

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

DİZGELİ ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YANSITICI DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK TUTUMLARINA
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Burcu DUMAN

ELAZIĞ - 2009

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**DİZGELİ ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YANSITICI DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK TUTUMLARINA
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez 26/ 02/ 2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Başkan

Prof. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU

Üye

Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

Üye (Danışman)

Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü yönetim Kurulunun .../.../2009 tarih
ve Sayılı kararıyla onaylanmıştır.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**DİZGELİ ÖĞRETİMİN ÖĞRET MEN ADAYLARININ
YANSITICI DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

Hazırlayan: Burcu DUMAN
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Şubat – 2009; Sayfa XIII + 211

Araştırmanın amacı, ‘Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi’ni belirlemektir. Araştırmanın çalışma alanını 2007 - 2008 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün birinci sınıfında eğitim gören ve Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster analyses) elde edilen 31 deney ve 31 kontrol grubu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma ‘ön test – son test kontrol gruplu model’ ile yürütülmüştür. Deney grubuna dizgeli öğretime dayalı bir ders programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Ayrıca, araştırma nitel çalışma ile desteklenmiştir. Bunun için deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmesi yapılmış ve yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri ‘Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (YANDE), Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’, ‘Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (CCTDI), görüşme kayıtları ve dökümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir:

- Deney grubunun ön test – son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarının bazı alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarının bazı alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının son test sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

III

- Deney grubunun son test – kalıcılık yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır.
- Deney ve kontrol grubu kalıcılık yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarının bazı alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.
- Deney grubuna yer alan öğretmen adaylarının kendilerini sorguladıkları, değerlendirdikleri ve farklı bakış açıları kazandıkları ortaya çıkmış; mesleki gelişim açısından da dizgeli öğretimin öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları; dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, uygulamalardan daha verimli sonuçların alınmasında öğretim süresinin uzatılması yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dizgeli öğretim, yansıtıcı düşünme, demokratik tutum.

ABSTRACT

Master Thesis

**THE EFFECT OF SYSTEMATIC TEACHING ON STUDENT -TEACHERS
REFLECTIVE THINKING AND DEMOCRATIC ATTITUDES**

Prepared by: Burcu DUMAN

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Fırat University

The Institute of Social Sciences

The Department of Educational Curriculum and Instruction

February – 2009; Page: XIII + 211

The aim of this research is to determine the effect of systematic teaching in accordance with the reflective thinking and democratic attitudes of student -teachers. The field of research was consisted of the first grade students of the Computer and Teaching techniques department, who took Education Psychology Course, at Education Faculty of Fırat University in the Spring Semester 2007 -2008 academic year. The groups were formed from cluster analysis obtained from 31 experimental students and 31 control group students. In this study, experimental method was used. The study was conducted as ‘pre-test, post-test’ model. Systematic teaching experimental group was applied a syllabus based on systematic teaching. On the other hand, the courses were given over control group in traditional method. Moreover, the research was supported by qualitative study. For this reason, focus group interviews were applied to the students of the experimental group and their opinions were noted. The data of the research were gathered via Reflective Thinking Disposition Inventory (RTDI), Democratic Attitudes Inventory Related to Classroom Atmosphere, California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), focus group interviews and documents. Some findings of the research are as follows:

- There was a significant difference in favor of the post-test in the experimental group’s scores of pre-test and post-test reflective thinking disposition and in some subgroups’ scores of democratic attitudes related to the classroom atmosphere.
- There was a significant difference in favor of the experimental group between the experimental and control groups’ some subgroups’ scores of post-test reflective thinking disposition.

- There weren't any significant differences between post-test scores of democratic Attitudes related to classroom atmosphere in the experimental group and control group.
- There wasn't a significant difference in the experimental group's scores of post test- permanence reflective thinking disposition and of democratic attitudes related to the classroom atmosphere.
- There was a significant difference in favor of the experimental group in the experimental and control groups' scores of permanence reflective thinking disposition and in some subgroups' scores of democratic attitudes related to the classroom atmosphere
- It has been come out that the teachers taking parts in the experimental group questioned themselves and gained different points of views and it has been found out that systematic teaching contributed to the teacher candidates in the aspect of vocational development.

According to the research results, systematic teaching has showed to effect the development of the student-teachers in a positive way. However, it will be beneficial to lengthen the teaching period in order to gain more efficiency in the applications.

Key Words: Systematic teaching, reflective thinking, democratic attitude.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ÖNSÖZ	X
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Araştırmanın Denenceleri	5
1.3. Sayıtlar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR	9
2.1. İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1.1. DİZGELİ ÖĞRETİM	9
2.1.1.1. Eğitimde Sistem Yaklaşımı	9
2.1.1.2. Dizgeli Öğretim Kavram ve İlkeleri	12
2.1.1.3. Dizgeli Öğretimin Kuramsal Dayanakları	15
2.1.1.3.1. Felsefe ve Dizgeli Öğretim	15
2.1.1.3.2. Dizgeli Öğretimin Temelleri	19
2.1.1.3.2.1. Köy Enstitüsü Modeli	19

VII

2.1.1.3.2.2. Tam Öğrenme Modeli	23
2.1.1.3.2.3. Bilgi İşlem Modeli	28
2.1.1.3.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretim	31
2.1.1.4. Dizgeli Öğretimde Program Geliştirme	33
2.1.1.4.1. Hedef Davranışlar	33
2.1.1.4.2. İçeriğin Düzenlenmesi	34
2.1.1.4.3. Eğitim Durumları	34
2.1.1.4.4. Sınama Durumları	35
2.1.1.5. Dizgeli Öğretimde Ders Planı	35
2.1.1.6. Dizgeli Öğretimde Duyuşsal Alan ve Sevgi Eğitimi	38
2.1.2. YANSITICI DÜŞÜNME	42
2.1.2.1. Düşünme	42
2.1.2.2. Yansıtma	43
2.1.2.3. Yansıtıcı Düşünme	45
2.1.2.4. Yansıtıcı Düşünme ve Dizgeli Öğretim	52
2.1.3. DEMOKRATİK TUTUMLAR	52
2.1.3.1. Demokrasi	52
2.1.3.1.1. Demokrasi Kavramı	52
2.1.3.1.2. Demokrasi ve Eğitim	56
2.1.3.1.3. Demokrasi ve Dizgeli Öğretim	58
2.1.3.2. Tutum	58
2.1.3.2.1. Tutum Kavramı	58
2.1.3.2.2. Tutumun Öğeleri	60
2.1.3.2.3. Tutumun Öğeleri Arasındaki Tutarlılık	61
2.1.3.2.4. Tutumun Boyutları	62
2.1.3.2.5. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi	63
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	65
2.2.1. Dizgeli Öğretim ile İlgili Araştırmalar	65
2.2.2. Dizgeli Öğretim İle İlgili Araştırmaların NVivo İle Analizi	71
2.2.3. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar	76
2.2.4. Demokratik Tutumlarla İlgili Araştırmalar	81
2.2.5. Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlar ile İlgili Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi	88

VIII

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	93
3.1. Araştırmanın yöntemi	94
3.2. Çalışma Alanı ve Gruplar	94
3.3. Veri Toplama Araçları	103
3.4. Verilerin Çözümlemesi	108

BÖLÜM IV

4. BULGU VE YORUMLAR	110
4.1. Nicel Bulgular	110
4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	110
4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	112
4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	115
4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	121
4.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	124
4.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	127
4.2. Nitel Bulgular	130
4.2.1. Etkinlik ve Grup Çalışmalarıyla İlgili Görüşler	130
4.2.2. Düşünme ve Öğrenme - Öğretmeyle İlgili Görüşler	134
4.2.3. Duyuşsal Boyutla İlgili Görüşler	137

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	141
5.1. Sonuç ve Tartışma	141
5.1.1. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma	143
5.1.2. Demokratik Tutumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma	145
5.2. Öneriler	148
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	148

IX

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	149
KAYNAKLAR	151
EKLER.....	166
ÖZGEÇMİŞ	211

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojinin her geçen gün ivme kazanarak ilerlemesinin yarattığı değişimlerin eğitim alanına yansımaları göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Bu değişimlerin eğitim bilimleri kapsamında yer alan öğrenmeyi ve öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini açıklayan yaklaşımlara zaman içerisinde farklı ve yeni boyutlar kazandırmaktadır. Başlıcaları davranışçılık ve bilişselcilik olan çeşitli yaklaşımların ortaya çıkması, eğitim ve öğretimde mükemmelliğe ulaşma arayışı olarak yorumlanabilir. Ancak yapılan çalışma ve araştırmalar, her bir yaklaşımın olumlu yönlerini vurgulamakla beraber bu yaklaşımlara karşı olumsuz eleştirileri de gündeme getirmiştir. Tüm bu gelişmeler ışığında Sönmez, mutlak, değişmez bir bilginin var olmadığı, doğru bilginin şimdilik olduğu ve yanlışlanabileceği anlayışını savunarak; öğrenmenin tek bir yaklaşım, yöntem ya da tekniğe bağlı kalınarak gerçekleşmeyeceğinden hareketle dizgeli öğretim modelini oluşturmuştur. 1982 yılında önerilen bu model, çeşitli araştırmalara konu olmuş, etkililiğine ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir. Modelin oluşumuna temel oluşturan anlayışlardan biri olan her türlü bilginin şimdilik olduğu ve mutlak doğrunun bulunmadığı düşüncesi modele dinamiklik kazandırmakta; modeli her an gelişmeye ve denenmeye açık hale getirmektedir.

Günümüzde üst düzey düşünme becerilerinden olan ve düşünmeyi öğrenmede etkili olması bakımından yansıtıcı düşünme; farklı görüşlerin paylaşılarak yeni düşüncelerin üretilmesine ve mevcut düşüncelerin ifade edilmesine imkan sağlayan demokrasi kavramı ile demokratik tutumlar bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Araştırmada dizgeli öğretim modelinin yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın eğitim alanına katkı getirmesi dileğiyle, çalışmanın başından sonuna kadar düşünceleri ve tavsiyeleriyle bana ışık tutan, çalışmayı titizlikle inceleyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ' ye, dizgeli öğretimle ilgili tez çalışması yapma konusunda görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ' e, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyelerine, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü birinci sınıf öğrencilerine ve destekleriyle bana güç kazandıran aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

TABLOLAR LİSTESİ

1. Öğrenme- öğretme Kuramları ve Ortak Özellikleri	4
2. Tam Öğrenme Modeli Değişkenlerinin Okul Başarısında Gözlenen Değişiklik Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tahminler	25
3. Tam Öğrenme Stratejisi	27
4. Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi	47
5. Dizgeli Öğretimle İlgili Araştırmalar	71
6. Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlara İlişkin Araştırmalar	89
7. Deney ve Kontrol Gruplarının Giriş Özellikleri	95
8. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri	109
9. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları ..	111
10. Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	112
11. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	113
12. Deney Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	114
13. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	116
14. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	117
15. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	119

XII

16. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları120
17. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Son Test – Kalıcılık Puan ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları121
18. Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Son Test – Kalıcılık Puan ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları123
19. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test – Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları124
20. Deney Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Son Test – Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları126
21. Deney ve Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları128
22. Deney ve Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları129

ŞEKİLLER LİSTESİ

1.	Açık Sistem ve Öğeleri	10
2.	Fırsat Eşitliğinin Haritası	20
3.	Tam Öğrenme Modeli	24
4.	Bilgi İşlem Modeline Göre Zihinde Öğrenmenin Oluşumu	28
5.	Özel Ders Yazılımlarının Genel Yapısı ve Akışı	32
6.	Yansıtma Döngüsü	45
7.	Yansıtıcı Düşünme Piramidi	48
8.	Yansıtıcı Düşünme Çerçevesi	50
9.	Demokrasi Dengesi	53
10.	Tutumun Öğeleri	60
11.	İlgili Araştırmalarda Geçen Üniversite, Araştırma Türü ve Uygulanan Denek Düzeyi	72
12.	İlgili Araştırmaların Yöntemi	73
13.	İlgili Araştırmalarda Bulgular	74
14.	Dizgeli Öğretim Uygulama Planı	97
15.	Etkinlikler ve Grup Çalışmalarıyla İlgili Görüşler	131
16.	Düşünme ve Öğrenme – Öğretme İle İlgili Düşünceler	135
17.	Duyuşsal Boyutla İlgili Düşünceler	139

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Günümüzde her alanda hızlı bir değişim ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişim sürecinde önemli rol oynayan bilim ve teknolojinin kısa zamanda ciddi ilerlemeler kaydetmesi, yaşamdaki beklentileri ve ihtiyaçları değiştirmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme gerekliliğinin farkında olarak, tüketen değil üreten olması, üst düzey düşünebilmesi ve sorumluluk bilinci taşıması, değişen ve gelişen yaşama uyum sağlamada daha da önem kazanmıştır. Değişen ve gelişen yaşama uyum sağlamada ise eğitim anahtar bir kavramdır. Külahçı (1995, 4)'nın ifadesiyle insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan eğitim, hem kültürleri aktaran hem de kültürlerin değişmesine ve gelişmesine etki eden bir araçtır. Kapsamlı, çok boyutlu, sürekli, dinamik, bütüncü bir uyum süreci olan eğitim sürecinin (Varış, 1998, 20), değişim ve gelişimlere öncülük etme ve yön vermede etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Yaşamın her alanında her dönem önemini koruyan eğitim kavramı, Ertürk (1998, 12) tarafından bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişime meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak; eğitimin bir süreç olduğu, bireyde davranış değişikliği meydana getirdiği ve bu davranış değişikliğinin bireyin yaşantısı sonucu oluştuğu söylenebilir (Erden,1998a, 14). Görünen o ki eğitim faktörü, hem birey hem de toplum olarak yaşam kalitesini arttırmada göz ardı edilemez. Senemoğlu (2005a, XXIII) 'Biyolojik-kültürel ve sosyal' bir varlık olarak, insanın yanıtlaması gereken en temel soru olarak ifade ettiği 'nasıl yaşamalıyım?' sorusunu cevaplamada, gerekli öğrenmelere, eğitimin aracılık ettiğini söylemektedir. Başka bir deyişle; yaşam süresince karşılaşılan bir takım problemlerin çözüm aşamasında temel çıkış noktası eğitimidir. Bu sebeple istenilen yaşam biçimine ulaşmada eğitim etkili bir araçtır. Bu aracı doğru kullanmak için ise öncelikle eğitim alanındaki mevcut problemlere odaklanmak, kalıcı ve gerçekçi çözümler üretmek gereklidir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim alanında çeşitli problemler olmakla birlikte özellikle eğitim sürecinin planlanmasında bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sebeple, eğitimin sağlıklı ve işlevsel olabilmesi ve eğitim sonucunda istendik değişimlerin oluşabilmesi için eğitim süreci

programlı bir şekilde tasarlanmalıdır. Erden (1998a, 2)'e göre eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Ertürk (1998, 14) yetişek olarak isimlendirdiği eğitim programlarını, 'Belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü' şeklinde ifade etmektedir. Varış (1997, 14) ise eğitim programlarını, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler olarak tanımlarken; öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb hizmet ve fonksiyonların da eğitim programı kapsamında olduğunu belirtmektedir.

Bir eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır (Erden, 1998a, 53). Hedef, öğrenene kazandırılacak istendik davranışlara; içerik, hedeflere uygun konular bütününe; eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci), hedeflere ulaşmak için seçilecek öğrenme -öğretme model, strateji, yöntem ve tekniklere; değerlendirme ise istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığına ve eğitimin kalite kontrolüne işaret etmektedir (Demirel, 2004, 5). Eğitim programlarının öğeleri arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bir öğede ortaya çıkan sorun diğer öğeleri de doğrudan ve ya dolaylı olarak etkiler. Bu nedenle programla ilgili alınacak kararlarda tüm öğeler dikkate alınmalıdır (Erden, 1998b, 8). Tüm bu öğeler dikkate alınırken, çağın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için programların sürekli olarak kontrol edilmesi, incelenmesi ve geliştirilmesi zorunludur.

Program geliştirme, okul içinde ve dışında, milli eğitim ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik sarf edilen koordine çabalar (Varış, 1997, 17). Program geliştirme, Demirel (2004, 5) tarafından eğitim programının hedef, içerik, öğrenme - öğretim süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Program geliştirme, sürekli, kapsamlı ve uygulamalı bir süreçtir (Varış, 1998, 16-17). Program geliştirme çalışmaları, uygulanan programlara çeşitlilik kazandırmaktadır. Programların çeşitlenmesine neden olan faktörler şöyle sıralanabilir (Külahçı, 1995a, 5-6):

- Çocuğa verilen önemin artması,
- Zorunlu eğitimin yaygınlaşmasıyla öğrenci sayısının artması ve öğrenci ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının farklılaşması,

- Programların bireysel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanması isteği,
- Öğrenmeye ilişkin bulguların okul uygulamalarına yansıtılması gereği,
- Okul öğretimi ve toplum ihtiyaçları arasında ilişki kurulması gereği
- Bilginin değışerek artması,
- Gelişen teknolojinin eğitime etkisi ve katkısı.

Yukarıda özellikle bilginin değışerek artması ve gelişen teknolojinin eğitime etkisi ve katkısı gibi faktörler; salt bilgiyi alan, zihnine yerleştiren bireylere değil; bilgiyi üretebilen, mevcut bilgileri kullanarak yeni sentezlere ulaşabilen, çok yönlü bakış açısına sahip, problemlere alternatif ve alışılmışın dışında orijinal çözümler üretebilen bireylere gereksinimi artırmaktadır. Böyle bireylerin yetiştirilmesinde eğitim programları kapsamında öğretim - öğrenme süreçlerinin planlandığı etkili yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Şimdiye kadar öğrenme-öğretim sürecini planlayan farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Eğitim alanında bu farklı yaklaşımlara bağlı olarak öğrenmeyi açıklayan pek çok kuram ve model bulunmaktadır. Sönmez (2003 b, 185) bu kuram ve modelleri altı başlık halinde şöyle sıralamaktadır:

1. Bağlaşımcı kuram
2. Bilişsel alan – Gestaltçı kuram
3. Güdüleme, kişilik, toplumsal ağırlıklı kuram
4. Bilgi işlem süreci kuramı
5. Tam öğrenme
6. Biyo -Teknolojik kuram

Yukarıdaki tüm bu kuram ve modeller öğrenmeyi, farklı açılardan ele almaktadır. Bunun dışında sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma inceleme yoluyla öğrenme, programlı öğretim, proje tabanlı öğrenme, kubaşarak öğrenme (işbirlikli öğrenme), yapılandırmacılık ve aktif öğrenme gibi çeşitli öğrenme - öğretim yaklaşımları da bulunmaktadır. Tüm bu kuram ve yaklaşımların her birinin öğrenme olgusunu açıklamaktan uzak olduğunu düşünen Sönmez (2004, 11), öğrenmeyle ilgili kuram, model, yöntem ve tekniklerin tek başına öğrenme de yeterli olmayacağını savunarak, dizgeli eğitim modelini önermektedir. Sönmez, dizgeli öğretim modelini önerirken, bahsedilen öğrenme-öğretim kuramlarının ortak özelliklerini belirtmektedir (Sönmez, 2004, 60). İfade edilen bu ortak özelliklerden hareketle Tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Ortak Özellikleri

Öğrenme-Öğretme Kuramları	Davranışçı kuram	Bilişsel alan-Geştaltçı kuram	Güdüleme, Kişilik, toplumsal ağırlıklı kuram	Bilgi işlem süreci kuramı	Tam öğrenme	Biyo-teknolojik kuram
Ortak Özellikler						
Tekrar	X			X		
Yaparak öğrenme	X					
Pekistireç veyüreklandırma	X			X	X	
Güdüleme	X	X	X	X		
Dönüt	X	X	X	X	X	X
Genel ve özel yetenek	X	X	X	X	X	X
Hazır bulunuşluk düzeyi, kaygı düzeyi ve ilgi	X	X	X	X	X	X
Öğretim ortamının niteliği	X	X	X	X	X	X
Etkin katılım	X	X	X	X	X	X

Sönmez (2004, 60-61) bir eğitim durumunda tüm bu özelliklerin dikkate alınabileceğini ve tek bir kuramla öğrenme -öğretme ortamını düzenlemenin istendik davranışları kazandırmada yeterli olmadığı ifade etmektedir. Bu bakış açısıyla, her bir kuram ve yaklaşımda yer alan farklı strateji, yöntem, teknik ve taktiklerin kendine göre çeşitli olumlu yanlarının olması; tek bir strateji, yöntem, teknik ve taktiğe bağlı kalmak yerine mevcut konuya, öğrenciye, öğretmene, fiziksel imkanlara vb. durumlara göre yeri geldikçe alternatifleri seçmeye yönelik bir öğretim modelinin denenmesi mantıklı gelmektedir. Dizgeli öğretim modelinde vurgulanan; farklı akıl yürütme yollarını işe koşma, bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretme gibi beceriler bilgi toplumu olma yolunda bireylerin sahip olması gereken özelliklerdir. Ayrıca dizgeli öğretim, gelişmeye ve değişmeye açık bir program yapısına sahiptir. Bahsedilen bu durumlar, dizgeli öğretimin, eğitim alanına katkı getireceği düşüncesine yöneltmiş ve araştırma konusu olarak seçiminde etkili olmuştur.

Araştırmada, dizgeli öğretimin yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırılmasındaki sebep; düşünmeyi öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olmanın, bilginin hızla artması ve değişmesiyle daha da önem kazanması ve yansıtıcı düşünmenin de üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için demokratik ortamlara gereksinim vardır. Çünkü yansıtıcı düşünme özelliklerinden olan açık fikirli olma, kendini ifade edebilme, değişime ve eleştiriye açık olma gibi özellikler ancak başkalarına karşı saygılı olunan, hak ve özgürlüklerin güvence altında alındığı demokratik ortamlarda kazanılabilir. Ayrıca demokrasinin benimsendiği ülkelerde,

eğitimin temel işlevlerinden biri de toplumun demokratikleşme sürecine katkı sağlamak ve demokrasiye karşı olumlu tutumlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle bu çalışmada dizgeli öğretimin demokratik tutumlara etkisine bakılmak istenmiştir. Dizgeli öğretimin yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlara birlikte ele alınmasında, hem dizgeli öğretimin bir üst düzey düşünme becerisini kazandırılmasındaki rolü, hem de tutum gibi değiştirilmesi ve kazanılması karmaşık bir süreç olan ve duyuşsal bir boyut içerisinde yer alan demokratik tutumlar üzerindeki rolünün ne olabileceği sorusu etkili olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, ‘Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi ’ni belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak denenceler ve bir soru oluşturulmuştur.

1.2.1. Denenceler

Genel amaç doğrultusunda yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlara ilişkin şu denenceler test edilmiştir:

1. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
2. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
3. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum puan ölçeği ortalamaları kalıcıdır.
5. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum puan ölçeği ortalamaları kalıcıdır.
6. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği kalıcılık puanları arasında anlamlı fark vardır.

Genel amaç doğrultusunda oluşturulan soru; ‘Dizgeli öğretime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?’ şeklindedir.

1.3. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol grupları arasındaki eşitleme yansızlık açısından yeterlidir.
2. Öğretmen adayları, yansıtıcı düşünme eğilimi, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine verdikleri cevaplarda samimidirler.
3. Öğretmen adayları, yapılan görüşmelerde ve yazılı görüşlerinde samimidirler.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2007 – 2008 Öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü birinci sınıfta okuyan ve deney ile kontrol grubunu oluşturan öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Araştırma bir yarıyıllık ders olan Eğitim Psikolojisi dersinde uygulanmış olan dizgeli öğretim programı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, deney ve kontrol grubunda ders işleyen araştırmacının bilgi ve deneyimleri ile sınırlıdır.

1.5. Önemi

Eğitim alanında geçmişten günümüze doğru gelindikçe öğrenme- öğretme süreçleri boyunca, programların geliştirilmesine yönelik çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Önceleri öğrenme-öğretme süreçlerinde konu (içerik) tek başına ağırlıktayken, artık program kavramı hedeflerden değerlendirmeye kadar giden geniş bir yelpazede tartışılmaktadır. Bu yelpaze içinde yer alan eğitim durumları ise öğrenme – öğretme süreci içinde kullanılabilecek strateji, yöntem, teknik ve taktikleri kapsamaktadır. Tüm bu strateji, yöntem, teknik ve taktiklerin sayısı ve niteliği ise yapılan bilimsel çalışmalar doğrultusunda hızla artmaktadır. Elde edilen bulgular her bir strateji, yöntem, teknik ve taktiğin kendine özgü avantajlarını ortaya koymaktadır. Her birinin kendine göre avantajları olduğu fikrinden yola çıkılacak olunursa; tek bir strateji, yöntem, teknik ve taktiğe bağlı kalmak yerine mevcut konuya, öğrenciye, öğretmene, fiziksel imkanlara vb. durumlara göre yeri geldikçe alternatifleri seçmeye yönelik bir faaliyet planı akla uygun görünmektedir. Sönmez (2004, 54) tarafından eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav

durumları ile dönütten oluşan dirik bir yapı olarak ifade edilen dizgeli öğretim modelinin temel ilkelerinden biri de, her insanın, aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikle öğrenememesi ilkesidir. Dizgeli öğretim modeli, farklı akıl yürütme yollarının işe koşulmasını; bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretme becerisinin kazanılmasını öngörmektedir. Ayrıca dizgeli öğretim modeli demokratik bir sınıf ortamının yaratılmasından yanadır. Bu açılarından bakıldığında hızlı gelişmelerin yaşandığı çağımızda, düşünme becerilerini kazandırmada ve demokrasi bilincini yerleştirmede ve demokratik ortamları sağlamada dizgeli öğretim modelinin etkililiğinin araştırılması gerekmektedir. Bu nedenlerle dizgeli öğretimin üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme ve demokrasinin benimsenip benimsenmediğinin anlaşılmasında önemli bir gösterge olan demokratik tutumlara etkisi araştırılmak istenmiştir.

1.6. Tanımlar

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

Geleneksel Öğretim: Öğretmenin merkezde yer aldığı, öğrencinin ise pasif olduğu, genelde düz anlatım, soru cevap gibi yöntemlerle gerçekleştirilen öğretim.

Yansıtıcı Düşünme: Sürekli gelişen, özellikle öğretmen eğitiminde sıklıkla bahsedilen, pragmatik felsefeye dayanan ve ilerlemecilik akımıyla bağlantılı bir kavram (Ünver, 2003, 2).

Demokrasi: Halk anlamına gelen ‘demos’ ile egemenlik, iktidar anlamına gelen ‘kratos’ kelimelerinden oluşan; halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık, halk iktidarı, halkın kendi kendisini yönetmesi olarak ifade edilen kavram (AÖF, 2008, 43; TDK, 2008).

Kalıclılık Testi: Son test uygulamasından üç hafta (21 gün) sonra tekrar uygulanan test.

Semboller:

N: Öğrenci Sayısı;

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama;

S: Standart Sapma;

r: Korelasyon;

F: Levene Testi

t: t Testi;

p: Manidarlık Düzeyi.

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazın taraması ile yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, dizgeli öğretimle ilgili araştırmalar, yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalar ve demokratik tutumlarla ilgili araştırmalar olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.

2.1 İLGİLİ ALANYAZIN

İlgili alanyazın ‘Dizgeli öğretim’, ‘Yansıtıcı düşünme’ ve ‘Demokrasi’ boyutlarında ele alınmıştır.

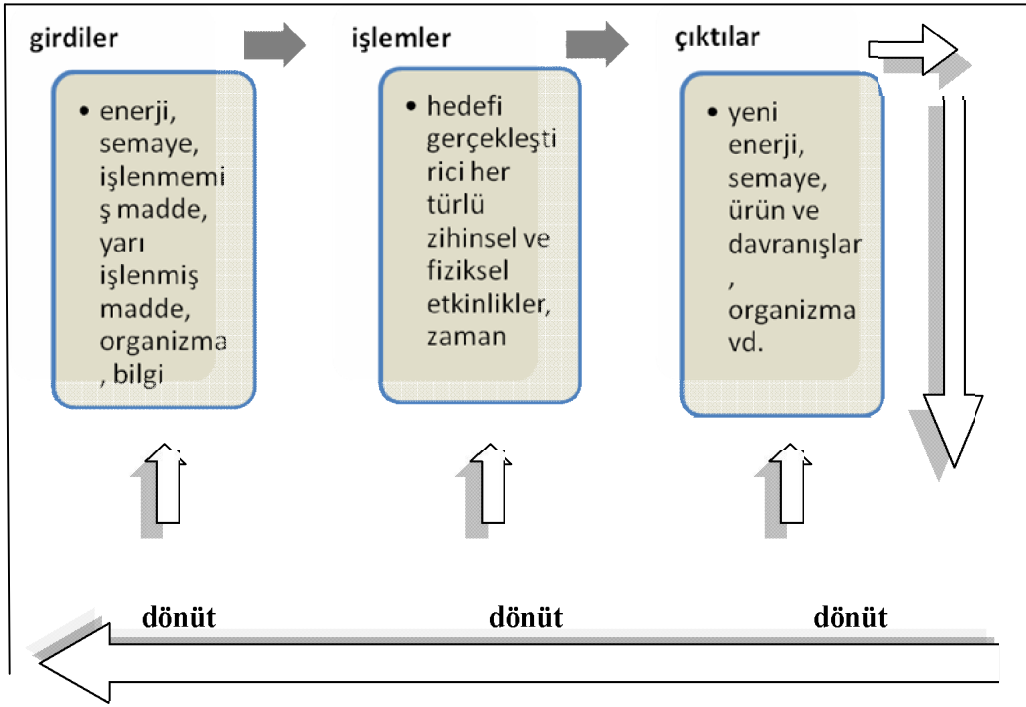
2.1.1. DİZGELİ ÖĞRETİM

Dizgeli öğretim modelini geliştiren Veysel Sönmez, eğitimi, süreç boyutunun olmasından dolayı açık bir sistem (dizge) olarak ifade etmektedir. Bu sebeple dizgeli öğretimden önce eğitimde sistem yaklaşımı ndan bahsetmek yerinde olacaktır.

2.1.1.1. Eğitimde Sistem Yaklaşımı

Sistem; ‘düzen’, ‘bir sonuç elde etmeye yarayan yöntemler düzeni’, ‘bir aracı oluşturan düzen, düzenek, tertibat’, felsefede ise ‘dizge’ anlamına gelmektedir (TDK, 2008). Belli bir amaç için çeşitli parçaların etkileşimiyle ortaya çıkan bütün, sistemi oluşturur. Bütün içerisindeki öğelerden birinde meydana gelebilecek bir değişiklik diğer öğeleri de etkileyecektir. Bu yüzden verimin sağlanmasında bütünü oluşturan her parçanın görevini yapması gerekir (Külahçı, 1995b, 12).

Sistemler; kapalı sistem, yarı açık sistem ve açık sistem olmak üzere üç türdür. Yeterli girdisi ya da çıktısı ve dönütü olmayan sistemler kapalı sistemlerdir. Girdi ve ya çıktılardan birinin olmaması ya da yetersiz olması sonucunda kapalı sistemlerde dönüt de bulunmamaktadır (Sönmez, 2003, 5 - 6). Girdi, işlem ve çıktı öğeleri bulunan ama yeterli ve düzenli dönütü olmayan sistemler yarı açık sistemlerdir. Açık sistemler ise, en az bir amacı gerçekleştirmek üzere örgütlene n; girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerinden oluşan ve uygulama sonuçlarına bakılarak yeniden düzenlenen dirik bir örüntüdür (Sönmez, 2003b, 2; Sönmez, 2004, 5-6). Açık sistem ve öğeleri Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Açık Sistem ve Öğeleri

Kaynak: Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede Öğretmen El Kitabı (10.Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Girdiler, sistemin hedefine ulaşması için dışarıdan aldığı ve kendisi için gerekli olan her türlü malzemedir. Eğitim alanında adı kara kutu olan işlemler, girdilerin hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendirildiği, yeniden oluşturulduğu bölümdür. İşlemler bölümünde 'denetleyici ve düzenleyici mekanizmalar' yani 'iç dönütler' bulunur. Bunlar sistemin dinamik bir denge kurmasını, istikrarlı duruma gelmesini sağlar. Düzenleyici mekanizmalar ya da iç dönütler sayesinde sistem kendisi için gerekli olan girdileri alabilir; istenmeyen girdileri ayıklayıp, sisteme girmesini engelleyebilir. Denetleyici ve koruyucu mekanizmaların işleyişi aksarsa; sistem, açık sistem olma özelliğine kaybeder ve bu durumdan sistemin tüm öğeleri etkilenir. Açık sistemin diğer bir öğesi olan çıktılar, girdilerin hedefler doğrultusunda işlemlerden geçerek biçimlendirilmesiyle ortaya çıkan ürünlerdir. Girdiler ve çıktılar aynı olması durumunda sistemden söz edilemez. Çıktıların hedeflere yaklaşma düzeyi, sistemin ne kadar tutarlı, etkin ve verimli olduğunun bir göstergesidir. Açık sistemin son öğesi

dönüttür. Dönüt etkinliği sırasında, hedefe ulaşılma derecesine bakılır, sistemin işleyen ve işlemeyen yanları tespit edilir, işlemeyen yanların giderilmesine yönelik çözümler geliştirilir. Dönüt işi sürekli ve bu sayede sistem onarılabılır, düzenlenebilir ve kontrol edilebilir (Sönmez, 2003, 3-5). Genel olarak bakıldığında; bir yapının sistem olabilmesi için, etkileşim içerisindeki parçaların bir bütünü oluşturması, gerçekleştirilmek istenen belli bir hedefin olması ve bu hedefe yönelik mutlaka belli işlemlerin yapılması gereklidir.

Toplum yapısında, büyüklü küçüklü çeşitli sistemler göze çarpmak tadır. Eğitim de toplumda rol oynayan önemli sistemlerden biridir. Sönmez (2003 b, 7)'e göre kişilerde belli değişimleri gerçekleştirmek isteyen eğitim kavramı, hedef boyutuyla, açık bir sistemi gerekli kılmaktadır. Açık bir sistem olan eğitimin girdileri, öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sayısı, hazır bulunuşluk düzeyi, finansman (genel ve özel bütçeden devlet katkıları, yardım, bağış, vakıf, döner sermaye vb), araç -gereç ve donanım, yiyecek, içecek, giyim, kuşam, enerji, bilgi (amaçlar, ilkeler, değerler, programlar) okula yeni alınan ya da atanan yönetici, öğretmen ve hizmetliler olabilir. Ünitenin sırası ve niteliği, pekiçtiren, dönüt, düzeltme ve ipucu, öğrenci katılımı, araç ve gereçler, öğrenme - öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, zihinsel süreçler, öğretmen, fiziksel şartlar, zaman ve sevgi faktörleri eğitim sisteminin işlemlerindendir. Eğitim sisteminin çıktıları olarak ise öğrenci sayısı, yaşı ve cinsiyeti, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sezgisel erişisi, beklenmedik istendik ya da istenmedik davranışlar, okulda yapılan ürünlerden elde edilen kazanç ve yeni deneyimler sayılabilir. Eğitimde dönütler iç ve dış dönütler olarak ele alınabilir. İç dönütler, sistemin girdi, işlem, çıktı bölümleri, yönetim, uygulama, planlama, rehberlik gibi sistemler ve alt sistemlerin girdi, işlem ve çıktılarıyla ulaşılan bilgilerden oluşabilir. Dış dönütler de, okulun, bağlı olduğu kişi ve kurumlardan aldığı bilgilerden oluşabilir (Sönmez, 2003, 8 -17; Yalçınkaya, 2002, 110).

Sistem yaklaşımı, problemlerin açıkça ortaya konulmasına yardım eder. Ayrıca; mevcut problemin; alternatif çözümler doğrultusunda analiz edilmesine, alternatifler arasından en iyi çözümün bulunmasına, çözümün uygulanarak etkililiğinin ve değerinin belirlenmesine ve tekrar gözden geçirilmesine imkan sağlar. Bu yüzden eğitimin sistem yaklaşımıyla ele alınması, şikayetlere neden olan sistemin ya da programın rastgele değiştirilmesini engelleyeceğinden yararlı görülmektedir (Kulahçı, 1995, 16).

2.1.1.2. Dizgeli Öğretim Kavramı ve İlkeleri

Adını sistem anlamındaki dizge kelimesinden alan dizgeli öğretim kavramı bazı kaynak ve araştırmalarda ‘Programlandırılmış öğretim’ şeklinde de ifade edilmektedir. Ancak, programlandırılmış öğretim, alanyazında sıkça duyulan programlı öğrenme ve programlı öğretim ile karıştırılmamalıdır. Programlı öğrenme, programlı öğretim ve programlandırılmış öğretim birbirinden farklı kavramlardır.

Programlı öğrenme, öğrencinin bazı etkinlikleri öğretmensiz olarak gerçekleştirdiği bağımsız ve bireysel bir öğrenme türüdür (Rıza, 2003, 24). Öğrenmenin, hangi türde olursa olsun, ortaya çıkmasında, öğretim sürecine ihtiyacı olduğu göz önüne alınırsa, programlı öğrenmenin gerçekleşme noktasında programlı öğretim kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Programlı öğretim, öğrenme konularının kişiye, küçük parçalara ayrılarak belli bir sıra ve düzende sunulduğu; öğrenildikçe yeni bilgi parçalarına geçilen bir öğretim yöntemidir. Programlı öğretimde kişinin kendi kendine öğrenmesi esastır (Taşpınar, 2005, 101). Fidan (2000, 49), programlı öğretimin, davranışçı öğrenme ekolünden gelen öğretim yaklaşımlarından biri olduğu söylemektedir.

Yapılan araştırmalar sonucu 1960’lı büyük ilerlemeler kaydeden programlı öğrenme, bireysel ve bağımsız bir öğrenme türü olması dolayısıyla öğretmenlere rakip olarak algılanmış ve öğretmenlerin tepkisini çekmiştir. Ancak zamanla programlı öğretimin yapamayıp da öğretmenin yapabileceği görevlerin farkına varılmasıyla, öğretmenin yöneticilik rolü ön plana çıkmıştır. 1980’li yıllara gelindiğinde diğer davranışsal yaklaşımlarda olduğu gibi geri planda kalmıştır. Küçük bilgisayarların yayılması, 1980’lerin sonlarında programlı öğretimi yeniden gündeme getirmiştir. Günümüze gelindiğinde programlı öğretim bir problem çözme yöntemi olarak kullanılmakta ve bilgisayar destekli öğrenme ortamlarına uyarlanmaktadır (Rıza, 2003, 24-25; Taşpınar, 2005, 101). Bu konu ile ilgili Tok (2007, 183), programlı öğretimin, eğitim sisteminin makineleşmesini sağladığını, eğitsel araştırma çağını başlattığını ifade etmektedir.

Programlı öğretimin önemli temsilcilerinden olan Skinner, bu yaklaşımı öğrenci sayısının artışı ve öğretmen yokluğu sorunlarına bir çözüm olarak görmüştür. Skinner’ın öğrenme makinelerini ve pekiştirme ilkesini temel alan, tam öğrenme modeli ve öğrenmenin bireysel boyutuna ağırlık veren bu modelin ilkeleri şöyledir (Hızal, 1977, 13-47 Akt. Sönmez, 2007, 116):

(1) Küçük adımlar ilkesi: Bu ilke gereği, ünite öğrencinin anlayabileceği şekilde bilgi ve beceri parçalarına ayrılır. Öğrenci bu parçaları adım adım öğrenerek ilerler. (2) Etkin Katılım İlkesi: Öğrenme işi öğrenci tarafından gerçekleştirilir. Üniteye yer alan sorular hem bilgi düzeyini tespit etmeli hem de öğrenmede bir araç olmalıdır. (3) Başarı İlkesi: Öğrenci, sunulan bir öğrenme birimiyle ilgili soru cevaplamadan diğer bir aşamaya geçemez. Öğrenci her soruyu yapmak zorundadır. (4) Anında Düzeltme İlkesi: Öğrenciye verdiği cevabın doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bilgi verilir. Yanlışsa düzeltme imkanı sağlanır. Doğruya ulaşılmadan diğer adıma geçilemez. (5) Aşamalı İlerleme İlkesi: Bilgiler basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu şeklinde sıralanmalıdır. (6) Bireysel Hız İlkesi: Sınıfta kalma durumu yoktur. Her öğrenci kendi ilgi, yeteneği ve kapasitesi gereği kendi hızında ilerler.

Programlı öğretim üzerinde durulduktan sonra, programlı öğretim ile dizgeli (programlandırılmış) öğretim arasındaki farklılığı belirtmeden önce, ilerde üzerinde uzunca durulacak olan dizgeli (programlandırılmış) öğretimin genel bir tanımı yapılabilir: Dizgeli (programlandırılmış) öğretim kısaca ‘*Eğitimin sistem yaklaşımına ve olabilirlik felsefesine göre yapılandırılması*’ (Sönmez, 2004,V)’dır. Programlı öğretim ilkelerinin birçoğu dizgeli (programlandırılmış) öğretim modeli ile paralellik gösterir. Dizgeli öğretim modelinde de öğrencinin aktif katılımı, düzeltmelerin yapılması, öğrenci başarısı, öğrenmelerin aşamalılık göstermesi gibi etkenlere dikkat edilir. Dizgeli öğretim modelinde olduğu gibi programlı öğretim de tam öğrenme modelinden etkilenmiştir. Tüm bunlara karşın; dizgeli öğretim, programlı öğretimle kıyaslanamayacak ölçüde geniş kapsamlı bir kavramdır. Programlı öğretim bağlamı nda dizgeli öğretimin kapsam genişliği; çok farklı kuramların ilkelerine yer vermesi, duyuşsal boyutun bulunması, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimin olması, demokratik öğrenme ortamının oluşturulması vb. yönlerden ifade edilebilir. Ancak, daha sonraki bölümlerde dizgeli öğretime temel oluşturması açısından bahsedilecek olan bilgisayar destekli öğretim ile programlı öğretim arasındaki ilişki gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü Fidan (2000, 50)’ın ifadesiyle bilgisayar destekli öğretim, programlı öğretimin bilgisayardan yararlanılarak yapılan bir şeklidir. Bu açıdan bakılacak olursa dizgeli öğretim ve programlı öğretimin ortak noktası olarak bilgisayar destekli öğretim görülebilir.

Şimdiye kadar bahsedilen bilgiler ışığında, birçok öğrenme modeli arasında görülebilecek olası benzerlikler dışında dizgeli öğretim ve programlı öğretim modeli arasında ciddi benzerliklerin olduğu söylenemez. Ancak programlı öğretim, geniş bir yelpaze olan dizgeli öğretimin bir boyutu olarak görülebilir. Bu bölümde programlı öğretimden bahsedilmesinin sebebi ise, dizgeli öğretimin bazı kaynaklarda programlandırılmış öğretim olarak ifade edilmesi ve bu ifadenin programlı öğretimle karıştırılabilme ihtimalinin olmasıdır.

Eğitimin açık bir dizge (sistem) olmasından ve modelin de bu anlayıştan hareketle oluşturulmasından dolayı bu çalışmada programlandırılmış öğretim yerine dizgeli öğretim ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Dizgeli öğretim Sönmez (2004, 54)' in ifadesiyle eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönütten oluşan dirik bir yapı olarak ele alınabilir.

Dizgeli öğretim modelinin temel ilkeleri şöyledir (Sönmez, 2004, 58):

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

Dizgeli öğretime göre sürekli olarak öğrenci, öğretmen, konu, doğa ya da toplum merkeze alınmamalıdır. Merkeze almanın dinamik bir süreç olması daha tutarlı olabilir. Bu nedenle, yerine göre öğrenci, öğretmen, toplum, doğa, devlet, konu ya da hepsinin bileşkesi merkeze alınabilir. Örneğin hayati bir tehlike durumunda bırakalım öğrenci kendi kendine yaparak yaşayarak öğrensin denilemez. Öğretmenin tehlikeleri belirtmesi, önlemler alması gerekir. Bu durumda öğretmen ve konu merkezde yer almalıdır. Öğrencinin gizil güçlerinin, ihtiyaçlarının ve öğrenme yaşantıları geçirmesinin ön planda olduğu zamanda ise öğrenci merkezde yer almalıdır. Hava, toprak, su kirliliğinin ciddi boyutlarda olduğu; deprem, sel, heyelan olaylarının yoğun

görüldüğü bir ortamda doğanın merkeze alınması mantıklı olacaktır. Toplumun ve ülkenin çıkarları, savaş, ulusal düzeyde yaşanan sıkıntıların olması durumunda toplum, ülke merkeze alınmalıdır. Bu şekilde uygulanan değişen dinamik denge yaklaşımı, bilime ve eğitim sisteminin ölçütlerine daha uygun olabilir (Sönmez, 2007, 188 -189).

Dizgeli öğretimle ders işlenirken sırasıyla dinleme, görme, tartışma, yapıp - gösterme ve başkasına öğretme etkinlikleri bir arada bulunmalıdır. Öğrenci dinleyecek, görecektir, sonra öğrendiklerini tartışacak ve yapıp gösterecek, uygulayacak, son aşamada ise başkasına öğretecektir. Örneğin demokrasi konusu anlatılırken, örnekler verilecek, ilkeler slaytlarla gösterilecek ve tekrar edilecektir (Dinleme ve görme). Demokrasi ilkeleriyle ilgili öğrenciler tartışacak ve gerekçelerini sunacaktır (Tartışma). Öğrenilen ilkeler öğrenciler tarafından oyunlar yoluyla gösterilecek ve denetlenecektir (Yapıp - gösterme). Demokrasiyle ilgili sergi, sempozyum, konferans düzenlenecek, şarkılar, şiirler oyunlar, bilmece, bulmacalarla son adım tamamlanacaktır (Başkasına öğretme) (Sönmez, 2004, 94-95).

2.1.1.3. Dizgeli Öğretimin Kuramsal Dayanakları

Dizgeli öğretimin kuramsal dayanakları bölümünde; felsefe ile dizgeli öğretim ilişkisi ve dizgeli öğretime temel oluşturan köy enstitüsü modeli, tam öğrenme modeli, bilgi işlem modeli ve bilgisayar destekli öğretim konuları yer almaktadır.

2.1.1.3.1. Felsefe ve Dizgeli Öğretim

İlk kez Antik Yunan'da Pythagoras tarafından kullanıldığı öne sürülen 'Philla' ve 'Sophia' kelimelerinin birleşiminden oluşan 'Philosophia' kelimesinin dilimizdeki karşılığı olan felsefe; 'hikmet', 'bilgi sevgisi' gibi anlamlara gelmektedir. 'philosophia' teriminin özünde bilgi, hikmet, bilgelik ve bunları severlik anlamları gizlidir. Ünlü düşünür Pascal da 'Bilmek için sevmek gerekir' sözüyle bilgi ve bilgiseverlik sözcüklerini felsefesinin temeline koymak istemiştir (Değirmencioğlu, 1997, 26). Felsefe, insanlarda bir değer ve inanç sistemi oluşturarak yaşamları boyunca aldıkları kararları ve tercihleri belirleyen bir etkiye sahiptir (Erden,1998a,121). Felsefe gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen ürünler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2005, 7). 'Gerçeği tümüyle ele alıp inceleyen ve bunun sonucunda ulaşılan bilgileri yorumlayan ve sistemleştiren bir uğraş alanı' (Erden, 1998a, 121-122) ifadesi, felsefe ile ilgili yapılan tanımlardan biridir. Titus'un felsefeyi 'Yaşama ve evrene karşı bir vaziyet alış' şeklinde ifade etmesinden

hareketle felsefenin bir dünya görüşü ve yaşama bakış olduğu söylenebilir (Sönmez, 2005, 4). Felsefenin bilgi sağlayan bir faaliyet olması ise, felsefe ile ilgili tanımların ortak noktasıdır (Kazu, 2002, 64). Felsefe; inanç ve değerlerle ilgilenmeye, kim olduğunu, var oluş sebebini, bir ölçüde nereye gidileceğini anlamaya yardımcı olur. William Van Til'in nereye gideceğimiz konusunda, felsefenin yol göstericiliğini vurgularken, 'Felsefenin olmayışı, eğersiz atın üzerine binerek, çılgın bir şekilde oradan oraya gitmeye benzer.' sözü ilgi çekicidir (Demirel, 2004, 20).

Eğitim, eğer geniş anlamda, insanları belli amaçlara göre yetiştirmek olarak tanımlanıp; eğitimin, her şeyden önce öğrenme, öğretim, iletişim yoluyla bilgiyi seven bunu da davranışlarında gösteren nitelikli insan yetiştirme anlamına geldiği düşünülürse; felsefe sözcüğünün içerdiği bilgi ve bilgiseverlik anlamları, eğitimin temel ve genel amaçlarından biri olmaktadır. Çünkü eğitimde bilgi, bilgiyi sevmek, bilgiyi arama yolunda olma önemsenen değerlerdir. Felsefe eğitim için bir değer ve nitelikler, eğitim de bunların elde edilmesini ve kazandırılmasını hedefleyen bir sistem ve etkinlikler alanı durumundadır. Öyleyse felsefeye başvurmadan eğitim, eğitime başvurmadan da bilgili ve bilgisever insan yetiştirmek imkansızdır (Değirmencioğlu, 1997, 27).

Felsefe, eğitimcilere ve özellikle program geliştirme uzmanlarına okul ve sınıf ortamlarını düzenlemede yardımcı olur. Okulların niçin olduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği konusunda felsefeden yararlanır. Eğitim hedeflerinin seçilmesinde, içeriğin seçilip örgütlenmesinde, öğrenme öğretme süreci içerisinde düzenlenecek etkinliklerin tespitinde felsefe temel teşkil eder. Program geliştirmenin öğelerinin tamamının da bir felsefeye dayandığı söylenebilir. (Demirel, 2004, 20). Görüldüğü üzere eğitim ve felsefe birbiriyle iç içe ve bağlantılıdır. Bu durum eğitim felsefesi denilen bir bilim alanının doğmasına yol açmıştır.

Eğitim felsefesi kısaca 'eğitim düşüncesi ve ideali etrafında ortaya çıkan tüm sorunların felsefi bir şekilde ele alınması, incelenmesi, değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve irdelenmesidir' (Değirmencioğlu, 1997, 32). Eğitim, temelde idealizm, realizm, pragmatizm ve existentializm olmak üzere dört temel felsefeden etkilenmiş ve bu felsefelerden hareketle daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık adını da eğitim felsefeleri ortaya çıkarmıştır.

Her eğitim anlayışı temelinde en az bir felsefe yer alabilir. Dizgeli öğretimin dayandığı felsefe de olabilirlik felsefesidir. Olabilirlik felsefesi, bilimsel alandaki iki

temel görüş olan pozitivist görüş ve anti pozitivist görüşten farklı olarak Sönmez tarafından üçüncü bir görüş olarak ileri sürülmüştür. Bilimsel alandaki görüşlerden biri olan pozitivist görüşte, doğal ve toplumsal olguların tek nedeni vardır, o neden bulunduğu sorun çözülür. Sorunun çözülmesinde kullanılacak yöntem de tektir. Bu yöntemle ulaşılan bilgi yüzde yüz doğrudur ve değişmez. Bu görüşe göre sonuçlar olgulara dayanır; kuram olgulardan meydana gelir. Bilimsel yöntemde tümevarımcı anlayış baskındır. Pozitivistlerin görüşüne karşı çıkan anti pozitivistler ise doğal ve toplumsal olguların pek çok nedeni olduğunu savunmaktadırlar. Sürekli bir değişme yaşandığından doğal ve toplumsal olguların kendileri ve haklarında elde edilen bilgiler değişmektedir; bu görüşten hareketle de elde edilen bilgiler yüzde yüz doğru değildir, doğru eğreti haldedir. Örneğin bir şehrin nüfusu bir saniye içerisinde doğan ve ölenlerle hemen değişir. Aynı mantıkla bir dağın yüksekliği, bir nehrin uzunluğu, bir insanın, nesnenin özellikleri hemen ya da uzun süre aynı kalamaz. Anti pozitivist anlayışa göre sorunların çözümünde birçok yöntem vardır. Kuramlardan olgulara ulaşılan tümevarımcı anlayış baskındır (Sönmez, 2004, 45 -47).

Pozitivist ve anti pozitivist görüşün dışında Sönmez tarafından ileri sürülen olabilirlik felsefesinin ise iki temel önermesi vardır. Bu önermeler ‘Her türlü bilgi şimdiliktir’ ve ‘Olmaz, olamaz’ önermeleridir. ‘Her türlü bilgi şimdiliktir’ önermesi aşağıdaki biçimde madde madde ifade edilebilir (Sönmez, 2005, 166 -168):

1. Her bilginin doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri alması zamana bağlı olabilir.
2. Üzerinde bilgi elde etmeye çalıştığımız gerçeğin neliğini, boyutlarını bilemediğimizden ve tümüne ulaşamadığımızdan dolayı, elde edilen bilgi şimdilik doğru, yanlış saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri alabilir.
3. Bilgi elde ederken ve doğruluk değeri saptarken kullanılan ölçütlerin göreceli olması da “bilgi şimdiliktir” ilkesini destekleyebilir; çünkü ölçütler belli bir objeye göre belirlenmektedir.
4. Gerçeğe yani olgu, olay ve objelere ‘kavramsal olarak o zamana dek elde edilen bilgiyle oluşturulan bir çerçeveden, kuramcadan, kuramdan’ bakılıyor.
5. Bilginin şimdilik olmasının bir diğer nedeni de onu elde ederken kullandığımız akıl yürütme yollarından ve işlemsel süreçlerden kaynaklanabilir.
6. İnsan ne kadar çalışırsa çalışsın, tümüyle objeye göre davranmıyor.
7. Tüm olgu ve olaylar pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin tümünü şimdilik saptayamıyoruz. Yeter, zorunlu ve aracı değişkenler sonucu etkileyip değiştirebiliyor.
8. Her bilginin temelinde sayıtlı ve tanımsız eleman vardır.
9. Gerçeğin somut, soyut, insan ürünü olup olmaması, yapısı, niteliği, 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.

10. Bunun yerine bileşke neden doğruluk değerini daha tutarlı biçimde açıklayabilir.

Bileşke neden, ‘Başlangıç durumundaki koşullara hassas bağlılık’ ilkesini temele alabilir. Bu ilkeye göre ‘Bir çivi bir nal, bir nal bir at, bir at bir süvari, bir süvari bir savaş, bir savaş bir devleti kurtarır.’ misali sonuç, kendisini oluşturan başlangıç durumundaki koşullara bağlıdır. ‘ Bileşke neden, doğal ve toplumsal olguların sonuçları, bu sonuçları oluşturan ve birbirlerine zincirleme bağlı olgulardan oluşabilir.’ savına dayanabilir. Örneğin bir öğrencinin başarıyla sınıfını geçmesi, anne ve babasının genetik yapısına, doğum sırası ve sonrasındaki birtakım doğal ve psikolojik değişkenlere, devam ettiği okula, girdiği yetiştirece vb. birtakım değişkenlere zincirleme bağlı olabilir. Bu değişkenlerin birbirini etkilemesi ile bileşke neden oluşabilir. Bu bileşke neden de öğrencinin sınıfını başarıyla geçmesini belirleyebilir. Pek çok nedenin adıma adım birbiriyle birleşip oluşturduğu bir son neden olarak ifade edilebilecek olan bileşke nedenin, kendisini oluşturan değişkenleri, her zaman aynı sırada, yoğunlukta, biçimde, sayıda, zamanda ve yerde olmayabilir ve birbirlerine bağlanamayabilir. Örneğin göç olgusu ele alınırsa, büyük kente göç eden iki kişinin de göç etme sebepleri, kan davası, işsizlik, sağlık, kentin cazibesi, o kentte akrabalarının bulunması, askerliğini orada yapması, babasıyla kavga etmesi vb değişkenler olabilir. Ancak bu iki kişi için değişkenlerin sırası, yoğunluğu, zamanı yeri vb. gibi durumlardan birinin bile farklı olması sonucu değiştirebilir. Yani birisi göç ederken diğeri etmeyebilir ya da ikisi birden göç edebilir. İkinci durumda bile kentte kalış süreleri, geliş zamanları, yerleştikleri yerler farklı olabilir (Sönmez, 2006, 99 -100).

Bileşke nedende zorunlu nedenler, yeter nedenler ve aracı/lar (katalizörler) bulunmaktadır. Zorunlu neden, olmazsa olmaz neden; yeter nedenler, zorunlu nedenin oluşmasına yardım eden nedenlerdir. Katalizör ise sonucun oluşumunu hızlandıran ya da yavaşlatan ve bu durumdan etkilenmeyen bir değişkendir; ancak her zaman katalizör bulunmayabilir. Örneğin suyun oluşumu için oksijen ve hidrojen zorunlu nedenler; basınç, zaman, enerji vb. yeter nedenlerdir. Sönmez, günümüzde çözülmesi güç görünen, kanser, yaşlanma, ışıktan hızlı gitme, başarısızlık vb. bazı durumların bileşke nedeni ve araçlarının olabileceğini; bu bileşke neden ve araçları çözmek için yeni araç, yöntem, akıl yürütme yollarının kullanılmasının gerekebileceğini, bunun için de bulanık mantığın kullanılabileceğini vurgulamaktadır(Sönmez, 2006, 101 -102).

