resim Seti 2: Belirli teknolojik ürünler.

Renkli Resim Seti 3: Teknolojik buluşlarla ilgili örnek olay.

Renkli Resim Seti 4: Tanınmış bilim adamlarının resimleri.

Renkli Resim Seti 5: Bir bilim adamının hayat hikâyesinin incelenmesi.

Renkli Resim Seti6: Atatürk’ün bilime ve bilim adamına verdiği önemi gösteren örnek olaylar, sözler.

Renkli Resim Seti 7: Bilim adamının emeğine saygı ile ilgili öykü ve öykü yazma.

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

“Bilim, icat, keşif, bilimde dürüstlük” kavramlarının anlamları.

“Bilim, icat, keşif, bilimde dürüstlük” ile ilgili ilkeler.

Kurallara neden uymalıyız.

Kuralları yeni durumlara nasıl uyguluyoruz.

ANA NOKTA

Teknolojiyi, doğanın ve insanın yararına kullanırsak yaşamı kolaylaştırır. Teknoloji sürekli gelişir ve değişir.

YARDIMCI NOKTALAR

Buluşlarla teknolojik gelişmeler ilişkilidir. Buluşların ve teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkileri vardır. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özellikleri vardır. Atatürk bilim ve teknolojiye çok önem verir. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyimize uygun süreli yayınlar tanımalı ve izlemeliyiz. Yaptığımız çalışmalarda yararlandığımız kaynakları göstermeliyiz.

HEDEF: Gerçekleşen Düşler ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi.**Davranışlar:**

1. “Bilim, icat, keşif, bilimde dürüstlük” kavramlarının ne anlama geldiğini söyleme.
2. Bu kavramlara yakın çevresinden bilinen örnek söyleme.
3. Bunları bir cümle içinde doğru kullanıp söyleme, yazma.

HEDEF: Gerçekleşen Düşler ile ilgili temel ilkeler bilgisi.**Davranışlar:**

1. Buluşlarla teknolojik gelişmelerin ilişkili olduğunu söyleme, yazma, seçip işaretleme.

2. Buluşların ve teknolojik gelişmelerin toplum hayatımıza etkilerini söyleme, yazma, seçip işaretleme.
3. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin olduğunu söyleme, yazma, seçip işaretleme.
4. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye çok önem verdiğini söyleme, yazma, seçip işaretleme.
5. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanıma ve izleme zorunda olduğunu söyleme, yazma, seçip işaretleme.
6. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları göstermesi gerektiğini söyleme, yazma, seçip işaretleme.

HEDEF: Gerçekleşen Düşler ile ilgili temel ilkeleri anlayabilme.

Davranışlar:

1. Yukarıdaki ilkelere neden uyması gerektiğini kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme.
2. Yukarıdaki ilkelere kendinden yeni örnek söyleme.

HEDEF: Gerçekleşen Düşler ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

Davranışlar:

1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirme.
2. Buluşların ve teknolojik gelişmelerin toplum hayatımıza etkilerini inceleme.
3. Buluş yapanların ve bilim adamlarının ortak özelliklerini inceleme.
4. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösteren yazılar yazma.
5. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanıma, izleme.
6. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterme.
7. Bu ilkeleri sınıfta dramatize edip gösterme.

HEDEF: Geçekleşen Düşler ile ilgili sınıfta karşılaştığı sorunlara yeni çözümler önerebilme.

Davranışlar:

1. Sorunla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma, söyleme.
2. Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma, söyleme.

HEDEF: Bilim adamlarına saygı duyuş.

Davranışlar:

1. Çevresindeki yeni olan beş teknoloji ürünü kimin icat ettiğini söyleme, yazma.
2. Teknoloji ile ilgili dergiler okuma.
3. Yeni teknolojik ürünleri tanııtma.
4. Bilim adamlarının hayatlarını inceleme.
5. Bilim adamlarını sınıfta tanııtma.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME:Öğretmenin aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması:

Öğretmen “Şimdi size kuklalarla oyun oynayacağım.” der ve daha sonra Karagöz ve Hacivat kuklalarını kullanarak hikâyeyi anlatır. “Gelecekte hiç okula gitmeden öğretmenler olmadan her türlü bilgi, beceri ve duyguyu en kısa zamanda nasıl öğrenebiliriz? Örnekle açıklayınız.” sorusunu sorması. Değişik yanıtlar alınır. Hiçbir yanıtı doğru denilmez. Bundan sonra “Bu soruyu ve verdiğiniz yanıtları unutmayın. Bu derste öğreneceklerimizle bu sorunun yanıtını birlikte bulacağız.” denilir.

2. **GÜDÜLEME:** Teknolojiyi kullanırsak yaşamımız kolaylaşır.
3. **GÖZDEN GEÇİRME:** Yeni teknolojik ürünler oluşturmayı öğreneceğiz.
4. **DERSE GEÇİŞ:** Öğretmen “Şimdi size resim setleri göstereceğim.” der. Aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapar.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

SORULAR VE ETKİNLİKLER

Renkli Resim Seti 1: Hayatımızı etkileyen önemli buluşlar ile ilgili resim seti gösterilir. Bu resim setinde neler görüyorsunuz sorusu sorulur ve içinden 20’ye kadar sayılır. Sonra iki baştan, iki ortadan bir sondan öğrenci kaldırılarak cevap vermesi istenilir. Hiçbir cevaba yanlış veya olmadı denilmez. Resim setini en az on cümle ile anlatmaları istenilir. İpucu, dönüt ve düzeltmeler kullanılarak ilkeler buldurulur. İlkeleri buldurmak için tartışma yöntemi kullanılır. Bu resimlerdeki buluşların hayatımızı nasıl etkilediği üzerinde konuşulur. Altı şapka düşünme tekniği kullanılarak bu buluşların günlük hayatımızı nasıl etkilediği üzerinde fikir edinmeleri sağlanır. Daha sonra hazırlanan slayt öğrencilere izletilir. Öğrencilere slayt ile ilgili sorular sorulur, fikirleri alınır.

