

**T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖN ORGANİZE EDİCİLERİN (ADVANCE ORGANİZER)
ÖĞRENCİ ERİŞİSİ, TUTUM VE ÖĞRENİLENLERİN
KALICILIĞINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL**

**HAZIRLAYAN
Ömer BEYHAN**

KONYA 2005

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ön organize edicilerin (Advance Organizer) öğrenci erişimi, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemektir.

Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfında okuyan toplam 83 öğrenciden oluşan iki şube araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Random yöntemiyle iki şubeden biri deney, biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tüm gruplara önce tek oturumda 12 maddeden oluşan Öğretimde Planlama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğretilecek üç üniteye ilişkin bilgileri kapsayan 40 sorudan oluşan Başarı Testi seviye belirleme testi olarak uygulanmıştır. Üç hafta (3x5 ders/saat) süre ile deney grubunda ön organize edicilerden (sözel, görsel ve eylemsel) yararlanılarak, kontrol grubunda ön organize ediciler kullanılmadan konular araştırmacı tarafından işlenmiştir. Üç haftalık uygulama sonunda Başarı Testi ve Ders Karşı Tutum Ölçeği sontest olarak uygulanmış, Başarı Testi sontest-öntest farkı erişimi olarak alınmıştır. Son testten dört ay sonra başarı testi aynı gruplara öğretilenlerin kalıcılığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

Ortalama, Standart Sapma, t-testi, Frekans ve Yüzde teknikleri kullanılarak yapılan veri çözümlenmesi sonunda, yüksek öğretim öğrencilerinin öğretiminde kullanılan ön organize ediciler ile öğrenci erişimi arasında anlamlı, öğretilen konuya yönelik öğrenci tutumu ve öğrenilenlerin kalıcılığı arasında anlamsız bir ilişki bulunmuştur.

ABSTRACT

The aim of this research is The Effects Of Advance Organizers on The Student Achivement, Attitudes And Retention Of The Things taught.

Pretest-posttest experimental design with control group was made use of in the research. The two senior groups in the English Teacher Education program of the Faculty of Education at Selçuk University formed the sample for the research. One group was used as the experiment groups and one as the control group. The Attitude Towards Lesson Taught Scale consisting of 12 items and the Success Test containing 40 questions were administered to all the groups in a single session as a pretest. In three weeks, experiment group was given different advance organizer(verbal, visual and action) in the teaching session, but not the control group. Three weeks later, each of the groups was administered the Success Test and Attitude Towards Lesson Taught Scale given as posttest. The diference of the pretest-posttest is accepted as a achivement. Success test used to eplore the retention of the things was given to all the groups four monts after posttest.

The statistical techniques Mean, Standart Deviation, t-Test, Frequency and Percentage were used to analyze the data. The relation between accivement and advance organizer was found to be significant, but not attitudes towards lessons taught and retention of the things taught.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar.....	VII
ÖNSÖZ	IX
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
I.I. PROBLEM DURUMU	1
I.I.I. Ön Organize Ediciler	24
I.I.II. Öğrenme ve Tutum.	43
I.II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
I.III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	60
I.IV. PROBLEM CÜMLESİ.....	62
I.V. DENENCELER.....	62
I.VI. SAYILTILAR	62
I.VII. SINIRLILIKLAR.....	63
I.VIII. TANIMLAR.....	63
I.IX. KISALTMALAR.....	64

BÖLÜM II: YÖNTEM	65
II.I.YÖNTEM.....	65
II.II. DENEKLER	66
II.III. DENEL İŞLEM.....	66
II.IV. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI.....	68
II.IV.I. Erişi Testi.....	68
II.IV.II. Testin Uygulanması ve Değerlendirilmesi.....	69
II.IV.III. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği....	69
II.IV.IV. Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	70
BÖLÜM III: BULGULAR	71
III.I. BULGULAR.....	71
III.I.I. Örnekleme İlgili Bulgular.....	71
III.I.II. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi öntest sonuçları.....	72
III.I.III. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum ölçeği öntest sonuçları.....	73
III.II. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	74
III.II.I. Denence 1'e ilişkin Bulgular.....	74
III.II.II. Denence 2'ye ilişkin Bulgular.....	76
III.II.III. Denence 3'e ilişkin Bulgular.....	77
BÖLÜM IV: YORUM VE TARTIŞMA	78
IV.I. 1.DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR.....	78

IV.II. 2.DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR.....	82
IV.III. 3.DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR.....	83
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER	86
V.I. SONUÇLAR.....	86
V.II. ÖNERİLER.....	87
KAYNAKLAR	89
EKLER	96
EK 1: Eğitim Ve Öğretimin Planlanması Ünitesi Belirtke Tablosu.....	96
EK 2: Eğitim Programının Kapsamı Ve Öğeleri Ünitesi Belirtke Tablosu..	97
EK 3: Öğretme Stratejileri Ünitesi Belirtke Tablosu.....	98
EK 4: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Erişi Testi.....	99
EK 5: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği.....	103
EK 6: Eğitim ve Öğretimin Planlanması Konusu Günlük Ders Planı.....	104
EK 7: Eğitim Programının Kapsamı ve Öğeleri Konusu Günlük Ders Planı	112
EK 8: Öğretim Stratejileri Konusu Günlük Ders Planı.....	124

TABLÖLAR LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
I-1 Bilgi İşlem Süreci	8
I-2 Gruplanmış Malzeme Listesi.....	14
I-3 Ön Organize Ediciler Modelinin Dizimi.....	28
I-4 Örümcek Kavram Haritası Örneği.....	36
I-5 Zincir Kavram Haritası.....	37
I-6 Hiyerarşik Kavram Haritası Örneği.....	38
I-7 İki Boyutlu Görsel Ön Organize Ediciler.....	39
I-8 Bilgi Haritası.....	41
I-9 Haritaların Tanımı Ve Özellikleri Matrisi.....	42
II-1 Deneysel Desenin Oluşturuluşu.....	65
II-2 Deneklerin Şubelere Dağılımı	66
III-1 Deneysel Desenin Denek Sayısı	71
III-2 Deneklerin Şubelere Dağılımı.....	71
III-3 Deney ve Kontrol Gruplarının Erişİ Ön test Sonuçları.....	72
III-4 Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön test Sonuçları.....	73
III-5 Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Erişİ Testi Sonuçları	74
III-6 Bilgi Düzeyi Soruları İle İlgili Erişİ Sonuçlar.....	75
III-7 Kavrama Düzeyi Soruları İle İlgili Erişİ Sonuçlar.....	75

III-8	Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği (SONTEST) Sonuçları ...	76
III-9	Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Sonuçları	77

ÖNSÖZ

Öğretim stratejileri konusunda ülkemizde yapılan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların bulgu ve sonuçlarının ortaya koyduğu gerçek; öğretim sürecinde öğrencilerin gösterdikleri öğrenme yetersizlikleri, öğrenci sayımızdaki fazlalığın uzun süre daha bizi kalabalık sınıflarda ders işlemeye ve sunuş yolu ile öğretim stratejisini tercihe zorlamaya devan edeceğidir. Bu nokta dikkate alınarak sunuş yolu ile öğretim stratejisinin özü kabul edilebilecek ön organize edicilerin öğretimde etkililiği araştırılmak istenmiştir. Bu tezle Türkiye’de ön organize edicilerin öğretim sürecindeki etkileri akademik deneysel bir çalışmaya konu olmaktadır.

Doktora programımın her aşamasında, araştırma konumun belirlenmesinde ve tez çalışmalarımın her aşamasında desteklerini esirgemeyen; okuyup, eleştiren ve önerileri ile beni yönlendiren danışmanım Sn. Doç. Dr. Ali Murat Sünbül’e şükran borçluyum. Doktora programı ders aşamasında aldığım derslerde ve bu tezin konusunun belirlenmesinde önerilerini esirgemeyen hocam Sn. Prof. Dr. Özcan Demirel’e; tez konumun belirlenmesinde önerilerini paylaşmaktan onur duyduğum Sn. Prof. Dr. Nuray Senemoğlu’na; tez izleme komitemde, benim hatasız bir çalışma yapmam için önerilerini benimle paylaşan Sn Prof. Dr. Musa Gürsel’e ve Sn. Yrd. Doç. Dr. Kemal Güven’e; tezimi okuyup bana yapıcı dönüt veren hocam Sn. Doç. Dr. Ahmet Saban’a, teşekkür etmeyi zevkle ve gecikmeden ödenmesi gereken bir borç kabul ediyorum.

Doktora programına başlamam konusunda beni motive eden ve cesaretlendiren Sn. Prof. Dr. Ömer Üre’ye; ders aşamasında konu alanımla ilgili yeni bilgiler öğrendiğim hocalarım Sn. Yrd. Doç. Dr. Hüsnü Livatyalı’ya, Sn. Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Izgar’a, Sn. Yrd. Doç. Dr. Hakan Sarı’ya, Sn. Yrd. Doç. Dr. İsa Korkmaz’a, Sn. Öğretim Görevlisi Cuma Çivi’ye; idari konularda yardımını esirgemeyen Öğretim Görevlisi Sn. Abdullah Sürücü’ye en içten duygularıyla teşekkür etmek istiyorum.

Tezin uygulama aşamasında desteklerini esirgemeyen, burada isimlerini sayamadığım Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine, idarecilerine ve öğretim elemanlarına; kendileri ile paylaşmayı planladığım zamanların çoğunluğunda ders çalışmak zorunda kalıp, kendilerini ihmal etmek durumunda kalışım karşısında

gösterdikleri hoşgörüden dolayı eşim ve oğullarım Ali ile Kazım'a en içten teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum.

Eylül 2005

Ömer BEYHAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ön organize edicilerin (Advance Organizer) öğrenci erişisi, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemektir.

Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfında okuyan toplam 83 öğrenciden oluşan iki şube araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Random yöntemiyle iki şubeden biri deney, biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tüm gruplara önce tek oturumda 12 maddeden oluşan Öğretimde Planlama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğretilecek üç üniteye ilişkin bilgileri kapsayan 40 sorudan oluşan Başarı Testi seviye belirleme testi olarak uygulanmıştır. Üç hafta (3x5 ders/saat) süre ile deney grubunda ön organize edicilerden (sözel, görsel ve eylemsel) yararlanılarak, kontrol grubunda ön organize ediciler kullanılmadan konular araştırmacı tarafından işlenmiştir. Üç haftalık uygulama sonunda Başarı Testi ve Derse Karşı Tutun Ölçeği sontest olarak uygulanmış, Başarı Testi sontest-öntest farkı erişisi olarak alınmıştır. Son testten dört ay sonra başarı testi aynı gruplara öğretilenlerin kalıcılığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

Ortalama, Standart Sapma, t-testi, Frekans ve Yüzde teknikleri kullanılarak yapılan veri çözümlenmeleri sonunda, yüksek öğretim öğrencilerinin öğretiminde kullanılan ön organize ediciler ile öğrenci erişisi arasında anlamlı, öğretilen konuya yönelik öğrenci tutumu ve öğrenilenlerin kalıcılığı arasında anlamsız bir ilişki bulunmuştur.

ABSTRACT

The aim of this research is The Effects Of Advance Organizers on The Student Achivement, Attitudes And Retention Of The Things taught.

Pretest-posttest experimental design with control group was made use of in the research. The two senior groups in the English Teacher Education program of the Faculty of Education at Selçuk University formed the sample for the research. One group was used as the experiment groups and one as the control group. The Attitude Towards Lesson Taught Scale consisting of 12 items and the Success Test containing 40 questions were administered to all the groups in a single session as a pretest. In three weeks, experiment group was given different advance organizer(verbal, visual and action) in the teaching session, but not the control group. Three weeks later, each of the groups was administered the Success Test and Attitude Towards Lesson Taught Scale given as posttest. The diference of the pretest-posttest is accepted as a achivement. Success test used to eplore the retention of the things was given to all the groups four monts after posttest.

The statistical techniques Mean, Standart Deviation, t-Test, Frequency and Percentage were used to analyze the data. The relation between accivement and advance organizer was found to be significant, but not attitudes towards lessons taught and retention of the things taught.

BÖLÜM I

Bu bölümde, problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, denenceler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

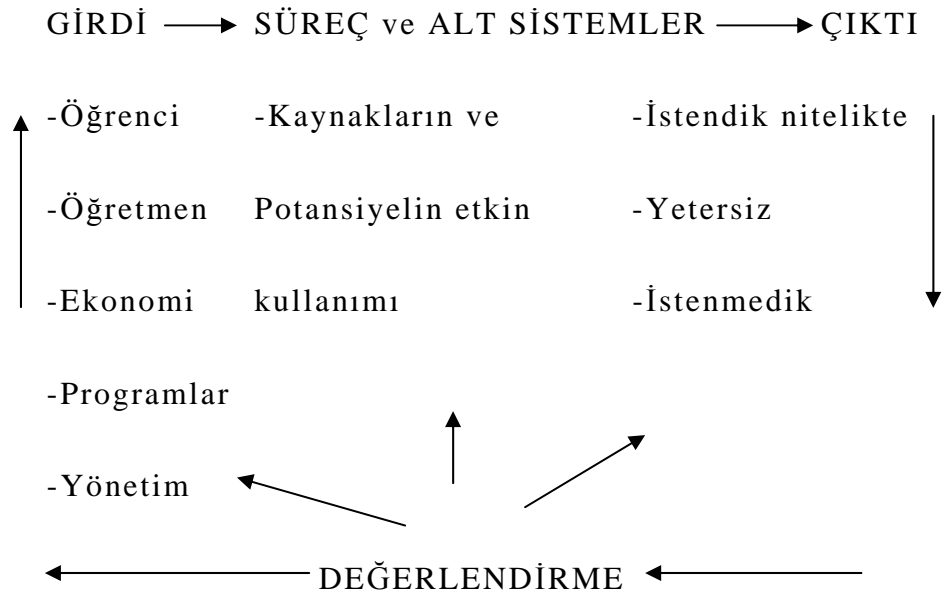
1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Varış (1985), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir. Ertürk (1982) de eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade etmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 2004).

Eğitim hizmeti çok yönlü olarak düşünölmelidir. Eğitim hizmetinin içeriğini ve kalitesini etkileyen birçok faktör vardır. Tüm bu faktörler eğitim sisteminin işleyişini etkilemektedir. Sadece öğretmenleri dikkate alarak bir eğitim hizmetinin düzenlenmesi doğru olmaz. Benzer şekilde, sadece öğrencileri veya belli bir konu alanının içeriğini dikkate alarak da eğitim etkinliklerinin planlanması doğru olmaz. Eğitim hizmeti bütönlük arz eden bir sistem işidir. Bir sistem demekle; belli amaçlara ulaşabilmek için, bazı öğelerin işbirliği içinde çalışarak, bir arada, bir bütönlü oluşturacak şekilde organize edilmeleri kastedilmektedir. Tıpkı bir fabrika gibidir. Bu öğelerden biri girdi öğesidir. Fabrikada üretim için gerekli olan ham madde ve mevcut olan teknoloji fabrika sisteminin bir girdisi olarak düşünölebilir. Diğer bir öğe ise, bu hammaddelerin mevcut teknoloji ve iş gücü ile birleşerek işlenmesidir. Bu kısma da sistemin süreç öğesi diyebiliriz. Nihayetinde, fabrikada süreç sonunda üretilen televizyon, buzdolabı gibi bir ürün

otaya çıkacaktır. Bu üretilen ürünlerin kalitesi ve uygunluğu da kontrol edilmelidir ki yapılan hatalı üretimler varsa tespit edilsin. Daha sonra, yetersiz veya hatalı üretimin sebepleri belirlenip, gerekli tedbirler alınabilsin. Sistemin çıktısı olan televizyon, buzdolabı gibi ürünlerin kalite kontrolünün yapılması ve aksaklıkların belirlenmesine yönelik gerekli tedbirlerin alınması da sistemin bir değerlendirme ögesi olarak düşünülebilir. Sistemi oluşturan tüm bu ögelerin işbirliği içerisinde çalışması önem taşımaktadır. Sistemin herhangi bir ögesindeki aksaklık, tüm sistemi olumsuz etkiler (Tan ve Erdoğan, 2004).

Eğitime bir sistem yaklaşımı ile bakıldığında, her sistem gibi eğitim sistemi de; girdi, süreç ve alt sistemler, çıktı ve değerlendirme (geri besleme) ögelerinden oluşmaktadır (Gürsel, 2003). Bu ögelerin herhangi birindeki değişiklik, eksiklik, yanlış işleyiş, sistemin çalışmasını ve elde edilecek ürünün niteliğini etkiler. Çünkü sistemin tüm ögelerinin işleyişinin bir sonucu olarak bireylere istenilen davranışlar belli ölçüde kazandırılabilir. Eğitim sistemini oluşturan ögeleri ve bu ögeler arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde görülmektedir.



Eđitime bir sistem yaklaşımı ile bakıldığında, sistemin girdi, sūreç, çıktı ve değerlendirme ōđelerinin etkileşim içinde olduğunu gŒrŒrŒz. Eđitim sisteminin ōnemli girdileri arasında, ōđrenciler, ōđretmenler, ũlke ekonomisi, eğitim programları ve yŒnetim yaklaşımları sayılabilir. Bir zaman dilimi olarak sūreç; ōđrencilerin eğitim sistemine girişi ile sistemin bir çıktısı olana kadar geçen sūreyi, ōđrenim sūresini kapsamaktadır. Eđitim sisteminin sūreç ve alt sistemler ōđesi, ōđrencilere istendik ve planlanan davranışların kazandırılması için yapılan tŒm işlemleri içermektedir. Eđitim sisteminin çıktısı olarak ise ōđrencilerin sūreç sonucunda kazanmış oldukları davranışlar veya nitelikler dŒřŒnŒlebilir. Eđitim sisteminin değerlendirme ōđesi, sistemin aksayan ve eksik yŒnlerini tespit etme olanağı sağlar. ıktılar ũzerinde yapılacak kontrol sonunda, geliştirilen davranışlardaki yetersizlik halleri, bunların dŒzeyi ve kaynakları saptanabilir (Tan ve Erdođan, 2004).

Sūreç aşamasında yŒrŒtŒlen faaliyetleri bir program çerçevesinde yŒrŒtŒlmesi gerekmektedir. ErtŒrk (1982) eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli ōđrenme yaşantıları dŒzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona gŒre yetişek, ōđrenci açısından bir ōđrenme yaşantıları dŒzeni, eğitici açısından ise bir eğitim durumları dŒzenidir. Dođan (1975) eğitim programını “ōđrencilerde beklenen ōđrenmeyi getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Bu verilen tanımlardan hareketle eğitim programı; ōđrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan ōđrenme yaşantıları dŒzeneđi olarak tanımlanabilir. Bu tanımda yer alan ōđrenen, yaşam boyu devam eden sūrete sŒrekli ōđrenme arzusunda olan bireydir. Okul ifadesi ile okul içinde yapılan tŒm etkinlikler ile sınıfta ōđretilen tŒm dersleri içine alan ōđretimi, okul dışında ifadesi ile de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen ōrtŒk program etkinliklerinin kastedildiği sŒylenebilir. Eđitim bir bakıma kasıtlı kŒltŒrleme yolu olarak gŒrŒldŒđŒnden eğitim

programlarının planlı olması gereği oraya çıkar. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Eğitim programları yukarıda anlatılan sistem yaklaşımı ile belirli bir süreç sonunda ortaya çıkmaktadır ve geliştirilmektedir. Bir eğitim programının dört temel ögesi mevcuttur. Bu ögeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme değerlendirme ögesi de hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2002).

Eğitim programı geliştirme çalışmalarında ‘nasıl öğretilmeli?’ sorusunun bir anlamda yanıtı olan öğrenme öğretme yaklaşımlarının belirlenmesi önde gelen konulardan biri olmaktadır. Öğrenme öğretme yaklaşımları psikolojiden her aşamada yararlanılmaktadır. Öğrenme öğretme birbiri ile ilişkilidir ve psikoloji bunlar arasındaki ilişkiyi daha da pekiştirir. Psikoloji biliminden elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyici kuram ve ilkelerin de temelini oluşturur (Yalın, 2002; Açıkkgöz, 2003).

Saban (2002), eğitim sisteminde yer alan öğrenme öğretme yaklaşımlarını iki başlık altında gruplamakta; bunları geleneksel yapıdaki ve yapısalcı kurama göre öğrenme öğretme anlayışı olarak tanımlamaktadır. Geleneksel yapıdaki öğrenme öğretme yaklaşımında Plato bilginin insan zihninde doğuştan var olduğunu söylemekte ve öğrenmeyi pasif bir süreç olarak algılamaktadır. John Locke, Plato’nun aksine insan zihninin adeta doldurulmak için bekleyen boş bir depo olarak algılar, ancak bireyin doğuştan öğrenmek için getirdiği belli becerileri söz konusudur. Yukarıda kısaca sözü edilen iki geleneksel

öğrenme teorisinin aksine, davranışçı öğrenme teorisi ilgisini davranışın nasıl kazanıldığı üzerinde odaklamıştır. Çünkü onlara göre zihin subjektiftir ve objektif olarak ölçülemez. Köpeklerle ilgili deney yapan Pavlov, zil sesine şartlanan köpeklerin zil sesini duyunca salya salgılamasını öğrenme olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, davranışçılara göre 'öğrenme' bir uyarıcı tepki ilişkisidir denilebilir. Benzer şekilde Skinner 'Skinner Kutusu' olarak bilinen özel bir araçla yaptığı deneyler sonucunda bir tepkiden sonra pekiştireç vermenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını görmüştür. Skinner'e göre organizmanın davranışları uyarıcılara otomatik bir cevap olmaktan öte kasıtlı yapılan hareketlerdir. İnsanlar, çevrelerinde karışık uyarıcı durumlarıyla karşılaşılır. Bu durumda, davranışların kendisi tarafından yapılan davranış önemlidir. Bunlara operant edim denilmektedir. Edimler onları izleyen davranışlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir. Bu nedenle, davranış değiştirme işlemlerinde davranışın sonuçlarının kontrol edilmesi ve şekillenmesi gerekir. Bu kontrol işleminde en önemli yeri "pekiştirme" tutar. Edimsel davranıştan sonra pekiştireç gelmezse davranış devam etmez. Pekiştireç olumlu ve olumsuz olabilir. Olumlu pekiştireç davranışı pekiştiren uyarıcıdır. Olumsuz pekiştireç ise bir uyarıcının geri çekilmesi ile ya da ortadan kaldırılmasıdır (Erden, 1996). Davranışçılara göre öğrenmenin esasını pekiştirme oluşturur. Yirminci yüz yılın başından itibaren eğitimde egemen olan öğrenme teorisi davranışçı kuramdır. Öğrenme, bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucu oluşur. Bu uyarıcı-tepki ilişkisinde, öğrenen, çevresindeki uyarıcılara basit bir karşılık verir. Hazırlık, öğretim, denetim, alıştırma ve gözden geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşan *direk öğretim* yöntemi davranışçı ekolün etkisiyle ortaya konmuş ve uygulanmaktadır. Direk öğretimin öğretmenin dersin başında öğrencilerin dikkatini derse toplaması bilgi ve becerileri öğrencilere direk olarak vermesi ve söz konusu bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının kontrol edilmesi gibi avantajlarının yanında, öğrencilerin bir takım kesin bilgileri çok iyi

tanımlanmış durumlar dışında etkili olamaması gibi dezavantajları mevcuttur. Dolayısı ile direk öğretim toplama, çıkarma, çarpma gibi işlemlerde etkili olabilir ama; anlamayı, üretmeyi veya problem çözmeyi öğretmede sınırlı bir değere sahiptir. Skinner'in yeni edimler kazanmak için ortaya attığı küçük adımlar, etkin katılım, başarı, anında düzeltme, kademeli ilerleme, bireysel hız ilkelerinden oluşan, 1960-1970'li yıllarda ortaya çıkan Programlı öğrenme öğrencinin eğitim programlarında belirlenen hedef ve davranışlara kendi algı hızıyla bireysel bir çalışma sonucunda ulaşmasını hedeflemişse de beklenen başarıyı gösterememiştir (Bilen 1989).

Yapısalcı kuramcılar; günümüzde düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen insanlara daha fazla ihtiyaç olduğu gerçeğini göz önünde bulundurarak; insanın sezme, idrak etme ve düşünme yetisi ile çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebileceği noktasından hareketle; davranışçuların öne sürdüğü 'uyarı-tepki-pekiştireç' ilişkisini 'uyarıcı-zihin-tepki' olarak yeniden formüle etmişlerdir denilebilir. Saban'ın (2002) Phillips ve Soltis'ten aktarmasına göre, Öğrenmede 'Gestalt yaklaşımı' bireyi öğrenme sürecine fiziksel ve zihinsel yönden aktif olarak katılan bir organizma olarak algılar ve kavrayarak öğrenme üzerinde durur. Gestalt öğrenme kuramı bütünün parçaların toplamından daha özgün ve farklı özelliğe sahip olduğu temeline dayanır. Organizma, uyaranları bir bütünlük içinde algılar. Öğrenmede algı ve belleğin işleyişi belirleyici özelliktedir (Arı, Üre ve Yılmaz, 2002). Gestalt okulunun ilk kurucularından Köhler, şempanzeyi tepesinde muzun asılı olduğu, birkaç sandık ve sapanın bulunduğu kafese koyarak, şempanzenin muza ulaşmak için kullandığı 'mantıksal yöntemi' gözlemiştir. Şempanze sopa kullanarak muza ulaşmasını bilmiştir. Kavrayarak öğrenmede, öğrenen nesnelere arasında mantıksal ilişkiler, bağlar ve anlamlar kurar. Gerçekte yapısalcı kuram, öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin

daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar (Saban, 2002).

Davranışçı yaklaşımların öğrenmeyi basit bir uyarıcı tepki bağlantısı olarak açıklamaları öğrenmede karmaşık davranışların açıklanmasında yetersiz kalmaktadır. Yapısalcı öğrenmeciler sosyal davranışların da bir bilişsel süreç sonucu öğrenileceğinden hareketle, hayatta birçok karmaşık davranışın çevreden gözlenerek öğrenildiğini savunmuşlardır. Bu öğrenme yaklaşımında, çocuğun davranışlarının büyük bir çoğunluğunu çevresindeki yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek öğrendiği tezi savunulur. Model alınan insanların toplumda popüler insanlar oldukları gözlenmiştir. Çocukların gelişim çağlarına göre örnek aldıkları tipler, roman kahramanları, film yıldızları ve yakın çevrenin seçkin kişileri olabilmektedir. Burada önemli olan bir husus da her izlenen davranışın model alınmadığı ve mantık süzgecinden geçirdikten sonra gerek duyarsa model alınmasıdır (Senemoğlu, 2004).

Öğrenme öğretme birbiri ile ilişkilidir ve psikoloji bunlar arasındaki ilişkiyi daha da pekiştirir. Psikoloji biliminden elde edilen bulgular öğretmen ve öğrenci davranışını etkileyici kuram ve ilkelerin de temelini oluşturur. Çalışmamızın konusu olan ön organize edicilerin kavranmasında bize kolaylık sağlayacak yapısalcı kuramın özünü oluşturan mantıksal öğrenmede gerçekleşen zihinsel süreçleri açıklamaya çalışan bilgi işleme kuramı; bireyin belli bir zaman diliminde öğrendiklerini, belleğinde nasıl depoladığını ve bunları gerekli olduğunda nasıl kullanacağını açıklamaya çalışan kuramlardan en çok kabul gören kuramdır.

Bilgiyi işleme kuramı bireyin bilgileri nasıl kazandığı, transfer ettiği, depoladığı, uyguladığı ve istendiğinde geriye getirdiği gibi bellek

süreç ve mekanizmalarını incelemektedir. Öğrenme bilgiyi işleme fonksiyonunu sağlayan zihinsel süreçler içerisinde gerçekleşmektedir. Bilişsel psikoloğlara göre insan zihni bilgisayarın çalışma ve işleme şekline benzemektedir. Bu modele göre öğrenme, zihinsel süreçlerde üç temel öge arasındaki ilişki ve bilgi akışı yoluyla meydana gelir. Bu ögeler Mayer'e (1988) göre;

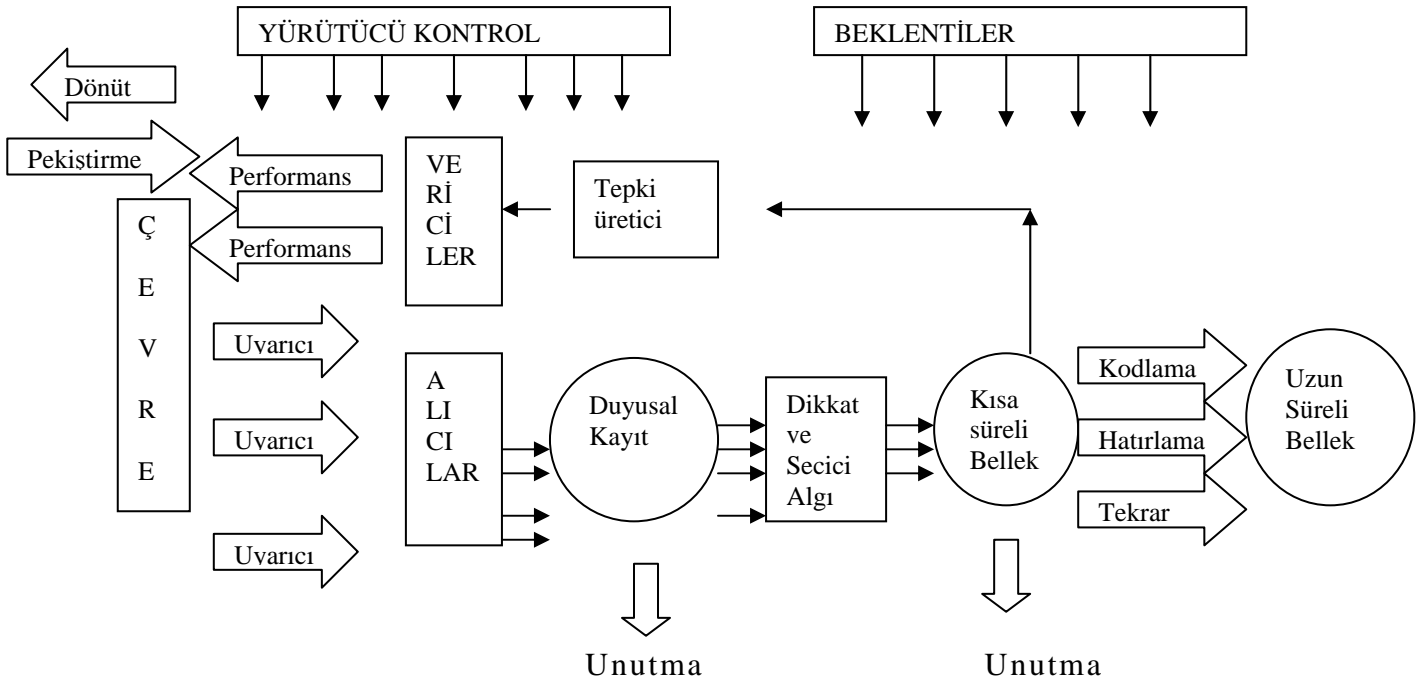
Duyusal kayıt,

Kısa süreli bellek,

Uzun süreli bellektir.

Bilgiyi işleme modelinin iki temel ögesi vardır. Bu temel öğelerden biri, üç tür bellekten oluşan bilgi depolarıdır. Diğer öge ise, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir.

Tablo I-1 Bilgi İşlem Süreci



(Gagne, (1985).The Condition of Learning and Theory of Instructions'den uyarılma)

Bilgiyi işleme yaklaşımının sorularına gerekli yanıtlar yukarıdaki şekilde bulunabilir. Yukarıdaki şemada (Gagne, 1985) da görülen yapılar ve öğrenmeyi sağlayan süreçler şu şekilde özetlenmiştir.

Çevredeki uyarıcılar alıcılar (duyu organları) yoluyla alınır, alınan uyarıcılar duyuşsal kayıt yoluyla bilgi olarak kaydedilir. Bu bilgi dikkat ve seçici algı yardımı ile seçime tabi olur. Gerekli olanlar kısa süreli belleğe geçirilir ve gelen bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrar yapılır. Ardından bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte anlamlı kodlama yapılır, kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır. Gerek duyulan bilgi uzun süreli bellekten işleyen belleğe tekrar getirilir, tepki gerektirdiği zaman bilgi kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilir, tepki üreticiden bilgi vericilere gönderilerek vericiler aracılığı ile öğrenenin çevresinde performans olarak sunulur ve tüm bu süreçler yürütücü kontrol vasıtasıyla kontrol edilir.

Davranışçı yaklaşımdan son derece farklı bir bakış açısına sahip olan yapısalcı yaklaşım, öğrenme sırasında bilginin nasıl alındığı, bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı üzerinde durmaktadır. Mantıksal öğrenmede, bilginin öğrenen kişi tarafından bireysel biçimde işlenmesi, geçmiş yaşantılara dayalı bağlantıların oluşturulması ve öğrenilenlerin uzun süreli belleğe kodlanması temel alınmaktadır. Tüm bu açıklananlar, bireyin sunulan bilgiyi edilgen olarak aldığı davranışçı yaklaşımın tersine öğrenmede bireyin aktif katılımını ifade etmektedir. Mantıksal öğrenmenin bu yönü öğrenmedeki bakış açısını davranışçı yaklaşımdan yapısalcı yaklaşıma doğru yöneltmiştir.

Mantıklı öğrenmeyi anlamlı öğrenme (meaningful learning) olarak tanımlayan Hergenhahn (1988) anlamlı öğrenmeyi anlatabilmek için aşağıdakine benzer bir örnek vermiştir.

Aşağıdaki cümleleri inceleyelim.

İney, nisis relnemteröğ ziresein olatırcak isenil.

Nesil, sizin öğretmenler yeni olacaktır eseriniz.

Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.
K.Atatürk.(Hergenhahn,1988'den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır).

Yukarıdaki cümlelerden hangisinin öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolay? Açıkça görülüyor ki üç cümlede aynı harflerden oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü cümleler aynı kelimelerden oluşmaktadır. Birinci cümleyi öğrenebilmek için 43 ayrı harfi, ikinci cümle için altı ayrı kelimeyi ezberlememiz gerekmektedir. Üçüncü cümle öğrenebilmemiz için en kolayı, çünkü onu öğrenmek için sadece bir bildiğimiz cümle yapısına ihtiyaç vardır. Biz her kelimenin anlamını, cümle yapısını biliyoruz, hem de zihnimizde o konu ile ilgili yeteri kadar tecrübe ve bilgiye sahibiz. Bu nedenlerden dolayı, üçüncü cümle bizim için daha kolay anlaşılır olmaktadır.

Üçüncü cümle ile verilen mesaj anlamlı öğrenmenin özünü oluşturmaktadır. Bütün öğrenmeler, özellikle okul öğrenmeleri bilginin bize anlamlı gelmesine, onun bizim mevcut şemalarımızla bağlanmasıyla ve eski bilgilerinizle onun özümsemesi oranında gerçekleşir. Biz ezber öğrenme ile sınırlı sayıda bilgiyi hatırlayabiliriz. Bir ay içinde kullandığımız telefon numaralarının kaç tanesini hatırlıyoruz? Buna rağmen, bize anlamlı gelen bilgilerin daha çok kolay hatırlayabiliyoruz.

Üçüncü cümle ile verilen mesaj öğretmenlerin öğretmede temel dayanağı olmalıdır. Öğretmenlerin en önemli görevi; öğretilen kalıp içerisinde öğrenciler tarafından anlaşıldığından emin olup, öğrencilerin önceki bilgileri ile ilişkilendirip, açık ve organize edilmiş bir şekilde bilgileri sunarak bilgiyi anlamlı hale getirmektir.

Ezber ve anlamlı öğrenme arasındaki farkı Asubel'de (1961)ortaya koymaya çalışmıştır. Ona göre ezber öğrenme (rote learning) öğelerin,

ilişkilerin ezberlenmesine dayanır. Çarpım tablosunun, kimyasal elementler tablosunun, yabancı dildeki kelimelerin veya vücudumuzda bulunan kas ve kemiklerin isimleri gibi. Ezber öğrenmelerin çoğunda, keyfi bilgilerle karşılaşırız. Örneğin kimyada altının sembolü (Au)'dur. Ama ona Al veya Gd denmesi bir şey değiştirmez. Bunu tam tersi olarak, Anlamalı öğrenme keyfi bilgiler içermez, öğrenenin önceden öğrendiği bilgilerle ve kavramlarla ilişki kurar. Örneğin, biz bakırın çok iyi bir iletken olduğunu öğrenmişsek, bu bilgi bizim bakırla ilgili önceki bilgilerimiz ve elektrik iletkenliği ile ilgili bir bilgidir. Daha da ötesi, bakır ve elektrik iletkenliği keyfi bir bilgi değildir. Bakır gerçekten iyi bir iletken ve bu bilgi her ortam da ve her dilde aynıdır, keyfi olarak değiştirilemez (Akt. Hergenhahn,1988).

Ausubel ve arkadaşlarına (1978) göre anlamlı öğrenmenin (a) öğrenme malzemesinin anlamlılığı, (b) öğrenenin var olan bilişsel yapısı ve (c) öğrenenin niyeti olmak üzere üç önemli koşulu vardır. Bu koşullar yerine getirilmediği zaman hangi öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın anlamlı öğrenme gerçekleşmez, aksine öğrenenin ezberlemesi ile sonuçlanır. Öğrenme malzemesinin anlamlılığı, içeriğin birbiriyle ve önceki öğrenmeler ile ilişkilendirilebilirliğidir. Örneğin, anlamsız hecelerden oluşan sözcüklerin anlamsız olma nedeni; bir insanın, heceleri birbiriyle ilişkilendirilemiyor olmasıdır ve onları öğrenmek zordur. Bilişsel yapı; bireyin o öğrenme malzemesi ile ilgili kavram, bilgi, olgu ve önerme, kuram ve algısal verilere sahip olmasıdır, Bunların miktarı, netliği ve örgütlülüğü önemlidir. Yeni öğrenilenler bu yapıda kendilerine tutunacak yerler bulurlar. Öğrenenin niyeti ise, öğrenenin konuyu anlamaya ve öğrendiklerini bilişsel yapıyla ilişkilendirmeye çalışıyor ve bu ilişkileri fark ediyor olmasıdır.

Her zaman için “ezber öğrenme kötü, anlamlı öğrenme iyidir” düşüncesi doğru değildir. Doktor bize “uyluk” kemiğimizin çıktığını söylediği zaman, bizim “uyluk”un bir kemik olduğunu anlamamız gerektiğini ve onu ezberlememizi bekler. Yabancı dildeki kelimeler

ezber öğrenme yaptığımız önemli bir durumdur. Buna rağmen ezber öğrenme kavramı eğitim alanında negatif bir anlam taşımaktadır, çünkü adı üzerinde ezber'dir ve anlamlı gelecek bilgiler bile bazen ezber öğrenme olarak algılanır. Yukarıda anlamlı öğrenme için örnek verdiğimiz bilgi: “Bakır gerçekten iyi bir iletkendir”; ilkokul birinci sınıf bir öğrenci için ezber öğrenmedir. Çünkü o öğrencinin bakır hakkında henüz ön bilgisi mevcut değildir.

Bize ezber öğrenmenin yanlışlığı papağan gibi ezberletilse de, yine farkında olmadan ezber öğrenme yapmaktayız. Bu şekilde yanlış öğrenmeye aşağıdaki örneği gösterebiliriz. Öğretmenin arkadaşı coğrafya dersinde sınıfı ziyaret eder. Coğrafya kitabına baktıktan sonra öğrencilere “Biz yerde yüz metre derinliğinde bir çukur kazsak, kuyunun tabanı yüzeye göre daha sıcak mı yoksa daha soğuk mu dur?” diye sorar. Kimseden cevap gelmez. Öğretmen “Sanırım siz soruyu yanlış sordunuz”, bir de ben sorayım der. “Dünyanın iç kısımları nasıldır?” sorusunun ardından hemen cevaplar gelir. “Dünyanın iç kısımları kaynayan mağma ile doludur”.

Örnekte öğrenciler bilgiyi öğrenmemiş sadece ezberlemişlerdir. Bu bilgi onun için kullanışsızdır ve önceki öğrenmeleri ile ilgili değildir. Anlamlı bilgileri öğrenmek ve hatırlamak ezber öğrenmeden daha kolaydır, çünkü İnsanların önceden bildiği bilgilerle ilişkilendirilmişlerdir. Değişik bilgilerin hatırlanması ile ilgili araştırma verilere göre, anlamlı bilgiler şiiirsel ve anlamsız bilgilere göre çok daha uzun süre hatırlanmaktadır (Hergenhahn, 1988).

Uzun süreli belleğin anlamsal belleğinde bilgiler önerme ağları şeklindedir. Önerme birbirine bağlı olan fikirler, kavramlar, ilişkiler setidir. Önerme ağı biçiminde depolanan bilgi temel olarak betimleyici niteliktedir. Ancak önermeler küçük bilgi birimlerinin temsil edilmesi için uygun olmakla birlikte, organize edilmiş, daha büyük bilgi örüntülerine ihtiyaç vardır. Bu büyük organize edilmiş bilgi örüntülerini

temsil eden, veri yapılarına kavramsal yapı, çerçeve, şemata (schemata) denir. Şemata şema sözcüğünün İngiliz dilinde çoğuludur. Şemalar, birbirlerine bağlı olan fikirler ve işlemler setidir (Anderson,1985). Diğer bir deyişle şema, bir olayı bir kavramı ya da bir beceriyi anlamak için rehber ya da bir biçimdir. Anlamalı öğrenme esnasında, şema ağları etkin rol almakta ve uzun süreli bellekte depolanmaktadır (Hergenhahn, 1988). Şema bize kategorilerin çerçevesini çizer. Kategorilerin temel özelliklerini belirler. Kısaca şema, bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılardır.

“Ayşe antika yemek takımını ödünç aldı.” cümlesinden “antika yemek takımı” ve “ödünç” önermelerinden çok daha fazla bilgiler çıkarabiliriz. Ödünç alındığına göre yemek takımı geri verilecek, antika yemek takımı kullanılacağına göre gelen misafirler oldukça önemli, antika değerli olduğu için yemek takımları çok dikkatli kullanılmalı gibi. “antika yemek takımı” ve “ödünç” kavramlarının şemaları cümleye bu anlamları da yüklememizi sağlamıştır.

Her durumda, önceki edinilen bilgilere ve anlamlara dönük olarak harekete geçen şema, davranış biçimimizi etkilemektedir. Bir durumu, öyküyü, ders kitabını, sınıfta işlenen dersi anlamak ve kavramak için uygun şemayı seçmek gerekir. Öğrencinin sahip olduğu şemalar onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı güçlü yapılar, askılıklar gibi iş görmektedir.

Rumelhart ve Ortony’ye (1997) göre şemaların altı temel özelliği bulunmaktadır: Şemalar değiştirilmeye yatkındır. Bir şema bir başka şemanın alt şeması olabilmektedir. Şemalar en somuttan en soyuta pek çok bilgiyi içerirler. Şemalar tanımlardan çok bilgileri barındırırlar. Şemalar aktif süreçlerdir. Şemalar, içlerine katarak geliştirecekleri bilgileri işleyerek onları kendilerine en iyi uyum sağlayacakları biçime sokan, tasnif eden aygıtlardır.

Anlamalı öğrenmede **bilgilerin yapılandırılması** da önem arz etmektedir. Bilginin uygun yapılar, biçimler içinde örgütlenmesi, gruplanması kodlamaya yardım eden bir süreçtir. Örneğin; bir öğrenciye şöyle bir liste verilmiş olsun;

- Cetvel
- Tarih atlas
- İngilizce sözlük
- Top
- Deney tüpü
- Spor ayakkabısı
- Yazım kılavuzu
- Spor fanilasası
- Asit

Öğrenci, bu listeyi hatırlayabilmek için listedeki malzemeleri derslere göre gruplayabilir. Böyle bir örgütleme ile gruptaki bir malzemenin hatırlanması diğerini çağrıştıracığından malzemelerin tamamı kolaylıkla hatırlanabilir.