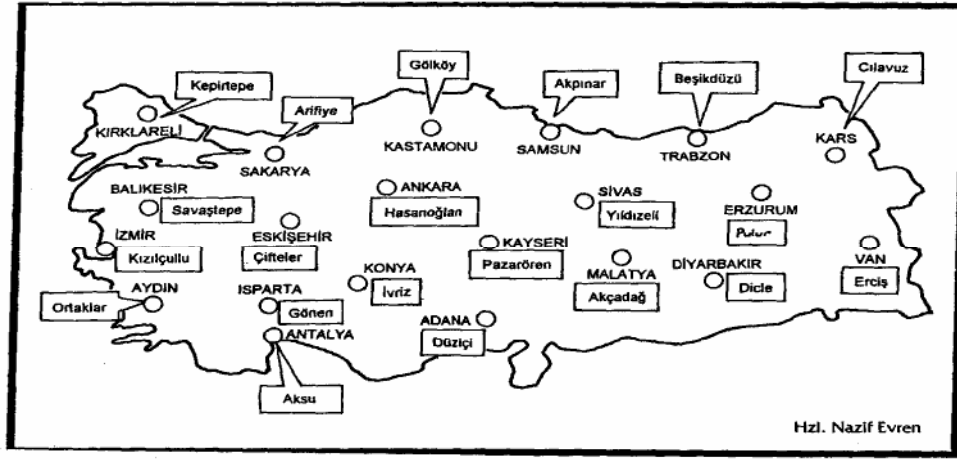
Olabilirlik felsefesine göre, değişmez ve kesin bilgi şimdilik yoktur. Her türlü seçenek yeri ve zamanı geldikçe değerlendirilebilir. Eğitim sisteminin temeline, diğer öğrenme ve öğretme strateji, kuram, yöntem ve yaklaşımlarındaki gibi değişmez önermeler yer alamaz (Sönmez, 2007, 188). Dizgeli öğretimin dayandığı bu felsefe, dizgeli öğretimde program geliştirmenin öğelerinden bir dersin planlanmasına; öğretmenin üstleneceği rolden öğrenci etkinliklerine kadar birçok boyutta ağırlığını hissettirmektedir.

2.1.1.3.2. Dizgeli Öğretimin Temelleri

Kırk yılı aşan gözlem, görüşme ve deneyimlerinin dizgeli öğretimin oluşmasına yardımcı olduğunu belirten Sönmez (2004, VIII), özellikle köy enstitüsü modeli, tam öğrenme modeli, bilgi işlem modeli ve bilgisayar destekli eğitimin dizgeli öğretim modelinin temellerini oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu kısımda söz konusu temeller, köy enstitüsü modelinden başlanarak sırasıyla açıklanmakta ve her birinin dizgeli öğretim modeliyle ilişkisi üzerinde durulmaktadır.

2.1.1.3.2.1. Köy Enstitüsü Modeli

Köy enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı kanunla kurulmuştur. Kuruluşunda dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un büyük katkıları olmuştur. Binbaşıoğlu (1995 b, 146)'nın sosyal etkinliklere halkın katılımını sağlayan ve ülkenin halk eğitimi hareketini başlatan kurumlar olarak ifade ettiği köy enstitülerinin sayısı zamanla 21'i bulmuştur (Akyüz, 2008, 394). Köy enstitülerinin kuruluş amaçları, 1940'lı yıllarda nüfusun %78'inin okuma yazma bilmediği; bu oranın köylerde ise % 90'lara ulaştığı ülkedeki yaygın bilgisizlikle mücadele etmek, köyleri eğitim ve öğretmen kanalıyla geliştirmek, öğretmen eğitimini kitabi bilgilerden arındırmak, köylüye yakın bir üretici öğretmen tipi yaratmak, ekonomik, toplumsal ve siyasal gelişmeyi eğitim aracılığı ile sağlamak şeklinde açıklanmıştır (Yılman, 2000, 153; Akyüz, 2008, 394). Bu anlamda 21 köy enstitüsünün dağılımı Şekil 2'de görülmektedir. Bu dağılıma 'Fırsat Eşitliğinin Haritası' da denilebilir (Türkoğlu, 1997).



"Fırsat eşitliğinin haritası".

Şekil 2. Fırsat Eşitliğinin Haritası

Kaynak: Türkoğlu, P. (1997). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İlk resmi öğretim programı 1943 yılında yapılan köy enstitülerinde dersler kültür, ziraat ve teknik dersler olmak üzere üç ana kola ayrılmaktaydı (Akyüz, 2008, 394). Kültür dersleri: Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, matematik, fizik, kimya, tabiat ve okul sağlığı, yabancı dil, el yazısı, resim -iş, beden eğitimi ve ulusal oyunlar, müzik, askerlik, ev idaresi ve çocuk bakımı (kızlar için), öğretmenlik bilgisi, zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik. Ziraat dersleri: Tarla ziraatı, bahçe ziraatı, sanayi bitkileri ziraatı, zootekni, kümes hayvanları bilgisi, arıcılık, ipekböcekçiliği, balıkçılık ve su ürünleri, ve ziraat sanatları; teknik dersler ise köy demirciliği, köy dülgerliği, köy yapıcılığı ve köy el sanatlarıydı (Sakaoğlu, 2003, 244).

Köy enstitülerinde öğrenci yetiştirme ilkeleri, köyü kalkındıracak ve geliştirecek öğretmenlerin ve köye göre yetişmiş, köye yararlı olabilecek meslek ustalarının yetiştirilmesine yönelik olarak belirlenmişti. Bu ilkelerden ilki , köy enstitülerinin kentlerin dışında kurulmalarıdır. Öğrencilerin tarım ve iş alanlarında yetiştirilmeleri, ekim, üretim ve çeşitli araçların yapımı için enstitülerin tarıma elverişli, kentlerden uzak alanlara kurulmaları uygun görülmüştür. İkinci ilke , öğrencilerin köye göre yetişmelerini sağlamaktır. Köy enstitülerinde, mezun olan öğretmen ve diğer meslek ustalarının görev yapacakları yerlerin köyler olması sebebiyle toprağı işleme, traktör kullanma, yol- köprü yapma, kireç yakma, tuğla pişirme, ağaç yetiştirme, peynir yapma, hayvan bakımı, kızlar için biçki-dikiş gibi işlerin öğrenilmesine dönük bir eğitim

anlayışı benimsenmiştir. Üçüncü ilke, köyden alıp köye vermedir. Köy enstitülerine alınan öğrenciler köy çocuklarından seçilmekteydi. Çünkü başka yerde yetişenlerin başarı gösteremeyecekleri düşünülmekteydi. Dördüncü ilke olan yaparak yaşayarak öğrenme, iş eğitimi ilkesinin bir gereğiydi. Köy enstitülerinde zihni yoran, uygulamaya dönüşmeyen bilgilerin gereksizliğinden hareketle; köy sorunlarını çözmenin ve ilköğretimin klasik ders dinleme yoluyla değil; gerçek iş içinde iş eğitimiyle sağlanacağı görüşü hakim olmuştur (Makal, 1990, 54 -55). Uygulama ve stajların tamamı gerçek köy ortamında yaşayarak yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995 b, 246). Öğretmen yetiştirmede benimsenen bir diğer ilke demokratik eğitim anlayışıdır (Makal, 1990, 54 -55). Bu enstitülerde demokratik eğitimin bütün kuralları da yaparak yaşayarak öğretilmeye çalışılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995, 246). Kuruluş olarak öğrencileri, öğretmenleri, usta öğreticileri, öğretmen aileleri, konuklarıyla bir köyü andıran enstitülerde temizlik, yapı, yemek, tarla, koyun gütmeye, sulama vb. işler topluca alınan kararlarla yönetilmekteydi. Ayrıca yapılan tüm bu çalışmalarla ilgili olarak haftalık olarak toplanılması ve tartışma ve görüşlerin değerlendirilmesiyle beraber işleyen bir denetim düzeni mevcuttu. Bu konuyla ilgili olarak köy enstitüsü mezunu bir öğretmenin sözleri şöyledir: ‘ ...Köy enstitülerinde dersler tartışmalı olurdu. Hafta sonunda bütün öğrenciler toplanır, seçimle başkan olan öğrenci, öğrenciler adına yönetimi eleştirirdi. Yönetim de öğrencileri eleştirebilirdi, herkes hatalarını görür. Hiçbir öğrenci ya da öğretmen, yönetici bizi eleştirdi diye kimseye kızmaz.....’. Değinilmesi gereken ilkelerden biri olan imece ilkesi ile halk arasında yaşayan bir gelenek olarak imece, bir eğitim yönetimi anlayışına dönüştürülmüştür. Enstitü kapsamına giren köylere köy okulu, çamaşırlık gibi işlerin yapımı için ekipler yollanmış; bu ekiplerle ayrıca enstitüler arasında da yardımlaşma sağlanmıştır (Makal, 1990, 55-56; Çakır İlhan ve Hazır Bıkmaz, 2004, 22 -23).

Köy enstitülerinde uygulanan eğitim yöntem ve ilkeler dört başlık altında toplanabilir. Bunlar: çevreye uygunluk, doğaya uygunluk, kendi kendini yönetim, iş içinde ve kendi kendine çalışmadır. Çevreye uygunluk ilkesiyle öğretmenin gideceği köydeki yaşam koşullarıyla eğitim aldığı yerin yaşam koşullarının birbirine benzemesi ve öğretmen adayının her iki çevreyi de bilinçli olarak tanınması önemsenmiştir. Doğaya uygunluk ilkesi ile öğrenciyi yıldırarak, işten ve çalışmaktan bezdirecek iş ve ödevlerin verilmemesi esas alınmıştır. Kendi kendini yönetim ilkesi gereği derslik, işlik ve tarım alanlarında, yapım işlerinde ve günlük yaşam içerisindeki farklı durumlarda öğrenciler nöbetleşe görevlendirilmekteydiler. Ayrıca başkan ve nöbetçi öğrenciler çalışma

zamanlarıyla ilgili işlerden sorumlu olulardı. Bu ilke demokratik yaşamın gereği hak, ödev ve sorumlulukların bilinmesi açısından önemlidir. İş içinde ve kendi kendine çalışma ilkesiyle ise ders ve iş, işlenen konunun yapısına göre birlikte yürütülmekteydi (Makal, 1990, 54). ‘İş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim’ anlayışıyla somut ürünler ortaya koyan köy enstitüsü öğrencileri, kişilik eğitimi açısından önemli olan kendine güven duygusunu kazanmışlardır. Somut ürünler ortaya koyulan öğretimle ilgili çalışmalarda proje yöntemi kullanılmıştır. (Binbaşıoğlu, 1995 b, 246).

Günümüzde köy enstitülerindeki yönetim anlayışı, uygulanan eğitim - öğretim programının yapısı, eğitimde süreklilik, öğretmen yetiştirme yöntemi gibi birçok nokta araştırmalara konu olmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Oğuzkan, 1990; Özgen, 1993; Nural, Atagün ve Bayraktar, 2007; Öztürk, 2007; Turan, 2007; Ulusavaş, 2007; Ulusavaş, Şahin, Dünder ve Özkan, 2007) bizzat köy enstitüsü mezunu öğretmenlerle görüşülmüş; onların eğitim yönetimi, eğitim planlaması ve denetimi, demokrasi eğitimi, çocuk hakları ve köy enstitülerinin kuruluşunda karşılaşılan güçlükler gibi konularda fikirleri alınmıştır. Ayrıca bu çalışmalardan bazıları nda o döneme ilişkin yazılı dökümanlar üzerinde incelemeler yapılmış, günümüz eğitim sistemi için yararlı olabilecek çeşitli önerilere yer verilmiştir.

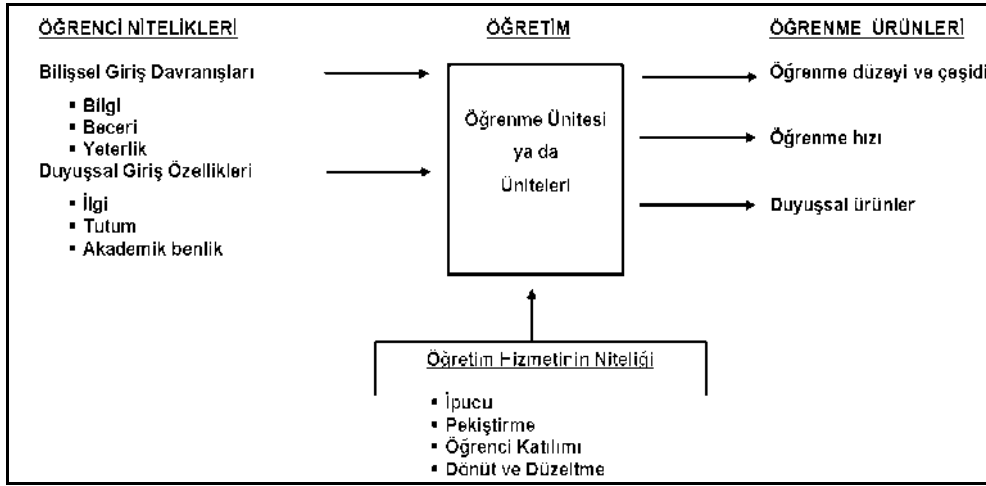
Dizgeli öğretim modelinde öngörülen demokratik ortamın oluşturulması ile köy enstitüleri modelinde uygulanan demokrasi anlayışı, öğrencilerin yönetime katılması, gerektiğinde yönetimin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerini eleştirebilmesi, hak, görev ve sorumlulukların bilinmesi gibi durumların birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, köy enstitülerinde benimsenen iş eğitimi ilkesi gereği yer verilen uygulama ve staj ağırlıklı çalışmaların bir benzerine, dizgeli öğretim modelinde önemsenen yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinde rastlanmaktadır. Bu açılardan köy enstitülerindeki eğitim anlayışının dizgeli öğretim modeline temel oluşturduğu söylenebilir.

2.1.1.3.2.2. Tam Öğrenme Modeli

1963 yılında Caroll tarafından oluşturulan “Okulda öğrenme modeli” , tam öğrenme modelinin temellerini oluşturmuştur (Özdemir, 2003, 6). Caroll her öğrenciye yeterli zaman verildiğinde ve bu zaman öğrenme için harcandığında öğrencinin öğrenme düzeyinin artacağını şöyle formüle etmiştir (Varış, 1997):

$$\text{Öğrenme Düzeyi} = \frac{\text{Sarf Edilen Zaman}}{\text{İhtiyaç Duyulan Zaman}}$$

Tam öğrenme modeli öğrenme-öğretme sürecinde yer alan kazanımların belirlenmesi, giriş davranışları, pekiştirme, dönüt düzeltme, düzey belirleme değerlendirmesi, öğrenme eksikliklerinin tamamlanması gibi öğeleri öğrencinin öğrenme düzeyini yükseltmek için sistemli olarak bir araya toplamıştır (Senemoğlu, 2005). Tam öğrenme modeline göre öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır. Dünyanın nesrinde olursa olsun bir kişinin öğrendiği bir bilgiyi herkes öğrenebilir. Bununla beraber iyi öğrenen veya öğrenemeyen, hızlı veya yavaş öğrenen kişiler bulunmaktadır. Bloom insanların doğuştan getirdiği birtakım yeteneklerinin fark yarattığını ancak eğitim sonrası oluşan ürünler yanında önemsiz olduğunu vurgulamıştır (Çelenk, 2003, 56). Kalıcı öğrenmeyi sağlayan faktörlerden olan zekanın, genel yeteneğin, ailenin maddi imkanlarının değişmesi güçtür. Ancak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenimin niteliği gibi unsurlar değiştirilebilir. İşte Bloom da bu değiştirilebilir unsurlarla yeni davranışların kazanılabileceğini belirtmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998, 64). Tam öğrenme modelinin değişkenleri: öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği, ve öğrenme ürünleri'dir (Senemoğlu, 2005 b).



Şekil 3. Tam öğrenme Modeli

Kaynak: Bloom, B. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme(Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Öğrenci Nitelikleri

a) Bilişsel giriş davranışları: Bir öğrenme ünitesinin öğrenilebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerdir. ‘Her yeni öğrenme kendinden önceki öğrenmelere dayalı, kendinden sonraki öğrenmelerinde hazırlayıcıdır.’ ilkesi doğrultusunda eksik olan bilişsel davranışların giderilmesi gerekir (Sever, 2004, 35).

b) Duyuşsal Giriş Özellikleri: Öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisi, tutumu ve akademik benlik algısıdır. Bloom; derse veya konuya karşı olan, okuldaki öğrenmelere yönelik olan ve öğrencinin kendine karşı olan tutumlarını duyuşsal giriş davranışları olarak üç grupta ifade etmiştir (Sever, 2004, 28).

Öğretim Hizmetinin Niteliği

a) İpuçları (işaretler) : Öğrenciye neyin neden öğrenileceği hakkında bilgi veren, öğrenciyi harekete geçiren mesajlardır. İpuçları çok çeşitli olabilir: sözlü ipuçları, yazılı ipuçları, resim, şekil, tablo, eşya, durum, jest, mimik vb...(Çelenk, 2003, 59; Demirel, 2000, 141).

b) Pekiştirme: Güçlü uyarıcıları kullanarak bir davranışın gösterilme sıklığını arttırmak için yapılan işlemler pekiştirme. Öğrenciye afetin demek, teşekkür etmek, öğrenciye gülümsemek, öğrenciyi alkışlatmak birer pekiştireçtir (Sever, 2004, 43).

c) Katılım: Öğrencinin İpuçları ve yönergeleri kullanarak öğrenme sürecinde aktif olmasıdır (Demirel, 2000, 141). Öğrencinin derse katılımı, öğretim hizmetinin unsurlarıyla etkileşimde olduğunu gösterir (Çelenk, 2003, 62).

d) Dönüt-düzeltilme: Dönüt, öğrenciye mevcut durumu hakkında bilgi verme; düzeltme, ulaşılamayan hedefler için hem öğrencinin hem de öğretmenin etkinliklerle durumu iyileştirmesidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998, 66 -67).

Öğrenme ürünleri

Öğrenme düzeyi ve türü, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünler tam öğrenme modelinin öğrenme ürünlerini oluşturur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998, 67). Bloom, yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarında hareketle, belli değişkenlerin okul başarısında gözlenen değişkenlik üzerindeki etkileriyle ilgili tahminlerde bulunmuştur (Bloom, 1979, 169). Tablo 2’de bu değişkenler ve değişkenlerin etki oranları verilmektedir.

Tablo 2. Tam öğrenme modeli değişkenlerinin okul başarısında gözlenen değişkenlik üzerindeki etkilerine ilişkin tahminler

Değişkenler	Muhtemel Sınırlar (%)
Bilişsel giriş davranışları (BGD)	50
Duyuşsal giriş özellikleri (DGÖ)	25
Öğretim hizmetinin niteliği (ÖHN)	25
BGD + DGÖ	65
BGD + DGÖ + ÖHN	90

Kaynak: Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Yukarıda görüldüğü üzere, bir ders ya da öğrenme ünitesindeki öğrenmelerde görülen değişkenliğin ortalama yarısı (%50) kadarı bilişsel giriş davranışlarına bağlıdır. Bu durum gösteriyor ki bilişsel giriş davranışları yani yeni öğrenme ünitesinin ya da ünitelerin gerekli kıldığı ön öğrenmeler, öğrenmenin açıklanmasında önemli bir yere sahiptir. Duyuşsal giriş özellikleri, ders ya da öğrenme ünitelerindeki başarı değişkenliğinin dörtte biri (%25) kadarını açıklayabildiği yapılan araştırma sonuçlarından biridir. Duyuşsal giriş özellikleri ile bilişsel giriş davranışlarının birbiri

ile ilişkili olduğu ve bu iki etkenin öğrenme üzerinde birbirlerine etkilerinin .80 civarında bir çoklu korelasyonla temsil edildiği tahmin edilmektedir. Bu durum başarı ölçütlerindeki değişkenliğin yaklaşık üçte ikisinin (%65) bu iki değişkenin bileşkesiyle açıklanabileceğini göstermektedir. Bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği değişkenlerinin her üçü, ideal koşullarda başarı değişkeninin %90 kadarını açıklayabilmektedir. Bu üç değişkenin, başarıdaki değişkenliğin tamamını açıkladığı söylenemez ancak bu değişkenlerin dikkate alınması durumunda, bunlarla açıklanamayacak kısmın oldukça küçük olduğu söylenebilir (Bloom, 1979, 167-170-171-174).

Demirel, tam öğrenme stratejisindeki ön koşulları, işlemleri ve öğrenme ürünlerini Tablo 3'de açıklamaktadır. Bu tabloda ayrıca tam öğrenme stratejisinin uygulama esnasındaki işlem basamakları da numaralandırılarak sıralı bir biçimde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Tam Öğrenme Stratejisi

ÖN KOŞULLAR (GİRDİLER)	İŞLEMLER (SÜREÇ)	ÖĞRENME ÜRÜNLERİ (ÇIKTILAR)
1. Her ünitenin hedef ve davranışlarının belirlenmesi, Bilişsel Duyuşsal Devinişsel düzeyler için	4. İzleme testlerinin verilmesi, Öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkarılması, Tam öğrenemeyenlere ek öğrenmenin sağlanması	7. Öğrenme düzeyini belirleyici testlerin verilmesi Öğrenme standardı Öğrenme hızı
2. Tam öğrenme standardının ortaya konması %80 öğrencinin en az %70 puan alması gibi	5. Öğretim hizmetinin niteliğinin artırılması, İpucu, Pekiştirme, Dönüt/Düzeltilme Katılım	8. Duyuşsal ürünlerin ortaya çıkarılması Akademik benlik Kendine güven Güdülenmişlik Ruh sağlığı
3. Öğretim niteliğinin belirlenmesi	6. Alternatif öğrenme kaynaklarının seçilmesi, Bire bir öğretim Küçük gruplarla Öğretim Okulda ek öğretim Evde ek öğretim Programlı Öğretim Kaynak ve yardımcı kitaplarla öğretim Akademik oyunlarla öğretim Tekrar öğretim	9. Kalite kontrolünün yapılması

Kaynak: Demirel, Ö. (2000). *Öğretme sanatı (2. basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

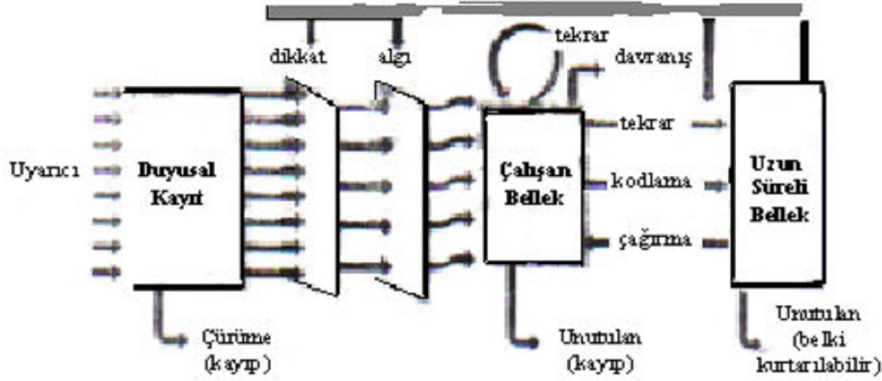
Dizgeli öğretimin büyük oranda tam öğrenme modelinden etkilendiği söylenebilir. Özellikle öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan ipucu, pekiştirme, öğrenci katılımı ve dönüt-düzeltilme etkinlikleri dizgeli öğretimin her safhasında ön plandadır. Ek 2. deki örnek planlar incelendiğinde bu unsurların ders esnasında dikkatle kullanıldığı görülecektir. Dizgeli öğretimde bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sezgisel özelliklerin tümünün kazandırılması düşüncesi vardır. Tam öğrenme modelinde, her ünitenin başında hedef davranışlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerde belirlenmesi, tam öğrenme modelini içine alan dizgeli öğretimin bu düşüncesini gerçekleştirmesi için uygun bir ortam oluşturur. Tam öğrenme modelinin duyuşsal ürünleri olan akademik benlik, kendine güven, güdülenmişlik ve ruh sağlığı gibi faktörler, dizgeli öğretimin duyuşsal alanı ve temel değişkenlerinden biri olan sevgi boyutunda yer almaktadır. Tam öğrenme modelindeki kalite kontrolü de dizgeli

öğretime de adını veren sistem yaklaşımıyla bağdaşan başka bir özelliktir. Sistem yaklaşımında yer alan girdi ögesi, tam öğrenme modelindeki öğrenci nitelikleri (bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri) ile; işlem ögesi, öğretim hizmetinin niteliği ile; çıktı ögesi ise öğrenme ürünleri ile örtüşmektedir.

2.1.1.3.2.3. Bilgi İşlem Modeli

Bilgiyi işleme kuramcıları, davranışçı yaklaşımla bilişsel yaklaşımın ilkelerinden yararlanarak öğrenmeye farklı bir açıdan bakmışlardır. Bu kuramcılar öğrenmeyi çevreden alınan uyarıcıların anlamlandırılması, belleğe depolanması, gerektiğinde hatırlanması ve davranışa dönüştürme süreci olarak ifade etmektedirler (Fidan ve Erden, 1998, 170-171). Buradan hareketle denilebilir ki bilgi işlem kuramı bilginin dışarıdan nasıl alındığı, nasıl işlendiği, uzun süreli olarak nasıl depolandığı ve depolanan bilginin nasıl geri getirilip hatırlandığı sorularına cevap aramaktadır (Senemoğlu, 2005a, 266).

Bilgi işlem modelinin üç tür bellek türünden oluşan bilgi depoları ve bilgilerin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan etkinliklerden oluşan bilişsel süreçler olmak üzere iki temel ögesi vardır (Senemoğlu, 2005 a, 267). Bu bilgi depoları ve bilişsel süreçler Şekil 4’de görülmektedir (Eggen ve Kauchak, 2001, 259).



Şekil 4. Bilgi İşlem Modeline Göre Zihinde Öğrenmenin Oluşumu.

Kaynak: Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology (5. Edition)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Bellek türleri

Bellek bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme vb. süreçleri içine alan bir yapıdır (Açıkgöz, 2007a, 286). Bilgi depoları olarak isimlendirilen bellek türleri duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir.

Duyusal kayıt

Bireyler sürekli olarak görme, işitme, tat alma, koku ve dokunma duyuları aracılığıyla uyarıcı bombardımanı altında kalmaktadır. (Öztürk ve Kısaç, 2006, 279). Öğrenme de bilgi işleme modeline göre dışardan gelen bu uyarıcılarla başlamaktadır (Bacanlı, 2004, 183). Bu nedenle bilgi işlem sürecinin ilk adımı, duyusal kayıt yardımıyla çevredeki uyarıcıların zihne alınmasıdır.

Beyne uyarıcılar yardımıyla gelen bilginin duyusal kayıta kalma süresi çok sınırlıdır. Bu yüzden genellikle duyusal kaydın farkına varılmaz. Bilinç, kısa süreli hafızada kendini gösterir. Ancak duyulara gelen uyarıcıların düzenlendiği ve örgütlendiği yerin duyusal kayıt olduğu düşünülürse, bu bölümün oldukça sinirsel bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bilginin duyusal kayıta kalış süresi kısa olmakla beraber duyusal kaydın kapasitesi sınırsızdır ve her duyu için ayrı bir deponun olduğuna dair görüşler vardır (Bacanlı, 2004, 183; Senemoğlu, 2005 a, 269).

Duyusal kayıt kendinden sonraki süreçler için önemlidir. Eğer duyusal kayıt olmasaydı, bir cümle okunurken cümlelerin sonuna gelindiğinde cümlelerin başındaki sözcükler unutulurdu ve cümleden hiçbir anlam çıkarılamazdı (Senemoğlu, 2005, 269). Duyusal kaydın en belirgin özelliği olan dikkati ve seçici algıyı harekete geçirmesi (Çelenk, 2003, 72) de kendinden sonraki süreç olan kısa süreli belleğin işleyişi için gereklidir.

Dikkat ve seçici algıyı harekete geçiren bazı uyaranlar vardır. Uyaranların yoğunluğu ve büyüklüğü, uyaranın tekrar edip etmemesi, ani değişiklikler, hareket eden uyarıcılar, kişinin beklenti ve gereksinimleri ve kişilik özellikleri dikkat ve seçici algıyı etkilemektedir. Bu duruma örnek olarak; gazetelerdeki büyük manşetlerin küçüklerinden, yanıp sönen reklam ışıklarının sabit ışıklardan, kırmızı karanfillerden oluşan bir tarladaki beyaz bir karanfilin diğer karanfillerden daha fazla ilgi çekmesi ya da aç olan birisinin dikkatini yemeklerin çekmesi, araba kullanan birinin motor sesindeki değişikliklere diğer kişilere göre daha duyarlı olması verilebilir (Baymur, 1985 Akt. Çelenk, 2003, 73). Dikkat ve seçici algı süreçlerinin etkinliği ile kısa süreli

belleğe uyarıcıların aktarılması olayında, bilgiler eğer aralıksız şekilde üst üste verilirse bireyin algı alanına giremez ve kısa süreli belleğe geçemez. Örneğin çocuklar tahtadaki problemi defterlerine yazarken öğretmen sözlü yönergeler verirse çocuklar bu yönergeleri hatırlayamazlar. Çünkü çocuklar aynı anda sadece bir uyarıcı grubuna dikkat edebilmektedirler (Senemoğlu, 2005a, 270).

Kısa Süreli Bellek

Kısa süreli bellekte, bilgiler kodlanarak uzun süreli hafızaya gönderilmektedir. Kapasitesi duyuşal belleğe göre çok kısa olan kısa süreli bellekte bilgilerin saklanma süresi yaklaşık 15-20 saniye kadardır (Bacanlı, 2004, 184; Fidan ve Erden, 1998, 172).

Kısa süreli belleğin iki önemli işlevi vardır. Bunlardan biri sınırlı bir bilgiyi kısa süreliğine depolaması; diğeri de zihinsel işlemleri yapmasıdır. Bu sebeple bu belleğe işleyen bellek de denilmektedir. Kısa süreli belleğin sınırlılıklarından biri olan süre sınırlılığı zihinsel tekrarlarla giderilmeye çalışılır. Bir adresin ya da telefon numarasının akılda kalması için tekrar edilmesi bu duruma birer örnektir. Diğeri bir sınırlılık olan kapasite azlığı ise bilgilerin gruplandırılması ve örgütlenmesi yoluyla çözümlenmeye çalışılır. Örneğin telefon numaralarının tek tek değil de ikişerli veya üçerli gruplar halinde akılda tutulması gibi (Bacanlı, 2004, 185 ; Senemoğlu, 2005, 272). Şekil 4’de görüldüğü üzere kısa süreli bellekte ya bilgiler unutulur ya tekrar edilerek davranışa dönüştürölür ya da uzun süreli hafızaya iletilir.

Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellekte kısa süreli bellekten gelen bilgilerle eski bilgiler bütünleştirilerek saklanır. Uzun süreli bellek çalışması esnasında kodlama, depolama ve geri getirme süreçlerini işletmektedir. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız olarak kabul edilir ve bilgilerin burada kalma süresi uzundur. Kısa süreli bellekte etkin olarak duran bilgilerin uzun süreli bellekte edilgen hale gelmesinden dolayı uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanması için belli bir zamana ihtiyaç vardır (Erden ve Akman, 2000, 162).

Bazı kuramcılar tarafından kütüphaneye benzetilen uzun süreli bellekte üç bölme bulunmaktadır. Bu bölmeler, kişisel yaşantıların depolandığı anısal bellek; kuramların, genellemelerin ve okul öğrenmelerinin depolandığı anlamsal bellek ve herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin depolandığı işlemsel bellektir.

Bilgi işlem modelinde yer alan bilişsel süreçlere bakıldığında; bunlardan ilki bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan dikkat ve algı süreçleridir. Ayrıca kısa süreli bellekte bilgiyi saklama süreçleri olarak; sürekli tekrar ve gruplama; bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan örtük ve açık tekrarlar, kodlamalar, örgütlemeler, genişletmeler vb. sıralanabilir (Senemoğlu, 2005 a, 286-308).

Bilgi işlem modelinde, Gagne ve Briggs tarafından öğrenme ortamının düzenlenmesine ilişkin aşamalı olarak önerilen adımlar, dizgeli öğretimde ders planı yapılırken izlenen dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, geçiş, geliştirme, özet, tekrar güdüleme, kapanış ve değerlendirme şeklinde sıralanan yapının oluşumunda etkili olmuştur. Ayrıca bilgi işlem sürecini oluşturan girdiler - işlemler- çıktılar ve dönüt, dizgeli öğretime de adını veren sistem yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir.

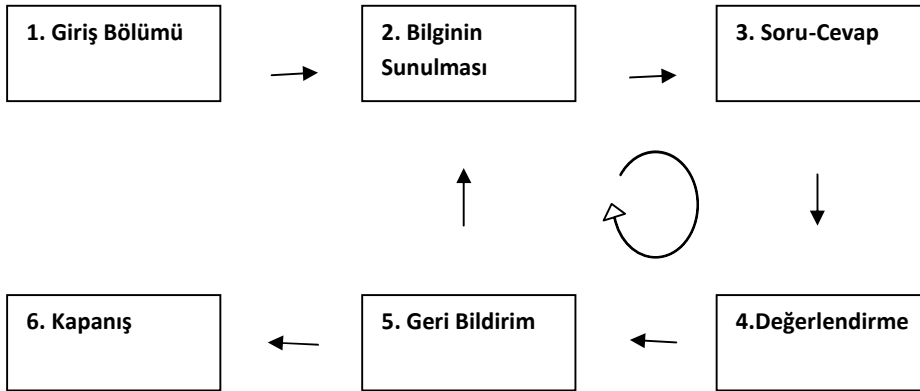
2.1.1.3.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretim

Günümüzde bilgisayarlar, eğitimin; eğitim araştırmaları, eğitim -öğretim ortamlarını planlama, okul yönetimi, öğrenci işleri, okul bütçelerinin düzenlenmesi, eğitim- öğretim etkinlikleri ve bilgisayar laboratuvarı gibi çeşitli alanlarında kullanılmaktadır (İşman, 2001, 1). Bilgisayarların tüm bu alanlarda kullanılması bilgisayar destekli eğitim (BDE) olarak isimlendirilebilir. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2003, 129-130), BDE'yi öğretmene yardımcı olarak bilgisayarların, eğitim öğretim esnasında eğitimi zenginleştirmek ve kalitesini arttırmak için kullanılması olarak ifade etmekte ve BDE'nin öğrencilere yönelik genel amaçlarını; motivasyonu arttırma, bilimsel düşünme yeteneğini geliştirme, öğretme yöntemlerini çoğaltma, grup çalışmalarına katkı sağlama, kendi kendine öğrenmeye yardımcı olma, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleme, hipotez kurmayı teşvik etme olarak sıralamaktadır.

Eğitim alanında kullanılan ve BDE ile bağlantılı ve biraz daha dar kapsamlı kavramlardan biri Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ)'dir. Yalın (2002, 165) BDÖ'yü '*Bilgisayarların sistem içinde programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılması*' olarak ifade etmiştir. BDE ve BDO kavramlarının çeşitli araştırmalarda birbirini yerine kullanıldığını ve bunun kavram kargaşası oluştuğunu söyleyen Cin (2004, 345) bu iki kavram arasındaki farklılıkları şöyle açıklamıştır: BDÖ kavramı BDE'nin bir alt dalıdır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde bir konunun bilgisayar desteği ile

öğretimi BDÖ, eğitimin çeşitli alanlarında (Yönetim, rehberlik, öğretme - öğrenme) bilgisayarların kullanılması BDE olarak düşünülebilir. BDÖ sürecini etkileyen değişkenlerden bazıları; öğrenci motivasyonu, yenilik, etkileşimin seviyesi, öğretmen faktörü, ders yazılımının türü, kapsamı ve niteliği, öğretilecek yazılım ya da materyalin hazırlanması olarak sıralanabilir. Sıralanan değişkenlerden biri olan ders yazılımlarının niteliği ile müfredat ve okul programlarının uyumu çok önemlidir. Bu nedenle ders yazılımlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde titizlik gösterilmelidir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003, 134).

Özel ders, alıştırma ve benzetişim yazılımları, bilgisayar destekli öğretimde en fazla kullanılan ders yazılım çeşitleridir. Özel ders yazılımları belli konu ya da kavramı öğretmeye dönük yazılımlardır. Özel ders yazılımının genel yapısı akışının gösterildiği Şekil 5’de görüldüğü gibi, bu yazılımlar ders hakkında genel bilginin verildiği giriş bölümü ile başlar. Derse ilişkin bilgiler sunulduktan sonra sunulan bilgiyle ilgili soru sorulur ve öğrencinin cevabı alınır. Cevap değerlendirilerek uygun bir geri bildirimde bulunulur. Bu aşamalar bir döngü halinde sürer (Yalın, 2002, 165).



Şekil 5. Özel Ders Yazılımlarının Genel Yapısı ve Akışı

Kaynak: Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Geliştirilmiş 6. Basım)*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Alıştırma yazılımları, sınıf ya da başka bir öğretim ortamında öğrenilen konu ya da kavramın pekiştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Yalın, 2002, 176). Alıştırma yazılımlarında bilgisayara bir konuda belli alışırmalar programlanmıştır. Öğrenci, alıştırma sorularını cevapladıktan sonra cevaplar değerlendirilir ve öğrenciye dönüt verilir (Odabaşı, 2008, 142). Araştırma yazılımlarının etkili olması için soru güçlük

düzeylerine dikkat edilmelidir. Soruların güçlük dağılımlarının rastgele olması öğrenci için sakıncalıdır. Güçlük düzeyi ayarlanırken, ya soruların güçlük düzeyi sabit tutulmalı; ya öğrenci performansına göre yükseltilmeli ya da sorular güçlük düzeylerine göre gruplandırılmalıdır. Gruplandırma neticesinde öğrenci alt güçlük düzeyindeki soruları yanıtladığı takdirde bir üst güçlük düzeyine geçebilmelidir. Senaryo, modelleme ve öğretim taktik ve stratejileri unsurlarından oluşan benzetişim yazılımları ise, çeşitli olay ve durumları modelleyerek öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu yazılımlar, öğrencilerin konulara değişik açılardan bakabilmelerine yardımcı olmakta; öğrenilenlerin genellenebilmesini sağlamaktadır (Yalın, 2002, 177 - 179).

2.1.1.4. Dizgeli Öğretimde Program Geliştirme

Dizgeli öğretimi, eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınama durumları ve d önütten oluşan dirik bir yapı olarak ifade eden Sönmez (2004, 54); bu anlayışa göre uzak hedeflerden, genel ve özel hedeflere doğru gidilerek içeriğin belirlenmesini, uygun öğrenme – öğretme etkinliklerini takiben değerlendirmeye gidilmesini önermektedir. Buradan yola çıkılarak dizgeli öğretimde program geliştirme; hedef davranışlar, içeriğin düzenlenmesi, eğitim ve sınama durumları boyutlarında ele alınmıştır.

2.1.1.4.1. Hedef Davranışlar

Hedefler öğrenciye kazandırılmak için seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2004, 105). Dizgeli öğretimde hedef- davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olmak üzere dört alanda toplanabilir. Bu alanların alt basamakları vardır ve tüm alanlar birbiriyle iç içedir. Bu nedenle herhangi bir davranışın yalnızca bir alana ait olduğu söylenemez. Hedef-davranışlar toplumsal gerçek, konu alanı (bilim, sanat, felsefe, spor), insan ve doğa göz önünde bulundurularak belirlenebilir; bu kriterlere ters düşen hedefler elenerek aday hedeflere ulaşılabilir. Aday hedeflerin eğitim psikolojisi, sosyolojisi, ekonomisi ve felsefesi süzgeçlerinden geçirildikten sonra kalan hedefler olası hedefler olarak isimlendirilebilir. Olası hedefler ise okula gelen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazır bulunuşluk düzeyleri, eğitim için ayrılan zaman ve para, araç- gereç, donanım, öğretmen ve hizmetli ile yasa, tüzük, yönetmelik (bilgi) ile kontrol edilebilir. Tüm bu süreç ve etkinlikler sonunda ulaşılan hedef-davranışlar o öğrenciler için gerçekleştirilecek hedefler olabilir (Sönmez, 2004, 55).

2.1.1.4.2. İeriğın Düzenlenmesi

İçerik, hedef ve davranışları kazandırmak üzere ünit e ve konuların düzenlenmesidir (Sönmez, 1994, 84). İçerik, nitelik yönünden betimsel ve normatif olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Betimsel içerik, olgu ve olaylarda oluşmaktadır; ne oldu? nerede, ne zaman oldu? kim yaptı? gibi soruların cevaplarını içermektedir. Normatif içerik ise değ er yargıları, normlar ve standartlardan oluşmaktadır; neden oldu? tekrar olur mu? iyi mi yoksa kötü m oldu? nasıl olmalıydı? gibi soruların cevaplarını içermektedir. Kitapların oğ u betimsel içeriklerle doluyken, bu tür ieriğ in sonuna problematik sorular eklenerek normatif ieriğ e de yer verilmektedir (Varış, 1997, 115).

İçerik hedef-davranışlardan çıkarıldığı için, her içerik hedef-davranışlara ulaşmada bir araçtır. İçerik ağ daş, bilimsel, felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. İçerik ayrıca eğ itimin temel ilkeleri gereğ i somuttan soyuta, basitten karmaşığ a, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, birbirinin ön koşulu ve kendi içinde mantıklı bir tutarlığ ı olacak şekilde düzenlenmelidir. Bunların dışında içerik, ‘soyutlama, düzey, şema, vardana, materyal rg tleme, alıştırma (soru), görsel düzen, değ işik öğrenme öğretme etkinlikleri’ ilkelerine uymalıdır (Sönmez, 1994, 84).

Dizgeli ğretime göre içerik düzenlenirken ve sunulurken öğrencinin bilgiyi bulması, anlaması ve ondan yeni bilgiler üretmesi temele alınmalıdır. Gerekeceğ i sürece uzun süreli anlatımlara başvurulmamalı; içerik düzenlenirken farklı etkinliklere yer verilmelidir. Anlatma, görme, yapıp gösterme, bulma, yeniden üretme, başkasına öğretme etkinlikleri kullanılarak; şarkılar, şiirler, bilmece ve bulmacalar, yarışma, problem zme, örnek olaylar, tartışmalar ve beyin fırtınasını vb. gerektiren öğrenme durumları oluşturulmalıdır. Öğrenciler yaratıcılık gerektiren, birden fazla yanıt olabilecek durumlarla karşılaştırılmalı ancak bu tür etkinlikler ev devi olarak verilmemelidir (Sönmez, 2007, 71).

2.1.1.4.3. Eğ itim Durumları

Eğ itim durumu ‘hedef-davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarııcıların düzenlenip işe koşulması’ şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2003, 125). Eğ itim durumu hedef ve davranışlar doğ rultusunda belirlenebilir. Hedef davranışların düzeyine göre uygun öğretme-öğrenme strateji, yöntem, teknik, taktik ve akıl yürütme yollarının kullanılması; ipucu, pekiştireç, dönüt - düzeltmeler, öğrencinin derse aktif

katılımını sağlama, konuya uygun araç gereçlerin kullanılması eğitim durumlarının kapsamındadır. Eğitim durumları düzenlenirken öğrenciye gerekli ve yeter zaman vermeye, sevgiyle ve demokratik davranmaya özen gösterilmelidir. Her eğitim durumunda dinleme, görme, dinleme-görme, tartışma, yapıp gösterme ve başkasına öğretme etkinlikleri bir arada düzenlenebilir. Eğitim durumları sonunda ise hedef - davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye dönük izleme türünde değerlendirmeler yapılabilir (Sönmez, 1994, 99 -144).

2.1.1.4.4. Sınama Durumları

İçerik ve eğitim durumlarında olduğu gibi sınama durumları da hedef - davranışlara ilgilidir. Demirel (2004, 155)' e göre sınama durumları; öğrencilerde gözlemlenmeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığına ilişkin bir yargıda bulunma işidir. Bu yargıda bulunma işlemi esnasında mevcut durumla ilgili değerlendirme yapılır.

Dizgeli öğretime göre değerlendirme çok boyutlu yapılabilir. Bir derse veya kursa gitmeden önce öğrencinin mevcut durumunu ortaya koyma amaçlı, tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme; öğrenim süresince ünite sonlarında eksik ve yanlışları belirleyip giderme amaçlı biçimlendirmeye ve yetiştirmeye dönük değerlendirme; ya da öğrenim sonucunda dersten ya da kurstan geçip geçmemeyi belirleme amaçlı eriş, performans türü değerlendirmeler yapılabilir. Çok boyutlu değerlendirme kapsamında öğrencinin dersteki başarısı, erişisi, performansı, arkadaşlarıyla ilişkileri, sınıf düzenini koruması, temizliğe dikkat etmesi, kurallara uyması, giyimi, ders araçlarını kullanımı, ailesine karşı tutumu vb. durumlar göz önüne alınabilir (Sönmez, 2004, 74).

2.1.1.5. Dizgeli Öğretimde Ders Planı

Dizgeli öğretimde ders planı hazırlanırken tüm öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktikleri göz önünde bulundurulmaktadır. Sönmez (2004, 86) dizgeli öğretime göre ders planı düzenlenirken aşağıdaki işlem basamaklarını önermektedir:

- Devletin uzak hedeflerine uyumlu olarak milli eğitimin ve okulun hedefleri belirlenir.
- Okulun hedefleri belirlendikten sonra her bir ders için hedefler oluşturulur.
- Ders düzeyinde belirlenen hedefler davranışa dönüştürülür. Hedef davranışlara uygun içerik (ünite) belirlenir. Her ünite için de hedef davranışlar belirlenir.

- Tüm hedef davranış ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin ön koşulu olacak biçimde oluşturulur.
- Her ünite için kazandırılacak hedef davranışlar 40 ya da 80 dakikalık derslere bölünür. Daha sonra bir ya da iki ders saatinde kazandırılacak hedef davranışlar belirlenir ve bu süre içine gerçekleştirilecek eğitim durumları belirlenir.

Dizgeli öğretimde ders planını uygulanırken de uyulması gereken belli basamakları vardır. Bu basamaklar: dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, geçiş, geliştirme, özet, tekrar güdüleme, kapanış ve değerlendirmedir. Sönmez (2004, 87 -98), her bir basamağı aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

İlk basamak olan dikkat çekme basamağında öğrencinin dikkatini derse çekebilmek için olgu, olay, anı, espri, fıkra ve şarkı gibi etkinliklerden faydalanılabilir. Dikkat çekmede hedeflerin düzeyleri dikkate alınmalıdır. Bilgi düzeyindeki bir hedef davranış için anı, fıkra, öykü, masal, günlük bir olay kullanılabilirken; kavrama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki hedef davranışlar için açık uçlu (nedenli, niçinli, nasıllı vb.) sorular tercih edilebilir. Dikkat çekme yalnız dersin girişinde değil, ara ara yeri zamanı geldikçe kullanılmalıdır.

Güdüleme ve istekli kılma basamağında öğretmen derste öğrenileceklerin ne için gerekli olduğu, neden öğrenilmesi gerektiği örneklerle açıklamalıdır. Örneklerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Gözden geçirme basamağında derste kazandırılacak hedef davranışların neler olduğu hakkında öğrencilere bilgi verilir. Bilgi verilmesi, öğrenci için yol gösterici bir harita olabilir.

Geçiş basamağı, geliştirme bölümüne geçmeden öğretmenin düzenlediği olgu, olay, anı, levha, harita gibi araç gereçlerin sunulduğu ve açıklamaların yapıldığı bölümdür. Derse geçiş basamağı da hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.

Geliştirme basamağı, belli bir konu alanında, belli bir sürede davranışların kazandırılması için yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Bu basamakta, öğrenciye sorulacak soruların belirlenmesi, ipucu, pekiştireç, öğrenci katılımı ve dönüt düzeltmelerin yapılması, uygun araç gereçlerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmelere zaman ayrılması önemlidir.

Ders esnasında özetler değişik zamanlarda yapılabilir. Özellikle dersin sonunda yapılan özet, öğrencilerin eksikliklerini tamamlamasını ve yanlışlarını düzeltmesini sağlayabilir.

Tekrar güdüleme-istekli kılma basamağında, öğrencilerin derse ve öğrendiklerine karşı ilgilerinin devam etmesi amaçlanır. Bir derste öğretilen davranışlar, kendinden sonraki ders için önkoşul durumundaysa, bu basamak daha önem kazanır. Dersin girişinde yapılan güdüleme bu basamakta tekrarlanabilir.

Kapanış basamağında öğretmen dersin başında sorduğu açık uçlu soruyu tekrar sormalı, sunup yarım kestiği film ve ya oyunun nasıl sonlanacağına ilişkin öğrenci görüşlerini almalı; aldığı yanıtlar doğrultusunda oyun yada filmin sonunu göstermelidir. Eğer istenilen yanıtlar öğrencilerden gelmezse ipucu, dönüt ve düzeltmelere başvurulmalı; yine yanıt gelmezse bu defa eğitim durumu yeniden düzenlenmelidir.

Dersin son 10-15 dakikası biçimlendirmeye ve yetiştirmeye dönük değerlendirmeye ayrılmalı; her hedef davranışa ilişkin en az bir soru sorulmalıdır. Bu aşamada öğrenciye not verilmemelidir. Öğrencilerden gelen dönütlere göre ders planında düzeltmelere gidilmelidir. Dersin kapanışında bilgi ve beceri yarışmalarının düzenlenmesi öğrenmelerin kalıcılığı ve öğrencilerin ilgisini arttırma bakımından fayda sağlayabilir. Dizgeli öğretim modeline ilişkin örnek ders planları Ek 2.'de yer almaktadır.

Dizgeli öğretimde ders planlanırken her bir basamakta yapılması gereken farklı düzenlemeler vardır. Bu düzenlemeler, bilişsel ve psikomotor alanın yanı sıra duyuşsal alana da hitap etmektedir. Dikkat çekme basamağında, öğrenci ilgisinin sağlanması için bir anı, olay, espri ya da fıkranın paylaşılması, dersin başında sıcak ve samimi bir ortamın yaratılmasına katkı sağlayacaktır. Güdüleme istekli kılma ile tekrar güdüleme ve istekli kılma basamaklarında, öğrenileceklerin ne işe yarayacağı ve işlevi üzerinde durulması, öğrenci ilgisini canlı tutma ve derse karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olacak ve duyuşsal açıdan ortam, öğrencinin dersi, öğretmeni ve arkadaşlarını sevmesinde etkili olacaktır.

2.1.1.6. Dizgeli Öğretimde Duyuşsal Alan ve Sevgi Eğitimi

‘Sevgide hem ben, hem sen, hem de biz varız.’
Sönmez

Dizgeli öğretimin temel değişkenlerinden birinin sevgi olduğunu vurgulayan Sönmez (2004, 70), sevgiyi duyuşsal boyut içinde ifade etmektedir (Sönmez, 2003, 143). Dizgeli öğretimin, sevgiyi duyuşsal alan içinde ifade etmesinden ve genel olarak da sadece bilişsel alan değil, duyuşsal alanı da ön plana çıkarmasından dolayı, öncelikle duyuş, duyuşsal alan, duyuşsal hedefler ve duyuşsal davranış gibi kavramlar üzerinde durmak uygun olacaktır.

Duyuşun genel kabul edilen bir tanımı olmasa da; duyuş, duygularla coşkularla ilgili akıl ve mantığın zıddı olarak anlaşılır; biliş ve mantığın zihinde, duyuşun kalple ilgili olduğu düşünülür. Bu geleneksel düşünceden farklı olarak, bilimsel araştırmalar duyuş ve bilişin eş zamanlı oluştuğunu ve insan davranışının hem bilişi hem de duyuşu içerdiğini göstermektedir (Bacanlı, 2006, 7). Bu sebeple eğitim – öğretimde hedefler belirlenirken duyuşsal alan mutlaka bilişsel alanla bağlantılı olarak ifade edilmektedir. Tekin (2000, 209) ise duyuşsal alandaki öğrenmelerin bilişsel alandaki öğrenmelerin sağlanmasında bir araç olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Duyuşsal alanla ilgili en çok kabul gören sınıflamayı yapan Krathwohl ve arkadaşları da hedeflerin sınıflandırılmasında duyuşsal ve bilişsel alanın birbirinden ayrılmadığını, bu sebeple duyuşsal hedeflerin bilişsel hedeflere ulaşmak için aracılık edebileceğini ve tersinin de doğru olabileceğini vurgulamıştır (Bacanlı, 2006, 6). Her ne kadar bilişsel alan ve duyuşsal alan bu kadar içi içe ve birbirinden ayrılmaz olsa da eğitim ve öğretim programlarında duyuşsal alanın ihmal edildiği görülmektedir. Bu konuda Bacanlı (2006, 14) eğitim aşamalarında duyuşsal alanla ilgili hedeflerin yetersiz olmasının yanı sıra, alt hedef düzeylerine doğru gidildikçe bilişsel hedeflerin daha da ağırlık kazandığını belirtmektedir. Bu görüş aslında Krathwohl ve arkadaşlarının taksonomisine getirilen eleştirilerle bağlantılı olabilir. Bacanlı (2006, 90 -91)’nın ifadesiyle, bu eleştirilerin başında, taksonominin çok genel ve soyut olması, kategorilerin muğlak ve kullanımının zor olması ile kendini geliştirme, motivasyon gibi duyuşsal konuların bulunmaması gelmektedir. Duyuşsal alanla ilgili en fazla kabul gören bu taksonominin bile çeşitli eksikliklerinden bahsedilmesi ve hala duyuşsal alanla ilgili bilinmezliklerin, çelişkilerin

ve belirsizliklerin oluşması eğitimde duyuşsal davranışların ihmal edilmesini gerektirmemelidir.

Eğitimde duyuşsal davranışların ihmal edilmesiyle ilgili olarak getirilen açıklamaları Bacanlı (2006, 15 - 17) şöyle özetlemektedir:

- Duyuşsal hedefler konusunda uzmanlaşmanın zor olması,
- Duyuşsal hedeflerin somutlaştırılmasının (işlevsel bir şekilde tanımlanmasının) zor olması,
- Duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun süreceğinin düşünülmesi,
- Duyuşsal hedeflerin öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor oluşu,
- Duyuşsal hedeflerin kazandırılmasının zor olması,
- Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin bilişsel hedeflere göre daha esnek olması,
- Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin alışılmış ‘başarı’ anlayışının dışında olması.

Tüm bu açıklamalara rağmen duyuşsal özellik ve davranışlar ihmale gelmeyecek kadar önemli değişkenlerdir. Duyuşsal özellik ve davranışlar duygu, tercih, seçim, inanç, tutum, beklenti, değer, ahlak ve etik kavramları, ilgi, özgü ven, herhangi bir şeyi sevmek, ulusal ülkülere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörölü olma, çevreyi aracı gereci temiz tutma, zamanı etkili kullanma ile çeşitli duygu ve davranış tarz ve eğilimleri vb. şeklinde sıralanırsa (Bacanlı, 2006, 10; Senemoğlu, 2005, 407) neden önemsenmesi gerektiği daha iyi anlaşılacaktır.

Öğrencilerde amaçlanan duyuşsal davranışların kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin duyuşsal alan boyutunun güçlü olması gerektiğini vurgulayan Özmen (1999, 194), her türlü ilerleme ve gelişmeye ortam sağlayan önemli bir duyuşsal alan boyutu olan ‘sevgi’ye, eğitimde gereken önemin verilmediğini ifade etmektedir. İnsan yetiştirmek gibi önemli bir sorumluluğu yerine getiren öğretmenlik mesleğinin, insan olmanın temel özelliği olan sevgi unsurunu göz ardı etmemesi gerekir (Özmen, 1999, 194).

Sevginin sözlük anlamı “İnsanı bir şeye veya kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu”dur(TDK,2009). Sevgi, ilgi, hoşgörü, karşıdaki kişinin hakkına saygı göstermek, korumak, tahammül göstermektir. Sevgi sayesinde kişi kendisini aşar; doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlı ve sorumlu olur. Sevginin

onarıcı ve koruyucu bir işlevi vardır (Özmen, 1999, 195) Bu sebeple sevginin, eğitim - öğretim alanında işe koşulması fayda sağlayacaktır.

