

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

**ÖĞRENCİ MERKEZLİ KARMA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
ÖĞRETİMDE PLANLAMA DEĞERLENDİRME DERSİNDE
AKADEMİK BAŞARI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

Hazırlayan
Bayram ÖZER

ELAZIĞ – 2007

I

ONAY

T.C.

**FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENCİ MERKEZLİ KARMA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
ÖĞRETİMDE PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİNDE
AKADEMİK BAŞARI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıda belirtilen jüri üyelerinin oy çokluğu/oy birliği ile kabul edilmiştir.

Başkan

Danışman

Üye

Üye

Üye

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET
Doktora Tezi

**ÖĞRENCİ MERKEZLİ KARMA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRETİMDE
PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİNDE AKADEMİK BAŞARI VE
ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ**

Bayram ÖZER

Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
2007; Sayfa: XII + 304

Bu araştırmanın amacı; öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşüncelerine etkisini saptamaktır. Araştırmada 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği ikinci sınıfında, deney ve kontrol gruplu deneysel bir uygulama yapılmış ve uygulama sonucunda elde edilen bilgiler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan sınıflardan Sosyal Bilimler Öğretmenliği gündüz programında kayıtlı olan 35 öğrenci deney grubu, aynı bölümün gece programında kayıtlı olan 35 öğrenci de kontrol grubu olarak alınmıştır.

Araştırma, “öntest-sontest kontrol gruplu” desene uygun olarak yürütülmüştür. Deney grubuna akademik başarı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla öğrenci merkezli karma öğretim yöntemine dayalı öğretim materyali uygulanmış, kontrol grubuna da geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma biri hazırlık olmak üzere toplam altı hafta sürmüştür. Araştırmada veriler Akademik Başarı Ölçeği, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Görüşme Formu Kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların özeti şu şekildedir;

- Deney grubunun Akademik Başarı Ölçeği öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır
- Deney ve Kontrol grubunun akademik başarı ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur
- Deney grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır
- Deney ve Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre, araştırmanın önerisi şu şekildedir

- Dersleri tek bir yöntemle işlemek yerine, farklı ve birbirini tamamlayan ve destekleyen yöntemlerin birlikte kullanılması, öğrencilerin hem dikkatlerinin sürekli olmasında hem de derse daha istekli olarak katılmalarına sebep olmaktadır. Bu yüzden derslerde uygun yöntem ve tekniklerden yararlanmak ve gerekiyorsa bunları aynı ders için birleştirilerek kullanmak etkili olabilir

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Merkezli Karma Öğretim, Karma Öğretim Yöntemi, Öğrenci Merkezli Eğitim

ABSTRACT**Doctorate Thesis****The Effect of Student-Based Combined Method on Academic Achievement and Critical Thinking in the Course of Planning and Evaluation in Instruction****Bayram ÖZER****Firat University****The Institute of Social Sciences****The Department of Educational Sciences****2007; Page: XII + 304**

The aim of this research is to determine the effect of student-based combined method on academic achievement and critical thinking in the course of planning and evaluation in instruction. At the second class of Social Sciences Teaching at Firat University, an experimental application was done with the groups experimental and control, the results of the application was compared statistically. In the research, 35 students were chosen for the experimental group among the ones who study in day program of the department of Social Sciences Teaching and for the control group, 35 other students were chosen among the students who study in night program of the department of Social Sciences Teaching at Firat University.

The research was done as “pre test - post test control group model”. For the experimental group, a program was applied, consisting of materials related to student-based combined method in order to develop the academic achievement and critical thinking and for the control group, the traditional method was applied. The research was completed in 6 weeks (1 week for preparation).

In the research, the data was collected via the scales of academic achievement and California critical thinking tendency (CCTDI). Some of the research findings are such as;

- 1- There is a meaningful difference between the pre test and post test scores of academic achievement scale in the experimental group.
- 2- There isn't a meaningful difference between the post test scores of academic achievement scale in the groups of experimental and control.
- 3- There is a meaningful difference between the pre test and post test scores of critical thinking tendency scale in the experimental group.
- 4- There isn't a meaningful difference between the post test scores of critical thinking tendency scale in the groups of experimental and control.

At the end of the research, according to the results, the suggestion of the research is; Instead of giving lessons in one type of method, some other methods which are different and complete and support themselves in every case are more useful for students. These kinds of methods help students in having attention and willingness towards their courses. For this reason, through the lessons, using suitable methods and techniques can be effective. If it is necessary, for different courses, these methods can be combined with each other.

Keywords: Student-based Education, Combined Teaching Method, Critical Thinking

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ	X
ÖNSÖZ	XV

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.2.1. Denenceler	13
1.2.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler	13
1.2.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler	14
1.3. Sayıtlılar	14
1.4. Sınırlılıklar	14
1.5. Araştırmanın Önemi	15
1.6. Tanımlar	17

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN İNCELEMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
2.1. ALANYAZIN İNCELEMESİ	19
2.1.1. EĞİTİM	19
2.1.1.1. Eğitimin Tanımı	20
2.1.2. ÖĞRENME	26
2.1.3. ÖĞRETME	33
2.1.3.1. Öğrenci Özelliklerinin Dikkate Alınması	35
2.1.3.2. Öğretimin Planlanması	36
2.1.3.3. Öğretme İlkeleri	37
2.1.3.4. Rehberliğin Önemi	38

2.1.3.5. Öğretimin Yeni Anlamı	38
2.1.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM	42
2.1.4.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Dayanakları	42
2.1.4.2. Öğrenci Merkezli Eğitim Nedir	46
2.1.4.2.1. Öğrenci Merkezli Öğrenme Sürecinin Doğası	52
2.1.4.2.2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Sürecinin Amacı	54
2.1.4.2.3. Öğrenci Merkezli Eğitimde Bilginin Yapısı	55
2.1.4.2.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Biliş Bilgisi	56
2.1.4.2.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Gütülenmenin Öğrenmeye Etkisi	57
2.1.4.2.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme İçin İçsel Gütü	57
2.1.4.2.7. Öğrenci Merkezli Eğitimde Gütü Artırıcı, Öğrenmeyi Geliştiren Ödevler	58
2.1.4.2.8. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenmenin Gelişimsel Doğası	60
2.1.4.2.9. Öğrenci Merkezli Eğitimde Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik	61
2.1.4.2.10. Öğrenci Merkezli Eğitimde Olumlu İlişkiler	61
2.1.4.2.11. Öğrenci Merkezli Eğitimde Bireysel Farklılıklar	62
2.1.4.2.12. Öğrenci Merkezli Eğitimde Bilişsel Süzgeçler	63
2.1.4.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Yararları	64
2.1.4.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenci	70
2.1.4.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmen	73
2.1.4.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Kullanılan Yöntem-Teknikler ve Yeni Yaklaşımlar	79
2.1.4.6.1. Miller'in Bilgiyi İşleme Kuramı	83
2.1.4.6.2. Gagne'nin Öğrenme Koşulları Kuramı	86
2.1.4.6.3. Piaget'in Genetik Epistemolojik Kuramı	87
2.1.4.6.4. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı	89
2.1.4.6.5. Bruner'in Yapıcı Kuramı	90
2.1.4.6.6. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı	91
2.1.4.6.7. Guthrie'nin Bitişiklik Kuramı	93
2.1.4.6.8. İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme	94
2.1.5. KARMA ÖĞRETİM YÖNTEMİ	99
2.1.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME	109

2.1.6.1. Eleştirel Düşünme Eğitimi	116
2.1.6.2. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri	119
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	122
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	122
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	137
2.2.3. Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi	141

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	143
3.1. Araştırmanın Modeli	143
3.2. Çalışma Grubunun Seçilmesi	145
3.2.1. Öğrencilerin Üniversiteye Giriş Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Puanları	147
3.2.2. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Güz Dönemi Akademik Başarı Ortalamaları	148
3.2.3. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Bahar Dönemi Akademik Başarı Ortalamaları	148
3.2.4. Öğrencilerin İkinci Sınıftaki (2006-2007) Güz Dönemi Akademik Başarı Ortalamaları	149
3.2.5. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Güz Dönemi Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersi Akademik Başarı Ortalamaları	150
3.2.6. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Bahar Dönemi Gelişim ve Öğrenme Dersi Akademik Başarı Ortalamaları	151
3.3. Veri Toplama Araçları	152
3.3.1. Akademik Başarı Testi	153
3.3.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory – CCTDI)	156
3.3.2.1. CCTDI'nin Yeni Faktör Tanımları ve Güvenirlilik Katsayıları	158
3.3.3. Görüşme Formu	161
3.3.4. Ders Planının Hazırlanması	161
3.3.4.1. İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme Modeli	161
3.3.4.2. Akvaryum Yöntemi	163

3.3.4.3. Beyin Fırtınası	163
3.3.4.4. Ders Planının Uygulanması	164
3.4. Verilerin Analizi	167

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	170
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	170
4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	170
4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	171
4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	172
4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	173
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	176
4.2.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	176
4.2.1.1. Analitiklik Alt Ölçeği	177
4.2.1.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği	178
4.2.1.3. Meraklılık Alt Ölçeği	179
4.2.1.4. Kendine Güven Alt Ölçeği	179
4.2.1.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği	180
4.2.1.6. Sistematiiklik Alt Ölçeği	181
4.2.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	182
4.2.2.1. Analitiklik Alt Ölçeği	183
4.2.2.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği	184
4.2.2.3. Meraklılık Alt Ölçeği	184
4.2.2.4. Kendine Güven Alt Ölçeği	185
4.2.2.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği	186
4.2.2.6. Sistematiiklik Alt Ölçeği	187
4.2.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	188
4.2.3.1. Analitiklik Alt Ölçeği	189
4.2.3.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği	189
4.2.3.3. Meraklılık Alt Ölçeği	190
4.2.3.4. Kendine Güven Alt Ölçeği	191
4.2.3.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği	192

4.2.3.6. Sistematiklik Alt Ölçeği	192
4.2.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	193
4.2.4.1. Analitiklik Alt Ölçeği	194
4.2.4.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği	195
4.2.4.3. Meraklılık Alt Ölçeği	196
4.2.4.4. Kendine Güven Alt Ölçeği	197
4.2.4.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği	197
4.2.4.6. Sistematiklik Alt Ölçeği	198
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	200

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	207
5.1. Sonuç ve Tartışma	207
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	207
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	213
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	219
5.2. Öneriler	224
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	224
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	226
KAYNAKLAR	227
EKLER	256
ÖZGEÇMİŞ	304

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Grupları Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı	146
2. Grupları Oluşturan Öğrencilerin ÖSS Puanlarının t Testi Sonuçları	147
3. Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Güz Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarının t Testi Sonuçları	148
4. Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Bahar Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları	149
5. Grupları Oluşturan Öğrencilerin İkinci Sınıf Güz Dönemi (2006-2007) Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları	150
6. Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıf Güz Dönemi (2005-2006) “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” Dersi Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları	151
7. Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıf Bahar Dönemi (2005-2006 bahar) “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” Dersi Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları	152
8. Ön Uygulama Yapılan Sınıflar ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı	153
9. Grupların Akademik Başarı Testi Ön Test Ortalamaları ve t Testi Sonuçları	171
10. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	172
11. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	173
12. Grupların Akademik Başarı Testi Son Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	174
13. Akademik Başarı Testi Özet Tablo	175
14. Grupların CCTDI Ön Test Toplam Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	177
15. Grupların CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	177
16. Grupların CCTDI Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	178

17.	Grupların CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	179
18.	Grupların CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	180
19.	Grupların CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	181
20.	Grupların California Testi Sistematiiklik Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	181
21.	Deney Grubu CCTDI Ön Test ve Son Test Toplam Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	182
22.	Deney Grubu CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	183
23.	Deney Grubu CCTDI Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	184
24.	Deney Grubu CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	185
25.	Deney Grubu CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	185
26.	Deney Grubu CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	186
27.	Deney Grubu CCTDI Sistematiiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	187
28.	Kontrol Grubu CCTDI Ön Test ve Son Test Toplam Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	188
29.	Kontrol Grubu CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	189
30.	Kontrol Grubu CCTDI Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	190
31.	Kontrol Grubu CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	190
32.	Kontrol Grubu CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	191

33.	Kontrol Grubu CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	192
34.	Deney Grubu CCTDI Sistematiiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	193
35.	Grupların CCTDI Sontest Toplam Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	194
36.	Grupların CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Sontest Puan Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	195
37.	Grupların California Testi Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Sontest Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	195
38.	Grupların CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Sontest Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	196
39.	Grupların CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Sontest Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	197
40.	Grupların CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Sontest Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	198
41.	Grupların CCTDI Sistematiiklik Alt Ölçeği Sontest Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	198
42.	CCTDI Özet Tablo.....	199
43.	Öğrencilerin Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Olumlu ve Olumsuz Görüşleri	200
44.	Hangi Yöntem-teknik ve şekilde dersin işlenmesini istersiniz	203
45.	Öğrencilerin Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Genel Görüşleri	205

ÖNSÖZ

Öğrenme kavramı insanlık tarihi kadar eski olduğu gibi, hakkında yapılan araştırma ve incelemeler konusunda da oldukça zengin bir kavramdır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine veya insanların nasıl öğrendiğine ilişkin bilinen onlarca kuram ve model olmasına rağmen, bunların hiçbiri tam anlamıyla öğrenmeyi açıklama noktasında yeterli olmamaktadır. Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarında da, bu nokta önemsiz olarak, hiçbir kuram veya modelin öğrenme olayını tam olarak açıklamaya yetmeyeceği, bunun yerine herkesin bireysel özelliklerine uygun olan bir model geliştirebilmek için, konuyla ilgili en uygun kuramların, en uygun yönlerinin uygun bir şekilde birleştirilmesiyle, yeni ve amaca en uygun öğretim modelinin oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada bu düşünceden hareketle, öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerini artırmak için öğrenci merkezli öğretim yöntemleri olarak bilinen üç farklı yöntemin en uygun yönleri, uygun bir şekilde birleştirilerek “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi” oluşturulmuş ve bu sayede öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın kuramsal olarak ortaya konmasından başlayarak planlanmasında, uygulama sürecinde ve raporlaştırılması aşamasında yardım ve rehberlikleriyle çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sırasında ihtiyaç duyduğum zaman yardımlarını ve fikirlerini benden esirgemeyen başta Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ olmak üzere, Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN'a teşekkür ederim. Ayrıca bütün doktora eğitimim sırasında araştırmayla ilgili görüş ve önerileriyle önemli katkılar getiren F.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarıyla birlikte, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerine ve araştırma sürecinde bana yardımcı olan, burada ismini sayamadığım yakın arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, her zaman varlıklarıyla bana destek olan aileme de teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Değişim insan yaşantısının bir parçasıdır. İnsanlar hayatın her aşamasında değişimle bir şekilde yüzleşmek zorunda kalır. Değişime uymak bazı zamanlarda zor olsa da, gelişim için çoğu zaman bu şarttır. İnsanın hayatında karşılaştığı değişimlerin en önemlilerinden biriside eğitimde yaşanan değişimdir. Bundan yirmi yıl öncesi bilgisayarın eğitim hayatını nasıl etkileyeceği veya eğitimle bilgisayarın nasıl ilişkilendirilebileceği konuşulurken, bu çağda neredeyse bilgisayarsız eğitim artık düşünülemez oldu. Bu sırada meydana gelen değişimi algılayamayan veya algıladığı halde, çaba göstererek ona uymaya çalışmayan kişi, kurum ve organizasyonlar, bu değişimle birlikte hayatın da gerisinde kalmaktadırlar.

Değişim bu kadar önemli bir olgu iken, toplumların değişimini sağlayan eğitim kurumlarının değişimin gerisinde kalmaları düşünülemez. Çünkü, eğitim kurumlarının görevi bir yerde, değişime ayak uydurmak değil, değişimin öncüsü olmak, değişimi başlatmak ve topluma bu konuda önderlik etmektir. Aksi bir durum başta eğitim kurumlarının ve sisteminin, sonrada dolaylı olarak toplumun ve ülkenin geleceği için önemli bir geri kalma sebebi olabilir. Bu yüzden başta eğitim kurumları olmak üzere, ülke ve toplum olarak zamanın gerektirdiği değişimi zamanında ve doğru algılayıp, onu gereği gibi uygulamak gerekmektedir.

Bu günlerde ve de geçmişte eğitim sistemleri incelendiği zaman, en geri kalmışından, gelişmiş olanına kadar hemen hemen bütün ülkelerde çok hızlı değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Bu değişimlerin yönünü olumluya çevirerek gelişim şekline çevirebilen ülkelerde ise, değişim, gelişimi getirmekte ve bu sayede halkın refahını ve yaşam standartlarını yükseltmektedir. Diğer, değişimi hep bir adım geriden takip eden toplumlar ise, her zaman başkalarının yarattığı bu değişimin peşinden koşmakla enerjilerini harcamaktadırlar. Bu noktada asıl yapılması gereken,

değişim yaratacak bir yapıya ulaşmak olmalıdır. Şüphesiz bunu yapmanın ilk ve en doğru yolu eğitim sistemlerinin güncellenmesi ve güçlendirilmesidir.

O halde ilk yapılması gereken; içinde bulunulan zamanda, değişime ayak uydurmak adına yapılması gerekenler konusunda ciddi ve profesyonelce planlar hazırlamak ve bunu hayata geçirmek olmalıdır. Daha sonra ise, değişimin öncüsü olmak ve değişimi başlatmak için araştırma-geliştirme çalışmalarına öncelik verilmelidir. Değişimi başlatan konumuna geldiği zaman, bunun sürdürülebilir olması için de, daha fazla çalışmak ve araştırmak gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında, eğitim sistemi düşünüldüğü zaman, şu günlerde yapılmaya çalışılan, dünya genelindeki bir eğilime uyum sağlama çalışmasıdır. Bu bir değişimdir ve bir çok gösterge bunun beraberinde gelişimi getireceğini göstermektedir. Bu değişimin temeli ise, eğitim uygulamalarında ortaya çıkan yeni akım ve yaklaşımlar doğrultusunda sistemde yeniliklere gitmek ve bu yaklaşımları hayata geçirmek konusunda düzenlemeler yapmak esasına dayanmaktadır. Bu sağlandığı takdirde, eğitim sisteminin zamana ayak uyduracağı, bir başka deyişle geride kalmaktan kurtulacağı umulmaktadır.

Sonuç olarak söylemek gerekirse, eğitim sisteminde uzun zaman tartışılan öğrenci merkezli eğitim uygulama ve modellerinin hayata geçirilmeye çalışıldığı şu günlerde, bu alanda ortaya çıkan bir çok yeni yaklaşım, akım veya model, öğrenme kuramlarının bir kez daha değerlendirilmesine neden olmuştur. Bu değerlendirme sonucunda, alternatif öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının denenmesi ve kullanılması için çalışmalar başlatılmıştır. Öğrenme olayının şimdiye kadar hiçbir kuram, model veya yaklaşım tarafından tam olarak açıklanamadığı ve hiçbir öğrenme kuram veya modelinin bütün insanlar için uygun olmadığı görüşlerinin gündemde olduğu şu günlerde, herkesin özelliklerine uygun bir öğrenme yaklaşımının bulunabileceği de düşünülmektedir. Bu noktada, herkes için ayrı bir yöntem ve plan hazırlamak yerine, farklı öğrencilerin özelliklerine hitap edecek, farklı yöntemlerin bir arada kullanılması seçeneği de alternatifler arasındadır. Bu yüzden, araştırmanın konusu olan “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi” ile, bu düşünceden hareketle sınıf ortamında öğrenme-öğretme faaliyetini daha etkin kılmanın mümkün olabileceği düşünülmüştür.

1.1. Problem Durumu

İnsan değişime açık bir varlıktır. Değişim insan hayatının her aşamasında etkili olmaktadır. Değişimle birlikte anılan ve çoğu zaman da değişimle bir birinin yerine kullanılabilen gelişim ise, doğal olarak insan hayatını etkileyen, daha doğrusu yönlendiren iki önemli olgudan birisidir. Bu iki olgu, insanları devamlı olarak yenilenmeye ve arayış içinde olmaya sevk etmektedir. Bu etkiyle birlikte insanlar hep yeni arayışlar içerisine girmekte ve her alanda yeni yeni kavram ve olgular ortaya çıkmaktadır. Geniş bir açıdan bakıldığında zaman küreselleşme kavramı, insanların girişmiş olduğu arayış sonucunda ortaya çıkan ve son yılların en popüler kavramlarından birisi olarak anılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Küreselleşme ticari, ekonomik, politik, kültürel ve sosyal yönleri olan çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin akışında teknolojik gelişme ve eğitimin önemli bir etkisi vardır (Şenatalar, 2007). Eğitim, teknolojik gelişmeleri tetiklemekte, böylece küreselleşme olgusunun yayılma hızı ve etkilediği topluluk sayısı gittikçe artmaktadır. Çünkü eğitim her zaman için teknolojiyi ve gelişimi beraberinde getirmektedir. Teknoloji ve gelişim ise küreselleşmenin baş aktörleri olarak, çoğu zaman küreselleşme ile birlikte telaffuz edilen kavramlardandır. Bu kavramlar eğitimi doğrudan etkileyen ve yön veren kavramlar olduğu için, eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü, hedeflerinden birisi bireylere kendi hayat standartlarını hazırlayabilecekleri bir iş edinmeleri konusunda yardımcı olmak olan eğitim için teknoloji, gelişme ve küreselleşme kavramları oldukça önemlidir. Zira bu olgular iş dünyasını doğrudan etkilemekte ve mesleklerde çok kısa zamanlarda önemli değişikliklere yol açmaktadır. Bu değişiklikleri fark edemeyen ve yakalayamayan bireyler doğal olarak rekabet şansını kaybetmekte ve özellikle işsizliğin ülke ekonomileri için en büyük sorun olduğu bu günlerde, bu sorunun giderilmesine katkıda bulunamamaktadırlar.

Günümüzde meslekler çok kısa zaman aralıklarında değişime uğramakta, bu yüzden de mesleklerle ilgili insan kaynağının temin edilmesi zorlaşmaktadır. Çünkü, küreselleşmenin etkisini yoğun olarak hissettirmesi ile bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim sonucunda beden gücüne dayanan mesleklerin önemini kaybederek, beyin

gücüne dayanan yeni mesleklerin ortaya çıkacağı tahmin edilmektedir. Bu mesleklerin bireylerde bulunmasını gerekli kıldığı özellikler arasında ise, bilgiyi kullanabilmek, iletişim, düşünme becerisi, analiz yeteneği ve sentez gücü sayılabilir. Bu yetenekler sayesinde, ihtiyacı olan bilgiyi bulabilen, elde ettiği verileri bilgiye dönüştürebilen ve yeni teknolojilere kolayca adapte olabilen bireyler, mesleklerini daha iyi icra edebileceklerdir (Semerci, 1999: 1). Bahsedilen yeterlik ve özelliklerin bireylere kazandırılabilmesi için ise, geleneksel eğitim anlayışına dayalı olan ve çok fazla güncel olmayan eğitim anlayışının yerine, modern çağın gereklerine uygun, öğrenciyi merkeze alan ve hayat şartlarının insanlarda bulunmasını gerekli kıldığı özellikleri kazanmasında, bireylere daha etkili bir şekilde yol gösterecek bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.

“Geleneksel eğitim sisteminde öğrenci, daha çok alıcı rolündedir ve öğretmenin aktardıklarını öğrenmekle sorumludur. Öğretmenin aktardığı bilgi doğru olarak kabul edilir, öğrencilerin bunu eleştirmek veya tartışmak gibi bir şansı genellikle yoktur. Aktarılan bilgilerin doğruluğunu araştırmak ise çoğunlukla gereksiz bir uğraş olarak değerlendirilir. Bilgilerin sunumunda öğrencilerin akıl yürütmelerine gerek kalmaz, genel olarak bilgiler öğretmen tarafından öğrencilerin en kolay şekilde ezberleyeceği forma dönüştürülmüş ve kodlanmıştır. Sınıf içerisindeki düzen konusunda ise yine söz öğretmene aittir. Öğretmen bir otoritedir, alanında söz sahibidir ve bir öğrencinin onun bilgisine yeni bir şey katması mümkün değildir” (Kökdemir, 2003b: 3-5). Bu şekilde bir uygulama düşünüldüğü zaman aslında doğuştan öğrenme kabiliyetine sahip olan öğrenciler öğrenme sürecinin dışına itilmiş olmaktadır. Bu yüzden öğrenme süreci diğer yetişkinler tarafından yapay olarak bozulmaya uğratılan tek varlığın insan olduğu düşünülebilir (Titiz, 1999: 12).

Geleneksel eğitim sistemlerindeki öğrenciler bu türlü uygulamalar ve kültürel yapının da dayattığı bir takım benzer uygulamalar yüzünden, ihtiyaçları kendi dışında karşılanmaya alıştırılan bireyler haline getirilmektedir. Bu süreç sonunda ise, en önemli ihtiyaçlarından birisi olan öğrenme ihtiyaçlarını, içinde buldukları ortamın izin verdiği en etkin yöntemle öğrenebilme yeteneklerini kaybetmektedirler. Sonuç olarak öğrenciler pasif duruma itilip, öğretmenlerin işini yapabilmesi sistemin birinci amacı haline gelmektedir (Titiz, 1999: 103-117). Gerçekte insanın sahip olduğu öğrenme

yeteneği ne kadar fazla olursa olsun, onu Şekillendiren evre, her zaman onun yerine yapması gerekenleri başkasının yaptığı bir Şekilde düzenlenmiş ise, artık öğrenme makinesi yerine bilgi deposu gibi algılanmaya baŐlanır. Sonuç olarak depoya devamlı olarak bir Şeyler yükleyen bireyler yükledikleri bilgileri kullanamaz duruma gelmektedir. Bunun sonucunda ise yetkililer, ülke genelinde yapılan sınavlarda sıfır alan öğrencilerin çokluğunu veya bu çokluğun sebebini tartışmaya baŐlarlar.

Eğitimle ilgili tartışılması ve anlaşılması gereken birçok konu bulunmaktadır. Bu konular kimi zaman ğretmen yetersizliği, ğretim araç-gereçlerinin eksikliği, fiziki mekan yetersizliği veya ğrenci yeterlikleri vb. gibi eğitim sisteminin farklı yönleriyle ilgili olurken; kimi zaman da uygulanan programlar, müfredat, eğitim felsefesi gibi sistemin bütününü ilgilendiren konularla ilgili olmaktadır. Bu günlerde tartışılan en güncel konu ise eğitim programlarının iŐerliđi ile ilgilidir.

Eğitim programlarının iŐerliđi ve güncelliği ile ilgili tartışmalar ilköğretimden başlamak üzere eğitim programlarında yeniden yapılanma hareketini baŐlatmıŐtır. İlköğretim düzeyinde bütün eğitim programlarının yeniden yapılandırıldığı bu hareketten sonra Şu günlerde ise, ortaöğretim programlarında yeniden yapılanma çalışmaları başlatılmıştır. Her iki yeniden yapılanma hareketinde de ğrenci merkezli eğitim odaklı programların merkeze alındığı görülmektedir. Bu noktada ğrenci merkezli eğitim/öğrenmenin bir analizinin yapılması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için öncelikle eğitim ve öğrenme kavramlarının anlamlarını hatırlamak gerekmektedir. Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değiştirme süreci (Ertürk, 1972: 12) olarak tanımlanan eğitim ve bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği (Varış 1978: 11) olarak tanımlanan öğrenme kavramlarında ana tema davranış değişikliğinin bireyin kendi yaşantısında ve kalıcı izli olarak meydana gelmesidir. Bu tanımlardan yola çıkıldığı zaman eğitim ve öğrenme olaylarının bireylerin etkinliklerine dayandığı görülmektedir. Şimdilerde ise tamamen bireyin etkinliklerine dayanan, bireyi merkeze alıp onun ihtiyaç ve beklentilerine göre eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini savunan ve bütün sistemin bireylere (ğrencilere) yönelik olarak hazırlanması gerektiğini vurgulayan yaklaşım ğrenci Merkezli Eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Titiz, 1999: 12).

Yukarıdaki tanımlarda aslında her ne kadar bireylerin kendi yaşantıları yoluyla davranış değiştirmeleri bir ilke olarak kabul edilse de, en az onun kadar önemli olan diğer ilke, istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Alanyazında eğitimle ilgili tanımlar arasında, kabul görenlerin hepsinde yer alan istendik kavramı akıllara soru işareti getirmektedir. Aslında eğitim sistemleri öğrenciyi zaten pasif bir alıcı olarak görmektedir ve eğitim ortamlarıyla birlikte bütün imkanları, bu ön kabul doğrultusunda düzenlemektedir (Denizel, 2007). Bu şekilde düşünüldüğü zaman, yakın bir tarihe kadar çoğu gelişmiş toplumlarda dahil bir çok ülkede eğitim sistemlerinin öğrencileri pasif bir alıcı olarak düşünmeleri biraz açıklık kazanmaktadır. Çünkü eğer son çeyrek asır sayılmazsa, eğitim sistemlerinin yapısı ve işleyişi tamamen öğrenciyi pasif kılacak ve başkalarının belirlediği ve hazırladığı doğruları ezberleyerek, kendinden sonraki kuşaklara aktarmalarını sağlayacak bir yapıda oluşturulmuştu. Böyle bir eğitim anlayışı ise doğal olarak öğrencileri öğretim ortamında pasif kılmakta, günlük hayatta ve sosyal yaşamında başkalarına bağımlı olan bireylerin sayısı gittikçe artmaktadır.

Yirminci yüzyılda sosyal yaşam, insanlarla iyi iletişim kurabilen, iletişimi güçlü, problemlere çözümler üretebilen, daha doğrusu, toplumsal hayatın her türlü risklerine ve tehditlerine ayak uydurabilecek bireylerin varlığını gerekli kılmaktadır. Çünkü, gelişen teknoloji ve değişen zaman ile birlikte insanların birbirini etkileme oranı gittikçe artmakta, hatta bazı varsayımlara göre normal bir insan yaşamı boyunca en az on bin tane insanı etkilemektedir. Böyle bir istatistik ilk olarak eğitimin toplumsal yaşamdaki yerini akla getirmektedir. Çünkü her yönü ile iyi donanımlı ve çağın gereklerine uygun bir şekilde hayat standartlarını oluşturmuş bir insandan etkilenebilecek on bin insan düşünüldüğü zaman, bu standartları oluşturabilmek için eğitimin önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Ancak bu noktada konu edilen bireyleri pasif bir alıcı konumuna sokan eğitim değil, bütün yönleriyle kendisini gerçekleştirmiş ve hayat koşullarına en iyi şekilde ayak uydurabilen bireyler yetiştiren bir eğitimin öneminden bahsedilmektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımları ve süreçte sorumluluk almaları düşünülen, araştıran, üretken bireylerin yetiştirilmesi için gereklidir. Fakat, şu günlerde ilköğretimden üniversiteye kadar her kademedeki öğretmen merkezli bir eğitim

anlayışının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durumun değişmesi ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının hakim olması için, öğrencilerin öğretim süreci içerisinde bilgiye ulaşmaları ve bilgiyi gerçek yaşama uygulayabilme becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bunun için öğrenciler, bilimsel süreç becerilerini kullanacakları durumlarla karşı karşıya kalmalıdır. Bu tür uygulamaların yapıldığı öğrenme ortamlarında, öğrenciler bilimsel süreç becerilerini kullanmakta ve geliştirmektedirler (Akpınar ve Ergin, 2005: 3-14).

Öğrenci merkezli eğitim kullanılan anlamıyla; eğitim-öğretimde öğretmenlerin rollerini ve önemini gözardı etmemek kaydıyla derslerin ve programların öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini söyleyen bir yaklaşımdır. Buna göre öğrenci merkezli eğitimde 12 ilke ortaya konmuştur (MEB, 2006). Bu ilkeler şunlardır:

Öğrenmeyi Öğrenmek esastır: Bu günlerde dünyada meydana gelen hızlı değişimler ve gelişmeler eğitilmiş insan kavramını yeniden tanımlamayı gerekli kılmaktadır. Çünkü önceki asırda belirli bir süre eğitim aldıktan sonra hayata atılmak ve hayat boyu başarılı olmak mümkün olduğu için, eğitilmiş insanların tanımları belirli ve sabit idi. Ancak şu günlerde bu mümkün değildir. Çünkü zamanla değişen koşullardan dolayı, insanlar belirli bir dönem örgün eğitim aldıktan sonra, hayata atılma ve bu sosyal hayatta başarılı olma noktasında yetersiz kalmaktadırlar. Bugün öğrenilenlerin büyük bir bölümünün, yaşamın ileriki yıllarında değişme, yetersiz kalma veya bir işe yaramama olasılığı oldukça yüksektir (Ekinci, 2005). Bu yüzden insanların bu türlü bir değişime ayak uydurabilmesi için sürekli olarak öğrenmeye açık olması ve öğrenmeyi öğrenme yollarını iyi kullanması bir zorunluluk olmuştur.

Bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak için, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek uygulanan tüm eğitim programlarında, öğretim modelleri, yöntemleri, araç ve tekniklerinde bir değişikliğe gitmek gerekmektedir. Böyle bir değişiklikte en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmen, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi için temel kaynak ve rehberdir (Özer, 1998: 149).

Öğrenmeyi öğrenmek öncelikle kalıcılığın sağlanması için gerekmektedir. Eğitim anlayışının değiştiği şu günlerde, eğitim sistemlerinin değişimi de kaçınılmazdır. Ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve aktarıcısı olan öğretene merkeze alan eğitim anlayışları yerine; bilgiyi farklı kaynaklardan edinen ve sürekli gelişimi öngören öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışı değişen eğitim sisteminin odak noktasıdır (MEB 2006). Nasıl öğreneceğini bilmek, öğrenme potansiyelini ve zekayı artıracaktır. Öğrenmeyi öğrenmenin temeli bir anlamda bireyin kendini tanımasıyla aynıdır. Birey kendisini tanıdıkça nasıl öğrendiğini, ne kadar öğrenebileceğini, ne zaman öğrenmesi gerektiğini, hangi yöntemleri kullanması gerektiğini ve benzeri faktörleri öğrenerek öğrenme yeteneğini ilerletebilir.

Her Öğrenci Öğrenebilir: Bloom'un geliştirmiş olduğu "Tam Öğrenme Modeli"ne göre, yeterli zaman ve imkanlar tanındığı sürece bir öğrencinin öğrendiği materyali bütün öğrenciler öğrenebilirler (Demir, 2005: 191-208). Her öğrencinin öğrenme stili, geçmiş yaşantıları, öğrenme ile ilgili deneyimleri, hazırbulunuşluğu ve motivasyonu gibi öğrenme için önemli olan şartları farklı olduğundan dolayı, her öğrenciye bu farklılıklar dikkate alınarak yeterli miktarda zaman ve imkan tanınmalıdır. Tanınan bu imkanlar bir ayrıcalık olarak değil, bir gereklilik olarak düşünülmesi ve ona göre muamele yapılmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme ortamlarında eşitliği sağlanmış ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için gerekli önlemler alınmış olacaktır. Bu tür önlemler her öğrenci öğrenebilir varsayımını doğrulamak için gereklidir.

Ayrıca öğrenmenin öğrencinin kendi ürünü olabilmesi için öğrencinin öğrenme etkinliğine katılması gerekir. Böylelikle öğrenciler bilgi yada becerilerini yeni bir duruma transfer edebilirler (Özkütük ve Orgun, 2006: 333). Her öğrenci öğrenebilir şeklinde düşünen bir öğretmen planlarını ona göre yapar ve bu sayede en çalışkan, çalışkan ve tembel öğrenci grupları yerine; çalışması gereken, daha çok çalışması gereken ve farklı yöntemlere ihtiyaç duyan öğrenci grupları ortaya çıkar. Hiçbir öğrenciyi bu şekilde eğitim sisteminin dışına itmek gerekmez.

Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar: Öğrenme teorilerinde, öğrencilerin yeni bilgileri elde etme ve kullanma yeterliliğini daha önceki bilgilerinin oldukça etkilediği ifade edilmektedir. Öğrenciler sınıf

içerisinde karşılaştıkları bilgileri anlamak ve yorumlamak için önceki bilgilerinden faydalanmaktadır. Varolan bilgiler ile yeni gelen bilgiler arasında bir ilişki kurulamadığı zaman öğrenme zorlaşmakta hatta imkansız hale gelmektedir. Sınıf ortamında ise bu sıkıntı daha fazla ortaya çıkmaktadır. Çünkü sınıfı içerisinde diğerleriyle aynı ön bilgilere sahip olmayan veya ön bilgileri hatırlamada zorluk çeken öğrenciler sınıfın diğer üyelerine ayak uydurmada ve dersin muhtevasını kavramada zorlanacaklardır (Beydoğan, 2003: 157-165). Yeni bir materyali öğrenmeye başlamadan önce yapılması gereken şey, önceki öğrenmelerin ve yaşantıların hatırlanmasıdır. Böylece ön koşul öğrenmeler kullanıma hazır hale getirildikten sonra yeni öğrenmelere geçilmeli, eski ve yeni materyaller arasında bağlantı kurulmalıdır. Bu şekilde bir uygulama hem öğrenmeyi kolaylaştıracak, hem de öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır (Senemoğlu, 2000: 488).

Öğrenme olayı bir çok iç ve dış faktöre bağlı olan bir olgudur ve bir anda meydana gelmez. Öğrenme olayının, bir başka deyişle davranış değişikliğinin meydana gelmesi için önceki yaşantılar, deneyimler ve tecrübeler önemlidir. Bu yüzden eğitim ortamında bireylere öğretilmek istenilen materyaller için mutlaka uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Bunu sağlamak ise onların eski yaşantılarıyla materyali ilişkilendirmek, gerçek yaşam ortamıyla öğrenme ortamını birbirine benzetmek ve bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almak gibi bir takım düzenlemelerle mümkündür.

Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir: Sorgulayıcı, düşünme, bir başka deyişle eleştirel düşünme; değişik yollarla elde edilen bilgiler hakkında mutlak ve kesin bir sonuca varmak yerine, değişik açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaktır ve böyle bir düşünme becerisinin asıl önemi, özellikle sosyal bilimlerde varolması gereken sorgulama yeteneğini öğrencilere anlatabilmektir (Kökdemir, 2003b: 3-5).

Düşünmeyi öğrenebilmek için en gerekli olan düşünmeyi geliştirici yaşantıların zenginleştirilmesidir. Bunun için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekir. Düşünmeyi öğrenen bireylerin kendini tanıma, kendine güven, eleştirel düşünme, yaratıcı olma ve bilgiyi üretme gibi özellikleri kazanmaları daha kolaydır. Bu

özellikleri sınıfta kazandırmanın yolu ise öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanmaktır (Mızıkacı, 2006). Öğrenci merkezli eğitimin doğasında varolan öğrencileri aktif kılma ve öğrenme sorumluluğunu tamamen onların üzerine yükleme özelliği sayesinde öğrenciler, devamlı olarak alternatif sonuçlar ve düşünceler üzerinde çalışacaklar, bu şekilde de öğrenmeleri daha kalıcı olacaktır.

Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar: Bu sağlandığı takdirde bireyler devamlı başarıyı arayacaktır. İçsel güdülenme bireylerde başarının temel faktörüdür. Birey bir amaç doğrultusunda içsel olarak güdülendiği zaman çok uzun ve zahmetli de olsa o amacına ulaşacaktır. Öğrenme isteği, başarıya ulaşma arzusunun temelidir. Bilmeyi istemek insanları, gerekli olan şeyleri yapmada güçlü kılar. Tıka basa doldurulmuş olan kalabalık bir sınıftaki birkaç yüz öğrenciden biri olsa bile, bazı tekniklerle başarı elde edilerek uzun dönemli yetenekler geliştirilebilir ve motivasyon canlı tutulabilir (Ramsland, 1992: 17). Bütün insanlar öğrendiklerini anladıklarında gerçekten büyük zevk duyarlar, aksi halde sıkılırlar. Kötü sonuç aldıkları ve başarısız oldukları zaman hayal kırıklığına uğrarlar, öğretmenlerinin yaptırım gücünün üstesinden gelebilmek için sonuçta kendilerine zararlı olabilecek bir uyum düzeneği geliştirirler ve bağımlı olmaya meylederler (Gordon, 1996: 13). Öğretmene, okula veya yetişkinlere bağımlı olan öğrenciler ise ileriki hayatlarında kendi hayatları için gerekli olan önemli kararları almakta zorlanırlar. Devamlı olarak başkalarına bağımlı olmayı gerekli kılan eğitim sistemi veya kültürel yapı insanları hayat şartlarıyla baş etme konusunda savunmasız bırakır. Bu ise, şu an için eğitim sistemindeki aşılması gereken en önemli sorundur. Bunu aşmanın yolu sistemde yapılacak köklü düzenlemelerden geçmektedir.

Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır: Başarabilme arzusunun hep ileriye ve bir sonraki amaca taşınabilmesi için, özellikle başarı hissinin yaşanması gerekir. Bir eyleminde başarılı olan kişi bu hissi tattıktan sonra bunu devam ettirmek isteyecek ve devam eden eylemlerde daha aktif rol alacaktır. Bu yüzden özellikle başlangıçta olumlu deneyimlerin yaşanması bireylerin diğer eylemlerinde de başarılı olmaları için itici bir güç görevi üstlenmektedir.

Merak, yaratıcılık ve karmaşık düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler: Öğretmen, öğrencilerin konuya ilgisini çekmek

ve merakını uyandırmak için gerçek yaşamdan sorunlar ve önceki deneyimleriyle çelişen durumlara yönelik sorular sorarak öğrencilerin öğrenecekleri yeni kavram hakkında ne bildiklerini, ne düşündüklerini açığa çıkarmak için durum değerlendirmesi yapar. Çalışma materyallerinin bireylerin merakını çekecek cinsten olması daha iyi anlaşılması için gerekli bir özelliktir. Merak duygusu çoğu zaman bir girişimin veya bir keşfin sebebi olmuştur. Bu yüzden bireylerin yeni yaşantıları keşfetmesi veya daha kalıcı öğrenmesini sağlamak için ödevler ve diğer ders materyallerinin bireylerin merakını çekecek şekilde hazırlanması gerekir.

Her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir:

Bütün insanların öğrenme hızı birbirine eşit değildir. Bu yüzden ders için yapılan planlar ve hazırlanan materyallerde bu noktanın dikkate alınması gerekir. Bütün öğrencilerin öğrenme hızının farklı olduğu bilindiği takdirde, öğrenemeyen öğrenci diye bir kavram artık kullanılmayacaktır.

Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi

kolaylaştırır: Etkileşim, eğitimin en önemli sosyal ve kültürel rolünü gerçekleştirmede ana faktördür. Etkileşim aynı zamanda öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi için de gerekli olan bir durumdur. Aynı ortamda bulunan farklı nitelik, özellik ve düşünme biçimlerine sahip olan öğrenciler herhangi bir konu hakkında etkileştiği diğer insanların nasıl düşündüğünü de görerek konu hakkında farklı bakış açıları edinir. Bu ise eğitim yaşantısının öğrenci açısından zengin geçmesi anlamına gelmektedir.

Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır:

Öğrenmenin önemli bir koşuluda öğrencilerin ait oldukları grup içerisinde kendilerini rahat hissetmeleridir. Öğretim ortamında öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler bu yüzden öğrenmeyi artırıcı bir faktördür.

Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir:

Toplumun beklentileri, bilgi çağının özellikleri, öğrenci özellikleri ve ilgileri, ihtiyaçları programın geliştirilmesinde esastır. Program öğeleri bu esasa göre düzenlenir, planlama ve düzenlemeye öğrenci katılımı sağlanır. Bu yetenek ve eğilimleri dikkate alındığı zaman öğretimin daha etkili olması sağlanabilir (MEB, 2006). Örneğin sözel zekası daha

gelişmiş olan bir bireyin sayısal bir alanda öğretim görmesi onun başarılı olmasını önleyecektir. Her öğrencinin kabiliyetleri doğrultusunda eğitim alması hem ülke kaynaklarının israfını önleyecek hem de öğrencinin yetenekli olduğu alanda daha başarılı olmasını sağlayacaktır.

Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır: Yeni bir anlam yaratırken kendi kalıplarını kullanan öğrenciler çok fazla zorlanmayacak ve ezberleme yoluna gitmeyecektir. Öğrenci merkezli eğitim kavramı içine öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarından hareket etmek; öğrenci özelliklerini, öğrenci hazırbulunuşluğunu göz önünde bulundurmak gibi olgular ve değerler de girer (Türer, 2005). Çünkü, öğrenciler karşılaştıkları her yeni uyarıcıyı eskilerle karşılaştırarak anlamlandırır . Onun için her yeni öğrenmenin öğrencilerin eski yaşantıları ve deneyimleriyle ilişkilendirilmesi kalıcı bir öğrenmenin oluşması için gereklidir.

Sonuç olarak öğrenci merkezli eğitim artık bir ihtiyaçtır. Uygun strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, materyal ve ortamların yanı sıra bu konuda belirli yeterlik düzeyine ulaşmış öğretmenlerle birlikte kullanıldığında daha etkilidir. Bu sayede özgüvenini kazanmış, tüm yeteneklerini üretim için işe koşabilecek katılımcı, olumlu, içten güdülenmiş, saygılı, özverili bireylerin yetişmesi gerçekleşebilir. Bu yeterliklere ulaşmış olan bireyler uluslararası rekabet gücü üstün bir toplumun sürekliliğini sağlayabilirler. Böylece öğrendiklerini gerektiğinde etkin kullanılabilen bireyler yetiştirmek mümkündür.

Bütün bu açıklamalara göre öğrenci merkezli eğitim, bilgi piyasasındaki gelişmelerin takip edilebilmesi ve hatta bu piyasayla rekabet edilebilmesi için bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim öğretimde öğrenci merkezli modellerle öğrencilerin ne kadar etkili ve kalıcı öğrenebildiklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma ülkedeki eğitim literatürüne bu konuda katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenci merkezli eğitime dayalı olarak geliştirilmiş olan karma öğretim yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşüncelerine etkisini saptamaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?
2. Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi nedir?
3. Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi ve dersin işlenişine karşı öğrencilerin tutumu nedir?

1.2.1. Denenceler

Bu alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1.2.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersi kapsamında yapılan bu çalışmada iki grup bulunmaktadır. Bunlar Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubudur. Bu gruplara uygulanmak üzere geliştirilmiş olan Akademik Başarı Testi, dersin başında ve sonunda deney ve kontrol grubuna uygulanmış ve aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubunun ön test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

3. Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.2.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

Araştırmanın ikinci alt amacına ulaşmak için dersin başında ve sonunda öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini test edebilecekleri bir “eleştirel düşünme eğilimi ölçeği” verilmiştir. Bu uygulamada aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubunun ön test ve son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun ön test ve son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Deney ve kontrol gruplarının son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.3. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol gruplarının arasındaki eşitleme yansızlık açısından yeterlidir.
2. Öğrenciler eleştirel düşünme ölçeğine verdikleri cevaplarda samimidirler.
3. Öğrenciler derslere karşı tutumu ölçmek için kullanılan görüşme formuna verdikleri cevaplarda samimidirler.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıfta okuyan ve deney ile kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, öğrencilerin bir yarıyılık ders olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde uygulanmış olan öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi ile sınırlıdır.
3. Araştırma öğrenci merkezli karma öğretim yöntemleri olarak seçilen “işbirlikli öğrenme modeli (ayrılıp birleşme tekniği)”, “akvaryum yöntemi” ve “beyin fırtınası tekniği” ile sınırlıdır.
4. Araştırma, deney ve kontrol grubunda deneysel uygulama boyunca dersleri işleyen öğretici ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Yirmi birinci yüzyıl; bilgi çağı, teknoloji çağı, bilgisayar çağı, uzay çağı vb. gibi birbirine yakın anlamlar taşıyan ve gelişmişliği ifade eden kavramlarla tanımlanmaktadır. Bu kavramlar sadece isim olarak kullanılmakla kalmayarak, dünya üzerinde hemen hemen bütün toplumların gündelik yaşamlarını etkilemektedir. Bu etkileme çoğu zaman teknolojik gelişmeler yönünde olmakta ve toplumlar ister istemez çağın gerektirdiği gelişmelere ayak uydurmak için daha fazla gayret göstermeye başlamaktadırlar. Bu sırada en fazla çalışan ve başka toplumların ürettikleri teknolojilere yetişmek yerine, ürettiği teknolojilere diğer toplumları ayak uydurmaya zorlayan toplumlar her zaman dünya üzerinde söz sahibi olmaktadır. Yirmi birinci yüzyılda dünyada söz sahibi olmak anlamına gelen, bilgi ve teknoloji üretimi, ülkelerin her türlü politikasında etkili olmakta ve bunun için büyük kaynaklar harcanmaktadır. O halde dünya üzerinde yaşayan milletler arasında söz sahibi olmak ve hatta ülke olarak diğer toplumlara liderlik yapmak gibi ileri düzeyde bazı hedefleri gözüne kestiren toplumların ilk yapacağı iş, her zaman için bilgi ve teknoloji üretebilecek bir sistem kurmaktan geçmektedir. Bunu başarabilmek için, ilk adım ise şüphesiz eğitim sisteminden başlamalıdır.

Küreselleşen dünyada eğer, insan hayatını etkileyecek ve kolaylaştıracak buluşlara imza atan siz değilseniz, bu tür çalışmalarda ileride olanlara, her zaman için muhtaç olacak ve onlara hem maddi hem de manevi anlamda büyük bedeller ödeyeceksinizdir. Çünkü, bu tür değişiklikler ve gelişmeler siz isteseniz de istemeseniz de hayanızı etkileyecek ve değiştirecektir. Bu yüzden her türlü gelişme ve gelişme

amaçlı değişimlere açık olmak, hatta bu değişimlerin kaynağı olmak için çalışmak artık bir zorunluluktur. Aksi takdirde, toplum olarak devamlı surette gelişmeleri hep birkaç adım geriden takip etmek ve ülkenin dünya üzerindeki varlığını koruyabilmek için milletçe, bir çok konuda ağır bedeller ödemek zorunda kalınabilir. Olayın farklı açılardan bir çok boyutu olmasına rağmen bu yönden bakıldığı zaman, yapılması gereken bir hayli iş olduğu anlaşılmaktadır. Bu işlerin başında ise hepsinin temelini oluşturan eğitim sisteminin iyileştirilmesi gelmektedir. Bir başka deyişle, bireylerin kendilerine güvenen, düşünebilen ve düşündüklerini uygulayabilen, problem çözebilen, günlük hayatın gerektirdiği zorluklar karşısında yılmayan, aynı zamanda toplumun kalkınmasını sağlayabilecek yeniliklere imza atabilecek üstün yeteneklerle donatılmış bir şekilde eğitilmesi gerekmektedir ve bu gereklilik en önemli öncelik olmalıdır.

Eğitim sistemleri bir toplumda bulunan bireyleri yetiştirmek, onları topluma ve başarılı bir hayata hazırlamak için vardır. Bu özelliğiyle eğitim sistemleri insanların ve ülkelerin yaşam tarzını birinci derecede etkileyen bir faktördür. Ancak, geleneksel eğitim sistemleri, bu görevi yerine getirme konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Açıkgöz, 2005). Daha doğrusu, ülkede de yakın bir zamana kadar oldukça eski ve güncelliğini yitirmiş bir program temelinde yürütülmeye çalışılan eğitim faaliyetleri, asli görevi olan ülkenin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireyleri yetiştirme konusunda oldukça yetersiz kalmakta idi. İlköğretimden başlamak kaydıyla müfredat ve programlarda başlatılan yeniden yapılanma çalışmaları, bir nebze de olsa sorunun fark edilmesi ve düzeltilmesi için adım atılması bakımından bir başlangıç olmuştur. Ancak, yine de bu yolda katedilmesi gereken oldukça fazla yol olduğunun söylenmesi gerekir. Çünkü sistem içerisinde bulunan bütün eğitimciler ve öğrencilerin geleneksel bir anlayışla eğitim aldıkları ve sistemin gerekli kıldığı şartlara kendilerini alıştırdıkları düşünüldüğü zaman, yapılan bu yeniden yapılanma hareketinin sonuç vermesi için epey bir zaman geçmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda söylenebilir ki, eğitim sistemi yakın bir geçmişte yapılan yeniden yapılanma çalışmaları da dikkate alınsa bile oldukça yetersiz görülmektedir. Bu şartlar altında ülke olarak dünya ülkeleri arasında söz sahibi olmayı sağlayacak teknoloji ve bilginin üretilmesi, teknolojik gelişmeler konusunda dünya ülkelerine yön veren bir konuma ulaşılması pek mümkün görülmemektedir. Bu yüzden

eğitim sisteminin çağın gerçekleri ve gerekleri doğrultusunda yenilenmesi, ülke kalkınmasına hizmet edebilecek bireyleri yetiştirebilmesi ve değişen dünyada dinamik bir yapıya bürünerek devamlı kendisini yenileyen bir şekle sokulması gerekmektedir.

Eğitim sistemini dinamik ve modern bir hale getirmek için yapılması gerekenlere; ilk başta en fazla konuşulan ve dünya üzerindeki tüm eğitim sistemlerini etkilemiş olan ğrenci merkezli eğitim anlayışından başlanmalıdır. Çünkü, artık geleneksel anlayışa göre düzenlemiş, öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin öğretmenin verdiği bilgileri öğrenmek (ezberlemek) zorunda kaldığı, öğrencilerin çoğu zaman kendi fikirlerini belirtme şansı bulamadığı ve tam anlamıyla otoriter bir anlayışa göre belirlenmiş olan sınıf ortamlarında yapılan eğitimin etkili olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yerine, daha esnek bir şekilde düzenlenmiş, öğrencilerin beklenti ve özelliklerinin dikkate alındığı, öğrenme ortamının zgr bir şekilde ve değişik ğretim materyalleriyle zenginleştirilmiş olarak hazırlanığı bir eğitim anlayışı her kesim tarafından kabul görecektir.

Araştırmanın şu sıralar gündemde olan eğitim sisteminde yeniden yapılanma çalışmaları ve ğrenci merkezli eğitim anlayışı doğrultusunda yürütülmüş olması ve bu alanda alanyazına katkı getirmesi öncelikli beklentisidir. Bunun yanında Karma ğrenme Modeli hakkında oldukça kısıtlı olan yurt içindeki alanyazına bu konuda da bir katkı getirmesi ve eğitim öğreti için kullanılan ğretim modellerine yeni bir alternatif kazandırması beklenmektedir. Ayrıca araştırma sayesinde, ğrenci merkezli eğitimin, eğitim sistemi ve öğrenciler üzerindeki uygulanabilirliğinin ortaya çıkması umulmaktadır.

1.6.Tanımlar

Öğrenci Merkezli Eğitim: Geleneksel eğitime karşı çıkarak, eğitim/öğretimin merkezinde öğrencinin olması gerektiğini savunan ve daha modern olarak nitelenen eğitim anlayışı.

Karma ğretim Yöntemi: Birden fazla ve farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntem/tekniklerin bir arada kullanılması.

Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi: İşbirlikli Öğrenme Modeli, Akvaryum Yöntemi ve Beyin Fırtınası Yönteminin öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri dikkate alınarak aynı derste kullanılmak üzere uygun bir şekilde birleştirilmiş hali.

Geleneksel Eğitim/Öğretim: Eğitimde öğretmenin merkeze alındığı ve öğrencinin pasif bir konumda kaldığı ve eskiden beri kullanılıyor olmasından dolayı çoğu eğitimcinin benimsediği eğitim-öğretim anlayışı. Geleneksel eğitim olarak araştırmada düz anlatım ve soru-cevap yöntemi kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme: Öneri ve kanıtların dikkatli değerlendirilmesine dayanan ve ilgili tüm etmenleri hesaba katarak nesnel bir yolla sonuçlara varan, mantığın geçerli yöntemlerini kullanan bir düşünme türüdür (Öncül, 2000; 424).

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory – CCTDI): Facione, P.A., Facione, N.C., ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilmiş olan ölçeğin kısaltılmış Türkçe versiyonu.

Akademik Başarı: Deneysel uygulama için geliştirilmiş olan akademik başarı testine öğrencilerin vermiş oldukları doğru cevap sayısı

Akademik Başarı Testi Puan Ortalaması: Deneysel uygulamada kullanılan akademik başarı testinde puan ortalamaları olarak, öğrencilerin testte doğru cevapladıkları doğru sayısının aritmetik ortalaması alınmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN İNCELEMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili alanyazın ve ilgili araştırmaların incelemesi yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda elde edilen bilgiler, ilgili yayınlar ve ilgili araştırmalar başlığı altında verilmiştir.

2.1. ALANYAZIN İNCELEMESİ

İlgili yayınlar, eğitim, öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, eleştirel düşünme, öğrenci merkezli karma öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının akademik başarı ve eleştirel düşünmeyle ilişkisi boyutlarında incelenmiştir.

2.1.1. EĞİTİM

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ekonomik durumlarıyla yakından ilişkili olmakla birlikte, özellikle bilgi çağı teriminin kullanılmaya başlandığı 1990'lı yıllarda, gelişmişliği yalnızca ekonomik durumla tespit etmenin yeterli olmadığı görülmüştür. Gelişmişliğin ileri teknolojiyi üretebilen, bilimsel düşünceyi ve bilimsel yöntemleri kullanabilen ve bunu bir yaşam tarzı haline getirebilen bireylerle mümkün olduğu anlaşılmıştır (Sarıçay, 2005: 15-17). İleri teknolojiyi kullanabilmek, dahası ileri teknoloji üretebilmek şimdilerde gelişmişliğin asıl göstergesi olmuştur ve bu şüphesiz ekonomik gelişmişliği de beraberinde getirecektir. İnsanları araştırmaya sevk etmek, bu sayede yeni teknolojiler üretmek ve dünya üzerinde teknolojiye yön veren bir toplum olabilmek için eğitimin önemi göz ardı edilemez. Çünkü, ülkeler eğitime verdikleri önemle ve de bunun sonucunda aldıkları ödüllerle gündemde kalmayı başarmaktadırlar. Bilgi giderek karmaşıklaştığı için eğitim alanında da bazı temel kavramların kullanılışı ve de kullanım amaçlarının dikkate alınması gerekmektedir (Özan, 2003: 2).

Eğitimin amaçlarının en önemlisi insanları toplumsal yaşama hazırlamak ve ülke kalkınmasına katkıda bulunmaktır. Hızla değişen bilim ve teknoloji, birey ve toplum yaşamını etkileyerek eğitimin fonksiyonlarının ve dolayısıyla toplumun yapısının da değişmesine neden olmaktadır. Eğitim aracılığı ile birey, bir yandan toplum içindeki rollerini kazanırken diğer yandan hızla değişen toplum yapısına uyum göstermeye çalışmaktadır. Celkan'a göre (1993: 115), toplumsal değişmeye bağlı olarak şekillenen, daha sonrada toplumsal yaşamı şekillendiren eğitim, bu alanlardaki gelişmeler karşısında sürekli olarak kendini yenilemek ve yeni şartlara uyum sağlamak zorundadır. Bu bakımdan eğitimin fonksiyonel olması büyük önem taşımaktadır (Güven, 2004: 2).

Eğitimi insan yaşamının temel ihtiyaçlarından birisi olarak nitelemek yanlış olmaz. Çünkü, yaşam boyu devam eden eğitim, bireyin doğduğu andan başlayarak, ölünceye kadar süren, hayatın her aşamasında insanı etkileyen ve yaşamının şekillenmesine sebep olan bir olgudur (Küçükahmet, 1997: 1). İnsan hayatı için bu derecede önemli olan eğitim kavramını daha iyi anlayabilmek için, ilgili alanyazında bulunan tanım ve açıklamalar, devam eden bölümlerde verilmiştir.

2.1.1.1 Eğitimin Tanımı

Türk Dil Kurumu'na (2007) göre “belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitme işi”, “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye” olarak tanımlanan eğitim kavramı, felsefe sözlüğünde “herhangi bir varlığı bir amaca göre geliştirip yetiştirme. Yaşam bilim ve ruhbilim terimi olarak açıklanmakta ve eğitimin düşünsel, töresel ve bedensel olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim; bir alıştırma ve yetiştirme işidir ve bir yetiştiriciyi gerektirir. Eğitim, bireyi, kendisine yararlı kılmak amacını güttüğü gibi herhangi bir hedef yararlı kılmak amacını da güdebilir. Bu bakımdan propaganda ve beyin yıkama terimleriyle de ilgilidir” (Hançerlioğlu, 1993: 79). Sözlük anlamlarına bakıldığı zaman eğitim kavramının bütün bilim dallarını ilgilendirdiği ve kavram olarak ta diğer bazı kavramlarla (propaganda, beyin yıkama gibi) bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim bilim açısından düşünüldüğü zaman ise, en dikkat çekici olan “herhangi bir varlığı, bir amaca göre geliştirip yetiştirme” ifadesidir. Çünkü, eğitim

bilimleri alanında en çok bilinen ve kullanılan tanımıyla eğitim “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişiklik oluşturma süreci” (Ertürk, 1972: 12) anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu tanım şimdiye kadar alanyazında en çok rastlanan ve kullanılan tanım olmuştur. Dolayısıyla ülkede eğitim anlayışının belirli bir dönemine önemli etkileri olmuştur.

Eğitim genel anlamda “bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi” olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000: 169). Geleceğe yeni ufuklar açabilmenin en kolay yolu, eğitilmiş ve entellektüel düşünebilen insan sayısını artırma ile olabilir. Klasik ve yaygın olarak kullanılan bir ifade olarak “eğitim şart” ifadesi aslında, insan hayatıyla ilgili her türlü iyileşme ve gelişmenin (dolayısıyla toplum hayatıyla ilgili) en önemli aktörünün eğitim olduğunu gösteren yerinde kullanılmış bir ifadedir.

Eğitim, toplumların başta ekonomik olmak üzere sosyal, kültürel vb. alanlarda gelişmesini etkileyen bir olgudur. Bu durumu Bilen (1999: 2) de eğitimi tanımlarken “bir ülkenin istenilmeyen bir durumdan, istenilen duruma getirilmesi” şeklinde ifade ederek, en iyi şekilde ortaya koymuştur. Buna benzer olarak, Küçükahmet (1999: 2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak ve Kazancı (1989: 6) “topluma can veren eğitimidir” diyerek eğitimin bireyin hayatı üzerindeki etkisi kadar toplumsal hayat için de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Hesapçioğlu’da (1988: 15) “eğitim insanoğlunun bu günkü ve yarın ki yaşamına bir müdahaledir” diyerek eğitimin, insan hayatı için önemini vurgulamıştır.

Eğitim ile ilgili çok sık rastlanan tanımlar içerisinde en çok kullanılan ifade Demirel’in de (2003: 6) kullandığı gibi “bireyde davranış değiştirme süreci” ifadesidir. Bu ifadeyi Varış ise (1988: 15) benzer bir şekilde “eğitim yoluyla bireyin amaçlarının, bilgilerinin, tavırlarının ve ahlak ölçütlerinin değişmesi” olarak belirtmektedir. Eğitimi insan davranışlarının değiştirilmesi olarak tanımlayan başka bir bilim adamı ise James’dir (2004: 25). Ona göre eğitim; “edinilmiş davranış alışkanlıklarının ve davranış eğilimlerinin organize edilmesidir”. Buraya kadar verilen tanımlardan anlaşıldığı kadarıyla eğitim kavramı farklı bazı kavramlarla ilgili olmanın yanında, bir davranış değiştirme süreci, toplumsal hayatı etkileyen bir olgu, bireyin her türlü gelişimi için bir

kaynak ve hem toplumsal hem de bireysel olarak istenilen amaçlara ulaşabilmek için etkili ve kullanışlı bir araçtır.

Eğitimin birey ve toplum hayatı için önemine değinen diğeri bir araştırmacı ise Güven (2004: 3)'dir. Güven'e göre, "eğitilmiş olan birey, toplumun ihtiyaçlarını karşılama beklentisinin yanında varolan olanaklardan da yararlanmak suretiyle sürekli bir öğrenme ve gelişme süreci içindedir. Eğitimin toplumsal ve bireysel faydalarına değinmekle birlikte, bireyin eğitim sürecindeki rollerinden de bahsedildiği tanımında Özan (2003: 2) ise; "eğitim, bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanın her türlü gelişiminde önemli rolü olan eğitim, aynı zamanda kendi değerinin anlaşılması ve diğeri insanların değerini anlayabilmek, bir anlamda insan sevgisinin kazanılmasında da önemli rol oynamaktadır" demektedir.

Biraz daha farklı bir bakış açısıyla Senemoğlu (2000: 7), eğitimi "insanın kişiliğini besleme süreci" ve "insan sermayesine yapılan yatırım" olarak tanımlamaktadır. Baytekin (2001: 14) ise eğitimi, "öğrenciyi istek, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmelidir. Günün koşullarında öğrencinin istediği yaşamı kolaylaştırmak ve devam ettirmek, yaşama yönelik bilgiler sunmak, iyi olanla iyi olmayı ayırt edebilme yeteneği kazandırmak, öğrencinin ilgi alanları ile yeteneklerinin kesiştiği noktayı bularak, onun hem ilgi alanında, hem de yetenekleri doğrultusunda gelişmesi için yardımcı olmaktır" şeklinde tanımlamaktadır.

Anlaşıldığı gibi eğitim kavramı kişilere göre farklı algılanıp tanımlanmaktadır. Örneğin Aristo eğitimi, bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracı olarak görürken, Çiçero insan zihninin disipline edilmesi, Dekart akli doğru kullanmasını öğrenmek, Rousseau, doğuştan insanda bulunmayan ve yetişkinler tarafından kazandırılan her şey olarak tanımlamışlardır. Kant da insanın eğitim sayesinde insan olabileceğini ileri sürmüştür (Şişman, 2006: 5). Bunların haricinde eğitimle ilgili alanda çalışan hemen her araştırmacının açıklayıcı bir tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır;

- Taşpınar (2004a: 1), “bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreç” olarak tanımlamaktadır.
- Karaağaçlı (2005: 3), “eğitim toplumun niteliklerini doğrudan etkileyen ve bireyleri birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde olan sosyal, ekonomik ve kültürel çevreler vasıtasıyla etkisi altında performanslarını şekillendirdiği bir süreçtir” şeklinde tanımlar
- Sönmez (2005: 2), “eğitim fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir” der.
- Yavuz (2005: 3) “eğitim bireylerin varolan bilgiyi doğru bir biçimde değerlendirerek bu bilgiden hareketle üretkenliklerini işin içine katıp yeni bilgiler üretme sürecidir” şeklinde tanımlara da rastlamak mümkündür.

Kısaca eğitim insan hayatının vazgeçilmez bir unsurudur. Eğitim sürecinde bireyin davranışlarının belli amaçlar doğrultusunda değiştirilmesi için çalışılmaktadır. Bu eğitim süreci sonunda insanlar farkında olmadan olumlu istendik davranışlarının yanı sıra, istenmeyen zararlı davranışlar ya da sonuca götürücü olmayan yanlış davranışları da öğrenebilmektedirler (Erden, 1998: 16).

Dikkat edildiğinde eğitimle ilgili yapılan tanımlayıcı açıklamalarda hep benzer ifadelerin yer aldığı görülmekle birlikte hemen her tanımda üzerinde durulması gereken farklı ve önemli noktalar, görülmektedir. Eğitim kavramını açıklamak amacıyla yapılan tanımların hepsinde, belirli bir dünya görüşü ve felsefesinin etkisinin tanımı şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Ancak dikkatli bir şekilde incelendiği zaman, aslında hepsinin birbirine benzediği ve birbirinden etkilendiği söylenebilir. Bu noktada yapılacak başka bir tanım da bunların etkisinde kalacak ve farklılıklarıyla birlikte temelde aynı düşüncede birleşecektir. Bu yüzden şimdiye kadar yüzlerce defa yapılmış olan tanımlama yerine, varolan tanımlarla ilgili bir analiz yapmak daha doğru olacaktır.

Bireyin davranışlarında istendik yönde davranış değiştirme tanımında birleşen alanyazındaki ilgili kaynaklar, eğitimi bir süreç olarak tanımlamakta ve bu süreçte bir çok farklı unsurun etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu unsurların başında bireyin özellikleri gelmektedir. Bunun yanında toplumsal, ekonomik ve sosyal çevre de eğitimi etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. O halde eğitimin tanımı yapılırken bu faktörlerin hesaba katılması gerekmektedir.

Eğitimle ilgili yapılan tanımların bir çok yönü eleştirilmektedir. Eleştirel bir bakış açısıyla bu tanımların açıklaması yapıldığı zaman, eğitim sisteminin bugüne kadar savunduğu ve yapılanmasında temel aldığı düşüncelerin izlerine rastlanacaktır. Davranışçı yaklaşıma göre şekillenen eğitim sistemi, tanımların da o yönde şekillenmesini etkilemiştir. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 47-64). Bu yönüyle düşünüldüğü zaman, davranışçı yaklaşımın izleri eğitim sisteminin her aşamasında görülmektedir.

Eğitimin insanlarda bir takım değişikliklere yol açtığı, bunların ise, amaçlar, bilgiler, tavırlar ve ahlak ölçüleri olduğu düşünülmektedir. Eğitimle ilgili hemen her tanımda bir davranış değişikliğinden bahsedilirken, bu tanımlarda eksik olan bir nokta, bu değişikliğin nasıl ve hangi yönde olduğundan bahsedilmemesidir. Ki bu açık olan nokta, eğitim sisteminde müfredat ve öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Bir başka deyişle ölçü öğretmendir ve bireylerin davranışlarındaki değişiklik müfredat doğrultusunda öğretmenin gösterdiği ve öğrettiği şekilde olmalıdır. Bu yaklaşım ise geleneksel eğitim olarak adlandırılmaktadır. Geleneksel eğitimde, eğitim faaliyeti genellikle öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı şeklinde olmaktadır. Öğrencinin katılımı istenmemekte, sessizce dinlemeleri öğretim için uygun bir ortam olarak görülmektedir. Bu ortamda başarı ise, genellikle aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesi yoluyla yapılmaktadır (Yıldız ve Ardıç, 1999: 73-82).

Eğitimle ilgili yukarıda verilen tanımlar içerisinde eğitim öğrenciyi merkeze alması gerektiğine vurgu yapan tanımlar da bulunmaktadır. Bu tanımlarda oluşması beklenen davranış değişikliğinin bireyin kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı

yaşam boyu devam eden bir süreç sonunda gerçekleştiği ifade edilmektedir. Buradan hareketle eğitimle ilgili tanımlarda zamana göre farklılıkların ortaya çıktığı ve bu farklılıkların gündemde olan akımlardan etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla eğitim sistemleri de benzer şekilde zamana göre bir takım değişiklikler geçirmektedir ve bu değişiklikler daha çok içinde bulunduğu zamanın şartlarıyla ilgilidir.

Eğitime ilişkin yapılmış olan tanımlar içerisinde, farklı olarak önceden varolan davranışların düzenlenmesi ve kullanılabilir hale getirilmesinden bahsedilmektedir. Bu yönüyle, bilinen anlamıyla eğitimin davranış oluşturmak amacıyla değil, oluşan davranışları şekillendirmek ve düzenlemek amacıyla yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. O halde, eğitim yalnızca istenilen yönde davranış oluşturmak yerine, önceden oluşmuş davranışları değiştirmek için de kullanılmaktadır. Bu yönüyle eğitimin öğrenci merkezli mi yoksa öğretmen merkezli mi tartışmasının dışına çıkıp, ne tür davranışlarla ilgilendiği veya hangi davranışların eğitimle kazandırılabilceğine yoğunlaşmak doğru olabilir. Alanyazında daha çok eğitimin davranış oluşturma süreci olduğu ile ilgili kaynakların yoğunlukta olduğu düşünüldüğü zaman, bu tartışmanın yeni bir gündem oluşturması beklenebilir. Çünkü, yeniden yapılanan eğitim sisteminde, üzerinde durulan en temel konu davranış oluşturmadır. Davranış oluşturma sürecinde ise yenilik olarak öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin dikkate alınması, eğitim-öğretim ortamının zengin kılınması, yenilikçi ve modern eğitim teknolojilerinin kullanılması gibi daha çok öğrenciyi merkeze alan bir anlayış hakimdir. Burada ise davranış oluşturma yanında oluşturulmuş olan bir davranışın değiştirilmesi vurgulanmaktadır ve bu önemli bir noktadır. Şimdiye kadar eğitim sisteminde pek tartışılmamış ve incelenmemiş bir boyuttur.

Eğitim kavramının anlamını daha iyi anlayabilmek açısından ilgili tanımların incelenmesi göstermektedir ki, eğitim sistemi her geçen gün yeni kavramlarla tanışmakta ve bu kavramlar beraberinde yenilikleri getirmektedir. Bunu daha iyi anlayabilmek için Karaağaçlı (2005), Sönmez (2005) ve Yavuz (2005)'un tanımlarına bakıldığı zaman davranış değiştirme ve davranış değişikliği için gerçekleşen süreçte vurgu yapmak yerine, eğitimde öğrencinin, çevrenin, toplumun, rollerinden bahsedilmesi ve eğitim sürecinde insan beyninin rollerine değinilmesi buna bir örnektir.

