

T. C.  
DİCLE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

117074

İNSAN YETİŞTİRME SÜRECİNDE ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME  
YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA  
UYGULANABİLİRLİĞİ  
(Siirt İli Örneği)

117074

HAZIRLAYAN

Mehmet SEVGİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

DİYARBAKIR

2002

## ÖZET

Günümüz bilgi çağının sonuçlarının bir gereği olarak, çağdaş eğitimin amacı bireyin kapasitesini geliştirmek, yaratıcılığını arttırmak, var olan potansiyelini üst düzeye çıkarmak ve dolayısıyla kendini gerçekleştirmeye yardım etmek olmalıdır. Bu da çağın gereklerine uygun öğrenme-öğretme modellerinin yaşama geçirilmesi; yani öğrencilere kazandırılacak uygun öğrenme stratejileri ve bilgi toplumu teknolojilerinin okul ortamına taşınmasıyla ancak mümkün olabilir. Bir yöntem olarak 'öğrenmeyi öğretme' nin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir şekilde yansıtılması, bilginin kaynağına doğrudan ulaşabilen, bilgiyi özümseyen, karşılaştığı problemlere ilişkin alternatif çözümler üretebilen bireylerin yetişmesine imkan sağlayacaktır. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme' yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini Siirt il merkezi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Siirt ili merkez ilköğretim okullarından rasgele seçilen 13 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örnekleme alınan bu okullarda toplam 266 öğretmene ve 319 öğrenciye veri toplama aracı uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme' yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğrencilerin algılarına oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

### **ABSTRACT**

As a necessity of results of knowledge age, purpose of contemporary education is to improve capacity, rise creativity and is to increase present potential of individuals to the top level and thus is to help him realising himself. Carrying reasonable learning-teaching patterns of the age into practice is only possible by driving, suitable learning strategies that should be acquired to the students and technologies of knowledge society, into the school surroundings. Reflecting 'learning teaching' as a method directly on progresses will unable to grow up those individuals who easily reach the source of knowledge, those who create alternative solutions for the problems they come across. Main aim of this research is to determine views of teachers ,working in Primary Schools, and of students about accomplishing level of learning –teaching. Population of the study consisted of teachers, working in Primary Schools, and students studying in that schools situated in centre of Siirt. Sample of the study was 13 Primary Schools and 319 students which randomly chosen among the schools in the centre of Siirt. Data collecting tool was applied to 266 participants. Conseugently it has been observed that teachers' vews about realisation level of "learning-teaching" are higher than students' perception.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan... Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

Üye... Yrd. Doç. Dr. Bayram ASILIOĞLU

Üye... Yrd. Doç. Dr. Münir ERGEN

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Abdülhakki TURAN  
Müdür  
12/2002  
KUTLUCA

## ÖNSÖZ

Teknolojik araçların kullanımı ile birlikte bilgi tabanının hızla genişlediği günümüz bilgi toplumlarında yaşanan değişim, zorunlu olarak eğitime, öğrenme-öğretme sürecine de yansımaktadır. Bu bağlamda eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde birey, mevcut bilginin aktarıldığı edilgin bir obje değil, bilgiyi edinen, kullanan, üreten, eleştiren, katılan, sorgulayan, öğrenen gibi özelliklerle donanık olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkı sağlayan kişilerden bazılarının adlarını anmayı borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında yüreklendiren, yönlendiren, tavsiyeleriyle yardımlarını sürekli yanımda bulduğum danışman hocam Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ ' e teşekkür ederim.

Araştırma anketinin istatistiksel analizinin yapılması ve anketlerin yorumlanmasında desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL'a, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak yardımlarını hiçbir zaman sakınmayan Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince kendilerinden çok şey öğrendiğim Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Araştırma anketlerine zamanlarını ayırarak cevap veren bütün öğretmenlere teşekkür ederim.

Mehmet SEVGİ

**İÇİNDEKİLER**

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ONAY	III
ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
KISALTMALAR	VIII
TABLolar	IX
<b>GİRİŞ</b>	<b>1</b>
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	14
Araştırmanın Önemi	15
Sayıtlar	16
Sınırlılıklar	16
Tanımlar	17
Yöntem	17
Evren	17
Örneklem	17
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	18
Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması	19
<b>1. ÖĞRENME VE ÖĞRENMEYİ ÖĞRETMENİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ</b>	<b>21</b>
<b>1.1. ÖĞRENME-ÖĞRETME KURAM VE MODELLERİNDE ÖĞRENME</b>	<b>21</b>
1.1.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme	21
1.1.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme	22
1.1.3. Bilgiyi İşleme Kuramı	22
<b>1.2. ÖĞRETME MODELLERİ</b>	<b>25</b>
1.2.1. Anlamlı Öğrenme	25
1.2.2. Tam Öğrenme	26
1.2.2.1. Öğrenci Nitelikleri	27

1.2.2.2. Öğretim Hizmetinin Niteliği	28
1.2.3. Buluş Yoluyla Öğrenme	31
1.2.4. Öğretim Etkinlikleri Modeli	33
1.3.ÖĞRENME STRATEJİLERİ	35
1.3.1. Tekrar Stratejisi	36
1.3.2. Anlamlandırma Stratejisi	37
1.3.3. Örgütlenme Stratejisi	38
1.3.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	38
2. ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME’NİN İLKÖĞRETİM DERS PROGRAMLARINAYANSIMASI	40
2.1. Hayat Bilgisi Dersi Programı	43
2.2. Sosyal Bilgiler Dersi Programı	44
2.3. Fen Bilgisi Dersi Programı	45
2.4. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Dersi Programı	46
2.5. T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı	46
2.6. Türkçe Dersi Programı	46
2.7. Yabancı Dil Ders Programı	47
2.8. Matematik Dersi Programı	47
2.9. Resim – İş Dersi Programı	48
2.10. Beden Eğitimi Dersi Programı	49
2.11. Müzik Dersi Programı	49
2.12. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı	49
2.13. İş Eğitim Dersi Programı	50
2.14. Trafik ve İlk Yardımı Eğitimi Dersi Programı	50
3. İLKÖĞRETİM ÖKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN VE BU OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ALGILARI ‘Siirt Örneği’	51
3.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	51
3.1.1.Cinsiyet	51
3.1.2.Mezuniyet	52
3.1.3.Okutulan Sınıf	52
3.1.4.Hizmet Süresi	53

3.2.İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin	
‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	53
3.2.1.Cinsiyet	54
3.2.2. Mezuniyet (1. kademe)	55
3.2.3. Branş	55
3.2.4. Hizmet Süresi	56
3.2.5. Okutulan Sınıfa Göre	59
3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi	
Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	61
3.3.1.Cinsiyet	61
3.3.2. Sınıf	62
GENEL TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
SONUÇLAR	69
ÖNERİLER	70
DİPNOTLAR	72
BİBLİYOGRAFYA	77
EKLER	79



**KISALTMALAR**

T.T.K.B.: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

a.g.e.:Adı geçen eser

Çev. : Çeviren

LSD : En küçük önemli fark



## TABLOLAR

Tablo	Sayfa
1. Evren ve Örnekleme Alınan Okul ve Öğretmen Dağılımı	18
2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dağılımı	51
3. Mezuniyete Göre Öğretmenlerin Dağılımları	52
4. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı	52
5. Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Dağılımları	53
6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Öğrenmeyi Öğretme”yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin t Testi Sonuçları	54
7. Mezun Oldukları Bölüme Göre İlköğretim Okullarında Görev Yapan (Birinci Kademe) Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşleri	55
8. İlköğretim Okullarında I. Ve II. Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Analizi	56
9. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Puanları ve Standart Sapmaları	57
10. Hizmet Sürelerine Göre Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	58
11. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları	58
12. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Puanları ve Standart Sapmaları	59
13. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi	60
14. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre LSD Testi Sonuçları	60
15. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları	61
16. Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre, Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	62
17. Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre ‘Öğrenmeyi Öğretme’ Yaklaşımının Uygulanma Düzeyinin Analiz Sonuçları	63

18. İlköğretim Okullarında Birinci ve İkinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme' yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Analizi	63
19. İlköğretim Okullarında Birinci ve İkinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenler İle Öğrencilerin 'Öğrenmeyi Öğretme' yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi	64
20. Öğretmen ve Öğrencilerin Buldukları Kademeğe Göre 'Öğrenmeyi Öğretme' Yaklaşımının Uygulanma Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Analizi	65
21. Öğretmenler İle Öğrencilerin 'Öğrenmeyi Öğretme' Yaklaşımının Uygulanma Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	66
22. Öğretmen ve Öğrencilerin 'Öğrenmeyi Öğretme' Yaklaşımının Uygulanma Düzeyine İlişkin LSD Testi Sonuçları	66

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, sınırlılıklar, tanımlar ve yöntem üzerinde durulmuştur.

### **Problem Durumu**

Çağımız toplumlarında bilim ve teknoloji hızlı bir değişim ve gelişim içindedir. Toplumlar arasında sosyal ve kültürel etkileşim arttığından; herhangi bir alandaki yenilik hızla yayılmakta, tek bir topluma özgü bilgi; yerini toplumlararası etkileşim ürünü haline almış bilgiye bırakmaktadır. Bu durum, ise, bireylerin yaşadığı çevreye her yönüyle uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısını çoğaltmakta, aynı zamanda, o güne değin tartışmasız kabul gören bazı kavram, ilke ve uygulamalar bile değişikliğe uğrayabilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin bilgiyi ezberleme davranışından çok, bilgiyi kullanma yollarını öğrenmesi beklenmektedir.

Tarih boyunca çeşitli felsefi akımlar insanın aydınlanma sürecinde hem yol gösterici hem de etkili olmuşlardır. İnsan var olduğundan bu yana insan – insan, insan – doğa, insan – toplum ilişkilerinden kaynaklanan bir dizi sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bu sorunların çözümü için geliştirilmiş olan tüm çabalar, insanın aydınlatılmasında ve eğitilmesinde görece bir etkiye sahip olmuşlardır.

Bu çerçevede özellikle, evrenle ilgili bazı doğruların kesin bir biçimde bilme gücüne sahip olduğunu iddia eden rasyonalizm; bilginin elde edilmesinde sezgiden, spekülasyondan, tümdengelimden veya diğer araçlardan çok, duyu deneylerine ağırlık veren ampirizm; mutlak şekilde doğru bilginin, duyu organlarının sınırlılık ve farklılıklarından dolayı imkansızlığını savunan rölativizm<sup>1</sup>; olaylarla yetinen, yeni sebepler - özellikle ilk sebepler - hakkında veya eşyaların son yaratılışı konusunda kendi kendisine soru sormaksızın deneyin verilerini kabul eden pozitivizm<sup>2</sup>; dünyadaki bütün süreçler daha önce, en başından belirlenmiş olup, bu süreçlere özgürlük ile yaratıcı çabayı dışlayan ve bir zorunluluğu dile getiren kadercilik<sup>3</sup>; gibi anlayışları dile getirmek mümkündür.

Bununla birlikte ‘doğru bilginin imkanı’ ve ‘imkansızlığı’ çerçevesinde oluşan bütün felsefi tartışmalar insanın aydınlanmasına önemli katkılarda bulunmuşlardır.

İnsanın evren ve evrendeki bütün varlıkları, kaynağı ve oluşumu ile ilgili sorulara cevap arayışı kendisinin varolması ile birlikte başlamıştır. Bu sorulara cevap ararken önceleri referans olarak dini tasarımları kabul etmiş, ancak bu cevapların kendisine yetmemesinden dolayı, kendisi bizzat yaptığı gözlemlerle problemleri çözmeye çalışmıştır<sup>4</sup>. İnsanoğlu aklını sadece varlığını ayakta tutmak için gerekli pratik, teknik bilgileri edinmek yolunda kullanmamış, bilmek için bilmek istemiştir. Bu durum insanın pratikten teoriye, dolayısıyla bilime ulaşmasını sağlamada önemli bir dönüm noktası olmuştur<sup>5</sup>.

İnsan bilgisine konu olan tüm alanları ikiye ayırmak mümkündür. Bunlardan birincisi deney ve gözlem konusu olan varlık ve olayların alanı olan duyusal alandır. Diğeri ise aşkın konuların alanıdır<sup>6</sup>. Duyusal alanın olay ve olguları somut, gözlenebilen, ölçülebilen özelliklere sahipken; aşkın konuların alanı ise soyut, gözlenemeyen, ancak kalp gözü ile algılanması mümkün olan boyutları bulunmaktadır<sup>7</sup>.

Akgündüz’e göre tarih süreci içerisinde insan aklının kullanımında iki farklı aydınlanma felsefesi etkili olmuştur. Bunlardan birincisi aklın işlevselliğini metafizik referansla ilişkilendirirken, diğeri ise varlığın gözlenen ve ölçülenle sınırlı olduğu, duyularla algılanan gerçekliğin doğru olarak okunmasında aklın tek başına yeterli olacağı görüşüne dayanmaktadır. Kalp ve nefsi dışarıda bırakarak, akı, insanı özgürleştirebilen tek araç olarak görmeleri, aydınlanmacı yaklaşımın yanılığı; insanın aydınlanmasını sadece vahye bağlayarak, insanın kişiliğinin oluşumunda katkısı olan akıl ve nefis boyutunun ihmal edilmesi ise dini aydınlanmanın olumsuz yönleridir<sup>8</sup>.

İnsanın aydınlanma sürecinde her iki felsefenin de bilgi tabanı ve bunu besleyen kaynaklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan anlam parçası olarak tanımlanabilir<sup>9</sup>.

Birey çeşitli kaynaklardan edindiği bilgileri kullanarak yaşamını sürdürür, fakat her bilgiyi her zaman kullanamaz, çünkü bazen bilginin duruma uygun olmayışı, bazen bilginin güvenilir bir kaynaktan gelmemiş olması, bazen de daha güvenilir bilgilerin elde olmasıdır. Bilgi kaynaklarını dört ana grupta toplamak mümkündür:

*Gelenek:* Toplumun, yüzyıllardır geçirmiş olduğu yaşantılar sonucunda elde etmiş olduğu bilgilerdir. Tümdengelim yöntemini içeren gelenekçiliğin özünü bireyin kendisinden önceki kuşaklardan almış olduğu davranış modellerini, onları aşma amacı gütmeksizin olduğu gibi alması oluşturur<sup>10</sup>. Gelenek, yeni nesiller dünyaya uyum sağlamaya çalışırken, onlara başka bilgi kaynaklarının veremeyeceği, ama onların gündelik hayatlarını kolayca sürdürerek yaşamlarını güvenli bir şekilde geçirmelerine yardımcı olacak bilgiler sağlar<sup>11</sup>. Ancak bu model her problem durumuna uygulandığında tehlikeli bir süreç başlamış olacaktır. Böyle bir anlayış toplumda adet haline gelen bir takım kurallara sıkı sıkıya bağlılık, akılcı düşünememek, görev ve sorumluluğunu yerine getirmemek, çalışma disiplinin dışına çıkmak gibi anlayış ve davranış bozukluklarını beraberinde getirecektir<sup>12</sup>.

*Otorite:* Gelenek modelinin bir başka versiyonu sayılabilecek tümden gelimci bakış açısının özünde barındıran bu model, bireyin kendi aklını ve yeteneğini paranteze alarak karşılaştığı her türlü problemin çözümünde bilgi ve kariyerine güvendiği şahıs ve kurumların güdümüne girmesi ve onlara bağımlılığı ifade eder<sup>13</sup>.

Tarihin her döneminde insan, sorunlarına çözüm bulma çabası sırasında daha bilgili olduğuna inandığı kimselerden yardım sağlamaya çalışmıştır. Bu süreç içerisinde bazı kişiler ya da zümreler insanları çeşitli yönleriyle etkileyerek kendilerini güçlü göstermişler, böylece tarih boyunca çeşitli otorite sınıfları ortaya çıkmıştır<sup>14</sup>.

Otoriteye bağlılık yaklaşımında eleştiri mekanizmasının yok olmasının yanında, bilgide yüzeyselleşme ve kirlenme, hurafelerin çoğalması ve yaygınlaşması, dolayısıyla düşüncenin yozlaşması kaçınılmaz bir durum alır. Ayrıca mevcut bilgiye takılma, bilginin

mutlaklaştırılması, alternatif düşünce oluşumlarının karşısında oluş, aykırı seslere kulak tıkama, yaratıcılıktan çok eskiyi koruma gibi olumsuzluklar bu modelin temel özelliklerini oluşturmaktadır<sup>15</sup>

*Kişisel Deneyim ( Tecrübe – Yaşantı )*: Belki en eski bilgi edinme ve karşılaşılan problemlere çözüm şekilleri bulma bireysel yaşantılar yoluyla olmuştur. Genellikle insan bir zorlukla karşılaştığı zaman, o alanda varsa eski yaşantılarını hatırlamaya, onlar yardımıyla problemlerini çözmeye çalışır.<sup>16</sup>

Kişiliğin oluşumu ve dönüşümünde bazı problem durumları ve buna bağlı olarak yaşanan öğrenme tecrübelerinde faydalanılması gereken bu model, kendisine bire bir bağlı kalındığında gereksiz tekrarlara mahkum etme riskini beraberinde getirir.<sup>17</sup> Ayrıca bireysel yaşantılara aşırı güven Kaptan'a göre bir takım hataların ortaya çıkmasına sebep olacaktır:

- Kişisel düşüncelerimizle olgular arasında uygunluk aramak
- İnançlarımızdan etkilenmek ve onları yetersiz kanıtlar üzerine kurmak
- Öznel durumlarla ilgili etkenleri görememek.
- Kişisel hatalarımıza inanmak.<sup>18</sup>

*Bilimsel Bilgi*: Geçerliliği herkes tarafından kabul edilmiş bilgiler bütünü olarak bilim<sup>19</sup>, doğal olay ve olguları, davranışları ve bunlar arasındaki ilişkileri olduğu gibi fotoğraflamaya çalışan betimsel bir etkinlik; bunları yorumlayıp, anlamlandıran, açıklamalı bir çaba ve gelecekte olacakları yordamayı amaç edinen kontrollü bir etkinliktir.<sup>20</sup>

Tümevarım, tümdengelim gibi değişik mantık yürütme yollarının bir arada bulunduğu, kuramsal bir niteliğe sahip olan bilimsel deneme modeli, insanın aydınlanma sürecinde hissi, zihni ve kalbi idrak alanına giren bir çok problem durumuna uyarlanabilir, fakat bu gerçekleştirilirken varlığın ya da problemin niteliği göz önünde bulundurulmalıdır.<sup>21</sup>

Bu modelin en temel işlevi farklı realitelerde ( Fiziki, psikoloji , biyolojik, sosyal ) meydana gelen olayları rastlantısal etkenlerden soyutlayarak değişmez neden – sonuç

ilişkileri sonucunda bilimsel kanunlara ulaşmaktır; fakat insanı kuşatan bu gerçekliklerin farklı özellikleri dikkate alındığında, örneğin fiziki realitede neden – sonuç ilişkisini tesadüfi etkenlerden arıtmak daha kolaydır, ama sonucu etkileyen etmenlerin çeşitliliği, kültür değişmelerinin çeşitli dönemlere göre farklı dominant etkenleri ortaya çıkarması bakımından toplumsal gerçeklik için aynı şeyi söylememiz mümkün değildir.<sup>22</sup>

Sonuçta bir düşünce stratejisi olarak bilimsel yöntem açık seçik oluşu, eleştirici, düzeltici, akla uygunluğu, nesnellığı, deneyci gibi temel özelliklerinden dolayı evrensel bir akıl işletme modelidir.<sup>23</sup>

Tarih süreci içerisinde toplumlar; tarım öncesi, tarım, sanayi ve bilgi toplumları aşamalarından geçerek gelişmişlerdir. Bu bağlamda, insanın tüm yaşamı boyunca süren ve toplumsallaşma sürecinin temel aracı olan eğitimin yapısı da değişmektedir. Sürekli gelişen bilgi teknolojileri bu değişimde önemli rol oynamaktadırlar. Toplumun yapısal değişimi sürecinde, diğer sosyal kurumların dönüşümlerinin önemi yanında, yetişen kuşakları yeni gelen çağa hazırlanması çerçevesinde eğitim kurumunun yeniden yapılanması daha işlevsel olacaktır.

Bilgi toplumu, bilgisayarın geliştirilip etkinliğinin artması çerçevesinde bilgisayarla simgeleştiği; bilginin gerçek sermaye ve zenginlik haline geldiği bir toplumdur.<sup>24</sup>

Bilgi toplumunda, sanayileşmenin ileri aşamalarındaki üretim bilgisayarlarla otomasyona geçilmiştir. Dolayısıyla insanın emeğine duyulan ihtiyaç azalmış; otomasyon ile üretimde çalışan insan, giderek bir koordinasyon görevi üstlenmiştir. Bu da bireye serbest zamanlarını, teknolojiyi işlevsel bir hale getirerek, kendisini obje yapmadan kullanma olanağı sağlayacaktır.<sup>25</sup>

Enformasyon toplumunu şekillendiren özellikler genel olarak şu biçimde özetlenebilir: Bilgi toplumunda teknolojik buluş ve teknoloji egemenliği geleceği belirler. Tarım toplumunda ana kaynak toprak, sanayi toplumunda makine, bilgi toplumunda ise bilgidir. Dolayısıyla, tarım toplumlarında güç kaynakları toprak sahiplerinde ve askerlerde,



sanayi toplumlarında dolaylı da olsa iş adamlarında, bilgi toplumunda ise üniversite ve araştırma kurumlarındadır<sup>26</sup>.

Sanayi toplumunun manevi dayanağı, insanın özgürlüğü, temel insan haklarına saygı gösterilmesi, bireyin yüceltilmesi, insanlar arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi gibi önemli ilkelere dayanır. Buna karşılık bilgi toplumunun manevi dayanağını, insanın hem sosyal çevresi, hem de doğayla uyum halinde yaşamasını hedef alan global tutum oluşturacaktır<sup>27</sup>.

Tarihsel süreç içerisinde okul sisteminin değişik öğeleri farklı zaman dilimlerinde ortaya çıkmıştır. Örgün eğitim kurumlarının ana özellikleri olan program, sınıf, ders kitabı, temelli öğretim yöntemi gibi unsurlar ortaçağda oluşmuştur. Sanayi devriminden sonra bu öğelere laboratuvar, sınav ve işyeri uygulaması da katılmıştır. İlkokullar ve üniversiteler ortaçağın, orta öğretim ve mesleki – teknik öğretim sanayi devriminin ürünüdür<sup>28</sup>. Bilgi çağında ise, bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanılması önemli değişiklikler yaratmaktadır. Drucker'ın ifadesiyle;

*“Basılı kitap, nasıl on beşinci yüzyılda eğitim için ileri teknoloji haline gelmişse, bilgisayar, televizyon ve video kasetleri de yirminci yüzyıldaki eğitimin yüksek teknolojisi haline gelmektedir. Bilgisayar, özellikle çocuklar yönünden, basılı kitabı göre daha çok ‘ kullanıcı dostu ’ dur. Sabrının sınırı yoktur. Kullanıcı, ne kadar çok hata yaparsa yapsın, bilgisayar yeni bir deneme için hazır olacaktır. Öğretmen daha çok denetçi ve akıl hocası durumuna gelecektir”<sup>29</sup>.*

Bilgisayarlar, çocuğun el ve göz denetimini geliştirmesi, deneme – yanılma yöntemini kullanması ve problemi tespit edip, hızlı çözüm bulmasını sağlamaktadır. Hedefe yönelik karar verebilmesi yanında, çocuğun hayal gücü de gelişmektedir. Yabancı dil, matematik, müzik, resim gibi bilgisayar programları ile çocuk çok yönlü olarak yetişmektedir. Ancak buna karşılık, bilgisayarlarla okul öncesi tanışan çocukların, bilgisayarla aralarında oluşan mekanik ilişkinin yaratıcılıklarına ket vurduğu öne sürülmektedir<sup>30</sup>. Bu olumsuzlukların yanı sıra, eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı bir gerekliliktir.