Sevginin bulunmadığı eğitim ortamları korku, endişe ve sıkıntı yaratarak neşesiz, verimsiz ve sevimsiz bir eğitime yol açar. Sevginin hissedildiği eğitim ortamlarında ise neşeli, esprili, canlı ve güven veren bir havada, etkili öğrenmeler gerçekleşebilir (Özmen, 1999, 195). Sevginin güç, motivasyon, beğenilmek, güven, inanmak, dayanak, ihtiyaç, coşku, mutluluk ve insanın dayanabileceği en büyük destek olarak gören Değirmenci (2004,40,48); sevgiyi içinde hissetmeyenlerin başarılı olmasının zorluğunu, her başarının arkasında sevginin olduğunu ve sevilen konularda çok daha fazla başarı elde edileceğini vurgulamaktadır.

Sönmez (1997, 76-111) sevginin eğitim ortamında nasıl işe koşulabileceğini ilişkin düşüncelerini maddeler halinde şöyle ifade etmektedir: 1) *Sevgi duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır.* 2) *Sevgi hoşgörüdür; fakat vurdumduymaz olmak, boş vermek değildir.* 3) *Sevgi kişinin kendini tanımasına ve yeteneklerini geliştirmesine yardım etmektir.* 4) *Sevgi saydam olmalıdır: Sevgide yalan, hile, iki yüzlülük, üçkağıt açma, kandırma, öç alma, kim duyma gibi duygulara yer yoktur.* 5) *Sevgi insanın önemli gereksinimlerinden biridir.* 6) *Sevgi merkezi hiçbir varlığı sürekli koymama, bencil olmama, her varlığın birbiriyle ilişkisini belirleyip bu ilişkileri tutarlıya doğru geliştirme, sorunların çözümünde kabaşık çalışmadır.* 7) *Sevgi tutarlı bilgiye dayalı, çoğulcu demokratik, özgür bir ortamda boy verip gelişebilir.* 8) *Sevgi bilgi ve duygunun incelenmesi, tutarlı olması ve zenginleşmesidir.* Dizgeli öğretimde sevgi ortamı, bu maddeler göz önüne alınarak sağlanabilir.

Eğitim ortamında duygu ve düşüncelerin rahatça paylaşılabildiği bir sevgi atmosferi için öğrenci - öğrenci ve öğrenci - öğretmen arasında sağlıklı bir iletişim sürecinin yaratılması gerekir. Ergin ve Birol (2005, 31), iletişim ile ilgili inceledikleri literatürden hareketle ulaştıkları bulgular arasında öğretmenlerin, neşeli, mutlu, ilgili, güvenilir, insancıl, sevgi besleyen, bireysel farklılıkları önemseyen, hoşgörülü, anlayışlı ve olgun gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. İletişim ve etkileşim açısından bakılınca sevgiyi kelimelerle anlatmanın pek aydınlatıcı olmadığı fark edilir. Sevgi hislerle ilgilidir. Sevgi, davranışlarda, hitaplarda, bakışlarda, dinlemelerde, gülümseyişlerde, üzülmelerde saklıdır. Sevgi her türlü etkileşimde ilgi, canlılık, heyecan ve mutluluk veren bir güç olarak gizlidir (Özmen, 1999, 195-196).

Sevgi, aynı zamanda Maslow'un ihtiyaç kuramında temel ihtiyaçlardan biridir. Fizyolojik ihtiyaçlar ve güven ihtiyaçlarından sonra gelen sevgi, aşamalılık gösteren bu kuramda üst basamaklara ulaşabilmede gereklidir. Eğitim ortamında sevgi ihtiyacı karşılanan bireyin ya da başka bir deyişle öğretmenini seven bir öğrencinin, o öğretmenin dersinde başarılı göstermesi, istenmeyen davranışlardan kaçınması olasıdır. Dikkat edilmesi gereken bir nokta, sevginin yerine baskı, korku ve şiddetin yaşandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin göstermelik bir saygı ve uyum içinde olabilecekleridir. Böyle bir ortamda öğrenci gerçek duygu ve düşüncelerini gizler. Uygun yer ve zamanda ise öğretmen ve derse karşı asıl yüzünü gösterir. Çünkü davranışların bastırılması değiştiği anlamına gelmez (Sönmez, 1997, 93). Bu durumda, önyargısız, öğrencilerin tümünde değer verildiği, fikirlerine saygılı olduğu hissettirilmelidir. Öğrenciyle ilgilenmek, mutluluk ve üzüntüsünü paylaşmak, konuşmak, öğrencinin sorunları hakkında bilgi edinmek, sorunları çözmeye yardımcı bir tutum sergilemek gibi insani yaklaşımlar öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı güçlü -olumlu hislerin oluşmasını sağlayacaktır (Özmen, 1999, 196-197).

Sevginin hoşgörü olduğunu söyleyen Sönmez (1997, 82-83) sınıfta istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında da öğretmenin hoşgörülü ancak vurdumduymaz olmayan yaklaşımından bahsetmektedir. Sevginin hoşgörü ile olan ilgisi akla demokrasi kavramını getirmektedir. Kişilerin görüş ve düşüncelerine saygı duyulan demokratik bir ortam, yapısı gereği insanların hoşgörülü olmasını gerektirmektedir. Demokratik sınıflarda bu hoşgörünün, yaratılması sevginin artarak büyümesini sağlayacaktır. Sevginin büyütülmesiyle ilgili olarak Özmen (1999, 198) sevginin sevgi ürettiğini; okulda, ailede ve çevrede sevgi gören kişilerin, sosyal yaşamlarına da sevgiyi taşıyacaklarını ve sevgi ortamları oluşturacaklarını söylemektedir.

Sevginin gerçek anlamda egemen olduğu ortamlarda birbirlerine karşı tahammülsüz, hoşgörüsüz ve sabırsız ile gülümsemeyi ve iyi niyeti zayıflık olarak niteleyen insanlar olmayacaktır. Basit sebeplerle ya da bir anlık öfkeyle işlenen cinayetler, gasp ve hırsızlık gibi toplum huzurunu tehdit eden ve ahlaki yozlaşmaya götüren olaylar, ancak saygıyla beraber sevgiyi özümsemiş bireylerden oluşan toplumlar tarafından engellenebilir.

2.1.2. YANSITICI DÜŞÜNME

2.1.2.1. Düşünme

‘Düşünmeden öğrenmek, boş yere zahmet etmektir. Öğrenmeden düşünmekse tehlikelidir’

Çin Atasözü

İnsanoğlunun en büyük başarıları karmaşık düşünebilme, karmaşık düşüncelerini aktarma ve bu düşüncelere uygun davranma becerisinden gelmektedir. Düşünmenin geniş bir faaliyet alanı vardır. Bir problemi çözmeye çalışırken, markette ne satın alacağımızı kararlaştırırken, tatil planı yaparken, mektup yazarken ya da sorunlu bir ilişki hakkında meraklanırken düşünürüz (Atkinson vd, 1999, 306).

Düşünme kelimesinin sözlük anlamı; ‘karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi’ dir (TDK, 2008). Düşünme, faaliyetimiz ile bu faaliyetin sonuçlarını bir bağlantıda toplayabilmek için ilişkileri ayrıntılarıyla ortaya çıkarmaya dönük çabalardır. Düşünmede yaşamımızın zihinsel öğelerini ortaya çıkarma ve bu öğeleri kullanma söz konusudur ve düşünmede mevcut olmayan bir şeyi soruşturmak, araştırmak vardır. Bitmiş ve tamamlanmış olan şeyler artık bilindiktir. Bu yüzden bu aşamada düşünme söz konusu değildir. Çünkü düşünmenin olduğu yerde bir şeyler sallantıdadır ve düşünmenin amacı da mevcut olgulara dayanarak olası bir çıkış taslağı yapmak ya da belli bir sonuca ulaşmaya çalışmaktır (Dewey, 1996, 164-167). Gürol (2004, 326) düşünmeyi, önceki bilgiler aracılığıyla başka bilgilere ulaşma ve var olan bilgilerin ötesine geçme olarak ifade ederek; buradan hareketle deneme, gözlem yapma, mantık yürütme ve benzeri yollarla ulaşılan bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinin sistematik düzenlenmiş şekli olarak belirtmektedir. Semerci (2003, 65) ise düşünmeyi, zihinsel ve duyuşsal davranışları içine alan hem alt düzeydeki (bilgi, kavrama, uygulama) davranışlarla hem de üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) davranışlarla kendini ifade eden çok yönlü bir etkinlik olarak ifade etmektedir.

Dewey (1996, 173)’e göre düşünme temelde yaşantı kavramıyla ilişkilidir; gelişmekte olan yaşantı demektir ve burada yaşantıdan kasıt, insanın bir şeyi etkilemek için bir şeyler yapmayı denemesi ve o şeyin de insanı etkilemesi anlamındadır. Düşünmenin yöntemi, Dewey (1996, 184) tarafından şöyle maddelendirilmiştir:

1. Öğrenci gerçek bir yaşantı sağlamak için uygun bir durumda olmalıdır (İlişkili bir faaliyet bağlamı olmalı ve öğrenci onunla isteyerek ilgilenmelidir).

2. Bu durum, gerçek bir sorun ortaya çıkarmalı ve düşünceyi harekete geçirmelidir.
3. Öğrenci sorunu inceleyebilecek düzeyde bilgiye sahip olmalı ve gerekli gözlemleri yapmalıdır.
4. Öğrenci olası çözümleri düzenleyerek geliştirme sorumluluğuna sahip olmalıdır.
5. Öğrencinin düşüncelerini pratikte denemek, onun anlamını açıklamak ve onun değerini kendi başına bulmak için olanak ve fırsatları olmalıdır.

Kaliteli bir öğretim için, öğrenmeyle ilgili kuram ve modellerin; birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, çağın gerektirdiği bilgi ve teknoloji düzeyine uygun ve bireye tüm yaşamı için gerekli olacak düşünme becerilerini kazandırması gereklidir. Öğretimin özünün, düşünme becerilerini kazandırma olduğunu vurgulayan Özden (2003, 140)'e göre de bilgiyi yükleme yerine bilgiyi kullanmaya üretmeye yönelik eğitim programları hazırlanmalı; öğretim yöntem ve teknikleri de düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Düşünme becerileri içerisinde ise artık üst düzey düşünme becerilerinin kazanılması önemsenmektedir. E leştirel düşünme, yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünmenin yanı sıra yansıtıcı düşünme de üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Yansıtıcı düşünmek için öncelikle yansıtma becerisine sahip olmak gerekir.

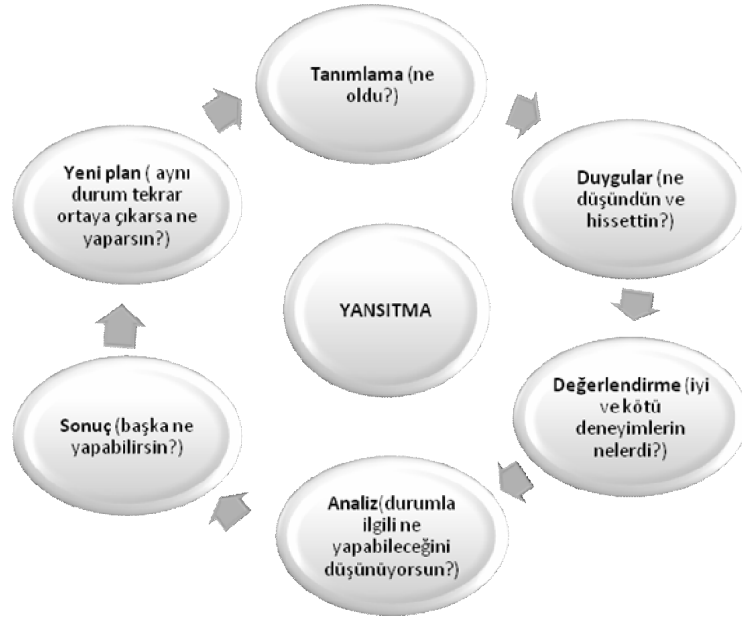
2.1.2.2. Yansıtma

Yansıtıcı düşünmenin anlaşılmasında yansıtma teriminin açıklanması yerinde olur. Sözlük anlamı 'iletmek', 'duyurmak' (TDK, 2008) olan yansıtma terimi, eğitim alanında ilk defa Dewey tarafından kullanılmıştır. Dewey (1910, 2 -3) yansıtmanın, fikirlerin basitçe arka arkaya sıralanmasıyla değil, bir fikrin kendinden önceki ve sonraki fikirle bağlantı kurması sonucu oluştuğunu ifade etmektedir. Gagnon ve Collay (2001, 29-50) yansıtmayı, bir kişinin bir konuyu açıklamada kendi düşüncelerini, tutumlarını ve yeteneklerini ortaya koyması şeklinde açıklanmıştır. Bullock ve Hawk (2001)'a göre yansıtma, 'olayları ve bilgiyi tespit etme ve bu kavramlar hakkında fikir yürütme, kavramları analiz etme ve gelecekteki olayları desteklemek ve değiştirmek için sonuçları kullanma süreci'dir. Yansıtma daima belirli bir amaç çerçevesinde, bir aktivite ya da işlem sırasında, bir deneyime onu geri çağırarak, düşünerek ve değerlendirilerek başvurulur (Richards, 2007, 1). Yansıtma, tam belli olmayan, belirsiz,

dağınık düşünme türlerinden, yönlendirilmesi ya da bir amacın etkisinde olması sebebiyle ayrılmaktadır. Bu durumun her zaman anlaşılmaması, bazı kimselerin düş ya da hayal kurma gibi aktivitelerin kötü şeyler olduğunu düşünmesine yol açmıştır. Örneğin Dewey bu konuyla ilgili şöyle demektedir: ‘Bahsedilen ilk iki bağlamda düşünce (kafamızdaki kontrol edilmemiş fikirler ve var olmayan bir şeylerin zihinsel resimleri) zihne yararlı olabilir ve boşa zaman harcatır’ (Hullfish ve Smith, 1961, 36). Araştırmacı olmak, derinlemesine düşünmek, açık fikirli, içten ve sorumluluk bilincine sahip olmak, deneyimlerden faydalanmak; yansıtma yapabilmek için kişide bulunması gerekli özelliklerdendir (Rodgers, 2002, 844; Shook, 2003, 112; Ross, Bondy ve Kyle, 1993, 25). Yansıtıcı aktivite, kendi gelişimini gözlemleyen profesyonel bir meta bilişsel yaklaşımı, kendi ilerlemelerini oluşturmak ve gözlemlemek için kullanmayı ve bu teorisinin ışığında değerlendirmeyi içerir (Tang, 2002, 1). Yansıtıcı aktivitelerin basamakları şöyle sıralanabilir (Hullfish ve Smith, 1961, 43):

- Problem durumunun varlığı ve tanınması
- Problemin tanımı
- Hipotezlerin test edilmesi, geliştirilmesi/değiştirilmesi
- En iyi desteklenen hipotezlerin temele alınarak harekete geçilmesi

Yansıtma ile ilgili birçok döngü ortaya atılmıştır (Bullock ve Hawk, 2001; Wilson ve Jan, 1993; Arslantaş, 2003; Bella, 2004). Bu döngülerden biri olan Gibbs (1988)’in oluşturduğu yansıtma döngüsü Şekil 6’da görülmektedir.



Şekil 6. Yansıtma Döngüsü

Kaynak: Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide To Teaching And Learning Methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

Şekil 6.'da görülen yansıtma döngüsünün ilk adımında mevcut durum (olay) ile ilgili bir betimleme vardır. İkinci adımda kişi mevcut durumla ilgili neler hissettiği ve düşündüğü üzerine odaklanır. Bu adımda duygular ön plandadır. Üçüncü adımda durumla ilgili kişi kendi yaşadıklarını, iyi ve kötü deneyimlerini değerlendirir; kendi için geri bildirimlerde bulunur. Dördüncü adımda kişi derinlemesine bir düşünme sürecine girerek durumu analiz eder. Yaptıklarının dışında başka neler yapabileceğini düşündüğü beşinci adımda; sürekli, aktif, amaçlı düşünme ve kendini her an sorgulama artarak devam eder. Altıncı adımda kişi eğer aynı veya benzer bir durumla karşılaşarsa neler yapabileceğini düşünür. Bu adımda geriye bakıp değerlendirme, bir linçli düşünüp ileriye görebilmenin yanı sıra önceki adımlarda olduğu gibi yine sürekli, amaçlı ve aktif düşünme devrededir.

2.1.2.3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma ile ilgili önemli bir kavramlardan olan yansıtıcı düşünme, sürekli gelişen, özellikle öğretmen eğitiminde sıklıkla bahsedilen, pragmatik felsefeye dayanan ve ilerlemecilik akımıyla bağlantılı bir kavramdır (Ünver, 2003, 2). Yansıtıcı düşünme, herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve bu bilgi ve düşüncenin amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde

düşünmedir(Dewey, 1910, 2). Taggart ve Wilson (2005, 1)'a göre yansıtıcı düşünme, eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve daha sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir. Yansıtıcı düşünmenin anlamını Dewey (1910, 3) dört madde halinde ifade etmiştir:

1. Yansıtıcı düşünmede fikirler arasında ardışıklık vardır. Bir görüş kendinden önceki görüşe dayanır ve sonraki görüşü etkiler.
2. Yansıtıcı düşünme, duygu ve inançlar üzerinde yoğunlaşır . Yansıtıcı düşünmede amaç duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmedir.
3. Yansıtıcı düşünme inancının bazı temelleri vardır. Düşünceler mantıksal olarak değerlendirilerek kabul ya da reddedilir.
4. Yansıtıcı düşünme, bir inancın doğasına ve temellerine doğru bilinçli bir araştırma sürecini gerektirir.

Yansıtıcı düşünme ne her yöne çarpıtılarak ilerletilecek bir düşünme biçimi ne de basit bir deneme yanılma davranışdır. Ancak deneme yanılma davranışlarıyla evrim geçirebilen bir süreç olabilir (Hullfish ve Smith, 1961, 219).Yansıtıcı düşünme Evrim geçiren bir süreç ise o zaman ‘yansıtıcı düşünmenin gelişimi nasıl olmakta?’ sorusu akla gelmektedir. Bu sorunun yanıtı Tablo 4’ de görülebilir.

Tablo 4. Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi

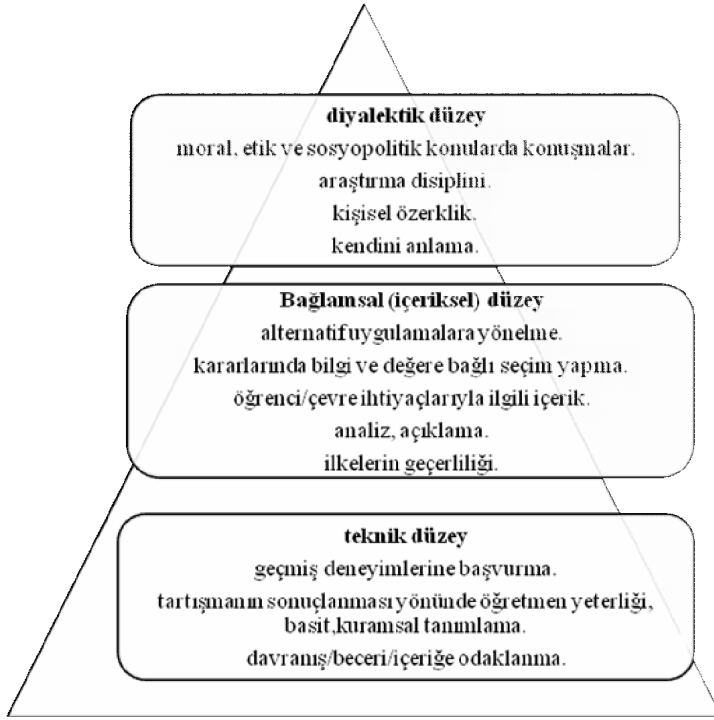
Gelişme alanları	Başlangıç	Orta	İleri
Kendini değerlendirme yeteneği - Kendi performansını gözlemleme - Geribildirim (dönüt) ve kanıt kullanma - Modeller bulma ve analiz etme - Karar verme	Küresel kanıtlar ve kararlar Performansı ödev olarak görür (söyleneni yapma) Değerlendirmecinin kararlarını tekrarlar Dönütü doğrulama ve kanıt olarak görür Süreci anlatır Çıkarım yapmaktansa gözlem yapar	Disiplinsel yapılar uygular Bir kavramın daha derin anlamını gösterir Anlamayı geliştirmek için dönüt kullanır İlişkileri ve bağlantıları neden sonuç gibi tanımlar Çıkarımlar yapar (kararları kanıtlarla ilişkilendirir)	Kasıtlı değişiklikleri, ileri öğrenmeler için bir temel olarak gözlemler Kendi çalışmasını ve planlamasını soruşturur Anlamak için çoklu ve disiplinler arası çalışma çerçeveleri kullanır İlişkiler kurar ve uygulamalar yapar ve ilerlemek için bunları kullanır
Kendi öğrenmesinin farkında olma - Kavramlar ve yalnız kavramlar - Bilgi yapılandırması - Biliş ötesi	Kavram gelişimini ödevde verilen terimlerle sınırlar Dönütü dışsal (harici) görür, analize maruz bırakmaz. Bilgi yapılandırmasını sadece ödev bağlamında görür Kişisel teorileri büyük oranda açıklama ve analiz yapmadan uygulamaya koyar	Dönütü şimdiki ve gelecek performans arasındaki bağlantıları anlama yolu olarak görür Kendi performans modellerindeki değişiklikleri not eder. Bilgi yapılandırmasını, bilinenle yeni bilgiyi ilişkilendirme olarak görür. Öğrenme tartışmasına teoriler ve daha geniş çalışma çerçeveleri uygular.	Gelecek öğrenme planlarını yapılandırmak için dönütle geçmiş performansı ilişkilendirir Gelecek öğrenmeleri tasavvur etmek için bilgi yapılarının büyüyen farkındalığını kullanır Öğrenen olarak kendi performansını anlar ve öğrenme stratejilerini, çoklu bağlamlara transfer eder
Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme - Öğrenen kimliği geliştirme - Öğrenme transferi yapma - Öğrenmeyi hayat boyu bir süreç olarak algılama	Öğrenen kimliği ile performans ve dönütü karıştırır Yansıtmanın temeli olarak genelleştirilmiş etkililik ya da başarı fikirlerini kullanır Küresel kendini değerlendirmeler, performans ve performanstaki yansıtma arasındaki ilişkileri azaltır	Kendini şimdiki ve gelecekteki deneyimlerle anlamı yapılandıran bir öğrenen olarak tanımlar Kişisel hipotezleri sorgular ve çok yönlü perspektiflerden tanımlar Olumlu davranışlar ve güven göstererek meydan okumaları tanımlar, gelişmek için kendini değerlendirmeyi temel olarak kullanır	Kendi kimliğini öğrenen olarak görür, etkinliğin içselleştirilmiş yapılandırmasını kullanır Entelektüel anlaşmaları yapılandırmak için hipotezleri sorgular, çoklu perspektiflerin farkında olur Kişisel anlatımı daha büyük entelektüel/profesyonel çalışma çerçeveleri (Frameworks) yerleştirir, öğrenmeyi yeni durumlara transfer eder

Kaynak: Hamilton, S. J. (2005). Development in Reflective Thinking.

Yansıtıcı düşünmenin gelişiminin ele alındığı Tablo 4’de, kendini değerlendirme yeteneği, kendi öğrenmesinin farkında olma ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme olmak üzere üç gelişme alanından bahsedilmektedir. Bu üç gelişme alanında yansıtıcı düşünme adına gerçekleştirilmesi gerekenler başlangıç, or ta ve ileri şeklinde üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Başlangıç düzeyinden ileri düzeye doğru gidildikçe; kendi performansını gözlemleme, geribildirim kullanma, kavram gelişimi, bilginin

yapılandırılması ve biliş ötesi, öğrenen kimliği geliştirme, öğrenme t ransferini gerçekleştirme ve öğrenmeyi hayat boyu gerçekleştiren bir süreç olarak görme alanlarında olumlu yönde bir değişim ve gelişim gözlenmektedir.

Taggart ve Wilson (2005, 2-5)'ın teknik, bağlamsal ve diyalektik düzeylerde ifade ettiği yansıtıcı düşünme piramidi de yansıtıcı düşünmenin gelişimine farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Şekil 7).



Şekil 7. Yansıtıcı Düşünme Piramidi

Kaynak: Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies (Second Edition). California: Corwin Press.

Teknik yansıtma, sınıf içinde ölçülebilen sonuçların etkililiği ve yeterliği ile ilgilidir. Öğretmen amaçlara ulaşmak için teknik olarak eğitsel bilgi ve eğitim programı ilkelerini düşünür (Pultorak, 1993 Akt. Ünver, 2003,8). Öğretmenlerin teknik düzeyde düşünebilmelerine yardımcı olmada, özgün ve sürekli yaşantılar, gözleme dayalı öğrenmeler sağlanmalı ve problemler ve olası çözüm yolları üzerinde dikkatli düşünmelerine imkan verilmelidir. Öğretmenlerin çözüm yollarını, anlamlı ve yoruma açık etkinliklerle denemeleri ve uygulamaları önemlidir. Ayrıca öğrencilerin karakteristik özelliklerinin bilinmesi teknik düzeyde yansıtma yapan öğretmenlere

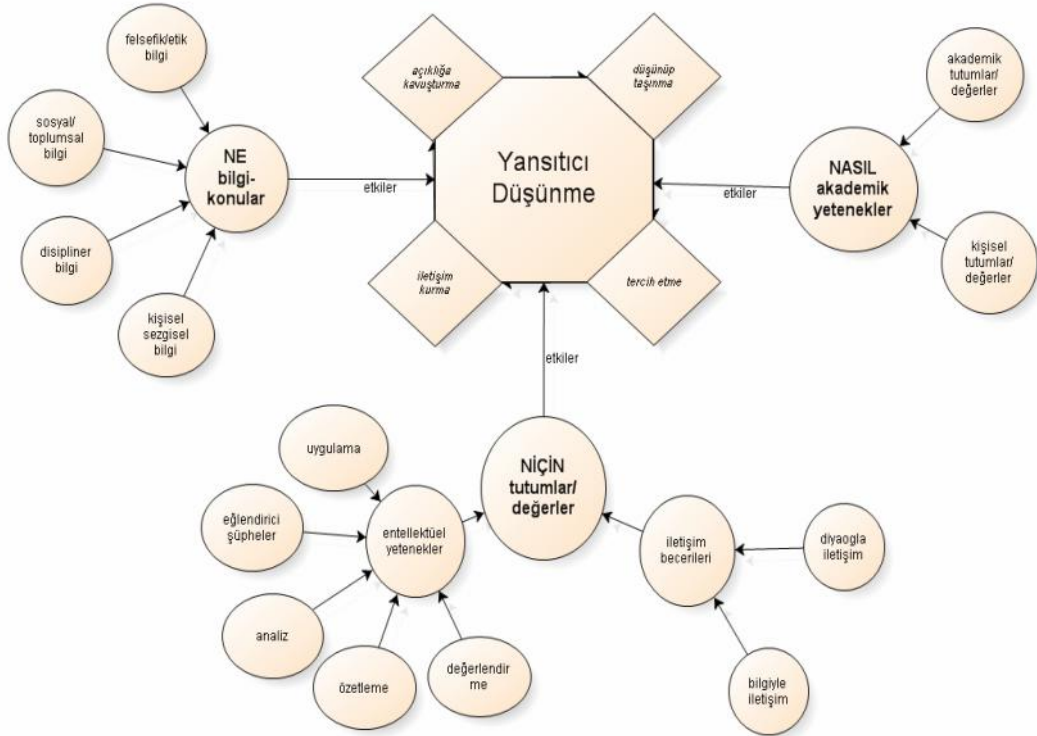
yardımcı olacaktır. Teknik düzeyde yansıtma yapan öğretmen için sonuç, hedeflere ulaşmak için dersin uygun bir şekilde seçimi ve uygulanmasını içerebilir. Söz konusu hedefler, mevcut durum üzerinde öğretmeni düşündüren ya da problem içeren hedefler değildir. Burada teknik bilgi ve becerilerin kazanılması önemlidir. Yani teknik düzeyde yansıtma içeriğe, beceriye ve davranışa odaklanma vardır. Basit ve kuramsal tanımlamalar ile öğretmenin yeterlilikleri ve geçmiş deneyimleri ön plandadır. (Taggart ve Wilson, 2005, 3-4). Ünver (2003,8), öğretmen adaylarının günlüklerinden aktardığı *‘Değerlendirmede öğrencilerden şiir yazmalarını istedim. Başta yazmak istemediler. Onlardan çok mükemmel şiirler yazmalarını beklemediğimi söyledim. Bütün öğrenciler yazdılar ve hepsinin şiirlerini okudum. Okurken çok güldük. Herkes çok eğlendi. Ve şiirlerde o günkü konunun anlaşıldığını gördüm.’* sözleri teknik düzeyde yansıtma örneği olarak verilebilir.

Bağlamsal düzeyde yansıtma, teori ve uygulama arasındaki ilişkiye ait olarak incelenen eğitimsel problemlerle ilgilidir. Problemler, mevcut durum şartlarını gözden geçirme, eğitimsel bilgi ve becerilerin artmasını sağlayan uygulamaları sorgulama gibi öğretmenin inanç sisteminden kaynaklanan eğilimlerinden ileri gelmektedir. Bağlamsal düzeydeki bu problemler, öğretmenlere daha iyi öğretmeyi sağlayan içeriksel durumları yansıtma imkanı sağlar (Taggart ve Wilson, 2005, 4). Bu düzeyde yansıtıcı düşünen öğretmen, hedef ve davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını, nasıl ve ne şekilde ulaşıldığını ya da ulaşılmama sebeplerini belirlemede öğrenci davranışlarını inceler ve sonuçları kendi, öznel olarak yorumlar (Ünver, 2005, 140). Ünver (2003,8) öğretmen adaylarının günlüklerinden aktardığı *‘Anlatmak istediğim şeyleri tam olarak ifade edemediğimi düşünüyorum. Bu da zannediyorum ki, anlatma alışkanlığı kazanıncaya kadar devam edecek. Derslerden vakit bulup biraz kitap okursam daha çabuk halledeceğimi düşünüyorum.’* sözleri bağlamsal düzeyde yansıtma örneği olarak verilebilir.

Diyalektik düzeyde yansıtma, öğretmenler, öğretimsel plan ve uygulamalara ait ahlaki ve siyasal bağlantıları tasarlarlar. Eşitlik, özgürlük, yardımseverlik ve adalet kavramlarına programlarda dikkate alınır. Öğretmenler, bilginin değeri ve kişisel ön yargılar olmaksızın, öğrencilere faydalı sosyal koşullarla ilgilidirler. Kabul edilebilir seçimler yapma becerisi ve açık fikirli bakış açısı diyalektik düzeyde yansıtma yapmanın göstergelerindendir. Öğretmenlerin diyalektik düzeyde düşünebilme yeteneklerine yardımcı olmadıkça, davranış ve eğitim programlarını çözümüyle yaklaşımları ve durum

çalışmaları, ayrıca öğretmenlerin eylem araştırmalarına katılmaları da faydalıdır (Taggart ve Wilson, 2005, 4-5). Ünver (2003,11) öğretmen adaylarının günlüklerinden aktardığı ‘Bu işe gerçekten değer vermeye, benimsemeye başladım. İyi bir öğretmen olacağıma inanıyorum. Arkadaşlarıma on gün sonranın planını hazırladığımı söyleyince güldüler. Hazırlıklarımı günlerce önceden tamamlıyorum. Çünkü bu işten gerçekten zevk alıyorum.’ sözleri diyalektik düzeyde yansıtmaya örnek olarak verilebilir. Genel olarak teknik yansıtma başkalarının beklentilerini, bağlamsal yansıtma bireyin kendi beklentilerini, diyalektik yansıtma ise iyi olan beklentileri bulmayı kapsamaktadır (Wakefield, 1996, 54 Akt. Ünver, 2003, 12).

Yansıtıcı düşünmeyi, fikirleri şekillendirmek olarak gören Boschhuizen Aalberts ve Poortinga (2005, 54) yansıtıcı düşünmeyi genel bir çerçevede ifade etmişlerdir (Şekil 8).



Şekil 8. Yansıtıcı Düşünme Çerçevesi

Kaynak: Boschhuizen,R., Aalberts, J. ve Poortinga, J. (2005). A Good Practice of Reflective Judgement Learning?. Association For Teacher Education In Europe (ATEE) 30. Annual Conference. 22 -26 October 2005 Amsterdam.

Yansıtıcı düşünme çerçevesinde, öğrenciler bilgi türleri ve belli başlı değerleri

üzerinde düşünür, fikirlerini açıklığa kavuşturur ve seçimler yaparken; aynı zamanda bilgi türleri ve değerler arasında iletişim sürecini başlatırlar. Yansıtma sürecinin kalite testi öğrencilerin akademik yeteneklerinin (iletişim) ve öğrenme becerilerinin (yeni bir bilgiye başvurma, analiz etme, değerlendirme, özetleme eğlendirici şüpheler gibi.) kalitesine bağlıdır. Ayrıca yansıtmanın kalitesini, güçlü bir şekilde öğrencilerin tutum ve değerleri de etkilemektedir (Boschhuizen Aalberts ve Poortinga, 2005, 54).

Yansıtıcı düşünme, öğrenme öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin düşünmeye yönlendirmesi, sınıftaki olayları algılamayı ve çözüm üretmeyi sağlama, öğrenme ortamını ilgi çekici hale getirme ve mesleki gelişim sürecini denetleme yönünden öğretmenlere fayda sağlar (Ünver, 2005, 138). Ayrıca, öğretim günlüğü, ders raporları, araştırma ve anketler, gözlem, hareket araştırmalarının yapılması öğretmenlere öğretim deneyimlerini yansıtma yardımcı olacaktır (Arslantaş, 2003, 51-53). Yansıtıcı düşünen bir öğretmen, öğretimi üzerinde sürekli ve amaçlı düşünür. Davranışının nedeni, nasıl ve nasıl olması gerektiği üzerinde yansıtma yapar. Değişime açık olmasının yanı sıra olaylara farklı bakış açılarıyla bakar. Öğretim sorumluluğuna sahiptir ve öğretimi hakkında düşünürken içten davranır ve empatik düşünebilir. Öğrenciler açısından bakılacak olursa, öğrenme hedeflerini belirlemeye yönlendirmede, kullandığı stratejiler hakkında düşünmeyi sağlamada, öğrenme düzeyini belirlemede, öğrenme sorumluluğunu almada, sorun çözme yeteneğini geliştirmede ve kendini değerlendirmede yansıtıcı düşünme faydalı olacaktır (Ünver, 2005, 138).

Yansıtıcı düşünmenin eğitim açısından sonuçları Demirel (2004, 2 32) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Eğitim, öğretmen rehberliğinde bir grup tarafından ortaya konulan üründür.
- Kendilerine, açık, net, merak uyandıracak bilgiler verildiği için öğrenciler harekete geçerler.
- Öğretmen, hatalarını kabullenebilmelidir.
- Öğrenciler, mantıklı, düşünen ve düşündüklerini yansıtan bireyler olmalıdır.

Eğitim alanında yansıtıcı düşünmek için önce bazı temel düşünme becerilerine ve uygun ortama sahip olmak gerekmektedir. Düşünme becerilerini geliştirmede ise otobiyografik yazıların, hayal kurmanın, grup tartışmalarının, öğretim programlarını analiz etme ve ilerletme gibi çalışmaların yapılması önemlidir (Demirel, 2004, 233).

2.1.2.4. Yansıtıcı Düşünme ve Dizgeli Öğretim

Yansıtıcı düşünme becerilerinin kazanılmasında dizgeli öğretim modeli etkili olabilir. Ya da dizgeli öğretim modelinin yapısı gereği yansıtıcı düşünmeyi içinde barındırdığı söylenebilir. Dizgeli öğretim modelinin ilkelerinden biri olan öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretip yaratma becerisinin kazandırılması için; öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencinin nasıl düşündüğünün farkında olmasına, öğrenme sorumluluğunu kendinde bulundurması açılarından yansıtıcı düşünmesine gerek vardır. Bilginin bulunup çıkarılması ve anlamlandırılması için öncelikle düşünceler arasında anlamlı bir ardışıklığın olması, bir düşüncenin kendinden önceki ve sonraki düşünceyle bağlantı kurması ön planda olacaktır.

Yeri geldikçe tüm kuram ve yaklaşımların işe koşulmasını savunan dizgeli öğretim modeli, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey hedeflerin kazanılmasında buluş yolu ve araştırma-soruşturma stratejilerinin kullanılmasını öngörmektedir. Bu stratejilerin uygulanarak üst düzey hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması, en azından bu becerileri öğreniyor olması gerekir. Bu durumda üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılması önem kazanır. Dizgeli öğretim modelinin beyin fırtınası, güdümlü tartışma, kubaşık öğrenme, açık uçlu soruların sorulması ve dönüt ve düzeltme gibi etkinlikler ile öğretimin duyuşsal boyutuna ve sevgiye ağırlık vermesi, yansıtıcı düşünceyi geliştirmede yararlı olacaktır.

2.1.3. DEMOKRATİK TUTUMLAR

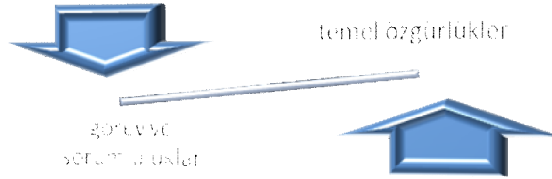
2.1.3.1. Demokrasi

2.1.3.1.1. Demokrasi Kavramı

Halk anlamına gelen ‘demos’ ile egemenlik, iktidar anlamına gelen ‘kratos’ kelimelerinden oluşan demokrasi halk iktidarı, halkın kendi kendisini yönetmesi anlamlarına gelmektedir (AÖF, 2008, 43). TDK (2008)’ da Fransızca kökenli olduğu ifade edilen bu kelimenin sözlük anlamı, ‘halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık’ şeklinde verilmektedir. Yönetim biçimi olarak demokrasi, bugünün çoğunluğunun, yarın azınlığa dönüşebileceğini bilir ve çoğunluğun çıkarlarında farklı çıkarları savunan azınlığın haklarını da tanır. Bu sebeple demokrasiden bahsedilmesi için, çoğunluğun gücüne ve azınlıkların haklarına saygı

duyulması şarttır (Touraine, 1997, 29-30). Demokrasiye ilişkin Charles Taylor'un 'Demokrasi ötekini kabul etmenin yoludur' (Touraine, 1997, 12) sözü ilgi çekicidir. Ötekini kabul etme süreci; hoşgörölü ve kişilik haklarına saygılı olmanın yanı sıra özgürlük kavramını da akla getirebilir.

Özgürlük ve demokrasi kavramları, demokrasinin özgürlüğe ilişkin bir fikirler ve ilkeler kümesi olması yönüyle birbirleriyle ilişkilidir ve demokrasi, özgürlüğün kurumsallaşması olarak ifade edilmektedir (Yağcı, 1998, 16). Kayra (1997, 105)'nın dediğı gibi, demokrasiye rağmen özgürlük, özgürlüğe rağmen demokrasi olamaz; özgürlüğün varoluş nedeni demokrasidir yani özgürlük demokrasinin sonucudur. Demokrasinin, bireylerin toplumsal görev ve sorumlulukları ile insanların temel özgürlükleri arasındaki ilişkiyi ve dengeyi sağladığı kabul edilmektedir (Demirtaş, 2007, 11).



Şekil 9. Demokrasi Dengesi

Kendisine geniş özgürlükler tanınan kişinin, özgürlüklerin getireceğı sorumlulukları da üstlenmesi gerekir. Örneğın; başkalarının farklı görüş ve düşüncelerini toplumsal yaşamın bir zenginliğı olarak kabul etmek, hoşgörölü ve anlayışlı olmak; eylemlerde duygudan çok mantığa ağırlık vermek, nesnel ve dürüst olmak gibi. Böyle düşünen bireyler sayesinde demokratik yaşam yerleşebilir ve demokrasinin sürekliliğı sağlanabilir (Mobaçoğılu, 1999, 58).

Demokratik yaşayışa uygun davranamayan insanlarla kurulmak istenen demokrasi aksar. Bu yüzden insanların yaşayış biçimlerini adım adım da olsa demokratikleşme yönünde değıştirmeleri gerekir. Çünkü demokrasi bir hükümet biçimi olmasından öte bir yaşam felsefesi ve yaşayış biçimidir. Bu yaşam felsefesi ve etkileşim içerisindeki yaşam biçimi, başka toplumlardan aktarma ile değıl, toplumun kendisinin geçirdiğı yaşantılarla şekillenir. Kısacası demokrasinin oluşabilmesi için, hükümet biçimi, yaşam felsefesi ve yaşayış biçimi arasında bir etkileşimin oluşması gereklidir (Ertürk, 1993, 165).

Hükümet biçimi, yaşayış biçimi ya da siyasal sistem olarak demokrasiye yaklaşıldığında belli ilkeler ön plana çıkmaktadır. Bu ilkeler şöyledir (Tezcan,1983, 125-126): a) Devlet bir amaç değil; beşeri amaçlara ulaşmada bir araçtır, b) insanlar belirli vazgeçilmez haklara sahiptir, c) demokrasi bireysel özgürlüğü korur ve geliştirir, d) İnsanlar kamu hizmetlerinden yararlanmada eşittir, e) demokrasilerde insan aklına inanç esas alınır f) demokrasi, parti sistemini gerektirir, g) demokrasi kuvvetler ayrılığını gerektirir, h) modern demokrasi geniş ölçüde temsil edicidir. Gözütok (2004, 206-209) ise demokrasinin göstergelerini şöyle sıralamaktadır: Yurttaş katılımı, eşitlik, politik hoşgörü, azınlık haklarının korunması, sorumluluk, açıklık, düzenli, özgür ve adil seçimler, ekonomik özgürlük, güç istismarının kontrol edilmesi, hakların listelenmesi, seçim sonuçlarının kabul edilmesi, insan hakları, çok partili sistem ve hukukun üstünlüğü.

Lijphart (Dahl, 1971 Akt.1984, 2) duyarlı bir demokrasinin sekiz kurumsal garantinin tamamını içermesi durumunda var olabileceğini ifade etmektedir. Bunlar; örgüt kurma ve örgütlere katılma hürriyeti, ifade hürriyeti, oy verme hakkı, kamu görevine getirilebilme hakkı, seçmen oylarını kazanabilmek için siyasilerin yarışabilmesi hakkı, farklı haber alma kaynaklarının olması, serbest ve adil seçimler ile hükümet politikalarını oylara ve diğer tercih belirtilerine dayandırmak için gerekli kuruluşların varlığıdır.

Demokratik felsefe ve yaşayışın temelinde birey olarak insan haysiyetine saygı ve insan kişiliğinin değerine inanma vardır. (Ertürk, 1993, 165). Demokrasi anlamını insana saygı ve insanı bir değer olarak görme anlayışında bulmaktadır. İnsana saygıdan kastedilen, insanı hür bir iradeye sahip, değerli bir ben, öz bir bilinç ve irade merkezi olarak kabul etmektir (Büyükkaragöz, 1994, 10). Ancak bu, toplumsallığı bireyciliğe tercih etmek değildir. Çünkü bir organizma olarak doğan birey yaşantılar geçirerek toplumsallaşır ve davranışlarını biçimlendirir (Ertürk, 1993, 165). Kişi, davranışlarını biçimlendirirken hem birey olarak toplumu etkiler hem de toplumdan etkilenir. Burada toplum ve bireyin iç içe ve güçlü bir etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, toplumu oluşturan yapının tek tek bireylerden oluştuğu düşünülürse, bireye gösterilen saygı ve değer toplumun genelinde de kendini hissettirmesi beklenir.

Toplumun genelinde hissedilmesi beklenen bireye ilişkin yaklaşımların kendini gösterebilmesi için toplumun düzenlenmesi gerekir. Ertürk (1993, 166) demokratikleşme sürecinde toplumun düzenlenmesi için şu ilkeleri sunmuştur:

- Her bireyin gizil güç ve yeteneklerini gel iştirmesine imkan sağlamak
- Her bireyin kendisine uygun işler edinmesine ve yaşamını sürdürmesine yönelik şartları sağlamak.
- Her bireyin yaptığı için karşılığını hakkıyla almasını sağlamak
- Her bireyin kendi kaderiyle ilgili söz sahibi olmasına, toplumsal uy gulamayı kendi gücü ölçüsünde etkileyebilmesine ortam yaratacak bir düzen oluşturmak.

Ertürk, yukarıdaki ilkelere uyularak demokratik bir toplumun oluşturulabileceğini söylerken Dewey (1996, 96) de demokratik toplumun iki önemli simgesinden bahsetmektedir. Bunlardan biri demokratik anlayışın sadece sayısız ve çeşitli ilgileri değil; karşılıklı ilgilerin ve toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde de bir etmen olarak yer almasıdır. İkincisi ise demokrasi anlayışının farklı toplumsal gruplar arasındaki ilişkileri ifade etmesinin yanı sıra toplumsal faaliyetlerin biçimlendirilmesini, etkileşimler sonucu oluşan yeni durumlara uyum sağlamayı dile getirmesidir. Demokratik bir topluluk için demokrasinin gereği olarak, farklı ilgilerin birbirlerini etkiledikleri, ilerlemenin ve yeniden uyumun önemli olduğu toplumsal yaşam biçiminde planlı eğitime olan ilginin diğer toplumlara göre daha fazla olduğu görölmektedir. Demokrasinin eğitime verdiği önem, genel seçimle kurulan bir hükümetin, onu seğen ve ona uyanları eğitmedikçe başarılı olamayacağı ya da demokratik bir hükümetin, dışarıdan bir otoritenin etkisiyle değil de ilgilerden doğan bir düzene uymaya hazır oluşu şeklinde açıklanabilir. Çünkü böyle bir düzenin eğitim sayesinde yaratılabileceği bir gerçektir. Ancak demokrasinin sadece bir hükümet biçimi olmadığı, öncelikle birlikte yaşamanın, ortak ve yan yana yapılan yaşantıların biçimi olduğu hesaba katılırsa eğitimle demokrasi ilişkisi daha derin bir gerekçeyle kavuşur (Dewey, 1996, 96 -97). Ayrıca eğitim ve demokrasi ilişkisini açıklamada, az önce sözü geçen demokratik toplum için belirlenen ilkelerin hayata geğirilebilmesi nde eğitime duyulacak gereksinimin göz ardı edilmemesi gerekir.

2.1.3.1.2. Demokrasi ve Eğitim

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimseyen bireyler yetiştirmektir (Yağcı, 1998, 18). Demokratik bir yönetim anlayışının belirlendiği Türkiye Cumhuriyeti'nde, ülkenin milli eğitim ilkelerinden biri de demokrasi eğitimidir. Binbaşıoğlu (2005, 588)'nin belirttiği gibi demokrasi eğitimi vermenin bir reçetesi yoktur; ekonomik ve toplumsal koşullar, çevre özellikleri ve kültür düzeyi gibi faktörler bu eğitimi değiştirebilmektedir. Bu görüşleri göz önünde bulundurarak, Milli Eğitim Kanunu'nda sözü geçen demokrasi eğitimi ilkesine değinmekte fayda vardır. Demokrasi eğitimi ilkesi şöyle açıklanmaktadır (MEM, 2006, 11):

'Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez. '

Görülüyor ki, demokrasi eğitimi ilkesinin hayata geçirilmesi, eğitim kurumlarına (okullara) ve öğretmenlere hayati sorumluluklar düşmektedir. Toplumun kendisi için meydana getirdiği her şey, kendini oluşturan her bir bireye okul aracılığı ile ulaştırılmaktadır. En iyi ve akıllı anne-baba çocuğu için ne isterse toplum da tüm çocuklar için onu istemelidir. Okullar da böyle bir ideale sahip olmalı; aksi takdirde yapılan işler, demokrasiye zarar verebilir (Dewey, 2008, 23). Başta John Dewey olmak üzere bir çok eğitim filozofu tarafından, aile ve okul toplumunun gerçek bir toplum olarak görülerek, okulda demokratik yaşam anlayışına fırsat yaratılması gerektiği savunulmaktadır. Çünkü bu sayede toplumun daha geniş kesimlerinin demokratikleşmesi sağlanacaktır (Demirtaş, 2007, 11). Bu durumda demokrasinin yayılma çemberinin, okuldan topluma doğru yol aldığı söylenebilir.

Demokrasinin benimsendiği bir toplumda eğitimde bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle demokratik toplumlarda halk kendini yöneten kişileri kendisi seçtiği için bu konularda sorumlu olarak yetiştirilmelidir. Özellikle oy verme, yönetim ve iş yaşamı, basın özgürlüğü, ırk çatışmaları, kitle iletişim araçlarının etkileri gibi konularda örgün eğitim kişileri bilgilendirmelidir. Eğitim sürecince açık fikirlilik desteklenmelidir. Açık fikirlilikten kasıt, dengeli ve başkalarına saygılı olmak, onların

fikirlerini anlamak ve kavramaya çalışmaktır. Bu sayede demokrasinin bir gereği olarak kişi, akıllı, esnek ve değişime hazır olacaktır. Demokratik bir eğitim, verimli bir işbirliği alışkanlığını da kazandırmalıdır. Böylece okulda arkadaşlarıyla birlikte çalışma alışkanlığını kazanan çocuk, yetişkin bir birey olduğunda dinsel kuruluşlara, siyasal ve mesleki gruplara katılımda zorluk çekmeyeceği düşünülebilir. Okul demokratik etkinliklerin gerçekleştirildiği bir ortam olmalıdır. En azından okul etkinliklerinde demokratik kurulların varlığı ve işlemesi sağlanmalıdır (Tezcan, 1983, 127 -128). Bu ilkeler dikkatle incelendiğinde az önce sözü edilen demokrasi çemberinin nasıl okuldan topluma doğru yayıldığı somut örneklerle ifade edilmektedir. Eğitimin günümüzde hala vazgeçilmezi olan okul, eğer küçük bir toplum olarak görülürse; bu küçük toplumunun, çemberin bir sonraki yayında bir ülkeyi oluşturan çok büyük bir toplumu oluşturacak olması, eğitim- okul- demokrasi üçlüsü arasındaki güçlü etkileşimi ortaya koymaktadır.

Demokrasi düşünce ve kültürünün yerleştirilmesinde okulun öneminden yola çıkılarak ülkemizde de ‘Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’ isimli bir faaliyet gerçekleştirilmektedir. Yasal dayanakları Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu olan bu projenin, 2003 -2004 öğretim yılında pilot uygulaması yapılmıştır ve halen proje uygulaması devam etmektedir. MEB (2003, 2-3) projenin amaçlarını; yerleşik bir demokrasi kültürü ve bilinci oluşturmak, öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürü kazandırmak ile katılım ve hoşgörü anlayışıyla düşünen, sorgulayan, analiz ve sentez yapabilen bireylerin yetiştirilmesi şeklinde sıralamaktadır. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’ kapsamında işlenilecek konular ana başlıklar halinde; ‘demokrasi eğitimi ve önemi’, ‘ailede, okulda ve toplumda demokratik yaşam’, ‘insan hakları’ ve ‘yönetim ve yaşam biçimi olarak demokrasi’ şeklindedir (Tezgel, 2006, 13 -15). Bu projenin ideallerinin gerçekleşmesi durumunda, öğrenciler daha okul sıralarında demokrasiyi uygulamalı olarak yaşayarak içselleştirebilir ve bu sayede demokrasi bilinci gelişebilir (Kıncal ve Uygun, 2006, 41).

Demokrasiyi insan hakları kavramıyla birlikte ele aldığı çalışmasında Yeşil (2003, 40), demokrasi ve insan hakları eğitimi bağlamında öğretim yöntemlerini belirlemeye dönük şu önerileri getirmektedir:

- *İnsan hakları ve demokrasi, bir kültür ve düşünce yapısı sorunu olması nedeniyle, yine bu kültürün yaşadığı bir ortamda öğrenilebilir.*
- *İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde, bilgi boyutu önemli olmakla birlikte, tutum ve davranış boyutu daha önceliklidir. Çünkü bilmenin, yaşantıya aktarılmadığı sürece çok fazla anlamı yoktur. Bundan dolayı, öğretim yöntemlerini belirlerken, tutum ve beceri kazandırmaya uygun yöntemlerin seçilmesine dikkat edilmelidir.*

- “Bu eğitim türünde izlenilmesi gereken en iyi yöntem şudur” denilemez. Ancak bu yöntemlerin; etkinlik merkezli, öğrenciyi edilgenlikten kurtarıp etkin kılan yöntemler olması gerektiği söylenebilir.
- Öğretim planlaması yapılırken, hedef dayanaklı yaklaşım yerine süreç temelli planlama anlayışından yararlanılmalıdır. Buna bağlı olarak öğrencilerin; öğretmenlerin planlarının, en ince ayrıntısına kadar belirlenmiş “müfredat” programının, ders kitaplarının kölesi olmaktan kurtarılıp; onları düşünmeye, yargılamaya, üretmeye, eyleme ve etkinliğe iten yöntemlerden oluşan bir öğretim süreci seçilmelidir.
- Tüm bu özellikler göz önüne alındığında, insan hakları ve demokrasi eğitimine daha uygun olan yöntemlerin; başta yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi olmak üzere, drama ve rol yapma, örnek olma, tartışma, sosyal etkinlikler düzenleme, gezi-gözlem yapma, araştırma ağırlıklı kurumsal incelemelerde bulunma, grup çalışmaları yaptırma, problem çözme yöntemleri olduğu söylenebilir.

2.1.3.1.3. Dizgeli Öğretim ve Demokrasi

Öğrenme- öğretme ortamının demokratik olmasından yana olan dizgeli öğretimde, uyulacak kurallar öğrenci, öğretmen, v eli, yönetici işbirliğiyle genellikle öğrenciler tarafından konulabilir. Böylece kuralların uygulanması ve denetlenmesi de kolaylaşacaktır. Ayrıca kural ve ilkelerle ilgili okul ve sınıf anayasası oluşturulabilir. Anayasa oluşturulurken kural ve yaptırımların belirlenmesinde öncelik öğrencilere verilmelidir (Sönmez, 2004, 70-71). Eğitim alanında dizgeli öğretim modeli ile demokratik bir sınıf ortamının yaratılması, bu modelle yetişen öğrencilerin her ortamda demokratik değerleri benimseyen bireyler olmasına yardımcı olacaktır. Böyle bireylerin çoğalarak demokratik bir toplum yaratmaları ise demokrasinin tam anlamıyla yaşanmasını sağlayacaktır.

2.1.3.2. Tutum

2.1.3.2.1. Tutum Kavramı

Tutum, psikoloji ve sosyoloji başta olmak üzere bir çok araştırmanın kapsamına giren bir kavramdır. Tutumun eğitim alanıyla olan ilişkisini; ‘tutumun kazanılmasının ve değiştirilmesinin önemli bir eğitim sorunu’ olması şeklinde ifade eden Binbaşıoğlu (1995, 368) tutumu psikolojinin en soyut konusu olarak görmektedir.

Murphy ve Newcomb ‘Bütün sosyal psikoloji alanında, belki de hiçbir kavram tek başına tutumlardan daha merkezi bir konum ifade edemez.’ sözüyle tutumların önemine değinirken; 1940’lı yıllardan beri sosyal psikologların tutumun oluşumu ve değişimi üzerine yoğunlaştıkları ve araştırmalar yaptıkları göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni zihinsel gelişme ve etkinliklere verilen değerin artması, ayrıca

kişilerarası etkileşimde ve her türlü iletişimde öneminin hissedilmesidir. Tutumun oluşumu, gelişimi ve değişiminin izlenmesi; tutumun zihinsel yapı süreçlerine ve davranış oluşumuna etkisi hakkında somut bulgulara ulaşmaya olumlu etkisi olabilir (İnceoğlu, 2000, 1). Tutumlarla ilgili araştırmalar yapılmasının önemli bir nedeni de, bireylerin gelecekteki davranışlarının tutumlar sayesinde tahmin edilebileceği şeklindeki inanıştır (Demirci, 2006, 26).

Sosyal Bilimler (özellikle sosyal psikoloji, davranış psikolojisi, psikoloji) ile ilgilenen bilim adamları tarafından tutum kavramına ilişkin farklı bakış açıları gelişmiş ve dolayısıyla tutum kavramını açıklayan farklı tanımlar yapılmıştır (İnceoğlu, 2000, 3). Tutum, en genel anlamıyla ‘tutulan yol’ demektir. Latince ‘aptus’ kökünden gelen ‘harekete hazır’ anlamındaki tutum; uzun süre uygun, uyum ve uygunluk kavramları için kullanılan birey obje etkileşimiyle oluşan bir durum olarak ifade edilebilir (Cilalı, 2005, 307; Arkonaç, 1998, 170). Genellikle tutum kişinin çevresindeki çeşitli olgu veya nesnelerle ilgili sahip olduğu eğilimdir. Tutumun konusu bir eşya, bir nesne, birey, bireyler topluluğu, mutluluk-mutsuzluk-tanrı gibi soyut kavramlar olabilir (İnceoğlu, 2000, 1).