Her eğitim etkinliğinin temel hedefi, bireylere bilgi kazandırmasının yanında arzu edilen beceri ve davranışların, iyi davranışların yaşamlarında somutlaşmasını sağlamaktır (Peters, 1966: 25: akt; Yayla, 2005: 11). Bir etkinliğin tam anlamıyla eğitim olarak adlandırılması isteniyorsa, söz konusu etkinlikte değerli olarak kabul edilen şeylerin aktarılması gerekir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde eğitim sadece okula gitme, öğrenim, yetiştirme, aşılama gibi öğretimin belli bir formunu içermez; bundan öte eğitim kavramı ilim, irfan, öğrenim, terbiye, bakım veya yetiştirme süreçlerinin bütünüdür. Eğitilmiş insan ahlâkî, fizikî ve karakter yapısı ve bütün diğer yönleri bakımından tam bir gelişmişliği ifade eder. O halde eğitim denildiğinde, sadece uzmanlaşmaya yönelik bir etkinlikten çok, genel bir eğitimden bahsetmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Eğitim, insana insan olmanın bilgisini sunmalı ve bunun için de insanı insani değerler doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Kısacası eğitim, insanın bütün yönleriyle mükemmelleşmesinin olanaklarını sağlamalıdır. Bu çerçevede anlaşılan ve pratiğe dökülen bir eğitim etkinliği etik açıdan bir anlam ifade eder. Aksi takdirde sadece bilgi ve becerilerin aktarılması kişiye ahlaksal bir yön vermiş olmaz (Yayla, 2005: 11).

Eğitimin tanımıyla ilgili buraya kadar verilen tanımlar ve yapılan açıklamalarda, meydana gelen değişimler ve kişiden kişiye farklı yorumlanarak, farklı açıklanması gibi konular açıklanmaya çalışılmış ve zaman içerisinde ortaya çıkan değişiklikler, gelişmeler ve yeni kavramlar gibi olguların üzerinde durulmuştur. Burada amaç, eğitimin tanımından yola çıkarak, araştırmanın konusu olan öğrenci merkezli eğitime doğru, sistemin bir yönelme içerisinde olduğunu göstermek, bu şekilde araştırmanın gündemle ilişkisini kurmaktır. Bu açıdan öğrenci merkezli eğitim ve öğretime geçmeden önce, devam eden bölümlerde öğrenme ve öğretme kavramları ile ilgili anlayış ve uygulamalarla birlikte kavramsal anlamları da verilmeye çalışılmış, ayrıca öğrenci merkezli eğitime dayanak oluşturan bir takım modellerden bahsedilmiştir.

2.1.2. ÖĞRENME

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış göstermeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi

ve doğuştan sahip olduğu güçlerinin yardımıyla öğrenir. Öğrenme değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana geldiği görüşü birleşilen noktadır. Kişinin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantılarını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür. Bu açıdan öğrenme “yaşantı ürünü kalıcı izli” davranış değişikliği olarak da tanımlanmaktadır (Fidan, 1996: 10-11).

Ya da “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir” (Senemoğlu, 2000: 94). Öğrenme; tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı, sürekli değişikliklerdir (Bacanlı, 2002: 145). Öğrenmenin oluştuğunu anlayabilmek için kalıcı izli olması gerekmektedir. Bir başka deyişle, hastalık, ilaç kullanma, uyku hali gibi geçici sebeplerden kaynaklanan davranış değişiklikleri haricinde kalan ve insanın yaşantısı ve deneyimleri sonucunda meydana gelen davranışların, öğrenme olarak nitelenebilmesi için belirli bir süre devam etmesi gerekebilir. Burada nispeten kalıcı izli olması ifadesi, öğrenildiği anlaşılacak kadar bir süre devam ettikten sonra bazı etkilerden dolayı öğrenilen davranışların hiç öğrenilmemiş gibi anlaşılması gerektiğidir. Bu açıdan bakıldığında “kalıcı izli” ifadesi de bir anlamda bunu ifade etmektedir. Çünkü, öğrenildiği halde belli bir süre sonra (Bazen çok uzun bir süre, bazen ise çok uzun olmayan bir süre sonra unutulmuş davranışlar bulunmaktadır) unutulmuş davranışlar hiç öğrenilmemiş ya da öğrenme meydana gelmemiş gibi algılanmamalıdır.

Öğrenme günlük hayatın bir parçası ve insan davranışlarının ayrılmaz bir bölümüdür. Telman (1998: 12)’ın tanımında “insanın çeşitli duyularıyla tepkileri arasında zihinsel bir bağlantı kurulması sonucu elde edilen bir ürün” şeklinde tanımlanan öğrenmenin, insanın çevresiyle olan etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Aynı şekilde çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinden bahseden bir başka tanıma göre ise öğrenme, “çevresi ile etkileşim sonucu bireyde oluşan bilişsel, devinsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikleri içeren karmaşık bir süreçtir” (Kaya ve Akçin, 2002: 32).

Öğrenme üzerinde çevresinin etkisinin yanında bireylerin deneyim ve tecrübeleri de önemlidir. Çünkü bireylerin daha önceki yaşantısında karşılaşmış ve tecrübe etmiş olduğu eylemleri öğrenmesi için göstereceği performans ile yeni karşılaştığı ve daha önce hiçbir şekilde etkileşimde bulunmadığı cisim ve nesnelere öğrenebilmesi için harcayacağı performans arasında önemli derecede fark vardır. Bu yüzden öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin önceki yaşantısı ve deneyimleri önemlidir. Öğrenmenin bu konudaki önemine dikkat çeken Tuğrul ve Kavici (2002: 1), Feldman (1997)'den aktardıkları tanımda öğrenmeyi; “deneyimler sonucunda sürekliliği göreceli davranış değişikliği” olarak tanımlarken, Töremen (2001: 1) “bireylerin içinde buldukları eylemlerle, eylemlerin sonuçları arasındaki ilişkisi konusunda, bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavram” olarak tanımlanmaktadır.

Ekici (2001) öğrenmeyle ilgili tanımında ise, öğrenmenin bireyin özelliklerine ilişkin boyutuna vurgu yaparak “öğrenmenin bilişsel, devinsel, duyuşsal ve nörofizyolojik boyutları içerdiğini” vurgulamakta, Koç (2000, 13) ise Siu (1999) ve Lipton & Hubble (1998)'den aktardığı tanımda, öğrenmeyi “bu günlerde öğretme ve öğrenmeyi tasarlama bilgiyi almaktan öğrenmeyi öğrenmeye, geleneksel öğrenmeden etkin öğrenmeye, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye, önceden tanımlanan katı eğitim programından esnek ve değişik öğrenme yaşantılarına, bütün sınıf öğretiminden küçük grup ya da bireysel öğrenmeye doğru değiştirilmektedir” demektedir. Bir başka deyişle zaman ilerledikçe öğrenme kavramı da her şey gibi değişikliğe uğramakta, dolayısıyla eğitim anlayışı değişmektedir. Bu değişimin en dikkat çekici boyutu ise, teknolojinin eğitime girmesi ve öğrencinin öğrenme ortamındaki yeriyle ilgilidir. Öğrenme kavramıyla ilgili diğer bazı tanımlar ise şu şekildedir;

Öğrenme, “pekiştirilmiş tekrarlar sonucunda ortaya çıkan, oldukça sürekli davranış değişikliğidir” (Dökmen, 1982: 71). Bir çok öğrenme kuramında da belirtilen pekiştirmenin öğrenme üzerindeki etkisine değinen Dökmen, yukarıda verilen tanımda öğrenmeyi bu açıdan değerlendirmiştir. Ona göre öğrenme diğer tanımların bir çoğunda da olduğu gibi sürekli ve pekiştirmenin öğrenme üzerinde etkisi vardır.

Aynı zamanda sadece akademik nitelikte kurgulanmış bir konunun, ilgili yaşantılar yoluyla edinilmesi gibi dar kapsamlı bir etkinlik değildir. Belli bir dili konuşmayı öğrenmek, alışkanlıklar ve tutumlar edinmek, hatta tüm kişilik özelliklerini kazanmak bir derecede öğrenmenin ürünleridir. Aynı şekilde, rol örüntülerinin benimsenmesi, akıl yürütme stratejilerinin kazanılması, bir başka deyişle insanların karakterini ortaya koyan davranışların bir kısmı dahil pek çok davranış öğrenme ile ilişkilidir (Aydın, 2000).

Öğrenmenin temelinde insanların yaşamları boyunca, çevre ile etkileşimleri sonucunda kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve değerler bulunmaktadır. Bundan dolayı öğrenme kişilerde oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir (Eren, 2002). Hemen her tanımda ortak olan noktalar olmakla birlikte, farklı kişiler tarafından yapılan bütün tanımlarda farklı bir vurgunun yapıldığı görülmektedir. Bu alanyazın için hem bir zenginlik hem de bakış açıları arasındaki farklılıklar olarak değerlendirilebilir ki her iki yaklaşımda doğrudur.

Şimdiye kadar yapılan tanımlara benzemekle birlikte öğrenme tanımına farklı bir bakış açısıyla bir süreç olarak bakan Alkan ve Kurt ise (1998: 28) öğrenmeyi; “karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi süreci” olarak tanımlayarak, faaliyetlerdeki değişmeye organizmanın doğal olarak olgunlaşması ve geçici oluşumunun dahil olmadığını söylemektedir. Çilenti (1998: 10) ise, benzer şekilde öğrenmeyi, “belli uyarıcılara belli bir biçimde davranma alışkanlığını kazanmadır” şeklinde tanımlamaktadır. Bir anlamda öğrenme dünyayı anlama, çevrede olup bitenlere anlam vermedir. Başka bir düşünceye göre de potansiyel davranışta yaşantılar ve deneyimler sonucu meydana gelen kalıcı değişimler olarak ta tanımlanabilir (Özbay, 1999: 94).

Öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bu açıklamalardan sonra öğrenmenin oluşumu sırasında dikkat edilmesi gereken, daha doğrusu etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılması gerekenlere bakıldığında ise öne çıkan bazı noktalar vardır. Bunlardan birincisi; öğrenme sırasında bireyin konumudur ki Ramsland (1992: 11-13) bunu öğrenme; “iki ya da daha fazla istekli zihnin bir ortaklığıdır” diye ifade ederek, doğru öğrenmenin, düşünülen, söylenen ve yapılan şeyde tamlik ve netlik elde

edinilmesinde zihinsel yeteneklerin etkin bir şekilde kullanılması olduğunu söylemektedir. Ayrıca öğrenci olarak öğrenmeye açık olunduğu takdirde hedeflerin gerçekleştirilebileceği, çevredeki dünyayı anlamak ve bakış açısını genişletmek için ise, böyle bir düşünme yapısının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Aykaç (2005: 35,36) ise, iyi bir öğrenmenin iyi bir iletişim sonucunda meydana geleceğini, iyi bir iletişimin ise, öğrencide davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, duygu, haber ve becerilerin paylaşılması olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Bu süreçte sınıfta öğretmenle öğrenciler arasında gerçekleşmektedir. Bu yüzden sürecin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; öğretmen, öğrenci ve iletişimdir. Bu konuyla ilgili bilinen en önemli doğrulardan birisi öğrencilerin başarısının öğretmenlere bağlı olmasıdır (Venter, 1987: 1).

Görüldüğü üzere öğrenme kavramı için geliştirilmiş olan tek ve evrensel bir tanım olmamakla birlikte, alanyazında kullanılan tanımlar içerisinde çoğu araştırmacının birleştiği bazı kavramlar bulunmaktadır. Bunlar; kalıcı izli olma, davranışta değişiklik, süreklilik, çevre etkisi, zihinsel süreçler, yaşantılar yoluyla gerçekleşme, uyarıcılara verilen tepkilerin tekrarlanmasıyla oluşma şeklinde sıralanabilir. Buraya kadar yapılan açıklamalarda eksik kalan önemli bir nokta, öğrenmenin nasıl meydana geldiğidir. Bu anlamda davranışların değişmesinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde yedi basamağı Jukes ve McCain (2006) şu şekilde sıralamaktadır:

- Düşünmek
- Yöntem geliştirmek
- Yeterli teknolojik araçlar sağlamak
- Gerçek hayata uygun, sakın bir çalışma yeri hazırlamak
- Birlikte ve yardımlaşarak araştırmak
- Aile
- Niteliksel ve niceliksel fikir geliştirmektir.

Öğrenmenin oluşabilmesi için şüphesiz bir çok faktörün aynı anda bir arada bulunması gerekir. Öğrenmeyi gerçekleştirecek olan birey açısından düşünüldüğü zaman bunları içsel, bir başka deyişle bireyin kendisiyle ilgili olan faktörler ve dışsal

veya bireyin haricinde çevresiyle ilgili olan öğrenilecek materyalin özelliği, zaman, içinde bulunduğu çevrenin özellikleri gibi şeylerdir. Bu açıdan hem içsel faktörler hem de dışsal faktörler olarak değerlendirilebilecek olan yukarıdaki maddeler, öğrenmenin gerçekleşmesi sırasında bireyi etkileyen faktörlerdir.

Alanyazında yer alan bilgilere bağlı kalınarak yukarıda yapılan tanımlar incelendiği zaman, öğrenme kavramının geçmişten bu günlere doğru sistemli bir şekilde değişime uğradığı ve bu değişimin ise eğitim sistemlerinde meydana gelen yenilikler ve değişiklikler doğrultusunda olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü eğitim sisteminde yakın geçmişte en alt düzeyden başlatılarak yapılmaya çalışılan yeniden yapılanma çalışmaları, geleneksel eğitim anlayışı (öğretmen merkezli) ve modern eğitim anlayışı (öğrenci merkezli) gibi kavramları (Yaşar, 1998, Teker, 1988, Özyürek, 1982) çokça tartışılır hale getirmiştir. Geleneksel eğitim olarak öğretmenin merkeze alındığı, öğrencilerin pasif durumda kaldıkları ve bütün kontrolün öğretmende olduğu anlayış kastedilirken, modern eğitim olarak ise, öğrencilerin merkeze alındığı ve ilgi, istek ve beklentilerinin dersin hazırlanması ve uygulanmasında etkili olduğu bir anlayış kastedilmektedir (Koç, 2000, 13).

Bu çağda artık öğrencilere bilgiyi depolamaktan çok bilgiye nasıl ulaşacakları ve bir problem durumunda problemi çözmek için probleme nasıl yaklaşacaklarını öğretmeye yönelik bir eğitim anlayışı içine girilmiştir. Bu anlayışı kazandırmak ve öğrenmeyi verimli hale getirebilmek için pek çok öğrenme modelleri oluşturulmuş, pek çok yöntemler geliştirilmiştir (Tarım ve Akdeniz, 2003: 215-223). Bu gelişim ve değişim bireyin özellikleri ve yeterlikleri ile öğrenme faaliyetlerindeki değişimi de zorunlu kılmıştır. Birey artık içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif alıcısı değil, gelişim ve değişimin yaratıcısı ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Bu yeni yapıya göre, eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek, öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 91). Öğrenen bireylerin yetiştirilebilmesi ise, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bu güne kadar kullanılan yöntem ve yaklaşımların gözden geçirilmesi, daha doğrusu değiştirilmesiyle mümkündür.

Şimdilerde modern eğitim yaklaşımları olarak kabul edilen ve öğretimin merkezinde öğrencinin bulunmasının gerektiğini söyleyen oldukça fazla sayıda eğitim kuram ve yaklaşımları bulunmaktadır. Bu şekilde farklı öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasının, büyük olasılıkla, birçok araştırmacının öğrenme olgusuna farklı yönlerden yaklaşımlarından ve farklı ilk önsözlerle donanmış olmalarından kaynaklanmaktadır (Philips ve Soltis, 2005: 3). Öğrenmenin nasıl oluştuğunu, bir öğrenme kuramının genelde tüm organizmalarda, okul içinde ve dışındaki tüm durumlarda açıklaması beklenir (Senemoğlu, 2000: 99). Böyle olmakla birlikte bu günlerde alanyazında bilinen ve kullanılan öğrenme kuram ve yaklaşımları arasında bu şartları sağlayacak bir öğrenme kuramı bulunmamaktadır (Senemoğlu, 2000: 99).

Yukarıda da dile getirildiği gibi sosyal bilimlerde şu an tutarlı ve her şeyi açıklayan bir kuram bulunmamaktadır. Bununla birlikte, insan öğrenmesi ile ilgili farklı kuramlar ve farklı varsayımlar sonucunda bu yüzyılda önemli paradigma değişiklikleri yaşanmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak eğitim tasarımında da davranışçılıktan bilişselciliğe ve bilişselcilikten yapılandırmacılığa doğru bir değişim olmuştur (Koç ve Demirel, 2004: 174-180). Bu değişimin yansımaları ülkede de eğitim sistemini etkilemiş ve ülke genelinde, temel eğitim sisteminden başlamak kaydıyla eğitim sisteminde yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli eğitimin esas alındığı bir düzenlemeye başlanmıştır.

Öğrenci merkezli eğitimle ilgili alanyazında rastlanan kaynaklar oldukça fazladır. Bu konudaki hemen bütün kaynaklarda öğrenci merkezli eğitimin çok yönlü ve geniş kapsamlı bir eğitim yaklaşımı olduğu vurgulanmakta ve aktif öğrenme, etkin öğrenme gibi yaklaşımların da bir anlamda öğrenci merkezli eğitimle aynı anlama geldiği anlaşılmaktadır. Aktif öğrenme ve etkin öğrenme yaklaşımlarının ilkeleri incelendiği zaman iki kavramın birbirinin yerine kullanılırken, öğrenci merkezli eğitimin her ikisini kapsadığı görülmektedir. Çünkü özellikleri, ilkeleri, kullanılan yöntemler, öğretmen ve öğrencilerin sorumlulukları boyutunda en çok vurgulanan nokta, öğrenci merkezli eğitim ilkelerine olan vurgudur. Bunun yanında öğrenci merkezli eğitimle ilgili de üç ayrı kavram kullanımı söz konusudur. Bunlar da; “öğrenci merkezli öğrenme”, “öğrenci merkezli öğretim” ve “öğrenci merkezli eğitim” kavramlarıdır. Bu üç kavramında birbirinin yerine kullanılıp kullanılmadığıyla ilgili

kesin bir bilgi bulunmamasına rağmen, araştırmanın konusu ve üzerine bina edilmiş olduğu ilgili alanyazın düşünüldüğü zaman ve diğer kavramları da kapsadığı gerekçesiyle “öğrenci merkezli eğitim” kavramının kullanılması gerektiği kanaati araştırmacıda oluşmuştur. Bu yüzden araştırmanın konusunun bir boyutunu oluşturan “öğrenci merkezli öğretim” kavramı, özellikle öğrenci merkezli eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler için kullanılmış, diğer bütün anlamlara karşılık ise hepsini kapsadığı düşünülerek “öğrenci merkezli eğitim” kavramı kullanılmıştır.

2.1.3. ÖĞRETME

Öğretme kavramı eğitim bilimleri sözlüğüne göre dar anlamda “bir eğitim kurumunda ders verme işi”, geniş anlamda ise, “örgün ya da yaygın durumlardaki öğrenmeleri kolaylaştırma amacı ile sağlanan kılavuzluk, materyal ve etkinlikler” (Öncül, 2000: 862) olarak tanımlanırken, Türk Dil Kurumu tarafından (2007); “Belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme işi. Bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme. Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemi” olarak tanımlanmaktadır. Kısacası öğretim, öğrenme işinin öğrenene bir öğretici tarafından bir plan ve program çerçevesinde, belirli bir mekan ve belirli bir zamanda yapılmasıdır.

Öğrenme kuramları, öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin yasaların sistematik organizasyonunu amaçlarken, öğretim kuramlarının ise, durum geliştirici ve kural getirici yönü bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile, öğretme kuramları öğrenmenin meydana gelmesi sürecinde bütün süreçle ilgili kural ve ilkeleri belirler. Ayrıca sadece açıklamakla kalmayarak, ölçüt belirlemeye ve öğrenmenin en iyi nasıl geliştirilebileceğini aramaya yönelik olduğu söylenebilir (Fidan, 1996: 31) Öğretme, ne konuları anlatma, ne bilgi verme ne de bir kültür yaşantısını yeni nesle geçirme işidir. Öğretme bütün bunların hepsini ve daha fazlasını içerir (Kazancı, 1989: 4). Öğretme özellikle öğrenci merkezli eğitim için daha farklı anlamlar kazanmaktadır. Hatta öğretme, kavram olarak bir anlamda öğrenci merkezli bir yaklaşım için uygun görülmemektedir. Çünkü öğrenci merkezli yaklaşımlara göre bilgi öğretilmez, öğrenilir. O halde öğretme kavramının bir yerde değişmesi gerekmekte gibi bir anlam çıkmaktadır. Ancak öğretimi sadece öğretmen açısından düşünmemek gerekir. Çok

boyutlu düşünüldüğü zaman öğretim kavramının bir süreç olarak anlaşılması gerektiği ve bu süreçte öğretmen, öğrenci, yöntem-teknik, araç-gereç ve ortam gibi bir çok faktörün bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim kavramı için de eğitim ve öğrenme kavramında olduğu gibi farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların hepsinde de öğrenmenin farklı yönlerine vurgu yapılmıştır. Aslında böyle bir tanım farklılaşmasını doğal karşılamak gerekir. Ancak, öğretim daha çok teknolojik bir olaydır ve burada önemli olan, tanımlardan çok, öğretim ile neyin anlaşılması gerektiğinin ve bunun koşullarının belirtilmesidir (Hesapçıoğlu, 1988: 16).

Öğretme Büyükkaragöz'e (1994: 28) göre; bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için yapılan faaliyetlerin tümüdür. Öğretme, okulda öğretmenler, ailede anne-babalar, işyerinde ustalar, akran gruplarında arkadaşlar, sokaktaki insanlar ve kitle iletişim araçları tarafından sürekli gerçekleştirilmektedir. Bir etkinliğin öğretim olarak kabul edilebilmesi için, öğretmenin olması gerekir. Başka bir deyişle öğrenmenin olmadığı yerde, öğretme olmaz. Öğretme ancak bireyde öğrenmenin oluşumuna yardım ediyorsa geçerlik kazanır.

Bireyde öğrenmenin oluşumuna yardım eden süreç, bir başka deyişle, öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiş yaşantılar sürecine öğretme denir (Başaran, 1975: 136). Öğretme sürecini oluşturmak için yapılması gerekenler aşağıda açıklanmıştır;

- Eğitilene tanıma
- Öğretimin planlanması
- Öğretim ilkeleri
- Rehberliğin önemi

Bu maddeler, öğretim süreci için öncelikli olan ve belki de temel ilkelerini oluşturan maddelerdir. Eğitilene tanıma, bu çağdaki eğitim anlayışında ilk planda sayılan bir ilke sayılırken, öğretimin planlanması ilkesi, bütün zamanlarda eğitim ve öğretim hayatında önemini korumuştur. Çünkü, eğitim-öğretimin başlangıç noktası her

zaman plan olarak kabul edilmiştir. Planların yapılış şekli veya içeriği, değişik öğretim kuramlarına ve modellere göre değişse de, hepsinin birleştiği nokta, öğretim planlarının eğitim-öğretim için önemli olduğudur. Öğretim için uyulması gereken ilkeler de aynı şekilde, öğretimin yol haritası gibidir. Özellikle modern eğitim anlayışlarına göre, bu ilkelere uyulması çok önemlidir. Rehberlik ise, bu dört madde içerisinde en az diğerleri kadar önemli olan ve eğitim sistemlerinin iki boyutu olan eğitim ve yönetim anlayışının yanına öğrenci kişilik hizmetleri boyutunun da eklenmesi ile, daha da fazla önem kazanan bir ilkedir. Bu ilkelerle ilgili ayrıntılı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.1.3.1. Öğrenci Özelliklerinin Dikkate Alınması

Eğitime başlamadan önce öğrencinin tanınması iki yönden önem taşımaktadır. Birincisi kişinin gelişim düzeyinin gerçekleştireceği eğitim amaçlarına elverişli olup olmadığını saptamaktır. İkincisi ise, eğitilenin davranışları ile ona kazandırılacak davranışların arasındaki farkı ortaya çıkarmaktır (Başaran, 1975: 137). Dersin planlanması, öğretim materyalleri ve yöntem-tekniklerinin seçilmesi, zamanın ve ortamın hazırlanması gibi bir çok faktör, öğretimi sırasında öğrenciye göre ayarlanmaktadır. Özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre bu faktörlerin belirlenmesinde öncelikli kriter öğrenci özellikleridir. Öğretimin merkezinde öğrenci vardır ve bütün şartlar öğretimin hedef kitlesi olan öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmelidir.

Öğretimin en kısa zamanda ve en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için bireyin içinde bulunduğu gelişim düzeyi veya aşamasını ve bu düzeyin özelliklerini bilmek gerekir (Bacanlı, 2002: 40). Öğretme sürecinde öğretmenin en önemli görevi öğretim materyalini öğrenciye, en uygun şekilde, en kısa zamanda, en ekonomik olarak ve en etkili bir biçimde sunmak için gerekli şartları hazırlamaktır. Bunu yapmak için de ilk başta öğrencinin özelliklerini tanınması gerekir. Daha sonra ise dersin planlanmasından başlayarak öğretim materyalinin ve yöntem-tekniklerin seçimi, ders ortamının hazırlanması gibi işleri yapması gerekmektedir. Bu şartları sağladığı oranda öğretimi istenilen şekilde yürütebilir.

2.1.3.2. Öğretimin Planlanması

Ekonomi ve endüstride olduğu gibi, eğitim ve öğretim işinde de verimli ve başarılı olabilmek için planlama gereklidir. Eğitimin amaçlarına en kısa ve en etkili biçimde ulaşabilmek için öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerini önceden planlamaları şarttır. Çünkü, plansız ve programsız çabalar eğitim ve öğretimde verimi azaltır ve okulları gerçek amaçlarından uzaklaştırır (İşman ve Eskicumalı, 2001: 28). Öğretimde verimlilik şüphesiz bir çok faktöre bağlıdır. Ancak, bütün diğer faktörlerin iyi yönetilebilmesi ve sürecin etkili bir şekilde yönetilerek başarıya ulaşılabilmesi öncelikle iyi bir öğretim planı ile mümkündür. Bu yüzden öğretime başlamadan önce yapılacak ilk iş her zaman plan yapmak olmalıdır.

Öğretmenlerin her türlü öğretim çalışmalarını planlamaları, eğitim Açısından sadece bir gereklilik değil, aynı zamanda yasal bir zorunluluktur. Öğretim planları, başta öğretmenlere olmak üzere öğrencilere de ne yapmaları gerektiği konusunda bir yol gösterici ve aynı zamanda planlı çalışma alışkanlığı kazandırıcı bir araçtır. Öğretimi planlama aynı zamanda, öğretmeni derse hazırlanmaya teşvik ettiğinden, sürekli olarak kendisini yenilemesine yardımcı olur. Eğitimde planlama bilgi ve becerisine sahip bulunmak, öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin en başta gelenlerindedir. Bu bakımdan öğretmenlerin planlama bilgi ve becerisine sahip olması önemlidir (Akpınar, 2004: 130). Öğretimi planlamanın bunların yanında öğretmen ve öğrenciye sağladığı başka yararları da bulunmaktadır. Bunlar (Demirel, 2003: 12);

- Öğretimin planlanması, öğretmenin, eğitim öğretimde neyi, niçin ve nasıl okutacağını düşünmesini sağlayarak verimi artırır.
- Konuların ne zaman ve ne kadar süre içinde işleneceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesini, ayrıca programların süresi içerisinde tamamlanmasını sağlar.
- Planlı çalışma, öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır.
- Hedefleri gerçekleştirecek en iyi yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini, derslere hazırlıklı gidilmesini sağlar.
- Planlama, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar.
- Planlı çalışma, eğitim-öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinin sağlam ve güvenilir olmasını sağlar.

- Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır
- Eğitim etkinliklerinde düşünmeye açıklık kazandırır.

Öğretimin planlanması eğitim-öğretim için ilk adım olduğu kadar önemli ve yararlı olduğu da maddelerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları doğrultusunda ve işlenecek olan konunun özelliklerine uygun bir şekilde yöntem-teknik ayarlamak, zamanı belirlemek, sınıfı hazırlamak ve yardımcı ders araç ve gereçlerini seçmek öğretim planının aşamalarıdır. Bunlar yerinde ve iyi bir şekilde yapıldığı takdirde, geriye kalan öğreticinin dersteki tutum ve davranışlarıdır. Öğretici de, görevini iyi bir şekilde yerine getirirse, dersin etkili ve verimli olmaması için bir sebep kalmamaktadır.

2.1.3.3. Öğretme İlkeleri

Her faaliyete başlarken o faaliyetin amacına ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde daha önceki örnek uygulamalar, ilkeler ve kurallar belirlenir. Bu kurallar ne ölçüde doğruysa amaca o kadar kolay ulaşılır, değilse amaçlardan uzaklaşılır. Çünkü, bu kurallar öğretim esnasında köşe taşlarını oluşturmakta ve uyulmadığı zaman, başarıya ulaşılma şansı oldukça azalmaktadır. Eğitim ve öğretimde amaca ulaşmayı kolaylaştırmak için bilim adamlarının araştırmaları sonucu bir çok öğretim ilkeleri ortaya çıkmıştır. Bu öğretim ilkeleri öğretim yönteminin şekillenmesi ve işlerlik kazanmasında etkili olmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Küçükahmet, 200: 37, Aykaç, 2005: 13-16);

- Öğrenciye görelilik ilkesi
 - Yakından uzağa ilkesi
 - Bilinenden bilinmeyene ilkesi
 - Ayanilik (açıklık) ilkesi
 - Somuttan soyuta ilkesi
 - Ekonomiklik ilkesi
- olarak sıralanmaktadır.

2.1.3.4. Rehberliğin Önemi

Diğer sorunlarının yanında öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmesine yardım etmek, rehberliğin görevidir (Başaran, 1975: 139). Rehberlik, sorunlarını çözmesi ve yaşadığı toplumun özgür ve sorumlu üyesi olabilmesi için bireye yardımcı olacak deneyimler kazandırma programıdır (Altıntaş, 2002: 5). Bireye sorunlarını çözebilmesi için öğretim ortamında yardımcı olunduğu takdirde, daha doğrusu öğrenme sürecinde bütün dikkatini toplayabilmesi ve kendisini tam olarak öğrenmeye adayabilmesi için öğrenciye sağlanan rehberlik hizmeti, öğretimin istenilen şekilde gerçekleşmesi için önemli bir adımdır.

Rehberlik, kişinin kendisini gerçekleştirmesi için, bir başka deyişle kendisini tanıyarak çevresinde olan bitene anlam verirken, sahip olduğu özellikleri en iyi şekilde kullanabilmesi için, ona yardımcı olmayı amaçlayan bir bilim dalıdır. Rehberlik sayesinde, öğrencilerin kendi yetenek ve potansiyellerini keşfetmeleri ve böylece çevreye en iyi şekilde uyum sağlamaları beklenir. Bireyler özellikle yeni karşılaştığı obje ve nesnelere anlayabilmek ve olayları yorumlayabilmek için veya karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmek için çoğu zaman diğer insanların yardımına ihtiyaç duymaktadır. Böyle durumlarda yapılacak en iyi yardım ise, çağdaş rehberlik anlayışına göre, insanın kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Bu şekilde, her türlü sorunda başkalarına bağımlı olmaktan kurtulacak ve kendi hayatıyla ilgili sorumlulukları almaktan korkmayacaktır. Rehberliğin öğretim için önemi bu açılarından bakıldığında daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü, kendisini iyi tanıyan bir birey, öğretimin gerçekleştirilmesinde üzerine düşen görevi yerine getirme konusunda başarıyı sağlayacaktır.

2.1.3.5. Öğretimin Yeni Anlamı

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ancak, bilginin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ile gerçekleşebilir. Bu anlayışta bilgi geçici bir birikimdir. Eğitimin amacı konuları derinliğine öğretmektir. Bilgilenmenin öğrenci ve formal bilim dallarının etkileşimiyle gerçekleştiği kabul edilir. Zekanın tüm

çeşitlerinin geliştirilmesi hedeflenir. Öğretimde yeniden yapılanmanın esasını oluşturan bu kabullenmelerin üzerinde durulacak bazı noktalar şunlardır (Özden, 2000: 9).

Düşünmeyi Öğrenme; Düşünmenin ne anlama geldiği ve nasıl geliştirilebileceğine ilişkin belli düzeyde kavramsal birikim bulunmaktadır. Ancak, bu birikim insanlığın karşılaştığı sorunları çözmeye yeterli olmamıştır. Şimdiye kadar düşünme eğitimi, sınırları belli olmayan, bilinçli ve planlı yapılmayan etkinlikleri kapsamıştır. Düşünme becerisinin kazanılması eğitim süreci içinde kendiliğinden gerçekleşebilecek bir olay gibi görülmüştür. İnsanlığın bundan sonra karşılaşacağı sorunlar bugünküne oranla daha da karmaşık olacağına göre, düşünme eğitiminin bilim ve teknolojinin yeni olanakları ile yeniden ele alınarak insanlığa katkısını artırmak gerekir (Çakmak, 2002: 17). Bunu yapabilmek için de, geleneksel eğitim anlayışına dayalı öğretim programları ve yöntem-teknikleri yeterli olmamaktadır. Özünde öğrencilere düşünmeye sevk edecek, düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak ve onlara çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız, mantıklı ve analitik düşüncenin kazandırılabilmesi yaklaşımını çok önemlidir.

Bilgiyi Kullanma; Bilgiyi öğretmek, öğrenmek veya bilgiyi kullanmak kavramlarının hepsini ayrı ayrı düşünmek gerekir. Öğrenmek ve öğretmek kavramları birbirine yakın olmakla birlikte, farklı kavramlar olduğu ve çoğu zaman birbirinin yerine kullanılamayacağı bilinmektedir. Bilginin kullanılması noktasından bakıldığında öğretme işi de, en az öğrenme kadar önemli olmaktadır. Bu günlerde bilginin öğrenilmesinden ziyade öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta kullanılması ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden de “öğrenmeyi öğrenme” kavramı doğmuştur. Öğrenmeyi öğrenme bilgiyi kullanmanın temelini oluşturmaktadır. Bilgi okuyazarı bir bireyden bilgiye gereksinim duyduğunda bunu hissetmesi, bilgi gereksinimini tamamlayabilmesi, gereksinim duyduğu bilgiye ulaşması, elde ettiği bilgiyi değerlendirmesi ve etkili olarak kullanabilmesi beklenmektedir. Bilgi okuyazarı olmak bilgiye ulaşma, değerlendirme, düzenleme ve paylaşmada teknolojiyi de etkili olarak kullanmayı, diğer bir deyişle bilgisayar okuyazarı olmayı da içerecek biçimde geniş kapsamlı düşünülmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002: 98-105). Bu yüzden bilginin etkin bir şekilde öğrenilmesi veya bilgiye ihtiyaç duyulduğu zamanlarda imkanların en iyi şekilde kullanılarak en kısa zamanda bilgiye ulaşılması ve ulaşılan bilgileri de en iyi şekilde

kullanma artık, öğrenci merkezli eğitim kavramıyla açıklanmaktadır. Çünkü, öğrenci merkezli eğitimde her şey öğrenciye göre düzenlenmekte ve öğrencinin bilgiyi hayata geçirmesi için destek olunmaktadır.

Problem Çözme; Problem çözme becerisi, eğitimde yeni ortaya çıkan yaklaşımların hemen hepsinin üzerinde önemle durduğu bir konudur. Problem çözme becerisine sahip olmak, bu çağın insanının sahip olması gereken bir yeterlidir. Çünkü, ancak bu sayede hayat şartlarına karşı kendisini koruyabilecek ve başarılı olabilecektir. Bu yüzden öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeyleri, bilgiyi yapılandırılmalarında önemli rol oynar. Öğrenme ortamları, öğrenenlerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte düzenlendiğinde, öğrenciler bilgileri ezberlemek yerine kendilerine göre yapılandırarak bilgiyi içselleştirir ve kalıcı hale getirirler. Öğrenenden istenen, kitaptaki soru ya da problemler değil, gerçek yaşamlarına uygun özgün çalışmalar yapabilmeleri, problem çözücü bireyler olabilmeleridir (Erdem, 2005: 81). Öğrencinin bilgiyi kendi yaşantı ve deneyimlerine göre yapılandırıp anlamlandırabileceği bir eğitim ortamı ise, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının öncelikli bir amacıdır.

Bireysel Çalışma; Öğrencilere kendi ilgi alanlarında derinlemesine çalışma olanağı verilmelidir. Bu sayede bilgileri kendi algılama ve yargılama yeteneklerine göre düzenleyebilir ve bu şekilde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

Benlik Kavramı Geliştirme; Öğretim içerik ve yöntem olarak öğrencilerin sağlıklı benlik kavramı geliştirmelerini vurgulamalıdır. Öğrencilerin kendilerini değerli bir insan olarak hissetmelerine, kapasitelerine güvenmelerine ve farklılıklarına değer vermelerine önem verilmelidir. Bireylerin yaşamını sürdürebilmesinde, kendi durumunu algılamasında olumlu bir benlik kavramı geliştirmeleri önemlidir. Bunu yapabilmek için, başta ailesinin ve toplumun daha sonrada eğitimcilerin tutum ve davranışları önemli ölçüde rol oynar. Olumlu benlik kavramı geliştirme ve kendini kabul düzeyinin yüksek olması, öncelikli olarak bireyin sağlıklı tutum ve davranışlar gerçekleştirebilmesiyle mümkün olabilecektir. Bunun için de aile ve toplum başta olmak üzere eğitim kurumlarının bireye olumlu katkılarının olması gerekir. Böyle olduğu takdirde, bireyler öğrenme işinin kendileri için faydasını anlayacak ve kendilerini adayarak en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmek için çalışacaklardır.

İletişim Becerisi Kazanma; Etkili iletişim öğrenme ve öğretme işinin ilk anahtarıdır. Yalnızca bir şeyler öğrenmek veya öğretmek için değil, aynı zamanda hayat boyunca diğer insanlarla iyi arkadaşlıklar kurabilmek, düşünceleri karşısındakine açık ve anlaşılır bir şekilde anlatabilmek ve dahası anlatılanları gereği gibi ve doğru anlayabilmenin püf noktası, iletişim becerilerini iyi kullanmak, daha doğrusu iletişim becerilerine sahip olmakla mümkündür. Öğretim programları öğrencilere başkalarıyla iletişim kurma yeterliği kazandırmalı ve aynı zamanda, öğretim içerik ve yöntemleri de öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilme yeteneğini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bunu sağlayabilecek en uygun öğretim yaklaşımlarından birisi ise, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıdır.

Etkili bir öğretim için ilk yapılacak iş, etkili bir plan hazırlamak olmalıdır. Etkili bir plan, zamanın etkili kullanılması, yöntem ve tekniklerin öğrenci özelliklerine göre seçilmesi, sınıf ortamının öğrenci sayısı ve konuya göre düzenlenmesi gibi faktörleri içerir. Bunların yanında öğretmenin etkili bir plan hazırlamak için yapması gerekenler şunlardır (Şahinel, 2003: 20);

- Sık sık aynı teknikler kullanılmamalıdır.
- Etkinlik sırasında öğrencilerin sorumluluklarına çeşitlilik getirilmelidir.
- Ara sıra öğrencileri arka sıradaki öğrencilerle eşleştirmelidir.
- Öğrencilerden başkalarıyla da çalışma şansını yaratmak için yerlerini değiştirmeleri istenmelidir
- Kendiliğinden oluşan planlama dışı etkinlikleri bir şekilde gerçek değerlendirme içine katmalıdır
- Öğrencilere bu etkinliğin niçin yapıldığı içtenlikle açıklanmalıdır

Yukarıdaki maddelerden anlaşıldığı gibi öğretimin önemli faktörlerinden birisi öğretim planlarıdır. Öğretim planları, öğrenci ve öğretim materyalinin özelliklerine uygun olduğu oranda, amaca hizmet etmektedir. Bunu sağlamak ise, öğretmenin görevidir. Öğretmenin, bütün süreci tasarlamadan önce öğretim planlarını hazırlarken yukarıda belirtilen faktörleri dikkate alması, etkili bir öğretim için gereklidir. Öğrenci merkezli eğitimde ayrı bir yeri ve önemi olan öğretimi planlama boyutunda program

tasarımlama yaklaşımlarından öncelikli olarak öğrenen merkezli program tasarım modeli dikkate alınmaktadır. Öğrenen merkezli program tasarımında öğrenci ön plandadır (Demirel, 2000: 54).

2.1.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM

Öğrenci merkezli eğitim, geleneksel eğitim olarak bilinen ve öğretmen kontrolünde gelişen derslerin yerine, öğrencinin sorumluluğunun ve aktivitelerinin ön plana alınması gerektiğini güçlü bir şekilde vurgulayan bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli eğitimde öğretimin planlanması, diğer öğretmen ve öğrencilerle etkileşim, öğrenme ve düşünme yollarının belirlenmesi gibi sorumluluklara öğrenci de katkıda bulunur. Hatta bütün bunlar öğrencilere göre düzenlenir (Ingleton, Kiley, Cannon and Rogers, 2005: 3). Öğrenci merkezli eğitimin alışılmışın biraz dışında, öğretim için hazırlık ve planlamalar sırasında öğrencilerin hesaba katılmasını öngörmesi, aslında yeni değildir. Bu yaklaşım oldukça eskilere dayanmasına rağmen ülkede uygulama ve pratik anlamında eğitime girişi çok eski değildir. Zamanımızda oldukça güncel ve gündemde olan bu konu, bilimsel araştırmalar için de oldukça popüler olmuştur. Bu araştırmanın da temel konusu olan öğrenci merkezli eğitim devam eden bölümlerde alanyazında yer alan ilgili açıklamalar verilerek, öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi ile akademik başarı ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.1.4.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Dayanakları

Eğitimciler Öğrenci Merkezli Eğitimi (ÖME) bir dersin ya da konunun insan beynindeki öğrenme merkezleri ile ilintisi olarak yorumlarken, bazıları öğrencinin alternatif yöntemlerle değerlendirilmesi, bazıları ise yöntem-teknikler ve öğretim süreçlerinin öğrencilerin de dahil olduğu bir planlama aşamasından sonra gerçekleştirildiği model olarak değerlendirmektedirler. Gerçekte ise öğrenci merkezli eğitim, bunların tümünü ve daha da fazlasını kapsamaktadır. Eğitimin öğrenci merkezli olarak düzenlenebilmesi için öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin bu konudaki farklı kavramları ortak bir terminoloji ile yorumlamaları ve aynı dili konuşmaları önemlidir. Öğrenciye, dersin hedefleri doğrultusunda öğrenmesini

sağlayacak, fakat öğrencinin sadece not almasını değil, etkin katılımına imkan verecek etkinlikler sunulduğunda yaklaşım öğrenci merkezli olacaktır (Erbil, 2003).

Öğrenci merkezli eğitimin tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. İlk eğitimcilerden sayılan Konfüçyus ve Socrates eğitimde öğrencilerin önemine vurgu yapmışlardır. On sekizinci yüzyılda İngiltere’de yaşamış olan John Locke’da eğitimde deneyimlerden bahsetmiştir. Locke’dan sonra Pestalozzi, Hegel, Herbart ve Froebel şimdilerde popüler olan öğrenci merkezli ve yaşantı merkezli eğitim programlarını tasarlamışlardır (Henson, 2003).

On dokuzuncu yüzyılda eğitimci Colonel Francis Parker öğrenci merkezli eğitim metodunu Amerika’ya getirmiştir. Yirminci yüzyılda Rus sosyolog Lev Vygotsky, İsviçreli psikolog Jean Piaget ve Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey şimdiki anlamıyla öğrenci merkezli eğitimi yapısalcılık isimli programın içinde kullanmışlardır (Henson, 2003).

Özellikle öğrencinin merkeze alındığı ve bütün sistemin öğrenciye göre düzenlendiği sistemler üzerine geliştirilen yaklaşımlar, Dewey (Açıkgöz, 2005: 67) başlangıç olarak kabul edilirse, bu günlere gelinceye kadar bir hayli merhaleden geçmiş ve her seferinde daha da gelişerek şimdiki haline ulaşmıştır. Bu bilim adamlarının hepsinin de bu zamana uzanan süreçte tartışılan görüşleri, geleneksel eğitim sistemi hakkındaki eleştirileri ve bunun yerine daha özgürlükçü, bireyi merkeze alan ve kişinin dünyayı dönüştürmesine ve bireysel özerkliğini en üst düzeye çıkarmasına yardım eden bilgi ve beceriyi kazanmasını sağlayacak eğitim sistemlerinin önemi üzerinde durmaları olmuştur (Çakır, 2006: 31).

Öğrenci Merkezli Eğitimin eğitimi, yaşama hazırlık olarak değil yaşamın kendisi olarak kabul etmesi, yaşam boyunca bireylerin karşılaşabilecekleri sorunlara karşı önlemler alması konusunda onlara yol göstermesi ile birlikte uygulamaya ağırlık vermesi, ayrıca eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve eğitim ve öğretim sürecinde ezberi reddetmesinden dolayı felsefelerden pragmatizm, eğitim felsefelerinden ise ilerlemeciliği esas aldığı söylenebilir (Erbil, 2004). Hatta biraz daha geniş

düşünüldüğünde, varoluşçuluk felsefesi ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinden de etkilendiği söylenebilir.

Pragmatizmin kökeninin Charles S. Peirce'a kadar uzandığı kabul edilir. Ancak Peirce'ın geliştirdiği pragmatik yöntem sınırlı bir alana uygulanabildiğinden ve sistematik bir biçimde ortaya konamadığından ötürü William James tarafından geliştirilirken bir anlamda sınırlanmış, bir anlamda genişlemiştir (Furtun, 2007: 7059). Pragmatizmin kurucuları olarak bilinen bu iki bilim adamından, Charles S. Peirce'a göre pragmatizm; "bir düşüncenin sonuçları, eyleme yönelik önceden tasarlanmış düşüncenin bir parçasıdır" şeklinde açıklanırken, William James ise; "doğruluk, yaparken ortaya çıkan şeydir" demektedir (Gazo, 2007: 35). Diğer bir adıyla yararcılık olan ve on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıkan Pragmatizmin Peirce ve James'den sonra yapılan tanımlarında daha çok; bir düşüncenin bir kavramın ya da bir teorinin, bir eylem planı ya da tasarısından başka bir şey olmadığı ve dolayısıyla doğruluğun da yalnızca bir düşüncenin başarısından ibaret olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Pragmatizm, insan deneyimine dayandığından, eğitim amaç ve yöntemlerinde esnekliğe, sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanır. Dewey'e göre bir düşünce varolan şeylere ilişkin bir taslak ve onları belli bir biçimde düzenlemek üzere bir eylem planıdır. Bu görüşe göre, taslak kabul görürse ve yapılan şeylerin sonucunda, varolanların kendilerini düşüncenin amaçladığı şekilde düzenlerse o düşünce doğrudur (Dewey, 1961: 310, 317; akt: Büyükdüvenci, 1988: 326, Demirel, 2000: 24).

Pragmatizmin genel ya da geleneksel kuram olarak adlandırılan öğrenme kuramına yüklediği anlam şöyledir; öncelikle kitaplardan öğrenme kuramıdır. Bu nedenle genellikle başkalarının söz ya da ifadelerini öğrenmeden ibarettir. Öğrenen için çok az ya da hiç anlam ifade etmeyen bir muhteva etrafında toplanmakta ve öğrenmenin hayattan kopuk bir durum içinde ortaya çıkacağını varsaymaktadır. Öğrenmenin tekrar yoluyla gerçekleşeceğini ve daima olmasa bile ortaya çıktığı tecrübeden farklı bir tecrübe içinde uygulanacağını kabul etmektedir (Büyükdüvenci, 1988: 335).

Bu geleneksel öğrenme kuramının aksine Pragmatist öğrenme kuramı şu özellikleri göstermektedir; tepki gösterme öğrenme sürecinin bir parçasıdır, öğrenme en iyi şekilde somut kişisel yaşama durumu içinde işlemektedir. Öğrenme, yalnızca

sözlerin tekrarlanmasından değil tepkide bulunarak ortaya çıkmaktadır, öğrenmenin ilk uygulaması normal olarak öğrenmenin yer aldığı tecrübe içinde olmaktadır. Buna bağlı olarak eğitimde çıkış noktası konu değil çocuktur. Çocuğun tüm yaşamı çocuk olduğundan, eğitim yaşama hazırlık yerine yaşamın kendisi olarak (Büyükdüvenci, 1987: 335, Demirel, 2000: 24).

Dewey'in eğitime dair bu yaklaşımları zaman içinde adlandırılmış, adı önceleri ilerlemeciler olarak, ardından da onun devamı olarak düşünülen aralarında Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts ve Theodore Brameld'in de bulunduğu yeniden inşacılık (reconstructionism) şeklinde nitelendirilen eğitim akımlarına dahil edilmiştir. Sonuçta bu iki akımında dayandığı felsefe pragmatizmdir (Bender, 2005, 15).

Şu anda kullanılan anlamıyla eğitimde öğrencilerin merkeze alınması gerekliliğini vurgulayan (Öğrenci Merkezli Eğitim) Dewey'den sonra önemli iki bilim adamı Piaget ve Vygotsky'dir (Koç ve Demirel, 2004: 174-180). Piaget ve Vygotsky baştan iki farklı geleneğin ve akımın temsilcileridirler. Piaget, öğrenmeyi bir oluşturma olarak gören oluşturmacı (yapılandırmacı) akımın en önemli kaynaklarından biridir. Vygotsky ise, öğrenmeyi bir maletme olarak gören aktivite teorisini savunur. Ancak iki bilim adamı yapılandırmacılığı en çok etkileyen bilim adamları olarak bilinir (Koç ve Demirel, 2004: 174-180). Piaget ve Vygotsky'den biri sosyal hayatı, diğeri bireysel hayatı ön plana çıkarmaktadır. İkisi de dil gelişimi ve bunun düşünme ve öğrenme üzerindeki önemi üzerinde durmuşlardır. Piaget'e göre çocuklar, dünyadaki eylemleri yoluyla bilgilerini oluştururlar, Vygotsky ise, anlamanın temelde sosyal bir olgu olduğunu iddia eder. Piaget, çocuğun öğrenmesinde daha çok kendi buluşları yoluyla öğrenmeyi savunur. Vygotsky ise, yetişkinlerin ve çevrenin rolünün daha büyük olduğunu söyler (Ergün ve Özsüer, 2006: 269-292).

Anlaşıldığı üzere öğrenci merkezli eğitim, temelde pragmatizm felsefesine ve dolayısıyla ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine dayanan bir eğitim anlayışıdır. Daha sonraları bu anlayışa Dewey, Piaget ve Vygotsky gibi bilim adamlarının da önemli katkılarının olduğu görülmektedir. Şimdilerde ise, öğrenci merkezli eğitime bir çok yeni kavram ve yaklaşım ilişkilendirilmektedir. Aktif Öğrenme, Etkin Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Tam Öğrenme, Yapılandırmacı Öğrenme

bunlardan bazılarıdır. Bunların içerisinde özellikle aktif öğrenme ve etkin öğrenme yaklaşımlarının çoğu özellik, uygulama, kural ve ilkelerinin birbirine benzediği, hatta birbirinin aynı olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğrenci merkezli eğitim kavramının da “öğrenci merkezli eğitim”, “öğrenci merkezli öğretim” gibi farklı kullanım şekilleri de alanyazında bulunmaktadır. Bütün bunlar dikkate alınarak araştırmada, eğitim ortamlarının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin öncelikli olarak öğrenciler dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğini iddia eden ve yukarıda bahsedildiği gibi üç farklı isimle anılan, ayrıca, aktif öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarını da karşıladığı düşünülen öğrenci merkezli eğitim kavramı, hem kavram karmaşasını önlemek hem de aynı konuları tekrarlamamak bakımından devam eden bölümlerde öğrenci merkezli eğitim adıyla kullanılmıştır.

2.1.4.2. Öğrenci Merkezli Eğitim Nedir?

Küreselleşmenin her geçen gün biraz daha gündeme geldiği kültür ve bilgi akışının inanılmaz düzeylere ulaştığı bir dünyada eğitim ve öğretimin amaçları ve ilkeleri de elbette farklılaşmıştır. Kültürler arası geçişlerin hızlanması, teknolojinin insan yaşamını egemenliği altına alması, giderek yok olmaya yüz tutan evrensel değerler, artan şiddet ve terör olayları, ekonomik ve politik krizler insan yaşamını olumsuz bir şekilde etkilemeye devam ederken, eğitim ve öğretim dünyası da bu zor şartlar altında insandan en üst düzey verimlilik alma düşüncesiyle kendine aşağıdaki gibi yeni hedefler belirlemiştir (Yavuz, 2005: 3).

- Düşünme becerilerini geliştirme
 - Evrensel değerler doğrultusunda davranışlar gösterebilme
 - Sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme
 - Zorluklarla baş edebilme
 - İnsan olma sorumluluğunu yerine getirebilme
 - Yaşadığı dünyada sorumluluklarının olduğu bilincini kavrayabilme
- gibi hedefler belirlenmiştir.

Bu hedefler normalde bütün eğitim sistemleri ve uygulamaları için geçerlidir. Ancak geleneksel eğitim olarak adlandırılan ve sistemin büyük oranda onun gereklerine

göre hazırlandığı öğretmen ve programın hedeflerinin merkeze alındığı bir eğitim anlayışı yerine, bireylerin beklentilerinin ön plana alınması gerektiği ve eğitimde bütün planların öncelikli olarak öğrenciye göre yapılması gerektiği yönünde bir dönüşümün yaşandığı şu günlerde, bu hedefler daha da önemli olmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim nedir? Getirdiği yenilikler nelerdir? ilkeleri nelerdir? vb. soruları cevaplayabilmek için aşağıda konuyla ilgili alanyazında yer alan açıklama ve tanımlara yer verilmiştir.

Eğitimde öğretme-öğrenme sürecini açıklamaya ve öğrenmenin miktarını ve kalitesini arttırmaya yönelik bir çok teori ve model geliştirilmiştir. Öğrenci merkezli eğitimde bunlardan biridir. Öğrenci merkezli eğitim özellikle 1980'lerden sonra John Dewey'in düşüncesinden etkilenerek daha fazla önem kazanmıştır. Dewey sınıf ortamını öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurmayı öğrendiği ve öğrenme sürecine doğrudan aktif olarak katıldığı demokratik bir ortam olarak tanımlarken onun bu görüşüne paralel olarak Bloom da, öğrencinin öğrenme sürecindeki etkin rolünü vurgulayarak, kalıcı öğrenme ve etkin kullanım ilişkisi üzerinde durmuştur. Tyler da, öğrencinin öğrenilecek bilgi üzerinde kendisinin çalışarak öğrenmesinin önemini vurgulamış ve etkin katılımı öğrencinin yüksek düzeyde düşünme becerisi kazanabileceğini belirtmiştir (Şahinel, 2005: 146).

Dewey 20. yüzyılın başından itibaren, eğitim anlayışının değişmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Düşünceleriyle, öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi için yol gösterici olmuştur. Öğrenci merkezli eğitimin ilk olarak ortaya çıkmasında özellikle proje yöntemi adı verilen öğrenci merkezli öğretim yöntemi etkili olmuştur. Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem verilmiştir. Dewey'e göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu nedenle, ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2005: 67).

Pragmatizmden başka öğrenci merkezli eğitimin felsefi çıkışının temelinde varoluşçuluk ve akımının da olduğu görülür. Varoluşçu anlayışa göre eğitimin amacı, özgürlüklerin artmasıdır. Öğrenciler herhangi bir yetişkinin zorlaması altında

kalmaksızın, kendi değerler sistemini oluşturmalıdır. Öğretmen açısından ele alındığında varoluşçu öğretmen, öğrencinin yardımına koşan ve onun gelişmesine yardım etme zorunluluğu olan kişidir. Öğrenciler neyi öğrenecekleri ve neye karar verecekleri konusunda serbesttirler. Pragmatizm akımının temelinde ise deneyselcilik bulunur. Pragmatizme göre öğrenme, problem çözme süreciyle gerçekleşir. Bir başka deyişle öğrenmenin temelinde yaparak yaşayarak öğrenme vardır (Demirel, 2000: 24).

Öğrenci merkezli eğitim terimi öğretim ve öğrenme literatüründe çok geniş anlamlarda kullanılmaktadır. Bir çok terim öğrenci merkezli eğitim ile bağlantılıdır. Örneğin; esnek öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, kendi kendine öğrenme gibi. Bununla birlikte öğrenci merkezli eğitim kavramından herkesin farklı bir anlam çıkardığı görülmektedir (O’Neill ve McMohan, 2005). Bunlardan birisi olan Prawat (1992: 359-378)’a göre öğrenci merkezli eğitim sınıfın merkezinde öğrenci ve öğretmen birlikte rol oynarlar, bir başka deyişle öğretmen merkezli eğitimde öğretmenin sınıfın bütün kontrolünü kullanmasının yerine, öğrenci merkezli eğitimde, öğretmenin rolü bitmemektedir. Öğrenci merkezli eğitimde kontrol ve sorumluluklar öğretmenle birlikte öğrencidedir.

Öğrenci merkezli eğitimin en önemli amaçlarından birisi, öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırarak “öğrenmeyi öğretmek” tir. Öğrenmenin meydana gelmesinde en önemli faktör öğrencidir. Öğrencinin materyali en iyi öğrenebilmesi için ise, kendisini iyi tanması, güçlü ve zayıf yanlarını bilerek çalışma tarzı ve öğrenme stilini geliştirmesi gereklidir (Arabacı, 2005, 24). Böyle olduğu takdirde, öğretmenin öğretimin merkezindeki rolü değişecek, dolayısıyla öğrenci konumundaki birey, kendi sorumluluğunu üstlenecektir. Bu ise, çağdaş eğitim anlayışını bir gereği olarak şimdilerde dile getirilen önemli konuların başındadır.

Öğrenci merkezli eğitimde etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için başka faktörlerde bulunmaktadır. Bunlardan birisi de, ders esnasında kullanılacak materyal ve araç-gereçlerle ilgilidir. Ders materyalleri ve araç-gereçler, öğrenciyi motive edici ve öğrenmeye istek uyandırıcı şekilde düzenlenmelidir. Bir başka deyişle öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin dikkatini öğrenme faaliyetlerine çekerek, kavramlarla konular arasında ilişkiler kurmak amacıyla öğrenme sürecinin yürütülmesi sırasında görselliği

ön plana çıkararak, öğrencilerin sınıf içi bilişsel ve fiziksel etkin katılımını teşvik etmelidir. Bu şu şekilde de düşünülebilir; öğrenci merkezli eğitimle birlikte öğretmenlere yeni bir görev yüklenmektedir ki, bu da rehber veya yol gösterici rolüdür. Öğretmenin doğrudan talimatlarını ve sınıftaki hakimiyetini azaltmasına rağmen bu yöntem yine de öğretmenin yükünü hafifletmediği gibi bunun tam tersine bir durum söz konusudur. Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen, istenen öğrenme sonuçlarına ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlamaya daha fazla zaman harcamaktadır (Şahinel, 2003: 7).

Öğrencilerin bilişsel özellikleri, öğrenci merkezli eğitimde dikkate alınan bir diğer önemli ilkedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrenci merkezli eğitim; öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme yeteneklerini kullanabilen, öğrenmeyi öğrenme konusunda deneyimli, üretim ve üretkenlik konusunda gayretli, bilgiye ulaşmanın yanında yerinde ve doğru bir şekilde bu bilgiyi kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi takip eden ve aynı zamanda etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (MEB, 2007d). Öğrenci merkezli eğitimin en önemli getirilerinden birisi, öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğrenme-öğretme ortamında dikkate alınmasıdır. Bu sayede öğrencilere öğrenme sorumluluklarını yüklenen ve öğrenmenin gerçekleşmesi şansa bırakılmamış olacaktır.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2005: 17). Modern eğitim anlayışı şeklinde ifade edilen öğrenci merkezli eğitimde önemli yeniliklerden olan ilke, öğrenciyi araştırmaya ve çalışmaya sevk etmesidir. Bu noktada aslında öğrenci merkezlik öğrenciler açısından çok da iyi algılanmamaktadır. Çünkü Kökdemir (2003b: 3-5)'in de ifade ettiği gibi, klasik eğitim sisteminde sindirilmeye ve pasif bir şekilde dersi dinleyerek ezberlenmesi gereken yerleri ezberleyip sınavı geçmeye alışan öğrenciler, farklı bir uygulamayla karşılaştıkları zaman tepki göstermektedirler. Bu uygulama eğer onları daha fazla çalışmaya veya kendilerine göre

rahatlarına bozmaya neden olacaksa daha büyük bir rahatsızlık sebebi olarak görülmektedir.

Öğrenci merkezli eğitimin önemle üzerinde durduğu konulardan bir diğeri, sınıflardaki değişik öğrenme kapasitesi, değişik bireysel beceri ve değişik ön öğrenmelere sahip olan öğrencilerin, aynı sınıfta birleştirilmesiyle ortaya çıkan eşitsizliği ortadan kaldırma noktasındaki yaklaşımıdır. Eğitim ve öğretim ortamlarını öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin geliştirilmesini destekleyen, onlara zihinsel düşünme potansiyellerinin teşvik edildiği, bu potansiyelin gelişiminin hedeflendiği kurumlar haline dönüştürmeyi hedefleyen bu yaklaşım bu sayede farklı özelliklerdeki bütün öğrencileri kapsayacak uygun bir öğretim ortamı oluşması için gerekli bütün kuralları kullanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenci merkezli eğitim sınıflardaki hem avantajlı hem de dezavantajlı öğrenci gruplarının gelişimini destekleyerek, öğrenme düzeyini yükseltmeyi ve bütün öğrencilerin gelişim yolculuklarına katkıda bulunmayı ilke edinmektedir (Yavuz, 2005: 11).

Öğrenci merkezli eğitimin öncelikli olarak ve ısrarla yasakladığı bazı kavramlar ve sınırları bulunmaktadır ki, bunların başında ezber gelmektedir. Aktif öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarıyla birlikte düşünüldüğünde ezberin öğrenci merkezli eğitimde yerinin olmadığı daha iyi anlaşılmaktadır. Titiz (1999: 103-105)' in bu konuda ifade ettiği gibi çocuk ve gençlerin, edindikleri çeşitli bilgilerin kaynaklarına güvenmek ve bunları sorgulamamak hastalıkları bir başka deyişle ezber ve çocukların doğuştan sahip oldukları öğrenme enerjisini, okul eğitiminde kullanmamaları sorununa son zamanlarda eğitim sisteminde yapılan yenilik çalışmalarıyla değinilmesi oldukça önemli ve sevindirici bir gelişmedir. Bu sorunların çözülebilmesi için ise, okullarımızın yapılan değişiklikler ve yeniliklerle öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime doğru bir yönelim içinde oldukları görülmektedir.

Özet olarak söylemek gerekirse, öğrenci merkezli eğitim, adından da anlaşılacağı gibi, öğrenciye büyük inisiyatif bırakır. Bir başka deyişle öğrenci kendi eğitiminden sorumludur ve dersin hocası, ders kitabı, öğretim materyalleri, ders araç ve gereçleri vb. araçların tümü sadece yardımcıdır. Bütün bu yönleriyle eğitim

sistemlerinde etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi için ilgili uzmanların pek çoğu tarafından oldukça uygun ve elverişli bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Buraya kadar olan bölümde öğrenci merkezli eğitimin kavramsal olarak analizi yapıldıktan sonra, bu noktada uygulama boyutundaki sorunların sebeplerine değinmek gerekmektedir. Şüphesiz öğrenci merkezli eğitime dayalı uygulama boyutunda sorunlar bulunmaktadır. Ancak bunların hepsini sıralamak yerine hemen bütün sorunların muhtemel sebebi olabilecek unsurları tartışmak daha doğru görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim ile ilgili yaşanan sorunların belki de en büyük nedeni, öğrenci merkezli eğitim denemelerinin hala üniversite eğitimiyle ve üniversitelerde de sadece belirli derslerle kısıtlı kalmasıdır. Diğer bir deyişle, klasik eğitim sistemiyle “sindirilmiş” öğrencilere daha değişik bir model sunulduğunda, genellikle bu modelin çalışması konusunda güvensiz ve umutsuz kalmaktadırlar. Klasik öğrenci tepkilerinin bu tür bir eğitim modelinde de görülmesi normaldir. Çünkü öğrencilerin işi geçiştirmek için kullandıkları “Neden bunu öğrenmek zorundayım?”; “Bunlar günlük hayatta işime yaracak mı?” ya da “Sınavda bunlardan da sorumlu muyuz?” şeklindeki tepkiler her eğitimcinin karşılaştığı ifadelerdir ve bunlar eğitim sisteminin bir ürünü olarak bir çok eğitimcinin karşısına çıkmaktadır (Kökdemir, 2003b: 3-5-).

Öğrenci merkezli eğitimle ilgili verilen tanımlardan anlaşılmaktadır ki, eğitim sistemleri için en doğal ve etkili öğretimin sağlanması için en iyi yol, öğrencilerin eğitim-öğretim sırasında aktif kılınmasıdır. Bazı durumlarda aktif öğrenme veya etkin öğrenme olarak da tanımlanan, ancak temelde eğitimin planlanması ve uygulanması sırasında süreçlerin öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmesi ve onları ders sırasında aktif kılacak, daha doğrusu bir derece yaparak/yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak ortamların oluşturulmasını gerektiren öğrenci merkezli eğitim, yalnızca ülkemizde değil, bir çok gelişmiş ülkede dikkate alınmaktadır. Bunun sebebi; öğrenci merkezli eğitimde kullanılan etkin öğretim yöntemlerinin, öğrencilere daha güvenli bir okul ortamı sağladığı gibi (Pennell, DiGandi, Pukys & Diken, 2002: 48-51), sahip oldukları yetenek ve kabiliyetleri tanımalarına imkan sağlaması ve onların kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olmasıdır.

Kendini gerçekleştirmiş olan insanların özellikleri açısından düşünüldü zaman o halde öğrenci merkezli eğitim sayesinde bireyler dünyayı olduğu gibi kabul etmek, gerçekleri kabul etmek, yaratıcı düşünebilmek gibi bir çok özelliği eğitim sayesinde kazanabilmelidirler. Eğitim bireylere bütün bu özellikleri kazanabilmesi, daha doğrusu kendini gerçekleştirebilmesi için yardımcı olmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim felsefesini kavramak, öğrenci merkezli eğitimin ve öğretim hayatının tüm bileşenlerini ele alıp, yine tüm süreçlerde uygulayarak gerçekleştirilir (Vural, 2004: 14). Bütün bu açıklamalar düşünüldüğü zaman öğrenci merkezli eğitimin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Aşağıda öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.4.2.1. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Sürecinin Doğası

Ivan Pavlov'un öğrencisi olan Profesör Pyotr Anokhin'e göre insan beyninin yapısı sonsuz denebilecek kadar çok sayıda nöron içermektedir ve bu nöronların her biri beyinde öğrenmenin meydana gelmesi için çalışmaktadır. Her bir nöronun en az bir öğrenme olayı gerçekleştirecek kapasitede olduğu düşünülürse insan beyninin akıl almaz derecede çok sayıda öğrenmeyi gerçekleştirebilecek kapasiteye sahip olduğu söylenebilir. Öyle ki bu kapasite eğer kullanılabilse insanlar yaşamlarının başlangıcından ölünceye kadar gördükleri, yaptıkları ve yaşadıkları her şeyi öğrenebilirler ve bunları unutmazlar (Buzan, 1999: 30-33). Bu göstermektedir ki insan beyni ve zekası iyi kullanıldığı takdirde, öğrenmekle sorumlu olduğu her şeyi öğrenme kabiliyetine sahiptir. Bu beynin yapısı, bir başka deyişle doğasıyla ilgilidir. O halde öğrenme sürecinin doğasında insanın sonsuz denebilecek kadar geniş anlamda bir öğrenme kapasitesi bulunmaktadır denilebilir..

Öğrenme sürecinin doğasında bir dinamiklik ve hareket vardır. Ramsland (1992: 7)'da öğrenmenin kendisi etkin bir oluşumdur diyerek bunu ifade etmektedir. Bir başka deyişle en etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek için öğrenme sürecinin doğasının öğrenilmesi gerekmektedir (Özden, 1998: 102). Sahip olunan zekayı en yüksek kapasitede kullanmak ise, doğumdan itibaren zekayı geliştirici uyarıcılarla bireyi devamlı olarak onu kullanmak zorunda bırakmakla mümkündür. Bunun için aile başta olmak üzere yakın çevre, okul ve özellikle öğreticiye önemli görevler düşmektedir. Bu

görevlerin başında da, öğrencilere öğretim ortamlarında aktif olarak katılımlarını sağlayacak bir ortam hazırlamak gelmektedir. Bunun en iyi yollarından birisi ise, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının kural ve ilkelerini kullanmaktır.

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen dersi anlatma sürecine mümkün olduğunca az zaman ayırır. Ders, öğretmenin sorumluluğunda ve istediği şekilde değil, öğrencinin sorumluluğunda, istediği şekilde, özellikleri ve beklentilerine uygun bir şekilde başlar. Öğrenciler dinlemekle yetinmeyerek derse katılır ve dersin gidişatını etkilerler. Okuma, yazma, tartışma gibi etkinlikler düzenlenir. Öğrenciler, araştırmalarında bilgi kaynaklarını kullanma, elde ettikleri bilgileri analiz etme, yaptıkları araştırma sonucunda kendi ürünleri olan bir rapor ortaya koyma gibi faaliyetleri kendileri yürütürler. Değişik kaynaklardan bilgiyi bulma, toplama ve düzenleme için çaba harcarlar (Güneyli, 2007: 37).

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin seyredip dinlemekle yetinmeyip bu süreçte etkin olarak katıldığı, bağımsız olarak hareket ettiği bir yaklaşımdır (Weikart, 1993: 70; akt: Erginer, 1994: 15-21). Bu anlamıyla öğrencilerde zeka gelişimini destekleyecek bir yapıya sahiptir. Doğal olarak öğrenme, bireyin kendi algıları, düşünceleri ve duygularından süzerek edindiği bilgi ve deneyimlerden anlamı keşfetmesi ve yapılandırması süreci olduğundan dolayı, öğrenme sürecinin doğası da zaten bunu gerektirir (MEB, 2007d). Öğrenci merkezli eğitimde her öğrenci, elde ettiği verilerden bir anlam yaratmak, bunu gözden geçirmek ve diğerleri için anlaşılır hale getirmek üzere çaba gösterir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi öğrenmek esastır (Erbil, 2007).

Öğrenmeyi öğrenmede önemli olan her şeyi öğrenmek/öğretmek değildir. Öğrenciye kendisi için yararlı olan bilgileri öğrenmesinde öncelik tanımaya da çalışılmalıdır. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşması, öğrenmeyi öğrenmesine bağlıdır. Öğrenmeyi öğrenen öğrencinin bilginin geniş yelpazesinde bir yerlere ulaşmaya çaba göstereceği kuşkusuzdur. İşte bunun için, eğitimde bir öğrenmeyi öğrenme disiplini geliştirmeye ihtiyaç vardır. Bu disiplinin öğretmenlerce uygulandığı süreçte, eğitimde nitelik arayışları ve ufukları uzakta olmaktan kurtulacaktır (Erginer, 1994: 15-21).

2.1.4.2.2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Sürecinin Amacı

Her öğrenci elde ettiği verilerden bir anlam çıkarmak, bunu gözden geçirmek kendi yaşantısı ve deneyimleriyle birleştirmek ve anlaşılır hale getirerek hayatında işe yarar hale getirmek üzere çaba gösterir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrenci öğrenebilir olarak kabul edilir (Arabacı, 2005, 25). Bütün okullarda itici güç olarak bu değer ölçütü yer almalıdır. Bazı eğitimciler bireysel olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceğine, bazıları da bütün öğrencilerin öğrenmek için istekli olduklarına inanmasalar da, bu konuda yapılan araştırmalar onların bu ön yargılarını çürütmektedir (Vural, 2005: 70). Bu araştırmalardan birinde Gardner bilinenin aksine (geleneksel eğitimde insanlarda sözel ve sayısal olmak üzere iki tür zekadan bahsedilir ve öğretim bu alanlara göre düzenlenir) insanların sekiz tür zekaya sahip olduğunu söylemektedir. Ona göre eğer öğretim işlemi öğrencilerin gelişmiş olan zeka türüne uygun olarak yapılabilirse, bütün öğrencilerin öğrenememesi için bir sebep görülmemektedir (Saban, 2001: 6).

Bu düşünceden hareketle çoklu zeka kuramı, bütün öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmek veya öğrenmelerinde onlara yardımcı olmak için, tüm öğretmenlerin en iyi öğretim yöntemlerini seçme ve bu yöntemlerin neden daha başarılı olduğunu anlamalarına yardımcı olur. Bu demektir ki, aslında çoklu zeka öğreticiler için gereklidir ve öğreticiler bu kuramın ilke ve kurallarını öğrenerek, öğretim hayatlarında kullanmalıdırlar. Çünkü, çoklu zeka kuramı sayesinde mevcut yöntem ve materyal bilgilerini geliştirerek, çok sayıda ve çeşitlilikte öğrenme özelliği olan öğrenciye ulaşma noktasında daha başarılı olacaklardır (Bümen, 2005: 12).

Öğrencilerin öğrendiği bilgilerden bir şeyler üretebilmesi ve anlam yaratabilmesi için ise, kullanılan program başta olmak üzere, öğretmen, yöntem-teknik, materyal gibi bir çok faktör etkili olmaktadır. Öğrenciyi derste pasif kılacak ve onun düşünmesini engelleyecek türden her türlü uygulama bu yeteneğinin gelişmesini engelleyecektir. Özellikle öğrenmede açık uçlu cümlelerin kullanılması, öğrencilerin düşünebilmesi ve gerekli anlamı kendisinin oluşturması için önemlidir. Bu yaklaşım öğrenciye öğrenmeyi gerçekleştirmek için sorumluluk yüklenmesini, öğrencinin kendi kendine çalışmasını ve kendini yönetmesini sağlamaktadır (Ünsal, 2004: 375-388).