Renkli Resim Seti 2: Hayatımızı kolaylaştıran belirli teknolojik ürünlerle ilgili resim seti gösterilir. Bu resim setinde neler görüyorsunuz sorusu sorulur. En az on cümle söylemeleri istenilir. En az beş öğrenciye söz hakkı verilir. Neden böyle düşündükleri söylenir. Resimdeki eşyaların ne işe yaradıkları, ne gibi kolaylıklar, kazançlar sağladığı, olmasalardı yaşamın nasıl olabileceği ile ilgili sorular sorulur. İçinden 20 ye kadar sayılır. Parmak kaldıranlara söz hakkı verilir. Parmak kaldıran yoksa iki önden, iki ortadan ve bir arkadan öğrenciler kaldırılır. Hiçbir yanıtla yanlış, olmadı denilmez. İpucu, dönüt ve düzeltme kullanılır. Bulunan yanıtlar üzerinde tartışma açılır. Öğrencilerin görüşleri alınır. Doğru söyleyenlere ve açıklama yapanlara pekiştireç verilir. Bu resme bakarak bana en az yedi kural söyleyebilir misiniz, sorusu sorulur. İçinden 20’ye kadar sayılır. Parmak kaldıranlara söz hakkı verilir. İpucu, dönüt ve düzeltme kullanılır. Doğru söyleyenlere pekiştireç verilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup kendine bir isim bularak grup sözcüsünü belirler. Daha sonra torbadan teknolojik ürünlerin isimleri olan kâğıtları seçerler. Gruplara seçmiş oldukları teknolojik ürünle ilgili bilgi bulup, kim tarafından icat edildiği ve hayatımızı nasıl kolaylaştırdıklarını araştırıp konuyla ilgili resimler bularak bir sonraki derse gelmeleri söylenir. Buldukları bilgileri pano hazırlayarak sınıfa sunmaları söylenir.

Renkli Resim Seti 3: Teknolojik buluşlarla ilgili öğrencilere örnek olay yansıya gösterilir. Öğrencilerin sessizce okumaları istenir. Aşağıdaki etkinlikler sırasıyla yapılır.

1. En az üç kişiye sessizce okutulur. Telaffuzlara dikkat edilir.
2. Bu örnek olayı en fazla yedi cümleyle özetlemeleri istenilir.
3. Örnek olayda insanlar önce yazıyı nelere yazıyorlar sorusu sorulup açıklamaları istenilir.
4. Bu sorunu çözmek için ne bulunmuş, nasıl bulunmuş soruları sorulur.
5. Siz böyle bir sorun karşısında ne yapardınız sorusu sorularak beyin fırtınası yapılır. Verilen cevaplar tahtaya yazılır. Bunlar içerisinde en uygun olan üç fikir seçilir.

Bu örnek olaya bakılarak en az yedi ilke söyleyebilir misiniz, sorusu sorulur. İçinden 20’ye kadar sayılır. Parmak kaldıranlara söz hakkı verilir. Parmak kaldıran yoksa iki önden, iki ortadan ve bir arkadan öğrenciler kaldırılır. Hiçbir yanıtla yanlış, olmadı denilmez. İpucu, dönüt ve düzeltme kullanılır. Bulunan yanıtlar üzerinde tartışma açılır.

Öğrencilerin görüşleri alınır. Doğru söyleyenlere ve açıklama yapanlara pekiştireç verilir. Öğrencilere örnek olaydaki insanların taşa yazı yazmaları ve matbaayı icat etmeleri dramatizasyon ettirilir.

Matematikle bağ kurulur. Örneğin, matbaanın bulunuşundan günümüze kaç yıl geçmiştir, kağıdın bulunmasından matbaanın bulunmasına kadar insanlar kaç yıl elle yazı yazmışlardır gibi sorular sorulur. Türkçe ile bağ kurulur. “Bilim, icat, mucit, keşif, bilimde dürüstlük” kavramlarını bir cümle içinde kullanmaları istenilir. Hazırlanmış olunan slayt öğrencilere sunulur. Öğrencilerle slayt üzerinde konuşulur. Bilmece ve bulmacanın olduğu çalışma kağıtları dağıtılarak çözmeleri istenilir.

ARA ÖZET: Buluşlarla teknolojik gelişmeler ilişkilidir. Buluşların ve teknolojik gelişmelerin toplum hayatımıza etkileri vardır. Buluş yapanların ve bilim adamlarının ortak özellikleri vardır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen “Şimdi size bazı resim setleri göstereceğim. Bu resim setlerinde neler gördüğünüzü bana söyleyeceksiniz.” der. Renkli resim seti 4’ü sınıfa sunar. Aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapar.

Renkli Resim Seti 4 ve 5 : Tanınmış bilim adamlarının resimleri öğrencilere gösterilir. Öğrencilere bu bilim adamlarını tanıyıp tanımadıklarını, hangi alanda çalıştıkları ve ne gibi buluşlarda bulundukları sorulur. İçinden 20’ye kadar sayılır. Parmak kaldıranlara söz hakkı verilir. Parmak kaldıran yoksa iki önden, iki ortadan ve bir arkadan öğrenciler kaldırılır. Hiçbir yanıtı yanlış, olmadı denilmez. İpucu, dönüt ve düzeltme kullanılır. Bulunan yanıtlar üzerinde tartışma açılır. Öğrencilerin görüşleri alınır. Doğru söyleyenlere ve açıklama yapanlara pekiştireç verilir. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup kendine bir isim bulur ve sözcüsünü seçer. Sonra torbada adları yazılan bilim adamlarını seçmeleri söylenir. Her grup seçtiği bilim adamının hayatını internetten, kütüphaneden, ansiklopedilerden ve çeşitli kitaplardan bilgiler bulup sınıfa getirip sunmaları istenilir. Grupların birden çok kaynaktan yararlanması, yararlandığı kaynakları ve kişileri raporlarına not etmeleri, bilim adamının okul yaşamında nasıl bir öğrenci olduğunu araştırmaları, hangi icadı, buluşu nasıl yaptığını belirlemeleri, bu buluşun insanlığa nasıl bir faydası olduğunu içeren araştırma raporları hazırlamaları söylenir. Sunumlar eleştirilir ve düzeltilmesi sağlanır. Her gurubun seçtiği bilim adamının hayatının önemli bir bölümünü dramatize etmeleri söylenir.

Renkli Resim Seti 6: Atatürk’ün bilime ve bilim insanına verdiği önemle ilgili duygu ve düşünceleri ilgili öğrencilere araştırma yaptırılır. Atatürk’ün bilime ve bilim adamına verdiği önemle ilgili sözleri öğrencilere sunulur. Öğrencilerin sessizce okumaları istenilir. Daha sonra öğretmen en az üç kişiye sesli okutur. Bu örnek olayı en fazla yedi cümle ile özetlemeleri istenilir. Örnek olayda Atatürk hangi bilim dalında söz etmektedir, bu bilim dalı hangi konularla ilgilenir, sözünü ettiği bilim dalı ile ilgili olarak bilim insanlarından ne istiyor soruları sorulur. Atatürk’ün yerinde siz olsaydınız ne yapardınız sorusu sorularak beyin fırtınası yaptırılır. Özgün ve yeni fikirlerin üretilmesine dikkat edilir.