Özgüven (2002, 125)’in tanımıyla tutum ‘Bireylerin belirli bir objeyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul yada reddetme yönünde davranmaya duygusal hazır oluş hali veya eğilimi’dir. Tolun (1975, 354) sosyal psikoloji açısından tutumu, ‘Bireyin bir değer içeren nesnelere (veya konulara) göreli olarak vaziyet alma tarzı.’ olarak tanımlamıştır. Katz’a göre tutum, ‘bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu yada olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir’. Lambert’e göre tutum, ‘Bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir’. Tutuma ilişkin farklı yaklaşımlardan yola çıkan İnceoğlu (2005, 5)’nin tanımı ise şöyledir: ‘Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir.

Tutum belli bir konu ya da alandaki geçmiş yaşantıların tortusudur. Oluşan bu tortu insanın daha sonra kazanacağı benzer olaylara nasıl tepki vereceğini belirler (Keleş, 1976, 26). Kağıtçıbaşı (2008, 102)’nin yaptığı tutum tanımından hareketle bu kavram hakkında daha geniş bilgi verilebilir. Bu Tanıma göre tutum; Bir bireye,

atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını, düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.

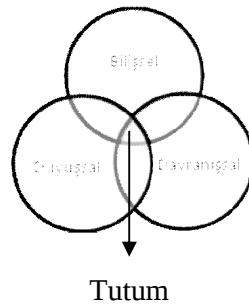
Tutum bireyseldir. Çok sayıda bireyin tutumu ölçülerek grup tutumundan söz edilse de ölçümlerin bireysel yapılması tutumun bireysel olduğunun bir ifadesidir. Tutumlar doğrudan gözlenemezler (Usal ve Kuşluvan, 2002, 125). Bireyin davranışlarından ve o anki yaşantılarından çıkarılabilir (Armağan, 1983, 121). Bireyin gözlemlenebilen davranışlarından sağlanan izlenimlere göre şekillenir. Başka bir ifadeyle tutum, davranışa yapılan yorumlara dayanır (Usal ve Kuşluvan, 2002, 125). Aslında yapılan araştırmalar tutumlar ve davranışlar arasında karmaşık bir ilişki olduğunu göstermiştir. İnsanların her zaman tutumlarına uygun davranmadıkları tespit edilmiştir. Örneğin trafik kurallarına kesinlikle uyulmasını savunan bir sürücünün kırmızı ışıktaki geçtiği; çevrenin kirletilmemesi ni ve korunması gerektiğini söyleyen kişinin yerlere çöp attığı, çevreyi tahrip ettiği gözlenmiştir. Ancak bu ve benzeri örnekler tutum ve davranış arasında bir ilişkinin olmadığını göstermez. Tutumlara uygun davranan sayısız örnekler bulunabilir (Hotaman, 1995 Akt. Demirci, 2006, 28).

Tutumlar psikolojik bir obje ile ilgilidir. Her objenin psikolojik yönü yoktur. Birey için bir objenin psikolojik bir obje olabilmesi için, bireyin bu objenin farkına varması ve onun için bir anlam taşıması gerekir. Bir kişi için tutum objesi olan bir obje başkası için olmayabilir. Bunun yanı sıra bir obje nitelik değiştirerek sonradan kişi için psikolojik obje haline de gelebilir (Arslantürk, 2001, 155). Kişinin sevdiği ya da nefret ettiği kişiler, sıcak ya da soğuk baktığı kişiler, olay, olgu, kavram ve düşünceler psikolojik obje olabilir. (Usal ve Kuşluvan, 2002, 125).

2.1.3.2.2. Tutumun Öğeleri

Tutumun üç temel bileşeni (ögesi) vardır (Ülgen, 1997, 88): a) Bilişsel Öge, b) Duyuşsal Öge, c) Davranışsal Öge

Şekil 10. Tutumun Öğeleri



Bilişsel öge, tutum konusundaki bilgi, düşünce ve inançlardan oluşur (İnceoğlu, 2000, 9). Duyuşsal öge, bireyin iç dünyasındaki izlenimlerde n oluşur. Duygu hali, objeye duyulan heyecandır. Kalp çarpıntısının artması, terlemeler tutumun duygu boyutudur (Usal ve Kuşluvan, 2002, 126; Arslantürk, 2001, 155). Tutumun duygusal ögesi zihinsel ögeye göre daha basittir. Duygusal öge olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Değişmesi en zor olan tutumlar duyuşsal yönü ağır basan tutumlardır. Birey bir olay konusunda bilişsel olarak hoşlanması gerektiğini bilir ama ondan hoşlanmayabilir (daha önce olumsuz bir deneyimi varsa). Yine kişi, bilişsel olarak bir tutum konusunda olumsuz olunması gerektiğini bile bile o konuya olumlu yaklaşabilir (alkolün ya da sigaranın zararlı olduğunu bile bile yine de kullanma) (İnceoğlu, 2000, 9). Davranışsal öge, tutumla ilgili olan her çeşit davranışa hazır olma ve tutum objesine karşı gözlenebilen davranışları içerir. Kişi eğer bir objeye karşı olumlu bir tutumdaysa ona yardıma ya da sahiplenmeye yönelir (Kağıtçıbaşı, 2008, 104).

2.1.3.2.3. Tutum Öğeleri Arasındaki Tutarlılık

Tutumdan bahsedebilmek için üç tutum ögesinin uyumlu ve aynı yönde gelişmesi önemlidir. Bilişsel öge (düşünce) ve duyuşsal öge (duygu) aynı yönde; davranışsal öge (davranış) farklı yönde çıkıyorsa o tutumda bir tutarlılık yoktur. Bir konuda düşünce ve duyguları uyumlu iken bu durumu davranışa dökememe gibi. Örneğin düşünceleriyle sol partiyi benimseyen, duygularıyla sol partiyi tutan birinin seçimlerde sağ bir partiden yana oyunu kullanması. Duyuşsal öge ve davranışsal ögenin aynı; bilişsel ögenin farklı yönde olması durumu da tutarsızlık oluşturur. Örneğin dışı ağrıyan ve dışıye gitmesi gerektiğini bilen (düşünce) bir kişinin dışıden korkarak (duygu) dışıye gitmemesi (davranış). Bilişsel öge ve davranışsal öge aynı yönde, duyuşsal ögenin ise farklı yönde olması yine tutarsızlık oluşturur. Örneğin geçim sıkıntısı yüzünden eşinin çalışması gerektiğini bilen (düşünce) ve eşinin çalışmasına izin veren (davranış) bir kişinin huzursuz olması ve eşinin diğer erkeklerle beraber aynı ortamda çalışmasını kıskanması (duygu) (Usal ve Kuşluvan, 2002, 132).

Araştırmalar kişilerin uzun süre tutarsızlık içinde kalamadıklarını tüm öğeler aynı yöne getirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Eğer tek yönlülüğü sağlayamamaları bile tutarsızlıklarını açıklayabilecek sebepler yaratırlar. Örneğin yukarıdaki örneklerin birincisinde kişi, solun iktidara gelme olasılığının düşük olduğu ya da parti programını beğenmediğini savunabilir. İkincisinde kişi, dışıye gitmeye zaman bulamadığını,

dişçinin çok yoğun olduğunu söyleyebilir. Üçüncü örnekte duygusal bir sapma vardır. Tutarlılık için kişi ya eşinden ayrılacak ya da eşine güvenmeyi öğrenecektir (Usal ve Kuşluvan, 2002, 132).

2.1.3.2.4. Tutumun Boyutları

Tutumun, a)yönü b) derecesi c) yoğunluğu olmak üzere üç boyutu vardır. Tutumun yönü, davranışın hoşlanma hoşlanmama, pozitif ya da negatif oluşuyla ilgilidir. Her tutumun bir yönü vardır. Bireylerde tutum konusuyla ilgili bir pozitif ya da negatif bir tepki verme eğilimi içindedirler. Olumlu (pozitif) tutumlar, o tutum konusuna ilişkin olumlu duygu, düşünce ve eğilimlere sebep ola rak yaklaşmayı sağlar. Olumsuz tutumlar ise tam tersi etkiyle kaçınmaya sebep olur (İnceoğlu, 2000, 22; Özgüven, 2002, 126).

Tutumun derecesi, kabul ya da reddetme konusunda davranışın duygusal tonudur. Tutumlar iki ayrı uç nokta arasında bir değişim aralı ğına sahiptir (İnceoğlu, 2000, 22; Özgüven, 2002, 126). Olumlu ve olumsuz değerler arasında tutumun farklı dereceleri vardır.

Yoğunluk tutumun duygusal ögesinin gücüdür. Tutum ne kadar uçta ve ne kadar duygusal ise o kadar yoğundur. Yoğunluk tutumların davranışa dönüştürölme olasılığı ile ilgilidir ve bir tutum diğer tutumlar içindeki zayıf ya da güçlü olma derecesini tespit eder (İnceoğlu, 2002, 22; Özgüven, 2002, 126).

Her türlü davranış tutumsal bir içeriğe sahip değildir, içgüdüsel davranışlar gibi. Tutumları diğer düşünce ve davranışlardan ayırt etmek için aşağıdaki kriterlere dikkat edilmelidir (İnceoğlu, 2000, 12-13):

- Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılır.
- Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir.
- Tutumlar bireyler ve nesneler arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
- İnsan nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme – güdülenme süreci ortaya çıkar.
- Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbiri yle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur.
- Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir.

2.1.3.2.5. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumlar sonradan öğrenilirler. İnsanların belli konulara, objelere ya da kişilere karşı tutumlarının nasıl oluştuğunun tek bir cevabı yoktur. İnsanlar bazı tutumlarını kendi deneyimleriyle, bazılarını da başka kaynaklarla elde ederler. Ancak genellikle tutumlar, doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme yoluyla kazanılır. Tutum kazanmanın en açık yolu bir konu ya da objeyle ilgili bir yaşantı geçirmiş olmaktır. Bazen de hakkında belli bir tutum geliştirilen obje, başka bir obje ile bağlantılandırılınca mevcut tutum diğer objeye de geçer. Örneğin güvenilir kelimesine karşı genelde olumsuz bir tutum hissedilir. Bir politikacının sürekli güvenilir biri olarak tanımlanması güvenilir ile politikacı kelimeleri arasında bağlantı kurulmasını sağlamakta ve politikacı kelimesine karşı olumsuz tutumun kazanılmasına sebep olmaktadır. Doğrudan yaşantı dışında, oluşan tutumların ilk kaynağı anne ve babalardır. Aynı şekilde arkadaş çevresi de tutum oluşumunda etkilidir. Son olarak medya ve iletişim araçları da hem tutum oluşumuna hem de var olan tutumun pekişmesine etkilidir (Kağıtçıbaşı, 2008, 118 -121).

Tutumların oluşumundaki etkenleri İnceoğlu (2000, 105) genetik (kalıtsal) aktarım, fizyolojik etkenler (ergenlik, yaşlılık, hastalık), tutum konusu ile yüz yüze iletişim, kişilik, toplumsallaşma süreci, grup üyeliği ve sosyal sınıf şeklinde gruplandırmıştır. Binbaşıoğlu (1995, 372) ise tutum oluşumundaki etkenler şöyle sıralamaktadır:

- Bireyin özellikle ilk yaşlardaki yaşantıları
- Çocuğun büyürken değişen bedensel, duygusal, zihinsel ve toplumsal yetenekleri
- Bireyin daha önce edindiği önyargı, dogma, inanç ve değerlerin etkisi
- Bireyin içinde bulunduğu grup ve toplum içindeki konumu
- Bireyin 'benlik duygusu' nun etkisi
- Çevrede bulunan ve saygınlığı olan başka insanların tutumları
- Görülen öğrenimin etkisi

Tutumların oluşumu ve gelişimi konusuna eğitim açısından bakıldığında öğretmen faktörü ile öğrencinin tutumu arasında yakın bir ilişki olduğu görülür. Ülgen (1997, 93) öğrencinin geliştirdiği tutumun iki yönden öğretmenle ilgili olduğunu söylemektedir. Birincisi başlangıçta öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlama, ikincisi de olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesidir.

Klausmeier öğretmenin dikkat etmesi gereken öğrenci tutumların ı; öğretmene yönelik, okulun sosyal yapısına, atmosferine yönelik, okuldaki derslere yönelik, öğrenmeye yönelik, yaşlılarına yönelik ve okula yönelik genel tutumlar olarak sınıflandırmıştır (Ülgen, 1997, 94).

Sosyal psikoloji de oldukça geniş yer tutan tutum konusu genel olarak değerlendirildiğinde çeşitli araştırmalara konu olan karmaşık bir kavram olduğu söylenebilir. Tutum, sosyal psikolojinin temel kavramlarından biri olmasıyla beraber eğitim alanıyla da yakından ilişkilidir. Konunun başında değinildiği üzere Binbaşıoğlu (1995,368) tutum ve eğitim ilişkisini tutumun kazanılmasının ve değiştirilmesinin önemli bir eğitim sorunu olduğunu ifade ederek özetlemiştir.

Tutumların oluşumunun küçük yaşlardan itibaren gerçekleştiği düşünülürse, aileden sonra okul ortamında bulunan çocuğun öğretmen ve akranları tarafından tutumlarının etkilendiği görülmektedir. Bu açıdan bireylerde istendik tutumların oluşturulması, olumsuz tutumların değiştirilmesinde eğitim sistemi ve öğretmenler sorumluluk sahibidir. Bu sebeple, özellikle değiştirilmesinin güç olmasının yanı sıra geçerli ve güvenilir olarak ölçümünün de zor yapılabildiği tutum konusu, tüm bu olumsuzluklara rağmen eğitim alanında araştırmalara konu olmalıdır. Çünkü ancak bu sayede güçlüklerle çözümler bulunabilir ve eğitim alanına bilimsel anlamda katkılar getirilebilir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili konularda alanyazın taraması yapılmış, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler incelenmiş ve özetlenerek aktarılmıştır.

2.2.1. Dizgeli Öğretim ile İlgili Araştırmalar

Dizgeli öğretimle ilgili 1997-2008 yılları arasında toplam 14 araştırmaya ulaşılmıştır. Aşağıda bu çalışmalara ait genel bilgiler verilmektedir.

Kayabaşı (1997) tarafından yapılan araştırmada; programlandırılmış, 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 araştırılmıştır. Toplam 151 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada birinci deney grubuna programlandırılmış öğretim, ikinci deney grubuna dünya bankası programı, kontrol grubuna da geleneksel öğretim programı uygulanmış; veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen 60 maddelik bir eriş testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üç grupta uygulanan öğretim programlarının bilgi, kavrama ve toplam kalıcılık puanları açısından programlandırılmış öğretim 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 dersinin farklı ünitelerinin hedef - davranışlarının kazandırılmasında dizgeli öğretimin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Evren ve örneklemin belirlenmediği araştırma, 1982- 2000 öğretim yılları boyunca sürdürülmüştür. Araştırmaya 128 ilköğretim okulundan 1228 ilköğretim öğrencisi ile Hacettepe Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde okuyan 93 üniversite öğrencisi olmak üzere 1321 kişi katılmıştır. Ön test son test kontrol grupsuz desen kullanılmıştır. Öğrencilere belirlenen ünite işlenmeden önce ön test verilmiş, sonra dizgeli öğretime göre ünite işlenmiş ve aynı test ünite bitiminde son test olarak uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ilköğretim öğrencilerine, beşi bilgi, onu kavrama ve beşi uygulama düzeyinde olan 20 soruluk çoktan seçmeli bir test uygulanırken; öğretmen adayları için 25 davranıştan oluşan bir gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, va ryans ve t testine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin

bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim düzeylerinde dizgeli öğretim lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle dizgeli öğretim araştırma kapsamındaki öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedef -davranışları kazanmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları için geliştirilen gözlem formlarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre de dizgeli öğretimin öğretmen adayları için belirlenen toplam hedef -davranışları kazandırmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Kılıç (2000) tarafından yapılan ilk okuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği konulu deneyimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, ilk okuma yazma çalışmalarını yürütmede programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grup (deney grubu) ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun (kontrol grubu) okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen gözlem formu, ses kayıtları ve 20 soruluk çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubunun okumaya geçme zamanının kontrol grubuna oranla düşük çıkmasıyla, programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin ilk okuma yazma çalışmalarında okumaya daha erken geçilmesinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dinleme becerisinin kazanılma düzeyleri, konuşma becerisinin kazanılma düzeyleri, okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili becerilerin kazanılma düzeyleri, okuduğunu anlama yeteneğinin kazanılma düzeyleri ve yazma becerisinin kazanılma düzeyleri programlandırılmış öğretim lehine yüksek çıkmıştır.

Alacapınar (2001) tarafından ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde programlandırılmış öğretim yapılan grubun erişim ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun erişim ortalaması ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada; deneysel yöntemin ön test – son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla; 48 soruluk çoktan seçmeli bir test, 12 sorudan oluşan yazılı yoklama ve bir gözlem formu hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; toplam, bilgi, kavrama ve bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeylerindeki erişim ortalamaları arasında programlandırılmış öğretim gören grubun lehine anlamlı bir fark bulunurken; uygulama düzeyindeki erişim ortalamaları açısından her iki grubun puanları arasında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Ayrıca bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim düzeylerine yönelik yapılan kalıcılık test puanları arasında programlandırılmış öğretim yapılan grup ve geleneksel öğretim yapılan grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

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

Memişoğlu (2003) tarafından yapılan deneysel araştırmada; ilköğretim okulları yedinci sınıfları sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında programlandırılmış öğretim erişime ve kalıcılığa etkisine bakılmıştır. İki deney ve bir kontrol grubunun oluşturulduğu araştırma, toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülerek 30 soruluk veri toplama aracı öğretimin başında ve sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada, programlandırılmış öğretim yapılan iki deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan bir kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama düzeyindeki erişim ortalaması, toplam düzeydeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanları arasında programlandırılmış öğretim yapılan iki deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çetin (2003) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük dersi Atatürk'ün hayatı ünitesinin öğretiminde dizgeli (programlandırılmış) öğretimin erişim ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri çoktan seçmeli bir test yardımıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara, programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında hem bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim puanları hem de kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Koçak (2004) tarafından yürütülen deneysel çalışmada, sosyal bilgiler dersi 'Coğrafya ve Dünyamız' ünitesinde programlandırılmış (dizgeli) öğretimin erişime, kalıcılığa ve derse karşı tutumlara etkisi incelenmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla yedi bilgi, sekiz kavrama, beş uygulama ve on sentez düzeyinde olmak üzere

37 soruluk veri toplama aracı öğretimin başında sonunda deneklere uygulanmıştır. Ayrıca kalıcılığı ölçmek aynı veri toplama aracı uygulama bitiminden 21 gün sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; bilgi düzeyi erişisi ve kalıcılık ortalama puanı, kavrama düzeyi erişisi ve kalıcılık ortalama puanı, uygulama düzey i erişisi ve kalıcılık ortalama puanı, sentez düzeyi erişisi ve kalıcılık ortalama puanı ile toplam erişi ve kalıcılık ortalama puanları arasında programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca programlandırılmış öğretimin yapıldığı deney grubunun tutum ortalama puanı ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun tutum ortalama puanı arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

‘İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyet’e Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirmesi’ isimli çalışmasında Paş (2004), programlandırılmış öğretimin erişi ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak 30 soruluk çoktan seçmeli bir test kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupla yürütülen araştırmada veriler ön test, son test ve kalıcılık testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber; aritmetik ortalama da deney grubu lehine az da olsa bir yükselme tespit edilmiştir. Programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında kavrama, uygulama ve toplam erişi puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Ayrıca Programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi, kavrama, uygulama düzeyleri kalıcılık puanlarının ve toplam kalıcılık puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacı, programlandırılmış öğretimin uygulanması durumunda ‘Cumhuriyete nasıl kavuştuk’ ünitesinin daha verimli olduğunu ifade etmiştir.

Otacıoğlu (2005) tarafından yapılan ‘Müzik öğretmenliği piyano dersi için bir model denemesi’ başlıklı doktora çalışmasında müzik öğretmenliği yetiştiren kurumlarda uygulanmakta olan piyano dersi için, bir piyano öğretim modelinin, programlandırılmış öğretime göre geliştirilmesi ve etkililiğinin denenmesi amaçlanmıştır. Deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu deseninin kullanıldığı

araştırmada, deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak geliştirilen başarı testi, müzikal algılama testi, piyano dersi için hazırlanan gözlem formu ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden piyano dersine uyarlanan piyano dersi tutum ölçeği öğretimin başında ve sonunda uygulanmıştır. Araştırma sonunda, programlandırılmış öğretime dayalı geliştirilen ‘Piyano Dersi’ öğretim modelinin ve yönteminin, klasik piyano öğretimine dayalı olarak verilen piyano dersinden daha etkili ve geliştirici olduğu belirlenmiştir.

Dizgeli öğretime göre işlenen üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinin geleneksel öğretimle uygulanan yetişek karşısındaki etkililiğini ortaya koymak amacıyla Kapıcığlu (2006) tarafından yapılan doktora tezinde; ilköğretim üçüncü sınıfta okutulan hayat bilgisi dersinin ‘Dün Bugün, Yarın’ teması, deney grubunda dizgeli öğretimle kontrol grubuna ise geleneksel öğretimle işlenerek, öğrencilerin erişim düzeyleri ve erişimlerinin kalıcılıkları araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak 33 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmış. 21 gün sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda dizgeli öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin erişim puanları ve kalıcılık testi puanları geleneksel öğretim in yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları ve kalıcılık testi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında öğrenciler geleneksel öğretime oranla, dizgeli öğretim etkinlikleri sonucunda ‘Dün, Bugün, Yarın’ temasına yönelik bilişsel davranışları daha yüksek düzeyde kazandıkları ve davranışların kalıcı oldukları söylenmektedir.

Piji (2006) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında, dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisine bakılmıştır. DeneySEL yöntemin ön test son test kontrol gruplu modelinin kullanıldığı araştırma, eşlik dersini alan deney ve kontrol gruplarından toplam 33 lisans üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Deney grubunda 14 hafta boyunca dizgeli öğretim modeline göre geliştirilen program, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, Piyano ile Eşlik Alanında Yeterlik Algısı Ölçeği, Eşlik dersi için hazırlanan gözlem formu ve Piyano Dersi Tutum Ölçeği’nden Eşlik dersine uyarlanan Eşlik Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dizgeli öğretime göre geliştirilen Eşlik ders programının uygulandığı grubun başarı testi puanları (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeyi ve

toplam puanları) ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubunun başarı testi puanları (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgi den yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları) arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dizgeli öğretime göre geliştirilen Eşlik ders programının uygulandığı grubun kalıcılık ortalama puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubu n kalıcılık ortalama puanları arasında deney grubu lehine (bilgi, kavrama, toplam puanları) anlamlı bir fark bulunurken; uygulama ve bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme düzeyi kalıcılık puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eşlik dersi toplam tutum puanları ve gözlem toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken; Piyano ile Eşlik Alanında Yeterlik Algısı puanları açısından deney ve kontrol gurupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alacapınar (2007) tarafından yapılan ‘Geleneksel, Dizgeli ve Bilgisayarlı Eğitim ve Erişi’ başlıklı araştırmada, geleneksel, bilgisayar ve dizgeli eğitim yapılan grupların hem kendi içlerinde hem de kendi aralarında toplam erişİ ortalamarı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada deneysel desenin ön test son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırma üç grup üzerinde yürütölmüştür. Deney grubunun birinde hayat bilgisi dersi için önerilen eğitim yazılımı, diğer deney grubunda dizgeli eğitim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim sürdürölmüştür. Veriler 40 soruluk bir deneme testiyle toplanmıştır. Araştırmada, dizgeli eğitim yapılan grubun toplam erişİ ortalaması, diğer grupların erişİ ortalamarından anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Erdem (2008)’ in ‘Programlandırılmış Öğretime Göre Hazırlanan İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi ‘Temizlik ve Beslenme’ Temasının Öğrencilerin Erişİlerine Etkisi’ başlıklı çalışması, deneysel desenin ön test son test kontrol grupsuz model i kullanılarak yürütölmüştür. Araştırmaya Konya Cihanbeyli Taşpınar Esentepe İlköğretim Okulu ikinci sınıfında okuyan 11 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 20 maddeden oluşan çoktan seçmeli bir test, öncelikle ön test olarak araştırma grubuna uygulanmış; ardından Hayat bilgisi dersi ‘Temizlik ve Beslenme’ teması programlandırılmış (Dizgeli) öğretime göre hazırlanan ders planıyla iki hafta boyunca işlenmiştir. İki haftalık uygulamadan sonra aynı test, son test olarak uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda ön test ve son testler arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

2.2.2. Dizgeli Öğretimle İlgili Yapılan Araştırmaların N Vivo İle Analizi

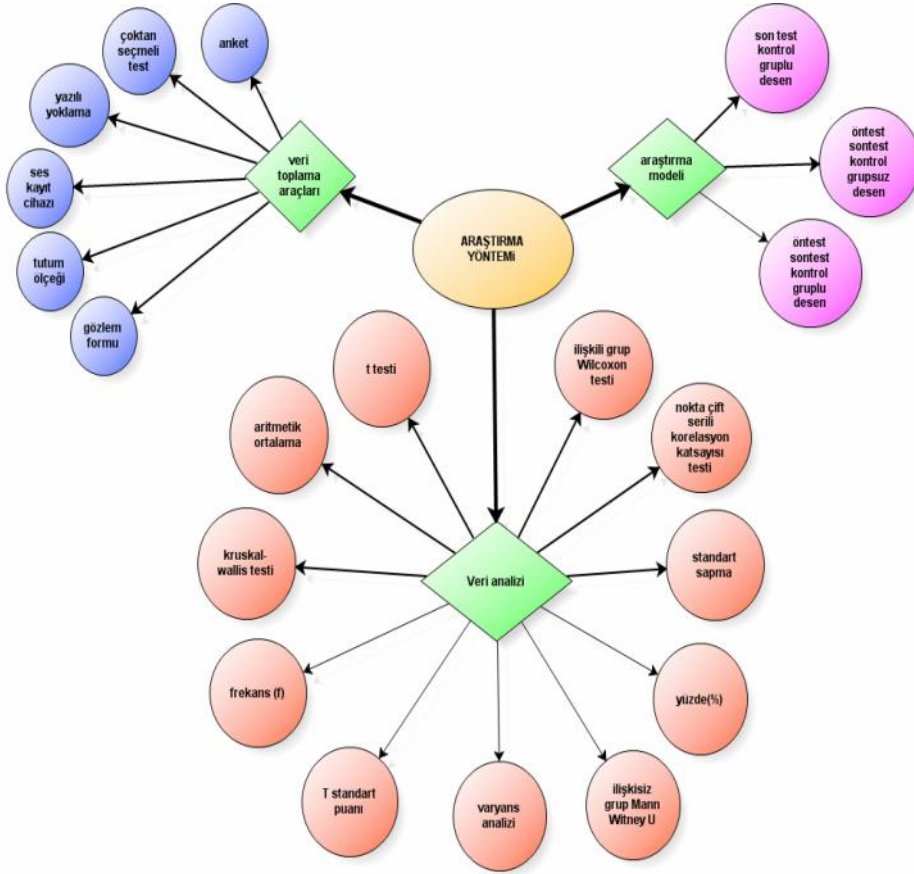
Dizgeli öğretim ile ilgi yapılan araştırmaların kimler tarafından yapıldığı, araştırmaların adı, dili, türü ve yılı hakkında bilgiler ayrıntılı olarak Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Dizgeli Öğretimle İlgili Araştırmalar

Yazarın Soyadı, Adı.	Araştırmanın Adı	Dili	Türü	Yılı
Kayabaşı, Y.	Programlandırılmış, Dünya Bankası Eğitim Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Eğitim Gören öğrencilerin Erişi ve Kalıcılık Düzeyleri	Türkçe	Doktora	1997
Sönmez, V.	Programlandırılmış Öğretime Göre Öğretmen Yetiştirme	Türkçe	Makale	2000
Kılıç, A.	İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği	Türkçe	Doktora	2000
Alacapınar, F. G.	Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi	Türkçe	Doktora	2001
Sönmez, V.	Dizgeli Öğretimle Sınıf Ortamında Doğrudan Demokrasi	Türkçe	Makale	2003
Memişoğlu, H.	İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi	Türkçe	Yüksek Lisans	2003
Çetin, K.	İlköğretim Sekizinci Sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, Atatürk’ ün Hayatı Ünitesinin Öğretiminin Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretime Göre değerlendirilmesi	Türkçe	Yüksek Lisans	2003
Koçak, M.	Sosyal Bilgiler Dersinde Programlandırılmış (Dizgeli) Öğretimin Erişi, Kalıcılık ve derse Karşı Tutuma Etkisi	Türkçe	Yüksek Lisans	2004
Paş, A. K.	İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyet’e Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi	Türkçe	Yüksek Lisans	2004
Otacıoğlu, S. G.	Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi	Türkçe	Doktora	2005
Kapıcıoğlu, M. O. K.	Dizgeli Öğretimin Etkililiği	Türkçe	Doktora	2006
Piji, D.	Dizgeli Öğretime Göre Geliştirilen Eşlik Dersi Programının Akademik Başarıya, Tutuma, Yeterlik Algısına ve Kalıcılığa Etkisi	Türkçe	Doktora	2006
Alacapınar, F. G.	Geleneksel, Bilgisayarlı, Dizgeli Eğitim ve Erişi	İngilizce	Makale	2007
Erdem, A.	Programlandırılmış Öğretime Göre Hazırlanan İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi ‘Temizlik ve Beslenme’ Temasının Öğrencilerin Erişilerine Etkisi	Türkçe	Bildiri	2008

Şekil 11. İlgili Araştırmalarda Geçen Üniversite, Araştırma Türü ve Uygulanan Denek Düzeyi

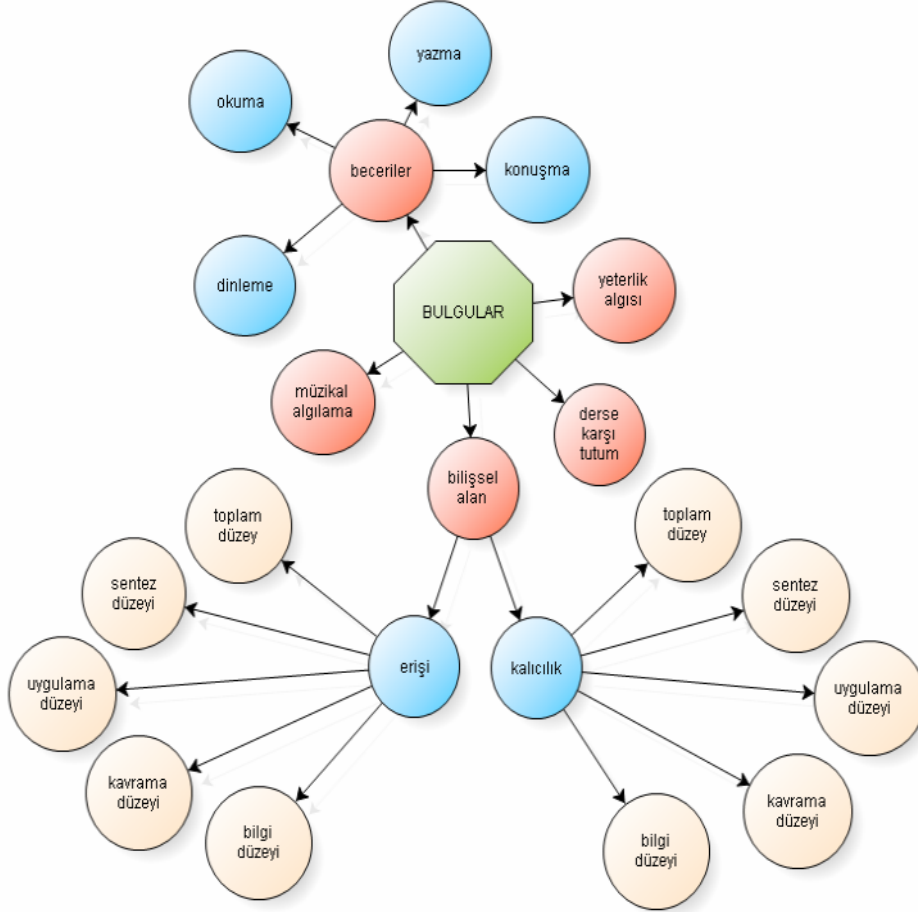
Dizgeli öğretim ile ilgili yapılan 10 araştırma ilköğretim, dördü de üniversite düzeyinde gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, yapılan araştırmalar ilköğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma türü olarak bakıldığında ise bu yoğunluk yüksek lisans tezlerinde ilköğretim, doktora tezlerinde ise hem ilköğretim hem de üniversite düzeyindedir.



Şekil 12. İlgili Araştırmaların Yöntemi

Dizgeli öğretimle ilgili yapılan araştırmalarda genellikle araştırma deseni olarak deneysel modelin son test kontrol grupsuz, ön test son test kontrol grupsuz ve ön test son test kontrol gruplu desenleri kullanılmıştır. Araştırmalarda çoktan seçmeli test, yazılı yoklama, anket, tutum ölçeği, gözlem formu, ses kayıt cihazı gibi veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmaların beşinde birden fazla veri toplama aracından faydalanılmıştır. Ancak veri toplama araçlarında ağırlıklı olarak çoktan

seçmeli testlerin tercih edildiği görülmektedir. Araştırma verilerinin analizinde ise yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, anova, manova, nokta çift serili korelasyon katsayısı testi, ilişkili grup wilconox testi, ilişkisiz grup mann witney u testi, t standart puanı, kruskal wallis testi gibi istatistik teknikler kullanılmıştır. Veri analizinde ise ağırlıklı olarak yüzde, frekans ve t testinin kullanıldığı göze çarpmaktadır.



Şekil 13. İlgili Araştırmalarda Bulgular

Şekil 13’de görüldüğü üzere ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular, bilişsel alandaki erişiş ve kalıcılık düzeylerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılan araştırmaların on ikisinde öğrencilerin bilgi düzeyi ve kavrama düzeyi erişilerine bakılmış ve biri hariç diğer on bir araştırmada dizgeli öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Bilgi ve kavrama düzeyindeki kalıcılığa bakılan sekiz araştırmadan yedisi

dizgeli öğretim lehine sonuçlanırken, bir araştırma sonucu geleneksel öğretim ile dizgeli öğretimin bilgi ve kavrama düzeyindeki kalıcılığı sağlama konusunda farklılık yaratmadığını göstermiştir. Öğrencilerin uygulama düzeyindeki erişilerinin incelendiği yedi araştırmanın altısında dizgeli öğretimin geleneksel öğretime göre etkili olduğu, birinde ise farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde uygulama düzeyindeki kalıcılığı bakılan altı araştırmanın dördünde dizgeli öğretimin uygulama düzeyinde kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Sadece bir araştırmada sentez düzeyindeki erişi ve kalıcılık incelenmiş; bu araştırma sonucunda da dizgeli öğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplam erişi ve kalıcılığı bakılan on bir araştırmanın onunda dizgeli öğretim lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaların ikisinde öğrencilerin ‘bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme’ düzeyi erişilerine bakılmış; sonuçta her iki araştırmadan da dizgeli öğretim lehine sonuçlar tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmaların birinde ‘bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme’ düzeyindeki kalıcılık da tespit edilmeye çalışılmış ancak bu düzeyde dizgeli öğretim ve geleneksel öğretim arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaların geneli göz önüne alındığında göze çarpan bir durum bulgularda da kendini göstermektedir. Bu durum, dizgeli öğretimin duyuşsal alan açısından etkinliğine pek değinilmemiş olmasıdır. Sadece üç araştırmada duyuşsal boyut içerisinde değerlendirilebilecek derse karşı tutum değişkeni göz önüne alınmıştır. Üç araştırma sonucu da gösteriyor ki, dizgeli öğretim öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen ve diğer araştırmalardan farklı olarak öğrencilerin okumaya geçme zamanları ile dinleme, konuşma, ya zma ve okuma becerileri düzeylerini tespit etmeye yönelik yapılan araştırma sonucunda geleneksel öğretim gören öğrencilerin okumaya daha erken geçtikleri görülmüştür. Başka bir değişle, dizgeli öğretimin öğrencilerin okumaya daha erken geçmelerini sağlamadığı tespit edilmiştir. Ancak dizgeli öğretimin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dizgeli öğretimle ilgili öğrenci algılarının incelendiği araştırmaların ikisi de üniversite düzeyinde ve müzik öğretmenliği bilim dalında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların birinde dizgeli öğretimin, öğrencilerin müzikal algılama düzeylerine; diğerinde ise yeterlik algılarına olumlu etkide bulunduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.3. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın taraması sonucu, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler aşağıda özetlenerek aktarılmıştır.

Allen ve Casbergue (1997) tarafından yapılan, uygulamada etkili yansıtma için çıkarımlar konulu araştırmada uzman öğretmenlerin geri bildirimleri aracılığıyla, yeni öğretmenlerin gelişimleri incelenmiştir. Tam ve eksiksiz geri bildirimlerin öğretmenlerin etkili yansıtma kapasitelerini arttırmada gerekli olduğunu vurgulayan araştırmada, uzman öğretmenlerin kendileriyle ilgili yansıtmaları ile yeni öğretmenlerin kendi öğrencilerinin davranışlarını yansıtmaları yoluyla yeni öğretmenlerin gelişimleri takip edilmiştir. Aday öğretmenler ile uzman sınıf öğretmenleri, gözlemlerini, yapılandırılmış görüşme ile açıklamışlardır. Araştırma sonuçları, hizmet içi öğretmen eğitim programlarının yansıtmaya dönük planlanmasına işaret etmektedir.

Ekiz (2003)'in 'Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Düşünceleri' isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının, öğretmen eğitiminde en yaygın olarak kullanılan beceri, uygulanmış bilim ve reflektif model hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma süresince öğretmen adaylarına modellerin içeriklerinin ne olduğu, çalışma prensiplerinin neye dayandığı ve uygulama şeklinin ne olduğu açıklanmış ancak modellerin avantaj ve dezavantajları belirtilmemiş, hangi modellerin ülkemizde uygulandığı konusunda bilgi verilmemiş ve her model bütün gerçekliği ile anlatılmıştır. Daha sonra öğrencilere hiçbir kısıtlama getirmeden esneklik sağlanarak düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının %2'si hem beceri hem de uygulanmış bilim modeli ile yetiştirilmeye 'evet' derken; %98'i 'hayır' cevabını vermiş ve öğretmen adayları cevaplarını gerekçeleri ile açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının %98'i reflektif eğitim modeliyle yetiştirilmeye 'evet' derken; %2'si 'hayır' cevabını vererek, aynı şekilde cevap gerekçelerini açıklamışlardır. Öğretmen adayları, beceri modelinin sadece uygulamaya ve deneyimli öğretmenlere dayandığı için, bu durumun gelişmeyi engelleyici ve kısıtlı bir model olduğunu belirtmişlerdir. Uygulanmış bilim modelinin ise bugünkü öğretmen eğitim sisteminde yer aldığını ifade ederek bu modelden memnun olmadıklarını anlatmışlardır. Öğretmen adayları reflektif modelin bilimsel bilgiyi uygulayarak öğrettiği, hem öğretmenin kendisini hem de öğrencilerini yetiştirmeye olanak sağladığı, yaratıcı ön plana çıkardığı ve kişiyi sorgulamaya yönelttiği vb.

nedenlerden ötürü, bu modelle yetiştirilmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen yetiştirmede sadece akademisyen, eğitimci, filozof, program geliştirme uzmanlarının değil; aynı zamanda öğretmen adaylarının düşüncelerine yer verilmesi sunulan önerilerden biridir.

Thorpe (2004) tarafından ‘Düşünceden Uygulamaya: Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri’ isimli bir araştırma yapılmıştır. Eğitimciler, araştırmacıların ve hemşirelik bölümü öğrencilerin katıldığı bu araştırmada yansıtıcı öğrenme günlüklerinin geliştirilmesi için fikirler ortaya atılmıştır. Eğitimciler tarafından, öğrenciler, geçmiş deneyimlerini, mevcut durumlarını ve gelecekte olabilecek muhtemel sonuçları düşünmeye yönlendirilmiştir. Öğrenciler ise öğrenme günlüklerinin oldukça zaman aldığı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Ward ve McCotter (2004) tarafından yapılan araştırmada yansıtma, öğretmen adayları için görünür bir sonuç olarak ele alınmıştır. Öğretmenin hazırlıklarını temel alan iki farklı yaklaşımdan yola çıkan öğretmen adayları tarafından hazırlanan yansıtma dökümanları analiz edilmiştir. Yansıtmanın boyutunu ve kalitesini belirleyen bir rubrik, bu dökümanların açıklanmasında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretme eyleminin etik açıdan yansıtılmasının, yansıtmanın gelişiminde kişinin kendi doğrularını oluşturmada önemli olarak kabul edileceği ifade edilmiştir.

Lee (2005) tarafından yapılan ‘Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Anlama ve Değerlendirme’ adlı araştırmada yansıtıcı düşünmenin değerlendirilmesi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri üzerinde durulmuştur. Hizmet öncesi öğretmenlerinin yansıtma şekilleri içsellik ve derinlik boyutlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretimi etkileyen faktörler; kişisel geçmişe dayalı yansıtma derinliği, içerikteki değişiklikler, alan deneyimi ve iletişim modu olarak sıralanmıştır.

Savran, Çakıroğlu ve Tekkaya (2005) tarafından yapılan ‘Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması.’ isimli çalışmada, Özel Öğretim Yöntemleri I dersini yapılandırmacı öğrenme ilkelerine dayanarak planlamak ve yansıtıcı etkinlikler kullanarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri hem nitel hem de nicel olarak toplanmıştır. Nitel veriler, öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin metaforlar, görüşme notları ve akran rehberliği formları ile toplanarak döküman analizi gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler ise ‘Yansıtıcı Düşünme Anketi’ ve ‘Yansıtmacı Ders

Değerlendirme Anketi' ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının teknik, uygulama ve eleştirel alanlarda yansıtıcı düşündüklerini, fakat büyük çoğunluğunun teknik ve uygulama alanlarında yansıtıcı düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Nicel veri analiz sonuçları da öğretmen adaylarının çoğunluğunun uygulama alanında yansıtma yaptığını göstererek nitel verileri destekler nitelikte çıkmıştır.

Şanal Erginel (2006) tarafından yapılan 'Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma.' isimli doktora tez çalışmasında; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve araştırma süreci boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri incelenmiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünmeye yardımcı olan farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünme modelinin geliştirilmesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Veri toplama araçları olarak; günlüklere, kaydedilen etkileşimlere ve görüşmelere, video kayıtlarına, anketlere ve gözlemlere başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, yansıtıcı düşünmeyi içeren uygulama sürecinin, kendi öğrenme biçimleri üzerinde farkındalık yarattığını, öğretmen olarak kendilerini tanımalarına ve mesleki kimliklerinin oluşumuna yardımcı olduğunu algılamışlardır. Yansıtıcı düşünme süreci genel olarak öğretmen adayları tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda günlük tutmanın da yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Ekiz (2006)'in 'Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri.' isimli çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı günlükler aracılığıyla kendilerini ve başkalarını nasıl gördükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Üzerinde araştırma yapılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamları sistematik olarak incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma kapsamında doküman analizi yoluyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bilgiler, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında birçok güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada; planı uygulamaya aktarma, sınıf yönetimi, zamanın etkin kullanımı ve fakültedeki öğretim kültürü ile okullardaki öğretim kültürü arasındaki farklılık öğretmen adaylarının karşılaştığı güçlüklerin başında gelmektedir. Araştırmacı, bu tür araştırmaların öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde daha etkin öğrenim görmelerine, kendilerine

somut olanaklar sağlanmasına ve onların profesyonel gelişimlerine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir.

İnönü (2006)'nın 'Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi: Van Örneği.' isimli yüksek lisans tez çalışmasında, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine ne düzeyde sahip oldukları, katılımcıların genel dağılım özellikleri, öğrencilerin tarih dersi öğretmenle rini ne düzeyde yansıtıcı buldukları araştırılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenler, yansıtıcı öğretimi benimsedikleri ve yansıtıcı özellikleri taşıdıkları şeklinde cevap vermekt e beraber öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin görüşlerindeki farklılık dikkat çekmektedir. Öğrenciler, tarih öğretmenlerinin işlenen konularla ilgili güncel yazı ve yayınları takip etmediklerini, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olmadıklarını, de rs anlatırken bireysel özellikleri dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin eleştiriye açık olduğu, kendilerine değer verdikleri, sempatik bir yapıya sahip oldukları ve problemlerin çözümünde destek oldukları; öğrencilerin, tarih öğretmenle ri hakkındaki olumlu düşünceleri arasında yer almaktadır.

Chirema (2007) tarafından nitel durum çalışması şeklinde gerçekleştirilen araştırmada hemşirelik öğrencilerinin öğrenme ve yansıtma yapmalarını geliştirmede yansıtıcı günlüklerin kullanımı incelenmiştir. Verilerin toplanması, yansıtıcı günlükler ve görüşmelerle sağlanmıştır. Sonuçlar öğrenci yazılarının, öğrencilerin yansıtıcı düşünüp düşünmediklerinin belirlemede önemli bir kanıt olduğunu gösterirken; yansıtmayı geliştirmede ve öğrenmede günlüklerin faydalı bir araç olduğu belirtilmiştir.

Dolapçioğlu (2007) tarafından yapılan 'Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi.' isimli yüksek lisans tez çalışmasında, yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını ortaya koymak ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek ve gözlem formu yardımıyla araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişime açık olma boyutu ile ilgili olan yansıtıcı günlük tutma uygulamasını hiçbir zaman yerine getirmediikleri, problem çözme ve eleştirilere ön em verme konusunda eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi ile cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü arasında ise

anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma bulgularından hareketle, araştırmacı 1, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında yansıtıcı düşünme becerileri konusunda bilinçli bir eğitimin verilmesi; yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamına getirilmesini önermiştir.

Urzua ve Vasquez (2008) tarafından öğretmenlerin geleceğe yönelik konuşma ve yazılarında yansıtma ve profesyonel kimlik konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, Güney Amerika'daki bir üniversitede öğretmen rehberlik toplantıları boyunca öğretmen adayları tarafından ortaya koyulan geleceğe yönelik düşüncelerini içeren görüşme örnekleri incelenmiştir. Öğretmen kimliği ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin planlama, tahmin etme gibi geleceğe yönelik özel durum ve amaçlar araştırılmıştır. Düşünme kabiliyeti, sonuçları tahmin etme, planları uygulamaya geçirme fırsatları ile pedagojik uygulamaları geliştirmede öğretmen rehberlik toplantılarının önemi ve aday öğretmenlerin yansıtma yapmalarını ve bu yansıtma sonuçlarını fark etmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Tok (2008)'un 'Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi' isimli araştırması deneysel yöntemle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 'Fen Bilgisi Başarı Testi' ve 'Fen Bilimleri ile İlgili Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yansıtıcı düşünme modeline hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla öğrencinin ve öğretmenin öz değerlendirme yapmalarını sağlayarak yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için 'iki kolonlu yazılar' a yer verilmiştir. Deney grubu öğretmenin uygulama boyunca öğrenme -öğretme sürecini yansıtan, kendisinin ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını içeren günlük tutmaları sağlanarak kendilerini sürekli değerlendirme imkanı verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik başarılarını artırdığı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, iki ikonlu yazılarla öğrencilere, öğrendiklerini özetlemelerinin, diğer taraftan da değerlendirme yaptırılmasının istenmesinin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bunun da başarıyı etkilediğini düşünmektedir. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde bu alanda yetiştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim yönetici ve denetleyicilerinin, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme etkinliklerini kullanmayı teşvik edip, ders denetimlerinde bu modelin kullanılıp kullanılmadığını

gözlemleyerek; bu durumu, öğretmenlerin değerlendirilmesine yansıtmaları, araştırmada vurgulanan önerilerden biridir.

Köksal ve Demirel (2008)'in 'Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları' isimli araştırması, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama araçları olarak; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının tasarım kararlarını yansıtma ve değerlendirme süreçlerine yönelik; hedef belirleme, içeriği seçme ve düzenleme stratejileri, öğrenme-öğretme süreci tasarımı, sınav durumlarını örgütleme ve tasarımın düzenini oluşturmada temel alınan ölçütler boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Araştırma sonuçları bağlamında sunulan bazı öneriler şöyledir: Eğitim programlarının öğeleri kuram ve uygulamayı birleştirerek yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak biçimde belirlenip düzenlenmelidir. Öğretmen adayları öğrenme-öğretme süreçlerinde özgün değerlendirme stratejilerine yer vermeli, ürün değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirmeye de önem vermelidirler. Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin programları geliştirilmeli ve yeni programlarda yansıtıcı düşünmeye yer verilmelidir.

2.2.4. Demokratik Tutumlar ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde demokratik tutumlar ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın taraması sonucu, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler aşağıda özetlenerek aktarılmıştır.

Dilekmen (1999) tarafından yapılan 'Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi.' isimli doktora çalışması deneysel olarak yürütülmüş ve deneklerin demokratik tutumlarının belirlenmesinde Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği B formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda grupla psikolojik danışmaya katılan öğretmen

adaylarının demokratik tutum ve empatik becerileri düzeyleri grupla psikolojik danışmaya katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tourney-Purta, Lehmann, Oswald ve Schulz (2001) tarafından demokrasi ile ilgili kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Yirmi sekiz ülkeyi kapsayan araştırmada on dört yaşındaki çocukların demokrasiyi nasıl algıladıkları incelenmiştir. Öğrencilere çeşitli örnek durumlar verilmiş ve bu durumları demokrasi açısından ‘iyi’ ya da ‘kötü’ olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokrasinin özünü değil de bilgiye dayalı olan biçimsel özellikler konusunda demokrasiyi doğru algıladıkları tespit edilmiştir.

Tezci (2003) tarafından gerçekleştirilen ‘Web Tabanlı Eğitimin Demokrasi Bilincinin Gelişimine Etkisi’ isimli araştırmada iki farklı okulda ilköğretim beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin demokratik anlayışlarının web tabanlı öğretimle hangi düzeyde geliştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel desenle yürütülen araştırmada, dersler deney grubuna web tabanlı öğretimle kontrol grubuna ise geleneksel öğretmen merkezli anlatım ile işlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri performans değerlendirme yönergesi ile değerlendirilirken; nitel veriler için içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri web tabanlı eğitimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda nitel bulgularda nicel bulguları destekler şekilde çıkmıştır.

Branson (2004) ‘Okullarda Vatandaşlık Bilgisi ve Demokrasi Eğitimi’ isimli kuramsal bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık becerileri ve vatandaşlık yetileri, vatandaşlık eğitiminin boyutları olarak ifade edilmiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak özetlendikten sonra özellikle vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitiminin ilkokuldan itibaren önemsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca okul kültürünün öğrencileri, vatandaşlık bilgi ve becerilerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Duman ve Koç (2004) tarafından yapılan bir araştırmada Eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim fakültesi ve Gazi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırma tarama yöntemiyle yürütülmüş ve veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada, GEF ve MEF öğrencilerinin Öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına

ilişkin algılarının TEF öğrencilerinin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyi ile ilgili yapılan karşılaştırmada birinci sınıf öğrencilerinin algıları son sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarını orta ve alt düzeylerde gösterdiklerini düşünmektedirler. Özellikle öğretim elemanlarının, öğrencilere karşı pek fazla duygusal yakınlık göstermedikleri ve hatalarını kabul etmedikleri görülmüştür. Araştırmacılar elde edilen verilere dayanarak öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının istenilen demokratiklik düzeyinde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak; araştırmada, demokratik bireyler yetiştirmek ve öğrenmeyi daha anlamlı kılmak için eğitim ortamlarının demokratik yerler olması ve öğretim elemanlarının daha demokratik davranmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Ayhan Türkbay (2005) tarafından yapılan ‘Üniversite Öğrencilerin in Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği.’ isimli yüksek lisans tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinin, demokratik tutum ve değerlerini belirlemek ve bu tutumları etkileyen toplumsal, siyasal, ekonomik değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin demokratik tutum ve değerlerinin eğitim, temel bilim alanları, cinsiyet, aile, meslek, yerleşim yeri gibi pek çok ekonomik, toplumsal değişkenin etkisine bağlı olarak değiştiği ve hiçbir değişkenin tek başına etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflardan; sosyal bilim öğrencilerinin fen bilimleri öğrencilerinden daha demokratik olduğu varsayımı pek çok boyut açısından doğrulanmıştır.

Genç (2006) tarafından gerçekleştirilen ‘Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi’ isimli araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikleri belirlemeye yönelik 25 maddelik bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin farklı etkinlikleri farklı oranlarda kullandıkları görülmüştür. Yine demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin cinsiyetlerine ve okuttıkları sınıflara göre farklılık oluşturmadığı ancak; mesleki kıdem ve öğrenim durumlarına göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdem açısından farklılığın 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olanlardan ziyade 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip

olanların lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ayrıca öğretmen, okul idaresi, okul dışındaki kurum ve kuruluşlar ve aile arasında işbirliği sağlanması demokratik kazanımların daha etkin kazanılmasına fırsat verdiği vurgulanmıştır.

Karahan vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen ‘Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme’ isimli araştırmada ; öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin; nevroitik belirtiler, kendini gerçekleştirme düzeyi, sosyal ilişkilerde yeterlilik, bir sivil toplum örgütünün siyasal - kültürel etkinliklerine katılma durumu, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada ‘Demokratik Tutum Ölçeği’, ‘Hacettepe Kişilik Envanteri’ ve kişisel bilgi formu olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerde demokratik tutum düzeyi yükseldikçe nevroitik eğilimlerde azalma, kendini gerçekleştirme düzeylerinde ise yükselme gözlenirken; demokratik tutum düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde ve sosyal becerilerde diğer öğrencilere göre daha yetersiz oldukları saptanmıştır. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutumları arasında ise farklılık gözlenmemiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise sivil toplum örgütlerinin siyasal etkinliklerine katılmayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin, diğer öğrencilere göre daha düşük olduğudur. Sınıf düzeyi değişkeni göz önüne alındığında ise dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, sınıf düzeyindeki bu farklılığı; dört yıl süresince devam eden üniversite yaşantısını ve öğretmenlik mesleği eğitiminin, insan ilişkileri boyutu ve içerik açısından demokratik davranışların gelişmesinde etkili olduğu düşüncesine bağlamıştır.

Erdem ve Sarıtaş (2006) tarafından yapılan ‘Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ Örneği)’ isimli araştırmada Pamukkale üniversitesi (PAÜ) Eğitim Fakültesi sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin, öğretim elemanlarının davranışlarını demokratik açıdan nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, geliştirilen likert tipi ölçekle toplanmıştır. Cevap seçenekleri ‘her zaman’, ‘genellikle’, ‘nadiren’ ve ‘hiçbir zaman’ şeklinde derecelendirilen ölçeğe göre; öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını öncelik sırasına göre %61,4 ‘genellikle’, %36,8 ‘nadiren’ demokratik olarak algılamakta iken; ‘her zaman’ seçeneği

ise hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının demokratik algılanma düzeyleri ‘cinsiyet’ ve ‘öğretim türü’ ne göre farklılık göstermemiştir. Sınıf değişkenine göre ise, PAÜ eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri, diğer sınıflara göre, öğretim elemanlarının davranışlarını daha demokratik olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar ‘sınıf’ değişkenindeki bu farklılığı birinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretim kurumlarına göre daha çok serbestliğin olduğu yüksek öğrenim kurumuna geçmenin etkisiyle olduğu yorumunu yapmıştır.

Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006) tarafından yapılan ‘İlköğretim Okulu yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik tutumları İle Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma.’ isimli araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan araştırmada; veri toplama aracı olarak Demokratik Tutum Algısı Ölçeği, Demokratik Değerler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri cinsiyet, kıdem, yaş ve demokrasi eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Okul yöneticilerinin algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında ise pozitif yönde doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Başka bir deyişle; okullarda öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutum düzeyi arttıkça, demokratik değerlere olan inanç düzeylerinin de doğrusal olarak artmakta olduğu; aynı şekilde öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutum düzeyi azaldıkça da demokratik değerlere olan inanç düzeylerinin azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sabancı, Şahin ve Fidan (2007) tarafından yapılan ‘Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratik Tutum Geliştirme Açısından Denetlenmesi.’ isimli çalışmada, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum geliştirmede sergiledikleri davranışları sınıf yönetimi değişkenleri açısından ilköğretim müfettişlerinin denetleme derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen; İletişim ve davranış geliştirme, eğitim-öğretim yönetimi, fiziksel düzen ve zaman yönetimi boyutlarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişleri; İletişim ve davranış geliştirme, eğitim -öğretim

yönetimi, fiziksel düzen ve zaman yönetimi boyutlarında sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri demokratik tutum geliştirme davranışlarını yüksek düzeyde denetlediklerini belirtirken, sınıf öğretmenleri tüm bu boyutlarda daha düşük düzeyde denetlendiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ise tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmacılar elde edilen bulgular ışığında müfettişlerle öğretmenler arasında ‘sınıf içi demokratik tutum ve davranış’ konusunda daha fazla görüş alışverişinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularından hareketle, denetmenlerin demokratik tutum ve davranışları denetleme konusundaki yeterliliklerini arttırmak için öğretmenlerin görüş ve önerilerinin dikkate alınmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Toper (2007) tarafından tarama yöntemiyle ‘İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği).’ isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Çalışmada Türk milli eğitim sistemi içindeki ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde demokrasi eğitimi kapsamında ne tür etkinliklerin yapıldığı ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Demokratik Tutum ve Davranışları Ölçme Anketi’ ile toplanmıştır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çoğunun lisan eğitimi boyunca demokrasi eğitimi ile ilgili bilgi almadıkları, demokrasi eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmelerine rağmen genel olarak demokratik tutum ve davranışları yeterli düzeyde sergileyemedikleri ulaşılan sonuçlardan biridir.

Ulusoy (2007) tarafından gerçekleştirilen ‘Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.’ isimli doktora tez çalışmasında; lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okullara göre değişik değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencileri demokratik değerlere, erkek öğrencilerin ise geleneksel değerlere daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf düzeylerinde yapılan değerlendirmede birinci sınıf öğrencilerinin demokratik değerlere diğer sınıflardaki öğrencilerden daha olumlu katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.’ isimli yüksek lisans tez çalışması tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Demokratik Tutum Ölçeği ve Dogmatizm Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmaması durumu ile dogmatizm arasında bir ilişki bulunmuştur. Dogmatizm toplam puanlarının demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim almayanlar lehine yüksek olduğu belirlenmiştir. Dogmatizm puanları yükseldikçe ise demokratik tutum puanlarının anlamlı şekilde düştüğü ortaya çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimlerinin, demokratik tutumları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Kan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans (Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar) programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumları değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Demokratik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda kız öğrencilerin demokratik tutum puanlarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutum puanlarının tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tutum puanlarına göre; ayrıca sosyal alanlardaki öğretmen adaylarının da fen-matematik alanlarındaki öğretmen adaylarının demokratik tutumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada anne-babaların eğitim düzeyleri arttıkça, bireylerin demokratik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; demokratik tutum, değer ve davranışların kazandırılması ve geliştirilmesi için paneller, konferanslar vb. ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi, eğitim programlarında demokrasi eğitimiyle ilgili derslerin konulması, derslerde tartışma ortamlarının yaratılarak öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etmelerinin sağlanması ve öğretim elemanlarının da demokratik davranışlar sergileyerek model olması gerektiği önerilerine yer verilmiştir.

Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan ‘Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma.’ isimli

araştırmada öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yer aldığı araştırmada tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Veri Toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Demokratik Tutum Ölçeği’ ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ‘Empatik Eğilim Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları arasında farklılık olduğu; kızların demokratik tutumlarının erkeklerle göre; ikinci öğretim öğrencilerinin demokratik tutumlarının ise birinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve anne - babalarının öğrenim durumlarına göre demokratik tutumlarının ise değişmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının farklı değişkenlerden etkilendiğini ortaya koyan bu araştırmada eğitim-öğretim sürecinde öğretmen adaylarının ‘demokratik Tutum’ ve ‘Empatik Becerileri’ kazanmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının sağlanması ve bunları gerçekleştirebilecekleri fırsatların sunulması gerektiği bir öneri olarak sunulmuştur.

2.2.5. Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarla İlgili Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi

Yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarla ilgili ulaşılan araştırmalara ait özet bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır. Bu tabloda her bir araştırmaya ilişkin araştırmacının adı, araştırmanın tarihi, konusu, yöntemi ve en önemli bulgu ve sonuçlarına ait bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 6. Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlara İlişkin Araştırmalar

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Bulgu, Sonuç
Allen ve Casperque	1997	Öğretmenleri Etkili Yansıtma Gelişimleri	Betimsel Nitel	Hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının yansıtmaya dönük planlanması gerekliliği vurgulanmıştır.
Dilekmen	1999	Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi	Deneyssel	Grupla psikolojik danışmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.
Tourney-Purta vd.	2001	On dört Yaş Çocuklarının Demokrasi Algıları	Betimsel	Öğrencilerin demokrasinin bilgiye dayalı biçimsel özellikleri algıladıkları fakat özünü algılamadıkları tespit edilmiştir.
Tezci	2003	Web Tabanlı Eğitimin Demokrasi Bilincinin Gelişimine Etkisi	Deneyssel	Demokrasi bilincinin gelişiminde web tabanlı eğitimin geleneksel eğitimden daha etkili olduğu belirlenmiştir.
Ekiz	2003	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimdeki Modeller Hakkındaki Düşünceleri	Betimsel-Nitel	Öğretmen adaylarını çoğunluğu reflektif modelle eğitilmek istediklerini belirtmişlerdir.
Branson	2004	Okullarda Vatandaşlık Bilgisi ve Demokrasi Eğitimi	Betimsel	Okul kültürünün öğrencilerin vatandaşlık bilgi ve becerilerini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.
Duman ve Koç	2004	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri	Betimsel	Öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının istenilen demokratiklik düzeyinde olmadığı belirlenmiştir.
Thorpe	2004	Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri	Nitel	Öğrenciler tarafından öğrenme günlüklerinin oldukça zaman aldığı belirtilmiştir.
Ward ve McCotter	2004	Öğretmen Adaylarının Yansıtma Dökümanlarının İncelenmesi	Nitel	Öğretmen eylemlerinin ahlaki açıdan yansıtılmasının, kişinin kendi doğrularını oluşturmada önemli olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6'nın Devamı

Ayhan Türkbay	2005	Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma	Betimsel	Üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflardan, sosyal bilimler öğrencilerinin de fen bilimleri öğrencilerine göre daha demokrat oldukları birçok açıdan doğrulanmıştır.
Lee	2005	Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Anlama ve değerlendirme	Betimsel	Öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini etkileyen faktörlerden birinin kişisel geçmişe dayalı yansıtma derinliği olduğu ortaya çıkmıştır.
Savran, Çakıroğlu ve Tekkaya	2005	Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması	DeneyselNitel	Öğretmen adaylarının çoğunun teknik ve uygulama alanlarında yansıtıcı düşündükleri belirlenmiştir
Şanal Erginel	2006	Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi	BetimselNitel	Günlük tutmanın yansıtıcı düşünmeyi geliştiren önemli bir yöntem olduğu belirlenmiştir
Genç	2006	Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Betimsel	Öğretmenlerin demokratik kazanımları gerçekleştirmede kullandıkları etkinlikler, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre farklılık oluşturmuştur.
Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle	2006	Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme	Deneysel	Siyasal etkinliklere katılmayan ve birinci sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri diğer öğrencilere göre düşük bulunmuştur.
Erdem ve Sarıtaş	2006	Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin, Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları	Betimsel	Birinci sınıf öğrencileri diğer öğrencilere göre öğretim elemanlarının davranışlarını daha demokratik algılamaktadırlar.
Karadağ, Baloglu ve Yalçinkayalar	2006	İlköğretim Okulu yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Dem. tutumları İle Öğretmenlerin Dem. Değerleri	Betimsel	Okullarda öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutum düzeyi arttıkça, demokratik değerlere olan inanç düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 6'nın Devamı

Ekiz	2006	Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri	Nitel	Öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlüklerin başında planı uygulamaya aktarma, sınıf yönetimi, zamanın etkin kullanımı ve fakültedeki öğretim kültürü ile okullardaki öğretim kültürü arasındaki farklılık gelmektedir.
İnönü	2006	Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi: Van Örneği	Betimsel	Öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi ve benimsedikleri ortaya çıkmıştır.
Chirema	2007	Hemşirelik Öğrencilerinin Yansıtıcı Günlüklük Kullanımı	Nitel	Öğrencilerin yansıtıcı düşünüp düşünmediklerini belirlemede öğrenci yazılarının önemli bir kanıt olduğunu günlüklerin faydalı bir araç olduğu belirlenmiştir.
Dolapçioğlu	2007	Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi.	Betimsel	Öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutma uygulamasını hiçbir zaman yerine getirmedikleri, problem çözme ve eleştirilere önem verme konusunda eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.
Sabancı, Şahin ve Fidan	2007	Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratik Tutum Geliştirme Açısından Denetlenmesi.	Betimsel	İlköğretim müfettişleri sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum geliştirme davranışlarını yüksek düzeyde denetlediklerini ve sınıf öğretmenleri ise düşük düzeyde denetlendiklerini ifade etmişlerdir.
Toper	2007	İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri	Betimsel	Öğretmenlerin demokrasi eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.
Ulusoy	2007	Lise Tarih Programındaki Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Betimsel	Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, birinci sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre demokratik değerlere diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha olumlu katılım göstermişlerdir.
Urzua ve Vasquez	2008	Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Yansıtıcı ve Profesyonel Kimlik	Nitel	Düşünme kabiliyeti, sonuçları tahmin etme, planları uygulamaya geçirme fırsatları ile pedagojik uygulamaları geliştirmede yansıtma yapmanın gerekliliği vurgulanmıştır.
Şahin	2008	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişki	Betimsel	Öğretmenlerin dogmatik düşünme biçimleri demokratik tutumlarıyla ilişkili bulunmuştur.

Tablo 6'nın Devamı

Gömlüksüz ve Kan	2008	Eğt Fak. ve Tezsiz Y. Lis. Prog'na Kayıtlı Öğr. Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi	Betimsel	Eğitim Fakültesi öğrencilerinin tutum puanları tezsiz yüksek öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.
Tok	2008	Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarıya ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlara Etkisi	Deneysel	Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin fen bilgisine yönelik başarıyı arttırdığı ve tutumları etkilediği belirlenmiştir.
Köksal ve Demirel	2008	Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları	Nitel	Yansıtıcı düşünme eğitiminin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya çıkmıştır.
Genç ve Kalafat	2008	Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi	Betimsel	Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının farklı değişkenlerden etkilendiğini belirlenmiştir.

Tablo 6'da yer aldığı şekliyle yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalara genelde öğretmen ve öğretmen adayları konu edilmiştir. Araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünebilme düzeyleri, yansıtıcı günlükleri kullanma durumları ve yansıtma ile ilgili algıları incelenmiştir. Deneysel ve betimsel yöntemler kullanılmakla beraber çoğunlukla nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, yansıtıcı düşünmenin olumlu etkilerine vurgu yapılmaktadır. Tablo 6.'da yer alan demokratik tutumlara ilişkin araştırmalarda hem deneysel yöntem hem de betimsel yöntem tercih edilmiştir. Deneysel çalışmalarda çeşitli bağımsız değişkenlerin demokratik tutumlar üzerindeki etkisine bakılmıştır. Betimsel çalışmalarda ise öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen ve öğretim elemanlarının demokratik tutumları incelenerek, elde edilen bulgular cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlere bakılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak demokratik tutumların çeşitli değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın amacı, denenceleri, araştırmanın yöntemi, çalışma alanı ve gruplar, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın genel amacı, ‘Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi’ni belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak denenceler ve bir soru oluşturulmuştur.

Genel amaç doğrultusunda yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlara ilişkin şu denenceler test edilmiştir:

1. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
2. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
3. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum puan ölçeği ortalamaları kalıcıdır.
5. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum puan ölçeği ortalamaları kalıcıdır.
6. Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği kalıcılık puanları arasında anlamlı fark vardır.

Genel amaç doğrultusunda oluşturulan soru: ‘Dizgeli öğretime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?’ şeklindedir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada deneysel yöntemin ön test son test kontrol grup modeli kullanılarak, deney ve kontrol gruplarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumları tespit edilmiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünme ölçeğinin tutarlılığını belirlemek için kontrol amaçlı olarak eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan gruplar ve bu grupların özellikleri şöyledir:

Deney Grubu: Dizgeli öğretim modeline dayalı olarak hazırlanan bir öğretim programının uygulandığı gruptur. Modele dayalı olarak hazırlanan ders planlarıyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulanan ders planları Ek 2.'de yer almaktadır.

Kontrol Grubu: Geleneksel öğretimin uygulandığı gruptur.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına 'Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE) ve 'Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği' ile kontrol amaçlı olarak 'Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi (The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCT DI) Ölçeği' uygulanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelle yürütülen çalışmanın simgesel görünümü aşağıda yer almaktadır.

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

G1 = Deney Grubu.

G2 = Kontrol Grubu

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık.

O = Ölçme, gözlem.

X = Bağımsız değişken (Dizgeli Öğretim Programı)

3.2. Çalışma Alanı ve Gruplar

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem belirlenmemiştir. Araştırmanın çalışma alanını, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve öğretim teknolojileri Bölümü (BÖTE) birinci sınıfında okuyan ve Eğitim Psikolojisi dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. BÖTE bölümü birinci sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı 1.

Öğretim’de 39 ve II. Öğretim’de 36 olmak üzere toplam 75’tir. BÖTE Bölümü 1. sınıfta okuyan 75 öğretmen adayı belirlenen ölçütlere göre kümeleme analizine girmiş ve sonuçta I. Öğretimden 31 (Deney Grubu) ve II. Öğretimden 31 (Kontrol Grubu) öğretmen adayı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının seçiminde kullanılan ölçütler şunlardır:

1. Lisans not ortalamaları
2. Yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) Ölçeği’nden elde edilen puanlar
3. California Eleştirel Düşünme (CCTDI) Ölçeği’nden elde edilen puanlar
4. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanlar

Bu dört ölçüte göre, deney ve kontrol grubunun t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiş olup, bunlar da yansızlığın bir belirtisi olarak kabul edilebilir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Giriş Özellikleri

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p değeri
Lisans Not Ortalamaları	Deney Grubu	31	2,33	0,58	-0,531	0,597
	Kontrol Grubu	31	2,40	0,57		
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Deney Grubu	31	90,90	13,35	0,260	0,796
	Kontrol Grubu	31	90,22	5,64		
California Eleştirel Düşünme Ölçeği	Deney Grubu	31	186,83	21,22	-1,067	0,291
	Kontrol Grubu	31	191,96	16,31		
Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği	Deney Grubu	31	114,90	8,39	0,129	0,898
	Kontrol Grubu	31	114,64	7,32		

P>0,05 Sd=60

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, lisans not ortalamalarının ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin not ortalamalarının ortalaması ve standart sapma değerleri birbirine yakındır. İstatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda grupların lisans not ortalamaları açısından yansız olduğu söylenebilir. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, YANDE Ölçeği’nden aldıkları ölçek puan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin YANDE' den aldıkları ölçek puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri birbirine yakın olarak kabul edilebilir. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda grupların YANDE Ölçeği Puanları açısından yansız olduğu söylenebilir. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, CCTDI Ölçeği'nden aldıkları ölçek puan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin CCTDI Ölçeği'nden aldıkları ölçek puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri birbirine yakındır. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda grupların CCTDI Ölçeği puanları açısından yansız olduğu söylenebilir. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ölçek puan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ölçek puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri birbirine oldukça yakındır. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda grupların Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği puanları açısından yansız olduğu söylenebilir.

Dizgeli Öğretim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

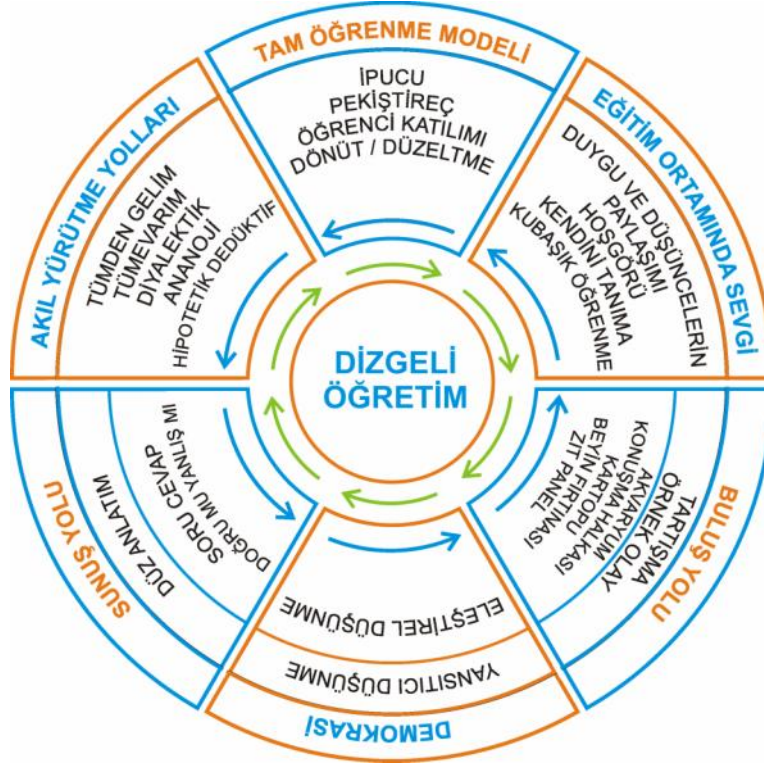
Araştırmada, Dizgeli öğretim modeli Eğitim Psikolojisi Dersi'nde uygulanmıştır. Araştırma kapsamında şu konular ele alınmıştır:

Bilişsel Gelişim: Bilişsel gelişimde temel kavramlar, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, bilişsel gelişimi etkileyen faktörler, bilişsel gelişim dönemleri (Duyusal motor dönem, İşlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi). Bruner ve Vygotsky'nin bilişsel gelişime ilişkin görüşleri.

Dil Gelişimi: Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımlar (Davranışçı yaklaşım, Psiko - linguistik Yaklaşım, Sosyal Öğrenme Yaklaşımı) dil gelişim aşamaları, dil gelişiminde düzeyler.

Ahlak Gelişimi: Piaget'nin ahlak gelişimi kuramı, Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri.

Yukarıdaki konuları kapsayan dizgeli öğretim modeline dayalı olarak dört ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları Ek - 2 de yer almaktadır. Ders planları hazırlanırken aşağıdaki 'Dizgeli Öğretim Uygulama Planı' temel alınmıştır (Şekil 14).



Şekil 14. Dizgeli Öğretim Uygulama Planı

Dizgeli öğretim uygulama planı ve ders planları hazırlanırken, Dizgeli öğretimin temel ilkelerinden ve Dizgeli öğretim modelini geliştiren Sönmez'in hazırlamış olduğu örnek ders planlarından yola çıkılmıştır. Dizgeli öğretim uygulama planı, altı ana bölümün birleşiminden oluşmaktadır. Planın ilk bölümünü akıl yürütme yolları oluşturmaktadır. Dizgeli öğretimde, öğrencinin tümevarım, tümdengelim, analogi, diyalektik, hipotetik-dedüktif, bulanık mantık (fuzzy logic), aksiyometik, aklın başa dönmesi, retrödüktif gibi değişik akıl yürütme yollarının kullanarak 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 sebeple dizgeli öğretim uygulama planı dahilinde, araştırma süresince akıl yürütme yollarından tümdengelim, tümevarım, diyalektik, analoji ve hipotetik - dedüktif akıl yürütme yollarının kullanılması esas alınmıştır. İkinci bölüm Dizgeli öğretimin temellerinden olan Tam Öğrenme Modeli'dir. Bloom tarafından ortaya atılan Tam Öğrenme Modeli'nde öğretim hizmetinin niteliği olarak ifade edilen ipucu, pekişti reç, öğrenci katılımı ve dönüt/düzeltilme uygulama planında yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri de dikkate alınmıştır. Üçüncü bölüm Eğitim Ortamında Sevgi'dir. Dizgeli öğretim modelini geliştiren Sönmez'in üzerinde önemle durduğu konulardan biri sevgi eğitimidir. Dizgeli öğretim modelinde vurgulanan noktalardan biri sadece bilişsel alan değil duyuşsal ve psikomotor hedeflerin de ön planda olmasıdır. Bu noktadan hareketle, duyuşsal alan hedeflerin kazanılmasında eğitim ortamında sevgi faktörünün etkili olabileceği düşünülmüştür. Eğitim ortamında sevginin oluşabilmesi için duygu ve düşüncelerin paylaşılması, hoşgörülü olma, kendini tanıma ve kubaşık çalışma bu uygulama planına dahil edilmiştir. Dördüncü ve beşinci bölümde sunuş yolu ve buluş yolu stratejileri yer almaktadır. Dizgeli öğretim modeli farklı strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını gerektirdiği için sunuş yolu stratejisi içerisinde, düz anlatım yöntemi ile soru -cevap ve doğru mu yanlış mı teknikleri uygulama planına alınmıştır. Buluş yolu stratejisi içerisinde ise tartışma ve örnek olay yöntemleriyle akvaryum, konuşma halkası, kartopu, beyin fırtınası ve zıt panel teknikleri uygulama planına alınmıştır. Son olarak altıncı bölümde dizgeli öğretim ile ilişkili olarak demokrasi, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme kavramları yer almıştır. Aşağıda dizgeli öğretimin uygulama planı dahilinde, derslerin hafta hafta işleniş anlatılmıştır.

1. Hafta

İlk hafta hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerine yansıtıcı düşünme eğilimi, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ve Kaliforniya tutum ölçekleri uygulanarak, ön ölçek uygulama işlemleri tamamlanmıştır. Kontrol ve deney gruplarına ayrı ayrı ders konularının neler olduğu, konuların hangi sırayla ve nasıl işleneceği hakkında bilgiler verilmiştir. Deney grubunda ayrıca mevcut dersin diğer derslerden farklı işleneceği hatırlatılarak, öğrenci olarak kendilerine düşen sorumluluklardan bahsedilmiştir. Dersler boyunca etkinlikler ve grup çalışmalarında görev alacak gruplar öğrenciler tarafından belirlenerek yazılı olarak araştırmacıya verilmiştir. Dizgeli

öğretimde demokratik sınıf ortamının oluşturulmasının öneminden dolayı tüm sınıfın katılımıyla belli kural ve ilkelerin yer aldığı bir sınıf anayasası oluşturulmuştur. Sınıf anayasasındaki kural ve ilkelere uyulup uyulmadığının denetlenmesi ve yaptırımların uygulanması için Sınıf Yargılama Kurulu'nun (SYK) oluşturulmasına karar verilmiştir. SKY'da yer alacak toplam dört üyenin belirlenmesi için, isteyen öğrencilerin aday olabileceği belirtildikten sonra tüm sınıfın katılımıyla oylamalar yapılmış ve en fazla oy alan dört kişi sınıf yargılama kuruluna seçilmiştir. Eğer sınıf çoğunluğunun talep etmesi halinde, her hafta sınıf yargılama kurulu üyelerinin yeni den seçilebileceği hatırlatılmıştır.

2. Hafta

Kontrol grubunda geleneksel öğretim kapsamında düz anlatım ve soru cevap yoluyla bilişsel gelişimle ilgili kavramlar ve bilişsel gelişimi etkileyen faktörler işlenmiştir. Deney grubunda ise dizgeli öğretim modeline göre hazırlanan ders planıyla dersler işlenmeye başlanmıştır. Dersin başında dikkat çekmek amacıyla konuyla ilgili birkaç soru öğrencilere yöneltilmiş ve cevaplar öğrencilerden gerekçeleriyle birlikte alınmıştır. Verilen hiçbir cevabın doğru ya da yanlışlığına ilişkin bilgi verilmeyerek, öğrencilerden cevaplarını unutmamalarını ve dersin sonunda tekrar bu konunun hatırlatılacağı söylenmiştir. Gözden geçirme aşamasında işlenecek dersin konuları başlıklar halinde öğrencilere söylenmiştir. Daha sonra hazırlanan slaytlar yardımıyla bilişsel gelişimle ilgili temel kavramlar farklı örneklerle açıklandıktan sonra, sunular yardımıyla soru cevap yöntemi kullanılarak, öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmiş, eksik ya da yanlış yanıtlayanların ise doğru yanıtları tekrar etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden birinin vermiş olduğu bir örnek, ileriki konularla ilgili olduğundan örnekle ilgili konu üzerinde yüzeysel bilgi verilerek, ileride bu konuya daha derinlemesine girileceği söylenmiştir. Kısa bir molanın ardından bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin bulunabilmesi için beyin fırtınası tekniği uygulanmıştır. Ancak öğrenci sayısının çokluğundan dolayı tüm öğrenciler bu etkinliğe katılamamıştır. Teknik uygulanmadan önce, tekniği bilmeyenlerin olabileceği düşünülerek kısa bir bilgilendirilme yapılmıştır. Beyin fırtınası tekniğine katılacak gruplar belirlenmiştir. Görüşlerin kaydedilebilmesi için yazıcılar seçildikten sonra hızla herkesin görüşü alınarak tahtaya yazılmıştır. Bilgiyi bulma ve anlamlandırma adına, tüm görüşler üzerinde sınıfça tartışılarak bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin neler

olduğu ortaya çıkarılmıştır. Grup dışında olan bir öğrenci, tartışmalara katılamadığından sıkıldığını ve diğer etkinliklerin tüm sınıfın katılımıyla yapılmasını istemiştir. Araştırmacı, bu yapıcı eleştiriyi dikkate alarak ilerleyen haftalarda bu durumu göz önüne alacağını belirtmiştir.

Dersin ikinci bölümünde bilişsel gelişimle ilgili kavramlar ve bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin hem kendi içinde hem de birbirleri arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük olarak akvaryum tekniği uygulanmıştır. Ancak sınıfının fiziksel şartları uygun olmadığından oluşturulan gruplar akvaryum tekniğinde öngörüldüğü gibi iç içe iki çember şeklinde oluşturulamamıştır. Ancak bu tekniğin özüne sadık kalınarak iki grubun her birinin kendi içinde tartışmalarına ve ara ara diğer grubun sorularla müdahale etmesine olanak tanınmıştır. Ancak bu teknik uygulanırken öğrencilerin zorlandıkları özellikle tartışma esnasında bazı öğrencilerin çekingen ve pasif kaldıkları bazı öğrencilerin ise karşı tarafı dinleme de güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Dersin sonunda değerlendirmeye dönük olarak, araştırmacı tarafından işlenen konularla ilgili hazırlanmış bulmacalar ve on adet kısa çoktan seçmeli test öğrenciler tarafından çözülmüştür. Gelecek derse işlenecek konu başlıkları söylenerek öğrencilerden gelecek derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Dersin sonunda bazı öğrenciler dersin akıcı ve zevkli geçtiği yönündeki düşüncelerini araştırmacıyla paylaşmıştır.

3. Hafta

Üçüncü hafta, Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna ise dizgeli öğretim uygulama planı doğrultusunda işlenmiştir. Deney grubuyla işlenen dersin dikkat çekme bölümünde, bilişsel gelişim dönemleriyle ilgili olan ve çocukların çeşitli durumlar karşısındaki davranışlarından bahseden kısa bir film bir bölümü izlenmiştir. Filmin en merak uyandırıcı yerinde film yarıda kesilerek filmin devamıyla ilgili öğrencileri düşünmeye ve yorum yapmaya yönelten sorular sorulmuştur. Alınan cevapların hiç birinin doğruluğu yanlışlığı hakkında bilgi verilmeyerek; dersin sonunda filmin geri kalan bölümünün izleneceğini ve merak edilen soruların yanıtlanacağı söylenmiştir. Geliştirme bölümünde, slayt eşliğinde çocuklar üzerinde uygulanan bir deneyden alınan bir kesit, örnek olay olarak sınıfa sunulmuştur. Deneyin hangi yaş grubundaki çocuklarla yapılmış olabileceği, deneyin sonucunun ne olduğu, deneyde çocukların kendilerine yöneltilen soruyu nasıl cevaplamış olabileceği

ve çocuklarının verdikleri yanıtlarının neler olabileceğine ilişkin bir takım sorular sorularak, tartışma ortamı yaratılmış; öğrencilerden farklı ve ilginç yanıtlar alınmıştır.

Dersin ikinci bölümünde Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri konusu örnekler ve sunular eşliğinde anlatılarak, ders yer yer örneklerle ilgili öğrencileri düşündürmeye yöneltecek açık uçlu sorularla desteklenerek işlenmiştir. Verilen tüm örnek ve açıklamalar doğrultusunda her bilişsel gelişim döneminde görülen belli özellikler ve bilişsel gelişim dönemlerine ait ilkeler araştırmacının da yönlendirmesiyle bulunmuştur. Bir sonraki bölümde derste işlenenlerle ilgili olarak bir dizi doğru ve yanlış ifadenin yer aldığı kartlar sınıfa dağıtılarak 'Doğru mu Yanlış Mı' tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte, öğrencilerden kartlardaki ifadelerin doğruluğunu ve yanlışlığını gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Dersin son bölümünde, dikkat çekme aşamasında yarıda bırakılan filmin geri kalanı izlenerek, yapılan tahminlerle filmin sonucu karşılaştırılmıştır.

Kapanış Bölümünde ilk hafta oluşturulan gruplarla sessiz sinema etkinliği gerçekleştirilmiştir. Özellikle bu etkinlik sırasında gruplar arasında hem rekabetin yaşandığı hem de öğrencilerin oldukça keyifli zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Değerlendirme bölümünde ise bulmaca ve çoktan seçmeli testler çözülerek ders sonlandırılmıştır. Ayrıca öğrencilere bir daha ki derse zıt panel tekniğinin uygulanacağı söylenerek, hazırlıklı gelmeleri istenmiştir.

4.Hafta

Kontrol grubuna geleneksel yöntem, deney grubuna da dizgeli öğretim modeliyle 'Bruner'in Bilişsel gelişim Kuramı', Vygotsky'nin bilişsel gelişime ilişkin görüşleri ve dil gelişimi konuları işlenmiştir. Deney grubuna önceki hafta işlenen konuların tekrarı ve pekiştirilmesi amacıyla zıt panel tekniği uygulanmıştır. Öncelikle öğrenciler arasından zıt panel tekniğini yönetecek lider oylamayla seçilmiştir. Sınıf ikiye bölündükten sonra her grup da kendi içinde önceden oluşturulan 4 -5 kişilik gruplara ayrılmıştır. Sınıfın bir grubu soru, diğer grubu da cevap grubu olarak belirlendikten sonra; her gruba soru ve muhtemel cevapları hazırlamaları için 10 – 15 dakika zaman verilmiştir. Soru grubunun sorduğu soruların çoğunluğu cevap grubu tarafından cevaplandırılmış; cevapsız kalan soruların cevapları ise soru grubundan alınmıştır. Daha sonra gruplar görev değişimi yaparak etkinlik sürdürülmüştür.

Dersin diğer bölümünde Bruner ve Vygotsky'nin bilişsel gelişime ilişkin görüşleri slaytlar eşliğinde anlatılmış, araştırmacı zaman zaman anlatamadığı yerlerin olup olmadığını sormuş, bazı noktaları tekrar etmiştir. Bilişsel gelişim konusunun özetlenmesi için doğru mu yanlış mı tekniği kullanılmıştır. Doğru ve yanlış ifadelerin yer aldığı kartlar her gruptan bir öğrenciye verilmiş; öğrenci karttaki ifadeyi yüksek sesle okuyarak cevabını gerekçesiyle birlikte açıklamıştır. Bu arada yetersiz açıklamalarda diğer grup üyelerinin görüşleri alınarak eksikler tamamlanmaya çalışılmıştır. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımlar sunular eşliğinde örneklerle açıklandıktan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular öğrencilere sorularak; alınan cevaplar doğrultusunda pekiştireç, ipucu verilerek ve düzeltmeler yapılarak doğru cevaplara ulaşılmaya çalışılmıştır. Dersin son bölümünde tüm sınıfa 'Öğretmenler öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmak için neler yapabilirler?' sorusu sınıfa yöneltilmiş ve tartışma ortamı içinde verilen cevaplar doğrultusunda araştırmacı genel bir özet yaparak tartışmayı sonlandırmıştır.

5. Hafta

Kontrol grubunda geleneksel yöntemle, deney grubunda da dizgeli öğretim modeliyle 'Ahlaki Gelişim' konusu işlenmiştir. Deney grubunda dik kat çekme basamağında ahlaki gelişim konusuyla ilgili bir örnek olay sunulmuş; farklı öğrencilerden bu örnek olaya dair görüşler alınmıştır. Araştırmacı dersin sonunda tekrar bu örnek olaya döneceklerini belirterek, ahlak gelişimi ile ilgili temel kavramları ve Piaget'nin ahlak gelişim kuramı üzerinde durmuştur. Araştırmacı Piaget'nin görüşlerini temel alan Kohlberg'in ahlak gelişimini açıklayan daha ayrıntılı bir kuram ortaya attığını söyleyerek, Kohlberg'in kuramını oluştururken kullandığı benzer bir durumu örnek olay şeklinde sınıfla paylaşmıştır. Bilginin bulunması ve anlamlandırılması için örnek olay üzerinden öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ifade edebilmelerine imkan veren konuşma halkası yöntemi uygulanmıştır. Öncelikle bu etkinlik hakkında bilgi verilmiş ve uyulması gereken kurallar belirlenmiştir. Halkadaki kişiler sırayla söz almışlardır. Konuşmak istemeyenler ilk turda geçilmiş ancak diğer turlarda tekrar kendilerine dönülerek, söz almaları sağlanmıştır. Etkinlik tüm görüşlerin araştırmacı tarafından özetlenmesiyle sona ermiştir. Daha sonra yeni bir örnek olay ve sunular eşliğinde ahlak gelişim kuramı anlatılmış, konuyla ilgili hazırlanan bulmaca sınıfta çözülmüştür.

Dersin son bölümünde araştırmacı ‘Bir öğretmenin sınıfta istenmeyen davranışlar gösteren ve ahlaki gelişim açısından sorunlu öğrencilerle karşılaştığında yapması gerek en önemli beş şey nedir?’ sorusunu sınıfa yöneltmiş ve öğrencilerden kartopu tekniği ile sorunlara çözüm üretmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin elde ettikleri bilgileri kullanmaları amaçlanmıştır. Kartopu tekniği doğrultusunda, her gruptan bir kişi öncelikle bu sorunu kendi başına düşünmüş; ardından bu düşünme süreci her gruptan bir kişi daha katılmıştır. İki kişilik olan tartışma grupları diğer üyelerin de katılımıyla artmıştır. Bu şekilde her grup kendi arasında sorunu tartışarak, aldıkları kararları grup temsilcileri aracılığı ile sınıfla paylaşmışlardır.

6. Hafta

Hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerine yansıtıcı düşünme eğilimi, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ve Kaliforniya eleştirel düşünme ölçekleri uygulanarak, son ölçek uygulama işlemleri tamamlanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan, derse katılımları göz önüne alınarak ve gönüllülük esasına göre seçilen altı öğrencinin, işlenen dersler ile ilgili yazılı görüşleri alınmıştır. Daha sonra bu öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılarak dizgeli öğretim modeliyle işlenen ders sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşmeler bir masa etrafında araştırmacı ve deney grubunda yer alan altı öğrencinin katılımıyla samimi bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin izniyle kamera ile kayıt altına alınmıştır.

7. Hafta

Yirmi bir gün sonra hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerine yansıtıcı düşünme eğilimi, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ve Kaliforniya eleştirel düşünme ölçekleri, kalıcılığın belirlenmesi amacıyla son kez uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundan ulaşamayan öğrenciler olmuştur. Bu sebeple bir sonraki hafta eğitim psikolojisi dersinde bu öğrencilere de kalıcılık testleri verilerek, ölçek uygulama işlemleri tamamlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın denencelerini test etmek üzere; Semerci (2007) tarafından geliştirilen 35 maddelik ‘Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’; Gömleksiz (1993) tarafından geliştirilen 29 maddelik ‘Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan 51

maddelik ‘California Eleştirel Düşünme Ölçeği’ veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ayrıca görüşme kayıtları ve öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı dökümanlardan oluşan nitel veriler de çalışmada analiz edilmiştir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği Semerci (2007) tarafından 599 denek üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir. 599 denekten 456’sı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin İlköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümlerinin 2. , 3. ve 4. sınıflarında okuyan 960 öğrenci arasından seçilmiştir. Bu evrenin örnekleme oranı yüzde 47.5’tir. Deneklerin diğer bölümü ise Diyarbakır ili Çermik ilçesi’nde görev yapan toplam 194 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni arasından seçilen 143 öğretmendir. Bu evrenin örnekleme oranı i se yüzde 71’dir. Ölçek geliştirilirken öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimini ölçmeye dönük taslak ölçekten elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Benzer ölçeklerle korelasyonun bulunması için ise Kökdemir (2003, 80 -83)’in Türkçeye uyarladığı California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Semerci (2003, 23 -26)’nin geliştirdiği Kritik Düşünme Ölçeği Kullanılmıştır. YANDE ölçeği aşağıda sıralanan aşamalardan geçilerek oluşturulmuştur:

1. Alanyazın taraması ve madde havuzunun oluşturulması,
2. Uzman görüşlerinin alınması,
3. Uygulama işlemlerinin yapılması,
4. Faktör analizinin yapılması ve çok boyutlu ölçeğin temalarının belirlenmesi,
5. Faktörler arası korelasyonların bulunması,
6. Madde toplam korelasyonlarının bulunması,
7. Test tekrar test korelasyonunun hesaplanması,
8. İki yarı puanları arasındaki korelasyonun belirlenmesi,
9. Benzer testlerin aynı gruba uygulanması ve karşılaştırılması,
10. İç Tutarlılık kat sayısının hesaplanması.

Alanyazın taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucu 43 madde belirlenerek madde havuzuna alınmıştır. Uzman ve öğrenci görüşlerinin alınması sonucu 20 olumsuz, 21 olumludan oluşan 41 madde üzerinde uzlaşılmıştır. 41 maddelik ölçek 599 deneğe uygulanarak veriler işleme konulmuştur. Veriler üzerinde yapılan

faktör analizi sonucu faktör yükleri 0.35 'in altında olan altı madde YANDE ölçeğine alınmamıştır. Ayrıca Bartlett testi değeri ve faktör analizinin uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Mayer- Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 ve Bartlett testi değeri 6811,461 (Sd: 595, $p<0.05$)'dir. 35 maddeden oluşan ölçekte bulunan 7 faktöre verilen temaları şöyledir; Sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır. YANDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında madde toplam korelasyonlarının 0.308 ile 0.607 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Test tekrar test korelasyonu 0.742 ($p<0.01$) ve iki yarı puanlar arasındaki korelasyon kat sayısı 0.77 ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. YANDE ölçeği ile Kökdemir (2003, 80 -82)'in Türkçeye uyarladığı California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği arasındaki korelasyon 0.687, Semerci (2000, 23-26)'nin Kritik Düşünme Becerileri Ölçeği arasındaki korelasyon kat sayısı 0.611 ve ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı 0.908 olarak bulunmuştur. Geliştirilen YANDE ölçeği 20'si olumsuz 15'i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmaktadır. YANDE ölçeği, bu sonuçlarla geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir düzeydedir.

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

'Sınıf ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeği' Gömleksiz (1993) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi şeklinde olan bu ölçeğin geliştirilme aşamasında 'toplamalı sıralama' tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin kuramsal temelini araştırmacının demokratik sınıf ortamı üzerinde yaptığı çalışma sonucu ortaya çıkan ilkeler, farklı kaynaklardan ulaşılan ilkeler ve uzman görüşleri oluşturmaktadır. Bu kuramsal temeller doğrultusunda yarısı olumlu ve yarısı olumsuz çok sayıda madde, madde havuzuna alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra, madde havuzunda kalan 105 maddeden oluşan denemelik form, 1990-1991 eğitim yılı ikinci döneminde Adana Eğitim Yüksekokulu birinci sınıfta okuyan 112 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucu maddelerin birbirleriyle ve madde toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde toplam puan korelasyonları .35 ve üzerinde olan maddeler alınarak 92 maddeden oluşan yeni bir denemelik form oluşturularak, 1990 -1991 eğitim yılı ikinci dönem bitiminde 140 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi

sonucu faktör yükleri .40 ve üzerindeki maddeler ikinci bir uygulama için alınarak 52 maddelik bir deneme formu daha elde edilmiş ve 77 öğrenci üzerinde denemiştir.

Deneme uygulamaları sonucu eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma ve azınlık hakları olmak üzere toplam sekiz faktör belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri .42 ile .86 arasında değişmektedir. Bu açıdan maddelerle faktörler arasındaki faktör yüklerinin istenen düzeyde olduğu söylenebilir. Faktörlerin belirlenmesinden sonra faktörler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve faktörlerin birbirlerinden bağımsız oldukları bulunmuştur. Bu durum, faktörlerin ölçtükleri özellikler açısından birbirlerinden farklı olduklarını şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeği oluşturan maddelerin olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırıp ayırmadığını belirlemek için maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Maddelerin büyük bir kısmının ayırıcılık güçleri 38 serbestlik derecesi ve $p: .001$ düzeyinde anlamlı oldukları görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise ön uygulamada .73 son uygulamada .68 bulunmuştur. Bu verilere göre ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında 29 maddeden oluşan bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI) Ölçeği

Eleştirel düşünme ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI), Doğan Kökdemir'in Ankara Üniversitesi'nde 2003 yılında 'Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri' isimli doktora tezinden alınmıştır. 1990 yılında Amerikan Felsefe derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu ölçekte 7 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi sonucu alt ölçeklerden ikisi birleştirilerek 6 alt ölçeğe indirilmiştir. Orijinali İngilizce olan CCTDI'nin anadili Türkçe olan deneklerde kullanılabilmesi amacıyla önce sadece doktora çalışmasında kullanılmak üzere Türkçe'ye çeviri izni alınmış ve daha sonra orijinal metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddelerin hemen hemen hiçbirinde uyumsuzluk çıkmamış, fakat küçük farklılıklar, özellikle profesyonel tercümanın önerileri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Maddelerin ve boyutların Türk katılımcılardan oluşan bir örnekleme

ilk defa kullanılacak olması nedeniyle, farklı boyutların olup olmadığını ve maddelerin tamamının kullanılıp kullanılmayacağını saptamak amacıyla katılımcılardan, Türkçeleştirilen 75 maddelik ölçeği kendi görüşleri doğrultusunda ‘tamamen katılıyorum’ dan ‘hiç katılmıyorum’ a kadar uzanan altı bölümlü bir ölçekçik üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. CCTDI ölçeğinin de içinde bulunduğu ölçek bataryası Başkent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde okuyan yaşları 17 -27 arasında değişen 913 (468 kız, 445 erkek) öğrenciye uygulanmıştır .

CCTDI ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi (principal component analysis) yapılmıştır. Maddelerin birden fazla bileşen altında görünme olasılığını en aza indirmek için maddelere değil faktörlere önem veren varimax eksen döndürme işlemi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi’nden önce maddelerin tümünün madde – toplam puan korelasyonlarına bakılarak korelasyon katsayısı .20 ve daha yukarı olan maddeler analize sokulmamıştır. Madde – toplam puan korelasyon analizi sonucunda toplam 19 maddenin korelasyon katsayılarının kesme noktasından düşük olduğu bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılan temel bileşenler analizi sonucu 12 faktör ortaya çıkmış, ancak yığın grafiği (scree plot) incelendiğinde görgül olarak 6 faktörün daha anlamlı olacağı düşünülmüştür.

Hem 6 faktörün hem de ölçeğin orijinaline uygun olarak 7 faktörün öngördüğü yeni analizler yapılmıştır. 6 faktörlü çözümün yorumlama açısından daha net görüldüğü için bu çözüm tercih edilmiştir. Elde edilen faktörlerin açıkladığı toplam varyans %36.13’dür.

Faktör giren maddeleri belirlemek için faktör yükü .32 olarak alınmıştır ve farklı faktörler altında 51 madde ortaya çıkmıştır. Geriye kalan 5 madde ise faktörlerde .32 yada daha yüksek bir yükleme değeri almadığından herhangi bir faktöre yerleştirilememiştir. Orijinal ölçekten farklı olarak, bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (açık fikirlilik ve olgunluk) açık fikirlilik adı altında birleştiği görülmektedir. Faktörler ve faktörlere ilişkin değerler aşağıda yer almaktadır:

Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity): Toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Öz değeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open- Mindedness): Toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Öz değeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75’dir.

Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Öz değeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78'dir.

Kendine Güven Alt Ölçeği (Self- Confidence): Toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Öz değeri 1.90, açıkladığı varyans %3.40 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77'dir.

Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth- seeking): Toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Öz değeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61'dir.

Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity): Toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Öz değeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'dür .

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür.

Görüşme kayıtları ve Dökümanlar

Deney grubunda yer alan öğrencilerle araştırmanın başında üniversitede dersleri nasıl işledikleri, ders işleme şeklelerinden memnun olup olmadıkları, memnun olup olmama sebepleri ile derslerin nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sohbet şeklinde ve her öğrencinin görüşünün alınmasını olanak verici şekilde gerçekleştirilerek; görüşmeler, kamera ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler, belli alt boyutlara ayrılarak analiz edilmiştir.

Ayrıca yedi haftalık uygulama sonucunda, deney grubunda yer alan, derse katılımları göz önüne alınarak ve gönüllülük esasına göre seçilen altı öğrencinin, işlenen dersler ile ilgili yazılı görüşleri alınmıştır. Daha sonra ise bu öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılarak dizgeli öğretimin yapıldığı ders sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen tüm sonuçlar nitel verilere ilişkin bulgular bölümünde yer almaktadır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerin toplanmasında 'Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' ve 'Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. ' Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden elde edilen verilerin gerçeği yansıttığının teyit edilebilmesi için CCTDI ölçeği de kullanılarak bu iki ölçekten elde edilen veriler arasındaki korelasyona

bakılmıştır. Ayrıca araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak görüşlerine yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında, öğrenciler arasında yansızlığı sağlamak için lisans not ortalamaları ve ölçek puanlarına göre kümeleme analizi (cluster analyses) ve t testi analizleri yapılmıştır. Beşli likert tipinin kullanıldığı ölçeklerin değer aralıkları ve katılım düzeyleri Tablo 8. 'de yer almaktadır.

Tablo 8. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılma Düzeyleri
1,00 – 1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Çoğunlukla Katılmıyorum
2,61 – 3,40	Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	Çoğunlukla Katılıyorum
4,21 – 5,00	Tamamen Katılıyorum

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde 'bağımlı gruplar t testi', 'bağımsız gruplar t testi' ve korelasyon kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde Statistical Package For The Social Science (SPSS for Windows 16) paket programından yararlanılmıştır. Görüşme kayıtları ve dokümanlar ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerinin test edilmesine sonucu elde edilen bulgular sunularak, bulgulara dayalı yorumlar yapılmıştır. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE), Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI)’den elde edilen bulgular nicel bulgular kısmında açıklanmıştır. Görüşme kayıtları ve dokümanlardan elde edilen bulgular ise nitel bulgular kısmında açıklanmıştır.

4.1. NİCEL BULGULAR

4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 1. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere yedi hafta (21 saat) boyunca “Eğitim Psikolojisi” dersi kapsamında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi ve ahlaki gelişim konuları geleneksel öğretim ile işlenmiştir . Uygulama öncesinde ön testler, sonrasında ise son testler uygulanmıştır. Tablo 9’ da kontrol grubu öğrencilerinin YANDE Ölçeği ile Tablo 10 ’da “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” ön test - son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9’da kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ‘Açık Fikirlilik’ ($t=2,42$ $p<0,05$) ve ‘Araştırmacı’ ($t=2,12$ $p<0,05$) alt boyutları ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu iki alt boyutta son test lehine bir düşüş gözlenmekle beraber, diğer boyutlardaki son test lehine düşüşler istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Kontrol grubunun son testlerindeki düşüşlerin geleneksel öğretim yönteminden kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 9. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Kontrol grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Açık fikirlilik	Ön Test	31	4,62	0,35	0,16	2,42*	0,02
	Son Test	31	4,39	0,46			
Araştırmacı	Ön Test	31	4,38	0,45	-0,38	2,12*	0,04
	Son Test	31	4,07	0,52			
Mesleğe bakış	Ön Test	31	4,03	0,50	0,21	0,43	0,67
	Son Test	31	3,97	0,80			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Ön Test	31	4,42	0,41	-0,31	0,94	0,36
	Son Test	31	4,30	0,44			
Öngörülü ve içten olma	Ön Test	31	4,35	0,59	-0,29	0,99	0,33
	Son Test	31	4,17	0,71			
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Ön Test	31	4,66	0,39	-0,02	1,48	0,15
	Son Test	31	4,50	0,46			
Sürekli ve amaçlı düşünme	Ön Test	31	4,21	0,41	0,09	1,51	0,14
	Son Test	31	4,05	0,44			

*P<0,05 Sd: 30

Tablo 10’da kontrol grubu öğrencilerinin sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları verilmektedir. Bu tabloya göre kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarının ölçüldüğü ön test son test sonuçlarına göre “eşitlik” (t=2,64 p<0,05), “Bilimsellik” (t= -2,52 p<0,05), “Açıklık” (t=-5,90) ve “Azınlık Hakları” (t=-5,35 p<0,05) alt boyutlarında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 10. Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik tutum	Kontrol grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Eşitlik	Ön Test	31	3,60	0,38	0,02	-2,64*	0,01
	Son Test	31	4,05	0,87			
Bilimsellik	Ön Test	31	3,83	0,29	-0,06	-2,52*	0,02
	Son Test	31	4,16	0,65			
Açıklık	Ön Test	31	2,56	0,43	0,19	-5,90*	0,00
	Son Test	31	3,65	0,85			
Düşünceye saygı	Ön Test	31	4,34	0,65	-0,16	0,17	0,86
	Son Test	31	4,31	0,72			
Birlikte çalışma	Ön Test	31	3,29	0,64	-0,13	0,58	0,57
	Son Test	31	3,18	0,73			
Katılım	Ön Test	31	4,55	0,39	-0,25	0,42	0,68
	Son Test	31	4,50	0,58			
Sınıf oyuna başvurma	Ön Test	31	4,40	0,79	0,26	0,85	0,40
	Son Test	31	4,23	0,96			
Azınlık hakları	Ön Test	31	3,43	0,50	-0,07	-5,35*	0,00
	Son Test	31	4,19	0,58			

*P<0,05 Sd: 30

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 2. ‘Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.’

Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere yedi hafta (21 saat) boyunca “Eğitim Psikolojisi” dersi kapsamında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi ve ahlaki gelişim konuları dizgeli öğretim ile işlenmiştir. Uygulama öncesinde ön testler, sonrasında ise son testler uygulanmıştır. Tablo 11’de deney grubu

öğrencilerinin YANDE Ölçeği ve Tablo 12’de Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği ön test – son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 11. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Deney grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Açık fikirlilik	Ön Test	31	4,54	0,44	-,048	-1,47	0,15
	Son Test	31	4,72	0,49			
Araştırmacı	Ön Test	31	4,32	0,55	0,30	0,24	0,81
	Son Test	31	4,30	0,49			
Mesleğe bakış	Ön Test	31	3,81	0,92	0,43	-1,79	0,08
	Son Test	31	4,11	0,87			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Ön Test	31	4,47	0,48	0,52	1,77	0,09
	Son Test	31	4,25	0,83			
Öngörülü ve içten olma	Ön Test	31	4,42	0,47	0,29	0,95	0,35
	Son Test	31	4,31	0,55			
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Ön Test	31	4,51	0,51	0,22	-2,12*	0,04
	Son Test	31	4,72	0,37			
Sürekli ve amaçlı düşünme	Ön Test	31	4,07	0,62	0,38	-1,74	0,09
	Son Test	31	4,25	0,38			

*P<0,05 Sd: 30

Tablo 11’e göre YANDE ölçeği ‘Sorgulayıcı Etkili Öğretim’ (t= -2,12 p<0,05) alt boyutunda son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu sebeple dizgeli öğretimin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda etkili olduğu söylenebilir. ‘Açık fikirlilik’(t= -1,47 p>0,05), ‘Araştırmacı’(t= 0,24 p>0,05), ‘Mesleğe Bakış’ (t= -1,79 p>0,05), ‘Öğretim Sorumluluğu Bilimsellik’ (t= 1,77 p>0,05), Öngörülü İçten Olma’ (t=0,95 p>0,05) ve ‘Sürekli Amaçlı Düşün me’ (t= -1,74 p>0,05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber, dizgeli öğretimin ‘Açık Fikirlilik’,

‘Mesleğe Bakış’ ve ‘Sürekli Amaçlı Düşünme’ alt boyutlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Tablo 12. Deney Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik tutum	Deney grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Eşitlik	Ön Test	31	3,65	0,35	-0,20	-3,06*	0,00
	Son Test	31	4,12	0,70			
Bilimsellik	Ön Test	31	3,94	0,42	0,23	-0,99	0,33
	Son Test	31	4,04	0,51			
Açıklık	Ön Test	31	2,51	0,95	0,39	-5,43*	0,00
	Son Test	31	3,44	0,77			
Düşünceye saygı	Ön Test	31	4,33	0,64	0,46	-0,49	0,63
	Son Test	31	4,39	0,52			
Birlikte çalışma	Ön Test	31	3,58	0,63	0,11	2,06	0,05
	Son Test	31	3,24	0,76			
Katılım	Ön Test	31	4,63	0,34	0,51	0,29	0,77
	Son Test	31	4,61	0,40			
Sınıf oyuna başvurma	Ön Test	31	4,24	0,98	0,37	-0,08	0,94
	Son Test	31	4,26	0,96			
Azınlık hakları	Ön Test	31	3,49	0,51	-0,16	-6,70*	0,00
	Son Test	31	4,42	0,50			

*P<0,05 Sd: 30

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçlarının Tablo 12’de yer almaktadır. Bu tabloya göre ölçeğin ‘Eşitlik’ (t= -3,06 p<0,05), ‘Açıklık’ (t= -5,43 p<0,05) ve ‘Azınlık Hakları’ (t= -6,70 p<0,05) alt boyutlarında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum dizgeli öğretimin “Eşitlik”, “Açıklık” ve “Azınlık Hakları” alt boyutlarında etkili olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Anlamlı bir farklılık oluşturmada da ‘Birlikte Çalışma’ alt boyutundaki düşüş dikkat çekicidir.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 3. ‘Dizgeli öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.’

Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere yedi hafta (21 saat) boyunca “Eğitim Psikolojisi” dersi kapsamında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi ve ahlaki gelişim konuları dizgeli öğretim ile; kontrol grubuna ise geleneksel öğretimle işlenmiştir. Uygulama öncesinde ön testler, sonrasında ise son testler uygulanmıştır. Tablo 13 ve Tablo 14’de deney ve kontrol grubu YANDE Ölçeği ön test – son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 15 ve Tablo 16’da deney ve kontrol grubu “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” ön test – son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Ön Test	N	$\bar{X}$	S	t	p
Açık fikirlilik	Deney	31	4,54	0,44	-0,80	0,43
	Kontrol	31	4,62	0,35		
Araştırmacı	Deney	31	4,32	0,55	-0,42	0,67
	Kontrol	31	4,38	0,45		
Mesleğe bakış	Deney	31	3,81	0,92	-1,20	0,24
	Kontrol	31	4,03	0,50		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Deney	31	4,47	0,48	0,46	0,65
	Kontrol	31	4,42	0,41		
Öngörülü ve içten olma	Deney	31	4,42	0,47	0,48	0,64
	Kontrol	31	4,35	0,59		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Deney	31	4,51	0,51	-1,34	0,18
	Kontrol	31	4,66	0,39		
Sürekli ve amaçlı düşünme	Deney	31	4,07	0,62	-1,04	0,30
	Kontrol	31	4,21	0,41		

*P<0,05 Sd: 30

Deney ve kontrol gruplarının YANDE ölçeği ön test puanlarının levene testi (F) sonuçlarına göre ($F_{\text{açık fikirlilik}} = 0,17$; $F_{\text{araştırmacı}} = 3,20$; $F_{\text{mesleğe bakış}} = 17,39$; $F_{\text{öğretim sorumluluğu bilimsellik}} = 0,34$; $F_{\text{öngörülü ve içten olma}} = 1,66$; $F_{\text{sorgulayıcı etkili öğretim}} = 0,37$; $F_{\text{sürekli amaçlı düşünme}} = 3,36$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edildikten sonra t testi hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 13’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının YANDE Ölçeği ön test sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçla, deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutları bakımından birbirine denk olduklarını söylenebilir. Ayrıca YANDE ölçeğinin deney grubundaki ön test tutarlılığını ölçmek için CCTDI ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuçta 0,05 anlamlılık

düzeyinde 0,66 orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde, YANDE ölçeğinin kontrol grubundaki ön test tutarlılığını ölçmek için CCTDI ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuçta 0,05 anlamlılık düzeyinde 0,69 orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde manidardır ve YANDE ve CCTDI ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Son Test	N	$\bar{X}$	S	t	p
Açık fikirlilik	Deney	31	4,72	0,49	2,71*	0,01
	Kontrol	31	4,39	0,46		
Araştırmacı	Deney	31	4,30	0,49	1,75	0,08
	Kontrol	31	4,07	0,52		
Mesleğe bakış	Deney	31	4,11	0,87	0,68	0,50
	Kontrol	31	3,97	0,80		
Öğretim ve sorumluluğu bilimsellik	Deney	31	4,25	0,83	-0,34	0,73
	Kontrol	31	4,30	0,44		
Öngörülü ve içten olma	Deney	31	4,31	0,55	0,90	0,37
	Kontrol	31	4,17	0,71		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Deney	31	4,72	0,37	2,09*	0,04
	Kontrol	31	4,50	0,46		
Sürekli ve amaçlı düşünme	Deney	31	4,25	0,38	1,93	0,06
	Kontrol	31	4,05	0,44		

*P<0,05 Sd: 30

Deney ve kontrol gruplarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği son test puanlarının levene testi (F) sonuçlarına göre ($F_{\text{açık fikirlilik}} = 0,92$; $F_{\text{araştırmacı}} = 0,36$; $F_{\text{mesleğe bakış}} = 0,55$; $F_{\text{öğretim sorumluluğu bilimsellik}} = 4,34$; $F_{\text{öngörülü ve içten olma}} = 1,22$; $F_{\text{sorgulayıcı etkili öğretim}} = 0,91$; $F_{\text{sürekli amaçlı düşünme}} = 0,55$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edildikten sonra t testi hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 14’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının YANDE ölçeği son test sonuçlarına göre, “Açık Fikirlilik” ($t=2,71$ $p<0,05$) ve “Sorgulayıcı Etkili Öğretim” ($t=2,09$ $p<0,05$) alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber “Öğretim Sorumluluğu Bilimsellik” alt boyutu dışındaki diğer boyutlarda deney grubu ortalamalarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca YANDE ölçeğinin deney grubundaki son test tutarlılığını ölçmek için CCTDI ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuçta 0,05 anlamlılık düzeyinde 0,47 orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde, YANDE ölçeği’nin kontrol grubundaki son test tutarlılığını ölçmek için CCTDI ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuçta 0,05 anlamlılık düzeyinde 0,72 yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır ve YANDE ve CCTDI ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Genel korelasyonu görmek amacıyla ise deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları alınmış; YANDE ve CCTDI ölçekleri arasında 0,61 orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik tutum	Ön Test	N	$\bar{X}$	S	t	p
Eşitlik	Deney	31	3,65	0,35	0,55	0,58
	Kontrol	31	3,60	0,38		
Bilimsellik	Deney	31	3,94	0,42	1,13	0,26
	Kontrol	31	3,83	0,29		
Açıklık	Deney	31	2,51	0,95	-0,29	0,77
	Kontrol	31	2,56	0,43		
Düşünceye saygı	Deney	31	4,33	0,64	-0,07	0,95
	Kontrol	31	4,34	0,65		
Birlikte çalışma	Deney	31	3,58	0,63	1,81	0,08
	Kontrol	31	3,29	0,64		
Katılım	Deney	31	4,63	0,34	0,77	0,45
	Kontrol	31	4,55	0,39		
Sınıf oyuna başvurma	Deney	31	4,24	0,98	-0,64	0,52
	Kontrol	31	4,39	0,78		
Azınlık hakları	Deney	31	3,49	0,51	0,50	0,62
	Kontrol	31	3,43	0,50		

*P<0,05 Sd: 30

Deney ve kontrol gruplarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği ön test puanlarının levene testi (F) sonuçlarına göre ($F_{\text{eşitlik}} = 0,58$; $F_{\text{bilimsellik}} = 5,92$; $F_{\text{açıklık}} = 22,72$; $F_{\text{düşünceye saygı}} = 1,38$; $F_{\text{birlikte çalışma}} = 0,02$; $F_{\text{katılım}} = 0,04$; $F_{\text{sınıf oyuna başvurma}} = 0,04$; $F_{\text{azınlık hakları}} = 2,58$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edildikten sonra t testi hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 15’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” ön test sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçla, deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinin alt boyutları bakımından birbirine denk olduklarını söylenebilir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik tutum	Son Test	N	$\bar{X}$	S	t	p
Eşitlik	Deney	31	4,12	0,70	0,36	0,72
	Kontrol	31	4,05	0,87		
Bilimsellik	Deney	31	4,04	0,51	-0,83	0,41
	Kontrol	31	4,16	0,65		
Açıklık	Deney	31	3,44	0,77	-0,99	0,33
	Kontrol	31	3,65	0,85		
Düşünceye saygı	Deney	31	4,39	0,52	0,47	0,64
	Kontrol	31	4,31	0,72		
Birlikte çalışma	Deney	31	3,24	0,76	0,28	0,78
	Kontrol	31	3,18	0,73		
Katılım	Deney	31	4,61	0,40	0,87	0,39
	Kontrol	31	4,50	0,58		
Sınıf oyuna başvurma	Deney	31	4,26	0,96	0,26	0,79
	Kontrol	31	4,19	0,97		
Azınlık hakları	Deney	31	4,42	0,50	1,64	0,11
	Kontrol	31	4,19	0,58		

*P<0,05 Sd: 30

Deney ve kontrol gruplarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği son test puanlarının levene testi (F) sonuçlarına göre ($F_{\text{eşitlik}} = 1,32$; $F_{\text{bilimsellik}} = 0,06$; $F_{\text{açıklık}} = 0,92$; $F_{\text{düşünceye saygı}} = 1,11$; $F_{\text{birlikte çalışma}} = 0,00$; $F_{\text{katılım}} = 1,38$; $F_{\text{sınıf oyuna başvurma}} = 0,17$; $F_{\text{azınlık hakları}} = 0,00$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edildikten sonra t testi hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 16’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” son test puanları arasında istatistiksel açıdan 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamaktadır.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denece 4. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları kalıcıdır.

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere yedi hafta (21 saat) boyunca “Eğitim Psikolojisi” dersi kapsamında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi ve ahlaki gelişim konuları geleneksel öğretimle işlenmiştir. Son ölçeklerin uygulanmasından üç hafta (21 gün) sonra, aynı ölçekler tekrar uygulanarak; kazanılan özelliklerin kalıcı olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 17 ve Tablo 18’de kontrol grubunun son test – kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmaktadır.

Tablo 17. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Son Test – Kalıcılık Puan ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Açık fikirlilik	Son Test	31	4,39	0,46	-0,15	-0,25	0,80
	Kalıcılık	31	4,43	0,76			
Araştırmacı	Son Test	31	4,07	0,52	0,02	0,62	0,54
	Kalıcılık	31	3,97	0,76			
Mesleğe bakış	Son Test	31	3,97	0,80	0,13	1,77	0,09
	Kalıcılık	31	3,60	0,97			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	31	4,30	0,44	-0,08	2,11*	0,04
	Kalıcılık	31	3,94	0,83			
Öngörülü ve içten olma	Son Test	31	4,17	0,71	0,18	0,42	0,68
	Kalıcılık	31	4,09	0,94			
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	31	4,50	0,46	0,30	1,74	0,09
	Kalıcılık	31	4,27	0,74			
Sürekli ve amaçlı düşünme	Son Test	31	4,05	0,44	0,47	1,54	0,13
	Kalıcılık	31	3,87	0,74			

*P<0,05 Sd: 30

Kontrol grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi son test – kalıcılık testine ilişkin bilgilerin bulunduğu Tablo 17’de, “Öğretim Sorumluluğu Bilimsellik” ($t=2,11$ $p<0,05$) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Öğretim Sorumluluğu Bilimsellik” alt boyutunda son teste kıyasla kalıcılık testinde düşüş gözlenmiştir. YANDE ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun diğer altı alt boyutta yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değişmediği görülmektedir.

Tablo 18. Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Son Test – Kalıcılık Puan ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik tutum	Kontrol grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Eşitlik	Son Test	31	4,05	0,87	0,14	0,77	0,45
	Kalıcılık	31	3,88	0,90			
Bilimsellik	Son Test	31	4,16	0,65	0,05	2,51*	0,02
	Kalıcılık	31	3,72	0,76			
Açıklık	Son Test	31	3,65	0,85	-0,08	0,64	0,53
	Kalıcılık	31	3,52	0,67			
Düşünceye saygı	Son Test	31	4,31	0,72	0,04	1,33	0,19
	Kalıcılık	31	4,08	0,70			
Birlikte çalışma	Son Test	31	3,18	0,73	0,07	1,11	0,28
	Kalıcılık	31	3,00	0,61			
Katılım	Son Test	31	4,50	0,58	0,09	2,53*	0,02
	Kalıcılık	31	4,05	0,86			
Sınıf oyuna başvurma	Son Test	31	4,19	0,97	-0,08	1,52	0,14
	Kalıcılık	31	3,79	1,03			
Azınlık hakları	Son Test	31	4,19	0,58	-0,30	2,05	0,05
	Kalıcılık	31	3,74	0,92			

*P<0,05 Sd: 30

Kontrol grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları son test – kalıcılık testine ilişkin bilgilerin bulunduğu Tablo 18’de, “Bilimsellik” (t=2,51 p<0,05) ve “katılım” (t=2,53 p<0,05) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunu bilimsellik ve katılım alt boyutlarında son teste göre kalıcılık puanları düşüşler gözlenmiştir. Uygulanan geleneksel yöntemin bu iki alt boyutta kazanılan özelliklerin kalıcılığını sağlayamadığı söylenebilir. Genel olarak bakıldığında da tüm alt boyutlarda düşüşler gözlenmiştir.

4.1.5 Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 5. Dizgeli Öğretim (deney) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları kalıcıdır.

Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere yedi hafta (21 saat) boyunca “Eğitim psikolojisi” dersi kapsamında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi ve ahlaki gelişim konuları dizgeli öğretim le işlenmiştir. Son ölçeklerin uygulanmasından üç hafta (21 gün) sonra, aynı ölçekler tekrar uygulanarak kazanılan özelliklerin kalıcı olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 19 ve Tablo 20’de deney grubunun son test – kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmaktadır.

Tablo 19. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test – Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Deney grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Açık fikirlilik	Son Test	31	4,72	0,49	0,19	0,88	0,38
	Kalıcılık	31	4,61	0,52			
Araştırmacı	Son Test	31	4,30	0,49	-0,17	1,17	0,25
	Kalıcılık	31	4,11	0,67			
Mesleğe bakış	Son Test	31	4,11	0,87	0,03	-1,05	0,30
	Kalıcılık	31	4,32	0,71			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	31	4,25	0,83	-0,20	-0,97	0,34
	Kalıcılık	31	4,43	0,53			
Öngörülü ve içten olma	Son Test	31	4,31	0,55	-0,21	1,12	0,27
	Kalıcılık	31	4,10	0,78			
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	31	4,72	0,37	0,00	0,84	0,41
	Kalıcılık	31	4,62	0,58			
Sürekli ve amaçlı düşünme	Son Test	31	4,25	0,38	-0,01	-0,60	0,55
	Kalıcılık	31	4,33	0,56			

*P<0,05 Sd: 30

Tablo 19’da deney grubu YANDE ölçeği son test – kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu YANDE ölçeği son test – kalıcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber; açık fikirlilik, araştırmacı, öngörölü ve içten olma, sorgulayıcı ve etkin öğretim alt boyutlarında az miktarlarda düşüşler; mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ve sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutlarında az miktarlarda yükselişler gözlenmiştir.

Tablo 20. Deney Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Son Test – Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik tutum	Deney grubu	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Eşitlik	Son Test	31	4,12	0,70	-0,28	-0,10	0,92
	Kalıcılık	31	4,14	0,58			
Bilimsellik	Son Test	31	4,04	0,51	0,08	-0,25	0,80
	Kalıcılık	31	4,07	0,55			
Açıklık	Son Test	31	3,44	0,77	0,06	-0,29	0,77
	Kalıcılık	31	3,51	0,91			
Düşünceye saygı	Son Test	31	4,39	0,52	-0,01	-0,15	0,88
	Kalıcılık	31	4,41	0,59			
Birlikte çalışma	Son Test	31	3,24	0,76	-0,02	-0,84	0,40
	Kalıcılık	31	3,41	0,83			
Katılım	Son Test	31	4,61	0,40	0,13	1,52	0,14
	Kalıcılık	31	4,40	0,69			
Sınıf oyuna başvurma	Son Test	31	4,26	0,96	-0,18	0,75	0,46
	Kalıcılık	31	4,06	0,90			
Azınlık hakları	Son Test	31	4,42	0,50	-0,03	0,58	0,57
	Kalıcılık	31	4,32	0,78			

*P<0,05 Sd: 30

Tablo 20’de deney grubu sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği son test – kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği son test – kalıcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber; katılım, sınıf oyuna başvurma ve azınlık hakları alt boyutlarında az miktarda düşüşler; eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı ve birlikte çalışma alt boyutlarında ise az miktarda yükselişler gözlenmiştir.

4.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 6. Dizgeli Öğretimle (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği kalıcılık puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere yedi hafta (21 saat) boyunca “Eğitim psikolojisi” dersi kapsamında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi ve ahlaki gelişim konuları dizgeli öğretimle; kontrol grubuna ise geleneksel öğretimle işlenmiştir. Son ölçeklerin uygulanmasından üç hafta (21 gün) sonra, aynı ölçekler tekrar uygulanarak; kazanılan özelliklerin kalıcı olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 21’de deney ve kontrol grupları yansıtıcı düşünme eğilimi son test – kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 22’de ise deney ve kontrol grupları sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum son test – kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Kalıcılık Testi	N	$\bar{X}$	S	t	p
Açık fikirlilik	Deney	31	4,61	0,52	1,10	0,28
	Kontrol	31	4,43	0,76		
Araştırmacı	Deney	31	4,11	0,67	0,77	0,44
	Kontrol	31	3,97	0,76		
Mesleğe bakış	Deney	31	4,32	0,71	3,36*	0,00
	Kontrol	31	3,60	0,97		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Deney	31	4,43	0,53	2,81*	0,01
	Kontrol	31	3,94	0,83		
Öngörülü ve içten olma	Deney	31	4,10	0,78	0,07	0,94
	Kontrol	31	4,09	0,94		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Deney	31	4,62	0,58	2,06*	0,04
	Kontrol	31	4,27	0,74		
Sürekli ve amaçlı düşünme	Deney	31	4,25	0,56	2,76*	0,01
	Kontrol	31	4,05	0,74		

*P<0,05 Sd: 30

Deney ve kontrol gruplarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği kalıcılık testi puanlarının levene testi (F) sonuçlarına göre ($F_{açık fikirlilik} = 3,67$; $F_{araştırmacı} = 0,32$; $F_{mesleğe bakış} = 2,27$; $F_{öğretim sorumluluğu bilimsellik} = 7,68$; $F_{öngörülü ve içten olma} = 1,58$; $F_{sorgulayıcı etkili öğretim} = 1,82$; $F_{sürekli amaçlı düşünme} = 6,23$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edildikten sonra t testi hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 21’de deney ve kontrol gruplarının yansıtıcı düşünme eğilimleri kalıcılık puanlarının karşılaştırılmıştır. Ölçeğin, “Mesleğe Bakış” ($t=3,36$ $p<0,05$), “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” ($t=2,81$ $p<0,05$), “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” ($t=2,06$ $p<0,05$) ve “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” ($t=2,76$ $p<0,05$) alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. YANDE ölçeği nin deney grubundaki kalıcılık tutarlılığını ölçmek için CCTDI ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuçta 0,05 anlamlılık

düzeyinde 0,38 ortaya yakın düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde, YANDE ölçeğinin kontrol grubundaki kalıcılık tutarlılığını ölçmek için CCTDI ölçeği arasındaki korelasyona bakılmıştır ve sonuçta 0,05 anlamlılık düzeyinde 0,56 orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik tutum	Kalıcılık Testi	N	$\bar{X}$	S	t	p
Eşitlik	Deney	31	4,14	0,58	1,31	0,20
	Kontrol	31	3,88	0,90		
Bilimsellik	Deney	31	4,07	0,55	2,07*	0,04
	Kontrol	31	3,72	0,76		
Açıklık	Deney	31	3,51	0,91	-0,05	0,96
	Kontrol	31	3,52	0,67		
Düşünceye saygı	Deney	31	4,41	0,59	2,02	0,05
	Kontrol	31	4,08	0,70		
Birlikte çalışma	Deney	31	3,41	0,83	2,20*	0,03
	Kontrol	31	3,00	0,61		
Katılım	Deney	31	4,40	0,69	1,79	0,08
	Kontrol	31	4,05	0,86		
Sınıf oyuna başvurma	Deney	31	4,06	0,90	1,12	0,27
	Kontrol	31	3,79	1,03		
Azınlık hakları	Deney	31	4,32	0,78	2,69*	0,01
	Kontrol	31	3,74	0,92		

*P<0,05 Sd: 30

Deney ve kontrol gruplarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği kalıcılık puanlarının levene testi (F) sonuçlarına göre ($F_{\text{eşitlik}} = 8,96$; $F_{\text{bilimsellik}} = 2,27$; $F_{\text{açıklık}} = 5,40$; $F_{\text{düşünceye saygı}} = 0,47$; $F_{\text{birlikte çalışma}} = 1,62$; $F_{\text{katılım}} = 2,60$; $F_{\text{sınıf oyuna başvurma}} = 2,39$; $F_{\text{azınlık hakları}} = 1,64$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edildikten sonra t testi hesaplamaları yapılmıştır.

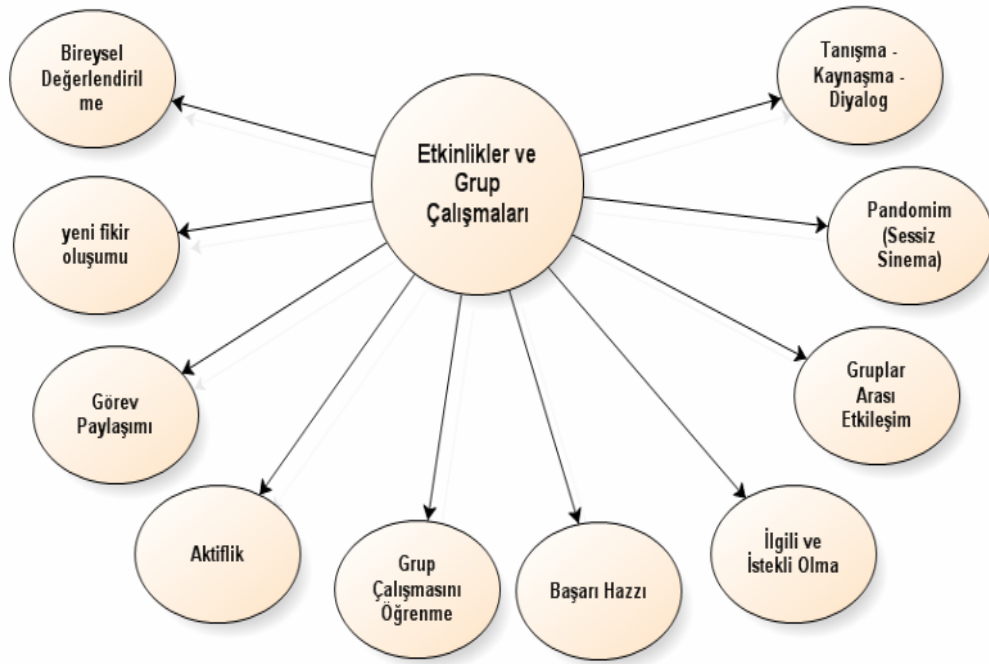
Tablo 22’de deney ve kontrol gruplarının Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum kalıcılık puanları karşılaştırılmıştır. Ölçeğin “Bilimsellik” ($t=2,07$ $p<0,05$), “Birlikte Çalışma” ($t=2,20$ $p<0,05$) ve “Azınlık Hakları” ($t=2,69$ $p<0,05$) alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.2. NİTEL BULGULAR

Bu bölümde döküman ve görüşme kayıtları ile, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yedi haftalık ders sürecine ilişkin analiz edilen görüşleri yer almaktadır. Nitel Bulgular; etkinlik ve grup çalışmalarıyla ilgili görüşler, düşünme ve öğrenme - öğretmeyle ilgili görüşler ve duyuşsal boyutla ilgili görüşler olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

4.2.1. Etkinlik ve Grup Çalışmalarıyla İlgili Görüşler

Dizgeli öğretimin modelinin temel ilkelerinden olan ‘*Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezisel özellikler tek bir kuram, yöntem, teknikle kişiye öğretilmemektedir.*’, *Her insan aynı davranışı aynı strateji, yöntem, teknik ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir; çünkü insan hem birbirinden farklı hem de çok boyutlu bir varlıktır.*’ ve ‘*İnsan tek bir etkinlikle öğrenmemektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.*’ (Sönmez, 2004, 58) görüşlerinden hareketle; deney grubu öğrencileriyle işlenen derslerde, çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerin çoğunda grup çalışmaları yapılmıştır. Etkinliklerde düz anlatım, soru – cevap, tartışma, örnek olay, akvaryum, konuşma halkası, kartopu, beyin fırtınası, zıt panel ve doğru mu yanlış mı gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Deneysel uygulama sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının etkinlik ve grup çalışmalarıyla ilgili görüşleri Şekil 15’de özetlenmiştir.



Şekil 15. Etkinlik ve Grup Çalışmalarıyla İlgili Görüşler

Şekil 15’de görüldüğü gibi etkinlikler ve grup çalışmaları başlığı on t eme altında gruptandırılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre; bireysel değerlendirilme, yeni fikir oluşumu, görev paylaşımı, aktiflik, grup çalışmasını öğrenme, başarı hazzı, ilgili ve istekli olma, gruplar arası etkileşim, pantomim (sessiz sinema) ve tanışma – kaynaşma – diyalog temaları ön plana çıkmıştır.

Grup çalışmasının yararından bahseden öğrenciler, çalışmaların değerlendirilmesinde grubun değil de bireylerin değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrenci düşüncesi ni şöyle belirtmiştir:

‘Grup çalışması yapmak bence bireysel çalışma yapmaktan daha zor. Çünkü bireysel çalışmada sadece kendimizden sorumluyuz ve elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyoruz. Ancak grup çalışmalarında bazen herkes aynı önemi göstermeyebiliyor. Bu durumun değerlendirmede bizlerin zararına olduğunu düşünüyorum. Grup çalışmaları tabi ki yapılmalı ancak değerlendirmeler bireysel olmalı.’ (G.Ö).

‘Yeni fikir oluşumu’ teması altında öğretmen adayları grupça yaptıkları tartışmalarda farklı görüşleri dinlediklerini, bu görüşlerin bazen bakış açılarını

değiştirdiğini, bazen de zihinlerinde farklı sentezlere ulaştığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden ikisi şöyledir:

‘Arkadaşlarımı dinlerken, acaba benim düşüncem mi doğru yoksa arkadaşımınki mi diye düşünürken; çok daha farklı ve iki düşüncenin sentezi veya yeni fikirler oluşabiliyor.’ (M.T)

‘Grupta farklı düşüncede olanlar bir araya geliyor ve sonuçta ortaya farklı düşünceler çıkıyor’ (F.D).

Görev paylaşımı konusunda genel olarak öğretmen adayları sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle grup üyeleri; bazılarının pasif kalmayı tercih ettiklerini ve bazılarının ise çalışmalara gereken önemi vermediklerinden yakınıdır:

‘Grup çalışmalarında bazen sorumluluk grup başkanı üzerine yıkılabiliyor ancak benim düşüncem herkesin üzerine düşen sorumluluğu alması yönünde.’ (M.T).

Aktiflik, teması altında, öğrencilerin öğrenmede etkin olmasını savunan öğretmen adayları, öğrenmenin bu şekilde daha kalıcı olacağını belirtmiştir. Ders esnasında araştırmacının gözlemlediği bir durum olan öğrencilerin grup çalışmalarında zorlanmalarını, öğrenciler, grup çalışmasını pek yapmamalarına bağlamışlardır. Bu konuda İ. A. *‘ Grup çalışmalarında başta sorun yaşadık fakat, bu etkinlikler bence grup çalışmasının nasıl yapılacağını öğrenmede bize fayda sağladı.’* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Çalışmalardan elde edilen doyum ile derse olan ilgi ve istek konusundaki görüşlerden bir kaçış şöyledir:

‘Grup çalışmaları yapılırken iyi anlaşılan kişiler bir araya gelmeli. Grup çalışmasında yakalanan başarının ve bir şey ortaya koymanın hazzı ve zevki grup çalışmasında çok daha farklı ve güzel.’ (M.T).

‘ Grup halinde yapılan çalışmalardaki değişik etkinlikler, öğrenciyi istemese bile derse ilgili hale getireceği için daha yararlı.’ (M.T).

‘Görsel sunular, gruplar ve bunun gibi etkinlikler derse olan ilgimizi arttırdı.’ (İ.A).

Fikir etkileşimi konusunda ise şu görüşler ilgi çekicidir:

‘Grup çalışmalarının birinde her grup kendi arasında tartıştıktan sonra her grubun görüşü grup başkanları tarafından ifade edilmişti. Bu sırada bizler diğer grupların görüşlerini dinledik ve düşüncelerimizi gözden geçirdik. Bu konu aslında

böyleymiş ya da ben yanlış düşünmüşüm gibi...Özellikle diğer grubun farklı fikirleri aklımızda kalıyordu. ' (F.D).

Ders esnasında grupça çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Ancak bu etkinliklerden pandomim (sessiz sinema) etkinliğinin, hem öğrencileri eğlendirmesi hem de bu esnada kalıcı öğrenmelere fırsat vermesi açısından ayrıca vurgulanması gerektiği düşünülmektedir. Bu konudaki görüşler şöyledir:

'Sessiz sinemada rahat olmanın verdiği avantajı kullandım. Yanlış yaparsam ne olur diye bir endişem yoktu. Nasıl olsa herkes yapıyor bu nu. Rezil olma durumu yok.' (G.Ö).

'Bizim için sessiz sinemada arkadaşların kavramları anlatması o kavramları öğrenmemizde çok etkili ve kalıcı oldu.' (N.Y).

Etkinlikler ve grup çalışmaları konusunda öğrencilerin en fazla üzerinde durduğu tema tanışma-kaynaşma diyalog olmuştur:

'Sınıftaki etkinlikler arkadaşlarımızda olan diyaloglarımızı arttırdı. Sene başından bu yana konuşmadığım kişilerle konuşma durumum oldu.' (L. Ö).

'Bu dersin diğer derslerden en büyük farkı sınıfı birbirine tanıştırması oldu. Derste sınıf birbiriyle kaynaştı. Bir dönem geçmesine rağmen hala tanımadığımız arkadaşlarımız vardı. Grup çalışmalarıyla arkadaşlarımızı tanımış olduk.' (N.Y).

'...Hiç konuşmayan arkadaşlarımız görüşlerini söylemeye, etkinlikten uzak duranlar etkinliğe katılmaya başladı.....Hiç sesini duymadığımız bir arkadaşımızın sesini duyduk.' (M.T).

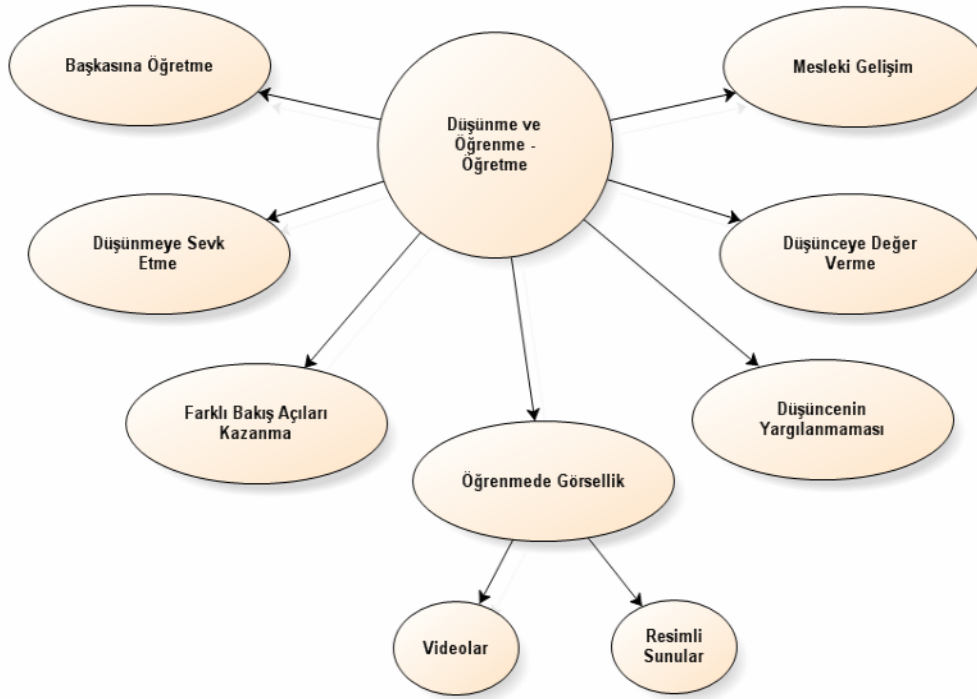
'Grup çalışmalarında konuşmadığım kişilerle konuştum. Bir arkadaşım beni kendi gruplarına davet etti ve ben de katıldım.' (İ.A).

Etkinlik ve grup çalışmaları hakkındaki görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adayları, yapılan etkinlikleri faydalı bulmakla beraber, grup çalışmalarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle görev paylaşımı ve grup içi sorumluluk almada bazı öğrencilerin pasif kaldıkları, diğer öğrencilerin ise bu durumdan kaygı duydukları ortaya çıkmıştır. Bu durumdan kaygı duyan öğrenciler, grupça değil de bireysel olarak değerlendirilmek istemişlerdir. Çoğunlukla bireysel çalıştıklarını ifade eden öğrenciler, grup çalışması yapmadıklarını ve buna alışık olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak etkinlikler aracılığıyla grup çalışmasına uyum sağlamada ilerleme kaydettiklerini vurgulamışlardır. Elde edilen bulgularda, üzerinde en çok durulan konulardan biri 'tanışma-kaynaşma diyalog' olmuştur. Ders esnasında

aktif olmanın yanı sıra kişiler arası iletişimin arttığı gözlemlenmiştir. Kişiler arası iletişim hem öğrenme boyutunda hem de insani ilişkilerin gelişimine getirdiği katkıyı öğretmen adayları, bizzat dile getirmiştir. Kişiler arası iletişim, duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı, karşılıklı saygının olduğu demokratik ortamlarda önem kazanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi düşünce ve davranışlarını sorgulamaları, kendi kendilerini değerlendirmelerinin bir sonucudur. Bu açıdan dizgeli öğr etim kapsamındaki etkinlikler yansıtıcı düşünmeyi geliştirme bakımından etkili olmuştur. Öğrencilerin farkındalıklarının artması ise tutumların kazanımı konusunda ipuçları vermektedir.

4.2.2. Düşünme ve Öğrenme-Öğretmeyle İlgili Görüşler

Dizgeli öğretim, beş öğrenme-öğretme etkinliği olan; dinleme, görme, tartışma, yapıp-gösterme ve başkasına öğretme etkinliklerini öngörür. Başka bir deyişle , öğrenci dinleyecek, görececek, sonra öğrendiklerini tartışacak ve yapıp gösterecek, uygulayacak, son aşamada ise başkasına öğretecektir (Sönmez, 2004, 94). Bu bağlamda, düşünme ve öğrenme – öğretme ile ilgili görüşler; düşünmeye sevk etme, düşünceye değer verme, düşüncenin yargılanmaması, mesleki gelişim, başkasına öğretme, farklı bakış açıları kazanma ve öğrenmede görsellik (videolar ve resimli sunular) temaları altında gruplandırılmıştır. Düşünme ve öğrenme – öğretme ile ilgili düşüncelerin özeti Şekil 16’da yer almaktadır.



Şekil 16. Düşünme ve Öğrenme – Öğretme İle İlgili Düşünceler

Öğrenciler derslerin kendilerini düşünmeye sevk ettiğini ve bununla birlikte bu düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu durumu düşüncelerinin yargılanmamasına ve düşüncelerinin değerli bulunmasına bağlamışlardır. Aynı zamanda düşünme etkinliklerinin çeşitli bakış açılarını görmelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Düşünmeye sevk etme, düşünceye değer verme, düşüncenin yargılanmaması ve farklı bakış açıları kazanma ile ilgili öğrencilerin görüşleri şöyledir:

‘Hocamın bizi dinlediğini biliyordum. Ben hocamdan bir şeyler alacağım ama hocam da benden bir şeyler alacak düşüncesiyle özellikle hocaya düşüncelerimi anlatacağımı düşünerek derse daha fazla katılmak istedim. Düşüncelerime değer verildiğini ve düşüncelerimin önemli olduğunu hissettim.’, *‘Slayt geçişi esnasında belirli yerlerde durulması ve daha sonraki aşamada ne olabileceğinin, anlatılmak istenenin ne olduğunun sorulması bizleri düşünmeye sevk etti. Özellikle atın zebraya dönüştürülmesi örneği ile ilgili olarak, sonuçların direkt verilmeden muhtemel durumların bize sorulması düşünmeye yönlendirici bir çalışmaydı.’*, *‘....kontrol*

gerektiği yerde biz öğrencilere de verildi. Dersin nasıl işlenmesi ile ilgili bizim fikirlerimiz alındı...' (M.T).

'Derste rahat olmak dersi daha cazip kıldı. Rahat olmanın verdiği avantajla daha rahat konuşabildim, kendimi ifade edebildim. Örneğin ders esnasında bir şeyler anlatırken söylediğim şeylerin eleştirilmeyeceğini, yadırganmayacağını, alınıp tartışılacağını ve değerlendirileceğini biliyordum. Söylediklerimde yanlışlar varsa düzeltilecek ama bu sebepten dolayı direk suçlar şekilde eleştirilmeyecektim. Bu yüzden düşündüklerimi rahatça söyledim.' (G.Ö).

'Sorulan sorulara verdiğimiz cevaplara direk yanlış denilmiyordu. Başka arkadaşlara da soruluyor ve böylelikle tüm cevaplardan yola çıkarak biz onun yanlış olduğunu kendimiz çıkarabiliyorduk.' (L.Ö).

'Ders esnasında bir konu hakkında başka arkadaşlarımızın düşüncelerini de dinliyoruz, öğreniyoruz. Böylelikle farklı bakış açılarını değerlendirebiliyoruz.' (F.D).

'Birinin söylediği bir şeye direk yanlış denilseydi yön lendirilme olabilirdi. Yani hoca böyle düşünüyor o zaman ben de öyle düşüneyim ya da o yöne doğru fikir üreteyim diye yönlendirilme olabilirdi.' (N.Y).

Öğrenme- öğretme etkinlikleri sırasında görsel materyallerin kullanılması konusu, öğrencilerin, hem görüşmelerde hem de dokümanlarda sıklıkla değindikleri konulardan biridir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şöyledir:

'Bu ders uygulamalı ve görsel olarak işlenince daha faydalı oldu. Slaytlar eşliğinde grup çalışması yaparak bilgiler hem kalıcı oluyor hem de ders esnasında sıkılmıyoruz.' (G.Ö).

'Derste en sevdiğim ve verimli bulduğum noktalardan biri slaytlarla görsel eğitimdi. Slaytların resimli ve örneklerle olması anlamamıza yardımcı oldu.' (F.D).

'Derste izlemiş olduğumuz videolar konuları daha iyi anlamamı sağladı. Derste yaptığımız bazı aktiviteler bazı arkadaşların hoşuna gitmiyordu. Çocukça olduğunu söylüyorlardı. Dört hafta boyunca her aktiviteye katıldım. Pişman değilim.' (N.Y).

Mesleki gelişim konusunda öğrenciler dizgeli öğretime göre işledikleri derslerin ilerde öğretmen olduklarında kendilerine fayda sağlayacağı düşünülmektedirler:

'Diğer derslere kıyasla yoğunlukla öğrencilerin görüşlerinin alınması hem öğrenme hem de gelecekte öğretme açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.' (İ.A).

‘Geleceğin öğretmenleri olarak bu etkinlikler bizim için çok faydalı. Bizde bu etkinlikleri kendi öğrencilerimizle gerçekleştirerek etkili ve faydalı öğretmenler olabiliriz.’ (F.D).

Başkasına öğretme konusunda, öğrenciler, hem arkadaşlarına hem de öğretim üyesine öğretebilecekleri şeyler olduğunu düşünmeye başlamışlardır:

‘Hiçbir derste konuşmadım bir dönem boyunca, hep kendimi geri çektim. Sadece derlere girip çıktım. Ama bu derste hem fikirlerimi söylemek istedim hem de tartışmalara katılma hevesine girdim. Kendime güvenim arttı. Derse isteyerek geliyordum artık. Daha da önemlisi derslerde artık eskisi gibi sadece oturarak değil, bir şeyler konuşup öğrenmek ve başkalarına öğretmek için dersi dinleyip, anlayıp öğrenmek istiyorum. Kendimi geliştirmek istiyorum artık. Bunun için diğer derslerimizin de bu ders gibi zevkli ve öğretici olmasını istiyorum.’ (L.Ö)

‘Hocamın bizi dinlediğini biliyordum. Ben hocamdan bir şeyler alacağım ama hocam da benden bir şeyler alacak düşüncesiyle, özellikle, hocaya düşüncelerimi anlatacağımı düşünerek derse daha fazla katılmak istedim. Düşüncelerime değer verildiğini ve düşüncelerimin önemli olduğunu hissettim.’ (M.T).

Düşünme ve öğrenme-öğretmeyle ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde; dizgeli öğretimle beraber, öğrencilerin daha yoğun bir düşünme süreci yaşadıkları söylenebilir. Özellikle kendilerini düşünmeye yönlendiren etkinlikler, onların farklı bakış açılarını fark etmelerinde etkili olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim açısından ise öğrenciler, öğretmen olduklarında uygulamalarda edindikleri deneyimlerden, faydalanabileceklerini söylemişlerdir. Bu durumlar yansıtıcı düşünme açısından önemlidir. Öğrenciler her düşüncenin önemli olduğunu, ders esnasında bunu hissettiklerini, düşüncelerinin saygıyla dinlenildiğini ve yadırganmadıklarını belirtmişlerdir. Yadırganmayacaklarını bilen öğrenciler, bu sebeple daha rahat ve güvenli olduklarını, düşüncelerini daha emin bir şekilde paylaşabildiklerini belirtmişlerdir. Düşüncelerin bu şekilde ifade edilebilmesi demokratik ortamın gereklerindendir.

4.2.3. Duyuşsal Boyutla İlgili Görüşler

Dizgeli öğretimde bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sezgisel özelliklerin tümünün kazandırılması düşüncesi vardır. Dizgeli öğretimin kendine temel aldığı tam öğrenme modelinde de öğretim hizmetinin niteliği aşamasında öğrencilerin duyuşsal

giriş davranışları yer almaktadır. Ayrıca Sönmez (2004, 70) dizgeli eğitimin temel değişkenlerinden birinin sevgi olduğunu ifade etmekte ve öğrencinin dersi, öğretmeni, arkadaşlarını sevmesini sağlayacak ortamların sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan duygularla ilgili olan sevgi, duyuşsal boyut içinde ele alınabilir. Bu sebeplerden dolayı araştırmanın bu bölümünde duyuşsal boyutla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Duyuşsal boyut ile ilgili öğrencilerin görüşleri Şekil 17’de özetlenmiştir.

Şekil 17’de görüldüğü gibi duyuşsal boyut, öğretmen faktörü ve psikolojik ortam olarak iki ana tema üzerinden ifade edilmiştir. Öğretmen faktörünün alt boyutları; doğal, yapıcı, yargılayıcı, alaycı ve otoriter olarak isimlendirilmiştir. Psikolojik ortamın alt boyutları ise istek, korku, rahatlık, baskı, kontrol olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca iki ana boyutun alt boyutları arasındaki ilişkilere de yer verilmiştir.

Öğretmen adayları, dizgeli öğretimin duyuşsal boyutuna ilişkin görüşlerini anlatırken, aynı zamanda bir öğretmen adayı gözüyle öğretim üyelerinden beklentilerini de dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili olması ve yararlı olacağı düşüncesiyle araştırmanın bu bölümünde ayrıca, öğretmen adaylarının duygusal beklentileriyle ilgili görüşlere de yer verilmiştir.

Öğretmen adayları, dizgeli öğretim modeline göre işlenen derste çok ciddi değil baskıdan uzak rahat bir ortam hissettiklerini söylemişlerdir:

‘Çok ciddi bir ortam yoktu. Bu bizim için bir avantajdı. ’ (F.D).

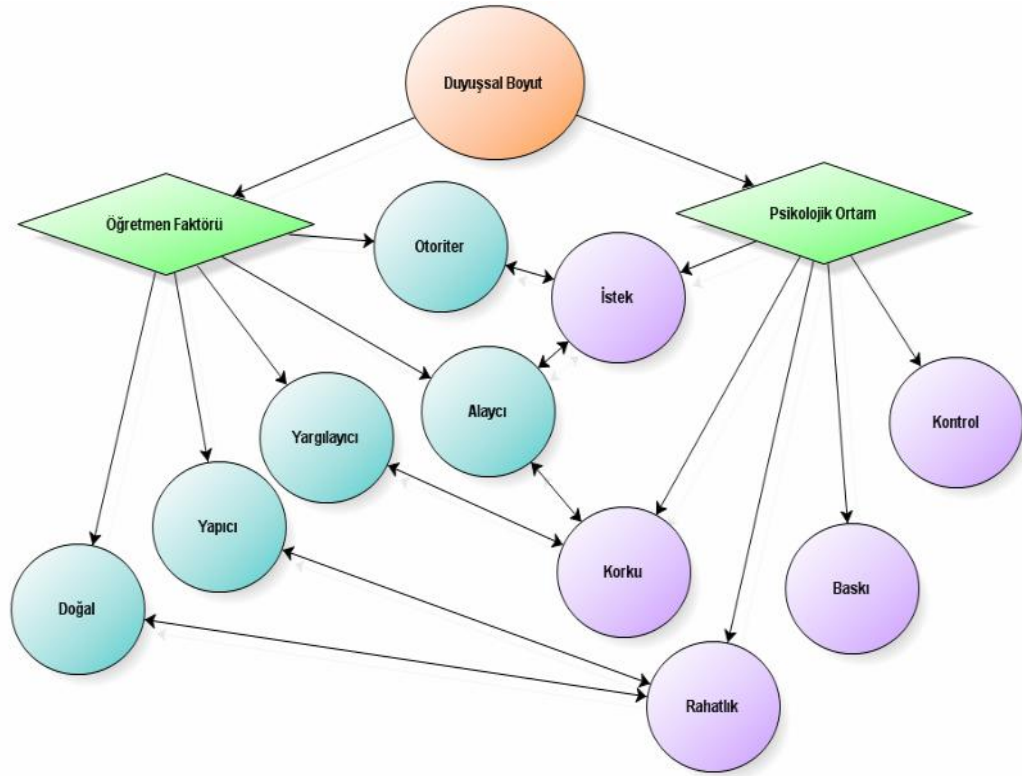
‘Bir derse baskı altında girmek kötü. Kendimizi ifade edecek rahat bir ortamımızın olması güzeldi. Elbette ciddi ortam olacak ama hocanın rahat hissettirmesi önemli. Çok fazla kuralcı olmak iyi değil. ’(G.Ö).

Öğretmen adayları, kendilerini rahat hissetmelerinde ders hocasının doğal ve yapıcı yaklaşımlar sergilemesinin olumlu etki yarattığını düşünmektedir. Bu durumla ilgili N.Y: *‘Öğrenciye yaklaşmanın bir yolu var. Diyaloglarda veya tartışmalarda öğretmenin yapıcı yaklaşımlar sergilemeli. Yani öğretmen hesap sorar, açık yakalamaya çalışır gibi davranmamalı. ’* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Öğretim üyesinin yaklaşımının öğretmen adaylarının davranışlarını ve düşüncelerini etkilemesi ile ilgili ifade edilenler ilgi çekicidir:

‘Ders hocasının tavırları çok önemli. Bunu bir örnekle açıklamak istiyorum. Dönem başında hocalarımızdan biri bizim görüşlerimizi sordu, biz de sınıfça paylaştık. Ama daha sonra görüşlerimizle dalga geçti. İçimde bir korku oluştu, çok etkilendim.

Kendimi geri çektim. Keşke konuşmasaydım diye düşündüm, pişman oldum. Hocanın davranışı başta sıcaktı. Öğrenci yanlısı olduğunu düşündük. Ama tam tersi oldu. Şu an kendi dersinde sadece kendisi konuşuyor, biz sadece dinliyoruz. Şunu söyleyebilirim ki dönemin başında o ders bizim için bitmişti. ’(L.Ö).



Şekil 17. Duyuşsal Boyutla İlgili Düşünceler

Öğretmen adayları, özellikle yargılayıcı, otoriter ve alaycı tavırlarının kendileri üzerinde korku ve tedirginlik yarattığını; yapıcı yaklaşımların ise kendilerini rahatlatmış söylemektedir. Bu konuya örnek niteliğindeki görüşlerden biri şöyledir:

‘Bu derste yargılama olmadı. Rahat olmak dersi cazip kıldı. Düşüncelerimizden dolayı yadırganmadık, eleştirilmedik.....Öğretmen yaklaşımı önemli. Verdiğimiz cevaplara karşı sert değil de durumu daha yumuşatarak -bu kaniya nereden vardın gibi- yaklaşmalı. ’ (L.Ö).

Duyuşsal boyutla ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, duyuşsal boyutun öğrencilerin öğrenme öğrenme yaşantılarına etkisinin güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretim üyesinin tutum ve davranışları, hem sınıfın psikolojik

havasını hem de öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı bakış açısını etkilediği belirlenmiştir. Öğretim üyesinin otoriter, yargılayıcı, yapıcı ya da doğal olması; öğrencinin kendini korku, baskı ve kontrol altında ya da rahat hissetmesine etkili olduğu öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşılmaktadır. Dizgeli öğretim sürecinde göz önüne alındığında, öğretmen adayları, dizgeli öğretim sürecinde hem rahat hem de ciddi bir ortamın sağlanmasını, kendileri için olumlu algılamıştır. Bu durumlar, düşünmede ve öğrenmede duyguların önemini savunan yansıtıcı düşünme açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. İnsanların psikolojik olarak baskı altına alınmadıkları, korku kültüründen uzak, rahat bir ortam ise demokrasinin vazgeçilmezlerindendir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar açıklanmış; bu sonuçlar, alanyazında ulaşılan kaynaklarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Son olarak sonuç ve tartışmalar ışığında önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Gerçekleştirilen bu tez çalışmasında, dizgeli öğretim modelinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkileri araştırılmıştır. İlgili alanyazın, araştırmalar ve dizgeli öğretimle ilgili ders planlarının incelenmesinin yanı sıra uzman görüşleri de alınarak dizgeli öğretim uygulama planı geliştirilmiştir. Sistem anlamındaki dizge kelimesinden gelen ve Sönmez tarafından geliştirilen dizgeli öğretim modeli, hiçbir kuram ya da yaklaşımın öğrenmeyi tek başına açıklayamayacağından hareketle öğretim hedeflerine göre bir derste yeri geldikçe farklı strateji, yöntem, teknik ve taktiklerin uygulanmasını öngören, olabilirlik felsefesine dayandırılan; hedef - davranış, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarından oluşan d i rik bir yapıdır. Dizgeli öğretimin temel ilkelerinden biri; tüm dengelim, tümevarım, analogi, diyalektik, hipotetik-dedüktif, bulanık mantık (fuzzy logic), aksiyometik, aklın başa dönmesi, retröduktif gibi çeşitli akıl yürütme yollarının kullanılmasını öngö rmesidir.

Dizgeli öğretim öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli gibi modeli tek ve sabit bir merkeze almayı reddederek değişen dinamik denge yaklaşımını savunur. Dizgeli öğretim modelinde öğretim, yeri gelir öğretmen, yeri gelir öğrenci, yeri gelir toplum, yeri gelir doğa merkezli olabilir; hatta tümünün bileşkesi de alınabilir (Sönmez, 2007, 188). Burada önemli olan, temele hangi ölçüt alınsa da büyük sorumluluk gerektireceğidir. Çünkü dizgeli öğretimle ilgili ders planı düzenlenirken, birçok strateji, yöntem, akıl yürütme yolu devreye sokulmaktadır. Öğrencilerden önce dersi planlayan öğretmenin çok donanımlı ve tecrübeli olması, modelin başarısı için şarttır. Öğretmen yeterliği mutlaka her öğretim modeli için öncelikle dikkate alınan bir durumdur. An cak kapsamlı ve sentez bir model olması sebebiyle dizgeli öğretimde öğretmen faktörü daha önemli olsa gerek. Yetkin olmayan öğretmenlerin bu modeli uzun süreli uygulamasında sıkıntılar doğabilir. Bunu, dizgeli öğretimin olumsuz bir yönü olarak ifade etmek doğru olmaz; fakat bir model ne kadar mükemmel olursa olsun, başarısı uygulamadan yani öğretmenden geçer. Kaliteli öğretim modelleri geliştirilirken aynı zamanda

öğretmenlerin de daha iyi yetişmesine katkı sağlayacak yaklaşımların ortaya konmasıyla eğitim alanındaki gelişim ve ilerleme hız kazanacaktır.

Geniş kapsamlı, esnek bir model olan dizgeli öğretimin bilişsel ve psikomotor alanlar olduğu kadar sezgisel ve duyuşsal alana da değinmesi eğitim ortamında sevgi kavramına çağrışım yapmaktadır. Sönmez (1997)'in eğitim ortamında sevginin oluşturulması için belirlediği ilkelerden hareketle özellikle duygu ve düşüncelerin paylaşılması, öğretmen ve öğrencinin hoşgörülü olması, sevginin yarattığı olumlu ortam ve imkanların öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve yeteneklerini keşfetmelerine imkan sağlaması ve kubaşık (işbirlikli) öğrenme etkinlikleri yapılması dikkat çekici noktalardır. Duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade edebilme, hoşgörülü olma ve kubaşık çalışma aynı zamanda demokratik ortamlarda da bulunan özelliklerdendir. Sınıf ortamının demokratik olmasından yana olan dizgeli öğretim modeli, sınıfı ilgilendiren kararlara öğrencilerin katılımını sağlamakta, kuralların ve yaptırımların uygulanmasında öğrencilere sorumluluk bilincini aşılamaktadır. Sadece ku ral ve yaptırımlarda sorumluluk bilincinin aşılması değil, öğrenme sorumluluğunu gerektiğinde öğrenciye vermesi, sorgulama becerici kazandırması, bilgiyi bulma, çıkarma, anlamlandırma, kullanma ve yeniden üretme becerisinin kazandırılması açılarından da d izgeli öğretim üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede de etkili olabilir.

“Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi” konulu bu tez çalışması yukarıda sözü edilen durumlar dan ve ayrıca Sönmez (2004)'in *‘Dizgeli öğretimin her an denemeye ve geliştirilmeye 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.

Araştırma deneysel olarak, deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılmıştır. Deney grubuna dizgeli öğretim modeli, kontrol grubuna ise geleneksel öğret im uygulanmıştır. Her iki gruba yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçekler uygulanmış; ayrıca deney grubunun uygulama sonrası odak grup görüşmesi ve yazılı dökümanlar aracılığıyla görüşlerine başvurulmuştur. Aşağıda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol gruplarına uygulamalar başlamadan önce yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test olarak uygulanmış ve iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum uygulama öncesi yapılan kümeleme analizinin doğruluğunu ve grupların denkliliğini destekler niteliktedir.

Deney grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test – son test sonuçlarına bakıldığında ölçeğin ‘sorgulayıcı ve etkili öğretim’ alt boyutunda son test lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu sebeple dizgeli öğretimin bu alt boyutta etkili olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemekle beraber, ölçeğin ‘açık fikirlilik’, ‘mesleğe bakış’ ve “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında son test lehine yükselişler gözlemlenmiştir. Görüşme ve yazılı görüşlerden de öğretmen adayları, mesleğe bakış alt boyutuyla ilişkili olarak mesleki gelişim açısından özellikle kendi düşüncelerini ifade etmelerinin önemine vurgu yapmışlardır. Hem kendi öğrenmeleri hem de öğretmen olduklarında öğrencileriyle duygu ve düşüncelerini karşılıklı paylaşabilmede, etkinliklerin faydalarına dikkat çekmişlerdir. Köksal ve Demirel (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da mesleki gelişim açısından yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Genel olarak anlamlı farklılığın oluşmamasının sebebi, uygulama süresinin kısıtlı oluşundan ileri gelebilir. Bu durumun, ayrıca öğretim sürecinin öğretmen adaylarının kendilerini sorgulamalarına ve farkındalıklarının artmasına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Böylece öğretmen adayları son testte kendilerini daha gerçekçi ve yansıtıcı düşünmenin gereği olarak daha sorgulayıcı, açık fikirli ve içten değerlendirdikleri düşünülebilir. Zira Şanal Erginer (2006) tarafından yapılan ‘Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı Ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma’ konulu araştırma da; öğretmen adayları, yansıtıcı düşünmeyi içeren uygulama sürecinin, kendi öğrenme biçimleri üzerinde farkındalık yarattığını, öğretmen olarak kendilerini tanımalarına ve mesleki kimliklerinin oluşumuna yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında da yansıtıcı düşünme sürecinin zaman gerektiren ve aşamalı bir süreç olduğu bilinmektedir. Savran, Çakıroğlu ve Tekkaya (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının daha çok teknik ve uygulama alanlarında

yansıtıcılar yapabildikleri ancak daha üst düzey olan eleştirel alana çıkamadıkları tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test – son test sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin ‘açık fikirlilik’ ve ‘araştırmacı’ alt boyutlarında son testteki düşüşler anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bu sonuçlar geleneksel yöntemin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede pek etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulamalar gerçekleştirildikten sonra yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği son test olarak uygulanmış ve iki grubun ortalamaları arasında ölçeğin ‘açık fikirlilik’ ve ‘sorgulayıcı ve etkili öğretim’ alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber, ölçeğin ‘araştırmacı’, ‘mesleğe bakış’, öngörülme ve içten olma’ ve ‘sürekli ve amaçlı düşünme’ alt boyutlarında deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubunun ortalama puanlarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç Güney (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmada da deney grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi puanları kontrol grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarından yüksek çıkmıştır.

Deney grubunun yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla karşılaştırılan son test – kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son test ile kalıcılık testi puanları arasında farklılığın olmaması, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kazandıkları özelliklerin kalıcı olduğu sonucuna götürebilir. Başka bir deyişle dizgeli öğretimin etkisiyle öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeye ilişkin kazandıkları özellikler kalıcı olmuştur. Memişoğlu (2003), Çetin (2003), Koçak (2004) ve Paş(2004) tarafından yapılan araştırmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu araştırmaların tümünde dizgeli öğretimin uygulandığı deney gruplarının kazandığı özelliklerin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla karşılaştırılan son test – kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin ‘öğretim sorumluluğu ve bilimsellik’ alt boyutu kalıcılık testi puanında anlamlı bir düşüş gözlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin bu alt boyutlarında geleneksel öğretimin kalıcılığı sağlayamadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği son test – kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin ‘mesleğe bakış’, ‘öğre tim sorumluluğu ve bilimsellik’ ve ‘sorgulayıcı ve etkili öğretim’ alt boyutlarında deney grubu lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Adı geçen bu üç alt boyutta yansıtıcı düşünme ile ilgili kazanılan özelliklerin deney grubundaki kalıcılık düzeyleri d aha fazladır. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özellikle nitel bulgular, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme gelişimlerini hakkında önemli kanıtlar sağlamıştır. Yeni fikirlerin oluşumu aşama sında, öğretmen adayları, birbirlerini dinlerken aynı zamanda kendi düşüncelerini gözden geçirdiklerini ve sorgulamalar yaptıklarını anlatmışlardır. Ders süresince kendilerini rahatça ve oldukları gibi yansıttıklarından bahseden öğretmen adayları, edindikleri deneyimlerden kendilerine dersler çıkardıklarını ve meslek hayatlarında bu deneyimlerinden faydalanmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları eğitim öğretim ortamında duyuşsal boyutun önemine dikkat çekerken, geçirdikleri yaşantılarda n da örnekler vermişlerdir. Duyuşsal boyutun, özellikle sınıf atmosferi, motivasyon, ilgi ve istek bakımından kendilerini etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Hem ders sürecini hem de kendilerini değerlendirirken, anlatımlarında duygularını hesaba kattıkları görülmüştür. Rodgers (2002, 844), Shook (2003, 112) ve Ross, Bondy ve Kyle (1993) tarafından belirtilen araştırmacı olmak, derinlemesine düşünmek, açık fikirli, içten ve sorumluluk bilincine sahip olmak, deneyimlerden faydalanmak gibi özelliklerin yansıtma yapmak için gerekli olduğu göz önüne alınırsa; yukarıdaki bulgular ışığında, dizgeli öğretimle beraber öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

5.1.2. Demokratik Tutumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol gruplarına uygulamalar başlamadan önce sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmış ve iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum uygulama öncesi yapılan kümeleme analizinin doğruluğunu ve grupların denkliliğini destekler niteliktedir.