2.1.4.2.3. Öğrenci Merkezli Eğitimde Bilginin Yapısı

Öğrenci merkezli eğitimin temel ilkelerinden birisi öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu taşıması, bir başka deyişle kararları kendisinin almasıdır. Öğrenmenin en iyi nasıl meydana geldiği, zamanın etkili kullanmak için neler yapılması gerektiği ve öncelikli olarak neleri öğrenmesi gerektiği gibi soruları kendine sorması ve yanıtlaması beklenir. Geleneksel anlayışta ise tüm bunlara öğretene karar verir. Öğrenci merkezli eğitim modelinin diğer olmazsa olmazı ise öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya yönlendirilmesidir ki bilginin yapısı bunu gerektirir. Öğrencinin tartışma, eleştirme, bilgiyi keşfetme ve sunma gibi becerileri kazanması ve sergilemesi beklenir (Güneyli, 2007: 30).

Öğrenen yeni bilgiyi varolan ve geleceğe yönelik bilgi ile anlamlı şekilde birleştirir (Bacanlı, 2002: 22). Bilginin yapısı gereği ve öğrencinin daha derin bir anlama etkinliğini gerçekleştirebilmesi için eski ve yeni bilgileri arasında özgün bağlantılar kurması ve bunları hayata geçirmesi gerekmektedir. Çünkü, bilginin kalıcılığını ve öğrenme sırasında kolaylığını sağlamanın en etkili yollarından birisi yaparak-yaşayarak öğrenmedir (Arabacı, 2005, 25). Bu nedenle öğrenci merkezli etkinlikler yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrencinin düşünmesini, araştırmasını, var olan bilgiyi kullanmasını, yeni bilgiler elde etmesini sağlayacak biçimde olmalıdır. Farklı öğrenen insanlara, aynı şekilde öğreniyorlarmış gibi öğretmenin tek düze bir ders anlatması, çok anlamsızdır. İşte bu yüzden öğrenci merkezli bir yaklaşım sayesinde ve yaparak yaşayarak öğrenilen ve öğrencinin ufku açan etkinliklerin kullanılmasıyla öğrencilerin daha başarılı olması sağlanabilir, aynı zamanda ülke geleceğine yeni ufuklar açılabilir (Boydak, 2004).

Öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş bir öğretmen için sınıfta öğrenemeyen öğrencinin bulunması kabul edilemez bir durumdur. Anlamlı yaşantılar, değişik etkinlikler, keşfederek öğrenme, yansıtıcı düşünme ve diğer öğrenci odaklı etkinlikler, öğretmeni bütün öğrencilerinin öğrenmesi sonucuna ulaştırır. İster okulöncesi isterse daha ileri bir eğitim düzeyi olsun öğrenci merkezli yöntemlerin uygulandığı bir okulda öğrenciler, bilgilerin doldurulduğu pasif kaplar olarak algılanmamalıdır. Öğrenciler öğrenci merkezli etkinlikler sayesinde bilgileri kendi özellikleri ve öğrenme şekillerine

göre yapılandırır ve anlamlandırır. Bu ise öğrenmenin en etkili yollarından birisi olarak kabul edilmektedir (Vural, 2005: 72).

2.1.4.2.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Biliş Bilgisi

Biliş bilgisi; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile, öğrenme işinin gerçekleşmesi sürecinde insanın zihninde, öğrenilecek olan cismi algılamasından başlayarak, öğrenmenin meydana geldiği ve bir eyleme dönüştüğü ana kadar zihinde gerçekleşen olayların farkında olması ve bu süreci istediği şekilde yönlendirebilmek için, bütün bu süreci yönetme anlamına gelmektedir. Kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözleyebilme, ve öğrenmenin özdenetimi gibi yetenekler, biliş bilgisine ilişkin becerileri oluşturmaktadır. Üstbiliş olarak ta bilinen biliş bilgisi; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin ise yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Özsoy, 2006).

Biliş bilgisinin öğrenenler açısından geniş bir anlamı bulunmaktadır. Bu bazılarına göre esnek bir öğrenme planı yapmak olurken, bazılarına göre öğrenme sürecini başından sonuna izlemek ve bazılarına göre de, başkalarının kendi öğrenme süreçleri konusunda ne düşündüğünü bilmek anlamına gelmektedir (Lee ve Baylor, 2006: 345). Bu yüzden öğrenme sürecinde biliş bilgisine sahip olmak öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Bu sayede öğrenme için kendisine uygun olan her türlü şartı kontrol etmek ve öğrenme yeteneğini en iyi şekilde kullanmak konusunda daha dikkatli davranabilir.

Biliş bilgisine sahip olmak yalnızca öğrenciler açısından değil, aynı zamanda öğretmenler için de önemlidir. Düşünülecek olursa, öğrencilerinin nasıl öğrendikleri, hangi yöntem ve tekniklerin öğrenme seviyelerini en yüksek noktaya çıkardığı, dersi nasıl dinlemesi gerektiğinin farkında olan ve en önemlisi, bütün bu süreçleri kendi özelliklerini hesaba katarak, nasıl lehine kullanabileceğini bilen öğrencilere bir şeyler öğretmek için öğretmenin fazla zorlanmayacağını söylemek doğru olabilir. Bütün bu

özellikleri öğrenciye kazandırmanın uygun yollarından birisi ise, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarıdır. Çünkü, öğrenci merkezli eğitimde, öğrencinin aktif olarak ve etkileşimli bir şekilde işlediği derslerde başarılı olmasının bir yolu, nasıl düşüneceğini planlayıp, gözlemleyip, değerlendirerek, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesidir. Bu sayede öğrenci merkezli eğitimin asıl misyonu gerçekleşmiş olur ve öğrencilerin düşünmeyi öğrenmeleri konusunda başarılı olmalarının önündeki engeller azaltılmış olur.

2.1.4.2.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde GÜdülenmenin Öğrenmeye Etkileri

Güdülenme; etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için ön şartlardan birisidir. Çünkü, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmiş olmaları onların öğrenmesini kolaylaştırır (Bacanlı, 2002: 152). Öğrenci merkezli eğitim deneyimlerine katılan öğrencilerin kendini öğrenim sürecinin içinde görmesi, öğrencinin öğrenmeye ve kendine bakışını etkiler. Bu etki ise öğrencinin davranışlarına yansır. Öğrenci bu sayede davranışları yoluyla öğrenme sürecinde bir çabanın içine girer. Bu çaba sonucunda öğrenci ortaya çıkardığı ürünlerle başarının mutluluğunu yaşar ve bu durum öğrencinin güdülenme ve motivasyon düzeyini yükseltir (Yavuz, 2005: 19).

Öğrenme isteği, başarıya ulaşma arzusunun temelidir (Ramsland, 1992: 17) ve öğrencinin kontrol düzeyi, sorumluluk duygusu, hedefleri, ilgi alanları, yeterlilikleri ve beklentileri başarıma güdüsünü besleyen etmenlerdir. Başarma güdüsünün gerçekleşmesi için sınıf ortamında veya sınıf dışı ortamlarda, öğrencilere başarabilecekleri sorumluluklar vermek ve bu duyguyu yaşatmak, onlarda başarı arzusunun artmasını sağlayacak bu ise, tekrar başarılı olmak için çalışmayı getirecektir. Dolayısıyla öğrenci çalışmaya ve başarıya güdülenmiş olacaktır. Güdüleme öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğundan dolayı öğrenci merkezli eğitimde bütün öğrencilerin başarıyı yaşamaları ve bu yolla güdülenmelerine önem verilmelidir.

2.1.4.2.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme İçin İçsel Güdü

Literatürde 1980 ortalarından beri öğrenme ve motivasyon kavramları, öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırmacılık gibi yaklaşımlara doğru kaymaktadır. Bununla

birlikte öğrenmede motivasyon kavramı, kendi kendini kontrol etme ve kendi öğrenme şeklini belirlemeyi de içermektedir (Svinicki, 1999: 13). Motivasyon aynı zamanda, öğrenme isteği, merak, heves, disiplin, denge ve yeni fikir ve deneyimlere açık olma gelişimidir (Ramsland, 1992: 17). Bireyler doğal olarak öğrenmeye meraklıdırlar ve haz duyarlar, ama yoğun olumsuz durumlar ve duygular bu coşkuyu engeller (Bacanlı, 2002: 22). Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin başarabilme deneyimini yaşaması için onların bireysel farklılıklarını dikkate alan fırsatlar yaratılmalıdır (Arabacı, 2005, 25).

Öğrencilerin işbirliği, ekip çalışması, karşılıklı amaç belirleme, yapıcı çatışma çözme, verimli sorun çözme, açık ve dürüst iletişimi kurma becerilerini öğrenmeleri onların yaptıkları çalışmalarda başarılı olmaları için önemlidir (Gordon, 1998: 11). Öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli olan içsel güdünün oluşturulması sayesinde, öğrencilerin öğrenmeye istekli hale gelmeleri beklenmektedir. Bu sayede öğrenme beklenen şekilde etkili ve kaliteli olacaktır.

2.1.4.2.7. Öğrenci Merkezli Eğitimde Günü Artırıcı, Öğrenmeyi Geliştiren Ödevler

Sınıf içi öğretimi etkili kılmamanın önemli bir ögesi de öğrencilerin ders öncesi yapacakları hazırlıklardır. Öğretmen öğrencilerin bazı bilgilere dersten önce sahip olduğunu varsayar. Genelde öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında çok ciddi farklar bulunmaktadır. Bu farkı azaltmak için öğrencilere derse gelmeden önce o dersin konusuyla ilgili bazı ödevler verilebilir (Şahinel, 2003: 52). Çünkü, merak, yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi harekete geçiren, günü artırıcı, öğrenmeyi geliştiren ödevler öğrenciyi giderek zorlaşan ödev ve projeleri yapmaya güdüler. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde ödevler her öğrencinin başarabilme deneyimini yaşaması için yaratılacak fırsatlardan biri olarak görülür (Erbil, 2007).

Ev ödevi alan bir çocuğun bunu kendi özel amaçları ve bilgileri doğrultusunda yapılandırarak hazırlaması, onun hem sınıfta öğretmen tarafından takdir edilme hissini yaşatır hem de gelişim özelliklerine uygun ödevler çocukların yeteneklerini geliştirmede ve zihinsel gelişimlerini tamamlamada yardımcı olur (Spellings, 1995: 8). Özellikle

öğrenci merkezli eğitimde ödevlerin şüphesiz büyük önemi vardır. Çünkü öğrenme daha çok öğrenciyle ilgilidir ve öğrencinin çaba ve gayretleri etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için birincil derecede önemli olan bir faktördür. Hatta bu özelliği dikkate alındığında ve yeni öğrenme yaklaşımlarının özelliklerine bakıldığında, gelecekte öğrencilerin bir okuma parçası veya geniş kapsamlı bir araştırma şeklinde olması için kendileri önerilerde bulunacaklardır. Bir başka deyişle güncel öğrenme yaklaşımlarında benimsenen fikirlere göre yakın bir gelecekte öğrenciler ev ödevlerinin nasıl olması gerektiğine kendileri karar verecekler ve ev ödevlerini kendileri önereceklerdir (Heise, 2005). Bu yüzden hem öğretmenler hem de öğrenciler için özellikle öğrenci merkezli eğitimin kurallarına uygun olarak ödev verme ve ödev yapma davranışlarını geliştirmeleri gerekir. Öğretmenlerin ödev verirken dikkat etmesi gereken noktalar ise, aşağıdaki gibidir (Güneyli, 2007: 53);

- Seçimlik ev ödevleri verilmelidir. Tek bir konu ya da soru yerine birden fazla seçenek sunulabilir.
- Öğrencilerin esnek bir zaman düzenlemesi yapıp ödevlerini bitirmeleri istenebilir.
- Öğrencilerin kendi ödevlerini kendilerinin yaratmaları istenebilir.
- Tamamlanmış ev ödevlerinin, öğrenme çiftleri oluşturulup kontrol edilmesi sağlanmalıdır.
- Ev ödevlerini okuma etkinliği ile her öğrencinin birbirini dinlemesi ve kontrol etmesi sağlanabilir.
- Sınıf çalışmalarından farklı ev ödevleri verilmelidir.

Öğrencilerin gelişimi ve kendilerini ortaya koyabilmeleri için ev ödevlerinin şüphesiz önemi büyüktür. Ancak yukarıdaki maddelerde de olduğu gibi ödevler verilirken öğrenci merkezli eğitim veya herhangi başka bir öğretim yaklaşımında dikkat edilmesi ve uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallara uygun ev ödevlerinin öğrencilerin gelişimine önemli katkılar getirmesi beklenmektedir.

2.1.4.2.8. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenmenin Gelişimsel Doğası

Öğrencilerin büyüme ve gelişmesi tüm öğretmenlerin büyük bir içtenlikle katıldıkları ortak amaçtır. Ancak bir çok öğretmen tarafından kullanılan ve okul yönetimi tarafından da çok önem verilmeyen öğretim yöntemleri, temelde, öğrencilerin kaçınılmaz bir biçimde bağımlı, gelişmemiş ve çocuksu kalmalarını sağlamaktan öte bir işe yaramaz. Öğretmenler ve yöneticiler, her yaştaki öğrencide sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlayacak yerde, aşırı bir denetimle, onlara güvenilemeyeceği ve hiçbir zaman sorumluluk alamayacakları duygusu yaratırlar. Okullar bağımsızlığı destekleyeceği yerde, öğrencilerin öğretmenlerine bağımlılığını güçlendirirler. Bu durum öğrencilerin neyi, nasıl, ne zaman öğreneceklerinden ne kadar öğrenmeleri gerektiğine kadar uzanır (Gordon, 1996; 7). Ailede anne-babaya, okulda öğretmene ve iş yerinde patrona bağımlı olmayı öğrenen, onların istediğini yapmak zorunda kalan bireylerin, öğrenmenin gelişimsel doğasına da aykırı olarak, kendi başına karar almayı veya gündelik hayatında karşılaştığı sorunlar karşısında çözümler üretmeyi başkalarından beklemesi de artık normal karşılanmalıdır. Çünkü, insanın gelişimsel doğası ile birlikte öğrenmenin de gelişimsel doğası, girişimci, aktif, üretken, eleştirel ve yaratıcı birey olmanın gereği olarak en başta özgürlük ve bağımsızlığı öngörmektedir. Bu sağlanamadığı takdirde, insanların istenen görevleri beklenen şekil ve yeterlikte yerine getirmesi oldukça zorlaşmaktadır.

Aslında öğrencilerin sorumsuz ve bağımlı olarak yetiştirilmeleri öğretmenlerin istediği bir sonuç değildir. Bu durum, onların insan ilişkilerinde, kendi kendini yönlendirebilme, kendi sorumluluğunu alma, kendi kararlılığını sağlama, kendini denetleme beceri ve yöntemlerini bilmemelerinden kaynaklanır. Söz konusu beceri ve nitelikler rastlantıyla gelişmez. Bu özellikle öğrencilerin gelişimlerinin bir ürünüdür ve yerinde ve zamanında kazanılması gerekir. Bu yeteneklerin kazandırılmasında ise öğretmen ve ana babalar bilinçli ve düzenli olarak onlara yardımcı olmalıdırlar (Gordon, 1996: 7). Bir çok araştırma göstermiştir ki, öğrenmenin gelişimsel doğasına bağlı olarak her öğrenci farklı zamanlarda, farklı gelişim hızlarıyla ilerler. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde öğretim etkinliklerinin ve ortamının planlanmasında farklı öğrenme türleri ve hızları dikkate alınmalıdır (Erbil, 2007).

2.1.4.2.9. Öğrenci Merkezli Eğitimde Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik

Öğrenciler arasında farklılıklar olduğu kadar benzerlikler de bulunmaktadır. Her şeyden önce hepsi insandır. Hepsinin duyguları ve tepkileri vardır. Ancak burada önemli olan onların farklılıklarının öğrenmelerini engellemesine izin vermemektir (Gordon, 1996; 13). Çünkü, farklı özgeçmiş, ilgi değerlere sahip bireylerin birbirleri ile etkileşimi, öğrenmeyi kolaylaştırır. Aynı zamanda öğrenme, güdülenme ve etkili öğretimin temel kuralları tüm öğrenenlere uygulanabilir ise de, öğrenenler öğrenme biçim ve stratejileri için farklı yetenek ve tercihlere sahiptirler. Bu farklılıklar hem çevre hem de kalıtımın bir fonksiyonudur. Öğrenme öğrenenlerin dilbilimsel, kültürel ve sosyal geçmişlerindeki farklılıklar dikkate alındığı zaman en etkilidir (Bacanlı, 2002). Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme, proje çalışmaları gibi grup çalışmalarını ön plana çıkaran öğretim stratejilerine ağırlık verilmelidir (Erbil, 2003).

Öğrencilerin birlikte çalışmalarını, yardımlaşmalarını ve bir grubun başarısı için çaba göstermesini gerektirici çalışmalar, kültürel ve bireysel farklılıklarının grup ve kendileri adına zenginliğe dönüştüğü bir öğrenme ortamıdır. Öğrencilerin birlikte çalıştığı ve yardımlaştığı diğer arkadaşlarının bu tür farklılıklarından yararlanmalarını sağlayacak yöntem ve uygulamaların düzenlenmesi ve kullanılması ise, en başta öğreticinin görevidir. Özellikle öğrenci merkezli eğitime yönelik uygulamalarda ağırlık verilen işbirlikli çalışma ve araştırma gruplarının önemi burada bir kat daha artmaktadır. Eğer öğretmenler, bu tür yaklaşımları, gereği gibi ve gerektiği kadar, en başta öğrencilerin yararlanabilmesi temel amacıyla profesyonel bir şekilde kullanabilirlerse, öğrenciler arasındaki bu türden farklılıkların hemen hepsi onlar için önemli bir zenginlik olacak ve öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olmasında onlara yardımcı olacaktır.

2.1.4.2.10. Öğrenci Merkezli Eğitimde Olumlu İlişkiler

Sınıfta yaşanan her türlü iletişim öğrenme ortamında bulunan öğrencinin öğrenmesini etkileyen birincil faktörlerdendir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ve iletişiminin öğrenme olayının gerçekleşmesi sırasındaki önemi en az, öğretim materyalleri veya yöntem-tekniklerinin önemi kadardır. Çünkü, her türlü

öğrenme yaklaşımı, materyali veya yöntem-tekniki, ilk önce insanlar arası iletişimi gerekli kılmaktadır. Hatta son zamanlarda bu iletişimi en azami derecede kullanan uzaktan eğitim yaklaşımlarında bile, iletişimin sağlanabileceği modeller üzerinde çalışılmaktadır.

İletişimin ise öğrenmeye katkı sağlayabilmesi için olumlu olması gerekmektedir. çünkü insanlar tepki makineleridir. Zor bir durumla karşılaşıldığında yapılacak ilk şey tepki vermektir. Bir başka deyişle düşünmeden hareket etmek. Bir insan üzerine saldırıldığını düşündüğü anda, içgüdüsel tepkisi karşı saldırı olacaktır ve eğer karşıdaki kişi ısrarlı bir şekilde davranışına devam ederse yapılacak tek şey o an için karşılık vermek olacaktır. (Ury, 2007: 9-19). Aynı şekilde, olumlu bir durumla karşılaşıldığında da yapılacak ilk şey tepkidir. Ancak tepkinin türü burada farklı olacaktır. Alınan uyarıcı ne kadar olumlu olursa, tepkide o derecede olumlu olacaktır. O halde öğretim süreci boyunca öğrencilerin karşılaşacakları olumlu uyarıcılar, onların öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Olumlu ilişkiler her durumda karşılıklı olarak tarafların beklentileri karşılandığında mümkündür. Öğrenci merkezli eğitim ise tam bu noktada öğrencilere destek olmakta ve özellikle grup çalışmaları ve toplumsal etkinliklerle öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesi için daha fazla imkan sağlamaktadır (Erbil, 2003). Bu nedenle eğer düşünen, üreten ve problem çözebilen bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, öncelikli olarak öğrenme ortamlarında olumlu iletişim ortamları yaratılmalı ve eğitim süreci öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak düzenlenmelidir (Güneyli, 2007: 21). Çünkü, öğrenci merkezli eğitimde, öğrencinin işbirlikli öğrenme gibi öğretim modelleriyle, olumlu öğrenme yaşantılarında bulunması desteklenmektedir.

2.1.4.2.11. Öğrenci Merkezli Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Öğretmenlerin çoğu sık sık, öğrencilerin bir kısmı zor problemleri kolayca çözebilirken, diğerleri çözemiyorlar diye düşünürler ve acaba niçin bazı öğrenciler çok iyi öğrenme becerilerine sahipken bazılarında bu beceriler yok diye araştırırlar. Aynı şekilde niye bütün öğrenciler aynı yetenek ve becerilere sahip değil diye hayıflanırlar. Ama bu mümkün değildir. Çünkü her öğrencinin özellikleri, öğrenme stilleri, düşünme

biçimleri, anlama kabiliyetleri farklıdır. Bu yüzden de bütün öğrenciler aynı şeyleri, aynı şekilde ve aynı zamanda öğrenmekte zorlanmaktadırlar (Jonassen ve Grabowski, 1993: 3). Bu yüzden öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin öğrenmeye karşı farklı yetenek, tercih ve eğilimlere sahip oldukları bilinerek ve bu farklılıklar dikkate alınarak öğretim etkinlikleri şekillendirilir ve teknoloji ile desteklenir (Arabacı, 2005, 25). Bu sayede farklı öğrenme biçimleri ve yeteneklerine sahip olan öğrencilerin hepsinin eşit düzeylerde öğrenme gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılır.

Öğrenci merkezli eğitimde her bireyin kendine özgü olduğu ve kendi zihnini düzenleme çabası içinde, beyninin kendine özgü yapısını şekillendirdiği bilinmelidir. Bununla birlikte bireylerin zihinsel yapılarını düzenleme sürecinde en çok etkili olan faktörler ilgi, ihtiyaç, beklenti ve yetenekleridir. Her bireyin farklı düşünme biçimine farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip olduğu gerçeği, öğrenme süreçlerinin de bu doğrultuda farklı yaklaşımlarla zenginleştirilmesi gerçeğini doğurmaktadır. Öğrenme ortamlarının farklı yaklaşımlarla zenginleştirilmesi sürecinde öğrencilere öğrenmede farklı seçenekler sunularak öğrencilerin yaş dönemleri ilgi ve yetenek alanları dikkate alınarak hazırlanmış öğrenme etkinlikleri uygulanır. Zengin öğrenme etkinlikleri öğrencilerin her birine farklı düşünme deneyimleri sunar ve bu deneyimlerle bireyler kendi zihinsel yapılarını etkin hale getirirler. Bu da öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama becerilerine olumlu katkı sağlar (Yavuz, 2005: 14, 15).

2.1.4.2.12. Öğrenci Merkezli Eğitimde Bilişsel Süzgeçler

Bir şeyi öğrenmek o şeyin duyu organlarına ne kadar çok hitap etmesiyle ilgilidir. Sınıf ortamında bir konunun öğrenilmesi esnasında, öğrencilere yalnızca konuyla ilgili bilgilerin duyurulması yeterli olmaz. Çünkü, öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için görmek, dokunmak ve konuyla ilgili soru sormak, başkaları ile görüş alış verişinde bulunmak fırsatlarının sağlanması da gereklidir (Saritaş, 2005: 21). Böyle olduğu takdirde gerçekten etkili öğrenmeden bahsedilebilir. Her öğrenci yeni fikirleri inanç, anlama, yorumlama ve tutum süzgeçlerinden geçirerek işlediğinden dolayı, bir başka deyişle bilişsel süzgeçlerinden geçirerek kullandığı için, bilgilerin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap edecek şekilde getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin bilişsel süzgeçlerinin farklı olduğu ve kendisine

gelen uyarıcıları eleme ve algılama tarzı kendine özel olduğundan dolayı, ölçme değerlendirme çalışmalarında her öğrencinin bireysel gelişimi dikkate alınmaktadır (Erbil, 2003). Bunun sebebi, öğrencilerin öğretilmek isteneni değil de, öğrenmek istediklerini öğrenmeleridir. Bir başka deyişle, öğrenciler kendilerine sunulan bütün bilgileri değişik sebepler yüzünden öğrenmemekte veya öğrenememektedirler. Bunun yerine bu bilgilerden kendi bilişsel süzgecinden geçirerek, kendisine uygun hale getirebildiklerini, daha doğrusu kendi yaşantısına uygun olanları öğrenmektedirler.

Böyle düşünüldüğü zaman, ülkede eğitim sisteminin içine düştüğü en büyük yanılığın, öğrenciye bilgileri hazır kalıplar biçiminde verip aynen alma şeklindeki yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. Bu şekilde öğrenci kendisine sunulan bilgilerin ne olduğunu anlamadan ve daha da kötüsü ne işine yarayacağını kavramadan ezbere yönelmektedir. Öğrenci merkezli eğitim modelinde ise, ezberleme ve hazır bilgi sunma yoktur. Öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmaları sorumluluk almaları ve karar vermeleri esastır, aynı zamanda bilgileri bilişsel süzgeçlerine göre düzenlemeleri için fırsat verilir (Güneyli, 2007: 31).

Geleneksel eğitim olarak isimlendirilen öğretmen ve program merkezli eğitim anlayışında yapılan en büyük hatalardan birisi, öğrencilerin hepsinin aynı anda, aynı yerde, aynı bilgiye gereksinim duyduğunu ve aynı şekilde öğrenebileceklerini varsaymaktır. Ancak gerçekte böyle değildir. Dersi sadece dinleyerek öğrenme konusunda diğerlerine göre daha başarılı olan öğrenciler (aslında bu tip öğrenciler de zengin materyaller ve yöntem-tekniklerle işlenen derslerde daha başarılıdırlar) sadece işitsel öğrencilerdir (herhangi bir nesneyi işiterek öğrenme konusunda başarılı olan öğrenciler). Tek yönlü bilgi aktarımının gerçekleştiği bir sınıf ortamında, öğrenme düzeyinin düşeceği, dikkatin sağlanamayacağı, etkileşimin yaratılamayacağı ve en önemlisi öğrencilerin düşüncelerinin engelleneceği bilinmelidir (Silberman, 1996; Weimer 2002; Chance 2005; akt: Güneyli, 2007: 34)

2.1.4.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Yararları

Öğrenme-öğretme ortamlarında öğrenciler için önemli olan noktalardan birisi sahip oldukları öğrenme stilleridir. Eğer öğretim ortamında bütün öğrencilerin sahip

oldukları öğrenme stillerinin dikkate alınacağı ve bu stillere göre öğretimin yapılacağı bir yaklaşım bulunsa ve ona öğretim yapılmış olsa öğrencilerin öğrenme becerilerinin şimdikinden hızlı gelişmesi daha kolay olurdu. Çünkü bireysel özellikleri ve başta öğrenme stilleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta, aynı zamanda, aynı yöntem ve tekniklerle aynı şekilde ders almaları, öğrenmenin kalıcı ve etkili olmasını önlemektedir. Bu noktada öğrenci merkezli eğitimin önemli ilkelerinden olan, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özelliklerinin dikkate alınması sayesinde öğretim hem eğlenceli, hem de etkili ve kalıcı hale getirilebilir (Pitrik ve Holzinger, 2002). Ayrıca öğrenci merkezli eğitimin, kullanılabilirlik, ekonomiklik ve destekleyicilik olmak üzere üç temel yararı da bulunmaktadır (Açıkgöz, 2005: 15).

Kullanılabilirlik

- Öğrenci merkezli öğretim teknikleri birkaç dakikada gerçekleştirilebilir. Bunun dışında, bir dönem gibi çok uzun sürebilecek teknikler de bulunmaktadır.
- Etkinlikler çok çeşitli zaman dilimlerinde kullanılabilir.
- Farklı konularda ve farklı düzeylerde öğrenci merkezli öğretim teknikleri kullanılabilir.
- Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı tek bir yöntemi değil birçok öğretim yöntemini içermektedir.

Ekonomiklik

- Öğrenci merkezli eğitim pahalı araçlar, özel mekanlar vb maliyet gerektiren ekipmanlar olmadan uygulanabilir.
- Öğrenci merkezli eğitimde, disiplin, bilgi aktarımı vb. durumlarla zaman kaybedilmediği için öğretimsel sürecin tümü, öğrenmek için kullanılır.

Destekleyicilik

- Eğitimde, genellikle akademik başarı üzerinde durulur; öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. birçok öğrenme önemsizdir. Bir alana özgü bilgiler kalıcı değildir, en azından hızlı değişmektedir. Asıl olan destekleyici öğrenme ürünleridir.

Öğrenci merkezli eğitimin maddelerde de görüldüğü gibi en önemli özelliklerinden birisi, aynı zamanda faydalı yönü, kullanışlı olmasıdır. Bunu da, farklı konularda, farklı öğretim düzeylerinde, farklı zamanlarda uygulanabilir olmasına borçludur. Aynı zamanda ekonomik olmasıyla ekstra bir yük getirmez ve birçok yöntem ve tekniği kapsamıyla, değişik öğrenme biçimi ve zeka tipine sahip olan öğrencilere de hitap eder. Böylelikle, öğrenmenin kalıcılığı için de oldukça kullanışlı bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli eğitimi çok gelişmiş, pahalı ve az bulunur öğretim araç ve gereçleriyle uygulamak mümkün olduğu gibi, bunun aksine imkanların en kısıtlı olduğu durumlarda ve araç-gereçlerin temin edilemediği zamanlarda da kullanmak mümkündür. Bu haliyle de, yaklaşımın kullanışlılığı bir kat daha artmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitimde de, diğer öğrenme ve öğretme yaklaşım ve modellerinde olduğu gibi, kurallar, ilkeler, özellikler, kullanışlı ve sınırlı yönler bulunmaktadır. Hatta öğrenci merkezli eğitimin uygulandığı sınıfların özellikleri, öğretmenlerin rolleri, öğrencilerin görevleri gibi prosedür de, oldukça fazladır. Demirel'in (2000: 212) Harmon'dan (1994) aktardığı ve öğrenci merkezli eğitimin kullanıldığı bir sınıfta bulunması gereken güven, enerji, öz denetim, gruba ait olma ve farkındalık gibi beş temel nitelik de, bunlardan birisidir. Bu beş temel nitelik kısaca şu şekilde açıklanabilir;

Güven: Herhangi bir ortamda öğrencinin kendisini huzurda ve güvende hissetmesi, o ortamda belli bir işi başarabilmesi kendi adına önemli bir etkidir. Kendine güvenen ve öğrenmeye hazır olan öğrencilerin kendilerine saygı duydukları görülmektedir. Bu öğrenciler kendilerini sınıfta güvende hissederler. İnsan olarak değerleri başarı ya da ödüle bağlı değilmiş gibi her yarışta kazanma ya da herkesi memnun etme endişesi taşımazlar.

Enerji: Öğrenci merkezli eğitim ortamında öğrenciler direk olarak eğitim sürecinin içinde olduğundan, sürece devamlı olarak katkıda bulunur. Öğrenciler bir şeylerle meşguldür, katılımcıdırlar. Sınıfta herkes çalışmakla meşguldür. Bekleyen, sıkılan ya da zamanını boşuna geçiren kimseye rastlanmaz. Öğrenciler saate bakmaz, dersin bitmesini beklemez.

Özdenetim: Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Kendilerini yönetirler ve güdülerler. Kendi seçimlerini yaparlar, çalışmalarını başlatıp, bitirir ve mümkünse çalışmalarını kendileri düzeltirler. Öğrenciler kendi hızlarını kontrol etmekte ve çalışmalarını yönetmektedir. Bu da onlarda özdenetim mekanizmalarını kullanmalarına ve geliştirmelerine neden olur.

Gruba ait olma: Öğrenci merkezli eğitimde dersin ve öğretimin öncesinde birey ve insan ön plandadır. Bu nedenle öğrenciler yönetici personelle ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmuşlardır. Birbirlerini dinlerler, kabul ederler ve edilirler. Saygı görürler ve saygı duyarlar. Reddedilme ya da uzaklaşma hissetmezler. Bu yaklaşım ve anlayış öğrencilerde gruba ait olma duygusunun oluşmasında yardımcı olur.

Farkındalık: Öğrenciler düşünceli ve uyanıktır. Sınıfta neler olduğunu bilirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı ve gayretli öğrenciler göze çarpar. Diğer insanların duyguları ve düşüncelerine karşı duyarlıdır.

Öğrenci merkezli eğitimin yararları başta öğrencilerin derslere etkin katılımı ve aktif rol alması sayesinde etkili öğrenmenin gerçekleşmesi şeklinde özetlenebilir, ancak konu biraz incelenecek olursa, Demirel (2000: 210)'e göre öğrenci merkezli eğitimin öğretmenler tarafından yararlı bulunan özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha fazla zaman ayrılır.
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yolları iyileştirilir.
- Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturulur.
- Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olur.
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.

Öğrenme ortamında karşılaşılan önemli sorunlardan olan yavaş öğrenen öğrenciler, öğrencilerin özdenetim kazanması, farklı öğrenme stillerine göre öğretim, yeni öğretmenlerin deneyimsizlikleri gibi sorunlar, öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri doğrultusunda yapılan bir eğitim sayesinde önemli derecede azaltılabilir. Öğrenci merkezli eğitimin bu yararlarından faydalanabilmek ve bu yolla ülkenin geleceğine yeni ufuklar açmak için ise, ilk yapılacak iş; eğitim sistemindeki ezber olgusunun ortadan

kaldırılması olmalıdır. Bunun yanında şu noktalara da dikkat edilmelidir (Vural, 2005: 65,66);

- Öğrenci merkezli eğitim program geliştirme modeli hazırlanmalı ve bu model çerçevesinde müfredat programları yeniden yapılandırılmalıdır.
- Öğrenci merkezli eğitim esas alınarak hazırlanmış müfredat programlarını destekleyecek ders kitapları, öğretmen ders kitapları ve öğretim materyali hazırlanarak alanda denenir.
- Bu müfredat programları, ders kitapları ve öğretim materyallerini destekleyen öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilerek alanda denenmelidir.
- Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı ile yeniden yapılandırılan bir ölçme değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
- Öğrenci merkezli eğitim sisteminin geliştirilmesin sürecinde görev yapacak tüm insan kaynaklarının, gerekli yeterlilikleri kazanmak üzere hizmetiçi eğitim programlarına katılmaları sağlanmalıdır.
- Alan testi süreci sonunda elde edilen veriler doğrultusunda Milli Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılmalıdır.

Eğitimle ilgili yapılacak çalışmalar, aslında teorik olarak yazmak ve şunlar yapılmalı, bunlar değiştirilmeli demek kadar kolay olmamakta. Ancak yine de, yapılacak olan bir çalışmanın, iyi planlanması ve bunun yazılı olarak ifade edilmesi de çok önemlidir. Bu yüzden, öğrenci merkezli eğitimle ilgili bir uygulama yapılacağı zaman bunun mutlaka, iyi planlanması ve hazırlanması gerekir. Bunu yapabilmek için de yukarıdaki maddelerde bulunan noktalar gibi, benzer ve farklı ilke ve kuralları dikkate almak gerekir. Bu, planlı çalışmaktır ve planlı çalışmak ise, bilindiği gibi başarının önemli anahtarlarından birisidir.

Görüldüğü gibi alanyazında bulunan konuyla ilgili araştırmalar, öğrenci merkezli eğitim kavramının oldukça geniş olduğunu göstermektedir. O kadar ki, yeni yaklaşımlar ve modern öğrenme modelleri olarak isimlendirilen hemen bütün kavramların, bir şekilde öğrenci merkezli eğitim ile ilişkili olduğu veya kapsamına girdiği görülmektedir. Ancak, öğrenci merkezli eğitimin kapsamı içerisinde

vurgulanması gereken önemli bir nokta da, öğretim teknolojileridir. Öğretim teknolojilerinin bilindiği üzere, dersi daha dikkat çekici eğlenceli hale getirmek amacıyla (öğretim materyallerinin bunun yanında bir çok faydası da bulunmaktadır) kullanılmaktadır. Öğretim teknolojileri olarak düşünüldüğü zaman, bu alanda kullanılan pek çok materyal sayılabilir, ancak içlerinden en önemlisi şüphesiz bilgisayardır.

Bilgisayarın eğitimde kullanılması kavram olarak alanyazında daha çok “bilgisayar destekli öğretim” şeklinde kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim; bilgisayarların içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ve önceden kazanılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır” (Yalın, 2003: 165). Gerçekte bilindiği kadarıyla sınıflarda gerçekleştirilen etkinlikler şimdiye kadar hep kalem ve kağıt gerektirecek ve bu iki öğretim materyali vasıtasıyla yapılmıştır. Bir anlamda kalem merkezli eğitim ve etkinlikler yapılmaktadır. Şimdilerde ise, bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle, bilgisayar eğitime aktif bir şekilde girmiş ve eğitimin aktif hale gelmesinde de çok büyük katkıları olmuştur. Sınıfta gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinde artık kalem, kağıt gibi bilgisayar da kullanılabilir. Teknoloji bu anlamda öğrenci merkezli eğitim için önemlidir ve derslerin planlanmasında kullanılmalıdır. Bilgisayarların etkili bir öğretim için yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Anderson, Anderson, Davis, Linnell, Prince ve Razmov, 2007);

- Aynı anda bütün öğrenciler örneklere (slaytlar ve benzeri uygulamalarla) ulaşabilmektedir.
- Öğretmen dersi sunarken hazır olarak kendisine verilen slaytlardan örnekleri takip eden öğrenciler slaytlar üzerinde gerekli açıklamaları not alabilmektedirler.
- Öğrencilerin dersi kendi başlarına çalışabilmeleri için fırsatları olmaktadır. Hem tekrar hem de ön hazırlık için bu önemlidir.
- Öğrenci kendi hazırladığı bir sunuyu sınıfa göstermek için imkan bulabilmektedir.

Bilgisayarların bunların yanında özellikle internet bilgi tabanının kullanılmasına imkan vermesi gibi çok önemli bir yararı da bulunmaktadır. Bu yönüyle belki de, çağımızın en önemli teknolojik gelişimidir. Bilgisayarların günlük hayatında bir parçası

olduğu, hatta insanların hayatını önemli derecede kolaylaştırdığı da düşünölünce, öğrenci merkezli eğitim ortalarında ve dahası, her türlü öğretim ortamlarında daha aktif bir şekilde kullanılması için çalışılmalıdır. Bu hem ülke, hem de eğitim sisteminin geleceğı için önemli bir adım olacaktır.

Öğrenci merkezli eğitimin yararlı yönleri ağır basmakla birlikte, sınırlı olan yönleri de, şüphesiz vardır. Ancak bu sınırlılıklar şimdilik alanyazına çok fazla girmemiştir. Bunun sebebi, muhtemelen, bu sınırlılıkların ortaya çıkması ve rapor ve araştırmalara yansması için, uygulamalı olarak eğitim sistemine girmesinden bu yana çok fazla zaman geçmemiş olmasıdır. Ancak yine de bilinmesi gerekir ki, hiçbir öğretim modeli veya yaklaşımı, hiçbir konuyu, hiçbir insana bütün yönleriyle ve tam anlamıyla öğretmek için yeterli özelliklere sahip değildir. Hepsinin eksik olduğu veya yeterli olmadığı bir noktası bulunmaktadır ve bu nokta uygulamada daha çok anlaşılmaktadır (Sönmez, 2004: 1). Bu yüzden burada daha çok öğrenci merkezli eğitimin yararlı yönleri ve özelliklerinden bahsedilmiştir. Bu özelliklerinden birisi de, öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin rolleri ve sorumluluklarıyla ilgilidir. Öğrenci merkezli bir eğitim ortamında öğrenci ve öğrencinin özellikleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

2.1.4.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenci

Öğrenci merkezli eğitimin öğrenciler açısından en önemli faydası arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması ve aralarındaki paylaşım ve işbirliğini geliştirmesidir. Bu sayede öğrencilerin birbirini etkileme ve birbirinden öğrenme şansları artmaktadır (Aksu, 2005; 14). Bununla birlikte, öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sergilemeleri beklenir. Ayrıca, öğrenci merkezli eğitimde öğrenen, geleneksel eğitimde olduğu gibi yalnızca ezberlemekle kalmaz, onu nerede kullanabileceğini tasarlar ve niçin onu öğrendiğini bilir. Kendi öğrenmesini kontrol etmek, daha iyi öğrenebilmek için planlar yapmak, iyi ve kötü olduğu noktaları keşfetmeye çalışmak gibi noktalarda gayretlidir. Ayrıca diğer öğrencilerle etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini diğerleriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder (Açıkgöz, 2005: 38). Bunların yanında öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin temel görevleri aşağıdaki gibidir;

- Olası hedef ve etkinlikleri düşünmek,
- Bireysel öğrenme hedeflerini seçmek,
- Kendine yeteneklerine güvenmek ve güvenini artırmak için çalışmak,
- Öğrenme etkinliklerini seçmek ve planlamak,
- Kendini güdülemek,
- Uygun bir başlama stratejisi ile dikkatini toplamak,
- Önceki öğrenmelerini kullanmak,
- Okumak, dinlemek ve analiz etmek,
- Yeni bir durum için olası uygulamaları düşünmek,
- Kendi cümleleri ile ifade etmek,
- Yeni bir strateji denemek,
- Bir kez başarmak için olası durumları düşünmek,
- Öğrenme sürecini değerlendirmek,
- Kendi performansı hakkında karar vermek,
- Gelecekteki ödülleri düşünmek,
- Çalışma araları vermek gibi maddeler sayılabilir (Demirel, 2000: 211).

Bunlar öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin geleneksel eğitime göre daha aktif ve kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumlulukları üzerine aldığını gösteren özellikleridir. Bunu başarabilen öğrenciler sistemin veya modelin ismi ne olursa olsun, öğrenme işinde başarılı olma şansları artacaktır. Öğrenmenin doğasında bulunan dinamik yapı, öğrencilerinde ancak buna göre hareket etmesiyle anlamlılık kazanmaktadır. Bir başka deyişle yaklaşımı öğrenci merkezli olarak isimlendirdikten sonra, öğrencilerin davranışlarında ve öğrenmeye karşı tutumlarında bir değişiklik oluşturulamıyorsa, burada kullanılan yöntem veya modelin özelliklerinin olduğu çok önemli değildir. Önemli olan öğrencilerin bu kuralları ve ilkeleri benimseyerek uygulamasını sağlamaktır. Bu bağlamda öğrenci merkezi eğitimde öğrencilerin diğer sorumluluk ve rollerini incelemek gerekirse şunlar söylenebilir;

Geleneksel eğitim ortamlarının aksine öğrenci merkezli eğitim ortamlarında öğrenci öğretme süreci esnasında etken konumdadır. Öğrenciler kendi zihinsel

becerilerini kullanarak yeni bilgiler keşfederler. Öğrencilerin bilgiye ulaşma yolunda yaptıkları her keşif, vardıkları her sonuç, öğrenme anlamında büyük değerler taşımaktadır. Öğrencilerin bu keşifleri yapabilmesi ancak, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ortamları hazırlamaları ile mümkün olabilir (Yavuz, 2005: 24). Ancak öğrenci merkezli eğitimi hazırlamak yalnızca öğretmenlerin görevi değildir. Bu süreçte öğrencilere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının doğasına uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi ve kendisinden beklenen öğrenme görevlerini yerine getirebilmesi için dersten önce, ders sırasında ve dersten sonra yapmaları gereken önemli görevleri vardır. Bu görevler de daha çok not almayla ilgilidir. Bu görevler aşağıda verilmiştir (Şahinel, 2003: 71, 72);

Dersten önce;

- Bütün ödevi okuma,
- Daha önceki ders notlarını gözden geçirme,
- Davranışı belirleme,
- Kendini hazırlama.

Ders sırasında;

- Zihinsel olarak derste olma,
- Ön sıralara oturma,
- Etkin bir dinleyici olma,
- Not alma,

Dersten sonra;

- Notları gözden geçirme,
- Bir hafta içinde tekrar yapma,
- Bir ay içerisinde tekrar yapma şeklindedir.

Öğrenci merkezli eğitimi değerlendirirken iki boyut çok önemlidir. Bunlar öğrenci ve öğretmen boyutudur. Yukarıdaki maddelere dikkat edildiği zaman, öğrencilerin geleneksel ve öğretmen merkezli eğitimde olduğu gibi, sadece dersi

dinlemeleri ve sınav zamanında hazırlanmaları yeterli olmamaktadır. Bunun yerine, dersten önce, ders sırasında ve dersten sonra yapmaları gereken oldukça önemli görevleri bulunmaktadır. Bu görevler öğrenci merkezli eğitimin gereklerindedir ve öğrenci merkezlilikten söz edebilmek için gereklidir.

Öğretmenler açısından bakıldığında ise, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir eğitim ortamında görevleri, geleneksel eğitimde olduğundan daha fazladır. Bu görevlere bir sonraki bölümde değinilmiştir. Bunun yanında öğrenci merkezli eğitimden öğrencilerin ne anladığı da önemli bir konudur. Bu yüzden öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimden ne anladıkları ve beledikleri konusunda bir araştırma yapan Denise ve Perry (2003); öğretmenler olarak öğrenciler hakkında karar verirken derse ve ders sırasında elde edilen bilgilere, daha doğrusu sınav sonuçlarına bakılır, ancak gerçekte öğrencileri anlayabilmek için öncelikle onları dinlemek gerekir demektedir. Bu yüzden öğrenci merkezli bir öğrenme ortamından öğrencilerin ne anladığını aşağıdaki gibi ifade etmektedirler;

- Benim eşsiz bir kişi ve öğrenci olduğumu bilin.
- Bana kendime uygun öğrenme aktivitelerini seçmem için izin verin.
- Ben bazen kendimle ilgili şeyleri kendim seçmek isterim.
- Sınıf arkadaşımınla çalışmama izin verin.

Bu maddeler öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimden anladıklarını yansıtmaktadır ve şimdiye kadar verilen bilgilerle de örtüşmektedir. Hatta öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimden anladıkları ile, öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimden anladıkları arasında temelde önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

2.1.4.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmen

Şimdilerde eğitim sistemlerinde öğretmenler, başta öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı olmak üzere benzer şekilde bir çok modern eğitim anlayışının gerekleri doğrultusunda, eğitim-öğretimle ilgili sorumluluklarını yeniden belirlemek durumundadırlar. Öğrenme-öğretme sürecinde özellikle öğretmenlerin öğrencinin ilerisinde olma, yol gösterebilme, öğrencilere danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü

oynayabilme ve bunların yanında kendisini eğitme ve geliştirme sorumluluğunu yüklenmesi gerekmektedir. Öğretmen, kendi yeterlik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliliğin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise çok ağır olduğunu bilmeleri gerekir (Çetin, 2004).

Geleneksel sınıflardaki pek çok öğrenci öğretmenini memnun etme, öğretilenleri anlayıp anlayamama ve hata yaptığında sınıf arkadaşlarının tepkilerinden kaygı duyarlar ve öğrenmekten korkarlar. Böyle bir durumda yaşanan kaygının fazlalığı ise düşünmeyi azaltmaktadır. Sınıf ortamında ve diğer öğrencilerin arasında öğrenciler hata yapmaktan korktukları ya da derhal öğrenmeleri gerektiğini hissettikleri zaman, doğru düşünemezler. Bu yüzden öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı kullanılırken öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırıcı ifadeler kullanarak kaygılarını azaltabilirler (Demirci, 2003: 39).

Öğrencilerini iyi tanıyan, öğrenme stillerini ve bilgi düzeylerini bilen ayrıca ilgilerinin farkında olan öğretmenlerin, öğrencilerini etkin öğrenme ortamına taşıması daha kolay olacaktır. Eğitimde etkililikten söz etmek için en başta öğretmenlerin bunun için çalışması gerekmektedir (Taşpınar ve Gümüş, 2004: 4). Öğrenci merkezli eğitim ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilere doğru zamanlarda doğru adımlar atabilmeleri konusunda rehberlik etmeleri de bu çalışmalardan biridir. Öğrenci merkezli eğitimde kullanılan yöntemlerle hazırlanan derslerde, öğretmenlerin en önemli işlevleri dikkat çekme ve motivasyonu sağlama konusundadır. Doğru zamanda doğru motivasyonu yakalayan öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını da alır. Çünkü ne için öğrendiklerinin farkındadırlar (Yavuz, 2005: 25).

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenler öğrencilerinin anlaşıldığını ve kabul edildiğini, yalnız olmadıklarını, bir başka deyişle “seninleyim” mesajını vermelidir. “Aynı hatayı bende yapabilirdim”, “kendini nasıl hissettiğini tahmin edebiliyorum”, “üzüntünü paylaşıyorum” gibi ifadeler kullanmalıdır (Demirci, 2003: 40). Bu şekilde öğrencilerin kendilerini ait olma duygusu içinde bulmaları ya da, kabullenildiklerini hissetmeleri beklenir. Böyle olduğu takdirde öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri daha kolay olacaktır.

Ekizoğlu ve Uzunboylu'ya (2006) göre ğrenci merkezli eğitimin yapıldığı bir sınıfta öğretmenlerin görevleri Şu uđ başlık altında özetlenebilir;

1. Her ğrenci öğrenme durumuna daha önce edindiği bilgi ve yaşantı birikimi ile gelir. Öğretmen ğrenmeyi artırmak için, öğrencinin yeni bilgilerini daha önce edindiği bu birikim üzerinde yapılandırmasına yardım etmelidir.
2. Öğretmen, ğrencinin öğrendiklerinden anlam çıkarmasına destek vererek öğrenmesine yardımcı olabilir. Öğrenci yeni öğrendiği bir bilgiyi anlamlandırabilmek için eski bilgileri ile bağlantı kurmalıdır.
3. Öğrenciler en iyi Şekilde öğrenebilmek için, nasıl düŐüneceklerini öğrenmelidirler. Öğretmen ğrencilerinin öğrenme yaşantılarını yapılandırırken onlara, soru sorma teknikleri, sorgulayıcı düşünme becerileri, işlem yapma, grafikte açıklama, yöntemleri kullanmayı öğreterek, önlerindeki hayat mücadeleleri için donanımlı olmalarını sağlar.

Bunları sağladığı takdirde öğretmenin ğrenci merkezli eğitimdeki görevlerini yerine getirdiği söylenebilir. Bunun yanında ğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin sadece diploma için değil, gerçek hayatta anlamlı olması için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenin, öğrettiği konuların hayattaki izdüŐümlerini öğrenciye göstermesi gerekir. Ders konuları, kitap sayfaları veya sınıfın duvarları arasına sıkıŐıŐ kalmamalı, öğrenilen bilgiler gerçek hayat ile ilişkilendirilerek öğrencinin öğrendiği Şeylerin değerini görmesi sağlanmalıdır (etin, 2004). Ayrıca, Deryakulu'nun (2001) ğrenci merkezli eğitim için, öğretmenlerin sınıf içi öğretimde uygulayabilecekleri ilkeler konusunda aşağıdaki noktaları ifade ettiği görülmektedir;

- Öğrenci özelliklerini ve giriŐimlerini desteklemek,
- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak,
- Bir ğrenme görevini yapılandırırken belirlemek, karŐılaŐtırmak, sınıflamak, zmllemek, oluşturmak gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermek,

- Bir öğrenme görevini oluştururken, görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etmek,
- Bir öğrenme görevi oluştururken, görevi doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlamak,
- Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendirmek, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriğini değiştirmek,
- Öğrenilecek konuyla ilgili görüşleri öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğunu belirlemek,
- Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşı nitelikte öğrenme deneyimlerini de sunarak olabildiğince farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya koymak,
- Öğrencilerin hem öğretmenle, hem de öteki öğrencilerle diyalogunu desteklemek,
- Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak, onların konuyu araştırmalarını desteklemek, aynı zamanda öğrencileri kendi arkadaşlarına sorular sormaya özendirmek,
- Öğrencilere bir soru yöneltildiğinde, olası bir yanıt için yeterince zaman tanımak,
- Öğrencilere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleri ile karşılaştırabilmeleri için zaman vermek,
- Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modelini (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) modelini kullanarak öğrencilerin doğal merakını beslemek,
- Öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendirmek şeklindedir.

Bunların yanında etkin bir öğretim için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişime açık olması gerekir. Öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci etkileşimi yanında öğrenci-öğrenci etkileşimine de olanak hazırlamalıdır. Örneğin, konu yaklaşımı ve grup tartışmaları, örnek olay incelemeleri, sorun çözme gibi yöntemleri uygulayan öğretmen öğrencilerinin kendi aralarında konuşmalarına, birbirlerinden etkilenmelerine ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerine yardımcı olmaktadır ki, bu son derece gereklidir (Özyürek, 1982, 62).

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluklarının bittiği anlamına gelmemektedir. Bu, öğrencilerin her istediğini yapması, öğretmenin sürece karışmaması anlamında da değildir. Burada vurgulanmak istenen, öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin geleneksel eğitimdeki öğretmenden farklı olduğu, kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön gösterdiği, önerilerde bulunduğu, gerekli durumlarda açıklama yaptığı, fikir verdiği ve bir rehber gibi davranarak onların gelişimlerini gözlediği anlamına gelmektedir. Burada söz konusu olan, öğretmenin öğrenciye kendi kararlarını empoze etmemesi, onun öğrenmesi ile ilgili kararları onun yerine almamasıdır. Öğretmen öğrencinin yerine öğrenemeyeceğine göre olması gereken de budur. Öğretmenin bu yeni yaklaşımla birlikte sınıftaki rollerinde ortaya çıkan üç özellik kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılıktır (Açıkgöz, 2005: 34).

Öğrencilerin program içeriğini ve konuları keşfederek, yaşayarak öğrenmeleri için farklı yöntemlerin kullanıldığı, farklı materyallerle dersin zenginleştirildiği ve sınıf ortamının mümkün olduğunca zengin öğretim araç ve gereçleriyle düzenlendiği bir ders planı hazırlamak, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimdeki en öncelikli görevleridir. Öğrenci merkezli bir dersi planlarken ise, öğretmenlerin yapması gerekenler aşağıdaki gibidir (Yavuz, 2005: 29);

- Planın genel hedefleri doğrultusunda içeriği ve konuyu incelemek.
- Konu boyunca faydalanılacak kaynaklar ve materyaller üzerine araştırmalar yapmak.
- Konunun genel içeriği, ana başlıkları ve önemli noktalarını incelemek.
- Öğrenci özelliklerini değerlendirmek.
- Öğretim yöntemlerine karar vermek.
- Öğretim etkinliklerini hazırlamak.
- Düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlı kullanılacak öğretmen ve öğrenci sorularını hazırlamak.
- Öğretim sürecini ve zaman düzenlemesini yapmak.
- Kullanılacak dikkat çekme yöntemlerini belirlemek.

- Öğretim etkinliklerini destekleme ve ev ödevi amaçlı kullanılacak çalışma kağıtların hazırlamak.
- Öğretim sürecinin etkinliğini belirlemede kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemlerini belirlemek.

Bu hazırlıklar normalde sadece öğrenci merkezli eğitim için yapılması gereken hazırlıklar değildir aslında. Yapılacak olan eğitim geleneksel bir şekilde öğretmenin kontrolünde ve konuların öğretilmesi ekseninde işlenecek olsa da, bu türlü hazırlıkların yine yapılması gerekir. Ancak, öğrenci merkezli eğitimde önemli olan bir nokta, öğretim esnasında öğrencinin pasifliğini ortadan kaldıracak önlemlerin alınması gerektiğidir. Bunu sağlayabilmek için de, öğretmenlerin yukarıdaki maddelerin yanında, özellikle ders planlarını hazırlarken dikkat etmesi gereken diğer önemli noktalar şunlardır (Şahinel, 2003: 20);

- Sık sık aynı teknikler kullanılmamalıdır.
- Etkinlik sırasında öğrencilerin sorumluluklarına çeşitlilik getirmelidir.
- Ara sıra öğrenciler arka sıradaki öğrencilerle eşleştirilmelidir.
- Öğrencilerden başkalarıyla da çalışma şansını yaratmak için yerlerini değiştirmeleri istenmelidir.
- Kendiliğinden oluşan planlama dışı etkinlikleri bir şekilde gerçek değerlendirme içine katmalıdır.
- Öğrencilere etkinliklerin niçin yapıldığı açık bir dille anlatılmalıdır.

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin dikkat etmesi gereken bir başka önemli nokta; sınıf ortamı ve sınıf yönetimidir. Öğrenci merkezli eğitimde sınıf ortamının iyi hazırlanmış olması kadar sınıf yönetimi ve düzeni de önemlidir. Öğrenci merkezli eğitimde her ne kadar sınıf yönetimi daha kolay olsa da, çıkabilecek sorunlara ve dersin işleyişini bozacak aksaklıklara mahal vermemek için planlamanın iyi yapılması burada da önemlidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında sınıf düzenini bozmaları durumunda öğretmenlerin şu koşulları dikkate almaları, dersin etkililiği için önemlidir (Şahinel, 2003: 47).

- Sözel olmayan uyarılarda bulunma
- Etkin bir şekilde dinleme
- Öğrencilere sırayla söz verme
- Katılım kurallarını okuma
- İyi davranma
- Kişisel düzeyde ilişki kurma
- Katılım yönetimini değişime açık tutma
- Olumsuz davranışları sakince görmezden gelme
- Olumsuz davranışları özel olarak tartışma
- Karşılaşılan güçlükleri kişisel olarak üste almama

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen ve öğrencilerin rolleri bu şekildedir. Buraya kadar anlaşıldığı üzere, öğrenci merkezli eğitimin ilkelerinin temel alındığı bir derste planlamadan başlamak üzere değerlendirme boyutuna kadar hemen bütün konularda, geleneksel eğitim anlayışıyla çelişen konular bulunmaktadır. Ders ortamında ve öğretimle ilgili her türlü adımda öğrencinin merkeze alınmasından başlayarak, fiziki mekanın düzeni, araç-gereçler ve yöntem-tekniklerin seçimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenci ve öğretmenlerin rolleri gibi bir çok konuda, olabildiğince yenilikçi ve gelişimci olmayı gerekli kılan yaklaşımda, bunların önemsendiği ve uygulandığı müddetçe başarıya ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu anlamda öğrenci merkezli eğitimin anlamı, özellikleri, ilkeleri, öğretmen ve öğrencilerin rolleri gibi konulardan bahsedildikten sonra, önemli olan ve işlenmesi gereken bir diğer konu, öğrenci merkezli eğitimde kullanılan yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerin hangileri olduğudur. Bu konuyla ilgili açıklama aşağıda verilmiştir.

2.1.4.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Kullanılan Yöntem-Teknikler ve Yeni Yaklaşımlar

Öğrenci merkezli eğitimin öncelikleri içerisinde önemli bir yere sahip olan yöntem ve teknikler konusu, değerlendirildiğinde oldukça geniş bir konudur. Yalnız, yaklaşımın ilke ve kuralları doğrultusunda doğasına uygun olan öğretim yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerinin hangileri olduğu konusunda kısa bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Bu noktada bilinmesi gereken önemli bir diğer nokta ise,

öğrenci merkezli bir eğitimde hangi yöntem uygulanırsa uygulansın genel olarak kabul edilmiş, göz önünde bulundurulması gereken bazı özellikler bulunduğu. Bu özellikler şunlardır (Sökmen, 2000: 29);

- Önceliklerin belirlenerek iyi organize edilmesi ve dersin iyi planlanması
- Demonstrasyonlardan sık sık faydalanılması
- Çeşitli görsel-işitsel araçlardan faydalanılması (video, tepegöz, slayt gibi)
- Edinilen bilgilerin gerçek hayattaki önemini vurgulayarak uygulamalara ve örneklerle yer verilmesi
- Programın öğrenciyi heyecanlandırması ve öğrenmeye teşvik etmesi
- Öğrencinin kendini rahat bir eğitim ortamında hissetmesi
- Öğretmen ve öğrenci etkileşiminin olumlu ve sürekli olması

Bu kurallar hangi öğretim yöntem veya tekniği kullanılacak olursa olsun uyulması gereken kurallardır. Aksi takdirde, konuya, öğrenciye, zamana, fiziki mekana veya mevcut imkanlara uygun olmayan yöntemlerin seçilmesiyle, kullanılan yaklaşımın adı ne olursa olsun, öğretimin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olunabilir. Bu yüzden yukarıda verilen maddelere, öğrenci merkezli eğitim dahil her türlü derste dikkat edilmesi, dersin hedeflerine ulaşmak açısından oldukça önemlidir.

Öğrenci merkezli eğitimde yöntem ve teknikleri belirlerken uyulması gereken kuralları bu şekilde vurguladıktan sonra, öğrenci merkezli eğitimin dayandığı öğrenme ve öğretme kuramlarına bakılacak olursa, Erbil (2007)'in aşağıda verilen kuramları öğrenci merkezli eğitimin dayandığı önemli kuramlar olarak açıkladığı görülmektedir.

- Miller'in bilgi işleme kuramı
- Gagne'nin öğrenme koşulları kuramı
- Piaget'in genetik epistemolojik kuramı
- Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı
- Bruner'in yapıcı kuramı
- Gardner'ın çoklu zeka kuramı
- Guthrie'nin bitişiklik kuramı

Bu kuramlar, Erbil (2007)'e göre öğrenci merkezli eğitime dayanak olduğu gibi, işbirlikli öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı yeni ilköğretim programlarına da dayanak olarak gösterilmektedir. Bu kuramlarla birlikte öğrenci merkezli eğitimde kullanılacak kuram, yaklaşım veya modelleri Şahinel (2003), Güneyli (2007), Toker (2003) ve Demirel (2005) çalışmalarında aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir;

- Çoklu Zeka Kuramı
- İşbirlikli Öğrenme
- Yapılandırmacılık
- Yaratıcı Düşünme
- Eleştirel düşünme
- Probleme Dayalı Öğrenme
- Proje Tabanlı Öğrenme
- Beyin Temelli Öğrenme
- Bilgisayar Destekli Öğrenme
- İnternet Temelli Öğrenme
- Yansıtıcı Düşünme
- Tam Öğrenme
- Yaşam Boyu Öğrenme
- Basamaklı Öğretim Programı
- Uzaktan Öğretim

Yukarıda iki ayrı bölümde verilen ve öğrenci merkezli eğitimin dayanaklarıyla birlikte, uygulamalarda kullanılacak model ve yaklaşımlardan başka, öğrenci merkezli eğitimde kullanılacak yöntem ve teknikleri Ekizoğlu ve Uzunboylu (2006) aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- Soru-cevap yöntemi
- Tartışma yöntemi
- Deney yöntemi

- Araştırma yöntemi
- Gösteri yöntemi
- Gezi-gözlem ve inceleme yöntemi
- Buluş yöntemi
- Kısa yazılar yazdırma
- Kısa sınavlar yapma
- Beyin fırtınası olabilir

Bu zamanda öğrenci merkezli eğitim veya benzer konularda yapılan hemen her türlü araştırmalarda öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri olarak görülen bu yöntem ve teknikleri Yavuz (2005) ve Açıkgöz (2005) aynı şekilde kabul etmekle birlikte bunlara aşağıdakileri de eklemişlerdir.

- Tartışma yöntemi
- Altı şapkalı düşünme tekniği
- Beyin fırtınası tekniği
- Drama
- Akvaryum (İç Çember) yöntemi
- Örnek olay inceleme
- Panel, münazara, açık oturum ve forum
- Araştırma yoluyla öğretim
- Karşılıklı öğretim
- Sunarak öğretim sayılabilir

Öğrenci merkezli eğitime dayalı derslerde kullanıldığı halde, bir yöntem veya teknik olarak değerlendirilemeyecek ve bir formun doldurulması, bir etkinliğin yapılması veya küçük ve kısa süreli bir grup çalışması gibi uygulamalar da bulunmaktadır. Yavuz (2005) ve Açıkgöz (2005), bu uygulamalar arasında şunları göstermektedirler;

- Anket yapma
- Basın toplantısı

- Biyografi, broşür, bulmaca, diyalog hazırlama
- Eşli öğrenme yöntemi
- Gazete, dergi, film, harita ve görsel kartlarla öğrenme
- Vızıltı grupları
- Kartopu
- Kavram haritaları ve akış çizelgeleri
- Kompozisyon hazırlama
- Günlük tutma
- Kitap, gezi, proje raporları hazırlama
- Şiir, hikaye, öykü, şarkı yazma
- Rol yapma gibi başlıklar sayılabilir.

Öğrenci merkezli eğitim çok kapsamlı ve yalnızca birkaç tane öğrenme model veya yaklaşımına atfedilemeyecek kadar geniş bir sistemdir. Buna bağlı olarak yukarıda boyutları açıklanmaya çalışılan öğrenci merkezli eğitimin dayandığı temel felsefe, eğitim felsefesi ve öğrenme kuramlarıyla birlikte, öğrenci merkezli bir eğitim uygulamasında kullanılabilecek yöntem-teknipler ve yeni yaklaşımlar, devam eden bölümlerde araştırmayla ilgili olanlara ağırlık ve öncelik vermek koşuluyla izah edilmeye çalışılmıştır. Burada özellikle araştırmada yapılan deneysel uygulamanın bir boyutu olan ders programında kullanılan beyin fırtınası, akvaryum (iç çember) tekniği ve tartışma yöntemi ile birlikte işbirlikli öğrenme yaklaşımına ağırlık verilmiştir. Bunun haricinde bütün yöntem ve tekniklerin işlenmesinin çok anlamlı olmadığı düşünülerek öğrenci merkezli eğitimin dayanağını oluşturduğu düşünülen kuramlara yer verilmiştir.

2.1.4.6.1. Miller'in Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair davranışçı yaklaşımdan farklı bir görüşe sahip olan bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramının savunucuları, davranışçı kuramı temel alan öğretim uygulamalarında, öğrencilerin önceden belirlenmiş etkinlikler sırasında sık tepki vermek zorunda bırakılmalarının öğrenmeye etkin katılım olarak değerlendirilemeyeceğini düşünmektedirler. Bu tür etkinliklerde öğrencinin hangi davranışta (tepkide) bulunacağı, hangi bilgiler (uyarıcılar) üzerinde odaklanacağı ve bu bilgileri nasıl işleyeceği öğrenci tarafından değil, öğretimi ya da öğretim

materyallerini tasarımılayan kişiler tarafından kararlaştırılmıştır. Bu ise, her öğrencinin bireysel özellikleri ve geçmiş deneyimleri çerçevesinde gösterebileceği farklı zihinsel işleme çabalarını engelleyerek, öğrencilerin öğrenmeye katılımını yalnızca önceden başkaları tarafından belirlenmiş etkinliklerin gerçekleştirilmesiyle sınırlamakta, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımını azaltıp, onları zihinsel açıdan edilgenleştirmektedir (Deryakulu, 2001).

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Bu kurama göre, dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlenmektedir. Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel öğrenme: bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler ve temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır (Deryakulu, 2001, Açıköz, 2005; 81).

- Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır.
- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir.
- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır.
- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilmektedir, hatırlanmaktadır.

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere bilişsel öğrenme kuramında davranışçı kuramlarda olduğunun aksine, uyarıcının dışardan alınmasıyla birlikte, zihinsel olarak bilginin nasıl oluşturulduğu ve nasıl depolandığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel öğrenme kuramında özellikle bilgilerin dışardan nasıl alındığından başlayarak, zihinde varolan bilginin nasıl geri getirildiği, bir başka deyişle hatırlandığına kadar olan süreç incelenmektedir ki, bu yöntem öğrenmeyi açıklamak bakımından akla daha uygun gibi gelmektedir.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme olayı, bilgisayarların çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir. Dışarıdan gelen yeni bilgiyi alma işleminden başlayarak, davranış değişmesi olarak

ortaya çıkıncaya kadar bilginin dönüştürülme biçimlerine öğrenme süreçleri adı verilmektedir (Özden, 2000; 24-29, Selçuk, 2004; 175-193, Senemoğlu, 2000; 269-272).

Öğrenmeyi sağlayan süreçler şu şekilde sıralanmıştır:

- Çevredeki uyarıcıların alıcılar yoluyla alınması.
- Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi.
- Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyuşal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi.
- Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması.
- Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte anlamlı kodlamanın yapılması.
- Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması.
- Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi.
- Bilginin işleyen bellekten (kısa süreli bellek) tepki üreticiye gönderilmesi.
- Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslar) göndermesi.
- Bireyin çevresinde performansını göstermesi.
- Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi.

Burada bilgiyi işleme kuramının bilginin dış çevreden alındıktan sonra bir davranış haline dönüşünceye kadar, zihinsel olarak yapılan işlemler görülmektedir. Maddelerden de anlaşıldığı üzere, uyarıcıların çevreden alınması sırasında duyuların durumundan başta olmak üzere, dikkat ve seçici algı, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekte gerçekleşen olaylar, uzun süreli belleğe bilgini depolanması ve ihtiyaç duyulduğunda bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi için kodlama yöntemlerinin her biri önemli olan basamaklardır. Bunlar iyi bilindiği takdirde hem öğrenen, hem de öğreten boyutunda öğrenmenin daha kolay ve etkili olacağı söylenebilir. Bu yüzden bilgiyi işleme modeline göre öğretimin düzenlenmesinde özellikle öğreticilerin dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır;

- Öğrencinin dikkatinin konuya çekilmesine özen gösterilmelidir.
- Ders sırasında öğrencinin önemli olan bilgiye odaklanmasına yardım edilmelidir.
- Öğrencinin yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirmesine (örgütleme yöntemleri) yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencinin soyut fikirleri somutlaştırmasını sağlayacak örnekler verilmelidir.
- Öğrencilerin bellek destekleyici stratejileri kullanmalarına rehberlik yapılmalıdır.
- Ders sırasında aralıklı olarak tekrar ve özetler yapılmalıdır.
- Öğrenciye dönüt verilmelidir.

Öğreticilerin ders işlerken ve ders işlemeye başlamak için yapması gerekenler bilgiyi işleme kuramında daha da önem kazanmaktadır. Eğitim ortamında öğrencinin dikkatinin çekilmesi, öğrenme stratejilerini kullanmalarına yardımcı olunması, ders esnasında öğrenciye dönüt verilmesi bunlardan bazılarıdır.

2.1.4.6.2. Gagne'nin Öğrenme Koşulları Kuramı

Farklı tipte öğrenme, farklı tipte öğretmeyi gerektirir. Bu nedenle Gagne, öğrenmeyi beş ana kategoride sınıflandırmıştır (Karadeniz, 2007). Ayrıca öğretim hedefleri de bu öğrenme türlerine göre sınıflanabilir. Bunlar; sözel bilgi, entelektüel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve motor becerilerdir. Bu öğrenme ürünlerinin ya da alanlarının önemine ya da karmaşıklığına göre özel bir sıralaması yoktur (Senemoğlu, 2000: 414).

Gagne'ye göre öğrenme insanın içinde (beyninde) yer alır. Bu nedenle, öğrenme sürecinde ne olup bittiğini anlamak etkili bir öğretim düzeni kurmak için gereklidir. Aynı zamanda öğrenme yalnız dış etkilerle değil, iç faktörlerin de etkisiyle oluşur. Her iki grup faktöründe etkileşimi öğrenme için gereklidir. Öğrenme sürecinde etkisi olan iç faktörlerin belli başlıları; öğrenenin daha önce öğrenmiş olduğu bilgiler, zihinsel beceriler ve bilişsel stratejilerdir. Gagne bunlara kişinin duyuşsal özelliklerini de eklemiştir. Bunlar ilgi, tutum ve değerlerle ilgili olan duyuşlardır (Akdoğan, 2007).

Gagne'nin modelinde bir ders planı yapılırken şu dokuz aşamaya göre planlanmaktadır (Karadeniz, 2007);

1. Dikkat çekme
2. Öğrenciye hedefler hakkında bilgi verme
3. Ön bilgilerin hatırlatılması
4. Uyarıcı materyalin sunulması
5. Öğrenciye rehberlik etme
6. Davranışı ortaya çıkarma
7. Geri bildirim verme
8. Performansı değerlendirme
9. Kalıcılığı ve transferi sağlama

Gagne'ye göre birbirinden farklı öğrenme ürünleri vardır ve öğrenme birikimli bir süreçtir. Yeni öğrenmeler daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin üzerinde inşa edilirler. Ayrıca Gagne'nin getirdiği öğretme yaklaşımı farklı kuramların bir arada uygulanması fırsatını vermektedir. Yaklaşım öğrenme sürecinin en sonunda ulaşılabilecek hedeflerden başlayarak geriye doğru gitmek suretiyle öğretimin planlanmasını sağlamaktadır. Öğrenme konusunda ortaya koyduğu en önemli fikir, öğrenmenin öğretmenin yaptıklarından çok öğrencilerin kendi yaptıkları ile oluştuğudur. Bu nedenle öğrenmede öğrencinin aktif katılımı ve katkısı gerekir. Aktif katılım öğrencinin daha önceki öğrenmelerinin sağlamlığına ve onları kullanabilmesine bağlıdır (Akdoğan, 2007).

2.1.4.6.3. Piaget'in Genetik Epistemolojik Kuramı

Piaget'in asıl ilgi alanı, tıpkı fizik gibi felsefenin bir dalı olarak ele alınan bilgi kuramıdır. Piaget, bilgiye ulaşmanın birden çok yolu olduğunu ve bunların yargılama yoluna gidilmeden bir bilim adamının titizliğiyle incelendiğini öne süren, bir tür göreceli bilgi kuramını oluşturmuştur. Gerçekten de, yapay zeka ve zekanın bilgi işlem modeli Piaget'nin çalışmalarından bilinenden daha fazla etkilenmiştir (Kurtuluş, 2007).

Jean Piaget genetik kavramını, biyolojik kalıttan çok gelişim açısından büyüme ile eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Epistemoloji kavramı ise bilgi edinimi teorisi. Böylece genetik epistemoloji, çocukların bilgi edinimleri ile ilgili, doğum ile başlayan gelişim aşamaları anlamına gelmektedir (Karadeniz, 2007).

