

32135

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTUSU

KUBAŞIK ÖĞRENME YÖNTEMİ İLE GELENEKSEL YÖNTEMİN
DEMOKRATİK TUTUMLAR VE ERİŞİYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

MUFİT GÖMLEKSİZ

32135

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Tez Yöneticisi
Prof.Dr.ADİL TÜRKÖĞLU

ADANA 1993

ÖNSÖZ

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük çoğunluğu, sınıf ortamında oluşmaktadır. Sınıf ortamının niteliği, öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Sınıf ortamının yapılandırılmasında ise, öğretim yöntemlerinin önemli bir işgörevi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretim yöntemleriyle, istenilen tutum ve davranışların kazandırılması arasında bir bağ kurulabilir. Bu açıdan bakıldığında, demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında, sınıf ortamında kullanılan öğretim yöntemlerinin oldukça etkili olabileceği söylenebilir. Özellikle de, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabilecekleri, işbirliği içinde çalışabilecekleri öğretim yöntemleri, demokratik tutum ve davranışların ediniminde daha etkili olabilir.

Bu araştırmada etkililiği sınanan kubaşık öğrenme yöntemi, son yıllarda, özellikle yurtdışında üzerinde en çok araştırma yapılan öğretim yöntemlerinden biridir. Kubaşık öğrenme yöntemi, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda birlikte küçük karma gruplarda çalıştıkları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği uygun teknik, araç-gereç ve kaynakları içeren bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin, öğrencilerin başarı düzeylerinde, tutum ve davranışlarında olumlu etkileri olduğu birçok araştırmayla sınanmıştır. Ülkemizde de, kubaşık öğrenme yöntemi üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Bu deneysel araştırmayla, kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntem arasında, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ve erişim üzerinde anlamlı farkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında benden yardımlarını esirgemeyen ve sürekli desteklerini gördüğüm, başta tez danışmanım Prof.Dr.Adil Türkoğlu ile Doç.Dr.Ülkü Köymen'e; eleştirileriyle, yardımlarıyla araştırmanın biçimlenmesinde büyük katkıları olan Doç.Dr.Banu İnanç, Yrd.Doç.Dr.Ali Temel, Yrd.Doç.Dr.Turan Akbaş, Yrd.Doç.Dr.Sonay Güçray, Prof.Dr.Erdal Sekeroglu, Yrd.Doç.Dr.Ismail Karaca, Uzm.Iskender Özgür, Öğrt.Gör.Yalçın Ortakale ile araştırma görevlisi arkadaşlarım Mahinur Karataş, Meral Atıcı, Ragıp Özyürek ve Oğuz Kutlu'ya; hiçbir karşılık beklemeden, yabancı kaynakların sağlanmasında çok büyük destek sağlayan, Ahmet Doğanay, Ali Yıldırım, Ayşe Caner, Ali Şimşek ve Sezai Aydın'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım sırasında sürekli maddi ve manevi desteğini esirgemeyen eşim Feride Gömleksiz'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca, araştırmaya maddi destek sağlayan C.Ü.Araştırma Fonu Saymanlığının, bu değerli işgörüsünü sürdürmesini dilerim.

İÇİNDEKİLER

| BÖLÜM | Sayfa |
|---|-------|
| ÖNSÖZ | I |
| İÇİNDEKİLER | III |
| ÇİZELGELER | VII |
| I. GİRİŞ | 1 |
| Demokrasi ve Eğitim | 1 |
| Demokrasi | 4 |
| Demokrasi Eğitimi | 7 |
| Öğretme Yöntemi | 14 |
| Öğretme Yöntemlerinin Sınıflaması | 21 |
| Yöntem Seçimini Etkileyen Etkenler | 23 |
| Kübaşık Öğrenme | 27 |
| Öğrenme Yaklaşımları ve Kübaşık Öğrenme | 27 |
| Öğrenme Kuramları ve Kübaşık Öğrenme ... | 29 |
| Güdülenme Kuramları | 30 |
| Biliş Kuramları | 30 |
| Tanımı | 32 |
| İlkeleri | 35 |
| Kübaşık Öğrenme Teknikleri | 40 |
| Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri .. | 41 |
| Takım-Oyun Turnuva | 41 |
| Takım Destekli Bireyselleştirme | 42 |
| Birleştirilmiş Kübaşık Okuma ve | |
| Kompozisyon | 44 |
| Birleştirme | 45 |
| Birleştirme II | 46 |
| Grup Araştırması..... | 46 |
| Birlikte Öğrenme..... | 48 |
| Yeniden Uyarlanmış Birleştirme | 49 |
| Kübaşık Öğrenme Yönteminin Etkililiği | 53 |
| Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri | 54 |
| Öğrenci Tutumları Üzerine Etkileri | 54 |

| BÖLÜM | Sayfa |
|--|-------|
| Sorun | 55 |
| Amaç | 58 |
| Araştırmanın Önemi | 61 |
| Sayıtlılar..... | 65 |
| Sınırlılıklar..... | 65 |
| Tanımlar..... | 66 |
| Kısaltmalar | 68 |
| II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 69 |
| Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 69 |
| Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 80 |
| Araştırmaların Genel Olarak Değerlendiril- mesi | 94 |
| III. YÖNTEM | 100 |
| Araştırma Modeli | 100 |
| Evren ve Örneklem | 102 |
| Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Puanları | 103 |
| Erişim Testi Öntest Puanları | 105 |
| ÖSYS Puanları | 106 |
| Cinsiyet | 107 |
| Mezun Olunan Okul | 108 |
| Mezun Olunan Lisenin Bulunduğu Yerleşim Birimi | 109 |
| Veri Toplama Araçları | 110 |
| Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği | 111 |
| Kuramsal Temel | 113 |
| Uzman Yargısı..... | 115 |
| Faktör Analizi..... | 117 |
| Alt Bölüm-Tüm Bölüm Korelasyonları .. | 130 |
| Madde Ayırıcılık Güçleri | 132 |
| Madde - Alt Bölüm, Madde - Tüm Bölüm Korelasyonları | 134 |

| | |
|---|-----|
| Kuder Richardson 20 Katsayıları | 137 |
| Erişi Testi | 138 |
| Verilerin Toplanması ve Çözümü | 142 |
| Verilerin Toplanması | 142 |
| Öğretme Yöntemleri ve Uygulanması ... | 143 |
| Kubaşık Öğrenme Yöntemi | 144 |
| Geleneksel Yöntem | 148 |
| Verilerin Cinsi | 149 |
| Verilerin Çözümü..... | 150 |
| IV. BULGULAR VE YORUM | 151 |
| Erişi..... | 151 |
| Birinci Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 151 |
| İkinci Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 153 |
| Üçüncü Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 154 |
| Dördüncü Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 155 |
| Tutum | 161 |
| Beşinci Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 161 |
| Altıncı Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 163 |
| Yedinci Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 171 |
| Sekizinci Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 173 |
| Erişi-Tutum ilişkisi | 180 |
| Dokuzuncu Denenceye ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 180 |
| V. SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 185 |
| Sonuçlar | 185 |

BÖLÜM**Sayfa**

| | |
|--|-----|
| Öneriler | 189 |
| Araştırmada Kullanılan Kubaşık Öğrenme Tekniğine İlişkin Öneriler | 189 |
| Kubaşık Öğrenme Yönteminin Tanıtımı, Benimsenmesi ve Uygulanmasına İlişkin Öneriler | 192 |
| Geliştirilen "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"ne İlişkin Öneriler | 193 |
| Yapılacak Araştırmalara İçin Öneriler .. | 193 |
| ÖZET | 195 |
| SUMMARY | 199 |
| KAYNAKÇA | 202 |
| EKLER | |
| EK 1 Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği | 224 |
| EK 2 Eğitim Bilimine Giriş Dersi Programı | 227 |
| EK 3 Belirtke Tablosu | 238 |
| EK 4 Eğitim Bilimine Giriş Dersi Erişi Testi | 239 |
| EK 5 Kişisel Bilgi Formu | 254 |
| EK 6 Grupla Çalışma Rehberi | 255 |
| EK 7 Çalışma Grupları Formu | 259 |
| EK 8 Değerlendirme Formu | 260 |
| EK 9 Grup Başarısı Değerlendirme Formu ... | 261 |
| EK 10 Ünite Sınavı | 262 |
| EK 11 Deney ve Birinci Kontrol Gruplarında- ki Öğrencilerin Erişi Testi Öntest- Sontest Puanları | 263 |
| EK 12 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeğinden Ön ve Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanları | 264 |

ÇİZELGELER

| ÇİZELGE | Sayfa |
|--|-------|
| I-1 Başlıca Kubaşık Öğrenme Tekniklerinin Temel Özellikler Açısından Karşılaştırılması | 51 |
| III-1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Ün Uygulamasından Aldıkları Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları | 104 |
| III-2 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Ün Uygulamasından Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Değişkenlik Çözümlemesi Sonuçları | 105 |
| III-3 Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erişim Testi Üntest Puanları Arasındaki Fark (t) | 105 |
| III-4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÜSYS Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları | 106 |
| III-5 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÜSYS Puanlarına İlişkin Değişkenlik Çözümlemesi Sonuçları | 107 |
| III-6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları | 107 |
| III-7 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Mezun Oldıkları Liselere Göre Dağılımları | 108 |
| III-8 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Mezun Oldıkları Liselerin Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımları | 109 |
| III-9 Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeğini Oluşturan Faktörlerin Özdeğerleri ve Değişkenlik Oranları | 119 |

| | | |
|--------|---|-----|
| III-10 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeğinin Maddeleri ve Bu Maddelerin Birinci ve İkinci Deneme Uygulamalarındaki Faktörler İçindeki Faktör Yükleri | 121 |
| III-11 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeğini Oluşturan Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları (Birinci Uygulama) | 129 |
| III-12 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeğini Oluşturan Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları (ikinci Uygulama) | 130 |
| III-13 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeğini Oluşturan Tüm Bölüm ve Alt Bölümler Arasındaki Korelasyon Katsayıları (Ön Uygulama) | 131 |
| III-14 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeğini Oluşturan Tüm Bölüm ve Alt Bölümler Arasındaki Korelasyon Katsayıları (Son Uygulama) | 132 |
| III-15 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeği Madde Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t-Degerleri) | 133 |
| III-16 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeği Madde-Alt Bölüm ve Madde-Tüm Bölüm Korelasyon Katsayıları ve t-Degerleri (Ön ve Son Uygulama) | 135 |
| III-17 | Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeği Tüm Bölüm ve Alt Bölümler KR20 Alfa Degerleri | 137 |
| III-18 | Erişi Testini Oluşturan Maddelerin Güçlük indisleri (Pj), Standart Sapmaları (Sj) ve Ayırıcılık indisleri (rjx) | 140 |
| III-19 | Erişi Testi Test Analizi Sonuçları | 141 |
| III-20 | Erişi Testi KR20 Alfa Degerleri | 142 |

| | | |
|------|--|-----|
| IV-1 | Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erişi Testi Öntest ve Sontest Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 152 |
| IV-2 | Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erişi Testi Sontest Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 153 |
| IV-3 | Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erişi Testi Erişi Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları..... | 155 |
| IV-4 | Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi ve Kavrama Düzeylerindeki Erişi Testi Öntest ve Sontest Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 157 |
| IV-5 | Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi ve Kavrama Düzeylerindeki Erişi Testi Sontest Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 158 |
| IV-6 | Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tutum Ölçeğinden Ön ve Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 162 |
| IV-7 | Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeğinin Alt Bölümlerinden Ön ve Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 164 |
| IV-8 | Birinci Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeğinin Alt Bölümlerinden Ön ve Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 167 |
| IV-9 | İkinci Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeğinin Alt Bölümlerinden Ön ve Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları | 169 |

| | | |
|-------|---|-----|
| IV-10 | Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Değişkenlik Çözümlemesi Sonuçları | 172 |
| IV-11 | Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları | 173 |
| IV-12 | Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tutum Ölçeğinin Alt Bölümlerinden Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Değişkenlik Çözümlemesi Sonuçları | 174 |
| IV-13 | Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değişkenlik Çözümlemesi Sonucu Anlamlı Farklar Bulunan Tutum Ölçeğinin Alt Bölümlerinden Son Uygulamadan Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları | 177 |
| IV-14 | Deney ve Birinci Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği ve Erişi Testi Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Bu Katsayılar Arasındaki Farklar (t) | 182 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu deneysel araştırmada, kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişi üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Giriş bölümünde, demokrasi-egitim ilişkileri kısaca tartişılmış, öğretme yöntemleri ile ilgili kavramsal yapı ele alınmış ve ülkemizde henüz oldukça yeni denilebilecek bir öğretme yöntemi olan kubaşık öğrenme yöntemi üzerinde durularak sorun ortaya konulmuştur. Ayrıca, araştırmanın amacı, denenceler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir.

Demokrasi ve Eğitim

Açık bir sistem olarak eğitim, çevresindeki değişme ve gelişmelerden en çok etkilenen, çevresini de en çok etkileyen toplumsal bir kurum niteliğindedir. Bu nedenle eğitim, toplumsal değişmenin yönünü ve niteliğini büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Sönmez 1991: 2-11).

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte, eğitim sistemimiz, Atatürk ilke ve devrimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Laik, devrimci, halkçı, ulusal bir eğitim anlayışı uygulamaya konulmuştur. Eğitimde birlik ve bütünlük ilkesi benimsenerek, eğitim hakkı kavramı yaygınlaştırılmıştır. Eğitimde bilim ve teknolojiye önem verilerek, eğitime çağdaş ve işlevsel bir içerik kazandırılmıştır. Üretime yönelik eğitime önem verilerek, kuramların uygulamaya geçirilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu yaklaşımla, rejimin gerektirdiği

özgür düşünceli, üretken, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip demokrat insanların yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yasalar, yönetmelikler çıkarılmış, eğitim-öğretim programlarında yapısal değişikliklere gidilmiştir. Eğitim sistemimizdeki değişikliklerin birçoğu, Atatürk döneminde gerçekleştirilmiştir (Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu 1981). Kuşkusuz, Atatürk ilke ve devrimlerinin toplumumuzda yerleşmesinde, rejimin gerektirdiği insangücünü yetiştirmede, eğitimin yadsınamaz bir rolü olmuştur .

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze değin, toplum ve devlet yapısı birçok değişmelere uğramıştır. Özellikle, politik ve ekonomik yaşamla birlikte oluşan tüm kurum ve kuruluşlardaki bunca değişme, toplumumuzun yüzlerce yıllık tarihi içerisinde görülmece kadar yoğunluk ve önem taşımaktadır. Ayrıca, Cumhuriyetle birlikte, demokrasi denemeleri, tartışmaları da başlamıştır. 1945'lerde, tek partili sistemden çok partili sisteme geçişle birlikte, demokrasi siyasi gündemin başına geçmiştir. Demokrasinin tüm ilke ve kurumlarını oluşturup geliştirme çabaları, bu dönemde başlamış ve günümüze değin süregelmiştir.

Yaklaşık 47 yıllık çok partili demokratik yaşamımız, bu süreç içinde üç kez kesintiye uğramıştır. Her kesinti, kendisiyle birlikte yapısal ve kurumsal değişiklikleri de getirmiştir. Soruna daha çok yapısal ve kurumsal önlemlerle çare aranmasına karşın, temel etmenler üzerinde yeterince durulmamıştır. Bu etmenlerin başında ise, eğitim gelmektedir (Özbudun 1989: 4).

Atatürk döneminden sonra birçok alanda gelişmeler

olduğu yadsınamaz. Ancak, daha sonraları o dönemdeki dinamizmin yitirildiği; özellikle eğitim sistemimizin giderek demokratikleşeceği yerde, katı merkezîyetçi bir anlayışın egemen olduğu görülmektedir. Anayasalarda yer almasına karşın, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği yeterince sağlanamamıştır. Okullarda, günümüzde bile ezberci, katı bir disiplin anlayışı olduğu söylenebilir. Eğitim sistemimiz, mesleki ve genel eğitim olmak üzere ikiye ayrılmış; imam hatip liseleri vb. gibi değişik kaynaklardan öğrenci yetiştirilmesi, eğitim-öğretim birliğini zedelemiştir. Demokrasi rejiminin gerektirdiği yurttaş tipi yerine, farklı anlayışta, farklı tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirilmiştir. Demokrasimizin, 1945'lerden beri üç kez kesintiye uğraması da, demokrasinin kurumsal ve yasal dayanakları olmasına karşın, demokratik bir kişilik geliştirme, demokratik davranışları benimseme yönünden başarılı olunamadığının bir göstergesidir (Türk Demokrasi Vakfı 1987).

Eğitim kuruluşlarındaki demokratikleşme, toplumdaki demokratikleşme süreci ile çok yakından ilişkilidir. Eğitim kuruluşlarının demokratikleşmesi, toplumun daha da demokratikleşmesini, bilimsel bulgu ve düşüncelerin geniş halk yığınlarına yayılmasını sağlayabilecektir. Diğer taraftan, eğitim kuruluşlarının demokratikleşmesi ile öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlar kazanmaları arasında diyalektik bir bağ olduğu söylenebilir. Kuşkusuz, demokratikleşme sürecinde, diğer toplumsal kurum ve kuruluşların da (örneğin, ailenin, yerel yönetim birimlerinin) bu yönde azımsanmayacak önemli etkileri bulunmaktadır (Günday 1979: 36; Tan 1989: 67-77).

Genellikle, eğitimin planlanıp yürütülmesinde, toplumsal, politik ve ekonomik olmak üzere makro düzeyde üç hedeften söz edilebilir (Karasar 1985: 1). Aynı zamanda bu hedefler, eğitim kuruluşlarının temel görevlerini de oluşturmaktadır.

"Okulun toplumsal görevi, çocuğu toplumsallaştırmaktır, yani çocuğa kültürü aşılmasıdır. Okul bu görevi yaparken, kültürü hem korur, hem geliştirir.

Okulun politik görevi, yetiştirdiği kuşağın, toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesini ve eğitilmesini gerçekleştirmektir.

Okulun ekonomik görevi ise, ekonominin beyingücü ve insangücü gereksinmesini karşılamaktır" (Bursalıoğlu 1979: 55).

Bu açıdan bakıldığında, ülkemizde tüm eğitim kuruluşlarının en önemli politik görevlerinden birisi; demokrasiye inanan, demokrasiyi bir yönetim biçiminden öte bir yaşayış biçimi olarak benimseyen bireyler yetiştirmektir. Bunun gerçekleşmesi için de, eğitim sistemimizin, buna bağlı olarak da okulların, demokrasinin yaşama geçirildiği yerler olması gerekir. Demokrasi ilkeleri, "ancak çağdaş bir eğitim sisteminde yeşerip gelişebilirler. Çağdaş olmayan bir eğitimle demokratik bir cumhuriyetin yönetilmesi ve sürdürülmesi olağandışıdır" (Güçlüoğlu 1989: XII).

Demokrasi

Demokrasi sözü, Yunanca "Demokratia"dan türetilmiştir. "Demos" halk, "Kratos" idare demektir (Boynar 1975: 7). En kısa deyişle demokrasi, halk iktidarı ya da halkın kendi kendini yönetimi anlamına

gelmektedir. Halkın aynı zamanda yöneten ve yönetilen olması, demokrasinin varolmasının ön koşuludur (Geray 1986: 2).

Demokrasinin ne olması gerektiği konusundaki belirsizlik, bu sözcüğe, günümüze değin farklı anlamlar yüklenmesine neden olmuştur. Bugün, dünyada birçok ülke demokrasi ile yönetilmekte ve her ülke, demokrasiye farklı anlamlar yüklemektedir. Her ülkenin tarihsel koşulları çerçevesinde, demokrasi anlayışı, ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir.

Macpherson (1982), dünya üzerinde uygulanan demokrasileri; (1) liberal demokrasi, (2) halk demokrasisi, (3) üçüncü dünya ülkelerinde uygulanan demokrasiler olmak üzere üçe ayırmaktadır. Batı Avrupa ülkeleri, A.B.D., Kanada gibi ülkelerde liberal demokrasinin; Çin, Küba gibi ülkelerde ise halk demokrasisinin; geliştirmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerde (üçüncü dünya ülkeleri) liberal demokrasi ile halk demokrasisi arasında bir demokrasinin uygulandığını belirtmektedir. Üçüncü dünya ülkelerinde ulusal bilincin yüksek olduğunu; bağımsızlık hareketlerinin (savaşlarının) sınıfsal bir temeli olmayıp bir halk hareketi biçiminde yürütüldüğünü; dolayısıyla, batılı anlamda liberal demokrasi ile halk demokrasisine uymadığını söylemektedir.

Bu sınıflamanın, tüm demokrasi anlayışlarını betimlemese de, genelde, demokrasi anlayışlarındaki kimi farklılıkları gösterdiği söylenebilir. Günümüzdeki olağanüstü değişmeler, tüm dünyada demokrasi ve insan haklarını sürekli gündemde tutmaktadır. Bunun sonucu olarak, en azından temel demokrasi ilkelerinde bir düşünce birliğinin oluşmaya başladığı söylenebilir.

Başaran (1986: 4), demokrasinin istenilen nitelikte gerçekleşebilmesi için, birbirine dayalı ve birbirleriyle içiçe olan üç koşul öne sürmektedir. Bunlar: (1) Demokratik yönetimin kuralları ve işleyişi ussal olmak zorundadır. Demokraside akılcılığın seçilmesi, hem insana saygı, hem de doğru yolun gereğidir. (2) Demokratik yönetim, yol gösterici olarak bilimi seçmek zorundadır. (3) Demokratik yönetim, evrensel insan haklarına ve hukuka uygun işlemek zorundadır.

John Dewey ise, demokratik yönetimin özelliklerini kısaca şöyle açıklamıştır (Oguzkan 1965: 5):

"1. Bir yaşayış biçimi olarak demokrasinin temeli, her yetişkin kimsenin, insanların birlikte yaşayışlarına düzen veren değerlerin teşekkülüne katılmasıdır.

2. Her insan, içinde yaşadığı toplumsal kurumların etkisi altında kaldığına göre, bir demokraside bu kurumların şekillenmesi konusunda, onun da fikri alınmalıdır.

3. Demokrasi, maddi, ekonomik, psikolojik ya da manevi baskılar sonucu, çoğunluğun azınlığa boyun eğmesi yerine, danışmayı ve içten gelen anlaşmayı içerir.

4. Demokrasi bir yargıda bulunma ve fırsatlardan yararlanma konusunda eşitlik demektir....demokrasi yasalar önünde eşitlik anlamına gelir.

5. Temel özgürlük düşünce özgürlüğüdür. Düşünce özgürlüğünü sağlamak için ne derece eylem ve tecrübe gerekiyorsa, bu fırsat bir kimseye verilmelidir."

Başaran ve Dewey'nin belirlemelerinin, sağlam ve nitelikli bir demokrasinin uygulamaya getirilmesinde temel oluşturabileceği söylenebilir.

Yukarıdaki belirlemeler dışında, yerküremizi

tehdit eden en önemli güncel sorunlardan biri de "Çevre Sorunları"dır. Son yıllarda giderek artan çevre kirliliği, doğal dengenin bozulmasına, buna bağlı olarak da canlıların yaşamını tehdit edecek boyutlara ulaşmasına neden olmaktadır. Sorun, tüm insanların sorunu niteliğini taşımaktadır. Bu bağlamda, demokrasinin temel özellikleri arasına, çevre duyarlılığının da eklenmesi önerilebilir.

Bu alt başlık altında yer alan açıklamalar ve Ertürk (1985: 170-173), Karasar (1985), Kongar (1983: 13), Tanilli (1985: 31-44) gibi bilimadamlarının, demokrasiye ilişkin görüşleri gözönüne alınarak, bugünkü anlamda demokrasinin şöyle genel bir tanımı yapılabilir: "Demokrasi, çoğunluğun politika oluşturma, azınlığın katılma ve eleştirebilme haklarının bulunduğu, insan hak ve özgürlükleri ile çevre bilincine dayalı bir yaşayış ve yönetim biçimidir".

Demokrasi Eğitimi

Siyasal sistemler, insanlar tarafından insanlar için oluşturulduğuna göre, sistemin temel ögesi insandır. Siyasal bir sistem olarak demokrasi, bir yaşayış biçimi olarak da benimsendiği sürece, daha sağlam temellere sahip olacaktır. Bu bakımdan, demokrasiyi yaşatma sorunu, bir noktada, demokratik değerleri benimsemiş kişileri yetiştirme sorunuyla, yani demokrasi eğitimiyle çakışmaktadır (Türk Demokrasi Vakfı 1987). Öyleyse, Demokrasinin tüm ilke ve kurumlarıyla yerleşmesi, bir yaşayış biçimi olarak benimsenmesiyle olasıdır. Demokrasi, ancak yaşanılarak öğrenilebilir (Ertürk 1985: 14). Kışlalı'nın (1989: 140) belirttiği gibi; "Yaşandıkça, demokrasinin gelenekleri oluşur. Yaşandıkça, demokratik kültürün temel öğeleri olan hoşgörü ve uzlaşma alışkanlığı

gelişir. Demokrasi, yaymak istediği değerler sistemine uygun bir yaşam biçimi ile bütünleştikçe etkinlik kazanır".

Nitekim, "demokrasi, siyasal toplumsallaşma süreci içinde ele alınmadıkça, örnek alınacak demokratik davranış modelleri oluşturulmadıkça; ayrıca, haklara saygılı demokratik bir ortamda uygulaması yapılmadıkça, öğrenilmesi ve benimsenmesi mümkün olmayan siyasal bir rejimdir" (San 1985: 211). Bilişsel düzeyde, demokrasinin ilke ve kurumlarıyla ilgili eğitim verilebilmesine karşın; demokrasi, tarih, coğrafya gibi öğretilebilecek bir ders niteliği taşımamaktadır. Demokrasi ancak, demokratik bir ortamda uygulaması yapıldıkça öğrenilebilir. Bu açıdan, "öğretimin demokratik, yönetimin otokratik olduğu bir eğitim kuruluşunda, eğitimin demokrasi hedeflerine hizmet etmesi çok zor, hatta olanaksızdır" (Newlon 1939: 17).

Diğer taraftan, geleneksel ve otoriter toplumlarda, önceden belirlenmiş değer yargıları mutlak doğrular gibi aktarılır. Öğretmen ve içerik ön plandadır. Öğrenci edilgin; öğretmen sürekli aktaran rolündedir. Oysa, demokrasi ilkelerine dayalı bir eğitimde, geleneklere saygılı olmakla birlikte, onları eleştirebilen, daha iyilerini geliştirmeyi düşünebilen özgür insanların yetiştirilmesi esastır. Öğrenci sürekli etkindir. Öğretmen sınıf içinde rehber rolündedir. Geçici doğrular fikrini benimseme esastır. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yöneltmek, demokrasi eğitiminin özünü oluşturmaktadır. Özetle, demokrasi eğitimiyle; bağımsız, araştırmacı, iyi ilişkiler kurabilen, saygılı, düşünebilen, kendi kararlarını kendi verebilen demokrat insanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Burada belirtilmesi gereken önemli nokta, eğitimin, demokrasinin gelişmesinde

çok önemli bir rol oynamasına karşın, tek ve yeterli bir etken olmamasıdır. Aileden başlamak üzere, toplumun tüm kurum ve kuruluşlarında demokratik yaşayışın gerekleri yerine getirilemediği sürece, demokrasinin sağlıklı olarak işlemesi olanaksızdır. Kısaca, "demokrasi eğitimi ailede başlar, okulda devam eder, yaşandığı ölçüde güçlenir ve yerleşik değerler yaratır (Kışlalı 1989: 140).

Demokrasi-egitim ilişkilerini ele alan kaynaklarda, demokrasi eğitiminde, ailenin ve aile dışındaki kurumların etkisi tartışılmaktadır. Aile dışındaki kurumların etkisine ve önemine ilişkin, Almanya ilginç bir örnek olarak gösterilmektedir. İyi yetişmiş, iyi eğitilmiş bir Alman, bir yaşam süreci içinde, Weimar Cumhuriyetinin, Hitler Nazizminin ve savaştan sonraki Hristiyan Demokrat rejiminin tüm istemlerine boyun eğmiştir. Ayrıca, uyumun sağlanmasında kitle iletişim araçlarının, propaganda örgütlerinin önemli katkıları olduğu savunulmaktadır. Buna karşıt olarak, ailedeki toplumsallaşma süreçlerinin önemini vurgulayanlar, bu uyumun, ailede edinilen tutum ve davranışlardan kaynaklandığını belirtmektedirler. Özellikle, Alman ailesi içinde, çocuğun etkin katılımından çok, edilsin bir katılımına yer verildiği öne sürülmektedir. Ailedeki otoriter yapılanma, giderek diğer otorite kaynaklarına da boyun eğme davranışına yol açabilmektedir (Tan 1989: 67-77; Teber 1990: 65-75).

1943-45 yıllarında, Amerika işçi sınıfı üzerinde, "bir insanın yaşadığı toplumun, politik, ekonomik ve inanç sistemlerinin bütünü, o insanın kişiliğini belirler" görüşünü sınamak için bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, hangi yönetimde olursa olsun, anti-demokratik

politika ve propaganda etkisi altında, insanların otoriteryan olarak tanımlanan bir kişilik içinde ortaya çıktıklarını göstermiştir (Teber 1990: 37-40).

Milgram (1963; aktaran, Fromm 1984: 90-100), tarafından yapılan bir deneyde, boyun eğmenin davranışsal yönleri incelenmiştir. Deneyde, öğretmen rolünü üstlenen deneklerden, elektrikli bir koltuğa oturtulan, hiç tanımadıkları bir öğrenciye, bilmedikleri her soru karşılığında elektrik şoku vermeleri istenmiştir. Deneye katılanların % 65'i, otoritenin devam edin önerisine uygun olarak, yaşamlarında hiç görmedikleri bu deneklere, 315 volt ve yukarısında elektrik şoku uygulayabilmişlerdir. Ancak, % 35'i, 180-200 woltluk elektro şoklar verdikten sonra, deneye devam edemeyeceklerini bildirmişlerdir.

Zimbardo, Haney ve Banks (1983), "tutukluluğun gönüllü denekler üzerindeki etkisini" sınamak amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Deney, tutukevine dönüştürülen bir birimde, gönüllü olarak gardiyanlık ya da tutuklu olarak seçilen kişiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney sonunda, gardiyanların otoriter davranış eğilimlerinin inanılmayacak ölçüde arttığı; tutukluların ise otoriteye boyun eğme davranışı gösterdikleri gözlenmiştir.

Bu araştırmaların/tartışmaların, en demokratik görünen toplumlarda bile, otoriter kişilik özelliklerinin, uygun ortam bulduğunda nasıl ortaya çıktığını göstermesi açısından oldukça düşündürücü olduğu söylenebilir. Bu bulguların ortaya çıkmasında, eğitim kuruluşlarının da payı olabilir. Ancak, bulgular, eğitim dışındaki kurumların da, demokrasi eğitiminde ne denli önemli yeri olduğunun

belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizde, otoriter kişilik özelliklerinin, aileden başlamak üzere, toplumun birçok kurum ve kuruluşlarında oldukça yaygın olduğu söylenebilir. Ülkemizde, "ata erkil" aile yapısı, önemli oranda yaygınlığını sürdürmektedir. Bu tür aile tipinde, "çocuk, konuşmaktan çok emir alan, saygı duyulmaktan çok saygı duyan bir pozisyonudadır. Çeşitli sosyo-ekonomik kesimlerdeki ailelere göre değişmekle birlikte, geniş bir kitle için, bağımsızlık yerine bağımlılık vurgulanmakta ve ödüllendirilmektedir" (Karasar 1979: 17). Ailedeki bu durumun, başta okullar olmak üzere, toplumun diğer kurum ve kuruluşlarına da yansıdığı; bireyler arasındaki ilişkilerin otoriter bir havada yürütüldüğü görülmektedir. Örgütlenme yapımızdaki katı merkezizetçilik anlayışı ise, otoriteye bağımlılığın bir başka boyutunu oluşturmaktadır (Tezcan 1987: 190-193). Bu nedenle genelde, aile yapımız içindeki otoriter ve hiyerarşik yapılanmanın, demokrasi eğitimi açısından istenilen düzeyde katkıda bulunması oldukça güçtür. Gelişmiş ülkelerdeki otoriter eğilimlere ilişkin örnekler gözönüne alındığında, ülkemizin öznel koşulları çerçevesinde, eğitim kuruluşlarımıza, bu bağlamda önemli görevler düşmektedir. Eğitim kuruluşları, bir yandan otoriter eğilimleri törpülerken, diğer yandan, sağlam ve tutarlı demokratik değerleri kazandırmak zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Bu nedenle eğitim kuruluşlarımızın, gerek örgüt, gerekse eğitim programları açısından demokrasinin ilkeleri doğrultusunda yapılandırılması gerekmektedir.

Ülkemizde, okul sistemlerinin demokratikleştirilmesi konusunda yasal dayanaklar bulunmaktadır.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Yasası, "Türk Milletinin bütün fertlerini, ... insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş ... hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler olarak yetiştirmeyi" öngörmüştür (Madde 2/1-2). On dört madde halinde toplanan Milli Eğitimin temel ilkeleri, genelde, demokratik ilkelerin bir bakıma dökümü olmasına karşın; ayrıca, "demokrasi eğitimi" de bir ilke olarak benimsenmiştir (Milli Eğitim Temel Yasası, Madde 11). Ayrıca, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası, "öğrencilerini, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı vatandaşlar olarak yetiştirmeyi" öngörmüştür (Madde 4/5).

Yukarıda söz edilen yasalar, demokrasi eğitimi açısından, yön gösterici niteliktedir. Bununla birlikte, bu yasal düzenlemelerin, eğitim sisteminin örgüt yapısına ve eğitim programlarına aynı ölçüde yansımalarını söyleyebilmek oldukça güçtür. Örneğin; Milli Eğitimimizin genel amaçları içinde yer alan demokrasiye ilişkin siyasal amaçların gerçekleşmemesinin önemli nedenlerinden birisi, okullarımızda bu konuya ilişkin içerik getirilmemesindedir. İlkeğitimden yüksek eğitime değin, bağımsız bir demokrasi dersine rastlanılmadığı gibi, diğer derslerde verilen bilgiler de kesin yargılar, doğrular biçiminde aktarılmaktadır. İçerigin özellikle sosyal bilimlerde, bilimsel dile uygun nitelikler taşımadığı da görülmektedir. (Gemalmaz 1985: 4-7; Tezcan 1985: 103).

öğretmen-öğrenci davranışları üzerinde yapılan birçok araştırmada (Ehman 1977; Erkan 1986; Fowkes 1976; Goldenson 1978; Gökmen vd. 1985; Gömleksiz 1988; Hawley 1977; Tezcan 1981; Tezcan 1992; Remy 1972; Torney, Oppenheim, Farnen 1975) olumlu politik tutumların geliştirilmesinde, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde, yurttaşlık görevlerinin yüklediği sorumlulukların bilincine varılmasında, bağımsız kişilik geliştirmede, eğitimde demokratik bir ortamın gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Bu altbaşlık altında yapılan tartışmalar ve yukarıdaki araştırmaların bulguları ışığında, demokrasi eğitiminin, ancak demokratik bir ortamda gerçekleştirilebileceği sonucu çıkarılabilir. Özellikle, demokratik ortam, başta eğitim kuruluşları olmak üzere, tüm toplumsal kurum ve kuruluşlarda gerçekleştiği ölçüde, demokrasi eğitiminde başarılı olunabilir.

Okunratifa (1984: 76), okul yapısı içinde, öğrencilerin olumlu politik tutum geliştirmelerinde, sınıf ortamı, öğrencilerin okul etkinliklerine (ders dışı etkinlikler ya da eğitsel kol çalışmaları) katılımı ve okulun örgüt havasını, belirleyici öğeler olarak görmektedir. Bu öğeler birbirleriyle ne denli tutarlı olursa, okul ortamı içinde, istenilen tutum ve davranışların kazandırılmasında önemli katkılar sağlanabilir.

Eğitim-öğretim etkinlikleri, büyük oranda, ülkemizde, örgün eğitim çerçevesinde ve sınıf ortamında oluşmaktadır. Sınıf ortamının niteliği ise, öğrenme-öğretme süreçlerini büyük ölçüde

etkileyebilmektedir. Bu ortam öğelerinden birisini oluşturan öğretmen nitelikleri;

"öğrenci başarısındaki değişkenliğin çok ender olarak yüzde beşten fazlasını açıklayabilmekte, çoğu kez bu düzeyin altına düşmektedir. ... Öğrenci sayısı, tesisler ve donatım, öğrenci başına ayrılan para miktarı, örgüt ve yönetim gibi değişkenler ... öğrenci başarısındaki değişkenliğin çok ender hallerde yüzde beşten fazlasını açıklayabilmektedir...öğretmen niteliklerinin niteliklerinin değil de öğretim niteliklerinin bu konuda can alıcı bir yer ve öneme sahip olduğuna ve okulda öğrenme ile ilgili olarak, sınıfın fiziksel niteliklerinin değil de sınıftaki öğrenme ortamının önemli olduğuna inanmaktayız" (Bloom 1979: 108-109).

Bloom'un da belirttiği gibi, sınıf ortamı, öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir değişkendir. Sınıf içinde, öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri ile öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkileri, sınıf ortamının niteliğini belirlemektedir. Sınıf ortamı içinde, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin yapılandırılmasında ise, kullanılan öğretim yöntemlerinin önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu açıdan, öğretim yöntemleriyle istendik tutum ve davranışlar arasında bağ kurmak mümkün olabilir.

Öğretim Yöntemi

Açık bir sistem olarak eğitimin işlemler kısmını oluşturan öğrenme-öğretim süreçleri ya da başka bir söylemle eğitim durumları, sistemin en önemli ögesidir. Eğitim durumu, öğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı, yani onun eğitildiği ortamdır. Bu ortam, öğrenci açısından öğrenme yaşantısı, öğretmen açısından ise öğretim durumunu oluşturur. Eğitim durumları aracılığıyla,

bilmeyen öğrenciyi bilen, yapamayan öğrenciyi yapan, sevmeyen öğrenciyi seven, demokratik tutum ve davranışlara sahip olmayan öğrencileri bu tutum ve davranışları gösteren vb. duruma getirmek olanaklıdır (Sönmez 1991: 9, 103).

Böylece, eğitimde, konu alanına ilişkin amaçlar belirlenip davranışa dönüştürüldükten ve ilgili içerik belirlendikten sonra, önemli sorun, amaçlar doğrultusundaki davranışların eğitim durumları yoluyla öğrenciye nasıl kazandırılacağıdır? Bu da öğretme yöntemleri sorununu gündeme getirmektedir.

Bu bağlamda, Dünya eğitim tarihi incelendiğinde, pek çok ülkede planlı eğitimin dil çalışmalarıyla başlamış olduğu görülmektedir. Yazın eğitimi yöntemlerinin bazı ayrıntıları üzerine çalışmalar, ilk olarak Antik Yunanda ve yaklaşık aynı tarihlerde Çinde başlamıştır (Cannel 1988: 201). O tarihlerden günümüze değin birçok öğretme yöntemi ortaya çıkmıştır. Özellikle çağımızda, öğretme yöntemlerinde, gelişen teknolojiye, öğrenme-öğretme alanında yapılan araştırmalara dayalı olarak büyük bir çeşitlenme gözlenmektedir. Bu çeşitlenme, öğretme yöntemi kavramında da birçok tartışmaların başlamasına neden olmuştur.

Günümüzde, öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde çalışanlar, yöntem kavramıyla, yaklaşım (strateji), teknik gibi kavramları ya eş anlamda kullanmakta, ya farklı anlamlar yüklemekte, ya da bu kavramlardan birini kullanma yoluna gitmektedirler. Kavramlar üzerindeki bu anlaşmazlık, bir kavram karmaşasına yol açmaktadır. Yaklaşım, yöntem, teknik kavramlarının, değişik yazarlara göre açıklanması, bu kavramların -en azından bu araştırma

çerçevesinde- aydınlatılmasında etkili olabilir. Aşağıda, sırasıyla yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları ele alınmış ve bu kavramların birbirlerinden ayrıldıkları noktalar vurgulanmaya çalışılmıştır.

Köymen (1992: 109), yaklaşımı, birçok araştırmacının yaklaşım ile ilgili tanımlarının ortak yönlerini ele alarak; "önceden belirlenmiş bir amaca ulaştıracak bir dizi etkinlik planı" olarak tanımlamaktadır.

Sönmez'e göre (1991: 163) yaklaşım, "bir amacı gerçekleştirmek için işe koşulan yöntem, teknik ve taktiklerin dirik bir örüntüsüdür".

Bilen (1989: 12), Clark ve Starr'ın yaklaşımla ilgili bir tanımını vermektedir. Bu yazarlara göre strateji, dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ya da strateji, konu alanının seçimi, örgütlenmesi ve öğretim modellerinin belirlenmesi gibi işlemleri içerir".

Davies (1981: 33) ise yaklaşımı, "genel amaçları gerçekleştirecek bir plan" olarak tanımlamaktadır.

Tanımlar incelendiğinde, yaklaşım kavramıyla, belli bir amacın gerçekleştirilmesinde rehber olacak genel bir çerçevenin oluşturulmak istendiği görülmektedir. Bu bağlamda, yaklaşımın yöntem ve teknikleri de içine alan bir kavram olduğu söylenebilir.

"Öğretme stratejileri, genel yollar olup, önerilen etkinlik türlerinden seçilen bir çizgi izlenerek öğretim yöntemlerini belirlerler. Örneğin, seçilen yol etkinlik

ilkesine dayanıyorsa, bunu gerçekleştirmek için taktir yerine grup tartışma ve seminer teknikleri tercih edilmelidir. Stratejilerle (yaklaşımlarla) ilgili kararlar, bir dersin ya da kursun planlanmasında ışık tutan temel yollar olduğundan, program geliştirme çalışmalarının başlangıcında yer alır" (Bilen 1989: 12).

Program geliştirme açısından ele alındığında, öngörülen yaklaşım, program geliştirme çalışmalarının yönü ve niteliğini büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Varış (1978: 20), program geliştirmeyi, "gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım gözönüne alındığında, yaklaşımın, amaçları gerçekleştirmek için düzenlenen uygun yöntem, teknik ve araçların geliştirilmesinde, genel bir çerçevenin oluşturulmasını sağlamak gibi bir işgörsü olduğu söylenebilir. Yine, Varış (1978: 91-114), üç tür program yaklaşımına değinmektedir. Bunlar: "Derslere göre düzenlenen program", "aktivite ilkesine dayalı program" ve "problemlere göre düzenlenen program". Bu üç yaklaşımın içerigine bakıldığında, düzenlenen programların, bu yaklaşımlara göre biçimlendiği ve bu yaklaşımlar arasında, amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutları açısından önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, her yaklaşımın dayandığı felsefi ve kuramsal temellere dayalı olarak biçimlenmektedir.

Yaklaşımın dayandığı felsefi ve kuramsal temellere bir örnek olarak, "bilgiyi merkeze alan eğitim görüşleri"

(essentialism) verilebilir. Bilgiyi merkeze alan eğitim görüşlerinin genel amacı, bilgi aktarma yoluyla insan zihnini güçlendirmek, onun gerçekleri daha iyi kavramasını sağlamaktır. Bu görüşte, eğitimin en önemli amacı, yapan insan değil, düşünen insan yetiştirmektir. Öğretmen bilgiyi öğrenciye taşıyan bir önderdir. Öğrencilerin öğrenmekle zorunlu olduğu bilgileri öğretmen kararlaştırır, öğrenciler onun önderliğinde öğrenir. Eğitim programında yer alan derslerin, bu derslerde öğretilen sunulan bilgilerin üzerinde tartışma yapılamaz. Öğretmen ve öğrencilerden, yeni kültürel değerler yaratması beklenmez; bunun için, geçmişte doğruluğu kabul edilmiş bilgiler üzerinde tartışmaların yapılması söz konusu değildir. Öğrencilerin görevi, öğretilenleri ezberlemektir (Başaran 1987: 90-93). Bu felsefi görüşe göre biçimlenen bir yaklaşımın da, kuramsal olarak, bireyleri koşullandırıcı, öğretmen merkezli öğrenme-öğretme kuramlarına dayalı olması beklenir.

Yaklaşımın ilgili olarak yukarıda sözü edilen açıklamaların, öğretim yöntemlerinin, yaklaşım kavramı içinde önemli bir boyut olduğunu gösterdiği söylenebilir. Belli bir yaklaşımın yaşama geçirilmesi, ancak, bu yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda işe koşulacak öğretim yöntemleriyle olasıdır. Öğretim yöntemleri, ya izlenen yaklaşıma göre biçimlenmekte, ya da o yaklaşıma uygun yeni öğretim yöntemleri işe koşulmaktadır.

"Öğretim yöntemleri, tekniklerin rastgele bir seçimi değildir. Yöntemler, öğretim süreçlerinin tutarlı bir genel çatısını verir ve bu genel çatıyla ilgili uygun bir gerekçe sağlar. Bu çatı, değişik öğelerden oluşabilir. Genel olarak bu öğeler, bir öğrenme kuramı, öğretim eyleminin doğası ile ilgili bir görüş ya da anlamlı eğitim amaçlarına bağlılık olabilir" (Cannel 1988: 213).

Öğretme yöntemleri tanımlarına bakıldığında, bu kavramın da, değişik bilim adamlarına göre farklı özellikler gözönüne alınarak tanımlandığı görülmektedir. Öğretme yöntemleri ile ilgili birkaç tanım aşağıda yer almaktadır.

Oğuzkan (1974), öğretme yöntemi ile ilgili iki tanım vermektedir: "1. Öğrencilerin özellikleri, ders araç-gereçleri ile tüm öğrenme durumu gözönünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yol, 2. Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim gereçlerinin kullanılması bakımından ölçülenmiş yol".

Alkan (1979: 7), eğitimde yöntem kavramının değişik şekilde tanımlandığını belirterek, yöntem kavramının, "süreç, teknik işlem, ödev, değerlendirme, disiplin şekli, öğretme-öğrenme atmosferi ve güdüleme kaynağı, öğretmenin liderlik ve rehberlik işlevi gibi öğeleri içeren kapsamlı bir anlam taşıdığını" vurgulamaktadır.

Fidan'a göre ise (1986: 167) "öğretme yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi amaçlanır. Bir başka deyişle, öğretme yöntemi, öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümünü kapsar".

Öğretme yöntemi, Hesapçıoğlu (1988: 134) tarafından, dersin "amacını ve görevini emin ve en iyi yolla yerine getirmek için düzenlenmiş hareket biçimi" olarak tanımlanmaktadır.

Page ve Thomas (1979), öğretme yöntemini, "öğretme materyali ve etkinliklerinin içeriğinin sunumundaki standart işlemler" olarak tanımlamaktadırlar.

Clark ve Starr'a göre yöntem, "öğrenme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla teknikleri, içeriği, araç-gereç ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete sunan bir öğretme yoludur" (Bilen 1989: 13).

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkılarak, öğretme yöntemi kavramıyla ilgili, genelde vurgulanan temel noktaların şunlar olduğu söylenebilir: (1) Belli bir öğrenme ünitesinin amaçları, (2) bu amaçları gerçekleştirmek için işe koşulan teknik, araç-gereç, kaynaklar, içerik, (3) bunların sistematik bir biçimde düzenlenmesi, (4) öğretme yolu ya da izlenen mantıklı yol. Tanımlara bakıldığında, yöntemin ana çatısını oluşturan yaklaşım kavramının, hiçbir tanımda yer almadığı görülmektedir.

Son yıllarda üzerinde çok durulan yaklaşım kavramının da, yukarıdaki tartışmalar doğrultusunda, yöntem tanımı içinde yer almasının uygun olabileceği söylenebilir. Yaklaşım, yöntem kavramları arasındaki tutarlığın sağlanması açısından, yöntem kavramı ile ilgili temel noktalar da gözönünde tutularak, bu araştırmayla ilgili ortak bir anlaşma sağlamak amacıyla, öğretme yöntemi şu biçimde tanımlanabilir: "Öğretme yöntemi, bir ya da birkaç öğretme yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmeyi gerçekleştirmek için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesinde izlenen mantıklı yoldur".

Öğretme tekniğinin, yöntemle ilgili tanımlar da gözönüne alındığında, yöntem kavramı içinde yer aldığı görülmektedir. Öğretme tekniği, "öğretme araç-gereç ve kaynaklarını sunmada, öğretme etkinliklerini yapılandırmada izlenen özel yol" (Bilen 1989: 13; Page ve Thomas 1979), "bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi" (Alkan 1979: 7-8) ya da "öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasında ya da öğretim etkinliklerinin yönetiminde tutulan çalışma biçimi" (Binbaşıoğlu 1981: 130) olarak tanımlanabilmektedir. Öğretme tekniği kavramının, yaklaşık aynı anlam bütünlüğü içinde ele alındığı görülmektedir.

"Yöntem, öğretmenin sınıf içindeki davranışları ve amaca varmak için izlediği çeşitli yollarla, tekniklerle uygulanır. Teknikler, nitelikleri, seçimleri ve sıralanışları bakımından yönetime, dolayısıyla yaklaşıma uygun olmak zorundadır" (Temel 1987: 44). Öğretme yöntemi içinde bir teknik kullanılabileceği gibi, birden fazla teknik de birarada kullanılabilir. Örneğin, Oğuzkan'ın (1989: 80-88) "kümeyle çalışma yöntemi" adını verdiği öğretme yönteminde, serbest tartışma, küçük küme çalışmaları, açık oturum, sunulu tartışma, savlı tartışma, oyunlaştırma gibi öğretme tekniklerinin kullanılabileceği belirtilmektedir.

Buraya değin yapılan açıklamalar, yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının birbirleriyle içiçe ve birbirlerini destekleyen kavramlar olduğunu göstermektedir.

Öğretme Yöntemlerinin Sınıflaması

Günümüzde, kavramlar üzerindeki bu tartışmalar dışında, "öğretme yöntemlerinin neler olduğu ve sınıflamasının nasıl yapılacağı konusunda da birlik

sağlanmış değildir" (Demirel ve Ün 1987: 190). Örneğin, Bilen (1989: 31), taktir adını verdiği düzenlatım yöntemini teknik olarak nitelendirirken; Davies (1981: 37), Oguzkan (1989: 59), Özyürek (1983: 37) Sönmez (1991: 179) ve Taymaz (1981: 121), düzenlatımın bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedirler. Yöntem ya da teknik kavramlarının kullanılması, yazarların yaklaşımına göre değişmektedir.