İkinci resim öğrencilere gösterilir ve okutulur. Atatürk’ün yol gösterici olarak neden ilmi seçtiği konusunda tartışma yapılır. Öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrencilere resim seti ile ilgili yedi kural söyleyebilir misiniz, sorusu sorulur. (Bilim adamına ve bilme önem veren uluslar kalkınırlar, bilim adamlarının ortak özellikleri vardır. Bilim toplumun ilerlemesini sağlar. Bir toplum bilimin ışığında aydınlanır. Atatürk bilim ve teknolojiye önem verir vb. ilkeler buldurulur.) İçinden 20’ye kadar sayılır. Parmak kaldıranlara söz

hakkı verilir. Parmak kaldıran yoksa iki önden, iki ortadan ve bir arkadan öğrenciler kaldırılır. Hiçbir yanıtla yanlış, olmadı denilmez. İpucu, dönüt ve düzeltme kullanılır. Bulunan yanıtlar üzerinde tartışma açılır. Öğrencilerin görüşleri alınır. Doğru söyleyenlere ve açıklama yapanlara pekiştireç verilir. Öğrencilere çalışma kağıdı dağıtılır.

Renkli Resim Seti 7: Öğrencilere seçeceği bilim adamının emeğine saygı ile ilgili bir öykü yazmaları istenilir. Bunun için; bilim adamlarını belirleme, onun insanlığa yaptığı hizmeti açıklama, bu hizmetine karşın ona nasıl davranmamız gerektiğini belirleme, neden böyle davranacağımızı açıklama, öyküyü yazıp sunma etkinlikleri yapılır. Öğrencilerin yazdıkları öykülerden en iyi olanlar sınıfta dramatize edilebilir. Matematikle bağ kurdurulur. Sınıfta kafadan problem çözme işlemi yaptırılır. Türkçe ile bağ kurdurulur. Atatürk'ün söylemiş olduğu sözleri defterlerine güzel bir şekilde yazmaları istenilir. Öğrencilere Atatürk ile ilgili şarkı söylenir. Kukla oynatılır. Bilmece sorulur. Öğrencilere bilim, bilim adamı, icat, mucit, bilimde dürüstlük kavramlarını içeren şiir yazmaları istenilir.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1. **SON ÖZET:** Teknolojiyi doğanın ve insanın yararına kullanırsak yaşam kolaylaşır. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özellikleri vardır. Atatürk'ün bilim ve teknolojiye çok önem verir. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyimize uygun süreli yayınları tanınmalı ve izlemeliyiz. Yaptığımız çalışmalarda yararlandığımız kaynakları göstermeliyiz.
2. **TEKRAR GÜDÜLEME:** Baştaki güdülemenin aynısı yapılır.
3. **KAPANIŞ:** Baştaki kuklanın sonucunun öğrencilerden istenilir.

E. DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki sorular sorularak öğrenciler değerlendirilir.

1. Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1. Edison | () Atom bombası |
| 2. Piri Reis | () Telefon |
| 3. Graham Bell | () Ampul |
| 4. Einstein | () İlk dünya haritası |
| 5. Leonardo da Vinci | () Matbaa |
| 6. Gazi Yaşargil | () Tıp |
| 7. Galile | () Beyin cerrahı |
| 8. İbni Sina | () Yer çekimi |
| 9. Newton | () Mekanik |
| 10. Gutenberg | () Dünyanın dönüşü |

2. Teknoloji yaşamımızı nasıl kolaylaştırır? Açıklayınız.

3. Atatürk'ün bilime neden önem vermiştir? Örnek vererek açıklayınız.

EK-V

ÇALIŞMA YAPRAKLARI

BEYAZ ŞAPKA: Beyaz (renksiz) tarafsızlığın simgesidir. Olgular, rakamlarla ilgilenilir. Elde edilen verilerin objektif sunumu, bilgi ihtiyacını ve eksikliğini kapsayan düşünme tarzıdır. Beyaz şapkanın amacı; saf bilgiye ulaşmaktır. Yargı, yorum, duygu, izlenim, kişisel görüşe yer yoktur ve fikir üretilmez.

YÖNERGE: Bilim ve teknoloji nedir? Evinizde kullandığınız en az 10 teknolojik ürünü yazınız.

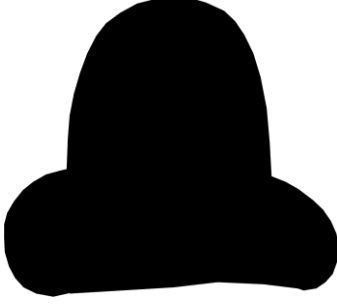
KIRMIZI ŞAPKA: Kırmızı şapka olaylara akılcı bakmak yerine tepkiler, duygular ve sezgilerle bakmaktadır. Diğer bir deyişle kırmızı şapka ile duygular görünür hale gelir. Kırmızı şapkanın amacı karsıdaki kişinin olaylara bakış açısını ve duygularını araştırma olanağı sağlamaktır.

YÖNERGE: Bilim ve teknolojik araç gereçleri kullandığımızda ailenizde ve sizde ne gibi duygular oluşuyor?



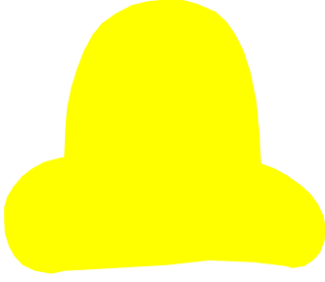
SİYAH ŞAPKA: Mantıksal olumsuzluk, ihtiyat, ikaz ve yargının şapkasıdır. Siyah şapka düşünmesi, daima mantıklıdır. Kırmızı şapkanın aksine duyguları dikkate almaz. Olaylara her zaman olumsuzlukla bakar.

YÖNERGE: Bilim ve teknolojik araç gereçler hayatımızı nasıl olumsuz etkiliyor?