Piaget'nin geliştirdiği kuramın özünde, çocukların bilgiye ulaşma yöntemlerinin derinliklerine inilmesinin genelde bilginin nasıl oluşup geliştiğine ışık tutacağı görüşü yatmaktadır. Bu görüşün gerçekten de bilginin daha iyi kavranmasına neden olup olmadığı ise, tartışmalı bir konudur (Kurtuluş, 2007). Piaget'e göre insanlar çevre ile etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir. Çevreyle etkileşim, onu kavramak, kontrol etmek önemlidir. Çevreye uyum sağlama sırasında belli şeyleri yaparken hangi uyarıların kullanılacağını ve yapılanların sonuçlarının neler olabileceği öğrenilir. Örneğin bir çocuk salıncağa binmek istiyorsa oraya nasıl çıkabileceğini araştırır. Salıncağın altına yatmaya çalışmaz, salıncağa tırmanmaya çalışır. Sonunda da bu çabanın neye yol açtığını öğrenir. Bu şekilde yaparak öğrenme gerçekleşmiş olur (Açıkgöz, 2005: 68).

Son on yıldır Piaget'nin görüşlerine bilginin beynin içsel bir ögesi olduğu yönünde bir görüşle karşı çıkılmaktadır. Bu alanda yapılan bazı deneyler yeni doğan bebeklerin Piaget'nin çocukların oluşturduklarına inandığı bilgilerin bir bölümüne doğuştan sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ne var ki, bilişsel kuram alanında Piaget'nin de konumunu koruduğuna inananlar için, bebeğin doğuştan sahip olduğu bilgi ile erişkinlerin sahip olduğu bilgi arasındaki fark öylesine büyüktür ki, yeni buluşlar bu açığı kapatmak söyle dursun, olaya daha da gizemli bir boyut kazandırmaktadır (Kurtuluş, 2007).

Piaget'in kuramının ayrıntılarının uzun vadede söz konusu eleştiriler nedeniyle yıkılıp yıkılmayacağı konusu çok önemli değildir. Önemli olan Piaget'in kuramından alınması gereken derslerdir. Bunların birincisi eğitimi ciddiye alan eğitimcilerin, öğrencilerin belli evrelerden geçerek gelişim gösterebileceği gerçeğini ihmal etmemeleridir. İkinci olarak eğitimde deneyimin rolünün ihmal edilmemesi gerekir ve üçüncü olarak ise, öğrenmede sadece kavramların değil; hacmin korunumu, mantıksal

işlemlerin tersine çevrilebilirliği ve nesne sürekliliği gibi ilkeler de önemlidir (Philips ve Soltis, 2005: 49).

2.1.4.6.4. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı

Öğrenmenin sosyal doğasını öne çıkaran yazarlardan biri de Sovyet psikoloğu Lev Vygotsky'dir. Vygotsky öğrenmenin sosyal bir ortamda gerçekleştiği konusunda Piaget ile aynı fikirdedir. Bu nedenle, çocuğun yaşça daha büyük arkadaşları ile yetişkinlerin rehberliğinde neler başarabileceği ve öğrenenin sahip olduğu öğrenme potansiyeli gibi konularla daha fazla ilgilenmiştir (Philips ve Soltis, 2005: 58). Vygotsky öğretmenler için aktif öğrenme uygulamalarının temellerini atmıştır. O çocukların kendi kendine öğrenmeleri ve onların öğrenme yeteneklerini geliştirmenin temel kurallarını tanımlamıştır (Dolya ve Palmer, 2004).

Vygotsky'e göre akıl sadece kafanın içinde değildir. Yüksek psikolojik işlemler biyolojik fert, kültürel aktarma araçları, kişinin içinde yaşadığı sosyal ve fiziki çevrenin karşılıklı etkileşimleri sayesinde olur. Öğrenme gelişmeye dayanır, ama gelişme öğrenmeye dayanmaz. Etkili öğrenme gelişimi hızlandırır. Öğrenme, problem çözme, çelişkileri giderme ve anlama içindir (Ergün ve Özsüer, 2006: 269-292).

Vygotsky'nin gelişim ve eğitime getirdiği en önemli kavram "Yakın Gelişim Alanı" dır. Bu aynı zamanda Vygotsky'nin en çok bilinen kavramıdır. Vygotsky'e göre çocuk için öğrenmede temel iki düzey vardır . Bunlardan birincisi hali hazırda var olan gelişim düzeyidir ki bu çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyi anlamına gelmektedir. İkincisi ise ileri gelişim düzeyidir. Bu ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyidir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun "Yakın gelişim alanıdır" (Kerr, 1999; akt, Çeçen, 2000: 21-25).

Vygotsky'nin üzerinde durduğu konulardan birisi de, bilginin oluşumunun aktif süreçler sayesinde olduğudur. Piaget'nin egosantrik konuşma görüşünü eleştirmiş ve çocuğun kendi kendine konuşması, onun çevresinde olup biten ve onu etkileyen şeylerle olur şeklinde bir görüş ileri sürmüştür. Pasif algılama ve bilme olmadığını ve bilginin

birlikte oluşumu için aktif bir çevre ve aktif bir çocuk olması gerektiğini söylemektedir. Bununla birlikte burada bir üçüncü faktör bulunmaktadır ki o daha önceki nesillerin oluşturduğu kültür, sosyal hayat ve iletişim biçimleridir (Ergün ve Özsüer, 2006: 269-292).

Son olarak ise, Vygotsky'e göre sosyal etkileşimi sağlamanın en iyi yolu oyundur. Oyun sırasında çocuklar yetişkinleri taklit ederken zihinsel gelişim fırsatları üretirler ve kuralları keşfederek soyut düşünmenin temellerini atarlar (Açıkgöz, 2005: 70). Bu düşünceden hareketle Vygotsky sosyal öğrenmenin anahtar etmenlerden birinin, taklit yoluyla öğrenme yeteneği olduğunu savunur. Yetişkin ve akranlarla işbölümü yapılan sosyal ortamlarda etkileşime girmek, çocuklara, gözlemlemek, taklit etmek ve bunun sonucunda yüksek zihinsel işlevler geliştirmek bakımından önemli fırsatlar sunar (Philips ve Soltis, 2005: 59).

2.1.4.6.5. Bruner'in Yapıcı Kuramı

Bruner'e göre bilişsel etkinliğin tümü, nesnelere ve olayların seçilmiş ipuçlarına göre sınıflanmasıdır. Sınıflama sırasında farklılıklar netleştirilir ve benzerlikler ortaya konur. Bilgi, gruplar halinde örgütlenir ve yenilenerek öncekilerin ışığında yorumlanır (Açıkgöz, 2005: 71)

Bruner, asıl olan uzmanın soruşturma tarzıdır demektedir. Konunun yapısı kavrandığı takdirde her hangi bir konu, her yaştaki çocuğa öğretilir. Ham veri üzerinde çalışan öğrenci kanıtı değerlendirir, olasılıkları ölçer, sonuçları çıkarır. Bu tarz bir öğrenmeye, "buluş yöntemi ile öğrenme" de denilmektedir (Ata, 1999).

Bruner'in geliştirmiş olduğu buluş yoluyla öğrenmenin, öğrencinin konuya yönelik güdüsünü arttırdığı gibi bu yolla konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmesini de sağladığını söylemektedir. Bunun yanında öğrenmenin doğasıyla ilgili ilkeler kullanıldığı takdirde öğrenmenin kolay ve kalıcı olacağını söylemektedir (Ünal ve Ergin, 2006: 38). Bruner'in öğrenmenin doğası ile ilgili açıklamalarının, Ausubel, Skinner vb. kuramcılardan tamamen farklı olması buluş yoluyla öğrenmenin çok tartışılmasına neden olmuştur. Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine

ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasına teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner'e göre öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortam oluşturmaktır (Senemoğlu, 2005: 470).

Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşünmelerini sağlamak gerektiği üstünde durmaktadır. Bruner'e göre, fizik öğrenen okul çocuğu bir fizikçidir. Gerçekte bir fizikçi gibi davranarak fizik öğrenme onun için oldukça kolay olacaktır. Fizik dersinde, ondan istenen, öğretmenin yönlendirici sorularıyla radyo sinyallerinin arkasındaki temel ilkeleri keşfetmesidir. Buradaki öğrenme kitaptaki radyo konusunu ezberlemekten iyidir. Benzer şekilde bu görüş, "tarihte de öğrenciler konuya tarihçi olarak yaklaşmalıdır, tarihin arkasındaki temel kavramları keşfetmelidir" şeklinde yansımıştır. Diğer bir deyişle, eğer öğrenci tarihi öğrenecekse, bir tarihçi gibi araştırma yapmalıdır (Ata, 1999).

2.1.4.6.6. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka teorisi, insan zihnine açılan bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin fonksiyonlarını açıklar. Çoklu zeka teorisinin üzerinde durduğu ve açıklamaya çalıştığı en önemli konu, insan zihninin dünyadaki içeriğe nasıl tepkide bulunduğu ve bu içeriği nasıl algılayıp yorumladığıdır (Saban, 2001: 1). Daha doğrusu çoklu zeka teorisi, insan zihninin öğrenme süreçleriyle ilgilenmekte ve kişilere göre öğrenme şekillerinin farklılaşabileceğini bunun da zeka türlerinin farklı olduğunu gösterdiğini iddia etmektedir. Kuramın iki temel özelliği bulunmaktadır ve bu özellikler kuramı geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi zekanın tanımıdır ki, kurama göre zeka; gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır. İkincisi ise, zekanın çoğul olarak ele alınmasıdır (Bümen, 2005: 5). Gardner okullarda verilen eğitimde, sadece dilsel ve matematiksel olarak iki zeka alanının kullanıldığını görmüştür. Bu özellikler bireyin zekasının göstergesi olarak kabul edilmekte ve diğer özellikleri yok sayılmakta veya önemsenmemektedir (Balım, Pekmez ve Erdem, 2004). Geleneksel anlayışta zekanın tek olduğu veya sözel ve sayısal olmak üzere iki türlü zeka bulunduğu düşüncesiyle birlikte, herhangi bir alandaki zeka kapasitesinin diğerlerinden üstün olduğu (bu alan genelde sayısal zeka olmuştur) oldukça yaygın bir düşüncedir. Kuram ile bu türlü düşüncelerin çok doğru olmadığı, özellikle bütün zekaların birbirine

eşit olduğu ve bu zeka türlerinden birinde yeterli olmanın insanı başarılı kılmak için yeterli olabileceği ortaya konulmuştur.

Aktif öğrenmeyi ön plana çıkaran Çoklu Zeka Kuramının hedefi, öğrencilerin tüm yeteneklerini bir öğrenme aracı olarak kullanarak, öğrencinin sorumluluk alarak, araştırarak ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmayı öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenciye güçlü yönlerinden yararlanmayı öğretmek zayıf yönleri ile başa çıkmasına da yardım edilebilir. Ayrıca, öğrencileri tek yönlü değil, çok yönlü bireyler olarak hayata hazırlamak üzere programlarını yapmak ve uygulamaktır. "Ben istersem yaparım, başarırım" diyebilecek, özgüveni gelişmiş kendine yeterli bireyler yetiştirmektir. Böylelikle, gelecekte çevresindeki olayları gözlemleyen, bu olaylar için neden sonuç ilişkisini arayan, var olan bilgisiyle sürekli sorgulayan ve daha sağlıklı düşünen bireylerin yetişmesine katkıda bulunacaktır (Mendi, Toktaş ve Karabıyık, 2004: 564-578).

Çoklu zeka teorisine göre eğitimde öğrenemeyen, yetersiz öğrenci diye bir kavramın yeri yoktur ve olmamalıdır. Çünkü, çoklu zeka teorisi bütün insanların öğrenme kabiliyetleri ve türlerinin aynı olmadığını ve bu yüzden de bütün insanlar bütün bilgileri aynı şekilde öğrenmek zorunda değildir demektir. Bu nedenle, çoklu zekanın eğitimde uygulanmasına ihtiyaç vardır (Aykaç, 2005: 61).

Gardner tarafından önerilen sekiz zeka alanı şunlardır;

1. Sözel – Dilbilimsel Zeka
2. Mantıksal – Matematiksel Zeka
3. Görsel – Uzamsal Zeka
4. Müzikal – Ritmik Zeka
5. Bedensel – Devinsel Zeka
6. Sosyal – Bireylerarası Zeka
7. Özedönük – Bireysel Zeka
8. Doğa Zekası

Gardner'ın Çoklu Zeka kuramının sınıf öğretimi için yansımaları ve uygulanmasına ilişkin pek çok çalışma yapılmaktadır. Ancak bu konuyla ilgili olarak

öğretmenlerin şu üç noktaya dikkat etmesi gerekmektedir (Brualdi, 1994; akt: Talu, 1999: 167, 168);

- Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermelidir.
- Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekaları geliştirici ya da tüm zekaları kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlamalıdır.
- Bir sınıfta pek çok öğrenme stili bulunabilir, ancak bir öğretmen için bunların hepsinin her derste belirlenerek kullanılması çok zordur. Bunun yerine öğretmenler sınıfta bulunan öğrencilerin hepsine uyabilecek veya bütün zeka alanlarını dikkate alarak bir ders planı ve materyallerini hazırlarsa, öğrenme öğrenciler için daha kolay ve eğlenceli olabilir.

Öğrencilerin bu zeka alanlarından herhangi birisinde daha iyi olduğunu veya birkaç tane zeka alanının geliştiğini bilen öğretmenin, derslerinde bu yönde uygulamalar yapması ya da en azından farklı zeka alanlarında daha iyi olan öğrencileri dikkate alması beklenir. Böyle olduğu takdirde, tüm öğrencilerin aynı derecede öğrenemediğinden veya bazı öğrencilerin dersler için isteksiz davrandığından yakınan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerinde ve istekliliklerinde olan değişimi gördüklerinde, çoklu zeka kuramına göre öğretimin yararlarını anlayacaklardır.

2.1.4.6.7. Guthrie'nin Bitişiklik Kuramı

Koşullama da bitişikliğin önemini vurgulamıştır. Guthrie, Thorndike, Skinner, Hill, Pavlov ve Watson'ı fazla subjektif bularak, öğrenmenin tek bir ilke ile açıklanabileceğini savunmuştur. Bu tek yasa bitişikliktir. Ona göre bir uyarıcıya karşı gösterilen tepkinin, daha sonra, aynı uyarıcıyla karşılaşıldığında da gösterilme eğilimi vardır. Bir kişi belli koşullar altında yaptığı bir davranışı, bir başka zaman aynı koşullarla karşılaştığında yine gösterme eğilimindedir (Senemoğlu 2000, Çelen, 1999).

Bir öğrenme ilkesi olarak sıklık yasasını tamamen reddetmektedir. Bir uyarıcı örüntüsü tüm çağrışım gücünü neden olduğu tepkiyle ilk eşleşmesinde kazanır. Ona göre öğrenme uyarıcı örüntüsü ile tepki arasındaki bir bitişikliğin sonucudur ve yapılan tekrarlar uyarıcı ile tepki arasındaki bağı gücünü artırmaz. Öğrenme; belli bir uyarıcı

örüntüsüne karşı yapılan sonuncu tepkinin, aynı uyarıcı örüntüsü ile karşılaşıldığında tekrar gösterilmesi eğilimidir. Organizma belli bir durumda son olarak hangi davranışı göstermişse aynı durumla tekrar karşılaştığında aynı davranışı gösterme eğilimindedir (Arı, 2002; 174-176).

Guthrie eğitimde transferi çok az kabul etmektedir. Öğrenilen ortamla test edilen ortamın birbirine benzer olması gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrendikleri ve test edildikleri ortamın birbirinin aynı olması gerektiğine inanır. Ona göre öğrencilerin çalıştıkları halde sınavda başarısız olmalarının nedeni budur. Gerçek koşullarda öğrendiğimiz takdirde transfer en üst düzeydedir (Arı, 2002; 174-176, Başaran, 1992; 242).

Ona göre eğitime, hedefleri belirleyerek başlamak gerekir. Dikkat edilen şey, yapılan şey için işaret haline gelir diyerek, öğretme-öğrenme ortamını düzenlerken verilecek uyarıcıların, dikkati çekerek beklenen tepkiyi yapmayı sağlayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretimin düzenlenmesinde, öğrencinin öğrenmeye karşı ihtiyaç duymasını sağlamak önemlidir. Ona göre öğrenme tek bir aşamada öğrenilmektedir. Ancak, davranışların öğrenilmesi için alıştırma yapmaya ihtiyaç vardır. Guthrie'ye göre öğrenci yaptığı şeyi öğrenir. O halde yaparak-yaşayarak öğrenme önemlidir. Ceza uygun durum ve yollarla verilmezse cezalandırılan davranışı daha da güçlendirir. Öğretmenler cezalandırılan davranışa alternatif bir davranış meydana getirmeye özen göstermelidir. Uyulamayacak ya da yerine getirilemeyecek emirler verilmemelidir (Senemoğlu, 2000; Arı, 2002; 175; Başaran, 1992; 242).

2.1.4.6.8. İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Her iki türde etkileşim insanların ihtiyaçları düşünüldüğü zaman doğal olarak karşılanmalıdır. Burada önemli olan bu etkileşimlerin kontrol altında yapılmasıdır. Çünkü sınıftaki her türlü formal uygulama öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerinin ve seviyelerinin artırılması için önemlidir. Bu yüzden sınıf ortamında özellikle öğrencilerin etkileşimde bulunma şansları onların derse karşı ilgi ve isteklerini de artıracığından uygun yöntem ve

tekniklerle hazırlanmış bir ders planı etkili bir eğitim için başlangıç noktası olabilir (Ekinci, 2005).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Tarım ve Akdeniz, 2003: 215-223). 1980'li yıllarda popüler olmaya başlayan İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme Modelinde öğretmen, bazı durumlarda sadece rehberlik etmek amacıyla müdahale eder. Geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında, öğrencilerin kubaşık ortamlarda öğrenmesinin sadece çocuklara eğitimin amaçlarına ulaşmada yardımcı olmadığını, insani özellikler açısından uzun dönemde daha fazla yararlar meydana getirdiği görüşünü de paylaşmaktadırlar (Tarım ve Akdeniz, 2003: 215).

Öğrenme ortaklığı olarak da isimlendirilebilecek işbirlikli öğrenmede; öğretmeni, öğrenci ve öğrenme arasındaki konumundan, öğrenci grupları içine eşit bir ortak olarak sokmakta ve öğretmen öğrenci yardımlaşması şeklinde farklı bir işbirlikli öğrenme ortamı doğmaktadır (Titiz, 1999: 108). İşbirliğine dayalı öğrenmenin en büyük özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinden öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Bu özelliğiyle işbirliğine dayalı öğretim bazı sınıflarda uygulanan “küme çalışması” adı verilen yönteme benzer. Çünkü bu yöntem grup çalışması şeklinde uygulanmaktadır. Ancak her grup çalışması işbirliğine dayalı öğretim değildir (Aykaç, 2005: 77). İşbirlikli öğrenmenin belirli ilke ve kuralları bulunmaktadır ve yöntem bu kurallar doğrultusunda uygulanır. Özellikle kendi içerisinde farklı tekniklerin bulunması ve bu tekniklerin her birinin de kural ve ilkeleri bulunmasından dolayı, uygulama aşamasında ciddi bir hazırlık ve uzmanlık gerektirmektedir. Bu kurallardan bazıları Demirel'in (2000: 215) Johnson ve Johnson'dan (1975) aktardığına göre şu şekildedir ;

- *Grup oluşturma*; bu beceri grubu oluşturma ve davranış normlarını kurabilme ile ilgilidir. Grup oluşturan bireylerin birbirlerine karşı yaklaşımı, grup oluşturma sürecindeki tutum ve davranışları ve grup çalışmaları sırasındaki tutum ve davranışları, öğrencilerin grup oluşturma becerilerini gösterir

- *Görevi yerine getirme*; Bu beceri grup içerisinde her bireyin üzerine düşen görev ve sorumlulukları ile ilgilidir. İşbirlikli öğrenme birlikte çalışarak yardımlaşma ve demokrasi gibi kavramların gelişimine de katkıda bulunduğundan dolayı, grupta bulunan her bir üyenin sorumluluğunu yerine getirirken, diğer öğrencilerin öğrenmelerine de yardımcı olması beklenir. Aynı zamanda bu şekilde öğrencilerde yardımlaşma duygusunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır
- *Grup çalışmalarını formüle etme*; Bu beceri grubun sorumlu olduğu öğretim materyalini etkili ve doğru bir şekilde öğrenmesiyle ilgilidir. Grubun öğrenmekle sorumlu olduğu öğretim materyalinden en iyi şekilde yararlanmak için üyelerin birbirlerine yardım etmesi, not tutma, özet çıkarma, rapor hazırlama ve önceki konularla ilişki kurma gibi etkinlikleri gerçekleştirmesi gerekir.
- *Olgunlaştırma*; Üzerinde çalışılan öğretim materyalini en ince ayrıntısına kadar inceleme, grupta bulunan üyelerin her birinin konu hakkında görüşlerini belirtmesine fırsat tanıma ve ortaya çıkan fikirlerden grup adına ortak bir görüş oluşturma, grup çalışmalarının olgunlaşması için gereklidir.

Bu kurallardan başka, işbirliğine dayalı grup çalışmalarının organizasyonunda ve etkili bir biçimde yürütülmesinde hem öğretmenler, hem de öğrenciler bir takım sorunlarla karşı karşıya kalırlar. Yapılan grup çalışmaları bazen rekabetin yoğun olduğu etkinliklere bazen de bireysel emek ve çabanın diğer üyeler tarafından üzerine yatıldığı bir etkinliğe dönüşebilir (Yavuz, 2005: 215). Bu yüzden öğreticinin işbirlikli uygulamalar esnasında sınıfın kontrolünü etkin ve aktif bir şekilde takip etmesi önemlidir. Aksi takdirde, özellikle birlikte çalışmaların gerektiği durumlarda işlerin kontrolden çıkması çok kolaydır. Öğrencilerin bu sebeple devamlı olarak tamamen serbest oldukları fikrine kapılmaları önlenmelidir.

İşbirlikli öğrenmenin son zamanların en çok tercih edilen öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı olmasında en büyük etken; öğrencilerin öğrenmeye motive edilmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmesidir. Özellikle düşük yetenekli öğrencilere problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında, oluşturulan gruplarda bulunan ve daha başarılı olan diğer öğrencilerden etkilenme şansı tanıdığı için, etkilidir. Öğrencilerde başkalarının fikirlerine saygılı olma, hoşgörülü

olma, empati kurma ve tartışmayı öğrenme yetenekleri geliştirilmektedir. Gerektiği durumlarda diğer öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğundan sorumluluk duygusunu geliştirir. Demokratik yaşam alışkanlıklarının kazandırıldığı bu yöntemde, sınıf ortamı bir eğlence haline gelmekte ve öğrencilerin hata yapma kaygılarını azaltmaktadır (Taşpınar, 2004a: 107). Bunların yanında işbirlikli öğrenme yaklaşımının önemli özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Karaağaçlı, 2005: 334);

- İşbirliğine dayalı öğretimde öğrenciler 4-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Öğrenci merkezlidir.
- Grupta her öğrenciye sorumlu oldukları konular verilir.
- Bireysel çabalar grup amaçları için ortak çalışmalara yöneltilir.
- Öğrencilerin öğrenme konusuna etkin ve paylaşarak katılmalarını esas alır.
- Öğrenciler öğretim gereçlerini birlikte hazırlarlar.
- Öğretim sürecinde dönüt ve düzeltmeler grup içerisinde ve öğretmen tarafından ayrı ayrı yapılır.
- Öğrenci sorumlu olduğu konuyu hazırlar ve diğer grup elemanlarına sunar.
- Grupta sunu süresinde her öğrenci diğerlerini dinler ve sorular sorarak tartışmalara katılır.
- Her öğrencinin performansı ayrı ayrı değerlendirilir, diğer öğrencilerin performanslarının ortalaması grup başarı notu olarak verilir.
- Her grup üyesinin en üst düzeyde öğrenmesi ön görülür.
- İşbirliğine dayalı öğretim bilişsel alan öğrenmelerinde etkili olarak uygulanır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi tek bir yöntem gibi düşünülmesine rağmen bir çok teknikten oluşmaktadır. Bu tekniklerin farklılaşmasının sebebi işbirlikli öğrenme gruplarının oluşturulmasından değil, uygulanan derse veya üniteye göre değişiklik göstermesi ve sınıfın düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006: 23-36). İşbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan teknikler şunlardır (Taşpınar, 2004a: 108-110):

1. Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri Tekniği
2. Takım – Oyun – Turnuva tekniği

3. Ayrılıp Birleşme Tekniği
4. Takım Destekli Bireyselleştirme
5. Birleştirme 2 Tekniği
6. Grup Araştırması
7. Birlikte Öğrenme

Yukarıdaki tekniklerin her birinin uygulanması aşamasında farklı ilke ve kuralları bulunmaktadır. Ancak, işbirlikli öğrenme, farklı tekniklerle uygulansa da, bütün grupların ve grup üyelerinin yerine getirmesi gereken görevler ve uyması gereken kurallar bulunmaktadır. Bu kuralları Garfield (1993) aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Her grup problemin çözümünü kendisi bulmalı ve bu çözümü diğer grupların çözümleriyle karşılaştırmalıdır
- Grupların kendi içinde görüş ve yöntemlerini tartışır ve daha sonra bütün gruplar ortaya çıkardıkları görüş ve yöntemlerini birlikte tartışırlar
- Bütün gruplar analiz etmek ve üzerinde tartışmak üzere veri toplarlar ve daha sonra toplanan veriler ve tartışma sonucu bir rapor olarak ortaya konur
- Her grup büyük bir projede toplamış oldukları bilgileri analiz etmek ve yorumlamak için işbirliği yaparlar. Gruplar almış oldukları proje üzerinde sınıf içinde ve dışında bir araya gelerek birlikte çalışırlar ve bu çalışmalarının sonuçlarını bir rapor haline getirerek sınıfta sunarlar
- Gruplar projelerini veya problemlerini çözmek için yeni öğrenme materyalleri kullanırlar

İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanacak olan ders, konu, sınıftaki öğrenci sayısı, zaman, mevcut öğretim materyalleri gibi faktörler dikkate alınarak yukarıdaki tekniklerden herhangi birisi ile uygulanabilir. Araştırmada oluşturulmuş olan deney grubunda yukarıda verilen teknikler içersinden ayrılıp birleşme tekniği kullanılmış ve bu teknikle ilgili açıklama yöntem bölümünde verilmiştir.

2.1.5. KARMA ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Şimdilerde öğrenme ve öğretme teknikleri, ihtiyaç duyulan, çeşitliliği açısından bol alternatifli olduğu bir dönemi yaşamaktadır. Ancak en doğruyu, en iyiyi sunmada sınır olmaması gerekir. Eğitim-öğretim bir iş alanı, bir sektör olarak kabul edilirse, bu iş içerisinde öğretmenlerin yaptığı iş ise, hizmet etmek olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden öğreticilerin sunduğu hizmetteki bol alternatif, müşterilerin memnuniyeti için önemlidir. Çünkü, seçme ve değerlendirme şansları daha fazla olmakta ve kendilerine en uygun olarak gördükleri hizmeti seçmektedirler (Kaynar, 2007). Bu açıdan düşünüldüğü zaman, öğrenme-öğretme faaliyetleri sırasında müşteri konumunda olan öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun olan yöntemi ve materyali bulup, onunla öğretimi gerçekleştirmek oldukça akılcı bir davranış gibi görülmektedir. Karma öğretim de, diğer bir takım öğretim yöntem ve yaklaşımları gibi, öğrencilerin öğrenme işini daha kolay ve severek yapmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir öğretim modelidir.

Karma öğretim yönteminin, tek başına ne sınıf eğitiminin ne de elektronik öğrenmenin yeterli olmaması nedeniyle ortaya çıkmasının yanı sıra, her tür öğrenme stilini dikkate alıyor olması, yaşamın her anında her yerde öğrenilebileceği gerçeği, iş yaşamında iş arkadaşlarından ve bilgilerin depolandığı bilgi bankalarından öğrenebilme fırsatı, kişilerin öğrenmesini sağlamak için her ortamı her fırsatı her yöntemi bir araya getirme yaklaşımını, yani karma öğretimi ortaya çıkarmıştır (Eyüboğlu, 2004).

Türkçe alanyazında ismi “karma öğrenme”, “harmanlanmış öğrenme”, “k-öğrenme” ve “b-öğrenme” (KAYNAK, 2004; Ünal, 2007; Kaynar, 2007; Ünsal, 2006) modeli olarak, yabancı alanyazında ise, “blended learning”, “mix learning”, “b-learning” ve “Hybrid Learning” (ODP, 2003; Clark, 2006; Kapp ve McKeague, 2002; Oliver ve Trigwell, 2005; Aycock, A., Garnham, C., ve Kaleta, R. 2002) olarak kullanılan “karma öğretim yöntemi”, her türlü teknolojinin kullanılabildiği, geleneksel ve uzaktan eğitimin farklı model ve araçların bir araya getirilerek düzenlendiği, harmanlandığı öğretim yöntemidir (TBV, 2003). Başka bir tanıma göre ise karma öğretim; programın verimini ve amaçlanan öğrenme hedeflerinin en kolay şekilde gerçekleşmesini sağlamak için en uygun programa karar vermektir. İş dünyasında kullanılan şekliyle karma öğretim ise; öğrenme konularını en iyi şekilde öğrenmek için

doğru öğretim teknolojilerini, doğru öğrenme stilleri ve doğru transfer yeteneği ile buluşturup, doğru zamanda ve doğru kişiyeye sunmaktır (Singh ve Reed, 2001: 51-54).

Öğrenmeyle ilgili bir çok kavram gibi karma öğrenmede de net ve somut tek bir tanım bulunmamaktadır. Pratikte oldukça esnek bir şekilde açıklanan kavram bir çok farklı insana göre, bir çok farklı anlama gelmektedir (Clark, 2006: 4). Bu bağlamda, Bonk, Graham, Cross ve Moore (2005: 13)'a göre karma öğretimin üç türü bulunmaktadır. Bunlar; etkinleştirilmiş, geliştirilmiş ve dönüştürülmüş karma öğretimdir. Etkinleştirilmiş karma öğretimde duruma ve soruna göre en uygun öğrenme yöntemini kullanmadan bahsedilmektedir. Geliştirilmiş karma öğretimde öğrenme ve öğretme modellerindeki radikal değişikliklere izin verilmemekte, yalnızca basit olarak öğrenme ortamını zenginleştirici materyallere veya yüz yüze eğitimin internet temelli eğitimle birlikte verilmesine izin verilmektedir. Dönüştürülmüş karma öğretimde ise, pedagojideki radikal değişikliklere izin vermektedir. Örneğin öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımından öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına geçme gibi. Bu üç karma öğretim tipi bir bütün olarak düşünöldüğü zaman karma öğretim; öğrenme olayının en iyi şekilde gerçekleşmesi için bilinen ve kullanılan öğrenme model ve yöntemlerinin, daha etkin hale getirilmesi amacıyla, öğrencilerin de özelliklerini dikkate alarak, uygun bir şekilde birleştirme ve aynı öğrenme ortamında farklı yöntem ve tekniklerin avantajlarını kullanarak öğrenme işini kolaylaştırmaktır.

Karma öğretimle ilgili alanyazında en çok üzerinde durulan konu e-öğrenmenin, yüz yüze eğitimle birleştirilmesidir. Karma öğretim, e-öğrenmenin neden olduğu asosyalleşmenin (öğrenmenin sürekli olarak tek başına ve ekran karşısında olması), öğretmen ve diğer öğrencilerle yüz yüze etkileşememe ve konuşamamanın öğrenme sürecindeki olumsuz etkilerini gidermek için gündeme gelmiştir. Karma öğretim zaman ilerledikçe yeni anlamlar kazanan bir terim olmakla birlikte, gerçekte dört farklı kavramı anlatmaktadır (Driscoll, 2002: 1);

1. Eğitsel bir amaç için web tabanlı teknolojinin farklı şekillerini karıştırmak ya da birleştirerek kullanmak (sanal sınıflar, kendi başına eğitim, beraber öğrenme, video, ses ya da metin).

2. Eğitim teknolojisi kullanarak ya da kullanmayarak en iyi öğrenme çıktısını sağlamak için farklı eğitim bilimsel yaklaşımları birleştirmek (yapısalcı, davranışsal ve bilişsel yaklaşım gibi).
3. Farklı eğitim teknolojilerini (video, teyp, CD-ROM, web tabanlı eğitim, film) yüz yüze, eğitmen rehberliğindeki uygulamalarla birleştirmek
4. Öğrenme ve çalışma arasında uyumlu bir etki yaratmak için eğitim teknolojisini güncel görevlerle birleştirmek ya da karıştırmak.

Troha'ya göre karma öğretim, isminden de anlaşılacağı gibi çevrim-içi öğretimin en iyi özellikleri ile (günün 24 saati erişim) sınıf-içi eğitimin en iyi özelliklerinin (canlı, yüz-yüze etkileşim) kombinasyonudur denilebilir. Bu tarz eğitimde başarının sağlanabilmesi için diğer öğretim sistemlerinde de olduğu gibi proje öncesi bazı temel dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar dersin hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılması, bilgisayar ortamındaki bilgilerin düzenlenmesi ve uzaktan eğitimde kullanılabilir uygunluğa getirmeyle daha çok ilgilidir (Sinç, 2004).

Karma öğretim çok yeni bir kavram değildir. Ancak geçmişte sınıflar, laboratuvarlar, kitaplar veya ders notları gibi fiziksel sınıf ortamlarını kapsarken, bugün organizasyonlar, çok sayıda öğrenme yaklaşımı ve seçeneklere sahiptir. Bunların bir kısmı aşağıda verilmiştir (Singh, 2003: 51-54);

- Eş zamanlı Karma Öğretim Biçimleri
 - Öğretmen merkezli sınıf ve ders
 - Alan gezileri
 - Atölye çalışmaları
- Eş zamanlı Online Karma Öğretim Biçimleri
 - Online toplantılar
 - Sanal sınıflar
 - Web seminerleri ve yayınları
 - Yetiştirme
 - Kısa haberleşme
 - Konferans çağruları
- Eş zamanlı Olmayan Karma Öğretim Biçimi

- Dokümanlar ve web sayfaları
- Bilgisayar ve web destekli eğitim modülleri
- Değerlendirme/test modülleri
- Simülasyonlar
- Elektronik performans destekleme sistemleri (EPSS)
- Online öğrenme, haberleşme ve sohbet forumları
- Yaygın ve mobil öğrenme

Karma öğretim, gerçekte son on yıldan bu yana akademik çalışmalara girmiş olan ve yüz-yüze eğitimle birlikte sınıf dışı öğretim teknolojilerinin birlikte kullanılması anlamına gelmektedir. Ayrıca karma öğretim yöntemi; öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli eğitimin birleşimidir. İnternet ve kişisel bilgisayarlar gibi eğitim teknolojileri ile beyin temelli öğrenme ve sosyal yapılandırıcılık gibi yeni öğrenme teorilerinin de dikkate alındığı ve kullanıldığı, hepsinin uygun bir şekilde birleştirilerek birlikte kullanıldığı bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Dziuban, Hartman ve Moskal, 2004: 1).

Valiathan (2002), karma öğretim yöntemini farklı birkaç sunum yönteminin (yazılım, web tabanlı dersler ve bilgi yönetim uygulamalarının bileşimi) kombinasyonu olarak tanımlamaktadır. Başka bir anlamda da farklı olay tabanlı aktiviteleri (yüz-yüze sınıf eğitimi, canlı e-öğrenme ve kendi hızında öğrenme) bir araya getiren bir yöntem olarak açıklamakta ve karma öğrenmeyi üç modelle sınıflandırmaktadır;

- *Beceri yönelimli öğrenme*; öğretmen veya özellikle belirli bir bilgi ya da becerinin geliştirilmesini destekleyecek yardımcı kaynaklar ile kendi hızında öğrenme yönteminin birleşimi
- *Davranış yönelimli öğrenme*; belirli davranışların geliştirilmesi amacıyla farklı olayların ve medya kaynaklarının karışık biçimde sunulması
- *Yeterlik yönelimli öğrenme*; bilgi yönetim kaynakları ile performans destek araçları ve yeterliliğin gelişmesi amacıyla yön göstericiliğin karışımı

Bu üç modelden anlaşıldığı gibi karma öğretimde farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; öğretmen, yardımcı kaynaklar ve kendi başına öğrenmenin karışımı, ikincisi; farklı öğretim yöntemleriyle medya kaynaklarının karışık

bir şekilde sunulması ve üçüncüsü ise; bilgisayar ve internet gibi bilgi yönetim araçlarıyla farklı kaynak kitaplar ve kişilerden oluşan performans destek araçları ve yeterliğin gelişmesi amacıyla rehberlik anlamının ön plana çıktığı yüz yüze eğitimin bir karışımı olarak görülebilir.

Osguthorpe ve Graham (2003)'a göre karma öğretim; öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimiyle birlikte web destekli öğrenmenin olanaklarını da sunmaktadır. Yani yüz-yüze öğrenme ile web destekli öğrenme yaklaşımının en güçlü yanlarının birleştirilmesiyle öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bu durum bazı dersler veya konuların eş zamanlı, bazılarının da eş zamana bağlı olmadan verilmesine olanak sağlamaktadır (akt; Ünsal, 2006: 375-388).

Karma öğretim, hem öğrencileri hem de eğitimden sorumlu personeli olumlu yönde etkileyeceği için, e-öğrenmeye başlamak isteyen bir kurum için iyi bir yoldur. Karma öğretim sayesinde, okullar öğrencilerin geleneksel sınıf içi eğitimlerden e-öğrenmeye adım adım geçmesini, böylece değişimin daha kolay kabul edilmesini sağlayabilirler. Karma öğretimin olduğu bir ortamda çalışmak öğreticilerin ve eğitim tasarımcılarının e-öğrenme için gerekli olan becerileri küçük artışlarla kazanmalarına yardımcı olur (Driscoll, 2002: 1).

Harward Business School'da, 2002 yılında, DeLacey ve Leonard'ın yaptığı bir araştırmaya göre karma öğrenme öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması ve eğlenceli hale getirmesinin yanında sınıf içi iletişimi ve öğrenmeden dolayı duyulan hazzı artıran bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada karma öğrenme sanal uygulamalarla geleneksel yöntemlerin birleştirildiği bir yöntem olarak sunulmakta ve karma öğrenme yaklaşımının 6 şekilde yapılabildiği açıklanmaktadır (Kaynar, 2007);

- Live Face-to-face (formal); Yüz yüze – formal
- Live Face-to-face (informal); Yüz yüze – informal
- Virtual Collaboration/Synchronous; Sanal işbirliği/eş zamanlı
- Virtual Collaboration/Asynchronous; Sanal işbirliği/eş zamanlı olmayan
- Self – paced learning; Kendi kendine öğrenme
- Performance support; Performans desteği

Karma öğretimle ilgili yapılan tanımlar ve açıklamalardan anlaşıldığı kadarıyla, sınıf içi eğitime alternatif olabilecek, sınıf içinde ve dışında yapılabilecek ve özellikle de e-öğrenme ve sanal ortamda öğrenmeden yararlanılarak geliştirilmiş olan bir yaklaşımdır. Ancak zamanla değişik ihtiyaçlardan dolayı sınıf içi uygulamalarda ve değişik öğretim yöntem ve tekniklerinin bir araya getirilmesi ile, karma öğrenme farklı bir boyut kazanmış ve daha da gelişerek uygulama alanlarını genişletmiştir. Şimdilerde eğitimde alternatif bir uygulama olarak bakılan ve pek bilinmeyen bu yöntem, yapılan bazı araştırmalarla denenmiştir.

Bu araştırmalardan birinde Thomson NETg'nin araştırmasına göre; sınıf içi eğitim, e-öğrenme, sanal sınıf, simülasyon ve mentor desteğinden oluşan karma öğrenme, tek boyutlu eğitim seçeneklerine göre performansı yüzde elli oranında artırmaktadır. Araştırmada iyi yapılanmış karma öğrenme yöntemiyle eğitilen grubun diğer gruplara oranla, iş kalitesinde yüzde 30, işe ayrılan zamanda ise yüzde kırk bir artış olduğu belirtilmektedir. Araştırmada ayrıca karma öğrenme bileşenleri incelenmiş ve öğrenmeyi en yüksek oranda etkileyen karma öğrenme bileşenlerinin vaka çalışmaları, e-öğrenme deneyimi ve gerçek iş hayatına paralel hazırlanmış özgün değerlendirmeler olduğu belirlenmiştir (KAYNAK, 2004). Bersin (2003: 1) ise karma öğrenme konusunda yaptığı iki yıllık bir araştırmaya dayanarak, bu yaklaşımın şimdilerde e-öğrenmenin yerine geçmeye başladığını ve muhtemelen yakın bir gelecekte onun yerine geçeceğini söylemektedir.

Karma öğretim şu şekilde düşünülürse muhtemelen yanlış olmaz. İlk ortaya çıktığında e-öğrenme ve uzaktan eğitim gibi internet ve web tabanlı eğitim uygulamalarının özellikle insanları sosyallikten uzak ve tek başına yaşamaya itmesinden dolayı, bu eğitim uygulamalarının biraz daha etkileşimli hale getirilmesi amacıyla, birleştirilerek uygulanması ve daha etkili bir şekilde öğretim faaliyetini yürütmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Hatta sonraları bunlara yüz-yüze yapılması gereken bir takım uygulamalar ve yöntemlerde eklenmiştir. Bütün hepsinde amaç; hem mevcut sınıf içi ders uygulamalarına bir alternatif oluşturmak, hem de uzaktan eğitim ve e-öğrenmenin daha çok insanlarla etkileşimde bulunmayı gerektirecek bir uygulama biçimini bulmak olmuştur. Dolayısıyla karma öğretim temelde olabildiğince çok ve çeşitli eğitim aracı

kullanmak anlamına gelmemektedir. Ancak şimdilerde uygulama şekliyle amaca en uygun ve daha iyi yöntemlerin birleştirilerek daha etkili hale getirilmesi şeklinde uygulanmaktadır (KAYNAK, 2006).

Karma öğretim uygulamalarında temel özellik, teknoloji ile geleneksel eğitim öğretim uygulamalarının bir arada kullanılmasıdır. Teknoloji ile geleneksel uygulamaların bir arada kullanılmasının en önemli noktası; doğru içeriğin, doğru insana, doğru biçimde, doğru zamanda verilmesidir. Her bireyin öğrenme stili ve öğrenmeye ihtiyaç duyduğu konu birbirinden farklı olduğu için karma öğrenme uygulamalarında bilgi farklı şekillerde sunulmakta, bireylerin kişisel özelliklerine göre öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bilginin tek biçimde sunulması sadece eğitim programının amaçlarına, mevcut grup içinde ulaşılmasını sağlamakta aynı zamanda bilginin transfer şeklini sınırlamaktadır. Karma öğretim uygulamaları ile uzaktaki katılımcılar da öğrenme ortamına katılabilmekte, kaydedilmiş bilgi içerikleri, zaman ve mekan sınırlaması olmadan paylaşılabilir. Karma öğretim uygulamaları aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenmeyi de gerçekleştirmektedir (Ünal, 2007).

Karma öğretim uygulamalarının önemli bir faydası, öğrenme stratejilerinin ve taleplerinin zenginleşmesine katkıda bulunmasıdır (Ünal, 2007). Bir derste farklı düzeyde olan öğrenme düzeylerinin ve hedef davranışlarının kazandırılmasında, aynı zamanda farklı düzeyde ve farklı zekalarda olan öğrencilerin bu hedef davranışları kazanmalarında, bütün öğrencilere uygun bir yöntem olmadığı veya her öğrenciye göre farklı bir yöntem uygulamak mümkün olmadığı için dersin hedefleri ve içeriğine göre uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanılmasına karma yöntem denilmektedir (Sönmez, 2005: 333).

Karma öğretimin değerlendirme boyutu da geleneksel şekilde ve davranışlara karşılık belirli notlar takdir etmek tarzında olmamalıdır. Daha çok biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük bir değerlendirme yapılmalıdır. Öğrenciye not verilmemelidir. Hedef davranışları ne derece öğrendiklerini, dersin işleyip işlemediğini denetlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak, hangi öğrencilerin nerede ve nasıl yardıma gereksinimleri olduğunu saptamak ve onlara yardım etmek için bu tür değerlendirme daha etkilidir (Sönmez, 2005: 336).

Karma öğretim kullanılmaya ve alanyazına girmeye yeni başlamış olmakla birlikte, konuyla ilgili ciddi çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan bir kaç; Ortadoğu Teknik Üniversitesi tarafından düzenlenen “Bilgi Teknolojileri Sertifika Programı (BTSP)”, Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim hizmeti, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) ve Gazi Üniversitesi işbirliğinde düzenlenmekte olan uluslararası standartlarda karma öğrenim ile İngilizce öğretim projesi sayılabilir (Ünal, 2007). Bu örneklerdeki uygulamalarda benzer özellik derslerin hem internet üzerinden hem de yüz yüze gerçekleştiriliyor olmasıdır.

Buraya kadar verilen bilgilerden anlaşıldığı kadarıyla karma öğrenme yönteminde başlıca iki tür uygulama ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi internet üzerinden yapılan eğitime gerektiği ve ihtiyaç duyulduğu zamanlarda yüz yüze eğitimle destek olmaktır ki, bu uygulama türü sınıf dışı bir eğitim uygulaması olarak yürütülmektedir. Daha çok uzaktan eğitim kapsamında değerlendirilebilir. İkinci türü ise, sınıf içi eğitimde kullanılmasıdır ve bu uygulamada sınıfta bulunan öğrencilerin kişisel özellikleri ile başta öğrenme stilleri ve dersin değişik boyutlardaki hedefleri dikkate alınarak, bütün hedefleri, bütün öğrencilere, aynı zamanda ve aynı şekilde öğretmek yerine; sınıftaki farklı öğrencilerin özelliklerine ve dersin farklı hedeflerinin özelliklerine uygun ve etkili yöntemlerle birlikte materyal ve kaynaklar belirlenerek, dersin sınıf içinde ve dışında ödevler ve projeler yardımıyla işlenmesidir. Bu türlü uygulanması öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının ilke ve kurallarına da uygun düşmektedir. Bu yüzden öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden uygun olanlarının uygun şekilde birleştirilmesi ve ders planı ve fiziki ortamın öğrencilere göre hazırlanarak geliştirilmiş olan yöntem araştırmada “öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi” olarak isimlendirilmiş ve uygulanmıştır.

Araştırmada karma öğretimin bu şekilde kullanılmasına karar verilirken alanyazında yer alan ve modelle ilgili değişik kişilerin değişik algılama ve uygulamaları olduğunu gösteren veriler etkili olmuştur. bunlardan bazıları şu şekildedir;

Rosset, Douglass ve Frazeese (2003); Karma öğretim tespit edilen gereksinimler doğrultusunda en uygun metotları seçebilmektir. Ancak, bazı durumlarda öğrenmenin

gerektirdiği insanların gerçek gereksinimlerinin kesinliği üzerine, odaklanmadaki zorluklar konusunda, karma ğretim ile e-öğrenmenin kıyaslanması yanlış olur.

Rosset, Douglis ve Frazeee (2003); Karma ğretimin bir tarif kitabı yoktur. Gerçekte başarılı kombinasyonlar hakkında düşünmek ve bunları oluşturmak için bazı ipuçları vardır. Deneyimlerden kazanılan, en iyi uygulamaların gözlenmesi ve eğitim şekillendirme literatürü, gerçek sınırlamaları belirler.

Oliver ve Trigwell (2005: 1); Karma ğretim terimi, son yıllarda teknoloji ile öğretimin özel bir şeklinin tanımı olarak hatırı sayılır bir geçerlilik kazanmıştır. Anlam olarak kullanılan öğrenme teknolojilerine bakılmaksızın, birtakım pedagojik metotların bir birleşimi şeklinde açıklanabilir.

Graham (2004: 2); Bir eğitmenin, alıştırıcının veya öğrenen kişinin karma ğretimi diğer öğrenme seçeneklerinden ayırması veya onlara tercih etmesi için birçok sebep vardır. Bu sebepler pedagojik zenginlik, bilgiye erişim, toplumsal etkileşim, ğrenci etkinliği, maliyet etkisi ve değiştirme kolaylığıdır. Karma ğretim alanyazınında tercih edilmesini sağlayan en yaygın neden olarak en iyi modellerin en iyi yönlerini birleştirmesi olarak yer almaktadır.

Thomas ve Trapp (2007: 272); Karma ğretim, öğrenme ve pedagojiye, kendi kendine öğrenme, işbirliği yaparak öğrenme, özel ders destekli öğrenme veya geleneksel sınıf ğretimi gibi birçok yaklaşım tarzının birleşimidir diye tanımlanabilir. Belirli ğrenme amacı ve bir öğrenme çevresi içeren öğrenim düzenlemeleriyle bütünleşen karma ğretim gerçekten yeni bir kavram değildir. Öğretmenler daima birleştirilmiş kaynakları kullanmışlardır. Aslında karma ğretim; öğrenme metodlarının, öğrenme stillerinin, kaynak biçimlerinin, teknoloji ve uzmanlık dağılımının bir birleşimidir.

Moebis, Trapp ve Weibelzahl (2006: 2); Karma ğretim, öğretme metotları, iletim metotları, medya biçimleri veya tüm bunların bir karışımını birleştiren bir öğrenme çevresini tanımlar. Literatürde bu terim, geleneksel evrimdişi öğrenme metodlarının, intranet, extranet gibi web tabanlı veya internet tabanlı evrimii

yaklaşımların tamamlanmış bir bileşimidir. Öğrenen merkezli içerik gerçeğini vurgulamak için karma öğretim, değişik konularla ilgili farklı izleyicilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini içerebilmesi için seçilen ve yeniden şekillendirilen iletim metodlarının bir karışımı olarak tanımlanabilir. Karma öğretim sınıf tabanlı öğrenmeyle bilgisayar aracılığıyla eğitimi birleştirir, fakat aynı zamanda yüz yüze sınıfları, canlı e-öğrenmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi içeren değişik olay tabanlı faaliyetleri harmanlayan bir öğrenmeyi de tanımlar.

Sönmez (2005: 333, 334); Karma yöntem hem daha etkili, hem de daha ekonomiktir. Değişik öğrenme-öğretme yöntemlerinin bir ders süresi içerisinde, yeri ve zamanı gelince işe koşulması öğretme ortamının havasını değiştirebilir, ayrıca öğrencilerin dağılan dikkatlerini hedef davranışlara çekebilir, onların derse katılmalarını destekleyebilir. Bu yüzden karma öğretim yönteminin kullanılması derslerdeki monotonluğun giderilmesi için yararlı olabilir. Aynı zamanda, karma yöntemde bütün strateji, yöntem ve tekniklerin üstün yanlarının alınarak kullanılması ve bu sayede her bir yöntemin eksikliklerinin ve yanlışlıklarının giderilmesi önemlidir.

Karma öğretimle ilgili yukarıda yer alan tanımlar ve açıklamalardan anlaşıldığı gibi, bu modelin kesin ve net bir tanımı, aynı zamanda anlamı bulunmamaktadır. Bunun yerine tüm şartlar dikkate alındığında öğretimin en iyi şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak en uygun yöntem-teknik, materyal ve öğretim uygulamalarının uygun bir şekilde birleşimiyle, karma bir model oluşturularak öğretim gerçekleştirilebilir. İnternet, bilgisayar ve e-öğrenmeden önemli derecede yararlanılabileceği gibi, bunlar olmadan, diğer öğrenci merkezli uygulamaların birleşiminden yararlanılarak ta, model hazırlanabilir ve uygulanabilir. Burada amaçlardan birisi, belirlenmiş olan hedeflere ulaşmayı en kolay, etkili ve ekonomik yoldan sağlayacak yöntemi bulmak ve uygulamaktır. Aynı zamanda, karma öğretimin tercih edilmesinin önemli bir nedeni en iyi yöntemlerin en iyi yönlerini birleştirmesidir. Bu şekliyle bir yöntemi seçerken, onu tümüyle uygulamak yerine, o anki amaca en iyi hizmet edecek yönlerini almak ve diğerleriyle karıştırarak kullanmak oldukça mantıklı görülmektedir.

Karma öğretimde bir diğer önemli nokta kesin ve kati sınırlar belirlemek yerine, amaçla ilgili öğretim yaşantılarını düzenleyebilmek için, bir yöntem veya teknik

kullanmak zorunda kalmamaktır. Bunun yerine anlam olarak kullanılan öğrenme teknolojilerine bakılmaksızın, bir takım pedagojik metotların bir birleşimi veya değişik kaynakların birlikte kullanılmasıyla öğretim gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda değiştirilebilir olması, esnek olması ve normalde öğretmenlerin eskiden beri kullanıyor olmaları, bu yöntemin tercih edilmesinin önemli sebepleridir.

2.1.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

İnsanlara varlığı ve çevresini, yereli ve küreseli, çok boyutluluğu, kısacası karmaşık olanı bir bütün olarak algılamayı sağlayan, düşünme yeteneğidir (Morin, 2003: 71). Düşünmek insanlara dünyayı anlamada, hedefleri tanımada ve ulaşmak için planlar yapmada aynı zamanda okunan bir parçayı anlamada yardım eder (Chaffee, 1994: 3). Düşünme aynı zamanda bir amaç için yapılan araştırma sürecidir ve ne olduğu kesin olarak bilinmeyen şeylerin anlamının ortaya çıkarılması amacıyla yapılır. (Clark ve Starr, 1991: 270). Tam bir düşünme faaliyeti şunları içerir; Bir güçlüğü duyulması, güçlüğü yerinin saptanması, geçici bir çözüm yolu doğması, çözüm yolu üzerinde kafa yorma ve önemli çözüm yolunu denemek ya da sınamak. Dewey düşünceyi “herhangi bir inancın ya da bilginin, destekleyici temellerin ve olası sonuçların ışığı altında, etkin, sürekli ve özenli bir biçimde hesaba katılması” olarak tanımlamıştır (Öncül, 2000: 381).

Eleştirel düşünme; Öneri ve kanıtların dikkatli değerlendirilmesine dayanan ve ilgili tüm etmenleri hesaba katarak nesnel bir yolla sonuçlara varan, mantığın geçerli yöntemlerini kullanan bir düşünme türü (Öncül, 2000: 424) veya karar vermeyi etkileme, mantıklı bir şekilde şüphesizliği sürdürme ve açık fikirlilik (Dewey, 2007) olarak tanımlanmaktadır Eleştirel düşünme bir anlamda bilimsel düşünme tarzıdır. Bir başka deyişle eğer bilimsel araştırmalar ve incelemeler için bir düşünme standardı geliştirilse ve bu şart koşulsa idi, bu düşünme biçimlerinden birisi eleştirel düşünme olabilirdi.

Eleştirel düşünme, Glaser’in 1940’lı yıllarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi deneyimi ve geliştirdikleri, Watson-Glaser eleştirel düşünme testine kadar ciddi bir gelişme kaydetmemiştir. Bu tarihten sonra ise eleştirel düşünme konusunda yapılan çalışmalar ve yayınlarda artış gözlenmektedir. Bu çalışmalar sonucunda da farklı

boyutları ortaya çıkmış ve yapılan açıklamalarda farklılaşmalar görülmeye başlanmıştır. Bu tanımlardan birinde Paul'e göre özgür bir toplumun oluşturulması için eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması eğitimin temeli olmalıdır. Bütün öğretmenler eğitim programları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretmelidirler. Eleştirel düşünmek için gerekli bilişsel ve duyuşsal becerilerin tamamı çocuklarda okuma ve dinleme kapasiteleri aracılığıyla zaman içinde köklü bir biçimde geliştirilmelidir (Akınoğlu, 2001: 16).

Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini artırdığı bir süreçtir (Paul ve Elder, 2007: 9, 10). Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri problemlerin çözümünü en kısa zamanda ve en iyi şekilde yapabilmek için yorumlama, analiz etme ve değerlendirmenin yanında problemin sonuçlarını kendi yararına ve en iyi şekilde kullanmadır (Adams, 1994, Atlas, 2006). Aynı zamanda Meyers eleştirel düşünmenin gelecekte sıkça rastlanan ve yaygın bir şekilde kullanılan bir bilim dalına dönüşeceğini iddia etmekte ve bunun için şu özelliklerini göstermektedir (Jones, 1996);

- Eleştirel düşünme öğretmenler ve araştırmacılar için öğrenilebilir ve öğretilebilir bir yetenektir.
- Öğrenciler için problemler, sorular veya konuların bir araştırma şeklinde verilmesi motivasyonu sağlar
- Kurslar ve ödev merkezleri alıştırma derslerini ve raporlarını tercih etmektedirler
- Hedefler, metotlar ve değerlendirmede içerikten çok sadece sonuçlar ve kazanımlar tercih edilir
- Öğrenciler yazılardaki fikirlerin açık ve anlaşılır olmasını isterler
- Öğrenciler birlikte çalışmak ve diğerlerinin fikirlerine değer vermesini isterler

Eleştirel düşünme en az iki ögeyi, konuya ilişkin düşünceleri ve başkalarının fikirlerini içerir. Konuyla ilgili bilgilerin kullanımını kapsar. Aktif ve organize bir zihinsel etkinliktir. Bağınazlığın ve baskının amansız düşmanıdır. Eleştirel düşünmek; kendi doğrularımızı bulmanın yöntemini öğrenmektir. Doğru ile yanlış ayırt etmede öznel ölçütler kullanabilmektir (Çakmak, 2002: 46). Eleştirel düşünme

özellikle gerçek hayatta ve başta iş yaşamında insanlar için daha önemlidir. Rekabet edilebilirlik ve pazarlama becerilerinin üst düzeyde zihinsel becerileri gerektirdiği ve bunu başarabilen kişilerin de iş hayatında olduğu gibi sosyal hayatta da başarılı olduğu bilinmektedir. Bir çok istihdam uzmanı, çalışanların büyük bir çoğunluğunun artan teknolojik olanaklar sebebiyle mesleklerini devam ettirebilmek için analitik düşünme, mantık ve iletişim becerileri ile birlikte eleştirel düşünme gibi yeteneklere ihtiyaç duyacaklarının altını çizmektedirler. Çalışanların ulaştıkları eğitim seviyeleri ile gelir seviyeleri kuvvetli bir biçimde ilişkilidir. Gelecekteki beş on yıl içinde bu denklem onu önemsemeyenler ya da başaramayanlar üzerinde sıkıntı verici bir etkiye sahip olacaktır (Craver, 1999).

1960'lı yıllardan sonra eleştirel düşünme; yazılı ve sözlü anlatımların belli mantık kuralları içinde değerlendirilmesi, bir anlatımın anlamını bulma, onu kabul veya reddetme olarak anlaşılmaya başlanmıştır. Şimdilerde; bilimsel, kültürel ve sosyal ölçütlere göre tutarlılık, geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri bütünü anlamını kazanmıştır (Çakmak, 2002: 45).

Uzunu yıllardan beri, eğitimciler eleştirel düşünmenin hem akademik hem de akademik olmayan yararları ile tanışmışlardır. Bu uzun periyot boyunca, araştırmalar eleştirel düşünmenin değerini gösterse de, eleştirel düşünmeye yönelik ilginin bir eğitim bileşeni olarak yenilenmesi 1980'lerin başlarında olmuştur. 2000'li yıllarla beraber, yaşam biçiminin internet ve diğer teknolojik gelişmelere bağlı olması sonucunda bilgi teknolojileri önem kazanmıştır. Modern toplumdaki hızlı ve kompleks değişikliklere cevap verebilme açısından eleştirel düşünme daha da önemli bir rol üstlenmeye başlamıştır (McKendree, Small ve Stenning, 2002: 2).

Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan tanımlarda zamanla bazı değişiklikler olmaktadır ki, bu normal bir durumdur. Çünkü, konuyla ilgili yapılan araştırmalar konunun her geçen gün farklı bir boyutunun ve özelliğinin keşfedilmesine ya da farklı alanlarda yapılan uygulamalar sonucunda farklı sonuçlara ulaşılması mümkün olmaktadır. Bunun sonucu ise doğal olarak o güne kadar yapılmış olan tanımlarda değişikliklere gidilmektedir. Semerci (1999: 20) yaptığı araştırmasında zaman içerisinde tanımlarda meydana gelen değişimi aşağıdaki gibi ortaya koymuştur;

- Gerçekleri analiz etme yeteneği, fikir oluşturmak, organize etmek, fikirleri savunmak, karşılaştırmalar yapmak, sonuçları çizmek, problemleri çözmek ve tartışmaları değerlendirmektir.
- Fazla zorlamadan ikna olacak bir kararsız ikna etmeye yarayan ve kişinin inançlarını güçlendiren sebeplerden birisidir.
- Kişinin ne okuduğunu değerlendirmesi amacıyla yaptığı çözümsel düşünmedir. Hareketlere ve kararlara rehber olan yansıtıcı tutumların bir bütünü ile deneyim ve bilginin değerlendirilmesi, açıklanması için kullanılan bilinçli bir düşünme sürecidir.
- Aktif tartışmayı değerlendirme ve anlama sürecinin sistematığıdır. Bir tartışmada öne sürülen fikirlerin yalanlanması, desteklenen fikrin iki veya daha fazla yeni konu arasındaki ilişkisi hakkında bilgi sağlayan düşünmedir.
- Hareket ve inançlara rehber olan, deneyimlerden ve gözlemlerden toplanan bilgileri değerlendirme veya kavrama, analiz, sentez gibi becerilerin akla uygun olarak disipline edilmesidir.

Başkalarını tartışma çerçevesinde gerçeklerle ikna etme becerisidir

Anlaşıldığı üzere bütün tanımlardaki ortak nokta eleştirel düşünmenin aktif bir zihinsel işlem gerektirdiği ve eleştirel düşünmenin kalıpların dışına çıkma, görünenin ve bilinenin dışında, asıl nedeni bulma gibi anlamları bulunmaktadır. Eleştirel düşünmede deneyimler ve tecrübeler önemlidir. Deneyim sayısı eleştirel düşünme becerisinin olumlu yönde artması için etkili olabilir. Bunun yanında insanların günlük yaşamda da kullanmak durumunda kaldığı, hatta bir çok zaman etkili olduğu diğer insanları etkileme ve ikna etme gücü de eleştirel düşünmeyle ilgilidir. Çünkü ikna sürecinde bir çok yol denenmekte ve bu yollar içerisinde en uygun olana karar vermek gerekmektedir. Bu türlü bir yetenek ise eleştirel düşünme becerisine uygun görülmektedir.

Watson ve Glaser eleştirel düşünme becerileri listesini şöyle oluşturmuştur; problemi tanıyabilme, problemlerin çözümü için uygun bilgileri seçebilme, belirlenen ya da belirsiz durumları hesaba katabilme, konu ile ilgili bilgileri seçme, formüle etme ve hipotez oluşturma ve sonucun ve çıkarımların geçerliğini yargılama alt basamaklarına ayırmıştır (akt; Öner, 1999: 11). Bu görüşe göre; eleştirel düşünme

becerisi içerisinde bir probleme ilişkin karar verme sürecinde uygun yolu bulma, en uygun bilgileri toplama, öngöründe bulunma ve sonuç olarak yargıda bulunma gibi becerilerin hepsini bir arada bulundurmak gerekmektedir. Bu yönüyle eleştirel düşünme becerisi özellikle öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde oldukça etkili ve kullanışlı bir yaklaşım gibi görülmektedir.

Özden (2000: 112-115)'e göre eleştirel düşünme değerlendirme amacıyla, problem çözme amacıyla ve entelektüel gelişme amacıyla olmak üzere üç alanda etkili olarak kullanılabilir. Değerlendirme amacıyla kullanıldığında Alen ve Rott (1969)'tan aktardığına göre;

- Konuşmacının gözlemlerinin doğruluğunu takdir etme
 - Bir kaynaktaki önyargıları tanıma
 - Yazar veya konuşmacının yeterliliğini takdir etme
 - Yazarın kendisiyle ve verilerle tutarlılığını kontrol etme
 - Birinci el veya ikinci el verileri ayırt etme
 - Argümanların akıl yürütmeye mi yoksa kanıtlara mı dayandığını tanımlama
 - Argümanın eksik kalan kısımlarını yakalama
 - Çıkarımları değerlendirme
 - Sonuçların uygunluğunu değerlendirme
 - İtirazların haklı veya haksızlığını idrak etme
 - Mantıksal çıkarım silsilesini takip etme
 - Bilgilerin geçerlik ve güvenilirliğini kontrol etme
 - Bir iddiaya dayanak olan nedenleri değerlendirme
 - Akıl yürütmedeki boşluk ve tutarsızlıkları görme
- Alanlarında etkili olabilir.

Eleştiricilik günlük hayatta aslında çokça kullanılan bir kavramdır. Bu kullanımda çoğu zaman yukarıdaki maddelerde kastedilen değerlendirme amacı kastedilmektedir. Bir konuşmacı, bir kitap, bir olay, bir kişi veya bir spor müsabakasının değerlendirmeleriyle her zaman karşılaşılır yada bizzat yapılır. Burada yapılan iş ise, çoğu zaman eleştiri olarak isimlendirilir. Eleştiri yapabilmek için de,

eleştirel düşünme becerisine sahip olmak gerekir. Eleştirel düşünme becerisinde, yukarıdaki maddelerde de görüldüğü gibi, değerlendirme amaçlı kullanıldığında öncelikle değerlendirilen şey hakkında oldukça geniş bir bilgiye, hatta uzmanlığa sahip olmak gerekir.

Eleştirel düşünme problem çözme olarak kullanıldığında; hiçbir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerin olabileceği ve sonuca ulaşmak için kullanılacak kriterler ve alternatifleri tanımlama ve seçmede kullanılabileceği söylenirken, entelektüel gelişme süreci olarak kullanıldığında ise (Özden, 2000: 112-115; 114: Paul ve Elder, 2007);

- *Tartışma yeteneği*; Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma geliştirme yeteneklerinin geliştirilmesi
- *Bilişsel süreci anlama yeteneği*; Öğrenci mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı öğrenir. Yorumlamada öğrenci, bir iddia, hipotez veya delile dayalı olarak, bir problem veya durumun zihinsel modelini oluşturur
- *Entelektüel gelişim*; Öğrencinin her şeyi siyah beyaz olarak gördüğü ve tek bir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan, kendi duygu ve paradigmasını aşip düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükseldiği bir süreçtir.
- *Entellektüel alçakgönüllülüğe karşı, entellektüel kibir*; kişinin ön yargıya eğilimli olduğunun ve bakış açılarındaki sınırlılığının farkında olmasıdır. Diğer bir anlamda, kişinin bildiğinden daha fazlasını iddia etmemesi gerektiğini bilmesidir
- *Entellektüel yürekliliğe karşı, entellektüel korkaklık*; kişinin kendisini düşünsel olarak diğerlerinin yerine koyması gerektiğini bilmesidir. Bu özellik, ayrıca kesinlikle haklı olunduğu düşünülmesine rağmen geçmişte hatalı olduğunu düşünmeye hazır ve tekrar aynı şekilde aldanma durumuna düşebilme olasılığını tasavvur edebilme becerisiyle de ilgilidir.
- *Entellektüel otonomiye karşı, entellektüel uyum*; bu özellik kişinin mevcut inançları mantık ve delil temellerine dayanarak analiz edip değerlendirmesini, gerektiğinde sorgulamasını, inanması gerektiğinde inanmasını ve kabullenmesi gerektiğinde kabullenmesini öngörür.

- *Entellektüel entegrasyona karşı, entellektüel ikiyüzlülük;* kişinin kendine karşı dürüst, söylediklerini başkaları için de kabul edip uygulaması ve dürüstçe kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları kabul etmesi gerektiğini bilmesidir.
- *Entellektüel güçlü duruşa karşı, entellektüel tembellik;* başkalarının akılcı olmayan karşı çıkışlarına karşı akılcılık ilkelerine güçlü bir şekilde sarılmaktır. Daha derin bir anlama kazanabilmek için harcanan zaman sonrasında aydınlatılmamış sorular ve karmaşalarla mücadele etme gereği duymadır.
- *Sebeplere güvene karşı, sebep ve kanıtta olan güvensizlik;* kişilerin ve insanların yüksek çıkarlarına duyulan güvene en iyi hizmet, nedenlere çok önem verilerek insanların kendi rasyonel düşüncelerini geliştirdikten sonra sonuçlara kendilerinin varmalarını desteklemekle edilir.
- *Dürüstlüğe karşı, entellektüel adaletsizlik;* kişinin kendi duygularına ya da ilgi duyduğu şeylere, arkadaşlarına, içinde bulunduğu topluma ya da ait olduğu millete göndermede bulunmadan tüm fikirlere eşit bir mesafeden saygı duyabilme bilincidir. Bu, kişinin ait olduğu grubun avantajlarını kullanmadan ona bağlı olabildiğini gösterir.

Eleştirel düşünme eksikliği çeken öğrencilerin sıradan, sözel problemlerde bile çözüme gidebilecek uygun muhakemeyi uygulayamadıkları görülmektedir (McKendree, Small ve Stenning, 2002: 2). Bu yüzden yukarıda belirtilen kullanım alanları eleştirel düşünme becerisinin eğitim için önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü, eğitimin amaçları arasında yer alan ve öğrencilerin düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ifadeleri, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

Yaşadığı topluma uyum sağlamada bireye destek olacağı kabul edilen eleştirel düşünmenin eğitim sürecinde ne oranda öğrenilebileceğinin veya öğretilebileceğinin de tartışılması gerekir. Düşünmenin öğrenilmesinde, bireyin kendisine sunulan uyarıcıları eleştirmesi önemli bir noktadır. Çünkü, birey eleştiri yaparak uyarıcıları daha kolay algılayabilir, yorumlayabilir ve değerlendirebilir. Başka bir deyişle, kendisi için önemli olan ya da olmayan noktaları ortaya çıkararak uyarıcılara bir anlam vermede eleştirme önemli bir özelliktir (Semerci, 2001: 194).

Bütün bu özellikleri düşünüldüğü zaman eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için özel bir takım uygulamaların gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu uygulamalar ise, önceki bölümde incelenen öğrenci merkezli eğitim anlayışının felsefesine uygun olursa, eleştirel düşünme becerisini geliştirmede başarılı sonuçlar alınabilir. Çünkü, normal, sıradan, klasik ve tek düze bir takım yöntem ve teknikler, daha doğrusu öğrenciyi pasif kılacak ve sürece katılmasını önleyecek yöntem ve tekniklerin, eleştirel düşünme becerisini geliştirme konusunda çok fazla şansı görülmemektedir. Çünkü eleştirel düşünme aktif, üretken, yaratıcı ve dinamik bir zihin yapısını gerekli kılmaktadır. Bu tür zihinsel işlemleri öğrencilere öğretebilmek için ise, geleneksel ve öğretmen merkezli yöntemlerin kullanılması düşünülemez. Bu yüzden öğrenci merkezli eğitimin ve öğrenci merkezli eğitim temelinde hazırlanan müfredat ve ders programlarının, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini artıracığı tahmin edilmektedir. En azından geleneksel yöntem ve uygulamalara göre daha etkili olmalıdır.

2.1.6.1. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Düşünme becerileri eğitiminin “düşünme öğretimi”, “düşünmeyi öğretme” ve “düşünmeyle ilgili öğretim” olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öğeden düşünme öğretimi, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yönlerecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamına gelmektedir. Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesidir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197).

Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu arttırmaktadırlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğilimindedir. Öte yandan eleştirel düşünme karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğundan eleştirel düşünme öğretiminde tek bir öğretim yaklaşımının kullanılması yeterli olmamaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 198). Huitt (1998) burada bir sorundan bahsetmektedir. Ona göre eleştirel düşünmenin öğretilmesinde önemli bir sorun yaratıcı düşünmeyle

eleştirel düşünmenin karıştırılıyor olmasıdır. Bu yüzden eleştirel düşünmenin öğretilmesi için öncelikli olarak bu karışıklığın giderilmesi ve ikisinin arasındaki farkların net bir şekilde ortaya konması gerekmektedir.

Eleştirel düşünmeyi öğretmek esasen zordur. Bu zorluklar sistemden, okuldan, öğretmenden veya öğrenciden kaynaklanıyor olabilir. Fakat bunların içinde eleştirel olmayı öğretmenin önemli zorluklarından birisi şudur: Öğretmenin eleştiriye açmaya hazır olmadığı bir çok inancı bulunmaktadır. Hatta eleştiriye açmaya hazır olmadığı bir çok kurala uymayı zorunlu kılmaktadır. Bu inanç ve kurallar, öğrencilerin eleştirel bir üslupla tartışmaya özellikle hevesli oldukları konularla yakından ilgilidir. Eğer öğretmen bu konularda eleştirel tartışmaya izin vermeyi reddeder, yerleşik görüşlerden ayrılmaya kızgınlıkla ya da şok olmuş bir halde onamama şeklinde bir tepki gösterirse öğrencisinde eleştirel bir ruhu teşvik etmesi olası değildir. Eğer eleştirel olma sadece bir becerinin uygulanmasından ibaretse, o beceriye bir oyun ya da bir savunma aracı olarak bulaşmanın dışında hiç bulaşmamış öğretmenler tarafından öğretilmesi ilke olarak mümkün olurdu. Ancak, eleştirel olma, eleştirel tartışmaya kendileri de özgürce girebilecek öğretmenler tarafından öğretilbilir (Passmore, 1991, 629-648).

Öğretmen, çocukları eleştirel olmaya teşvik etme çabasında tamamen başarısız bile olsa burada dikkat edilmesi gereken bu sorumluluğun sadece öğretmenlerin üzerinde olmadığıdır. İlk çocukluktan itibaren bir çocuğa, yapması söylenen her şeyi yapması öğretilirse, malumat elde etme ya da talimat alma amacı dışında soru sorma cesareti kırılırsa, ondan birden bire karar vermesi, otoritelerin onaylamadığı bir duruma karşı koyması istendiği zaman ne yapacağına hiç karar veremeyecektir (Passmore, 1991, 629-648).

