

T. C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

125325

SÜREÇ-TEMELLİ ÖĞRETİMİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER  
ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE KALICILIĞI  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

BİLAL DUMAN

EC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMAN NO: ... MERKEZİ

125325

DOKTORA TEZİ

ADANA - 2002

**T. C.**  
**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**SÜREÇ-TEMELLİ ÖĞRETİMİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER  
ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE KALICILIĞI  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**BİLAL DUMAN**

**TEZ DANIŞMANI**  
**PROF. DR. ADİL TÜRKOĞLU**

**DOKTORA TEZİ**

**ADANA - 2002**

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU.....  
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan BADA.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zühal KARA.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylım

21.06/2002

Prof. Dr. Mahir FİSİNOĞLU  
Enstitü Müdürü



## ÖZET

# SÜREÇ-TEMELLİ ÖĞRETİMİN İLKÖĞRETİM 6.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE KALICILIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

**Bilal DUMAN**

**Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU**

**Haziran 2002, 322 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, süreç-temelli öğretime (STÖ) dayalı öğretimin geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırılarak, Süreç-temelli öğretimin ilköğretim 6. sınıflar sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme düzeyleri ve kalıcılığı üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Deneme modeline göre tasarlanan çalışmada süreç-temelli öğretim ile geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yöntemi bağımsız değişken akademik başarı, öğrenme düzeyleri ve kalıcılık bağımlı değişken olarak alınmıştır. Araştırma öntest-sontest, bir deney ve bir kontrol grubu modeline göre tasarlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Adana ili merkezinde bulunan Turhan Cemal Beriker İlköğretim Okulu'nun altıncı sınıflarından yansız seçimle belirlenen iki şubeden toplam 51 öğrenci oluşturmuştur. Yansız olarak bu şubelerden biri deney grubu ve biri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Öğretim; deney grubunda süreç-temelli öğretim modeline dayalı öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle dayalı öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler sosyal bilgiler akademik başarı testi ve nitel araştırma görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Akademik başarı testindeki 15 soru bilgi düzeyinde, 13 soru kavrama düzeyinde ve 11 soru uygulama düzeyinde olmak üzere 39 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin analizinde kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, süreç-temelli öğretime dayalı öğretim yapılan deney grubu

öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeylerinin, geleneksel-öğretmen merkezli yönetime dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma bilgi düzeyi puanları hariç süreç-temelli öğretim yapılan deney grubu lehinedir.

Sonuç olarak süreç-temelli öğretim model, yöntem ve stratejilerinin geleneksel öğretmen-merkezli yönetime göre öğrencilerin toplam akademik başarıları, kavrama ve uygulama düzeyleri ile kalıcılık toplam puanları, kavrama ve uygulama düzeyleri bakımından daha etkili, anlamlı ve kalıcı olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Süreç-temelli öğretim, plan, planlama, süreç farkındalığı, süreç eğitimi, Bilişsel farkındalık, öğrenme ve öğretme stratejileri



**ABSTRACT****THE EFFECTS OF PROCESS-BASED INSTRUCTION ON ELEMENTARY SCHOOL SIXTH GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND RETENTION OF LEARNING IN SOCIAL STUDIES INSTRUCTION****Bilal DUMAN****PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU****June 2002, 322 pages**

Purpose of the study is to compare process-based instruction (PBI) and traditional teacher-centered method in teaching social studies and to research the effects of PBI on sixth grade elementary students' academic achievement and retention of learning in social studies instruction.

In the study which is designed as an experimental research, traditional teaching, and process-based instruction have been selected as independent variables, and academic achievement, performance levels and retention of learning have been selected as dependent variables. The research design consists of pre-test, post-test, one experimental group and one control group

The sample of the study is consisted of 51 sixth grade students who were selected randomly from two separate classes of Turhan Cemal Beriker Elementary School in Adana. One of these classes has been randomly assigned as "experimental group" and the other one as "control group" of the study.

Instruction in the control group had been carried out in accordance with traditional teacher-centered method and in the experimental group instruction had been done in accordance with process-based method.

Data from dependent variables had been collected by “Academic Achievement Test of Social Studies and the interview method of qualitative research”. The test consists of 39 questions. 15 of the questions are on knowledge level, 13 are on comprehension level and 11 are on application level.

To analyse the data, the technique of covariance analysis (ANCOVA) had been used. The findings of the study indicate that experimental **group based on PBI** are significantly different from control **group based on** traditional teacher-centred instruction method according to the post-test total scores, comprehension level post-test scores, application level post-test scores and retention of learning test total scores, comprehension level retention-test scores, application level retention-test scores except for the knowledge level scores.

**Key words:** Process-based instruction (PBI), plan, planning, awareness of process, process education, metacognition, teaching and learning strategies.

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, süreç-temelli öğretimin ilköğretim 6. Sınıflar sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığı üzerindeki etkilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte bu araştırma, süreç temelli öğretim yöntem ve modelinin hem kuramsal açıklamalarının geniş bir literatür taraması hem de teorinin uygulamasına yönelik açıklamaları kapsamaktadır. Bu araştırma nicel olarak gerçekleştirilmesinin yanında nicel bulguları desteklemek için nitel olarak da yapılmış bir çalışmadır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında bir çok kişinin emeği geçmiştir. Araştırma sürecinin her anında bana yardımlarını esirgemeyen, sürekli olarak yaşamın eğitimin ta kendisi olduğunu vurgulayan danışmanım Sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, araştırma sürecinin tüm aşamalarında desteğini hep hissettiğim Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a; manevi desteklerini her zaman gördüğüm Sayın Prof. Dr. Banu İNANÇ'a, Prof. Dr. Mehmet Alparğu'ya, Yrd. Doç. Dr. Zühal KARA'ya, Yrd. Doç. Dr. Oğuz KUTLU'ya, Yrd. Dr. Mahinur Karataş'a, Yrd. Doç. Dr. Aliosman KURT'a, arkadaşlarım Birsal Aybek'e, Hasan G. Berkant'a teşekkür ederim. 35. maddeden dolayı doktora eğitimimin devamını ve tamamlanmasını sağlayan başta Muğla Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Ethem Ruhi Fığlalı'ya ve katkısı olan tüm insanlara teşekkür ederim. Tanıştığımız andan itibaren yaşamımın en çetrefilli anında dahi maddi ve manevi katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, düşüncelerinden yararlandığım değerli büyüğüm, hocam Yrd. Doç. Dr. Cercis İKİEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Varlık nedenlerim olan, bizleri doğru ve ilkeli bir insan olarak yetiştirmek için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan sevgili ve saygıdeğer annem Elif DUMAN ve dostum, arkadaşım, babam Osman Nuri DUMAN'a minnettarım. Çalışmalarında destek veren eşim Şehnaz DUMAN'a, varlığıyla beni onurlandıran, güç veren oğlum Bilalhan DUMAN'a sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve bu araştırmaya (SOSBE. 2001.D.8) destek olan Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na teşekkür ederim.

Tanrının bize bir hediyesi olan oğlum BİLALHAN'ın yaşam sürecime kattığı enerjinin, kuvvetin ve disiplinin çalışmamda derin izleri bulunmaktadır. Sevgi ve saygılarımla...

Arş. Gör. Bilal DUMAN



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Öğrenme ve Öğretme Kuramları.....	2
1.2. Öğrenme ve Öğretme Kavramına Farklı Yaklaşımlar.....	8
1.3. Süreç-Temelli Öğretim.....	23
1.3.1. Süreç-Temelli Öğretimin Kuramsal Temelleri.....	23
1.3.2. Öğrenme-Öğretme Modelleri.....	25
Klasik Eğitim Modeli.....	27
Teknolojik Eğitim Modeli.....	27
Bireyselleştirilmiş Eğitim Modeli.....	28
İlerlemeci Eğitim Modeli.....	28
Romantik Eğitim Modeli.....	28
Etkileşimci Eğitim Modeli.....	29
1.4. Öğrenme-Öğretme Stratejileri.....	36
1.5. Neden Süreç-Temelli Öğretim Geliştirildi.....	49
1.6. Problem-Çözme ve Planlama.....	50
1.6.1. Problem Çözme.....	50
1.6.2. Planlama.....	52
1.7. Süreç-Temelli Öğretimin Dört Önemli Kriteri.....	53
1.8. Süreç-Temelli Öğretim Neyi Başarmak İçin Tasarlandı?.....	56
1.9. Süreç-Temelli Öğretimin İki Kavramsal Ögesi.....	58
1.9.1. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Planları.....	58
1.9.2. Planlama.....	62
1.10. STÖ Planlarının Yapımı.....	63
1.10.1. Öğretmen Yapımı Planları.....	66

1.10.2. Öğrenci Yapımı Planlar .....	65
1.10.3. Öğretmen ve Öğrencileri Tarafından Ortaklaşa Yapılan Planlar .....	66
1.11. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Modeli .....	72
1.11.1. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Modelinin Aşamaları.....	74
1.11.2. Giriş (Introduction) Aşaması.....	74
1.11.2.1. Plan ve Planlamaya Yönlendirme, Kazanım ve Uygulama Stratejisi.....	78
1.11.2.2. Uygun STÖ Öğretim Tarzını Saptamak İçin Sınıftaki Öğrenci Kategorilerini ve Özelliklerini Belirleme .....	79
1.11.2.3. Öğrencilere Uygun STÖ Öğretim Planlarının Yapım Tarzını Seçme.....	81
1.11.2.4. STÖ Plan ve Planlama Süreçlerinin Sınıf Aktiviteleri İçerisinde Birleştirme.....	82
1.11.3. Yerleştirme (Establishment) Aşaması .....	85
1.11.4. Sağlamlaştırma (Consolidation) Aşaması.....	88
1.11.5. Genelleştirme (Incorporation) Aşaması.....	90
1.12. Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	92
1.13. Problem.....	94
1.14. Araştırmanın Amacı .....	106
1.15. Araştırmanın Önemi .....	107
1.16. Sayıtlılar.....	111
1.17. Sınırlılıklar.....	111
1.18. Tanımlar.....	112
1.19. Kısaltmalar.....	112
<b>BÖLÜM II: KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>113</b>
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	113
2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	129
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>133</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	133
3.2. Çalışma Grubu.....	134
3.2.1. Grupların Öntest Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanları Bağımsız Gruplar t-Testi Analiz Sonuçları.....	135

3.3. Konu Alanı ve Ünite.....	137
3.4. Veri Toplama Araçları.....	139
3.4.1. Akademik Başarı Testi .....	139
3.4.2. Öğrenme Düzeyleri.....	142
3.5. Verilerin Toplanması.....	142
3.5.1. Nitel Verilerinin Toplanması.....	143
3.6. Çalışma Gruplarında Kullanılan Öğretim Materyali ve İzlenen Süreç ve Aşamalar.....	144
3.6.1. Deney Grubunda Süreç-Temelli Öğretim Modelinin Aşamaları İçerisinde Öğretim Yöntemleri ve Uygulamada İzlenen Süreç ve Aşamalar	144
3.6.2. Deney Grubunda STÖ Planlarının Sunumu ve Uygulanması .....	151
3.6.3. Deney Grubunda Hazırlık Aşamasında Derslerin İşlenişile İlgili İlk Dört Saat İçin Hazırlanan Ayrıntılı Planlama Süreci Örneği.....	157
3.6.4 Kontrol Grubunda Derslerin İşleniş	166
3.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	166
3.7.1. Nitel Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	167
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>169</b>
4.1. Grupların Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testlerinde Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeylerinde Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama(X) ve Standart Sapmaları (ss).....	169
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarının Sontest Puanlarına Göre Kovaryans Sonuçları .....	173
4.3. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	176
4.3.1. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelini Öğrenmede Karşılaşılan Durumlara İlişkin Bulgular.....	176
4.3.2. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelinin Öğrencilere Sağladığı Yararlara İlişkin Bulgular .....	177
4.3.3. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelinin Öğrenciler Tarafından Başka Derslerde Kullanılıp Kullanılmadığına İlişkin Bulgular .....	178
4.3.4. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelini Öğrenirken Uygulama Aşamasında Duygu, Düşünce ve Aktivitelerine Ait Sınıf İçi ve Dışındaki Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	178

4.3.5. Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelinin Öğrencilerin Bakış Açıları Doğrultusunda Bir Yöntem Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	179
--	-----

## **BÖLÜM V: TARTIŞMA ve YORUM.....181**

5.1. Grupların Sontest Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyleri Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	181
5.1.1. Grupların Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar .....	181
5.1.2. Grupların Sontest Bilgi Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar .....	186
5.1.3. Grupların Sontest Kavrama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	187
5.1.4. Grupların Sontest Uygulama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	189
5.2. Grupların Kalıcılık Testi Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar .....	194
5.2.1. Grupların Kalıcılık Toplam Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar .....	194
5.2.2. Grupların Kalıcılık Testi Bilgi Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	196
5.2.3. Grupların Kalıcılık Testi Kavrama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	196
5.2.4. Grupların Kalıcılık Testi Uygulama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	197
5.3. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	200
5.3.1. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelini Öğrenmede Karşılaştıkları Durumlara İlişkin Yorum ve Tartışmalar.....	200
5.3.2. Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelinin Öğrencilere Sağladığı Yararlara İlişkin Yorum ve Tartışmalar .....	201
5.3.3. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelini Başka Derslerde Kullanılıp Kullanılmadığına İlişkin Yorum ve Tartışmalar .....	202
5.3.4. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelini Öğrenirken, Uygulama Aşamasında Duygu, Düşünce ve Sınıf İçi ve Dışı Davranışlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	203
5.3.5. Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelinin Öğrencilerin Bakış Açılıarı Doğrultusunda Bir Yöntem Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	206

<b>BÖLÜM VI: SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....</b>	<b>209</b>
6.1. Sonuçlar.....	209
6.2. Öneriler.....	212
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	212
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	213
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>215</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>232</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>322</b>



## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 1.1.</b> On Öğrenme Davranış Kategorisi .....	11
<b>Tablo 1.2.</b> Öğrenme-Öğretme Kuramlarının Bakış Açılarının Karşılaştırılması .....	22
<b>Tablo 1.3.</b> Bilişsel, Bilişsel Farkındalık ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler .....	39
<b>Tablo 1.4.</b> STÖ Modelinin Dört Öğrenme-Öğretme Aşamaları.....	75
<b>Tablo 3. 1.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama(x), Standart Sapma (ss) ve Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları.....	135
<b>Tablo 3.2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Bilgi Düzeyi Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....	135
<b>Tablo 3.3.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Kavrama Düzeyi Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları .....	136
<b>Tablo 3.4.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Uygulama Düzeyi Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları .....	136
<b>Tablo 3.5.</b> Akademik Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Güçlük Dereceleri (Pj), Standart Sapmaları (Sj), Ayırt Etme Dereceleri (rjx) ve t ve p Değerleri .....	141
<b>Tablo 3.6.</b> Başarı Testi Analiz Sonuçları.....	141
<b>Tablo 4.1.1.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam, Bilgi , Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	169
<b>Tablo 4.1.2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	170
<b>Tablo 4.1.3.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Bilgi Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	171
<b>Tablo 4.1.4.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Kavrama Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	172
<b>Tablo 4.1.5.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Uygulama Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	172
<b>Tablo 4.2.1.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	173
<b>Tablo 4.2.2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Bilgi Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analiz Sonuçları .....	174
<b>Tablo 4.2.3.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Kavrama Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	175

**Tablo 4.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Uygulama Düzeyi**

Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları ..... 175



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Öğrenme ve Atom Kuramlarının Gelişim Sürecinin Karşılaştırılması.....	20
Şekil 2. Klasik- Eğitim Modeli.....	27
Şekil 3. Teknolojik Eğitim Modeli.....	28
Şekil 4. İlerlemeci Eğitim Modeli.....	28
Şekil 5. Romantik Eğitim Modeli.....	29
Şekil 6. Etkileşimci Eğitim Modeli.....	29
Şekil 7. Süreç-Temelli Öğretim Modelinin Etkileşimi.....	31
Şekil 8. Problem Çözme ve Öğrenme Performansı.....	34
Şekil 9. Yapıcı, Bilişselci ve Davranışçı Stratejiler.....	38
Şekil 10. Bilişsel Farkındalık Strateji Modeli.....	41
Şekil 11. Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğeleri.....	42
Şekil 12. STÖ'ye Göre Öğrenmeyi Planlama Süreci.....	46
Şekil 13. Öğrenmedeki Yapı.....	48
Şekil 14. Problem ve Problem Çözme Süreci.....	50
Şekil 15. Problem Çözme Yeterliliği ve Süreçleri.....	51
Şekil 16. STÖ'ye Göre Problem Çözme Süreci Planı.....	52
Şekil 17. STÖ Planının Dört Temel Öğesi ve Hedefleri.....	60
Şekil 18. STÖ Planının Akış Yönü.....	61
Şekil 19. Öğretim Planının Uygulamalı Yararları.....	62
Şekil 20. STÖ'ye Göre Plan Yapabilme Yolları.....	64
Şekil 21. Karışık Yetenekli Küçük Tartışma Grubu ve Kubaşık Öğrenme İle İlgili Oluşumlar.....	69
Şekil 22. Tartışma Gruplarının Sınıflanması.....	70
Şekil 23. STÖ Modeli Aşamaları.....	76
Şekil 24. STÖ Plan ve Planlama Stratejileri.....	79
Şekil 25. Bir STÖ İzleme Planı.....	150



**EKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa No</b>
<b>Ek 1.</b> Görüşme Formu.....	233
<b>Ek 2.</b> Türkiyemiz Ünitesi İle İlgili STÖ Çalışma Planı .....	235
<b>Ek 3.</b> Deney Grubunda Uygulanan Üniteye İlişkin STÖ Planları .....	236
<b>Ek 4.</b> 6.Sınıf Sosyal Bilgiler “Türkiyemiz” Ünitesi Analiz Belirtke Tablosu .....	263
<b>Ek 5.</b> Türkiyemiz Ünitesi Soru Hazırlama Belirtke Tablosu .....	264
<b>Ek 6.</b> 6.Sınıf Sosyal Bilgiler ‘Türkiyemiz’ Ünitesinin Madde ve Test Analizleri Yapıldıktan Sonra Oluşturulan Belirtke Tablosu .....	265
<b>Ek 6.1.</b> 6.Sınıf Sosyal Bilgiler ‘Türkiyemiz’ Ünitesinin Madde ve Test Analizleri Yapıldıktan Sonra Oluşturulan Belirtke Tablosu.....	266
<b>Ek 7.</b> Çalışma Yaprakları .....	267
<b>Ek 8.</b> Araştırmacının Güncesi .....	274
<b>Ek 9.</b> Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi.....	306
<b>Ek 10.</b> Öğrenci Planları.....	314
<b>Ek 11</b> Resimli STÖ Planı .....	319
<b>Ek 12.</b> Ders Dinlemeye ve Planlamaya İlişkin Sorular Listesi .....	320
<b>Ek 13.</b> Resmi Yazışmalar.....	321

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Yaşamı değişme, gelişme ve çelişkilerden bağımsız olarak düşünemeyiz. Gelişmiş yaşam koşullarına ulaşılmasının temelinde bilimsel bir septisizm ile varoluşçu ve hümanist felsefi yaklaşımlarının varlığını yadsıyamayız. Düşünme süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan bu felsefi yaklaşımlar, her kademedeki yaşam dinamiklerindeki gizli olan gerçeklikleri ortaya çıkarmaya çalışır. Bu gerçeklikler, tüm insanlığın düşünme süreçlerini ve yaşam koşullarını etkilemekte ve değiştirmektedir.

Günümüzde yaşam çok hızlı bir şekilde gelişme ve değişme göstermektedir. Gelişme ve değişimlere uyum sağlayamayan bireyler ve toplumlar çelişkiler ve ikilem içerisinde bocalamaktadırlar. Onun için gelişim ve değişimlere birey ve toplumların uyum sağlayabilmesi için çağdaş bir eğitim önkoşuludur. İnanç'ın (1994, 72) belirttiği gibi "çağımızda eğitimden beklentiler oldukça karmaşık ve üst düzeydedir. Toplumun etken üyeliği için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin yanı sıra karmaşık ve değişen toplum yapısına uyum sağlayabilecek niteliklerle donanık bireyler yetiştirme düşüncesi eğitimin temel işlevi olarak görülmektedir." Bu gelişme ve değişme içerisinde de öğretme-öğrenme süreçleri, öğretim tasarımı, öğretme ve öğrenme kuramları, öğretim ortamları, eğitim teknolojisi vb. gibi kavramlar yapısal ve işlevsel bakımdan sürekli olarak teknolojinin desteği ile hızla değişmekte ve gelişmektedir.

Öğrenme ve öğretim, her zaman için insanlar tarafından sorgulanıp yanıtların arandığı bilimsel konulardır. Bu nedenle öğrenme-öğretim süreçlerine ilişkin bir çok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar bilimsel araştırma ilkelerine dayandırılmaktadır. İnsanların nasıl öğreneceğine ve nasıl öğreteceğine dair bir çok kuram geliştirilmiştir. Feyerabend'e (1975; Akt. İnam, 1987, 55) göre "kuramların çoğaltılması bilime yararlıdır. Çünkü tek bir kuramın egemenliği eleştiri gücünü azaltır. tek bir kuramın egemenliği bireyin özgür gelişimini tehlikeye sokar. Düşünce tarihi, bilimin içine işleyerek tek tek her kuramın geliştirilmesinde kullanılmıştır".

Kuramlar, araştırma ve deneyimlerin birikimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Eskiden biçimlenmiş ve yorumlanmış olgu ve olaylarla şimdi ve gelecekte biçimlenecek ve yorumlanacak hipotezler birbirlerine karşı septik bir anlayışa göre gelişimlerini sürdürmelidir. Septik bir anlayış, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi doğurur. Onun için olgular, olaylar ve kavramlar arasındaki bağlantıya septik ve sokratik yöntemle bakma

gereği vardır. Çünkü kuramların gelişmesi olay, olgu ve kavramlar arasındaki uyuşan ve uyuşmayan bağlantılardan yola çıkıp, hipotezler kurarak ve bu hipotezlerin denenmesiyle sağlanır. Önemli bir noktada gözlemlerle ilgili bilenen kavramlarda yani yorumlarda gizli olan ilkeleri ortaya çıkarmaktır. Çünkü kavramlarla olgular, olaylar arasındaki sınıflama, sıralama, uyuşma, benzerlik ve çatışma ile ilgili bireysel, sosyal ve toplumsal, ulusal ve uluslararası paradigmalardan tartışmalar, yorumlar ilerleme için birer kanıt olabilir. Öğrenme-öğretme kuramları da bir çok olay, olgu, kavram ve ilkeler üzerine uyuşan ve uyuşmayan paradigmalardan hipotezler geliştirilerek uygulanması ile kurulmuştur. Bu bağlamda öğrenme-öğretme kuramlarının öğrenmeye, bilgiye, öğretmeye yönelik yaklaşımlarına değinmekte yarar vardır.

### 1.1. Öğrenme ve Öğretme Kuramları

Öğrenme ve öğretme kuramları, eğitim ve öğretim uygulamalarındaki bilimsel araştırmaların doğurguları ile deneyimler sonucunda biriken duygu ve düşünce eylemleri temelinde ne, neden ve nasıl sorularını yanıtlayan ilkeler çerçevesinde gelişimlerini sürdürmektedirler. Öğrenme ve öğretme kuramlarının amacı bireyin sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik yaşamını daha iyi sürdürebilmesi için yeni davranışları mutlaka daha iyi, kolay ve hızlı öğrenmesini ve öğretmesini kolaylaştırıcı nitelikte yöntem, strateji ve ilkeler üzerinde yoğunlaşmalıdır. Türkoğlu (1997,134), öğrenme ve öğretme kuramlarının öğrenmenin etkili olabilmesi için bir dizi ilkeler üzerinde durmakta olduğunu yapılan araştırmalar doğrultusunda sürekli yeni ortaya çıkan yeni ilkeleri ise şöyle açıklamaktadır:

Öğrenci öğrenmeye ne denli katılırsa o denli, başarılı olur. öğrenci amaçlarını anlar, benimserse daha iyi öğrenmektedir. Öğrencinin öğrendiğini görmesi öğrenmeye istekli olmasını sağlamaktadır. Ödüllendirme ile kontrol edilen öğrenme, ceza ile kontrol edilene göre daha etkilidir. Anlamli konular anlamsız konulardan daha çabuk öğrenilir. Becerilerin öğretilmesinde tekrar önemlidir. Öğrencinin öğrenmeye istek duyması başarıyı kolaylaştırır.

Köymen'e (1996, 35) göre öğrenme kuramları, öğrenenin ne yaptığını ve davranışlarındaki değişmelerin nasıl ve neden olduğunu açıklar. Fidan'a (1995, 34) göre de öğrenme kuramları öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını veya oluşmayacağını açıklar. Öğrenme kuramının verileri, öğretimi gerçekleştirirken

vazgeçilmez bilgi kaynaklarıdır. Reigeluth'a (1983) göre öğrenme kuramlarında, öğrenmenin oluşması için "öğretmenin ne yapması gerektiği" konusu üzerinde durulmaması, her öğretmenin kendisine göre bir öğretim yolu, öğretim yöntemi oluşturması gibi bir sonucu ortaya çıkarmıştır. Landa'ya (1983, 63) göre ise öğretim kuramları, öğretmenlerin öğretim eylemlerinin nedenleri ile öğrencilerin psikolojik ve davranışsal süreçlerinin sonuçları arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Öğrenme kuramları ise öğrencilerin öğrenme eylemlerinin nedenleri ile öğrencilerin psikolojik ve davranışsal süreçlerinin sonuçları arasındaki ilişkilerle ilgilidir.

Reigeluth (1983, 18), öğretim kuramları ve modellerinin olabildiğince kapsamlı olması gerektiğini ve çıktılar üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğretim yöntemlerinin tümünü kapsamaması gerektiğini belirtmiştir. Reigeluth (1983, 18-23) ve Merill (1978), öğretim kuramlarında olması gereken tüm önemli değişkenleri kapsamlı bir şekilde sınıflamasını yapmışlardır. Çok yönlü bir öğretim kuramı ya da modelinde olması gereken tüm önemli yöntem değişkenlerini tanımlamak için bir öğretim kuramının üç temel ögesi olan koşul, yöntem ve çıktı değişkenlerinden oluşan bir paradigma geliştirdiler. Aynı zamanda Reigeluth (1983, 23), öğrenme kuramları ve öğretme kuramları arasındaki farkı belirtmiştir; Öğretme kuramları öğretmenin gerçekleştirdiği etkinlikler ve kullandığı öğretim yöntemleri üzerine yoğunlaşırken öğrenme kuramları ise öğrenme süreçleri ve öğrencinin kazanımları üzerine yoğunlaşır. Bir öğretim kuramı belirli yöntem değişkenlerini kapsamak durumundadır, eğer kapsamıyorsa öğretim kuramı değildir. Öğretim kuramları öğretim yöntemlerini ayrıntılı bir şekilde açıkladığı için öğretim sürecinde uygulanması kolaydır. Öğrenme kuramları ise öğretim yöntemlerini ayrıntılı bir şekilde açıklamadığı için öğretim sürecinde uygulamak zordur. Bundan dolayı her öğretmen kendi öğretim yöntemlerini geliştirmek durumunda kalmaktadır.

Etkili, anlamlı ve kalıcı bir öğrenme için öğretim yöntemleri ayrıntılı olarak ortaya konmalıdır. Branş, kademe ve metodoloji bilgi düzeyleri farklı olan öğretmenlerin etkili, anlamlı ve kalıcı bir öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için öğrenme ve öğretim kuramlarını bilmeleri ve uygulamaları gerekir. Bunun içinde öğretmenler öğretme-öğrenme sürecini öğrenci açısından etkili, verimli, ilgi çekici hale getirmeleri için öğrenci katılımını sağlamalıdır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi etkin, verimli ve işbirliği ile öğrenen sorumlu, kendini yönlendiren, denetleyen bireyler olmalarını sağlamaları için öğretim kuramlarını ve onun içerisinde yer alan yöntem değişkenlerini dikkate almalıdır. Öğretmenler bu etkinlikleri verimli,

ilgi çekici ve etkin biçimde kullanabilmeleri için öğretim yöntemlerini ve onların nasıl uygulanmaları gerektiğini bilmelidirler.

Fidan (1996, 28), Gagne, Hilgard ve Bower'ın öğretme kuramlarına ilişkin görüşlerini aktarmıştır. Gagne'ye göre eğitim dünyası tek bir öğretme kuramına hiçbir zaman sahip olmayacaktır. Çünkü öğretme çok sayıda süreci, etkinliği ve davranışı kapsamakta, sadece tek bir kuram için uygun bir alan özelliği taşımamaktadır. Bir öğretme kuramı, hem amaç hem de içerik yönünden öğrenme kuramından farklıdır. Öğretme kuramı, betimleyici ve açıklayıcı olmaktan önce kuralcıdır. Uygulama için süreçler önerir. Ayrıca Gagne (1963, 133-134), farklı öğretme durumları için farklı öğretme kuramları geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Bu bağlamda Reigeluth'da (1989, 70), bir öğretim kuramının farklı koşullar için farklı öğretim yöntemleri önermesi gerektiğini belirtmiştir. Bruner (1991, 40), öğretim kuramlarının normatif özellik taşıması gerektiğini, çünkü kuramların erişilecek hedef için ölçüt ortaya koymak ve bunu gerçekleştirecek koşulları belirtmek zorunda olduğunu belirtir. Başka bir söylemle öğretim kuramları, öğretim yöntemlerinin nasıl işe koşulması gerektiğine, öğretmenin öğretim için neyi, nasıl ve ne şekilde yapması gerektiğine, öğrencinin etkin katılımının, etkin çabasının ve öğrenme yaşantısının nasıl gerçekleşeceğine, bilginin kolay bir şekilde seçiminin, ediniminin, sıralanmasının, yapılandırılmasının nasıl yapılacağına, yani öğretimin nasıl oluşacağına ilişkin açıklayıcı kuralları belirtir.

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin istenilen en iyi düzeyde yapılabilmesi için öğretme-öğrenme kuramlarının verilerinden yararlanma gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Anlamlı, etkili ve kalıcı bir öğrenme düzeyinin gerçekleşebilmesi için öğretme-öğrenme sürecini, öğrenme-öğretme ortamını öğretim kuramlarının ilkelerine göre planlanması gerekmektedir. Babadoğan'a (1996, 42) göre öğretim kuramı, eğitsel bir ortamda belirli değişkenlerin öğrencinin öğrenmesine nasıl etki edeceğini bir dereceye kadar tahmin ederek kontrol etmeye olanak tanıyan, tekrarlanabilen araştırmalara dayalı olarak geliştirilmiş bir seri kavramlar ve genellemeler bütünüdür. Fidan'a (1985, 33) göre öğretme kuramı ise öğretmenlerin hangi koşullar altında nasıl davranacağını, neden belirli biçimde davranması gerektiğinin ve davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisinin ne olacağını belirtmesidir.

Psikoloji bilimi, öğrenme konusunu bir bütün olarak ele almaktadır. öğrenme-öğretme süreçlerinin ve öğrenmenin nasıl olduğunu ortaya koyan bir çok kuramsal bilgiler içermektedir. Etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi, öğretim süreçlerinin organizmanın nöropsikolojik yapısının ve içinde bulunduğu çevre

koşullarının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte tasarlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Öğretim sürecini öğrenme açısından etkili ve verimli hale getirmenin bir yolu da uygun öğretim yöntemlerini bulmaktır.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesinde en önemli değişkenlerden biri öğretim yöntemleridir. Fidan'a (1985, 167) göre yöntem; belli öğretme teknikleri ve araçları kullanarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesidir. Reigeulth'a (1983, 14) göre öğretim yöntemleri farklı koşullar altında farklı çıktılar, sonuçlar elde etmek için kullanılan farklı yollardır. Oğuzkan'a (1993, 166) göre öğretim yöntemi, bir konuyu öğrenme ya da öğretmede amaca ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur.

Bu öğretim yöntemleri, organizmanın bireysel gelişim özelliklerine, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecindeki psikolojik durumuna, dış koşulların etkisini dikkate almaya ve öğrencinin motivasyonunu artırmaya uygun nitelikte olmalıdır. Bu öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin etkin çabasını ve üst düzey verimliliğini sağlamalıdır. Öğretim yöntemleri, öğrencinin, grup ve sınıf arkadaşları ile dayanışma içerisine girerek sosyal etkileşimci, iletişimci bir birey olarak işbirliğine dayalı anlamlı bir öğrenme yaşantısına yol açmalıdır.

Öğrencilere etkileşimci ve işbirliğine dayalı bir eğitim-öğretim ortamı hazırlayabilmek için planlı bir öğretim süreci ve öğretim tasarımı gereklidir. Kemp (1985) ve Wager'a (1992) göre öğretim tasarımı öğretim gereksinimlerini, öğretim amaçlarını, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak yöntemleri ve başarıyı değerlendirecek yöntemleri saptama sürecidir (Deryakulu, 1996, 2). Reigeluth'a (1983, 4-7) göre öğretim tasarımı; öğretim sürecini geliştirme ve öğretim yöntemlerini anlamayla ve uygulamayla ilgilenen bir disiplindir. Herhangi bir öğretim tasarımı aktivitesinin amacı, istenilen sonuçlara ulaşmak için optimal anlamda planlama yapmaktır. Böylece öğretim tasarımı disiplini, öğretim yöntemlerinin spesifik bir öğrenci popülasyonunda ve belirli bir ders içeriğinde öğrencinin bilgi ve becerisinde istenilen değişiklikleri elde etmenin nasıl en iyi olduğuna karar verme sürecidir.

Bilimsel araştırmalar sonucunda kuramlar ve tasarımlar açıklayıcı bilgiler ortaya koymaktadır. Araştırmalarda elde edilen bu kuramsal bilgilerin öğretme-öğrenme sürecinde uygulanabilir yapılara dönüştürülmesi gerekir. Bu bilimsel kuramları elverişli, etkili, ilgi çekici verimli, pratik olarak gerçek yaşantılara dönüştürme ve uygulama için bir eğitim-öğretim teknolojisi kullanılmalıdır.

Eğitim teknolojisi sayesinde eğitimi ve oğretimi oluşturan oğelerin işlevsel ve yapısal durumlarında s¼rekli bir değişim ve gelişim g¼r¼lmektedir. Eğitim ve oğretimde eğitim teknolojisi sayesinde oğrencinin aktif katılımını ve aktif çabasını daha iyi sağlayabiliriz. Oğretme-oğrenme s¼recindeki yapısal ve fonksiyonel değişimleri uygulanabilir işlemlere, yapılara ve ¼r¼nlere d¼n¼řt¼r¼lmesi gerekir. Işte bu etkinlikleri s¼rece dayalı kalıcı oğrenmeye ve oğretmeye d¼n¼řt¼r¼menin bir gereği olarak eğitim teknolojisinin uygulanması g¼ndeme gelmektedir. Zira bireyin, bu iletişim ve teknoloji çağındaki hızlı bilgi akışından etkilenmemesi m¼mk¼n değildir.

Heinich, R., Molenda, M.,& Russell,J.,D. (1993, 16), oğretim teknolojisini, insanların nasıl oğrendikleri hakkındaki bilimsel bilgilerinin oğretme ve oğrenme ile ilgili problemlerinin öz¼m¼ için uygulanması olarak tanımlamışlardır. Başka bir deyişle oğretim teknolojisi, oğretme ve oğrenmeye ilişkin somut işlemleri, ilkeleri, modelleri, yapıları, değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeler bağlamındaki uygulamaları kapsadığı s¼ylenebilir. Eğitim teknolojisi insanın oğrenmesi olgusunun t¼m y¼nlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmektir; bu problemlere öz¼mler geliştirmek için ilgili t¼m unsurları y¼ntemleri, teknikleri ve araç-gereçleri d¼zenlemelerine ilişkin bilgileri işlevsel yapılar ve s¼reler oluşturarak etkin uygulamalara d¼n¼řt¼r¼me g¼revini yerine getirmektedir. Eğitim teknolojisi, kuram ile uygulama arasındaki boşluğu gideren karmaşık bir s¼reci kapsar (Alkan, 1984, 14; 1995, 19; Alkan ve diğerleri 1987, 16; elinti, 1984, 26; Yalın, 1999, 4).

Oğretim teknolojisi, oğretme ve oğrenme kuramlarını en iyi biçimde oğretme-oğrenme s¼recinde etkili, verimli, ilgi çekici oğretim uygulamalarına d¼n¼řt¼rmek için gerekli değerlendirmeleri yapabilmeyi sağlar. Oğretim teknolojisi oğretme-oğrenme s¼recini sistematik ve b¼t¼nc¼l olarak ele alıp uygun tasarımlar geliştirerek uygulamayı ve y¼netmeyi amaçlayan bir yaklaşım ođng¼r¼r. Bilgi akışının çok hızlı olması nedeni ile oğretme ve oğrenmede yapısal değişiklikler olmaktadır. Bu bağlamda bireyin gereksinimleri ve beklentileri de bu doğrultuda değişmektedir. Oğretim teknolojisi oğretme-oğrenme s¼recinde oğretim uygulamalarında çoklu etkileşim ve çoklu materyal sağlamaktadır. Gereksinimlerin, beklentilerin, çoklu etkileşim ve çoklu materyallerin bu derecede hızlı gelişmesi oğretim ortamlarının yeniden planlamasını gerektirmektedir.

Oğretme ortamları, oğretme-oğrenme s¼relerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve oğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu oğretim materyalleri, araç-gereçler ve organizasyon oğgelerinden oluşan ve bu etkileşimi içinde barındıran çevreyi kapsamaktadır (Alkan,1984, 101; Yalın, 1999, 33; S¼nmez, 1999, 125).

Sınıftaki öğretme-öğrenme ortamının ve öğretim niteliklerinin öğrenci başarısını açıklamada önemli olduğuna ilişkin bulgular vardır (Coleman,1966 ve Jamison, 1974; Akt. Sönmez, 1999, 125; Hesapçioğlu, 1994, 166 ).

Öğrenme ortamının, öğretim niteliklerinin ve öğretim hizmetinin öğrencinin özelliklerine ve gelişimine uygun olması öğrencinin öğretme-öğrenme süreciyle etkileşimini hızlandırır ve öğrenmesini kolaylaştırdığı gibi kalıcı ve anlamlı bir öğreneme sağlar. Bu bağlamda verilen bir öğretimle öğrenci kendini etkinlik ve yetkinlik içerisinde bulur, motivasyon düzeyi artar. Bloom'a (1979,106-136; Akt. Özçelik, 1992, 118-124) göre "öğretim hizmeti, öğretme-öğrenme sürecinin, bu süreçte yer alan öğrenci-öğretim durumu etkileşiminin yönetimi demektir. Öğretim hizmetinin öğeleri ise işaretler, pekiştirme, katılma, dönüt ve düzeltmedir". Bir okul ya da sınıf ortamında öğretimin en önemli kısımlarından birini öğretim hizmeti oluşturmaktadır. Eğer öğretim hizmeti kaliteli ise süreçte öğrenci kaliteli bir öğrenim etkinliği deneyimi yaşayacaktır. Hesapçioğlu'na (1994, 166) göre, bir öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin, öğretim ünitesini öğrencilere çeşitli işaretlerle aktarması, onlara bu işaretlerle aktarılan içeriği denemelerini (öğrenime katılmalarını) sağlaması, bu esnada öğretmen, öğrencilerin bilgilerini derse katılmalarıyla ve verdikleri yanıtlarla pekiştirmesi ve öğrenmenin ne düzeyde olduğunu onlara bildirmesi (dönüt ve düzeltme) eylemlerinden oluşan bu etkinliğe öğrenmenin yönetimi denir; bu aşamaların bir süreç olarak tamamına da öğretim hizmeti adı verilir.

Öğretim ve öğrenme yönetsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretimin daha etkin bir süreç olması için öğrencinin derse katılması gerekir. Üstündağ (1988,10), öğretimin etkin bir süreç olduğunu ve bu süreç içinde öğrencinin de etkin kılınması gerektiğini, tersine bir durumda ise öğrencide öğrenmenin azaldığını, hazırcılığın geliştiğini, ezbere yönelimin arttığını belirtmektedir. Bu bağlamda yönetsel bir süreç olarak görüldüğünde "öğretim, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, işletilmesi ve denetimi, kısaca, öğretme-öğrenme sürecinin işletilmesidir" denebilir (Özçelik,1987,129). Öğretme-öğrenme süreci, öğrencilerin etkin katılımlarının sağlanması amacıyla yapıcı, yaratıcı öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun eleştirel ve yaratıcı düşünmeye olanak verecek biçimde yapılandırılmalıdır.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretimin planlı yürütülmesi öğrencinin bilişselliğini ya da bilişsel farkındalık stratejilerinin farkına varmasını ve kullanmasını geliştirir. Öğrencinin öğretim süreçlerine etkin katılımının öğrenme düzeylerini ve öğrenilenlerin kalıcılığını yükselteceği bilinmektedir. Çünkü öğrenciyi öğretme-



öğrenme sürecinde daha çok etkinleştirmek, daha etkili, anlamlı, verimli ve de kalıcı bir öğrenme yaşantısına yol açmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinin, öğrenme ortamının ve öğretme durumlarının sürece dayalı bir yaklaşıma göre tasarlanıp değerlendirilmesi, öğrenme ve öğretim etkinliklerinin sürece yönelik planlanması, iyi yönetilmesi ve iyi uygulanması süreç temelli bir öğretim modelini çağrıştırmaktadır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre sürece dayalı öğrenmenin ve öğretimin daha başarılı ve kalıcı bir öğrenme ve öğretim olduğu vurgulanmaktadır (Ashman ve Conway, 1989, 1993, 1997; Hay, 1997; Rosenbluth, 1990; French, 1991; Volet, 1991; Baldwin, 1981; Schatteman, Carette, Couder ve Eisendrath, 1997; Shaw, 1983; Gerard ve Junhkala, 1980; Aiken, 2000; Clark, 2000; Birmingham ve Garnick, 1994).

## 1.2. Öğrenme ve Öğretme Kavramına Farklı Yaklaşımlar

Öğrenmenin nasıl olduğu her zaman için bir araştırma konusu olmuştur. Öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkin çaba ve etkin katılımının sağlanmasının temelinde öğrencinin öğrendiklerini yaşantısına aktarması olduğu görülmektedir. Öğrenme kuramları ve öğretme kuramları öğrenirken ve öğretirken öğrencinin öğrenme sürecine (öğrenme yaşantısına, etkinliklerine, motivasyon düzeylerine, hazır bulunuşluğuna, yaşına, nöropsikolojik yapısına vb. gibi) etki eden faktörlerin neler olduğunu, kendi paradigmalarına göre açıklamışlardır.

Bilişim ve iletişim çağında bireylerin, bilgiyi nasıl edinebilecekleri ve nasıl kullanabilecekleri, bireylerin varolan bilgileri ve önceki deneyimlerine göre bilgiyi nasıl yapılandıracakları ve üretebilecekleri ile ilgili öğrenme öğretme süreçleri üzerinde durulmaktadır. Ertürk'e (1998, 78-83 ) göre "öğrenme, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak, öğretme ise herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir". Sönmez'e (1985, 151) göre ise öğrenme, "fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişmedir". Türkoğlu (1997, 130-131), öğrenme ve öğretmeyi farklı paradigmalardan ele almıştır. Öğrenmeyi, yaşantılar ve uygulamalar aracılığıyla iyi ya da kötü kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlar ve öğretmeyi ise bireyin öğrenmesine etki etme eylemi, öğretmen tarafından planlanmış bir öğretim süreci ve öğrenmenin amaçlarına göre başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilme süreci olarak belirtmektedir. Özçelik'e (1993, 2) göre "öğretme ve öğrenme aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Bunların

ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir. Buna davranış değiştirme süreci denebilir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretme veya öğretimdir. Aynı sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenimdir". Alkan (1984, 69) öğretmeyi, "önceden saptanmış hedeflere en etkili biçimde ulaşmak üzere uygun yöntem, personel, araç ve gereç kullanma süreci" olarak belirtmektedir.

Bazı psikologlar öğrenmeyi bellekteki bilginin değişiklikleri vurgulayarak açıklamaya yönelirken diğerleri ise öğrenmeyi davranışlardaki değişiklikleri vurgulayacak açıklama üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bellekteki bilginin değişmesi üzerine odaklanan bilişselci psikologlar öğrenmenin doğrudan dışarıdan gözlenemeyen içsel bir zihinsel aktivite olduğuna inanırlar. Öğrenme üzerine çalışan bilişselci psikologlar ise problem çözme, hatırlama gibi gözlenemeyen zihinsel aktivitelerle ilgilendirirler (Schwartz ve Resisberg, 1991, 204-205).

Günümüzde bilişsel kuramcılar öğrenmeyi dünyayı anlamlandırmaya yönelik girişimlerimizin bir sonucu olarak görmektedirler. Bu girişimlerimiz sonucunda anlamlandırmaya yönelik düzenlemelerimizi yaparken tüm zihinsel araçları kullandığımızdan bahsetmektedirler. Çevremizle etkileşimimiz, hislerimiz, beklentilerimiz, bilgilerimiz ve durumlar hakkındaki düşünce yöntemimiz nasıl ve ne öğrendiğimizi etkiler (Anderson, 1995; Bandura, 1986; Farnham ve Diggory, 1994; Piaget, 1963; Akt. Woolfolk, 1998, 247).

Davranışsal öğrenme teorisini savunan psikologlar dışsal olayların birey üzerinde etkili olduğunu ve davranışlardaki değişimin öğrenmenin sonucu olduğunu varsayarlar. Davranışçılara göre öğrenmenin gerçekleşmesinin yani istenilen davranışları oluşturmanın, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşeceğini, bunun da bir etki-tepki (uyarma-davranma) olduğunu açıklamışlardır. Başka bir söylemle öğrenmede dış koşullar önemli bir yer kaplamaktadır. Asıl ilgi dışsal çevrenin planlanması üzerine yoğunlaşmaktadır. Çevrenin öğrenilecek davranışları sağlayacak uyarıcı ve pekiştireçlerle donatılmasına ihtiyaç vardır. Bilişselciler ise öğrenmenin dışsal etmenlere göre değil içsel olarak ortaya çıkan bilişsel süreçlere göre oluştuğunu vurgulamaktadırlar.

Davranışçı ve bilişselci görüşte öğrenmenin ne olduğuna ilişkin tanımları farklıdır. Davranışçı kuramının öncülerinden olan Skinner'a (<http://userwww.sfsu.edu/~rsauzier/Skinner.html> 2001) göre, öğrenme, insanın herhangi

bir bilişsel katılımından bağımsız olarak belli çevresel şartlarda oluşur. Bilişselciler de öğrenmenin beyinde oluşan düşünme süreciyle ilgili olduğunu belirtmektedirler.

Gagne'ye (1983, 81) göre öğrenme, kişinin yapmak istediklerini edindiğinde gözlenebilen davranışlarının sonucunda beyinde gerçekleştirdiği etkinliklerdir. Yani öğrenme dışsal faktörlerle değil içsel faktörlerle gerçekleşir. Gagne (<http://www.gwu.edu/~tip/gagne.html>,2001), aynı zamanda öğrenmeyi, insanın sinir sisteminde oluşan karmaşık bir süreç olarak görür ve ona göre sekiz tür öğrenme vardır ve bunları hiyerarşik olarak belirtir. Bu sınıflamanın önemi, farklı öğrenme ve öğretme durumları için farklı öğretme kuram ve yöntemlerinin geliştirilmesi, kullanılması gereğini vurgulamasıdır. Öğrenme hiyerarşisinin öğretim için bir sıralama sağlayacağını vurgular. 1. İşaret (sinyal) öğrenme; en alt öğrenme, 2. Uyarıcı-davranım bağı öğrenme, 3. Zincirleme öğrenme; birbirinden farklı olarak öğrenilmiş davranış biçimlerinin bir diğerine bağlanmasıyla zincirleme davranımlar oluşturarak öğrenme, 4. Sözlü çağrışım; nesnenin adı nesnenin kendisini çağrıştırır ve iki sözcük arasında ilişki kurarak öğrenme, 5. Çok yönlü ayırt etmeyi öğrenme; ilişkileri, olguları hayvanları birbirinden ayırt ederek benzer ve farklı uyarıcılara farklı tepkiler göstererek öğrenme, 6. Kavram öğrenme; kavramlarının ne anlama geldiğini öğrenme. Kavram öğrenme üst kavrama ulaşmaya olanak tanır, 7. İlke öğrenme; kavramlar arasındaki ilişkiyi, neden-sonuç vb gibi bağları öğrenme,. 8. Problem çözme; öğrenmenin en üst biçimidir. Bu bağlamda öğrenci; ilke, kavram ve genellemeler kullanarak farklı bakış açılarından problemi çözmeyi öğrenir. İlk yedi tür öğrenme gerçekleşmeden 8. Öğrenme olan problem çözmeye dayalı öğrenmenin olmayacağı anlaşılmaktadır. Her bir öğrenme türü kendisinden sonraki aşamadaki öğrenme türünü desteklemekte, onu finanse etmektedir. Bu öğrenme türleri arasında aşamalık özelliği olduğu görülür. Her bir öğrenme diğer bir öğrenmenin oluşmasına ve gelişmesine yol açar. Her bir öğrenme bir diğer öğrenmenin önkoşulunu oluşturmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Merrill, (1994, 48) Gagne'in 8 davranışsal öğrenme sonuçlarını (türlerini) genişletip öğrenilmiş bütün davranışları dikkate alan 10 davranışsal öğrenme kategorisini yeniden yapılandırılmış bir matriksini genişletmiştir. On davranışsal öğrenme kategorisi, kendi içerisinde tekrar bölünerek dört düzeyde planlanmıştır. Bu öğrenme düzeyleri; duyuşsal öğrenme (işaret öğrenme), psikomotor öğrenme, belleğe alarak öğrenme (memorization), kompleks bilişselci (complex cognitive) öğrenme olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

Tablo 1.1. On Öğrenme Davranış Kategorisi

Duyuşsal	Duyuşsal (İşaret öğrenme)		
Psikomotor	Uyarıcı-davranım Öğrenme	Zincirleme Öğrenme	Kompleks beceriler
Hafızaya alma	İsimlendirme	Seri bellek (Sözel çağrışım) öğrenme	Ayırt etme (Çok yönlü ayırt etme) öğrenme
Karmaşık bilişsel	Sınıflama (Kavram öğrenme)	Analiz (İlke öğrenme)	Problem çözme

(Gagne, 1977; Merrill, 1994, 49).

Aslında çok farklı öğrenme biçimleri vardır. Bunlar, anlamlı öğrenme Ausubel (1968), buluş yoluyla öğrenme Bruner (1974), etkileşimsel öğrenme ve kavrayarak öğrenme Schröder (1992), model alma yoluyla öğrenme, uygulamaya dayanan öğrenme (Akt.Ültanır, 1995), sosyal öğrenme Bandura (1968) vb. gibi sınıflandırılabilir. Bu öğrenmelere ilişkin görüşler öğrenme kuramlarının öğrenmenin ne şekilde, hangi ortamlarda, hangi düzeylerde nasıl oluştuğu yönündeki yaklaşımlarına göre farklılaşmaktadır.

Bilişselci görüşe göre bilgi öğrenilir ve bilgideki değişiklik davranış değişikliği yapar. Davranışçı görüşe göre ise yeni davranışlar öğrenilir (Shuell, 1986, 247). Hem davranışçı ve hem de bilişselci görüşü savunanlar farklı nedenlerden dolayı öğrenmede pekiştirecin önemli olduğuna inanırlar. En katı davranışçılar pekiştirecin tepkileri güçlendirdiği iddiasını savunurlarken, bilişselci kuramcılar ise pekiştireci, davranış tekrarlanırsa ne olacağını gösteren bir dönüt kaynağı ve bir bilgi kaynağı olarak görürler (Woolfolk, 1998, 247).

Bilişselci yaklaşıma göre öğrenme sürecindeki en önemli elemanlardan biri de öğrenme durumlarına bireyin ne getirdiğidir. Varolan bilgilerimiz bizim unutma, hatırlama, öğrenme ve algılamada nelere dikkat edeceğimizin kapsamını belirlemektedir (Greeno, Collins ve Resnick, 1996, 18). Bildiklerimiz gelecekteki tüm öğrenmelerimizin yapılanmasını destekleyen bir platformdur (Alexander, 1996, 13).

Bilişselci görüş insanı, bir problemi çözerken, bilgiyi araştıran, deneyimleri başlatan aktif öğrenciler olarak ve yeni bir kavrayışı başarmada bildiklerini yeniden organize edenler olarak değerlendirir. Gerçekte bilişsel görüşün perspektifinde öğrenme, boş kağıtlar üzerine yazılmış olan basit kazanımlardan çok kendimizde varolan bilgileri anlamlı ifadelerle dönüştürme olarak görülür (Greeno, Collins ve Resnick, 1996, 18). Bilişselci görüşte öğrenmede problem çözme ve örgütsel işlemlerin önemine değinilerek çocukların bilgiyi bir bütün olarak algıladıklarını dışsal faktörlerle değil algısal örgütlenme yoluyla motive olabileceklerini ve sonuçta öğrenmenin zekanın, güdülenmenin ve transferin bir ürünü olduğunu belirtilmektedir (Ormrod, 1990, 129; Dembo, 1997, 256 ; Ausubel, 1968, 40). Bilişselci öğrenme kuramına göre bilgi ne kadar düzenlenir, planlanarak anlamlandırılıp depolanırsa daha kolay yapılandırılır ve hatırlanır. Eski bilişselci görüş öğrenmede bilginin kazanımını vurgularken, yeni yaklaşım ise bilginin yapılandırılmasından bahseder (Anderson, Reder ve Simon, 1996; Mayer, 1992; Akt.Woolfolk, 1998, 247 Greeno, Collins ve Resnick, 1996, 18).

Alkan ve diğerlerine (1995, 56) göre bilişselci yaklaşım, kuramsal tartışma boyutunda önceliği içsel (zihinsel) etkinliklere veriyor görünse de, uygulamada yine temel kaygı davranışçılıktaki gibi öğrencinin dışındaki çevrenin düzenlenmesine yönelmiştir. İçeriğin yapılandırılması, öğrencinin dışsal uyarıcılarla dikkatinin sağlanması, güdülenmesinin gerçekleştirilmesi, pekiştirilmesi gibi nedenlerle bilişsel yaklaşımın da öğretim uygulamaları üzerinde beklenen değişimi oluşturamadığını vurgulamaktadırlar.

Davranışçı ve bilişselci kuramların yanında 20. yüzyılın son 20 yılı içerisinde radikal değişiklikler öngören yeni bir kavramsal bakış açısı sunan yapıcılık “constructivism” eğitimin gündemine gelmiştir. Bu kavramın kökenleri Piaget`nin genetik epistemolojisine; Kelly`in yapıcılığına; yaparak öğrenme, durumlu öğrenmenin en önemli savunucularından olan J.Dewey`in (1916,1929,1938) pragmatizmine, yani toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimin yeniden yapılandırmasının gereğini içeren görüşlerine dayandırılmaktadır. Yapıcılığı yine Dewey gibi geleneksel eğitime karşı çıkan ve eğitimi hayat için hazırlık olarak değil, eğitimin yaşamın ta kendisi için olduğunu savunan J.J.Rousseau`nun görüşüne de bağlantılı olduğunu savunulmaktadır. Yapıcılığı, Vygotsky`nin (1962) bilginin sosyal olarak dil kullanılarak yapılandırıldığı görüşüne; Bruner`in keşfedici öğrenmesine hatta Socrates`in kendisini bir öğretmen olarak değil de fikirleri ortaya çıkaran başka bir deyişle öğrenmeyi

kolaylaştıran bir mediator olduğuna, öğrenmenin bireyin bilişsellğinde olduğunu iddia eden görüşlerine kadar uzanmaktadır (<http://www.learning theories>).

Yapıcılığın, Piaget'nin ilk önce bireyin yeni deneyimleri ile varolan bilişsel yapısı arasındaki etkileşim yoluyla kendi kavramsal süreçlerindeki değişiklikleri oluşturduğunu vurgulamasıyla başladığı ileri sürülmektedir. Yapıcılık kendi içerisinde, türetimci öğrenme (Wittrock,1985); durumlu öğrenme ve otantik/gerçek öğretim (Brown, Collins ve Duguid, 1989) postmodern ders programı (Hlynka,1991); eğitimsel semiotik (Cunningham, 1992) gibi öğrenme yaklaşımlarını kapsamaktadır (Mason, 1988, 207; Applefield, Huber ve Moallem, 2000,35; Kanuka ve Anderson, 1999: Duff ve Cunningham,1996, 173).

Objektivizm şu ana kadar elde edilen bilgilerin deneyimle doğru orantılı olarak arttığını savunur. Objektivizmde bilginin öğrenciden bağımsız olarak var olduğuna inanmakta ve daha sonra dışsal gerçeklikten öğrencinin içsel gerçekliğine transfer edildiğinde bireysel bilginin oluştuğu ve bunun da dıştaki olaylara karşılık geldiği belirtilmektedir. Bu açıdan geleneksel objektivizm davranışçı ve bilişsel kuramlar içinde tanımlanmaktadır (Driscoll, 1994; Applefield, Huber ve Moallem, 2000,35).

Bu ileri sürülen bakış açılarına göre yapıcı kuram, öğretme ve öğrenmeye farklı yaklaşmaktadır. Yapıcı öğrenme teorisi bilgilerimizi nasıl yapılandırdığımızı anlamaya çalışan felsefenin bir branşdır ve yapıcı kuramcılar şu soruları sorarlar:

- Bir şeyleri bilmekten neyi amaçlıyoruz?
- Bildiğimizi nasıl anlarız?
- Bu bilgiler düşünce süreçlerimizi nasıl etkiler? (Hofer ve Pintch, 1997;

Jonassen, 1996; Akt. Kanuka ve Anderon, 1999). Birey genetik olarak doğuştan belli özelliklere sahiptir. Nöropsikolojik yapı özelliği olan her bireyin öğrenme yeteneği vardır.

Yapıcı görüşte, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerine göre bilgiyi yapılandırması, bu bilgi ve deneyimlerle yeni karşılaştığı problemlere, durumlara alternatif çözümler bularak onları yorumlaması, kendi algılamasına göre yapılandırma anlayışı hakimdir. Dışsal gerçekliğe karşılık gelen deneyimler sonucu elde edilen bilgiler, konu analizleri, soru sorma ve incelemeler sonucu oluşan yapılar çok az gerçeğe benzeyebilir. Bununla birlikte öğrenmelerimizin çoğu yaygın olan biliş ya da sosyal iletişim süreçlerinden süzülerek elde edilir (Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon ve Compione, 1995; Brown ve Compione, 1993, 1994; Salomon,

1993; Confery, 1990; Akt. Applefield, Huber ve Moallem, 2000, 35; Duff ve Cunninghman,1996, 175).

Yapıcı görüşe göre bilgi, dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan ziyade mevcut koşullarla ve toplulukla ilişkili olandır ve birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırma (Kuhn,1970; Wittgenstein ve Malcomb, 1986; Roty, 1991; Akt. Duff ve Cunninghman, 1996, 172).

Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır. Öğretim, bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır. Öğrencinin amacı problemi çözmesi ya da projeyi tamamlaması ve yorumlamasıdır (Jonassen,1999, 218).Yapıcılar bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığını ve insanın kendisi tarafından yapılandırıldığına inanırlar (Duffy ve Jonassen, 1991, 9).

Oysa ki davranışçılar ve bilişselcilere göre bilgi ve gerçek, bireyin belleğinin dışında vardır. Böylece bilgi nesnedir. Öğrenciye dış dünya anlatılır ve sonra da ondan düşüncelerinde içeriği ve yapılanmayı oluşturması beklenir (Jonassen, 1991, 6).

Merill (1991) yapıcılığa ilişkin varsayımlarını şu şekilde belirlemiştir:

- Bilgi deneyimlerle yapılandırılır.
- Öğrenme, dünyanın kişisel bir yorumudur.
- Öğrenme, deneyimlere bağlı olarak geliştirilen aktif bir anlamlandırma sürecidir.
- Kavramsal gelişim; anlamların paylaşılmasından, çoklu bakış açılarının paylaşılmasından ve içsel yansımalarımızın işbirlikçi öğrenmeye dönüşmesinden kaynaklanmaktadır.
- Öğrenme gerçek durumlara göre belirlenmelidir; değerlendirme ayrı bir aktivite olarak değil, hedeflerle bir bütün olarak yapılmalıdır.

Fasnot (1996;Akt. McDonough, 2001, 75), yapıcılığın öğretimin açıklanmasından daha çok öğrenmeyle ilgili bir teori olduğunu vurgulamaktadır. Duffy ve Cunningman'a (1996, 171) göre "yapıcılık çok farklı görüşleri bir araya getirmek için bir şemsiye görevi yapmaktadır" ve yapıcı görüşte öğrenmenin, bilgiyi kazanımdan çok aktif bir yapılandırma süreci olduğunu, öğretimin ise bilgiyi iletmekten çok yapılandırmayı destekleyen bir süreç olduğunu belirtmektedirler.

Yapıcı görüş kendi içinde birçok kategorilere ayrılmaktadır. Cobb (1994a, 1994b) bu kategorileri birleştirerek “bilişsel yapıcılık” ve “sosyokültürel yapıcılık” olmak üzere iki temel yönde karakterize etmiştir.

**Bilişselci yapıcılık**, Piaget'nin teorisinden türetilmiş ve günümüz yazarlarından Glasersfeld (1984, 1989, 1992) ve Fosnot (1989), bu yaklaşım üzerine en çok yoğunlaşanlardır. Bu yaklaşım, kişilerin dünyalarını anlamlandırmaya çalışmalarını bireylerin yapıcı aktivitelerine bağlamaktadır. Bilişselci yapıcı görüşe göre, öğrencilerin, beklentileriyle gerçekte karşılaştıkları durum arasındaki farkı çözdükleri zaman öğrenmenin olduğu savunulur. Böylece öğrenme, öğrencinin deneyimlerine göre anlaşmazlıklarını, çatışmalarını çözmeye başlaması ve kendi kendilerine dünyalarını yapılandırmasıyla gerçekleşir (Duffy ve Cunnigman, 1996, 175). Başka bir deyişle, öğrenme, öğrencinin beklenti ve gerçekte yüzleşmesi, bu ilişki arasındaki farkı çözdüğünde olmaktadır. Öğrenme; bireyin yeni karşılaştığı durumları, bilgileri, karışıklığı ya da problemleri var olan önceki bilgi ve deneyimleriyle bağdaştırarak kendi dünyasını, kendi gerçekliğini oluşturarak kendi kendilerine yapılandırmasıdır.

Bilişsel yapıcılık, bireyin etkileşim aracılığıyla anlamlar oluşturduğunu, çevreyi analiz ettiğini ve bilgiyi yapılandırıldığını ileri sürer (Piaget, 1926: Akt. Edward, 2000, 221). Başka bir ifadeyle yapıcılık, bilginin kişinin kafasında yapılandırıldığı fikrine dayalı olarak gelişmiştir. Bireyin varolan bilgi ve deneyimlerini yorumlayarak ve analiz ederek bilişsel bir sürece göre bilgiyi yapılandırdığından söz edilmektedir. Bilişsel yapıcılar bir gerçek dünyanın olduğunu ve onu postulateler aracılığıyla anlamaya çabaladığımızı ve bu postulateyi de tam olarak anlayamayacağımızı vurgularlar (Young, 1997; Akt. Kanuka ve Anderon, 1999).

**Sosyokültürel yapıcılık**, Vygotsky'nin teorisindeki görüşlere dayandırılarak tasarlanmıştır. Vygotsky'ye (<http://tip.psychology.org/vygotsky.html>, 2001) göre sosyal etkileşim bilişin gelişmesinde temel bir rol oynar. Öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye gereksinim olduğunu ve öğrencinin daha deneyimli akran ve öğretmenlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının geliştiğini vurgulamaktadır. Sosyokültürel yapıcılık, bilişin sosyal orijinini, anlamı yapılandırmada bir araç olarak bireyin dilinin önemini ve kültürel olarak belirlenmiş bağlamını incelemektedir (Duffy ve Cunnigman, 1996, 175). Öğretmen ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olmak öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Bilgi sadece bireyin zihninde yapılandırılmaz; aynı zamanda sosyal bir bağlam içindeki etkileşimler öğrencilerin düşüncelerini, inançlarını yeniden yapılandırmalarını, paylaşmalarını ve tekrar yapılandırmaları sağlar.



Sosyal etkileşim öğrenmeyi kolaylaştıran kültürel normları anlamada dil becerilerini gerektirir. (Cole,1991; Turner,1995; Vygotsky, 1978; Akt. Edward, 2000, 221). Sosyo-kültürel yapıcılık öğrenmede sosyal ve kültürel bağlamın etkisinin önemli olduğunu, çevresel bağlamda bilginin yapılandırıldığını, bireyin dil aracılığıyla aktif bir şekilde anlamı yapılandığı varsayımları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bireyin anlamı bulmada karşılıklı olarak dili kullandığı ve ortak anlamları bulmada sosyal etkileşim üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bilginin yapılandırılmasında dilin diyalektik olarak kullanıldığı bir sürecin üzerinde önemle durulur. Yapıcı teoride bilişsel ve sosyo-kültürel yapıcılıktan daha katı görüşleri savunan radikal bir yapıcılık anlayışı da vardır.

**Radikal yapıcılık**, realitenin bir spekülasyon ya da varsayım ya da hipotetik bir durum olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımız ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen yapıcılıktır. Bu yüzden gerçekliğin ne olduğunu, varlığını hiç bilemeyiz. Düşüncelerimizden bağımsız gerçek bir nesne yoktur ve başkalarının gerçeklik varsayımlarıyla da kendi varsayımlarımızı karşılayamayız. Bireyler birbirlerinden farklı deneyim ve algılamalara sahiptir. Çünkü bilgi sabit ya da değişmez değildir. Bununla birlikte belirli koşullarda gerçekleşen deneyimlerimiz aracılığıyla bireysel olarak bilgiyi yapılandırırız. Bireyin bilgileri, fiziksel ve sosyal deneyimlerinin kendine özgü eşsiz algılamaları içerisinde yerleşir. Böylece gerçek dünyadaki fenomenler hakkında sonuçlar çıkarmak için ya da tahmin ve açıklamalarda bulunmak için farklı zihinsel kapasitelerimizi/yetilerimizi kullanırız (Maturana, 1991; Suchman, 1987; Clancy, 1986; Winograd ve Flores, 1986; Jonassen, 1991; Honebein, Duffy ve Fishman, 1993; Von Glasersfeld, 1984; Akt. Kanuka ve Anderon, 1999).

Bilgi, herhangi bir dışsal gerçekliğe bağlı olmadan bireysel olarak yapılandırılır. Fakat bununla birlikte öğrenci dış dünya ile etkileşim içerisinde olacaktır. Gerçeklik öğrencinin ne kadar algılayıp algılamadığıyla ilgilidir. Bilgi, kişisel olarak yapılandırılır. Gerçek bir nesne yoktur ve gerçekliğimizi biz deneyimlerimizle belirleriz (Jonassen,1990,32-34). Dışsal fenomenler, bizim algıladığımızın dışında anlamsızdırlar ve realiteyi kişisel olarak yapılandırırız (Cooper,1993, 16).

Öğrenme aktivitesinin planlanmamış gerçek yaşantılarla ilişkili olması gerekir (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1992). Yapıcılıkta öğrencinin istenilen öğrenmeyi başarması için gereken öğretim süreçleri ve önceden belirlenmiş öğrenme aktivitelerinin bir bölümü tanımlanmamıştır ve de öğretimin belirli bir bölümünü

oluşturmak için de açık bir rehberlik yoktur. Öğretim herhangi bir sistematik yöntemle de planlanamaz. Yapıcı görüş, bilginin kazanılmasından çok yapılandırılması üzerine yoğunlaşan bir öğrenme ortamı tasarımı vurgular (Duffy ve Jonassen, 1992).

Yapıcı öğretim bir problemi öğrencinin kendisinin yorumlayıp yapılandırarak yine kendisine ait bir anlam oluşturmasını sağlar. Yapıcılığa göre, öğrencinin önceki deneyimlerine ilişkin bir konu seçilerek öğretime başlanır. Yapıcı kuramın öğretimsel stratejileri, problemi araştırmak için araçlar belirler, problemleri anlamak için problemlerle ilgili bilgi toplamayı sağlar ve problemlere yapıcı çözümler getirir.

Yapıcılığın öğretim stratejilerine göre konular tek başına çalışmaktansa bir grupla çalışılarak daha iyi başarılıdır. Öğretici, öğrencinin çoklu bakış açılarına görmesine yardım eder. Konuları ayırmaya gerek yoktur. Yapıcılıkta öğrenmenin başarılı olduğunun kanıtı, konunun başarılı bir şekilde tamamlanmasıdır. Önemle vurgulanması gereken şey, öğrencilere kesin bir şeyleri bilmeleri gerektiğini göstermek değil, mantıklı bir yorumun nasıl yapılabileceğini göstermektir (Cunningham, 1991).

Öğretim, objektivizmde olduğu gibi belirli gerçekleri öğretme üzerine yoğunlaşmaz. Öğretim, öğrencilerin mantıklı ve güvenilir realiteleri nasıl yapılandıracağını öğrenmesine yardımcı olur. Öğretim ortamı, realitelerin yapılandırılmasında birleştirici bir parçasıdır. Yapıcılıkta, bireyin bir kavramı anlamasının ve kullanma yeteneğinin fikirlerin oluşturulduğu deneyimlere bağlı olduğuna inanılır. Böylece, bilişsel deneyimler, öğrencilerin yaşamlarında gerçekten yüz yüze gelecekleri problemlerin çözümünü amaçlayan “durumlu” ve “gerçek” deneyimler olmalıdır (Duffy, 1991).

Öğrenciler kendi gerçekliklerini ve varlıklarını algılayabilmede içinde buldukları durumlarını sorgulayarak değerlendirebilmelidir. Yapıcı kuramda öğrenciler, anladıklarını diğer öğrencilerle tartışır ve böylece anlamalar, kavramalar paylaşıldıkça ortak anlayışlar gelişir. Farklı öğrenciler farklı yanıtla ulaşabilirler. Öğrenme için, öğrenme ortamında her zaman için bazı uyarıcılar ve bazı hedefler vardır.

Yapıcılığa göre öğretim, “farklı kaynaklara ilişkin önceki bilgileri yeni ve belirli kavramlarla birleştirerek öğrencilerin hem anlamları ve hem de fırsatları yapılandırmasını öngören işbirliğine dayalı bir ortam sağlamayı işaret eder” (Ertmer ve Newby, 1993, 63).

Yapıcı öğretimin iki temel özelliği bir çok araştırmacı (Brooks ve Brooks, 1993; Honebein, Duffy ve Fishman, 1993; Collins, Brown ve Holum, 1991) tarafından belirtilmektedir. Yapıcı öğretimde öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle iyi bir

problem ile derslere başlanmalı, J.Dewey'in deyimine göre problematik bir durum söz konusu olmalıdır. İkincisi işbirliğine dayalı bir öğretim yürütülmelidir.

“Yapıcı görüşe göre öğretim uygulamalarında öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimler öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir” (Deryakulu ve Şimşek, 1996, 62).

Öğretime ilişkin bir çok yaklaşımda olduğu gibi yapıcı öğrenmede de öğretmen, öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara öncülük, modellik ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede, içeriği çoklu yöntemlerle sunmada da önemli bir rol oynar.

Brooks ve Brooks'a (1993, 16) göre yapıcı öğretme kuramını benimseyen öğretmenler, öğrencilerin neyi tekrar edebildiklerine bakmazlar, fakat onların ne ürettiklerine, ne gösterdiklerine ve ne sergilediklerine (performanslarına) bakarlar. Sherry'ye (1996, 338) göre yapıcı bir öğretmen, öğrencilerin yanlış anlamalarının üstesinden gelmede, uzman davranışlarının nasıl yapıldığını gösteren bir model olmada, uygun geribildirimler sağlamada, öğrenci için öğrenmenin yapı platformunu oluşturmada bir öncü (koç) olarak hareket eder.

Brooks ve Brooks (1993), yapıcı bir öğretmenin genel özelliklerini ve sınıfta öğretimi gerçekleştirirken neleri yapması gerektiğini şöyle özetlemektedir:

- Yapıcı bir sınıfta öğretmen öğrencilerin düşüncelerini, bakış açılarını, içerik ve kavramlar hakkında ne düşündüklerini değerlendirerek öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgilerine dayalı bir öğretim gerçekleştirir.
- Yapıcı bir öğretmen öğrencilerin kişisel varsayımlarını dikkate alarak ne bildiklerini ve ne düşündüklerini sorar, varsayımlarını karşılaştırıp dünya görüşlerini paylaşarak dersleri onlara göre yapılandırır.
- Yapıcı bir öğretmen öğrencilerin günlük aktivitelerinin ders programlarıyla bağlantısını göstererek onların öğrenmedeki ilgilerini genişletebilir.
- Yapıcı bir öğretmen dersleri küçük bilgi parçaları halinde değil büyük fikirler çevresinde yapılandırır. İlk önce bilginin tümüyle öğrencileri yüz yüze bırakır. Öğrenciler bilginin tümünü ayrıştırdıklarında kendilerine uygun parçacıkları belirlemelerine yardım eder. Yani öğretim yaklaşımı olarak tündengelim yöntemi benimsenir.

- Yapıcı öğretmen öğrencilerin öğrenmesini ayrı bir test, kalem, kağıt vb. araçlar kullanarak değil de günlük sınıf aktivitesi bağlamında değerlendirir. Öğrenciler değişik yollarla günlük bilgilerini gösterirler. Yani yapıcı bir değerlendirme anlayışında öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, gerçek durumlara dayalı problem çözme becerileri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları, ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri; öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme ve tartışmalar yoluyla öğrencilerin yaptıkları tüm ürünlerin değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır.

Copley'e (1992; Akt.Tam, 2000) göre yapıcı bir anlayış; öğrencilerin yeni ve önceki bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurmasını gerçekleştiren, asıl görevi öğrencilerin öğrenmeleri için aktif katılmalarına yardımcı olan ve öğretimi kolaylaştırıcı olarak hareket eden bir öğretmen profilini gerektirmektedir.

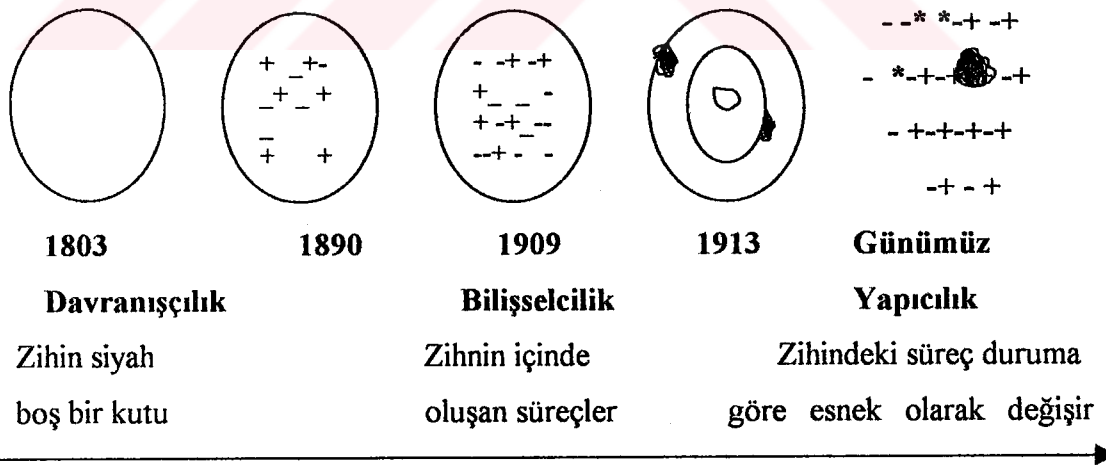
Yapıcı öğretim yaklaşımını uygulayan bir öğretmen sınıfta, gerçek yaşamla bağlantılı olan problematik bir öğrenme durumu ortaya koymalıdır. Çoklu yönlü uyarıcıları olan çoklu bir öğrenme ortamını sağlamalıdır. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarına önem vermelidir. Vygostky'nin görüşlerine dayandırılan sosyal yapıcı öğrenme teorisinde olduğu gibi öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşim ve iletişiminin öğrencinin sosyal gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğu sosyal bir ortam hazırlamalıdır. Zira öğretmen, sosyalleşmenin ve etkileşimin sınıfın temel bir parçası olduğunu daima hatırlamalıdır. Öğrencilerin girişimlerini ve bağımsız hareket ve karar alma becerilerini geliştirmeli, cesaretlendirmelidir. Yapıcı bir öğretmenin derste anahtar fikirlerin sunumunda çoklu yöntemleri seçmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yapıcı bir öğretmenin yapması gerekli bu etkinlikler aslında yapıcı öğretim uygulamalarına işaret etmektedir.

Öğrenme ve öğretme kuramlarının bu aşamaya gelinceye kadar geçirdikleri evrimleri farklı bir paradigma açısından da ele almak olanaklıdır. Şöyle ki insanlık tarihi incelendiğinde bilimsel felsefe ve bilimsel bilgi birikimlerinin belli inkılapları doğurduğu görülecektir. Bilimsel bilginin gelişmesi ile birlikte bilginin çoğalması ve akışı da hızlanmaktadır. Bilimsel bilginin gelişmesine paralel olarak öğrenme ve öğretme kuramlarında da hızlanma ve değişim olmaktadır. Bilimsel bilginin gelişmesi hem sosyal bilimlerde hem de fen bilimlerinde yeni çığırar açmıştır. Fen bilimlerinde atom teorisinin gelişimi ve atomun parçalanması yeni bir devirin başlamasına neden olduğu gibi sosyal bilimlerde bir düşünce devrimi gerçekleşmiştir. Bu bağlamda atom teorilerinin gelişimi ile öğrenme-öğretme teorilerinin gelişimleri arasında bir paralellik

görüldüğünü söyleyebilir. Başka bir deyişle fen bilimlerindeki sürekli gelişmeye paralel olarak insanın öğrenmesine ilişkin kuramlarda da bir gelişme görülmektedir.

Dorin, Demmin ve Gabel (1990; Akt. Mergel, 1998), önce atom teorisinin gelişim evrelerini sonra da öğrenme kuramlarının gelişim evrelerinin karşılaştırmasını kronolojik olarak aşağıdaki gibi sıralayarak yapmışlardır:

- 1803-Dalton'un atom teorisi.
- 1890'lı yıllarda J.J.Thompson'a göre katot yörüngeleri negatif yüklüdür.
- 1909-Rutherford, alfa partiküllerini keşfetti ve atomların, çevresinde elektronların hareket ettiğini, pozitif yüklü parçacıklardan oluştuğunu söyledi.
- 1913-Niels Bohr, elektron enerji düzeylerine ilişkin, elektronların yörüngelerinin olduğu dair yeni bir atom modeli geliştirdi.
- 1930-1940-Atomlar pozitif yüklü bir çekirdeğe ve negatif yüklü bir elektron bulutuna sahiptir. Bu model yörünge modeli ve kuantum-mekanik modeli olarak adlandırılır. Öğrenme kuramlarının gelişimi süreci ile atom kuramının gelişim süreci arasında gelişimsel bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Şekil 1'de Öğrenme kuramlarının gelişiminin atom teorisinin gelişimi ile karşılaştırılması yapılmıştır.



Şekil 1. Öğrenme ve atom kuramlarının gelişim sürecinin karşılaştırılması Dorin, Demmin ve Gabel (1990;Akt. Mergel, 1998).

Yukarıdaki şekil 1'de görüldüğü gibi atom kuramının gelişimi ile öğrenme kuramlarının gelişimi arasında bir benzeşim görülmektedir. 18. yüzyılda bilimsel araştırmanın gelişimi ile birlikte öğrenmenin nasıl olduğuna ilişkin olarak Pavlov,

Thorndike, Watson ve Skinner (<http://userwww.sfsu.edu/rsauzier/Thorndike.2001>), hayvanlar üzerinde deneyler yapmışlar ve öğrenme üzerine çalışmaya ve modeller geliştirmeye başlamışlardır. Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmeyi dışsal uyarıcılara bağlamakta ve zihinde olanları dikkate almak yerine gözlenebilenlere odaklanmaktadır. Davranışçılara göre zihin boş bir kutudur. Bu benzetme, Dalton'un, atomu, kendi atom teorisindeki gibi basit bir partiküle benzetmesi ile aynıdır. Organizmanın içinde dikkate alınması gereken olayların gerçekleştiği, olayların davranışları etkilediği fark edildikten sonra zihinde değişim olduğu kabul edildi. Benzer şekilde fizik biliminde de Crookes, Thompson, Rutherford ve Bohr, atomun davranışlarına etki eden içsel faktörlerin olduğunu kabul etmişlerdir. Bu bağlamda paralel bir gelişmede öğrenme kuramlarında olmuştur. Böylece öğrenmedeki bilişsel model doğmuştur. Yapıcı öğrenme kuramı her organizmanın sürekli bir değişim içinde olduğunu iddia eder. Yapıcı yaklaşım, öğrenmenin kuantum teorisi olarak düşünülebilir. Kuantum teorisi, önceki atom teorilerinin üzerine yapılandırılmıştır. Yapıcılık da davranışçılık ve bilişselciliğe dayalı olarak inşa edilmiştir. Yapıcılık çoklu bakış açılarına göre öğrenmenin dünyayı kişisel olarak yorumlamak olduğunu kabul eder. Bilişsel yaklaşımın da yapıcılıkta bir yeri vardır. Çünkü, yapıcılık şema kavramını tanır ve önceki bilgi ve tecrübelerin üzerine yapılandırmayı öngörür. Ancak en büyük fark değerlendirmeden kaynaklanır. Davranışçılık ve bilişselcilikte değerlendirme belirli hedeflere ulaşma üzerine kurulu iken, yapıcılık çok daha öznedir. Değerlendirme bu kuramlar arasındaki en önemli farklılıklardan birisidir. Davranışçı ve bilişselci stratejiler yapıcılığın bir parçası olarak düşünülebilir. Davranışçılık, belirli temel öğrenme durumlarına uygun olurken, yapıcılık daha ileri düzeydeki öğrenme durumlarına uygundur.

Driscoll (1994) yapıcı öğrenme kuramını şu şekilde özetlemektedir:

- Kompleks ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı ve gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsenmesi.
- Öğrenmenin bir parçası olarak sorumluluk paylaşımının ve sosyal etkileşimin ve iletişimin olması.
- İçerik için çoklu sunumların olması.
- Bilgi yapılandırmasının anlaşılması.
- Öğretimin öğrenci merkezli olması.

Yukarıda anlatılan davranışçı, bilişselci ve yapıcı kuramlarının bazı kavramlara bakış açılarının genel özellikleri aşağıdaki tablo 1. 2'de şöyle gösterilebilir.

Tablo 1.2. Öğrenme-Öğretme Kuramlarının Bakış Açılarının Karşılaştırılması

	<b>Davranışçı</b>	<b>Bilişselci</b>	<b>Yapıcı</b>
<b>Öğrenme</b>	Çevresel koşullara ve ortama göre davranışlardaki açık görülen değişimdir.	İnsan zihninde, sinir sisteminde oluşan süreç, ve bilgiyi işlemenin yeni bir kuralını programlama süreci, bilginin belleğe yerleştirilmesindeki değişiklik	Önceki bilgi ve deneyimlere dayalı olarak anlamdaki değişiklik, gerçeği kişisel algılayışa göre keşfetme ve yapılandırmadır
<b>Öğrenme Çeşitleri</b>	Ayırma, Genelleme, İlişkilendirme, Zincirleme	Kısa ve uzun süreli Duyuşsal depolama, Kısa ve uzun süreli belleğe depolama,	Problem çözme, Proje çalışmaları, Süreç-temelli öğrenme
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Geribildirim verme, bilgiyi sunma, açıklamalar ve alıştırmalar yaptırma	Bilişsel öğrenme Stratejileri için planlama, buluş, araştırma, inceleme stratejileri	Kendini düzenleyici ve yansıtıcı öğrenme için aktivite sağlama, Problematik bir sorun ile öğretime başlama, kubaşık öğretim stratejileri
<b>İletişim Stratejileri</b>	Geleneksel iletişim araçlarının varyasyonları (kitap, dergi vb.)	Bilgisayar destekli Öğretim ve insan	Karşılıklı ortam Çoklu ortam, Çoklu iletişim, Çoklu araç-gereç
<b>Anahtar kavram</b>	Pekiştireç, ceza ve Ödül	Ayrıntılama, pekiştirme ve ödül	İçsel motivasyon, Kişisel yapılandırma
<b>Öğretmen</b>	Amaçları belirler, dışsal uyarıcıları ayarlar, pekiştireç, ipucuyla, öğrenci davranışlarına yön verir	Yeni bilgiyi düzenler Yeni bilgi ve eski bilgi arasında bağlantı kurar, Çeşitli dikkat etme, kodlama ve hatırlatma araçlarını ve Stratejilerini kullanır	Çoklu etkileşim ve çoklu iletişim sağlar, Problematik ve İşbirliğine dayalı Öğrenme-öğretme süreçlerinde rehberlik, koçluk ve modellik yapar

Yapıcı öğrenme incelendiğinde her şeyden önce öğrencinin aktiflik ilkesi ön plana çıkmaktadır. Tüm öğretim öğrenciye dayalı yaklaşımla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yapıcı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, öğrencilerin yeni

karşılaştığı bağlamları (bilgileri, durumları, problemleri, karışıklıkları vb gibi) önceki bilgi ve deneyimlerinin süzgecinde geçirerek özümsemesi, var olan bilgi ve deneyimlerinin kapsamını geliştirmesi, onları kendi algılamasına ve gerçekliğine göre yapılandırmasıdır. Yeni yapılandırılan bilgiler, öğrencinin var olan bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni karşılaşacağı durumlarda uygun davranımlar ve yapılandırmalar için zengin bir bilgi ve deneyim repertuarı oluşturur. Bu ise öğrencinin yeni durumlar için motivasyonunu ve aktivite etkinliklerini artırmaktadır. Yapıcı-merkezli öğrenmelere bakıldığında, öğrenciler sınıf arkadaşları ile birlikte etkileşimli projeler yaparak kendi bilgilerini aktif olarak yapılandırıp var olan bilgilerini de bu yeni yapılandırdıkları bilgilerin türevleri doğrultusunda değiştirerek yeniden yapılandırma sürecine giderler.

Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması, öğretimin öğrenci merkezli olması, içerikte çoklu bir sunum yaklaşımının benimsenmesi, öğrenmede sorumluluğun paylaşılması, grup çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verilmesi, sosyal etkileşimli ve iletişimli bir ortamının öğrenme için öneminin vurgulanması bağlamları incelendiğinde süreç-temelli öğretim (STÖ) yöntem ve modelinin benimsediği yaklaşımlarla yapıcı öğrenme kuramının bu yaklaşımları arasında doğru bir orantı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü süreç-temelli öğretimde, öğrenme sürecinde sorumluluğun öğrenciye ait olduğu görülmektedir. İşbirliğine dayalı karışık küçük grup çalışmalarındaki öğretme ve öğrenme yaklaşımı benimsenmektedir. Süreç-temelli öğretim planları öğrencilerin bilgileri, problemleri, hatta kendi davranışlarını, yaşamlarında karşılaştıkları durumlar bağlamında kendi düşünce ve algılamalarına göre yapılandırmalarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir. Öğrenciler süreç-temelli öğretim planları aracılığıyla yeni öğrenecekleri konuları STÖ planlarının sistematigi içerisinde kendi bilişsel farkındalıklarını kullanarak yapılandırmaya çalışırlar.

### **1.3. Süreç-Temelli Öğretim**

#### **1.3.1. Süreç-Temelli Öğretimin Kuramsal Temelleri**

Süreç-temelli öğretim. öğrencinin süreç farkındalığını, uyanıklılığını artırarak düşünmesi, bağımsız öğrenmesi, kendi kendine karar alması, problem çözmesi ve planlama yapması üzerine yoğunlaşan bir öğrenme-öğretme yöntem ve stratejisidir



Ashman ve Conway'a (1993, 11) göre "süreç-temelli öğretim kuramının kavramsal çerçevesi, eğitim psikolojinin bulgularından, nöropsikolojiden, planlamadan ve problem çözmeden türetilmiştir". Araştırmacılara göre süreç-temelli öğretim, "nasıl öğrenileceğini ve nasıl problem çözüleceğini öğrencilere sistematik ve açık bir şekilde öğretme yoludur". Wong'a (1992, 150-170) göre bilişselci süreç-temelli öğretim, bilişselci psikolojinin uygulanmasıdır. Bilişselci süreç-temelli öğretim, belirli bir akademik alanda bir problemi çözme veya bir konuyu tamamlama, yürütme ya da bilgi kazanımının temelini, planını oluşturan bilişselci süreci, yüksek sesle düşündürme ve modelleştirme yoluyla öğretene öğretmeni de kapsamaktadır.

Vermut (1995, 325), süreç-merkezli öğretimi tutarlı bir şekilde spesifik bilgi ve düşünme stratejilerini öğretme olarak tanımlar ve süreç-temelli öğretimin amacını ise anlama ve uygulamaya yönlendirilmiş öğrenme stillerinin geliştirilmesini desteklemek olarak açıklamaktadır. Gay (<http://csun.edu/cod/conf2000/Proceeding/0257Gay.html>,2001), süreç-merkezli öğretimi, öğrencilerin öğrenme referanslarının ve yeteneklerinin farkındalığını yükseltmek ve kendi kendilerine öğrenmeyi öğrenme olarak tanımlar. Ona göre süreç-merkezli öğretim, öğrenmenin temelini oluşturan bilişsel ve bilişsel farkındalık süreçlerini öğrenciler için açık bir yol olarak yüksek sesli düşünmeyi ve bu etkinliği yapan öğretmeni modelleştirmeyi kapsamaktadır.

de Jong'a (1995, 317) göre süreç-merkezli öğretim, bilişsel çıraklık, karşılıklı öğretme, yapısal iskeleti kurma (scaffolding), planlama ve modelleştirme gibi yöntemleri benimsemektedir. Süreç-merkezli öğretim, bu yöntemler aracılığıyla öğrencinin kendi farkındalığını artırma üzerine odaklaşıp, sosyal, duyuşsal, bilişsel ve düzenli aktiviteleri kullanarak destekleyici bir ortam içerisinde iyi bir öğretimi amaçlamayı sağlamaktır.

Bolhuis ve Voeten'e (2001, 838) göre süreç-merkezli öğretim, ilgili alanlarda öğrencileri yeterli öğrenici yapmada destekleyici ve onları ömür boyu öğrenme için hazırlayan ve bağımsız öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğrenme-öğretim yöntemidir.

Süreç-temelli öğretim, bağımsız öğrenmeyi kolaylaştırmak, yaratıcı ve eleştirel problem çözücü olmayı sağlamak için öğrencilerin keşfedici becerilerini ve yeteneklerini geliştirmeyi ön plana alan, bilişsel farkındalık öğretme-öğrenme strateji ve yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Keşfedici öğrenme kuramını benimseyen bir çok yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin Gestalt psikolojisi, Bruner (1961, <http://www2.una.edu/education/Bruner.htm>2001), keşfedici öğrenmenin ilk savunucularındandır. Öğrenmede bilişsel çıraklığı savunanlardan Collins, Brown ve

Newman (1989) keşfedici öğrenme kuramına dikkat çekenler arasındadır. Bu bağlamda süreç-temelli öğretim, öğrencinin süreç farkındalığını keşfetmesi üzerinde yoğunlaşan bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir.

de Jong ve Joolingen, (1996, [http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Ton\\_de\\_Jong.html](http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Ton_de_Jong.html) 2001), süreci, doğrudan ürün bilgisi olan transformative süreç, ve keşfedici süreci yönetmede gerekli olan düzenleyici süreç olmak üzere iki kategoride analiz etmişlerdir. Transformative sürecin, analiz yapma, hipotezler üretme, test etme, değerlendirme öğelerinden oluştuğunu belirtmektedirler. Düzenleyici süreci ise, planlama, onaylama ve izleme-kontrol etme öğeleri olmak üzere alt kategorilere ayırmışlardır. Planlamanın, tamamen keşfedici süreç düzeyinde olduğunu açıklamaktadırlar. Onaylamanın-gerçekleştirmenin, (verifying) kavramsal bir düzeyde sonuçların ve aktivitelerin doğruluğunu kontrol etme, izlemeyi (monitoring) ise kendi çalışma süreçlerinin izlerini takip etme, inceleme, gözlem yapma olarak tanımlamaktadırlar.

Nancy'a (1997, <http://www.callaitc.com/japanese.html>.2001) göre süreç-temelli öğretim, öğretmenlerin, ders anlatmalarında doğru bilgi vermeleri ya da öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde doğru yanıt verme yeteneklerinden daha çok problem-çözme becerilerini geliştirmede öğrencileri cesaretlendirmeyi öngörür.

Çocuğun problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen bir çok programlar olmasına rağmen bunun nasıl olması gerektiğini açıklayan programların sayısının az olduğu bilinmektedir. Öğrencilere bilgi vermektense daha çok, akademik olan ve olmayan konular üzerinde başarıyı edinmelerinde düşünme süreçlerini nasıl düzenleyeceğini ve nasıl yöneteceğini (yapabileceğini) öğretmek, öğrencinin sürdüreceği bütün yaşamı boyunca çok önemlidir. Öğrencinin düşünme süreçlerini nasıl düzenleyeceği ve nasıl yürüteceği öğretme ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için Ashman ve Conway (1989) süreç temelli öğretim modelini önermektedirler. Çünkü bir çok araştırmacının da önemini vurguladığı bilişsel süreçlerin çoğu, plan ve planlama kavramlarını kapsamaktadır.

### 1.3.2. Öğrenme-Öğretme Modelleri

Öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ve oluşmayacağını, öğrenende nelerin olduğuna, olmadığına ve bütün bu bağlamda

organizmada öğrenmenin nasıl olduğunu açıklamaya çalışır. Öğretme kuramları ise öğretmenlerin hangi koşullarda nasıl davranacağını ve o davranışların öğrenen üzerinde etkisinin ne olacağını, olmayacağını ve farklı öğrenme koşulları için farklı öğretim yöntemleri önermesi gerektiğini, belirli değişkenlerin, öğrencinin öğrenmesine nasıl etki edeceğini, yeni bir bilginin en iyi şekilde kazanımını, organizasyonunu ve transferini gerçekleştirecek yolları içermesi, uygulamalar için öneriler getirmesi, kuralcı olması, yaşantıların nasıl kazandırılıp kazandırılmayacağına dair öğretimin sıralaması gibi değişkenleri açıklamaya çalışır (Landa,1983,63; Fidan,1985,33-38; Reigeluth,1989,70; Alkan,1984,48; Bruner,1966; akt ,Fidan 1996, 28).

Özetle öğrenme kuramları öğrenci ne yaparsa öğrenme nasıl olur konusuyla ilgilenirken, öğretim kuramları öğretmen ne yaparsa, öğrenci etkilenir ve öğrenme gerçekleşir, öğretimin hangi değişkeni ya da öğretmenin hangi davranışı öğrenci üzerinde nasıl bir öğrenme etkisi konusuyla ilgilenir. Başka bir deyişle birisi öğretmenin üzerinde diğeri de öğrencinin ve öğrenenin üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğrenme ve öğretimde bir çok değişkenler etkili olmaktadır. Bu nedenle Gagne'ye (1963,133) göre farklı öğretme durumları için farklı öğretme kuramları, farklı öğretim yöntemleri geliştirilmelidir. Bu bağlamda öğretme kuramlarının yeterince geliştirilemediği durumlarda kuram geliştirmenin bir basamağını oluşturan öğretme modelleri kullanılmaktadır (De Cecco,1968; Akt. Senemoğlu,2001,432).

Süreç temelli öğretim, hem bir program modeli ve hem de bir öğretme-öğrenme yöntemidir. Süreç-temelli öğretim (STÖ) bir program modeli olarak tüm öğrencileri destekleyen ve etkili iletişimi kolaylaştıran sınıf aktiviteleri oluşturmak için çerçeve bir taslak sağlar. Bir öğretme-öğrenme yöntemi olarak da, öğrencilerin problemleri nasıl çözeceğini ve nasıl öğreneceğini öğretme üzerine odaklanan bir çok stratejileri içerir. (Ashman ve Conway, 1993, 1).

Süreç-temelli öğretim hem bir öğrenme-öğretim yöntem ve stratejilerini içermesi ve de bir program modeli olduğundan, normal programlar içinde yürütülen derslerle birleştirilerek uygulanması son derece fonksiyonel bir önem taşır. Çünkü öğrenmede ve öğretimde bir çok değişken etkili olabilmektedir. STÖ bütün bu değişkenleri ile uyumlu olması onu diğer yöntem ve program modellerinden ayrına en önemli özelliklerinden birisidir. Senemoğlu'na (2001, 432) göre öğrenmenin etkili ve verimli olabilmesi için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenler vardır ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan öğretim modelleridir. Joyce ve Weil'e (1980, 1) göre öğretim modeli "eğitim programlarını şekillendirmede, öğretim materyallerini

düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da plandır.” Öğrencinin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak öğrenme ve öğretmeyi etkin kılmak için eğitim programlarına ve modellerine gereksinim vardır. Varış'a (1998, 18) göre bir eğitim programı; “kurumun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye girer”.

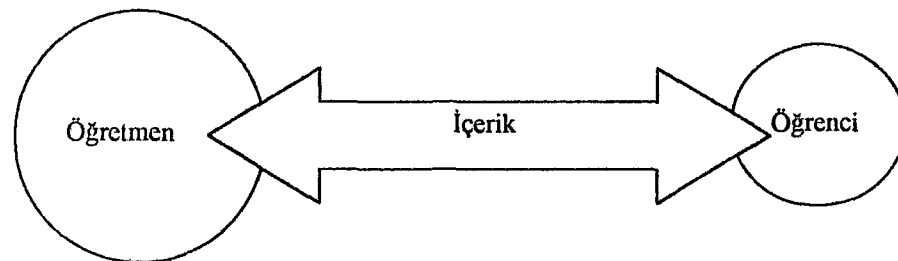
Lapp, Bender, Ellenwood ve John (1975, 6-16) eğitim modellerinin içerik, öğretmen ve öğrenci olmak üzere 3 boyutunu ele alarak incelemişlerdir. Buna göre;

#### **Klasik Eğitim Modeli:**

**İçerik:** Bu modelde konu, birinci sırada önemlidir. İçerik objektif, açık ve mantıksal olarak düzenlenmiştir. İçerik öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine göre değil, yaşamdan seçilmiş ve öğrenciye kazandırılacak bilgiler üzerine kuruludur.

**Öğretmen:** Bu modelde öğretmen uzman ve model olarak görülür. Bu modelde öğretmen en önemli öğedir. Öğretmen nasıl öğreteceğinden çok neyi öğreteceği üzerine eğitim almıştır. Öğretmen öğrenciye içeriği sunar ve onların içeriği özümsemelerine yardım eder.

**Öğrenci:** Öğrenci bu bilgi ve düşüncelerin pasif alıcısı durumundadır. Öğrenci öğrenmeyi, ödevlerle dolu, yarışma ortamının olduğu zor bir iş olarak görür. Onun zihinsel eğitimi; duygusal gelişimi ve sosyal uyumu üzerine değil, sınıfta işlenen konu üzerinedir. Şekil 2’de klasik-geleneksel eğitim modelinde değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yüklendikleri fonksiyonlarının önem dereceleri görülmektedir.



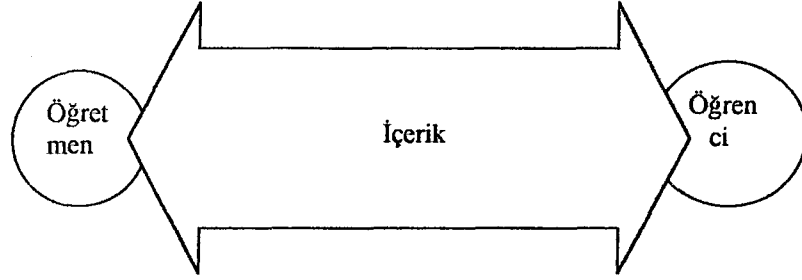
Şekil 2. Klasik Eğitim Modeli (Lapp ve diğerleri, 1975, 6)

#### **Teknolojik Eğitim Modeli:**

**İçerik:** Bu modelde içerik, belirli alanların uzmanları tarafından belirlenir. İçerik, mesleki yeteneklerin gelişimini sağlayan davranış becerilerine odaklanır.

**Öğretmen:** Öğretmen arka plandadır. Makine, kendisinin karmaşık bir görev sırasında daha etkili ve doğru iş yaptığını kanıtlamıştır.

**Öğrenci:** Öğrenci çok sayıda kompleks materyali ve davranış kalıplarını özümsemiş durumdadır. Yeni becerileri, daha geniş bir toplumun faydasına kullanılabilir durumdadır. Şekil 3’de teknolojik eğitim modelinde değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki ağırlıklı önem dereceleri görülmektedir.



Şekil 3. Teknolojik Eğitim Modeli (Lapp ve diğerleri, 1975, 9)

#### **Bireyselleştirilmiş Eğitim Modeli:**

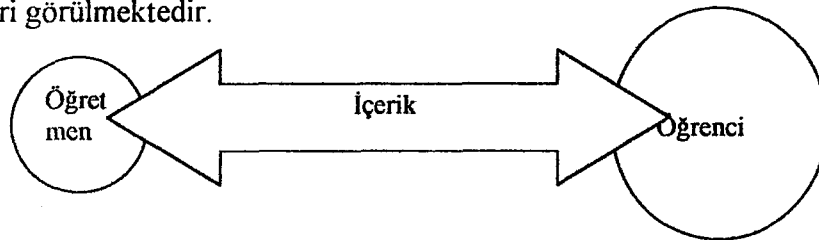
Modelde öğrenci öğrenme sürecinin merkezindedir. Öğretim, öğrencinin ilgileri, tecrübeleri ve psikolojik gelişim durumuna göre düzenlenir. İkiye ayrılır:

#### **İlerlemeci eğitim modeli:**

**İçerik:** İçerik, öğrencinin tecrübelerinden kaynaklanır.

**Öğretmen:** Öğretmen öğrenciye göre ikinci plandadır. Öğretmen sadece içeriğin aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrencinin gelişimi ve tecrübe edinimi süresince yardımcı ve yol göstericisidir.

**Öğrenci:** “Bir bütün” olarak görülür. Öğrenme sürecindeki duygusal ve entelektüel gelişimi ile sosyal uyumu çok önemlidir. Şekil 4’te İlerlemeci eğitim modelinde değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yükledikleri fonksiyonlarının önem dereceleri görülmektedir.



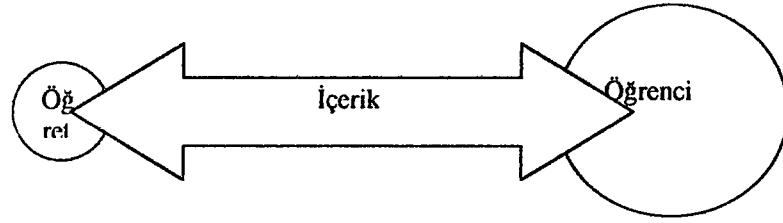
Şekil 4. İlerlemeci Eğitim Modeli (Lapp ve diğerleri, 1975, 12)

#### **Romantik eğitim modeli:**

**İçerik:** Rahat ve uyarıcı bir eğitim ortamında elde edilen tecrübeler, öğrencinin doğal öğretmenidir.

**Öğretmen:** Öğrenci düşündürülmez, sadece öğrenmesi sağlanır. Öğretmen, öğrencisi için eğitimsel bir ortam sağlar. Öğretmen, öğrencinin arzuladığı bir çevre kaynağı olarak hizmet eder.

**Öğrenci:** Öğrenci çevre ile etkileşimi sırasında doğal olarak öğrenir. Yürümeyi ve konuşmayı öğrendiği süreç içinde öğrenmesi de devam eder. Şekil 5’de romantik eğitim modelinde değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yüklendikleri fonksiyonlarının önem dereceleri görülmektedir.