Tablo I.2 Gruplanmış Malzeme Listesi (Senemoğlu 2004'den uyarlanmıştır).

Fen bilgisi Dersi	Tarih Dersi	Yabancı dil	Beden eğitimi
Cetvel	Tarih atlası	İngilizce sözlük	Top
Deney tüpü		Yazım kılavuzu	Spor ayakkabısı
Asit			Spor fanilasası

Öğrenen birey, kendi bilgi yapısını aktif olarak kendisi oluşturmaktadır. Yukarıdaki iki örnekte de bilgiyi yeniden örgütleme yoluyla hatırlamaları gereken birinci listede on sekiz, ikincide dokuz birim yerine, birincide üç birim, ikincide beş birimlik bilgidir. Böylece hatırlamada hem ekonomiklik hem de çağrışım yoluyla kolaylık sağlanacaktır.

Örgütleme stratejilerinin çocuklardaki gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar önemli bazı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bunlardan biri

(Berk, 1991); küçük öğrencilerin daha büyüklere göre, bilgiyi gruplama ve organize etmeyi daha az kullandıkları, küçüklerin, materyali daha çok tekrar ederek ezberlemeye çalıştıkları gözlenmiştir. Ayrıca, bazı araştırma sonuçları da (Gagne, E. 1985), genel yetenek düzeyi daha düşük öğrencilerin örgütlenme stratejilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Anlamli öğrenmede etkili olan diğeri bir parametre de sorular ve soru sormadır. Öğrencilerin derslerde, yazılı materyallerde ve diğeri bilgi kaynaklarında bulunan bilgileri öğrenmelerine yardımcı olan sorular, bilgileri soru haline getirir. Öğrenciler ara sıra, yazılı metin veya öğretmenin anlattığı bilgiler ile kendi anladığı arasında bir fark olup olmadığını değerlendirmelidir.

Yazılı metinlerin öğrenilmesinde sorular sormanın yararları üzerinde çalışmalar yapan Rorhkoﬀ'un araştırmasını esas alan Hergenbahn (1988), soru sormanın insanın davranışlarını ve iç öğrenme süreçlerinin olumlu yönde etkilendiğini öne sürmüştür. O, içsel ve dışsal davranışlar tanımlaması ile görerek ve dinleyerek öğrendiğimiz şeyleri kendimize uyarlama ve yeni öğrenilen bilgilerin zihnimize örgütlenmesi tekniklerinin geliştirilmesini kast etmektedir. Bir çalışmada o, iki grubun öğrenme performansını incelemiştir. Bu iki gruptan birinde bilgiler hakkında öğrencilerin sorular sorması istenmiştir, diğeri soru sormalarına izin verilmemiştir. Sorular soran grup lehinde açık bir fark tespit etmiştir.

Öğretilecek konu hakkında soruların sunumdan önce sorulması, sunumdan sonra sorulmasından daha etkili olmasına rağmen anlamlı öğrenme için çözüm, konu hakkında önemli bilgilerin soru haline getirilmesidir. Bu amaca yönelik soru türleri Anımsama, Betimleme, Açıklama, İlişkilendirme, Yargı, Açık Uçlu sorulardır (Hergenbahn, 1988).

Özetleme ve altını çizme, anlamlı öğrenme de etkili olan diğer bir parametredir. Lise ve yüksek okul öğrencilerini çoğu yazılı metinlerde önemli yerlerin altını çizme yoluyla öğrenmeye çalışmaktadır. Bu onların öğrenmelerine yardımcı olmakta mıdır? Hergenhahn'ın (1988) Snowman'dan aktarımına göre, genellikle öğrenciler çok kafa yormadan her şeyin altını çizme eğilimindedirler. Çalışmalar, özellikle öğrencilere bir metin içinde sınırlı sayıda altını çizme izni verildiği (örneğin, bir tane) zaman, altını çizmenin anlamaya pozitif etkisi daha fazla olmaktadır. Öğrencilere altını çizme için sınır verilmediği zaman, öğrenci fazla düşünmeden çoğu satırın altını çizme eğilimindedir. Bu durum onların verilen konuyu anlamalarına istenilen etkiyi yapmamaktadır. Snowman sınırlı sayıda altını çizmenin, öğrenciyi düşünmeye ve en önemli satırı bulmaya zorlayacağından dolayı daha iyi anlamalarına olumlu etki yaptığını söylemektedir. Sınırsız altını çizme düşünmeden yapılan bir çalışmadır. Sunulan bilginin duyulmasından veya okunan bir bilginin okunmasından sonra yapılan özetlenmenin çok etkili olduğu henüz ortaya konulmamıştır Buna rağmen Snowman öğrencilere nasıl ve neyi özetleyeceği konusunda bilgi verildikten sonra özetlemenin daha etkili olduğu noktasına dikkat çekmektedir. Altını çizmede olduğu gibi, özetlemede de öğrencilere sınır getirilmesi gerekmektedir.

Anlamlı öğrenmede etkili olan diğer bir parametre de Ekleme/Genişletme'dir (elaboration). Ekleme, bilginin anlamlılığını artırmak üzere, yeni bilginin uzun süreli bellekte hali hazırda var olan eski bilgiyle ilişkilendirilmesi yoluyla yeni bilgiye anlam verme ve anlamı genişletmedir. Yeni bilgiyi anlamlandırmak için, yeni bilgiyle ilgili daha önce kazanmış olduğumuz, uzun süreli bellekteki şema kullanılır. Var olan şemadan gerekli bilgi çekilerek yeni bilgiyle bağlantıları kurulup yeni bilgiye anlam yüklendiği gibi, eski bilginin anlamı da genişletilebilir.

Paragrafın Őu Őekilde baŐladıđını dűŐnelim (Reder'den (1980) akt. Hergenhahn (1988):

“Ali AyŐe'yi bir kebaııı lokantasına gűtűrdű, ıok lűks bir yer deđildi ama keselerine uygundu. AyŐe menűyű incelerken Ali onu sűzűyordu”.

Eđer sadece bu parıayı okuyup, nasıl bir lokanta olduđunu, gecenin nasıl devan edeceđini, yemeklerin nasıl olduđunu dűŐunsek, ıok deđiŐik dűŐűnceler geliŐtiririz. Ama devam eden cűmleri okudukıa parıa bizim dűŐűndűđűműzden farklı yűnlere gider. İŐte űđrenmemiz esnasında da, verilen bilginin devamını dűŐűnmeden kendi mevcut bilgilerimiz ve Őemalarımız iıinde deđiŐik anlamlar katıp fazla aıılımlara gidersek, o bilginin iliŐkilendirildiđi Őema sayısı artacaktır. Sonuı olarak, eklenerek űđrenilen materyal ya da bilgiyi daha sonra hatırlama (geriye getirme) daha kolay olmaktadır.

Bu bulgulara dayanarak, űđretmenlerin űđrencileri geniŐletme ıalıŐmalarını yapmaya cesaretlendirdiđi oranda, daha ıok űđreteceđini sűyleyebiliriz. űđretmenlerin űđrencilerini geniŐletme yapma konusunda cesaretlendirebilmesi iıin Őunları yapabilir. 1. Materyallerin benzer yeni Őekillerini dűŐűnmelerini, 2. Benzer ve zıt dűŐűnceler arasındaki farkı aııklamalarını, 3. Materyallerin daha pratik nasıl kullanılacađı hakkında beyin fırtınaları yapmalarını, 4. űđrendiklerine kendi yaŐamlarından űrnekler vermelerini isteyebilirler (Hergenhahn, 1988).

Yapısalcı yaklaŐım kapsamında yukarda sűzű edilen Őema, bilgilerin yapılandırılması, sorular, űzetleme, altını ıizme, eklemleme ve ilerleyen sayfalarda daha ayrıntılı aıılayacađımız ve araŐtırmamızın bađımsız deđiŐkenini oluŐturan űn organize edici parametreleri kullanılarak gerıekleŐtirilebilen anlamlı űđrenme gűnűműzde yođun Őekilde kullanılmaktadır. Mantıksal, diđer bir sűyleyiŐle anlamlı űđrenme bireysel olarak űđrenme stratejilerinin, űđretme ortamında da

öğretim stratejilerinin temel taşını oluşturmaktadır. Mantıksal öğrenmeden yararlanan buluş ve sunuş yoluyla öğretim stratejilerinin kısaca açıklanmasının, ön organize edicilerin anlaşılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bruner'e (1971) göre buluş yoluyla öğrenmede konu alanı yapısını anlamının önemi büyüktür. Bu yapıyı doğru olarak anlayabilmenin yolu ise, bireyin öğrenmede aktif olması ve buluş yapması olduğudur. Burada tüme varım ve usavurma yolu öne çıkmaktadır. Öğrencilerin sınıfta daha bağımsız ve girişimci olarak hareket etmeleri ve öğrenci merkezli mantıksal öğretim süreci savunulmaktadır. Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner'e göre öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Bruner bu durumu şöyle ifade etmektedir. Biz, bir konuyu öğrenciye, o alanda yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretmiyoruz. Öğrencinin kendi kendine matematiksel olarak düşünmesini, olayları bir tarihçi gibi irdeleyebilmesi; bilgiyi kazanma sürecinin bir parça haline gelmesini amaçlıyoruz. Bilmek bir ürün değil, bir süreçtir. Mantıksal öğrenme süreci belirgin bir şekilde Bruner tarafından dile getirilmektedir.

Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşünmelerini sağlamak gerektiği üstünde durmaktadır. Bunu sağlamanın yolunun da buluş yolu ile öğretim olduğunu ileri sürmektedir. Buluşla öğrenmede öğrencilerin aktif araştırmacılar haline gelebileceğini düşünmektedir. Ona göre, öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri kavramları bulmaya teşvik etmelidir. Buluş yoluyla öğrenme özellikle matematik, fen bilimlerinde etkili olarak kullanılabilir bir stratejidir. Buluş yoluyla öğrenmenin en önemli üstünlüğü, öğrencinin merak gücünü uyandırması ve güdülenmişlik düzeyini cevapları buluncaya kadar, çalışma boyunca sürdürebilmesidir. Bir diğer üstünlüğü de öğrencileri bağımsız olarak

problem çözmeye yönlendirmesidir. Öğrenci alıp özümsemekten çok, bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya, sentez yapmaya zorlanmaktadır. Bruner'in öğrenciyi merkez alan, öğrenci etkinliğine, buluşlarına önem veren bu yaklaşımı, açık okul, duvarsız sınıf ve diğer insancıl yaklaşımçıları da etkilemiştir. Buluş yoluyla öğrenmede öğretmen, örnekleri sunar ve öğrenci konunun yapısını; fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Bu nedenle Bruner, sınıftaki öğrenmenin tüme varım yoluyla oluştuğunu savunmaktadır.

Ausubel, yukarıda açıklanan Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına zıt ve alternatif olan alış yolu ile öğrenme (reception learning) yaklaşımını önermiştir. Ausubel'e göre öğrenci, her zaman hangi bilginin önemli, hangi işaretlerin (ipuçları) problem çözümü için uygun olduğunu bilemeyebilir. Bu nedenle birey, özellikle herhangi bir konu alanıyla ilgili öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri, fikirleri buluş yoluyla değil kendine sunulanı alma yoluyla kazanabilir. Konu alanının kavramları, ilkeleri, fikirleri, süreçleri öğretmen tarafından organize edilerek öğrencilere sunulmalı, öğrenciler de sunulan bilgiyi anlamlı bir biçimde öğrenmelidir. Alış yoluyla öğrenme kuramcılarının göre öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun biçimde organize ederek yapılandırma; uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu, genelden özele doğru sistemli, anlamlı bir şekilde öğrencilere sunmadır. Diğer bir deyişle, Ausubel'in bu yaklaşımının özü "sunuş yoluyla öğretim"dir (expository teaching).

Buluş yoluyla ve alış yoluyla öğrenme yaklaşımlarında öğretmenin rolü büyük ölçüde farklılık göstermekle birlikte, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçladıklarından dolayı iki yaklaşımın birçok ortak yönü vardır. Her şeyden önce iki yaklaşım da öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılmasını gerektirir. İkinci olarak her iki yaklaşımda da öğrencilerin ön öğrenmelerinin harekete geçirilmesi ve yeni öğrenmelerle ilişkilerinin kurulması önemlidir. Üçüncü ortak özellikleri

de her yeni öğrenmenin sürekli olarak bireyin zihninde birtakım değişmelere neden olduğu konusundaki görüş birliğidir. Diğer bir deyişle, her iki yaklaşım da bilişsel bir nitelik taşımaktadır ve anlamlı öğrenmenin oluşturulmasını savunmaktadır. Ausubel de Bruner gibi yeni bilginin hiyerarşik bir sıra içinde organize edilerek öğrenildiğini savunmaktadır. Ancak Bruner, bu hiyerarşinin özelden genele doğru yani tümevarım yoluyla oluşturulduğunu savunurken, Ausubel genelden özele doğru yani tümdengelim, uslamlama yolunu savunmaktadır. Ausubel'in tümdengelim yaklaşımı, bazen ilke-örnek yöntemi olarak da adlandırılır. Ausubel'in öğretme-öğrenme yaklaşımı öğrenci açısından düşünüldüğünde alış yoluyla öğrenme (reception learning), öğretmen açısından düşünüldüğünde de sunuş yoluyla öğretme (expository teaching) olarak adlandırılabilir (Senemoğlu, 2004).

Ausubel, anlamlı öğrenme ve ezberlemenin ayrı şeyler olduğunun keşfederek, öğrenme ve alarak öğrenme arasındaki ayrım tam olarak bilinmediği zaman birbiri ile karıştırıldığı ve bu nedenle, alarak öğrenmenin ezberlemeye yol açacağı şeklinde yanlış bir inanışın ortaya çıktığını belirtmektedir. Oysa bu iki kavram öğrenmenin farklı yönleri ile ilgilidir. Alarak öğrenme ile ezberlemenin karıştırılmasında bir başka neden de, uygulamada alarak öğrenmenin ezber şeklinde yanlış uygulandığı durumlarla karşılaşılıyor olmasıdır. Oysa bu durumda alarak öğrenmenin haksız yere suçlandığını söyleyebiliriz. Bu yanlış uygulamaların en önemlilerinden biri, bilişsel gelişimi tamamlanmadan çocuklara kötü sunular yapılmasıdır. Genellikle olgular birbirinden kopuk olarak, örgütleme ve açıklama ilkelerine uymadan sunulmaktadır. Ayrıca, değerlendirme sırasında yalnızca olguları hatırlama ya da düşünceleri tekrarlamaya dayalı sorular kullanıldığı için ezberleme kaçınılmaz olabilmektedir. Öğrenenin bilişsel yapısıyla ilgili değişkenler de, alarak öğrenmenin ezbere dönüşmesinde özel bir önem taşımaktadır. Bu değişkenler; öğrenenlerin bilişsel yapısında yeni bilgiyi ilişkilendirebileceği uygun bilgilerin olmaması, önceki bilgilerin

benzerlerinden ayırt edilebilirliği, durağanlığı ve netliğidir. Çoğu zaman, öğrenenler konuları belli bir temele sahip olmadan öğrenmek zorunda kalırlar. Böyle durumlarda yeni öğrenilenler öğrenenlerin bilişsel yapısında tutunacak yer bulamaz. Sonuç olarak, ezberleme olarak öğrenmenin bir parçası değildir ve sunarak öğretme, etkili yapılsa anlamlı öğrenmelere yol açabilir (Açıkgöz, 2003).

Alış yoluyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğrencilerin bilgileri anlamlı hale getirebilmesi için bilginin sunuş şekli öğretimde en önemli nokta olmaktadır. Bu noktadan hareketle Ausubel'in sunuş yoluyla öğretme (Expository teaching) ismi ile tanımladığı yaklaşımı dört temel özelliğe sahiptir. Bu özellikler şunlardır:

Sunuş yoluyla öğretme, öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşimi gerektirir. Öğretmen, öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışır. Başlangıç sunuşlarını öğretmen yapmakla birlikte, hemen arkasından öğrenciler fikirlerini, örneklerini, tepkilerini açıklar, tartışırlar. Bu durum ders boyunca sürer.

Sunuş yoluyla öğretme bol örnek vermeyi gerektirir. Ağırlık sözel öğrenmede olmakla birlikte örnekler, resimler, şemalar gibi görsel ve diğer uyarıcıları kapsar. Özellikle soyut kavramları anlamlı hale getirmek için görsel ve diğer duyu organlarına hitap eden uyarıcılar büyük ölçüde kullanılır.

Yukarda da belirtildiği gibi sunuş yoluyla öğretme genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra izler. Daha genel ve kapsamlı kavramlar önce, bu kavramın kapsamında yer alan daha özel ve dar kavramlar sonra sunulur.

Öğretim adım adım ilerler. Ders ön organize edicilerle (advance organizer) başlar. Her öğrenme basamağında, önce ve yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin, anlamlı öğrenmesi sağlanır (Woolfolk, 1993).

Sunuş yoluyla öğretmenin üç temel aşaması vardır. Bunlar; ön organize edicilerin sunulması (başlangıç), öğrenilecek yeni konunun, materyalin sunulması (gelişme), bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi, aşamalarıdır. Yani başlangıçta sunulan ön organize ediciler ve ayrıntılar arasındaki ilişkilerin gözden geçirilerek açıkça görülmesinin sağlanması, transferlerin yapılması (sonuç alma) bu aşamada gerçekleştirilir.

Ön Organize Edicilerin Sunulması (Başlangıç).

Ön organize edici, yeni bilgiler için bir yapı oluşturan, yeni bilginin çerçevesini çizen ve yeni bilginin öğrencinin daha önce kazanmış olduğu bilgi ile ilişkilendirilmesini sağlayan başlangıç ifadeleridir. Bu başlangıç ifadeleri, sözel açıklamalar olabileceği gibi, şemalar, somut modeller, grafikler, benzetimler de olabilir.

Öğrenilecek Yeni Konunun, Materyalin Sunulması (Gelişme).

Sunuş yoluyla öğretimin birinci basamağı olan ön organize edicilerin sunulmasından sonra; ikinci basamakta yeni öğrenilecek bilginin materyalin genelden özele doğru sunulması, örneklendirilmesi, tartışılması gelir. Bilgi, ön organize edicilerde işaret edildiği gibi örgütlenmiş bir şekilde sunulur. Öğrencinin etkin katılımının sağlanması ve dikkatinin sürdürülmesi önemlidir. Öğrenci basamak basamak genel kavramlardan özel bilgilere somut örneklere doğru ilerler; eski ve yeni kavramlar arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır. Ausubel bu sürece ilerlemeci farklılaştırma adı vermektedir (Joice ve Weil, 1996).

Ausubel'in yaklaşımına göre bilgi, temel benzerlik ve farklılıklarıyla ilgili örnekler verilerek sunulmalıdır. Yeni sunulan bilgi ile hâlihazırda sahip olunan bilgi karşılaştırılmalı, iki grup bilgi arasındaki temel benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmalıdır. Böylece öğrencinin yeni ve eski bilgileri arasındaki zıtlıklar, benzerlikler gerekçeleriyle belirlenerek karışıklıklar önlenir. Soyut ve genel bilgiyi

kapsayan ön organize ediciler sunulduktan sonra, daha özel ve somut örnekler, fikirler verilir. Yeni bilgi genelden özele bir hiyerarşi içinde sunulur: Ancak en genel, soyut olan bilginin de öncelikle somut işlemler döneminde olan ilkökul çocuklarına somut yollarla sunulması önem taşımaktadır. Bu durum, bilginin genelden özele doğru sunulması sırasında öğrencinin ön öğrenmeleriyle ilişkilerinin kurulma benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması, tartışılması öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına, kodlayarak uzun süreli belleğine yerleştirmesini yardım eder. Ayrıca yeni bilginin sunulması sırasında yatay ve dikey ilişkilerin kurulması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasını ve kodlamasını kolaylaştırmaktadır. Ön organize edicilerle ilgili daha geniş bilgi ön organize ediciler başlığı altında verilmiştir.

Bilişsel Örgütlemenin Güçlendirilmesi.

Sunuş yoluyla öğretimin üçüncü ve son aşamasında, verilen yeni bilginin, başlangıçta sunulan Ön organize edicilerin içine tam olarak yerleştirilmesine çalışılır. Bu amaçla, ayrıntılı bilginin genel çerçeve ile ilişkileri gözden geçirilir. Öğrencilerin yeni ve eski bilgiler arasında ilişkileri kurup kurmadığı, ayrıntıyı ön organize edicilerle ilişkilendirip ilişkilendiremediği diğer bir deyişle, öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp anlamlandırmadığı, sorularla belirlenir. Öğrencilere eksik öğrenmelerini tamamlaması için fırsatlar sağlanır. Ayrıca, öğrencinin bilgiyi yeni durumlara transfer etmesi, kullanması için sorular, alıştırmalar, projeler, problem durumları verilir. Kısaca bu aşama; öğrencinin konuyu bir bütün olarak görmesinin sağlandığı, eksik ve yanlış öğrenmelerinin düzeltildiği ve bilgiyi yeni durumlara uygulamasını sağlayarak transferin gerçekleştirdiği bir aşamadır.

Sunuş yoluyla öğretim herhangi bir konu ile ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenilmeye başlandığı, birçok kavram arasında ilişkilerin kurulması gerektiği ve kavramlar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmadığı durumlarda kullanılması daha yararlı

olmaktadır. Sunuş yoluyla, öğrencinin öncelikle kavramları tam olarak anlaması sağlanmalı ki, daha sonra kavramlar arasındaki ilişkileri kurabilsin. Örneğin; eğitimle ilgili temel kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelendiği bir derste öncelikle eğitim ve eğitim tanımıyla ilgili diğer kavramlar (birey, davranış, yaşantı, kasıtlılık, istendiklik, süreç, Öğrenme, öğretme, vb.) sunuş yoluyla işlenmeli ki öğrenci yeni karşılaştığı bu kavramlar arasındaki ilişkileri kurabilsin. Özetle; öğrencilerin herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilişsel şemalara sahip olmadığı durumlarda sunuş yoluyla öğretimin öğrenmeyi sağlamada daha etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz (Joice ve Weil, 1996).

Sunuş yoluyla öğretimde dikkate alınması gereken bir diğer önemli nokta da öğrencilerin yaşlarıdır. Bu strateji, fikirleri zihinsel olarak yönlendirmeyi gerektirmektedir. Hatta bu fikirler nispeten basit ve somut gerçeklere dayansa bile, öğrencinin zihinsel olarak bu fikirleri anlamlandırabilecek yaşta olmaları gerekir. Bu nedenle, ilköğretim öğretmenleri, sunuş yoluyla öğretimi kullanırken, fikirleri en somut ön organize edicilerle ve öğrencinin çok sayıda duyu organını harekete geçirecek şekilde sunmalıdır diyebiliriz.

Yukarıda da belirtildiği gibi bu araştırmada ön organize ediciler bağımsız değişken olarak alınmış ve onun etkileri araştırılmaktadır. Sunuş yoluyla öğretimde öğrenmeyi önemli düzeyde etkileyen ön organize edicileri biraz daha açıklamak konu bütünlüğü açısından yararlı olacaktır.

I.I.I. Ön Organize Ediciler (Advance organizers)

“Elbiseleri eskimiş, hepsinin çoraplarının uçları delinmiş üç-dört erkek çaresizce dört duvar arasında gergin bir şekilde ileri geri düzensizce konuşmadan yürüyordu. Bir den en yaşlı olanı kızına bağırdı:

—Kızım, zamanı geldi artık; eski çakaralmazımı sandıktan getiriver de, onlar yeri geldiğinde nasıl iyi tabanca kullandığımı

görsünler bakalım” (Hergenhahn, 1988’den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır).

Bu paragrafı şimdi de vereceğim açıklamadan sonra okuyun. Bu paragraf İstiklal savaşı ile ilgilidir.

Paragrafı önce okuduğunuz zaman çok az řey anladınız. Kelimeler ve cümle yapıları tanıdık geldi size. Bir odada geçen bir konuşma canlandı gözünüzün önünde. Ama pasajın İstiklal savaşı ile ilgili olduğu bilgisinden sonra, İstiklal savaşı ile ilgili bilgilerimizden yararlanarak. O dönemdeki yoksulluk ve sefaleti, halkın istiklali için bir şeyler yapma gereği duyması, yaşlı adamın tabancasını göstermek istediği kişilerin arkadaşları değil, dūřmanlar olduğu gibi daha fazla bilgi zihninizde canlandı ve daha anlamlı konuyu öğrendik.

Öğrenci için yeni karşılaştığı bilginin anlamlı bir bütün haline getirilmesine yardım eden, yeni bilginin çerçevesini çizerek öğrenciyi alacağı bilgiye aşına hale getiren bu tür örgütleyici bilgiye Ausubel, "Ön Organize Ediciler (Advance Organizers)" adını vermektedir (Hergenhahn, 1988). Joyce, Weil ve Showers’a (1992) göre ön organize ediciler, öğrencilerin yeni bilgiyi kavramalarını kolaylaştırmak amacıyla, önceki bilgileriyle ilişkilendirmeye dayalı örnekli açıklamadır. Ausubel ve Robinson,(1969); Ausubel, (1978)’e göre ön organize ediciler, dersin hedefinin açık bir biçimde örneklerle ya da bilinen kavramlarla açıklandığı, öğrencinin yeni öğreneceği konuyla, bildiklerini birbirine bağlayan bir köprüdür. Corkil ve diğerleri (1988), ön organize edicileri öğrencilerin eski bildiklerini hatırlama ve yeni öğrenilecek konuya transfer etme amacıyla kullanabilecekleri bir bilişsel strateji olarak görmüşlerdir. Diğer bir tanıma göre ise ön organize ediciler, öğrencinin önceden öğrendiğini hatırlayıp, yeni öğrenmekte olduğu konuyla ilişkilendirmesini sağlayan bilişsel bir stratejidir (Russell,1991). Sünbül (2002) O’Malley’e dayanarak öğrenme stratejilerini biliş ötesi, biliş ve sosyo-duyuşsal stratejiler olarak üç’e

ayırmış ve ön organize edicileri biliş ötesi stratejiler içinde tanımlamıştır.

Açıkgöz (2003) de ön organize ediciler için ön örgütleyiciler kelimesini kullanmış ve ona göre ön organize ediciler; bir konu işlenmeye başlanmadan önce kullanılırlar. Genellikle yeni öğrenileceklerle ilgili, uygun soyutluk ve genellik düzeyinde bilgi ve düşüncelerden oluşurlar. Ön organize edicilerin başlıca işlevi, "öğrenenin hali hazırda bildikleri ile elindeki işi öğrenebilmesi için bilmesi gerekenler arasındaki boşluğu doldurmaktır". Ön organize ediciler işlenecek konuyla ilgili başlıca kavramlara, genellemelere, ilkelere ve yasalara dayalıdır ve öğrenme malzemesinden daha soyut ve daha geneldirler. Ön organize ediciler bir çeşit "düşünsel kurulum" oluştururlar. Örneğin, virgülün nerelerde kullanıldığı, noktalı virgülün nerelerde kullanıldığını öğrenmede iyi bir ön organize edici olabilir.

Hergenhahn'ın (1988) aktarımına göre Asubel ve Youssef'in 1963'de yaptığı deneysel çalışmada; öğrencilere okumaları için Budizm hakkında bir makale verirler. Öğrencilerin yarısına makaleyi okumalarından önce Hıristiyanlık ve Budizm'in karşılaştırmasının yapıldığı ön organize ediciler verilmiştir. Ön organize ediciler verilen öğrenciler diğer öğrencilere göre makale hakkında daha fazla bilgiyi hatırlamışlardır. Makale hakkında daha fazla bilgiyi hatırlamanın nedeni olarak deney grubu öğrencilerine Hıristiyanlık ve Budizm hakkında temel bilgiler içeren ön organize edicilerin verilmiş olmasını görmüşlerdir.

Ön organize edici verilmesi düşüncesi temel olarak öğretimde şema kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre, öğrenciler herhangi bir konuyla ilgili olarak daha önceden bilgi edinmişlerse, o alandaki yeni bilgiyi eskisiyle ilişkilendirerek daha kolay öğrenebilirler. Başka bir deyişle, yeni bir bilgi ne oranda eski bildiklerimizle ilişkilendirilirse,

eski bilgilerimizle ne ölçüde tümlenebilirse, o oranda daha kolay öğrenilir ve daha kalıcı olur (Anderson, 1985; Chang, 1986).

Örneğin; öğretmenin o gün işlenecek konunun ana hatlarını vermesi; yani konunun başlık ve alt başlıklarını tahtaya yazması; o derste ulaşılabilecek hedeflerin açıklanması birer ön organize edici etkinlik olabilir. Ön organize ediciler, konunun temel çerçevesini vererek, öğrencinin ayrıntıları bu temel çerçeve içine yerleştirmesine, örgütlemesine ve sonuçta anlamlandırmasına yardım edebilir.

Ausubel (1978) öğretmen merkezli sunuş yolu ile öğretimi savunmaktadır. Fakat bu öğrenme ezber öğrenme şeklinde değil; ön organize ediciler yardımıyla anlamlı öğrenmeyi sağlayacak şekilde olmalıdır. Her yeni kavram öğretişinde, ön organize ediciler kullanılmasını ve ön organize edicilerin genel düşünceler içermesini önermektedir. Öğretimsel etkinliklerde, daha önce sunulanlarla ya da öğrenilenlerle, yeni bilgi ilişkilendirilmelidir ve bu ön organize edicilerle sağlanabilir. Ön organize ediciler olarak benzerliklere ya da farklılıklara dayanan somut örnekler yeğlenmelidir. Ausubel ve Robinson'a göre (1969), ön organize ediciler öğrencinin malzemeyi ezberlemeye çalışmasını engelleyerek, onu öğrenme malzemesini anlamaya çalışmaya teşvik eder. Bunun temel nedeni, ön organize edicilerin öğrencinin daha önce öğrendiği kavramlardan ya da anlayacağı, günlük yaşamda karşılaştığı türden bir örnekten oluşmasıdır.

Strickland (1997) ön organize ediciler kullanımının, öğrencinin bilgiyi etkin olarak işlemesine yardım ettiğini belirtmektedir. Ön organize ediciler sayesinde, öğrenci yeni malzemeyi anlayamayacağı önyargısından kurtulmakta, etkin bir rol üstlenmektedir. Böylelikle öğrenci bildiklerini yeni malzemeyi işlemede nasıl kullanabileceğini düşünme ve uygulama şansı elde etmektedir.

Ön organize edicilerin uygun koşullarda ve belli basamaklar izlenerek verilmesinin, ön organize edicilerin etkili kullanımı için zorunlu olduğu söylenebilir. Ters durumda, öğrenciye verilen ön organize ediciler istenen yararı ve verimi sağlayamayacaktır. Verimli sonuç alınabilmesi için, Joyce ve arkadaşları (1992) ön organize ediciler kullanımında aşağıdaki çizelgede görülen basamakların izlenmesini önermektedirler:

Tablo I.3 Ön Organize Ediciler Modelinin Dizimi

1. Aşama: Ön organize edicilerin sunumu.

- Dersin amaçlarını açıklayın.
- Ön organize edicileri sunun.
- Öğrencilerin bilgileriyle ve yaşantılarıyla ilişkisini anlamalarını sağlayın.

2. Aşama: Öğrenme işinin ya da malzemesinin verilmesi.

- Malzemeyi verin.
- Dikkatin sürmesini sağlayın.
- Organizasyonun açık olmasını sağlayın.
- Öğrenilecek malzemeyi mantıksal sıraya koyun.

3. Aşama: Bilişsel organizasyonun güçlendirilmesi.

- Tümleşmeyi (entegrasyonu) sağlayacak ilkeleri uygulayın.
- Etkin algısal öğrenmeyi sağlayın.
- Öğrencilerin konu alanına yönelik olarak eleştirel yaklaşım geliştirmelerini sağlayın.
- Açıklayın.

Yukarıda da görüldüğü gibi ders sürecinin başında, dersin amaçlarının söylenmesinin hemen ardından, öğrencinin bildiklerini yeni öğrenme malzemesiyle ilişkilendirmesini sağlayacak ön organize

edicilerin verilmesi öngörülmektedir. Ön organize ediciler verilirken en çok özen gösterilmesi gereken nokta, ön organize ediciler içeriğinin mutlaka öğrencilerin hâlihazırda öğrendikleriyle, yaşantıları arasında ilişki kurmasıdır. Ön organize edicilerin verilmesinden sonra, yeni öğrenme malzemesi mantıksal bir sırayla, öğrenci dikkatini canlı tutacak bir biçimde verilebilir. Öğrencilerin öğrenme malzemesine dikkatini toplamaları ve yeni malzemedeki anlaması güç noktaları açıklığa kavuşturmak için, yine zaman zaman başta verilen ön organize ediciler anımsatılabilir ve ara özetlerden sonra yeni konuya başlamadan önce yeni bir ön organize edici verilebilir. Yeni malzemeyi verirken, yeni malzeme ile ön organize ediciler arasında bağ kurulması sağlanmalıdır. Bu hem ön organize edicilerin etkililiğini artırır, hem de ön organize edicilerin işlevinin yerine getirilmesinin sağlanmasıyla sonraki öğrenmeler daha verimli olur. Yeni malzeme işlenirken malzemeyle ön organize ediciler arasındaki bağın sağlam olarak kurulması, öğrencinin yeni öğrendikleriyle eskiden öğrendiklerinin tümleşmesini, bir bütünlük kazanmasını sağlar.

Joyce ve arkadaşlarının (1992) önerdiği ön organize edicilerin veriliş sırasını www.okstate.edu'de benzeri şekilde çeşitlendirmiştir. Buna göre ön organize edicilerin etkili olabilmesi için kullanımlarında özen gösterilmesi gereken birtakım basamaklar bulunmaktadır. Bunları sırası ile ele alalım:

Dersten önce yapılacaklar:

- Yeni dersle ilgili malzemeyi hazırlayın.
- Ana konuyla, ilişkili alt konuları belirleyin.
- Öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini ve yaşantılarını dikkate alın.
- Öğrencilere en tanıdık gelecek açıklamayı ve örnekleri belirleyerek ön organize edicileri hazırlayın.

Ders sırasında yapılacaklar:

- Öğrenciler için bilindik değilse, ön organize edicileri açıklayın.
- Öğrencilerin bildiği örnekler, resimler, açıklamalar vb. kullanarak örgütleyiciyi yeni malzemeyle ilişkilendirin.
- Ders süresince örgütleyiciyi yeni malzemeyle ilişkilendirin.
- Ders süresince örgütleyiciyi malzemeyle ilişkilendirin.
- Alt konudan alt konuya geçerken genel konuyu anımsatın.
- Ana noktaları özetleyin ya da öğrencilere özetletin.

Ders sonunda yapılacaklar:

- Öğrencilerin soruları ve tam olarak anlaşılmayan noktalar varsa ek bilgiler verin.
- Öğrencilerden öğrendiklerini özetlemelerini, sorgulamalarını isteyin.

Ön organize edicilerin temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ön organize ediciler, yeni öğrenilecek malzemeyi öğrenmeyi kolaylaştırıcı kısa ve soyut bir açıklamadır.
- Ön organize ediciler bilinenle bilinmeyen arasında bir köprüdür.
- Ön organize ediciler yeni malzemeye giriş sağlar.
- Ön organize ediciler, yeni malzemenin soyut bir tanıtımına ve eski bilginin yinelenmesine elverir.
- Ön organize ediciler şema kuramına göre yeni bilginin yapılandırılmasına katkıda bulunur.
- Ön organize ediciler eski bilginin transferi ve uygulanmasını sağlar (www.syr.edu).

Ön organize edicilerin verilmesiyle ilgili ilkeler;

“Ön organize ediciler öğrenilecek malzemenin sunumundan önce verilir. Bunlar soyutlamalar ve genellemeler biçimindedir

Bir konunun en genel hatları ve temel düşünceler öncelikle verilmelidir. Giderek ayrıntılara ve daha özel noktalara girilmelidir.

Eski ve yeni düşünceleri karşılaştırma, kıyaslama ve ilişkilendirme yoluyla yeni öğretim malzemesi önceden öğretilenlerle tümleştirilmelidir.“ şeklinde Ausubel’den aktarılmıştır (www. lincoln.ac.nz/edu).

Glover ve Bullock (1990) ön organize edicilerin verilmesinde zamanın önemine dikkat çekmişlerdir. Onlara göre, öğrenciler ön organize ediciden sonra hemen metne geçilmeyip öğrencilere belli bir zaman boşluğu verilirse, aradaki boşluğun öğrenciler tarafından ön organize edicinin sindirilmesi ve metni işlemeden önce hatırlayacakları bilgilerle bir tür prova gerçekleştirmelerine fırsat verilmiş olmaktadır. Bu duruma da "prova" hipotezi adını vermişlerdir. Bu hipoteze göre, verilen zaman boşluğunda öğrenciler; belleklerdeki ön şemaları harekete geçirirler. Aynı zamanda ön organize edicinin harekete geçirdiği ilgili bilgi sayısı artabilir. Ön organize ediciler tarafından harekete geçirilen şema benzeri, ön organize edicinin içeriği ile ilgili bellekte önceden bulunan bilgilerden faydalanarak yeni bir şema oluşturulabilir. Bir bilginin verilişinden sonra öğrencinin işleyerek o bilginin en gerekli bölümünü alıp, gereksiz gördüğü bölümleri atmasına elveren zaman boşluğu öğrenmeyi daha etkili ve öğrenci merkezli yapabilir.

Açıkgöz’e (2003) göre, ön organize edicilerin olumlu etkilerinden yararlanabilmek için onların iyi seçilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Hangi ön organize edicilerin daha iyi olduğu ise konuya ve öğrencilerin o andaki bilgilerine bağlıdır. Bunun da ötesinde asıl olan ön organize edicilerin kullanımınıdır. Ön organize edicilerin öğrenciler tarafından anlaşılması, yeni düşüncelerle bilinçlice ilişkilendirilmesinin sağlanması gerekmektedir. Bunun için, kavramaların netleştirilmesine, tanımlayıcı özelliklerinin ortaya çıkarılmasına, öğrenenin bunların farkına varmasına ve bilişsel yapının aktif bilgi işleme ve eleştirel düşünme ile

güçlendirilmesine özen gösterilmelidir. ön organize edicilerin zaman alıyor gibi görünse bile iyice anlaşılınca getirecekleri kazanımlar buna degecektir.

Luiten ve ark. (1980), ön organize edicilerin, öğrencilere sadece materyal olarak verilmesi yerine, sözlü ya da yazılı olarak açıklanması, öğrencileri bilgiye daha yakınlaştırmakta ve alınacak bilginin daha anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Birçok araştırma sonucu, öğretmenler, öğretime ön organize edicilerle başladıkları takdirde, yeni bilginin öğrenciler için daha anlamlı ve tanıdık hale geldiğini, bu nedenle de daha kolay öğrendikleri ve hatırladıklarını göstermektedir.

Ön organize edicilerin türleri konusunda farklı sınıflamalar olmakla birlikte, literatüre girmiş kaynaklarda verilen sınıflamalar ve türlerle ilgili örnekler aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Erden ve Akman (1996) Ön organize edicileri, sunulacak malzemenin özelliğine göre ikiye ayırır.

Açıklayıcı Ön organize ediciler: Bunlar bireyin daha önce hiç karşılaşmadığı bir konu hakkında ön bilgi edinmesini sağlayan ön organize ediciler Açıklayıcı ön organize ediciler, öğrenme işinin başında öğrencilerin kavramsal bir yapı geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler bu yapı sayesinde yeni gelen bilgiler ile eski bilgileri arasında ilişki kurabilirler. Yeni bir öğrenmenin başında, öğrenilecek konuların genel hatlarıyla özetlenmesi, konuların birbirleriyle ilişkisinin şematik olarak verilmesi, bu tür ön organize edicilere örnek verilebilir.

Karşılaştırmacı Ön organize ediciler: Öğrencinin yeni gelen bilgileri daha önceki bilgilerle karşılaştırmasını sağlayan ön organize edicilerdir. Bu ön organize ediciler, yeni öğrenilecek materyal görel olarak bilindik ise ve önbilgiler ile ilişkili ise kullanılır. Bu durumda, yeni öğretilecek bilgi, öğrencinin daha önceden çok iyi bildiği bir konu ile benzetişim kurularak anlatılır. Gözün yapısı anlatılırken fotoğraf makinesinin

işleyişinin, bilgi işlem kuramı açıklanırken bilgisayar benzetmesinin önceden verilmesi bu tür bir ön organize edicilerdir.

Ön organize edicileri Fidan (1986) da açıklayıcı ve karşılaştırmacı olarak iki gruba ayırmıştır ve onları yukarıda verilene benzer şekilde tanımlamıştır.

Yukarıda yapılan sınıflandırmanın benzerini Açıkgoz (2003). (a) açıklamalı ve (b) karşılaştırmalı şeklinde yapmaktadır. Açıklamalı ön organize ediciler kendilerini izleyen öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli "bilgileri sunar. Açıklamalı ön organize ediciler, genel bir kavramın ya da kuramın, önermenin tanımıdır. Örneğin, tarihsel bir olayın sonuçlarını kavrayabilmek için olayın gelişimi kavranmış olmalıdır. Organların öğrenileceği dersler için, beden yapısı ve çalışması da iyi bir ön organize edici olabilir.

Karşılaştırılmalı ön organize ediciler Öğrenilenler arasındaki benzerliklerin ya da farklılıkların anlaşılmasını amaçlamaktadır. Örneğin; sanat akımları, kimyasal olaylar, hastalıklar, mevsimler, nokta ile virgölün kullanıldığı yerler, aralarındaki farklılıklar ve benzerlikler netleştirilse daha anlamlı olarak öğrenilebilir.

Ülgen (1997), Asubel'in anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli bulunduğu ön organize edicileri "üst düzey örgütleyici" olarak kullanmıştır. Ön organize edicilerin bir özelliği de, önceki bilgilerin seçiminde önemli rol oynamasıdır. Bireyin daha önce edindiği bilgilerin bazıları, yeni öğrenmeleri engelleyicidir. Ön organize edici bu engelleyici bilgileri elimine eder ya da en aza indirir. Ülgen'in aktarımına göre Stone (1982), Ön organize edicilerin niteliklerini dört ayrı ölçüte göre değerlendirmiştir.

Tipine göre: Açıklayıcı, karşılaştırmalı ve hikaye türünde.

Sunuluşuna göre: Yazılı, Sözlü, Drama, görsel, işitsel, vb.

Kaynağına göre: Öğrenilecek bilgi ile ilgili, Öğrencinin bildikleri

ile öğrenilecek bilgiler arasındaki boşlukla ilgili olanlar.

Kavramsal ya da süreçle ilgili oluşuna göre: Somut, soyut.

Ön organize edicileri ön örgütleyiciler olarak ifade eden Altunay (2002); Ön organize edicilerin duyu organlarına hitap edişine göre, sözel, görsel ya da eylemsel olabileceğini belirtmiştir.

Sözel ön organize ediciler, kavramlaştırma, benzetme ya da açıklama biçiminde olabilir. Kavramlaştırma biçimindeki sözel ön organize edicilere örnek olarak aşağıdaki verilebilir:

“Bugün yeryüzündeki en önemli süreçlerden birini öğreneceğiz: fotosentez. Fotosentez, hayvanların enerjisi için gerekli olan şekerin bitkiler tarafından yapılması sürecidir. Bu süreçte bitki karbondioksit ve su alıp bunları kimyasal olarak şeker yapmak için birleştirir. Klorofil adı verilen özel bir molekül bunun gerçekleşmesini sağlar. Klorofil bitkilerin yapraklarında bulunan yeşil renkte bir bileşiktir” (vanguard.phys.uidaho.edu, Ausubel)

Benzetme türündeki sözel ön organize edicilere aşağıdaki paragraf verilebilir:

“Bugün dilsel iletişim becerilerini öğreneceğiz. Bunlar okuduğunu anlama, işittiğini anlama, yazma ve konuşma olarak sıralanabilir. Dilsel iletişim becerilerini öğrenmek, bisiklet sürmeyi ya da yüzmeyi öğrenmeye benzetilebilir. Bisikleti sürmeden, yüzmeyi de suya girmeden öğrenemeyiz.” Ausubel’e göre bu karşılaştırmalı örgütleyici sayılabilir (Akt., Altunay, 2002).