Buna rağmen öğretmenin görevi elinden geldiği kadar öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için çaba sarf etmektir. Bunun için düşünmenin aracı olan temel kavram ve sınıflamalarda, kavramı ve sınıflamayı doğrudan vermek yerine, örnekten kurala giderek öğrencilerin örnekler arası benzerlikleri, zıtlıkları, farklılıkları ve ilişkileri görmesini sağlayarak ilke ve kurallar oluşturmalarını istemelidir. Öğretme öğrenme sürecinin nihai amacı hazır düşünme kalıpları ile öğrencileri düşündürmek değil, eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmaktır (Beydoğan, 2003, 159-167).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde kullanılacak yöntemlerin ve öğretim materyallerinin, öğrencilerde farklılık oluşturmaya yarayacak, onları aktif kılacak ve etkin bir şekilde zihinsel olarak kendilerini zorlamalarına yardımcı olacak yöntem ve materyallerin seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen de öğrencilerin bu tür etkinlikleri yapmalarını sağlamak için gerekiyorsa eğitim almalıdır. Bu konuyla ilgili olarak eleştirel düşünme eğitimi sırasında ne tür yöntemlerin kullanılabileceğini belirlemek için yaptığı araştırmada Potts (1994), aşağıdaki yöntemleri kullanmanın öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağını belirtmektedir;

- Öğrencilere analogiler buldurun diğer bir deyişle elde ettikleri bilgiler arasındaki ilişkileri buldurun
- Problemlerin çözümleri için kullanılan bilgilerin çözüm ile ilgili olup olmadığını ve geçerliliğini bulmalarını isteyin
- Bilimsel problemlerin alternatif yollarını ve çözümlerini değerlendirmelerini ve bulmalarını sağlayın

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmen çok önemli bir işleve sahiptir. Öğretmen öğrencilerinin bu becerilerinin gelişimi için gerek dersini planlarken, gerekse uygularken çeşitli etkinliklere yer verebilir ya da önlemler alabilir (Özdemir, 2005: 6). Öğretmenin eleştirel düşünmenin gelişmesi için sınıftaki temel görevi, sınıf ortamının ve koşullarını en uygun hale getirmektir. Özellikle sınıf atmosferini öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir hale getirmek ve onların sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak öğretmenin görevidir (Aybek, 2007). Sınıf ortamının öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri bir şekilde hazırlanması ve diğer öğretim şartlarının (öğretim materyalleri, kaynaklar, kullanılan yöntem, zaman vb) eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanması için, öğrenci merkezli eğitimin ilke ve kurallarından yararlanılabilir. Çünkü, öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları, düşünme süreçleri aktif olarak kullanmaları, kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, öğrenme olayını gerçek anlamda gerçekleştirebilmeleri gibi ilkeler öğrenci merkezli eğitimin ilke ve öğretileriyle

uyuşmaktadır. O halde eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi veya geliştirilmesinde öğrenci merkezli eğitim uygulamalarından yararlanılabilir.

2.1.6.2. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünen bireyler bir çok yönden, eleştirel düşünmeyen bireylerden farklı düşünür ve davranırlar. Eleştirel düşünen bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her durum veya olayın nedenini anlamaya çalışmaları, bunun altında yatan gerçeklerin neler olabileceğini sorgulamaları, okudukları ve duyduklarının gerçekliği hakkında bilgi edinmelerinden, karşılaştıkları problemin üstesinden gelmek için çözümler üretmeye gayret ettikleri görülmektedir (Özdemir, 2005: 3). Yaşamları boyunca bu şekilde değerlendirmelerde bulunan bireylerin eleştirel düşünmenin yanında bir çok üst düzey zihinsel becerileri gerçekleştirme konusunda başarılı olması doğal bir durumdur. Bu yüzden eğitim-öğretim ortamında öğrencilere verilecek olan eleştirel düşünme eğitimi teorik boyuttan çok onların hayatta işlerine yarayacak türden olmalı ve bunun için seçilecek uygulamalar iyi planlanmalıdır.

Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri onları, özellikle sosyal yaşama uyum ve diğer insanlarla ilişkiler konusunda, başarılı kılmaktadır. Bu özellikler konusunda yaptığı bir çalışmada Schafersman (1991) eleştirel düşünen insanların karakteristik olarak göstermiş oldukları yetenek, kabiliyet, özellik ve inançları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Elde ettikleri delilleri becerikli bir şekilde ve tarafsızlığa dikkat ederek kullanırlar
- Düşüncelerini organize ettikten sonra, onları az ve öz bir şekilde, tutarlı olarak ve açık bir şekilde ifade ederler
- Mantıklı ve mantıklı olmayan görüşler arasındaki farklılıkları tespit ederler
- Karar vermek için yeterli delil bulamadığı zaman kararını erteler
- Mantıklı olarak açıkladığı ve açıklayamadığı düşünceler arasındaki farkları anlamaya çalışır
- Girişimde bulunduğu eylemlerin sonuçlarını önceden tahmin etmeye çalışır
- Çok açık olmayan benzerlikleri ve farklılıkları görür

- Bağımsız bir şekilde öğrenmeye ilgilidir
- Problem çözme tekniklerini öğrendikleri konuların dışında da uygular
- Kaynaklarının güvenilirliğini sorgular
- Sonuçlar çıkarabilmek için sebep, sonuç ve varsayımları bulur
- Sorduğu sorular açık ve anlaşılırdır

Gerçekte eleştirel olma bir beceriden çok, karakter özelliği denilen türden bir şeye benzer. Bir kişinin eleştirici olduğunu söylemek, onu karakterize etmek, onun doğasını betimlemektir. Bu aslında doğrudur. Bunun yanında onu yalnızca belli yanılmaca türlerini analiz edebilir diye betimlemek, doğasını betimlemek değildir. “O nasıl bir kişidir?” sorusuna “oldukça eleştirel” diye karşılık vermek doğal bir yanıtır (Passmore, 1991, 629-648).

Yukarıda sayılan özelliklere sahip olan öğrenciler eleştirel düşünme eğilimi bakımından diğer öğrencilerden farklıdır. Bu farklılıkları ise sınıf ortamında davranışlarına yansıtılmaktadırlar. Eleştirel düşünme becerisinin gelişmiş olduğu kabul edilen öğrencilerin, davranışlarına yansımaları gereken özellikleri Şahinel (2005: 145-161) şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından kullanılan sözcüklerin açıklanmasını ister
- Görüşleri ve nesnelere doğru adlandırır
- Temel düşünme işlemleri için teknik terimler kullanır
- Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örnekler ya da tanımlar vermeye isteklidir
- Yanıt vermeden önce düşünür ve duraklar
- Bir seçim yapmadan önce seçenekleri tek tek düşünür
- Eyleme geçmeden önce yönergeleri bütünüyle okur
- Eyleme geçmeden önce planını ifade eder ya da bir taslak çıkarır
- Bir problemi çözdükten sonra yanıtın nasıl elde edildiğini yeniden inceler
- Kendi çözüm sürecini diğerlerinininki ile karşılaştırır
- Problemi yeniden çözmek için başka bir yol dener

- Şaşırdığında süreç hakkında sorular sorar
- Bir problemi yeniden tanımlar veya alt problemlere ayırır
- Bir derste öğrenileni diğer derste uygulamaya koyar

Bu özellikler eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu düşünülen öğrencilerin sahip olması gereken özelliklerdir. Ancak eleştirel düşünmenin öğretilmesi gerçekte bir çok zorluğu olan ve çoğu sefer, çoğu kişi üzerinde de başarılı olunamayan bir eğitimidir. Aşağıda bu zorluklar dikkate alındığında eleştirel düşünmenin öğretilmesinde dikkat edilmesi gereken ilkeler Wolcott, Barill, Cunningham, Fordham ve Pierre (2002: 85-103)'ye göre özetlenmiştir;

- Eleştirel düşünme yetenekleri zihinsel olarak az karmaşıktan çoğa doğru sıralanmalıdır
- Öğrenciler daha az karmaşık yetenekleri, daha karmaşık yetenekler geliştirmeden önce geliştirmelidirler
- Bir çok öğrenci yeterli eleştirel düşünme performansı için çok düşük zihinsel seviyededirler
- Eleştirel düşünme yetenekleri yavaş gelişir
- Çapraz program ve eğitimsel çabalarla birlikte öğrencilere yeterli zamanı vermek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için pratik yapmada gereklidir

Eleştirel düşünme karmaşık bir süreç olduğu için, öğretilmesi için hangi yöntem veya yaklaşım kullanılırsa kullanılsın dikkat edilmesi gereken, eleştirel düşünme becerisinin artırılması için ne yapılması gerektiği olduğu kadar, eleştirel düşünme becerisinin azaltılmaması için ne yapılması gerektiği de olmalıdır. Çünkü, her ne kadar kullanılan yöntem ve uygulanan programlar eleştirel düşünme becerisini artırmaya yönelik olsa da, ortada bir gerçek bulunmaktadır ki, o da öğrencilerin ülke genelinde ve eğitim sisteminin şimdiye kadar savunduğu anlayış doğrultusunda aldıkları eğitim bu türlü bir uygulamaya yabancıdır. Kullanılacak olan her türlü yeni, yenilikçi, öğrencileri zorlayan ve daha fazla çalışmalarını gerekli kılan yöntem ve teknikler muhtemelen bir dirençle karşılaşacaktır. Bu direnç ise, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin yanında istenilen temel becerilerin geliştirilmesi için de bir sorun olarak her zaman karşımıza çıkacaktır. Bu sebeple, yapılacak olan araştırmalarda bu noktanın dikkate alınması araştırma sonucunun geçerlik ve güvenilirliği bakımından önemlidir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bulgularının analiz edilmesi sırasında yardımcı olacağı düşünüülerek, daha önceden yapılmış olan ve araştırmanın konusuyla yakınlık arz eden ulaşılabilen yerli ve yabancı araştırmalar önemli bulguları dikkate alınarak özetlenmeye çalışılmıştır. Devam eden bölümlerde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan konuyla ilgili çalışmaların kısa özetleri, araştırmadan elde edilen bulgularla da karşılaştırabilmek amacıyla sunulmuştur.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erden (1988) “Grup Etkililiği Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli araştırmasında, geliştirmiş olduğu denenceleri test edebilmek için deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini, eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen ve araştırmanın yürütüldüğü “tutumlar” ünitesinin öğretim hedeflerini yoklar nitelikte hazırlanan eş değer formda hazırlanan iki test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu kanıtlayacak veriler elde edilememiş ancak, geleneksel yöntem uygulanan grubun birinci ve ikinci uygulama arasındaki başarıları arasında ikinci uygulama aleyhine anlamlı bir fark olduğundan, grup etkililiği öğretim tekniğinin daha kalıcı öğrenme sağladığı sonucu çıkarılmıştır.

Açıkgöz (1990) “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmasında, daha önce hiç denenmemiş olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim adlı işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ve geleneksel öğretimin (düz anlatım, soru-cevap, tartışma) üniversite öğrencilerinin öğrenme ve hatırda tutma düzeyleri ile duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerini incelemeye çalışmıştır. Deneysel olarak yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ünite testi ve öğrencilerin etkinlikler ile ilgili görüşlerini belirttikleri kompozisyonları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim tekniği

çerçevesinde yer alan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarı düzeyi ve duyuşsal özellikleri üzerinde geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin hatırd tutma üzerinde hiçbir olumsuz etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Erdem tarafından 1994 yılında yapılan “İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yükseköğretimdeki Başarıya Etkisi” isimli araştırmada, üniversite öğrencilerinin eğitim sosyolojisi dersindeki başarısı açısından düz anlatım tekniği ile işbirliğine dayalı öğrenme tekniği arasında bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken, veri toplama aracı olarak ise çoktan seçmeli ve kısa cevaplı 22 sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitimde öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler hatırlama ve tanımaya dayalı bilgi düzeyine olduğu zaman, öğretimde kullanılan öğretmen merkezli yaklaşım ile öğrenci merkezli yaklaşım arasında, öğrencinin öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmazken, hedefler kavrama düzeyinde olduğu zaman öğrenci merkezli yaklaşımın, öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırma konusunda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Semerci (1999) “Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi” konusunda, üniversite öğrencileri üzerinde deneysel bir yöntemle yapmış olduğu araştırmada; deney gurubunda bulunan öğrencilerin mikro öğretim yönteminin uygulandığı ders sonunda, akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerinin arttığını tespit etmiştir. Ayrıca, deney gurubunda bulunan öğrencilerin nicelik ve nitelik olarak, kritik düşünmeye dayalı olarak geliştirilen öğretim materyalinde bulunan etkinliklere daha fazla ve farklı cevaplar verdikleri, özellikle kontrol gurubunda bulunan öğrencilerin verdikleri cevapların aynı olduğu, bunun yanında deney gurubunda bulunan öğrencilerin aynı cevapları olmakla birlikte farklı cevaplarının olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak da; derslerde kullanılan yöntemlerin ve öğretmenlerin yardımıyla öğrencilere kritik düşünmenin öğretilebileceği sonucuna varmıştır.

Gömlüksiz (1999) “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi” isimli

çalışmasında, kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve akademik başarı üzerindeki etkisini sınamıştır. Araştırma sonucunda kubaşık öğrenmenin uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin akademik başarılarının anlamlı derecede arttığı gözlenirken, eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı derecede artmadığı ortaya çıkmıştır.

Sarıtaş (1999) “İlköğretim 1. Devrede İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasını ilköğretim öğrencileriyle yürütmüştür. Deney-kontrol gurubu desenli deneysel bir yöntemin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “matematik başarı testi” kullanılmıştır. Dört haftalık bir uygulamadan sonra matematik başarı testi vasıtasıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı matematik dersinde deney gurubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarını, geleneksel öğretimin kullanıldığı matematik dersinde kontrol gurubunda bulunan öğrencilerden anlamlı derecede daha fazla artırdığı, işbirlikli öğrenme yönteminin başarısız öğrencilerin başarıları düzeylerini yükseltmede oldukça etkili olduğu, işbirlikli öğrenme yönteminin çekingen, sıkılgan ve pasif olan öğrencilerin kendine güvenlerinin kazandırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Semerci (2001) “Eleştiri Yapma Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Deneysel Bir Çalışma” adlı çalışmasında, eleştiri becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretim materyalinin kullanıldığı öğretim ortamının öğrencilerin eleştiri yapma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacının, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde deneysel olarak yürütmüş olduğu çalışmanın sonunda kendilerini ve başkalarını eleştirmekten çekinen öğrencilerin uygun ortam hazırlandığında istenilen niteliklerde eleştiri yapabilecek duruma geldikleri, öğretim ortamının öğrenci aktifliğine dayandığından dolayı öğretmenin pasif kalmaktan çekindiği ve öğrencilere güvenli bir ortam sağlandığı takdirde derslere olan ilgilerinin arttığı ve daha zevkle derse katılmalarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Akınoğlu (2001) “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” isimli deneysel araştırmasında, eleştirel

düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretimini uygulayan gurupla, geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretimini uygulayan gurubun erişiş düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumlarını incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimi gören gurubun bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi ve eleştirel düşünme becerilerinin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme gibi beş boyutundaki erişisi geleneksel anlayışla öğretim gören gurubun eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutundaki erişisinden anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimi gören gurubun fen bilgisi dersine karşı tutumlarının erişileri, geleneksel anlayışla öğretim gören gurubun erişisinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Korkmaz (2001) “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi” isimli çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinden oluşan örnekleme, gözlem ve görüşlerden yararlanan niteliksel araştırma yöntemi, tarama yöntemi ve deney-kontrol gruplu ön test-son test desenli deneysel yöntemleri kullanmıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak gözlem kayıtları, anket ve öğrenci dosyaları, tutum ölçeği ve yazı ile ifade testlerinden yararlandığı araştırma sonucunda; öğrencilerin derse zevkle katıldıkları, etkinliklerin tümünden hoşlandıkları, bu etkinlikleri tekrar istedikleri, bilgilerin kalıcı olduğu, öğrencilerin değişik zeka alanlarına yönelik becerilerini ortaya çıkardığına dair ifadelerin ortaya çıktığı ve buna bağlı olarak çoklu zeka kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2002) “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi” çalışmalarında eşit olmayan ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanması için “Başarı Testi” Fen Liseleri ve Anadolu Liseleri giriş sınavlarında kullanılan test sorularına madde analizi yapılarak elde edilmiş, “Akademik Benlik Kavramı Envanteri” olarak Senemoğlu (1989) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akademik Benlik Tasarımı Envanteri” kullanılmış ve “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” olarak Korkmaz (2002) tarafından

geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan eğitim sürecinin öğrencilerin tamamının akademik başarı, akademik benlik kavramlarının gelişmesinde ve fen için ayırdıkları çalışma sürelerinin artmasında geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol gurubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Kazancı ve Diğerleri (2003) “Kavram Haritalama Yönteminin Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Genetik Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi” isimli deneysel yöntem kullanılarak lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında hazırlamış oldukları bir başarı testi ile verileri toplamışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre kavram haritaları kullanılarak ders işleyen deney gurubunun son test puanlarının kavram haritalarının kullanılmadığı kontrol gurubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Türnüklü ve Yeşildere (2003) “Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri” isimli çalışmalarında, bir eğitim fakültesinde okuyan 277 matematik öğretmen adayı ile yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Matematiksel Eleştirel Düşünme Problemleri şeklinde iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendine güven ve doğruyu arama alt boyutunda eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu, bunlar dışındaki dört alt ölçeğe ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Atılboz ve Yakışan (2003) “V – Diyagramlarının Genel Biyoloji Laboratuvarı Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlı Dokularda Enzimler ve Enzim Aktivitesini Etkileyen Faktörler” başlığı altında, V – diyagramları kullanmaya yönelik laboratuvar öğretim yönteminin genel biyoloji laboratuvarı konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi, geleneksel laboratuvar öğretim yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yapılan deneysel çalışma sonucunda, V – diyagramları kullanmaya yönelik laboratuvar öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin geleneksel laboratuvar öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Demirci (2003) “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişiyeye Etkisi” isimli çalışmasında, fen bilgisi dersinde etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı gurubun erişim puan ortalamaları ile geleneksel eğitimin uygulandığı gurubun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma yöntemi olarak kontrol gruplu ön test-son test deneysel desenini kullandığı araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 32 maddelik tutum ölçeği ve ünite testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkin öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney gurubunun toplam erişim puan ortalamalarının kontrol gurubunun toplam erişim puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Aydoğdu tarafından 2003 yılında yapılan ve “Kimya Eğitiminde Yapılandırıcı Metoda Dayalı Laboratuvar İle Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Tarafından Karşılaştırılması” isimli araştırmasında, 60 eğitim fakültesi öğrencisini örneklem olarak tespit etmiş ve bu öğrencileri rasgele yöntemle iki guruba ayırmıştır. Deney gurubuna yapılandırıcı metot ile, kontrol gurubuna ise doğrulama metoduyla deneyler yaptırılmıştır. Uygulama sonucunda verilerin araştırmacı tarafından geliştirilen “Kimya Başarı Testi” vasıtasıyla toplandığı araştırmada; öğrencilerin kimya dersinde anlamakta zorlandıkları elektroliz konusunun kavratılmasında, yapılandırıcı metoda dayalı laboratuvar eğitiminin, doğrulama metoduna dayalı laboratuvar eğitiminden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca doğrulama metoduna dayalı laboratuvar çalışmalarının başarılı öğrenciler için sıkıcı olduğu, öğrencinin ilgisini çekmediği, öğrenciyi düşünmeye sevk etmediği tespit edilirken, yapılandırıcı metoda dayalı laboratuvar çalışmalarının öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneklerini ve bireysel öğrenme duygusunu geliştirdiğini belirlemiştir.

Tarım ve Akdeniz 2003 yılında yaptıkları “İlköğretim Matematik Derslerinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Kullanılması” araştırmalarında kubaşık öğrenme yönteminin özellikle matematik derslerinde gurup üyeleri arasındaki destekleyici ilişkileri, risk almayı ve akıllıca keşifleri cesaretlendirdiği, güven ağı kurmayı sağladığı ve aynı zamanda hata yapma kaygısını azalttığı şeklinde bulgulara ulaşmışlardır.

Ünver ve Demirel (2004) “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmalarında, öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi planlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma yöntemi olarak kontrol gruplu ön test-son test deneysel deseninin kullanıldığı çalışmada, nicel ve nitel verilerin toplanması için ayrı ayrı ölçekler geliştirilmiştir. Nicel verilerin toplanması için öğrenci merkezli bir ders planında olması gereken 22 niteliğin bulunduğu ve soruların beşli likert türünde olduğu “Ders Planı Değerlendirme Ölçeği” ve nitel verilerin toplanması için açık uçlu soruların bulunduğu görüşme formu ile birlikte 14 açık uçlu sorudan oluşan “Kontrol Gurubundaki Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitimi Planlamadaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerini Almaya Yönelik Anket” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci merkezli eğitim konusunda 30 ders saati eğitim alan deney gurubunun, bu konuda eğitim almayan kontrol gurubuna göre daha yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Semerci (2004) “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Seçmeli Testler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli deneysel çalışmasında üniversite öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme becerilerine göre düzenlenmiş seçmeli testler ders programı uygulanmış ve uygulama sonucunda, eleştirel düşünmeye dayalı hazırlanan programların öğrencilerin hem bilgi düzeyinde, hem kavrama düzeyinde ve ham de uygulama düzeyindeki başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin (2004) “Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama” başlığı altında, sınıf ortamında yeni bir yaklaşımın kullanılmasıyla öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirileceği, aktif sınıf ortamlarının oluşturulacağı ve bu sayede öğrenme düzeyinin artacağı ve eğitim-öğretim ortamındaki çeşitliliğin sağlanacağı düşüncesiyle Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde Biyoloji ve Sınıf Öğretmeni adaylarıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin aktif katılımı sağlayacak şekilde organize edilmiş dersin öğrenciler tarafından daha zevkli görülmesinin yanında başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan etkinlikler sayesinde

hem etkinliği yapan öğrenciler hem de izleyen öğrencilerde bilgilerin kalıcılığını artırdığı ve öğrencilerin bilgileri irdeleme imkanı buldukları ortaya çıkmıştır.

Kayalı ve Tarhan (2004) “İyonik Bağlar Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Amacıyla Yapılandırıcı-Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Rehber Materyal Uygulaması” isimli araştırmalarında iyonik bağlar konusuyla ilgili yapılandırıcı modele göre hazırlanan rehber materyali lise birinci sınıf öğrencilerine Kimyasal Bağlar ünitesinin tamamlanmasının hemen ardından uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve 12 soruluk bir test kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrudusunda işbirlikli öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve güven kazanmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin buldukları okullarda aktif öğrenme ortamlarının sağlanması konusunda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Kılıç ve Sağlam tarafından 2004 yılında yürütölen ve “Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Öğrenme Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmada, araştırmacılar ön test-son test kontrol guruplu deneysel uygulamada, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltesi öğrencilerinden 50 kişiyi örnekleme almışlar ve hazırladıkları “Biyoloji Başarı Testi” yardımıyla verileri toplamışlardır. Elde ettikleri bulgular ışığında kavram haritası kullanılarak geliştirilen öğretim sonucu öğrenme başarısı ve kalıcılığının, düz anlatım yönteminin kullanıldığı öğretime göre çok daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarıkaya ve diğerleri 2004 yılında yaptıkları “V-Diyagramlarının Hayvan Psikolojisi Laboratuvarı Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi” isimli çalışmalarında 27 biyoloji öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi (14 deney gurubu, 13 kontrol gurubu) örnekleme oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 35 maddelik bir başarı testi ile verilerin toplandığı araştırmada deney gurubu ile kontrol gurubu arasında öğrenme başarısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda V-diyagramlarını kullanan deney gurubunun akademik başarısının, klasik rapor hazırlayan kontrol gurubundan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilgin ve Geban 2004 yılında yürüttükleri “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında örneklem olarak eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerini kullanmışlardır. 12 hafta süren ön test-son test kontrol guruplu deneysel uygulamada veri toplama aracı olarak fen bilgisi öğretimi dersi ile ilgili başarı testi ve fen bilgisine karşı tutum envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniği ile hazırlanan öğretim yönteminin öğrencilerin fen bilgisi öğretimi dersindeki performanslarına ve fen bilgisi dersine karşı tutumlarına geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkili olduğunu ve cinsiyetin öğrenciler arasında fen bilgisine karşı tutum ve fen bilgisi öğretimi I dersindeki başarıları arasında bir farka neden olmadığı ortaya çıkmıştır.

Gömleksiz ve Onur (2005) “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmalarında, ilköğretim 7. sınıflarda okutulan İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol guruplu deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce öğretiminde öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrencilere karar verme, birlikte çalışma, düşünceleri anlaşılır bir şekilde ifade etme ve diğerlerinin fikirlerine saygı gösterme gibi sosyal beceriler kazandırdığı gözlenmiştir.

Çelik ve Şengül (2005) “Tam Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğrencilerinin Akademik Başarı İle Kalıcılık Düzeylerine Etkisi” isimli araştırmalarında, yarı deneysel desen kullanarak ilköğretim 6. sınıftan oluşan deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerden, verileri “Matematik Başarı Testi” ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda tam öğrenme yönteminin uygulandığı deney gurubunun matematik dersi başarı puanının, geleneksel ders işleme yönteminin kullanıldığı kontrol gurubunun matematik dersi başarı puanından yüksek olduğu ve tam öğrenme

yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğrendiklerinin daha kalıcı olması konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

Özkan ve Azar 2005 yılında “Örnek Olaya Dayalı Öğretim Yönteminin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi” isimli bir araştırma yürütmüşler ve araştırmada lise 9.sınıfta okuyan 60 öğrenciyi örneklem olarak kullanmışlardır. Ön test-son test kontrol guruplu deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 25 sorudan oluşan “Fizik Başarı Testi” ile birlikte, daha önce kullanılmış ve standartlaştırılmış bir test olan “Fizik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örnek olaya dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı deney gurubu öğrencilerinin, fizik dersi akademik başarıları ve fizik dersine yönelik tutumlarının, kontrol gurubunda bulunan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Akamca ve Hamurcu (2005) “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmalarında, ilköğretim öğrencileri üzerinde, eşitlenmemiş kontrol guruplu deneysel model ile ve geliştirilen başarı testi vasıtasıyla çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumu ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretimin uygulandığı deney gurubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gurubu öğrencilerinin başarıları ve bilgilerin kalıcılığı açısından deney gurubunun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Can (2005) “Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmasında altı şapkalı düşünme tekniğinin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ölçmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda hem geleneksel yöntemle hem de altı şapkalı düşünme tekniğiyle işlenen derslerin sonucunda öğrenci başarısının arttığı fakat, altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, deney gurubunda bulunan öğrencilerde unutmamanın

daha fazla gerçekleştiği, altı şapkalı dűřünme tekniğinin uygulanması sırasında öğrencilerin öğrenmeme kaygısı yaşadıkları, konunun đretmen tarafından anlatılması gerektiğini dűřündükleri ve tedirgin oldukları tespit edilmiştir.

Akpınar ve Ergin (2005) “Probleme Dayalı đrenme Yaklaşımına Yönelik đrenci Görüşleri” isimli bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarını Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eđitim Fakóltesinde deneysel olarak yürüten araştırmacılar, Probleme Dayalı đrenme Yaklaşımına göre hazırladıkları ders programını dört hafta boyunca deney gurubuna uygulamışlar ve uygulama sonucunda öğrencilerin uygulamalar (Probleme Dayalı đrenme Yaklaşımına göre hazırlanmış uygulamalar) konusundaki görüşlerini sormuşlardır. Veri toplama aracı olarak kullandıkları yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Görüşme formu ile öğrencilerden elde ettikleri bulgular doğrultusunda Probleme Dayalı đrenme Yaklaşımının đrencileri araştırmaya sevk ettiği, derse karşı olumlu tutum sağladığı, grupça çalışarak bilgi alışverişine yardımcı olduğu, öğrencileri sürekli olarak dűřünmeye sevk ettiği ve geleneksel öğretime göre daha fazla đrenci merkezli olduğu şeklinde sonuçlara ulaşmışlardır.

Havedanlı, Oran ve Akbayın (2005) “Biyoloji ğretiminde İşbirlikli ğrenme ve Tam ğrenme Yöntemleri İle Geleneksel ğretim Yöntemlerinin ğrenci Başarısına Etkisi” isimli, ön test-son test kontrol gruplu modelle ve toplam dört grup üzerinde yürütmüş oldukları çalışmalarında, kontrol gurubunda geleneksel ğretim, birinci deney gurubunda işbirlikli öğrenme, ikinci deney gurubunda tam öğrenme ve üçüncü deney gurubunda tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yöntemlerini uygulamışlardır. Veri toplama aracı olarak geliştirdikleri başarı testini kullandıkları araştırma sonucunda birinci deney gurubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel ğretim yöntemine göre biyoloji dersinde denenen ünite için ğrenci başarısını artırdığı, ikinci deney gurubunda uygulanan tam öğrenme yönteminin hem son test hem de erişiş puanları bakımından kontrol gurubuna uygulanan geleneksel ğretim yöntemine göre anlamlı derecede yüksek etki yaptığı ve işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı üçüncü deney gurubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gurubu arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yaman ve Yalçın (2005) “Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi” isimli çalışmalarında deney ve kontrol guruplu deneysel tasarıma sahip yarı deneysel araştırma yöntemini kullanmışlardır. Veri toplama aracı olarak kullandıkları Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)’nin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol gurubunda bulunan kız öğrencilerin hem ön testte hem de son testte yaratıcı düşünme puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak kız öğrencilerin el becerisi gerektiren etkinlikleri yapmakta erkek öğrencilerden daha istekli olmaları gösterilmiştir. Kontrol gurubunda bulunan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre son test puanları arasında anlamlı fark çıkmasından dolayı, ÖSS’de bir lisans programına yerleşmede, daha başarılı olan liselerden mezun olan öğrencilerin avantajlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ürek ve Tarhan (2005) “Kovalent Bağlar Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Yapılandırıcılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması” isimli çalışmalarında, örneklem olarak 32 lise birinci sınıf öğrencisinden yararlanmışlar ve işlenecek olan konuya yönelik hazırlamış oldukları yapılandırıcılığa dayalı ve özellikle beyin fırtınası ve işbirlikli öğrenme gibi aktif öğrenme etkinlikleriyle bezenmiş rehber materyalin vasıtasıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların bulunduğu bir test ile verilerin toplandığı araştırma sonucunda; ilgili materyalin uygulanmasıyla kavram yanılgılarının büyük oranda giderildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin ilgili konuda akademik başarılarının %58,9’dan %86,4’e yükseldiği ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan analitik düşünme, bilgiyi kullanma ve sentez yapma kapasitelerini de daha yüksek verimlilikle yansıttıkları tespit edilmiştir.

Çalışkan, Selçuk ve Erol (2005) “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fizik Laboratuvar Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmalarında örneklem olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinden yararlanmışlardır. Veri toplama aracı olarak 28 sorudan oluşan ve beşli likert tipi soruların bulunduğu “Fizik Laboratuvarı Tutum Ölçeği” ve 18 sorunun bulunduğu “Fizik Laboratuvarı Başarı Testi” kullanılan çalışmada ön test-son test kontrol guruplu deneysel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Sekiz hafta süren araştırma sonucunda

işbirlikli öğrenme gurubunda yer alan öğrencilerin fizik laboratuar başarısı, geleneksel öğretim gurubunda yer alan öğrencilerin fizik laboratuar başarısından anlamlı derecede yüksek bulunurken ilgili guruplar arasında fizik laboratuarına karşı tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş (2006) “Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi” isimli ve deney ve kontrol guruplu deneysel desenli çalışmalarında örneklem olarak Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi öğrencilerini kullanmışlardır. Veri toplama aracı olarak sekiz açık uçlu sorudan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “bilimsel süreç becerileri testi”nin kullanıldığı 6 haftalık (12 ders saati) uygulama sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre bilimsel süreç becerilerini kazandırma yönünden ve özellikle verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkileri kurma ve değişkenleri belirleme becerilerinde daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Şimşek ve Yaşar (2006) “Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi” isimli çalışmalarında, ön test-son test kontrol guruplu modele göre desenlenmiş deneysel bir uygulama kullanışlar ve örneklemi ilköğretim öğrencilerinden seçmişlerdir. Çalışmalarının sonucunda ise öğrencilerin öğrenmekten zevk alarak katıldıkları örnek olaya dayalı öğretimle birlikte öğrencilerin başarısının yanında bilgilerin kalıcılığının da oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu 2006 yılında yürüttükleri “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” isimli çalışmalarında, çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin etkililiğini geleneksel yönteme göre sınamak için bir deney ve bir kontrol gurubu oluşturulmuştur. Deney gurubunda çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yöntemi, kontrol gurubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. 46 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, Teele Çoklu Zeka Envanteri” ve “Matematik Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin

öğretmen merkezli geleneksel yöntemden akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu tespit edilirken kazanılmış davranışların kalıcılığını sağlamada çok fazla etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ünsal (2006)'ın “Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Harmanlanmış/Karma (Blended) Öğrenme” isimli araştırmasında, web destekli ve yüz-yüze öğrenmenin birlikte gerçekleştirildiği karma öğrenme yaklaşımının avantaj ve dezavantajları, modelleri ve kazandıracığı zenginlikler tartışılmıştır. Araştırmada karma öğrenmenin öğrenme-öğretme ortamında öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi ile birlikte web destekli öğrenmenin olanaklarını da sunmakta olduğu ve bu özelliklerinden dolayı öğrenmeye çeşitlilik kazandıracığı ve gelecekte uygulanabilecek yaklaşımlardan biri olacağı söylenmektedir.

Demir (2006) “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli tez çalışmasında; İlköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin sınıfı, cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin ilgili değişkenler düzeyine anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur.

Aydede (2006) “İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” isimli tez çalışmasında; aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda düzenlenen öğretimin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarına, Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada dersler deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımına, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel öğretime göre hazırlanan ders planları ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun başarı son test puanlarının aritmetik

ortalaması öğretmen merkezli geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun başarı son test puanlarından çok az yüksek olmasına karşın deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar ile aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine ilişkin başarıları üzerinde öğretmen merkezli geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Üzümcü (2006) “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemiyle Kazandırılması” isimli tez araştırmasında; harita okuma becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdiği aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların sonuçlarını incelemiştir. verilerin toplanmasında hem nicel, hem de nitel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler başarı testi yoluyla, nitel veriler ise, öğrenci görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun başarı testi son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmişti. Buna göre aktif öğrenme etkinliklerinin harita okuma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Yaltur (2006) “İlköğretim 6. Sınıfların Müzik Dersinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; ilköğretim ikinci kademe 6. sınıflarda aktif öğrenme yöntemleri ile yapılan müzik eğitiminin, geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan müzik eğitime göre öğrencide daha başarılı ve kalıcı sonuçlar çıkardığını kanıtlamaya çalışmıştır. Araştırma deneysel olarak yürütülmüştür. Hazırlanan ders planıyla belirlenen 10 haftalık süre içinde, deney grubuna aktif öğrenme yöntemleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanarak dersler işlenmiştir. Uygulama sonunda, gruplara ünite başarı testi yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, aktif öğrenme yöntemleri ile yapılan müzik derslerinin; müzik bilgilerinin öğrenilmesi, çalgı ve materyallerin kullanılması, ritmik ve ezgisel çalışmalar, oyun etkinlikleri ve yaratıcılığın geliştirilmesi açısından, geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan müzik derslerine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ünal’ın (2007) “Harmanlanmış – Karma Öğrenme Uygulamaları ve Uygulama Örnekleri” isimli çalışmasında, yurt dışında yaklaşık 10 yıllık bir geçmişe sahip olan karma öğrenme kavramı ve uygulama örnekleri hakkında derleme türünde bir çalışma

yapmıştır. Çalışmasında yurt dışında yayınlanmış literatüre internet aracılığı ile ulaşmış ve uygulama örneklerini ekleyerek tamamlamıştır. Araştırmada uzaktan eğitimi doğuran sebepler, e-öğrenmeye duyulan ihtiyaç, e-öğrenmenin avantaj ve dezavantajları, karma öğrenme (araştırmacı burada karma öğrenme yaklaşımını İngilizce karşılığı olan “blended learning”den “b” harfini kısaltma olarak almış ve karma öğrenme yaklaşımına “b-öğrenme” şeklinde bir kısaltma kullanmıştır) uygulamasını ortaya çıkaran gerekçeler, karma öğrenme uygulamalarının anahtar noktaları ve uygulama örneklerine yer vermiştir. Araştırmada karma öğrenmenin e-öğrenme ve uzaktan öğrenmenin öğrencileri tatmin etmediği ve özellikle insanlarla etkileşime ihtiyaç hissettirdiği durumlarda, uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitim teknolojisi araçlarının bir arada kullanılması sonucunda ortaya çıktığını bulmuştur. Karma öğrenme uygulamalarının öğrenmede kalıcılığı artırdığı, öğrencilerde motivasyonu artırdığı ve eğitimde maliyeti azalttığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlara bağlı olarak özellikle yetişkin eğitiminde ve geleneksel eğitim uygulamalarının eğitim teknolojisi araçları ile desteklenmesi gerektiği önerileri getirilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Ishiyama, McClure, Hart ve Amico (1999) “Eleştirel Düşünme Becerisi ve İçsel Kontrol Odağı ile Öğretim Stratejilerini Tercih Etme Sebepleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; önceki araştırmalardan farklı olarak öğretim stratejileri ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. İlk olarak alanyazında farklı öğretim stratejilerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileme durumuna ilişkin araştırmalar incelenmiş, daha sonra öğrencilerin öğretim stratejilerini değerlendirirken cinsiyet, okulda bulunma süresi ve içsel kontrol odağının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Literatür araştırması ile birlikte California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory)’nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada küçük grup çalışmalarıyla öğretimin tercih edildiği öğretim stratejilerinin eleştirel düşünme eğilimini geliştireceği varsayılmıştır. Araştırmada örneklem politik bilimlerde okuyan 66 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda küçük grup çalışmalarını gerekli kılan öğretim stratejilerinin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği bulunmuştur.

French (2001) “Öğretmen Merkezli Öğrenmeden Öğrenci Merkezli Öğrenmeye Geçişte Öğretim Stratejileri: Devlet Üniversitesinde Yapılmış Bir Araştırma” isimli doktora tezi çalışmasında; bir devlet üniversitesinin, bir fakültesinde öğretmen merkezli öğretim programları uygulanırken kullanılan öğretim stratejileri ile, öğrenci merkezli eğitime geçtikten sonra kullanılan öğretim stratejileri karşılaştırılmış ve fakültede yapılan bu değişimin öğrenme stratejilerindeki değişime etkisine bakılmıştır. Bu karşılaştırma için fakültenin kendi raporlarından yararlanılmış ve bu raporlarda beş yıl önce öğretmen merkezli öğretim stratejilerinin kullanımıyla ilgili bilgiler ve yeni programa göre öğrenci merkezli öğretim stratejileri ile ilgili bilgiler karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerde değişimden önceki ve sonraki verilere bakıldığı zaman; öğrenci merkezli öğretim stratejileri, fakülte gelişim programı, öğrencilerin karakteristik özellikleri ve öğrencilerin sınıf içi beklentileri gibi verilerde dikkate değer farklılıklar olduğu görülmektedir.

Aycock, A., Garnham, C., ve Kaleta, R. (2002) “Hybrid eğitim Projelerinden Öğrenilen Dersler. Bugünün Teknolojisi ile Öğretim” isimli çalışmasında; Wisconsin Üniversitesi’nin kendi bünyesinde düzenlemiş oldukları hybrid kurslarını geliştirmek isteyen fakülteler için, hybrid tasarım ve öğretim hakkında öğrenilen dersleri sağlayan Hybrid Eğitim Projesinde elde edilen önemli gözlemleri rapor etmektedir. Bu doğrultuda fakültenin ilgili proje geliştiricileri eğitmenlere hybrid kurslar oluşturmalarında yardımcı olmakta ve onların bu kursları etkili bir şekilde yürütmeleri için rehberlik yapmaktadırlar. Fakülte yöneticileri de hybrid kursların desteklenmesiyle ilgilenmektedirler. Bu araştırmanın sonucunda yapılan destek ve rehberlikler sayesinde Wisconsin Üniversitesi’nin fakülteleri tarafından düzenlenen hybrid kursların, öğrencilerin başarılarını önemli derecede artırdığı tespit edilmiştir.

Johnson (2002) “Karma Öğrenme kullanılarak Hazırlanan Bir Dersin Öğretime Yansımaları” isimli çalışmasında, karma öğrenme yöntemiyle işlenmiş olduğu bir derste tecrübelerini açıklamaktadır. Yazar karma öğrenme yöntemini kullandığı derste öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin düşük olduğunu ve öğretmenin öğrencileri etkileme şansının az olduğunu, dersin içeriğinin ulaşılabilecek derecede sınırlı olduğu halde, öğrencilerin dersin içeriğine ve hedeflerine ulaşma derecelerinin çok sağlıklı olmadığını söylemektedir. Bu sorunların ortaya çıkmasından ve karma öğrenmeyle ilgili

bu tür eksiklikleri gördüğünden dolayı bu şekilde bir rapor hazırlamayı istediğini belirten yazar, bu kararı verdikten sonra benzer uygulamaların daha önce yapıldığını fark ettiğini söylemektedir. Kendisinden önce yapılan araştırmalarla, kendi araştırması arasında çok fazla bir farklılık oluşmadığını da ifade etmektedir. Kısacası farklı araştırmacıların aynı konuda daha önce yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Dun, Harrelson ve Martin (2002) “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri” isimli çalışmalarında spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik ve eğitimsel özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin alt ölçekleri boyutu karşılaştırılmış ve aralarındaki farklılığa bakılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 19 ile 29 yaşları arasında 46 erkek ve 45 kız üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yedi alt bölüm ve 75 sorudan oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler göstermektedir ki, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta derecededir. Varyans analizi sonuçlarında alt bölümleri boyutunda farklılıklar çıkmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarında ise yaş, cinsiyet, uyruk, programda kayıtlı olma süresi, akademik başarı ortalaması ve tamamladığı ders saati değişkenleri arasında ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak spor eğitimi öğrencileri eleştirel düşünmeye eğilimlidirler, ancak bu eğilim diğerlerine nazaran yeterli değildir.

Yeung (2003) “Öğrenmeyi Öğrenmede Cinsiyete Göre Farklılıklar: Hong Kong da bulunan 4. ve 5. Sınıftaki Öğrencilerin Öğrenmeye Eğilimleri ve Motivasyon Hakkında Kendi Görüşleri” isimli çalışmasında; son yıllarda Hong Kong’da yapılan eğitim reformlarının öğrenmeyi öğrenme yaklaşımını vurguladığını, buna bağlı olarak da öğrencilerin kendi kapasitelerini ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının anlamını merak etmeye başladıklarını söylemektedir. Yazara göre; motivasyon aslında öğrencilerin alışmak zorunda oldukları bir görevdir. Araştırmada onların araştırma yeteneklerini ve öğrenme yeteneklerini geliştirmek için öğrencilere esnek ve bağımsız çalışabilecekleri bir program uygulandı. Bu araştırmayla Hong Kong’da bulunan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin araştırma ve öğrenme becerileri geliştirildi. Araştırma sonucunda cinsiyetlerine ve öğrenim derecelerine göre görüşleri arasında farklılık olup olmadığına

bakıldı. Araştırmanın örnekleme 20 okulda bulunan dördüncü sınıflardan 59 erkek ve 64 kız, beşinci sınıflardan ise 96 erkek ile 97 kız öğrenci alınmıştır. Araştırmada onlara kendi görüşleri sorulmuş; yeterlik ve gayretleri, okulda motivasyona alışma konusundaki performansları, bilgilerini artırmak konusundaki isteklilikleri ve esnek ve bağımsız öğrenme konusundaki görüşleri. Varyans analizi sonucunda hem kız hem de erkeklerin öğrenme yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli buldukları görüldü, bilgilerini artırmaya isteklilik konusunda yapılan karşılaştırmada, beşinci sınıfta okuyan kız öğrencilerin görüşlerinin, dördüncü sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerden yüksek çıktığı bulunmuştur. Sonuç olarak; araştırmaya katılan öğrenciler ülkede yapılan ve öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı eğitim reformunu desteklemektedir ve bu konuda görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003). “Karma Öğretim Kullanılarak Öğrenim Programındaki Öğrenci Başarı Oranının Artırılması” isimli projelerinde; öğrenci başarı oranının karma öğretim yöntemini kullanarak artırmayı planlamışlardır. Proje ekibi, karma öğretimde kullanılacak olan yöntemler ve materyaller üzerinde ve ayrıca eğitsel destek ve çevrimiçi kaynaklarda bir miktar değişiklikler yaparak, karma öğretimi geleneksel ve çevrimiçi eğitimin gelişimi içerisinde yeni öğelerin bir karışımı olarak sunmuşlardır. Sonuçlar öğrencilerin programda öğrenci başarı oranının artırıldığını göstermektedir. Karma öğretim için hazırlanmış olan öğretim çevresini kullanan öğrencilerin gelişimi, genellikle karıştırılmış öğretimin öğelerinin yaygın kullanımının olumlu gelişimini işaret etmektedir.

Christensen, T.K. (2003). “Dengeyi Bulma: Karma Öğretimle Yapılan Bir Derste Yapısalıcı Pedagoji” isimli çalışmasında; yazar, öğrenim tasarısına girişte bir karma öğretim tasarımını seçme işlemini paylaşmaktadır. Bu işlemde öğrenme ortamında bir karma öğretim modeli kullanabilmek için nelerin yapılması gerektiği açıklanmaktadır. İşlem, eğitim amaçlarını, izleyicileri ve öğrenme hedeflerini değerlendirmeyi içermektedir. Çalışmada iki farklı eğitim denemesi ele alınmış olup, bu denemelerden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak, yüzyüze eğitim örnekleriyle kıyaslanmıştır. Sonuçta, karma öğretimle yapılan denemelerin kişisel olarak gelişime

yansıdığı, fakülte seçeneklerini etkilediği ve gelecek için öneriler elde edildiği görülmüştür.

Cottrell, D.M. & Robinson, R.A. (2003). “Karma Öğretim Modeli İle Bir Muhasebe Eğitimi” isimli çalışmalarında; karma öğretimi kullanarak, fakültede geçen zamanın azaltılması, öğrencilik süresine yeniden odaklanma ve karma öğretimi verilen akademik programa daha fazla öğrenci almanın bir yolu olarak kullanma ihtimaliyle ilgilenmişlerdir. Sonuçta karma öğretim metotlarını tercih eden grubun sınıfta geçen süresinde azalma olduğunu öğrenciler rapor etmişlerdir.

Ausburn (2004) “Karma Öğrenmenin Özelliklerine Göre Yetişkinler İçin Bir Ders Planlamanın Temel İlkeleri” isimli araştırmasında; karma öğrenme yöntemine göre bir dersi hazırlamak için gerekli şartların ve ilkelerin neler olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Karma öğrenmeyle bir dersin hazırlanması için gerekli ilkeleri ve şartları belirledikten sonra bunu kendi kendine öğrenme, uzaktan öğrenme ve ilgili diğer bazı öğrenme stratejilerinin ilkeleri ile karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucu göstermiştir ki; yetişkinler özellikle kendi kendine öğrenme ve öğrenmede işbirliğini tercih etmektedirler. Sonuçlar ayrıca öğrenme stratejileri konusundaki tercihler ve önceki deneyimlerine bağlı olarak kendi kendine öğrenme tecrübeleri konusunda cinsiyete göre görüşler arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

2.2.3. Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve bulgulardan bir kısmı, özellikle araştırmayla ilgili olanları verilmeye çalışılmıştır. İncelenen konular boyutunda düşünüldüğü zaman, araştırmanın konusu olan öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi konusunda yurt içinde iki araştırmaya ulaşılmıştır. Onun haricinde yurt içinde ulaşılmış olan araştırmalar, bir şekilde konuyla bağlantılıdır. Yurt dışında ulaşılan araştırmalar içerisinde de konuyla doğrudan ilgili olan araştırma sayısı ikidir. Diğer taraftan karşılaştırılan araştırmalar konuları itibarı ile değerlendirildiğinde öğrenci merkezli karma öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerini inceleyen bu araştırmanın, özellikle karma öğrenme boyutunun daha önce yurt içinde tez boyutunda

incelenmemiş olduğu gör÷lmektedir. Bu anlamda ilgili alanyazına bir katkı getirmesi beklenmektedir.

İncelenen araştırmaların sonuçları değerlendirilecek olursa, yurt içinde yapılan araştırmalarda çoğunlukla deneysel y÷nteme dayalı araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalarda öğrenci merkezli eğitim ile ilişkili olarak g÷ncel ve yenilikçi öğretim model ve yaklaşımlarının öğrenciler üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Bu araştırmaların genelinden elde edilen sonuç, eğitimde kullanılan işbirlikli öğrenme, tam öğrenme, sosyal öğrenme teorisi, etkin öğrenme, aktif öğrenme gibi yaklaşımların öğrencilerin akademik başarı ve incelenen boyutta başarı seviyelerinin artmasında geleneksel y÷nteme göre daha başarılı olduğudur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, denenceleri, modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri olarak kabul edilen yöntemler içerisinde seçilen işbirlikli öğrenme yöntemi, akvaryum yöntemi ve beyin fırtınası yöntemleri kullanılarak oluşturulan karma öğretim yönteminin Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersinde öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Yukarıda açıklanan yöntemler ve formlar kullanılarak hazırlanan ders planına göre yapılan araştırmada bağımsız değişken Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi, bağımlı değişken ise Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ve eleştirel düşünme becerileri olmuştur. Bu nedenle araştırma deneysel bir model üzerinde yürütülmüştür. Deneysel yöntem, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi şeklinde yürütülmüştür. Bağımsız değişkendirdeki sistemli değişimlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılmıştır. Deneysel araştırma modeli kullanılan bir araştırmada, amaçlar genellikle denence şeklinde ifade edildiğinden dolayı, olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar denenceler sayesinde sınanmış olmaktadır (Nisbet ve Enstwistle, 1974: 111; akt: Karasar, 2005: 88).

Deneysel araştırma modeline uygun olarak bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Sönmez (1999: 163)'e göre A ve B yöntemlerinin kullanıldığı deney ve kontrol grubu desenli deneysel araştırmalarda evren ve örneklem tayinine

gidilmemelidir. Çünkü araştırma deneyseldir. Böyle bir duruma deneklerin istenmedik değişkenler açısından denkliği sağlandıktan sonra, random yoluyla deney ve kontrol gruplarına alınmalıdır. Bu bilgiye dayanarak araştırmada evren ve örneklem belirlemesi yapılmamış, bunun yerine deney ve kontrol gruplarının oluşturulması süreciyle ilgili ayrıntılı bilgiler devam eden bölümlerde verilmiştir.

Deney Grubu: Öğrenci Merkezli Karma Öğretim yönteminin kullanıldığı ve sınıf ortamının buna göre düzenlenip öğretimin yapıldığı gruptur.

Kontrol Grubu: Dersin daha çok geleneksel yöntemler olarak kabul edilen düz anlatım ve soru cevap tekniği kullanılarak öğretimin yapıldığı gruptur.

Bu gruplara deneysel çalışmaların başında ve sonunda akademik başarı ve eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla ön test-son test olarak kullanılan testler verilmiştir. Buna göre araştırma ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeline göre desenlenmiştir. Bu modelin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir (Karasar, 2005: 97).

G ₁	R	Q ₁ Q ₂	X	Q ₃ Q ₄
.....				
G ₂	R	Q ₅ Q ₆		Q ₇ Q ₈

G₁ = Deney Grubu

G₂ = Kontrol Grubu

R = Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

X = Bağımsız Değişken

Q₁ = Deney grubu akademik başarı testi deney öncesi ölçme (Ön test)

Q₂ = Deney grubu eleştirel düşünme eğilimi ölçeği deney öncesi ölçme (Ön test)

Q₃ = Deney grubu akademik başarı testi deney sonrası ölçme (Son test)

Q₄ = Deney grubu eleştirel düşünme eğilimi ölçeği deney sonrası ölçme (Son test)

Q₅ = Kontrol grubu akademik başarı testi deney öncesi ölçme (Ön test)

Q₆= Kontrol grubu eleştirel düşünme eğilimi ölçeği deney öncesi ölçme (Ön test)

Q₇= Kontrol grubu akademik başarı testi deney sonrası ölçme (Ön test)

Q₈= Kontrol grubu eleştirel düşünme eğilimi ölçeği deney sonrası ölçme (Ön test)

3.2. Çalışma Grubunun Seçilmesi

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında şu işlem basamakları takip edilmiştir. İlk olarak deneyin yapılacağı ders belirlenmiş, bunun için “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme” dersi tercih edilmiştir. Bu tercihte, Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi olarak belirlenen ve ona göre ders programı hazırlanan yöntemlerin en etkili ve kolay bir şekilde uygulanabileceği konular etkili olmuştur. Ayrıca bu aşamada alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler de, deneyin ilgili derste yapılması yönündeki kanaatin ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Deneyin yapılacağı dersin belirlenmesinden sonraki aşamada, deneyin yapılacağı deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için, öğrencilerle ilgili aşağıda belirlenen ölçütler doğrultusunda veriler toplanmıştır.

1. Öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) puanları
2. Öğrencilerin birinci sınıftaki (2005-2006) güz dönemi akademik başarı ortalamaları
3. Öğrencilerin birinci sınıftaki (2005-2006) bahar dönemi akademik başarı ortalamaları
4. Öğrencilerin ikinci sınıftaki (2006-2007) güz dönemi akademik başarı ortalamaları
5. Öğrencilerin birinci sınıftaki (2005-2006) güz dönemi “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi akademik başarı ortalamaları
6. Öğrencilerin birinci sınıftaki (2005-2006) bahar dönemi “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” dersi akademik başarı ortalamaları

Bu altı ölçüt grupların oluşturulmasında yansızlığı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu veriler incelenerek Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde bulunan toplam

102 kişiden 98 öğrencinin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde bulunan toplam 103 öğrenciden ise 93 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Türkçe öğretmenliğinden dört, Sosyal bilgiler öğretmenliğinden 10 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrencinin değerlendirmeye alınmamasının sebebi; belirlenen kriterlerden herhangi birinde veriye ulaşılamama, belirlenen derslerden birinde sınava girmeme ve devamsız olma gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır.

Açıklanan ölçütlere göre elde edilen veriler SPSS paket programında kümeleme analizi (Cluster Analysis) tekniğine göre değerlendirmeye alınmıştır. Başlangıçta grup sayısının belirli olması nedeniyle hiyerarşik olmayan kümeleme analizi yöntemlerinden k-ortalama tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerle ilgili belirlenen beş ölçütten toplanan veriler SPSS paket programında değerlendirilmek üzere bilgisayara girilmiş ve k-ortalama tekniğine göre yapılan dörtlü atamalar yapılmıştır. İki bölüm, dört sınıf ve toplam 191 öğrenci için yapılan kümeleme analizinde, araştırma için en çok üyesi bulunan kümenin daha iyi sonuçlar vereceği düşünülerek dörtlü atamada en çok üyesi bulunan ikinci grup çalışma kapsamına alınmıştır. İkinci gruba giren toplam 103 öğrenciden 83 öğrenci Sosyal Bilgiler Öğretmenliği birinci öğretim ve ikinci öğretim sınıflarında bulunduğundan araştırmanın bu bölümde yapılmasına karar verilmiştir. Bu açıklamalara göre gruplara alınan öğrenci sayılarının dağılımı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı

Bölgümler	Öğretim Türü	Sınıf Mevcudu	Analize Alınan Öğrenci Sayısı	Gruplara Alınan Öğrenci Sayısı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	I. Öğretim (Gündüz)	53	49	35
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	II. Öğretim (Gece)	50	44	35
Türkçe Öğretmenliği	I. Öğretim (Gündüz)	52	50	-
Türkçe Öğretmenliği	II. Öğretim (Gece)	50	48	-
Toplam		205	191	70

Tablo 1’de sınıflardaki öğrenci mevcudu, analize alınan öğrenci sayıları ve bu sınıflardan deney ve kontrol gruplarına alınan öğrenci sayıları görülmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıf I. Öğretimde sınıf mevcudu 53 iken bunlardan 49 öğrencinin verileri analize alınmış ve bunların içinden de 35 öğrenci deney grubuna dahil edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıf II. Öğretimde ise 50 öğrenci bulunurken, bunlardan 44 öğrencinin verileri alınmış ve 35 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.2.1. Öğrencilerin Üniversiteye Giriş – Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Puanları

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Üniversiteye Giriş – Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) puanlarının karşılaştırılması ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış. Elde edilen sonuçlar ortalama, standart sapma ve t değerlerinin birlikte yer aldığı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Grupları Oluşturan Öğrencilerin ÖSS Puanlarının t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s	t	p
Deney Grubu	35	317.94	1.34	-9.07	.575
Kontrol Grubu	35	314.68	1.64		

p>.05 sd=68

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının ÖSS puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloda aritmetik ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu, buna bağlı olarak ise iki grup arasında ÖSS puanları bakımından p>0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre grupların birbirine eşit olduğu, bir başka deyişle grupların yansız oldukları söylenebilir.

3.2.2. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Güz Dönemi Akademik Başarı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin birinci sınıf güz dönemi akademik ortalamalarının karşılaştırılması ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar ortalama, standart sapma ve t değerlerinin birlikte yer aldığı tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Güz Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s	t	p
Deney Grubu	35	2,67	0.45	.809	.791
Kontrol Grubu	35	2,75	0.44		

p>.05 sd=68

Tablo 3'de deney ve kontrol gruplarının birinci sınıf güz dönemi (2005-2006 güz) puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloda aritmetik ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu, buna bağlı olarak ise iki grup arasında dönem sonu akademik ortalamalar bakımından p>0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre iki grup arasında birinci sınıf güz dönemi akademik ortalamaları açısından yapılan değerlendirmede grupların birbirine eşit olduğu, bir başka deyişle grupların yansız oldukları söylenebilir.

3.2.3. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Bahar Dönemi Akademik Başarı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin birinci sınıf bahar dönemi akademik başarı ortalamalarının karşılaştırılması ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış. Elde edilen

sonuçlar ortalama, standart sapma ve t değerlerinin birlikte yer aldığı tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Bahar Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s	t	p
Deney Grubu	35	2.79	0.48	-.116	.545
Kontrol Grubu	35	2.80	0.59		

$p > .05$ $sd=68$

Tablo 4’de deney ve kontrol gruplarının birinci sınıf bahar dönemi (2005-2006 bahar) akademik ortalamaları üzerinden yapılan analize göre, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre iki grup arasında dönem sonu akademik ortalamalar bakımından $p > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre iki grup arasında birinci sınıf bahar dönemi akademik ortalamaları açısından yapılan değerlendirmede grupların birbirine eşit olduğu, bir başka deyişle grupların yansız oldukları söylenebilir.

3.2.4. Öğrencilerin İkinci Sınıftaki (2006-2007) Güz Dönemi Akademik Başarı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ikinci sınıf güz dönemi (2006 – 2007 güz) akademik başarı ortalamalarının karşılaştırılması ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış. Elde edilen sonuçlar ortalama, standart sapma ve t değerlerinin birlikte yer aldığı tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Grupları Oluşturan Öğrencilerin İkinci Sınıf Güz Dönemi (2006-2007) Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	t	p
Deney Grubu	35	2.42	0.53	-.265	.088
Kontrol Grubu	35	2.38	0.67		

p>.05 sd=68

Tablo 5’de deney ve kontrol gruplarının ikinci sınıf güz dönemi (2006-2007 güz) akademik ortalamaları üzerinden yapılan analize göre, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre iki grup arasında dönem sonu akademik ortalamalar bakımından $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre iki grup arasında ikinci sınıf güz dönemi akademik ortalamaları açısından yapılan değerlendirmede grupların birbirine eşit olduğu, bir başka deyişle grupların yansız oldukları söylenebilir.

3.2.5. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Güz Dönemi “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” Dersi Akademik Başarı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin birinci sınıf güz dönemi (2006 – 2007 güz) “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi akademik başarı ortalamalarının karşılaştırılması ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış. Elde edilen sonuçlar ortalama, standart sapma ve t değerlerinin birlikte yer aldığı tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıf Güz Dönemi (2005-2006) “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” Dersi Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	t	p
Deney Grubu	35	50.23	8.83	.823	.516
Kontrol Grubu	35	51.92	8.37		

p>.05 sd=68

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarının birinci sınıf güz dönemi (2005-2006 güz) akademik ortalamaları üzerinden yapılan analize göre, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre iki grup arasında “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi akademik ortalamaları bakımından p>0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre grupların birbirine eşit olduğu, bir başka deyişle grupların yansız oldukları söylenebilir.

3.2.6. Öğrencilerin Birinci Sınıftaki (2005-2006) Bahar Dönemi “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” Dersi Akademik Başarı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin birinci sınıf bahar dönemi (2005 – 2006 bahar) “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” dersi akademik başarı ortalamalarının karşılaştırılması ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış. Elde edilen sonuçlar ortalama, standart sapma ve t değerlerinin birlikte yer aldığı tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Grupları Oluşturan Öğrencilerin Birinci Sınıf Bahar Dönemi (2005-2006 bahar) “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” Dersi Akademik Başarı Ortalamalarının t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	t	p
Deney Grubu	35	48.71	9.35	.511	.945
Kontrol Grubu	35	49.84	9.11		

p>.05 sd=68

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının birinci sınıf bahar dönemi (2005-2006 bahar) “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” dersi akademik ortalamaları üzerinden yapılan analize göre, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre iki grup arasında “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” dersi akademik ortalamaları bakımından $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Grupların oluşturulması ve istenmeyen değişkenler bakımından denkliklerinin sağlanması açısından yukarıda verilen tablolarda bulunan altı farklı ölçüte göre t-testi sonuçlarında, iki grup arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşmadığından dolayı, deney ve kontrol grubunun birbirine eşit olduğu anlaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır.

1. Öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersindeki akademik başarılarını ölçmek amacıyla “Akademik Başarı Testi”
2. Eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”
3. Öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kullanılan yöntem/teknikler ve dersin işleniş konusundaki tutumlarını belirlemek amacıyla “Görüşme Formu”

3.3.1. Akademik Başarı Testi

Başarı testi hazırlama çalışmaları ilk olarak konunun ve bu konuya yönelik hedeflerin belirlenmesiyle başlamıştır. Deneyin yapılmış olduğu iki konu olan “öğretim planları” ve “öğretim yöntem ve teknikleri” konularında bilişsel alanın alt basamaklarında, her basamakta üç hedef olmak üzere iki konuda toplam 36 hedef belirlenmiştir. Bu 36 hedef uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan araştırmannın içeriği ve hedeflerin tutarlığı bakımından bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirme sonrasında 36 hedeften 14 tanesi elenmiş ve araştırmada kullanılmak üzere 22 hedef kalmıştır. Bu 22 hedefi ölçmeye yönelik olarak, her hedef için 3 soru olmak üzere 66 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmış ve bu taslak başarı testi de uzmanlara incelenmek ve değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Alanla ilgili 5 öğretim üyesinin görüşleri alınan taslak başarı testinde bulunan toplam 66 sorudan 25 tanesi elenerek 41 soru ön uygulama yapılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Uzman görüşleri alındıktan sonra 41 soruya düşürülen ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan taslak başarı testi, Eğitim Fakültesi’nde kayıtlı bulunan ve daha önceden “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme” dersini almış olan üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ön uygulama yapılan sınıflar ve öğrenci sayıları aşağıdaki tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Ön Uygulama Yapılan Sınıflar ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Sıra	Ön Uygulama Yapılan Sınıf	Ön Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı
1	Sınıf Öğretmenliği III (I. Öğretim)	57
2	Sınıf Öğretmenliği III (II. Öğretim)	50
3	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği III (II. Öğretim)	46
4	Sosyal Bilgiler III (I. Öğretim)	37
5	Türkçe Öğretmenliği III (II. Öğretim)	37
6	Fen Bilgisi Öğretmenliği III (II Öğretim)	32
	Toplam	259

Toplam 41 soruluk çoktan seçmeli maddelerden oluşan taslak başarı testi tablo 8’de görülen sınıflarda bulunan 259 öğrenci üzerinde denenmiştir. Bu ön uygulamadan sonra elde edilen sonuçlar üzerinde madde analizi yapılmıştır. Madde analizi, bir öğrenci grubunun bir testte bulunan maddelere verdikleri cevaplar üzerinde yapılan bir analiz ile testin maddeleri veya tümü hakkında önemli bilgiler elde edilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda, hazırlanan testin daha kusursuz ve istenilen amaca uygun hale getirilmesi için maddeler üzerinde düzeltmeler yapılabilir veya testten çıkarılabilir. Bu şekilde kusursuz ve istenilen özelliklerdeki maddeler bir araya getirilerek istenilen amaca uygun ve daha kaliteli yeni bir test oluşturma şansı vardır (Turgut, 1984: 261).

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiş olan ve 41 çoktan seçmeli maddeden oluşan taslak başarı testi için alanyazında en yaygın olarak kullanılan (Taşpınar, 2004b: 280) madde analiz yöntemi olan karşılaştırma gruplarına dayalı madde analizi kullanılmıştır. Karşılaştırma gruplarına dayalı madde analizi yöntemi; cevap kağıtlarını iki gruba ayırma ve her bir maddeye iki grubun verdikleri cevapları birbiriyle karşılaştırarak yorum yapmaya dayalıdır (Taşpınar, 2004b: 280). Sınıfta kullanılan başarı testleri için testin toplam puanlarına göre tüm sınıftan bir “üst grup” ve bir de “alt grup” belirlenir. Böyle bir karşılaştırmada testte bulunan bütün maddelere en fazla doğru cevap veren sınıfın %27’lik kesimi ile, testte bulunan bütün maddelere en az doğru cevap veren %27’lik kesimi üst ve alt grupları oluşturmaktadır. Bir maddenin ayırıcı ve geçerli sayılabilmesi için, üst grupta bulunan öğrencilerin alt grupta bulunan öğrencilerden daha fazla oranda maddeyi doğru cevaplamış olması gerekmektedir (Turgut, 1984: 262).

Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmada “Akademik Başarı Testi” olarak kullanılmak üzere geliştirilen ve toplam 41 maddeden oluşan taslak başarı testinin 259 öğrenci üzerinde yapılan ön uygulamasından elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan madde analizinde şu aşamalar takip edilmiştir.

1. Toplam 259 öğrenci üzerinde yapılan ön uygulamadan elde edilen taslak başarı testi tek tek okunarak puanlanmıştır. Puanlama doğru cevap sayıları üzerinden yapılmıştır.

2. Ön uygulamada kullanılan ve toplam doğru cevaplanan soru sayısı önceden belirlenen bu Taslak Başarı Testleri en çok doğru cevaplanan testten, en az doğru cevaplanan teste doğru sıralanmıştır.
3. Sıralama sonrasında teste bulunan 41 soruya en fazla doğru cevap verenden başlayarak aşağıya doğru 70 test seçilerek (toplam 259 öğrenci uygulamaya katıldığı için, 259'un %27'si alınmış ve 69.9 çıkmıştır) madde analizi için kullanılacak olan üst grubu oluşturmuştur.
4. Aynı şekilde testte bulunan 41 soruya en az doğru cevap verenden başlamak üzere yukarıya doğru 70 kişi seçilmiş ve bunlarda madde analizi için alt grubu oluşturmuşlardır.
5. Üst grup ve alt grup olarak belirlenen toplam 140 kişi üzerinde "Karşılaştırma Gruplarına Dayalı Madde Analizi" yapılmıştır. Bu analizin sonuçları ve analiz sırasında kullanılan formüller Ek 3'de bulunan Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.
6. İlk analizde madde ayırt edicilik değerleri ve madde güçlükleri istenilen değerlerle tutarlı olmayan 13 madde taslak başarı testinden çıkartılmıştır.
7. Daha sonra geriye kalan 28 madde, seçenekleri üzerinde düzeltmeler yapılmak koşuluyla başarı testi oluşturulmuştur.
8. Son olarak 28 maddeden oluşan "Akademik Başarı Testi" açıklık, anlaşılabilirlik ve şekil bakımından düzeltilerek son hali verilmiştir. Testin son hali Ek 2'de bulunmaktadır.

Ek 7'de bulunan Tablo 1'de taslak başarı testindeki 41 adet çoktan seçmeli testin, toplam 259 öğrenci üzerinde uygulanan ön uygulaması sonucunda elde edilen sonuçlar görülmektedir. Üzerinde yıldız bulunan 2, 3, 4, 6, 13, 14, 26, 28, 31, 33, 37, 40 ve 41 olmak üzere toplam 13 adet madde, madde analizi sonucunda madde güçlükleri ve ayırt edicilik güçleri istenen değerlerle tutarlı olmadıklarından, taslak başarı testinden çıkartılmışlardır. Bu maddeler incelendiği zaman 2, 3, 4, 6, 13, 14, 26 ve 33 numaralı maddelerin ayırt edicilik güçlerinin 0.20'nin altında olduğundan dolayı, 28, 31, 37, 40 ve 41 numaralı maddelerin ise madde güçlüklerinin 0.75'in üzerinde olduğundan dolayı taslaktan çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü Taşpınar'a (2004b: 278) göre madde analizinde madde güçlüğü 0.70 ve üzerinde olan maddeler kolay madde ve ayırt ediciliği 0.20'nin altında olan maddeler, ayırt ediciliği düşük olduğundan düzeltilip

kullanılabilir ancak çıkartılması daha doğrudur. Madde güçlü 0.70'in üzerinde olan maddelerse kolay maddeler olduğundan seçenekler üzerinde düzeltme yapılarak soru daha işler hale getirilerek kullanılabilir. Bu yüzden araştırmada madde gücü 0.60 ile 0.75 arasında olan maddelerde Seçenekler üzerinde düzeltmeye gidilerek maddeler başarı testinde kullanılmıştır. Madde gücü 0.75'in üzerinde olan 5 madde doğrudan taslaktan çıkartılmıştır. Seçenekler üzerinde düzeltme yapılan maddeler ve ayrıntıları Ek 7'de bulunan Tablo 2'de verilmiştir. Ayrıca taslak başarı testinde bulunan toplam 13 maddenin elenmesinde ön uygulama sırasında öğrencilerden gelen tepkiler ve eleştiriler de etkili olmuştur.

Ek 7'de bulunan Tablo 2'de toplam 41 soru üzerinde yapılan ön uygulama sonucundan elenen sorular çıkarıldıktan sonra, testte kalan maddelerin seçenekleri üzerinde yapılan düzeltme işlemine temel oluşturan veriler görülmektedir. Tabloda yıldızla belirtilmiş olan sayılar o soru için doğru seçeneklerdir. 28 soru üzerinde yapılan bu düzeltme işleminde katılımcıların çeldiricilere verdikleri cevap sayıları belirlenmiş ve bu sayılar üzerinden çok fazla işleyen veya az işleyen seçenekler üzerinde düzeltmelere gidilmiştir. Bu düzeltmeler az işleyen çeldiriciyi doğru seçeneğe yaklaştırarak (anlam olarak doğru seçeneğe yakın ve kolay bir şekilde ayırt edilemeyecek bir anlam kazandırmak), daha fazla işlemesini sağlamak, veya çok işleyen çeldiriciyi doğru seçenekten uzaklaştırarak (anlam olarak doğru seçenekten daha kolay bir şekilde ayırt edilmesini sağlayacak bir anlam kazandırmak), daha az işlemesini sağlamak şeklinde yapılmıştır.

3.3.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory – CCTDI)*

Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory – CCTDI), Doğan Kökdemir'in 2003 yılında Ankara Üniversitesi'nde "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri" isimli doktora tezinden alınmıştır. Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin orijinalinde 7 alt ölçek

* Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory – CCTDI)'nin Türkçeleştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışmasıyla ilgili olan bu bölüm Kökdemir (2003a)'dan izinli alınarak kullanılmıştır.

bulunmaktadır. Ancak Türkçe'ye çevirme işlemi ve yapılan düzenlemeler sonucunda alt ölçeklerden ikisi birleştirilmiş ve 6 alt ölçek kalmıştır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır.

Orijinali İngilizce olan CCTDI'nin ana dili Türkçe olan deneklerde kullanılabilmesi amacıyla önce sadece doktora çalışmasında kullanılmak üzere Türkçe'ye çeviri izni alınmış ve daha sonra orijinal metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen maddelerin hemen hemen hiçbirinde uyumsuzluk çıkmamış fakat küçük farklılıklar, özellikle profesyonel tercümanın önerileri doğrultusunda, yeniden yapılandırılmıştır. Türkçe'ye çevirme işleminden sonra ölçeğin orijinalinin hazırlandığı ve kullanıldığı Amerika'dan farklı bir kültürde uygulanacak olmasından dolayı, hem faktör yapısının, hem de tek tek maddelerin farklılaşması mümkün olduğundan ve Türk katılımcılardan oluşan bir örnekleme ilk defa kullanılacak olmasından dolayı, farklı boyutların olup olmadığını ve maddelerin tamamının kullanılıp kullanılmayacağını saptamak amacıyla katılımcılardan, Türkçeleştirilen 75 maddelik ölçeği kendi görüşleri doğrultusunda “tamamen katılıyorum”dan “hiç katılmıyorum”a kadar uzanan altı bölümlü bir ölçekçik üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu uygulama Başkent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-28 arasında değişen 913 öğrenciyle (468 kız, 445 erkek) yapılmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır (principal component analysis). Maddelerin birden fazla bileşen altında görünme olasılığını en aza indirmek için de maddelere değil faktörlere önem veren varimaks eksen döndürme işlemi yapılmıştır. maddelerin tümünün madde – toplam puan korelasyonlarına bakılmış ve korelasyon katsayısı .20 ya da daha yukarı olan maddeler analize sokulmuştur. Madde – toplam puan korelasyon analizi sonucunda toplam 19 maddenin korelasyon katsayılarının kesme noktasından düşük olduğu bulunmuştur.