Deney grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği ön test – son test sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin ‘eşitlik’, ‘açıklık’ ve ‘azınlık hakları’ alt boyutlarında son test lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu durumda, dizgeli öğretimin bu alt boyutlarda etkili olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemekle beraber, ölçeğin ‘bilimsellik’, düşünceye saygı’, ve ‘sınıf oyuna

başvurma' alt boyutlarında son test lehine yükselişler gözlemlenmiştir. Ancak 'katılım' ve 'birlikte çalışma' alt boyutlarında son testte düşüşlerin olması düşündürücüdür. Ön testte teorik olarak her ne kadar katılım ve birlikte çalışma konusunda kendilerini daha olumlu algılasalar da, yapılan grup çalışmaları ve etkinliklerde, teorik bilgilerini uygulamaya geçirmede zorlandıklarını fark etmelerinden ve süreç sonucunda daha gerçekçi düşüncelerinden olsa gerek, son testte bu düşüşler gerçekleşmiştir. Bu durum, nitel bulgularda da kendini göstermektedir. Öğretmen adayları özellikle grup etkinliklerinde oldukça zorlandıklarını, grup üyelerinin bazı durumlarda geri planda kalarak etkinliklere katılmadıklarını vurgulamışlardır. Bu konuda Açıkgöz (2007b, 173-174), grup çalışmalarında, bazı üyelerin hiçbir katkı getirmeden başarıya ortak olması durumunun sakıncalarına dikkat çekmektedir. Ayrıca grup içerisinde, bazı üyelerin tüm sorumluluğu üzerinde hissetmesi, sömürülme duygusunu da beraberinde getirmektedir (Açıkgöz, 2007b, 174). Birlikte çalışma ile ilgili bu sıkıntıların sebebi öğretmen adaylarının bireysel çalışmaya alışık olmamalarından ve grup çalışmasını bilmemelerinden kaynaklanabilir. Zira öğretmen adayları süreç ilerledikçe grup çalışmasını öğrenmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, grup çalışmalarını, genel olarak faydalı görerek daha çok yapılmasından yana görüşler bildirmişlerdir. Özellikle derse karşı ilgili ve istekli olmada, sınıf üyeleriyle tanışma ve kaynaşmada ve iletişim gibi konularda grup çalışmalarının yararlarını vurgulamışlardır. Bu duruma benzer sonuçlar Açıkgöz (1991) tarafından gerçekleştirilen 'İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri' konulu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, özellikle derse katılım, derse karşı ilgi ve istek ile iletişim konularında, grup çalışmalarının yapıldığı işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencileri olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği ön test – son test sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin 'eşitlik', 'bilimsellik', 'açıklık', ve 'azınlık hakları' alt boyutlarında son testteki yükselişler anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Deney grubunda anlamlı farklılık oluşmasa da bazı alt boyutlarda düşüşler gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise yükselişlerin görülmesi bir tezat görünmektedir. Ancak bu durum, deney grubunun demokratik tutumlara ilişkin farkındalığının arttığı, kontrol grubunun ise demokratik ortamın yaratılamamasından dolayı verdikleri cevapların sadece düşünce de kaldığı ve

yaşantı sonucu oluşmadığı ya da olması gereken ideal duruma uygun davranıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda Kağıtçıbaşı (2008,114) farkındalığı ‘ *Kişilerin tutum ve davranışlarının ne ölçüde farkında olduklarını belirtmek için kullanılan bir terim*’ olarak tanımlamaktadır. Farkındalık tutumlara ulaşmayı kolaylaştırır ve tutum -davranış ilişkisini güçlendirir. Yüksek farkındalık tutumun daha gerçekçi olarak ortaya çıkmasını sağlar (Kağıtçıbaşı, 2008, 114-115). Bu yüzden geleneksel öğretimin farkındalıkları arttırmadığı ve tutumların gerçekçi olarak ortaya çıkmasını engellediği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulamalar gerçekleştirildikten sonra sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği son test olarak uygulanmış ve iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunun son test puanlarının yukarıda sözü edilen sebeplerden dolayı yükselmiş olması, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırma sonuçlarına da yansımış olduğu ve anlamlı bir farklılığın oluşmamasını neden olduğu düşünülmektedir.

Deney grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarının kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla karşılaştırılan son test – kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son test ile kalıcılık testi puanları arasında farklılığın olmaması, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kazandıkları özelliklerin kalıcı olduğu sonucuna götürebilir. Başka bir deyişle dizgeli öğretimin etkisiyle öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarıyla ilgili kazandıkları özellikler kalıcı olmuştur. Bu sonuç, Koçak (2004) tarafından yapılan ve dizgeli öğretimin derse karşı tutumların incelendiği araştırmayı destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmada dizgeli öğretimin yapıldığı deney grubunun tutum puanları, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. Otacıoğlu (2005) tarafından dizgeli öğretimin tutumlar üzerindeki etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada da dizgeli öğretimin uygulandığı deney grubunun tutum puanlarında yükselme tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarının kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla karşılaştırılan son test – kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin ‘bilimsellik’ ve ‘katılım’ alt boyutları kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir düşüş gözlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin bu alt boyutlarında geleneksel öğretimin kalıcılığı sağlayamadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği son test – kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin ‘bilimsellik’, ‘birlikte çalışma’ ve ‘azınlık hakları’ alt boyutlarında deney grubu lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Adı geçen bu üç alt boyutta demokratik tutum ile ilgili kazanılan özelliklerin, deney grubundaki kalıcılık düzeyleri daha fazladır. Bu durum, söz konusu üç alt boyutta, dizgeli öğretimin geleneksel öğretime göre kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu sonucuna götürebilir. Bu sonuçlar Kayabaşı (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, dizgeli öğretimin kalıcılığı sağlamada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, dizgeli öğretimin demokratik tutumlar üzerindeki etkisi genel olarak değerlendirildiğinde, demokratik tutumlara ilişkin belli boyutlar ön plana çıkmaktadır. Dizgeli öğretimin, özellikle ‘düşünceye saygı’, ‘düşüncenin yadırganmaması ve yargılanmaması’, ‘karşıt görüşleri dinlemeye açık olma’, ‘her fikrin değerli olduğunu düşünme’, ‘kişilerarası ve grup etkileşimini yaşama’, ‘sosyal ilişkilerin gelişimi’, ‘kişilerarası iletişim sürecinin başlaması ve ilerlemesi’, ‘düşüncelerin ifade edilebildiği rahat bir ortamın varlığı’ konularında öğretmen adaylarına olumlu katkılar getirdiği belirlenmiştir. Sönmez (2003 a) tarafından gerçekleştirilen ‘Dizgeli öğretimle sınıfta doğrudan demokrasi’ adlı çalışmada da dizgeli öğretimle demokratik davranış ve tutumların kazanıldığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

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

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada, bireysel çalışmanın yanı sıra dizgeli öğretim kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğretmen adayları üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen adaylarının, grup çalışmalarına alışık olmamalarından dolayı bazı sorunlar yaşadıkları da görülmüştür. Bu sebeple, derslerde, düşünmenin geliştirilmesi ve duyuşsal özelliklerin kazandırılması bakımından grup çalışmalarına yer verilmelidir.

2. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme yaşantılarına duyuşsal boyutun önemli ölçüde etki ettiği saptanmıştır. Özellikle öğretim üyelerinin tutum ve davranışlarının, öğretmen adaylarının derse ve öğrenmeye karşı ilgi, istek ve motivasyonlarını etkilediği görülmüştür. Bu sebeple öğretim üyelerinin öğrenci istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yansıtıcı düşünceleri ve iletişime önem vermeleri yararlı olacaktır. Ayrıca hazırlanan eğitim programlarının bilişsel alan kadar duyuşsal alanı da kapsamı öğretmen adaylarının lehine olacaktır.

3. Uygulanan farklı yöntem ve tekniklerin aktif öğrenme, düşünme ve kalıcılığı sağlamada etkili olduğu görülmüştür. Bu sebeple derslerde yeri geldikçe öğrencilerin katılımını gerektirecek farklı yöntem ve teknikler uygulanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dizgeli öğretimin bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal, psikomotor ve sezgisel alanı da önemseydiği göz önüne alınarak bu alanlarda daha geçerli ve zengin veriler elde etmek için araştırmalarda nicel kadar nitel boyutlara da yer verilmelidir. İlgi, tutum, eğilim gibi duyuşsal yönü ağır basan özelliklerin araştırılmasında, ölçeklerin yanı sıra bireylerin kendilerini değerlendirmeye dönük özellikle yansıtıcı yazılar ile gözlem ve görüşmeler araştırmaların geçerlik ve güvenilirliklerini daha da yükseltecektir.

2. Dizgeli öğretim modeli sadece bilgi, kavrama, uygulama gibi alt düzeydeki hedefleri değil; analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey hedefleri de kapsamaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine bakılması araştırmacıları dizgeli öğretimin etkililiği hakkında yeni bilgilere ulaştıracaktır. Ayrıca böyle çalışmalar dizgeli öğretimin geliştirilmesine de fayda sağlayacaktır.

3. Dizgeli öğretimle ilgili araştırmalarda yer alan deneklerin çoğunluğunu ilköğretim öğrencileri, az bir bölümünün ise üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) oluşturmaktadır. Acaba dizgeli öğretimin diğer öğrenim düzeylerine (örneğin orta öğretim düzeyi) etkisi nasıl olacaktır? Çeşitli öğrenme düzeylerinde dizgeli öğretim modelinin uygulanması, düzeyler arasında karşılaştırma yapılmasına imkan sağlayacak; bu sayede dizgeli öğretim modelinin etkili olduğu düzeyler daha net bir biçimde ortaya konulacaktır.

4. Dizgeli öğretim ile ilgili çalışmaların ilköğretim düzeyinde belli dersler etrafında toplanmıştır. Özellikle dizgeli öğretim modeli, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler

dersinde yer alan ünitelerde uygulanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda bu modelin diğer derslerdeki uygulama sonuçlarına da bakılabilir.

5. Düşünme becerileri ve tutumların gelişimi, diğer gelişim alanlarına göre daha fazla zaman ve sabır gerektiren süreçlerdir. Bu sebeple bu tür deneysel çalışmalarda öğretim programlarının uygulama sürelerinin arttırılması , daha verimli sonuçlar ortaya koyacaktır.

6. Araştırma kapsamının sadece bir ders ile sınırlı tutulması yerine bu tür öğretim programlarının aynı anda diğer derslerde de uygulanması öğrencilerin programları benimsemelerini sağlayarak, programa uyumlarını arttıracaktır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (1993). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990). Ankara: MEB Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007a). *Etkili Öğrenme ve Öğretme (7. Basım)*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007b). *Aktif Öğrenme (9.Basım)*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S.2008 (Gözden Geçirilmiş 12.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alacapınar, F. (2001). “Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretim in Erişie ve Kalıcılığa Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alacapınar, F. G. (2007). Geleneksel, Bilgisayarlı, Dizgeli Eğitim ve Erişie. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 13- 24.
- Allen, R. M. ve Caspergue, R. M. (1997). Evolution of novice through expert teachers’ recall: implications for effective reflection on practice. *Teaching And Teacher Education*, 13 (7), 741-755.
- AÖF. (2008). Demokrasi. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/10LTP/2293/unite4.pdf> adresinden 20.05.2008 tarihinde alındı.
- Arkonaç, A. S. (1998). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Armağan, İ. (1983). *Yöntem Bilim I*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 12, 47-55).
- Arslantürk, Z. (2001). *Sosyoloji Kavramlar Kuramlar Süreçler Teoriler*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye Giriş (Hilgard's Introduction to Psychology) (12. Basım)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ayhan Türkbay, R. (2005). "Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği ". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme (8. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bella, N. S. (2004). *Reflective Analysis Of Student Work, Improving Teaching Through Collaboration*, USA, California: Corwin Press
- Binbaşıoğlu, C. (1995a). *Eğitim Psikolojisi (9. Basım)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1995b). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 2795.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1976) . *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çev. D. Ali Özçelik)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boschhuizen, R. , Aalberts, J. ve Poortinga, J. (2005). "A Good Practice Of Reflective Judgement Learning?". *Association For Teacher Education In Europe (ATEE) 30. Annual Conference*. 22-26 October 2005 Amsterdam.
- Branson, M. S. (2004). Education For Citizenship And The Teaching Of Democracy In School. Center For Civic Education, USA. *Paper Presented At The International Symposium on Democracy Education* , Çanakkale.
- Bullock, A.A ve Hawk, P.P. (2001). *Developing A TeacherPortfolio: A Guide For Preservice And Practicing Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Büyükkaragöz, S. (1994). Demokrasi Eğitimi ve Okul. *Çağdaş eğitim*, 202, 10-14.

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1998). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Chirema (2007). The Use Of Reflective Journals In The Promotion Of Reflection And Learning İn Post-Registration Nursing Students. *Nurse Education Today*, 27, 192-202.
- Cilalı, M. (2005). *Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Cin, M. (2004). Bilgisayar Destekli Öğretim, C. Öztürk ve D. Dilek (Ed) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (4.Basım)* (ss. 343-366). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakır İlhan, A. ve Hazır Bıkmaz, F. (2004). *Köy Enstitüleri ve Öğretmen Yetiştirme Panel Tartışmaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:195. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çelenk, S. (2003). *İlk Okuma-yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Çetin, K. (2003). “İlköğretim Sekizinci Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Atatürk’ün Hayatı Ünitesinin Öğretiminin Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretime Göre Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Değirmenci, C. H. (2004). *Kişisel Gelişim ve Pozitif Enerji*. İstanbul: Bilge Karınca Yayınevi.
- Değirmencioğlu, C. (1997). Eğitim Felsefe İlişkisi: Eğitim Felsefesi, L. Küçükahmet (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirci, H. G. (2006). “Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liseleri Bilgisayar Programcılığı Bölümü Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutumları İle ‘İnternet ve Ağ Sistemleri’ Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (2000). *Öğretme Sanatı (2. basım)*. Ankara: Pegema yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme (6.Basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. , Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (4. Basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, A. (2007). Okullarımızda Demokrasi Eğitimi Neden ve Nasıl?. *Çağdaş Eğitim*, 339, 10-12.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Boston, New York and Chicago: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim (Çev. Tahsin Yılmaz)*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları:81. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum (Çev. H. Avni Başman)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilekmen, M. (1999). “Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dolapçıoğlu, S. D. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Bir Modele Dayandırılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 6(11), 155-190.
- Duman, T. Ve Koç, G. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/456.pd> adresinden 25.12.2008 de indirildi.

- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology (5. Edition)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ekiz, D. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/ekiz.htm> adresinden 4 Ocak 2008 tarihinde alındı.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. *İlköğretim Online*, 5 (1), 45-57.
- Erdem, A. (2008). Programlandırılmış Öğretime Göre Hazırlanan İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi ‘Temizlik ve Beslenme’ Temasının Öğrencilerin Erişilerine Etkisi. 7. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, A. R. ve Sarıtaş, E. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 16, 525- 538.
- Erden, M. (1998a). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul. Alkım Yayınları.
- Erden, M. (1998b). *Eğitimde Program Değerlendirme (3. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim (3. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme(10.Basım)*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fidan, N. (2000). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* . Ankara : Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Gagnon, W.G. and Collay, J.M. (2001). *Designing For Learning: Six Elements In Constructivist Classrooms*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin Press.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 43-54.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Gibbs, G. (1988) *Learning By Doing: A Guide To Teaching And Learning Methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Gömlüksiz, M. (1993). “Kübaşıık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi.” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 44-63.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Türk Demokrasi Vakfı. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Güney, K. (2008). ‘Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin öğretmen adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi’. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Hamilton, S. J. (2005). Development in Reflective Thinking.http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/trudy%20banta/Development_in_Reflective_Thinking.pdf adresinden 20.03. 2008 tarihinde alındı.
- Hullfish, H. G. ve Smith, P. G. (1961). *Reflective Thinking: Method Of Education*. New York: Dodd, Mead& Company.

- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum – Algı İletişim (3. Basım)*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İnönü, Y. (2006). “Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi: Van Örneği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-133.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Yeni insan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kapıcıoğlu, M. O. K. (2006). “Dizgeli Öğretimin Etkililiği”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, F. , Sardoğan, M. E. , Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2006). Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149- 158.
- Kayabaşı, Y. (1997). “Programlandırılmış, Dünya Bankası Eğitim Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Eğitim Gören Öğrencilerin Erişi ve Kalıcılık Düzeyleri”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayra, E. (1997). Demokrasi ve Kavramlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (16), 102-106.
- Kazu, H. (2002). Eğitim ve Felsefe, M. Taşpınar (Ed.) *Öğretmenlik Mesleği*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Keleş, R. (1976). *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kılıç, A. (2000). “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıncal, R. Y. ve Uygun, S. (2006). ‘Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’ Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31-42.

- Koçak, M. (2004). “Sosyal Bilgiler Dersinde Programlandırılmış (Dizgeli) Öğretimin Erişi, Kalıcılık ve Derse Karşı Tutuma Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kökdemir, D. (2003). “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Külahçı, Ş. G. (1995a). Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. A-2 *Eğitim Programları-Temel Kavramlar ve Program Türleri*.
- Külahçı, Ş. G. (1995b). Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. A-3 *Program Geliştirme ve Sistem Yaklaşımı*.
- Lee (2007). Preparing Pre-Service English Teachers For Reflective Practice. *ELT Journal*, 61 (4), 321-329.
- Lijphart, A. (1984). *Çağdaş Demokrasiler* (Çev. E. Özbudun ve E. Onulduran). Ankara: Türk Demokrasi Vakfı ve Siyasi İlimler Derneği Ortak Yayını.
- Makal, M. (1990). *Köy Enstitüleri ve Ötesi (2.Basım)*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- MEB (2003). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi.
<http://www.meb.gov.tr> adresinden 23 Eylül 2008 tarihinde alındı.
- MEM (2006). *Milli Eğitim Mevzuatı (7. Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Memişoğlu, H. (2003). “İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Mobaçoğlu, M. (1999). Demokrasi Eğitimi Nasıl Olmalıdır. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 56-59.

- Nural, E. , Atagün, U. ve Bayraktar, E. (2007). Beşikdüzü Köy Enstitüsü Mezunlarının Köy Enstitüleri ve Eğitim Sisteminin İşleyişine İlişkin Görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007 Tokat) Bildiriler Kitabı*. Cilt 3. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Odabaşı, F. (2008). *Bilgisayar Destekli Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Ünite 5.
<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2276/unite08.pdf> adresinden 23.04.2008 tarihinde alındı.
- Oğuzkan, F. (1990). *Köy Enstitüleri Öğretim Programları. Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: Eğit-Der Yayınları.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/oguzkan.htm> adresinden 20.04.2008 tarihinde indirildi.
- Otacıoğlu, S. G. (2005). “Müzik Öğretmenliği Piyano Dersi İçin Bir Model denemesi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özdemir, O. (2003). “Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı Dersinde Tam Öğrenme Modelinin Etkililiği (Fırat Üniversitesi Örneği)”. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme (6.Basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özgen, B. (1993). Eğitimde Süreklilik ve Köy Enstitüleri. *Abece Dergisi*, 80, 8-11.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/ozgen.htm> adresinden 30.03.2008 tarihinde alındı.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özmen, F. (1999). Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Duyuşsal Alanın Önemi – Sevgi Eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 193-198.
- Öztürk, A. A. (2007). Türkiye’de Köy Enstitüleri Girişimi: Ortaklar Köy Enstitüsü Örneği. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (18-19-20 Haziran 2007 Adana)*.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2006). Bilgiyi İşleme Modeli, B. Yeşilyaprak (Ed). *Eğitim Psikolojisi* (ss.275-307). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Paş, A. K. (2004). “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış 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 Tutuma Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rıza, E. T. (2003). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme (Geliştirilmiş 6. Basım)*. İzmir: Birleşik Matbaa.
- Richards, J. C. (2007). *Towards Reflective Teaching*. The Teacher Trainer – Back Articles. <http://www.tttjournal.co.uk> adresinden 12.11.2007 tarihinde indirildi.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another Look At John Dewey And Reflective Thinking, *Teacher College Record*, 104 (4), 842-886.
- Ross, D.D. , Bondy, E. ve Kyle, D. W. (1993). *Reflective Teaching Student Empowerment (Elementary Curriculum And Methods)*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Sabancı , A. , Şahin, A. ve Fidan, N. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratik Tutum Geliştirme Açısından Denetlenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 342, 25-31.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Savran, A. , Çakıroğlu, J. ve Tekkaya, C. (2005). Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması. 14. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 5 (116), 23-26.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.

- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 728-752.
- Senemoğlu, N. (2005a). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (12.Basım)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005b). *Tam Öğrenme Modeli – Yararları ve Sınırlılıkları*. http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/tam_ogr.htm adresinden 10.04.2008 tarihinde alındı .
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shook, J.R. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri (Çev. C. Türker)*, İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997). *Sevgi Eğitimi(5.Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2000). Programlandırılmış Öğretime Göre Öğret men Yetiştirme, *Eğitim Araştırmaları*, 1.
- Sönmez, V. (2003a). Dizgeli Öğretimle Sınıf Ortamında Doğrudan Demokrasi. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 64-72.
- Sönmez, V. (2003b). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (10. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi (7. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri (2. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, G. (2008). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şanal Erginel, S. (2006). “Developing Reflective Teachers: A study Perception and Improvement of Reflection in Pre-service Teacher Education (Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma) ”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu TEknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies (Second Edition)*. California: Corwin Press.
- Tang, C. (2002). Reflective Diaries As Means Of Facilitating And Assessing Reflection. The Higher Education Research and Development Society Of A vustralasia (HERDSA)Conference7-10July 2002.<http://www.ecu.edu.au/conference/s/herdsa/main/papers/nonref/pdf/CatherineTang.pdf> adresinden 20.03.2008 tarihinde alındı.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri (2. Basım)*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TDK. (2008). Türk Dil Kurumu Online Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 12.05.2008 tarihinde alındı.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (13. Basım)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezcan, M. (1983). Cumhuriyetin 60. Yılında Demokrasimiz, Eğitimimiz. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 125- 131.
- Tezci, E. (2003). Web Tabanlı Eğitimin Demokrasi bilincinin Gelişimine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (3). Article 19.
- Tezgel, R. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi*. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları No: 118.

- Thorpe (2004). *Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. Reflective Practice*, 5 (3), 327- 343.
- Tok, Ş. (2008a). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 557- 568.
- Tok, T. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler (Ed. A. Doğanay) *Öğretim İlke ve Yöntemleri (2. Basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tolan, B. (1975). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Toper, T. (2007). “İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Torney- Purta, J. , Lehmann, R. , Oswald, H. Ve Schulz, W. (2001). *Citizenchip and Education in Twenty-Eight Countries*. Netherlands: IEA.
- Touraine, A. (1997). *Demokrasi Nedir (Çev. Olcay Kunal)*. İstanbul: Yapı kredi Yayınları.
- Turan, A. (2007). Köy Enstitülerinin Kuruluşunda Karşılaşılan Güçlükler: Akpınar Köy Enstitüsü Örneği. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007 Tokat) Bildiriler Kitabı*. Cilt 1. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ulusavaş, M. (2007). Atatürkçü Öğretmen Yetiştirme ve Köy Enstitüsü Örneği. 1. *Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2007 Ankara) Bildiriler Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ulusavaş, M. , Şahin, B. , Dündar, Ş. ve Çelik, Ö. (2007). Köy Enstitüleri Sisteminde Çocuk Hakları (Kepirtepe Köy Enstitüsü Örneği). 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007 Tokat) Tam Metinler* Cilt 1. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Ulusoy, K. (2007). “Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel Ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Urzua, A. ve Vasques, C. (2008). Reflection and Professional Identity In Teacher’ Future-Oriented Discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935-1946.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z. (2002). *Davranış Bilimleri Sosyal Psikoloji*. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ünver, G. (2005). Yansıtıcı Düşünme, Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler (2. Basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme ‘Teori ve Teknikler’ (7. Basım)*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Varış, F. (2007). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*.
<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite02.pdf> adresinden 06.03.2008 tarihinde alındı.
- Ward, J. R. Ve McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching And Teacher Education*, 20, 243-257.
- Wilson, J. ve Jan, L.W. (1993). *Thinking for Themselves, Developing Strategies F or Reflective Learning*, Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 15-22.
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 103-116).

- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Geliştirilmiş 6. Basım)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yeşil, R. (2004). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 35-41.
- Yılman, M. (2000). Amaçsız Okul – Eğitim Fakülteleri. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 10-12 Mayıs 2000.

EKLER

1. İzin Belgesi	167
2. Ders Planları	168
2.1. Dizgeli Öğretime Dayalı Günlük Ders Planı 1	168
2.2. Dizgeli Öğretime Dayalı Günlük Ders Planı 2	178
2.3. Dizgeli Öğretime Dayalı Günlük Ders Planı 3	188
2.4. Dizgeli Öğretime Dayalı Günlük Ders Planı 4	196
3. Uygulama Fotoğrafları	206
4. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği	207
5. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumlar Ölçeği	208
6. California Eleştirel Düşünme (CCTDI) Ölçeği	209

EK 1

İZİN BELGESİ



T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
ELAZIĞ

SAYI :B.30.2.FIR.0.70.00.00/510-307- 24 82
KONU : Burcu DUMAN

11/03/2008

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06/03/2008 tarih ve 605 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu DUMAN'ın, "Dizgeli Öğretimin Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerine ve Demokratik Tutumlarına Etkisi" konulu tezi ile ilgili geliştirdiği ölçeğin, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerine uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet Hamdi MUZ
Rektör

EK 2.

DERS PLANLARI

DİZGELİ ÖĞRETİME DAYALI GÜNLÜK DERS PLANI - 1

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Eğitim Psikolojisi

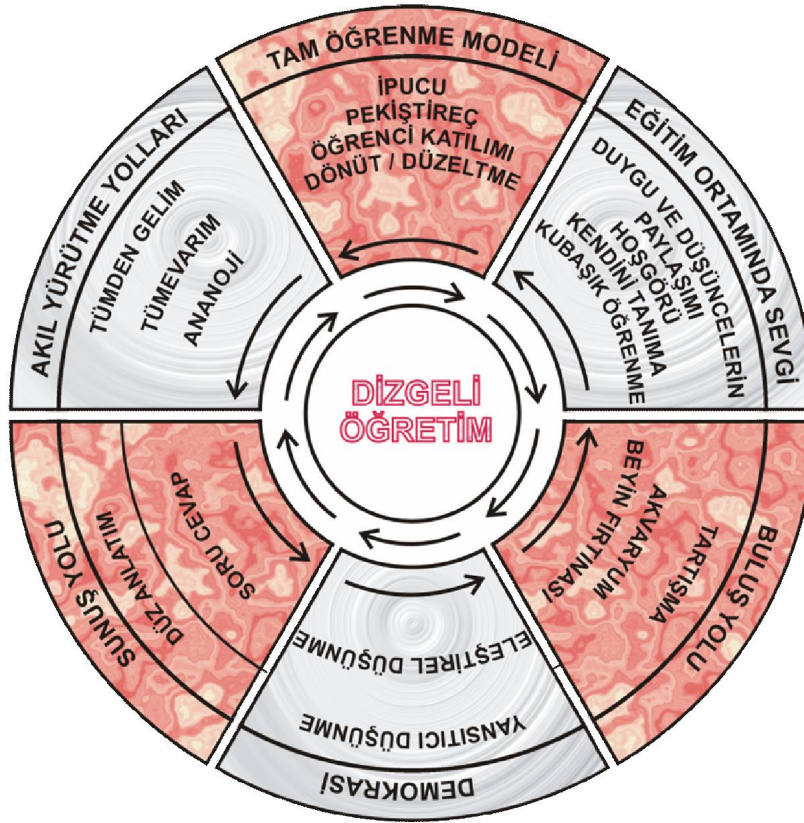
Sınıf: Lisans 1

Ünitenin adı: Bilişsel Gelişim

Süre: 3 saat

Öğretme- Öğrenme strateji ve yöntemi: Dizgeli Öğretim

Dizgeli Öğretim Uygulama Planı



Kaynak Kitaplar: Atkinson- Psikolojiye Giriş, Seifert- Educational Psychology, Egan- Education and Psychology, Sprinthall- Educational Psychology A Developmental Approach, Senemoğlu - Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Yeşilyaprak- Eğitim psikolojisi, Erden ve Akman- Eğitim Psikolojisi, Bacanlı- Gelişim ve Öğrenme, Binbaşıoğlu- Eğitim Psikolojisi, Başaran - Eğitim Psikolojisi

Araç- Gereçler: Projektör, powerpoint sunuları.

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Piaget'nin Bilişsel gelişim Kuramı

- Bilişsel Gelişimle İlgili Kavramlar (Zeka, şema, özümleme, uyumsama, dengeleme)
- Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler (Olgunlaşma, yaşantı, kültürel aktarım, dengeleme, örgütlenme)

ANA NOKTA

Bilişsel gelişimi ve bu gelişimi etkileyen faktörleri bilmek, öğretmen'in davranış değişikliği oluşturmak amacıyla hedeflerini belirlemesi, öğrenme yaşantılarını düzenlemesi ve süreci değerlendirmesi açısından önemlidir.

YARDIMCI NOKTALAR

Eğitim ortamında öğretmenler, öğrenme etkinliklerini öğrencilerin gelişimsel özelliklerine dayalı olarak hazırlamalıdır. Aksi takdirde öğretim hedeflerine ulaşılması mümkün değildir. Öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı sağlamasında öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır. Bunun için ise öncelikle bilişsel gelişim ile ilgili kavramların ve bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin anlaşılması gereklidir.

Hedef 1. Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya gönüllü oluş (tepkide isteklilik) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Sınıfta demokratik açıdan sahip olunması gereken hak ve sorumluluklar hakkında görüşlerini paylaşma.
2. Sınıf kurallarının demokratik olarak belirlenmesinde söz hakkı alma.
3. Sınıfla ilgili her türlü kararı alma aşamasında arkadaşlarının katılımını teşvik etme.

Hedef 2. Konuşan kişiyi yansıtıcı dinlemeye açık oluş (bir değeri yeğleyiş) (yansıtıcı düşünme)

Davranışlar

1. Konuşan kişiyi yargılamadan dinleme
2. Beden dilini kullanarak karşısındaki kişiye dinlediğini hissettirme
3. Konuşanın görüşlerine değer verdiğini gösterme

Hedef 3. Sınıfta demokratik yaşam için yapılan etkinliklere kendini veriş (bir değere adanmışlık)
(*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Sınıfta aldığı görev ve sorumlulukları eksiksiz yerine getirme.
2. Sınıftaki demokratik kurallarla ilgili sorumluluk alma.
3. Sınıfta herkesin ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olduğunu kabul etme.
4. Grup çalışmalarında kendiliğinden görev alma.
5. Demokratik olmayan uygulamalara müdahale etme.

Hedef 4. Sınıfta eleştiriye açık oluş (Bir değeri yeğleyiş) (*California eleştirel düşünme ölçeği*)

Davranışlar

1. Arkadaşlarından açık fikirli olmalarını isteme
2. Yapılan eleştirileri karşı çıkmadan dinleme
3. Eleştiri yapanlara darılmama, küsmeme
4. Soru, tepki ve önerilere sinirlenmeme.

Hedef 5. Farklı görüş ve düşüncede olanların görüşlerini dinlemeye razı oluş. (tepkide uysallık)
(*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinleme
2. Kişi konuşurken başka bir işle meşgul olmama

Hedef 6. Sınıf içi ders işleme kurallarına uymaya razı oluş (tepkide uysallık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Derslere geç kalmama
2. Devamsızlık yapmama
3. Sınıf yargılama kurulunun (SYK) verdiği cezayı kabul etme

Hedef 7. Bilişsel gelişim ile ilgili kavramların (zeka, şema, özümleme, uyumsama, dengeleme) anlam bilgisi

Davranışlar

1. Bilişsel gelişim ile ilgili kavramların isimlerini söyleme/yazma
2. Bilişsel gelişim ile ilgili verilen bir kavramın tanımını söyleme/yazma
3. Bilişsel gelişim ile ilgili tanımı verilen bir kavramın hangi kavrama ait olduğunu söyleme/yazma

Hedef 8. Bilişsel gelişim ile ilgili kavramları açıklayabilme**Davranışlar**

1. Verilen bir kavramı kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme/yazma
2. Verilen bir kavramı örneklendirerek söyleme/yazma
3. Verilen bir dizi kavram arasındaki benzerlikleri söyleme/yazma
4. Verilen bir dizi kavram arasındaki farklılıkları söyleme/yazma

Hedef 9. Bilişsel gelişim ile ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri saptayabilme**Davranışlar**

1. Kavramların oluşum sırasını göz önüne alarak aralarındaki bağlantıları belirleyip söyleme/yazma
2. Verilen bir kavramın oluşumuna neden olan diğer kavram/kavramları belirleyip söyleme/ yazma
3. Bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan kavramların etkileşimlerini belirleyip söyleme/yazma

Hedef 10. Bilişsel gelişimi etkileyen faktörleri açıklayabilme**Davranışlar**

1. Bilişsel gelişimi etkileyen faktörleri kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme/yazma
2. Bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin her birine örnekler söyleme/yazma
3. Verilen bir örnek olay içerisinde bilişsel gelişimi etkileyen faktörleri bularak söyleme/yazma

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ**1. DİKKATİ ÇEKME:**

Öğretmenin ‘günlük hayatta kullanılan çok okumaktan d engesini kaybetti, dengesi bozuldu gibi ifadeler neden söylenir? , insanlar nasıl dengelerini kaybederler? Dengeden kastedilen şey ne olabilir? şeklinde soruları öğrencilere yöneltmesi. Öğrencilerden gerekçeleriyle birlikte cevapları alması. Hiçbir soruya doğru ya da yanlış dememesi. Öğrencilerden verdikleri cevapları unutmamalarını, dersin sonunda tekrar bu konu üzerinde tartışacaklarını söylemesi

2. GÜDÜLEME: Dersin bitiminde bu soruların cevaplarını bulabileceksiniz.

3. GÖZDEN GEÇİRME: Bu derste Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramını, bilişsel Gelişimin temel kavramlarını bilişsel gelişimi etkileyen faktörleri ve Piaget'in geliştirdiği Klinik yöntem üzerinde duracağız.

4. DERSE GEÇİŞ: Bu şekilde çocukların bilişsel gelişimleri hakkında bilgi edinecek ve b u bilgilerden öğretenliğiniz süresince faydalanacaksınız.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin Powerpoint sunuları eşliğinde “biliş” “bilişsel gelişim” vb kavramları açıklayarak örnekler vermesi.
2. “Anlatamadığım yer var mı” diye sorması. Varsa tekrar açıklayıp yeni bir örnek vermesi.
3. Video görüntüleri eşliğinde Piaget hakkında kısa açıklamalar yapması.
4. Piaget'nin kuramında geçen temel kavramların (zeka, şema, özümleme, uyumsama, dengeleme) sunular eşliğinde anlatması ver örnekler vermesi
5. Sunular yardımıyla soru cevap yöntemini kullanarak aşağıdaki soruların her birini öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış ve eksik yanıtlayanlara doğruyu tekrar ettirmesi (Bilgiyi Bulma).

Sorular	Cevaplar
1. Kullandığı defterlerin sayfalarını üzerine yazı yazılan ve çizilen bir araç olarak bilen bir çocuğun, defter eline geçirdiği babasına ait bir kitabın sayfalarına da yazı yazması ve çizmesi ne ile açıklanır?	Çocuk özümleme yapmıştır.
2. Yalnızca bayanların ağladığını bilen zihninde buna göre bilişsel yapı (şema) oluşturan bir çocuk bir gün babasını ağlar durumda görünce, önce buna bir anlam verememiş, sonra bilişsel yapısını erkeklerde ağlar şeklinde yeniden düzenlemiştir. Bu örnekte çocuğun yaptığı bilişsel süreç nedir?	Uyumsama- Uyum kurma
3. Bir çocuk yolculuk yaptığı otomobillerde sürekli erkek sürücüleri gördükten sonra bilincince erkeklerin otomobil sürücüsü olduğuna ilişkin yapı (şema) oluşmuştur. Bir süre sonra bindiği bir otomobilde bayan sürücü görünce önce şaşırılmış sonra bilincindeki şemayı ‘bayanlarda otomobil sürücüsü olabilir şeklinde değiştirmiştir. Bu örnekte çocuğun yaptığı bilişsel süreç nedir?	Uyumsama- uyum kurma
4. Bir çocuk şehir merkezinde yaşadığı için sokakta ve televizyonda gördüğü köpeklerle ilgili olarak bilincinde bir yapı (şema) oluşturmuştur. Bir gün babası ile gittiği bir köyde gördüğü bir koyuna ‘baba bak köpek’ demiştir. Bu örnekte çocuğun yaptığı iş nedir?	özümleme
5. Yukarıdaki çocuk koyunu, köpek olarak tanımladıktan sonra yeni yaşantılar geçirerek var olan şemayı değiştiriyor ya da (koyunun fiziksel özellikleri, koşması, şemaya yeni bir bilgi katıyor ise beslenme şekli, çıkardığı sesler vb.) ‘Bu bir koyundur’ şeklindeki yeni bir şema kazanması ne ile açıklanır?	uyumsama-uyum kurma yapmış olur.

ARA ÖZET: Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan hareketle bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin bilinmesi önemlidir.

ARA GEÇİŞ: Şimdi ise bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerden bahsedeceğiz.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin Bilişsel gelişimin temel kavramlarından hareketle sınıfa 'Sizce bireyin bilişsel gelişimi hangi faktörlerden etkileniyor olabilir?' sorusunu sınıfa yöneltmesi.
2. Beyin fırtınası yoluyla cevapları alması ve bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerle ilgili beş ilkeyi öğrencilere buldurması (Bilgiyi Bulma ve Anlamlandırma).

İşlem basamakları

- I. Beyin fırtınası tekniğinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi
- II. Beyin fırtınası etkinliğine katılacak grupların belirlenmesi
- III. Her gruptaki üyelerin görüşlerinin hızlı bir biçimde alınması
- IV. Söylenenlerin hızlı bir biçimde yazıcılar tarafından tahtaya yazılması
- V. Tüm cevapların tahtaya yazılmasından sonra cevapların sınıfça tartışılması.
- VI. Tartışma sonucunda uygun cevapların belirlenmesi ve sınıfça karara varılması.
- VII. Bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerle ilgili beş ilkenin öğrencilerce bulunması.

ARA ÖZET: Bilişsel gelişimi etkileyen faktörleri öğrenmekle öğrencilerinizin zihinsel gelişimlerini desteklemede yapabilecekleriniz hakkında fikir sahibi oldunuz.

ARA GEÇİŞ: Bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlar ve bilişsel gelişimi etkileyen faktörler birbirlerinden bağımsız değildir. Hepsi hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle ilişkilidir.

ETKİNLİKLER

1. Akvaryum tekniği ile bilişsel gelişimdeki kavramlar ve bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasındaki ilişkilerin bulunmasına yönelik bir tartışma ortamı oluşturularak aşağıdaki soruların öğrencilere yöneltilmesi (Bilgiyi Bulma ve Anlamlandırma).

Sorular

Yanıtlar

- | | |
|---|----------------|
| 1. Kültürel aktarım ile yaşantı arasındaki ilişkiyi açıklayınız. | Uygun yanıtlar |
| 2. Yaşantı kazanmak için biyolojik olgunlaşma gerekli midir, niçin? | Uygun yanıtlar |
| 3. Dengeleme sürecini özümleme ve uyumsama kavramlarıyla açıklayınız. | Uygun yanıtlar |
| 4. Uyumsama süreci ile yaşantı kazanma ilişkisini açıklayınız. | Uygun yanıtlar |

ARA ÖZET: Bilişsel gelişimdeki kavramlardan yola çıkarak bilişsel gelişime etki eden faktörleri öğrenmiş oldunuz.

ARA GEÇİŞ: Çocukların davranışlarını ve düşüncelerini anlamaya çalışmak ve bunun üzerinde düşünmek, bilişsel gelişimi anlamada kolaylık sağlayacaktır.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin bir dahaki ders için öğrencilerin çocuklara aşağıdaki soruları sormalarını ve yanıtlarını kaydetmelerini istemesi.
 - Canlı olmak ne demektir?
 - Canlı olan bir şeyler söyleyebilir misin?
 - Ay canlı mıdır?
 - Rüyalar nereden gelir? Nereye giderler?
 - Bir tepenin dibinden yukarı gitmek mi, tepesinden aşağı gitmek mi daha uzundur?
 - Bir kişi aynı anda hem Elazığ'da hem Malatya'da olabilir mi?
 - Bir gün ağabeyin ile aynı yaşta olacak mısın?
 - Dün ne zamandır?
 - Güneş gece nereye gider?
2. Öğretmenin 'Önümüzdeki derste hep beraber çocuklardan aldığınız cevapları irdelleyeceğiz' demesi.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

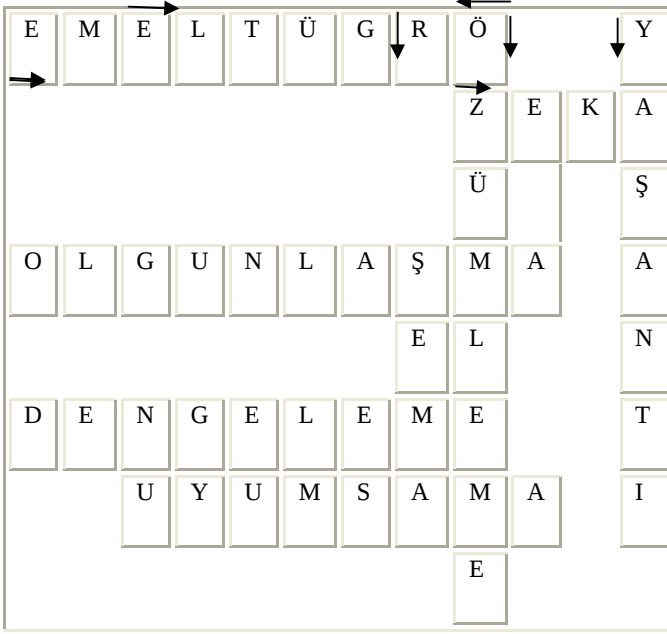
1. SON ÖZET: Çocuklara uygun dersleri planlamada, onlarla iletişim kurma ve anlaşmada, onların daha iyi öğrenebilmeleri için uygun etkinlikleri planlamada, mutlaka çocukların bilişsel gelişim süreçlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bilişsel gelişimin öğretmenler tarafından özümsemiş olması; daha yaratıcı, çözüm üretebilen, nitelikli insanların yetiştirilmesi açısından önemlidir.

2. TEKRAR GÜDÜLEME: Bu derste öğrendikleriniz; çocukların düşüncelerini ve davranışlarını anlamaya yardımcı olacak şekilde uygun eğitim-öğretim ortamları oluşturabilmeniz size yardımcı olacaktır.

3. KAPANIŞ: Konuyla ilgili hazırlanmış bir bulmacanın sınıfça çözülmesi (Bilgiyi Kullanma).

1. Çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. (zeka)
2. En temel zihinsel yapıdır. (Şema)
3. İnsan zihninin kararlılık ve tutarlılık eğiliminde olmasıdır. (dengeleme)
4. Zihin gelişiminde insan müdahalesine en uygun olan faktördür. (yaşantı)
5. Bir olayı yada durumu var olan zihinsel yapı içine almaktır. (özümleme)
6. Mevcut zihinsel yapıyı yeni durumlara, olaylara, objelere göre biçimlendirmek, şekillendirmektir. (uyumsama)
7. Etkinlik ve davranışları koordineli hale getirir. (örgütlenme)

8. Fiziksel büyüme ile ilişkilendirilen zihinsel gelişimi etkileyen faktörlerden biridir. (olgunlaşma)



E. DEĞERLENDİRME

1. Zihinsel gelişimin yoğun olduğu zaman dönemlerinde fiziksel gelişimin yavaşladığı görülür. Yukarıdaki açıklamayı yapan bir uzman aşağıdaki gelişim ilkelerinden hangisine vurgu yapmaktadır?

- Gelişim bir bütündür
- Gelişimde belli eğilimler bulunur.
- Gelişim nöbetleşe devam eder.
- Gelişim genelden özele doğrudur.
- Gelişimde bireysel ayrılıklar söz konusudur.

2. Aşağıdakilerden hangisi gelişim psikolojisinin olgunlaşma sürecine uygun bir örnek değildir?

- Bir bebeğin yürüyebilmesi
- 6 yaşındaki bir çocuğun el göz uyumunu sağlayabilmesi
- Bir ergenin boyunun aniden uzaması
- 2 yaşındaki bir çocuğun su bardağını tutabilmesi
- 2 yaşındaki bir çocuğun dikkatini bir noktaya odaklayabilmesi

3. Bilişsel psikolojide, çocuğun çevresiyle etkileştikçe geliştirdiği düşünce ve davranış kalıplarına ne ad verilir?

- a) Şema
- b) Yapaycılık
- c) Dengeleme
- d) Yaşantı
- e) Algı

4. Beş yaşındaki bir çocuğa annesi boya ma kalemli vererek resim kağıtlarını boyamasını istemiştir. Çocuk bir süre sonra elindeki boya kalemli ile odanın duvarlarını da çizmeye başlamıştır.

Bu durum Piaget'nin bilişsel gelişim kavramlarından hangisiyle açıklanır?

- a) Şema
- b) Özümleme
- c) Uyumsama
- d) Örgütlenme
- e) Dengeleme

5. Aşağıdakilerden hangisi zekanın işlevlerinden biri değildir?

- a) Çevreye uyum sağlama
- b) Problem çözme gücü
- c) Öğrenme kapasitesi
- d) Genel ve özel yetenekler
- e) Sosyal değerlere bağlılık

6. Aşağıdakilerden hangisi zekayı oluşturan öğelerden biri değildir?

- a) Uslamlama
- b) İmgelem
- c) Bellek
- d) Hatırlama
- e) Algı

7. I. Bireyin çevrede gördüğü bir uyarıyı mevcut bilişsel yapıya yerleştirmesi
 II. Mevcut bilişsel yapının uyarıyı açıklamada yetersiz kalması durumunda değişime uğraması
 Yukarıda açıklanan bilişsel gelişim süreçleri aşağıdakilerden hangisidir?

I	II
a) şema	dengeleme
b) özümleme	uyumsama
c) Uyumsama	özümleme
d) Özümleme	Şema
e) dengeleme	Uyumsama

8. *Olumlu nitelikleriyle tanıdığımız bir arkadaşımızın davranışlarını genellikle olumlu olarak algılarız. Ancak, arkadaşımızın rahatsız edici davranışıyla karşılaştığımızda bu yeni yaşantılarımız önceki bilgilerimizle çelişecektir. Bu durumda yeni bilgilerimi zi eski bilgilerimizle ilişkilendirerek yeni bir bilgi oluşacaktır.*

Piaget'ye göre bireyin yeni bir bilgi oluşturması bilişsel gelişimin aşağıdaki kavramlarından hangisiyle açıklanmaktadır?

- a) Yaşantı
 b) Toplumsal (kültürel) aktarım
 c) Örgütlenme
 d) Uyumsama
 e) Şema
9. Piaget' e göre süreçleri sistematik ve tutarlı bütünlükler haline getirerek birleştirme eğilimi aşağıdaki bilişsel gelişim kavramlarından hangisiyle açıklanır?
- a) Uyum sağlama
 b) Dengeleme
 c) Örgütlenme
 d) Yaşantı
 e) Özümleme

10. Piaget bilişsel gelişim kuramını açıklarken ilk olarak üzerinde durduğu kavram nedir?

- a) Dil
 b) Algı
 c) Zeka
 d) Dikkat
 e) Olgunlaşma

DİZGELİ ÖĞRETİME DAYALI GÜNLÜK DERS PLANI – 2

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Eğitim Psikolojisi

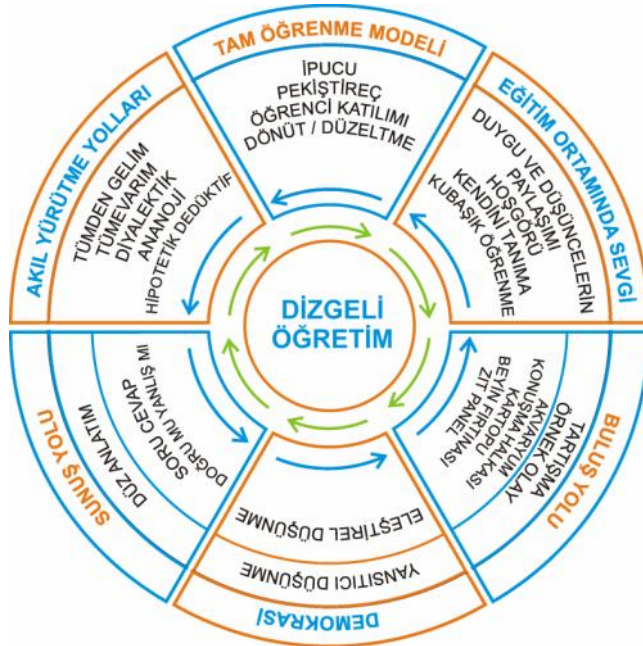
Sınıf: Lisans 1

Ünitenin adı: Bilişsel Gelişim

Süre: 3 saat

Öğretme- Öğrenme strateji ve yöntemi: Dizgeli Öğretim

Dizgeli Öğretim Uygulama Planı



Kaynak Kitaplar: Atkinson- Psikolojiye Giriş, Seifert- Educational Psychology, Egan- Education and Psychology, Sprinthall- Educational Psychology A Developmental Approach, Senemoğlu - Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Yeşilyaprak- Eğitim psikolojisi, Erden ve Akman- Eğitim Psikolojisi, Bacanlı- Gelişim ve Öğrenme, Binbaşıoğlu - Eğitim Psikolojisi, Başaran, Eğitim Psikolojisi

Araç- Gereçler: Projektör, powerpoint sunuları, kısa filmler.

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri

- Duyusal Motor Dönem
- İşlem Öncesi Dönem
- Somut İşlemler Dönemi
- Soyut İşlemler Dönemi

ANA NOKTA

Öğrencilerin hangi bilişsel gelişim döneminde bulunduklarının bilinmesi, öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemlidir.

YARDIMCI NOKTALAR

Belli bir öğrenim kademesinde bulunan öğrencilerin hepsi aynı bilişsel gelişim düzeyinde olmayabilir . Burada bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bu duruma uygun uyarıcıların verilerek etkinliklerin planlanması gerekmektedir.

Hedef 1. Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya gönüllü oluş (tepkide isteklilik) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Sınıfta demokratik açıdan sahip olunması gereken hak ve sorumluluklar hakkında görüşlerini paylaşma.
2. Sınıf kurallarının demokratik olarak belirlenmesinde söz hakkı alma.
3. Sınıfla ilgili her türlü kararı alma aşamasında arkadaşlarının katılımını teşvik etme.

Hedef 2. Konuşan kişiyi yansıtıcı dinlemeye açık oluş (bir değeri yeğleyiş) (yansıtıcı düşünme)

Davranışlar

1. Konuşan kişiyi yargılamadan dinleme
2. Beden dilini kullanarak karşısındaki kişiye dinlediğini hissettirme
3. Konuşanın görüşlerine değer verdiğini gösterme

Hedef 3. Sınıfta demokratik yaşam için yapılan etkinliklere kendini veriş (bir değere adanmışlık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Sınıfta aldığı görev ve sorumlulukları eksiksiz yerine getirme.
2. Sınıftaki demokratik kurallarla ilgili sorumluluk alma.
3. Sınıfta herkesin ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olduğunu kabul etme.
4. Grup çalışmalarında kendiliğinden görev alma.
5. Demokratik olmayan uygulamalara müdahale etme.

Hedef 4. Sınıfta eleştiriye açık oluş (Bir değeri yeğleyiş) (*California eleştirel düşünme ölçeği*)

Davranışlar

1. Arkadaşlarından açık fikirli olmalarını isteme
2. Yapılan eleştirileri karşı çıkmadan dinleme
3. Eleştiri yapanlara darılmama, küsmeme
4. Soru, tepki ve önerilere sinirlenmeme.

Hedef 5. Farklı görüş ve düşüncede olanların görüşlerini dinlemeye razı oluş. (tepkide uysallık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinleme
2. Kişi konuşurken başka bir işle meşgul olmama

Hedef 6. Sınıf içi ders işleme kurallarına uymaya razı oluş (tepkide uysallık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Derslere geç kalmama
2. Devamsızlık yapmama
3. Sınıf yargılama kurulunun (SYK) verdiği cezayı kabul etme

Hedef 7. Bilişsel gelişim dönemlerinin anlam bilgisi

Davranışlar

1. Bilişsel gelişim dönemlerinin isimlerini söyleme/yazma
2. Bilişsel gelişim dönemlerinin hangi yaşlar arasında görüldüğünü söyleme/yazma
3. Verilen bir takım özelliklerin hangi bilişsel gelişim dönemine ait olduğunu söyleme/yazma
4. Bilişsel gelişim dönemlerinin tümünü kapsayan genel kuralları söyleme/yazma
5. Özellikleri verilen herhangi bir bilişsel gelişim dönemini bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

Hedef 8. Bilişsel gelişim dönemlerin oluşum sırasını hatırlayabilme

Davranışlar

1. Bilişsel gelişim dönemlerinin kronolojik sıralanışını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
2. Karışık halde verilen bilişsel gelişim dönemlerini kronolojik sıraya koyup söyleme/yazma

Hedef 9. Bilişsel gelişim dönemlerini açıklayabilme**Davranışlar**

1. Bilişsel gelişim dönemlerinde görülen özellikleri kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme/yazma
2. Bilişsel gelişim döneminde görülen özelliklerin her birine açıklayıcı örnekler verme
3. bilişsel gelişim dönemlerinde kazanılan özelliklere bağlı ilkeleri söyleme/yazma

Hedef 10. Bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerini analiz edebilme**Davranışlar**

1. Bilişsel gelişimin dönemlere ayrılmasının sebeplerini tespit edip söyleme/yazma
2. Bilişsel gelişim dönemleri arasındaki ilişkileri belirleyip söyleme/yazma
3. Tipik çocuk davranışlarının altında yatan sebepleri belirleyip söyleme/yazma

Hedef 11. Bilişsel gelişim dönemlerini eğitim açısından değerlendirebilme**Davranışlar**

1. Öğrencilere kazandırılması öngörülen bir davranışın bilişsel gelişim dönemlerine uygun olup olmadığını gerekçe göstererek söyleme/yazma.
2. Bir öğretim programının bilişsel gelişim dönemleri açısından incelenerek uygunluğu hakkında yargıda bulunma.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ**1. DİKKATİ ÇEKME:**

Bilişsel gelişim dönemleriyle ilgili çocukların yer aldığı kısa bir filmin izlenmesi. Öğretmenin en ilginç, merak uyandırıcı yerinde filmi keserek ‘sizce filmi devamında neler oldu? Filmdeki çocukların davranışları sizce nasıl olacak? vb...’ şeklinde öğrencileri düşünmeye, yorum yapmaya yönelten sorular sorması. Öğrencilerden gerekçeleriyle birlikte cevapları alması. Hiçbir soruya doğru ya da yanlış dememesi. Öğrencilerden verdikleri cevapları unutmamalarını, dersin sonunda tekrar konu üzerinde tartışacaklarını söylemesi.