Yeni teknolojiler öğretmene, öğretimi planlama ve sınıf içinde planların uygulama başarısını denetleme sorumluluklarının aktarılmasına izin verir. Bu bağlamda, öğretmenlere bilgisayar eğitimi vermek yanında, bir yandan çalışmakta olan öğretmenlerin yeniden eğitimleri söz konusu iken, diğer yandan da öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan birimlerin programlarında değişiklik gerekliliği ortaya çıkmaktadır<sup>31</sup>.

Toffler'e göre gelecekteki ileri teknoloji sanayi öncesi toplumlarda eğitim alanındaki standartlaşmanın çoğunu gereksiz kılacak; eğitimin önemli bir bölümü, öğrencinin evindeki ya da yatakhaneindeki kendi odasında ve istediği saatlerde sağlanacaktır<sup>32</sup>.

Standart eğitimin kaldırılması gerektiğini öne süren Illich iyi bir eğitim sisteminin amaçlarını şu şekilde belirtmektedir: Bir şeyi öğrenmek amacındaki insanlara hayatlarının hangi dönemlerinde isterlerse gerekli kaynakları sağlayabilmek; bir şeyler bilenlere onlardan öğrenmek isteyenlerle bilgilerini paylaşmak üzere yardımcı olmak; ve son olarak bir konuyu kamuoyuna duyurmak isteyenlere girişimlerinin duyulması imkanını vermektir<sup>33</sup>.

Bilgi toplumunda eğitimin yapılanmasını Drucker ise şöyle betimlemektedir: Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline gelmekte olduğu bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir. Okulda kazanılan öğrenim ve okuldan alınan diplomalar, bilgi toplumundaki iş, geçim ve meslek kapılarının açılmasında giderek daha etkili olduğuna göre, toplumun bütün üyelerinin okur – yazar olması gerekir. Bu durum temel bilgisayar becerilerini de kapsamalıdır. Bilgi toplumunun bir gereği de bu toplum içindeki bütün üyelerin öğrenmeyi öğrenmeleridir<sup>34</sup>.

İnsanları belli amaçlarına göre yetiştirme süreci olarak yaygın kabul gören eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır<sup>35</sup>. Bu değişme, bireyin yeni ve yararlı davranışlar kazanması şeklinde olabileceği gibi, istenmeyen davranışların değişikliğe uğraması

şeklinde de olabilir. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırmaya çalışan her kurumda, program geliştirme etkinlikleri içinde davranış değişikliğini sağlayacak öğretme – öğrenme süreçlerine ağırlık verilmesi zorunludur<sup>36</sup>.

Öğrenme kavramına günümüze kadar değişik anlamlar yüklenmiştir. Psikoloji ve eğitim psikolojisinin bulgularından elde edilen bilgiler, bireyler arasında yetenek, öğretim tecrübesi, ilgi, öğrenme stratejisi ve öğrenme hızları bakımından farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da “iyi öğrenebilen ve iyi öğrenemeyen öğrenciler vardır” anlayışını beraberinde getirmiş ve öğretim programlarını biçimlendirmiştir. Ancak, yüzyılımızın ikinci yarısından sonra “hızlı öğrenebilen ve hızlı öğrenemeyen öğrenciler vardır” anlayışıyla, “iyi öğrenen; iyi öğrenmeyen” anlayışı yavaş yavaş ortadan kalkmış; yavaş öğrenen öğrencilerin de gerek duydukları ek zaman ve yardım sağlandığında önceden belirlenen bir öğrenme düzeyine ulaşabilecekleri ileri sürülmüştür<sup>37</sup>.

Öğrencilerin, öğretilenlerin çoğunu öğrenebileceği inancı, yukarıda sözü edilen anlayışın doğmasında temel etkeni oluşturmaktadır. Sözü edilen uygun öğrenme koşullarını, davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak verimli bir şekilde sunmaya çalışan kurum okuldur<sup>38</sup>. Oysa, eğitim sisteminin çeşitli düzey ve türlerindeki sınıf geçme esası öğrencilerin istendik davranışları tam olarak kazanmasına dayalı değildir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu girdiği okulu normal öğretim süresinden daha uzun sürede tamamlayabilmekte, bu da, eğitim sisteminin toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireyler yetiştirememesine neden olmaktadır<sup>39</sup>.

Yukarıdaki açıklamada da görüldüğü gibi; yüzyıllardır seçilicilik ve eleyicilik özelliğine sahip olan eğitimin bu özelliğinden kurtarılıp, bireylerin potansiyel güçlerinin israf edilmeden etkili bir şekilde yönlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme olgusu farklı yaklaşımlarla incelenmeye çalışılmış ve bu amaçla öğrenme kuramları ve modelleri geliştirilmiştir. Fakat, etkili bir öğrenmenin temeli olabilecek öğrenme kuramlarının yanında, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen öğretme kuramlarının da öneminin artık tartışılmaz bir gerçek olduğu ortadadır. Öğrenmede olduğu gibi

öğretmede de çok sayıda değişken etkili olduğundan, farklı öğrenme durumları için farklı öğretim kuramlarına ihtiyaç duyulmaktadır<sup>40</sup>.

Kısacası öğrenme kuramlarının öğrenme olgusunun bireylerde formal ve informal ortamlarda nasıl oluştuğunu; öğrenmenin meydana gelmesi için hangi koşulların gerekliliğini açıklaması beklenir<sup>41</sup>.

Bazı eğitimciler öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamaktadır. Bunlar, öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bir bağla açıklayan bağ kuramları ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır. Hiçbir öğrenme kuramı öğrenme türlerinin tümünü ve öğrenmeye ilişkin muhtemel sorunları çözüme noktasında yeterli değildir. Bu nedenle, öğretim ve öğretim programı uygulamaları öğrenme türüne, öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenilen bilginin türüne göre farklı kuramlardan çeşitli öğeleri içerebilir<sup>42</sup>.

Öğrenme ve öğrenme kuramları çağın gereklerine uygun bir şekilde sürekli olarak kendini yenilemeli “Öğrenmeyi klavuzlama ya da sağlama faaliyeti” olarak tanımlanan genel öğretim kavramı, her düzeydeki sınıf, konu alanı, okul ve okul dışındaki tüm durumlarda uygulanmalıdır<sup>43</sup>.

Bruner ise, öğretim kuramlarının şu içeriğe sahip olması gerektiği görüşündedir: Öğrencinin öğrenme eylemine yönetmesini sağlayacak ortamların nasıl kazandırılacağını belirtmeli, sunulan bilginin öğrenci tarafından nasıl alınacağı noktasında yol gösterici olmalı, öğrenciye kazandırılacakların en etkili sıralamasını göstermeli, pekiştiricilerin öğrenme – öğretim sürecinde nasıl kullanılacağı konusunda fikir vermelidir<sup>44</sup>.

Bu açıdan bakıldığında öğretim; öğrenci dışında kalan koşulların düzenlenmesidir. Bruner, öğretim işinin bir etkileşim olduğunu ve öğretenele öğrenen arasındaki etkileşimin öğrenciyi bağımsızlığa ve kendi kendine öğrenmeye götürmedeki rolünün büyük olduğunu belirtmektedir. Öğrenciye sunulan bilgi, onu tanıyıp anlayabileceği şekilde verilmelidir.

Bilginin veriliş şekli hem içerik hem de öğrencinin öğrenme stili dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir<sup>45</sup>.

Bu nedenle çağdaş eğitim; öğrencilerin yeteneklerine göre düzenlemeler yapmanın yanı sıra; öğrenci yeteneklerini geliştirmeye yönelmelidir. Bu amaçla, okullardaki eğitimin etkisini artırmak ve herkesi yetiştirmek amacıyla yapılmış deneysel çalışmalar nicel ve nitel yönden öğretimin bu şekilde sürdürülmesi gerektiğini ortaya koymuştur: Öğretim programları öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda yetiştirmeli, onlara ezbere bilgiler aktarmak yerine; öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme imkanı verecek; problem çözme yetenek ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığını kazandıracak; araştırma yapmayı teşvik edecek biçimde yapılandırılmalıdır<sup>46</sup>.

Bilgi toplumunda, toplum içindeki tüm bireylerin en önemli becerileri öğrenmeyi öğrenmeleridir. Öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle mevcut bilgileri harekete geçirerek, karşılaşılan yeni problem durumları için gerekli olan bilgiyi kendi kendine ortaya koyabilmektir<sup>47</sup>.

Bireye içinde yaşadığı toplumla örtüşecek davranışlar kazandırılmak isteniyorsa bilginin elde edilmiş yollarının öğretilmesi gerekir ki bu da öğrenmeyi öğretmekle gerçekleşir. Bilginin nasıl, hangi yollarla iletileceği soruları beraberinde öğretmen öğrenci ilişkisini gündeme getirir<sup>48</sup>. Bu ilişki öğretmenin eğitim teknolojisini, öğretme – öğrenme etkinliklerinde yeni yaklaşımları benimsemesi ve çağdaş öğretme – öğrenme yollarını uygulamaya koymasıyla anlamlı hale gelecektir.

Öğretim yöntemleri değişik şekillerde sınıflandırılmakla beraber gelişim süreci içerisindeki farklarını belirlemek amacı ile geleneksel ve çağdaş yöntemler olarak iki grupta incelenmektedir<sup>49</sup>.

Öğretmen otoritesinin hakim olduğu geleneksel öğretme yöntemlerinde öğretmen, anlatan, ödül, ceza ve not veren, eleştiri yapan durumu ile aktif, öğrenci dinleyici durumu

ile edilgin olup, iletişim tek yönlüdür. Grup öğretimin esas olduğu bu yöntemde öğrencinin ilgileri, yetenekleri, öğrenme hızı, bireysel farklılıkları gibi nitelikleri dikkate alınmamaktadır. Bu uygulamada en fazla zarar gören de öğrenci olmaktadır. Çağdaş yöntemlerde ise öğrenci aktif, öğretmen öğrencinin öğrenme sürecine katılımını, katkısını sağlayan ve öğrenciyi güdüleyen bir yol gösterici durumundadır<sup>50</sup>.

*‘Bugün öğretme yöntemleri, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, zamanını kendisine göre ayarlamasını, öğrenme kaynağı ile doğrudan doğruya etkileşimde bulunmasını sağlayacak şekilde geliştirilmektedir. Öğrenmenin öğrenciye “ne sunulduğu”ndan çok “öğrencinin ne yaptığı” ile oluştuğu görüşü, yöntemlerin kullanılış biçimin değiştirmiştir. Öğretme işinde kullanılacak yöntem ve araçların öğrencinin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını uyarma, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine bizzat katılmasını sağlama gibi işlevleri olmalıdır<sup>51</sup>.*

Öğrenme – öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi, geçerliliği kabul gören çağdaş yaklaşımların pratiğe yansıtılmasıyla gerçekleştirilebilir. Bu yaklaşımlarda bilgi geçici bir birikimdir. Bu anlayışlarda eğitimin amacı konuları bütün boyutlarıyla derinliğine öğretmektir<sup>52</sup>.

Öğrenme içinde öğrencinin yeterince aktif olduğu, etkileşim yoluyla öğrendiği öğretim ortamları, işbirlikli öğrenme, grup çalışmaları, problem çözme yöntemleri, araştırmaya dayalı ödev verme gibi etkinlikler hem öğrenciyi öğrenme işinde etkili kılar, hem de öğrenme güdüsünü harekete geçirdiğinden öğrenciyi öğrenmeye yöneltir<sup>53</sup>.

Öğrenmeyi öğretme disiplini geliştirme, eğitimcilerin, eğitim sorunlarına nesnel bir gözle bakmalarına, öğretmenin ne öğreteceğinin ve nasıl öğreteceğinin bilincinde olmasına, öğretim yöntemini iyi belirlemesine, kullandığı öğretim yöntemlerinin ders konuları ile örtüşmesine bağlıdır<sup>54</sup>.

Gerçek anlamda öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim sisteminde aşağıdaki sonuçlar beklenir<sup>55</sup>.

1. Öğretim, öğrencilerin bilgi depolaması yerine, bilgi üretmesini esas alır.

2. Öğrenme, sözel ve mantıksal zeka yanında sosyal, duygusal, benlik ve görsel gibi çok yönlü zeka yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenir.
3. Öğrenme, ansiklopedik bilgi yerine derinliğine bilgilendirmeyi hedefler
4. Eğitim programı, tüm akademik disiplinleri kapsayacak bir bütünlük arz eder.
5. Öğrencilere, öğrenmeyi öğrenmede yardımcı olmak amacıyla kendi ilgi alanlarında çalışma fırsatı verilir.

Öğrenmeyi öğretme, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci eksenli etkinliklerin zenginleştirilmesi ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğrenmeyi anlamlı kılacak yöntem ve stratejilerin etkinliği üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Arslan ilkokul dördüncü sınıflarda Fen Bilgisi dersinde, altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin birlikte ve ayrı ayrı öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisini araştırdığı çalışmasında, altı çizili materyalle öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrenme düzeyi ve öğrenmelerin kalıcılığını arttırdığını tam öğrenme üzerinde artı etkisinin olmadığını, akademik benlik kavramında olumlu bir değişikliğe yol açmadığını saptamıştır<sup>56</sup>.

Sünbül'ün yaptığı bir araştırmada farklı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin başarıları arasındaki fark incelenmiştir. Araştırmanın denekleri Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi birinci sınıfına devam eden kız öğrencilerden oluşturulmuş; anlamlandırma grubunda 35, örgütlenme grubunda 33, anlama + örgütlenme grubunda 34 ve tekrar grubunda 37 olmak üzere araştırma toplamı 139 denek üzerinde yürütülmüş ve sonuçlar elde edilmiştir; Farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Erişi testinde en yüksek başarıyı anlamlandırma + örgütlenme stratejisi sağlarken, tekrar stratejisi en düşük düzeyde bir başarı ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrenme stratejisinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Anlamlandırma + örgütlenme stratejisi en kalıcı öğrenmeyi sağlamıştır<sup>57</sup>.

Öztürk'ün “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” adlı doktora tezi eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 326 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu Survey araştırmada örneklemin mevcut öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla öğrenme stratejileri anketleri geliştirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin %85'nin çalışmalarında öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıkları ve tekrar ve duyuşsal öğrenme stratejilerinin ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenler tarafından sıkça kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan birisi de öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla, öğretmenlerin bu stratejileri derslerde uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır<sup>58</sup>.

Kısakürek yaptığı bir araştırmada sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Eğitim alanında Lisans düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısı üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, sınıf atmosferini belirleyen değişkenler arasında “katılma” ya da yer verilmiştir. Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden toplam 1121 öğrenciyle yürütülmüştür. Derslere katılmanın öğrenci başarısına etkisini belirlemeye yönelik olarak “ derslere devam”, “ tartışmalara katılma”, “ ek çalışmalar yapma “ ve “ derslerden hoşlanıp hoşlanmama” konularına yönelik sorulara öğrenciler “ evet”, “kısmen”, “hayır” seçenekleriyle cevap vermişlerdir. Elde edilen verilerin analizinden şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ( 2 / 3 ) derslere devam etmenin başarılı olmalarında önemli bir yeri olduğunda birleşmişlerdir. Derslerdeki konulara ilişkin tartışmalara katılmalarının öğrencilerin %90'ı, tartışmanın başarılarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Derslerde öğretilenlere ek çalışmalar yapmanın öğrenci başarısına etkisine yönelik soruya ise öğrencilerin 2 / 3'ü olumlu yönde yanıt vermişlerdir. Derslerden hoşlanıp hoşlanmamanın öğrenci başarısına etkisine ise, öğrencilerin 3 / 4'ü olumlu yanıt vermişlerdir<sup>59</sup>.

Oral “Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları” çalışmasında ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öğretim davranışlarının öğretmen adayları tarafından hangi düzeyde algılandığını incelemiştir. Araştırma 1998 – 1999 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son



sınıflarında okuyan ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına katılan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin giriş boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu boyutta, “bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında ilişki kurma” davranışı sosyal bilimlere devam eden öğretmen adayları tarafından ‘her zaman’, fen bilimlerine devam eden öğretmen adayları tarafından ise “sık sık” gözlenen davranış olmuştur. “Derste öğrenilecek davranışların ya da becerilerin bir sonraki derste ve hayatta nasıl işe yarayacağını belirtme “davranışı ise, her iki grup tarafından düşük düzeyde ( ara sıra ) gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin geliştirme boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu boyutta “öğrencilerin, açıklama ve yanıtlarının doğru, yanlış ve eksik yönlerini belirtme (dönüt – düzeltme yapma)”davranışı sosyal bilimler bölümüne devam eden öğretmen adayları tarafından en fazla (her zaman) gözlenen davranış “içeriği açık ve anlaşılır bir şekilde sunma “ davranışı olduğu gözlenmiştir. Fen ve sosyal bilimlere devam eden öğretmen adayları tarafından en düşük düzeyde yani “ara sıra” gözlenen davranış ise, “ görsel–işitsel araçları etkili kullanma” davranışdır. Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin sonuç boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu boyutta “derste kazandırılması kararlaştırılan hedef–davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini değerlendirme” davranışı her iki grup tarafından düşük düzeyde (ara sıra) gözlenmiştir<sup>60</sup>.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve bu okullarda okuyan öğrencilerin ‘öğrenmeyi öğretme’ yaklaşımına ilişkin algılarını belirlemektir.

Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin;
  - a. Cinsiyetlerine ,
  - b. Mezun oldukları eğitim kurumlarına,
  - c. Branşlarına,
  - d. Hizmet süresine,
  - e. Okuttukları sınıflara göre, 'öğrenmeyi öğretme' yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. 'Öğrenmeyi öğretme' ilköğretim programlarına hangi düzeyde yansımıştır?
3. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme' davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi öğretme' yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitimin ürününün insan olduğu ve bu ürününde yıllar sonra anılacağı dikkate alınır, eğitimci açısından yarını bugünden düşünmek ve çözüm üretmek gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bilgi toplumuna uygun davranışlarla donanık insanı yetiştirmek bugünkü eğitimin, dolayısıyla öğretmenlerin görevidir.

Bilginin hızla değiştiği dikkate alınacak olursa, okulların bilgi aktarma işlevinden, vazgeçip, bilgiyi elde etme, bilgiye ulaşma yollarını, yani öğrenmeyi öğretme noktasında işlevsel olması gerekir. Öğrenmenin öğretilmesinin ekseninde ise öğrenme yöntemlerinin etkin bir şekilde işe koşulması yatmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için de çağdaş öğrenme – öğretme yöntemlerini benimseyen, bilen ve uygulama becerisi kazanmış öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile giderilmesi, eğitimi içerik bakımından zenginleştirecek, toplumda düşünen, sorgulayan, eleştiren, soru soran bireylerin çoğalmasına katkı sağlayacaktır.

Bu amaçla, araştırma ile ulaşılan sonuçlar, konu ile ilgili olan tüm öğretmen, yönetici ve araştırmacılara yardımcı olabilir. Kısaca bu araştırma;

1- İlköğretimde 'öğrenmeyi öğretme'nin öğrenme – öğretme sürecine katkısı bağlamında bir değerlendirme imkanı sağlayacağı,

2- İlköğretim programının yeni değerlere uygun olarak dönüştürülmesi çabalarında ilgili kişilere konuyla ilgili bazı ipuçları sağlayacağı,

3- Öğretmenin rolünün nasıl olması gerektiği noktasında, öğrenmeyi öğretme ile ilişkilendirilebilecek çalışmalarda yeni yaratıcı çözümlerin üretilmesine katkı yapacağı umulmaktadır.

#### **Sayıtlar**

Bu araştırmada iki temel sayıltıdan hareket edilmiştir:

- 1- Araştırmanın veri toplama aracı geçerli ve güveniliridir.
- 2- Öğretmenler ve öğrenciler veri toplama aracını cevaplandırırken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

#### **Sınırlılıklar**

- 1-Araştırma, literatürle ilgili ulaşılabilen Türkçe ve İngilizce kaynaklarla sınırlıdır.
- 2-Araştırma, Siirt ili merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ve bu okullarda okuyan öğrencilerin 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımına ilişkin veri toplama aracında yer alan sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- 3-Araştırma, 2000 – 2001 yılında görev yapıp, örnekleme alınan öğretmen ve öğrenci sayısı ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

*Öğrenmeyi Öğrenme* : Mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilme<sup>61</sup>.

*Öğrenmeyi öğretme*: Bireyin öğrenmeyi öğrenmesini klavuzlama.

*Öğrenme Stratejisi*: Bilgi ve becerinin kazanımını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü<sup>62</sup>.

## **Yöntem**

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modelleri bir evren hakkında yargıya ulaşip değerlendirme yapmak için o evrenin tüm öğelerinin yada evreni temsil yeteneğine sahip bir grup öğenin üzerinde yapılan düzenlemelerdir<sup>63</sup>.

## **Evren**

Araştırmanın çalışma evrenini 2000-2001 öğretim yılında Siirt ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Siirt il Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre 2000-201 öğretim yılında araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarının sayısı 28 dir. Bu okullarda 150'si branş, 419'u sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 569 öğretmen görev yapmaktadır.

## **Örnekleme**

Araştırmanın örneklemini Siirt ili merkez ilköğretim okullarından rasgele seçilen 13 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Öğrenciler için geliştirilen veri toplama aracı bu okullarda okuyan toplam 319 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca örnekleme alınan bu okullarda toplam 266 öğretmene veri toplama aracı uygulanmıştır. Bunlardan 14 tanesi eksik veya yönergeye uygun doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre uygulanan veri toplama aracınının 252'si değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma evreni ve örnekleme alınan okul ve öğretmen dağılımları Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1**  
**Evren ve Örnekleme Alınan Okul ve Öğretmen Dağılımı**

	Okul sayısı	Öğretmen sayısı
Evren	28	569
Örneklem	13	252

### **Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi**

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ilk taslaklarının oluşturulmasında ‘öğrenmeyi öğretme’ ile ilgili literatür ve ilköğretim programında yer alan derslerin hedef ve hedef davranışlarından yararlanılmıştır. Ayrıca Siirt İl merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’ ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Oluşturulan taslaklar daha sonra Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’ndeki öğretim elemanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’ yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğrencilerin algılarını belirlemeye yönelik 20 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir ölçek tek boyut olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Toplam 319 öğrenciye uygulana veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde örnekleme giren öğrencilere ilişkin kişisel bilgilere ait 2 madde bulunmaktadır. Bunlar, ‘sınıfınız’ ve ‘cinsiyetiniz’ şeklindedir.

İkinci bölümde öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’ yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğrenci algılarını kapsayan 20 madde bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amacıyla ‘Her Zaman’, ‘Çoğu Zaman’, ‘Ara Sıra’ ve ‘Hiç’ şeklinde derecelendirilmiştir.

Öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme' düzeyini belirlemeye yönelik 36 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı uygulandıktan sonra hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek için veri toplama aracında 5 soru yer almaktadır. Bunlar; "cinsiyet", "Mezun olduğu bölüm", "Branş", "Hizmet süresi", "Okuttuğu sınıf" şeklindedir.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan her maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla "Her Zaman" , "Çoğu Zaman", "Ara sıra", "Hiç" şeklinde derecelendirilmiştir.