CCTDI'nin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve 12 faktör ortaya çıkmıştır, ancak yığın grafiği (scree plot) incelendiğinde görgül olarak 6 faktörün daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Hem 6 faktörün hem de ölçeğin orijinaline uygun olarak 7 faktörün öngörüldüğü yeni analizler yapılmıştır. Yorumlama açısından 6 faktörlü çözümün daha net olduğu görüldüğü için bu çözüm tercih edilmiştir. Elde edilen faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 36.13'dür.

Faktörlere giren maddeleri belirlemek için faktör yükü .32 olarak alınmıştır, Bu işlemler sonucunda farklı faktörler altında toplam 51 madde ortaya çıkmıştır. Geriye kalan 5 madde ise faktörlerde .32 ya da daha yüksek bir yükleme değeri almadığından herhangi bir faktöre yerleştirilmemiştir. Daha önce analiz dışı bırakılan 19 madde de ilave edilerek yeniden yapılan temel bileşenler analizinde ise elde edilen sonuçlar yorumlama ve faktör yapısı açısından karışık olduğundan, 51 maddelik yapının daha temsiledici olduğu düşünülmüştür ve bundan sonra temizlenmiş maddelerle yapılan analizler dikkate alınacaktır.

3.3.2.1. CCTDI'nin Yeni Faktör Tanımları ve Güvenirlilik Katsayıları

Toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten çok farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmektedir. Aşağıda yeni şekillenen faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddelerin içeriği anlatılmaktadır.

Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity): Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eden Analitiklik Alt Ölçeği toplam 10 maddeden oluşmaktadır. İçeriklerine bakıldığında, bu yeni yapı analitiklik tanımına uymaktadır. Analitiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade

etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Olgunluk boyutu ise orijinal çalışmada, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Birbirinin tamamlayıcısı olarak görülebilecek bu iki alt boyut faktör analiz sonucunda birleşmiştir. Açık Fikirlilik alt ölçeğinin, özdeğeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75'dir.

Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeği toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Meraklılık alt ölçeğinin, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78 olarak bulunmuştur.

Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence): Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçekte toplam 7 madde bulunmaktadır. Kendine Güven alt ölçeğinin, özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans %3.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking): Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 7 madde Doğruyu Arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Doğruyu Arama alt ölçeğinin, özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur.

Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity): Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 madde Sistematiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Sistematiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür.

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

Orjinal ölçekte de 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir.

Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla, CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir. Orjinal ölçek 7 boyuttan oluştuğu için, Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) bu değerlerin sırasıyla 280 (40 x 7) ve 350 (50 x 7) olduğunu söylemektedir.

Ölçeğin araştırmada kullanılması ile ilgili olarak Kökdemir'den izin alındıktan sonra, araştırmada deney ve kontrol grupları üzerinde uygulama, uygulamadan sonraki süreç ve çözümleme yöntemleri şu şekilde gerçekleşmiştir; CCTDI'nın orijinalinde ve Kökdemir'in Türkçe'ye uyarladığı şeklinde kullanılan değerlendirme yöntemi yukarıda açıklandığı gibi olmasına rağmen, araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin derecesi veya miktarını ölçmek yerine, kullanılan yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisine bakıldığından dolayı, yukarıda verilen eleştirel düşünme eğilimini hesaplama yöntemi kullanılmamış, deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, her alt ölçekteki toplam puanların aritmetik ortalamaları alınmış ve bu şekilde her öğrencinin ön test ve son test puanları belirlenmiştir. Daha sonra ön test ve son test puanları karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. İlgili ölçeğin Türkçe'ye çevirisinden sonraki hali Ek 4'te, alt gruplara göre soruların dağılımının bulunduğu tablolar ise, Ek 5'te verilmiştir.

3.3.3. Görüşme Formu

Görüşme formu öğrencilerin deneysel uygulama süresince kullanılan yöntem-teknik ve ders süreci hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanması aşamasında yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanabilmek için ilgili alanyazın taranarak konu hakkında bilgi toplanmış ve bu bilgiler doğrultusunda toplam 3 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması sırasında uygulamanın yapılacağı grup ve görüşmenin konusu dikkate alınarak, sorular belirlenmiştir. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bunun için Yıldırım ve Şimşek (2005; 221-252)'in nitel veri analizinde standart bir yol geliştirmenin doğru olmayacağı, bunun yerine araştırmanın özelliği ve verilerin niteliği gibi noktalarla birlikte içerik analizi ile ilgili açıklamaları temel alınarak, araştırmacı tarafından bir yöntem geliştirilmiş ve bu yöntemle göre analiz edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde, her bir öğrencinin sorulara verdikleri cevaplar ve görüşleri ayrı ayrı okunarak çetele tutulmuş ve birbirine benzeyen ve benzemeyen görüşler maddeler halinde yazılmıştır. Bu maddeler yazılırken frekanslar da tespit edilmiştir. Aynı ve benzer görüşleri ifade eden öğrencilerin görüşleri birleştirilip, daha anlaşılır ve açık bir hale getirilerek kullanılmıştır.

3.3.4. Ders Planının Hazırlanması

Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi kapsamına giren yöntemler, alanyazında büyük oranda öğrenci merkezli yöntemler olarak kabul gören ve araştırmanın içeriğine ve amacına uygun olduğu düşünülen yöntemlerden seçilmiştir. Bu yöntemler şunlardır;

3.3.4.1. İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme Modeli

Araştırmada en öncelikli amaç, öğrenci merkezli bir ders uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkisi olduğu için, yöntemlerin seçiminde ilk olarak bu nokta dikkate alınmıştır. Bu bakımdan alanyazında öğrenci merkezli uygulamalara açık

olması, öğrencileri sınıf ortamında düşünmeye ve çalışmaya yönlendirmesi, hem grupla hem de bireysel olarak çalışmaya sevk etmesi ve sorumluluk almayı gerekli kılması (Demirel, 2003: 120-124). gibi araştırmanın amacına uygun olan birçok özelliğinden dolayı “İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme Modeli” araştırmada “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi”nin en temel parçasını oluşturmuştur.

Ayrıca yakın bir geçmişte ilköğretim programlarında yapılan yeniden yapılanma çalışmaları doğrultusunda bütün müfredatlar yenilenmiş ve Yapılandırmacılık başta olmak üzere eğitim-öğretim esnasında öğrencilerin daha aktif rol almasını gerekli kılan yöntem ve modeller ilköğretim derslerinde ve müfredatlarında uygulanır olmuştur. Bu uygulamada öncelikli olan ve önemle üzerinde durulan modellerden birisi de işbirlikli öğrenme modelidir. Yukarda açıklanan sebepler başta olmak üzere yapılan araştırmalar sırasında alanyazın ve uzmanlardan elde edilen bilgiler doğrultusunda konuya, sınıfa ve kullanılması düşünülen diğer öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine, birlikte uygulanma noktasında en uygun olan modelin işbirlikli öğrenme modeli olduğuna karar verilmiştir.

Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw)

Bu teknik Aranson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler diğer tekniklerde olduğu gibi en az üç ve en fazla altı kişiden oluşan küçük heterojen gruplara ayrılır. Öğrenilecek konular grup üyesi kadar küçük parçalara ayrılır. Her gruptan birer üyenin katılmasıyla bu parçalardan birini hazırlamak üzere yeni gruplar oluşturulur. Yeni oluşturulan grupta sınıftaki grup sayısı kadar öğrenci bulunmaktadır. Yeni oluşturulan gruplar konunun kendilerine verilen kısmı üzerinde çalışırlar. Sonra her üye kendi grubuna dönerek kazandıkları bilgi ve becerileri grup arkadaşlarına öğretir. Grup üyeleri tüm konuları öğrendikten sonra sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir (Demirel, 2003: 123; Taşpınar, 2004a: 109; Öner, 1999: 6).

Birleştirme tekniği bir çok konu alanında ve farklı öğrenim kademelerinde rahatlıkla kullanılabilir (Öner, 1999: 6). Özellikle derslerin genellikle düz anlatım gibi geleneksel yöntemler kullanılarak işlendiği sözel derslerde bu yöntemi kullanmak daha uygun ve kolaydır. Bu sayede ders monotonluktan kurtarılmış ve öğrencilerin dikkatleri

daha fazla derse çekilmiş olur. Öğrencilerin derste hem öğrenen hem de öğretene durumunda olması ve dersi sadece arkadaşlarını dinleyerek öğrenme durumunda olması etkin katılımını gerektirir. Teknik öğrenci katılımını gerektirdiği için küme içinde ve özellikle tekniğin konu grupları bölümünde öğrencilerin düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşması, ortaya atılan bir görüşe karşı alternatiflerin sunulması ve görüşlerin doğruluğunu yargılama gibi davranışlar akademik başarının yanında eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde de önemlidir (Öner, 1999: 7). Bu özelliklerinden dolayı İşbirlikli Öğrenme Modelinin ilgili tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.4.2. Akvaryum Yöntemi

Daha önceden işbirlikli öğrenme modelinin kurallarına göre oluşturulmuş olan gruplar konuları öğrendikten sonra bütün sınıfın katılacağı bir etkinlik ile öğrenilen konuların tartışılması planlanmıştır. Bu planın uygulanması için ise yapılan araştırmada, uygulama boyutunda genellikle çok fazla popüler olmayan ve çok bilinmeyen bir yöntem olan akvaryum yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu metod deneyim ve görüşlerin paylaşılması için geliştirilmiş bir metottur (Gottlieb, 2005). Yöntemle sınıf içi tartışmaları canlandırmak, mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrenciyi tartışmaya katmak için de kullanılır (Açıkgöz, 2005: 129).

Akvaryum yönteminin deneysel uygulama için kullanılacak olan “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi” içerisinde yer almasında, yöntemin bütün sınıfla birlikte yapılıyor olması, konuyu irdelemeye ve değişik fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı oluyor olması ve daha önceden çok fazla denenmemiş olması da etkili olmuştur.

3.3.4.3. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası yöntemi, araştırmada dersin değerlendirmesi ve kontrol amaçlı kullanılmıştır. Bu yöntemin belirlenmesi aşamasında, diğer iki yöntemi tamamlayacak, aynı zamanda işlenen konuların da bir değerlendirmesinin yapılmasına olanak sağlayacak bir yöntem olması düşünülmüştür. Özellikle ders boyunca ve önceden yapılan hazırlık sırasında öğrenilenlerin hiçbir müdahale olmadan ve özgür bir şekilde

ifade edilmesine imkan veren bir yöntem olmasından, öğrencileri üretkenliğe ve belli bir konuda değişik görüşler elde etmede etkili olduğundan (Yavuz, 2005: 116) dolayı beyin fırtınası yöntemi deney için kullanılan son yöntem olarak seçilmiştir.

Dersin ana bölümünü oluşturan bu üç yöntem haricinde deneysel uygulama süresince dersi ve kendi çalışmalarını değerlendirmeye yönelik olarak öğrenciler tarafından doldurulması gereken “grup çalışması öğrenci değerlendirme formu (Ek 8)”, “bunun öğrenmek istiyorum (Ek 9)” ve “kayıt çizelgesi (Ek 10)” formları kullanılmıştır.

Açıklanan bu yöntem-teknik ve formlar kullanılarak yapılacak olan deneysel uygulamaya yönelik ders planının hazırlanması aşamasında ilk olarak alanyazın ve benzer ders planları incelenerek yukarıda bahsedilmiş olan yöntem-teknik ve formların en etkili biçimde uygulanabilmesi için, haftada 5 ders saatinden oluşan “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi” “Öğretim Planları” ve “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” konularının haftalara göre dağılımı yapılmıştır. Bu dağılım doğrultusunda hazırlanan örnek ders planı ilgili alan uzmanlarına sunularak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme sonrasında gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra ders planına son hali verilmiş ve deneysel uygulamanın yapılacağı 6 haftalık süre için çoğaltılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Yukarıda açıklanan üç yöntem ve dört ayrı form kullanılarak hazırlanan ve bahsedilen yöntemler ile formlardan yararlanılarak yapılan deneysel uygulamanın ayrıntıları aşağıda verilmiştir.

3.3.4.4. Ders Planının Uygulanması

Bir haftası hazırlık olmak üzere toplam altı hafta süren deneysel uygulama Ek 1’de bulunan ders planları doğrultusunda yapılmıştır. Deneysel uygulamanın yapıldığı altı hafta boyunca yapılan çalışmalar şu şekildedir:

1. Deneysel uygulamanın ilk haftası uygulamada kullanılacak olan ders programının ayrıntılarını içeren bir grupta çalışma rehberinin (Ek 6) bütün öğrencilere dağıtılması ve bu rehber üzerinde bütün sınıfın katılımıyla bir

tartışma ortamında geçmiştir. Bu tartışma önceden belirlenen ve gerekli ön hazırlıkları yapılan yöntem-teknik ve formların nasıl kullanılacağına dair bir fikir alışverişi şeklinde olmuştur. Bu sayede, daha önceki derslerde benzer uygulamalar yapılmış olmasına rağmen, öğrencilerin uygulamaya karşı yabancı oldukları noktalar netleştirilmiştir. Yöntemlerin nasıl uygulanacağı, öğrencilerin ders boyunca yapmaları gerekenler, değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve bütün bu konular hakkında öğrencilerin görüşleri alınmış ve bu çalışma sonucunda ders planının bazı bölümlerinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

2. Ders programı hakkında öğrencilerle görüş birliğine varıldıktan sonra, deneysel uygulama boyunca çalışmaların yürütüleceği öğrenci grupları oluşturulmuş ve bu gruplara beş hafta boyunca sorumlu olacakları konular dağıtılmıştır. Bu konular üzerinde öğrenciler grupla çalışma rehberinde belirtilen şekilde her hafta ders başlamadan önce hazırlanacaklar ve yükümlülüklerini yerine getireceklerdir. Bununla ilgili açıklamalar grupla çalışma rehberinde bulunmaktadır.
3. Her grup altı üyeden oluşmaktadır. Her hafta için her gruptan bir üye grup sorumlusudur ve bu sorumlu grubun ders içi ve dışı çalışmalarını koordine etmek ve raporlamak ile yükümlüdür. Bu grup sorumlusu her hafta değişmektedir. Grup sorumluları grupla birlikte yaptıkları çalışmaların raporlarını her haftanın sonunda öğretmene yazılı olarak iletmektedir.
4. Her grupta ayrıca bir üye grubun sözcüsüdür. Bu sözcü sınıftaki etkinlikler sırasında grup adına konuşmakla yetkilidir. Grup sorumlusunun kontrolünde konuşur ve grubun kararlarını sınıfa duyurur. Bu sorumlu da her hafta değişmektedir. Bu şekilde altı hafta boyunca her grup üyesi hem grup sorumluluğu, hem de grup sözcülüğü yapmaktadır.
5. Gruptaki diğer üyeler grup çalışmalarına katılmak ve sorumlunun verdiği görevleri yapmakla yükümlüdür.
6. Bu görev dağılımına göre ikinci haftadan başlamak üzere, önceden belirlenmiş olan konular, gruplar tarafından çalışılmış ve ders programında bulunan ve önceden nasıl uygulanacağı konusunda açıklama yapılan yöntem-teknik ve formlar yardımıyla işlenmeye başlanmıştır.

7. Dersin işlenmesi ilk olarak işbirlikli öğrenme ayrılıp birleşme tekniği ile başlamıştır. Bunun için toplam 5 ders saati olan dersin ilk dersi yeterli olmuştur. Dersin girişinde dikkat çekmeye yönelik yapılan etkinliklerden sonra, daha önceden de hazırlıklı olarak derse gelen öğrenciler sınıfta diğer gruplardan aynı konuyu alan diğer öğrencilerle birleşerek farklı bir grup oluşturmuşlardır. Her bireyin aynı konudan sorumlu olduğu bu gruplarda konularına daha önceden hazırlanan öğrenciler, grubun diğer üyeleri ile tartışarak ve diğer öğrencilerde bulunan farklı kaynaklardan da konuyu daha iyi öğrenerek kendi gruplarına dönmüşlerdir.
8. Kendi gruplarına dönen bütün öğrenciler, kendi konularını grubun diğer üyelerine öğretmiştir. Bu işlemi bütün öğrenciler tekrarladığı için grubu oluşturan üyelerin tümü, bütün konuları öğrenmişlerdir.
9. İkinci ders ilk etkinlikten sonra öğrenilenlerin grup sözcüsü tarafından sınıfa sunumuyla geçmiştir. Her sözcü konuyu sunduktan sonra, diğer gruplar bu kişiye sorular yönelmiştir. Grup sözcüsünün cevap veremediği sorulara, üyesi olduğu grubun diğer üyelerinden bir kişi cevap vermiştir. Gruptan hiç kimsenin cevaplayamadığı sorularda öğretici soruyu cevaplamış ve bu şekilde bütün gruplar konularını sunmuştur. Birleştirilmiş iki ders saatini alan bu uygulama sonrasında, en iyi grup seçilmiş ve ara verilmiştir.
10. Bütün grup üyeleri aynı işlemi yaptıktan sonra ikinci derse geçilmiş (bir teneffüs arasından sonra), üçüncü derste sonraki etkinlik olan akvaryum tekniğinin uygulanması için hazırlıklar yapılmıştır. Bu yöntemin uygulanabilmesi için normalde bütün sınıfın iç içe iki daire şeklinde oturması gerekmektedir, ancak sınıfın fiziki ortamı buna izin vermediğinden dolayı en uygun oturma düzeni oluşturulmaya çalışılmıştır.
11. Önceden hazırlanan ders programında uygulamaların süreleri ile ilgili bölümlerde esnek davranılarak, o günkü ortam ve oluşan şartlara göre ve tartışmanın atmosferine göre, tartışma süresi ortalama bir ders saati olarak ayarlanmıştır.
12. Akvaryum yöntemi kullanılarak yapılan tartışmadan sonra ise, son etkinlik olan beyin fırtınası tekniğine geçilmiştir. Bu tekniğin uygulanmasında da zaman zaman değişiklikler yapılarak, öğrencilerin istekleri ve beklentileri dikkate alınmıştır. Örneğin ilk haftaki uygulamada o haftaki konuyla ilgili bütün

öğrenciler görüşlerini belirtmiş ve bu görüşler iki kişi tarafından tahtaya yazılmıştır. Ortaya çıkan görüşler arasında önemli olanlar öğrenciler arasında tartışılmış ve en önemli ve uygun olan görüşler belirlenmiştir. İkinci haftaysa, herkes görüşlerini kağıtlara yazarak vermiş ve bu görüşlerde en çok tekrarlananlar en doğru ve uygun olarak kabul edilmiştir. Devam eden haftalarda uygulamalar benzer şekilde devam etmiştir.

13. Son teknik olan beyin fırtınası da uygulandıktan sonra öğrencilerin ellerinde bulunan değerlendirme formları aracılığıyla (bunu öğrenmek istiyorum, kayıt çizelgesi ve grup çalışması öğrenci değerlendirme formu) hem kendilerini hem de diğer arkadaşlarını değerlendirmeleri ve ders hakkındaki görüşlerini yazmaları istenmiştir (Ek 8, 9, 10). Aynı şekilde öğretici de öğrenciler hakkındaki değerlendirmesini önceden hazırlanan grup çalışması öğretmen değerlendirme formu aracılığı ile yapmıştır (Ek 7). Sonraki haftalarda uygulamalar benzer şekilde devam etmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Akademik başarı testi ile, deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki işlem sırası takip edilmiştir.

1. İlk olarak deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan akademik başarı testinde öğrencilerin doğru cevapları sayılmış ve bu doğru cevap sayıları, her öğrenci için akademik başarı testi puanı olarak, SPSS paket programına kaydedilmiştir.
2. Yukarıda açıklanan işlem deney ve kontrol grubunda bulunan her öğrenci için yapıldıktan sonra, grupların ön test akademik başarı testi puanlarının ortalamaları alınarak, iki grup arasında ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için, SPSS programında Bağımsız Gruplar t Testine tabi tutulmuştur.
3. Deneysel uygulama sonrasında son test olarak uygulanan akademik başarı testi içinde, aynı işlemler gerçekleştirilmiş ve deney ve kontrol grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımlı Gruplar t Testi yapılmış, deney ve kontrol

grubunun arasındaki farklılığı belirlemek için de, Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır.

4. Grupların kendi içerisinde ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı ve Bağımsız Gruplar t Testleri yapılmadan önce dağılımın homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi yapılmış ve bu test sonucunda dağılımın homojen olmadığı anlaşılan bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar için bütün gruplarda dağılım homojen çıkmıştır.

Akademik başarı testi vasıtasıyla elde edilen verilerin analizi için kullanılan bu yöntemlerin benzeri CCTDI için de, kullanılmıştır. CCTDI ve her bir alt ölçeği için uygulanan istatistikî işlemler aşağıdaki gibidir.

1. İlk olarak deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan CCTDI testine öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşler, altılı likert tarzında olan ölçeğe göre SPSS Paket Programına kaydedilmiştir. CCTDI’da kullanılan altılı likert aşağıdaki gibidir;
 1. Hiç katılmıyorum
 2. Katılmıyorum
 3. Kısmen katılmıyorum
 4. Kısmen Katılıyorum
 5. Katılıyorum
 6. Tamamen Katılıyorum
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanları yukarıda görülen ölçeğe göre belirlenmiştir. Bunun için toplam puanları belirlemede öğrencilerin her bir soruya verdiği cevabın ölçekteki sayı karşılığı tespit edilmiş ve bu sayı SPSS paket programına kaydedilmiştir. CCTDI’nın toplam puanı ve alt ölçeklerinin puanı bu şekilde tespit edildikten sonra, ortalamaları alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere ön test olarak uygulanan CCTDI testinin sonuçları yukarıda açıklanan şekilde SPSS paket programına

kaydedildikten sonra, grupların kendi arasında ve birbirleri ile aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımlı Gruplar t Testi ve Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır.

4. Bu analizler yapılırken alt amaçlar ve denenceler dikkate alınarak, hem CCTDI toplam puanları üzerinden hem de alt ölçekler bazında analizler tekrarlanmıştır. Burada toplam puanlar belirlenirken testin bütününe verilen cevapların sayısal karşılıkları toplanmış, alt ölçeklere ilişkin puanlar belirlenirken de, her bir alt ölçekte bulunan sorulara verilen cevapların sayısal karşılıkları toplanmıştır.
5. Aynı işlemler son test içinde tekrarlandıktan sonra, grupların kendi aralarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testini yapmadan önce, dağılımın homojen olup olmadığına bakmak için Levene Testi yapılmış ve dağılımın homojen olmadığı durumlarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu işlem ön test içinde geçerlidir. Grupların birbirleri ile aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplar t Testinden önce yapılan Levene Testi sonucunda homojen olmayan dağılım bulunmadığı için bütün analizlerde Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Burada da aynı işlemler ön test içinde tekrarlanmıştır.

Son olarak öğrencilerin deneysel uygulama sırasında kullanılan yöntem/teknikler ve dersin işleniş konusundaki tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan görüşme formu aracılığı ile toplanmış olan nitel verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir.

1. Görüşme formunda bulunan soruların çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmış ve bunun için, öğrencilerle yapılan görüşme formları ilk olarak ayrı ayrı okunmuştur.
2. Öğrencilere sorulara verdikleri cevaplar okunurken, görüşleri yansıtan kavramlar tespit edilmiş ve bu kavramlar soruların içeriğine göre kaydedilmiştir.
3. Son olarak, her bir soru için bütün öğrencilerden elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan kavramlar, belirli bir düzen ve anlaşılır şekilde tabloleştirilmiştir. Bu tablolar ise, araştırmanın amacı ve literatür doğrultusunda yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular çözümlenmiştir. Bulgular, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğretim Planları ve Öğretim Yöntem ve Teknikleri konuları için kullanılmış olan ve dersin başında ve sonunda uygulanan başarı testinde ve ayrıca ders boyunca kullanılan yöntem, teknikler ve sürecin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla dersin başında ve sonunda uygulanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden elde edilen veriler dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubuna “Akademik Başarı Testi” dersin başında (ön test) ve sonunda (son test) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Akademik Başarı Testinden elde edilen verilere araştırmanın amacında belirtilen denenceler doğrultusunda uygun istatistikler yapılmış ve sonuçları devam eden bölümlerde verilmiştir. İstatistiksel işlemler yapılırken öğrencilerin akademik başarı testi puanlarının hesaplanmasında net sayısı kullanılmıştır. Bir başka deyişle, tablolarda bulunan öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı puan ortalamaları, öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı testindeki net sayılarının aritmetik ortalamalarıdır

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Denence 1: Deney ve kontrol grubunun ön test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 9’da ilgili istatistiğe ait sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 9: Grupların Akademik Başarı Testi Ön Test Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	t	Sd	p
Deney Grubu	35	12,80	2,42	2,84	68	0,25
Kontrol Grubu	35	10,94	3,00			

Tablo 9’da deney ve kontrol grubunun Akademik Başarı Testi ön test sonuçları görülmektedir. Tabloda deney ($\bar{X}=12,8$) ve kontrol ($\bar{X}=10,9$) grubunun Akademik Başarı Testi ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İki grup arasında ortalamalar üzerinden karşılaştırma yapılarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeye yarayan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında ($t=2,84$) anlamlı bir farklılığın çıkmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bu durumda “Deney ve kontrol grubunun ön test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde olan birinci alt amaca ait birinci denence reddedilmiştir.

Bu bulguya dayanarak deney ve kontrol grubu Akademik Başarı Testi ön test puanlarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu ve bu açıdan iki grubun birbirine eşit olduğu söylenebilir. Bu ise araştırma için önemli bir bulgudur. Çünkü grupların oluşturulması sırasında eşitliği sağlamak ve grup üyelerini belirlemek için kullanılan ölçütler arasında akademik başarı testi ön test puanları kullanılmamıştır. Bu sayede deney ve kontrol gruplarının birbirine eşit iki ayrı grup oldukları desteklenmiş olmaktadır.

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Denence 2: Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deneyisel uygulama sonrasında, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla, dersin başında ve

sonunda öğrencilere uygulanan Akademik Başarı testinden elde edilen puanlar üzerinde yapılan bağımlı gruplar t testinin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	t	Sd	p
Ön Test	35	12,80	2,42	-6,23*	68	0,04
Son Test	35	17,05	3,23			

Tablo 10’da deney grubunda bulunan öğrencilerin Akademik Başarı Testi ön ve son test ortalamaları ve bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi ön test ($\bar{X}=12,8$) ve son test ($\bar{X}=17,05$) puanları arasında beş puanlık bir fark bulunmaktadır. Bir başka deyişle ön testle son test arasında deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları beş puanlık bir artış göstermiştir. İstatistiki açıdan bakıldığı zaman iki grubun Akademik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre ($t=-6,23$) anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p>.05$). Bu anlamlı farklılık son test lehinedir. Bu sonuçlara göre “deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde olan hipotez kabul edilmiştir ve yapılan uygulama deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını artırmıştır.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Denence 3: Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Yapılan deneysel çalışmanın uygulama yapılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini kontrol etmek ve deney grubunun ön test – son test Akademik Başarı Testi puanları arasındaki farkın, deneysel uygulamadan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için, kontrol grubunun ön test ve son test puanları

arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımlı gruplar t testi analizine ait sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	t	Sd	p
Ön Test	35	10,94	3,00	-1,63	68	0,66
Son Test	35	12,17	3,25			

Tablo 11’de kontrol grubunun ön test ve son test Akademik Başarı Testi ortalamaları ve t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 11’de görüldüğü gibi kontrol grubunun ilk testte $\bar{X}=10,94$ olan Akademik Başarı Testi puan ortalaması, son testte $\bar{X}=12,17$ olmuştur. Deneysel uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını artırmadaki etkililiğinin ölçülmeye çalışıldığı araştırmada deney grubunun ön ve son test ortalamaları arasındaki fark 5 puan olarak ortaya çıkmıştı. Geleneksel öğretimini uygulandığı kontrol grubunun ön ve son test ortalamaları arasındaki farka bakıldığı zaman “kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde olan hipotez reddedilmektedir. Çünkü bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre ($t=-1,63$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>,05$). Bu durumda deneysel uygulamanın yapılmadığı, bunun yerine genel olarak derslerin işlenmesi sırasında takip edilen geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubunda öğrencilerin akademik başarı açısından kayda değer bir gelişme göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Denence 4: Deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunun Akademik Başarı Testi ön test puan ortalamaları arasında küçük bir fark olmasına rağmen bu fark istatistiki açıdan anlamlı

bulunmamıştı. Deneysel uygulama yapılan deney grubu ile geleneksel uygulama yapılan kontrol grubunun son test puanları, araştırmada kullanılan deneysel uygulamanın ne kadar etkili olduğunu tespit etmeye yarayacak olan en önemli veridir. Bu sonuçlar deneysel uygulama için geliştirilmiş olan programın etkililiğini ölçmek için kullanılacaktır. Her iki grubun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark, araştırma için geliştirilmiş olan programın etkililiğinin değerlendirilmesi için önemli bir veridir. Önceki denencelerde deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında sayısal açıdan küçük bir fark olmasına rağmen bu farkın istatistiki açıdan t testi sonuçlarına göre bir anlam ifade etmediği, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında sayısal ve istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında sayısal açıdan az bir fark olmasına rağmen, istatistiki açıdan t testi sonuçlarına göre bir anlam ifade etmediği ortaya çıkmıştı. Bütün bu veriler ve tablo 12’de verilen deney ve kontrol grubunun ön test – son test puan ortalamaları hakkındaki veriler karşılaştırıldığı zaman, deneysel uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını etkileme oranı anlaşılacaktır. Tablo 12’de deney ve kontrol grubunun ön test- son test puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 12: Grupların Akademik Başarı Testi Son Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	t	Sd	p
Deney Grubu	35	17,05	3,23	6,29	68	0,74
Kontrol Grubu	35	12,17	3,25			

Tablo 12’de deney ve kontrol grubunun Akademik Başarı Testi son test puan ortalamaları ve t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda yer alan sonuçlara göre deney grubu Akademik Başarı Testi son test puanı ($\bar{X} = 17,05$) ile, kontrol grubu Akademik Başarı Testi son test puanı ($\bar{X} = 12,17$) arasında sayısal açıdan ön testte bulunan farktan daha yüksek oranda bir fark vardır. Ancak bu fark istatistiki açıdan t testi sonuçlarına göre ($t=6,29$) anlamlı görülmemektedir ($p>,05$). Deneysel uygulama için geliştirilmiş olan ders planı ve Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin derecesini ortaya koyan bu

verilere göre kontrol grubu ve deney grubunun Akademik Başarı Testi son test puanları arasında (sayısal olarak bir fark bulunmasına rağmen) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son olarak, birinci alt amacın dört denencesine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 13: Akademik Başarı Testi Özet Tablo

	Ön test	Son test	t	p
Deney Grubu	12,80	17,05	-6,23*	0,04
Kontrol Grubu	10,94	12,17	-1,63	0,66
t	2,84	6,29		
p	0,25	0,74		

Yukarıda bulunan özet tablodan da anlaşıldığı gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ($\bar{X}=12,80$) ve son test ($\bar{X}=17,05$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunurken, kontrol ($\bar{X}=12,17$) grubuyla deney grubunun ($\bar{X}=17,05$) arasında son test ortalamaları arasında sayısal olarak deney grubunun lehine bir fark olmakla birlikte, bu fark t testi sonuçlarına göre ($t=-1,63$) anlamlı değildir ($p<,05$). Bu durumda, deney grubunda uygulanan Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını kendi içinde değerlendirdiğimiz zaman anlamlı bir farklılık oluşturacak derecede artırdığı, ancak kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığın oluşmadığı anlaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak ise, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin de, akademik başarıyı artırması gösterilebilir. Çünkü, kontrol grubunun ön test ($\bar{X}=10,94$) ve son test ($\bar{X}=12,17$) puan ortalamaları arasında sayısal olarak bir fark bulunmaktadır ve bu fark kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarının belli oranda arttığını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ikinci alt amaç “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisi”ni belirlemektir. Araştırmada bu alt amacı gerçekleştirmek için, veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğidir (CCTDI). Bu ölçek, Akademik Başarı Testinde olduğu gibi derse başlamadan önce (ön test) ve dersin sonunda (son test) olmak üzere, her iki gruba (deney ve kontrol grubu) uygulanmıştır. Ölçekte altı alt amaç bulunmaktadır. Bu alt amaçlar; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik şeklindedir. Bu uygulamada amaç; Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının yanında eleştirel düşünme eğilimlerine olan etkisini saptamaktır. Bu yüzden ön test ve son test olarak her iki gruba ayrı ayrı uygulanmış olan ilgili ölçekten elde edilen veriler üzerinde bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılarak, belirlenen denenceler doğrultusunda gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler ve çözümlenmesi devam eden bölümlerde verilmiştir.

4.2.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Denence 1: Deney ve kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır

Birinci alt amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak dört denence geliştirilmiştir. Bu denencelerden birincisinde deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama öncesinde CCTDI’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Böylelikle deneysel uygulama öncesinde oluşturulan grupların eleştirel düşünme eğilimi açısından da birbirine eşit olup olmadıkları test edilmiştir. Bu denenceyi belirlemeye yönelik iki grubun deneysel uygulama öncesi ilgili ölçeğin genelinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Grupların CCTDI Ön Test Toplam Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,28	0,37	,18	1,88	68	,06
Kontrol Grubu	35	4,20	0,42				

Tablo 14’de deney ve kontrol grubunun CCTDI ön test uygulamasından aldıkları puanların bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=4,28$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=4,20$) yüksek olmakla birlikte, t testi sonuçlarına göre ($t = 1,87$) anlamlı bir farklılık mevcut değildir ($p>,05$). O halde birinci denence reddedilmektedir ve deney ve kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.1.1. Analitiklik Alt Ölçeği

CCTDI’nın altı alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlardan birisi Analitiklik alt ölçeğidir ve bu alt ölçekte toplam 10 soru bulunmaktadır. CCTDI’nın altı alt ölçeği bulunduğu için alt ölçekler bazında değerlendirildiği zaman, durumun nasıl olduğunu görmek için her alt boyut kendi arasında karşılaştırılmış ve bunun için de bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Tablo 15’de CCTDI’nın analitiklik alt ölçeğine ait grupların ön test puan ortalamaları üzerinden yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 15: Grupların CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,96	0,57	,88	1,00	68	,31
Kontrol Grubu	35	4,82	0,57				

Tablo 15’de deney ($\bar{X}=4,96$) ve kontrol ($\bar{X}=4,82$) gruplarının CCTDI analitiklik alt ölçeği ön test ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi toplam 10 sorunun bulunduğu alt ölçek genel olarak değerlendirildiğinde, iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ortalamalar arasında her ne kadar deney grubunun lehine bir miktar fark bulunsa da, bu farklılık t testi sonuçlarına göre ($t = 1,00$) anlamlı değildir ($p>.05$). Bu bulgu, deney öncesinde oluşturulan grupların, eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt ölçeğinde yer alan sorular bazında birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

4.2.1.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği

CCTDI’nın altı alt ölçeğinden birisi de açık fikirlilik alt ölçeğidir. Bu bölümde toplam 12 soru bulunmaktadır. Tablo 16’da CCTDI’nın açık fikirlilik alt ölçeğine ait, grupların ön test puan ortalamaları üzerinden yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 16: Grupların CCTDI Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,18	,55	,50	-,17	68	,86
Kontrol Grubu	35	4,20	,57				

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarının CCTDI açık fikirlilik alt ölçeğine ait ön test ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi iki grubun ön test ortalamaları bakımından görüşlerinin yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}=4,20$) deney grubundan ($\bar{X}=4,18$) bir derece yüksek olmakla birlikte, bu durum, t testi sonuçlarına göre ($t = -,17$) anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p>.05$). Bu yüzden deney ve kontrol grubunun CCTDI açık fikirlilik alt ölçeğine belirtmiş oldukları görüşler değerlendirilerek, deneysel uygulama öncesinde eleştirel düşünme eğilimi bakımından birbirine eşit oldukları söylenebilir.

4.2.1.3. Meraklılık Alt Ölçeği

CCTDI'nın altı alt ölçeğinden birisi de meraklılık alt ölçeğidir. Bu bölümde toplam dokuz soru bulunmaktadır. Tablo 17'de CCTDI'nın meraklılık alt ölçeğine ait, grupların ön test puan ortalamaları üzerinden yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 17: Grupların CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,60	,73	,65	,51	68	,61
Kontrol Grubu	35	4,51	,80				

Tablo 17'de deney ($\bar{X}=4,60$) ve kontrol ($\bar{X}=4,51$) grubunun CCTDI meraklılık alt ölçeğine ait ön test ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda yer alan sonuçlara göre ilgili ölçekte bulunan toplam dokuz soruda, aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubu lehine sayısal olarak bir miktar fark görülmekle birlikte, testi sonuçlarına göre ($t=,51$) iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Bu durumda deney ve kontrol grupları deneysel çalışma öncesinde eleştirel düşünme eğilimi meraklılık alt ölçeği bakımından birbirine eşit durumdadırlar denilebilir.

4.2.1.4. Kendine Güven Alt Ölçeği

CCTDI'nın altı alt ölçeğinden birisi de kendine güven alt ölçeğidir. Bu bölümde toplam yedi soru bulunmaktadır. Tablo 18'de CCTDI'nın kendine güven alt ölçeğine ait, grupların ön test puan ortalamaları üzerinden yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 18: Grupların CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,17	0,56	,16	,68	68	,49
Kontrol Grubu	35	4,02	1,09				

Tablo 18’de deney ve kontrol grubunun CCTDI kendine güven alt ölçeğine ait görüşlerinin ön test aritmetik ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi toplam yedi sorunun bulunduğu ilgili grupta deney grubunun ön test ortalamaları ($\bar{X}=4,17$) ile, kontrol grubunun ön test ortalamalarına ($\bar{X}=4,02$) bakıldığında, her ne kadar deney grubunun ilgili alt ölçeğe verdiği cevaplardan elde edilen ortalama, kontrol grubundan daha yüksek olsa da, t testi sonuçlarına göre ($t = ,68$), iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>.05$) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama öncesinde eleştirel düşünme eğilimi kendine güven alt ölçeği bakımından birbirine eşit olduğu söylenebilir.

4.2.1.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği

CCTDI’nın altı alt ölçeğinden birisi de doğruyu arama alt ölçeğidir. Bu bölümde toplam yedi soru bulunmaktadır. Tablo 19’da CCTDI’nın doğruyu arama alt ölçeğine ait, grupların ön test puan ortalamaları üzerinden yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 19: Grupların CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	3,26	,86	,45	,49	68	,62
Kontrol Grubu	35	3,16	,72				

Tablo 19’da deney ve kontrol grubunun CCTDI doğruyu arama alt ölçeğine ilişkin ön test puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi bu alt ölçekte bulunan toplam yedi sorunun ortalamaları arasında deney grubu ($\bar{X}=3,26$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=3,16$) puan ortalamalarına bakıldığında, t testi sonuçlarına göre ($t =,49$) anlamlı bir farklılık oluşmadığı anlaşılmaktadır (; $p>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına dikkat edildiği zaman deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek olduğu ancak, bunun anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar yüksek olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına bağlı olarak deney ve kontrol grubunun doğruyu arama boyutunda deneysel uygulama öncesinde eleştirel düşünme eğilimi açısından eşit oldukları söylenebilir.

4.2.1.6. Sistematiiklik Alt Ölçeği

CCTDI’nın altı alt ölçeğinden birisi de sistematiiklik alt ölçeğidir. Bu bölümde toplam altı soru bulunmaktadır. Tablo 20’de CCTDI’nın açık fikirlilik alt ölçeğine ait, grupların ön test puan ortalamaları üzerinden yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 20: Grupların California Testi Sistematiiklik Alt Ölçeği Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,19	,68	,21	,44	68	,65
Kontrol Grubu	35	4,11	,82				

Tablo 20’de grupların CCTDI sistematiklik alt ölçeğine ilişkin ön test puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi deney ($\bar{X}=4,19$) ve kontrol ($\bar{X}=4,11$) grubunun görüşleri arasında, t testi sonuçlarına göre ($t = ,44$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Tabloda yer alan analiz sonuçları dikkate alınır, deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama öncesinde sistematiklik alt ölçeğinde eleştirel düşünme eğilimi açısından birbirine eşittir.

Genel olarak değerlendirmek gerekirse; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine verdikleri cevaplar birbirine oldukça yakındır. Toplam 51 madde ve altı alt ölçekten oluşan ilgili ölçekte, iki grubun görüşleri arasında, incelenen iki alt ölçekte anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında zaman deney grubunun daha yüksek oranda eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

4.2.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Denence 2: Deney grubunun ön test ve son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla grubun CCTDI ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubu CCTDI Ön Test ve Son Test Toplam Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	s.s.		N	Sıra ort	Sıra top	Z	p
Ön Test	35	4,28	,38	Negatif Sıra	7	1014	71,0	-3,9*	,00
				Pozitif Sıra	27	19,41	524,0		
Son Test	35	4,46	,43	Eşit	1	-	-		

Tablo 21’de deney grubunun CCTDI ön test ($\bar{X}=4,28$) ve son test ($\bar{X}=4,46$) ortalamaları ile, bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarında Z değerine bakıldığında ($Z = -2,83$), deney grubunun ilgili testten deney öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak için sıra ortalamalarına bakıldığında, son test sıra ortalamalarının (pozitif sıralar) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deneysel uygulamanın deney grubunun eleştirel düşünme eğilimini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2.1. Analitiklik Alt Ölçeği

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, grubun CCTDI Analitiklik alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Deney Grubu CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	s.s.		N	Sıra ort	Sıra top	Z	p
Ön Test	35	4,96	,57	Negatif Sıra	11	13,14	144,50	1,81	,07
				Pozitif Sıra	19	16,87	320,50		
Son Test	35	5,13	,50	Eşit	5				

Tablo 22’de deney grubunun CCTDI analitiklik alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,96$) ve son test ($\bar{X}=5,13$) ortalamaları ile bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 22’de bulunan sonuçlara göre deney grubunun ilgili ölçekten deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında ilgili analiz sonuçlarına göre ($Z = -1,81$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Analiz sonuçlarında da görüldüğü gibi deneysel uygulama sonrasında yapılan son testten gruptaki öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında bir miktar fark bulunmaktadır. Bu son test lehinedir ancak $p<.07$ derecesindedir. Bu yüzden aradaki bu farklılık anlamlı olarak değerlendirilemez. Bir

başka deyişle deneysel uygulama, deney grubunda bulunan öğrenciler üzerinde CCTDI analitiklik alt ölçeği bazında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

4.2.2.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, grubun CCTDI Açık Fikirlilik alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Deney Grubu CCTDI Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	s.s.		N	Sıra ort	Sıra top	Z	p
Ön Test	35	4,18	,58	Negatif Sıra	9	16,22	146,0	2,77	,00*
				Pozitif Sıra	26	18,62	484,0		
Son Test	35	4,51	,55	Eşit					

Tabloda 23’de deney grubunun CCTDI açık fikirlilik alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,18$) ve son test ($\bar{X}=4,51$) ortalamaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 23’de bulunan sonuçlara göre yapılan analiz sonucunda, deney grubunun ilgili ölçekten deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($Z = -2,77$; $p < .05$). Bu farklılığın sıra ortalamalarına bakıldığında son test lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda deneysel uygulamanın deney grubunda bulunan öğrencilerin açık fikirlilik alt ölçeği boyutunda eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiği söylenebilir.

4.2.2.3. Meraklılık Alt Ölçeği

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, grubun CCTDI Meraklılık alt

ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24: Deney Grubu CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	s.s.		N	Sıra ort	Sıra top	Z	p
Ön Test	35	4,60	,73	Negatif Sıra	17	15,26	259,50	-,08	,93
				Pozitif Sıra	15	17,90	268,50		
Son Test	35	4,63	,77	Eşit	3				

Tablo 24’de deney grubunun CCTDI meraklılık alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,60$) ve son test ($\bar{X}=4,63$) ortalamaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 24’de bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, deney grubunun ilgili ölçekten deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -,93$; $p > .05$).

4.2.2.4. Kendine Güven Alt Ölçeği

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, grubun CCTDI Kendine Güven alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25: Deney Grubu CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	4,17	0,56	,25	-1,98*	34	,05
Son test	35	3,91	0,66				

Tablo 25’de deney grubunun CCTDI kendine güven alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,17$) ve son test ($\bar{X}=3,91$) ortalamaları ile, bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 25’de bulunan sonuçlardan da anlaşıldığı üzere, deney grubunun ilgili ölçekten deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında t testi sonuçlarına göre ($t = -1,98$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Farklılığın nereden kaynaklandığını anlamak için ortalamalara bakıldığı zaman, son test ortalamasının, ön test ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu değer deneysel uygulama sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde bir değişiklik olduğunu ancak bu değişikliğin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. O halde deneysel uygulama deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini anlamlı ve negatif derecede etkilemiştir denilebilir. Bir başka deyişle deneysel uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, kendine güven alt boyutu bazında azalmıştır.

4.2.2.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, grubun CCTDI doğruyu arama alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Deney Grubu CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	3,26	0,86	,14	2,47*	34	,01
Son test	35	3,71	0,78				

Tablo 26’da deney grubunun CCTDI doğruyu arama alt ölçeği ön test ($\bar{X}=3,26$) ve son test ($\bar{X}=3,71$) ortalamaları için bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 26’da bulunan sonuçlardan anlaşıldığı gibi, deney grubunun ilgili ölçekten

deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında, t testi sonuçlarına göre ($t = 2,47$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Ön test ve son test puan ortalamaları dikkate alındığında, son test ortalamasının ön test ortalamasından daha yüksek olduğu, bu yüzden de anlamlı farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına bakılarak deney gurubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin deneysel uygulama sonrasında arttığını söylemek doğru olacaktır.

4.2.2.6. Sistematiiklik Alt Ölçeği

Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, grubun CCTDI sistematiiklik alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Deney Grubu CCTDI Sistematiiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	4,19	0,68	,53	1,97*	34	,05
Son test	35	4,50	0,72				

Tablo 27’de deney grubunun CCTDI sistematiiklik alt ölçeği ön test ($\bar{X} = 4,19$) ve son test ($\bar{X} = 4,50$) ortalamaları için, bağımlı gruplar t testi sonuçları görölmektedir. Tablo 27’de t testi sonuçlarına dikkat edildiğinde ($t = 1,97$) deney grubunun ilgili ölçekten deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). Ön test ve Son test puan ortalamalarına bakıldığında, anlamlı farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle deney gurubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde ön test ve son test uygulaması arasında bir değişiklik olmuştur. Bu yüzden deneysel uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırdığı düşünölebilir.

İkinci denenceye ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Ancak ölçeği alt ölçekler boyutunda değerlendirmek gerekirse, özellikle kendine güven alt ölçeğinde son test için öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde bir düşünün yaşanması dikkat çekicidir. Bunun haricinde diğer alt ölçeklerin ikisinde son test lehine artış gözlenirken bu artış anlamlılık oluşturmamış, diğer üç alt ölçekte ise son test lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu bulgulara dayanarak deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin deneysel uygulama sonrasında anlamlı derecede geliştiği söylenebilir.

4.2.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Denence 3: Kontrol grubunun ön test ve son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimi belirlemek amacıyla grubun CCTDI ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Kontrol Grubu CCTDI Ön Test ve Son Test Toplam Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	4,20	0,42	,29	1,07	34	,29
Son test	35	4,28	0,35				

Tablo 28’de kontrol grubunun CCTDI ön test ve son test ortalamaları ile bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 28’de görülen ön test ($\bar{X}=4,20$) ve son test ($\bar{X}=4,28$) puan ortalamalarına bakıldığında, son test lehine bir farklılığın olduğu ancak, bu farklılığın t testi sonuçlarına göre ($t = 1,07$), anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bu bulgulara dayanarak, kontrol grubunda işlenen dersin öğrencilerin eleştirel

düşünme eğiliminde anlamlı farklılık oluşturacak kadar bir gelişime sebep olmadığı söylenebilir.

4.2.3.1. Analitiklik Alt Ölçeği

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimini belirlemek amacıyla, grubun CCTDI analitiklik alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Kontrol Grubu CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	4,82	0,57	,32	1,85	34	,07
Son test	35	5,01	0,45				

Tablo 29’da kontrol grubunun CCTDI açık fikirlilik alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,82$) ve son test ($\bar{X}=5,01$) ortalamaları için bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 29’da bulunan analiz sonuçlarından anlaşıldığı üzere, kontrol grubunun ilgili ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında, t testi sonuçlarına göre ($t = 1,85$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Ancak iki uygulama arasında öğrencilerin ilgili ölçekten aldıkları puanların ortalamalarında değişiklik bulunmaktadır. Son testte kontrol grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamalarında bir artış görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak iki ölçek arasında, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı ancak anlamlı derecede artış olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimi belirlemek amacıyla, grubun CCTDI açık fikirlilik alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Kontrol Grubu CCTDI Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	4,20	0,57	,19	1,59	34	,12
Son test	35	4,40	0,56				

Tablo 30’da kontrol grubunun CCTDI açık fikirlilik alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,20$) ve son test ($\bar{X}=4,40$) ortalamaları için bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 30’da bulunan sonuçlar incelendiğinde kontrol grubunun ilgili ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında t test sonuçlarına göre ($t = 1,59$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Ancak iki uygulama arasında öğrencilerin ilgili ölçekten aldıkları puanların ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Bu artış her ne kadar anlamlı olmasa da, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde bir gelişmenin olduğunu göstermektedir.

4.2.3.3. Meraklılık Alt Ölçeği

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimi belirlemek amacıyla, grubun CCTDI meraklılık alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Kontrol Grubu CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	4,51	0,80	,26	,47	34	,63
Son test	35	4,58	0,69				

Tablo 31’de kontrol grubunun CCTDI meraklılık alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,51$) ve son test ($\bar{X}=4,58$) ortalamaları için bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 31’de bulunan t testi sonuçlarına göre ($t = ,47$), kontrol grubunun ilgili ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Bir başka deyişle ön test ve son test arasında geçen sürede, kontrol grubunda işlenen dersin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede etkisi olmamıştır.

4.2.3.4. Kendine Güven Alt Ölçeği

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimi belirlemek amacıyla, grubun CCTDI kendine güven alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Kontrol Grubu CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Ön test	35	4,02	1,09	,91	-1,37	34	,17
Son test	35	3,73	0,62				

Tablo 32’de kontrol grubunun CCTDI kendine güven alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,02$) ve son test ($\bar{X}=3,73$) ortalamaları için bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 32’de bulunan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, kontrol grubunun ilgili ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında t testi sonuçlarına göre ($t = -1,37$), anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Analiz sonuçlarına dikkat edildiği zaman grubun ilktest ile son test puan ortalamaları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın grupta bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde son testte bir azalmadan kaynaklanıyor olması ise dikkat çekicidir. Bu bulgulara göre kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenen ders sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kendine güven boyutunda azalma olduğu söylenebilir.

4.2.3.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimi belirlemek amacıyla, grubun CCTDI doğruyu arama alt ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Kontrol Grubu CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	s.s.		N	Sıra ort	Sıra top	Z	p
Ön Test	35	3,16	,83	Negatif Sıra	12	17,75	213,00	-,68	,49
				Pozitif Sıra	19	14,89	283,00		
Son Test	35	3,31	,72	Eşit	4				

Tablo 33’de kontrol grubunun CCTDI doğruyu arama alt ölçeği ön test ($\bar{X}=3,16$) ve son test ($\bar{X}=3,31$) ortalamaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 33’de bulunan sonuçlara göre kontrol grubunun ilgili ölçekten deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -,68$; $p>.05$). Bir başka deyişle kontrol grubunun doğruyu arama alt ölçeği boyutunda eleştirel düşünme eğilimlerinde ön test ve son test uygulamaları arasında geçen sürede anlamlı derecede bir farklılık oluşmamıştır.

4.2.3.6. Sistematiiklik Alt Ölçeği

Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimi belirlemek amacıyla, grubun CCTDI sistematiiklik alt ölçeği ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Deney Grubu CCTDI Sistematiiklik Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	s.s.		N	Sıra ort	Sıra top	Z	p
Ön Test	35	4,11	,82	Negatif Sıra	14	15,68	219,50	-,26	,78
				Pozitif Sıra	16	15,34	245,50		
Son Test	35	4,15	,62	Eşit	5				

Tablo 34’de kontrol grubunun CCTDI sistematiiklik alt ölçeği ön test ($\bar{X}=4,11$) ve son test ($\bar{X}=4,15$) ortalamaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görölmektedir. Tablo 34’de bulunan sonuçlara göre kontrol grubunun ilgili ölçekten deneysel uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -,26; p>.05$).

Üçüncü denenceye ilişkin genel bulgular ve alt ölçekler boyutundaki bulgular değerlendirildiğinde; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir. Ancak, kendine güven alt ölçeğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son testte puan ortalamalarının daha düşük çıkması dikkat çekicidir.

4.2.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 4: Deney ve kontrol gruplarının son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmada ikinci alt amaç “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi”ni belirlemektir. Bunun için de dört farklı denence geliştirilmiştir. Bu denencelerden birincisinde deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama öncesinde CCTDI’ dan aldıkları puanlar arasında, anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Böylelikle deneysel uygulama öncesinde oluşturulan grupların eleştirel düşünme eğilimi açısından da birbirine eşit olup olmadıkları test edilmiştir. Dördüncü denencede ise deney ve kontrol grubunun deneysel uygulama sonrasında CCTDI’ dan aldıkları puanlar

arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu denenceyi belirlemeye yönelik iki grubun deneysel uygulama sonrası ilgili ölçeğin genelinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: Grupların CCTDI Son test Toplam Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,46	0,43	0,18	1,88	68	0,06
Kontrol Grubu	35	4,28	0,35				

Tablo 35’de deney ve kontrol grubunun CCTDI son test uygulamasından aldıkları puanların bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 35’de görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=4,46$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=4,28$) yüksek olmakla birlikte, t testi sonuçlarına göre ($t = 1,88$), anlamlı bir farklılık mevcut değildir ($p>.05$). O halde dördüncü denence reddedilmektedir ve deney ve kontrol grubunun son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında iki grubun testten aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubunun lehine sayısal bir fark dikkati çekmektedir, ancak bu fark anlamlı derecede değildir. Bir başka deyişle deneysel uygulama deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden anlamlı farklılık oluşturmayacak derecede, daha yüksek oranda değiştirmiştir.

4.2.4.1. Analitiklik Alt Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin, deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını ve aralarında bir fark varsa bunun hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla, grubun CCTDI Analitiklik alt ölçeği son test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Grupların CCTDI Analitiklik Alt Ölçeği Son test Puan Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	5,13	0,50	0,69	1,07	68	0,28
Kontrol Grubu	35	5,01	0,45				

Tablo 36’da deney ve kontrol gruplarının CCTDI analitiklik alt ölçeği son test ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 36’da görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=5,13$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=5,01$) yüksek olmakla birlikte, bu fark t testi sonuçlarına göre ($t = 1,07$) anlamlı derecede değildir ($p>.05$). Bu veriler deneysel uygulama sonrasında deney gurubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak bir miktar arttığını, fakat bu artışın anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.2.4.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını ve aralarında bir fark varsa bunun hangi gurubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla, grupların CCTDI açık fikirlilik alt ölçeği son test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Grupların California Testi Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Son test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,51	0,58	0,99	0,79	68	0,42
Kontrol Grubu	35	4,40	0,56				

Tablo 37’de deney ($\bar{X}=4,51$) ve kontrol gruplarının ($\bar{X}=4,40$) CCTDI açık fikirlilik alt ölçeğine ait son test ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları

görülmektedir. Tablo 37’de görüldüğü gibi iki grubun son test ortalamaları bakımından görüşlerinin yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu görülmektedir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan bir derece yüksek olmakla birlikte, bu durum t testi sonuçlarına göre ($t = ,79$) değerlendirildiğinde, anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p < .05$). Analiz sonuçlarına bağlı olarak deneysel uygulamanın deney grubunun eleştirel düşünme eğilimini etkilediği ve artmasına sebep olduğu ancak bu etkinin iki grup arasında anlamlılık oluşturacak kadar olmadığı söylenebilir.

4.2.4.3. Meraklılık Alt Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını ve aralarında bir fark varsa bunun hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla, grubun CCTDI meraklılık alt ölçeği son test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Grupların CCTDI Meraklılık Alt Ölçeği Son test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,63	0,77	0,28	0,26	68	0,79
Kontrol Grubu	35	4,58	0,69				

Tablo 38’de deney ve kontrol grubunun CCTDI meraklılık alt ölçeğine ait son test ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 38’de yer alan sonuçlardan da anlaşıldığı gibi, deney grubunun son test ortalaması ($\bar{X}=4,63$), kontrol grubunun son test ortalamasından ($\bar{X}=4,58$) bir miktar yüksektir. Bununla birlikte t testi sonuçlarına göre ($t = ,26$), iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir ($p > .05$). İlgili grupların verilerinin analizinden elde edilen bulgular, ön test verilerinin analizinden elde edilen bulgularla karşılaştırıldığı zaman, her iki grupta da ortalamalar arasında doğru orantılı bir artış gözlenmektedir.

4.2.4.4. Kendine Güven Alt Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını ve aralarında bir fark varsa bunun hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla, grubun CCTDI kendine güven alt ölçeği son test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Grupların CCTDI Kendine Güven Alt Ölçeği Son test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	3,91	0,66	0,88	1,19	68	0,23
Kontrol Grubu	35	3,73	0,62				

Tablo 39’da deney ve kontrol grubunun CCTDI kendine güven alt ölçeğine ait görüşlerinin son test aritmetik ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 39’daki toplam yedi sorunun bulunduğu ilgili grupta, deney ($\bar{X}=3,91$) ve kontrol ($\bar{X}=3,73$) grubunun ortalamalarına bakıldığında, iki grubun arasında t testi sonuçlarına göre ($t = 1,19$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Her ne kadar deney grubunun ilgili alt ölçeğe verdikleri cevaplardan elde edilen ortalama daha yüksek olsa da, iki grubun da ön test verilerine bakıldığı zaman, kendine güven alt boyutunda eleştirel düşünme eğiliminin azaldığı görülmektedir.

4.2.4.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını ve aralarında bir fark varsa bunun hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla, grubun CCTDI doğruyu arama alt ölçeği son test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: Grupların CCTDI Doğruyu Arama Alt Ölçeği Son test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	3,71	0,78	0,79	2,04*	68	0,04
Kontrol Grubu	35	3,31	0,83				

Tablo 40’da deney ve kontrol grubunun CCTDI doğruyu arama alt ölçeğine ilişkin son test puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 40’da bulunan deney ($\bar{X}=3,71$) ve kontrol ($\bar{X}=3,31$) grubunun ortalamalarına bakıldığında, t testi sonuçlarına göre ($t = 2,04$), istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Bu anlamlı farklılık deney grubunun lehinedir. Bir başka deyişle deney grubunda bulunan öğrenciler, deneysel uygulamadan sonra CCTDI doğruyu arama alt ölçeği bakımından kendilerini daha fazla yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuca göre, deneysel uygulama doğruyu arama boyutunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırmıştır.

4.2.4.6. Sistematiiklik Alt Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimindeki gelişiminin deneysel uygulamaya bağlı olup olmadığını ve aralarında bir fark varsa bunun hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla, grubun CCTDI sistematiiklik alt ölçeği son test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41: Grupların CCTDI Sistematiiklik Alt Ölçeği Son test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	Sd	p
Deney Grubu	35	4,50	0,72	0,57	2,18*	68	0,03
Kontrol Grubu	35	4,15	0,62				

Tablo 41’de grupların California Testi sistematiklik alt ölçeğine ilişkin son test puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 41’de bulunan deney ($\bar{X}=4,50$) ve kontrol ($\bar{X}=4,15$) grubunun ortalamalarına bakıldığında, t testi sonuçlarına göre ($t = 2,18$), iki grup arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Bu anlamlı farklılık deney grubunun lehinedir. Buna göre deneysel uygulamanın deney gurubunda bulunan öğrencilerin sistematiklik açısından eleştirel düşünme eğilimlerini artırdığı söylenebilir.

CCTDI’nın bütün alt ölçekleri bazında değil de, toplam puanları üzerinden düşünüldüğü zaman, ikinci alt amaçla ilgili özet tablo aşağıdaki gibi ortaya çıkmaktadır.

Tablo 42: CCTDI Özet Tablo

	Ön test	Son test	t/Z	p
Deney Grubu	4,28	4,46	/-3,9	,00
Kontrol Grubu	4,20	4,28	1,07/	,29
t	1,88	1,88		
p	,06	,06		

Tablo 42’de görüldüğü gibi, ikinci alt amaca ilişkin bulgular genel anlamda değerlendirildiği zaman; deney grubunun ön test ($\bar{X}=4,28$) ve son test ($\bar{X}=4,46$) eleştirel düşünme eğilimleri kendi içerisinde karşılaştırıldığında, anlamlı bir şekilde farklılaştığı Wilconxon İşaretili Sıralar testi ($Z=-3,9$) sonucunda anlaşılmaktadır ($p<.05$). Ancak kontrol grubunun ön test (4,20) ve son test (4,28) puan ortalamaları arasında t testi sonuçlarına göre ($t=1,07$) anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p<.05$). Bununla birlikte, kontrol grubu ($\bar{X}=4,20$) ve deney grubunun ($\bar{X}=4,28$) ön test puan ortalamaları bakımında birbirine oldukça yakın olduğu ve t testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ancak iki grubun son test puan ortalamalarına bakıldığı zaman sayısal bir farklılık olmasına rağmen, t testi sonuçlarına göre ($t=1,88$) anlamlı derecede farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin

eleştirel düşünme becerilerini daha çok geliştirdiği, ancak geleneksel yöntemin de, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğundan dolayı, iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan diğer bir ölçek Görüşme Formu'dur. Bu ölçekte beş soru bulunmaktadır ve bu sorularla deney grubunda bulunan öğrencilerin, deneysel uygulama süresince kullanılan yöntem ve tekniklerle birlikte dersin işleniş hakkındaki değerlendirmeleri ve kullanılan yöntem-teknikler ve öğretim süreci hakkındaki tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda ilgili forma, deney grubunda bulunan öğrencilerin belirttikleri görüşlerin dağılımının bulunduğu tablo 43 ve yorumları bulunmaktadır.

Tablo 43: Öğrencilerin Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Kullanılan yöntem ve teknikler hakkında olumlu görüşler	Kullanılan yöntem ve teknikler hakkında olumsuz görüşler
Aktif	Faydasız
Etkili	Gürültü
Konu bütünlüğü	Zorlanma
Verimli	Konudan uzaklaşma
Eğlenceli	Gerginlik
Kavrama	Eksik
Uğraş	Olumsuz
Faydalı	Pasiflik
Hazırlık	Karşılıklı atışma
Çalışma	Sevmeme
Ateşli	Benimsememe
Kıyasıya mücadele	Dinlememe
Centilmence	Yetersiz
Hızlı	Karmaşık
Zevkli	
Başarılı	
Kalıcı	

Tablo 43’de deney grubu öğrencilerinin derste kullanılan yöntem-teknik ve öğretim süreci konusundaki olumlu ve olumsuz görüşlerini yansıttıkları kavramların dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin ilgili konuda belirttikleri görüşlerini yansıttıkları kavramlar arasında “aktiflik”, “verimlilik”, “etkililik” ve “eğlencelik” gibi kavramlar araştırma açısından önemlidir. Çünkü, deneysel uygulamada kullanılan yöntemlerin seçiminde, öğrencilerin aktifliğini ön plana çıkaracak ve etkili bir şekilde ders ortamında bulunmalarını destekleyecek yöntemlerin kullanılması planlanmıştır. Bu noktada öğrencilerin görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, kullanılan yöntemler, öğrencileri aktif kılmak konusunda yeterli olmuş gibi görülmektedir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini “bu yöntemler öğrencilerin derse aktif katılmasını sağlıyor”, “hemen hemen sınıftaki bütün arkadaşlar derse katıldı”, “genel itibarı ile derse öğrencilerin aktif katılımı vardı”, “gruptaki bütün öğrenciler derse katıldı”, “sınıf gayet aktifti” gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere, deneysel uygulamada kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ettiği sonucu çıkmaktadır.

Ayrıca, deneysel uygulama sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin, “konu bütünlüğü”nün sağlanması noktasında da başarılı olduğu, öğrencilerin “böyle bir yöntem konu bütünlüğünü sağlıyor” şeklindeki görüşlerinden anlaşılmaktadır. Yöntemlerin “kavrama”yı güçlendirdiği ve öğretimin “kalıcılık”ını sağladığını ise, öğrencilerin “değişik görüşlerin ve örneklerin ortaya atılması konuyu daha iyi kavramamızı sağladı” görüşü ile, “bence dersi bu şekilde işlememiz daha etkili ve kalıcı oldu. Çünkü önceden konuya hazırlıklı gelmediğimiz için konuyu ancak derste duyardık ve dinlerdik, bir daha ancak sınav akşamı tekrarlardık ki, pek bir faydası olmuyordu” gibi görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Tabloda görüldüğü gibi diğer ön plana çıkan kavramlar; “uğraş”, “faydalı”, “hazırlık”, “çalışma”, “ateşli”, “kıyasıya mücadele”, “centilmence”, “hızlı”, “zevkli” ve “başarılı”dır. Bu kavramlardan anlaşıldığı kadarıyla öğrenciler, deneysel uygulama sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin, aynı zamanda ders işleme sürecinin öğrenci merkezli eğitimde olduğu gibi, daha çok öğrenciyi aktif ve etkin kılmaya yönelik olduğunu düşünmektedirler. Bu düşüncelerini yansıtan yukarıdaki kavramların yanında şu ifadeler de, konuyla ilgili oldukça anlamlı fikir vermektedir: “etkili ve verimli bir

yöntemdi”, “çok olmasa da dersin verimli geçtiğini düşünüyorum”, “etkili ve zevkli bir dersti”, “dersin öğretim için etkili olduğunu düşünüyorum”, “tüm grup üyeleri derse hazırlıklı gelmişti ve bu yüzden hemen hemen herkes aktifti”, “ders işlenirken kısa açıklamaların tahtaya yazılması etkili oldu”, “bana göre ders gayet eğlenceliydi”, “herkes grubunun başarılı olması için uğraştı”, “bu çalışmalar bana göre faydalı geçti”, “tartışmalar amacından kimi zaman uzaklaştı ama etkili bir ders oldu”, “soru sorulacak kişilerin önceden belli olmaması herkesin çalışmasını sağladı”.

Tablo 43’de deney grubu öğrencilerinin derste kullanılan yöntem-teknik ve öğretim süreci konusundaki olumsuz görüşlerini yansıtan kavramların dağılımı görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin ilgili konudaki olumsuz görüşlerini yansıtan kavramların başında “faydasız”, gürültü”, “zorlanma” ve “konudan uzaklaşma” gelmektedir. Bunları ifade ederken ise; “bu yöntemleri ilk defa kullanıyoruz, pek faydalı olmadı ve tartışmalar yaşandı”, “ders esnasında çok fazla gürültü vardı ve sesleri duymada zorlandık”, “tartışma sırasında konudan uzaklaşıldı” şeklinde görüşler ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte olumsuz düşünceleri yansıtan kavramlar arasında “gerginlik”, “eksik”, “olumsuz”, “pasiflik”, “karşılıklı atışma” ve “sevme” gibi kavramlar da bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin, yukarıda belirtilen kavramları belirtmek için ifade ettikleri görüşler ise şunlardır; “gruplara verilecek olan artı puanlar gerginlik yaratıyordu”, “soruların sorulduğu bölümde eksik bir nokta, cevabı düşünmek için gerekli zamanın verilmemesi idi”, “sorulan soruya grup adına arkadaşlardan biri cevap verirken diğerlerinin onu dinlememesi dersi olumsuz etkiledi”, “bazı kişiler ders boyunca hiç konuşmadı”, “grup tartışması sırasında herkese söz hakkı verildiği halde öğrenciler birbirlerini dinlemeyip gürültü yaptılar, karşılıklı atıştılar, bu nedenle tartışma tam bir sonuca varmadı”, “bu dersi hiç sevmiyorum”, “sınıf bu yöntemi benimsemedi”, “uygulanan yöntemde eksiklikler vardı”, “böyle bir yöntemi sınıfımda uygulamayı düşünmüyorum, eğer uygularsam öğrencilerin birbirine saygısı azalır, birbirini dinlemezler”, “süre yeterli değildi”.

Tabloda verilen öğrencilerin ilgili konudaki olumsuz görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, deneysel uygulamada kullanılan yöntem-teknik ve dersin işlenişi konusunda öğrencilere göre en olumsuz olan yan, kullanılan yöntemlerle ilk defa bir ders işliyor olmalarıdır. Daha sonra ise ders esnasında, özellikle tartışma sırasında çıkan gürültü,

öğrencileri rahatsız etmiştir. Bir başka olumsuz olan durum ise, tartışmaların zaman zaman konudan uzaklaşmasıdır ve puanlamanın gruplar üzerinden yapılacak olması deneysel uygulamanın en olumsuz yönleridir.

Tablo 44: Hangi Yöntem-teknik ve şekilde dersin işlenmesini istersiniz

Sıra	Hangi yöntemlerin tercih edildiğine ilişkin bilgiler	N
1	Soru – cevap	4
2	Düz anlatım – soru cevap	3
3	Anlatım	3
4	Tartışma, soru – cevap, anlatım	3
5	Beyin fırtınası	2
6	Kubaşık yöntemle	2
7	Soru – cevap, tartışma, not alma	1
8	Düz anlatım, grup çalışması	1
9	Araştırma, soru – cevap, düz anlatım	1
10	Projeksiyon ile sunma ve tartışma	1
11	Kendi başıma da öğrenebilirim	1
12	Öğretmenin anlatmasını, not almayı ve kendim çalışarak öğrenmeyi tercih ederim	1
13	Panel – Münazara	1
14	Test yöntemiyle	1
15	Derste öğretmen ağırlıkta olmalı ve açıkladığı konular hakkında sorular sorarak konuyu öğretmeli	1
16	Soru – cevap, kubaşık yöntem	1
17	Derse hazırlıklı geldikten sonra her türlü yöntem olabilir	1
18	Öğrenci derse hazırlıklı gelecek, öğretmen anlatacak sonra tartışma yapılacak	1
19	Örnek olay, soru – cevap	1

Tablo 44’de deney grubunda bulunan öğrencilerin derste kullanılacak yöntem-teknikler konusunda hangilerini tercih ettiklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı görülmektedir. Tablodan anlaşıldığı kadarıyla yalnızca soru-cevap yöntemiyle dersin işlenilmesini isteyen öğrenciler (4 öğrenci) ilk sıradadır. Bununla birlikte, düz anlatımla birlikte soru-cevap (3 öğrenci), tartışma ve düz anlatımla birlikte soru-cevap (3 öğrenci), tartışma ve not almayla birlikte soru-cevap (1 öğrenci), araştırma ve düz anlatımla birlikte soru-cevap (1 öğrenci), kubaşık öğrenmeyle birlikte soru-cevap (1 öğrenci), örnek olayla birlikte soru-cevap (1 öğrenci) yönteminin kullanılmasını isteyen

öğrencilerin toplam sayısı düşünüldüğü zaman toplam 14 öğrencinin bir şekilde derslerde soru-cevap yönteminin kullanılmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Soru-cevaptan sonra en çok tercih edilen yöntem düz anlatımdır (toplam 9 öğrenci tercih etmektedir). İşbirlikli (kubaşık) öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin sayısı ise 5 tir. Öğrencilerin dersin işlenmesi için tercih ettikleri diğer yöntem ve teknikler şunlardır; 2 öğrenci beyin fırtınası, 1 öğrenci projeksiyon ile sunma ve tartışma, 1 öğrenci kendi başına öğrenme, 1 öğrenci öğretmen anlattıktan sonra not almayı ve kendim çalışarak öğrenmeyi, 1 öğrenci panel ve münazara tekniklerini kullanarak, 1 öğrenci test yöntemiyle ders işlemeyi tercih ederken; 1 öğrenci derste öğretmen ağırlıkta olmalı ve açıkladığı konular hakkında sorular sorarak konuyu öğretmeli, 1 öğrenci derse hazırlıklı geldikten sonra her türlü yöntem olabilir ve 1 öğrenci de, derse hazırlıklı geldikten sonra, öğretmen anlatmalı ve sonra tartışılmalı şeklinde görüş bildirerek dersin işleniş konusundaki tercihlerini ortaya koymuşlardır.

Bu sonuçlardan anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin yaklaşık yarısı derslerde aktif olmayı ve derse katılmayı düşünmektedirler ancak, derste aktif olma fiilini yine öğretmenin kontrolünde olan bir ders ortamında tercih etmektedirler. Çünkü soru-cevap yönteminin öğrenciler arasında en çok tercih edilen yöntem olması ve bu yöntemi bazı öğretmen merkezli yöntemlerle birlikte kullanmayı tercih etmeleri, bunu göstermektedir. Öğrencilerin ikinci en çok tercih ettikleri öğretim yöntemi olarak düz anlatım yöntemini seçmeleri ve diğer bazı tercihlerinde de öğretmenin kontrolünde işlenen dersleri göstermeleri, tamamen öğrenci merkezli olan bir ders uygulamasını tercih etmediklerini belki de karşı çıktıklarını göstermektedir ki, bu durum deneysel uygulama sırasında öğretici tarafından gözlenen bir durumdur.