Öğretim yöntemlerinin birçok sınıflaması yapılmıştır. Fidan (1986: 167-176), öğretim yöntemlerini geleneksel ve çağdaş öğretim yöntemleri olarak iki grupta ele aldıktan sonra, üç farklı sınıflama üzerinde durmuştur. Bu sınıflamalar; "iletişime dayalı sınıflama", "işlev ve sıralanmaya dayalı sınıflama" ve "üç boyutlu sınıflama"dır. Bilen (1989: 30-31), bu sınıflamalara ek olarak, "hizmet alanlarına ve içeriklerine göre sınıflama", "teknik uygulandığı yere göre sınıflama", "teknik uygulandığı kişi sayısına göre yapılan sınıflama"ları da eklemektedir.

Davies (1981: 35), öğretim yöntemlerini düzenlatım, gösteri, ders, tartışma ve bağımsız çalışma yöntemleri olarak belirtmektedir. Alıcıgüzel (1979: 243-295) ise, anlatım, soru-yanıt, problem çözme, grupla çalışma, laboratuvar yöntemlerini, öğretim yöntemleri olarak ele almaktadır.

Özyürek (1983: 37-59), "çeşitli öğretim yöntemleri" başlığı altında, sekiz öğretim yöntemini ele almıştır. Bu öğretim yöntemleri; anlatım, soru-yanıt, problem çözme, gösteri, gözlem gezisi, rol oynama ve grup tartışması yöntemleridir. [Diğer ayrıntılı sınıflamalar için bakınız: (Büyükkurt 1989: 9-15)]

Yukarıda verilen birkaç sınıflamadan da görüldüğü gibi, üzerinde düşünce birliğine varılan bir öğretim yöntemi sınıflaması bulunmamaktadır. Sınıflamadan öte, dersin amaçlarını gerçekleştirecek öğretim yöntemlerinin seçimi ve bu yöntemlerin etkinlikle kullanımı önem taşımaktadır.

Yöntem Seçimini Etkileyen Etkenler

Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Yöntem seçimini etkileyen temel etkenler, aşağıda, maddeler halinde kısaca verilmiştir.

1. Dersin Amacı: Amacın düzeyi ile öğretim yöntemleri arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bilişsel alanın bilgi düzeyindeki bir davranış, düzenlatım yöntemiyle kazandırılabilirken, kavrama düzeyindeki bir davranış, tartışma, örnek olay, görüşme gibi yöntemlerle kazandırılabilir. Konunun nasıl ve hangi niteliklerle donanık olacağına, temel belirleyici, dersin amaçlarıdır. Bu nedenle, amaç-öğretim yöntemi bağıntısı çok iyi kurulmalıdır.

2. Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi: Öğretim yöntemi seçiminde, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, bir başka deyişle ön yaşantıları dikkate alınmalıdır. Örneğin, öğrenci bilgi düzeyindeki davranışları kazanamadıysa, derste, kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkili olan tartışma yöntem ve tekniklerinin kullanılması, beklenen verimi sağlamayabilir.

3. Öğretmenin Yönteme Yatkınlığı: Bazı öğretmenler, alıştıkları bir yöntemde değişiklik yapmak istemezler (Üzyürek 1986: 35-36). Alıştıkları ya da sürekli uygulayarak deneyim kazandıkları öğretim

yöntemlerini yeğlerler. Diğer öğretim yöntemlerini, dersin amaçlarıyla tutarlı olsa da kullanma eğiliminde degillerdir. Bu durum, yöntem seçiminde, çeşitlilik yerine tekdüzeligin egemen olmasına neden olmaktadır. Ayrıca, öğretmenin yönetime yatkınlığında, yöntem ve teknikler konusundaki yetişmişlik düzeyinin de etkili olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenin Kişiliği: Öğretmenin kişiliği, öğretim yönteminin belirlenmesinde önemli bir etkidir. Örneğin, öğretmen demokratik kişilik özelliklerine sahip değilse, sınıfında karşıt görüşlerin açıklanmasına olanak verecek öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmamalıdır. Bu durum, yarardan çok zarar getirebilir (Sönmez 1991: 229).

5. Zaman ve Öğrenci Sayısı: Zaman kısıtlı ve öğrenci sayısı fazlaysa, öğretmenin uygulayabileceği öğretim yöntemleri de doğal olarak sınırlanmaktadır. Örneğin, 50 kişilik bir sınıfta, tartışma yöntem ve tekniklerinin uygulanması ya da küçük grup çalışmalarının etkinlikle gerçekleştirilmesi oldukça zordur. Ayrıca zaman yetersizliği, öğrencilerin daha etkin olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin (örneğin; kubaşık öğrenme tekniklerinin) etkinlikle uygulanmasını engelleyebilir.

6. Ekonomiklik: Bir öğretim yöntemi hem ucuza maledilmeli, hem de öğrencilerde istendik davranışların kazandırılmasına olanak sağlayacak öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmelidir. Ancak, bazı öğrenme yaşantılarında maliyet ne olursa olsun, bu yaşantıların öğrencilere mutlaka kazandırılması gerekir. Örneğin, bir tıp fakültesi öğrencisi, maliyeti yüksek de olsa, ilgili öğrenme-öğretim süreçlerinde alanıyla ilgili tüm uygulamaları yapmak

zorundadır. Bununla birlikte, bir öğrenme yaşantısı, daha ucuza maledilebilecek bir öğretme yöntemiyle kazandırılabiliriyorsa, o öğretme yönteminin işe koşulması daha uygun olabilir.

Maliyet, yöntem seçimini sınırlayabilecek etkenlerden biridir. "Anlatım, soru-yanıt ya da grup tartışması gibi yöntemler ek bir para getirmeyebilir. Oysa, öğrencilere canlı tecrübeler kazandırmak istendiğinde yapılacak bir gözlem gezisi ekstra para getirecektir" (Özyürek 1979: 36).

7. Okulun Örgüt Yapısı ve Felsefesi: Okulun dayandığı felsefe ve bu felsefeye göre yapılandırılan örgüt yapısı, öğretim süreçlerini belirlemede etken olabilir. Otokratik ya da demokratik bir okul yapısı, özgürce düşünme ve tartışmaya yönelik öğretme yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesini etkileyebilir. Örneğin; özel bir ilkokulda, (Özel Kültür İlkokulu) okul yönetimi, öğretmenlerin, geleneksel anlatma ve soru-yanıt yöntemlerine daha az; problem çözme, gözlem, deney, grupla çalışma ve tartışma yöntemlerine daha çok yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Alııcıgüzel 1991: 252-253). Bir başka örnek olarak da, İngiltere'de uzun yıllar binlerce öğrenci yetiştiren "Summerhill Okulu" verilebilir. "Summerhill Okulu"nda, özgür bir yaşam, özgür bir çalışma temeline dayalı öğretme yöntem ve teknikleri işe koşulmuştur (Neill 1979).

8. Sınıfın Toplumsal Yapısı: Sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, kültürel özgeçmişi, aile yapıları gibi etkenler, birtakım öğretme yöntem ve tekniklerinin uygulamaya konulmasını engelleyebilir.

Kapalı, tutucu özellikler taşıyan bir çevrede bulunan bir okulda, kız ve erkek öğrencilerin birlikte oynayacakları "rol oynama yöntemi" tepkilere yol açabilir.

9. Fiziki Koşullar: Uygun olmayan fiziki koşullar, öğretim yöntemlerinin seçimini ve etkinlikle uygulanmasını etkileyebilir. Aydınlatma yetersizliği, sınıftaki ısınma koşulları, laboratuvarların, kapalı spor alanlarının olmaması gibi etkenler, dersin amacına uygun öğretim yöntemlerinin seçimini sınırlandırmaktadır. Örneğin, kubaşık öğrenme yöntemi, grup çalışmalarında grupların olası olduğunca birliğini rahatsız etmeden çalışabilecekleri uygun büyüklükte derslikleri gerektirmektedir. Ayrıca, sabit oturma düzeni bulunan sınıflar da, bu yöntemin etkinlikle uygulanmasını engelleyebilir.

Yukarıda belirtilen etkenler dışında, yöntem seçimini, "öğretmenin öğretim yükü, okul gününün uzunluğu, öğretmenin yönetim ve eğitici çalışmalarla ilgili yükümlülükleri, ders araç-gereçlerinin durumu" da (Oğuzkan 1989: 58) etkileyebilmektedir.

Öğretim-öğrenme süreçleri üzerinde çalışan araştırmacılar, kavramlar, sınıflamalar üzerinde farklı görüşler taşımakla birlikte, birleştikleri temel nokta, "tek ve sihirli bir öğretim yöntemi"nin olmadığıdır. Öğretmenler, birçok öğretim yöntemi arasından, dersin amaçlarına en uygun öğretim yöntemini seçebilmelidir.

Son yıllarda, işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının ediniminde, etkinliği birçok araştırmalarla sınırlanan yöntemlerden biri de, "kubaşık öğrenme yöntemi"dir.

Bu araştırmada da, geleneksel yönteme göre etkililigi sınanan bu yöntemin temel özellikleri, "yaklaşım, yöntem, teknik" kavramları çerçevesinde "kubaşık öğrenme" altbaşlığı altında tartışılmıştır. [Geleneksel yöntem, "yöntem" bölümünde, "ğretme yöntemleri ve uygulanması" altbaşlığında yer almaktadır.]

Kubaşık ğrenme

ğrenme Yaklaşımları ve Kubaşık ğrenme

Öğrenciler hangi alanda olurlarsa olsunlar, üç biçimde öğrenirler; (1) diğer öğrencilerle yarışma yoluyla, (2) diğer öğrenciler olmaksızın bireysel öğrenme yoluyla, (3) kubaşık olarak oluşturulmuş gruplar yoluyla (Bina 1986: 30-31). Bu üç öğrenme biçimi, öğretimde üç temel stratejiyi ya da yaklaşımı oluşturmaktadır: Yarışmacı ğretim, bireysel ğretim ve kubaşık ğretim. Eğitim programlarına bakıldığında, bu üç tür yaklaşımın, sistematik olarak değişik boyutlarda kullanıldığı görülmektedir.

Yarışmacı ğrenmede, dersin amaçlarının öğrenciler için önemi anlaşılamaz; öğrenciler ya kazanmayı ya da yitirmeyi kabullenirler. Bu ğrenme tipi, "en uygunun yaşaması" ilkesine dayalıdır; diğer öğrenciler hasım olarak görülür. Bilgi, beceri ve yetenekler sürekli karşılaştırılır. Değerlendirmeler bireysel olarak yapılır. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin birbirlerini karşılaştırmaları amacıyla kullanılır. Öğretmen temel kaynaktır ve sık sık yarışmacı etkinlikleri yönlendirir.

Bireyselleştirilmiş ğrenmede, öğrenciler kendi kendilerine çalışırlar. Bu tip öğrenmede, öğrencinin

rakibi yine kendisidir. Öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte olması beklenmez. Ders amaçlarının her birey açısından önemi vurgulanır. Öğrenci, amaca ulaşmaya çalışır. Değerlendirmeler bireyseldir ve diğer öğrencilerle karşılaştırma yapılmaz. Öğretmen yardım etmede, destek vermede ve pekiştirmede temel kaynaktır.

Kubaşık öğrenmede ise, amaç her öğrenci için önemli olarak algılanır. Farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulur ve öğrenciler bu gruplarda çalışırlar. Grupla dersin amacına ulaşma beklentisi ve çabası ortak özelliklerin başında gelir. Her öğrenciden, diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunması beklenir. Araç-gereçler, düşünceler paylaşılır. Grup üyeleri, konunun bir parçasından sorumludur ve konusuyla ilgili olarak gruba katkıda bulunur. Diğer öğrenciler, destek, yardım ve pekiştirmede temel kaynak olarak kabul edilir. Değerlendirmelerde, grup üyelerinin grup çalışmalarına katkıları esas alınır. Gruplar başarı düzeylerine göre birbirleriyle karşılaştırılır. Bireysel olarak öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılması yapılmaz. Öğretmenin ortam düzenleyici ve gerektiğinde yardımcı, destekleyici bir rolü bulunmaktadır. (Bina 1986: 30-31; Adams ve Hamm 1990: 29-30; Johnson ve Johnson 1990: 1-2; Owens 1990a: 342-345; Owens 1990b: 345-347).

Uygar toplumlarda, bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayalı olarak, gerek gruplar içinde gerekse gruplar arasında işbirliği giderek önem kazanmaya başlamıştır. Örneğin, bugün bir bilimci, meslektaşlarıyla, teknik elemanlarla, öğrencileriyle etkili işbirliği yapmak zorundadır. İşbirliği olmaksızın geniş kapsamlı araştırma

çabalarının yürütülmesi, giderek olanaksız duruma gelmektedir. Bu durum, günümüzde birçok meslekler ve diğer toplumsal ilişkiler için de geçerlidir. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen üç öğrenme yaklaşımı içinde, kubaşık öğrenme yaklaşımının, son yıllarda artan düzeyde önem kazanmaya başladığı görülmektedir.

İşbirliğine dayalı küçük ölçekli deneysel araştırmalar 1920'lere dayanmaktadır. Deutsh'un 1949'da yayınladığı kubaşma ve yarışma ile ilgili makalesi, (Grup Süreçlerinde Kubaşma ve Yarışmanın Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma) eğitimde kubaşma üzerine araştırma ve geliştirme çalışmalarının çoğunun temelini oluşturmuştur. Sınıf içinde kubaşık öğrenmenin özel uygulamalarına ilişkin araştırmalar ise, 1970'lere dayanmaktadır. O yıllarda, biri İsrail'de, üçü Amerika'da olmak üzere, dört araştırma grubu, sınıf içinde kubaşık öğrenme yöntemleri üzerinde çalışmaya başlamıştır. 1980'li yıllardan sonra, giderek artan düzeyde, kubaşık öğrenme üzerine, dünyanın birçok yerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar, kubaşık öğrenme ilkelerinin pratik uygulamaları üzerine çalışmaktadırlar. Bu arada, geliştirilen ya da değişik uyarlamaları yapılan birçok kubaşık öğrenme tekniği, deneysel araştırmalarla sınımlanmaktadır (Lazarowitz, Baird, Hertz, Rachel, Jenkins, James 1985; Slavin 1991).

Öğrenme Kuramları ve Kubaşık Öğrenme

Kubaşık öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin, neden geleneksel olarak düzenlenmiş sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı olduğuna ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, başarının nedenleri ile ilgili olarak birkaç kuramsal model öne sürülmüştür. Örneğin, Slavin

(1990: 13), bu kuramsal modelleri, iki ana başlıkta toplamaktadır: Güdülenme kuramları ve biliş kuramları.

Güdülenme Kuramları.-- Kubaşık ğrenmede güdülenme, ödül ve amaç yapısı içinde yoğunlaşmaktadır. Kubaşık ğrenme durumlarında, öğrenciler arasında olumlu bir amaç bağımlılığı bulunmaktadır. Öğrenciler, kendi öğrenme amaçlarına, öğrenme gruplarındaki diğerk arkadaşlarının da kendi amaçlarını gerçekleştirmesiyle ulaşabilmektedir. Kubaşık amaç yapıları, grup üyelerinin kendi amaçlarını gerçekleştirebilmelerinin, grubun başarılı olup olmasına bağlı bir durum oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, grup yesi, kendi amacını, grubunun başarılı olmasıyla gerçekleştirebilmektedir. Bu nedenle, bireysel amaçlara ulaşmak için, üyeler kendi grup arkadaşlarına yardım etmelidir. Bundan da önemlisi, en üst düzeyde yeterlik gösterebilmesi için, grup üyelerinin birbirlerini yreklendirmesidir. Diğerk bir söylemle, grupları ödüllendirme, grup yeterliğine ya da bireysel yeterliklerin toplamına dayalıdır. Bu durum, grup yeleri arasında, konu alanı ile ilgili olarak, birbirlerinin çabalarını övme ya da yüreklendirme gibi toplumsal pekiştirenleri oluşturacak bireyler arası bir ödül yapısı yaratmaktadır (Johnson, Johnson 1988: 2; Slavin 1990: 13-14).

Biliş Kuramları.-- Kubaşık öğrenmeyle ilgili güdülenme kuramları, akademik çalışma sürecinde, kubaşık amaçların öğrencilerin birbirlerini zendirmelerinin etkisini vurgulamaktadır. Buna karşın, biliş kuramları, birlikte çalışmanın öğrencinin kendi içindeki etkisi üzerinde durmaktadır. Bu kuramlar da, iki ana başlıkta toplanabilir: Gelişim kuramları ve bilişsel elebarasyon kuramları (Slavin 1990: 14).

Uygun konular çerçevesinde, çocuklar arasındaki etkileşimin, onlarda kritik kavramların artışına neden olması, gelişim kuramlarının temel sayılıtısını oluşturmaktadır. Aynı gelişim düzeylerinde olan çocuklar, akranlarının rehberliğiyle, sorun çözme etkinliklerinde daha etkili olmaktadır. Öğrenciler arasındaki kubaşık etkinlik, öğrencilerin gelişimini desteklemektedir. Çünkü, benzer yaşlardaki çocuklar, gelişim dönemlerinin yakınlığı nedeniyle birbirleriyle çalışmaktan hoşlanırlar. Ayrıca kubaşık grup yapısı içinde birbirlerinin davranışlarını model olarak alma, bireysel yeterliklerini artırır. Böylece kubaşık etkinlik, öncelikle bireyler arasındaki ilişkiler çerçevesinde işbirliğinin oluşmasını sağlar; daha sonra da bireysel olarak zihinsel işlevleri biçimlendirir. Bunlara ek olarak bireyler, grup içinde toplumsal değerleri, toplumsal ve etik kuralları, dili, sembol sistemlerini, yalnızca diğer arkadaşlarıyla etkileşim yoluyla öğrenebilirler. Öğrenciler, belli bir içerik üzerinde yaptıkları tartışmalardan dolayı, birbirlerinden konuları öğrenecek, bilişsel çatışmalar ortaya çıkacak, uygun olmayan akıl yürütmeler açığa vurulacak ve daha yüksek nitelikli anlayışlar oluşacaktır. Böylece, öğrenme konuları ile ilgili olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunması, bireyin başarısının artmasında yol gösterici olacaktır (Slavin 1990a: 14-16).

Bilişsel elebarasyon kuramları, gelişimsel kuramlardan, birkaç noktada farklılaşmaktadır. Bilişsel psikoloji alanında yapılan araştırmalarda, eger bilgi bellekte korunur ve bellekte önceden varolan bilgilerle ilişkilendirilirse, öğrencinin yeniden bilişsel yapılandırma ya da elebarasyon yapmak zorunda olduğu bulunmuştur. Örneğin; özet yazma ya da bir dersi

özetleme, yalnızca derste not almaktan çok daha iyi bir çalışma biçimidir. Çünkü özetleme, öğrencinin özetlenecek materyali yeniden örgütlemesini gerektirmektedir (Slavin 1990: 16).

Elebarasyon kuramlarına dayalı önemli öğrenme taktikleri, imge, bellek destekleyiciler, soru sorma ve not almadır (Schunk 1991: 286). Kubaşık öğrenme gruplarında, öğrencilerin, bu taktiklerden en çok soru sorma ve not alma taktiklerini kullandıkları söylenebilir. Öğrenciler, kendi gruplarında öğrendiklerini ya da sorumlu oldukları bölümleri arkadaşlarına açıklamakta, konular üzerinde tartışmalar yapılmakta, birbirlerini sorularla sınamakta, ünite sınavı, yarışma ya da konularını hazırlama aşamalarında anlamlı özetler çıkarmaktadırlar. Bu etkinliklerin, öğrenmede kalıcılığı artırdığı ve anlamlı öğrenmelerin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Grup yapısı ve öğrenmeye etkileri konusunda yapılan kimi araştırma bulguları, elebarasyon taktiklerinin öğrenme üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir (Webb 1985; Donnel, Rocklin, Dansereau, Hythecker, Young 1987).

Bu kuramsal bulguların ardından, aşağıda sırasıyla kubaşık öğrenmenin tanımı, ilkeleri ve başlıca kubaşık öğrenme teknikleri üzerinde durulmuştur.

Tanımı

İngilizce "cooperative" sözcüğünün karşılığı olarak, Türkçe "kubaşık" sözcüğü, Ertürk (1979: 167) tarafından önerilmiştir. Ertürk, bu sözcüğün, özellikle Orta Anadoluda yaygınca kullanışta olan kubaşmak mastarındaki "kubaş" kökünden türetildiğini belirtmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1988), kubaşmak eyleminin karşılığı olarak, "imece ile iş yapmak, yardımlaşmak" anlatımı yer almaktadır. Aynı sözlükte, imece sözcüğünün anlamı, "birçok kimsenin toplanıp el birliğiyle bir kişinin veya bir topluluğun işini görmesi ve böylece işlerin sırayla bitirilmesi" olarak belirtilmiştir.

Kubaşık öğrenme kavramı, genelde yukarıda belirtilen tanımlamaları içermektedir. Bunun yanısıra, kubaşık öğrenmede ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplarla çalışmak sözkonusudur. Bu bağlamda, bu kavrama, ortak amaç ve küçük grupla çalışma anlamları da yüklenmiştir.

"Cooperative Learning" kavramının karşılığı olarak "işbirliğine dayalı öğrenme" kavramı da kullanılabilir (Demirel ve Ün 1987). Ancak, kubaşık öğrenme kavramında, hem ekonomiklik, hem de kullanım kolaylığı bulunmaktadır. Ayrıca, halk dilinde de "kubaşmak" eyleminin kullanılması, bu kavramın, araştırmada "cooperative learning" karşılığı olarak belirlenmesinde etkili olmuştur (Ertürk 1979: 167).

Kubaşık öğrenme, birçok farklı görüşler doğrultusunda yöntemler, yapılar, süreçler, modeller ya da yaklaşım (strateji) olarak betimlenebilmektedir (Davidson ve O'Leary 1990: 30-31). İlgili kaynaklar gözden geçirildiğinde, temel ilkelere genelde bir uzlaşma gözlenmekle birlikte, bu konuda, tam bir düşünce birliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Düşünce birliğinin sağlanamamasında, yaklaşım, yöntem, teknik gibi birbirlerini içeren kavramlar konusundaki kavram karmaşası da bunda etkili olmaktadır (Oguzkan 1989: 53-57; Bilen 1989: 12-13). Aşağıda, kubaşık öğrenme kavramına ilişkin birkaç tanım yer almaktadır.

Akranlar arasında kubaşık öğrenme, iki ya da daha fazla öğrencinin bir görevi tamamlamak için, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmalarını içerir (Donnel v.d. 1987: 386).

Bir kavram olarak kubaşık öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarla (genellikle 4-6 kişilik gruplar) çalıştıkları, grup yeterliğinin değişik biçimlerde ödüllendirildiği öğretim yöntemlerini içerir (Slavin 1988).

Kubaşık öğrenme, güdülenmeyi ve alıkonmayı (retention) artırma, öğrencilerin kendilerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin olumlu imaj geliştirmelerine yardımcı olmak, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmek ve işbirliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda yüreklendirmek için kullanılan bir sınıf öğrenme yaklaşımıdır (Christison 1990: 6).

Kubaşık öğrenme, öğrencilerin küçük karma gruplarda çalıştıkları bir sınıf öğrenme ortamıdır (Watson 1992: 84).

Yukarıda verilen tanımlar ve kubaşık öğrenmenin temel ilkeleri gözönüne alınarak, kubaşık öğrenmenin -bu araştırmada, olası bir kavram karmaşasını da önlemek amacıyla- işevuruk bir tanımlı yapılabilir: "Kubaşık öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır."

"Öğretim Yöntemi" altbaşlığında yer alan

tartışmalar çerçevesinde, kubaşık öğrenme yöntemi; "kubaşık öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesinde izlenen mantıklı yol" olarak tanımlanabilir. Kubaşık öğrenme tekniği ise, "kubaşık öğrenme etkinliklerinin yapılandırılmasında izlenen özel yol" olarak betimlenebilir.

İlkeleri

Şimdiye değin uygulanagelen geleneksel küçük grup çalışmalarıyla, kubaşık öğrenme grupları arasındaki farklılıkların ortaya konulması, kubaşık öğrenmenin temel ilkelerinin ortaya çıkmasında etkili olacaktır.. Johnson ve Johnson (1988: 9-10), kubaşık öğrenme gruplarıyla geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklılıkları, aşağıdaki maddelerde belirtmişlerdir:

1. Kubaşık öğrenme grupları, grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Amaçlar, öğrencilerin kendi yeterlikleri dışında, bütün grup üyelerinin de yeterlikleriyle ilgilenmelerini zorunlu kılacak biçimde yapılandırılmıştır.

2. Kubaşık öğrenme gruplarında, açık bir bireysel sorumluluk vardır. Bu sorumluluk, her öğrencinin değerlendirileceği ve yeterli olduğu materyal ile ilgilidir. Öğrenciler, birbirlerine ilerlemeleriyle ilgili olarak dönüt verirler. Böylece grup üyeleri, kime yardım edileceğini ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler. Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler, grup çalışmasında paylaşımı sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk duymazlar. Öğrenciler, birbirlerinin çalışmalarından arasına yararlanırlar.

3. Geleneksel öğrenme gruplarında üyeler, genellikle bağdaşıktır (homojendir). Oysa, kubaşık öğrenme gruplarında üyeler, yetenek ve kişilik özellikleri açısından karmadır (heterojendir).

4. Kubaşık öğrenme gruplarında, tüm üyeler, grup içindeki liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumlulukları paylaşırlar. Bir başka deyişle, paylaşılmış liderlik sözkonusudur. Buna karşın, geleneksel gruplarda tek bir lider görevlendirilir ve değişmeden kalır.

5. Kubaşık öğrenme gruplarında, üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu paylaşırlar. Grup üyelerinden, üzerlerine aldıkları çalışmayı sürdürebilmeleri için birbirlerini güdülemeleri ve birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Geleneksel gruplarda, üyeler nadiren diğerlerinin öğrenmesi için sorumluluk duyarlar.

6. Kubaşık öğrenme gruplarında, her üyenin en üst düzeyde öğrenebilmesi ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerinin yapılandırılması amaçlanır. Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler, büyük çoğunlukla tek başlarına çalışırlar.

7. Kubaşık öğrenme gruplarında, birlikte çalışmada gereksinim duyulan toplumsal beceriler (liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, grup içindeki çatışmaları çözme gibi) doğrudan öğretilir. Geleneksel öğrenme gruplarında, bireyler arası ilişkiler ve küçük grup becerileri, genellikle yanlış biçimlendirilir.

8. Kubaşık öğrenme grupları kullanıldığı zaman, öğretmen, grupları gözlemler, birlikte çalışırken ortaya çıkan sorunların çözümlemesini yapar. Grup konularının daha iyi nasıl yönlendirilebileceği konusunda, her gruba dönüt verir. Geleneksel öğrenme gruplarında, öğretmen, gruplara nadiren karışır ve gözlemlerde bulunur.

9. Kubaşık öğrenmede, öğretmen, grupların daha etkili çalışmaları için, çalışma süreçleri boyunca gerekli işlemleri yapılandırmalarına karşın, geleneksel grupla öğrenme durumlarında, buna hiç dikkat edilmez (Johnson ve Johnson 1988: 9-10)".

Görüldüğü gibi, kubaşık öğrenme gruplarıyla geleneksel gruplar arasında, planlama, uygulama ve

değerlendirme süreçleri açısından oldukça önemli farklar bulunmaktadır. Bu farklar, her grup çalışmasının, özellikle de ülkemizde uygulanan grup çalışmalarının, kubaşık öğrenme yöntemi olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir.

Kubaşık öğrenme üzerine yapılan birçok araştırma, kubaşık öğrenmenin temel ilkelerinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Yapılan araştırmaların bulguları çerçevesinde, genelde üzerinde düşünce birliğine varılan ilkeler, aşağıdaki maddelerde verilmiştir.

1. Grup Amaçları: Kubaşık öğrenmenin etkili olabilmesi için, öğrenciler bir "grup amacı" doğrultusunda çalışmalıdırlar. Kubaşık gruplar, tanınmak, derece almak, ödül kazanmak ya da grup süreciyle ilgili diğer kazanımları elde etmek için ortak çaba göstermelidirler (Slavin 1987: 9).

2. Bireysel Sorumluluk: Grup başarısı, tüm grup üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olmalıdır. Grup başarısı, grup üyelerinin sınav sonuçlarının toplamına (örneğin, bir üniteyle ilgili yapılan sınavlardan öğrencilerin aldıkları puanların toplamına) ya da bir grup üyesinin, grupça hazırlanan bir projede sorumlu olduğu bölümle ilgili katkılarına dayandırılmalıdır. (Slavin 1988: 31; Slavin 1989-1990: 52).

3. Karma (heterojen) Gruplama: Gruplar, başarı, yetenek ve diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, etnik köken, tutum, kişilik özellikleri gibi) açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşmalıdır. Örneğin, aynı başarı düzeyinde olanlar, aynı grupta yer almamalıdır (Watson 1992: 85; Webb 1985: 165-167).

4. Olumlu Bağımlılık: Öğrenciler, bir görevi tamamlamak için kendi çabalarıyla diğerlerinin çabalarını birleştirip eşgüdüm içinde çalışmalıdırlar. Kubaşık öğrenmenin özünü, "ya birlikte yüzeriz ya da birlikte batarız" anlayışı oluşturmaktadır. Eğer öğrenciler bu anlayışa sahip olmazlarsa, ders işbirliğine dayalı olarak yürütülemez. Öğrenciler, öğrenme gruplarını oluşturduklarında, bu gruplar olumlu bağımlılıkla yapılandırılmamışsa, o öğrenme durumu kubaşık değildir; ya yarışmacı, ya da bireyselleştirilmiş bir öğrenme durumudur (Johnson and Johnson 1990: 27-30).

[Olumlu bağımlılık, bir noktada, ilk iki maddeyi de içeren bir kavramdır. Johnson ve Johnson (1988: 75-78) olumlu bağımlılık içinde; girdi bağımlılığı, çıktı bağımlılığı, araç bağımlılığı, amaç bağımlılığı, ödül bağımlılığı gibi bağımlılıkları dile getirmektedir. Örneğin, araç bağımlılığında, gruptaki her öğrenciye aynı çalışma araç-gereci verilmez. Gruba, büyüklüğüne göre bir ya da iki araç-gereç verilir ve öğrencilerin bu araç-gereci ortaklaşa kullanmaları sağlanmaya çalışılır. Hatta, diğer grupların, birbirlerine araç-gereç alışverişinde bulunmaları için, çalışma araç-gereçleri gruplara dağıtılabılır.]

5. Yüzyüze Etkileşim: Grup üyeleri, görevi tamamlamak için birbirlerini güdülemeli, çalışmalarını kolaylaştırmalı ve grup amaçlarına ulaştırmada birbirlerini başarılı kılmalıdır. Yüzyüze etkileşim, birbirlerinin verimli olmasını sağlama, birbirlerine yardım etme, gereksinim duyulan bilgileri ya da araç-gereçleri değiş-tokuş etme, görevlendirildikleri konulardaki yeterlikleri ve sorumluluklarını geliştirmek için

birbirlerine dönüt verme, birbirlerinden karşılıklı yararlanma için güdüleme, daha az zorlanma ve bunalıma girilmemesini sağlama gibi konularda, öğrenciler tarafından biçimlendirilmelidir (Johnson ve Johnson 1990: 30-31).

6. Toplumsal Beceriler: Yüksek nitelikli kubaşık becerilerin kazandırılması için, öğrencilere, gereksinim duyulan küçük grup becerileri ve kişiler arası beceriler öğretilmelidir. Eger bu beceriler kazandırılmazsa, işbirliği içinde çalışma sağlanamaz (Johnson ve Johnson 1989-1990: 29-33; Johnson ve Johnson 1990: 32).

7. Yarışma: Kubaşık öğrenmede öğrenciler birbirleriyle yarışmazlar. Öğrenciler arasındaki yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir. (Demirel 1991: 6).

8. Grup Büyüklüğü: Gruplar en az iki, en çok altı kişiden oluşmalıdır. Altı kişiden fazla gruplarda, kubaşık öğrenmenin sağlanması oldukça güçtür.

9. Başarı İçin Eşit Fırsat: Hangi yeterlik düzeyinde olursa olsun, öğrencilerin kendi gruplarına katkıları değerlendirilmelidir. Yüksek, orta yada düşük başarıya sahip öğrenciler, en iyi oldukları konularda kendilerini gerçekleştirebilmelidirler. Grup yarışması durumunda, öğrencilerin kendileriyle aynı düzeyde öğrencilerle karşılaşmasına dikkat edilmelidir (Slavin 1990: 3).

Genelde verilen bu ilkeler dışında, kullanılan kubaşık öğrenme tekniğine dayalı ilkeler de bulunmaktadır. Örneğin, Takım Destekli Bireyselleştirme tekniğinde,

"bireysel gereksinimlere uyum" önemli bir ilkedir. Bazı kubaşık öğrenme tekniklerinde ise, yukarıda verilen kimi ilkeler geçerli değildir. Örneğin, Birleştirme ve Birlikte Öğrenme tekniklerinde, ne gruplar, ne de öğrenciler birbirleriyle yarışırlar.

Grup yapısı ve süreçleriyle ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Grup yapı ve süreçlerinin, öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, öğrenme stilleri, bilişsel etkileşimleri, arkadaşlık ilişkileri, toplumsal etkileşimleri ve diğer değişkenler üzerindeki etkilerine yönelik özelleştirilmiş araştırmalara gidilmektedir (Berndt, Perry, Miller 1988; Dembo, McAuliffe 1987; Desforges, Lord, Ramsey, Mason, Vanleeuwen, West, Lepper 1991; Dunn, Gianitti, Murray, Rossi, Geissert, Quinn 1990; Johnson, Johnson, Stanne, Garibaldi 1990; Mesch, Johnson, Johnson 1988). Bu tür araştırmaların bulgularının, ilkelerin sağlamlığının ve tutarlılığının denetlenmesine olanak sağlayacağı gibi, yeni ilkelerin biçimlendirilmesinde de etkili olacağı söylenebilir.

Aşağıdaki alt başlık altında ele alınan kubaşık öğrenme teknikleri, bu ilkelerin değişik tekniklerde nasıl ele alındığını göstermesi açısından aydınlatıcı olabilir. [Bu tekniklerin adlarının Türkçeye çevrilmesinde, Açıköz (1992) tarafından belirlenen karşılıklar benimsenmiştir.]

Kubaşık Öğrenme Teknikleri

Bu alt başlık altında, üzerinde en çok araştırmaların yapıldığı ve en çok bilinen kubaşık öğrenme tekniklerine yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmada kullanılan ve "Yeniden Uyarlanmış Birleştirme Tekniği" adı

verilen kubaşık öğrenme tekniği açıklanmıştır. Bu tekniğin, diğer tekniklerle karşılaştırılması da yapılmıştır.

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB).-- Slavin (1990: 3-4) tarafından geliştirilen bu teknikte, öğrenciler yeterlik düzeyi, cinsiyet ve etnik köken açısından dört kişilik karma gruplar oluştururlar. Öğretmen dersi sunar ve sonra öğrenciler, tüm takım arkadaşlarının dersi tam öğrendiğinden emin olana değin, kendi takımlarında çalışırlar. Sonuçta çalışılan konu üzerinde tüm öğrenciler bireysel olarak sınava girerler. Bu aşamada öğrenciler birbirlerine yardım etmezler. Öğrencilerin sınav sonuçları, o derse ilişkin önceden aldığı notlardan elde edilen ortalama puanlarıyla karşılaştırılır. Bu ortalamadan, öğrencinin sınavda aldığı not çıkarılarak ilerleme (erişi) puanı saptanır. Takımı oluşturan üyelerin aldıkları puanlar toplanarak, "takım puanı" elde edilir. Takım puanı da, belirli ölçütlere göre karşılaştırılır. Bu ölçütler doğrultusunda takımlara sertifika ya da diğer pekiştireçler verilir. Bu teknikte, ne bireyler ne de takımlar birbirleriyle yarışır.

Takım-Oyun-Turnuva (TOT).-- Bu teknik, John Hopkins Üniversitesinde geliştirilen kubaşık öğrenme tekniklerinin ilkidir. Öğretmen sunumu ve takım çalışması ÖTBB'de olduğu gibidir. Öğretmen önce dersi sunar ve öğrenciler konuyu takım arkadaşlarına öğretirler. Öğrenciler, ÖTBB'deki küçük sınavlar yerine, diğer takımlardaki öğrencilerle yarışır ve yarışma sonucu elde ettikleri puanlarla takımlarına destek olurlar. Yarışma sırasında, öğrenciler birbirlerine yardım etmezler. Öğrenciler, kendileriyle geçmiş puanları (örneğin ders

matematikse, önceden aldığı matematik puanları) yaklaşık aynı olan öğrencilerle üçer kişilik turnuva masalarında karşılaşır. Öğrencinin düzeyi yükseldikçe, bir üst turnuva masasında yarışabilir. Turnuva masasında kazanan öğrenci, kendisine ve takımına altı puan getirir. Öğrencilerin aldıkları puanlar toplanarak, takım puanları elde edilir. Yüksek düzeyde yeterlik gösteren (yüksek puan alan) takımlar, DTBB'de olduğu gibi, sertifikalar ya da değişik takım ödülleri kazanırlar.

Bu teknikte, takım üyeleri birbirlerini yarışmaya hazırlarlar ve birbirlerine problemleri açıklarlar. Öğrenciler diğer takım üyeleriyle yarışır; ancak, kendi takım üyeleriyle yarışmazlar (Slavin 1990a:4).

Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB) .-- Slavin ve arkadaşları tarafından matematik öğretimi için geliştirilen bir kubaşık öğrenme modelidir. Matematik öğretiminde gerek programlı öğretimin, gerekse diğer yöntemlerin başarılı olamaması, bu modelin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

TDB, öncelikle 3-6'ncı sınıflar için geliştirilmekle birlikte daha üst sınıflarda da kullanılabilir. Bu modelde öğrenciler, 3-4 kişilik karma (heterojen) gruplar oluştururlar. Her altı haftada bir, takımlar yeniden düzenlenir.

Öğrenciler, program başladığında, matematik işlemlerle ilgili bir öntest (tanıma ve yerleştirmeye yönelik bir test) alırlar. Bu teste göre, kendi yeterliklerine dayalı bireyselleştirilmiş program içinde en uygun yere yerleştirilirler.

Öğretmen her gün, programda aynı yerde olan takımların üyelerinden oluşan küçük öğrenci gruplarına ders verir. Bu gruplarda, genelde, konuyla ilgili özel kavramlar öğretilir.

Öğrenciler, öntest sonuçlarına göre, kendi yeterliklerine uygun ünitelerde çalışırlar. Takım çalışması sırasında, öğrenciler, kitaplarından ilgili üniteyi bulur ve yönlendirme sayfasını (çalışma rehberini) okur. Gerektiği yerlerde, takım arkadaşlarından ya da öğretmenlerinden yardım isterler. Sonra, üniteyle ilgili beceri uygulama sayfasına başlarlar. Her öğrenci, uygulama sayfasındaki dört problemi çözer. Bunların doğru olup olmadığı, bir takım arkadaşı tarafından, her öğrencinin kitabının arka sayfasında ters olarak yazılmış yanıt anahtarıyla karşılaştırılır. Yanıtlar doğruysa, diğer dört probleme geçilir. Eğer yanıtlar yanlışsa, öğretmenden yardım istemeden önce, öğrenci takım arkadaşları tarafından yüreklendirilir.

Öğrenciler son uygulama sayfasını bitirdikten sonra, on soruluk "biçimlendirme testi A formu"nu alırlar. Öğrenci testi tek başına alır. Bir takım arkadaşı testi puanlar. Eğer öğrenci sekiz ya da daha fazla problemi doğru yanıtlamışsa kağıdı imzalar. Bu imza, öğrencinin ünite testini alabileceğini gösterir. Eğer öğrenci en az sekiz problemi doğru yanıtlayamazsa, öğretmen, öğrencinin takıldığı problemleri yanıtlaması için çağrılır. Daha sonra öğrenciye, "biçimlendirme testi B formu" verilir. Eğer öğrenciler A ve B formundan geçerlerse, ünite sınavına girebilirler. On beş soruluk ünite sınavının 12'si öğrenci tarafından doğru olarak yanıtlanmışsa, o günün ünite testi uygulayıcısı öğrenci, öğrencinin takım özet yaprağına

puanını yazar. Ünite sınavı uygulayıcısı iki öğrenci, her gün değişir.

Her hafta sonunda, öğretmen takım puanını hesaplar. Bu puan, takımdaki her üyenin aldığı ortalama ünite sayısı ve ünite testlerinin doğruluğuna bağlı olarak verilir. Her takımın yeterliği, belirlenen ölçütlere göre ödüllendirilir: En iyi olan takıma "süper takım", orta düzeyde olana "büyük takım", alt düzeyde olana ise "iyi takım" unvanları verilir. Süper ve büyük takımlara, albenili sertifikalar verilir.

Öğrencilere ayrıca, haftada üçer dakikalık "olgu testleri" verilir. Öğrencilere, bu testlere hazırlanmaları için, evde çalışmak üzere olgu yaprakları verilir.

Üç hafta sonra, öğretmen, bireyselleştirilmiş programı durdurur ve tüm sınıfa bir hafta boyunca, geometri, ölçme, problem çözme stratejileri gibi becerileri içeren tüm sınıf öğretimi yapar (Slavin 1990b: 261-271).

Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (BKOK)
.— En yeni geliştirilen tekniklerden biridir. İlköğretim üst sınıflarında, okuma-yazma öğretimi için düzenlenmiş bir programdır. BKOK'da öğretmenler, diğer geleneksel okuma programlarında olduğu gibi, okuyucular ve okuma grupları kullanırlar. Öğrenciler, farklı okuma gruplarındaki öğrencilerden çiftli gruplar halinde oluşturulmuş takımlarda görevlendirilirler. Öğretmen bir okuma grubuyla çalışırken, diğer gruplardaki öğrenciler ikili takımlar halinde çalışırlar. Bu çalışmalarda, birbirleriyle okuma, öykülerin nasıl sona ereceğini yordama, öyküleri özetleme; sözcük, heceleme, şifre çözme gibi etkinliklerde

bulunurlar. Öğrenciler, anafikri anlayıncaya ve diğer becerileri tam öğreninceye değin, kendi takımlarında çalışırlar. Dil sanatı süreçleri boyunca, öğrenciler çeşitli taslak yazılar yazar, bir diğerinin çalışmalarını gözden geçirir, düzeltir ve basılı takım kitabı hazırlarlar.

BKOK'da, tüm etkinliklerde, öğrenci önce bir dizi öğretmen eğitimini izler, takım uygulaması ve takım değerlendirmelerini yapar ve küçük sınavlar (quiz) alırlar. Öğrenciler, takım arkadaşları tam hazır olduklarını belirtmedikleri sürece, küçük sınavlardan alamazlar. Takım ödülleri, takım üyelerinin okuma ve yazma etkinlikleriyle ilgili ortalama yeterliklerine dayalı olarak verilen sertifikalardır (Slavin, Madden, Stevens 1990; Slavin 1990: 271-278).

Birleştirme .— Aranson tarafından geliştirilen bu teknikte, öğrenciler 5-6 kişilik takımlar oluştururlar. Akademik materyal (ünite) 5-6 bölüme (konuya) ayrılır. Örneğin, bir yaşamöyküsü; aile yaşamı, ilk yılları, ilk başarıları, başından geçen ters olaylar, son yılları gibi bölümlere ayrılabilir. Her takıma aynı ünite verilir ve takımlardaki üyelerden ünite konularından birini seçmeleri istenir. Her üye kendi konusunu okur. Daha sonra farklı takımlarda aynı konuyu alan üyeler "uzmanlık gruplarında" biraraya gelirler; konu üzerinde tartışırlar. Sonra kendi takımlarına dönerek, takım arkadaşlarını, kendi konularıyla ilgili olarak bilgilendirirler. Öğrenciler, bu teknikte, tek bir yolla, o da arkadaşlarını dikkatlice dinlemekle diğer konuları öğrenebilirler. Böylece öğrenciler, diğer arkadaşlarının çalışmasına ilgi gösterir ve destek verirler.

Öğrencilerin, takım içinde, birbirlerine öğretme işlemleri sona erdikten sonra, öğrenciler bireysel olarak tüm konuları içeren küçük bir sınava girerler. Bu sınavdan bireysel puanlar alırlar (Sharan 1980: 243-245; Slavin 1988: 239).

Birleştirme II.— "Birleştirme" tekniğinin yeni bir düzenlemesi, John Hopkins Üniversitesinde, Slavin tarafından geliştirilmiş ve diğer öğrenci takımlarıyla öğrenme teknikleriyle bütünleştirilmiştir. Bu teknige "Birleştirme II" adı verilmiştir (Slavin 1980: 320).

Birleştirme II tekniğinde öğrenciler, DTBB ve TOT'da olduğu gibi 4-5 kişilik takımlarda çalışırlar. Her öğrencinin konunun belli bir bölümünü seçmesi yerine, tüm öğrenciler genel bir konuyu (örneğin; kitabın bir konusunu, bir yaşamöyküsünü, kısa bir öyküyü) okurlar. Bununla birlikte her öğrenciye, uzmanlaşacağı bir konu verilir. Aynı konuyu alan öğrenciler, konularını tartışmak üzere "uzmanlık grupları"nda biraraya gelirler. tartışmaların bitiminden sonra, kendi takımlarına dönerler ve öğrendiklerini takım arkadaşlarına öğretirler. Daha sonra öğrenciler, bireysel olarak tüm konulardan sınava girerler. DTBB için geliştirilen puan sistemi kullanılarak, takım puanları elde edilir. En yüksek puanı alan takımlar ve bireyler sınıf gazetesinde belirtilir (Slavin 1981: 31; Slavin 1988: 239).

Grup Araştırması (GA) .-- Sharan, Sharan ve Lazarowitz tarafından geliştirilen "Grup Araştırması" tekniğinde, öğrenciler ne yapacaklarını planlamada etkin bir rol alırlar. Öğrenciler, bir konu içinde genel ilgiye göre kubaşık grupları oluştururlar. Bu teknikte 6 temel aşama vardır:

1. Araştırılacak konuyu aydınlatma ve araştırma grupları içinde öğrencileri örgütleme: Bu aşamada öğretmen, konuyu tüm sınıfa sunar. Konu öğrenciler tarafından değişik yollarla tartışılarak alt konulara ayrılır. Daha sonra ilgi duyulan konulara göre 2-6 kişilik gruplar oluşturulur. Grup bileşiminde, öğrencilerin akademik yetenek, cinsiyet, etnik köken gibi değişkenler açısından karma (heterojen) olmasına dikkat edilir.

2. Gruplar içinde planlama ve araştırma: Gruplar tek tek ya da ikili olarak araştıracakları kendi alt konularının değişik boyutlarını belirlerler. Grup üyeleri, araştırmalarında gereksinim duyacakları kaynakları ve bu kaynakları nasıl araştıracaklarına karar verirler.

3. Araştırmayı gerçekleştirme: Üyeler, ikinci aşamada kararlaştırdıkları plan doğrultusunda, araştırmalarını yaparlar. Grup üyeleri, değişik kaynaklardan bilgi toplar, bu bilgileri çözümler, bulguları değerlendirir, sonuçlara ulaşır ve grup araştırma sorununun çözümüne katkıda bulunurlar. Tüm grup üyeleri bu katkılar çerçevesinde tartışarak, kendi araştırma sorunlarını çözümlenmeye çalışırlar.

4. Final raporunu hazırlama: Üçüncü aşamada üyelerin elde ettikleri bulguların tartışılması sonucunda, araştırma sorunu ile ilgili bir rapor hazırlanır.

5. Final raporunu sunma: Bu aşamada, toplumsal bir birim olarak tüm sınıf yeniden oluşturulur ve grupların tümü biraraya gelir. Her grup kendilerine ayrılan süre içinde araştırma sonuçlarını sınıfa sunarlar. Her grubun sunumundan sonra, sunuyu yapan grup üyeleri, diğer öğrencilerin sözel tepkilerini alırlar.

6. Değerlendirme: Her grup, aynı konunun farklı yönlerini araştırdıkları için, grubun bir bütün olarak sınıf çalışmasına katkısı, öğretmen ve öğrenciler

tarafından değerlendirilir. Değerlendirme ya bireysel, ya grup ya da her ikisinin değerlendirilmesini içerebilir (Sharan 1980: 255-262; Sharan, Sharan 1989-1990: 17-21).

Birlikte Öğrenme (BÖ) .-- David ve Roger Johnson tarafından Minnesota Üniversitesinde geliştirilen bir tekniktir. Dört-beş kişilik karma gruplar, kendilerine verilen ödev üzerinde çalışırlar. Grup üyeleri, grup ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırırlar. Sonuçta, ortak bir çalışma ödevi ortaya koyarlar. Gruplardan, öğretmenden yardım istemeden önce, grup içinde birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Birlikte öğrenme tekniğinde, öğrenciler, bireysel erişim testlerine bağlı olarak hesaplanan grup ortalamasına dayalı notlar alırlar. Öğrenciler, grup içindeki başarılarına ve bireysel başarılarına göre ödüllendirilir. Bu teknikte, ne gruplar, ne de bireyler birbirleriyle yarışırırlar (Slavin 1988: 239; Simşek 1990: 189).

Yukarıda yer alan teknikler, bugüne değin üzerinde en çok araştırma yapılan ve diğer kubaşık öğrenme tekniklerine göre daha yaygın olarak kullanılan tekniklerdir. Bu teknikler dışında geliştirilen ya da bu tekniklerin değişik bileşimleriyle oluşturulan birçok kubaşık öğrenme tekniği de bulunmaktadır: Örneğin, Kagan (1990) tarafından geliştirilen "İşbirliği-İşbirliği", Açıkgöz (1992: 64-74) tarafından geliştirilen "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" teknikleri; Birleştirme tekniğinin değişik uyarlamaları (Lazarowitz ve Karsenty 1990; Lazarowitz, Baird, Hertz ve Jenkins 1985).