Veri toplama aracı örneklemdaki öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat ulaşılarak uygulanmıştır. Toplanan anketler üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılmadan önce anketin yönergeye uygun olarak doldurulup doldurulmadığı tek tek incelenmiş, bu inceleme sonucunda eksik doldurulan ve yönergeye uygun olarak doldurulmayan anketler çıkarıldıktan sonra toplam geçerli veri toplama aracı sayısının 252 olduğu saptanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması**

Araştırmacı tarafından toplanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel tekniklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Kişisel bilgilere ilişkin veriler yüzde olarak hesaplanıp tablolandırılmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise dörtlü derecelendirme sistemine göre alınan görüş-ifadelerinin bağımsız değişkenler açısından frekans dağılımları, ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Dörtlü derecelenmeye göre her bir madde için; "Her Zaman" seçeneği 4, "Çoğu Zaman" seçeneği 3, "Ara sıra" seçeneği 2, "Hiç" seçeneği 1 puan ile taktir edilmiştir. Böylece her bir veri aracı için 'öğrenmeyi öğretme' Puanı elde edilmiştir. Bağımsız değişkenler elde edilen 'öğrenmeyi öğretme' Puanları arasında istatistiksel çözümler yapılmıştır. İkili

karşılaştırmalarda bağımsız t-testi uygulanmıştır. İki den fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinin sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması halinde; farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD (En küçük Önemli Fark) testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken;

1.0 – 1.75 arasındaki değerlerin “Hiç”,

1.76 – 2.50 arasındaki değerlerin “Ara sıra”,

2.51 – 3.25 arasındaki değerlerin “Çoğu zaman”,

3.26 – 4.00 arasındaki değerlerin “Her zaman”

derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen 1 ile en yüksek değer olan 4 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Bu bölümde yapılan çözümlenmelerde varyans analizi için oluşturulan tabloların “F” değeri verilmiş ve bu değer anlamlı olup olmadığı belirtilmiştir. Bu bölümde yer verilen yorumlar, ortalamalar, varyans analizi, t testi ve LSD testine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili tüm hesaplamalar ve çözümlenmeler “SPSS for Windows 9.0” programından yararlanılarak yapılmıştır.

## 1. ÖĞRENME VE ÖĞRENMEYİ ÖĞRETMENİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

### 1.1. ÖĞRENME-ÖĞRETME KURAM VE MODELLERİNDE ÖĞRENME

#### 1.1.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme

Davranışçı kuramlara göre öğrenme , organizmayı harekete geçiren iç ve dış uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işlemidir<sup>64</sup>.

Pavlov'un hayvanlar üzerinde yapmış olduğu araştırmalar sonucu öğrenme literatürüne giren klasik koşullanma, insanların ve hayvanların dışardan gelen doğal uyarıcılara gösterdikleri tepkiyi farklı uyarıcılara yansıtarak öğrenmeyi gerçekleştirmeyi ifade eder<sup>65</sup>.

Pavlov köpeklerin salgı sistemi üzerinde araştırma yaparken köpeğin sadece getirilen yiyeceğe değil, yiyeceği getiren kişiyi gördüğünde de salgı salgıladığını fark etmiş ve bu durumu laboratuvar koşullarında sistematize etmiştir<sup>66</sup>.

Koşullanmanın meydana gelmesi ya da önlenmesinde koşullama sürecinde pekiştirme, sönme, genelleme ve ayırt etme gibi ilkeler önemli yer tutar. Pekiştirme, tepkiyi doğuran uyarıcıdır ve tepkinin ortaya çıkmasından önce sunulur; pekiştirilmeyen davranışların tekrarındaki azalma ya da yok olma durumu da sönmeyi ifade eder. Edinilen öğrenmenin başka konu ya da durumlara yansıtılması ise genellemedir; genellemenin karşıtı olan ayırt etme , farklılıklara gösterilen tepkiyi ifade eder<sup>67</sup>.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi klasik koşullama bireyin üst düzey karmaşık bilgileri öğrenmesini yeterli düzeyde açıklayamamaktadır.

Thorndike'a göre öğrenme için uygulama ve ödül gereklidir. Bir dizi uyarıcı – tepki bağlantısı zincirleme olarak sunulmalıdır. Öğrenilenlerin aktarılması , önceden geçirilen yaşantılar ile mümkündür. Thorndike öğrenmeyi karşılaşılan problemlerin çeşitli tekrarlarla (deneme – yanılma) sonuca ulaştırılması şeklinde de değerlendirmiştir<sup>68</sup>.



Thorndike'in araştırmalarında hareket eden Skinner edimsel koşullanma denen öğrenme kuramını geliştirmiştir. Bu öğrenme kuramında organizmanın uyarıcılara gösterdiği tepkiye klasik koşullanmada olduğu gibi otomatik değil bilinçlidir. Klasik koşullanmada organizma edilgin, oysa bu kuramda organizma çevresiyle etkin bir şekilde ilişki içindedir. Edimsel koşullanmada davranış uyarıcı tarafından oluşturulmaz, organizma tarafından kasıtlı bir şekilde yapılır ve sonuçları denetlenir. Eğer, olumlu bir durumla karşılaşılırsa o davranışın tekrar edilme olasılığı olacaktır<sup>69</sup>.

Buraya kadar ki açıklamalarda görüldüğu gibi davranışçı yaklaşımlarda yaparak öğrenme, yani öğrenci aktifliği, ödül, tekrar ve güdülenme gibi öğretim ilkeleri önemli bir yer tutmaktadır.

### **1.1.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme**

Davranışçı yaklaşımda bilinçsel öğrenme daha çok uyarıcı-tepki bağı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel yaklaşım ise uyarıcı – davranım kalıbının her öğrenme durumunu açıklayamayacağı görüşünden hareketle öğrenmenin, insanın çevresini anlama çabası, yani tüm zihinsel etkinlikleri ifade eder. Bu yaklaşımla birlikte bireyin sadece gözlenebilen davranışları değil, aynı zamanda içsel yapı ve süreçleri de söz konusu edilmiştir<sup>70</sup>.

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyle ilgili olarak tepki, uyarıcı, pekiştirme gibi kavramlara yer verirken; bilişsel yaklaşım, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik tüm işlemleri ifade eden biliş; öğrenilmiş bilgiyi hatırlama yeteneğini açıklayan bellek; yeni bilginin belleğe yerleştirilme süreci, yani saklama ve bilginin düzenlenmesini ifade eden kodlama gibi kavramlara önem verilmiştir<sup>71</sup>.

### **1.1.3. Bilgiyi İşleme Kuramı**

İnsan zihninin işleyiş şeklini bilgisayarın işleme tarzına benzeten bu kuramın dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

-Bazı öğrenme süreçleri insana özgü olabilir.

- Zihinsel olaylar araştırmanın merkezidir.
- İnsan öğrenmesinin araştırılması bilimsel ve nesnel olmalıdır.
- Bireyler öğrenme sürecine etkin olarak katılırlar.
- Öğrenme zihinsel çağrışım biçimini kapsar.
- Bilgi örgütlenir.
- Öğrenme, yeni bilginin önceden öğrenilmiş bilgiyle ilişki kurduğu bir süreçtir<sup>72</sup>.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme zihinsel bir süreç içerisindeki üç temel öğe arasındaki bilgi akışı yoluyla ortaya çıkar. Bu öğeler duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir<sup>73</sup>.

*Duyuşsal Kayıt:* Bilgiyi işleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dışardan gelen uyarıcılar bireyin duyu organlarını etkiler ve duyuşsal kayıt yoluyla sinir sistemine bilgi olarak aktarılır. Duyu organlarının ulaşabileceği sınırsız miktardaki bilgiyi alabilecek bir kapasiteye sahip olan duyuşsal kayıta yer alan bilgiler dış çevrenin ilk izidir, yani bilgi, duyu organlarının aldığı şekilde depolanır. Duyuşsal kayıta yer alan bilgilerin daha uzun süre depolanması yani kısa süreli belleğe aktarılması algıda seçicilik ve dikkat yoluyla gerçekleşir. Dikkatin sağlanmadığı durumlarda bilgi akışı gerçekleşmez ve bilgi kaybolur<sup>74</sup>.

*Kısa Süreli Bellek:* Kısa süreli bellek duyuşsal kayıttaki bilgilerin aktif hale gelmesini ya da uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlar. Duyuşsal kayıta farkına varılmayan bilginin kısa süreli bellekte bilinçli olarak farkına varılır ve bilgi ayrıntılar dışında genel özellikleri ile korunur.

Kısa süreli bellek öğrenme sürecinin ilk basamağını oluşturduğu için onun kapasitesi öğrenme güçlüğüne etkiler; bu bağlamda kısa süreli belleğin iki sınırlılığı söz konusu edilmiştir. Bunlardan birincisi kısa süreli belleğin belli bir miktardaki ( $7\pm 2$  birim) bilgiyi alıyor olması, ikincisi de bu bilgilerin bellekte çok kısa bir süre içinde (20-30 saniye) kayboluyor olmasıdır. Bu sınırlılıkları azaltmak için tekrar, anlamlandırma ve örgütlenme (gruplama) işlemleri yapılabilir.

Kısa süreli bellek kapasitesinin sınırlarını artırmada gruplama işlemi kullanılır. Örneğin , 6 5 4 3 2 1 0 verilen bu sayı dizisinde her rakam bir birimdir. Bu rakamlar gruplanarak 654 32 10 şeklinde birim sayısı azaltılabilir<sup>75</sup>.

*Uzun Süreli Bellek* : Uzun süreli bellek , daha önce kısa süreli bellekte bulunan öğrenilmiş bilgilerin saklanması, depolanması durumunu ifade eder. <sup>71</sup> Bilginin uzun süreli bellekteki depolama süresi konusunda ise fikir birliği yoktur<sup>76</sup>.

Kısa süreli bellekten gelen bilgi uzun süreli bellekte iki temel yapı içinde kodlanır. Bunlardan birincisi anısal bellek diğeri de anlamsal bellektir.

Anısal bellek kişisel yaşantılar içerisindeki olayların depolandığı bölmedir. Bu durum yaşantı süresince ortaya çıkan olaylar içerisinde ne olduğunun ve ne söylenmiş olduğunun imajlarının hatırlanmasına yardım eder. Anısal bellekte günlük hayatta rutin, olağan ve sürekli olarak gerçekleşen olayların hatırlanması zordur. Çünkü her gün yapılan bir edim önemli değildir, fakat olağan dışı olaylar kolayca hatırlanabilir.

Anlamsal bellek bireyin geçmiş yaşantısından bağımsız olup ve kodlamalar yer ve zamanla ilişkilendirilmemiştir. Burada kısa süreli bellekte işlenerek anlam kazandırılan ve şemalar olarak depolanmak üzere gönderilen örgütlenmiş bilgi bütünleri yer alır. Kısaca, bir bilgi uzun süreli belleğe girmişse, o bilgi öğrenilmiştir<sup>77</sup>.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi bilgiyi işleme kuramının öğretime yansıtılmasında öğretmenin yapması gerekenleri şu şekilde özetlemek mümkündür: Bilgiyi örgütleyerek belli bir sıraya göre sunmalı; sunduğu bilgileri öğrencinin düzeyine göre yapılandırılmalı; kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlılığını dikkate alarak bilgiyi yoğun bir şekilde sunmamalıdır. İpuçları kullanarak öğrencinin yeni bilgilerle eski bilgiler arasında temas kurup hatırlamalarını sağlamalıdır<sup>78</sup>.

Buraya kadar sergilenen tüm çabaların odağını 'bireyler nasıl daha iyi öğrenir?' sorusuna verilecek yanıtların çeşitliliği olmuştur. Çeşitlilik çoğaldıkça, her bir model,

yaklaşım, yöntem ve benzeri sistematik arayışın , bazı yönlerden eksik kaldığının da kanıtını oluşturmaktadır. Bu da tek bir kuram, anlayış ya da yöntemin okuldaki öğrenme ortamlarına yansıtılmaması, içinde bulunulan koşullarla örtüşecek, farklı öğrenme ve öğretme kuramlarından uygun öğelerin seçilmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

## 1.2. ÖĞRETME MODELLERİ

### 1.2.1. Anlamlı Öğrenme

Ausebel'in geliştirmiş olduğu bu model, hem bireyin nasıl öğrendiğini hem de öğretim etkinliğinin özelliklerini ve nasıl düzenlenmesi gerektiğini açıklayıcı ilkeleri içerir. Bu modele göre birey, çevresinde gelişen olayların özelliklerini algılayarak, onları zihninde örgütleyebilir, yani dışardan gelen bilgileri alıp yorumlar, özümser ve kendine ait kılar<sup>79</sup>.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için iki koşul gereklidir. Bunlardan ilki, öğrenilecek bilgilerin bireyin bilişsel yapısında kalıcı hale getirilmesi, yani bilginin bir bütünlük ve anlamlılık taşımasıdır; ikincisi ise öğretilenin öğrenen açısından ilgi çekici olması, yani öğretilenlerin bireyin zihinsel yapısındaki düşünce ve kavramlara uygunluk göstermesidir<sup>80</sup>.

Bu modelin önemli kavramlarından biri örgütleyiciler ( ön organize ediciler ) dir. Ön organize ediciler çevreden yeni gelen bilginin birey tarafından daha önceden kazanılmış bilgilerin hatırlanması, onlarla ilişkilendirilmesi ve yeniden yapılandırılmasını ifade eder. Ön organize ediciler bir şema, kavram, grafik ya da bir ilke olabilir. Birey alacağı bilgiyi örgütleyiciler aracılığıyla kodlayacağı bilişsel yapıları hatırlayarak uzun süreli belleğe aktarır ve öğrenmede kalıcılık sağlanır. Bu nedenle, ön organize edicilerin geliştirilmesi ve içeriğin sırasının, bilişsel yapıda açıklık, kalıcılık ve bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekir<sup>81</sup>.

- Ön organize edicilerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir;
- Ön organize ediciler kısa sözel ya da görsel bilgiden oluşur.
- Ayrıntılı olarak verilecek olan bilgiden önce verilir.

-Öğrencinin kodlama sürecini etkiler.  
 -Öğrenilecek materyalin soyut ve genel yönlerini içerir.  
 -Ön organize ediciler, öğrenilecek materyalde neden – sonuç ilişkisini sağlamada önemli bir rol oynar<sup>82</sup>. Anlamli öğrenmenin öğretim etkinliğinin özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir :

- Öğretimde önce ön düzenleyicilerin sunulması esastır.
- Bunu öğretim materyalinin sunulması izler.
- Öğretimde, öğretmen bilgiyi sunan kişidir.
- Öğretmen içeriği ve öğretimi kontrol eden öğedir.
- Öğretmen öğretimde rolleri ve normları tanımlamaktadır.
- Öğretimde öğrencinin rolü dikkatli ve ayrıntılı olarak tanımlanmalıdır<sup>83</sup>.

### 1.2.2. Tam Öğrenme

Tam öğrenme, hemen hemen bütün öğrencilerin, okulların kazandırmayı hedeflediği nitelikli bir öğrenme ile öğrenebileceği üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın altında yatan temel fikir, tam öğrenmenin değişik uygulamalarında da olduğu gibi aynıdır:

*Öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam; yani önceden kararlaştırılan etkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için de anlamlı bir “Tam Öğrenme” ölçütü belirlenirse, hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler<sup>84</sup>.*

Tam öğrenme yöntemi, Carroll'un “Okulda Öğrenme Modeli”nden etkilenerek Bloom tarafından geliştirilmiştir. Bloom’a göre; tam öğrenme, çeşitli sınıf durumları için etkili bir öğretim-öğrenme yaklaşımıdır<sup>85</sup>. Bunun temel göstergesi de; bütün tam öğrenme yöntemlerinin ortak noktasının hemen hemen bütün öğrencilerin her öğrenme biçiminde önceden saptanan tam öğrenme ölçütüne ulaşması ve bunu başarı testleriyle göstermeleridir. Bloom da, geliştirdiği tam öğrenme yöntemiyle bir “Okulda Öğrenme Modeli” geliştirmeye çalışmıştır. Bu modelde, yukarıda sözü edilen tam öğrenme

tanımlamalarının yanında, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarının, onların öğrenme ile ilgili özgeçmişleri ve onlara sağlanan öğretim hizmetinin bir ürünü olduğu görüşü ileri sürülmektedir. Öğrencinin öğrenmeyle ilgili özgeçmiş ve öğretim hizmeti niteliğinde yapılacak belli değişiklikler, öğrenciler arasındaki bu tür farklılıkları önemli derecede azaltabilmekte, öğrencilerin öğrenme düzeyleriyle öğrenme için harcanan zaman ve çabayla ilgili verimlerini önemli derecede arttırabilmektedir. Öğrenci, öğretim, öğrenilecek beceri ya da beceriler ve sonuçta görülecek öğrenme arasındaki bağlantıları açıklama amacındaki tam öğrenme yönteminde yer alan öğeler aşağıda sıralanmıştır<sup>86</sup>.

### 1.2.2.1. Öğrenci Nitelikleri

Öğrenci nitelikleri olarak ele alınan giriş davranışları; bilişsel giriş davranışlar ve duyuşsal giriş özelliklerini kapsamaktadır.

*Bilişsel Giriş Davranışları:* Belli bir öğretim biriminin (ünitenin) öğrenilebilmesi için gerekli bütün bilgi, beceri ve yeterlikler olarak tanımlanabilir<sup>87</sup>.

Bilişsel giriş davranışları okuduğunu anlamaya ve dili kullanma gücü gibi tüm öğrenmelerde gerekli olan ve belli bir öğrenme ünitesindeki yeni davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran yada olanaklı kılan ön öğrenmeleri içermektedir<sup>88</sup>.

Öğrencilerin başarılarındaki değişkenliğin %50'sini açıklama gücünde olan bilişsel giriş davranışlarının tam olması, aşamalı dizilerde yer alan diğer ünitelerdeki davranışların öğrenilmesini ya olanaklı kılacak yada kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin dönem sonundaki başarı farkları ile aynı öğrencilerin bir önceki yada bir sonraki dönem sonu başarı farkları arasında yüksek bir ilişkinin bulunduğunu gösteren bir çok araştırma vardır<sup>89</sup>.

Değiştirilebilir yada tamamlanabilir bir değişken olan bilişsel giriş davranışları öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi bakımından önemlidir. Özellikle sıkı aşamalılık ilişkisi gösteren başlangıç ünitelerindeki davranışların tam olarak öğrenilmesi, öğrenme ürünleri bakımından öğrenciler arasındaki değişkenliği azaltmakta ve bir sonraki ünite bir öncekinden daha kısa sürede öğrenilebilmektedir<sup>90</sup>.

*Duyuşsal Giriş Özellikleri:* Bloom'un tam öğrenme yönteminin ana değişkenleri içinde yer alan giriş davranışlarının bir grubu da duyuşsal giriş özellikleridir. Hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini belirleyen önemli değişkenlerden birisi olan giriş özellikleri, öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisi, tutumu ve akademik özgüven kavramını içermektedir.

Öğrencinin öğrenme öz geçmişinden kaynaklanan ve öğrenme ünitesini başarıyla tamamlayıp tamamlayamayacağına ilişkin olarak kendini görüşü veya algılayışı olarak ifade edilen akademik özgüven, öğrenmeyi etkileme açısından en önemli duyuşsal giriş özelliğidir. Okulda başarısızlıklarla karşılaşan, ailesi, öğretmenleri ve arkadaşlarından destek görmeyen öğrenciler, hem kendilerine, hem de okulda öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmekte ve bu da onları sonraki öğrenmelerde de başarısızlığa götürmektedir.

Duyuşsal giriş özellikleri, bütün olarak ve diğer değişkenlerden bağımsızca, başarıdaki değişkenlerin %25'ini açıklayabilmektedir.

Duyuşsal giriş özelliklerini öğretme-öğrenme sürecinde olumlu duruma getirmek için öğrencinin başarılı olma gereksinimini karşılamak gerekmektedir. Bu amaçla da; her öğrencinin bireysel hızına uygun olarak seçeneklik öğretme-öğrenme yolları ile öğrenmesini sağlamak, dolayısıyla eğitim sistemini eleyicilik ve seçicilikten kurtararak her öğrencinin başarılı olma ihtiyacını karşılamak gerekmektedir. Ayrıca öğrenci, öğrenmenin ona sağlayacağı yararlar konusunda aydınlatılarak güdülenmelidir<sup>91</sup>.

#### 1.2.2.2. Öğretim Hizmetinin Niteliği

Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olan öğretim hizmeti niteliğinin alt değişkenleri, ipuçları, pekiştirme, katılma ve dönüt-düzeltilmedir.

*İpuçları:* Tam öğrenme yönteminde öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişim sonucu öğrencinin tam öğrenme düzeyine ulaşmasını belirleyen en açık alt değişken "ipuçları"dır. İşaret ve açıklamalar olarak da kavramlaştırılan ipuçları; öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan iletilerin tümü, olarak tanımlanabilir<sup>92</sup>. Öğretmen, değişik öğretim yöntemlerinde ipuçlarını

öğrencilere sunarken bir çok yol kullanabilir. İyi bir öğretmen öğrenciler için hangi ipuçlarının nasıl işlendiğini saptar ve onları öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlar. Bu nedenle, bazı öğrenciler için yazılı ipuçları, bazıları için de sözlü açıklamalar, grafik, şema, film, resim veya modeller etkili olabilir<sup>93</sup>.

*Katılma:* Öğretim hizmeti niteliğinin ikinci alt değişkeni öğrencinin öğrenme sürecine “etkin katılımı”dır. Öğretme-öğrenme sürecinin istenen sonuçları verebilmesi için, bu süreçte öğrencinin kendisi için hazırlanan öğretim hizmeti değişkenleriyle belirlenen bir biçimde etkileşime girmesi gerekir. Öğrenciye, öğretme-öğrenme sürecinde neleri ve nasıl yapacağını bildirilmesi, yani ipuçlarının sağlanması çok önemli olmakla birlikte; bu kadar istenen öğrenmelerin sağlanabilmesi için yeterli olmamaktadır. Neleri ve nasıl yapacağı bildirilen öğrencinin fiilen bunları yapmaya başlamasının ve bu çabalarını, istenen öğrenmeler tam olarak oluşuncaya kadar sürdürmesinin, yani onun öğrenme sürecine etkin olarak katılımının da sağlanması gerekmektedir.

Öğrenme sürecinde öğrenci ile öğretme durumu arasında nasıl bir etkileşim öngörüldüğünde bağlı olarak öğrenci değişik katılma biçimleri söz konusu olabilir. Öğrencinin etkin katılımı; öğrencinin soru sorması, yanıt vermesi, belli konu hakkında görüş belirtmesi, öğretim ortamında ele alınan bir konu hakkındaki tartışmada yer alması gibi değişik biçimlerde gerçekleşebilir<sup>94</sup>.

*Pekiştirme:* Öğretim Hizmeti niteliğini etkileyen üçüncü alt değişken “pekiştirme”dir. Pekiştirme “bir davranışın görülme sıklığını artırma işlemidir”. Öğrenme sürecinde bu işlemi yerine getirmek üzere pek çok ve değişik ‘pekiştirme’den yararlanılır. Pekiştirme araçları kullanan da çoğunlukla öğretim ortamında öğretmenlerdir. Burada önemli olan, öğretmen tarafından kullanılan pekiştirme araçlarının öğrenciye uymasındır. Bu nedenle, öğretmenin kullandığı pekiştirme araçlarının, öğrencilerin gereksinimlerine uyması bununla birlikte sıklığının da öğrenmeyi en iyi biçimde etkileyecek şekilde ayarlanması gerekir.