Tabloda yer alan önemli bulgulardan birisi ise, işbirlikli (kubaşık) öğretim yönteminin çok fazla tercih edilmemesidir. Grup çalışması olarak ta algılanan işbirlikli öğretim yönteminin öğrenciler açısından daha fazla çalışma gerektirmesi ve sorumluluğun büyük oranda kendilerine ait olması, ayrıca grupta bulunan diğer arkadaşlarından da sorumlu olmaları bu yöntemi tercih etmemelerinin sebeplerinden olabilir. Çünkü, deneysel uygulama sırasında ve yöntem teknikler ile ilgili görüşlerin bulunduğu ilgili tabloda bunu destekleyecek sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 45: Öğrencilerin Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Genel Görüşleri

Kullanılan yöntem ve teknikler hakkındaki görüşler	
Karışık	Faydalı
İyi	Yadırgama
Saygılı	Aşına
Hararetli	Tutarsızlık
Değişik düşünceler	Şaşırma
Öğrenci Merkezli	Farklılık
Heyecan	Tepki
Gerginlik	Yararlı
Kabul görmeme	Teşvik edici
Tartışma	Hazır
Zor	Uygun zevkli

Tablo 45’de deney grubunda bulunan öğrencilerin derste kullanılan yöntem teknikler ve ders işleme süreci hakkındaki görüşlerini yansıtan kavramlar bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi ön plana çıkan kavramlar şu şekildedir; Tartışmaların başta karışık olmasına rağmen zaman geçtikçe daha iyi olduğu (karışık) ve tartışmaların oldukça hararetli geçtiği (hararetli) öğrencilerin görüşlerini yansıtan düşüncelerden bazılarıdır. Bunların haricinde, öğrencilerin, ders anlatımı oldukça “farklı” buldukları, değişik kaynaklardan araştırılan “değişik görüşlerin” dile getirildiğini söylemeleri, “öğrenci merkezli” bir yöntem olarak değerlendirmeleri ve derste “heyecan” ve “rekabet” bir o kadar da “gereksiz gerginlik” vardı şeklinde görüş bildirmeleri ön plana çıkan görüşlerdir.

Konuyla ilgili öğrencilerin diğer görüşleri şunlardır; “Öğrenciler arasında dersin işleniş tarzı ilk zamanlarda *kabul görmemişti*. Bu çalışma şekli sınıfta *tartışma* yaratmıştı. bu yöntemle ilk dersi işlediğimizde düşündüğümüz kadar *zor* ve *karmaşık* olmadığını anladık”, “Tartışma ortamında öğrencilerin birbirlerini *dinlememelerinden*, öğrencilerin tartışma için belirli bir seviyeye gelmediklerini anladım”, “Sınıfın çoğunluğu öğretmen merkezli öğretime karşı çıktığı halde grup çalışmaları da *yadırgandı*”, “Grup olarak derse daha önceden *aşına* olduğumuz için fazla zorlanmadık”, “Öğrencilerin hep sunuş stratejisine alıştırıldığından dolayı *tutarsızlık* içinde olduklarını gördüm”, “Öğretmen merkezli eğitime karşı olan arkadaşlarımdan öğrenci merkezli eğitime de karşı olmalarına *şaşırdım*”, “*Farklılık* isteyen ama farklılığa da *tepki* gösteren insanları memnun etmek kolay değil”, “Kimine göre bu yöntem

öğrenciler için *yararlı* öğrenciyi ders çalışmaya *teşvik ediyor*, kimine göre ise öğretmen için yararlı ders anlatmasına gerek kalmıyor”, “Bu hoca herhalde bütün öğretim yöntemlerini üzerimizde uygulayacak, kendimi denek gibi hissediyorum”, “Bu yöntemin hiç *uygun olmadığını* düşündüm, çünkü öğretmen böyle bir yöntem uygularsa öğrenciler birbirlerini dinlemezler, *saygı* hisleri zamanla körelebilir. Ama ders *zevкли* geçti”, “Sınav döneminde ve meslek hayatımızda bu bilgilerin bize çok faydalı olacağına inanıyorum”, “Bu yöntemin uygulanması için sınıf *hazır değildi*”, “Bence bu yöntem tüm derslerde kullanılmalı” şeklindedir.

Tablo 45’de ön plan çıkanlar, grup çalışması, öğrencilerin kullanılan yöntemlere karşı olumlu ve olumsuz tutumları, ders saatinin fazla olması, kullanılan yöntem-tekniklerin sınıfa uygunluğu, tartışmaların boyutu konuları olmuştur. Bunların haricinde dersin farklı olduğu, heyecan verdiği, kendisine uygun olmadığı, öğretici için faydalı olduğu gibi görüşler de bulunmaktadır. Bütün olarak düşünüldüğü zaman dersin öğrenciler tarafından iyi olarak karşılandığı söylenebilir ancak, kullanılan yöntemler ve özellikle tartışma yöntemi konusunda olumsuz düşüncelerin olduğu da görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar yazılmış, sonuçlar alanyazında bulunan kaynaklarla desteklenerek tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretim ile ilgili alternatif uygulamaların etkililiği üzerine yapılmış olan bu araştırmada, öğrenci merkezli eğitim ekseninde ve temelinde, karma öğretim modelinin, öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünceleri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Bunun için geliştirilen karma öğretim modeli, üç ayrı öğretim yönteminin en iyi yönleri, uygun bir şekilde birleştirilerek oluşturulmuştur. Bu model geliştirilirken ilgili alanyazın ve uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Karma öğretim modelini geliştirmede ve kullanmadaki amaç; aynı sınıfta bulunan, farklı özellik ve farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler için, mümkün olduğu kadar alternatif öğrenme yollarını kullanarak, öğrenme olayını daha kolay ve kalıcı hale getirmektir. Bu amaçla yapılmış olan araştırmadan Akademik Başarı Testi ve CCTDI vasıtasıyla toplanan verilerin sonuçları ve muhtemel sebepleriyle birlikte etkilerini içeren yorumları, devam eden bölümde sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacında “öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi” incelenmiş ve ilgili sonuçlar, denenceler dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulamaya başlamadan önce ön test olarak uygulanan akademik başarı testi puanları karşılaştırıldığında, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu aslında deneysel uygulama

başlamadan önce grupların oluşturulması sırasında kullanılan ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonrasında oluşan deney ve kontrol gruplarının eşit olduğunu göstermekte ve dolayısıyla başlangıçta grupların oluşturulması sırasında kullanılmış olan ölçütleri desteklemektedir.

Deney grubuna deneysel uygulama öncesi ve sonrası, ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testi puanları karşılaştırıldığında, grubun ilgili puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın deney grubuna uygulanan ön test ve son test akademik başarı puanı sonuçları, deney grubunda uygulanan öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı derecede geliştirdiği sonucunu vermektedir. Bir başka deyişle öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim hakkında; Dewey, Bloom ve Tyler sınıf ortamının zenginliği, öğrencilerin birbiriyle etkileşimi, derse aktif katılım, kalıcı öğrenmeyle etkin katılım arasındaki ilişki ve öğrencinin öğrenilecek bilgi üzerinde kendisinin çalışarak öğrenmesinin önemini üzerinde durmaları, öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri ile de örtüşmekte ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci merkezli eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Deneysel uygulama sırasında öğrencilerden dersin işlenişi ve diğer derslerden farklı olan yönleri konusunda alınan tepkilerde, kullanılan yöntemin öğrenciyi derse aktif bir şekilde katılması konusunda uyardığını ve öğrencilerin bu yönde çaba sarfettiklerini göstermektedir. Çünkü, öğrenciler ders esnasında; bu şekilde bir uygulamayla derse katılmak zorunda kaldıklarını, ders için önceden hazırlık yapmak gerektiğini ve bunun öğrenmeyi kolaylaştırma ve ders esnasında işlenen konuyu kavrama konusunda kolaylığa sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Bununla birlikte öğrenci merkezli eğitimin faydalı ve etkili yönlerine bakıldığı zaman, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermesi, dersi planlama ve yönetme konusuna öğretmenle eşit derecede sorumluluk yüklemesi, bilgileri öğretmenden öğrenmek yerine, araştırarak öğrenmeyi desteklemesi ve hepsinden öte, öğrencinin bireysel özellikleri ve farklılıklarının öğrenme-öğretme ortamında dikkate alınması gerektiğini vurgulaması, bu yaklaşımın öğretimi etkili kılmasında faydalı olan önemli

özellikleridir. Ayrıca konuyla ilgili Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin (2004), Ürek ve Tarhan (2005), Açıkgöz (1990), Demirci (2003) gibi araştırmacıların yaptığı araştırmalarda da, öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta öğrencileri öğrenci merkezli eğitimden ne anladıklarıdır. Çünkü Perry (2003) öğrenci merkezli eğitimin algılanışı ile ilgili bu noktanın önemli olduğunu ifade etmekte ve öğretmenlerle öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimle ilgili algılamaları arasındaki farklılığa dikkat çekmektedir. Ona göre, öğretmenler her ne kadar öğrenci merkezli eğitim kavramının yerinde ve doğru algılasalar da, yine de, uygulama boyutunda ikisi arasında oldukça farklılık oluşmaktadır. Çünkü öğretmenler, öğrenciler hakkında karar verirken derse ve ders sırasında elde edilen bilgilere veya sınav sonuçlarına bakarlar. Ancak gerçekte öğrencileri tam anlayabilmek ve doğru karar verebilmek için onları dinlemek gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimden ne anladıklarına gelince, onlara göre öğretmenler bütün öğrencilerinin eşsiz olduğunu bilmeli ve değer vermelidir, öğretmenler öğrencilere kendilerine en uygun olan öğrenme aktivitelerini seçmeleri için izin vermelidirler, öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla etkileşimine ve alışmasına izin verilmelidir. Hatta onların kendilerinin değerlendirmeleri için öğretmenler fırsat yaratmalıdır. Bu açıdan düşünüldüğü zaman, öğretmenler ve öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimle ilgili algılamaları arasındaki farklılık anlaşılmaktadır.

Benzer sonuçlar öğrenci merkezli uygulama ve modellerden olan yapılandırmacı öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, çoklu zeka kuramı, aktif öğrenme, etkin öğrenme, altı şapkalı düşünme tekniği vb. öğretim model ve yaklaşımları kullanılarak yapılan araştırmalarda da ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi olan “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’nin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi”ni incelediği araştırmasında Can (2005); altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrenci başarısını artırmada, geleneksel yönteme göre daha başarılı olduğunu bulurken, “Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Tam Öğrenme Yöntemleri İle Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmalarında Havedanlı, Oran ve Akbayın (2005); işbirlikli öğrenme yöntemiyle tam öğrenmenin birlikte kullanıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarının,

geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı derecede farklı çıktığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Korkmaz (2001) ve Akamca ve Hamurcu (2005) Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı gibi konularda geleneksel yöntemlerle aralarındaki farkları karşılaştırmışlar ve sonuçta Çoklu Zeka Kuramının daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

Bu bulgular göstermektedir ki, öğrenci merkezli eğitimle birlikte karma öğretimde öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin gelişmesinde, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkilidir. Sönmez (2006), Christensen, (2003), Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003), gibi araştırmacılar da, karma öğretim modelinin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerine yapmış oldukları araştırmalarında, karma öğretimin, öğrenci başarısını artırma konusunda etkili olduğu ve geleneksel eğitim yerine farklı düzeylerdeki ve farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştırılması için karma öğretim yönteminin tercih edilebileceğini söylemektedirler. Karma öğretim hakkında vurgulanan önemli noktalardan birisi ise, özellikle günümüzde alternatif bir eğitim anlayışı olarak ortaya çıkan bu modelin, o an için amaçlara en uygun olan yöntem ve tekniklerin en uygun yönlerinin birleştirilmesiyle etkili bir eğitim ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştirilebileceğidir. Bu yönüyle karma öğretim araştırmada öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırmanın yanında farklı yönleriyle farklı öğrencileri derse çekmek konusunda, araştırmada da başarılı olmuştur.

Kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testi puanları açısından grubun ilgili puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunun ön test akademik başarı puanı ortalaması ile son test ortalaması arasında son test lehine bir farklılık oluşmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı çıkmamıştır. Bir başka deyişle geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri de, öğrencilerin akademik başarılarını geliştirme konusunda etkili olmuştur yalnız, bu etki sınırlı kalmıştır denilebilir. Can (2005)'in yapmış olduğu araştırmada da geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığı, hatta unutma olayının geleneksel yöntemlerle işlenen derste daha az olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen derslerde de, öğrenci başarısında artış gözlenebilmekle

birlikte, bazı durumlarda özellikle öğrencilerin bu yöntemlere alışkın olmaları ve çoğu zaman da tercih etmelerinden dolayı, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine göre daha az oranda unutmaya gerçekleşmektedir. Ancak geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretimin öğrenci başarısında istenilen düzeyde gelişmeye sebep olmaması, yöntemin etkililik konusunda çok yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanan akademik başarı testi puanları açısından iki grubun arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın birinci alt amacında bulunan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmaması dikkat çekicidir. Çünkü araştırmanın öngörülerinden birisi, öğrenci merkezli eğitimin, geleneksel eğitime göre daha yüksek oranda, öğretimin ve öğrenmenin etkililiğini sağlayarak, deney grubunun akademik başarı puanının kontrol grubununkinden anlamlı derecede yüksek çıkmasını sağlayacağı yönde idi. Araştırmanın birinci alt amaç dördüncü denencesi de bu yönde belirtilmişti. İki grubun son test puan ortalamaları arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamasına rağmen, deney grubunun puanının, kontrol grubundan yüksek çıkması, sonucu beklenen değere bir miktar yaklaştırmaktadır. Bununla birlikte, deneysel uygulamanın yapıldığı grupta bulunan öğrencilerin uygulama boyunca kullanılan yöntem ve teknikler konusundaki olumsuz tutumları da, bu farklılığın oluşmamasında etkili olmuş olabilir. Çünkü, Kökdemir (2003)'in de ifade ettiği gibi, klasik eğitim sisteminde sindirilmeye ve pasif bir şekilde dersi dinleyerek ezberlenmesi gereken yerleri ezberleyip sınavı geçmeye alışan öğrenciler, farklı bir uygulamayla karşılaştıkları zaman tepki göstermektedirler. Bu uygulama eğer onları daha fazla çalışmaya veya kendilerine göre rahatlarını bozmaya neden olacak ise, daha büyük bir rahatsızlık sebebi olarak görülmektedir.

Deneysel uygulamanın özellikle başlangıcında öğrencilerin, dersin işlenişi konusunda önemli derecede itirazlarının olması, bu tür ders işleme tarzlarında daha fazla çalışmalarının gerekmesi, diğer arkadaşlarının da öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve muhtemelen öğreticiyi kabullenme konusundaki ön yargıları, onların akademik başarılarının, beklenen derecede artmasını engellemiş olabilir. Bunun yanında sınıfın kalabalık olması ve bu tür yöntemlerin ilk defa kullanılıyor olmasının da bu sonuç üzerinde etkili olma ihtimali bulunmaktadır. Çünkü, deney grubunda bulunan

öğrenciler, kullanılan yöntemleri bilmedikleri ve daha önce hiç görmedikleri konusundaki eleştirilerini ders esnasında dile getirmişlerdir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin kullanılan yöntem ve teknikler konusundaki düşünceleri dersin başlangıcında çoğunlukla olumsuz iken, devam eden sürelerde daha olumlu yönde değişmiş olsa da, bu durumun sonuçlar üzerinde etkili olma ihtimali yüksektir. Benzer şekilde çoklu zeka kuramı ile işlenen bir dersin öğrenci başarısına etkisini ölçmeye çalıştığı araştırmasında Can (2005); tekniğin uygulanması sırasında öğrencilerin öğrenememe kaygısı yaşadıkları ve konunun öğretmen tarafından anlatılması gerektiğini belirttiklerini söylemektedir. Ramsland ise (1992; 29) sınıfta öğrencilerinden kendisine güvenmemeleri gerektiği ve bunun yerine eğitim sürecinde daha aktif olmalarını istediğini söylediği halde, öğrencilerin, kendisinin yoğun çabasına rağmen daha özgür olmamakta ve kendilerine öğretmeyi öğrenmemekte ısrar ettiklerini söylemektedir. Öğrenciler kullanılan yöntemin şimdiye kadar süregelen yöntem olmadığı konusunda ısrar etmektedirler. Hatta öğrencilerin bu davranışlarının sebebini yorumlarken; yeni sorumlulukların onları korkuttuğu, öğretmen merkezli eğitime alışık olduklarından dolayı beklentilerinin de o yönde olduğu, onlara göre öğrenmenin tek yolunun öğrendikleri şekil olduğu, yeni bir uygulamanın kafalarını karıştırdığı, daha önceki pasif konumlarından vazgeçerek enerjilerini derslere etkin katılım için harcamak konusunda çok istekli olmadıkları hatta bu işten hiç keyif almadıklarını söylemektedir.

Normalde öğrenmenin doğasında olan aktiflik konusunda öğrencilerin, önceki deneyimlerinden dolayı isteksiz olmaları, yukarıda da açıklanmaya çalışıldığı gibi öğrenme olayının gerçekleşmesini de etkilemektedir. Çünkü, Svinicki (1999) ve Bacanlı (2002)'nin da belirttiği gibi, öğrenmede isteklilik ve motivasyon, hem öğrencinin kendi kendini kontrol etmesini, hem de öğrenmeden zevk almasını sağlar. Bu sayede öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşecektir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin kullanılan yöntem ve tekniklere karşı göstermiş oldukları direnç ve tepkinin onlarda isteksizlik yaratma ihtimali olduğundan dolayı, bu durumun da sonuçları etkilemesi söz konusudur.

Sonuçların bu şekilde çıkmasında etkili olabilecek bir diğer sebep ise, öğretici faktörüdür. Geleneksel öğretim yöntemleri de dahil olmak üzere, özellikle öğrenci

merkezli eğitimde öğretmenlerin süreci iyi kontrol edebilmesi, etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi ve öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunması için ilk yapması gereken, onları tanımaktır. Bu yönüyle deneysel uygulamayı yapan öğretici ile, dersin normal öğreticisinin farklı olması ve deneysel uygulamayı yapan öğreticinin yalnızca bu uygulama süreci boyunca öğrencilerle birlikte olması, hem onları tanıma hem de kendisini onlara kabul ettirme konusunda yetersiz kalmasında etkili olmuş olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacında “öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” incelenmiş ve ilgili sonuçlar, denenceler dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulamaya başlamadan önce ön test olarak uygulanan CCTDI ölçeği toplam puanları karşılaştırıldığında, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. CCTDI'nın alt ölçekleri boyutunda da değerlendirildiğinde, hiç bir alt boyutta anlamlı farklılığın oluşmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu araştırmada grupların birbirine eşit olduğunu göstermesi bakımından önemli bir bulgudur.

Deney grubuna deneysel uygulama öncesi ve sonrası, ön test ve son test olarak uygulanan CCTDI toplam puanları karşılaştırıldığında, grubun ilgili puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. CCTDI'nın altı alt ölçeğinden olan analitiklik ve meraklılık alt ölçekleri kendi içinde değerlendirildiği zaman ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, kendine güven alt ölçeğinde negatif yönde bir anlamlı farklılık oluşmuş, açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerinde ise pozitif yönde bir anlamlı farklılık bulunmuştur.

CCTDI kendine güven alt ölçeğinde öğrencilerin eğilimlerinde negatif yönde anlamlı bir değişikliğin olması, düşündürücü bir sonuçtur. Çünkü öğrenci merkezli karma öğretimin bu sonucun tam aksine, öğrencilerde özellikle kendine güven boyutunda gelişme sağlamanın ihtimali daha yüksek görünmektedir. Zira, öğrenci

merkezli eğitimin ilke ve kuralları, geleneksel eğitimle kıyaslandığı zaman, öğrencilerin kendine güven konusunda daha fazla gelişme göstermesi gerekirdi. Öğrenci merkezli eğitimin özellikle, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını gerekli kılması, ders ortamında ve dersin düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması ve hatta bütün sürecin öğrencilerin özellikleri doğrultusunda hazırlanması gibi özelliklerinden dolayı öğrencilerin kendine güven noktasında daha fazla gelişme göstermesi beklenirdi. Bu sonucun muhtemel sebepleriyle ilgili değerlendirme devam eden bölümlerde yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin deneysel uygulama sonrası arttığını göstermektedir. Bu durumda öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiği söylenebilir. Eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi üst düzey bir zihinsel beceridir. Bu beceriyi geleneksel öğretim yöntemleriyle kazandırmak oldukça zor, bazen da imkansızdır. Bu yüzden öğrenme-öğretme ortamının öğrenci merkezli, öğrenciye sorumluluk veren ve aktif olmasını zorunlu kılan, zihinsel olarak sürece katılmasını ve süreç boyunca diğer insanlarla ve öğrencilerle etkileşim içinde olmasını gerektiren yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Passmore (1991)'un da belirttiği gibi, eleştirel düşünme becerisini kazandırma aslında oldukça zordur. Bu zorlukların okuldan, öğretmenden, sistemden, öğrenciden veya aileden kaynaklanan bir çok sebebi olabileceği gibi, aslında en önemli sebeplerinden birisi aile ve öğretmendir. İlk olarak ailede aldığı eğitim ve yakın çevresinde bulunan insanların, bireye karşı tutumları fazla korumacı ve bütün isteklerini anında yerine getirmek şeklinde, ya da bir çok şeyi onun yerine yapmak gibi ise, bireyin kendini geliştirmesi, sorumluluk alması, karar vermesi vb. zihinsel etkinlikleri de yapması engellenmiş ya da zayıflatılmış olmaktadır. Bu tür yetenekler ise, eleştirel düşünme becerilerinin temellerini oluşturur.

İkinci olarak, öğretmenden kaynaklanan yetersizlikler veya eleştirel olmayı engelleyici tutum ve davranışlar, eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasının önündeki en büyük engellerdir. Öğretmenin sınıfta aldığı kararları kesin bir şekilde uygulaması, hiçbir şekilde eleştirilmesine izin vermemesi, ders işleme yöntemi konusunda eleştirilere kapalı olması, öğrencilerin ders konusundaki düşüncelerini alma konusunda çekingen davranması gibi davranışlar sınıf ortamında eleştirel düşünme becerisinin

gelişimini engelleyen öğretmenle ilgili önemli sebeplerden bazılarıdır. Araştırmada böyle bir alt amaç ve boyut olmadığından dolayı, bu iki sebebin de eleştirel düşünme becerisini etkisini test etme ihtimali görülmemektedir. Ancak bunların bilinmesi şimdilik yeterlidir. Konuyla ilgili alanyazında da, öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini tespit etmiş olan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Potts (1994)'a göre eleştirel düşünmenin öğretilmesinde kullanılacak yöntemlerin ve öğretim materyallerinin, öğrencilerde farklılık oluşturmaya yarayacak, onları aktif kılacak ve etkin bir şekilde zihinsel olarak kendilerini zorlamalarına yardımcı olacak yöntem ve materyallerin seçilmesi gerekmektedir. Bu özelliklere uygun olarak düşünülen öğrenci merkezli eğitime dayalı yöntem ve tekniklerin de eleştirel düşünme becerilerini artırdığı bu araştırmayla ortaya konmuştur. Konuyla ilgili “Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi”ni inceleyen Semerci (1999); derslerde kullanılan yöntemlerin ve öğretmenlerin yardımıyla, uygun ortam hazırlandığında eleştirel düşünmenin öğretilbileceğini, öğrencilerin, istenilen niteliklerde eleştiri yapabilecek duruma geldiklerini ve “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında Demir (2006) ise; ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin sınıfı, cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı derecede farklılaştığını tespit etmiş olmaları buradaki sonuçları desteklemektedir.

CCTDI genel olarak değerlendirildiği zaman deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark görülürken, alt ölçekler boyutunda değerlendirildiğinde; analitiklik ve meraklılık alt ölçekleri boyutunda anlamlı farklılığın oluşmadığı, açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerinde son test lehine anlamlı farklılık oluştuğu ve kendine güven alt ölçeğinde ise ön test lehine bir anlamlı farklılığın oluştuğu görülmektedir. Özellikle kendine

güven alt ölçeğinde ön test lehine farklılığın oluşması oldukça düşündürücüdür. Türnüklü ve Yeşildere (2003)'nin matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemek amacıyla kullandığı CCTDI ölçeğinin kendine güven alt boyutunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük çıkması da buradaki sonuçla kısmen örtüşmektedir. Bunun birkaç şekilde yorumu yapılabilir. Birincisi kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin kendine güven duygularının azalmasına neden olmuş olabilir. İkincisi öğreticinin tutum ve davranışları, öğrencilerin kendine güven duygularını olumsuz yönde etkilemiş olabilir, üçüncüsü öğrencilerin ölçeği doldururken gereğince samimi olmamaları bu sonucu vermiş olabilir ve dördüncüsü ve en önemlisi ise, öğrenciler ölçeği ilk doldurduklarında olması gerekeni düşünerek veya kendilerinde olmayan bazı özellikleri de değerlendirerek doldurmuş olmaları ön testte sonucun yüksek çıkmasına sebep olurken, uygulamanın sonunda ise, kendilerini daha iyi tanıyarak veya olması gereken yerine mevcut olanı düşünerek ölçeği doldurmuş olmaları, sonucun bu şekilde olmasında etkili olmuş olabilir. Ancak bütün ihtimallerde de kendine güven alt ölçeğinde, diğer alt ölçeklere göre öğrencilerin durumlarında farklı bir değişiklik olma ihtimali daha yüksektir. Çünkü, başka bir bakış açısından düşünüldüğünde, kendine güven alt boyutu için geçerli olan ihtimal veya varsayımların hepsinin diğer alt boyutlar için de geçerli olması ve aynı oranda onları da etkilemesi beklenirdi. Ancak sadece kendine güven alt boyutunda negatif bir değişimin olması oldukça düşündürücüdür.

Kontrol grubuna deney grubuyla eş zamanlı olarak ders öncesinde ve sonrasında, ön test ve son test olarak uygulanan CCTDI toplam puanları karşılaştırıldığında, grubun ilgili puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. CCTDI'nın altı alt ölçeğiyle ilgili sonuçlar bağımsız olarak değerlendirildiği zaman, alt ölçekler boyutunda da anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. aslında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test eleştirel düşünme becerisi puanlarının arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması beklenen bir sonuçtur. Çünkü, geleneksel yöntemlerle ve öğretmenin kontrolünde işlenen derslerin eleştirel düşünme becerisinin yanında, üst düzey zihinsel becerileri geliştirme konusunda oldukça yetersiz olduğu bilinen ve araştırmalarla ispatlanan bir konudur.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulama sonrası son test olarak uygulanan CCTDI ölçeği toplam puanları karşılaştırıldığında, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. CCTDI'nın alt ölçekleri boyutunda sonuçlar değerlendirildiği zaman analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve kendine güven alt ölçeklerinde anlamlı farklılık oluşmazken, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerinde deney grubunun lehine anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun son test eleştirel düşünme becerisi puanları arasında toplamda değerlendirildiğinde anlamlı fark çıkmaması ise, düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Her iki grubunda ilgili ölçekteki puan ortalamaları incelendiğinde, bir artış gözlemlendiği ve deney grubunun daha yüksek oranda arttığı anlaşılmaktadır. Ancak bu artış iki grup arasında istatistiki açıdan fark oluşturacak kadar değildir. Bu durumda geleneksel öğretim ve öğrenci merkezli karma öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, hatta öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin, ilgili konuda geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Ancak öğrenci merkezli karma öğretime dayalı uygulamanın, geleneksel yöntemden anlamlı derecede yüksek çıkmamasının sebepleri aşağıdaki şekilde düşünülebilir.

Öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin deney grubunda bulunan öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme boyutunda oldukça etkili olduğu, hatta ön test ile son test CCTDI puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu daha önce belirtilmişti. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemlerinde eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu ancak, bunun ön test ve son test CCTDI puanları arasında anlamlı farklılık oluşturacak kadar olmadığı ikinci alt amaç ikinci denenceye ilişkin bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu noktadan düşünülecek olursa yapılacak tek bir yorum kalmaktadır. O da, normalde öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmaktadır. Bu gelişme, grubun kendi içerisinde ön test-son test boyutunda anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Ancak, geleneksel yönteminde eleştirel düşünme becerisini geliştirmesinden dolayı, son test CCTDI puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamaktadır. Diğer bir ifade ile, bu durum öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin eleştirel düşünme becerisini artırmadığından değil de, geleneksel yönteminde eleştirel düşünme becerisini bir miktar artırmasından

kaynaklanmaktadır. Ancak böyle olsa bile, normal durumlarda ve gerekleri yerine getirildiği takdirde, öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirme konusunda, geleneksel yöntemlere, kıyasla anlamlı derecede üstün çıkması beklenirdi.

Deney grubu eleştirel düşünme eğiliminin gelişmesi açısından kendi içerisinde değerlendirildiği zaman, CCTDI analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında anlamlı farklılığın çıkmadığı görülmektedir. Analitik düşünme becerisi, bir konuyu, sorunu ya da problemi alt başlıklarına ayırıştırıp tümden gelimle ve her bir başlığı ayrı ayrı irdeleyip eleştirerek ve her biri arasındaki bağlantıları gerçekçi kanıtlarıyla ortaya koyarak, yani tüme varımla düşünmek ve değerlendirmektir. Bununla birlikte analitiklik sorun çözmek anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman, eleştirel ve analitik düşünme; “bireysel kariyerin veya toplumsal hayatın, her yönü hakkında daha iyi düşünür olmaktır. Kabul edilmesi için verilen önerilen herhangi bir şeyin, gerçeğe uygun olup olmadığının ortaya çıkartılması için sorgulanması ve test edilmesidir. Önce sorgulamak daha sonra kabul veya reddetmektir” (KAD, 2007: 10-22, Akkurt, 2001, Wikipedi, 2007).

Bu yönleriyle analitik düşünme becerisi, eleştirel düşünmeden ayrı düşünülemez ve eleştirel düşünme becerisini tamamlayan bir beceridir. Bunun yanında, gerçek anlamda ve günlük yaşamda oldukça önemli bir beceridir. Eleştirel düşünme becerisinin uygulamada etkililiğini sağlayan yönüdür. Bu özellikleriyle öğrencilerin bu konuda iyi yetişmiş olmaları hem bireysel anlamda, hem de toplumsal anlamda istenen bir durumdur. Çünkü, bireysel anlamda bu beceriye sahip olan bireyin, kendi hayatıyla ilgili kararlar alırken, isabetli davranması ve doğru kararlar alması mümkün olacak, toplumsal anlamda ise, sorunların çok yönlü olarak analizini yaparak, uygun çözüm yolları geliştirmesi sayesinde, çevresine faydalı olacaktır. Dolayısıyla eğitimin önemli bir gereğini yerine getirmiş olacaktır.

Analitik düşünme ile ilgili yapılan bu açıklamalardan anlaşılmaktadır ki, deneysel uygulamada öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişmesi en az akademik başarılarının gelişmesi kadar önemlidir. Aynı zamanda akademik başarıyı anlamlı hale getiren bir gelişme olacaktır. Ancak, araştırmada deney grubunda bulunan

öğrencilerin bu alanda yeterli derecede gelişme gösterememiş olması tartışılmalıdır. Çünkü, yukarıda da bahsedildiği gibi, eleştirel düşünme becerisinin uygulama yönü olarak algılanabilecek olan analitik düşünme, karar verme durumlarında bireylerin çok yönlü olarak değerlendirme yapabilmesi, kararını sadece tek bir boyuta göre değerlendirmemesi ile ilgilidir. Bu ise, yerinde ve doğru bir karar verebilmek için önemli bir faktördür. Öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilerde karar verme, sorumluluk alma, problem ve sorun çözme becerilerini geliştirdiği de, dikkate alındığında, analitik düşünme becerisinin önemi bir kat daha fazla anlaşılmaktadır. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilerin bu konuda yeterli derecede gelişme gösterememelerinin sebebi olarak, zaman yetersizliği, öğrenci ve öğretici tecrübesizliği (kullanılan yöntemler açısından) ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğitimini benimsememiş olmaları gösterilebilir. Bu üç faktör haricinde, durum üzerinde etkisi olma ihtimali olan başka bir faktör ise, geleneksel eğitimin etkisidir.

Meraklılık boyutu ise, aslında analitiklik gibi kendi başına düşünülemeyecek bir kavramdır. Öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilerde meraklılık duygusunu geliştirmesi beklenen bir sonuçtur. Gelişmenin istenen derecede olmaması ise, normal karşılanması gereken bir durumdur. Çünkü, merak duygusunun gelişimi için ilk çocukluk döneminden itibaren aile yaşantısı ve ilkokul yılları çok önemlidir. Bu dönemlerde merak duygusunun gelişmesi için gerekli desteği alamayan, aksine, merak duygusu hem aile hem de, eğitimciler tarafından köreltilen bireylerin, bir anda bu konuda kayda değer bir gelişme göstermesi çok mümkün görülmemektedir. Bu şartlarda deney grubunda bulunan öğrencilerin, CCTDI meraklılık alt boyutunda göstermiş oldukları gelişme anlamlı derecede farklılık göstermese de, doğal karşılanmalıdır. Bununla birlikte, eğer, öğrencilerin meraklılık duygularının gelişmemesindeki sebepler düşünülecek olursa, diğer durumlarda da olduğu gibi en öncelikli olarak öğrencilerin bu konudaki isteksizlikleri gösterilebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacında “öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrencilerin

kullanılan yöntem-teknikler ve süreç hakkındaki tutum ve görüşlerini belirlemek” için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Deney grubunda bulunan öğrenciler öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi hakkındaki olumlu görüşlerini; aktiflik, etkililik, verimlilik, konu bütünlüğü, eğlencelilik, grup başarısı, faydalılık, ateşli tartışma, centilmenlik, kıyasıya mücadele, zevk, başarı, kalıcılık, hazırlıklı olma, hızlılık kavramlarıyla açıklarken, olumsuz görüşlerini ise şu kavramlarla açıklamışlardır; ilk defa kullanma, faydasızlık, gürültü, konudan uzaklaşma, gerginlik, zaman eksikliği, pasiflik, karşılıklı atışma, dinlememe, sevmeme, benimsememe, eksiklik, karmaşıklık.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel uygulama boyunca kullanılan yöntem ve teknikleri de dikkate alarak, bir ders işlerken kullanılmasını tercih ettikleri yöntemler için ilk sıralarda şunları göstermişlerdir; soru-cevap yöntemi, düz anlatım yöntemi ve tartışma yöntemi. Bunlardan başka beyin fırtınası, kubaşık yöntem, grup çalışması, araştırma, projeksiyon ile sunma, kendi başına öğrenme, panel-münazara, test yöntemi ve örnek olay yöntemi de öğrencilerin derslerinde kullanılmasını istedikleri yöntemler arasındadır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenci merkezli karma öğretim yönteminde uygulanan yöntem ve teknikler hakkındaki düşünceleri; karışık, iyi, saygılı, hararetli, farklı, değişik kaynaklar, değişik düşünceler, öğrenci merkezlilik, heyecan, rekabet, gerginlik, kabul görmeme, dinlememe, yadırgama, zorlanmama, tutarsızlık, farklılığa karşı olmak, memnun edememek, yararlı, teşvik etme, denemek, uygun değil, zevkli, hazır olmama gibi kavramlarla açıklanırken, tüm ders hakkındaki görüşler; yararlı, kullanılabilir, çaba harcamak, not alma, uygun, aktiflik, plan yapma, zevkli ders, kalabalık sınıf, güzel, ilginç, etkili, verimli, öğrenme, gürültü, öğretici değil, anlaşılır, eğlenceli, faydalı, monoton değil, hazırlıklı olma, zaman kaybı, zeka geliştirici, zorunluluk, baskı, iyi değil, keyifli, yeterli değil, gürültü, kalıcı öğrenme, yetersiz öğrenme, kalıcı, verimsiz, iyi etkileşim kavramlarıyla açıklanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında niteliksel analiz yapılmış ve bulguları ilgili bölümde verilmiştir. Bu

bulgulara göre ortaya çıkan sonuç, öğrencilerin deneysel uygulama süresince kullanılan öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin olduğu, ancak olumlu görüşlerinin daha ağırlıkta olduğudur. Ayrıca dersleri işlerken hangi yöntemleri tercih ettikleri ve ders ve kullanılan yöntem hakkında da olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır.

Olumlu görüşlere göz atılacak olursa, deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi hakkında en çok dile getirdikleri olumlu kavram aktifliktir. Bunu söylerken kullanılan ifadelerde çoğunlukla ders sırasında öğrencilerin aktif oldukları, tüm grup üyelerinin derse hazırlanmak ve grup üyelerini çalıştırmak zorunda olduğundan dolayı, ders ortamında da aktif oldukları ifadeleri ağırlık kazanmaktadır. Bilgin ve Geban da 2004 yılında yürüttükleri araştırmalarında işbirlikli öğrenmeye dayalı olarak işledikleri derste öğrencilerin derse karşı tutumlarının, geleneksel yöntemle göre daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Güneşli (2007) ise, öğrenci merkezli eğitime dayalı uygulamalar ve özellikle işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve bir çok olumlu öğrenme yaşantısını desteklediğini belirtmektedir. Olumlu görüşleri yansıtan kavramlar arasında ayrıca, etkililik, verimlilik, faydalılık, grup başarısı, centilmenlik, mücadele, konu bütünlüğü, eğlence ve zevk gibi kavramlar da bulunmaktadır. Bütün bu kavramlar göstermektedir ki, deney grubunda bulunan öğrenciler deneysel uygulamada kullanılan öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi konusunda olumlu düşüncelere sahiptirler ve bu olumlu düşünceler daha çok dersin aktif ve etkili olmasıyla ilgilidir.

Öğrenci merkezli eğitimin öğrenme ortamına getirdiği yenilikleri derse katılım, öğrenme çevresine ilişkin olumlu algılar, olumlu arkadaş ilişkileri, öğrenmeye isteklilik ve üst düzey düşünme süreçleri olarak belirten Açıkgöz (2005) ve öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin rollerini aktif, katılımcı, sürecin öznesi, sorumlu, üretken ve sorgulayan olarak tanımlayan Vural (2005)'in, görüşleri incelendiğinde, araştırmadan çıkan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi hakkında, deney grubunda bulunan öğrencilerin olumsuz görüşlerini ifade eden kavramlar arasında ise en başta gürültü kavramı gelmektedir. Öğrencilerin ders esnasında ve özellikle tartışma sırasında sınıfta

çok gürültü olduğunu ve bunun bazı durumlarda dersi dinlemelerine engel olduğunu söylemeleri, tartışma yöntemine getirilen en önemli eleştirilerden birisinin gerçekleşmesi olarak görülmektedir. Ayrıca olumsuz görüşler arasında, konudan uzaklaşma, gerginlik, zaman eksikliği, pasiflik, karşılıklı atışma ve karmaşıklık gibi kavramlarda bulunmaktadır. Bu kavramlar, tartışma yöntemiyle ilgili alanyazında bulunan eleştirileri hatırlatmaktadır. Çünkü, Taşpınar (2004; 26), Küçükahmet (2001; 101), Karaağaçlı (2005; 185) ve Gömleksiz (2004; 100) tartışma yönteminin en önemli sınırlılıkları arasında kalabalık sınıflarda uygulamanın zor ve kargaşaya sebep olduğu, tartışmanın konunun dışına çıkma ihtimalinin her zaman yaşandığı, bazı öğrencilerin tartışmayı bırakıp karşılıklı atışmalara girebilecekleri, büyük grup tartışmalarında sonucun her zaman alınamayacağı ve fazla zaman alacağı gibi özellikleri sıralamaktadırlar.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin başında soru-cevap ve düz anlatım yöntemini tercih etmeleri ise şu şekilde yorumlanabilir. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenciler eğitimde değişime ve yeni uygulamalara karşı çıkmakta ve benimsememektedirler. Bunun sebebi olarak ta, uzun eğitim hayatları boyunca her zaman görmeye ve kullanmaya alışmış oldukları yöntemler onları pasifliğe ve öğretmenin verdiklerini dinlemeye alıştırdığından dolayı, ayrıca bu tür uygulamalarda çok fazla çaba göstermelerine gerek kalmadığından, yeni ve farklı bir uygulama ile karşılaştıklarında karşı koymakta ve direnmektedirler. Bu onların yeni duruma alışmalarıyla daha çok ilgili olan bir şeydir. Bu noktada yeni durumu iyi yönetmek veya kullanmak yerine, öğrencilerin bunu kabullenmeleri için bir şeyler yapmak daha doğru gibi görülmektedir. Bütün bu sebeplerden ve belki de tahmin edilemeyen bazı farklı nedenlerden dolayı öğrenciler, tamamen aktif olacakları ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenecekleri bir öğretim uygulaması veya yöntemi yerine, çok fazla çaba göstermelerine gerek kalmayacak ve alışkanlıklarını değiştirmesi istenmeyecek yöntemleri kullanmak ve uygulamak, onlar için daha mantıklı ve yararlı görülüyor olabilir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi ve dersin bütün hakkındaki genel görüşlerine gelindiğinde, hem olumlu hem de olumsuz düşünceleri ifade eden kavramların bulunduğu anlaşılmaktadır. Olumlu kavramlar

arasında öğrenci merkezlik, yararlılık, farklılık gibi kavramlar bulunurken; olumsuz kavramlar arasında yadırgama, hazır olmama, gerginlik ve baskı gibi ön plana çıkan kavramlar göze çarpmaktadır. Dersin bütünü hakkındaki görüşlerin daha olumlu kavramlarla yansıtılması, öğrencilerin derste kullanılan yöntem ve teknikleri benimseme ve derse karşı isteklilik konusunda çok ta olumlu yaklaşmadıkları halde, dersin işlenişinden etkilendiklerini ve bunun düşüncelerinde olumlu yönde değişikliğe neden olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulama esnasında ve özellikle başlangıcında oldukça tepki alan modele karşı, zaman geçtikçe ve öğrenciler alıştıkaça, bu tepkinin azaldığı ve çoğu kişide de olumlu yönde değiştiğı gözlenmiştir. Özellikle ilk haftalarda yöntemi ilk defa gördükleri, alışık olmadıkları, dersi öğreticinin anlatmasını ve öğrencilere sorular sormasının daha iyi olduğunu, bu yöntemin uygulanması için sınıfın hazır olmadığını vb. bir çok tepkiyi dile getiren öğrencilerin, ilerleyen zamanlarda bir çoğunda görüşlerinde değişiklik olduğu ve ilk başlardaki düşüncelerinin yöntemi bilmemekten ve ilk defa kullanıyor olmalarından kaynaklandığını söyledikleri gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sonuçlar üzerinde etkisi olma ihtimali olan diğer unsurlar şunlardır;

Özellikle akvaryum yönteminin kullanılması sırasında dersin ilk haftaları ile son haftaları arasındaki farklılığın oldukça yüksek olduğu öğreticinin gözlemleri arasındadır. Grup çalışmaları sırasında karşılaşılan önemli sorunlardan birisi ise, grupların oluşturulmasıdır. Çünkü, sınıftaki bütün öğrencilerin çalışmak istemediğı farklı arkadaşları bulunmakta ve grupların homojen bir şekilde oluşturması gerekmesinden dolayı, bütün öğrencilerin isteklerini karşılamak oldukça zor olmuştur. Bu durumun da grup çalışmalarına olumsuz olduğu tahmin edilen etkilerinin olması doğal karşılanmalıdır. Çünkü bazı durumlarda ya grubun öğrenciyi kabul etmediğı ya da öğrencinin grubu kabul etmediğinden dolayı, iletişimi sağlamada zorluklar yaşanmıştır.

Bir diğer önemli sorun ise sınıfın kalabalık olmasıdır. Deney grubunun olduğu sınıfta, deney grubuna dahil olan öğrenciler haricinde öğrencilerin de bulunması ve bunların sayısının oldukça fazla olması, uygulama sırasında farklı sorunlarla

karşılaşılmasına sebep olmuştur. Bu yüzden araştırmanın sonuçları değerlendirirken, bu faktörün etkisi dikkate alınmalıdır.

Deneysel uygulamanın yapılması sırasında karşılaşılan önemli sorunlardan bir diğeri ise, fiziki mekandır. Uygulamanın yapıldığı kurumda bulunan sınıfların hemen hepsinin standart ve tek düze ayarlanmış olması, sınıfta özellikle oturma şeklinin düzenlenmesine veya değiştirilmesine izin vermeyen bir yapının olması gibi faktörler, özellikle akvaryum yönteminin uygulanması sırasında sorunlara sebep olmuştur. Mevcut imkanlar değerlendirilerek, yapılan uygulamada ise, etkinin sınırlı kalması ihtimali düşünülmelidir.

Ayrıca araştırmada deney grubu olarak seçilen sınıfın, başka bir araştırma için de seçilmiş olması ve bu iki araştırmanın birbirine yakınlığından dolayı, uygulanan anket ve ölçekler, yapılan sınavlar ve öğretici değişiklikleri yüzünden, öğrencilerin işlenen dersin bir araştırma için olduğunu sezmiş olma ihtimali bulunmaktadır. Eğer bu ihtimal gerçekleşmiş ise de, sonuçlar üzerinde etkisi olacağı açıktır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın önerileri iki başlık altında verilmektedir. Bunlardan birisi araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler, ikincisi ise benzer bir konuda yapılacak farklı bir araştırma için diğer araştırmacıların yapması gerekenlerle ilgili önerilerdir.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Dersleri tek bir yöntemle işlemek yerine, farklı, birbirini tamamlayan ve destekleyen yöntemlerin birlikte kullanılması, öğrencilerin hem dikkatlerinin sürekli olmasında hem de derse daha istekli olarak katılmalarına sebep olmaktadır. Bu yüzden derslerde uygun yöntem ve tekniklerden yararlanmak ve gerekiyorsa bunları aynı ders için birleştirerek kullanmak etkili olabilir
- Öğrenciler her ne kadar öğrenme sorumluluklarını almak istemeseler de, onlara kendi çalışmalarını yapmalarını, ortaya bir ürün koyabilmelerini, daha

doğrusu öğrenme sorumluluklarını almaları için sınıf ortamında ve ders planında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır

- Akademik başarı birçok faktöre bağlı olmakla birlikte, kullanılan yöntem ve teknikler, bu faktörler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için derslerde uygun yöntem ve tekniklerle birlikte, öğrenci merkezli etkinliklerden yararlanılmalıdır.
- Öğrenciler yeni ve farklı, aynı zamanda öğrenme sorumluluğunu önemli ölçüde kendi üzerlerine yükleyen yöntem ve tekniklere karşı tepkili ve isteksizdirler. Bu tür yöntemlerin faydalı olmayacağını veya kendilerine ve sınıflarına uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu mazeretlerin çoğu da, alışkanlıklarını değiştirmeleri gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Bunun için, geleneksel olarak kullanılan gelen bilinmiş ve alışılmış yöntem ve tekniklerin yerine, farklı ve öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğretim kurumları tarafından tercih edilmesi ve kullanılmaya başlanması önemlidir.
- Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine dayalı olarak işlenen bir dersin, geleneksel yöntemlerle işlenen bir derse oranla eleştirel düşünme becerisini geliştirmede daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu bakımdan, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin dersler için önemli katkıları olabilir.
- Öğrenci merkezli eğitimden ya da, öğretmenden kaynaklandığı düşünülen ve öğrencilerde kendine güven olgusunun zayıflamasına sebep olan bir sonuç bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitim uygulamaları da dahil olmak üzere her türlü eğitim-öğretim uygulamasında, özellikle öğrencilerde kendine güven duygularını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Geleneksel yöntem ve tekniklerle yapılan eğitim-öğretimin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılan eğitim-öğretime göre daha az başarılı olduğu bulunmuştur. Bu nedenle eğitim-öğretim için geleneksel öğretim yöntemleri haricinde bir alternatifin bulunmadığı durumlarda, en azından farklı birkaç yöntemin birleştirilmesiyle daha etkili bir öğretim yapılabilir.
- Karma öğretim modeli olarak kullanılmak üzere geliştirilen modelin, öğrencilerin analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı derecede geliştirmede yetersiz kaldığı ortaya

çıkıştır. Bu nedenle geliştirilecek farklı karma öğretim modellerinde öğrencilerin bu yönlerinin geliştirilmesi için uygun yöntemler seçilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yöntemi ile ilgili araştırmada birlikte kullanılan yöntem ve tekniklerin yerine, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak, çalışmanın benzeri, farklı bir şekilde yapılabilir.
- Araştırmada kullanılan yöntemin yanında, öğretmen ve fiziki mekanın öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşüncelerine etkisine bakılmamıştır. Bu konular incelenebilir.
- Araştırmanın yapıldığı sınıf kalabalık olduğu için, bu durumun sonucu etkilediği düşünülmektedir. Yapılacak benzer bir araştırmada sınıfların kalabalık olmamasına dikkat edilmelidir.
- Araştırmanın yapıldığı sınıfta öğrencilerin kullanılan yöntem ve tekniklere yabancı olmalarının ve bu yüzden isteksiz davranmalarının sonucu etkilediği düşünülmektedir. Bu yüzden yapılacak benzer bir araştırmada öğrencilere yöntem ve teknikleri tam olarak tanıtabilmek ve öğretebilmek için yeterli zaman ayrılmalıdır.
- Analitik düşünme üst düzey zihinsel beceriler ve problem çözme yeteneğinin önemli bir ögesidir. Aynı zamanda günlük hayatta insanların doğru kararlar almasıyla birlikte, üretkenliklerini de önemli derecede etkileyen bir faktördür. Bu yüzden özellikle analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenci merkezli eğitim her ne kadar öğrencilerde araştırma becerisini geliştirse ve araştırma becerisinin gelişmesi için merak duygusunun çok önemli bir yeri olsa da, araştırmada meraklılık alt boyutunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı derecede gelişmediği görülmektedir. bu nedenle öğrencilerde meraklılık duygusunun geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1990). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri, **Anakara Üniversitesi, 1. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** (25-28 Eylül 1990), Ankara, MEB Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2005). **Aktif Öğrenme**, 7. Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akamca, G. Ö. Ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, 178-187.
- Akdoğan, M. (2007). Gagne'nin Öğrenme Kuramı, www.derskupu.com/index.php?option=com_content&task=view&id=36 (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Akkurt, D. (2001). Düşünme ve Yaratıcılık, <http://www.ak-kurt.com/dy.html#4> Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır.
- Akınoğlu, O. (2001). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2004). Öğretimde Plan Yapma, **Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme**, (Editör: Mehmet Gürol), Elazığ: Üniversite Kitabevi, 127-158.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005) Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, (9), s3-14.
- Aksu, H.H. (2005). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi,

(**Yayınlanmamış Doktora Tezi**), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.

Alkan, C. ve Kurt, M. (1998). **Özel Öğretim Yöntemleri, Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Altıntaş, E. (2002). **Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmeti ve Rehberlik**, (Editör; Gürhan Can), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Anderson, R., Anderson, R., Davis, K.M., Linnell, N., Prince, C. ve Razmov, V. (2007). Supporting Active Learning and Example Based Instruction with Classroom Technology, Dept of Computer Science and Engineering, University of Washington, Seattle, USA. <http://www.cs.washington.edu/homes/anderson/> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Arabacı, İ.B. (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi, **Çağdaş Eğitim**, Ocak 2005(316), 20-27.

Arı, R. (2002). İnsanın Davranışı ve Öğrenmenin Kapsamı, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Mikro Yayınevi.

Arı, R. (2002). Klasik Koşullama, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Mikro Yayınevi.

Ata, B. (1999). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu** (15- 16 Ekim 1998), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1999, (Özel Sayı).

Atılboz, N. G ve Yakışan, M. (2003) V – Diyagramlarının Genel Biyoloji laboratuvarı Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlı Dokularda Enzimler ve Enzim Aktivitesini Etkileyen Faktörler **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25 (8-13).

Atlas, D. (2006). Critical Thinking As Problem Solving, Teaching Learning Committee, Montana State University Bozeman, www.montana.edu/teachlearn/Papers/criticalthink.html (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Ausburn, L.J. (2004). Course Design Elements Most Valued by Adult Learners in Blended Online Education Environments; An American Perspective, *Educational Media International*, 41(4), 327-337. <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/remi/2004/00000041/00000004/art00006> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Ayaz Can, H. (2005). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi, (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü, Üniversite ve Toplum, Haziran 2007, Cilt 7, Sayı 2, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Aycock, A., Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Lessons Learned From the hybrid Course Project, Teaching with Technology Today, Learning Technology Center, University of Wisconsin – Milwaukee, 8(6): March 20, 2002, <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm> (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Aydede, M.N. (2006) İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Aydın, A. (2000). **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi**, İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydoğdu, C. (2003). Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuvar İle Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Tarafından Karşılaştırılması, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 14-18.

Aykaç, N. (2005). **Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğrenme Yöntemleri**, Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Basın Yayın.

Balım, A.G., Pekmez, E.Ş. ve Erdem, M.Ö. (2004). Asitler Bazlar Konusunda Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi, **Ege Eğitim Dergisi**, 5, (2), 13-19.

Başaran, İ.T. (1975). **Eğitime Giriş**, Ankara: Sevinç Matbaası.

Başaran, İ.E. (1992). **“Eğitim Psikolojisi”**, Ankara: Gül Yayınevi.

Baytekin, Ç. (2001). **Ne-Niçin-Neden Öğreniyoruz ve Öğretiyoruz**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Becermen, M. (2007). Platon’un Ruhun Ölümsüzlüğü Düşüncesini Phaidon Diyalogunda Temellendirişi, *Uludağ Üniversitesi, Kaygı, Sayı 2, Bahar 2003*, 109-116. http://www20.uludag.edu.tr/~kaygi /2_16.pdf (Web Adresinden Ekim 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Bender, M.T., (2005). John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(1), 13-19.

Bersin, (2003). Blended Learning: What Works, http://www.e-learningguru.com/wpapers/blended_bersin.doc (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

- Beydoğan, H. Ö. (2003). Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1), 157 – 165.
- Bilen, M. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 9-18.
- Bonk, C.J., Graham, C.R., Cross, J. ve Moore, M.G. (2005). The Handbook of Blended Learning: Global Perspective, Local Designs (Hardcover), http://media.wiley.com/product_data/excerpt/86/07879775/0787977586.pdf (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Boydak, A. (2004). Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Haziran-Temmuz 2004, Yıl: 5, Sayı: 52-53, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi52-53/boydak.htm>, (Web Adresinden Ağustos, 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(11), s23-36.
- Bozdoğan, A.E., Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(11).
- Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003). Using Blended Learning to Improve Student Success Rates in Learning to Program, Journal of Educational Media, 28 (2-3), 165-178.

<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a715702412~db=all~order=page> (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Brualdi, Amy C. (1994). Multiple Intelligences: Gardners Theory. <http://ericae2.educ.cua.edu/digests/tm9601.htm> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Buzan, T. (1999). **Make The Most of Your Mind**, Aklımı En İyi Şekilde Kullan, Çev: Banu ERGÜDER, İstanbul: Arion Yayınevi.

Bümen, N.T. (2005). **Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim**, Eğitimde Yeni Yönelimler, Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyükdüvenci, S. (1988). Pragmatizm ve Eğitim, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 20(1-2), 323-339.

Büyükkaragöz, S. (1994). **Genel Öğretim Metotları**, Konya: Atlas Kitabevi.

Celkan, H.Y. (1993). **Eğitim Sosyolojisi**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Chaffee, J. (1994). **Thinking Critically**, Fourth Edition, Houghton Mifflin Company, Boston, Toronto.

Christensen, T.K. (2003), Finding the balance: Constructivist pedagogy in a blended course, Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 235-243, http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detail_mini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ678079&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ678079 (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Clark, D. (2006). Blended Learning, An Epic White Paper, http://www.epic.co.uk/content/about_us/downloads/Epic_White_Paper_Blended_Learning.pdf (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Clark, L.H. ve Star, I.S. (1991). **Secondary and Middle School Teaching Methods**, Newyork, Macmillian Publishing Company.

Cottrell, D.M. & Robinson, R.A. (2003). Blended Learning in an Accounting Course. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 261-269. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detail_mini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ678082&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ678082 (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Craver, C.W. (1999). Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History, Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, p 1. <http://site.ebrary.com/lib/firat/Doc?id=5005126&ppg=1> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Çakır, T. (2006). John Dewey'in Eğitim Felsefesi Bağlamında Eğitim Hakkı ve Günümüz Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Bakış, **Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi**, (6), Bahar 2006, s30-36.

Çakmak, H. (2002). **İlköğretim Okullarında Düşünme Eğitimi Cumhuriyet Dönemi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Diyarbakır, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Çalışkan, S., Selçuk, S.G. ve Erol, M. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fizik Laboratuar Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Mayıs 2005, 320 (23-29).

- Çeçen, A.R. (2000). Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları, **Ç.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1),s21-25.
- Çelen, N. (1999). **Öğrenme Psikolojisi**, Ankara. İmge Kitabevi.
- Çelik, G. N. ve Şengül, S. (2005). Tam Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğrencilerinin Akademik Başarı İle Kalıcılık Düzeylerine Etkisi, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVIII (1), 2005, 107-122.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen Değerler ve Eğitim, **Milli Eğitim**, Sayı 161, Kış 2004.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, Malatya: **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(11), s 47-64.
- Çilenti, K. (1998). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Demir, K. (2005). Tam Öğrenme Modeli, **Eğitimde Yeni Yönelimler** (Editör: Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık, s191-208.
- Demir, M.K., (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **(Yayınlanmamış Doktora Tezi)**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Demirci, C. (2003). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişmeye Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25: 38-47.
- Demirel, Ö. (2000). **Eğitimde Program Geliştirme**, Üçüncü Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme – Öğretme Sanatı**, Altıncı Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Denise, D.H. ve Perry, K.E. (2003). Learner-Centered According to Children, Ohio State University, on Behalf of its College of Education, http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_2_42/ai_102696725/print (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme, **Sınıfta Demokrasi**, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dewey, J. (2007). How We Think, <http://userwww.service.emory.edu/~pthoma4/Dewey.htm> (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Dolya, G. ve Palmer, S. (2004). The Life of Vygotsky, TES Primary Forum, <http://www.suepalmer.co.uk/articles/LEV%20VYGOTSKY.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı Tür Geribildirimlerin (Feedback) Öğrenmeye Etkisi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 15(2). 71-79.
- Driscoll, M. (2002). Blended Learning” Let's Get Beyond the Hype, http://www-8.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Dunn, D.L., Harrelson, G.L. ve Martin, M. (2002). Critical-Thinking Predisposition Among Undergraduate Athletic Training Students, *J Athl Train.* 2002 Oct-Dec; 37 (4): s147-151, <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=164416> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Dziuban, C.D., Hartman, J.L.ve Moskal, P.D. (2004). **Blended Learning**, ECAR, (Educase Center for Applied Research), Volume 2004, Issue 7, March 30. www.educase.edu/ecar (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Ekici, G. (2001). **Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)**, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ekinci, A. (2005), Bilgi Toplumunda Eğitimin Anahtar Kavramı: Öğrenmeyi Öğrenme, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Ocak 2005, Yıl: 5, Sayı: 59, www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı59/ekinci.htm (Web adresinden Haziran 2007 tarihinde alınmıştır).

Ekinci, N. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenme, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekizoğlu, N. ve Uzunboylu, H. (2006). Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri, **Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitabı**, 2(19-21) Nisan 2006, Kıbrıs, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Erbabacan, E. (2002). Platon, Yeni Platonculuk, Aristoteles, http://www.historicalsense.com/Archive/Platon1_1.htm (Web Adresinden Ekim 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Erbil, O. (2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, **MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**, Hazırlayanlar; Oğuz Erbil, Songül Demirezen, Ümit Terzi, Hayrinisa Eroğlu, Ahmet Erdoğan, Ankara: Murat İbiş, Milli Eğitim Basımevi.

Erbil, O. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim I, <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yazarlar/%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0%20MERKEZL%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M.htm> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Erdem, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Erdem, L. (1994). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yükseköğretimdeki Başarıya Etkisi, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 18(94).
- Erden, M. (1988) Grup Etkililiği Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl: 1988, 3(79-86).
- Eren, A. (2002). Öznel Tercihler Sistemi Olarak Öğrenme, **Bilim ve Teknik Dergisi**, Sayı; 419, Ekim 2002.
- Erginer, E. (1994). Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme, **Eğitim ve Bilim**, Türk Eğitim Derneği (TED) Yayınları, Ekim 1994, 18(94), s15-21.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, **Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2, s269-292.
- Erkan, G. ve Demiröz, F. (2003) Ortopedik Özürlü Çocukların Benlik Kavramı Üzerine Bir Araştırma, **Ufkun Ötesi Bilim Dergisi**, 3 (1-2) 1-20.
- Erol, S.G., Taşkın, S., Erken, E. ve Yılmaz, D. (2006). Davranışçı Psikoloji Akımının Kurucuları, <http://www.mustafaotrar.com/dersnotu /009davranisciterapi> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eyüboğlu, F. (2004). Karma/Harmanlanmış Öğrenim (Blended Learning), www.dergi.tbd.org.tr/yazarlar/08032004/filiz_eyupoglu.htm (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Fidan, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Psikolojisi, İstanbul: Alkim Yayınevi, s10, 11.
- French, C.L. (2001) Change From an Instructor-Centered to a Learner-Centered Instructional Strategy; A Study of Faculty at a Community College, **A Dissertation**

Submitted To The Graduate Faculty, University Of Oklahoma, Norman, Oklahoma.

Furtun, A. (2007). Pragmatizmin Süreklilik Tezi Üzerine Bir Not, <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/fulltext/1802.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Garfield, J. (1993). Teaching Statistics Using Small – Group Cooperative Learning, Journal of Statistics Education V 1, N 1. <http://www.amstat.org/publications/jse/v1n1/garfield.html> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Gazo, E.W. (2007). Yirminci Yüzyıl Batı Felsefesindeki Bakışaçıları, Felsefe Dünyası, Çev; Erdal Cengiz, <http://www.felsefelik.com/felsefedunyasi/04-1992/04-034.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Gordon, T. (1996). **Teacher Effectiveness Training (T.E.T.)**, Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Çev: Emel Aksay, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gordon, T. (1998). **P.E.T. Parent Effectiveness Training**, Etkili Ana Baba Eğitimi, Çev: Emel Aksay, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gottlieb, S. (2005). İnnovative Assessment İn Competency Based Student Centered Learning, Pedagoji Bölümlerine Yönelik Öğrenci Merkezli Öğretim Semineri, **Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi Elazığ Bölge Koordinatörlüğü**, 06-10 Haziran, Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Gömlüksiz ve Onur (2005) İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi, **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar 2005, 33(166).

Gömlüksiz, M. (1999). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Gömlüksiz, N. (2004). Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler. **Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme**, Editör; Mehmet Gürol, Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Güneyli, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı.
- Güven, S. (2004) Program Geliştirme, **Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme**, Editör: Mehmet Gürol, Elazığ: Üniversite Kitabevi, 1-16.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelene Eleştiriler, Alternatif Öneriler, *PiVOLKA*, 4(17), 6-8. <http://www.elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm>. (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Güzel, C. (2003). Platon'un Bilgi Görüşü, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, 20(2), 105-115.
- Graham, C.G. (2004). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions, Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (in press). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Hançerlioğlu, O. (1993). **Felsefe Sözlüğü**, 8. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Havedanlı, M., Oral, B. ve Akbayın, H. (2005). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Tam Öğrenme Yöntemleri İle Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, 33(166), Bahar 2005.
- Heise, U. (2005). Interdisciplinary Course, Technology, Ecology and the Imagination of the Future, *Teaching for Transformation: From Learning Theory to Teaching*

Strategy, Speaking of Teaching, The Center For Teaching and Learning, Spring 2005, NEWSLETTER, 14(2).

Henson, K.T. (2003). Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base, School of Education, The Citadel Military College of South Carolina, http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9332038/print (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Hesapçioğlu, M. (1988). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 1. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Huitt, W. Critical Thinking: An Overview, *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Ingleton, C., Kiley, M., Cannon, R. ve Rogers, T. (2005). **Leap into... Student-Centered Learning**, Centre For Learning and Professional Development, The University of Adelaide, Australia, <http://www.adelaide.edu.au/clpd/resources/leap/leapinto/StudentCentredLearning.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Ishiyama, J.T., McClure, M., Hart, H. ve Amico, J. (1999). Critical Thinking Disposition And Locus Of Control As Predictors Of Evaluations Of Teaching Strategies, http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_33/ai_62839429 (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Genişletilmiş 3. Baskı, Adapazarı: Değişim Yayınları.

James, W. (2004). **Öğretmenlere Öğütler**, Çev: Serkan Göktaş, Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Johnson, J. (2002). Reflections on Teaching a Large Enrollment Course Using a Hybrid Format, *Teaching with Technology Today*, 8(6): March 20. <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/jjohnson.htm> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Jonassen, D.H. ve Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*, Publisher: Lawrence Erlbaum Associates. Place of Publication: Hillsdale, NJ. Publication <http://www.questia.com> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Jones, D. (1996). Critical Thinking in an Online World, <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Jukes, I. ve McCain, T. (2006). New Visions For Teaching and Learning In The 21 Century, http://www.k12.wa.us/conferences/JanConf2006/materials2/61/Jukes_I1.pdf (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

KAD, (2007). **Kritik Analitik Düşünmek (KAD) Genel Özellikler**, KAD Serisi, No 1.

Kapp, K.M. ve McKeague, C. (2002). *Blended Learning for Compliance Training Success*, EduNeering, Inc. All Rights Reserved, <http://www.astd.org/NR/rdonlyres/CAEE94BB-CCDD-463F-A9BAC799398DE4A2/0/blendedlearning.pdf> (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Karaağaçlı, M. (2005). **Öğretimde Yöntemler ve Yaklaşımlar**, Ankara: Pelikan Tıp ve Teknik Kitapçılık.

Karadeniz, Ş. (2007). **Gagne'nin Öğrenme Koşulları Modeli** <http://www.bote.gazi.edu.tr/boteabd/ofd394/dokumanlar/Gagne.ppt#10> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi, C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 2002, 6 (2), 31-35. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/612.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Kayalı, H. A. ve Tarhan, L. (2004). İyonik Bağlar Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Amacıyla Yapılandırmacı-Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Rehber Materyal Uygulaması, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 145-154.

KAYNAK, (2004). Öğrenme Kültürü ve Karma Öğrenme, KAYNAK Dergisi, Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, Temmuz-Aralık 2004. <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=313&SAYI=20> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

KAYNAK, (2006). Karma Öğrenme, KAYNAK Dergisi, Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, Nisan-Haziran 2006. <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=313&SAYI=20> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Kaynar, D. (2007). Blended Learning (Karma Öğrenme)'de Yaklaşımlar ve Modeller, Bülten, E-Learning Bilgilendirme Postası, www.buelc.boun.edu.tr/ebulten/sayi09/makaleler/blended_learningde_yaklasimlar_ve_modeller.ht (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Kazancı, M. ve Diğerleri (2003). Kavram Haritalama Yönteminin Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Genetik Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25: 135-141.

Kazancı, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.

- Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2004). Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Öğrenme Başarısına Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27: 155-164.
- Koç, G. (2000). Öğrenme Faaliyetlerini Planlarken Öğrenciyi Merkeze Alma Konusunda Karşılaşılan Güçlükler, **Mesleki Eğitim Dergisi**, 2 (1). 13-25.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(2004) 174-180.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 26(119), 71-76.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 91-97.
- Kökdemir, D. (2003a). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, **(Yayınlanmamış Doktora Tezi)**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Kökdemir, D. (2003b). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi, **PIVOLKA**, 2(4), 3-5, www.elyadal.org/pivolka/04/edegitimi.htm (Web adresinden Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır).
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 98-105.
- Kurtuluş, H. (2007). Jean Piaget, <http://www.gata.edu.tr> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Küçükahmet, L. (1997). **Eğitim Programları ve Öğretim**, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Küçükahmet, L. (1999). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 12. Baskı, Akara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, M, ve Baylor, A. L. (2006). Designing Metacognitive Maps for Web-Based Learning. *Educational Technology & Society*, 9 (1), 344-348. http://www.ifets.info/journals/9_1/28.pdf (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- McKendree, J., Small, C. ve Stenning, K. (2002). Kritik Düşünmenin Öğretimi ve Öğreniminde Temsil'in Rolü, *Educational Review*; Vol 54, No 1. Edinburg. <http://www.matematikegt.gazi.edu.tr/mat/gelisme> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- MEB, (2000). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum4s1.htm> (Web Adresinden Ekim 2007 Tarihinde alınmıştır).
- MEB, (2006). **Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Plan Hazırlık Programı**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB, (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli I. Bölüm, <http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/dosyalar/ome/02omeum.htm> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Mendi, F., Toktaş, İ. ve Karabıyık, Ö. (2004). Teknik Resim Dersinde Açınımlar Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi, **TEKNOLOJİ**, 7(4), 564-578.
- Mızıkacı, F. (2005). Avrupa Okulu ve Türkiye İçin Çıkarımlar, **Milli Eğitim**, 33(166).

- Moebs, S., Trapp, S. ve Weibelzahl, S. (2006). Blended Learning: Towards the Best Mix for SMEs, Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs, held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhanced Learning, Crete, Greece, 1 October 2006 <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-213/paper2.pdf> (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Morin, E. (2003). **Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi**, Çev; Hüsnü Dilli, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ODP, (2003). Strategy for Blended Learning, ODP (Office for Domestic preparadnes), <http://www.ojp.usdoj.gov/odp/blendedlearning/pdfs/bls.pdf> (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Oliver, M. ve Trigwel, K. (2005). Can Blended Learning Be Redeemed?, e-Learning, Volume 2, Number 1, s1, http://www.wwwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=3_Oliver_ELEA_2_1_web&id=78.162.232.49 (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- O'Neill, G. ve McMohan, T. (2005). Student-Centered Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?, <http://www.aishe.org/readings/2005-1> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Özkütük, N. ve Orgun, F. (2006). Eğitim Teknolojisini Doğru Kullanabiliyor muyuz?, **Sakarya Üniversitesi e-Eğitim Fakültesi Dergisi**, 331-335
- Özsoy, G. (2006). Problem Çözme ve Üstbiliş, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri**, Cilt-II, Gazi Üniversitesi, Mayıs, 2006, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öner, S. (1999). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi, **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Öncül, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1220.
- Özan, M. (2003). Temel Kavramlar, **Öğretmenlik Mesleği** (Editör; Mehmet Taşpınar), Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Özbay, Y. (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Trabzon: Empati Yayınları.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yaz 2005, 3(3).
- Özden, Y. (1998). **Eğitimde Dönüşüm**, Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (2000). **Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, s149-164, <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite01.pdf> (Web adresinden Haziran 2007 tarihinde alınmıştır).
- Özkan, M. ve Azar, A. (2005). Örnek Olaya Dayalı Öğretim Yönteminin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi, **Milli Eğitim Dergisi**, Güz 2005, 33(168).
- Özyürek, L. (1982). Öğretim Yöntemlerinde Yenilikler, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15(1), 61-66.
- Passmore, J. (1991). Eleştirel Olmayı Öğrenme Üstüne, Çev; Hasan Ünder, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 24(2).

- Paul, R. ve Elder, L. (2007). Eleştirel Düşünme Kılavuzu, Çev; Merih Bektaş Fidan, http://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Pennell, A.J., DiGandi, S. Pukys, K. & Diken, İ.H. (2002). The Arizona Behavioral İnitative (ABI): Learner Centered Education Targeted At Achieving School Environments, **İlköğretim-online** (E-Dergi), 1 (2), 48-51.
- Philips, D.C. ve Soltis, J.F. (2005). **Perspectives on Learning**, “Öğrenme Perspektifleri”, 4. Basımdan Çeviri, Çev: Soner Durmuş, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pitrik, R.M. ve Holzinger, A. (2002). Student-Centered Teaching Meets New Media: Concept and Case Study, *Educational Technology & Society* 5 (4) 2002, http://www.ifets.info/journals/5_4/renate.html (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Platon, (2001). **Sokrates’in Savunması ve Şölen**, Çev: Canan Eyi, İstanbul: Gün Yayıncılık Limited Şirketi.
- Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4 (3). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=3> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Prawat, R.S. (1992). Teacher’s Belief About Teaching and Learning: A Constructivist Perspective, *Teachers and Teaching*, 11(4), August 2005, 359–378. <http://links.jstor.org/sici?sici=0195-6744%28199205%29100%3A3%3C354%3ATBATAL%3E2.0.CO%3B2-L&size=LARGE&origin=JSTOR-enlarge> **Page.** (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Ramsland, K. (1992). **The Art of Learning**, Öğrenme Sanatı, Çev: İbrahim Şener, Semle Şenol, İstanbul: Beyaz Yayınları.

Rosset, A., Douglass, F. ve Frazeese, R.V. (2003). Strategies for Building Blended Learning, <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm> (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Saban, A. (2001). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sarıçay, N. (2005). Türkiye’de Eğitim Sektörünün Sorunları, Eğitimin Ekonomik Boyutu ve Çözümleri, **İzmir Ticaret Odası Ar&Ge Bülten Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü**, 1(11), 15-17.

Sarıkaya, R., Selvi, M. Ve Yakışan, M. (2004). V-Diyagramlarının Hayvan Psikolojisi Laboratuvarı Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(3), 341-347.

Sarıtaş, D. (2005). **Kimya Eğitiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Anabilim Dalı.

Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim 1. Devrede İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl 1999, 6.

Schafersman, S.D. (1991). An Introduction to Critical Thinking, <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30 (2006), 193-200.

Selçuk, Z. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**, 10. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Semerci, Ç. (2004). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Seçmeli Testler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi, (**Yayınlanmamış Kapsamlı Araştırma**), Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi eğitim Bilimleri Bölümü .
- Semerci, N. (1999) Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Semerci, N. (2001). Eleştiri Yapma Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Deneysel Bir Çalışma, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(1), 193-200.
- Senemoğlu, N. (2000). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim – Kuramdan Uygulamaya**, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Sinç, B. (2004). Uzaktan Öğretim Yöntemi İle İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitimi, (**Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi**), İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı.
- Singh, H. (2003). Building Affective Blended Learning Programs, November-December 2003 Issue of Educational Technology, Volume 43, Number 6, Pages 51-54. http://74.220.207.68/~federall/pages/pdfs%20of%20wht%20papers/blended-learning-by_Singh.pdf (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). **A White Paper: Achieving Success with Blended Learning**, ASTD State of the Industry Report, American Society for Training & Development, <http://www.centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Sökmen, N. (2000). Önlisans Öğrencilerinin Kimya Dersinde Uygulanan AktifEğitim Yöntemleri. **Eğitim ve Bilim**, 25(117), 29-33.