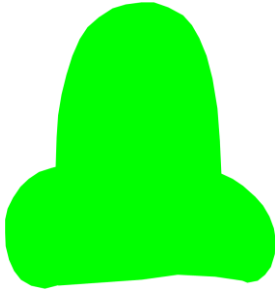
SARI ŞAPKA: Mantıksal olumluluktur. Bir önerinin neden ise yarayacağı ve sunduğu faydalar açısından değerlendirilmesini sağlar. Sarı şapka değerli ve yararlı olan şeyleri araştırır ve bunlara mantıksal destek sağlamaya çalışır. Yapıcı ve üreticidir.

YÖNERGE: Bilim ve teknolojik araç gereçlerin hayatımızdaki olumlu yanları nelerdir?



YEŞİL ŞAPKA: Yaratıcılığın, alternatiflerin ve değişimin şapkasıdır. Yeşil şapka yaratıcı düşünme ile ilgilidir. Bu şapkayı takan kişi, bir fikirden yola çıkarak yeni fikirler üretir.

YÖNERGE: Hayatımızı kolaylaştıracak yeni bir teknolojik ürün oluşturup ne işe yaradığını yazınız?



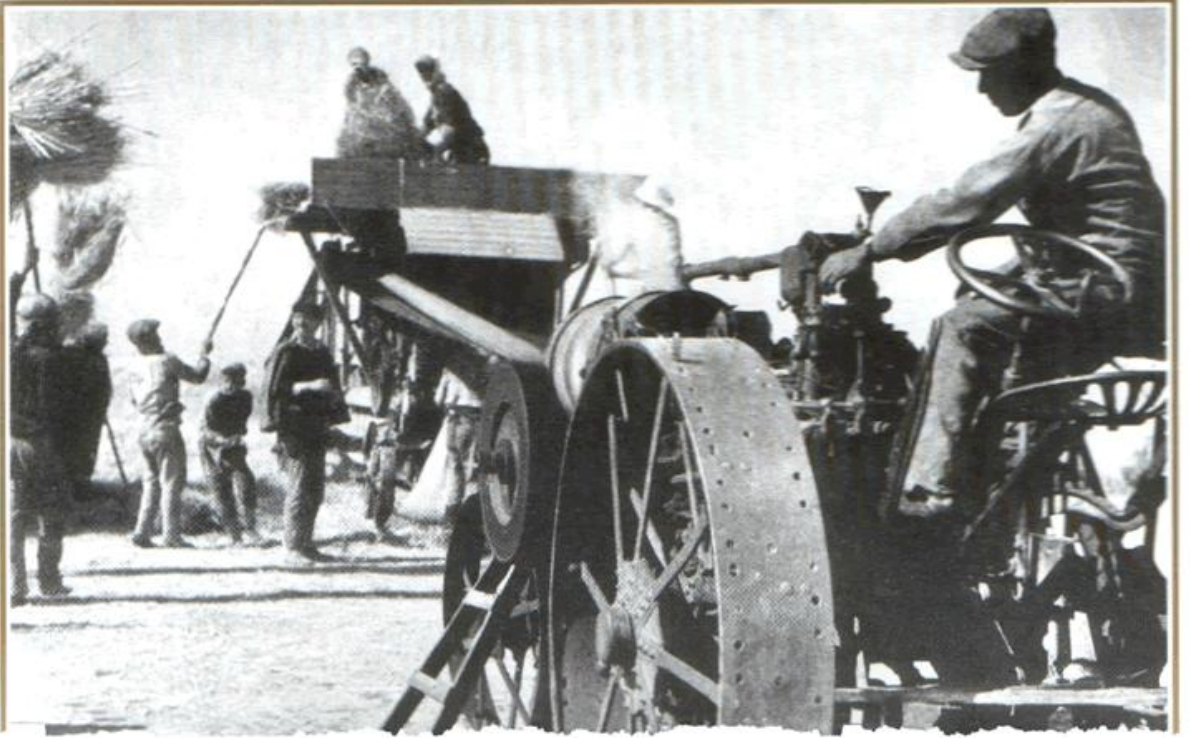
MAVİ ŞAPKA: Serinkanlı bir biçimde karar vermeyi temsil eder. Bütün konular üzerinde tartışılır ve sonuca varılır.

YÖNERGE: Bilim ve teknoloji ile ilgili tüm söylenenleri dikkatte alıp bir karar verin.