Pekiştirme araçları yaygın olarak olumlu ve olumsuz pekiştirme araçları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olumlu pekiştirme araçları, öğrenme ortamlarına girdikleri zaman



davranma/gösterme eğilimini güçlendirir. Olumsuz pekiştireçler ise, öğrenme ortamından çıkarıldığında etkili olan pekiştireçlerdir. Daha çok öğrencinin hoşlanmadığı, kaçıp kurtulmak istediği durumlarla ilgilidir. Pekiştireçler, sıklıklarına göre de çeşitlilik göstermektedir. Tekrarlanması istenen davranışın her gösterildiğinde pekiştirilmesine “sürekli pekiştirme”, ara sıra pekiştirilmesine ise; “aralıklı pekiştirme”denmektedir<sup>95</sup>.

*Dönüt Ve Düzeltme:* Öğretim hizmeti niteliğini etkileyen ve yukarda açıklanan üç alt değişken, öğrenmede, öğretmen ile öğrenci arasında oluşan değişkenlerdir. Fakat okullarda öğrenme, grup halinde uygulanmaktadır. Yukarda açıklanan bu üç değişken yani ipuçları, katılma ve pekiştirme bire bir öğretim için gereklidir. Bunların yanı sıra, grup halinde öğretim yapan öğretmenlerin elinde, öğretim sürecinin öğrenciler için etkililiğini belirten bazı göstergeler olması gerekir. Bu durum birebir öğrenmede kendiliğinden gelişir. Öğretmen, öğrencinin neleri öğrenip neleri öğrenmediğini belirten bu veriler “dönüt” olarak tanımlanmaktadır. Dönüt her öğrenme ünitesinin sonunda izleme testleri sonuçları kullanılarak, öğrencinin öğrenmelerinin öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlarının neler olduğunu öğrenciye bildirme işlemidir. Dönütleri değerlendirildikten sonra öğrencilere “düzeltme” verilir. Düzeltme ise; dönüt işlemleriyle belirlenerek ilgili öğrenciye ulaştırılan öğrenme ile farklı öğrenme yaklaşımlarından oluşan eksiklikleri tamamlama işlemidir. Bu nedenle, dönüt ve düzeltme tam öğrenmede öğretim hizmeti niteliğinin temel alt değişkeni olarak kabul edildiğinden, grupla öğrenme durumunda büyük bir öneme sahiptir<sup>96</sup>.

Tam öğrenme modelinin uygulanması kısaca şu etkinliklerin yerine getirilmesine bağlıdır:

Tam öğrenme yönteminin işe koşulduğu öğrenme ortamlarında öncelikle yapılması gereken; tam öğrenme düzeyinin tanımlanması, daha sonra öğrencinin bu düzeye ulaşım ulaşmadığının belirlenmesidir.

Gerekli ön koşullardan biri, eğitim amaçlarının ve içeriğinin belirtkelerinin saptanmasıdır. Bu belirtkelerin, hem öğretmen hem de öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde kendilerinden nelerin beklendiğini anlamalarının sağlanması için; amaç, davranış örneği, tam öğrenme düzeyi ve test maddelerinin birbirine bağlı olarak ortaya konması gerekir.

Uygulama yöntemlerinden biri; ders ya da öğrenilecek konuyu, çok iyi hazırlanmış alt bölümlere ya da belirli zaman birimlerine ayırarak işlemektir. Her öğrenme ünitesi izleme testlerinin uygulanması sonucunda öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarır. Üniteyi tam olarak öğrenen öğrenciler için; izleme testleri, öğrenmeleri pekiştirmeli, öğrencilere öğrenme alışkanlıkların ve kullandıkları yaklaşımların uygun olduğu hususunda dönüt sağlamalıdır<sup>97</sup>.

Tam öğrenme uygulamasına ilişkin yukarıda sıralanan etkinlikler, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretim ortamında yer alan kişi ve materyallerle etkileşimini ve bu etkileşimde aktif rol oynamasını gerektirmektedir.

### 1.2.3. Buluş Yoluyla Öğrenme

Buluş yoluyla öğrenme modeli Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bruner, öğrencide öğrenme isteğinin ortaya çıkarılacağı yaşantıların geçirilmesi için uygun ortamlar ve olanakların gerekli olduğunu belirtir. Bunun içinde öğretimin, bilginin öğrenci tarafından kolayca edinilecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca öğrenciyeye sunulan bilgide öteleme ve yorum yapabilmesi için fırsatların tanınması gerektiğini vurgulamıştır. Toplumsal bir varlık olan bireyin zihinsel yapısı içine doğduğu toplumun değerlerinden bağımsız değildir. Bu da öğrenmenin gerçekleşme sürecinde bireyde daha önceden tasarlanmış bir formatın olduğunu göstermektedir. Mevcut format içeriği daha sonra öğrenilecek olan bilgiler etkileyecektir. Bu durum öğrencinin yorum ve öteleme yapmasını engelleyici bir paradoks gibi görünse de öğrenciler şimdiki bilgileri evrensel yansıtabilirler, çünkü burada davranışçı yaklaşımın otomatize edilmiş öğrenme anlayışına karşı çıkılmakta, bireyde varolan öğrenme zenginliğine vurgu yapılmaktadır<sup>98</sup>.

Bruner'in yaklaşımında öğrenme öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan bir bakış açısı üzerine temellendirilmiştir ki bu "öğrenmeyi öğretme" ile yakından ilişkilidir. Çünkü buluş yoluyla öğrenmede öğrenci, kendi aktiviteleri üzerinden sonuçlar elde ederken,

öğretmen ise “bilgiyi aktarıma” değil, rehberlik yapma, yönlendirme, yüreklendirme gibi rollerle donanıktır<sup>99</sup>.

Buluş yoluyla öğrenmede öğrenciyi bulmaya (keşfetmeye) yönlendirmek için güdü, merak, ilgi, tutum gibi temel kavramların dikkatlice işlenmesi gerekir. Öğrenci her konuya merak duymayabilir, bunun için de konu ya da problemin öğrencinin düzeyine uygun bir şekilde yapılandırılması gerekir. Bu yolla öğrenmede öğrencinin süreç içerisinde öğrenme güçlükleriyle karşı karşıya kalması riski de ona verilecek ipuçlarıyla giderilmelidir. Buluş yoluyla öğrenmede öğrenilecek materyalin öğrenci için anlamlı, faydalı dolayısıyla hatırlanabilir olması onu daha aktif kılacaktır<sup>100</sup>.

Bruner’in öğretim kuramında yüksek öğrenme ürünlerinin oluşmasında öğrencinin öğrenilecek konu alanına odaklanıp, onu tanıması önemli bir yer tutar. Bilginin ana yapısını ise kavramlar, ilkeler, yöntemler, özellikler, fikirler arasındaki ilişkiler oluşturur. Öğrenci burada temel olan sistemlere ulaşmaya kadar öğretmenin ve kendisinin oluşturduğu sorulara cevap arar. Öğrencinin işlemler yaparak böyle bir süreç izlemesi, bu yaklaşım da tümevarım yönteminin kullanıldığını gösterir; tümevarım yaklaşımı da beraberinde sezgisel düşünmeyi beraberinde getirir<sup>101</sup>.

Buluş yoluyla öğrenme kuramında iki temel yaklaşım vardır. Bunlar, yapılandırılmış buluş ki burada öğrencinin çalışmasına kolaylık sağlayacak öğretim materyalleri yer alır; yapılandırılmamış buluşta ise öğrenci kendi çalışmasını kendisi başlatır, yönlendirir ve sonuçlandırır. Bruner’in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında öğrencinin öğretme sürecini kendi çalışmalarıyla etkinleştirmesi vurgulanmıştır<sup>102</sup>.

Öğretmenin buluş yoluyla öğrenme ile ilgili olarak , rehberlik bağlamında yapması gerekenler şu şekilde özetlenebilir: Konuyla ilgili örnekler , örnek olmayanlar, zıt örnekler verilmeli ki öğrenci, kavramlar arasındaki farklılıkların ayırdına varsın ve verilen örneklerle hiyerarşik bir yapı oluşturabilsin. Ayrıca verilen örnekler aracılığıyla kavramlar arasındaki ilişkiyi sezebilsin. Öğretmen öğretme sürecinde konu ile ilgili her adımda

öğrenciden örnek vermesini isteyerek öğrencinin genellemelere ulaşabilmesinde katkı sağlamalıdır<sup>103</sup>.

#### 1.2.4. Öğretim Etkinlikleri Modeli

Öğrenme koşullarını ayrıntılarıyla inceleyen Gagne, farklı öğrenme ürünleri için değişik öğretim yöntemlerinin işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre, bilişsel becerilere yönelik öğrenme çalışmalarında, bilginin karmaşıklığı bakımından basitten komplekse doğru bir hiyerarşinin oluşturulması kaçınılmazdır. Gagne'ye göre öğretimin gerçekleşmesi öğrenme sürecine müdahaleyi gerektirdiğinden, atılacak her adımda öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla koşulların saptanması; öğretmenin, öğrenme konusunda etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmesi için yeterli bilgi ve anlayışa sahip olması beklenir<sup>104</sup>.

Öğrenme spontan bir süreci değil, çevredeki çeşitli uyarıcıların içsel süreçleri etkilemesiyle ortaya çıkan bir durumu ifade eder. Okul durumlarındaki öğrenme, dışardan yapılan müdahalelerle desteklenip yönlendirilmelidir. Çünkü öğrencilerde var olan potansiyelin en üst düzeyde işlenebilmesi yapılacak yerinde düzenlemelerle olacaktır<sup>105</sup>.

Gagne'nin önerdiği öğretim etkinlikleri şu şekilde sıralanabilir:

*Dikkati Çekme:* Kullanılacak farklı uyarıcılarla öğretilecek materyale ilgi uyandırılması sağlanmalıdır.

*Hedefler Hakkında Bilgi Verme:* Öğrenci öğreneceği bilgileri ve bu bilgilerin kendisine ne tür yararlar sağlayacağını bilmelidir; böylece kendisinden beklenenlerin farkına varır ve kendisine duyurulan uyarıcıları önem derecesine göre ayırabilir. Buradaki hedef hakkında bilgi verme, sadece dersin amaçlarını duyurmak değil aynı zamanda belirtilen amaçların yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

*Ön Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama:* Öğrenmenin anlamlı ve daha kalıcı olması dışardan alınan yeni bilginin, uzun süreli bellekteki yeni bilgiyle ilişkilendirilebilecek bilgilerin hatırlatılması aracılığıyla gerçekleşir. Uzun süreli bellekteki

ilgili öğrenmelerin hatırlanması öğrenciye farklı kavram ve şemaların öğrenilmesini kolaylaştırabilir.

*Uyarıcı Materyalleri Sunma:* Öğrenci grubunun gelişim düzeyi dikkate alınarak yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcıların sunulması, öğrencinin konuyla ilgili bilgileri seçmesi, ön öğrenmelerle karşılaştırıp uzun belleğe kodlamasına yardımcı olur.

*Öğrenciye Rehberlik Etme:* Öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesi için ipuçlarının işe koşulduğu bir aşamadır. Öğrenci “kendi kendine nasıl öğrenilir” in sürecini yaşar. Bu aşamanın önemli özelliklerinden biri de “ yol göstericiliğin ” konu hedefine uygun olması gerekliliğidir.

*Davranışı Ortaya Çıkarma :* Yazılı ve sözel sorularla öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği yoklanır; daha önceden hedeflerde belirlenen davranışlar oluşmamışsa öğrenme ortamı yeniden düzenlenerek ipuçlarıyla desteklenir.

*Dönüt- Düzeltme Verme:* Öğrencinin öğrendiği davranışın doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bilgilendirilmesi gerekir; öğrendiği davranış doğruysa pekiştirilmiş olur, yanlışsa düzeltilmesi için olanak sağlanır.

*Öğrenilenlerin Kalıcılığını ve Transferi Sağlama :* Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında bilgiler belirli aralıklarla tekrar edilmelidir. Transferin gerçekleştirilmesi için de, öğrencilerin edindikleri yeni bilgilere farklı problem durumlarına uygulamaları için uygun ortamlar sağlanmalıdır<sup>106</sup>.

Gagne'ye göre iç ve dış koşulların etkisiyle ortaya çıkan öğrenme türleri şunlardır :

*İşaret öğrenme:* Birey uyarıcıların ayırdığında olarak tepki geliştirmeyi öğrenir.

*Uyarıcı davranış ilişkisini öğrenme:* Birey uyarıcı ile davranış arasında bağ kurup, uyarıcının bilincinde olarak öğrenir.

*Zincirleme öğrenme:* Uyarıcı davranış arasında gerçekleşen işlemi izleyebilmeyi ifade eder.

*Sözel bağ kurarak öğrenme:* Uyarıcı sözcüklerle anlamlar arasında bağ kurar, yeni literatür kullanmayı öğrenir.

*Ayırt etmeyi öğrenme:* Organizma uyarıcıları birbirinden ayırt ederek farklı davranmayı öğrenir.

*Kavram öğrenme:* Benzer özellikleri taşıyanlardan grup meydana getirerek kavram oluşturur.

*İlke öğrenme:* Problemleri sonuçlandırmaya katkı sağlayacak kuralları edinir.

*Problem çözme:* Farklı durumlardaki problemlerin çözümüne ilişkin uygun kuralları uygular<sup>107</sup>.

### 1.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme stratejisi bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran yeni bilgiler edinmesini sağlayan tekniklerden her biridir. Öğrenme stratejileri ile öğrencinin kendini güdümesi, bilgilerini seçmede, kazanmasında, düzenleme yada bütünleştirmede etkili yollar izlemesi; yani öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılması, öğrenme işlemleri ile ilgili yaptığı çalışmalarda denetimi elinde bulundurması ve öncelikle 'öğrenmeyi öğrenmesi' amaçlanır<sup>108</sup>.

Öğrenme stratejileri farklı şekillerde sınıflandırılmakla birlikte burada bu stratejilerden en sık kullanılan ve 'öğrenmeyi öğretme' ile ilişkilendirilebilecek üç stratejiye yer verilmiştir. Bunlar;

- 1.Tekrar
- 2.Anlamlandırma
- 3.Örgütlenme stratejileridir.

### 1.3.1. Tekrar Stratejisi

Öğrenilen bilginin olduğu gibi hatırlanmasında etkili olan bu stratejilerde temel etkinlik zihinsel tekrarlardır<sup>109</sup>.

Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artıran ve daha uzun süre hatırlanmasını sağlayan tekrar stratejisinin uygulanmasında öğrenciler, tekrarı öğrenme sırasında etkin olarak söyleme, yazma ya da çalışılan aracın bazı bölümlerini gösterme şeklinde yaparlar ki bu da öğrencilerin ezberlemelerini ya da öğrenmelerini ve öğrendiklerini hatırlamalarında kolaylık sağlar<sup>110</sup>.

Tekrar stratejisinde ‘zaman’ önemli bir faktördür. Bir metnin belli aralıklarla tekrar edilerek öğrenilmesi, sıkıştırılmış bir zaman diliminde tekrar edilerek gerçekleştirilen öğrenmelerden daha etkili olduğu vurgulanmaktadır<sup>111</sup>.

Tekrar stratejisinin Weinstein ve Mayer’e göre iki temel bilişsel amacı vardır. Bunlar; metnin önemli bölümlerine öğrencinin dikkat etmesine yardım eden ‘seçme’ ve daha ileri düzeyde bir çalışma için materyalin belleğe transfer edilmesini sağlayan kazanmadır; ancak bu tür öğrenmelerde yeni bilgilerle önceden öğrenilmiş bilgiler arasında ilişki kurma söz konusu olmadığından, bu strateji ile kalıcı öğrenmeler sağlamak güçtür<sup>112</sup>.

Bu strateji ile bilginin uzun süreli belleğe aktarılması öğrencilerin öğrenirken metnin altını çizme paragraf kenarlarına metnin kimi yerlerini aynı sözcükleri kullanarak not tutup çalışması yoluyla gerçekleşir<sup>113</sup>. Erden’in yaptığı bir araştırmada metin çalışmalarında öğrencilerin altını çizme tekniğini kullandıklarında metnin özünü oluşturan bilgilerin seçilmesinde önemli bir başarı gösterdikleri vurgulanmaktadır<sup>114</sup>.

Tekrar stratejisi kısa süreli hatırlamayı kolaylaştırmada, bir bilginin olduğu gibi kazanılmasında ve bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesinde en etkili yollardan biri olarak kabul edilmektedir<sup>115</sup>.

### 1.3.2. Anlamlandırma Stratejisi

Anlamlandırma, yeni bilginin uzun süreli belleğe olduğu gibi yerleştirilmesi yerine, çağrışım yoluyla dönüştürülüp içselleştirerek ve bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı bir bütün halinde kazanılmasını ifade etmektedir<sup>116</sup>.

Anlamlandırma stratejisinin bilişsel amacı; öğrenilen bilginin önceki bilgilerle bütünleştirerek öğrencinin yeni bilgi elde etmesini sağlama, bu bilgiyi kodlayarak bir bilgi bütünü oluşturma, imgeler ve çağrışımlar yoluyla bilginin geri getirilmesini kolaylaştırmadır<sup>117</sup>.

Anlamlandırma stratejisinin öğrenci bağlamında beraberinde getirdiği öğrenme etkinlikleri şu şekilde özetlenebilir<sup>118</sup>:

1. Sıralı liste ve serbest hatırlamalı liste öğrenmelerinde zihinsel imgeler üretme,
2. Metnin temel noktaları ile ilgili öğrencinin kendisinin oluşturduğu sorulara ya da mevcut sorulara yanıt bulma,
3. Metni özetleme,
4. Metindeki ana düşüncelerle ayrıntıları ayırt edip, düşünceler arasında ilişkiler kurarak materyalin ana fikrini ve ana hatlarını ortaya koyma,
5. Metnin ana noktalarını bölümler arasındaki ilişkileri açıklayıp, metni yorumlayarak kendine ait cümlelerle not alma,
6. Mevcut bilgiyi harekete geçirme,
7. Bilginin tekrar kullanılmasında geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanma.

Yukarıda belirtilen öğrenme etkinlikleri öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yol göstericiliği rolünü öne çıkarmaktadır. Öğretmen bilginin dönüştürülüp anlamlı hale getirilmesinde öğrenci etkinliğini merkeze alıp stratejilere uygun öğretim ortamları hazırlamalıdır<sup>119</sup>.



Sonuç olarak Anlamlandırma stratejisi uzun süreli bellekteki bilginin geri getirilip yeni bilgilerle farklı boyutlarda ilişkilendirilmesi durumunda bilgiye ulaşma noktasında alternatiflerin çoğalması ile bilgi daha anlamlı hale gelecektir<sup>120</sup>.

### 1.3.3. Örgütlenme Stratejisi

Öğrenilecek yeni bilgilerin düzenlenip yeniden yapılandırılması esasına dayanan örgütlenme stratejisi bu nedenden dolayı genellikle anlamlandırma stratejisi ile birlikte kullanılır<sup>121</sup>.

Karmaşık öğrenmelerin anlamlı hale gelmesini sağlayan örgütlenme yollarından bazıları şunlardır<sup>122</sup>:

*Tablo ve Çizelge Oluşturma:* Metindeki bilgileri çizelge biçiminde düzenlemeyi, öğrencinin dikey ve yatay bölmelere sahip bir çizelge yaparak bilgileri gruplandırıp organize etmesini ifade eder.

*Hiyerarşik Yapılar:* Daha çok anlamlandırmaya dayanan bu örgütlenme yolu, metindeki ana düşüncelerle yardımcı düşüncelerin ilişkilerini aşamalı bir şekilde göstermeye dayanır.

*Genel Hatları Belirleme:* Öğrenci, bir öğrenme konusunun ya da ünitenin ana ve alt başlıklarını çıkararak bunlar arasındaki ilişkileri kurabilir.

Cook anlamlandırma stratejisinin öğrenme etkinlikleri olarak; özellikleri benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütünü anlamlı ve önemli öğelere ayırma, bir metin içerisindeki temel yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir<sup>123</sup>.

Örgütlenme stratejisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencinin elindeki materyali iyi tanıması gerekir. Yapılan araştırmalar öğrencinin bilgi sahibi olduğu materyalleri daha iyi kullandıkları ve kolay öğrendiklerini göstermektedir<sup>124</sup>.

### 1.3.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Bilgilerin örgütlenmesi ya da öğrenme stratejileri çerçevesinde Lenz'e göre, stratejilerin öğretimi açısından iki anlayış gözlenmektedir; doğrudan ve dolaylı öğretim

yaklaşımı. Dolaylı öğretim yaklaşımında model alma, soru sorma, biçimleme, düzeltme ve etkileşimli, gittikçe azalan klavuzlama etkin yönler iken, doğrudan öğretim yaklaşımında, stratejinin saptanması, gerekli ön becerilerin kazandırılması, stratejinin tanıtılması, yaparak gösterme, işlemin öğrenciler tarafından yapılması ve dönütün sağlanması dikkati çekmektedir. Doğrudan öğretim anlayışında öğrenci, stratejinin bilgisi ve kullanımına yöneltilirken, dolaylı öğretimde yaklaşım dıştan gerçekleştirilmektedir. Çoğu strateji öğretim programlarında doğrudan öğretim yaklaşımı izlenmektedir. Ancak, bu yaklaşıma yöneltilen eleştiriler, bazı öğrencilerin yeterince güdülenemediği ve okul başarısı ile kişisel kullanım için öğrenilenlerin genellenemediği noktasında odaklanmaktadır. Bunu önlemek amacıyla da, öğrencilerin sürece katılması ve stratejinin kişisel düzeyde güçleneceği yolların bulunmasını sağlamak için planlı fırsatların yaratılması önem taşımaktadır<sup>125</sup>.

İyi bir strateji öğretiminin sağlanması için öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde şu etkinliklere yer verebilirler<sup>126</sup>.

1. Tamamlanan her öğrenme biriminden sonra öğrenilen yeni bilginin öğrenciler tarafından özetlenmesini sağlamak.
2. Ders saati içinde gerçekleşen bilgilerin önem derecesi hakkında öğrenciye yardımcı olmak.
3. Örgütlenme stratejisini işlevsel kılmak açısından bilgi öğeleri arasındaki ilişkileri grafik ve şemalarla sunmak.
4. Ders sürecinde konu ile ilgili soruların oluşturulması ve cevaplandırılması yoluyla öğrencilerin bilgilerinin zenginleşmesini sağlamak.

## 2. ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME'NİN İLKÖĞRETİM DERS PROGRAMLARINA YANSIMASI

İnsanlık tarihi boyunca eğitim sistemleri, kendilerince belirlenen eğitim felsefeleri çerçevesinde 'eğitilmiş insan'ın nasıl olması gerektiğine ilişkin soruya yanıt verebilmek amacıyla, başta felsefe olmak üzere, yenilik arayışlarını sürdürme gelmişlerdir<sup>127</sup>.

Osmanlılar döneminde ilköğretim, kurumsallaşmış biçimiyle, dinsel niteliğe sahip, "Mekteb-i Sıbyan" adı altında 6-12 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların birlikte öğretim gördükleri temel okullardır. Kur'an metnini okumaya yardımcı bir alfabe kitabı bireysel öğretim yöntemiyle öğretilirdi<sup>128</sup>.

Akgündüz Osmanlı döneminde eğitim programları aracılığıyla sergilenen felsefeyi ve sonuçlarını şöyle vurgulamaktadır<sup>129</sup>.