Bu araştırmada da, "Birleştirme" tekniğinin

değişik bir uyarlaması kullanılmıştır. Bu uyarlamada, yukarıda verilen temel tekniklerden Birleştirme, Birleştirme II, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva tekniklerinin temel ilkelerinden yararlanılmıştır. Bu teknige, "Yeniden Uyarlanmış Birleştirme" (YUB) tekniği adı verilmiştir.

Yeniden Uyarlanmış Birleştirme (YUB).-- YUB'da da, Birleştirme tekniğinde olduğu gibi, ilk aşamada 4-5 kişilik karma gruplar oluşturulur. Bu gruplara "Ünite Grubu" adı verilir. Üniteler, grup üyeleri sayısınca, öğretmen tarafından 4-5 alt bölüme (konuya) ayrılır. Her grup, aynı üniteye hazırlanır. Ünite gruplarındaki üyeler, bu alt konulardan birini seçerler. Konular belirlendikten sonra, bir sonraki derse, herkes kendi konusunu araştırarak ve diğer arkadaşlarının konularını da okuyarak gelirler. Önce öğrenciler, ünite gruplarında biraraya gelirler. Sorumlu oldukları konular doğrultusunda, kendi grup arkadaşlarına bilgi verirler; birlikte konuları tartışır. Sonra, aynı konuyu alan öğrenciler biraraya gelirler. "Uzmanlık Grupları" adı da verilen bu gruplara, "Konu Grubu" adı verilmiştir. Öğrenciler, konu gruplarında, birbirleriyle konuyu tartışır; hazırladıkları sorularla birbirlerini sınarlar. Konu grubunda tartışmalar sonlandıktan sonra, öğrenciler yeniden ünite gruplarına dönerler. Edindikleri yeni bilgileri, takım arkadaşlarına aktarırlar. Ayrıca, bir sonraki derste için arkadaşlarını, sorular sorarak hazırlarlar.

Bir sonraki derste, konu grupları sırasıyla sınıfın karşısında yer alır. Her grup, kendi grup üyesi dışındaki öğrencilere sorular yöneltir. Konu grubundaki üyeler, kendilerine ayrılan süre içinde, sorulan soruları

yanıtlarlar. Konu grubunun süresi bittikten sonra, ünite gruplarındaki üyeler, kendi grup üyesi dışındaki öğrencilere, en iyi yeterlik gösteren öğrenciye 10, bir sonrakine 8, 6, 4 olmak üzere "gizli oy" ilkesine dayalı olarak puan verirler. Değerlendirme fişlerine yazılan bu puanlar, öğretmen tarafından toplanır. Tüm konu grupları bittikten sonra, öğrenciler, tüm üniteden bireysel olarak sınava (ünite sınavına) girerler. Ünite sınavları da 10 üzerinden değerlendirilir. Grup başarı puanı, öğrencilerin ünite ve yarışmadan aldıkları puanların ortalamaları toplanarak elde edilir. Sonuçlar, en yüksek puanı alan gruplar ve en yüksek puanları alan öğrenciler sıralanarak duyurulur. Ayrıca, öğrencilere, ünite sınavlarındaki eksikler doğrultusunda dönüt verilir. (Araştırmada kullanılan bu tekniğin uygulama aşamaları, "Yöntem" bölümünde ayrıntılarıyla yer almaktadır.)

Aşağıda, Slavin'den (1990a: 11) uyarlanarak alınan Çizelge 1-1'de, başlıca kubaşık öğrenme tekniklerinin, altı temel özellik açısından bir karşılaştırılması yer almaktadır. Bu çizelgeye YUB tekniği de yerleştirilmiş ve bu teknik de, ele alınan özellikler açısından irdelenmiştir.

Çizelge 1-1'deki veriler, ele alınan altı özellik açısından irdelenerek YUB tekniği çerçevesinde aşağıda incelenmiştir:

1. Grup amaçları: Birleştirme ve Grup Araştırması teknikleri dışındaki tüm tekniklerde, grup amaçları farklı biçimlerde yer almaktadır. Öğrenci Takımlarıyla Öğrenme Yöntemlerinde, gruplara sertifikalar ya da farklı ödüller verilirken, Johnson'ın tekniklerinde,

CİZELGE 1-1
BAŞLICA KUBAŞIK ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN TEMEL ÖZELLİKLER ACISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

| Yöntem | Grup Amaçları: | Bireysel Sorumluluk | Başarı İçin Eşit Fırsat | Takım Yarışması | Konu Özelleşmesi | Bireysel Gereksinimlere Uyum |
|---|----------------|-------------------------|---|-----------------|------------------|------------------------------|
| Öğrenci Takımlarıyla Öğrenme Teknikleri | var | var | var (gelişme puanları) | arasıra | yok | yok |
| Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri | var | var | var (turnuva sistemi) | var | yok | yok |
| Takım-Oyun-Turnuva | var | var | var (bireyselleştirilmiş) | yok | yok | var |
| Takım Destekli Bireyselleştirme | var | var | var (alt gruplarla) | yok | yok | var |
| Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma | var | var | var (alt gruplarla) | yok | yok | var |
| Birlikte Öğrenme | var | arasıra | yok | yok | var | yok |
| Birleştirme | yok | var (görev özelleşmesi) | yok | yok | var | yok |
| Birleştirme II | var | var (görev özelleşmesi) | var (gelişme puanları) | yok | var | yok |
| Grup Araştırması | yok | var (görev özelleşmesi) | yok | yok | var | yok |
| Geleneksel Grup Çalışması | yok | yok | yok | yok | yok | yok |
| Yeniden Uyarlanmış* Birleştirme | var | var (görev özelleşmesi) | var (değerlendirme puanları ve turnuva sistemi) | var | var | yok |

(Kaynak, Slavin 1990: 11)

* Araştırmacı tarafından çizelgeye eklenmiştir.

grup notları sık sık verilir. YUB tekniğinde, grup başarısını gösteren grup notları kullanılmıştır.

2. Bireysel sorumluluk: Bireysel sorumluluğa iki yolla erişilebilir. Bunlardan biri, bireysel olarak alınan sınavlardan ya da diğer değerlendirmelerden elde edilen toplam ya da ortalama grup puanları; ikincisi ise, grubun üzerine aldığı görevin bir parçasının sorumluluğunun verildiği, görev özelleşmesidir. Bu iki sorumluluğun, YUB tekniği içinde yer aldığı görülmektedir.

3. Başarı için eşit fırsat: Öğrenci Takımlarıyla öğrenme tekniklerinin benzer bir özelliği, tüm öğrencilere, takımlarına katkıda bulunması için eşit fırsat sağlayan puanlama yöntemlerinin kullanılmasıdır. Bu yöntemler, ÖTBB ve B II'de olduğu gibi gelişme puanları, TOT'da olduğu gibi aynı başarı düzeyindeki eşit nitelikteki kişilerle yarışma ya da TDB ve BKOK'da olduğu gibi bireysel yeterlik düzeylerine göre görevlerin uyarlanmasını içermektedir. YUB tekniğinde, gelişme puanları bir önceki notlarına dayalı olarak hesaplanmamakta; ilgili üniteden aldıkları ünite puanları gözönüne alınmaktadır. Öğrenciye ünite puanları bildirilmekte ve bireysel başarı sıralaması yapılmaktadır. Ayrıca, YUB'da, başarı düzeyleri yaklaşık aynı olan öğrencilerin yarıştığı TOT'daki turnuva sisteminden farklı bir turnuva sistemi uygulanmaktadır. Aynı konuyu alan öğrenciler, sınıf karşısına geçip, sınıfça sorulan soruları yanıtlarlar. Verdikleri yanıtlar doğrultusunda, öğrencilerin yeterlikleri sınıf tarafından verilen puanlarla değerlendirilir.

4. Takım yarışması: ÖTBB'de arasıra kullanılan takım yarışması, TOT'da turnuva sistemi biçiminde uygulanmaktadır. Öğrencileri kendi takımlarında çalışmaya güdülemenin bir aracı olarak kullanılan takım yarışması, YUB tekniğinde de kullanılmaktadır.

5. Görev özelleşmesi: Birleştirme, Birleştirme II ve Grup Araştırması tekniklerinde anahtar öge olarak kullanılan görev özelleşmesi, gruptaki her üyenin, gruba verilen görevin alt görevlerinden birini üstlenmesidir. Diğer bir anlatımla, öğrencinin, örneğin, bir ünitenin değişik konularından birini üstlenmesi ve bu konuyla ilgili gruba katkıda bulunacak biçimde hazırlanmasıdır. Birleştirme tekniğinin değişik bir uyarlaması olan YUB'da da, görev özelleşmesi, anahtar bir öge niteliğini taşımaktadır.

6. Bireysel gereksinimlere uyarılama: Tüm kubaşık öğrenme tekniklerinde, gruba dayalı öğretim temeldir. Ancak, iki kubaşık öğrenme tekniğinde (TDB ve BKOK'da), bireysel gereksinimler doğrultusunda öğretim yapılmaktadır. YUB'da, bireysel gereksinimler doğrultusunda ayrı bir eğitim sözkonusu değildir. Ancak, grup çalışması sürecinde, öğrencilere takıldıkları yerlerde, grup arkadaşları ya da öğretmen yardım etmektedir.

Yukardaki özellikler açısından bakıldığında, YUB tekniğinin, bireysel gereksinimlere uyum dışında diğer beş özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, YUB tekniğinin, uygun kullanıldığında, etkili bir kubaşık öğrenme tekniği olabileceği söylenebilir.

Kubaşık Öğrenme Yönteminin Etkililiği

Kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin, çoğu A.B.D.'de olmak üzere yüzlerce araştırma yapılmıştır. Birçok kubaşık öğrenme tekniğinin sınıdığı bu araştırmaların çoğunda, öğrenci başarısı yanında tutumlar, benlik saygısı, etnik ilişkiler, transfer, öğrenci katılmanlığı, kaygı, denetim odağı, güdü gibi duyuşsal çıktılar üzerinde de olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri

Kubaşık öğrenme yönteminin, öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi ile ilgili araştırmaların genel sonuçlarını veren ya da üst-çözümleme (meta-analiz) tekniğiyle değişik araştırmaların bulgularını istatistiksel olarak irdeleyen birçok araştırma/çalışma bulunmaktadır. Bunlardan, Slavin'in (1980; 1991) 28 ve 70, Johnson ve Johnson'un (1990) 323, Guskey ve Pigott'un (1988) 46, Açıköz'ün (1992: 76-96) 81 deneysel araştırmayı inceledikleri çalışmalarında; genelde, kubaşık öğrenme yönteminin, hemen her öğretim düzeyinde, öğrenci başarısında önemli düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle, birçok araştırmada, yarışmacı ve bireysel öğrenme durumlarıyla, kubaşık öğrenme durumları arasında, kubaşık öğrenme lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Diğer kubaşık öğrenme tekniklerine göre, Aranson tarafından geliştirilen "Birleştirme" tekniğinin sınıdığı tüm deneysel çalışmalarda, bu tekniğin, öğrenci başarısında etkili olmadığı görülmüştür (Mattingly ve VanSickle 1991: 392). Bununla birlikte, bu tekniğin, duyuşsal çıktılar açısından, sınıanan diğer geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Slavin 1990: 10 28). Birleştirme tekniğinin değişik uyarlamalarıyla daha başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrenci Tutumları Üzerine Etkileri

"Belirli kişilere, eşyaya ya da durumlara olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi" (Turgut 1977): 1) ya da "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim" (Kagıtçıbaşı 1977: 2) olarak tanımlanabilen tutumlar, öğrenci başarısını ve uyumunu

önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin değişik alanlara yönelik tutumları üzerine, eğitim alanında birçok araştırma yapılmış ve günümüze değin de bu araştırmalar süregelmıştır.

Kubaşık öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan ve bir değişken olarak tutumları da içeren araştırmaların büyük çoğunluğunda, öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkiler gözlenmiştir. Son yıllarda, Açıkgöz (1992), Capozzi (1990), Carpenter (1987), Cook (1990), Desforges v.d. (1991), Dunn v.d. (1990), Emley (1987), Kosters (1991), Lazarowitz v.d. (1985), Lazarowitz ve Karsenty (1990), Mevarech, Stern ve Levita (1987) gibi araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin, değişik konu alanlarına, birlikte öğrenmeye, okula, sınıf ortamına, arkadaşlarına karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Kubaşık öğrenme yönteminin diğer duyuşsal çıktıları üzerine yapılan araştırmalardan, araştırma konusu dışında olduğu için burada söz edilmemiştir. Eriş ve tutumlar üzerine yapılan araştırmalardan konumuzla ilintili olanların bir kısmı, "İlgili Araştırmalar:" bölümünde geniş bir biçimde yer almaktadır.

Sorun

Ülkemizde, eğitimin her aşamasında olduğu gibi, öğretmen yetiştiren yüksek eğitim kuruluşlarında çalışan öğretim elemanları da, genelde, derslerini düzenlatım yöntemiyle işlemektedirler. Bu konuyla ilintili olarak yapılan araştırmaların bulguları (Büyükkaragöz 1986; Kavak 1986; Kısakürek 1974; Türkoğlu 1988), bu kanıyı destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının, derslerinde farklı öğretim yöntemlerine çok az yer verdikleri, çağdaş öğretim

yöntemlerinin çok az ya da hemen hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Yurt içinde yapılan bazı araştırma bulguları da (Bakırcı 1981; Fırtürk 1971; Onur 1976; Tezcan 1981; Tezcan 1992: 77) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin otoriter bir havada yürütüldüğünü; öğrenciyi merkeze almak yerine, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının egemen olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin kendi düşünceleriyle tutarlı davranış örüntülerinde bulunmadıkları (Akkoyunlu 1985; Gömleksiz 1988), yine öğrencilerin eğitime karşı tutumlarının olumsuz, ders çalışma güdülerinin düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu (Köymen 1989, 1992) görülmektedir. Eğitimin her aşamasında, öğretmen merkezli eğitim anlayışının egemen olması, genelde düzanlatım yönteminin yeğlenmesi, sınıf ortamına ilişkin birçok yakınmaları da birlikte getirmektedir. Sınıf ortamına ilişkin yakınmaların, öğretmen yetiştiren yüksek eğitim kuruluşlarında da, son yıllarda giderek arttığı görülmektedir. Kimi öğrenciler; sınıfta özgürce konuşup tartışmadıkları, notun bir yaptırım aracı olarak kullanıldığı, derslerde genellikle not tutturulduğu, öğretim elemanlarının otoriter davrandıkları gibi konularda yakınmaktadırlar. Bu yakınmalar, zaman zaman rahatsız edici boyutlara bile ulaşmaktadır.

Ülkemiz açısından düşünüldüğünde, -özellikle yarının öğretmenlerini yetiştirecek eğitim fakülteleri ve eğitim yüksekokullarında- demokratik tutumların geliştirilmesine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasına, ya da uygulanagelen öğretim yöntem ve tekniklerinde, demokratik tutumların geliştirilmesine

yönelik düzenlemelere büyük gereksinim bulunmaktadır. Sınıf ortamının en önemli belirleyicilerinden biri olan öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılacak bu tür düzenlemeler sonucunda, sınıf ortamına ilişkin yakınmaların büyük ölçüde azalabileceği söylenebilir.

Ülkemizde, farklı öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin tutumları ve erişileri üzerindeki etkilerini araştırmaya yönelik deneysel çalışmaların, son yıllarda artış görülmekle birlikte, oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca, yöntem farklılığının demokratik tutumlar üzerindeki etkilerini sınavan bir araştırmaya da rastlanamamıştır. Oysa, yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında, yöntem farklılıkları, erişi, tutum değişkenleri üzerine yapılan deneysel araştırmaların oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Özellikle, 1970'li yıllardan beri, giderek artan düzeyde, üzerinde en çok araştırma yapılan öğretim yöntemlerinden biri de "kubaşık öğrenme yöntemi"dir. Bu yöntemin, öğrencilerin başarısı ve diğer duyuşsal çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu, (Bölüm II'de görüldüğü gibi) birçok deneysel araştırmaların bulgularıyla ortaya konmuştur.

Ülkemizde, kubaşık öğrenme yöntemiyle ilgili araştırmalar, henüz yeni başlamıştır. Açıkgöz'ün (1992) yaptığı iki araştırma dışında, kubaşık öğrenme tekniği olarak nitelendirilebilecek "grup etkililiği öğretim tekniği"yle ilgili olarak Erden (1988) tarafından yapılan bir araştırma bulunmaktadır. Akademik başarı ve duyuşsal çıktılar açısından bu denli etkili bir öğretim yöntemine ilişkin araştırmaların, çok yetersiz olduğu söylenebilir.

Gerek yurt dışında, gerekse yurt içinde, yapılan

kaynak taramaları çerçevesinde, kubaşık öğrenme yönteminin, hem erişkiye hem de demokratik tutumlar üzerindeki etkilerini sınamaya yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır. Aynı zamanda, kubaşık öğrenme yöntemiyle yapılan araştırmalar, çoğunlukla temel eğitim ve ortaöğretim düzeylerinde yoğunlaşmaktadır. Yükseköğitime yönelik araştırmaların, diğer eğitim düzeylerine oranla daha az olduğu; bunlar içinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kuruluşlarında gerçekleştirilen araştırmaların sayısının da yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu gerekçelerle, böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Araştırma, son yasal düzenlemelerle eğitim fakültelerine bölüm olarak bağlanan Eğitim Yüksekokulu birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu deneysel araştırmayla, kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ve erişkiye etkileri sınanmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmayla, "Eğitime Giriş" dersinin, "Eğitim-Toplum, Eğitim Felsefe, Eğitim-Psikoloji, Eğitim-Ekonomi" Ünitelerinin kazandırılmasında, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun demokratik tutumları ve erişikleri arasında anlamlı farkların olup olmadığı sınanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Denence 1: Eğitime Giriş dersinde, kubaşık

öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest erişim testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklar vardır.

Denence 2: Eğitime Giriş dersinde, grupların sontestten aldıkları erişim testi puanlarının ortalamaları açısından, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: Eğitime Giriş dersinde, grupların erişim ortalamaları açısından, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 4: Eğitime Giriş dersinde, grupların bilgi ve kavrama düzeylerindeki erişim testi puanlarının ortalamaları açısından;

a) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklar vardır.

b) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun sontest puanları arasında, kavrama düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

c) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun sontest puanları arasında, bilgi düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Denence 5: Eğitime Giriş dersinde, grupların

"Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

b) Kontrol gruplarının, ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklar yoktur.

Denence 6: Eğitime Giriş dersinde, grupların "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin alt bölümlerinden (eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları) aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklar vardır.

b) Kontrol gruplarının, ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklar yoktur.

Denence 7: Eğitime Giriş dersinde, grupların "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden son uygulamadan aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar vardır.

b) Kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 8: Eğitime Giriş dersinde, grupların "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin alt bölümlerinden (eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları) son uygulamadan aldıkları tutum puanları

açısından, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar vardır.

Denence 9: Eğitime Giriş dersinde, öğrencilerin erişim testi puanlarıyla, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden aldıkları tutum puanları açısından,

a) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki,

aa) Erişim testi ön test ile tutum ölçeği ön uygulama arasındaki ilişkiden daha yüksektir.

ab) Bu iki ilişki arasında anlamlı bir fark vardır.

b) Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki,

ba) Erişim testi ön test ile tutum ölçeği ön uygulama arasındaki ilişkiden daha yüksektir.

bb) Bu iki ilişki arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın Önemi

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük çoğunluğu, özellikle ülkemizde, sınıf ortamında oluşmaktadır. Sınıf ortamının niteliği, öğrenme-öğretme süreçlerini büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Bloom 1979: 108-109). Sınıf ortamının niteliğinin belirlenmesinde ise, kullanılan öğretim yöntemlerinin önemli rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla istenilen tutum ve davranışlar ile öğretim yöntemleri arasında bağ kurmak mümkün olabilir. Bu

bağlamda, özellikle ülkemiz açısından, hem akademik başarıyı, hem de demokratik tutum ve davranışları kazandırmaya yönelik uygun öğretim yöntemlerinin, demokratikleşme sürecine azımsanmayacak katkıları olabilir.

Bilindiği gibi, Cumhuriyetle birlikte başlayan demokrasi denemeleri-tartışmaları 1945'lerde çok partili sisteme geçişle birlikte büyük bir ivme kazanmıştır. Tartışmalar, demokrasimizin üç kez kesintiye uğraması da gözönüne alınırsa, günümüze değin artarak süregelmiştir. Bu denli üzerinde durulan bir konuda, bilimsel araştırmaların istenilen nitelik ve nicelikte olmadığı söylenebilir. Özellikle de demokrasinin yaşayış gelişmesinde en büyük paydaya sahip eğitimin, demokrasiyle ilişkilerini ele alan bilimsel araştırmalar oldukça yetersizdir.

Doğrudan, demokrasi-egitim ilişkileri çerçevesinde ele alınmasa da, öğretmen-öğrenci tutum ve davranışları konusunda yapılan çalışmalarda (Örneğin: Ertürk 1970; Tezcan 1981) otoriter eğilimlerin giderek arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci davranışlarındaki tutarsızlıklar da dikkati çekmektedir (Akkoyunlu 1985; Gömleksiz 1988). Bunun yanı sıra, eğitim alanında yapılan araştırmaların genelde betimsel araştırmalar olduğu; son yıllarda artış görülmekle birlikte, deneysel araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Demokratikleşme süreci açısından, büyük ölçekli betimsel araştırmalar yerine, daha küçük ölçekli, ama işevuruk araştırmaların yapılması, ülkemiz açısından öncelik taşımaktadır. Artık yalnızca sorunların saptanması değil, bu sorunların çözümüne katkıda bulunacak, yol

gösterecek deneysel araştırmalara büyük gereksinim bulunmaktadır. Öncelikle de eğitim etkinliklerinin büyük çoğunluğunun sınıf ortamında geçtiği düşünülürse, demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında etkili olabilecek öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili deneysel araştırmaların yapılması önem taşımaktadır.

Ülkemizde, farklı öğretim yöntemlerinin etkililiğini sınamak üzere yapılan deneysel araştırmalar sınırlı düzeyde de olsa bulunmaktadır. Ancak, demokratik tutumlar ve erişđi değişkenlerini ele alan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ayrıca, ülkemizde yeni araştırılmaya başlanan kubaşık öğrenme yöntemi üzerine yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Gerek bilişsel, gerekse duyuşsal çıktıları açısından olumlu etkileri olduğu birçok araştırmayla kanıtlanan kubaşık öğrenme yöntemi, hemen her eğitim aşamasında kullanılabilecek ekonomik bir yöntemdir. Bu yöntem, okullardaki araç-gereçler kullanılarak rahatlıkla uygulanabilir.

Yurt dışında, kubaşık öğrenme yöntemi üzerine yüzlerce araştırma yapılmakla birlikte, bu yönteminin demokratik tutumlar üzerindeki etkilerini sınanan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ayrıca, kubaşık öğrenme yönteminin yüksek eğitimde, dolayısıyla öğretmen yetiştiren yüksek eğitim kuruluşlarındaki etkililiğini inceleyen araştırmalar, temel ve orta eğitim düzeylerinde yapılan araştırmalara oranla çok daha azdır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, bu konuda bir araştırma yapılması gereği duyulmuştur. Ayrıca;

çağımızdaki hızlı değişmeler, kentleşme olgusunun getirdiği sorunlar, bireylerin daha çok işbirliği içinde çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Toplum, aile, çalışma grupları, dernekler, politik partiler gibi değişik kubaşık grupların bir bileşimi niteliğinde olduğu için; okulların da, kubaşık etkinlikleri vurgulayan yerler olması beklenir. Oysa durum böyle değildir. Ne yazıkki, toplumdaki temel kurumlar arasında yer alan okullar, kubaşık etkinlikleri en az uygulayan kurumlardır. Bilindiği gibi, öğrenciler, ancak laboratuvar gruplarında, proje gruplarında kubaşık yaşantılara sahip olabilmektedir. Bu etkinlikler de, ülkemizde okul yaşamının çok küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmenler arasında ise kubaşma hemen hemen hiç yok gibidir (Slavin 1985: 5-6; Ertürk 1970). Kubaşık öğrenme teknikleri ise, gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler arasında kubaşık yaşantıların oluşturulmasında etkili olabilir. Okuldaki bu kubaşık yaşantıların, toplum yaşamına da olumlu yönde yansımaları; özünde kubaşmanın yattığı demokrasinin, temel ilkeleriyle yaşama geçirilmesine katkıda bulunması beklenen bir olgu olarak görülebilir.

Özetle, bu araştırmayla; öncelikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kuruluşlarında, demokratik tutum ve davranışları kazandırmaya yönelik öğretim yöntemlerinin, sınıf ortamında işe koşulmasının önemi ile, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında, en önemli öge olan öğrenme-öğretim süreçlerinde, öğretim yöntemlerinin sürekli gözönünde bulundurulmasının gereği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Ayrıca, demokrasi, eğitim, tutum ve davranışlar, öğretim yöntemleri, erişim değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanaklarının yaratılmasına katkıda bulunulacağı beklenmektedir.

Sayıltılar

1. "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin hazırlanmasında kuramsal temel oluşturan demokrasi ilkeleri; çağdaş, özgürlükçü, katılımcı demokrasinin, günümüz için geçerli ilkeleridir.

2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, ön ve son uygulamalarda, tutum ölçeğindeki maddelere doğru ve içten yanıt vermişlerdir.

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, erişim testinden aldıkları öntest ve sontest puanları, başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

4. Giriş dersi olması nedeniyle, "Eğitime Giriş" dersinde, bilişsel alanın kavrama düzeyine çıkılabilir. Bir giriş dersinde, uygulama ve daha üst düzeydeki davranışların kazandırılması oldukça güçtür. Bu nedenle, erişim testi, bilgi ve kavrama düzeylerindeki davranışları ölçen maddelerden oluşmuştur..

4. Öğrenciler, ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde, yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.

5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, araştırma sonuçlarını etkileyecek düzeyde, sınıf dışında birbirlerini etkilememişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 1991-1992 Eğitim Yılı I.Yarıyılında, Çukurova Üniversitesi Adana Eğitim Yüksekokulu birinci sınıfta okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle sınırlıdır.

2. Araştırma, bir yarıyıllık ders olan "Eğitime Giriş" dersinin dört ünitesi (Eğitim-Toplum, Eğitim-Felsefe, Eğitim-Psikoloji, Eğitim-Ekonomi) üzerinde yürütülmüştür. Diğer üniteler araştırma kapsamına alınmamıştır.

3. Araştırmada kullanılan "Eriş Testi", dört üniteyle ilgili davranışları; "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği" de, sekiz alt bölümünde yer alan tutumları ölçecek maddelerle sınırlıdır.

4. Araştırma deney ve kontrol gruplarında işe koşulacak "Kubaşık Öğrenme Yöntemi" ve "Geleneksel Yöntem"le sınırlıdır. Diğer öğretim yöntemleri araştırma kapsamına alınmamıştır.

Tanımlar

Demokrasi: Çoğunluğun politika oluşturma, azınlığın katılma ve eleştirebilme haklarının bulunduğu; insan hak ve özgürlüklerine ile çevre bilincine dayalı bir yaşayış ve yönetim biçimidir.

Demokratik Eğitim: Amacı, programları ve yöntemleri, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan eğitim (Oguzkan 1974 : 49).

Demokratik Tutum: "Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında", demokrasi ilkeleri doğrultusunda, "belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eylemlerdir." (Demirel, ün 1987: 173).

Eriş: Öğrencinin sınavtan aldığı puanla öntestten aldığı puanın çıkarılmasıyla elde edilen ilerleme düzeyi (puanı).

Eriş Testi: Eğitime Giriş dersinde "Eğitim-Toplum, Eğitim Felsefe, Eğitim-Psikoloji, Eğitim-Ekonomi" ünitelerine ilişkin davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen, her maddesi beş seçenekli çoktan seçmeli test.

Geleneksel Yöntem: Öğretmenin sürekli etkin, öğrencinin edilgin olduğu; büyük bir çoğunluğu öğretmenin sözel anlatımına dayalı olarak yürütülen; ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılımlığı, pekiştireç değişkenlerinin yeterli ve düzenli biçimde kullanılmadığı öğretim yöntemi.

İlke: Bireysel karar ve eylemlerin, tutarlı ve eleştirel biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan ana kural (Oguzkan 1974: 92).

Kubaşık Öğrenme: Öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğretim yaklaşımıdır.

Kubaşık Öğrenme Yöntemi: Kubaşık öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesinde izlenen mantıklı yol.

Kubaşık Öğrenme Tekniği: Kubaşık öğrenme etkinliklerinin yapılandırılmasında izlenen özel yol.

Öğretim Yöntemi: Bir ya da birkaç öğretim yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmeye gerçekleştirmek için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesinde izlenen mantıklı yol.

Sınıf Ortamı: Sınıf üyeleri arasındaki düşünsel ve duygusal etkileşim sonucu zamanla oluşan, benzer beklentilerin, değer yargılarının ve davranış örüntülerinin gelişmesine yol açan durum (Oguzkan 1974: 138)

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği: Öğrencilerin, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarını ölçmek amacıyla, demokrasi ilkeleri kuramsal temel alınarak geliştirilen; "eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları, birlikte çalışma" altbölümlerinden oluşan tutum ölçeği.

Yaklaşım (Strateji): Önceden belirlenmiş bir amaca ulaştıracak bir dizi etkinlik planı (Köymen 1992: 109).

Kısaltmalar

Kubaşık öğrenme teknikleri ile ilgili kullanılan kısaltmalar, aşağıda verilmiştir.

DTBB : Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

TOT : Takım-Oyun-Turnuva

TDB : Takım Destekli Bireyselleştirme

BKOK : Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon

B : Birleştirme

B II : Birleştirme II

GA : Grup Araştırması

BÜ : Birlikte Öğrenelim

YUB : Yeniden Uyarlanmış Birleştirme

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuna ilişkin olarak, yapılan araştırmalar, "Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar", "Yurtdışında Yapılan Araştırmalar" alt başlıkları altında yer almaktadır. Ayrıca, özetlenen bu araştırmaların, araştırma konusuna katkıları, araştırmanın biçimlendirilmesindeki etkileri, "Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi" alt başlığı altında verilmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde, öğretim yöntemleri ile ilgili olarak yapılan deneysel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu; sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar üzerine bir araştırmaya rastlanmadığı; demokrasi-egitim ilişkileri üzerindeki araştırma çabalarının son yıllarda önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Aşağıda, demokrasi, sınıf ortamı, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretim yöntemleri ve erişim üzerinde yapılan araştırmalarla ilgili özetler yer almaktadır.

Ülkemizde, alan olarak çok yeni olan ve araştırma konusu olarak ele alınan "kubaşık öğrenme yöntemi", Açıkgöz'ün (1992: 152-183) iki araştırmasına konu olmuştur. Bu iki araştırmada, kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarı ve diğer duyuşsal çıktılar açısından daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Açıkgöz'ün (1992: 173-183) giriş davranışları ve sözel yetenekleri açısından eşitlendirilmiş iki grup üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği ilk araştırmasında, işbirlikli öğrenmenin (araştırmacı

tarafından geliştirilen "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" tekniğinin) akademik başarı, hatırd tutma ve duyuşsal öğrenme üzerindeki etkileri, geleneksel öğretimle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmaya, 48 öğrenci katılmıştır. Bulgular, "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" tekniği çerçevesinde yer alan işbirlikli öğrenme (kubaşık öğrenme) etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, hatırd tutma üzerinde hiçbir olumsuz etkisi gözlenmemiştir.

Açıköz (1992: 152-172) tarafından yapılan diğler araştırmada, işbirlikli öğrenme, gruplararası yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya, ilkokul beşinci sınıftan seksen öğrenci katılmıştır. Geleneksel öğretim, grupla yarışma, yapılandırılmamış işbirliği, yapılandırılmış işbirliği olmak üzere dört grup oluşturulmuştur. Araştırmada ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

a) Yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerisinin kazanılmasında ve hatırd tutulmasında, gruplararası yarışma ve grup üyelerine bireysel sorumluluk dağılımı yapılarak uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, bireysel çalışmaya yer veren geleneksel öğretim ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan uygulanan işbirlikli öğrenme etkinliklerinden daha etkili olmuştur.

b) Gruplararası yarışmanın etkililiği ile bireysel sorumluluk dağılımının yapıldığı işbirlikli öğrenmenin etkililiği arasında önemli farklılıklar gözlenmemiştir.

c) Bireysel sorumluluk uygulanarak yapılan

öğrenme, bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan uygulanan işbirliğine dayalı öğrenmeden daha etkilidir.

d) Hatırda tutma üzerinde, yapılandırılmış işbirliği grubu, yapılandırılmamış işbirliği ve geleneksel bütün sınıf öğretiminden; gruplararası yarışma grubu ise, yapılandırılmamış işbirliğinden daha etkilidir. Bir başka deyişle, yapılandırılmış işbirliği ve gruplararası yarışma, öğrenmelerin kalıcılığını artırmaktadır.

Açıkgöz tarafından yapılan bu iki araştırmanın dışında, kubaşık öğrenme tekniği olarak nitelendirilebilecek bir teknikle ilgili araştırma da, Erden (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, "grup etkililiği öğretim tekniği"nin öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, H.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde "Sosyal Psikoloji" dersi alan 53 ikinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan başarı testi, denel işlemlerin bitiminde ve bir hafta sonra iki kez uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırmada, grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısı açısından, geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu kanıtlayacak veriler elde edilememiştir. Deney ve kontrol grupları arasında, başarı açısından anlamlı fark bulunamamıştır.

2. Grup etkililiği öğretim tekniği uygulanan grubun uygulama sonucu başarısı ile uygulamadan bir hafta sonraki başarısı arasında anlamlı fark yokken, geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin birinci ve ikinci uygulama arasındaki başarıları arasında, ikinci uygulama aleyhine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuçlara bakılarak, grup

etkililigi öğretim tekniği ile daha kalıcı öğrenme sağlandığı söylenebilir.

Açıkgöz ve Erden tarafından gerçekleştirilen bu araştırmalar dışında, diğer öğretim yöntemlerinin etkililiğini sınavan araştırmalardan ikisi, Demirtaş (1978) ve Büyükkurt (1989) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmalarda, öğrenci başarısı açısından işe koşulan yeni öğretim yöntemlerinin, düzenlatım yöntemine göre daha etkili oldukları bulunmuştur.

Demirtaş (1978) tarafından iki yıllık Ankara Eğitim Enstitüsünde gerçekleştirilen deneysel araştırmada, matematik öğretiminde düzenlatım ve keşif yöntemlerinin etkililigi sınanmıştır. Araştırma, seksen öğrenciden oluşturulan deney ve kontrol gruplarında yürütülmüştür. Araştırma bulguları, keşif yönteminin uygulandığı deney grubuyla düzenlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine akademik başarı açısından anlamlı farklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Büyükkurt (1989) tarafından yapılan, "Yöntem Farklılığının Erişiyeye Etkisi" adlı deneysel araştırmada, gösterip yaptırma ve örnek olay yöntemlerinin işe koşulmasından oluşan "seçmeli yöntem" (karma yöntem) ile "anlatma" yönteminin bilişsel alan hedeflerini kazandırmadaki etkililikleri araştırılmıştır. Araştırma, ODTÜ Makine Mühendisliği üçüncü sınıftan Türk Dili 300 dersini alan 66 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına "Türk Dili Erişiyeye Testi" öntest ve sontest olarak uygulanmış; ayrıca, deneklere "Türk Dili Tutum Ölçeği" de verilmiştir. Araştırma bulguları, genel erişiyeye açısından, gösterip

yaptırma ve örnek olay yöntemlerinden oluşan seçmeli yöntemin bilişsel etkisinin, bilişsel alan hedeflerini kazandırmada, tek bir yöntemden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Seçmeli yöntemin etkisinin, bilişsel alanın çeşitli düzeylerinde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, Türk Dili dersine karşı tutum ile erişim arasındaki ilişkilerin de anlamlı olmadığı görülmüştür.

Sınıf içinde öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini artırmak açısından uygulanan dönüt, düzeltme bilişsel giriş davranışları değişkenleriyle ilgili deneysel araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan, Paykoç (1978), Yunt (1981), Senemoğlu (1987) ve Kara (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, aşağıda yer almaktadır.

Yunt (1981), okuldaki dönüt ve düzeltme etkenlerinin, öğrencilerin akademik erişimlerini ne yönde ve ne derecede etkilediğini saptamak için deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Ankara'da iki ilkokulun beşinci sınıflarından eş olasılıkla seçilen altı şubede gerçekleştirilmiştir. Her okulda, biri kontrol, biri düzeltmesiz dönüt, biri de dönüt ve düzeltme olmak üzere deneysel gruplar oluşturulmuştur. Üç hafta süren araştırma sonucunda, genel erişim üzerinde önemli bir etkide bulunan giriş değişkeninin erişim güdüsü değil de, bilişsel giriş davranışları olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bilişsel giriş davranışlarına ek olarak dönüt ve düzeltme etkenlerinin birlikte işe koşulmasının genel erişimi önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Öğretme hizmetinin niteliğini oluşturan öğelerden, sözel öğretmen davranışlarının erişim üzerindeki etkisi,

Faykoç (1981) tarafından yapılan bir araştırmada incelenmiştir. Araştırma, Ankara'da, orta ikinci sınıf öğrencilerinden oluşturulan üç grupta yürütülmüştür. Birinci grupta açıklayıcı ve harekete geçirici, ikinci grupta açıklayıcı, üçüncü grupta ise açıklayıcı, harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı sözel öğretmen davranışları yer almıştır. Araştırma bulguları, harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı öğretmen davranışlarının üçünün birlikte gösterildiği öğretim hizmeti düzeyinde, erişide önemli düzeyde yükselme görüldüğü ve öğretim hizmeti niteliğinin farklılığından, özellikle düşük akademik yetenekli öğrencilerin etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. İncelenen sözel öğretmen davranışlarının erişisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu. araştırma çerçevesi içinde kanıtlanmıştır.

"Program Geliştirme ve Öğretim I" dersinde, bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklerin tamamlanmasının tek başına ve dönüt düzeltme işlemleriyle birlikte erişiyeye etkisini inceleyen deneysel bir araştırma, Senemoğlu (1987) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya, H.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünün "Program Geliştirme ve Öğretim I" dersini alan öğrencileriyle üç grupta yürütülmüştür. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle öğretim yapılmış; birinci deney grubunda, kontrol grubundaki öğretime ek olarak bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklikler tamamlanmış; ikinci deney grubunda ise, birinci deney grubuna ek olarak, öğrencilere dönüt, düzeltme sağlanmıştır. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişileri arasında, deney grubu lehine; deney grupları arasında da ikinci deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki amaçlarla ilgili erişiler arasında da aynı eğilim görülmüştür.

Kara (1991) tarafından gerçekleştirilen "Farklı Dönütlerin Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri" adlı araştırma, matematik dersini alan ortaokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu kullanılmıştır. Kontrol grubuyla normal eğitim sürdürülmüş; iki deney grubunun herbirinde ise, normal eğitime ek olarak, iki farklı dönüt işlemine yer verilmiştir. Araştırma sonuçları, işbirliğine dayalı dönüt türünün, gerek tüm sınıfa verilen, gerekse dönüt verilmeyen gruplarda daha olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bütün sınıfa verilen dönüt türünün, hiç dönüt verilmemesi koşuluna oranla başarı artışında olumlu etkilere sahip olduğu saptanmıştır. Hatırda tutma düzeyleri açısından, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Eğitim yüksekokulu ve eğitim fakülteleri üzerinde gerçekleştirilen iki araştırmada (Türkoglu 1990; Büyükkaragöz 1986) eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Bu araştırmalarda, öğretim süreçlerinde en çok düzenlatım yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, Kısakürek (1974) ve Kavak (1986) tarafından yapılan araştırmalar da, bu bulguları destekler niteliktedir.

Türkoglu'nun (1990), eğitim yüksekokulları öğretim elemanları ve öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, eğitim yüksekokulları program uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 12 eğitim yüksekokulundaki 234 öğretim elemanı ile 2744 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, eğitim yüksekokullarında en çok düzenlatım yönteminin kullanıldığını, diğer öğretim yöntemlerine ise

ara sıra yer verildiğini göstermiştir. Öğretim elemanları ve öğrencilerce, deney, gözlem, gösteri, rol oynama yöntemlerinin kullanılıp kullanılmadığı sorusuna yanıt vermeyenlerin oranının yüksekliği, önemli bir sorun olarak görülmüştür.

Büyükkaragöz" (1986), eğitim fakültelerinde görevli 163 öğretim elemanı ve 693 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde "Eğitim Fakülteleri Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar" adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğretim elemanları, bireysel ve grup çalışmalarını belirli ölçülerde yaptıklarını, öğrenciler ise derslerde bu tür çalışmaların yapılmadığını belirtmişlerdir. Bütün bölümlerde düzenlatım yönteminin yaygın bir biçimde kullanıldığı; soru-yanıt, gösteri, gözlem yöntemlerinin daha az uygulandığı ortaya konmuştur.

Kısakürek (1974), tarafından yapılan bir araştırmada da öğretim üyelerinin, genellikle üniversitelerde uygulanmakta olan öğretme yöntemlerini yeterli bulmadıkları, sınıfta akademik tartışma ortamının sağlanamadığı saptanmıştır.

Kavak (1986) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının, öğretme yöntemleri ile ilgili yeterlik boyutuna ilişkin görüşleriyle, öğrencilerin aynı konudaki görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Gerek öğretim elemanları, gerekse öğrenciler öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerine ilişkin yeterliklerini, istenilenden daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Ertürk (1970), Tezcan (1981), Eripek (1980), Onur (1976), Kısakürek (1985), Açıkgöz (1989), Yeşilmen (1983), Bakırcı (1981), Gömleksiz (1988) tarafından gerçekleştirilen betimsel araştırmalarda, çeşitli düzeylerde sınıf içi-sınıf dışı öğretmen-öğrenci ilişkileri/davranışları/tutumları gözönüne alınmıştır. Bu araştırmalar, özellikle öğretmen tutum ve davranışlarının ne denli önemli olduğunu ortaya koyması ve ülkemizdeki eğilimleri belirlemeleri açısından önem taşımaktadır.

Ertürk (1970), on yıl ara ile yinelediği, "On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları"adlı araştırmasında, 1960-1970 yılları arasındaki öğretmen davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada, eğitim sistemimizin en önemli ögesi olarak gördüğümüz öğretmen davranışlarında bile, giderek demokratikleşeceği yerde, diktaya yönelik sayılabilecek bazı eğilimlerin saptandığı görülmektedir. Araştırmanın konumuzla ilgili önemli bulguları, aşağıda verilmiştir:

1. Uzmanlarca yeg tutulduğu görülen çoğulcu insan anlayışı yerine, "beylik tipçi" insan anlayışı yaygınlaşmıştır.

2. Öğrenciyi merkeze alma yerine, öğrencilerin yetişkinlere karşı çıkmaması, kurallara uymasını sağlama, otoritelerini sürdürme ve bilgiyi ya da kuralları esas alma çabalarının anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir.

3. Öğretmen davranışlarının birçok hususta yeterli olmadığı ve yetersizliklerin 1960'a kıyasla anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Öte yandan, diktaya yönelişe işaret sayılacak davranışlarda anlamlı artış görülmektedir.

"Tezcan'ın (1981), okuyan ve çalışan gençlik üzerinde yaptığı "Kuşaklar Çatışması" adlı araştırmasında, öğrenciler, okul içerisinde öğretmen davranışlarının genellikle otoriter ve umursamaz olduğunu belirtmişlerdir. Sevilmeyen öğretmenin özellikleri olarak, başta otoriterlik, hoşgörüsüzlük, anlayışsızlık, konuşma bilmemek, cahillik ve tarafsız, adil olmamak gelmektedir. Ders sırasında, öğretmenler tarafından en çok susturulma cezasının verildiği, onur kırıcı azarlama ve sınıftan çıkarmanın da sık başvurulan ceza türleri arasında yer aldığı, cezalara karşı en çok başvurulan tepkilerin ise; susmak, haksız verilenlerde itiraz, direnme ve hakaret ile o öğretmenin dersine ve kendisine karşı soğukluk duyulduğu belirtilmektedir. En sevilen öğretmenin özellikleri olarak; onlarla diyaloga yanaşan, sorunlarına eğilen, onlara yardımcı ve rehber olan, iyi ders anlatan, konusunu iyi bilen, hoşgörülü, anlayışlı, olgun ve yansız davrananlar belirtilmektedir.

Yeşilmen'in (1983), "Sınıf İçi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yoluyla Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında; öğretmenin sınıf ortamını rahatlatması, öğrenci yanıtlarını kabul etmesi, soru sorma-yanıt verme ve sınıf ortamını gerginleştirmesi davranışlarının artma ya da azalmanın, aynı kategorilerdeki öğrencilerin davranışlarında da artma ya da azalmaya yol açtığını belirlemiştir.

Eripek (1980), disiplin uygulamaları ve uyum sorunları üzerinde yaptığı bir çalışmada, okullarda disipline aykırı bulunan davranışların büyük çoğunluğunun, uyum sorunu niteliğini taşıdığını, uygun olmayan öğretmen davranışlarının da bunda etkili olduğunu bulmuştur.

Onur'un (1976), öğrenci-egitimci ilişkileri üzerine yaptığı bir araştırmada, okul ortamına ilişkin en belirgin hususun, öğrencilerin okula, yöneticilere, öğretmenlere karşı isteklerini bildirmede kısmen serbestlik hissettikleri halde, eleştiri yöneltmekte kesinlikle çekingen kaldıkları olmuştur.

Bakırcı (1981), "Öğrenciye Merkeze Alan ve Almayan Öğretmen Tutumunun, Öğrencinin Bağımsızlık Kazanmasına Etkisi" adlı araştırmasında, öğrencinin bağımsızlık kazanmasında, öğrenciyi merkeze alan öğretmen tutumunun, merkeze almayan öğretmen tutumundan daha etkili olduğunu saptamıştır.

Küçükahmet'in (1976) yaptığı bir araştırmada, öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin, öğretmen-öğrenci ilişkileri konusundaki mesleki tutumları saptanmış ve bu tutumlar, ülkemizde, öğretmen yetiştiren kurumların programlarını geliştirme açısından yorumlanmıştır. Sonuçta, öğretmen tutumlarının istendik yönde geliştirilebilmesi için, öğretmen yetiştiren kurumların programlarının değiştirilmesi gerektiği savunulmuştur.

Kısakürek (1985), "Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasında, daha çok sınıf atmosferinin informal yapısını araştırmış; sınıf atmosferinin, öğrenci başarısında önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Açıkgöz'ün (1989) "Liselerdeki Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma"sında, özel, genel ve mesleki-teknik lise öğrencilerinin "gerçek" ve "istenen" sınıf çevrelerine ilişkin algıları ve bu algılar ile cinsiyet, sınıf düzeyi

ve okul türü arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde bulunan toplam 76 lisedeki 1018 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin çoğunun sınıflarda olumlu atmosfer yaratılmasını istediklerini, sınıflarında yaratılan atmosferin, kendi isteklerinin tersine olumsuz olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, sınıf çevresi boyutlarından en çok öğretmen desteğini istemektedirler. Ayrıca istenen ve gerçek sınıf çevresine ilişkin algıların, okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre de değiştiği gözlenmiştir.

Gömlüksiz (1988) tarafından, demokratik sınıf ortamı üzerine yapılan bir araştırmada öğretim elemanları ve öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkeler doğrultusundaki sınıf içindeki davranışları arasında anlamlı farkların olup olmadığı incelenmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 41 öğretim elemanı ve 316 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, gerek öğretim elemanlarının, gerekse öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile sınıf içindeki davranışları arasında anlamlı farklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında, araştırma konusuyla ilintili olarak, demokrasi, sınıf ortamı, kubaşık öğrenme yöntemi, erişti, öğretmen-öğrenci tutum ve davranışları değişkenlerini içeren birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları, kısaca özetlenerek aşağıda verilmiştir.

İlk olarak, kubaşık öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve diğer duyuşsal

çıktıları üzerinde yapılan deneysel araştırmaların topluca istatistiksel sonuçlarının ele alındığı araştırmalar üzerinde durulmuştur. Araştırmaların araştırması (meta-analysis) diyebileceğimiz bu araştırmalardan ikisi Slavin (1980; 1991), biri de Johnson ve Johnson (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Guskey ve Pigot (1988) tarafından yapılan, tam öğrenme yaklaşımının gruba dayalı uygulamalarını içeren araştırmaları ele alan bir araştırma da aşağıda verilmiştir.

Slavin (1980), "Kubaşık öğrenme" (Cooperative Learning) adlı makalesinde, kubaşık öğrenme yöntemleri ile kubaşık öğrenme ve sınıf teknolojisi arasındaki ilişkiler üzerinde durmaktadır. Ayrıca ilkeğitim ve ortaegitim düzeyinde yapılmış 28 deneysel araştırmanın bulguları özetlenmekte ve farklı değişkenler açısından etkililik dereceleri sınanmaktadır. Dokuz ayrı kubaşık öğrenme tekniklerinin sınanıldığı bu araştırmaların bulgularının, genelde; öğrenci erişisinde, ırklar arasındaki olumlu ilişkilerde, öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerde, benlik saygısında ve diğer olumlu çıktılardaki artışlar açısından, kubaşık öğrenmenin yararlılığını desteklediği görölmektedir.

Slavin (1991), yetmiş yüksek nitelikli araştırmayı incelediği makalesinde, araştırmaları, akademik başarı, grup içi ilişkiler, benlik saygısı, mainstreaming ve diğer çıktılar açısından, meta-analitik süreçler kullanarak topluca incelemiştir. Akademik başarıyla ilgili 67 araştırmanın 41'inde (% 61), kubaşık öğrenme yöntemiyle elde edilen başarının, kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yirmibeş araştırmada fark bulunamazken, bir araştırma kontrol grubu lehine

sonuçlanmıştır. Araştırmaların, diğer değişkenler açısından da, genelde kubaşık öğrenme lehine olumlu sonuçlar verdikleri belirlenmiştir.