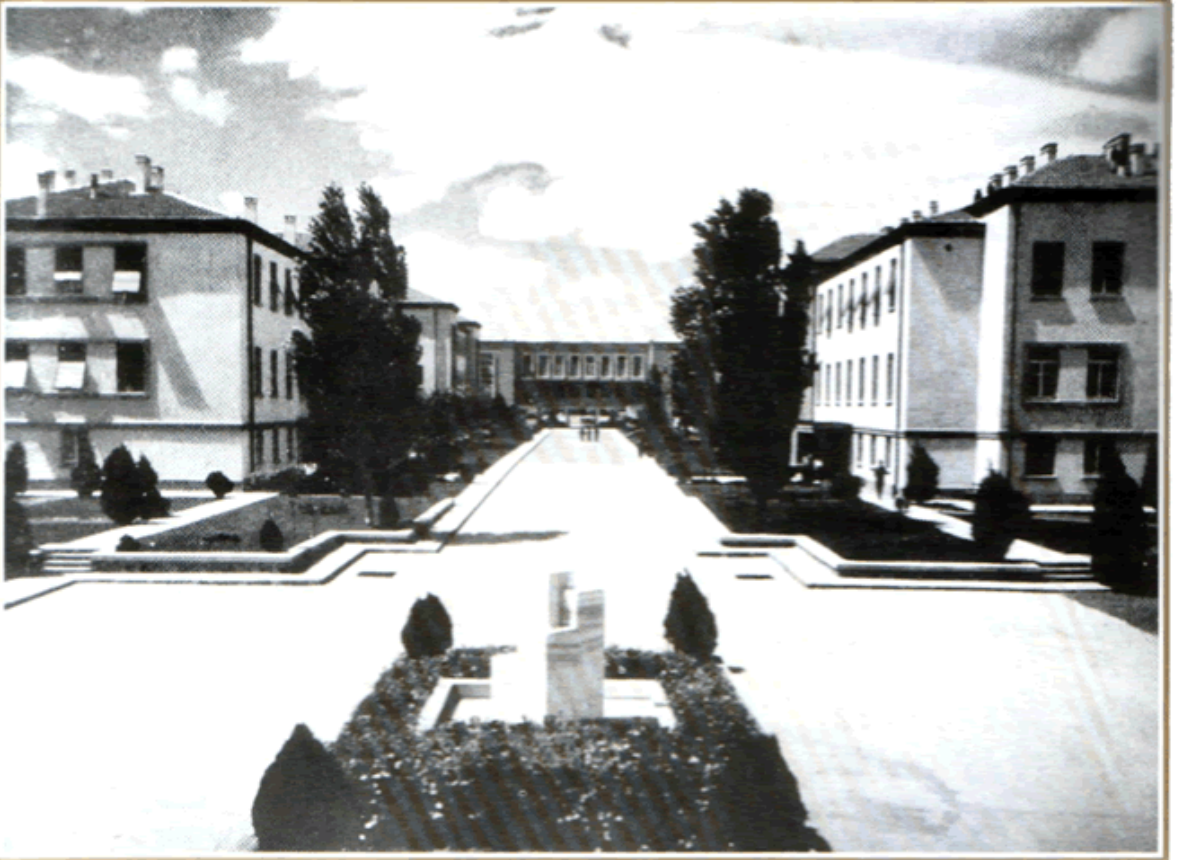


Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk köylüsünün tarım araçları kağı ve karasabandı.





Akhisar Yüksek Ziraat Enstitüsü'nde laboratuvarda ders (1938)



Akhisar Yüksek Ziraat Enstitüsü'nden ayrı bir köşe (1938)



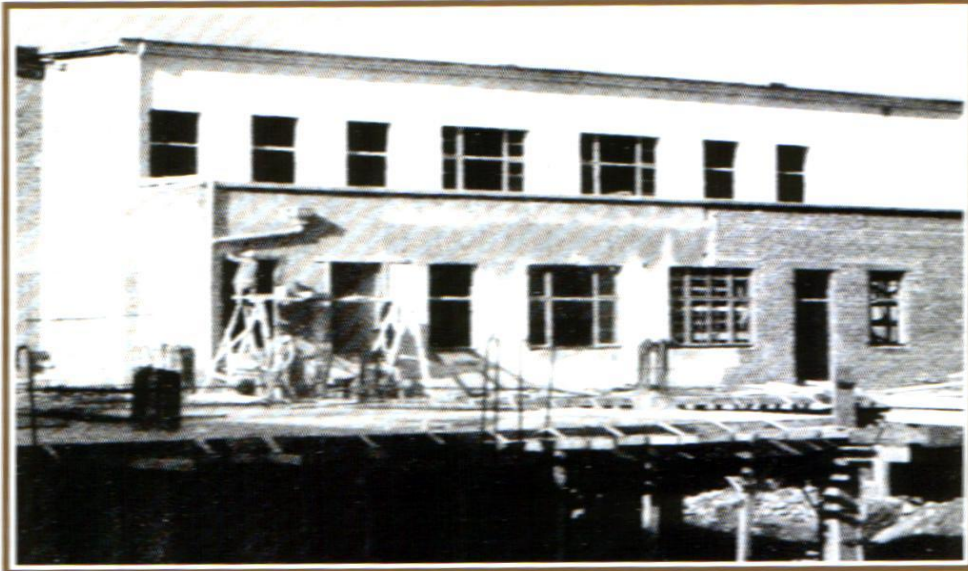
26 Kasım 1926'da işletmeye açılan Alpulu Şeker Fabrikası. Fabrikanın temeli 22 Aralık 1925'te atılmıştır.



Nazilli Basmı Fabrikası. İnşaatından bir görünüş. 1937



Atatürk ve Başbakan Celâl Bayar Bursa Merinos Fabrikası'nın açılışı için fabrikaya geliyorlar (2 Şubat 1938)

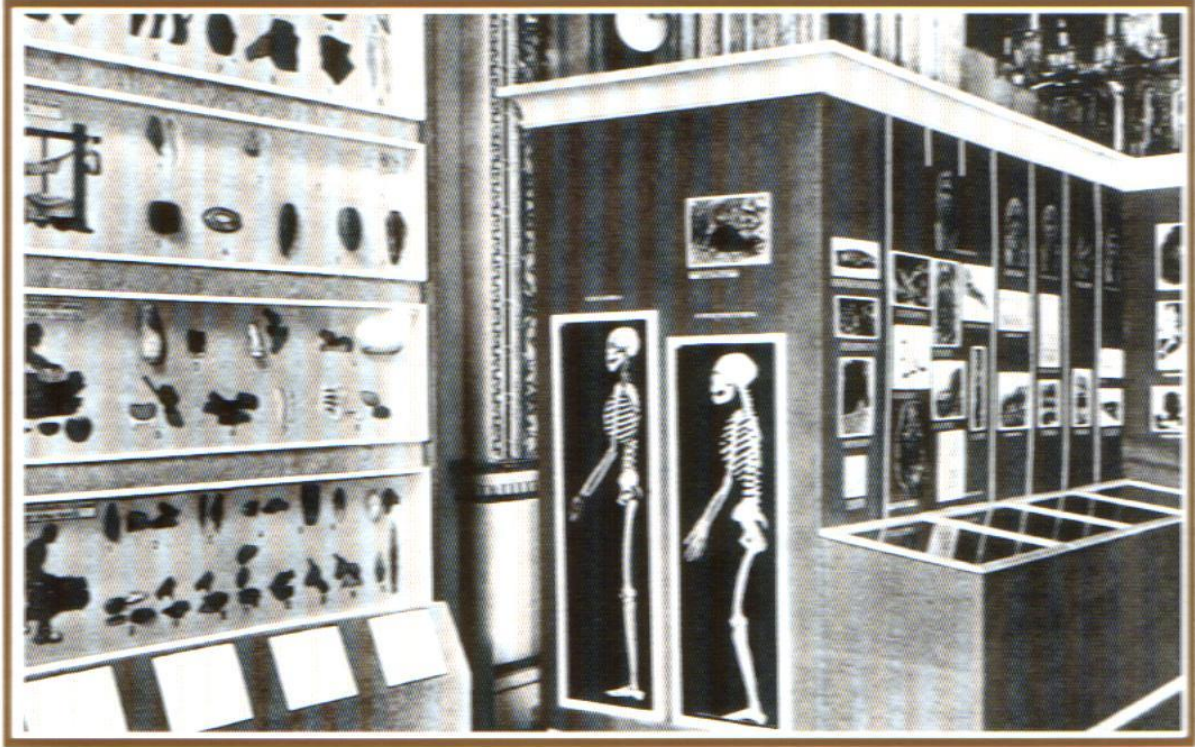


Bursa Merinos Fabrikası'nın inşaatından bir görünüş (1937). Fabrikanın temeli 28 Kasım 1935'te atılmıştır

Bursa
 Güner Bank Merinos Fabrikası,
 çok kıymetli bir eser olarak milli
 servisi artırılacaktır. Bu eser yurdum
 Hürsürile Bölgesinin endüstri inkişafı
 na ve büyük milli ihtiyacın gideril-
 mesine yardım edecektir. Eserin
 hazarılmasından Ekanomi Bakanlı-
 gını tebrik ederim. ~~Güner~~ Güner Bank
 direktör lüğüne teşekkür ve Fabrika-
 yı gârdüğüm gibi yüksek ilgi,
 am düzenli idarede, direktörüne
 nazari temenim ederim.