*'Osmanlı Türk toplumu –resmi ve sivil yelpazede- eğitim sorununa çağdaşlarından daha duyarlı yaklaşım içinde olmuştur. Bu duyarlılık da büyük ölçüde islami değerlerin Türk milli değerleri ve Osmanlı tecrübesinin söz konusu değerleri hayata taşıyacak siyasi ve sosyal istikrarın müşterek ürünü sayılabilir. Ama duyarlı bir şekilde ele alması insan kaynağını geliştirme işi insan ve bilgi anlayışında ortaya çıkmış olan indirgeyici bakış açısı nedeniyle bir dizi yüzeysel inanç ve uygulamayı da beraberinde getirmiştir...Osmanlı eğitim felsefesinde amaç; insanı özgün yapısına uygun bir şekilde beden-zihin-kalp dengesi içinde yetiştirmek yerine... dünyayı boşlayan, benlik melekelerini körelterek kısa yoldan uhrevi hayata ulaşmaya çalışan, kalbi alanla sınırlı bir kişilik oluşturma idealine kilitlenmiştir'.*

Dönemin, eğitim bağlamında önemli bir simgesi sayılan medreselerde öğrenme-öğretme sürecinde yer alan başlıca yöntem ve teknikler bireysel öğretim stratejisi; "öğrencilerin hazırladıkları dersleri müderrislere ayrı ayrı sunmaları" şeklinde gerçekleşen takrir, medrese programı içeriğinin önemli bir bölümünün "nakli bilgi" den oluşmasından dolayı ezber, problem çözme yöntemi ve imla tekniğidir<sup>130</sup>.

Özellikle öğrenci odaklı deneyler yaparak ve toplumsal olayların irdelenmesine öncelik kazandırılması biçiminde gözlenen gelişmeler, Cumhuriyet döneminde ülkemizde de yansımalarını bulmakta gecikmemiştir. Eğitim sistemimize yön vermek amacı ile

Avrupa ve Amerika'dan eğitim uzmanları getirilmiş, hazırlanan raporlar Türk uzmanlarınca dikkate alınarak sürekli biçimde eğitim programları geliştirilmiştir. Bu amaçla, Öğretim Birliği yasasıyla birlikte tüm okulların Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanarak "müfredat programları" ortaya konmaya çalışılmıştır.

Demirel'in saptamasına göre, 1950 yılına kadar ilkokul programları düzeyinde yoğunlaşan program geliştirme çalışmaları, ardından ortaöğretim aşamasını da kapsayacak şekilde genişletilerek, özellikle 1953 yılındaki Milli Eğitim Şurası, 1962 yılındaki VII.Milli Eğitim Şurası, 1970 yılında 8 yıllık ilköğretim uygulama denemesi, 1983 yılında ortaya konulan bir model 1993 yılında geliştirilmiş olan Taba-Tyler modeli ve çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla ortaya konan okul gelişim modeliyle günümüzde son şeklini almıştır<sup>131</sup>.

Sönmez, Cumhuriyet döneminde eğitim programlarındaki anlayış ve sonuçları şu şekilde belirtmektedir: Eğitim sistemi, genelde pragmatik felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Bu dönemdeki anayasalar, görüş belirten tüm hükümet programları ilerlemeci eğitim akımının özelliklerini taşımaktadır. Ancak uygulamalar bu doğrultuda olmamış, esasicilik ve daimicilik temele alınmış ve uygulanmıştır. Öğretmen ve konular merkeze alınmış, bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik sosyal adaletçi insan yerine; öğretmenin söylediklerini, kitaptaki bilgileri ezberleyen, çekişen taklitçi eğilimleri öne çıkan, yaşamdan kopuk özelliklere sahip bireyler yetiştirilmiştir<sup>132</sup>.

Toplumumuzun temel belirleyicilerinden olan eğitim alanında son yıllarda ".....çağdaş yöntemlerin uygulanması, eğitim yapısının adem-i merkezîyetçi bir yönetim anlayışı çerçevesinde yeniden düzenlenmesi çalışmalarına devam edilmiş", ne var ki, " Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının yeniden düzenlenmesi amacıyla hazırlanan yasa tasarıları sonuçlandırılmamıştır" <sup>33</sup>. Merkezîyetçi bir büyük yönetimin merkez teşkilatında istenen değişimlerin gerçekleştirilememesine paralel olarak, "öğretim programlarının bilimsel esaslara göre geliştirilmesinde yeterli gelişme sağlanamamıştır"<sup>134</sup>. Bu durumu Baloğlu şu şekilde belirtmiştir: "Türk eğitim sistemi, öğretim programları ve

eğitim araçları açısından, bilim ve teknolojideki ağdaş gelişmelerin çok gerisinde kalmaktadır. Kalıplaşmış geleneksel eğitim programları ile yetersiz eğitim araçları yıllardan beri önemli değişikliğe uğramadan kullanılmaya devam etmektedir. Programlar ve eğitim araçları açısından eğitim sistemi, bilim ve teknoloji faktöründen yeterince etkilenmemiş ve Türk toplumunu değişmeye uyumu en etkili aracından yoksun kalmıştır”<sup>135</sup>.

Bu noktada bilim ve teknoloji faktöründen yeterince yararlanan, bilgi ağı insanını yetiştirmenin nasıl bir eğitim politikası ile mümkün olabileceğine ilişkin sorunun yanıtı ise VII.Kalkınma Planı’nda şu şekilde yer almaktadır: “Laik, evrensel, cumhuriyetçi, ulusal kültürü geliştirici, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni fikirlere açık kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacak bir eğitim politikası izlenecektir.

Böyle bir eğitim politikasının işe vuruk teknoloji araçları hangi niteliklere sahip olması noktasında da şu öngörülere yer verilmiştir.

“Eğitim programları, ğretim yöntem ve teknikleriyle eğitim araç ve gereçleri, kalkınma amaçları ve teknolojik gelişme açısından ele alınarak, evrensel ölçülerde, demokratik ve zgrlk bir anlayışla yeniden düzenlenecektir”<sup>136</sup>.

Belirtilen eğitim politikasına Müfredat Laboratuvar Okulları’nda uygulanan “planlı okul gelişimi modelinde yer verilmektedir. Bu okulun ilkeleri arasında öncelenen temel özellik “ğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi” dir. Hedeflere temel oluşturan bir başka ilke de yapılacak tüm etkinliklerde öğrencinin merkezde olması ve onların bireysel farklılıklarının dikkate alınmasıdır”<sup>137</sup>.

Öğrenmenin temel ihtiyaç kabul edildiği “planlı okul gelişimi” modelinin strateji ve amaçları şu şekilde belirlenmiştir”<sup>138</sup>:

*‘Bütün ğrenciler öğrenebilir... Her ğrenci hir başka dünyadır ve her biri diğerinden farklı bir biçimde öğrenir. O halde, her ğrenci kendine göre gösterdiği gelişim esas alınarak değerlendirilecek ve ğretim ve ğretim metot ve materyalleri farklı öğrenme biçimlerine göre hazırlanacaktır. Öğrencilere ğrenmeyi sevdirmede... toplum desteği*

*sağlanacaktır. (Öğretmenler) öğrencileri bireysel veya grupça araştırmalar yapmaya, deney, gözlem ve incelemelere yönlendirerek... öğrenmelerine rehberlik etmelidir... Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme yetisini ve entelektüel merakı kazandırmalıdır... Aktif öğrenme ortamı, öğrenmede en etkili ortamdır. Bu nedenle, tüm eğitim kadrosu, bilgisayarın evrensel bir araç olduğunu ve bilgisayar okur-yazarlığının kaçınılmazlığını kabul etmeli (dir.) ... Sınıf ortamında geliştirilen öğretim materyalleri ile bilişim teknolojisi kullanarak, sanal yaşantıların yer aldığı gösteriler, çeşitli öğretici oyunlar düzenlenebilmelidir... "Bütün öğrenciler öğrenebilir" anlayışı okul toplumunca ilke edinilmelidir'.*

Milli Eğitim Şuralarında eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde bilgi toplumunun öğelerinin dikkate alınması, çağdaş teknolojideki gelişmelerin önemsinmesi, "...derslerin yaşamla bağlantılı olarak" işlenmesi; ders konusu ve yöntemlerinin "...bilgi aktarmak yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak" şeklinde düzenlenmesi vurgulanmaktadır<sup>139</sup>.

Bu amaçla ilköğretim ders programlarında 'öğrenmeyi öğretme'ye hangi düzeyde yer verildiği irdelenmeye çalışılacaktır.

### **2.1. Hayat Bilgisi Dersi Programı**

Hayat Bilgisi Dersi Programı T.T.K.B'nin 03.12.1997 tarih ve 161 sayılı kararı ile kabul edilmiş; ve halen yürürlükte olan bu program, 26 genel hedefi kapsamaktadır<sup>140</sup>.

Hayat Bilgisi dersinin genel hedefleri arasında yer alan "yaratıcı ve eleştirici düşünmeyi alışkanlık haline getirme" ve "teknolojik yeniliklerden yararlanabilme" hedefleri 'öğrenmeyi öğretme' ile ilişkilendirilebilir. T.T.K.B.'nin 01.07.1968 tarih ve 171 sayılı kararı ile kabul edilen Hayat Bilgisi dersi programında bu ve benzeri hedeflere rastlanmamıştır<sup>141</sup>.

Hayat Bilgisi dersi uygulanırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar "programın uygulanmasıyla ilgili esaslar" başlığı altında toplanmıştır<sup>142</sup>.

*'... Dersin işlenişinde, video kamera, tepegöz gibi araç-gereçler kullanılmalıdır. Öğrencinin görerek işiterek öğrenmesini sağlayıcı*

*materyallerden yararlanılmalıdır. Öğrencinin derse katılımı ve yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır'.*

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi Hayat Bilgisi dersi programında öğretmen, öğretim sürecinde, bilgi toplumu teknolojilerinden yararlanarak öğrenciyi etkin bir şekilde derse katabilmeli ve kendisi de sadece yol gösterici olmalıdır.

## **2.2. Sosyal Bilgiler Dersi Programı**

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, T.T.K.B.'nin 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilmiş, Nisan 1998 tarih ve 2487 Sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanmıştır<sup>143</sup>.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 32 özel amaçtan oluşup, ayrıca;

- a) Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,
- b) Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden,
- c) Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden,
- d) Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini, geliştirmek yönünden olmak üzere dört ana başlık altında yer alan 34 genel amaca yer verilmiştir<sup>144</sup>.

Sosyal Bilgiler dersi programı dersinin genel amaçlar bölümünde yer alan, öğrenciler “Bu günü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler”; “İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçim yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler”<sup>145</sup> ifadeleri anlamlı öğrenmeyi işaret etmesi bakımından önemlidir.

Ders programının uygulanmasına yönelik ilgili açıklamalar bölümünde şu ifadelere yer verilmiştir: “Öğretmen, tarih konularını işlerken olayların seyrinden çok neden–sonuç ilişkisi üzerinde durur, varsa günümüze etkilerinden söz eder, ayrıntı sayılabilecek tarih yer ve kişi isimlerini ezberletmez” ; “Konuların işlenişinde, yalnız ders kitapları ile yetinilmez, öğrencinin seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan da yararlanır”; “ Konuların işlenişinde,

yalnız anlatım ve soru – cevap teknikleriyle yetinilmemelidir”. Öğretmenin belirleyeceği bazı ünitelerde küme çalışması yöntemi uygulanır. Böylece öğrencilerin çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına sunma yolları, eleştirel düşünme... becerileri geliştirilir”<sup>146</sup>. Böylece öğrencinin, araştırma, incelemeye yönlendirilmesi, farklı problem durumlarında, alternatif yöntemleri kullanabilmesi sağlanmış olur.

### 2.3. Fen Bilgisi Dersi Programı

Fen Bilgisi dersi programı T.T.K.B.’nin 13.10.2000 tarih ve 387 sayılı kararı ile kabul edilmiştir <sup>147</sup>.

Fen Bilgisi dersinin “ genel amaçlar “ bölümünde ‘öğrenmeyi öğretme’ ye önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Bu programla öğrencilerin kazanımları şu şekilde belirtilmiştir<sup>148</sup>:

*“ Yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknoloji alanındaki tüm gelişmelerin temeli olduğunu kavrar. Tüm etkinliklerde bilgiye kendilerinin ulaşmalarını, edindikleri bilgileri analiz edebilmelerini, bu bilgilerden yararlanarak yaratıcı yönlerini geliştirmelerini sağlar”.*

Programın uygulanması ile ilgili olarak öğretmenden beklenenler ile ilgili olarak şu saptamalar yapılmıştır: “Öğretmenler, programın üzerine kurulduğu öğrenci merkezli eğitim-öğretim anlayışını iyi analiz etmeli, kendilerinin bu eğitimin en temel ögesi oldukları unutulmamalı, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen nitelikli bireyler haline gelmesi için... onlarla birlikte aktif olmalıdır”<sup>149</sup>.

Programın hazırlanmasında temel alınan öğrenme ilkeleri ile öğrencilerin daha iyi nasıl öğrendikleri konusunda şu açıklamalara yer verilmiştir: “Öğrencilerin öğrenmesi, öğrenme yaşantıları ile onların günlük yaşamları arasında bağlantılar kurulduğunda daha kalıcı olur. Öğrenciler, öğrenmekten mutlu oldukları zaman en iyi öğrenirler. Öğrenciler, ucu açık bırakılan etkinliklerle keşfetme, inisiyatif kullanma, başarılarını bizzat değerlendirme, kısaca aktif biçimde uğraşarak daha iyi öğrenirler” <sup>150</sup>.

Hazırlanan Fen Bilgisi dersi öğretim programından beklenenler ise öğrencilerin, “Sorgulayabilen, neden – sonuç ilişkisini görülüp bunlar arasında mantıklı bağlar kurabilen



ve gerçek problemleri anlayıp çözebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir” açıklamalarına yer verilmiştir.

#### **2.4. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Dersi Programı**

“Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersinin öğretim programı T.T.K.B.’nin 25.06.1998 tarih ve 82 sayılı kararı ile kabul edilmiş olup programda 15 genel amaca yer verilmiştir<sup>151</sup>.

Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programının amaçları ve uygulamaya yönelik açıklamaları incelenmiş, “öğrenmeyi öğretmeye yönelik şu bilgilere rastlanmıştır:” Öğretmen, sınıfta amaç ve davranışlarla ilgili demokratik bir hava yaratmalı, tartışma ortamı açmalı ve öğrencilerin serbest tartışmasına izin vermeli, kişisel düşünce ve inançlarını benimsetmeye çalışmamalıdır”.

#### **2. 5. T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı**

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programı T.T.K.B’nin 08.06.1981 tarih ve 106 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Program 8. Sınıfta haftada iki saat olmak üzere hazırlanmıştır<sup>152</sup>.

Dersin amaç ve açıklamalar bölümü incelenmiş öğrenmeyi öğretme ile ilgili olarak “Ders konuları arasındaki değişik özelliklere göre farklı öğretim yöntemleri uygulamakla birlikte; öğretmeni ve öğrenci çoğunluğunu pasif durumda bırakan bireysel öğrenci takrirlerinden veya uzun süre alan tekrarlatmalardan kesinlikle kaçınılacaktır”, ifadeleri tespit edilmiştir<sup>153</sup>.

#### **2. 6. Türkçe Dersi Programı**

Türkçe dersi programı T.T.K.B’nin 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş, programda 8 genel amaç yer almaktadır<sup>154</sup>.

Türkçe dersi programının genel amaçlar bölümünde, öğrencilere bilimsel, eleştirici, yaratıcı düşünme yollarının kazandırılması<sup>155</sup> amacı yer alırken, açıklamalar bölümünde ise “öğrencilerin okudukları bir yazıda, ... dinledikleri bir konferansta işlenen düşünce ya da

duyguları kavrayıp sezebilme yeteneklerinin geliştirilmesi için metinler üzerinde çalışırken gözlemlerde bulunmak kaynakları incelemek, ayrıntıları arayıp bulmak, karşılaştırmalar yapmak, sorunları çözmek...”<sup>156</sup> gibi öğrenci merkezli etkinliklerin yer aldığı ifadeler yer verilmiştir.

Programda ayrıca öğrencinin “ilgi”, “zevk”, “hoşlanma” gibi duygularının “öğrenme” bağlamında işlevselleştirilmesi de söz konusu edilmiştir.

### **2.7. Yabancı Dil Ders Programı**

Yabancı Dil Dersi Programı 4. ve 5. sınıflar için, T.T.K.B.’nin 17.09.1997 tarih ve 144 sayılı kararı ile, 6.7.8. sınıflar için, T.T.K.B.’nin 24.10.1991 tarih ve 265 sayılı kararı ile kabul edilmiştir<sup>157</sup>.

Yabancı dil dersi programının açıklamalar ve genel amaçlar bölümleri incelenmiş, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olma ve öğrendiği dili değişik boyutlarda kullanabilmesine ilişkin şu saptamalara yer verildiği görülmüştür: “Yabancı dil dersi öğrenci merkezli olmalıdır. Bu derslerde öğretmen yardımcı, yol gösterici rolünü üstlenmeli, öğrenciler de dersin merkez noktasını oluşturmalıdır. Öğrenci, öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilmelidir”<sup>158</sup>.

### **2. 8. Matematik Dersi Programı**

Matematik dersi programı T.T.K.B.’nin 25.05.1998 tarih ve 68 sayılı kararı ile kabul edilmiş olup, 26 genel hedefi kapsamaktadır<sup>159</sup>.

İlköğretim matematik dersi programının giriş bölümünde, programın, “öğrencilerin, matematik dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemleri çözmeye kullanabilecek, yaratıcı ve eleştireci düşünme yeteneğini geliştirecek...” şeklinde yeniden düzenlendiği belirtilmektedir<sup>160</sup>.

İlköğretim okulu matematik dersinin genel hedefleri içerisinde “öğrenmeyi öğretme” ile ilişkilendirilebilecek şu ifadeler yer verilmiştir <sup>161</sup>.

Öğrenci;

- 1- Tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle çözümler yapabilmeli,
- 2- Araştırmacı, tarafsız, yerinde karar verebilen, bilginin yayılmasının gerekliliğine inanan bir yapıya sahip olmalı,
- 3- Yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeli,
- 4- Karşılaştığı problemleri farklı yöntemler geliştirerek çözebilmelidir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi matematik dersi programında öğrencilerin karşılaştırma yapma, eleştirici düşünme problem çözmede farklı yöntemler kullanma, bilimsel yöntemleri kullanma gibi öğrenciyi etkin kılan hedeflere önemli ölçüde yer verilmiştir.

## 2. 9. Resim – İş Dersi Programı

Resim–İş Dersi programı T.T.K.B.’nin 11.09.1992 tarih ve 287 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Halen yürürlükte olan program 17 amacı kapsamaktadır<sup>162</sup>.

Ders programının genel amaçlar bölümünde öğrencide sanatsal yaratıcılığı, geliştirme, özgün düşünme ve üretme, tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirme gibi hedeflerin gerçekleştirilmesi öngörülmüştür<sup>163</sup>.

Programın genel açıklamalar bölümünde resim – iş dersinin uygulamaya yönelik bir ders olduğu belirtilmiş, bunun da bireyin yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması bakımından önemine değinilmiş; ayrıca resim iş eğitiminin ilkeleri ana başlığı altında “her çocuğun yaratıcı” olduğu ilkesinin önemi vurgulanmıştır<sup>164</sup>.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler bu derste duyuşsal, devinişsel, bilişsel alanlardaki süreçlere dolaysız bir şekilde katılarak kendilerini ifade etme imkanını bulacaklardır. Ayrıca bireyin yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması bağlamında resim – iş dersi programının önemli olduğu görülmektedir.

## 2. 10. Beden Eğitimi Dersi Programı

Beden Eğitim Dersi Programı T.T.K.B.'nın 04.12.1987 tarih ve 232 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve programda 17 genel amaca yer verilmiştir<sup>165</sup>.

İlköğretim okullarının bütün sınıflarında yer alan, halen yürürlükte olan ve daha çok devinışsel alana yönelik içeriğiyle beden eğitimi ders programının genele amaçları incelenmiş, bunun sonucunda öğrenmeyi öğretme ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bir bulguya rastlanmamıştır.

## 2.11. Müzik Dersi Programı

İlköğretim Müzik Dersi Programı T.T.K.B.'nın 24.04.1994 tarih ve 298 sayılı kararı ile kabul edilmiş, ve programda 44 amaca yer verilmiştir<sup>166</sup>.

İlköğretim kurumları müzik dersi genel amaçları incelenmiş ve programda 7 amacın çeşitli düzeylerde 'öğrenmeyi öğretme' ile ilgili olduğu tespit edilmiştir<sup>167</sup>. Bunlar;

- 1) Müzik etkinliklerinde yaratıcı çalışmalar yapabilme,
- 2) Müziği farklı anlatım şekillerine dönüştürebilme,
- 3) Günlük hayatta müzikten yararlanabilme,
- 4) Müzikte kendisini anlatabilme,
- 5) Kendine ait müziksel bir kişilik geliştirme. Ayrıca müzik dersi programının genel açıklamalar başlığı altında dersin işlenişinde, yararlanılacak genel öğretim yöntemlerinden "çözümleme, yaratma, yeniden bulma, örnekleme, öyküleme" gibi konunun özelliğine göre yöntem ve tekniklere yer verilmiştir<sup>168</sup>.

## 2.12. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı

İlköğretim "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı", T.T.K.B.'nın 19.09.2000 tarih ve 373 sayılı kararı ile kabul edilmiştir<sup>169</sup>.

İlköğretimin 4,5,6,7 ve 8. Sınıflarında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının geliştirilmesinde "öğrenmeyi öğrenen ve bunum yaşam boyu alışkanlık haline getiren, eğitim süreçlerine aktif olarak katılan, araştıran, soran, sorgulayan" gibi ilkeler temel alınmıştır<sup>170</sup>.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programı öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve becerisel öğrenmeler yoluyla, bireysel açıdan, toplumsal açıdan, ahlaki açıdan ve evrensel açıdan olmak üzere dört bölümden 25 genel amaçtan oluşmaktadır<sup>171</sup>.

Programın uygulanmasına ilişkin olarak öğretmenin rolü “olabildiğince eğitim ortamını düzenleyen, öğrencileri organize eden bir işlev üstlenerek öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine fırsat sağlayan, onların keşfetme, düşünme, araştırma ve karar verme kabiliyetlerini geliştirmek” şeklinde belirlenmiştir<sup>172</sup>.

### **2. 13. İş Eğitim Dersi Programı**

İş Eğitim dersi programı T.T.K.B.’nın 07.09.1991 tarih ve 171 sayılı kararı ile kabul edilmiş, toplam 17 amaca yer verilmiştir<sup>173</sup>.

İlköğretim okullarının 4,5,6,7 ve 8. Sınıflarında okutulan ‘ iş eğitimi ‘ dersinin amaçları incelendiğinde “ öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözümler getirebilme, kendi ilgi ve yeteneklerini tanıyabilme, yaratıcı gücünü kullanarak iş yapabilme, öğrendiklerini günlük hayatında kullanabilme”<sup>174</sup> gibi farklı derecelerde öğrenmeyi öğretme ile ilgili ifadelerle önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir.

İş eğitimi dersinin açıklamalar bölümünde ise öğrencileri proje çalışmalarına yönlendirmek, öğrencilerin yapacakları çalışmaların diğer derslerle olan ilgisini görmelerini sağlamak ve onların yaratıcılıklarına yer vermek<sup>175</sup> gibi öğretmenin uygulamada dikkat etmesi gereken hususlara yer verilmektedir.

### **2.14. Trafik ve İlk Yardımı Eğitimi Dersi Programı**

Trafik ve İlk Yardım Eğitim Dersi Talim ve Terbiye Kurulunun 03.11.1997 tarih ve 155 sayılı kararı ile kabul edilmiştir<sup>176</sup>. İlköğretim okullarının 6. ve 8. Sınıflarında okutulan bu ders 15 genel amacı kapsamaktadır.

Trafik ve İlk Yardım Eğitim dersi programının amaç ve davranışları incelenmiş, sonuçta öğrenci aktifliği ve katılmağına öğretim sürecinde yer verilmediğı saptanmıştır.