Öğretimsel etkinlikten önce verilecek ön organize edicilere örnek olarak aşağıdakiler verilebilir:

Metaforlar:

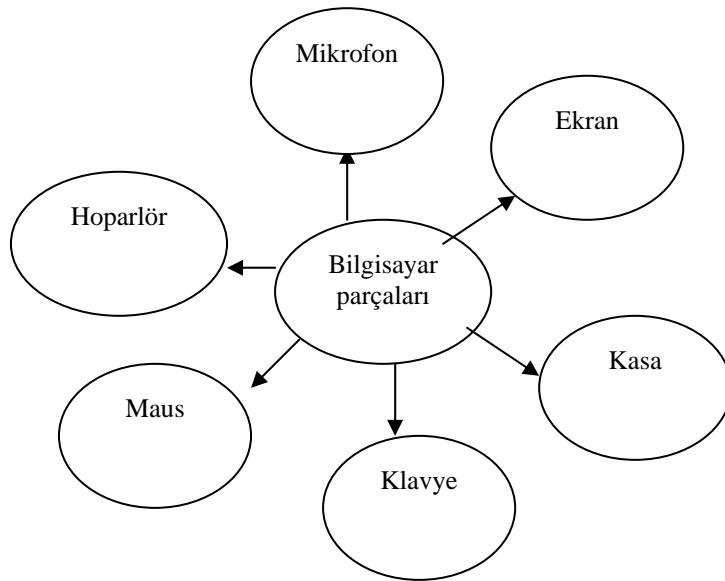
Morgan (1997) metafor'u bir deneyim ögesinin bir başka deneyim ögesi açısından kavranılmasına çalışıldığı zaman kullanılan imgeler olarak tanımlar. Metafor, A'nın B olduğunu (veya gibi olduğunu) örtük veya açık belirtilmesi ile oluşur. 'İnsan aslandır' dediğimizde insanın aslana benzeyen yönlerine dikkat çekmek için aslan imgesi kullanılmıştır. Bu şekli ile, metafor genel olarak dünyanın tarafımızdan kavranılmasına sinen bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelir. Çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar göstermiştir ki metafor düşünme biçimimiz, dilimiz ve bilim üzerinde olduğu kadar kendimizi günlük temelde ifade edişimiz üzerine de biçimlendirici bir etki yapar. Metaforların tek yönlü çalıştığından söz edilebilir. Biraz önceki örnek ele alınırsa, insanın sadece aslana benzeyen yönleri ön plana çıkarılmış olur. İnsanın insan olmasından dolayı sahip olduğu diğer özellikleri göz ardı edilmiş olur. Metaforlar bazen da çarpıtıcı tanımlamalar yapmaktadır. Bir nesneyi ya da olguyu sadece tek yönüyle tanımlama zorunda olduğumuzdan, gerçek ötesi değerler atfetme zorunluluğu ile karşı karşıya kalarak, gerçek değerinden az veya çok çarpıtmalar oluşur.

Bazı sınırlılıkları olmasına rağmen metaforlar bilginin özümsemesinde köprü görevi gören bilişsel stratejilerden biridir. Öğretim stratejisi değişik bileşenlerin bir sonucudur. Bir öğretim süreci hazırlanırken, planlamacının sürece katması gereken pek çok bilişsel strateji bulunmaktadır. Bir ders hazırlanırken yeni ders konusuyla ilişkili daha önce öğrenilmiş olan konuların hatırlanması önemlidir. Bu işlem yeni ders malzemesinin sunumundan önce yapılmalıdır. Eski bilgiyle yeni bilgi arasında güçlü bir bağ kurulması ve eski bilginin yeniye transferinin sağlanması için metaforlar ön organize edici olarak kullanılabilir.

Kavram haritaları:

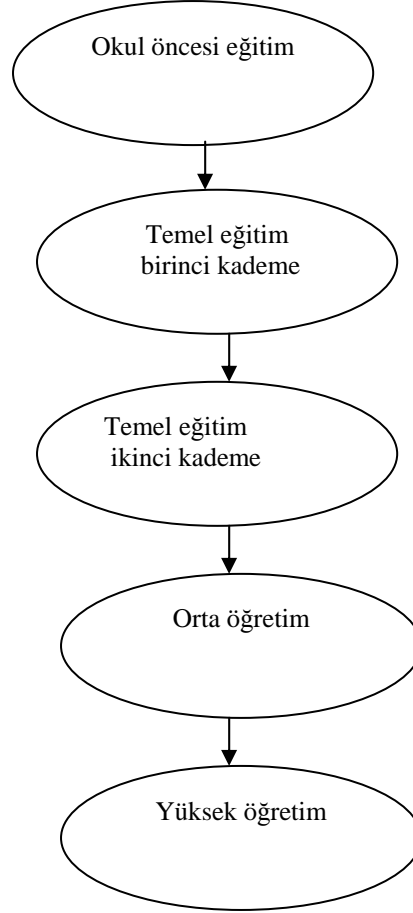
Kavram haritası tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir (Kaptan, 1998). Kavram haritaları ile önerme formundaki kavramlar arasında anlamlı ilişkilerin gösterilmesi amaçlanmıştır. Kavram haritaları hem öğrenen hem öğretene tarafından kullanılan araçlardır. Ancak öğretmene öğrencilerinin kavram haritası kullanmaları istemeden önce harita hakkında bilgi vererek uygulamalar yapılmalıdır. Harita oluşturulmasında ki eksik ve yetersizlikler özellikle soyut kavramların öğrenilmesinde sorun yaratabilir (Kalaycı, 2002).

Kavram haritaları, (a) Örümcek, (b) Zincir ve (c) Hiyerarşik olmak üzere üç şekilde olabilir. Örümcek kavram haritasının, Örümceğin vücudu ve bacaklarında olduğu gibi, bir merkezi ve bu merkezden çıkan dalları vardır. Merkezde bir nesne ya da kavram, dallarda onun başlıca parçaları ya da özellikleri yer alabilir. Bazen merkezde bir düşünce, dallarda onun kanıtları; merkezde bir problem, dallarda onun çözümleri yer alabilir. Bir başka deyişle Örümcek kavram haritasının merkezinde bir nesne, tema, kavram ya da problem dallarında ise destekleyici bilgiler vardır.



Tablo 1-4 Örümcek Kavram Haritası (Jones ve ark 1987).

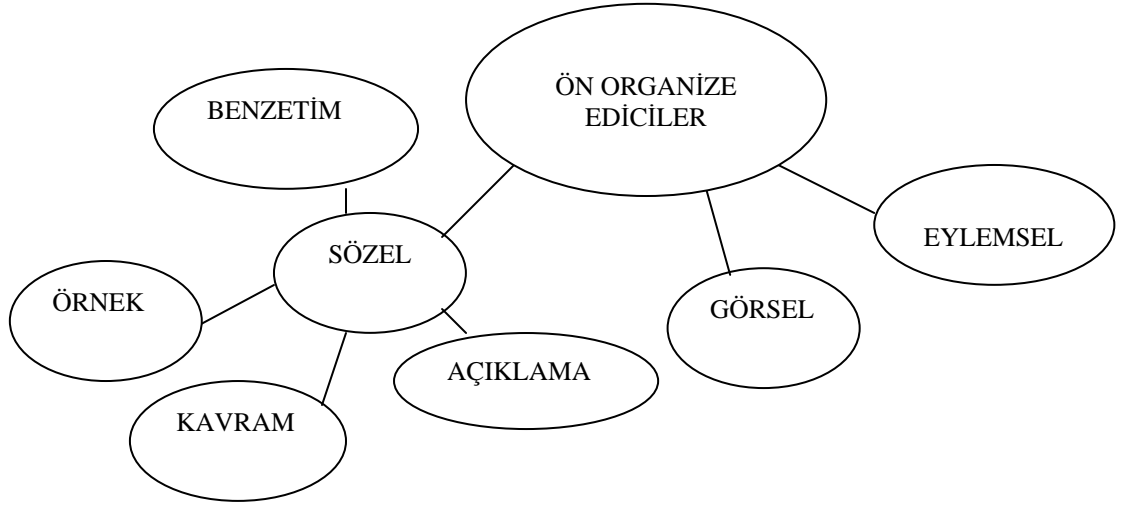
Örümcek kavram haritaları, olayların akışını ve konudaki hiyerarşik ilişkileri açıklamaya uygun olmayabilir. Bu nedenle olayların akışının ya da kavramların dizilişinin önemli olduğu durumlarda Zincir kavram haritası kullanılır.



Tablo 1-5 Zincir Kavram Haritası (Jones ve ark.1987).

Kavramlar arasında düzey farklılıkları olduğu durumlarda ise Hiyerarşik kavram haritaları kullanılabilir.

Tablo1-6 Hiyerarşik Kavram Haritası



Yukarıdaki hiyerarşik kavram haritasında ön organize ediciler konusunun bir kavram haritası oluşturulmuştur (Altunay, 2002'den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır). Kavram haritaları ana kavram ya da ana konuyla, onunla ilintili diğer alt kavramları ya da konuları birbirleriyle olan ilişkilerini gösterme bakımından son derece elverişlidirler ve ön organize ediciler olarak kullanılabilirler.

Anahtar sözcükler: Öğrenciye yeni konuyla ilgili anahtar sözcükler verilir. Örneğin, öğrenilecek konu “davranışın boyutları” ise, öğretmen öğrencilere, “Bugün, davranışın boyutu, davranışın duyuşsal boyutu, davranışın bilişsel boyutu, davranışın psikomotor boyutu kavramlarını öğreneceğiz,” diyerek “davranışın boyutları” anahtar sözcüğünü konuyla ilgili bir ön organize edici olarak verebilir. Bundan başka bir tekniğe göre de, öğrencinin önceki bilgilerini kolaylıkla anımsamasını sağlayacak akronimler kullanılabilir. Örneğin, BKUASD (Bak, Kuş, Uçtu, A (Bir ünlem), Sonra, Döndü) akronimiyle yeni öğrendikleri bir davranışın bilişsel basamakları,

Bilgi

Analiz

Kavrama

Sentez

Uygulama

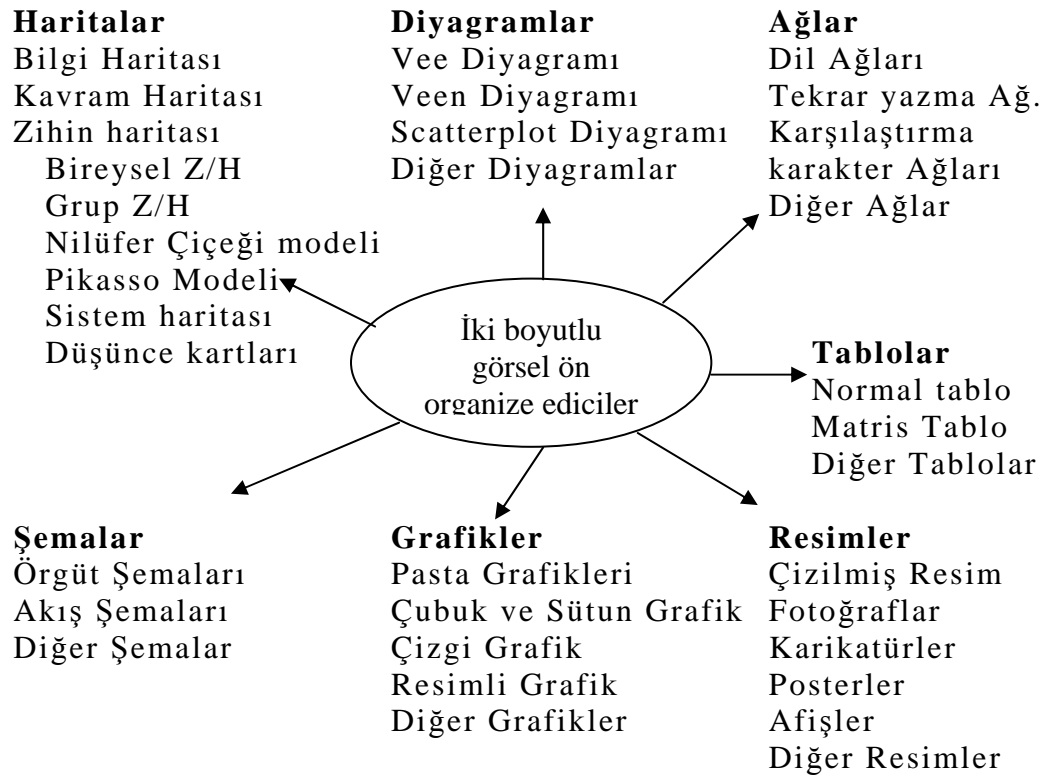
Değerlendirme

daha kolay hatırlayabilirler, çünkü BKUASD (Bak, Kuş, Uçtu, A, Sonra, Döndü) akronimi, bir ilginç olayın anlatıldığı sözcüklerin baş harflerinin bir araya getirilmesiyle elde edilmiştir (örnek araştırmacı tarafından uyarlanmıştır).

Story, (1988) diğer araştırmacılardan yararlanarak oluşturduğu listede ön organize edicileri aşağıdaki biçimde sıralamaktadır.

<p>Sözel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sözceler - Paragraflar - Sorular - Diyaloglar - Öyküler - Ses kayıtları 	<p>Görsel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gösteriler - Filmler - Slaytlar - Bilgisayar programları - Nesnelere - Hareketli modeller - Video kasetler - Haritalar - El le kullanılan araç-gereçler - Somut ve Karşılaştırmaya elveren modeller 	<p>Eylemsel</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oyunlar -Roller
--	---	--

Kalaycı (2002) Ön organize edicileri, “İki boyutlu görsel öğrenme ve öğretme araçları” olarak nitelendirmiştir.



Tablo I-7 İki Boyutlu Görsel Ön Organize Ediciler.

Kalaycı, Asubel'in sunuş yolu ile öğretme yaklaşımında ağırlığın sözel öğrenmede olduğunu belirtmiştir. Görsel ön organize edicileri iki boyutlu görsel öğrenme ve öğretme araçları başlığı altında yukarıda verilen yedi grupta toplamıştır.

Novak ve Govin'den Kalaycı'nın (2002) aktarımına göre Haritalar, grafikler, diyagramlar ve ağlar, Bloom'un bilişsel alan aşamaları ile ilişkilidir. Bu araçlar özellikle kavrama, uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey öğrenme basamağındaki hedeflere ulaşırken kullanılabilir ve önemli derecede katkı sağlayabilir.

Sözü edilen görsel ön organize edicilerden çok sık kullanılan haritalardan kavram haritası yukarıda açıklanmıştır. Kavram haritası kadar zihin ve bilgi haritaları da kullanılmaktadır.

Zihin Haritaları:

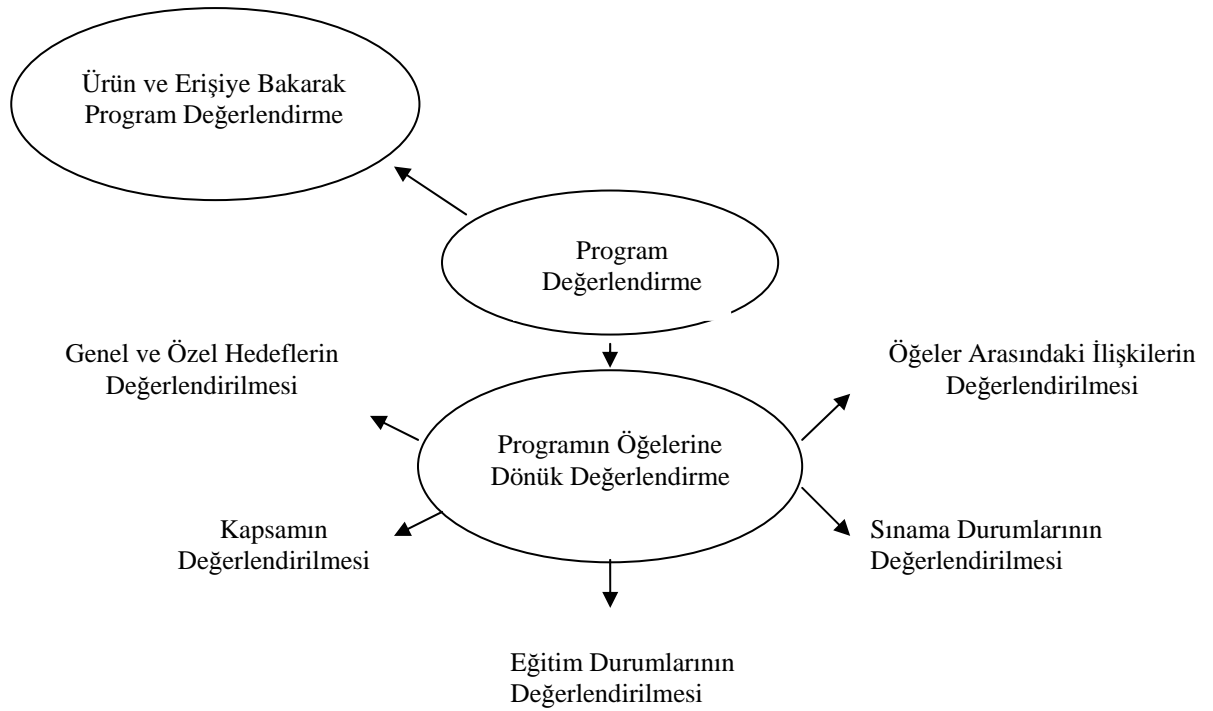
Zihin haritası organize edilmiş bir beyin fırtınası yöntemidir (Mıchalco, 1998). Bu haritalar zihnin inanılmayacak kadar büyük olan potansiyeline kolaylıkla ulaşabilmeyi ve bunu kullanabilmeyi sağlayan bir araçtır. Kavramları hareketlendirme ve bunları bir arada yeni kümeler halinde sentezleme çoğunlukla yeni düşünceleri ortaya çıkarabilir. Düşünceler zihin haritası üzerinde kümelendirildikten sonra, bu düşünceler artık yaratan kişinin görüş açısından çıkar. Haritayı hazırlayan bunları ilk defa gören ve eleştiren kişi konumuna geçer. Bir eleştirici olarak kendi bağlantılarınız, aynı zamanda eksik bilgiler ve hangi alanlarda daha fazla düşünceye ihtiyaç duyulduğu test edilebilir. Bu şekli ile Zihin haritası bir düşünce üreticisidir.

Zihin haritası yapılırken önce bir büyük kağıt üzerine konunun *özünü* tanımlayan bir sözcük ya da kısa bir tümce yazılır. Çevresine bir daire çizilir. Ardından konu ile ilgili ilk akla gelen anahtar sözcükler büyük harflerle dairenin etrafına yazılır. Konu ve anahtar sözcüklerle ilgili akla gelen her şey kağıda aktarılır. Merkezden uzaklaşacak şekilde

anahtar sözcükleri birbirine düz çizgilerle bağlanır ve ortak içerikli sözcükler birleştirilerek bir düşüncenin diğeriyle bağlantısı açıkça gösterilir. Renkler, resimler ve sembollerden önemli düşüncelerin vurgulanmasında yararlanılabilir.

Bilgi Haritası:

Bilgi Haritası, bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilme biçimidir. Bilgiyi haritalandırma metindeki bilgiyi anlamak için metni İki boyutlu olarak yapılandırılmış haritalara dönüştürme tekniklerinden biridir. Bilgi haritaları yapılırken metni çok dikkatli okunmalı, metnin ana başlık veya ana noktaları incelenmeli, metnin alt başlık veya yardımcı noktaları ortaya konmalı, örnekler bulunmalı, önemli görüşleri yansıtan ana düşünce cümleleri belirtilmelidir. Renkli kalem, figür, çizimlerden yararlanarak hem anlaşılır, hem içerikle ilişkili bir harita hazırlanmalıdır.



Tablo 1-8 Bilgi Haritası (Erden, 2002)

Haritaların tanımı ve özellikleri ile ilgili matris tablo örneği aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo I.9 Haritaların Tanımı ve Özellikleri

Araçlar	Tanım	Özellikleri
Zihin Haritası (Mind maps)	Düşünerek ve bilinçli çağrışımları ve yaratıcı düşünceleri oluştururken kullanılan araçlardır. Düzenli ve kağıda geçirilmiş beyin fırtınası tekniğidir. Zihin haritası kendi içinde şu anki araştırmalara göre altıya ayrılmaktadır.	—Konu ile ilgili neler çağrışıyorsa onlar haritalandırılır. —Konu ile ilgili zihnimize ne varsa bunu kağıda dökmemiz sağlanır. —Harita yapılırken tüm yollara açılım yapılır. —Sınıflamalardan ve kategorilerden seçim yapmaz —Bir merkeze ana fikir yazılır, tüm yönlere doğru ağlar kurularak ana fikir geliştirilir. —Resim, renk ve şekil kullanılır.
Kavram Haritası (Concept Maps)	Kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel teknikte sunulmasıdır .	—Kavramları ve kavramlar arası ilişkileri haritalandırır. —Konuya göre değişik yapılar gösterebilir. —Ancak her zaman hiyerarşik bir yapı izler. —En genel, birincil kavramlar, ikincil kavramlar, bağlantı kavramlar temel özelliğidir. —Yatay, dikey, çapraz oklar kullanılır. —Okların yönü mutlaka belirtilir. —Renk veya şekil kullanılabilir. —örnekler bir veya iki sözcükle kullanılabilir. —Daha çok öğretmen tarafından veya lise, lisans ve daha üst eğitimdeki öğrenciler tarafından kullanılması önerilir.
Bilgi Haritası (Knowledge Maps)	Bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin çerçeve – bağ-çerçeve şeklinde şematik olarak gösterilmesi	—Öğrenilecek bilgiyi haritalandırır. —Bilgi haritasının görsel yapısı ilk bakışta önemli miktarda bilgi sunar —Kavramlar, alt kavramların yanı sıra tanım, diğer önemli bilgiler, özellikler ve örnekler bu haritada yer alabilir. —Daha çok öğretmen tarafından kullanılan araçlardır. —Birçok yönden kavram haritasından farklıdır. —Haritadan daha çok şema şeklinde oluşturulur. —Kullananlar bazı kurallar çerçevesinde özgür davranabilir.

Çalışmamızın problemini oluşturan ön organize ediciler konusunda yukarıdaki açıklamalardan sonra, problem cümlemizin diğer bir değişkeni olan tutum konusunda da bir açıklama yapmak yararlı olacaktır.

I.I.II. Öğrenme ve Tutum

Tutum TDK sözlüğünde verilen basit tanımıyla izlenen yol, davranıştır. Tutum (R.Gagne 1985, Gagne ve Driscoll 1988), bireyin herhangi bir grup şeye, bireyler, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerdeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir. Örneğin; dönüştürülebilir çöplere karşı olan tutumunuz, meyve suyu şişelerini, yiyecek kutularını vb. atıkları çöp olarak nasıl toplayacağınızı etkiler. Klasik müziğe karşı olan tutumunuz kaset, CD alımınızı, dinlediğiniz radyo ve Tv programlarını etkiler. Fen bilgisi dersine karşı tutumunuz, satın almada tercih edeceğiniz kitapları, gazetede okumayı tercih edeceğiniz köşeleri, izlemek için tercih edeceğiniz Tv programlarını etkiler.

Gagne (1985) insan öğrenmesini beş kategoriye ya da alana ayırmaktadır. Bunlar sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve devinimsel becerilerdir. Bu öğrenmelerden konumuzla ilgili olan tutumlar, bir diğer öğrenme ürünüdür. Birçok tutum eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır. Örneğin; din, dil, ırk, cinsiyet farkı gözetmeksizin insanlara karşı hoşgörülü ve saygılı olmak, insanlara yardım etmek, başkalarını düşünmek, başkalarının hislerine karşı duyarlı olmak. Özellikle bu tür tutumlar, başlangıçta aile içinde, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin ilk yıllarında kazandırılmaktadır. Genel olarak ikinci düzeydeki tutumlar, çeşitli durumlarla ilgili olumlu tercihleri yansıtmaktadır. Örneğin; klasik dinlemek, bilgisayar oyunu oynamak, öğrenmekten hoşlanmak gibi eğilimler ikinci düzey tutumları yansıtmaktadır. Üçüncü düzey tutum grubu, vatanını sevmek, toplumun ihtiyaçlarını ve amaçları ile ilgilenmek, vatandaş olarak sorumluluklar

almaya isteklilik gibi vatandaşlık özelliklerine ilişkin tutumlardır. Bu üç temel grup istendik tutumlara dönüktür.

Tutumlar (attitudes) zaman zaman değerlerle (values) birleştirilmektedir. Ancak değerler, tutumlardan daha genel bir doğaya sahiptir. Tutum, belli bir durumda özel bir tercih yapmadır. Tutum aynı zamanda, duyuşsal alan özelliği olarak görülmekte (Krathwohl, Bloom, Masia) ve duyuşsal ögesi vurgulanmaktadır. Tutumlar (Gagne, Driscoll 1988; Aronson, Briggs, 1983), kesinlikle hissetmeyi kapsamakla birlikte tutumların öğrenilmesi sadece “duyguların öğretiminden” daha fazlasını gerektirir. Tutum insan performansını etkileyen eğilimini ve özel tercihlerini kapsamaktadır (Akt., Senemoğlu, 2004).

Gerçekte duyuşsal alanda daha geniş bir etki gücüne sahip olan ve tutumların gelişmesinde temel işlevi yerine getiren sevgi, korku, nefret, ilgi ve güdülenme, biliş ve öğretim stratejilerinin etkinlik düzeyini belirlemede göz ardı edilemez bir ağırlığa sahiptir.

Tamamı değilse bile tutumlarımızın çoğu basit koşullamalarla oluşurlar. Nahoş bir durum içinde bulunursak, bu durumun uyandırdığı olumsuz duygular o duruma ilişkin uyarıcılar için koşullu davranım haline gelir. Yoksulluğun acısını yaşamış bir kimse yoksulluk işareti olan uyarıcılar için olumsuz duygulara sahiptir ve bu uyarıcılardan kaçınır. Belli bir kişinin yanında güzel vakit geçirmiş, mutlu olmuşsak duygularımız olumlu olacağından, o kişiye karşı tutumlarımız da olumlu olacaktır (Arı, Üre, Yılmaz, 2002). Bunun bilincinde olarak okul öğretmenleri genellikle olumlu tutum kazandırmaya çalışır. Ancak, sigara alışkanlığını önleme, uyuşturucu kullanma alışkanlığını önleme gibi zararlı nesnelere kaçınmayı da amaç edinir.

Tutumlar, temelde inançlara ve değer yargılarına dayalı olarak gelişir. İnançlar ve değerler bireysel ya da toplumsal olabilir, her iki durumda da söz konusu objeye karşı tutumun yordayıcıları olarak

görülebirlirler. Tutumların ölçülmesinde, yalnız değerlerin veya inançların ölçülmesi yeterli değildir. Muller'den aktaran Ülgen'e (1997) göre tutumların ölçülmesinde, bir obje ile ilgili inançların, objeye verilen değerlerle bileşenlerin esas alınmasını önerir. Ölçmede tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri de dikkate alınmalıdır. Örneğin X ders kitabı'na karşı geliştirilen tutumla ilgili bilgi edinmek için, önermeler aşağıdaki önermeye göre hazırlanabilir:

İnançla ilgili: X ders kitabının düzeni, öğrenmeyi kolaylaştırıyor.

Duyguyla ilgili: X ders kitabını seviyorum.

Davranışsal(bireye yönelik): X ders kitabını alacağım.

Davranışsal(toplumsal açıdan): Ders sorumlusu, her öğrencinin X ders kitabını alabilmesi için kolaylık göstermeli.

Tutumların ölçülmesi için, çeşitli tutum ölçekleri ve teknikler geliştirilmiştir. Bunlardan en yaygın kullanılanı Likert, Thurstone, Guttman ve Osgood ölçekleridir. Söz konusu araçların geliştirilmesi uzmanlık gerektirir.

Tutumla ilgili bilgiler genelde, üç yolla toplanır: Bunlar; Doğrudan bilgi toplama: Dereceleme ölçekleri bu gruba girer. Objeye ilgili önermeler hazırlanır, bireyin hangi ölçüde bu önermelere katıldığı sorulur. Dolaylı bilgi toplama: Projektif testler bu gruba girer. Sorular resimlerin yorumları ile ilgili olabilir. Ya da açık uçlu ve yarım kalmış cümlelerden oluşur. Gözlem yoluyla bilgi toplama: Bunlar da gerçekte doğrudan toplanan bilgilerdir. Öğrencinin, gerek görülen davranışları gözlenerek kaydedilir (Ülgen, 1997).

Buraya kadar tümdengelim yaklaşımı ile eğitim, eğitime sistem yaklaşımı, eğitim sisteminin süreç aşamasında önemli bir yeri olan öğrenme ve öğretme süreci, bu süreçte yararlanılan sunuş yolu ile öğretim stratejisi kısaca açıklanmış ve araştırmamızın bağımsız değişkeni olan ön organize ediciler ve tutumlar incelenmiştir. Şimdi de

ön organize ediciler konusunda yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar incelenecektir.

I.II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ausubel, (1960) öğrenilecek konuyu öğrenciler için anlamlı hale getirmenin bir yolu olarak ön organize edicileri kullanmanın uygun olacağı sonucuna ulaşmış ve bulgularını ‘Metinlerin anlamlı öğrenilmesinde ve hatırlama da ön organize edicilerin kullanımı’ başlıklı yazısı ile açıklamıştır. O’na göre ön organize edici gerçek sunuma başlamadan önce öğretmen tarafından öğretilecek bilgi ile ilgili cümlelerden oluşmaktadır. Bu cümleler, yeni öğrenilecek bilgi ile önceki öğrenilmiş bilgiler arasında bağ kurmayı amaçlayan cümlelerdir. Adı geçen araştırmada, ön organize edici olarak metaller ve alaşımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile birbirine göre avantaj-dezavantajları kullanılmış ve çeliğin özelliklerinin öğrenilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları, bu örgütleyicilerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. 1960’dan beri de, psikologlar ve eğitim araştırmacıları Ausubel’in öne sürdüğü ön organize ediciler hipotezini test etmeye çalışmışlardır. Ön organize edicilerin etkililiğini inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır ve bu araştırmaların sayısı 135’e (Walberg, 1986) ulaşmıştır (Arends, 1988).

Yukarıda verilen rakamlardan görüldüğü gibi Ön organize edicilerin etkililiğı oldukça çok araştırmanın konusu olmuş ve elde edilen sonuçlar bazı durumlarda birbiri ile çelişmektedir. Yapılan araştırmalar nelerin ön organize ediciler olduğu, çeşitleri, etkili olduğu eğitim ortamları vb. konularında yoğunlaşmaktadır. Araştırmamızın bağımlı değişkeni olan erişi, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından son zamanlarda yapılan araştırmalar incelenmeye çalışılmıştır.

Bruce ve Ark. (1980) düzenlenmiş metinlerin bellek üzerindeki etkilerini araştırdığı deneysel çalışmalarında, üst düzeyde organize edilmiş ya da düzenlenmiş metinlerin, düşük düzeyde organize edilenlere kıyasla daha fazla hatırlamayı sağladığını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada ikinci olarak metinlerin organize olma durumlarına ilaveten öğrencilere konu ile ilgili ipuçları verilmiştir. Uygulamalar sonunda derste kullanılan ipuçlarının yüksek ve düşük düzeyli olarak organize edilmiş metinler arasındaki hatırlanma farkını azalttığı görülmüştür.

Jenkins ve Pany'nin (1981) Barnes ve Clawson'dan yaptığı aktarmaya göre, ön organize edicilerin önceki bilgilerin yeni materyalle ilişkilendirilmesi üzerindeki etkilerini araştırdığı deneysel çalışmalarında, ön organize edici verilen çoğu durumda öğrencilerin ön organize edici verilmeyenlere göre bir avantaj elde etmediklerini ortaya koymuşlardır. Bu sonucun nedeni olarak öğrencilerin genel kültürünün yetersiz olabileceğini ve öğretmenin yeni bilgiyi öğrenciye başarıyla sunamamış olabileceğini düşünmüşlerdir. Yeni bilginin öğrencinin yoğun motivasyonunu gerektirdiği durumlarda öğrencinin yeterli motive olamayışı, yeni bilginin öğrencinin hâlihazırda bildiklerine yeni bir şey eklemiyor olması, öğrenilecek bilgi ile kopukluk olması ve bu kopukluğun ön organize edicilerle kapatılamaması diğer nedenler olarak düşünülmüştür.

Kardash ve ark. (1983) yaptıkları araştırmalarında şema öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Yüksek okul düzeyindeki öğrenciler arasında yapılan bu çalışmada araştırmacılar organize edilmiş metin ve şemaların parçayla ilgili bilgileri hatırlamaya etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Şema oluşturmayı öğrenen öğrencilerin bir metinle ilgili bölüm hakkında şema oluşturmalarının hatırlama düzeyinde etkili olduğu gözlemişlerdir. Ama öğrencilerin şema oluşturmayı öğrenmelerinin kodlama sürecini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Dick ve arkadaşlarının (1984) yaptıkları bir deneysel araştırmaya 160 ortaokul öğrencisi katılmış ve araştırmacılar çalışmasında anlamlandırma stratejisinin, organize etme ve hatırlama üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin (anlamlandırma stratejisini kullanan) kontrol grubundaki (strateji kullanmayan) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir hatırlama düzeyi sergilediğini gözlemişlerdir ancak organize etmede her hangi bir farka ulaşamamıştır.

Corkil ve diğerleri (1988), ön organize edicilerle içeriği hatırlama arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada altı deney yapmışlardır. Bunlardan ilk ikisinde ön organize ediciler hemen sınavdan önce verilmiştir. Sonraki üç deneyde ise, deneklere ön organize ediciden sonra 24 saatle 2 hafta arasında değişen zamanlar verilmiştir. Son deneyde ise bir gruba verilen ara sonunda uygulanan testten hemen önce ön organize edicici tekrar okutturulmuş, diğer bir gruba yanlış bir ön organize edicici ve yazının ilk paragrafı tekrar okutturulmuştur. Araştırmacılar ilk iki deneyde ön organize edicilerin hatırlama üzerinde etkili olmadığını görmüşler ve deneylerdeki etkisizliği bilgiyi işleme için verilen sürenin azlığına bağlamışlardır. Sonraki üç deneyde ön organize edicilerin hareketlendirdiği ve bilgileri pekiştirdiği görülmüştür. Son deneyde ise, yalnızca ön organize ediciciyi yeniden okuyan grubun diğerlerinden bilginin hatırlanması anlamında daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kloster ve Winne'in (1989) yaptığı deneysel araştırmanın amacı öğrencinin metinden öğrenmesi üzerinde değişik türdeki ön organize edicilerin etkilerini incelemektir. Araştırmacılar, suç ve önlenmesi konusunda öğrencilere bir metni okutmadan önce dört grubun her birine değişik ön organize ediciler vermişlerdir. Verdikleri ön organize ediciler bilgi, kavrama, özet ve şekilsel örgütleyicidir. Araştırma sonucunda, yalnızca bilgi ve kavrama ön organize edicilerini alan gruplardaki öğrencilerin başarısı diğerlerinden anlamlı derecede farklı olmuş, özet

ve şekilsel ön organize edicici verilen gruplardaki öğrencilerin başarıları ile ön organize edicici verilmeyen gruplardaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Glover ve Bullock (1990) Dellarosa, Bourne ve Dempster'in prova ile gerçek uygulama arasında boşluk olursa, hatırlamanın ve algılamanın daha yüksek olacağı görüşünü temel alan araştırmalarında, öğretilecek bir metinle ön organize ediciciler arasında değişik zaman aralıkları bıraktıkları üç deney uygulamışlardır. İlk deneyde ilgi çeken bir ön organize ediciden sonra öğretilecek metin verilmiştir. İkinci deneyde ilgi çeken ön organize edicici ile önemli olmayan metin arasında belli bir zaman aralığı bırakılmıştır. Üçüncü deneyde ön organize edicici ile önemli ve öğrenilmesi gereken metin arasında belirli bir zaman aralığı verilmiştir. Araştırmacılar deney sonuçlarını şu şekilde özetlemişlerdir. İlgi çeken ön organize ediciler ardından verilen metin öğrencilerin ilgili bilgilerini daha kolay hatırlamalarını kolaylaştırmaktadır. İlgi çeken ön organize edicici ile metin arasında denetimin olmadığı bir zaman boşluğu bırakılırsa, ilk uygulamaya oranla daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Önemli ve öğrenilmesi gereken metin öğretileceğinde, ön organize ediciden sonra eğer yine arada denetimin olmadığı bir zaman boşluğu verildiğinde, yine son derece olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Russell'in (1991) ön organize edicilerin, yetişkin hemşire öğrencilerin yeni bilgileri organize etmesine, hatırlamasına ve yeni bilgileri düz yazı türü çalışmalarında kullanabilmelerine etkisini incelediği çalışmada, ön organize edicilerin metin türü konularının öğrenilmesinde başarıyı artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmanın ikinci amacı ise, ön organize edicilerin içine kapanık ve çevre ile fazla ilgilenmeyen alan bağımlı öğrenciler ile dışa açık, çevresini inceleyen ve gözleyen alan bağımsız öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine olan ayırıcı etkisini belirlemektir. Araştırmada 37 yetişkin hemşire öğrenci rasgele yöntemle deney ve kontrol gruplarına atanmışlar ve aralarında

alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel öğrenen öğrenciler belirlenmiştir. İki grup da aynı psikoloji dersini almışlardır. Ardından deney grubu ayrıca derste geçen sempatik sinir sistemi hakkında ön organize ediciler almışlardır. Psikoloji dersi bilgileri metin türünde iken patoloji konuları hatırlama ve ön organize edicilerin uygulamasını test edecek biçimdedir. Yazılı ön organize edicilerin alan bağımlı öğrencilerin metin türünde bilgileri öğrenmelerinde, alan bağımsız öğrencilere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Dixon (1991) metin ve görsel ön organize edicici kullanmanın etkisini incelediği deneysel araştırmada İspanyolca dinleme anlama dersinde ulaştığı sonuçları açıklamıştır. Metin türü ön organize edicici kullanımının İspanyolca dinlediğini anlama üzerine görsel ipucu kullanıldığı ya da hiç ipucu kullanılmadığı durumlara göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Saidi (1991) bilgisayar destekli video dersinde ön organize edicilerin öğrencilerin başarısına etkisini incelediği deneysel araştırmada bilgisayar ortamında ön organize ediciler kullanmış ve elde ettiği sonuçları açıklamıştır. Bu araştırmada rasgele yöntemiyle iki grup oluşturulmuş, bilgisayar destekli video dersinde deney grubuna ön organize edicici verilmiş ve kontrol grubuna ise ön organize edicici verilmemiştir. Uygulama sonunda yapılan sınav puanları ortalamalarına göre, iki grubun elde ettiği başarılar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Groller, Kender ve Honeyman (1991) yürütücü biliş (metacognitive) stratejilerin öğrencilerin ön organize edicileri kullanabilmelerine yardımcı olup olmadığını belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deney desenine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada deney gruplarına yürütücü biliş stratejiler öğretilerek ön organize edicici verilmiş, kontrol grubuna ise yalnızca ön organize edicici verilmiştir.

Uygulama sonucunda, yürütücü biliş stratejiler öğretilen öğrencilerin, biliş üstü stratejileri öğretilmeyen kontrol grubundaki öğrencilere göre son testteki başarılarının anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür.

Relan (1991) görsel karşılaştırmalı ön organize edicilerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada biyoloji öğretiminde görsel ön organize edicileri kullanmıştır. Araştırmada sonucunda görsel ön organize edicilerin biyoloji derslerinde öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşılmasının nedeni olarak, kullanılan ön organize edicilerin türünden çok, ön organize edicileri öğrencilerin farklı şekilde kullanmalarını, ön organize ediciden sonra onu izleyen bilginin düzenli bir biçimde sunulmamış olmasını görmektedir.

Williams (1992) ön organize edicilerle ilgili son 30 yılda yayımlanan araştırmaları incelediği araştırmasında, ön organize edicilerin özellikle okuduğunu anlama başarısını anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Rinehart ve Welker (1992) ön organize edicilerin öğrenme düzeyine ve metinleri hatırlamaya etkisini deneysel yöntemle araştırmışlardır. Araştırmada bir gruba sadece sözlü ve sessiz okuma metni şeklinde ön organize ediciler verilmiş, diğer gruba ise ön organize ediciden sonra öğretmen tarafından yönetilen bir tartışma uygulanmıştır. Verilerin incelenmesinden sözlü ve sessiz okuma metni biçiminde verilen ön organize edicilerin sınavda metni hatırlama üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ön organize edici verildikten sonra tartışma yapılan grup ile hiçbir tartışmanın yapılmadığı gruptan elde edilen sonuçlarla kıyaslandığında, tartışma yapılan grup lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Slocum (1993) ön organize edicilerin terapi eğitimine etkisini incelediği deneysel araştırmasına danışma hizmeti veren iki özel kliniğe

başvurmuş 18 yaş üzerinde psikolojik bozukluğu olmayan 66 danışan dahil etmiş ve rasgele yöntemle deney ve kontrol gruplarını belirlemiştir. Her iki grup üyelerine anksiyete durum anketi uygulanmış ve ardından bir ses kaseti dinletilmiştir. Deney grubunun dinlediği ses kasetinde konu ile ilgili bilgiler ve terapi sürecine destek metaforları uygulanmıştır. Kontrol grubunun ses kasetinde ise konu ile bilgiler ve danışma merkezinin görevleri vardır. Eğitim merkezi danışmanları deneklere yaklaşık kaç oturum terapi uygulanacağını belirlemiştir. Ardından katılımcılar dört ay gözlenmiştir. Katılımcıların elde ettiği puanlar ilk oturumlar (ilk beş) ve tüm oturumlar (her katılımcı için belirlenen oturumun tamamı) şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunda ilk oturuma katılanların takip eden oturumlara katılma oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Terapi sürecine destek metaforları anksiyete puanlarında anlamlı bir etki göstermediği görülmüştür.

Herron ve ark (1995) ön organize edici türlerinin (video ve resim) yabancı dil öğrenmede başarıya etkisini inceledikleri deneysel araştırmada beşinci sınıf öğrenciler ile çalışmışlardır. Kontrol grubu yanında iki deney grubu oluşturulmuş ve iki deney grubundan birine sözel ön organize edici ve ona ek olarak hareketli film izletilmiştir. Diğer deney grubuna ise ilk gruba verilen aynı sözel ön organize ediciye ek olarak dört durağan fotoğraf verilmiştir. Kontrol grubuna sadece sözel ön organize edici verilmiştir. Uygulama sonucu elde edilen başarı puanları kıyaslandığında, her iki grubun başarı puanları arasında bir fark bulunamamıştır. Ancak, her iki deney grubu da kontrol grubundan anlamlı derecede olumlu yönde puanlar elde etmişlerdir.