R. Atatürk

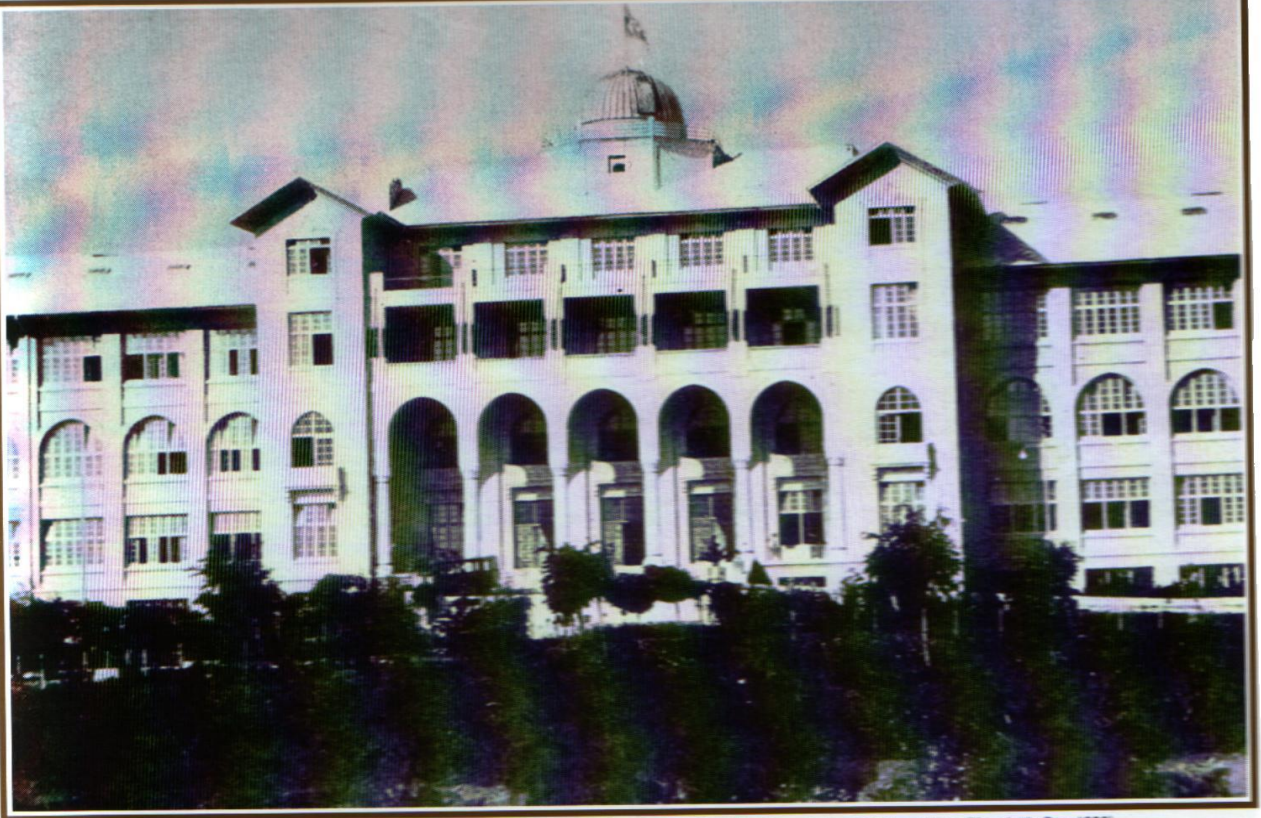
Atatürk'ün Bursa Merinos Fabrikası'nı açtıktan sonra şeref defterine yazdığı satırlar.



II.Türk Tarih Kurultayı dolayısıyla Dolmabahçe Sarayı'nda 20 Eylül 1937 günü açılan Tarih Sergisi'nde Paleolitik ve Neolitik çağ eserleri köşesi.



Tarih Sergisi'nde Cumhuriyet Salonu'nda bir köşe. Bu salonda Cumhuriyet döneminde her alanda kaydedilen gelişmeler sergilenmiştir.