### 3.İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN VE BU OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME YAKLAŞIMININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ALGILARI

#### ‘Siirt Örneği’

Bu bölümde kişisel bilgilere ilişkin bulgular verildikten sonra öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak çözümlenmiştir.

#### 3.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Burada araştırmaya örneklem teşkil eden öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir.

##### 3.1.1.Cinsiyet

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Bayan	91	36.1
Erkek	161	63.9
TOPLAM	252	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin %36.1’ini bayanlar, %63.9’unu erkekler oluşturmaktadır.

### 3.1.2.Mezuniyet

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programlarına göre dağılımları Tablo 3'e yer almaktadır.

Tablo 3  
Mezuniyete Göre Öğretmenlerin Dağılımları

Mezuniyet	F	%
Sınıf Öğretmeni	171	67.9
Başka	81	32.1
TOPLAM	252	100.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %67.9'u Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu, %32.1'i de çeşitli branşlardan mezun oldukları görülmektedir.

### 3.1.3.Okutulan Sınıf

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4  
Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı

Okutulan sınıf	F	%
1.Sınıf	32	12.7
2.Sınıf	34	13.5
3.Sınıf	44	17.4
4.Sınıf	43	17.1
5.Sınıf	46	18.3
6-7-8.Sınıflar	53	21.0
TOPLAM	252	100.0

Tablo 4 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %12.7'si 1.sınıfları, %13.5'i 2.sınıfları, %17.4'ü 3.sınıfları, %17.1'i 4.sınıfları, %18.3'ü 5.sınıfları okutmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %21'ini ise 6,7,8.sınıflarda derse giren branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

### 3.1.4.Hizmet Süresi

Öğretmenlerin hizmet süresine göre dağılımları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5  
Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Dağılımları

Hizmet Süresi	F	%	Tf
1-5 yıl	80	31.7	31.7
6-10 yıl	48	19.1	50.8
11-15 yıl	43	17.1	67.9
16-20 yıl	16	6.3	74.2
21 yıl ve yukarısı	65	25.8	100.0
TOPLAM	252	100.0	

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (%50.8) öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi 11 yıldan azdır. 20 yıldan daha fazla hizmet süresi bulunan öğretmenler, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin dörtte birini (%25.8) oluşturmaktadır.

### 3.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet, branş, hizmet süresi ve okuttukları sınıflara göre 'öğrenmeyi öğretme' yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir.



### 3.2.1.Cinsiyet

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İlköğretim okullarında “öğrenmeyi öğretme”yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Yapılan çözümlenmelerin sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Öğrenmeyi Öğretme”yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t-değeri	p
Bayan	91	3.22	0.30	1.73	>0.05
Erkek	161	3.15	0.32		

s.d.=250

Tablo 6’da da görüldüğü gibi cinsiyete göre ilköğretim okullarında öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanlarının 3.15 ile 3.22 arasında değiştiği görülmektedir. Bayan ve erkek öğretmenler arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmış, elde edilen t değerine göre bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile erkek ve bayan öğretmenlerin ilköğretim okullarında ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeylerinin bir birine benzer olduğu söylenebilir.

Hem bayan hem erkek öğretmenlerin görüşlerinin “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu dikkate alındığında bu bulgunun ilköğretim okullarında önemli bir sonuç olduğu söylenebilir. Ancak Tablo 6’daki bulgulara göre bayan öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerin öğrenme stratejilerini erkek öğretmenlerden daha çok kullanıyor olması, bayanların öğrenme süreçlerini yönlendirebilme eğilim ve becerilerinin erkeklere oranla daha gelişmiş olabileceği varsayımı ile ilişkilendirilebilir.

### 3.2.2. Mezuniyet (1. kademe)

İlköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim programının sınıf öğretmenliği olup olmadığına göre ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Mezun Oldukları Bölüme Göre İlköğretim Okullarında Görev Yapan (Birinci Kademe) Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Mezuniyet	N	Ortalama	St.Sapma	t-değeri	P
Sınıf Öğretmenliği	172	3.17	0.31	0.24	>0.05
Diğer	27	3.15	0.42		

s.d.=198

Tablo7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf öğretmenliği bölümü mezun olup olmamalarına göre hesaplanan ortalama puanları birbirine oldukça yakındır. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin “öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanları, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerden daha yüksek olmakla birlikte aralarındaki fark anlamlı bulunamamıştır. Babadoğan’ın yaptığı bir araştırmada, bir anlamda ‘öğrenmeyi öğretme’yi klavuzlayan öğrenme stratejilerinin öğretmen tarafından kullanılma yönündeki görüşleri belirlenmiş, cinsiyet, mezuniyet, branş gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır<sup>177</sup>.

### 3.2.3. Branş

İlköğretim öğretmenlerinin “öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanlarının branşlarına göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. İlköğretim II.kademesinde görev yapan öğretmenler branş öğretmeni olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İlköğretim Okullarında I. Ve II. Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Branş	N	Ortalama	St.Sapma	t-değeri	P
I.Kademe	199	3.18	0.33	0.28	>0.05
II.Kademe	53	3.16	0.28		

s.d.=250

Tablo 8'e göre öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeylerinin ortalama puanlarının 3.16 ile 3.18 arasında değiştiği görülmektedir. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanları ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu fark 0.05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerinin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanları diğer bölümlerden mezun öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin lisans öğrenimi döneminde almış oldukları mesleki formasyon dersleri ile açıklanabilir.

### 3.2.4. Hizmet Süresi

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler hizmet süreleri bakımından beş grup içerisinde ele alınmıştır. Bunlar; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ile yukarıdaki şekildedir. Her bir gruba göre 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanlar ile standart sapmalar hesaplanmış olup Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9  
Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Puanları ve Standart Sapmaları

Hizmet Süresi	N	Ortalama	Standart sapma
1-5 yıl	80	3.10	0.33
6-10 yıl	48	3.16	0.31
11-15 yıl	43	3.16	0.29
16-20 yıl	16	3.32	0.27
21 yıl ve yukarı	65	3.24	0.32
TOPLAM	252	3.17	0.32

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanlarının 3.10 ile 3.32 arasında değiştiği görülmektedir. Hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları 3.32, hizmet süresi 21 yıl ve yukarı olan öğretmenlerin ortalama puanları 3.24, hizmet süresi 6-15 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları 3.16, hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları 3.10 olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlardan görülebileceği gibi en yüksek ortalama (3.32) 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (3.10) 1-5 yıl hizmet süresine sahip olanlar oluşturmaktadır. Tablo 9’da görüldüğü gibi ortalama puanların genel olarak hizmet süresi ile kısmen paralellik göstermektedir. Buna göre deneyimli öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’yi daha iyi uyguladıkları söylenebilir. Ortalamalar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way) yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10  
Hizmet Sürelerine Göre Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kare	f-değeri	P
Gruplar arası	1.09	4	0.273	2.78	<0.05
Grup içi	24.38	247	0.098		
Toplam	25.47	251			

Tablo 10'da görüldüğü gibi hizmet sürelerine göre öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Bu farkın hangi hizmet süresi grupları arasında olduğunu belirlemek için LSD (en küçük önemli fark) testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11  
Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21+
1-5 yıl	3.10			*	*
6-10 yıl		3.16			
11-15 yıl			3.16		
16-20 yıl				3.32	
21+					3.24

\*=Fark anlamlıdır.

Tablo 11 de görüldüğü gibi hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile hizmet süresi 16-20 yıl ile 21 ve üstü yıl olan öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır. Hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin, hizmet süresi az olan öğretmenlere göre ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada öğretmenlerin “deneyimlerinin” önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

### 3.2.5. Okutulan Sınıfa Göre

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler okuttukları sınıflara göre altı grupta toplanmıştır. İlk beş grup ilköğretim okullarının birinci kademesini oluştururken altıncı grubu, 6,7 ve 8.sınıflarda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Puanları ve Standart Sapmaları

Okutulan sınıf	Frekans n	Ortalama	Standart Sapma
1.Sınıf	32	3.26	0.35
2.Sınıf	34	3.22	0.31
3.Sınıf	44	3.10	0.33
4.Sınıf	43	3.09	0.33
5.Sınıf	46	3.22	0.32
6-7-8.Sınıf	53	3.17	0.28
TOPLAM	252	3.17	0.32

Tablo 12’de görüldüğü gibi ortalama puanlar 3.09 ile 3.26 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre ‘öğrenmeyi öğretme’yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanının birinci sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, en düşük puanı ise dördüncü sınıfı okutan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F değeri
Gruplar Arası	0.90	5	0.18	1.79
Grup İçi	24.57	246	0.10	
TOPLAM	25.47	251		

P<0.05

Yapılan varyans analizi sonucunda okuttukları sınıflara göre öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın hangi sınıfları okutan öğretmenler arasında olduğunu tespit etmek için LSD (en küçük önemli fark) testinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre LSD Testi Sonuçları

Okutulan .Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	6-7-8.Sınıf
1.Sınıf	3.26		*	*		
2.Sınıf		3.22				
3.Sınıf			3.10			
4.Sınıf				3.09		
5.Sınıf					3.22	
6-7-8.Sınıf						3.17

\*:Gruplar arası fark anlamlıdır

Tablo 14'te görüldüğü gibi birinci sınıflı okutan öğretmenler ile üçüncü ve dördüncü sınıfları okutan öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın birinci sınıflı okutan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

### 3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

İlköğretimde okuyan öğrencilerin cinsiyet ve okudukları sınıflara göre, öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir.

#### 3.3.1.Cinsiyet

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, ilköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Yapılan çözümlenmelerin sonuçları Tablo 15 te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S.Sapma	T	P
Erkek	187	2.86	0.445	0.66	>0.05
Kız	132	2.90	0.509		

Tablo 15'te görüldüğü gibi, cinsiyete göre, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin, öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanlarının 2.86 ile 2.90 arasında değiştiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmış, elde edilen t değerine göre bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer bir



ifade ile erkek ve kız öğrencilerin düzeylerinin birbirine benzer olduğu saptanmıştır. Hem kız hem de erkek öğrencilerin görüşlerinin ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde olduğu dikkate alındığında bu bulgunun ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler için önemli bir sonuç olduğu söylenebilir.

### 3.3.2. Sınıf

Öğrencilerin okudukları sınıflara göre, ‘öğrenmeyi öğretme’ yaklaşımının gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre, Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’ yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma
4	75	2.98	0.401
5	38	3.54	0.216
6	81	2.74	0.428
7	59	2.72	0.389
8	66	2.69	0.416
Toplam	319	2.88	0.472

Tablo 16 da görüldüğü gibi, okudukları sınıflara göre, ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, öğretmenlerin ‘öğrenmeyi öğretme’ yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanlarının 2.69 ile 3.54 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük ortalama 8. sınıflar da (2.69), en yüksek ortalama ise 5. sınıflarda (3.54) bulunmuştur. 4,6,7 ve 8.sınıflarda ‘öğrenmeyi öğretme’ yaklaşımının uygulanma düzeyi “Çoğu zaman” iken 5.sınıflarda “Her zaman” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Öğrenmeyi öğretme yaklaşımının uygulanma düzeyinin öğrencilerin okudukları sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 17 de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre 'Öğrenmeyi Öğretme' Yaklaşımının Uygulanma Düzeyinin Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	f Değeri	P
Gruplar Arası	22.649	4	5.662	36.858	<0.01
Grup İçi	48.239	314	0.154		
Toplam	70.888	318			

Tablo 17 de görüldüğü gibi p değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyinin öğrencilerin okudukları sınıflara göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için LSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar şöyledir: 4.sınıflar ile 5,6,7 ve 8. sınıflar arasında; 5. sınıflar ile 4.6.7.ve 8. sınıflar arasında anlamlı fark vardır. Kısaca 1. kademe ile 2. kademe öğrencilerinin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın birinci kademe okuyan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

'Öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyinin öğretmenler ve ilköğretim öğrencileri tarafından değerlendirilmesine ilişkin ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 18 ve Tablo 19 da sunulmuştur.

Tablo 18

İlköğretim Okullarında Birinci ve İkinci Kademe Görev Yapan Öğretmenler İle Öğrencilerin 'Öğrenmeyi Öğretme' yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Analizi

	N	Ortalama	S.Sapma
Öğretmenler	252	3.17	0.31
1. Kademe(4. ve 5.sınıf öğrencileri)	113	3.16	0.43
2. Kademe(6,7 ve 8. sınıf öğrencileri)	206	2.72	0.41

Tablo 18'e göre öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeylerinin ortalama puanlarının 3.18; birinci kademe öğrencilerin 3.17; ikinci kademe öğrencilerin ise 2.72 olduğu görülmektedir.

Tablo 19

İlköğretim Okullarında Birinci ve İkinci Kademe Görev Yapan Öğretmenler İle Öğrencilerin 'Öğrenmeyi Öğretme' yi Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.Derecesi	Ortalama Kare	F Değeri	P
Gruplar Arası	26.938	2	13.469	93.607	<0.01
Grup İçi	81.730	568	0.144		
Toplam	108.668	570			

Öğrenmeyi öğretme yaklaşımının uygulanma düzeyinin öğretmenler ve ilköğretim öğrencileri tarafından değerlendirilmesine ilişkin ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın 2. kademe öğrencileri ile 1. kademe öğrencileri ve öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 2. kademe öğrencilerinin 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

'Öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin ortalama puanlar, öğretmen ve öğrencilerin buldukları kademeye göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 20 da sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmen ve Öğrencilerin Buldukları Kademeye Göre 'Öğrenmeyi Öğretme'  
Yaklaşımının Uygulanma Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Analizi

	N	Ortalama	Standart Sapma
I.Kademe öğrenciler	113	3,16	0,43
II.Kademe öğrenciler	206	2,71	0,41
I.Kademe öğretmenler	199	3,18	0,32
II.Kademe öğretmenler	53	3,16	0,27
TOPLAM	571	3,00	0,43

Anket uygulanan öğretmenler ve öğrenciler ikiye gruba ayrılmıştır. Öğrenciler, okudukları sınıflara göre (4 ve 5.sınıflar) I.Kademe; (6,7 ve 8.sınıflar) II.Kademe ve öğretmenler, mezun oldukları yükseköğretime bakılmaksızın 1,2,3,4 ve 5.sınıfı okutanlar I.Kademe, 6,7 ve 8.sınıflarda derse girenler II.Kademe şeklinde gruplandırılmıştır. Böylece dört grup oluşturulmuştur. Tablo 20 de görüldüğü gibi I. ve II. kademe görev yapan öğretmenler ile I. kademe okuyan öğrencilerin ortalama puanları birbirine benzerdir. II. kademe öğrencilerinin ortalama puanları ise 2.71 olarak saptanmıştır. Bu durum, II. kademe okuyan öğrencilerinin 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, öğretmenler ile I. kademe okuyan öğrencilerin algılarına oranla daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu gruplar arasında öğrenmeyi öğretme yaklaşımı uygulama düzeyine ilişkin ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 21 de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenler İle Öğrencilerin 'Öğrenmeyi Öğretme' Yaklaşımının Uygulanma Düzeyine İlişkin Ortalama Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	f Değeri	P
Gruplar arası	26.939	3	8,980	62,297	<0.01
Grup içi	81.729	567	0.144		
Toplam	108.668	570			

Bulunan p değeri 0.01 düzeyinde önemlidir. Buna göre 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin ortalama puanlara göre gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 22 de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen ve Öğrencilerin 'Öğrenmeyi Öğretme' Yaklaşımının Uygulanma Düzeyine İlişkin LSD Testi Sonuçları

	I.Kademe öğrenciler	II.Kademe öğrenciler	I.Kademe öğretmenler	II.Kademe öğretmenler
I.Kademe öğrenciler	3.17	*		
II.Kademe öğrenciler		2.72	*	
I.Kademe öğretmenler			3.17	*
II.Kademe öğretmenler				3.01

\* : Anlamlı fark vardır.

Tablo 22 de görüldüğü gibi birinci kademe öğrencileri ile ikinci kademe öğrencilerinin 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca ikinci kademe öğrencileri ile ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. İkinci kademede okuyan öğrencilerin, 'öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının birinci kademede okuyan öğrencilere oranla daha düşük olmasının, onların, 'öğrenmeyi öğretme' ile ilgili sınıf içi etkinliklerin daha çok farkında oluşlarıyla açıklanabilir. Ayrıca ikinci kademe öğrencileri sınıf içerisinde kendisine sunulanları, gelişim ve zeka etkenlerinden dolayı daha anlamlı hale getireceği söylenebilir.



## GENEL TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih boyunca insanlık sadece doğaya ve insan olarak kendisine ilişkin problem durumlarına cevap aramamış, bilginin elde ediliş ve kullanımıyla ilgili konularda da çaba göstermiştir. Bireyin nasıl öğrendiği, bilginin nasıl oluştuğu önceleri felsefe alanında, yani spekülâtif bir düzlemde değerlendirilirken, tarihi süreç içerisindeki gelişmeler diğer sosyal bilimlerin de bu konu alanları ile ilgili soruları farklı boyutlarda yanıtlama zorunluluğunu beraberinde getirmiştir.

Günümüz bilgi toplumunda öğrencilerin karşı karşıya olduğu temel problem programda yer alan konuları nasıl öğreneceği ile ilgilidir. Eğitimde yeniden yapılanma süreci içerisinde öğretmenin, öğrenme-öğretme ortamında öğrenmeyi anlamlı kılacak 'öğrenmeyi öğretme' etkinlikleri, öğrencinin 'nasıl öğreneceği' sorununun aşılmasında önemli bir adım olarak görülmektedir.

Bir eğitim programında yer alan temel öğelerin bir tanesi de öğrenmenin somutlaştığı alan olarak öğrenme-öğretme sürecidir. Bu süreç öğrenme ve öğretme boyutu olan iki temel öğeyi kapsamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği bireyde öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin saptanmasıyla önem kazanacaktır.

Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşen bireyde farklı boyutlarda ortaya çıkan davranış değişikliklerini ifade eder. öğrenmenin ortaya çıkmasında bireysel yeteneklerin etkililiğinin yanı sıra aile, sosyal çevre, okul, öğrenme ve öğretim yöntemleri de etkilidir.

Öğrenme, birbirine uymayan yada birbirini tamamlayan öğrenme kuramları tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı kuramlar öğrenmenin uyaran ile tepkiler arasında oluştuğunu kabul ederler. Öğrenme, bir dizi deneme yanılmaların sonucu, uyarıcı-davranış arasında bağların oluşması ile gerçekleşir. Davranışçı yaklaşımda tekrara, pekiştireç ve güdüleme önemli bir yer tutar. Bilişsel yaklaşımda öğrenme davranışçı yaklaşımda olduğu kadar yalın değildir, daha karmaşık bir süreci ifade eder: Öğrenme bireyin çevresindeki olayları anlamlandırıp yorumlamasıdır. Bilişsel kurama göre bilgi,

öğretmen-öğrenci etkileşimi ile meydana gelir ve öğrenme, bilginin olduğu gibi alınması değil onun dönüştürülüp üretilmesidir.

Öğrenme kuramlarının öğretime uygulanması öğrenme kuram ve modelleri aracılığıyla olmuştur. Tümevarım yöntemini içeren buluş yoluyla öğretimde bilginin yapısı, sırası önemli bir yer tutar ve öğrencinin bilgiyi kendisinin bulması esastır. Bu öğretimin başarısında güdüleme, pekiştirme ve öğretmenin rehberliği önemli rol oynar. Tümdengelim yöntemini benimseyen Anlamlı Öğrenme de ise dışarıdan alınan yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek yeni öğrenmelerin oluşturulmasına fırsat sağlanır. Öğretim etkinlikleri modelinde ise öğrenmenin oluşması, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen içsel ve dışsal etkenlerin öğretmen aracılığıyla örgütlenmesine bağlıdır. Tam öğrenme modelinde pekiştirme, katılma, dönüt-düzeltilme, ip uçları gibi faktörler öğrencinin önceden saptanan öğrenme düzeyine ulaşmasında önemli öğeler olarak görülmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan faktörleri özetle şu şekilde sıralamak mümkündür.

- Güdüleme,
- Öğrenme materyalinin anlamlı olması,
- Öğrencinin hazır oluş düzeyi,
- Öğrenme kapasitesine uygun içerik,
- Öğrenme sürecine öğrencinin etkin olarak katılması,
- Öğretilen konu hedefleri hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi,
- Öğrenciyi yönlendirici ödev ve projelerin verilmesi.

Kısaca öğretmen, öğrenmenin öğrenilmesi için, öğrenme-öğretme kuramlarında yer verilen yöntem, strateji ve teknikler hakkında bilgi sahibi olarak, öğrenme-öğretme sürecine uygun öğeleri kullanmalıdır.



## SONUÇLAR

1-İlköğretim okullarında görev yapan erkek ve bayan öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının 3.15 ile 3.22 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen bu fark anlamlı olmamakla birlikte bayan öğretmenlerin öğrenmeyi öğretmeyi' gerçekleştirme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2-İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş ve mezun oldukları okullara göre 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3-Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanı 3.10 iken hizmet süresi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanları 3.32 dir.

4-Okuttukları sınıflara göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeyine ilişkin ortalama arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama puanların 3.09 ile 3.26 arasında değiştiği görülmektedir. Bu farkın birinci sınıfı okutan öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir.

5- Öğretmenlerin 'öğrenmeyi öğretme'yi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğrencilerin algıları, okudukları sınıflara göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Sınıflar içerisinde en düşük ortalama 8. sınıflarda (2. 69), en yüksek ortalama ise 5. sınıflarda (3.54) olduğu gözlenmiştir.

6- İlköğretimde okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre 'öğrenmeyi öğretme'nin uygulanma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Erkek öğrencilerin ortalama puanı 2.86, kız öğrencilerin ortalama puanı ise 2.90 olarak saptanmıştır.

7. 'Öğrenmeyi öğretme' yaklaşımının uygulanma düzeyinin öğretmen ve öğrenciler tarafından algılanmasına ilişkin ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu

farkın 1. ve 2. kademe öğrencileriyle öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ortalama puanların öğrencilerde, öğretmenlere oranla daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Yukarıdaki sonuçlardan da anlaşılacağı gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, bir anlamda 'öğrenmeyi öğretme'yi sağlayan öğrenme strateji ve yöntemlerinin 'çoğu zaman' düzeyinde kullanıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ilgili çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Gümüş yaptığı çalışmada öğretmenlerin tümünün öğrenme strateji yöntemlerini öğretme isteğinde olduklarını belirtmektedir<sup>178</sup>.

## ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda uygulayıcılara yönelik geliştirilen bazı öneriler şunlardır:

- 1- İlk öğretim okullarında öğrenme-öğretme süreçlerinde bireye nasıl öğrenilebileceğinin öğretilmesi, tüm etkinliklerin öğrenci eksenli yürütülmesine özen gösterilmelidir.
- 2- İlköğretimin birinci sınıfından itibaren bilgiye ulaşma yöntemlerini ve bilgiyi nasıl öğrenilebileceği öğrencilere verilmelidir.
- 3- Öğrenmenin öğretilmesi, öğretim etkinliklerin bilen, önemseyen öğretmenleri öne çıkarmaktadır. Bugünkü öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarını programları bu formasyonu kazandıracak yeterli içeriğe sahip olmadığından düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle eksiklikler tamamlanmalıdır.
- 4- Eğitimde yeniden yapılanma sürecinde ön görülen bilgi çağı teknolojilerinin bütün ilköğretim okullarında eğitim ortamına getirilip, etkin olarak kullanılması sağlanmalıdır.
- 5- Öğrencinin beklentileriyle öğretim nicel ve nitel bağlamda örtüşürlük gösterirse öğrenme erişisi bireyde anlamlı bir bütünlük sağlayacaktır. Bu da 'öğrenmeyi

öğretme' etkinliklerinin programlara yeterli düzeyde yansıtılması zorunluluğunu beraberinde getirecektir.