Johnson ve Johnson (1990), birlikte hazırladıkları makalelerinde, son doksan yıldır, kubaşık, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenme durumlarının erişti üzerindeki etkisini inceleyen, 1691 bulgusu olan 323 araştırmayla ilgili ön bulguları belirtmişlerdir. Bu araştırma bağlamında, genelde, erişinin kubaşık öğrenme durumlarında, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenme durumlarından daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca kubaşık öğrenmenin, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretime göre yüksek düzeyde akıl yürütme stratejilerinin kullanılması, ortak çıkar doğrultusunda bir sürecin oluşması ve bireysel olarak alınan testlerdeki yeterlikler açısından daha etkili olduğu saptanmıştır.

Tam öğrenme stratejilerinin gruba dayalı uygulamalarına ilişkin 46 araştırmanın bulgularının sentezini yapmayı amaçlayan bir araştırma, Guskey ve Pigott (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların sonuçlarını birleştirmek ve gruba dayalı uygulamaların etkililiğini istatistiksel olarak yordamak için meta-analitik süreçler kullanılmıştır. Araştırma bulguları, gruba dayalı tam öğrenme uygulamalarının, geniş bir dağılım (ranj) içinde, öğrenme ürünleri, erişti, öğrenilmiş materyalin anımsanması, öğrenme etkinlikleriyle ilişkiler ve duyuşsal özellikler açısından olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, tam öğrenmenin, değişik öğretmen değişkenleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrenci erişisini ölçen çalışmalarda etki büyüklüğü oldukça değişkenlik göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan YÜB tekniğinin biçimlendirilmesinde, kubaşık öğrenme tekniklerinden "Birleştirme" tekniği temel oluşturmuştur. "Birleştirme" tekniği ve bu tekniğin değişik uyarlamalarının, akademik başarı ve diğer çıktıları üzerine etkileri, Slavin ve Karweit (1981), Lazarowitz ve arkadaşları (1985), Lazarowitz ve Karsenty (1990), Nattiv (1987), Mattingly ve VanSickle (1991), Ravid ve Shapiro (1992) tarafından gerçekteştirilen araştırmalarda sınanmıştır. Genel olarak bu tekniğin uyarlanmış biçimlerinin, özgününden daha etkili olduğu görölmektedir.

Slavin ve Karweit (1981), araştırmalarında, geleneksel yöntemler yerine grupla çalışma yöntemlerinin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için, üç ayrı grupla çalışma yönteminin (Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva, Birleştirme II) değerlendirmesini yapmışlardır. Bu deneysel araştırma, ilkokul 4 ve 5'inci sınıflarda okuyan 456 öğrenci üzerinde gerçekteştirilmiştir. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin hepsine, üç ayrı alan için (dil, matematik, sosyal çalışmalar) üç kubaşık öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemler, 4-5 kişilik öğrenme gruplarında çalışan öğrencileri içermektedir. Araştırmayla, yoğun olarak uygulanan kubaşık öğrenme yöntemlerinin; okuldan hoşlanmada, benlik saygısında, arkadaşlık ilişkilerinde, dil ve okuma alanlarındaki erişilerde olumlu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu ve bu yöntemlerin, öğrencilerin günlük öğretim süresini içerecek biçimde uygulanabileceği ortaya konmuştur.

Lazarowitz ve arkadaşları (1985), lise fen sınıflarında, "Yeniden Düzenlenmiş Birleştirme" (Modified

Jigsaw) yönteminin; erişimi, sınıfın toplumsal ortamı ve benlik saygısına etkileri doğrultusunda üç araştırmaya gerçekleştirmişlerdir. 1981-1982 eğitim yılı boyunca, üç deneysel projeye, 10-12'inci lise fen sınıflarında, kubaşık öğrenme yönteminin etkililiği sınanmıştır. İki çalışmada, kubaşık öğrenme yöntemi bireyselleştirilmiş öğretimle, bir çalışmada geleneksel öğretimle karşılaştırılmıştır. Erişimi ve benlik saygısı açısından, kubaşık öğrenme yönteminin kullanıldığı deney gruplarıyla, bireyselleştirilmiş öğretimin uygulandığı kontrol grupları arasında, deney grupları lehine anlamlı farklar bulunurken; geleneksel yöntemin uygulandığı grupla farklılaşma görülmemiştir. Arkadaşlık ilişkileri açısından, ön ve son uygulama arasında, yalnızca deney gruplarında anlamlı artışlar olduğu saptanmıştır. Sınıfın toplumsal ortamı açısından, yalnızca birinci deney ve kontrol grupları arasında, "işbirliği", "konu alanına karşı tutum" ve "öğrenme istekliliği" alt bölümleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Lazarowitz ve Karsenty (1990) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, "Birleştirme" (Jigsaw) ve "Grup Araştırması" (Group Investigation) tekniklerinin bileşimiyle oluşturulan "Küçük Araştırma Gruplarıyla Akran Öğretimi" (Peer Tutoring with Small Investigative Groups) adlı kubaşık öğrenme tekniğinin, onuncu sınıf Biyoloji sınıflarındaki öğrencilerin erişimleri, süreç becerileri, öğrenme çevresi ve benlik saygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deney gruplarını 19 sınıfta 482 öğrenci, kontrol gruplarını ise 10 sınıfta 226 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol gruplarında tüm sınıf yöntemine göre ders işlenmiştir. Bu geniş çaplı araştırmada, şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Kubaşık gruplarda, öğrenme çevresi ve benlik saygısına ilişkin sonuçlar, tüm sınıf yöntemine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

2. Kubaşık gruplardaki öğrenciler, süreç becerileri ölçümlerinde, daha yüksek puanlara erişmişlerdir.

3. Biyoloji dersine ilişkin erişimi açısından, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Cinsiyet açısından, gruplar içinde farklılık görülmezken, gruplar arasında cinsiyet açısından deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Öğrenci başarısı üzerinde, üç tür kubaşık öğrenme yönteminin ve karşılaştırma grubu olarak bir geleneksel yöntemin etkisi, Nattiv (1987) tarafından yapılan bir araştırmada incelenmiştir. Altıncı sınıftan 129 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, Birleştirme II (Jigsaw II) ve İşbirliği-İşbirliği (Co-op Co-op) yöntemlerinin değişik bileşimleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenci başarısı üzerinde, kubaşık öğrenme sınıflarından ikisiyle kontrol grubu arasında, kubaşık öğrenme lehine yüksek düzeyde anlamlı bir değişim gözlemlendiğini göstermiştir. Bir deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Mattingly ve VanSickle (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, kubaşık öğrenme tekniklerinden Birleştirme II (Jigsaw II) tekniğinin, coğrafya erişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Almanya'da bir Amerikan okulunun coğrafya dokuzuncu sınıflarından bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Kontrol grubunda, geleneksel tüm sınıf öğretimi yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol

gruplu model uygulanmıştır. Sontest puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, deney ve kontrol grupları arasında, kubaşık öğrenme lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmacılar, eğer öğrenciler, grup amacı ve erişebilecekleri bir pekiştireç doğrultusunda çalışırlarsa, grup amaçları doğrultusunda bireysel erişileri için arkadaşlarının sorumluluklarını duyarlarsa, Birleştirme II tekniğinin etkili olacağını belirtmişlerdir.

Kubaşık öğrenme tekniklerinden "Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri" ve "Birleştirme II" tekniklerinin, değişik ölçümlerdeki etkililiği, Ravid ve Shapiro (1992) tarafından yapılan araştırmada sınanmıştır. Bu ölçümler, eriş testleri, hazırlık kayıtları, öğretmenler için anlambilim (semantic) farklılık ölçeği, sınıf gözlemi, öğretmen ve öğrencilerin yazılı değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Dört, beş ve altıncı sınıflarda, çeşitli deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öğretilen konular, toplumsal çalışma konularıdır. Araştırmada, tüm istatistiksel bulguların, kontrol gruplarına oranla deney grupları lehine çıktığı; ancak, küçük sınıf ölçüsü gözönüne alındığında, istatistiksel yönden anlamlı farkların bulunmadığı görülmüştür. Yazılı değerlendirmeler, öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun, kubaşık öğrenme yöntemini yeglediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin, kubaşık öğrenme yöntemini kullanmanın bir sonucu olarak, kendilerini daha iyi algıladıkları belirlenmiştir.

Kubaşık öğrenme yönteminin eriş ve tutumlar, özellikle de konu alanına ilişkin tutumlar üzerine etkilerini inceleyen birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları (Cook 1990; Bonaparte 1990;

Gordon 1986; Emley 1987; Smith 1988; Mevarech, Stern ve Levita 1987; Tanamai 1990; Kacer 1990; Capozzi 1990; Kosters 1991; Carpenter 1987) araştırma konusuyla dolaylı olarak ilgili olsa da kubaşık öğrenme yönteminin etkiligini göstermesi açısından ele alınmıştır.

Kubaşık öğrenme stratejilerinin, üniversitede lisansüstü ve mesleki eğitim gören öğrencilerin, olumlu tutumlar geliştirmesinde, eğitim programlarına bağlılıklarının artmasında ve öğrencilerin öğretme yaşantılarını transfer etmelerinde ne ölçüde etkili olduğu, Cook (1990) tarafından yapılan bir araştırmada incelenmiştir. Araştırmaya, California Eyalet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Okulu, öğretmen yetiştirme programına kayıtlı 114 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun, kubaşık öğrenmeyi bireysel olarak olumlu bulduklarını ve sınıfa karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir. Çoğunluk, kubaşık öğrenmeyi, sahip oldukları düzeyle ilişkili olarak önemli bulmuşlardır. Öğrencilerin % 80'den fazlası, üniversite sınıflarında gördükleri bu uygulamayı, kendi sınıflarına da transfer etmeleri konusunda olumlu yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

Bonaparte'ın (1990), ilkökul ikinci sınıfta okuyan 240 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada, matematiksel erişimi ve benlik saygısı açısından, işbirliğine dayalı tam öğrenme ile yarışmaya dayalı tam öğrenmeye göre biçimlendirilmiş sınıf düzenlerinin etkililigi incelenmiştir. Sonuçta, işbirliğine dayalı tam öğrenme açısından biçimlendirilmiş sınıf düzeninin, yarışmaya dayalı tam öğrenmeye göre daha üstün olduğu belirlenmiştir. İki sınıf düzeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ayrıca, matematiksel erişimi ile benlik saygısı arasında da anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bulgular, tam öğrenme süreçleri ile kubaşık öğrenme süreçleri birleştirilerek oluşturulan sınıf düzeninin, matematiksel yeterlik ile benlik saygısının yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kubaşık öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin matematik erişimlerinde ve tutumlarındaki etkisini ortaokul düzeyinde Gordon (1986), kolej düzeyinde Emley (1987), yaptıkları araştırmalarda incelemişlerdir. Her iki araştırmada da, sınıanan kubaşık öğrenme tekniklerinin erişimi ve tutumlarda, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Smith (1988) tarafından ilkeğitim öğretmenlerinin matematiğe karşı tutumları üzerine yapılan bir araştırmada ise, kubaşık öğrenme stratejilerinin, öğretmenlerin matematiğe karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Mevarech, Stern ve Levita (1987), çalışmalarında, küçük gruplarla bilgisayarla öğrenme ile bireysel olarak bilgisayarla öğrenme arasındaki tutumlar, erişim düzeyleri, toplumsal uyum açısından farklılıklar olup olmadığını araştırmışlardır. Bilgisayarla dilbilim dersi alan 115 ortaokul öğrencisi, denek olarak alınmıştır. Deneklerin üçte biri, seçkisiz (random) yolla, bireysel olarak öğretime ayrılmış; diğerleri ise bağdaşık (homojen) çiftli gruplar halinde aynı zaman süreci içinde, aynı programla öğrenim görmüşlerdir. Araştırma bulguları, bilgisayarda birlikte çalışan öğrencilerin, bilgisayarda yalnız çalışacak öğrencilere göre, arkadaşlarına karşı daha özverili olduklarını, birlikte öğrenmeye karşı daha güçlü tutumlar geliştirdiklerini, erişim açısından da daha yüksek puanlara ulaştıklarını göstermiştir.

Lisans düzeyinde, bireysel olarak ve grupla (kubaşık) öğrenmenin bilgisayara dayalı öğretim üzerindeki etkilerini sınavan iki deneysel araştırmada (Tanamai 1990; Kacer 1990), ikili gruplar halinde öğrenme ile bireysel öğrenme arasında anlamlı farkların bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, bilgisayara karşı tutumlar açısından da, grupların birbirlerinden farklılaşmadıkları görülmüştür. Capozzi (1990) tarafından yapılan bir başka araştırmada, bilgisayar destekli eğitimde kubaşık öğrenmeyle bireysel öğrenme arasında erişim açısından anlamlı fark bulunmamasına karşın, bilgisayara karşı tutumlar açısından, kubaşık grupların tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kosters (1991) tarafından "Öğrenci Erişimi ve Tutumları Üzerinde Geleneksel Sınıfta Kubaşık Öğrenmenin Etkisi" adlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ortaöğretimde tarih dersi alan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu bu deneysel araştırmada, kubaşık öğrenme tekniklerinden ÖTBB (Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri) tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sontest puanları açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermiştir. Ancak, kubaşık öğrenmeye ilişkin tutumlar açısından deney grubu lehine, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Carpenter (1987) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yarışmacı ve kubaşık öğrenme çevrelerinin, üniversite öğrencilerinin eskrim becerileri ve arkadaşlık tutumları üzerindeki etkileri sıvanmıştır. Seksen öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Sonuçta, grupların beceri erişimleri arasında anlamlı fark

bulunmamıştır. Gruplar arasında, öğretmenlere karşı tutum açısından fark bulunmamakla birlikte, arkadaşlık ilişkilerinde, kubaşık öğrenme çevresinin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kubaşık öğrenme çevresindeki öğrencilerin işbirliğine, yarışmacı öğrenme çevresindeki öğrencilerin ise yarışmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Kulik ve Kulik'in (1990a), tam öğrenme programlarının etkililiği üzerine yaptığı bir araştırmada, 108 araştırma incelenmiştir. Değerlendirme süreçleri kontrol edilen bu 108 araştırmanın bulguları (meta-analysis of findings), tam öğrenme programlarının, fakültelerde (kolejlerde), liselerde ve ilkeğitim üst sınıfındaki öğrencilerin sınav yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, kısaca şöyle özetlenebilir:

1. Tam öğrenme programlarının etkileri, sınıf içindeki zayıf öğrenciler üzerinde daha güçlü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu etkiler, kullanılan tam öğrenme süreçlerinin, deneysel çalışma desenlerinin ve ders içeriklerinin işgörüsüne göre değişmektedir.

2. Tam öğrenme programlarının, ders içeriği ve öğretim açısından öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Ancak öğretimsel işlemler üzerinde, öğrenci için gerekli süre artabilir.

3. Kendi adımlarıyla ilerlemeye dayalı tam öğrenme programları, sık sık, fakültelerde sınıf geçme açısından, sınıf geçenlerin sayısında düşmelere neden olmaktadır.

Kulik ve Kulik'in araştırmasının bulunduğu aynı dergide, "kubaşık öğrenme" yaklaşımının önemli temsilcilerinden Robert E.Slavin'in (1990), yukarıda verilen araştırma bulgularına ilişkin eleştirel bir yazısı yer almaktadır. Slavin, eleştirel yazısında, değerlendirme süreçlerinde tam öğrenme programlarının, özellikle standartlaştırılmış testlerde etkili olmadığını ileri sürmekte ve buna ilişkin araştırmalara dayalı kanıtlara yer vermektedir. Yine aynı dergide, Kulik ve Kulik (1990b), Slavin'in eleştirilerine karşı kanıtlar ileri sürmektedir.

Aşağıda yer alan araştırmalar, daha çok demokrasi-eğitim ilişkileri çerçevesinde ele alınmıştır. Venema (1990), Allman ve arkadaşları (1975), Hawley (1977), Ehman (1977), Goldenson (1978), Remy (1972), Torney ve arkadaşları (1975) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, demokratik tutum ve davranışların edinilmesinde, öğretmen tutum ve davranışlarının, sınıf ortamının ve yönetim biçimlerinin etkililiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle, yürütölen bu araştırmada, demokratik tutumların da ayrı bir değişken olarak ele alınması, bu araştırmaların önemini artırmaktadır.

Yüksekeğitimde yarışmacı ve kubaşık öğrenme biçimleri üzerinde, otokratik ve demokratik öğretim yöntemlerinin etkilerini sınyayan bir araştırma, Venema (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, farklı öğretim ve farklı öğrenme biçimlerinin, gerek erişi, gerekse benlik saygısı açısından, duyuşsal ve bilişsel alanlar üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. "ilkeğitimin Başlıca Konuları" adlı ilk eğitim dersini alan 174 lisans öğencisi, seçkisiz olarak dört

deneysel grubu oluşturmuşlardır (otokratik-yarışmacı, otokratik-kubaşık, demokratik-yarışmacı, demokratik-kubaşık). Tüm öğrencilere, erişim ve benlik saygısı ön testi verilmiştir. Dört grup haftada bir saat bir araya gelmişler ve düzenlenmiş deneysel işlemler doğrultusunda derslerini yürütmüşlerdir. Altı haftalık bir uygulamadan sonra, aynı testler son test olarak verilmiştir. Sonuçlar, demokratik-kubaşık grubun, gerek bilişsel, gerekse duyuşsal alanlar açısından diğerlerine oranla olumlu kazanımlarının olduğunu göstermiştir. Diğer üç grupta, anlamlı değişimlerin olmadığı belirlenmiştir.

Allman ve arkadaşları (1975) tarafından ilköğretim birinci ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, gelişmeye açık ya da demokratik ortamın bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ek önderlik davranışlarının, öğrenci tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler iki gruba ayrılarak farklı ortamlar yaratılmıştır. Bir sınıftaki öğretmenler, ortaya çıkan çeşitli sorunlarla otoriter ve kuralcı bir biçimde ilgilenmişler; öteki sınıftaki öğretmenler ise, birey bireye ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini merkeze alarak sorunlara yaklaşmışlardır. Sonuçta, açık ortam bulunan sınıftaki öğrenciler, herhangi bir karmaşaya düştüklerinde, demokratik yöntemi yeğlemişler, öğretmenlere bağımlılıkları kalmamış ve daha az boyun eğen bir tutum geliştirmişlerdir.

Hawley (1977), araştırmasında, öğrencilerin görüşlerini açıklama cesareti, görüşlere saygı duyma oranı ve öğrencilerin arkadaşlarının fikirleriyle ilgilenmeleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki üzerinde durmuştur. Beşinci sınıflar üzerinde yapılan bu

araştırmada, sözkonusu değişkenler arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin algılamaları üzerinde, öğretmenlerin biçimsel davranışlarından çok tutumları etkili olmuştur. Bu nedenle, Hawley, öğretmenin görünen -biçimsel- etkilere yönelik davranışlarından çok, açık etkileşime dönük davranışlarının daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Ehman (1977), iki yıllık bir süreç içinde, lise öğrencilerinin, toplumsal-politik tutumlarının değişmesine neden olan toplumsal çalışmaların öğretimsel etkileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Ehman, araştırmacında, eğer öğretmen, demokratik, açıklayıcı, dostça bir sınıf ortamı yaratmak için çaba gösterirse, tartışmalı içeriğin arttığını, siyasal katılım becerilerinin geliştiğini, yurttaşlık görevlerinin yüklediği sorumlulukların bilincine varıldığını, toplumsal bütünleşmenin sağlandığını, uzlaşma eğilimlerinin belirginleştiğini, siyasal açıdan ilgi ve güven düzeyinin yükseldiğini saptamıştır.

Goldenson (1978), siyasal toplumsallaşmada ortağitim kurumlarının rolü üzerinde yaptığı bir araştırmada; çok sevilen, alanında uzman, saygınlığı yüksek olan öğretmenlerin, bu nitelikleri düşük meslektaşlarına oranla, öğrencilerin olumlu politik tutum geliştirmelerinde daha etkili olduğunu bulmuştur.

Remy (1972), içeriğ. öğretim yöntemleri, yurttaşlık eğitimi gibi konuların, liselerdeki görünümlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Ülke düzeyinde, çoğunluğu beyaz ve orta sınıf çocuğu olan bir örneklem seçmiştir. Yaklaşık % 40-60'ı, yönetimin temelleri, politik sistemlerin karşılaştırılması, politika

biliminin içermediği yeni bilgiler, eleştirel düşünme, politik değerlerin sınılanması gibi konuları içeren bir envanter uygulamıştır. Öğrencilerin çoğunluğu, sınıftaki politik tartışmalara istekli olduklarını; ayrıca, okulun politik etkinliklerine katılma eğilimi taşıdıklarını açıklamışlardır. Genellikle, gençlerin çoğunluğu, içerik, yöntem, materyal ve yurttaşlık bilgisi derslerinden doyum sağlamadıklarını, bunların iyileştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Torney, Oppenheim ve Farnen (1975), A.B.D.'ni de içeren on ayrı ülkede, kesit alma (cross-sectional) yaklaşımıyla, "On Ülkede Yurttaşlık Eğitimi" adlı karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Bu değişik politik sistemlerde kültürlerin temsil edildiği geniş çaplı araştırmada, ortak bazı noktalar belirlenmiştir: Demokratik değerleri edinme, hükümeti destekleme ya da karşı çıkma gibi konularda, öğrencilerin, katılım olanağı sağlanırsa, kendi düşüncelerini çekinmeden açıklayabildikleri; ayrıca, değişik düşünme korelasyonunun da pozitif olduğu izlenmiştir. Bu araştırmada, yalnızca demokratik bir sınıf ortamının varlığının bile, ilişkili bütün ülkelerde, öğrencilerde olumlu politik tutum geliştirme açısından etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Kubaşık öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve diğer duyuşsal çıktıları üzerinde yapılan deneysel araştırmaların topluca istatistiksel sonuçlarının ele alındığı araştırmalardan ikisi Slavin (1980; 1991), biri de Johnson ve Johnson (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar, genelde kubaşık öğrenme yönteminin, sınıananan öğretim yöntemlerine göre

daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Guskey ve Pigot (1988) tarafından yapılan, tam öğrenme yaklaşımının gruba dayalı uygulamalarını içeren araştırmaları ele alan araştırmasında da, benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Kubaşık öğrenme yönteminin, öğrencilerin erişimi ve tutumları, özellikle de konu alanına ilişkin tutumları üzerine etkilerini inceleyen birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları (Cook 1990; Bonaparte 1990; Gordon 1986; Emley 1987; Smith 1988; Mevarech, Stern ve Levita 1987; Tanamai 1990; Kacer 1990; Capozzi 1990; Kosters 1991; Carpenter 1987) araştırma konusuyla dolaylı olarak ilgili olsa da kubaşık öğrenme yönteminin, erişimle birlikte tutumlar üzerinde de ne ölçüde etkili olduğunu göstermesi açısından ele alınmıştır.

Bu araştırmada kullanılan "Yeniden Uyarlanmış Birleştirme" (YUB) tekniğinin biçimlendirilmesinde, kubaşık öğrenme tekniklerinden "Birleştirme" tekniği temel oluşturmuştur. "Birleştirme" tekniği ve bu tekniğin değişik uyarlamalarının, akademik başarı ve diğer çıktılar üzerine etkileri, Slavin ve Karweit (1981), Lazarowitz ve arkadaşları (1985), Lazarowitz ve Karsenty (1990), Nattiv (1987), Mattingly ve VanSickle (1991), Ravid ve Shapiro (1992) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda sınanmıştır. Özgün "birleştirme" tekniğinin, yapılan araştırmalarda, öğrenci başarısında önemli ölçüde etkili olmadığı belirlenmiştir. (Slavin 1991: 79). Genel olarak bu tekniğin uyarlanmış biçimleri, özellikle erişim üzerinde, özgününden daha etkili bulunmuştur. Slavin'in (1990: 25), birleştirme tekniğinin değişik uyarlamaları ile ilgili bu bölümde yer almayan bazı araştırmaları da verdiği çizelgede, bu tekniklerin olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Ülkemizde yeni araştırmaya başlanan "kubaşık öğrenme yöntemi" ile ilgili olarak, Açıkgöz'ün (1992) yaptığı iki araştırmada, bu yöntemin, akademik başarı ve diğer duyuşsal çıktılar açısından daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Erden (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, "grup etkililiği öğretim tekniği"nin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir.

Ülkemizde, diğer öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan deneysel araştırmaların da oldukça az olduğu görülmektedir. Farklı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve duyuşsal çıktıları üzerine deneysel araştırmaların yapılmasına büyük gereksinim bulunmaktadır. Örneğin; Demirtaş (1978) ve Büyükkurt (1989) tarafından yapılan deneysel araştırmalarda, öğrenci başarısı açısından işe koşulan yeni öğretim yöntemlerinin, düzenlatım yöntemine göre daha etkili oldukları bulunmuştur. Bu tür araştırmaların sonuçlarının da paylaşılması, ülkemizde yöntem çeşitlenmesi açısından önemli etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Öğretim yöntemleriyle ilgili deneysel araştırmaların azlığına karşın, sınıf içinde öğrenme-öğretim süreçlerinin etkililiğine yönelik araştırmaların daha çok olduğu görülmektedir. "Tam öğrenme" yaklaşımı doğrultusunda, dönüt, düzeltme, bilişsel giriş davranışları değişkenleriyle ilgili deneysel araştırmalardan bazıları Paykoç (1978), Yunt (1981), Senemoğlu (1987) ve Kara (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar, ele alınan değişkenlerin, öğrenci başarısında etkili olduğunu göstermektedir. Bu değişkenler, hemen her öğretim yönteminde kullanılabilir. Kullanılan öğretim yönteminin

zenginleşmesinde etkili olabilir. Örneğin, bu araştırmada kullanılan YUB tekniğinin değişik aşamalarında, dönüt, düzeltme, pekiştireç değişkenleri etkili olarak kullanılmaya çalışılmıştır.

Büyükkaragöz (1986), Kavak (1986), Türkoğlu (1990) tarafından, eğitim fakülteleri ve eğitim yüksekokulları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda; fakülte ve yüksekokullarda daha çok düzenlatım yönteminin yeglendiğini, çağdaş yöntemlere yeterince yer verilmediği ortaya konmuştur. Bu araştırmalar, öğretmen yetiştiren kuruluşlarda da, geleneksel yöntemlerin hala etkili olduğunu göstermektedir. Oysa, özellikle bu kuruluşlarda, değişik öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin de deneyim kazanmaları açısından kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Açıkgöz (1989), Allman ve arkadaşları (1975), Bakırcı (1981), Ehman (1977), Eripek (1980), Ertürk (1970), Goldenson (1978), Gömleksiz (1988) Hawley (1977), Kısakürek (1985), Onur (1976), Remy (1972), Tezcan (1981), Torney ve arkadaşları (1975), Venema (1990), Yeşilmen (1983) gibi araştırmacıların, çeşitli düzeylerde, sınıf ortamı, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmen-öğrenci tutum ve davranışları, politik tutumlar, demokrasi ve eğitim ilişkileri değişkenlerini içeren araştırmaları, bu değişkenlerin öğrencilerin başarılarında, tutum ve davranışlarında ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde demokratik olmayan tutum ve davranışların oldukça kaygı verecek düzeyde olduğunu belirlemektedir.

İncelenebilen araştırmalara bakıldığında, araştırmacının özelliklerine göre, verilerin çözümlenmesinde

değişik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Genelde kullanılan teknikler, t testi, tek yönlü ya da çoklu varyans analizi, regresyon analizi, kovaryans analizidir. Bu araştırmada da, verilerin çözümlemesinde, diğer araştırmalarda geçerliliği sınılanmış olan, eşli ve bağımsız gruplar t-testleri, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde, genelde yukarıda tartışılan araştırmaların bulgularına bakıldığında;

1. Yeni bir öğretim yöntemi olarak kubaşık öğrenme yönteminin, öğrenci başarısı ve duyuşsal çıktılar açısından, sınılanmış diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu;

2. Ülkemizde, öğretmen yetiştiren kuruluşlarda bile, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı; çağdaş öğretim yöntemlerine yeterince yer verilmediği; öğretim yöntemleriyle ilgili deneysel araştırmaların yetersiz olduğu;

3. Okullarımızda, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde otoriter eğilimlerin hala egemen olduğu; görülmektedir.

Ülkemizde ve yurtdışında incelenebilen araştırmalara ilişkin yukarıda kısaca özetlenen bulgular, bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde etkili olmuştur. Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ve erişileri açısından, kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntemin uygulandığı gruplar arasında anlamlı farkların olup olmadığı araştırılmıştır. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ölçmek üzere, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği" adı

verilen bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada, tutum puanlarıyla erişi arasındaki ilişkiye bakılmış; ayrıca, kubaşık öğrenme yönteminin bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarındaki davranışları geliştirmedeki etkililiği de sınanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişimi üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Kısaca, çalışmada soruna ilişkin olarak "nasıl?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bir başka deyişle, uygulanan yöntemlerin (bağımsız değişkenler), öğrencilerin demokratik tutumlarına ve erişimlerine (bağımlı değişkenler) etki edip etmedikleri sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırma, deneme modelinde bir araştırmadır. Deneme modellerinde "bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır" (Karasar 1986: 92). Ayrıca, araştırmanın bir alan araştırması (field experiment) olduğu söylenebilir. Alan araştırmalarında, araştırmacı doğal ortamda değişik düzenlemeler oluşturur (Hetherington, Parke 1986: 32-33). Bu araştırmada da, öğretim yöntemlerinin özelliklerine göre, sınıf ortamında farklı düzenlemelere gidilmiştir.

Araştırmanın modeli gereği, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Gruplar, bir deney ve iki kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Her üç gruba, denel işlemler başlamadan önce ve denel işlemlerin bitiminde, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"; deney ve bir kontrol grubuna "Erişim Testi" verilmiştir. İkinci

kontrol grubu, araştırmacının tutum ve davranışlarından kaynaklanabilecek tutum değişikliklerini denetlemek; bir noktada "halo etkisini" (Demirel ve Ün 1987: 87-88) engellemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çerçevede, araştırma, "öntest-sontest kontrol gruplu" deneme modeline göre desenlenmiştir. Bu modelin simgesel görünümü, aşağıdaki gibidir (Cohen ve Manion 1990: 194,196,206; Fraenkel ve Wallen 1990: 238-242; Karasar 1986: 102):

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| G | R | O | X | O |
| 1 | | 1 | | 2 |
| G | R | O | | O |
| 2 | | 3 | | 4 |
| G | R | O | | O |
| 3 | | 5 | | 6 |

G : Deney Grubu

1

G : Birinci Kontrol Grubu

2

G : İkinci Kontrol Grubu

3

R : Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık (eş olasılık)

X : Bağımsız değişken (denel işlem)

O ,O ,O ,O : Ölçme, gözlem (erişi ve tutum puanları)

1 2 3 4

O ,O : Ölçme, gözlem (tutum puanları)

5 6

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Evren ve Örneklem

Çalışma, 1991-1992 Eğitim Yılında Çukurova Üniversitesi Adana Eğitim Yüksekokulunda yürütülmüştür. Araştırmanın eğitim yüksekokulunda yürütülmesinin temel nedenleri, aşağıda verilmiştir.

1. Eğitim Yüksekokulunun, ilkeğitime öğretmen yetiştiren bir kuruluş olması dolayısıyla, burada edinilen yaşantıların, öğrencilerin daha sonraki mesleki yaşamlarına taban oluşturacağı bir gerçektir. Cook'un (1990) araştırmasında belirtildiği gibi, öğretmen yetiştirme programına kayıtlı öğrenciler, sınıfta uygulanan kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin edindikleri becerileri, kendi sınıflarına da transfer etmede olumlu tutumlara sahip olmaktadır. Sınıf içinde uygulanan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerde, bu yöntemlere ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmeye ortam hazırlamada etkili olduğu söylenebilir.

2. İlkeğitimde küme çalışmalarına, ortaegitime oranla daha çok yer verilmekte ve 1968 ilköğretim Programında küme çalışmaları özellikle vurgulanmaktadır.

3. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında sayısal avantaj bulunmaktadır.

4. Araştırmacıya, okul yönetimi tarafından sağlanan kolaylıklar, araştırmayla ilgili deneysel işlemlerin planlanıp yürütülmesinde büyük katkıda bulunmuştur.

Ayrıca, Eğitim Yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin, üniversite yaşamlarına yeni başlamaları ve aynı öğretim elemanlarından ders alacak olmaları da, araştırmanın Eğitim Yüksekokulunda gerçekleştirilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın evrenini, 1991-1992 Eğitim Yılı I.Yarıyılıda Çukurova Üniversitesi Adana Eğitim Yüksekokulu birinci sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 75 öğrenci, örnekleme alınmıştır. İki sınıftan (1/A-1/B) deney ve kontrol grupları seçilmiştir. 1/A sınıfından 25 öğrenci deney grubu, 25'i birinci kontrol grubu; 1/B sınıfından 25 öğrenci ise ikinci kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan ölçütler:

1. "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği" ön uygulama puanları,
2. "Eriş Testi" öntest puanları,
3. ÖSYS puanları,
4. Cinsiyet,
5. Mezun olunan lise,
6. Mezun olunan liselerin buldukları yerleşim birimleridir.

Yukarıda verilen ölçütler içinde yer alan, cinsiyet, mezun olunan lise ve mezun olunan lisenin bulunduğu yerleşim birimlerinin, öğrencilerin, demokratik tutumlarında ve akademik ön yaşantılarında farklılık oluşturabilecek değişkenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, diğer ölçütler (tutum, eriş ve ÖSYS puanları) yanında, bu ölçütler de gözönüne alınmıştır. Bu değişkenlere göre elde edilen veriler, aşağıda, altbaşlıklar altında sırasıyla yer almaktadır.

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Puanları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin,

araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Ortamina İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği" ön uygulamasından aldıkları tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları, Çizelge III-1'de; gruplar arasında anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü değişkenlik çözümlemesi sonuçları, Çizelge III-2'de yer almaktadır.

ÇİZELGE III-1

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ ÖN UYGULAMASINDAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARININ ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI

| Gruplar | N | \bar{X} | S |
|-----------|----|-----------|------|
| Deney | 25 | 119.84 | 8.29 |
| Kontrol 1 | 25 | 117.16 | 8.36 |
| Kontrol 2 | 25 | 119.48 | 7.94 |

Çizelge III-1'e bakıldığında, ortalamalar açısından birinci kontrol grubunun, standart sapmalar açısından ise ikinci kontrol grubunun, diğer gruplara göre daha düşük olduğu görölmektedir. Ancak, üç grup arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü değişkenlik çözümlemesi sonucunda elde edilen F değeri, $P > .05$ düzeyinde anlamsız bulunmuştur (Çizelge III-2). Bir başka deyişle, gruplar, tutum puanları açısından, birbirlerinden farklılaşmamaktadırlar.

ÇİZELGE III-2

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ
ÜN UYGULAMASINDAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA
İLİŞKİN DEĞİŞKENLİK ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

| Kaynak | Sd | Kareler | Kareler | F | Anlamlılık Düzeyi |
|---------------|----|---------|------------|-----|----------------------|
| | | Toplamı | Ortalaması | | |
| Gruplar arası | 2 | 105.79 | 52.89 | .79 | P> .05 |
| Gruplar içi | 72 | 4838.96 | 67.21 | | |
| Toplam | 74 | 4944.75 | | | |

Erişi Testi Öntest Puanları

Deney ve birinci kontrol grubundaki öğrencilerin, erişim testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Çizelge III-3'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE III-3

DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
ERİŞİM TESTİ ÖNTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARK (t)

| Gruplar | N | X | S | Sd | t | Anlamlılık |
|-----------|----|-------|------|----|-----|------------|
| | | | | | | Düzeyi |
| Deney | 25 | 27.96 | 3.60 | 48 | .33 | P> .05 |
| Kontrol 1 | 25 | 28.36 | 4.93 | | | |

Çizelge III-3'e bakıldığında, deney ve birinci kontrol grubunun erişim ortalamaları arasında, 48 serbestlik

derecesi ve $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Grupların, öntest puanları açısından birbirlerinden farklılaşmadıkları ya da aradaki farkın, istatistiksel olarak önemsiz olduğu söylenebilir.

ÖSYS Puanları

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ÖSYS puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapmaları, Çizelge III-4'de görülmektedir.

ÇİZELGE III-4
DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
ÖSYS PUANLARININ ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI

| Gruplar | N | \bar{X} | S |
|-----------|----|-----------|------|
| Deney | 25 | 450.60 | 4.82 |
| Kontrol 1 | 25 | 449.40 | 6.25 |
| Kontrol 2 | 25 | 450.48 | 4.62 |

Çizelge III-4 incelendiğinde, ÖSYS puanlarına ilişkin ortalamaların birbirlerine çok yakın oldukları görülmektedir. Standart sapmalarına bakıldığında, deney ve ikinci kontrol grubunun benzer bir dağılım gösterdikleri; birinci kontrol grubundaki dağılımın diğerlerine göre daha değişken olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ÖSYS puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığı, tek yönlü değişkenlik çözümlemesiyle bulunmuştur. Bu çözülemeye ilişkin sayısal veriler Çizelge III-5'de verilmiştir.

ÇİZELGE III-5
DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
ÖSYS PUANLARINA İLİŞKİN DEĞİŞKENLİK ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

| Kaynak | Sd | Kareler | | F | Anlamlılık Düzeyi |
|---------------|----|---------|------------|-----|----------------------|
| | | Toplamı | Ortalaması | | |
| Gruplar arası | 2 | 21.84 | 10.92 | .39 | P> .05 |
| Gruplar içi | 72 | 2006.24 | 27.86 | | |
| Toplam | 74 | 2028.08 | | | |

Çizelge III-5'de görüldüğü gibi, uygulanan F testi sonucuna göre, grupların ÖSYS puanları arasında, $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların, ÖSYS puanları açısından da birbirlerinden farklılaşmadıkları, benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Cinsiyet

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları, Çizelge III-6'da gösterilmiştir.

ÇİZELGE III-6
DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMLARI

| Gruplar | Kız | | Erkek | | Toplam | |
|-----------|------|----|-------|----|--------|-----|
| | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % |
| Deney | 13 | 52 | 12 | 48 | 25 | 100 |
| Kontrol 1 | 12 | 48 | 13 | 52 | 25 | 100 |
| Kontrol 2 | 13 | 52 | 12 | 48 | 25 | 100 |

Cinsiyet açısından, gerek gruplar içinde, gerekse gruplar arasında büyük bir benzerlik olduğu görülmektedir (Çizelge III-6).

Mezun Olunan Okul

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyetlerine ve mezun oldukları okullara ilişkin sayısal dağılımları ve χ^2 çözümü sonucu, Çizelge III-7'de yer almaktadır.

ÇİZELGE III-7

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
CİNSİYETLERİNE VE MEZUN OLDUKLARI LİSELERE GÖRE DAĞILIMLARI

| Gruplar | Genel Lise | | Öğretmen | | İmam Hat. | | Endüstri | | Toplam | | |
|---------|------------|----|----------|---|-----------|---|----------|---|--------|----|--------|
| | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | |
| Deney | Kız | 11 | 84.62 | 1 | 7.69 | - | - | 1 | 7.69 | 13 | 100.00 |
| | Erkek | 8 | 66.66 | 2 | 16.67 | 2 | 16.67 | - | - | 12 | 100.00 |
| Toplam | | 19 | 76.00 | 3 | 12.00 | 2 | 8.00 | 1 | 4.00 | 25 | 100.00 |
| Kontrol | Kız | 10 | 83.34 | 1 | 8.33 | 1 | 8.33 | - | - | 12 | 100.00 |
| | 1 Erkek | 8 | 61.54 | 3 | 23.08 | 2 | 15.38 | - | - | 13 | 100.00 |
| Toplam | | 18 | 72.00 | 4 | 16.00 | 3 | 12.00 | - | - | 25 | 100.00 |
| Kontrol | Kız | 12 | 92.31 | - | - | - | - | 1 | 7.69 | 13 | 100.00 |
| | 2 Erkek | 10 | 83.34 | 1 | 8.33 | - | - | 1 | 8.33 | 12 | 100.00 |
| Toplam | | 22 | 88.00 | 1 | 4.00 | - | - | 2 | 8.00 | 25 | 100.00 |

2

$$\chi = 6.99 \quad P > .05$$

Çizelge III-7'ye bakıldığında, deney ve birinci kontrol grubunun, mezun olunan liseler açısından büyük

ölçüde benzeştiği; ikinci kontrol grubunda ise, yoğunluğun daha çok genel lisede olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, kız-erkek ayrımı gözönüne alınmaksızın yapılan x2 çözümlemesi $p > .05$ düzeyinde, gruplar arasında anlamlı farkların olmadığını ortaya koymaktadır.

Mezun Olunan Lisenin Bulunduğu Yerleşim Birimi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, mezun oldukları liselerin buldukları yerleşim birimlerine ilişkin sayı ve yüzdeler ile yerleşim birimleri açısından gruplar arasında fark olup olmadığına ilişkin x2 çözümlemesi sonucu, Çizelge III-8'de verilmiştir.

ÇİZELGE III-8

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
CİNSİYETLERİNE VE MEZUN OLDUKLARI LİSELERİN BULUNDUKLARI
YERLEŞİM BİRİMLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

| Gruplar | | İl | | İlçe | | Bucak | | Köy | | Toplam | |
|--------------|-------|------|-------|------|-------|-------|------|------|------|--------|--------|
| | | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % |
| Deney | Kız | 4 | 30.77 | 8 | 61.54 | - | - | 1 | 7.69 | 13 | 100.00 |
| | Erkek | 4 | 33.33 | 7 | 58.33 | - | - | 1 | 8.34 | 12 | 100.00 |
| Toplam | | 8 | 32.00 | 15 | 60.00 | - | - | 2 | 8.00 | 25 | 100.00 |
| Kontrol 1 | Kız | 3 | 25.00 | 9 | 75.00 | - | - | - | - | 12 | 100.00 |
| | Erkek | 5 | 38.46 | 6 | 46.16 | 1 | 7.69 | 1 | 7.69 | 13 | 100.00 |
| Toplam | | 8 | 32.00 | 15 | 60.00 | 1 | 4.00 | 1 | 4.00 | 25 | 100.00 |
| Kontrol 2 | Kız | 7 | 53.85 | 6 | 46.15 | - | - | - | - | 13 | 100.00 |
| | Erkek | 7 | 58.33 | 5 | 41.67 | - | - | - | - | 12 | 100.00 |
| Toplam | | 14 | 56.00 | 11 | 44.00 | - | - | - | - | 25 | 100.00 |

2

$X = 3.442$ $P > .05$

Cizelge III-8 incelendiğinde, ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin, diğer gruplardaki öğrencilere oranla, mezun oldukları liselerin daha çok kentlerde bulunduğu gözlenmektedir. Deney ve birinci kontrol grubunun, sayısal veriler açısından birbirlerine daha çok benzeştikleri görülmektedir. Ancak, χ^2 çözümlenmesi sonucu, $p > .05$ düzeyinde, sayı ve yüzdelerle bakılarak görülebilen bu farklılaşmanın, önemsiz olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında, ele alınan değişkenler açısından deney ve kontrol gruplarının büyük ölçüde birbirlerine benzerlik gösterdikleri; sayısal olarak görülebilen kimi farklılıkların ise istatistiksel olarak anlamsız bulunduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplamada iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"dir. İkincisi ise, "Eğitim-Toplum, Eğitim-Psikoloji, Eğitim-Felsefe, Eğitim-Ekonomi" ünitelerinin amaçları doğrultusunda oluşturulan "Eriş Testi"dir. Sözü edilen bu ölçme araçları, araştırmacı tarafından geliştirilmiş; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu araçların oluşturulması aşamaları ile yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, aşağıda "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği" ve "Eriş Testi" alt başlıkları altında ayrıntılarıyla yer almaktadır.

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Öğrenme - öğretme etkinliklerinin büyük çoğunluğu, özellikle ülkemizde, sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu işgörüyle, sınıf ortamının, istendik tutum ve davranışların kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip

oldugu söylenebilir. Bu bağlamda, demokratik tutum ve davranışların ediniminde de, sınıf ortamının, ilgili eğitim kuruluşunun yapısı içindeki diğer değişkenlere (örneğin; yönetim, ders dışı etkinlikler) oranla daha etkili olabileceği ileri sürülebilir. Oysa, ilgili literatür tarandığında, gerek ülkemizde, gerekse yurt dışında, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanamamıştır. Sınıf ortamına ilişkin kimi ölçeklerde (Cervetti 1987; Wolborg, Anderson 1967), demokratik tutumlar bir altbölüm olarak ele alınmaktadır. Bazı ölçekler de, genel demokratik tutumları ölçmeye yöneliktir (McClosky 1964; Prothro, Grigg 1960). Bu nedenle, araştırma konusuyla ilintili olarak, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ölçmeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmesine gerek duyulmuştur.

Bilindiği gibi, tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim" (Kagıtçıbaşı 1977: 2) ya da "bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler" (Demirel, Ün 1987: 173) olarak tanımlanabilmektedir. Tanımlar gözönüne alındığında, tutumun, bireyin bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel davranışlarının biçimlenmesinde ya da bu davranışların hangi yönde, nasıl gösterileceğinde belirleyici bir niteliği olduğu söylenebilir. Bu nedenle tutumlar, davranışsal göstergeleri olmadan doğrudan ölçülemez; "ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir" (Kagıtçıbaşı 1977: 113). Turgut'un (1977: 4) da belirttiği gibi;

"Tutum ölçme sorununa başlıca üç yoldan yaklaşılabilir. Birincisi tutumu

ölçülecek kişinin tutum konusu karşısındaki davranışlarının dolaysız olarak gözlenmesidir. İkinci yaklaşım, tutumu ölçülecek kişiye, tutum konusu hakkında dolaysız sorular sorup sözlü veya yazılı cevap almaktır. Üçüncü yaklaşım, tutumu ölçülecek kişiye, tutum ölçeği denilen ölçme aracını uygulamaktır" (Turgut 1977: 4).

Tutumları ölçme yaklaşımlarından, günümüzde en çok kullanılanı, tutum ölçekleridir. Özellikle sosyal psikologlar tarafından, tutumları ölçmek amacıyla birçok tutum ölçeği geliştirilmiştir. Başlıca dört tip tutum ölçeği bulunmaktadır:

1. Thurstone tipi ölçekler (eşit görünen aralıklar tekniği);
2. Likert tipi ölçekler (toplamalı sıralama tekniği);
3. Guttman ölçekleri (birikimli ölçekleme tekniği)"
4. Osgood'un duygusal anlam ölçekleri" (Kagıtçıbaşı 1977: 113-122).

Yukarıda sözü edilen ölçeklerin planlanıp geliştirilme aşamaları, birbirlerinden oldukça farklıdır. Ölçtüğü tutumlar ve hedefledikleri kitle açılarından birbirlerine göre üstün ya üstün olmayan yönleri bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan tutum ölçeği, tutum ölçmede yaygın olarak kullanılan, likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin yeglenmesinin nedeni, madde analizinden sonra, tutum maddelerinin ölçtüğü düşünülen tutumu ölçüyor kabul edilmesi ve ölçeğin, tutumlarını ölçmek istediğimiz asıl denek grubuna uygulanabilmesi ile likert ölçekleme tekniğinde tek boyutluluğun

sağlanabilmesidir. Bu bağlamda, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesinde, likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinde kullanılan "toplamalı sıralama tekniği"nden yararlanılmıştır (Anderson 1988: 427-428; Dökmen 1986: 133-139; Edwards 1957: 149-171; Kağıtçıbaşı 1977: 113-122), Bu teknige uygun olarak, tutum ölçeği şu aşamalarda geliştirilmiştir:

1. Tutum konusuna ilişkin çok sayıda denemelik madde üretilmiş bu maddeler üzerinde uzman yargısına başvurulmuştur.

2. Uzman yargısı alındıktan sonra, yüksek düzeyde fikirbirliğine varılan maddelerden ön uygulama için ölçek formu oluşturulmuştur.

3. Deneme formu, üç kez değişik öğrenci gruplarına uygulanmıştır.

4. Uygulama sonuçları üzerinde faktör ve madde analizleri yapılmıştır.

5. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra ölçeğe son biçimi verilmiştir.

Sözü edilen bu aşamalar, aşağıda alt başlıklar altında ayrıntılarıyla yer almaktadır.

Kuramsal Temel.-- Tutum ölçeğinin oluşturulmasında, kuramsal temel olarak, araştırmacının, demokratik sınıf ortamı üzerine yaptığı araştırmasındaki (Gömleksiz 1988) demokrasi ilkeleri temel alınmıştır. Bu ilkelerin, çağdaş, özgürlükçü, katılımcı, liberal demokrasinin ilkeleri olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu aşamasında, önce konuyla ilgili uzmanlara danışılmış; daha sonra da değişik kaynaklar (Başaran 1986; Boyner 1975; Bursalıoğlu 1978; Dewey 1966; Ertürk 1985; Karasar 1985; Lipson

1984; Macpherson 1982; Mursell 1955; Newlon 1939; Oguzkan 1965; San 1985; Soysal 1980; Tanilli 1985) taranarak demokrasi ilkeleri belirlenmiştir.

İlkelerin geçerliğinin sınanmasında, A.Ü.Siyasal Bilgiler Fakültesi, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Hacettepe Ü.Eğitim Fakültesinden, bir grup uzman (öğretim elemanlarının) kanısına başvurulmuş, kapsam geçerliği sağlanmıştır (Tekin 1979: 45). İkelere, uzmanların eleştirileri doğrultusunda son biçimi verilmiştir. Ülçegin denemelik maddelerinin oluşturulmasında temel olarak ele alınan demokrasi ilkeleri şunlardır:

1. Hiçbir düşüncenin içerigine sınır getirilemez (Şiddete yol açmadığı sürece, düşünceler; ılımlı ya da aşırı, yararlı ya da yararsız, meşru ya da meşru olmayan düşünceler diye ayrılamaz).

2. Düşünceler özgürce açıklanmalıdır.

3. Düşünceler özgürce örgütlenmelidir.

4. Irk, cinsiyet, ekonomik varlık ya da düşünsel yeterlik gibi kayıtlarla sınırlanmaksızın, her yurttaş genel ve eşit oy hakkına sahiptir.

5. Azınlığın hakları korunmak koşuluyla, çoğunluğun karar verme ve yönetme hakkı vardır.

6. Herkes yasalar önünde eşittir.

7. İnsan aklına inanmak esastır.

8. İnsan onuruna saygı duymak ve insan kişiliğine değer vermek esastır.