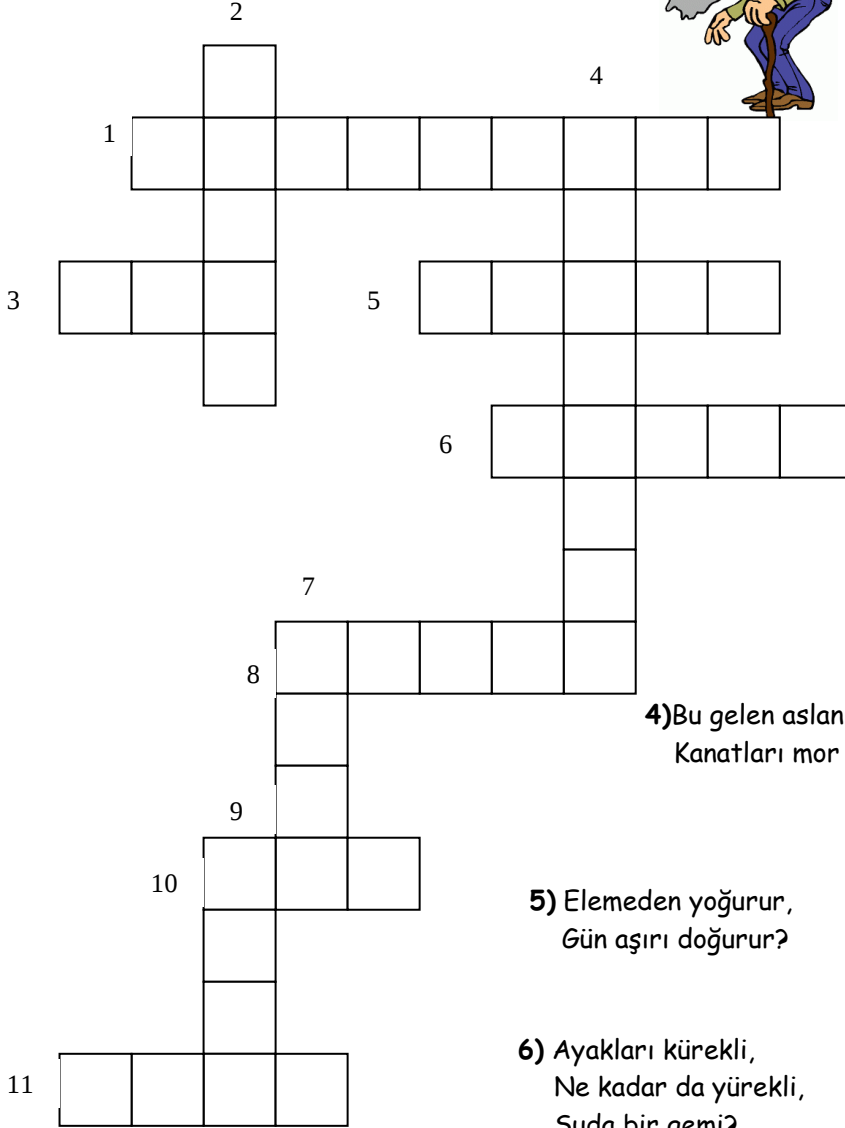
Ankara'da orta dereceli okullara öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirmek amacıyla 1927'de açılan Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsü binası (Kemalettin Bey, 1930)



Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü (Gazi Eğitim Enstitüsü, günümüzde G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi)nde biyoloji dersi (1937-1938 ders yılı)

Sizler için hazırladığım bulmacelerin cevaplarını bulup, bulmacadaki doğru yerlerine yazın. Bulmaca tamamlandığında kendinizi hayvanlar âleminde bulacaksınız...

122

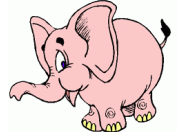


SORULAR

1) Eli sırtında, ayağı karnında, izi yaldız, gözleri boynuz?



2) Karada bayılır, suda ayılır?



3) Dağda gezer, balı sezer, tabanı çıplak, kılları ak?



4) Bu gelen aslan mıdır, gagası taştan mıdır? Kanatları mor çalar, kendi gülistan mıdır?



5) Elemeden yoğurur, Gün aşırı doğurur?



6) Ayakları kürekli, Ne kadar da yürekli, Suda bir gemi?



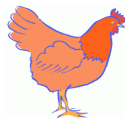
7) Dağdan gelir sekerek, Kuru üzüm dökerek?



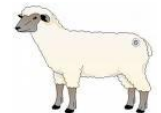
8) Üstü çayır biçilir, Altı çeşme içilir?



9) Kuyruklu kumbara, ekin taşır ambara?



10) Kuyruğu kadar burnu var?



11) Arpadır aşı, Samandır eşi, Tükenmez işi?



ÇALIŞMA KAĞIDI

1. Yandaki kelimeleri aşağıdaki tablodan bul ve boy.
2. Kavramlarla ilgili birer cümle kur.

KEŞİF
İCAT
KAYNAK
BİLİMDAMI
MUCİT
AYNŞTAYN
ATATÜRK



B	S	A	T	O	X	Y	Z	L	M	Ö	Ğ	Ş
İ	İ	L	İ	K	K	A	Y	N	A	K	F	L
G	T	L	F	K	O	I	Ş	T	Y	V	C	Ö
Z	X	V	İ	H	A	N	N	I	F	U	Ü	V
B	N	J	K	M	T	L	M	B	İ	C	A	T
K	O	R	S	T	A	N	C	X	Ş	L	T	D
F	Y	H	H	J	T	D	K	L	E	M	T	İ
Ç	B	J	K	L	Ü	M	A	N	K	T	U	I
G	V	C	W	R	R	T	Y	M	O	P	Z	K
L	Ö	Ç	K	L	K	M	N	O	I	P	R	Ç
K	L	T	M	N	K	I	Ş	F	T	X	C	N
M	U	K	İ	L	Ş	İ	T	O	M	N	B	N
Ç	İ	Ş	K	C	G	H	A	K	Y	O	Ü	Ğ
J	D	E	I	T	U	Ş	Y	Ö	K	R	T	U
N	M	O	G	D	E	M	N	N	M	K	R	T

Aşağıdaki şekillerin içine kavramlarla ilgili cümle kur.

KEŞİF

.....

İCAT

.....

KAYNAK

.....

BİLİM ADAMI

.....

MUCİT

.....

ATATÜRK

.....

AYNŞTAYN

.....

Ankara Üniversitesi'nin fakülte olarak kurulan ilk yükseköğretim kurumu olan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Büyük Önderimizin adını koyduğu bir bilim merkezidir. Mustafa Kemal Atatürk Fakültenin kurulmasını önerirken, çağdaş Türkiye'nin yapacağı atılımda hem ulusal bilincin gelişmesi, hem de özgür düşünceli bireylerin yetişebilmesi için, Türk dilinin, Türk tarihinin ve Türk kültürünün derinliğine araştırılmasının en başta gelen koşul olduğuna inanıyordu.

1933 yılında birçok bilim insanı ülkemize davet etmiştir. Atatürk, bu bilim insanlarının, "Dil Tarih Coğrafya Fakültesi"nde bilimsel çalışmalarını sürdürmelerine olanak sağladı.

Sizce Atatürk, neden bu bilim insanlarının çalışmalarını sürdürmelerine olanak sağlamıştır?

.....

.....

.....

.....



Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cehalettir, doğru yoldan sapmaktır."

" Bu millete gideceği yolu gösterirken, dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden istifade edelim."

"Memleketimizin siyasi, sosyal hayatında, milletimizin fikri terbiyesinde rehberimiz ilim ve fen olacaktır."

Sizce Atatürk yaşamda en gerçek yol gösterici olarak niçin bilimi seçmiştir?

.....

.....

.....

"Atatürk ölümünden bir buçuk yıl kadar önce, Geometri adlı bir kitap yazmıştır".