Kirkman (1996) karşılaştırmalı sözel ön organize edicilerin verilmesi sürecinde zamanın etkisini, en uygun zaman aralığının ne olabileceğini ve bu zaman aralığının hatırlamaya etkisini incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın asıl amacı ön organize edicilerin yiyecek ve beslenme ile ilgili bilgileri hatırlamaya etkisini

belirlemektir. Araştırma örnekleme için 32 lise öğrencisi Yiyecek bilgileri sınıfına atanmıştır. Öğrencilerin yiyecek ve beslenme konusundaki bilgilerini tespit etmek için ön bilgi tespit anketi uygulamadan hemen önce uygulanmıştır. Bu testten sonra öğrenciler, deney grubu bir (karşılaştırmalı sözel ön organize edici verilen), deney gurubu iki (karşılaştırmalı sözel ön organize edici+ değişik cümlelerle açıklama) ve kontrol grubu (karşılaştırmalı sözel ön organize edici verilmeyen) şeklinde üç grubuna rasgele yöntemle atanmıştır. Sonuçlar, ön organize edici verildikten hemen sonra ve belirli bir süre sonra ara verilmesinin hatırlamaya anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca, karşılaştırmalı ön organize edicileri sözel anlatmadan önce değişik ifadelerle sunması stratejisinin de öğrencilerin yiyecek ve beslenme konusundaki bilgileri hatırlamasında anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Kang (1996) bilgisayar simülasyonu şeklinde verilen ön organize edicilerin öğrencilerin öğrenmesine etkisini incelemiştir. Bu deneysel çalışma beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve bilgisayar simülasyonu şeklinde verilen ön organize edicilerin etkisi ile ilgili elde ettiği sonuçlara göre, tüm düzeylerde ön organize edici verilen grupların, verilmeyenlere göre öğrenmede daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kiewra ve arkadaşlarının (1997) ön organize edicilerin ve tekrarın test performansına etkisini araştırdığı 109 eğitim psikolojisi dersi alan lise öğrencisi rasgele seçilerek atandığı deneysel çalışmadan elde ettikleri sonuçları açıklamışlardır. Araştırmada her sunumdan önce üç ön organize ediciden birisi verilmiştir. Normal ön organize edicide radarın çalışma aşamalarının sıra ile anlatıldığı bir liste, doğrusal ön organize edicide ana başlıkların ve alt başlıkların yazılı olduğu kapsam liste, matris ön organize edicide başlıkların ve alt başlıkların matris şeklinde verildiği çizelge kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre Ön organize edicilerin test sonuçlarına uygun katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ön

organize edicilerin (doğrusal ve matris) alt başlık konularla ilgili bilgileri hatırlamada etkili olurken normal ön organize ediciler genel konularla ilgili bilgilerin hatırlanmasında etkili olmuştur. Doğrusal ve matris ön organize edicileri alan öğrencilerin performanslarında, matris ön organize edicileri alanların hesap yapmada elde ettiği avantajı dışında bir fark gözlenmemiştir.

Story (1998) program geliştirmecilerin ön organize ediciler konusunda bilmesi gerekenleri anlatıldığı bir makale yayınlamıştır. Yazar, öğretim etkinliklerinin planlaması aşamasında planlamacıların ön organize edicilerin önemini bilmesinin yararlarını vurguladığı yazısında, değişik derslerde, değişik yaş ve yetenek gruplarında farklı ön organize edicilerin etkili olacağını açıklamıştır. Yazar, kullanılan iletişim aracı türü ile ön organize edicisi türü arasındaki ilişkinin incelendiği pek az sayıda araştırma olduğu ve özellikle yeni teknolojilerin yaşamımıza girdiği günümüzde bu tür ilişkileri inceleyen araştırmaların yapılmasının zorunluluğuna dikkat çekmiştir. Yazar R. F. Baron'dan (1969) aktarımına göre ön organize edicilerin biçim olarak farklılaştığını ve öğrenilecek kavramların bir ağaç şemaya dönüştüğünü söylemektedir. Ağaç şema ön organize edicinin farkı, içerik olarak öğrencinin bildiklerinden yararlanmaması, doğrudan doğruya sunum aşamasında sunulacak metindeki sözcük ya da kavramları farklı biçimle, yani özet bir şekilde ve ağaç şema biçiminde sunmasıdır. Daha sonra başka eğitimciler, görsel ama daha az yazının kullanıldığı, daha çok görsel olan ön organize edicileri önermişlerdir.

Story, Kenny'nin (1993) araştırmasına dayanarak, grafik ön organize edicilerin özellikle üniversite öğrencileri düzeyinde daha alt düzeydeki öğrencilere göre daha olumlu sonuçlar verdiğini, özellikle grafik son örgütleyicilerin ön organize edicilere göre daha da etkili olduğunu belirtmektedir. Alverman'dan (1981) yaptığı aktarıma göre, görsel örgütleyicilerin özellikle iyi organize edilmemiş metinler için

daha etkili olduğunu, anlatım akışı iyi olan metinlerle verilen ön organize edicilerin ise aynı derecede etkili olmadığını belirtmektedir.

Hatch (1998) yaptığı çalışmada belirli özel öğretim objeleri kullanmanın ön organize ediciler oluşturma, uygulamalar yaptırma, dönüt verme ve bunların öğretim ortamında kullanım yerlerini değiştirerek öğrenci erişisini arttırmaya potansiyel etkilerini incelemiştir. 161 yetişkin gönüllünün bu çalışmada aynı zamanda değişik ön organize edici stratejiler, öğretim ve sınav esnasında öğrencilerin kontrol odağı eğiliminin etkileri de incelenmiştir. Kontrol odağı puanlarına dayanarak iki grup oluşturulmuştur. Her iki grupta rasgele dört deney alt grubuna rasgele öğrenciler atanmıştır. Denetim odağı gruplarının performans puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretim etkinliği ile ilgili deneylerde çizim testi dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ön organize edici, uygulama ve dönüt'den oluşan üç deneyde de çizim testi puanları kontrol grubunun puanlarından yüksek çıkmıştır. Üç uygulama etkinlik açısından kıyaslandığı zaman ön organize edici grubu puanları diğer ikisinden fazla bulunmuştur.

Tompson (1998) ön organize edicilerin yaşlı yetişkinlerin okuma anlamalarına etkisini incelediği araştırmada iki deney yapmıştır. Birinci deneyde ön organize edicilerin yaş ve hatırlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İkinci deneyde ön organize edicilerin sınırlı kelime hazinesi olan yetişkinlerin okunan bir pasajda ana fikri yakalamalarına etkisi araştırılmıştır. Birinci deneyde 18-35 yaş arası ve yaş ortalaması 22,65 yıl olan ve ortalama aldıkları eğitim süresi 14,43 olan 40 kolej öğrencisinin oluşturduğu daha genç yetişkinler grubu ile 59-83 yaş arası ve yaş ortalaması 67,75 olan ve ortalama aldıkları eğitim süresi 13,53 olan 40 kişiden oluşan daha yaşlılar grubu oluşturulmuştur. Deneklerin çoğunluğu kadındır ve deneklere bu uygulamaya katılmaları karşılığında belirli bir ücret ödenmiştir. 1500 kelimelik Louis Pasteur'un hayatını anlatan bir parça (MP) deney malzemesi olarak seçilmiştir. Ana

parçadan alınan 400 kelimededen oluşan ana parçanın iskeletini oluşturan ön organize edici (AO) hazırlanmıştır. Yine Louis Pasteur'un hayatından alınan 400 kelimededen oluşan ama ön organize edici olarak ilişkilendirilmeyen alternatif sunum parçası (IP) hazırlanmıştır. Parçaların tamamı onuncu sınıf öğrencilerinin anlayabileceği seviyede hazırlanmıştır. İki gruptan da onar kişinin rasgele atandığı dört deney grubu belirlenmiştir. Birinci deney grubu (AO-MP) önce ön organize ediciyi ve ardından ana parçayı okumuştur. İkinci deney grubu (IP-MP) önce sunum parçasını ve ardından ana parçayı okumuştur. Üçüncü deney grubu (AOO) sadece önce ön organize ediciyi okumuştur. Dördüncü deney grubu (MPO) sadece ana parçayı okumuştur. Bütün deney gruplarına eşit zaman verilmiştir. Parçaların okunmasından hemen sonra tüm gruplara ana parça ile ilgili hatırlama ve tanıma soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Bir hafta aradan sonra parça ile ilgili yeni hatırlama ve tanıma soruları sorulmuştur. Elde edilen bilgilere göre; ön organize ediciler her yaştaki yetişkinlerin hatırlamasına ve tanınmasına yardımcı olmaktadır, fakat sınırlı şartlar altında. Ön organize ediciler yaşlı yetişkinlere tanımada yardımcı oluş ama hatırlamada yeterince yardımcı olamamıştır. İkinci deneyde de ön organize ediciler ana metinden istenen ayrıntıları anlamada yaşlıların ve gençlerin sınırlı kelime hazinesine yardımcı olduğu görülmüştür.

Hardy (1998) ön organize edicilerin öğretmenin iletişim becerisini öğrencilerin algılamasına etkisini araştırdığı doktora tezinde ön organize edicilerin etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgularda, öğrencilere verilen ön organize edicilerin öğretmenin iletişim becerisini öğrencilerin algılamaları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Hatch ve Dwyer (1999) değişik ön organize edici stratejilerinin (ön organize edici, uygulama ve dönüt verme) ve öğrenci kontrol odaklarının ders ve sınav ortamındaki etkilerini inceledikleri araştırmada rasgele belirledikleri 161 deneği gözlemişlerdir. Bu 161 öğrenci rasgele dört gruba ayrılmış ve grup A'ya (Hiç) hiç ön organize

edici verilmemiş yalnızca metin sonrası son test uygulanmıştır. Grup B'ye (Yoğun) bir ders saatinde ön organize edicinin hemen ardından metin verilmiş ve ardından da son test uygulanmıştır. Grup C'ye (Aralıklı) bir derste ön organize edici verilirken, bir sonraki ders saatinde metin ve son test verilmiştir. Grup D'ye (Gruplandırılmış) ön organize ediciler baştan toplu olarak değil, metin anlamlı parçalara bölünerek, her örgütleyici metin ilgili bölümüne gelindiğinde metin işlenmeden önce verilmiştir. Grupların değerlendirmesinde dikkate alınacak (çizme, tanıma, terminoloji ve anlama) dört ölçüt geliştirilmiştir. Grup A dışındaki gruplara metin okumadan sonra verilecek olan Çizme, Tanıma, Terminoloji ve Anlama testlerinin ilk iki sorusundan oluşan toplam sekiz soruluk ön organize ediciler gruplar için belirlenen aralıklarda verilmiştir. Dört deney grubundan ön organize edici verilenler arasındaki farklılık, ön organize edicilerin veriliş zamanlarındadır. Buradan öğrencilere soruların önceden ön organize edici olarak verilmesinin, çizim soruları dışında bir başarıda olumlu yönde fark yaratmadığı görülmüştür.

Bastick (1999) yaptığı tez çalışmasında öğrenciler öğretim objelerini ön organize edici olarak kullanır varsayımını test etmek istemiştir. Ausubel (1968) tarafında geliştirilen bu varsayım öğretmenler için tanıdık olmasına rağmen deneysel olarak ispatlanması zordur. Yukarıda belirtilen varsayımı deneysel olarak ispat için, bu çalışmaya 4 değişik etnik gruptan 13-19 yaşları arasında 492 öğrenci, 8 öğretmen katılmış ve iki ders saati içerisinde dört konu şehir ve kasaba okullarında öğrencilere öğretilmiştir. Deney esnasında, her dersin başında öğrencilere dört öğretim objesi verilmiştir. Oturumun sonunda bu dört objeden konu ile ilgili olmayan objenin işaretlenmesi istenmiştir. Ders içerisinde geçmeyen ve konu ile ilgili olmayan objenin seçilememesi, öğrencinin kendisine sunulan öğretim objesini ön organize edici olarak kullanamamasının kanıtı kabul edilmiştir.

Sonuçlar, öğrencilerin sunulan objeleri bilinçli bir şekilde ders materyallerinin ön organizesinde kullanamadığını göstermiştir.

Calandra (2002) ön organize edicilerin web tabanlı öğretimde etkisini incelediği kontrol gruplu ön test son test araştırma desenli incelemesinde, web tabanlı tarih dersinden önce ön organize ediciler verilmiş ve öğrenci tutum ve erişim puanları değerlendirme verisi kabul edilmiştir. Veriler iki büyük eyalet üniversite kampüsünden alınmış ve alınan veriler ayrı değerlendirilmiştir. Her iki kampüsten bilgisayar başlangıç kursuna yeni kayıt olan (n=154, n=63) 217 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 18-21 yaşlarında beyaz bayanlardan, diğerleri ise orta okul ve lise öğrencisidir. Öğrencilerin çoğunluğu ilk ve orta öğretimde çalışan aday öğretmenlerdir. Çalışmada iki deney bir kontrol grubu rasgele yöntemle belirlenmiştir. İki deney grubundan birincisine (Test+grafik ön organize edici, TGÖO) bir öğretmen rehberliğinde bilgisayar laboratuvarında internette konu hakkında soruların cevaplarının bulunduğu bölüme ulaşmayı denemeden önce grafik ön organize ediciler verilmiştir. Grafik ön organize ediciler bölüm unsuru metinlerin kısaltmaları bitişiğinde resimler de içermektedir. Diğer grup (Test+ön organize edici, TÖO) ilgili bölümlere ulaşmadan önce sadece bölümünün yedi unsurunun kısaltmasından oluşan ön organize ediciler verilmiştir. Kontrol grubuna hiçbir ön organize edici verilmemiştir. Bu araştırmanın sonuçları, internet tabanlı öğrenmede konunun verilmesinden önce bir defa ön organize edicileri alan gruplar ile kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Kelley (2004) Televizyon haberlerinin kaygı azaltıcı, dikkat arttırıcı, habere karşı tutum ve hatırlamada ön organize edicilerin lider rolde olması etkisini incelediği araştırmasında dört ayrı uygulamada gözlem yapmıştır. Bu çalışmada denekler 18-21 yaşları arasında bir çalışma ilanına cevap veren üniversite öğrencilerinden rasgele yöntemle seçilmiştir ve yine rasgele yöntemle iki deney grubundan (yönlendirici,

sunum) birine rasgele yöntemle atanmışlardır. 42 konu çalışmaya dahil edilmiştir. Televizyon haberlerinin yönlendirici olduğu dört uygulama: haberlerin etkisiz olduğu grup, kaygı azaltıcı grup, ön organize edici olma grubu ve karma yönlendirici (kaygı azaltıcı ve ön organize edici olma) grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, kaygı azaltıcı ve ön organize edici yönlendiriciliğin dikkati artırdığını, bilgi işleme sürecini ilerlettiğini, hikaye bilgilerinin hatırlanması sonucunu daha çok arttırdığını göstermektedir.

Duncan (2004) lise düzeyinde öğrenci erişileri ile destekleyici yapılar arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında tam öğrenme (üst düzeyde yapılandırılmış) modeli ile eğitim almış öğrenciler ile geleneksel (en az düzeyde yapılandırılmış) model ile eğitim almış öğrencilerin erişisi arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Denekler Kenya'daki bir İncil kolejinde ikinci yılını okuyan 17 öğrenciden oluşmaktadır ve bunlar iki deney grubuna rasgele yöntemle atanmışlardır. Araştırmacı iki gruba da kendisi öğretici olmuştur. Deney grubu ders kitabı, ayrıntılı özet, 200 sayfa çalışma rehberi (fikirler arasında bağ kurmak için ön organize ediciler) ve dersi geliştirici bir makale (ulaşılabilir hedefler, uygun sorular ve her ders bölümü için düzeltici geri beslemeler) kullanmıştır. Kontrol grubu ise ders kitabı ve daha yüzeysel özetler kullanmıştır. İki grup da aynı sınıfta ortak ders almış, aynı tartışmalara katılmış, aynı ödevleri, sınavları ve sınav geri beslemesini almıştır. Hıristiyan kilisesinin tarihi hakkında bir ön test, üç ünite testi ve bir anlama yarışması sınavından oluşan beş test uygulanmıştır. Sonuçlar; ikinci ünite testinden anlama yarışması testine kadar tam öğrenme modeli kullanan grup puanlarının, geleneksel model puanlarına göre az farklı fakat sürekli olan yüksek ortalama yüzdesine sahip olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmalara ilaveten ülkemizde ön organize edicilerin eğitim ortamında kullanımını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Altunay'ın (2002) ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanması

üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, Dokuz Eylül Üniversitesi son sınıfında okuyan 76 öğrencinin öğrenme durumu incelenmiş ve araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Biri kurayla kontrol grubu olarak belirlenmiş, diğer üçü deney grubu olan dört grup üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Dört gruba da deney öncesi tutum ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Deney esnasında birinci gruba sözel ironi, ikinci gruba görsel ironi, üçüncü gruba eylemsel ironi ön organize edicileri verilmiş ve kontrol grubuna her hangi bir ek işlem yapılmamıştır. Deney sonunda tüm gruplara başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla ironiyi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak ön organize edicilerin ironinin algılanması üzerinde etkili olduğu görölmüştür. En etkili ön organize edici olarak sözel ön organize edici ilk sırada yer almış, bunu sırasıyla eylemsel ve görsel ön organize ediciler izlemiştir.

Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ile ilgili çalışmaların az olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği konusunda yapılan deneysel çalışmaların tek bir strateji ya da yöntem üzerinde odaklandığı ve oldukça özel alanlarla ilgili olduğu görölmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ön organize edicilerin başarı, tutum ve hatırlamaya etkilerini ortaya koyan deneysel çalışmaların yeter düzeyde olmadığı söylenebilir.

I.III. ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme-öğretme sürecinin, öğrencilerin öğretmenin sunduğu uyarıcıyı pasif olarak kaydeden bireyler olarak görölmeye yerine, öğrencinin önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurmak ve özümsemek amacıyla içinde yer aldığı ve öğrenci ve öğretmen tarafından etkilenebilen aktif bir süreç olarak düşünölmeye modern eğitim anlayışının temel hareket noktası olarak görölmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde hangi bilgilerin sunulduğunun yanı sıra, bilgilerin

nasıl sunulduğu ve öğrencinin bu bilgiyi nasıl bir süreçten geçirdiği de çok önem kazanmıştır.

Öğrencinin bilişsel ve öğrenme süreçlerini dikkate alabilen, öğretimde ön organize edicileri etkili biçimde kullanma yöntemlerini ve alışkanlıklarını kazanmış, öğrenme-öğretme sürecini yönetebilen bir öğretmenin performansı benzer nitelikleri taşımayan öğretmene göre farklı olacaktır. Aynı sınıf içerisinde öğrenci erişilerinin homojen dağılım göstermesi büyük ölçüde öğretmenin ön organize edicileri etkili kullanımı ile ilgilidir. Geleneksel eğitimin yapıldığı ülkemiz okullarında, öğrenciler ortak program süreçlerine girmelerine rağmen erişii açısından sınıflar arasında anlamlı farklılıklar gözlenebilir. Bu durumu üniversite düzeyinde de görebiliriz. Aynı bölüm öğrencileri üniversite seçme sınavından benzer puanlar alan öğrencilerdir. Benzer seviyede olan öğrencilerin bölüm sınıfları arasında öğrenci başarı düzeyleri heterojen dağılımlar olabilmektedir. Öğrenci erişilerinin homojen olmamasında öğrenme-öğretme sürecinde ön organize edicilerden yeterli düzeyde yararlanılamaması önemli bir etken olabilir.

Ülkemizde öğrenme-öğretme sürecini inceleyen araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu durum tezin konusunun belirlenmesi ve denencelerin oluşturulmasında etkili olmuştur. Öğrenci sayımızdaki fazlalığın uzun süre daha bizi kalabalık sınıflarda ders işlemeye ve sunuş yolu ile öğretim stratejisini tercihe zorlayacağı gözlenmektedir. Bu noktalar dikkate alınarak sunuş yolu ile öğretim stratejisinin temel taşı kabul edilebilecek ön organize edicilerin öğrencilerin erişii, derse yönelik tutum, ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konulu tez konusu seçilmiştir.

I.IV. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde ön organize ediciler'in (Advance Organizer) kullanılması üniversite öğrencilerinin erişimi, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığını ne derece etkilemektedir?

I.V. DENENCELER

1.Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize ediciler'in (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrenci erişimi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci erişimi arasında anlamlı farklılıklar vardır.

2.Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize ediciler'in (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrencilerin derse yönelik tutumları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

3.Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize ediciler'in (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

I.VI. SAYILTILAR:

1.Kontrol edilemeyen değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.

2.Deney ve kontrol grupları denel işlemler süresince, araştırmayı etkileyecek ek çalışma yapmamışlardır.

I.VII. SINIRLILIKLAR

1.Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi “Eğitim ve Öğretimin Planlanması”, “Eğitim Programının Kapsamı ve Öğeleri”, “Öğretim Stratejileri” ünitelerindeki öğrenci erişileri ile,

2.Adı geçen ünitelerde Üniversite öğrencilerinin erişileri, Öğretimde Planlama dersine yönelik tutumları ve öğrenmelerin kalıcılığı değişkenleri ile sınırlıdır.

I.VIII. TANIMLAR

Ön Organize Ediciler (Advance Organizers): Öğrenci için yeni karşılaştığı bilginin anlamlı bir bütün haline getirilmesine yardım eden, yeni bilginin çerçevesini çizerek öğrenciyi alacağı bilgiye aşına hale getiren bu tür örgütleyici bilgidir (Ausubel, 1978).

Erişi Testi: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi “Eğitim ve Öğretimin planlanması”, “Eğitim Programının kapsamı ve öğeleri”, “Öğretim stratejileri” adlı üniteleri kapsayan kritik hedef davranışlarla tutarlı öğrenme düzeyini saptamaya yönelik ve araştırmada öntest-sontest olarak uygulanan madde analizi ve güvenilirlik-geçerlik çalışması yapılmış 40 maddelik bir test.

Öğrenmenin Kalıcılığı Testi: “Eğitim ve Öğretimin planlanması”, “Eğitim Programının kapsamı ve öğeleri”, “Öğretim stratejileri” adlı ünitelerle ilgili olarak son test niteliğindeki düzey belirleme testinin uygulanmasını izleyen 4 aylık süre sonunda bilgilerin unutulmaya karşı dayanıklılık derecesini ölçen test.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik duyuşsal ve davranışsal eğilimlerini ölçen; t testiyle madde

analizi yapılmış, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış likert tipinde 12 maddelik bir ölçek.

I.IX. KISALTMALAR

CD: Bilgisayar Disketi

F: Fark

N: Denek Sayısı

Ort: Aritmetik Ortalama

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

P: Olasılık

SD: Serbestlik Derecesi

s: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

Tv: Televizyon

BÖLÜM IV

IV. TARTIŞMA VE YORUM

IV.I. 1.Denenceye İlişkin Yorumlar

Araştırmanın birinci denencesi “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrenci erişisi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci erişisi arasında anlamlı farklılıklar vardır” şeklinde idi. Bu çalışmada uygulanan deneysel işlemlerin öğrenci erişileri üzerinde anlamlı bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre istatistiksel olarak daha yüksek erişiyi öğretimde ön organize edicileri kullanan grup öğrencileri elde etmiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı grup öğrencilerinde öğrenme gerçekleşmekle birlikte, ön organize edicilerin kullanıldığı grup erişileri düzeyinde olamamıştır.

Elde edilen erişiyi önemli ölçüde etkileyen ön organize edicilerin bilgi ve kavrama düzeyinde öğrenmelerin hangisi lehinde gerçekleştiğini görmek için tablo III 6-7’den yararlanabiliriz. Bilgi düzeyi sorulardan elde edilen puanların ortalaması deney grubunda 6.86, kontrol grubunda 4.50’dir. Kavrama düzeyi sorulardan elde edilen puanların ortalaması deney grubunda 3.81, kontrol grubunda 1.75’dir. Bilgi düzeyi sorulardan elde edilen puanların ortalamasının, kavrama düzeyi sorularından elde edilen puanların ortalamasından yüksek olmasına bakarak, ön organize edicilerin bilgi düzeyi öğrenmeleri, kavrama düzeyi öğrenmelere göre daha fazla etkilediği söylenebilir. Başka bir ifade ile, ön organize ediciler bilgi düzeyi öğrenmelerde daha fazla tercih edilebilir.

Üniversite öğrencilerinin öğretiminde öğretmenin kullandığı ön organize edicilerin etkililiğinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları, ön organize edicilerle ilgili önceden yapılmış araştırmalarla örtüşmektedir (Ames ve Ackerson,1980; Kloster ve Winne,1989; Glover ve Bullock,1990; Russell,1991; Dixon,1991; Williams,1992; Kang,1996; Kiewra ve arkadaşlarının,1997; Story,1998; Hatch,1998; Tompson,1998; Altunay,2002).

Ausubel’in (1960) ön organize ediciler hipotezini ortaya koyduğu araştırma sonuçları, ön organize ediciler kullanılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu

öğrencilerinden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın birinci denencesi sonuçları ön organize edicilerin yeni öğretilecek bilgilerin öğretilmesi aşamasında öğrencilerin başarısına olan olumlu katkısını ortaya koymuştur. Bu sonuç Ausubel'in ortaya koyduğu hipotez ile paralellik göstermektedir.

Luiten, Ames ve Ackerson (1980) tarafından ön organize ediciler üzerinde yapılan bir çalışmada ön organize edicilerin küçük, ama öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kloster ve Winne'in (1989) yaptığı öğrencilerin metinden öğrenmesi üzerinde değişik türdeki ön organize edicilerin etkilerini incelediği deneysel çalışmasında, yalnızca bilgi ve kavrama ön organize edicilerini alan gruplardaki öğrencilerin başarısı diğerlerinden anlamlı derecede farklı olmuş, özet ve şekilsel ön organize ediciler verilen gruplardaki öğrencilerin başarıları ile ön organize ediciler verilmeyen gruplardaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bilgi ve kavrama düzeyi ön organize edicilerin anlamlı fark yaratması da bizim çalışmamızda ulaştığımız sonuçlarla paralellik göstermektedir. Glover ve Bullock (1990) öğretilecek bir metinle ön organize ediciler arasında değişik zaman aralıkları bırakılmasının etkisini incelediği araştırmasında, ilgi çeken ön organize ediciler ardından verilen belli bir zaman aralığı öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmelerinde daha başarılı olmalarını sağlamıştır. Russell'in (1991) ön organize edicilerin, yetişkin hemşire öğrencilerin yeni bilgileri organize etmesine, hatırlamasına ve yeni bilgileri düz yazı türü çalışmalarında kullanabilmelerine etkisini incelediği çalışmasında, ön organize edicilerin metin türü konularının öğrenilmesinde başarıyı artırdığını ortaya koymuştur. Dixon (1991) metin ve görsel ön organize edici kullanmanın etkisini incelediği deneysel çalışmada İspanyolca dinleme anlama dersinde metin türü ön organize ediciler kullanımının İspanyolca dinlediğini anlama üzerine görsel ipucu kullanıldığı ya da hiç ipucu kullanılmadığı durumlara göre daha etkili sonucuna ulaşmıştır. Williams (1992) ön organize edicilerle ilgili son 30 yılda yayımlanan araştırmaları incelediği araştırmasında, incelediği araştırmalara göre ön organize edicilerin özellikle okuduğunu anlama başarısını anlamlı derecede etkilediği kanaatine ulaştığını açıklamıştır. Herron, Hanley ve Cole (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, görsel ön organize edicilerin yabancı dil derslerinde videoya dayalı etkinliklerde başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Kang (1996) bilgisayar simülasyonu şeklinde verilen ön organize edicilerin öğrencilerin

öğrenmesine etkisini incelediği araştırmasında tüm düzeylerde ön organize edici verilen grupların, verilmeyenlere göre öğrenmede daha başarılı olduklarını görmüştür. Kiewra ve arkadaşlarının (1997) ön organize edicilerin ve tekrarın test performansına etkisini araştırdığı çalışmada ön organize edicilerin test sonuçlarına uygun katkı sağladığını tespit etmiştir. Doğrusal ve matris ön organize edicilerin alt başlık konularla ilgili bilgileri hatırlamada etkili olurken normal ön organize ediciler genel konularla ilgili bilgilerin hatırlanmasında etkili olmuştur. Story (1998), grafik ön organize edicilerin özellikle üniversite öğrencileri düzeyinde daha alt düzeydeki öğrencilere göre daha olumlu sonuçlar verdiğini, özellikle grafik son örgütleyicilerin ön organize edicilere göre daha da etkili olduğunu belirtmiştir. Hatch (1998) özel öğretim objeleri kullanmanın ön organize ediciler oluşturma, uygulamalar yaptırma, dönüt verme ve bunların öğretim ortamında kullanım yerlerini değiştirerek öğrenci erişimini arttırmaya potansiyel etkilerini incelediği çalışmada uygulamada etkinlik açısından bakıldığında zaman ön organize edici grubu puanları diğer ikisinden fazla bulunmuştur. Tompson (1998) ön organize edicilerin yaşlı yetişkinlerin okuma anlamalarına etkisini incelediği çalışmada ön organize ediciler belirli şartlar altında her yaşta yetişkinlerin hatırlamasına ve tanınmasına yardımcı olmuştur. Altunay (2002)'in öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve ön örgütleyicilerin ironik metinlerin anlaşılması üzerindeki etkililiği konusunda yaptığı çalışmada, ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce metinlerdeki ironik ve olgusal öğeleri algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ancak yine de ön organize edicilerin verilmesinin öğrencilerde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi yukarıda adı geçen araştırmalar ön organize edicilerin erişime olan olumlu katkısı konusunda aynı düşüncüyü paylaşmaktadırlar.

Bunun yanı sıra ön organize edicilerin erişime anlamlı seviyede katkı sağlamadığını gösteren sonuçlar elde etmiş araştırmalar da mevcuttur. Jenkins ve Pany'nin (1981) Barnes ve Clawson'dan yaptığı aktarmaya göre, ön örgütleyici verilen çoğu durumda öğrencilerin ön organize edici verilmeyenlere göre bir avantaj elde etmediklerini belirtmektedirler. Başka deyişle, ön organize ediciler önceki bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesini sağlayamamaktadır. Relan'ın (1991) görsel ön organize edicilerin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisini incelediği araştırmasında görsel ön organize edicilerin anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Saidi

(1991) bilgisayar destekli video dersinde ön organize edicilerin öğrencilerin başarısına etkisini incelediği deneysel araştırmada ön organize edici verilen grup ile verilmeyen grup sınav puanları ortalamalarına göre, iki grubun elde ettiği başarılar arasında anlamlı fark görülmemiştir. Herron ve ark (1995) ön organize edici türlerinin (video ve resim) yabancı dil öğrenmede başarıya etkisini inceledikleri deneysel araştırmada başarı puanları kıyaslandığında, her iki grubun başarı puanları arasında bir fark bulunamamıştır. Hardy (1998) ön organize edicilerin öğretmenin iletişim becerisini öğrencilerin algılamasına etkisini araştırdığı doktora tezinde ön organize edicilerin etkisini incelemiştir. Elde edilen verilere göre, öğrencilere verilen ön organize edicilerin öğretmenin iletişim becerisini öğrencilerin algılamaları üzerinde bir etkisi olmadığını görmüştür. Hatch ve Dwyer (1999) değişik ön organize edici stratejilerinin ve öğrenci kontrol odaklarının ders ve sınav ortamındaki etkilerini inceledikleri araştırmada öğrencilere soruların önceden ön organize edici olarak verilmesinin, çizim soruları dışında bir başarıda olumlu yönde fark yaratmadığını görmüşlerdir. Calandra (2002) ön organize edicilerin web tabanlı öğretimde etkisini incelediği araştırmada internet tabanlı öğrenmede konunun verilmesinden önce bir defa ön organize edicileri alan gruplar ile kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Ön organize edicilerin erişime olumlu etkilerinin olmadığı şeklinde farklı sonuçların alınmasında; ön organize edicilerin verildiği eğitim düzeyinin farklı olması, öğrencinin genel kültür düzeyinin yetersizliği, istenilen şekilde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinde olmaması, yeni bilgiyle öğrencinin halihazır bilgileri arasındaki aranın çok büyük olması, ön organize edicilerin bu aralığı kapatamamış olması etkin olmuş olabilir. Belirtilen durumlarda, öğretmenin kullandığı ön organize ediciler öğretmenin yeni bilgiyi öğrenciye başarıyla aktarması için yeterli olmayabilir. Bir diğer ihtimal de, seçilen ön organize edicinin öğrencilere yeni bir bilgi sunmuyor olmasıdır. Yani, kullanılan ön organize ediciler öğrencinin halihazır bilgilerine yeni bir şey eklemiyorsa, onun zeka türüne uygun olmayan uygulamalarsa o zaman deney grubuna ön organize edici verilmesi ve kontrol grubuna da verilmemesi bir fark yaratmayacaktır. Aynı zamanda, ön organize edicilerin öğrenciler tarafından nasıl işlendiği de önemli bir faktör olabilir. Doğrudan doğruya ön organize edicilerin etkili olmadığı sonucuna varmak, ön organize ediciyi izleyen malzemenin iyi biçimde düzenlenmemiş

olmasından yada iyi sunulmamasından kaynaklanan hataların gözden kaçırılmasına zemin hazırlayacaktır. Kullanılan iletişim aracı ve ön organize edici türüne göre değişik derslerde, değişik yaş ve yetenek gruplarında farklı ön organize edicilerin etkili olacağını söylemek daha tutarlı olabilecektir.

Özetle, elde edilen sonuçlar arasında etkililiğin derecesi, öğrenci özellikleri, ön organize edicilerin verilmiş zamanı gibi değişkenlere göre farklı sonuçlar görülmekle birlikte; çoğu çalışmada, bu çalışmada ulaştığımız sonucu destekleyen, ön organize ediciler lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

IV.II. 2.Denenceye ilişkin Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrenci tutumları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır” yargısını içermektedir. Yapılan istatistiksel analiz ve bulgular bu denencenin doğruluğunu kanıtlayamamıştır. Denel işlemin uygulanması sonucu yüksek tutum düzeyini öğretimde ön organize edicilerin kullanılmadığı grup elde etmiştir.

Araştırmaların incelenmesi aşamasında dikkat çekici olan önemli bir nokta da, tutum araştırmalarında değişkenlerin tam olarak kontrol altına alınamaması tutum araştırmalarının en zor tarafını oluşturmaktadır. Öğrencilerin derse, öğretmene, öğretim ortamına, konuya karşı ilgi ve tutumlarının ölçülmek istenen değişken ile çok yakın ve etkileşim içinde olması sağlıklı sonuçlara ulaşmamızı etkileyebilmektedir.

Slocum (1993) ön organize edicilerin terapi eğitimine etkisini incelediği deneysel araştırmasında deney grubunda ilk oturuma katılanların takip eden oturumlara katılmaya yönelik tutum puanı oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Kelley (2004) Televizyon haberlerinin kaygı azaltıcı, dikkat artırıcı, habere karşı tutum ve hatırlamada ön organize edicilerin lider rolde olması etkisini incelediği araştırmasında ön organize ediciler kullanarak haber metinlerinin hazırlanmasının kaygı azaltıcı, dikkati artırıcı ve tutum üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretme ve öğrenme süreci bilişsel olduğu kadar duyuşsal yönü de olan bir işlemdir. Adı geçen araştırmalar, öğrencilerin öğretmenin dersi sunusu esnasında

mantıksal bir akış ve ön organize edicileri içeren sunulara karşı olumlu düşünce ve tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Öğrencilerin kullandığı özellikle bilişsel kendi öğrenme stratejilerini destekleyen ve onun paralelinde yapılan öğretmen sunuları duyuşsal açıdan öğrenenlere yüksek bir katkı sağlamaktadır.

Ön organize ediciler, öğretmenin konuları sunması aşamasında; olay, olgu ve durumların şematik olarak sunulmasına imkan vermektedir. Bu uygulama konunun yada öğrenme içeriğinin karmaşıklığını büyük ölçüde azaltmaktadır. Bu durum özellikle üst düzey soyut öğrenmelerin yoğun olduğu üniversite öğrencilerinin olumlu tutum geliştirmelerinin bir nedeni olabilir. Ön organize edicilerin öğrencilerin inceledikleri konuyu yeniden ve farklı şekillerde algılamalarına, konuların ana hatlarını saptamalarına, sınıflamalar yapmalarına ve içeriği aşamalı bir şekilde yeniden düzenlemelerine imkan vermesi olumlu tutum geliştirmeleri için başka bir etken olabilir.

Öğretimde ön organize edicilerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi hakkında üniversiteye geldikleri zamandan uygulamanın yapıldığı ana kadar farklı kaynaklardan elde ettikleri (dersin zor olduğu, yüksek not almanın çok güç olduğu vb.) negatif bilgilerle ders, öğretmen, eğitim ortamı, öğrenecekleri bilgileri ileride kulanamayabilecekleri şeklindeki ön yargıları ve eğitim araç ve gereçleri ile ilgili olumsuz etkenlerle olumsuz tutum geliştirmiş olabilirler. Böyle bir durumda, uygulama süresi olan üç hafta onların tutumları üzerinde olumlu bir etki göstermemiş olabilir. Ön organize edicilerin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencileri için yukarıda açıklanan etkiler öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejilerine uymayan (ön organize edici verilmeyen) öğretim yöntemi karşısında olumsuz bir tutum geliştirmemelerine neden olmuş olabilir.

IV.III. 3.Denenceye ilişkin Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılıkları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır” şeklinde idi. Bu çalışmada, denel işlem ve son testin bitiminden

dört ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda gruplar arasında bilgilerin kalıcılığı yani hatırlama düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulgu ve sonuçlar tezimizin üçüncü denencesini desteklememektedir.

Bruce ve Ark. (1980) düzenlenmiş metinlerin bellek üzerindeki etkilerini araştırdığı deneysel çalışmalarında, üst düzeyde organize edilmiş ya da düzenlenmiş metinlerin, düşük düzeyde organize edilenlere kıyasla daha fazla hatırlamayı sağladığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada ikinci olarak metinlerin organize olma durumlarına ilaveten öğrencilere konu ile ilgili ipuçları verilmiştir. Uygulamalar sonunda derste kullanılan ipuçlarının yüksek ve düşük düzeyli olarak organize edilmiş metinler arasındaki hatırlanma farkını azalttığını görmüşlerdir. Kardash ve ark. (1983) yaptıkları bir araştırmalarında şema öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Yüksek okul düzeyindeki öğrenciler arasında yapılan bu çalışmada araştırmacılar organize edilmiş metin ve şemaların parçayla ilgili bilgileri hatırlamaya etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Şema oluşturmayı öğrenen öğrencilerin bir metinle ilgili bölüm hakkında şema oluşturmalarının hatırlama düzeyinde etkili olduğunu gözlemişlerdir. Dick ve arkadaşları (1984) yaptıkları bir deneysel çalışmada anlamlandırma stratejisinin, organize etme ve hatırlama üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek bir hatırlama düzeyi sergilediğini gözlemişlerdir. Corkil ve diğerleri (1988), ön organize edicilerle içeriği hatırlama arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada yalnızca ön organize ediciyi yeniden okuyan grubun diğerlerinden bilginin hatırlanması anlamında daha başarılı olduğunu görmüşlerdir. Rinehart ve Welker (1992) ön organize edicilerin öğrenci seviyesine ve metinleri hatırlamaya etkisini inceledikleri çalışmada sözlü ve sessiz okuma metni biçiminde verilen ön organize edicilerin sınavda metni hatırlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu görmüşlerdir.

Yukarıda verilen sonuçlarda da görüldüğü gibi ön organize ediciler bilgilerin örgütlenmesine imkan verdiği için, örgütlenmiş bilgilerin hatırlanma düzeyini etkilemektedir. Ön organize edicilerle sunulan bilgiler öğrencilerin inceledikleri materyali temel bir yapı etrafında organize etmelerine, bu organizasyon içerisinde içeriğin önemini belirlemelerine, temel noktaları ilişkilendirerek zihinlerine yerleştirmelerine katkı sağlar.

Simpson, Olejnik ve arkadaşlarına(1994) göre, kalıcılık testi büyük oranda hatırlama ve bilgileri geriye getirme davranışını ölçmektedir (akt. Sünbül, 2002). Biliş kuramcılarına göre dış ortamdan alınan bilgi ve uyarıcılar anlamlandırıldığı ve örgütlendiği oranda geriye getirilmesi kolaylaşmaktadır. Dış ortamdan alınan bilgi ve uyarıcıları anlamlandırma ve örgütlenme imkanı veren ön organize ediciler hatırlamaya ve dolaylı olarak da kalıcılığı olumlu etkilemektedir.

Özetle, Örgütlenmiş bilgilerin hatırlanması, örgütlenmemiş bilgilerin hatırlanmasına oranla daha fazla olmakta ve örgütlü içerikler ile önemli olan noktalar daha iyi hatırlanmaktadır (Sünbül, 2002).

Fakat bu araştırmada yukarıda verilen sonuçlara ulaşamamıştır. Bu araştırma sonucu kalıcılık anlamında Kirman'ın (1996) araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Kirkman (1996) karşılaştırmalı sözel ön organize edicilerin verilmesi sürecinde zamanın etkisini, en uygun zaman aralığının ne olabileceğini ve bu zaman aralığının hatırlamaya etkisini incelediği araştırmada ön organize edici verildikten hemen sonra ve belirli bir süre sonra ara verilmesinin hatırlamaya anlamlı bir etkisinin olmadığını görmüştür. Ayrıca, karşılaştırmalı ön organize edicileri sözel anlatmadan önce değişik ifadelerle sunulması stratejisinin de öğrencilerin yiyecek ve beslenme konusundaki bilgileri hatırlamasında anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Bu sonucun alınmasında da tutum değişkeni için belirtilen etkenler aynı derecede etkili olmuş olabilir.

BÖLÜM II

Bu bölümde, yöntem, araştırmanın denekleri, araştırmada uygulanan deneysel işlem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikleri açıklanmıştır.

II.1. YÖNTEM

Bu araştırmada öğretimde ön organize ediciler uygulanmış sınıf ile ön organize edicileri uygulanmamış sınıf öğrenci erişileri, derse karşı tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığının farkını ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Tablo II-1 Deneysel Desenin Oluşturulması

Gruplar	Öntest	Denel işlem	Son test	İşlem yok	Kalıcılık
G	T112	Öğretimde ön organize ediciler kullanma	T212	4 ay	T31
K	T112	Geleneksel	T212		T31

Araştırmada G deney grubunu; K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da denel işlemden önce ön test uygulanmıştır. Ön test olarak deneklere eriş testi ve Öğretimde Planlama dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre deneklere uygulanan ön testler:

T11 → Erişi belirleme testi

T12 → Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği

Aynı testler deneysel işlemden sonra deney ve kontrol gruplarına Son test (T2), Son test uygulamalarını takip eden 4 ay sonra deney ve kontrol gruplarına hazırlanan düzey belirleme testi öğretilenlerin kalıcılığını belirleme testi (T31)olarak uygulanmıştır.

II.II. DENEKLER

Bu araştırmaya 2003-2004 Öğretim Yılı bahar döneminde Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı gündüz programı ikinci sınıf öğrencilerinin tamamı katılmıştır. Sözü edilen öğrenciler toplam dört şubede öğrenim görmektedirler. Tüm şubelerin öğrenci sayısı 30'un üzerinde olmasına karşın öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden birine katılmayan öğrenciler çıkartılıp üç teste de katılan öğrenci sayısı ile tutum ölçeği ön ve son testlerine katılıp değerlendirmeye alınan öğrencilerin dağılımı aşağıdaki çizelgedeki gibi olmaktadır:

Tablo II-2 Deneklerin Şubelere Dağılımı

Grup	N(erişti testi alan)	N(tutum ölçeği alan)
DENEY	21	28
KONTROL	17	17
TOPLAM	38	45

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için adı geçen fakültede bulunan dört sınıf ÖSS puanları incelenmiştir. Birbirine denk ve uygun grupların oluşturulması için, seçiciliği çoğunlukla kabul gören ÖSS sınav sonuçlarından yararlanmak ve grupların denliğini tanımlamada diğer bir yolu kullanmak amacıyla ÖSS puanları birbirlerine denk olan iki sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Çekilen kurada 4-B şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

II.III. DENEL İŞLEM

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıda verilmiştir.

1. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Yılmaz, Sünbül, 2003) ders kitabı üç ünitesi öğretilecek konular olarak belirlenmiştir. Bu ünitelerin ders planları, kaynak kitaplardan ve uzmanlardan yararlanarak ön organize edicileri de belirlenmiş olarak hazırlamıştır (EK-6, EK-7, EK-8).

2. Araştırmaya başlamadan önce deneklere kendileri ile bir çalışma yapılacağı ve derse devam konularının önemi açıklanmıştır. Kendilerinin en iyi nasıl öğreniyorlarsa o yöntemleri ile derse katılımlar söylenmiş, fakat öğrencilerde oluşabilecek ön yargıları önlemek ve öğretim ortamının olumlu veya olumsuz etkilenmemesi için deney ve kontrol gruplarına farklı yöntemle ders anlatılacağı belirtilmemiştir.

3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere hazırlanan erişim testi ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği ön test ölçeği olarak uygulanmıştır.