2. GÜDÜLEME: Dersin bitiminde bu filmin sonunu izleyeceksiniz ve merak ettiğiniz sorulara cevap bulabileceksiniz.

3. GÖZDEN GEÇİRME: Bu derste Bilişsel Gelişim dönemlerinden bahsedeceğiz.

4. DERSE GEÇİŞ: Bu şekilde öğretmenliğiniz süresinde size fayda sağlayacak olan bilişsel gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olacaksınız .

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin Powerpoint sunuları eşliğinde çocuklar üzerinde uygulana bir deneyden alınan kesiti bir örnek olay olarak sınıfa sunması.
2. Bu örnek olayla ilgili sorular sorup; sınıfla birlikte tartışma ortamının oluşturulması.

Sorular

Yanıtlar

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. Bu deney sizce hangi yaş grubu ile yapıldı? | Uygun ve değişik yanıtlar |
| 2. Bu deneyin sonucu sizce ne oldu? | Uygun ve değişik yanıtlar |
| 3. Deneydeki soruyu çocuklar sizce nasıl yanıtlamış olabilirler? | Uygun ve değişik yanıtlar |
| 4. Çocukların verdikleri yanıtların gerekçeleri neler olabilir? | Uygun ve değişik yanıtlar |

ARA ÖZET: Az önce üzerinde durduğumuz örnek olay üzerinde düşünmemiz Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını anlayabilmemiz için bize ön hazırlık oldu.

ARA GEÇİŞ: Şimdi de Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerini öğreneceksiniz.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin farklı yaş gurubundaki çocukların davranışlarına sunular eşliğinde çeşitli örnekler vermesi.
2. Öğrenciye örneklerle ilgili düşünmelerini sağlayacak açık uçlu (neden, niçin, nasıl, niye vb.) soruların yöneltilmesi.
3. Alınan cevaplarla ilgili olarak öğretmenin ' karşıt görüşte olanlar var mı?' şeklinde sorması; eğer varsa o görüşlerin de gerekçeleriyle beraber alınması.
4. Öğrencilerden çocuklarla ilgili gözlemledikleri tepki ve davranışlarına ilişkin yeni örneklerin istenmesi.
5. Tüm verilen örneklerin ve açıklamaların ışığında ifade edilen durumlardan bilişsel gelişim döneminde görülen belli özellik ve ilkelerin öğretmenin de yönlendirmesiyle ortaya konulması.
6. Öğretmenin bilişsel gelişim dönemlerini verilen örnekler yardımıyla açıklaması.

ARA ÖZET: Bilişsel gelişim dönemi ve özellikleri çocuklar bire bir gözlemlendiğinde daha rahat fark edilmektedir.

ARA GEÇİŞ: Şimdi geçen hafta belirlediğimiz çeşitli sorulara ilişkin çocukların verdikleri cevaplar üzerinde konuşalım.

ETKİNLİKLER

1. Öğrencilerin çocuklardan aldıkları cevapları sınıfta anlatmaları.
2. Derste öğrenilenlerden hareketle verilen cevapların altında yatan sebeplerin gözden geçirilmesi.
3. Doğru mu yanlış mı tekniği ile hazırlanmış bir dizi doğru yanlış ifadelerin bulunduğu kartların sınıfa dağıtılması.
4. Öğrencilerin bu ifadelerin doğruluğunu veya yanlışlığını gerekçeleriyle açıklamaları.
5. Alınan cevaplarla ilgili olarak öğretmenin ‘karşıt görüşte olanlar var mı?’ şeklinde sorması; eğer varsa o görüşlerin de gerekçeleriyle beraber alınması.

ARA ÖZET: Bilişsel gelişim dönemleri hakkında edindiğiniz tüm bilgiler dersin başında izlediğiniz filmle ilgili düşüncelerinizi açıklığa kavuşturacaktır.

ARA GEÇİŞ: Dersin başında izlediğiniz film yarıda kalmıştı. Şimdi o filmin sonunu izleyelim. Bakalım sonuç hakkında yaptığınız tahminler ve düşünceleriniz doğru mu.

ETKİNLİKLER

1. Dersin başında yarım bırakılan filmin tamamının izlenmesi.
2. Film ile ilgili dersin başında yapılan tahminleri ve düşünceleri filmin sonucu ile karşılaştırma.
3. Öğrencilerin filmdeki çocukların davranış biçimlerini Piaget’in kuramı çerçevesinde açıklamaları.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1. SON ÖZET: Bilişsel gelişim dönemleri göz önüne alınarak derslerin planlanması, çocuklara uygun yaşantıların sağlanarak; hedeflenen davranışlara ulaşmayı kolaylaştırmaktır.

2. TEKRAR GÜDÜLEME: Bu derste öğrendiklerinizle artık çocukların içinde bulundukları gelişim dönemlerine uygun eğitim ortamları oluşturabileceksiniz.

3. KAPANIŞ: Konuyla ilgili sessiz sinema oyununun oynanması ve hazırlanmış bir bulmacanın sınıfta çözülmesi

E. DEĞERLENDİRME

1. Çocukların bilişsel gelişiminde nesnelerin fiziksel konumu ve biçimi değiştirildiğinde miktar, sayı ve hacim yönünden değişimin olmadığını anlayabilmeleri aşağıdaki yaş dönemlerinden hangisinde gerçekleşir?
 - a. 0-1 yaş
 - b. 1-3 yaş
 - c. 3-6 yaş
 - d. 6-11 yaş
 - e. 11-18 yaş
2. 4 yaşındaki bir çocuğun düşerek canının yanmasına neden olan sandalyeye hırsla vurması Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki kavramlardan hangisiyle açıklanır?
 - a. Animizm
 - b. Ben merkezcilik
 - c. Nesne devamlılığı
 - d. Taklit
 - e. Paralel oyun
3. Aşağıdaki özelliklerden hangisi işlem öncesi dönemde bulunan çocukların bilişsel gelişimlerinde görülmez?
 - a. Tersine çevirebilme
 - b. Animizm
 - c. Tek yönlü akıl yürütme
 - d. Nesneleri tek bir özelliğe göre sınıflama
 - e. Ben merkezcilik
4. Benmerkezci düşünce biçimi aşağıdaki bilişsel gelişim dönemlerinden hangi ikisinde görülmektedir?
 - a. Duyusal motor - İşlem öncesi
 - b. İşlem öncesi - Somut işlemler
 - c. İşlem öncesi - Soyut işlemler
 - d. Somut işlemler - Soyut işlemler
 - e. Duyusal motor - Soyut işlemler

5. Dil gelişimi aşağıdaki bilişsel gelişim dönemlerin hangisinde hız kazanır?
 - a. Duyusal motor
 - b. İşlem öncesi
 - c. Somut İşlemler
 - d. Soyut İşlemler
 - e. Kritik dönem

6. Aşağıdakilerden hangisi duysal motor dönemin özelliklerinden biri değildir?
 - a. Çocuklar canlı ve cansız arasındaki ayrımı yapamaz.
 - b. Çocuklar gözlemlediği bir durumu ya da olayı zihninde tutabilir.
 - c. Çocuklar refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçiş yapmaktadırlar.
 - d. Kendilerini dış dünyadan ayırabilmektedirler.

7. Patates yemeğini seven bir anaokulu öğrencisinin, herkesin de patates yemeğini sevdiğini düşünmesi hangi bilişsel gelişim döneminin özelliğidir?
 - a. işlem öncesi dönem – animizm
 - b. işlem öncesi dönem – sembolik zeka
 - c. işlem öncesi dönem – kişi sürekliliği
 - d. İşlem öncesi dönem – ben merkezilik
 - e. İşlem öncesi dönem – tek bir özelliğe göre sınıflama

8. Bir bardaktan sürahiye boşaltılan suyun tekrar bardağa doldurulması halinde önceki düzeye geleceğini düşünemeyen bir çocuk hangi bilişsel gelişim döneminin özelliğini göstermektedir?
 - a. İşlem öncesi dönem – tersine çevirememe
 - b. İşlem öncesi dönem – korumum
 - c. Somut işlemler dönemi – korunum
 - d. Somut işlemler dönemi – bütün parça ilişkisi
 - e. Somut işlemler dönemi – sembolik zeka

9. Nesnelerin yakınlştırılması veya uzaklaştırılması ile miktarında değişimin olmayacağını hangi bilişsel gelişim döneminde anlaşılır?
 - a. Duyusal motor dönem
 - b. İşlem öncesi dönem
 - c. Sembolik dönem
 - d. Somut işlemler dönemi
 - e. Sezgisel dönem

10. Bilişsel gelişimde her bir dönemin kendinden önceki dönemin özelliğini de içermesi aşağıdaki bilişsel gelişim kurallarından hangisiyle açıklanabilir?

- a. Dönemler değişmez bir şekilde belli bir sıra ile ortaya çıkar.
- b. Evreler bir hiyerarşi oluşturur.
- c. Gelişim oranlarında farklılıklar vardır.
- d. Gelişim kuramları (ve piaget'nin kuramı) her evre için tipik olan gelişim özelliklerini belirtmektedir.
- e. Her birey kendine göre değişim gösterir.

ÖRNEK OLAY I

Çocuklara uygulanmış olan bir deneyden kesit:

“Doktorlar bir atı aldılar (çocuğa atın resmi gösterilir) ve onu bütün vücudunda siyah ve beyaz çizgiler oluşturacak biçimde ameliyat ettiler. Yelelerini kestiler ve kuyruğunu ördüler. Onu bir at gibi kişnemekten vazgeçmesi için eğittiler ve ona arpa ya da yulaf yerine yabani ot yemesini öğretiler, sonra onu bir ahır yerine Afrika'daki vahşi alanlarda yaşayacak biçimde eğittiler. Bütün bunları yaptıklarında hayvan şu şekilde görüldü (zebra resmi gösterilir). Bütün bu işlemler sona erdiğinde ortaya çıkan hayvan at mıydı yoksa zebra mıydı?” sorusu çocuklara sorulmuştur. Sizce çocuklar bu soruyu nasıl cevaplamışlardır? Cevaplarının gerekçeleri neler olabilir? Çocukların verdikleri cevaplar içinde bulundukları yaşa göre değişebilir mi? Nasıl?

DİZGELİ ÖĞRETİME DAYALI GÜNLÜK DERS PLANI - 3

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Eğitim Psikolojisi

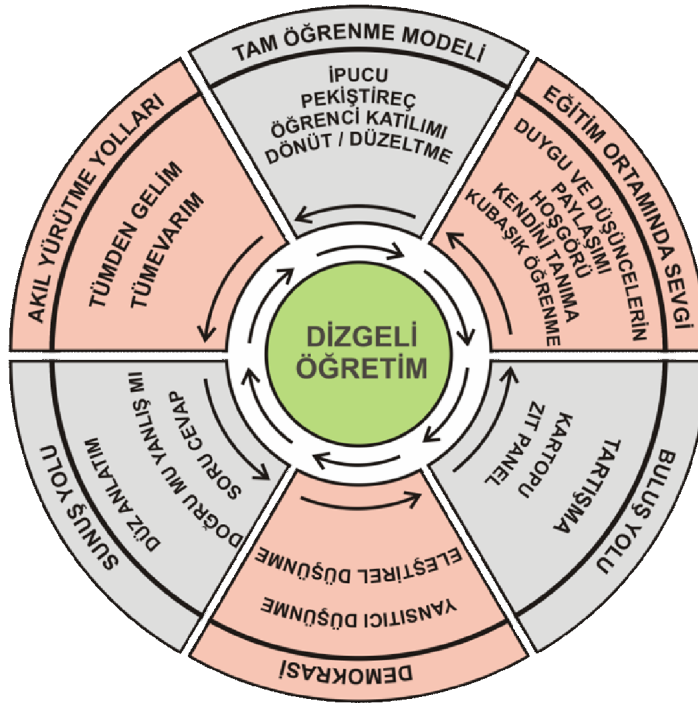
Sınıf: Lisans 1

Ünitenin adı: Bilişsel Gelişim

Süre: 3 saat

Öğretme- Öğrenme strateji ve yöntemi: Dizgeli Öğretim

Dizgeli Öğretim Uygulama Planı



Kaynak Kitaplar: Atkinson- Psikolojiye Giriş, Seifert- Educational Psychology, Egan- Education and Psychology, Sprinthall- Educational Psychology A Developmental Approach, Senemoğlu - Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Yeşilyaprak- Eğitim psikolojisi, Erden ve Akman- Eğitim Psikolojisi, Bacanlı- Gelişim ve Öğrenme, Binbaşoğlu - Eğitim Psikolojisi, Başaran, Eğitim Psikolojisi

Araç- Gereçler: Tepegöz, projektör, powerpoint sunuları

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

- Bruner'in Bilişsel Gelişim Dönemleri
 - Eylemsel Dönem
 - İmgesel Dönem
 - Sembolik Dönem

Vygotsky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri

Dil Gelişimi

- Dil Gelişimi ile İlgili Yaklaşımlar
 - Davranışçı Yaklaşım
 - Sosyal Öğrenme Yaklaşımı
 - Biyolojik (Psiko-Linguistik) Yaklaşım
- Dil Gelişiminde Düzeyler
- Dil Gelişimi ve Eğitim İlişkisi

Hedef 1. Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya gönüllü oluş (tepkide isteklilik) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Sınıfta demokratik açıdan sahip olunması gereken hak ve sorumluluklar hakkında görüşlerini paylaşma.
2. Sınıf kurallarının demokratik olarak belirlenmesinde söz hakkı alma.
3. Sınıfla ilgili her türlü kararı alma aşamasında arkadaşlarının katılımını teşvik etme.

Hedef 2. Konuşan kişiyi yansıtıcı dinlemeye açık oluş (bir değeri yeğleyiş) (yansıtıcı düşünme)

Davranışlar

1. Konuşan kişiyi yargılamadan dinleme
2. Beden dilini kullanarak karşısındaki kişiye dinlediğini hissettirme
3. Konuşanın görüşlerine değer verdiğini gösterme

Hedef 3. Sınıfta demokratik yaşam için yapılan etkinliklere kendini veriş (bir değere adanmışlık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Sınıfta aldığı görev ve sorumlulukları eksiksiz yerine getirme.
2. Sınıftaki demokratik kurallarla ilgili sorumluluk alma.
3. Sınıfta herkesin ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olduğunu kabul etme.
4. Grup çalışmalarında kendiliğinden görev alma.
5. Demokratik olmayan uygulamalara müdahale etme.

Hedef 4. Sınıfta eleştiriye açık oluş (Bir değeri yeğleyiş) (*California eleştirel düşünme ölçeği*)

Davranışlar

1. Arkadaşlarından açık fikirli olmalarını isteme
2. Yapılan eleştirileri karşı çıkmadan dinleme
3. Eleştiri yapanlara darılmama, küsmeme
4. Soru, tepki ve önerilere sinirlenmeme.

Hedef 5. Farklı görüş ve düşüncede olanların görüşlerini dinlemeye razı oluş. (tepkide uysallık)
(*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinleme
2. Kişi konuşurken başka bir işle meşgul olmama

Hedef 6. Sınıf içi ders işleme kurallarına uymaya razı oluş (tepkide uysallık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Derslere geç kalmama
2. Devamsızlık yapmama
3. Sınıf yargılama kurulunun (SYK) verdiği cezayı kabul etme

Hedef 7. Bruner'in bilişsel gelişim dönemlerinin anlam bilgisi

Davranışlar

1. Bilişsel gelişim dönemlerinin isimlerini söyleme/yazma
2. Bilişsel gelişim dönemlerinin hangi yaşlar arasında görüldüğünü söyleme/yazma
3. Verilen bir takım özelliklerin hangi bilişsel gelişim dönemine ait olduğunu söyleme/yazma
4. Özellikleri verilen herhangi bir bilişsel gelişim dönemini bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme

Hedef 8. Bruner'in bilişsel gelişim dönemlerini açıklayabilme

Davranışlar

1. Bilişsel gelişim dönemlerinde görülen özellikleri kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme/yazma
2. Bilişsel gelişim döneminde görülen özelliklerin her birine açıklayıcı örnekler verme
3. Bilişsel gelişim dönemlerinde kazanılan özelliklere bağlı ilkeleri söyleme/yazma

Hedef 9. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının anlam bilgisi

Davranışlar

1. Vygotsky' ye göre bilişsel gelişim etkileyen faktörleri söyleme/yazma
2. Vygotsky' ye göre bilişsel gelişim kuramında yer alan kavramları söyleme/yazma

Hedef 10. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramını açıklayabilme

Davranışlar

1. Vygotsky'ye göre bilişsel gelişim etkileyen faktörlerin her birine açıklayıcı örnekler verme.
2. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan kavramların her birine açıklayıcı örnekler verme.

Hedef 11. Bilişsel gelişim kuramlarını karşılaştırabilme.

Davranışlar

1. Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin Bilişsel gelişim kuramlarının benzerliklerini tespit ederek söyleme/yazma
2. Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin Bilişsel gelişim kuramlarının farklılıklarını tespit ederek söyleme/yazma
3. Verilen bir örnek olayda geçen ifadelerin hangi bilişsel kuram/kuramlara uygun olduğunu saptayarak söyleme/yazma

Hedef 12. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımların anlam bilgisi.

Davranışlar

1. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımları söyleme/yazma
2. Verilen bir örneğin hangi yaklaşıma ait olduğunu söyleme/yazma

Hedef 13. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımları kavrayabilme

Davranışlar

1. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımları kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme/yazma
2. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımlara örnekler verme.
3. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımların benzerliklerini saptayıp açıklama.
4. Dil gelişimi ile ilgili yaklaşımların farklılıklarını saptayıp açıklama

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME: Sizce yeni doğmuş bir bebek hiç konuşamazken nasıl oluyor da zaman içerisinde konuşabilen ve dilini kullanabilen bireyler haline gelebiliyor?

2. GÜDÜLEME: Dersin sonunda bahsettiğimiz bu gelişimin nasıl gerçekleştiğini öğreneceksiniz.

3. GÖZDEN GEÇİRME: Bu derste bilişsel gelişim ile ilgili farklı görüşler üzerinde durduktan sonra dil gelişimi konusunu işleyeceğiz.

4. DERSE GEÇİŞ: Geçen hafta Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı üzerinde durmuştuk. Dersimizin başında bu konuyu tekrar etmemiz faydalı olacaktır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Geçen hafta işlenen Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan dönemlerin tekrar edilmesi ve pekiştirilmesi amacıyla zıt panel tekniğinin uygulanması.

İşlem basamakları

- I. Zıt paneli yönetecek liderin seçilmesi.
- II. Sınıfın ikiye bölünmesi ve her bölümün kendi içersisinde 4 – 5 kişiden oluşan gruplara ayrılması.
- III. Sınıfın bir yarısının soru diğer yarısının ise cevap grubu olarak belirlenmesi.
- IV. Tartışılacak konunun belirlenmesinden sonra soru grubuna sorularını hazırlamaları, cevap grubuna da muhtemel soruların cevaplarını hazırlamaları için 10 - 15 dakikalık bir sürenin verilmesi.
- V. Soru grubunun sorularını sorması ve bu soruların cevap grubu tarafından cevaplandırılması.
- VI. Cevap grubunun cevaplayamadığı soruların cevaplarının soru grubu tarafından verilmesi.
- VII. Soru ve cevap gruplarının etkinliği ilerleyen zamanlarında görev değişimi yapmaları.

ARA ÖZET: Gerçekleştirmiş olduğunuz zıt panel tekniği; bilişsel gelişim dönemlerini ve özelliklerini daha iyi anlamanıza yardımcı oldu.

ARA GEÇİŞ: Bugün Bruner'in bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky'nin bilişsel gelişime ilişkin görüşlerini işleyeceğiz.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin slaytlar eşliğinde Bruner'in bilişsel gelişime ilişkin görüşleri ve bilişsel gelişim dönemleri ile Vygotsky'nin bilişsel gelişim hakkındaki düşüncelerine ilişkin bilgiler vermesi.
2. Anlatamadığım yer var mı diye sorması. Varsa tekrar etmesi ve örnekler vermesi.
3. Aşağıdaki soruların her birini beş değişik öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlaması. Sınıfı gözleriyle denetlemesi.

Sorular

cevaplar

- | | |
|---|----------------|
| 1. Bruner'e göre çocuğu harekete geçiren güdüler nelerdir? Açıklayınız. | Uygun cevaplar |
| 2. Bruner'in bilişsel gelişim dönemleri nelerdir açıklayınız,
Bu gelişim dönemleri hangi yaş aralıklarını kapsamaktadır? | Uygun cevaplar |

- | | |
|--|----------------|
| 3. Vygotsky'e göre çocukların zihinsel gelişiminde yetişkinlerin rolü nedir? | Uygun cevaplar |
| 4. Vygotsky'ye göre bilişsel gelişimi etkileyen faktörler nelerdir? | Uygun cevaplar |

ARA ÖZET: Şimdiye kadar bilişsel gelişimi Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin kuram ve araştırmaları vasıtasıyla öğrendiniz. Tüm bu kuram ve araştırmaların ortak yönleri olduğu gibi birbirinden ayrı tarafları da bulunmaktadır.

ARA GEÇİŞ: Bilişsel gelişim ile ilgili Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin kuram ve araştırmalarını karşılaştırmak bilişsel gelişimi daha iyi anlayarak pekiştirmenizi sağlayacaktır.

Etkinlikler

Bilişsel gelişim ile ilgili konuları özetlemek için doğru mu yanlış mı tekniğinin uygulanması.

İşlem başamakları

- I.** Bilişsel gelişim konusuyla ilgili bir dizi doğru ve yanlış ifadenin yer aldığı kartlardan bir tanesinin her gruptaki birer öğrenciye verilmesi.
- II.** Öğrencinin ifadeyi sesli bir şekilde okuyarak, ifadenin doğru olup olmadığını gerekçeleri ile açıklaması.
- III.** Sınıfça sorunun tartışılarak karara varılması.

Doğru mu yanlış mı tekniği için belirlenen ifadeler:

1. Vygotsky'e göre; 'Çocuğun zihinsel gelişimini ölçen araçlar he çocuğun kendi başına çözebildiği problemler üzerine odaklanmış olması çocuğun gelişiminin sadece tamamlanmış bölümünü ölçebilir. Bu durum çocuğun Zihin kapasitesinin tümü göstermez.' (D)
2. Bir çocuğun fiili zihinsel yaşı ile problem çözmede yardım sonucu ulaştığı düzey arasındaki fark , onun yakın gelecekteki gelişme kuşağını göstermek tedir. (D)
3. Vygotsky çocuğun çevre ile etkileşim kurarak kendi kendine öğrendiğini, Piaget ise bir kimsenin başkalarının yardımı olmadan öğrenemeyeceğini savunmaktadır. (Y)
4. Vygotsky'ye göre çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıkları için, öğretim çocuğun o anki bilgi seviyesinin üstünde olmamalıdır. (Y)
5. Çocuğun bağımsız olmasıyla bilişsel gelişim hızlanır. Bu yüzden çocuğun karmaşık durumlara yönlendirilmesi hatalı olur. (Y)

ARA ÖZET: Bilişsel gelişimle ilgili olarak şimdiye kadar Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin kuram ve görüşlerini öğrendiniz. Ayrıca bilişsel gelişimle ilgili hangi bakış açılarının bulunduğunu gördünüz.

ARA GEÇİŞ: Bilişsel gelişim ile bağlantılı olan gelişim alanlarından biri Dil gelişimi'dir.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin slaytlar eşliğinde dil gelişimi ile ilgili yaklaşımları (Davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı, psiko-linguistik yaklaşım) ve dil gelişiminin aşamalarını açıklaması.
2. Anlatamadığım yer var mı diye sorması. Varsa tekrar etmesi.
3. Yaklaşımlarla ilgili örnekler vermesi ve öğrencilerden yeni örnekler istemesi.
4. Aşağıdaki soruların her birini beş değişik öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlaması. Sınıfı gözleriyle denetlemesi

Sorular

Cevaplar

- | | |
|--|----------------|
| 1. Dil gelişimi ile ilgili hangi yaklaşımda pekiştirme önemlidir, Niçin? | Uygun cevaplar |
| 2. Davranışçı yaklaşım ile sosyal öğrenme yaklaşımının benzer yönleri nelerdir? | Uygun cevaplar |
| 3. Chomsky'nin savunduğu dil gelişim yaklaşımını açıklayınız. | Uygun cevaplar |
| 4. Dil gelişiminde aşamalar nelerdir? | Uygun cevaplar |
| 5. Dil gelişimi aşamalarını göz önüne alarak dil gelişimi ve konuşmada hangi dönem kritiktir, örnek vererek bu dönemi açıklayınız. | Uygun cevaplar |
| 6. Telgrafik konuşma düzeyi ile ilgili örnek veriniz. | Uygun cevaplar |
| 7. Aşırı kurallaştırma, eksik kurallaştırma ve alıcı dil kavramlarına örnekler veriniz. | Uygun cevaplar |

ARA ÖZET: Dil gelişim ile ilgili çeşitli yaklaşımlar olmakla beraber bu yaklaşımların benzer ve farklı yönleri de bulunmaktadır. Dil gelişimi belli aşamalar halinde gerçekleşmektedir.

ARA GEÇİŞ: Dil gelişimi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde de devam etmektedir. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerinin dil gelişimi sürecine olumlu katkılar getirebilirler.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin ‘ Öğretmenler öğrencileri nin dil gelişimine katkıda bulunmak için neler yapabilirler?’ sorusunu sınıfa yöneltmesi.
2. Farklı öğrencilerin söz almasını sağlayarak sınıfta tartışma ortamının yaratılması.
3. Farklı cevaplardan hareketle öğretmenin genel bir özet yapması ve tartışmayı sonlan dırması.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1. SON ÖZET: Bu derste bilişsel gelişim ile ilgili iki farklı yaklaşımı ve dil gelişimini öğrendiniz; Bir öğretmenin neden dil gelişim süreçlerini bilmesi gerektiğini anladınız. Ayrıca öğretmen olduğunuzda öğrencilerinizin dil gelişimlerini desteklemek için yapabilecekleriniz hakkında fikir sahibi oldunuz.

2.TEKRAR GÜDÜLEME: Bu derste öğrendiklerinizle artık çocukların dil gelişimlerini destekleyici uygun eğitim ortamları oluşturabileceksiniz.

3. KAPANIŞ: Dikkat çekme basamağındaki sorunun tekrar sorulması ve dil gelişim süreci göz önüne alınarak soruların cevaplandırılması

DİZGELİ ÖĞRETİME DAYALI GÜNLÜK DERS PLANI 4

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Eğitim Psikolojisi

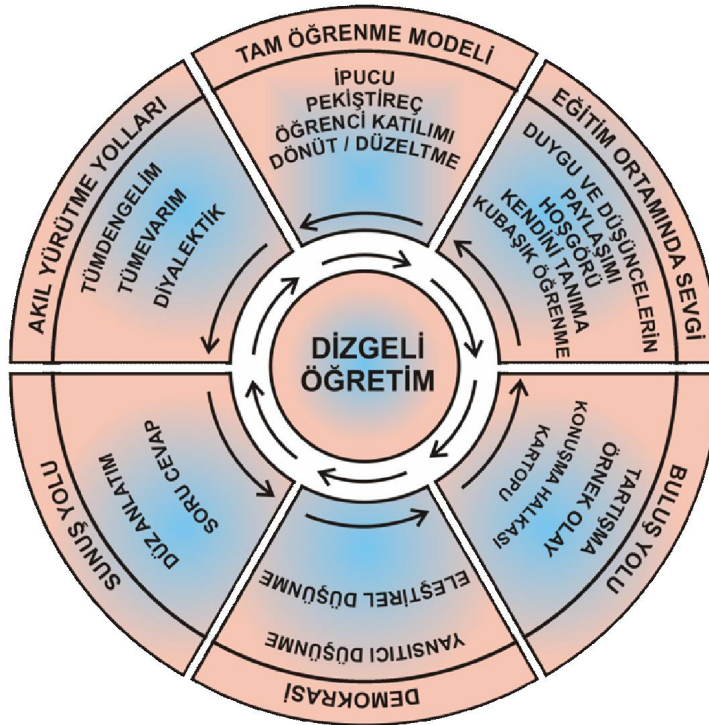
Sınıf: Lisans 1

Ünitenin adı: Ahlak Gelişimi

Süre: 3 saat

Öğretme- Öğrenme strateji ve yöntemi: Dizgeli Öğretim

Dizgeli Öğretim Uygulama Planı



Kaynak Kitaplar: Bacanlı- Gelişim ve Öğrenme, Başaran - Eğitim Psikolojisi, Binbaşoğlu- Eğitim Psikolojisi, Egan- Education and Psychology, Erden ve Akman- Eğitim Psikolojisi, Seifert- Educational Psychology, Senemoğlu- Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Sprinthall - Educational Psychology A Developmental Approach, Yeşilyaprak - Eğitim psikolojisi.

Araç- Gereçler: Projektör, powerpoint sunuları, örnek olaylar

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı

- Piaget'nin Ahlaki Gelişim Dönemleri
- Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi
- Ahlaki Özerklik Dönemi

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

- Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Düzeyleri
- Gelenek Öncesi Düzey
- Geleneksel Düzey
- Gelenek Sonrası Düzey

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramının sınırlılıkları

Ahlak Gelişimi ile Eğitim İlişkisi

ANA NOKTA

Zihinsel gelişimle bağlantılı olan ahlak gelişimi de geçirilen yaşantılardan etkilenmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin ahlak gelişimi kuramlarını bilmeleri ve etkinliklerini bu bilgiler doğrultusunda planlamaları öğrenci gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

YARDIMCI NOKTALAR

Gelişimin bir boyutu olan ahlak gelişimi çocukluk yıllarından başlayarak bireylerin değer yargılarını ve yaşamdaki kurallara ilişkin algılarını şekillendirmektedir. Gelişim sürecinin gelişigüzel olmadığından hareketle, öğretmenlerin eğitim-öğretim süresince öğrencilerinin ahlak gelişimine katkıda bulunacak etkinlikler düzenlemeleri onların gelişimlerini desteklemede önemli rol oynayabilir. Ahlak gelişimi ile bilişsel gelişim arasındaki bağlantılar göz önüne alınmalıdır. Öğretmenlerin öğrenciler için model olmaları ahlaki gelişimde önemlidir.

Hedef 1. Ahlaki gelişimi konusu işlenirken sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya gönüllü oluş (tepkide isteklilik) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Sınıfta demokratik açıdan sahip olunması gereken hak ve sorumluluklar hakkında görüşlerini paylaşma.
2. Sınıf kurallarının demokratik olarak belirlenmesinde söz hakkı alma.
3. Sınıfla ilgili her türlü kararı alma aşamasında arkadaşlarının katılımını teşvik etme.

Hedef 2. Ahlaki gelişim hakkında konuşan kişiyi yansıtıcı dinlemeye açık oluş (bir değeri yeğleyiş) (yansıtıcı düşünme)

Davranışlar

1. Konuşan kişiyi yargılamadan dinleme
2. Beden dilini kullanarak karşısındaki kişiye dinlediğini hissettirme
3. Konuşanın görüşlerine değer verdiğini gösterme

Hedef 3. Ahlaki gelişim konusu işlenirken sınıfta demokratik yaşam için yapılan etkinliklere kendini veriş (bir değere adanmışlık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

4. Sınıfta aldığı görev ve sorumlulukları eksiksiz yerine getirme.
5. Sınıftaki demokratik kurallarla ilgili sorumluluk alma.
6. Sınıfta herkesin ayrım gözetmeksizin eşit oy hakkı olduğunu kabul etme.
7. Grup çalışmalarında kendiliğinden görev alma.
8. Demokratik olmayan uygulamalara müdahale etme.

Hedef 4. Sınıfta eleştiriye açık oluş (Bir değeri yeğleyiş) (*California eleştirel düşünme ölçeği*)

Davranışlar

1. Arkadaşlarından açık fikirli olmalarını isteme
2. Yapılan eleştirileri karşı çıkmadan dinleme
3. Eleştiri yapanlara darılmama, küsmeme
4. Soru, tepki ve önerilere sinirlenmeme.

Hedef 5. Ahlaki gelişim ile ilgili farklı görüş ve düşüncede olanların görüşlerini dinlemeye razı oluş. (tepkide uysallık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

3. Konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinleme
4. Kişi konuşurken başka bir işle meşgul olmama

Hedef 6. Sınıf içi ders işleme kurallarına uymaya razı oluş (tepkide uysallık) (*demokratik tutum ölçeği*)

Davranışlar

1. Derslere geç kalmama
2. Devamsızlık yapmama
3. Sınıf yargılama kurulunun (SYK) verdiği cezayı kabul etme

Hedef 7. ‘Ahlak gelişimi’ kavramı ile ilgili anlam bilgisi**Davranışlar**

1. Ahlak gelişimi sürecinin tanımını söyleme/yazma
2. Ahlak gelişimini ortaya çıkaran nedenleri söyleme/yazma
3. Ahlak gelişimi ile ilgili kavramları söyleme/yazma

Hedef 8. Piaget’in ahlak gelişimi kuramını açıklayabilme**Davranışlar**

1. Piaget’nin ahlak gelişim düzeylerini açıklayıp söyleme/yazma
2. Piaget’nin ahlak gelişimi düzeylerini karşılaştırarak; düzeylerin birbirinden ayrılan yönlerini söyleme/yazma
3. Verilen bir örneğin Piaget’nin hangi ahlak gelişimi dönemine ait olduğunu açıklayıp söyleme/yazma

Hedef 9. Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramını kavrayabilme**Davranışlar**

1. Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramı düzeylerini açıklayıp söyleme/yazma
2. Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramı düzeylerini karşılaştırarak; düzeylerin birbirinden ayrılan yönlerini söyleme/yazma
3. Verilen bir örneğin Kohlberg’in hangi ahlak gelişimi dönemine ait olduğunu açıklayıp söyleme/yazma
4. Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramının sınırlı yönlerini saptayarak kendi cümleleriyle söyleme/yazma

Hedef 10. Piaget ve Kohlberg’in Ahlak gelişimi ile ilgili görüşlerini karşılaştırabilme**Davranışlar**

1. Piaget ve Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramlarının benzerliklerini tespit ederek söyleme/yazma
2. Piaget ve Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramlarının farklılıklarını tespit ederek söyleme/yazma
3. Piaget’nin bilişsel gelişim dönemlerine denk gelen Kohlberg’in ahlaki gelişim dönemlerini tespit ederek söyleme/yazma

Hedef 11. Ahlak gelişimi kuramlarının eğitim ile ilişkisini yorumlayabilme

Davranışlar

1. Ahlak gelişiminde eğitimin neden önemli olduğunu gerekçeleriyle açıklayıp söyleme/yazma
2. Eğitim aracılığı ile ahlak gelişiminin nasıl desteklenebileceğini açıklayıp söyleme/yazma
3. Farklı eğitim kademelerindeki çocukların ahlak gelişimi için düzenlenebilecek etkinliklere örnekler verme

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. **DİKKATİ ÇEKME:** Öğretmenin öğrencilere psikopat, paranoyak ya da bağınaz yapıya sahip insanlarla karşılaşmış ve karşılaşmadıklarını; eğer karşılaşmışlarsa, bu insanları hangi özelliklerinden dolayı bu şekilde tanımladıklarını ve insanları bu şekilde sorunlu hale gelmelerinin altında yatan sebeplerin neler olabileceğini sorması. Farklı öğrencilerden cevaplarını alması. Öğrencilerden verdikleri cevapları unutmamalarını, dersin sonunda tekrar bu konuya değineceklerini söylemesi.
2. **GÜDÜLEME:** Bu dersten sonra öğrencilerinizin ahlaki yönden iyi bireyler olarak yetişmelerini desteklemek için nasıl davranmanız ve neler yapmanız gerektiği konusunda fikir sahibi olacaksınız.
3. **GÖZDEN GEÇİRME:** Bu derste ahlaki gelişim ve ahlaki gelişim ile ilgili kuramları, ahlak gelişiminde eğitim ve öğretmenin etkisini konularından bahsedeceğiz.
4. **DERSE GEÇİŞ:** Ahlak gelişimi konusuna temel oluşturması açısından, öncelikle bazı kavramlar üzerinde düşünmek faydalı olacaktır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin öğrencilerden ahlak, inanç, vicdan, bencillik, övgücilik, öykünme kavramları hakkında neler bildiklerini ve bu kavramlarla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını istemesi.
2. Söz almak isteyenlere söz hakkı vermesi, eğer yoksa istediği öğrencileri kaldırması. Hiçbir öğrencinin cevabına yanlış, olmadı dememesi. İpucu, dönüt ve düzeltmelerle cevapların bulunması.
3. Cevaplar üzerinde tartışılması. Öğretmenin doğru ya da yanlış verenlere ve açıklama getirenlere pekiştireç vermesi. (Bilgiyi anlamlandırma ve kullanma).
4. Öğretmenin Piaget'nin ahlak gelişimi kuramı ve dönemlerini sunular eşliğinde anlatması.
5. Öğretmenin aşağıdaki soruların her birini öğrenciye sorması. Doğru cevapları ayana pekiştireç vermesi, yanlış ya da eksik cevaplayan öğrenciye ipucu ve düzeltme vererek doğru cevabın bulunmasının sağlanması.(Bilgiyi bulma)

Sorular**Cevaplar**

- | | |
|--|----------------|
| 1. Piaget'nin ahlak gelişimi dönemleri nelerdir? | Uygun cevaplar |
| 2. Her bir gelişim döneminin belli başlı özelliklerini açıklayınız. | Uygun cevaplar |
| 3. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile ahlaki gelişim kuramı arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız. | Uygun cevaplar |
| 4. Piaget'nin kuramındaki gelişim dönemlerine uygun birer örnek veriniz. | Uygun cevaplar |

ARA ÖZET: Ahlak gelişimi ile ilgili önemli kuramlardan biri şimdiye kadar üzerinde durduğumuz Piaget'nin, bilişsel gelişim kuramına paralel olarak oluşturmuş olduğu kendine ait olan ahlaki gelişim kuramıdır.

ARA GEÇİŞ: Piaget'nin görüşlerini temel alan Kohlberg ise, ahlaki gelişimi açıklayan daha ayrıntılı bir kuram ortaya atmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Kohlberg'in Kuramını oluştururken kullandığı duruma benzer bir durumun örnek olay (Örnek olay 1) şeklinde sınıfa sunulması.
2. Bu örnek olay üzerinde öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için Konuşma halkası yönteminin kullanılması (Bilgiyi bulma ve anlamlandırma)

İşlem Basamakları:

- 1) Konuşma halkasında yer alacak kişilerin seçilmesi
- 2) Etkinlikle ilgili uyulması gereken kuralların sınıfça belirlenmesi
- 3) Konuşmayı başlatacak örnek olayın sınıfa sunulması ve anlaşılmasının sağlanması.
- 4) Örnek olayla ilgili soruların sırayla sorulması.
- 5) Halkadaki kişilerin sırayla söz alması.
- 6) Söz almak istemeyenlerin geçilmesi, fakat daha sonra onlara tekrar dönülmesi ve konuşmaları için yöreklendirilmesi.
- 7) Bir kişi görüşünü belirtirken diğerlerinin müdahale etmeden dinlemesi.
- 8) Karşıt görüşte olanların açıklamalarını birbirlerini yargılamadan yapması.
- 9) Farklı görüşleri anlayabilmek adına empatik düşünmeye dayalı diyalogların geliştirilmesi.
- 10) Konuşmaların saygı çerçevesinde dinlenerek önerilerin sunulması.
- 11) Son olarak öğretmenin görüşlerini belirtmesi ve söylenenleri özetlemesi.

ARA ÖZET: Bu örnek olay ve buna benzer farklı durumlar karşısında ifade edilen düşünceler kişilerin hangi ahlaki gelişim evresinde bulunduğu ile ilgili ipuçları vermektedir.

ARA GEÇİŞ: Kohlberg Ahlaki gelişim kuramını oluştururken, az önceki örnek olayda olduğu gibi farklı çözümler üretilebilecek sorulardan yararlanmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin sunular yardımıyla Kohlberg'in Ahlak gelişim kuramını örneklerle anlatması.
2. Anlatamadığım yer var mı diye sorması. Varsa tekrar örneklerle açıklaması. Öğrencilerden örnek istemesi
3. Öğretmenin aşağıdaki soruların her birini öğrenciye sorması. Doğru cevaplayana pekiştireç vermesi, yanlış ya da eksik cevaplayan öğrenciye ipucu ve düzeltme vererek doğru cevabın bulunmasının sağlanması (Bilgiyi anlamlandırma)

Sorular

Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı düzeyleri nelerdir? Açıklayınız
Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramındaki düzeyleri karşılaştırarak;
düzeylerin birbirinden ayrılan yönlerini açıklayınız.
Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramının sınırlı yönleri nelerdir?
Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramındaki dönemlere örnekler
veriniz.
Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimine ilişkin görüşlerini
karşılaştırınız.

Cevaplar

Uygun cevaplar

Uygun cevaplar

Uygun cevaplar

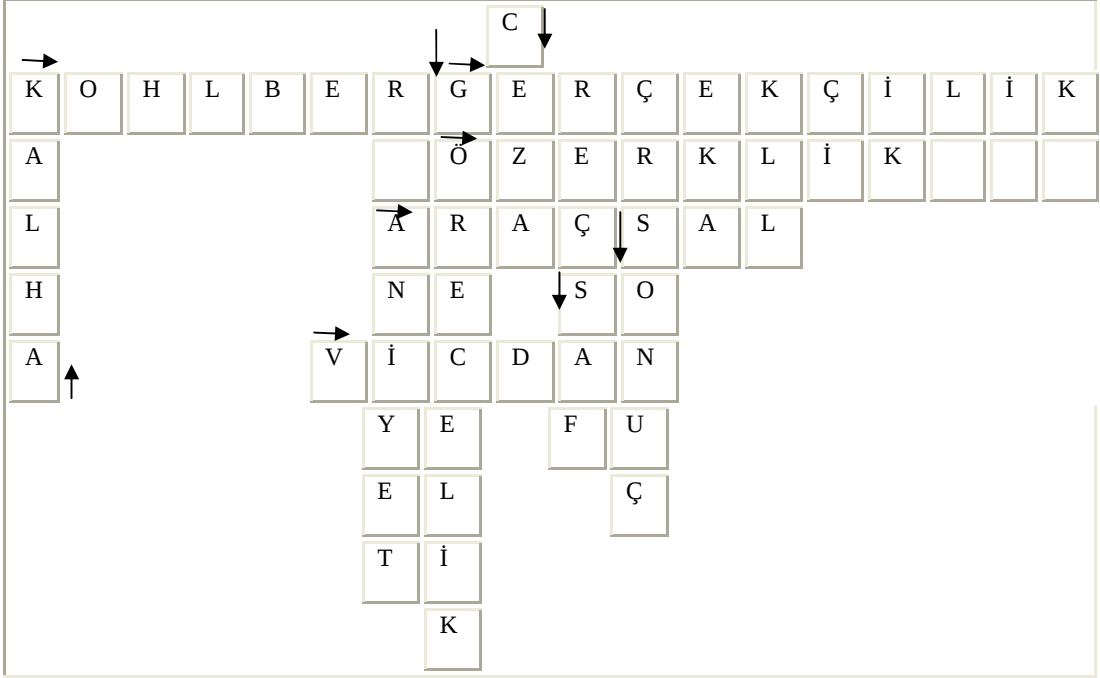
Uygun cevaplar

4. Daha önce konuşma halkası tekniği ile ele alınan örnek olay göz önüne alınarak, örnek olaydaki soruların her bir gelişim döneminde bulunan kişiler tarafından nasıl yanıtlanabileceğinin öğrenciler tarafından açıklanması ve yorumlanması (Bilgiyi kullanma).
5. Benzer bir örnek olayın (Örnek olay 2) sınıfa sunulması ve her bir ahlaki gelişim evresine göre örnek olayla ilgili soruya ilişkin farklı düşünce biçimlerinin sınıfta tartışılması (Bilgiyi Kullanma)
6. Konu ile ilgili hazırlanmış bulmacanın çözülmesi (Bilgiyi kullanma)

Bulmaca soruları

1. Ahlak gelişimini üç ana döneme ayıran bilim adamı.
2. Doğru veya yanlışla ilişkin içsel yargılama gücü
3. Kişinin kendi ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması görüşünün ağır bastığı ahlaki gelişim evresi ;.....çıkarıcı eğilim
4. Davranışın altında yatan niyete göre değerlendirilmesi
5. Trafik polisi yokken kırmızı ışıkta geçme davranışının gösterilmesi bu ahlaki evrenin tipik özelliğidir;itaat eğilimi
6. Olay ve durumları sonuçlarına göre değerlendirme

7. Kuralların insanlar tarafından konulduğunun ve gerektiğinde değiştirilebileceğinin anlaşıldığı dönemdir
8. her şeyin karşılıklı olduğu ve çıkar üzerine dayandığı görüşünün hakim olduğu ahlaki gelişim evresidir ;.....ilişkiler eğilimi
9. Genel olarak toplumun iyiye ve kötüye ya da doğruya ve yanlışla ilişkin oluşturduğu davranış kalıplarıdır
10. Dışsal kurallara bağımlılık döneminde olaylar bu kavrama göre değerlendirilir.



ARA ÖZET: Ahlak gelişimini öğrenmeniz, öğrencilerinizin gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

ARA GEÇİŞ: Ahlak gelişiminin okul ortamında öğretmenler tarafından önemsenmesi ve eğitim alanında desteklenmesi gerekmektedir.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin 'Bir öğretmenin sınıfta istenmeyen davranışlar (yalan söyleme, arkadaşının eşyalarını izinsiz alma, sınıf kurallarına uymama vb) gösteren ve ahlaki gelişim açısından sorunlu öğrencilerle karşılaştığında yapması gereken en önemli beş şey nedir?' sorusunu sınıfa yöneltmesi ve kartopu tekniği ile soruna çözümler üretilmesi (Bilgiyi Kullanma).

İşlem basamakları

- I. Her gruptan belirlenen bir kişinin yöneltile soruyu kendi başına düşünmesi
- II. Bu kişilerin her biri aynı soruyu gruptaki bir arkadaşı ile tartışması
- III. Her grupta süren iki kişilik tartışmaya her grubun üyelerinden iki kişinin katılımıyla dörder kişi olarak devam edilmesi.
- IV. Her grubun kendi aralarında sürdürdüğü dörder kişilik tartışmaya diğer grup üyelerinin katılarak tüm grup üyelerinin kendi aralarında tartışmaya devam etmesi
- V. Grupların kendi aralarında tartışmaları sonucu aldıkları kararları sınıfa sunmaları

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1. SON ÖZET: Bu derste ahlaki gelişim ve ahlaki gelişim kuramlarını öğrendiniz; Bir öğretmenin neden ahlaki gelişim süreçlerini bilmesi gerektiğini anladınız. Ayrıca öğretmen olduğunuzda öğrencilerinizin ahlaki gelişimlerini desteklemek için yapabilecekleriniz hakkında fikir sahibi oldunuz.

2. TEKRAR GÜDÜLEME: Bu derste öğrendiklerinizle artık çocukların ahlak gelişimlerini destekleyici uygun eğitim ortamları oluşturabileceksiniz.

3. KAPANIŞ: Dikkat çekme basamağındaki sorunun tekrar sorulması ve ahlaki gelişim süreci göz önüne alınarak soruların cevaplandırılması.

E. DEĞERLENDİRME

1. Sınıfta oluşturulan gruplar arasında bilgi yarışması düzenlenmesi.

Yarışma Soruları

Piaget'nin ahlaki gelişim dönemleri kaç ayrıdır? Adları nelerdir?

Piaget'nin ahlaki gelişim dönemlerinin özellikleri nelerdir?

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile ahlaki gelişim kuramı arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

Piaget'nin her bir gelişim dönemine ait örnekler veriniz.

Verilen bir örnek olaya hangi gelişim dönemindeki çocuğun ne şekilde cevap vereceğini açıklayınız.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının düzeyleri nelerdir?

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramındaki dönemlerin birbirinden ayrılan yanları nelerdir? Açıklayınız.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına yöneltile eleştiriler nelerdir?

Kohlberg'in ahlak gelişim dönemlerine örnek veriniz.

Piaget ile Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramlarının farklı yönleri nelerdir?

Piaget ile Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramlarının benzer yönleri nelerdir?

İlköğretim I kademedeki görevli öğretmenler ahlaki gelişimi desteklemek için neler yapabilirler?

İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenler ahlaki gelişimi desteklemek için neler yapabilirler?

Ortaöğretimde görevli öğretmenler ahlaki gelişimi desteklemek için neler yapabilirler?

Ahlaki gelişim sürecinde yaşanan olumsuzluklar ne tür kişilik ve davranış bozukluklarına yol açabilir? Açıklayınız.

2. Sessiz sinema etkinliği ile gruplar arasında bir yarışmanın düzenlenmesi

İşlem basamakları

- I. Ahlaki görecelik, ahlaki gerçekçilik, saf çıkarıcı eğilim, itaat ve caza eğilimi, kanun ve düzen eğilimi, kişiler arası uyum eğilimi kavramlarının kağıtlara yazılarak ayrı ayrı zarflara konulması.
- II. Her grubun bir temsilci belirlemesi
- III. Temsilcinin zarflardan birini seçerek, içinde yazılı olan kavramı diğ er grup arkadaşlarına konuşmadan sadece işaret, jest ve mimiklerle anlatmaya çalışması.
- IV. Grup temsilcilerinin anlattığı kavramı doğru bilen gruplara puan verilmesi
- V. Etkinlik sonunda en çok puan toplaya n grubun ödüllendirilmesi

(Yarışma etkinliği sırasında sınıfça kararlaştırılan kurallara uyma durumuna, gruplar arasında görüş alışverişı sırasındaki etkileşim ve uyuma, her grubun sorumluluklarına uygun davranıp davranmadığına, diğ er grupların söz alan grubu dikkatli ve sorgulayarak dinleyip dinlemediğine, grup veya kişilerin itirazları varsa bunları dile getirmedeki üsluplarına dikkat edilecektir.)

Örnek olay 1

Avrupada bir kadın hasta ve ölmek üzeredir. Son zamanlarında hayatını kurtarabilecek ilaç, aynı kasabada oturan bir eczacı tarafından bulunmuştur. Eczacı ilaç için 20 bin dolar istemektedir. Bu fiyat ilacın maliyetinin 10 katıdır. Hasta kadının kocası borç alabileceğı herkese gider. Fakat topladığı paralar ilaç fiyatının yarısı kadardır. Adam eczacıya karısının ölmek üzere olduğunu söyleyerek ya ilacı biraz ucuza satmasını ya da daha sonra ödemesine izin vermesini ister. Ancak eczacı bunu kabul etmez. Hasta kadının kocası da akşam eczaneye gizlice girip ilacı çalar. Sizce kadının kocası suçlu mudur, suçsuz mudur? Suçluysa neden, suçsuzsa neden?

Örnek olay 2

Ali'nin babası 100 ytl kazandığı takdirde onu kampa götüreceğıne söz vermiştir. Ancak daha sonra fikrini değiştirmiş, Ali'den kazandığı parayı kendisine vermesini istemiştir. Ali de yalan söyleyerek 20 ytl kazandığını söylemiş; 80 ytl'yi kampta kullanmak üzere kendisine ayırmıştır. Ali kampa gitmeden önce küçük kardeşı Mehmet'e babasına yalan söylediğini ve kazandığı paranın miktarını söylemiştir. Mehmet bu durumu babasına söylemeli mi? Söylememeli mi? Niçin?

UYGULAMA FOTOGRAFLARI



EK 4.

YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ (YANDE)

AÇIKLAMA: Sevgili arkadaşlar, elimizde üç ayrı ölçek bulunmaktadır. Lütfen adınızı yazınız. Bu bilgiler gizli tutulacaktır. Sizin ilerleme aşamalarını görebilmek için adınızı yazmanız gerekmektedir. Başarılar.

Adınız soyadınız ve numaranız:

Cinsiyetiniz;

01() Kız

02 () Erkek

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

1- Hiç katılmıyorum 2- Çoğunlukla katılmıyorum 3- Kısmen katılıyorum 4- Çoğunlukla katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum

Maddeler	Rakam Değeri
1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	()
2. Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	()
3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	()
4. Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.	()
5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder, yönlendirim.	()
6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	()
7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	()
8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	()
9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	()
10. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.	()
11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	()
12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.	()
13. Öğrencilerimin duygusal (duyusal) davranışlarından sorumlu değilim.	()
14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.	()
15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.	()
16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	()
17. İş birliği ile öğrenmeye önem vermem.	()
18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	()
19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	()
20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.	()
21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	()
22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	()
23. Yeni bir konuyu ustaca anlatır ve anlatırım.	()
24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.	()
25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.	()
26. Araştırma ruhuna sahip değilim.	()
27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	()
28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.	()
29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.	()
30. Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.	()
31. Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.	()
32. Öğretim uygulamalarıyla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum.	()
33. Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.	()
34. Öğretmenliği sevmiyorum.	()
35. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.	()

EK 5.

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda, sınıf ortamına ilişkin 29 cümle yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve sınıf ortamını gözönünde tutarak tavrınızı belirleyiniz. Lütfen belirtilen görüşe katılma derecenizi, **Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, ve Hiç Katılmıyorum 1** puan olacak şekilde rakamı ilgili yere yazınız. MT.

- | | |
|---|-----|
| 1. Sınıfta herkesin, aynı gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır..... | () |
| 2. Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler..... | () |
| 3. Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır..... | () |
| 4. Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum... | () |
| 5. Grup çalışmalarında, sorumluluk, genelde birkaç kişinin üzerine yığılır..... | () |
| 6. Sınıfta bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir..... | () |
| 7. Kopya çekenle, kopya çekmeyenin aynı notu alması haksızlıktır..... | () |
| 8. Eğer bir çalışma yapmamı isteniyorsa, çalışma konumu, belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim..... | () |
| 9. Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir..... | () |
| 10. Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmelerinde en etkili yöntem, birlikte çalışmadır..... | () |
| 11. Öğretmenler, ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir..... | () |
| 12. Sınıfta dersler, bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir..... | () |
| 13. Kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken, oylamaya başvurulmasını istemem..... | () |
| 14. Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir..... | () |
| 15. Sınıfta karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim..... | () |
| 16. Öğretmen ya da öğrenciler, kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde, o görüşlerinden vazgeçebilmelidir..... | () |
| 17. Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez..... | () |
| 18. Öğretmen ya da öğrenciler, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırbilmelidir..... | () |
| 19. Öğretmenin bir konuyu "bilmediğini" sınıf içinde sınıf içinde söylemesi doğru değildir..... | () |
| 20. Benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir..... | () |
| 21. Öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda, sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır..... | () |
| 22. Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, "bilmediğini" açıkça söyleyebilmelidir..... | () |
| 23. Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır..... | () |
| 24. Öğretmen, öğrencileri notla tehdit etmemelidir..... | () |
| 25. Aynı görüşleri paylaşmasam da, arkadaşlarımdan düşüncelerine saygı gösteririm..... | () |
| 26. Azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir..... | () |
| 27. Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum..... | () |
| 28. Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim..... | () |
| 29. İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür..... | () |

EK. 6

CCTDI ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

CCTDI Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Açıklama: Bu ölçek sizin eleştirel düşünmeye karşı tutumlarınızla ilgilidir. Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı için lütfen isim yazmayınız. Ölçeği doldururken samimi olmanız araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Aşağıdaki ifadelerin *sizi* ne kadar tanımladığınızı düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi *sizi* tam olarak yansıtacak şekilde yapınız. Katılmalarınız için şimdiden teşekkür ederim.

	1	2	3	4	5	6
	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Maddeler	Derecelendirme					
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zavıf fikirlerle güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırıcı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanışklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok aclele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6

Maddeler	Derecelendirme					
	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir ediliyim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

ÖZGEÇMİŞ

Burcu Duman 1985 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2002 yılında Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programını kazanarak, 2006 yılında iyi dereceyle mezun oldu. Bir süre İzmir Devlet Tiyatrosu'nda görev yaptı. 2006 - 2007 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda başladığı Yüksek Lisans öğrenimini 2008 – 2009 öğretim yılı güz döneminde tamamladı.

Bilimsel faaliyetleri:

Kazu, İ., Şentürk, M. ve Duman, B. (2007). Çıraklık Eğitim Sisteminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Elazığ İli Örneği). Türkiye'de Yaygın Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu (11-12 Haziran 2007). Ankara.

Semerci, N. , Kerimgil, S. ve Duman, B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programına İlişkin Algıları. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008). Çanakkale.

Semerci, Ç. ve Duman, B. (2008). Öğrencilerin Sınava İlişkin Yansıtma Çalışmalarının Etkileri. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (14-16 Mayıs 2008). Ankara.

N Vivo7 Sertifikası (2008). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi (19 – 20 Ocak 2008) NVivo 7 Çalıştayı.