Araştırmacılara öneri;

İlköğretim programlarına da yansıyan 'öğrenmeyi öğretme' etkinliklerinin, eğitim programı öğeleri ve öğretmenlik formasyonu dikkate alınarak yeni araştırmalara konu edinilmelidir.



## DİPNOTLAR

1. Barnes, B.: *Bilimsel Bilginin Sosyolojisi*, Çev. H. Arslan, Ankara 1990, s.77-80.
2. Korlaelçi, M.: *Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi*, İstanbul 1986, s.12.
3. Frolov, İ.: *Felsefe Sözlüğü*, Çev. A. Çalışlar, İstanbul 1997, s.252.
4. Gökberk, M.: *Felsefenin Evrimi*, İstanbul 1979, s. 2.
5. Küçük, H.: *Sistematik Felsefe Tarihi*, İstanbul 1985, s.15.
6. Açıkgenç, A.: *Bilgi Felsefesi*, İstanbul 1992, s. 97.
7. Akgündüz, H.: *Eğitim Sorunlarına Tarihsel Bakış Yöntemi*, Diyarbakır 1998, s.14.
8. Akgündüz, H.: a.g.e., 1998, s.
9. Özden, YI: *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara 1999, s.2.
10. Akgündüz, H.: a.g.e., 1998, s.21.
11. Bacanlı, H.: *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara 1999, s.3.
12. Erkal, M.: *Sosyoloji (Toplumbilimi)*, İstanbul 1987, s.21.
13. Akgündüz, H.: a.g.e., 1998, s.22.
14. Kaptan, S.: *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara 1995, s.32.
15. Akgündüz, H.: *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi Amaç – Yapı – İşleyiş*, İstanbul 1997, s.139-140, 276.
16. Kaptan, S.: a.g.e., 1995, s.31-32.
17. Akgündüz, H.: a.g.e., 1998, s.20-21.
18. Kaptan, S.: a.g.e., 1995, s.
19. Karasar, N.: *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Sanem Matbaacılık: Ankara 1991, s.8 ; Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.7.*
20. Kaptan, S.: a.g.e., 1995, s.8.
21. Akgündüz, H.: a.g.e., 1998, s.22-23.
22. Bilgiseven, A. K.: *Sosyal İlimler Metodolojisi*, İstanbul 1982, s.3-12.
23. Karasar, N.: a.g.e., 1999, s.17.
24. Özden, Y.: *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara 2000, s.76.
25. Bayhan, V.: *Enformasyon Toplumunda Kültür. 21 yüzyıla Girerken Kültürel Dönüşümlerin Bazı Belirtileri (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi)*, Malatya 1992, s.35.
26. Uğur, A.: *İletişim Alanında Gelişmeler. Yeni İletişim Teknolojilerinin Toplumsal ve Siyasal Etkileri (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara 1986, s.20-28.
27. Avcı, N.: *Kitle Kültürü Enformatik Cehalet*, Ankara 1990, s.78-79.
28. Ergün, M.: *Eğitimde Bilgisayarların Kullanılma Zorunluğu ve Programların Yeniden Düzenlenmesi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Bildiriler: 15 – 17 Haziran, Malatya 1989, s.112.
29. Drucker, P.F.: *Yeni Gerçekler*, Çev. B. Karanakçı, Ankara 1996, s.254-255.
30. Görgün, A.: *İnternette Yaşam*, PC Magazine Türkiye, Sayı: 19, 1995, s. 82 –83.
31. Avcı, N. vd.: *Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkisi*, Eskişehir 1989, s.182-189.
32. Toffler, A.: *Gelecek Korkusu – Şok*, Çev. Selami Turgut, İstanbul 1981, s.231.
33. Illich, I.: *Okulda Öğrenme ve Öğretme–Kavramlar–İlkeler–Yöntemler*, Ankara 1985, s.100-104.
34. Drucker, P. F.: a.g.e., 1996, s.237-238.
35. Fidan, N.: *Okulda Öğrenme ve Öğretme (kavramlar, ilkeler, yöntemler)*, İstanbul 1986, s. 4.; Ertürk, S.: *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara 1998, s.12.
36. Fidan, N.: a.g.e.,1986, s.13.; Bilen, M.: *Başarılı Öğretim İçin Teknikler*, Ankara 1983, s.1.
37. Bloom, B.: *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çev. D. A. Özçelik, Ankara 1998, s.VII.
38. Senemoğlu, N.: *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramında Uygulamaya*, Ankara 1998, s.8.
39. Ertürk, S.: a.g.e., 1998, s.18.; Kaya, Y. K. *İnsan Yetiştirme Düzenimiz – Politika – Kalkınma – Eğitim*, Ankara 1984, s.77.; TÜSIAD. *Türkiye’de Eğitim – Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri*, İstanbul 1990, s.63.
40. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.28-29
41. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.98.
42. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.99.
43. Ertürk, S.: a.g.e., 1998, s.3.
44. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.31-32.
45. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.32.
46. TÜSIAD.: a.g.e., 1990, s.72.
47. Özden, Y.: a.g.e., 2000, s.95.
48. İnam, A.: *Eğitimi Eleştirmek*, *Bilim ve Teknik*, Sayı: 316, 1994, s. 64 – 67.
49. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.168.
50. Alkan, C.: *Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler*, Ankara 1995, s.140-142
51. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.169.
52. Özden, Y.: a.g.e., 1999, s.9.
53. Büyükbaş, N.: *Okulların Yeni İşlevi Öğrenmeyi Öğretme*, *Milli Eğitim*, Sayı:145, 2000, s.63-65.

54. Erginer, E.: Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme, Eğitim ve Bilim, Sayı: 94, 1994, s. 15 – 21.
55. Özden, Y.: a.g.e., 1999, s.10.
56. Arslan, M.: Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1996.
57. Sünbül, A. M.: Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1998, s.34.
58. Öztürk, B.: Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1995.
59. Kısaktirek, M. A.: Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Ankara 1985.
60. Oral, B.: Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları, Eğitim ve Bilim, Sayı: 115, 2000, s. 28 – 34.
61. Özden, Y.: a.g.e., 2000, s.95.
62. Derry, S.J. and Murphy, D.A. Designing Systems That Train Learning Ability, From Theory to Practice, Review of Educational Research, Vol: 56, 1986, pp. 1 – 39.
63. Karasar, N.: a.g.e., 1991, s.58.
64. Özden, Y.: a.g.e., 1999, s.21.
65. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.36-37.
66. Erden, M. ve Akman, Y.: Eğitim Psikolojisi, Ankara 1997, s.123-124
67. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.103-107; Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.118-120
68. Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.118-120; Özden, Y.: a.g.e., 1999, s.22.
69. Özden, Y.: a.g.e., 1999, s.23.; Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.41.; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.154.
70. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.269.; Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.66.; Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.132.
71. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.66-67; Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.133-134.
72. Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.131; Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.21.
73. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.145-150.
74. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.145-146.; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.273-274.; Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.21-22.
75. Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.136-137; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.274-275; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.149-150; Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.23; Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.73.
76. Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.25.
77. Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.25; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.152-153.
78. Ülgen, G.: Eğitim Psikolojisi, Ankara 1997, s.171-172.
79. Ülgen, G.: a.g.e., 1997, s.147; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.174.
80. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.174; Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.93-94.
81. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.175; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.481.
82. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.482.
83. Tandoğan, M.: Ausebel'in Öğrenme-Öğretim Teorisi, Eğitim ve bilim, sayı:53, 1985, s.8-11.
84. Bloom, B.: a.g.e., 1998, s.5.
85. Bloom, B.: a.g.e., 1998, s.5.
86. Bloom, B.: a.g.e., 1998, s.6-7; Özçelik, D.A.: Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara 1992, s.143-144.
87. Bloom, B.: a.g.e., 1998, s.39.
88. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.187; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.451.
89. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.452-453; Bloom, B.: a.g.e., 1998, s.58.
90. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.453.
91. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.454; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.188; Bloom, B.: a.g.e., 1998, s.169.
92. Özçelik, D.A.: a.g.e., 1992, s.88.
93. Sönmez, V.: Öğretmen El Kitabı, Ankara 1994, s.104-105.
94. Sönmez, V.: a.g.e., 1994, s. 106-107; Özçelik, D.A.: a.g.e., 1992, s.121-122; Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.123.
95. Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.43-45; Sönmez, V.: a.g.e., 1994, s. 100; Özçelik, D.A.: a.g.e., 1992, s.120-121.
96. Sönmez, V.: a.g.e., 1994, s. 102-105; Özçelik, D.A.: a.g.e., 1992, s.123-124; Bloom, B.: a.g.e., 1998, s.148-152.
97. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.191; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.463; Sönmez, V.: a.g.e., 1994, s. 269; Özçelik, D.A.: a.g.e., 1992, s.199.
98. Ülgen, G.: a.g.e., 1997, s.178.
99. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.470.
100. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.471-473; Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.90-91.
101. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s. 473; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.473.
102. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s. 474; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.172.
103. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.476-477; Kemertaş, İ.: Uygulamalı genel öğretim yöntemleri, İstanbul 1999, s.190-191.
104. Varış, F.: Eğitimde Prgram Geliştirme, Ankara 1996, s.165; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.485.
105. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.487.
106. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.487-493; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.180-181.; Fidan, N.: a.g.e., 1986, s.86-89.
107. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.178; Ülgen, G.: a.g.e., 1997, s.149.
108. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.154; Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A.: Öğrenme stratejilerinin Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi, Eğitim ve Bilim, Sayı: 115, 2000, s.57-63
109. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.300.
110. Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.33.
111. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.301.
112. Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.34; Sünbül, A. M.: a.g.e., 1998.

113. ; Sünbül, A. M.: a.g.e., 1998, s.30; Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.156; Bacanlı, H.: a.g.e., 1999, s.140.
114. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.156.
115. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.301.
116. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.302.
117. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.156.
118. Sünbül, A. M.: a.g.e., 1998, s.32-33; Öztürk, B.: a.g.e., 1995, s.37-40.
119. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.305.
120. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.303.
121. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.156.
122. Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.308-311.
123. Sünbül, A. M.: a.g.e., 1998, s.35.
124. Sünbül, A. M.: a.g.e., 1998, s.35; Senemoğlu, N.: a.g.e., 1998, s.308
125. Lenz, B.K.: *Self Managed Learning Strategy Sytems for Childiren and Youth, School Psychology Review*. Vol.21, No. 2, 1992, s.211-218.
126. Erden, M. ve Akman, Y.: a.g.e., 1997, s.158.
127. Drucker, P. F.: a.g.e., 1996, s.250.
128. Tezcan, M.: *Eğitim Sistemimizde ilköğretime sosyolojik Bir Yaklaşım*. Milli Eğitim, Sayı : 89, 1989, s. 10-13
129. Akgündüz, H.: a.g.e., 1997, s.146.
130. Akgündüz, H.: a.g.e., 1997, s.412-414.
131. Demirel, Ö.: *Genel Öğretim Yöntemleri*, Ankara 1998, s.7-12; MEB.: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, Ankara 2000, s.31.
132. Sönmez, V.: *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara 1997, s.134.
133. DPT: VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Stratejisi, Ankara 1995, s.158.
134. DPT: a.g.e., 1995, s.10.
135. Baloğlu, Z. *Türkiyede Eğitim: Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri*, 1990.
136. DPT: a.g.e., 1995, s.31.
137. MEB: a.g.e., 2000, s.86.
138. MEB: a.g.e., 2000, s.86-93.
139. MEB: 16. Milli Eğitim Şurası Ön Komisyon Raporları (Hazırlık Dokümanı), Ankara 1998, s.48; MEB: 15. Milli Eğitim Şurası (Raporlar, Görüşmeler, Kararlar), Ankara 1996, s.107.
140. Gülerüz, H.: *İlköğretim Okulu Programı*, Ankara 2001, s.73.
141. Vural, M.: *İlköğretim Okulu Programı*, Erzurum 1998, s.102.
142. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.73.
143. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.127.
144. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.186.
145. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.129-130.
146. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.127-128.
147. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.149.
148. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.157.
149. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.156.
150. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.153.
151. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.613.
152. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.621.
153. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.215.
154. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.41.
155. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.225.
156. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.227.
157. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.200.
158. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.297.
159. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.257.
160. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.367.
161. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.368.
162. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.385.
163. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.501.
164. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.365.
165. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.545.
166. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.397.
167. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.630.
168. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.397.
169. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.715.
170. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.715.
171. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.717-718.
172. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.717.
173. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.523.
174. Gülerüz, H.: a.g.e., 2001, s.745.
175. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.524.
176. Vural, M.: a.g.e., 1998, s.624.

177. Babadoğan, C.: *Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim – Öğrenim Süreçlerine Yansıması (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1996.*
178. Gümüş, N.: *Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1997.*



## BİBLİYOGRAFYA

- Açıkgeç, A.: Bilgi Felsefesi, İstanbul 1992
- Akgündüz, H.: Eğitim Sorunlarına Tarihsel Bakış Yöntemi, Diyarbakır 1998.
- Akgündüz, H.: Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi Amaç – Yapı – İşleyiş, İstanbul 1997.
- Alkan, C.: Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler , Ankara 1995.
- Arslan, M.: Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1996.
- Avcı, N. vd.: Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkisi, Eskişehir 1989.
- Avcı, N.: Kitle Kültürü Enformatik Cehalet, Ankara 1990.
- Babadoğan, C.: Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim – Öğrenim Süreçlerine Yansımaları (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1996.
- Bacanlı, H.: Gelişim ve Öğrenme, Ankara 1999.
- Baloğlu, Z. Türkiyede Eğitim: Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri, 1990.
- Barnes, B.: Bilimsel Bilginin Sosyolojisi, Çev. H. Arslan, Ankara 1990.
- Bayhan, V.: Enformasyon Toplumunda Kültür. 21 yüzyıla Girerken Kültürel Dönüşümlerin Bazı Belirtileri (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Malatya 1992.
- Bilen, M.: Başarılı Öğretim İçin Teknikler, Ankara 1983.
- Bilgiseven, A. K.: Sosyal İlimler Metodolojisi, İstanbul 1982.
- Bloom, B.: İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çev. D. A. Özçelik, Ankara 1998.
- Büyükbaş, N.: Okulların Yeni İşlevi Öğrenmeyi Öğretme, Milli Eğitim, Sayı:145, 2000, s.63–65.
- Demirel, Ö.:Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara 1998.
- Derry, S.J. and Murphy, D.A.: Designing Systems That Train Learning Ability, From Theory to Practice, Review of Educational Research, Vol: 56, 1986, pp. 1 – 39.
- DPT: VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Stratejisi, Ankara 1995.
- Drucker, P.F.: Yeni Gerçekler, Çev. B. Karanakçı, Ankara 1996.
- Erden, M. ve Akman, Y.: Eğitim Psikolojisi, Ankara 1997.
- Erginer, E.: Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme, Eğitim ve Bilim, Sayı: 94, 1994, s. 15 – 21.
- Ergün, M.: Eğitimde Bilgisayarların Kullanılma Zorunluğu ve Programların Yeniden Düzenlenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Bildiriler: 15 – 17 Haziran, Malatya 1989.
- Erkal, M.: Sosyoloji ( Toplumbilimi ), İstanbul 1987.
- Ertürk, S.: Eğitimde Program Geliştirme, Ankara 1998.
- Fidan, N.: Okulda Öğrenme ve Öğretme (kavramlar, ilkeler, yöntemler), İstanbul 1986.
- Frolov, İ.: Felsefe Sözlüğü, Çev. A. Çalışlar , İstanbul 1997.
- Gökberk, M.: Felsefenin Evrimi, İstanbul 1979.
- Görgün, A.: İnternetli Yaşam, PC Magazine Türkiye, Sayı: 19, 1995,s.82-83.
- Güleryüz, H.:İlköğretim Okulu Programı, Ankara 2001.
- Gümüş, N.: Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1997.



- Illich, I.: Okulda Öğrenme ve Öğretme–Kavramlar–İlkeler–Yöntemler, Ankara 1985.
- İnam, A.: Eğitimi Eleştirmek, Bilim ve Teknik, Sayı: 316, 1994, s. 64 – 67.
- Kaptan, S.: Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara 1995.
- Karasar, N.: Bilimsel Araştırma Yöntemi, Sanem Matbaacılık: Ankara 1991.
- Kaya, Y. K. İnsan Yetiştirme Düzenimiz – Politika – Kalkınma – Eğitim, Ankara 198.
- Kemertaş, İ.: Uygulamalı genel öğretim yöntemleri, İstanbul 1999.
- Kısakürek, M. A.: Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi , Ankara 1985.
- Korlaelçi, M.: Pozitivizmin Türkiye’ye Girişi, İstanbul 1986.
- Küçük, H.: Sistematik Felsefe Tarihi, İstanbul 1985.
- Lenz, B.K.: Self Managed Learning Strategy Sytems for Childiren and Youth, School Psychology Review. Vol.21, No. 2, 1992 , s.211-218.
- MEB.: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, Ankara 2000.
- MEB: 15. Milli Eğitim Şurası (Raporlar, Görüşmeler, Kararlar), Ankara 1996.
- MEB: 16. Milli Eğitim Şurası Ön Komisyon Raporları (Hazırlık Dokümanı), Ankara 1998.
- Oral, B.: Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Alguları , Eğitim ve Bilim, Sayı: 115, 2000, s. 28 – 34.
- Özçelik, D.A.: Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara 1992.
- Özden, Y.: Eğitimde Yeni Değerler, Ankara 2000.
- Özden, YI: Öğrenme ve Öğretme, Ankara 1999.
- Öztürk, B.: Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1995.
- Senemoğlu, N.: Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramda Uygulamaya, Ankara 1998.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım,A.: Öğrenme stratejilerinin Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi , Eğitim ve Bilim, Sayı: 115, 2000, s.57-63
- Sönmez, V.: Öğretmen El Kitabı , Ankara 1994.
- Sönmez,V.: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara 1997.
- Sünbül, A. M.: Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi ( Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1998.
- Tandoğan, M.: Ausebel’in Öğrenme-Öğretim Teorisi, Eğitim ve bilim, sayı:53, 1985, s.8-11.
- Tezcan, M.: Eğitim Sistemimizde ilköğretime sosyolojik Bir Yaklaşım , Milli Eğitim, Sayı : 89, 1989, s. 10-13
- Toffler, A.: Gelecek Korkusu – Şok, Çev. Selami Turgut, İstanbul 1981.
- TÜSİAD. Türkiye’de Eğitim – Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri,İstanbul 1990.
- Uğur, A.: İletişim Alanında Gelişmeler. Yeni İletişim Teknolojilerinin Toplumsal ve Siyasal Etkileri (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1986.
- Ülgen, G.: Eğitim Psikolojisi, Ankara 1997.
- Varış, F.: Eğitimde Prgram Geliştirme, Ankara 1996.
- Vural, M.: İlköğretim Okulu Programı, Erzurum 1998.

**EKLER**

**Ek 1: Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’ yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin**

**Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapması**

**Ek 2: Öğretmenlerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin**

**Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Tablosu**

**Ek 3: Araştırma Anketleri**

**Ek 4: Öğrencilerin ‘ Öğrenmeyi Öğretme’ Yaklaşımının Öğrenciler Tarafından Algılama**

**Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Tablosu**

**Ek 5: Öğrencilerin ‘Öğrenmeyi Öğretme’ Yaklaşımının Öğrenciler Tarafından Algılama**

**Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapması**

**Ek 6: İzinler**



Ek 1:

Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme' yi Gerçekleştirme  
Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapması

n:252

	X	SS
1. Öğrencilerinize bilginin nasıl elde edileceği konusunda farklı yöntemler önerebiliyor musunuz?	3.02	0.77
2. Dersle ilgili problemleri öğrencilerin kendi kendilerine çözmesi noktasında onlara rehberlik yapabiliyor musunuz?	3.21	0.65
3. Seçtiğiniz sorular öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliklere sahip midir?	3.28	0.58
4. Öğrencilerinize bilginin hangi yollarla kazanılacağı noktasında rehberlik yapabiliyor musunuz?	3.16	0.70
5. Öğrencilerinizde öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirebiliyor musunuz?	3.17	0.59
6. Öğrencilerinize bilgiyi anlamlı şekilde, istediği konuda kullanabilmesi noktasında yardımcı olabiliyor musunuz?	3.01	0.74
7. Öğrencilerinize kendi başlarına gerçekleştirecekleri bir proje verdiğinizde, onların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabiliyor musunuz?	3.15	0.81
8. Öğrencilerinize herhangi bir konuda karar alma noktasında rehberlik yapabiliyor musunuz?	3.15	0.76
9. Problemlerin çözümünde inisiyatifi öğrenciye bırakabiliyor musunuz?	3.03	0.71
10. Öğrencinin başarıya kendi kendisine ulaşması ve bunu hissetmesi noktasında gerekli rehberliği yapabiliyor musunuz?	3.08	0.73
11. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz?	3.44	0.72
12. Bir üniteyi işlerken öğrencilerin bilgilerini ve sorularını dikkate alıyor musunuz?	3.54	0.62
13. Öğrencilerinize çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda rehberlik edebiliyor musunuz?	3.29	0.68
14. Öğrencilerinize verdiğiniz bilgilerin kavranıp-kavranmadığını sorularınızla denetliyor musunuz?	3.55	0.61
15. Konuların çeşitli kaynaklardan işlenmesini sağlayabiliyor musunuz?	3.06	0.81
16. Ders sırasında öğrencilerin ne yapacaklarını, onlardan ne beklediğinizi tam olarak açıklayabiliyor musunuz?	3.36	0.64
17. Sınıfta gürültüsüz bir çalışma ortamı sağlayabiliyor musunuz?	3.27	0.64
18. Öğrencilerin sıkça soru sormalarına ortam sağlayıp, izin veriyor musunuz?	3.46	0.63
19. Verdiğiniz ev ödevlerinin içeriklerini, en az miktarla en iyi öğrenmeye yardımcı olacak şekilde seçebiliyor musunuz?	3.06	0.72
20. Öğrencilerinizin yaratıcılığını destekleyebiliyor musunuz?	3.16	0.75
21. Ders konularını, öğrencinin mevcut bilgisiyle ilişkilendiriyor musunuz?	3.11	0.73
22. Dersin amacını ve öğrencide geliştirilmesi ön görülen yetenekleri açık bir biçimde belirtiyor musunuz?	3.12	0.71
23. Öğrencilerin sordukları sorulara tatmin edici yanıtlar veriyor musunuz?	3.42	0.65

24. Bir öğretmen olarak eğitimin duyuşsal boyutunu ne kadar dikkate alabiliyorsunuz?	3.00	0.71
25. Öğrencilerinize bilgiye erişme, erişilen bilgiyi analiz etme ve değerlendirme imkanı sağlayabiliyor musunuz?	2.92	0.70
26. Öğrencilerinizin olayları karşılaştırmaları ve aralarındaki benzerlik farklılıkları oluşturan desenleri bulup çıkarmalarını teşvik ediyor musunuz?	2.98	0.74
27. Sınıfta öğrencilere neyi bilmeye ihtiyaç duydukları konusunda karar vermeleri için fırsatlar hazırlayabiliyor musunuz?	3.02	0.75
28. Öğrencilerin ilgili alandaki düşünme biçimini kullanarak cevaplarını kendilerine ait ifadelerle vermelerini teşvik ediyor musunuz?	3.26	0.66
29. Dersin öngörülen amaçlarını, uygulanan sınavlara yeterince yansıtabiliyor musunuz?	3.25	0.71
30. Öğrenciler arasında grup çalışmalarını teşvik ediyor musunuz?	3.02	0.79
31. Etkili bir öğrenme ortamı yaratıp, öğrencilerinizi kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlayabiliyor musunuz?	3.05	0.72
32. Mevcut bilgiyi verirken öğrenciyi öğrenmeye istekli ve arzulu kılacak ortamları hazırlayabiliyor musunuz?	3.12	0.70
33. Öğrenci tarafından öğrenilecek konuya yönelik olumlu tutumlar geliştirebiliyor musunuz?	3.13	0.67
34. Öğrencinin konuya ilişkin sorularının yanıtlarını kendi kendine bulması noktasında yardımcı olabiliyor musunuz?	3.17	0.75
35. Öğretim etkinliklerinizi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirebiliyor musunuz?	3.06	0.65
36. Öğrencilerinizin öğrendikleri üzerine yorum yapabilme, konuları ve olayları açıklayabilme, ders konuları çerçevesinde problem ortaya koyarak ve onları çözebilme yeteneklerini geliştirebiliyor musunuz?	3.08	0.73