4. Deney grubuna ders planında bulunan italik harflerle belirtilmiş ön organize ediciler ve düz yazı ile yazılmış bilgiler araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Kontrol grubuna ders planında bulunan sadece düz yazı ile yazılmış bilgiler anlatılmıştır. Deneyin nesnel olması açısından, tüm işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

5. Ön organize edicilerin verilişi aşağıda açıklanmıştır.

a. Birinci ünitenin ilk ders saatinde eğitim planları için sözel ön organize edici kullanılmış eğitim planının tanımlanmasında pusula metaforu kullanılmıştır. Ardından konunun ana başlıklarını gösteren bilgi akış şeması yansı cihazı ile yansıtılmış ve görsel ön organize edici olarak verilmiştir.

b. İkinci ders saatinde eğitim programının öğeleri anlatıldığı zaman eğitim programları öğelerini gösteren döner akış şeması görsel ön organize edici olarak yansı cihazı ile yansıtılmış ve öğelerin birbiriyle ilişkileri akış şeması üzerinde açıklanmıştır.

c. Üçüncü ders saatinde eğitim programlarının Milli Eğitim politikasının uygulanmasındaki rolünü ortaya koyabilmek için köprü sözel metaforu kullanılmış ve bu metafor yardımı ile konu açıklanmıştır.

d. Dördüncü ders saatinde program geliştirme sürecini anlatabilmek için, bir dersin program geliştirme sürecine ilişkin çizelge yansı cihazı ile yansıtılarak görsel ön organize edici olarak verilmiş ve sürecin aşamaları bu çizelge üzerinden açıklanmıştır.

e. Beşinci ders saatinde öğretimin etkili bir şekilde planlanması için yapılması gerekenleri maddeler haline getirerek sekiz başlık halinde yansı cihazıyla yansıtılıp görsel ön organize edici olarak sunulmuştur.

6. Diğer ünitelerde de yukarıda açıklandığı şekilde deney grubunda konuyu ana ve alt başlıklarında sözel ön organize ediciler, kavram haritaları, matrisler ve akış şemaları ile görsel ön organize ediciler kullanılmıştır. Kontrol grubunda ön organize ediciler kullanılmadan mevcut bilgiler anlatılmıştır.

7. Üç ünitenin anlatımı bitiminde iki gruba da son test olarak erişim ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

8. Son testin yapılmasından 4 ay sonra iki gruba da öğretilenlerin kalıcılığını belirlemek için erişim testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

II.IV. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

Bu araştırmada verilerin toplanabilmesi için Erişim testi ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu test ve ölçeğin geliştirilmesi süreci aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleşmiştir.

II.IV.I. Erişim Testi

Araştırmada ele alınan bağımlı değişkene (erişim) ilişkin verileri toplamak amacıyla erişim testi hazırlanmış, geliştirilmiş, denenmiş ve uygulanmıştır. Deneyin en sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için tek oturumda kullanılabilecek bir test geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma denel işlemi kullanılan “Eğitim ve Öğretim Planlanması”, “Eğitim Programının Kapsamı ve Öğeleri” ve “Öğretim Stratejileri” üniteleri hedef davranışları belirlenmiştir. Belirlenen hedef ve davranışların konularla olan ilişkileri EK-1, EK-2, EK-3’de bulunan belirtke tablolarında gösterilerek, testteki soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde 50 tane çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test geliştirilmiştir. Geliştirilen testle ilgili olarak Eğitim Programları ve Öğretim dalında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonra, ilk deneme uygulaması Mart 2004’de Selçuk üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik (55) ve Türkçe öğretmenliği (55) bölümü toplam 110 sözü geçen üniteleri öğrenmiş

araştırmanın yapıldığı gruba denk dördüncü yarıyıl öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (PJ) 0,40 ile 0,60 ve ayrıcalık gücü katsayısı (rpb) 0,30'un üzerinde olan 32 madde olduğu gibi standart eriş testine alınmıştır. Madde güçlükleri 0,35-0,70 civarında olan 8 madde ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan eriş testine alınmıştır. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayrıcalık gücü yüksek, 20 tanesi bilgi düzeyinde 20 tanesi de kavrama düzeyinde öğrenmeyi ölçmeye yönelik toplam 40 sorudan oluşan standart bir eriş testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayısı bir uygulama sonunda tutarlı olarak güvenilirliği verdiği için tercih edilmiştir. 110 kişiden oluşan başka bir öğrenci grubu üzerinde yapılan uygulama sonucu üzerinde güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,73 bulunmuştur (EK-4).

II.IV.II. Testin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Hazırlanan eriş testi, deney ve kontrol gruplarına öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçülerini almak üzere üç kez uygulanmıştır. Test uygulamalarında araştırmacının yanında gözetmen olarak iki uygulamacı görev almıştır. Testin uygulanması için bir ders saati (45 dakika) süre verilmiştir. Uygulamada sürenin yeterli olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin uygulama günleri okula düzenli gelmeleri belirtilmiş ve test verme işi iki gruba da aynı gün içerisinde ve takip eden ders saatlerinde tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öntest, sontest ve kalıcılık testinin üçünü de alanlar değerlendirmeye alınmıştır.

Hazırlanan test planı uyarınca cevap kâğıtlarında işaretlenen her doğru cevap (1) yanlış ve belirsiz cevaplar (0) olarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler öntest, sontest ve kalıcılık testi durumlarına göre bilgisayarda Excel 7,0 programına kodlanarak girilmiştir.

II.IV.III. Öğretimde Planlama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin aldıkları derse yönelik duyuşsal eğilimlerini ölçmek amacıyla bu tutum ölçeği hazırlanmıştır. Ölçeğin soruları hazırlanmadan önce Üniversite ikinci sınıf düzeyinde toplam 80 öğrenciye derse karşı duyuşsal ilgilerini en az 15 cümle ile tanımlamaları ve bu cümleleri yazılı olarak vermeleri istenmiştir. İçerik olarak birbiri

ile ilgili olan cümleler birleştirilerek 20 tanesi ölçeğe alınmıştır. Bu ölçeğin ön denemesi yapılmadan önce uzman görüşlerine başvurulmuş ve onların görüşleri ışığında ölçekteki cümleler tekrar düzenlenmiştir. Likert tipinde bir formata dönüştürülen bu cümleler ilk deneme uygulaması Mart 2004'de Selçuk üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik (55) ve Türkçe öğretmenliği (55) bölümü toplam 110 araştırmamanın yapıldığı gruba denk dördüncü yarıyıl öğrencisine uygulanmıştır.

Uygulama sonuçları üzerinde tek tek tüm maddelerle ilgili t testi ile manidarlık kontrolü yapılmıştır. Bu amaçla 110 kişilik öğrenci grubundan en yüksek puan alan %25 ile en düşük puan alan %25 öğrenci grubu belirlenmiştir. Tek tek her bir madde için üst grup ile alt grup arasında t testi hesaplanmıştır. 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı olan 12 tane cümle araştırmada kullanılmak üzere seçilmiş ve standart "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği" formuna dönüştürülmüştür. Hazırlanan standart ölçeğin daha sonra Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmış ve 0,75 bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayısının bir tutum ölçeği için yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği likert tipinde olduğu için üç tane cevaplandırma seçeneği vardır. Bunlar; evet, kısmen, hayır seçenekleridir (EK-5).

II.IV.IV. Kullanılan İstatiksel Teknikler

Araştırmada verilerin çözümlenmesi amacıyla istatistiksel teknikler olarak; frekans, yüzdeler, ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan ölçümler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında, SPSS 10.0 programında yapılmıştır.

BÖLÜM III

III.I. BULGULAR

Bu bölümde, örneklem ve denencelerle ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

III.I.I. 1.Örnekleme İlgili Bulgular

Tablo III-1 Deneysel Desen Denek Sayısı

Gruplar	Erişi testi alan N(%)	Tutum ölçeği alan N%
Deney	21(55.3)	28(62.3)
Kontrol	17(44,7)	17(37.7)
Toplam	38(100)	45(100)

Bu araştırmaya 2003-2004 Öğretim Yılı bahar döneminde Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı gündüz programı ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma başlangıcında öğrenci sayısı Deney sınıfında 35 ve Kontrol sınıfında 22 olmasına rağmen; öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden birine katılmayan öğrenciler nedeniyle araştırma 21 deney 17 kontrol olmak üzere toplam 38 denek üzerinde yürütülmüştür.

Tablo III.2 Deneklerin Şubelere Göre Dağılımı

Grup	N(erişi testi alan)			N(tutum ölçeği alan)		
	N	ÖSS puan Ortalama	s	N	ÖSS puan Ortalama	s
Deney	28	358.764	6.29	21	358.801	6.40
Kontrol	17	358.770	6.20	17	358.770	6.20

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ve genel kültür seviyelerinde denklığı sağlamak amacı ile adı geçen fakültede bulunan dört sınıf ÖSS

puanları incelenmiştir. ÖSS puan ortalaması tablo III-2’de görüldüğü gibi, Erişi testi alan deney grubunun ÖSS sınav notu ortalaması 358.764, kontrol grubunun ÖSS sınav notu ortalaması 358.770dir. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Erişi testi alanlardan deney grubunun standart sapması 6.29, kontrol grubunun standart sapması 6.20 bulunmuştur. Standart sapmanın birbirine yakın değerler vermesi de homojen bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Tutum ölçeği uygulanan deney grubunun ÖSS sınav notu ortalaması 358.801, kontrol grubunun ÖSS sınav notu ortalaması 358.770 dir. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tutum ölçeği uygulanan deney grubunun standart sapması 6.40, kontrol grubunun standart sapması 6.20 bulunmuştur. Standart sapmanın birbirine yakın değerler vermesi de homojen bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlara göre grupların ÖSS puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlarda dikkat çeken diğer bir nokta da değerlerin birbirine çok yakın olmasıdır. Bu durum grupların genel kültür seviyesi homojenliği bakımından da bir birlerine çok benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu istatistiksel bulgular araştırma başlangıcında grupların biri birine denk ve uygun seçildiğinin göstergesi kabul edilebilir.

III.I.II. Deney Ve Kontrol Gruplarının Erişi Öntest Sonuçları

Tablo III-3 Deney Ve Kontrol Grupları Öntest Sonuçları

Düzyey	Grup	Ort.	S	t	p
Bilgi	Deney	8.57	4.92	0.21	0.83
	Kontrol	8.25	4.39		
Kavrama	Deney	6.19	2.91	1.17	0.24
	Kontrol	7.22	2.80		
Toplam	Deney	15.16	4.98	0.38	0.74
	Kontrol	15.47	5.28		

Tablo III.3’te deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları görülmektedir. Toplam öntest puanlarında, deney grubunun ortalaması 15.16 standart sapması 4.98; Kontrol grubunun ortalaması 15.47 standart sapmasının 5.28 bulunmuştur. Elde edilen t

değerlerine göre grupların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeylerindeki öntest puanlarına bakıldığında, ortaya çıkan t değerleri anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Özellikle, bilgi düzeyinde kontrol grubundaki öğrenciler deney grubundakilere kıyasla daha yüksek puanlar elde etmiştir. Bununla birlikte kontrol grubu lehine ortaya çıkan bu puan yüksekliği anlamlı değildir.

III.I.III. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Öntest Sonuçları

Tablo III.4 Tutum Ölçeği Öntesti Sonuçları

Grup	N	Ortalama	s	t	p
Deney	28	27.89	3.48	0.817	0.419
Kontrol	17	26.94	4.26		

Tablo III. 4'te deney ve kontrol gruplarının öntest olarak uygulanan tutum ölçeği puanları dağılımı verilmiştir. Ön organize edicilerin kullanıldığı grubun tutum ölçeği puan ortalaması 27.89 ve standart sapması 3.48, geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun tutum ölçeği puanı ortalaması 26,94 ve standart sapması 4.26 bulunmuştur. İki grubun puanları arasındaki karşılaştırmalar sonucu 0,817 t değeri hesaplanmıştır. Bu bulguya göre araştırma ve deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derse yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

III.II. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

III.II.I. Denence 1'e ilişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrenci erişisi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci erişisi arasında anlamlı farklılıklar vardır” önermesini içermektedir. Bu yargının doğruluğunu test etmek için araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarının erişim puanları arasında t testi değeri hesaplanmıştır. Öğrencilere son test uygulanmış ve bu test ile ön test puanları arasındaki farkı her öğrenci için erişim puanı olarak kabul edilmiştir.

Tablo III.5 Toplam Erişim Testi Sonuçları

Grup	Ön test	Son test	Erişim Ortalama	s	T	p
Deney	15.16	27.33	12.17	4.98	3.05	0.013
Kontrol	15.47	21.5	6.03	5.28		

Tablo III. 5'te deney ve kontrol gruplarının toplam erişim puanları dağılımı verilmiştir. Ön organize edicilerin kullanıldığı grubun erişim puan ortalaması 12,17 ve standart sapması 4.98 geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun erişim puanı ortalaması 6,03 ve standart sapması 6.03 bulunmuştur. İki grubun puanları arasındaki karşılaştırmalar sonucu 3,05 t değeri hesaplanmıştır.

Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Grupların ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek bir erişim elde ettikleri görülmüştür. Uygulanan deneysel yöntem öğrencilerde yüksek bir erişim sağlamıştır.

Bu verilere göre, ön organize edici alan öğrencilerin, almayan öğrencilere kıyasla tüm hedef-davranışlarda kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda kazandıkları görülmüştür. Bir başka deyişle, uygun ön organize ediciler kullanıldığı zaman öğretimde öğrenci erişimini manidar düzeyde arttırmaktadır.

Bilgi Düzeyinde Erişi: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi düzeyindeki erişilerini saptamak amacıyla, aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir..

Tablo III.6 Bilgi Düzeyi Soruları İle İlgili Erişi Sonuçlar

Grup	N	Ön test		Son test		Erişi		t	p
		Ort.	s	Ort.	s	Ort.	s		
Deney	21	8.57	4.52	16.43	3.02	7.86	2.89	3.105	0.023
Kontrol	16	8.25	4.39	12.75	2.57	4.5	3.99		

Tablo III. 6’da deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyindeki erişii puanları görölmektedir. Ön organize edicilerin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi erişii puan ortalaması 7.86 ve standart sapması 2.89, geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun erişii puanı ortalaması 4.5 ve standart sapması 3.99 bulunmuştur. İki grubun puanları arasındaki karşılaştırmalar sonucu 3,105 t değeri hesaplanmıştır.

Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Grupların ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek bir erişii elde ettikleri görölmüştür. Uygulanan deneysel yöntem öğrencilerin bilgi düzeyindeki erişilerinde yüksek bir etki sağlamıştır.

Kavrama Düzeyinde Erişi: Kavrama düzeyinde erişiyi ölçmek için kullanılan soruların gruplara göre elde edilen istatistiksel verileri aşağıda verilmiştir.

Tablo III.7 Kavrama Düzeyi Erişisi ile İlgili Sonuçlar

Grup	N	Ön test		Son test		Erişi		t	p
		Ort.	s	Ort.	s	Ort.	s		
Deney	21	6.19	2.91	10.90	2.83	4.71	2.25	3.79	0.002
Kontrol	16	7.22	2.80	8.75	2.72	1.5	1.18		

Tablo III. 7’de deney ve kontrol gruplarının kavrama düzeyi erişisi ile ilgili puanları dağılımı verilmiştir. Ön organize edicilerin kullanıldığı grubun kavrama düzeyindeki puan ortalaması 4.71 ve standart sapması 2.25, geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun aynı hedef davranış düzeyindeki erişiş puanı ortalaması 1.5 ve standart sapması 1.18 bulunmuştur. İki grubun puanları arasındaki karşılaştırmalar sonucu 3.79 t değeri hesaplanmıştır.

Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Grupların ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek bir erişiş elde ettikleri görülmüştür. Uygulanan deneysel yöntem öğrencilerin kavrama düzeyindeki erişişlerinde olumlu yönde yüksek bir etki sağlamıştır.

Bu verilere göre, deney esnasında ön organize edici alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha fazla ilerleme kaydettiği ve kontrol grubuna göre daha fazla öğrenme etkinliği gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

III.II.II. Denence 2’ye ilişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrenci tutumları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır” önermesini içermekteydi. Bu yargının doğruluğunu test etmek için araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında t testi değeri hesaplanmıştır.

Tablo III.8 Tutum Ölçeği (Son Test) Sonuçları

Grup	N	Ortalama	S	t	p
Deney	28	28.46	3.47	0.378	0.707
Kontrol	17	28.06	3.53		

Tablo III.8’de deney ve kontrol gruplarının erişiş puanları dağılımı verilmiştir. Ön organize edicilerin kullanıldığı grubun tutum ölçeği puan ortalaması 28.46 ve standart sapması 3.47, geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun tutum ölçeği puanı

ortalaması 28.06 ve standart sapması 3.53 bulunmuştur. İki grubun puanları arasındaki karşılaştırmalar sonucu 0.378 t değeri hesaplanmıştır.

Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Uygulanan deneysel yöntem öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış sağlamamıştır. Bu değişkende deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler benzer tutumlar sergilemiştir.

III.II.III. Denence 3'e ilişkin Bulgular:

Araştırmanın üçüncü denencesi “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin (Advance Organizer) kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılıkları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır” önermesini içermektedir. Bu yargının doğruluğunu test etmek için araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarına son testten 4 ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testlerinden elde ettikleri puanlar arasında t testi değeri hesaplanmıştır.

Tablo III.9 Kalıcılık Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	s	t	p
Deney	21	26.19	3.54	1.217	0.232
Kontrol	16	24.81	3.23		

Tablo III. 9'da deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları dağılımı verilmiştir. Ön organize edicilerin kullanıldığı grubun kalıcılık puan ortalaması 26.19 ve standart sapması 3.54, geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun kalıcılık puan ortalaması 24.81 ve standart sapması 3.23 bulunmuştur. İki grubun puanları arasındaki karşılaştırmalar sonucu 1.217 t değeri hesaplanmıştır.

Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı fark yoktur. Son testin uygulanmasından 4 ay sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

V. BÖLÜM

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

V.I. SONUÇLAR

1. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin kullanıldığı gruptaki öğrenci erişisi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci erişisi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Erişi testinde yüksek başarıyı ön organize edicilerin kullanıldığı gruptaki öğrenciler elde etmiştir. Bu araştırma da göstermektedir ki, ön organize edicileri alan deney grupları almayanlara göre daha fazla ilerleme kaydetmiştir. Ayrıca, ön organize edicilerin bilgi düzeyinde davranış kazandırmada, kavrama düzeyinde davranış kazandırmaya oranla daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin kullanıldığı gruptaki öğrenci tutumları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu konuda fark ön organize edicilerin kullanılmadığı grubun lehindedir.
3. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğretiminde ön organize edicilerin kullanıldığı gruptaki öğrenci hatırlama gücü yada öğrenilenlerin kalıcılığı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrenci hatırlama gücü yada öğrenilenlerin kalıcılığı arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.
4. Araştırmacının kişisel gözlemleri: Deney grubu öğrencileri dersin sunusu esnasında verilen ön organize edicilere büyük ilgi göstermişlerdir. Ön organize

ediciyi anlamak için sorular sormuşlardır. Ön organize edicilerin bilgileri anlamayı kolaylaştırması ve kısa oluşları da öğrenci dikkatini artırmış ve derse katılımı olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencinin ön organize edicilere yönelik olumlu ilgisi gözle görülür düzeydedir. Araştırmacı tarafından, öğretmenin verdiği ön organize edicilerin öğrencilerde ön organize etme modeli oluşturduğunu; öğrencilerin ön organize edicileri bundan sonra daha sık ve bilinçli şekilde kullanabileceklerini kendi aralarında ifade ettikleri gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinde motivasyonun ve derse katılımın deney grubu öğrencilerine nazaran daha az olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

V.II. ÖNERİLER

Ön organize edicilerin Yüksek öğrenim öğrenci erişilerine, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkilerinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak iki başlık altında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

V.II.I. Eğitim

1. Tüm derslerin öğretiminde özellikle de Öğretimde Panlama ve Değerlendirme derslerinde konuyu sunan öğretmenler öğrencilerin bilgi, kavrama düzeyinde öğrenmelerini kolaylaştırmak için işlenecek konu ile ilgili ön organize edicilere yer vermelidir.
2. Öğretmenlerin bilişsel öğrenme süreçleri ve ön organize edicilerin birbirine olumlu etkisini bilmeleri, onların öğretim performanslarını daha üst düzeye çıkartacaktır. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına ön organize edicilerin etkin kullanımı ile ilgili uygulamalı etkinlikler yaptırılmalıdır.

3. Eğitim kurumlarında ön organize ediciler ve onların uygun kullanımıyla ilgili konferans ve seminerler verilerek, görevde bulunan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sağlanmalı, aynı zamanda da öğrenciler ve veliler bilgilendirilmelidir.
4. Program geliştirme uzmanları her ders ve düzeyde öğrencilerin hedef davranışlarına ve konuların özelliklerine uygun ön organize ediciler geliştirmeli; özellikle bilgi, kavrama düzeyinde hedef davranışların kazandırılmasında kullanılabilircek ön organize edicileri programlara dahil etmelidir.

V.II.II. Araştırma

1. Nüfus artışının önceki yıllar artış oranında devam ettiği, öğretmenlerimizin kalabalık sınıflarda ders yapmaktan yakın zamanda kurtulacağına yönelik emarelerin olmadığı günümüzde, sunuş yolu ile öğretimin etkinliğinin özü olan ön organize edicilerin içsel motivasyon, cinsiyet, sınıf düzeyi, ön organize edicilerin öğrenciler tarafından kullanımının nasıl artırılacağı, ön organize edicilerin veriliş zamanı vb. değişkenler açısından ve yeterli zaman süresi içerisinde incelenmesi ve bu konuda araştırmaların yapılması ön organize edicilerin tutumdan başka değişkenlerle ilişkilerinin saptanması yararlı olacaktır.
2. Eğitim dışında kalan ekonomi, halkla ilişkiler vb. disiplinlerde de ön organize edicilerin amaca uygun kullanılabilirliğinin araştırılması ilgili disiplinlere önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Açıköz, K. (2003). **Etkili öğrenme ve öğretme**. İzmir: Karayılmaz Matbaası.
- Altunay, U. (2002). **Yabancı Dil Olarak İleri Düzeyde İngilizce Bilen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları İle Ön Örgütleyicilerin İronik Metinlerin Algılanması Üzerindeki Etkileri** Dokuz Eylül Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Anderson, L. M. (1985). "What are Students Doing When They Do All That Seatwork?" **Perspektives on Instructional Time**. New York: Logman.
- Arı, R.; Üre, Ö.; Yılmaz, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (Gelişimin Psikolojik Temelleri). (Üçüncü Baskı) Konya: Mikro yayınları.
- Arends, R. (1988). **Learning to Teach**. New York: Random House.
- Ausubel, D. P. ve F. G. Robinson (1969). **An introduction to educational psychology**. New York, N. Y.: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Ausubel, D. P., Novak, J. ve Hanesian, W. (1978). **Educational psychology: A cognitive view**. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ausubel, D. (1978). "In defense of advance organizers: A reply to the critics." **Review of Educational Research**, 48.
- Berk, L.E. (1991). **Child Development** (2nd ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Bilen, M. (1989). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: sistem Ofset.
- Bruce, B, Meyer, B.J., and Milton, H.H.(1980). "Effects of The Organization of text on Memory: Tests of Retrieval end Response Criterion Hypotheses." **Journal of experimental Psychology: Human Learning and Memory**, 6(5). S: 620-629.
- Bruner, J. S. (1971). **The Relevance of Education**. New York: Norton.

- Callandra, B.D. (2002). **Advance organizers and Web-based instruction: Effects on preservice teachers' achievement and attitudes.** (Doktora tezi). University of South Florida.
- Chang, T. (1986). "Semantic Memory: Facts and Models." **Psychological Bulletin**, 99, 200- 215.
- Corkill, A. J., Glover, J. A, Bruning, R. H. ve Krug, D. (1988). "Advance organizers: Retrieval context hypotheses." **Journal of Educational Psychology** 80 (3). S. 304-311.
- Demirel, Ö. (2002). **Kuramdan uygulamaya Eğitimde program geliştirme.** Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). **Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dick, M., Engle,B.and Randall,W. (1984). "The Effect of Instruction with Relational and Item-Specific elaborative Strategies on Young Children's organization and Free Recall." **Journal of Experimental and Child Psychology**, 37(2), S: 282-302.
- Dixon, R. (1991). "Listening comprehension: Textual, contextual, cognitive and affective considerations." **Paper presented at the Annual Central States Conference on Language Teaching**, Indianapolis, IN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 513)
- Doğan, H. (1975). "Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı." Ankar: **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(14), S: 32.
- Duncan, D.D. (2004). **The significance of supportive structure in improving student achievement in knowledge of the history of the Christian church in a Kenyan Bible college** (Doktora tezi) Universtiy of Texas.
- Erden, M ve Akman,Y.(1996). **Eğitim Psikolojisi** (Gelişim-Öğrenme-Öğretme). Ankara. Arkadaş Yayınları.

- Erden, M. (2002). **Eğitimde Program Değerlendirme** (Üçüncü baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Ertürk, S. (1982). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Ltd.Sti.
- Fidan, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara, Kadıoğlu Matbası.
- Gagne, E.D. (1985). **The Psychology of School Learning**. Boston: Little Brown.
- Gagne, R.M. (1985). **The Conditions of Learning and Theory of Instruction**. 4. ed. New York: CBS College Publishing.
- Gagne, R.M. ve Driscoll, M.P. (1988). **Essentials of Learning for instruction**, Englewood Cliffs, NJ: Prenticehall.
- Glover, J. A. ve Bullock, R. G. (1990). "Advance organizers: Delay hypotheses." **Journal of Educational Psychology** 82 (2). S. 291-297.
- Groller, K. L., Kender, J. P. Ve Honeyman, D. S. (1991). "Does instruction on metacognitive strategies help students use advance organizers?" **Journal of Reading**, 34 (6). S. 470-475.
- Gürsel, M. (2003). **Okul Yönetimi**. Konya: Eğitim kitapevi.
- Hardy, C. (1998). **The effects of advance organizer on student perception of teacher communication competence** (Doktora Tezi).University of North Texas. USA.
- Hatch, C. A. (1998). **The effect of varied advance organizer strategies in facilitating learner achievement of specific educational objectives**. (Dok.Tezi) The Pennsylvania State University.USA.
- Hatch, C. A. ve Dwyer, F. (1999). "Effect of varied advance organizer strategies in complementing visualized prose instruction." **International Journal of Instrcutional Media** 26 (3). S. 311-329.

- Hergenhahn, B.R. (1988). **An Introduction to Therories of Learning**(Third Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Herron, C. A., Hanley, J. E. B. ve Cole, S. P. (1995). "A comparison study of two advance organizers for introducing beginning language students to video." **The Modern Language Journal**, 79 (3).
- Jenkins, J. R. ve Pany, D. (1981). "Instructional variables in reading comprehension. Comprehension and Teaching: Research Reviews" (Ed. J. T. Guthrie). Newark: **International Reading Association**. S: 163-200.
- Jones, B.F.,Palincsar, A.S., Olge, D.S. ve Carr, E.G. (1987). **Strategic Teaching and Learning**: Cognitive Instruction in the Content Areas. Elmhurst, IL. N.C.R. Educational Laboratory.
- Joyce, B., Weil, M., ve Showers, B. (1992). **Models of teaching**. Londra: Allyn and Bacon.
- Joyce, B. ve Weil, M. (1996). **Models of teaching**. (5th ed). Mass. Allyn and Bacon.
- Kalaycı, N. (2002). "İki Boyutlu Görsel Öğrenme ve Öğretme Araçları" Yalın, H.İ. (2002) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kang, S. H. (1996). "The effects of using an advance organizer on students' learning in a computer simulation environment." **Journal of Educational Technology Systems**, 25 (1). S. 57-65.
- Kaptan, F. (1998). **Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi. Sayı:14.
- Kardash, C.and Anne, M. (1983). "The Effect of Instruction Schemata on Both Encoding end Retrieval of Information From Prose." **Journal of Experimental and Child Psychology**, 80(3) S:324-329.

- Kelley, M. A. (2004). **The role of television news leads in learning from television news: The effect of anxiety-inducing leads and the lead as advance organizer on attention and memory for the news.** (Doktora tezi) Syracuse University.
- Kiewra, A.K., Mayer, R.E., Dubois, F.N., Christensen, M. and Others. (1997). "Effects of advance organizers and repeated presentations on students' learning." **The Journal of Experimental Education**, 65(2), S: 147-160.
- Kirkman, G. (1996). **Effects of an oral advance organizer on immediate and delayed retention.** (Dok.Tezi) University of South Alabama. ABD.
- Kloster, A. M. & Winne, P. H. (1989). "The effects of different types of organizers on students' learning from text." **Journal of Educational Psychology**, 81(1). S: 9-15.
- Luiten, J., Ames, W. ve Ackerman, G. (1980). "A Meta-Analysis of the Effects of Advance Organizers on learning and Retention." **American Educational Research journal**, 17, 211-218.
- Mayer, R. (1988). **Learning Strategies:An Overview. Learning and Study Strategies**, Edited by C.E. Weinstein, E.T. Goetz and P.E. Alexander. Newyork: academic Pres, Inc.
- Michalko, M. (1998). **Cracking Creativity.** Ten Speed Printing Comp. USA.
- Morgan, G. (1997). **Metafor** (Yönetimde ve Örgüt Teorilerinde). İstanbul, MESS yayını. Çeviren: Gündüz Bulut.
- Relan, A. (1991). "Effectiveness of a visual comparative advance organizer in teaching biology." **Research in Science & Technological Education**, 9 (2). S: 110.
- Rinehart, S.D. & Welker, W.A. (1992). "Effects of advance organizers on level and time of text recall." **Reading Research and Instruction**, 32(1), 77-86.

- Rumelhart, D.ve Ortony, A. (1977). **The Representation of Knowledge in Memory.** Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale.
- Russell, E, L. (1991). **The effects on learning when using a lecture advance organizer on field dependent and field independent nursing students: an experimental study.** The University of Texas at Arlington School of Nursing.
- Saban, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci** (Yeni Teori ve Yaklaşımlar) (Geliştirilmiş ikinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saidi, H. (1993). "The impact of advance organizers upon students' achievement in computer-assisted video instruction." **Journal of Educational Technology Systems, 22, 29-38.**
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim** (Kuramdan Uygulamaya) (Dokuzuncu baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Slocum, P.C. (1993). **Advance organizer in counseling client training** an experimental study. (Dok.Tezi) Northern Illinois University. ABD.
- Strickland, H. (1997). **Advance organizers.**
www.auburn.edu/academic/education/eflt/ao.html.
- Sünbül, A.(1998). **Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve tutumlarına etkisi.** Hacettepe üniversitesi: Sosyal Bilimler Tezi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Story, C. M. (1998). "What instructional designers need to know about advance organizers." **International Journal of Instructional Media 25 (3), S: 253-262.**
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.** Ankara: pegem yayıncılık.
- Thompson, D. (1998). "Using advance organizers to facilitate reading comprehension among older adults." **Educational Gerontology, 24 (7), S: 625-635.**
- Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi**(Birey ve öğrenme.) Ankara: Bilim Yayınları.

Variş, Fatma (1985). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları , No: 146.

Williams ve Butterfield (1992). “Advance organizers: A Review of the research.” **Journal of Technical Writing and Communication**, 22 (3). S. 259.

www.syr.edu

www.lincoln.ac.nz

www.okstate.edu

vanguard.phys.uidaho.edu

Yalın, H.İ. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, H.ve Sünbül, A. M. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Konya: Çizgi kitabevi, 2003.

EĞİTİM VE ÖĞRETİMİN PLANLANMASI ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

H E D E F L E R	Öğretimin Planlanması ile ilgili kavramlar bilgisi		Öğretimin Planlanması ile ilgili sınıflamalar bilgisi		Öğretimin Planlanması ile ilgili temel ilkeler bilgisi	Öğretimin Planlanmasını kavrayabilme		T o p l a m
	Bir terimin tanımını verilenler arasından seçip, işaretleme	Bir tanımla ilgili kavramı verilenler arasından seçip, işaretleme	Öğretimin Planlanması ile ilgili program çeşitlerini yazma söyleme	Eğitim programının öğelerini yazma söyleme	Öğretimin etkili bir şekilde Planlanması için uyulacak ilkeleri yazma söyleme	Öğretimin Planlanmasının gerekliliğinin nedenlerini yazma söyleme	Eğitim programı öğelerinin birbirleri ile etkileşimini yazma söyleme	
KONUNUN BÖLÜMLERİ								
Öğretimin Planlanması		1	1			1	2	5
Öğretimin Planlanmasının Gerekliliği					1	1	2	4
Öğretimin Etkili Bir Şekilde Planlanması	1					1		2
Toplam	1	1	1		1	3	4	11

EĞİTİM PROGRAMININ KAPSAMI VE ÖĞELERİ ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

H E D E F L E R	Eğitim Programının kapsamı ve öğeleri ile ilgili kavramlar bilgisi		Eğitim Programının kapsamı ve öğeleri ile ilgili sınıflamalar bilgisi		Eğitim Programının kapsamı ve öğeleri ile ilgili temel ilkeler bilgisi	Eğitim Programının kapsamı ve öğelerini kavrayabilme		T o l a m
	Bir terimin tanımını verilenler arasından seçip, işaretleme	Bir tanımla ilgili kavramı verilenler arasından seçip, işaretleme	Öğretim kademelerini yazma söyleme	Eğitim programının öğelerini yazma söyleme	Bir davranışı tanımlamada kullanılan Bloom taksonomisi ilkelerini yazma söyleme	Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları yazılı veya sözlü şekilde kıyaslayabilme	Eğitim programının öğelerini birbirleri ile etkileşimini yazma söyleme	
KONUNUN BÖLÜMLERİ								
Hedefler				1	1		1	3
Uzak hedef	1							1
Genel hedef		1						1
Özel hedef						4		4
Eğitim ve Öğretim durumları			1	1		1		3
Sınama durumları								
Değerlendirme	1	1						2
Toplam	2	2	1	2	1	5	1	14

ÖĞRETME STRATEJİLERİ ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

H E D E F L E R	Öğretme stratejileri ile ilgili kavramlar bilgisi		Öğretme stratejileri ile ilgili sınıflamalar bilgisi		Öğretme stratejileri ile ilgili temel ilkeler bilgisi	Öğretme stratejilerini kavrama		T o p l a m
	Bir terimin tanımını verilenler arasından seçip, işaretleme	Bir tanımla ilgili kavramı verilenler arasından seçip, işaretleme	Öğretme strateji türlerini yazma söyleme	Stratejilerin aşamalarını yazma söyleme	Öğretme stratejileri uygulama aşamasında uyulacak ilkeleri yazma söyleme	Öğretme stratejileri arasındaki farkları yazma söyleme	Öğretme stratejilerinin birbirleri ile etkileşimini yazma söyleme	
KONUNUN BÖLÜMLERİ								
Strateji, yöntem, teknik		1					1	2
Öğretme stratejileri			1		1	1		3
Sunuş yoluyla öğretim stratejisi				1	1	2	1	5
Buluş yoluyla öğretim stratejisi	1					1		2
Araştırma-İnce yoluyla öğretim stratejisi	1	1					1	3
Toplam	2	2	1	1	2	4	3	15

**ÖĞRETİMDE PLANLAMA VE
DEĞERLENDİRME ERİŞİ TESTİ**

Testte 40 adet çoktan seçmeli türde soru vardır. Her soru **ikibuçuk** puan, değerindedir. Doğru seçeneği aşağıda bulunan cevap çizelgesine işaretleyiniz. Testin toplam süresi 40 dakikadır. **Başarılar..!**

Ders Öğretmeni Ömer BEYHAN

1.'Bir sınıfın özgül ağırlığını hesaplayabilme" hedefi bilişsel alanın hangi düzeyindedir?

- A) Bilgi B)Kavrama C)Uygulama
D)Analiz E)Değerlendirme

2."Kimya dersinde yeni bir deney tasarısı hazırlayabilirle" şeklindeki bir hedef ifadesi hangi düzeydedir?

- A) Kavrama
B) Uygulama
C) Analiz
D) Sentez
E) Değerlendirme

3.BİR dersin öğretim yönteminin seçilmesine yön veren en temel öge aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Model B) Strateji
C)Öğretmen D) Taktik
E)Eğitim durumu

4.Buluş yoluyla öğretim konusunda ifade edilenlerden hangisi doğrudur?

- A) Derste açıklama ve genellemeler öğrenciler tarafından yapılır.
B) Tümevarım yaklaşımı izlenir.
C) Öğretmen oldukça fazla örnekler verir.
D) Derste anlamlandırma ve kavrama önemlidir.
E) Yukarıda ifade edilenlerin hepsi

5.Aşağıda ifade edilen davranışlar, bilişsel alanın hangi düzeyindedir?

"Erzurum ve Sivas kongrelerinin zamanlarını yazma/söyleme

Milli mücadelenin hangi olayla başladığını yazma/söyleme"

- A)Bilgi B)Kavrama C)Uygulama D)Analiz
E)Değerlendirme

6.Tümdengelim yaklaşımını temele alan strateji aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Buluş yoluyla öğretim
B)Sunuş yoluyla öğretim
C)Araştırma-inceleme
D)Tam öğrenme
E)İşbirliğine dayalı öğretim stratejisi

7.Aşağıda ifade edilen davranışın bilişsel düzeyi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

"Sakarya savaşının sonuçlarını söyleme. Dumlupınar savaşlarının önemini ifade etme"

- A) Bilgi B) Kavrama C)Uygulama
D) Analiz E)Değerlendirme

8.Aşağıda ifade edilen davranışların bilişsel düzeyi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

**"Tazminat döneminde eğitimi alanında yapılan yenilikleri söyleme/yazma
"Tazminat döneminde hukuk alanında yapılan yenilikleri söyleme/yazma"**

- A) Bilgi B) Kavrama
C)Uygulama D) Analiz
E) Değerlendirme

9.Bir derste yöntem, teknik ve araç-gereçler aşağıdakilerden hangisine göre belirlenir?

- A)Konu B)Öğrenci seviyesine
C)Velilerin isteğine D)Öğretmene
E)Hedef düzeyine

10.Problem çözmeyi, sistematik düşünmeyi temele alan strateji aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Buluş B)Sunuş C)Araştırma-inceleme
D)Tam öğrenme E)İşbirliğine dayalı öğretim

11."Bir dikdörtgenin alanını hesaplayabilme" hedefi bilişsel alanın hangi düzeyindedir?

- A)Bilgi B)Kavrama C) Uygulama
D)Analiz E)Değerlendirme

12.Aşağıdakilerden hangisi bilgi düzeyindeki bir hedef-davranışın kapsamı içerisinde yer almaz?

- A)Olgular Bilgisi B)Sınıflamalar Bilgisi
C)İlke ve Genellemeler Bilgisi
D)Sıralamalar Bilgisi E)Yorumlama

13.Bir öğretmen fen bilgisi dersinde canlılar konusunu, omurgalı ve omurgasızlar olarak iki sınıfa ayırmıştır.

Ardından öğretmen bu genel sınıflamayı daha da özelleştirmiş ve alt başlıklar oluşturmuştur.

Öğretmen hangi hedef davranış düzeyinde bir öğretim etkinliği gerçekleştirmektedir?

- A)Bilgi B)Kavrama C)Uygulama
D)Analiz E) Sentez

14. Dersinde konuyla ilgili öğrencilerden bir rapor-kompozisyon yazmasını isteyen bir öğretmen size göre hangi düzeyde bir hedef davranışı gerçekleştirmektedir?

- A) Analiz
- B) Kavrama
- C) Uygulama
- D) Sentez
- E) Bilgi

15. Aşağıdaki hedef ifadelerinden hangisi uygulama düzeyindedir?

- A) Matematik dersinde iki bilinmeyenli bir denklemin çözülmesi
- B) Coğrafya dersinde iki iklim türünü karşılaştırabilme
- C) Fen bilgisi dersinde genellemeler bilgisi
- D) Müzik dersinde bir besteyi belirli kriterlere göre eleştirebilme
- E) Bilişsel hedefleri sırasıyla söyleyebilme

16. Aşağıdaki hedef ifadelerinden hangisi sentez düzeyindedir?

- A) Coğrafya dersinde çevre kirliliğine karşı alınabilecek önlemlerle ilgili yeni bir yaklaşım önerilebilme.
- B) Resim dersinde, görsel alanda eleştirel çalışmalar yapılabilme.
- C) Matematik dersinde, dairenin çevresini ve alanını hesaplayabilme.
- D) Tarih dersinde, 18. YY. Yenilik hareketleriyle ilgili olguları yorumlayabilme
- E) Türkçe dersinde yazım kuralları bilgisi

17. Yetiştirilmek istenen ideal insanın özelliklerini ifade eden hedefler aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Uzak hedef,
- B) Genel hedef,
- C) Özel hedef,
- D) Ölçüt hedef
- E) Felsefi hedef

18. Temel eğitim düzeyinde aşağıda belirtilen ifade hangi hedef boyutu ile ilgilidir? "Türkçe'yi etkili bir şekilde kullanabilme"

- A) Uzak hedef
- B) Genel hedef
- C) Özel hedef
- D) Ölçüt hedef
- E) Felsefi hedef

19. Derste hedefler belirlendikten sonra aşağıdaki işlemlerden hangisi yapılır?

- A) Kritik davranışları belirleme
- B) Öğretim stratejisini saptama
- C) Öğretim yöntemlerini seçme
- D) Konuyu analiz etme
- E) Ders içi etkinlikleri düzenleme

20. Aşağıdakilerden hangisi öğretim stratejisinin örüntüsünden (basamakları) birisidir?

- A) Öğrenme durumunun tanımlanması
- B) Öğrenme durumunun hazırlanması
- C) Öğrenme etkinliklerinin yönlendirilmesi
- D) Öğrenme düzeyinin değerlendirilmesi
- E) Hepsi

21. Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ders programı
- B) Yıllık plan
- C) Uzak hedef
- D) Genel hedef
- E) Eğitim programı

22. Fen bilgisi dersinde "sıvı kavramının öğretiminde" sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanan bir öğretmen ilk önce bu kavrama ilişkin ön bilgi veriyor. Daha sonra ki aşamada öğretmenin yapması gereken etkinlik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sıvı kavramının kritik özelliklerini açıklama
- B) Sıvı kavramıyla ilgili olumlu örnekler sunma
- C) Öğrencilere kavramın tanımı ile ilgili sorular sorma
- D) Öğrencilerden örnekler isteme
- E) Olumlu ve olumsuz örnekleri birlikte sunma

23. Türkçe dersinde "zarf kavramının öğretiminde" sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanan bir öğretmen bu kavramın sıfat kavramıyla olan farklılığını ifade ediyor. Öğretmenin daha sonra gerçekleştirmesi gereken aşama yada etkinlik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zarf kavramının kritik özelliklerini açıklama
- B) Zarf kavramıyla ilgili olumlu örnekler sunma
- C) Ögç.'ye kavramın tanımı ile ilgili sorular sorma
- D) Öğrencilerden örnekler isteme
- E) Olumlu ve olumsuz örnekleri birlikte sunma

24. Problem çözme sürecinde en etkin olarak kullanılacak strateji aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sunuş yoluyla öğretim
- B) Buluş yoluyla öğretim
- C) Araştırma-inceleme yoluyla öğretim
- D) Tartışma E) Tam öğrenme

25. Geçmiş yıllarda işleniş sırasına göre konuların ayrıntılı olarak dizilmesinden oluşan taslaklardı; amaç, ilke ve metotlara yer verilmezdi şeklinde verilen tanım aşağıda verilenlerden hangisi için en geçerli tanımdır?

- A) Öğretim programı
- B) Ders programı
- C) Müfredat programı
- D) Eğitim programı
- E) Genel program.

26. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ile ilgili ifade edilenlerden hangisi doğrudur?

- A) Yaklaşımın uygun kullanımı konu alanında sebep-sonuç ilişkisi kurulması sırasında olur.
- B) Yapılacak en iyi adım problemin tanımlanmasıdır.
- C) Veri toplama ve analiz aşamasında öğrencilere yeterli zaman verilmelidir.
- D) Planlama aşamasında öğretmen problemin çözümüne yarayacak araç-gereç ve kaynakları sağlamalıdır.
- E) Hepsi

27. Öğretim programında yer alan ünite veya etkinliklerin düzenlenmesinde, aşağıdakilerden hangisi dikkate alınmaz?

- A) Öğretim ilkeleri B) İklim ve çevre koşulları
- C) Öğretmen nitelikleri D) Dersin hedef-davranışları
- E) Öğrenci özellikleri

28. Bir okul türü ve düzeyinde öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri ifade eden hedef türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Genel hedef
- B) Uzak hedef
- C) Özel hedef
- D) Ölçüt hedef
- E) Felsefi hedef

29. Buluş yoluyla öğretim konusunda ifade edilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Derste önce tanım ve açıklamalar yapılır sonra örnekler verilir.
- B) Derste açıklama ve genellemeler öğrenciler tarafından yapılır.
- C) Tümevarım yaklaşımı izlenir.
- D) Öğretmen oldukça fazla örnekler verir.
- E) Derste anlamlandırma ve kavrama önemlidir.

30. Parçadan bütüne yaklaşımının izlendiği strateji aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
- B) Buluş yoluyla öğretim stratejisi
- C) Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi
- D) İşbirliğine dayalı öğretim stratejisi
- E) Tam öğrenme stratejisi

31. Aşağıdakilerden hangisi bilgi düzeyindeki bir hedef-davranışın kapsamı içerisinde yer almaz?

- A) Olgular Bilgisi
- B) Sınıflamalar Bilgisi
- C) Yorumlama
- D) İlke ve Genellemeler Bilgisi
- E) Hiçbiri

32. Aşağıdakilerden hangisi, eğitimin uzak hedefleri için söylenemez?

- A) Türk Milli Eğitiminin uzak hedefi bireyleri hayata ve bir üst öğretime hazırlamaktır.
- B) Uzak hedefler yetiştirilmek istenen ideal insan tipini belirler.
- C) Uzak hedefler bir ülkenin eğitim felsefesini ve eğitime bakış açısını yansıtır.
- D) Uzak hedefler kaynağını ve dayanağını anayasadan alır.
- E) Uzak hedeflere eğitim programlarının bütününe uygulanması sonucunda ulaşılır.

33. "....., dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan oldukça genel yaklaşımdır."

- A) Strateji B) Model
- C) Yöntem D) Teknik
- E) Eğitim durumu

34.Aşağıdakilerden hangisi hedeflerin davranışa dönüştürülme gerekçelerinden birisidir?

- A)Hedefler yalnız başına uygulama açısından yeterli açıklıkta değildir.
B)Hedefler, kendisine ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesi gerekir.
C)Öğrenme-öğretme etkinlikleri hem de ölçme değerlendirme açısından önemlidir.
D)Aşamalılık sağlar
E)Yukarıdaki ifadelerin hepsi

35.Aşağıdakilerden hangisi analiz düzeyinde bir hedef ifadesidir?

- A)Tarih dersinde bir olayın nedenlerini ifade edebilme
B)Türkçe dersinde bir okuma parçasını yada edebi metni öğelerine ayırabilme.
C)Fen bilgisi dersinde bir formülü ifade edebilme
D)Resim dersinde bir portreyi belirli kriterlere göre eleştirebilme
E)Hiçbiri

36.Bilişsel alan alt basamakları basitten karmaşığa doğru sıralandığında dördüncü kademe aşağıda verilenlerden hangisidir?

- A)Bilgi
B)Kavrama
C)Analiz
D)Uygulama
E)Değerlendirme.

37.Duyuşsal alan alt basamakları basitten karmaşığa doğru sıralandığında üçüncü kademe aşağıda verilenlerden hangisidir?

- A)Alma
B)Kurulma
C)Analiz
D)Değer verme
E)Uygulama

38.Psikomotor alan alt basamakları basitten karmaşığa doğru sıralandığında altıncı kademe aşağıda verilenlerden hangisidir?

- A)Alma
B)Kurulma
C)Mekanikleşme
D)Uyarılama(uyum)
E)Yaratma

39.

**I.Tanıma-yerleştirme
II.Biçimlendirme-izleme
III.Düzey belirleme**

Yukarıda verilen sınıflamalar aşağıda bulunan Eğitim programını oluşturan hangi öğeyi en doğru anlatmaktadır?

- A)Değerlendirme
B)İçerik
C)Yöntem
D)Hedef.
E)Hiç biri

40.Bir işlem için elde edilmiş istatistiksel verileri öteleyebilme hedefi en az hangi düzeyde bir hedeftir?

- A)Sentez
B) Değerlendirme
C)Analiz
D)Uygulama
E)Kavrama.

Öğrencinin adı-soyadı:

Böl. ve No :

--/--/2004

	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E
1	()	()	()	()	()	21	()	()	()	()	()
2	()	()	()	()	()	22	()	()	()	()	()
3	()	()	()	()	()	23	()	()	()	()	()
4	()	()	()	()	()	24	()	()	()	()	()
5	()	()	()	()	()	25	()	()	()	()	()
6	()	()	()	()	()	26	()	()	()	()	()
7	()	()	()	()	()	27	()	()	()	()	()
8	()	()	()	()	()	28	()	()	()	()	()
9	()	()	()	()	()	29	()	()	()	()	()
10	()	()	()	()	()	30	()	()	()	()	()
11	()	()	()	()	()	31	()	()	()	()	()
12	()	()	()	()	()	32	()	()	()	()	()
13	()	()	()	()	()	33	()	()	()	()	()
14	()	()	()	()	()	34	()	()	()	()	()
15	()	()	()	()	()	35	()	()	()	()	()
16	()	()	()	()	()	36	()	()	()	()	()
17	()	()	()	()	()	37	()	()	()	()	()
18	()	()	()	()	()	38	()	()	()	()	()
19	()	()	()	()	()	39	()	()	()	()	()
20	()	()	()	()	()	40	()	()	()	()	()

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Doğum tarihiniz : --/--/19—
3. Mezun olunan lise türü:
4. Eğitim bölümünüz:
5. Okuyan kardeş sayısı(Siz Dahi): 1() 2() 3() 4() 5ve fazlası()
6. Anne eğitim düzeyi: ilk öğretim() orta ögt() Lise ve dengi() Yük Ögt()
7. Baba eğitim düzeyi: ilk öğretim() orta ögt() Lise ve dengi() Yük Ögt()
8. Anne mesleği: Çalışmıyor() Memur() Diğer()
9. Baba mesleği: Memur() İşçi() Esnaf() Çiftçi() Diğer()
10. Oturulan ev: Kendinizin() Kira() Lojman()
11. Aile aylık geliri: 100-500milyon() 500mil-1 myar() 1 -1,5 milyar() üzeri()

ÖĞRETİMDE PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

E (Evet), K (Kısmen), H (Hayır)

No	SORULAR	E	K	H
1.	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin önemli olduğunu düşünüyorum.			
2.	Zorunlu olmasam Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine çalışmazdım.			
3.	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ile ilgilenmek hoşuma gidiyor.			
4.	Okul ödevimi yapmak dışında boş zamanlarımda Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ile ilgili kitaplar okurum.			
5.	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine çalışırken canım sıkılır.			
6.	Keşke programda Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin süresi artsa.			
7.	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine çalışırken çalışma isteğimin azaldığı olur.			
8.	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine katılmaktan zevk alıyorum.			
9.	İyi bir öğretmen olmak için Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin bilinmesi o kadar da önemli değil.			
10.	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin zorunlu olması gerektiğine inanıyorum.			
11.	Tüm sınıf ve düzeylerde Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin bir sıra dahilinde alınması gerektiğine inanıyorum.			
12.	İyi ki Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini almışım.			

EĞİTİM VE ÖĞRETİMİN PLANLANMASI GÜNLÜK DERS PLANI

EK-6

Okulun adı	S. Ü. Eğitim Fak. İngilizce öğretmenliği Bölümü
Sınıf	Deney ve Kontrol sınıfları
Dersin adı	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
Konu adı	Eğitim ve Öğretimin Planlanması
Öğretmenin adı/soyadı	Ömer BEYHAN
Öğretme-öğrenme yöntem	Takrir ve Soru-cevap yöntemi.
Kaynak	YILMAZ, H.ve SÜNBUİL, A.M. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Çizgi kitabevi,2003.
Araç-gereçler	Günlük ders planı (Ders planında italik harflerle yazılmış metinlerden oluşan sözel ; şema, şekil, tablo ve matrislerden oluşan görsel ve uygulamalardan oluşan eylemsel ön organize ediciler kontrol sınıfında kullanılmayacaktır) Kaynak kitaplar, Yazı tahtası, tahta için yazı kalemii..

A. Hedef 1: Öğretimin planlanmasının kavranması

Davranışlar:

- Öğretimin planlanması tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Eğitim programı, Öğretim programı, Müfredat programı, Ders programı tanımlarını ve aralarındaki farkları yazıp söyleyebilmeli
- Öğretim programının dört ana parçasının tanımını yazıp söyleyebilmeli

Hedef 2: Öğretimin planlanmasının gerekliliği bilgisi

Davranışlar:

- Öğretimin planlanmasının gerekliliği tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Öğretimin planlanmasının gerekliliği nedenlerini yazıp söyleyebilmeli.

Hedef 3: Öğretimin etkili bir şekilde planlanması bilgisi

Davranışlar:

- Öğretimin etkili bir şekilde planlanmasının ne olduğunu yazıp söyleyebilmeli.
- Öğretimin etkili planlanmasında nelere dikkat edileceğini yazıp söyleyebilmeli

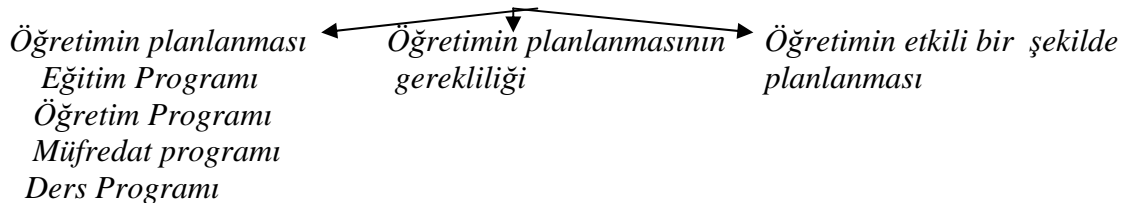
EĞİTİM DURUMLARI:

Değerli arkadaşlarım. Bu ders süresinde görüşeceğimiz öğretimin planlanması konusu meslek olarak seçtiğiniz öğretmenlik mesleğinin her aşamasında karşınıza çıkacak ve onsuz olamadığınızı göreceksiniz. Bu denli meslek hayatınızda önemli yeri olan bu konuyu en iyi şekilde öğrenmelisiniz ki ileride sıkıntı çekmeyesiniz.

Bir filozofun "Yelkenler ve rüzgâr ne kadar güçlü olursa olsun, ne yöne gideceğimizi planlamadığımız sürece hiçbir yere gidemeyiz" sözünde de anlamını bulan ve bizim pusulamız olan planlamanın önemi öğretmenin öğretimde başarılı olmasının temel etkeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilinçle bu konuyu öğrenmeye çalışalım.

Konumuz aşağıda görüldüğü gibi üç başlık altında incelenecektir.

Eğitim ve Öğretimin planlanması



1. ÖĞRETİMİN PLANLANMASI

Eğitim bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir şekilde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayacak bir araçtır. Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamaktadır. Bunun için de eğitim bireyde var olan istidat ve yeteneklerin son sınıra kadar gelişmesine yardım etmekte, ve bu yolla onun olumlu yönde davranış değiştirmesine katkı getirmektedir (Varış, 1985: 44).

Bu sürecin başarıya ulaşabilmesi, izlenen eğitim yaklaşımlarının ve uygulamalarının planlı olmasıyla gerçekleşir. Planlı bir eğitim, program geliştirme süreçlerine göre düzenlenmiş sistemli bir işleyişi gerektirir. Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur (Fidan ve Erden, 1993). Bu eğitim etkinliklerini formal olarak eğitim programına göre düzenleriz. Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden değerlendirilmesi sürecidir. Eğitim alanındaki program kavramı, eğitim programı, öğretim programı, okul programı, müfredat programı ve ders programı gibi değişik adlar altında kullanılmaktadır. Burada söz konusu olan program çeşitlerinin anlamları verilecektir.

Eğitim Programı

Eğitim programı, "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye girer" (Varış, 1978). Eğitim programı tanımlarını inceleyerek onların ortak yönlerini birleştirip özetleyen Hızal (1982, s.4) eğitim programı ve kapsamını şöyle belirtmektedir: "... eğitim programının herhangi bir eğitim kuruluşun da veya herhangi bir eğitim aşamasında milli eğitimin amaçlarını, eğitim kuruluşunun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için saptanmış öğretim ve ders programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlikleri, içeriğin etkenlikle kazandırılmasını sağlayacak süreç, yöntem ve teknikleri, amaçlara ne dereceye kadar ulaşıldığını kontrol etme işlevine sahip değerlendirme etkinlikleri içerdiğini söyleyebiliriz". Demirel'e (1997) göre eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bu tanımın temelinde yer alan öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığıyla olmaktadır.

Öğretim Programı

Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur. Genellikle ilkökul, ortaokul ve lise programlarını öğretim programı karşılığı anlayabiliriz. Eğitim programlarının geliştirilmesi, süreci etkileyen tüm unsurların düzenlenmesini ifade ederken; öğretim programlarının geliştirilmesi ise özellikle öğrenen-öğreten etkileşimini ve bu etkileşimle ilgili tüm unsurların ayarlanmasını ifade etmektedir. Söz konusu bu durum öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleşmektedir.

Ülkemizde her okulun öğretim programı ilgili öğretim basamağıyla adlandırılmaktadır. "İlkokul Programı", "Ortaokul Programı" gibi. Bu bakımdan da okul programı daha somut bir anlam taşımaktadır.

Müfredat Programı

Daha çok eski program anlayışını yansıtan bu terim, tek tek bir takım konulardan oluşan bir program anlamına gelir. Çünkü eskiden öğretim programları, birbiri altına sıralama anlamına gelen müfredat niteliği taşıyordu. Yani eğitim ve öğretim için amaçlar, ilkeler, metot ve teknikler belirtilmiyor, buna karşılık, öğretmenin okutacağı konular en ince ayrıntılarına kadar teker teker sıralanıyordu. Bu durum, öğretici okulun bir özelliği sayılabilir. Müfredat programı, öğretmeni yeni konuları ele almaktan alıkoymakta ve belli kalıplaşmış konulara yer vermek zorunda bırakmaktadır. Bu nedenle eski anlamdaki bir müfredat programı bir yana bırakılmış, yerine yeni tip eğitim programları kabul edilmiştir. Bununla birlikte ülkemizdeki lise programı "Lise Müfredat Programı" şeklinde adlandırılmaya devam edilmektedir. Fakat bu programın kapsamında daha çok "Öğretim Programı" anlamına daha yakın bir nitelik bulunmaktadır.

Ders Programı

Bir disiplinin (dersin) amacı, muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır. Böyle bir ders programı, bir okulun eğitim programının kapsadığı Matematik, Fen Bilgisi, Tarih, Türkçe vb. tüm etkinlik kategorilerinin her biri için söz konusudur.

Eğitim programı kavramı daha çağdaş bir kavram olup öğretim programı, okul programı, müfredat programı ve ders programı kavramlarını da kapsamaktadır. Yani onlardan daha geniştir. Varış ve Hızal'ın belirttikleri gibi eğitim programı kavramının içine, öğretim ve ders programlarının yanında eğitici kol çalışmaları, kurslar, geziler, toplantılar, belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar, sağlık, rehberlik vb. ders dışı çalışmalar da girmektedir. Günümüzde diğer program kavramlarının yerine de "eğitim programı" kavramı kullanılmaktadır. Eğitim programını bir okulda yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen bir belge olarak da düşünebiliriz. Bu nedenle okul programı karşılığı olarak da düşünebiliriz.

Eğitim programları sistemli bir süreç sonunda ortaya çıkmaktadır. Bu program geliştirme sürecidir. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.

Okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin, "bir yandan uygulanmakta olan eğitim programlarının sağlam ve işe yarar olmasına, öte yandan da bu programın öğrencilerin tüm gereksinimlerini karşılayacak etkililikte bir öğretim hizmetiyle uygulanmasına bağlıdır" (Özçelik, 1991: 269).

Bir eğitim programı hazırlamak için program geliştirme uzmanlarının önce bir strateji belirlemeleri gerekir. Eğitim programlarının geliştirilmesinde değişik stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejilere göre program geliştirme faaliyetleri, programla ilgili karar alma yetkisine sahip olan kişiler ve kararların dayandığı veri kaynakları değişiklik gösterir (Erden, 1995: 4).

Ertürk, "eğitim programını düzenli eğitim durumları olarak tanımlamakta ve program geliştirme sürecinde cevaplandırılması gerekli sorunları; (1) Hedefler, (2) Yaşantılar/eğitim durumları, (3) Yaşantıların örgütlenmesi, (4) Değerlendirme ve (5) Değiştirme, geliştirme" olarak belirtmektedir.

Sönmez (1993)'e göre eğitim programı, "kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütündür". Böyle bir süreçte önce hedefler belirlenir. Sonra bu belirlenen hedeflere göre, kişide hangilerinin ne derecede bulunup bulunmadığı saptanır. Böylece kişinin öğrenme gereksinimi ortaya çıkar. Buradan hareketle bir ders ya da kursta kazandırılacak hedef ve davranışlar belirlendikten sonra,

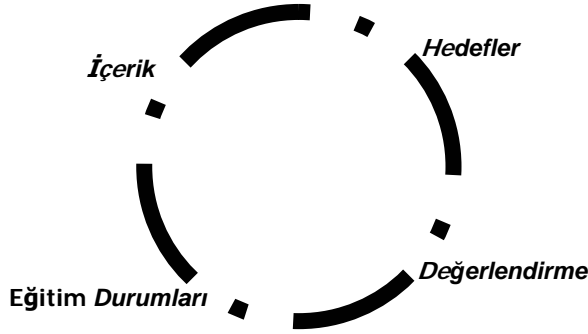
bunların her bir öğrenciye nasıl ve ne yolla, ne kadar süre içinde kazandırılacağı saptanır. Son olarak da her bir öğrencinin bu hedef ve davranışları kazanıp kazanmadığı yoklanır. Bu süreç hiçbir zaman bitmez, düzenli olarak sürüp gider.

Saylor ve Alexander, eğitim programını, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için ferde kazandırılacak öğrenme yaşantılarının bütünü olarak tanımlamakta ve eğitim programı geliştirilmesinin unsurlarını özetle dört madde de açıklamaktadırlar:

1. Okul hangi eğitim sonuçlarına ulaşmayı istemektedir?
2. Bu sonuçların gerçekleşmesi için ferde hangi eğitim yaşantıları kazandırılmaktadır?
3. Eğitim yaşantıları etkili olarak nasıl düzenlenmelidir?
4. Tasarlanan eğitim sonuçları hangi ölçüde gerçekleşmektedir?

Bir eğitim programı tasarımı yaparken tasarımda karar verici kişi kendine şu soruyu sormalı ve cevap aramalıdır; “Programın hedeflerine ulaşabilmesi için tasarımın genel yapısı ne olmalıdır?”

Posner ve Rudinsky eğitim program geliştirme süreci içerisinde her sistematik yaklaşımın mutlaka teorik bir çerçevede işlenmesi gerektiğine işaret etmiştir. Ona göre eğitim programı dört ana parçadan oluşur. Bu süreçte şu sorulara cevaplar aranmalıdır:



1. Ne yapılmalıdır?
2. Hangi konular ilave edilmelidir?
3. Hangi eğitim stratejileri, kaynaklar ve etkinlikler kullanılacaktır?
4. Sonuçları değerlendirmek için hangi metotlar ve araçlar kullanılmalıdır?

Giles'e göre bu dört eleman sürekli ilişki içindedir.

Eğitim programları, Milli Eğitim Politikasının uygulamaya geçişinde bir köprü rolü oynamaktadır. Teknoloji, sosyal ve bilimsel gelişmelerin ışığında nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için eğitim programlarının, çevre, toplum, ülke ve dünyadaki gelişmelere göre uyarlanması ve eğitim sürecinin toplum dinamizmine paralel olarak sürekli bir değerlendirme ve geliştirmeye tabi tutulması gerekmektedir.

Eğitim programı geliştirme konusunda açıklanan görüşleri şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Eğitim programı, öğretme-öğrenme durumlarını belirleyen ayrıntılı bir plandır.
2. Öğretme-öğrenme durumlarını gösteren ayrıntılı bir planlama, tasarlanan eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinin ön şartıdır.
3. Eğitim programı geliştirmenin başlangıç noktası, ihtiyaç gereksinmesi ve değerlendirmesidir.
4. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre; hedef-davranış, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri belirlenir.

5. Bu süreçler arasında ilişkilerin kurulması eğitim programı açısından önemlidir.

Eğitim programlarının geliştirilmesi de programın bütün alt sistemlerin ve öğelerinin geliştirilmesi ile gerçekleşir. Bir ekip çalışmasını gerektiren program geliştirme süreci uygulamada, bilimsel araştırma sonuçlarına dayandırılır. Bu süreç içinde programın kapsadığı tüm faktörlerin:öğretmen, öğrenci, okul, çevre, araç-gereç vb.nin geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle Eğitim programlarının geliştirilmesinde programın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme gibi boyutları ile bu boyutlar arasındaki bağıntıların da sürekli olarak gözden geçirilir ve düzenlemeler yapılır.

Çok iyi planlamaya rağmen bir programın amacına ulaşmasında bir takım sorunlar yaşanır. Nicholls and Nicholls'a (1972) göre bunlar:

- Zamanın elverişsiz olması
- Öğretmenin görüş ve uygulamalarında katı olması
- Eğitim bilimci ve uygulayıcıların sorunlara çözüm bulamaması
- Bütün cevapları bilen eğitimciler
- Başka bir görüşü dikkate almayan öğretmenler
- Eğitimdeki dar ve kısır zihniyetler
- İşbirliğine şiddetle karşı çıkmak
- Başkalarıyla işbirliği yapmayı istememe gibi faktörler, bir programın önündeki en önemli engellerdir.

Eğitimde Program Geliştirme sürecini sistemli ve planlı hale getirmek ve bu sürecin öğelerini adım adım göstermek için aşağıdaki çizelge hazırlanmıştır.

Bir Dersin Program Geliştirme Sürecine İlişkin Gant Çizelgesi

	I				II				III				IV			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Planlama	■															
2. İhtiyaç Analizi	■	■	■	■												
3. Hedef yazma			■	■	■	■										
4. Davranış yazma			■	■	■	■										
5. İçerik analizi				■	■	■										
6. Belirtke Tablosu			■	■	■											
7. Eğitim Durumu					■	■	■	■	■							
8.İzleme Testi					■	■	■	■	■							
9. Düzey Belirleme Testi									■	■	■	■				

J. Dewey'e göre geleneksel eğitim programları temel ders konuları ve kültürel soyaçekimi koyarak çocuğun doğasını, kapasitesini ve ilgilerini bertaraf eden katı bir sınıflandırma ve disiplin anlayışına dayanır. Geleneksel eğitimdeki tutum temelde yukarıdan aşağı ve dıştan içe olan bir zorlamadır (Dewey, 1966: 11). Geleneksel yaklaşımlarda her şey büyük oranda öğretmene göre şekillenmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde zamanın büyük bölümünü öğretmen kullanmakta, iletişim büyük oranda tek yönlü olmaktadır. Toplu öğretim esas olup, öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenekleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme hızı v.b hususlar yeterince dikkate alınmamaktadır. Dikkati çeken bir durum da geleneksel yöntemlerde en çok kullanılan "düz anlatım" ve "soru-cevap" yöntemleri dışındaki etkinliklere fazla yer

verilmemesidir. Öğrencilerin dikkatlerinin uzun süreli bir noktada toplanamaması, ezberciliğe itilmesi, onlara sözel olarak sürekli mesajlar iletilmesi; onların bazı bilgileri kaçırmamasına, yetişme kaygısı ile belirli bir noktadan sonra gerçek öğrenme etkinliğini bırakmasına yol açmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenme sürekli olarak ertelenmektedir.

Çağdaş yaklaşımlarda ise öğrenci; öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaya yönelik rehberlik etmek, öğrenme sürecine katılımını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemek durumundadır. Öğrenci sınıf içerisinde pasif ve edilgen olma durumundan çıkmakta; bilgileri aktif olarak alan, kendi hedefleri doğrultusunda, kendi stratejileriyle işleyen bir yapıya kavuşmaktadır. Öğretmen yaşantıları ve etkinliği yerini öğrenci yaşantılarının ön plana alındığı öğrenci etkinliği merkezli bir sürece dönüşmektedir. Diğer taraftan, bireysel ve toplumsal gelişmenin sağlanması yanında yaşam boyu eğitimin önem kazanması gibi çabalarda bireysel anlamda öğrenme stratejilerini ön plana çıkartmaktadır. Uygun çalışma ve öğrenme stratejilerine sahip olan ve bunları etkin bir şekilde kullanan bireyler tüm yaşamları boyunca beklentilerindeki performansları elde etmektedirler.

2. ÖĞRETİMİN PLANLANMASININ GEREKLİLİĞİ

◆ Eğitim birey davranışlarının değişme sürecidir. Bu sürecin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen boyutu bireyin öğretimini oluşturur. Öğretim, eğitim amaçları doğrultusunda davranış değiştirme ya da yeni davranışlar oluşturma için öğrencilere yardımcı olma çabalarını içermektedir. Bu tanımlarda fonksiyonel noktalar öğretimin güdümlü, planlı ve programlı olmasını gerektirmektedir.

◆ Öğretimi planlama, büyük ölçüde öğrencinin içsel öğrenme süreç ve mekanizmalarını en yüksek, verimli ve olumlu yönde etkileyebilmek ve dışsal öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi için gereklidir.

◆ Öğretimde başarı iyi ve dikkatli planlamayla sağlanabilmektedir. Planlamadan yoksun bir öğretimde başarı, şansa bırakıldığı için genellikle düşüktür. Oysa planlı eğitim sürecinde:

- Hedef davranışlar ayrıntılı olarak belirlenmekte,
- Bu hedef davranışlara göre içerik düzenlenmekte
- Eğitim durumları hedef-davranışlarla ilişkili olarak yazılmakta ve uygulanmakta.
- Eğitim durumlarındaki her aşama (giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri) adım adım planlanmakta ve uygulanmakta.

- Hedef davranışlara uygun strateji, yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanılmakta,

- Dersin içerisinde ve sonrasında değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.

❖ Plan yapıcı bir disiplini, zevkli sınıf içi atmosferi, ölü noktalardan ve gereksiz etkinliklerden uzak bir öğretimi sağlayan bir örgütlenmedir.

❖ Planlama sınıf içi etkinliklere yön vermek ve öğretimde verimi artırmak amacıyla, öğretmenlerin başvurması kaçınılmaz olan bir süreçtir.

❖ Bazı kişiler, planlamaya deneyimli, konu alanını iyi bilen, kişilikli öğretmenlerin ihtiyacı olmadığını savunmaktadırlar. Aslında söz konusu edilen özellikler öğretmen için oldukça önemlidir. Ancak bu özelliklerin belirli bir hedefe yönelik olarak işe koşulması, ekonomik olması ancak dikkatli bir planlamayla mümkündür.

❖ Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olarak kullanılmasını sağlar. Bulgren ve Scanlon (1998)'e göre öğretimde önemli bir unsur öğrenme sürecinin etkili bir şekilde kullanılmasıdır.

İlköğretim ve ortaöğretim programları incelendiğinde içerik(konu alanı) ve öğretim ağırlıklı bir dağılımın büyük oranda yer aldığı görülür. Mevcut programlar öğretim sürecinin etkili olarak nasıl kullanılacağı, hangi stratejilerin ve yöntemlerin hangi konularda etkili öğretimi sağlayacağı gibi durumları düzenlemede yetersizlikler göstermektedir. Öğrencinin ders, program, öğretim etkinlikleri ve yöntemlerle ilgili beklentileri, sınıf içi ve dışında informal olarak gerçekleşen bir süreç olarak kalmaktadır.

❖ Öğretimde çok çeşitli ve güncel strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına katkıda bulunur. Plansızlık, sürekli olarak aynı yaklaşımları ve geleneksel stratejileri kullanma bazı nedenlerden dolayı çok etkili öğretim sağlamayabilir. Bu durumun birinci nedeni bu stratejilerin doğasından dolayı ders anlatımlarının öğrenciyi çok sayıda bilgiyle karşı karşıya bırakmasına rağmen alıcı olarak onları pasif hale getirmesi ve öğretim sürecinde az fırsatlar vermesidir. İkinci bir neden de derste yeterli düzeyde sistemliliğin ve eğitsel kontrolün sağlanamamasıdır. Böyle bir ortamda öğrencilerin gerekli dinleme, çalışma ve öğrenme stratejilerini geliştirmesi çoğu zaman mümkün değildir. Lloyd ve Penner (1994) yaptıkları araştırmada geleneksel öğretimle yapılan ders içi etkinliklerinde öğrencilerin çoğunlukla dersin girişindeki ve sonundaki bilgileri kısmen hatırladıklarını göstermiştir. Dersin geri kalan kısmında öğrenciler gerekli bilişsel ve duyuşsal performansı gösterememektedir. Penner(1984) ve Bonwell (1991) göre geleneksel öğretim yöntemi çok miktarda bilginin öğrenci kitlelerine aktarılmasına imkan verse de, beraberinde öğrencilerde yanlış bilgilerin oluşmasına, (misconceptions) kavramların yanlış algılanmasına ve hatırlama sürecinde eksikliklere yol açmaktadır. Ayrıca aktarılan bilgilerin yeni durumlarla ilişkilendirilmesi ve transferi sağlanamamaktadır. Tüm bu durumlara ilaveten geleneksel strateji ve yaklaşımlarla, öğrencilerde yeni öğrenmelere ve problem çözmeye yönelik olumlu tutum, düşünce ve motivasyon oluşturamaz.

❖ Plan ve programsızlık bugünün çok geniş kapsamlı öğrenme ve öğretme hedeflerini gerçekleştirmede yetersizdirler. Nasıl öğretileceğinin ve öğrencilerin nasıl öğreneceklerinin ön plana çıktığı günümüzde, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanma, programı adım adım uygulama, bireyselliği geliştirme ve bunun yanı sıra işbirliğini teşvik etme gibi durumları geleneksel yaklaşım ve programlanmamış öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirmek mümkün değildir.

❖ Eğitici ya da öğretici konumunda öğretmenlerin görevi, öğrenci öğrenmeleri kılavuzlama işi olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen ile öğretmenin çok farklı rol ve görevlere sahip olduğu bilinmelidir. Bu nedenle öğrenen için öğrenme yaşantılarının; öğretmenin için de öğretme durumlarının çok iyi planlanması gerekir.

❖ Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde kuşkusuz en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Çünkü eğitim programı, öğretmen ve öğrenci sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içindeki verimini artıracaktır. Öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesi doğrudan doğruya öğretmenin göstereceği nitelikli davranışlar ile ilgilidir. Bu nedenle öğretimin geliştirilmesi öncelikle öğretmen davranışlarının geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü, öğretmenin sınıf içindeki davranışları ne ölçüde nitelikli ise, öğrenci davranışları da o ölçüde nitelik kazanacaktır. Öğretmenin davranışlarının nitelikli olabilmesi ise, her şeyden önce öğretmenin görev ve davranışlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesini gerektirmektedir. geliştirilecek programı uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerin, program geliştirme sürecindeki görevlerinin bilincinde olmaları ve bu görevleri etkinlikle yerine getirmeleri son derece önem taşımaktadır.

Öğretimin Etikili Bir Şekilde Planlanması

1. Eğitim ve öğretim programları hazırlanırken, hedefler çok iyi belirlenmelidir.
2. Eğitim programında hedefler belirlenirken, öncelikle öğrencilerin ön bilgileri, hazır bulunuşluk düzeyleri, kritik davranışlar ve önkoşul davranışlar öğretim sürecine başlamadan önce belirlenmelidir.
3. Öğrencilere, öğretim programına girişte ve dersin hedef davranışları konusunda yeterli açıklamalar yapılmalıdır.
4. Dersin hedeflerinin ve içeriğinin belirlenmesi aşamasında öğrenci görüşlerine yer verilmelidir.
5. Dersin hedef davranışları ile ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurulmalı sınıfta tartışma ortamı açılmalıdır.
6. Program değerlendirme çalışmaları içerisinde, programın ve öğelerinin etkililiği hakkında daha sağlıklı kararlar verilebilmesi için öğrenci tutumları belirlenmeli ve diğer bulguların yorumlanmasında yararlanılmalıdır.
7. Dersin işlenişi ve sonunda yapılan bu değerlendirme süreçlerinin yanı sıra girişte de ihtiyaç analizleri yapılmalıdır.
8. Öğretmenin öğretmenlik davranışı ve kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitim durumlarını kapsayan araştırmalar her ders ve okul düzeyi için düzenlenmelidir.

DEĞERLENDİRME:

1. Öğretimin planlanması tanımını söyleyiniz?
2. Eğitim programı, Öğretim programı, Müfredat programı, Ders programı tanımlarını ve aralarındaki farkları yazınız?
3. Öğretim programının dört ana parçasının tanımını yazınız?
4. Öğretimin planlanmasının gerekliliği tanımını söyleyiniz?
5. Öğretimin planlanmasının gerekliliği nedenlerini söyleyiniz?
6. Öğretimin etikili bir şekilde planlanmasının ne olduğunu yazınız?
7. Öğretimin etikili bir şekilde planlanmasında nelere dikkat edileceğini söyleyiniz?

EĞİTİM PROGRAMININ KAPSAM VE ÖĞELERİ GÜNLÜK DERS PLANI

Okulun adı	S. Ü. Eğitim Fak. İngilizce öğretmenliği Bölümü
Sınıf	Deney ve Kontrol sınıfları
Dersin adı	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
Konu adı	Eğitim Programının kapsamı ve öğeleri
Öğretmenin adı/soyadı	Ömer BEYHAN
Öğretme-öğrenme yöntem	Takrir ve Soru-cevap yöntemi.
Kaynak	YILMAZ, H.ve SÜNÜL, A.M. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Çizgi kitabevi,2003.
Araç-gereçler	Günlük ders planı (Ders planında italik harflerle yazılmış metinlerden oluşan sözel ; şema, şekil, tablo ve matrislerden oluşan görsel ve uygulamalardan oluşan eylemsel ön organize ediciler kontrol sınıfında kullanılmayacaktır) Kaynak kitaplar, Yazı tahtası, tahta için yazı kalemi..

B. Hedef 1: Eğitim Programının kapsam bilgisi*Davranışlar:*

- Eğitim programının kapsamında bulunan öğelerin tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Hedef, hedef davranışları, öğretme durumları, ölçme ve Değerlendirme tanımlarını ve aralarındaki farkları yazıp söyleyebilmeli

Hedef 2: Hedeflerin uygulanması*Davranışlar:*

- Hedefin tanımını ve türlerini yazıp söyleyebilmeli
- Hedef davranışın tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Kendi alanı ile ilgili hedefler ve yazdığı hedeflerin davranışlarını yazabilmeli.

Hedef 3: Eğitim Durumları bilgisi*Davranışlar:*

- Eğitim durumlarının ne olduğunu yazıp söyleyebilmeli.
- Eğitim durumu faktörlerinin birbirine etkilerini yazıp söyleyebilmeli

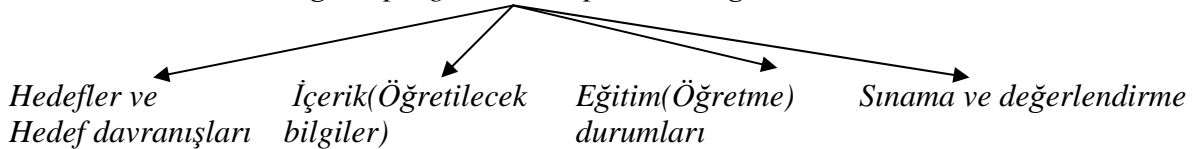
Hedef 4: Sınama durumları ve Değerlendirmenin kavranması*Davranışlar:*

- Sınama durumlarının ve değerlendirme türlerini ne olduğunu yazıp söyleyebilmeli.
- Değerlendirme türleri ve aralarındaki farkları yazıp söyleyebilmeli

EĞİTİM DURUMLARI:

*Değerli arkadaşlarım. Bu ders süresinde görüşeceğimiz **Eğitim Programının kapsamı ve öğeleri** konusu eğitim programını anlamada ve ders planlarınızı hazırlamada size çok yardımcı olacak bir konudur.*

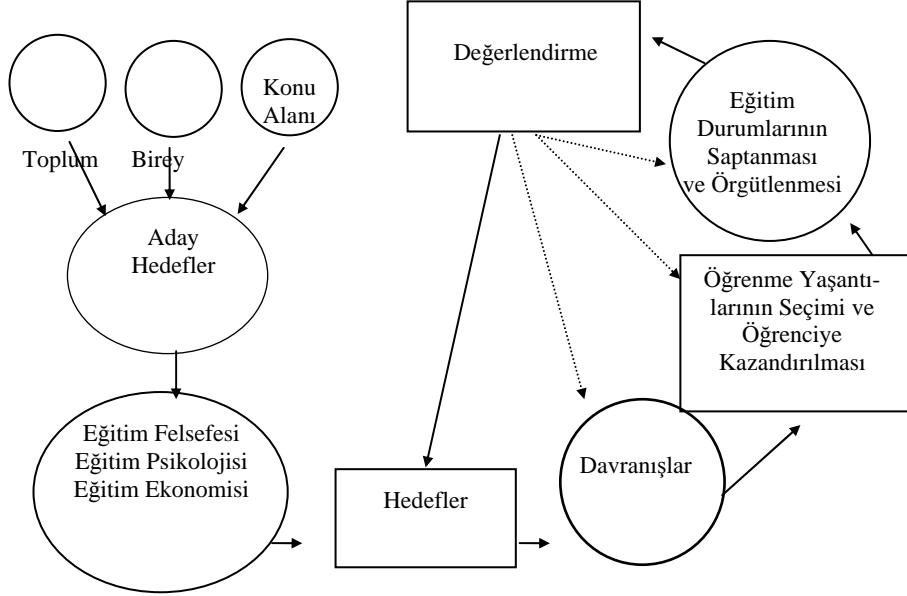
Öğretmenliğin günlük ders planıyla özdeşleştiğini söylersek abartmış olmayız. Görev süremizce her gün hazırlamak durumunda olduğumuz ders planlarının doğru bir şekilde öğrenilmesi bizim için çok önemli bir kazanım olacaktır. Eğitim programı yada dengi olarak sınıfta ortamında kullandığımız ders planı aşağıda gösterilen dört bölümden oluşmaktadır.

Eğitim programının kapsamı ve Öğeleri

EĞİTİM PROGRAMININ KAPSAMI VE ÖGELERİ

Eğitim Programının Kapsamı

Bir öğretim programı öğrenciye kazandırılacak özellikleri, yani öğretimle erişilecek hedefleri; bu hedeflerden her birine ilişkin gözlenebilir kritik davranışları, yani hedef davranışları, bu davranışların öğrenciye kazandırıp kazandırılmadığını ve hedeflere erişilip erişilmediğini ortaya çıkarmak için gerekli bilgileri (verileri) elde etme işlemlerini; programın sağlamlık, işe yararlık ve etkililik derecelerinin belirlemek ve öğrenci, öğretmen ve program hakkında yargıya varmak için gerekli ilke, ölçüt ve işlemleri kapsar. Bir eğitim programının öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

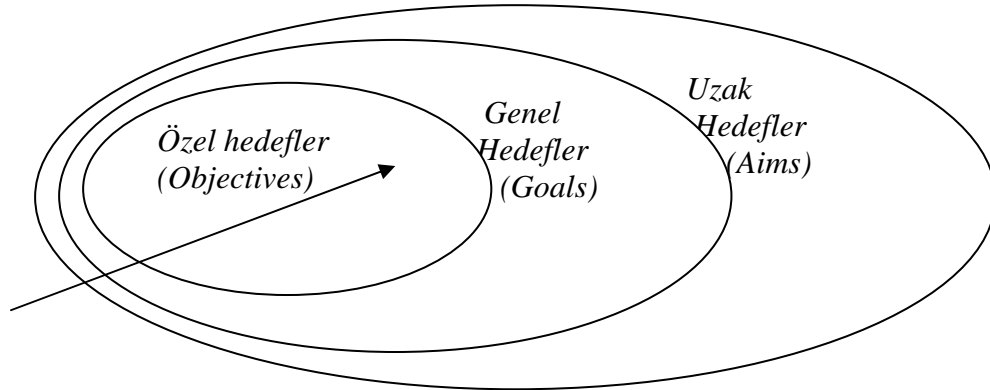


1.Hedefler

Bir dersin hedefleri, o dersi alan öğrenciye kazandırılmak istenen yeni davranışlar ya da öğrencinin önceki davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerdir.

Hedefler, eğitim ortamına gelen bireylerde bulunmasını istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir bilgi, yetenek, ilgi, tutum ve beceri gibi özelliklerdir (Ertürk, 1972: 24). Her türlü eğitim etkinliklerinin hedeflere göre düzenlenme zorunluluğu vardır. Planlı eğitim etkinliklerinde derste kullanacağımız strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, kaynak ve ders etkinlikleri sonucunda yapılacak sınav durumları hedeflere göre düzenlenir.

Bir eğitim sisteminin hedefleri çeşitli seviye ve boyutlarda ele alınabilir. Bu konuda eğitim bilimciler tarafından çok çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Genellik açısından hedefler üç boyutta incelenmektedir.



Görüldüğü gibi uzak hedef genel hedeflerden, genel hedef de özel hedeflerden oluşmaktadır. Özel hedefin gerçekleşmesi genel hedefin, genel hedefin gerçekleşmesi uzak hedefin gerçekleşmesini sağlar

Uzak Hedefler

Uzak hedef, en genel seviyede eğitim sisteminin yetiştirmeyi ve ortaya çıkartmayı tasarladığı ideal insan tipini belirler. Eğitim sisteminin tüm kurum ve unsurlarıyla ulaşmak istediği ve geliştirmeyi amaçladığı nitelikler bu hedef içerisinde ifadesini bulur. Uzak hedefler kaynağını ve dayanaklarını anayasadan alır. Tyler (1950) göre uzak hedefler bir ülkenin eğitim felsefesini ve eğitime bakış açısını yansıtır. Bu nedenle genel-özel hedefler bunların davranışsal göstergeleri tamamıyla uzak hedefin gerçekleştirilmesi için yapılandırılmıştır. Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin uzak hedefi şu şekilde ifade edilmektedir:

Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırma ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.

Genel Hedefler

Uzak hedeflerin oldukça genel ve soyut anlamlar içermesi, eğitim plan ve uygulamalarında sorunlara ve karmaşaya yol açabilir. Farklı bakış açıları beraberinde farklı uygulama ve sonuçlar ortaya çıkarabilir. Uzak hedefleri daha anlamlı hale getirmek, hedeflerin anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik düzeyini artırmak için genel hedefler hazırlanır. Genel hedefler de, eğitim süreci içerisinde yetişmesi istenen “ideal insan” niteliklerinden oluşur. Ancak, uzak hedeflere kıyasla, bu hedef türünde bu özellikler daha ayrıntılı ve tek tek sayılmıştır. Genel hedefleri Milli Eğitimin ve okulların hedefleri olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Eğitim genel hedefleri eğitim felsefesini, okulun genel hedefleri ise okulun işlevini belirtir. Ulusal eğitim sistemi hakkında karar veren en üst mekanizmalar tarafından eğitimin genel hedefleri belirlendikten sonra, değişik eğitim kademeleri ve okul düzeyleri için genel hedefler belirlenir. Bu açıdan örneğin, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimin genel hedefleri ve hatta aynı kademedeki farklı okul türlerinin genel hedefleri ayrıntılı olarak belirlenir. Bu çok önemlidir, çünkü bir okuldaki tüm düzeylerde hangi hedef-davranış hangi konu alanı ya da derslerle öğrencilere kazandırılacak?; bunların süre ve kapsamı ne olacak? gibi soruların cevapları bulunmuş olmaktadır. Aşağıda farklı eğitim kademeleri için genel hedef örnekleri verilmiştir.

Yükseköğretim

-Hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip olma.

-Geniş bir dünya görüşüne sahip, insan ilkelere saygılı olma.

-İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin becerilerine sahip olma.

-Zihin ve ruh bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş olma.

Ortaöğretim

-Bir iş alanının ve mesleğin temel bilgilerini kazanarak ülkenin ekonomik kalkınmasındaki rolünü kavramış olma.

-Mesleğinde ve günlük yaşamında teknolojik gelişmelere sağlıklı bir biçimde ayak uydurabilme.

-Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının her an bilincinde olma.

-Kendisinin ve çevresinin sağlığını koruma.

-Yeteneklerini deneyerek uygulama konusunda güven kazanmış olma.

İlköğretim

-Türkçe'yi etkili bir şekilde kullanabilme

-Doğru yargı ve karar verebilme

-Yurttaşlık görev ve sorumluluklarının farkında oluş.

-Beden ve ruh sağlığını koruyucu tedbirlere uyma.

-Demokrasi anlayışını özümsemiş olma

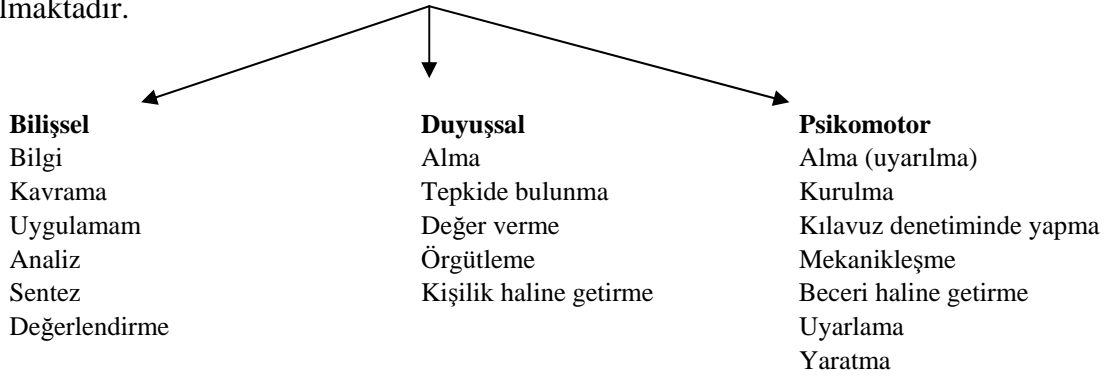
-Yeteneklerini deneyerek öğrenmiş olma

-Okul Öncesi Eğitim

- Türkçe'yi doğru anlayabilme.
- Kendisinin ve yakınındaki insanların duygularını anlayabilme
- Türkçe'yi düzgün konuşabilme
- Kendi davranışlarını yönetebilme
- Türk olmaktan kıvanç duyma
- Atatürk'ü sevmeye

Özel Hedefler

Bir ders düzeyinde öğrencilerin kazanması gereken özellik ve davranışları özel hedef olarak tanımlayabiliriz. Genel hedeflere göre daha ayrıntılı, sınırlı ve onlarla ilişkili bir hedefdir. Bir derste öğretmenin ve öğrencinin doğrudan ilişkili olduğu hedef türüdür. Bu hedefler üçe ayrılmaktadır.



Hedefin üç türü kazandırılacak davranış hangi alanla daha ilgili olduğunu gösterir. Her alanda kendi içerisinde yeterlilik bakımından daha iyiyi gösterecek şekilde sıralanmıştır. Basitten zora doğru yada tersi bu kademelenmenin bilinmesi önem kazanmaktadır. Bunları takip eden örnekte olduğu gibikendinize göre örgütleyerek öğrenebilirsiniz. Bilişsel alan için”Bak Kuş Uçtu Ama Sonra Düştü”, Duyuşsal alan için”ATDÖK(at- dök)”, Psikomotor alan için “AKKMBUY(Beyaz km al)” vb.

Hedef-Davranışların Özellikleri

1. Öğretmen ve öğrencileri yönlendirmelidir.
2. Öğretmene, strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve etkinleri seçiminde yardımcı olmalıdır.
3. Öğrenme ve öğretme davranışlarına örnek olmalıdır.
4. Birbirleriyle çelişmemelidir.
5. Objektif olarak gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
6. Gerçekleştirilebilir olmalıdır.
7. Dersin içeriğiyle ilişkili olmalı, hedefte ifade edilen davranışın hangi içerikle bağıntılı olarak geliştirileceği ifade edilmelidir.
8. Öğrencilerin göstereceği davranışlar bir ölçüt takımı olarak iş görmelidir.
9. Hedef-davranışlar herkes tarafından anlaşılabilir ve izlenebilir şekilde ifade etmelidir.
10. Hedef-davranışlar planın uygulandığı sınıfın en az %70'i tarafından (Tam öğrenme ölçütü) kazanılabilir düzeyde olmalıdır.
11. Derslerin özel hedefleri, genel hedefleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
12. Belli bir ünite ve öğretim biriminde hazırlanan hedefler birbirleriyle tutarlı olmalıdır.
13. Öğrenci ihtiyaç ve yaşantılarına uygun olmalıdır.
14. Konu-alanının özelliklerine ve öğretim ilkelerine uygun olmalıdır.

Hedef Yazarken Dikkat Edilecek Noktalar

1. Hedef cümlelerinin sonunda “**Bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği ya da kavrayabilme**” gibi ibareler olmalıdır.
2. Konu başlıkları hedef olmaz
3. Hedefler kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır.
4. Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmelidir.
5. Hedefler aşamalı bir şekilde yazılmalıdır.
6. Hedefler birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır.

Hedef Örnekleri

DÜZEYİ	GÖSTERGELERİ	Hedef Örnekleri
1. BİLGİ Kavramlar Bilgisi Olgular Bilgisi Araç ve Gereçler Bilgisi Sıralamalar Bilgisi Sınıflamalar Bilgisi Ölçütler Bilgisi Yöntem Bilgisi İlke ve Genellemeler Bilgisi	Düzenleme, Denetleme Aktarma, Tanımlama, Bulma, Gruplandırma, İşaretleme, Listeleme, Yerleştirme, Uydurma, Okuma, Toplama, İşaret etme, Cevap verme, Hatırlama, Yeniden aktarma, Kaydetme, Tekrarlama, Söyleme, İfade etme, Anlatma, Dokunma, Altını çime, Yazma	-“İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi. -“Osmanlılarda Yükselme Dönemi” ünitesinde geçen olgular bilgisi. -Okulda kullanacağı araç-gereçleri tanıyabilme. -Bilişsel hedefleri sırasıyla söyleyebilme. -“Canlılar Ünitesinde” geçen sınıflamalar bilgisi. -Matematik dersinde belli başlı işlemlerin doğruluğu ile ilgili ölçütler bilgisi -Bilim ve bilisel yöntem bilgisi -Türkçe dersinde yazım kuralları bilgisi.
2. KAVRAMA Çevirme Yorumlama Öteleme	Önemini, Nedenini açıklama Sonucunu açıklama, Tartışma Yeniden belirtme, Genelleme, Özetleme, Çevirme, Farklılaştırma, Dönüştürme, Değiştirme, İzah etme, Yorumlama, Transfer etme, Yeniden anlatma, Formüle etme,	-İngilizce dersinde aktif cümleleri, pasif cümlelere çevirebilme. -Coğrafya dersinde haritayı okuyabilme -Coğrafya dersinde belli başlı doğal olayları açıklayabilme. -Türkçe dersinde düzeyine uygun bir metni anlayabilme. -Dil bilgisi kurallarını kavraya bilme. -Fen bilgisi dersinde bir deneyin sonuçlarını kestirebilme. -Tarih dersinde bir olayın sonuçlarını kestirebilme.
3. UYGULAMA	Uygulama, Gösterme, Deneme, Kullanma, Çizme, Yararlanma Örnek verme, Yapılandırma Organize etme, Çözme, Tasarlama Ele alma, Ekleme, Faydalanma	-Karşılaştığı problemlerin çözümünde demokratik ilkeleri kullanabilme. -Ondalık kesirlerle çarpma işlemi yapabilme -Türkçe dersinde yazım kurallarına uygun cümleler yazabilme. -Fen bilgisi dersinde işlem basamaklarına uygun bir deneyi gerçekleştirebilme.
4. ANALİZ Öğelere Dönük Analiz İlişkilere Dönük Analiz Örgütlemeye İlkelerine Dönük Analiz	Öğelerine ayırma, Kıyaslama Alt bölümlerine indirgeme, Ayırma, Bölme, Basitleştirme Sorgulama, Şemalandırma İnceleme, Sınıflandırma, Eleme	-Türkçe dersinde bir okuma parçasını öğelerine ayırabilme. -Osmanlılarda kültür ve medeniyeti oluşturan temel unsurları saptayabilme. -Türkçe dersinde bir okuma parçasının öğeleri arasındaki ilişkileri saptayabilme. -Biyolojide temel doğal nesnelere arasındaki ilişkiyi saptayabilme
5. SENTEZ	Yaratma, Yapılandırma Toplama, Bir araya getirme Planlama, Şekillendirme, derleme Hayal etme, Üretme, Öngörme Değiştirme, Öneride bulunma	-Türkçe dersinde kurallara uygun bir kompozisyon yazabilme. -Fen bilgisi dersinde yeni bir deney tasarısı hazırlayabilme. -Sosyal olay ve olguların incelenmesinde yeni bir yaklaşım önerebilme.
6. DEĞERLENDİRME İç Ölçütlere Göre Değerlendirme Dış Ölçütlere Göre Değerlendirme	Karar verme, Yargılama Hüküm verme, Red etme Takdir etme, Tartma, Kural koyma Seçme, Uzlaşma, Destekleme Savunma, Eleştirme, Karşılaştırma	-Türkçe dersinde düzeyine uygun bir metni temel kurallara göre eleştirebilme. -Psikolojide birkaç tane kuramı karşılaştırıp belli ölçütlere göre değerlendirebilme. -Teknik iş dersinde bir ürünü kurallara ve bir takım ölçütlere göre değerlendirebilme.

Hedeflerin Davranışlara Dönüştürülmesi

Programın etkili olup olmadığı da, onun, hedeflerine ulaşmadaki, yani öğrenci davranışında istenilen değişimleri oluşturmadaki başarı derecesine göre karara bağlanacaktır. Hedefler, belli bir konu içeriğiyle ilişkili olarak ifade edilmiş olsalar bile, yine de, istenilen açıklık ve belirginlikte olmayabilir. Örneğin; Fen Bilgisi dersinde canlılar ünitesinde geçen temel kavramların anlam bilgisi. Bu hedef öğrencinin kazanması gereken özellikleri ifade etmesine

rağmen öğrenme-öğretme durumlarını düzenlemede ve bu hedefe ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin bilgi toplamada kullanılacak test durumları hazırlamada işe yarar açıklıkta değildir. Onun için, bu hedef kendisine ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesi gerekir. Bu hem öğrenme-öğretme etkinlikleri hem de ölçme değerlendirme açısından önemlidir. Dersin işleyişi esnasında adım adım hedeflere göre belirlenen davranışlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Aynı şekilde öğrenci yeterliliğini değerlendirirken her bir davranışı ölçen sorular hazırlanmaktadır.

Davranış yazılırken uyulması gerekli kuralları Sönmez (1996) şu şekilde sıralamıştır:

- Yazılan her davranış, hangi hedefle ilgiliyse, o hedeflerin niteliklerine uygun olmalıdır. Örneğin; Coğrafya dersinde Uzay ve Gökyüzü Ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi hedefinin davranışı “Dünyanın güneş etrafında 24 saatte döndüğünü söyleme/yazma” olamaz. Hedef ve davranış nitelik açısından farklılık göstermektedir.
- Davranış ifadelerinin sonunda “yazma, söyleme, eşleştirme, seçip işaretleme, çizme, yazma, toplama, çıkarma, gösterme” gibi fiilimsiler bulunur.
- Bir davranış ifadesi açık seçik ve yalın olmalıdır.
- Davranış ifadeleri kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır.
- Davranışlar kolaydan zora, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır.
- Aşamalı ilişki gösteren konularda davranışlar bir birlerinin önkoşulu olma durumuna göre sıralanmalıdır.
- Davranışlar öğrenci düzeyine uygun değildir.
- Davranışlar öğretmenin yapacaklarını değil öğrencinin yapacaklarını ifade etmelidir.
- Her davranış cümlesi bir özelliği içermelidir. Örneğin: Türkçe dersinde metnin ana fikrini bulma, önemli bilgileri önemsizlerden ayırma şeklinde bir davranış yanlış olacaktır. Bunun yerine “ana fikri bulma” bir davranış; “önemli bilgiyi önemsizlerden ayırma” bir diğer davranış olabilir.

HEDEF-DAVRANIŞ ÖRNEKLERİ

A. BİLGİ, Hedef: ELEMENTLER VE BİLEŞİK ELDE ETME KONUSUYLA İLGİLİ KAVRAMLARIN ANLAM BİLGİSİ

Davranışlar:

- Element tanımını doğru olarak söyleme
- Bileşik tanımını eksiksiz ifade etme
- Verilen bir maddenin element mi? yoksa bileşik mi? olduğunu yazma/söyleme

B. KAVRAMA, Hedef: XVIII. YY. YENİLİK HAREKETLERİYLE İLGİLİ OLGULARI YORUMLAYABİLME

Davranışlar:

- Lale devri, matbaa ve kağıtçılık, Patrona Halil Ayaklanması, askeri alandaki ıslahatlar, nizam-ı cedit ve irad-ı cedit olgularının **nedenerini** yazma/söyleme
- Lale devri, matbaa ve kağıtçılık, Patrona Halil Ayaklanması, askeri alandaki ıslahatlar, nizam-ı cedit ve irad-ı cedit olgularının **sonuçlarını** yazma söyleme.
- Lale devrinde yapılan yenilik hareketleri, askeri alandaki ıslahatlar ve III. Selim dönemindeki ıslahatlar arasındaki benzerlikler (ya da farklılıkları) ifade etme.

C: UYGULAMA, Hedef: DAİRENİN ÇEVRESİNİ VE ALANINI HESAPLAYABİLME

Davranışlar:

- Bir çemberin uzunluğu ile çapının uzunluğundan faydalanarak π sayısını bulma.
- Çemberin çevresi ile yarıçap uzunluğu arasındaki bağıntıyı söyleyip/yazma.
- Yarıçapının uzunluğu verilen bir çemberin, uzunluğunu hesaplayıp yazma.
- Uzunluğu verilen bir çemberin yarıçap ve çap uzunluğunu bulup yazma.
- Bir dairenin alanı ile yarıçap uzunluğu arasındaki bağıntıyı söyleyip/yazma
- Yarıçap uzunluğu verilen bir dairenin alanını bulup yazma.

- Çevresinin uzunluğu verilen bir dairenin alanını bulup yazma.
- Yarıçap ve merkez açısının ölçüsü verilen bir çemberde, merkez açının gördüğü yay uzunluğunu hesaplayıp yazma.
- Merkez açının gördüğü yay uzunluğu verilen bir çemberin yarıçapını hesaplayıp yazma.
- Merkez açının ölçüsü verilen daire diliminin alanından yararlanarak, dairenin yarıçapının uzunluğunu hesaplayıp yazma.

D. ANALİZ, Hedef: TÜRKÇE DERSİNDE BİR OKUMA PARÇASINI YA DA EDEBİ METNİ ÖĞELERİNE AYIRABİLME.

Davranışlar:

- Parçada geçen cümlelerin öğelerini bulup gösterme.
- Parçada geçen cümlelerin ana ve yan cümlelerini bulup gösterme.
- Parçada geçen cümle türlerini ifade etme.
- Parçada geçen dil bilgisi kurallarını ifade etme.
- Parçanın ana fikrini bulup gösterme.
- Parçanın yardımcı fikirlerini bulup gösterme.
- Parçada yazarın ya da kahramanın görüşlerini bulup gerekçeleriyle yazma/söyleme.
- Parçadaki edebi fikir ve akımları bulup gerekçeleriyle yazma/söyleme.

E. SENTEZ, Hedef: COĞRAFYA DERSİNDE ÇEVRE KİRLİLİĞİNE KARŞI ALINABİLECEK ÖNLEMLERLE İLGİLİ YENİ BİR YAKLAŞIM ÖNEREBİLME.

Davranışlar:

- Çevre kirliliği ile ilgili mevcut yaklaşımların neler olduğunu yazma/söyleme.
- Bu yaklaşımların eksik yönlerini belirleyip yazma/söyleme.
- Bu eksiklikleri giderici hipotezler kurma.
- Hipotezleri için değişik kaynaklardan veri ve bilgiler toplama.
- Hipotezleri test etme.
- Test sonucu elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak hipotezleri yeniden kurma.
- Yeni hipotezi farklı yöntemlerle yeniden test etme.
- İşleyen hipotezi bulma.
- İşleyen hipotez ve sonuçlardan yeni öneriler ileri sürme.
- Yeni yaklaşımı kanıtlarıyla bir makale ya da rapor halinde yazma.

F. DEĞERLENDİRME, Hedef: GÖRSEL ALANDA ELEŞTİREL ÇALIŞMALAR YAPABİLME.

Davranışlar:

- Etrafındaki sanat eserlerinden özgün olanları saptama.
- Özgün sanat eserleri ile taklit olanları birbirlerinden ayırma.
- Bir eserin özgünlüğünü bir takım ölçütlerle ortaya koyabilme.
- İncelenen eserin temasını olması gereken standartlarla karşılaştırma.
- Eserin öğelerini öğrendiği bilgiler ve kurallar çerçevesinde eleştirme.
- Eserin içerisindeki öğelerin birbirleriyle tutarlı olup olmadığını gerekçe göstererek yazma/söyleme.
- Eserde kullanılan malzemenin yerindeliğini gerekçe göstererek yazma/söyleme.

DUYUŞSAL ALAN HEDEFLERİ

DÜZEYİ	GÖSTERGELERİ	HEDEF ÖRNEKLERİ
I. ALMA	-Karşılaşılan bilgi ve uyarıcıya dikkat etme -Söz konusu olay, olgu ve objeye karşı seçici davranma	-İlimiz, bölgemiz ve yurdumuzla ilgili temel sorunların farkında oluş. -Atatürk'ün kişilik özelliklerini tanımaya ilgi duyuş. -Çevremizdeki canlıları korumaya istekli oluş
II. TEPKİDE BULUNMA	-Bilgi ve uyarıcıya ilgili olma -Bilgiye tepkide bulunma	-Birlikte alınan kararlara uymaya razı oluş. -Eğitsel kollarında çalışmaya istekli oluş.
III. DEĞER VERME	-Söz konusu olay, olgu ve objeye değer verme -Başka bilgi ya da değerlere kıyasla tercih etme. -Bilgi ve değere kendini adama	-‘Hayatta en hakiki mürşit, ilimdir’ ilkesinin önemini takdir ediş. -Sorunları farklı yaklaşımlarla çözmeye isteklilik. -Grup etkinliklerine kendini veriş.
IV. ÖRGÜTLEME	-Farklı değer ve bunlara ilişkin görüşlerini sistemli bir şekilde organize etme	-Okuduğu metindeki iletişim öğelerinin doğruluğunu savunmada kararlı oluş.
V. KİŞİLİK HALİNE GETİRME	-İçselleştirilen ya da özümşenen değerle ilgili bir davranış kalıbı geliştirme -İçselleştirilen değerle ilgili bireysel bir yaşam felsefesi geliştirme	-Duygu ve düşüncelerini özgün biçimde anlatmada kararlı oluş. -eney için geliştirdiği modeli savunmada kararlı oluş.

PSİKMOTOR ALAN HEDEFLERİ

DÜZEYİ	GÖSTERGELERİ	HEDEF ÖRNEKLERİ
I.ALGILAMA	-ir becerinin gerçekleşme aşamalarını izleme -eceri birimlerinin (Edimlerinin) farkına varma	-Deneydeki işlemleri izleyebilme. -İlk yardım hizmetlerini izleyebilme.
II.KURULMA	-Bir beceri için zihinsel yönden hazır olma -Beceriye bedensel olarak kurulma -Beceriye duygusal yönden hazır olma	-Kitap okumak için vücudu hazır duruma getirebilme. -Top oynamak için vücudu hazır duruma getirebilme. -Keman çalabilmek için vücudu hazır duruma getirebilme.
III. KILAVUZ DENETİMİNDE YAPMA	-Uсталık ürünü bir beceriyi taklit etme. -Bu beceriyi kendi kendine yapmaya çalışma	-Ses öğelerini kullanarak sesleri öğretmenin yardımıyla çıkarabilme. -Cetvel, pergel ve iletke kullanarak açılımları çizebilme. -Öğretmen yardımıyla bir parçayı yapabilme
IV.MEKANİKLEŞME	-Beceri otomatikleştirme	-Araba kullanmadaki düşünmeden verilen tepkiler
V. BECERİ HALİNE GETİRME	-Bir beceriyi istenen standartlarda yapma	-Ses öğelerine uyararak sözcük ve cümleleri aslına uygun çıkarabilme. -Türkiye haritasını bakmadan çizebilme. -Topu süzerek kurallara uygun biçimde potaya atabilme.
VI.UYARLAMA	-Değişen durumlar uyum	-Sakin denizde yüzerken dalgalı denizde yüzmeye uyarılama
VII. YARATMA	-Orijinal bir beceri örneği geliştirme	-Bir şiire uygun beste yapabilme. -Bir konuya uygun bir resim çizebilme

2. Eğitim ve Öğretme Durumları

Eğitim durumları, hedeflere ulaşmayı sağlayıcı, konu içeriği, ders araç-gereçleri ile yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Eğitim durumlarında öğretmenin ve öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yapacakları ve bu etkinlikler sonucunda öğrenciye hangi öğrenme yaşantılarının kazandırılacağı saptanır. Öğrenmenin planlı ve kontrollü olarak oluşturulmaya çalışıldığı bu gibi durumlarda, geçerli yaşantıların öğrencilere kazandırılabilmesi için öğrenme çevresinde belli düzenlemelerin yapılması, “çevre ayarlaması” gerekir (Ertürk 1975).

Bilen (1993)’e göre eğitim durumu, muhteva, araç-gereç ve kaynaklar ile öğretme yöntemini kapsar. Bu üç öğe eğitim durumunun temelini oluşturur. Öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan ipucu pekiştirici verme ve düzeltme sağlama, konu, araç-gereç, kaynaklar ve öğretme yöntemleri aracılığıyla gerçekleştirilir.

Bu aşamada, her ünite için saptanan hedef davranışlar ve içerik, kolaydan zora, basitten karmaşığa birbirinin önkoşulu olma özelliklerine göre düzenlenir. Bütün bu özelliklerin yanı sıra derste hangi strateji, yöntem ve tekniğin kullanılacağı hedef ve konunun düzeyine göre saptanarak öğrencilerde istenen davranışlar kazandırılmaya çalışılır.

Eğitim durumlarında konu alanının yanı sıra kullanılan öğretim yöntemi, davranışların öğrenilmesinde önemli rol oynar. Yöntemi ve konu alanını birbirini tamamlayan iki temel öğe olarak görmek, öğretimde yöntem konu birliğini sağlamak açısından gereklidir. Kural olarak denilebilir ki, öğretmen öğreteceği bilgiler kadar nasıl öğreteceğini de bilmiyorsa öğretim sönük, sıkıcı ve verimsiz olur. Öğretim yöntemi, eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek sunulmasıdır.

Hedefler belirlendikten ve yukarıda belirtilen biçimde ifade edilip gözlenebilir öğrenci davranışlarına çevrildikten sonra neler, nasıl öğretilecek? sorusunun cevaplandırılmasına sıra gelir. Aslında bu, belirlenmiş olan hedeflere nasıl ulaşılabilir? sorusunun bir başka söylenişidir. Bu soru, hedefe ulaştırıcı konu içeriği, ders araç-gereçleri ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesiyle cevaplandırılmış olur. Program açısından hedeflerin gerçekleşmesi, öğrenci açısından ise öğrenmenin ortaya çıkması, öğrencinin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi yoluyla olur. Yaşantı, birey ile çevresi arasındaki etkileşimin bireydeki izlenimleri olarak görülebilir. Öğrenme yaşantısı ise, "nisbeten kalıcı izli bir değişmeye vesile olan yaşantı"dır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, öğrenme yaşantısı, konu içeriği ya da öğretmenin yaptıkları demek değildir. Bu nedenle, önemli olan, öğrenciye neler sunulduğu değil, onun hangi yaşantıları edindiğidir.

Yaşantının kökeninde etkileşimin bulunması, onun, öğrencinin etkin katılımına dayandığını gösterir. Öğretmenin görevi, öğrencinin istenilen yaşantıları geçirmesini sağlayacak biçimde

çevreyi düzenlemek, yani eğitim durumları ayarlamak olacaktır. Öğrenme yaşantısının iki yanı vardır: Öğrencinin kendi iç koşulları ve öğrencinin etkileşeceği dış koşullar. Dış koşullar, iç koşullara göre düzenlenmelidir ki, öğrenci istenilen yaşantıları geçirebilsin. Aslında bir öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşim demek, öğrencinin iç koşulları ile dış koşulları arasındaki etkileşim demektir. Öğrenci davranışında oluşturulmak istenen değişikliğin niteliğine göre, belli iç ve dış koşullar gerekir. Aşağıdaki şekil öğrenci ve çevresi arasındaki etkileşimi göstermektedir.



Istenilen öğrenme yaşantılarını oluşturabilecek eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

1. Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır.
2. Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.

3. Eğitim durumları, hem birden çok hedefe hizmet etmeli hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan ırak olmalıdır. Matematikte, problem çözme gücü hedefini gerçekleştirmeye yönelik bir eğitim durumu, asıl maksadı yanında ve onunla birlikte, öğrencide matematiğe karşı bir ilgi ve sevgi de uyandırabilir; ya da tam tersine matematiğe karşı bir ilgisizlik ve olumsuz bir tutum da geliştirebilir. Bu nedenle, öğretmen, bir yandan düzenlenen eğitim durumlarının birkaç hedefe birden hizmet etmesini sağlamaya yani bir taşla birkaç kuş vurmaya çalışmalı; öte yandan da bir hedef için düzenlenen bir eğitim durumunun istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşüncesiyle uyanık bulunmalıdır.

Eğitim durumlarının etkili olabilmeleri için, onları, birbirini pekiştirecek biçimde örgütlemek gerekir. Bunun için de, eğitim durumları arasında dikey ve yatay esasta uygun ilişkiler kurulmalıdır. Dikey örgütlenmenin yaşantıların sürekliliği anlamına gelir. Süreklilik, bir tür bilgi ve becerinin ardışık eğitim durumları içinde tekrarlanmasıdır. Bir çiçekte bahar gelmez sözü uyarınca, bir defa yapmakla da bir davranış öğrenilmez. Yalnız, buradaki süreklilik, belli bir davranışın aynı biçimde ve aynı özellikte tekrarlanması demek değildir. Söz konusu davranışın tekrarlanması, gittikçe artan karmaşıklıkta durumlar içinde olmak gerekir. Bunun için, yaşantılar sıralı bir aşamalar düzeni içinde yer almalıdırlar. Şu halde her öğrenme yaşantısı, kendisinden daha önce gelene dayalı ve daha sonra gelene hazırlayıcı olmalıdır ki, öğrencilerin istenilen yönde gelişmelerine yardım edebilsin.

Öğrenme yaşantılarının bir aşamalar düzeni içindeki yerleşikliğini sağlamak için konu alanı basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru aşamalı biçimde örgütlenmelidir. Basamaklar öyle geçilmeli ki, öğrenci, hem bir önceki basamakta öğrendiklerini bir sonraki basamak ya da basamaklarda daha kapsamlı, daha karmaşık bir içerik içinde tekrarlayabilsin, hem de her bir basamakta gücü ölçüsünde başarılı olabilsin. Böylece, bir yandan öğrenilenlerin unutulmaya karşı direnci arttırılırken bir yandan da öğrencinin başarılı olması öğrenci açısından bir ödül olarak işleyeceği için öğrenci, daha ileri öğrenmeler için güdülenmiş ve istekli kılınmış olur.

Öğrenme yaşantıları arasındaki yatay ilişki, kaynaşıklık olarak adlandırılır. Öğrencinin geçirmekte olduğu paralel yaşantıların, birbiriyle uyumlu bir bütün oluşturmaları, birbirini pekiştirmeleri gerekir. Böyle olduğunda, öğrenci, bütünlüğe sahip bir görüş ve uğraşılan konularla ilgili daha kapsamlı bir davranış geliştirebilir. Böylece, hem hedefe daha çabuk ve daha kolay ulaşılır; hem de meydana gelen öğrenme, unutulmaya karşı dirençli, bütünsel bir öğrenme olur. Öğrenme yaşantıları birbirleriyle çatışma halinde olduklarında ise, unutulmaya karşı dirençsiz parçalı öğrenme ortaya çıkar. Üstelik, çevre şartları birbirine karşıt ya da aykırı olduğunda, ya hedefe hiç ulaşılmaz, ya da çok geç ve çok güç ulaşılır. Bu da, eğitimde ekonomiklik ilkesine ters düşen bir durumdur. Kaldı ki, birbiriyle çelişik öğrenme yaşantılarının, bu yaşantılardan geçen öğrencinin kişiliğinde çok olumsuz bazı etkileri de olacaktır. Bu itibarla istenilen davranış değişikliklerini oluşturacak ve istenilmeyen sonuçlar ortaya çıkarmayacak nitelikteki eğitim durumları birbiriyle tutarlı, uyumlu ve kaynaşık bir bütün haline getirilmelidir.

Öğretme durumları, yetiştirilen kişinin (bireyin) hedef davranışları kazanması için gerekli yaşantıları geçirmesine imkan sağlamak üzere düzenlenen çevresidir. Hedef davranışlar, öğrencilerinin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sırasında edindiği belli yaşantılar yoluyla kazanılır.

Yaşantı, "birey ile çevresi arasındaki etkileşimin bireydeki izlenimleri" olarak görülebilir. Davranışın kazanılması herhangi bir yaşantıyla değil, öğrenme yaşantısı, "nispeten kalıcı izli bir değişmeye vesile olan yaşantı"dır.

Bir hedef davranışın kazanılabilmesi için belli öğrenme yaşantıları, bu yaşantıların geçirilebilmesi için belli koşullar gerekir. Bu koşullar, öğrencinin kendi iç koşulları ve etkileşeceği dış koşullardır. İç koşullar, öğrencinin bilgi ve becerileri (yetenekleri), ilgi, tutum ve alışkanlıkları, zeka düzeyi, güdülenmesi, kendine güveni ve benlik tasarımı vb.'dir. Dış koşullar ise konu içeriği, ders araç ve gereçleri, öğretim yöntemleri, fiziki çevre, diğer öğrenciler, öğretmen ve öğretim hizmetidir.

Öğretmen, öğrencinin hedef davranışları kazanabilmesi için gerekli yaşantıları geçirmesini sağlayacak biçimde çevresini hazırlar, düzenler ve ayarlar. Öğrencinin istenilen yaşantıları geçirebilmesi için gerekli dış koşullar iç koşullar iç koşullara göre düzenlenip ayarlanır. Dış koşullar iç koşullara göre düzenlenip ayarlanırsa, öğrenci çevresiyle etkileşerek istenilen yaşantıları geçirebilir.

Öğretme durumlarında öğretmenin başlıca görevi, "hedef davranışlara ve o davranışın kazandırılacağı öğrenciye çevreyi hazırlama-düzenleme-ayarlar ve böylece öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlama"dır. Bu çerçevedeki öğretme sürecinde öğretmenin öğretim hizmetleri kapsamında sırasıyla gerçekleştirmesi gereken başlıca alt görevleri şunlardır: (1) Öğrenciyi öğrenmeye hazırlama, (2) öğrenciye yol gösterme, ipuçları verme, (3) öğrencinin öğrenmeye katılımını sağlama, (4) öğrenciye pekiştirme vermesi, öğrenmeyi pekiştirme, (5) öğrencinin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme ve öğrenemediklerini yeniden öğretme, (6) öğrenciye öğrenmenin sonucuna ilişkin bilgi (dönüt) verme, (7) öğrenciye öğrendiğini kullanabilmesine ilişkin öğüt ve önerilerde bulunma.

3. Sınama (Ölçme) Durumları ve Değerlendirme

Ertürk değerlendirmeyi eğitimde program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamıştır (Ertürk, 1984: 107). Sınama (ölçme) durumları, yetiştirilen kişinin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını ya da öğrenip öğrenmediğini, hedef davranışları kazanmada ya da öğrenmedeki eksiklik, yanlışlık ve güçlüklerini belirlemek için gerekli olan verileri (bilgileri) elde etme amacıyla düzenlenen çevredir. Bu çevre, bir bakıma "ölçülmek istenen davranışın" öğrenci tarafından yapılmasına (gösterilmesine) imkan veren bir uyarıcılar örüntüsüdür. Bu amaçla yapılan her çok sorulu sınav bir "sınama-ölçme durumları takımı", sınavlardaki her soru ya da

testlerdeki her madde bir "sınama-ölçme durumu"dur. Burada ölçme, öğrenci davranışını gözleyip gözlem sonucunu belli bir kurala göre sayıyla ya da başka bir simgeyle gösterme işlemidir.

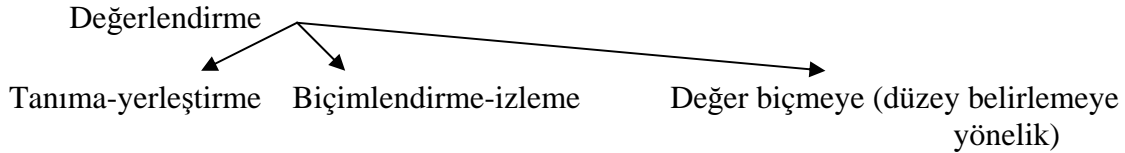
Gözlenip ölçülecek davranışın türü, düzeyi ve içeriğine göre çeşitli sınama durumları hazırlanıp düzenlenir, çeşitli ölçme araçları kullanılır.

Sınama durumları, öğrenci, öğretim, program ve öğretmen hakkında bilgiler verir. Bunlardan (1) öğrenciye dönük bilgiler, öğrencinin (a) hedefler doğrultusunda eriştiği öğrenme düzeyini, (b) öğrenme eksikliklerini, (c) öğrenme yanlışlıklarını, (ç) öğrenme eksiklik ve yanlışlıklarına yol açmış olması mümkün olan güçlük kaynaklarını ortaya çıkarmada ya da belirlemede; (2) öğretime dönük bilgiler, (a) öğretim programlarının sağlamlık ve işe yararlık derecesini, (b) öğretim hizmetinin etkililik derecesini belirlemede; (3) öğretmene dönük bilgiler, (a) öğretmence yapılan çevre ayarlamasının etkililiğini, (b) öğretmenin öğretim görevlerini gerçekleştirmedeki gelişimini saptamada kullanılır.

Öğrencinin kazandığı davranışı göstermesi (yapması), onun belli öğelerden oluşan belli bir çevre ile ilgili bir etkileşimi sırasında geçireceği belli yaşantılar yoluyla mümkündür. Bu yaşantıya "sınama yaşantısı" denilebilir. "Sınama yaşantısının da önemli unsur "öğrendiğini gösterme"dir.

Sınamacının (öğretmenin) görevi, öğrencinin gözlenip ölçülmek istenen davranışı gösterebilmesi için gerekli yaşantıları geçirebilmesini sağlayacak biçimde çevreyi hazırlama - düzenleme-ayarlar ve böylece öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlama"dır.

Programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık, kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenmesi gereken öğrenme yaşantılarını öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinmek gerekir. Acaba, öğrencide oluşturulması düşünülen davranış değişiklikleri ne derece gerçekleşti? Bu soruya geçerli ve güvenilir bir cevap bulmaksızın sürdürülüp giden eğitim çabalarının etkili olup olmadığı bilenebilir. Eğitim, kendisinden ne beklediği düşünülmesizin çok çabuk bir alışkanlık, bir görenek haline gelebilir. Bu yüzden, en azından, programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için değerlendirmeye gerek vardır. Ayrıca, değerlendirme öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre ayarlayabilmek için de gereklidir. Bu kısa açıklamadan da çıkarılabileceği gibi en az üç maksat için değerlendirme yapılır:



Şimdi bu değerlendirme türlerinin her birini kısaca gözden geçirelim.

Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirmede iki maksat güdüdür:

Öğrencilerin belli bir kurs, ders ya da ünitenin önkoşulu niteliğindeki giriş davranışlarına sahip olma derecesini ve ilgili kursun geliştirmeyi düşündüğü davranışlardan öğrencilerce önceden edinilenler olup olmadığını belirlemek. Bu belirleme sonunda, öğretimin başlangıç noktasını belirlemek ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak mümkün olur.

Öğrenciler, bir öğretim biriminde başarılı olmak için önkoşul sayılan giriş davranışlarına sahip midir? Sorusuna cevap olarak başlıca üç durum ortaya çıkabilir:

1. Öğrencilerin hemen hemen tümü giriş davranışlarına sahiptir. Eğer durum bu ise, ders, kurs ya da ünitenin başı, öğretimin başlangıç noktası olur.
2. Öğrencilerin çoğu giriş davranışlarına sahip değildir.
3. (a) Öğrencilerin tümü ya da bazıları, belli bir ders ya da kursun gerçekleştirmeyi düşündüğü davranışların tümüne sahiptir.

(b) Öğrencilerin bütünü tarafından sahip olunan bazı davranışlar vardır. Böyle bir durum ortaya çıktığında o davranışlar, ilgili ders ya da kursun ulaşmak istediği hedefler arasından çıkarılmalıdır.

Yerleştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencileri eğitimsel açıdan gruplama sorunuyla yakından ilgilidir.

Biçimlendirme - İzlemeye Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirmenin ana fonksiyonu öğretim sürüp giderken, her bir üniteadaki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek; bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi, yani ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktır. Biçimlendirme-izlemeye yönelik değerlendirme maksadıyla kullanılan testlere formatif testler ya da ünite testleri denilmektedir. Testte, yoklanmak istenen her bir hedef-davranış için en az bir soru bulundurulmalıdır. (Değilse, eksik ya da yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarmak imkansızlaşır.)

Ünite testi sonunda belirlenen öğrenme eksiklikleri çeşitli yollarla giderilmeye çalışılır. Bu değerlendirmede not verme yaklaşımı uygulanmaz

Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme

Genellikle öğretim dönemi sonunda, ara sıra öğretim devresi içinde, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunulur. Öğrencilerle ilgili olarak verilecek kararlar, onların bir okuldan mezun olup olmayacağına, bir üst kurs ya da sınıfa geçip geçmeyeceğine ya da farklı programlardan hangisine yönelmesi gerektiğine kadar olabilir. Bu tür değerlendirme sonunda, önceden belirlenen davranış değişmelerini, oluşturup oluşturmadığı açısından programın etkili olup olmadığı hakkında da karar verilebilir.

DEĞERLENDİRME:

8. Eğitim programının kapsamında bulunan öğelerin tanımını söyleyiniz?
9. Hedef, hedef davranışları, öğretme durumları, ölçme ve Değerlendirme tanımlarını ve aralarındaki farkları yazınız?
10. Hedefin tanımını ve türlerini yazınız?
11. İngilizce dersi ile ilgili bir hedef ve hedefin davranışlarını yazınız?
12. Eğitim durumlarının ne olduğunu söyleyiniz?
13. Eğitim durumu faktörlerinin birbirine etkilerini yazınız?
14. Sınama durumlarının ve değerlendirmenin ne olduğunu söyleyiniz?
15. Değerlendirme türleri ve aralarındaki farkları açıklayınız?

ÖĞRETİM STRATEJİLERİ GÜNLÜK DERS PLANI

Okulun adı	S. Ü. Eğitim Fak. İngilizce öğretmenliği Bölümü
Sınıf	Deney ve Kontrol sınıfları
Dersin adı	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
Konu adı	Öğretim stratejileri
Öğretmenin adı/soyadı	Ömer BEYHAN
Öğretme-öğrenme yöntem	Takrir ve Soru-cevap yöntemi.
Kaynak	YILMAZ, H.ve SÜNÜL, A.M. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Çizgi kitapevi,2003.
Araç-gereçler	Günlük ders planı (Ders planında italik harflerle yazılmış metinlerden oluşan sözel ; şema, şekil, tablo ve matrislerden oluşan görsel ve uygulamalardan oluşan eylemsel ön organize ediciler kontrol sınıfında kullanılmayacaktır) Kaynak kitaplar, Yazı tahtası, tahta için yazı kalemi.

C. Hedef 1: Öğretiminde stratejinin kavranması*Davranışlar:*

- Strateji, yöntem ve tekniğin tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Strateji, yöntem ve tekniğin farklarını yazıp söyleyebilmeli

Hedef 2: Sunuş yolu ile öğretim stratejisinin kavranması*Davranışlar:*

- Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin safhalarını yazıp söyleyebilmeli.
- Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin safhalarının birbiri ile etkileşimini söyleyebilmeli

Hedef 3: Buluş yolu ile öğretim stratejisinin kavranması*Davranışlar:*

- Buluş yoluyla öğretim stratejisinin tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Buluş yoluyla öğretim stratejisinin safhalarını yazıp söyleyebilmeli.
- Buluş yoluyla öğretim stratejisinin safhalarının birbiri ile etkileşimini söyleyebilmeli

Hedef4: Araştırma inceleme yolu ile öğretim stratejisinin kavranması*Davranışlar:*

- Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin tanımını yazıp söyleyebilmeli
- Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin safhalarını yazıp söyleyebilmeli.
- Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin safhalarının birbiri ile etkileşimini söyleyebilmeli

EĞİTİM DURUMLARI:

*Değerli arkadaşlarım. Bu ders süresinde görüşeceğimiz **öğretim Stratejileri** konusu eğitim etkinliklerini düzenlerken öğretilmesi gereken bilgilerin hangi strateji ile verilmesi gerektiğini saptamada bize yardımcı olacak bilgileri alacağımız konudur. Öğretim stratejilerini ne kadar iyi bilirsek, öğreteceğimiz konuya en uygun stratejiyi seçme ve uygulayabilme imkanımız olur*

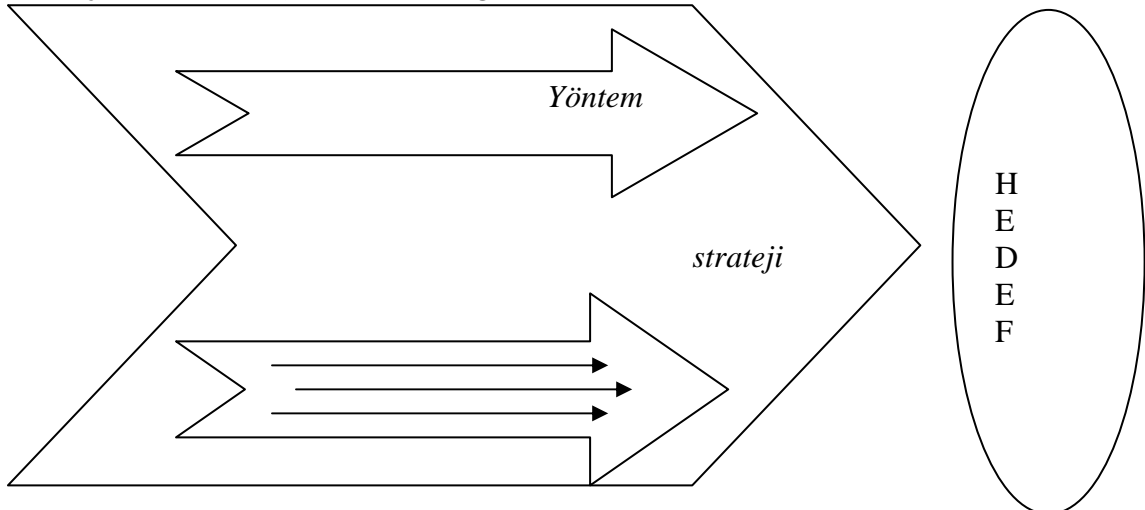
1. Öğretimde Strateji

Öğretme-öğrenme sözü ise, etkileşim sürecine hangi açıdan bakıldığına göre bunun öğretme ya da öğrenme yaklaşımı olarak görülebileceğini ifade etmektedir. Hedefe, konuya ve duruma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilişi kuşkusuz ilgiyi ve etkin katılımı artırır, öğrenciyi güdüler ve böylece sınıf içi etkinlikleri daha etkili ve anlamlı kılar. Strateji nedir? Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır (Açıkgöz, 1996).

Clark ve Starr'a göre strateji, dersin hedefine ulaşmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Belirli ölçüde strateji sınıf içi öğretim etkinliklerini belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu anlamda strateji, dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan; yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır (Bilen, 1992; Fidan ve Erden, 1993). Strateji kavramını iki boyutta ele almak uygun olabilir. Birincisi, eğer bir stratejiden bahsediyorsak seçtiğimiz yol tek-biricik seçenek değildir. Bir hedefe ulaşmak için bir çok yol yani strateji olabilir. İkincisi strateji kavramı uzun vadeli hedeflerimizin nasıl gerçekleşeceğini açıklamak için kullanılır. Bu anlamda strateji seçeceğimiz yolun ana doğrultusunu ve sınırlarını belirtir.

Dersin ve konunun içeriği ne olursa olsun, mümkün olduğu ölçüde, öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak ve bu durumu, istenilen tüm öğrenmeler tam olarak gerçekleşinceye kadar sürdürecektir. Öğretme-öğrenme stratejilerinden yararlanılması öngörülmektedir. Öğretmenin dersi öğrencilere öğretmesi, onlara aktarması değil, öğrencilerin kendi çabaları ile öğrenmeleri; öğretmenin, öğrencilerin öğrenme çabalarında onlara rehberlik etmesi, bu çabaları yönlendirmesi esas olmalıdır.

Strateji kavramını şu şekilde örneklendirebiliriz. Bir kişinin amacı İzmir'den, İstanbul'a seyahat etmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için ilk önce deniz, kara, hava ve demir yolu şeklinde genel bir tercihini yapar. Bu tercih onun temel olarak ulaşım stratejisinin temelini teşkil etmektedir. Bu dört seçenek arasındaki fark hiçbir karışıklığa meydan vermeyecek kadar nettir. Eğer bu birey kara yolunu tercih etmişse; otomobille mi? yoksa otobüsle mi? seyahat edeceğine karar vermesi gerekir. Genel karayolu stratejisi içerisindeki bu karar daha spesifik bir duruma da yöntem diyebiliriz. Kişinin belirlemiş olduğu hedefi gerçekleştirmesi bunlarla da sınırlı değildir. Bireyin hangi gün ve saat kaçta? gibi özelde kararlar vermesi gerekecektir. Bir hedefe ulaşmak için belirlenen strateji oldukça önemlidir. Çünkü özelde kullanılan yöntem-teknik ve araçlar tamamıyla bu strateji içerisinde işlev görmektedir. Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi stratejiyi daha kısa vadeli ama daha somut ve ayrıntılı faaliyetlere bölerek uyguluyoruz. Başlangıçta oldukça kuramsal olan bu yapı uygulama esnasında somutlaştırılması gerekir. Bunu sağlayan da öğretim yöntem ve teknikleridir. Öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle, belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1986). Bir yöntemin uygulanmasından önce, tanımlanabilmesi, hangi derste ve hangi hedefler için nasıl kullanılacağına, üstün ya da yetersiz yanlarının ve diğer yöntemlerle ilişkilerinin bilinmesi gerekir. Öğrencilerin yaşları, yetenekleri ve önceki öğrenmelerine uygun yöntemler kullanma büyük önem taşır. Bütün konularda ve her durumda etkili yöntem ve tekniklerden söz etmek mümkün değildir. Bunun yerine hedef, öğrenci ve konu niteliğine uygun yöntemlerden söz edebiliriz. Uygulamada çok çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanma öğrencilere çok yönlü ve zengin yaşantılar sağlar.



Şekilde de görüldüğü üzere yöntemler stratejiyi, tekniklere de yöntemleri oluştururlar. Strateji ana çerçevedir, yöntem stratejiye ters düşmeden onun nasıl uygulanacağını ayrıntısını gösterir. Aynı şekilde teknik de yöntemle ters düşmeden yöntemin nasıl uygulanacağını alt uygulamalarını gösterir. Kısaca stratejiler yöntemleri, yöntemlerde teknikleri belirlememize yardımcı olur.

Bilen (1993)'e göre yöntem ve teknikler seçilirken göz önünde bulundurulması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1. Öğretim yöntem ve teknikleri belirli hedef ve hedefleri gerçekleştirecek biçimde seçilmeli ve örgütlenmelidir.
2. Yöntem ve teknikler öğretme etkinliklerini monotonluktan kurtarıcı nitelikte olmalı, değişik etkinlikler için değişik teknikler işe koşulmalıdır.
3. Yöntem ve teknikler, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayıcı, bireysel ihtiyaçları karşılayıcı nitelikte olmalıdır.
4. Öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme yaşantılarının tutarlılığını, kaynaşıklığını sağlayıcı nitelikte olmalıdır.
5. Öğretim yöntem ve teknikleri, kubaşık (ortak) çalışma ve grup psikolojisini teşvik edici nitelikte olmalı, sosyalleşmeyi sağlamalıdır.
6. Öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilere kendi eğitimsel yaşantılarını planlama gücü geliştirecek şekilde seçilmelidir.
7. Öğretim yöntem ve teknikleri öğrencinin faaliyetlere etkin biçimde katılmasını sağlayıcı olmalıdır.

Teknikleri belirlerken göz önünde bulundurulması gereken diğer bir özellik de, tekniğin öğrenciler için anlamlılığı ve öğrenci başarısına katkısıdır. Bu yönüyle düşünüldüğünde seçilen teknik öğrenciler tarafından benimseniyor, onların derse katılımını artırıyor ve hedeflere ulaşma açısından başarılı kılıyorsa eğitim durumlarında bunlar etkili bir şekilde kullanılabilir (Bilen, 1993: 39).

2. Öğretim Stratejileri

Öğretmenin öğretmeyi planladığı konuyu değişik şekillerde öğretme imkanı vardır. İşte bu öğretme alternatiflerini ortak noktalarından yararlanarak belli gruplar oluşturulmuştur. Değişik hareket noktalarından yola çıkarak çok sayıda stratejiden söz edilebilmekle birlikte eğitim uzmanları tarafından kabul görmüş aşağıda gösterilen üç öğretim stratejisi üzerinde önemle durmamız gerekmektedir.

Öğretim Stratejileri
<input type="checkbox"/> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
<input type="checkbox"/> Buluş yoluyla öğretim stratejisi.
<input type="checkbox"/> Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi

2.1. Sunuş Yoluyla Öğretim (Expository Teaching)

Sunuş yoluyla öğretim; özellikle kavram, genelleme ve sınıflamaların yani bilgi düzeyindeki hedef-davranışların öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. Her öğretim yaklaşımı gibi, sunuş yoluyla öğretim de bazı durumlarda diğerlerine göre daha iyi sonuç verir. Birincisi bu yaklaşım, birkaç kavram arasındaki ilişkiler öğretilceği zaman en uygun yaklaşım olmaktadır. Öğrenciler daha başlangıçtayken, ilişkilendirilecek kavramlarla ilgili bazı bilgilere sahip olmalıdırlar. Aksi takdirde kendilerine sunulan bilgileri anlamadan ezberlemeye zorlanmış olurlar. Sunuş yoluyla öğretime ilişkin diğer bir nokta öğrencilerin yaşlarıyla ilgilidir. Üzerinde durulan düşünceler çok basit de olsa, örneğin derste kayalar, mineraller gibi fiziksel gerçeklikler üzerinde de durulsa bu yaklaşımdan yararlanırken öğrencilerin bu gibi düşünceleri zihinlerinde evirip çevirmeleri, dönüştürmelere uğratmaları gerekmektedir. Bu nedenle sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı, ilkokulun üst sınıflarında ve daha sonraki sınıflarda bulunan öğrenciler için daha uygun olmaktadır.

Bu yöntemin uygulanması aşamasında; öğretmen öğretilcek kavram ve genellemeyi önce diğer yapılarla ilişkilendirir. Ausubel buna ön organize edici demektedir. Sonra kavram ve genellemeler sınıfa verilir, öğretilen bilgi birimlerinin özellikleri (kritik) sunulur. Bunu açıklayıcı örnekler izler. Konu yeterince anlaşılıncaya ve öğrencilerde anlamlı bir birikim oluncaya kadar örnekler verilmeye devam edilir. Kavram ya da genellenmenin daha iyi anlaşılabilmesi için gerekirse örnek olmayan durumlar verilir. Soru-cevap etkinlikleri yoluyla kavram ve genellemeler öğrencilere tekrar ettirilir. Konu yeterince anlaşılırsa öğrencilerden örnekler istenir ve öğrenilen konunun anlamlı bir yapı ya da cümle içerisinde kullanılması istenir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin ezberden ziyade anlamlı bir öğrenmeyi ortaya çıkarması için başlangıçta öğretmenin öğrenilecek bilgileri kendi içinde anlamlı ve organize bir bütün haline getirmesi gerekir. Aynı şekilde öğrencinin de anlamlı öğrenme için hazırlanması gerekir. *Aşağıdaki örnek durumu dikkatlice okuyunuz.*

Bir grup lise öğrencisiyle bir sanat müzesi turuna başlayan bir rehber, “size biraz sonra göreceğiniz resimleri ve heykelleri anlamana yardımcı olacak bir fikir vermek istiyorum. Bu fikir basitçe; bir kişisel ifade olmasına rağmen sanatın üretildiği kültür ve zamanları birçok şekilde yansıttığını açıklamaktadır. Bu durum ilk olarak doğu ve batı sanatları arasındaki farklılıklara bakınca açıkça görülebilir. Bununla beraber, her kültürde kültür değiştikçe sanatın da değişecek olması doğrudur. Değişimler sıklıkla sanatçıların tekniklerinde, konularında, renklerinde ve stillerinde görülür. Büyük değişimler ise sıklıkla üretilen sanatın şekillerinde yansıtılır,” der. Rehber daha sonra bu özelliklerle ilgili birkaç değişime örnekler gösterir. Aynı zamanda öğrencilerin ilköğretim günlerini, beş-altı yaşlarındaki çizimleri ile büyüme yaptıkları çizimleri arasındaki farklılıkları hatırlamalarını ister. Büyürken geçirdikleri farklı süreçleri kültürlere benzetir.

Bunu izleyen turda rehber, öğrenciler resimlere ve heykellere baktıkça değişen zamandan kaynaklanan farklılıklara işaret eder. O, “Bu resimde kişinin vücudunun hemen hemen tamamıyla elbiseyle kaplı olduğunu ve giysilerin içinde hiç insan görüntüsü olmadığını görüyor musunuz? Ortaçağda kilise vücudun önemsiz, ruhun ise her şey olduğunu öğretti,” der. Daha sonra o “Siz bu resimde adamın giysiden nasıl görüldüğünü ve o adamın dünyada nasıl dimdik ayakta durduğunu görürsünüz. Bu, erkeğin kainatın merkezinde olduğu onun vücudunun, aklının ve gücünün aslında çok önemli olduğunu söyleyen Rönesans görüşünü sunar, der.

Bu örnekte sanat öğretmeni bir ön organize edici kullanmaktadır. Bu organize edici, gözlemlenen sanat objelerinin belli başlı özellikleriyle ilgili bir çok yan fikri içermektedir. Bu senaryoda öğretmen, David Ausubel’in zihinsel iskele olarak adlandırdığı öğrencilerin dersleri boyunca karşılaştıkları fikir ve bilgilerin yapısını sağlamıştır. Ausubel’e göre insanın öğrenme süreci ve bilişsel yapıları oldukça organize ve sistemli özellikler taşır. Bu nedenle organize edilen bilgiler öğrenci için daha anlamlı olacaktır. Bir uyarıcı, bilgi ya da materyalin anlamlı olup olmaması sunuş yönteminden çok öğrencinin hazırlanması ve materyalin organize edilmesine bağlıdır. Eğer öğrenci uyarıcılarla düzgün ve doğru bir biçimde karşılaşarsa anlamlı öğrenme oluşabilir. Ausubel zihni bir akademik bilim dalının kavramsal yapısıyla karşılaştırılabilen, bilgi depo eden sistem ve bir bilgi işletmecisi olarak tanımlar. Bilim dalları gibi zihin de bilgi ve fikirler için temel sağlayan, onlar için bir depo gibi görev yapan ve hiyerarşik biçimde organize edilen bir düşünce kümesidir.

Bu stratejinin uygulanmasında şu aşamalar izlenir:

Birinci Evre: Ön Organize Edicinin Sunulması

Dersin amacını açıklayınız

Organize ediciyi (düzenleyici) sununuz. Bu aşamada kavram haritaları, şemalar ya da matrisler sunulabilir.

Organize ediciyi tanımlayınız.

Uygun olan yerlerde örnekler veriniz veya şekillerle anlatınız.

Öğrencilere tekrar ettiriniz.

İkinci Evre: Öğrenilen kavram, ilke ya da bilgi biriminin sunulması

Bilgi birimini sununuz

Bilgi biriminin özelliklerini sıralayınız

Bilgi birimini organize edicilerle ilişkilendiriniz.

Üçüncü Evre: Bilişsel yapının güçlendirilmesi

Konu içeriğine eleştirel bir bakış açısı getiriniz.

Farklı tanımlama ve düşünceleri açıklayınız

Öğrencilerden örnek durumlar isteyiniz.

Öğrencilerden örnek olmayan durumlar isteyiniz.

Örneklenen ve tanımlanan bilgi birimini cümle, parça gibi bütün bir yapıda kullanarak tekrar ettiriniz.

SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİNE ÖRNEK

Ders: Türkçe; Konu: Sıfatlar

(Öğretmen sınıfa girer) - İyi günler arkadaşlar.

Sınıf: - Sağol

Öğretmen: - Teşekkür ederim... buyurun oturun.

(Öğretmen) - Arkadaşlar bu günkü dersimizde sıfatlar konusunu işleyeceğiz. Sıfatın tanımını yapacağız. Daha sonra da sıfat türlerini açıklayacağız.

Sıfat: Varlıkların durumunu, biçimini, rengini ya da sayısını bildiren kelimelerdir.

Arkadaşlar sıfatlarla ilgili unutmamanız gereken bir şeyi söylüyorum, bunları not alınız.

-Hiç bir kelime tek başına sıfat olamaz. Sıfatlar daima bir isimden önce gelirler. Sıfat + isim = Sıfat tamlaması olur.

Öğretmen: Şimdi bu tanımlamayı tekrar eder misiniz?

Öğrenciler:

Arkadaşlar! Sıfatlar iki kısma ayrılır: 1) Niteleme sıfatları 2) Belirtme sıfatları

1. Niteleme Sıfatları: Varlıkların durumunu, biçimini ya da rengini bildirir.

Örnek: Hasta adam (Adamın durumunu bildiriyor)

Yuvarlak masa (Masanın biçimini bildiriyor)

Mavi deniz (Denizin rengini bildiriyor)

Uygun olmayan örnekler: Sinirlice davranma, sesli bağırma, hasta oluncaya kadar koşma. (Olumsuz bir anlamı vardır)

2. Belirtme Sıfatları: Belirtme sıfatları da kendi içerisinde dörde ayrılır.

1) İşaret sıfatı 2) Belgisiz sıfat 3) Soru sıfatı 4) Sayı sıfatı

1. İşaret Sıfatı: arkadaşlar işaret sıfatları bu, şu, o kelimeleri isim ile birlikte kullanıldığı zaman yapılır.

Örnek: şu bahçe, bu ev. Uygun olmayan örnek. "Bunun ki"; "Yürüyen o"

Ayfer bir örnek ver bakalım.

- O adam

- Evet doğru, arkadaşlar başka örneklerde verin.

(Bekir parmak kaldırır) - Şu sınıf, bu okul

- Evet arkadaşlar örnekler yeterli

2. Belgisiz Sıfat: Varlıkları belirsiz bir şekilde niteleyen sıfatlardır.

Örnek: Bazı kimseler filan adam bütün insanlar.

Örnek olmayan durum. Bazıları yalan söyler.

Öğretmen: Bu üstteki örnek neden olmadı söyler misiniz=

Öğrenci X: Öğretmenim çünkü bu örnekte fiili niteleme söz konusu.

Öğretmen peki bunu düzeltebilir misin?

Öğrenci X: Bazı çocuklar yalan söyler.

3. Soru Sıfatı: Ali söyle bakalım soru sıfatı ne demektir?

- Soru sorma yoluyla yapılan sıfatlardır hocam.

- Evet doğru, biz bunu şöyle tanımlayalım arkadaşlar: varlıkları soru şeklinde belirten sıfatlardır.

Örnek: Hangi ders nasıl iş neredeki ev

4. Sayı Sıfatı: arkadaşlar sayı sıfatları varlıkların her türlü sayı durumunu belirtir ve dört kısma ayrılırlar.

a) Asal sayı sıfatları: Bütün sayı isimleri asal sayı sıfatı olarak kullanılırlar.

- Örnek:

- Üç elma, iki ev

b) Sıra sayı sıfatları: -ncı, -nci, -ncu, -ncü eklerinin bir sayıya ilave edilmesiyle yapılır. Hatice örnek ver bakalım.

- Biz üçüncü sınıf öğrencileriyiz.

- Evet doğru.

c) Üleştirme sayı sıfatları: İYE olan -ar, -er eklerinin asıl sayı sıfatına eklenmesiyle yapılır.

Örnek:

- Yedişer kişi, birer portakal vb. hocam

d) Kesir sayı sıfatları: bir varlığın bütününe göre parçasını bildiren sayı sıfatlarıdır. Fatma örnek ver bakalım.

- üçte bir elma, yüzde yirmi faiz

Öğretmen: Betül sen kesir sıfatlarına bir örnek verebilir misin?

Betül: Haftalığımın üçte biri.

Öğretmen: Arkadaşlar bu örnek doğru oldu mu?

Öğrenciler: Hayır öğretmenim..

Öğretmen. Peki neden... daha doğru bir örnek verebilir misiniz?

Yusuf: Öğretmenim Betül'ün verdiği örnek başlı başına bir addır. Ben şöyle bir örnek vereceğim: Dört dörtlük bir ev.

Öğretmen: Çok güzel... Teşekkür ederim.

Öğretmen: Arkadaşlar... Şimdi sizlerden bütün bu sıfat türlerine en az üçer tane örneği defterinize yazmanızı istiyorum.

2.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi (Discovery Teaching)

Jerome Bruner tarafından geliştirilen stratejide öğretim sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Ampirik çalışmalara ağırlık veren Bruner, bilimin temel bir kuralını daima ön planda tutmuştur; hangi verilerden sonuçlara varılacaksa, o veriler üzerinde gözlem yapılmalıdır. Bir kez, akademik psikologlar belirli bir filmin çocuklar üzerindeki etkisini tartışırken Bruner'i danışman olarak davet etmişlerdir. Tartışmayı bir süre izledikten sonra Bruner'in önerisi şu olmuştur: "Bunu, filmi seyrettikten sonra çocuklara soralım!" Bruner aynı yaklaşımı eğitim psikolojisinin problemleri karşısında da göstermektedir. Çocukların okullarda nasıl öğrendiklerini anlamak istiyorsanız, o zaman kafes içindeki fare ve güvercinleri değil sınıftaki çocukları inceleyiniz. Bruner'e göre eğitimin en son amacı "bir konunun yapısı hakkında genel bir anlayış geliştirmektir." Öğrenci bir konunun, dersin yapısını anladığı zaman, onu ilişkili bir bütün olarak görür. "Bir konunun yapısını kavramak, daha pek çok şeyin anlamlı bir biçimde o konuyla ilişkilenebilmesine olanak sağlar. Bruner öğretmene (mesajlarını zaten hep iş başındaki öğretmene yöneltmektedir) öğrencinin belli bir konunun yapısını algılayabilmesi için gerekli koşulları sağlamada yardımcı olmasını öğütlemektedir. Öğrenme bir yapıya dayalı olduğu zaman daha kalıcıdır ve kolaylıkla unutulmaz.

Bruner'in kuramının dört ana ilkesi vardır: motivasyon, yapı, sıra ve pekiştirme. Bruner'in bu birinci ilkesi bireyi öğrenmeye hazır duruma yönelten koşulları belirler. Çocuğu motive eden ve öğrenmesini olanaklı kılan kritik değişkenler nelerdir? Bruner'in bu ilkesinde hemen hemen bütün çocukların hazır bir "öğrenme isteği" ile donatılmış oldukları inancı saklıdır. Çocukları motive eden en önemli değişken ise merak güdüsüdür. Öğretmen bir ders boyunca öğrencilerde var olan bu güdüyü canlı ve derse yönelik olarak aktif tutması gerekir. Çocuklardaki merak, onları bir etkinlikten diğerine peşpeşe ve büyük bir hızla geçiş yapmaya yönelir; bu nedenledir ki çocuğun merakı daha kuvvetli bir zihinsel çabaya kanalize edilmek durumundadır.

Bruner ikinci ilkesinde; herhangi bir konunun ya da bilgi bütünlüğünün, bir öğrenciye iletilebilir ve onun tarafından anlaşılabilir nitelikte ve bütüncül bir biçimde düzenlenebileceği görüşüne yer vermektedir. Eğer uygun bir biçime yapılandırılmış ise, o zaman, “herhangi bir düşünce basit bir biçimde sunulabilir ve o öğrenci tarafından belli bir açıklıkta kavranabilir”. Bruner’e göre herhangi bir bilgi bütünü yapısı üç boyutta nitelendirilebilir: sunuluş biçimi, ekonomisi ve gücü. Sunuluş biçimi bilginin iletildiği tekniğine, yönetimine ilişkindir. Öğretmenlerin anlamıyor görünümü veren bir çocuğa temel bir noktayı anlatmaya çalışırken içine düştükleri yığın bir nedeni de, öğretmenin konuyu sunuş biçiminin, çocuğun yaşantı düzeyine uygun olmayışındadır. Mesaj anlaşılır olmadıkça, çocuk da anlıyor duruma geçemeyecektir. Bir bilgi bütünü iletmedeki ekonomi, öğrenenin öğrenmenin devam edebilmesi için aklında da tutması gerekli olan bilginin niceliğine bağlıdır. Öğrenenin aklında tutması gereken bilgi ve olgular azaldıkça, ekonomi artar. Öğretimde ekonomi sağlamanın en iyi yolu öğrenenin anlatımı açık ve kısa özetler üzerinde çalışmasına olanak sağlamaktır. Öğretmenler aslında bazen kolay olanı zor hale getirirler. Güçlü bir sunu, kolay anlaşılabilir bir sunudur. Böyle bir sunu öğrenene, yeni ilişkiler görebilme, başlangıçta birbirinden oldukça ayrı zannettiği olgular arasında bağlar kurabilme olanağı sağlar. Bruner güçlü sunuların özellikle matematik alanı için büyük önem taşıdığı inancındadır.

Bir çocuğun belli bir konuyu öğrenmede ne oranda güçlük çekeceği büyük ölçüde konunun sunuluşundaki sıralamaya bağlıdır. Bir problem, bilgi ya da belirsizlik durumu öğrencinin onu tanıyabileceği biçimde sunulmalıdır. Öğrenim, öğrenenin belli bir sıraya göre konunun değişik yönlerinde ilerlemesi için kendisine yol gösterilmesini de içerir. Bruner, zihin gelişiminin doğal bir sıra izlediğini; bir başka deyişle eylemsel temsilden başlayarak resimlerle temsile geçtiğini ve sonra da simgelere ulaştığını öne sürdüğü için herhangi bir konuda izlenecek en iyi yolunda büyük bir olasılıkla böyle bir yol olduğuna inanmaktadır.

Öğrenme pekiştirmeyi gerektirir. Herhangi bir konuda beceri kazanabilme için geriye bildirim, yani başarılı olup olmadığımız konusunda bilgi almamız gerekir. Pekiştirmenin zamanlaması öğrenmede başarılı olma açısından çok büyük bir önem taşır. Sonuçlar, öğrenci tam kendi performansını değerlendirdiği sırada öğrenilmelidir.

Tümevarım akıl yürütme yoluyla öğrenmeyi sağlayan bu yaklaşımda esas örneklerden kurallara ve genellemelere ulaşma süreci kullanılır. Sonuçta kural ya da bilgi yapısını keşfeden öğrencidir. Keşfetme yoluyla öğrenmeyi sağlamak kuşkusuz kolay değildir. Uygulama esnasında aşağıdaki ilkeler oldukça önem taşır:

- Öğretmen yetenekli ve esnek olmalı,
- Aynı zamanda da konuyu çok iyi bilmelidir.
- Öğretmen sabırlı olmalıdır. Çünkü keşfetme yoluyla öğrenme aceleye getirilemez. Böyle bir öğrenme genellikle umutsuzluğa yol açacak derecede yavaştır, fakat öğrencinin bir anlama düzeyine girişmesini amaç edinmek beklemeye, sabır göstermeye değer.
- Öğrencilerin sürekli desteklenmesi gerekir. Burada öğretmenin yardımı, desteği, rehberliği önemlidir.
- Öğretmenin vereceği destek, çocuğa ve öğrenciye güven verir.
- Öğrenciyi harekete geçirmede diğer önemli bir husus, araştırma ve keşfetme çabalarının yönünün belirlenmesidir. Öğrenci, amacı bilmeli ve çözüm yöntemlerinin amaca uygun olup olmadığını bilmelidir.
- Öğretmen öğrencilere seçenekler sunmalı, değişik yaklaşımlar geliştirmek için yaşantılar sağlamalıdır.

Buluş yoluyla öğrenme yaşantılarından elde edilecek faydaları şu şekilde belirtmiştir:

1. Zihinsel potansiyelin artması.
 2. İçten gelen ve dıştan gelen ödülün yer değiştirmesi (içten gelenin daha etkili olması).
- Öğrenciler kendilerini içsel olarak motive etmeyi öğrenmektedir.
3. Keşfe yarayan öğrenmelerin olması, problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi
 4. Bilgiyi işleme sürecinde, bilgilerin daha iyi hatırlanmasına yardım eder.
 5. Bilginin yeniden organize edilmesini ve düzeltmeyi öğretir.
 6. Dersteki örneklendirmeler özellikle zor ve karmaşık konuların daha kolay öğrenilmesini sağlar.

Buluş Yoluyla Öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için:

1. Özellikle üst düzeyli hedef-davranışların (Kavrama-sentez) öğrencilere kazandırılmasında kullanılmalıdır.
2. Öğretmen stratejiyi önceden çok iyi planlamalıdır.
3. Öğrencilere verilecek örnek durumlar önceden hazırlanmalıdır.
4. Yönlendirici sorularla öğrenciler cevabı tahmin etme konusunda cesaretlenmelidir.
5. Stratejinin uygulanması esnasında değişik yöntem, araç-gereçler ve oyunlar kullanılmalıdır.
6. Dersle doğrudan ilgili olmayan konularda da olsa öğrencilerin merakını doyumaya önem verilmelidir.
7. Ders konusuyla ilgili alanlarda çok sayıda zıt örnekler kullanılmalıdır.
8. Örneklere, alıştırmalara ve öğrenci etkinliklerine yeterince zaman ayrılmalıdır.

Stratejinin Uygulanması

Jacobsen ve diğerleri (1985), buluş yoluyla öğretme adımlarını şöyle listelemiştir (Senemoğlu, 1997: 476-77):

1. Öğretmenin örnekleri sunması
2. Öğrencilerin örnekleri betimlemeleri
3. Öğretmenin ek örnekler vermesi
4. Öğrencilerin ek örnekleri betimlemesi ve öncekilerle karşılaştırmaları
5. Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunması
6. Öğrencilerin zıt örnekleri karşılaştırmaları
7. Öğretmenin, öğrencilerin teşhis ettiği özellikleri, ilişkileri ya da ilkeleri vurgulaması
8. Öğrencilerin tanımlamaları, ilişkileri ve özellikleri ifade etmeleri
9. Öğretmenin öğrencilerden ek örnekler istemesi.

BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİNE ÖRNEK

1.	Öğretmen: Çocuklar şimdi kimyasal bir duruma ilişkin örnekler veriyorum dikkatlice izleyiniz. -Mürekkebin su içerisinde dağılması - Oksijenin kana karışması Çocuklar bu örneklerin ortak yanı nedir? Burada size göre nasıl bir kimyasal durum gerçekleşmektedir?
2.	Öğrenci A: Burada maddeler etkileşime girmektedir. Öğrenci B: -----Doğal bir durum. Öğrenci C: Çözelti yani karışım oluşmaktadır.
3.	Öğretmen: Çocuklar yukarıdaki duruma benzer örnekler veriyorum. -Parfümün odaya yayılması. -Ter kokusunun çevreye yayılması. Çocuklar bu örnekleri de dikkate alarak burada gerçekleşen kimyasal süreci söyleyebilir misiniz?
4.	Öğrenciler: Bu örneklerin hepsinde maddeler birbirlerine karışmaktadırlar.
5.	Öğretmen: Şimdi sizlere yukarıda gerçekleşen kimyasal örneklerden farklı örnekler veriyorum. Dikkat ediniz. -Suya kum taşlarının atılması -Bakırla alüminyumun birleşerek alaşım oluşturması. Bu örneklerle ilk verdiğimiz örnekler arasındaki farkları söyleyebilir misiniz?
6.	Öğrenci X: Öğretmenim son örneklerde bir birleşim ve karışım gerçekleşirken; yukarıda verilen ilk örneklerde maddenin yayılması söz konusu.
7.	Öğretmen: Aferin. Burada gerçekleşen olayı yakaladın. Çocuklar yayılma ile birleşik arasındaki farka dikkat edin. Öyleyse ilk örneklerde gerçekleşen duruma biz ne diyebiliriz?
8.	Öğrenci A: Öğretmenim bu örneklerde maddelerin bir ortamdan başka ortama yayılması söz konusu. Öğretmen: Yani...birisi bana bu olayı molekül ve madde kavramlarıyla açıklayabilecek mi? Öğrenci N: Öğretmenim ilk verdiğiniz örneklerin tümünde sonraki örneklerden farklı olarak bir yayılma gerçekleşiyor. Öğretmen: Biraz açar mısın? Öğrenci N: Burada moleküller çok yoğun bir ortamdan az yoğun bir ortama geçiş yapıyor, hareket ediyor. Öğretmen: Çok teşekkür ederim. Çocuklar biz bu olaya difüzyon diyoruz. Ne imiş? Öğrenciler hep birlikte: DİFÜZYON..... Öğretmen: Şimdi bu kavramı Betül bir daha tanımlayabilir misin? Betül: Difüzyon: Moleküllerin çok yoğun olarak buldukları ortamdan az yoğun oldukları ortama geçiş yapmalarıdır öğretmenim. Öğretmen: Teşekkür ederim.

2.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi (Inquiry Teaching)

Bu strateji de buluş yolu gibi öğrenci merkezlidir. Ana fark olarak, önceden mevcut olan bilgilerimizi kullanarak günlük hayatta karşımıza çıkan sorunları/problemleri çözmeyi amaçlar. Öğre3ndiğimiz bilgilerin gönlük hayatta karşılaştığımız problemlerin çözümü için pratik sağladığı için sorunlarını çözebile, eleştirel bakabilen insanların çoğunlukla yetiştirilebilmesi için bu strateji ön plana çıkmaktadır.

Örnek Bir Durum

Bir sabah, öğretmen Ahmet Bey'in 4.sınıf öğrencileri matematik alıştırma kitaplarını yerleştirirken, Ahmet Bey onların dikkatlerini kendi üzerine çeker. Öğrenciler gözlerini ona doğru kaldırdıklarında öğretmen masasının tam üzerindeki ampul söner ve kararır.

Bir çocuk: "Ne oldu?" diye sorar.

Diğeri : "Görmüyor musun?" der. "Ampul söndü".

Diğeri : "Evet, fakat bu ne anlama geliyor?" diye sorar.

"Ne anlama gelir demekle neyi kastediyorsun?"

"Biz her zaman birçok ampulün söndüğünü görmekteyiz fakat bunun gerçekten anlamı ne? Ne oluyor?"

Ahmet Bey ampulü döndüre döndüre açar ve kaldırır. Öğrenciler etrafına toplanırlar ve o, ampulü çocukların arasında dolaştırır. Onu geri aldıktan sonra: "Güzel eğer ne olduğu hakkında bir görüş (hipotez) geliştirebilirseniz niçin anlamayasınız?" der. Çocuklardan biri: "Bardağın içinde hava mı var?" diye sorar. "Hayır" der Ahmet Bey. Diğeri: "İçinde gaz mı var?" diye sorar. Ahmet Bey: "evet" der. Diğeri bir öğrenci: "Bu küçük tel neden yapılmıştır?" diye sorar. Ahmet Bey: "Buna cevap veremem" der."Başka bir şekilde ifade edebilir misin?" Çocuk: Küçük tel metalden mi yapılmıştır?" "Evet" diye cevap verir.

Bunlar gibi sorular sorarak çocuklar yavaş yavaş ampulü oluşturan materyalleri ve söz konusu olayı teşhis ederler. Nihayet onlar, ne olduğu hakkında hipotezler ileri sürmeye başlarlar. Bunların 4 veya 5'ini ileri sürdükten sonra, doğruluğunu kanıtlama çabası içinde kaynak kitapları araştırırlar

Ahmet Bey'in Sınıfı "Araştırma-incelemeye dayalı öğretim" olarak adlandırdığımız öğretim modelini kullanmaktadır. Normal olarak sınıf önceden seçilmiştir.

Bu yöntemde ya araştırma problemi önceden organize edilir ya da öğrenciler araştıracakları konuyu ve problemi seçerler. Yukarıdaki örnekte öğrenciler kendilerine aşına olduğu örnek bir durum verilmiştir. Fakat öğrencilerin hiç birisi ampul söndüğünde gerçekten ne olacağı konusunda önceden fikir üretmemiştir. Doğal bir olaymış gibi öğretmen tarafından önceden ayarlanan (öğrencilerin bilmediği) bu durum onları şaşırtmış ve öğrenciler olay hakkındaki görüş ve tezler ileri sürmeye çalışmışlar; öğretmen ise bunların formüle edilmesini sağlamıştır. Buradaki etkinliklerin tamamı araştırma-inceleme yoluyla öğretimin işlem basamaklarını oluşturmaktadır.

Bu strateji daha önceleri matematik, fen bilgisi gibi doğa bilimlerinde uygulamalı olarak kullanılırken, daha sonraları araştırmalar göstermiştir ki bütün konu alanlarında kullanılabilir. Konu alanı içeriğinde problem ya da çözülmesi gerekli bir durum varsa en etkili stratejidir. Bu stratejinin kullanılabilmesi için konunun hedef-davranış boyutu en az uygulama ve daha üst düzeyde olmalıdır. Dolayısıyla üst düzeyli zihinsel süreçlerin geliştirilmesinde en etkili stratejilerden birisidir. Bu strateji sadece sınıf içerisinde değil aynı zamanda laboratuvar, atölye ve okul dışı doğal ortamlarda kullanılabilir.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi; bilimsel yöntemleri günlük ders oturumu gibi küçük zaman dilimlerine sıkıştıran alıştırma vasıtasıyla öğrencileri doğrudan bilimsel süreçlerin içerisine katan bir yaklaşımdır. Schlenker, bu stratejinin, bilimin anlaşılmasına, yaratıcı düşüncenin kullanılmasına, bilgiyi inceleme, analiz etme ve üretme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Özellikle kuramsal bilgilerde beklenen öğrenme performansını gösteremeyen öğrenciler bu stratejiyle oldukça başarılı olmaktadır.

Araştırma-İnceleme Stratejisini Geliştiren Suchman'a göre:

-Öğrenciler bir problem ya da bilgi içeriğini ilginç buldukları zaman doğal olarak araştırırlar.

-Onlar kendi düşünme stratejilerinin farkına varabilirler ve bunları yeni yaklaşımlarla geliştirebilirler.

-Yeni stratejiler doğrudan öğretilbilir ve öğrencilerin var olan stratejilerine ilave edilebilir.
-İşbirliğine dayalı araştırma etkinlikleri, düşünceyi zenginleştirir ve öğrencilerin bilgiyi denemelerine, onun gerçek doğasını kavramalarına destek olur.

Stratejinin Uygulanması

Safha 1: Problemi hissetme ve onunla yüzleşme

Safha 2: Problem durumunu tanımlama ve netleştirme

Safha 3: Problemlle ilgili bilgi toplama ve çözüm yolları geliştirme.

Safha 4: geliştirilen çözüm yollarının fayda ve zararlarını ortaya koyma

Safha 5: En uygun çözüm yolunu belirleme ve test etme.

Bu stratejinin kullanımında ilginç ve şaşırtıcı bir problemin seçilmiş olması önemlidir. Çoğu zaman problem durumunun önceden öğretmen tarafından belirlenerek, planlanmış olması uygulamada etkili olabilir. İlginç, kısmen belirsiz ve merak uyandırıcı problemin belirlenmesinden sonra öğrenciler öğretmene sorular sorarlar. Problemin tanımlandığı ve sınırlandırıldığı bu aşamada öğretmenin doğrudan ayrıntılı açıklamalar yerine “Evet” ve “Hayır” şeklinde cevaplar vermesi gerekir. Bu ipuçları yardımıyla öğrencilerin kendilerinin problemi kavramaları ve hipotezler oluşturmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin soruları ve öğretmenin yapmış olduğu yönlendirme onların hipotezler geliştirmelerini sağlar.

Aşağıdaki örnekte, ateşin üzerine tutulan madeni bir şeritin eğrilmesi araştırmayı başlatır.

“Şerit, tek bir bıçak ağzı oluşturmak için sıkıca birleştirilen metal (genellikle çelik ve pirinçten yapılmış) şeritlerin aksine ince bir tabakadan yapılmıştır. Bir ucundaki sapla dar bir bıçak veya spatula görünümüne sahiptir. Bu alet ısıtıldığında içindeki metal genişler ve genişleme oranı iki metalde aynı değildir. Sonuç olarak, bu ince tabakadan yapılmış şeritin kalın olan yarısı diğer yarısından biraz daha uzun hale gelir ve iki yarısı da birbirine bağlandığı için baskılar bıçağı en çok genişlemekte olan metal tarafından bir kavis oluşturmaya zorlar.”

Bu ilginç durumun gösterilmesinden sonra öğrenciler öğretmene sorular sorarlar. Bu soruların “evet” ya da “hayır” şeklinde cevaplanması gerekir. Öğrenciler bu konuda soruda sormayabilirler. Onlar problemi çözmek için araştırmalarının yapısını oluşturup, ona odaklanmak zorundadırlar. Bu durumda her soru sınırlı hipotezler haline gelir. Böylece öğrenci: “Isı metali nasıl etkiledi?” diye sormayabilir fakat “Isı metalin erime noktasından daha fazla mıydı?” diye sormalıdır. Birinci soru hangi bilginin istenildiğinin kesin bir ifadesi değildir; o, öğretmeni kavramsallaştırma yapmaya yönelir. İkinci soru öğrencilerin ısı, metal, değişim, sıvı gibi çeşitli faktörleri bir araya koymalarını gerektirir. Öğrenci; öğretmene, geliştirdiği hipotezlerin doğruluğunu kanıtlamak için soru sormak zorundadır.

Öğrenciler sorular sormaya devam ederler. Bu sorular evet ya da hayır şeklinde cevaplanamıyorsa öğretmen onlara kuralları tekrar hatırlatır. Öğrenciler bu şekilde sorularını uygun olarak ifade etmeyi öğrenirler. Öğrenciler araştırma yolundan uzaklaştıkları zaman, öğretmen “Bu soruyu evet veya hayır ile cevap verebileceğim bir şekilde tekrar ifade edebilir misin?” gibi sorularla onları kılavuzlamalıdır.

Bir süre sonra öğrencilere araştırmada ilk adımın; durumun (yani nesnelere türü ve benzerliği; olaylar ve bu ilginç durumu çevreleyen koşullar) gerçeklerin doğruluğunu kanıtlamak olduğu öğretilir. “Şerit metalden mi yapılmıştır?” sorusu problemin doğruluğunu kanıtlamaya yardım eder. Öğrenciler gerçeklerin farkına varmaya başladıklarında, hipotezler akla gelmelidir ve daha fazla araştırmaya rehberlik etmelidir. Öğrencilerin nesnelere işleyişi hakkındaki bilgilerini kullanarak, sorularını örnek durumda değişkenler arasındaki ilişkilere dönüştürebilirler. Onlar yeni veriler seçerek veya inceledikleri değişkenler farklı yapıdalar sa mevcut olan verileri yeniden organize ederek nedensel ilişkileri bulmaya çalışırlar. Örneğin onlar: “eğer ateşi kısarsam, hala eğrilme olacak mı?” diye sorabilirlerdi. Öğrenciler yeni bir koşulun tanıtılmasıyla veya mevcut olanın değiştirilmesiyle değişkenleri ayırırlar ve onların bir diğerine nasıl etki ettiğini öğrenirler.

“Eğer çocuk konuyla ilgili görünen bütün değişkenler arasındaki karışık ilişkilerden hipotez oluşturmaya çalışırsa, hiçbir kayda değer ilerleme olmadan, belirsizce test etmeye devam edebilirlerdi. Bunun yerine değişkenleri ayırt ederek ve onları teker teker test ederek bu neden sonuç ilişkilerini daha doğru keşfedebilirler.”

Sonuç olarak, öğrenciler ne olduğunu tamamen açıklayacak hipotezler geliştirmeye çalışırlar. (örneğin: “şerit birbirine bağlanmış iki metalden yapılmıştır. Onlar değişik oranlarda genişlerler ve ısıtıldıklarında en fazla genişleyen diğeri üzerine baskı uygular, böylece ikisi beraber kıvrılır”). Öğrenciler açıklama yapmaya ve sorular sormaya cesaretlendirilmelidir. Yapılan araştırmalar, denemeler ve

yöneltiren sorular doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bu stratejide amaç herhangi bir problemin içeriği değil öğrencilerin açıkça araştırma yöntemlerinin farkında olması ve onları kullanmasıdır.

Araştırmanın ilk bölümlerinde öğretmenin rolü, problem durumunu seçmek, problemin çözme sürecinde anlaşmazlık durumlarında danışmanlık yapmaktır. Öğretmenin en önemli tepkisi bu sürecin ikinci ve üçüncü safhalarında olur. Özellikle problemin tanımlanması ve hipotezlerin kurulması aşaması bir araştırma sürecinin en önemli bölümü olduğundan bu aşamaların doğru yapılması şarttır. Aksi takdirde yöntem amacına ulaşmayacaktır. Bu nedenle öğretmenin ilk üç aşamada problem durumunu ve öğrenci tepkilerini çok iyi izlemesi ve gerektiğinde müdahaleler yapması gerekir.

Üç stratejiyi gördükten sonra, bunları aşağıdaki tabloda karşılaştıralım

<i>strateji</i>	<i>Kim merkezli</i>	<i>yaklaşımı</i>	<i>Hedef bilşsel alan</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Teknik</i>
<i>Sunuş</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Tümden gelim</i>	<i>Bilgi</i>	<i>Anlatım</i>	<i>Takrir,gösteri</i>
<i>Buluş</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Tüme varım</i>	<i>Kavrama</i>	<i>Soru – cevap,örnek olay, tartışma</i>	<i>Beyin fırtınası,panel, münazara,Philips 66</i>
<i>Araştırma-inceleme</i>	<i>öğrenci</i>	<i>Tüme varım</i>	<i>Uygulama Analiz Sentez değerlendirme</i>	<i>Gösterip yaptırma, problem çözme,proje</i>	<i>Benzetim, Drama, Rol yapma, özlem, Deney</i>

DEĞERLENDİRME:

16. Strateji, yöntem ve tekniğin tanımını söyleyiniz?
17. Strateji, yöntem ve tekniğin farklarını yazınız?
18. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin tanımını yazınız?
19. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin safhalarını söyleyiniz?
20. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin tanımını yazınız?
21. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin safhalarını söyleyiniz?
22. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin tanımını yazınız?
23. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin safhalarını söyleyiniz?
24. Öğretim stratejilerinin karşılaştırmasını yapınız?