9. Bireyler anlayış ve işbirliği içinde çalışmalıdırlar.

Ülçegin geliştirilmesinde, bu ilkeler, ölçülmek istenen demokratik tutumların belirleyicisi olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, Demirel ve Ün'ün (1987: 173)

tutum tanımı gözönüne alınarak, demokratik tutum, "bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler" olarak tanımlanabilir.

Bilindiği gibi, Likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinde ilk adım çeşitli yollara başvurarak çok sayıda denemelik madde (item pool) üretmektir. Demokratik tutum tanımı doğrultusunda, yukarıda belirtilen ilkeler gözönüne alınarak, bu ilkeler doğrultusunda, sınıf ortamına ilişkin değişik kaynaklardan yararlanılarak, çok sayıda denemelik madde üretilmiştir (Cervetti 1987; Dewey 1966; Ertürk 1970; Ertürk 1985; Ertürk 1986; Lasley Thomas J.; McClosky 1964; Wolborg and Anderson 1967; Radz 1980; Soar, Soar 1987; Sönmez 1987; Tanilli 1985; Kısakürek 1985; Küçükahmet 1976). Denemelik maddelerin yazılmasında, tutum tümceleri yazılırken uyulması gereken ilkeler gözönüne alınmıştır (Edwards 1957: 9-16). Denemelik maddelerin yaklaşık yarısı olumlu, yarısı ise olumsuz maddelerdir. İnsanların "evet" deme eğilimlerini kontrol etmek amacıyla, maddelerin olumsuz bildirimleri de yazılmıştır (Kagıtçıbaşı 1977: 117).

Uzman Yargısı.— Denemelik maddelerin hangi ilkelere ilişkin olduğu, ilk aşamada, araştırmacının öznel yargılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Denemelik maddelerden oluşan denemelik form çoğaltılarak, bu maddelerin doğruluk derecesini test etmede bir grup uzmanın kanısına (C.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Felsefe Eğitimi Bölümleri ile Adana Eğitim Yüksekokulundan dokuz öğretim elemanına) başvurulmuştur. Tutum tümcelerinin ilkelerle tutarlı olup olmadığı, olumlu-olumsuz tümce ayrımının ne denli doğru olduğu uzman yargılarıyla belirlenmiştir.

Tutum tümceleri üzerinde uzman yargıları alındıktan sonra, uzmanlarca yüksek düzeyde fikir birliğine varılan tümceler ele alınmış, uygun olmayan tümceler atılmıştır. Fikir birliğine varılan tümcelerden, deneme uygulaması için 105 maddelik denemelik form oluşturulmuştur. Seçilen bu maddelere ilişkin ğrenci görüşlerini almak için; "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Asla Katılmıyorum" olmak üzere beşli dereceleme leği kullanılmıştır.

Yüz beş maddelik denemelik form, testin bir bütün olarak aynı değişkeni ölçüp lmedigini, bir noktada test maddelerinin toplam puanlarla ne ölçüde uyulduğunu belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla; 1990-1991 Eğitim Yılı II.Yarıyıldı, Adana Eğitim Yüksekokulu birinci sınıfta okuyan 112 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sırasında, öğrencilerin anlaşılmayan maddeleri düzeltmeleri ya da belirtmeleri ayrıca istenmiştir. Bu n deneme uygulamasından sonra, C.. Bilgi işlem Merkezinde SPSSX paket programından yararlanılarak, maddelerin birbirleriyle ve madde-toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları .35 ve daha yukarısında olan maddeler, öğrencilerden gelen eleştiriler doğrultusunda da düzelterek, 92 maddelik yeni bir denemelik form oluşturulmuştur. Madde-toplam puan korelasyonlarının .35 ve yukarısında olan maddelerin yeni denemelik forma alınmasının temel nedenleri olarak; .35-.65 arasındaki korelasyon değerlerinin, anlamlılık düzeyinin istatistiksel olarak % 1 düzeyinde olması, kabaca bir grup yorumuna ve kabul edilebilir bir hata payı içinde bireysel yordamalara olanak sağlaması gösterilebilir (Cohen, Manion 1990: 168).

Doksan iki maddelik denemelik form, 1990-1991 Eğitim Yılı II.Yarıyıl bitiminde başlayan "Öğretmenlik Formasyonu Yoğun Programı"na devam eden 140 öğrenci üzerinde denenmiştir. Birinci deneme uygulamasına, Ç.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı 3, Fizik 2-3, Kimya 2, Matematik 2-3, Biyoloji 3'üncü sınıflarda okuyan öğrenciler katılmışlardır. Elde edilen veriler üzerinde, Ç.Ü. Bilgi İşlem Merkezinde SPSSX paket programından yararlanılarak, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, faktör yükleri .40 ve üzerinde olan maddeler, ikinci deneme uygulaması için seçilmişlerdir. Faktör yükü .40 ve üzerinde olan 52 maddeyle, yeni bir denemelik form oluşturulmuştur.

Elli iki maddelik denemelik form, 1990-1991 Eğitim Yılı "Öğretmenlik Formasyonu Yoğun Programı"na devam eden, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Biyoloji, Kimya ve Fizik üçüncü sınıftan 77 öğrenci üzerinde (Eylül 1991) uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen veriler üzerinde, Macintosh uyumlu "Statview" istatistik paket programından yararlanılarak, ölçeğin faktör yapılarını ortaya koymak, bir başka söylemle yapı geçerliğini sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Birinci ve ikinci deneme uygulaması üzerinde yapılan faktör analizi sonuçları, "Faktör Analizi" alt başlığı altında tartışılmıştır.

Faktör Analizi.-- Faktör analizi, birden fazla değişkene bağlı bir değişkeni açıklamakta katkısı olan bağımsız değişkenlerin (faktörlerin) sayısını (uzayın boyutları sayısını) ve bu bağımlı değişkenin koordinatlarını (faktör yüklerini) bulmada başvurulan bir

yöntemdir (Turgut ve Baykul 1992: 173). Bu yöntemle, bir ölçeğin temelinde var olan ya da bir ölçeği oluşturan faktörler ve faktörler içinde yer alan maddeler belirlenebilir.

"Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesinde faktör analizinden yararlanılmasının temel iki nedeni:

1. Denemelik maddeler içerisinde işleyen maddelerin belirlenebilmesi ve ölçeğin faktör yapısının ortaya çıkarılması; bir başka deyişle, ölçeğin alt bölümlerinin ve bu alt bölümlerde yer alan maddelerin saptanabilmesi;

2. Faktör analizinin bir "yapı geçerliği" ölçüsü olarak kullanılabilmesidir.

"Temelde faktör analizi, davranışsal verilerin içsel ilişkilerini çözümlemede ayırt edici bir tekniktir. Psikolojik nitelikleri aydınlatmanın bir aracı olarak geliştirilen faktör analizi, özellikle yapı geçerliği ile ilgilidir" (Anastasi 1982: 358).

Birinci ve ikinci deneme uygulamaları sonucunda elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen faktör analizleri, principal faktör tekniği ile varimax rotasyonu kullanılarak yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, birinci deneme uygulamasında özdeğerleri (eigen değerleri) 1.00'in üzerinde 31, ikinci deneme uygulamasında ise 26 faktör belirlenmiştir.

Birinci ve ikinci deneme uygulamaları, her iki uygulamada, maddelerin aynı faktör yapısı içinde yer alıp

almadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, birinci ve ikinci deneme uygulamasında, aynı maddeleri içeren ve anlamlı bütünler oluşturan sekiz faktör, diğer faktörler arasından seçilmiştir. Bu sekiz faktörün, özdeğerleri ve değişkenlik oranları Çizelge III-9'da verilmiştir.

ÇİZELGE III-9

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNİ OLUŞTURAN
FAKTÖRLERİN ÖZDEĞERLERİ VE DEĞİŞKENLİK ORANLARI
(BİRİNCİ VE İKİNCİ DENEME UYGULAMALARI)

| Faktörler | Birinci Uygulama | | İkinci Uygulama | |
|-----------|------------------|--------------|-----------------|--------------|
| | Özdeğeri | Değiş. Oranı | Özdeğeri | Değiş. Oranı |
| 1 | 3.804 | .052 | 3.894 | .075 |
| 2 | 2.526 | .035 | 2.169 | .042 |
| 3 | 3.319 | .045 | 1.685 | .032 |
| 4 | 2.979 | .041 | 2.768 | .053 |
| 5 | 2.401 | .033 | 3.098 | .060 |
| 6 | 7.720 | .106 | 9.021 | .173 |
| 7 | 1.230 | .017 | 1.576 | .030 |
| 8 | 2.117 | .029 | 1.228 | .024 |
| TOPLAM | | .358 | | .489 |

Çizelge III-9 incelendiğinde, sekiz faktörün, birinci deneme uygulamasında, ölçek puanları değişkenliğinin yaklaşık % 36'sını, ikinci deneme uygulamasında ise yaklaşık % 49'unu açıkladığı görülmektedir. İkinci deneme uygulamasındaki toplam

değişkenliğin, birinci deneme uygulamasındaki toplam değişkenlikten yüksek çıkmasının nedeni olarak; birinci deneme uygulamasındaki madde sayısının (92 madde), ikinci deneme uygulamasındaki madde sayısından (52 madde) fazla olması gösterilebilir.

Faktörler belirlendikten sonra, faktörlere göre alt bölümler oluşturulmuş ve bu alt bölümler, içerdikleri demokrasi ilkelerine dayalı olarak adlandırılmıştır. Çizelge III-9'da verilen sıraya göre, ilk faktöre "eşitlik", ikinciye "bilimsellik", üçüncüye "açıklık", dördüncüye "düşünceye saygı", beşinciye "birlikte çalışma", altıncıya "katılım", yedinciye "sınıf oyuna başvurma" ve sekizinciye "azınlık hakları" adları verilmiştir.

Birinci ve ikinci deneme uygulamalarında aynı faktörler içinde yer alan maddeler ve maddelerin bu iki uygulamadaki faktörler içindeki faktör yükleri, faktörlere verilen adlar da belirtilerek, Çizelge III-10'da gösterilmiştir. Faktörler içerisindeki faktör yüklerinin belirlenmesinde, bir faktör içinde yer alan bir maddenin faktör yüküyle, diğer faktörlerdeki madde yükleri arasında en az .20'lik bir farkın olmasına dikkat edilmiştir.

Çizelge III-10'a bakıldığında, maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .86 arasında değiştikleri görülmektedir. Her iki deneme uygulamasında da, faktör yükü .42'nin altında madde bulunmamaktadır. Faktör yükleri, maddeler ve faktörler arasındaki korelasyon katsayılarını ifade etmektedir (Kerlinger 1973: 662). Bu açıdan bakıldığında, maddelerle faktörler arasındaki faktör yüklerinin istenilen düzeyde olduğu söylenebilir.

ÇİZELGE III-10

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN MADDELERİ
VE BU MADDELERİN BİRİNCİ VE İKİNCİ DENEME UYGULAMALARINDAKİ
FAKTÖRLER İÇİNDEKİ FAKTÖR YÜKLERİ

| Madde No | Faktör Yükü | |
|--|-------------|--------|
| | I.Uy. | II.Uy. |
| Faktör 1: EŞİTLİK | | |
| 1. Sınıfta herkesin, ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır. | .42 | .47 |
| 4. Sınavlarda kopya çekilmesinin o kadar önemli olduğuna inanmıyorum. | .59 | .70 |
| 7. Kopya çekenle, kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır. | .46 | .86 |
| 9. Öğretmenler, hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir. | .79 | .68 |
| 11. Öğretmenler, arasıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir. | .67 | .54 |
| Faktör 2: BİLİMSELLİK | | |
| 12. Sınıfta dersler, bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir. | .70 | .83 |
| 14. Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir. | .76 | .84 |
| 16. Öğretmen ya da öğrenciler, kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde, o görüşünden vazgeçebilmelidir. | .44 | .64 |
| 18. Öğretmen ve öğrenciler, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırabilmelidir. | .54 | .42 |
| 29. İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür. | .50 | .45 |

ÇİZELGE III-10 (Devam)

| Madde No | Faktör Yüğü | |
|--|-------------|--------|
| | I.Uy. | II.Uy. |
| Faktör 3: AÇIKLIK | | |
| 19. Öğretmenin bir konuyu "bilmediğini" sınıf içinde söylemesi doğru değildir. | .73 | .82 |
| 22. Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, "bilmediğini" açıkça söyleyebilmelidir. | .64 | .61 |
| 24. Öğretmen öğrencilerini notla tehdit etmemelidir. | .50 | .49 |
| Faktör 4: DÜŞÜNCEYE SAYGI | | |
| 5. Aynı görüşleri paylaşmasam da, arkadaşlarımlın düşüncelerine saygı gösteririm. | .62 | .64 |
| 20. Benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir. | .78 | .62 |
| 27. Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum. | .79 | .62 |
| Faktör 5: BİRLİKTE ÇALIŞMA | | |
| 2. Grup çalışmalarında, genelde, grup üyeleri görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler. | .62 | .87 |
| 5. Grup çalışmalarında, sorumluluk, genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır. | .82 | .85 |
| 10. Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmele- rinde en etkili yöntem, birlikte çalışmadır. | .54 | .73 |

ÇİZELGE III-10 (Devam)

| Madde No | Faktör Yükü | |
|---------------------------------------|---|---------|
| | I.Uy. | II.Uy. |
| Faktör 6: KATILIM | | |
| 3. | Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır. | .53 .61 |
| 6. | Sınıfta, bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir. | .46 .44 |
| 8. | Eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa, çalışma konumu belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim. | .69 .71 |
| 21. | Öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda, sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır. | .69 .71 |
| 23. | Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır. | .46 .58 |
| Faktör 7: SINIF OYUNA BAŞVURMA | | |
| 13. | Kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken oylamaya başvurulmasını istemem. | .82 .52 |
| 15. | Sınıfça karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim. | .70 .42 |

ÇİZELGE III-10 (Devam)

| Madde No | Faktör Yüğü | |
|--|-------------|--------|
| | I.Uy. | II.Uy. |
| Faktör 8: AZINLIK HAKLARI | | |
| 26. Azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir. | .59 | .70 |
| 28. Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim. | .43 | .50 |
| 17. Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez. | .46 | .81 |

Adlandırılan faktörler, ölçeğin alt bölümlerini oluşturmuşlardır. Alt bölümler, ilgili faktörler de belirtilerek, aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Eşitlik (Faktör 1): Birinci faktörün, "Herkes yasalar önünde eşittir" demokrasi ilkesiyle tutarlı maddeleri içerdiği görülmektedir (Çizelge III-10). Deneme formlarında da, bu maddeler bu ilke içinde yer almaktadır. Bu nedenle, birinci faktöre "eşitlik" adı verilmiştir.

Birinci faktör içinde, kopyaya ilişkin tutum tümcelerinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin eşitlik bağlamında, daha çok kopya eylemini düşündükleri; eşitlikle kopyayı birleştirdikleri biçiminde yorumlanabilir. "Sınıf içinde herkesin eşit oy hakkı

olmalıdır" maddesiyle, kopyaya ilişkin maddelerin birarada bulunması, bu kanıyı destekler niteliktedir. Özellikle kopya çekme yoluyla alınan yüksek notlar, kopya çekmeyen, çalışan öğrencilerin derse güdülenmelerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu da, öğrenciler arasında eşitlik ilkesinin zedelenmesine neden olabilir ve demokratik bir sınıf ortamının yapılandırılmasını engelleyebilir.

Hemen her eğitim düzeyinde görülen kopya olayının, ülkemize özgü özel bir durum oluşturduğu söylenebilir. Kopyanın toplumsal uzantılarının, ileride kaçakçılık, hayali ihracat, torpil yapma vb. görünümelerde ortaya çıkabileceği düşünülürse, kopya çekmenin ne denli toplumsal eşitsizliklere neden olabileceği yordanabilir. Bu bağlamda, bu alt bölümde yer alan tutum tümcelerinin, içeriğinin, genelde kopyaya ilişkin olmasına karşın; bu tümceler, eşitlik ile ilgili tutumları, belli sınırlılıklar içinde ölçebilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Bilimsellik (Faktör 2): Demokratikleşme sürecinde en önemli olgulardan biri, aklın kalıplaşmış yargılardan; yani gerçekliği yansıtmayan dayanaksız otoritelerden bağımsızlaşmasıdır. Bir başka deyişle, toplumsal yaşamın kurallarını koyma çabasındaki akıl, ne denli bilimsel ilkelere göre düzenlenirse, demokrasinin, ilkeleriyle uygulamaya dönüştürülmesinde o denli başarılı olunabilir. Bu çerçevede, sınıf ortamında edinilen öğrenme yaşantılarının büyük önem taşıdığı ileri sürülebilir. Sınıf ortamında edinilen yaşantıların topluma da yansıyabileceği; bu yolla, bilimsel bilgilerin geniş kitlelere ulaşabileceği söylenebilir. Bu nedenle, sınıf ortamında, öğretmen ya da öğrencilerin politik düşünceleri

ya da inançları ne olursa olsun, bilimsellikten ödün verilmemesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, Cizelge III-10'da, ikinci faktör ile ilgili maddelere bakıldığında, madde içeriklerinin bilimsel süreçlerle ilintili olduğu görülmektedir. "İnsan aklına inanmak esastır" demokrasi ilkesine uygun maddelerin yer aldığı ikinci faktöre, bu nedenle, "bilimsellik" adı verilmiştir.

Açıklık (Faktör 3): Öğretmen davranışlarıyla ilgili üç maddeden oluşan üçüncü faktör, "düşünceler özgürce açıklanmalıdır" ilkesiyle tutarlılık göstermektedir (Cizelge III-10). Öğretmenin sınıf içinde bir konuyu bilemediğini söylemesi, öğretmenin kendi düşüncelerini ve yeterliğini açıkça ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Öğretmenin, öğrencilerini notla tehdit etmesi de, öğrencilerin, kendi düşüncelerini özgürce açıklayamamalarına neden olabilir. Bu nedenle, üçüncü faktöre "açıklık" adı verilmiştir.

Düşünceye Saygı (Faktör 4): Demokrasinin temel ilkesi, düşünce özgürlüğüdür. Bireylerin kendini ifade edebilmeleri, giderek düşünceleri doğrultusunda tutum ve davranışlarda bulunabilmeleri, ancak düşünce özgürlüğüyle gerçekleşebilir. Düşünce özgürlüğünün olmadığı bir demokrasi anlayışı düşünülemez. Bu bağlamda, sınıf içinde de, düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği bir ortamın oluşturulması gerekir. Böyle bir ortamın oluşturulmasında temel koşul da, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermesidir.

Bu açıdan bir, iki ve üçüncü demokrasi ilkelerine

bakıldığında, bu ilkelerin "düşünce özgürlüğü" kapsamı içinde ele alınan, bu kavramı açıklayan ilkeler olduğu görülmektedir. "Hiçbir düşüncenin içerisine sınır getirilemez" ilkesi, "düşünceler özgürce açıklanmalıdır" ilkesi uygulamaya konulmadıkça; "düşünceler özgürce açıklanmalıdır" ilkesi de, "düşünceler özgürce örgütlenmelidir" ilkesi işe koşulmadıkça, düşünce özgürlüğü gerçekleşemez. Bu ilkelerin gerçekleşmesi için de, "düşünceye saygı" önemli bir boyut oluşturmaktadır. Bu çerçevede, dördüncü faktör içinde yer alan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin düşünce özgürlüğü kavramı ile ilintili olduğu gözlenmektedir (Çizelge III-10). Madde içeriklerine bakıldığında, "düşünceye saygı" anlatımının, her üç madde de yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, faktörün "düşünceye saygı" adıyla anılması uygun bulunmuştur.

Birlikte Çalışma (Faktör 5): Kubaşık yaşantılar, demokrasinin bir yaşayış biçimi olarak yerleşmesinde büyük önem taşımaktadır. Bireyler, grup içinde edinilen kubaşık yaşantılarla, birbirleriyle düşünce alışverişinde bulunabilmekte, grup kararlarını etkileyebilmekte, birbirlerini yüreklendirmekte; kısaca kendilerini özgürce ifade edebilme olanaklarına sahip olabilmektedirler. Kubaşık yaşantıların edinilmesi ise, birlikte çalışmakla, birlikte ortak ürünler yaratmakla sağlanabilir. Bu anlamda, beşinci faktör içinde yer alan maddelerin, daha çok birlikte çalışma süreçlerini vurguladıkları gözlenmektedir (Çizelge III-10). "Bireyler anlayış ve işbirliği içinde çalışmalıdır" demokrasi ilkesiyle ilgili olan, iki olumsuz, bir olumlu maddeden oluşan bu faktöre, "birlikte çalışma" adı verilmiştir.

Katılım (Faktör 6); Sınıf Oyuna Başvurma (Faktör 7): Altı ve yedinci faktörlerde yer alan maddelerin, genel katılmayı içeren "ırk, cinsiyet, ekonomik varlık ve düşünsel yeterlik gibi kayıtlarla sınırlanmaksızın her yurttaş genel ve eşit oy hakkına sahiptir" demokrasi ilkesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Altıncı faktörde, özgür karar verme ve oylama eyleminin daha ağırlıklı olduğu; yedinci faktörde, sınıf oyuna başvurma ile ilgili düşünsel boyutun vurgulandığı söylenebilir (Çizelge III-10). Aynı ilkeye ilişkin maddeleri içeren bu iki faktöre, vurguladıkları boyutlar açısından, "katılım" ve "sınıf oyuna başvurma" adları verilmiştir. Çizelge III-9'da görüldüğü gibi, her iki deneme uygulamasında, en yüksek özdeğere ve değişkenlik oranına sahip olan faktör, altıncı faktördür.

Azınlık Hakları (Faktör 8): Demokrasinin varoluş nedeninin, öncelikle azınlık haklarının korunmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, çoğunluğun düşüncelerini paylaşmayan kişilerin, kendi düşüncelerini yayma ve giderek iktidara gelebilme olanakları olmadıkça, sağlam ve nitelikli bir demokrasiden söz edilemez. Çoğunluk, azınlıkta kalanların düşüncelerini katılmasa da, onların düşüncelerine, temel haklarına saygı göstermek zorundadır. Özellikle, sınıf içinde, çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin, kendilerini ifade edebilmeleri, sınıfça alınan kararlarda düşüncelerini açıklayabilmeleri, giderek karar alma süreçlerini etkileyebilmeleri, demokratik bir sınıf ortamının yapılandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda sekizinci faktörü oluşturan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin, "azınlığın hakları korunmak

koşuluyla, çoğunluğun karar verme ve yönetme hakkı vardır" demokrasi ilkesiyle ilgili olduğu, daha çok azınlık haklarını içeren tutum tümcelerinden oluştuğu görülmektedir (Çizelge III-10). Bu nedenle sekizinci faktöre "azınlık hakları" adı verilmiştir.

Faktörlerin belirlenmesinden sonra, faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, faktörler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi açısından hesaplanmıştır. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğini oluşturan faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, birinci deneme uygulaması için Çizelge III-11'de, ikinci deneme uygulaması için ise Çizelge III-12'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE III-11

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNİ OLUŞTURAN
FAKTÖRLER ARASINDAKİ KORELASYON KATSAYILARI
(BİRİNCİ UYGULAMA)

| Faktörler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|---|
| 1 | 1 | | | | | | | |
| 2 | .041 | 1 | | | | | | |
| 3 | -.104 | .045 | 1 | | | | | |
| 4 | .023 | -.018 | .066 | 1 | | | | |
| 5 | -.024 | -.037 | -.024 | .009 | 1 | | | |
| 6 | .027 | -.042 | .057 | .141 | .016 | 1 | | |
| 7 | .029 | .003 | .045 | .107 | -.040 | .100 | 1 | |
| 8 | .032 | .021 | .099 | .060 | -.035 | .098 | -.043 | 1 |

Çizelge III-11 ve III-12'ye bakıldığında, genelde,

faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının çok düşük, hatta ilişkisiz oldukları görülmektedir. İkinci deneme uygulamasında, 6 ile 8, 4 ile 6'ncı faktörler arasında, diğerlerine oranla daha yüksek ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, faktörlerin birbirlerinden bağımsız oldukları, ölçtükleri özellikler açısından birbirlerinden farklılaştıkları biçiminde yorumlanabilir.

ÇİZELGE III-12

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNİ OLUSTURAN
FAKTÖRLER ARASINDAKİ KORELASYON KATSAYILARI
(İKİNCİ UYGULAMA)

| Faktörler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------|-------|-------|-------|------|-------|------|------|---|
| 1 | 1 | | | | | | | |
| 2 | .076 | 1 | | | | | | |
| 3 | .028 | .103 | 1 | | | | | |
| 4 | .249 | .182 | .180 | 1 | | | | |
| 5 | -.039 | -.114 | .156 | .087 | 1 | | | |
| 6 | .098 | -.126 | -.049 | .230 | -.047 | 1 | | |
| 7 | .020 | .024 | .021 | .065 | .009 | .111 | 1 | |
| 8 | .138 | .540 | .039 | .188 | .032 | .269 | .084 | 1 |

Alt Bölüm-Tüm Bölüm Korelasyonları.-- Deney ve kontrol gruplarına (toplam 75 kişi) ön uygulama ve son uygulama olarak verilen tutum ölçeğinden elde edilen tutum puanlarına göre, tüm bölüm ve alt bölümler (faktörler) arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar ön uygulama için Çizelge III-13'de, son uygulama içinse Çizelge III-14'de verilmiştir.

ÇİZELGE III-13

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNİ OLUŞTURAN
TÜM BÖLÜM VE ALT BÖLÜMLER ARASINDAKİ KORELASYON KATSAYILARI
(DN UYGULAMA)

| Altbölüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Tüm Bölüm |
|-----------|------|-------|-------|------|------|------|------|--------------|
| 1 | 1 | | | | | | | |
| 2 | .080 | 1 | | | | | | |
| 3 | .052 | .248 | 1 | | | | | |
| 4 | .093 | -.016 | .182 | 1 | | | | |
| 5 | .112 | -.074 | -.076 | .243 | 1 | | | |
| 6 | .125 | .294 | -.031 | .412 | .17 | 1 | | |
| 7 | .107 | .246 | .226 | .209 | .168 | .227 | 1 | |
| 8 | .155 | .194 | .078 | .037 | .108 | .089 | .173 | 1 |
| Tüm Bölüm | .576 | .537 | .456 | .478 | .366 | .485 | .530 | .442 |

Çizelge III-13 ve III-14'e bakıldığında, tüm bölümle alt bölümler arasındaki korelasyon katsayılarının, alt bölümler arasındaki korelasyon katsayılarından, genelde çok daha yüksek oldukları görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin bir bütün olarak, ölçmek istedikleri özellikleri ölçtüğü ve alt bölümlerin de birbirlerinden önemli ölçüde farklılaştıkları biçiminde yorumlanabilir. III-11, III-12, III-13 ve III-14'üncü çizelgelerden elde edilen bulguların, ölçeğin, yapı geçerliği açısından, bu araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak düzeyde olduğunu gösterdiği söylenebilir.

ÇİZELGE III-14

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNİ OLUŞTURAN
TÜM BÖLÜM VE ALT BÖLÜMLER ARASINDAKİ KORELASYON KATSAYILARI
(SON UYGULAMA)

| Altbölüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Tüm 8 Bölüm | |
|-----------|-------|-------|------|------|-------|------|------|----------------|---|
| 1 | 1 | | | | | | | | |
| 2 | .143 | 1 | | | | | | | |
| 3 | -.124 | .200 | 1 | | | | | | |
| 4 | .222 | .171 | .050 | 1 | | | | | |
| 5 | .098 | -.081 | .048 | .106 | 1 | | | | |
| 6 | -.047 | .078 | .189 | .499 | .128 | 1 | | | |
| 7 | .205 | .179 | .151 | .281 | .291 | .339 | 1 | | |
| 8 | .082 | .142 | .232 | .285 | -.078 | .362 | .188 | 1 | |
| Tüm Bölüm | .512 | .485 | .405 | .636 | .389 | .543 | .614 | .503 | 1 |

Madde Ayırıcılık Güçleri.-- Ölçeği oluşturan maddelerin, olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları birbirlerinden ayırıp ayırmadığını belirlemek için, ayrıca, maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Maddelerin ayırıcılık güçlerini hesaplarken, önce, bireylerin aldıkları toplam tutum puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Grubun üstten % 27'si üst grubu (20 kişi), alttan % 27'si ise alt grubu (20 kişi) oluşturmuştur. Alt ve üst gruplar arasında anlamlı farkların olup olmadığı, ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan, bağımsız gruplar t-testiyle sınanmıştır (Edwards 1957: 152-156; Turgut ve Baykul 1992: 162-166). Maddelerin ayırıcılık güçleri ön uygulama ve son uygulama verileri üzerinde ayrı ayrı hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar, Çizelge III-15'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE III-15
SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ
MADDE AYIRICILIK GÜÇLERİ (ALT-ÜST GRUP t-DEĞERLERİ)

| Madde No | Ön Uygulama N=75 | Son Uygulama N=75 | Madde No | Ön Uygulama N=75 | Son Uygulama N=75 |
|----------|------------------|-------------------|----------|------------------|-------------------|
| 1. | 2.63 | 9.75 | 16. | 16.86 | 11.97 |
| 2. | 2.03 | 2.11 | 17. | 8.61 | 5.79 |
| 3. | 4.66 | 10.61 | 18. | 20.69 | 25.30 |
| 4. | 18.85 | 7.68 | 19. | 12.28 | 8.76 |
| 5. | 10.43 | 9.99 | 20. | 14.13 | 12.74 |
| 6. | 9.75 | 14.30 | 21. | 7.74 | 15.92 |
| 7. | 12.56 | 5.75 | 22. | 13.14 | 18.32 |
| 8. | 15.10 | 13.39 | 23. | 12.93 | 4.09 |
| 9. | 21.65 | 17.83 | 24. | 11.19 | 3.72 |
| 10. | 8.30 | 10.07 | 25. | 20.75 | 19.69 |
| 11. | 14.13 | 19.75 | 26. | 18.79 | 11.03 |
| 12. | 14.22 | 7.08 | 27. | 8.51 | 17.96 |
| 13. | 13.63 | 22.78 | 28. | 17.69 | 18.64 |
| 14. | 10.09 | 7.16 | 29. | 21.32 | 4.43 |
| 15. | 20.87 | 18.09 | | | |

Çizelge III-15 incelendiğinde, birinci maddenin ön uygulama ve 2'inci maddenin ön ve son uygulamalardaki t-değerleri dışındaki maddelerin, 38 serbestlik derecesi ve $p: .001$ düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Diğer iki maddenin t-değerleri ise, 38 serbestlik derecesi ve $p > .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ayırıcılık güçlerinin

(t-değerlerinin) oldukça yüksek düzeyde anlamlı çıkması, maddelerin, olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları yeterli kabul edilebilecek ölçüde birbirlerinden ayırdıkları biçiminde yorumlanabilir.

Madde-Alt Bölüm, Madde-Tüm Bölüm Korelasyonları. ___ Tutum ölçeğini oluşturan maddelerin ayırıcılık güçleri dışında, ayrıca, madde-toplam puan ve madde-alt bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlar da hesaplanmıştır. Madde-toplam puan ve madde-bölüm toplam puan korelasyonlarının anlamlı olup olmadığı korelasyon katsayılarının test edilmesinde kullanılan t-testiyle test edilmiştir (Edwards 1967: 246-248). Ön ve son uygulama verileri üzerinde ayrı ayrı hesaplanan korelasyon katsayıları ve t-testi sonuçları, Çizelge III-16'da yer almaktadır.

Çizelge III-16 incelendiğinde, bazı maddelerin (1,6,16,29) ön ya da son uygulama korelasyon katsayıları dışında, diğer tüm maddelerin korelasyon katsayılarının, her iki uygulamada da, 73 serbestlik derecesi ve $p < .05$ düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir.

Madde-toplam puan korelasyonlarının anlamlı çıkması, maddelerin, ölçeğin tümünün ölçtüğü değişkeni ölçtüğü ya da ölçeğin tümü içinde anlamlı bir yer tuttuğu biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, likert tipi ölçeklerde tek boyutluluğu sağlamanın önemli bir ölçütüdür (Kagıtçıbaşı 1977: 116). Madde-bölüm toplam puan korelasyonlarının da anlamlı çıkması, maddelerin, alt bölümün ölçtüğü değişkeni ölçtüğü biçiminde açıklanabilir.

ÇİZELGE III-16
SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ
MADDE-ALT BÖLÜM VE MADDE-TÜM BÖLÜM KORELASYON KATSAYILARI
VE t-DEĞERLERİ (ÖN VE SON UYGULAMA)

| Madde No | Ön Uygulama N=75 | | | | Son Uygulama N=75 | | | |
|---------------------------------|------------------|--------|-----------|-------|-------------------|--------|-----------|-------|
| | Alt Bölüm | | Tüm Bölüm | | Alt Bölüm | | Tüm Bölüm | |
| | r | t | r | t | r | t | r | t |
| Alt Bölüm 1: EŞİTLİK | | | | | | | | |
| 1 | .208 | 1.817 | .187 | 1.626 | .153 | 1.322 | .358 | 3.276 |
| 4 | .738 | 9.344 | .458 | 4.402 | .672 | 7.753 | .246 | 2.168 |
| 7 | .710 | 8.614 | .400 | 3.729 | .501 | 4.946 | .183 | 1.590 |
| 9 | .817 | 12.105 | .526 | 5.284 | .720 | 8.864 | .362 | 3.318 |
| 11 | .759 | 9.960 | .404 | 3.773 | .719 | 8.839 | .432 | 4.093 |
| Alt Bölüm 2: BİLİMSELLİK | | | | | | | | |
| 12 | .743 | 9.485 | .338 | 3.068 | .670 | 7.711 | .265 | 2.348 |
| 14 | .704 | 8.469 | .243 | 2.140 | .722 | 8.916 | .250 | 2.206 |
| 16 | .663 | 7.567 | .364 | 3.339 | .358 | 3.276 | .152 | 1.314 |
| 18 | .578 | 6.652 | .445 | 4.246 | .457 | 4.389 | .500 | 4.933 |
| 29 | .531 | 5.354 | .416 | 3.909 | .352 | 3.213 | .180 | 1.563 |
| Alt Bölüm 3: AÇIKLIK | | | | | | | | |
| 19 | .842 | 13.335 | .325 | 2.936 | .831 | 12.764 | .237 | 3.919 |
| 22 | .790 | 11.009 | .366 | 3.360 | .815 | 12.017 | .413 | 7.060 |
| 24 | .482 | 4.700 | .315 | 2.836 | .229 | 2.009 | .192 | 4.998 |

ÇİZELGE III-16 (Devam)

| Madde No | Ön Uygulama N=75 | | | | Son Uygulama N=75 | | | |
|-----------------------------------|---------------------|--------|-----------|-------|----------------------|--------|-----------|-------|
| | Alt Bölüm | | Tüm Bölüm | | Alt Bölüm | | Tüm Bölüm | |
| | r | t | r | t | r | t | r | t |
| Alt Bölüm 4: DÜŞÜNCEYE SAYGI | | | | | | | | |
| 25 | .829 | 12.665 | .358 | 3.276 | .772 | 10.377 | .417 | 3.919 |
| 20 | .641 | 7.135 | .537 | 5.439 | .859 | 14.335 | .637 | 7.060 |
| 27 | .764 | 10.117 | .232 | 2.038 | .823 | 12.378 | .505 | 4.998 |
| Alt Bölüm 5: BİRLİKTE ÇALIŞMA | | | | | | | | |
| 2 | .687 | 8.077 | .137 | 1.182 | .510 | 5.066 | .260 | 2.301 |
| 5 | .727 | 9.046 | .320 | 2.886 | .827 | 12.568 | .358 | 3.276 |
| 10 | .529 | 5.326 | .237 | 2.084 | .574 | 5.989 | .339 | 3.079 |
| Alt Bölüm 6: KATILIM | | | | | | | | |
| 3 | .359 | 3.286 | .174 | 1.509 | .351 | 3.202 | .277 | 2.463 |
| 6 | .083 | .711 | .195 | 1.699 | .559 | 5.760 | .404 | 3.773 |
| 8 | .589 | 6.227 | .401 | 3.740 | .485 | 4.738 | .313 | 2.816 |
| 21 | .418 | 3.931 | .138 | 1.190 | .619 | 6.734 | .448 | 4.281 |
| 23 | .587 | 6.195 | .282 | 2.511 | .580 | 6.083 | .376 | 3.943 |
| Alt Bölüm 7: SINIF OYUNA BAŞVURMA | | | | | | | | |
| 13 | .908 | 18.517 | .376 | 3.467 | .881 | 15.909 | .517 | 5.160 |
| 15 | .778 | 10.580 | .569 | 5.912 | .781 | 10.684 | .499 | 4.919 |

ÇİZELGE III-16 (Devam)

| Madde No | Ön Uygulama N=75 | | | | Son Uygulama N=75 | | | |
|------------------------------|---------------------|--------|-----------|-------|----------------------|--------|-----------|-------|
| | Alt Bölüm | | Tüm Bölüm | | Alt Bölüm | | Tüm Bölüm | |
| | r | t | r | t | r | t | r | t |
| Alt Bölüm 8: AZINLIK HAKLARI | | | | | | | | |
| 17 | .731 | 9.153 | .283 | 2.521 | .735 | 9.261 | .282 | 2.511 |
| 26 | .775 | 10.478 | .382 | 3.532 | .727 | 9.046 | .314 | 2.825 |
| 28 | .723 | 8.942 | .433 | 4.104 | .778 | 10.580 | .516 | 5.147 |

t : 1.645 (s.d. 73 ve P = .05 için t tablo değeri)

Kuder Richardson 20 Katsayıları.-- Ölçeği oluşturan maddelerin içtutarlılığı ve benzeşikliğini gösteren alfa değerleri, Kuder Richardson 20 (KR 20) formülüyle belirlenmiştir. Ölçeğin, ön ve son uygulamadan elde edilen tüm bölüm ve alt bölümler KR 20 alfa değerleri, Çizelge III-17'de verilmiştir.

ÇİZELGE III-17

SINIF ORTAMINA İLİSKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ
TÜM BÖLÜM VE ALT BÖLÜMLER KR20 ALFA DEĞERLERİ

| | N | Alt Bölümler | | | | | | | Tüm Bölüm | |
|-----------------|---|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| Ön Uygulama 75 | | .62 | .53 | .60 | .68 | .47 | .59 | .78 | .49 | .73 |
| Son Uygulama 75 | | .70 | .53 | .62 | .83 | .51 | .67 | .65 | .54 | .68 |

Tüm bölüm güvenilirlik katsayıları ön uygulama için .73, son uygulama için .68 bulunmuştur (Çizelge III-17). Alt bölümlere bakıldığında, ikinci, beşinci ve sekizinci alt bölümlerin güvenilirlik katsayılarının, diğer alt bölümlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu alt bölümlerin dikkatli yorumlanması koşuluyla, ölçek güvenirliginin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında, yapılan çözümler sonucunda, ölçeğin görünüş ve yapı geçerliği açısından oldukça yeterli bir düzeye geldiği; bununla birlikte kapsam geçerliğinin bir sonraki çalışmalarda artırılması yoluna gidilmesinin uygun olabileceği söylenebilir. Ayrıca, uygun ölçeklerle karşılaştırılıp ölçeğin geçerliği, ölçüt dayanaklı olarak da sınıanabilir. Test güvenirligi açısından test tekrar test yöntemiyle puan değişmezliği düzeyine bakılabilir. Sonuç olarak, ölçeğin bu araştırma amaçları doğrultusunda yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeyinde olduğu söylenebilir (EK 1).

Eriş Testi

Araştırma kapsamına giren "Eğitim-Toplum", "Eğitim-Psikoloji", "Eğitim-Felsefe", "Eğitim-Ekonomi" üniteleriyle ilgili eriş testi hazırlanması, aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. Her ünite ile ilgili, bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeylerinde, gerçekleştirilecek amaçlar belirlenmiş ve davranışa dönüştürülmüştür (EK 2).

2. Amaçlar doğrultusunda ilgili içerik saptanmıştır.

3. Belirtke tablosu hazırlanmış (EK 3) ve davranışlar doğrultusunda 75 çoktan seçmeli test maddesi

oluşturulmuştur. Test maddelerinin oluşturulmasında, Ç.Ü. Eğitim Fakültesinde "Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Rehberlik" derslerini veren öğretim elemanlarının hazırlamış oldukları çoktan seçmeli test maddelerinden, ünitelerin amaçları doğrultusunda yararlanılmıştır.

4. Yetmiş beş maddelik denemelik form , uygun sayıda çoğaltılarak, "Eğitime Giriş" dersini veren öğretim elemanlarına, test maddelerinin ölçülmek istenilen davranışları ne ölçüde ölçebildiğine (kapsam geçerliğine) ilişkin yargılarını almak üzere verilmiştir. Öğretim elemanlarının eleştirileri doğrultusunda, test maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve beş madde uygun olmadığı gerekçesiyle testten çıkarılmıştır.

5. Uzman yargıları doğrultusunda düzenlenen 70 maddelik erişim testi, deneme uygulaması yapılmak üzere uygun sayıda çoğaltılmıştır. Deneme uygulaması, 1990-1991 Eğitim Yılı "Öğretmenlik Formasyonu Yogun Programında" "Eğitime Giriş" dersini alan, Ç.Ü.Fen Edebiyat Fakültesi "Türk Dili ve Edebiyatı, Kimya ve Fizik" ikinci sınıf öğrencileri (110 öğrenci) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Erişim testi, bu öğrencilere, final sınavı olarak verilmiştir.

6. Deneme uygulamasından sonra, test maddeleri üzerinde, madde ve test analizleri yapılmıştır. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20'nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır (Turgut 1984: 270; Tekin 1977: 222). Ayırıcılık indisi düşük olan maddeler elendikten sonra, dört üniteyi içeren 57 maddelik çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur (EK 4). Son biçimi verilen 57 maddelik erişim testindeki maddelerin güçlük ve ayırıcılık indisleri, Çizelge 18'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE III-18

ERİŞİ TESTİNİ OLUŞTURAN MADDELERİN GÜÇLÜK İNDİSLERİ (Pj)
STANDART SAPMALARI (Sj) VE AYIRICILIK İNDİSLERİ (rjx)

| Madde | | | | Madde | | | |
|-------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|
| No | Pj | Sj | rjx | No | Pj | Sj | rjx |
| 1 | .79 | .41 | .47 | 30 | .82 | .39 | .39 |
| 2 | .51 | .50 | .33 | 31 | .72 | .48 | .66 |
| 3 | .67 | .47 | .48 | 32 | .62 | .49 | .29 |
| 4 | .27 | .44 | .20 | 33 | .32 | .47 | .34 |
| 5 | .72 | .45 | .48 | 34 | .51 | .50 | .36 |
| 6 | .48 | .50 | .31 | 35 | .84 | .37 | .74 |
| 7 | .20 | .40 | .22 | 36 | .31 | .46 | .33 |
| 8 | .45 | .50 | .48 | 37 | .10 | .16 | .33 |
| 9 | .14 | .34 | .57 | 38 | .56 | .50 | .39 |
| 10 | .66 | .47 | .21 | 39 | .89 | .29 | .83 |
| 11 | .29 | .35 | .46 | 40 | .41 | .49 | .37 |
| 12 | .15 | .47 | .42 | 41 | .44 | .49 | .39 |
| 13 | .65 | .48 | .43 | 42 | .40 | .49 | .31 |
| 14 | .39 | .49 | .33 | 43 | .55 | .50 | .36 |
| 15 | .35 | .48 | .41 | 44 | .39 | .49 | .30 |
| 16 | .23 | .42 | .54 | 45 | .42 | .50 | .31 |
| 17 | .76 | .43 | .34 | 46 | .34 | .47 | .38 |
| 18 | .48 | .50 | .31 | 47 | .22 | .41 | .31 |
| 19 | .43 | .50 | .42 | 48 | .31 | .47 | .34 |
| 20 | .52 | .50 | .34 | 49 | .41 | .49 | .45 |
| 21 | .61 | .49 | .35 | 50 | .12 | .32 | .22 |
| 22 | .65 | .48 | .30 | 51 | .56 | .50 | .31 |
| 23 | .72 | .45 | .48 | 52 | .62 | .49 | .48 |
| 24 | .65 | .48 | .58 | 53 | .41 | .49 | .31 |
| 25 | .61 | .49 | .36 | 54 | .60 | .49 | .40 |
| 26 | .78 | .43 | .32 | 55 | .82 | .38 | .40 |
| 27 | .74 | .44 | .40 | 56 | .55 | .50 | .60 |
| 28 | .45 | .49 | .44 | 57 | .54 | .50 | .33 |
| 29 | .55 | .50 | .31 | | | | |

Çizelge III-18 gözönüne alındığında, madde güçlüklerinin .10 ile .89 arasında değiştiği; testde hem güç, hem de oldukça kolay maddelerin yer aldığı görülmektedir. Ortalama madde güçlüğü, yaklaşık .50'dir. Ayırıcılık indisleri de, .20 ile .74 arasında bir dağılım göstermektedir. Testde, ayırıcılık indisi .20'nin altında madde bulunmamaktadır.

Erişi testiyle ilgili olarak yapılan test analizi sonuçları, Çizelge III-19'da yer almaktadır.

ÇİZELGE III-19
ERİŞİ TESTİ TEST ANALİZİ SONUÇLARI

| N | \bar{X} | S | Ort | Ky | \bar{P} | |
|------|-----------|----------|---------|-----|------------|---------------|
| Sayı | Ortalama | Std.Sap. | Ortanca | Mod | Kayışlılık | Ortalama Güç. |
| 110 | 28.7 | 5.99 | 29 | 31 | -.15 | .50 |

Çizelge III-19 incelendiğinde, test puanlarının, ortalaması 28.7 olan bir dağılım eğrisi içinde olduğu gözlenmektedir. Ortalama ile ortanca arasında çok az farkın olması nedeniyle, dağılımın normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Kayışlılık ölçüsünün de oldukça düşük olması (- .15) bu kanıyı destekler niteliktedir. Testin ortalama güçlüğü .50 bulunmuştur. Bu da, testin orta güçlükte bir test olduğunu göstermektedir.

Erişi testinin, deneme uygulaması ile denel işlemler öncesinde ve sonrasında uygulanan öntest-sontest puanlarından yararlanarak hesaplanan KR20 güvenilirliğine ilişkin sayısal veriler, Çizelge III-20'de verilmiştir.

ÇİZELGE III-20
ERİŞİ TESTİ KR 20 ALFA DEĞERLERİ

| | Deneme Uygulaması | Öntest | Sontest |
|------------------|-------------------|--------|---------|
| Sayı | 110 | 50 | 50 |
| KR20 Alfa Değeri | .68 | .62 | .65 |

Çizelge III-20'de görüldüğü gibi, KR 20 alfa değerleri; deneme uygulaması için .68, öntest için .62, sontest için .65'dir. KR 20 ile hesaplanan güvenilirlik katsayısını haddinden fazla yükseltmek, test kapsamını daraltabileceğinden test geçerliğini düşürebilir (Turgut 1984: 269). Bu açıdan bakıldığında, yukarıda belirtilen güvenilirlik katsayılarının, araştırma süreci açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Verilerin Toplanması

Araştırmanın denencelerine yanıt olacak verileri toplamak amacıyla, sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1. 1991-1992 Eğitim Yılı Birinci Yarıyılında, öğrenciler eğitim yüksekokuluna kaydını yaptırdıktan sonra, okul yönetimince 52'şer kişilik üç sınıf oluşturulmuştur. Bu üç sınıftan, 1\A sınıfından deney ve birinci kontrol grubunun, 1\B sınıfından ise ikinci kontrol grubunun oluşturulmasına karar verilmiştir. Haftalık ders çizelgesinde, 1\A sınıfının "Eğitime Giriş" dersinin, araştırmacının istediği güne konulması sağlanmıştır.

2. Birinci yarıyılın ikinci haftasında, tutum ölçeği ve erişî testi, 1\A ve 1\B sınıflarına ön

uygulama/öntest olarak verilmiştir. Ayrıca, öğrencilere, kişisel bilgiler içeren bir form da dağıtılmıştır (EK 5). Tutum ölçeği, erişim testi ve kişisel bilgiler değerlendirilerek, "evren ve örneklem" alt bölümünde belirtilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

3. Deneysel koşulların uygunluğu ve denetimi açısından, deney ve birinci kontrol grubunun "egitime giriş" dersine, araştırmacı, ikinci kontrol grubunun dersine ise başka bir öğretim elemanı girmiştir. Deney ve kontrol gruplarının diğer dersleri, aynı öğretim elemanları tarafından yürütülmüştür.

4. Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra, dördüncü hafta içinde denel işlemlere başlanmıştır. Denel işlemler dokuz hafta sürmüştür. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulama koşullarının açıklanması ve bu yöntemin sağlıklı bir biçimde uygulanması açısından ilk üniteye üç hafta süre ayrılmıştır. Deney ve birinci kontrol grubuna uygulanan öğretim yöntemleri, "öğretim yöntemleri ve uygulanması" alt başlığı altında açıklanmıştır.

5. Denel işlemlerin bitiminden sonra, deney ve birinci kontrol grubuna "tutum ölçeği ve erişim testi", ikinci kontrol grubuna "tutum" ölçeği son uygulama/sontest olarak verilmiştir. Tutum ölçeği ve erişim testinin son uygulamasından sonra, elde edilen veriler doğrultusunda istatistiksel işlemlere geçilmiştir.

Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması

Araştırmada temel olarak ele alınan öğretim yöntemlerinin (kubaşık öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntem) araştırma sürecindeki uygulama biçimleri, ilgili yöntemin özelliklerine göre, aşağıda, alt başlıklar altında yer almaktadır.

Kubaşık Öğrenme Yöntemi.— Araştırmada, kubaşık öğrenme yöntemi tekniklerinden, "Birleştirme" tekniğinin değişik bir uyarlamasından yararlanılmıştır. Bu teknige "Yeniden Uyarlanmış Birleştirme" (YUB) tekniği adı verilmiştir. Bu tekniğin biçimlendirilmesinde, "Birleştirme, Birleştirme II, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva" tekniklerinin temel ilkelerinden yararlanılmıştır.