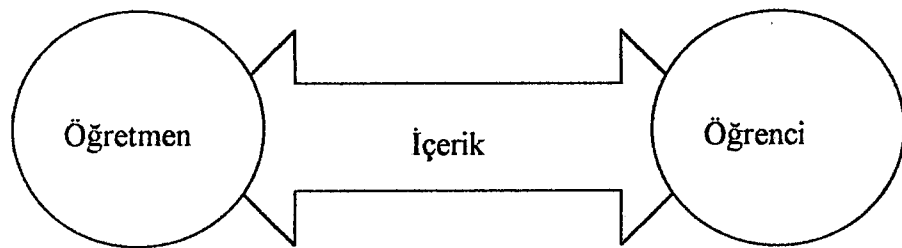
Şekil 5 Romantik Eğitim Modeli (Lapp ve diğerleri,1975, 6)

#### **Etkileşimci Eğitim Modeli:**

**İçerik:** Çağdaş ve sosyo-kültürel dünyaya ilişkin belirli konulara odaklandıktan sonra öğrenci, asıl amaç ve değerleri ortaya çıkarmaya çalışır. Tecrübeler, öğrenciye yeni algılarını doğrularken, öğrencinin tekrar değerlendirme yapmasını sağlar.

**Öğretmen:** Öğretmen birbirine bağlı ve güvenli bir diyalog atmosferinin oluşmasından sorumludur. Tecrübeleri daha olgundur, bu tecrübelerini paylaşır ve öğrencilerinin her birini dinler.

**Öğrenci:** Öğrenci diğerleri ile ilişkili bir diyalog içerisinde öğrenir. Öğrenme bağımsız bir çabadır. Öğrenci gerçeklik algılayışını paylaşır, diğerlerinin algılamasını amaçlı olarak dinler ve daha sonra öğrendiklerini tekrar inceler. Şekil 6’da etkileşimci eğitim modelinde değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yüklendikleri fonksiyonlarının önem dereceleri görülmektedir.



Şekil 6. Etkileşimci Eğitim Modeli (Lapp ve diğerleri,1975, 15)

Süreç-temelli öğretim (STÖ) modeli, yukarıdaki modellerden etkileşimci eğitim modeline yakın olmakla beraber, diğer modellerle de ortak tarafları vardır. Ayrıca başka bir eğitim modeli olarak da görülebilir. Bu bağlamda, STÖ'nün yukarıdaki modellerden farklı özellikleri şunlardır:

STÖ süreç bilgisini transfer etmeyi ve süreci düzenlemeyi önermektedir. Bu kapsamda STÖ modelinin en önemli özelliği "süreç farkındalığını" öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye hissettirmesi yaklaşımını benimsemesidir. STÖ bir model olarak öğrencinin bağımsız olarak düşünme, karar alma, problem çözme, kendi kendini yönlendirerek öğrenmeyi nasıl öğreneceğini, becerilerini nasıl geliştireceğini, öğretmenin de, öğretmeyi nasıl kolaylaştıracağını, planlamayı nasıl yapacağını, çoklu etkileşimci ortamları nasıl sağlayacağını sistematik olarak açıklaması, STÖ modelini diğer modellerden ayıran özelliklerindedir. STÖ'nün, hem öğretmenin hem öğrencinin yöntemleri ve stratejileri olması gibi fonksiyonel bir özelliğidir.

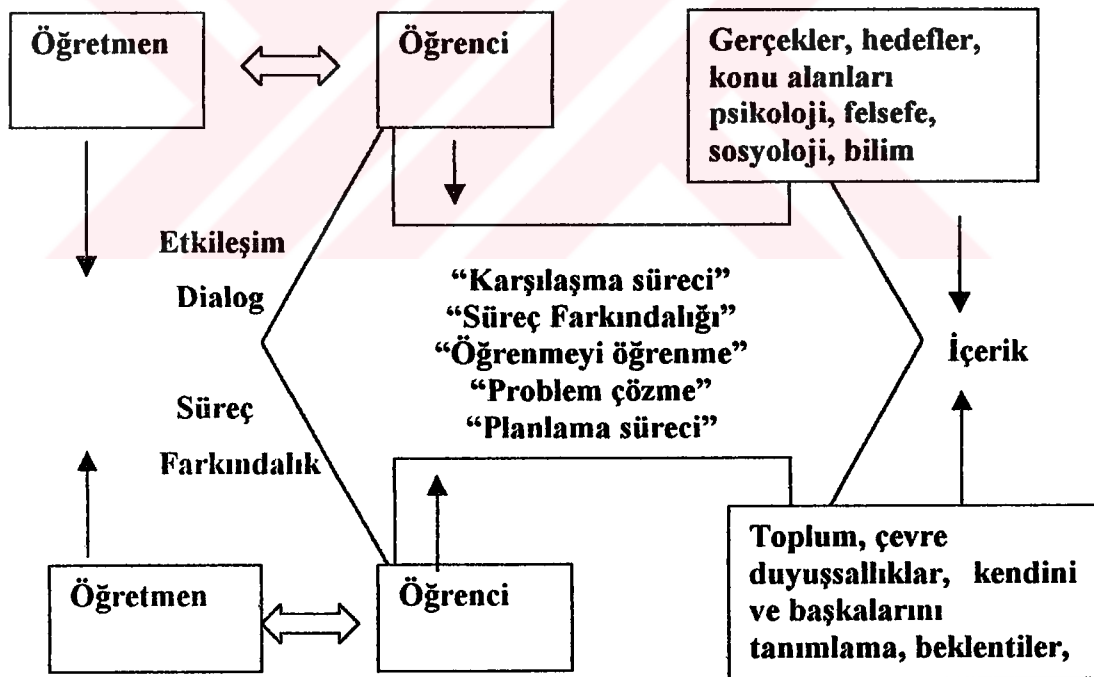
Ayrıca bir program modeli olarak STÖ, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlardaki hedef ve davranışlarının tümü için diğer yöntem, stratejilerle uyumlu olarak planlamayı öngörerek, öğrencilerin yukarıda anlatılan boyutlardaki etkinlikleri başlatarak, hareket etme, izleme, uygulama, değerlendirme, paylaşma ve onaylama gibi bilişsel farkındalık yönlerini ön plana çıkartan bir modeldir.

Süreç temelli öğretim sürece dayalı ve etkileşimci bir program modelidir. STÖ sınıf aktivitelerini düzenleyen, öğrenme ve öğretme sürecini etkinleştiren ve bu etkileşim sürecine öğrenciyi daha çok etkin ve verimli katmayı amaçlayan bir öğretim programının uygulanmasına imkan tanır. STÖ' bütünlleştirici bir model olması dolayısıyla, okul ve sınıf programları içerisinde belirtilen etkinlikler ile bilişsel, duyuşsal ve bilişsel farkındalık yöntemlerinin ayrı olarak değil söz konusu öğretim programı içerisinde birleştirilerek uygulanması onun en belirgin özelliklerindedir.

Süreç temelli öğretim öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlamaktadır. Ashman ve Conway'a (1993,10) göre STÖ modelindeki öğrenci, program içerisinde planlama, karar alma ve problem çözme becerilerine sahip olan bireydir. STÖ modelinin uygulandığı bir programda öğrenciler, sınıf içinde ve sınıf dışındaki aktivitelerinde planlama sürecini düzenlerler ve planları kullanırlar. Gereksinimlerine göre planları yapılandırır ve değiştirirler. Kendilerini motive ederek, kendilerini yönlendirerek problem çözme ve öğrenme beceri gelişimlerini izlerler, öğrendiklerinin farkındalığını yaşarlar.

Nancy'e (1997, <http://www.callaitc.com/japanese.html>.2001) göre süreç-temelli öğretim modelinde öğrenciler, global bağlantılar ve araştırmalar için telekomünikasyonu ve başkalarıyla yazışma, konuşma ve dinleme ile ilgili iletişim kurmayı, araştırıp bulmayı ve onları okumayı, bilgiyi nasıl araştıracaklarını öğreneceklerdir. Yukarıdaki bilgileri dikkate alıp özetleyecek olursak sürece-dayalı etkileşimci bir modelde;

- Karşılaşma sürecinde yoğunlaşma,
- Süreç farkındalığını hissettirme,
- Bilişsel, duyuşsal ve bilişsel farkındalık yöntem ve stratejilerini programla birleştirerek öğretimin bir hedefi olarak ele alma,
- Çok yönlü, çok boyutlu ve çoklu ortamlar oluşturma gibi öğelerin olduğunu söyleyebilir. Bu bağlamda süreç-temelli öğretim modelinin etkileşim ve iletişim boyutları aşağıdaki şekil 7'de olduğu gibi yapılandırılabilir.



Şekil 7. Süreç-Temelli Öğretim Modelinin Etkileşimi

Düşünme süreci bilgisini geliştirmenin yollarından biri de düşünme modellerini geliştirmektir. Modeller hem becerikli öğrencilerin bilgiyi kendilerine göre resimlemesine, betimlemesine yardım ettiği gibi hem de öğrenme toyluğu olan acemi öğrencilere öğrenmenin nasıl olduğunu yürüten işlemleri, gerçek bilgileri, bellek



kapasiteleri, öğrenme referansları ve algılama yetenekleri arasındaki çok sayıdaki etkileşimleri anlamlandırmasına yardım eder ( Gay, 1999, <http://csun.edu/cod/conf2000/Proceeding/0257Gay.html>, 2001) .

Düşünme süreci modelleriyle STÖ modelinin pek çok benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Düşünme modelleri geliştirilerek öğrencilerde çok yüksek düzeyde “süreç farkındalığı” oluşturulabilir. birincil hedefi öğrencilerde düşünme sürecini geliştirmek ve düzenlemektir. Bu süreçteki işlemler her zaman için farkındalığı/uyanıklığı vurgular.

Süreç farkındalığı, öğrencilere belirli bilgi kalıplarını tanımayı ve analiz etmeyi, test etmeyi, izlemeyi ve değerlendirmeyi sağlar ve kendilerine aşağıdaki bilişsel farkındalık ile ilgili soruları sorma bilincini hissettirme olanağını verir.

- Bu problem önceki karşılaştığım deneyimlerime benziyor mu?
- Bu tip bir problemde neden sıkıntı yaşıyorum?
- Kaygılarım öğrenmelerimi nasıl etkiliyor?
- Neyi, niçin, nasıl, ne zaman ve ne şekilde yapmalıyım?
- Etkinliğim doğru?
- Tamamlamam gerekenler nelerdir?

Öğrencinin, bu bilişsel farkındalık soruları yüksek sesli düşünüp bunları kendi kendine sorması, becerilerini ve yeteneklerini geliştirmesine neden olur. Öğrenci, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının bilincine vararak öğrenme etkinliklerinin ve uygulamalarının planlamasını daha iyi yapar. Sonuçta böyle bir kendi kendine sorgulama ve düşünme farkındalığı, öğrencinin ilgi ve dikkat yoğunlaşmasını sağlar. Öğrenci, psikolojik ve sosyal olarak dışsal ve içsel boyutlardaki problemlerle yüzleştirdiğindeki “karşılaşma sürecinde” bu ilgi, dikkat ve motivasyon yoğunlaşması durumu, onların duygularının, düşüncelerinin ve aktivitelerinin düzenleyici bir parçası olur. Anlamlı öğrenmeye ve uygulamaya yönelik öğrenme stillerini kullanan öğrenciler, süreç farkındalığını yaşayanlardır. Başka bir söylemle, bu durumdaki öğrenciler, “karşılaşma süreci farkındalığını, yoğunluğunu” ve kendi kendilerini yönlendirici öğrenme stratejilerini kullanırlar. İşte bu nitelik ve anlayışa sahip olan öğrenciler öğrenirken bilgiyi edinmenin kişisel bir yapılandırma olduğuna içsel olarak inanırlar ve kendilerini içsel olarak motive ederek “karşılaşma sürecinde” yukarıdaki bilişsel farkındalık sorularını otomatik olarak sorarak problemlerin çözümlerine yoğunlaşırlar, alternatif düşünme stratejileri geliştirirler ve problemleri çözerler.

Volet'e (1995, 450) göre süreç-merkezli öğretim iki ana biçimde uygulanabilir: Doğrudan öğretim ve dolaylı öğretim. Doğrudan öğretim; belli durumlar için öğrencilere belli taktikleri öğretmeyi kapsamakta ve öğrenme stratejilerinde yetersiz olan öğrenciler için bunun daha uygun olduğu belirtilmektedir. Dolaylı öğretim; ilgili taktikleri yeni bilgilerini var olan bilgileri üzerine dayandırarak, yanlış anlamalarla baş edebilen ve kendi farkındalığını hisseden öğrencilere öğretmeyi kapsamaktadır. Bu yaklaşımın bir strateji repertuarına sahip olan öğrenciler için daha uygun olduğu önerilmektedir.

Süreç-merkezli öğretimin üç temel özelliği şöyle tanımlanmaktadır. Volet'e (1995, 451) göre birincisi; öğretim, çoklu öğelerden ya da bir paketten oluşmaktadır. Bilişselci ve bilişsel farkındalık öğeleri bir yöntem olarak öğretimin bir hedefi gibi düşünülür. İkincisi; öğretimde öğrenmenin hem bilişsel ve hem de duyuşsal yönüne işaret eden çok boyutlu yönüdür. Öğrencinin aktif bir öğrenici olması için "süreç" daima vurgulanmalıdır. Aslında süreç farkındalığını öğretirken belli becerilerin gelişebilmesi için öğrencilerin de motivasyon düzeyleri yüksek, bilgi kazanmanın değerini bilen öğrenciler olması gerekmektedir. Üçüncüsü ise; program içerisinde düşünme ve öğrenme stratejilerine ilişkin gelişmeyi kapsayan çoklu bağlamdır. Böylece öğrenciler farklı senaryoları (düşünme, öğrenme stratejileri vb gibi), çoklu bağlamı kullanırlar. Bu bağlam, öğrenmede, transferi ilerletmenin/geliştirmenin en güçlü yolu olarak düşünülür. Bu içerikleştirme ileri transferi sağlamak için içerik boyunca kullanılan stratejilerin açık öğretimini gerektirir. Ashman ve Conway (1993, 33) öğrenme sürecine aşağıdaki maddeleri eklemişlerdir.

1. Öğrenilmesi gerekli olan şeylere dikkat etme,
2. Bilinen bilgilerle sunulan bilgiler arasındaki ilişkiyi anlama,
3. Öğrenmenin nasıl olduğunu anlama,
4. Öğrenmenin kalitesini ve etkisini kontrol etme,
5. Öğrenmenin nasıl olduğunun farkına varma (farkındalık).

Böylece öğrenme, varolan bilgilerle bize sunulan bilgilerin entegre edilerek çoğaltılmasını içerir. Öğrenmek için bilginin pasif olarak değil aktif bir şekilde alınması gerekir (Ashman ve Conway 1993, 17). Öğrenme ve problem çözümede başarılı ya da başarısız olunmasına etki eden faktörler vardır. Ashman ve Conway'a (1993, 17) göre bu faktörler şunlardır:

1. Öğrencinin yeterliliğinden ve becerilerinden kaynaklananlar,
2. Düşünülmüş olan içerikle ilgili olanlar,

3. Öğrenmenin olduğu fiziksel ortamdan kaynaklananlar,
4. Öğretmenden kaynaklananlar olmak üzere dört gruba ayrılır.

Bu bağlamda süreç-temelli öğretimin birincil amacı öğrenci ile ilişkili olandır. Öğrencilerin problem çözmeyi ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, Ashman ve Conway'a (1993, 17) göre bilgi, motivasyon ve organizasyon en temel konulardır. Aşağıdaki Şekil 8'de bilgi, motivasyon ve organizasyon arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 8. Problem Çözme ve Öğrenme Performansı (Ashman ve Conway 1993, 17)

Süreç-temelli öğretimde, öğrenme ve problem çözme performanslarında bu birimlerin etkisi olduğu ve bu birimlerin birbirini tamamladığı görülmektedir.

**Bilgi**, özel ya da genel aktiviteler için geliştirilen planlara, herhangi bir şeyleri nasıl hatırlayacağımıza, kendimizde onu nasıl depolayacağımıza, onu istenildiğinde nasıl kullanacağımıza yönelik bilgiyi işleme stratejiler, güncel yaşamdaki genel olgu, ve olayları tanımlamadaki, yerini, mesafesini nerede, nasıl ne şekilde olduğunu hatırlamamızla ilgili içeriğe işaret edebilir. STÖ öğrencilerin bilgiyi nerede, nasıl edinebileceklerini, nasıl kullanacaklarını planlama sürecinde, kendi strateji ve planlarını geliştirerek, bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmalarını amaçlar. Bireyin bir problemle ya da herhangi bir konuyla başa çıkmadaki performansı konu hakkındaki bilgisine bağlıdır. Bu bilgiyle ilgili olarak üç soru sorulabilir:

1. Problem ya da konuya başlamadan önce ne bilinmesi gerekli?
2. O işi gerçekleştirirken bize yardım edecek hangi bilgileri edindik?
3. Mevcut olmayan bilgilerin edinilmesinde yardımcı olacak hangi teknikler bilinmelidir?

Volet'e (1995, 456) göre süreç-merkezli öğretimin amacı, bilgiyi yapılandırabilmesi için öğrencinin bilişsel ve bilişsel farkındalık süreçlerinin niteliğini, kalitesini geliştirmektir. Süreç-merkezli öğretimin sayıltılarına göre :

- Bilgi, en iyi deneyim ve aktiviteler aracılığıyla yapılandırılır.
- Bilgi, kavramsal çerçeve ya da zihinsel modeller içinde organize edilir.
- Süreç bilgisi öğretilir.

Volet (1995, 449), süreç-merkezli öğretimin kuramsal sayıltılarını, bilgi ve strateji geliştirmenin temelindeki sayıltılara benzediğini belirtmektedir. Bu bağlamda süreç-temelli öğretimin sayıltıları; 1) Bilgi öğrencinin zihinsel aktivitesi aracılığıyla yapılandırılır. 2) Bilgi, başka öğrenmelerin ve bilgilerin potansiyel kullanımını gerektiren kavramsal bir çerçevede ya da zihinsel bir model içerisinde organize edilir. 3) Uygun zihinsel modeller öğretim aracılığıyla öğretilir.

Süreç temelli öğretimin öğrencinin zihinsel aktivitesi üzerine yoğunlaşır. odaklaştığı bu zihinsel noktalar şunları içermektedir; 1. Öğrencinin zihinsel etkinliğinin artması, 2. Öğrenme durumları üzerine genelleştirme (contextualization), 3. Uzman bir öğreticiden öğrenciye bilginin transferini aşamalı olarak gerçekleştirme. Bu odak noktalar ayrı olarak değil uygulanan programların öğretim hedeflerinden biri olarak görülür ve sınıf içerisinde uygulanır.

Heterojen yapıya sahip sınıflarda öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde etkinleştirilerek anlamlı, verimli ve kalıcı öğrenmeler edinmesi için doruk yaşantı geçirmesi gerekir. Bunun için öğrencinin motivasyon düzeyinin yüksek olması beklenir.

**Motivasyon**, öğrenme ve problem çözüme aktivitelerine öğrencilerin katılma ve etkililiği sürdürme isteğine işaret eder. Başka bir söylemle öğrencinin bilgiyi almaya hazır olma durumudur. Ferguson'a (1976) göre motivasyon davranışa yönlendirir ve davranımda bulunmak için enerji (güç) verir. Başarı ve başarısızlığın her ikisi de öğrencilerin öğrenme aktivitelerine yaklaşım yollarını etkiler (Chapman, Silva ve Williams, 1984; Fennema ve Myer, 1989; Akt. Ashman ve Conway, 1993, 18).

Motivasyon öğrencinin beklentilerini ve başarı düzeyini artırmaktadır. O halde öğrenciyi motive etmek için hangi stratejilerin ve hangi motivasyon öğelerin olması gerekmektedir? Bu bağlamda Keller (1983, 396), motivasyon öğretim tasarımında güdülenme öğelerini; dikkat, ilişki, güven ve doyum olarak açıklamıştır. Aynı zamanda güdülenmenin her öğesine ilişkin öğretim stratejilerini nasıl olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencileri öğrenmeye ve öğretmeye motive etmek için bir çok değişkenlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrenilecek konu, öğrencinin dikkatini çekmeli, ilgisinin yoğunlaşmasına neden olmalıdır. Öğrenilecek iş, etkinlik, hedef ve konu öğrencinin gelecekle ilgili beklentilerine uygun, onları karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Öğrenci öğrenirken güven duymalı kendini iyi hissetmelidir. Bu kapsamdaki değişkenlerin bir arada olması öğrencinin motivasyon düzeyini ve başarısını artıracaktır.

“Süreç temelli öğretim öğrenciyi öğrenme süreçleri içerisinde aktif bir şekilde aldığı anda doğrudan bir sonuç olarak okul ve akademik başarılarına göre öğrencinin motivasyonunda bir değişim olur. Bu özel motivasyon öğrencinin öğrenme sürecine katkılarının ve dolayısıyla başarılarına ilişkin algılayışındaki değişimin bir sonucudur” (Ashman ve Conway, 1993, 19). Çünkü STÖ yaklaşımındaki öğrenci, duyuşsal stratejileri kullanılarak, yeterlilik ve yetkinliğinin olumlu olduğunu düşünüp dikkatini, ilgisini, beklentisini arttırarak bilişsel ve bilişsel farkındalık alanlara yönelik konuları çözmeye yönelir.

**Organizasyon**, öğrenmede öğrenciyle ilgili olan diğer bir faktör ise organizasyondur. Organizasyon, problem çözme aktiviteleri ve yeni öğrenmeyi uyarlamada yardım eder. “Uyarlama (düzenleme) yaşamımız süresince karar alma becerilerinin geliştirilmesinde ve planlanmasında sofistیک bir çabalamadır” (Ashman, ve Conway, 1993, 20). Yaşamlarını iyi organize eden bireylerin motivasyon düzeylerinin yüksek, kaygı düzeylerinin düşük, bilgiyi nerede, nasıl edineceğini ve kullanacağını bilme düzeylerinin ise son derece gelişmiş olduğu görülmektedir. Organizasyon günlük yaşantımız için vazgeçilmez bir boyuttur. Ayrıca organizasyon yapma öğrencinin motivasyon düzeyini artırır. Süreç temelli öğretim, öğretme ve öğrenme sürecinde iki temel kavram olan plan ve planlamayla öğrencilerin yaratıcı, eleştirici ve problem çözücü düşünme becerilerini geliştirilebilir üzerine odaklanmaktadır. Plan ve planlama aynı zaman da bir organizasyon etkinliğidir. Bu bağlamda organizasyon yapma etkinliği öğrencinin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanarak yaşamlarını ve davranışlarını iyi düzenleyip geliştirmek ve akademik başarılarını yükseltmek için işe koşulur.

#### 1.4. Öğrenme-Öğretme Stratejileri

Süreç temelli öğretim, öğretme ve öğrenme yöntemi olarak bir çok strateji sağlar. Süreç-temelli öğretimin en önemli özelliklerinden biri normal sınıf koşullarında uygulanmasıdır. Yani düzenli programlar içerisinde birleştirilerek işe koşulur. Bu

yaklaşım çerçevesinde öğretim stratejileri dersler içerisinde öğretilir. Açıköz de (1996, 79) öğrenme stratejilerinin derslerde öğretilebileceğini savunur ve öğretmenler bir taraftan konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğretirken diğer taraftan öğrencilerin bilişsel anlayışlarının öngördüğü gibi bağımsız ve etkili öğrenciler olmalarına yardım edebilirler. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere, öğrenme ve çalışma stratejilerinin ilkokuldan başlayarak öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 1998, 559).

Zira süreç-temelli öğretim öğrencilerin bağımsız bir öğrenci ve problem çözücü olması için derslerde öğrenme- öğretme stratejilerinin birleştirilerek öğretilmesine olanak tanımaktadır. STÖ “bir öğrenme-öğretme stratejisidir” derken öğretim açısından, öğretmenlerin de “sürecin farkındalığını” öğrencilerine hissettirerek öğretim stratejilerini seçerek planlama yapmasını, öğrenme açısından da öğrencilerin de “sürecin farkındalığını” algılayıp kendisi için uygun olan öğrenme stratejilerini seçerek planlama sürecini çok iyi yapmasını öngörür.

Preesley ve McComick (1995; Akt. Sünbül, 1998, 43) öğretmenler, öğrenme sürecinin planlayıcısı ve düzenleyicisi olarak öğretim sürecini ve konu alanlarını başarılı bir şekilde organize edebilirler ve bu konuda öğrencilerine rehber olabilirler. Öğrencilerini öğretim süreçlerinde daha bağımsız kılabilmek ve bilgiyi verimli işleyebilmelerini sağlamak için onların gereksinim duydukları öğrenme stratejilerini kullanmalarına yardım edecek strateji öğretim uygulamalarına yer vermeleri gerekmektedir. Brown ve Pressley’e (1994, 164) göre strateji öğretimini, uzun bir süreç olarak görmektedir. Onlara göre, iyi bir öğretmen, öğrencilerin yaş gruplarına uygun stratejileri seçer ve etkili öğrenme stratejilerini seçerken onlara model olur.

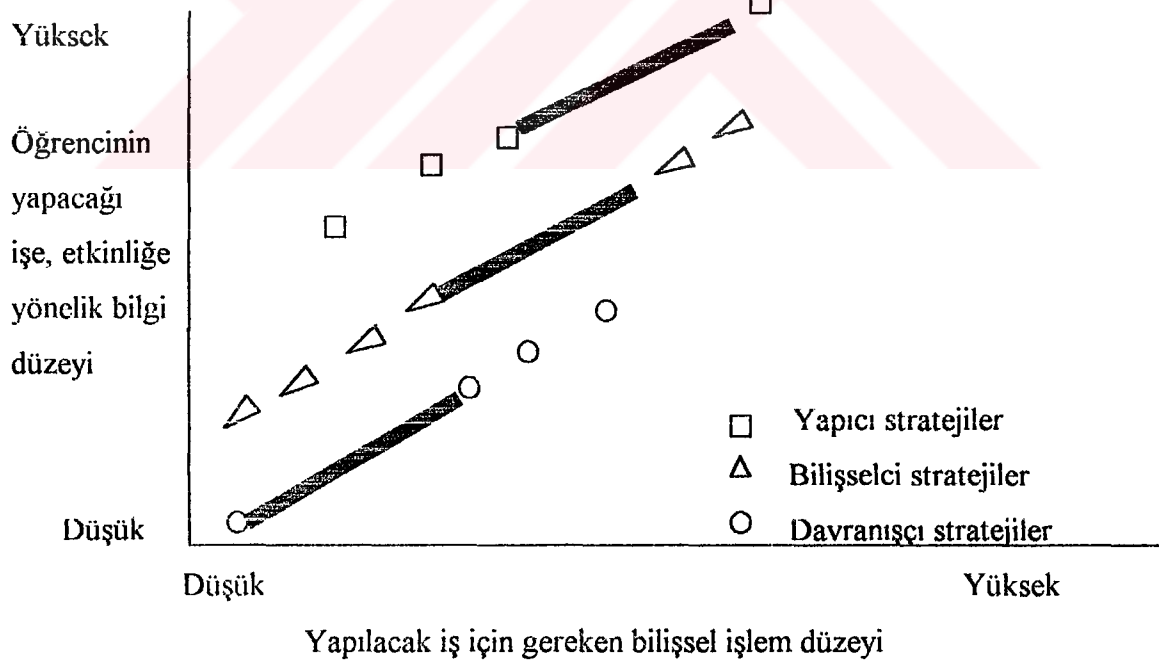
Ashman ve Conway’a (1993, 34) göre stratejiler, (psikolojide kodlama ve geri çağırma olarak adlandırılmakta) bilgiyi depolama ve geri çağırmada izlediğimiz bir çok yollara işaret eder. Bir strateji, beyinde depolanan bilgilerle çevreden alınan bilgileri entegre etmenin veya düzenlemenin bir yoludur. Açıköz’e (1996, 63) göre strateji, “izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır.

Weinstein ve Mayer’e (1986, 315) göre “öğrenme stratejilerinin kullanılmasının amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, kazanmasını, örgütlemesini kolaylaştırmaktır”. Onlara göre öğrenme stratejileri ise “öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir”. Öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenme

süreçlerinin farkına varmasını sağlar. Örneğin, Öğrencinin, öğrenirken nerede hata yaptığını, öğrenebilmek için ne yapması gerektiğinin farkına varmasını sağlar ve Öğrenme stratejileri, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşiminin artmasına yardımcı olur. Öğrenme stratejilerine ilişkin farklı yaklaşımlar vardır.

Ertmer ve Newby'a (1993, 55) göre davranışçı yaklaşımlar, neyi bilme (ne olduğunu bilme) ile ilgili bir içeriğin, işin tam olarak etkili bir şekilde öğrenilebilmesini destekler; bilişsel stratejiler, tanımlanmış gerçeklerin ve kuralların bilinmeyen durumlara uygulandığı problem çözme taktiklerini öğretmede yararlıdır (nasıl olduğunu bilme); ve yapıcı stratejiler, özellikle süreç içindeki yansımalarda iyi belirlenmiş problemlere uygundur. Kuramsal stratejiler, öğrencinin yapacağı iş, konu, hedef bilgisine yönelik bilgi düzeyini tamamlayabilir.

Davranışçı, bilişselci ve yapıcı stratejilerin kullanılmasına ilişkin öğrencinin yapacağı işe, etkinliğe, konuya ilişkin öğrenme ve yapma düzeyleri ile yapılacak iş için gereken bilişsel işlem düzeyleri arasındaki bağlantı aşağıdaki şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Yapıcı, Bilişselci ve Davranışçı Stratejiler (Newby, Stepich ve Russel, 1996, 37)

Yukarıdaki şekilde öğrencinin yapacağı işe, etkinliğe yönelik bilgi düzeyi ve yapılacak iş için gereken bilişsel işleme dayalı olarak davranışçı, bilişselci ve yapıcı öğretim stratejilerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Şekil incelendiğinde öğrencinin

yapacağı işle ilgili bilgi düzeyine göre stratejilerin kullanımı görülmektedir. İçerikle ilgili az bilgiye sahip olan öğrencilerin, davranışsal ilkelere dayalı stratejilerden yararlanması daha uygun olmaktadır. Öğrencinin bilgi düzeyi arttığında kullanılması gereken stratejiler, bilgiyi işlemeye ve daha sonrada yapıcı ilkelere doğru değişebilir. Aynı zamanda daha az düşünme ve yansımaya gerektiren öğrenme etkinliği için davranışsal stratejilerden yararlanma uygundur. Örneğin, ezberleme, rutin işleri takip etme gibi. Öğrenme hedefi, konusu, işi, etkinliği (learning task) ile ilgili gereken yansıma ve düşünceler bağlamında artışlar varsa stratejilerin düzeyi, bilgiyi işlemeye dayalı stratejiler olmalı ve daha üst düzey problem çözmeler ve yansımalar için ise yapıcı stratejilerden yararlanma daha uygun olmaktadır. Örneğin problem çözme, yaratıcı düşünme, tümevarım, neden-sonuç, orijinal çözümler bulma gibi.

O'Malley, Chamot, Stewner, Küpper ve Russo (1985, 582-584), 1. Bilişsel farkındalık stratejileri, 2. Bilişsel stratejiler, 3. Sosyo-duyuşsal stratejiler olmak üzere stratejileri üç ana kategoriye ayırmışlardır. Bu üç ana kategoriye ayrılan stratejiler aşağıdaki tablo 8' deki alt boyutlarıyla gösterilmiştir.

Tablo 1.3. Bilişsel, Bilişsel Farkındalık ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler

Bilişsel stratejiler	Bilişsel farkındalık stratejiler	Sosyo-Duyuşsal Stratejiler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekrar</li> <li>• Gruplama</li> <li>• Not alma</li> <li>• Çıkarımda bulunma</li> <li>• Özetleme</li> <li>• İmaj oluşturma</li> <li>• Anlamlandırma</li> <li>• Anahtar Kavram</li> <li>• Ayrıntılama</li> <li>• Yorumlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İleri organizasyon</li> <li>• Doğrusal dikkat</li> <li>• Seçici dikkat</li> <li>• Öğrenme görevini</li> <li>• Planlama</li> <li>• Kendini izleme</li> <li>• Kendini değerlendirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kubaşık çalışma</li> <li>• Çıkarımda bulunmak için soru sorma</li> <li>• Zihinsel kontrol sürecini</li> <li>• Kullanma</li> </ul>

(O'Malley, ve diğerleri, 1985, 582-584 )



Weinstein ve Mayer (1986, 316), Öğrenme stratejilerini basit temel stratejiler, karmaşık temel stratejiler, kavramayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olarak ele almışlardır.

- |                                    |                                       |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Temel öğrenme stratejileri      | 2. Karmaşık öğrenme stratejileri      |
| Temel öğrenme tekrar stratejileri, | Karmaşık öğrenme tekrar stratejileri, |
| Temel anlamlandırma stratejileri,  | Karmaşık anlamlandırma stratejileri,  |
| Temel örgütleme stratejileri,      | Karmaşık örgütleme stratejileri,      |
| 3. Kavramayı izleme stratejileri,  | 4. Duyuşsal stratejiler.              |

Gagne (1977, 168) beş tür strateji açıklamıştır. 1. Dikkat stratejileri, 2. Tekrar stratejileri, 3. Kodlamayı artıran stratejiler, 4. Geri getirmeyi artıran stratejiler, 5. Yürütücü kontrol stratejileri.

Stratejilerin amacı öğrenme-öğretme sürecini öğrenen ve öğreten açısından daha anlaşılır, daha etkileşimli duruma getirmek içindir. Öğrenme ve öğretme yöntem ve stratejisi olan süreç-temelli öğretim, öğrenme-öğretme sürecini planlayarak bu öğrenme ve öğretmedeki süreç farkındalığını yaşantı ürünü olarak davranışa dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu öğrenme-öğretme sürecini planlarken bir çok strateji işe koşulur.

Bu bağlamda süreç temelli öğretim de stratejilerin çoğu ile uyumludur ve bu stratejilerin çoğunu benimser. STÖ'nün öğretme öğrenme sürecinde en önemli özelliği öğrencinin kendi davranışlarını ve akademik başarısını izlemesidir. Süreç-temelli öğretim bir bilişsel farkındalık stratejisidir. Ashman ve Conway (1993, 35), bilişsel farkındalık stratejilerin, "düşünme süreçlerinin başka bir bakış (inceleme-değerlendirme) açısından ele alınmasına yardımcı olduğunu" belirtmişler ve yönetici stratejilerinin fonksiyonlarını;

1. Bilgi işleme kapasitesi sınırlarını tahmin etme.
2. Kendini motive ederek öğrenme aktivitelerinin ve onların değerinin farkında olmayı sürdürme (koruma),
3. Hem karşılaşılan problemler ve hem de uygulanan stratejilerin farkında olmayı sürdürme,
4. Problem çözme tekniklerini (işlemlerini) izleme olarak açıklamışlardır.

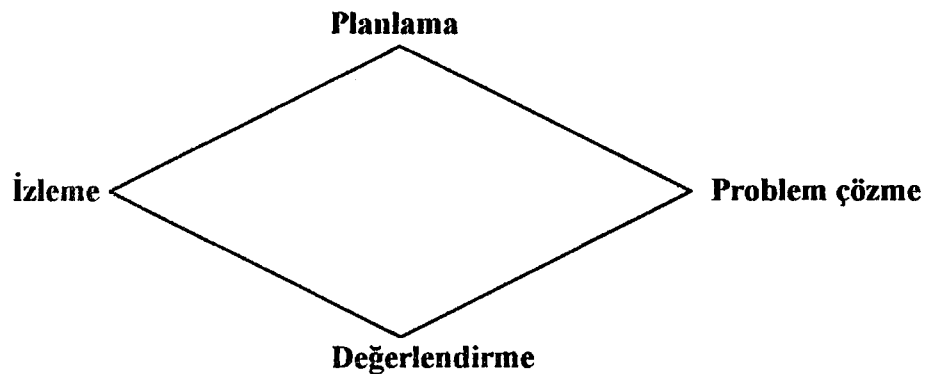
Brown (1987, 92-94), bilişsel farkındalık stratejilerinin, öğrenmenin planlanması, öğrenme sürecine ilişkin düşünme, bireyin kendi ürününü ve algılayışını izlemesi ve bir öğrenme aktivitesi tamamlandıktan sonra öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik olduğunu vurgulamıştır. Bilişsel stratejilerin bilişsel farkındalık stratejilerinden, belli öğrenme hedeflerine göre daha sınırlı olduğunu ve doğrudan öğrenme materyallerini işlemeyi (manipulation) kapsadığını belirtmişlerdir. Sosyo-duyuşsal stratejilerinin ise

sosyal aktivite ortamları ve diğerleri ile ilişkileri sağlama stratejileri olduğunu açıklamışlardır. Bununla birlikte Brown ve arkadaşları (1983, 166), bilişsel farkındalık stratejilerini, bilgiyi işleme aktivitelerini kontrol etmek için kullanılan strateji olarak tanımlamaktadırlar. Açıköz'de (1996, 64) yönetici stratejilerine bilişötesi stratejileri diyerek, bilişötesi stratejilerinin, kişinin kendisini bilmesi ile bilişsel süreçler ve bu süreçlerin nasıl işlediği hakkındaki bilgi ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır.

İlgili çalışmaların çoğunda öğrenme stratejileri üç alan içerisinde sınıflanmaktadır. Bilişsel stratejiler, bilişsel farkındalık stratejileri ve duyuşsal stratejilerdir. Bilişsel öğrenme stratejileri yeni karşılaşılan bilgilerin öğrenilmesinde bu öğrenilen bilgilerin tekrar geri çağırılmasına ve hatırlanmasına ilgili problemlere uygulamasına ve anlamlı birer bilgi deposu olarak yapılandırılmasına yönelik stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler ise, bireyin motivasyon yönünü harekete geçirerek bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini etkili, verimli şekilde kullanması ve öğrenme için içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ilişkin rahat olma, kaygı düzeyini düşürme, yoğunlaşma, dikkati toplama, kendi kendini olumlu olarak yönlendirme ve duyuşsal dünyasını uyarmaya yönelik stratejilerdir. Bilişsel farkındalık stratejileri bilişsel aktivitelerin ilerlemesini, değiştirilmesini ve bunların düzenlenmesini kapsayan stratejilerdir.

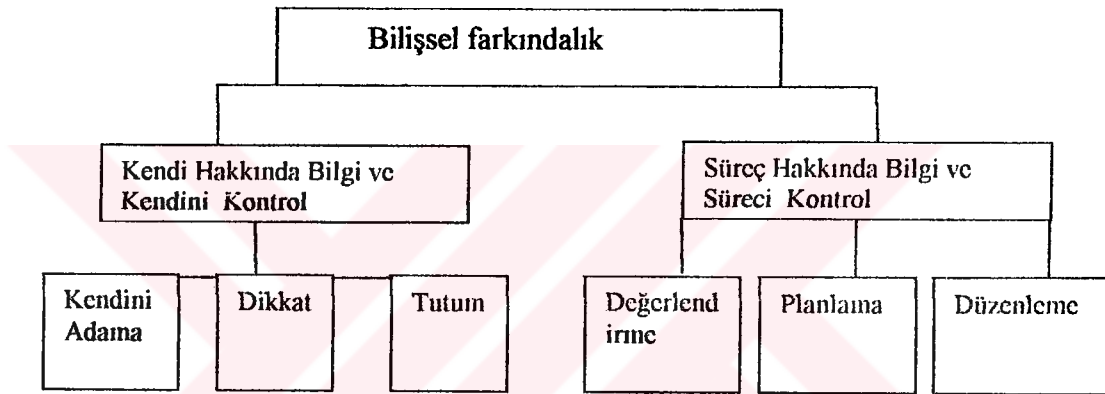
Chamot, Barnhart, El-Dinary ve Robbis (1999, 9), Bilişsel farkındalık stratejilerini aşağıdaki şekil 10'da görüldüğü gibi sınıflayarak bir bilişsel farkındalık strateji modelini oluşturmuşlardır.

- |                  |                  |
|------------------|------------------|
| 1. Planlama      | 3. İzleme        |
| 2. Problem çözme | 4. Değerlendirme |



Şekil 10. Bilişsel Farkındalık Strateji Modeli (Chamot ve diğerleri, 1999, 9).

Yukarıdaki bilişsel farkındalık strateji modelinin STÖ'nün temel özellikleriyle koşutluk gösterdiği söylenebilir. Bilişsel farkındalığın (metecogniton) düşünmenin boyutları içindeki yerini belirten Doğanay (1994, 35), bilişsel farkındalığı, bilişsel süreçlerin bilinçli bir şekilde işleyişinin zihinde sürekli gözlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bilişsel farkındalık stratejileri öğrenme süreci hakkında düşünme, yani öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi planlama olarak açıklamaktadır. Marzono ve diğerleri (1988;Akt. Doğanay, 1997, 37) bilişsel farkındalığın boyutlarını iki ana başlıkta ele almışlardır. 1. Kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendi kontrolü 2. Sürecin bilgisi ve kontrolü. Aşağıdaki şekil 11'de bilişsel farkındalığın iki ana boyutu ve onların alt boyutları görülmektedir.



Şekil 11. Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğeleri (Doğanay,1997, 37).

Bilişsel farkındalık stratejisi, nasıl düşündüğümüzün, öğrendiğimizin bilgilerini içerir. Ashman ve Conway'a (1993, 35) göre bilişsel farkındalık, kendini yönlendirme aktivitelerini, kendini değerlendirme, izleme ve plan yapma yeterliliğini kapsar. Bilişsel farkındalık kendi kendini aktifleştirme, kendi kendine sorular sorarak bilişsel sürecin işleyişini izleme ve planlama yeterliliğini kapsamaktadır. Genelde öğretim uygulamaları ile ilişkili olan bilişsel farkındalık terimi, nasıl, nerede ve ne zaman hatırlayacağını bilme, durup kontrol etme ve bir planlama sürecini içermektedir. Böylece bilişsel farkındalık akademik çaba ve problem çözmenin tüm boyutları ile ilgilidir. Bilişsel farkındalık;

1. Bir stratejiye ihtiyaç duyulduğunu hatırlatmak,
2. Konunun ihtiyaçlarını değerlendirmek,
3. Kişinin strateji repertuarı içinde uygun bir stratejinin varlığını araştırmak,
4. Stratejiyi yetkileştirmek,

5. Stratejinin etkililiğini izlemek vb, gibi aşamaları kapsar (Campione ve Brown, 1978).

Bu açılardan bakıldığı zaman süreç-temelli öğretim, bilişsel farkındalık stratejilerini işe koşarak her bir öğrencinin kendi gereksinimlerine ve öğrendiği konunun durumuna ve hedeflerine göre öğrenme stratejisini belirlemesini, geliştirmesini ve bu stratejileri uygulayıp hem stratejiyi ve hem de kendini kontrol etmesini amaçlar. STÖ öğrencinin süreci değerlendirerek, düzenleyerek, planlar aracılığıyla bağımsız bir öğrenci ve yaratıcı bir problem çözücü olmasına olanak tanımaktadır (Ashman ve Conway, 1993,60). Problem çözme ve planlama yapmak zihinsel bir aktivitedir ve bunları gerçekleştirmek bilişsel farkındalık stratejisine sahip olmayı gerektirir.

Yukarıda belirtildiği gibi, bir öğretme ve öğrenme yöntemi olarak, süreç-temelli öğretim, öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlar. STÖ öğrencilerin planlama yaparak ve karşılaştığı her öğrenme durumu için problemleri nasıl çözebileceğini ve nasıl öğreneceğini öğretme üzerine yoğunlaşmayı sağlayan program modelidir.

Bir başka açıdan incelendiğinde süreç-temelli öğretimin diğer öğrenme-öğretme yöntemleri ve stratejilerinin ilkelcerini kapsadığını görmekteyiz. Örneğin süreç-temelli öğretim karşılıklı öğretme yönteminin ilkelcerini de kapsamaktadır. Karşılıklı öğretmenin amacı öğrenciye okudukları hakkında derin bir şekilde düşünme ve anlamada yardımcı olmaktır (Palincsar, 1986; Palincsar& Brown,1984, 1989). Bu yöntemde hedefleri başarmak için öğrenciler; bir pasajın içeriğini özetleme, temel nokta hakkında bir soru sorma, materyalin zor bölümünü açıklama ve bir sonra ne geleceğini tahmin etme olmak üzere dört strateji öğrenirler. Yani özetleme, soru sorma, açıklama, tahmin etme stratejilerini kullanırlar. Bu stratejileri becerikli okuyucular hemen otomatik olarak uygularlar, fakat zayıf okuyucular bunu çok nadir olarak yaparlar ya da nasıl olduğunu bilmezler. Bu stratejileri etkili bir şekilde kullanmak için zayıf okuyuculara gerçek okuma durumlarında uygulama, modelleştirme ve doğrudan öğretim gerekir.

Ashman ve Conway'a (1993, 41) göre karşılıklı öğretme bilişsel becerileri öğretmek için tasarlanmıştır. Çocuğun okuma becerisini geliştirmede; özetleme, soru sorma, tahmin etme ve açıklama hedefleri olan iyi bilinen bir bilişsel farkındalık stratejisi kullanılır. Karşılıklı öğretmenin en önemli noktası, etkililiklerin değerlendirmede, izlemede ve belli stratejileri uygulamada öğrenciye fırsatlar hazırlamasıdır. Bu bağlamda karşılıklı öğretme incelendiğinde, bu tip öğretme stratejilerinin genelde iki kavramsal temele; yapılandırma ve kendi kendine soru sormaya dayandığı görülmektedir. Ashman

ve Conway'a (1993, 41) göre birincisi öğretimin ilk aşamasında öğrencilere becerilerini geliştirmede yardım etmek için öğretmen tarafından sağlanan destek, geçici bir hazırlığa işaret eden (scaffoldin) yapılandırma. İkincisi ise kendi kendine soru sormadır. Stratejilerin öğrenilmesi esnasında öğretmen hem öğretim hem de destek sağlar. Bu süreçte ilerleme olduğunda öğretmen desteğini yavaş yavaş çeker ve öğrenci öğrenme sorumluluğunu artık kendisi taşımaya başlar.

Palincsar (1986) ve Palincsar & Brown, (1984) etkili bir karşılıklı öğretme için üç temel nokta belirlemiştir:

1. Aşamalı değişme; öğretmen kontrolünden öğrenci sorumluluğuna doğru değişme yavaş (aşamalı) olmalıdır.
2. Yetenekleri istenilenlere göre eşleştirme; işin zorluğu ve sorumluluğu her bir öğrencinin yeteneğine göre eşleştirilmelidir.
3. Düşünmeyi tanımlama; öğretmenler öğrencilerin ne tür bir öğretime gereksinim duyacağını ve nasıl düşündüğü ile ilgili ipuçlarını her bir öğrenci için öğretimi dikkatlice gözlemelidir.

Karşılıklı öğretme de ilk önce öğretmen bu stratejileri sunar. Daha sonra öğretmen her bir stratejinin örneğini verir, açıklamasını yapar ve öğrencileri uygulama yapmak için cesaretlendirir. Bir sonraki aşamada öğretmen ve öğrenciler sessizce bir pasajı okurlar. Daha sonra öğretmen tekrar okunan pasaja dair tahmin yürüterek, açıklamalar yaparak, soru sorarak ve özetleyerek bir model sağlar/oluşturur. Her bir öğrenci başka bir pasajı okur ve öğrenciler yavaş yavaş öğretmenin rolünü üstlenmeye başlarlar. Çoğu kez öğrencilerin ilk girişimleri başarısız olabilir fakat öğretmen bu stratejilerde öğrencilerin uzmanlaşmasına yardım etmek için onları cesaretlendirir, yol gösterir ve ip uçları verir. Amaç öğrencilerin okudukları metni anlamlandırarak, stratejiyi bağımsız uygulamalarıdır.

Karşılıklı öğretme stratejileri ve uygulamaları incelendiğinde süreç-temelli öğretimin plan ve planlama birimlerini oluşturmadaki stratejilerle paralellik gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle STÖ karşılıklı öğretme ilkelerini ve yukarıda açıklanan öğretim stratejilerini içermektedir. Çünkü süreç-temelli öğretim planlarını dört temel ögesi, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirmeye yönelik niteliktedir. Aynı zamanda öğretmen STÖ planlarının öğretiminde yüksek sesli düşünerek öğrencilere model olur. STÖ planların yapımında öğretmen-öğrenci işbirliğine dayalı bir öğretme yöntemi kullanılarak karşılıklı bir öğretim etkinliği gerçekleştirilir. Öğretim uygulamalarında özetleme, soru sorma,

açıklama, tahmin etme stratejilerini kullanırlar. Bu bağlamda Ashman ve Conway'a (1993, 10) göre süreç-temelli öğretim karşılıklı öğretme ilkelerini kapsadığı gibi varolan sınıf uygulamaları ve öğretme stratejileri ile uyumluluk göstermektedir.

STÖ anlayışı, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesinin nasıl olacağı üzerinde önemle durmaktadır ve buna ilişkin stratejiler öngörmektedir. STÖ bu bağlamda plan ve planlama stratejilerini önermekte ve bu öğretme-öğretme yöntemlerinin nasıl uygulanacağını açıklamaktadır. STÖ planlarını yapmada karşılıklı öğretim stratejileri uygulanır.

STÖ öğretmenin nasıl öğreteceği ve öğrencinin de bağımsız olarak nasıl öğrenmesi gerektiği üzerinde önemle durur. Bu durumda süreç-temelli öğretime dayalı olarak öğrenmenin öğrenilmesini planlayabilmek mümkün görünmektedir. Öğrenmenin öğrenilmesi için bir STÖ planına gereksinim duyulur. STÖ planlarının temel öğelerinin işlevleri düşünülerek uygulama yapılır. Bu aşamada hem öğretmenden ve hem de öğrenciden kendi kendilerine öğrenmenin öğretilmesi ve öğrenilmesi için yönlendirme stratejilerini işe vuruk hale getirmeleri beklenir. Öğretmen; öğrenmenin öğretilmesini nasıl planlayayım ki, öğrenciler en uygun, en verimli, en kolay ve en hızlı bir şekilde öğrensinler, öğrenci; kendinin bilişsel farkındalığını sorgulayarak en iyi, en uygun ve kalıcı öğrenmeyi nasıl planlayabilirim diye düşünme etkinliklerini başlatabilmelidirler.

Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım'a (1996, 1) göre okulda başarılı olmak için çok çalışmak yeterli değildir. Bunun yanında öğrencilerin etkili çalışma konusunda bazı ilkeleri ve yöntemleri dikkate almaları gerekir. Zira etkili çalışma becerilerini geliştiremeyen öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe kendilerini öğrenmeye motive etme, öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme konularında yetersiz hissederler ve bu yetersizlik duygusu da onları olumsuz yönde etkiler. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılı ve başarısız olmaları ya da onların zeka ya da yetenek düzeylerindeki eksikliklerden değil bilgiyi işleme ve düzenleme, depolama geri çağırma, örgütleme, kodlama gibi öğrenme stratejilerini etkili, verimli bir şekilde kullanamadıklarını ya da onları yeterince bilmediklerinden kaynaklandığıdır (Wilson, 1988; Davidson, 1987; Cook ve Kazalauskas, 1993; Sünbül, 1996; Öztürk, 1996) Bilindiği gibi bilişsel, bilişsel farkındalık ve duyuşsal stratejilere sahip olan öğrenciler akademik olan ve olmayan konularda çok daha başarılı olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bir programın en önemli özelliği, programın kendi içerisinde öğretimin bir hedefi olarak öğrenme stratejilerini içerikle birleştirip öğrencilere öğretilmesini içermesidir. Başka bir deyişle programların öğrenme-öğretme

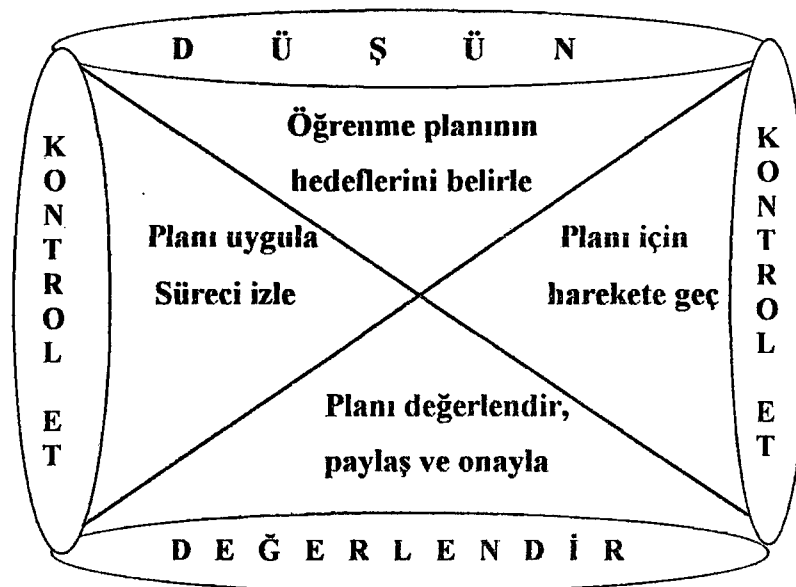
stratejilerinin öğretimini de kapsamı gerekir. Bu programlar içerisinde öğrenciler, stratejileri kullanarak öğrenmeyi öğrenmesi, bilgiyi edinmedeki yolları öğrenmesi, bilgiyi işleme, depolama, kodlama, geri çağırma gibi stratejileri kullanması onların akademik olan ve olmayan konulardaki başarılarını artıracaktır.

İşte öğrenme-öğretme stratejilerini ayrı olarak değilde uygulanan/normal programlarla birlikte öğrencilere öğretimin hedeflerinden birisi gibi öğreten bu bağlamdaki neden ve sonuç ilişkileri değerlendirildiğinde, STÖ bu yaklaşımı benimseyen öğretim-öğrenme strateji, yöntemi ve modelidir. STÖ dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttığı, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin daha etkili ve verimli kullanıldığı görülmektedir.

Süreç-temelli öğretime göre öğrenmeyi öğrenme planının aşamaları şöyle tasarlanabilir;

1. Öğrenme planının hedeflerini belirle
2. Öğrenme planı için harekete geçme
3. Öğrenme planını uygulama
4. Öğrenme planının işleyişini izleme ve kontrol etme
5. Öğrenme planını değerlendirme, paylaşma ve onaylama

Öğrenme için öğrenme sürecini planlamak ve oluşturulan öğrenme planının aşamalarını STÖ planlarının öğelerine dayalı olarak tasarlamayı aşağıdaki şekil 12’de olduğu gibi gösterilebilir.



Şekil 12. STÖ'ye Göre Öğrenmeyi Planlama Süreci

Öğrenme planı aşamalarının içeriği ve hazırlıkları aşağıdaki gibi açıklanabilir.

1. Öğrenme planının hedeflerini belirle

- Neyi öğreneceğim?
- Nasıl öğreneceğim?
- Hangi konuyu öğreneceğim?
- Neyi nasıl başaracağım ?
- Hedefim nedir?
- Hangi hedefle hangi sonuca erişmek istiyorum?
- Hangi materyalle daha iyi öğrenebilirim?
- Nerede, ne zaman, ne kadar bir sürede öğreneceğim?

2. Öğrenmeyi gerçekleştirmek için hareket et

- Öğrenme için araç-gereçleri, ilgili materyalleri topla
- Çalışma alanını, süreni, öğrenme yöntemini, öğrenme ortam ve durumunu belirle
- Öğrenme hedefine ulaşmak için en uygun strateji ve materyalleri seç ve hazırlıklarını tamamla

3. Öğrenme planını uygula

4. Öğrenme etkinliğini kontrol et, izle

- Süreci kontrol et
- Hedef ve konular için araç-gereç ve materyaller doğru seçildi mi?
- Hedef davranışlara ulaşma sürecin doğru işliyor mu?

5. Öğrenmeni değerlendir, paylaş ve onayla.

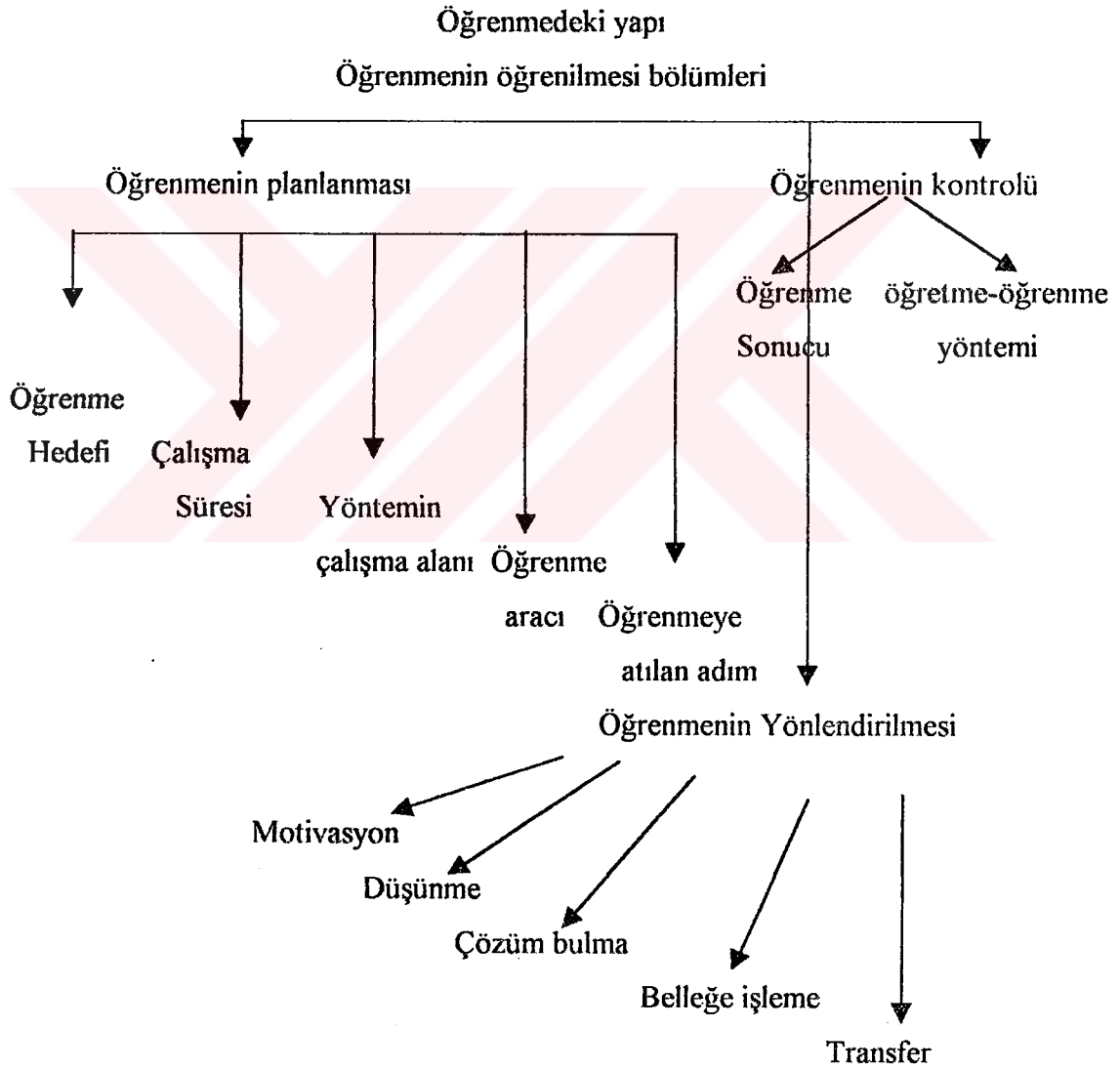
- Hedeflerine nasıl ulaştın ?
- Öğrenmeyi gerçekleştirdin mi?
- Hedef ve öğrenme sonucundaki davranışların tutarlı mı ?
- Sonuç doğru mudur.?
- Arkadaşlarıyla ve öğretmenle paylaş ve onayla.

Öğrenmenin öğrenilmesinde ve öğrenme planının yapılmasında en önemli nokta öğrenme hedefini belirlemektir. Öğrenmenin öğrenilmesinde ve öğrenme planının başarılı olabilmesinde planlama sürecinin en kritik soruları ise şunlar olabilir. Hangi hedefle, hangi sonuca, hangi sonuçla neyi kazanmak istiyorum? Hangi hedef davranışlara hangi materyalle ulaşabilirim? Ulaştığım ya da edindiğim sonuçları doğru



olarak nasıl değerlendiririm? Öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlayabilmesi için duyuşsal stratejisini de kullanabilmesi gerekir. Dikkatini yoğunlaştırabilmeli, kendini yönlendirmeli, içsel motivasyonunu yükseltmeli, kendi yeterliğine güvenmeli ve kendini yüceltmeli ve bilişsel farkındalık stratejilerini işe koşmalıdır. İşte bu bağlam sürece dayalı bir öğretim yaklaşımının göstergeleridir. Etkili ve kalıcı bir öğrenme etkinliğinin gerçekleşmesi için öğrenmenin öğrenilmesinin öğretilmesi daha çok önem kazanmaktadır.

Öğrenmenin öğrenilmesini ve hangi konuların önem taşıyacağını belirten bir akış şemasını Ültanır (1997, 101) aşağıdaki şekil 13' de şöyle yapmıştır.



Şekil 13. Öğrenmedeki Yapı (Ültanır,1997, 101)

Öğrenmenin planlanması ve gerçekleşmesi için her şeyden önce öğrenmeye güdülenmişlik şarttır. Motivasyon, öğrenme etkinliği aşamasının önkoşuludur.

STÖ'de planlama sürecinde işe vuruk hale getirilen yönlendirme, kazanım ve uygulama öğrenme-öğretme stratejileri öğrenmenin planlanarak öğrenilmesinde öğrencinin öğrenmeye karşı bireysel etkinliği açısından son derece önemlidir. Bireyin kendisi için yönlendirme stratejisi kullanarak; yapabildim, yapabilirim ve yapacağım gibi söylemlerle duyuşsal yeterliliğini artırması ve onu hissetmesi önemli bir faktördür. Buradaki içsel motive durumu öğrenme başarısını ve sürekliliğini pekiştirebilir. Öğrenmedeki başarı motivasyonu beraberinde yeni ve farklı şeylere karşı öğrenme zevki, sevinci ve mutluluğunu doğurur. Bu ise öğrenme yeterliliğini ve yetkinliğini artırarak kazanım stratejisini işe koşarak problemlere çözüm ve çözüm yolları üretir ve uygulama stratejisini işe koşarak ta etkili ve kalıcı öğrenme için öğrenme planının uygulamasını yapar. Ayrıca uygulama sürecini ve ulaştığı sonucu değerlendirir, onaylar belleğine kodlar ve araştırma, inceleme ilkelerine göre farklı alanlarda tekrarlar. Başka bir söylemle, yaşadığı deneyim edime sürecini transfer ederek yeni ve farklı bilgiler edinme süreci ile birleştirir.

### 1.5. Neden Süreç-Temelli Öğretim Geliştirildi?

Süreç temelli öğretim öğrencinin öğrenmesinde eğitimsel deneyimler sağlayan sistematik bir süreci temsil etmektedir. Bu süreç bir açıdan öğretmen ve öğrencinin bilgiyi paylaşması olarak görülmekte; başka bir açıdan da, öğrenme deneyimleri yapısı içinde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme ve diğerlerine öğretmede çokça rol alması olarak görülmektedir (Ashman ve Conway, 1989, 15).

Süreç temelli öğretim tek başına strateji öğretmeden başka öğretim üzerinde yoğunlaşır. Strateji eğitimi kendi kendine diğer şartlar içerisinde yalnızca öğrenmenin uygulanması ve öğrenmenin oluşmasındaki olaylar arasındaki bağlantıyı öğrenciye sağlamaz (Ashman ve Conway, 1989, 46). Bunun için strateji öğretiminin yanında süreç temelli öğretim aşağıdaki maddeleri gerçekleştirmek için geliştirilmiştir.

1. Program içeriği ve öğrenme süreçlerini (birleştirmek) bütünleştirmek için,
2. Öğretme- öğrenme süreçlerinde öğrenci katılımını yükseltmek için,
3. Başarılı bir öğrenme sonuçlarını/çıktılarını (öğrenci, içerik, ortam, öğretmen) etkileyen dört önemli faktörün bağlantısını kurmak için,
4. İçerik alanları boyunca uygulanabilen öğrenme stratejilerini öğretmek için,

## 5. Öğrencinin öğrenme başarısı yaşantısını yeniden yerleştirmek veya kurmak için

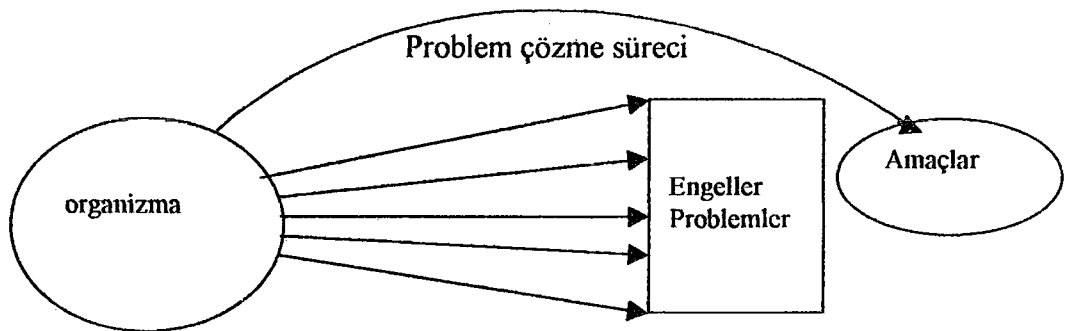
Yukarıdaki maddelerde görüldüğü gibi süreç temelli öğretimin, çok geniş bir öğretme öğrenme çerçevesinde öğrencilerin yaşamları boyunca sürekli başvuracağı bir model olarak onların beklentilerini, sorunlarını ve gereksinimlerini gidermek üzere geliştirildiği görülmektedir. İnsan yaşamı boyunca problem çözme ve planlama becerilerini kullanmaya çok ihtiyaç duymaktadır. Ashman ve Conway, (1993, 46) göre, planlama ve problem çözme, süreç-temelli öğretimin öğrenme-öğretme merkezinde olan iki kavramdır. Süreç-temelli öğretim varolan öğretme ve öğrenme stratejilerine uyumlu olarak öğretme ve öğrenme stratejilerini sınıf uygulamaları içerisinde öğretmeyi hedeflemektedir.

### 1.6. Problem-Çözme ve Planlama

#### 1.6.1. Problem-Çözme

Problem çözme becerileri bize günlük yaşamımızda karşılaştığımız bir çok sorunun üstesinden gelme konusunda yardımcı olmaktadır. Houston'a (1991, 19) göre problemler fiziksel, sosyal, duyuşsal, gerçek ya da hayali, az ya da çok olan engeller tarafından kazanılmasına engeller konulan, bu konulan engelleri ortadan kaldırıp amaca ulaşmada, organizmanın üstesinden gelmesi için uyarıldığı, motive edildiği durumlardır.

Problem çözme: Probleme doğru yanıtlar bularak engellerin üstesinden gelme biçiminde tanımlanır. Aşağıdaki şekil 14'te organizmayı rahatsız eden problem durumu ve problem çözüme ilişkisi gösterilmiştir.



Şekil 14. Problem ve Problem Çözme Süreci (Houston, 1991, 19).

Ashman ve Conway'a (1993, 47) göre "problem çözme bilişsel becerilerimizle yapacağımız konular üzerinde düşünerek istenilen amaçlara ulaşmada yapılan kompleks

bir aktivitedir". En sade ve en karışık problemlerin etkili ve başarılı çözümü, önceden tasarlanan, düşünülen kaynakların kullanımını gerektirir ve problem çözme sürekli bir öğrenme, adaptasyon ve bilinçliliktir.

Problem çözme becerilerinin öğretiminde ne öğretmeli ve onu nasıl öğretmeli sorularına verilecek yanıtlar aranır. Ashman ve Conway'a (1989, 47) göre problem çözme öğretme şu aşamaları kapsar.

- Bahsedilen problemde maksimum bilginin nasıl çıkarılacağı?
- Çözüm için uygun bir stratejinin nasıl formüle edileceği ?
- Stratejinin nasıl uygulanacağını ?
- Amacı başarıncaya kadar performansın nasıl izleyeceğini ?

Yaşamımızın her anı ve her durumu için kararlar almak durumdayız. En basit ve karmaşık problemlerin etkili ve başarılı çözümleri için düşünülerek tasarlanan bazı becerilerin kullanılması gerekir. Ashman ve Conway (1989, 48) problem çözme yeterlilikleri ve süreci aşağıdaki şekil 15'deki gibi özetlemişlerdir.

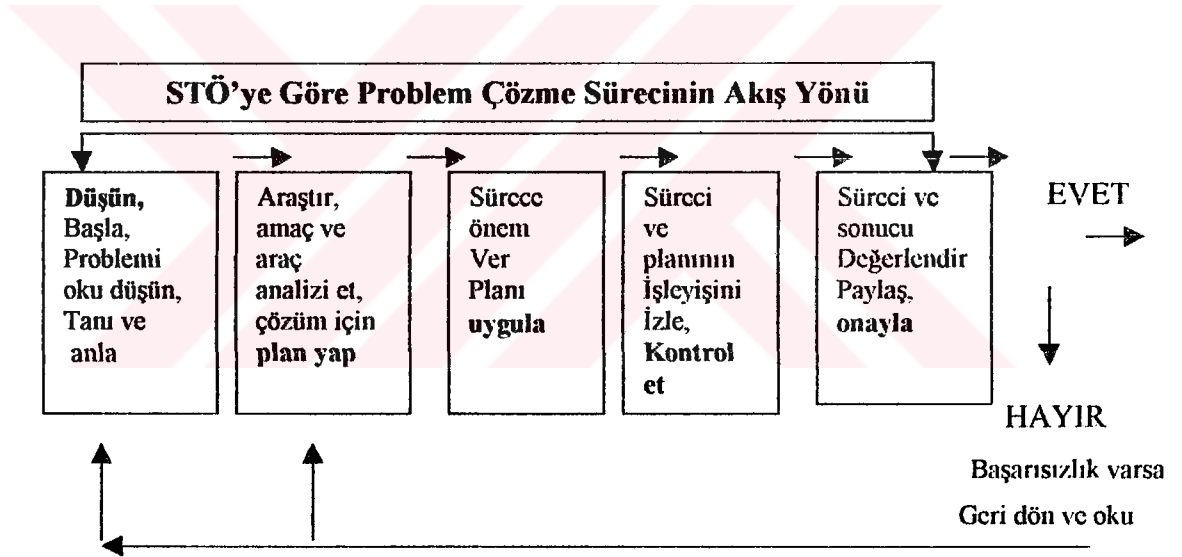
<b>Problem Çözme yeterliliği ve süreçleri</b>		
<b>Yeterlilikler</b>	<b>Ne öğretilim</b>	<b>Süreçler</b>
Hedefi tamamlamak için gereken bilgi	Çoğu problem çözme durumlarına uygulanabilmesi için bilgi nasıl organize edilmeli	
Başarılı bir performansın temel nedeni Strateji ve meta stratejiler	Kendi kendine problemi nasıl çözme ve değerlendirme için öğretimdeki başarıma isteğini arama	
Problemin içinde kuralları ve ilişkilerini tanıma	Problem çözme prosedürlerini nasıl kullanmalı, izlemeye, planın hedeflerini belirlemeye, organize etmeye, taramada ve araştırmada sistematik olarak adımları uygulamada	
Sistematik bir problem çözme yöntemlerini anlama	İlerlemelerle ilgili olarak geribildirim nasıl değerlendirmeli	

Şekil 15. Problem Çözme Yeterliliği ve Süreçleri (Ashman ve Conway, 1993, 48).

Problem çözme becerilerinin öğretimi ile ilgili Bransford ve Stein (1993) genel bir problem çözmenin aşamalarını kodlamaya yardımcı olacak bir bellek destekleyici bağlamında İDEAL sözcüğünü aşağıdaki biçimde kullanmışlardır.

1. Tanıma (Identify), bir problemin varlığını tanıma, sürece başlama noktası
2. Belirleme (Define), problemin ne olduğunu analiz etme, hedeflerini inceleme,
3. Açıklama (Explore), problem ve ilgili kaynakları toplama, olası stratejileri açıklama,
4. Hareket etme (Act), kaynakları kullanarak problemin üstesinden gelme, sonuçları tahmin etme,
5. Bakma-inceleme (Look), ilerlemeyi izleme, öğrenmeyi kontrol etme, değerlendirme,

Bu açıklamalardan sonra sürece dayalı bir problem çözmenin aşamalarını ve sürecini aşağıdaki şekil 16'da olduğu gibi gösterilebilir.



Şekil 16. STÖ'ye Göre Problem Çözme Süreci Planı.

Başarılı bir problem çözme, planda olduğu gibi tanımlanan yani bir seri düşünce ve aktivitelerin sistematik sıralanması ve onun uygulamasını içermektedir.

### 1.6.2. Planlama

Hem sınıf içinde hem sınıf dışında tüm problem çözme davranışlarının temel ögesidir. Planlama ve problem çözme aslında birbirine çok yakın kavramlardır. Ashman ve Conway'a (1993, 49) göre planlama beyinde meydana gelen bilinçli bir süreçtir ve

beynin değişik alanlarında meydana gelen uyarıcıları birleştirmede bizlere yardımcı olur. Problem çözme planlamanın anlatımı olarak incelenebilir. Aslında planlama herkes için çok önemlidir.

Hammod'a (1990, 385) göre planlama öğrenmenin ta kendisidir. Belirli bir yol/yöntem içerisinde bilgiyi organize etme gereksinimimizden dolayı planlamanın öğretim-öğrenme süreçleri ile doğrudan bir bağlantıya sahip olduğu bilinmektedir.

Naglieri ve Jonhson'a (2000, 591) göre planlama istenilen bir amacı başarmak için bilgi ve süreçten yararlanma, kendini düzenleme, kendini izleme, planlar ve stratejiler geliştirmeden oluşan ve bilişsel kontrolü sağlayan zihinsel bir süreçtir.

### 1.7. Süreç-Temelli Öğretimin Dört Önemli Kriteri

Süreç temelli öğretim, sınıfın dinamik yapısı içinde öğrenme-öğretim sürecinde öğrencilerin psikolojik, sosyo-kültürel ve gelişim özelliklerini dikkate almayı öngörür. Öğretmen öğretim sürecinde öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak durumundadır. Öğrenci gereksinimleri karşılanmadığında sınıf ortamında, disiplininde ve yönetiminde bir karışıklık olacaktır. Çünkü sınıflarda bireysel özellikleri farklı öğrenciler vardır. Bunun için sınıf içi etkin olan öğrenme stratejilerini öğrenmeye dönük olarak planlamaya ihtiyaç vardır. Süreç-temelli öğretim modeli öğrencilerin sınıf içi ve dışı gereksinimlerini karşılayan süreç farkındalığını ve süreç eğitimini öngören plan ve planlama stratejilerini kullanmayı önerir. Süreç-temelli öğretim gerçek sınıf ortamlarında uygulanan bir öğretim yöntem ve modelidir.

Ashman ve Conway'a (1993, 6) göre genelde öğrenme-öğretmeye dayalı yapılan araştırmaların çoğunun laboratuvar çalışması olarak kaldığını gerçek sınıf ortamlarında uygulanmadığını vurgulamaktadırlar. Yeni yaklaşımlar gerçek sınıf ortamlarının değişkenlerini, gerçek ortamın etkileşimlerini hesaba katmalıdır. öğretim teori ve uygulamalarına dayandırılmalıdır.

Berardi-Coletta, B., Buyer, L.S., Dominowski, R.L & Rellinger, E.R. (1995, 223), laboratuvar çalışmalarını dışsal gerçeklikten yoksun olduğunu vurgulamaktadır. Laboratuvar çalışmalarının gerçek sınıf atmosferinde başarılı olup olmayacağını söylemenin zor olacağını vurgulamaktadır. Deneysel çalışmaların gerçek durumlardaki alan çalışmalarıyla birleştirilmesinin gereğini savunmaktadır.

Bu düşüncelerden hareketle süreç-temelli öğretimde önemli ve olması gereken dört kriteri özetle şunlardır (Ashman ve Conway, 1993, 6-10):

1. Süreç-temelli öğretim sınıflarda uygulanmalı, yürütülmelidir. Süreç temelli öğretim bir labaratuvar çalışması değildir. Öğrenci beceri ve yeteneklerinin farklılık gösterdiği tipik sınıf ortamlarında işe koşulmalıdır.

2. Süreç-temelli öğretim sınıfın düzenli (uygulanan) programları içerisinde yürütülmelidir. En önemlisi, programlar, öğrencilere nasıl öğrendiklerini düşünmelerini öğreten birleştirici yöntemlerin, öğretme-öğrenme sürecinin ve mevcut program içeriğinin kullanıldığı problem çözme sürecinin bir parçası olarak görülmelidir. Programlar alışıla gelen öğretme uygulamaları içerisinde öğrencinin düşünme becerilerini geliştirilmeyi hedeflemelidir.

3. Süreç-temelli öğretim öğrenci katılımı üzerine odaklanmalıdır. Süreç temelli öğretim öğrencinin derse katılımı için konu dışı davranışları ortadan kaldırmada rehberlik edecektir. STÖ de öğrencilere kendi öğrenme davranışlarını doğrudan kendilerinin seçmesi için planlamanın yapılması önerilir. Eğer öğrenciler bir planlama mekanizmasına sahip olurlarsa okul içi ve dışında kendi öğrenme davranışlarını kendileri yönlendirebileceklerdir. Bu yönlendirme için tutarlı ve sistematik bir öğretim gerekmektedir.

4. Süreç-temelli öğretim, öğretmen ve öğrencilerin çok çeşitli öğrenme durumları içersinde işlemlerin (prosedürlerin) ve ilkelerin setini uygulayabilmelerini öngörmektedir. Yenice geliştirilen becerilerin kullanımı, konu ve eğitim arasındaki ilişkiyi yalnızca açık bir şekilde kurarak elde edilebilir. Bu bağlamı gerçekleştirecek öğretim ise sistemli ve planlı bir yaklaşımdır. Bu ise süreç-temelli öğretimdir.

Süreç-merkezli öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek için araştırmacıların önerdiği dört ilke aşağıda verilmektedir (Vermut,1994; Van der Hoeven-van Doornum & Simons,1994; Zimmerman, Bonner,& Kovach, 1996; Bolhuis, 1997).

1. Tüm öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde öğrenciye göre aşamalı olarak hareket edilmelidir. Geleneksel öğretme içerikle (bilgi ve beceri) ilgiliyken, süreç-merkezli öğretim ise bu içeriğin (bilgi ve becerilerin) nasıl kazanılacağı (edinileceği) ile ilgilidir (Biemans,1997; Vermut,1994; Volet, 1995). Öğretmen, diğerlerine sorarak, metni okuyarak, bilgiyi araştırarak, hedefleri yeniden birlikte kurarak, sorularla geriye dönerek, sonuçları kontrol ederek, bir sonrakinde ne yapacağını düşünerek, bir önceki bilgiyi dikkatlice inceleyerek ve hareket ederek bir öğrencinin bu açıklananları yüksek sesli düşünmesi gibi öğrenme süreçlerine nasıl devam edeceğini göstererek, öğretmek modellik yapmalıdır. Başka bir deyişle, öğretmen öğrencilerin nasıl kendi kendilerine çalışma ve öğrenme stratejileri oluşturacağını; sorular sorarak, yaptıklarını ve

yaklaşımlarını tartışarak, konu ve tartışmalara nasıl alternatif bakış açıları getireceklerine ilişkin onlara öncülük eder. Beyin fırtınası tekniklerini işe koşarak düşünme becerilerini geliştirme ufkunu açar. Böylece olası olan gerçek yaşamla ilgili projelerde öğrenciler kendi kendilerini düzenleyerek, yöneterek öğrenme yaklaşımlarını planlayıp gerçekleştirirler. Öğrenciler öğrenme sürecinde karar alma ve seçme bağımsızlığını kazanırlar. Schunk ve Zimmerman'a (1998 ;Akt. Bolhuis ve Voeten, 2001, 840) göre öğretme süreci öğrenmeyi gözlenebilir yapan model almadan, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine uygulama yapmalarına ve onları aktifleştirmeye doğru gider.

2. Konu alanları bilgiyi yapılandırma üzerine odaklaşmalı, yani öğrenme becerilerini öğretme içerik konularının öğretimi ile birleştirilmelidir. Öğrenci bir önceki ve bir sonraki bilgi ve aktivitelerini değerlendirip karar verebilmeli, tüm süreci izleyebilmeli, sonuçları ve öğrenme süreçlerini değerlendirmeli, öğrenme etkinliklerinin tümünde yer almalı, aktif olmalı ve bu yönde hareket edebilmeli, kendisi için yüksek düzeyde hedefler oluşturmalıdır. Başka bir söylemle süreç-merkezli öğretimde öğrenciye strateji kullanma ile ileri performans arasındaki bağlantı kurabilme ilişkisi öğretilmeli ve öğrenci bunu öğrenmelidir.

3. Öğrenmenin duyuşsal yönüne dikkat edilmeli, Schunk'a (1996: Akt. Bolhuis ve Voeten, 2001, 842) göre belli bir problemi çözmekten daha çok belli bir öğrenme hedefi oluşturma yani belli bir problemi nasıl çözeceğinin hedefini kurma, yüksek düzeyde başarı ve yüksek düzeyde motivasyona rehberlik eder. Olumlu geri bildirim, öğrencinin öğrenmesinin değerli olduğunu hissettirmenin en önemli yoludur. Geribildirim, hedefe yönelmesini hızlandırır ve geliştirir. Salovey ve Mayer'e (1994; Akt. Bolhuis ve Voeten, 2001, 843) göre kendi kendini yönlendirme aynı zamanda duyuşsal zekaya bağlıdır.

4. Öğrenme süreçleri ve sonuçlar bir sosyal olgu olarak görülmeli. Süreç-merkezli öğretim sosyal öğrenmeler için beceri geliştirmeyi kapsar. Süreç-merkezli öğretim kubaşık bir öğrenmede gerekli tüm etkinlikleri içerir.

Süreç-merkezli öğretim, aktive edici bir öğretim üzerine bilgiyi yapılandırma olanağını verir. Süreç-merkezli öğretim, öğretmenin, öğrenme sürecinin hem düzenleyici hem de yönetici birimleri üzerine modellik etmesini, açıklama yapmasını, soru sormasını ve geri bildirimler vermesini gerektirir. Bu bağlamda STÖ modelindeki öğretmen, öğrenme süreçlerini izlemede ve tanımlamada, öğrenme aktivitelerini yönetmede, seçmede, öğrenme sonuçlarını değerlendirmede, öğrenme hedeflerini



oluşturmada ve gerçek yaşam konu alanları ile ilgili değişik önemli görüşlerde öğrencileri bu etkinliklerin içerisine katar (Gredler, Schwartz,& Davids,1996; Pintrich,1999; Zimmerman,1998; Akt. Bolhuis ve Voeten, 2001, 842).

Özetle, Süreç-temelli öğretim öğrenme süreçlerinde öğrencilere yardım etmeyi amaçlayan öğretim uygulamaları için genel bir yelpaze ya da şemsiye olarak görülebilir. STÖ içerik öğretimi ile öğrenme becerilerini öğretmeyi birleştirmiş bir program modelidir. STÖ öğrencilerin nasıl daha etkili bir öğrenci ve bir problem çözücü olmalarını amaçlayan ve sağlayan öğrenme-öğretme kuramlarının özelliklerine dayalı olan bir öğrenme-öğretme yöntem ve stratejiler bütünüdür. Bu programın normal sınıf aktivitelerinin bir parçası olarak yürütülmesini ve doğrudan öğretmeni de kapsamalıdır. Öğretmen özetleme, soru sorma, açıklama, tahmin etme, planlama, problem çözme, kontrol etme, değerlendirme kubaşık öğrenme, tekrarlama, kodlama, örgütleme, dikkati yoğunlaştırma kendini düzenleme ve yönetme vb gibi bilişsel, bilişsel farkındalık ve duyuşsal stratejileri kullanarak öğrencilere model olur. STÖ'de öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi etkinleştirmek için çok yönlülük, çok boyutluluk ve çoklu bakış açısı için işbirliğine dayalı etkileşimci bir ortam sağlar. Çünkü öğretmenler programların uygulayıcılarıdır. STÖ programı içeriğinde problem çözme ve öğrenmenin nasıl olacağına ilişkin öğretimi birleştirmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde aktif katılmalarının değeri öğrencilere yönlendirme stratejisinin kullanılması ile gösterilmesini önerir. Yaklaşımın, uygulamanın ilgisini öğrenciler açıkça görebilsinler diye strateji, öğrenme ve problem çözme becerilerinin genelleştirilmesi doğrudan vurgulanır.

### 1.8. Süreç-Temelli Öğretim Neyi Başarmak İçin Tasarlandı?

Ashman ve Conway'a (1993 , 10) göre STÖ iki düzeyde öğretme hedeflerini karşılamak ve başarmak için tasarlandı:

1. Özel (spesifik) derslerin öğretimiyle ilgili hedefleri gerçekleştirmek,
2. Normal sınıflardaki derslerin öğretimiyle ilgili hedefleri gerçekleştirmek.

Bu bağlamda STÖ hem spesifik ve hem de normal sınıf düzeylerindeki derslerin öğretim amaçlarının gerçekleştirmeye yönelik bir modeldir. Orta düzeyde öğrenme zorluğu olan öğrencilerin akademik performanslarını artırmaya ve onlara nasıl öğreneceğini ve nasıl problem çözeceğini öğretmeye yönelik olmakla birlikte normal sınıflarda akademik olarak yetenekli öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini

geliştirmeye yönelik eğitimsel hedefleri bulunmaktadır. Ashman ve Conway'ın (1989, 1992, 1993) belirttiğine göre STÖ küçük grup ya da bireysel programlar olarak kullanıldığı gibi tüm kademelerde de başarılı şekilde bir çok eğitim durumlarında kullanılmıştır. STÖ heterojen sınıflarda kullanıldığında yetenekli öğrenciler öğretmen gözetimi altındaki diğer alt düzeylerdeki öğrencilere yardım ettikleri gibi etkileşimli bir ortamda kendi çalışmalarını arkadaşlarına bir model olabilmekte ya da öğretici olarak derslerdeki aktivitelere katkıda bulunabilmektedirler (Ashman ve Conway, 1993, 12; Ashman, Wright, Conway, 1994, 198). STÖ özel ve normal derslerin öğretim hedeflerini başarmak için problem çözme, karar verme, planlama, nöropsikoloji ve eğitim psikolojisiyle ilgili araştırmalardan elde edilen bulgulara dayalı olarak tasarlanmıştır (Ashman,1984; Conway,1985; Fredericksen, 1984; Das, Kirby ve Jarman,1979).

Öğrencilerin akademik olan ve olmayan konularda başarıyı edinebilmelerinde düşünme süreçlerini nasıl kullanabileceklerini ve yönetebileceklerini öğrenmeleri çok daha önemlidir. Bilişsel süreçlerin çoğunu kuşattığı düşünülen plan ve planlama kavramlarının öğretimi ile öğrenciler, düşünme süreçlerini yönetebilmekte ve düzenleyebilmektedirler (Ashman ve Conway,1989, 228).Çünkü planlama bilişsel farkındalık stratejisidir ve bir çok zihisel aktiviteyi içermektedir.

Süreç temelli öğretim aynı zamanda bir program modeli olduğundan tüm düzeylerdeki öğretmen ve öğrenciler için yapısal çerçeveler sağlar. Ashman ve Conway'a (1993, 10) göre başarmak istediği en önemli hedefler, sınıf öğretmenleri, kademe öğretmenleri, bireysel öğrenciler ve tüm çalışma grubu öğrencileri için öğrenme ve öğretme stratejileri sağlamaktır.

Bir sınıf öğretmeni için süreç temelli öğretim, öğretme-öğrenme süreçlerine uygun olacak bir yapı sağlar. STÖ bazı durumlarda (yani algılama, yetenek ve öğrenme düzeyleri heterojen olan) özel derslere katılan öğrenciler için, ve orta düzey veya düzenli sınıflara devam eden öğrencilerin yetenek düzeyleri veya yaşlarına bakılmaksızın öğrenme süreçlerine rehberlik (öğretmek) etmede etkili bir strateji sağlar. Bu strateji ise öğrencinin kendi psikolojik, sosyo-kültürel, gelişimsel özelliklerine göre yapılandırılan süreç-temelli öğretimin iki temel kavramı olan plan ve planlamadır.

Kademe öğretmenleri için süreç temelli öğretim, tutarlı bir yaklaşım kullanarak öğrencilerin akademik ve düşünme becerilerini geliştirmek için bir "backdrop" sağlar. Bu anlamda "backdrop", öğrenciler beceri, deneyim ve bilgi kazandıklarında planlama süreçlerini düzenlemelerine, ihtiyaçlarına göre geliştirmelerine ve de öğretmenlerin

STÖ planlarını sistematik olarak kullanmalarına denir. Yani öğrenciler sınıflar boyunca ilerledikçe öğretmenlerin her öğretim yılının başlangıcında STÖ' nin temellerini yeniden kurmasına gerek yoktur. Çünkü öğrenciler daha önceki yıllarda süreç-temelli öğretimi artık tanımaktadırlar. Bu yaklaşım öğretmen ve öğrencilerde STÖ ilişkin bir hazır bulunuşluk sağlamaktadır. Bu neden sonuç ilişkisinden yola çıkarak uzun yıllarda daha çok verimli, etkili olacağını ve öğrencilerin motivasyon düzeylerini artıracığını söyleyebiliriz.

Ashman ve Conway'a (1993, 10) göre süreç-temelli öğretim bireysel olarak öğrencilerin varolan kişisel bilgi, beceri, ve öğrenme stillerine uygun bir planlama (öğrenme) yöntemi sağlar. Başka bir deyişle süreç-temelli öğretim öğrencilerin kendi öğrenme stillerini, düşünme becerilerini, önceki deneyimleriyle yenilerini birleştirip yapılandırarak öğrenme süreçlerinde aktif rol oynamalarını desteklemektedir.

Ayrıca süreç-temelli öğretim planlarının öğeleri incelendiğinde öğrencilerin yalnız (özel olarak) veya diğer öğrencilerle işbirliği yaparak çalışmalarına ve öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine olanak tanıdığı görülmektedir. Ashman ve Conway'a (1993, 11) göre öğretmenlerin, sınıfın dinamik yapısı içerisinde içeriği, prosedürü ve öğrenme adımlarını kurmaları, öğretim için gerekli ortamı sağlamaları gerekirken öğrencilerin de süreçte aktif bir konumda olmaları en önemli koşuldur.

Öğrenciler bir üst sınıflara ilerlediklerinde program içerisinde problem çözme becerilerini, karar alma yeterliliklerini ve planlamayı daha iyi düzenleyip kendi öğrenme-öğretme durumlarına göre uyarlayabildikleri ve kişisel planlarını geliştirip, geliştirdikleri yapılan araştırmalarda da belirtilmektedir (Ashman ve Conway, 1989, 1992, 1993; Ashman, 1984; Conway, 1985; Ashman, Wright ve Conway, 1994).

### **1.9. Süreç-Temelli Öğretimin İki Kavramsal Ögesi**

Süreç temelli öğretimin iki temel kavramı olan plan ve planlama aracılığıyla tüm öğretim etkinlikleri öğrencilerin yaşlarına, öğrenme düzeylerine, sınıflarına ve bireysel psiko-sosyolojik gelişmelerine uygun olarak gerçekleştirilir.

#### **1.9.1. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Planları**

Planlama yeteneği, gelişmeyi kolaylaştıran değişimin aracıdır. Plan geliştirme ve doğru plan kullanma süreç-temelli öğretimin bölümleri/aşamaları içerisinde hareket

etmek için yaşamsaldır. Bu bağlamda STÖ planı, konuyu/işi/amacı başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için rehberlik eden aktivite ve düşüncelerin sistematik bir sıralamasıdır (Ashman ve Conway, 1993,11). Bu sistematik sıralamayı öğrenci nasıl yapılandıracaktır? Asıl sorun öğrencinin plan ve planlamanın sofistیک anlayışını nasıl geliştireceği ile ilgilidir. Kompleks bir bilgiyi öğrenme, yalnızca kişinin bilgisinin genişlemesini sağlamakla kalmaz aynı zamanda kişinin içsel bilgisinin yeniden kavramsallaşmasına olanak verir. Yani kişi bu bilgilerle yeni kavramsallaştırmaları, kavramsal yapıları yaratır. De Lis'e (1990, 51) göre çocukta planlama sürecinin gelişmesi için çocuğun planın iki özelliğini/yapısını anlaması gerekir. Birincisi, çocuk, belirlenen hedefi başarmayı gerektiren belli koşullara göre, belli aktiviteler için (bir planlama süreci fikrinin çocukta oluşması) bir "plan kavramının farkına" vardığı zaman onda planlama sürecine dair bir gelişme olur. İkincisi süreç içerisinde planın organize edilmesi ve yürütülmesinde, yani çocuk planın yapısal öğelerini, fonksiyonlarını kavradığında yine onda planlamaya ait bir gelişme ve değişim olur. Planlama sürecinin önemini farkına varan, bilincinde olan öğrenci ne yapacağını kavramadan önce bir konu/iş/ amaç için nasıl, niçin davranacağını öğrenir ve ona göre hareket ederek planlamayı yapar.

De Lis'e (1990, 52) göre planın teorik açıklamasının (representational) öğeleri ile fonksiyonel öğeleri arasında dinamik bir ilişki vardır. Bu ilişki değişik becerilere öğrencinin entelektüel gelişimine göre değişir. Bu değişim ilişkisinde; öğrenci başarılı olabilmek için gerekli olan bakış açılarına, belirlenen hedeflerin içeriğine ve bilgiye dayalı olarak problem çözmeye ilişkin tamamlayıcı yaklaşımlara karar vermeye ve amaçları çeşitlendirmeye ihtiyaç duyar. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilere planlama sürecine ilişkin öğretme-öğrenme sürecinde davranış etkileşimleri sırasında tutumlarında hassas olmalıdırlar.

Günlük yaşamda kullanılan plan ile STÖ planları birbirinden farklıdır. Çünkü bir STÖ planı bilişsel farkındalık adımlarını kapsayarak öğrencinin düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Ashman ve Conway'a (1993, 62) göre STÖ planlarının günlük yaşamda kullanılan planlardan farklı bazı ilkeleri vardır. Bunlar aşağıda verilmiştir.

### **Günlük Yaşamda Kullanılan Planlardan STÖ Planlarının Farklı Yönleri**

1. STÖ planları, öğrencilerin konuya nasıl ve nereden başlayacağını bilmesini gerektiren bir başlama noktası sağlamalı, öğrenciler öğretmen yardımını beklemeden plan yapabilmeliler,

2. STÖ Planları bir basamaktan diğer basamağa öğrencinin öğretmenden yardım almadan hareket etmesini sağlayan bir sıralama takip etmeli,

3. STÖ planları, aktivitelerin meydana gelmesiyle ilgili kararlar ya da sorgulamalar yapmak için öğrencilere gerekli olan düşünme (bilişsel farkındalık) adımlarını içermelidir. Bu adımlar öğrencilerin konuyu/işi/amacı başarıyla tamamlayabilecekleri biçimde ilerlemesini sağlamalıdır. Bu adımlar izleme ve doğrulama süreçlerinin bir parçasıdır. Bir izleme ögesi olmadan bir STÖ planı olamaz.

4. STÖ planları, konunun/amacın başarılı bir şekilde tamamlanmasına rehberlik etmek zorundadır.

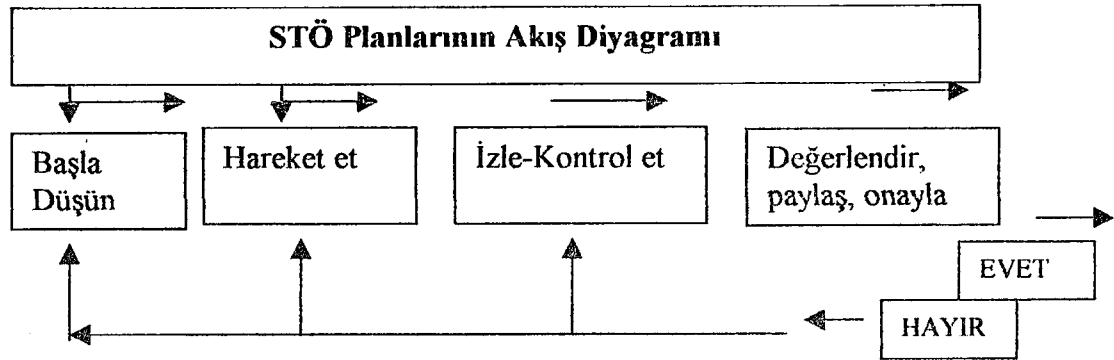
5. STÖ planları, doğrudan öğretmen yardımına gerek duymadan öğrenci grupları ya da öğrenciler tarafından kullanılmak için tasarlanmalıdır. Böylece STÖ planları sadece bir öğretim aracı değil aynı zamanda da bağımsız bir öğrenme stratejisi olarak bir değere sahiptir. Bunlar süreç temelli öğretimin işlemsel ilkeleridir. Süreç-temelli öğretim planlarının anahtar öğeleri ve hedeflerinin ne anlama geldiği aşağıdaki şekil 17'de olduğu gibi gösterilebilir.

<b>STÖ Planının Temel Öğesi ve Hedefleri.</b>	
<b>Öğeler</b>	<b>Hedefler</b>
<b>1. Başlama (Cuing)</b>	Nerede ve nasıl başlamalı?
<b>2. Hareket (Acting)</b>	Gereksinim duyulan temel sıralama nedir?
<b>3. İzleme (Monitoring)</b>	Plan beklenildiği gibi işliyor mu?
<b>4. Doğrulama (Verifying)</b>	Konu doğru bir şekilde tamamlandı mı? Tamam mı devam mı?

Şekil 17. STÖ Planının Dört Temel Öğesi ve Hedefleri (Ashman ve Conway, 1993)

STÖ planlarının tümü bu dört öğeyi kapsamalıdır. Fakat planlar yalnızca dört adım olmayabilir. Aynı adım birden fazla tekrarlanabilir. Örneğin iki tane hareket adımı, iki tane izleme adımı vb gibi değişik varyasyonlar olabilir. STÖ modelinin öğrenme-öğretim süreci aşamaları içerisinde farklı plan tarzları vardır. Bu farklı öğrenme-öğretim süreç aşamalarında, farklı STÖ planları oluşturulmaktadır. Bu farklı

oluşturulan planların adımları, kısaltılabilmekte, sadeleştirilebilmekte ya da planın adımlarının genel bir harmanlanması, kombinasyonu yapılabilmektedir. STÖ planının temel öğelerinin akış diyagramı aşağıdaki şekil 18’de olduğu gibi şöyle oluşturabilir.



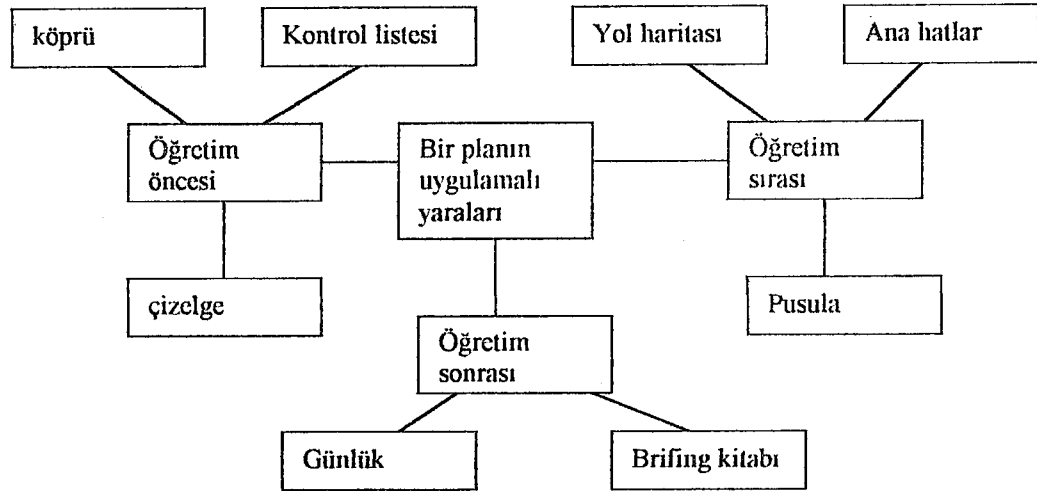
Şekil 18. STÖ Planın Akış Yönü

STÖ planı, izleme (monitoring) ve doğrulama (verifying) öğeleri olmadan, konu hakkında düşünmeye gerek duyulmadan sadece yapılabilecek bir işlemler planı (kurallar) olur. STÖ planlarının diğer planlardan farkı, bilişsel farkındalık adımlarını kapsamıdır. STÖ planları bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri için bir strateji, yöntem ve araçtır. Aynı zamanda da STÖ planları, program içeriği ile öğrencilerin planlama dünyasının (planlama sürecinin genelini) gelişen farkındalığı arasında ilişki kurmasını sağlar (Ashman, Conway ve Wright, 1994). Öğrenciler için planlama bir öğrenme yöntemi ve stratejisidir.

Süreç temelli öğretim, öğrencilerin etkili bir şekilde yeni materyalleri öğrenmesine yardım etmek için öğretmenlerin planları kullanmaları üzerine yoğunlaşır (Ashman ve Conway, 1993, 63). Öğretmenler, öğrencilerine kişisel planlarını geliştirmeleri için, öğrenme stillerine, ihtiyaçlarına göre uyarlayarak değiştirmelerine yardımcı olmak için planları kullanmayı öğretir (Ashman ve Conway, 1993, 11).

Planları yapmayı ve kullanmayı öğretmek içinde öğretim planlarına ihtiyaç duyulur. Newby, Stepich ve Russel’a (1996,117-139) göre öğretim planları, bir reçete ya da yemek tarifesi gibidir. Öğretim planları, öğretimin hammaddelerini yani karışım tanımlar ve bu karışım maddelerin belli bir derse göre birleştirilmesinin nasıl yapılacağına işaret eder. Öğretim planlarındaki karışımlar öğretim durumlarıdır. Bir öğretim planı esnek bir karar verme rehberliğidir. Bir öğretim planının, öğretimin

iletimi öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası olmak üzere bir çok uygulamalı yararları vardır. Aşağıdaki şekil 19’da öğretim planlarının yararları görülmektedir.



Şekil 19. Öğretim Planının Uygulamalı Yararları (Newby ve diğerleri 1996)

Ashman ve Conway'a (1993, 62) göre STÖ planları, planlama yeteneğinin gelişmesini kolaylaştıran değişimin öznesidir. STÖ öğretme öğrenme aşamaları içerisinde hareket edebilmek için plan geliştirme ve plan kullanmanın doğru olarak algılanması çok büyük bir önem taşır.

### 1.9.2. Planlama

Süreç-temelli öğretim modelinin kavramsal temelidir. bilinen veya bilinmeyen, gerçek veya spekülatif konular veya problemler için plan geliştirme sürecidir (Hammod, 1990, 386). Planlama ve problem çözme birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır. Ashman ve Conway (1993, 49-50) planlamayı, beyinde oluşan devamlı bir süreç olarak tanımlamaktadırlar ve planlamanın beynin değişik alanları içerisinde olan uyarıcıları entegre etmeye yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar. Problem çözme ise planlamanın bir ifadesi olarak düşünülebilir. Planlama ve öğrenme birbiriyle çok ilişkili olduğundan herkes için önemlidir. Planlama, öğretmen merkezli bir stratejinin belli (herhangi bir) ögesi olmaktan çok öğrencilerin repertuar becerilerinin bir parçası olmaktadır (Ashman ve Conway, 1993, 77).