Sönmez, V. (2005). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, 12. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004). **Dizgeli Eğitim**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (1999). Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlılıklar, Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık.

Spellings, M. (1995). Helping Your Child with Homework, U.S. Department of Education, Office of Communications and Outreach, Washington, D.C., 2005. <http://www.ed.gov/parents/academic/help/homework/homework.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Svinicki, M.D. (1999). New Direction in Learning and Motivation, Teaching And Learning On The Edge Of The Millennium, <http://education.gsu.edu/ctl/FLC/Foundations/Overview.pdf> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama **Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(3), 113-128.

Şahinel, M. (2003). **Etkin Öğrenme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şahinel, M. (2005). **Etkin Öğrenme**, Eğitimde Yeni Yönelimler, Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şahinel, S. (2005). **Eleştirel Düşünme**, Eğitimde Yeni Yönelimler (Editör: Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şenatalar, B. (2007). Küreselleşme, Sosyal Demokrasi Okulu Ders Notları, http://sodev.org.tr/okullar/sdo/ders_notlari/kuresellesme.htm (Web adresinden Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır).

Şimşek, S. ve Yaşar, Ş. (2006). Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi, **Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)**, Yaz 2006, Sayı: 24.

Şişman, M (2006). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramının Eğitime Yansımaları, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15; 164-172.

Tarım, K. ve Akdeniz, F. (2003). İlköğretim Matematik Derslerinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Kullanılması, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24: 215-223.

Taşpınar, M ve Gümüş, Ç. (2004). Öğrenmeyi Öğrenme Kapsamında İnternet Kafelerin Eğitsel Bir Araç Olarak Kullanımı, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz, Malatya: İnönü Üniversitesi.

Taşpınar, M. (2004a). **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**, Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Taşpınar, M. (2004b). Test ve Madde Analizi, **Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme**, Elazığ: Üniversite Kitabevi.

TBV, (2003). Uzaktan Eğitim Kılavuzu, **www.tbv.org.tr**. (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

TDK, (2007). Eğitim Kavramının Anlamı, **http://www.tdk.org.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA** (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Teker, N. (1988). Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Yeni Teknolojiler, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Telman, N. (1998). **Etkin Öğrenme Yöntemleri**, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Thomas, L. ve Trapp, S. (2007). Building Re-ConfigurableBlended-Learning Arrangements, BCI 2007, Sofia, Bulgaria, [http://telearn.noekaleidoscope.org/warehouse/271-280_\(001326v1\).pdf](http://telearn.noekaleidoscope.org/warehouse/271-280_(001326v1).pdf) (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Titiz, M.T. (1999). **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**, Ankara: Beyaz Yayınları.
- Toker, M.M. (2003). Aktif Öğrenme, Üniversite ve Toplum, Cilt 3, Sayı 1. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=114> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Töremen, F. (2001). **Öğrenen Okul**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuğrul, B, ve Kavici, M. (2002). Kağıt Katlama Sanatı Origami ve Öğrenme, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl 2002, 1(11).
- Turgut, F. (1984). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Üçüncü Baskı, Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türer, A. (2005). M.E.B. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Tarafından Geliştirilen Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli Üzerine **Abece Eğitim ve Ekin Dergisi**, Ağustos 2005, Sayı 228
- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Becerileri, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Yıl 2005, 38(2).
- Ury, W. (Tarihsiz). **Zor İnsanla Diyalog**, Çev: Murat Özkul, Ankara: Öteki Yayınevi.

- Ünal, D.P. (2007). **Harmanlanmış – Karma Öğrenme Ortamları**, <http://egitek.meb.gov.tr/EgitekHaber/EgitekHaber/s76/yazarlar/D%C4%B1sad.htm> (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi, **Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED/TÜSED)**, 3(1).
- Ünsal, H. (2004). Web Destekli Eğitim, Elektronik Öğrenme ve Web Destekli Öğretim Programlarındaki Çeşitli Ders Modelleri, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(3), 375-388.
- Ünsal, H. (2006). Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Harmanlanmış/Karma (Blended) Öğrenme, **VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül 2006.
- Ünver, G. Ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26: 188-195.
- Ürek, R.Ö. ve Tarhan, L. (2005). Kovalent Bağlar Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Yapılandırıcılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28 (2005) 168-177.
- Üzümcü (2006) İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemiyle Kazandırılması, **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Valiathan, P. (2002). Blended Learning Models, www.learningcircuits.org/2002/aug2002/vaathan.html (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

- Variş, F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Venter, J. (1987). Günümüzde Federal Almanya'da Öğretmen Eğitimi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2.
- Vural, B. (2004). **Eğitim-Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı**, Öğretmenler için Öğrenci Merkezli Eğitim Seti, İstanbul: Hayat Yayınları,.
- Vural, B. (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**, Öğretmenler için Öğrenci Merkezli Eğitim Seti, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Wikipedi, (2007). **Kritik – Analitik Düşünme**, http://tr.wikipedia.org/wiki/Kritik-analitik_d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnce (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Wikiquote.org, (2007). John Locke, http://tr.wikiquote.org/wiki/John_Locke (Web Adresinden Ekim 2007 Tarihinde Alınmıştır).
- Wolcott, S.K.; Baril C.P.; Cunningham B.M.; Fordham D.R.; St. Pierre K., (2002). Critical Thought on Critical Thinking Research. **Journal of Accounting Education**, Vol 20 (2), 85-103.
- Yalın, H.İ. (2003). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, 8. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaltur, N. (2006). İlköğretim 6. Sınıfların Müzik Dersinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi, **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yaman, S. Ve Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi, İlköğretim-Online E-Dergi,

4(1), <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/>, (Web Adresinden Mayıs 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Güz 1998, 8(1-2), 68-75.

Yavuz, K.E. (2005). **Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri**, Ankara: Ceceli Yayınları Eğitim Dizisi – 9.

Yayla, A. (2005). Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(1).

Yeung, A.S. (2003). Gender Differences In Learning to Learn: Self-Concepts, Motivation and Learning Inclinations of Hong Kong Grades 4 and 5 Students, http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detail_mini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED478235&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED478235 (Web Adresinden Kasım 2007 Tarihinde Alınmıştır).

Yıldırım, K., Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2006). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 2006, 2(2), 81-96.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, G. ve Ardıç, K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Bayındırlık ve İskan Bakanlığı, Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü, Bilgi 1999/1, 73-82 www.tkgm.gov.tr/ana.php?Sayfa=icerikana&ICID=35#top (Web Adresinden Ağustos 2007 Tarihinde Alınmıştır).

EKLER

	Sayfa
1. Ders Planları	257
2. Akademik Başarı Testi	280
3. Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları	286
4. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	289
5. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Ölçekleri	291
6. Grupla Çalışma Rehberi	294
7. Grup Çalışması Öğretmen Değerlendirme Formu	298
8. Grup Çalışması Öğrenci Değerlendirme Formu	299
9. Bunu Öğrenmek İstiyorum	300
10. Kayıt Çizelgesi	301
11. Görüşme Formu	302
12. Araştırma İzin Belgesi	303

EK – 1**ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ GÜNLÜK DERS
PLANI**

Tarih	: 03.04.2007
Ders	: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme
Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Sınıf (I. Öğretim)
Ünite Adı	: Öğretim Planları
Süre	: 5 saat
Öğretim Yöntemleri	: İşbirlikli Öğrenme, Akvaryum Yöntemi, Beyin Fırtınası
Kaynak Kitaplar	: Program Geliştirme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, KPSS Hazırlık Kitapları, Planlama ve Değerlendirme

Ünite Yada Konunun Örüntüsü:

- Öğretim Planları
- Öğretim Planının Ne Olduğunun Açıklanması
- Öğretim Planlarının Yararlarının Bulunması
- Öğretim Planları Hazırlanırken Dikkat Edilecek Noktaların Bulunması
- Öğretim Planlarının Özelliklerinin İncelenmesi

Ana Nokta:

- Bir Öğretim Planının Özellikleri ve Niçin Hazırlandığı bilinmelidir

Hedefler:

1. Öğretim planları ünitesinde geçen kavram bilgisi
2. Öğretim planlarının kullanılma amaçlarını bilir
3. Öğretim planları hazırlanırken dikkat edilecek noktaları bilir
4. Öğretim planları arasındaki farkı bilir
5. Öğretim planlarının sağladığı faydaları bilir

GİRİŞ BÖLÜMÜ (10 dk)

Bu bölümde, dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve derse geçiş etkinlikleri yapılır Bu noktada Etkinlik 1 gerçekleştirilir.

Etkinlik 1: Ekte örneği bulunan “bunu öğrenmek istiyorum” formu dersin işlenişine başlamadan önce öğrencilere dağıtılır ve ilgili yerleri doldurmaları istenir (Bu işlem için 5 dakika ayrılır). Daha sonra projeksiyon yardımıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve bu soruların cevaplarını grup tartışmaları sırasında kendilerinin bulmaları söylenir.

Sorular:

1. Öğretim planı nedir?
2. Yıllık plan nedir?
3. Günlük plan nedir?
4. Ünite planı nedir?
5. Yıllık plan nasıl hazırlanır?
6. Günlük plan nasıl hazırlanır?
7. Ünite planı nasıl hazırlanır?
8. Öğretim planlarının bölümleri nelerdir?
9. Öğretim planlarının bölümleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

DERSİN İŞLENİŞİ

Etkinlik 2: İşbirlikli Öğrenme (Ayrılıp Birleşme Tekniği) (30 + 45 dk)

- Sınıf, 6 kişilik gruplara ayrılır
- Grup üyeleri kendi aralarında görev dağılımını yaparlar (bununla ilgili açıklama ekte verilmiştir)
- Bütün gruplara aynı konular dağıtılır
- Gruplar kendi aralarında her grup üyesi bir konuyu alacak şekilde paylaşır
- Bütün gruplardan aynı konuyu alan üyeler kendi gruplarından ayrılarak ayrı bir grup oluştururlar. Bu yeni grupta bulunan bütün üyeler aynı konu üzerinde tartışarak konuyu öğrenirler

- Diğer grup üyeleri de aynı etkinliği yaptıktan sonra tekrar kendi gruplarına dönerler ve kendi konularını asıl gruplarının diğer üyelerine öğretirler. Bu işlemi bütün grup üyeleri yapar.
- Her bir grup Ek 6'da verilen yönergeye bağlı kalarak konuyu kendi çabaları ve tecrübeleri ile öğrenirler
- Grup çalışmaları sırasında öğretmen sınıfı kontrol altında tutarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arası iletişimin iyi bir şekilde işlemesi ve gerekli yerlerde derse müdahale etmek için dikkatli olur.

Etkinlik 2 tamamlandıktan sonra grup üyelerinin her biri diğer grup üyelerine sorulmak üzere 3 tane soru hazırlar. Bu sorular her grup sözcüsünün sunumunu yaptıktan sonra, yöneltilir. Cevabı alınamayan soruya sunuyu yapan sözcünün üyesi olduğu grubun diğer üyeleri cevap verebilir.

Etkinlik 3: Akvaryum Yöntemi (45 dk)

- Gruplar ilk etkinliği tamamladıktan sonra
- Bütün sınıf iki tane iç içe daire olacak şekilde oturtulur
- Gruplara daha önceden rolleri açıklanır
- İçteki grup konu üzerinden tartışmaya katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grup konuyu tartışır. Diğer grup ise izleyici konumundadır.
- Bu etkinlikle konunun işlenişi tamamlanmış olur

Etkinlik 4: Beyin Fırtınası (30 dk)

- Grup çalışmaları ve tartışma ile konu öğrenildikten sonra bütün sınıfın katılabileceği bir tartışma ortamı için ortam hazırlanır
- Bunun için bir lider ve iki yazıcı seçilir
- Sorular bütün sınıfa yöneltilerek sırayla her öğrencinin konuyla ilgili görüş bildirmesi istenir
- Görüş bildirmeyen öğrenci beklenmez, diğer öğrenciye geçilir
- Bütün görüşler alınıncaya kadar bu devam eder
- Daha sonra ortaya çıkan görüşler sınıfın oyuna sunulur ve görüşler önem derecesine göre sıralanır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik 5: Değerlendirme (30 dk)

- Bütün öğrenciler asıl gruplarına dönerler.
- Her grup kendi arasında yapılan çalışmaları değerlendirir.
- Bunun için önceden dağıtılmış olan grup değerlendirme formu kullanılır.
- Bu formlardaki bilgiler doğrultusunda her öğrenci hem grup çalışmalarını hem de kendi çalışmalarını değerlendirir.
- Bunlar daha sonra öğretmen tarafından toplanarak öğrenci dosyasında muhafaza edilir.
- En son olarak bütün sınıfın katılımıyla yapılan çalışmaların ve konunun değerlendirilmesini sağlayacak bir uygulamayla ders bitirilir.

Etkinlik 6: Kayıt Çizelgesi (10 dk)

- Dersin son etkinliği olarak önceden hazırlanmış olan kayıt çizelgesi formları değerlendirme amaçlı olarak öğrencilere dağıtılır ve 10 dk içerisinde doldurulması istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ (15 dk)

- Bu bölümde öğrencilerin görüşleri ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirmeleri bir sonraki derse yazılı olarak hazırlamaları ve getirmeleri istenir.
- Bir sonraki haftaya işlenecek olan konu ve dağılımı yapılır.
- Öğrencilerin derse gelmeden önce grupla çalışma planları için bir yer ve zaman belirlenir. Herkes belirlenen zamanda grup çalışmasına katılmak için belirlenen yerde bulunur. Bu çalışmalar grup sorumlusunun raporunda ayrıntılarıyla açıklanır.

ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih	: 10.04.2007
Ders	: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme
Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Sınıf (I. Öğretim)
Ünite Adı	: Öğretim Planları
Süre	: 5 saat
Öğretim Yöntemleri	: İşbirlikli Öğrenme, Akvaryum Yöntemi, Beyin Fırtınası
Kaynak Kitaplar	: Program Geliştirme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, KPSS Hazırlık Kitapları, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Kitapları

Ünite Yada Konunun Örüntüsü:

- Öğretim Etkinliklerini Planlamada Genel İlkeler
- Eğitim ve Öğretimde Plan Türleri
- Plan Yapmak İçin Gerekli Ön Çalışmalar
- Yıllık Plan/Ünitelendirilmiş Yıllık Plan
- Yıllık Planın Sahip Olması Gereken Nitelikler
- Günlük Planlar
- Günlük Planların Sahip Olması Gereken Nitelikler

Ana Nokta:

- Öğretim Planlarının Hazırlanırken Kurallara Uyulmalıdır

Hedefler:

1. Plansız yapılan derslerde nasıl sorunlar çıkabileceğini tahmin eder
6. Bir ders planını şekil üzerinde anlatabilir
7. Günlük planı başlıca bölümlerine uygun olarak hazırlayabilme
8. Yıllık planı başlıca bölümlerine uygun olarak hazırlayabilme
9. Öğretim planlarının öğeleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilme
10. Bir öğretim planını ana bölümlere ayırabilme
11. Hazırlanmış olan bir öğretim planının uygunluğunu değerlendirebilme

GİRİŞ BÖLÜMÜ (10 dk)

Bu bölümde, dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve derse geçiş etkinlikleri yapılır Bu noktada Etkinlik 1 gerçekleştirilir.

Etkinlik 1: Ekte örneği bulunan “bunu öğrenmek istiyorum” formu dersin işlenişine başlamadan önce öğrencilere dağıtılır ve ilgili yerleri doldurmaları istenir (Bu işlem için 5 dakika ayrılır)._Daha sonra projeksiyon yardımıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve bu soruların cevaplarını grup tartışmaları sırasında kendilerinin bulmaları söylenir.

Sorular:

1. Plan yapılmadan işlenen bir derste nasıl sorunlar çıkabilir?
2. Bir dersi planının bölümleri nelerdir?
3. Bir yıllık planın bölümleri nelerdir?
4. Ders planı ve yıllık planın yararları nelerdir?
5. Öğretim planlarını hazırlarken uyulması gereken genel ilkeler nelerdir?
6. Bir öğretim planının sahip olması gereken özellikler nelerdir?

DERSİN İŞLENİŞİ

Etkinlik 2: İşbirlikli Öğrenme (Ayrılp Birleşme Tekniği) (30 + 45 dk)

- Sınıf, 6 kişilik gruplara ayrılır
- Grup üyeleri kendi aralarında görev dağılımını yaparlar (bununla ilgili açıklama ekte verilmiştir)
- Bütün gruplara aynı konular dağıtılır
- Gruplar kendi aralarında her grup üyesi bir konuyu alacak şekilde paylaşır
- Bütün gruplardan aynı konuyu alan üyeler kendi gruplarından ayrılarak ayrı bir grup oluştururlar. Bu yeni grupta bulunan bütün üyeler aynı konu üzerinde tartışarak konuyu öğrenirler

- Diğer grup üyeleri de aynı etkinliği yaptıktan sonra tekrar kendi gruplarına dönerler ve kendi konularını asıl gruplarının diğer üyelerine öğretirler. Bu işlemi bütün grup üyeleri yapar.
- Her bir grup Ek 6'da verilen yönergeye bağlı kalarak konuyu kendi çabaları ve tecrübeleri ile öğrenirler
- Grup çalışmaları sırasında öğretmen sınıfı kontrol altında tutarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arası iletişimin iyi bir şekilde işlemesi ve gerekli yerlerde derse müdahale etmek için dikkatli olur.

Etkinlik 2 tamamlandıktan sonra grup üyelerinin her biri diğer grup üyelerine sorulmak üzere 3 tane soru hazırlar. Bu sorular her grup sözcüsünün sunumunu yaptıktan sonra, yöneltilir, cevabı alınamayan soruya sunuyu yapan sözcünün üyesi olduğu grubun diğer üyeleri cevap verebilir.

Etkinlik 3: Akvaryum Yöntemi (45 dk)

- Gruplar ilk etkinliği tamamladıktan sonra
- Bütün sınıf iki tane iç içe daire olacak şekilde oturtulur
- Gruplara daha önceden rolleri açıklanır
- İçteki grup konu üzerinden tartışmaya katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grup konuyu tartışır. Diğer grup ise izleyici konumundadır.
- Bu etkinlikle konunun işlenişi tamamlanmış olur

Etkinlik 4: Beyin Fırtınası (30 dk)

- Grup çalışmaları ve tartışma ile konu öğrenildikten sonra bütün sınıfın katılabileceği bir tartışma ortamı için ortam hazırlanır
- Bunun için bir lider ve iki yazıcı seçilir
- Sorular bütün sınıfa yöneltilerek sırayla her öğrencinin konuyla ilgili görüş bildirmesi istenir
- Görüş bildirmeyen öğrenci beklenmez, diğer öğrenciye geçilir
- Bütün görüşler alınıncaya kadar bu devam eder

- Daha sonra ortaya çıkan görüşler sınıfın oyuna sunulur ve görümler önem derecesine göre sıralanır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik 5: Değerlendirme (30 dk)

- Bütün öğrenciler asıl gruplarına dönerler
- Her grup kendi arasında yapılan çalışmalarını değerlendirir.
- Bunun için önceden dağıtılmış olan öz değerlendirme ve grup değerlendirme formu kullanılır
- Bu formlardaki bilgiler doğrultusunda her öğrenci hem grup çalışmalarını hem de kendi çalışmalarını değerlendirir.
- Bunlar daha sonra öğretmen tarafından toplanarak öğrenci dosyasında muhafaza edilir
- En son olarak bütün sınıfın katılımıyla yapılan çalışmaların ve konunun değerlendirilmesini sağlayacak bir uygulamayla ders bitirilir.

Etkinlik 6: Kayıt Çizelgesi (10 dk)

- Dersin son etkinliği olarak önceden hazırlanmış olan kayıt çizelgesi formları öğrencilere dağıtılır ve 10 dk içerisinde doldurulması istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ (15 dk)

- Bu bölümde öğrencilerin görüşleri ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirmeleri bir sonraki derse yazılı olarak hazırlamaları ve getirmeleri istenir.
- Bir sonraki haftaya işlenecek olan konu ve dağılımı yapılır.
- Öğrencilerin derse gelmeden önce grupla çalışma planları için bir yer ve zaman belirlenir. Herkes belirlenen zamanda grup çalışmasına katılmak için belirlenen yerde bulunur. Bu çalışmalar grup sorumlusunun raporunda ayrıntılarıyla açıklanır.

ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih	: 17.04.2007
Ders	: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme
Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Sınıf (I. Öğretim)
Ünite Adı	: Öğretim Yöntem ve Teknikleri
Süre	: 5 saat
Öğretim Yöntemleri	: İşbirlikli Öğrenme, Akvaryum Yöntemi, Beyin Fırtınası
Kaynak Kitaplar	: Program Geliştirme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, KPSS Hazırlık Kitapları, Planlama ve Değerlendirme

Ünite Yada Konunun Örüntüsü:

- Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler Konusunda Genel Bilgiler
- Öğretim Stratejileri
- Öğretim Yöntemleri
- Öğretim Teknikleri
- Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik Seçimini Etkileyen Faktörler
- Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik Seçiminde Temel İlkeler
- Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Buluş Stratejisi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Araştırma İnceleme Stratejisi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Tam Öğrenme Stratejisi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Programlı Öğretim anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar

Ana Nokta:

- Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerinin Seçiminde Dikkatli Olunmalıdır.

Hedefler:

1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri konusunda geçen kavram bilgisi
2. Öğretim yöntemlerini etkili kullanmak için nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilme
3. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme

GİRİŞ BÖLÜMÜ (10 dk)

Bu bölümde, dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve derse geçiş etkinlikleri yapılır Bu noktada Etkinlik 1 gerçekleştirilir.

Etkinlik 1: Ekte örneği bulunan “bunu öğrenmek istiyorum” formu dersin işlenişine başlamadan önce öğrencilere dağıtılır ve ilgili yerleri doldurmaları istenir (Bu işlem için 5 dakika ayrılır). Daha sonra projeksiyon yardımıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve bu soruların cevaplarını grup tartışmaları sırasında kendilerinin bulmaları söylenir.

Sorular:

1. Öğretim stratejisi nedir?
2. Öğretim yöntemi nedir?
3. Öğretim tekniği nedir?
4. Öğretim yöntemlerini etkili kullanmak için dikkat edilmesi gereken ilkeler nelerdir?
5. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeler nelerdir?

DERSİN İŞLENİŞİ

Etkinlik 2: İşbirlikli Öğrenme (Ayrılıp Birleşme Tekniği) (30 + 45 dk)

- Sınıf 6 kişilik gruplara ayrılır
- Grup üyeleri kendi aralarında görev dağılımını yaparlar (bununla ilgili açıklama ekte verilmiştir)
- Bütün gruplara aynı konular dağıtılır
- Gruplar kendi aralarında her grup üyesi bir konuyu alacak şekilde paylaşır
- Bütün gruplardan aynı konuyu alan üyeler kendi gruplarından ayrılarak ayrı bir grup oluştururlar. Bu yeni grupta bulunan bütün üyeler aynı konu üzerinde tartışarak konuyu öğrenirler
- Diğer grup üyeleri de aynı etkinliği yaptıktan sonra tekrar kendi gruplarına dönerler ve kendi konularını asıl gruplarının diğer üyelerine öğretirler. Bu işlemi bütün grup üyeleri yapar.
- Her bir grup Ek 6'da verilen yönergeye bağlı kalarak konuyu kendi çabaları ve tecrübeleri ile öğrenirler
- Grup çalışmaları sırasında öğretmen sınıfı kontrol altında tutarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arası iletişimin iyi bir şekilde işlemesi ve gerekli yerlerde derse müdahale etmek için dikkatli olur.

Etkinlik 1 tamamlandıktan sonra grup üyelerinin her biri diğer grup üyelerine sorulmak üzere 3 tane soru hazırlar. Bu sorular her grup sözcüsünün sunumunu yaptıktan sonra, yöneltir, cevabı alınamayan soruya sunuyu yapan sözcünün üyesi olduğu grubun diğer üyeleri cevap verebilir.

Etkinlik 3: Akvaryum Yöntemi (45 dk)

- Gruplar ilk etkinliği tamamladıktan sonra
- Bütün sınıf iki tane iç içe daire olacak şekilde oturtulur
- Gruplara daha önceden rolleri açıklanır
- İçteki grup konu üzerinden tartışmaya katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grup konuyu tartışır. Diğer grup ise izleyici konumundadır.
- Bu etkinlikle konunun işlenişi tamamlanmış olur

Etkinlik 4: Beyin Fırtınası (30 dk)

- Grup çalışmaları ve tartışma ile konu öğrenildikten sonra bütün sınıfın katılabileceği bir tartışma ortamı için ortam hazırlanır
- Bunun için bir lider ve iki yazıcı seçilir
- Sorular bütün sınıfa yöneltilerek sırayla her öğrencinin konuyla ilgili görüş bildirmesi istenir
- Görüş bildirmeyen öğrenci beklenmez, diğer öğrenciye geçilir
- Bütün görüşler alınıncaya kadar bu devam eder
- Daha sonra ortaya çıkan görüşler sınıfın oyuna sunulur ve görüşler önem derecesine göre sıralanır.

DEĞERLENDİRME**Etkinlik 5: Değerlendirme (30 dk)**

- Bütün öğrenciler asıl gruplarına dönerler
- Her grup kendi arasında yapılan çalışmaları değerlendirir.
- Bunun için önceden dağıtılmış olan öz değerlendirme ve grup değerlendirme formu kullanılır
- Bu formlardaki bilgiler doğrultusunda her öğrenci hem grup çalışmalarını hem de kendi çalışmalarını değerlendirir.
- Bunlar daha sonra öğretmen tarafından toplanarak öğrenci dosyasında muhafaza edilir
- En son olarak bütün sınıfın katılımıyla yapılan çalışmaların ve konunun değerlendirilmesini sağlayacak bir uygulamayla ders bitirilir.

Etkinlik 6: Kayıt Çizelgesi (10 dk)

- Dersin son etkinliği olarak önceden hazırlanmış olan kayıt çizelgesi formları öğrencilere dağıtılır ve 10 dk içerisinde doldurulması istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ (15 dk)

- Bu bölümde öğrencilerin görüşleri ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirmeleri bir sonraki derse yazılı olarak hazırlamaları ve getirmeleri istenir.
- Bir sonraki haftaya işlenecek olan konu ve dağılımı yapılır.
- Öğrencilerin derse gelmeden önce grupta çalışma planları için bir yer ve zaman belirlenir. Herkes belirlenen zamanda grup çalışmasına katılmak için belirlenen yerde bulunur. Bu çalışmalar grup sorumlusunun raporunda ayrıntılarıyla açıklanır.

ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih	: 24.04.2007
Ders	: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme
Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Sınıf (I. Öğretim)
Ünite Adı	: Öğretim Yöntem ve Teknikleri
Süre	: 5 saat
Öğretim Yöntemleri	: İşbirlikli Öğrenme, Akvaryum Yöntemi, Beyin Fırtınası
Kaynak Kitaplar	: Program Geliştirme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, KPSS Hazırlık Kitapları, Planlama ve Değerlendirme

Ünite Yada Konunun Örüntüsü:

- Düz Anlatım Yöntemi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Seminer Tekniği anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Konferans Tekniği anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Tartışma Yöntemleri anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Soru-Cevap Yöntemi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Problem Çözme Yöntemi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar

Ana Nokta:

- Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerinin Kullanışlı ve Sınırlı Yönleri Bilinmelidir

Hedefler:

1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri konusunda geçen kavram bilgisi
2. Öğretim yöntemlerini etkili kullanmak için nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilme
3. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
4. Verilen öğretim yönteminin özelliklerini sıralar
5. Verilen yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralama bilgisi
6. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
7. Öğretim yöntemleri ile ilgili ilkeleri derste kullanabilme
8. Öğretim yöntemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralar
9. Yöntemleri bölümlere ayırabilir
10. Öğretim yöntemlerini şema veya resimle açıklayabilir
11. Derste uygulanan bir yöntemi belirli kriterlere göre değerlendirebilme

GİRİŞ BÖLÜMÜ (10 dk)

Bu bölümde, dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve derse geçiş etkinlikleri yapılır Bu noktada Etkinlik 1 gerçekleştirilir.

Etkinlik 1: Ekte örneği bulunan “bunu öğrenmek istiyorum” formu dersin işlenişine başlamadan önce öğrencilere dağıtılır ve ilgili yerleri doldurmaları istenir (Bu işlem için 5 dakika ayrılır). Daha sonra projeksiyon yardımıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve bu soruların cevaplarını grup tartışmaları sırasında kendilerinin bulmaları söylenir.

Sorular:

1. Öğretim stratejisi nedir?
2. Öğretim yöntemi nedir?

3. Öğretim tekniği nedir?
4. Öğretim yöntemlerini etkili kullanmak için dikkat edilmesi gereken ilkeler nelerdir?
5. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeler nelerdir?

DERSİN İŞLENİŞİ

Etkinlik 2: İşbirlikli Öğrenme (Ayrılp Birleşme Tekniği) (30 + 45 dk)

- Sınıf, 6 kişilik gruplara ayrılır
- Grup üyeleri kendi aralarında görev dağılımını yaparlar (bununla ilgili açıklama ekte verilmiştir)
- Bütün gruplara aynı konular dağıtılır
- Gruplar kendi aralarında her grup üyesi bir konuyu alacak şekilde paylaşır
- Bütün gruplardan aynı konuyu alan üyeler kendi gruplarından ayrılarak ayrı bir grup oluştururlar. Bu yeni grupta bulunan bütün üyeler aynı konu üzerinde tartışarak konuyu öğrenirler
- Diğer grup üyeleri de aynı etkinliği yaptıktan sonra tekrar kendi gruplarına dönerler ve kendi konularını asıl gruplarının diğer üyelerine öğretirler. Bu işlemi bütün grup üyeleri yapar.
- Her bir grup Ek 6'da verilen yönergeye bağlı kalarak konuyu kendi çabaları ve tecrübeleri ile öğrenirler
- Grup çalışmaları sırasında öğretmen sınıfı kontrol altında tutarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arası iletişimin iyi bir şekilde işlemesi ve gerekli yerlerde derse müdahale etmek için dikkatli olur.

Etkinlik 1 tamamlandıktan sonra grup üyelerinin her biri diğer grup üyelerine sorulmak üzere 3 tane soru hazırlar. Bu sorular her grup sözcüsünün sunumunu yaptıktan sonra, yöneltilir, cevabı alınamayan soruya sunuyu yapan sözcünün üyesi olduğu grubun diğer üyeleri cevap verebilir.

Etkinlik 3: Akvaryum Yöntemi (45 dk)

- Gruplar ilk etkinliği tamamladıktan sonra
- Bütün sınıf iki tane iç içe daire olacak şekilde oturtulur
- Gruplara daha önceden rolleri açıklanır
- İçteki grup konu üzerinden tartışmaya katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grup konuyu tartışır. Diğer grup ise izleyici konumundadır.
- Bu etkinlikle konunun işlenişi tamamlanmış olur

Etkinlik 4: Beyin Fırtınası (30 dk)

- Grup çalışmaları ve tartışma ile konu öğrenildikten sonra bütün sınıfın katılabileceği bir tartışma ortamı için ortam hazırlanır
- Bunun için bir lider ve iki yazıcı seçilir
- Sorular bütün sınıfa yöneltilerek sırayla her öğrencinin konuyla ilgili görüş bildirmesi istenir
- Görüş bildirmeyen öğrenci beklenmez, diğer öğrenciye geçilir
- Bütün görüşler alınıncaya kadar bu devam eder
- Daha sonra ortaya çıkan görüşler sınıfın oyuna sunulur ve görüşler önem derecesine göre sıralanır.

DEĞERLENDİRME**Etkinlik 5: Değerlendirme (30 dk)**

- Bütün öğrenciler asıl gruplarına dönerler
- Her grup kendi arasında yapılan çalışmaları değerlendirir.
- Bunun için önceden dağıtılmış olan grup değerlendirme formu kullanılır
- Bu formlardaki bilgiler doğrultusunda her öğrenci hem grup çalışmalarını hem de kendi çalışmalarını değerlendirir.

- Bunlar daha sonra öğretmen tarafından toplanarak öğrenci dosyasında muhafaza edilir
- En son olarak bütün sınıfın katılımıyla yapılan çalışmaların ve konunun değerlendirilmesini sağlayacak bir uygulamayla ders bitirilir.

Etkinlik 6: Kayıt Çizelgesi (10 dk)

- Dersin son etkinliği olarak önceden hazırlanmış olan kayıt çizelgesi formları öğrencilere dağıtılır ve 10 dk içerisinde doldurulması istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ (15 dk)

- Bu bölümde öğrencilerin görüşleri ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirmeleri bir sonraki derse yazılı olarak hazırlamaları ve getirmeleri istenir.
- Bir sonraki haftaya işlenecek olan konu ve dağılımı yapılır.
- Öğrencilerin derse gelmeden önce grupla çalışma planları için bir yer ve zaman belirlenir. Herkes belirlenen zamanda grup çalışmasına katılmak için belirlenen yerde bulunur. Bu çalışmalar grup sorumlusunun raporunda ayrıntılarıyla açıklanır.

ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih	: 01.05.2007
Ders	: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme
Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Sınıf (I. Öğretim)
Ünite Adı	: Öğretim Yöntem ve Teknikleri
Süre	: 5 saat
Öğretim Yöntemleri	: İşbirlikli Öğrenme, Akvaryum Yöntemi, Beyin Fırtınası
Kaynak Kitaplar	: Program Geliştirme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, KPSS Hazırlık Kitapları, Planlama ve Değerlendirme

Ünite Yada Konunun Örüntüsü:

- Proje Yöntemi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Mikro Öğretim anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Modüler Öğretim anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Kavram Haritaları Yöntemi anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- İşbirlikli Öğrenme anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Çoklu Zeka Kuramı anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar
- Yapılandırmacılık anlamı, kullanışlı ve sınırlı yönleri, dikkat edilmesi gereken noktalar

Ana Nokta:

- Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerinin Kullanışlı ve Sınırlı Yönleri Bilinmelidir

Hedefler:

1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri konusunda geçen kavram bilgisi
2. Öğretim yöntemlerini etkili kullanmak için nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilme
3. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
4. Verilen öğretim yönteminin özelliklerini sıralar
5. Verilen yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralama bilgisi
6. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
7. Öğretim yöntemleri ile ilgili ilkeleri derste kullanabilme
8. Öğretim yöntemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralar
9. Yöntemleri bölümlere ayırabilir
10. Öğretim yöntemlerini şema veya resimle açıklayabilir
11. Derste uygulanan bir yöntemi belirli kriterlere göre değerlendirebilme

GİRİŞ BÖLÜMÜ (10 dk)

Bu bölümde, dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve derse geçiş etkinlikleri yapılır Bu noktada Etkinlik 1 gerçekleştirilir.

Etkinlik 1: Ekte örneği bulunan “bunu öğrenmek istiyorum” formu dersin işlenişine başlamadan önce öğrencilere dağıtılır ve ilgili yerleri doldurmaları istenir (Bu işlem için 5 dakika ayrılır). Daha sonra projeksiyon yardımıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve bu soruların cevaplarını grup tartışmaları sırasında kendilerinin bulmaları söylenir.

Sorular:

1. Öğretim stratejisi nedir?
2. Öğretim yöntemi nedir?
3. Öğretim tekniği nedir?
4. Öğretim yöntemlerini etkili kullanmak için dikkat edilmesi gereken ilkeler nelerdir?
5. Öğretim yöntemlerinin uygulanışı ile ilgili temel ilkeler nelerdir?

DERSİN İŞLENİŞİ

Etkinlik 2: İşbirlikli Öğrenme (Ayrılıp Birleşme Tekniği) (30 + 45 dk)

- Sınıf, 6 kişilik gruplara ayrılır
- Grup üyeleri kendi aralarında görev dağılımını yaparlar (bununla ilgili açıklama ekte verilmiştir)
- Bütün gruplara aynı konular dağıtılır
- Gruplar kendi aralarında her grup üyesi bir konuyu alacak şekilde paylaşır
- Bütün gruplardan aynı konuyu alan üyeler kendi gruplarından ayrılarak ayrı bir grup oluştururlar. Bu yeni grupta bulunan bütün üyeler aynı konu üzerinde tartışarak konuyu öğrenirler
- Diğer grup üyeleri de aynı etkinliği yaptıktan sonra tekrar kendi gruplarına dönerler ve kendi konularını asıl gruplarının diğer üyelerine öğretirler. Bu işlemi bütün grup üyeleri yapar.
- Her bir grup Ek 6'da verilen yönergeye bağlı kalarak konuyu kendi çabaları ve tecrübeleri ile öğrenirler
- Grup çalışmaları sırasında öğretmen sınıfı kontrol altında tutarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arası iletişimin iyi bir şekilde işlemesi ve gerekli yerlerde derse müdahale etmek için dikkatli olur.

Etkinlik 1 tamamlandıktan sonra grup üyelerinin her biri diğer grup üyelerine sorulmak üzere 3 tane soru hazırlar. Bu sorular her grup sözcüsünün sunumunu yaptıktan sonra, yöneltilir, cevabı alınamayan soruya sunuyu yapan sözcünün üyesi olduğu grubun diğer üyeleri cevap verebilir.

Etkinlik 3: Akvaryum Yöntemi (45 dk)

- Gruplar ilk etkinliği tamamladıktan sonra
- Bütün sınıf iki tane iç içe daire olacak şekilde oturtulur
- Gruplara daha önceden rolleri açıklanır
- İçteki grup konu üzerinden tartışmaya katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grup konuyu tartışır. Diğer grup ise izleyici konumundadır.

- Bu etkinlikle konunun işlenişi tamamlanmış olur

Etkinlik 4: Beyin Fırtınası (30 dk)

- Grup çalışmaları ve tartışma ile konu öğrenildikten sonra bütün sınıfın katılabileceği bir tartışma ortamı için ortam hazırlanır
- Bunun için bir lider ve iki yazıcı seçilir
- Sorular bütün sınıfa yöneltilerek sırayla her öğrencinin konuyla ilgili görüş bildirmesi istenir
- Görüş bildirmeyen öğrenci beklenmez, diğer öğrenciye geçilir
- Bütün görüşler alınıncaya kadar bu devam eder
- Daha sonra ortaya çıkan görüşler sınıfın oyuna sunulur ve görüşler önem derecesine göre sıralanır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik 5: Değerlendirme (30 dk)

- Bütün öğrenciler asıl gruplarına dönerler
- Her grup kendi arasında yapılan çalışmaları değerlendirir.
- Bunun için önceden dağıtılmış olan grup çalışması öğrenci değerlendirme formu kullanılır
- Bu formlardaki bilgiler doğrultusunda her öğrenci hem grup çalışmalarını hem de kendi çalışmalarını değerlendirir.
- Bunlar daha sonra öğretmen tarafından toplanarak öğrenci dosyasında muhafaza edilir
- En son olarak bütün sınıfın katılımıyla yapılan çalışmaların ve konunun değerlendirilmesini sağlayacak bir uygulamayla ders bitirilir.

Etkinlik 6: Kayıt Çizelgesi (10 dk)

- Dersin son etkinliği olarak 6nceden hazırlanmış olan kayıt 6izelgesi formları 6đrencilere dağıtılır ve 10 dk i6erisinde doldurulması istenir.

SONUÇ B6L6M6 (15 dk)

- Bu b6l6mde 6đrencilerin g6r6şleri ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirmeleri bir sonraki derse yazılı olarak hazırlamaları ve getirmeleri istenir.
- Bir sonraki haftaya işlenecek olan konu ve dağılımı yapılır.
- 6đrencilerin derse gelmeden 6nce grupta 6alışma planları i6in bir yer ve zaman belirlenir. Herkes belirlenen zamanda grup 6alışmasına katılmak i6in belirlenen yerde bulunur. Bu 6alışmalar grup sorumlusunun raporunda ayrıntılıyla a6ıklanır.

EK – 2

FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ BAŞARI TESTİ

Elinizde **ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME** dersi Öğretim Planları ve Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri konularından toplam 28 soru bulunmaktadır. Sorular çoktan seçmeli olup cevap anahtarı ayrıca verilecektir. Toplam süreniz 30 dakikadır, başarılar.

Günlük Plan Örneği (Giriş Bölümü)

1. Soruyu aşağıdaki tabloya göre cevaplayınız

<ul style="list-style-type: none"> • Gözden geçirme • Dikkat çekme <ul style="list-style-type: none"> ○ Soru sorma ○ Günlük yaşamdan örnekler verme ○ Derse araç-gereçle girme ○ Pekiştireç kullanma • Güdüleme <ul style="list-style-type: none"> ○ Konunun öneminden bahsetme ○ Öğrenmeye istekli hale getirme ○ Konunun nereden işine yarayacağını açıklama • Hedeften haberdar etme
--

1. Yukarıda verilen plan örneğinde yeri değiştirilmesi gereken etkinlik hangisidir?
 - a. Güdüleme
 - b. Soru sorma
 - c. Gözden geçirme
 - d. Dikkatleri çekme
 - e. Hedeften haberdar etme
2. Bir ders planının öğeleri arasındaki ilişki bakımından hangisi yanlıştır?
 - a. Hedeflerin gerçekleşmesi için zaman ve içerik iyi ayarlanmalıdır
 - b. Değerlendirme yöntemleri hedeflerin ne kadar gerçekleştiğini belirler
 - c. Eğitim durumları iyi ayarlanırsa hedefler daha kolay gerçekleştirilir
 - d. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için en önemli öğe derse ayrılan süredir
 - e. Derste kullanılan araç-gereçler eğitim durumlarının önemli öğelerinden biridir
3. Öğretim planlarının öğeleri arasında bulunması gereken ilişki düşünüldüğü zaman aşağıdakilerden hangisi en doğrudur?
 - a. Birbirinden bağımsız olmaları etkili olabilir
 - b. Öğeler konuya göre düzenlenmelidir
 - c. Birbiri ile binişik olmalıdır
 - d. Aynı hedefe yönelik olmalıdır
 - e. Birbiri ile bitişik olmalıdır

4. "Öğretmen derste iletişim konusunu işleyecektir. Sınıfa girer, öğrencilerine günaydın der ve sabah gazeteden insanların birbirini yanlış anlamaları ile ilgili okuduğu bir haberi anlatır. Sınıfta tartışma ortamı açar." Verilen açıklamaya göre öğretmenin yapmak istediği etkinlik aşağıdakilerden hangisidir?
- Güdüleme
 - Dikkati çekme
 - Başlangıç bölümü
 - Ön bilgileri hatırlatma
 - Hedeften haberdar etme
5. Öğrencinin etkin katılımını gerektiren, sınıf içi ve dışı etkinlikleri içeren, öğretmenin rehberliğinde yürütülen bir anlayış hakimdir. Hangisi bu ifade ile çelişen bir yapıya sahiptir?
- Tam öğrenme
 - Programlı öğrenme
 - Buluş yoluyla öğretim
 - Sunuş yoluyla öğretim
 - Proje yoluyla öğretim
6. Hangisi önceden öğrenilen bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir?
- Anlatım
 - Örnek olay
 - Demonstrasyon
 - Problem çözme
 - Grup tartışması
7. Bir öğretmen öğretim planı hazırlarken öncelikli olarak aşağıdakilerden hangisini dikkate almalıdır?
- Öğretim yöntem ve tekniklerini
 - Öğrencilerin beklentilerini
 - Öğrencilerin seviyelerini
 - Konunun hedeflerini
 - Öğrencilerin ön bilgilerini
8. Strateji, yöntem ve teknik hakkında aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?
- Teknik stratejinin uygulama biçimidir
 - Yöntem teknik ile aynı anlamda kullanılabilir
 - Strateji dersteki etkinliklere yön veren genel yaklaşımdır
 - Yöntem stratejiyi ve tekniği içine alan bir yaklaşımdır
 - Strateji derslerin süresini ayarlamaya yardımcı bir yaklaşımdır

9. Aşağıdakilerden hangisi Tam Öğrenme modelinde tamamlayıcı eğitim çalışmalarından değildir?
- Birebir öğretim
 - Mikro öğretim
 - Evde ek öğretim
 - Programlı öğretim
 - Okulda ek öğretim
10. Ahmet öğretmen derste beyin fırtınası tekniğini uygulamaya karar vermiş ve konuyu sınıfa vererek konu hakkında düşüncelerini istemiştir. Bir öğrenciyi de görevlendirerek öğrencilerin konuya ilişkin söylediklerini tahtaya yazdırmıştır. Fikirlerin yazılması sırasında kendisi de yardımcı olarak yanlış olanları bir tarafa, doğru olanları ise başka bir tarafa yazdırmış bu şekilde bütün fikirleri almış daha sonra da bütün sınıfla birlikte bu fikirlerin değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu uygulamanın daha iyi olması için öncelikle aşağıdaki yargılardan hangisine varılabilir?
- Öğretmen fikirleri tahtaya yazdırmamalıdır
 - Öğretmen önce konuyu sınıfa açıklamalıdır
 - Görüşler doğru yanlış şeklinde ayrılmamalıdır
 - Öğrencilerin düşünceleri için zaman verilmemelidir
 - Öğretmen uygulamaya başlamadan önce sınıfı gruplara ayırmalıdır
11. Aşağıdakilerden hangisi "araştırma yoluyla öğretme" stratejisinin özellikleri arasında yer almaktadır?
- Bilgiler genelden özele doğru verilir
 - Kavram, ilke ve genellemeler açıklanır
 - Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi verilir
 - Öğrencilerin problem çözme becerileri gelişir
 - Devinişsel becerileri kazandırmaya yöneliktir
12. Aşağıdakilerden hangisi öğretim yöntemleri belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi değildir?
- Yöntemler öğrenci sayısına uygun olmalıdır
 - Yöntemler daha önce kullanılmış olmalıdır
 - Yöntemler süre ve maliyet yönünden uygun olmalıdır
 - Yöntemler öğretmenlerin kabiliyetlerine uygun olmalıdır
 - Yöntemler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır
13. Duyusal hedeflerin ön planda olduğu bir derste öğretmenin tartışma yerine anlatım yöntemini kullanmasının öğretim sürecine yansımaları nasıl olur?
- Duyuşsal davranışlar anlatım yöntemiyle daha kolay öğretilir
 - Öğrenciler bu sayede kendi düşüncelerini ifade ederler
 - Öğrencilerin istenilen hedef ulaşmaları daha kolay olur
 - Öğrenciler düşüncelerini ifade edecek fırsat bulamaz
 - Öğrenciler üst düzey düşünme becerileri kazanırlar

14. Aşağıda verilen strateji ve modellerden hangisinin bireysel öğretimde daha etkili olması beklenir?
- İşbirlikli öğrenme modeli
 - Programlı öğretim modeli
 - Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
 - Buluş yoluyla öğretim stratejisi
 - Araştırma yoluyla öğretim stratejisi
15. Aşağıda verilen öğrenme yöntem ve teknikleri arasında en çok öğretmen merkezli olanı hangisidir?
- Gösteri tekniği
 - Sempozyum tekniği
 - Mikro öğretim tekniği
 - Problem çözme yöntemi
 - Altı şapkalı düşünme yöntemi
16. Düz anlatım yönteminin uygulanması sırasında dikkat edilecek noktalar arasında en önemli olan aşağıdakilerden hangisidir?
- Anlatım mümkün olduğu kadar uzun olmalıdır
 - Konular öğrenciler tarafından sunulmalıdır
 - Beden dili ve ses tonu iyi kullanılmalıdır
 - Sınıfın fiziki ortamı konuya göre düzenlenmelidir
 - Öğrencilerin ders esnasında sessiz kalmaları sağlanmalıdır
17. Problem çözme yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin yapması gerekenlerden birisi aşağıdakilerden hangisi değildir?
- Problemin çözümü için gerekli formülü verme
 - Problemin çözümü için geçici hipotezler ortaya atma
 - Öğrencilerin tıkanıdığı yerlerde onlara yardımcı olma
 - Problemin çözümü için öğrencilerle birlikte araştırma yapma
 - Problemin çözümü için öğrencileri bilgi toplamaya yönlendirme
18. Mikro öğretim yöntemi ile bir dersi işleyen öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?
- Dersi bölümler halinde hazırlamalıdır
 - Mikro öğretimi küçük gruplar halinde uygulamalıdır
 - Mikro öğretim uygulamasını kamera ile kaydetmelidir
 - Genellikle bütün becerileri not ile değerlendirmelidir
 - Uygulama için öğrencilerin sunuyu planlamalarını sağlamalıdır
19. Gösterip yaptırma ve gösteri yöntemini karşılaştırdığımız zaman aralarındaki farklar bakımından verilenlerden hangisi en doğrudur?
- Gösteri yönteminde bir etkinliğin nasıl yapılacağı öğrencilere gösterilir
 - Gösterip yaptırma yöntemini bilişsel ve duyuşsal davranışlar için kullanmak zor
 - Gösteri yöntemi daha çok duyuya hitap etmektedir.
 - Gösteri yönteminde bütün öğrenciler beceriyi yaparak öğrenmelidir
 - Gösterip yaptırma yönteminde öğrenciler davranışı beceri haline getirmelidir

20. Bir öğretmen dersinde işbirlikli öğrenmeyi kullanarak dersini işlemek istiyor. Bunun için sınıfın oturma düzenini, zamanı, kullanılacak araç-gereçleri ve yöntemi uygulayabilmek için planını yapıyor. Dersin işlenmesi sırasında ise bütün sınıfa konuyu vererek, konu üzerinde kendi aralarında tartışmalarını ve daha sonra vardıkları sonucu söylemelerini istiyor. Bu şekilde uygulamayı yaptıktan sonra öğrencilerin derse katılımı ve yaptığı sınava göre notlarını veriyor. Bu öğretmenin yapmış olduğu uygulamaya bakarak işbirlikli öğrenme yöntemini uygularken yapmış olduğu yanlışı aşağıda verilmiş olan seçenekler arasından işaretleyiniz?

- a. Dersten önce sınıfı gruplara ayırmalıydı
- b. Konuların seçimini öğrencilere bırakmalıydı
- c. Sınıfı öğretmen değil öğrenciler ayarlamalıydı
- d. İşbirlikli öğrenmede araç-gereç kullanmamalıydı
- e. İşbirlikli öğrenmede bilgisayardan yararlanmalıydı

21. Dersinde düz anlatım yöntemini kullanmak isteyen bir öğretmen derse girişte dikkat çekici bir uyarıcı ile sınıfa girmiş ve konuyu bu uyarıcı ile ilişkilendirerek işlemiştir. Dersi işlerken bilgisayar, projeksiyon aleti, harita gibi görsel araç-gereçlerden de yararlanan öğretmen 45 dakika boyunca dersini anlatarak derse yetiştirmiştir. Dersin bitiminde ise, ödev vererek öğrencilerin konuyu tekrar etmelerini sağlamıştır. Bu uygulamayı dikkate alarak anlatım yöntemini kullanan bir öğretmenin dikkat etmesi gereken noktayı aşağıda verilmiş olan seçenekler arasından bulunuz.

- a. Öğretmen derse girmeden önce sınıf düzenini ayarlamalı idi
- b. Öğretmenin derse dikkat çekici bir uyarıcı ile girmesi gerekmezdi
- c. Anlatım yöntemini işlemek için sınıfı önceden gruplara ayırmalıydı
- d. Düz anlatım yönteminde sınıftaki öğrenci sayısı fazla ise, sınıfı ikiye bölmeliydi
- e. Öğretmen derste soru-cevap gibi teknikleri kullanarak öğrencileri kontrol etmeli idi

22. Aşağıda zeka türleri ve bunların ilgi alanları verilmiştir. Bunlardan hangisi doğrudur?

- a. Sözel zeka – iyi iletişim kurabilme
- b. Görsel zeka – soyut ve kavramsal düşünme
- c. Öze dönük zeka – kendi başına çalışma
- d. Sosyal zeka – sözcükleri etkili kullanma
- e. Mantıksal zeka – resimler ve imgelerle öğrenme

23. Öğretim planı hazırlamanın en temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Dersin amaçlarına ulaşmak
- b. Zamanı etkili şekilde kullanmak
- c. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almak
- d. Derste çıkabilecek sorunları önceden kestirmek
- e. Öğretim materyallerini daha çok kullanabilmek

24. Aşağıdakilerden hangisi öğretim planlarının ders esnasında öğretmene sağladığı en önemli yararlardan birisidir?
- Konunun tekrarını sağlar
 - Eğitim amaca uygun hale getirir
 - Öğretmen öğrenci etkileşimini sağlar
 - Konuların zamanını ve süresini düzenler
 - Öğretmen ve öğrencilere düzenli çalışma alışkanlığı kazandırır
25. Öğretim planları hakkında aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
- Yıllık planlar bir öğretim yılı için hazırlanırlar
 - Günlük planlar bir gündeki bütün dersleri kapsarlar
 - Günlük planlarda süre en fazla bir hafta olabilir
 - Ders planları günlük planlarla aynı amaç için kullanılabilirler
 - Ünitelendirilmiş yıllık planlar ünite planlarının yerine kullanılırlar
26. “Öğretim planı hazırlanırken eğitim sisteminin durumu, sahip olduğu imkanlar ve uygulayıcıların sahip oldukları yeterlikler gibi bir takım faktörler dikkate alınmalıdır. Bu planların işlerlik özelliği için önemlidir” verilen açıklamaya karşılık gelen seçenek aşağıdakilerden hangisidir?
- Öğrenci merkezli olmalıdır
 - Hedeflerle uyumlu olmalıdır
 - Uygulanabilir olmalıdır
 - Açık, net ve anlaşılır olmalıdır
 - Esnek ve değişebilir olmalıdır
27. Hedeften haberdar etme bölümünde aşağıdaki etkinliklerden hangisi yapılmalıdır?
- Konuların neler olduğu söylenmelidir
 - Öğrencilerin hedefleri yazmaları istenmelidir
 - Öğretmenlerin neleri öğreteceği açıklanmalıdır
 - Öğrendiklerini nerede kullanacakları açıklanmalıdır
 - Öğrencilerden ne öğrenmelerinin beklendiği açıklanmalıdır
28. Öğretmenin öğrencilere bir olay, anı, fıkra anlatması ya da espri yapması planın hangi aşamasında gerçekleşmektedir?
- Sunu
 - Geçiş
 - Gelişme
 - Güdüleme
 - Değerlendirme

EK – 3

Tablo 1: Taslak Başarı Testinin Madde Analizi Sonuçları

M. No	Dü	Da	P _i	A _i
1	58	42	0.71	0.23
2*	68	56	0.89	0.17
3*	47	42	0.64	0.07
4*	9	9	0.55	0.00
5	37	22	0.49	0.21
6*	69	55	0.90	0.20
7	49	33	0.58	0.23
8	53	33	0.56	0.29
9	55	38	0.69	0.24
10	26	11	0.24	0.21
11	45	39	0.61	0.09
12	41	21	0.44	0.29
13*	31	17	0.34	0.20
14*	66	52	0.86	0.20
15	63	42	0.70	0.30
16	55	31	0.67	0.34
17	45	25	0.47	0.29
18	39	22	0.40	0.24
19	54	27	0.64	0.39
20	51	22	0.55	0.41
21	27	7	0.21	0.29
22	48	14	0.51	0.34
23	42	17	0.37	0.36
24	57	24	0.60	0.47
25	64	33	0.75	0.44
26*	19	25	0.36	0.08
27	23	5	0.21	0.26
28*	70	50	0.91	0.29
29	27	3	0.16	0.34
30	35	12	0.29	0.33
31*	65	45	0.85	0.29
32	26	11	0.27	0.21
33*	21	10	0.20	0.16
34	53	21	0.50	0.46
35	28	11	0.27	0.24
36	64	31	0.71	0.47
37*	64	34	0.76	0.43
38	38	18	0.47	0.29
39	52	28	0.53	0.34
40*	62	38	0.77	0.34
41*	69	46	0.84	0.33

Tablo 1’de kullanılan formüllerin anlamları aşağıda verilmiştir.

Dü = Üst grupta soruya doğru cevap verenlerin oranı

Da = Alt grupta soruyu doğru cevaplayanların oranı

N = Üst ve alt grupta bulunan toplam öğrenci sayısı

n = Üst veya alt gruptan birinde bulunan öğrenci sayısı

P_j = Maddenin zorluk derecesi $\frac{Dü + Da}{N}$

A_j = Maddenin ayıcılık derecesi $\frac{Dü - Da}{n}$

Tablo 2: Ön Uygulama Sonrasında Başarı Testinde Kullanılmasına Karar Verilen Maddelerin Seçeneklere Göre İşaretlenme Oranları

Madde No	Gruplar	N	Seçenekler				
			A	B	C	D	E
1	Üst Grup	70	2	58*	7	2	1
	Alt Grup	70	9	42*	12	5	2
5	Üst Grup	70	1	18	2	37*	12
	Alt Grup	70	2	22	5	22*	19
7	Üst Grup	70	0	7	49*	6	8
	Alt Grup	70	3	9	33*	13	12
8	Üst Grup	70	6	0	11	53*	0
	Alt Grup	70	7	3	20	33*	7
9	Üst Grup	70	0	3	55*	0	12
	Alt Grup	70	5	11	38*	3	13
10	Üst Grup	70	2	26	1	2	39*
	Alt Grup	70	1	11	4	6	48*
11	Üst Grup	70	8	2	45*	1	14
	Alt Grup	70	6	5	39*	3	17
12	Üst Grup	70	5	7	41*	16	1
	Alt Grup	70	15	3	21*	29	2
15	Üst Grup	70	1	0	63*	1	5
	Alt Grup	70	3	2	42*	3	20
16	Üst Grup	70	7	4	3	55*	1
	Alt Grup	70	14	10	12	31*	3
17	Üst Grup	70	3	13	5	45	4
	Alt Grup	70	8	13	19	25	5

18	Üst Grup	70	1	39*	7	22	1
	Alt Grup	70	8	22*	14	24	2
19	Üst Grup	70	6	54*	2	2	6
	Alt Grup	70	14	27*	3	2	24
20	Üst Grup	70	9	6	14	22*	19
	Alt Grup	70	1	3	7	51*	8
21	Üst Grup	70	2	4	21	16	27*
	Alt Grup	70	0	3	32	28	7*
22	Üst Grup	70	9	4	48*	4	5
	Alt Grup	70	11	10	28*	9	12
23	Üst Grup	70	0	42	12	10	6
	Alt Grup	70	8	17	19	20	6
24	Üst Grup	70	2	12	10	24*	22
	Alt Grup	70	4	3	2	57*	4
25	Üst Grup	70	3	64*	2	0	1
	Alt Grup	70	18	33*	6	8	5
27	Üst Grup	70	23*	15	2	22	8
	Alt Grup	70	4*	6	5	50	5
29	Üst Grup	70	11	27*	3	15	14
	Alt Grup	70	13	3*	9	19	26
30	Üst Grup	70	35*	30	5	0	0
	Alt Grup	70	12*	38	13	5	2
32	Üst Grup	70	17	26	10	6	11*
	Alt Grup	70	7	29	3	5	26*
34	Üst Grup	70	53*	3	4	3	7
	Alt Grup	70	21*	14	7	13	15
35	Üst Grup	70	4	5	13	28*	20
	Alt Grup	70	7	12	17	11*	23
36	Üst Grup	70	1	1	1	64*	3
	Alt Grup	70	8	9	8	31*	14
38	Üst Grup	70	5	12	12	3	38*
	Alt Grup	70	8	13	13	18	18*
39	Üst Grup	70	52*	8	10	0	0
	Alt Grup	70	28*	14	14	6	8

EK – 4
Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin **sizi** ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

Sıra No							
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6	Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8	Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9	Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11	Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12	Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13	Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14	Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16	Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17	İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır.	1	2	3	4	5	6
22	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6

Sıra No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
25	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32	Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36	Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43	Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45	Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47	Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48	Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK – 5

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği - Alt Ölçekleri

Tablo 1: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği – Analitiklik Alt Ölçeği

Sıra No	ANALİTİKLİK	Madde No
1	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	3
2	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	4
3	Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışır.	14
4	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	15
5	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	18
6	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	19
7	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	26
8	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	28
9	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	39
10	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	42

Tablo 2: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği – Açık Fikirlilik Alt Ölçeği

Sıra No	AÇIK FİKİRLİLİK	Madde No
1	Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	6
2	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	24
3	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	35
4	Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	43
5	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	49
6	Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	8
7	İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	17
8	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	20
9	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	38
10	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	46
11	Her şey görüldüğü gibidir.	47
12	Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	45

Tablo 3: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği – Meraklılık Alt Ölçeği

Sıra No	MERAKLILIK	Madde No
1	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	2
2	Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	9
3	Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	32
4	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	33
5	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	34
6	Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	36
7	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	40
8	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	44
9	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	50

Tablo 4: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği – Kendine Güven Alt Ölçeği

Sıra No	KENDİNE GÜVEN	Madde No
1	Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	16
2	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	31
3	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	37
4	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	41
5	Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	48
6	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	10
7	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1

Tablo 5: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği – Doğruyu Arama Alt Ölçeği

DOĞRUYU ARAMA		
Sıra No		Madde No
1	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	7
2	Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	13
3	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	22
4	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	27
5	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	29
6	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	30
7	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	51

Tablo 6: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği – Sistematiçlik Alt Ölçeği

SİSTEMATİKLİK		
Sıra No		Madde No
1	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	5
2	Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	11
3	Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	12
4	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	21
5	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımlı düşünürler.	23
6	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	25

EK – 6**ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE DEĞERLENİRME DERSİ GRUP ÇALIŞMA
REHBERİ**

Sayın Arkadaşlar:

Aşağıda “öğretim planları ve öğretim yöntem ve teknikleri” ünitesi ile ilgili konuların 6 hafta boyunca nasıl işleneceği ve her hafta işlenecek olan bölüm konularının gruptaki öğrenci sayısına göre dağılımı yer almaktadır. Grup üyeleri konuları bu dağılıma göre paylaşacaklar ve aşağıda belirtilen görevleri sırasıyla gerçekleştireceklerdir. Burada yer alan etkinliklerde göstermiş olduğunuz performans ve 6 hafta sonunda üniteyle ilgili yapılacak olan sınavda alacağınız puanlar ders notunuz olarak kullanılacaktır. Bu yüzden bu yönergedeki görevleri istenilen şekilde yapmanız, başarılı olabilmeniz için gereklidir.

Önemli Uyarı: Bu derste her öğrencinin grubundaki diğer öğrencilerin konularını daha iyi öğrenmeleri için gayret sarf etmesi gerekmektedir. Ünite sonunda grup puanları hesaplanarak ortalamalar alınacak ve puanlar bu şekilde hesaplanacaktır. Grupta düşük puan alan bir öğrenci, diğerlerinin de notlarının düşmesine sebep olacaktır. Bu yüzden grup çalışmalarında yardımlaşma esastır. Bir öğrenci konuyla ilgili öğrendikleri bütün bilgileri diğer grup üyeleriyle paylaşmalıdır.

GRUP ÜYELERİNİN GÖREVLERİ

1. Bütün grup üyeleri kendilerine düşen konuları en iyi şekilde araştırıp öğrenmeli ve arkadaşlarına öğretmelidir.
2. Bütün grup üyeleri kendi konusuyla ilgili olarak sorulacak sorulardan sorumludur. Sorulan sorulara grup üyelerinden herhangi birinin yanlış cevap vermesi sorumlu öğrencinin puanını düşürür. Bu ise grubun puanının düşmesine sebep olur.
3. Bütün grup üyeleri kendi konularını en iyi şekilde araştırmalı ve değişik kaynaklardan yararlanmalıdır.
4. Bütün grup üyeleri grup çalışmalarına katılmak zorundadır.
5. Yapılan çalışmaların kontrolünü yapacak olan üye her hafta değişik bir üye olacaktır. Bu üye grubun çalışmalarını koordine edecek ve bütün üyelerin grup

çalışmalarına katılmasını sağlayacaktır. Çalışmalara katılmayan her üye sorumlunun puanını düşürecektir.

6. 6. hafta değerlendirme görevini almış olan üyeler üniteyle ilgili 4 hafta boyunca yapılan çalışmalarını bir rapor halinde hazırlayacak bunu diğer grup üyeleriyle düzenleyip tartıştıktan sonra sınıfa sunacaktır.

DERSİN İŞLENİŞİ

1. Dersin girişinde projeksiyon ile konu ve sorular yansıtılacak ve küçük çaplı bir soru cevap etkinliği ile konuya giriş yapılacaktır.
2. İkinci olarak “bunu öğrenmek istiyorum” isimli form dağıtılacak ve bunlar doldurulacaktır.
3. Üçüncü olarak gruplar önceden belirlenmiş konuları tartışmak üzere bir araya gelecek ve gerekli süre içerisinde konuyu diğer grup üyeleri ile tartışarak ve araştırarak öğrenmeye çalışacaktır (bununla ilgili açıklama aşağıda verilmiştir).
4. Dördüncü olarak önceden öğrenilmiş olan konu bütün sınıfın iki çember halinde oturacağı etkinlikle konuyu tartışacaklar ve bütün öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini sunmaları sağlanacaktır.
5. Beşinci olarak ise “beni takip et” ve “grup üyeleri değerlendirme formu” isimli değerlendirme formları doldurulacaktır.
6. Son olarak ise dersin değerlendirmesi ve bir sonraki derse hazırlıkla ilgili çalışmalar yapılacaktır.

Grup Çalışmalarının Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler

1. Grup çalışmalarına tüm arkadaşlarınızın katılmasını sağlayın. Eğer arkadaşlarınız grup çalışmalarına mazereti olmadan katılmazsa, grup başarısı düşebilir. Gruptaki arkadaşlarınızı çalışmalara katılması için sürekli uyarın.
2. Grup arkadaşlarınızla yalnızca sınıfta değil, ders dışında da birlikte olmaya çalışın. Eğer arkadaşlarınızla sürekli olarak birlikte olursanız, grup içindeki ilişkilerinizi daha iyi geliştirmiş olursunuz.
3. Grup çalışmaları sırasında yüksek sesle konuşmayın. Tüm gruplar yüksek sesle konuşursa sizde rahatsız olursunuz.

4. Derse gelmeden önce, verilen konuları grup arkadaşlarınızla birlikte çalışın ve onların da çalışmasını sağlayın. Bu durum başarınızı artıracaktır.
5. Grup çalışmaları sırasında en önemli nokta, birbirinizle iyi arkadaşlık ilişkileri kurup birbirinizi sevmenizdir. Birbirinizi sevdiğiniz zaman bir çok sorunu birlikte çözebilirsiniz.

Tekniğin Uygulanma Süreci

1. 6 hafta sürecek olan çalışmada ünite 6 ana bölüme ayrılacaktır. Her hafta ünitenin bir bölümü işlenecektir. Her hafta işlenecek olan bölüm gruptaki üye sayısı olan 5'e bölünecek ve gruplardaki her öğrencinin farklı bir konusu olacaktır. O hafta bütün grup aynı bölümü işleyecektir.
2. Grup çalışmaları ve grup üyelerinin sorumlu olduğu konuların gösterildiği çalışma rehberi öğrencilere dağıtılacaktır.
3. Grup üyeleri konularını öğrendikten sonra diğer gruplardan aynı konuyu alan üyelerle bir araya gelerek yeni bir grup oluşturacaklardır. Bu gruba araştırma grubu ismi verilecektir. Bu grupta her üyenin konusu aynı olacağından üyeler daha önceden araştırarak öğrendikleri konuları hakkında diğer üyelere sorular sorarak onları sınayacaklar ve konularını daha iyi öğreneceklerdir.
4. Çalışma gruplarında kendi konularını ayrıntılı bir şekilde öğrenen üyeler tekrar asıl gruplarına dönecekler ve kendi konularını diğer grup üyelerine öğreteceklerdir.
5. Bütün grup üyelerinin bütün konuları öğrendiklerini sınamak için grup üyelerinin her biri kendi konusuyla ilgili hazırlamış olduğu 3 soruyu diğer grup üyelerine soracaklardır. Cevap alamadığı sorulara kendisi cevap verecektir.

AKVARYUM YÖNTEMİ UYGULAMA REHBERİ

1. Grup çalışmasından sonra öğrenilmiş olan konular sınıfla birlikte tartışılacak ve öğrenciler birbirine sorular yöneltecektir.
2. Bu tekniğe göre sınıftaki bütün öğrenciler iç içe iki daire olacak şekilde oturacaklar. İç dairede tartışmaya katılmak isteyen grup, dış dairede ise, tartışmayı dinlemek isteyen grup oturacaktır.

3. İ dairede oturan kişiler tartişmaya katılacak ve sırasıyla konuyla ilgili görüşlerini belirteceklerdir.
4. Dış dairede oturan kişiler tartişmayı dinleyecekler ve fikirlerini tartişmaya katılmak istedikleri zaman i dairedeki boş yerlere oturacaklardır.
5. Dersin son bölümünde ise, bütün öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri ve düşünceleri belirtmeleri gerekmektedir.
6. Dersin işlenişi bu şekilde tamamlandıktan sonra bütün öğrencilere kontrol listesi isimli bir ders değerlendirme formu dağıtılacak ve bütün öğrenciler bunu dolduracaktır.

EK – 7

GRUP ÇALIŞMASI ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

Formun birinci bölümü öğretmen tarafından çalışmalara esnasında yapılacak gözlemler yoluyla doldurulacaktır. İkinci bölüm çalışma tamamlanıp sunulduktan sonra doldurulacaktır.						
Grupun Adı						
Çalışma Tarihi						
Çalışma Konusu						
Grup Üyeleri						
		DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ				
		1	2	3	4	5
BİRİNCİ BÖLÜM	1	Grup çalışmasına katılım (5)				
	2	Sorumluluğu verilen süre içinde tamamlama (5)				
	3	Çalışma esnasında materyallerden ve kaynak kitaplardan yararlanma (5)				
	4	Zamanı etkili kullanma (5)				
	5	Çalışmalar sırasında grup üyeleri ile iletişim kurma ve iletişimi sürdürme (10)				
	6	Çalışmalar sırasında grup üyelerine saygılı davranma (5)				
	7	Çalışmalar sırasında grubundan ve sorumlu öğretmenden yardım isteme (5)				
İKİNCİ BÖLÜM	8	Çalışmada en az üç kaynaktan yararlanma (10)				
	9	Bilgilerin sistemli hale getirilmesi ve sunulması (10)				
	10	Konu ile ilgili önemli kavramları anlama ve çalışmalarda işleme (10)				
	11	Konuyu örnekleriyle açıklayabilme, görselleştirebilme (5)				
	12	Konunun etkili bir şekilde sunulması (5)				
	13	Grup ruhu içinde çalışabilme (5)				
	14	Grup içi işbirliği (5)				
	15	Çok yönlü araştırma ve bilimsel çalışabilme(10)				
		TOPLAM PUAN				

Kaynak: Yavuz, K.E. (2005). Aktif Öğrenme Yöntemleri

EK – 8
GRUP ÇALIŞMASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin adı						
Grubunun adı						
Tarih						
Konu						
		Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Çalıştığım grupta grup üyeleri birbirine çalışmalar esnasında yardım etti					
2	Çalışmalarımız esnasında birbirimizi dinledik					
3	Çalışmalara bütün grup üyeleri katıldı					
4	Çalışmamız esnasında birbirimizin düşüncelerine saygı duyduk					
5	Çalışmamız esnasında fikir birliğine vararak çalışmamızı yürüttük					
6	Çalışmamız esnasında bir plan yaparak çalışmamızı yürüttük					
7	Çalışmalarımız esnasında grup olarak uyumlu bir şekilde çalıştık					
8	Çalışmalarımız esnasında problemler çatışmalar yaşadık					
9	Çalışmalarımız esnasında karşılaştığımız problemlerimizi konuşarak çözebildik					
10	Çalışmalarımız esnasında bir grup üyesi olarak kendimi rahat ve mutlu hissettim					

Kaynak: Yavuz, K.E. (2005). Aktif Öğrenme Yöntemleri

EK – 9

Bunu Öğrenmek İstiyorum

İsim: _____

Tarih: _____

Bu konuyu öğrenebilmek için şunları bilmem gerekiyor	
Bu konuyu şu yöntemlerle öğrenebilirim	
Bu konuyu bu şekilde öğrenmeyi tercih ederim	
Ne öğrendim	
Düşünceler	

EK – 10

Kayıt Çizelgesi

İsim _____

Tarih _____

Günün teması neydi

Hedef ve amaçlarla ilişkisi neydi

Gün içindeki en önemli noktalar nelerdi

Bugün hangi yöntemler kullanıldı

Bugün öğrendiklerimi geliştirmek için neler yapabilirim

Bugün öğrendiklerimi geliştirmek için diğerleri neler yapabilir

GÖRÜŞME FORMU

1. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kullanılan yöntem/teknikler ve ders işleme süreci konusundaki görüşleriniz nelerdir?

2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde hangi yöntemlerle ders işlenmesini istersiniz?

EK – 11

ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

ÖZGEÇMİŞ

Bayram ÖZER

1979 yılında Kayseri’de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kayseri’de tamamladı. 1997 yılında girdiği Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Öğretmenliği Bölümünü 2001 yılında bitirdi. 2003 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi programında yüksek lisansını tamamladı. Aynı bölümde 2003 yılında doktora öğrenimine başladı. 2006 yılından beri Amerikan Çalışma Bakanlığının finanse etmekte olduğu ve Türk Çalışma Bakanlığı ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığının koordine ettiği uluslar arası “Eğitim Yoluyla Çocuk İşçiliğiyle Mücadele Tarladan Okula Projesi”nin Elazığ İl Koordinatörlüğünü yürütmektedir.