"Yeniden Uyarlanmış Birleştirme" tekniğinin, deney grubunda, araştırma sürecindeki uygulama biçimi, aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Tekniğin özellikleri, öğrencilere ayrıntılarıyla açıklanmış ve anlaşılmayan noktalar iyice vurgulanmıştır. Açıklamalar bittikten sonra, grupların oluşturulmasına geçilmiştir.

2. Grupların oluşturulmasında, öğrencilere iki seçenek sunulmuştur: Grupların kendi istekleriyle ya da kurayla oluşması. Bu seçenekler oylanmıştır. Çoğunluk, grupların kurayla oluşturulmasını istemiştir. Bunun üzerine, beşer kişilik beş grup, torbadan kura çekme yöntemiyle belirlenmiştir. Gruplarda kız-erkek dengesinin sağlanması açısından, kızlarla erkeklere ayrı ayrı kura çektirilmiştir. Oluşturulan bu gruplara "Ünite Grubu" adı verilmiştir.

3. Üniteler beş alt bölüme (konuya) ayrılmıştır. Beş gruba da aynı ünite, hazırlanmaları amacıyla verilmiştir. Gruplara, ilgili üniteyle ilgili "grupla çalışma rehberleri" dağıtılmıştır (EK 6). Çalışma rehberlerinde, grup üyeleriyle birlikte yapacakları çalışmalar, ünitenin amaçları, üniteyi oluşturan konular,

yararlanılabilecek kaynaklar, çalışmalarıyla ilgili öneriler yer almaktadır.

4. Üniteyle ilgili grupla çalışma rehberleri dağıtıldıktan sonra, grupların kendi aralarında tartışmaları ve grup üyelerinin bu beş konudan birisini seçmesi istenmiştir. Gruplar, kendi aralarında konuları da seçtikten sonra, öğretim elemanına aldıkları konuları bildirmişlerdir. Öğretim elemanı tarafından, grubu oluşturan üyelerin adları ve aldıkları konular, ilgili ünitenin "çalışma grupları" formuna işlenmiştir (EK 7).

5. Öğretim elemanı, her grup üyesinin bir sonraki haftaya kendi konusunu araştırarak gelmesini ve diğer arkadaşlarının konularıyla ilgili bilgi edinmesini istemiştir. Öğretim elemanı tarafından getirilen kaynak kitaplar isteyenlere dağıtılmıştır. Grupların, birbirlerine kaynak konusunda yardımcı olmaları gerektiği de vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilere, konularıyla ilgili bilgi edinme yolları konusunda bilgi verilmiştir.

6. Bir hafta sonraki dersin ilk saatinde, ünite gruplarının biraraya gelmesi istenmiştir. İlk saatde öğrenciler, birbirlerini hazırladıkları konularla ilgili olarak bilgilendirmişler ve birbirlerini sorularla sınımışlardır. Sınıfta, grupların birbirlerini olası olduğunca rahatsız etmeyecekleri bir oturum düzeni oluşturulmaya çalışılmıştır. Hareketli sandalyelerle, istenilen oturum biçimleri sağlanabilmiştir.

7. Dersin ikinci saatinde, aynı konuyu alanların biraraya gelmeleri istenmiştir. Aynı konuyu alanların oluşturdukları gruba, "Konu Grubu" adı verilmiştir. Öğrenciler, konu gruplarında birbirlerini sorular sorarak sınımışlar ve yeni ek bilgiler edinmişlerdir.

8. Dersin son saatinde, konu grupları dağıtılarak, öğrencilerin ünite gruplarına dönmeleri

istenmiştir. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmışlar ve birbirlerini yeniden sorularla sınyarak, bir sonraki haftaki yarışmaya hazırlamışlardır. Tüm bu etkinlikler sırasında, öğretim elemanı, tüm gruplarla ilgilenmiş ve gruplara istedikleri konularda yardımcı olmaya çalışmıştır.

9. Hazırlanılan üniteyle ilgili olarak, bir sonraki haftanın ilk dersinden başlamak üzere, yarışma için, her konu grubuna 20'şer dakikalık süre verilmiştir. Ünite gruplarından, derse gelmeden önce konularla ilgili soracakları soruları hazırlamaları istenmiştir.

10. İlk konudan başlamak üzere, konu grubu üyeleri sınıfın karşısına çıkmışlardır. Konu grubu üyelerinin, diğer öğrenciler tarafından görülmesine olanak veren bir oturum düzeni sağlanmaya çalışılmıştır. Ünite grubu üyelerinin, kendi üyeleri dışındaki konu grubu üyelerinden birine soru sormaları istenmiştir. Böylece, sırayla her konu grubu üyesine soru sorulmuştur. Eger, soru sorulan öğrenci soruya doyurucu yanıt vermezse, soruyu soran öğrenci, el kaldırıp söz hakkı isteyen konu grubu üyelerine sırayla söz hakkı verebilir. En son söz hakkını ise, kendi grubundan (ünite grubundan) olan öğrenciye vermesi gerekmektedir.

11. Konu grubuna soruların yöneltilmesi bittikten sonra, sınıfdaki diğer öğrenciler, kendi grubu dışındaki öğrencilere, kararlaştırdıkları puanları "gizli oy" ilkesine dayalı olarak vermişlerdir. Puan verilirken en iyi öğrenciye 10, diğerlerine sırasıyla 8,6, ve 4 puan vermeleri söylenmiştir. Ayrıca, puanlamaya geçmeden önce, öğretim elemanı tarafından hazırlanıp teksir edilen değerlendirme formları dağıtılmıştır (EK 8). Bu formlarda, değerlendirmeyi yapanın adı-soyadı, numarası,

ünite grubunun numarası, tarih, imza, değerlendirilecek kişilerin numaraları ve adları, konu numarası, değerlendirme puanı yerleri bulunmaktadır. Bu formlar doldurulduktan sonra, katlanmış durumda öğretim elemanı tarafından teslim alınmıştır.

12. Konu grupları çalışmaları bittikten sonra, tüm sınıfa, yaklaşık 10-15 dakikalık bir ünite sınavı verilmiştir (EK 10). Ünite sınavları, yazılı sınavlar biçiminde yapılmış; çoktan seçmeli sorulara yer verilmemiştir.

13. Ünite sınavının bitiminden sonra, öğrencilere bir sonraki üniteyle ilgili çalışma rehberleri dağıtılmıştır. Ünite gruplarınınca her üyenin istediği konu belirlendikten sonra, belirlenen konular öğretim elemanına yazdırılmıştır.

14. Öğrencilerin ünite sınavından aldıkları puanlar, on puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ünite sınavı sonuçları, ile konu grubunda öğrencilere sınıfça verilen puanlar toplanarak, hem öğrencinin düzeyi, hem de grubu oluşturan üyelerin aldıkları puanların toplamından, grubun başarısı ortaya çıkarılmıştır (EK 9). Öğrencinin başarı düzeyi, ünite sınavından aldığı ünite puanı ve konu puanının toplanıp ikiye bölünmesiyle bulunmuştur. Grubun başarı düzeyi ise, grubu oluşturan öğrencilerin başarı puanlarının, grup üyelerinin sayısına bölünerek saptanmıştır. Ünite sınavında bulunmayan ya da konu grubunda yarışmaya katılmayan öğrenciler, grup başarısının düşmesine neden olmaktadır. Örneğin; aynı gruptan ünite puanı ve konu puanı olan üç kişi de olsa, bu öğrencilerin aldıkları puanların toplamı, grubu oluşturan öğrenci sayısına (beşe) bölünerek grup başarı puanı elde edilmektedir.

15. Bir sonraki hafta, yeni üniteye başlamadan önce, değerlendirme sonuçları öğrencilere bildirilmiştir.

Önce, ortalama grup başarı puanları, ortalama grup konu puanları ve ortalama grup ünite puanları, grupların başarı düzeylerine göre belirtilmiştir. Daha sonra, konu ve ünite puanlarının toplamı en yüksek olan beş öğrenci, sırasıyla sınıfa duyurulmuştur. Başarılı gruplar ve öğrenciler, sınıf karşısında sözel olarak kutlanmışlardır. Daha sonra, öğrencilere ünite sınav kağıtları dağıtılmış ve sınav soruları üzerinde sınıfta tartışılmıştır. Bu yolla öğrencilerin eksikliklerini bulmaları ve yanlışlıklarını düzeltmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, hatalı puanlamaların ortaya çıkması durumunda, öğrencinin puanı düzeltilmiştir. İsteyen her öğrenciye, konu ve ünite puanları bildirilmiştir. Değerlendirme sonuçları üzerinde, grupların kendi aralarında özeleştirimlerini yapmaları; başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini bulmaları istenmiştir. Bu etkinliklerden sonra, diğer üniteye geçilmiştir.

16. Araştırma kapsamında ele alınan dört üniteyle ilgili, yukarıdaki maddelerde belirtilen çalışmalar yapılmıştır. En son olarak, grupların ve grupları oluşturan öğrencilerin, ortalama puanlarının ortalaması alınarak, ünitelerin tümünden en başarılı olan gruplar ve öğrenciler belirlenmiştir.

Geleneksel Yöntem.-- Birinci kontrol grubuna, alışılmış, sürekli derslerde uygulanan öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Öğretmenin sürekli etkin olduğu bu yönteme, "geleneksel yöntem" adı verilmiştir. Bu yöntemin, araştırma sürecinde uygulanış biçimi, aşağıda, maddeler halinde verilmiştir.

1. Öğrencilere, dersin nasıl işleneceği, ilk derste açıklanmış ve ders sırasında uyulması gereken

kurallar öğrencilere bildirilmiştir. Derse giriş, çıkış saatlerinin yönetmeliklere uygun olarak yerine getirileceği, klasik oturum düzeninin bozulmaması gerektiği belirtilmiştir.

2. Dersler, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, birbirlerinin önkoşul oluş özelliklerine göre işlenmiş; konu, zaman ve coğrafya örüntülerine dikkat edilmiştir. Derslerde, tümdengelim ve tümevarım yöntemleri, yeri geldikçe kullanılmıştır.

3. Her dersin sonunda, öğrencilerden konuyla ilgili sorular sormaları istenmiş ve yöneltilen sorular yanıtlanmıştır. Ayrıca, ders içinde öğrencilerce sorulan sorulara da yanıt verilmiştir. Derste, öğrencilerce konuyla ilgili tartışma açılması durumunda, tartışmalara müdahale edilmemiş; tartışmaların uygun bir süre içinde bitmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

4. Derslerde ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireç değişkenlerine, yeterli ve düzenli bir biçimde yer verilmemiştir.

5. Ünite sonlarında ünite sınavları yapılmamıştır.

Verilerin Cinsi

Öğrencilerin;

1. Erişi testi öntest ve sontest puanları,

2. Erişi testi öntest - sontest puanlarının çıkarılmasıyla elde edilen erişme puanları,

3. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinden ön ve son uygulamadan aldıkları toplam tutum puanları,

4. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinden ön ve son uygulamadan aldıkları alt bölüm tutum puanları.

Verilerin Çözümü

Araştırmada, evren ve örneklemin belirlenmesinde, ölçme araçlarının hazırlanmasında ve araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler, aşağıda verilmiştir.

Evren ve Örneklem.__ Frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü değişkenlik çözümlemesi, kıkare testi.

Sınıf Ortamına ilişkin Demokratik Tutum Ölçeği.__ Faktör analizi, korelasyon katsayısı, korelasyon katsayılarının test edilmesinde kullanılan t-testi, bağımsız gruplar t-testi, KR 20 alfa değeri.

Erişi Testi.__ Madde güçlük indisi, standart sapma, madde ayırıcılık indisi, ortalama, ortanca, tepedeger, kayışlılık, ortalama güçlük, KR 20 alfa değeri.

Araştırma Verileri.__ Ortalama, standart sapma, tek yönlü değişkenlik çözümlemesi, eşli gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, korelasyon katsayısı.

Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemlerin gerçekleştirilmesinde, Ç.Ü.Bilgi İşlem Merkezindeki IBM uyumlu SPSSX paket istatistik programından, Lotus programından, Macintosh uyumlu Statview istatistik paket programından yararlanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar; "erişi", "tutum", "erişi tutum ilişkisi" ana başlıkları altında, denenceler de belirtilerek ele alınmıştır.

Erişi

Deney ve birinci kontrol grubuna, "erişi testi" öntest ve sontest olarak verilmiştir. Öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları öntest ve sontest puanları üzerinde, ilgili denenceler doğrultusunda istatistiksel işlemler yapılmıştır. Erişi testi sonuçlarıyla ilgili birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü denenceye ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 1: Eğitime Giriş dersinde, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, öntest ve sontest erişim testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklar vardır.

Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı birinci kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, erişim testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığı araştırılmış ve bu amaçla, ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan eşli gruplar t-testine başvurulmuştur (Çizelge IV-1).

ÇİZELGE IV-1
DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
ERİŞİ TESTİ ÖNTEST VE SÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN
t-TESTİ SONUÇLARI

| | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|------------------------------|----|-----------|------|----|-------|----------------------|
| Deney Grubu | | | | | | |
| Öntest | 25 | 27.96 | 3.60 | 24 | 10.09 | P< .0001 |
| Söntest | 25 | 36.72 | 3.99 | | | |
| Birinci Kontrol Grubu | | | | | | |
| Öntest | 25 | 28.36 | 4.93 | 24 | 5.30 | P< .0001 |
| Söntest | 25 | 33.88 | 3.49 | | | |

Çizelge IV-1'deki dağılımlar için uygulanan t-testi sonucuna göre, deney ve birinci kontrol gruplarının öntest ve söntest puanları arasındaki fark, 24 serbestlik derecesi ve $p < .0001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Her iki grupta da, öntest-söntest süreci boyunca, öğrenci başarısı açısından oldukça yüksek düzeyde bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Diğer bir anlatımla, elde edilen bulgular, kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntemin, uygulandığı gruplarda, öğrenci başarısını artırıcı etkileri olduğu biçiminde yorumlanabilir. Sonuçta, birinci denence doğrulanmıştır.

ikinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 2: Eğitime Giriş dersinde, grupların sontestten aldıkları erişim testi puanlarının ortalamaları açısından, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve birinci kontrol grubundaki öğrencilerin, erişim testi sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar t-testiyle yoklanmıştır (Çizelge IV-2).

ÇİZELGE IV-2
DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
ERİŞİM TESTİ SONTTEST PUANLARINA İLİŞKİN
t-TESTİ SONUÇLARI

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------------|----|-----------|------|----|------|----------------------|
| Deney | 25 | 36.72 | 3.99 | 48 | 2.68 | $P < .01$ |
| Birinci Kontrol | 25 | 33.88 | 3.49 | | | |

Çizelge IV-2 incelendiğinde, deney ve birinci kontrol gruplarının, erişim testi sontest puanları arasında, 48 serbestlik derecesi ve $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, öntest başarı puanları açısından birbirleri arasında anlamlı bir fark gözlenmeyen (Çizelge III-3) deney ve birinci kontrol gruplarının,

sontest başarı puanları açısından birbirlerinden farklılaştıklarını göstermektedir. Başka bir deyişle, etkililiği sınıanan iki öğretme yöntemi karşılaştırıldığında, deney grubuna uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin, birinci kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemine göre, öğrenci başarısı bağlamında daha etkili olduğu söylenebilir.

Sontest puanları açısından, deney grubu lehine anlamlı bir farkın olması, ikinci denencenin desteklendiğini göstermektedir.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 3: Egitime Giriş dersinde, grupların erişiş ortalamaları açısından, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve birinci kontrol gruplarındaki öğrencilerin, erişiş testi sontestten aldıkları puanlarla öntestten aldıkları puanlar birbirlerinden çıkarılarak, öğrencilerin erişiş puanları elde edilmiştir. Deney ve birinci kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişiş puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testiyle sınıanmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar, Çizelge IV-3'de verilmiştir.

Çizelge IV-2'deki veriler, sontest puanları doğrultusunda, deney grubuna uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretme yöntemlerinin

etkililiğinin sınanmasında, erişim puanlarının, kişinin ulaştığı başarı düzeyini yansıtmaları açısından daha ayırıcı sonuçlar verdiği söylenebilir.

ÇİZELGE IV-3

DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ERİŞİM TESTİ ERİŞİM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------------|----|-----------|------|----|------|----------------------|
| Deney | 25 | 8.76 | 4.34 | 48 | 2.39 | $P < .02$ |
| Birinci Kontrol | 25 | 5.52 | 5.21 | | | |

Çizelge IV-3'deki bulgulara bakıldığında, deney ve birinci kontrol grupları arasında, 48 serbestlik derecesi ve $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular, son test verileri üzerinde de görüldüğü gibi, kubaşık öğrenme yönteminin, öğrenci başarısında, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Sonuçlar, üçüncü denenciyi de doğrulamaktadır.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 4: Eğitime Giriş dersinde, grupların bilgi ve kavrama düzeylerindeki erişim testi puanlarının ortalamaları açısından;

a) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklar vardır.

b) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun söntest puanları arasında, kavrama düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

c) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun söntest puanları arasında, bilgi düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, erişim testinin, bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeylerindeki sorularıyla ilgili öntest ve söntest puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla, eşli gruplar t-testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar, Çizelge IV-4'de verilmiştir.

Çizelge IV-4 incelendiğinde, gerek deney grubunun, gerekse kontrol grubunun, bilgi ve kavrama düzeylerinde, öntest ve söntest puanları arasında, 24 serbestlik derecesi, $p < .05$ ve $p < .0001$ düzeylerinde anlamlı farklar görülmektedir. Çizelge IV-1'de gözlendiği gibi, grupların öntest ve söntest puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştu. Aynı farklılaşmanın, bilgi ve kavrama düzeylerinden alınan puanlara da yansıdığı söylenebilir. Bu bulgular, her iki yöntemin de, bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları geliştirdiği biçiminde yorumlanabilir.

Bilgi düzeyinde, deney ve kontrol gruplarının, öntest-söntest puanları arasında, $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farklar, kavrama düzeyinde, kontrol grubu için $p < .05$, deney grubu için $p < .001$ 'dir. Bu bulgu, deney grubunun, kavrama düzeyindeki davranışları

geliştirmede, kontrol grubuna göre daha etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

ÇİZELGE IV-4

**DFNEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
BİLGİ VE KAVRAMA DÜZEYLERİNDEKİ ERİŞİ TESTİ
ÖNTEST VE SÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN
t-TESTİ SONUÇLARI**

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|---------------------------------------|----|-----------|------|----|------|----------------------|
| Deney Grubu (Bilgi Düzeyi) | | | | | | |
| Sontest | 25 | 22.68 | 2.69 | 24 | 8.71 | p < .0001 |
| Öntest | 25 | 16.24 | 2.73 | | | |
| Deney Grubu (Kavrama Düzeyi) | | | | | | |
| Sontest | 25 | 14.04 | 2.09 | 24 | 5.82 | p < .0001 |
| Öntest | 25 | 11.32 | 2.73 | | | |
| Kontrol Grubu (Bilgi Düzeyi) | | | | | | |
| Sontest | 25 | 20.96 | 2.79 | 24 | 4.58 | P < .0001 |
| Öntest | 25 | 17.08 | 3.90 | | | |
| Kontrol Grubu (Kavrama Düzeyi) | | | | | | |
| Sontest | 25 | 12.84 | 1.77 | 24 | 2.07 | P < .049 |
| Öntest | 25 | 11.68 | 2.46 | | | |

Bilgi ve kavrama düzeylerinde, grupların öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklar görülmele birlikte, sontest puanları açısından deney ve birinci kontrol grupları arasında anlamlı farkların olup olmadığı da sınıanmıştır. Bağımsız gruplar t-testiyle yapılan sınıama sonuçları, Çizelge IV-5'de yer almaktadır.

ÇİZELGE IV-5

DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
BİLGİ VE KAVRAMA DÜZEYLERİNDEKİ ERİŞİ TESTİ
SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN
t-TESTİ SONUÇLARI

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------------------|----|-----------|------|----|------|----------------------|
| Bilgi Düzeyi | | | | | | |
| Deney | 25 | 14.04 | 2.09 | 48 | 2.19 | p < .0335 |
| Birinci Kontrol | 25 | 12.84 | 2.79 | | | |
| Kavrama Düzeyi | | | | | | |
| Deney | 25 | 22.68 | 2.69 | 48 | 2.22 | p < .0312 |
| Birinci Kontrol | 25 | 20.96 | 2.79 | | | |

Çizelge IV-5'de görüldüğü gibi, gerek bilgi düzeyinde, gerekse kavrama düzeyinde, deney ve birinci kontrol grubu arasında, 48 serbestlik derecesi, $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, kubaşık öğrenme yönteminin, bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışların edinilmesinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir

Denence 4'ün, deney ve kontrol gruplarının;

a) Öntest-sontest bilgi ve kavrama düzeyleriyle ilgili puanları arasında anlamlı farkların olduğuna ilişkin birinci alt denencesi desteklenmiştir.

b) Sontest kavrama düzeyiyle ilgili puanları arasında anlamlı fark olduğuna ilişkin ikinci alt denence doğrulanmıştır.

c) Sontest bilgi düzeyiyle ilgili puanları arasında anlamlı fark olmadığına ilişkin üçüncü alt denence desteklenmemiştir.

Bilgi düzeyindeki davranışların edinilmesinde, geleneksel yöntemin, bir başka deyişle, bu yöntemle özdeşleştirilebilecek düzenlatım yöntemi etkili olmaktadır. Bu yöntemle, daha üst düzey bilişsel süreçlerdeki (örneğin kavrama, uygulama gibi) davranışların kazandırılmasının çok zor olduğu söylenebilir (Sönmez 1986: 209). Bu sayılıyla oluşturulan dördüncü denenceye ilişkin üçüncü alt denence, beklenenin tersine, desteklenmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda, kavrama düzeyinde olduğu gibi, bilgi düzeyindeki davranışların kazanımında da, kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu söylenebilir.

Genelde, erişit alt bölümüyle ilgili bulgulara bakıldığında, kubaşık öğrenme etkinliklerinin, öğrenci başarısı üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, kubaşık öğrenme yönteminin, erişit üzerindeki etkilerine ilişkin yurtdışında yapılan birçok araştırma ve ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırma (Açıkgöz 1992) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Aranson tarafından geliştirilen özgün "Birleştirme" tekniğinin, erişimi üzerinde genelde olumlu etkilerinin olmadığı (Slavin 1980); bununla birlikte, bu tekniğin değişik uyarlamaları üzerine yapılan araştırmaların olumlu sonuçlar verdiği gözlenmektedir. Son yıllarda Lazarowitz ve arkadaşları (1985), Lazarowitz ve Karsenty (1990), Mattingly ve VanSickle (1991), Nattiv (1987), Ravid ve Shapiro (1992) Slavin ve Karweit (1981) gibi araştırmacılarca gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda, Birleştirme tekniğinin değişik uyarlamalarının, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. YUB tekniğinin kullanıldığı bu araştırmanın bulgularıyla, yukarıda ele alınan araştırmaların bulgularının tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Bu bulguların ortaya çıkmasında, deney grubundaki öğrencilerin;

a) Konuları, gerek ünite grubunda, gerekse konu gruplarında birbirleriyle tartışmaları, sorularla birbirlerini sınamaları,

b) Ünite gruplarında birbirlerini, yarışma ve ünite sınavları için hazırlamaları,

c) Grup başarısı için ortak amaç doğrultusunda birlikte çalışmaları,

d) Grup başarısının ödüllendirilmesi,

e) Araç - gereç ve kaynakları, gerek kendi gruplarıyla, gerekse diğer gruplarla paylaşarak kullanmaları,

f) Yardım gerektiğinde öğretim elemanına başvurabilmeleri,

g) Kendi düşüncelerini açıklamalarında, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre daha özgür olmaları, etkili olabilir.

Kubaşık öğrenme etkinliklerinde, öğrencinin dersin her aşamasına etkinlikle katılması gerekmektedir. Öğrencilerin derse etkin katılımı, öğrenci başarısını artıran önemli bir etkidir. Dersde, okuma, yazma, dinleme, konuşma, tartışma, uygulama, gözlem gibi etkinliklere katılım, değişik duyu organlarının uyarılması, kalıcı izli davranış değişikliğinde etkili olmaktadır (Bloom 1979: 119-121; Cilenti 1985: 78-82; Sönmez 1991: 113, 137-140; Özçelik: 173-183). Bu bağlamda, bulguların, öğrenci başarısında etkin katılımın önemini gösterdiği biçiminde de yorumlanabilir.

Tutum

Deney, birinci kontrol ve ikinci kontrol gruplarına "sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği" ön ve son uygulama olarak verilmiştir. Ön ve son uygulama tutum puanlarına ilişkin olarak, 5,6,7,8 ve 9'uncu denenceler bulunmaktadır. Gerekli istatistiksel işlemlerden sonra elde edilen verilere dayalı bulgular ve yorumlar, sırasıyla, denenceler de belirtilerek aşağıda yer almaktadır.

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 5: Eğitime Giriş dersinde, grupların "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

b) Kontrol gruplarının, ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklar yoktur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, tutum ölçeğinden ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı, eşli gruplar t-testiyle sınanmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar, Çizelge IV-6'da yer almıştır.

ÇİZELGE IV-6
DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM ÖLÇEĞİNDEN ÖN VE SON UYGULAMADAN ALDIKLARI
TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t TESTİ SONUÇLARI

| | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|------------------------------|----|-----------|------|----|------|----------------------|
| Deney grubu | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 119.84 | 8.29 | 24 | 4.28 | P < .0003 |
| Son Uygulama | 25 | 125.04 | 7.68 | | | |
| Birinci Kontrol Grubu | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 117.16 | 8.36 | 24 | 1.38 | P > .1798 |
| Son Uygulama | 25 | 119.48 | 7.37 | | | |
| İkinci Kontrol Grubu | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 119.48 | 7.94 | 24 | 1.25 | P > .2227 |
| Son Uygulama | 25 | 121.12 | 6.86 | | | |

Çizelge IV-6'da görüldüğü gibi, deney grubunun ön ve son uygulama tutum puanları arasında, 24 serbestlik derecesi ve $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Kontrol gruplarının ön ve son uygulama tutum puanları arasında, 24 serbestlik derecesi ve $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklar görülmemektedir. Bu sonuçlar beşinci denenceyi doğrulamaktadır.

Bulgular, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda, uygulama süreci içinde, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarda önemli düzeyde bir artışın olduğunu göstermektedir. Kubaşık öğrenme yönteminin, deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının anlamlı düzeyde değişmesinde ya da yeni tutumlar kazanmada etkili olduğu söylenebilir.

Ortalamalar gözönüne alındığında, kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum ortalamalarında da bir artış olduğu görülmektedir. Ancak, bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 6: Eğitime Giriş dersinde, grupların "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin, alt bölümlerinden (eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları) aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklar vardır.

b) Kontrol gruplarının, ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklar yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerin, tutum ölçeğinin alt bölümlerinden, ön ve son uygulamadan aldıkları tutum

puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığı, eşli gruplar t-testiyle sınanmıştır. Bu teste ilişkin sayısal veriler, Çizelge IV-7'de verilmiştir.

ÇİZELGE IV-7
DENEY GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM ÖLÇEĞİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN
ÖN VE SON UYGULAMADAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN
t-TESTİ SONUÇLARI

| Deney Grubu | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|------------------------------------|----|-----------|------|----|------|-------------------|
| ALTBÖLÜM 1: EŞİTLİK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 20.08 | 2.91 | 24 | .301 | P> .7659 |
| Son Uygulama | 25 | 19.92 | 3.05 | | | |
| ALTBÖLÜM 2: BİLİMSELLİK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 21.12 | 2.77 | 24 | 3.70 | P< .001 |
| Son Uygulama | 25 | 22.60 | 1.94 | | | |
| ALTBÖLÜM 3: AÇIKLIK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 12.20 | 2.03 | 24 | 4.08 | P< .0004 |
| Son Uygulama | 25 | 13.16 | 1.65 | | | |
| ALTBÖLÜM 4: DÜŞÜNCEYE SAYGI | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 13.32 | 1.52 | 24 | 1.09 | P> .2842 |
| Son Uygulama | 25 | 13.72 | 1.46 | | | |

ÇİZELGE IV-7 (Devam)

| Deney Grubu | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|----------------------------------|----|-----------|------|----|-------|-------------------|
| ALTBÖLÜM 5: BİRLİKTE ÇALIŞMA | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 10.04 | 2.23 | 24 | 1.511 | P> .1437 |
| Son Uygulama | 25 | 10.72 | 1.82 | | | |
| ALTBÖLÜM 6: KATILIM | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 22.68 | 1.18 | 24 | 2.116 | P< .0449 |
| Son Uygulama | 25 | 23.20 | 1.19 | | | |
| ALTBÖLÜM 7: SINIF OYUNA BAŞVURMA | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 8.08 | 1.29 | 24 | 2.281 | P< .0317 |
| Son Uygulama | 25 | 8.64 | 1.32 | | | |
| ALTBÖLÜM 8: AZINLIK HAKLARI | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 12.40 | 1.92 | 24 | 2.237 | P< .0348 |
| Son Uygulama | 25 | 13.08 | 1.35 | | | |

Çizelge IV-7'de, alt bölümlerin ön ve son uygulama tutum puanları ortalamalarına bakıldığında, "eşitlik" alt bölümü dışındaki tüm alt bölümlerde, öğrencilerin tutum puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Ön ve son uygulama arasında, 24 serbestlik derecesi ve p: .001 düzeyinde "bilimsellik", p: .001 düzeyinde "açıklık", p: .05 düzeyinde ise "katılım", "sınıf oyuna başvurma",

"azınlık hakları" alt bölümleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bulgular, beşinci denencenin deney grubuyla ilgili alt denencesinin, beş alt bölüm açısından doğrulandığını, diğer alt bölümler açısından ise reddedildiğini göstermektedir.

Deney grubuyla ilgili bu bulgular, kubaşık öğrenme yönteminin, yukarıda belirtilen beş alt bölümle ilgili tutumları değiştirdiği ya da bu alt bölümler ile ilgili yeni tutumların oluştuğu biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge IV-6'da, birinci ve ikinci kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son uygulama toplam tutum puanları arasında anlamlı farklar görülmektedir. Bununla birlikte, iki grubun alt bölümlerinde ön ve son uygulamalar arasında fark olup olmadığını istatistiksel olarak sınamak için, eşli gruplar t-testine başvurulmuştur.

Öğrencilerin, tutum ölçeğinin alt bölümlerinden aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığına ilişkin yapılan eşli gruplar t-testi sonuçları, birinci kontrol grubu için Çizelge IV-8'de, ikinci kontrol grubu içinse Çizelge IV-9'da verilmektedir.

Kontrol gruplarında, toplam tutum puanlarının ön ve son uygulama sonuçlarında anlamlı farklar çıkmamasına karşın, Çizelge IV-8 ve IV-9 incelendiğinde, bazı alt bölümlerde, iki uygulama arasında 24 serbestlik derecesi ve $p < .05$ düzeyinde anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Birinci kontrol grubunda, yalnızca "sınıf oyuna başvurma" alt bölümünde; ikinci kontrol grubunda ise, "eşitlik" ve

ÇİZELGE IV-8
BİRİNCİ KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM ÖLÇEĞİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN
ÖN VE SON UYGULAMADAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN
t-TESTİ SONUÇLARI

| Birinci Kontrol Grubu N | | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|-------------------------------------|----|-----------|------|----|------|-------------------|
| ALTBÖLÜM 1: EŞİTLİK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 19.16 | 2.97 | 24 | .26 | P> .7659 |
| Son Uygulama | 25 | 19.00 | 2.14 | | | |
| ALTBÖLÜM 2: BİLİMSSELLİK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 21.04 | 2.48 | 24 | .40 | P> .6927 |
| Son Uygulama | 25 | 21.24 | 2.28 | | | |
| ALTBÖLÜM 3: ÖĞRETMEN | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 12.16 | 2.43 | 24 | 1.55 | P> .1333 |
| Son Uygulama | 25 | 12.80 | 1.80 | | | |
| ALTBÖLÜM 4: DÜŞÜNCEYE SAYGI | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 12.72 | 2.03 | 24 | .09 | P> .9314 |
| Son Uygulama | 25 | 12.68 | 2.58 | | | |
| ALTBÖLÜM 5: BİRLİKTE ÇALIŞMA | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 9.24 | 1.67 | 24 | .39 | P> .7019 |
| Son Uygulama | 25 | 9.44 | 1.87 | | | |

ÇİZELGE IV-8 (Devam)

| Birinci Kontrol Grubu N | - | X | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|-------------------------|---|---|---|----|---|-------------------|
|-------------------------|---|---|---|----|---|-------------------|

ALTBÖLÜM 6: KATILIM

| | | | | | | |
|--------------|----|-------|------|----|------|----------|
| Ön Uygulama | 25 | 22.96 | .98 | 24 | 1.39 | P> .1774 |
| Son Uygulama | 25 | 23.40 | 1.61 | | | |

ALTBÖLÜM 7: SINIF OYUNA BAŞVURMA

| | | | | | | |
|--------------|----|------|------|----|------|----------|
| Ön Uygulama | 25 | 7.40 | 1.83 | 24 | 2.31 | P< .0298 |
| Son Uygulama | 25 | 8.24 | 1.33 | | | |

ALTBÖLÜM 8: AZINLIK HAKLARI

| | | | | | | |
|--------------|----|-------|------|----|-----|----------|
| Ön Uygulama | 25 | 12.48 | 1.53 | 24 | .74 | P> .4673 |
| Son Uygulama | 25 | 12.68 | 1.55 | | | |

"sınıf oyuna başvurma" alt bölümlerinde anlamlı farklar gözlenmektedir. Alt bölümlerde ortaya çıkan bu farklılaşmaların, istatistiksel olarak, toplam tutum puanlarında fark oluşturacak ölçüde etkili olmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle, bu bulgular, öğrencilerin genel tutumlarının, birkaç alt bölümde görülebilecek farklılaşmalardan etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir.

İlginç bir bulgu, birinci kontrol grubunda "sınıf oyuna başvurma" altbölümünde, tutum puanlarının yükselmesi nedeniyle anlamlı bir fark gözlenirken, ikinci kontrol

grubunda, tutum puanlarının düşmesi sonucu anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve birinci kontrol grubunda, bu alt bölüme ilişkin tutumlarda önemli sayılacak olumlu değişimler olduğu; buna karşın, ikinci kontrol grubunda, olumsuz yönde bir değişimin olduğu söylenebilir.

ÇİZELGE IV-9
İKİNCİ KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM ÖLÇEĞİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN
ÖN VE SON UYGULAMADAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN
t-TESTİ SONUÇLARI

| İkinci Kontrol Grubu | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|------------------------------------|----|-----------|------|----|------|-------------------|
| ALTBÖLÜM 1: EŞİTLİK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 19.80 | 4.10 | 24 | 2.08 | P < .0485 |
| Son Uygulama | 25 | 21.00 | 2.77 | | | |
| ALTBÖLÜM 2: BİLİMSELLİK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 21.36 | 2.68 | 24 | .12 | P > .9077 |
| Son Uygulama | 25 | 21.28 | 1.99 | | | |
| ALTBÖLÜM 3: AÇIKLIK | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 11.44 | 2.24 | 24 | 1.97 | P > .06 |
| Son Uygulama | 25 | 12.44 | 1.98 | | | |
| ALTBÖLÜM 4: DÜŞÜNCEYE SAYGI | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 12.88 | 2.01 | 24 | .86 | P > .397 |
| Son Uygulama | 25 | 13.32 | 1.63 | | | |

ÇİZELGE IV-9 (Devam)

| İkinci | | — | | | | Anlamlılık |
|----------------------------------|----|-------|------|----|------|------------|
| Kontrol Grubu N | X | S | Sd | t | | Düzeyi |
| ALTBÖLÜM 5: BİRLİKTE ÇALIŞMA | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 9.44 | 1.61 | 24 | .07 | P> .9416 |
| Son Uygulama | 25 | 9.48 | 2.02 | | | |
| ALTBÖLÜM 6: KATILIM | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 23.00 | 1.47 | 24 | .47 | P> .6422 |
| Son Uygulama | 25 | 22.84 | 1.57 | | | |
| ALTBÖLÜM 7: SINIF OYUNA BAŞVURMA | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 8.76 | 1.02 | 24 | 2.19 | P< .0384 |
| Son Uygulama | 25 | 7.84 | 1.84 | | | |
| ALTBÖLÜM 8: AZINLIK HAKLARI | | | | | | |
| Ön Uygulama | 25 | 12.80 | 1.44 | 24 | .72 | P> .4781 |
| Son Uygulama | 25 | 12.92 | 1.35 | | | |

Çizelge IV-8 ve IV-9'da elde edilen bulgular doğrultusunda, altıncı denencenin, kontrol gruplarına ilişkin alt denencesinin;

a) Birinci kontrol grubunda, "sınıf oyuna başvurma" alt bölümü dışında desteklendiği;

b) İkinci kontrol grubunda, "sınıf oyuna başvurma" ve "eşitlik" alt bölümleri dışında doğrulandı; görülmektedir.

Sonuçta, altıncı denenceyle ilgili olarak, deney grubunda, ön ve son uygulama arasında, tutum ölçeğinin beş alt bölümünde olumlu yönde anlamlı değişmelerin gözlemlendiği; birinci kontrol grubunda bir, ikinci kontrol grubunda biri olumsuz yönde olmak üzere iki alt bölümde anlamlı değişmeler bulunduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, alt bölümler açısından ön ve son uygulama sürecinde, kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle ders yapılan kontrol gruplarına göre, tutumlarda daha olumlu yönde farklılıklar oluşturduğu biçiminde yorumlanabilir.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 7: Eğitime Giriş dersinde, grupların "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden son uygulamadan aldıkları tutum puanları açısından;

- a) Deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar vardır.
- b) Kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarının, tutum ölçeği son uygulamasından aldıkları tutum puanları arasında, anlamlı bir farkın olup olmadığı, tek yönlü değişkenlik çözümlemesiyle sınıanmış ve sonuçlar Çizelge IV-10'da özetlenmiştir.

Çizelge IV-10 gözönüne alındığında, yapılan F-testi sonucuna göre, tutum puanları açısından, gruplar

ÇİZELGE IV-10

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM ÖLÇEĞİNDEN SON UYGULAMADAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA
İLİŞKİN DEĞİŞKENLİK ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

| Değişkenliğin Kaynağı | sd | Kareler | Kareler | F-test | Anlamlılık Düzeyi |
|--------------------------|----|---------|------------|--------|----------------------|
| | | Toplamı | Ortalaması | | |
| Gruplar Arası | 2 | 408.08 | 204.04 | 3.82 | P< .0265 |
| Gruplar İçi | 72 | 3847.84 | 53.44 | | |
| Toplam | 74 | 4255.92 | | | |

arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen tutum farklılığını yaratan grup ya da grupların hangisi/hangileri olduğunu belirlemek amacıyla, grupların ön ve son uygulama tutum puanları arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testine göre yapılan ikili karşılaştırma sonuçları, Çizelge IV-11'de verilmiştir.

Çizelge IV-11'de gözleendiği gibi, son uygulama tutum puanları arasında, 48 serbestlik derecesi ve $p: .05$ düzeyinde, deney ve birinci kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte, deney-ikinci kontrol, birinci kontrol-ikinci kontrol grupları arasında, anlamlı fark görülmemektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, yedinci denencenin,

a) Deney grubu ile ilgili birinci alt denencesi, birinci kontrol grubu için doğrulanmış, ikinci kontrol grubu için doğrulanmamıştır.

b) Kontrol grupları ile ilgili ikinci alt denence doğrulanmıştır.

ÇİZELGE IV-11
DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM ÖLÇEĞİNDEN SON UYGULAMADAN ALDIKLARI
TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------|----|-----------|------|----|-------|-------------------|
| Deney | 25 | 125.04 | 7.68 | 48 | 2.61 | $P < .012$ |
| Kontrol 1 | 25 | 119.48 | 7.37 | | | |
| Deney | 25 | 125.04 | 7.68 | 48 | 1.903 | $P > .063$ |
| Kontrol 2 | 25 | 121.12 | 6.86 | | | |
| Kontrol 1 | 25 | 119.48 | 7.37 | 48 | .81 | $P > .419$ |
| Kontrol 2 | 25 | 121.12 | 6.86 | | | |

Çizelge IV-11'e bakıldığında, deney ve ikinci kontrol grubu arasında, $p < .06$ düzeyinde bir farklılık olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak, deney ve ikinci kontrol grubu arasında, 48 serbestlik derecesi ve $p < .06$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Bir başka deyişle, % 94 olasılıkla, deneysel koşullar aynı biçimde sağlandığında, benzer sonuçlar alınabilecektir. Bu nedenle, $p < .05$ düzeyinde olmasa da, bu farkın yaklaşık aynı düzeyde yorumlamaya olanak sağlayacak bir fark olduğu söylenebilir.

Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 8: Eğitime Giriş dersinde,
 grupların "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum

Ölçeği'nin, alt bölümlerinden (eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları) aldıkları tutum puanları açısından; deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar vardır.

Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin, tutum ölçeğinin alt bölümlerinden son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında, anlamlı farkların olup olmadığı, F testiyle test edilmiş ve bu amaçla yapılan tek yönlü değişkenlik çözümlemesi sonuçları, Çizelge IV-12'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE IV-12

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TUTUM ÖLÇEĞİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN SON UYGULAMADAN ALDIKLARI
TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN DEĞİŞKENLİK ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

| Değişkenliğin Kaynağı | sd | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | F-test | Anlamlılık Düzeyi |
|--------------------------|----|--------------------|-----------------------|--------|----------------------|
|--------------------------|----|--------------------|-----------------------|--------|----------------------|

ALTBÖLÜM 1: EŞİTLİK

| | | | | | |
|---------------|----|--------|-------|------|---------|
| Gruplar Arası | 2 | 50.11 | 25.05 | 3.84 | P< .036 |
| Gruplar İçi | 72 | 517.84 | 7.19 | | |
| Toplam | 74 | 567.95 | | | |

ALTBÖLÜM 2: BİLİMSELLİK

| | | | | | |
|---------------|----|--------|-------|------|---------|
| Gruplar Arası | 2 | 29.95 | 14.97 | 3.48 | P< .036 |
| Gruplar İçi | 72 | 309.60 | 4.30 | | |
| Toplam | 74 | 339.55 | | | |

ÇİZELGE IV-12 (Devam)

| Değişkenliğin Kaynağı | sd | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | F-test | Anlamlılık Düzeyi |
|--------------------------|----|--------------------|-----------------------|--------|----------------------|
|--------------------------|----|--------------------|-----------------------|--------|----------------------|

ALTBÖLÜM 3: ACIKLIK

| | | | | | |
|---------------|----|--------|------|-----|---------|
| Gruplar Arası | 2 | 6.48 | 3.24 | .98 | P> .982 |
| Gruplar İçi | 72 | 237.52 | 3.30 | | |
| Toplam | 74 | 244.00 | | | |

ALTBÖLÜM 4: DÜŞÜNCEYE SAYGI

| | | | | | |
|---------------|----|--------|------|------|----------|
| Gruplar Arası | 2 | 13.76 | 6.88 | 1.81 | P> .1713 |
| Gruplar İçi | 72 | 273.92 | 3.80 | | |
| Toplam | 74 | 287.68 | | | |

ALTBÖLÜM 5: BİRLİKTE ÇALIŞMA

| | | | | | |
|---------------|----|--------|-------|-------|---------|
| Gruplar Arası | 2 | 26.48 | 13.24 | 3.646 | P< .031 |
| Gruplar İçi | 72 | 261.44 | 3.63 | | |
| Toplam | 74 | 287.92 | | | |

ALTBÖLÜM 6: KATILIM

| | | | | | |
|---------------|----|--------|------|------|---------|
| Gruplar Arası | 2 | 4.03 | 2.01 | .933 | P> .398 |
| Gruplar İçi | 72 | 155.36 | 2.16 | | |
| Toplam | 74 | 159.39 | | | |

ALTBÖLÜM 7: SINIF OYUNA BAŞVURMA

| | | | | | |
|---------------|----|--------|------|-------|---------|
| Gruplar Arası | 2 | 8.00 | 4.00 | 1.738 | P> .183 |
| Gruplar İçi | 72 | 165.68 | 2.30 | | |
| Toplam | 74 | 173.68 | | | |

ÇİZELGE IV-12 (Devam)

| Değişkenliğin Kaynağı | sd | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | F-test | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------------------------|----|-----------------|--------------------|--------|-------------------|
| ALTBÖLÜM B: AZINLIK HAKLARI | | | | | |
| Gruplar Arası | 2 | 2.03 | 1.01 | .503 | P> .607 |
| Gruplar İçi | 72 | 145.12 | 2.02 | | |
| Toplam | 74 | 147.15 | | | |

Çizelge IV-12'deki sayısal verilere bakıldığında, gruplar arasında, "eşitlik", "bilimsellik" ve "birlikte çalışma" alt bölümleri, yapılan F testi sonucuna göre, $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer bir deyişle, gruplar, bu alt ölçeklerden aldıkları tutum puanları açısından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar.

Tek yönlü değişkenlik çözümlemesi sonucu, anlamlı farklar bulunan alt bölümlerde, hangi grupların farklılaştığı, ikili karşılaştırmalar yapılarak bağımsız gruplar t-testiyle bulunmuştur (Çizelge IV-13).

Çizelge IV-13 incelendiğinde, "eşitlik" alt bölümündeki farklılaşmanın, birinci ve ikinci kontrol grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı; deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı farkların bulunmadığı görülmektedir. Diğer iki alt bölümde ise, (bilimsellik ve birlikte çalışma) deney grubuyla kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

"Bilimsellik" ve "birlikte çalışma" alt bölümlerinde, deney grubu lehine anlamlı farklar

bulduğundan, denence sekizin bu alt bölümler için doğrulandığı, diğer alt bölümler açısından ise doğrulanmadığı görülmektedir.

Bir önceki çizelgede (Çizelge IV-12), deney grubu ile ikinci kontrol grubu arasında, $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, Çizelge IV-11'de görüldüğü gibi, birinci kontrol grubunun, deney grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı alt bölümlerde, ikinci kontrol grubu da farklılaşmaktadır. Bu verilerin ortaya çıkmasında, deney grubu ile ikinci kontrol grubu arasında, Çizelge 10'da da görüldüğü gibi, anlamlılık düzeyinin $p: .06$ düzeyinde olması etkili olabilir.

ÇİZELGE IV-13

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
DEĞİŞKENLİK ÇÖZÜMLEMESİ SONUCU ANLAMLILIK FARKLARI BULUNAN
TUTUM ÖLÇEĞİNİN ALT BÖLÜMLERİNDEN SON UYGULAMADAN ALDIKLARI
TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

| Gruplar | N | X | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|---------------------|----|-------|------|----|------|----------------------|
| ALTBÖLÜM 1: EŞİTLİK | | | | | | |
| Deney | 25 | 19.92 | 3.05 | 48 | 1.23 | $p > .2234$ |
| Kontrol 1 | 25 | 19.00 | 2.14 | | | |
| Deney | 25 | 19.92 | 3.05 | 48 | 1.31 | $p > .1964$ |
| Kontrol 2 | 25 | 21.00 | 2.77 | | | |
| Kontrol 1 | 25 | 19.00 | 2.14 | 48 | 2.86 | $P < .0063$ |
| Kontrol 2 | 25 | 21.00 | 2.77 | | | |

ÇİZELGE IV-13 (devam)

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | Anlamlılık Düzeyi |
|-------------------------------------|----|-----------|------|----|------|----------------------|
| ALTBÖLÜM 2: BİLİMSELLİK | | | | | | |
| Deney | 25 | 22.60 | 1.94 | 48 | 2.27 | p< .0275 |
| Kontrol 1 | 25 | 21.24 | 2.28 | | | |
| Deney | 25 | 22.60 | 1.94 | 48 | 2.38 | p< .0215 |
| Kontrol 2 | 25 | 21.28 | 1.99 | | | |
| Kontrol 1 | 25 | 21.24 | 2.28 | 48 | .07 | P> .9476 |
| Kontrol 2 | 25 | 21.28 | 1.99 | | | |
| ALTBÖLÜM 5: BİRLİKTE ÇALIŞMA | | | | | | |
| Deney | 25 | 10.72 | 1.82 | 48 | 2.45 | p< .0178 |
| Kontrol 1 | 25 | 9.44 | 1.87 | | | |
| Deney | 25 | 10.72 | 1.82 | 48 | 2.28 | p< .027 |
| Kontrol 2 | 25 | 9.48 | 2.02 | | | |
| Kontrol 1 | 25 | 9.44 | 1.87 | 48 | .07 | P> .9425 |
| Kontrol 2 | 25 | 9.48 | 2.02 | | | |

Çizelge IV-13'deki bulgular, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun "bilimsellik ve birlikte çalışma" alt bölümleriyle ilgili tutum puanlarında, kontrol gruplarına göre, önemli değişmelerin olduğu biçiminde açıklanabilir. Başka bir deyişle, kubaşık

öğrenme yönteminin, adı geçen alt bölümlerde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Beş, altı, yedi ve sekizinci denenceler doğrultusunda elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi yapılırsa; genelde kubaşık öğrenme yönteminin, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumların değişmesinde ya da yeni tutumların kazanılmasında geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Özgün Birleştirme tekniğinin, erişimi üzerinde olumlu etkileri görülmesi de, duyuşsal çıktılar açısından daha etkili olduğu yapılan araştırmalarla da belirlenmiştir (Slavin 1980). Birleştirme tekniğinin değişik uyarlamaları üzerine yapılan araştırmaların da duyuşsal çıktılar açısından olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Lazarowitz ve arkadaşları (1985), Lazarowitz ve Karsenty (1990), Ravid ve Shapiro (1992) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, benlik saygısı, sorumluluk, öğretme yöntemine karşı olumlu tutum geliştirme gibi duyuşsal çıktılar açısından olumlu etkiler gözlenmiştir.