Bilgiyi organize etme gereği duyulduğunda öğretme-öğrenme süreciyle, planlamanın doğrudan bir bağlantısının olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle öğrencinin etkili bir şekilde öğrenmesi planlanmış ve sistematik bir yol içerisinde yeni bilgi ile önceki deneyimlerini birleştirerek davranışlarında ya da düşüncelerinde değişikliğe gitmesi ve yönelmesidir. Ashman ve Conway'a (1993, 51) göre öğrenci için öğrenmede önemli diğer bir faktör, öğretim sürecinde bilginin sistematik ve organize bir şekilde sunulmasıdır. Bu nedenle plan, hem öğretimde hem de öğrenmede önemli bir rol oynar. Sistematik bir yöntemle planlama süreçlerini anlayan, planları kullanma ve kendi gereksinimlerine göre uyarlamalarda planları değiştirebilen öğrenciler, diğer öğrencilere göre problem çözme çabalarında ve öğrenmelerinde daha çok bağımsız olacaktırlar. Schofield ve Ashman'a (1987,10) göre "etkili planlama, problem çözme ve öğrenmenin çekirdek elementidir".

### 1.10. STÖ Planlarının Yapımı

Süreç-temelli öğretim planlarını yapmak, kullanmak ve sunmak için kesin olarak açıklanan bir yöntem tanımlanmamıştır. Gerçekte de bir program amacı ya da aktivitesi için tek bir doğru STÖ planı yoktur. Öğretmenler istenilenleri, amaçları, davranışları transfer etmede, STÖ planlarını kullanmak, geliştirmek için öğrencileri yönlendirmede çeşitli motivasyon tekniklerini ve çeşitli benzetmeleri (metaforları) kullanabilirler.

Öğretmenler kendi öğretme stillerini destekleyen herhangi bir yöntemle normal öğretim stratejileri içerisinde plan geliştirmeyi birleştirmede özgürdürler. Öğretmenler, önce belirli bir sınıf etkinliği için bir plana gereksinim duyulup duyulmayacağına karar vermelidirler ve eğer bir plan yapma gereği duyulursa, planlama sürecinin, öğrenme deneyimleriyle ya da derslerle en iyi biçimde nasıl birleştirileceğini düşünmeleri gerekir (Ashman ve Conway, 1993, 65). Bununla birlikte planların yapımında sınıf aktivitelerinin, derslerin ve öğrencilerin seviyelerinin, yaşlarının, psiko-sosyal gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Aşağıdaki şekil 20'de STÖ planlarının ne zaman yapılacağı, kim ve kimler tarafından yapılacağı ve nasıl yapılacağı gösterilmiştir.



Plan Yapabilme Yolları			
Hazırlayan	Plan Yapma Zamanı	Hazırlanış Biçimi	
1. Öğretmen	Konuya başlamadan önce	Sözel	
2. Öğrenci; Bireysel olarak, küçük gruplar içerisinde ya da tüm sınıf düzeyinde	konuya başladığında	Yazılı	
3. Öğretmen ve öğrenci katılımına dayalı olarak küçük gruplar içerisinde ya da tüm sınıf düzeyinde	konuyu tamamlamayı sürdürürken	karikatürler, fotoğraflar resimler	

Sekil 20. STÖ'ye Göre Plan Yapabilme Yolları (Ashman ve Conway, 1993, 66).

STÖ planlarını yaparken yukarıda açıklanan faktörlerin bir kombinasyonunun olabileceği gibi bir kolonun maddeleri diğer bir kolonun maddeleri ile çaprazlanabilir. Çünkü STÖ planlarını yapılandırmada yaratıcı ve problem çözme düşünce ön plandadır.

#### **STÖ planlarına başlamadan önce;**

- Sınıfta bulunan öğrencilerin özellikleri,
- Öğrettiğiniz programı,
- Etkili bulduğunuz stratejileri ve öğretme felsefenizi düşünmeniz önemlidir.

Süreç-temelli öğretim planlarını sınıflarda takdim etmeden önce öğretme-öğrenme durumları ve diğer koşullar iyi araştırılmalıdır. Çalışılan eğitim durumlarının gereksinimlerini karşılayabilmek için kişisel planlamayı ve planları iyi yapılandırmak gereklidir. Çünkü planların belli bir sunum ve kitabı yoktur. “Öğretmen ve öğrenciler STÖ planlarını ilk önce yaptıklarında çoğu kez bir STÖ planı yapmaktan daha çok yönergeler ve yapılacak işlemlerin bir setini oluşturmaktan sakınmalıdır. Bunlar arasında farklar vardır. Yönergeler ve kurallarda bilişsel ve bilişsel farkındalık adımları (izleme ve değerlendirme) bulunmamaktadır” (Ashman ve Conway, 1993, 90). Eğer bir

planda bu iki öge yoksa bu STÖ planı değildir. Ashman ve Conway'a (1993,90) göre "bu tuzaktan sakınmanın en kolay yolu bir öğretme planı geliştirmek ve daha sonrada onu bir STÖ planına dönüştürmektir". STÖ planlarını kullanmak için uygun olan ve olmayan zamanlar olabilir. STÖ planlarının kullanılacağı en uygun zamanlar şunlardır:

- Öğretmen tek başına bir içerikten çok hem içeriği ve hem de süreci öğrencilerin anlamasını istediğinde
- Öğrencilerin önceki bilgilerine ilişkin problemleri olduğunda ve amaçları gerçekleştirirken rehber niteliğinde bir plana ihtiyaç duymaları durumlarında,
- STÖ planı olan öğrenciler bir alıştırma veya aktivite üzerine çalışırken ve bu arada öğretmen de bir öğrenci ile bireysel olarak veya küçük bir grupla çalışma gereği duyuyorsa (Ashman ve Conway, 1993, 89) STÖ planları verimli olmaktadır.

"Planlar, öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğrenci tarafından yapılan planlar olmak üzere üç biçimde hazırlanabilir. Başlama planının nasıl hazırlanacağına öğretmenin planı öğrencilere nasıl takdim edeceğine bağlıdır"(Ashman ve Conway,1993, 63).

### 1.10.1. Öğretmen Yapımı Planlar

Öğretmenlerin derse başlamadan önce yaptıkları planlardır. Öğretmenin kullandığı dil sınıftaki öğrencilerin kullandıkları dil yapısıyla farklı olacağından dolayı öğretmenler yalnızca model olarak kullanılan prototip bir plan geliştirmelidir ve böylece öğrenciler daha sonra planlardaki amacı ve süreci oluşturan değişiklikleri yapmaları için teşvik edilmelidir. Ashman ve Conway'a (1993, 64 ) göre STÖ planlarının diğer bilişselci eğitim yaklaşımlarından farklı, öğrencilerin öğretmen yapımı planları kendi dillerine göre yeniden yazabilmeleridir. Öğretmenin hazırladığı ilk orijinal planların öğrenciler tarafından kendi dillerine çevrilmesi en karakteristik bir özelliğidir. Bu yolla öğrenciler, kendi planlarını yapma, kendini ifade etme beceri ve alışkanlık duygusunu kazanacaklardır. Aşağıda öğretmen yapımı bir STÖ plan örneği verilmiştir

**Bir paragraf yazmak için öğretmenin yapımı STÖ plan örneği,**

1. Paragraf ne ile ilgili olmalıdır? **Başlama** (cuing ) adımı,
2. Cümleyi yaz. **Hareket** (acting) adımı,
3. Ne istediğini söyledin mi? **İzleme** (monitoring) adımı,
4. İhtiyaç duyarsan cümleleri tekrarlar, diğer bir **hareket** (acting) adımı,
- 5 Paragraf anlaşılabilir nitelikte mi? **İzleme** (monitoring) adımı,

6. Çalışmalarını değerlendir, paylaş ve onayla. **Doğrulama** (verifying) adımı Öğretmen yapımı bir STÖ planını değerlendirmek ve kontrol etmek için bazı ölçütler aranmaktadır. Ashman ve Conway'a ( 1993 ,102) göre öğretmen yapımı bir STÖ planın kontrol listesi aşağıdaki gibidir.

**STÖ planlarını öğrencilere öğretmek için öğretmen yapımı bir plan kullanmada değerlendirmeye ilişkin dikkat edilmesi gerekli ölçütler**

1. Öğretmen öğrencilere plan ve planlama ile ilgili ilk önceki tartışmaları hatırlatır.
2. Öğretmen, öğrencilere program konusunu/amacını açıklar.
3. Öğretmen sınıfa orijinal bir plan sunar.
4. Öğretmen planın dört ögesine dikkat çekerek planın basmaklarını açıklar.
5. Öğrenciler, planı kullanarak konuyla/işle ilgili girişimde bulunurlar.
6. Öğretmen ve öğrenciler planın etkililiğini tartışırlar.
7. Öğretmen ve öğrenciler amaçları başaracak olan planı yaparak planı iyileştirirler.
8. Öğrenciler, planı yeniden gözden geçirerek bir diğer örneği yapmaya girişimde bulunurlar.
9. Eğer gerekli ise tekrar gözden geçirilir.
10. Öğretmen ve öğrenciler düzeltilmiş –iyileştirilmiş planı kaydederler.

### 1.10.2. Öğrenci Yapımı Planlar

Öğrencilerin kendilerinin yaptığı planlardır. Bu planlar öğrencilerin, öğretmenlerin yaptığı planları kendi dil yapılarına göre değiştirerek yaptıkları planları da kapsamaktadır. Öğrenciler STÖ'nün daha sonraki öğrenme öğretme aşamalarında planlama süreçlerini anladıkları zaman kendi ihtiyaçlarına göre planlar yapacaklardır.

### 1.10.3. Öğretmen ve Öğrencileri Tarafından Ortaklaşa Yapılan Planlar

Bu planlar yapılırken öğretmen bir çok yöntem ve teknikleri kullanabilir. Başlangıçta konu ile ilgili bir sınıf tartışması yapılabilir. Ashman ve Conway'a (1993,77) göre “öğretmen ve öğrenci ortaklaşa bir plan yaptıklarında öğretmen farklı teknikler kullanarak öğrencilerin düşünme becerilerini zenginleştirebilir”. Örneğin; öğretmen tahtaya resimlerden oluşan bir aktivite sıralaması çizerek resimlerin

karşlarına planın cümlelerini yazmalarını isteyebilir. Böylece aynı zamanda dil dersleri ile ilgili bir yazım çalışmasını da gerçekleştirmiş olur. Amaç/iş / konu için prototip bir STÖ planı yapıldıktan sonra öğretmen bir planı geliştirmesi yönünde öğrencilere rehberlik eder. Öğretmen soru cevap, beyin fırtınası, benzetme, drama, rol yapma, tartışma, örnek olay, inceleme, araştırma gibi strateji, yöntem ve teknikleri ile öğrencilere öncülük ederek onların düşünmeyi öğrenme kapsamında yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlayarak ya da model olarak problem çözme yollarını ve plan, planlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

**STÖ planlarına giriş yapmak için öğretmen-öğrenci yapımı bir planı kullanmada dikkat edilmesi gerekli ölçütler**

1. Öğretmen öğrencilere plan ve planlama ile ilgili ilk önceki tartışmaları hatırlatır.
2. Öğretmen, öğrencilere program konusunu/amacını açıklar.
3. Öğrenciler grup içerisinde ya da bireysel olarak konuyla/işle/amaçla ilgili girişimde bulunurlar.
4. Öğretmen ve öğrenciler konuyu/amacı/ tamamlamada kullandıkları stratejileri tartışırlar.
5. Öğretmen ve öğrenciler konuya/amaca/işe başlamak için bir plan geliştirirler.
6. Öğretmen bir planın dört ögesinin önemine işaret eder ve öğrencilerle planda bu ilişkinin nasıl olduğunu tartışırlar.
7. Öğrenciler amaçları başaracak planı sağlamlaştırmak için planı yeniden incelerler
8. Öğrenciler planı test etmek için başka bir örneğe girişimde bulunurlar.
9. Eğer gerekirse öğrenciler planı tekrar incelerler.
10. Öğretmen ve öğrenciler düzeltilmiş/ geliştirilmiş planı kaydederler.

Ashman ve Conway (1993 ,65), planları yapma, kullanma ve sınıfa sunmada belirlenmiş bir STÖ plan formatı ile herhangi bir aktivite veya program için tanımlanmış tek doğru bir yöntem ve planın olmadığından bahsetmektedirler. Başka bir deyişle öğretmenler kişisel öğretim stillerini destekleyen herhangi bir strateji içerisinde planları geliştirip stratejileri ile planları birleştirmede özgürdürler. Öğretmenler önce sınıf aktiviteleri için bir plan yapıp yapmamaya karar vermeliler. Öğrenme deneyimleri ya da derslere göre planlama süreçlerini nasıl en iyi bir şekilde sunmaları gerekiyorsa

öyle yapmalılar. Planların yapımı ve sunumlarında öğrenci özelliklerine, programın, amacın, içeriğin, dersin, konunun özelliğine sınıf ortamına, öğretme-öğrenme sürecine o durumda etki eden değişkenlere dikkat edilmelidir.

Öğretmenler süreç-temelli öğretim planlarını yaparken, kullanırken ve sunarken bir çok stratejileri işe koşabilir. Çağdaş eğitim anlayışlarında öğretmenin büyük bir önemi ve yeri vardır. Yeni eğitim yaklaşımlarında öğretmenler öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerine öncülük yapmaktadırlar. Ashman ve Conway'a (1993, 85) göre öğretme-öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı ve öncü rollerini gerekli gören ve kabul eden öğretmenler ilişkileri keşfettirmede doğru materyaller ile çalışmaları için öğrencilere yol gösterirler. Öğretmenler keşfetmeyi yansıtan bir plan yapmak ve geliştirmek için öğrencilere yardım ederler. Tüm bu etkileşimci ve öğrencinin keşfetmesine yönelik etkinliklerin yapılabilmesi için çoklu bir ortam, çoklu bir yöntem ve çoklu bir strateji gerekir. Anlaşılacağı üzere bu çoklu yaklaşımın benimsenmesi, ilgilere, sosyal özelliklere, yeteneklere göre grup dinamiğini değiştiren kubaşık bir öğrenme anlayışına göre tasarlanan ortamında öğrenciler çeşitli öğrenme olanakları bulurlar.

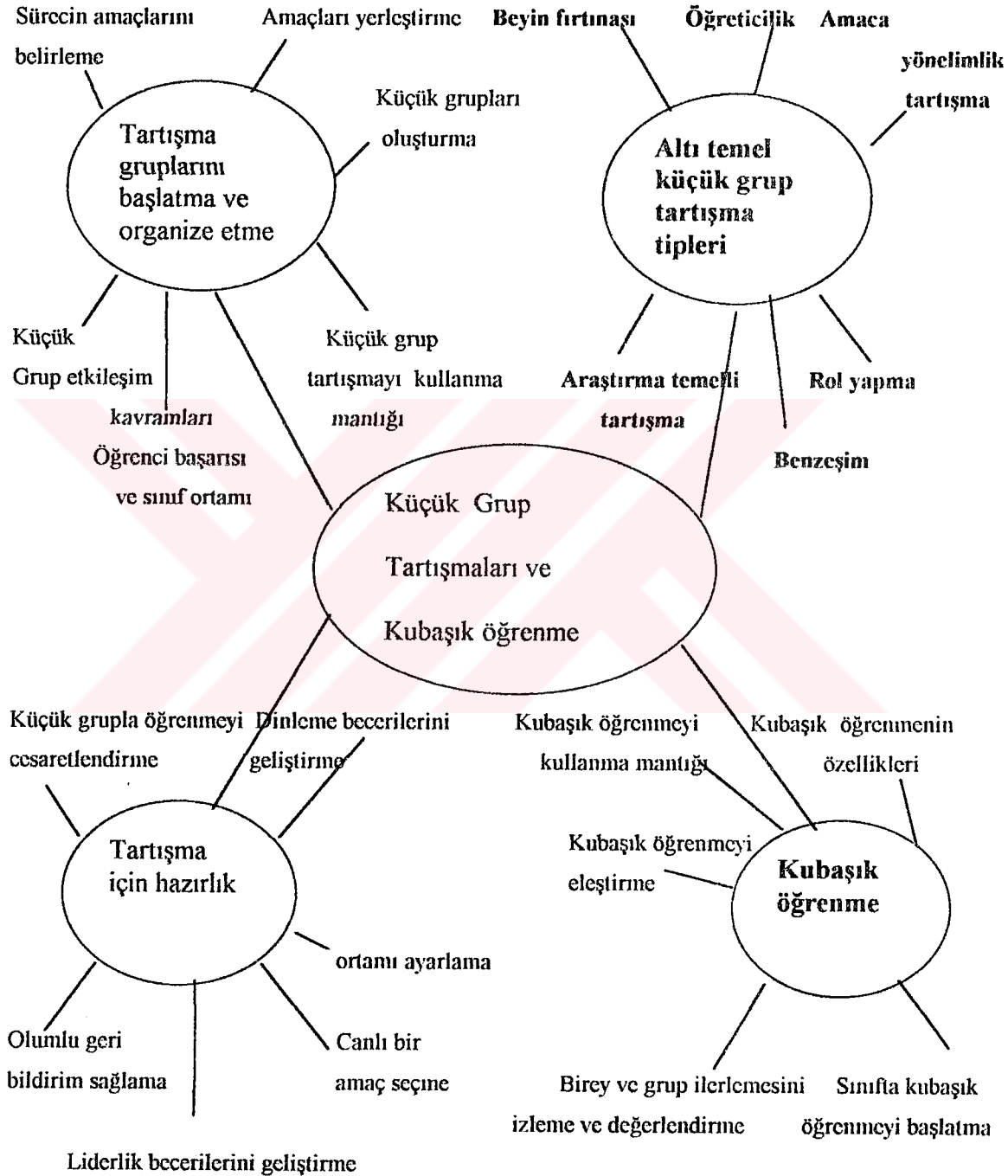
Ashman ve Conway'a (1993, 86) göre planlar yapılırken küçük karışık yetenekli tartışma grupları, buluş, inceleme, araştırma proje gibi stratejiler ile gerçek yaşam öyküleri, sözel, yazılı, görsel ya da çizgisel hikayeler, uygulamalı aktiviteler vb gibi strateji yöntem ve teknikler kullanılabilir. Grup çalışması planlama ve öğrenme davranışlarını düzeltmek için karşılıklı öğretme becerilerinin geliştirilebildiği bir bağlam sağlar.

Karşılıklı öğretilerde öğretmen ve öğrenci rollerinde bir dönüşüm vardır. Bu plan geliştirmeyi pekiştirir ve kolaylaştırır. Ashman ve Conway'a (1993, 86) göre planı geliştirmede, kullanmada, gereksinimlere göre düzeltmede, iyileştirmede ve değiştirmede bütün öğrencilerin katılımını sağlamanın bir diğer yolu da karşılıklı öğrenme-öğretme becerilerini geliştirmektir. Ayrıca başlangıç tartışmalarında ve planlarda küçük-karışık yetenekli tartışma gruplarını ve kubaşık öğrenmeyi kullanmak sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliğe katılımını sağlamanın en iyi yollarından biridir.

Öğrencileri küçük karışık yetenekli grup tartışmalarına ve kubaşık öğrenme etkinliklerine katmanın en etkili yollarında biri ise öğrencilerin yaşamlarından örnekler vermektir. STÖ etkileşime dayalı süreç farkındalığını vurgulamaktadır. Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde etkileşime dayalı bir süreç farkındalığı yoğunluğunu doruk yaşayabilmesi, karışık yetenekli tartışma gruplarında ve kubaşık öğrenme etkinlikleri

sırasında daha iyi olmaktadır. Küçük grup tartışmalarını kullanma öğretmenin çeşitli planlamalar ve analizler yapmasını gerektirir.

Orlich, Harder, Callahan ve Gibson (1998, 256-266) küçük grup tartışmaları ve kubaşık öğrenme özelliklerini aşağıdaki şekil 21’de olduğu gibi belirtmişlerdir.



Şekil 21. Karışık Yetenekli Küçük Tartışma Grubu ve Kubaşık Öğrenme İle İlgili Oluşumlar (Orlich ve Diğerleri, 1998, 256)

**Tartışma Gruplarının Sınıflandırılması**

<b>Tartışma Çeşitleri</b>	<b>Genel Öğretim Amaçları</b>	<b>Yönelme</b>
Beyin Fırtınası	Yaratıcılık Benzeşim Fikir türetme Rol oluşturma Dinleme	Süreç
Dersler	Bireysel beceriler Sorgulama Temel yeterlilikler	Süreçler ve ürünler
Amaç/Konu grupları	Sorumluluğu dağıtma Başlatma Başarma Planlama becerileri Grup öğrenme Etkili sonuçlar Tamamlama/başarma Değerlendirme	Ürün ve süreçler Ürün ve süreçler
Top oynama	Amaçları açıklama Değerlendirme Yansıtıcı düşünme Değerler analizi Durum tespiti	Süreçler
Benzeşim	Araştırma	Süreçler ve ürün
Araştırma Grubu	Değerlendirme Analiz Sentez Değerlendirme Öğrenci inisiyatifi	Süreçler

Şekil 22. Tartışma Gruplarının Sınıflandırılması (Orlich ve Diğerleri, 1998, 266)

Yukarıdaki şekillere görüldüğü gibi küçük tartışma gruplarının yönelimi sürece dayalıdır. STÖ, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde süreç farkındalığını ve uyanıklılığını sağlamak için aktif ve etkileşimci bir öğrenci ve problem çözücü olmasını amaçlar. Bu kapsamda STÖ'yü benimseyen ve kullanan öğretmenlerin bütün öğrenme-öğretme strateji yöntem ve tekniklerden yararlanması gerekir.

“Sürecin hedeflerini başarma öğrencinin aktif katılımını ve aktif etkileşimini gerektirir. Aktif öğrenme öğrencilerin küçük gruplar içerisine katılması ile olabilir” (Orlich ve diğerleri 1998, 264). Tartışmalar çok yüksek etkileşimi gerektirir. Bu etkileşimde herkes “karşılaşma sürecinin” yoğunluğunu ve sorumluluğunu yaşar. Karşılaşma süreci yoğunluğunun ve sorumluluğunun yaşanması sınıfın iç denetim disiplini doğurmaktadır.

Süreç-temelli öğretimi planlama sürecinde planları geliştirme, düzeltme, değiştirme, durumlarına göre adapte etme vb. gibi tüm aktiviteler içerisinde öğrencilerin tamamının katılımını sağlamaya amaçlar. Bu bağlamda küçük karışık yetenekli tartışma grupları ile kubaşık öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Çünkü Ashman ve Conway'a (1993,85) göre küçük karışık yetenekli tartışma grup çalışmaları, karşılıklı öğrenmenin, plan ve planlamanın geliştirilebildiği bir bağlam sağlar. Karşılıklı öğrenmede, öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak rollerini değiştirir. Bu da diğer öğretim durumlarında olduğundan daha çok etkili plan geliştirmeyi, uyarlamayı, kullanmayı ve pekiştirmeyi kolaylaştırabilir.

Ayrıca STÖ planlarında öğretim stratejileri olarak planların oluşturulmasında ve geliştirilmesinde sınıf tartışmaları, beyin fırtınası tekniği, rol yapma, dramatizasyon, amaca ve araştırmaya yönelik tartışmalar ile yetenekli öğrencilerin diğer arkadaşlarına öğretmenlik yapması gibi etkinlikler kullanılır. Aynı zamanda planların kullanılmasında geliştirilmesinde ve uyarlanmasında Ashman ve Conway'a (1993, 85) göre “öğrencilerin kendi hikayelerinden, uygulamalı aktivitelerinden resimsel çizgilerinden yararlanılmalıdır. Öğretmeler STÖ planlarını kullanması ve geliştirmesi için öğrencileri cesaretlendirmede motivasyon tekniklerini ya da çeşitli metaforları (mecazları) kullanabilirler.

Özetle süreç-temelli öğretim planları;

- Öğretim ve öğrenmeye yardım eden öğrenme-öğretim araçlarıdır.
- Belli öğretim ve öğrenme gereksinimlerini karşılamak için geliştirilir.
- Amacı, işi, konuyu başarılı bir şekilde tamamlamaya götüren aktivite ve düşüncelerin sistematik bir sıralamasıdır.



- İstenilen koşullara göre değiştirilir ve yapılır.
- Öğrenciler, amaç ya da aktiviteyi ilgili anlamalarını sağlamlaştırdıklarında (consolidation) planlara gereksinin duymaz. Zira her aktivite için plan yapmak süreç-temelli öğretim modeline göre tutarsızlıktır.
- Daima öğrencilerin süreci anlama ve sorgulamaları ile ilgilidir.
- Planlar öğretimsel yardımı destekleyici strateji, yöntem ve tekniklerdir.
- Plan ve planlama öğrencilerin sürecin farkındalığından haberdar olmalarını sağlar
- Planlar öğrencilerin bağımsız, doğru karar alma, problem çözme becerilerini ve bilişsel farkındalık stratejilerini geliştirmeyi sağlar.

### 1.11. Süreç Temelli Öğretim (STÖ) Modeli

Süreç-temelli öğretim modeli planların yaygın ve sürekli uygulanması aracılığıyla önce belli bir konu alanlarında daha sonra benzer konu ve farklı program alanlarında STÖ planlarını kullanarak öğrencinin planlama becerilerini geliştirmeye dayalı bir modeldir. Sonunda plan geliştirme, kullanma ve adaptasyonu öğretmenin öğretim strateji repertuarı ve öğrencinin öğrenme strateji repertuarı içerisinde birleştirilir (Ashman ve Conway, 1993, 55). Başka bir ifadeyle STÖ modeli, hem öğretmen ve hem de öğrenci planlarının önce belli konu alanlarından başlayarak daha sonrada bu konu alanlarını çeşitlendirerek çok farklı ve geniş akademik olan ve olmayan konu ve program alanlarında STÖ planlarını uygulayarak öğrenme-öğretimde öğrencinin planlama becerilerini ve alışkanlıklarını artırmaya, bunları otomatik ve sürekli hale getirmeye yönelik çok boyutlu bir modeldir. Ashman, Wright ve Conway'a (1994, 202) göre süreç-temelli öğretim, öğrenme etkinlikleri ve programlar için planlar geliştirerek öğretim-öğrenme sürecinde tüm öğrencileri içine alan öğretimi ve aynı zamanda da öğretimi bireyselleştirmek için de öğretmenlere olanaklar tanıyan bir modeldir

Modelleri, öğrenmenin yönlendirilmesinde, gerçekleştirilmesinde kullanılan çok yönlü ve çok kapsamlı planlardır. "Modeller aynı zamanda öğrenmenin nasıl olduğunu geliştiren işlemler, biriken gerçek bilgiler, zihinsel kapasiteler, öğrenme tercihleri, stilleri, algısal yetenekler arasındaki çok kapsamlı etkileşimleri anlamlandırmada veya anlamlı kılmada deneyimsiz öğrenciye yardım eder"(Gay,

<http://csun.edu/cod/conf2000/Proceeding/0257Gay.html>,2001). Modeller öğretmen, öğrenci ve içerik değişkenleri arasındaki bağlantıların neler ve nasıl olması gerektiği ile ilgilenir. Modeller, öğrenme materyallerinin düzenlenmesinde, öğretme-öğrenme sürecinin planlanmasında, öğrencilerin öğrenmeye giriş hazırlıklarının yapılmasında, onların öğrenme durumlarına, düzeylerine ve öğrenme sonuçlarına ilişkin olan tüm değişkenlere yönelik kapsamlı bir plandır.

Öğrenme bellekte tutulan bilgiler ile yeni bilgilerin bağlantısını kapsayan kompleks bir süreç olduğu bilinmektedir. Bilgi mozağının, bilgi ediniminin, öğrenmenin, nasıl, nerede, niçin ne şekilde olacağı, kullanılacağı, çocuğun doğumundan başlayarak büyüyüp geliştikçe gerçeği, evreni nasıl algıladığı ve bunun nasıl öğretileceği, kişi tarafından bu kompleks etkinliklerin nasıl öğrenileceği ve yapılandırılacağı öğretme-öğrenme model ve kuramlarının temel ve uygulama araştırmalarının konusu olmuştur. Geleneksel ve çağdaş eğitim ve öğretimin temel amaç ve sorgulamaları arasında yer almıştır.

İşte bu bağlamda Süreç-temelli öğretim modeli farklı yetenek, algılama, yaş vb. gibi özelliklere sahip olan öğrencilere bilgiyi kazanmalarının ve kullanmalarının nasıl daha kolay bir şekilde öğretilbileceği üzerine yoğunlaşan bir modeldir. Ashman ve Conway'a (1993, 56) göre süreç-temelli öğretim modeli bu bağlamdaki sorunları gidermek için program çerçevesi içerisinde planları geliştirme, kullanma, uyarlama ve öğrencinin planlama bilgisini geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık modelidir.

STÖ modeli öğretme ve öğrenmeyle ilgili değişkenlerin (öğretmen, öğrenci, içerik ve öğrenme ortamı) pozitif etkilerini maksimum düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Ashman ve Conway, 1993, 56). Böylece sonuçta öğretme öğrenme sürecindeki etkileşimden en yüksek verim elde edebilmek için birbirine etki eden faktörleri planlamak gerekir.

“STÖ modeli hem belirli beceri ve bilginin öğrenilmesini ve hem de öğrenme bağlamının çoğunda uygulanan izleme/kontrol işlemlerini, genel planlamayı öğrenmeyi kuşatan dört aşamalı bir süreçtir” (Ashman ve Conway, 1993, 56). Her birinde giderek karmaşıklaşan ve farklı program içeriklerine göre uygulamayı gerektiren STÖ modelinin aşamalarında, öğrencilerin yeni bilgileri kazanmaya, yeni ve önceki bilgileri birleştirerek yapılandırıp özümsemesini sağlamaya yönelik planlar yapmak için Ashman ve Conway'a (1993, 56) göre “yönlendirme-orientation, kazanım-acquisition, ve uygulama-application öğrenme öğretme stratejileri modelin tüm aşamalarında uygulanır”. Yani bu stratejiler ve planlar aracılığıyla öğrenci var olan bilgi ve

deneyimlerine göre yeni bilgileri, becerileri yapılandırır. Süreç-temelli öğretimdeki her aşama tersine çevrilmiş üçgen bir piramit olarak bir bölüme ayrılıp incelenebilir. Bu aşamaların durumu (en alt noktadan tepeye doğru) öğrencilerin kazanmış oldukları becerilere dayalı olarak planlamanın uygulanabildiği geniş bir program alanlarına işaret eder. Piramidin her bir bölmesi, STÖ planlarının uygulanması temeline dayalı bilginin genişliğine göre belirlenebilir. Basamağın odak noktası, öğrencilerin yeni planlama becerilerinin uygulanabildiği program konularının genişleyen oranına işaret eder. Aşamalar boyunca öğretmen ve öğrencilerin ilerlemelerindeki oran öğretmenlerin öğretim stilleri ve öğrencilerin yetenek ve yaşlarına bağlı olacaktır (Ashman ve Conway, 1993 ,58).

Süreç -temelli öğretim modeli Ashman, Wright ve Conway'a (1994, 203)göre iki yönü ile öğretmenleri ilgilendirir.

1. STÖ planlarını kullanarak öğrencilerin akademik konuları, amaçları başarılı bir şekilde anlamasını sağlaması,
2. Öğretim ve öğrenme sorumluluğunu transfer etmek için öğrencileri cesaretlendirmesidir.

Anlaşıldığı gibi STÖ, öğretmenin yüksek sesle düşünerek plan ve planlamada öğrencilere model olmasını, onların düşünme süreçlerini geliştirmede öğretmenin rehberlik etmesini öngören bir model anlayışına sahiptir.

### 1.11.1. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Modelinin Aşamaları

STÖ modelinin tam olarak kavranıp uygulanabilmesi için öncelikle öğrencilerin bir planın ve planlama sürecinin ne olduğunun ve öğrenmede planın kendilerine nasıl yardımcı olacağının farkına varmaları gerekir. Yönlendirme, motivasyon stratejilerinin işe koşulmasına ihtiyaç vardır. Bu yönlendirme strateji ve alıştırmalarının amacı, öğrencilere konuyu, amacı başarılı bir şekilde tamamlamak için planların önemini farkına varmalarını sağlamaktır. Devam eden aşamalarda da planlara formal bir giriş yapmak için her zaman öğrenciye motivasyon sağlamak önemlidir (Ashman ve Conway, 1993 ,58). Bu motivasyonu sağlamanın en iyi yolu öğrencilerin kendi yaşamlarıyla plan ve planlama kavramlarını ilişkilendirmektir. Günlük yaşamdan örnekler kullanmak çok etkilidir. Kendi ailelerinin yaşamlarından kesitler sunarak planın önemini ve sürecin farkındalığını onlara hatırlatmak daha motive edici nitelikte olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere, öğretmenlerinin günlük programlar için

yaptıkları planlar, arkadaşlarının, tanıdıklarının çevresindeki insanların tatil için yaptıkları planları, kazanma oyunları için yaptıkları planları, tuttıkları spor takımlarının planları, öğretmenlerinin günlük programlar için hazırladıkları planları hatırlatılır. Okul gezileri ve kermesler için yapılan planlardan örnekler verilip tartışmalar başlatılarak öğrenciler planlara yönlendirilir. Çocuğun yakın çevresi her zaman onun dikkatini, motivasyonunu ve algılama seviyesini yükselecektir.

Süreç temelli öğretim de yönlendirme stratejisi, önemli bir konumdur. Plan ve planlamaya yönelik öğrencileri teşvik etmek için kullanılır. Ashman ve Conway'a (1993, 58) göre yönlendirme stratejisi modelin her aşaması için önemlidir. Yönlendirmenin, planlamanın başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için etkinliklerin çok önemli bir parçası olduğu söylenerek "işte bu gibi problemleri çözmde planlama fikrini kullanacağız. Burada bunu nasıl yapabiliriz" gibi tartışma ve beyin fırtınasına yönelik soru ve deyişlerle öğrenciler yönlendirilir. Plan ve planlama kavramlarının öneminin farkına varmaları sağlanır. Öğrenciler plan ve planlama konusunda cesaretlendirilir. STÖ modeli içerisinde öğrenme-öğretme sürecini çoklu anlayış açısından zenginleştirmek ve öğrenciyi bu süreçte etkin kılmak için planlama sürecinin çok iyi kavratılması gerekir. Çünkü STÖ modeli basitten karmaşığa, kolay ve belli program alanlarından genel ve da karmaşık program alanlarına doğru bir ters üçgen prizma boyutlarındadır. Aşağıdaki tablo 1.4'de modelin dört öğrenme-öğretme aşamaları ile planlama sürecinin uygulanması görülmektedir.

Tablo 1.4. STÖ Modelinin Dört Öğrenme-Öğretme Aşamaları

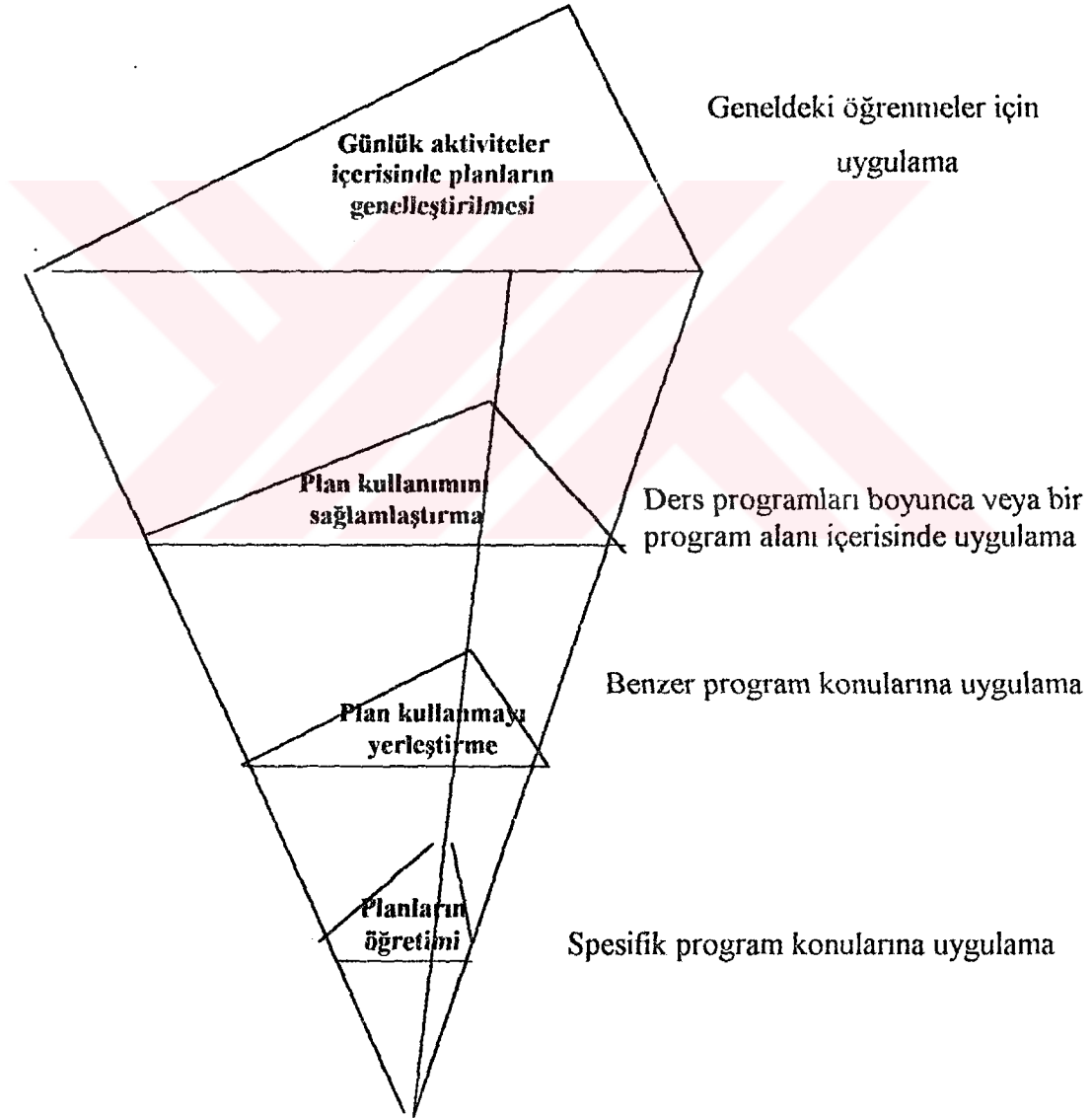
AŞAMALAR		PLANLAMA SÜRECİNİN UYGULAMASI
	<b>Giriş (Introduction)</b>	Belirli Program konuları
	<b>Yerleştirme (Establishment)</b>	Benzer Öğretme-öğrenme talepleri olan program konuları
	<b>Sağlamlaştırma (Consolidation)</b>	Belirli bir program ve ders programı içindeki konular
	<b>Genelleştirme (Incorporation)</b>	Öğrenmede genelleşme

(Ashman ve Conway, 1993 ,57)

Süreç-temelli öğretim modelinin her öğrenme-öğretme aşamasında öğrencinin süreçten, plandan, planlamadan ve bunların kendisine nasıl bir yarar sağlayacağından haberdar edilmesi öğrenme-öğretme aşamaları arasında geçişleri kolaylaştırır. Bu farkındalık sürecinin öğrenci tarafından hissedilmesi modelin etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için yaşamsal önem taşır. Aşağıdaki Şekil 23' de STÖ modelinin tersine çevrilmiş üçgen piramit şekli ile her bir öğrenme-öğretme süreci aşamalarının hangi program alanlarında uygulandığı görülmektedir.

### Öğretme öğrenme aşamaları

### Aşamaların odaklanması



Şekil 23. STÖ Modelinin Aşamaları (Ashman ve Conway, 1993, 57).



Ashman, Wright ve Conway'a (1994,198) göre öğrenme durumlarının çoğuna uygulanabilen işlemleri izleme- kontrol etmede, genel planlamayı öğrenmede ve belli becerileri geliştirmede planlar üzerine odaklaşan bir öğretme- öğrenme modelidir.

STÖ modelinin en alt aşamasından bir üst öğrenme-öğretme aşamasına geçerken öğrenciler plan ve planlama sürecini daha iyi kavramış olmakla birlikte STÖ planlarını daha geniş öğrenme gereksinimleri için kullanabilecek duruma gelmektedirler.

### 1.11.2. Giriş (Introduction) Aşaması

Giriş aşaması öğrencilerin STÖ modelinde ilk karşılaştığı öğrenme-öğretme aşamasıdır. Bu aşamanın öğretilmesi ve öğrenilmesi diğer aşamalar ve STÖ planlarının ve planlama sürecinin geliştirilmesi ve süreç farkındalığının öğretimi açısından son derece önen taşımaktadır. Bu öğretme-öğrenme aşaması için öncelikle aşağıdaki şu adımlar izlenmelidir:

- ✓ Öğrencileri plan ve planlamaya yönlendirmeyi,
- ✓ Öğrenciler için uygun STÖ öğretim tarzını seçmeyi,
- ✓ İlk STÖ planlarını tanıtmayı,
- ✓ Belli konu planlarında yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerini kullanmayı
- ✓ Öğretim uygulamaları içerisinde çok genel olarak STÖ birleştirme adımları üzerinde önemle durulmalıdır (Ashman ve Conway,1993, 95).

Bu aşama piramidin en alt noktasında, belirli program konuları düzeyinde öğrencilerin ilk defa formal anlamda STÖ planları ile karşılaşacakları aşama konumundadır. Ashman,ve Conway'a (1993,59) göre öğretmen bu aşamada plan ve planlamaya öğrencileri yönlendirmeli ve planların yeni beceri ve işlemleri pekiştirmek için kullanıldığı alıştırmalar ile bu yönlendirme etkinliklerine devam etmelidir. Ashman,ve Conway'a ( 1993, 95) göre giriş öğretme öğrenme aşaması önemli iki bölüme sahiptir:

- ✓ Bir STÖ planının ilk önce kullanılmasında önceliği planlama ve planlara yöneltme,
- ✓ Bir program alanı içindeki öğrencilere STÖ planını takdim etmedir.

### 1.11.2.1. Plan ve Planlamaya Yönlendirme, Kazanım ve Uygulama Stratejileri

**Yönlendirme**, aşamalar içerisinde öğrencinin planlama sürecinin önemini farkındalığına işaret eder. Bu farkındalığın nasıl sağlanacağı öğrencinin gelişimsel özelliklerine bağlıdır. Giriş aşamasında yönlendirme, örneğin, belirli bir konu ile ilgili olarak bir sistem yaklaşımının gereği hakkında öğrencilerle kısa bir tartışmayı içerebilir (Ashman ve Conway,1993, 98; Ashman, Wright ve Conway, 1994). Bu kapsamda öğrencilerin, etkili plan kullanıcıları oldukları zaman yaşamlarında daha düzenli ve başarılı olacaklarına dair yönlendirmeler, çeşitli benzetmeler verilerek vurgulamalar yapılabilir.

Öğrencilerin plan ve planlamaya aktif katılımlarını sağlamak için yaşamlarından plan ve planlamaya dayalı örnekler verilerek yönlendirme stratejisi işe koşulur. Ashman, ve Conway'a (1993, 98) göre giriş aşamandaki yönlendirme etkinliğinin sonunda öğrenciler tarafından kazanılmış olan becerilerin bir kontrolü, aşağıdaki maddelere göre yapılır.

#### Yönlendirme Stratejisinin Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi

1. Öğrenciler plan kavramlarını anlarlar mı?
2. Öğrenciler, planlama süreçlerini ve planın değerini anlarlar mı?
3. Öğrenciler, program konularındaki kullanılan planların farkında mıdır?
4. Kavramları kavrayamayan herhangi bir öğrenci var mıdır? Yönlendirmeleri

tamamlamak için bu öğrencilerle bireysel olarak biraz zaman harcama ihtiyacı duyabilirsiniz.

Ashman, Wright ve Conway'a (1994 ) göre yönlendirme stratejisi, öğrencinin planlama süreci önemini farkına varmasını artırır. Giriş aşamasında öğretmen, yönlendirme stratejisini nasıl geliştireceğini, kullanacağını sınıf ortamına, öğretme-öğrenme durumlarına, öğrencilerin yaş, yetenek seviyelerine göre ayarlamalıdır. Yönlendirme stratejisini başarı ile kullandıktan sonra STÖ planlarını öğrencilere edindirmek için öğrenciyi planlama süreci içerine kararak STÖ planlarını yaptırmak için kazanım stratejisi ve öğrencinin kendi öğrenim gereksinimleri için STÖ planlarını geliştirmek, düzeltmek uygulamak içinde uygulama stratejisi işe koşulur.

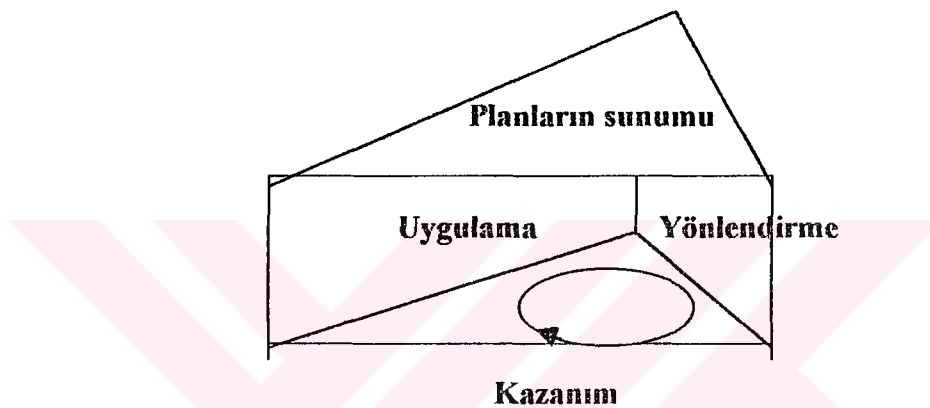
Öğrenciler, planın nasıl geliştirileceğini öğrenmeye yönlendirilerek ilgi, dikkat, motivasyon düzeyleri ve beklentileri arttığında, kazanım ve uygulama stratejilerini kullanmak için hazır hale gelmiş olacaklardır.



**Kazanım stratejisi**, belirlenen bir konu için planın adaptasyonuna, kullanımına ve geliştirilmesine işaret eden stratejiye denir.

**Uygulama stratejisi**, geliştirilen planın herhangi bir konu veya aktivite için başarılı şekilde uygun plan kullanılmasına işaret eden stratejidir (Ashman ve Conway, 1993, 61).

Süreç-temelli öğretim modelinin her bir aşamasında yönlendirme, kazanım ve uygulama öğrenme stratejileri işe koşulur. Her bir aşama içerisinde bu öğretme-öğrenme stratejilerinin bir dönüşümü (cycle) vardır. Aşağıdaki Şekil 24'de STÖ planlarının sunumu ve stratejileri gösterilmiştir.



Şekil 24. STÖ Plan ve Planlama Stratejileri (Ashman ve Conway,1993, 61)

#### 1.11.2.2. Uygun STÖ Öğretim Tarzını Saptamak İçin Sınıftaki Öğrenci Kategorilerini ve Özelliklerini Belirleme

Ashman ve Conway'a (1993, 77) göre süreç temelli öğretim, planlama ve bilişsel farkındalık becerilerinin eğitim ve öğretimi, devam eden normal programlar içerisinde birleştirilmelidir.

STÖ uygulamalarına geçmeden önce;

- Sınıfta bulunan öğrenciler,
- Öğrettiğiniz program,
- Etkili bulduğunuz stratejiler
- Öğretme felsefeli olarak bunların iyi irdelenmesi gerekir.

STÖ'ye başlamadan önce öğrenci özellikleri incelenmelidir. Ashman ve Conway'a (1993, 77) göre öğrenci özellikleri üç kategoride toplanabilir.

### Herhangi Bir Spesifik Program Konusu İçin Öğrenci Kategorileri

- .....
- A GRUBU :** Bu öğrenciler öğretmen yardımı olmaksızın spesifik bir konuyu tamamlayabilen STÖ planını uygulayan öğrencilerdir.
- B GRUBU :** Bu öğrenciler öğretmen yardımıyla bir STÖ planını ve belirli bir konuyu tamamlayabilen öğrenciler,
- C GRUBU :** Bu öğrenciler konu analizleri içerisinde düşük bir seviye konusunu yapmaya girişimde bulunabilen ve belirli bir konuyu tamamlayamayan öğrencilerdir.
- .....

Ashman ve Conway'a ( 1993 ,77) göre A grubunun öğrencileri B grubundaki akranları tarafından kullanılmış planları yaparlar ve planların basamak sayılarını azaltarak sadeleştirebilirler. A grubu öğrencileri B grubu öğrencilerine yardımda bulunabilirler (STÖ'nün akran model kullanılması). B grubu öğrencileri, öğrenmede rehberliğe ihtiyacı olan fakat konuyu öğrenmeye çabalama gayreti içerisindeyler. C grubu öğrencileri bağımlı öğrencilerdir. Mevcut öğretim konusu onlar için çok zordur. C grubu öğrencileri için mevcut aktiviteler için bir ön hazırlık gerekir. Belki de onlar daha kolay konulara yönlendirilerek başarı duygusu kazanmaları sağlanmalı ve mevcut aktivitelere yönlendirilmelidir.

STÖ göre bir sınıf planını geliştirmede ve iyileştirmede konularda ya da işlemlerde başarı kazanmak için tüm öğrencilere fırsatlar sağlanmalıdır. Eğer tüm öğrenciler tartışmalara, planı düzeltmeye ve kendi öğrenme gereksinimleri için uygulamaya katılırlarsa, planlar o zaman hem C grubu ve hem de B grubu öğrencileri için daha uygun olabilmektedir.

Aynı zaman da tüm öğrencileri planlama etkinliğe katmanın bir yolu öğretmenin kelimelerinde daha çok öğrencilerin kullandıkları kelimelere göre planlar sadeleştirilerek hazırlanmalı ve yapılmalıdır. Bütün öğrenci gruplarını planlama sürecinde etkinleştirmek için karşılıklı öğretim-öğrenme stratejilerini (açıklama, soru sorma , tahmin etme vb gibi) kullanmak daha uygun görülmektedir. Planlama sürecinde A,B,C öğrenci gruplarını başlangıç tartışmalarının içerisinde küçük karışık yetenek grupları oluşturarak çalıştırmak süreci daha ilgi çekici ve verimli hale getirebilmektedir.

### 1.11.2.3. Öğrencilere Uygun STÖ Öğretim Planlarının Yapım Tarzını Seçme

Ashman ve Conway'a (1993, 59) göre STÖ planlarının sunumunda öğretmenler özgürdürler. Öğrencilere ister öğretmen yapımı planlar ile, ister konuya başlamadan önce ve sonra öğrenci-öğretmen yapımı planlar ile, istenirse de konuya başlamadan önce ve sonra küçük gruplar ya da bireysel olarak planlar yaptırılır. Planları sunmada öğretmenler öğrencilerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini seçer veya sınıf seviyelerine uygun benzetmeler kullanabilirler.

Ashman ve Conway'a (1993, 98) göre STÖ planlarının uygulamalarına başlamadan önce iki konuda karar verme gereksinimi duyulur:

- Planı sunmak için kullanacağınız program konusuna karar vermek.
- Planın öğretim sunum biçimine, tarzına karar vermek.

**Planı sunmak için kullanacağınız program konusuna karar vermek;** için önce öğretmek istenilen alan ya da konu seçilmelidir. Başlangıç planı için yeni, bilinmeyen içerik veya son zamanlarda öğretilen bir konunun uygun olup olmayacağına karar verilmelidir (Ashman ve Conway, 1993, 98). Bilinmeyen içerik her zaman için merak uyandırır. Ama riski de vardır. Çünkü öğrenci içeriği anlamayabilir. O zaman planları da anlamayacaktır. Eğer öğrencilerle birlikte yeni bir konuya başlanacaksa yapılan bir plan öğrenci için motive edici olabilir. Ama öğretmen yapımı bir orijinal planda yapılabilir. Eğer öğrencilerin daha önceden bildiği bir konu olursa, öğrencilerin var olan bilgileriyle ilişki kurularak planının daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Ashman ve Conway'a (1993, 99) göre "başlangıç planları için konu seçimi, öğrencilerin kapasitelerinin ötesinde olmamalıdır. Konu öğrenciler tarafından anlaşılmazsa planın değeri algılanamayacak ve gelecekte de planları kullanırken şüpheli olacaklardır". Başka bir söylemle plan ve planlama kavramlarını, sürecin farkındalığını yeterince algılayamadıkları için yeterlilik, yetkinlik başarı ve motivasyon düzeyleri de düşük olacaktır.

Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada STÖ planlarını formal olarak ilk defa öğrencilere tanıtmada onların önceden bildiği bir konu seçilmiştir.

**Planın öğretim sunum biçimine, tarzına karar vermek;** Planı formal olarak öğretmek için bir konu seçildikten sonra bu planın hangi tarza göre hazırlanıp sunulacağı ve sınıf aktiviteleriyle nasıl birleştirileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. STÖ planlarını öğrencilere öğretmek-sunmak (introducing) için

Ashman ve Conway'a (1993, 99) göre A, B, C, D, E, F Tarzı olmak üzere altı sunum öğretim tarzı belirlemiştir. Başlangıç dersi için, yeni bir konuya başlanıldığında Tarz A ile resimsel bulmacalardan oluşan Tarz C sunum biçimlerine göre STÖ planlarının öğretimine karar vermek daha uygun olabilir. Başlangıç dersinde plan çok başarılı bir şekilde öğretiminin olması çok önemlidir. Planlama süreci özellikle başarısız olan öğrenciler için eğlenceli, onların ilgilerini, dikkatlerini, beklentilerini ve motivasyon düzeylerini artırıcı olmalıdır.

Bilindiği gibi planlar, öğretmen yapımı, öğrenci-öğretmen yapımı ve öğrenci yapımı planlar olmak üzere üç biçimde yapılmaktadır.

Öğretmen yapımı bir planın, başarıyı edinmede konular aracılığıyla öğrencilere rehberlik edebilen bir model sağladığı bilinmektedir. Bu model aynı zamanda düşünme ve eylem adımlarının bir kombinasyonunu oluşturur. Öğretmen, her zaman planları benimsemeleri için öğrencilerini cesaretlendirir. Bu yaklaşım öğrencilerin plan ve planlama konusunda motivasyon düzeylerini artırıcı bir etken olabilmektedir.

Öğrenci-öğretmen yapımı planlar, öğretmen ve öğrencinin işbirliğine dayalı bir öğrenme-öğretme anlayışına göre yapılan planlardır. Öğrencilerin öğretmenden bilgi edinimlerinden daha çok öğrencilerin kendi dillerini kullanarak ilk yaratıcı planlarını yapılandırdıkları planlardır. Öğrenciler kubaşık öğrenme ve bilgiyi paylaşma becerilerine sahiplerse bu yaklaşım etkili bir çalışma olacaktır. Öğrenci-öğretmen yapımı planlar ile düşünce ve aktiviteler, etkinlikler, davranışlar vb. gibi durumlar sınıf aktiviteleri ve programlar içerisinde birleştirilebilir.

#### **1.11.2.4. STÖ Plan ve Planlama Süreçlerini Sınıf Aktiviteleri İçerisinde Birleştirme**

Ashman ve Conway'a (1993 ,99-100) göre sınıf aktiviteleri içerisinde planlama süreçleri altı alternatif tarzda birleştirilebilir.

**A TARZI:** Konu süreçlerini önceden kurmaksızın yeni bir konuya başlandığında uygun olabilir.

1. Öğretmen STÖ planını tahtada yazılı olarak ya da bir grafik şeklinde sunar,
2. Öğrenciler, öğretmenden yardım alarak veya almadan planı takip ederler,
3. Öğrenciler, tahtada yazılan veya grafikten gösterilen plan biçimini kendilerine göre kopya ederler,

**B TARZI :** B tarzı bir grup öğrenciye planlama kavramı tanıtıldığında veya belirli bir konudaki yerel bilgi verildiğinde uygun olabilir.

1. Öğretmenler, bir problem formu içerisinde öğrenilen içeriği sınıfa verir,
2. Sınıf, problem çözmek için bir STÖ planı yapar,
3. Öğrenciler planı denerler,
4. Kendi kelimeleriyle sınıf planını kopya ederler.

**C TARZI:** Yaşı küçük olan öğrencilerle ya da gelişimsel olarak yetersiz olan öğrencilerle ya da yaşları büyük olan öğrencilerle planı kaydetme gereği duymayanlar hariç aktivite sıralamasının önemli olduğu diğer durumlar için uygun olabilir.

1. Öğretmen, resimsel bulmacaların bir serisini kullanarak görsel bir STÖ planını hazırlar fakat öğrencilere yalnızca sözel olarak konu ihtiyaçları sağlanır,
2. Öğrenciler, ilgili materyaller kullanarak aktiviteyi tamamlarlar,
3. Sınıfta, öğretmen resimlerini/resimsel bulmacaları sıralayarak bir STÖ planını geliştirir. Öğrenciler ister istemez planı kaydetmezler.

**D TARZI :** Öğrencilerin konuyu tamamlama süreçlerini anlaması gerektiğinde uygun olabilir bu tarz için bir çok birinci ve ikinci aktiviteler vardır.

1. Öğretmen, (kendi sözcüklerini kullanmadan) mümkün olabilen bir öğrenci STÖ planı hazırlar, fakat öğrencilere yalnızca konu ihtiyaçları sağlanır,
2. Öğrenciler, doğru olan materyalleri kullanarak aktivitelerini tamamlarlar ve grupta ya da bireysel olarak bir STÖ planını geliştirirler,
3. Öğrenciler, kendi sözcüklerine göre planı kaydederler.

**E TARZI :** Planlama süreci boyunca düşünmek öğrenciler için önemli olduğunda uygun olabilir, bu tarzın önemli olduğun tüm gelişimsel düzeylerde bir çok aktiviteler vardır.

1. Öğretmen sınıfa sözel bir STÖ planı verir,
2. Öğrenciler planı tamamlarlar,
3. Öğrenciler kendi kelimeleriyle planı kaydederler.

**F TARZI :** Yeni bir konu üzerinde A kategorisi öğrencileriyle çalışıldığında ya da herhangi bir grup için planlar öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde birleştirildiği zaman uygun olabilir.

1. Bireysel ya da küçük öğrenci gruplarına konu içeriği verilir,
2. Öğrenciler, bir grup planı ya da bireysel planı geliştirirler,
3. Öğrenciler ya grup planlarını ya da bireysel planlarını denerler,

4. Öğrenciler planlarını küçük bir gruba ya da sınıfa öğretirler,
5. Öğrenciler bireysel olarak kendi sözcükleriyle planı yazarlar.

Tüm bu sunum tarzlarına göre STÖ planları sınıftaki öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanır ve hangi tür planın bir başlangıç planı olacağı öğretmen tarafından kararlaştırılır. Kolay bir öğretim için gruba ya da tüm sınıfa A tarzı ilk STÖ planını öğretmek en iyisidir. Bu tüm bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için planları nasıl geliştirecekleri ve nasıl düzelterekleri üzerine tüm öğrenciler için iyi bir model sağlar.

Ashman ve Conway (1993, 84), STÖ planlarının çok geniş oranda farklı öğretme yaklaşımlarını ve yöntemlerini benimseyen öğretmenler tarafından kullanıldığını belirtmektedirler. STÖ'ye başlamada öğretmenlerin yaptığı planların öğrenci beklentileri için bir model olduğunu açıklamaktadırlar. Öğrencilerin kendi gereksinimlerine göre planları değiştirmeleri kendileri için yeni STÖ planlarına sahip oldukları duygusunu kazandırmaktadır. Sahiplik duygusu, yeterliliği, yeterlilik de motivasyon ve beklenti düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Tüm bu düşünce ve eylemler öğrenciyi hem plan, planlama ve hem de başarıya odaklanmaya yöneltmektedir.

STÖ modelinin öğretme-öğrenme aşamaları içerisinde birinden diğer aşamaya geçiş yapabilmek için STÖ planlarının ilk sunularının öğrenciler tarafından iyi algılanması, ilgisini çekmesi ve beklenti düzeylerini yükseltmesi önem taşımaktadır. Çünkü bu sayılan değişkenler, öğrencinin gelecekteki öğrenme yaşantılarını, motivasyonunu, başarı duygusunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir.

STÖ modelinin her öğretme-öğrenme aşaması kendi içerisinde değerlendirilebilir. Giriş aşaması öğrencilerin yaş ve yetenek seviyelerine bağlı olarak ya çok kısa ya da çok uzun olabilmektedir. Ashman ve Conway (1993, 104) giriş (introduction) aşamasının kontrol listesini şöyle hazırlamışlardır.

#### **Giriş Aşamasında Geliştirilmiş Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi**

- 
1. Öğrenciler bir planın nasıl yapılandırıldığını anlarlar mı?
  2. Öğrenciler, plan geliştirmede katılım fırsatlarına sahip oldular mı?
  3. Öğrenciler, planlarında dört STÖ öğelerini birleştirebiliyorlar mı?
  4. Öğrenci diline planları transfer etmek için öğrencilere fırsatlar sağladınız mı?

5. Planları, artık bir yenilik olarak değil aslında bir öğrenme stratejisi olsun diye belirli bir program konusunda tutarlı olarak kullandınız mı?
6. Benzer konular boyunca hem öğrenciler hem de siz (öğretmen) planları uygulamak için hazır mısınız?

Yukarıdaki soruların yanıtları **EVET** ise; öğrenciler, modelin bir sonraki aşamasına geçişe hazırdırlar.

### 1.11. 3. Yerleştirme (Establishment) ) Aşaması

Bu aşama öğrencilerin planları geliştirme, kullanma ve uyarlamalarını genişletmeyi artırmalarını sağlamak için tasarlanır. Ashman ve Conway (1993, 95) göre bu aşamada;

1. Yeni örneklere yer vermek için planları değiştirme,
2. Planları ilerde kullanmak için planları depolama ve kaydetme,
3. Program alanları içerisinde planlarda yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerini kullanma,
4. Plan geliştirmek için öğrenci sorumluluğunu artırma gibi etkinlikleri içerir

**Yerleştirme aşamasında iki düzeyde işlemler yapılır.**

- Uygulama düzeyinde.
- Sınıfın etkileşim düzeyinde.

**Uygulama düzeyi** sadece belli bir konuda kullanılabilen becerileri, benzer alternatif içeriklerde de kullanmayı gerektiren bir planlamayı kapsamaktadır

**Sınıfın etkileşim düzeyi**, plan oluşturmada belirgin öğretmen kontrolünden plan geliştirme sürecinde (planlamada) öğrenci katılımını artırmaya yönelik bir hareketi içerir (Ashman ve Conway, 1993, 105). Sınıfın etkileşim düzeyini artırmak için öğrenci katılımını yükseltmek gereklidir. Bunun için yerleştirme aşamasında planların yapımının her anında öğrencinin kendisini daha etkin olarak ve kendi söylem özelliklerinin belirgin bir şekilde ortaya konması sağlanmalıdır.

Giriş aşamasında olduğu gibi bu aşamada da ve daha sonraki aşamalarda da yönlendirme, kazanım ve uygulama öğretme-öğrenme stratejileri kullanılır. Planların, belli konularda/ hedeflerde kullanılabilirliğini göstermek için ve diğer benzer program konularında/ hedeflerinde ihtiyaçları karşılamada kullanılabilirliğini göstermek için her zaman bu stratejiler işe vuruk hale getirilir. Daha önceki aşamada öğrenciler yeterince

plan ve planlama kavramlarına motive edilerek yönlendirme yapıldığı için yönlendirme stratejisinin bu aşamada rolü daha azdır.

Yönlendirme stratejisi oldukça basit bir şekilde yapılabilir. Ashman ve Conway'a (1993, 107) göre yönlendirme stratejisi şu söylemle işe vuruk hale getirilebilir. "Bugün şu aktivite ve düşünceleri gerçekleştirmek ya da problemleri çözmek için bize yardımcı olacak bir plan yapacağız. Hatırlayacaksınız ki, sonunda doğru yanıtı elde edebilmemiz için planlar, problemleri çözmek için adım adım hareket etmemize yardım etmektedir" vb gibi söylemlerle öğrenciler cesaretlendirilir, yönlendirilir. "Kazanım ve uygulama stratejileri uygun ortamlarda planları kullanmada öğrencilerin deneyim kazanmaları ve bağımsız olarak planı yapılandırılmaları için öğretim sağlar. Kazanım stratejisi, öğretmen ve öğrenci yapımı planlarda planın sıralaması ve plan tertibinde karar almada öğrenci katılımını gösterir". Yani kazanım stratejisinde öğrenci artık planı yapılandırmaya başlar. Uygulama stratejisi çok farklı öğrenme durumlarında plan kullanmada öğrenci ihtiyacını vurgular.

Plan geliştirmede güçlü bir öğretmen merkezinden bir öğrenci merkezine doğru bir değişim yerleştirme aşamasının en karakteristik özelliğidir. Giriş aşamasında öğrenciler planlama sürecine aşina oldukları için yerleştirme aşamasında planların düzenleyici fonksiyonlarının bir "farkındalığını" kazanacaklardır. Ashman ve Conway'a (1993, 108) göre öğrencilerin problemleri çözmelerinde plan kullanmanın değerini görebilmeleri için:

1. Plan ve konu/hedef arasındaki ilişki mümkün olduğu kadar açık olmalıdır.
2. Bir alıştırmaya için bir planın hazırlığına başlamadan önce öğrencilerin çalışma planlarını kitaplarına, çalışma yapraklarına yazdıklarından emin olunmalı,
3. Planları kullanmada öğrenciler kasıtlı olarak cesaretlendirilmeli ve plandaki adımları (planın öğelerini) açık bir şekilde takip edenler pekiştirilmeli,
4. Her öğretim ünitesinin sonunda başarının bir plan kullanmaya bağlı olduğunu açıklayarak öğrenciler ile planın değeri tartışılmalıdır.

Bu bağlamda planlama süreci sistematik bir yaklaşıma göre sınıf içerisinde istenilen düşünce ve etkinlikler için yerleştirilir. Öğretmen bu aşamada olması gereken verilerden yola çıkarak sınıfın genel koşullarını, özelliklerini ve öğrencilerin sosyo-psikolojik gelişmelerini göz önüne almalıdır. Öğrenciler için maksimum yararın nasıl sağlanacağı düşünülür. Öğrenciler planlama becerilerini edindikten sonra öğretmen



daha önceden bahsedilen özel öğrenci dersleri, grup çalışması gibi öğretme-öğrenme teknik, yöntem ve stratejilerin bir çoğunu deneyebilir.

Yerleştirme aşamasında öğrencilerle öğrenci tutorluğu ve grup çalışmaları daha kolay ve disiplinli bir şekilde uygulanabilir. Öğrenci tutorluğu, bir öğrencinin diğer öğrencilere sınıf ve grup içerisinde özel ders veren öğretmen gibi hareket etmesidir.

Süreç-temelli öğretimin tüm öğrencilerin öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarını karşılamak için normal sınıflardaki belli gereksinimleri olan öğrencileri (bu öğrenciler öğrenme zorluğu olan öğrenciler olduğu gibi yetenekli, üstün zekalı öğrencileri de kapsar) normal/düzenli sınıflara entegre etme gibi özel bir amacı da vardır. İşte bu amacı gerçekleştirmek için STÖ plan ve planlama stratejileri, grup çalışmaları içerisinde işe koşularak gruptaki öğrencilerin birbirlerinden yararlanmaları sağlanır.

Ashman ve Conway'a (1993, 113) göre "grup çalışmalarını kullanmak, öğretme-öğrenme sürecinde öğretme ve öğrenme dilinin öğrencilerin kendi ihtiyaçları ve söylemleri ile uyumlu olmasını sağlar". Burada bir çok öğretme öğrenme durumlarında farklı hedefler, konular için öğrencilerin ilgi, yetenek, sosyalitelerine göre çeşitli grup çalışma varyasyonları yapılabilir. Öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve sosyopsikolojik özellikleri dikkate alıp grup oluşumu değiştirilerek tüm öğrencilere diğer öğrencilerle çalışma fırsatları sağlanır. Böylece bu öğretme-öğrenme süreçlerinde tüm öğrenciler, sınıf arkadaşlarının planlarını nasıl yaptıklarını, kullandıklarını, geliştirdiklerini, değiştirdiklerini, gereksinimlerine göre planlarını nasıl uyarladıklarını görme fırsatlarını yakalarlar. Böylece Ashman ve Conway'a (1993, 114) göre akranlarını model alarak akran model öğrenimi ve öğretimi uyguladığı için öğrenciler plan kullanımlarını pekiştirirler.

Yerleştirme aşamasında da öğrencilerin yaptıkları planlar, bir çok adımlar içerebilir. Yani planlar, birkaç tane başlama, hareket, izleme-kontrol ve değerlendirme-gerçekleştirme gibi tekrarlanabilen adımlarından oluşabilir. Ashman ve Conway'a (1993, 105) göre yerleştirme aşamasının kontrolü şu maddelere göre yapılabilir.

#### **Yerleştirme Aşamasında Geliştirilmiş Becerilerin Değerlendirilmesine ilişkin**

##### **Kontrol Listesi**

- 
1. Benzer program konularında öğrenciler planları uygulamak için cesaretlendirildi mi?
  2. Öğretme planlarınızda yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerini kullandınız mı?

3. Öğretmen yapımı planlara güvenmekten daha çok plan geliştirmek için sorumluluk almada öğrenciler cesaretlendirildi mi?
4. Öğretmenin yaptığı teşviklere güvenmekten daha çok orijinal şartların dışında öğrenciler bağımsız bir şekilde planları uyguladılar mı?
5. Öğrencileri çalışma yapraklarında planların gösterilmesi için cesaretlendirdiniz mi?
6. Öğrenciler planlarında, başlama, hareket, izleme ve doğrulama öğelerinin
7. olması gerektiğinin farkında mıdır?
8. Öğrenciler program alanları boyunca ve mevcut program alanları içinde çok daha geniş olarak planları uygulamaya hazırlar mı?

Eğer bu sorulara verilen yanıtlar EVET ise sınıfta STÖ iyi yerleşmiş olacaktır, HAYIR ise tekrar öğretme durumlarında düşünceleri nasıl uygulayacağını gözden geçirmeli ve ilgili bölümü tekrarlamalıdır.

#### 1.11.4. Sağlamaştırma (Consolidation) Aşaması

Sağlamaştırma aşaması planların en geniş anlamda problem çözme ve öğrenme bağlamında kullanılabilmesine yönelik bir aşamadır (Wright, Conway ve Ashman, 1994, 198). Sağlamaştırma aşaması iki düzeyde odaklaşmaktadır.

1. STÖ planlarının kullanımı, öğretme-öğrenme stratejilerini uygulayarak süreç-temelli öğretimi sınıf aktivite ve uygulamalarının birleştirici bir parçası olarak nasıl yapılabileceği ve STÖ planlarının kısaltılarak/sadeleştirerek, karıştırılarak/harmonileştirilerek onları nasıl daha geliştirebileceği,

2. Planlama sürecinin genel anlayışına göre problem çözme ve öğrenmede öğrencilerin bağımsızlığı nasıl kazanacağı üzerine yoğunlaşır (Ashman ve Conway, 1993, 117).

Sağlamaştırma aşaması program alanları boyunca ya da bir program alanı içerisinde STÖ planlarının yoğun bir şekilde kullanılmasını içerir. "Sağlamaştırma aşaması aynı plan sıralamasını gerektiren konular/amaçlar kümesinden ya da belli konu düzeylerinden çok daha geniş plan geliştirme, kullanma ve uyarılma ile ilgili öğrencilerin deneyimlerini genişletir"(Ashman ve Conway, 1993, 116). Sağlamaştırma aşamasının hedefi, koşullara göre konu ya da problem için gereksinim duyulan plan biçimi ve çeşitlerinin hangisi olduğunu, en etkili yolla bir planın nasıl yapılabileceğini

sorgulayıp karar verebilecek olan öğrencinin planlama becerilerini geliştirmektedir (Ashman ve Conway, 1993, 118).

Diğer aşamalarda olduğu gibi sağlamlaştırma aşamasında yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejileri yine her zaman en ön planda işe koşulur. Bu aşamada planlar üzerinde radikal değişiklikler olmaktadır. Planların uygulamaları genişletilmektedir. Ashman ve Conway'a (1993, 118) göre sağlamlaştırma aşamasında üzerinde durulan temel nokta, "basit bir şekilde, amaca yönelik olarak orijinal hazırlanmış planlar yerine, planların daha fonksiyonel olması için sadeleştirilmesinin (reducing) ve harmanlanmasının (blending) ve daha geniş bir ilişkinin bulunmasıdır". Bu aşamada genelleştirilmiş planlar, sadeleştirilmiş planlar ve harmanlanmış planlar bulunmaktadır.

STÖ'nün giriş aşamasından genelleştirme aşamasına doğru ilerlemenin sonucunda öğrenci, plandaki adımların bir çoğunu sadeleştirebilir. Çünkü öğrenci, bilişsel farkındalık düşünme ve becerilerini artık daha hızlı ve otomatik olarak kullanabilmektedir. Ashman ve Conway (1993, 121), sadeleştirilmiş ve harmanlanmış planları şu şekilde tanımlamışlardır.

**Sadeleştirilmiş planlar**, otomatik olarak orijinal adımları tamamlamada öğrencinin yeteneğini yansıtan planlara denir.

**Harmanlanmış planlar**, kompleks işlemler için karma plan oluşturmaktır. Yazma, kütüphane araştırması, bir kitaptaki bilgiye ulaşma/bulma gibi bilgi edinme becerilerinin bir serisi olarak geliştirilen planlar bir araştırma raporunun sunumu için harmanlanabilir. Ashman ve Conway'a (1993, 122) göre organizasyonel planlara başlamada belli bir hedefe ya da konuya yönelik bir makale yazmak için planın başlama adımı aşağıdaki soru formatları ile başlayabilmektedir;

- Bu sorulan soru nedir?
- Bu soru niçin sorulur?
- Makalenin hangi formda olması gerekir?

Sağlamlaştırma aşamasının özelliklerinden biri sadece aktiviteler için değil daha çok kararlar ve aktivitelerin gereği için öğrencinin farkındalığını geliştirmektir. Bu aşamada planlar, giriş aşamasında yapılanları, kullanılanları gibi değil daha çok düşünme ve izleme, kontrol adımlarını içermek durumundadır. Öğrenciler sorgulama ve kararlar alma gereğini algıladıklarında planının sıralaması içerisinde bir çok hareketin başlama adımı olduğunu hatırlayacaklardır. Böylece adımların bir çoğunun azaltılmasına ihtiyaç duyulur (Ashman ve Conway, 1993, 119).

Başka bir anlatımla bu aşamada öğrenciler öğretme ve rehberlik yerine süreci kontrol eden değerlendirici ve izleyici ve kontrol edici plan oluşturmaya yönelik düşünürler. Artık öğrenciler plan ve planlamanın felsefi boyutunu kavradıklar için rehberlik ve öğretme adımlarına gerek duymazlar. En önemlisi sürecin nasıl olduğunu ve onu nasıl yapılandırdıklarını izler ve değerlendirirler. Planlarını da bu ölçütlere göre yapabilirler. Aslında sağlamlaştırma aşaması içerisinde geliştirilen planların çoğu harmanlanmış planlardır. Sağlamaştırma aşamasının sınıf aktivitelerine ve ortamına göre iyi kurulduğunu anlamada ve öğrenciler tarafından iyi kavranıldığını belirlemede Ashman ve Conway'a (1993,122) göre şu ölçütler kullanılabilir.

### **Sağlamaştırma Aşamasında Geliştirilmiş Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi**

- 
1. Öğrenciler genelleştirilmiş, harmanlanmış ve sadeleştirilmiş planları yapıyorlar ve geliştiriyorlar mı?
  2. Plandaki hareket adımları izleme adımlarının yerine geçerek, plan kontrol-izleme yönelik büyük bir vurgulamayı yansıtıyor mu?
  3. Öğrenciler planlarında başlama, hareket, izleme ve doğrulama-değerlendirme öğelerini kullanıyorlar mı?
  4. Planlar, öğretmenlerin isteklerinden daha çok öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için geliştiriliyor mu?
  5. Planlar, organizasyonel becerilerde ve program alanları içerisinde uygulanıyor mu?
  6. Öğretmenler, öğrenci dağılımının ihtiyaçlarını karşılıyorlar mı?
- 

#### **1.11.5. Genelleştirme ( Incorporation) Aşaması**

Modelin son öğretme-öğretme süreç aşaması olan genelleştirme aşaması, öğrencilere artık plan ve planlamayı öğretme aşaması değildir, öğrencilerin plan ve planlamayı tüm öğrenme konularına uygulama aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere planlama sürecinin ve düzenli bir şekilde performansı izlemenin önemini hatırlatılmış olmasına gereksinim duyulur. Genelleştirme aşamasında öğrencileri plan kullanmaya

teşvik etmek, yönlendirme, kazanma ve uygulama öğrenme-öğretme stratejilerini işe koşmak bu düzeyde de hala çok önemlidir (Ashman ve Conway, 1993, 123).

STÖ de öğrenciler planlama sürecini ve planları tam olarak anladıklarında, günlük yaşamlarında karşılaştıkları her türlü faaliyetler, öğrenmeler, davranışlar ve problemler için STÖ planlarını geliştirebilirler.

Genelleştirme aşaması; belli bir konuda hazırlanmış STÖ planlarını, genel planların gerektiği değişik durumlara nasıl çevrileceği, geliştirileceği, kullanılacağı ve uyarlanacağı bilgisinin kullanıldığı aşamadır. Bu aşama öğrencinin belirli gelişim düzeylerine uygun olan öğrenme ve problem durumlarının birlikteliğini anlamayı gerektirir. Öğrencilerin başarı veya başarısız olma olasılığında, planlamaya ilişkin bir beklenti yeteneğini yansıtan aşamadır (Ashman, Wright ve Conway, 1994, 203). Öğrenciler davranışlarına yön vermede, planlama sonuçlarının hem başarı ve hem de başarısızlık durum bilgilerini ve geçmiş planlama deneyimlerini dikkate alırlar. Genelleştirme aşaması öğretme-öğrenme sürecinde uzmanlaşan öğrenciler;

1. Planlama bilgisinde
2. Öğrenme ve problem durumlarının birlikteliğini anlamada
3. Planlama sürecine çok geniş bir açıdan bakma ve yaklaşımda bu üç

yeterliliği göstereceklerdir. Yani genelleştirme aşamasında öğrenciler bilişsel farkındalık stratejilerini kazanmış olarak onları gereksinimlerine göre işe koşabileceklerdir. Ashman ve Conway'a (1993,125) göre bir planı yapılandırma gereğini bilme planlama sürecinin temel özelliğidir.

Sonuçta modelin bu öğretme-öğrenme süreç aşaması öğrencinin, öğrenme ve problem çözme strateji repertuarlarının bir parçası olarak planlama becerilerinin uygulanmasını kapsar. Başka bir söylemle öğrenci bu aşamaya kadar edindiği tüm planlama bilgisini öğrenme ve problem çözmede kendi öğrenme stratejisi olarak benimseyip yaşamında kullanır.

İşte bu etkinlik ve yetkinlik beceri ve alışkanlıkların kazanılması genelleştirme aşaması öğretme-öğrenme sürecinde öğrencide varolması istenilen özelliklerdir. Bu aşamada öğrenci karşılaşma süreci ve farkındalığı yoğun bir şekilde yaşamış olmalıdır. Öğrencinin bu yoğunluğu yaşaması, belli bir amaç ya da konu için bir planı, veya genel bir izleme/kontrol planı yapmasını kullanılmasını sağlar. Ashman ve Conway'a (1993, 126) göre öğrenciler tarafından genelleştirme aşamasında yapılan planlarının doğal özelliği, öğrencilerin kendi kendini izleme ve kontrol etmesi daha bilişsel farkındalıkçı bir yapıyı kazanmalarını sağlamasıdır. Planlamanın gelişen farkındalığı, öğrencilerin

problem çözümede karşılaştıkları ve kendi kendilerine öğrenmelerine göre ilerlemelerinde görülecektir.

Artık genelleştirme aşaması öğrencilerin plan ve planlama sürecini genel durumlarda öğrenmek için uygulayabildiği bir aşamadır. Öğrencilerin bireysel olarak çok geniş öğrenme durumlarında planlar yapması olan uygulama stratejisine, genelleştirme aşamasında daha çok başvurulur. Bu aşamanın öğrencilere ve sınıfın genel karakteristiğine göre başarılı olup olmadığını değerlendirebilme Ashman ve Conway`a (1993,126) göre şu ölçütlere dayalı olarak yapılır.

### **Genelleştirme Aşamasında Gösterilmiş Olan Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi**

- 
1. Öğrenciler bir konu üzerindeki etkililiklerini değerlendirmek için genel bir izleme planı uyguluyorlar mı?
  2. Öğrenciler yardım almadan tamamlayamadıkları bir konu ile karşılaştıklarında belli bir planı geliştirme ihtiyacını hatırlıyor veya kabul ediyorlar mı?
  3. Öğrenci planları, izleme ve geniş hareket adımlarını belirten dört STÖ planının karakterlerini kapsar mı?
  4. Öğretmen, plan geliştirme ve kullanmanın önemini modelleştirmeye devam eder mi?
- 

#### **1.12. Sosyal Bilgiler Öğretimi**

Sosyal bilgiler dersi, sosyal alandaki tarih, coğrafya, vatandaşlık, turizm, tarım, sanayi, ekonomi, ve çevre eğitimi gibi derslerin bileşkesinden oluşan disiplinlerarası bir derstir. Bireysel ve toplumsal bağlamdaki sosyal yaşamın en somut göstergeleri sosyal bilgiler dersinin öğretimi ile öğrencilere iletilmesi ve öğretilmesi daha kolay olabilir.

Çağımız öğrencisinin, bir yandan kendisinin, çevresinin, toplumun ve ülkesinin karşılaştığı problemleri çözmek için düşünme, bilme, öğrenme ve üstesinden gelebilme beceri ve yeteneğini geliştirmesi için çabalaması gerekmektedir. Diğer yandan ise, öğrencinin hızlı bir bilgi akışı ve devriminin yaşandığı bilişim ve iletişim teknolojisinin internet ağı ile tüm dünyadaki bilgi kaynaklarına anında nasıl ulaşabileceğini, onlardan

nasıl yararlanabileceğinin yöntemlerini öğrenmesi çağa uyum sağlayabilmesi için süreci ve kendini planlaması, izlemesi gerekmektedir. Öğrenci için artık bu sürece uyum kaçınılmaz olmaktadır. Öğrenci, olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri nasıl öğreneceği ve onlardan nasıl yorumlar yapabileceğini öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır.

Artık bilgi ve olguların üst üste sıralanıp depolanarak, ezberletilip öğrenilmesi ve öğretilmesi bir işe yaramamaktadır. Çünkü olgular, bilgiler sürekli olarak değişebilmektedir. Barth ve Demirtaş'a (1996, 10.4) göre "eğer çocuğun okul yaşantısı bir anlamda sadece ezbere ve tüketiciliğe dayalı olursa boşa gitmiş olacaktır".

Çağımızın eğitim anlayışında ezbere dayalı öğretim yoluyla çocuğu sosyal yaşama hazırlamanın olanaksız olduğu görülmektedir. Çünkü sosyal yaşamda etkin ve verimli olmanın yolu, bilgiyi yaratmaktan, bilgiyi etkin, üretken ve yaralı kullanmaktan, kendine göre yapılandırmaktan geçmektedir. Çocuğu sosyal yaşama etkin, üretken olarak hazırlamanın en önemli yollarından biri süreç farkındalığının önemini ve bunun eğitimini-öğretimini vermekten geçmektedir. Süreçten haberdar olmak demek bireysel ve küresel anlamdaki yaşanan ve yaşanılacak sürece dair tüm gelişim ve değişimlerin farkında olmak demektir. Sosyal yaşama ait tüm sürecin öğretimi etkinlikler yoluyla gerçekleştirilebilmesi, öğrenmenin kalıcılığı açısından anlamlı olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde böyle bir sürecin eğitim ve öğretimini vermek idealdir. Süreç-temelli öğretim yurt dışında diğer derslerin öğrenme ve öğretiminde kullanıldığı gibi sosyal bilgiler dersinin öğrenme ve öğretiminde uygulanabilir. Bu kapsamda sürece dayalı bir öğrenme-öğretme Türk eğitim sistemi anlayışına yeni yaklaşımlar getirebilir. Bu yaklaşım öğretim sistemindeki problemlere çözüm getirebilmesi açısından son derece önemlidir.

Sosyal bilgiler dersinin süreç-temelli öğretim yaklaşımına göre işlenmesi öğrenci açısından yaşam sürecinin farkındalığını önemli kılar. Bu bağlamda Sosyal bilgiler öğrencinin sosyo-ekonomik, çevresel, kültürel, yerel ve küresel anlamda hem kendisini hem de çevresini, toplumunu, ülkesini ve dünyayı tanıma, algılama ile ilgili sorunları çözme açısından önemli bir mihver derstir. Sosyal yaşamla doğrudan bağlantısı olan böyle bir dersin birey ve toplum açısından önemi ortadadır. O halde sosyal bilgiler dersinin öğretimi bilişsel farkındalık bir öğrenme-öğretme yöntem, strateji ve modele dayandırılmalıdır.

Süreç-temelli öğretim bilişselci bir öğrenme-öğretme kuramına dayanmakla birlikte yapıcı öğrenme kuramın özelliklerini de kapsamaktadır. Süreç-temelli öğretim, öğrencilere öğrenmenin nasıl öğrenileceğini, nasıl problem çözüleceğini, nasıl planlama

yapılacağını ve planları kendi öğrenme gereksinimlerine göre nasıl uygulayabileceğini, duyuşsal ve bilişsel alandaki davranışlarını izleyerek-kontrol ederek nasıl düzeltip değiştirebileceğini öğretmenin açık ve sistematik yoludur. Sosyal bilgiler dersinin amacı ise öğrencinin duyuşsal ve bilişsel alanlardaki davranışlarını kendisi, çevresi, toplumu, ülkesi ve küresel anlamda insanlık adına farkına vararak kontrol edip değerlendirerek davranışlarını daha yararlı, daha üretken, daha yapıcı hale getirmektir. Sosyal olaylar, olgular ve bilgiler sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Dünya ölçeğinde bilginin üretimi yayımından daha çabuk olmaktadır. Bu hızlı bilgi üretiminden yararlanmak için kavramlara, ilkelere ve genellemelere dayalı olarak eleştirel, yaratıcı ve problem çözme yöntemine göre düşünüp planlama sürecine dayalı öğrenme ve öğretme yöntemine, stratejisine ve etkinliklerine gereksinim vardır.

Öğrencinin bilişim ve iletişimin hızına, bilginin üretimine, tüketimine uyum sağlayabilmesi için sosyal yaşamda sürecin farkındalığının öğretimini alması öğrenme-öğretme sürecini yaşaması gerekir. Süreç farkındalığını yaşayan öğrenci, deneyim sürecini transfer edebilir ve süreci düzenleyip planlayabilir. İşte bu bağlamdaki model, yöntem ve stratejiyi öngören süreç-temelli öğretimdir Burada önemli olan süreç eğitimi ve öğretimidir. Sürecin planlamasıdır. Süreç farkındalığını yaşamaktır, bilmektir. Sürece dayalı bir öğrenme-öğretme model, yöntem ve etkinlikler, sosyal bilgiler dersi için kaçınılmaz olmaktadır.

### **1.13. Problem**

İnsan kültürel değerler yaratan, toplumsal kurallar koyan, duygusal, zihinsel güçleri olan, diğer canlılardan üstün yaratılmış bir varlık olarak var olduğu günden bu güne kadar çeşitli aşamalardan geçmiş sürekli bir uğraş içerisinde. Zihinsel güçlerini kullanarak yeni değerler yaratmış ve yaratmaya devam etmektedir. Öğrenmiştir, öğretmiştir. Amaçları farklı da olsa, ilkel ve çağdaş tüm toplumlarda insanın eğitilmesi için çaba gösterilmiştir (Türkoğlu, 1997, 107-108). İnsan, doğası gereği yaşamı boyunca sürekli bir gelişme ve değişme içerisinde. Bu hızlı gelişme ve değişmelere bireyin ayak uydurabilmesi için bireye bilgi toplamayı öğretmek değil bilgiyi nasıl elde edeceği ve bu bilgileri nasıl yapılandırarak kullanacağını öğretmeye gereksinim vardır.

İnsan yaşamı boyunca ama bilinçli ama bilinçsiz olarak sürekli öğrenen bir varlıktır. Bunun için her şeyden önce insana öğrenmeyi öğretmek eğitim ve öğretimin en birinci hedefi olmalıdır. Öğrenmenin ve çalışmanın nasıl olduğunu bilme, nasıl balık



tutulacağını bilmek gibidir. İnsanın eğitimini ve öğrenimini daha bilinçli yapabilmek için etkileşimli, verimli, bireyin özelliklerine, öğrenme stiline uygun öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Daha iyi öğrenme olanakları sunulmalıdır.

Öğrenen birey gelecekteki yaşamı için hem kendisi ve hem de dışında kalan tüm canlılar, birey ve toplumlar için sorumluluk taşır. Ültanır'ın (1997, 91) Lückert'den aktardığına göre öğrenmenin öğrenilmesi: "Yeni neslin ilk başlarda, yani okul öncesi öğretim kurumlarında ve ilköğretim okullarında öğrenmeyi öğrenmesi burada büyük ölçüde önemlidir. Üretici öğrenme davranışlarının yapılması şimdiki ve gelecekteki insan için önemlidir. Herkes için sürekli olan üstüne öğrenmenin ve bir çok kişi için mesleki değişimin yaşam koşullarına dönüşmüş olması artık fark edilmiş olmalıdır."

Öğrenmenin öğrenilmesi değişimi yaratmakta, değişim de gelişmeyi, iletişim ve bilişim teknolojisini yaratmaktadır. İletişim ve bilişim öğrenmenin öğrenilmesini kolaylaştırmakla birlikte geniş halk kitlelerinin daha üst öğrenme, tutum ve becerilerini geliştirmektedir.

"Bilginin üretildiği ve bunun düşünme sürecinin gelişmesinin bir parçası olduğu (aslında bilgi basitçe insan aklının keşfidir ve karmaşıklığı gidermenin ve düzenlemenin bir yoludur) vurgulanmaktadır. Bilgiyi yaratmak eğitimin temel işlevi olmak durumundadır. Öğrencilere bilgi yaratmanın gelişimini ve bilgiyi nasıl elde edeceklerini öğretmek yaşam boyu bilinçli düşüncelerine yardımcı olacaktır (Barth ve Demirtaş, 1997, 10:1) Bu yolla öğrenci daha aktif olacak kendi kendilerine bilgiyi yapılandırabilecek, üretebilir, kullanabilecektir.

Başarıyı edinebilmek, sosyal ve toplumsal yaşamı daha etkin sürdürebilmek için öğrencinin öğrenme süreçlerine ilişkin bilgiyi öğrenmesine günümüzde daha çok ihtiyacı vardır. Öğrenme sürecine ilişkin yeterli bilgi ve anlayışa sahip olmayan bireylerin alternatif bilgileri ve düşünceleri yapılandırmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünme yolları olmayabilir ve sadece başarı ve başarısızlık kavramları olabilir. Öğrenme açısından bireyin öğrenme süreci ve ilkelerinin farkında olması yaşam pratiğinde son derece önem kazanır.

Sürecin farkında olan birey zihinsel bütünler yaratarak, soyutlanmış genellemeler yaparak, evrensel kavramlar oluşturarak sağlam ve kalıcı bir öğrenmeyi yapılandırabilir. Bu yapılandırma içerisinde yeni, farklı ve ayrıntılara yönelik öğrenmeleri daha çabuk ve kolay yapabilir. Bu öğrenme-öğretme sürecine ve yapılandırmalara ilişkin bir yaşantı deneyimine ve bilgisine sahip olmayan birey için öğrenme çoğu zaman tutumsal ve duygusal nitelikte olabilmektedir. Bu öğrenme bireyin

kendi özelliğine, çevresel yapısına, öğrenme ortamına bağlı olarak bilinçli bir yapılandırma olmaksızın gerçekleşebilir. Çünkü öğrenci ihtiyaçları, güdeleri, eğilimleri, tutumları, duyguları gibi genel ve bireysel özellikler bağlamında bilgi, anlayış ve yaklaşımlara sahiptir

Bağımsız bir öğrenci olabilmek, becerikli problem çözücü bir yeteneği geliştirebilmek, eleştirel ve yaratıcı bir düşünme gücünü kazanabilmek, kolay ve hızlı bir zihinsel yapılandırmayı sağlayabilmek için öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve öğrenme-öğretme sürecinin nasıl etkili bir şekilde planlanacağını bilmeye olur.

İşte süreç temelli öğretim öğrenme ve öğretme bağlamında öğrencilerin bilişsel, bilişsel farkındalık ve duyuşsal becerilerini, yeteneklerini geliştirerek yapılandırılmalarını sağlamaya yönelik hem bir program modeli ve hem de bir öğretme-öğrenme süreç stratejisi ve yöntemidir. STÖ öğrenme-öğretme sürecini plan ve planlama stratejilerine göre yapılandırılmasını ve yürütülmesini önerir. Planlama zaten bilişsel farkındalık bir süreçtir. Çağdaş eğitimdeki yaklaşımlar ise bu sürecin eğitim kurumlarında öğrenme ve öğretim programları olarak işe koşulmasını savunur.

Doğanay'a (1997, 34-38) göre artık okullarımızda bilgi tüketiminden bilgi üretimine ağırlık vererek, bilgiye üründen ziyade süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgi merkezli program yerine öğrenme merkezli program kendini hissettirmektedir. Eğitimde öğrenme sürecinin önem kazanması, öğrenmede ağırlık dışsal uyarıcılardan içsel uyarıcılara geçmiş, içsel motivasyon, kendi davranışlarını yönetim, amaç belirleme, algılama, bellek gibi öğeler öğrenmede daha fazla üzerinde durulan konular haline gelmiştir.

STÖ öğrenci açısından; bir öğretme-öğrenme stratejisi olması bağlamında öğrencilerin plan ve planlama stratejilerini sürece dayalı bir anlayışla işe koşarak bağımsız, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek öğrenmeyi ve problem çözmeyi gerçekleştirmelerini hedefler. Öğretmen açısından ise; öğretmenin benimsediği öğretim stratejileri ile birlikte STÖ yöntem değişkenlerini; plan ve planlama stratejisini kullanarak öğretmenin, öğrencilere öğrenmenin ve problem çözmenin nasıl olduğunu öğretmesini hedefler.

Öğretme-öğrenme süreci iki temel öğeden meydana gelmektedir. Öğrenme, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değiştirme olarak, öğretme de, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,1988, 78-79). Öğrenme ve öğretmeyi davranışçı, bilişselci ve yapıcı kuramlar ele alarak

açıklamışlardır. Süreç-temelli öğretim bilişsel ve yapıcı kuramın özelliklerini taşımaktadır. Bu açıdan bilgiyi işleme modeline göre öğrenme:

1. Uyarıcı, dış enerji kaynaklarından duyular aracılığıyla alınır,
2. Duyuşsal kayıtlardan süzülerek belli biçimlere dönüştürülür,
3. Kısa süreli bellekte işlenir,
4. Uzun süreli bellekteki, ilişkili bilgi çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile entegre edilip, kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır,
5. Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

Bilgiyi işleme modeline göre zihinsel süreçte bilgi oluşumu;

1. Kazanılacak bilgiyi seçme,
2. Seçilen bu bilgiyi işleme,
3. Bu bilginin depolanması,
4. İhtiyaç duyulduğu zaman bu bilginin tekrar geri çağırılması olmak üzere dört temel süreçten geçer (Gagne, Briggs, ve Wager, 1998,10).

Bilgiyi işleme sürecinin öğrenen ve öğretene tarafından iyi algılanması gerekir.

Çünkü öğretme-öğrenme yöntem ve stratejiler, öğrenmenin yapılandırılmasını ve öğretimin gerçekleştirilmesini kolaylaştırdığı gibi yeni ve farklı bilgilerin, konuların, materyallerin hem öğrenilmesini hem de öğretilmesini kolaylaştırabilir. Çünkü bilginin hangi süreçlerden geçerek nasıl yapılandığını bilme ve bilgiyi edinirken yöntemleri ve stratejileri bilinçli kullanma, öğrenci açısından öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin, çekici üretken ve verimli hale getirilmesini sağlayabilir.

Eğitim ve bilimsel teknoloji giderek nitelik kazanmakta ve yaşamın her alanını etkilemektedir. Eğitim teknolojisi artık öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeyi özendirici, öğretimi de makro ve mikro düzeyde ayrıntılamakta, sunmakta ve daha somutlaştırıcı hale getirmektedir. Öğretim teknolojisi sayesinde ise öğrenmenin öğrenilmesi, kolaylaştırılması ve hızlandırılması ile öğretim etkinliklerinin planlanarak nasıl işe vuruk hale getirileceği görsel, işitsel ve eylemsel olarak örneklendirerek açıklanmaktadır.

Öğrenciler öğrenirken kendilerinde oluşan değişikliklerin “farkındalığının” “sürecin” bilincinde olmaları ve bilişsel farkındalıkçı öğrenmeleri için özendirilmesi gerekmektedir. Öğrenci yaşantı ürünü geçirirken kendi organizmasındaki yapısal değişiklik sürecini hissetmelidir. Öğrencinin öğrenmeyi yapılandırmak ve çözümü oluşturmak için çabalar sarf edebilmesi son derece önem taşımaktadır. Çaba, aktif öğrenmeye yönlendirir ve gerçekleştirir. Öğrenme-öğretme sürecinde süreç

farkındalığının hissedilmesi ve hissettirilmesi bilişsel farkındalığı doğurur. Problemler için düşünme, araştırma, alternatif çözümler bulunma, bu çözümleri seçip uygulama, değişik araştırma ilkelerine göre benzer ve yeni durumlar için uygulama, tekrar kontrol etme vb gibi aşamalar süreç akışının farkındalığını maksimum düzeyde hissettirir. Öğrencinin böyle bir öğrenme etkinliğini gerçekleştirebilmesi ancak bilişsel farkındalık stratejilerini bilinerek süreci ve kendini izleyip-kontrol edip kullanması ile sağlanabilir.

Bireyin kendi öğrenme sistemi hakkında bilgisi ve öğrenme sistemine giren bilgi üzerinde nasıl bir eylemde bulunacağı ile ilgili verilen kararlara (metacognition) bilişsel farkındalık denir (Duell, 1986, 206). Bilişi yönetme (Bilişsel Farkındalık), öğrenciye, performansı doğrudan etkileyen bir şekilde öğrenmelerini planlama, uygulama ve kontrol etme olanağı tanır (Schraw ve Dennison, 1994, 460).

Bilişsel farkındalığın, öğrenmeyi planlama, uygulama ve kontrol etme boyutları incelendiğinde süreç temelli öğretim modelinin işe vuruk öğretme-öğrenme sürecindeki STÖ planlarının temel öğeleriyle örtüştüğü görülmektedir.

STÖ planları düşünce ve aktivitelerin sıralaması, Planlama da, bilinen veya bilinmeye veya gerçek veya spekülatif konu ya da problemler için STÖ planlarını geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ashman ve Conway, 1993, 10). STÖ planlarının öğeleri incelendiğinde her şeyden önce hedefin konun, problemin ne olduğuna ilişkin bir beyin fırtınası, bir düşünme, bir sorgulama sürecindeki bir “başlama” soru ile başlar. Karşılaşılan problemi çözmeye yönelik bu sorgulama ve düşünme boyutunun hedefleri belirlendikten sonra eyleme geçme “hareket” aşamasına geçilir. Bu yapılan etkinlikler “kontrol” edilir. Sonra da “değerlendirme”, paylaşma ya da onaylama yapılır. STÖ planlarında bu adımların öğrenci tarafından düşünülmesi ve yapılması önerilir.

Bilişsel farkındalık süreciyle ilgili bir beceri olan öğrenme stratejilerinin zihinde planlanması, onun sürekli gözlenmesi ve gerekliyse yeniden düzenlenmesi öğrenmede en etkili öğelerden biri bulunmuştur. Öğrenme stratejilerinin zihinde planlanması; sürekli kontrol edilmesi ve yeniden düzenlenmesi aslında düşünme sürecinin bir parçasıdır. Öğrenme süreci içinde düşünmenin payı ne kadar artarsa, öğrenmede o derece kalıcı olur (Doğanay, 1994, 35).

İşte bu bağlamda öğrenme için öğrencinin öğrenme stratejilerini bilinçli olarak kullanması, yeni karşılaştıkları problem ve öğrenme durumlarına göre planlar yapması, duygu, düşünce ve eylemlerini sürekli kontrol etmesi, ve “sürecin farkındalığını” algılaması, süreç temelli öğretimin temel amacıdır. Başka bir ifadeyle STÖ, öğretme ve

öğrenme sürecinde öğrencinin aktif, etkin, üretken ve yapılandırıcı bir rol oynaması gereken bir anlayışı benimsemektedir. Ashman ve Conway'a (1993, 158) göre STÖ'nün en önemli hedefi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif bir rol oynama anlayışını geliştirmeleri için yapılanlar hakkında düşünmelerini sağlamaktır.

Öğrenmede çok boyutlu düşünmenin yer alması öğrenme düzeylerini yükseltmekle birlikte öğrenmede kalıcılığı da artırmaktadır. Öğrencinin düşünerek kendi öğrenme stratejilerini bulması, belirlemesi, anlayışını geliştirmesi, davranışlarını kontrol altına alarak, planlaması, bağımsız karar alma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin yollarını bilerek yaşamında uygulanması STÖ yaklaşımını yansıtır. Bu yaklaşımlar aynı zaman da bilişsel farkındalık öğrenme, öğretme yöntem ve stratejileri ile yapıcı öğrenme kuramlarının yaklaşımlarındandır.

STÖ, öğrencilerin etkili bir şekilde yeni materyalleri öğrenmesine yardım etmede öğretmenlerin planları kullanarak öğrencilere de planları kullanmayı öğretmesi, öğrencilerin kişisel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre planları düzenlemeyi ve geliştirmeyi öğretmesi üzerine dayalı bir öğrenme-öğretme yöntemidir. (Ashman ve Conway, 1993, 9).

Süreç temelli öğretim, öğretme-öğrenme sürecine uygun olacak bir yapı sağlamaktadır. Çünkü STÖ varolan ve benimsenen öğrenme-öğretme stratejileri ile uyumludur. Her düzeydeki ve her nitelikteki öğrenciler için (yaş ve yetenek düzeylerine bakılmaksızın öğrenme sürecine yönelik rehberlikte etkili stratejiler sağlar (Ashman ve Conway, 1993, 10). Farklı öğrenme durumları için farklı stratejileri, yöntemleri sürece dayalı bir yaklaşımla uygulamayı önererek öğrenme-öğretme kuramlarının ilkelerinden hareket eder.

STÖ öğrenme ve öğretme kuramlarını sentezleme gibi bir felsefeyi ve bunun normal programlar içerisinde gerçek sınıf ortamlarında uygulamasını kapsayan bir program modelidir. Normal bir program modeli içerisinde öğrenme ve öğretme kuramlarının dayandığı temel yaklaşıma göre öğrencilere öğrenme yöntemlerinin, stratejilerinin öğretilmesini ve bunun nasıl olması gerektiğini açıklayan program modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme ve öğretim yöntemi ve stratejilerini düzenli devam eden sınıf programları ile birleştiren bir yaklaşımını benimseyerek bu etkinliğin nasıl yürütüleceğini açıklayan bir program modeli ve öğretim yöntemi anlayışı son derece sınırlıdır.

Merill (1983), Reigeluth (1983) ve Landa'ya (1993) göre yalnızca bireyin nasıl öğrendiğini betimleyen, açıklayan öğrenme kuramları etkili öğretim için yeterli

olmamaktadır. Bu nedenle öğretimin nasıl oluştuğunu açıklayan ve nasıl yapılması gerektiğinin kurallarını belirleyen öğretim kuramlarına gereksinim vardır. Reigeluth'a (1983,18-19) göre bir öğretim kuramı, öğretim yöntemi değişkenlerini kapsamak zorundadır. Eğer öğretim yöntemi değişkenlerini kapsamıyorsa bunu bir öğretim kuramı olamayacağını belirtmektedir.

Öğretimin değişkenleri incelendiğinde öğretim yöntem değişkenlerinin öğretim kuramlarındaki yerinin en önemli bir konumda olduğu anlaşılabilir. Çünkü öğretim yöntemi değişkenleri düzenleme stratejilerini, iletme stratejilerini ve yöntem stratejilerini içerir. Anlaşılacağı gibi öğretim yöntemi değişkenleri, normal sınıflar programları içerisinde derslerin işlenişinde öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğine ilişkin kararları alma ve yapmada öğretmene yardım sağlamaktadır. Öğretim yöntem değişkenleri, öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırmasını öneren yöntem ve stratejileri içermektedir.

Bu bağlamda süreç-temelli öğretim yöntemi de öğretmenin öğretmede neyi nasıl ve ne şekilde yapacağına ilişkin açıklamalarda bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler STÖ plan ve planlamayı yaparken varolan öğrenme-öğretme yöntem ve stratejilerini kullanabilmektedir. Bu stratejilerle STÖ'nün uyumlu olması süreç-temelli öğretimin bir karakteristik özelliğidir.

Romiszowski, (1981, 276;Akt. Karataş, 1999, 48) öğretim yöntemini bir şeyi yapma biçimi olarak tanımlamakta ve dört düzeyi olduğunu açıklar. Stratejiler: Strateji, seçilen yöntemle ilgili olarak hareket etmeye olanak veren genel bakış açıdır. Planlar: Kullanılması kararlaştırılan yöntemlerin belirli bir birleşimidir. Planlar bir ya da daha fazla yöntemi kapsayabilir. Taktikler: Seçilen yöntemi belirli bir durumda kullanma biçimleridir. Bu genelde öğretmene bırakılır, öğretmen gerektiğinde taktiğini değiştirebilir. Alıştırmalar: Belli bir taktiği kullanırken uygulanacak olan etkinlikler ve olaylardır. Köymen (1996, 36), yöntem kavramının bazı tanımlarını verdikten sonra bu tanımlarda gözlenen eksiklik; gerek genel anlamda gerekse öğretim yöntemlerinde izlenecek yolun ve öğretim etkinliklerinin ne olduğu, kılavuzlamanın /rehberliğin nasıl yapılması gerektiği konusunun açık ve işe vuruk olarak belirlenmediğini vurgulamaktadır. Bu öğretim yöntemlerindeki bütüncül bir yaklaşım yoksunluğu öğrenme-öğretme sürecinde problemler doğurmaktadır.

Sosyal ve duyuşsal alanlarda STÖ planları kullanıldığı zaman öğretime ve öğrenme stratejileri (yönlendirme, kazanım, ve uygulama) akademik olarak yönlendirilmiş planlarda yapıldığı gibi çoğu zaman aynı yolla uygulanır. Sosyal ve

duyuşsal alanlarda ilk plan giriş (introduction) aşamasında olmaktadır. Yönlendirme öğrencilerle birlikte problemlerin potansiyel çözümlerini ve sıralamasını, tartışmasını içerir. Davranışlar üzerinde bir yönlendirme stratejisi öğrencilere öğretilme gereği duyulduğunda;

1. Doğru ve dürüst bir şekilde kendi davranışlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Yapmak istediğiniz şeyler olmadığı zaman bile davranışları nasıl değiştirirsiniz ?
3. Sakin olmayı istemediğiniz zaman nasıl sakin kalabilirsiniz? gibi listelenen maddeler kullanılabilir (Ashman ve Conway, 1993, 133-138).

Süreç-temelli öğretim yaklaşımında öğrencilerin, gereksinim duydukları, ya da istenilen herhangi bir öğrenme hedefi, konusu, etkinliği, görevi için sürece dayalı bir planlama yapma vardır. Öğrencilerin duyuşsal, zihinsel ve psikomotor yönlerine dair duyuş, düşünce ve aktivitelerinin sistematik bir sınıflamasını ve sıralamasını yapabilmesi için önce neyi, nerede, neye, niçin, nasıl başlaması gerektiğini ilişkin beyin fırtınasını gerçekleştirmesi gerekir. Bu kapsamda STÖ, öğrencinin kendi kendini yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerini kullanmalarını önermektedir. Öğrenci, yönlendirme stratejisi ile realistik kişisel hedefleri başarmak için kendi kendini motive edip dikkatini toplayarak işin gereklerini yerine getirip süreç farkındalığını, uyanıklılığını yaşayarak planlama sürecini yapar. Daha sonra öğrenci kazanım ve uygulama stratejilerini kullanarak etkinliğini gerçekleştirir. Bu bağlamda kazanım stratejisi, “öğrencinin hedeflerini başarmada rehberlik edecek olan özelleştirilmiş kendi kendini yönetme programı için bir planın provasını ve hazırlanmasını içerir (Ashman ve Conway, 1993, 133). Bu kazanım stratejisi, plan basamaklarını oluşturmada ve geliştirmede öğrenciyi aktif olarak işin içerisine katmaktır. Öğrenci bu etkinlikten sonra uygulama stratejisini kullanır. "Uygulama stratejisi, tepkilerini ve davranışlarını yönetmede öğrencinin bağımsızlığını pekiştiren bir çok durumlarda başlama planının tutarlı kullanımını kapsar” (Ashman ve Conway, 993, 135).

Sosyal hedefleri başarmak için süreç-temelli öğretim planlarını kullanmayla akademik aktiviteler için öğrencilerin plan kullanması paraleldir. Modelin giriş aşamasında sosyal ve duyuşsal alanlara dair, öğretmenler belli davranış hedefleri için bir planı kullanmayla ve geliştirmeye başlayabilirler. Daha sonra farklı hedef ve davranışlar için sistematik olarak modelin diğer aşamalarından genelleştirme aşamasına kadar ilerler.

Öğrenciler sosyal, duyuşsal ve bilişsel alanlardaki tüm bu etkinlikleri yaparken her öğrenme ünitelerinin içerisinde ve sonunda sosyal, duyuşsal ve bilişsel alanlardaki planlarının değerini ve değerlendirmelerini arkadaşlarıyla, öğretmeniyle, yakınları ile ya da kendisi yaparak bilişsel farkındalık düzeyinin gelişimini sağlayabilir.

STÖ öğrencinin kendi davranışlarını yönetmede sorumluluk alması gerektiği felsefesi üzerine yoğunlaşır. Süreç temelli öğretimin plan ve planlama kavramları, bir dışsal kaynaktan (öğretmenden) bir içsel kaynağa (öğrenciye) doğru davranışları yönetme şartları içerisinde önemli bir rol oynar (Ashman ve Conway, 1993, 127).

Süreç temelli öğretim sosyal, duyuşsal alanlarda kendi tutum ve davranışlarını kontrol etmeyi bireysel ve toplumsal alanlarda duyarlı, tutarlı olmayı hedeflemektedir. Birey bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile bir bütündür. STÖ bireyin hem bilişsel ve hem de duyuşsal alanlarındaki öğretim-öğrenmeler için stratejiler ve yapısal önermeler ortaya koymaktadır. Süreç-temelli öğretimin program modelini, öğretim yöntem ve stratejilerini disiplinlerarası bir yaklaşım olan ve bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarına ait bireysel ve toplumsal bakımdan öğrencinin eğitim ve öğretimini amaçlayan sosyal bilgiler dersine uygulama ihtiyacı doğmuştur.

Sosyal Bilgiler demokratik bir sistem içerisinde etkin bir vatandaş olarak öğrencilere mantıklı ve iyi kararlar alabilmeyi, sorumluluk sahibi vatandaş gibi davranmayı, toplumsal gelişmeye katkıda bulunabilmeyi, kendisiyle barışık çevresine karşı duyarlı olmasını hedeflemektedir.

İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler dersinin amaçları;

1. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları,
2. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden,
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden,
4. Ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerini geliştirmek yönünden dört başlık altında toplanmaktadır (M.E.B. 1995, 235-237).

Sosyal Bilgiler dersi öğrenciyi yaşama hazırlayan, disiplinlerarası ve bütünleştirilmiş bir eğitim programı anlayışına göre tasarlanmıştır. Bu farklı disiplin alanlarındaki bilgileri nereden edinebileceği ve nasıl kullanabileceğini sürece dayalı bir yaklaşımla öğrenme ve öğretme son derece önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğrencinin bireysel, toplumsal, ekonomik ve küresel anlamda sosyal yaşamdaki hızlı değişimleri bilinçli olarak düşünüp takip ederek kendini geliştirip yenilemesini sağlar. Sosyal Bilgiler öğrencinin çağın bilgi teknolojilerinden yararlanmasını hedefleyen sosyal yaşam için mihver bir derstir. Aynı zaman sosyal



bilgiler, çevreyi koruyucu, doğaya duyarlı, insan haklarına saygı duyarak benimseyip koruyan, iyi bir yurttaş ve öncelikle evrensel ilkeleri olan iyi bir insan yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır.

Özetle, açıklanan bütün bu özellikleri yansıtan programının uygulanması öğrenci açısından öğrenmenin içselleştirilmesi ve bu içselleştirmeyi de destekleyen öğretim yöntemi ve değişkenlerin öğretim koşullarına göre iyi yordanarak işe koşulmalıdır.

Okullarımızda öğretmenler, öğrencilerin öğrenemediklerinden çabuk sıkıldıklarından dikkatlerinin azlığından ya da dikkat etmediklerinden, ya da dikkat sürecinin azlığından derslere çalışmadıklarından hep şikayet ederler. Çünkü okullarımızda öğrencilere ansiklopedik bilgi aktarımcılığı, düşünme becerilerinden yoksun ezbere dayalı bir eğitim ve öğretim verilmektedir. İpşiroğlu'na (1989, 14) göre düşünmeye alışmamış bir toplumda, düşünmeyi öğrenme ve öğretme kolay değildir. Öğrenciler düşünmeyi bilmediklerinden, önemini ve gerekliliğini kavramamış oluyorlar ve bu süreçte onların adına düşünen birilerini buluyorlar ve dolayısıyla ezbercilik, eğitim ve öğretim sistemini oluşturuyor.

İşte bu bağlamda düşünmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi planlama, etkinlikleri planlamayı öğrenme ve öğretimin nasıl ve hangi model ve yöntem, stratejilere göre yapılırsa daha etkili, kalıcı olacağı araştırılması gereken bir konudur. Başka bir deyişle Reigeluth (1983,18), Reigeluth ve Merrill (1979) tarafından kapsamlı bir model veya öğretim kuramlarında bulunması gereken; koşul, yöntem ve çıktı değişkenleri dikkate alınarak öğretim yöntemi değişkenlerinin sürece dayalı bir öğretimle ayrıntılı biçimde nasıl uygulanacağı bir problem olarak ortaya çıkmaktadır.

Yıllar yılı bilgi aktarımcılığı ve ezberciliğe alışmış olan öğrencilere yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin öğrenimi ve öğretiminin nasıl sağlanacağı ve bu becerileri edinirken nasıl bir planlama sürecinin yapılacağı ve öğrencilere bu planlama sürecinin nasıl öğretileceği ve yaşatılacağı, bu süreç eğitiminin ve süreç farkındalığının nasıl öğretileceği ve öğrenileceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı çözüm bekleyen bir problem durumudur.

Öğrenme-öğretme sürecinde iki önemli süreç vardır. Birincisi süreç bilgisinin, deneyim sürecinin transferi, ikincisi sürecin düzenlenmesidir. Süreç bilgisinin, deneyim sürecinin transfer edilmesi, varolan deneyimlerin, o sürece dair bilgi ve paradigmalardan, bir sonraki karşılaşılan problemleri çözmeye kullanılmak üzere uzun süreli belleğe aktarılmasını kapsamaktadır. Başka bir söylemle, süreç bilgisinin transferi veya

deneyim sürecinin transferi; planlamaya, analiz etmeye ve değerlendirmeye dair süreçtir. Bu bağlamdaki sürecin sıralanması, önce hedeflerin belirlenerek planlanması, planlanan etkinliklerin süreçteki değişkenlere göre ortam hazırlaması, etkinlik için çözümlerine yönelik kestirimlerde bulunulması, analizinin yapılması, hipotezlerinin kurulması, bu hipotezlerin denenerak test edilmesi ve değerlendirilmesi şeklindedir.

Düzenleyici süreç ise keşfetmeyi yönlendiren, yöneten süreçtir. Başka bir söylemle hedeflerin belirlenen durumlar için yaratıcı ve eleştirel düşünceye, eyleme ve etkinliklere göre planlanması, planların uygulaması, sürecin izlenmesi-kontrol edilmesi öğelerini ve bu öğelerin nasıl yapılandırılacağını planlamaya işaret eden süreçtir.

Süreç farkındalığının, süreç eğitiminin öğrenciye nasıl fark ettirileceği ve öğretileceği ezberci ve nakilci eğitim sisteminde araştırılması gereken önemli bir sorun kaynağıdır. Eğer öğretim yöntem ve sunum biçimleri öğrencinin gelişimine, deneyim düzeyine, öğrenme stiline uygun olmazsa ya da içerik öğrenciye anlamlı gelmiyorsa, öğrencinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini yeterince tatmin etmiyorsa öğrenciye verilen mesajın iletiminde yöntem seçiminde yanlışlık varsa, öğrencide ve öğretmende dikkat kesintisi varsa, öğrenme-öğretme süreci etkin, ilgi çekici ve verimli olmayacak her zaman kesintiye uğrayabilecektir.

Oysaki gelişim çağında olan ve nörofizyolojik yapıya sahip olan her öğrenci öğrenme isteği ve bilinci içerisindedir. Bu istek ve bilincin desteklenmesi ile yeterlilik, güvenme ve değerli olma duygusunun kazandırılması ya da hissettirilmesi öğrencinin ilgi, dikkat, beklenti ve motivasyonu sağlayabilir. Bu öğretme-öğrenme etkinliği öğrenciler için uygun program modelleri ve öğrenme-öğretme yöntem ve stratejilerle anlamlı, duyarlı, tutarlı, ilgi çekici, etkin, verimli ve içselleştirilen kesintisiz dikkatle bir öğrenme-öğretme süreci haline dönüştürülebilir. Bugün eğitim ve öğretim sistemimizde bu öğretme-öğrenme sürecini sağlayamamak bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir okul kademesinde öğrenimlerini sürdüren pek çok öğrencinin kendi öğrenme yetenekleri ile ilgili düşünceleri ve benlik kavramları (self image), öğretim ortamında karşılaştıkları yetersizlikler nedeniyle olumsuz yönde etkilenmektedirler (Reigeluth, 1983, 5). STÖ, bu olumsuz etkilenmeleri en aza indirmek normal programlar içerisinde öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlamak ve bağımsız düşünebilme planlama ve problem çözme becerilerini nasıl ve ne şekilde geliştirilebildiğine dair öneriler ve katkılar sağlamaktadır. STÖ öğrencinin öğrenme etkinliği sırasında kendini ve süreci kontrol eden ve bu süreç "farkındalığı" öğrenciye hissettirmeyi vurgulayan bir yaklaşımdır. STÖ öğrenci öğreneceği konunun/işin vb

etkinliğin nerede, nasıl ve zaman başlayacağını, bu sorunun yanıtlarının neler olabileceğinin sorgulamasını hedefler. Bu hedefler için nelere, hangi araç gereç ve materyallere gereksinim olacağını eleştirel, yaratıcı ve problem çözme düşünme sistematiklerine göre önce düşünmeyi “düşün”ü temel öge olarak öğrencinin uygulamasını benimser. STÖ ‘Düşün’ ve ‘hareket et’ temel öğelerinden yola çıkarak düşünce ve eylemlerin sıralamasını, uygulamasını daha sonra da yapılanların doğruluğunun izlenmesini ve kontrol edilmesini hedefler. Yapılan etkinliğin sonucunu başkaları ile paylaşarak değerlendirilmesi gibi temel öğeleri olan sistematik bir stratejik plan önerir. Bu plan ve planlama bağlamında öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yürütülmesini öngörür.

Süreç-temelli öğretim modeli ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu test edilmiştir (Ashman ve Conway, 1989, 1993; Volet, 1991, 1995; Conway ve Hopton, 1997; Hay, 1997; Nancy, 1997).

Özetle yukarıdaki bilgilere, tartışmalara ve problemlere bir çözüm olabileceği için deneysel araştırmamız süreç-temelli öğretime dayandırılmıştır. İşte bu gerekçelere ve tartışmalara dayalı olarak araştırmamda Süreç-Temelli Öğretim yönteminin ve model ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme-öğretme sürecini nasıl daha etkili, katılımcı, çekici ve verimli hale getirebileceği, öğrencilerin öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı üzerinde nasıl bir etkisinin olduğuna dair araştırma ve incelemeler yürütülmüştür.

**Problem cümlesi;** Süreç-temelli öğretimin ilköğretim 6. sınıflar sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme düzeyleri ve kalıcılığı üzerindeki etkileri nelerdir?

### 1.14. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, süreç-temelli öğretime (STÖ) dayalı öğretimin geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırılarak akademik başarı ve kalıcılığa etkisini saptamaktır. Araştırma süreç-temelli öğretimin ilköğretim 6. sınıflar sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme düzeyleri ve kalıcılığı üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Süreç-temelli öğretime dayalı sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin sınav toplam akademik başarı ile geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin sınav toplam akademik başarı arasında fark var mıdır?

2. Süreç-temelli öğretime dayalı sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin son test bilgi, kavrama ve uygulama öğrenme düzeyi akademik başarı puanları ile geleneksel (öğretmen merkezli) yöntemle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin sınav bilgi, kavrama ve uygulama öğrenme düzeyi akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?

3. Süreç-temelli öğretime dayalı sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin kalıcılık testi toplam akademik başarı puanları ile geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin kalıcılık testi toplam akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?

4. Süreç-temelli öğretime dayalı sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin kalıcılık testi bilgi, kavrama ve uygulama öğrenme düzeylerine göre akademik başarı puanları ile geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin kalıcılık testi bilgi, kavrama ve uygulama öğrenme düzeylerine göre akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?

5. Süreç-temelli öğretime dayalı sosyal bilgiler öğretimine katılan deney grubu öğrencilerinden gözlem ve görüşme ile elde edilen sonuçlar nelerdir?

### 1.15. Araştırmanın Önemi

Öğrenmenin gerçekleşmesinde organizmanın hazır oluşu çok önemli bir faktör olmasına karşın bireyin duygusal tutumuna, öğretme ve öğrenme yöntemine ve öğrenme- öğretme yöntemlerinin birey açısından tutarlı, uyumlu, geçerli, anlamlı ve uygun olmasına bağlıdır. Neorofizyolojik yapıya sahip her organizmanın davranışlarını değiştirebilme, diğer bir anlatımla öğrenme yeteneği vardır. Özellikle organizmanın nörofizyolojik yapısının gelişmişlik düzeyi ile gösterebileceği davranışlar (öğrenmeler) arasında doğrusal bir ilişki olması beklenir (Akyıldız, 1994, 5).

Öğrenme kuramları öğrenenin nasıl olduğunu, öğretim kuramları ise öğretmenin nasıl öğrettiğine ilişkin bilimsel saptamaları kapsar. İşte bu bilimsel kuramlarına göre öğretim uygulamaları öğrenme ve öğretme sürecini öğrenci açısından etkileşimci, iletişimci, üretken aktif, çekici hale getirilmesi çabaların hız kazanması önemlidir. Öğrenme sürecinde bu etkileşimin sınıf ortamlarında nasıl olacağını ve uygulanacağını açıkça belirtilmesine gereksinim vardır. Çünkü birey doğumundan başlayarak devam eden süreç içerisinde öğrendiklerinin sonucunda geçirdiği yaşantı ürünlerine göre yapılaşan bir karakter ve kişilik özelliklerine sahip olur. Bu bağlamda bilişim ve iletişim çağının teknolojisini üretebilen, kullanabilen ve global düşünmeye, sosyo-kültürel ve ekonomik vizyona sahip bireyler yetiştirmek istiyorsak, yaşadığımız toplumun eğitim-öğretim programlarının evrensel değerlere göre yapılandırılmasına, plan ve planlanmasına gereksinim duyulur.

Planlamanın ilk adımları, çocuğun yaşamının ilk yıllarında yerleşir, fakat çocuğun planlama süreci doğasının farkına varması, okulun ilk yıllarına gelinceye kadar ortaya çıkmaz (Friedman, Scholnick ve Cocking, 1990, 80). Planlama, bilinen veya bilinmeyen gerçek veya spekülatif konular yada problemler için plan geliştirmenin sürecidir (Hammod, 1990, 386). Etkili planlama, problem çözme ve öğrenmenin temel ögesidir. Yetenekli öğrenciler bile öğretmenlerinden bazı açık bir rehberlik görmeden planlama sürecinin değerini tam olarak fark edemeye bilirler (Schofield ve Ashman, 1987, 20).

İşte bu fark edilememe eğitim-öğretim program ve uygulamalarında öğrencilerin ilgi, dikkat, motivasyon ve beklentilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bana göre süreçten kast edilen şey uyanıklılık, süreç farkındalığı ve süreç eğitim demektir. Sürecin farkındalığını ve süreç eğitimi transferini yaşamak demektir. Yani öğrenci transfer sürecini ve düzenleyici sürecin farkına varması gerekir. Süreç-temelli

öğretim öğretme-öğrenme süreçlerinde de bu farkındalığın yaşantı olarak geçmesini sağlayan yaklaşımdır. Öğretme-öğrenme sürecindeki bu farkındalığın nasıl yaşantı haline getirileceği ve öğrenci davranışlarına dönüştürüleceğini öğretim kuramlarına ve öğretim yöntem değişkenlerine göre açıklayan model süreç-temelli öğretimdir. Süreç-temelli öğretimi, öğrenciler için çerçeve bir öğrenme (öğrenmenin bir taslağını) ve öğretmenler için de bir öğretim çerçevesi (öğretim taslağı) sağlayan dinamik bir öğretme-öğrenme sürecidir (Ashman ve Conway, 1993, 15).

STÖ modeli, plan ve planlama becerileri aracılığıyla her öğrencinin bağımsız bir öğrenci ve problem çözücü olmasını sağlar. Plan ve planlamanın nasıl yapılacağını öğretir. Her öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için plan yapmanın stratejisini önerir. STÖ modelinde öğrenciler planlama sürecini öğrendikten sonra öğrenmenin öğrenilmesini, davranışlarını kontrol etmesini, geliştirmesini ve değiştirmesi vb gibi planlama sürecini yaşamındaki gereksinimlerine göre etkin ve verimli bir şekilde kullanması son derece önemli bir modeldir.

Öğrencinin akademik başarısı ile bilgi ve öğrenme süreçlerini düşündüğü yöntemle doğrudan bir ilişkisi vardır. Süreç-temelli öğretim, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal ve bilişsel farkındalık yönlerinin bütününe kapsamaktadır. STÖ bir bilişsel farkındalık yöntem ve stratejisidir. STÖ düşünme, öğretme-öğrenme yöntem ve stratejilerini normal programların içeriğinin bir öğretim hedefi gibi öğretmeyi amaçlar. Bilişsel farkındalık stratejileri öğrencinin bilişsel yöntem ve düşüncelerini kontrol eder, yönetir ve yönlendirir. STÖ planları uyarlanmayı, kullanmayı, geliştirmeyi ve öğrencinin planlama bilgisini geliştirmeyi, yetiştirmeyi (cultivating) hedeflemektedir (Ashman, Conway ve Wright, 1994; Ashman ve Conway, 1993; Volet, 1995).

Süreç-temelli öğretim ve küçük grup ya da birebir öğretim durumlarında ve özel ve normal/düzenli sınıflarda bir çok ülkede yüzlerce öğretmen tarafından kullanılan gerçekçi bir öğretim yaklaşımıdır. Bu açıdan geçerliliği olan bir yaklaşım olması önemini artırmaktadır.

STÖ öğrencinin öğrenmesinde eğitimsel deneyimler sağlayan sistematik bir süreçtir. Çağdaş kuramlara göre öğrenme bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğrenci kendi algılarına ve deneyimlerine göre STÖ planları ile öğrenme ve davranış hedeflerini kendisi belirleyerek öğrenme etkinliklerini yapılandırması daha çok önem kazanmaktadır.

STÖ öğrenmenin öğrenilmesi ve problem çözme ile ilgili olarak öğrencinin nasıl öğreneceği üzerine dayalı ve öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin önemine

yönelik duyarlılığı olan bir modeldir. Eğitim sistemimiz ve okullarımızda sürdürülen eğitimimizin öğrenme yönünden uygulamadan çok teorik ezbere, öğretim yönünden ise düz anlatım yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmesinden dolayı problemlerle karşılaşmaktadır. Eleştirel, yaratıcı bir düşünme, planlama ve problem çözmeye yönelik öğretimin etkinliği anlayışının henüz tam olarak benimsenmemiş olması ülkemizdeki öğretim açısından bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu gereksinimden dolayı bu alana araştırmanın katkı sağlayacağı umulmaktadır.

STÖ bir program modeli olarak tüm öğrencilere rehberliği ve etkili iletişimi kolaylaştıran işbirliğine dayalı bir sosyalitenin ön plana çıktığı yapıcı sınıf aktiviteleri için bir çerçeve sağlar. Bir öğrenme-öğretme yöntemi olarak STÖ öğrencilere problem çözme ve öğrenmenin nasıl olacağını öğretme üzerine odaklanan bir çok stratejileri kapsar. Bu araştırmayla, bir çok öğrenme ve öğretme stratejilerini yapısında barındıran STÖ yöntem ve modelinin öğrenme-öğretme kuramlarının yaklaşımlarını birleştirerek uygulama bakımından alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırma STÖ'nün hem kuramsal çerçevesi hakkında hem de ülkemizdeki uygulanabilirliği ile araştırmanın uygulanması hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir.

İlgili literatür ve tez dokümanları incelendiğinde ülkemizde STÖ ile ilgili bir araştırmanın eksikliği görülmüştür. STÖ yöntem ve modelinin öğretimi ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanamamış olması bu araştırmanın yapılması için önemli bir gerekçe oluşturmuştur. Araştırmanın bu alandaki kuramsal çerçeveye, ülkemizdeki uygulamaya bir ilk örnek olacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım'a (1996, 36) göre her başarılı insanın başarısı büyük ölçüde planlı çalışmasına ve sosyal yaşamını planlı bir şekilde yönlendirmesine bağlıdır. Ayrıca plan yapma süreci bile öğrenciye derslerini başarıya yönünde bir güven ve motivasyon sağlar. Sosyal Bilgiler dersi öğrencinin sosyal yaşamını planlı bir şekilde yönlendirmesi, sorumluluk sahibi bir vatandaş olabilmesi için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarını amaçlamaktadır. Araştırmamızın deney grubunda uygulanan STÖ'nün yaklaşımı ise öğrencilerin sosyal ve duyuşsal alanlarda kendi kendilerini yönlendirmesi, yönetmesi ve kontrol etmesini sağlayan etkinlikler, stratejiler ve yöntemler sunmaktadır. Hedeflerdeki böyle bir paralelliğin olması uygulama boyutunun önemini artırmaktadır.

Süreç-temelli öğretim modeline dayalı olarak tasarlanan bu deneysel araştırmada süreç-temelli öğretimin ilköğretim VI. Sınıflar Sosyal Bilgiler öğretiminde

öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmedeki kalıcılığını üzerindeki etkilerinin neler olacağı araştırılmıştır. Akademik başarıyı ve öğrenmenin kalıcılığını artırıp artıramayacağı yönünde incelemelerde bulunulmuştur.

Yürütülen bu çalışmanın sonuçlarının aşağıda belirtilmeye çalışılan konularda araştırmacılara, öğretmenlere, öğrencilere, kitap ve ders kitabı yazarlarına, eğitim ve öğretim programcılara katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

1. STÖ'nün öğrenme ve öğretme yöntemi ve strateji bağlamında öğrenme-öğretme süreçlerine katkısı bakımından önemi dikkat çekmektedir Yapılan araştırmalar STÖ öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu stratejilerin öğretiminde de öğrencilerin başarılarını artırdığını ve çalışma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Vermut, 1995; Hay,1997; Conway ve Hopton,1997; Baldwin, 1981; Walraven ve Reitsma,1992; Shaw, 1983).

Bu araştırma öğrenme ve öğretmede sürece dayalı bir planlama yaparak öğrencilerin bağımsız bir öğrenci olmalarını sağlayıp, problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirerek kendi öğrenme planını yapılandırarak daha üst düzey bir öğrenmeyi gerçekleştirmelerine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2. STÖ öğrenme ve öğretme kuramlarını kendi yapısında bir sentezleme yoluna giderek öğrenme ve öğretme kuramlarının ilkelerinden faydalanması bakımından önemlidir. Bu araştırma öğretmenlerin öğretim etkinliklerini nasıl uygulayacaklarına ve öğrencilerin bu öğretimi etkinliklerini nasıl takip edeceklerine ilişkin yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerin işe koşulduğuna dair önemli açıklamalar ortaya koymaktadır.

3. STÖ öğrenen açısından bir öğrenme yöntemi öğretene açısından da bir öğretim yöntemi olması öğretmen ve öğrencinin birbirlerini anlamsı bakımından ortak paydada buluşması son derece önemlidir. Bu araştırma öğrencilerin öğrenme yöntem ve stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olması ile ilgili önemli bulgular ortaya koyacağı umulmaktadır.

4. STÖ karşılıklı öğretme ilkelerini kapsadığı için etkinliklerde öğrenme ve öğretmelerde öğrencilerin öğretmen rolünü üstlenerek yeterlilik duygusunu kazanması çabalama performans ve başarı açısından önemli bir bağlamdır. Öğrencinin bu yeterlilik duygusunu hissetmesi motivasyon düzeylerini doğrudan etkileyerek öğrenme ve öğretme sürecinde zihinsel ve duyuşsal çabasını artırması ile birlikte öğrencinin öğretmeni ile, grup ve sınıf arkadaşlarıyla, ortamla, öğretim materyalleriyle daha çok etkileşim sağlamsına olanak tanıdığı için son derece önem taşımaktadır. Çünkü bu



bağlamda öğrencinin öğrenme düzeyi ve akademik başarısı artmaktadır (Ashman ve Conway,1989; 1993; Volet, 1991; Birmingham ve Garnick, 1994; Naglieri ve Johnson, 2000; Gerard ve Junhkala,1980; Wong, 1992; Conway ve Hopton,1997; Hay, 1997).

Yine bu araştırma öğretmen, öğretmen- öğrenci ve öğrenci STÖ planlama ve planlarının öğrencilerin içsel motivasyonlarını sağlayarak duyuşsal, zihinsel çaba ve performanslarını, kendilerine olan yeterlilik ve güven duygularını hissetmelerini, dolayısıyla da akademik başarılarını, öğrenmenin kalıcılığını artırıp artıramayacağına ilişkin önemli bulgular ortaya koyması beklenmektedir.

### 1. 16. Sayılılar

1. Deney ve kontrol gruplarına öğretimin farklı yöntemlerle bizzat araştırmacı tarafından yapılması yöntemlerin birbirinden etkilenmesine neden olmamıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencileri eğitim ortamları kontrol değişkenleri açısından eşit koşullar altındadır.

### 1. 17. Sınırlılıklar

1. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği bir ilköğretim okulunun 6. sınıflarında okuyan, bir deney ve bir kontrol gruplarını oluşturan sınıfların öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Türkiyemiz” ünitesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma uygulamanın yürütüleceği yedi haftayla ve araştırmacının kullanacağı araçlarla sınırlıdır.

### 1. 18. Tanımlar

**Süreç-Temelli Öğretim (STÖ):** Öğrencilere problem çözme ve öğrenmenin nasıl olacağını açık ve sistematik bir şekilde öğretmenin yoludur (Ashman ve Conway, 1993, 11).

**Plan:** Konuyu başarıyla tamamlamada rehberlik eden düşünce ve aktivitelerin bir sıralamasıdır (Ashman ve Conway, 1993, 11)..

**Planlama:** Planlama, bilinen veya bilinmeyen gerçek veya spekülatif konular yada problemler için plan geliştirmenin sürecidir (Hammod, 1990, 385).

**Planlama süreci:** Karşılaşılan ve olası problemler ya da öğrenmeler için öğrenci sorunu gidermek ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için neyi, niçin, nasıl, ne zaman, ne kadar sürede, nerede, hangi araç-gereçle, olası problem ve öğrenmeler için hedefler ve çözümler kurgulayarak kestirimlerde bulunup yapacağın düşünce ve aktiviteleri belli bir sisteme göre sıraya koyma sürecidir.

**Öğrenme Stratejisi:** bilgi ve becerinin edinimini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümüdür (Derry ve Murphy , 1989,5).

**Program:** Ekstra sınıf aktivitelerini, rehberliği, kişiler arası ilişkileri içeren öğrenciler ve personel tarafından planlanan deneyimlerin ve her türlü etkinliği kapsayan içeriğin, materyallerin, ders ve çalışma durumlarının okul içi ve dışı öğretilenlerin tümüne denir (Oliva,1997, 4).

**Öğretme modeli:** Eğitim programlarını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da plandır (Joyce ve Weil,1980, 1).

**Öğretme durumları:** Yetiştirilen kişinin (bireyin) hedef davranışları kazanması için gerekli yaşantıları geçirmesine imkan sağlamak üzere düzenlenen çevresidir (Büyükkaragöz,1997, 48).

**Vizyon stratejisi:** Kişinin mevcut koşullar ilkesinden yola çıkarak gelecekle ilgili tüm olasılıkları alternatifli çözüm paradigmalarıyla yapı iskeletini (scaffolding) kurarak süreci ve geleceği planlamadır.

## 1. 19. Kısaltmalar

**STÖ :** Süreç Temelli Öğretim.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde süreç-temelli öğretim ile ilgili yurt dışında ve yurt içindeki yapılmış olan araştırmalar taranarak incelenmiştir. Süreç-temelli öğretim ile ilgili literatür incelendiğinde Türkiye’de Süreç-temelli öğretim yöntemi ve modeline yönelik herhangi bir yüksek lisans ve doktora çalışmasına rastlanamamıştır. Süreç-temelli öğretim ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmaların kısa özetlerine yer verilmiştir.

#### 2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de süreç-temelli öğretim yöntemi ve modeline dayalı herhangi bir literatür araştırmasına rastlanılmamakla birlikte yurt dışında bu konuda çalışmalar yapan bazı eğitimci, araştırmacı ve araştırmalar bulunmaktadır (Ashman ve Conway 1989; 1993; Ashman, Wright ve Conway,1994; Volet, Tanya, ve Harriett,1991; Naglieri ve Johnson, 2000; Wong, 1992; Conway ve Hopton,1997; Vermut, 1995...).

Ashman ve Conway (1989), “Sınıfta Planlama Becerilerini Öğretme; Birleştirilmiş Bir Model Geliştirme” adlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar bu araştırmanın problemini, normal düzenli sınıflara labaratuvar destekli bilişselci öğretimin bulgularını adapte etme olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmada süreç-temelli öğretim (STÖ) bilişsel farkındalığa dayalı bir öğretim modeli olarak tanımlanmaktadır. Süreç-temelli öğretim programın içeriği, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin önemini vurgular. STÖ, genelleştirme, sağlamaştırma, transfer, strateji geliştirme, yönlendirme ve değerlendirmeyi kapsar. Yapılan çalışmanın sonuçları süreç-temelli öğretim modelinin öğrencilerin başarılarını yükselttiğini ve öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Ashman ve Conway (1993), “Normal Sınıflarda Süreç-Temelli Öğrenme Ve Problem Çözme Stratejilerini Kullanmayı Öğrencilere Öğretme” ile ilgili deneysel bir çalışma yapmışlardır. Süreç-temelli öğretim, modelini 4. ve 7. sınıflardaki 147 Avustralyalı öğrenci üzerinde, 18 aylık bir sürede uygulayarak araştırmayı yürütmüşlerdir. STÖ normal ve özel sınıflardaki değişik yetenek düzeylerine sahip öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca bu araştırmada öğrenme güclüğü çeken öğrencilerin akademik performanslarını yükseltip yükseltmeyeceğini incelemeyi de amaçlamışlardır.

Düzenli sınıflar içerisinde, özel eğitim öğrencilerini birleştirmeye yönelik bir öğretim programına doğru hareket edilerek, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmeyi ve davranışlarını kontrol etmeyi de amaçlamışlardır.

Önce bir araştırma projesi olarak sınıf ortamı, işlemlerin etkileri, ve öğrenci performansları üzerinde STÖ etkilerini izlemek ve kontrol etmek için pilot çalışmaları yapılmıştır. Çeşitli bilgi işleme süreçlerinde, matematik ve okuma alanlarına dair becerilerde STÖ kullanmanın yararları ve etkileri test edilmiş ve tüm okul düzeylerinde olumlu olduğu raporlaştırılmıştır. Daha sonra da düzenli bir eğitim programı olarak STÖ, başlangıçta çok büyük bir ilköğretim okulunda uygulandıktan sonra çok sayıda ilköğretim ve ortaöğretim okullarında tanıtılıp uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, süreç-temelli öğretim, öğrenci, öğretmen tutumları ve öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Ashman, Wright ve Conway (1994), “Normal Sınıflarda Akademik Olarak Yetenekli Olan Öğrencilerin, Süreç-Temelli Öğretim Yöntemi ve Modelini Kullanarak Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesi” üzerine çalışmalar yapmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada zeki olan öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına dair sonuçları ulaştıklarını vurgulamışlardır.

Volet, Tanya, ve Harriett (1991), “Etkileşici Öğretim, Öğretim Metotları, Üniversiteler” ile ilgili deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma, düzenli üniversite öğretiminde süreç-temelli öğretim uygulamalarına yönelik deneysel bir araştırmadır. Süreç-temelli öğretim biçimi bir öğretmen ya da araştırmacı tarafından uygulandığında göze çarpan sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu deneysel alan çalışmasının amacı, minimum düzeyde bir eğitim ancak bunun yanında detaylı rehberlik verilen üniversite öğreticilerin, süreç-temelli öğretimi başarılı bir şekilde kullanıp kullanmayacaklarını araştırmaktır. Çalışmada deney grubu öğrencilerine, etkileşimli ve planlama öğretim programını birleştiren süreç dayalı bir öğretim verilmiştir. Araştırma sonunda, süreç yönelimli öğretimin uygulandığı öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenmeden büyük doyum sağladığı ve geleceğe yönelik daha fazla sorumluluk aldıkları saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile ilgili literatür çalışmalarının sonuçları tartışılmıştır. Araştırmacılar bu çalışma sonuçlarının, yüksek eğitimdeki eğitim araştırmaları ve eğitim uygulamaları arasındaki boşluğa bir köprü oluşturacağını vurgulamışlardır.

Rosenbluth (1990), “Süreç Temelli Öğretime Dayalı Yazmanın ve Kelime İşlemcisinin Ağır Öğrenen ve Hızlandırılmış 11.Sınıflar Üzerindeki Etkileri” ile ilgili

bir çalışma yapmışlardır. Bu 16 haftalık çalışmada şunlar belirtilmiştir: Süreç temelli öğretime dayalı yazmanın ve kelime işlemcisinin ağır öğrenen ve hızlandırılmış 11. sınıf öğrencilerin, yazma kalitesi, akıcılık, bilgisayar endişesi, bilgisayar korkusu üzerine etkileri araştırılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada öğretim literatüründe bir tarz (model) olarak yazı yazmanın öğretilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Ağır öğrenen ve hızlandırılmış gruplar için her yetenek düzeyinde öğrencinin bulunduğu bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bunlar herhangi bir program ve öğretim (CAI) almamışlardır. Diğer bir grup ise deney grubu olarak seçilmiştir. Çalışma sınıf ortamında ve laboratuvar ortamında 24 IBM PS/2 mikron bilgisayarlar kullanarak yapılmıştır. Bilgi toplama bütün gruplar için başlangıçta, ortada ve sonlarda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Yazma endişesi, bilgisayar korkusu, yazmada akıcılık ve yazma kalitesi üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Her yetenek seviyesi için farklı analizler yapılmıştır. 4x2 (CAI alan ve CAI almayana karşı) 4x3 ANOVAS yazma konusu üzerine tekrarlanmış gruplar için faktör analizi ölçümü kullanılmıştır. Ağır öğrenen grup için bilgisayarlar, yazma kalitesi üzerinde anlamlı bir etki yapmamışken, hem deneysel hem de kontrol grupları üç yazım konusu üzerinde anlamlı bir şekilde ilerleme göstermiştir. Bilgisayar anlamlı bir şekilde akıcılığı artırmıştır. Gruplar arasında yazma tutumu üzerine anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Fakat deney grubu, yazım konuları boyunca ilerleme davranışı sergilemişlerdir. Deney grubu için bilgisayar korkusunda deney ve kontrol gruplarının ortak yazılan makaleye kadar bir düşüş (azalma) görülmemiştir. Hızlandırılmış öğrenciler de bilgisayarlarda anlamlı bir şekilde akıcılık artmış ve bilgisayar korkusu azalmış, fakat yazma kalitesinde belirgin bir etki görülmemiştir. Yazma tutumu bakımından gruplarda belirgin etkiye rastlanmamıştır. Bu sonuçlar bilgisayarların ağır öğrenen ve hızlandırılmış grup öğrencilerinde ağırlık verilen yazma için motive edici olduğu, fakat yazma kalitesi üzerindeki etkilerinin belirsiz olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, süreç-temelli öğretime dayalı yazmanın açıkça olumlu olduğu görülürken, öyle görülüyor ki yazma işleminde yararlı olan ancak özellikle bilgisayarlar için uyarlanan diğer stratejilerin sonraki araştırmalar için geliştirilmeye gereksinimlerinin olduğu vurgulanmıştır.

Silva (1990), "California'da Dil Dersleri Program Reformu ve Dilde Azınlık Olan Öğrenciler" üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, California Eğitim Müdürlüğünün taslağını-çerçevesini belirlediği İngilizce dil dersleri programı ve öğretimi için üç sorunun yanıtı aranmıştır. 1. Bu çerçeve içerisinde taslağı çizilen okur

yazarlık gelişiminin kuramsal bakış açısı nedir? 2. Bu çerçeve ne şekilde programla bütünleştirilebilir? 3. Bu çerçeve dil ve kültürel farklılığa nasıl vurgu yapmaktadır? Bu çalışma için program taslağın incelenmesi ve doküman geliştirme sürecine katılan kişilerle yapılan görüşmeler olmak üzere iki kaynak kullanılarak bilgi toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde ilk olarak; çerçeve içerisinde geliştirilen kuramsal bakış açısının, öğretim ve okur yazarlık gelişiminin mevcut sürecine karşılık gelmediği belirlenmiştir. Taslağın okur yazarlık öğretimine karşı çelişkili durumu, doküman geliştiricilerinin kendi inanışlarındaki kişisel becerileri ve süreç-temelli öğretime (STÖ) yönelik bireysel görüşlerinin yansımaları olarak gözlenmiştir. İkinci olarak, programın bütünleştirilmesine yönelik taslağın durumu, literatürdeki durumunu destekleyen modeller iyice tanıtılarak ortaya konmuştur. Doküman, dil yöntemlerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) literatürdeki bir içerik alanında bütünleştirilmesini önermektedir. Çekirdek (core) literatür geliştirilmesini destekleyen çerçeve, tüm öğrenciler tarafından çalışılmış olması gereken yazınsal çalışmaları seçmede alt grup ve baskın grup arasındaki yetersiz ilişkilerin göz ardı edilmesini problematik olarak belirlemiştir. Çerçeveyi geliştirenlerle yapılan görüşmeler, literatür tabanlı bir program geliştirme olasılığının daha çok geleneksel okuma metinlerinin kullanılmasından uzak yenilikçi bir basamak olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır. Birinci dili geliştirmeye yönelik doküman pozisyonunun, birinci ve ikinci dil kazanımında mevcut literatüre karşılık gelmediği vurgulanmaktadır. Bu tutum, ulusal ve eyalet düzeylerinde iki dilli eğitime göre genelde olumsuz bir tavrın yansıması olarak görülmüştür.

Frence (1991), "Gelişimsel Bir Yazma Programında Geleneksel Kolej Öğrencileri ve Yetişkinlerin Yazma Tutum ve Performansları Üzerinde Kelime İşlemcisinin Etkilerinin Karşılaştırılması" ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma yetişkinlerin (N=18) yazma performansı ve yazma tutumları ile geleneksel kolej öğrencileri (N=36) üzerinde kelime işlemcisinin kullanılmasının etkilerini işaret eden bir çalışmadır. Bu çalışma batı Virginia'da Fairmont devlet kolejinde yapılmıştır. Çalışmada veriler sürekli olarak toplanmıştır. Çalışmada yazma kalitesi, yazma korkusu, bilgisayar kaygısı, yeniden gözden geçirme, değerlendirme ve tutumları değiştirme ölçümleri yapılmıştır. Sonuçlar da ise, kaliteli yazmada herhangi bir ana etken bulunamamasına rağmen her iki grupta gelişmenin olduğunu gözlenmiştir. Yazma korkusu için başlangıçta her iki grup için böyle bir korkunun olduğu saptanmıştır. Fakat yetişkinler geleneksel kolej öğrencilerine göre bu korkuyu çabuk yenmişlerdir. Bilgisayar endişesinde, herhangi bir ana etken görülmemiş, fakat her iki grupta da bu

endişelerinin düzeyleri düşmüştür. Yeniden gözden geçirerek değiştirme için her iki grup metinsel değişiklikler değil, metinlerin yüzeysel görünüşlerini değiştirmişlerdir. Fakat yetişkinler çalışmanın sonuna doğru metinsel ağırlıklı düzeltmelerin sayısını artırmışlardır. Yetişkinler daha çok toplam düzeltmeler yapmışlardır. Buna rağmen düzeltme yapan geleneksel kolej öğrencilerinin de yüzdesi artmıştır. Yeniden gözden geçirme ve tutumlar bakımından ise, çalışmanın sonuna doğru yetişkinler yaptıklarında hoşlanmış ve daha yüksek düzeyde yazma ilgisi göstermişlerdir.

Frence, bu çalışmasının sonuçlarını şöyle açıklamıştır; Yazma uygulamalarında süreç-temelli öğretime dayalı yazmayı kullanan gelişimsel bir yazma sınıfında, kelime işlemcisini kullanma, yetişkin ve geleneksel tecrübeli öğrencilerin yazma performansları ve tutumlarını iyileştirmede etkili olmuştur. Aynı zamanda bu sonuçlar yüksek oranda kaygı ve ileri seviyede yazma yeteneği ile koleje devam eden yetişkin öğrencilere ilişkin ortaya atılan yaygın düşüncelerin doğru olmadığını da göstermektedir.

Aiken (2000), "Süreç-Temelli Öğretimin Yapıldığı Birinci Sınıflarda, Kelime Düzeyinde Belirgin Strateji Öğretiminin Etkileri" adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma, Süreç-temelli öğretime dayalı dil programlarının, birinci sınıflardaki düşük, orta, yüksek başarı düzeylerindeki öğrencileri ve bu sınıfların öğretmenleri üzerindeki değişiklikler bağlamında ele almaktadır. Bu çalışmayla, öğrencilerin açık bir kelime düzey stratejisini uygulama ve kullanmayı öğrendikleri ve öğretmenlerin de süreç-temelli öğretimi kullanarak öğrettikleri 24 haftalık bir sürede oluşan değişiklikler açıklanmaktadır.

Bu araştırmanın birinci sınıfların düşük, orta ve yüksek düzeydeki başarılarına ait bulguları, süreç-temelli bir dil öğretim programının bağlamında, açık bir strateji öğretimini desteklediğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlere ait bulgular, öğretmenlerin süreç-temelli öğretime dayalı yönlendirmeyle, yazma alıştırmalarıyla ve gerçek okumayla başarılı bir şekilde stratejiyi birleştirebileceklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra bu bulgular, süreç-temelli öğretim yapılan sınıflarda, belirgin bir kelime düzeyi strateji öğretiminin yararlı etkilerinin olduğunu desteklemektedirler.

Westervelt (1998), "Süreç-Merkezli Yaklaşımı Kullanarak Yazma Öğretimi" üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada üç hedef belirlenmiştir. 1) Öğrenmeye karşı pozitif bir tutum yaratmaya yardımcı olan faktörleri tanımak ve incelemek, 2) Bir süreç-merkezli yaklaşımda öğrencilerin katılımına öncülük eden faktörleri tanımak ve incelemek, 3) Öğrencilerin süreç-merkezli yaklaşıma katılmalarının deneyimini ve

algılamalarını tanımlamak ve incelemektir. Verinin birinci kaynağı 11 ile 13 yaşlarındaki öğrencilerden rast gele seçilen (21 erkek ve 12 kız ) toplam 33 öğrenciden yer aldığı Kaliforniya'da Huntington'daki ortaokuldaki bir sınıfın dil derslerinden oluşmaktadır. Öğrenci deneylerinin kayıtları ve yazma örnekleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrendiklerine karşı olumlu bir tutum gösterdikleri, yaptıklarından hoşlandıkları ve en iyi çaba gösterdikleri saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin yazmada değişik bir tarz kullandıkları belirlenmiştir. Yazma sürecinde ilgili oldukları bulunmuştur. Öğrenciler, sürecin aşamalarına aktif olarak katılmışlardır. Bununla birlikte öğrenciler akranlarından yaralı dönütler almamışlardır. Öğrenciler yazma sürecinin her aşamasında zamanın uygun miktarını harcamamışlardır. Veliler, süreç merkezli yaklaşım için büyük bir ilgi göstermişlerdir. Araştırmayla ilgili şu yorumlara yer verilmektedir: 1. Yazmaya karşı öğrencilerin olumlu tutumları üzerine süreç - merkezli yaklaşımının pozitif bir etkisinin olduğunu yorumu yapılmıştır. Araştırmalar sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılar, öğretmenlere süreç-merkezli öğretimi kullanmalarını önermektedirler. 2. Öğrencilerin, akranlarına yardımcı dönüt verebilmeleri, onlarla ilgilenebilmeleri için nasıl yardım edeceklerini üzerine daha fazla öğretime gereksinimleri olduğu belirtmişlerdir.

Birmingham ve Garnick (1994), "Süreç-Temelli/Yönelimli Öğretimin Okuryazarlığa Başlama Üzerindeki Etkileri ve STÖ'nün Chelsea Resmi Okulları ve Boston Üniversitesindeki Yansımaları" ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırma, öğretmenlerin yöntemlerindeki değişiklikler ve öğretimi planlama üzerine görüşlerinin açıklandığı nitel bir çalışmadır. Bir öğretmenin yorumu şöyledir: "Söyleyebilirim ki ben önceden öğrettiğimden daha farklı bir şekilde öğretiyorum. Öğretmen merkezli öğretimden, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı/durumuna sahip, öğrenci becerileri üzerine vurgu yapan süreç-temelli öğretim ile değiştirdim. Öğretimi nasıl ve niçin yaptığımı ile ilgili bir anlayış kazandım". Başka bir öğretmen de şöyle yorum yapmaktadır: "Bu sene, yirmi beş otuz sınıfta derse gittim. Tamam, bazı yerlerde süreç-temelli öğretimin çalıştığını, işlediğini biliyoruz, fakat bu süreç-temelli öğretim gerçekten bunların dışında da çalışır mı? diye düşündüğümde dürüstçe söylememem gerekir ki, tamamıyla evet; STÖ çalışmaktadır. Bu düşüncelerimin delillerini görebilmekteyim. Öğrencilerin tahmin etmeleri, organizatör olarak grafikleri kullanmaları, bilgiyi hatırlamaları, hikayeleri tekrar anlatmaları vb gibi durumlar bunun bir göstergesidir. Beni en çok iyi



hissettiren şeylerden biri de literatür verilerini tarama gibi bazı yeni şeyleri öğrenmede öğretmenlerin bu etkinliklerle ilgilenmeleri idi. Başka bir öğretmen de çalışmaların nasıl yapıldığı ile ilgili yardıma gereksinim duyduğunda bazı şeyleri sormaktan çekinmiyordu...Düşüncem, STÖ'nün öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri tamamıyla devam ettiği şeklindedir". Bu yorumlardan anlaşılacağı üzere, hem öğretmenlerin süreç-temelli öğretimi kullanmaları hem de öğrencilerin süreç-temelli öğretimi kullanarak öğrenmelerini ilerlettikleri anlaşılmaktadır.

Gerard ve Junhkala (1980), "Konu Analizi, El Yazısı Yazma Ve Süreç-Temelli Öğretim" adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada işe koşulan model, karar vermenin, bilgi işleme-sürecinin, konular-hedefler için belleğin, sürecin ve bilişselciliğin gereklerini hesaba katan konu-hedef analizi modelidir. Öğrenme zorluğu olan 7 ile 13 yaşlarındaki 190 öğrenci ve onların 38 öğretmenini kapsayan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma; (1) ürün ve süreç öğretimin tamamlayıcı bir strateji olduğunu göstermek için, (2) bir konunun süreç öğelerinin öğrencinin başarısızlığıyla ilişkili olup olmadığını belirlemede, öğretmenlere yardım eden bir taslak/çerçeveyi göstermek için yürütülmüştür. Bu çalışmada dört grup oluşturulmuştur. Dört gruptan biri deneysel yöntem grubu, biri standart yöntem grubu, biri de herhangi bir yöntem grubu ve diğeri de hiç metodu olmayan grup olmak üzere, tesadüfi örnekleme göre seçilmiştir. Deneysel yöntem grubu öğretmenleri, iyileştirme stratejilerini tasarlamak için ve öğrencilerinin el yazısı yazma problemlerini teşhis etmek için konu analiz modelini/süreç-temelli öğretim modelini uygulamışlardır. Araştırmacılar süreç-temelli öğretimin nasıl uygulanabileceğine karar vermede, öğretmenlere uygulanabilecek olan tanımlayıcı bir öğretim modelinin yararını ve öğretim metoduna ilişkin bilgileri açıklamışlardır.

Öğretim yöntemi olarak, öğrencilerin problemlerini, tanımlamada ve öğrenme zorluğu olan öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede, süreç-temelli öğretimin kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmanın bulgularında, süreç-temelli öğretimi kullanan grubunun akademik başarısının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu saptanmıştır.

Rosenbluth (1990); Silva (1990); Frence (1991); Aiken (2000); Westervelt (1998); Birmingham ve Garnick (1994); Gerard ve Junhkala'nın (1980) yapmış oldukları çalışmalar süreç-temelli öğretimin dil programları üzerindeki etkileri ile ilgili akademik çalışmalardır. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında süreç-temelli öğretimin dil programları (okuma, yazma) ile okuma ve yazmaya ilişkin bilgisayar endişesi ve korkusu üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Naglieri ve Johnson (2000), "PASS (Planing, Attention, Simultaneous, Successive) Teorisi Temelli Aritmetik Hesaplamayı İlerletmede Bilişselci Strateji Rehberliğinin Etkililiği" adlı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, bir grup olarak sınıflarda öğretmenler tarafından verilen, planlamayı kolaylaştırmak için tasarlanmış bir öğretimin, her bir çocuğun, bir şeyi ardışık olarak izleme, bir şeyi eş zamanlı yapma, dikkat ve planlamaya dayalı bilişsel karakterlerine bağlı olarak farklı etkileri olup olmadığını belirlemektir.

Orta zihinsel zayıflığı ve öğrenme güçlüğü olan 19 öğrenci grubuna planlama verilmiştir 7 temel hatta ve 14 rehberlik görüşme sırasında tüm öğrenciler matematik çalışma yapraklarını tamamlamışlardır. Deney tamamlandıktan sonra bir deney grubu içerisinde dört zıt grup örnekleme alınarak çeşitlendirilmiştir. Bu çalışmanın şu sonuçlara ulaşılmıştır: Planlamada bilişsel yetersizliği olan çocuklar, oldukça önemli bir ilerleme göstermişlerdir (1.4). Dikkatte bilişsel yetersizliği olan çocuklar az bir ilerleme göstermişlerdir (0.3). Bir işi eş zamanlı yapma yetersizliği olan çocuklar zayıf bir gerileme (-0.2) göstermişlerdir. Birbiri ardınca izleme yetersizliği olan çocuklar orta düzeyde bir ilerleme göstermişlerdir (0.4). Bilişsel yetersizliği olmayan çocuklar ise, az düzeyde bir ilerleme (.2) göstermişlerdir. Bu bilgiler, planlama yetersizliği olan çocukların, daha fazla planlama yapmaları için öğretim tasarımından yararlandıklarını göstermektedir.

Naglieri ve Johnson'a (2000, 591) göre planlama; istenilen bir amacı başarmak için bilgi ve süreci kullanmak, kendi kendini düzenlemek, kendi kendini izlemek, planlar ve stratejileri geliştirmekten oluşan ve bilişselci kontrol sağlayan zihinsel bir süreçtir. Naglieri ve Johnson (2000, 591), araştırmalarının yapısı içerisinde çok geniş konulardaki çocuklara kavram öğretiminde, öğrencinin daha stratejik olmasını sağlayan öğretim yöntemlerini incelemişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar, en uygun örnek olarak Ashman ve Conway'ın (1997) çalışmalarından yararlandıklarını açıklamışlardır. Araştırmacılar, örneğin planlamada öğrencilere daha stratejik olmalarını öğretirken STÖ'nün farklı bilişsel temelli öğretim yöntemlerinin bu konuda mükemmel bir örnek oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ashman ve Conway'ın (1993) araştırmalarının, öğrencilere strateji öğretimi konusunda aydınlatıcısının bir örnek olabildiğine yönelik yorumlarda bulunmuşlardır. Tüm akademik konularda çocuklara strateji ve planları kullanmayı öğretmenin bir sınıf yaklaşımı olan süreç-temelli öğretim modeli ile gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadırlar.

Wong (1992) "Bilişselci Süreç-Temelli Öğretim Üzerine Bir Tanıtma" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmasının iki amacı vardır. Birincisi, öğrenme zorluğu olan öğrencilere gittikçe popüler olan ve desteklenen STÖ tarzının uygulanmasındaki zorlukları, kolaylıkları ve etkinlikle ilgili öğrenme zorluklarını tanıtmayı amaç edinmektedir (Lochhead, 1979;Akt. Wong, 1992, 150-170). Bu öğretimsel tarz, bilişselci psikolojinin direkt etkilerinden biridir ve bazen çeşitli üniversite programlarında mühendislik ve bilimde kullanılmaktadır.

Wong (1992, 150), Bilişselci süreç-temelli öğretimi (BŞTÖ), bilişselci psikolojinin uygulanması olarak tanımlamaktadır. Aslında, bilişselci süreç-temelli öğretim, belirli bir akademik alanda bir problemi çözme veya bir konuyu tamamlamada ya da bilgi kazanımın planını oluşturan bilişselci süreci, yüksek sesle düşündürme (talk aloud) ve modelleştirme yoluyla öğreten öğretmeni kapsamaktadır. Öğrenmenin, konuyu başarıyla tamamlamanın ve problem çözmenin temelini oluşturan bilişsel ve bilişsel farkındalık süreçlerini nasıl ortaya çıkarırız? Bu çalışmada, bilişsel ve bilişsel farkındalık süreçleri, ortaya çıkarmak ve geliştirmek için, zeki öğrencilerin ve uzmanların iyi problem çözmelerini, akademik performanslarını ve öğrenmelerini gözlemekle, incelemekle araştırmakla ortaya çıkarılabileceği açıklamaktadır. Böylece, bilişselci süreç-temelli öğretim, öğrencilerin yararlanabileceği çalışmalardan türetilen bilginin ve bilişselci sürecin çalışılabilen önermesi üzerine dayandırıldığından bahsetmektedir (Lochhead,1979; Akt. Wong, 1992, 150-170).

Wong, bilişselci süreç-temelli öğretimi savunanlarının, BŞTÖ hakkındaki düşüncelerini, BŞTÖ'nün eğitimdeki bütün problemler için her derde deva bir ilaç gibi olmadığını belirten uyarılarını aktarmıştır. Onların Bilişselci süreç temelli öğretimi, sistematik araştırma için yalnızca bir çerçeve sağlayabildiğini ya da aşamalı önermeler ile uygulamalı bir eğitim bilimi olduğunu, ama öğretim yöntemlerimiz içinde çok yüksek derecede önemli ilerlemeler kaydettiği ile ilgili söylemlerini belirtmektedir (Larkin,1979,Lochhead,1979;Akt. Wong,1992).

Bilişselci öğretim psikologları tarafından savunulan bilişselci süreç-temelli öğretim, bilişselci psikolojinin uygulanması olarak tanımlamaktadır. Bilişselci öğretim psikologları, iyi bir problem çözücü ve etkili öğrenme becerisine sahip olmayı, etkili öğrencilerin ve uzmanların problem çözme ve performanslarının gözlenmesine dayalı olarak gerçekleştirebileceğini savunur. En önemlisi, bilişselci süreç-temelli öğretimin, akademik konularla bağlantılı olmasıdır. Epistemolojik soru, öğrencilere bilişselci süreç-temelli öğretimi öğretmek için öğretim tasarımı ve bütüncü süreçleri ayırarak,

becerili yazma, okuma ve becerili matematik performansı göstermeyi planlayan ya da bunun temelini oluşturan bütünleyici süreçler nedir? İyi bir yazar, iyi okuyucu, yetenekli matematikçi, iyi öğretimsel sonuçların süreç-temelli öğretim ile başarılabilirliğini vurgulamaktadırlar. Araştırmacı, bütünleyici süreçlerin, akademik bir konunun, görevin, işin ve performansının temelini nasıl oluşturduğunu belirtmektedir.

Wong, Langer'ın (1985) çalışmasından bahsederek, çocuk okuduğunda, yüksek sesli düşünme protokollerinde olduğu gibi, çeşitli bilişselci ve meta bilişselci süreçler ilerlediğini açıklamaktadır. Çocuk ne hakkında okuduğunu detaylandırmak, değerlendirmek için önceki bilgileri ile hareket eder. Ne olacağı ile ilgili kestirimlerini deneyimlerine göre aktif bir şekilde formüle eder. Çocuk okudukça sürekli olarak tahminlerini yeniden gözden geçirir, inceler ve okuma algılayışlarının durumunu izler, değerlendirir. Çocuk, aktif bilişselci ve meta bilişselci süreçlerinin bir sonucu olarak, ne okuduğu hakkında zengin bir anlayışı türetir (Lângır, 1985; Akt. Wong, 1992, 150-170).

Wong (1992), çalışmasının en sonunda öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin öğretmenlerinin öğretimsel programlarının bir parçası olarak, bilişselci süreç-temelli öğretim ile ilgili girişimci çabalarını devam ettirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Rampp ve Guffey (1999), "Bilişsel farkındalık: Öğrenme İçin Yeni Bir Model Uygulaması" adlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırma, eğitimcilerle bilişsel farkındalığı açıklayan, önerme ve problemleri inceleyen ve bilişsel farkındalık hakkında kapsamlı bir literatür incelemesine dayanan bir çalışmadır. Rampp ve Guffey (1999), çalışmalarında başarısı kanıtlanmış olan öğrenme tekniklerinin, niçin yaygın bir şekilde kullanılmadığından ve bilişsel farkındalığın, okulun yönetsel engellerinin niçin üstesinden gelemediğinden bahsetmektedir. Rampp ve Guffey'nin (1999) bu çalışması, bilişsel farkındalığı öğretmek için başarılı modellerin (bilgi işleme modeli, yansıtıcı araştırma modeli ve süreç-temelli öğretim modellerinin) çeşitli örneklerini tartışarak bilişsel farkındalığı tanımlamaktadır. Araştırmacılar, (içeriğin içinde ve dışında olan) öğretimi ve eğitimci bilişsel farkındalık tekniklerinin iki temel modelini açıklamaktadırlar. Araştırmacılar, literatür incelemesinde, bilişsel farkındalık becerilerini öğretmek için kullanılan tekniklerdeki büyük boşlukları tanımlamaktadırlar. Bu çalışma, lise öğrencilerinin bilişsel farkındalık eğitimlerini desteklemek için alternatif bir teori önermektedir. Bu teori, zihinsel gelişim için birleşik teori olarak isimlendirilir (The composite theory of intellectual development=CTID). Rampp ve Guffey (1999), CTID ya tek başına ya da içeriğin içindeki modelin eksikliklerine veya kusurlarına etkili bir şekilde dikkat edebilecek bir paradoks olarak açıklamaktadırlar.

Araştırmacılar, CTID'nin tek başına bilişsel farkındalıkçı eğitimin yalnızca ilk kademelerde kullanılmasını ve içerik içerisindeki metodun (İnfusion yöntem) ise yüksek düzeyde düşünme becerilerini genişletmenin bir metodu olarak ortaokul ve liseler için yeniden revize edilmesi gerektiğinden bahsedilmektedirler.

Houck (1993), "Ellis'in "Potansiyeli" Bütünleştirici Strateji Öğretim Modeli: Önceki Çabaların Çekici Bir Yayılması" adlı çalışma yapmıştır. Bu çalışma birleştirici strateji öğretimi modeli, ayrımcı strateji öğretimi modeli, içerik geliştirme modeli ve süreç-temelli öğretimi modeli üzerine yorumları içermektedir. Birleştirici modeller (yani strateji öğretimi programının içeriği ile birleştirilerek öğretimi öngören modeller) daha ilgi çekicidir. Çünkü birleştirici model, içerik ve strateji öğretimi arasında tercih yaptıktan sonra otantik olmayan ortamlarda, durumlarda strateji eğitiminden uzak öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin öğretmenlerinin ilgisini çekmektedir. Bu çalışmada, süreç-temelli öğretimi modelinin, strateji öğretimi birleştiren, öğrenme güçlüğü çeken öğrenci ve öğretmenlerini olumlu yönde etkilediği üzerine yorumlar yapılmaktadır.

Clark (2000), "Ortaokul Sonrası Sanat Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğretme ve Öğrenme İçin Kavram Haritası ve Bir Süreç Modeli" adlı akademik doktora çalışması yapmışlardır. Bu çalışma ortaokul sonrası sanat eğitiminde bilgisayar destekli öğretimi için stratejileri açıklamaya yönelik olarak yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşaması, sanat eğitimine bilgisayarı katmak için keşfedici çabalara yönelik bilgisayar destekli araştırmaları kapsamaktadır. İkinci aşamada, ortaokul sonrası sanat eğitim yöntemlerini kullanmada, bilgisayar destekli öğretimin yararlarını ve geliştirilmesini tanımlayan durum çalışmalarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın son aşaması, en iyi uygulama örneklerinden elde edilen bulgularıdır. Bu bulguların durum çalışmaları, bilgilerin analizine ve değerlendirilmesine dayanan eğitimsel bir kavram haritası ve öğretimi tasarımı bir süreç modelinin yaratılmasını kapsamaktadır. Clark, araştırmasının son aşamasında, öğretimsel tasarımı bir süreç modelinin yaratılmasını kapsayan bölümden elde ettiği bulgular, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir.

Moersch (1997), "Bilgisayar Verimliliği: Teknolojinin Öğretimsel Kullanımını Ölçme" adlı bir çalışma yapmıştır. Moersch, teknolojinin, program tasarımı üzerine makul bir etkisinden daha çok etkiye sahip olması gerekiyorsa, eğitimcilerin, sınıfta teknolojinin birleştirici yeni bir bakış açısını benimsemeleri gerektiğini açıklamaktadır. Moersch, bu çalışmasında, bilgisayarların, yüksek düzeyde düşünme becerileri, ardışık (consequential) öğrenme, içerik-temelli ya da süreç-temelli öğretimi destekleme

derecelerini ölçmede bir araç olarak kullandığı teknoloji uygulama düzeyi (TUD) tanımlamaktadır.

Moersch (1995), "Teknoloji Uygulama Düzeyleri (TUD): Sınıfta Teknoloji Kullanımını Ölçen Bir Taslak" adlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, nitel değerlendirmeler, teknolojinin otantik kullanımı, süreç-temelli öğretime dayalı personel geliştirme programını yeniden yapılandırma, okul bölgelerine yardım etmek için, tasarlanan "Teknoloji Uygulama Düzeyleri" (TUD) tanımlanmaktadır. Çalışmada, süreç-temelli öğretime dayalı sınıfta teknolojinin kullanımında, öğrencilerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarının olumlu yönde olduğu vurgulanmaktadır.

Lowenthal (1986), "Yeteneklerin Bilişsel Farkındalığı Desteklemek İçin Planlanması" adlı bir çalışma yapmıştır. Lowenthal (1986), yöntemlerin, öğrenme zorluğu olan çocukların, bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak için önerildiğini açıklamaktadır. Süreç-temelli öğretim modelinin bir bilişsel farkındalık modeli olduğunu hatırlanmalıdır. Bu çalışmada bilişsel farkındalık becerilerin; 1) Çocukların mevcut bilgilerinin ne olduğunu yansıtmayı, 2) Problemi çözmek için bir plan kurmayı, 3) Süreci izlemeyi, kontrol etmeyi, değerlendirmeyi, 4) Planın sonucunu değerlendirmeyi kapsadığını belirtmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmede planlama sürecinin önemli olduğunu açıklanmaktadır. Yeteneklerin ve becerilerin gelişimi için planlamayı öğretmenin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, ve başarılarını geliştirdiğini vurgulanmıştır.

Kincannon, Gleber ve Kim (1999), "Kendi Kendini Yönlendirerek Öğrenme Durumlarında, Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Kullanımı ve Performans Üzerine Bilişsel Farkındalık Eğitimin Etkileri" adlı bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin kendilerini yönlendirerek öğrenme durumlarındaki performansları üzerinde, bilişsel farkındalık stratejilerin öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Aynı şartlar altında 60 üniversite öğrencisi bir fotoğraf kursu için örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel uygulama, planlama, değerlendirme ve yansımadaki uygulama ve öğretimi kapsamaktadır. Bu deneysel çalışmada, bilişsel farkındalıktan haberdar olma, uygulamadan önce ve sonra ölçülmüştür. Bilişsel farkındalık stratejilerin kullanımı önceki ve sonraki işlemler bittikten sonra kendi kendini yansıtıcı bir taramayla ölçülmüştür. Bu yapılan işlemler, performansı değerlendirmek ve tanımlamak için yapılmıştır. Yapılan deneysel çalışmaların bulguları, öğrencilerin öğrenme ve davranışları üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermiştir. Araştırmada, bilişsel

farkındalıktan haberdar olmadaki değişimin, bilişsel farkındalık becerilerini uygulamada, öğrencilere öğreten, öğretim stratejilerini uygulayan araştırmacıların farkındalığına da yol açtığı belirtilmektedir.

Higgins (2000), "Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarısı, Kendi Kendine Yeterlik Üzerine Çalışma Becerileri ve Bilişsel Farkındalık Öğretiminin Birleştirici Etkisinin Bir Analizi" adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin başarısı, test endişesi, kendi kendine yeterlikleri üzerine, birleştirilmiş bilişsel farkındalık öğretimi kullanmanın etkisi incelenmiştir. Deneysel çalışma için büyük bir kenar mahalle lisesinde iki ileri düzeydeki coğrafya sınıfından 40 öğrenci örneklem grubu olarak seçilmiştir. Yarıyılın başlangıcında, bilişsel farkındalık stratejilerini kullanan öğrencilerin düzeyi değerlendirilmiştir. Yarıyılın sonunda, deney grubunun düzeyleri ile kontrol grubunun düzeyleri karşılaştırılmıştır. Motive edilen stratejileri Öğrenme anketleri (MSÖA), test endişesini, öğrenme için kendi kendine yeterliliği ve bilişsel farkındalık stratejisinin kullanımını ölçmek için uygulanmıştır. Deney grubunun test endişesinden elde ettiği puanların düşük olduğunu, kendi kendine yeterlik puanlarının ve akademik başarı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan deneysel çalışmanın hipotezleri değerlendirildiğinde, bu etkinin iki grup arasında çok anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet ile başarı arasında, test endişesi ile kendi kendini düzenleme ve bilişsel farkındalık arasında önemli etkileşimler bulunmuştur. Deneysel bulgulara göre, erkeklerin akademik puanlarda yüksek başarı elde ettikleri, kızların ise, test endişesi puanlarından ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanmanın puanlarından en yüksek başarıyı elde ettikleri saptanmıştır.

Conway ve Hopton (1997), "Bir Okul Çapında Bilişsel Farkındalık Eğitim Modelinin Uygulanması: Başarı ve Planlama Performansına Etkileri" adlı bir araştırma yapmışlardır. Eğitiminde son zamanlarda bilişsel stratejinin eğitimsel yaklaşımlarını savunanlar, strateji öğretiminin, akademik ve yerel ayrımı yapılarak öğretilmesinden daha çok, sınıfın öğretim programı içerisinde birleştirilerek öğretilmesinin önemini belirtmektedirler. Süreç-temelli öğretim modeli tasarımcıları, böyle bir yaklaşımı vurgulamışlardır. Araştırmada, örneklem grubu olarak bir ilköğretim okulundaki görevliler ve öğrenciler seçilmiştir. Bu ilköğretim okulundaki görevlilere süreç-temelli öğretim modelini kullanmaları için hizmet için eğitim semineri gibi kısa bir eğitim hizmeti verilmiştir. Bu görevlilere, sınıflarındaki akademik programların içerisinde strateji öğretimi yaklaşımını birleştirerek uygulamaları için danışman (consultasyon) desteği sağlanmıştır. Sınıflarında süreç-temelli öğretim modelini uygulamışlardır.

Öğrencilerin akademik başarıları, algılamaları ve planlama becerileri değerlendirilmiştir. Deneysel okulundaki öğrencilerin, kontrol grubu okulundaki öğrencilerle karşılaştırıldıklarında bazı planlama konularında, algılama yeteneklerinde ve akademik konularda önemli başarılar gösterdikleri saptanmıştır. Süreç-temelli öğretimin, öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini, akademik başarılarını ve de planlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin de öğretimlerinden doyum sağladıkları ve öğretimde de bilişsel farkındalık düzeylerini artırdıklarını saptamışlardır. ([www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf](http://www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf)).

Hay (1997), "Ortaokulda Bilişsel Stratejiler: Süreç-Temelli Öğretim ve Öğrencinin Etkili Öğretim Stratejilerini Algılaması" adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin, öğrenme stratejilerini öğrenmede daha faydalı algılamalarını belirlemeyi ve süreç-temelli öğretim prosedürlerinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bağımsız bir değerlendirmeyle, karşılaştırmalı bir grup deseni kullanarak STÖ stratejik planları birleştiren öğrenme konularının bir örneğini deney grubu olarak seçilen ortaokulun öğrencilerine verilmiştir. Aynı okulda STÖ'nün uygulanmadığı bir kontrol sınıfı öğrencilerine de benzer öğrenme konuları verilerek eşleştirme yapılmıştır.

Süreç-temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri, grup kontrol grubu öğrencilerine göre daha üstün bir performans göstermiştir. Ayrıca araştırma bulgularında, süreç-temelli öğretimin, öğrencilerin uzun-sürelilikteki bellekteki bilgilerini geri çağırma (kalıcılık düzeyinde) hatırlamayı kolaylaştırdığını gösteren bir önceki araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır. Aynı zamanda da araştırmamızın hem akademik hem de kalıcılık düzeyindeki bulgularını desteklemektedir ([www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf](http://www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf)).

Vermut (1995), "Düşünme Stratejileri ve Öğrenmede Süreç-Merkezli Öğretim" adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, süreç-merkezli öğretimi kullanan kolej öğrencileri için özel ders programının etkilerini gösteren bir çalışmadır. Süreç-merkezli öğretim, düşünme stratejilerinin öğretimi ile belirli alan bilgilerinin öğretimini birleştirmektedir. Özel ders programı, tanımlayıcı öğrenme stillerini materyallerini ve öğrenme rehberliğini kapsamaktadır. Yapılan çalışmadaki anketin ve sınav puanlarının değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, süreç-merkezli öğretimin, öğrencilerin başarılarını artırdığı ve çalışma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Nancy (1997), Japondaki Katılımcı Bir Konferansta Eğitim Teknolojileri Üzerine "Geleceğin Sınıfları" ile ilgili bir sunu yapmıştır. Nancy (1997), geleceğin



sınıflarında tüm yeni teknolojik araçların kullanılması gereğini vurgulamıştır. Araştırmacının bu konferansta, geleceğin sınıfları ve öğretim yöntemleri ile ilgili görüşleri aşağıda özetle açıklanmıştır. Bu yeni teknoloji araçları öğretme ve öğrenmenin geleneksel kavramlarını güçlü bir şekilde değiştirecektir. Sınıftaki yeni teknoloji araçlarının gelişmesi, öğretmenlerin çoğunun öğretim yöntemlerini değiştirmesine neden olacaktır. Öğretmenlerin, öğrenciler için yalnızca bilgi kaynağı olmaktan daha çok onlara gerçek bir rehber olabilmeleri için teknolojinin gücünden yararlanmaları gerekmektedir. Teknolojiden yararlanma, yeni öğretim yöntem yapısının olduğu sınıfların ortaya çıkmasını sağlar. Öğrenme için yeni yöntemler, geleceğin sınıfları için yeni bir öğrenme çevresini sağlamayı gerektirecektir. Okuldaki her birey hem bir öğrenci hem de bir öğreticidir. Proje-temelli öğrenme, öğretmen ve öğrenciler için hayatidir. Proje-temelli öğrenme anlatmaktan daha çok transformasyon için bir yapı sağlamaktadır. Beceri -temelli programdan süreç-temeli öğretime doğru hareket eder.

Süreç-temelli öğretim, öğretmenlerin ders anlatmalarında doğru bilgi vermelerinden ya da öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde doğru yanıt verme yeteneklerinden daha çok problem-çözme becerilerini geliştirmede öğrencileri cesaretlendirmelerini öngörür. Süreç-temeli öğretim modeline göre öğrenciler, global bağlantılar ve araştırmalar için telekomünikasyonu, başka bir deyişle, başkalarıyla yazışma, konuşma ve dinleme ile ilgili iletişim kurmayı, araştırıp bulmayı ve onları okumayı, bilgiyi nasıl araştıracaklarını öğrenecekler. Süreç-temelli öğretimde öğrenme, öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezlidir. Nancy, geleceğin sınıfları ve bu sınıflardaki yeni öğrenme ve öğretme sürecindeki gayretlerini, Amerikalı gelecek düşünürü David Thomberg'in bir sözüyle özetlemektedir. "Bizim çabamız eski şeyleri farklı bir şekilde yapmak değil, gayretlerimiz farklı şeyler yapmaktır" (<http://www.callaitc.com/japanese.html>).

Stavy ve diğerleri (1991), "Matematikte Öğrencilerin Problem Çözmesi; Süreç-Temelli Öğretim Model Tercih" adlı bir çalışmaları yürütmüşlerdir. Matematik ve fen eğitimindeki araştırmalar, öğrencilerin, bilimsel kavramlar ve özellikleri ile ilgilenmelerinin yerine yüzeysel özelliklerine göre bir problemi çözmeye yöneldiklerinden dolayı problemleri çözmek için uygun olmayan modelleri sıkça kullandıklarını göstermiştir. Bu çalışmanın amacı, 11. sınıftaki çoğunluğu acemi olarak fizik derslerine çalışan ve uzmanlaşan 34 İsraili öğrencilerin süreç-temelli öğretim modelini (Newtonun hareket konunu) ya da yapı temelli bir modelini (Enerjini sakınımı/koruma kanunu) tercih edip kullanarak hem dinamik ve hem de mekanik

enerjiyi gösterip gösteremediklerini belirlemektir. Bu çalışmada yeni uygulayıcılar ile 22 lise öğretmeni-uzmanı karşılaştırıldı. Verilen problemler hem açık hem kapalı ve hem de çoktan seçmeli testlerdi. Elde edilen sonuçlarda uzmanların çoğu yapı-temelli modelini, toy/yeni yaklaşımclar ise süreç-temelli öğretim modelini kullanmayı tercih etmişlerdir.

Süreç-temelli öğretim modelinin kullanılması, öğrenciye, nedensel olarak birbiriyle bağlantılı olan olayların bir sıralamasını yapılandırmada yardımcı olur ve gerekli çözümlerde ona yol gösterir. Yapı-temelli model ise bilinen olayların herhangi bir sıralamasıyla neden sonuç ilişkisine dayalı bağlantısı yoktur. Araştırmanın sonuçlarına göre sürece dayalı anlamlandırmanın, yapıya dayalı anlamlandırmadan daha sezgili olduğu bulunmuştur.

Schatteman, Carette, Couder ve Eisendrath (1997), "Öğrenme Still Karakterlerini Araştırarak Üniversitenin İlk Yılında Süreç-Merkezli Bir Öğretim Etkilerini Anlama"ya ait bir çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, etkileşimci çalışma gruplarının (EÇG) etkililiğinin nicel analizi yapılmıştır. Etkileşimci çalışma grubu, Belçika'da Vrije Üniversitesinde geliştirilmiş süreç-merkezli öğretim modeli grubudur. Analizi yapılan değişkenler, önceki bilgiler, test sonuçları, sınav puanları ve öğrenme still karakterleridir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, süreç-merkezli öğretimin uygulandığı etkileşimci çalışma grubu öğrencilerinin öğrenme performanslarının ve sınav puanlarının artırdığı saptanmıştır.

Baldwin (1981), "Yetenekli Öğrencilerin Düşünme Süreçleri Üzerinde Süreç-Temelli Öğretimin Etkilerini" araştıran bir çalışma yapmıştır. Araştırma koşullarına göre deneysel populasyondaki yetenekli öğrenciler, deneysel çalışmada bulunan normal yetenekteki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak daha iyi ortalamaya sahip olduklarını göstermişlerdir.

Shaw (1983), "Problem Çözme Yeteneklerine Dayalı Olarak Süreç-Merkezli Bir Fen Programının Etkisi" üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirmede temel ve birleştirilmiş sürecin ilişkileri ve problem çözme becerilerini kullanma ve transfer etme yetenekleri üzerine süreç-merkezli fen programının etkilerini tanımlamak ve belirlemektir. Örneklem 83 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, problem çözmeyi öğretmek için yöntemler ve öneriler tartışıldıktan sonra süreç-merkezli bir ders programına gereksinim olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın bulguları süreç-merkezli öğretimin öğrencilerin problem çözme becerilerini ve transfer etme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Walraven ve Reitsma (1992 )," Süreç-Merkezli Bir Stratejiye Göre Önceki Bilgiyi Harekete Geçirme"ye yönelik bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışma okuma problemleri olan çocuklar için bir strateji öğretiminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Denekler, yoğun çocuk bakımıyla ilişkili olan özel bir eğitim için 2 okuldan 4. ve 6. sınıflardan 24 Alman çocuk bir kontrol ve bir deney grubu olmak üzere ikiye bölünmüştür. Deney grubundaki program, 13-14 saat ve her bir ders ise 30 ile 40 dakikadan oluşmaktadır. Bilişsel farkındalık ve algılamayı izleme stratejileri ile ilgili öğretim, düzenli okuma dersleri sırasında sınıfın dışında üç öğrenci grubuna verilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar, normal programlarına devam etmişlerdir. Öntest ve sontest verilmiştir. Sontesten 4 hafta sonrada sontest kalıcılık testi olarak verilmiştir. Araştırmanın sonuçları; 1. Deney grubundaki çocukların, okuma algılamalarındaki strateji farkındalığında bir artma görülmüştür. Aynı zamanda strateji farkındalığının kalıcılıkları bakımından incelendiğinde, eğitimlerinden dört hafta sonra, hala öğrendiklerini hatırlayabildikleri gözlenmiştir. 2. Deneysel öğretim alan çocukların, algılama puanlarında bir yükselme gözlenmiştir. Algılamalarının kalıcılıkları açısından da eğitimlerinden dört hafta sonra da yüksek bir hatırlama puanları almışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin strateji bilgilerindeki artış, okunanı anlama süreci üzerinde pozitif ve kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya konmuştur.

Dyckman (1995), " 'Önce Bu Düğmeye Basın, Daha Sonra...': Araştırma Becerilerini Öğretmede Bir Süreç-Merkezli Yaklaşım" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, New York üniversite kütüphanesinde geliştirilen bilgisayar destekli kaynaklar için araştırma becerilerini öğretmede, süreç-merkezli bir yaklaşımı tanımlamaktadır. Sınıf arkadaşı program diyaloguna dayalı bir program içeriği açıklanmıştır. Sonuçları sınırlandırmaya yardım etmek için aktif öğrenme kuramının kullanımı açıklanmıştır.

## 2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de süreç-temelli öğretim ile ilgi olarak doğrudan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak bunun yerine öğrenme-öğretme kuramlarına dayalı literatür çalışması yapılmış bu çalışmaların birkaç tanesinin özetleri aşağıda verilmiştir.

Karataş-Coşkun (1999), "Öğeleri Belirleme Kuramına Dayalı Kavram Öğretiminin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, Eğitime Giriş dersinde 'Eğitim', 'Bilim Olarak Eğitim' ve 'Öğrenme'

ünitelerindeki bazı kavramların öğretiminde, geleneksel öğretim ile öğeleri Belirleme Kuramına dayalı olarak yapılan öğretimin başarıya, öğrenme düzeylerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Deneme modeline göre tasarlanan çalışmada, belirlenen kavramların öğretiminde geleneksel yöntem, birincil sunu biçimleri, birincil sunu biçimleri+ikincil sunu biçimleri, bağımsız değişken; başarı, öğrenme düzeyleri, kalıcılık ise bağımlı değişkenleri olarak alınmıştır. Araştırma öntest-sontest, iki deney, bir kontrol grubu modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, birincil sunu biçimleri, birincil sunu biçimleri+ikincil sunu biçimleri ve geleneksel yöntemle yapılan öğretimin, öğrencilerin sontest toplam puanlarına ve sontest bilgi, sontest kavrama düzeyi puanlarına ve kalıcılık testi kavrama düzeyi puanlarına etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Bu farklar deney grubu lehinedir. Deney grupları arasında da (kalıcılık testi, kavrama düzeyi dışında) birinci deney grubu lehinedir. Kalıcılık testi ölçümlerinde üç grubun, toplam puanlar açısından toplam ve bilgi düzeyi puanları açısından farklılaşmadıkları, kavrama düzeyi puanları açısından farklılaştıkları görülmüştür. Sonuç olarak ÖBK'a göre yapılan kavram öğretiminin geleneksel yöntemle kıyasla, daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Deryakulu (1996), "Türetimci Öğrenme Etkinlikleri ve Dikkat Odaklama Araçlarının Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi" adlı araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada, türetimci öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin yazılı öğretim materyalinden öğrenmelerini artırıp artırmayacağı, öğrenci türetimlerinin dikkat odaklama araçları ile belirginleştirilen ifadelerle yönlendirilip yönlendirilemeyeceği ve bu iki değişkenin öğrencilerin tutumlarını, güvenlerini, görevi tamamlamak için harcayacakları zamanı ve öğrenmenin kalıcılığını etkileyip etkilemeyeceğini saptamak amacıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Araştırmaya toplam 117 kişilik bir grup, denek olarak alınmıştır. Deneklerin 89 %(76) kız, 28 (%24) erkektir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler, denemenin başlangıcından bir gün önce türetimci öğrenme etkinliklerini (özet, soru ve benzetme türetim stratejilerini) etkili biçimde kullanma konusunda 2 saatlik bir yetiştirme programına katılmışlardır. Burada öğrencilere, öncelikle ilgili türetimci öğrenme stratejisi tanıtılmış, stratejinin kullanımı ile ilgili çeşitli örnekler sunulmuştur. Ardından öğrencilere, akademik düzeylerine uygun olarak biyoloji ve coğrafya ders kitaplarından seçilmiş paragrafların kullanıldığı bir yetiştirme materyali verilmiş ve ilgili stratejiyi kullanarak bu materyali çalışmaları istenmiştir. Araştırmayla elde edilen sonuçlar göre türetimci etkinlikler, öğrencilerin gösterdikleri başarıyı anlamlı düzeyde yükseltmiştir.

Araştırmada incelenen özet, soru ve benzetme türetme etkinliklerinin öğrenme üzerinde olumlu bir etki oluşturmuştur. Tüm öğrencilerin, öğretim materyalinde yer alan konuya kullandıkları metin türüne ve türetimci etkinliklere karşı tutumları olumlu bulunmuştur. Öğrencilerin beslenme konusunun ele alındığı yazılı öğretim materyalini öğrenmede gösterdikleri hem anımsama, hem kavrama, hem de genel düzeydeki başarılarını, başarılarına ilişkin kendilerine güvenlerini ve öğrenmelerinin kalıcılığını anlamlı olarak yükseltmiştir.

Kutlu (1999), "Öğretimi Ayrıntılaşma Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi ve Bilgisayar Destekli Sunumun Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi" adlı bir araştırma yapmıştır. Deneme modeline göre tasarlanan çalışmada birinci deney grubunda sadece ÖAK'a dayalı olarak, ikinci deney grubunda ÖAK'a dayalı "bilgisayar destekli" sunum yapılarak, kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntem kullanarak gerçekleştirilmiştir. Sunumun "bilgisayar destekli" olarak yapıldığı grupta kullanılan materyaller PowerPoint 8.0 paket programı yardımıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları, hem ÖAK hem de ÖAK'a dayalı "bilgisayar destekli" sunumun yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeylerinin, kontrol grubunu oluşturan ve geleneksel öğretim yapılan sınıflardaki öğrencilere göre, genelde anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. İki deney grubu öğrencilerinin ÖAK'a dayalı "bilgisayar destekli" sunumun yapıldığı gruptaki öğrencilerin puanlarının az da olsa yüksek olmasına karşın, hem akademik başarı hem de kalıcılık puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun öğrencileri akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık bakımından, kontrol grubunu oluşturan öğrencilere göre hatırlama (bilgi) düzeyinden çok kavrama ve uygulama düzeylerinde daha başarılı oldukları görülmektedir.

Türkiye'de süreç temelli öğretim modeline dayalı çalışmalarının olup olmadığını incelemek için YÖK dokümantasyonları incelenmiş, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte yukarıda öğrenme ve öğretme kuramlarına ilişkin yapılan birkaç çalışma ele alınarak incelenmiştir.

STÖ ile yut dışında yapılan çalışmalara bakıldığında STÖ'nün okuma-yazma gibi dil program alanlarında, matematik program alanlarında, düşünme süreçlerine yönelik bilişsel, bilişsel farkındalık, planlama, problem çözme, kendi kendini yönlendirerek öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri olarak öğrenme-öğretme program alanları, bilgisayar destekli ve eğitim teknolojileri öğretim program alanları

gibi farklı program alanlarında uygulandığı görülmektedir. Bu uygulamalardan elde edilen bulgularda, süreç-temelli öğretimin, öğrencilerin öğrenme ve düşünme süreçlerini planlamada etkili olduğu, öğrenme başarılarını ve etkinliklerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

STÖ ile ilgili yapılan araştırma bulgularında, STÖ'nün akademik olarak entelektüel (zeki) olan öğrencilerin, öğrenme zorluğu çeken (disabilities) öğrencilerin ve normal düzeydeki öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrenme başarılarını artırdığı ve davranışlarını kontrol ederek düzenlemelerine ve iyileştirmelerine yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

İlgili literatür çalışmalarının sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, süreç-temelli öğretim yöntemi ve modelinin, program, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırdığı, öğrenme-öğretme sürecini hem öğretmen hem de öğrenci açısından etkinleştirdiği, bu süreci katılımcı bir ortama dönüştürdüğü sonucuna varabiliriz. Ayrıca STÖ normal eğitim öğretim programlarıyla birleşerek programın bir hedefiymiş gibi öğrencilere öğretme-öğrenme sürecinde, bir öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejisi olarak öğretilbildiği, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmedeki kalıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, konu alanı ve ünite, araştırmada kullanılan ölçme aracı, deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim materyalleri ve dersin işlenişi hakkındaki bilgiler, verilerin toplanması ve çözüm ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma deneme modelinde bir çalışmadır. Deneme modellerinde, bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır (Karasar,1994, 88). Deneme modellerindeki çalışmaların hem kuramların test edilmesinde hem de uygulamadaki soruların yanıtlanmasında oldukça kullanışlı olduğu da belirtilmektedir (Kerlinger,1986, 369).

Bu araştırmada süreç-temelli öğretim ile geleneksel öğretme yöntemlerin ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerine etkileri karşılaştırılmıştır. Deneme modeline göre tasarlanan çalışmada, öğrencilerin seçilen ünitenin öğretiminde geleneksel yöntem ile süreç-temelli öğretim modeli bağımsız değişkenlerin, öğrencilerin sontest akademik başarıları, başarılarına ilişkin öğrenme düzeyleri ve denemeden üç hafta sonra verilen kalıcılık testinde gösterdikleri başarı bağımlı değişkenleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu çalışmada, bir deney grubu bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline dayalı öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemine dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Karasar, 1994, 98).

---

Gruplar	Yansız Belirleme	Öntest	Kullanılan yöntem	Sontest	Kalıcılık testi
G1	R	O1.1	X 1	O1.2	O1.3
G2	R	O2.1	X 2	O2.2	O2.3

---

- G1:** Deney grubu  
**G2:** Kontrol grubu  
**R:** Grupların oluşturulmasındaki yansızlık  
**X1:** Süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline göre yapılan öğretim  
**X2:** Geleneksel yöntemle yapılan öğretim  
**O1.1-O2.1:** Öntest puanları  
**O1.2-O2.2:** Sontest puanları  
**O1.3-O2.3:** Kalıcılık test puanları

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2000-2001 öğretim yılı II. dönemde 7 haftalık bir sürede Adana ilindeki orta-sosyo ekonomik düzeyinde bir devlet ilköğretim okulu olan Turhan Cemal Beriker İlköğretim okuldaki 6.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan şubeler yansız olarak seçilmiştir. Deney grubunu oluşturan 6.B şubesindeki 8 kız, 15 erkek toplam 23 öğrenci; kontrol grubunu oluşturan 6.A şubesindeki 10 kız, 18 erkek toplam 28 öğrenci olmak üzere her iki gruptan toplam 51 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır.

Araştırmanın ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmasını temel nedeni ise; bu yaştaki öğrencilerin artık somut dönemde soyut döneme girdiklerinin ve soyut problemlerle ve konular üzerinde fikir yürütebildiklerinin genelde kabul edilmesidir (Piaget, Akt: Erdem ve Akman.1997, 62). Bu yaş grubu öğrencileri, sosyal yaşamdaki olaylar, olgular, kavramlar, ilkeler ve genellemeler üzerine fikir ve yorumlar yapmaktan hoşlanmaktadırlar. Yerel ve küresel anlamdaki ilerlemeler ve değişimleri takip ederek çözüm önerileri getirebilirler.

Çalışma grubu ile ilgili Tablo 3.1.'deki öntest puanları incelendiğinde deney grubu öntest puanlarının aritmetik ortalamasının ( $X=11.86$ ), kontrol grubu öntest puanlarının aritmetik ortalamasından ( $X = 13.32$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Grupların eşleştirilmesi amacıyla, grupların öntest puanlarında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı belirlemede, grupların öntestteki toplam, bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri puanları için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.



### 3.2.1. Grupların Öntest Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanları Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Grupların öntest puanları açısından birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için öntest toplam, bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi puanları üzerinde bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar, aşağıdaki ilgili Tablo 3.1, Tablo 3.2 , Tablo 3.3 ve Tablo 3.4 'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	SS	T	P
ÖNTEST TOPLAM	DENEY	23	11.86	5.01	-1.22	228
	KONTROL	28	13.32	3.46		

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupların, öntest toplam puanları açısından bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır. Kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ( $X= 13.32$ ), deney grubunun aritmetik ortalamasından ( $X= 11.86$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 3.1'de bağımsız grupları t- testi analizi sonuçları, grupların toplam öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını gözlenmektedir ( $t = -1.22$  ,  $p = .228$ ). Başka bir söylemle deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, öntest toplam başarı puanları açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadırlar.

Deney ve kontrol grupları öntest toplam puanları üzerinde bağımsız gruplar t-testi yapıp aralarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlendikten sonra grupların öntest bilgi düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Tablo 3.2'de görüldüğü gibi bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Bilgi Düzeyi Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	SS	T	P
Öntest Bilgi Düzeyi	DENEY	23	4.65	2.16	-1.67	.100
	KONTROL	28	5.67	2.17		

Tablo 3.2.' de görüldüğü gibi bağımsız gruplar t-testi sonuçları, grupların bilgi düzeyi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ( $t=-1.67$ ,  $p = .100$  ).

Grupların öntest bilgi düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlendikten sonra grupların öntest kavrama düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına Tablo 3.3’de görüldüğü gibi bağımsız gruplar t-testi analiziyle bakılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Kavrama Düzeyi Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

GRUPLAR		N	X	SS	T	P
Öntest Kavram Düzeyi	DENEY	23	3.82	2.24	-654	.516
	KONTROL	28	4.21	1.98		

Tablo 3.3’de göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları, grupların kavrama düzeyi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ( $t = -654$ ,  $p = .516$ ) göstermektedir.

Grupların öntest kavrama düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edildikten sonra grupların öntest uygulama düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Tablo 3.4’de görüldüğü gibi bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Uygulama Düzeyi Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

GRUPLAR		N	X	SS	T	P
Öntest Uygulama Düzeyi	DENEY	23	3.39	1.75	-085	.933
	KONTROL	28	3.42	1.39		

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi bağımsız gruplar t-testi sonuçları, grupların uygulama düzeyi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ( $t = -.085$ ,  $p = .933$ ).

Çalışma grupların öntest puanları açısından eşleştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, öntest olarak verilen başarı testinden aldıkları toplam, bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki puanlar açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları gözlenmektedir.

### 3.3 Konu Alanı ve Ünite

Küreselleşme, postmodernizm ve globalleşme gibi kavramlar çağımız dünyasını sosyo-kültürel ve ekonomik olarak hızlı bir şekilde etkilemektedir. Ulusal ve küresel bağlamdaki yeni ve farklı düşünceler, sürekli olarak hızlı bir biçimde üretilip ve üretildiğinden daha hızlı bir şekilde de tüketilmektedir. Bu üretim ve tüketim değişimindeki anlayış, ülke ve düşünce sınırlarını ortadan kaldırmaktadır. Teknolojik gelişmeler, tüm insanların birbirlerini daha derinden etkilemelerine ve daha fazla iletişim kurmalarına neden olmaktadır. Günümüzün bilişim ve iletişim araçları, bireyi her yönüyle kuşatmış durumdadır. Birey, çağın getirdiği arz-talep dengesine göre yeni gereksinimlerini karşılayabilmek için, yaşamı boyunca sürekli davranış değiştirmek durumundadır. Bireyin, çeşitli gereksinimlerini karşılarken bir çok problematik durumlarla baş edebilmesi için, sosyal olay ve olguların neden-sonuç ilişkisini bilmesi ve yorumlaması gerekmektedir. Bunun için önce birey olarak kendisinin ve yaşadığı ülkesinin sosyo-kültürel, jeopolitik ve ekonomik özelliklerini kavramalıdır. Birey, ulusal düzeydeki özellikleri ve problemleri kavradıktan sonra evrensel düzeydeki problematik durumları daha iyi kavrar, onları kendi bilgi ve deneyimine göre daha iyi yapılandırabilir. Eğer birey duygu, düşünce ve eylemlerini esnek, gelişmeye ve değişmeye açık bir yapılandırma anlayışına göre eğitim almamış ya da yetişmemiş ise değişme ve gelişmelere karşı ayak uyduramadığı gibi kendi gelişimine, mutluluğuna ve de toplumsal gelişmeye ve değişmeye de katkıda bulunamamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, ulusal ve küresel bağlamda sosyal yaşama öğrenciyi hazırlama gibi bir misyona sahiptir. Bu yaklaşımdan hareket edilerek sosyal bilgiler dersi seçilmiştir. Bununla birlikte, bireyler, toplumlar ve ülkeler arasındaki sosyo-kültürel, ekonomik, psikolojik, iletişim, etkileşim ve değerleri, hem teori hem de uygulama düzeylerinde örneklerinin öğrencilere gösterilebildiği, anlatılabildiği için bu ders seçilmiştir.

Ünite bazında "Türkiyemiz" ünitesinin seçilmesi ise, birey, önce yakın çevresinden başlayarak duygu, düşünce ve algılarını geliştirir. Öğrenci, yakın çevresinin özelliklerini algıladıktan sonra açılımlar yapabilmektedir. Öğrenci, önce yaşadığı ülkesinin özelliklerini kavramalıdır. Öğrenci, önce yakından uzağa doğru kestirimler de bulduktan sonra küresel olgu, olay ve anlayışları kavrayabilir, karşılaştırabilir.

Çalışmada, ilköğretim düzeyinde 6. sınıfların ve Sosyal Bilgiler dersinin seçilmesinin temel nedenleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencileri, somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş yapmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde daha soyut fikirleri düşünebilme, tartışabilme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

2. İlköğretim 6. sınıf öğrencileri, birey ve toplum hayatındaki olay, olgu ve tabiat olaylarının neden-sonuç ilişkilerini yorumlayabilmekte ve ilkeleri kestirebilmektedirler. Bu düzeydeki öğrenciler, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerdeki sorunlara ilişkin çözüm yolları önerebilmekte, ilgili yorumlar yapabilmektedirler. Sosyal bilgiler dersi bu etkinlikler için uygun hedeflere ve içeriğe sahiptir.

3. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrenciler hem kendi yaşamlarını hem de toplumların yaşam düzeylerini irdeleyip tanıyarak ona göre plan ve planlama yapmayı ön plana çıkarabilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim düzeyinde disiplinlerarası bir program anlayışına göre düzenlenmiş mihver bir ders konumundadır. Öğrencinin sosyal yaşama dair geniş bir vizyonun plan ve planlanmasını yapılabilmesi için sosyalleşme sürecini aktif yaşantı olarak geçirmesi gereklidir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin bu etkinliklerini, sosyalleşmelerini sağlayabilmektedir.

4. Süreç temeli öğretimin (STÖ) öğrenme ve öğretmedeki iki temel kavramı olan plan ve planlama, öğrencinin güncel yaşamını bireysel ve toplumsal bağlamda düzenlemesinde ve sürdürmesinde büyük rol oynamaktadır. Öğrencinin yaşamını planlaması, hem kendi hem de toplum hayatı için düzenli ve başarılı bir yaşam sürdürmesine neden olmaktadır. Bu yaklaşım, Sosyal Bilgiler dersinin genel hedefleri arasındadır.

5. Ayrıca, süreç temelli öğretim, ilköğretimden başlayarak hayatın her aşamasında, öğrencinin kendisine göre bir yapılandırmayı gerçekleştirebilecek bir öğretim-öğrenme yöntem ve stratejiler sunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin davranışları karşılaştırma ve yapılandırmada, birey açısından sosyal etkileşimci bir özelliğe sahiptir.

6. Süreç temelli öğretimdeki plan ve planlama, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmeyi hedeflemektedir. STÖ, öğrencilerin konular ve problemler karşısında bağımsız karar alma ve bir problem çözücüsü olmayı ve kendi kendine öğrenme stratejisini kullanmayı önermektedir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bilişsel farkındalık beceri ve alışkanlıklarını bireysel, toplumsal, ekonomik ve küresel düzeylerde geliştirmeyi hedeflemektedir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

#### 3.4.1. Akademik Başarı Testi

İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersindeki “Türkiyemiz” ünitesiyle ilgili akademik başarı testinin hazırlanması, aşağıdaki verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. Yedi haftalık uygulama sürecinde, öncelikle, ilköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersi programındaki “Türkiyemiz” ünitesi ile ilgili bölüm saptanmıştır. İşlenecek konular belirlenmiştir. Konuların hedef ve davranışları genel çerçeve içerisinde esnek olarak saptanmıştır. Programdaki belirlenen hedef davranışlar alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen diğer 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından ve ilgili literatürdeki kaynaklardan elde edilmiş ve onlardan yararlanılmıştır.

2. Ölçme aracının içerik geçerliliğini saptamak için ünite belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tabloları (Ek 4 ve 5’te) gösterilmiştir. İlköğretim sosyal bilgiler dersi programındaki belirlenen amaçlar ve davranışlar doğrultusunda bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerine uygun 58 çoktan seçmeli (dörder seçenekli) test maddesi oluşturulmuştur. Test maddeleri ile ilgili bir soru hazırlama belirtke tablosu yapılmıştır. (Ek-5) gösterilmiştir. Konu alanı ve eğitim bilimi uzmanlarının görüşü alınarak seçilen soruların 24’ünün bilgi, 19’unun kavrama ve 15’inin uygulama düzeylerindeki davranışları ölçmeye uygun olduğu belirtilmiştir.

3. Oluşturulan denemelik maddeler, konu alanındaki branş öğretmenlerine ve eğitim bilimi uzmanlarına tekrar incelettirilmiştir. Toplam 58 sorunun bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışları ölçmeye uygun olduğuna karar verilmiştir. Test maddeleri oluşturulurken ilgili literatür taranmış ve soruların hazırlanmasında devlet parasız yatılı ve diğer sınavlarda çıkmış olan sorulardan yararlanılmıştır. Uzmanlardan elde edilen bilgilere göre bazı maddeler gerek görülmeyle iptal edilmiş ve bazıları ise düzeltilmiştir.

4. İncelemeler ve düzeltmelerden sonra elde edilen 58 maddelik başarı testi deneme uygulamaları için çoğaltılarak Mersin Piri Reis İlköğretim okulu, Adana Celalettin Sayhan ilköğretim okulu ve Turhan Cemal Beriker İlköğretim okullarındaki öğrencilere (n=100) uygulanmıştır.

5. Deneme uygulamasından sonra test maddeleri üzerinde madde ve test analizleri yapılmıştır. Her maddenin güçlük derecesi ve ayırt etme gücü hesaplanmıştır.

Ayırt etme gücü .20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır (Özgüven,1994,110). Bağımsız gruplar t-testi ile de alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı test edilip anlamlı fark bulunmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Seçilen sorular, konu alanı ve uzmanlara incelettirilerek görüşlerinden yararlanılmıştır. İşlemler yapılırken kapsam geçerliliğinin olumsuz etkilenmemesi için elde edilen ve seçilen sorulara dikkat edilmiştir.

6. M.E.B ilköğretim yönetmeliği 36. Maddesi, yazılı sınavların süresini bir ders saati (40 dk.) ile sınırlandırılmıştır (Yılmaz, 1996, 189). Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için sınav süresinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması göz önüne alınmıştır. Bu işlemler sonucunda ikinci kez bir belitke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu (Ek-6) gösterilmiştir. Yapılan istatistik işlemlerin sonucunda 15'i bilgi, 13'ü kavrama ve 11'i uygulama sorusu olmak üzere toplam 39 soru maddesinden oluşan başarı testi elde edilmiştir. Bu başarı testi, deneysel çalışmamızın ölçme aracı olarak saptanmıştır. Edilen bulgular aşağıdaki Tablo 3.5' de verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3.5 incelendiğinde uygulanan testle ilgili olarak her madde için alt ve üst % 27'lik gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığına bağımsız gruplar t- testi ile bakılmıştır. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici olarak kabul edilmeyip testten çıkarılmıştır. Testte maddelerin zorluk dereceleri (pj) .21 ile .87 arasında değişmektedir. Testtin ortalama zorluk veya güçlük derecesi .49 olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan maddelerin 17 tanesi 40 ile 60 arasında ortalama zorluk derecesindedir. .40' dan aşağı çok zor veya zorluk derecesi yüksek olan maddelerin sayısı 13'tür. .60'dan yüksek olan kolay maddelerin sayısı ise 9'dur. Madde analizi yapıldıktan sonra ayırıcılık gücü indisi ( $r_{jx}$ ) .20 den aşağı olan 19 madde testten çıkarılmıştır.

Madde analizi sonuçlarına göre ayırıcılık gücü .20'nin üzerinde, güçlük indisi ise .21 ile .87 arasındaki maddeler teste alınmıştır. Testte 39 soruluk son sekli verilmiştir

Tablo 3.5. Akademik Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Güçlük Dereceleri (Pj), Standart Sapmaları (Sj), Ayırt Etme Dereceleri (rjx) ve t ve p Değerleri

Madde						Madde					
No	Pj	Sj	rjx	t	p	No	Pj	Sj	rjx	t	p
1.	.55	.50	.25	2.62	.011	21.	.69	.46	.24	2.18	.034
2.	.54	.51	.45	5.60	.0001	22.	.54	.50	.47	4.37	.0001
3.	.41	.49	.31	3.26	.002	23.	.33	.47	.48	6.64	.0001
4.	.65	.48	.38	4.58	.0001	24.	.47	.50	.20	2.23	.029
5.	.38	.49	.26	2.28	.027	25.	.87	.33	.20	1.85	.070
6.	.49	.50	.47	5.95	.0001	26.	.35	.47	.30	2.68	.010
7.	.38	.49	.20	1.98	.052	27.	.76	.42	.37	3.90	.0001
8.	.61	.49	.41	3.40	.001	28.	.34	.47	.20	1.98	.052
9.	.34	.48	.31	3.65	.001	29.	.33	.47	.20	2.68	.010
10.	.39	.49	.32	2.62	.011	30.	.53	.50	.32	3.26	.002
11.	.21	.41	.23	1.89	.064	31.	.38	.48	.48	5.35	.0001
12.	.53	.49	.40	4.37	.0001	32.	.51	.50	.41	5.35	.0001
13.	.40	.49	.40	4.01	.0001	33.	.36	.48	.50	5.45	.0001
14.	.58	.50	.20	2.03	.047	34.	.71	.45	.39	3.36	.001
15.	.54	.50	.31	2.99	.004	35.	.54	.50	.31	3.26	.002
16.	.67	.47	.24	2.77	.008	36.	.34	.47	.26	2.68	.010
17.	.48	.50	.47	5.31	.0001	37.	.71	.45	.21	2.59	.012
18.	.27	.45	.20	2.18	.034	38.	.40	.49	.35	2.93	.005
19.	.56	.50	.36	3.58	.001	39.	.47	.50	.35	4.01	.0001
20.	.64	.48	.42	3.65	.001						

Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Başarı testi ile ilgili analiz sonuçları aşağıdaki tabloda 3.6'da verilmektedir.

Tablo 3.6. Başarı Testi Analiz Sonuçları

N	X	SS	Tepe değeri	Ortanca	Ortalama Güçlüğü	KR 20
100	19.25	6.57	17	18	.49	.81

Tablo 3.6 incelendiğinde ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması (19.25 ve 18) nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği biçiminde değerlendirilir. Ayrıca kayışlılık değerinin 0'a oldukça yakın olması dağılımın normal olduğunun bir diğer göstergesidir (Tekin, 1977, 264). Testin KR 20 formülünden hesaplanan güvenilirlik katsayısı .81, testin ortalama güçlüğü .49, testin standart sapması 6.57 olarak

bulunmuştur. Bu sonuçlara göre başarı testinin bu araştırmada kullanılabilir düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

### 3.4.2. Öğrenme Düzeyleri

Akademik başarı testi 15'i bilgi, 13'ü kavrama ve 11'i uygulama düzeylerini ölçen toplam 39 sorudan oluşmaktadır. Öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini saptamak için öğrencilerin başarı testine verdiği yanıtlardan yararlanılmıştır. Hatırlama ya da bilgi düzeyindeki öğrenmeler, tanım ya da verilen bilgilerin olduğu gibi kaydedilmesi ve geri çağırılması, hatırlanması biçimdedir. Kavrama düzeyindeki sorular ya da öğrenmeler, bilgiler arasında ilişkiler kurmayı, kestirimlerde bulunmayı ya da farklı biçimde ifade etmeyi gerektirmektedir. Uygulama düzeyindeki öğrenmeler ise, varolan bilgilere, kavramlara dayalı olarak yeni uygulamalarda bulunma, örnekler vererek çözüme, orijinal çözümlerde bulunmayı gerektirmektedir.

Kalıcılık testi ile ilgili ölçümler öntest, sontest olarak verilen başarı testlerin uygulamalarından sonra yapılmıştır. Öğrenmenin kalıcılığını ölçmek üzere aynı testlerin yaklaşık olarak üç haftalık bir süre sonra tekrar kalıcılık testi olarak uygulanması ile sonuçlar elde edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın sorularına yanıt olacak verileri toplamak amacıyla şu işlemler yapılmıştır.

1. Örneklem olarak belirlenen Turhan Cemal Beriker İlköğretim okulu yöneticileri ile görüşülerek 6. sınıflardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıf yansız olarak seçilmiştir.

2. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine 7 hafta süresince Sosyal Bilgiler dersinin araştırmacı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından ilgili sınıf öğretmenlerine ve branş öğretmenine araştırmanın amacı ve STÖ ile ilgili bilgi verilmiştir. Deney ve kontrol grubu sınıflarındaki öğrencilerle tanışılarak, branş öğretmenine isterse derse katılabileceği söylenmiştir.

3. Bu uygulamaya başlamadan önce her iki şubeye de ilgili öğretmenleri gözetiminde birer öntest uygulanmıştır.



4. Deneysel araştırma için seçilen iki şubeye de araştırmacının kendisi yaklaşık olarak 7 hafta boyunca her şubeye haftada (2+2 ) dört saat olmak üzere toplam 56 saat ders vermiştir. Bunun bir sonucu olarak gruplar arasında olası öğretmen değişikliği faktörünün etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır

5. Yedi haftalık uygulama (ilk haftanın ilk 3 günü, plan ve planlama kavramları ile ilgili olarak öğrencilerin yönlendirilmesi, cesaretlendirilmesi ve hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Son haftanın son 3 günü ise nitel araştırmaya ilişkin görüşme, gözlem inceleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır), 2000-2001 eğitim-öğretim yılı ikinci yarı yılı 09. 04. 2001 tarihinde başlanmıştır. Bu tarihe kadar süreç temelli öğretim ile ilgili hazırlık çalışmaları, ilgili materyaller, başarı testinin hazırlanması, uygulanması ve istatistiksel analizlerin yapılması çalışmaları sürdürülmüştür.

6. Deney grubuna süreç temelli öğretim (STÖ) uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemleri uygulanarak Sosyal Bilgiler dersindeki "Türkiyemiz" ünitesi işlenmiştir.

7. Yedi haftalık uygulama sonunda öğretimin başında ön test olarak uygulanan ölçme aracı, öğretimin sonunda akademik başarı son test olarak verilmiştir. Bu uygulamadan 20 gün sonra aynı test bir kez daha kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Sınavlarda testin geçerliliğini düşürmeme amacıyla gerekli önlemler alınmıştır. Elde edilen veriler üzerine SSPS paket programında uygun istatistikler yapılmıştır.

8. İlk üç ders saatine ait öğretim materyal örneği ilgili başlık altında ve STÖ ile ilgili çalışma yapılarına ilişkin örnekler ise (Ek 7'de) verilmiştir.

### **3.5.1. Nitel Verilerinin Toplanması**

Nitel araştırmadan elde edilen sonuçların desteklenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır.

Görüşme yönteminde veriler, yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Öğrencilerle bireysel yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında, yapılandırılmamış sorulara verilen yanıtlar ve görüşme sürecinde gelişen sorular, araştırmacı tarafından not edilmiştir. Görüşme yöntemindeki sorular, öğrencilere dağıtılarak cevaplandırmaları istenmiştir. Daha sonrada yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veriler, görüşme yöntemindeki sekiz soru ile toplanmıştır. Bu sekiz soruya verilen cevaplar beş kategoride bir araya getirilmiştir. Deney grubundaki 23 öğrencinin

tamamıyla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bu sırada öğrencilerin süreç-temelli öğretimi uygularken gösterdikleri davranışlar da gözlenmiştir.

“Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: çevresel veriler, süreçle ilgili veriler ve algılara ilişkin veriler. Süreçle ilgili veri toplama; araştırma sürecinde neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir” (Yıldırım ve Şimşek,1999, 19). Bu araştırmada, süreçle ilgili veri toplamaya ağırlık verilmiştir. Gözlem sırasında bir veri toplama formu kullanılmamıştır. Görüşme yöntemine ait verilerin toplanması deneysel çalışmanın sonunda, gözlem yöntemine ait veriler ise araştırmanın başından sonuna kadar sürekli olarak yapılmıştır.

### **3.6. Çalışma Gruplarında Kullanılan Öğretim Materyali, İzlenen süreçler ve Aşamalar**

#### **3.6.1. Deney Grubunda Süreç-Temelli Öğretim Modelinin Aşamaları İçerisinde Öğretim Yöntemlerinde ve Uygulamada İzlenen Süreç ve Aşamalar**

STÖ modeli dört aşamalı bir öğrenme-öğretme sürecidir. Bu dört aşamanın her birinde STÖ'nün öğretme-öğrenme stratejisi olan yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejileri, öğrencilerde varolan bilgi temelleri içerisinde yeni bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından özümsemesini sağlamak için işe koşulmuştur. STÖ modeli, tersine çevrilmiş bir üçgen piramit olarak düşünüldüğü için aşağıdan başlayarak yukarıya doğru bir ilerleme yolu takip edilmiştir. Bu ilerleme deney grubundaki öğrencilerin yeteneklerine, sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik gelişim özelliklerine bağımlı olarak gerçekleştirilmiştir. STÖ modeli, normal sınıf programıyla birleştirilerek modelin aşamalarını içerisinde aşağıdan yukarıya doğru bir öğretim stratejisi planlanarak uygulanmıştır. STÖ modelinin aşamaları ve öğrenme-öğretme süreci aşamaları içerisinde izlenecek yolun sıralaması aşağıda verilmiştir;

#### **Süreç-Temelli Öğretim Aşamaları**

1. Giriş (Intrudocion) aşaması ,
2. Yerleştirme (Establishment) aşaması ,
3. Sağlamaştırma (Consolidation) aşaması,
4. Genelleme (Incorporation) aşaması.

## 1. STÖ Modeline Giriş (Introduction) Aşaması

### 1.1. Yönlendirme stratejisi kullanılarak öğrenciler, plan ve planlamaya yönlendirilmiştir.

Araştırmacı ilk STÖ planını sınıfa sunmadan önce STÖ'nün yönlendirme stratejisini kullanılarak daima etkili olan bir sınıf tartışması başlatılmıştır. Bu tartışma bağlamında, öğrencilerin, ailelerinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin günlük yaşamlarındaki etkinliklere dair, alışverişler, tatiller, hafta sonunda yapacakları etkinlikler, okul kermesleri, okul ve sınıf gezilerinde nereye, ne zaman ve niçin gidecekleri ile ilgili düşünce ve etkinliklerinin plan ve planlama kavramlarıyla bağlantısı kurulmuştur. Beyin fırtınası, küçük grup ve sınıf tartışmalarına devam edilerek plan, planlama ve süreç üzerine öğrenci dikkatlerinin yoğunlaştırılması sağlanmıştır. Hatta öğrencilerin kendi tuttıkları futbol takımlarının taktikleri örnek olarak ele alınarak plan ve planlamayla ilişkisi kurularak anlatılmıştır. Bu takımların hangi taktik, plan ve planlamaya göre futbol oynadıkları tartışılarak plan ve planlama kavramlarının, önemine, başarı ve başarısızlık üzerindeki etkilerine değinilmiştir.

### 1.2. Yönlendirme stratejisinin uygulanıp uygulanmadığı aşağıdaki maddelere göre kontrol edilmiştir.

1. Öğrenciler, planların kavramlarını anladılar mı?
2. Öğrenciler, planlama süreçlerini ve planların değerini anladılar mı?
3. Öğrenciler, program konularında kullanılabilen planların farkında mıdır?
3. Plan ve planlama kavramlarını, kavrayamayan herhangi bir öğrenci var mıdır?

1.3. Planı sunmak için bir konu belirlenmiştir.

1.4. Öğretmen yapımı bir plan biçimine karar verilmiştir.

1.5. Öğrenciler için uygun STÖ'nün A; B; C; D; E; F; öğretim tarzları seçilmiştir.

1.6. Planlarda yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejileri kullanılmıştır.

1.7. Öğretim uygulamaları, STÖ programıyla birleştirilmiştir.

## 2. Yerleştirme (Establishment) Aşaması

Bu aşamada aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır.

1. Yeni örneklere, konulara, problemlere uyarlamada planların değiştirilmesi çalışmaları yapılmıştır,
2. Gelecek kullanımlar için planların kaydedilerek dosyalarda depolanması çalışmaları yapılmıştır,
3. Program alanları içinde planlara yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerinin uygulanması çalışmaları yapılmıştır,
4. Plan geliştirmek için öğrenci sorumluluğu yükseltilmeye çalışılmıştır.

2. 1. Establishment (yerleştirme) aşaması, plan geliştirme, kullanma ve uyarlamayı yaygınlaştırmak için uygulamaya konulmuştur. Giriş aşamasında planlar araştırmacı tarafından yapılarak öğrencilere sunulduğu için yerleştirme aşamasında planlar öğrencilerin kendilerine yaptırılmıştır. Bu aynı zamanda tüm gelişimsel aşamalarda uygulanmıştır.

Yerleştirme aşamasında, **uygulama düzeyi, sınıfın etkileşim düzeyi** olmak üzere bu iki aşamada plan ve planlama işlemleri, etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Planların yapımı artık öğrenci merkezli olmuştur. Planlar öğrenciler tarafından yapılmıştır. Öğrenciler, plan ve planlamayı öğrenme yöntemi olarak kendi çalışmalarında kullanmışlardır.

2.2. Yerleştirme aşamasında üç öğretme öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Fakat yönlendirme stratejisi bu öğretme-öğrenme sürecinde daha az işe koşulmuştur. Bu aşamada, kazanım ve uygulama stratejileri, öğrencilerle birlikte plan yapma ve geliştirme yoğun olduğundan dolayı öğrenci sorumluluğunu ve katılımını yükseltmek için daha çok başvurularak kullanılmıştır.

2.3. Deney grubundaki öğrencilerle derslerin işlenişi ile ilgili planlama sürecinde, hedeflerin belirlenmesi ve öğrenilecek konulara ilişkin planları oluşturmada işbirliği yapılmıştır. STÖ anlayışına göre kubaşık öğrenme ve öğretime dayalı olarak sınıf tartışması ve beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Bu tartışma periyodu ilk yirmi dakikayla sınırlandırılmıştır. Öğrenciler, plan yapma ve plan geliştirme adımlarının karar verme süreçlerine dahil edilmiştir.

2.4. Deney grubundaki öğrencilerden her dersin sonunda bir sonraki öğreneceği ders konularının planlarını yapmaları istenmiştir. Yapılan planlar araştırmacı tarafında ve öğrencinin grup arkadaşları tarafından incelenmiştir. Öğrenciler planlarına

göre dersi sunmuşlardır. Dersin işlenişi ve planların sunumu sırasında izleme, dersin sonunda ise paylaşma, değerlendirme, onaylamayla ilgili çalışmalar yürütülmüştür. Bu aşamada plan geliştirme, öğretmen yapımından öğrenci merkezli plan oluşturma etkinliklerine doğru bir anlayış benimsenerek uygulanmıştır. Bu yapılan planlar, tartışılıp değerlendirilmiştir. Konularla plan arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Planlama sürecinde süreci kontrol etme, izleme etkinliği sürekli olarak yapılmıştır. Planlama sürecine katılan öğrencilere olumlu pekiştireçler verilmiştir. Katılmayanlara ise yönlendirme stratejisi kullanılarak katılımları sağlanmıştır.

### 3. Sağlamaştırma (Consolidation) Aşaması

3.1. Her aşamada olduğu gibi bu aşamada da STÖ öğretim-öğrenme stratejileri kullanılarak STÖ planlarının uygulanmasına devam edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin yaptığı planların adımları kısaltılarak sadeleştirilmiştir. Daha farklı öğretim öğrenme durumları için planlar karıştırılarak bir yeni bir oluşuma (kombinasyona) gidilerek harmanlanmış planlar yapılmıştır.

3.2. Öğrencilerin planlama süreçlerinin genelini daha iyi anlayabilmeleri ve öğrenme ve problem çözme bağımsızlığını nasıl kazanabileceklerine ilişkin etkinlik çalışmalarına derslerin akışı içerisinde devam edilmiştir. Bu aşamada artık yalnızca spesifik (belli) program alanlarında değil farklı program alanları içerisinde de deney grubundaki öğrencilerle birlikte planları geliştirme kullanma ve kendi durumlarına uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

Sağlamaştırma (consolidation) aşamada üç çeşit plan şekli oluşturularak uygulanmıştır:

#### 1. Düzeltilmiş/değiştirilmiş/iyileştirilmiş planlar,

#### 2. Sadeleştirilmiş planlar,

#### 3. Harmanlanan planlar,

Genelleştirilmiş bir planın başlama adımı;

1. Sorunun yanıtı nedir?

2. Problem ya da makale hangi formda olması gerekir vb. gibi sorularla başlamaktadır. Bu bağlamda orijinal plan tahtaya yazılmış, öğrencilerin yaptığı genelleştirilmiş planlarla karşılaştırılarak, öğrencilerin planlarını değerlendirmeleri ve düzeltmeleri sağlanmıştır. Konu ile ilgili genelleştirilmiş bir planı, öğrencilerin grup çalışmaları ve kubaşık öğrenme yöntemlerine göre yardımlaşarak yapmaları

sağlanmıştır. Örnek olarak geliştirilmiş bir plan formu tartışılarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi oluşturulmuştur.

**Ev ödevini yapmak için geliştirilmiş bir plan örneği**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| 1. Ne ev ödevim var?                               | 1. adım hem başlama ve hem de hareket |
| 2. Neyi bilmem gerekir?                            | 2. adım hem başlama ve hem de hareket |
| 3. İhtiyaç duyulan tüm araç-gereçleri topla.       | 3. adım başlama                       |
| 4. Yapacağın etkinliği, konuyu (Learnin task) yap. | 4. adım hareket                       |
| 5. Yaptıkların doğru mu? Yanıtlarla.               | 5. adım kontrol ve düşünme, başlama   |
| Onu doğru yapmış mıyım?                            |                                       |
| O benim yaptığım en iyi olan mı?                   |                                       |
| 6. Babaya veya anneye kontrol ettir.               | 6. adım kontrol ve doğrulama          |

Giriş ve yerleştirme aşamalarında öğrenciler planları geliştirmeyi, kullanmayı öğrendikleri için plandaki rehberlik eden adımlar, öğrencilerle birlikte tartışılarak sadeleştirilmiştir. Öğrencilerin yaptığı planlardan biri tahtaya yazılarak planın düzeltilmesi, sadeleştirilmesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Konu ve plan arasındaki ilişkiye öğrencilerin dikkati çekilmiştir.

**Kısaltılmış, sadeleştirilmiş planlarda** düşünme ve izleme basamaklarının daha çok olduğu gösterilmiştir.

**Harmanlanan planlar da**, sadeleştirilmiş planlar gibi aynı yolla yapılmıştır. Harmanlanan planlar kullanılarak öğrencilerin bilgiyi nerede nasıl edinebilecekleri ve nasıl kullanacakları ile ilgili tartışmalar ve örnekler yapılmıştır.

Örneğin bir kitaptaki bilgileri bulmak, kütüphane araştırması yapmak, bir matematik problemi çözmek, makale yazmak vb gibi etkinlikler için bu planlara değinilmiştir. Aşağıda bu etkinliklere ilişkin bir STÖ plan örneği verilmiştir.

**Kütüphane araştırması veya makale yazmak için harmanlanan bir STÖ planı**

1. Makaleyi/kitabı/dergiyi/yazıyı belirle
2. Belirlediklerini seç ve oku
3. Anahtar kelimeleri ve ana fikri belirle ve yaz.
4. Bu bilgileri yeniden yazmam için kullanabilir miyim? Düşün ve kontrol et.
5. Yazdıklarını ve düşüncelerini izle/kontrol et.
7. Yazdıklarını yüksek sesle oku.
8. Bu yazılanlar dinleyiciye ve okuyucuya anlamlı geliyor mu? Kontrol et
9. Yazdıklarını paylaş/onayla

#### 4. Genelleştirme (Incorporation) Aşaması

Genelleştirme aşama uygulama aşamasıdır. Öğrencilerin genel etkinlikleri için plan ve planlama sürecinde öğrenme durumlarındaki beceri ve yeterliliklerini geliştirilmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte öğretme-öğrenme stratejileri (yönlendirme, kazanım, uygulama) bu düzeyde bile hala çok önemlidir. Bu aşamasında da öğrenciler planları kullanmaları, yapılandırmaları için yönlendirilmeye ve cesaretlendirilmeye devam edilmiştir.

Genelleştirme aşamasına aşağıdaki etkinliklerle devam edilmiştir;

1. Öğrencilerin plan ve planlamayla ilgili bilgilerini tazelemek için eski planlar depolanan klasörden çıkartılacak öğrencilere dağıtılmıştır.

2. Öğrencileri planlama süreçleriyle ilgili düşündürmek için nasıl bir plan yapacaklarına ilişkin, beyin fırtınası, karşılıklı öğretme ve öğrenme, karışık yetenekli küçük grup ve sınıf tartışmalarına devam edilmiştir .

3. Daha önceden hazırlana bir prototip bir plan öğrencilere verilerek ve incelemeleri sağlanmıştır.

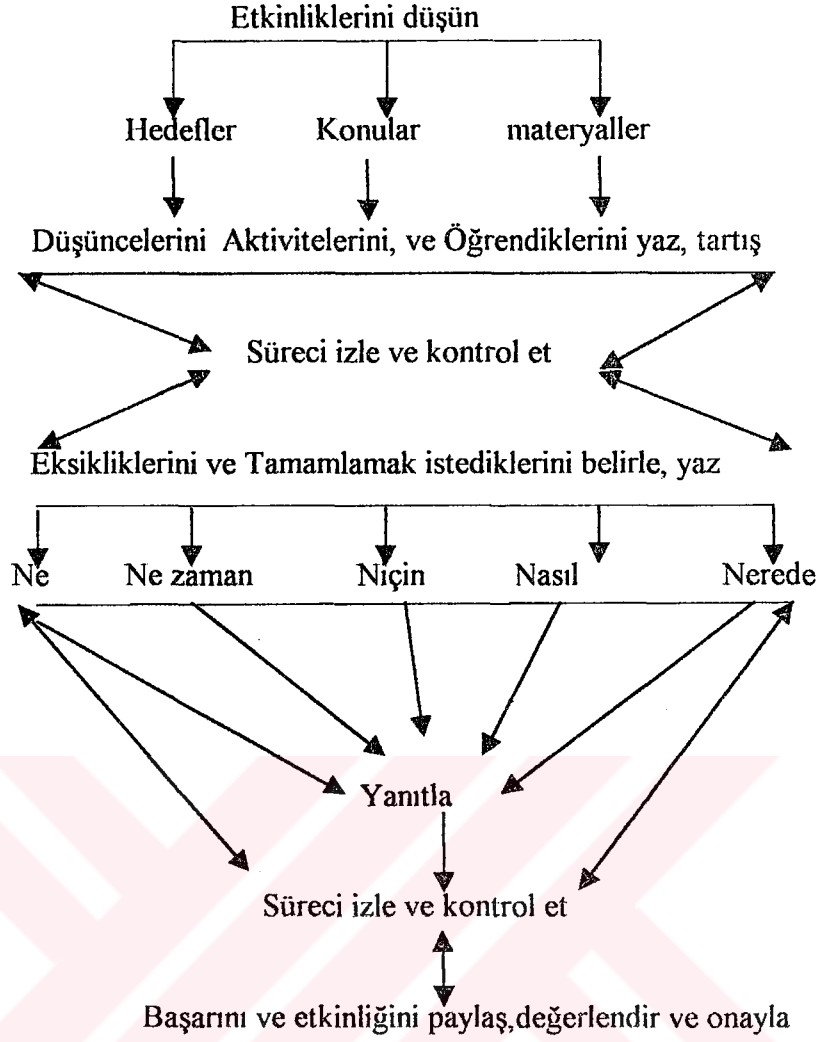
4. Bu aşamada organizasyonel planlar yapılmıştır.

Öğrencilerle birlikte öğrendikleri konularla ve karşılaştıkları problemlerle ilgili hem özel hem de genel izleme planları yapılmıştır. Etkinliklere yönelik bir STÖ izleme plan örneğinin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Bir izleme planının ana hatları;

- Kendini, süreci ve etkinliklerini düşün.
- Hangi hedeflerle hangi etkinlikleri, konuları ve davranışları gerçekleştirdiğini düşün? Neler öğrendiğini sırala, yaz, söyle, ve analiz et.
- Planlama sürecini izle ve kontrol et.
- Seçtiğin materyaller doğru mu? Hangi materyallerden yararlandın ? Açıkla, tartış.
- Yapman gerekenleri ve eksiklikleri araştır, belirle ve arkadaşlarınla paylaş.
- Etkinliğin ve eksikliğin için ne, niçin, ne zaman nerede ve nasıl sorularını sor?
- Başarımı ve planını arkadaşlarınla paylaş, değerlendir ve onayla.

Yukarıda temel özellikleri belirtilen süreç-temelli öğretim yaklaşımına dayalı olarak bir izleme planının akış çizelgesi ise aşağıdaki şekil 23’de olduğu gibi yapılabilir.



Şekil. 23. Bir STÖ İzleme Planının Çizelgesi

Yukarıdaki gibi bir izleme planı sınıfta oluşturularak kullanılmıştır. Yapılan izleme planında, ünite konusuyla ilgili literatür çalışması yapılmıştır. Yapılan bu planlar sınıfta tartışılıp değerlendirilmiştir. Demokratik tutum ve davranışlarla ilişkili olarak, sınıf disiplini ve kurallarına uyma gibi sorunlar ve bunlara ilişkin çözümler için öğrencilerle özel konulu plan çalışmaları yapılmıştır. Aşağıda davranışları izleme ve kontrol etmeye yönelik STÖ plan çalışmalarının bir örneği gösterilmiştir.

#### Davranışlar ile ilgili bir STÖ plan örneği

- .....
1. Davranışlar istenilen nitelikte mi? Tamam mı?  
Evet –tamam                      Hayır- tekrar düşün/okumaya devam et.
  2. Davranışların sonuçları nasıl? Olumlu-tamam      Olumsuz mu?



3. Olumsuz -Şimdi davranışı değiştir- sonra tartış.
4. Davranışları izle, kontrol et. Davranışlar doğrumu mu?
 

Evet-tamam	Hayır-tekrar düşün/davranışlarını izle.
------------	---
5. Sana yapılmasını istemediğini şeyleri başkaları için de düşünüyor musun?
5. Davranışlarını neden yaptığını düşün?
6. Davranışlarına neden olan düşünce, duygu ve etkinliklerinin neden ve sonuçlarını irdele, analiz et.
7. Olumsuz davranışı değiştir?
8. Başkaları ile empati kur, davranışlarını o koşullara göre değerlendir.
9. Sakin ol. Düşünce, duygu ve davranışlarını serinkanlılıkla düşün.
10. Zorlamayla sorunların üstesinden gelemezsin, başarılı olamazsın.
11. Davranışlarını onaylıyor musun, beğeniyor musun, olumlu tamam mı?
 

Evet –tamam,	Hayır- tekrar düşün/okumaya devam et.
--------------	---------------------------------------
12. Davranışlarının doğruluğunu, iyiliğini, paylaş, değerlendir, onayla.

### 3.6.2. Deney Grubunda STÖ Planlarının Sunumu ve Uygulanması

STÖ'nün öğretme-öğrenme aşamaları içerisinde hareket edebilmek için plan ve planlama sürecinin ve bu sürece etki eden değişkenlerin özelliklerinin ayrıntılı olarak bilinmesi gereklidir ve hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin planlama sürecini ve planın özelliklerini daha iyi kavrayabilmesi, kullanabilmesi için önceden bahsedildiği gibi planlama ve plan ile ilgili olarak kendi yaşamları arasında bağ kurulmuştur. Plan ve planlama kavramlarının aşağıdaki özellikleri göz önüne alınarak sunumu ve uygulamalı anlatımı yapılmıştır.

#### STÖ Planlarının Öğeleri ve Özellikleri:

- Bir başlama noktası (başlama adımı) sağlamalı, öğrenciler konuya nasıl ve nerede başlayacağını bilmeli.
- STÖ planları bir (hareket adımı) sıralama takip etmeli, her bir adım bir sonraki adıma rehberlik etmeli.
- STÖ planları (izleme ve doğrulama adımları) ve öğrencilerin aktivitelerle ilgili karar almada ya da yargılamalar yapmayı gerektiren düşünme adımlarını içermelidir. Bunların en önemlisi izleme ve doğrulama süreçleridir. İzleme süreci

olmaksızın bir STÖ planı olamaz. Olursa bu yalnızca izlenecek yönergeler listesi olabilmektedir. Çünkü düşünme ve kontrol adımları olmadığı için öğrencinin düşünüp değerlendirmesine gerek kalmamaktadır. Oysaki STÖ planları düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik planlardır.

- STÖ planları doğrudan öğretmen yardımına ihtiyaç duymadan öğrenci ya da öğrenci grupları tarafından kullanılmak için tasarlanmıştır.

- Böylece planlar, sadece bir öğretme aracı olarak değil aynı zamanda da bağımsız bir öğrenme stratejisi değerine sahiptir.

Öğrencilerin STÖ planlarının bu rehber ilkelerinin farkına varmalarını sağlamak için yine STÖ'nün yönlendirme stratejisi kullanılmıştır. Planların, karşılaştığımız problemleri çözmemize yardımcı olacak düşünce ve aktivite sıralamalarına sistematik olarak rehberlik ettiği açıklanmıştır. Planlamanın, düşünceleri ve aktiviteleri başarılı bir şekilde tamamlamanın çok önemli bir parçasını oluşturduğu belirtilmiştir. Plan ve planlamanın yaşamımızı başarılı bir şekilde organize etmede önemli bir yere sahip olduğu açıklanmıştır. Bu konuda başarılı olan insanların, her zaman için yaşamlarını planladıkları vurgulanmıştır.

STÖ planlarının bu dört temel ögesine ve özelliklerine dikkat çekilmiştir. Bu kavramların ne anlama geldiği örnekler verilerek belirtilmiştir. İzleme (monitoring) ve doğrulama (verifying) basamakları olmadan planın bir STÖ planı olamayacağı vurgulanmıştır. Doğanay'ın (1994, 35) belirttiği gibi “düşünmeyi düşünme ya da öğrenmeyi zihinde kontrol etme süreci, yaptığını da neden yaptığını düşünme, yapılanların bir kontrolü, varsa yanlışlıkların veya eksikliklerin tamamlanıp düzeltilmesi, değerlendirilmesi ve diğerleri ile paylaşılması anlamına gelen bilişsel farkındalık” özelliklerin ve ilkelerin STÖ planının temel yapısını oluşturduğu kavratılmaya çalışılmıştır.

Başlangıçtaki planlar, öğrenci beklentileri için standart bir model sağlamaya yönelik olduğu için araştırmacı tarafından önceden hazırlanan prototip bir STÖ planı sınıfa sunulmuştur. Öğretmen yapımı bir STÖ planı sınıfa sunulurken Ashman ve Conway'ın (1993, 102) aşağıdaki sıralama maddeleri kullanılmıştır.

1. Araştırmacı/öğretmen, öğrencilere plan ve planlamada üzerine yapılmış ilk tartışmaları hatırlatmıştır.
2. Araştırmacı/öğretmen, öğrencilere program konusunu açıklanmıştır.
3. Araştırmacı/öğretmen, sınıfa bir orijinal (prototip) planı sunmuştur.

4. Araştırmacı/öğretmen planın dört ögesine dikkat çekerek planın basamaklarını açıklamıştır.
5. Araştırmacı ve öğrenciler planı kullanarak konuya başlanmışlardır.
6. Araştırmacı/öğretmen ve öğrenciler planın etkililiğini tartışmışlardır.
7. Hedefleri başaracak olan planı sağlamak (garanti etmek) için araştırmacı-öğretmen ve öğrenciler planı düzeltmişlerdir /iyileştirmişlerdir.
8. Öğrenciler, planı yeniden gözden geçirerek bir diğer örneği yapmak için girişimde bulunmuşlardır.
9. Plan tekrar gözden geçirilmiştir.
10. Araştırmacı/öğretmen ve öğrenciler, düzeltilmiş planı kayıt etmişlerdir.

STÖ modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıftaki tüm öğrencilerin genel durumları hakkında (ilgi, yetenek, tutum, sosyal özellikleri gibi) sınıf öğretmenlerinden, okuldaki rehber öğretmenden bilgi alınmıştır. STÖ planlarını sınıfta uygulanmadan önce öğrenciler, gelişim özelliklerine ve öğrenme yeteneklerine göre çalışma gruplarına ayrılmıştır. Planlama sürecinde öğrenme karışıklıklarını önlemek, tüm öğrencilerin planları anlamalarını sağlamak, karşılıklı öğrenme becerilerini geliştirmek için başlangıç tartışmalarında, yetenek düzeyleri farklı küçük çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu gruptaki zeki öğrenciler, plan ve planlama yapmada diğer öğrencilere yardımda bulunmuşlardır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre A kategorisi, B kategorisi, C kategorisi olmak üzere üç grup olarak belirlenmiştir. Küçük çalışma grupları oluşturulurken bu kategorilerden yararlanılmıştır.

Sınıftaki tüm öğrenciler için uygun olsun diye planları sunmanın bir yolu da basamak kodlarına ilişkin öğrenci görüşlerinden faydalanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin özellikleri göz önüne alınarak, matematik sembolleri, hayvan resimleri, çizgi film karakterleri, trafik işaretleri, gibi öğrencilerin önerdiği semboller kullanılmıştır.

Öğrenciler için uygun STÖ'nün öğretim tarzı seçilmiştir. Bu seçim yapılırken yukarıdaki öğrenci kategorileri dikkate alınarak sunum tarzı benimsenmiştir. Ashman ve Conway'a (1993, 99) göre öğrencilere STÖ planlarını sunmanın (öğretme veya takdim etmenin) mode A, mode B, mode C, mode D, mode E, mode F, olmak üzere 6 alternatif tarzı vardır. Bu tarzlardan biri olan Mode A; Konu (işlem) süreçlerini önceden kurmadan yeni bir konuya giriş yapıldığı zaman uygun olabilen bu tarz ;

1. Öğretmen, STÖ planını tahtada ya da bir kart üzerinde göstererek sunar.
2. Öğrenciler, öğretmenden yardım alarak ve almayarak planı takip ederler.

3. Öğrenciler, kendi sözcükleriyle tahtadaki ya da karttaki planı kopya ederler.

Başlangıç dersinde ilk sunum için bu tarz belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciler planları anlamakta zorluk çektikleri hissedilince de, Mode C; resimlerin, karikatürlerin bir serisi kullanılıp görsel bir STÖ plan hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Karikatürize edilmiş başarılı ve başarısız iki resimli (karikatör) planlar öğrencilere gösterilmiştir. Bununla ilgili materyal (Ek-11) verilmiştir. İki resimli (karikatür) plan arasındaki farkların neler olduğu ve başarılı ve başarısızlığın kaynaklarının nedeni sorulmuştur. Kendilerinin de buna benzeyen örnek planlar yapmaları istenmiştir.

Araştırmacı, konuyu anlatmak ve STÖ planlarını kullanmak ve geliştirmek için sınıf tartışması, grup çalışması, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, akran eğitimi, drama, rol alma ve benzer teknik ve yöntemleri kullanmıştır. Keller'ın (1983, 396) güdüleyici öğrenme tasarımıındaki; öğrencilerin dikkatlerine, beklentilerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre öğrenmeyi planlayarak gerçekleştirebilme anlayışından hareket edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri artırılarak ilgi, dikkatleri yoğunlaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin planlama sürecini anlamalarıyla ilgili sorular sorularak ipucu, pekiştirici ve dönütler verilmiştir. Bazı ipucu ve pekiştiricilerin öğrenci başarısını ve motivasyon düzeyini artırdığı bilinmektedir (Kara, 1991).

Aynı zamanda A kategorisi öğrencileriyle (bir STÖ planını uygulama ya da öğretmen yardımı olmadan belli bir konuyu tamamlayabilen öğrenciler), çalışma yapıldığında ve herhangi bir grup öğrenci için planlar, öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde birleştirildiğinde, Mode F, STÖ planlarının öğretim sunum tarzı da işe koşulmuştur.

Uygun bir şekilde planları kullanmak için öğrenciler alıştırmaya başlamadan önce çalışma yapraklarına veya defterlerine final planlarını yazmaları sağlanmıştır. Sınıfa sunulan ilk orijinal planı, öğrencilere, kendi dillerine ve kendi öğrenme gereksinimlerine göre değiştirme, düzeltme, genişletme fırsatları verilmiştir. Öğrencilere keşifleri yansıtan bir planı geliştirmek için yardım edilmiştir. Daha sonra ilişkileri buldurmak için ilgili materyaller (resimler, grafikler, haritalar, ders kitapları, ünite dergileri, Atatürk ile ilgili yayınlar, araştırmacının hazırladığı çalışma materyalleri) ile çalışmalar yaptırılmıştır. Bu yaklaşımı uygulamak için ilgi, yetenek, sosyalitelerine ve grup dinamiklerine göre işbirlikli bir çalışma ve bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır.

Grup çalışması yaptırılmıştır. Grup çalışmalarını zevkli hale getirmek ve planları sade ve basit düzeyde örnekleyerek yapılmaya çalışılmıştır. İlgi, dikkat ve

motivasyon düzeyleri de düşünülerek okul sonrası ne gibi bir çalışma ve etkinliklerde bulunacaklarına dair planlama yapmaları istenmiştir. Yakın arkadaşlık içerisinde olan öğrencileri küçük bir grupta toplayarak, ortak bir çalışma yaprağına düşünce ve etkinliklerinin yapılandırılmaları sağlanmıştır. Gruptaki her bireye, kendi sözcükleriyle bireysel etkinlik, çalışma ve ev ödevleri planlarını yapmaları istenmiştir. Gruptaki her öğrenciye, arkadaşının günlük planı incelettirilmiştir.

Öğrencilere okuldaki bir günlerinin nasıl geçtiği, ilk derste yaptıkları etkinliklerin kendilerine ne kazandırdığı ve bunların farkında olup olmadıkları ile ilgili sorular sorulmuştur. STÖ planlarının izleme ögesine göre öğrencilere, yaptıkları kontrol ettirilerek, etkinliklerini izleyip değerlendirerek arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Araştırmacı, öğrencileri, plan ve planlama sürecine daha çok katılımlarını sağlamak, ısındırmak ve yönlendirmek için okul ve sınıf etkinliklerine dair sade bir STÖ plan taslağını öğrencilerle işbirliği içerisinde oluşturmuştur. Bu bağlamdaki sade bir STÖ plan taslağının örneği aşağıda verilmiştir.

#### **Okul ve Sınıf Etkinliği İçin Bir STÖ Planı**

1. Nasıl bir okul/sınıf etkinliği içerisinde olduğunu ve olacağını düşün?
2. Etkinliğinin neden ve sonuç ilişkisini kur analiz et.
3. Etkinliğinin verimliliğini ve derslerle bağlantısını kur ve yaz.
4. Neler yaptığını ve öğrendiğini izle ve yaz.
5. Kendini, planlama sürecini ve yazdıklarını kontrol et.
6. Eklemek istediklerin var mı?

Evet                      Hayır

7. Yazdıklarını tekrar gözden geçir ve oku.
8. Etkinliğini arkadaşlarıyla paylaş, değerlendir ve onayla

Sona erdirelim mi?

Yoksa tekrar düşünme adımına dönüp devam edelim mi?

Bu gibi kolay, sade ve güncel yaşama dair sistematik plan taslağı alıştırmalarıyla, öğrencilerin planlama sürecine ilişkin düşünme becerilerini geliştirmeye, plan ve planlamaya karşı ilgi ve dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır.

Sınıfta bu bağlamda, STÖ ve dersle ilgili içeriği anlatma sürecinde öğrencilerle, analiz etme, karşılaştırma, problem çözme, planlamaya yönelik düşünme becerileri üzerine yukarıdaki örnekte olduğu gibi etkinlikler yapılmıştır.

Planları yapma ve uygulama sürecinde, öğrencilerin bildikleri hikayelerden yararlanılmıştır. Öğrencilere bildikleri hikayelerin nasıl planlandığı üzerine beyin

fırtınası yaptırılmıştır. Bu bağlamda hikayelerin alternatif bir planlama sürecini içerdiği açıklanmıştır ve bu teknik ve yöntemlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerinde alternatif bir planlama sürecini düşünmeleri yönünde etkinlikler yapılmıştır. Etkinlik ile hedef arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir.

Planlama sürecinin, sınıf tartışmalarının ve planların düzeltilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesinde uygulanan programın kontrolünü sağlamak için her etkinlikte olduğu gibi bu süreçte izlemek, kontrol etmek ve değerlendirmek için, aşağıda olduğu gibi STÖ planlarının izleme (monitoring) ögesi kullanılmıştır.

- Acaba plan ve planlama normal program içerisinde istenilen doğrultuda gidiyor mu?
- Yapılmak istenilenler gerçekleşiyor mu ?
- Öğrenciler plan ve planlama sürecinin farkındalığını ve sorumluluğunu

kavrayabilmişler mi? bağlamında STÖ yöntem ve modelinin kendi kendini değerlendirme süreci işletilmiştir.

Öğrencilerin planlamayı başlatabilmeleri, açık ve sistematik olarak bağımsız öğrenmeyi, düşünmeyi ve problem çözme öğrenmelerini için, amaçların ve konuların özelliklerine göre nasıl, niçin, nerede, ne zaman vb gibi problemin sorularını ve yanıtlarını eleştirel ve yaratıcı paradigmalardan incelemeler sağlanmıştır. Bu bağlamda STÖ planlarının düşünce sistematığı ile; nerede ve nasıl başlayalım, sorun nedir? Bu problemin yanıtları neler olabilir? Bu konuda neler biliyorum? Hangi materyallere gereksinimim var? Hangi materyallerde nerede ve nasıl ulaşırım? Bilgiyi nereden ve nasıl edinirim? Bu problem ya da konunun neden sonuç ilişkisini düşün? Neler olabilir? gibi eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kapsayan bilişsel farkındalık bir süreç eğitimi, öğretimi ve uyanıklığı başlatılmış ve deneysel çalışmanın sonuna kadar bu süreç işletilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere, her ders sürecinde plan ve hedeflerini nasıl yapılandırdıkları ve uyguladıkları sorularak, planlar üzerinde beyin fırtınası, ikili ve grup çalışması tekniği, buluş stratejisi ve problem çözme, proje yöntemi kullanılmış, değerlendirmeler yapılmıştır. Başarıyı elde etmede planın değeri, önemi vurgulanmıştır. Böylece planlama sürecine ilişkin “öğrenci farkındalığı” pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere, her haftanın sonunda ev ödevleri verilmiştir. Ev ödevlerini çalışma yapraklarına yapmaları istenmiştir. Ev ödevleri incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hafta başındaki ilk derste dönütler üzerine çalışmalar, dersin ilk onbeş, yirmi dakikalık bir sürede sınıfta tartışılmıştır. Plan yapmada, farklı program

alanlarına ve (okul ve sınıftaki akademik başarı ve öğrenme düzeylerinden demokratik tutum ve davranışlara, insan ilişkilerine vb dair) konularına doğru genelleştirme uygulamalarına gidilmiştir.

### **3.6.3. Deneysel Grubundaki Hazırlık Aşamasında Derslerin İşlenişine İlgili İlk Dört Saat İçin Hazırlanan Ayrıntılı Planlama Süreci Örneği**

Deneysel grupta dersler STÖ yöntem ve modeli temel alınarak işlenmiştir. STÖ hem bir program modeli hem de bir öğrenme-öğretme yöntemi ve stratejisidir. Deneysel süreci başarılı bir şekilde yürütebilmek için STÖ'nün iki anahtar kavramı plan ve planlamanın öğrenciler tarafında çok iyi kavranması gerekir. Bu kapsamda planlama sürecinin düzenlenerek derslere başlanabilmesi için aşağıda planlama süreci, öğretim stratejisi ve öğretim materyali geliştirilmiştir.

#### **Planlama Süreci**

STÖ planlarına başlamadan önce planlamaya hazırlık sürecinde üç soruya yanıt aranarak başlanmıştır:

- 1. Hedef nedir?**
- 2. Öğrenciler ne bilirler?**
- 3. Planı uyguladıktan sonra öğrenciler neler bilirler?**

Başlama noktası olarak öğrencilerin plan ve planlamayı iyi anlayabilmeleri için daha önceden bildikleri bir konu belirlenerek hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersindeki demokratik hayat ve anayasamız ünitesinde yer alan demokrasi ve anayasayla ilgili bilgileri öğretmek için öğretmen yapımı bir öğretim planı hazırlanmıştır. Bu öğretim planı, STÖ plan formatında olmuştur. Daha sonra planlama süreci aşamalarının uygulanmasına devam edilmiştir. Uygulamalarda daha çok sürece dayalı yapıcı bir yaklaşım benimsenerek bu bağlamdaki etkinliklere, izlemelere, değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranarak planlama sürecine devam edilmiştir.

#### **1. Amaç Nedir?**

1. STÖ plan ve planlama kavramlarını tanıma,
2. STÖ plan ve planlamasına göre öğrenilecek etkinliği, işi, amacı, konuyu, duygularını düşüncelerini yapılandırma
3. Demokratik hayat ve anayasamız ünitesiyle ilgili temel kavramlar.
4. Demokratik yaşayışı benimseme.

## 2. Öğrenciler Ne Bilirler?

Öğrenciler, geçmiş yıllardaki sosyal bilgilerin bu üniteyle ilgili konuları bildiği varsayılır.

## 3. Plan Uygulandıktan Sonra Öğrenciler Ne Bilirler?

1. STÖ plan ve planlama kavramlarını tanırlar.
2. Düşünce ve aktivitelerini STÖ planlarına göre yapılandırarak öğrenirler.
3. STÖ planının dört anahtar öğelerin tanırlar ve kendi planlarında uygulamaya çalışırlar.
4. Bağımsız düşünebilme ve düşündüğünü bir STÖ planı taslağı doğrultusunda sıralamasını yapabilirler.
5. Demokrasi, anayasa, vatandaş, kamuoyu, basın, yürütme, yasama, yargı gibi kavramların ne anlama geldiğine ilişkin örnekler verebilirler.
6. Demokratik yaşayışı benimser ve demokratik yönetimin ve bunlarla ilgili konularda neden sonuç ilişkilerinde kestirmlerde bulunma.

**Planın beklenen ve olası sonuçlarının ne olduğu ve ne düşünüldüğüne dair tahminlerde bulunulduktan sonra planın geliştirilmesine başlanılır.**

### 1. Adım: Öğrenciler için konu analizi uygun mudur?

Öğrenciler için demokratik hayat ve anayasamız ünitesindeki konuların uygun olduğunu varsayacağız.

### 2. Adım: Öğrenciler, önceden gerekli olan ön koşul becerilerinin hangilerine sahip olmalıdır?

Öğrenciler demokrasi ve anayasa ile ilgili geçmiş yıllardaki bilgi düzeylerine sahip olduğunu varsayacağız.

### 3. Adım: Bir öğretme planını yapma.

Burada anlaşılmasına ve öğretilmesine gerek duyulan tüm adımlar sıralanır.

### STÖ Öğretme Planı

1. Amaçların neler olduğunu düşün ve belirle (Başlama adımı),
2. Gereksinim duyulan araç-gereçleri topla, düşündüklerini sistematik bir sıralamaya göre uygula (Hareket adımı),
3. Demokrasi ve anayasa ile ilgili materyali, metni oku, tartış analiz et, (Hareket adımı),
4. Kendini, süreci ve plan etkinliklerini izle, kontrol et (İzleme-kontrol adımı)
5. Öğrencilerin grup çalışmalarına, sınıf etkinliklerine aktif katılımlarını sağlamak için öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullan,
6. Tüm süreci, kendini ve planı değerlendir ve onayla (Değerlendirme, onaylama adımı),



**1. Amaçların neler olduğunu düşün ve belirle (düşünme, başlama adımı).**

Yukarıda belirlenmiştir.

**2. Gereksinim duyulan araç-gereçleri topla, düşündüklerini sistematik bir sıralamaya göre uygula (hareket adımı).**

Konu ile ilgili gerekli araç gereçler (gazete, dergi, kitap, resimler, fotoğraflar, karikatürler vb gibi) toplanmış, literatür taranarak bir metin oluşturulmuştur.

**3. Demokrasi ve anayasayla ilgili materyalleri oku, tartış ve analiz et ve sürece dayalı yapıcı bir yaklaşım etkinliklerini yapma (hareket, uygulama adımı).**

Dün akşam televizyonda seyrettiğim haberlerde yolsuzluklarla ilgili operasyonlardan bahsediliyordu. Devletin on trilyon dolandırıldığına ortaya çıktığı haberleri tüm TV. kanallarında söyleniyordu. Başka bir haber de mafya çatışmalarından çek senet ilişkilerinden bahsediliyor insanlar mahkeme önlerinde yüzlerini kapatıyorlardı. Bir başka haberde ise kırmızı ışıpta durmayarak aşırı hız yapan bir kamyonun normal seyirde giden yolcu otobüsüne çarpma sonucu on kişinin öldüğü onbeş kişinin yaralandığı haberleri vardı. Başka bir haberde ise TBMM' indeki haberlerden bahsediliyordu. Cumhurbaşkanı'nın anayasanın eşitlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle bir kanun maddesini iptal ettiği haberleri vardı. Spor haberlerinde ise Galatasaray'ın UEFA kupasında şampiyon olduğunu, tüm yurttan kutlama görüntüleri vardı.

**Materyalin içeriğini sürece dayalı etkinlik ve yöntemlerine göre tartış.**

- Yolsuzlukları incele, yaz?
- Trafik kurallarına neden uyulmadığını drama etkinliği yaptırarak analiz et.
- Ambulansın niçin geç geldiğini dair beyin fırtınası yap, sor, tartış.
- Sağlık hizmetlerin nasıl yapıldığını drama ve rol almaya göre işle.
- İnsanların eğitim düzeylerin düşük olmasından dolayı yaralılara dikkatsizce müdahale ettiklerini işaret et ve sürece dayalı karşılıklı bir etkinlik gerçekleştir.
- Millet vekillerinin niçin kavga ettiklerini arkadaşlarıyla tartış.
- Televizyon haberlerinde genellikle neden kötü haberler çoğunlukta olması neyin göstergesidir buldur ve açıkla?
- Düzensizliğin ne olduğunu tartış ve buldur.
- Kanun yapan kişilerin niçin kavga ettiğini tartış.
- Ekonomik ve sosyal dengesizliğin ne olduğunu buldur ve açıkla.
- Sınıf tartışmasını başlat ve beyin fırtınası yöntemini kullan.

**4. Süreci ve plan etkinliklerini izle, kontrol et (İzleme-kontrol adımı)**

**5. Öğrencilerin grup çalışmalarına, sınıf etkinliklerine aktif katılımlarını sağlamak için öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullan, (hareket, uygulama adımı)**

- STÖ modelindeki yönlendirme stratejisini kullanarak keşfedici süreci başlat.
- Öğrencilerin, arkadaşlarının ailelerinin ve öğretmenlerinin yaşamlarındaki örnek metindeki olaylara benzeyen ilişki ve olayları sor.

- Bir kaç öğrenciye söz hakkı ver.
- Grup çalışmalarından öğrenciler için akran model oluştur ve işbirliğine

dayalı problem atik bir durum ortaya koy ve tartış.

- Öğretme-öğrenme stillerini paylaşma ve geliştirmelerine yardımcı ol.
- Öğrendiklerine ve öğrettiklerine pekiştireç ver.

- Sınıf içi örnek metindekine benzer bir durum ve ortam oluşturmaları için

öğrencilere fırsatlar sağla.

- Sınıfın grup çalışmalarındaki duyarlılığı ve duyarsızlığını nede- sonuç

ilişkisini buldur ve açıkla.

- Toplumun bir konuda bilgilendirilip ortak tepki göstermesine kamuoyu

dendiğini buldur, analiz ettir ve tahtaya yaz.

- Öğrencilerin de defterlerine ve çalışma yapraklarına yazmalarını sağla.

**Süreci ve planı izle ve kontrol et, çalışmalar düzenli gidiyor mu?**

EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa)geç.

HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.

**Öğretim stratejilerini, yöntemlerini kullanarak öğrencilere etkili çözüm önerilerini buldur, açıkla ve etkinlikleri uygulamaya devam et. (hareket, uygulama adımı)**

- Öğrencilerin örnek metindeki olaylarla ilgili yorumlar yapmaları için beyin fırtınası tekniğini kullan.

- Sorunlara çözüm önerileri buldur.

- Olaylar karşısında kendileri nasıl davranmaları gerektiğini dair dram

tekniğini kullan ve sonuçları keşfettir.

- Birkaç kişinin önerisini tahtaya yazdır.

- Drama ve rol alma tekniklerini kullanarak hedeflerle ilişkilendirerek temsili

demokrasinin özelliğini yansıtan sürece dayalı yapıcı bir etkinlik yapmaları için öğrencilere fırsatlar sağla.

- STÖ'nün kazanım ve uygulama stratejilerini kullanarak öğrencileri etkinliklere aktif olarak kat v ekendi planlarını yapmaları için onların sorumluluk almalarını teşvik et cesaretlendir.

- Öğrencilerin etkinlik sırasında kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlayıcı STÖ'nün izleme ögesini kullanmaları için ortam ve durum sağla.

- kural ve kurallara uyanlara pekiştireçler ver.

**Süreci ve planı izle ve kontrol et, hedeflere ulaşabiliyor mu ?**

EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa) geç.

HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.

- **Devletin görevleri ile ilgili konuları sürece dayalı farkındalığı yansıtan, izlemeyi ön plana çıkartan bir hedef anlayışıyla ilişkilendirerek drama tekniğini kullan sonuçları buldur ve tartış. (hareket, uygulama adımlarına devam edilmektedir)**

- Devlet görevlerini yapmazsa neler olur? Tartış, açıkla ve yaz?
- İnsanların haklarını başka yerlerde aradığını belirt ve örnekler ver.
- Örnek olarak metindeki mafya çatışmalarını işaret et.
- Eğitim sağlık ve ekonomik dengesizliklerin insanları mutsuz ettiğini ve

bunun toplumsal ve sosyal duyarsızlığa neden olduğunu belirt

- Devletinde zarar ettiğini açıkla.
- Yolsuzluklar ve rüşvetin nedenlerini arkadaşlarıyla tartış

**Vatandaşlık görevleri ile ilgili konulara örnekler ver.**

- Olaylar karşısında vatandaşın durumunu incele.
- Kamuoyunun olaylar karşısındaki duyarsızlığına örnek göster
- Kanunlara uymayanlar karşı caydırıcı önlemlerin alınmadığını söyle
- Sivil örgütlerin olmadığını ve toplumun tepkisiz kaldığını örneklendir.
- Vatandaşın devlete karşı haklarını savunamaması sonucunda neler

olacağını açıkla, yaz.

- Temel hak ve özgürlüklerin kesintiye uğrayacağını, kısıltılacağını belirt.
- Tarihi olgulardan örnekler ver.
- Eğitim sağlık ve ekonomik gelirlerinin bozulacağını açıkla.

- Örnek metindeki ilgili bölümleri incelet.

**Süreci izle- kontrol et, öğrenciler sınıf etkinliklerine katılıyorlar mı ?**

EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa) geç.

HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.

**Materyalin içeriğini tartış öğretim yöntemlerini ve etkinliklerini uygulamaya devam et. (hareket, uygulama adımlarına devam)**

- Demokrasinin dayandığı temel ilkeler;
  1. Hürriyet ve eşitlik
  2. Siyasi partiler
  3. Ulusal egemenlik tahtaya yaz?
- Konuyla ilgili resimler ve grafikler çiz.
- Konuyla ilgili ders kitaplarındaki ilgili materyalleri öğrencilere incelet
- Demokrasinin halkın kendi kendini yönetmesi ve denetlemesi olduğunu

defterlere ve çalışma yapraklarına yazdır.

- Devlet yönetimine doğrudan yada dolaylı katılmanın vatandaşlık görevi sorumluluğu olduğunu örnek göstererek tartış.

**Süreci ve planı izle-kontrol et, öğrenciler drama etkinliklerinde temsili olarak oynadıkları rollerin farkında olup olmadıklarını izle, drama etkinlikleri ile hedefleri ilişkilendir.**

EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa)geç.

HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.

**Oy kullanmanın birey ve toplumsal sorumluluk açısından önemini tartış**

- Oy kullanmanın birey ve toplum yaşamındaki önemini açıkla ve sınıf tartışması yarat.
- Oy kullanmanın sorumluluk gerektirdiğini dolayısıyla nasıl bir yaşam düzeni istedikleri anlamına geldiğini açıkla.
- İnsanların eğitim düzeylerini yükselttikçe daha bilinçli olduklarına sosyal yaşamdan örnekler vererek açıkla öğrencilerden örnek vermelerini iste.
- Eğitim düzeyi yüksek ülkelerin kalkınmış, eğitim düzeyi düşük ülkelerin ise sosyo-ekonomik kültürel ve yönetsel açıdan geri kaldığını tartış.
- Dünyadaki geri kalmış ülkelerin totaliter rejimlerle yönetildiğine örnekler ver.
- Demokrasinin vazgeçilmez öğesinin niçin temel hak ve özgürlük olduğunu

etkinliklerden yola çıkarak sınıf ve grup tartışması yaptırılarak, temel hak ve özgürlüklerinin olmadığı bir yönetim biçimi ile ülkenin yönetildiğinde neler olabileceğine dair kısa bir örnek olay etkinliğini yaptır.

Örnek etkinlik sonucunda demokratik bir yönetim biçiminde insanların;

- Yaşama hakkı
- Haberleşme hakkı
- Eğitim hakkı
- Sağlık hakkı
- Seçme ve seçilme hakkı vb... haklar olduklarını öğrencilerin defterlerine ve çalışma yapraklarına yazdır.

• Demokrasinin en iyi yönetim biçimi olduğunu insan hak ve özgürlüklerini sağladığını defterlerine ve çalışma yapraklarına yazdır.

• Demokratik bir ülkede basının hür olduğunu doğru ve yasalara göre hareket etmesi gerektiği vurgula.

• Demokratik bir ülkede basının hür olduğunu doğru ve yasalara göre hareket etmesi gerektiği vurgula.

**Süreci ve planı izle ve kontrol et, öğretme planını yeniden gözden geçir.**

**6. Tüm süreci ve planı paylaş, değerlendir, onayla, planın adımlarını öğrencilerle birlikte değerlendir.**

- İstenilen hedef davranışlara öğrenciler ulaşabildiler mi? kontrol et.  
EVET ise bir sonraki etkinlikler (basamağa) geç.  
HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.

**Bu bağlamda aşağıdaki soruları öğrencilerle tartışıp değerlendir:**

1. Vatandaşın eğitim düzeyi yükseltilemezse yaşam standartlarının düşeceğini, olaylar karşısında bilinçsiz hareket edeceğini arkadaşlarıyla paylaş.
2. Demokratik yönetim biçimiyle yönetilmezse temel hak ve özgürlüklerinin olmadığı totaliter bir rejimle yönetileceğini arkadaşlarıyla ve sınıfla paylaş.
3. Kamuoyu oluşturulmazsa ortak tepkinin ve sivil örgütlenmenin olmayacağını bundan dolayı temel hak ve özgürlüklerinin askıya alınabileceğini, toplumun değişime kapalı bir yapıya kavuşacağını arkadaşlarıyla paylaş.
4. Mutlaka özgür, sorumlu ve kanunlara uyan bir basının demokratik yönetim biçiminin önemli özelliklerinden biri olduğunu arkadaşlarıyla ve öğretmenle paylaş.
5. Planların nasıl yapıldığını, planın öğelerini öğrencilerle değerlendir ve öğrencileri planın adımları ile ilgili düzeltme ve geliştirmek için motive et.
6. Bu planın örnek alınarak kendilerinin de bir plan yapmalarını iste.

7. İsterlerse bu planı değiştirebileceklerini ve kendi ihtiyaçlarına göre düzeltebileceklerini söyle.

8. Planın son taslağının defterlerine ve çalışma yapraklarına yazmalarını sağla.

---

### Final plan

1. Amaçların neler olduğunu düşün ve belirle (başlama-düşünme adımı).
2. Gereksinim duyulan araç-gereçleri topla, düşündüklerini sistematik bir sıralamaya göre uygula (hareket-uygulama adımı).
3. Demokrasi ve anayasayla ilgili materyalleri oku, tartış ve analiz et ve sürece dayalı yapıcı bir yaklaşım etkinliklerini yapma (hareket, uygulama adımı).
4. Süreci ve plan etkinliklerini izle, kontrol et (İzleme-kontrol adımı)
5. Öğrencilerin grup çalışmalarına, sınıf etkinliklerine aktif katılımlarını sağlamak için öğretim yöntemlerini kullan (hareket-uygulama adımı).
  - Süreci ve planı izle ve kontrol et, çalışmalar düzenli gidiyor mu?
    - EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa)geç.
    - HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.
  - Öğretim stratejilerini, yöntemlerini kullanarak öğrencilere etkili çözüm önerilerini buldur, açıkla ve etkinlikleri uygulamaya devam et. (hareket, uygulama adımı)
    - Süreci ve planı izle, hedeflere ulaşılabilir mi kontrol et?
      - EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa) geç.
      - HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.
    - Devletin görevleri ile ilgili konuları sürece dayalı farkındalığı yansıtan, izlemeyi ön plana çıkartan bir hedef anlayışıyla ilişkilendirerek drama tekniğini kullan sonuçları buldur ve tartış. (hareket, uygulama adımlarına devam edilmektedir)
      - Vatandaşlık görevleri ile ilgili konulara örnekler ver.
      - Süreci ve planı izle ve kontrol et:
      - Öğrenciler sınıf etkinliklerine katılıyorlar mı kontrol et.
        - EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa) geç.
        - HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.
    - Materyalin içeriğini tartış öğretim yöntemlerini ve etkinliklerini uygulamaya devam et.

- Süreci ve planı izle-kontrol et, öğrenciler drama etkinliklerinde temsili olarak oynadıkları rollerin farkında olup olmadıklarını izle, drama etkinlikleri ile hedefleri ilişkilendir.

EVET ise bir sonraki etkinliklere (basamağa)geç.

HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön.

- Oy kullanmanın birey ve toplumsal sorumluluğunu ve önemini tartış.
  - Süreci ve planı izle-kontrol et, öğretme planını yeniden gözden geçir.
6. Tüm süreci ve planı paylaş, değerlendir, onayla Planın adımlarını öğrencilerle birlikte değerlendir (paylaşma-değerlendirme-onaylama adımı).

Süreç-temelli öğretim planlarını öğretmek için sınıfta kullanılan yukarıdaki öğretmen yapımı STÖ planının kontrolü aşağıdaki maddelere yapılmıştır.

1. Plan bir basamaktan bir sonraki basamağa geçmek için öğrencilere izin verecek bir sıralamada mıdır?
2. Bir öğrenci planı yardımsız tamamlayabildi mi?
3. Plan yalnızca uyulacak işlem basamakları olmaktan daha çok eylemleri ve düşünceleri gerektiriyor mu?
4. Plan, başlama, hareket, izleme, doğrulama adımları (ya da bu öğelerin bir kombinasyonu) içerir mi? (Ashman ve Conway,1993, 93).

Araştırmacı-öğretmen ve öğrenciler yaptıkları ve geliştirdikleri planları, bu ölçütlere göre değerlendirilerek, planların istenilen düzeyde ve istenilen hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kontrol etmişlerdir.

Öğrencileri yönlendirmek ve bir sonraki aşamaya hazırlık yapmada günlük yaşantılara ilişkin duygu, düşünce ve eylemleri yansıtan bir STÖ plan yaptırılmıştır. Öğrencilerle birlikte bir günlük plan taslağının adımları aşağıdaki gibi oluşturmuştur.

#### Günlük aktivite için bir plan örneği

1. Gün için hedefler düşün.
2. Gün için nasıl bir aktivite yapacağını düşün ve belirle.
3. Planı başarmak için adımları yaz.
  1. adım: Konuyu düşün
  2. adım: Bir başlık yaz.
  3. adım: Konu ile ilgili nelere gereksinimim var? kitap, dergi, kalem, kağıt, silgi, gazete, resimler, grafikler, ansiklopedi, ilgili kaynaklar.

4. Hedefleri başarıp başaramayacağını düşün ve kontrol et.

EVET ise bir sonraki etkinlikler (basamağa)geç.

HAYIR ise tekrar düşünme adımına geri dön

4. Planını değerlendir, paylaş ve onayla.

Eğer gün içerisinde Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin ve bir kompozisyon çalışması için aşağıdaki örnek verilmiştir.

#### **Kompozisyon çalışması için bir STÖ plan örneği**

1. Kompozisyon çalışması için planı tasarla.

---Giriş

---Gelişme

---Sonuç

2. Yaz ve yazdıklarını oku, analiz et.

3. Kompozisyon anlaşılır nitelikte mi? Kontrol et

4. Arkadaşlarıyla yazdıklarını paylaş, değerlendir ve onayla.

#### **3.6.4. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenişi**

Geleneksel öğretimin temel özelliği bilgiyi transfer etmektir. Geleneksel öğretimde öğrenciden beklenen ana özellik dinlemektir. Öğretmen, öğrenme süreçleri ve konu alanları ile ilgili durumlarda öğrencilerle etkileşim içerisinde olmaz. Geleneksel öğretimin asıl problemi, öğrenme, aktif katılımı gerektirirken öğrencinin, öğrenme sürecinde aşırı derecede pasif olmasıdır (de Jong&Van Hout-Wolters, 1994; Simons, 1997; Akt. Bolhuis ve Voeten, 2001, 840). Bu bağlamdan yola çıkarak kontrol grubunda dersler, geleneksel düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılarak işlenmiştir. Derslerin sunumu, daha çok araştırmacı-öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğrenciler, pasif dinleyici konumunda olmuştur. Araştırmacı-öğretmen, hazırlanan yıllık ünite, günlük planlar çerçevesinde derslerini işlemiştir. Konu parçası, birkaç öğrenciye okutturulmuştur. Daha sonra soru-cevap yöntemiyle dersler işlenmiştir. Derste yeri ve zamanı geldikçe dönüt, düzeltme, pekiştirme ve ipucu değişkenleri de kullanılmıştır.



Dersin işlenişi, okulun belirlediği ders kitaplarındaki konuların sıralamasına göre yapılmıştır. Her hafta sonunda, öğrencilere ev ödevleri verilmiştir. Hafta başında ev ödevleri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gerekli incelemeler ve geri bildirimler yapılarak değerlendirilmiştir. Puanlar verilerek öğrencilere dağıtılmıştır. Bu ödevler daha sonra deney grubundaki öğrencilerin ev ödevleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapıldığı nedeni ise öğrencilerin düşünme sürecindeki gelişim ve değişimleri değerlendirebilmek içindir.

### **3.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi ve kovaryans (ANCOVA) analizleri uygulanmıştır. Araştırmanın kapsamındaki deney ve kontrol grupları üzerinde elde edilen veriler, SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Analizler deney grubunda 23 öğrencinin, kontrol grubunda ise 28 öğrencinin öntest, sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar üzerinde yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının sontest ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için Kovaryans (ANCOVA) analizi tekniği kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanlarındaki farklılığın deneysel koşullardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları kovaryat olarak analizlere dahil edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık ölçümü verilerinin analizinde ise sontest puanları kovaryat olarak alınmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeninin (süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli ile geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin), bağımlı değişken (öğrenci başarısı) üzerindeki etkilerine ilişkin olarak istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. İstatistik işlemlerinin sonuna da elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü bölümünde verilmiştir. Bulgulara ilişkin açıklayıcı yorumlar ve tartışmalar ise ilgili literatürdeki bulgularla karşılaştırılması, tartışılması ve yorumlanması ayrıntılı olarak araştırmanın beşinci bölümünde yapılmıştır.

#### **3.7.1. Nitel Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak öğrencilerden veriler elde edilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin her soruya

verdikleri cevapların benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Her bir soruya ilişkin verilen cevaplarda, sınıfın genel görüşünü yansıtanlar seçilerek bulgularda belirtilmiştir. Aynı zaman da öğrenci görüşlerinde birebir alıntılar da yapılmıştır. (Görüşme formu ek-1 sunulmuştur). Gözlem ile elde edilen veriler de, görüşme bulgularını desteklerken kullanılmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesi, betimsel analizlere uygun olarak yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (1999,159) göre betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin (öğrencilerin) görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu araştırmada süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline dayalı sosyal bilgiler öğretimi ile geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle yapılan sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarıya, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkileri karşılaştırılmıştır. Bu bölümde öntest, sontest ve kalıcılık (izleme) testleri uygulamaları sonucunda elde edilen bulgular, tüm testlerden elde edilen puanların aritmetik ortalama (X) ve standart sapmaları (ss), ve ANCOVA sonuçları verilmektedir.

#### 4.1. Grupların Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testlerinde Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeylerinde Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama (X) ve Standart Sapmaları (ss).

Tablo 4.1.1'de deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden elde ettikleri toplam, bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyleri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	TESTLER	TOPLAM PUANLAR		BİLGİ DÜZEYİ PUANLARI		KAVRAMA DÜZEYİ PUANI		UYGULAMA DÜZEYİ PUANI	
		X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
DENEY	ÖNTEST	11.86	5.01	4.65	2.16	3.82	2.24	3.39	1.75
	SONTEST	29.13	5.13	11.26	2.22	10.47	2.95	7.34	1.84
	KALICILIK	26.04	4.87	9.21	3.02	10.00	2.13	6.82	1.66
KONTROL	ÖNTEST	13.32	3.46	5.67	2.17	4.2	1.98	3.42	1.39
	SONTEST	21.96	4.34	12.39	2.71	5.67	1.96	3.89	2.31
	KALICILIK	17.60	3.15	10.00	2.24	4.46	2.47	3.14	2.32

DENEY N=23, KONTROL N =28, N= 51

Bağımsız değişkenlerin (süreç-temelli öğretimin ve geleneksel-öğretmen merkezli öğretimin), bağımlı değişken (öğrenci başarısı) üzerindeki etkisi son test puanlarıyla saptanmıştır. Sontest her iki gruba da deneme tamamlandıktan sonra uygulanmıştır. Tablo 4.1.1 incelendiğinde her iki grupta da sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği, ancak sontesten yirmi gün sonra yapılan kalıcılık testinde her iki grubun puanlarında da sonteste göre azalmalar olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1’deki öntest puanları incelendiğinde; kontrol grubunun puanlarının aritmetik ortalamasının ( $X=13.32$ ), deney grubu puanlarının aritmetik ortalamasının ( $X=11.86$ ) olduğu gözlenmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek ve grupları eşleştirmek amacıyla grupların öntest toplam, bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi puanları için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Sontestler açısından Tablo 4.1.1 incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının ( $X = 29.13$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ( $X = 21.96$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarındaki farkın gerçekten deneysel koşullardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları “koduşken” / ortak değişken olarak kontrol altına (covariate) alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olup olmadığına kovaryans analizi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 4.1.2, Tablo 4.1.3, Tablo 4.1.4, Tablo 4.1.5’de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Ön Test (Ort.Değ.) (Toplam)	619.06	1	619.06	63.15	.000
Grup (Ana Etki)	861.89	1	861.89	87.92	.000
Hata	470.50	48	9.80		
Toplam	1738,039	50			

Tablo 4.1.2’de görüldüğü gibi, kovaryans analiz sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam puanları açısından gruplama

ana etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir ( $F = 63.15$ ,  $p = .000$  ). Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları üzerinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Grupların sontest bilgi düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için ise Tablo 4.1.3’de olduğu gibi öntest bilgi düzeyi puanları kontrol altına alınarak sontest bilgi düzeyi puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Bilgi Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Ön Test (Ort.Değ.) (Bilgi düzeyi)	14.85	1	14.85	2.44	.125
Grup (Ana Etki )	9.07	1	9.07	1.49	.228
Hata	292.25	48	6.08		
Toplam	323.294	50			

Tablo 4.1.3’de görüldüğü gibi kovaryans analiz sonuçları, öntest bilgi düzeyi puanları kontrol altına alındığında, kontrol ve deney gruplarının sontest bilgi düzeyindeki puanları açısından gruplama ana etkisinde anlamlı bir fark görülmemiştir ( $F = 2.44$ ,  $p = .125$ ).

Grupların sontest kavrama düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için ise Tablo 4.1.4’de olduğu gibi öntest kavrama düzeyi puanları kontrol altına alınarak sontest kavrama düzeyi puanları açısından kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Kavrama Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Ön Test (Ort.Değ.) (kavrama düzeyi)	37.85	1	37.85	7.04	.011
Grup (Ana Etki)	308.14	1	308.14	57.33	.000
Hata	257.99	48	5.37		
Toplam	586.745	50			

Tablo 4.1.4'de görüldüğü gibi kovaryans analiz sonuçları, öntest kavrama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest kavrama düzeyi puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F = 57.33$ ,  $p = .000$ ).

Tablo 4.1.1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının ( $X = 10.47$ ), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $X = 5.67$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu işe deney grubundaki anlamlı farkın nedeni olarak görülmektedir.

Grupların sontest kavrama düzeyi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulduktan sonra grupların sontest uygulama düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için ise Tablo 4.1.5'de olduğu gibi öntest uygulama düzeyi puanları kontrol altına alınarak sontest uygulama düzeyi puanları açısından kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Uygulama Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Ön Test (Ort.Değ.) (Uygulama düzeyi)	40.90	1	40.90	10.96	.002
Grup (Ana Etki)	152.61	1	152.61	40.92	.000
Hata	178.99	48	3.72		
Toplam	370.627	50			

Tablo 4.1.5’de görüldüğü gibi kovaryans analiz sonuçları, öntest uygulama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest uygulama düzeyi puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir (  $F = 40.92$ ,  $p = .000$  ).

Buna paralel olarak Tablo 4.1.1 incelendiğinde de deney grubundaki öğrencilerin uygulama düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasının ( $X = 7.34$ ), kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasından ( $X = 3.89$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablolara bakıldığında, deney grubu lehine sontest uygulama düzeyi puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmektedir.

#### 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarının Sontest Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kalıcılığı ölçmek amacıyla sontestten yirmi gün sonrada deney ve kontrol gruplarının her ikisine de öğrendiklerini hangi düzeyde ve ne kadarını hatırlayabildiklerini ve kullanabildiklerini test etmek amacıyla aynı başarı testi tekrar uygulanarak kalıcılığın etkilerine bakılmıştır. Sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Sontest (Ort.Değ.) (Toplam)	588.08	1	588.08	138.68	.000
Grup (Ana Etki)	79.62	1	79.62	18.77	.000
Hata	203.54	48	4.24		
Toplam	1690.353	50			

Tablo 4.2.1’deki kovaryans analiz sonuçları, sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F = 18.77$ ,  $p = .000$ ).

Kalıcılık testi bakımından Tablo 4.1.1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi toplam puanlarının aritmetik ortalamasının ( $X= 26.04$ ), kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi toplam puanlarının aritmetik ortalamasından ( $X = 17. 60$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın süreç-temelli öğretim yapılan deney grubu lehinde olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına kovaryans analizi ile bakılmıştır. Bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Bilgi Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Sontest (Ort.Değ.) (Bilgi düzeyi)	33.01	1	33.01	5.19	.027
Grup (Ana Etki)	2.03	1	2.03	.320	.574
Hata	304.89	48	6.35		
Toplam	345.647	50			

Tablo 4.2.2' deki kovaryans analiz sonuçları, sontest bilgi düzeyi puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi bilgi düzeyi puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F = .320$ ,  $p = .574$ ).

Tablo 4.1.1 incelendiğinde kontrol grubu kalıcılık testi bilgi düzeyi puanlarının ortalaması ( $X=10.00$ ), deney grubunun kalıcılık testi bilgi düzeyi puanlarının ortalamasından ( $X = 9. 21$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Çünkü kontrol grubunda ezber önemli iken, STÖ'de bilgi düzeyinin üzerindeki adımlara çıkmıştır.

Bu durumda uygulanan araştırma yönteminin öğrencilerin bilgi düzeyindeki öğrenmeleri için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını saptanmıştır.



Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Kavrama Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Sontest (Ort.Değ) (Kavrama düzeyi)	118.42	1	118.42	38.79	.000
Grup (Ana Etki )	39.76	1	39.76	13.02	.001
Hata	146.53	48	3.05		
Toplam	651.922	50			

Tablo 4.2.3' deki kovaryans analiz sonuçları, sontest kavrama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi kavrama düzeyi puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir (  $F = 13.02$ ,  $p = .001$  ).

Tablo 4.1.1 incelendiğinde de grupların kalıcılık testi kavrama düzeyi puanlarının ortalamalarına bakıldığında, süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli temel alınarak öğretim yapılan deney grubunun kalıcılık testi kavrama düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasının ( $X = 10.00$ ), kontrol grubu kalıcılık testi kavrama düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasından ( $X = 4.46$  ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklılaşmanın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Uygulama Düzeyi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPL.(KT)	Sd	KARELER ORT.(KO)	F	p
Sontest (Ort.Değ.) (Uygulama düzeyi)	56.86	1	56.86	8.21	.000
Grup (Ana Etki )	27.80	1	27.80	8.90	.004
Hata	149.87	48	3.12		
Toplam	378.039	50			

Tablo 4.2.4'deki kovaryans analiz sonuçları, sontest uygulama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi uygulama düzeyi puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir (  $F = 8.90$ ,  $p = .004$  ).

Tablo 4.1.1 incelendiğinde de deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi uygulama düzeyindeki puanlarının aritmetik ortalamalarının ( $X= 6. 82$ ), kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi uygulama düzeyindeki puanlarından ( $X = 3. 14$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kalıcılık testi uygulama düzeyi puanları açısından deney grubunda işe koşulan süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yönteminden etkililik ve kalıcılık bakımından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

### 4.3. Araştırmanın Nitel Bulguları

#### 4.3.1. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelini Öğrenmede Karşılaşılan Durumlara İlişkin Bulgular

Süreç-temelli öğretim yönteminin öğrenilmesinde karşılaşılan durumlara ilişkin öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla (Ek-1) ve bunu destekleyecek gözlemler yapılarak elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin (23) tamamının görüşleri alınmıştır. Bu soruya verilen yanıtlarda sınıfın genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

G, “Evet süreç-temelli öğretim yöntemini öğrendim. Okulda ve hayatımda daha “**başarılı**” oldum. Yeni konuları öğrenirken “**planlar**” sayesinde zorluk çekmedim. Çünkü planlar herhangi bir konuyu öğrenirken bize konunun/problemin çözümünde izlenecek düşünme basamaklarının sıralamasını öğretti” diye görüş bildirmiştir. H, STÖ’yü öğrendim. Hiç zorluk çekmedim. Yeni konulara uygularken de hiç zorluk çekmedim. Bence STÖ çok kolay öğrenilebilir. STÖ öğrenilmesinde zorluk çekilmeyecek bir plan ve planlama yöntemidir. Zaten insan her alanda bu planı öğrendikten sonra “**beyninde otomatik olarak**” uyguluyor” diye görüşlerini ifade etmiştir. B, “STÖ biraz öğrendim, başlangıçta zorlandım” diye görüş bildirmiştir. L,G ve A, Evet ilk başlarda yani ilk üç gün öğrenirken ve STÖ’yü yeni konulara uyarlamada biraz güçlüklerle karşılaştım. Fakat daha sonra biz çalışmanın önemini STÖ ile öğrendik. STÖ’i öğrendikten sonra “**düşünme sistemimizi**” rahatlıkla çalıştırabildik”.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerinin tamamına yakınının düşüncelerini kapsamaktadır. Öğrencilerden bazılarının, süreç-temelli öğretimi ilk başlarında, STÖ planlarının düşünme, başlama ögesinde biraz zorlandıkları

görülmüştür. Ama deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun STÖ'yü öğrenirken zorlanmadıkları, başarılı oldukları gözlenmiştir.

#### 4.3.2. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelinin Öğrencilere Sağladığı Yararlara İlişkin Bulgular

Süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin, ne gibi yararlarının olduğu yine öğrencilerin kendilerine sorularak görüşleri belirlenmiştir. STÖ'nün öğrencilere, şimdiye kadar öğrendikleri yöntemlerden farklı olarak ne gibi faydalar sağladığına dayalı görüşler aşağıda verilmiştir. Bu soru ile ilişkili olarak deney grubundaki öğrencilerin (23) tamamının görüşleri alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin genel görüşlerini yansıtan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

H, Öğrencisi: “Daha önceden yaptığımız işleri kontrol etmiyorduk. Fakat STÖ planlarını öğrendikten sonra yaptıklarımızı kontrol etme gereği duyuyoruz. Yapacağın işleri, kendi davranışlarımızı kontrol etmek için düşünüyorum. Örneğin yazılılarda noksanlıklarım var mıdır diye kontrol ediyorum”. G'nin STÖ'nün faydası ile ilgili düşünceleri şöyledir: “Planlı, düzenli yaşamayı, planlı hareket etmeyi, hazırlıksız yakalanmamayı öğrendim. Örneğin ev işlerini yaparken bir plan yapıyorum öncelikleri ve uygulayacaklarımı düşüncelerimi bir sıraya koyuyorum. Eve misafir beklerken bile ne yapacağım diye telaşlanmıyorum. Oturup ne yapacağımın planını yapıyor ve uyguluyorum”. C, süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli her şeyden önce bize **düşünmeyi** öğretti. İ, “Evet STÖ in bize faydası çok oldu. Duygu, düşünce ve davranışlarımızı **kontrol etmeyi** öğretti. STÖ ile **planlamayı** öğrendik”. E, “STÖ planlamayı öğretti. Daha doğrusu benim düşünce sistemimi değiştirdi”. B; “Bana çok fayda sağladı. Çünkü artık bütün dersler aklıma giriyor” E, “STÖ bana yazılıdan 5 almayı öğretti. Çünkü planlar yaparak 5 aldım”. Ö, “Bize planlı çalışmayı, **sorumlu** bir kişi olmayı sağladı. Hata yapmamama neden oldu”. E, “Düşüncelerimizi daha iyi geliştirmemizi, bir işe davranmadan neler yapabileceğimizi, ilk önce düşünerek yapmamız gerektiğini, bu konuda ne yapabiliriz gibi sorularla düşünmemizi sağladı”.

Sınıfın genel eğilimlerini yansıtan öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin tamamına yakınının, STÖ'den etkilendikleri, yararlandıkları, düşüncelerini ve öğrenmelerini kontrol ettiklerini ve planlamayı öğrendikleri gözlenmiştir.

### 4.3.3. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelinin Öğrenciler Tarafından Başka Derslerde Kullanılıp Kullanılmadığına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin tamamının, süreç-temelli öğretim metodunu öğrendikten sonra onu başka derslerde, bir öğrenme, çalışma metodu olarak kullanıp kullanmadıklarına ait görüşleri alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin genel görüşlerini yansıtan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Sınıftaki öğrencilerin çoğu süreç-temelli öğretimi tanıdıktan sonra **başka derslerde de kullanmaya başladıklarını** belirtmişlerdir. Örneğin D, “Türkçe derslerinde kullanıyorum. Çünkü kolay oluyor”. B, “Fen bilgisinde kullanıyorum”. Ö, “Evet Türkçe derslerinde kullanıyorum”. E ve A; “Hemen hemen her derste kullanıyorum. İngilizce de kullanıyorum. Yaptıklarımı daha **bilinçli kontrol etmeyi** öğrendim”. F, “Başka derslerde faydası oldu. STÖ planlarını kullandım”. STÖ planlarını nasıl kullandınız? Sorusunu görüşme sırasında öğrencilere sordum. F, “İlkönce o konuyu düşünür ve sonra tasarlarım. O konu hakkında dergi ve kitaplardan araştırma yaparım. Sonra sizin anlattığınız şekilde planlamayı yaparım. Arkadaşlarımla da konuyu tartışır, değerlendirir ve paylaşıyorum”.

Sınıfın genel eğilimini kapsayan verilere göre öğrenciler, STÖ’yü başka derslerde de (Türkçe, İngilizce, matematik vb derslerde) kullanmışlardır ve bu derslerde de STÖ’nün yararlarını gördükleri söylenebilir.

### 4.3.4. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelini Öğrenirken, Uygulama Aşamasında Duygu, Düşünce ve Aktivitelerine Ait Sınıf İçi ve Dışındaki Davranışlarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin süreç-temelli öğretim yöntem ve modelini kullanma ve uygulama aşamalarında duygu, düşünce ve aktivitelerine ait sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarındaki değişme ve gelişmelere ilişkin görüşleri alınmıştır. Sınıfın genel eğilimlerini yansıtan görüşleri aşağıda verilmiştir.

E ve Y, “STÖ düşünce sistemi beni etkiledi. STÖ planlarına göre **önce kendi davranışlarımı ve sonuçlarımı kontrol** edip değerlendiriyorum. Sonucuna göre kestirimde bulunuyorum. Bazen arkadaşlarla okul içi ve dışında kavgalar çıkmak üzereyken STÖ planlarının ‘kontrol et’ ögesi aklıma takılıyor. Bunu yaparsam doğru yapmış olur muyum diye kendi kendime soruyor ve davranışlarımı kontrol ediyorum ve

davranış tarzlarımı değiştiriyorum”. Diğer bir öğrenci H.Y, “STÖ öğrendikten sonra bir işi **düşünerek uyguluyorum** ve sonunda da kontrol edip onaylayarak yapmaya çalışıyorum”. G, “Ev hayatımda, arkadaşlarımla, öğretmenlerimle, komşularla ilişkilerimde STÖ planlarımı kullanıyorum”. Başka bir öğrenci olan A’da; “STÖ planları derslerime **günlük çalışmayı, planlı yaşamayı** öğretti. En çok derslerimdeki anlayışımı ya da dersleri anlamamı sağladı. **Yöntemli çalışmayı** öğrendim”. G, B ve A, “STÖ’nün en çok ‘düşün’ ve ‘kontrol et’ öğelerini seviyorum. Önceleri öğretmen bir soru sorduğunda ezberle cevap verirdim. Ama şimdi STÖ düşünme sistemini öğrendikten sonra öğretmenin sorusuna düşünerek cevap verebiliyorum”. C ve D, “STÖ bize düşünmeyi öğretti. Şimdi **zihnimiz daha iyi çalışıyor**. Daha iyi anlıyoruz. Bunu da çok seviyoruz”. Sonuç olarak öğrencilerden gözlem ve görüşlere dayalı elde edilen verilere göre öğrenciler, sınıf içi ve dışı duygu, düşünce ve etkinliklerini düzenlemede STÖ’yü kullanmışlardır.

#### **4.3.5. Süreç-Temelli Öğretim (STÖ) Yöntem ve Modelinin Öğrencilerin Bakış Açılı Doğrultusunda Bir Yöntem Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular**

Süreç-temelli öğretimin, nasıl bir öğrenme, öğretme strateji ve yöntemi olduğuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin tamamının görüşleri alınmıştır. Sınıftaki bütün öğrencilerin ortak görüşlerini de yansıtan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö, “STÖ yöntemi, ders çalışmamda ve ödevlerimi yapmamda kolaylıklar sağlamaktadır. Bu yüzden de süreç-temelli öğretim yöntemi, öğrencinin seveceği bir yöntemdir”. Y, “**Çok iyi ders dinleme metodudur**. Dersleri dinlemem için kendimi kontrol edebilmeyi öğrendim. Her şeyi daha iyi öğreniyoruz. Önceden kompozisyon yazdığımda hiç kontrol etmezdim arkadaşlarımla değerlendirip paylaşmazdım. Şimdi bunları yapıyorum”. B, “Yazılılarda nasıl çalışacağımı hangi konularda eksikliklerim olduğunu, ve bunlara nasıl çalışacağımı süreç-temelli öğretime göre planlamasını ve planlarını yapıyor ve **düşün, yaz/uygula kontrol et/izle, değerlendirme** öğelerine dayalı olarak düşünüp yapıyorum”. E, “Süreç-temelli öğretim metodu beni ‘**ezberden kurtardı**’. Eskiden okuduğumu ezberlerdim. Bilinçsiz olarak deftere yazardım. Ama şimdi çalışmalarımı ve okuduklarımı düşünüyorum ve kendime göre anlamlandırıyorum. Yani ezberden kurtuldum. Eskiden çalışma yaparken ezberlemek için 8-10 defa

okurdum. Evde ezberler okula gelinceye kadar çoğunu unutturdum. Şimdi okuduklarımı niçin, neden okuyorum, benim için ne anlamı ifade ediyor? bu okuduklarım benim için yararlı mı? diye sorguluyor ve kendi kendime anlamlandırıyor ve cevaplandırıyorum”. L ve D, “STÖ metodu bence **değişiklikleri öğreten bir yöntemdir**”. C, “Bence **‘düşünme metodudur**’. E, “İnsanın **‘düşünme kapasitesini geliştiriyor**’. Bir işi yaparken ne gibi yöntem ve teknikleri kullanacağımızı düşündürüyor. Olumsuz bir yön göremiyorum”. İ ve Ö, “Planlı ders çalışma yöntemidir. Daha önceden böyle bir çalışma yöntemimiz yoktu. Bu yöntem bilgi edinmemizi sağlıyor, düşündürüyor. STÖ, bize, eksikliklerimizi kontrol ederek farkına varmamızı, yaptıklarımızı arkadaşlarımızla **paylaşırma düşüncesini sağlamaktadır.**”

Yukarıdaki genel veriler doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin görüş ve izlenimlerine göre, süreç temelli öğretim yöntemi ve modeli, öğrenmeyi öğrenme, düşünmeyi öğrenme, planlamayı öğrenme, ders çalışma sistemini öğrenme gibi temel ve sade bir düzeyde öğrenme stilleri, yöntemleri, stratejileri, teknikleri ve bunlara ilişkin becerileri öğrenmede öğrencilere kolaylıklar sağlamıştır. STÖ anlayışı, öğrencileri, aktif öğrenme etkinliği içerisinde, kendi kendilerine planlama yaparak etkinlik ve yetkinliklerini arttırmalarına neden olduğu gözlenmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde süreç- temelli öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin başarı puanları, öğrenme düzeyleri ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerine ilişkin bulguları araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışılarak yorumlanıp sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde nicel araştırma bulgularını destekleyici nitel araştırma bulguları üzerine yorum ve tartışmalar yapılmıştır.

#### 5.1. Grupların Sontest Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyleri Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Genel olarak bulgulara bakıldığında süreç-temelli öğretim ile yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre bilgi düzeyi puanları hariç, toplam, kavrama ve uygulama düzeyleri puanları ile kalıcılık toplam, kavrama ve uygulama düzeyleri puanları üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Aşağıda grupların sontest toplam, bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri puanlarına yönelik yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Grupların Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Araştırmada nicel ve nitel olarak öğrencilerden elde edilen bulgular, süreç-temelli öğretim yapılan deney grubunun sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamasının ( $x=29.139$ ), geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ( $x=21.96$ ) yüksek olduğunu desteklemektedir. Gruplar arasında bu farkın anlamlı olup olmadığına kovaryans analizi ile bakılmıştır. Tablo 4.1.2'de görüldüğü gibi, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline dayalı öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermiştir ( $F=63.15$ ,  $p=.000$ ).

Deney grubunda uygulanan süreç-temelli öğretim, Ashman ve Conway'a (1993, 15) göre öğretmenler için bir öğretim planı/taslağı (çerçevesi), öğrenciler içinde bir öğrenme taslağı sağlayan dinamik bir öğretme-öğrenme sürecidir. İşte bu dinamik öğretme-öğrenme süreci deney grubunda işletilmiştir, Öğrenciler bu dinamik ve

etkileşimci süreçte daha iyi ve anlamlı bir yaşantı geçirmişlerdir. Bu etkileşimci, dinamik, anlamlı yaşantılarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını söyleyebiliriz. Süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin bir çok ülkelerde özel ve normal sınıflarda küçük gruplar ya da birebir öğretme durumlarında, yüzlerce öğretmen tarafından kullanılan gerçekçi-uygulanabilen (heterojen ve homojen sınıf ortamlarında uygulanan) bir öğretme yaklaşımı olduğu bilinmektedir (Ashman ve Conway, 1993). Bu verilere dayalı olarak STÖ ülkemiz koşullarına uygun olarak deney grubunda olduğu gibi uygulanmıştır.

Ashman ve Conway (1989) "Sınıfta planlama becerilerini öğretme; Birleştirilmiş bir model geliştirme" adlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın problemini, normal düzenli sınıflara labaratuvar destekli bilişselci öğretimin bulgularını uyarlama (adapte etme) olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmacılar bu çalışmalarında süreç-temelli öğretimi bilişsel farkındalığa dayalı bir öğretim yöntemi ve modeli olduğunu açıklamışlardır. Araştırmacılar, süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin öğrencilerin başarılarını artırmada olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Bu kapsamda, sınıfta planlama becerilerini öğretmeye, geliştirmeye yönelik açılardan araştırmamızın deney grubundaki uygulanan programla STÖ birleştirilerek planlama sürecini, becerilerini öğretmek ve geliştirmek için yapılan çalışmalarla aynı paraleldedir. Araştırmaların sonuçlarında elde edilen öğrencilerin başarılarını artırdığına yönelik bulgular birbirini desteklemektedir.

Ashman ve Conway (1993) "Normal sınıflarda süreç-temelli öğrenme ve problem çözme stratejilerini kullanmayı öğrencilere öğretme" başlıklı bir deneysel çalışma yapmışlardır. Süreç-temelli öğretim, 4 ile 7. sınıflardaki 147 Avustralyalı öğrenci üzerinde gerçekleştirmiş ve araştırma 18 ay sürmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgular süreç-temelli öğretimin öğrenci ve öğretmen tutumları ve öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkileri olduğunu göstermiştir.

İlgili literatür ve araştırmamızın bulguları incelendiğinde süreç-temelli öğretim içerik, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi üst düzeylere çıkarttığı yorumunu yapabiliriz. İlgili literatürde ve araştırmamızda süreç-temelli öğretimin, öğrenci ve öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bununla birlikte, süreç-temelli öğretim yaklaşımında, öğretme-öğrenme stratejilerinin normal programlarla birleştirilmesi başka bir deyişle stratejileri, yöntemleri ve teknikleri, programının bir öğretim hedefi gibi dikkate alarak öğretiminin gerçekleştirilmesi vardır. STÖ planlarının tüm öğrenme etkinlikleri için genelleştirilerek kullanılması,



yetkilendirilmesi STÖ modelinin her aşamalarında öğrenme-öğretimi süreçleri vardır. STÖ' anlayışında planlama sürecinin işbirliğine dayalı yapılmasıyla birlikte bireysel olarak da öğrenci tarafından yapılması, öğrenci merkezli ve yapıcı bir yaklaşımın benimsenmiş olması öğrenmede öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyonlarını yükseltmelerine neden olduğunu söyleyebiliriz.

STÖ, plan ve planlama aracılığıyla konular arası süreç ve bilgi transferini gerçekleştirmeyi, stratejiler geliştirmeyi, öğrencinin kendini ve öğretmenin de öğrenciyi yönlendirmesini sağlamasını öngörmektedir. Ashman ve Conway, (1989, 1993, 1997) ve Ashman, Conway ve Wright'ın (1994) yapmış oldukları araştırmalardan elde ettikleri verilere göre öğrenme zorluğu olan ve olmayan öğrencilerle ve yetenekli öğrencilerin süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli ile akademik başarılarını arttırdığını saptamışlardır.

Araştırmamızın deney grubu heterojen bir yapıya sahip normal, orta ve orta-ileri seviyelerde farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durumun saptanmasında okul yöneticilerinin, okul rehber öğretmeninin, branş öğretmenlerinin görüşleri alınarak ve derslerdeki başarı notları incelenerek elde edilmiştir. Bu araştırmacıların yaptıkları çalışmalarından elde ettikleri bulgular bu araştırmanın, hem nitel bulgularını hem de deney grubundaki tüm öğrencilerin sınıfta toplam, kavrama ve uygulama düzeyleri öğrenmelerindeki akademik başarılarını artırdığına yönelik bulgularını ve sonuçlarını desteklemektedir.

Gerard ve Junhkala (1980), süreç-temelli öğretim modelinin kullanılabilirliğini ve uygulanabileceğini vurgulamaktadırlar. Öğretim yöntemi olarak öğrencilerin problemlerini, tanımlamada ve öğrenme zorluğu olan öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede süreç-temelli öğretim yönteminin kullanılabilirliğini belirtmektedirler. Gerard ve Junhkala'nın (1980) araştırma bulguları araştırmamızın deney grubunda uygulanan süreç-temelli öğretim modelinin kullanılabilirliğini, verimliliğini, uygulanabilirliğini nicel ve nitel bulgularını, sonuçlarını desteklemektedir.

Rosenbluth (1990), ağır öğrenen ve hızlandırılan 11. sınıf öğrencileri üzerinde kelime işlemcisinin ve süreç-temelli öğretimin etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. 16 Haftalık bir süreçte, yazmada, süreç-temelli öğretimin ve kelime işlemcisinin öğrencilerin yazma kalitesi, akıcılık, bilgisayar endişesi ve bilgisayar korkusu üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları süreç-temelli öğretime dayalı yapılan yazma çalışmalarının deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur.

Araştırmamızın deney grubunda öğrencilerin konuları ve grup çalışmalarını STÖ planlarına göre raporlaştırarak yazmalarında ve bu etkinlikleri STÖ planlarına dayalı olarak yazıp sunmaları bağlamındaki olumlu gelişmelerin sonuçlarını desteklediğini söyleyebiliriz.

Frence (1991), yetişkinlerin (N=18) yazma performansı, yazma tutumları ve gelişimsel bir yazım programındaki geleneksel kolej öğrencileri (N=36) üzerinde kelime işlemcisinin kullanılmasının etkilerini işaret eden bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, süreç-temelli öğretime dayalı yazımı ve yazı alıştırmalarını kullanan gelişimsel bir yazma sınıfında kelime işlemcisinin kullanımı, yetişkinlerin ve geleneksel tecrübeli öğrencilerin yazma performanslarını ve tutumlarını artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Yukarıda da bahsedildiği gibi bu çalışma, araştırmamızın deney grubundaki öğrencilerin süreç-temelli öğretim yöntemlerini başarılı bir şekilde kullanarak grup çalışma etkinliklerini ve planları yazmada etkili olduklarını ve sonuçta da akademik başarılarını artırdığı bulgusunu ve sonuçlarını desteklediğini söyleyebiliriz.

Yetenekli öğrencilerin düşünme süreçleri üzerinde süreç-temelli öğretimin etkilerini araştıran Baldwin (1981), araştırmasının sonuçlarında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını saptamıştır. Araştırmacının yaptığı bu deneysel çalışmanın sonuçları, araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin elde ettikleri akademik başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarından yüksek olduğuna ilişkin bulguları ve sonuçları desteklemektedir.

Baldwin (1981), Ashman ve diğerlerinin (1994) yapmış oldukları araştırmaların bulguları, yetenekli öğrencilerin düşünme süreçleri üzerinde süreç-temelli öğretimin pozitif etkilerinin olduğunu ve bunun akademik başarılarına yansıtıldığını saptamışlardır.

Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Çünkü deney grubu öğrenci özellikleri incelendiğinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda da bu tespiti yapabilmek için araştırmanın nitel görüşme bulgularına ve gözlemlerimin sonucuna göre deney grubundaki başarılı öğrencilerin görüşme formlarına vermiş oldukları yanıtlar da incelenmiştir. Bu kapsamda, Rosenbluth (1990), French (1991), Baldwin (1981) Schatteman; Carette; Couder ve Eisendrath'ın (1997) yapmış oldukları araştırmalardaki sonuçlar, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler ve gözlemlerde öğrenciler, öğretim yönteminin öğrencilere zevk vermesi gerektiğini, eğlenerek öğrenmenin daha mutlu öğrenmeyi gerçekleştirdiğini ve bu tür öğrenmelerin ileriki yaşamlarında da kendilerine yararlı olacağını ve bu yöntemi unutamayacaklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda elde edilen bulguları aşağıdaki araştırma bulguları desteklemektedir. Bu kapsamda; 1) Öğrenmeye karşı pozitif bir tutum yaratmaya yardımcı olan faktörleri tanımak ve incelemek, 2) Bir süreç-merkezli yaklaşımda öğrencilerin katılımına öncülük eden faktörleri tanımak ve incelemek, 3) Öğrencilerin süreç-merkezli yaklaşıma katılmalarının deneyim ve algılamalarını tanımlamayı ve incelemeyi amaçlayan Westervelt'nin (1998) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin öğrendiklerine karşı olumlu bir tutum gösterdikleri ve yaptıklarından hoşlandıkları zevkle yaptıkları ve öğrenmeye gayret ettikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları gösteriyor ki deney grubundaki öğrencilerin nitel görüşme yöntemindeki bulgularını ve akademik başarı testlerinden aldıkları puanlarını desteklemektedir.

Volet (1991), üniversite öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada deney grubunda, etkileşimci ve planlama gibi öğretim programlarını birleştiren süreç yönelimli bir öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonunda, süreç yönelimli öğretimin uygulandığı öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenmeden büyük doyum sağladığı ve geleceğe yönelik daha fazla sorumluluk aldıkları saptanmıştır.

“Matematikte öğrencilerin problem çözmesi; Süreç-temelli öğretim model tercihinin” ilişkin Stavvy ve arkadaşlarının (1991) yürüttüğü çalışmada yapı-temelli öğretim ile süreç-temelli öğretimin denendiği çalışmada sürece dayalı çalışmada elde edilen puanların yapıya dayalı öğretimden elde edilen puanlardan yüksek olduğu vurgulanmıştır. Süreç-temelli öğretim yönteminin daha sezgili olduğuna araştırmanın bulgularında yer verilmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, süreç-temelli öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin elde ettiği puanların kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından daha etkili, bilinçli, anlamlı, kalıcı ve yüksek olduğu yönünde elde edilen nicel ve nitel bulguları desteklemektedir.

Buradan anlaşılacağı üzere süreç-temelli öğretim modelinin ilgi çekiciliği nedensel olarak birbiriyle bağlantılı olan olayları, konuları, öğretme ve öğrenmelerin sıralamasında ve yapılandırmasında öğrencinin bu eylemlerin nasıl yapılacağını ve nasıl öğrenileceğine ilişkin “düşünmeyi düşünme” eylemini başlatması öğrenciye yetkinlik ve yeterlik duygularını hissettirmiştir diyebiliriz. Bu yeterlilik hissinden öğrencilerin

öğrendiklerinden zevk aldıkları ve doyum sağladıkları yorumunu yapabiliriz. STÖ öğrencinin planlama etkinlikleri ile öğrenme eylemine veya herhangi bir işe aktif, üretken katılımını sağladığını söyleyebiliriz. Bunun sonucunda da öğrencinin akademik başarısını, ilgisini ve dikkatini arttığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte uyguladığımız süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin anlayışı öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmış, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin ve üretken katıldıkları gözlenmiş ve sonuçta öğrenmeyi öğrenmeye karşı tutumlarında bir artış olduğunu söyleyebiliriz.

Glaser'in (1999) kontrol teorisi; sevgi, kontrol, özgürlük ve eğlenceyi içermektedir. Glaser, eğlence için genetik gereksinimlerimiz ve öğrenme arasında bir ilişki olduğuna inanır. Glaser, öğrenmenin ömür boyu bir uğraş olduğunu ve eğlencenin ise yaşamın temel bir parçası olduğunu söyler. Eğlenceye sahip olduğumuzda, onu yapmak için dört gözle bekleriz ve uzun saatler boyunca çalışabiliriz (Glaser, 1999, 129-130). Glaser'in bu yaklaşımı, deney grubundaki öğrencilerin STÖ yöntemi konusundaki düşüncelerini belirten bulguları desteklemektedir. Süreç-temelli öğretim öğrencilerin içsel motivasyonları ile işe koşullarını hedefleyen bilişsel farkındalık (metacognition) bir stratejidir. Bu bilişsel farkındalık stratejisinden dolayı öğrenci yaptığı ve yapacağı etkinlikleri planlamakta, izlemekte, kontrol etmekte ve değerlendirebilmektedir. Bu bağlamda, grupların sontest toplam puanların aritmetik ortalamasının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşması STÖ bilişsel farkındalık bir yaklaşım olduğundadır. Deney grubu öğrencilerininin STÖ yaklaşımıyla çalışma ve düşünme becerilerini eğlenerek geliştirdiğini, STÖ planlama sürecini benimsediklerinin bir göstergesi olarak yorumlayabiliriz.

### **5.1.2. Grupların Sontest Bilgi Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Grupların sontest bilgi düzeyi puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının ( $X=11.26$ ), kontrol grubunun ortalamasından ( $X=12.39$ ) görece olarak düşük olduğu görülmektedir. Yapılan kovaryans analiz sonuçları gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir ( $F=2.44$ ,  $p = .125$ ).

Araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi düzeyindeki puanları ortalamasının deney grubundaki öğrencilerin bilgi düzeyindeki puanların ortalamasından biraz yüksek olduğu görülmektedir. Bilgi-ezber düzeyindeki soruların yanıtlanmasında gruplar arasında anlamlı bir farkın çıkması beklenmemektedir. İlgili

literatürlerin bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bulgularına ve sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, Kutlu'nun (1999) yapmış olduğu araştırmanın bilgi düzeyindeki bulguları bu araştırmanın bilgi düzeyindeki bulgularını desteklemektedir.

Bilgi düzeyindeki sorular açısından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamasının nedeni kontrol grubundaki öğrencilerin sınav öncesi üst düzey sorularından çok bilgi (hatırlama) düzeyindeki sorulara çalışmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Gruplar arasında zaten bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü STÖ ezber bir öğrenme sağlamaz. Grupların bilgi düzeyi puanları açısından farklılaşmamanın bir nedeni de, bilgi (hatırlama) düzeyinde olan bu soruları öğrenmek için bilişsel, bilişsel farkındalık gibi üst düzeyde değişik stratejilerin, yöntemlerin kullanılmasına gerek yoktur. Gerçektende bilgi düzeyindeki sorular, genelde görünce ve söylenildiğinde hatırlanan ezbere dayalı kolay öğrenilebilen sorulardır. Bu sorular geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunda da yapılabilecek sorular olduğu için gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamasının doğal olduğunu söyleyebiliriz.

Deney grubunda işe koşulan süreç-temelli öğretim, daha çok problem çözmeye, eleştirel, yaratıcı, yapıcı, üretici düşünmeye dayanmaktadır. STÖ'ye göre çalışan bir öğrenci kendi kendini yönlendirir. Öğrenme sürecinin planlamasını yapar, planlarını uygular ve uygulamalarını izler, kontrol eder, varsa yanlış ve eksikliklerini anında düzeltir ve değerlendirmesini yaparak onaylar. Başka bir söylemle STÖ bilişsel farkındalık düzeylerindeki düşünmeye ve problem çözmeye yönelik öğrenmeye dayandığından alt düzeyde anlamlı farkın olmaması gayet doğaldır.

### **5.1.3. Grupların Sontest Kavrama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Grupların sontest kavrama düzeyi puanları incelendiğinde, deney grubunu ortalamasının ( $X=10.47$ ), kontrol grubu ortalamasından ( $X=5.67$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına kovaryans analiz sonuçlarına göre bakılmıştır. Öntest kavrama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, gruplama ana etkisinin deney grubu lehine anlamlı olduğunu görülmüştür ( $F=57.33$ ,  $p = .000$ ).

Bu durumda, süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline dayalı yapılan öğretimin, öğrencilerin kavrama düzeyi öğrenmeleri açısından daha etkili olduğu

bulunmuştur. Başka bir söylemle, deney grubunda uygulanan süreç- temelli öğretim yöntemi ve modeli, Ashman ve Conway'ın (1993, 11) belirttikleri gibi "süreç-temelli öğretim, öğrencilerin etkili bir şekilde yeni materyalleri öğrenmelerine yardım etmek için öğretmenlerin planları kullanması üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenler veya araştırmacı, öğrencilerin kendi kişisel planlarını geliştirmek ve planları kendi gereksinimlerine ve öğrenme stillerine uygun hale getirmek, değiştirerek, geliştirmek için öğrencilere plan kullanmayı öğretirler". Bu bağlamda süreç-temelli öğretimin bu yaklaşımı deney grubunda araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

STÖ ile öğrenciler planlama sürecinin, etkinliğinin, planlarının ve öğelerinin neler olduğunu, nasıl yapıldığını bilişsel farkındalık basamaklarına sahip olduğunu öğrenmişlerdir. Sonra kendi kişisel gereksinim ve öğrenme stillerine uygun planlar yapıp, geliştirerek problemleri çözmeyi, öğrenmeyi öğrenmeye ve sınıf etkinliklerine aktif olarak katılarak gerçekleştirmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden kavrama düzeyindeki soruları kolayca yapabildikleri, puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu ise deney grubu öğrencilerinin STÖ planlarını başarılı bir şekilde geliştirip kullandıklarının göstergesidir.

Bu bağlamdaki bulgu ve sonuçları desteklemesi açısından Nancy'e (1997) göre öğrenme için yeni yöntemler, geleceğin sınıfları için yeni bir öğrenme ortamını sağlamayı gerektirecektir. Okuldaki her birey hem bir öğrenci ve hem de bir öğreticidir. Süreç-temelli öğretim, öğretmenlerin ders anlatmalarında doğru bilgi vermeleri ya da öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde doğru yanıt verme yeteneklerinden daha çok problem-çözme becerilerini geliştirmede öğrencileri cesaretlendirir. Bu kapsamda araştırmamızın deney grubunda araştırmacı süreç-temelli öğretimin bu anlayışına dayalı olarak öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözümlerinin nasıl olduğuna ilişkin sunumlarda bulunmuştur. Zaten süreç-temelli öğretim yaklaşımı eleştirel ve yaratıcı ve problem çözmeye yönelik bilişsel farkındalık stratejisi ve yöntemidir. Süreç-temelli öğretime dayalı problem çözme ile ilgili planlama süreci etkinliğinin nasıl olması gerektiğine yönelik etkinlikler sınıfta uygulanarak öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine ilişkin akademik başarılarını artmasına neden olmuştur.

Aiken'in (2000) süreç-temelli öğretimin yapıldığı sınıflarda, kelime düzeyinde belirgin strateji öğretimin etkilerini belirlemeye yönelik araştırmasının bulguları süreç-temelli öğretimin yararlı etkilerin olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bu araştırmanın genel kurgusal bulgularına dayalı olarak süreç-temelli öğretim programı

kapsamında strateji öğretimin birleştirilerek öğretilbileceğini ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda STÖ dayalı olarak öğrencilere düşünmeyi düşünme, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, plan ve planlama stratejileri öğretimi ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşme formlarından ve nicel araştırmamızın akademik başarı testlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak süreç-temelli öğretim program modelinin normal ders programları ile birleştirilerek öğretimi yapılmıştır. Bu uygulama, strateji öğretiminin normal uygulanan programın bir hedefi olarak düşünülüp öğretilbileceğini gösterdiği gibi öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili ve yararlı olduğuna dair araştırmanın uygulamalı sonuçlarıdır. Bu bağlamda Aiken'in yapmış olduğu araştırma sonuçları yapılan bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Clark (2000), araştırmasının son aşamasında öğretimsel tasarımlı bir süreç modelinin yaratılmasının kapsayan bölümdeki öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkılarının olduğunu belirtmesi süreç-temelli öğretim dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmamızın deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde artırdığına yönelik bulguları desteklemektedir.

#### **5.1.4. Grupların Sontest Uygulama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Gruplar sontest uygulama düzeyi puanları açısından incelendiğinde deney grubunun ortalamasının ( $X=7.34$ ), kontrol grubu ortalamasından ( $X=3.89$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere kovaryans analiz sonuçlarına göre öntest uygulama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, gruplama ana etkisinin deney grubu lehine anlamlı ( $F= 40.92$ ,  $p = .000$ ) fark yarattığı bulunmuştur.

Deney grubunda uygulanan süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli, öğrencilerin öğrenmesinde eğitimsel deneyimler sağlayan sistematik bir süreci içermektedir. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinde ve başkalarına öğretmelerinde çok büyük bir rol oynayan yapıcı öğrenme deneyimlerini kapsamaktadır. Süreç-temelli öğretim, sınıftaki öğretimin, öğrenme ve uygulama prosedürleri üzerine bağlı geniş öğretme felsefe ve stratejilerini kapsamaktadır (Ashman ve Conway, 1993, 15). Öğretme felsefe ve stratejilerini düzenleyen, ileten, öğreten ve uygulayan öğretmendir. Sonuçta süreç-temelli öğretimde de önemli bir yeri vardır. Öğretmen, öğretim yöntem değişkenlerini uygulayan ve bu süreçte öğrenciye model ve

rehberlik yapan, öğretme-öğrenme sürecini düzenleyen, kolaylaştıran öğretimi öğrenci merkezli öğretime doğru yönelten ve yürütendir. STÖ kendi sistematığı içerisinde öğretme-öğrenme süreç aşamalarında oluşan model ve stratejiler bütünlüğünü kolaylaştıran, öğrenciye göre işleyen, rehberlik eden öğretmendir. Bu söylenen etkinlikler çerçevesi deney grubunda uygulanmıştır.

Reigeluth (1983, 19), öğretim değişkenleri (öğretim koşulları, öğretim yöntemleri ve öğretim çıktıları) sınıflamasında en önemli grubun, öğretim yöntem değişkenleri olduğunu vurgulamıştır. Yöntem değişkenlerini en önemli grup olarak vurgulamasının nedeni, bu değişkenlerin öğretmenin yapacakları ile ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretim yöntem değişkenlerini ise; düzenleme stratejileri, iletme stratejileri ve yönetme stratejileri olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Bu bağlamda, süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli, öğretim yöntem değişkenlerini en geniş kapsamda öğrenciye göre yapılandırmaktadır. Ashman ve Conway'a (1993, 11) göre süreç-temelli öğretim, nasıl öğrenileceğini ve nasıl problem çözüleceğini öğrencilere yüksek sesle düşünen (talk aloud) öğretmeni öğrenciye modelleştiren ve açık ve sistematik bir şekilde öğrenmeyi ve planlamayı öğretme yolu, yöntemidir. Bu bağlamda STÖ ayrıntılı bir öğretim yöntemi değişkenlerini işe vuruk hale getirmektedir. Bu öğretim yöntem değişkenlerinin nasıl planlanacağını ayrıntılı olarak açıklamaktadır.

Araştırmamızın deney grubunda STÖ modeli uygulamaları, planlama süreci ve planlar hakkında ayrıntılı örnekler verilmiş ve öğrenciler uygulamalara, planlama sürecine aktif, etkileşimli ve iletişimli bir motivasyon düzeyinde katılmışlardır. Araştırmanın deney grubunda süreç-temelli öğretim uygulamalar çerçevesinde problem çözenin aşamalarından yararlanmışlardır. Planların felsefesinde ve planlama sürecinde birçok bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanılmıştır. Planlama sürecinde öğrenciler kendilerine göre bilgiyi yapılandırarak öğrendiklerini, problemleri çözmek için planlar yaptıklarını, geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Bununla ilgili örnekler (Ek-10) verilmiştir. Yukarıda belirtilen yaklaşıma dayalı olarak deney grubu öğrencilerin öğrenme etkinliklerine STÖ yönlendirme stratejilerini kendi kendilerini kullanarak öğrenme-öğretme sürecine doğrudan katılmaları sonucunda üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz.

Ayrıca süreç-temelli öğretim öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırması açısından deney grubunda yapıcı öğrenme kuramının özelliklerine dayalı etkinlikler ve uygulamalar yapılmıştır. Yapıcı kurama göre öğretim, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da



yorumları yapabilmesi için yardım edilmesi süreci olarak belirtilir (Biggs,1989, Merrill, Li ve Jones, 1990; Jonassen, 1991;Akt. Deryakulu, 2000, 64). Bu bağlamda yapıcı öğrenme uygulamaları, özünde öğrencilerin sorun çözmesini gerektiren öğrenme görevlerinin tasarımına dayanır ve tasarımların uygulanması drama tekniği kullanılarak öğretilmek istenilen hedeflerle ilişkilendirilerek deney grubunda kullanılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda deney grubu öğrencilerinin uygulama düzeyleri puanlarını kontrol grubu uygulama düzeyi puanlarından yüksek olmasını sağlamıştır diyebiliriz.

Süreç-temelli öğretimde öğretme-öğrenme süreci planlanır. Bunun nasıl ve ne şekilde yapılacağı sorgulanır. Bu sorunun yanıtı nedir? Bu sorunu çözmek için nereden ve nasıl başlayabiliriz? gibi konu ya da sorun, planlama sürecinden geçirilerek planları yapılır. Plan tasarımına ve planın adımlarına göre sorun çözüme kavuşturulur. İşte bu özellikler dikkate alınarak grupların “uygulama düzeyi” öğrenme puanları açısından deney grubu lehine anlamlı sonuç vermesi dersleri işlerken öğretmen yapımı, öğretmen-öğrenci yapımı ve öğrenci yapımı süreç-temelli öğretim planlarının ve düşünme felsefesinin derslerin her aşamasında uygulaması ve öğrencilerin de bu etkinliğe katılmalarının önemli bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken yaptıkları ve kullandıkları plan örnekleri (ek-10) sunulmuştur.

Bu oluşum içerisinde deney grubunda araştırma süresince uygulanan süreç-temelli öğretim anlayışında öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirirken problem ya da iş/konu üzerinde kendileri ve arkadaşları bir beyin fırtınası düşünce eylemini gerçekleştirirler. Bu aşamada sorular türeterek ve onların üzerinde derinlemesine tartışarak konuya nasıl ve nereden başlayacaklarının hedeflerini ortaya koyarlar. Daha sonra bu düşünsel eylemlerin uygulamasını yaparlar. Aynı zamanda da planın en önemli olmazsa olmaz öğelerinden biri olan (monitoring) izleme/ kontrol ögesi işe koşularak yapılan düşünce ve aktivitelerin kontrolünü gerçekleştirirler. Sonra hep birlikte bütün süreç değerlendirilir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrenciye aittir. Öğrenci kendi öğrenmesini kendisi değerlendirir. Başka bir söylemle deney grubunda uygulanan süreç-temelli öğretim modelinde öğrenciler, planlama sürecinde öğrenmeyi planlarlar ve planlama stratejisine göre öğrenmeyi gerçekleştirirler. Planlama bir bilişsel farkındalık stratejisidir. Bilişsel farkındalık stratejisi de bilişi yönetir ve yönlendirir. Deney grubundaki öğrenciler bu stratejileri uyguladıkları için uygulama düzeyindeki öğrenmeler bağlamında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını yorumunu yapabiliriz.

Conway ve Hopton "Bilişsel farkındalık eğitim modelinin bir okul çapında uygulanması: Planlama ve başarı performansına etkileri. adlı bir araştırmanın sonuçları deney okulundaki öğrenciler kontrol grubu okulundaki öğrencilerle karşılaştırıldıklarında bazı planlama işlerinde, görevlerde, konularında, algılama yeteneklerinde ve akademik konularda önemli başarılar göstermişlerdir. Bu araştırmanın sonucu da araştırmamızın sonuçlarını desteklediğini göstermektedir.

Birmingham ve Garnick'nın (1994) süreç-merkezli/yönelimli öğretimin okuryazarlığa başlama üzerine etkilerine (Chelsea resmi okullarında ve Boston üniversitesindeki yansımalarına) ilişkin öğretmenlerin düşünceleri, yöntemlerindeki değişiklikleri ve öğretimi planlama ile ilgili düşünceleri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada hem öğretmenlerin süreç-temelli öğretimi kullanarak öğretimi kolaylaştırdıkları, yaptıkları işten doyum sağladıklarını ve hem de öğrencilerin süreç-temelli öğretimi kullanarak öğrenmelerini ilerlettikleri ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Bu çalışmanın verileri de araştırmamızın; öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ilerlettiklerini, öğrenmelerini ve öğrenme düzeylerini olumlu olarak geliştirdiklerine ilişkin bulgularını desteklemektedir. STÖ öğrencinin öğrenme ve davranış problemleri ile karşılaştığında süreç farkındalığını, uyanıklılığını, karşılaşma süreci farkındalığını hissettirmek için önce bir planlama, düşünme strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmasını benimsemektedir. Süreç-temelli öğretim hem öğrenci ve hem öğretmen düzeyinde bu süreci etkin kılacak yapısal önermeler sunmaktadır ve önermeler deney grubunda uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci süreci sürekli olarak izledikleri için de hem kendilerini kontrol ettikleri hem de süreci kontrol ettiklerinden dolayı öğrenmelerinden ve etkinliklerinden doyum sağladıklarını söyleyebiliriz.

Naglieri ve Johnson'un (2000) PASS teorisine göre uygulamada planlamanın önemi vurgulanmıştır. Planlamanın; bilgi ve süreci kullanma ve kendi kendini düzenleme, kendi kendini izleme, planlar ve stratejileri geliştirmeden oluşan ve bilişselci bir kontrol sağlayan zihinsel bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu teorinin oluşturulmasında süreç-temelli öğretim modeli felsefesinin yattığı belirtilmiştir. Bu bağlamda planlama ile ilgili elde edilen olumlu sonuçlar araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Süreç-temelli öğretimin bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine ve öğretimine ilişkin araştırmalara da rastlanmaktadır. Bunlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırmamızın bulgularını da desteklemektedirler.

Rampp ve Guffey (1999), yürüttükleri araştırmada "Bilişsel farkındalık: Öğrenme için yeni bir model uygulaması" adlı çalışmalarında, bilişsel farkındalığı öğretmek için (süreç merkezli/yönelimli öğretim, bilgi işleme modeli, yansıtıcı araştırma modeli ve süreç-temelli öğretim modelleri) başarılı modellerin çeşitli örneklerini tartışıp inceleyerek bilişsel farkındalığı tanımlamasını da yapmışlardır. Süreç-temelli bir bilişsel farkındalık modelinin, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Süreç-temelli öğretimin her yaş ve düzeydeki öğrenci için bireysel ve grup olarak değişik öğretme ve öğrenme yöntemlerine uyumlu olarak uygulanabilmekte olduğunu açıklamışlardır. STÖ yöntemi ve modeli, bireysel çalışma planları ve küçük karışık yetenekli gruplar oluşturularak öğrencilerin psiko-sosyal öğrenme durumlarına göre öğrenme-öğretme sürecini öğrenciye göre planlamasını hedeflemektedir.

Araştırmamıza başlarken okul yöneticilerinden, sınıf öğretmenlerinden ve ilgili branş öğretmenlerinden sınıftaki öğrenciler hakkında bilgi toplanmıştır. Yukarıda sözü edilen STÖ hedefleri araştırmamızın deneme grubunda davranışlara dönüştürülmek üzere işe koşulup uygulanmıştır. Bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını ve üst düzey öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

Kincannon, Gleber ve Kim (1999), kendi kendini yönlendirerek öğrenme durumlarında bilişsel farkındalık becerilerinin kullanımı ve performans üzerine bilişsel farkındalık eğitiminin etkileri ile ilgili yaptıkları araştırmada olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bağlamda kendi kendini yönlendirme, süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin benimsediği bir anlayıştır. Bu bağlamda araştırma uygulamalarında deney grubu öğrencilerin STÖ plan ve planlama stratejilerini kullanarak kendi davranışlarını geliştirdiklerini, düzelttiklerini, etkinliklerini ve eylemlerini izlediklerini söyleyebiliriz.

Higgins'ın (2000) kız ve erkek öğrenci başarısı, kendi kendine yeterlik üzerine çalışma becerileri ve bilişsel farkındalık öğretimin bütünleştirici etkisinin bir analizine ilişkin araştırmasının bulgularında bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımı, test endişelerini ve akademik başarıları olumlu yönde artırdığı görülmektedir. Bu açılarından bakıldığında süreç-temelli öğretim modeli öğrencinin kendi kendine çalışma planları yaparak bu planı bir öğrenme stratejisi olarak kullanması yönündeki etkinlikleri desteklemektedir. Süreç-temelli öğretim yöntemi bilişsel farkındalık öğretme ve

öğrenme stratejisi olduğundan, Higgins'ın (2000) yaptığı araştırmanın bulguları araştırmamızın verilerini desteklemektedir.

Houck (1993), Moersch (1997), Lowenthal'ın (1986) yapmış oldukları araştırmalarda süreç-temelli öğretim yönteminin öğrencilerin düşünme, çalışma ve planlama becerileri ile teknolojiyi kullanmalarını destekleyici nitelikteki sonuçları araştırmamızın deney grubunda sınanan süreç-temelli öğretim modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı yönündeki bulgularını desteklediğini söyleyebiliriz.

## **5.2. Grupların Kalıcılık Testi Toplam, Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Denemenin tamamlanmasından yirmi gün sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan kalıcılık testi ile öğrenmenin kalıcılıktaki toplam, bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tablo 4.1.1'de kalıcılık testi toplam, bilgi, kavrama ve uygulama testi puanlarının ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

### **5.2.1. Grupların Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Grupların kalıcılık toplam puanları incelendiğinde, süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık toplam puanı ortalamaları ( $X= 26.04$ ), geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık toplam puanı ortalamalarından ( $X= 17.60$ ) daha yüksektir. Kalıcılık testi toplam puanları üzerinde gerçekleştirilen kovaryans analiz sonuçlarına göre, sınıfta toplam puanlar kontrol altına alındığında, gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu, bu anlamlı farkın deney grubunda denenen süreç-temelli öğretim bağımsız değişkeninden kaynaklandığı ( $F=18.77$ ,  $p = .000$ ) görülmektedir.

Deney grubunda denenen süreç-temelli öğretim değişkeninin, öğrenmenin kalıcılığı toplam puanı üzerinde oluşturduğu bu olumlu etki grubun sınıfta başarı toplam puanı üzerinde oluşturduğu olumlu yöndeki farklılaşma etkisi ile paraleldir. Süreç-temelli öğretim yöntemi öğrenmenin kalıcılığı ya da öğrendiklerini tekrar istenildiğinde çağırırken /hatırlarken öngördüğü bir çok stratejileri işe koşulmasını

sağlamaktadır. Öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmasına olanak tanımaktadır. Her şeyden önce öğrenciye düşünürken nasıl bir strateji izlemesi gerektiğine ilişkin beyin fırtınasını gerçekleştirmesi için STÖ planlarının önce “düşün” başlama ögesini önermektedir. Düşün, başla ögesi öğrencide bir beyin fırtınasını kendi kendisi için yapmasını sağlamaktadır. Demirel, (1999, 92) beyin fırtınası tekniğinde en çok yararlanılan çözüm yollarını; benzerinden yararlanma, fikir bağlantılarını kurma, zarardan yarar çıkarma olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda;

Bu konuda ben ne biliyorum?

Bu konuyu benzeyen ve ya farklı olan konular nelerdir?

Konuya nereden ve nasıl başlamalıyım?

Bunun için yeterli araç-gerece gereksinimim var mı?

Bu konudaki kelimeler, düşünceler, soyut ve somut olan göstergeler nelerdir?

Ana fikir bana neleri çağırır?

Ne gibi hazırlıklar yapmalıyım ?

Öğrendiklerimi hatırlama aşamasında bu konuda neler bilmekteydim?

Hangi strateji ve yöntemleri seçip kullanmalıyım?

İp uçlarım neydi?

Anahtar kelimelerin bu konu ile ilgili neler olabilir?

Süreç-temelli öğretim etkinlikleri, geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yönteminin göre, tutarlı, öğretmen ve öğrenci açısından sosyal, ilgi çekici, etkin, üretken, hümanist, yapıcı öğrenme ve bilgi felsefeleri yaklaşımına dayalı olduğu için, sınıfta toplam başarı puanları ile paralel olarak kalıcılık toplam puanları açısından da anlamlı bir yükselmeye neden olduğu yorumlarını yapabiliriz.

Walraven ve Reitsma (1992), süreç-temelli /merkezli öğretim strateji olarak önceki varolan bilgiyi harekete geçirmeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulgularına göre süreç merkezli yaklaşımın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre hem okuduklarını anlama stratejilerinin farkında olma ve bunların kalıcılığında elde ettikleri puanlar hem de algılama puanları ve bunların kalıcılığında elde ettikleri puanlar açısından anlamlı bir artış görülmüştür. Walraven ve Reitsma'nın (1992) yürüttükleri araştırmanın bulguları bu bağlamda araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Süreç-temelli öğretim modelinin ülkemizdeki eğitime katkısı açısından önemli bir yaklaşımda bulunacağını söyleyebilmek mümkündür. Çünkü süreç-temelli öğretim modeli öğrenci merkezli, problem çözmeye yönelik, bağımsız düşünebilen ve kendi kendine karar alıp

uygulayabilen, kendi davranış planlarını yaparak uygulayıp davranışlarını izleyebilen bir yaklaşımı kapsamaktadır.

Hay (1997), "Ortaokulda bilişsel stratejiler: Süreç-temelli öğretim ve öğrencinin etkili öğretim stratejilerini algılaması" adlı bir araştırmasında, Süreç-temelli öğretim modelinin uygulandığı grup kontrol grubuna göre daha üstün bir performans göstermiştir. Bu bulgular Süreç-temelli öğretimin öğrencilerin uzun-sürelî bellekteki bilgilerini geri çağırması (kalıcılık düzeyinde) hatırlamayı kolaylaştırdığını gösteren bir önceki araştırmanın bulgularını doğruladığı gibi araştırmanın hem akademik ve hem de kalıcılık düzeylerinde bulgularını da desteklemektedir.

### **5.2.2. Grupların Kalıcılık Testi Bilgi Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Grupların kalıcılık testinde yer alan bilgi düzeyi sorularında gösterilen başarı yönünde, süreç-temelli öğretim modeline dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerin kalıcılık testi bilgi düzeyi puanı ortalamalarının ( $X= 9.21$ ), geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin kalıcılık testi bilgi düzeyi puanları ortalamalarından ( $X=10.00$ ) çok az bir farkla gerilemiş olarak gerçekleşmiştir.

Bu bulgulara dayalı olarak bilgi düzeyi sorularına verilen yanıtlar açısından deney ve kontrol grubu arasında bir farklılaşma olmadığı söylenebilir. Gözlenen bu bulguların kalıcılık testinde yer alan bilgi düzeyi sorularının, ölçme değerlendirme ve test hazırlama kriterleri bakımından bir teste yer alması beklenen (% 20'lik) kolay, hatırlama düzeyindeki sorulardan oluşmaktadır. Bu tür sorulara çalışmak için daha önceden de belirtildiği gibi farklı ve karmaşık öğrenme stratejileri kullanmaya gerek duyulmamaktadır. Öğrenciler sadece bilgi düzeyindeki içerikleri ezberleyerek çıkabilecek soruları yanıtlayabilirler. Bu gruplar arasında beklenen doğal bir sonuçtur.

### **5.2.3. Grupların Kalıcılık Testi Kavrama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Grupların kavrama düzeyi sorularında gösterdikleri başarı incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ortalamasının ( $X= 10.00$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından ( $X= 4.46$ ) daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kalıcılık testi kavrama düzeyi puanları üzerinde gerçekleştirilen kovaryans analizi sonuçlarına göre, sontest kavrama düzeyi puanları kontrol altına alındığında; gruplama ana etkisinin bir farklılaşma yarattığı görülmektedir ( $F= 13.02$ ,  $p= .001$ ). Kavrama düzeyi sorularında gözlenen bu farklılaşmanın Süreç- temelli öğretim yapılan deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Vermut (1995), "Düşünme stratejileri ve öğrenmede süreç-merkezli öğretim" adlı araştırmasında, Süreç-merkezli öğretimi kullanan kolej öğrencileri için bir eğitsel, öğretici (tutorial) programın etkilerini gösteren bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmalarda test/sınav puanları incelendiğinde elde edilen bulgulara göre süreç-merkezli öğretimin öğrencilerin başarılarını artırdığı ve çalışma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları da araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

#### **5.2.4. Grupların Kalıcılık Testi Uygulama Düzeyi Puanlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar**

Grupların kalıcılık testi uygulama düzeyi sorularından elde ettikleri puanlar incelendiğinde, süreç-temelli öğretim dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerin kalıcılık testi uygulama düzeyi puanı ortalamaları ( $X= 6.82$ ), geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin kalıcılık testi uygulama düzeyi puanı ortalamalarından ( $X= 3.14$ ) daha yüksektir.

Kalıcılık testi uygulama düzeyi puanları üzerinde gerçekleştirilen kovaryans analizi sonuçlarına göre, sontest uygulama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, gruplama ana etkisinin deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı ( $F = 8.90$ ,  $p = .004$ ). bir farklılaşmaya neden olduğunu gözlenmiştir.

Süreç- temelli öğretim etkinliklerini gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin sontest uygulama düzeyi puanlarına paralel olarak kalıcılık testi uygulama düzeyi puanları açısından da gösterdikleri başarı puanlarının artışı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

Süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli, öğrencilerin, öğrenmeleri açısından çeşitli öğretme ve öğrenme stratejilerini kullanarak, yeni karşılaştıkları bilgilerle önceden varolan bilgiler arasında çok sayıda bağlantılar kurmalarını sağlar. Yeni bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe depolanmasını kolaylaştırmasına olanak tanır. Süreç-temelli öğretimin etkili iki kavramsal ögesi "planlama ve plan" işe

koşulur. Plan ve planlama var olan bilgilerden ve deneyimlerden hareketle problem çözme ve bilgi türetme işlemleridir. Planın "düşün/başla" ögesi öğrencinin bir beyin fırtınası gerçekleştirmesini sağlar. Bu beyin fırtınası tekniğini kullanmasıyla öğrenci önceki bilgilerini tekrar gündeme getirir. Öğrenci süreç-temelli öğretim planının başla/düşünme ögesi gereği sorgulamalara ve anımsamalara başlar. Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilere bu sorgulamaların nasıl yapılacağına yönelik benzer ve farklı, yarar ve zarar, soyut ve somut, büyük ve küçük, yakın ve uzak, canlı ve cansız benzetmesi mantıklı ve mantıksız olması, bilinen ve bilinmeyen vb. gibi çağrışımsal düşünme boyutlarında rehberlik ya da modellik yapılmıştır. Bu bilişsel farkındalık düşünme etkinliği sayesinde deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilerden öğrendiklerini daha kolay olarak hatırladıklarını söyleyebilir.

Süreç-temelli öğretim, yapıcı kuramların özellikleri açısından incelendiğinde yapıcı kuramın bir çok özelliklerini kapsadığını görmekteyiz. Türetimci etkinlikler yoluyla öğrenilenlerin kalıcılığının önemli düzeyde yükseltebildiğine ilişkin elde edilen bulgular, uzun-sürelili belleği güçlendirdiği yönünde yapılan çalışmaları desteklemektedir. Türetimci etkinlikler, öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerini kullanarak, yeni karşılaştıkları bilgilerle önceden varolan bilgileri arasında çok sayıda bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Böylece yeni bilgilerin kısa-sürelili bellekten uzun-sürelili belleğe aktarılmasını kolaylaştırmaktadır. Öğrenilenlerin kalıcılığını güçlendirme işlevini görmektedir (Jonassen, 1988; Wittrock, 1990).

Yapıcı kuramlardan olan türetimci etkinlikler ile ilgili yapılan araştırmaların bulgularına göre öğrenmenin kalıcılığında anlamlı bir artış görülmektedir (Deryakulu, 1996, 110). Eğer yapıcı öğrenme ve süreç-temelli öğretim etkinlikleri (bu türetimci etkinlikler bağlamında) değerlendirilecek olursa, öğrencilerin öğrendiklerini hatırlamaya yönelik kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar açısından birbirini desteklediğini söyleyebiliriz.

Süreç-temelli öğretimde olduğu gibi türetimci etkinliklerde öğretmenler öğretirken öğrenciler de öğrenirken çeşitli öğretme-öğrenme stratejilerini kullanmalar öngörülmektedir. Süreç-temelli öğretim planlarının özellikleri, öğrenme ve öğrendiklerini hatırlamaya ilişkin düşünme ve çalışma becerilerini, stratejilerini harekete geçirecek olan bilişsel farkındalık stratejilerinin özelliklerine ve öğelerine sahiptir.

İşte bu bağlamda süreç-temelli öğretim yöntemini kullanan öğrenciler bilgilerini kısa süreli bellekten uzun-sürelili belleğe transfer etmede ve onlara gereksinim



duydularında geri çağırılmalarında, hatırlamalarında süreç-temelli öğretimin bilişsel farkındalık stratejilerini otomatik olarak işe koşarlar. Deney grubundaki öğrencilerin bu bilişsel farkındalık stratejilerini artık otomatik olarak uyguladığını araştırmanın nitel görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu bilişsel farkındalık STÖ planlarını deney grubu öğrencilerinin otomatik olarak uygulanması kontrol grubundaki öğrencilere göre uygulama düzeyindeki soruları, daha anlamlı ve daha kalıcı olarak hatırladığını ve istediklerinde öğrendiklerini kullanmak üzere geri çağırabilmektedir yorumları yapılabilir.

Araştırma öğretim kuramları açısından incelendiğinde süreç-temelli öğretim öğretmenler için bir öğretim modelidir. Bu öğretim modelinin daha önceleri de açıklandığı üzere belirli bir hiyerarşik yapısı vardır. Başlangıç aşamasından genelleme aşamasına doğru bir süreç takip edilir. Kolaydan karmaşığa doğru bir sıralama takip edilir. Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için öğrenci, içerik, öğretmen ve ortamdaki kaynaklanan durumlar dikkate alınır. Tüm bunlar planlama sürecinde dikkate alınarak, tartışılarak öğretim ve öğrenim planı yapılır ve işe koşulur.

Karataş (1999) ve Kutlu'nun (1999) yapmış oldukları araştırmalarının bulgularından bazıları öğretim kuramlarına dayalı öğretimin kalıcılığı artırdığı görülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında, kalıcılık testi puanları açısından araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırma kapsamına alınan ilgili tüm literatür incelenip araştırma bulgularına bakıldığında, süreç-temelli öğretim, öğrencilerin öğrenme ve öğrenme düzeylerine ilişkin üst düzey akademik başarılarını ve öğrenmedeki kalıcılıklarını anlamlı yönde artırdığı gözlenmiştir.

Bu araştırma sonuçlarından elde edilen veriler, süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sontest ve kalıcılık testlerinden toplam, kavrama ve uygulama düzeyi puanları açısından geleneksel öğretmen merkezli öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ve kalıcılık testlerinden toplam, kavrama ve uygulama düzeyi puanlarından daha yüksek ve anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu saptamıştır. Bununla birlikte bu testlerin bilgi düzeyindeki puanlar açısından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlarının anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı da saptanmış bulunmaktadır. Grupların bilgi düzeyindeki puanlar açısından farklılaşmaması doğal bir sonuç olarak değerlendirilir. Başak bir söylemle, süreç-temelli öğretim öğrencilerin üst düzey

kavrama ve uygulama öğrenmelerini ve öğrendiklerini hatırlamalarında kalıcılıkları anlamlı olarak yükselttiği gözlenmiştir.

### 5.3. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Bu bölümde deney grubundaki öğrencilerin süreç-temelli öğretim yöntemi ve modelini hakkında görüşleri beş ana başlıkta toplanmıştır. Öğrencilerin, STÖ'yü öğrenirken karşılaştıkları durumları yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ve bunu destekleyecek gözlemlere dayalı bulgular dikkate alınarak tartışma ve yorumlar yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin nitel görüşme formundaki yer alan her soruya verilen yanıtları dikkatle irdelenerek tartışma ve yorumlar yapılmıştır.

#### 5.3.1. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelini Öğrenmede Karşılaştıkları Durumlara İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Araştırmanın gözlem formundaki ilk soruya verilen yanıtlar ve buna dayalı bulgular incelendiğinde, genel olarak, öğrencilerin görüşlerinden ve deneysel çalışma sürecinde edinilen izlenimlerden süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından anlaşıldığını ve kavranıldığını söyleyebilir. Öğrencilerin ilk başlarda düşünme becerilerini uygulayabilmede bazı problemleri olduğu göze çarpmaktaydı. Çünkü öğrencilerin STÖ planlarının başlama ögesindeki “düşünme etkinliğini” gerçekleştirmede, düşünme becerilerinin, beyin fırtınası yapmada güçlüklerle karşılaştıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilk yaptıkları STÖ planlarında düşünme boyutlarında sınırlılıklar görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmek için STÖ planlarının “düşüme başla ögesi” üzerinde beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır.

STÖ planlarını yapılandırırken, öğrenmeyi öğrenme, düşünme becerilerini geliştirme gibi beyin fırtınası tekniğinin özelliklerinden yararlanılması ve kullanılması öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği söyleyebilir. Bu bağlamdan, öğrencilerin STÖ planlarının düşünme ve öğrenme yöntemlerinin farkına varmaları onların öğrenmeyi öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Öğrencilerden elde edilen verilere göre planlama ve plan sistemi öğrencilerin öğrenecekleri konu, problem, iş vb öğrenme durumlarına ilişkin düşünce ve aktivitelerini sistematik olarak sıraladıkları söylenebilir.

L.G.A ve diğer öğrencilerden elde edilen bulgulara; “artık STÖ felsefesini, düşünce sistemini öğrendikten sonra **kendi düşünce sistemlerimizi geliştirebildik ve öğrenme stratejilerimizi belirleyip rahatlıkla kullanabildik**” dayalı olarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek “**düşünme sistemlerini**” yapılandırmalarına, geliştirmelerine rehberlik ettiği yorumunu yapabilir.

Özetle öğrencilerin çoğunluğu süreç-temelli öğretimi öğrenebildiklerini, STÖ planlar sayesinde düşünme sistemlerinin geliştiğini, değiştiğini öğrenme stil ve stratejilerini tanıyıp belirleyerek çalışmalarında kullanarak, geliştirerek başarılı oldukları söylenebilir.

### 5.3.2. Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelinin Öğrencilere Sağladığı Yararlara İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Bu soruyla elde edilen bulgular bağlamda, süreç-temelli öğretimin, öğretme-öğrenme süreçlerindeki farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerde yaşayan öğrencilerin sosyal yaşama dair her türlü gereksinimlerini karşılayabilecek bilişsel farkındalık bir strateji olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin arasında farklı öğrenme düzeylerine sahip, kendi ailelerinin ekonomik geçimlerini bu yaşlarda sağlayabilen, ailevi problemleri olan, anne ve babaları ayrı yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu elde edilen nitel verilere göre her düzeydeki öğrencilerin süreç-temelli öğretim yöntem ve modelini kullanarak başarılı olabilecekleri açıklanabilir. Başka bir deyişle, süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli her düzeydeki öğrenciye göre bir yaklaşımı benimsemekte ve gereksinimlerini karşılayabilmektedir. Bu bağlamda, deney grubundaki öğrencilerin süreç-temelli öğretimi kullanarak başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırma gözlemlerden edinilen önemli bulgulardan biri ise, öğrencilerin STÖ stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini kavradıkları, uygulayabildikleri ve bu sayede kendilerinin ne yapıp ne yapmadıklarının yine kendilerinin farkına varmalarıydı. Bu farkındalık psikolojisi, onları son derece mutlu etmektedir. Çünkü öğrenciler, çalışmalarına ilişkin yanlış ya da eksiklikleri başkaları göstermeden bunları kendilerinin fark etmeleri, onları son derece olumlu yönde etkilenmektedir. Başkalarının değil de kendi yanlışlarını, tamamlanması gerekenleri fark edip onları gidermesi öğrencinin içsel motivasyonunu artırmaktadır. Zira içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha fazla kullanılması, bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasının bir göstergesidir.

Süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli, öğrencinin içsel motivasyonunu işe koşmayı öngörür. Bu anlayışın bir sonucu olarak nitel ve nicel araştırma bulgularında saptandığı gibi, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre farkındalık duygu ve bilgisini içsel olarak daha iyi kullanmışlardır. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin, akademik başarı ve kalıcılık testlerindeki aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 5.3.3. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelini Başka Derslerde Kullanılıp Kullanılmadığına İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Araştırmanın bu sorusuyla ilgili olarak öğrencilerin, süreç-temelli öğretim yöntem ve modelini başka derslerde kullanılıp kullanılmadığına ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin süreç-temelli öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinden başka derslerde de kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin, STÖ planlarını kullandıkları derslerde de başarılı olduklarını söyleyebiliriz.

STÖ öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltip bilişsel farkındalıklarından haberdar olmasını sağlamıştır diyebiliriz. Çünkü öğrenciler, İngilizce, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi vb gibi derslerde STÖ planlarını kullanarak planlama sürecini ve planlı çalışma yöntemini kullandıklarını ve öğrendiklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerin STÖ planlarının düşünme sistemine göre derslere ve çalışmaya karşı tutumlarını değiştirdiği söylenebilir. Bu tutum onların okul ve sınıf başarılarını artırmaya yönelik bir başlangıç olmuş olduğunu söylenebilir. Her öğrenci kendi düzeyine göre planlama ve planlarını geliştirme, düzeltme olanağını keşfettiği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin söylemlerinde göze çarpan en önemli nokta, “kontrol etmeyi” “düşünüp tasarlamayı” öğrendik ifadeleridir. Bu öncüllerin “farkındalık” ve “süreç” çıkarımını ortaya koyduğu söyleyebilir. Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgulara göre bu “farkındalık süreci” ile öğrenciler kendi yeteneklerinin ve öğrenme stillerinin farkına varmayı keşfettiklerini söyleyebiliriz.

Araştırmanın nitel ve nicel bulguları incelendiğinde yukarıda bahsedilen bu olumlu yansımaların öğrencilerin süreç-temelli öğretimi başka derslerde kullanmalarına yol açtığını söylenebilir.

#### 5.3.4. Öğrencilerin Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelini Öğrenirken, Uygulama Aşamasında Duygu, Düşünce ve Sınıf İçi ve Dışı Davranışlarına İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Süreç-temelli öğretimin öğrencilerin öğrenmesinde eğitimsel deneyimler sağlayan sistematik bir süreç olduğu daha önceden belirtilmişti. Ashman ve Conway'a (1993, 132) göre akademik ve organizasyonel süreç-temelli öğretim planları, öğretmen yardımı olmadan bir konuyu başarılı bir şekilde tamamlamaya neden olan aktivite ve düşüncelerin sistematik bir sıralamasıdır. Araştırmacılar, aynı şekilde davranış değişikliği için STÖ planlarını da öğretmen yardımı olmadan ya da en az yardım alarak sınıftaki işi/görevi başarmaya neden olacak aktivitelere ve düşüncelere odaklanması gereğini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda süreç-temelli öğretim yaklaşımı öğrencinin hem akademik ve organizasyonel alan başarılarını hem de sınıf içi ve dışı davranışlarını değiştirme isteği sorumluluğunu, gereklerini kendi kendine düzenleme anlayışını/yaklaşımını benimseyen özelliklere sahiptir. Süreç-temelli öğretim öğrenciyi merkeze alarak onun varlığından/özünden hareket eden, özgürlüğü varoluşun özü olarak kabul etme anlayışı bakımından da varoluşçu eğitim sistemi hedeflerinden bazılarını da kapsamaktadır. Örneğin varoluşçu eğitim hedeflerinin bazıları; tek tek her insan kendi varoluşunu gerçekleştirme, özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma, kişiyi temele alma, doğruya ulaşmada sezgiyi, sokratik tartışma, bilimsel yöntemi kullanma (Sönmez,1993, 138) gibi hedefleri vardır. Bu hedefler bağlamında süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin öğrenci merkezli olması, öğretme-öğrenme öğrencinin kendine göre öğrenme hedefleri oluşturması ile tutarlıdır. Glaser (1995), öğrencinin kendi hareketlerindeki sorumluluğu alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bütün bu yaklaşımların uygulanmasında süreç-temelli öğretimin planlama ve plan kavramları önemli bir rol oynar.

Süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli öğrenme ve problem çözmede öğrencinin bağımsızlığı kazanmasını amaç edinen düşünceye dayalı bir sistemdir. Böylece süreç-temelli öğretim planları bazı dışsal kaynaklardan yani öğretmenden öğrenciye beceri ve bilginin transferinde yardımcı olur.

Ashman ve Conway (1993,130) davranış problemlerini yönetmekle ilgili olarak üç temel öneride bulunurlar. 1) Eğer bir davranış yönetim programı etkili bir şekilde çalışması gerekiyorsa öğrenciler kendi davranışlarını değiştirmeyi istemeleri

gerekir. 2) Değişim sürecinin gelişmesi öğrencinin aktif katılımı gerekir. 3) Değişim süreci öğretme-öğrenme bağlamında olması gerekir. Anlaşılacağı üzere süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli öğrencilerin gelişimini tek boyutlu değil bütün boyutlarıyla ele almaktadır. Öğrenciyi eğitim-öğretim etkinlikleri içerisine aktif katarak yaşantı geçirmesini sağlamaktadır. Bu eğitim-öğretim süreç etkinliklerine öğrencinin aktif katılımını sağlaması için de süreç-temelli öğretimin iki önemli kavramı olan plan ve planlamayı öğrencinin kendisinin yapması ve ya işbirliğine dayalı küçük grup ve sınıf çalışmaları yoluyla yapmaları gerekir.

STÖ'de öğrencinin sorumluluğu üstlenerek kendi davranışlarını değiştirme çabası beklenir. Burada akademik ve organizasyonel planlarında olduğu gibi yönlendirme stratejisi kullanılmalıdır. Yönlendirme stratejisi kullanılarak öğrenci bu konuda cesaretlendirilir. STÖ'yü kavrayan öğrenci kendini yönlendirerek kendi davranışsal planlarını yapabilir ve uygulayabilir.

Özetle nitel görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen; “STÖ planlarına göre önce kendi davranışlarımı ve sonuçlarını kontrol edip değerlendiriyorum”, “STÖ planlarının ‘kontrol et’ ögesine göre bunu yaparsam doğru yapmış olur muyum diye kendi kendime soruyor ve davranışlarımı kontrol ediyorum ve davranış tarzlarımı değiştiriyorum”, “STÖ öğrendikten sonra bir işi düşünerek uyguluyorum ve sonunda da kontrol edip onaylayarak yapmaya çalışıyorum” vb gibi bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencilerin STÖ yaklaşımlarını uyguladığı söylenebilir .

Ders sırasında sınıf disiplini ve derslere motivasyonlarını öğrencilerin kendi kendilerine sağlamaları süreç-temelli öğretimin benimsediği sınıf içi disiplin yaklaşımıdır. Ashman ve Conway (1993, 137) öğretmenler, ders sırasında öğrencilerin hedefleri başardığını göstermek için her dersin (periyodun) sonunda bir davranış kartını doğru ( 3) işareti ile belirtmek isteyebilirler. Başka bir deyişle, öğretmenler öğrencilerin sınıf içi disiplini öğrencilerin içsel olarak sağlayabilmeleri adına bu doğrultuda bir etkinlik yapabilirler. Bu etkinlikler tüm program alanlarında kullanılabilir. Bu bağlamda, programla birlikte yürütülen başlangıç STÖ planlarında, öğretmenin müdahalesini azaltmak ve öğrenci katılımını artırmak için kendi kendine izleme adımlarını içermelidir. Hem öğretmen ve hem öğrenci programın başarısını birlikte ya da bağımsız olarak onaylamak için dersin sonunda kartı işaretleyebilirler. Sonunda öğrenciler dışsal izlenmeye gereksinme duymadan kendi davranışlarının sorumluluğunu kabul etmeleri gerektiğini hissederler.

Süreç-temelli öğretimin bu yaklaşımı deney grubunda da işe koşuldu. Her bir öğrenci kendi davranış planlarını ve sınıftaki kendi bireysel özgürlüklerini kısıtlanmadan her öğrenci diğer öğrencinin davranışlarına saygı göstererek sözel sınıf STÖ planı oluşturdular. Bunun bir göstergesi olarak beyin fırtınası tartışmalarında, konu anlatımlarında, küçük karışık yetenekli grup çalışmalarında ve bu çalışmaların sınıfa sunulmasında, söz almada, diğer arkadaşlarının düşüncelerini kesmeden dinlemede, sınıf içerisindeki tutum ve davranışlar ile ilgili ana başlıklarda öğrenciler her dersin sonunda bunları birbirleriyle konuşup değerlendirmişlerdir.

Bu bağlamda önemli gözlem ve görüşme bulgularından biri ise; öğrencilerin birbirlerine “davranışlarını kontrol ettin mi?” sorusunu sınıf içerisinde ve dışında birbirlerine hatırlatmalarıydı. Bu verilere göre STÖ planlarının “kontrol et” ögesi deneysel çalışma süresince yalnızca davranışlar için değil aynı zaman da öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında uygulandığı söylenebilir. STÖ, öğrencilere bilişsel farkındalık stratejilerini tanımalarını ve kullanmalarını kolaylaştırıcı ve fark ettirici bir anlayışı kazandırdığı söylenebilir. STÖ’yü uygulama sırasında öğrencilerin; “STÖ düşüncelerimizi planlamayı, düşünmeyi öğrenmeyi, duygu, düşünce tutum ve davranışlarımızı kontrol etmeyi ve onların farkındalığını sağladı” bulgularına dayalı olarak öğrencilerin süreç-temelli öğretimden bütünüyle etkilediğini söyleyebilir. Çünkü STÖ planları, öğrencinin düşünmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, planlama sürecini öğrenme, problem çözme yollarını ve becerilerini öğrenme yollarını öğrenilmesine yol açtığı söylenebilir. Ayrıca STÖ planı, öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerin nasıl geliştirebileceğini skolastik ve bilimsel yöntemlere göre süreç farkındalığını sağladı denilebilir. Başka bir deyişle; STÖ’nün bilişsel farkındalığı, süreç uyanıklılığını, dikkatin seçiciliğini ve süreçte dikkat yoğunlaşmasının öğrenilme ve öğretilmesini kolaylaştırıcı bir etkiye ve role sahip olduğu yorumları yapılabilir.

Süreç-temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı ile ilgili sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilerin aynı testlerden aldıkları puanlardan daha yüksek olması öğrencilerden elde edilen nitel görüşme ve gözlem bulgularını desteklemektedir.

### 5.3.5. Süreç-Temelli Öğretim Yöntem ve Modelinin Öğrencilerin Bakış Açılı Doğrultusunda Bir Yöntem Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Yorum ve Tartışmalar

Öğretme ve öğrenme sürecinin öğrenci açısından etkin katılımcı, verimli, üretken, anlamlı olması gerekir. Öğrenci bu süreçte en iyi bir şekilde yaşantı geçirmelidir. Kullanılan öğretim yöntem ve stratejileri bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Bu yöntem ve stratejiler konunun içeriğine, öğretme-öğrenme ortamına ve öğrencilere göre seçilmelidir. Aynı zamanda bu yöntemler öğrencinin öğrenirken eğlenmesini ilgisini ve dikkatini çekici nitelikte olmalıdır. Yöntem ve stratejiler, öğrencinin öğrenme yaşantısını geçirmeye güdülemelidir. Başka bir deyişle Keller'ın (1983, 396) güdüsel öğretim tasarım modelindeki gibi öğrenme etkinliği, öğrencinin ilgisini, ilişkisini, güvenini ve doyumunu sağlamalıdır. Stratejiler ve yöntemler öğrenme-öğretme sürecindeki konuların gelişim durumuna öğrencilerin bireysel özelliklerine göre işe koşulmasıyla öğrenci, öğrenme-öğretme sürecini daha anlamlı, yetkili, etkili ve güdülenmiş olarak geçirecektir. Çünkü bu süreç öğrencilerin kalıcı, anlamlı bir öğrenme yaşantısı geçirmesi için son derece önemlidir. Öğrenme- öğretim sürecinde işe koşulan yöntemlerin öğrencinin çabasını ve performansını artırması gerekir. Çaba ve performansın niteliği, öğrenme-öğretim sürecinin, elde edilen sonucun, ürünün ve öğrenmenin değerini ortaya çıkarır.

Bir öğretim durumunda öğrencinin tüm gereksinimleri göz önüne alınmalı uygun öğretim yöntem ve stratejiler kullanılmalıdır. “Her öğrencinin, gerek öğretme-öğrenme sürecinde neleri, niçin ve nasıl yapacağını gösteren işaret ve açıklamalar, gerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılım, gerek istenen doğrultudaki davranış değişikliklerinin anında ve etkili biçimde pekiştirilmesi, gerekse nelerin öğrenilmiş nelerin öğrenilmemiş ve muhtemelen neden öğrenilmemiş olduğunun hemen belirlenmesi ve öğrenme eksikliklerinin zamanında giderilmesi ile ilgili ihtiyaçların karşılanması” (Özçelik,1993, 147) iyi bir öğretim özellikleri arasında sayılabilir. Bu özelliği sağlayan yöntemle, stratejiyle ve modelle, süreç-temelli öğretimin birebir örtüştüğü görülmektedir. Çünkü süreç-temelli öğretim tüm öğretim yöntem ve stratejileri ile uyumludur. Aynı zamanda STÖ, karşılıklı öğretim ilkelerini kapsamaktadır. Karşılıklı öğretim ilkesinde de yukarıda belirtilen öğretim durumları vardır. Çünkü bu etkinliklerin tümü ancak sürece dayalı bir öğrenme-öğretim ile



gerçekleştirilebilir. Ayrıca süreç-temelli öğretim planları yukarıda anlatılan etkinlikleri ve gereksinimleri karşılayabilecek bilişsel farkındalık bir stratejidir.

Araştırma bulgularına göre STÖ, öğrencilere düşünmeyi, planlamayı ve planlar yaparak çalışmayı, edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak değerlendirmeyi öğrenmede ve öğretmede ilgi çekici bir etkiye sahip olduğu söyleyebilir. Süreç-temelli öğretim planları öğrencilerin, bireysel olarak, küçük tartışma grubu olarak, sınıfla ve öğretmenle birlikte işbirliğine dayalı her türlü bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını paylaşarak, değerlendirme, onaylama etkinliklerini gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu söyleyebilir.

Bu paylaşımcı etkinlik öğrencilerin yardımlaşmasını sağlamaktadır. Öğrenciler arasında arkadaşlık bağları ve sosyal ilişkiler güçlenmektedir. Birbirlerine karşı anlayışları saygı, sevgi bağları güçlenmektedir. Bu bağlamda STÖ sosyalleşme yaşantısını sınıf atmosferine yansıttığı söylenebilir. Sosyalleşmenin öğretim-öğrenme süreçlerinde öğrencinin etkin ve anlamlı bir öğrenme yaşantısına neden olduğunu vurgulanabilir.

Sosyalleşen sınıf atmosferi hümanistik bir öğretim yaklaşımını doğurur. Öğretim-öğrenme sürecinin sosyalleşmesi süreç-temelli öğretimin benimsediği bir etkinliktir. Nitekim öğrencilerin süreç-temelli öğretim planlarını ve uygulamalarını gerçekleştirirken öğrencilerin yaptıkları rol oynama, tartışma, beyin fırtınası, grup çalışmaları, sınıf çalışmaları sosyalleşmenin en somut göstergesidir.

Günümüzün hümanistik öğretim yöntemleri arasında, rol oynama, öğrenci tutorlarını kullanma gibi yöntemler yer almaktadır. Rogers'a (1988, 169-179) göre hümanist eğitim ilkelerinden bazılarını şöyle sıralayabiliriz. 1) Anlamlı öğrenme çoğu kere eylem ile gerçekleşir. 2) Anlamlı öğrenme, öğrenim içeriğinin öğrenci tarafından kendi amaçları için önemli olarak algılanması durumunda gerçekleşir. 3) Öğrenenin kişiliğini, duygularını ve aklını işin içine çeken, öğrencinin kendinden kaynaklanan öğrenme, en etkili ve en kalıcı olan öğrenmedir. 4) Çağımızın dünyasında sosyal olarak en kullanışlı öğrenme davranışı, öğrenmenin bir süreç olarak öğrenildiği davranıştır. Bu davranış, sürekli olarak yeni deneyimlere açık olmak ve değişim süreçlerini işleme olarak açıklamıştır (Kuzgun,1985,1-17).

Süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli ile hümanistik eğitim ilkeleri ve öğretim yöntemlerinin bu bağlamda paralellığı söz konusudur. Hem hümanistik eğitim yaklaşımı ve hem de süreç-temelli öğretim, en etkili ve en kalıcı öğrenme davranışının sürece dayalı olarak öğrenilen davranış olduğunu benimseyen yaklaşımlardır. STÖ,

öğrenci merkezli, öğrenme etkinliğinin planlama sürecini işbirliğine dayalı olarak yapılmasını benimsediği gibi, öğrencinin kendisine yaptıran bir yöntem, strateji ve modeldir.

STÖ, deney grubundaki öğrencilerin, öğrenme için planlar yaparak kendi hedeflerini kendisi yapılandırmalarına (construction) ve bu hedeflerin doğru ya da yanlış olduğunu STÖ planının kontrol ögesiyle izleyerek karar verip davranışlara dönüştürmelerini sağladığı söylenebilir.

Deney grubundaki öğrenciler plan ve planlama kavramlarına dayalı bir öğrenmeyle, hem kendilerini hem de süreci kontrol etmeleri açısından bir vizyon stratejisi kazandıkları söyleyebilir. **Vizyon stratejisi** ise kişinin mevcut koşullar ilkesinden yola çıkarak gelecekle ilgili tüm olasılıkları alternatifli çözüm paradigmalarına göre yapı iskeletini, planlamayı (scaffolding) yaparak süreci ve geleceği planlamadaki akıl yürütmelerdir. Naglieri ve Das'a (1997) göre planlama; istenilen hedefi başarmak için bilgi ve süreci değerlendirmeyi ve kendini düzenleme, kendini kontrol etme, planlar ve stratejiler geliştirmeden oluşan bilişsel kontrolü sağlayan zihinsel bir süreçtir.

Özetle, "süreç-temelli öğretim yöntemi bize düşünmeyi, planlı çalışmayı, kontrol etmeyi ve paylaşım ve değerlendirmeyi öğretti" araştırma bulgularına göre deney grubu öğrencileri STÖ ile öğrenmeyi öğrenme, düşünme yollarını öğrenme, planlamayı öğrenme, işbirliğine dayalı çalışma ve öğrenmeyi öğrenme gibi çağımızın istediği öğrenme-öğretme hedeflerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık testlerinden aldıkları yüksek başarı puanları bu bulguları da desteklediği görülmektedir.

Yapılan ilgili araştırmalar ve deneysel araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayanarak sonuçta, süreç-temelli öğretim ile ilgili şu yargıya varabilmemiz olanaklıdır. Süreç-temelle öğretim mevcut koşullar altında uygulandığında, öğrencilerin içsel ve dışsal uyarıcılarla yüzleştğinde yani tüm kompleks durumlarla karşılaşma sürecinde, süreç farkındalığını, uyanıklılığını, dikkat ilgi ve motivasyon düzeylerini en üst düzeyde yaşamasını sağlayabildiği söylenebilir. Öğrenci, STÖ yaklaşımına göre, bilgi edinme deneyim sürecini transfer etme, ve süreci **düzenleyebilmeyi** yapılandırdığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte öğrenci, süreç-temelli öğretim yöntem, strateji ve modeline göre mevcut öğrenme koşulları içerisinde tüm öğrenme ve davranış etkinliklerini kendi kendine yapılandırabildiği söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümünde; araştırmanın bulgularına, belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

1. Araştırmanın birinci sorusuyla ilgili bulgular, süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline dayalı yapılan sosyal bilgiler öğretimine katılan deney grubu öğrencilerin **sontest toplam puanlarının**, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin **sontest toplam puanlarından** daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan istatistiki analizler, deney ve kontrol grupları arasında belirlenen puan farkının süreç-temelli öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı bir düzeyde farklılaştığını göstermektedir

Süreç-temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği ve onların düşünme becerilerini ve davranışlarını geliştirmelerinde yararlı olduğu belirlenmiştir. STÖ, öğrencilerin düşünme ve planlama süreci becerilerini ve yeteneklerini geliştirmiş ve akademik başarılarını da artırmıştır. O halde deney grubunda uygulanan sürecin amacı nedir? Sürecin amacı farkındalıktır. Öğrenci bu farkındalığı planlama sayesinde yapabilmektedir. Bu kapsamda süreçteki değişme ve gelişmeler nelerdir? Sorusuna yanıt aranmıştır. Süreç-temelli öğretimdeki sürecin amacı, değişimi ve uyanıklılığı fark etmektir. Deney grubu öğrencileri, süreç-temelli öğretimle bu değişim ve uyanıklılığı fark ederek planlama becerilerini kazanmışlardır.

Sürece dayalı bir öğretim, temelde problemlerin doğru bir tanısıyla sonuçlanan sağlam bir mantığı yapılandırmadır. Sürece dayalı öğretimde amaç, neden ve sonuç ilişkilerinde ve düşüncelerinde diyalektik mantık kullanılarak öğrencinin planlama sürecini geliştirmektir. Planlama süreci ise, duygu, düşünce ve aktiviteleri sistematik olarak sıralayıp izleyerek, kontrol ederek, paylaşarak ve değerlendirip onaylayarak planlar yapıp uygulamaktır.

Planlama süreci farkındalığını, uyanıklılığını öğrenen ve hisseden deney grubu öğrencileri, seçilen içeriğin ('Türkiyemiz' ünitesinin) hedef ve konularını kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi, kalıcı ve anlamlı olarak öğrenmişlerdir.

2. Araştırmanın ikinci sorusuyla ilgili bulgular, süreç-temelli öğretim temel alınarak yapılan sosyal bilgiler öğretimine katılan deney grubu öğrencilerin **sontest öğrenme düzeyleri** ile geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan kontrol grubu öğrencilerin **öğrenme düzeyleri açısından sadece bilgi düzeyi** puanları bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu ise beklenen bir sonuçtur. Grupların **kavrama ve uygulama düzeyi** puanları bakımından süreç-temelli öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı bir düzeyde farklılaşma yarattığı gözlenmiştir.

Süreç-temelli öğretim diğer stratejilerle uyumlu bir şekilde deney grubunda kullanılmıştır. STÖ yaklaşımına göre ders işlenirken öğretme sürecinde bir hedef ve etkinlik uygulanırken araştırmacı-öğretmen, yüksek sesle düşünme (talk aloud) modelliğini gerçekleştirmiş, karşılıklı öğretme ilkelerini kullanılmıştır. Bu bağlamda süreç-temelli öğretim yapılan deney grubu öğrencilerin düşünme, plan, planlama, problem çözme beceri ve yeterliliklerini geliştirdikleri için öğrenme düzeylerindeki başarıları geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki başarılarına göre daha yüksek ve anlamlı olarak bir farklılaşma saptanmıştır.

3. Araştırmanın üçüncü sorusuyla ilgili bulgular, süreç-temelli öğretim temel alınarak yapılan sosyal bilgiler öğretimine katılan deney grubu öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığı açısından **kalıcılık testi toplam puanlarının**, geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan kontrol grubu öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığı açısından **kalıcılık testi toplam puanlarından** daha anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Başka bir deyişle süreç-temelli öğretimin geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığı açısından **kalıcılık testi toplam puanlarına etkisinin** daha anlamlı düzeyde bir farklılaşma neden olduğu saptanmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü sorusuyla ilgili bulgularda, süreç-temelli öğretim temel alınarak yapılan sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin **kalıcılık testi öğrenme düzeyleri** ile geleneksel-öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler öğretimine katılan öğrencilerin **kalıcılık testi öğrenme düzeyleri açısından sadece bilgi düzeyi** puanları bakımından farklılaşmamıştır. Grupların **kavrama ve uygulama düzeyi** puanları bakımından süreç-temelli öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı bir düzeyde farklılaşma yarattığı saptanmıştır.

5. Araştırmada nitel gözlem ve görüşme yöntemleri ile elde edilen bulgulara göre STÖ, öğretim-öğrenme sürecinde **öğrencileri etkilediği ve etkinleştirdiği** STÖ'ye ilişkin öğrenci görüşlerinin çok olumlu olduğu **saptanmıştır**. STÖ'nün öğrencilerin aktif öğrenme **katılımlarını desteklediği** belirlenmiştir. Öğrencilerin gereksinimlerine göre geliştirdikleri, değiştirdikleri STÖ öğretim-öğrenme plan ve **planlama stratejilerini yaptıkları ve kullandıkları tespit edilmiştir**. Öğrencilerin, STÖ'yü öğrendikten sonra öğrenmeye karşı **tutum ve motivasyon düzeylerini arttığı** sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin STÖ ile **düşünme becerilerini geliştirdikleri** gözlenmiştir. Öğrencilerin STÖ ile, **öğrenmeyi öğrenme**, düşünmeyi öğrenme, bireysel ve **işbirliğine dayalı çalışmayı öğrenmeyi**, problem çözme, **planlama becerilerini** ve yeteneklerini geliştirmeyi öğrenme, kendi kendini yönlendirerek davranışlarını, duygu, düşünce ve etkinliklerini bilinçli olarak **izlemeyi**, kontrol etmeyi, **paylaşmayı** ve değerlendirmeyi öğrendikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları bakımından, öğrencilerinin sınav toplam akademik başarı puanlarından elde ettikleri sonuçlar değerlendirildiğinde, deney grubunda uygulanan süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yükselttiği saptanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınav ve kalıcılık testi bilgi düzeyi puanları açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Testin bu düzeydeki sorularının her iki grup açısından da kolay olması ve öğrencilerin dört ve beşinci sınıflarda bu düzeydeki konu ve içerik alanları benzer olan bilgi ve olgu niteliğindeki soruları aynı düzeylerde yanıtladıkları saptanmıştır. Zaten üst düzey öğrenme yöntem, strateji ve teknik gerektirmeyen bilgi düzeyindeki soruların puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

Ünitenin içeriğindeki bilgiler ve konular deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, araştırmacı tarafından aynı ölçülerde verilmiştir. Bunun yanı sıra, süreç temelli öğretim yöntem ve modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sınav ve kalıcılık testinin toplam, kavrama ve uygulama düzeylerindeki akademik başarı puanlarının geleneksel öğretmen-merkezli öğretim yöntemine dayalı öğretim verilen öğrencilerin akademik başarı puanlarından anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Süreç-temelli öğretim yaklaşımındaki, plan, planlama, strateji, yöntem ve etkinliklerle, öğrencilerin bilgiyi nerede, nasıl ve ne düzeyde edinebileceğine ilişkin yapılacak, öğrenilecek etkinliğe (Learning task) başlamadan önce bir planlama süreci

yaptığını ve yaşadığını, motivasyon düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. STÖ sistemi, öğrencilerin öğrenme hedefi (learning task) için hangi araç-gereçlere gereksinin duyacağını, bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak sorgulayıp, belirleyerek bir stratejiyi geliştirdiklerini, öğrenme stillerinin farkına vararak ya da bir öğrenme stili belirleyerek kullandıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda STÖ öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme düzeylerini yükseltmesine yardımcı olan etkili bir öğrenme-öğretme yöntem ve stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 6.2. Öneriler

### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Süreç-temelli öğretim yöntemi, modeli, yaklaşımı ve etkinlikleri, önerileri, ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilir. Araştırmanın sonuçlarına göre STÖ ile okullarımızda öğrenciler artık sosyal olgu ve olayları zorla irdeleyerek ezberleyerek değil, süreç-temelli bir yapıcı yaklaşım ve planlamaya dayalı olay ve olguların neden-sonuç ilişkilerini, kontrolünü ve değerlendirmesini bilinçli olarak, severek, yapabilirler. Problem çözme, yaratıcı, eleştirel öğrenme ve düşünme becerilerine, bakış açılarını (paradigmalarını) kapsayan STÖ model, yöntem ve stratejisine dayalı olarak sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretim uygulamalarına başlanabilir.

2. STÖ deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre sınav toplam, kavrama, uygulama düzeylerindeki akademik başarı puanlarını anlamlı olarak yükseltmiştir. Bu bağlamdaki sorunlara çözüm olması açısından eğitim-öğretim sistemimizde üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde, istenilen hedef davranışlara ulaşılabilmesi için STÖ modeli, yöntemi, stratejisi, materyalleri ve etkinlikleri kullanılabilir.

3. Öğrenmede kalıcılığın nasıl sağlanacağı tüm öğrenme ve öğretim kuramlarının araştırdığı sorunlardan biridir. Araştırmanın kalıcılık ile ilgili bulgularına bakıldığında, STÖ modeli ve yöntemine dayalı öğretime katılan deney grubu öğrencilerin, geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle yapılan öğretime katılan kontrol grubu öğrencilerinden üst düzey öğrendiklerinin kalıcılığı açısından daha başarılı ve etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okullarımızdaki ezberci eğitim-

**öğretim** sistemindeki sorunlara çözüm olabilmesi açısından sürece temelli öğretim modeli, yöntemi, stratejileri ve etkinlikleri kullanılabilir.

4. STÖ, sınıf öğretmenleri için eğitim fakültelerindeki ilgili ders programları arasına konulmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı STÖ yöntemini, modelini, etkinliklerini, plan ve planlama süreci yaklaşımlarını ilgili seminer çalışmaları arasına almalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tüm kademe öğretmenlerine STÖ planlarını hizmet içi eğitim seminerleri aracılığıyla vermelidir.

5. Öğrencilerin öğrenme ve öğretme düzeylerini artırma, planlama ve problem çözme becerilerini geliştirmek üzerine süreç-temelli öğretim modeli yaklaşımına dayalı ülkemizde uygulanabilecek ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerine yönelik sürece dayalı programlar geliştirilmelidir.

### 6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. STÖ yöntemi, modeli ve öğretme-öğrenme planları ile Glaser'in, sevgi, kontrol, özgürlük ve eğlenceyi içeren ve eğlence için genetik gereksinimlerimiz ve öğrenme arasında bir ilişki olduğuna inandığı kontrol teorisiyle birleştirilerek yeni bir bütünleştirici-birleştirici bilişsel farkındalık program modeline, öğrenme-öğretme yöntemine ve sınıf yönetimine ilişkin bir kuram geliştirilebilir. Bu bütünleştirici-birleştirici çalışmanın eğitim ve öğretim uygulamalarındaki etkileri, öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf yönetimi bağlamlarında araştırılabilir.

2. STÖ yöntem ve modeli, öğretmen ve öğrenciler için yararlı bir öğretme-öğrenme yöntem ve stratejisi olduğunun saptanmıştır. Bununla birlikte, bir kurumda gerekli ve istenilen çalışmaların planlı, programlı, etkili ve üretken bir şekilde organize olarak yapılabilmesi için, STÖ, öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve çalışan tüm personel üzerine eşgüdümlü uygulanabilir. Bu bağlamda okuldaki eğitim ve öğretimin toplam kalitesi üzerinde STÖ'nün etkili olup olmadığı araştırılabilir.

3. Süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin, öğrenme zorluğu çekenlerle, diğer öğrencilerle uyum problemi olan öğrencilerin öğrenme ve uyum problemlerini çözüp çözemediğine ilişkin saptamalara yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

4. Süreç-temelli öğretim (STÖ) yöntem ve modelinin öğrencilerin derslerle ilgili tutumlarına etkisi ile STÖ'nün diğer disiplinler ve derslerde (Bilgisayar, Matematik, Fen Bilgisi, Biyoloji, Fizik, Kimya, Türkçe, İngilizce vb. gibi) öğrencilerin

akademik başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin yanı sıra bu derslerdeki kullanım alanları araştırılabilir.





## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1996), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aiken, A. G. (2000), "The Effects of Strategy Instruction at the Word Level İn a First-Grade Process- Based Classroom", *Dissertation Abstracts International-* A61/06, p. 2236, Dec 2000.
- Akyıldız, H. (1994), *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*, İzmir: Neşe ofset A.Ş.
- Alexander, P. A. (1996), "The past, present and future of knowledge research: A reexamination of the role of knowledge in Learning and instruction", *Educational Psychologist*, 31, 89-92.
- Alkan, C. (1997), *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C.,D, Deryakulu ve N, Şimşek. (1995), *Eğitim Teknolojisine Giriş Disiplin, süreç, Ürün*, Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti
- Applefield, J.M.; Huber, R; Moallem, M ( 2000), "Constructivism in Theory and Practise: Toward a Better Understanding", *High School Journal*, Dec. 2000, Vol. 84 Issue2, p35, 19p.
- Ashman, A.F.(1984), The Role of The Planning and Decision-Making in The Training of Retarded Persons. *Human Learning*, 3, 19-32.
- Ashman, A.F.; Conway, R.N.F (1989), *Cognitive Strategies for Special Education*, London: Routledge.
- (1989), "Teaching Planning Skills in the Classroom: The Development of an Integrated Model", *International Journal of Disability, Development and Education*; Vol.36, n3 p225-240.

- Ashman, A.F.; Conway, R.N.F (1993), *Using Cognitive Methods in the Classroom*, London: Routledge.
- Ashman,A.F.;Wright,S.K.; Conway, R. F. (1994), "Developing the Metecognitive Skills of Academically Gifted Students in Mainstream classrooms". Roper Review, Feb94.Vol.16 Issue3, p198, 7p,2 diagrams.
- Ashman A.F, & Conway, R. F. (1997), *An introduction to cognitive education. Theory and applications*. New York, NY: Routledge.
- Ausubel, D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Babadoğan, C. (1996), "Modern Öğretim Stratejilerin Öğretim- Öğrenim Süreçlerine Yansıması". *Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Barth, J.L.; Demirtaş, A. (1997). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: YÖK Yayınları
- Baldwin, A. Y. (1971). "The Effect of a Process-Oriented Curriculum on Advancing Higher Levels of Thought Processes in High Potential Students". University Microfilms, 300 North Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan 48106 Eric no: ED069467. Clearinghouse no: SE014369.
- Bednar, A.K., Cunningham, D.,Duffy, T.M.& Perry, J.D.(1992). Thepry into Practice: How do we Link? In T.M.duffy and D.H.Lonassen (Ed.), *Constructivism and The Technology of Instruction: A Conversation* , Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 17-35.
- Berardi-Coletta, B., Buyer, L.S., Dominowski, R.L & Rellinger, E.R. (1995), Metacogniton and Problem Solving: A Process-Oriented Approach. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cogniton*, 21 (1), 205-223.

- Bloom , B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev.D.A.Özçelik), Ankara; Milli Eğitim Yayınları, Sayı: 174.
- Birmingham, N., Garnick, S. (1994), "Teacher's voice: Reflections on the Boston University/Chelsea Public Partnership and its Effect on the Literacy Initiatives". *Journal of Education*, Vol.176. Issue 1, p127, 7p.
- Bolhuis, S.; Voeten, M.J. M. (2001), "Toward Self- Directed Learning in Secondary Schools: What do Teachers do?". *Science Direct Teaching and Teacher Education* Oct2001, Vol.17, Issue 7, p837-855.
- Brooks, J.G.,& Brooks, M.G. (1993), *In search of understanding: The case for constructivist classroom*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J.S.,Collins, A & Dugiud, P. (1989), Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18, 32-42.
- Brown, P.,M. Presley (1994), "Self-Regulated reading and getting meaning from text:The Transsactional Strategies Instruction Model and it's ongoing Validation" *Self-Regulation and Performance*, Derl.:Dale Schunk ve Barry J. Zimmerman (Hillsdale: New Jersey: ERLBAUM), ss164.
- Brown, H. Douglas. (1987), *Prenciples of Learning and Teaching*. (2<sup>nd</sup> edition), Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs
- Bronw, A. L.,Bransford, J. D., Ferra, R. A.,abd Compione, J.C. (1983), *Learnin Remembering and Understanding*. In. P. Mussen (ed.) Handbook of Child Psychology: Cognitive Development. vol. 3, pp. 77-166. New York: Jonh Wiley.
- Bruner, J. D. (Undated). Behaviorism and B. F. Skinner. [On-line], Available: <http://www2.una.edu/education/Bruner.htm>. (2001).

- Büyükkaragöz, S. (1997), *Program Geliştirme "kaynak Metinler"*. Konya: Geliştirilmiş 2. Baskı. Kuzucular ofset.
- Clark, D. E. (2000), "A Process Model and Concept Map for Web-based Teaching and Learning in Postsecondary Art Education". *Dissertation Abstracts International* - A61/05, p. 1714, Now.
- Chamot, A.U.; Barnhardt, S.; Dinary, P.B.; Robbins, J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*. Logman.
- Collins, A., Brown, J.S. and Holum, A. (1991), Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator*, 15(3), 6-11, 38-46
- Constructivist theory (J. Bruner), [On-line], Available: <http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>. (2001).
- Conway, R.N.F. (1986), "Teaching strategies in special education: A continual challenge in all learning environments", *The NSW Journal of Special Education*, c.6, ss.11-16.
- Conway and Hopton (1997), "Application of a School-Wide Metacognitive Training Model: Effects on Academic and Planning Performance". [www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf](http://www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf) 2001).
- Cobb, P. (1994a), *Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspective on mathematical development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Cobb, P. (1994b), *Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspective on mathematical development*. *Educational Researcher* 23, 13-20.
- Cooper, P. A. (1993), Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology* 33: 12-19.

- Cunningham, D. J. (1991), "Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue". *Educational Technology*, May, 13-17.
- Çelinti, K. (1984), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbası.
- de Jong, F.P. C. M. (1995), "Process-Oriented Instruction: Some consideration". *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 317-323.
- de Jong, T.; W. R. van Joolingen (1996), A Discovery Learning with Computer Simulations of Conceptual Domains.  
[http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Ton\\_de\\_Jong.htm](http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Ton_de_Jong.htm) (2001).
- De Lisi, R.(1990), "A Cognitive Developmental Model of Planning". In S.L., Friedman, E. K. Scholnick, and R. R. Cocking (eds) *Blueprints For Thinking: The Rol of Planning in Cognitive Development* (pp. 79-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dembo, M. (1977), *Teaching for Learning-Aplying Educational Psychology In The Classroom*, California: Goodycar Publishing Company.
- Demirel, Ö. (1999), *Planlamadan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 1. Basım
- Derry, S.J.; Murphy, D.A. (1986), "Designing systems that train learning ability: from theory to practice", *Review of Educational Research*, c.6, s.1. ss.1-39.
- Deryakulu, D. & Şimşek, A. (1996, Eylül), "Türetimci öğrenme ve dikkat odaklamanın öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi 'de sunulan bildiri*. Bursa.
- Doğanay, A. (1997), "Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı," *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.15, c.2, ss.34-41.

- Driscoll, M. P. (1994), *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Duell, O.K. (1986), "Effects of Type Objective Level of Test Questions and The Judge Impotence of Tested Materials Upon Posttest Performance", *Journal of Educational Psychology*, 66, 225-232.
- Duffy, T. M.& Jonassen, D. H. (1991), "Constructivism": *New Implications for Instructional Technology*, 31 (3), 7-12.
- Duffy, T.M.;Cunningham, D. J.(1996), *Constructivism: Implications The Desing and Delivery of Instruction*. In Edited by D. H. (Ed.); Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York.: Macmillan
- Dyckman, Lise M.(1995), "Beyond 'First You Push This Button, Then...': A Process-Oriented Approach to Teaching Searching Skills". Reference Librarian; n51-52, p249-65. New York University: Clearinghouse no: IR532145.
- Erdem, M.; Y. Akman.(1997), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J. (1993), "Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective". *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-70.
- Ertürk, S. (1979), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Ltd.Şti.
- Fasnot,C.T.(1989), *Enquiring teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach for Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Feyerabend, P.K. (1975), *Yönteme Hayır Bir Anarşist Bilgi Kuramının Ana Hatları*. (Çev. A.İnam) Ankara: 2.Baskı Ara Yayıncılık.
- Fidan, N. (1985), *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

- Freidman, S. L.; Scholnick, E. K.; Cocking, R. R. (Eds.) (1990), "The Rol of Planning in Cognitive Development", *Blueprint for Thinking*: ss. 79-109, Cambridge: Cambridge University Press.
- French, M. S. (1991), "Acomparison of the effects of word processing on the writing performance and attitudes of adult and traditional college students in a developmental writing program (adult students)", *Doktora Tezi*, West Virginia University.
- Gagne, R. M. *Conditions of learning*. [On-line], Available: <http://www.gwu.edu/~tip/gagne.html> (2001).
- Gagne, R.M., L.J. Briggs ve W.W. Wager (1988), *Principles of Instructional Design*, Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gay, G.,R. (1999),"Supporting Students Wiht Learning Disabilities: An İntroduction To Web-Based Process-Oriented İnstruction". <http://csun.edu/cod/ conf2000/ Proceeding/ 0257 Gay.html>. (2001).
- \_\_\_\_\_.(1997), "Delivering Process-Oriented İnstruction Over the İnternet: What are the Elements of aEffective On-Line Course?" (<http://snow.utoronto.ca/Learn2/greg/distance.htm>). (2001).
- Gerard, J.A.,& Junkala, J.(1980), "Task Analysis, Handwriting, and Process-Based İnstruction" *Journal of learning Disabilities*. Volume,13, Number 1, January 1980.
- Glasser, W. (1985), *Control Theory in The Classroom*. New York: Perennial Library.
- Greeno. J. G., Collins, A. M.,ve Resnick, L. B. (1996), Cognition and Learning.In D. Beliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.15-46).New York: Macmillan.

- Gömleksiz, M. (1999), Kubaşık Öğrenme “Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma”. Adana: 1997. Baki Kitabevi.
- Hammond, K.J. (1990), “Case-based planning. A framework for planning from experience”, *Cognitive Science*, c.14, ss. 385-443.
- Hay, I. (1997), “Cognitive Strategies in the Secondary School: Investigating Process-Based Instruction and Students' Perceptions of Effective Teaching Strategies”. [www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf](http://www.iace.coged.org/journal/v1i2/Abstracts.pdf) (2001).
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J., D. (1993), *Instructional Media and the New Technologies of Instruction* (4.th ed.) NY: Macmillan Publishing Company.
- Higgins, B. A. (2000), “An Analysis of Effects of İntegrated İnstruction of Metecognitive and Study Skills upon the Self-Efficacy and Achivment of Male and Female Students”. *Clearinghouse no: TM031966*, Eric: ED447152. Geographic Source: U.S.; Ohio.
- Hofer, B.& Pintrichk, P.(1997), Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing Their Relation to Knowig. *Reiew of Educational Research*, 67(1), 88-140
- Honebein, P., Duffy, T.M.,&Fishman, B. (1993), Constructivism and the Desing of Learning Enviroments: Context and Authentic Activities for Learning. In. T.M. Duffy,J. Lowyck, &D.Jonassen (Ed.), *Designing Enviroments for Constructivist learning* (pp.87-108). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag
- Houck, C.K. (1993), “Ellis’s “Potential” İntegrative Strategy İnstruction Model: An Appplealing Extension of Previous Efforts”. *Journal of learning Disabilities*. Volume, 26, Number 6, pp399-403, Jun/ July 1980
- Houston,J .P (1991), *Fundamentals of Learning and Memory*. Fourth Edition. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. Orlando, Florida.



- İnanç, B. (1994), "Benlik imajı, Benlik saygısı ve okul isteksizliği arasındaki ilişki". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt,1, Sayı no:10, ss. (71-81). Adana
- İpşiroğlu, Z. (1989), *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Afa Yayınları, 2. Baskı.
- Jadallah, E. (2000), "Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education". *Social Studies*, Sep/Oct2000, Vol. 91 Issue 5, p221, 5p.
- Jonassen, D.H. (1988), "Integrating Learning strategies into courseware to facilitate deeper processing". In D.H. Jonassen (Ed.), *Instructional desing for microcomputer*. (pp.151-181). Hillsdale, NJ; Larwence Erlbaum.
- Jonassen, D.H. (1990). *Thinking Technology: Toward a Constructivist view of Instructional Design* . *Educational Technology*, 30 (9), 32-34;
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technmology, Research & Development*, 39 (3), 5-14;
- Jonassen, D. H. (1999), "Desing Constructivist Learning Enviroments" *Instructional-Desing Theories And Models A New Paradigm of Instuctional Theory*, Vo.II Edit by C.M Reigeluth, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Joyce, B. And Weil, M. (1996), *Models of teaching* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kanuka,H ve Anderon,T,(1999), "Using Constructivism in Technology-Mediated Learning: Constructing Order out of the Chaos in the Literature". İnternet: <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/voll.1999/issue2/02kanuka2.html> (2001).

- Kara, Z. (1991), Farklı dönütlerin Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. *Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Karasar, N. (1991), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Dördüncü Basım,
- Karataş-Coşkun, M. (1999), “Öğeleri Belirleme Kuramına Dayalı Kavram Öğretiminin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keller, J.M. (1993), “Motivational Desing of İnstruction”, *İnstructional Desing Teories and Models*, Edit by :C.M.Reigeluth. New Jersey :Lawrence Erlbaum Assiciates, Publishers.
- Kerlinger, F.N. (1986), *Foundations of Behavioral Research Library of Congress Cataloging in*, Publacation Data Third Edition. New York.
- Kincannon, J.; Gelber, C.; Kim, J. (1999), “The Effects of Metacognitive Training on Performance and Use of Metacognitive Skills in Self\_Directed Learning Situations”. Clearinghouse no: IR019771, Eric: ED436146. Geographic Source: U.S.; Florida.
- Köymen, Ü. (1996), “Öğretim yöntemlerinin kuramsal temelleri ve tarih öğretiminden bir örnek”, *Eğitim ve Bilim*, 20 (100), 34-44.
- Kutlu, M. Oguz, (1999). “Öğretimi Ayrıntılama Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi ve Bilgisayar Destekli Sunumun Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuzgun, Y.(1985), “Psikolojide İnsancı Yaklaşım”. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 18, Sayı:1-2,ss,1-17. Ankara
- Landa, L. N. (1983), Descriptive and Prescriptive Theories of Learning and Instruction: An Analysis of Relationships and their Interactions. In Reigeluth, C. M.

(Ed.), *Instructional Design Theories and Models*. (pp.55-69). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lapp, D.; H. Bender,; S. Ellenwood ve M. John (1975), *Teaching and Learning, Philosophical, Psychological, Curricular Applications*, New York: Macmillan Publishing Co.,Inc

Lowenthal, B. (1986), "Planning Abilities to Aid Metacognition". *Academic Therapy*; v 22, n2, p199-203 Nov 1986.

Mason, J.H. (1988), Fragments: "The implications for teachers, learners, and media users/researchers of personal construal and fragmentary recollection of aural and visual messages". *Instructional Science*, 17, 195-218;

Mayer, R. E. (1992), "Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology". *Journal of Educational Psychology*, 84, 405-412.

McDonoungh ,S. K. (2001), "Way Beynod Drill and Practice : Foreign Language Lab Activities in Support of Constructivist Learning". *International Journal of Instructional Media*, 2001, Vol. 28 Issue 1, p75, 5p.

M.E.B. (1995), *İlköğretim Okulu Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2846, Ankara.

Mergel, B. (1998), "Instructional Design & Learning Theroy".  
[http://www.usask.ca/education/courswork.\(2001\).](http://www.usask.ca/education/courswork.(2001).)

Merrill, M. D. (1991), "Constructivism and instructional design". *Educational Technology*, May, 45-53.

Merrill, M. D.,(Ed.) Twitchell, D.G. (1994), *Instructional Design Theory. Educational Technology*, New Jersey: Publications Englewood Cliffs,

- Moersch, C. (1997), "Computer Efficiency : Measuring the Instructional Use of Technology". *Learning and Leading with Technology*, Vol. 23, N 3, p40-42, Nov 1995
- Moersch, C. (1995), "Levels of Technology Implementation (LoTi): A Framework for Measuring Classroom Technology Use". *Learning and Leading with Technology*, Vol. 24, Number 4, p52-56., Dec- Jan 1996-97.
- Naglieri, J. A. ; Johnson, D. (2000), "Effectiveness of a Cognitive Strategy Intervention in Improving Arithmetic Computation Based on the PASS Theory". *Journal Learning of Disabilities*, Now/Dec. 2000, Vol. 33 Issue 6, p591.
- Nancy, P. (1997), "Classrooms of Tomorrow", Japanese Joint Conference on Educational Technology 1997 (JCET97) Sept 11<sup>th</sup> to the 13<sup>th</sup> 1997 University of Electro-Communications Tokyo, Japan  
<http://www.callaitc.com/japanese.html>. (2001).
- Newby, T. J.;D.A.Stepich.;J.D.Russel. (1996), *Instructional Technology For Teaching and Learning Designing Instruction, Integrating Computers, and Using Media*. Prentice-Hall, Inc.A Simon & Schuster Company Englewood Cliffs, New Jersey. USA.
- Oğuzkan, F. (1993), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oliva, P. F.(1997), *Developing the Curriculum*. Fourth edition. Logman. U.S.A.
- O'Malley,J.M.; Chamot, A.U.;Stewner-Manzanares,G.; Küpper, L.; Russo ,R.P., (1985), Learning Strategies used by beğining and intermediate ELS students. *Leanguage Learning*, 35, 21-46.
- Omrud, E. Jeanne (1990), *Human Learning Teories, Prenciples and Educational Applications*. Ohio: Merrill Publishing Company. U.S.A

Orlich, C. D.; R.J.Harder; R.C.Callahan; H. W. Gibson. (1998), *Teaching Strategies*, Fifth Edition, Houghton Mifflin Company New York.

Özçelik, D.A. (1993), *Eğitim Programları ve Öğretimi*, Ankara: ÖSYM.

Özgüven, İ.E. (1994), *Psikolojik Testler*, Ankara: Yenidoğuş Matbaası.

Palincsar,A.S.;& Brown, A.L. (1984), "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Monitoring Activities", *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Palincsar,A.S. (1986), "The rol of dialogue in providing scaffolded instruction". In J.Levin & M. Pressley (Eds.), *Educational Psychologist*, 21 (special issue on Learning strategies), 73-98.

Rampp, L. C.; Guffey, J.S. (1999), Metecognition: Anew İmplementation Model for Learning. Clearinghouse no: SP039135. Eric: ED440088. U.S.; Arkansas.

Reigeluth, C. M.; M.D. Merrill. (1979), "Classes of Instructional Variables", *Educational Technology*, March.

Reigeluth, C. M. (1983), *Instructional Desing Theories and Models*, Hillsidale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Reigeluth, C. M. (1989), "Educational Technology at the Crossroads : New Mindsets and New Directions", *Educational Technology Research and Development*, 37, 1.

Rosenbult, G.S.(1990), "The effects of writing process-based instruction and word processing on remedial and accelerated eleventh-graders", *Doktora Tezi*, West Virginia University.

Schatteman, A.; Carette, E.; Couder, J.; Eisendrath, H. (1997), "Understanding the Effects of a Process-oriented Instruction in the First Year of University by

Investigating Learning Style Characteristics". *Educational Psychology*; v17 n1-2 p111-25 Mar-Jun. Eric no: EJ560190. Clearinghouse no SO529709.

Schofield, N. J.; Ashman, A. F. (1987), "The cognitive processing of gifted, high average, and low average ability students", *British Journal of Educational Psychology*, c. 57, ss. 9-27.

Schwartz, B., Reisberg, D.(1991), *Learnin Memory*. New York: Norton.

Senemoğlu, N. (1998), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Özsen Matbaası.

Shaw, Terry J. (1983), "The Effect of a Process-Oriented Science Curriculum upon Problem-Solving Ability". *Science Education*; v67 n5 p615-23 Oct 1983. Eric: EJ287215, Clearinghouse: SE534242.

Shuell, T. J. (1986), "Cognitive conceptions of learning". *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

Skinner, Thorndike, Watson. [On-line], Available: "Behaviourism"  
<http://userwww.sfsu.edu/~rsauzier/Thorndike.html> (2001).

Silva, C. (1990), "Language arts curriculum reform in California and the language-minority student", *Doktora Tezi*, University of Southern California.

Stavy, Ruth; And Others. (1991), "Students' Problem-Solving in Mechanics: Preference of a Process-Based Instruction". Clearinghouse: SE052946, Geographic source: Israel 8p.

Sünbül, A. M (1998), "Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi" *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sönmez. V. (1993), *Eğitim Felsefesi*, Geliştirilmiş İkinci Baskı. Ankara:Adım Yayıncılık

- Sönmez, V. (1999), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (5.Basım) Ankara: Pegem Yayınları No: 12.
- Tam, M. (2000), "Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning". *Educational Technology & Society* 3 (2),2000. <http://ifets.ieee.org/periodical/vol.2> (2001).
- Tekin, H. (1977), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Mars Matbaası.
- Türkoğlu, A. (1997), *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Türkoğlu, A.; A. Doğanay.; A.Yıldırım. (1996), *Ders Çalışma Becerileri*, Adana: Baki kitapevi,
- Üstündağ, T. (1988), Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği, *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1988), *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara: Ün basımevi.
- Vermut, J. D. (1995), "Process-Oriented Instruction in Learning and Thinking satrategies". *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 325-349.
- Volet, S. (1995), "Process-Oriented Instruction: A Discusssion". *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 449-459.
- Volet, S.; McGill, T. Ve Pears, H.(1997), "Interactive instruction. Teaching methods. Universities", *Educational Administration Abstracts*, c.32, s.1, ss.52.
- Vygotsky, L. Social Development Theory . <http://tip.psychology.org/vygotsky.html> (2001).

- Vygotsky, L.(1962), *Thought and Language*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Yalın,H.İ, (1999), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (1999), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Birinci Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, H. (1996), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Walraven, Miriam; Reitsma, Pieter. (1992), "Activating Prior Knowledge as a Process-Oriented Strategy". Netherlands.5p.; Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (42<sup>nd</sup>, San Antonio, TX, December 2-5, 1992). Eric: ED354498.Clearinghouse: CS011207.
- Weistein, C.E. ve R.E.Mayer (1986), "The Teaching of Learning Strategies". M.C. Wittrock (Ed.), *Hand Book of Research on Teaching*. Newyork: Macmillan Company, 315-327.
- Westervelt, L. (1998), "Teaching Writing Using the Process-Oriented Approach". Eric: ED420864, Clearinghouse: CS216380, GEOGRAPHIC\_SOURCE: U.S.; California NOTE: 29p.
- Wittrock, M.C.(1985), Teaching learners Generative Strategies for Enhancing Reading Comprehension. *Theory into Practice*, 24(2), 123-126.
- Wittrock, M. C. (1990), "Generative process of comprehension". *Educational Psychologist*, 24 (4), 345-376



Wong, B.Y.L. (1992), "On Cognitive Process-Based Instruction: An Introduction".  
*Journal Learning of Disabilities*, Vol.25, Number 3, March, pp150-152,  
172

Woolfolk, A. E. (1998), *Educational Psychology*.seventh Edition. Allyn and Bacon



## EKLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Ek 1.</b> Görüşme Formu.....	233
<b>Ek 2.</b> Türkiyemiz Ünitesi İle İlgili STÖ Çalışma Planı.....	235
<b>Ek 3.</b> Deney Grubunda Uygulanan Üniteye İlişkin STÖ Planları.....	236
<b>Ek 4.</b> 6.Sınıf Sosyal Bilgiler “Türkiyemiz” Ünitesi Analiz Belirtke Tablosu .....	263
<b>Ek 5.</b> Türkiyemiz Ünitesi Soru Hazırlama Belirtke Tablosu .....	264
<b>Ek 6.</b> 6.Sınıf Sosyal Bilgiler ‘Türkiyemiz’ Ünitesinin Madde Ve Test Analizleri Yapıldıktan Sonra Oluşturulan Belirtke Tablosu .....	265
<b>Ek 6.1.</b> 6.Sınıf Sosyal Bilgiler ‘Türkiyemiz’ Ünitesinin Madde ve Test Analizleri Yapıldıktan Sonra Oluşturulan Belirtke Tablosu .....	266
<b>Ek 7.</b> Çalışma Yaprakları.....	267
<b>Ek 8.</b> Araştırmacının Güncesi .....	274
<b>Ek 9.</b> Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi .....	306
<b>Ek 10.</b> Öğrenci Planları.....	314
<b>Ek 11</b> Resimli STÖ Planı.....	319
<b>Ek 12.</b> Ders Dinlemeye ve Planlamaya İlişkin Sorular Listesi .....	320
<b>Ek 13.</b> Resmi Yazışmalar.....	321

## Ek 1. Görüşme Formu

### Araştırma Sorusu:

Süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin öğrenilmesinde, öğretilmesinde, uygulanmasında karşılaşılan durumlar ve süreç-temelli öğretim yöntem ve modelinin öğrencilerin düşünce duygu ve davranışları üzerindeki etkilerinin nasıl olduğu ile öğrenciler, süreç-temelli öğretim yöntem ve modelini nasıl bulmaktadır ve nasıl değerlendirmektedirler?

**Okul : T.C. Beriker İlköğretim Okulu**

**Tarih ve Saat (başlama-bitiş): 14.06. 2001; 9.00 - 16.00**

**Görüşmeciler : 6 / B Sınıfı öğrencileri**

### GİRİŞ

Merhaba, sevgili öğrenciler sizinle süreç-temelli öğretim yöntem ve modeline ilişkin görüşmelerde bulunmak istiyorum. Sınıfınızda yaklaşık olarak 7 haftadır bu yöntemi ve modeli uygulayarak Sosyal Bilgiler dersini işliyoruz Süreç-temelli öğretim yöntemini ve modelini öğrenirken geçen süreci değerlendirmek ve bu süreçte herhangi bir zorluklarla karşılaşmış olup karşılaşmadığınıza yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Süreç-temelli öğretim planlarının size ne gibi yararları oldu? Başka derslerinizi ve yaşamınızdaki davranışlarınızı etkiledi mi? Bu konularda ve söylemek istediğiniz başka konularda görüşlerinizi almak istiyorum. Süreç-temelli öğretim yöntem ve modeli ile ilgili izlenim ve görüşlerinizin bu yöntemin ve modelin daha iyi sunumu ve üst düzey öğretiminin geliştirilebileceğine katkı sağlayacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin beklentilerinizi ve katkılarınızı ile süreç-temelli öğretim planlarına ilişkin düşüncelerinizi ve öğrenmek istiyorum. Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Bu bilgiler araştırmanın ilgili kısımlarında kullanılacaktır.

### GÖRÜŞME SORULARI

1. Süreç-temelli öğretim yöntemini ve modelini öğrenmede ne gibi durumlarla karşılaştınız?
  - Zorlandınız mı?
  - Hangi aşamada zorlandınız?
  - Kolayca öğrenebildiniz mi?
2. Süreç-temelli öğretim yönteminin ve modelinin sizlere sağladığı yararlar var mıdır?

- Ne gibi yararlar sağladı?
3. Süreç-temelli öğretim yöntemi başka hangi derslerde kullandınız?
- Türkçe
  - Matematik
  - Fen bilgisi
  - İngilizce
4. Süreç-temelli öğretim modelini ve yöntemini öğrenirken/uygulama aşamasında duygu, düşünce ve sınıf içi ve dışındaki davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu?
- Düşüncelerinizde
  - Duygularınızda
  - Sınıf içi davranışlarınızda
  - Sınıf dışı davranışlarınızda
5. Süreç-temelli öğretim yönteminin nasıl bir yöntem olduğuna düşünüyorsunuz?
- Planlı mı?
  - Anlayacağınız şekilde mi?
  - İşbirliğine dayalı mı?
  - Kendinizi ve süreci kontrol ettirici mi?

## Ek 2. Türkiyemiz Ünitesi İle İlgili STÖ Çalışma Planı

### 1. DÜŞÜN (BAŞLAMA)

- Ünite ile ilgili yapmak istediklerim nedir?
- Hangi konuları ilk önce çalışacağım?
- Çalışmalara başlamadan önce nelere gereksinim duyacağım?

### 2. UYGULAMA (HAREKET)

- İhtiyacın olan materyali topla. Kitap, dergi, ansiklopedi, kağıt,
- Türkiye haritası, nüfus, tarım, ekonomi, siyasi ve fiziki haritalar, grafikler vb.
- Çalışacağın ünite konularının bir taslağını yaz, oluştur.
- Konuları analiz et.

### 3. KONTROL ET (İZLEME):

- Çalışmalarını ve işlediğin konuları gözden geçir.
- Kontrol et ve tekrar oku.
- Başka bir çalışmaya ihtiyaç duyuyor musun ?  
Evet----- ise 1. adıma geri dön.  
Hayır ----- ise devam et.

### 4. GERÇEKLEŞTİRME (PAYLAŞMA, DOĞRULAMA)

- Çalışmalarını değerlendir.
- Arkadaşlarınla planını değerlendir.
- Tamamlaman gereken çalışmaların olup olmadığına bak.
- Yaptıkların doğru mu? Kontrol et.
- Çalışmaların sonunda istediğini elde ettin mi?
- Dersin hedeflerine ulaştın mı?
- Konuyu bitirelim mi yoksa devam mı edelim?

### Ek 3. Deney Grubunda Uygulanan Üniteye İlişkin STÖ Planları

**Ders :** Sosyal Bilgiler

**Sınıfı :** 6. B

**Ünite Adı :** Türkiyemiz

**Süre :** 3. Saat

**Konu :** Süreç-Temelli Öğretim (STÖ)

**Öğretme öğrenme strateji ve yöntemi :** STÖ

#### A. Hedef nedir ?

1. Süreç temelli öğretimi tanımlama.
2. STÖ Planlarını ve planlama sürecini kavrama
3. STÖ Planlarını farklı durumlarda kullanma.
4. Problem çözme ve bağımsız düşünebilme becerisini kazanma.

#### B. Öğrenciler Ne Bilirler ?

1. Öğrencilerin günlük yaşamlarındaki plan kavramı bildiklerini varsayacağız.
2. Öğrencilerin okul ve sınıf gezileri, kermesler, tatil için yapılan planlar ile ilgili bilgileri olduğunu varsayacağız.
3. Öğretmenlerinin yaptığı yıllık, ünite ve günlük planları bilirler.

#### C. Planı Kullandıktan Sonra Öğrenciler Ne Bilirler ?

1. Süreç temelli öğretim (STÖ) yöntemini ve modelini tanırlar.
2. Süreç temelli öğretim planlarını ve planlama sürecini kavrarlar.
3. STÖ planlarının ve öğelerinin ne anlama geldiğini kavrarlar.
4. Planlama sürecine etkin katılarak sorumluluk alabilirler.
5. STÖ Planlarını farklı ve yeni öğrenme durumları için kullanırlar.
6. Planın beklenen sonuçlarının ne olduğu ve ne düşünüldüğü saptandıktan sonra planın aşamalarına geçilir.

**1. Adım:** Plan kavramları konusunda öğrencileri düşünmeye yönlendirme.

Öğrencilerin günlük yaşamlarında ailelerinin yaz ve hafta sonu tatilleri için yaptıkları planları ile ilgili sorular sorulur. Öğretmenlerinin yaptıkları planlarla bağlantı kurulur. Okul ve sınıf gezileri ile ilgili etkinlikler sınıf tartışması yoluyla öğrencilerin planlar üzerinde yorumlar yapması sağlanır. Ayrıca annelerinin pazar alışverişleri yaparken nasıl bir yöntem uyguladıkları alacakları için önceden bir liste hazırlayıp

hazırlamadıkları sorulur. Liste hazırlayarak ve liste hazırlamadan yaptıkları alış verişler ile ilgili gözlemlerinin ne olduğu sorularak planlı yapılan işlerin başarısı vurgulanır.

**2. Adım:** Öğrencilerin önceden plan kavramı ile ilgili neler bildiklerini belirleme.

Planlar ile ilgili sınıf tartışması başlatılır, beyin fırtınası tekniği kullanılır. Öğrencilerin planlar konusunda neler bildikleri tespit edilir. Plan kavramını nasıl algıladıkları nasıl bir yaklaşım içerisinde oldukları belirlenir ve ilgili yeni bilgi ve tutumlar geliştirmeleri sağlanır.

**3. Adım:** Süreç temelli öğretim yöntem, modelini ve planlarını öğretmek için hedeflerin başarılı olup olamayacağını ve nelere gereksinim olduğunu kontrol etme.

Bütün sınıfın plan ve planlama konusunda sınıf tartışmalarına katılıp katılmadığı kontrol edilir. Katılmayan öğrenciler motive edilerek derse katılımı sağlanır. STÖ planları ile ilgili olarak yeterli materyallerle dersin etkinliğinin artırılıp artırılmadığı kontrol edilir.

**4. Adım:** STÖ planları ile tartışılan etkinlikler arasında ilişki kurma.

Sınıf tartışması, beyin fırtınası ve soru cevap yöntemleriyle oluşturulan plan kavramlarıyla STÖ planları arasında düşünce ve aktiviteler bazında bağlantı kurulur. STÖ planlarının diğer planlardan farklı olduğu vurgulanır ve örnekler verilir.

**5. Adım:** Süreç temelli öğretim planlarının dört temel ögesini yazma.

STÖ planlarının özelliklerini öğrencilere tanıtırken yönlendirme stratejisi kullanılır. Şimdi sizlere problem çözmeye karşılaşılabileceğiniz sorunları çözmeye size yardımcı olacak STÖ planlarını ve onun dört temel ögesinin ne anlama geldiklerini açıklayacağım. STÖ planları, karşılaşılan problemleri çözmeye, bağımsız karar vermede düşüncelerimizi ve aktivitelerimizi sistematik bir şekilde sıralamamıza yardımcı olacaktır. STÖ Planlarının dört temel ögesi tahtaya yazılır. Öğrencilerden çalışma yapraklarına yazmaları istenir.

1. Adım: **Başlama**----Konuya nerede ve nasıl başlamalı ?

2. Adım: **Hareket** ----İhtiyaç duyulan aktivite ve düşüncelerin sıralaması nedir?

3. Adım: **İzleme**-----Plan beklenildiği gibi çalışıyor mu?

4. Adım :**Doğrulama**---Konu doğru bir şekilde tamamlanmış mıdır?

Konuyu bitirelim mi veya tekrar

Dönüp deneyelim mi?

**6. Adım:** Öğrenciler STÖ planlarını ve hedeflerinin özelliklerini kavradılar mı?

Evet ----- ise devam et

Hayır -----ise 1. adıma geri dön

**7. Adım :** Süreç temelli öğretim planlarının düşünce sistematüğini oluşturan bir STÖ plan taslağını öğrencilerle birlikte oluşturma ve yazma.

Öğrencilere STÖ planlarını; düşünce ve aktivitelerin bir sıralaması ya da belirli bir konuyu başarılı bir şekilde tamamlamada yol gösterecek düşünce ve aktivitelerin bir sıralaması olduğu açıklanır. Planlamanın ise problemleri çözmek için planları geliştirme süreci olduğu anlatılır. Örnek olarak, bir cümle yazmak için STÖ planı düşünce felsefesinin akış diagramı tahtaya ve çalışma yapraklarına yazdırılır.

### **Bir paragraf yazmak için STÖ planı**

1. Başlama (Düşün ) Paragraf ne ile ilgili olmalıdır ?
2. Hareket (Uygulama) Cümleyi yaz.
3. İzleme (kontrol ) Ne istediğini yazdın mı veya söyledin mi?
4. Hareket (Uygulama ) Eğer ihtiyaç olursa cümleleri tekrarla.
5. İzleme (Kontrol ) Paragraf anlaşılabilir nitelikte mi ?  
Evet ---- ise devam et.  
Hayır --- ise 1. adıma geri dön.
6. Doğrulama (Değerlendirme ) Çalışmalarını paylaş.

Bu yapılan etkinlikler sınıfta tartışılır. STÖ planlarının dört temel ögesinin ne anlama geldiği ile ilgili olarak beyin fırtınası tekniği kullanarak kelime çağrışımlarının benzer ve farklı yönlerinden değerlendirmeler yapılır. Öğrencilerin yeni farklı fikirler üretmesi sağlanmaya çalışılır. Süreç temelli öğretim yöntemi planlarını, öğrencilerin çok iyi anlamaları için konu ile ilgili grup çalışması yapmak için her sıra bir grup olarak oluştur. Öğrencilerin birbirine yardımcı olmaları sağlanır.

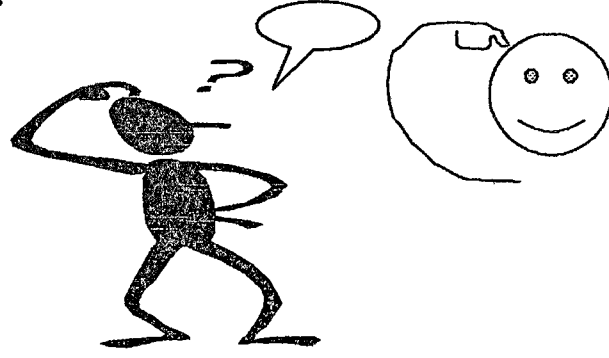
**8. Adım :**Resimlerden oluşan bir STÖ planını sınıfa gösterme.

Her resim karesinin ne anlama geldiği ile ilgili öğrencilerle birlikte yorumlar yapma. Kavramlarını anlamlarını öğretme



## Çizgisel STÖ Planın Özellikleri

1.



2.



3. . , ! ?



4.

5. ....



Ashman ve Conway'a (1993, 100) göre öğrencilerin STÖ planlarını çok iyi kavramaları için altı alternatif sunum tarzı vardır. Bunlardan birisi de Tarz C dir. Bu sunum biçiminde, öğretmen resimli bulmacaların bir serisini kullanarak görsel bir STÖ planı hazırlar. Fakat öğrencilere sadece sözel olarak konu ihtiyaçları sağlanır. Öğrenciler ilgili materyali kullanarak aktiviteyi tamamlarlar. Sınıfta öğretmen resimli bulmacaları sıralayarak bir STÖ planı geliştirir. Araştırmacıda kendi deney grubunda yukarıda anlatılan etkinliği gerçekleştirmiştir.

**9. Adım:** Öğrencilerin planları yapmada ve karar vermede sorumluluk amalarını sağlama.

Yukarıdaki adımda sunulan resimli STÖ planlarının öğrencilere öğretilmesinde, resimlerin her birinin ne anlama geldiği öğrencilere sorulur. Öğrencilerin derslere ve STÖ planlarının oluşturulması aşamasına etkin olarak katılımı sağlanır. Ayrıca bu etkinlik öğrencilerin planları yapmada duygu ve düşünce edinimlerine yardımcı olduğu kabul edilir. Sınıf ortamında öğrenci plan ve planlama sürecine katılacağı için kendisini meşgul edecek ve ders disiplininden uzaklaşacak faktörlerle ilgilenmeyecektir. Başka bir söylemle öğrenci sınıf ortamında kendi kendini izleyerek veya değerlendirerek davranışlarını yönetme becerisini kazanacaktır. Deney grubundaki etkinlikler bu bağlamda gerçekleştirilmiştir.

**10. Adım:** Sınıf ortamında STÖ planlarını öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarını sağlama.

İşbirlikli öğrenme modelinden yararlanılarak tartışma grubu tekniği uygulanır. Bu tekniğin uygulanması sonunda yapılan grup çalışmalarının raporları sınıf tartışmasına açılır. Aynı zamanda bu tekniğin sözel iletişimi geliştirme açısından oldukça etkili olduğu kanısından hareket edilir (Gömleksiz, 1999). Akran model oluşturma ve beyin fırtınası tekniğinin uygulanmasının, öğrencilerin kendi aralarında yapmaları sağlanır. Ashman ve Conway'a (1993, 77) göre belirli bir konuda bağımsız kendi kendine öğrenebilen A kategorisi öğrencileri, belirli bir konu ya da planı öğretmen yardımı ile tamamlayabilen B kategorisi öğrencilerine (tutoring assistance) yardım sağlayabilirler. Sınıfta bu söylem bazında akran model oluşturularak plan yapma etkinliği gerçekleştirilir. Daha sonraki aşamalar için planın basamak adımları azaltılarak ve çok daha zor örnekler için planlar düzeltilebilir ya da değiştirilebilmeleri için süreç ayarlamasına gidilir. Her bir öğrenci kendi yaptığı planı akran arkadaşıyla veya grup arkadaşlarıyla ve daha sonrada bütün sınıf arkadaşlarıyla STÖ planlarının yorumlarını yapmaları sağlanır.

**11. Adım:** Bireysel ve grup olarak sınıfta yapılan STÖ planlarının değerlendirme

- Planı bitirelim mi ?
- Plan yapmaya devam mı edelim?

Ashman ve Conway'a (1993, 77) göre süreç temelli öğretim planının sınıfta öğrencilerle birlikte düzeltmek, geliştirmek için konu ya da işlemleri başarmada bütün öğrencilere fırsatlar sağlamanın bir yöntemidir. Bazen bazı öğrenciler bu etkinliklere katılmayabilirler. Araştırmacı bütün öğrencilerin planları geliştirme, düzeltme ve planlama sürecine etkin katılmalarını sağlamak için Ashman ve Conway'a (1993, 78) göre öğrencilerin karşılıklı öğrenme becerilerini geliştirmek için başlangıç tartışmalarında karışık (heterojen) yetenekli küçük gruplar kullanılması sağlanır. Ayrıca sınıfta öğrenciler arasında öğrenme düzeyleri açısından büyük farklılıklar olduğu takdirde, öğrenme düzeyleri yeterli olmayan öğrencilere daha kolay bir konu verilerek kolaydan zora doğru öğrenme ilkesine göre öğretim yapılır. Ya da birbirini anlayan ve öğrenme zorluğu olan öğrenciler birbirlerine yardım etmeleri için onlara rehberlik sağlanır. Diğer öğrencilerin ise orijinal etkinlikler üzerinde çalışmalar yapmaları sağlanır.

Bireysel, grup ve sınıfça oluşturulan STÖ planları bir sınıf tartışması başlatılarak yapılmasına gidilir. Bütün öğrencilerin etkinliğe katılmaları sağlanır. Planın basamakları ve işlevleri tartışılır. Yapılan bir planın dört temel öğeyi kapsayıp kapsamadığına bakılır. Bu planın hedefleri ne düzeyde gerçekleştirildiği izlenerek değerlendirilir. Öğrencilere pekiştireç ve dönütler verilir. Planın son taslağı tahtaya yazılır. Öğrencilerin çalışma yapraklarına yazmaları istenir. Yazanlara pekiştireçler verilir. Yazmayan öğrenci olup olmadığı kontrol edilir ve sorun yönlendirme stratejisi kullanılarak giderilmeye çalışılır.

#### **Final Planı**

1. Plan kavramları konusunda öğrencileri düşündürme. (**Başlama**)
2. Öğrencilerin plan kavram ile ilgili olarak önceden neler bildikleri soru cevap Yöntemini kullanarak belirleme. (**Hareket**)
3. STÖ yöntemi, modeli ve planlarını öğretmek için hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı ve nelere gereksinim olduğunu kontrol etme. (**İzleme**)
4. STÖ planları ile okul, sınıf ve günlük yaşamda kullanılan planlar arasında ilişki kurma (**Hareket**)
5. STÖ planlarının dört temel öğesini yazma. (**Hareket**)

6. Öğrencilerin STÖ planlarını ve özelliklerini kavradıklarını kontrol etme. (İzleme)
7. STÖ planlarını düşünce sistematliğini yansıtan bir plan taslağını öğrencilerle birlikte oluşturma ve yazma. (Hareket)
8. Resimlerde oluşan bir STÖ planını sınıfa göster, kare resimlerin ne anlama geldikleri ile ilgili olarak öğrencilerle birlikte yorumlar yap, kavramların anlamlarını öğret. (Hareket)
9. Öğrencilerin planları yapmada ve karar vermede sorumluluk almalarını sağla. (Hareket)
10. Sınıf ortamında STÖ planlarını öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarını sağla. (Hareket)
11. Bireysel, grup ve sınıfça yapılan STÖ planlarının değerlendirilmesi ve arkadaşlarla paylaşılması. (Doğrulama, değerlendirme).

**Ders :** Sosyal Bilgiler

**Sınıfı :** 6. B

**Ünite adı :** Türkiyemiz

**Süre :** 6 saat

**Konu :** Yurdumuzda Nüfus ve Yerleşme

**Öğretme-Öğrenme Strateji ve Yöntem :** Süreç-Temelli Öğretim (STÖ)

#### **A. Hedef nedir ?**

1. Süreç temelli öğretim yöntemini yurdumuzda nüfus ve yerleşme konusunu öğrenmek için kullanma,
2. Genel nüfus sayımları ve yararlarını bilme,
3. Yurdumuzda nüfusun genel dağılışını kavrama,
4. Yurdumuzda nüfus artışının nedenleri ve sonuçlarını açıklama,
5. Kırsal yerleşmelerden kentlere göçün nedenlerini ve sonuçlarını örnekler vererek açıklama,
6. Kentsel ve kırsal yerleşmelerin sorunlarına çözüm önerileri üretme.

#### **B. Öğrenciler Ne Bilirler?**

1. Öğrenciler süreç temelli öğretim Yöntemini bilirler.
2. Öğrenciler STÖ yöntemini öğreneceği/ çalışacağı konulara uyarlayabilirler.
3. Öğrenciler yaşadıkları yerleşim yerlerinin (köylerinin, mahallelerinin, kasabalarının, ilçelerinin ve ilinin)ve özelliklerini bilebilirler.

### C. Öğrenciler STÖ Planı Kullandıktan Sonra Ne Bilirler?

Süreç Temelli Öğretim Yöntemini Kullanarak;

1. Öğrenciler, yurdumuzda nüfus ve yerleşme konusunu öğrenirler.
2. Genel nüfus sayımlarının yapılış amacını ve yararlarını bilirler.
3. Yurdumuzda nüfusun özelliklerini ve genel dağılışı ile ilgili nedenleri ve sonuçları kavrarlar.
4. Yurdumuzda nüfus artış hızını etkileyen etmenlerini, nedenleri ve sonuçlarını açıklarlar.
5. Kırsal yerleşmelerden kentlere göçün nedenlerini ve sonuçlarını örnekler vererek açıklarlar.
6. Kentsel ve kırsal yerleşmelerin sorunlarına örnekler vererek yeni çözüm önerileri üretirler.

**Planın beklenen sonuçlarının ne olduğu ve nelerin düşünüldüğü saptandıktan sonra planın aşamalarına geçilir.**

**1. Adım :**Yurdumuzda nüfus ve yerleşme konularını düşün.

- Nüfus nedir?
- Nüfus yoğunluğu ne demektir?
- Nüfus artışının nedenleri ve sonuçları
- Göç ve göçün nedenleri
- Kentsel yerleşmeler ve sorunları vb.

**2. Adım:**Öğreneceğin konularla ilgili kaynakları ve bilgileri nereden, nasıl bulacaksın?

Sosyal Bilgiler ders kitabı, ünite ile ilgili dergiler, yardımcı kaynak kitaplar, Türkiye'nin fiziki, siyasi, tarım, nüfus, ekonomi, maden, orman, sanayi vb. gibi haritaları, konuyla ilgili fotoğraflar, çalışma yaprakları, vb...toplama.

**3. Adım:**İlgili kaynaklardan konulara çalışma ve konularla ilgili notlar yazma.

- Konu ile ilgili ana notlar alma
- İnsan, nüfus, nüfus sayımı vb...konularda öğrencilerle tartışma beyin fırtınası, grup tartışması vb yöntemleri kullanma.

Bir ülkede yaşayan insanların bilinmesi gerekir. Bir ülkenin en önemli zenginlik kaynaklarından biri de hiç şüphesiz insan gücüdür. Çünkü bir ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasının planlamasını yapmak için insan sayısı bilinmelidir.

O halde nüfus; sınırları belli olan bir yerde yaşayan insan sayısına nüfus denir. Nüfus sayımı devletin çalışma planlarına yön verir.....

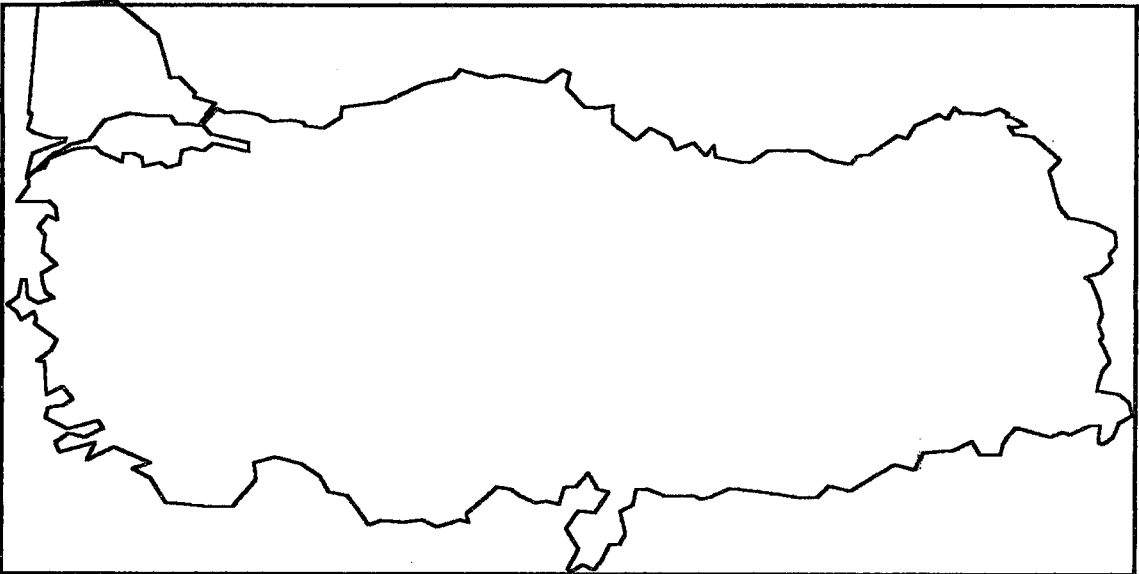
**4. Adım:**Yurdumuzda nüfusun dağılışını Türkiye haritası üzerinde çizerek göster.

**Yurdumuzda nüfus ve yerleşimle ilgili Çalışma (sunu/yansı) yapırağı.**

**Düşün, düşündüklerini yap, yaptıklarını izle, planını değerlendir ve paylaş.**



**Düşün, düşündüklerini yap, yaptıklarını izle, planını değerlendir ve paylaş.**



**Düşün, düşündüklerini yap, yaptıklarını izle, planını değerlendir ve paylaş.**

Yukardaki Türkiye haritasında yurdumuzun yoğun nüfuslu olan alanlarımız belirle Yurdumuzda tarıma elverişli, sanayi kuruluşlarının fazlalığı, iklim koşullarının uygunluğu, ulaşım olanaklarının (kara, hava, deniz ve demir yolu) iyi olması ayrıca ticaret ve turizmin de gelişmiş olması buralardaki nüfusun yoğun olmasının nedenidir. **Bu nedenleri düşün! Araç-gereçleri topla, düşüncelerini ve aktivitelerini planla, planını uygula, yaptıkların doğru mu? Arkadaşlarıyla paylaş ve değerlendir.**

TARIM	SANAYİ	TİCARET TURİZM	UYGUN İKLİM KOŞULLAR
Çokurova	kırıkkale	İstanbul	Doğu Karadeniz kıyıları
-----	-----	Antalya	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----

Yurdumuzun bazı bölgelerimizde ise diğer bölgelere göre nüfus ve yerleşim daha seyrek. Bunun nedenleri ise neler olabilir? Düşün ve yukarıdaki boş bırakılan yerleri tamamlamaya çalış. Çalışma yaprakları ve konular üzerinde sınıfta beyin fırtınası tekniği kullanılır. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri tartışılır. Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerinden faydalanmaları için olanaklar sağlanır. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantılarından isterlerse örnekler vermesi istenir.

#### Yurdumuzun bazı bölgelerinde nüfusun az olmasının nedenleri

- .....
- Arazinin engebeli oluşu.      **1. Düşün**
  - - - - - -      **2. Düşündüklerini yap**
  - - - - - -      **3. Yaptıklarını kontrol et**
  - - - - - -      **4. Arkadaşlarıyla paylaş**
- .....

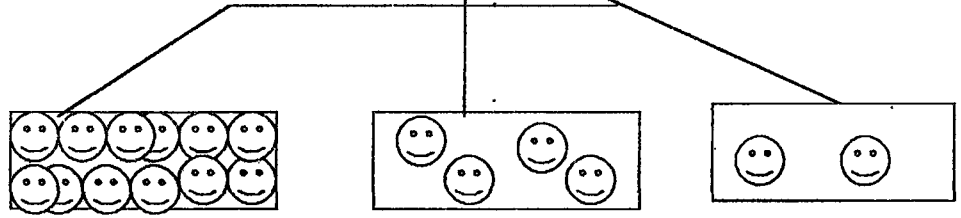
**5.Adım:** Hedef davranışlarını gerçekleştirebiliyor musun? kontrol et.

**EVET** ise bir sonraki adıma geç. **HAYIR** ise 1. adıma geri dön.

Öğrencilere hedef davranışların kazandırılıp kazandırılmadığı soru cevap yöntemiyle kontrol edilir. Sorular sorularak öğrencilerden geri bildirimler alınır. Planın hedef davranışlarının ne düzeyde gerçekleştirildiği izlenir. Bu izleme ögesi planın her aşamada kontrol edilmesini sağlar.

**6. Adım:**Yurdumuzda nüfusun yoğun olduğu yerlerin niçin nüfus bakımından yoğun? Seyrek olan yerlerinde neden seyrek olduğunu düşün? **Düşün, Düşüncelerini sıralamasını planla, planını uygula planını izle ve planını değerlendir.**

### Yurdumuzda Nüfus Dağılışı



Yoğun nüfuslu

İller.

1. İstanbul
2. Ankara
3. İzmir
4. Adana
5. Bursa

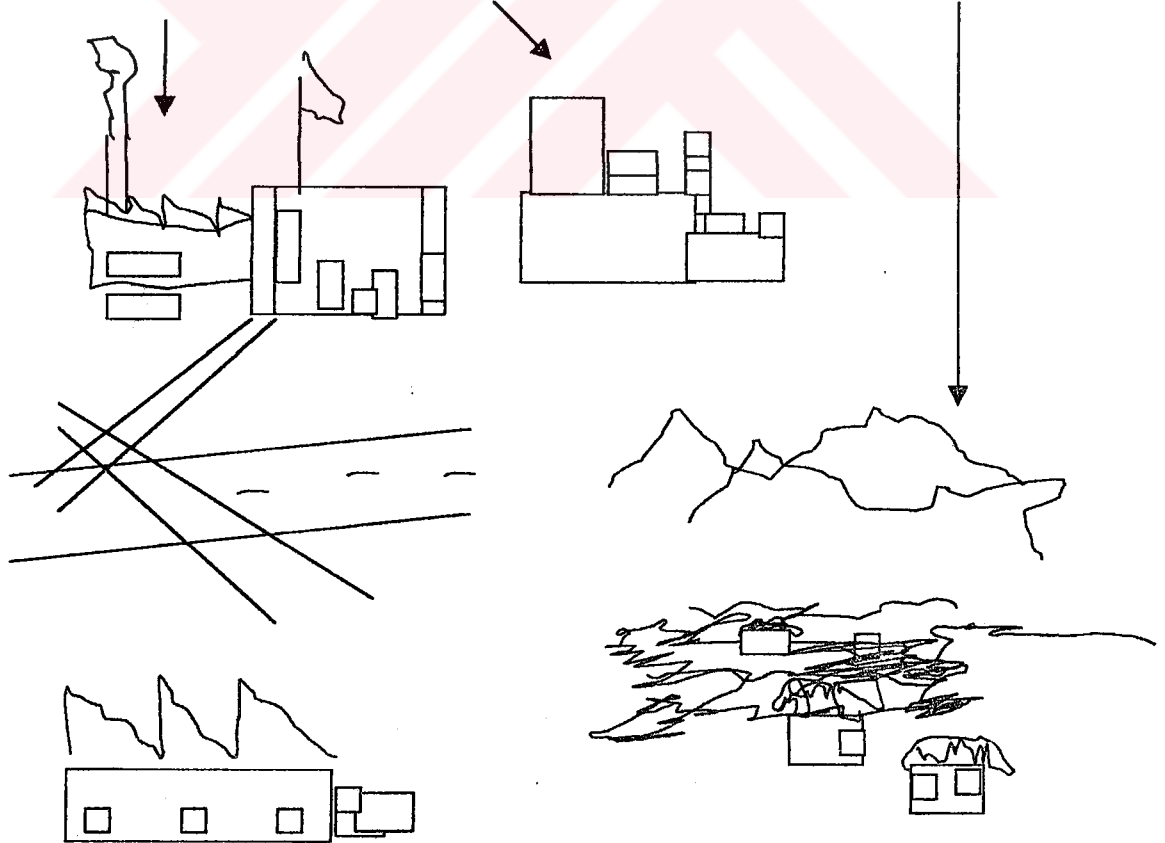
Nüfusu orta yoğunlukta

İller.

1. Sivas
2. Gaziantep
3. Isparta
4. Kütahya
5. Erzurum

Seyrek nüfuslu iller.

1. Mardin
2. Bartın
3. Hakkari
4. Gümüşhane
5. Ağrı





- - - **Düşün**
- - --- **Düşündüklerini yap**
- - -- **Yaptıklarını kontrol et**
- - - **Arkadaşlarıyla paylaş ve değerlendir.**

Nüfusumuz yurdumuzun her yerine eşit olarak dağılmamıştır. Nüfusun yoğun olduğu yerlerimiz genellikle sanayi, ulaşım, ticaret, sağlık ve hizmet sektörlerinin büyük gelişme gösterdiği yerleşim alanları olmaktadır. Ayrıca tarım alanlarının elverişli olması nüfus yoğunluğuna neden olmaktadır. Nüfusun seyrek olduğu yerleşim alanlarımız ise engebeli bir yapıya sahip olması, şiddetli karasal iklimin olması ulaşım olanaklarının elverişli olmaması nüfusun seyrek olmasının nedenlerindedir.

**7. Adım:** Nüfus artışının nedenlerini ve sonuçlarını yazma. Öğrencilerin çalışma yapraklarına yazmalarını sağlama.

Nüfus artışının nedenlerini düşün!

- Ölülerin az olması
- Doğumların artması
- Ülkemize dış göçün olması
- Sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi vb. gibi nedenler sayılabilir.

Nüfus artışının sonuçları iki yönde değerlendirilebilir.

- Nüfus ekonomik gelişmeyle paralel artarsa ülke güçlü bir ülke olur.

Sanayisi, tarımı, ekonomisi, ticareti, turizmi vb büyük bir potansiyel güç oluşturur.

• Eğer nüfus ekonomisiyle ters bir oranda olursa, işsizlik, sağlık sorunları, konut yetersizliği, ulaşım olanaklarının yetersizliği, ölüm oranlarının artması, düzensizlik vb. gibi sorunlar ortaya çıkar.

**8. Adım:** Konular üzerinde sınıf tartışması başlatma. Öğrencilere beyin fırtınası tekniğini kullandırma.

1. Belli bir ülke için nüfus artışı neden gereklidir. Nüfus artışının gerekli olduğu ülkenin ekonomik durumu nasıldır?

2. Aile planlaması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sorular yöneltilerek konuların tartışılması sağlanır. Sorulara çözüm önerileri üretilir. Öğrencilerin yeni fikirler üretmesi sağlanır. Daha sonra nüfus artışı ve aile planlaması ile ilgili drama etkinlikleri gerçekleştirilir.

**9. Adım:**Yurdumuzda hızlı bir kentleşme süreci yaşanmakta mıdır ?

EVET .....ise bir sonraki adıma devam et.

HAYIR .....ise tekrar düşünme basamağına geri dön.

**10. Adım:**Kentlerin ve kentleşme sürecinin sorunlarını yazma.

Yurdumuzda çok hızlı bir kentleşme süreci yaşanmakla birlikte bir çok sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Yurdumuzda kentleşme çarpık (plansız) bir yapıda gerçekleşmektedir.

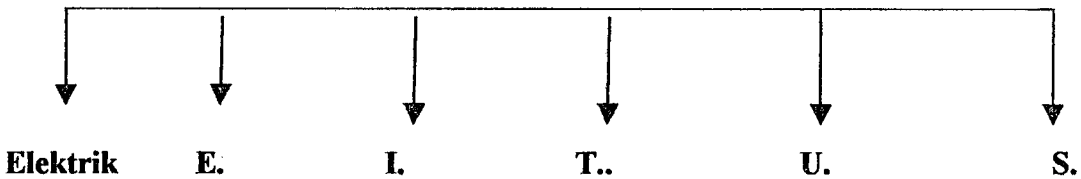
#### Kentlerimizin sorunları

- Plansız, altyapısız şehirleşme
  - Konut yetersizliği
  - Gecekondulaşma
  - İşsizliğin artması
  - Aşırı gürültünün olması
  - Trafik kazalarının çoğalması
  - Çevre kirliliği
  - Sağlık hizmetlerinin yetersiz kalması
  - Okullarda sınıfların aşırı kalabalık olması
1. Kentlerin sorunları nelerdir **düşün**
  2. Nasıl yanıtlayabilirsin düşüncelerini **planla**.
  3. Konu için araç-gereç ve **materyalleri topla**
  4. **Planlamayı yap**
  5. **Planını uygula**
  6. **Yaptıklarını izle ve kontrol et.**
  7. **Planını değerlendir**

**11. Adım:**Kırsal yerleşmelerden kentlere göçün nedenleri ve sonuçlarını yaz ve örnekler vererek açıklama.

Kentler kırsal yerleşim alanlarına göre nüfusun çokluğu, kapladıkları alanların genişliği bakımından daha büyük yerleşim alanlarıdır. Kentler aynı zamanda sanayi ve ticaretin merkezidir. Ulaşım, eğitim olanaklarının ve sağlık hizmetlerinin daha iyi olması iş alanlarının bulunması kentlere göçün nedenleri arasında sayılabilir.

#### Kentlere göçün nedenlerini cazip kılan faktörler



Yukarıda anlatılmak istenen faktörlerin isimlerini tamamlayınız.

**12. Adım:**Bugünkü Türkiye şartlarında kırsal alanlardan kentlere göçün nedenleri ve sonuçları doğrumudur? Çalışmalarını kontrol et.

EVET----ise bir sonraki adıma devam et.

HAYIR----ise düşünme adımına geri dön.

Konular tartışılarak öğrencilerden örnekler vermeleri istenir. Yapılan çalışmalar izlenerek yanıtlar aranır.

**13. Adım:** Etkinliğini ve planını arkadaşlarıyla, öğretmenle değerlendir.

- Çalışmaların ve etkinliklerin istediğin düzeyde gerçekleşti mi?
- Gerçekleştirdiğin konu başlıklarını yaz.
- Yurdumuzda nüfusun genel dağılışı
- Yurdumuzda nüfus artışının nedenleri ve sonuçları
- Kırsal yerleşmeler ve kentsel yerleşmeler
- Kırsal yerleşmelerden kentlere göçün nedenleri ve sonuçları
- Başka gerçekleştirmek istediğin konular var mıdır?
- Planı sona erdirdim mi?
- Plana devam edelim mi?

### **FİNAL PLANI**

1. Yurdumuzda nüfus ve yerleşme konularını düşün.
2. Öğrenilecek konularla ilgili kaynakları ve bilgileri nereden ve nasıl bulacağım? Düşün ve analiz et.
3. İlgili kaynaklardan konulara çalış ve konularla ilgili notlar yaz.
4. Yurdumuzda nüfusun dağılışını Türkiye haritası üzerinde çizerek göster.
5. Yaptıklarımı kontrol et. Hedeflerini gerçekleştirebiliyor musun?

EVET----ise bir sonraki adıma geç

HAYIR---ise düşünme adımına geri dön.

6. Yurdumuzun bazı yerlerinde nüfusun yoğun ve seyrek olmasının nedenlerini açıkla.
7. Nüfus artışının nedenlerini ve sonuçlarını yaz. Öğrencilerin çalışma yapraklarını sağla.
8. Konular üzerinde sınıf tartışması başlat. Beyin fırtınası tekniğini kullan.
9. Yurdumuzda hızlı bir kentleşme süreci yaşanmakta mıdır?

EVET----ise bir sonraki adıma geç

HAYIR---ise düşünme adımına geri dön.

10. Kentlerin ve kentleşme sürecinin sorunlarını yaz.

11. Kırsal yerleşmelerden kentlere göçün nedenleri ve sonuçlarını yaz ve örnekler ver

12. Bugünkü Türkiye koşullarında kırsal alanlardan kentlere göçün nedenleri ve sonuçları doğrumudur?

EVET----ise bir sonraki adıma geç

HAYIR---ise düşünme adımına geri dön.

13. Planını arkadaşlarıyla, öğretmenle paylaş ve değerlendir.

Planı sona erdirelim mi?

Plana devam edelim mi?

**Ders : Sosyal Bilgiler**

**Sınıfı : 6. B**

**Ünite adı : Türkiyemiz**

**Süre : 6 saat**

**Konu: Öğretmen Öğrenci Yapımı Planlarla Konuların Genel Tekrarı (Ara Değerlendirme).**

**Öğretme-Öğrenme Strateji Ve Yöntem : Süreç-Temelli Öğretim (STÖ)**

**A. Hedef nedir ?**

1. Öğretmenle birlikte (ortaklaşa) STÖ planları yapma hedefinden öğrencileri haberdar etme.
2. Öğretmen ve öğrenciler işbirliği yaparak ortaklaşa STÖ planlarını yapma.
3. Öğretmen-öğrenci yapımı planlarla ünitenin (konuların tekrarı) ara değerlendirmesini yapma.
4. Öğrencilerin planlama becerilerine sahip problem çözücü ve bağımsız bir öğrenci olmalarını sağlama.

**B. Öğrenciler ne bilirler?**

1. Öğrenciler süreç temelli öğretim yöntemini bilirler.
2. Öğrenciler süreç temelli öğretim yöntemini öğreneceği/ çalışacağı konulara uyarlayabilirler.

**C. Öğrenciler STÖ planı kullandıktan sonra ne bilirler?**

1. Öğrenciler ve öğretmen işbirliği yaparak STÖ planlarını düzeltebilirler, geliştirebilirler ve kendi hedef ve öğrenme- öğretim gereksinimlerine göre değiştirebilirler.

2. Öğretmen ve öğrenciler STÖ planlarını kullanarak “Türkiyemiz” ünitesi konularının ara değerlendirmesini yaparlar.

3. Öğrenciler planları yapmada sorumluluk alırlar.

4. Öğrenciler planları yaparken bağımsız karar alırlar ve problem çözme ve planlama becerilerini kullanırlar.

**Planın beklenen sonuçlarının ne olduğu ve ne düşünüldüğü saptandıktan sonra planın aşamalarına geçilir.**

Şu ana kadar öğrendiklerimizi bir değerlendirelim, Ünitenin başında bahsedilen hedeflere ne kadar ulaşabildik? STÖ planlarını ve öğelerini öğrenebildik mi? Süreç temelli öğretim ile ilgili yeterli materyalleri edinebildik mi? Planları çalışma yöntemi olarak etkinliklerimizde kullanabiliyor muyuz? Kullanıyorsak hangi düzeyde kullanabiliyoruz? “Türkiyemiz” ünitesi konularından hangilerini işledik /öğrendik vb. gibi soruları öğrencilere yönelttim. Haydi bir beyin fırtınası gerçekleştirelim de düşündüklerimizi söyleyelim. Öğrencilere STÖ planlarına nasıl başladığımızı sordum. Onlarda düşünme basamağıyla dediler. Pekiyi neyi düşünelim Bana söyleyin bende söylediklerinizi tahtaya yazarak işbirliğine dayalı bir STÖ plan yöntemiyle konuları hem işleyelim ve hem de şu ana kadar öğrendiklerimizin bir tekrarını /ara değerlendirmesini yapalım dedim. Yönlendirme stratejisini kullandım ve öğrencilerin orijinal fikirlerinin ortaya çıkmasını sağlamaya çalıştım. Böyle bir tekrar ve değerlendirme etkinliklerine nasıl başlayabiliriz? Sorusunu yönelterek, ben şimdi tahtaya düşünme basamağının ilk adımını yazıyorum ve bunun devamını siz söyleyin ben de tahtaya yazayım dedim.

### **1. Düşünme adımı:**

Öğrenciler aşamayla ilişkin düşüncelerini söylediler.

- Bugüne kadar neler öğrendik düşün
- Ünitimizin adı nedir?
- Ünitemiz içerisinde şu ana kadar hangi konuları işledik?

Öğrencilere ünitenin kendi yaşamları için önemini vurgulamak, konulara daha iyi motive olmaları ve onların düşüncelerini genişletmek için aşağıdaki soruyu da ben yönelttim.

- Türkiyemiz ünitesi bizim için neden önemlidir?
- Süreç temelli öğretim planlarını yaparak öğrenmek bizim için neden önemlidir? Daha sonra öğrenciler kendi düşüncelerini söylediler.

- Üniteyi/ konuları tekrar değerlendirmek için nelere bakmam gerekir?
- Neler yapmam ve nasıl düşünmem gerekiyor?

## 2. Hareket Basamağı:

Düşünce ve aktivitelerimizin sistematik olarak sıralanmasıdır. Öğrencilere bundan sonraki aşamada neler yapmamız gerekiyor? düşünce ve aktivitelerimizi gerçekleştirmek için planımızın hangi ögesine geçmeliyiz ve öğemizin işlevi nedir? diye sorular yönelttim.

Öğrenciler ipuçları yardımıyla soruları yanıtladılar. Sınıftaki bütün öğrenciler hareket basamağı dediler. Hareket basamağı, uygulama/yazma söylediklerimizin yapıldığı öğedir diye yanıtladılar.

Öğrencilere hareket basamağının işlevini tekrar açıkladım: Düşünce ve aktivitelerimizin sistematik olarak sıralanmasıdır. O halde düşünme basamağındaki neler düşündüğümüzü yazalım mı? Öğrencilerle birlikte planı oluşturmaya devam ettik:

- Ünitenin adı, "Türkiyemiz"
- Genel nüfus sayımları ve yararları
- Yurdumuzda nüfusun genel dağılımı
- Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göçün nedenleri ve sonuçları
- Yurdumuzda yerleşme
- Kırsal yerleşme
- Kentsel yerleşme

Bu yazdıklarımızın doğruluğunu nasıl ve nereden anlayacağız? Öğrencilerin kendi aralarında beş dakikalık bir süreç içinde tartışmalarına ve düşüncelerini paylaşmalarına izin verildi. Öğrenciler kontrol adımına ihtiyaç olduğuna ve plana eklenmesine karar verdiler.

## 3. İzleme-Kontrol Basamağı

- Bu yaptıklarımız doğru mu?
- Planımızın başında belirttiğimiz hedeflere ulaşabildik mi?

Öğrencilere yazılanların doğruluğunu kontrol etmeleri için ilgili kaynak kitaplar ve ders kitaplarından konuların incelenmesi için beş dakikalık bir süre verdim.

- Açıklamalarımız doğru mu?
- Ekleme istediklerimiz var mı?
  - EVET ---İse düşünme basamağına geri dön.
  - HAYIR --- ise bir sonraki adıma devam et.√

Öğrenciler birlikte ilgili literatürü inceledikten sonra eklemek istediğimiz başka konu/ ilgili içeriğin herhangi bir bölümünün olmadığına karar verdik. O halde, Şimdi hangi öğretme öğrenme aşamasındayız? Bundan sonra ne yapmamız gerekiyor, planımızın hangi ögesi var? Sorularını sınıfa sordum. Öğrenciler de izleme adımını tamamladıktan sonra paylaşma /değerlendirme ya da onaylama basamağının olduğunu söylediler. Ben de paylaşma ögesinin işlevini açıklayarak tahtaya yazdım.

#### 4. Paylaşma/Değerlendirme/Onaylama Basamağı:

Yapılan etkinliklere devam edelim mi? Buraya kadar gerçekleştirdiğimiz çalışmalar başta belirttiğimiz hedefleri karşılıyor mu? Konunun, ünitenin değerlendirme ya da tekrarı buraya kadar yeterli mi? sorularını öğrencilere yönelttim. Kendilerinin de bu öge ile ilgili düşüncelerini açıklamalarını ve sınıfta arkadaşlarına sorular sormaları gerektiğini vurguladım. Öğrencilerde şu soruları birbirlerine sorarak konuları tartıştılar ve soruları yanıtladılar.

- Yurdumuzda nüfusun dağılışını etkileyen faktörler nelerdir?
- Yurdumuzda nüfus artışının nedenleri ve sonuçlarına örnekler verebilir misiniz?
- Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göçün nedenleri ve sonuçları nelerdir? İçinde yaşadığımız toplumdan örnekler verebilir miyiz?
- Hızlı kentleşme sürecinin sorunlarını açıklayalım mı? Yaşadığınız kentte karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Örnekler verebilir misiniz?

#### İzleme basamağı:

Öğrencilere, verdikleri yanıtların kontrol edilmesi gerektiğini söyledim. Bu aşamada bir izleme adımına gerek olduğunu vurguladım.

- Verilen yanıtların kontrol edilmesi.

Bu sorular sınıfta tartışıldı. Öğrencilere eğer siz yetkili bir konumda olsaydınız bu tür sorunlara hangi çözüm önerilerinde bulunurdunuz gibi yönlendirme sorularını yönelterek ve bir beyin fırtınası gerçekleştirdik. Artık öğrencilerin planı sona erdirip erdirmeyeceklerine ilişkin karar vermeleri gerektiğini söyledim. Ayrıca bu aşamada buraya bir basamak eklemek gerektiğini vurguladım ve hangi adım olacağını bulmalarını istedim. Onlarda plana bir basamak eklenmesini söylediler. Planın yeniden gözden geçirilmesi adımını planın son aşamasına eklediler. Öğrencilerde yaptıkları etkinliklerin /planın şu ana kadar işlenen ünite/konuların tekrarı/değerlendirmesi için yeterli olduğuna karar verdiler.

- Planın yeniden gözden geçirilmesi.
- Doğruluğunun bütün sınıf tarafından onaylanması.

## **FİNAL PLAN**

1. Düşün.
2. Düşündüklerini yap.
3. Yaptıklarını kontrol et.
4. Arkadaşlarıyla paylaş ve değerlendir.

### **1. DÜŞÜNME BASAMAĞI:**

- Bugüne kadar neler öğrendik düşün
- Ünitimizin adını nedir?
- Ünitemiz içerisinde şu ana kadar hangi konuları işledik?
- Türkiyemiz ünitesi bizim için neden önemlidir?
- STÖ planlarını yaparak öğrenmek bizim için neden önemlidir?
- Üniteyi/Konuları tekrar/değerlendirmek için nelere bakmam gerekir?
- Neler yapmam ve nasıl düşünmem gerekiyor?

### **2. HAREKET BASAMAĞI (UYGULAMA/YAZMA)**

- Ünitenin adı, "Türkiyemiz"
- Genel nüfus sayımları ve yararları
- Yurdumuzda nüfusun genel dağılımı
- Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göçün nedenleri ve sonuçları
- Yurdumuzda yerleşme
- Kırsal yerleşme
- Kentsel yerleşme

### **3. İZLEME BASAMAĞI (KONTROL/DENETİM)**

- Bu yaptıklarımız doğru mu?
- Planımızın başında belirttiğimiz hedeflere ulaşabildik mi?
- Açıklamalarımız doğru mu?
- Eklemek istediklerimiz var mı?
  - EVET ----ise düşünme basamağına geri dön.
  - HAYIR --- ise bir sonraki adıma devam et.

### **4. PAYLAŞMA DEĞERLENDİRME (ONAYLAMA)**

- Yurdumuzda nüfusun dağılımını etkileyen faktörler nelerdir?



- Yurdumuzda nüfus artışının nedenleri ve sonuçlarına örnekler verebilir misiniz?
- Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göçün nedenleri ve sonuçları nelerdir? İçinde yaşadığımız toplumdan örnekler verebilir miyiz?
- Hızlı kentleşme sürecinin sorunlarını açıklayalım mı? Yaşadığımız kentte karşılaştığımız güçlükler var mıdır? Örnekler verebilir misiniz?

#### **TEKRAR İZLEME BASAMAĞI:**

- Verilen yanıtların kontrol edilmesi.
- Planın yeniden gözden geçirilmesi.

#### **PAYLAŞMA/DEĞERLENDİRME (ONAYLAMA)**

- Doğruluğunun bütün sınıf tarafından onaylanması.
- Planın sona erdirilmesi için tüm sınıfın ortaklaşa karar vermesiyle planın tamamlanması.

**Ders :** Sosyal Bilgiler

**Sınıfı :** 6. B

**Ünite adı :** Türkiyemiz

**Süre :** 6 saat

**Konu :** Yurdumuzda Ekonomik Hayat

**Öğretme-öğrenme strateji ve yöntem :** Süreç-Temelli Öğretim (STÖ)

#### **A. Hedefler:**

1. Ünitinin ana bölümlerinden olan “Yurdumuzda ekonomik hayatı” öğrencilerle işbirliği içerisinde süreç temelli öğretim yöntemini kullanarak öğrenme.
2. Yurdumuzda ekonomik hayatı, öğretmen ve öğrenci yapımı süreç temelli öğretim yöntemini kullanarak birlikte işleme/öğrenme hedefinden öğrencileri haberdar etme.

#### **Düşünceler aşaması:**

Yurdumuzda ekonomik hayat bölümünü öğretmen ve öğrenci yapımı süreç temelli öğretim planları ile işbirliğine dayalı olarak konuları işlenecek. Öğrenciler hedeften haberdar edilecek. Daha sonra (araştırmacı) öğrencilere ders kitabından yurdumuzda ekonomik hayatla ilgili bölümü bulmalarını söylenecek. Beş dakikalık bir süre vererek ilgili bölümü göz taraması/incelemelemlerini yapmaları sağlanacak. Türkiye tarım haritasını tahtaya asılacak. Konu ile ilgili resimlerden oluşan afişleri sınıfa

dağıtılacak. Sınıfta bulunan öğrencilerin çoğunluğu köylerden kentlere göç eden ailelerin çocukları oldukları için, öğrencilerin kendi ailelerinin tarımsal yaşamlarını düşünmeleri istenecek. On dakikalık bir süre içinde yukarıda anlatılanlarla ilgili beyin fırtınası tekniğini kullanılarak aşağıdaki işlemler yapılmasına geçilecek;

- Literatürü hızlı bir şekilde incele.
- Resimlerde ne anlatılmak istenildiğini düşün ve bak.
- Resimler hangi ana başlıkları içeriyor incele ve karar ver.
- Hangi hedefleri gerçekleştirebiliriz.
- Planlama sürecinde planlar için nasıl bir yöntem ve teknikler kullanmalıyız?
- Size göre konuları hangi araç gereçle işleyerek zenginleştirebiliriz ve hedeflere tam olarak nasıl ulaşabiliriz?

İlgili sorularla öğrencilerin fikir yürütmeleri, sınıfta planlama sürecine etkin olarak katılmaları sağlanacaktır.

#### **Yurdumuzda ekonomik hayatın taslak/çerçeve planı:**

##### **Planın 1. Adımı: Hedef davranışları belirle.**

Öğrenciler ilgili literatürü inceledikten ve konuyla ilgili bağlantılı resimlere baktıktan sonra yorum yapmaları istenir. Konuların, yaşamın hangi alanlarıyla ilgili olduğu sorulur. Pekiyi biz bunları neden öğrenme ihtiyacı duyarız? gibi sorular öğrencilere yöneltilir ve yanıtları tahtaya yazılır.

- Yiyeceklerimizi nereden ve nasıl karşılayabileceğimizi öğrenme/bilme.
- Türkiye'nin bir tarım ülkesi olduğunu öğrenme/kavrama.
- Türkiye'nin hangi bölgesinde hangi tarımsal etkinliklerin olduğunu bilme.
- Türkiye'de bahçe ve tarla bitkilerinin yetişme alanlarını ve koşullarına örnekler vererek açıklama.
- Türkiye'de hayvancılığın yapıldığı yerlere örnekler vererek açıklama.
- Ormanların birer zenginlik kaynakları olduğunu ve ormanları korumak, zenginleştirmek için neler yapılabileceğin kavrama.
- Türkiye'de madenler nerede ve nasıl işlendiklerini bilme.
- Türkiye'nin enerji kaynaklarını ve elektrik elde etmek için en çok hangi gücü kullandığımıza örnekler verme.
- Ulaşım, ticaret, sanayi, iletişim ve turizm ile ilgili belli başlı kavramları açıklayarak bunlara ilişkin örnekler verme. vb. gibi hedefleri yazabiliriz.

**Planın 2. Adımı: Konuların başlığını yaz/oku.**

Yukarıda belirtilen hedeflere ulaşabilmek için içeriğin belirlenmesi ve bilinmesine ihtiyaç vardır. O halde hangi içerik hangi hedefleri gerçekleştirmeye yardımcı olur? Ders kitabından, ilgili kaynak kitaplarda ve Türkiye'nin tarımsal haritalarından yararlanılır. Öğrencilerle birlikte konuların neler olduğu belirlenir.

Tarım, Hayvancılık Orman ve Orman Ürünleri, Madencilik ve Enerji Kaynakları, Su ve Su Ürünleri, Sanayi, Ticaret, Ulaşım, Turizm, İletişim.

**Planın 3. Adımı: Konuların alt başlıklarını yaz/ok**

Türkiye haritası üzerinde öğrencilerin beş dakikalık inceleme yapmalarını söyledim. Daha sonra ders kitaplarını hızlı bir şekilde göz taramasından geçirmelerini istedim. Öğrencilere resimleri yorumlatıp anlattırdım. Tekrar yurdumuzda ekonomik hayat ile ilgili bölümü taramalarını isteyerek konuların alt başlıklarını belirlemelerini istedim.

**Planın 4. Adımı: Yaptıklarını kontrol et.**

Bu yaptıklarımız doğru mu? doğru olduğunu nereden anlayacağız? diye öğrencilere sorular yönelttim. Birkaç öğrenciye söz hakkı verdim. Onlarda kitaplara bakarız ve onlara göre doğru yapıp yapmadığımızı kontrol ederiz dediler. Kitaplar ve ilgili literatür tekrar kontrol edilerek yapılan etkinliğin şu ana kadar doğru olduğuna; EVET doğrudur kararı verilerek bir sonraki adıma geçildi.

**Planın 5. Adımı: İlgili materyalleri topla.**

Belirtilen hedeflere ulaşmak için içeriğe ve bu içeriği de açıklayan araç gereçlere gereksinim olduğunu vurguladım. Öğrencilere yurdumuzda ekonomik hayatı ve onun ilgili konularını öğrenmek için hangi araç ve gereçlere ihtiyaçları olduğunu sordum. Onlar da aşağıda belirtilen materyalleri söylediler.

1. Sosyal Bilgiler ders kitapları
2. Türkiye tarım, sanayi, maden, enerji, orman, ulaşım, doğal ve tarihi güzellikleri gösteren haritalar.
3. Türkiye atlası
4. Ünite ile ilgili dergiler
5. Resim ve afişler
6. Öğretmen ve öğrencilerin yapacakları çalışma yaprakları ve ödevler vb. gibi.

**Planın 6. Adımı: Planlama sürecine ilişkin strateji, yöntem ve tekniklerini seç, belirle ve uygula.**

Öğrencilere öğrenmeyi daha kolay gerçekleştirebilmek için yöntem ve tekniklerin olması gerektiğini vurguladım. Her şeyden önce bir plan ve planlama yöntem ve stratejinin bütün yöntem ve stratejileri kapsadığını vurguladım. Kullandığımız ve kullanacağımız strateji ve yöntemin sürece dayalı bir öğrenme-öğretme yöntem ve stratejisi olduğunu ve daha çok bilişsel farkındalık bir planlama sürecini gerektirdiğini aşağıdaki örneklerle açıkladım. Pekiyi sizler öğrenmeyi nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Kendinizin bir çalışma /öğrenme yöntem ve tekniği var mı? Kendi öğrenme stillerinizin farkında mısınız? vb. gibi sorular yönelttim. Öğrenciler öğrenme yöntem ve stilleri ile ilgili fazla bilgilerinin olmadığını söylediler. Öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili detaylı bilgilerinin olmadığını, öğrenirken tesadüfi çalıştıklarını, çalışma yöntemlerinin isimlerini bilmediklerini söylediler. Öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili kısa bir açıklama yaptım. Okuyarak mı, yazarak mı, dinleyerek mi, tartışarak mı ya da bireysel çalışarak mı, yoksa grupla çalışarak mı, ya da hem grup ve hem de bireysel olarak çalışarak mı daha iyi öğrendiklerini kısa bir süre içinde kendi kendilerine düşünmelerini istedim. Konuları işlerken karşılıklı olarak soru cevap yöntemini mi, buluş yöntemini mi, vb. gibi yöntem ve teknikler sınıfta konuşularak Süreç-temelli öğretim yöntem ve stratejisi ile birlikte aşağıdaki yöntem ve tekniklerin kullanılmasına karar verildi:

- a. Sorun cevap yöntemi
- b. Buluş yöntemi
- c. Rol alma yöntemi
- d. Beyin fırtınası tekniği
- e. Grupla çalışma yöntemi
- f. Akran model
- g. Plan tasarlama
- h. Sınıf ve grup tartışmaları
- i. Hikayeler
- j. Görsel ya da karikatürize edilen çizgisel hikayeler
- k. Uygulamalı aktiviteler (daha önceden yapılmış olan sınıf ve okul gezileri,

kermesler, spor günleri (Ashman ve Conway, 1993, 78) ile ilgili anılardan yararlanma.

Ünitenin “Yurdumuzda ekonomik hayat” bölümünü işlerken bu strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağını ve STÖ ile nasıl birleştirilebileceğini belirlememiz gerektiğini açıkladım. Bizim kullanacağımız yöntemin adının ne olduğunu tekrar sordum. Öğrenciler de süreç temelli öğretim planlarını kullanacağımızı

söylediler. O hal de süreç temelli öğretim yönteminde kullanacağımız iki temel kavram vardır. Bunlar nelerdir? diye sordum ve öğrencilere ipuçları vererek plan ve planlama olduklarını birlikte açıkladık. Süreç temelli öğretim, plan ve planlama kavramlarının tanımlarını tahtanın bir köşesine yazdık.

**Süreç temelli öğretim:** Öğrencilerin nasıl öğreneceğini ve nasıl problem çözeceğini sistematik bir şekilde ve açık olarak öğretmenin bir yolu/yöntemidir.

**Plan:** Belirli/spesifik bir konuyu başarmaya rehberlik edecek olan düşünce ya da aktivitelerin bir sıralamasıdır.

**Planlama:** Problem ya da gerçek veya spekülasyon konular ya da bilinen ya da bilinmeyen için plan geliştirme sürecidir.

#### **Planın 7. Adımı: Planı uygula.**

Burada soru cevap yöntemi kullanılarak öğrencilere süreç temelli öğretim planının özellikleri öğrencilere sorulur. Öğrenciler süreç temelli öğretim planını dört ögesi olduğunu söylediler. Birkaç öğrenciye söz hakkı verilerek bu öğelerin neler olduğunu açıklanması istenir. Aynı zamanda Mod C planların sunum biçimi olan resimli bir plan öğrencilere gösterilir. Resimlerin ne anlama geldiklerini düşünmeleri istenir. Resimler üzerinde yorumlar yapılır. **Bu öğelerin neler olduğu aşağıdaki gibi açıklanır;**

- |                   |                                      |
|-------------------|--------------------------------------|
| 1. <b>Düşünme</b> | 3. <b>İzle ve Kontrol et</b>         |
| 2. <b>Hareket</b> | 4. <b>Paylaş, değerlendir-onayla</b> |

Daha sonra bir beyin fırtınası tekniği kullanılarak bu öğelerin ne anlam geldikleri, yeni durumlar için nasıl bir resimli STÖ planının yapılacağı sınıfta tartışılarak açıklanır. Ünitimizin yurdumuzda ekonomik hayat bölümünü STÖ planlarını kullanarak nasıl çalışacağız. Resimli bir STÖ planıyla nasıl ifade edebiliriz. Bunu bir tartışalım. Neler önerirsiniz? Öğrencilerin düşünmeleri için beş dakikalık bir süre verilir. Daha sonra plan ve planın şemaları ve bu aşamalarda nelerin olacağı belirtilir. Öğrenciler birlikte aşağıdaki plan taslağını oluşturulur.

#### **1. Düşünme Basamağı:**

1. Adım: Hedeflere nasıl ulaşabilirim?
2. Adım: Yurdumuzda ekonomik hayatı oku, düşün.
3. Adım: Gerekli ve yeterli araç gereçlere sahip miyim? (Türkiye tarım, sanayi, ulaşım, ticaret, hayvancılık, orman, maden ve enerji kaynaklarını vb. gibi ilgili

haritalar. Ders ve kaynak kitaplar, Afiş ve resimler öğretmen ve öğrenci materyalleri vb. gibi araç gereçleri topla).

### 2. Hareket/Uygulama Basamağı:

1. Adım: Ekonomik hayatı günlük yaşantılardan örnekler vererek açıkla.
2. Adım: Öğrencilerin ailelerinden çiftçi, sanayici, turizmci, madenci, elektrikçi, ormancı, esnaf vb. meslek dalarında çalışan olup olmadığı sorulur.
3. Adım: Öğrencilerin yaşantılarından örnekler vermeleri sağlanır. İlgili haritalar kullanılarak ilgili bölümler haritalar üzerinde açıklanır.
4. Adım: Buluş yöntemi kullanılarak Öğrencilerin ülke ekonomisi için yeni üretim ve pazarlar oluşturmak için neler yapılabilecekleri ile ilgili öneriler ve düşünceler bulmaları istenir.
5. Adım: Dramatizasyon ve rol alma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin derslere etkin katılımı sağlanır.

### 3. İzleme/Kontrol Basamağı:

- ◆ Bu yaptıklarımız doğru mu?
- ◆ Tamamlamamız gereken konular var mı?
- ◆ Bu yaptıklarımız bizim en iyi yapabildiklerimiz mi?

EVET

HAYIR

### 4. Paylaşma/Değerlendirme/Onaylama Basamağı:

Bu yapılan planın tüm sınıf olarak paylaşılması, değerlendirilmesi ve planın tekrar kontrol edilmesi amacını taşır.

Planı burada sona erdirelim mi?

Plana devam mı edelim?

### Planın 8. Adımı: Seçtiğin yöntem ve teknikleri kontrol et.

Öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilere kendi başlarına nasıl çalışabilecekleri konusunda yardım etme yeterliliğini kazandırır (Heapçioğlu,1998, 25). Bu bağlamda öğrencilere kendi öğrenme yöntem ve tekniklerinin (metacognition) bilişsel farkındalığında ya da bilincinde olmaları ve bunları etkin bir şekilde kullanmaları akademik başarılarını artıracakları vurgulanır. Planları kullanırken ya da uygularken hangi yöntem ve teknikleri kullanacağımızı belirlemenin gerekli olduğu söylenir. Süreç temelli öğretimin yönlendirme stratejisi kullanılarak öğrenciler yöntem ve teknikler konusunda yönlendirilir ve güdülenir.

Yurdumuzda ekonomik hayat bölümünün planlanması yapılırken seçtiğimiz yöntemler gözden geçirilir. Ayrıca STÖ planlarını uygularken ve öğretirken hikayelerden yararlanılması gerektiği vurgulanır. Hikayelerin, kendi içerisinde yapılandırılmış, planlanmış kendine özgü bir temasının olduğu belirtilir. Hikayelerden yararlanılması gerektiği üzerinde önemle durulur. Hikayelerin de plan yapımında kullanılmasına karar verilir.

**Planın 9. Adımı: Planın işleyişini kontrol ettin mi?**

Öğrencilerin derse katılımın iyi olduğu gözlemlendi. Planın aşamalarını yapmada birlikte hareket edildiği planın oluşumunda sorumlulukların paylaşıldığı kararına varıldı.

EVET ✓

HAYIR

**Planın 10. Adımı: Hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendir ve planını arkadaşlarıyla, öğretmenle paylaş.**

Planın değerlendirme aşamasında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranır. Türkiye bir tarım ülkesi midir neden açıklayınız? Yurdumuzda her türlü tarım ürünlerinin yetişmesinin nedenlerini örnekler vererek açıklayınız? Ormanlarımızı korumak için neler yapılabilir? Madenleri işletmek için hangi koşulların yerine getirilirse üretim, verimlilik ve kazançlar artar? Ticareti etkileyen faktörlere örnekler verebilir misiniz? Turizme niçin bacasız sanayi denmektedir, nedenlerini açıklayabilir misiniz? Ülkelerinin kalkınmışlığında sanayinin gelişmesi ve enerjinin çok kullanılması gelişmişliğin bir göstergesidir. Yurdumuz için sanayi ve enerji niçin çok önemli olduğunu açıklayarak örnekler verebilir misiniz? Türkiye üç tarafı denizlerle çevrili bir yarımada olmasına rağmen balıkçılık konusunda istenilen konumda değildir. Bunun nedenlerini açıklayabilir misiniz? Aynı zaman da bu bilgilerden yola çıkarak size göre zengin olduğumuz fakat yeterince faydalanmadığımız .....konular var mıdır örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Bu sorular sınıfta tartışılır, cevaplar paylaşılır. Değerlendirmeler yapılır. Planın başlangıcındaki hedeflere ulaşıp ulaşıldığı kontrol edilir. Aşağıdaki sorulara yanıtlar aranarak ortak bir karara varılır.

Planı sona erdirelim mi EVET ✓

Plana devam edelim mi? HAYIR

**FİNAL PLAN**

Planın 1. Adım: Hedef davranışları belirle.

Planın 2. Adımı: Konuların başlığını yaz/oku.

Planın 3. Adımı: Konuların alt başlıklarını yaz/oku

Planın 4. Adımı: Yaptıklarını kontrol et.

Planın 5. Adımı: İlgili materyalleri topla.

Planın 6. Adımı: Planlama sürecine ilişkin strateji, yöntem ve tekniklerini seç,  
belirle ve uygula.

Planın 7. Adımı: Planı uygula

Planın 8. Adımı: Seçtiğin yöntem ve teknikleri kontrol et

Planın 9. Adımı: Planın işleyişini kontrol ettin mi?

Planın 10. Adımı: Hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendir ve  
planını arkadaşlarınla, öğretmenle paylaş.





Ek 4. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler "Türkiyemiz" Ünitesi Analiz Belirtke Tablosu.

HEDEFLER ÜNİTENİN BÖLÜMLERİ (içerik)	BİLGİ				KAVRAMA	UYGU LAMA
<b>YURDUMUZDA NÜFUS VE YERLEŞME</b>	Nüfus Dağılım Yoğunluk Yerleşim	İlk nüfus sayımı	Nüfus Yapısı	Nüfus sayımının yapılması ekonomik, politik ve toplumsal kalkınmanın doğru yapılmasını sağlar.	Bir ülkedeki nüfus artışı ve onun niteliği, ülkenin gelişmesini nasıl etkileyeceğini bilme.	Örnekler Verme
<b>YURDUMUZDA EKONOMİK HAYAT</b>  <b>TARIM HAYVANCILIK SU ÜRÜNLERİ ORMAN MADENLER ENERJİ KAYNAKLARI SANAYİ ULAŞIM TRAFİK İLETİŞİM TİCARET TURİZM</b>	Tarım Sanayi Ulaşım. İletişim Ticaret Turizm Trafik		Endüstri Bitkileri Şekerpancarı Susam Ayçiçeği Tütün, Zeytin Pamuk, Tahıllar Buğday, Arpa Turuncgiller Portakal Limon Hayvancılık Enerji Kay- nakları, Su Kömür Petrol Ulaşım, Kara, Hava Deniz	GAP Amacı Sulama Yöntemi ile Üretimi Artırmaktır. Madenler, Ormanlar Ülkenin Zenginlik Kaynağıdır.	Tarım ve hayvancılığın bilimsel verilere göre yapabilmeyin önemini kavrama Ormanların, sel, erozyon vb. doğal afetleri önlediğini bilmenin önemi. Ulaşımında demir, hava, deniz, kara yolları ve toplu taşımacılığın önemini kavrama. Haberleşmede teknolojiyi kullanmanın gere- ğini kavrama. Turizm ile ülke kalkınması arasındaki ilişkilerin önemini kavrama.	Yeni uygulam alarda bulunma
<b>YURDUMUZDA EĞİTİM, SANAT VE SPOR</b>	Eğitim Sanat Spor Folklor	GS UEFA Şampi- yonu oldu	Türkiye'deki spor karşılaşması Futbol Voleybol Basketbol Yüzme Güreş Halter vb. Eğitim Kurumları İlköğretim Ortaöğretim Üniversite	Sağlam Kafa Sağlam Vücutta Bulunur. Güzel Sanatlar Estetik Duygu Düşünceleri Yansıtır.		

Ek 5. Türkiyemiz Ünitesi Soru Hazırlama Belirtke Tablosu

HEDEFLER  ÜNİTENİN BÖLÜMLERİ (içerik)	BİLGİ				KAVRAMA		UYGULA MA	TOP LAM
Nüfusun genel dağılışı		1			4. 9. 10			4
Nüfus artışının neden ve sonuçları		2		3	8	5	6	5
Kırsal ve kentsel yerleşmeler							46	1
Kentsel yerleş. göç sorunları					7			1
TARIM		21. 43.	17.19.20 31.38.	25.	23.		14.16. 28 29.4 0.45	15
HAYVANCILIK						26.		1
SU ÜRÜNLERİ			39.		41.			2
ORMAN					22.		27.	2
MADENLER		12. 35	50.				49.	4
ENERJİ KAYNAKLARI			32. 47.					2
SANAYİ					36.		33. 42. 51.	4
ULAŞIM			13. 37		15.18. 55			5
TRAFİK					52. 53.			2
İLETİŞİM			54.					1
TİCARET	24.		11. 48				34.	4
TURİZM					44.		30.	2
EĞİTİM						58.		1
SANAT	56.				57.			2
TOPLAM	2	6	14	2	16	3	15	58

**Ek 6. 6.SINIF SOSYAL BİLGİLER 'TÜRKİYEMİZ' ÜNİTESİNİN MADDE VE TEST ANALİZLERİ YAPILDIKTAN SONRA OLUŞTURULAN BELİRTKE TABLOSU**

HEDEFLER  ÜNİTENİN BÖLÜMLERİ (içerik)	BİLGİ				KAVRAMA		UYGULA MA	TOP LAM
Nüfusun genel dağılışı		1.			5. 10.			3
Nüfus artışının nedenleri ve sonuçları						5		1
Kentsel yerleşmeler							46.	1
Kentsel yerleş. göç sorunları					7			1
Tarım		21. 43.	17. 31		23.		14.16. 28. 29. 40.45.	12
Hayvancılık						26.		1
Su ürünleri			39.		41.			2
Orman					22.		27.	2
Madenler							49.	1
Enerji kaynakları			32.					1
Sanayi					36.		33. 42.	3
Ulaşım					15.18.55			3
Trafik					52.			1
İletişim			54.					1
Ticaret			11.				34.	2
Turizm					44.		30.	2
Eğitim						58.		1
Sanat	1.				57.			
Toplam	1	3	6	2	13	3	3	39

**Ek 6.1. 6.SINIF SOSYAL BİLGİLER 'TÜRKİYEMİZ' ÜNİTESİNİN MADDE  
VE TEST ANALİZLERİ YAPILDIKTAN SONRA OLUŞTURULAN  
BELİRTKE TABLOSU**

<b>HEDEFLER</b> <b>Davranış</b>	<b>BİLGİ</b>	<b>KAVRAMA</b>	<b>UYGULAMA</b>	<b>TOPLAM</b>
<b>Nüf.Gen.Dağıl.</b>	1. 5	2.		3
<b>Nüf.Art.N.ve.S</b>		3		1
<b>K.ve.K.Yerleş.</b>			32	1
<b>Kent.Yer.Sorun.</b>		4		1
<b>Tarım</b>	10. 12. 14.20.	31.17. 18	7. 9. 26	10
<b>Hayvancılık</b>	15			1
<b>Su ürünleri</b>	25	27		2
<b>Orman</b>		13	16	2
<b>Madenler</b>			33	1
<b>Enerji</b> <b>Kaynakları</b>	21			1
<b>Sanayi</b>	29 . 22	24	28	4
<b>Ulaşım</b>		8 . 11	36	3
<b>Trafik</b>		34		1
<b>İletişim</b>	35			1
<b>Ticaret</b>	6		23	2
<b>Turizm</b>	30		19	2
<b>Eğitim</b>			39	1
<b>Sanat</b>	37	38		2
<b>Toplam</b>	15	13	11	39

## EK 7. Çalışma Yaprakları Örneği

Sevgili öğrenciler aşağıda sizleri çalışmaya yönlendirecek bazı alıştırmaları ve ilgili resimleri bulacaksınız. Bu materyaller dersleri ve konuları öğrenmenize yardımcı olacaktır. Dikkatli bir şekilde okuyarak ve ilgili boşluklarda sizlerden istenilen yerleri düşünerek tamamlarsanız konuları daha iyi öğreneceksiniz.

Yurdumuzda kırsal yerleşim alanlarından kentlere çeşitli nedenlerden dolayı göç olmaktadır. Ülkemizde hızlı bir şehirleşme süreci yaşanmaktadır. Bu hızlı süreçte bir çok sorunlar ortaya çıkmaktadır. Size göre şehirlerimizde yaşanan sorunlar neler olabilir? Aşağıdaki resimleri de inceleyerek altındaki boşlukları doldurabilir misiniz?

- - - - 1. Düşün
- - - - 2. Düşündüklerini yap
- - - - 3. Yaptıklarını kontrol et
- - - - 4. Arkadaşlarıyla paylaş ve değerlendir.

Konut yetersizliği - - - - -

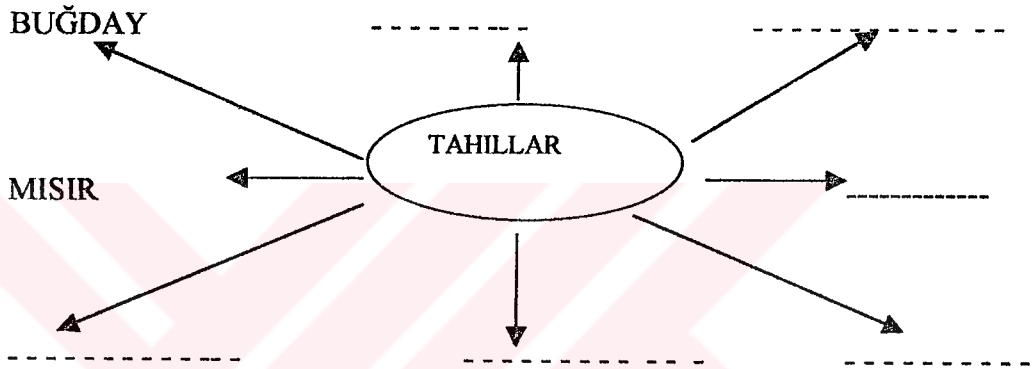
Eğitim hizmetlerinin yetersizliği - - - - -

Ulaşım yetersizliği - - - - -

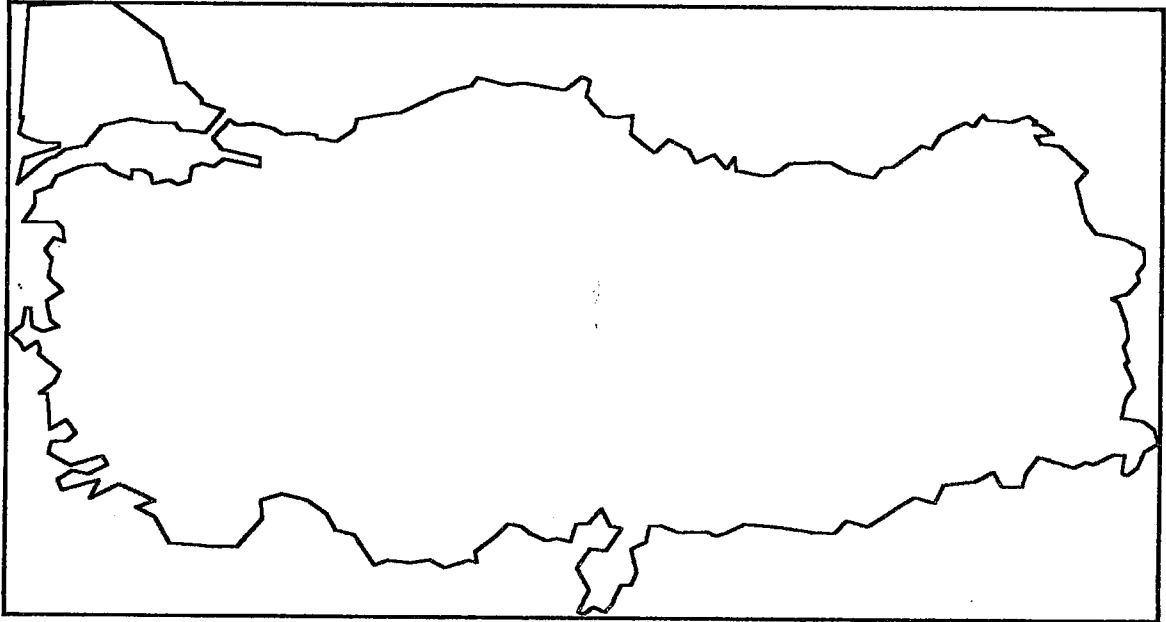
## Çalışma Yaprağı Tahıllar

Yurdumuz bir tarım ülkesidir. İnsanlarımızın yaklaşık % 45'i tarımla uğraşmaktadır. Tarlalarda tahıl ve sanayi bitkileri, bahçelerde ise sebze ve meyve yetiştirilmektedir. Aşağıda tahılları gösteren şema verilmiştir. Boş bırakılan yerleri doldurabilir misiniz?

- - - - 1. Düşün
- - --- --- 2. Düşündüklerini yap
- - -- -- 3. Yaptıklarını kontrol et
- - - - 4. Arkadaşlarıyla paylaş ve değerlendir.



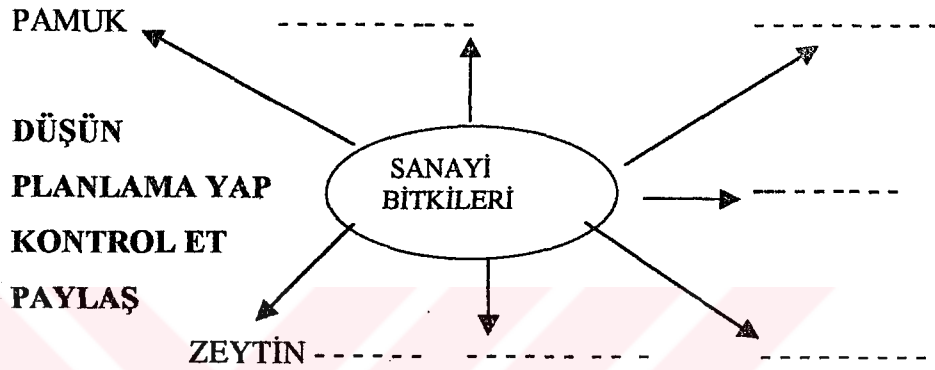
Aşağıdaki "Türkiyemiz" haritasında yurdumuzda yetişen tahıl ürünlerin hangileri hangi bölgelerimizde yetiştirildiklerini ve iklim özelliklerini size uygun semboller ya da kelimelerle belirtebilir misiniz?



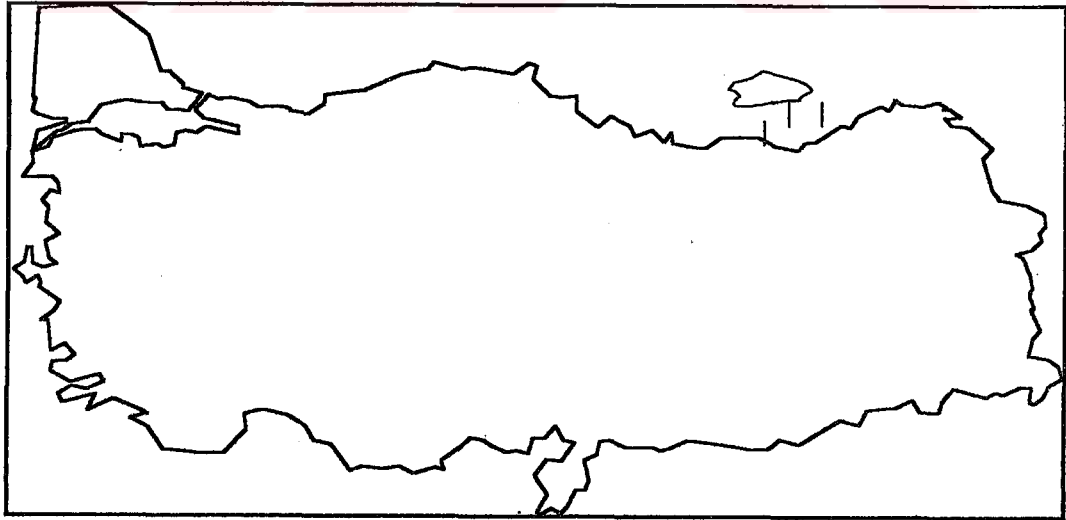
ARPA BUĞDAY ÇAVDAR PİRİNÇ YULAF NOHUT

## Sanayi Bitkileri Çalışma Yaprağı

Yurdumuzun çeşitli yerlerinde sanayi bitkileri yetiştirilmektedir. Sanayi bitkileri tahıl bitkilerine göre daha fazla gelir getirisine sahiptir. Bu yüzden ülkemizin bazı bölgelerinde tahıl bitkileri yetiştirilmesine rağmen kar oranının yüksek olması ve de sanayi bitkilerinden elde edilen çeşitli ürünler örneğin, mısır ve ayçiçeğinden bitkisinden yağ, şeker pancarından ----- pamuktan ----- elde edildiği için



Aşağıdaki "Türkiyemiz" haritasında yurdumuzda yetişen sanayi bitkilerinin hangileri hangi bölgelerimizde yetiştirildiklerini ve yetiştiği iklim özelliklerini size uygun semboller ya da kelimelerle belirtebilir misiniz? Örneğin çay, Rize ilinde yetişir ve bol yağışlı bir iklim ister.



TÜTÜN PAMUK — FINDIK ZEYTİN MISIR  
SUSAM ŞEKER PANCARI HAŞHAŞ AYÇİÇEĞİ ÇAY

## Yurdumuzda Sanayi Çalışma Yaprağı

**Sanayi:** Hammaddelerin atölyelerde, fabrikalarda işlenerek istenilen ürünler haline getirilmesine sanayi denir. Yurdumuz bir tarım ülkesi olduğu gibi aynı zamanda bir sanayi ülkesidir. Yurdumuzda çeşitli dallarda üretim yapan büyüklü ve küçüklü ölçekli sanayi kuruluşları vardır. Türkiye’de daha çok hammaddesi tarıma dayalı sanayinin geliştiği görülmektedir.

Yurdumuzdaki sanayi kolları bölgelere göre aşağıda belirtilmiştir. Belirli sanayi kollarının bu bölgelerde kurulmasının ve gelişmesinin nedenlerini boşluklara yazabilir misiniz?

1. Besin sanayi

Un fabrikalarının çoğu İç Anadolu Bölgesinde kurulmasının ve gelişmesinin nedenleri nelerdir?

- DÜŞÜN - - - - -
- HAREKET ET - - - - -
- KONTROL ET - - - - -
- DEĞERLENDİR - - - - -

2. Otomotiv sanayi

Otomotiv sanayi daha çok hangi illerimizde gelişmiştir? Neden?

- - - - -

3. Dokuma sanayi

Dokuma sanayinin hammaddesi nedir? Ve geliştiği merkezleri yazabilir misiniz?

- - - - -

Kayseri, -- ---- - - - - -

4. Bitkisel yağ sanayi

Marmara, Ege ve Akdeniz bölgelerimizde bitkisel yağ fabrikalarının çok olmasının nedenini açıklayabilir misiniz?

- - - - -

5. İlaç sanayi

İlaç sanayi marmara bölgesi ve istanbul ilimizde daha çok gelişmesinin nedeni ne olabilir?

- - - - -

6. Demir çelik sanayi

Demir çelik sanayi ve yan ürünlerini üreten atölye ve fabrikalar, ülkemizin nerelerinde kurulmuştur?

- İskenderun
- - - - - -



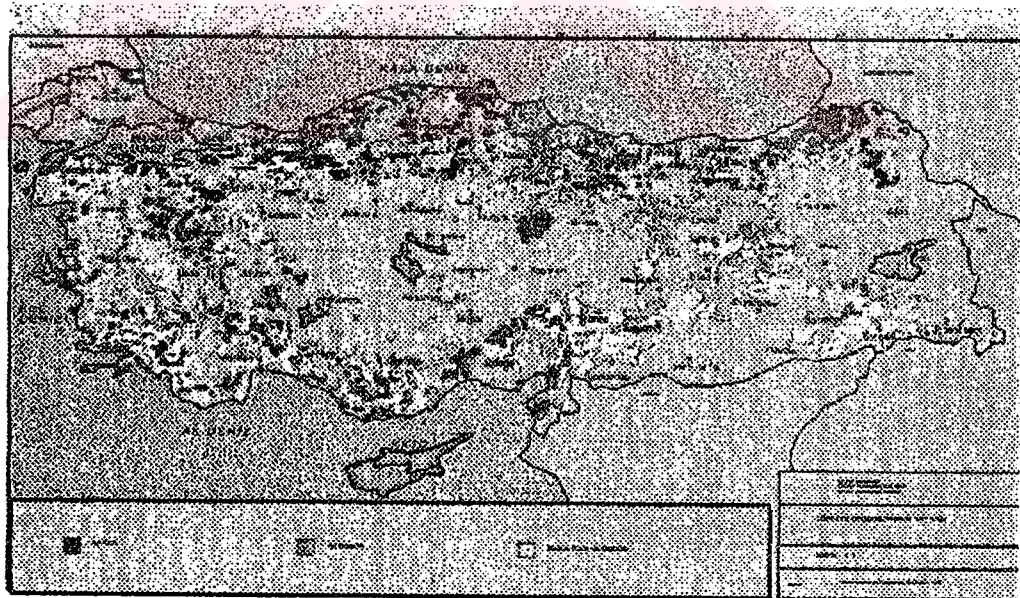
## Orman ve Orman Ürünleri Çalışma Yapağı

Yurdumuzun doğal zenginlik kaynaklarından biri de ormanlarımızdır. Ormanlık alanlarının çoğu kıyı bölgelerimizde yoğunlaşmaktadır. Ormanlar kullandığımız eşyaların bir çoğunun hammadde kaynağıdır. Asıl en önemli olan da bir ülkenin akciğerleridir. Ormanlar oksijen depolarıdır. Ormanlar bir yerin iklim özelliğini etkiler. Bundan dolayı ormanları korumak ve zenginleştirmek gerekir.

Size göre ormanları korumak ve zenginleştirmek için neler yapılabilir?

- - - - 1. Düşün
- - --- --- 2. Düşündüklerini yap
- - -- -- 3. Yaptıklarını kontrol et
- - - - - 4. Arkadaşlarıyla paylaş ve değerlendir.

1. Boş alan yerlere uygun fidanlar dikilmelidir.
- 2.
- 3.



Yukarıdaki haritayı incelediğiniz zaman yurdumuzun orman alanlarının yoğunlaştığı bölgelerin adlarını belirtebilir misiniz? Bu bölgelerde ormanların daha çok olmasının nedenlerini açıklayabilir misiniz?

- - - - -

## Ulaşım ve Ticaret Çalışma Yaprağı

Ticaret çeşitli ürünlerin kar amacı güderek alım satım işine ticaret denir.  
Ticaret iç ve dış ticaret diye ikiye ayrılır. İç ticareti etkileyen faktörler nelerdir?

- Sanayi malları arasındaki farklılıklar
- - - - - -
- - - - - -

<b>D Ü Ş Ü N</b>	<b>U Y G U L A</b>	<b>K O N T R O L  E T</b>
<b>Kendini Kontrol Et</b>		<b>Süreci Kontrol Et</b>
<b>Planlama ve etkinliğini izle</b>		
<b>AKTİVİTELERİNİ DÜŞÜNCELERİNİ PLANLA PLANINI UYGULA PLANINI DEĞERLENDİR PLANINI ARKADAŞLARINLA ÖĞRETMENİNLE PAYLAŞ ONAYLA</b>		

## ÇALIŞMA YAPRAĞI

### ULAŞIM, TİCARET VE İLETİŞİM İLE İLGİLİ BİR STÖ PLANI

Ticarette, ulaşım ve iletişim önemli bir rol oynar. Ülkenin kalkınması için en önemli olan faktörlerden biri de hiç şüphesiz ticarettir. Çağımız her yönüyle çok hızlı ve rekabetçi bir çağdır. Diyelim ki siz yurdumuzda ticaretle uğraşan bir iş adamısınız. Antalya'da çiçekçilik ya da turfanda meyve ve sebzeçilik yapıyorsunuz. Ürettiğiniz mallarınızı ihraç (dış ülkelere satmak) etmek istiyorsunuz.

**Süreç Temelli Öğretim Planını kullanarak bir çalışma yapabilir misiniz?**

..... STÖ planı

1. **Düşünme aşaması.**
  - 1.Adım: Ürettiğim ürünleri nasıl pazarlayabilirim?
  - 2.Adım: .....
  - 3.Adım: .....
2. **Hareket/.....aşaması:**
  - 1.Adım: Düşündüklerini .....
  - 2.Adım: ..... yap/yaz.
  3. Adım:.....
3. **.....aşaması :**
  - ....Adım: Yaptıklarım doğru mu?
  - Bu benim yaptıklarımın en iyisi mi?
  - .....
  - .....
4. **Paylaşma/...../..... aşaması:**
  - .... Adımı: Yapılan etkinliklerin uzman kişilerle, arkadaşlarıyla vb. gibi ilgili kişilerle paylaşılarak değerlendirilmesi/onaylanması.
  - .....
  - .....
  - .....

### Ek 8. Araştırmacının Güncesi

Deneysel çalışmada süreç temelli öğretim (STÖ) yöntemi ve modeli ile ilgili yapılan etkinlikler anlatılmaktadır. STÖ'nün uygulanmasında karşılaşılan durumlar ile öğrencilerin öğrenme düzeylerinde karşılaştıkları sorunlar belirtilmektedir. Öğrencilerin STÖ planlarına karşı tutumları, ilgileri ve davranışları ile ilgili sınıf içi gerçekleştirilen etkinlikler ve gözlemler her dersin sonunda günce olarak yazılmıştır.

**09. 04. 2001**

#### **PAZARTESİ**

Deneysel çalışmalara başlamadan önce ilk derste öğrencilere dersi dinleme ile ilgili her öğrenciye ders dinleme sırasında bilişsel sürecin farkında olmasını sağlamak amacıyla Doğanay'ın (1997) ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımına yönelik etkili ders dinleme ile ilgili maddelerden oluşan bir ders dinleme çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Her öğrencinin bu soruları ve maddeleri dikkatlice okuması istenmiştir. Öğrencilere sizlerle yaklaşık olarak yedi hafta birlikte olacağız. Türkiyemiz ünitesini birlikte işleyeceğiz. Bu arada süreç temelli öğretimin yönlendirme stratejisini kullanarak öğrencilerin benden ve Sosyal Bilgiler dersinden beklenti düzeylerini ve motivasyonlarını yükseltmeye çalıştım. Bu üniteyi işlerken sizlere, öğrenmenizi kolaylaştıran karşınıza çıkan ve çıkacak olan problemleri çözmeye yardım edecek öğrenme ve çalışma sistemini, Yöntemini öğreteceğim.

Süreç temelli öğretim ve Yöntemini öğrencilere tanıtmak için önce öğrencilerin yaşantılarından yola çıkılmıştır. Okul ve sınıfla birlikte gezi yapıp yapmadıkları soruldu. Ayrıca okul kermesleri ve etkinlikleri ile ilgili konuşmalar yapıldı. Geziler ve kermeslerle ilgili ne gibi hazırlık çalışmaları yaptıkları, öğretmenlerinin bu çalışmalarla ilgili öğrencilere hangi bilgileri verdikleri ve bu etkinlikleri nasıl *planladıkları*, neler yaptıkları soruldu. Etkinlikler üzerinde tartışıldı. Ayrıca ailelerinin yaz tatili ile ilgili düşünce ve aktivitelerinin olup olmadıkları soruldu. Tatil için neler planladıklarından yola çıkılarak bu etkinliklerin rast gele mi yapıldıkları yoksa önceden kararlaştırılarak mı yapıldıkları soruldu. *Planlı* yapılanlar ile *plansız* yapılanlar arasında ilişki kurmaları istendi. Sonuçlar üzerine öğrenciler yoğunlaştırılarak plan kavramının altı çizildi.

*Öğrencilerin tuttıkları futbol takımlarının taktik planları* ile ilgili konuşmalar yapıldı. Karşı takımı yendiklerinde oyun planlarının nasıl olduğu nasıl bir

planlama yaptıkları araştırmacı tarafından önceden hazırlanarak sınıfa getirilen gazetelerin spor sayfasından okunarak yorumlar yapıldı.

Bütün bu sonuçlar değerlendirilerek tekrar öğrencilere sizlere yeni bir öğrenme yöntemi öğreteceğim. Bu öğreneceğiniz yeni yöntem karşılaşacağınız problemleri çözmenizde size yardımcı olacaktır. Bu öğrenme yöntemi kendi kendinize öğrenmenizi sağlayacaktır. Düşünce ve aktivitelerinizi doğru sıralamanızda rehberlik edecektir. Bu bağlamda yeniden yönlendirme stratejisi kullanıldı. Öğrencilerinin beklenti düzeyleri, ilgi ve motivasyonlarının arttığı görüldü. Öğrenciler öğrenecekleri öğrenme ve çalışma sistemi, Yöntemini merak etmeye başladıklarını söylediler.

Gelecek ders için öğrenciler annelerinin pazar alışverişlerini nasıl yaptığını ve neler planladığını ya da neleri planlamadığını ve böyle durumlarda nasıl bir sonuçlarla karşılaştığını vb durumlara ilgili gözlemlerini, düşüncelerini listelemeleri istedim.

10. 04. 2001

#### SALI

Öğrencilerin geçen derste yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri soruldu. Öğrencilerin annelerinin pazar alışverişleri ile ilgili gözlemlerine yönelik hazırlamaları istenilen ödevler kontrol edildi. Örnekler sınıfta tartışıldı. Tahtaya iki farklı pazar alışverişi ile ilgili yapılan ödevlerin ya da başka bir söylemle Pazar alışverişi planlarının, etkinliklerin bir listesi, düşüncelerin sıralaması yazılarak üzerinde yorumlar yapıldı. Bu örneklerden yola çıkılarak STÖ planları ile ilişki kuruldu. Süreç temelli öğretim planlarının özellikleri ve dört temel ögesi tahtaya yazılarak anlatıldı. Diğer planlarla karşılaştırılarak farklılıklar öğrencilerle birlikte yorumlandı. STÖ planlarının ve öğelerinin ne anlama geldiği örnekler verilerek açıklandı. Ashman ve Conway'a (1993.99) göre STÖ planlarını sunum tarzlarından biri olan C Tarzı sunum olan STÖ planlarının düşünce sistematüğünü yansıtan ve önceden hazırlanan iki resimli STÖ planı sınıfa sunuldu (Ek-8). Aralarındaki farkın ne olduğu soruldu. Sınıf tartışması yapıldı. Resimli planlar üzerinde beyin fırtınası tekniği kullanıldı. Öğrenciler yeni fikirleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaştılar. Gördükleri Resimli planlara bezer yaşantılarının ya da bir anılarının olup olmadığı soruldu. Birkaç öğrenci akşamları ders çalıştığımızda bazen kitap ve defterleri okul için hazırlamadığımız zaman yaptığımız ev ödevlerini unuttuklarını o günkü ders için yaptıkları çalışmalarını sınıfa getiremedikleri için hem öğretmenden ve de hem de kendilerinin rahatsızlık duyduklarını anlattılar.

Yaşamın her aşamasında planlı olmanın başarıyı getireceği vurgulandı. STÖ planlarının öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için tahtaya resimli planlar ifade

eden **karikatürize** edilmiş görsel çizimlerle dersin içeriğine bağlantılı olarak plan ve planlama kavramları anlatıldı (**bununla ilgili çalışma yaprağı planların içerisinde verilmiştir**). STÖ plan ve kavramları üzerinde öğrencilerle birlikte yorumlar yapıldı. Etkinlikte verilen planın final planı tahtaya yazılarak kavramların pekiştirilmesi yapıldı. Öğrenciler bu planı çalışma yapraklarına yaptılar. Bir sonraki ders için öğrencilerin Türkiyemiz ünitesi ile ilgili STÖ planları sistemine göre hazırlık çalışmaları yapmalarını istendim.

**16. 04. 2001**

### **PAZARTESİ**

STÖ planları ile ilgili çalışmalar ve verilen ev ödevleri kontrol edildiğinde öğrencilerin çoğunun geleneksel çalışma yöntemlerine devam ettikleri bazılarının ise süreç temelli öğretim Yöntemini kullanmaya başladığı görüldü. Bunun üzerine süreç temelli öğretimin öğrenciler tarafından çok iyi kavranabilmesi için Ashman ve Conway'a (1993) göre öğrencilerin daha önceden bildiği bir konu üzerinde STÖ planlarını tanıtmamanın daha iyi olacağını düşündüm. Öğrenciler daha önceden konuyu bildiklerinden zorlanmayacağı fikrinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından önceden hazırlanan "demokratik hayatımız" konulu bir STÖ planı sınıfa sunuldu. Öğrencilerle konu üzerinde tartışmalar yapılarak yorumlar yapıldı. Yapılan çalışma, **deney grubunda ilk ders için hazırlanan öğretim materyali başlığı** altında sunulmuştur.

**17. 04. 2001**

### **SALI**

Planlama süreci boyunca düşünmek öğrenciler için önemli olduğunda dolayı E Tarzı sunum sınıfta uygulandı. Örnek olarak Türkiyemiz ünitesine hazırlık çalışmalarıyla ilgili bir STÖ planı sözel olarak sınıfa anlatıldı. Öğrenciler ile ilgili sözel plan üzerinde konuşuldu. Daha sonra öğrenciler planı kendi algılamalarına, kendi kelimelerine göre çalışma yapraklarına planı yazdılar. Eklerdeki örnek öğrenci planlarına bakınız. Öğrenciler çalışmalarını bundan sonra bu plan çerçevesinde yapmaları için motive edildi. Bu bağlamda öğrenciler bu planı sevdikleri yönünde görüş bildirdiler. İkinci derste yurdumuzda nüfusun genel dağılışı ve nüfus artışının nedenleri ve sonuçları konusu ile ilgili STÖ planları uygulanarak etkinlikler gerçekleştirildi.

**30.04.2001**

**PAZARTESİ**

Bir hafta aradan sonra öğrencilere verilen ödevler kontrol edildi. Bazı öğrencilerin bu ara tatilinden olumsuz etkilendiği gözlemlendi. Ödevlerini yapmadıkları ya da evde unuttuklarını söylediler.

Daha önceki Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenlerinin herhangi bir ödev vermediğini ve Sosyal Bilgilerle ilgili yazılı çalışma yapmadıklarını söylediler. Öğrencilerin önceki davranışların etkisi altında kaldığı ve bu davranışlarını tekrarladıkları görüldü. Sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu ise ara verilmesine rağmen daha önceden verilen STÖ planları doğrultusunda ödevlerini ve çalışmalarını yaptıklarını saptandım. Bu öğrenciler anlatılan süreç temelli öğretim Yöntemini kendilerine bir öğrenme yöntemi olarak benimsedikleri ve bu yöntemi derslerinde uyguladıklarını söylediler. Yapılan incelemeler sonunda yaptıkları ev ödevlerinde ve çalışmalarında STÖ kullandıkları görüldü.

Fakat genelde bazı öğrencilerin planları sözel olarak söylemelerine rağmen yazılı olarak uygulamada zorluk çektikleri incelemeler sonunda görüldü. STÖ planlarının bazı öğrenciler tarafından istenilen düzeyde özümsemediği sadece plan basamaklarının ezberlendiği düşüncesine varıldı. Bunun için STÖ planlarının ve öğelerinin daha iyi kavranması için örnek çalışmalar yapıldı. Öğrencilerin yaptıkları planlar üzerinde sınıf tartışması yapıldı.

Araştırmacı tahtaya konu ile ilgili bir STÖ plan taslağı yazdı. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin STÖ planları hakkında fikir yürütmeleri sağlandı. STÖ planının sistemine göre yapılmış bir öğrenci yapımı STÖ planı öğrencilere örnek olarak gösterildi. Öğrencinin yaptığı plan sınıfa sunuldu. Plan üzerinde olumlu düşünceler söylendikten sonra öğrenciye teşekkür edildi. Sınıfa örnek gösterildi. Bir sonraki ders için STÖ planları göre çalışma yapmaları istendi.

**1 MAYIS 2001**

**SALI**

Derse başlamadan önce yaşadığımız güncel olaylar sınıfta konuşuldu. Süreç temelli öğretim planlarını yaşamlarında kullanıp kullanmadıkları öğrencilere soruldu. Öğrenciler kendi aralarında birbirlerine karşı davranışlarını kontrol etmek için kullandıklarını vurguladılar. Birbirlerinizin davranışlarınızı nasıl ve hangi sözcükleri kullanarak kontrol ediyorsunuz diye sorduğumda, öğrenciler, örneğin; Bir düşün bana karşı hata yaptın mı? Bu davranışın doğru mu? Bu söylediklerini kabul edebiliyor

musun? Bu gibi sözlerle birbirimizi uyarıyoruz dediler. Daha sonra kavramları üzerinde duruldu. Bazı öğrencilere ipuçları vererek de olsa sınıfın tamamı süreç temelli öğretim planını ve öğelerini bilgi düzeyinde, bazılarının ise kavrama ve uygulama düzeylerinde (yani örnekler vererek, yeni durumlarda nasıl planlama sürecini yapacaklarını söylemeleri gibi) öğrendikleri görüldü. Şimdiye kadar işlediğimiz “Türkiyemiz” ünitesinin hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirebildik? Ünite içerisinde hangi konuları işledik? Bu etkinliklerimizi ve hedeflerimizi gerçekleştirirken işe koşulan süreç temelli öğretim Yöntemini (kavrama ve uygulama düzeylerinde) nasıl kullanırsınız? Bu soruları değerlendirmek açısından soru cevap yöntemi kullanılarak yine öğrencilerden cevaplar, dönütler alındı. Bu dönütler ve öğrenci ödevlerin incelenmesi sonucunda, öğrencilerle kubaşık STÖ planları yapmaya karar verildi. Çünkü Ashman ve Conway’a (1993, 100) göre fonksiyonel/ işlevsel bir plan geliştirmenin en etkili yolu, ilkönce öğrencilerle birlikte yani öğrencilere rehberlik ederek prototip plan geliştirmelerini sağlamaktır.

Planları yapmada, öğrencileri daha etkin kılmak, sınıf içinde sorumluluk sahibi olmaları, birbirlerinin düşüncelerinden yararlanmaları ve plan oluşturmada bağımsız karar almalarını sağlamak için öğrencilerle kubaşık STÖ planlama süreci etkinliğine başlandı. Yönlendirme stratejisi kullanılarak STÖ planlarının kendileri için bir yaşam boyu gerekli olduğu vurgulandı. STÖ planlarının yalnızca Sosyal Bilgiler dersi için değil diğer tüm dersler için bir öğrenme yöntemi olduğu açıklandı. STÖ planlarının aracılığıyla öğrencinin kendi kendinin davranışlarını ve akademik başarısını değerlendirmesi gerektiği vurgulandı. İşte bu sayede başka bir söylemle STÖ planlarının çalışma yöntemine ve disiplinine göre sizler bilişsel farkındalığınızı gerçekleştirme olanağı bulacaksınız. Yani kendiniz ve süreç hakkında ne bildiğinizi ne bilmediğinizi ve bilmediklerinizi nereden ve nasıl edinebileceğinizi planlama sürecinde düşünecek ve etkinliklerinizi planlayacaksınız denilerek planlama süreci ve süreç farkındalığına yönelik örnekler verildi.

“Türkiyemiz” ünitesi konularından hangilerini öğrendiğimizi ve hangi hedeflere ulaşmış olduğumuzun kontrolünü yapmak için bir STÖ planlarını yaparak ve kullanarak bir ara değerlendirme yapalım önerisi öğrencilere teklif edildi. Öğrencilerde bu öneriyi sıcak bir şekilde karşılayarak haydi yapalım hem de daha iyi öğrenmiş oluruz dediler. Öğrencilere ;STÖ planlarına nereden ve nasıl başlıyorduk? Konumuz nedir ? Neyin planını yapacaktık ? Öğrenciler, planlara başlamak için düşünme adımıyla başlanacağını söylediler. Düşünme basamağında konunun ne olduğunu, konuya



nereden ve nasıl başlanacağını konu başlığının ne olduğunu bilmemiz gerektiğini vurguladılar.

O halde bu düşüncelerimizi tahtaya yazalım dedim. Öğrencilerin planın başlama adımına ilişkin düşüncelerini maddeler halinde tahtaya yazdım. Bazı öğrenciler diğer arkadaşlarının söylediklerinin aynısını söylediler. Farklı düşüncesi olanları yazdık.

Bazı öğrenciler planın düşünme basamağına ait olmayan fakat planın diğer basamaklarına ait olan fikirlerini söylediler. Ben kasıtlı olarak onları da düşünme adımına yazdım. Ben yazarken bazı öğrencilerin çekinceleri olan düşüncelerini yansıtan jest ve mimikleri dikkatimi çekti. Bazıları ise şey bu cümle.....diye söylemlerde bulundular. Fakat tüm sınıfın dikkatlerini çekmek adına cümleyi tahtaya yazdım. Tartışma Yöntemini kullanarak bu gibi cümlelerin bu basamağına ait olmadığına karar vererek plan yapmaya devam ettik. Peki bundan sonra planın hangi basamağını (ögesini) oluşturacağız diye sınıfa sordum? Öğrenciler de, hareket /uygula /yaz basamağının olacağını/yapılacağını söylediler.

Bu hareket/uygulama ya da yazma basamağının fonksiyonu nedir?

Bu aşamada neler yapılır? Sorularını öğrencilere yönelttim.

Öğrenciler de bu basamağına yapmak, uygulamak ya da yazmak istediklerimizin yani düşünce ve aktivitelerimizin gerçekleştiği, yapıldığı basamaktır dediler. Birkaç öğrenciye söz hakkı vererek düşüncelerin sınıf ortamında pekişmesini/ortaya çıkmasını sağladım. Sonrada bu basamağın gereksinim duyulan düşüncelerin ve hareketlerin (etkinliklerin) temel bir sıralamasını içeren aşama olduğunu vurguladım.

Beyin fırtınası tekniğini kullanarak bu basamağına konuyla ilgili neler yazabiliriz? Konuyu nasıl açıklayabiliriz? sorular soruldu. Öğrencilerin fikir yürütmeleri için süre verildi. Yurdumuzda nüfusun genel dağılışı, nüfusun dağılışını etkileyen faktörler ve bu faktörler nelerdir?

Yurdumuzda nüfus artışının nedenleri ve sonuçları,

Bölgelerimize göre nüfus yoğunluğu ve seyrekliğinin nedenleri ve sonuçları,

Kırsal yerleşim alanları ve sorunları.

Kırsal yerleşim alanlarından kentlere göç ve kentlerin sorunları,

Bu konu başlıklarıyla ilgili olarak sınıf tartışması, yapıldı. Sınıf atmosferi, öğrencinin derse katılımını sağlamak adına soru cevap yöntemi kullanılarak hareketlendirildi. Harita üzerinde incelemeler yapıldı. Öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin yaşantılarından örnekler vermesi vb. gibi etkinlikler gerçekleştirildi.

Öğrencilere, bu yaptığımız etkinliklerin doğru olup olmadığını nasıl kontrol ederiz? diye sordum. Onlarda kontrol basamağıyla dediler. Kontrol basamağında hangi sorular sorulur. Bu sorular nelerdir?

Kontrol (öğesinin) aşamasının önemi nedir?

İzleme basamağının önemini belirtmek için yöneltme sorularını sordum.

Öğrenciler yaptıklarımızı izlemek, kontrol etmektir diye yanıtladılar.

Bu aşama olmadan STÖ planını olamayacağını çünkü bu öğenin düşünme, değerlendirme, kontrol görevini gördüğünü söyledim. STÖ planlarında mutlaka izleme ögesini olması gerektiğini vurguladım. Bu basamakta ;

Yaptıklarım doğru mu?

Başka yapmam gerekenler var mıdır?

Bu yaptıklarım benim yaptıklarımın en iyisi mi?

Hedeflerimi gerçekleştirebildim mi? EVET HAYIR yanıtlarını vereceğimiz türden sorular olmalıdır diyerek bu basamağın önemini bir kez daha vurguladım. Bu basamaktan tekrar düşünme basamağına geri dönerek neleri unutup unutmadığımızı, unuttuklarımızı ve eklemek istediklerimizi düşünüp bularak tekrardan bir hareket basamağı daha oluşturulmasını sağlayan bir basamak olduğunu vurguladım. Bundan sonra hangi basamağın olduğunu öğrencilere sordum. Öğrenciler de paylaşma/ doğrulama/onaylama basamağı dediler. Sizler yaptığınız planları arkadaşlarınıza gösteriyor musunuz? Onların düşüncelerini alıyor musunuz? diye sorduğumda, öğrenciler bu değerlendirme/paylaşma basamağını arkadaşlarıyla paylaşmadıklarını söylediler. Bu bağlamda öğrencilere bilginin ve sevginin paylaşınca artıp artmayacağını sordum. Onlarda artacağını söylediler. Konu ile ilgili öğrenci düşünceleri sınıfta paylaşıldı. Bu söylemlerin altına bende öğrencilere aşağıdaki açıklamalarda bulundum.

Bu basamağın fonksiyonu yapılan etkinliklerin arkadaşlarla, öğretmenle veya evde olduğumuz zaman anne ve babayla paylaşmaktır. Aynı zamanda bu basamakta konunun sona erdirilip veya sona erdirilmeyeceğine karar verilir.

Yani konuya devam edelim mi?

Yoksa buraya kadar yaptıklarımız yeterli mi?

Konu istenilen düzeyde açıklanmış mı, kontrol edilmiş midir? vb. gibi soruların yanıtlarının arandığı aşama olduğunu açıkladım. Yapılan etkinliklerin doğru ya da eksikliklerin olup olmadığına arkadaşların, öğretmenin ya da anne babanın düşüncesinin alınması onların onayına, değerlendirmesine başka bir söylemle bizlere ipucu ve dönüt vermelerini istediğimiz aşama olduğu vurgulandı.

07.05.2001

### PAZARTESİ

Süreç temelli öğretimin çalışma, öğrenme yöntemi olduğunu ve bu yöntemle çalışmaların gerçekleştirilmesi durumunda daha bilinçli hareket edilebileceğini açıkladım. Derslere çalışırken plan ve planlamayı uygulayabilirsek öğrenmelerimizin üst düzeyde gerçekleşeceğini çünkü yapılan eylem ve düşüncelerin düşünülerek ve sorgulanarak, izlenerek/kontrol edilerek öğrenildiğini vurguladım.

Süreç temelli öğretim planları, düşüncelerin ve yapmak istediğimiz etkinliklerin, aktivitelerin sistematik bir sıralaması olduğunu tahtada bir köşeye yazarak çerçeve içerisine alarak çalışma defterlerine yazmalarını istedim. Öğrencilerin yaptıkları planlar üzerinde sınıf tartışması başlattım. Herkes ev ödevlerini bir incelesin. Sonra da yanındaki arkadaşının planlarını/ ev ödevlerini incelesin. Öndeki sırada oturanlar diğer arkadaşlarımızla planlarımızı değiştirerek inceleyin. Bu etkinlik için öğrencilere beş dakikalık bir zaman verildi.

İncelemeleriniz sonucunda kullandığı kelimeler bakımından ve planları yapma bakımından farklılıklar var mı? Diye sorduğumda, Öğrenciler planlarda farklılığın olmadığını söylediler. Öğrencilerin STÖ planlarını kendilerine bir standart model olsun diye öğrettiğim prototip planların cümlelerini olduğu gibi ezberlediklerini ve bu ezberledikleri kelime kalıplarını verilen bütün ödevlerde kullandıklarını, düşünme aşamasını geliştiremedikleri yapılan incelemeler sonunda ev ödevlerinde, planları sözel olarak tartıştığımızda ya da planlama sürecinde gözlemlerim. Öğrencilerin planlarını yapmada kendi sözcüklerini kullanamadıklarını ortaya çıktı. Belki de başka bir deyişle geleneksel düşünme kalıplarını kıramadıkları, geleneksel ders çalışma yöntemlerinin etkisinde kaldıklarını gözlemlerim. Öğrencilere Planları öğrenmede zorlanıyor musunuz diye sorduğumda, öğretmenim soruları bulmakta zorlanıyoruz diye söylediler.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini bilmedikleri ya da öğretilmediği, öğrenemedikleri için alternatifli düşünme sistemlerini gelişmediği, geliştirilmediğinden dolayı planların düşünme basamağındaki soruları ya da sorgulamayı yapamadıklarını gördüm. Planları yaparken ezbere hareket ettikleri bağımsız düşünemedikleri ve kendi başlarına karar vermede zorlandıklarını hep yardım edilme beklentisi içinde olduklarını aldığım dönütlerden edindim. Öğrencilere planları yaparken belirli bir kalıbın olmadığını konudan konuya planları yapmanın değişebildiğini açıkladım. Verdiğim çalışma yapraklarında konular değiştiğinde sorgulamadaki sorularının değiştiğini yani düşünme basamağının oluşumunda tek tip sorular olmadığını vurguladım. Düşünme

basamağındaki soruların ihtiyaçlara göre değıştiğini, işlenecek konun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik tipteki sorulardan oluşması gerektiğini tekrar görmeleri için çalışma yapraklarını incelemelerini istedim. Öğrenciler bu inceleme etkinliğini gerçekleştirdiler. Bu arada planı oluşturan öğelerin (başlama/düşünme adımı, hareket/uygulama/yazma adımı, İzleme/kontrol adımı, paylaşma/değerlendirme adımlarının) değışmediğini tahtaya yazdım. Öğrencilerin de bunu çalışma defterlerine yazmalarını istedim. Bununla ilgili örnek plan çalışmaları daha önceki derslerde kullanmıştık. Buradan anlaşılıyor ki öğrenciler sorularının değıştiğini zihinsel becerilerini kullanamıyorlardı.

Öğrenciler konuların ezberlenerek kısa süreli bellekte depolanmasına alıştırmış ya da alışmışlardır. İçeriğin Öğretmen tarafından aktarılmasına ve ilgili ders kitabındaki konuların kendilerine okunmasıyla ya da kendilerinin o konuyu ezberleyerek sınıfta anlatmalarıyla ders işlediklerini söylüyorlardı. Geleneksel sisteme alışık oldukları için kitaptaki kelimelerin aynısını kullanmak kendilerine kolay geldiğini ifade ettiler. Geleneksel çalışmalar devam edilmesini isteyen öğrenciler oluyordu. Bu öğrenciler planların düşünme basamağında zorlandıklarını söylediler. Bu tür öğrencilerin dikkatlerinin çok dağınık, derse katılımların diğer öğrencilere göre daha az olduğunu vurgulamak isterim.

Arkadaşın konu ile ilgili ne söyledi?

Arkadaşının söylediği konu ile ilgili neler söyleyebilirsin? diye sorduğumda dersi dinlemedikleri için yanıtlar veremediler. Hemen zaman geçirmeden aslında arkadaşımız bu soruya cevap verebilecektir dedikten sonra şu an işlediğimiz konu ile ilgili sınıfa bir soru sor ve soruyu düşün. Şimdi sen süreç temelli öğretim planı yapabilirsin. Birlikte şimdi bunu bir deneyelim. Sözel olarak STÖ plan yöntemini işe koştum.

- Hangi konuyu işliyorduk?
- Konuyu hatırlayabilmem için ne yapmam gerekir veya nasıl düşünmem gerekiyor?
- Tahtaya, resimlere, haritaya vb. sınıftaki ilgili materyallere bak.
- Konumuzun ana başlığı ne olabilir ya da nedir?
- Bu soruyu nasıl yanıtlayabilirim, sorunun yanıtı nedir?
- Konuyu açıklayabilmem için hangi araç gereçlere gereksinim var ?
- Bu soruyu cevaplayabileceğim yeterli materyalim var mı?

- Öğrencilere bu konuda sizler neler düşünüyorsunuz?
- Siz olsaydınız konuya nasıl başladınız?
- Nasıl bir sorgulama /düşünme soruları sorardınız? diyerek farklı

öğrencilere söz hakkı verdim. Onların sorularını tahtaya yazdım. Başlama-düşünme adımında beyin fırtınası tekniğini kullanarak öğrencilerin hem kendileri ve hem de arkadaşlarının farklı ve yeni düşünceler üretmesine olanak tanıdım. Konuyu farklı bakış açılarından görmeleri ve kavramaları sağlamak adına düşünce/başlama ögesini oluşturmada öğrenciler arasında birbirlerine karşı “düşünme soru bombardımanı” tekniğini kullandım. Konuya nasıl bir başlangıç yapalım ve nereden başlayalım? Haydi birbirimize karşı “düşünce soru bombardımanını” uygulayalım. Konumuzla ilgili olarak kim daha aykırı ve farklı sorular soracak diye öğrencileri yüreklendirerek yönlendirdim. Önceki düşüncelerin benzer ve farklı yönlerinde fikirler üretilmesi bağlamında sorular sorarak soru cevap yöntemini de işe koştum. STÖ planlarını sözel ve yazılı planlama sürecini böyle başlattım.

Planın düşünme /başlama ögesini oluşturduktan sonra yukarıdaki düşüncelerin ve soruların yanıtlarını bulmak, problemi çözmek için düşünce ve aktivitelerimizi nasıl gerçekleştirebiliriz? Bu etkinliklerimizi nasıl bir sıralamaya koyalım ki karmaşıklığa neden olmadan sorunlar çözülebilir.

Bu basmağın adı nedir?

Planın bu ögesinin fonksiyonu nedir?

Bu ögeyi belirten sorular ya da cümleleri nasıl söyleyebiliriz? gibi sorular yönelttim. Öğrencilere soruları yanıtlamaya başladılar. Yani düşünme/başlama ögesindeki fikirlerimizi gerçekleştirdiğimiz aşaması bu aşama mıdır? diyerek de ipuçları verdim. Söz hakkı alan ve doğru mantık yürüten öğrencilere anında pekiştirme yaptım. Yanlış mantıksal çıkarımda bulunan öğrencilere anında ipuçları vererek soruları cevaplamalarına, doğru mantıksal çıkarımlarda bulunmalarına yardım ederek, plana ve derse karşı beklenti ve motivasyon düzeylerini artırdım. Bu aşamanın hareket/uygulama/ yapma /yazma basamağı olduğuna hep birlikte karar verdik.

Hareket basmağında konu ile ilgili sınıf tartışması başlattım. Konumuzla ilgili olarak; Toprağın verimliliğine etki eden faktörler nelerdir? Daha iyi ürün elde etmek için hangi koşulların gerçekleşmesi gerekir? vb. gibi sorularını öğrencilere yönelterek, haydi bu konuları planlama sürecinde bir beyin fırtınası gerçekleştirelim. Konu ile ilgili neler düşünüyoruz paylaşalım. Ders işleme yöntemini seviyor musunuz size anlamlı geliyor mu? diye sordum. Öğrenciler bu ders işleme sistem /yöntem ve Yöntemini çok

sevdiklerini belirtirler. Derslerin çok zevkli ve eğitici öğretici geçtiğini söylediler. Öğrencilerle karşılıklı iltifatlar ederken zil çaldı ve bir sonraki dersin için ödevler verildi. Derslere ve konuya kaldığımız yerden devam edeceğimizi belirttim. İlgili çalışma yapraklarını öğrencilere dağıttım. Bunların yapılması gerektiğini vurguladım. Bir sonraki derslerde kontrol edeceğimi söyledim. Orijinal olarak cevaplayanlara şimdiden teşekkürlerimi sunarım. Görüşmek üzere arkadaşlar!.

**8.5.2001**

**SALI**

Bir önceki derslerde konuya kaldığımız yerden devam etmeye başlamadan önce geçen derste yaptığımız etkinliklerin neler olduğunu sordum. Öğrenciler cevaplar vererek konu ile ilgili planlama sürecine ait bilgilerimizi yeniden yapılandırarak konuları STÖ planları oluşturarak işledik Çalışma yapraklarını tamamlayıp tamamlayamadıkları kontrol edildi. Orijinal plan yapanların planları sınıfa örnek olarak gösterildi. Tüm öğrencilerin planlarla ilgili olarak onlara gelişme içerisinde olduklarını ve herkesin kendine göre bir orijinalitesi ve gelişim içerisinde olduklarını, süreçte bir farkındalık yaşadıklarını yani artık bilinçli bakıyorsunuz ve anı yaşıyorsunuz, dikkatlerinin yoğunlaştığını vurguladım. Kendi düşüncelerinin bir orijinalite ifade ettiğini söyleyerek derslere ve dolayısıyla da konulara giriş yaptık.

**Toprağın verimliliğini etkileyen faktörler nelerdir?**

Daha iyi ürün elde etmek için neler yapılmalı ve hangi koşulların yerine getirilmesine gereksinim vardır? Sorular tahtaya yazılarak öğrencilerin yanıtları da tahtaya yazıldı. Sözel olarak konu soru cevap yöntemi, beyin fırtınası tekniği, hikayeleştirme, grup tartışması, ilgili haritaların incelenmesi, buluş yöntemi kullanılarak alanla ilgili bilgilerin nereden ve nasıl edinilebileceğine ilişkin bir planlama süreci yaşantısı etkinliği gerçekleştirildi.

Bu bağlamda öğrencilerin derse etkin ve aktif katılımında bir artış gözlemledim. Süreç-temelli öğretimin hem yönlendirme stratejisini kullanarak öğrencileri yönlendirdim ve hem de planın kendi iç tutarlılığını kontrol eden izleme ögesini işe koştum. STÖ Plan yöntemini kullanarak konuları öğrenirken

- Yaptığımız çalışmaların doğru olup olmadığını nasıl bileceğiz?
- Nasıl kontrol edeceğiz?
- Bu çalışmalarımızı denetlemek için ne yapmamız gerekiyor?
- Bu tip konumuz ile soruları sizlerde çoğaltarak söyleyebilir misiniz?

Sorularını sınıfa yönelterek onların konu ile ilgili düşüncelerini açıklamalarını sağladım. Öğrencilerin konu ile ilgili söylemlerini ve onların sorgulama, denetleme, kontrol etme düşünce sistemini belirten cümleleri tahtaya yazdım.

- Acaba bu söylediklerin ya da yaptıkların doğru mu?
- Bu konuya ait düşüncelerimde bir eksiklik var mıdır?
- Etkinliklerim tamamlamam gerekenler nelerdir ?
- Şu anki duygu, düşünce ve aktivitelerim tutarlı mıdır?
- İçinde bulunduğum süreçten neler hissediyorum?
- Daha önceki deneyimlerimle şimdi karşılaştığım süreçteki problemler ya da

öğrenme etkinliğini nasıl yapılandırabilirim?

- Benzer ve farklı olumlu, olumsuz, yakın, uzak, küçük, büyük vb

bakımlardan nasıl değerlendirip yeni öğrenmelerimi yapılandırabilirim, kavrayabilirim?

Bu arada bazı öğrenciler izleme ögesini belirtmeyen cümleler söylediler. Ben de o cümleleri kasıtlı olarak yine diğer cümlelerin yanına yazdım. Fakat yazarken italik yazdım. Hem arkasından cümleleri söyleyen öğrencilere tekrar planın kendi tutarlılığını ve denetçiliğini yapan izleme ögesini yine izleme basmağında işe koyarak öğrenciye sordum. Bütün sınıfın dikkatlerini bu nokta üzerine çekmek için bakın şimdi arkadaşımızla birlikte nasıl STÖ planını kendi öğelerini ve karşılıklı öğretme ilkelerini kullanarak düşüneceğiz, izleyeceğiz, denetleyerek doğruluğunu test edeceğiz tekrar o öğrenciye dönerek;

Bu söylediğin cümle sence bu basamağa ait mi?

Bu cümle kontrol basamağının fonksiyonunu kapsıyor mu?

Hareket ve başlama/ düşünme basamağı, eksikliklerini gidermen için sana yardım ediyor mu? Bunları bir düşün diyerek, hem düşünme basamağını hem de izleme- kontrol ögesini uygulamaya başladım. Daha sonra öğrenci ile birlikte kendisinin söylediği cümlenin izleme ögesinin görevini içermediğini kendi kendisi bularak cümleyi de değiştirerek hem kendisi süreç farkındalık öğrenme yaşantısı geçirdi ve hem de bütün sınıfın süreç farkındalık öğrenme yaşantısı geçirmesine neden oldu. Bu arada konuyu işlenmeye devam ederken hedef davranışların gerçekleşme durumlarını yine izleme basamağı ile kontrol etmeye devam ettik:

- Hareket basmağında yaptığım düşünce ve aktivitelerim doğru mu?
- Konunun hedeflerine doğru ilerleyebiliyor musun?
- Konunun içeriğini kavrayabiliyor musun?

- Bunların doğruluğunu kontrol etmem için neler yapmam gerekiyor?
- Bunun için hangi araç gereçlere gereksinimim var ?

Bu aşamanın adının ve fonksiyonunun ne olduğunu sordum. Yine hep birlikte kararımızı sınıfça doğrulayarak izleme / kontrol basamağı olduğunu tahtaya yukarıdaki cümlelerin karşısına yazdım. Bu izleme ögesinin görevi ise yapılan tüm düşünce ve aktiviteleri doğru olup olmadığına, eksikliklerin ya da yanlışlıkların anında farkına vararak yanı uyanık olarak düzeltilmesini sağlamak olduğunu açıkladık.

Bakın izleme-kontrol ögesiyle planın kendi kendini nasıl düzeltme ve iyileştirme olanağına ya da çalışma sistematığına sahip olduğunu görüyorsunuz diyerek öğrencileri bu nokta üzerinde tekrar dikkatlerini yoğunlaştırmaya çalıştım. Süreç temelli öğretim planları *başlama/düşünme* basamağındaki konuyu öğrenmek, çalışmak ve ilgili planlama sürecini yapmada *soru sorma etkinliklerimizi* bile doğru olup olmadığını kontrol etmektedir.

- Acaba bu soru konuyu açıklamaya yeterli mi?
- Bu düşünme sorusu konu ile bağlantılı mı yoksa değil mi? gibi düşünme

sorularını kontrol etmede *yaratıcı ve bağımsız düşünme becerilerini* bize kazandırmaktadır gibi açıklamalarda bulundum. Aynı zaman aşamalı öğrenme yaklaşımını kullandım. Öğrenmeyi gerçekleştirirken de öğrencilerden aldığım yanıtların doğruluğunu pekiştirmek ve yanlışlığı düzeltmek için anında öğrenme ilkesine göre geribildirimler ve düzeltmeler kullandım.

Böylece öğrencinin öğrenmedeki başarıyı zincirleme halkalarını aşamalı olarak kısa zamanda birbirine bağladıklarını ve sorulan sorulara daha çabuk ve daha mantıklı sorgulama ve düşünme soruları oluşturduklarına tanıklık ettim. Öğrencilerin öğrenmeye etkin ve katılımcı olarak gerçekleştirmenin içsel motivasyonlarını yakaladıklarını gözlemledim.

*İzleme basamağı olmadan süreç temelli öğretim planlarının olamayacağını,* olursa da bunun sadece düşünme, izleme kontrol etme ögelerinden yoksun bir talimatlar ya da kuralların listesi olacağını vurguladım. Konuyu işlemeye devam ettik. Bütün bu yaptığımız etkinlikleri birbirimize anlatmamız, birbirimizin düşüncelerini almamız gerekmez mi diye öğrencilere sordum. Onlarda evet paylaşalım dediler.

Yaptığımız planların yeniden değerlendirmesini ve yeniden kontrolünü yapmamızı sağlayan basamağın adı nedir? Öğrenciler, paylaşma/onaylama/değerlendirme ögesi olduğunu söylediler.



Paylaşma ögesinde, planın başından sonuna kadar yapılan tüm etkinlikler arkadaşlarla öğretmenle ya da evde olduğumuzda ise anne ve babayla paylaşılır, değerlendirmesi yapılır. Planı sona erdirelim mi yoksa plana devam mı edelim sorularına yanıt arandığı aşamadır. Onaylama / paylaşma / değerlendirme ögesinde konuların işlenişi, yapılan etkinlikler, elde edilen sonuçlar tartışılarak konuların daha iyi kavranması için ilgili plandaki sorular yanıtlandı. Dersin sonuna doğru bir sonraki derse hazırlık ve STÖ planlarına göre hazırlanmış çalışma yapraklarını öğrencilere dağıttım.

14.05.2001

### PAZARTESİ

Sınıftaki tüm öğrencilerin süreç temelli öğretim planlarını çalışmalarında çok daha bilinçli bir şekilde kullanmaları için Ashman ve Conway'ın (1993, 77) belirttiği gibi öğrencilerin kategorik düzeylerini göz önüne alarak *karışık yetenekli küçük gruplar* oluşturuldu. Tezimde de belirttiğim üzere *A kategorisi* öğrencileri öğretmenden herhangi bir yardım almadan planları yapabilen ve kullanabilen öğrencilerdir. *B kategorisi* öğrencileri, öğretmen yardımı alarak belirli bir planı tamamlayabilen öğrencilerdir. *C kategorisi* oluşturanlar ise konu analizleri içerisindeki en düşük seviyedeki konulara girişimde bulunabilen ve belirli bir konuyu tamamlayamayan öğrencilerdir. Başka bir söylemle bağımlı olan öğrencilerdir.

Deney grubumdaki sınıfta yukarıda belirtilen özelliklere sahip olan öğrencilerin hepsi vardır. *Akran model* oluşturarak öğrenme yöntemini de işe koşarak sınıftaki A kategorisi öğrencilerinin yanlarına B ve C kategorisi öğrencileri toplayarak karışık yetenekli küçük gruplar oluşturdum. Her gruba o gün işleyeceğimiz konu ile ilgili bir STÖ çalışma plan Yöntemini yapmalarını ve bu doğrultuda dersleri işleyeceğimizi belirttim.

Karışık yetenekli küçük gruplarla oluşturduğum çalışma sistemini uygulamaya devam ettim. A kategorisi öğrencileriyle derse başlamadan önce özel olarak birebir görüşme yapmıştım. A kategorisi öğrencilerinin B ve C kategorisi öğrencilerine STÖ planlarını yapmada yardım ettiklerini gözlemledim.

*Planlar yapılırken aynı zamanda da konunun detaylı bir şekilde düşünüldüğü, sorgulandığı ve ilgili materyaller de incelenerek öğrencilerin arasında hummalı bir çalışma çabası devam etmekteydi.* Çünkü planlama sürecini oluştururken gruptaki bütün öğrencilerin planın her ögesine ait bir düşünme, sorgulama, izleme, ve değerlendirme basamaklarına ilişkin mutlaka bir şeyler söylemesi, yapması gerektiğini

vurgulamıştım. Zira paylaşma aşamasında öğrenci plan ve dolayısıyla da konu ile bağlantılı olarak fikirleri paylaşp paylaşmadığını belirtmesi gerekiyordu. Gruplar arasında gezerek öğrencilerin sorularını cevapladım. Öğrenciler arasında bazı iletişim problemlerin olduğunu fark ettim. Bunun üzerine Gruptaki her öğrencinin birbirine yardım edecek ve her bir öğrenci planlama sürecine aktif olarak katılacağını tekrar vurguladım. Planlama sürecinde her öğrencinin planları oluştururken karar vermesi, sorumluluk alması gereklidir. Bir kenarda pasif durarak gelişen düşünsel etkinlikleri seyretmemesi gerektiğini açıkladım. Gruptaki tüm öğrencilerin planlama süreci içerisinde düşüncelerinin nedenlerini ve sonuçlarını açıklamalıdır. Planın adımlarını yapmada diğer arkadaşlarına eşlik etmek durumundadır. Her grup kendi planlarını yaparak konuyu açıklayacaklar ve ilgili örnekler verecektir. Diğer gruplarda bu etkinliği arkadaşlarıyla paylaşacaktır açıklamalarını yaptım. Öğrenciler bu açıklamalar altında çalışmalarını tamamladılar.

*Gönüllü bir grubun* konuyu anlatmalarını ve planlarını tahtaya yazmalarını istedim. Gönüllü bir grup biz anlatmak istiyoruz dediler. Tahtaya çıkararak ilk önce planlarının taslağını tahtaya yazmalarını istedim. Onlarda planlarının taslağını tahtaya yazdılar. STÖ planlarının adımlarına göre sıraladıkları düşünce ve aktivitelerini gerçekleştirmeye, anlatmaya başladılar.

Fakat geleneksel küme çalışma yönteminin etkisi hala devam etmekteydi. Konuları anlatırken hala kitaplardaki cümleleri ezberlediklerini gözledim. Halbuki planlama süreci, öğrencinin kendi düşünme becerilerini ortaya koyarak kendi sözcükleri ile anladıklarını anlatmayı öngörmektedir. Bu düşünceleri de öğrencilere açıkladım. Burada devreye girerek öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak onların, çiftçileri, çevrelerindeki esnafı, televizyonda seyrettikleri ve gazetelerde okudukları haberleri ve yurdumuzla ilgili her şeyi düşünmelerini söyledim. Bunlarla ilgili olarak düşündüğünüz soruları tahtaya yazalım dedim.

- Çiftçi ne yapar?
- Çiftçi nasıl düşünür?
- Çiftçinin çiftçilik yapabilmesi için hangi araç-gereçlere sahip olması gerekir?
- Nasıl çalışır?
- Ürünü daha verimli hale getirmek için neler yapar?
- Tohumu nasıl ve nereden elde eder?

- İklim ve torağın yapısı nasıldır?
- Yaşanılan bölge hangi bölgedir?
- Bu bölgede hangi bitkiler yetişir? vb. gibi konular da öğrencilerin konu ile

ilgili sorularını tahtaya yazdık. Haydi bu anlattıklarımızla, yazdıklarımızla bağlantılı olarak *beyin fırtınası* geçekleştirelim. Konuyu kendiniz yorumlayın ve kendi planınıza göre düşüncelerinizi ve *dramatizasyon* etkinliklerinizi gerçekleştirin. Öğrencilere sizler bu ülkede yaşayan birer çiftçi, tüccar, sanayici, esnaf ve işçisiniz. Kendiniz burada bu kişilerin gerçek yaşamda yaptıklarını *rol yaparak* gerçekleştirebilir misiniz diyerek dersi anlatan grubu etkiliklerini sergilemek için serbest bıraktım. Onlar da kendilerine göre bir çaba ve uğraş göstererek kendilerini ve etkinliklerini gerçekleştirmeye çalıştılar. Onları *yürekendirerek alkışladım*. Sınıfın atmosferinde olumlu bir hava esmeye devam etti. Bu arada her etkinliğin daha başarılı olması açısından *yönlendirme stratejisini* işe koşarak planlarını ve planlama sürecindeki duygu, düşünce ve etkinliklerini tam olarak yapabildiklerini öğrencilere kontrol ettirmeye izletmeye başlattım.

- Planlarını gerçekleştirdiğimize inanıyor musunuz?
- Bu yaptıklarınız bu basamağa uyuyor mu?
- Bu söylemleriniz planınıza uyuyor mu?

Kendi kendinizin yaptığı düşünsel etkinlikleri değerlendirebiliyor musunuz? vb. gibi sorularla öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaya çalıştım. Dersin işlenişine öğrenciler rol yapma etkinliklerini sürdürerek hareketli bir şekilde devam edildi.

Süreç-temelli öğretim modelinin anlayışına göre her öğretme-öğrenme aşamasında her zaman için kullanılmasına gereksinim duyulan öğretme-öğrenme stratejileri kazanım ve uygulama stratejilerini işe koşmaya devam ettim. Öğrencilerin planları yaparken *sorumluluk almaları* ve *karar vermeleri* daha önceki aşamalara göre gelişme içerisinde oldukları görülmektedir. Bu deneyimlerin *kazanımlarını* edinen öğrenciler planları yapma ve kendi gereksinimleri için planları *uygulayabilme* fırsatlarını kullanabilmektedirler.

Öğrencilerin artık plan ve planlama sürecine aşına oldukları, planları yapmada eskisine nazaran daha bağımsız hareket ettiklerini fark ettim. Demek oluyor ki öğrenciler *yerleştirme (establishment) aşamasının öğretme-öğrenme süreci etkinliklerini gerçekleştirebiliyorlardı*.

Gruplar plan taslaklarını tahtaya yazarak konuları açıklamaya devam ettiler. Diğer öğrencilere de arkadaşlarının anlattıklarını düşünerek arkadaşlarının planından kendi planlarının nasıl farklı yapabileceklerini düşünmelerini vurguladım. Bütün gruplar konuyu anlatan grupların planlarının nasıl olduğunu düşünsünler. Konu için daha fazla neler olması gerektiğini değerlendirsınler açıklamalarında bulundum. Küçük yetenekli öğrenci gruplarını kendi aralarında tartışmaları ve bu konularda grup içi beyin fırtınası tekniğini kullanmalarını sağladım ve küçük karışık yetenekli öğrenci grupları kendi üyelerine karşı STÖ yönlendirme, kazanım ve uygulama stratejilerini kullandıklarını gözlemledim. Planların paylaşma, değerlendirme/onaylama ögesini hep birlikte sorgulayarak planları tartıştık.

.....

### Öğrencilerin yaptığı planlardan bir örnek

1. Tarlaya ne ürün ekeceğini düşün
2. Bunu yapabilmem için gerekli araç gereçlere sahip miyim?
3. Bu tarla için ne yapabilirim?
4. Bu tarla için gerekli bilgim var mı?
5. Bu bilgileri nereden alabilirim?
6. Tarlayı sür
7. Tarla için gerekli yağış ve gübre var mı?
8. Tarlayı sula ve gübrele
9. Ekini biç
10. Yaptıklarım doğru mu?
11. Yanlış bir şey yaptım?
12. Eksikliklerim var mı?
13. Arkadaşlarla tartışıp doğru sonuca var.

.....

Yukarıdaki öğrencilerin yaptığı planların bir taslağı görülmektedir. Öğrenciler bu Plana göre konularını sınıfta sundular. Konuları sınıfa sunumlarında, kurdukları cümlelerden ve konuyu örneklendirme açılarından kavramaya ve uygulamaya yönelik öğrenmenin de boyutlarını geliştirdiklerini, fakat bazı öğrencilerin içerik olarak hala ders kitabındaki bilgileri kendi anlamlandırmalarının daha çok ezberleme yönündeki alışkanlıklarını terk edemediklerini gözlemledim.

Planların adımları üzerinde sınıf tartışması yaptık. Bazı adımların aynı anlamları ifade ettiklerini ve kısaltılması gerektiğini karara bağladık. Böylece de

sağlamlaştırma (consolidation) aşamasındaki plan biçimlerinin öğrencilere kazandırma ve uygulama aşamasına geçilmiş oluyordu. Öğrencilere bu planları kısaltmanın farkına varmalarını sağlamak için, düşünce ve aktivitelerimizi daha net ve açık kesin belirtmeliyiz açıklamasını yaptım. Aynı anlamı ifade eden birden çok adımların kullanılmasına gerek olmadığını vurguladım. Örneğini de yukarıda yapılan öğrenci planlarını bazı adımlarını kısaltarak gerçekleştirdim.

.....  
**Öğrencilerin yaptığı planlardan bir örnek Düzeltilmiş- kısaltılmış plan**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Tarlaya ne ürün ekeceğini düşün                          | 1. Tarlaya ne ürün ekeceğini düşün                                |
| 2. Bunu yapabilmem için gerekli araç gereçlere sahip miyim? | 2. Başlamadan önce ihtiyacın olan araç- gereçleri topla.          |
| 3. Bu tarla için ne yapabilirim?                            | 3. Tarlayı sür.   |
| 4. Bu tarla için gerekli bilgim var mı?                     | 4. Tarlaya tohumunu (buğday, arpa, ya da sanayi bitkilerini ) ek. |
| 5. Bu bilgileri nereden alabilirim?                         | 5. Yaptıklarını kontrol et.                                       |
| 6. Tarlayı sür  | 6. Tarlayı sula ve gübrele.                                       |
| 7. Tarla için gerekli yağış ve gübre var mı?                | 7. hedefleri gerçekleştirebildin mi?                              |
| 8. Tarlayı sula ve gübrele                                  | 8. Ekinini,ürününü biç, topla,                                    |
| 9. Ekini biç  | 9. Sonuçlarını değerlendir, paylaş                                |
| 10. Yaptıklarım doğru mu?                                   | Onayla.   |
| 11. Yanlış bir şey yaptım?                                  |   |
| 12. Eksikliklerim var mı?                                   |   |
| 13. Arkadaşlarla tartışıp doğru sonuca var.                 |   |

.....  
 Bu dersin konusu ile ilgili *çalışma yaprakları* üzerinde alıştırmalar ve çalışmalar yapıldı. Sınıf ve grup tartışmaları yapıldı. İçerikte verilen bilgilerin, istenilen hedef davranışlar olarak öğrenciler tarafından kazanılması yönelik izleme çalışmaları yapıldı. Dersin ve konunun hedefleri doğrultusunda bilgi edinimi ve bilgilerin nasıl ve nereden edinilebileceği yönündeki araç-gereç ve materyallere ilişkin planlama süreç yaşantısı geçirildi. Öğrencilerin planların düşünce sistemine göre bilgiyi türetme biçimleri üzerinde öğrencilerle birlikte beyin fırtınası tekniğini kullanarak “düşünce bombardımanı” gerçekleştirildi. Tabi ki sınıfın ve öğrencilerin akademik beceri ve yetenekleri ölçüsünde bu etkinlikler yapıldı. Uygulamaları planlar aracılığıyla ders içerisinde gerçekleştirildi.

Bütün bu etkinlikler gerçekleştirilirken sınıf disiplininin, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve sınıfın atmosferinin bozulmaması için “davranışlara” yönelik olarak sözel STÖ planlama süreç yaşantısı geçirildi. Belirli davranışlarda *kendine yapılmasını istemediğin davranışları başkalarına da sen yapma* sloganı ile öğrencileri yönlendirdim. Örneğin öğrencilerin sınıf içi disiplin davranışları düzeltmek ve iyileştirmek için açıklamalarda bulundum. Bakınız süreç temelli öğretim modelinde öğrenci kendi davranışlarını kendisi kontrol edebilmeyi öğrenmelidir. Çünkü planlı yapılan her etkinlikte disiplinli bir anlayış yatmaktadır. Bunun içinde kendi davranışlarını kendiniz kontrol edebilirsiniz. Kendiniz davranışlarınızı kontrol altına almak ve düzeltmek ya da iyileştirmek için davranış planı yaparak davranışlarını istediğiniz yönde geliştirebilirsiniz.

Örneğin şimdi sizler arkadaşlarınızı dinliyor onların etkinliklerini paylaşıyorsunuz. Fakat bazen bazı arkadaşlarımız bunu gerçekleştiriyor. Arkadaşlarınızı dinlemiyor aynı zamanda da kendi öğrenmesini kendisi engelliyor. Buda yetmezmiş gibi arkadaşlarını dinlemiyor. Saygısızlıkta bulunuyor. Söz almalarında arkadaşlarımızın sözünü bitirmeden ya da ona düşünme fırsatı vermeden müdahalede bulunuyorsunuz. Pekiyi aynı şey kendinize yapılsa, nasıl olduğunuzu bir düşünün. O halde kendi kendinizin *davranışlarını* iyileştirmek ve düzeltmek için bir plan yapalım.

### *Davranışlarım*

1. Davranışım tamam mı?

EVET

HAYIR

2. Kendime yapılmasını istemediğim davranışları başkalarına yapıyor muyum?

3. Sürecin işleyişinin farkında mıyım?

4. Davranışlarımdan dolayı eleştiriliyor muyum?

5. Şuan ki davranışlarımı değiştirmem gerekiyor mu?

6. Davranışlarıma devam edeyim mi?

EVET

HAYIR

7. Düşün serinle ve sakinleş. Problemleri zorlaştırarak (güçleştirerek) kazanamam.

8. Şimdi buradayım, varım, dikkati topla ve ilgiyi yoğunlaştır.

9. Davranışlarıma devam edeyim mi?

EVET

HAYIR

10. Davranışlarımı onaylıyor muyum ya da genel ilkelere göre davranışlarım onaylanıyor mu?

.....

Bütün öğrencilerin bu örnek planı kendilerine göre değiştirerek ya da kendi davranışlarına uyarlayarak davranışlarını kontrol edebilir mi? Bir düşünün ve herkes bu planı çalışma defterlerine yazsın. Bir sonraki dersler için çalışma yaprakları sınıfa dağıtıldı. O günün dersi ve konular ne ölçüde yararlı olduğu değerlendirildi. Bir sonraki ders ve konular için *çalışma yaprakları sınıfa dağıtıldı.*

15.5.2001

SALI

Sınıftaki bazı öğrenciler bireysel olarak planları yapmada bazı güçlükler çektikleri için karışık yetenekli küçük grupların üyelerini değiştirerek çalışmalara devam ettim. Bu gruplardaki tutors olan öğrencileri sürekli değiştirerek gruptaki diğer öğrencilerin de öğretme ya da diğer arkadaşlarına tutorsluk yapma psikolojisini edinmelerini sağlamaya çalıştım.

Bu öğretme-öğrenme aşamasında süreç temelli öğretimin final hedefi, bir problem ya da iş/konu için gereksinim duyulan plan biçimi veya çeşidini (yani sağlamlaştırma (*consolidation* aşamasında öğretilen karışık-harmonileştirilen ve sadeleştirilen-kısaltılan plan çeşidi gibi) sorgulayan öğrencinin planlama süreç bilgisini geliştirmektir. Başka bir deyişle *çevresel şartlara ve duruma göre* en etkili yollar içerisinde planın nasıl yapılacağına karar vermede *öğrencilerin planlama becerilerinin* geliştirmesidir.

Buradaki radikal değişiklik aksiyonların yanında daha çok aksiyon ve kararlar için gereksinim duyulan öğrencinin farkındalığını-uyanıklılığını geliştirmektir. Ashman ve Conway'nın (1993,118-119) da belirttiği gibi bu öğretme-öğrenme aşamasında öğrenciler rehberlik etme ya da öğretmekten daha çok ilerlemeleri *kontrol eden izleyici ve değerlendirici planlar* aracılığıyla hareket etmeye başladılar. Yani kısaltılan, harmonileştirilen ve genelleştirilen planlar gibi. Yukarıdaki düşünce ve bilgiler doğrultusunda oluşturduğum küçük yetenekli grupların planını yaparken daha çok sorgulayıcı yani kontrol-izleyici ve yaptıklarını değerlendirici planlar yapmaları için yönlendirmeye çalıştım.

Öğrencilerle teke tek görüşmelerimde en çok güçlük çektikleri, *öğrenmede zorlandıkları* yerin planları yaparken *düşünme-başlama ögesi* olduğunu söylüyorlardı. Öğrenciler bağımsız düşünebilme ve karar verme becerileri gelişmediği için zorlanmaktaydılar. Çünkü düşünme kompleks bir süreçtir Aynı zamanda bilişsel farkındalık becerisi ve etkinliğidir. Gerçekte öğrencilere zor gelen durumun kanınca daha önceki geleneksel düşünme kalıplarını kıramamalarıydı. Bu durumda ben de öğrencilere planlama sürecinde planları yaparken yapmaları gereken düşünsel etkinliği geliştirmek olduğunu söyledim. Bunu nasıl gerçekleştireceğimizi de sade mantıkla anlattım. Düşünce ve düşünmelerimizi nasıl geliştirmemiz gerektiği üzerinde durdum.

**Düşünce etkinliğimizi geliştirmek için düşüncelerimizin;**

1. Varolanın farklı ve benzer olanını düşünmek,
2. Olumlusunu ve olumsuzunu düşünmek,
3. Önceki bilgi ve deneyimlerimizle yeni bilgileri yorumlamak,
4. Yaşanılan süreç ile geçmiş ve gelecek süreç ilişkisini kurarak düşünmek,
5. Varolanın hacimsel özelliklerine göre mantık yürütmek,
6. Varolan düşüncüyü ortaya koymak için örneklerini vererek düşünmek,
7. Olay ve olgularla mevcut düşüncüyü konuyla ilişkilendirmek,
8. Ben böyle düşünüyorum acaba diğerleri nasıl düşünür?
9. Konuyu destekleyen fikirleri nelerdir?
10. Konunun nedenlerini ve sonuçlarını düşünmek.
11. Konunun avantajlarını ve dezavantajlarını düşünmek

Bunları çalışma defterlerine ve yapraklarına yazmalarını söyledim. Planları yaparken yine düşünme-başlama basamağında *diyalektik, karşılıklı konuşma Yöntemini* kullanmalarını vurguladım. Süreç temelli öğretim modelinin sağlamlaştırma (*consolidation*) öğretme-öğrenme aşamasındaki planlara başlarken;

- Bu sorunun cevabı nedir?
- Sorunu açık- seçik nasıl ifade edebilirim?
- Hangi sonuçlara ulaşmak istiyorum?
- Mevcut şartlarda hangi seçenekler var?

Daha iyi bir çalışma yapabilmem için başka hangi tür bilgi ve araç gereç ya da nesnelere gereksinim var? gibi düşünce ve aksiyonları kapsayan soru formatlarıyla organize çalışma ve planlara başlamanın daha verimli olabileceğini vurguladım. Bu



arada *çalışma yaprakları* üzerine alıştırma ve çalışmalara devam ettik. Çalışma yapraklarına bakınız.

Öğrencilere planları her öğretme-öğrenme süreç aşamasında farklı alanlarda kullanabileceklerini vurguladım. Başka bir söylemle planları geneldeki tüm öğrenmeler için öğrenme stratejisi olarak kullanabileceğini tekrar tekrar açıkladım. Örnek olarak bir ev ödevi hazırlamak için taslak oluşturdum.

Ev ödevlerini nasıl yaparsın/hazırlarsın

- .....
1. Yapmam gereken bir ev ödevim var mı?
  2. Hangi araç gereçlere gereksinim var?
  3. Ödevimle ilgili bilmem gerekenler nelerdir neyi bilmem gerekiyor?
  4. Gereksinim olan tüm araç- gereçleri topla
  5. Ev ödevini/konuyu/yapman gerekenleri yap, uygula, gerçekleştir.
  6. Yaptıklarını kontrol ederek kendine sor:
    - Yaptığın ev ödevi/konu, yapman gerekenler mi ve de doğru mu?
    - En iyisini yaptın mı?
  7. Ev ödevini annen, baban ya da okulda isen öğretmenle, arkadaşlarıyla paylaş, kontrol et.
- .....

Her öğrencinin bu plan taslağını çalışma defterlerine yazmaları için motive ederek yönlendirdim. Sınıf içerisinde dolaşarak kontrol ettim. Daha sonra bu planı çalışmalarında konulara ve derslere göre kendi ihtiyaçlar doğrultusunda kelimelerini değiştirebileceklerini ve kendi cümlelerine göre uyarlayabileceklerini açıkladım. Bu ev ödevleri ile ilgili olarak öğrencilerin yaptıkları planlardan biri örnek olarak eklerde sunulmuştur.

**21.5.2001**

**PAZARTESİ**

Yurdumuzda eğitim, sanat ve spor konuları içeren ünitenin bölümlerine geçtik. Bir önceki derste konulara çalışmalarını söylemişim. İlgili çalışma yaprakları sınıfa dağıtıldı. Öğrencilere çalışma yapraklarını incelemeleri için süre verildi. Güncel olaylar konuşuldu. Çevremiz ve okulumuzda etkinlikler, olaylar vb. olup olmadığı soruldu. Öğrencilerle kısa bir güncel olaylar üzerinde duruldu. Öğrencilerle birlikte okula dair sorular üretmeye başladık.

- Okulun çevreye yansımaları nasıl olmaktadır?

- Anne, baba, amca, teyze, hala ve komşularınız okul hakkında neler konuşuyorlar?
- Onların okul yaşamları ile ilgili olarak neler duydunuz ve biliyorsunuz?
- Okula ve eğitime bakış açılarınız nasıldır?
- Okulun şimdi ve gelecekte yaşamınızdaki öneminin ve yerinin ne ölçüde farkındasınız?
- Okulsuz bir toplum ve okulsuz bir sosyal yaşantı toplumu nasıl etkilerdi?
- Okullaşmanın sağlık, spor, ekonomi, turizm, kültür, sant vb gibi alanlarla ilişkilerini örneklere açıklayabilir misiniz? Ne tür bir ilişki vardır?. Bunları hiç düşündünüz mü?

Soruları ile yönlendirme stratejisini kullandım. Süreç temelli öğretimde *planlama sürecini* uygulamaya devam ettim. Planlama sürecinde öğrencilerin düşünsel etkinliklerini en üst düzeye çıkarmayı, onların planları yaparken bağımsız düşünebilmelerini ve problemlere çözüm önerileri sunabilen bir anlayışı, mantıksal süreci geliştirmelerini hedefledim. Öğrencilerin sürecin farkındalığını hissetmelerini ve bilincine varmalarını sağlamaya çalıştım. “**Şimdi Buradayım, farkındayım, varım ve düşünüyorum**”(Now, I am here, I am awareness, existent and I am thinking) tahtanın bir köşesine yazdım.

Ashman ve Conway’a (1993, 123) göre süreç temelli öğretimde, öğrenciler planlama sürecini net/açıkça anladıklarında, onlar güncel yaşamlarında karşılaştıkları öğrenme ve problem çözme durumlarının üstesinden gelebilmeleri için gereksinim duydukları kararlar ya da aksiyonlar hakkında yargılamalar yapmada becerikli/hünerli olurlar. Planlama süreci, karşılaşılan ve olası problemler ya da öğrenmeler için öğrenci sorunu gidermek ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için neyi, niçin, nasıl, ne zaman, ne kadar sürede, nerede, hangi araç-gereçle, olası problem ve öğrenmeler için hedefler ve çözümler kurgulayarak kestirimlerde bulunup yapacağın düşünce ve aktiviteleri belli bir sisteme göre sıraya koyma sürecidir.

Bu süreci öğrenciye öğretirken sınıfta her zaman için yaptığın işin farkında mısın? Neyi, niçin yapıyorsun hedefleri belirledin mi? Bu karşılaştığın problem ve öğrenme durumları daha önceki deneyimlerinden farklı mı? Farkı nedir? Benzer yönleri var mı? Varsa nedir? Önceki deneyimlerinden yola çıkarak bu sorunu nasıl algılıyorsun ve nasıl çözebilirsin ? Mevcut koşullarda (süreçte) iyi düşünebiliyor musun? Şu anki duygu ve düşüncelerin bu sorunu ya da öğrenme eylemini gerçekleştirmek için yeterli

genişletme sürecini başlattım. Böylece de planların düşünme-başlama adımını oluşturmaya devam ettim.

Yukarıdaki soruları irdelemeye devam ettik. Pek çok öğrenci, anne ve babaların ilkokul mezunu olduklarını söylediler. Anne ve babalarımızın okulla ilgili yaşantılarını anlatırken ekonomik problemlerden bahsediyorlardı. Onlar ekonomik sorunlarla karşılaştıkları için okuyamadıklarını anlattılar. “Keşke olanaklarımız olsaydı da okusaydık” sözlerini aktardılar. Birkaç öğrencide babalarının yerleşim yerlerinde okulun olmadığını, okumak için şehre göç edilmesi gerektiğini ve ailelerinin de bunları yapamadıkları için ortaöğretime devam edemediklerini açıkladılar.

İşte bütün bu yaşanmış olay ve olguları düşünerek kendi yaşantımız için **planlama** yapmamız gerekmektedir. Süreç temelli öğretim planlarını uygulayarak konumuzdaki /içerikteki/ programdaki istenilen hedef davranışlarımızı gerçekleştirmeye çalışalım. Bu düşünceleri de göz önüne alarak bireysel çalışma STÖ planlarınızı hazırlayınız. STÖ planlarını hazırlamaları için süre verildi. Ben de öğrenciler arasında gezerek onların düşünsel etkinliklerini türetmelerinde yardımcı olmaya çalıştım. Yaptığım incelemeler sonucunda öğrencilerin bireysel planlarının daha iyileştirilmesi ve öğrencilerin konuya bakış açılarını geliştirmek için ön ve arka sıralarda oturan öğrencilerin birbirlerinin planlarını incelemelerini ve ortak bir **grup çalışma STÖ planları** yapmaları için yönlendirerek etkinliklere devam ettik. Gruplar taslak planlarını yaptılar. Gönüllü bir grubu kaldırıp konuyu planlarının adımlarına göre anlatmalarını ya da etkinliklerini sınıfa sunmalarını istedim. Gönüllü bir grup kalkıp plan taslağını tahtaya yazdılar

#### **Gönüllü Bir Grubun STÖ Planı**

1. Eğitim nedir?
2. Eğitimin önemini açıkla.
3. Spor nedir?
4. Sporun yararlarını yaz.
5. Sanat nedir?
6. Eğitim, sanat, sporu kavrayabilmem için hangi araç-gereçlere gereksinimim var?
7. Neyi, nerede nasıl, ne zaman bulup, kullanacağım?
8. İşbirlikli bir çalışmada planlama sürecini nasıl neye göre yapılandıracağız?
9. Bildiğiniz sanat dallarını yazınız.
10. Yurdumuzda eğitim, spor, sanatı açıkla.

hissediyor musun? Aslında sen bu sorunu önceki deneyimlerine göre fikir yürüterek çözebilecek bir yeterliliğe sahipsin. Yaşamdaki benzerleri ve farklılıkları ile sorunu karşılaştırabilirsin. Eğer annen ve baban, en iyi arkadaşın ya da öğretmenin bu sorunla karşılaşsaydı nasıl düşünürlerdi? gibi bilişsel, duyuşsal ve bilişsel farkındalık düşünme becerilerini içeren soruları öğrencilerle birlikte yazdık, tartıştık ve **şimdi buradayım, farkındayım, varım ve düşünüyorum**' diye söyledik. Acaba bu soruların ne kadarının farkındayız? Yaşamımızda ve deneyimlerimize ne kadarını transfer edebileceğiz ki sonraki düzenleme sürecinde kullanabilelim.....

Başka bir söylemle süreç-temelli öğretim uygulamalarında, karşılaşma süreci diye adlandırdığımız süreçte öğrencinin hem kendini kontrol ederek ve hem de süreci kontrol ederek güncel yaşamda karşılaştıkları öğrenmeyi gerçekleştirme ve problemleri çözümede ilgi, dikkat ve sürecindeki uyanıklılığı nasıl yaşayacağı ve nasıl düzenleyeceğine dair bilişsel duyuşsal ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanarak çözmesi durumu için karşılıklı öğretim yöntemi kullanıldığı gibi yapıcı kuramlardan olan bilişsel çıraklık öğrenme yöntemleri de kullanılmıştır. Başka bir anlatımla deney grubunda dersler işlenirken bilişsel çıraklık modelindeki; öğrenci bir uzmanı (öğretmeni) gözlemler, öğrenciye dışsal destek (dönüt ve pekiştireçler verme, model olma gibi) sağlanır, kavramsal yapılandırma sağlanır, öğrencilerin uzman bir kişinin problem çözme performansı ile kendi performansını karşılaştırarak ilerlemesini yansıtması sağlanır, öğrenciye yeni öğrenme yolları açıklanır (Woolfolk,1998, 355) vb. gibi yöntemler işe koşuldu.

Öğrenmede, öğrencilerin geçmiş yaşantılarının etkisinin çok büyük bir rolü vardır. Öğrencilerin bu aşamada planlama süreçlerine etkin ve severek katılmalıdır. Zira öğrencilerle *birebir yaptığım görüşmelerimde*, gözlemlerimde ve de yazılı olarak kendilerinden aldığım verilerden derslerin, konuların işleniş aşamasının daha zevkli, daha eğlenceli bir yöntemle, yollarla anlatılması gerektiğini vurguladılar. Yani öğretmenim, diğer derslerimizde de daha eğlenceli ve daha zevkli derslerin işlenmesini bekliyoruz. O zaman, kaygımız ve endişelerimiz olmuyor. Sizin anlattığınız sisteme göre anlatılmasını istiyoruz diye dönütler edindim.

Öğrenci sosyal ve güncel yaşamlarında karşılaştıkları öğrenme ve problem çözme durumları için *genelleştirme(incorporation) planları* yapabilmelidir. Bunun için planlama sürecinde öğrencilerin düşünsel etkinliklerini ve algılayışlarını kendi ve aile yaşantılarından başlatarak *"düşünsel dalga tekniğiyle"* yakından uzağa doğru

11. Bu konuyu öğrenmem benim için önemli midir?
12. Yaptıklarım da bir yanlışlık var mıdır?
13. Eksikliklerim var mıdır?
14. Yazdıklarımı diğer kümelerle paylaş.
15. Yazdıklarımı onaylama, doğrulama ve değerlendirmeleri gerçekleştir.

Planın adımlarını oluşturan ifadelerin daha iyi olması beklenebilirdi. Fakat öğrencilerin akademik beceri ve yetenekleri ölçüsünde bunları da düşünüp yapmaları güzel bir etkinlik olduğunu söyleyebilirim. Ashman ve Conway (1993) süreç temelli öğretim uzun ömürlü ve ürünlerinin/sonuçlarının alınması için uzun zaman sabredilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğrenciler planlarını sınıfa sunarken hem planı inceledik hem de planların sunumu sırasında diğer öğrencilerin derse etkin olarak katılmalarını sağlamak adına İlk derste öğrencilere verdiğim *ders dinleme ile ilgili dinleme metnini* çıkarıp bir kez daha okumalarını ve masalarını üstünde durmasını istedim.

Yine plan Yönteminin aşağıda olduğu gibi kendi kendini düşünme, hareket, izleme ve değerlendirme adımlarını işe koştum.

#### **Düşünme ve İzleme Etkinliği Planı**

- 
- Nasıl bir süreç tasarlamalıyım?
  - Sürece nasıl yoğunlaşmalıyım?
  - Yapacağım etkinlikler için nasıl bir spesifik plana gereksinimim var,
  - Planı uygularken nelere dikkat etmem gerekiyor?
  - Sürece yoğunlaşamadığım zaman ne yapmalıyım?
  - Anlaşılmayan noktaları nasıl açıklığa kavuşturabilirim?
  - Düşünceleri, duyguları ve aktiviteleri yap, uygula.
  - Acaba bu yaptıklarım ve söylemin doğru mu?
  - Anlattığım konu ile düşüncelerim/ söylemlerim birbiriyle tutarlı mı, ?
  - Düşüncelerim ve söylemlerim, hedefe varmamda ve konuyu anlamamda
  - yeterince açık ve anlaşılır mı?
  - Konuyu kendi sözcükleriyle anlatabiliyor muyum/açıklayabiliyor muyum?
  - Hala kitaptaki cümleleri ezberlemeye mi çalışıyor muyum?

EVET

HAYIR

- halde konuyu tekrar oku
- Konuyu kendi cümlelerimle kodlamaya ve anlamaya, kavramaya çalış.
- Anlamıyorsan öğretmene sor
- Arkadaşlarınla tartış, paylaş ve değerlendir.

.....

Bu STÖ rehber çalışma planını her zaman için bütün etkinliklerde sözel ya da yazılı olarak göz önünde bulundurulmalıdır diyerek;

- Bu plan sizce anlamlı mı?
- Süreçteki duyuşsallığınızı nasıl etkiler nasıl yönlendirir? öğrencilere tekr bu gibi soru yönelttim. Öğrencilerin olumlu yanıtlarını aldım. Bu taslak planlar doğrultusunda konuyu anlatmaya devam edildi. Yukarıdaki bütün bu etkinlikler gerçekleştirirken aslında ünitenin konusu hem öğrenci yaşantılarından örneklerle ve hem de planlama sürecinin oluşumundaki sorgulama, irdeleme ve araştırma yollarıyla konu, haritalar ve çalışma yaprakları üzerinde sürekli bir soru bombardımanı altında düşünsel etkinliklerle pekiştirilmeye ve işlenmeye devam edilmekteydi.

Öğrencilere, süreç temelli öğretimden şu sonucu çıkartılabileceğini söyledim: **“Süreç temelli öğretim planının anlayışında düşüncelerin üretilmesi ve üretilen bu düşüncelerin sürekli olarak doğruluğunun kanıtlanması yatar. Bu düşüncelerin doğru ya da yanlış ya da tamamlanması gereken noktalar varsa bunu gidermek için de planın izleme-kontrol ögesi tarafından otokontrol sistemiyle değerlendirilmesi yapılır.”** Açıklamasını yaptım ve bu sonuç-yargı cümlesini her öğrenci çalışma defterlerine not etsin dedim.

Daha sonra öğrencilerle birlikte bir taslak plan yaparak konuyu planın adımlarına göre soru cevap yöntemi, buluş yöntemi, sınıf ve grup tartışmaları yaparak işlemeye devam ettik. Aslında bizim yaptığımız etkinliklerin temel amacı, planlama sürecinde bir den fazla yani çok yönlü, çok boyutlu, çok sunumlu çok bakış açılı planlama sürecini ve planları çok iyi düzeyde öğrencilerin kavraması içindi. Düşünceler ile ilgili olarak beyin fırtınası tekniğini hemen hemen her etkinlik çerçevesinde kullanıldı. Bu bağlamlarda öğrencilerle gerçekleştirilen taslak bir plan örneği görülmektedir.

.....

**Yurdumuzda Eğitim Ve Kurumlarını Açıklanması İçin Bir STÖ Planı**

- Okulun hayatımızdaki yeri ve önemini düşün
- Okulun toplum yaşamındaki yeri ve önemini düşünün ve analizlerini yap.
- Eğitim düzeyi yüksek ve düşük olan toplumların yaşam düzeyleri karşılaştır ve örnekler ver, yaz.
- Eğitimin ülkenin kalkınmasındaki rolünü açıkla
- Konunun hedeflerini başarıp başaramayacağını kontrol et.
- Türk Milli Eğitim sisteminin genel hedeflerini ilgili literatürden yaz ve açıkla.
- Yurdumuzdaki eğitim kurumlarını analiz et
- Eğitimin yaşamımızdaki yeri ve önemini arkadaşlarıyla, öğretmenle paylaş doğruluğunu onayla ve tartış, değerlendir.

.....  
Eğitim konusunun taslak planını öğrencilerle birlikte yaptık. Konunun işlenişini planın adımları doğrultusunda gerçekleştirdik. İlgili plan ve çalışma yaprakları üzerinde alıştırmalar ve tartışmalar yapıldı.

22.5.2001

SALI

Yurdumuzda eğitim, sanat, spor konularını işlemeye devam ettik. Bir önceki dersimizde yaptığımız etkinliklerimizi hatırlamak amacıyla öğrencilere geçen derslerimizde neler yaptık? Bu dersimiz için neler hazırlayacaktık? Geçen dersimizden farklı olarak bu dersi ve konuyu nasıl bir sunumla gerçekleştirebiliriz? Ne gibi hazırlıklar yaptınız? Haydi birlikte bir planlama yapalım daha sonrada derslerde bu planı uygulayalım. STÖ planının dört temel ögesinin amaçlarını yansıtan açıklamaları aşağıda olduğu gibi sınıfta tahtanın bir köşesine yazılır.

#### STÖ Planının Temel Ögesinin Yaklaşımı Özellikleri

- .....
- Neyi, niçin, nasıl, ne kadar sürede ve ne şekilde planlayacağını düşün.
  - Yapacağın etkinliklerin daha önceki deneyimlerinle uyuyor mu?
  - Bezer ve farklı yönleri var mı?
  - Planını uygula .
  - Yaptıklarını kontrol et.
  - Etkinliğini değerlendir, paylaş ve onayla.
- .....

## Ders İçin Bir STÖ Plan Taslağı

Fikirler aşaması/beyin fırtınasını oluşturma;

--- Planımızı yaparken ilk önce hangi basmağı oluşturmamız gerekiyor?

---düşünme /başlama ögesini.

--- Bu basamağın fonksiyonu nedir?

---Konunun/problemin/İşlerin ne, nasıl, nerede, ne şekilde başlayacağını/ olacağını düşünsel etkinliğinin sorgulandığı, düşünüldüğü aşamadır.

### 1. Düşünce/başlama basamağı:

Hedefleri ve konuları belirle. Sanatı ve sporun bireyin psikolojik ve fiziksel yaşamındaki etkilerini düşün, tartış analiz et. Atatürk'ün "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuştur" vecizesini düşün. Konuları işlemek, öğrenmek ve açıklamak için gereksinim duyulan araç-gereçleri topla. Konuları hangi yöntemle /sunuyla yapacağını düşün ve belirle.

--- Planımızın nerede ve nasıl başlayacağımızı belirledikten sonra hangi ögeyi oluşturacağız?

---Hareket/uygulama/yazma/yapma ögesini oluşturacağız,

---Peki bu hareket basamağının fonksiyonu nedir?

---Düşüncelerimizi ve aktivitelerimizin bir sıralamasını yaparak uygulayacağımız, gerçekleştireceğimiz öge olan hareket basamağını yapacağız.

### 2. Hareket basmağı:

Dramatizasyon ve rol alma yöntemlerini açıkla. Yöntemlerini uygula. Sanat ve sporun birey ve toplumun sosyal yaşamındaki yeri ve önemini tartış,

---Bunları yaptıktan sonra yapmamız gerekenler tamamlanıyor mu?

---Hayır, etkinliklerimizi izlememiz, kontrol etmemiz gerekiyor.

--- O halde planımızın hangi ögesini oluşturacağız?

--- İzleme, kontrol basamağını yapacağız,

---İzleme ögesi olmadan STÖ planları olur mu?

---Hayır olamaz Çünkü siz demiştiniz ki, İzleme adımı olmadan STÖ planları olamayacağını söylemişsiniz.

---Çok doğru izleme adımı/ögesi olmadan yaptıklarımızı doğruluğunu ve yanlışlığını ya da eksikliklerimizi görme ve tamamlama olanağımızı düşünme ve kontrol etmeden yoksun olacaktık. Sadece bize söylenenleri yapacak başka bir şeyler düşünmeyecektik. Oysaki yaptıklarımızın doruluğunu ve yanlışlığını mutlaka kontrol



etmeliyiz. Çünkü yapacağımız planın temel ögesi izleme-kontrol etme ve onaylama, paylaşma, değerlendirmedir.

### 3. İzleme/kontrol basmağı:

Yaptıklarını kontrol et. Beklenen hedefleri gerçekleştirebiliyor musun?

---Bu eylemlerimizi kontrol etmemiz yeterli oluyor mu?

---Planımızı tekrar gözden geçirerek yaptıklarımızı oylamak, paylaşmak ve değerlendirmek için arkadaşlarımızla, öğretmenlerimizle veya evde isek anne ve babamıza onaylatarak planı tartışmamız gerekir.

----Planımızın son ögesi nedir?

--- Doğrulama/gerçekleştirme/değerlendirme basamağı,

### 4. Doğrulama/gerçekleştirme/değerlendirme basamağı,

Etkinliklerini arkadaşlarıyla, öğretmeninle paylaş, değerlendir.

Aşağıdaki soruları tartış.

1. Eğitim birey ve toplum için neden önemli olduğunu açıkla?
2. "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarında biri kopmuştur" Atatürk'ün sözleri bizlere ne mesajı vermektedir?
3. Ben sporcunun zeki, çevik aynı zaman da ahlaklısını severim diye Atatürk'ün bu vecizesini açıklayınız?

## FİNAL DERS PLANI

### 1. Düşünce/başlama basamağı:

Hedefleri ve Konuları belirle

Sanatın ve sporun bireyin psikolojik ve fiziksel yaşamındaki etkilerini düşün.

Atatürk'ün "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuştur"

vecizesini düşün.

Konuları açıklamak için gereksinim duyulan araç-gereçleri topla.

Konuları hangi yöntemle/sunuyla yapacağını düşün ve belirle.

### 2. Hareket basmağı:

Dramatizasyon ve rol alma yöntemlerini açıkla.

Sunuyu,yöntemlerini konuyu uygula.

Sanat ve sporun birey ve toplumun sosyal yaşamındaki yeri ve önemini açıkla,

### 3. İzleme/kontrol basmağı:

Yaptıklarını kontrol et.

Beklenen hedefleri gerçekleştirebiliyor musun?

#### 4. Doğrulama/gerçekleştirme/değerlendirme basamağı,

Etkinliklerini arkadaşlarıyla, öğretmenle paylaş.

Aşağıdaki soruları tartış:

1. Eğitim birey ve toplum için neden önemli olduğunu tartış
2. “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarında biri kopmuştur” Atatürk'ün sözleri bizlere ne mesajı vermektedir?
3. “Ben sporcunun zeki, çevik aynı zaman da ahlaklısını severim” Atatürk'ün bu vecizesini açıklayınız?

.....

Bu çok adımlı ders işleme planı öğretmen-öğrenci yapımı STÖ planlarına bir örnek oluşturması açısından önemlidir ve de öğrencilerin öğretmenle birlikte planın adımlarını oluştururken diyalektik düşünme Yönteminin, karşılıklı öğretme ve öğrenme Yönteminin kullanılması, öğrencilerin kararlar ve sorumluluk almaya yönelik becerilerinin ve etkinliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğrencilere konuları işlemeye başlamadan önce dramatizasyon ve rol alma yöntemleri hakkında açıklamalarda bulundum.

Öğrenmenin gerçekleştirilmesi için planımızı işe koşarken dramatizasyon ve rol alma yöntemlerini kullanacağız. Bu yöntemi nasıl kullanacağımızı düşünün. İkinci ders planımızı uygulamaya başladık. Öğrencilere, sizler şimdi birer sanatçısınız, birer sporcu, futbolcu, voleybolcu, basketbolcu, hentbolcu, güreşçi, halterci, yüzücü, vb. sporcularsınız. Bazılarınızda tiyatrocü, ressam, balerin, edebiyatçı, mimar, piyanist, heykeltıraş, operacı, folklorcu, vb. sanatçılarsınız. Hepiniz etkinliklerinizi ve yetenek ve becerilerinizi göstermek için okullara davet edildiniz. Okulun bütün öğrencileri becerilerinizi ve yeteneklerinizi görmek için can atıyorlar. Şimdi herkes kendine göre bir sanatçı ya da sporcu rolünü oynasın. Aldığımız bu rolün yani tiyatrocü, balerin, ressam, müzisyenin ne yatığını hangi becerilere ve yeteneklere sahip olduklarını sergileyin diyerek öğrencileri serbest bıraktım. Yazı tahtasına da Atatürk'ün “Ben sporcunun zeki, çevik ve aynı zaman da ahlaklısını severim” ve “sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından bir kopmuştur” vecizelerini yazdım. Öğrencilerin dikkatlerini bu noktaya yönelterek bu vecizelerin ne demek istediğini umarım anlıyorsunuz değil mi? dedikten sonra buyurun arkadaşlar sahne sizlerin dedim. Bunun üzerine öğrenciler STÖ planlarının özelliklerini hatırlıyor musunuz? Yaptıklarınız doğru mu? Nerede nasıl ne yapmam gerekiyor? Davranışlarımı kontrol edip onları izleyebiliyor mu? Gibi cümleleri yazı tahtasının bir köşesine yazdım. Daha sonra

öğrenciler birbirlerini kontrol ederek rollerini yapmaya devam ettiler. Her öğrenci yeteneği ve becerisi ölçüsünde dramatizasyon etkinliğini gerçekleştirdi. Öğrencilerin etkin katılımlarıyla ve neşeli olarak dersleri sona erdirdikten sonra planımızın değerlendirmesini yaptık ve planın sonundaki soruları tartışarak yanıtladık.

Ünite konularımızı bitirdik bundan sonraki dersimizde test olacağımızı ve üniteyi tekrar gözden geçirmelerini vurguladım. STÖ planlarının öğelerinin yaklaşımlarını tekrarladık.

- - - **1. Düşün**
- - - - **2. Düşündüklerini yap**
- - - **3. Yaptıklarını kontrol et ve izle,**
- - - **4. Arkadaşlarıyla paylaş, değerlendir ve onayla**
- Öğrenmeyi nasıl öğreneceğini düşün.
- Öğrenilecek işe başlamadan gereksinim duyacağın araç gereçleri topla
- İlgili literatürü oku
- Öğrenmeni kolaylaştıran öğrenme yöntem ve stilini belirle.
- Kendi öğrenme stilini yöntemini izle kontrol et ve değerlendirerek kendine göre yapılandır

### Ek 9. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

1. Nüfus yoğunluğu en az olan yöremiz neresidir?
  - A) Trakya yöresi
  - B) Doğu Karadeniz bölümü
  - C) Mardin yöresi
  - D) Tuz gölü çevresi
  
2. Türkiye'nin nüfusunu (65 milyon) yüz ölçümüne (814.578 km) bölersek sonuç neyi verir?
  - A) Bir kilometrekareye düşen insan sayısının
  - B) Bölgelerin nüfus yoğunluğunu
  - C) İllerin ortalama nüfus yoğunluğunu
  - D) Türkiye' nin en tenha ve en sık yerlerini
  
3. Aşağıdakilerden hangisi nüfus artışının getirdiği bir sonuçtur?
  - I. Eğitim ve sağlık sorunlarının yeterince çözümlenememiş olması
  - II. Beslenme ve barınma sorunlarının istenilen ölçüde olmaması
  - III. İş bulma ve ulaşım güçlüğü'nün zor olması
  - IV. Genç ve dinamik nüfusun başka ülkelere göç etmesi

A) II – III    B)III- IV    C)I-III    D)I-II-III-IV
  
4. Şehirlerde, iş, sağlık ve eğitim olanaklarının daha fazla oluşu neye sebep olmuştur?
  - A) Köy nüfusunun çoğalmasına
  - B) Kırsal yerleşim alanlarının sayısının artmasına
  - C) Köylerden şehirlere olan nüfus akışına
  - D) Köylerin refah düzeyine ulaşmasına
  
5. Alan bakımından en küçük il ile en büyük ili eşleştirdiğimizde hangisi doğru olur?
  - A) Konya- Iğdır
  - B) Konya- Bartın
  - C) Sivas- Iğdır
  - D) Sivas- Rize

6. Endüstri ve ticarete en gelişmiş bölgemiz hangisidir?

- A) Karadeniz      B)Akdeniz      C)Ege      D)Marmara

7. Güneydoğu Anadolu Projesi' nin amacı, tarımda sulama yöntemi ile mevcut üretimin artırılmasıdır. Buna göre, bu proje tamamlandığında aşağıdaki ürünlerden hangisinin ekim alanı **DAHA ÇOK** genişleyecektir?

- A) Ayçiçeği      B)Tütün      C)Şekerpancarı      D)Pamuk

8. Karadeniz bölgesi' nde, kıyılarla iç kesimler arasında ulaşım zor yapılmaktadır. Bunun nedeni nedir?

- A) Ormanların geniş yer kaplaması  
B) Yağışların fazla olması  
C) Dağların denize paralel olarak uzaması  
D) Erozyon olayının sıkça görülmesi

9. İç Anadolu Bölgesi' nde en çok buğday tarımı yapılmaktadır. Bunda bölgenin aşağıdaki özelliklerinden hangisinin etkisi **DAHA AZDIR?**

- A) Karasal iklim görülmesi  
B) Düzlük alanların geniş yer kaplaması  
C) Sulama imkanının yetersiz olması  
D) Ulaşımın kolay olması

10. Türkiye'nin kıyı bölgelerinde üretilen ürünlerden **EN AZ** kazanç getiren hangisidir?

- A) Pamuk      B)Tütün      C)Mısır      D)Fındık

11. Türkiye 'de öncelikle demir, deniz, hava yolları ve toplu taşımacılığa neden önem verilmesinin gerekliliği aşağıdakilerden hangisidir?

I.Daha güvenli, ucuz, sağlıklı ve ekonomik olması

II. Avrupa Topluluğu bunu istemesi

III.Turistlerin ve halkın bunu istemesi

IV.Alt yapının oluşturulması

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

12. Türkiye`de en çok turfanda sebze ve sera sebzeciliği nerede yapılmaktadır?

- A) Ege –Akdeniz B) Akdeniz – Güneydoğu C) Ege –Marmara D) Ege -Karadeniz

13. İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde orman alanlarının az olmasının **EN ÖNEMLİ** nedeni nedir?

- A) Geçmişte orman alanlarının büyük ölçüde tahrip edilmesi  
B) Bu iki bölgenin de orman ürünlerinin yetişeceği kadar yağış alamaması  
C) İki Bölgenin de geniş düzlüklerden oluşması  
D) Yaz sıcaklarının yakıcı olması

14. Şekerpancarı, Ayçiçeği, Pamuk, Susam, Kavun, Karpuz Portakal . Adı geçen bitkilerin **KAC TANESİ** endüstri bitkisidir?

- A) 5 B)4 C)6 D) 3

15. Yurdumuzun yüksek alanlarında ekime ve dikime uygun olmayan alanlarda halkımız geçimini **NASIL SAĞLAR?**

- A) Fabrikalarda çalışarak B) Orman ürünlerini işleyerek  
C) Hayvan besleyerek D) Bahçivanlık yaparak

16. Ormanlar bir ülkenin zenginlik kaynağıdır. Yurdumuzun ormanlarını zenginleştirmek için neler yapılabilir?

- I. Ormanları yangınlardan korumak  
II. Açık orman alanlarına fidan dikmek  
III. Kerestelik ağaçları en kısa zamanda kesmek  
IV. Kesimleri planlı ve düzenli yapmak  
V. Orman içlerine konut yapımını teşvik etmek  
VI. Ormanlık alanları tarla ve bahçe yapma çalışması yapmak
- A) I-II-V B) I-II-III-V C) I-II-IV D) III-V-IV

17. Ülkemizde aşağıdaki tarım ürünlerinin en çok yetiştirildikleri iklim türleri, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

Buğday	Fındık	Pamuk
A) Karasal	Akdeniz	Karadeniz
B) Karadeniz	Karasal	Akdeniz
C) Karadeniz	Akdeniz	Karasal
D) Karasal	Karadeniz	Akdeniz

18. Ege Marmara ve Karadeniz Bölgeleri başta olmak üzere, üretimin %92'si bu üç bölgeden sağlanan endüstri bitkisi aşağıda verilenlerden hangisidir?

- A) Tütün                      B) Zeytin                      C) Pamuk                      D) Fındık

19. Bir ülkeye gelen turist sayısı artmaktadır. Bunun doğal sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ülkenin endüstrileşmesi  
 B) Toplumda mutluluğun artması  
 C) Doğal güzelliklerin artması  
 D) Ülkeye giren dövizin artması

20. Hangi ürünü ihraç etmiyoruz?

- A) Çay                      B) Kahve                      C) Tütün                      D) Pamuk

21. Ülkemizde elektrik enerjisi üretiminde aşağıdakilerden en çok hangisi kullanılmaktadır?

- A) Linyit                      B) Su gücü                      C) Taşkömürü                      D) Petrol

22. Bir yerde sanayinin kurulabilmesi için belli ölçütler vardır. Bu ölçütlerin aşağıdakilerden hangilerine ihtiyaç vardır?

1. Hammadeye                      2. İşgücüne ve suya                      3. Enerjiye                      4. Sermaye
- A) 1-4                      B) 2-3                      C) 3-2-4                      D) 1-2-3-4

23. Bir ülkenin kendi sınırları içerisinde yapılan ticarete iç ticaret denir.

Aşağıdakilerden hangisi iç ticareti etkiler?

I Toprak ürünlerinin farklılığı

II. Sanayi malları arasındaki farklar

III. Nüfus miktar, şehir ve köy nüfusunun oranı

IV. Sanayi merkezlerinin dağılışı biçimi

V. Ulaşım imkanları

A) II-III

B)III-IV

C)I-IV-V

D)I-II-III-IV-V

24. Petrokimya sanayisinin İzmit ve İzmir'de kurulmasının en önemli nedeni nedir?

A) Ulaşımın kolay olması

B) Petrol rafinerilerine yakın olması

C) İşgücünün ucuz olması

D) Buraların fabrika kurmaya uygun yerler olması

25. Yurdumuzda balıkçılığın en gelişmiş olduğu deniz hangisidir?

A) Marmara

B)Ege

C)Karadeniz

D)Akdeniz

26. Doğu Karadeniz'in kıyı kesimi ve yüksek yerler dışında yurdumuzun her yerinde buğday yetiştirilmektedir.

Buna göre Türkiye'de buğdayın yetişme alanları sınırlayan etmenler, aşağıdakilerden hangisinde birlikte verilmiştir?

A) Yağış rejimi ve toprak türü

B) Yağış rejimi ve sıcaklık

C) Denize yakınlık ve toprak türü

D) Denize yakınlık ve toprak türü

27. Yurdumuzda, belirli dönemlerde balık avlama yasağı konmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Uygun saklama koşullarının olmaması

B) Tarım etkinliklerinin sürdürülebilmesi için gerekli iş gücünün sağlanması

C) Balıkların üremesi için uygun süre bırakılmasının gerekmesi

D) Balıkçılık için gerekli araç ve gereçlerin bakımının yapılmasının gerekmesi



28. Türkiye'nin ihracat gelirleri içerisinde tarım ürünlerinin payı azalırken, sanayi ürünlerinin payı giderek artmaktadır.

Tarımsal ürünlerin artmasına karşın ihracat gelirleri içerisindeki payının azalması, aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

- A) Tarım ürünlerinin çeşitlenmesiyle
- B) Sanayi ürünlerinin daha fazla gelir getirmesiyle
- C) Modern tarım yöntemlerinin yaygınlaşmasıyla
- D) Sanayi kuruluşlarının belli bölgelerde yoğunlaşmasıyla

29. Aşağıdaki merkezlerden hangisinde, pamuk üretilmemesine karşın pamuklu dokuma sanayi gelişmiştir?

- A) Adana
- B) Antalya
- C) Aydın
- D) İstanbul

30. Aşağıdaki yörelerimizden hangisi, **doğal oluşumlar** bakımından turistik değer taşır?

- A) Efes
- B) Pamukkale
- C) Bergama
- D) Aspendos

31. Yetiştirme koşulları gözönüne alındığında, aşağıdaki tarım ürünlerinden hangisinin Türkiye'deki yetiştirilme alanlarının daha **sınırlı olduğu** söylenebilir?

- A) Seker pancarı
- B) Ayçiçeği
- C) Mısır
- D) Çay

32. Kentlerimizde yaşanan kent içi ulaşım sistemi, konut ve alt yapı yetersizliği gibi sorunların ortaya çıkmasında, aşağıdakilerden hangisi etkilidir?

- A) Kent nüfusunun hızla artması
- B) Gıda gereksiniminin artması
- C) Kent sayısının artması
- D) Tarımla uğraşan nüfusun giderek azalması

33. Maden yataklarının işletmek için elverişli koşullar olması gerekir. Aşağıdakilerden hangisi bu koşullardandır?

- I. Maden cevherinin zengin olması
- II. Yeterli sermaye
- III. Maden yatağının ulaşımına elverişli olması
- IV. Maden miktarının çok olması

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

34. Kara yollarımızda sık görülen trafik kazalarının başlıca nedenleri aşağıdakilerden hangileridir?

- I. Aşırı hız
  - II. Trafik kurallarına uymama
  - III. Uykusuz araç kullanma
  - IV. Alkollü araç kullanma
- A) I-II      B) I-IV      C) I-II-III      D) I-II-III-IV

35. Aşağıdaki iletişim araçlarından hangisi, aynı anda çok sayıda insana ulaşma olanağı sağlar?

- A) Telefon      B) Dergi      C) Telgraf      D) Televizyon

36. Aşağıdakilerden hangisi, yurdumuzda hava alanlarının sayısının ve niteliğinin artmasının sağlayacağı yararlarından biri **DEĞİLDİR**?

- A) Gelen turist sayısının artması
- B) Ulaşımın daha hızlı yapılabilmesi
- C) Kara yollarındaki trafik yükünün azalması
- D) Yük taşımacılığının daha ucuza yapılabilmesi

37. Aşağıdakilerden hangisi, folklorumuzun incelediği konulardan biri **DEĞİLDİR**?

- A) Gelenek ve görenekleri
- B) Türküleri
- C) El sanatları
- D) Yabancı dilden çevrilmiş romanlar

38. Aşağıdakilerden hangisi güzel sanatların toplum hayatındaki yerinin önemini açıklar?

- I. Toplumun estetik özelliğini yansıttığı için
  - II. İnsanlar arasında duyguların paylaşılmasına neden olduğu için
  - III. İnsanın özgür olarak karar vermesini ortaya koyduğu için
  - IV. Toplumun tarihi özelliklerini sergilediği için
- A) I-II      B) I- II-III-IV      C) I- IV      D) II-III-IV

39. Türk Milli Eğitimin temel amacı nitelikli ve sorumluluk sahibi insan yetiştirmektir. Aşağıdakilerden hangisi nitelikli ve sorumlu insanın özelliğidir?

- I. Hür ve bilimsel düşünme gücü
  - II. Geniş bir dünya görüşüne sahip olması
  - III. Topluma karşı sorumluluk duyması
  - IV. Yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesi
- A) I-II      B) III-IV      C) I-II-III-IV      D) IV



## Ek 10 Öğrenci Planları

Hacret Yılmaz  
Sarımsak

14.06.2001  
Pazarlığı


Öğretmen → 1- Aşağıda bulunduğum bölgenin ikliminden haberler var mı?  
2- Bu bölge sıcak mı, soğuk mü, ılık mı?  
3- Soğuk, sıcak iklimin ki iklimi sıcak iklimler hangileridir?  
4- Toprağı işleme için gerekli araçlara sahip miyim?  
5- Toprağı işleme için gerekli olan tohumluk araçlara sahip miyim?  
6- Gerekli olan gereç alanlarına sahip miyim?  
7- Yetenekli bir ve su olan yerim var mıdır?  
8- Yetenekli bir bölgedeki toprak verimli midir?

Yaz → (Aklında bölgenin iklimi var mıdır. Buna göre yetiştireceğin ürünler için en uygun bitim seçmeye dayanıklı olacaktır.)  
Aklında bölgenin iklimi var mıdır. Öğretmen kitabında yazılan bölgenin iklimi hakkında bilgi edinerek için toprağı işleme gerektiren toprağı işleme modern araçları kullanmalıdır.

Toprağı çalıştırdıktan sonra ekim işlemine geçerim. Ekim işleminde toprağı, tohumlar, gübreleri otlardan temizlerim. Daha sonra ekim işlemine geçerim. Sulama işlemine geçerim. Ekimden önce ürünün iyi verim vermesi için toprağına sonra gübreleme işlemine geçerim. Belli bir zaman geçtikten sonra yetiştirdiğim ürünün bakımını yapar. Yabani otlarını temizlerim. Belli bir zaman sonra buğdayım olgunlaşır. Buğdayları toplar, belli yerlere ulaştırırım.

3- Kontrol et → Ürünümde belli ölçüde hasar var mı?  
(Onayla) ile Veya zarar ettim mi?

4- Onayla-Paylaş → Hasar ettiysen demek ki ürünümü yetiştirirken her şeyi yaptım.  
(Diyecek ki zarar ettim demek ki ürünümü yetiştirirken önemli bir şeyi unuttum.)  
(Tehlikeden kaçınmaya çalış.)



Konu Planı : - Pasat Yönerge Kurulması  
- Seda Savaş - 3-1-2001

03.05.2001  
Salı

1- Spor nedir? Sporun yararları nelerdir?

2- Bu kavru öğrenmem benim için neden önemlidir?

3- Sanat nedir? Sanat dallarının belli başlıcaları nelerdir?

4- Eğitim nedir? Eğitimin önemi nedir?

Yurdumuzda Eğitim, Sanat ve Spor

1- Yurdumuzda Eğitim = Bence: eğitim bir milletin uyumlu gelişmesine uluşma için belli faktörlerde vardır. Vatan ve millet sevgisi, kalkınma bilinci eğitimiyle kazanılır. Bir ülkenin ilerlemesi ve kalkınması eğitim alanında başarısına bağlıdır. Seda ise eğitimi şöyle tanımlıyor: eğitim bir milletin kalkınma sürecinin bir aşisidir. Eğitimsiz bir nüfus, gelişmemiş bir elmeye benzer. Bu elma yetiştirilmelidir ki, eğitim yeti elmeye teşvik etsin. Burak eğitimi ve dolayısıyla dile getiriyor: eğitim toplumun varlığını devam ettirebilmesi için gereklidir. Okul eğitimi ve aile eğitimi olarak eğitimi iki ana kula ayırabiliriz. Cela! ise eğitimi başka bir dile şöyle anlatıyor: insanın yazıyabilmesi için eğitim her dala gereklililerinden biridir.

2- Yurdumuzda Sanat: Bence sanat doğru ve dürüstlemleri becerisiyle düşüncü kullanılarak değişik biçimlerde ifade edilmesidir. Dallar resim, heykel, seramikçilik, şiir, edebiyat ve tiyatrodır. Sanat bir ülkenin hayat damarıdır. Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından birisi kopmuş demektir." Sanat insanın özgürlüğüne renk tutar. İnsan özgürce karar verir. Sanat kreş oluşturmaya onu topluma yakınlaştırır.

Çünkü insanlar sanat yaparak özgürdürler. Kimse onlara karışmaz. İnsanlar arasında güzel duygular oluşur. Sanat, yaşamın bir aynasıdır. Seda ise kendini göre sanatı: hayatın yansıması bir aşiside olarak tanımlıyor. Bence de farkında olmasında her an belli de sanatı gerçekleştiriyoruz. Ülkemizde de sanat önemli sağdoğruluğu araçlarından biri olarak kabul edilmiştir. Bunun için tiyatrolar, resim ve heykel atölyeleri, sinema ve konser salonları ülkemizde sanata ayrı bir önem vermiştir. Burak sanatı bir milletin varlığı için damar olarak belirtiyor. Cela! de "Bu düşünceye katılıyor. Edebiyat, sanatların gereklilileridir: halk oyunları, türküler, edebiyatlar, masallar, seyrüsefer oyunları vb. Bu sanat ürünleri genel olarak folklor olarak anılır. Ülkemizde bu folklor Bakanlığı olmak üzere pek çok kuruluş sanata ve sanatçıların destek sağlamaktadır.

3- Yurdumuzda Spor

Bence spor, belirli bir fiziksel güç ve beceri gerektiren yarışma ve eğlence etkinlikleri küpsür. (Bu düşünceye) diğer arkadaşlar

dağlarında bu düzeyde katılıyorlar. Sadece spor dallarını söyle belirtip futbol, voleybol, basketbol, atletizm, hentbol, gürme, boks, kayak, dağcılık yamaç, bircilik g. d. Bu dalları Burak söyle belirtiyor; Spor dallarımızda, çeşitli spor kulüpleri faaliyet göstermektedir. Çok sayıda takım arasında futbol, voleybol, basketbol vb. dallarda karşılaşmalar düzenlenmektedir. Ülkemizde spordan sorumlu kuruluş Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğüdür. Celal ; bir başka spor dalı olan izcilik söyle belirtiyor; izcilik gençlerin iyi alışıkli birer vatandaş, dürüst, azmet ve disiplinli insan olarak yetiştirmelerini amaçlar.

Bu yazdıklarımızda bir gençlik var mıdır? X  
Eksiklikleriniz var mıdır? V

Sonuç olarak hepimiz şunu söylemek istiyoruz; spor, sanat ve eğitim bir ülkenin gelişmesi için gereklidir.

Yazdıklarımızı diğer konularla paylaşın

Yazdıklarımızı onaylama doğruluğunu kontrol et

Final Planı

1- Okun → 1- Spor nedir? Yararı nedir?

2- Bu konuyu öğrenmenin benim için önemi nedir?

3- Sanat nedir? Yararı nedir?

4- Eğitim nedir? Eğitimin önemi nedir?

2- Yaz → Yurdumuzda Eğitim, Sanat ve Spor konusunu yaz.

3- Kontrol Et → Yazdıklarımızı kontrol et.

4- Onayla - Doğrula → Yazdıklarımızı onayla.

Yazdıklarımı arkadaşlarımla paylaş

01.05.2001  
Sal.

- 1-Düşün → 1-Bir ev ödevim var mıdır?  
2-Bu ev ödevimin bir konusu var mıdır?  
3-Bu ev ödevimi yapabilmen için gerekli araçlara sahip miyim?  
2-Yaz → YURDUMUZDA GÖÇ, NEDENLERİ VE

#### SONUÇLARI

Göç, bir yerden başka bir yere ökin yapmaktır. Ve yeni yerde oturmuş deb kalıaktadır. Yurdumuzda göç daha çok sanayiilemiş bölgelerimize yöneltik olmaktadır.

Nüfusumuzun kırsal yerleşmelerden kentlere göç etmesinin bir çok nedeni vardır. Bunların bazısında ekonomik nedenler gelir. Ülkemizde traktör, biçerdöver gibi araçların tarımda kullanılmasıyla çok sayıda işsiz kalmıştır. Tarımda makinleşme ile birlikte işsiz kalanlar, geçimlerini tarım dışı işlerden sağlamak için kentlere göç etmektedir. Kentlere göçün bir nedeni de hızlı nüfus artışıdır. Çünkü, tarım toprakları artan nüfusu besleyemez duruma gelmiştir. Kentlerde iş olanaklarının fazlalığı da insanların göçe ezendirilmektedir. Ülkemizde, kırsal kesimden göç, genellikle büyük kentlere yöneltik olmaktadır. Özellikle Karadeniz, Doğu ve Gneyelöğü Anadolu bölgelerinden göç eden aileler; daha çok; İstanbul, Ankara, Izmir, Izmit Adana, Bursa, Antalya, Mersin gibi büyük kentlere yerleşmektedir. Yurdumuzda en çok göç veren iller; Antep, Kars, Erzurum, Samsun, Trabzon, Kırklareli ve Rize'dir.

Kentlere göçün sonucu ise: Kentlere göç göç eden insanları büyük sorunlarla karşı karşıya getirir. (Fevce sorunları) Olumlu sonucu ise; okuma yazma bilmeyenler okuma yazma öğrenme fırsatı bulurlar.

- 3-Kontrol et → 1-Bu yazdıklarım doğru mudur?  
Evet V

Hayır X

2-Eksiklerim var mıdır?

3-Eklemeük istediklerim var mıdır?

- 4-Onaylama ve Paylaşma → Yazdıklarımı onaylama  
Arkadaşlarımla yazdıklarımı paylaşma

#### Final Adımı-

- 1-Düşün → Ev ödevini düşün. Ev ödevinin konusunu düşün.  
Ev ödevini yapabilmen için gereken araçları düşün.  
2-Yaz → Yurdumuzda Göç, Nedenleri ve Sonuçlarını yaz.  
3-Kontrol et → Yaptıklarımı ilgili kaynaklardan kontrol ed.  
4-Onayla-Değerula Yazdıklarımı değerlendir.

Tuzlu  
Doğru  
618

## Hayvancılık

1) Düşün → Konum ne ile ilgili olmalıdır?  
(Oku) Yapacağım konu benim için önemlidir?  
Konuyu yapabileceğim için araçvegerecekre ihtiyacım var mıdır?

2) Yaz → Ekonomik faaliyetler içinde hayvancılık, önemli bir yer tutar. Çiğneme, (Hareket adımı) süt, yumurta, bal gibi hayvansal ürünlerin insan beslenmesinde çok büyük bir önemi vardır. Ayrıca hayvanların yemlik ve derileri, sanayide hammaddeler olarak kullanılır. Ülkemizde hayvancılık, doğu yarıda ikinci bir geçim kaynağı olarak yapılmaktadır. Doğu Anadolu'nun ekim dikim imkânları kısıtlı bazı yerlerinde ise enil geçim kaynağı haline gelmiştir. Türkiye'de ancak küçükbaş hayvan yetiştirilir. Bunun nedeni, ülkemizin yer şekilleri ve iklim özellikleridir. Ülkemizde büyükbaş hayvancılık açısından en elverişli yerler Kuzeydoğu ve Anadolu'da Doğu Karadeniz Bölümü'dür. Burada yaz mevsimi yağışlı geçer. Büyükbaş hayvanlardan ancak sığır (inek ve öküz) yetiştirilir.

Arıcılık = Ülkemizde yaygın olarak yapılır. Çiğneme ülkemizde çiçekli bölgelerde bilinen geniş alan kaplar budurum, arıcılık gelişmiş bölgelerde, özellikle tarım araçlarının az olduğu orman içi ve çayır bölgelerinde, arıcılık önemli bir geçim kaynağıdır.

3) Kontrol et → Yaptıklarım doğru mudur? Evet  
Eksikliklerim var mı? Evet

Arıcılık doğu anadolu bölgesinde çok vardır.

4) Paylaşım → Biz bu konuları sınıfımızda ve arkadaşlarımızla değerlendirdik (Değerlendirme) ama yaptıklarımız doğru mudur? Evet  
Eksikliklerim var mıdır? Hayır  
Araç ve gereçlerim eksik midir? Hayır.

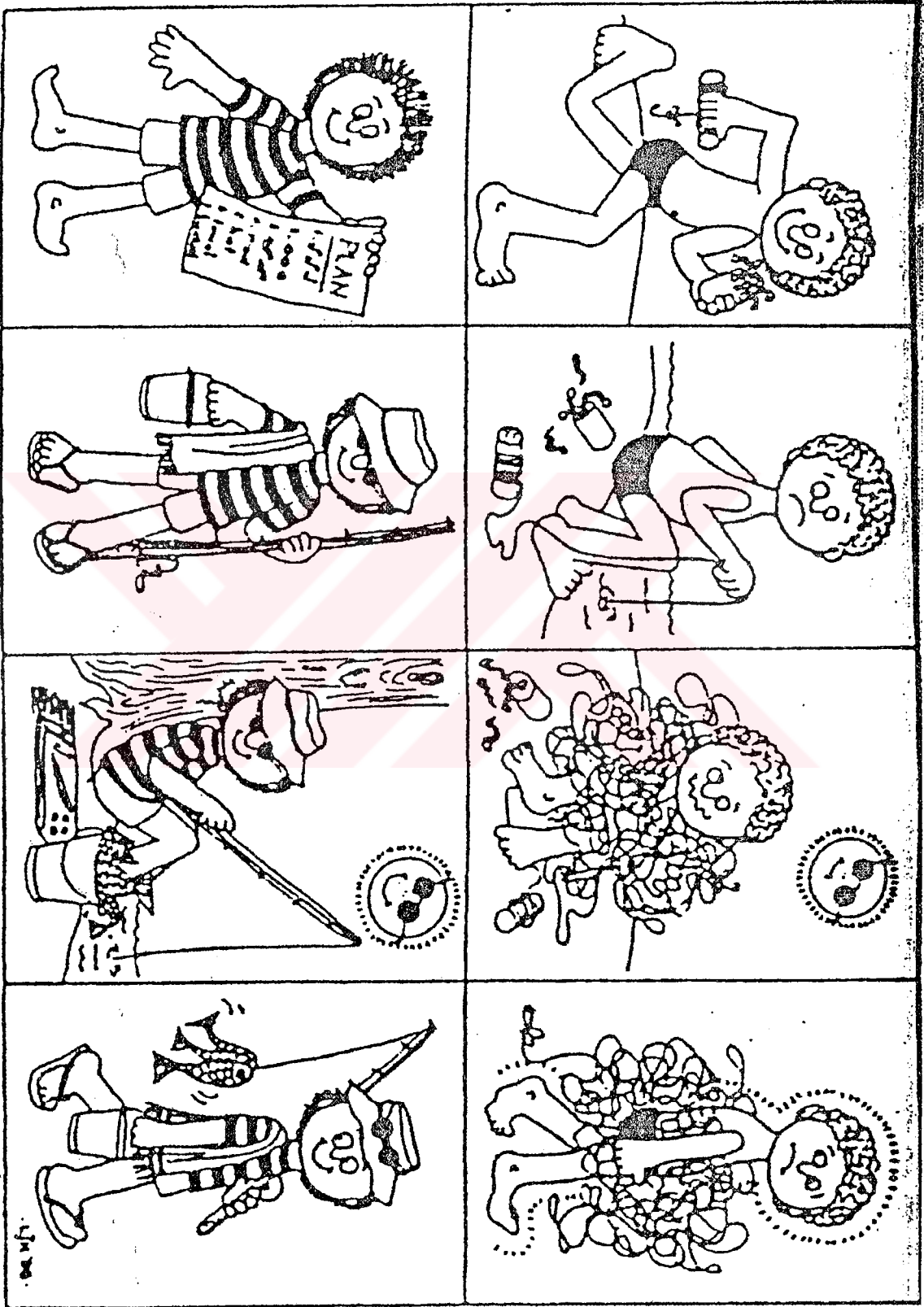
## Final Planı

Öğün

- 1- Türkiye için hayvancılık neden önemlidir?
- 2- Hayvancılığın yurdumuz ekonomisine katkısını yaz.
- 3- Arıcılık yurdumuz için önemlidir? Öğün
- 4- Yurdumuzda Arıcılık yapılan bölgeleri yaz.
- 5- Yaptıklarım doğru mu? Evet +  
Hayır
- 6- Planı arkadaşlarımla ve öğretmenimle paylaşacağım.



## Ek 11 Resimli STÖ Planı



**Ek 12. Ders Dinlemeye ve Planlamaya İlişkin Sorular listesi**

1. Ne dinleyeceği?
2. Niçin dinleyeceğim
3. Neyi planlayacağım
4. Niçin planlayacağım
5. Dinleyeceklerim niçin önemli?
6. Bu sorunun yanıtı nedir?
7. Duyduklarım daha önceki bildiklerimle uyuyor mu?
8. Anlamadığım ya da bildiklerimle uyuşmayan bilgiler var mı?
9. Anladıklarımın yola çıkarak nasıl bir planlama yapabilirim?
10. Anlaşılmayan yerleri nasıl açıklığa kavuşturabilirim?
11. Bunu anlamak ve öğrenmek için spesifik bir plana gereksinimim var mı?
12. Bu bilgileri ve planı başka nerelerde, nasıl, ne şekilde kullanabilirim?
13. Bu planlama sürecinde nasıl düşünmeliyim?
14. Planlama süreci ne derecede etkili olur?
15. Bu konuda başka hangi yöntemleri ve araç gereçlere gereksinim duyarım?

### Ek 13. Resmi Yazışmalar

T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.050/  
KONU:Deneyisel Çalışma.

13.04.2001\* 14669

VALİLİK MAKAMINA

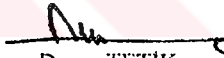
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26/03/2001 tarih ve 501-2001 sayılı yazılarında;

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Bilal DUMAN, danışmanı Prof.Dr. Adil TÜRKOĞLU yönetimi doğrultusunda Seyhan İlçesi Turhan Cernal Beriker İlköğretim Okulunda "Süreç-Temelli Öğretimin 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri" tez çalışması ile ilgili izin talep etmektedirler.

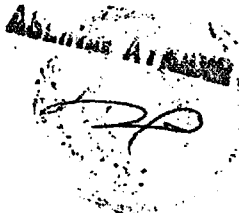
Söz konusu tez çalışmasını, Seyhan İlçesi Turhan Cernal Beriker İlköğretim Okulunda eğitim-öğretimi aksatmadan uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Duran TETİK  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
13 / 04 / 2001

Balant EĞRİBOZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

  
Adana Vali Yardımcısı

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı, Soyadı:** Bilal DUMAN

**Doğum Yeri ve Yılı:** Pınarbaşı, 1966

**Medeni Durumu:** Evli

**Adres:**Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

**E-mail:** bduman@mail.cu.edu.tr

### Öğrenim Durumu:

**1996-2002:** Doktora: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

**1993-1996:** Yüksek Lisans: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

**1988-1993:** Üniversite: Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü.

**1980-1985:** Lise: Kayseri İ.H.Lisesi.

**1978-1980:** Ortaokul: Pazarören Mimar Sinan İlköğretmen okulu.

**1973-1977:** İlkokul: Fatih Sultan Mehmet İlkokulu ve Pazarören ilkokulu.

### İş Durumu:

**2001-2002:** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi.

**2000-2001:** Muğla Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Araştırma Görevlisi.

**1998-2000:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi

**1996-1998:** Adana, Turhan Cemal Beriker İlkokulu Sınıf Öğretmeni.

**1996 :** Malatya, Erenli Köyü İlkokulu Müdür V.

**1996:** Malatya, Erenli Köyü İlkokulu Sınıf Öğretmeni.

**1990-1995:** Konya, Cihanbeyli Atatürk İlkokulu Sınıf Öğretmeni.

**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**BAŞKANLIK YERİ**




**T.C.DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
ATATÜRK İLKELERİ ve İNKILÂP TARİHİ  
ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

B.30.2.DEÜ.0.E4.00.00.070/ 20

03 Ocak 2003

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI'NA  
BİLKENT / ANKARA**

Enstitümüz Doktora öğrencisi Özlem Yıldırım Kocabaş'ın "Türkiye'de Kooperatif Düşüncesinin Evrimi ve Tarımsal Kooperatifçilik" konulu tezi ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve tezin alındığının bildirilmesini arz ederim.

  
**Prof. Dr. Ergün AYBARS  
Müdür**

Ek: 1 adet tez abstraks özeti