Ek 2:

4 Her Zaman

3 Çoğu Zaman

2 Ara Sıra

1 Hiç

Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme' yi Gerçekleştirme  
Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Tablosu

	4		3		2		1	
	n	%	n	%	N	%	n	%
1. Öğrencilerinize bilginin nasıl elde edileceği konusunda farklı yöntemler önerebiliyor musunuz?	76	30.2	106	42.1	69	27.1	1	0.4
2. Dersle ilgili problemleri öğrencilerin kendi kendilerine çözmesi noktasında onlara rehberlik yapabiliyor musunuz?	84	33.3	139	55.2	28	11.1	1	0.4
3. Seçtiğiniz sorular öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliklere sahip midir?	88	34.9	147	58.3	17	6.7	0	0
4. Öğrencilerinize bilginin hangi yollarla kazanılacağı noktasında rehberlik yapabiliyor musunuz?	85	33.7	124	49.2	42	16.7	1	0.4
5. Öğrencilerinizde öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirebiliyor musunuz?	69	27.4	157	62.3	26	10.3	0	0
6. Öğrencilerinize bilgiyi anlamlı şekilde, istediği konuda kullanabilmesi noktasında yardımcı olabiliyor musunuz?	68	27.0	122	48.4	60	23.8	2	0.8
7. Öğrencilerinize kendi başlarına gerçekleştirecekleri bir proje verdiğinizde, onların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabiliyor musunuz?	99	39.3	98	38.9	49	19.4	6	2.4
8. Öğrencilerinize herhangi bir konuda karar alma noktasında rehberlik yapabiliyor musunuz?	91	36.1	112	44.4	45	17.9	4	1.6
9. Problemlerin çözümünde inisiyatifi öğrenciye bırakabiliyor musunuz?	64	25.4	134	53.2	51	20.2	3	1.2
10. Öğrencinin başarıya kendi kendisine ulaşması ve bunu hissetmesi noktasında gerekli rehberliği yapabiliyor musunuz?	76	30.2	121	48.0	54	21.4	1	0.4
11. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz?	142	56.3	84	33.3	22	8.7	4	1.6
12. Bir üniteyi işlerken öğrencilerin bilgilerini ve sorularını dikkate alıyor musunuz?	154	61.1	81	32.1	17	6.7	0	0
13. Öğrencilerinize çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda rehberlik edebiliyor musunuz?	105	41.7	117	46.4	29	11.5	1	0.4
14. Öğrencilerinize verdiğiniz bilgilerin kavranıp-kavranmadığını sorularınızla denetliyor musunuz?	154	61.1	84	33.3	13	5.2	1	0.4
15. Konuların çeşitli kaynaklardan işlenmesini sağlayabiliyor musunuz?	86	34.1	101	40.1	60	23.8	5	2.0

16. Ders sırasında öğrencilerin ne yapacaklarını, onlardan ne beklediğinizi tam olarak açıklayabiliyor musunuz?	113	44.8	118	46.8	20	7.9	1	0.4
17. Sınıfta gürültüsüz bir çalışma ortamı sağlayabiliyor musunuz?	93	36.9	135	53.6	23	9.1	1	0.4
18. Öğrencilerin sıkça soru sormalarına ortam sağlayıp, izin veriyor musunuz?	133	52.8	103	40.9	15	6.0	1	0.4
19. Verdiğiniz ev ödevlerinin içeriklerini, en az miktarla en iyi öğrenmeye yardımcı olacak şekilde seçebiliyor musunuz?	70	27.8	132	52.4	46	18.3	4	1.6
20. Öğrencilerinizin yaratıcılığını destekleyebiliyor musunuz?	94	37.3	104	41.3	54	21.4	0	0
21. Ders konularını, öğrencinin mevcut bilgisiyle ilişkilendiriyor musunuz?	81	32.1	118	46.8	52	20.6	1	0.4
22. Dersin amacını ve öğrencide geliştirilmesi ön görülen yetenekleri açık bir biçimde belirtiyor musunuz?	79	31.3	125	49.6	47	18.7	1	0.4
23. Öğrencilerin sordukları sorulara tatmin edici yanıtlar veriyor musunuz?	126	50.0	107	42.5	17	6.7	2	0.8
24. Bir öğretmen olarak eğitimin duyuşsal boyutunu ne kadar dikkate alabiliyorsunuz?	63	25.0	128	50.8	60	23.8	1	0.4
25. Öğrencilerinize bilgiye erişme, erişilen bilgiyi analiz etme ve değerlendirme imkanı sağlayabiliyor musunuz?	52	20.6	129	51.2	70	27.8	1	0.4
26. Öğrencilerinizin olayları karşılaştırmaları ve aralarındaki benzerlik- farklılıkları oluşturan desenleri bulup çıkarmalarını teşvik ediyor musunuz?	63	25.0	126	50.0	59	23.4	4	1.6
27. Sınıfta öğrencilere neyi bilmeye ihtiyaç duydukları konusunda karar vermeleri için fırsatlar hazırlayabiliyor musunuz?	69	27.4	122	48.4	57	22.6	4	1.6
28. Öğrencilerin ilgili alandaki düşünme biçimini kullanarak cevaplarını kendilerine ait ifadelerle vermelerini teşvik ediyor musunuz?	96	38.1	126	50.0	30	11.9	0	0
29. Dersin öngörülen amaçlarını, uygulanan sınavlara yeterince yansıtıyor musunuz?	102	40.5	114	45.2	34	13.5	2	0.8
30. Öğrenciler arasında grup çalışmalarını teşvik ediyor musunuz?	76	30.2	112	44.4	58	23.0	6	2.4
31. Etkili bir öğrenme ortamı yaratıp, öğrencilerinizi kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlayabiliyor musunuz?	68	27.0	132	52.4	49	19.4	3	1.2
32. Mevcut bilgiyi verirken öğrenciyi öğrenmeye istekli ve arzulu kılabacak ortamları hazırlayabiliyor musunuz?	78	31.0	127	50.4	46	18.3	1	0.4
33. Öğrenci tarafından öğrenilecek konuya yönelik olumlu tutumlar geliştirebiliyor musunuz?	75	29.8	135	53.6	42	16.7	0	0

34. Öğrencinin konuya ilişkin sorularının yanıtlarını kendi kendine bulması noktasında yardımcı olabiliyor musunuz?	95	37.7	106	42.1	50	19.8	1	0.4
35. Öğretim etkinliklerinizi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirebiliyor musunuz?	61	24.2	147	58.3	43	17.1	1	0.4
36. Öğrencilerinizin öğrendikleri üzerine yorum yapabilme, konuları ve olayları açıklayabilme, ders konuları çerçevesinde problem ortaya koyarak ve onları çözebilme yeteneklerini geliştirebiliyor musunuz?	77	30.6	120	47.6	54	21.4	1	0.4



Sayın Hocam ,  
Elinizde bulunan anket soruları “Öğrenmeyi Öğretme Yaklaşımı” konulu araştırma için hazırlanmıştır. Okul ortamının öğretmene tanıdığı imkanları ve sınıf içindeki deneyimlerinizi dikkate alarak, soruları inceleyip uygulamalarınızla uyumlu olan seçeneği işaretlemeniz araştırmamıza önemli katkılar sağlayacaktır.

Ankete objektif cevap verdiğiniz ve ayrıca bize zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Mehmet SEVGİ

**Uygun olanı işaretleyiniz:**

- 1-Cinsiyetiniz : 1-( ) Erkek 2- ( ) Kadın
- 2-Mezun olduğunuz bölümü : 1-( ) Sınıf Öğretmenliği 2- ( ) Başka (lütfen yazınız):.....
- 3-Branşınız (lütfen yazınız) :.....
- 4-Hizmet süreniz : 1-( ) 1-5 yıl 2- ( ) 6-10 yıl 3-( ) 11-15 yıl  
4-( ) 16-20 yıl 5-( ) 21 yıl ve yukarısı
- 5-Okuttuğunuz sınıf (lütfen yazınız) :.....

	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	HİÇ
1. Öğrencilerinize bilginin nasıl elde edileceği konusunda farklı yöntemler önerebiliyor musunuz?				
2. Dersle ilgili problemleri öğrencilerin kendi kendilerine çözmesi noktasında onlara rehberlik yapabiliyor musunuz?				
3. Seçtiğiniz sorular öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliklere sahip midir?				
4. Öğrencilerinize bilginin hangi yollarla kazanılacağı noktasında rehberlik yapabiliyor musunuz?				
5. Öğrencilerinizde öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirebiliyor musunuz?				
6. Öğrencilerinize bilgiyi anlamlı şekilde, istediği konuda kullanabilmesi noktasında yardımcı olabiliyor musunuz?				
7. Öğrencilerinize kendi başlarına gerçekleştirecekleri bir proje verdiğinizde, onların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabiliyor musunuz?				
8. Öğrencilerinize herhangi bir konuda karar alma noktasında rehberlik yapabiliyor musunuz?				
9. Problemlerin çözümünde inisiyatifi öğrenciye bırakabiliyor musunuz?				
10. Öğrencinin başarıya kendi kendisine ulaşması ve bunu hissetmesi noktasında gerekli rehberliği yapabiliyor musunuz?				
11. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz?				
12. Bir üniteyi işlerken öğrencilerin bilgilerini ve sorularını dikkate alıyor musunuz?				
13. Öğrencilerinize çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda rehberlik edebiliyor musunuz?				
14. Öğrencilerinize verdiğiniz bilgilerin kavranıp-kavranmadığını sorularınızla denetliyor musunuz?				
15. Konuların çeşitli kaynaklardan işlenmesini sağlayabiliyor musunuz?				



	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	HİÇ
16. Ders sırasında öğrencilerin ne yapacaklarını, onlardan ne beklediğinizi tam olarak açıklayabiliyor musunuz?				
17. Sınıfta gürültüsüz bir çalışma ortamı sağlayabiliyor musunuz?				
18. Öğrencilerin sıkça soru sormalarına ortam sağlayıp, izin veriyor musunuz?				
19. Verdiğiniz ev ödevlerinin içeriklerini, en az miktarla en iyi öğrenmeye yardımcı olacak şekilde seçebiliyor musunuz?				
20. Öğrencilerinizin yaratıcılığını destekleyebiliyor musunuz?				
21. Ders konularını, öğrencinin mevcut bilgisiyle ilişkilendiriyor musunuz?				
22. Dersin amacını ve öğrencide geliştirilmesi ön görülen yetenekleri açık bir biçimde belirtiyor musunuz?				
23. Öğrencilerin sordukları sorulara tatmin edici yanıtlar veriyor musunuz?				
24. Bir öğretmen olarak eğitimin duyuşsal boyutunu ne kadar dikkate alabiliyorsunuz?				
25. Öğrencilerinize bilgiye erişme, erişilen bilgiyi analiz etme ve değerlendirme imkanı sağlayabiliyor musunuz?				
26. Öğrencilerinizin olayları karşılaştırmaları ve aralarındaki benzerlik- farklılıkları oluşturan desenleri bulup çıkarmalarını teşvik ediyor musunuz?				
27. Sınıfta öğrencilere neyi bilmeye ihtiyaç duydukları konusunda karar vermeleri için fırsatlar hazırlayabiliyor musunuz?				
28. Öğrencilerin ilgili alandaki düşünme biçimini kullanarak cevaplarını kendilerine ait ifadelerle vermelerini teşvik ediyor musunuz?				
29. Dersin öngörülen amaçlarını, uygulanan sınavlara yeterince yansıtıyor musunuz?				
30. Öğrenciler arasında grup çalışmalarını teşvik ediyor musunuz?				
31. Etkili bir öğrenme ortamı yaratıp, öğrencilerinizi kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlayabiliyor musunuz?				
32. Mevcut bilgiyi verirken öğrenciyi öğrenmeye istekli ve arzulu kılacak ortamları hazırlayabiliyor musunuz?				
33. Öğrenci tarafından öğrenilecek konuya yönelik olumlu tutumlar geliştirebiliyor musunuz?				
34. Öğrencinin konuya ilişkin sorularının yanıtlarını kendi kendine bulması noktasında yardımcı olabiliyor musunuz?				
35. Öğretim etkinliklerinizi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirebiliyor musunuz?				
36. Öğrencilerinizin öğrendikleri üzerine yorum yapabilme, konuları ve olayları açıklayabilme, ders konuları çerçevesinde problem ortaya koyarak ve onları çözebilme yeteneklerini geliştirebiliyor musunuz?				



Ek 3:

Sevgili Öğrenci,

Elinizde bulunan anket soruları “Öğrenmeyi Öğretme Yaklaşımı” konulu araştırma için hazırlanmıştır.Soruları cevaplandırırken öğretmenlerinizin sınıf içindeki yaklaşımlarını dikkate alarak ve size göre uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretlemeniz araştırmamıza önemli katkılar sağlayacaktır.

Ankete cevap verdiğiniz ve ayrıca bize zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Mehmet SEVGİ

**Uygun olanı işaretleyiniz:**

1-Cinsiyetiniz : 1-( ) Erkek 2- ( ) Kız

2-Sınıfınız (lütfen yazınız) :.....

	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	HİÇ
1.Öğretmenleriniz bilginin nasıl elde edileceği konusunda size farklı yöntemler öneriyorlar mı?				
2. Konu ile ilgili problemler çözerken öğretmenleriniz, cevabı bulmanızda yeterince rehberlik yapıyorlar mı?				
3. Konular işlenirken öğretmenlerinizin sorduğu sorular, günlük hayatta karşılaştığımız sorunlar ve ihtiyaçlarla ilgili midir?				
4. Öğretmenleriniz öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirebiliyorlar mı?				
5. Kendi başınıza gerçekleştireceğiniz bir proje ya da ödevde ilgi ve yetenekleriniz dikkate alınıyor mu?				
6. Herhangi bir konuda karar alırken öğretmenleriniz size rehberlik yapıyorlar mı?				
7. Öğretmenleriniz, kendi kendinize başarıya ulaşmanız ve bunu hissetmeniz noktasında gerekli rehberliği yapıyorlar mı?				
8. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınıyor mu?				
9. Öğretmenleriniz, herhangi bir üniteyi işlerken bilgi ve sorularınızı dikkate alıyorlar mı?				
10. Öğretmenleriniz çalışma alışkanlığı kazanmanız için rehberlik yapıyorlar mı?				
11. Konuların çeşitli kaynaklardan işlenmesine imkan sağlanıyor mu?				
12. Ders sırasında öğrencilerin ne yapacakları ve onlardan ne beklenildiği tam olarak açıklanıyor mu?				
13. Öğretmenleriniz, öğrencilerin sıkça soru sormalarına ortam sağlayıp, izin veriyorlar mı?				
14. Öğrencilerin yaratıcılığı destekleniyor mu?				
15. Dersin amacı ve öğrencide geliştirilmesi ön görülen yetenekler açık bir biçimde belirtiliyor mu?				
16. Öğrencilerin sordukları sorulara tatmin edici yanıtlar veriliyor mu?				
17.Derslerde işlediğiniz konular arasında benzerlik ve farklılıkları bulmanız teşvik ediliyor mu?				
18. Öğrenciler arasında grup çalışmaları teşvik ediliyor mu?				
19. Öğretmenleriniz, derse ilişkin soruların cevaplarını kendi kendinize bulmanız noktasında sizlere yeterince rehberlik yapıyorlar mı?				
20.Derste öğrendikleriniz üzerine yorum yapma, konu ve olayları kendi ifadelerinizle açıklama fırsatı sağlanıyor mu?				

Ek 4:

4:Her zaman

3:Çoğu zaman

2:Ara sıra

1:Hiç

Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Tablosu

n=319

	4		3		2		1	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Öğretmenlerinizin bilginin nasıl elde edileceği konusunda size farklı yöntemler öneriyorlar mı?	129	40,4	69	21,6	109	34,2	12	3,8
2. Konu ile ilgili problemler çözerken öğretmenleriniz, cevabı bulmanızda yeterince rehberlik yapıyorlar mı?	139	43,6	85	26,4	86	27,0	9	2,8
3. Konular işlenirken öğretmenlerinizin sorduğu sorular, günlük hayatta karşılaştığınız sorunlar ve ihtiyaçlarla ilgili midir?	63	19,7	89	27,9	135	42,3	32	10,0
4. Öğretmenleriniz öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirebiliyorlar mı?	136	42,6	99	31,0	67	21,0	17	5,4
5. Kendi başınıza gerçekleştireceğiniz bir proje ya da ödevde ilgi ve yetenekleriniz dikkate alınıyor mu?	99	31,0	66	20,7	115	36,1	39	12,2
6. Herhangi bir konuda karar alırken öğretmenleriniz size rehberlik yapıyorlar mı?	101	31,7	106	33,2	87	27,3	25	7,8
7. Öğretmenleriniz, kendi kendinize başarıya ulaşmanız ve bunu hissetmeniz noktasında gerekli rehberliği yapıyorlar mı?	127	39,8	80	25,1	85	26,4	27	8,5
8. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınıyor mu?	100	31,3	71	22,3	84	26,3	64	20,1
9. Öğretmenleriniz, herhangi bir üniteyi işlerken bilgi ve sorularınızı dikkate alıyorlar mı?	174	54,5	69	21,6	59	18,5	17	5,4
10. Öğretmenleriniz çalışma alışkanlığı kazanmanız için rehberlik yapıyorlar mı?	147	46,1	77	24,1	74	23,2	21	6,6
11. Konuların çeşitli kaynaklardan işlenmesine imkan sağlanıyor mu?	92	28,8	98	30,7	98	30,7	31	9,7
12. Ders sırasında öğrencilerin ne yapacakları ve onlardan ne beklenildiği tam olarak açıklanıyor mu?	112	35,1	84	26,3	92	28,8	31	9,7
13. Öğretmenleriniz, öğrencilerin sıkça soru sormalarına ortam sağlayıp, izin veriyorlar mı?	139	43,6	77	24,1	76	23,8	27	8,5
14. Öğrencilerin yaratıcılığı destekleniyor mu?	86	26,9	99	31,0	85	26,7	49	15,4
15. Dersin amacı ve öğrencide geliştirilmesi ön görülen yetenekler açık bir biçimde belirtiliyor mu?	85	26,6	96	30,1	110	34,5	28	8,8
16. Öğrencilerin sordukları sorulara tatmin edici yanıtlar veriliyor mu?	117	36,7	91	28,5	89	27,9	22	6,9
17.Derslerde işlediğiniz konular arasında benzerlik ve farklılıkları bulmanız teşvik ediliyor mu?	90	28,2	89	27,9	107	33,5	33	10,3
18. Öğrenciler arasında grup çalışmaları teşvik ediliyor mu?	87	27,3	74	23,2	91	28,5	67	21,8
19. Öğretmenleriniz, derse ilişkin soruların cevaplarını kendi kendinize bulmanız noktasında sizlere yeterince rehberlik yapıyorlar mı?	106	33,2	87	27,3	98	30,7	28	8,8
20.Derste öğrendikleriniz üzerine yorum yapma, konu ve olayları kendi ifadelerinizle açıklama fırsatı sağlanıyor mu?	133	41,7	83	26,0	63	19,7	40	12,5

Ek 5 :

Öğretmenlerin 'Öğrenmeyi Öğretme'yi Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapması

n=319

	X	SS
1.Öğretmenleriniz bilginin nasıl elde edileceği konusunda size farklı yöntemler öneriyorlar mı?	2,98	0,42
2. Konu ile ilgili problemler çözerken öğretmenleriniz, cevabı bulmanızda yeterince rehberlik yapıyorlar mı?	3,11	0,81
3. Konular işlenirken öğretmenlerinizin sorduğu sorular, günlük hayatta karşılaştığınız sorunlar ve ihtiyaçlarla ilgili midir?	2,57	0,61
4. Öğretmenleriniz öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirebiliyorlar mı?	3,11	0,66
5. Kendi başınıza gerçekleştireceğiniz bir proje ya da ödevde ilgi ve yetenekleriniz dikkate alınıyor mu?	2,70	0,99
6. Herhangi bir konuda karar alırken öğretmenleriniz size rehberlik yapıyorlar mı?	2,89	0,85
7. Öğretmenleriniz, kendi kendinize başarıya ulaşmanız ve bunu hissetmeniz noktasında gerekli rehberliği yapıyorlar mı?	2,96	0,93
8. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınıyor mu?	2,65	1,15
9. Öğretmenleriniz, herhangi bir üniteyi işlerken bilgi ve sorularınızı dikkate alıyorlar mı?	3,25	1,07
10. Öğretmenleriniz çalışma alışkanlığı kazanmanız için rehberlik yapıyorlar mı?	3,10	0,95
11. Konuların çeşitli kaynaklardan işlenmesine imkan sağlanıyor mu?	2,78	0,70
12. Ders sırasında öğrencilerin ne yapacakları ve onlardan ne beklenildiği tam olarak açıklanıyor mu?	2,87	0,71
13. Öğretmenleriniz, öğrencilerin sıkça soru sormalarına ortam sağlayıp, izin veriyorlar mı?	3,03	0,75
14. Öğrencilerin yaratıcılığı destekleniyor mu?	2,69	0,70
15. Dersin amacı ve öğrencide geliştirilmesi ön görülen yetenekler açık bir biçimde belirtiliyor mu?	2,74	0,96
16. Öğrencilerin sordukları sorulara tatmin edici yanıtlar veriliyor mu?	2,95	0,75
17.Derslerde işlediğiniz konular arasında benzerlik ve farklılıkları bulmanız teşvik ediliyor mu?	2,74	0,88
18. Öğrenciler arasında grup çalışmaları teşvik ediliyor mu?	2,57	0,92
19. Öğretmenleriniz, derse ilişkin soruların cevaplarını kendi kendinize bulmanız noktasında sizlere yeterince rehberlik yapıyorlar mı?	2,85	0,84
20.Derste öğrendikleriniz üzerine yorum yapma, konu ve olayları kendi ifadelerinizle açıklama fırsatı sağlanıyor mu?	2,97	0,82

T.C.  
SİİRT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.56.00.02/ 4607  
KONU : Anket Çalışması

22./06/2001

VALİLİK MAKAMINA  
SİİRT

İlimiz Eğitim Fakültesi Öğretmeni Görevlisi Mehmet SEVGİ' nin İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere "Öğrenmeyi Öğretme Yaklaşımı" na ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla bir anket yapmak istediğine dair 06.06.2001 tarihli dilekçesi, anket formu ve Eğitim Fakültesi Dekanlığının 08 Haziran 2001 tarih ve 730 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Adı geçenin, İlimiz merkez İlköğretim Okullarında anket uygulaması yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Emin BAŞAR  
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
21./06/2001

Recep SOYTÜRK  
Vali Yardımcısı

T.C. YERLİKİMLER KURULU  
MÜDÜRLÜĞÜ