Araştırmada kullanılan YUB tekniğinde, öğrenciler, birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli ilişki içindedirler. Öğrenciler yalnız kendi gruplarında (ünite grupları) değil, aynı zamanda konu gruplarında, diğer ünite grubu üyeleriyle de biraraya gelmektedir. Konu gruplarının yarışması sırasında da, tüm gruplar birarada etkileşim içindedirler. Ayrıca, grup üyeleri, gerek konularına hazırlanmak, gerekse birbirlerini yarışmaya ve ünite sınavına hazırlamak için, sınıf etkinlikleri dışında da biraraya gelebilmektedirler. Bu yoğun ilişkilerin, öğrencilerin demokratik tutumlarını büyük ölçüde etkileyebildiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, tutum ölçeğinin "bilimsellik", "açıklık", "katılım", "sınıf oyuna başvurma" ve "azınlık hakları" alt bölümleriyle ilgili tutumlarda olumlu yönde değişmelerin olduğunu ya da yeni tutumlar edinildiğini göstermektedir. YUB tekniğinin uygulandığı kubaşık öğrenme yönteminin, bu bağlamda, belirtilen alt bölümlerle ilgili tutumlarda etkili olduğu söylenebilir. "Düşünceye saygı", "eşitlik" ve "birlikte çalışma" alt bölümleriyle ilgili tutumların geliştirilmesi için, yeni bir ölçme-değerlendirme sisteminin uygulanması, grup ödülllerinin daha albenili duruma getirilmesi, yarışmanın daha değişik bir biçimde gerçekleştirilmesi, yalnızca grup başarısı için sıralamanın yapılması, bireysel başarı sıralamasının yapılmaması ya da YUB'la birlikte başka öğretim tekniklerinin kullanılması düşünülebilir. Örneğin; DTBB'de olduğu gibi ölçme değerlendirme sistemi; TOT'daki gibi turnuva sistemi uygulanması ya da yarışma yerine konu gruplarında açık oturum tekniğine başvurulması yoluna gidilebilir. Ancak bu uygulamalarda, ilgili bilim alanının özelliklerin gözönüne alınması önem taşımaktadır.

Erişi-Tutum ilişkisi

Erişi ile tutum arasındaki ilişkiyle ilgili olan dokuzuncu denenceye ilişkin bulgular ve yorumlar, aşağıda yer almaktadır.

Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 9: Eğitime Giriş dersinde, öğrencilerin erişki testi puanlarıyla, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden aldıkları tutum puanları açısından;

a) Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki,

aa) Erişim testi ön test ile tutum ölçeği ön uygulama arasındaki ilişkiden daha yüksektir.

ab) Bu iki ilişki arasında anlamlı bir fark vardır.

b) Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki,

ba) Erişim testi ön test ile tutum ölçeği ön uygulama arasındaki ilişkiden daha yüksektir.

bb) Bu iki ilişki arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve birinci kontrol grubundaki öğrencilerin, erişim testi ve tutum ölçeği puanları arasında, ön test-ön uygulama, son test-son uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bu katsayılar arasında anlamlı farkın olup olmadığı t testiyle (Sokal, Rohlf 1981: 589) sınanmıştır. Elde edilen sayısal değerler, Çizelge IV-14'de gösterilmiştir.

Çizelge IV-14'de, deney grubunun ön test-ön uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayısı $-.004$ iken, son test-son uygulamada, korelasyon katsayısının $.36$ 'ya çıktığı görülmektedir. Birinci kontrol grubunda ise, korelasyon katsayılarının, yaklaşık aynı değerlerde ($.19$, $.18$) olduğu gözlenmektedir. Yapılan t testi sonuçları, deney ve birinci kontrol gruplarının ön test-ön uygulama, son test-son uygulama korelasyon katsayıları arasında anlamlı farkların olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, gerek deney, gerekse birinci kontrol grubunda,

tutumla öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin, istatistiksel olarak önemli olmadığını gösterdiği söylenebilir.

ÇİZELGE IV-14
DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARININ
TUTUM ÖLÇEĞİ VE ERİŞİ TESTİ PUANLARI ARASINDAKİ
KORELASYON KATSAYILARI VE BU KATSAYILAR ARASINDAKİ FARKLAR

| Gruplar | Öntest r | Sontest r | t | Anlamlılık Düzeyi |
|------------------------------|-------------|--------------|------|----------------------|
| Deney Grubu | | | | |
| Tutum Ön Uygulama | -.004 | | 1.55 | P> .05 |
| Tutum Son Uygulama | | .356 | | |
| Birinci Kontrol Grubu | | | | |
| Tutum Ön Uygulama | .188 | | | |
| Tutum Son Uygulama | | .176 | .05 | P> .05 |

Bununla birlikte, bulgular, demokratik tutumlarla başarı arasındaki ilişkiler konusunda bir fikir vermektedir. Sayısal olarak bakıldığında, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki sontest-son uygulama korelasyon katsayısının, öntest-ön uygulama korelasyon katsayısına oranla oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Birinci kontrol grubunda ise, sontest-son uygulama korelasyon katsayısı, öntest-ön uygulama katsayısına göre daha düşüktür. Dikkatli bir yorumla, demokratik tutumların başarı üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği; kubaşık öğrenme yönteminin de, bu ilişkilerin

gelişmesinde etkili ve kaynaştırıcı bir işlevinin bulunabileceği söylenebilir.

Duyuşsal ve bilişsel alan üzerinde yaptığı araştırmalarla tanınan Weinstein (1985: 592-293), bilişsel düzeyde etkin olmanın, belli bir amaca yönelmiş öğrenci gerektirdiğini; amaç doğrultusundaki etkinliklerin gerçekleştirilmesi için ise, öğrencinin kendini denetleme düzeyi ile ilgili alıştırmalar yapmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Diğer bir anlatımla, bilişsel olarak etkin olan öğrencinin, bu etkinliğinde, duyuşsal hazırbulunuşluğunun önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu anlamda, öğrencilerin kubaşık öğrenme yöntemiyle edindikleri ya da geliştirdikleri demokratik tutumların, bilişsel etkinlik düzeyini artırdığı ileri sürülebilir.

Venema (1990) tarafından yapılan bir araştırmada da, demokratik-kubaşık gruplarla ders gören öğrencilerin, otokratik-yarışmacı, otokratik-kubaşık, demokratik-yarışmacı gruplarla ders gören öğrencilere göre bilişsel ve duyuşsal alanlar açısından daha olumlu kazanımları olduğunu göstermektedir. Venema'nın araştırmasında elde edilen bulguların, bu bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu denenceye ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, bu denencenin, deney grubuyla ilgili birinci alt denencesinin, birinci yargısının doğrulandığı, ikinci yargısının ise reddedildiği görülmektedir. Kontrol grubuyla ilgili ikinci alt denencenin de, birinci yargısı reddedilmiş, ikinci yargısı ise doğrulanmıştır.

Genelde, öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük çoğunluğu, sınıf ortamı içinde geçmektedir. Sınıf

ortamının niteliği, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkileri doğrultusunda biçimlenmektedir. Sınıf ortamının biçimlenmesinde, birçok etken rol oynamakla birlikte, kullanılan öğretim yöntemlerinin belirleyici rol oynayabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, gerek erişi, gerekse demokratik tutumlar açısından, kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Kubaşık öğrenme yöntemi, niteliği gereği, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha yoğun olduğu bir öğretim yöntemidir. Bulgular çerçevesinde, demokratik sınıf ortamının yapılandırılmasında, bu yöntemin oldukça etkili olduğu söylenebilir. . Araştırma bulguları, sınıf ortamının niteliğinin belirlenmesinde, öğretim yönteminin belirleyici bir rol oynayabileceğini gösterdiği biçiminde de yorumlanabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin demokratik tutumlar ve erişimi üzerindeki etkilerini sınamak amacıyla yapılan bu araştırmayla elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş ve bulgular doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmayla elde edilen sonuçlar, denenceler doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

1. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı birinci kontrol grubunun erişimi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Birinci denence doğrulanmıştır.

2. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı birinci kontrol grubunun erişimi testi sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. İkinci denence doğrulanmıştır.

3. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı birinci kontrol grubunun, erişimi testi sontest puanlarından öntest puanlarının çıkarılmasıyla elde edilen erişimi puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Üçüncü denence doğrulanmıştır.

4. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı birinci kontrol grubunun erişim testinden bilgi ve kavrama düzeylerindeki sorulardan öntest ve sontestten aldıkları puanlar açısından;

a) Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında, her iki düzeyde de anlamlı farklar bulunmuştur.

b) Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, bilişsel alanın kavrama düzeyinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

c) Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, bilişsel alanın bilgi düzeyinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Dördüncü denencenin, a ve b şıklarıyla ilgili alt denenceleri doğrulanmış; c şikkıyla ilgili alt denence doğrulanmamıştır.

5. Kubaşık öğrenme yönteminin işe koşulduğu deney grubu ile geleneksel yöntemin işe koşulduğu kontrol gruplarının, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubunun ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Kontrol gruplarının ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Beşinci denencenin iki alt denencesi de doğrulanmıştır.

6. Kubaşık öğrenme yönteminin işe koşulduğu deney grubu ile geleneksel yöntemin işe koşulduğu kontrol gruplarının, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin alt bölümlerinden ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubunun ön ve son uygulama "bilimsellik", "açıklık", "katılım", "sınıf oyuna başvurma", "azınlık hakları" alt bölümlerinin tutum puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer alt bölümler arasında anlamlı farklar görülmemiştir.

b) Kontrol gruplarının, ön ve son uygulama toplam tutum puanları arasında anlamlı farklar görülmemesine karşın; birinci kontrol grubunda, "sınıf oyuna başvurma", ikinci kontrol grubunda ise, "eşitlik" ve "sınıf oyuna başvurma" alt bölümlerinde, ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Diğer alt bölümlerde farklılaşma görülmemiştir.

Altıncı denencenin, deney grubuyla ilgili alt denencesi, tutum ölçeğinin, "bilimsellik", "açıklık", "katılım", "sınıf oyuna başvurma", "azınlık hakları" alt bölümlerinde doğrulanmış; "eşitlik", "düşünceye saygı" ve "birlikte çalışma" alt bölümlerinde doğrulanmamıştır. Kontrol gruplarıyla ilgili alt denence, birinci kontrol grubunun "sınıf oyuna başvurma", ikinci kontrol grubunun "eşitlik" ve "sınıf oyuna başvurma" alt bölümleri dışındaki alt bölümlerde doğrulanmıştır.

7. Kubaşık öğrenme yönteminin işe koşulduğu deney grubu ile geleneksel yöntemin işe koşulduğu kontrol gruplarının, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden son uygulamadan aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubuyla birinci kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Deney grubuyla ikinci kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yedinci denencenin birinci alt denencesi doğrulanmış, ikinci alt denencesi ise doğrulanmamıştır.

8. Kubaşık öğrenme yönteminin işe koşulduğu deney grubu ile geleneksel yöntemin işe koşulduğu kontrol gruplarının, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin "birlikte çalışma" ve "bilimsellik" alt bölümlerinden, son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer alt bölümlerde, anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Sekizinci denence, "bilimsellik" ve "birlikte çalışma" alt denenceleri dışında doğrulanmamıştır.

9. Öğrencilerin, erişim testi puanları ve "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden aldıkları tutum puanları açısından;

a) Deney grubunun erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki, erişim testi ön test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişkiden daha yüksek bulunmuş; bu iki ilişki arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

b) Birinci kontrol grubunun erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki, erişim testi ön test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişkiden daha düşük bulunmuş; bu iki ilişki arasında da anlamlı fark gözlenmemiştir.

Dokuzuncu denencenin, deney grubuyla ilgili birinci alt denencesinin ilk yargısı doğrulanmış; ikinci yargısı doğrulanmamıştır. Birinci kontrol grubuyla ilgili ikinci alt denencenin birinci yargısı doğrulanmamış; ikinci yargısı doğrulanmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yararlanılarak, aşağıda belirtilen öneriler dört alt başlık altında geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Araştırmada kullanılan kubaşık öğrenme tekniğine ilişkin öneriler,
2. Geliştirilen "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"ne ilişkin öneriler,
3. Kubaşık öğrenme yönteminin tanıtımı benimsenmesi ve uygulanmasına ilişkin öneriler,
4. Yapılacak araştırmalar için öneriler.

Araştırmada Kullanılan Kubaşık Öğrenme Tekniğine İlişkin Öneriler

Bu araştırmada kullanılan kubaşık öğrenme tekniği, "Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri" (ÖTTB), "Takım-Oyun-Turnuva" (TOT), "Birleştirme" (B) ve "Birleştirme II" tekniklerinin genel ilkelerinden yararlanılarak geliştirilen "Yeniden Uyarlanmış Birleştirme" (YUB) tekniğidir. YUB tekniğinin uygulama aşamalarına ilişkin olarak, elde edilen bulgular ve uygulama sırasındaki gözlemler doğrultusunda, bu tekniği kullanmak isteyen araştırmacılar ya da öğretmenler için şu öneriler geliştirilmiştir:

1. YUB tekniğinde, oluşturulan her grup (ünite

grubu), aynı üniteye hazırlanmakta ve ünite grubundaki öğrenciler, ünitenin alt konularından birini seçmektedirler. Her ünite grubundan aynı konuyu alan öğrencilerin biraraya gelmesiyle de konu grupları oluşmaktadır. Konu grubundaki öğrenciler, sınıf karşısında kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamakta ve birbirleriyle yarışmaktadırlar. Öğrencilerin konu grubundaki başarı düzeyleri, diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir. Ancak bu durum, öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselmesine ve sınıfta yarışma ortamının doğmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, konu grubundaki öğrencilerin birbirleriyle yarışmaları yerine, o konuyla ilgili belirlenen süre içinde açık oturum tekniğinin uygulanması önerilebilir. Açık oturumun başkanlığını, öğretmen ya da konu grubu dışındaki bir öğrenci yürütebilir. Bu uygulamada, grup başarısının (ünite grubu) belirlenmesinde, yalnızca ünite sınavlarından yararlanma yoluna gidilmelidir. Böylece sınıf içinde yarışma ortamının doğması engellenebilir. Buna bağlı olarak da, öğrencilerin yarışma nedeniyle kaygı düzeylerinin yükselmesi önlenir.

2. Grup başarısının ödüllendirilmesinde, başarı sıralamasının dışında, tekniğin uygulandığı okul ve sınıf düzeyine, öğrencilerin ön yaşantılarına göre başka ödüllere de (örneğin; ilkeğitim düzeyinde gösterişli başarı sertifikaları verilmesi; ortaegitim ya da yüksek eğitim düzeyinde, öğrencilerden toplanan çok az miktardaki paralarla, en başarılı gruba kitap alınması gibi ödüller) yer verilmelidir. Verilen ödüllerin, pahalı ve büyük ödüller olmamasına dikkat edilmelidir. Bu ödüllerin, öğrencilerin grup amaçları doğrultusunda birlikte çalışmaya güdülenmelerinde, daha olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

3. Grup başarısının değerlendirilmesinde, ÖTBB, TOT, B II'de uygulanan öğrencilerin ilerleme puanlarına dayalı değerlendirme sistemi, YUB tekniği için de kullanılabilir. Araştırmada, bu değerlendirme sistemi kullanılmamış; öğrencilerin ünite sınavından ve yarışmadan aldıkları puanların toplamı gözönüne alınmıştır. İlerleme puanlarına dayalı değerlendirme sisteminin uygulanması için, öncelikle bir başlangıç puanı saptanmalıdır. Bu puan, öğrencilerin öntestten aldıkları puan ya da bir önceki ilgili ders\derslerden aldıkları puanlar gözönüne alınarak belirlenmelidir. Her ünitenin bitiminde, öğrencinin yarışma ve ünite sınavından aldıkları puanlar toplanarak, bir önceki üniteden aldıkları toplam puandan çıkarılması yoluyla, ilerleme puanı hesaplanır. Gruplardaki öğrencilerin ilerleme puanları toplanarak, grup başarı puanı elde edilir. Bu hesaplama biçiminde, öğrenciler, bireysel olarak hem kendilerinin ilerleme düzeylerini görürler, hem de gruba katkılarının ne kadar olduğu belirlenir. Böylece öğrenciler, birbirlerini çalışmalarını için daha çok güdüleyebilecek; ayrıca, her öğrenci kendi gücüne gruba katkı getirme olanağı bulabilecektir.

4. Bu araştırmada, her ünite için, bir ders saati yaklaşık 50 dakika olarak düşünüldüğünde, 6 saatlik süre ayrılmıştır. Ancak bu sürenin, tekniğin başarılı bir biçimde uygulanması açısından yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, 8-9 saatlik süreler için planlanacak ünitelerin, bilişsel ve duyuşsal çıktılar açısından daha etkili olacağı öngörülmektedir.

5. YUB tekniği, bir dönem boyunca uygulanacaksa, her ünitenin bitiminden sonra, öğretmenin, bir hafta tüm

sınıf öğretimi yapması uygun olur. Böylece öğrencilerin, hem bir önceki üniteyle ilgili eksikliklerini gidermesi, hem de diğer üniteye dinlenmiş ve hazırlıklı olarak başlaması sağlanabilir.

6. YUB tekniği, yeni tanışmaların olduğu ilk dönemlerde ya da öğrenciler arasındaki ilişkilerin istenilen nitelikte olmadığı sınıf ortamında, öğrencilerin kaynaşmasında oldukça etkili olabilir. Özellikle, sosyal bilimler alanındaki öğretmenler tarafından, YUB tekniği, bu amaçla başarılı bir biçimde uygulanabilir.

Kubaşık Öğrenme Yönteminin Tanıtımı, Benimsenmesi ve Uygulanmasına İlişkin Öneriler

Kubaşık öğrenme yöntemi, hemen her okulda, okulun olanaklarından yararlanılarak sınıf içinde uygulanabilecek ekonomik bir öğretim yöntemidir. Bununla birlikte, bilişsel ve duyuşsal çıktıları açısından, bu araştırma ve diğer birçok araştırma bulgularında görüldüğü gibi, geleneksel yöntemle göre daha çok olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda, ülkemizde az tanınan kubaşık öğrenme yönteminin tanınması, benimsenmesi ve uygulanmasına ilişkin öneriler, aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Kubaşık öğrenme yöntemi ile ilgili olarak, eğitimin hemen her düzeyinde, başta okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik olmak üzere, seminerler, hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde görevlendirilecek eğitici personelin yetiştirilmesi için yurt dışı ve yurt içi olanaklar sağlanmalıdır.

2. Kubaşık öğrenme tekniklerinin tanıtımına ve uygulama aşamalarına ilişkin broşürler basılmalı ve okullara dağıtımı yapılmalıdır.

3. Eğitim fakültelerinde, özellikle ilkökul öğretmenleri yetiştiren birimlerinde, öğretmenlik formasyonu programına, "Kubaşık Öğrenme" adıyla bir ders konulmalıdır. Ayrıca, kısa dönemde bu yöntem, "Genel Öğretim Yöntemleri" dersinde ayrıntılarıyla işlenmeli ve "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinde de, ilgili konu alanına yönelik kubaşık öğrenme teknikleri, uygulamalı olarak gösterilmelidir.

Geliştirilen "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"ne İlişkin Öneriler

Bu araştırma çerçevesinde geliştirilen "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilmesi için, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ek olarak, şu çalışmaların yapılması önerilebilir:

1. Ölçeğin, kapsam geçerliğinin yükseltilmesi amacıyla, demokrasi ilkeleri doğrultusunda, içeriği zenginleştirilmelidir.

2. Ölçeğin, alandaki ilgili ölçeklerle karşılaştırılması yoluyla, dış ölçütlerle geçerlik çalışmaları yapılmalıdır.

3. Ölçeğin güvenirlik katsayısı, bu çalışmada kullanılan KR20 alfa değerleri dışında, test-tekrar-test tekniğiyle de belirlenmelidir.

Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

Gerek araştırmanın planlanıp gerçekleştirilmesi sürecindeki çalışmalar, gerekse yapılan literatür taraması, ülkemizin gerçekleri doğrultusunda, kubaşık öğrenme

yöntemiyle ilgili başka araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı kanısını uyandırmıştır. Bu konuda araştırma yapmak isteyenlere, şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bugüne degin geliştirilen kubaşık öğrenme teknikleri;

a) değişik eğitim düzeylerinde,

b) farklı konu alanlarında

mümkün olduğunca deneysel araştırmalarla sınanmalı ve bu yolla kubaşık öğrenme yönteminin etkililiği ortaya çıkarılmalıdır.

2. Ülkemizin özgün koşulları gözetilerek, (Örneğin; 40-50 kişilik kalabalık sınıflar, ikili-üçlü öğretim, birleştirilmiş sınıflarda öğretim gibi) farklı konu alanlarında, ilkeğitimden yükekeğitime degin, uygulanagelen kubaşık öğrenme tekniklerinden ve ilgili araştırma bulgularından yararlanılarak;

a) yeni tekniklerin geliştirilmesine yönelinmeli,

b) bu tekniklerin bilişsel ve duyuşsal çıktıları, deneysel araştırmalarla sınanmalıdır.

3. Küme çalışma yöntemi, 1968 ilkokul programında üzerinde önemle durulan bir öğretim yöntemidir. Küme çalışma yönteminin daha etkili olmasını sağlamak için, kubaşık öğrenme tekniklerinden yararlanılarak;

a) değişik konu alanlarına (örneğin; hayat bilgisi, matematik gibi) özgü küme çalışma teknikleri geliştirilmeli,

b) deneysel araştırmalarla bu tekniklerin bilişsel ve duyuşsal yönlerden etkililiği sınanmalıdır.

ÖZET

Öğrencilerin, okul yapısı içinde, olumlu politik tutum geliştirmelerinde, sınıf ortamı, ders dışı etkinlikler ve okulun örgüt yapısı belirleyici ögeler olarak görülmektedir. Demokrasi eğitimi açısından ele alındığında, bu üç öge ne denli tutarlı olursa, okul ortamı içinde, istenilen tutum ve davranışların kazandırılmasında önemli katkılar sağlanabilir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğu, genelde sınıf ortamında oluşmaktadır. Sınıf ortamı içinde, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yapılandırılmasında ise, kullanılan öğretim yöntemlerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu açıdan, öğretim yöntemleriyle istendik tutum ve davranışlar arasında bağ kurmak mümkün olabilir.

Bu bağlamda, bu deneysel araştırmayla, ülkemizde henüz yeni araştırılmaya başlanan kubaşık öğrenme yönteminin, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ve erişileri üzerindeki etkileri sınınanmaya çalışılmıştır. Geleneksel yöntemle göre etkililiği sınınan kubaşık öğrenme yönteminin, yapılan birçok araştırmada, öğrencilerin başarıları ve duyuşsal çıktıları üzerinde olumlu etkileri gözlenmiştir.

Araştırma, yeni yasal düzenlemelerle Ç.U.Eğitim Fakültesine bölüm olarak bağlanan, Ç.U.Adana Eğitim Yüksekokulunda gerçekleştirilmiştir. 1991-1992 Eğitim Yılı, I.Yarıyılıda "Eğitim Bilimine Giriş" dersini alan Yüksekokul birinci sınıf öğrencilerinden, deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Bir deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur.

Deney grubunda "Yeniden Uyarlanmış Birleştirme" tekniği adı verilen kubaşık öğrenme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, kubaşık öğrenme tekniklerinden, "Birleştirme", "Birleştirme II" "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" ile "Takım-Oyun-Turnuva" tekniklerinin temel özelliklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Birinci kontrol grubunda, geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Deney ve birinci kontrol gruplarındaki öğrenme-öğretme etkinlikleri, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İkinci kontrol grubuna, başka bir öğretim elemanı tarafından ders verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği" ön ve son uygulama olarak verilmiştir. "Eğitim Bilimine Giriş" dersi ile ilgili erişim testi, deney ve birinci kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilmiştir. İkinci kontrol grubu, araştırmacıdan kaynaklanabilecek tutum ve davranışları denetlemek, bir noktada "halo etkisi"sini engellemek amacıyla oluşturulmuştur.

"Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Tutum ölçeğinin ve erişim testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Dokuz hafta süren uygulama sonucunda, elde edilen veriler, bilgisayar istatistik paket programlarından yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, istatistiksel teknikler olarak, faktör çözümlemesi, tek yönlü değişkenlik çözümlemesi, ortalamalar/korelasyon değerleri arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan eşli ve bağımsız gruplar t-testleri Spearman-Brown korelasyon katsayısı, KR20 alfa değerlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel yöntemin uygulandığı birinci kontrol grubunun,

a) Erişi testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

b) Sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

c) Erişi puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

d) Erişi testi öntest ve sontestten, bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeylerinde aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

e) Erişi testi sontestten, bilgi ve kavrama düzeylerinde aldıkları puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

2. Kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nden aldıkları tutum puanları açısından

a) Deney grubunun ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol gruplarında, ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

b) Deney grubunun, ön ve son uygulamada, "bilimsellik", "açıklık", "katılım", "sınıf oyuna başvurma", "azınlık hakları" alt bölümlerinden aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer alt bölümlerde, anlamlı farklar görülmemiştir.

c) Birinci kontrol grubunda, "sınıf oyuna başvurma", ikinci kontrol grubunda ise, "eşitlik" ve "sınıf

oyuna başvurma" alt bölümlerinde, ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Diğer alt bölümlerde farklılaşma görülmemiştir.

d) Deney grubuyla birinci kontrol grubunun son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; deney grubuyla ikinci kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

e) Deney grubu ile kontrol gruplarının, "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği"nin "birlikte çalışma" ve "bilimsellik" alt bölümlerinden, son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer alt bölümlerde, anlamlı farklar gözlenmemiştir.

3. Deney grubunun erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki, erişim testi ön test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişkiden daha yüksek bulunmuş; bu iki ilişki arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Birinci kontrol grubunun erişim testi son test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişki, erişim testi ön test ile tutum ölçeği son uygulama puanları arasındaki ilişkiden daha düşük bulunmuş; bu iki ilişki arasında da anlamlı fark gözlenmemiştir.

Araştırma bulguları, kabaşık öğrenme yönteminin, gerek öğrenci başarısında, gerekse demokratik tutumlar açısından, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

SUMMARY

This experimental study is aimed at finding if there is a significant difference between cooperative learning method and traditional method in relation to the students' democratic attitude and achievement related to classroom climate. The study has been carried out at Cukurova University Adana Teacher's Training College, which has become a department of the Faculty of Education after the new regulation. Experimental and control groups have been chosen among the students who take the "Introduction to Education" course at the Fall semester in the academic year 1991-1992. There has been one experimental and two control groups.

The cooperative learning technique, "Modified Jigsaw" has been used in the experimental group. This technique consist of main characteristics of "Jigsaw", "Jigsaw II", "Student Teams-Achievement Divisions", and "Team-Game-Tournuva" techniques. The first control group has been instructed using the traditional method. Teaching-learning activities in the experimental and the first control group have been practiced by the researcher. The second control group has been instructed by a different teacher.

"Democratic Attitude Scale Related to Classroom Climate" has been given as pretest and posttest (to the experimental and control groups); achievement test for "Introduction to Education" course has been given as pretest and posttest to the experimental group and the first control group. The second control group has been designed in order to prevent the "Halo effect", in other

words, to control the attitude which might be caused by the researcher.

"Democratic Attitude Scale Related to Classroom Climate", which is made up of 8 sub-divisions has been developed by the researcher. Reliability and validity of attitude scale and achievement test have been tested.

At the end of the nine week application, the data obtained have been analyzed using computer statistical package programs. The statistical techniques which have been used in this study are factor analysis, one-way analysis of variance, t-tests of dependent and independent groups which are used to test the difference between means and correlation values, Spearman-Brown Correlation Coefficient and KR20 Alpha Value.

The results indicate that there is a significant difference between the achievement of the students in the experimental group, in which cooperative learning method has been used, and the achievement of the students in the first control group who have received instruction in traditional method on the behalf of the experimental group. There is also a significant difference between the experimental and the first control group. The relation between the posttest attitude and achievement scores of the students in the experimental group is higher than the relation between their pretest attitude and achievement scores. In this respect, it has been observed that the relation correlation between the pretest and posttest attitude and achievement of the first control group is almost at the same level. There is no significant difference between the pretest and posttest relation correlation of the two groups.

In general, the findings of the study show that cooperative learning method is more effective compared with traditional method in relation to both democratic attitudes and student success.



**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1989). "Liselerdeki Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu: Bildiriler. İstanbul: Kuşak Ofset, 93-112.
- Açıkgöz, K.Ü. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama. Malatya: Ugurel Matbaası.
- Adams, M.; Hamm, E. (1990). Cooperative Learning: Critical Thinking and Collaboration Across the Curriculum. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Akkoyunlu, B. (1985). "Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Eğitim Akımları ve Öğretme Açısından Kendilerini ve Öğrencilerin Öğretim Elemanlarını Değerlendirmeleri". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Modern Öğretimin İlke, Metod ve Teknikleri. (Dördüncü Basım). İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- _____ (1991). Özel Kültür İlkokulunda Eğitim-Öğretimi Geliştirme Çalışmaları". Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Hizmetleri A.Ş., Kültür Koleji Yayınları, No.1, 250-260.

- Alkan, C. (1979). *Egitim Ortamları*. Ankara: Ankara Ü.Egitim Fakültesi Yayınları, No.85.
- Allman, S.A. vd. (1975). "Classroom Structure and Children's Perceptions of Authority: An Open and Closed Case." *Urban Education*. 10(10), 131-149.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. (Beşinci Baskı) New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Anderson, L.W. (1988). "Likert Scales". *Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook*. (Editör John P.Keeves). Oxford: Pergamon Press, 427-428.
- Atatürk Devrimleri ve Egitim Sempozyumu. (1981). Ankara: Ankara Ü.Egitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.92.
- Başaran, I.E. (Şubat 1986). "Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir". *Öğretmen Dünyası*. 74, 4-6.
- . (1987). *Egitime Giriş*. (Altıncı baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Berndt, T.J., Perry, T.B., Miller, K.E. (1988). "Friends and Classmates' Interactions on Academic Tasks". *Journal of Educational Psychology*. 80(4), 506-513.
- Bilen, M.(1989). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Ankara: Gelecek Yayıncılık Hizm.Ltd.Sti.

- Bina, M.J. (Spring 1986). "Social Skills Development Through Cooperative Group Learning Strategies". *Education of The Visually Handicapped*. 18(1), 27-40.
- Binbaşıoğlu, C. (1981). *Genel Öğretim Bilgisi: Öğretimin İlke, Yöntem ve Teknikleri*. (İkinci Basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çeviren Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boyner, C. (1975). *Demokrasinin İç Yüzü*. İstanbul: Renan Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, No.71.
- . (1979). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, No.78.
- Büyükkaragöz S.S. (1986). "Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarında Karşılaşılan Sorunlar". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Ü. Sosyal Bilimler Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkurt, G.G. (1989). "Yöntem Farklılığının Erişmeye Etkisi" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Cannel, W.F. (1988). "History of Teaching Methods". International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. (Editör Micheal J.Dunkin). Oxford: Pergamon Press.
- Capozzi, L.M. (July 1990). "The Effect of Cooperative and Individual Task Structure on Concept Learning Feedback Preference Achievement Student Interaction and Attitude Toward Compiture Based Instruction". Dissertation Abstract International. 51(1), 64.
- Carpenter, J.K. (March 1987). "The Effects of Competitive and Cooperative Learning Environments on Student Achievement and Attitudes in College Fencing Classes". Dissertation Abstract International. 47(9), 3353.
- Cervetti, M. J. (November 1987). "Classroom Climate Properties for the Memphis Effective Schools Project on the Learning Environment Inventory". Orta-Güney Egitim Araştırma Derneginin Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri. No.12.
- Cohen, L.; Manion, L. (1989). Research Method in Education. (Üçüncü Baskı). London: Routledge.
- Cook, L. (July 1990). "The Impact of C.L. Strategies on Professional and Graduate Education Students at California State University". Dissertation Abstract International. 51(1), 139.
- Christison, M.A. (October 1990). "Cooperative Learning in the EFL Classroom". English Teaching Forum. 28(4), 6-9.

- Cilenti, K. (1985). Fen Eğitimi Teknolojisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Davidson, N. ve O'leary, P.W. (February 1990). "How Cooperative Learning Can Enhance Mastery Teaching. Educational Leadership. 47(5), 30-34.
- Davies, I.K. (1981). Instructional Tecniqe. New York: Mc-Graw-Hill Book Company.
- Demirel, Ü; Ün K. (1987) Eğitim Terimleri. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ü. (Ekim 1991). "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi". Eğitim ve Bilim. 15(82), 3-10.
- Demirtaş, A. (1978). "Matematik Öğretimi: İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin Matematik Programlarının Etkinliği Üzerinde Deneysel Bir Araştırma". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A.Ü.Eğitim Fakültesi.
- Desforges. D.M.; Lord, G.G.; Ramsey, S.L.; Mason, J.A.; Van Leeuwen, M.D.; West, S.C.; Lepper, M.R. (April 1991). "Effects of Structured Cognitive Contact on Changing Negative Attitudes Toward Stigmatized Social Groups". Journal of Personality and Social Psychology. 60(4), 531-544.
- Dembo, M.H.; McAuliffe, T.J. (1987). "Effects of Perceived Ability and Grade Status on Social Interaction and Influence in Cooperative Groups". Journal of Educational Psychology. 79(4), 415-423.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press A Division of MacMillan Publishing Co., Inc.

Donnel, A.M., Rocklin, T.R.; Dansereau, D.F.; Hythecker, V.I.; Young, M.D. (October 1987). "Amount and Accuracy of Information Recalled by Cooperative Dyads: The Effects of Summary Type and Alternation of Roles". *Contemporary Educational Psychology*. 12(4), 386-394.

Dökmen, Ü. (1986). "Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dunn, R.; Gianitti, M.C.; Murray, J.B.; Rosse, I.; Geisert, G.; Quinn, P. (August 1990). "Grouping Students for Instruction: Effects on Learning Style on Achievement and Attitudes". *The Journal of Social Psychology*. 130(4), 485-494.

Edwards, A.L. (1957). *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York: Appleton-Century-Crafts, Inc.

_____. (1967). *Statistical Methods*. (İkinci Baskı). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Ehman, L. (April 1977). "Social Studies Instructional Factors Causing Change in High School Students' Socio Political Attitudes Over a Two Year Period". *Amerikan Politik Bilimler Dernegi Yıllık Toplantısında sunulan Bildiri*. New York.

Emley, W.F. (1987). "The Effectiveness of Cooperative Learning Versus Individualized Instruction in a College Level Remedial Mathematics Course, with Relation to Attitudes Toward Mathematics and Myers-Briggs Personality Type. Dissertation Abstract International. 48(1), 70.

Erden, M. (1988). "Grup Etkililiği Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Prof.Dr.Selahattin Ertürk Özel Sayısı. 3, 79-86.

Erkan, S. (1986). "Ana-Babalarını Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılayan Bireylerin Benlik Kavramları ile İdeal Benlik Kavramları Arasındaki Fark". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ertürk, S. (1970). On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları. Ankara: M.E.B. Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı Yayınları.

_____. (1985). Diktacı Tutum ve Demokrasi. (Dördüncü Baskı).Ankara: Yelkentepe Yayınları, No.8.

_____. (1986). Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler. Ankara: Yelkentepe Yayınları, No.9.

Fidan, N. (1986). Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Fowkles, D. (September 1976). "Classroom Climate and Political Socialization". Amerikan Politik Bilimler Dernegi Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri. Chicago.
- Fraenkel, J.R.; Wallen, N.E. (1990). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Fromm, E. (1984). İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri I. (Çeviren Şükrü Alpagut). İstanbul: Payel Yayınları, No.69.
- Gemalmaz, M.S. (Mart 1985). "Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi". Öğretmen Dünyası. 63, 4-7.
- Geray, C. (28 Kasım 1984). "Demokratikleşme Sürecinde Örgütlenme Sorunsalı". Cumhuriyet Gazetesi. 2.
- Goldenson, D. (1978). "An Alternative View About the Role of the Secondary Schools in Political Socialization." Theory and Research in Social Education. 6, 44-72.
- Gordon, A.B. (September 1986). "Cooperative Learning: A Comparative Study of Attitude and Achievement of Two Groups of Grade Seven Mathematics Classes". Dissertation Abstract International. 47(3),772
- Gökmen, H.; Açıklan A.; Koyuncu N.; Saydar Z. (1985). Yükseköğrenim Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri ve Kendilerini Gerçekleştirme Düzeyleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Gömlüksiz, M. (1988). "Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlüol, K. (1989). "Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu Başkanı Prof.Dr.Kemal Güçlüol'un XIII'üncü Eğitim Toplantısını Açış Konuşması". Demokrasi İçin Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi, No.13, IX-XIII.
- Günday, M. (Mart-Mayıs 1979). "Üniversitede Demokratikleşme". Eğitim ve Bilim. 4(18), 36-47.
- Hawley, W. (1977). "Reforming the Civics Curriculum Through Reconstructing of Teacher Behavior." Amerikan Orta-Batı Politik Bilimler Derneği Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri. Chicago
- Hesapçıoğlu, M. (1988). Öğretim ilke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hetherington, E.M.; Farke, R.D. Child Psychology: a Contemporary Viewpoint. (Üçüncü Baskı). New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1986.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1988). Circles of Learning: Cooperation in the Classroom. U.S.A.: Edwards Brothers, Inc.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1990). "Cooperative Learning and Achievement". Cooperative Learning. (Editör Shlomo Sharan). New York: Praeger, 24-34.

———. (February 1989-October 1990). "Social Skills for Successful Group Work". Educational Leadership. 47(4), 29-33.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Stanne, M.B; Garibaldi, A. (1990). "Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Groups". The Journal of Social Psychology. 130(4), 507-516.

Kagan, S. (February 1989-October 1990). "The Structural Approach to Cooperative Learning". Educational Leadership. 47(4), 12-15.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş. (ikinci Baskı). İstanbul: Duran Ofset Matbaacılık Sanayii A.Ş.

Kavak, Y. "Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (1979). "Bireysel ve Toplumsal Gerginliklerin Giderilmesinde Problem Çözme Alışkanlığı". Çağdaş Eğitim. 39, 15-20.

———. (1985). "Demokrasi Eğitimi". Bugünden Yarına Ortaöğretimimiz. Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi, No.8.

Karasar, N. (1986). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (Üçüncü Baskı). Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd.Şti.

Kerlinger, F.N. (1973). Foundations of Behavioral Research. (ikinci Baskı). New York: Holt, Rinehard and Winston, Inc.

Kısakürek, M.A. (1974). "Yükseköğretimde Yenileşme Hareketlerinin Programlar ve Öğretime İlişkin Yanları". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Ü.Eğitim Fakültesi.

—————. (1985). Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısındaki Etkisi: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Ankara Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.144.

Kışlalı, A.T. (1989). "Demokrasi Eğitiminde Öneriler (Panel : 2)". Demokrasi İçin Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi, No.13, 137-143.

Kongar, E. (1983). Demokrasi ve Kültür. İstanbul: Hil Yayın.

Kosters, A.E. (January 1991). "The Effects of Cooperative Learning in the Traditional Classroom on Student Achievement and Attitude". Dissertation Abstract International. 51(7), 2255.

Köymen, Ü. (1989). "Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri" (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Köymen, Ü. (1992). "Comparision of Learning and Study Strategies of Traditional and Open-Learning-System Students in Turkey". Distance Education. 13(1), 108-117.
- Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları: Program Geliştirme Açısından Bir Yorum. Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, No.55.
- Lasley, T.J. (Spring 1987). "Classroom Management". The Educational Forum. 51(3), 285-299.
- Lazarowitz, R.; Baird, J.H; Hertz, R; Jenkins, J. (1985). "The Effects of Modified Jigsaw on Achievement, Classroom Social Climate and Self-Esteem in High School Science Classes". Learning To Cooperate, Cooperate to Learn. (Editör Robert Slavin vd.). New York: Plenum Press, 231-253.
- Lazarowitz, R. ve Karsenty, G. (1990). "Cooperative Learning and Students' Academic Achievement, Procces Skills, Learning Environment, and Self-Esteem in Tenth-Grade Biology Classrooms". Cooperative Learning: Theory and Research. New York: Praeger Publishers.
- Lipson, L. (1984). Demokratik Uyarlık. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Genel Yayın No.264, Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi No.25.
- Macpherson, C.B. (1982). Demokrasinin Gerçek Yüzü. İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları.

- Mattingly, R.M. ve Vansickle Ronald L. (October 1991). "Cooperative Learning and Achievement in Social Studies: Jigsaw II". *Social Education*. 55(6), 392-395.
- McClosky, H. (1964). "Consensus and Ideology in American Politics". *American Political Science Review*. 58, 361-382.
- Mesch, D.; Johnson, D.W.; Johnson, R. (June 1988). "Impact of Positive Interdependence and Academic Group Contingencies on Achievement". *The Journal of Social Psychology*. 128(3), 345-352.
- Mursell, J.L. (1955). *Principles of Democratic Education*. New York: W.W.Norton & Company Inc.
- Nattive, A. (April 1987). "The Effects of Cooperative Learning Instructional Strategies on Academic Achievement Among Sixth Grade Social Studies Students". *Dissertation Abstract International*. 47(10), 3651.
- Neill, A.S. (1979). *Bir Egitim Mucizesi*. (Çeviren Güler Dikmen). Istanbul: Hürriyet Yayınları No.202.
- Newlon, J.H. (1939). *Education For Democracy in Our Time*. New York: Mc Graw Hill Company, Inc.
- Oguzkan, F. (1965). *Okul Yönetiminde Demokrasi*. Ankara: Ülkü Yayınları, No.3.
- . (1981). *Egitim Terimleri Sözlüğü*. (ikinci Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

- . (1989). Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler. (ikinci Basım). Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.
- Okunratifa, P.O. (1984). "Exiting Research and Its Implications for Evaluation of Curricula and Learning Outcomes". Teaching for International Understanding Peace and Human Rights. Mayenne: UNESCO Yayınları, 161-177.
- Owens, L. "Competition". (1987). The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. (Editör Micheal J.Dunkin). Oxford: Pergamon Press, 342-345.
- . "Cooperation". (1987). The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. (Editör Micheal J.Dunkin). Oxford: Pergamon Press, 345-349.
- Özbudun, E. (1989). "Demokratik Toplumun Temeli Olarak Eğitim". Demokrasi İçin Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi, No.13, 67-77.
- Özçelik, D.A. (1989). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi). (ikinci Baskı). Ankara: OSYM Eğitim Yayınları, No.8.
- Özyürek, L. (1986). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.55.
- Page, G.T.; Thomas, J.B. (1979). International Dictionary of Education. London: Kogan Page.

- Paykoç, F. (1981). "Sınıf İçi Sözel Öğretmen Davranışlarının Erişiyeye Etkisi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Prothro, J.; Grigg C.M. (1960). "Fundamental Principles of Democracy: Bases of Agreement and Disagreement". *Journal of Politics*. 22, 279-294.
- Radz, M.A. (1980). *The Democratic Classroom*. Stanford: Olympia Community, Unit No. 16.
- Ravid, R; Shapiro, S. (Winter 1992). "The Use of Cooperative Learning Methods in Jewish Schools". *Journal of Research and Development in Education*. 25(2), 96-102.
- Remy, R. (1972). "High School Seniors' Attitudes Toward Their Civics and Government Instruction." *Social Education*. 36, 590-597.
- San, C. (1985). "Gençlik ve Demokrasi Eğitimi". *Gençliğin Eğitimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Schunk, D.H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Sharan, S. (Summer 1980). "Cooperative learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations". *Review of Educational Research*. 50(2), 241-271.
- Sharan, Y.; Sharan, S. (December 1989-January 1990). "Group Investigation Expands Cooperative Learning". *Educational Leadership*. 47(4), 17-21.

Sharan, S; Kussell, P.; Hertz-Lazarowitz R.; Bejarano Y.; Raviv, S.; Sharan, Y. (1985). "Cooperative Learning, Effects on Ethnic Realitions and Achievement in Israeli Junior High School Classrooms". Learning to Cooperate, Cooperate to Learn. (Editor Robert Slavin vd.) New York: Plenum Press, 313-344.

Slavin, R.E. (Summer 1980). "Cooperative Learning". Review of Educational Research. 50(2), 315-342.

_____. (1985). "An Introduction to Cooperative Learning Research". Learning to Cooperate, Cooperate to Learn. (Editor Robert Slavin vd.) New York: Plenum Press, 5-15.

_____. (November 1987). "Cooperative Learning and the Cooperative School." Educational Leadership. 45(3), 7-13.

_____. (October 1988). "Cooperative Learning and Student Achievement". Educational Leadership. 46(2) 31-33.

_____. (1988). "Small Group Methods". The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. (Editor Micheal J. Dunkin). Oxford: Pergamon Press.

_____. (December 1989-October 1990). "Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. Educational Leadership. 47(4), 52-54.

Slavin R.E. (1990a). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

———. (1990b). "Comprehensive Cooperative Learning Methods: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the School". *Cooperative Learning: Theory and Research*. (Editor Shlomo Sharan). New York: Praeger, 261-271.

———. (February 1991). "Synthesis of Research on Cooperative Learning". *Educational Leadership*. 48(5), 81-82.

Slavin, R.E. ve Karweit, N.L. (Fall 1981). "Cognitive and Affective Outcomes of Intensive Student Team Learning Experience". *The Journal of Experimental Education*. 50(1), 29-35.

Slavin, R. E.; Madden, N.A.; Stevens, R.J. (December 1989- January 1990). "Cooperative Learning Models for the 3 R's". *Educational Leadership*. 47(4), 22-28.

Smith, N.J. (May 1988). "The Effects of Using a Cooperative Learning Group Strategies in Teaching Problem Solving on the Math Attitudes of Preservice Elementary Teachers". *Dissertation Abstract International*. 48(11), 2801.

Soar, R.S.; Soar, R.M. (1987) "Classroom Climate". *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. (Editor Micheal J.Dunkin). Oxford: Pergamon Press, 336-342.

Sokal, R.R.; Rohlf, F.J. (1981) Biometry. New York: Freeman and Company.

Soysal, M. (1986). 100 Soruda Anayasanın Anlamı. İstanbul: Gerçek Yayınları.

Sönmez, V. (1987). Sevgi Eğitimi. Ankara: Şafak Matbaası.

—————. (1991). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: Adım Yayıncılık Ltd.Şti.

Simşek, A. (1990) "Öğrenmede İşbirliğinin Yararları". Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2, 187-202.

Tan, M. (1989). "Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar (Panel : 1)". Demokrasi İçin Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi, No.13, 67-77.

Tanilli, S. (1985). Devlet ve Demokrasi. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Say Yayınları, 1985.

Taymaz, H. (1981). Hizmet İçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, No.94.

Teber, S. (1990). Politik Psikoloji Notları. İstanbul: Ara Yayıncılık Felsefe Dizisi, Ro.8.

Tekişik, H.H.; Karabıyık E.Ü. (1986) Milli Eğitimle İlgili Kanunlar. Ankara: Üner Yayınları.

Tekin, H. (1977). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Mars Matbaası.

Temel, A. (1987). "Lise Sosyal Bilimler Programlarında Öğretim Süreçleri ve Değerlendirme Bağlantısı: Adana İlinde Bir Araştırma". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezcan, M. (1981). Kuşaklar Çatışması: Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

_____. (1985). Eğitim Sosyolojisi. (Dördüncü Baskı). Ankara: Ankara Ü. Eğitimi Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.150.

_____. (1987). Kültür ve Kişilik: Psikolojik Antropoloji. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.

_____. (1992). "Yurt Dışından Dönen Türk Çocuklarının Eğitimsel Sorunlarının Topluma Yansımaları". Eğitim. 1, 75-80.

Torney, J.; Oppenheim A.; Farnen, R. (1975). Civic Education in Ten Countries. New York: John Wiley and Sons.

Turgut, F. (1984). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. (Üçüncü Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

_____. (1977). "EGT 673 Eğitimde Ölçme Teknikleri Ders Notu No.7 : Tutumların Ölçülmesi". Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Turgut, F.; Baykul Y. (1992). Ölçeleme Teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Türkçe Sözlük. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 1988.
- Türk Demokrasi Vakfı (1987). "Ortaöğretimde Demokratik Değerler". (Beyanname). Ankara.
- Türkoglu, A. (1988). Eğitim Yüksekokulları Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar. Adana: Çukurova Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No.1.
- Watson, S.B. "The Essential Elements of Cooperative Learning". The American Biology Teacher. 54(2), 84-86.
- Webb, N. (1985). "Student Interaction and Learning in Small Groups". Learning to Cooperate, Cooperate to Learn. (Edited by Robert Slavin vd.). New York: Plenum Press, 147-172.
- Wolborg, H.J.; Gary J.A. (1967). Learning Environment Inventory. Harvard University.
- Yeşilmen, N. (1983). "Sınıf İçi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yoluyla Değerlendirilmesi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yunt, P.O. (1978). "Dönüt ve Düzeltmenin Okulda Öğrenmeye etkisi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Zimbardo, P.; Haney, C.; Banks, W.C. (1983).
"Tutukevi". (Ceviren Ali Dönmez). Ankara
Universitesi Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.
6(2), 367-379.



EKLER

| EK | | Sayfa |
|----|---|-------|
| 1 | SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ | 224 |
| 2 | EGİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ PROGRAMI | 227 |
| 3 | BELİRTKE TABLOSU | 238 |
| 4 | EGİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ ERİŞİ TESTİ | 239 |
| 5 | KİŞİSEL BİLGİ FORMU | 254 |
| 6 | GRUPLA ÇALIŞMA REHBERİ | 255 |
| 7 | ÇALIŞMA GRUPLARI FORMU | 259 |
| 8 | DEĞERLENDİRME FORMU | 260 |
| 9 | GRUP BAŞARISI DEĞERLENDİRME FORMU ... | 261 |
| 10 | UNİTE SINAVI | 262 |
| 11 | DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDA- KI ÖĞRENCİLERİN ERİŞİ TESTİ ÖNTEST- SONTEST PUANLARI | 263 |
| 12 | DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNDEN ÖN VE SON UYGULAMADAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARI. | 264 |

EK 1

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Arkadaşlar;

Aşağıda, sınıf ortamına ilişkin 29 cümle yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve sınıf ortamını gözönünde tutarak, yanıt kağıdında verilen seçeneklere göre tercihinizi işaretleyerek belirtiniz. Yanıt kağıdında beş seçenek bulunmaktadır:

Tamamen Katılıyorum (TK)

Katılıyorum (K)

Kararsızım (KS)

Katılmıyorum (KM)

Asla Katılmıyorum (AK)

Cümlelerde verilen ifadelere katılma düzeyinize göre, uygun gördüğünüz seçeneğin altındaki ayraç içine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen, yanıtlarınızı içtenlikle belirtiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

1. Sınıfta herkesin, ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır.
2. Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler.
3. Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır.
4. Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum.

5. Grup çalışmalarında, sorumluluk, genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır.
6. Sınıfta bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir.
7. Kopya çekenle, kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır.
8. Eger bir çalışma yapmam isteniyorsa, çalışma konumu, belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim.
9. Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir.
10. Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmelerinde en etkili yöntem, birlikte çalışmadır.
11. Öğretmenler, ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir.
12. Sınıfta dersler, bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir.
13. Kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken, oylamaya başvurulmasını istemem.
14. Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir.
15. Sınıfça karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim.
16. Öğretmen ya da öğrenciler, kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde, o görüşünden vazgeçebilmelidir.
17. Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez.
18. Öğretmen ya da öğrenciler, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırabilmelidir.
19. Öğretmenin bir konuyu "bilmediğini" sınıf içinde söylemesi doğru değildir.
20. Benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir.
21. Öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda, sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır.

22. Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, "bilmediğini" açıkça söyleyebilmelidir.
23. Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır.
24. Öğretmen, öğrencileri notla tehdit etmemelidir.
25. Aynı görüşleri paylaşmamasam da, arkadaşlarımda düşüncelerine saygı gösteririm.
26. Azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir.
27. Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum.
28. Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim.
29. İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür.

EK 2

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
ADANA EĞİTİM YÜKSEKOKULU
EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ
DERS PROGRAMI

Eğitim Bilimine Giriş dersinin temel amacı, eğitimin kavram ve süreçleri ile, ilgili alanlar arasındaki ilişkiler üzerine genel bir bakış açısı geliştirmektir. Başka bir deyişle, eğitim biliminin niteliği ve kapsamını genel çizgileriyle tanıtmak amaçlanmaktadır.

Aşağıda, bu derse ilişkin amaçlar, içerik, yöntem, değerlendirme ve kaynakça yer almaktadır.

Amaçlar

1. Eğitimle ilgili temel kavramları hatırlayabilme
2. Eğitimle ilgili temel olguları hatırlayabilme
3. Eğitimle ilgili temel sınıflamaları hatırlayabilme
4. Eğitimin temel işgörülerini hatırlayabilme
5. Eğitim bilimleri kapsamına giren bilim dallarını hatırlayabilme
6. Eğitim alanında karşılaşılan sorunları çözümede izlenecek bilimsel araştırma yöntemini hatırlayabilme
7. Eğitimle toplumsal yapı ve süreçler arasındaki ilişkileri kavrayabilme
8. Eğitim ile kültür arasındaki bağıntıları yorumlayabilme.
9. Psikolojinin verilerinin, eğitim etkinliklerinin belirlenip düzenlenmesindeki yeri ve önemini açıklayabilme
10. Eğitimle değişik felsefi yaklaşımlar arasındaki bağıntıları kavrayabilme

11. Egitimle ekonominin birbirlerine etkilerini açıklayabilme
12. Türk Milli Eğitim sisteminin genel yapısını açıklayabilme
13. Egitimle yönetim arasındaki ilişkileri açıklayabilme
14. Demokratikleşme süreci içinde eğitimin yeri ve önemini kavrayabilme

İçerik

Bu derse ilişkin öğrenme-öğretme süreçlerinde, belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için tartışılması gereken üniteler, süreleri belirtilerek aşağıda verilmiştir.

| Uniteler | Süre |
|--|--------|
| 1. Eğitimin Anlamı | 3 Saat |
| 2. Eğitim Biliminin Kapsamı, Niteliği ve Diğer Bilimlerle İlişkileri | 3 Saat |
| 3. Eğitim Araştırmalarında Yöntem | 3 Saat |
| 4. Eğitim-Toplum | 9 saat |
| 5. Eğitim-Felsefe | 6 Saat |
| 6. Eğitim-Psikoloji | 6 Saat |
| 7. Eğitim-Ekonomi | 6 Saat |
| 8. Eğitim-Yönetim | 3 Saat |
| 9. Türk Eğitim Sisteminin Genel Görünümü | 3 Saat |

Yöntem

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilki olan bu dersde, istenilen davranışların yeterli düzeyde kazandırılması için, sınıf ikiye bölünerek ders işlenecektir. Bu derse ilişkin öğrenme-öğretme süreçlerinde, genelde, düzenlatım yöntemi ve küçük grupla

çalışma teknikleri kullanılacaktır. Ayrıca, dersin işlenmesi sırasında değişik öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmeye çalışılacaktır.

Degerlendirme

Amaçlarla tutarlı öğrenme düzeyinin belirlenebilmesi için, yönetmeliğin öngördüğü biçimde, bir arasınava, bir yarıyılsonu sınavı yapılacaktır.

Arasınava'dan alınan notun % 40'ı, yarıyılsonu sınavından alınan notun ise % 60'ı toplanarak başarı notu elde edilecektir. Bu dersten başarılı olabilmeniz için, başarı notunuzun en az 60 olması gerekmektedir.

Kaynakça

- Başaran, İ.Ethem. Eğitime Giriş. Ankara: P.K. 77, Kızılay, 1987.
- Fidan, Nurettin; Erden, Münire. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1986.
- Cüceloğlu, Doğan. İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1991.
- Demirel, Özcan; Ün, Kamile. Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Şafak Matbaası, 1987.
- Oğuzkan, Ferhan. Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: T.D.K. Yay., 1981.
- Tezcan, Mahmut. Eğitim Sosyolojisi. (Üçüncü Baskı). Ankara: Çağ Matbaası, 1984.
- Variş, Fatma. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991.
- Yılmaz, Tahsin. Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Latin Matbaası, 1972.

EK 2 (Devam)

ARAŞTIRMA ÜNİTELERİ VE AMAÇLARI

Ünite 1: Eğitim ve Toplum

1. Eğitim - Toplum Ünitesi ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme
2. Eğitim-Toplum Ünitesi ile ilgili temel sınıflamaları hatırlayabilme.
3. Eğitim - Toplum Ünitesi ile ilgili temel olguları hatırlayabilme
4. Eğitim ile toplumsal tabakalar arasındaki ilişkileri açıklayabilme
5. Ailenin eğitimdeki yeri ve önemini açıklayabilme
6. Eğitim ile toplumsal süreçler arasındaki ilişkileri yorumlayabilme
7. Eğitimin temel toplumsal işgörülerini açıklayabilme
8. Kültür ile eğitim arasındaki bağıntıları kavrayabilme

Ünite 2: Eğitim-Psikoloji

1. Eğitim-Psikoloji ünitesi ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme
2. Gelişim dönemlerini hatırlayabilme
3. Gelişim ilkelerini hatırlayabilme
4. Öğrenme-öğretme ilkelerini hatırlayabilme
5. Öğrenme kuramlarını hatırlayabilme
6. Gelişim ilkelerinin eğitim açısından yeri ve önemini açıklayabilme
7. Gelişim dönemleri arasındaki ilişkileri açıklayabilme
8. Öğrenme kuramlarının, öğrenme-öğretme süreçlerine etkilerini yorumlayabilme

Ünite 3: Eğitim-Felsefe

1. Eğitim - Felsefe ünitesi ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme
2. Eğitim felsefesinin temel işgörülerini hatırlayabilme
3. Eğitim felsefesini etkileyen kişi ve kurumları hatırlayabilme
4. Temel eğitim felsefesi görüşlerini sınıflayabilme
5. Temel eğitim felsefesi görüşlerinin, eğitime bakış açılarını kavrayabilme
6. Eğitim felsefesinin, eğitim sisteminin biçimlendirilmesindeki yeri ve önemini yorumlayabilme

Ünite 4: Eğitim-Ekonomi

1. Eğitim-Ekonomi ünitesi ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme
2. Eğitimin temel ekonomik işgörülerini hatırlayabilme
3. Eğitimin, ekonominin gerektirdiği insangücünü yetiştirmedeki yeri ve önemini açıklayabilme
4. Eğitimin ekonomiye katkıların kavrayabilme
5. Eğitimle ekonomik gelişme arasındaki ilişkileri kavrayabilme

EK 2 (Devam)

ÜNİTE 1*

EGİTİM-TOPLUM

(Konuları, Amaç ve Davranışları)

Konular

1. Eğitimin Toplumsal İşlevleri
2. Kültür ve Eğitim
3. Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim
4. Aile ve Eğitim
5. Toplumsal Süreçler ve Eğitim
 - a) Toplumsallaşma ve Eğitim
 - b) Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim
 - c) Toplumsal Değişme ve Eğitim

KONU 1

EGİTİMİN TOPLUMSAL İŞLEVLERİ

Amaçlar ve Davranışlar

Amaç 1: Eğitimin toplumsal işlevleri ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Verilen bir kavramın tanımını, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- b) Verilen bir tanımla ilgili kavramı, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- c) Bir dizi kavramla, bir dizi tanımı eşleştirip işaretleme
- c) Verilen bir kavramın tanımını, derste geçen ifadesiyle yazma

*Örnek ünite olarak alınmıştır.

Amaç 2: Toplumsal bir kurum olarak eğitimin temel toplumsal işgörülerini açıklayabilme

Davranışlar:

- a) Eğitimin toplumsal işlevlerinin birey açısından önemini yazma/söyleme (önerilenler arasında seçip işaretleme)
- b) Eğitimin toplumsal işlevlerinin, toplumun yaşaması ve varlığını sürdürmesi açısından önemini yazma/söyleme (önerilenler arasında seçip işaretleme)

KONU 2

KÜLTÜR VE EĞİTİM

Amaçlar ve Davranışlar

Amaç 1: Kültür ve Eğitim konusu ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Verilen bir kavramın tanımını, bir dizi tanım arasında seçip işaretleme
- b) Verilen bir tanımla ilgili kavramı, bir dizi tanım arasında seçip işaretleme
- c) Verilen bir kavramın tanımını, derste geçen ifadesiyle yazma

Amaç 2: Kültürel değerleri sınıflayabilme

Davranışlar:

- a) Kültürel değerleri, öz, özel, seçimlik, geçici değerler olarak sınıflayıp yazma/söyleme (önerilenler arasında seçip işaretleme)
- b) Verilen bir değer hangi değer içinde yer aldığını yazma/söyleme (önerilenler arasında seçip işaretleme)

Amaç 3: Kültür ile eğitim arasındaki bağıntıları kavrayabilme.

Davranışlar:

- a) Eğitimin neden bir kültürlenme süreci olduğunu yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- b) Eğitimin, toplumun kültürel yapısını etkilemedeki işgörüsünü yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- c) Toplumun kültürel yapısının, eğitimi nasıl etkilediğini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

KONU 3

TOPLUMSAL TABAKALAŞMA VE EĞİTİM

Amaçlar ve Davranışlar

Amaç 1: Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim konusu ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Verilen bir kavramın tanımını, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- b) Verilen bir tanımla ilgili kavramı, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- c) Verilen bir kavramın tanımını, derste geçen ifadesiyle yazma

Amaç 2: Toplumsal tabakalaşma türlerini hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Toplumsal tabakalaşma türlerini sınıflayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

- b) Verilen bir toplumsal tabakanın genel özelliklerini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

Amaç 3: Eğitimle toplumsal tabakalar arasındaki ilişkileri açıklayabilme

Davranışlar:

- a) Toplumsal tabakaların eğitime bakış açıları arasındaki farkları yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- b) Toplumsal tabakalaşma ile eğitim olanaklarından yararlanma arasında nasıl bir bağıntı olduğunu yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

KONU 4

AİLE VE EĞİTİM

Amaçlar ve Davranışlar

Amaç 1: Aile ve Eğitim konusu ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Verilen bir kavramın tanımını, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- b) Verilen bir tanımla ilgili kavramı, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- c) Verilen bir kavramın tanımını, derste geçen ifadesiyle yazma

Amaç 2: Aile yapılarını hatırlayabilme.

Davranışlar:

- a) Aile yapılarını sınıflayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- b) Verilen bir aile yapısının genel özelliklerini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

Amaç 3: Ailenin eğitimdeki yeri ve önemini açıklayabilme

Davranışlar:

- a) Aile yapısıyla, eğitime bakış açıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- b) Aile yapısının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

KONU 5

TOPLUMSAL SÜREÇLER VE EĞİTİM

Amaçlar ve Davranışlar

Amaç 1: Toplumsal Süreçler ve Eğitim konusu ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Verilen bir kavramın tanımını, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- b) Verilen bir tanımla ilgili kavramı, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- c) Verilen bir kavramın tanımını, derste geçen ifadesiyle yazma

Amaç 2: Toplumsal değişmeye yol açan etkenleri hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Toplumsal değişme etmenlerini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- b) Verilen bir etmenin toplumsal değişmeyi etkileme gücünü yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

Amaç 3: Toplumsal hareketlilik çeşitlerini hatırlayabilme

Davranışlar:

- a) Toplumsal hareketlilik çeşitlerini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- b) Verilen bir toplumsal hareketlilik çeşidinin genel özelliklerini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

Amaç 4: Toplumsal değişme ile eğitim arasındaki ilişkileri açıklayabilme

Davranışlar:

- a) Eğitimin toplumsal değişmeyi ne yönde, nasıl etkilediğini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
- b) Toplumsal değişmenin, eğitimi nicel ve nitel yönden nasıl etkilediğini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

Amaç 3: Toplumsal hareketlilik ile eğitim arasındaki bağıntıları kavrayabilme

Davranışlar:

- a) Eğitimin toplumsal hareketlilikte neden önemli bir rol oynadığını yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

EGİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ
ARAŞTIRMA ÜNİTELERİ BELİRTKE TABLOSU

| | | AMAÇLAR | | | | | |
|-----------|----------|-------------------------|------------------|-----------|--------|----|----|
| | | BİLGİ | | KAVRAMA | | | |
| | | Sınıfla- | İlişkileri | | | | |
| | | Kavramlar Olgular malar | İlkeler Kuramlar | Açıklaya- | | | |
| ÜNİTELER | Bilgisi | Bilgisi | Bilgisi | bilme | Toplam | | |
| Eğitim- | 47-48 | 44-46-51 | | 45-50-52 | | | |
| Toplum | 49-53 | 56-57 | | 54-55 | 14 | | |
| Eğitim- | 43 | 32-33-34 | | 38-39-40 | | | |
| Felsefe | | 35-36-37 | | 41-42 | 12 | | |
| Eğitim- | 8-9-10 | | 2-3-4 13-16 | 1-5-7 | | | |
| Psikoloji | 14-17-18 | | 6-11 | 12-15 | 18 | | |
| Eğitim- | | 20-22-24 | | 19-21-23 | | | |
| Ekonomi | | 27-28-29-31 | | 25-26-30 | 13 | | |
| Toplam | 10 | 13 | 6 | 5 | 2 | 21 | 57 |

EK 4

Ç.U. EĞİTİM FAKULTESİ
ADANA EĞİTİM YÜKSEKOKULU
EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ
ERİŞİ TESTİ

AÇIKLAMA

Arkadaşlar;

Aşağıda, 57 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Soru kağıdı üzerine, lütfen hiçbir işaret koymayınız. Sınav bitiminde, soru kağıtlarını teslim etmeniz gerekmektedir. Yanıtlarınızı, yanıt kağıdına işaretleyiniz. Süre 50 dakikadır. Soruları iyice okumadan yanıtlamayınız. Başarılar dilerim.

Müfit GÖMLEKSİZ

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi, psikoloji ile eğitim ilişkisini EN İYİ açıklamaktadır?
 - a) Psikoloji öğretme sürecinin anlaşılmasını sağlar.
 - b) Psikoloji öğrenciye yol gösterir.
 - c) Psikoloji, eğitimin temel aldığı insan davranışlarını inceler.
 - d) Psikoloji, eğitimin amaçlarını belirler.
 - e) Psikoloji, öğrenme kuramlarının eğitime uygulanmasında yol gösterir.

DİKKAT: 2, 3, 4, 5 ve 6'ıncı sorularda verilen örnek ya da durumların, hangi gelişim ilkesi ile ilgili olduğunu, aşağıdaki seçeneklere göre yanıtlayınız.

- a) Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin ürünüdür.
- b) Gelişim baştan ayağa, merkezden dışa doğrudur.
- c) Gelişim süreklidir ve belli aşamalar içinde gerçekleşir.
- d) Gelişim bir bütündür; bir gelişim alanı diğeriyle ilgilidir.
- e) Gelişimde birreysel farklılıklar vardır.

2. Çocuk, önce gövdesini kullanmayı başarır; daha sonra ise el becerilerini geliştirir.

3. Dil gelişimi, zihinsel gelişimle doğrudan ilgilidir. Kas ve motor gelişim, hem zihinsel, hem de toplumsal gelişime etki eder.

4. Vücut gelişimi sağlıklı bir çocuk, oyunlarda başarılı olur. Kendine güveni artar, arkadaşlarıyla daha etkili toplumsal ilişkiler kurabilir.

5. Barışın bir yaşında yürümeye başlamasına karşın; Özge iki yaşında, ilter ise on aylıkken yürüdü.

6. İki-üç yaşındaki çocuklar, daha çok büyük oyuncaklarla oynamayı yeğlerler. Küçük oyuncaklara fazla ilgi duymazlar; çünkü, onlarla oynayacak kadar parmaklarını rahatlıkla kullanamazlar.

7. Yedi yaşındaki bir çocuğun tarih olaylarını belli bir sıraya göre öğrenmesini isteyemeyiz. Çünkü;
- Somut düşünme yeteneği gelişmemiştir.
 - Hazırbulunuşluğu yetersizdir.
 - Henüz yeterince olgunlaşmamıştır.
 - Zaman kavramının gelişimi yetersizdir.
 - b ve d

Aşağıdaki ifadeleri uygun olan kavramlarla eşleştiriniz.

- | | |
|-------------------|---|
| 8. () Büyüme | a) Vücut organlarının kendilerinden beklene görevleri yapabilecek bir düzeye ulaşması |
| 9. () Olgunlaşma | b) Organizmanın bedensel boyutu ile ilgilidir. |
| 10. () Gelişim | c) Olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi ile oluşan bir süreçtir |
| | d) Belli hedefler için maksatlı yapılan faaliyetler |
| | e) Kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan kalıcı izli değişimleridir. |

-
11. Aşağıdakilerden hangisi, bilişsel öğrenme kuramlarının ilkelerinden BİRİ OLAMAZ?
- Öğrenmede, öğrenci ilişkileri kendisi görmelidir.
 - Konu çeşitli uyaranlar yoluyla verilmelidir.
 - Pekiştirme, öğrenmenin oluşmasında büyük etkiye sahiptir.
 - Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok, öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur.
 - Öğrenmede geçmiş yaşantıların önemli yeri vardır.

12. Bir tren istasyonunda bekleyen insanlar, trenin sinyalini duyduklarında -daha treni görmeden- oturuyorlarsa kalkarlar, trene binmek için eskisinden farklı bir konuma geçerler. Burada "trenin sinyali" ve "kişilerin hareketlenmelerini " sırasıyla nasıl adlandırırız?

- a) Koşulsuz uyarıcı, koşulsuz tepki
- b) Koşullu uyarıcı, koşullu tepki
- c) Koşulsuz uyarıcı, koşullu tepki
- d) Koşullu tepki, koşulsuz uyarıcı
- e) Koşullu uyarıcı, koşulsuz tepki

13. GÜDÜLENME - kişilik kuramlarına ilişkin olarak, aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- a) Öğrenilen konunun bütünüyle görülüp algılanması esastır.
- b) Anlamlı konular, anlamsız konulardan daha güçlü öğrenilir.
- c) Öğrenilecek konunun ödülle pekiştirilmesi esastır.
- d) Öğrenmede, anlama ve kavramadan çok, uyaranlara verilen karşılıkların pekiştirilmesi esastır.
- e) Birey, öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğu zaman daha çabuk öğrenir.

14. "Öğrenmeye hazırbulunuşluk" ne demektir?

- a) Öğrenilecek konu için kaynakların ve araçların hazırlanması
- b) Zihinsel olarak önkoşul davranışlara sahip olma durumu
- c) Ders planını daha önceden hazırlama durumu
- d) Öğrencilerin, ertesi günün derslerine hazırlanması
- e) Gerekli olgunlaşma ve temel yaşantılara sahip olma durumu

15. Eğitim kurumlarının, "bireyi geliştirme işlevini" yerine getirmede karşılaştıkları EN ÖNEMLİ GÜÇLÜK, aşağıdakilerden hangisidir?
- a) Öğretim yöntemlerinin sınırlılıkları
 - b) Eğitim programlarının yetersizliği
 - c) Öğretmenlerin nitelik olarak yetersizliği
 - d) Bireysel farklılıklar
 - e) Eğitimde teknolojik yeniliklerden yararlanılamaması
16. Aşağıdakilerden hangisi, uyarın-karşılık (davranışçı) kuramların ilkelerinden BİRİ DEĞİLDİR?
- a) Öğrenmede anlamlılık önemlidir.
 - b) Öğrenme için pekiştirme gereklidir.
 - c) Öğrenmede tekrar önemlidir.
 - d) Öğrenme alışkanlık gerektirir.
 - e) Öğrenme, uyarıcı-tepki arasında bağ kurmadır.
17. Bireyin, daha önce yapamadığını yapmaya başladığında, oluştuğunu düşünürüz. Boşluğa, aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?
- a) Anlamanın
 - b) Tekrarın
 - c) Öğrenmenin
 - d) Pekiştirecin
 - e) Tepkinin
18. İstedığımız bir davranışın ileride yinelenme olasılığını artıran uyarıcıya ne denir?
- a) Ödül
 - b) Mükafat
 - c) Pekiştirme
 - d) Pekiştireç
 - e) Düzeltme
19. Türkiye'nin kalkınma sorunlarını ortadan kaldırmak için gereken insangücünü yetiştirebilmek, öncelikle hangi maddeye bağlıdır?
- a) Yeterli araç-gereç sayısına
 - b) Okul sayısının artırılmasına
 - c) Yeterli ekonomist sayısına
 - d) Konunun bilimsel yöntemlerle ele alınmasına
 - e) Yeterli öğretmen sayısına

20. Eğitimin ekonomik değerini ortaya koyan en belirgin kanıt, aşağıdakilerden hangisidir?
- Eğitimin, insanın ekonomik gelirine yaptığı katkı
 - Gelişmiş ülkelerle gelişmemiş ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması
 - Bir işyerindeki eğitilmiş insangücüyle, eğitilmemiş insangücünün verimlilik farkı
 - Eğitime ayrılan sürenin azlığı
 - Fen Lisesi, Anadolu Lisesi gibi okulların açılması
21. Eğitimin, ekonominin temel yatırımı olabilme özelliğini sürdürebilmesi için;
- Milli gelirin artması gerekir.
 - Yatırımların hızlandırılması gerekir.
 - Nitelikli insan yetiştirilmesi gerekir.
 - Herkesin yüksek öğrenimli olması gerekir.
 - İşveren ve işçilerin bilinçlendirilmesi gerekir.
22. Aşağıdakilerden hangisi , eğitimin ekonomik işlevlerinden SAYILMAZ?
- Eğitilene üretim yeterliği kazandırmak.
 - Eğitim sisteminin etkili olmasını sağlamak.
 - Eğitim sisteminin ekonomik işlemlerini sağlamak.
 - Eğitilene bir meslek kazandırmak.
 - Bireye tutumlu olma alışkanlığını kazandırmak.
23. Gelir dağılımı ile toplumsal sınıflar arasında,
- doğrudan bir ilişki söz konusudur.
 - belirleyici bir ilişki yoktur.
 - varolan ilişki sınıfsal farklılıkları açıklamaz.
 - hiç ilişki yoktur.
 - belirsiz bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

24. İnsan kaynağını geliştirmede başvurulan yol,
a) Örgün eğitimdir. b) Hizmetiçi eğitimdir.
c) Eğitici kurslardır. d) Gönüllü kuruluşlardır.
e) Hepsi.
25. Eğitim, bireyin ekonomik etkinliğini geliştirir ve sonuç olarak birey;
a) Kanunlara karşı saygılı olur
b) Demokratik ideallere hizmet eder
c) Harcamalarında akıllıdır
d) İstedigini duyar, baktığını görür
e) Toleranslıdır, arkadaşlarıyla geçinir
26. Bir ulusun kalkınması için aşağıdakilerden hangisi EN ÇOK gereklidir?
a) İyi bir askerlik örgütü
b) İyi yetişmiş eğitimciler
c) İyi yetişmiş sağlık personeli
d) İyi yetişmiş hukukcular
e) Yukarıdakilerin hepsi
27. Eğitimin, ekonomik kalkınma amaçlarının gerçekleştirilmesindeki etkisi, aşağıdakilerden hangisidir?
a) Ekonomik kalkınma üzerinde eğitimin etkisi yoktur.
b) Ekonomik kalkınma üzerinde eğitimin etkisi doğrudandır.
c) Eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi dolaylıdır.
d) Eğitimin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisi önemsizdir.
e) Eğitim ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişki belirgin değildir.

28. Aşağıdaki ifadelerden hangisi YANLIŞTIR?
- a) Öğretmenler, eğitim-öğretim hizmeti üretir.
 - b) Ekonomik etkinlikler, insan gereksinimlerinin sınırsız, buna karşılık, bu gereksinimleri giderecek kaynakların sınırlı olmasından doğar.
 - c) Eğitim uzun bir zaman süreci içinde tüketimdir.
 - d) Bütün üretim etkinliklerinin sonuçlarının ekonomik amacı tüketimdir.
 - e) Tüm ekonomik kurumlar, üç tür ürün elde ederler: mal, hizmet, düşünce.
29. Eğitimle ilgili kararları hangi kurum verir?
- a) Aile
 - b) Okul
 - c) Hükümet
 - d) Partiler
 - e) Politik felsefe
30. Aşağıdaki ifadelerden hangisi YANLIŞTIR?
- a) Türk Milli Eğitim Politikasına Atatürk Devrimleri ve Anayasamız yön çizer
 - b) Eğitimle ilgili kararları verirken araştırma verilerinden faydalanılır.
 - c) Politik kurumların eğitim kurumları üzerindeki etkisi az gelişmiş ülkelerde daha fazladır
 - d) Eğitim ve politika birbirini etkilemeyen iki ayrı alandır
 - e) Partilerin siyasi görüşleri eğitim politikasını uygulama biçimlerini etkiler
31. Eğitim olanaklarının kime sağlanacağı konusunda çağdaş olan yaklaşım hangisidir?
- a) Yönetici olan grubun eğitimi
 - b) Yönetici bireyin eğitimi
 - c) Çoğunluğun eğitimi
 - d) İşçi grubun eğitimi
 - e) Tüm üretici grubun eğitimi

DİKKAT: 32'den 39'a kadar olan soruları, aşağıda verilen seçeneklere göre yanıtlayınız.

- a) Bilgiyi merkeze alan eğitim görüşleri
 - b) Kültürü merkeze alan eğitim görüşleri
 - c) Çevreye uyumu merkeze alan eğitim görüşleri
 - d) Beceriye merkeze alan eğitim görüşleri
 - e) İnsanı merkeze alan eğitim görüşleri
32. "İnsan evren için yaratılmış değildir. Bu nedenle evrenin yabancıdır. İnsan varoluş sisteminin ve dünya düzeninin bir parçası olmadığı için özgürdür ve kendi davranışlarından kendisi sorumludur." görüşü, yukarıdaki görüşlerden hangisine girmektedir.
33. "Daha çok programların konu alanı üzerinde durur ve zamanın tecrübesinden geçmiş kalıcı temel konuların ve değerlerin seçimine önem verilir." görüşü, yukarıdaki görüşlerden hangisi içinde yer almaktadır.
34. "Okul yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Öğrenciler, yarışmaktan çok işbirliği içinde çalışmaya özendirilmelidir. Demokrasi ancak yaşanılarak öğrenilebilir." görüşlerinin yer aldığı eğitim görüşü, yukarıdakilerden hangisidir?
35. "Önemli olan ruh güzelliğidir. Bu nedenle eğitim öbürkü dünyaya yönelik olmalıdır. Bu dünya geçicidir." diyen eğitim görüşü, yukarıdakilerden hangisidir?

36. " İnsan zihni ve bedeni birarada ele alınmalıdır. Eğitimde ikisinin de geliştirilmesi amaçlanmalıdır." görüşü, yukarıdaki görüşlerden hangisi içinde yer almaktadır?
37. "Öğrencinin ilgi ve yetenekleri sürekli gözönüne alınmalı ve eğitim programlarının içeriği de buna göre düzenlenmelidir." görüşü, yukarıdaki görüşlerden hangisi içinde yer almaktadır.
38. Türkiye'deki eğitim felsefesi görüşü, yukarıdaki görüşlerden hangisine DAHA Yakındır?
39. Mesleki teknik eğitim, hangi görüşte en önemli yeri tutmaktadır?
-
40. Aşağıdakilerden hangisi, eğitim felsefesinin uygulanması açısından diğerlerine kıyasla DAHA ÖNEMLİDİR?
a) Yöneticiler b) Eğitim uzmanları c) Öğretmenler
d) Devlet planlama Teşkilatı (DPT) e) Siyasi partiler
41. Eğitimde felsefenin EN ÖNEMLİ işlevi nedir?
a) Ders konularını belirleme
b) Eğitim programını düzenleme
c) Amaçları saptama
d) Öğretim yöntemlerini belirleme
e) Öğrenci başarısını ölçme

42. Eğitim felsefesinin eğitime yansımaları açısından düşünüldüğünde, aşağıdaki sıralamalardan hangisi doğrudur?
- a) Öğretmen-Yönetici-Uzman b) Uzman-Yönetici-Öğretmen
c) Yönetici-Uzman-Öğretmen d) Uzman-Öğretmen-Yönetici
e) Öğretmen-Uzman-Yönetici
43. Aşağıdakilerden hangisi, felsefenin ilgi alanı DIŞINDA kalır?
- a) Kavramları aydınlatma
b) Sayıltıları belirleme
c) İçerik analizlerini yapma
d) Ders konularının programlama
e) Değer yargılarını inceleme
44. Okul öğrencileri,
- a) Toplum kültürünü tanıma yönünden yetiştirme sorumluluğu taşır, toplum kültürü geliştirme yönünde sorumluluğu yoktur
b) Toplum kültürünü tanıma ve geliştirme yönünden yetiştirme konusunda hiçbir sorumluluk taşımaz.
c) Toplum kültürünü geliştirme yönünden yetiştirme sorumluluğu taşır, toplum kültürünü tanıma ailenin sorumluluğudur.
d) Toplum kültürünü hem tanıma hem geliştirme yönünde yetiştirme sorumluluğu taşır.
e) a ve c doğrudur.

45. Bireyin "temel ihtiyaçlarını" karşılama tarzını EN ÇOK hangi faktör etkilemektedir?
- a) Okulda öğrendikleri bilgiler
 - b) Aile çevresinden edindiği yeterlikler
 - c) İçinde yaşadığı toplumun sunduğu seçenekler
 - d) Eğitimleri sonunda edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar
 - e) Yaşdaşları ile olan etkileşimleri
46. Birey açısından toplumsallaşmanın anlamı, aşağıdakilerden hangisidir?
- a) Kişinin, toplumun yapmasını beklediği davranışları yaparak yeterlige ulaşması
 - b) Kişinin yeterligini çevreye kanıtlaması
 - c) Kişinin çevresindeki insanlarla uyum içinde yaşaması
 - d) Kişinin bir grup içinde yeterligini ortaya koyacak biçimde rahatça çalışabilmesi.
 - e) Psikolojik olarak toplumsal yaşamdan zevk alması.
47. Uzun süre diş ülkelerde yaşayan Türklerin, yaşadıkları toplumun özelliklerini kazanmalarına ne denir?
- a) Toplumsallaşma
 - b) Kültürleme
 - c) Kültürlenme
 - d) Yabancılaşma
 - e) Kültürel kaynaşma
48. Aşağıdakilerden hangisi, toplum kavramının temelini oluşturur?
- a) İnsan ilişkileri
 - b) Dil
 - c) Çevre koşulları
 - d) Gereksinimler
 - e) Törenler

49. Toplumsal hareketlilik konusunda yanlış olan ifade hangisidir?
- Sadece yukarı doğru toplumsal hareketlilik söz konusudur.
 - Eğitim yukarı doğru toplumsal hareketliliği sağlamada işlevini kısmen yitirmiştir.
 - Fırsat eşitliği ilkesinin kabulü yukarı doğru toplumsal hareketliliği kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur.
 - Yukarı doğru toplumsal hareketliliği sağlamada "miras" unsuru da yer almaktadır.
 - Yukarı ve aşağı doğru toplumsal hareketlilik söz konusudur.
50. Çağımızda toplumsal değişmeye yol açan EN ÖNEMLİ etken hangisidir?
- Yönetimde yenilikler
 - Bilimsel yenilikler
 - Teknolojik yenilikler
 - Gereksinimde yenilikler
 - Rollerdeki değişmeler
51. Eğitim temel toplumsal işlevi nedir?
- Bireyi toplumsallaştırmak,
 - İyi davranışlar kazandırmak,
 - Mevkii sağlamak
 - Uyumlu insan yetiştirmek
 - Ailesi ile iyi geçinmesini sağlamak
52. Eğitim sosyo - kültürel doku ile çok yakından ilişkilidir. Çünkü;
- Sosyo-kültürel doku sosyal bilim içeriğini oluşturur.
 - Okul çalışmaları sosyal dokuyu etkiler.
 - Okul bir sosyal kurumdur.
 - Her birey bir kültür içinde doğar ve onu öğrenir.
 - b,c,d doğrudur.

53. "Çok sayıda gereksinimi karşılayan, türe özgü, öğrenmeye bağlı olmayan, gelişim göstermeyen karmaşık davranışlardır." Bu davranışlara ne ad verilir? Yoksunluğu neye neden olur? Hangi düzeyde bir davranıştır?

1. İçgüdü 2. İç dürtü 3) Toplumsallaşmaya
4. Toplumsal dayanışmaya 5. Biyolojik düzeydedir.
6. Toplumsal düzeydedir.

a) 1-3-4 b) 2-3-5 c) 2-4-6 d) 1-3-5 e) 1-4-5

54. "Bengisu ile Umut, söz kesildikten sonra, nişan yapmadan dört ay içinde evlendiler. Nişan yapılmamasıyla ilgili olarak, gerek ailelerinden, gerekse yakın çevrelerinden olumsuz tepkiler gelmedi." Bengisu ile Umut'un bu davranış biçimleri, kültürel değerlerden hangisine girmektedir?

- a) Öz değerler b) Özel değerler c) Seçimlik değerler
d) Geçici değerler e) Hiçbiri

55. "Oğlumuz ilter'in okuması için hiçbir özveriden kaçınmadık. Çoğu kez, ev gereksinimlerimizi bile kısıtladık." Anne-babanın bu yaklaşım biçimi, genelde, hangi toplumsal sınıfın değerini yansıtmaktadır?

- a) Alt sınıf b) Alt-üst sınıf c) Orta sınıf
d) Üst-alt sınıf e) Üst sınıf

56. "Geleneksel toplumlarda görülen geniş aile (kırsal aile) tipi, endüstrileşme ile birlikte yerini çekirdek aile tipine bırakmıştır". Bu gözlem, aşağıdakilerden hangisinin kanıtı olabilir?

- a) Toplumsal değişme b) Toplumsal dayanışma
c) Toplumsal tabakalaşma d) Toplumsal çözülme
e) Toplumsal hareketlilik

57. Aşağıdakilerden hangisi, çağdaş aile kurumunun işlevlerinden BİRİ DEĞİLDİR?
- a) Toplumsal rolleri öğretme
 - b) Mesleki beceriler kazandırma
 - c) Psikolojik gereksinimleri karşılama
 - d) Ahlaki bilgiler verme
 - e) Boş zamanları değerlendirme



EK 5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız-Soyadınız:.....

Okul Numaranız :.....

Doğum Tarihiniz :.....

Cinsiyetiniz :

1. () Kız
2. () Erkek

Mezun Olduğunuz Lisenin;

- a) Adı :.....
- b) Bulunduğu İlin Adı :.....
- c) İl İçinde Lisenin Bulunduğu Yer
 1. () İl Merkezi
 2. () İlçe
 3. () Bucak
 4. () Köy

Adana Eğitim Yüksekokuluna Kaç Puanla Girdiniz (ÖSYS Puanınız)?

.....

Yaşamınızın Büyük Çoğunluğu Nasıl Bir Çevrede Geçti?

1. () Köyde (Nüfusu İki Binden Az)
2. () Küçük Kasabalarda (2.000-20.000)
3. () Küçük Şehirlerde (20.000-200.000)
4. () Büyük Şehirlerde (200.000 ve üstü)

EK 6

EGİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ "EGİTİM-TOPLUM" ÜNİTESİ GRUPLA ÇALIŞMA REHBERİ

Arkadaşlar;

Aşağıda, "Eğitim-Toplum" ünitesi ile ilgili amaçlar, konular, yararlanabileceğiniz kaynaklar ve çalışmalarınızı yönlendirebilecek öneriler yer almaktadır.

Grup üyeleriyle (ünite grubu) birlikte, aşağıda belirtilen çalışmaları yapınız:

1. Amaçları ve konuları dikkatlice okuyunuz.
2. Grubunuzdaki diğer üyelerle tartışarak, ünite ile ilgili beş konudan birini seçiniz.
3. 4 Kasım 1991 tarihindeki derse gelmeden önce, kendi konunuza ve arkadaşlarınızın konularına hazırlanınız.
4. 4 Kasım 1991 tarihindeki dersin ilk saatinde kendi sorumlu olduğunuz konuları, anahatlarıyla grup üyelerine sırayla anlatınız. Birbirinize sorular yönelterek konuları tartışınız.
5. Dersin ikinci saatinde, aynı konuyu alanlarla (konu grubuyla) bir araya geliniz ve o konu üzerinde tartışınız.
6. Dersin üçüncü saatinde, yeniden kendi gruplarınıza dönüp öğrendiklerinizi arkadaşlarınızla tartışınız. Birbirinizi sorularla yoklayınız.
7. 11 Kasım 1991 tarihindeki derse, kendi konunuzu ve arkadaşlarınızın konularını çalışarak geliniz. Bu derste, aynı konuyu alan öğrenciler tahtaya kalkacak ve bu öğrencilere sınıftan sorular yöneltilecektir. Aynı

- konudan sorumlu gruplara, 20'şer dakika sınıftan yönelelecek sorular için yanıtılama süresi verilecektir.
8. Tahtaya kalkan öğrencileri, kendi grubu dışındaki diğer arkadaşları, 10 ile 4 arasında değişen puanlar vererek başarı durumunu belirleyecektir. Puanlar, gizli oy ilkesine dayalı olarak verilecektir.
 9. Üçüncü saatin son 20 dakikasında üniteyle ilgili bir arasınay (ünite sınavı) yapılacaktır.
 10. Ünite sınavından sonra, "Eğitim-Psikoloji" ünitesi grupla çalışma rehberi dağıtılacak ve yeni üniteyle ilgili konular seçilecektir.

Unitenin Amaçları

1. Eğitim - Toplum Ünitesi ile ilgili temel kavramları hatırlayabilme
2. Eğitim-Toplum Ünitesi ile ilgili temel sınıflamaları hatırlayabilme.
3. Eğitim - Toplum Ünitesi ile ilgili temel olguları hatırlayabilme
4. Eğitim ile toplumsal tabakalar arasındaki ilişkileri açıklayabilme
5. Ailenin eğitimdeki yeri ve önemini açıklayabilme
6. Eğitim ile toplumsal süreçler arasındaki ilişkileri yorumlayabilme
7. Eğitimin temel toplumsal işgörülerini açıklayabilme
8. Kültür ile eğitim arasındaki bağıntıları kavrayabilme

Konular

1. Eğitimin Toplumsal İşlevleri
2. Kültür ve Eğitim
3. Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim
4. Aile ve Eğitim

5. Toplumsal Süreçler ve Eğitim
 - a) Toplumsallaşma ve Eğitim
 - b) Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim
 - c) Toplumsal Değişme ve Eğitim

Yararlanabileceğiniz Kaynaklar

- İbrahim Ethem Başaran. Eğitim Giriş. s.47-80
- Nurettin Fidan; Münire Erden. Eğitim Bilimine Giriş. s.59-66
- Fatma Varış. Eğitim Bilimine Giriş. s. 13-23, 96-107.
- Mahmut Tezcan. Eğitim Sosyolojisi.
- Hüseyin Başaran. Eğitim Sosyolojisi.
- Özcan Demirel; Kamile Ün. Eğitim Terimleri Sözlüğü.
- Ferhan Oğuzkan. Eğitim Terimleri Sözlüğü.

Çalışmalarınız İçin Öneriler

1. Konularınızla ilgili olarak, Yüksekokulun, Eğitim Fakültesinin Üniversitenin kitaplıklarında ve ilgili öğretim elemanlarında birçok kaynak bulunmaktadır. Bu kaynaklardan mümkün olduğunca yararlanmaya çalışınız.
2. Konunuzun ana hatlarını belirledikten sonra, bu ana hatlar doğrultusunda, değişik kaynaklardan bilgileri toplayınız.
3. Bilgileri topladıktan, sonra konunuzla ilgili raporu hazırlayınız.
4. Raporunuzda, konunuzla ilgili temel kavramların tanımlarının yer alması, hem sizin, hem de grup arkadaşlarınız açısından yararlı olacaktır.
5. Derse gelmeden önce, kendi konunuzla ilgili sorular hazırlayınız. Bu sorular, grubunuza konunuzu anlattıktan sonra, konunun ne ölçüde anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin bir yoklama yapma olanağı

saglayabilir. Ayrıca, bu sorular, konu grubundaki arkadaşlarınızla tartışmalarınızda yararlı olabilir.

6. Derse gelmeden önce, diğer grup arkadaşlarınızın konularını da okumanız, grup içindeki tartışmalarınızı daha etkili kılabilir. Ayrıca, arkadaşlarınıza, konularıyla ilgili soracağınız soruların, onları, yarışmaya hazırlayıcı etkisi olacaktır.
7. Grup içinde, diğer konuları kavrayabilmeniz için, birbirinizi sürekli destekleyiniz. Unutmayınız; yarışmadan ve ünite sınavından alacağınız puanlar, hem sizin, hem de grubunuzun başarısını belirleyecektir. Bu nedenle, birbirinizin daha başarılı olması için çaba sarfediniz. Birbirinizi, ünite sınavına ve yarışmaya hazırlayınız.
8. Çalışmalarınızda, ünitenin amaçlarını sürekli gözönünde bulundurunuz.
9. Öğretim elemanına, gerek ders içinde, gerekse ders dışında, çalışmalarınızla ilgili olarak sürekli başvurabilir ve yardımlarını isteyebilirsiniz. Çalışmalarınızda, diğer öğretim elemanlarından da yararlanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda Başarılar Dilerim

Müfit GÖMLEKSİZ

EK 7

Ç.Ü. EĞİTİM FAKÜLTESİ

ADANA EĞİTİM YÜKSEKOKULU

1991-1992 EĞİTİM YILI GÜZ YARIYILI

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ

ÇALIŞMA GRUPLARI FORMU*

Ünitenin Adı: EĞİTİM - TOPLUM

- Konular :
1. Eğitimin Toplumsal İşlevleri
 2. Kültür ve Eğitim
 3. Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim
 4. Aile ve Eğitim
 5. Toplumsal Süreçler ve Eğitim
 - a) Toplumsallaşma ve Eğitim
 - b) Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim
 - c) Toplumsal Değişme ve Eğitim

ÜNİTE GRUBU

| Grup Üyesinin Numarası Adı-Soyadı | Aldığı Konu | Konu Puanı | Ünite Sınavı Puanı | Toplam Puanı |
|--------------------------------------|----------------|---------------|-----------------------|-----------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

TOPLAM :

ORTALAMA GRUP PUANLARI :

*Örnek ünite olarak "Eğitim-Toplum" ünitesi ele alınmıştır.

EK 8

EGİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ
"EGİTİM - TOPLUM" UNİTESİ
KONU GRUBU DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendirmeyi Yapanın

Adı-Soyadı :..... Tarih:.....

Numarası :.....

Ünite Grubu :..... İmza :.....

Değerlendirilen Öğrencinin

| Numarası | Adı-Soyadı | Aldığı Konu | Verdiğiniz Puan* |
|----------|------------|-------------|------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

*Değerlendirme puanlarınızı verirken, kendi grubunuz üyesi dışındaki öğrencilere, size göre başarı durumunu gözönüne alarak, sırasıyla 10,8,6,4 puanlarını veriniz.

Değerlendirmenizi yaptıktan sonra, değerlendirme formunu ikiye katlayarak öğretim elemanına veriniz.

EK 9

EGİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ
"EGİTİM-TOPLUM" ÜNİTESİ
GRUP BAŞARISI DEĞERLENDİRME FORMU

| Grup No | Konu Puanı | | Ünite Sınavı | | Genel Puan | | Başarı Sıralaması | | |
|---------|------------|------|--------------|------|------------|-------|-------------------|-------|-------|
| | Top. | Ort. | Top. | Ort. | Top. | Ort. | Konu | Ünite | Genel |
| 1 | 38.3 | 7.66 | 36.3 | 7.26 | 74.6 | 14.92 | 1 | 2 | 1 |
| 2 | 31.8 | 6.36 | 27.2 | 5.44 | 59.0 | 11.80 | 5 | 4 | 5 |
| 3 | 34.8 | 6.96 | 33.2 | 6.64 | 68.0 | 13.60 | 3 | 3 | 4 |
| 4 | 30.7 | 6.14 | 34.1 | 6.82 | 64.8 | 12.96 | 4 | 5 | 3 |
| 5 | 39.6 | 7.92 | 34.3 | 6.86 | 73.9 | 14.78 | 2 | 1 | 2 |

EGİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİ
"EGİTİM TOPLUM" ÜNİTESİ
ÜNİTE SINAVI

Adı-Soyadı:..... Tarih: 11.11.1991
Numarası :.....
Sınıfı :..... İmza :.....

Sevgili arkadaşlar;

Aşağıda, Eğitim-Toplum ünitesi ile ilgili olarak, işlediğimiz konulara ilişkin 6 soru yer almaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak yanıtlayınız. Her sorunun değeri, sorunun bitiminde, ayrıca içinde belirtilmiştir. Süre 20 dakikadır. Başarılar dilerim.

Müfit Gömleksiz

Sorular

1. a) Eğitimin toplumsal işlevleri nelerdir? Yazınız. (1)
b) Bu işlevlerden hangisi, eğitimin temel toplumsal işlevidir? Gerekçesiyle belirtiniz. (1)
 2. a) Toplumsal değişme etmenleri nelerdir? Yazınız. (1)
b) En önemli toplumsal değişme etmeni hangisidir? Gerekçesiyle birlikte kısaca açıklayınız. (1)
 3. Kültürel değerleri yazınız ve bu değerlere birer örnek veriniz. (2)
 4. Toplumsal sınıfların eğitime bakış açılarını, anahatlarıyla kısaca açıklayınız. (2)
 5. Çağdaş aile kurumlarının, eğitimle ilgili olarak aile içinde ulaşamayacağı işlevler neler olabilir? Kısaca yazınız. (1)
 6. Kaç türlü toplumsal hareketlilik vardır? Yazınız. (1)
-

Yanıtlar

EK 11

**DENEY VE BİRİNCİ KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
ERİŞİ TESTİ ÖNTEST-SONTEST PUANLARI**

| Deney Grubu | | Kontrol 1 | |
|-------------|---------|-----------|---------|
| Öntest | Sontest | Öntest | Sontest |
| 27 | 37 | 27 | 37 |
| 27 | 39 | 32 | 28 |
| 27 | 39 | 31 | 31 |
| 24 | 36 | 21 | 33 |
| 24 | 38 | 25 | 32 |
| 31 | 38 | 32 | 34 |
| 28 | 27 | 28 | 36 |
| 24 | 34 | 29 | 37 |
| 29 | 41 | 33 | 37 |
| 27 | 32 | 29 | 34 |
| 35 | 40 | 38 | 39 |
| 30 | 40 | 27 | 38 |
| 32 | 43 | 27 | 32 |
| 23 | 35 | 21 | 34 |
| 20 | 32 | 20 | 28 |
| 26 | 39 | 31 | 34 |
| 31 | 39 | 31 | 36 |
| 27 | 32 | 22 | 32 |
| 31 | 31 | 34 | 34 |
| 32 | 33 | 34 | 41 |
| 33 | 39 | 21 | 36 |
| 29 | 36 | 34 | 27 |
| 27 | 36 | 31 | 32 |
| 24 | 38 | 27 | 35 |
| 31 | 44 | 23 | 30 |

EK 12

DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNDEN
ÖN VE SON UYGULAMALARDAN ALDIKLARI TUTUM PUANLARI

| Deney Grubu | | Kontrol 1 | | Kontrol 2 | |
|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| Ön Uygulama | Son Uygulama | Ön Uygulama | Son Uygulama | Ön Uygulama | Son Uygulama |
| 114 | 125 | 119 | 119 | 129 | 131 |
| 117 | 134 | 111 | 120 | 119 | 102 |
| 115 | 115 | 104 | 126 | 124 | 127 |
| 140 | 136 | 119 | 122 | 126 | 132 |
| 119 | 117 | 125 | 122 | 125 | 109 |
| 119 | 119 | 113 | 125 | 125 | 123 |
| 109 | 110 | 125 | 125 | 132 | 134 |
| 119 | 127 | 131 | 124 | 131 | 128 |
| 133 | 133 | 132 | 122 | 113 | 117 |
| 108 | 121 | 121 | 128 | 116 | 111 |
| 123 | 119 | 132 | 130 | 126 | 117 |
| 127 | 129 | 115 | 130 | 129 | 130 |
| 117 | 131 | 109 | 101 | 121 | 123 |
| 121 | 123 | 112 | 108 | 119 | 121 |
| 114 | 124 | 101 | 109 | 117 | 117 |
| 113 | 114 | 109 | 109 | 121 | 114 |
| 113 | 119 | 122 | 111 | 122 | 125 |
| 130 | 127 | 125 | 118 | 132 | 122 |
| 118 | 127 | 109 | 116 | 120 | 119 |
| 113 | 121 | 116 | 117 | 114 | 112 |
| 123 | 137 | 114 | 118 | 118 | 112 |
| 110 | 118 | 110 | 126 | 108 | 124 |
| 130 | 136 | 121 | 125 | 107 | 122 |
| 121 | 129 | 120 | 118 | 117 | |
| 134 | 135 | 114 | 118 | 117 | |

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI
DENEY MERKEZİ**