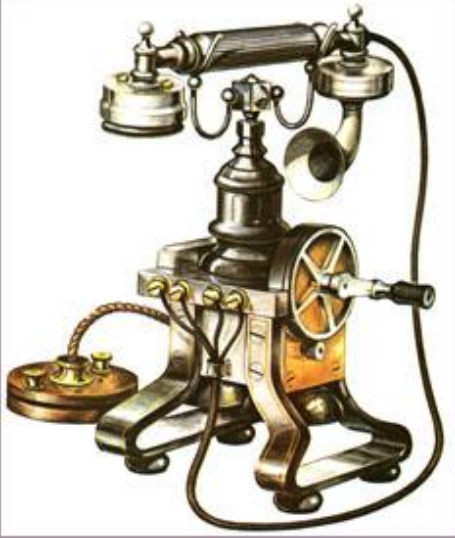
Bu 44 sayfalık yapıttaki uzay, yüzey, düzey, çap, yarıçap, yay, içters açı, dışters açı, taban, eğik, dörtgen, beşgen, köşegen, eşkenar, ikizkenar, yamuk, artı, eksi, bölü, eşit, toplam, gerekçe gibi terimler Atatürk tarafından türetilmiştir.

Tanınmış bilim tarihçisi Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, bu Geometri kitabını, "küçük fakat anıtsal bir yapıt" diye nitelendirmiştir.

Sizce Atatürk'ün yazdığı kitabın kapağında neler vardı? Tahmin ettiğiniz kitap kapağını aşağıdaki boşluğa çizer misiniz?

EK-VI

RENKLİ RESİM SETLERİ

RENKLİ RESİM SETİ 1

RENKLİ RESİM SETİ 2

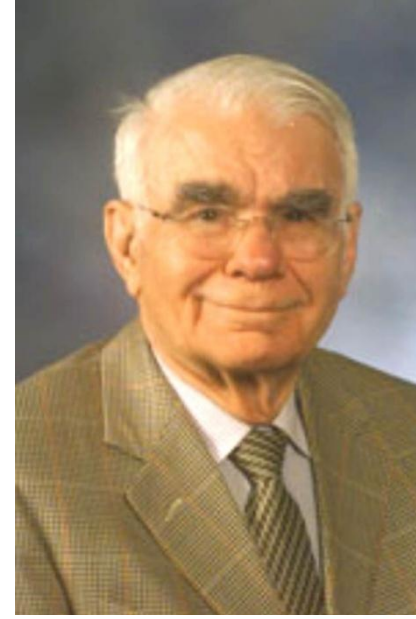
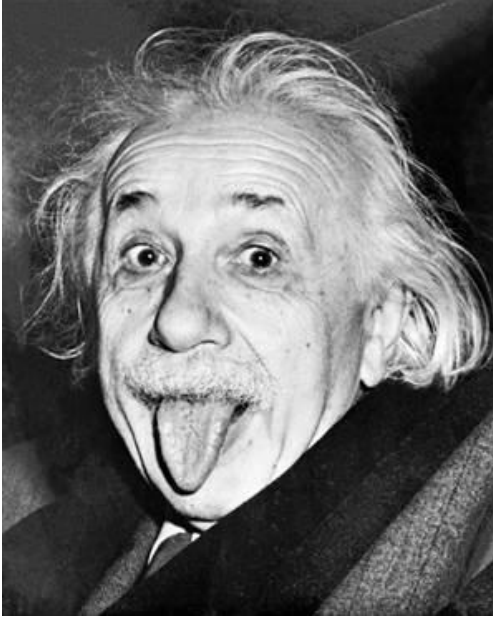
RENKLİ RESİM SETİ 3

MATBAANIN İCADI

Yazı Milattan Önce 4000 yılında bulundu ve kullanılmaya başlandı. İlk zamanlarda yazılar taş tabletler üzerine yazılıyor ve bu şekilde iletişimde kullanılıyordu. Taş tabletler zor taşınıyordu. Kırıldıklarında ise tüm yazılanlar çöpe gidiyordu. Yazının ardından yaklaşık 4000 yıl sonra kâğıt bulundu ve böylelikle yazı daha kolay yazılabilir ve taşınabilir hale geldi. Önceleri kitaplar elle yazılıyordu. Bu da çok zaman alıyor ve büyük ustalık gerektiriyordu. Kağıdın bulunmasından sonra geçen 1400 yıl kitaplar elde yazıldı ve çoğaltıldı. 1440 yılında kitapları daha hızlı ve daha düzenli çoğaltmak amacı ile bir kopyalama aracı olan matbaa bulundu. Bundan sonra kitaplar kağıt üzerinde ve çok hızlı bir şekilde üreilmeye başlandı. Matbaanın icadı tüm dünyanın gidişini değiştirdi. Artık daha çok okuyabilen insan kendini geliştirmeye, sürekli araştırmaya yöneldi. Bu da peşinden gelişmeleri ve yeni icatları getirdi. İlk matbaalar mekanik ve insan gücü ile çalışmaktaydı. İcadından sonra matbaa da sürekli değişerek ve gelişerek günümüze ulaştı. Günümüzde kullanılan matbaa sistemleri ileri teknoloji ürünü olup zaman, emek ve para maliyetlerini oldukça düşüren makinelerdir.



RENKLİ RESİM SETİ 4



RENKLİ RESİM SETİ 6

ATATÜRK VE BİLİM

“İlim ve özellikle sosyal bilimler dalındaki işlerde ben emir vermem. Bu alanda isterim ki bilim insanları beni aydınlatsınlar. Onun için siz kendi ilminize, irfanınıza güveniyorsanız, bana söyleyiniz, sosyal ilimlerin güzel (yapıcı) yönlerini gösteriniz, ben takip edeyim.”

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK



“Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cehalettir, doğru yoldan sapmaktır.”

“ Bu millete gideceği yolu gösterirken, dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden istifade edelim.”

“Memleketimizin siyasi, sosyal hayatında, milletimizin fikri terbiyesinde rehberimiz ilim ve fen olacaktır.”

EK-VII

ÖĞRENCİ FOTOĞRAFLARI





EK-VIII

KUKLALAR



ÖZGEÇMİŞ

Serkan ASLAN 1985 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2003 yılında Hacettepe Üniversitesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programını kazanarak, 2007 yılında iyi bir dereceyle mezun oldu. Mezun olduktan sonra 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Elazığ/Karakoçan ilçesindeki Sağın-Yemişlik İlköğretim okuluna atandı. Burada dört ay görev aldıktan sonra aynı ilçede bulunan Yüzev İlköğretim okuluna ataması yapıldı. 2010 yılı güz döneminde ise Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı.