

30764.

DEĞİŞİK İÇERİK DÜZENLEMELERİNİN
BAŞARIYA ETKİSİ

Mukaddes Erdem

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Ankara
Aralık, 1994

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....
Prof. Dr. Özcan Demirel

Üye.....
Prof. Dr. Mürüvvet Bilen (Danışman)

Üye.....
Prof. Dr. Meral Aksu

Üye.....
Doç. Dr. Veysel Sönmez

Üye.....
Doç. Dr. Münire Erden

Onay

Yukarıdaki İmzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/01/1995

Prof. Dr. Hüsnü Arıcı
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada, farklı sentezleme stratejileri kullanılarak düzenlenen içeriklerin başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, H.Ü. Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümünce düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden ve 1992-93 öğretim yılı bahar döneminde Genel Öğretim Metotları Dersini alan, Alman Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ve Fransız Dili Öğretmenliği öğrencilerinden oluşan üç grup üzerinde yürütölmüştür.

Sentezleme stratejilerinden ön örgütleyiciler ve sentezleyiciler, Eğitim ve Yetişek Geliştirme (I. ünite), Hedefler ve Davranışsal Tanımları (II. ünite), Eğitim Durumları (III. ünite), Değerlendirme (IV. ünite) ünitelerinde sınanmıştır. I., III. ve IV. ünitelerde kontrol gruplu öntest-sontest ; II. ünite ise kontrol grupsuz öntest-sontest desen kullanılmıştır. Değişkenlerin etkilerini birden fazla ünite de sınamak amacıyla, herbir ünite de ayrı bir deney deseni oluşturulmuştur. I. ünite de, I. grup kontrol grubu olarak alınmış, II. grupta sentezleyici, III. grupta da ön örgütleyici ve sentezleyici birlikte kullanılmıştır; II. ünite de I. grupta ön örgütleyici, II. grupta ön örgütleyici ve sentezleyici, III. grupta ise sentezleyici kullanılmıştır; III. ünite de, I. grupta sentezleyici, II. grupta ön örgütleyici kullanılmış, III. grup ise kontrol grubu olarak ele alınmıştır; IV. ünite de, I. grupta ön örgütleyici ve sentezleyici birlikte kullanılmış, II. grup kontrol grubu olarak alınmış, III. grupta ise ön örgütleyici işe koşulmuştur. Araştırmanın verileri dört üniteye ilişkin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışları yoklayan çoktan seçmeli testler aracılığıyla toplanmıştır.

Grupların öntest puanları açısından denk olup olmadıklarını saptamak için yapılan varyans analizi, I. ve IV. ünitelere ilişkin ön öğrenmeleri açısından grupların denk olmadığını göstermiştir. Bunun üzerine, değerşkenlerin, ön öğrenmelerden arındırılmış etkilerini saptamak için kovaryans analizi yapılmış ve F değerlerinin anlamlı bulunduğu durumlarda, farklılığın kaynağını saptamak için Scheffe Testine başvurulmuştur. Bulgular hedef düzeylerine göre aşağıda verilmiştir:

Bilgi Düzeyi

Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı gruplarla, sentezleyicilerle ön örgütleyicilerin ayrı ayrı kullanıldığı ya da strateji kullanılmayan (kontrol) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır; Sentezleyici kullanılan gruplarla, ön örgütleyici kullanılan gruplar arasında, sınama durumlarından birinde sentezleyici, diğerinde ön örgütleyici; sentezleyici kullanılan gruplarla kontrol grupları arasında ise sınama durumlarından birinde sentezleyici kullanılan grup lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Diğerinde ise fark bulunmamıştır; Ön örgütleyici kullanılan gruplarla kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kavrama Düzeyi

Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı gruplarla, sentezleyicilerle ön örgütleyicilerin ayrı ayrı kullanıldığı ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır; Sentezleyici kullanılan gruplarla ön örgütleyici kullanılan gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sentezleyici kullanılan gruplarla kontrol grupları arasında ise sınama durumlarından birinde, sentezleyici kullanılan grup lehine anlamlı farklılık elde edilirken; diğerinde edilmemiştir; Ön örgütleyici kullanılan gruplarla kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uygulama Düzeyi

Bu düzeyde, sentezleme stratejilerinin kullanıldığı grupların birbirleriyle ve kontrol gruplarıyla karşılaştırmalardan anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Araştırma bulgularına göre, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanılmasının başarıyı artırıcı rol oynamadığı; sentezleyicilerin, öğrenciler bu stratejiyi kullanma alışkanlığı edindikçe daha etkili olduğu; örnek destekli ön örgütleyicilerin yalnızca sözel açıklama içeren ön örgütleyicilerden daha etkili olduğu ve bu bağlamda sentezleme stratejilerinin etkilerinin, içeriğin niteliğine, performans düzeyine ve stratejinin yapısına bağlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

SUMMARY

The aim of this research is to determine the effects of different types of contents organized by making use of various synthesizing strategies. The subjects of the research were the three groups of students from Departments of German Literature and Language, American Culture and Literature and French Language Teaching, who attended the course on General Teaching Methods in 1992-93 Spring Term, made available for the Teacher Training Program organized by the Department of Educational Sciences, Hacettepe University.

Units headlined as Education and Curriculum Development, Educational and Behavioral Objectives, Learning Situations, Curriculum Evaluation, were used to test the effects of various synthesizing strategies. While pretest-posttest design in units I, III and IV was used in control and experimental groups; in unit II it was used only in the experiment groups. Experimental design was formed in each unit, in order to test effect of variables on more than one unit, in Unit I, group I was taken as control group, group II as synthesizer, group III as advance organizer and synthesizer were simultaneously used; In Unit II, group I as advance organizer, group II as advance organizer and synthesizer, group III as synthesizer were used; In Unit III, group I as synthesizer, group II as advance organizer were used and group III was taken as control group; In Unit IV, group I as advance organizers and synthesizers were simultaneously used, group II was taken as control group and group III as advance organizer were used. The research data were gathered by means of multiple-choice tests.

Variance analysis, used to determine whether the groups were equal with regard to their pretest scores, demonstrated that the groups were unequal in their prerequisite learnings necessary for units I and IV.

Accordingly, first covariance analysis was administered in order to determine the effects of variables which was eliminated from prerequisite learning and then Scheffe Test was administered when F values were significant. The findings are given as follows:

Knowledge Level: No significant difference was found between the simultaneous usage of advance organizers with synthesizers and separate usage and no strategy was used. When the scores of the groups where synthesizers were used individually were compared with the scores of the groups where advance organizers used individually were compared, significant differences were found out in favor of synthesizers in one of the groups and in favor of advance organizers in the other, while in its comparison with the control groups, significant differences were found in favor of the synthesizer group, in one of the testing situations, having no in the other. No significant difference was found between the advance organizers groups and the control groups.

Comprehension Level : No significant difference was found among the groups where advance organizers and synthesizers were used simultaneously, where they were used separately and where no strategy was applied. No significant difference was found between the scores of the groups where advance organizers and synthesizers were used separately, when the scores of the synthesizer groups and the control groups were compared, significant difference was detected in one of the testing situations; whereas, in the other, no significant difference was found. No significant difference was found between the advance organizer groups and the control groups.

Application Level : When the groups were compared within each other where synthesizing strategy were used and when the same is compared with the control groups, no significant difference was found out.

According to the research findings, it was found that simultaneous usage of advance organizers and synthesizers did not enhance performance; synthesizers were found to be more effective only when the students got accustomed to using them; advance organizers including related examples were found to be more effective than only those advance organizers which include an verbal explanation. In the light of these findings, it can be concluded that the differences among the effects of synthesizing strategies arise with respect to the components of content, level of performance and the structure of strategy.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar.....	x
ŞEKİLLER.....	xiii
ÖNSÖZ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	30
Alt Problemler.....	30
Denenceler.....	31
Sayıtlılar.....	34
Sınırlılıklar.....	35
Tanımlar.....	35
İlgili Araştırmalar.....	36

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	51
Denekler.....	51
Deney Deseni.....	52
Veri Toplama Araçları.....	52
İşlem Basamakları.....	56
Verilerin Çözümlemesi.....	67

BÖLÜM III

BULGULAR.....	58
Denek Gruplarının Denkliğine İlişkin Bulgular.....	58
Denencelere İlişkin Bulgular.....	63
Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesine Ait Denencelere İlişkin Bulgular.....	63
Bilgi Düzeyi.....	63

	<u>Sayfa</u>
Kavrama Düzeyi.....	65
Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesine Ait Denencelere İlişkin Bulgular.....	66
Bilgi Düzeyi.....	66
Kavrama Düzeyi.....	68
Uygulama Düzeyi.....	70
Eğitim Durumları Ünitesine Ait Denencelere İlişkin Bulgular.....	71
Bilgi Düzeyi.....	71
Kavrama Düzeyi.....	73
Uygulama Düzeyi.....	74
Değerlendirme Ünitesine Ait Denencelere İlişkin Bulgular.....	76
Bilgi Düzeyi.....	76
Kavrama Düzeyi.....	77

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM.....	79
Bilgi Düzeyi Denencelerine İlişkin Yorumlar.....	79
Kavrama Düzeyi Denencelerine İlişkin Yorumlar.....	83
Uygulama Düzeyi Denencelerine İlişkin Yorumlar.....	86

BÖLÜM V

VARGI VE ÖNERİLER.....	89
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	100
EK-1. Eğitim Programı.....	101
2. Belirtke Tablosu.....	102
3. Ders Planı I.....	103
4. Ders Planı II.....	107
5. Ders Planı III.....	113
6. Ders Planı IV.....	123
7. Ders Planı V.....	128
8. Ders Planı VI.....	134
9. Test I Madde İstatistikleri.....	138

Sayfa

10. Test II Madde İstatistikleri.....	139
11. Test III Madde İstatistikleri.....	140
12. Test IV Madde İstatistikleri.....	141
13. Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesine İlişkin Puanlar.....	142
14. Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesine İlişkin Puanlar.....	143
15. Eğitim Durumları Ünitesine İlişkin Puanlar.....	144
16. Değerlendirme Ünitesine İlişkin Puanlar.....	145



TABLÖLAR

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
II.1. Deneklerin Araştırmanın Yürütüldüğü Gruplara Dağılımı.....	51
2. Deney Deseni.....	53
III.1. Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler.....	58
2. Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	59
3. Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Ön Test Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	59
4. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler.....	60
5. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	60
6. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler.....	61
7. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	61
8. Grupların Değerlendirme Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler.....	62
9. Grupların Değerlendirme Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	62
10. Grupların Değerlendirme Ünitesi Ön Test Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	63
11. Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	64
12. Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	64
13. Grupların Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	65
14. Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	65

15. Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	66
16. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	67
17. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	67
18. Grupların Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	68
19. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	69
20. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	69
21. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Uygulama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	70
22. Grupların Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Uygulama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	71
23. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	71
24. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	72
25. Grupların Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	72
26. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	73
27. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	74
28. Grupların Kavrama Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	74
29. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Uygulama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	75

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
30. Grupların Eğitim Durumları Ünitesi Uygulama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	75
31. Grupların Değerlendirme Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	76
32. Grupların Değerlendirme Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	77
33. Grupların Değerlendirme Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler.....	77
34. Grupların Değerlendirme Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	78
V.1. Ön örgütleyiciler+Sentezleyiciler ve Sentezleyicilerin karşılaştırılması.....	89
2. Ön örgütleyiciler+Sentezleyiciler ve Sentezleyicilerin karşılaştırılması.....	89
3. Ön örgütleyiciler+Sentezleyiciler ve kontrolün karşılaştırılması.....	89
4. Sentezleyicilerle ön örgütleyicilerin karşılaştırılması.....	90
5. Sentezleyicilerle ön örgütleyicilerin karşılaştırılması.....	90
6. Ön örgütleyicilerle kontrolün karşılaştırılması.....	91

ŞEKİLLER

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Grafik Örgütleyici Örneği.....	21
2. Kavramsal Sentezleyici Örneği.....	28
3. İlkelerle ilişkin Sentezleyici Örneği.....	28



ÖNSÖZ

Bu çalışma, öğrenme-öğretme sürecinin önemli ve bütünleyici bir parçası olan içeriğin düzenlenmesiyle ilgilidir ve sentezleme stratejilerinden ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin ayrı ayrı ya da birlikte kullanılmaları yoluyla ya da söz konusu stratejiler kullanılmaksızın düzenlenen içeriklerin başarıya etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Oldukça özverili ve uzun süreli bir emeğin ürünü olan bu çalışmada, sürecin başından sonuna değin her bir aşamadaki bilimsel ve güdüleyici katkılarından dolayı, danışmanım Sayın Prof. Dr. Mürüvvet Bilen'e; değerli eleştirilerinin yanı sıra, zaman ve yazım olanakları konusunda yardımlarını sakınmayan sayın Prof. Dr. Özcan Demirel'e; gerek bilimsel gerekse güdüleyici açıdan yardımlarını esirgemeyen ve bana eylemsel anlamda danışmanlık yapan Sayın Doç. Dr. Veysel Sönmez'e; tezin her bölümünü titizlikle okuyup, eleştiren Sayın Doç. Dr. Münire Erden'e; istatistiksel işlemlere ve program bulmaya kadar bilgisayara ilişkin her konuda, özveriyle bana yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Ata Tezbaşaran'a; testlerin geçerlik çalışmalarında ve diğer istatistiksel işlemlerde değerli yardımlarını gördüğüm, Dr. Hülya Kelecioğlu ve Dr. Selahattin Gelbal'a; yine testlerin geçerlik çalışmasında ve bazı yayınlara ulaşmak konusunda desteğini sakınmayan Araş. Gör. Melek Demirel'e; çeviri çalışmalarımdeki yardımlarının yanında eleştirilerlerinden ve güdüleyici desteğinden dolayı Öğretim Görevlisi Aymil Doğan'a; tezin tüm aşamalarında yanımda olan, bilimsel anlamda çok değerli katkılarının yanı sıra, güdüleyici desteğini hiç esirgemeyen, Araş. Gör. Filiz Bilge'ye ve bu zorlu sürecin her anını sabır ve özveriyle benimle paylaşan sevgili aileme teşekkür ediyor; ayrıca ve özellikle, araştırma konumu saptamamda ve önerimi hazırlamamda yadsınamaz yardımını ve desteğini gördüğüm, ölümüne değin, rahatsızlığında bile çalışmalarımde yardımcı olan, değerli hocam Prof. Dr. Nurettin Fidan'ı sevgi ve saygıyla anıyor, teşekkürlerimi sunuyorum.

Mukaddes Erdem

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, alt problemler, denenceler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar verilmiştir .

Problem Durumu

Varolduğu gündən bu yana insanoğlu hep daha iyi ve daha güzel saydığı bir geleceğin, yani bir idealin peşine düşmüş ve tüm çabalarını bu ideale ulaşmaya yöneltmiştir. Ideale ulaşmaya yönelen bu çabalarsa beraberinde, bir yandan sürekli gelişen ve artan bir kültürel birikimi, öte yandan da bu kültürel birikimin sonraki kuşaklara aktarımı sorununu getirmiştir. Zira en ilkel toplumlardan günümüzün modern, teknolojik toplumlarına kadar tarihin her döneminde, varolan kültürel birikimini genç kuşaklarına aktarabilen toplumlar, aktarım işlemindeki başarıları oranında gelişmiş ve güçlenmişlerdir .

Kültürel birikimin sınırlı olduğu ve aktarım işleminin birebir ilişkiler içerisinde gerçekleştiği ilkel toplumlarda, önemli bir sorunla karşılaşılması bireyler, doğal toplumsal yaşantı içinde, kültürel değerlerle donanık hale getirilebilmişlerdir. Günümüz modern toplumlarında ise kültürlemenin planlıca yapılması bir zorunluluk haline gelmiştir; çünkü daha önce de belirtildiği gibi kültürel içerik sürekli bir gelişme göstermektedir. Buna eğitim istencindeki artış da eklendiğinde oldukça yoğun ve çeşitli bir kültürel değerler bütününün çok sayıda bireye aktarılması zorunluluğu ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Kaldı ki sözkonusu kültürel birikimin tamamının aktarımı da arzu edilir birşey değildir; çünkü gelişim süreci içinde kültüre, olumlu özelliklerin yanı sıra olumsuz bazı özellikler de karışmış olabilir. Bu durumda, kültürel içeriğin en değerli ve bireylerin yaşamlarını en çok kolaylaştıracak boyutları seçilip düzenlenerek yani Ertürk (1991: 36)' ün de belirttiği gibi, "...kültürde

mevcut en önemli değerler ve idealler, en kullanışlı bilgi ve beceriler, yani kültürün tercih edilen yanları yoğunlaştırılarak...” bireylere aktarılmalıdır. Bu güç ve önemli işin, rastlantılara ya da gelişigüzel işleyen kültürleme süreçlerine bırakılması olanaksızdır. O halde, amaçlanana paralel bir tutum ve planlama etkinliğine yönelmek, kültürel içeriği eğitim yoluyla bireylere aktarmak gerekmektedir.

Eğitimi, bugüne değin yapılmış tüm tanımların ortak noktalarını dikkate alarak, bireylerin davranışlarında, planlı etkinlikler yoluyla, istedik nitelikte değişiklikler oluşturma süreci biçiminde tanımlamak olasıdır. Eğitimi gelişigüzel kültürlemeden ayıran ve daha etkili davranış değişimlerini gerçekleştirmede vazgeçilmez saydığımız planlama ise temelde, hedeflerle değerlendirme arasında işleyen döngüsel bir süreçtir. Bu sürecin çıktısı olan dirik bütüne program ya da Ertürk(1991)' ün deyimiyile yetişek denir.

Yetişek geliştirme sürecinin başlangıç ögesi olan hedefler, eğitim süreci içinde, planlı etkinlikler yoluyla bireylere kazandırılması düşünülen istedik özelliklere işaret eder. Bir anlamda bireylere aktarılmak istenen kültürel değerler tümgesinin ifadeleridir. Değerlendirme ise, hedeflerin gerçekleşme derecesi ile varsa yetersiz ya da hatalı işleyen noktaların saptanmasına yönelik bir etkinlikler dizisidir. Sonuçlar yetişekin geliştirilmesi amacıyla kullanılacaktır. Bu iki temel öge arasında hedefleri gerçekleştirmek amacıyla seçilip, düzenlenen, yöntem, araç ve etkinlikler tümgesi yer alır. Öğrenme-öğretme süreci ya da eğitim durumları olarak adlandırılabilir bu tümge, öğrencilerin hedeflerde ifade edilen kültürel içeriği kazanabilmeleri, yani davranış değişikliğini gerçekleştirebilmeleri için etkileşimde buldukları ortamı ve bu ortamdaki kalıcı iz bırakan tüm yaşantıları kapsar.

Bu süreçte içeriğin yeri konusunda ise yetişek geliştirme modelleri arasında, büyük ölçüde yetişek geliştirme uzmanının felsefi görüş ya da yaşamı yorumlayış biçimine bağlı, farklılıklar bulunmaktadır. Bu modellerden bazıları, içeriğe ilişkin farklılıkları vurgulanarak aşağıda özetlenmiştir.

Yetişek geliştirme alanında ileri sürülen temel modellerden birisi

Tyler'ın Rasyonel Modelidir. Model'in öngördüğü yetişek geliştirme süreci, eğitim hedeflerinin saptanmasıyla başlar. Hedef saptama süreci üzerinde oldukça fazla duran Tyler, bu süreçte toplum, birey ve konu alanının temel kaynak olduğunu, bu üç kaynağın analizi sonucunda saptanan hedeflerinse ancak olası hedefler sayılabileceğini ve olası hedeflerin, eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi bilimlerinin süzgeçlerinden geçirilerek kesin hedefler haline getirilebileceğini belirtmiştir. Hedeflerin saptanmasından sonra sırasıyla, öğrenme yaşantılarının seçimi, düzenlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Oliva 1988: 166-172; Ornstein ve Hunkins 1988: 193-194; Ertürk 1991; Demirel 1992: 13).

Aşamalar incelendiğinde, içeriğe yetişekte başlı başına ayrı bir yer verilmediği görülür. Tyler'ın, İlerlemecilik ve Davranışçılık akımlarının etkisinde kalmış olmasına bağlanabilecek bu durumun sonucu olarak, hedef saptama yani performans analizi ön planda tutulmakta ve konu alanları ya da disiplinler hedef kaynağı olarak ele alınmaktadır. Yani konu alanları ya da disiplinler hedeflere hizmet eden birer araçtır. Bu bağlamda, süreçte öğrenciye kazandırılacak olgu, kavram, ilke, görüş vb. içerik öğeleri hedefler doğrultusunda seçilir ve düzenleme ise öğrenme yaşantılarının organizasyonu aşamasında gerçekleştirilir. İçeriği, hedefleri gerçekleştirmek üzere düzenlenen uyarıcılar sisteminin bir parçası olarak gören Tyler, öğretim yöntemleri, araçları ve içeriğin kapsamındaki görüşler, kavramlar, değerler ve becerilerin bir bütünün parçaları gibi düşünülüp organize edilmeleri gerektiğini ileri sürmektedir (Oliva 1988: 166-172; Ornstein ve Hunkins 1988: 193-194; Ertürk 1991).

Tyler'ın aksine yetişegin, eğitimle ilgilenen uzmanlarca değil, kullanıcıları olan öğretmenlerce ve tümevarımcı bir anlayışla geliştirilmesi gerektiğini ileri süren Taba ise, yetişek geliştirmede sekiz temel aşamadan söz etmektedir. Bu aşamalar aşağıda verilmiştir:

Gereksinimlerin saptanması

Hedeflerin belirlenmesi

İçeriğin seçimi

- İçeriğin düzenlenmesi
- Öğrenme yaşantılarının seçimi
- Öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi
- Değerlendirilecek olanla uygun yol ve araçların belirlenmesi
- Yetişek öğelerinin sıralanışı ile öğeler arası dengenin kontrolü

Modelin aşamaları incelendiğinde de görüleceği üzere Taba, içeriğin seçimi ve düzenlenmesini yetişeğin ikinci ve üçüncü aşaması olarak ele almış ve üzerinde oldukça fazla durmuştur. İçeriğin seçimi, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda saptanmış olan hedefler ölçüt alınarak gerçekleştirilmelidir. Ayrıca seçimde, geçerlilik ve anlamlılık da ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. Düzenlemenin ise, öğrencinin doğası, hazırbulunuşluk ve akademik başarı düzeyi ile bilginin yapısı dikkate alınarak, öğretmen tarafından belirlenecek bir sıralama tipine göre yapılması gerektiğini ileri sürmektedir (Taba 1962; Oliva 1988: 163; Ornstein ve Hunkins 1988: 194).

Saylor, Alexander ve Lewis yetişek geliştirme sürecini, amaçların ve hedeflerin belirlenmesi, yetişek tasarısının oluşturulması, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamalı bir süreç olarak görmüşlerdir. İçeriğin seçimi ve düzenlenmesini ise tasarım aşamasında ele almış ve yetişek geliştirme uzmanlarının görevi olarak belirlemişlerdir (Ornstein ve Hunkins 1988: 195-196; Oliva 1988: 165-166).

Tyler'ın modeline oldukça benzer öğeler içeren Oliva'nın modelinde de konu alanı, hedef saptamada bir kaynak olarak ele alınmakta ve içeriğin düzenlenmesi öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ile birlikte düşünülmektedir (Oliva 1988: 173-177).

Son yıllarda geliştirilen bir diğer yetişek geliştirme modeli ise, Hunkins'in modelidir. Bu model, yetişeği kavramsallaştırma ve yasallaştırma, yetişeğin tanısı, içeriğin seçimi, yaşantıların seçimi, uygulama, değerlendirme ve düzeltme olmak üzere sekiz aşamadan oluşmaktadır. İçeriğin seçimini yetişek geliştirme sürecinin üçüncü aşaması olarak ele alan model, düzenlenmesini de aynı kapsamda düşünmektedir (Ornstein ve Hunkins 1988: 197-198).

Her yetişek geliştirme modelinde farklı yer ve ağırlık verilen, ancak her zaman yetişegin bütünleyici bir parçası olarak görülen içerik nedir? Eğitimsel açıdan yanıtlanması oldukça önemli olan bu soruya, bugüne değin getirilen yanıtlar benzer nitelikler taşımaktadır. Bunlardan bir kaçı aşağıda verilmiştir.

Gardner, Grindstaff ve Wenzel (1961) içeriği, değişik disiplinlerden öğrenme ve öğretim için organize edilmiş materyaller olarak tanımlamışlardır.

Variş (1979 154) bu konuda,

Muhteva, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir...” demektedir.

Ardından da içeriği, Fizik vb. disiplinlerin kapsamı içinde yer alan olgu ve ilkeleri ifade eden “tasviri muhteva” ve Edebiyat, Sanat, Politika, Felsefe gibi disiplinlerin kapsamında yer alan değer yargıları, normlar ve standartları ifade eden “normatif muhteva” olarak iki temel gruba ayırmaktadır.

Parker ve Rubin'e göre ise , eğitimciler içerik kavramını bir sınıf düzeyi ve bir ders için gerekli öğrenme materyalleri ile bilgi birikimini ifade etmek için kullanmaktadırlar. Bu bilgiler, Matematik ya da Fen Dersleri sözkonusu olduğunda “olgular, kanunlar, teoriler ve genellemeler” den; Tarih Dersi sözkonusu olduğunda ise “olayların betimlenmesi” eğilimler ya da sınıflamalardan oluşacaktır(Ornstein ve Hunkins 1988: 205).

Yukarıda da belirtildiği gibi oldukça benzer özellikler taşıyan bu görüşlerden hareketle içeriği, her biri kültürün belli bir bölümünü inceleyen konu alanlarından, eğitimsel hedefler doğrultusunda seçilen olgu, kavram, ilke ve genellemelerin, bazı sistematik bağlarla birleşerek oluşturdukları bilgi bütünleri olarak tanımlamak olasıdır.

İçeriği bu şekilde belirledikten sonra, konu alanlarındaki hangi olgu, kavram, ilke ya da genellemeler kapsama alınmalı ve nasıl bir düzenlemeyle öğrenciye sunulmalıdır yani sözkonusu birimlerin bütünleştirilmesinde kullanılacak sistematik bağlar neler olmalıdır? sorularının yanıtlanmasına geçilebilir. Tarihin her döneminde eğitimcilerin ilgisini çekmiş olan bu sorulara verilen yanıtlar, felsefi görüşlerden ya da yaşama bakış ve onu yorumlayış biçimlerinden büyük ölçüde etkilenmiştir.

Sönmez (1993: 50-51) bu konuda şunları söylemektedir:

...Hedef davranışların dayandığı felsefe değişince, içeriğin niteliği de değişmektedir. Bazı dersler, tüm felsefelerde ismen aynı kalsa bile, derslerin niteliği birbirinin aynı ya da benzeri değildir. Örneğin matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi derslerde bile, kazandırılacak istendik davranışlarla ilgili bilgi, beceri ve duyuşlar, temele alınan felsefeye hizmet edecek biçimde düzenlenip sunulur.

Tüm bu farklılıklara karşın, içeriği oluşturacak kavram, olgu, ilke, genelleme, işlem vb. seçiminde kullanılacak, anlamlılık, ilgi çekicilik, geçerlilik, tatmin edicilik, kullanılışlılık, öğrenilebilirlik, uygulanabilirlik, dayanıklılık gibi bazı ölçütler getirilebilmiştir (Ornstein ve Hunkins 1988: 207-208; Erden 1993: 26-29). Ancak her bir ölçüt yine kişilerin yaşam felsefelerine bağlı olarak anlam kazanmaktadır.

En az içeriğin seçimi kadar hatta belki de daha önemli ve karmaşık bir diğer sorun düzenleme sorunudur. Zira içeriğin düzenlenmesi, ilgili disiplinin yapısı, bilginin doğası, öğrencinin gelişimsel özellikleri, akademik yeterlikleri ve hatta öğretmenin niteliklerini dikkate almayı gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu karmaşıklık ve çok boyutluluk içerik düzenlemenin, pek çok farklı görüş ve tartışmanın odağı olmasına yol açmıştır.

Ancak, tüm tartışmaların ötesinde ve temele alınan görüş ne olursa olsun, içerik düzenlemede iki ana boyut vardır ki bunlar, sıralama ve sentezleme yani dikey ve yatay düzenlemedir. Sıralama, öğretilecek içeriği, öğrenilmesini daha kolay ve kalıcı kılacak biçimde, küçük parçalara bölmeyi, sentezleme ise onları ilişkileri esasında tekrar bir araya getirerek

bütünleştirmeyi ifade etmektedir. Bu boyutlardan her birine ilişkin olarak da iki sorunun yanıtlanması gerekmektedir. Bunlar: “sıralanacak ya da sentezlenecek olan nedir?” ve “sıralama ya da sentezlemede kullanılacak ilkeler nelerdir?” sorularıdır. Sorulara verilen yanıtlarsa, içeriğin yapısına ilişkin anlayışlara sıkı sıkıya bağlıdır.

İçeriğin yapısına ilişkin iki farklı anlayıştan söz edilebilir. Bunlardan ilkinine göre, içeriğin yapısı “alan bağımlı”dır ve konudan konuya farklılık gösterir. İkincisine göre ise, “alan bağımsız”dır ve tüm alanlar için standart bir içerik analizi tekniği geliştirilmelidir (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 452).

Bu noktadan sonra, içeriğin yapısına bağlı olarak sıralama ve sentezlemeye ilişkin yukarıdaki sorulara verilen yanıtlar, önce sıralama sonra da sentezleme boyutları ele alınarak incelenecektir. Sıralama boyutuna öncelik verilmesinin nedeni, hem içerik düzenlemede sıralamanın sentezlemeden önce yapılması gereken bir işlem oluşu hem de sıralamaya ilişkin çalışmaların tarihsel süreç içerisinde daha eski dönemlere uzanmasındandır. Bu arada söz konusu sıralama ya da sentezleme ilkelerinin uygulanışını temsil eden desen, model ya da strateji örnekleri sunularak anlatılanlar somutlanmaya çalışılacaktır.

İçeriğin sıralanmasına ilişkin olarak temelde, mantıksal ve psikolojik ilkeler olmak üzere, iki farklı ilke tipinden söz edilebilir. Bunlardan mantıksal düzenleme ilkeleri, içeriğin, ilgili konu alanının mantığı doğrultusunda düzenlenmesini ön görmektedirler. Bu ilkeleri savunanlara göre, her disiplinin kendine özgü bir inceleme alanı ve buna bağlı olarak da temele aldığı anahtar kavramlar, ilkeler ve bilgi toplama süreçleri yani özgün bir yapısı vardır. Örneğin, tarih, olayların kronolojik sıralamasına; fizik, madde ve enerji kavramlarına; edebiyat, edebiyat akımları ya da tarihsel dönemlere; matematik sayılar arası ilişkilere dayalı bilim dallarıdır. Ayrıca her birinin bilgi elde etme süreçleri de farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin belli bir konu alanının yapısını kavrayabilmesi ve bu alanda araştırmalar yoluyla bilgi üretebilmesi, söz konusu anahtar kavram, ilke ve süreçleri öğrenme düzeyine bağlıdır. O halde içerik, bu anahtar kavram,

ilke ya da süreçleri merkeze alarak düzenlenmelidir. Düzenleme ilgili disiplinin yapısına bu denli bağımlılık gösterince, derslere göre farklılaşması da kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin, fizik ve matematik derslerinde basitten karmaşığa, parçadan bütüne; tarih dersinde ise kronolojik bir sıralamanın izlenmesi gerekmektedir (Taba 1962: 301-304; Taba Tarihsiz: 22-27; Rowntree 1982: 119-120; Ornstein ve Hunkins 1988: 206; Klein 1991: 336-338).

Bu bağlamda mantıksal düzenleme ilkelerini benimseyenlerin içeriğin yapısını alan bağımlı gördükleri söylenebilir ve konu merkezli yetişek desenleri bu anlayışın ilk temsilcileri olarak kabul edilebilir. Konu alanını yetişegin merkezine alan bu desenler, İdealizm ve Realizm gibi geleneksel felsefelerle bunların eğitimsel uzantıları olan Daimicilik ve Esasiciliğin etkisinde gelişmişlerdir.

Konu merkezli yetişek desenlerinin, her disiplinin kendi içinde alt alanlara ayrılarak (örneğin tarihin, kültürel, ekonomik, coğrafik tarih vb.; edebiyatın, yazılı anlatım, sözlü anlatım, okuma, dilbilgisi, gramer vb. alt konulara bölünerek) okutulmasını savunan konu alanı deseni; bilginin disipline edilmiş olarak (örneğin, Tarih, Sosyoloji, Biyoloji, İngilizce vb. disiplinler halinde) düzenlenmesini savunan disiplin deseni; disiplinlerin bir bilgi alanı içinde bütünleştirilmesi yoluyla (örneğin, tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi vb. disiplinler Sosyal Bilgiler; fizik, kimya, biyoloji vb. disiplinler Fen Bilimleri adı altında birleştirilerek) aktarılmasını ön gören geniş alanlar deseni; geniş alanlar oluşturmak yerine, alanların kimliğini korumak koşuluyla, ayrı konu alanlarının, aralarında bağ kurularak sunulmasını öneren korelasyonel desen gibi türleri bulunmakla birlikte, ortak paydaları, konumuz açısından bakıldığında, konu alanını yetişegin merkezine almaları ve mantıksal düzenleme ilkesini benimsemeleridir (Taba 1962: 384-393; Varış 1979: 91-103; Ornstein ve Hunkins 1988: 171-176; Sönmez 1993: 83-97).

Konu-merkezli desenler, konu alanı deseninden korelasyonel desene doğru giderek katılıklarını yitirmişlerse de, daha önce de belirtildiği gibi her zaman içeriğe programın temel ögesi olarak bakmış ve belli bir konu

alanındaki bilginin her bir parçasının tam olarak öğrenciye aktarılması gereğini vurgulamışlardır. Bu nedenle de içeriğin seçimi sorunundan çok düzenlenmesi sorunu ile ilgilenmişler ve düzenlemede de mantıksal organizasyon ilkelerini benimsemişlerdir. İçeriğin düzenlenmesinde, anlamlı ve bütünleşmiş bir kapsam (yatay düzenleme) ile hiyerarşik ve mantıksal bir sıralama (dikey düzenleme) oluşturmak gereğine işaret eden bu desenler ayrıca, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kronolojik sıralama gibi bazı içerik sıralama ilkelerinden de söz etmektedirler (Taba 1962: 384-393; Varış 1979: 91-103; Ornstein ve Hunkins 1988: 171-176; Klein 1991: 336-338; Sönmez 1993: 83-97).

Hatırlanacağı üzere konu merkezli desenler, gerçeği insanın dışında, düşüncede ya da maddede gören ve bilginin, gerçek anlayışı uyarınca, değişmez ve evrensel olduğunu savunan, düşüncenin ve maddenin dünyasını ise düzenli ve hiyerarşik kabul eden İdealizm ve Realizm gibi geleneksel felsefelerle; eğitimin işgörüsünü, bu düzenli ve hiyerarşik yapıdaki dünyaların bilgisini öğrenciye aktarmak olarak tanımlayan, geçmiş deneyimlerin bireylerin yaşantıları üzerindeki etkisini vurgulayan, aklın disipline edilmesi ve zihinsel gelişim üzerinde önemle duran, hatırlamak ve ezberlemek gibi iki zihinsel süreçle buna bağlı olarak hatırlatmak ve ezberletmek gibi iki öğretim tekniği üzerinde duran Daimicilik ve Esasicilik akımlarının etkisinde gelişmişlerdir (Demirel ve Ün 1987: 40-65; Ornstein ve Hunkins 1988: 47; Oliva 1988: 197-199; Sönmez, 1993: 77-98).

Bu koşullar altında getirdikleri yetişek anlayışları doğal olsa da bu desenler, içeriğe çok fazla değer verip öğrenci ilgi ve gereksinimlerini gözardı etmeleri, konuların öğrenci gerçeğinden uzak oluşu, öğrenciyi edilgin bir alıcı durumuna getirip, bağımsız düşünme ve sentez yapma yerine ezbere yönlentmeleri nedeniyle oldukça ağır eleştirilere uğramışlar ve bazı karşıt görüşlerin oluşumuna yol açmışlardır (Taba 1962: 384-393; Varış 1979: 91-103; Ornstein ve Hunkins 1988: 171-176; Sönmez 1993: 83-97).

Konu-merkezli desenlerin içeriğe fazla ağırlık verip öğrenciyi ihmal etmeleri sonucunda bunlara tepki olarak ortaya çıkan desenler genel olarak öğrenci merkezli desenler olarak adlandırılmaktadır. Öğrenci

merkezli desenlere göre, herşeyden önce programlar öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu temel amaç saymalıdır. Öğrenci, kendisine sunulanların edilgin bir alıcısı ya da boş bir levha değildir. O halde öğrenme-öğretme ortamına etkin katılımı sağlanmalı, problem çözme yöntemine ağırlık verilerek yaşantı geçirmesine olanak verilmelidir. Derslerin önceden hazırlanmış bir yetişek doğrultusunda sürdürülmesi söz konusu bile değildir. Süreçte yer alacak etkinliklerin bir ana çerçevesi ya da seçeneklik durumlarla derse başlanmalı ve bunun dışındaki tüm kararlar öğrenciye bırakılmalıdır. Öğretmen süreç içinde öğrenciye rehberlik etmelidir (Ornstein ve Hunkins 1988: 34-35; Sönmez 1993: 129-131).

Öğrenci merkezli desenlerde içeriğin yeri ise oldukça sınırlıdır. İçeriği bütünüyle yadsımamakla birlikte, seçimi ve düzenlenmesinde yine öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin temele alınması gereğini savunurlar. İçerik seçimi, “yaşamsal gereksinimler”, “yaşamı düzenleme”, “önemli yaşamsal durumlar”, “ ortak öğrenmeler” vb. dikkate alınarak yapılmalıdır. Buna göre, öğrenci ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda belirlenmiş bir problemin çözümü için gerekli bilgiler, farklı konu alanlarından seçilerek bütünleştirilmeli, yani bir konu alanının bütünüyle aktarılması yerine disiplinlerarası bir anlayışla içerik oluşturmak yoluna gidilmelidir (Taba 1962: 400-407; Varış 1979: 103-109; Ornstein ve Hunkins 1988: 177-183; Klein 1991: 339; Sönmez 1993: 104-138).

Sözü edilen özelliklerinden dolayı öğrenci merkezli desenlerin, mantıksal ilkeler uyarınca içerik düzenlemeden çok psikolojik ilkeler uyarınca içerik düzenlemeyi benimsedikleri söylenebilir. Etkilendikleri felsefelerin ve eğitim akımlarının özellikleri incelendiğinde, bu görüşü destekleyen bazı kanıtlar da bulunabilecektir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrenci merkezli desenler, bireyi başat değer olarak gören, gerçeği yaşantısal değişimde ve bireyin kendi varoluş sürecinde arayan, bilgiyi, bireyin çevresi ile etkileşiminin ürünü olarak tanımlayıp, doğayı anlamak ve açıklamak için değil denetlemek ve yeniden yaratmak için bir araç olarak ele alan, bu nedenle de kuramsal bilgiye değil eylemler için araç olan bilgiye değer veren, seçim ve karar hakkını öğrenciye bırakan Pragmatizm ve Varoluşçu felsefelerle; öğrencinin öğretim ortamına etkin katılımı

üzerinde önemle duran, teoriye değil uygulamaya ağırlık verilmesini ön gören, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına dönük bir eğitim süreci ile problem çözmeyi vurgulayan, toplumsal gelişime ya da bireysel gelişime ağırlık veren ve bilginin disiplinler arası bir anlayışla oluşturulmasını ön gören İlerlemecilik ve Varoluşçuluk akımlarının etkisinde gelişmişlerdir.

Öğrenci merkezli desenlerle ve öğrenme alanındaki çalışmalarla gelişen psikolojik düzenleme ilkeleri, içeriğin öğrenci ilgileri ve öğrenme ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesini ön görmektedirler. Bu ilkeleri savunanlara göre, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için gerekirse disiplinin yapısı bozulabilir. Somuttan önce soyut, yapıdan önce işlev öğretilmeli ve nasıldan önce niçin sorusu yanıtlanmalıdır. Bu bağlamda, psikolojik açıdan tatmin edici bir düzenlemede, karmaşıktan basite, bütünden parçaya, bugünden geçmişe, yakın çevreden uzak çevreye, somuttan soyuta ilkeleri kullanılmaktadır (Rowntree 1982:118). Mager (1961)' in elektronik öğretimi üzerine yapmış olduğu bir çalışmadaki gözlemleri de, bu ilkeleri destekler niteliktedir. Mager'ın çalışması sırasında öğrenciler, basit elektronik teorilerinden başlayıp güncel elektronik sistemlere ilerleyen bir düzenlemeyle öğrenmek yerine, vakum tüpleri ya da radyo dalgaları gibi oldukça karmaşık konularla sürece başlama isteği göstermişlerdir (Rowntree 1982: 119). Bu ilkeler temele alındığında içeriğin düzenlenmesi, öğrenci ilgi ve gereksinimleri ya da öğrenme ilkeleri esas olduğundan, dersler arasında büyük oranda, farklılık göstermemektedir (Taba 1962: 301-304; Rowntree 1982: 119-120; Ornstein ve Hunkins 1988: 206).

Yukarıda sözü edilen özellikleri dikkate alınarak psikolojik düzenleme ilkelerini savunanların, içeriğin yapısını "alan bağımsız" gördükleri söylenebilir. Bu bağlamda da tüm dersler için ortak düzenleme ilkeleri getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu iki ilke tipinin dışında ve çoğu zaman, ister mantıksal düzenleme ister psikolojik düzenleme benimsensin, kullanılması önerilen bazı sıralama ilkelerinden söz edilebilir. Bunlar değişik yazarlar tarafından, değişik gruplamalarla sunulmuştur. Örneğin, Thomas (1963) bu türden beş ilke

belirlemiştir. Bunlar: bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, gözlemlerden nedene ve bütünden parçaya ilkeleridir (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 439).

Smith, Stanley ve Shores bu konuda, basitten karmaşığa öğrenme, önkoşul öğrenme, bütünden parçaya öğrenme ve kronolojik öğrenme olmak üzere dört ilke belirlemiş ve bunları aşağıdaki gibi tanımlamışlardır.

Basitten karmaşığa öğrenme içeriğın, basit küçük öğelerden karmaşık öğelere giden, optimal düzeyde bir organizasyonunu gerektirir ve bireylere önce içeriğın kolay ve somut öğeleri, daha sonra da giderek güçleşip soyutlaşan öğeleri verilirse, üst düzeyde bir öğrenmenin oluşabileceğı görüşüne dayanır. Kimya, biyoloji, yabancı dil vb. derslerin içerikleri bu ilkeye uygun olarak yapılaştırılmaktadır.

Önkoşul öğrenme ise içeriğın, basit ve sonraki aşamaların öğrenilmesini kolaylaştıracak kısımlarının önce verilmesi yoluyla sıralanmasıdır. Fizik, matematik gibi üst düzeyde işlemsel ve aşamalı yapıya sahip derslerin içerikleri bu ilkeye göre yapılaştırılmaktadır.

Bütünden parçaya öğrenme, özellikle eğitim psikologlarınca savunulmaktadır ve önce içeriğe ilişkin genel bir görüşün verilmesi, daha sonra da diğer bilgilerin bu genel görüşe bağılı olarak sunulması biçiminde oluşturulur. Özellikle coğrafya dersinin içeriğı bu tarzda düzenlenmektedir.

Kronolojik öğrenme ise, olgu ve görüşlerin bir zamansal sıralama içinde düzenlenmesini gerektirir; çünkü kronolojik öğrenme ilkesi, bir olayın anlaşılması daha önce yaşanmış bazı olayların anlaşılmasına bağılıdır görüşüne dayanmaktadır. Özellikle tarih, edebiyat vb. disiplinlerin içerikleri bu ilkeye uygun olarak yapılaştırılmaktadır (Taba 1962: 293; Ornstein ve Hunkins 1988: 170).

Konu alanı merkezli yetişek desenlerinin konu alanını her şeyin temeli gören anlayışından öğrenci merkezli yetişek desenlerinin öğrenciyi başat değer olarak ele alma anlayışlarına doğru gelişen süreçte ve öğrenme alanındaki gelişmelerle birlikte içerik amaç olma işlevini yitirmiş ve

öğrenciyi hedeflere götürücü bir araç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu noktadan sonra öğrenme-öğretme yaşantılarının, bir başka deyişle eğitim durumlarının içine çekilen içerik, artık bir öğretim aracı, içerik düzenlemeye ilişkin görüşlerse öğretim stratejisi olarak düşünülüp tartışılmıştır.

Bu bağlamda Reigeluth ve Merrill (1978), öğretim tasarımına ilişkin çalışmalarında etkinlikleri düzenlemeye dönük stratejileri organizasyonel öğretim stratejileri olarak adlandırmış ve kendi içlerinde “mikro stratejiler” ve “makro stratejiler” olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Bunlardan mikro stratejiler, tek tek içerik birimlerinin, öğrenciye sunulduğu ile ilgili düzenlemeleri konu alan stratejileri; makro stratejilerse, dersin kapsamı içindeki tüm içerik birimlerinin, sunulmadan önce sıralanmasını ve sentezlenmesini amaçlayan strateji ya da modelleri kapsamaktadır. (Reigeluth 1983: 345; Merrill 1983: 283; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986; Reigeluth ve Curtis 1987: 182; Peat, Mulcahy ve Darko-Yeboah 1989: 105).

Reigeluth ve Merrill’in sınıflamaları açısından bakılırsa burada, makro stratejiler üzerinde durulacaktır. Ancak daha önce, içeriğin öğrenme-öğretme yaşantılarının içine çekilip, bir öğretim aracı olarak görülmeye başlanmasıyla birlikte gündeme gelen bir başka tartışmadan söz edilmelidir. Öğretim ortamında, içerik sıralanıp, öğrenci tepkileri içeriğin tam olarak öğrenilmesini destekleyecek biçimde ve gereksinim duyulduğunda mı sürece katılmalı; öğrenci tepkileri sıralanıp, içeriğin kapsamındaki kavramlar, olgular, işlemler ya da ilkeler, tepkilerin öğrenilmesini kolaylaştıracak biçimde ve gereksinim duyulduğunda mı sıralamaya katılmalıdır şeklindedir (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 439). Bu aslında sıralamada mantıksal ilkeler mi kullanılmalı, psikolojik ilkeler mi tartışmasından çok farklı bir tartışma değildir. Konu merkezli desenler mantıksal sıralamayı, öğrenci merkezli desenlerse psikolojik sıralamayı benimseyip savunurken bu türden bir sorun yaşanmamıştır; çünkü bu desenlerde temel öğeler belirgin, tek ve tartışmasızdır. Bu noktadaysa artık etkili öğrenmede hem içeriğin hem de öğrencinin kendi yaşantılarının önemi kabul edilmektedir. Çabalar, bunlardan hangisine

ağırlık ve öncelik verileceğini saptamaya yönelmiştir. Yani nasıl sıralacak sorusu yanıtlanmadan önce ne sıralanacak sorusu yanıtlanmalıdır. Zira neyin sıralanacağına ilişkin kabuller, kullanılacak sıralama ilkelerini de etkileyecektir.

Makro stratejiler, "ne sıralanmalı?" sorusuna verilen yanıtlara göre üç grupta incelenebilir. Bunlar, performansın sıralanmasını savunan davranışçı anlayışlar, içeriğin sıralanmasını savunan bilişsel yaklaşımlar ve her ikisinin birlikte kullanılması gereğine işaret eden eklektik teoriler.

Hatırlanacağı üzere öğrenme, yaşantı ürünü, nisbeten kalıcı izli davranış değişimleridir. Öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin kuramlardan en temel olanları ise, öğretimde öğrenci tepkilerinin sıralanmasını, içeriğinse tepkilerin öğrenilmesini kolaylaştırmak üzere gerektiğinde sürece katılmasını, yani psikolojik düzenleme ilkelerini savunan davranışçı kuramlardır. Öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma olarak tanımlayan bu kuramlara göre öğrenme, tepkilerin sonuçlarına bağlıdır. Özellikle, Skinner tarafından geliştirilen Edimsel Koşullanma Kuramı, ve bu kuramın Kademeli Yaklaşım ilkesi, bugünde öğretimde yaygın bir kabul ve kullanım alanına sahiptir. Skinner (1953)'in Kademeli Yaklaşım İlkesi, performansın, giderek zorlaşan küçük parçalara bölünmesi ve öğrencilerin en basit davranışlardan başlayarak ve olumlu davranışlar ödüllendirilerek, performansa doğru ilerlemelerinin sağlanması anlayışına dayanmaktadır. Performansı temele alan Skinner, içeriğin de aynı tarzda, küçük parçalara bölünerek aktarılmasından yanadır (Fidan 1986: 52; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 441).

Öğretimde içeriğin sıralanmasını ve öğrenci tepkilerinin, içeriğin tam olarak öğrenilmesini sağlayacak biçimde sürece katılması görüşünü, savunan bilişsel yaklaşımlar ise öğrenmeyi bir zihinsel iç süreç olarak görmüşlerdir. Öğrenen kendisine sunulanların edilgin bir alıcısı değil, onları kendi zihinsel süreçlerinden geçiren, onlara yeni anlamlar yükleyerek kendisine maleden, davranışlarının etkin bir oluşturucusudur. Bu nedenle öğrenme ancak, öğrencilerin zihinsel süreçlerini etkilemekle mümkün olabilir (Fidan 1986: 65-66). Zihinsel yapının önemi ve etkili öğrenme için

bilişsel yapının etkilenip değiştirilmesi gereği ile geçmiş yaşantıların öğrenme üzerindeki etkilerini vurgulamaları açısından, konu merkezli desenlerin temelinde yer alan geleneksel felsefelerin izlerini taşıyan bu kuramlar, içeriğin düzenlenmesinde, konu merkezli desenler gibi, mantıksal düzenleme ilkelerinin kullanılmasını savunmuşlardır. Bu bağlamda içeriği vurgulayan biliş kuramcılarının en önemlilerinden biri Bruner'dir.

Disiplinin yapısını kavramanın, etkili öğrenmeler sağlamak açısından önemini vurgulayan Bruner, bilginin yapısal örüntüsüne sahip öğrencilerin, öğrendiklerini hatırlama ve yeni durumlara transfer etmede daha başarılı olacakları ve bazı disiplinlerin, bilgiye ilişkin yapısal bir örüntü oluşturmak açısından daha önemli olduğu yani, yapının disiplinden disipline farklılık gösterdiği savından hareketle, Sarmal (Spiral) Yetişek Model'ini geliştirmiştir.

Bruner Sarmal Yetişek Modelinde, içeriğin, konu alanındaki anahtar görüşler etrafında ve öğrencilerin entellektüel gelişimlerini destekleyecek biçimde sıralanması gerektiğini belirtmiştir. O'na göre aynı temel görüş, detaylar ve karmaşıklık derecesi artarak ve periyodik bir döngü oluşturacak biçimde yapılanmak koşuluyla her düzeyde öğretilir. Eğer bir konu ya da görüşün öğrenilmesi öğrenci açısından önemliyse, bu konu ya da görüş olabildiğince erken yaşta öğrenciye tanıtılmalı ve entellektüel olgunluk düzeyi arttıkça konu biraz daha detaylı ve karmaşıklık derecesi artmış olarak tekrar tekrar sunulmalıdır. Belirli bir konuyla sürekli karşılaşma, konunun derinlemesine öğrenilmesi ve daha sezgisel bir biçimde anlaşılmasını sağlayacaktır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 146; Reigeluth ve Curtis 1987: 182; Peat, Mulcahy ve Darko-Yeboah 1989: 110).

Öğretim sürecinde hem performansın hem de içeriğin sıralanması, yani mantıksal ve psikolojik düzenleme ilkelerinin birlikte ele alınması gereğine işaret eder teoriler arasında ise, Gagne'nin Hiyerarşik Öğrenme Modeli, Ausubel'in Kademeli Ayırıştırma (Progressive Differentiation) Modeli ve Reigeluth ve Merrill'in Açıklama (Elaboration) Teorisi sayılabilir.

Gagne'nin Hiyerarşik Öğrenme Modeli, önkoşul bilgilerin öğrenme açısından önemi ve entellektüel becerilerin hiyerarşik olarak organize

edilmesi gereği üzerine odaklanmıştır. Bu bağlamda içerik, yukarıdan aşağıya hiyerarşik bir yapıda analiz edilmeli ve öğretimde aşağıdan yukarıya yani basitten karmaşığa bir yol izlenmelidir. Hiyerarşinin tabanındaki en küçük parçanın öğretimiyle işe başlanmalı ve bunu daha karmaşık parça kombinasyonlarının öğretilmesi izlemelidir (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 147; Reigeluth ve Curtis 1987: 184; Peat, Mulcahy ve Darko-Yeboah 1989: 112).

Ausubel Kademeli Ayırıştırma Modelinde, öğrencilerin bilişsel yapılarının hiyerarşik olarak organize olduğunu ileri sürmekte, ayrıntılı ve özgül (spesifik) öğrenmeler için organize edici olarak hizmet edecek, genel ve kapsamlı, ancak basit görüşlerle öğretime başlamayı öngörmektedir. O'nun teorisi, insanların kapsamlı bilgiler altına daha detaylı bilgiler sıkıştırma eğiliminde oldukları inancına dayanır ve içeriğin, insanların doğal öğrenme yollarına benzer bir tarzda yani genelden özele ya da bütünden parçaya doğru sıralanması gereğini savunur. Ausubel, sürecin başında yer alan genel ve kapsamlı bilgileri "ön örgütleyici" olarak adlandırmakta ve süreç içindeki her aşamanın bir sonraki için ön örgütleyici işlevi gördüğünü belirtmektedir. Daha çok sosyal bilimler ve diğer üst düzeyde kavramsal, sözel içerik tipleri için geliştirilen bu modelin daha işlemsel bir yapıya sahip matematek gibi alanlardaki etkisi ise henüz yeterince sınanmamıştır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 146; Reigeluth ve Curtis 1987: 183; Peat, Mulcahy ve Darko-Yeboah 1989: 111).

Öğretim sürecinde hem içeriğin hem de performansın sıralanmasından yana olan, yani hem bilginin yapısını analiz etmeyi hem de öğrenme teorilerinin ve öğrencinin bilişsel süreçlerinin anlaşılmasını gerekli gören bir diğer model, Reigeluth ve Merrill tarafından geliştirilen Açıklama (Elaboration) Teorisidir. Bu teori de aslında basitten karmaşığa sıralamayı öngörmekte ancak, diğer teori ya da modellerde sözü edilenden biraz daha farklı bir sıralama önermektedir. Öncelikle bu teoriye göre ilk görüşler, bütün görüşlere ilişkin bir özet olmaktan çok, ilgili olduğu alanı temsil eden ya da o alanda temel olan görüşlerdir ve farklı içerik birimleri farklı sıralama stratejileri gerektirir. Süreçteki ilk derse epitome ders adı verilir ve bu derste, temel, temsil edilebilir, basit ve genel ancak soyut

olmayan görüşlerin birkaçı somut ve uygulamaya dayalı olarak sunulur, sonra bu görüşlere ilişkin detaylara geçilir. Derslerin alt aşamalarında ana görüşlerden biri üzerine odaklaşılır ve süreç sırasında zaman zaman bir sonraki adımda odaklaşılacak görüşü seçmek üzere odak dışına çıkılıp, epitome derste sunulan ana çerçeve incelenir. Belli bir görüşün öğrenilmesinden sonra, bu görüşle daha önceki aşamalarda öğrenilen görüşler arasındaki ilişkiler tartışılır ve bu açılımlı örüntüyü bir özet izler. Sürece istenilen karmaşıklık düzeyine gelinceye kadar devam edilir (Reigeluth 1983: 341-352; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 449-450; Reigeluth ve Curtis 1987: 185; Peat, Mulcahy ve Darko-Yeboah 1989: 113-114).

Ausubel'in her görüş daha detaylı alt görüşleri kapsar ilkesi ile Bruner'in spiral yetişeceğinden yararlanılarak geliştirilmiş olan Açıklama Teorisi, kavramlar için, genel kavramlardan daha detaylı ve daha az kapsamlı kavramlara doğru giden taksonomik bir sıralamayı; işlemsel içerik için, iş için gerekli yolların en basit versiyonundan en karmaşık olanına giden aşamalı bir sıralamayı; ilkeler içinse, en kritik ilkelerden daha az kritik olanlara doğru giden önkoşulluk ilişkilerine dayalı bir sıralamayı önermektedir (Reigeluth 1983: 341-352; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 450; Reigeluth ve Curtis 1987: 185).

Hatırlanacağı üzere yukarıda, içeriğin sıralama ve sentezleme gibi iki temel boyutunun olduğu, her birini gerçekleştirmek için değişik ilke, model ya da stratejiler geliştirildiği ve bunların içeriğin yapısına ilişkin görüşlerden etkilenip farklılaştıkları belirtilmişti. Bu bağlamda buraya kadar, sıralamaya ilişkin farklı görüş, ilke ya da modellerden söz edilmiştir. Bu noktadan sonra ise, aynı mantık örüntüsü içinde, sentezleme boyutu üzerinde durulacaktır.

Sentezleme, sıralama boyutunda küçük parçalara bölünmüş içeriğin, ögeler arası ilişkiler esasında ve daha etkili öğrenmeler sağlamaya dönük olarak, bütünleştirilmesidir. Sentezlemeye ilişkin olarak da, "ne sentezlenecek?" ve "nasıl sentezlenecek?" sorularının yanıtlanması gerekmektedir.

İlk sentezleme stratejilerinden birisi Ausubel'in ön örgütleyicileridir. Ausubel, sentezleme stratejisini ileri sürerken, "ne sentezlenecek?" sorusundan çok "nasıl sentezlenecek?" sorusuyla ilgilenmiş ve tüm üst düzeyde kavramsal, sözel içerik tiplerinde kullanılabilir bir sentezleme stratejisi geliştirmeye yönelmiştir. Bu sentezleme stratejisi O'nun Anlamlı Sözel Öğrenme Kuramına ve öğrencinin bilişsel yapısının yeniden düzenlenmesinin yeni bilginin öğrenilmesini kolaylaştıracağı düşüncesine dayanmaktadır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 452-453).

Ön örgütleyiciler, bilgi anlamlı bir bütün halinde düzenlenip sunulduğunda, hem öğrenilme hem de hatırlama oranı artacaktır anlayışına dayalı olarak getirilen ve temelde bir sunuş modeli olan Anlamlı Sözel Öğrenme Modeli'nin ilk ögesidir. Modelin ikinci ögesi, içeriğin sıralanması ile ilgili olarak daha önce sözü edilmiş olan kademeli ayrıştırma'dır. Son öge ise, hiyerarşik olarak düzenlenmiş bilginin öğeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların anlaşılması ve sunulan görüşler arasındaki çelişkilerin uzlaştırıcı bir tarzda ele alınması konularında öğrenciyi yardım sunulan bütünleştirici uzlaştırma ögesidir (Orlich ve Diğerleri 1985: 298). Böylesi bir düzenlemeyle ancak, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceğini ileri süren Ausubel'e göre, sunulanı bilişsel yapıya anlamlı olarak almanın yolu ise, "kapsam oluşturma" adı verilen bir süreçle bilgiyi, varolan bir yapının parçası olarak özümlemektir. Kapsam oluşturma (subsumption), yeni bilgiyle, bilişsel yapıdaki bilgiyi bağdaştırma ve aynı zamanda her ikisine de anlam kazandırma sürecidir (Ausubel 1968). Bu noktada yeni bilgi ile mevcut bilişsel yapı arasındaki ilişki ve uyum önem kazanmaktadır. O halde öğrenme-öğretme sürecinde herşeyden önce yapılması gereken, öğrencinin mevcut bilişsel yapısının, yeni öğreneceklerini içine yerleştirebileceği biçimde yeniden şekillendirilmesi olmalıdır. Zira Ausubel (1968)'e göre bilişsel yapı, öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkendir.

Bilişsel yapının yeniden şekillendirilmesi ise, ön örgütleyici adı verilen sentezleme stratejisi ile sağlanabilir. Ön örgütleyiciler, yeni öğrenme malzemesi ile hali hazırda varolan bilişsel yapı arasında köprü oluşturan yeni bir bilişsel yapı oluşturarak, öğrencinin genel bilişsel yapısının yeniden düzenlenmesine hizmet etmektedir (Lawton ve Wanska 1977).

Ön örgütleyiciler, içerikten daha üst düzeyde soyut, genel ve kapsamlı birimlerdir ve güncel öğrenme materyalinin sunulmasından önce verilen ifadelerden oluşmaktadır. Ancak yine dersin girişinde kullanılan, son çalışmanın yeniden gözden geçirilmesi, alt aşamaların öğrenciye aktarılması ya da o günkü derse ilişkin genel bir bakış açısı verilmesi gibi bir teknik değildir (Arends 1991: 243). O, öğrenilecek materyalin içeriğinden soyutlanmış ve öğrencilerin ön bilgilerine dayalı, üst düzeyde bir kavram, bir ilke, bir genelleme ya da bir kuraldır (Fidan 1986: 96). Ön örgütleyici görüşlerin bir sentezi değildir çünkü, içeriğin yapısını öğretmemektedir. Yeni görüşlerle daha genel ve kapsamlı anahtar görüşler arasındaki ilişkileri tanımlamak öğrencinin işidir (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 453).

Daha önce de belirtildiği gibi ön örgütleyiciler, derse ilişkin etkinlikler ve yeni öğrenme materyali sunulmadan önce verilir. Tahta ya da tepegöz projektör vb. kullanılarak görsel formda da sunulabilir. Önemli olan, öğrenci tarafından anlaşılması ve bilginin alt aşamalarının öğrenilmesini kolaylaştırmasıdır. (Arends 1991: 245). Bu bağlamda ön örgütleyiciler, bir yandan çok ayrıntılı materyalin genel bir bakış açısını verirken diğer yandan da materyaldeki içeriği ve bilişsel yapıdaki ilgili kavramları kapsayıp, uygun ve etkili bir şekilde dikkate alan örgütlenmiş öğeleri sağlayarak, yeni materyalin öğrenilebilirliğini artırıcı ön bilgilerin kullanımına hizmet etmektedirler (Barnes ve Clawson 1975: 638).

Mayer (1979: 382), ön örgütleyicilerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Ön örgütleyiciler;

1. Görsel ya da sözel bilgi dizisidirler.
2. Daha geniş öğrenilecek bilgidен önce sunulurlar.
3. Öğrenilecek bilgiye ilişkin spesifik bir bilgi içermezler.
4. Öğrenilecek bilginin öğeleri arasında mantıksal bağ kurmada yardımcı olurlar.
5. Öğrencinin kodlama sürecini etkilerler.

Bu bağlamda aşağıda bazı ön örgütleyici örnekleri sunulmuştur.

İlkokullarda üçgenlerin isimlendirilmesini işleyen bir öğretmen, ön örgütleyici olarak,

“Üçgenler açılarına ve kenarlarına göre isimlendirilir.” kuralını kullanabilir ve derse bu kuralı vermekle başlayabilir (Fidan 1986: 96)

Eğitim Psikolojisi dersinde, “öğretim ünitesine” yeni başlayan bir öğretmen,

“Öğretim süreci birbirini izleyen dört öğeden ve bunların etkileşiminden meydana gelir. Bunlar: Hedef, Giriş Davranışları, Öğretme-Öğrenme Yöntemleri ve Değerlendirme’dir” demesi ve ardından, bu öğeleri kısaca tanımlayıp, birbirleriyle bağlarını bir örnekle göstermesi, daha sonra öğrenileceklerin yerleştirilebileceği bir kalıbın oluşmasını sağlayacak yani, açıklama bir ön örgütleyici işlevi görecektir (Fidan 1986: 97).

Hükümetin ne olduğu ve bir kurum olarak hükümetle ilgili kavramları anlatacak bir öğretmen,

“Hükümet, pek çok işlevinin ötesinde, topluma hizmet eden bir kurumdur. Devlet ya da hükümet uygarlık için temel unsurlardır ancak, tüm işleri kendi kendilerine yapamazlar. İnsanların pek çok gereksinimi, ev, kilise, basın ve özel iş yerleri tarafından karşılanır.” gibi bir açıklamayı ön örgütleyici olarak kullanabilir (Orlich ve Diğerleri 1985: 300).

Derste Vietnam Savaşını anlatacak bir öğretmen, bir önceki derste yapılanları hatırlatıp, hedeflerden öğrencileri haberdar ettikten ve soru cevap yoluyla Vietnam hakkında hali hazırda bilinenleri hatırlattıktan sonra aşağıdaki ön örgütleyiciyi kullanabilir:

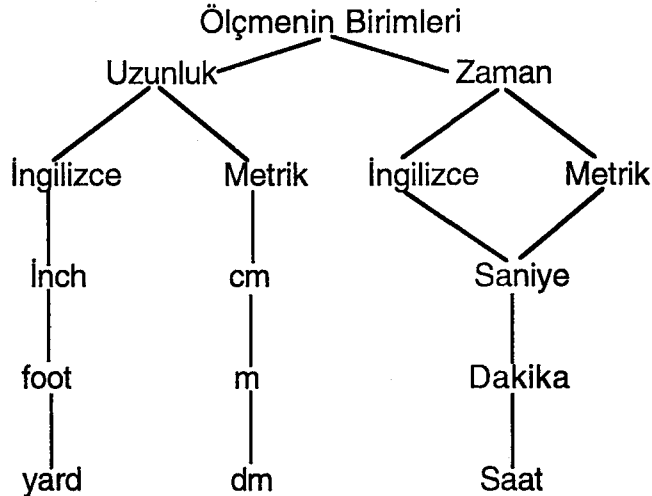
“Sizlere, USA’nın Vietnam Şavaşına niçin katıldığını anlamanıza yardımcı olması açısından bazı bilgiler vermek istiyorum. Savaşların büyük bir kısmı, insanlar arasındaki, ideoloji, toprak ya da ticaret yolları gibi konulardaki çatışmalardan çıkmaktadır. Ben size USA’nın 1945-1965 yılları arasında Güneydoğu Asya’ya nasıl girdiğini anlatırken sizin, ideoloji, toprak

ya da ticaret yolları konularındaki çatışmaların, Vietnam' daki savaşta alınan daha sonraki kararları nasıl etkilediğine ilişkin örneklere dikkat etmenizi istiyorum.” (Arends 1991: 243).

Bir başka örnekte, besinler ve bedensel gereksinimler açısından işgörürleri konusunu sunmak isteyen bir Fen Bilgisi öğretmeni, Öğrencileri hedeflerden haberdar ettikten ve bir gün önce yedikler yiyeceklerin bir listesini yapmalarını sağladıktan sonra, aşağıdaki ön örgütleyiciyi verebilir.

“ Birazdan size, bedensel gereksinimlerimizi karşılamak açısından önemli işlevleri bulunan besin türleri hakkında bazı bilgiler vereceğim. Ancak daha önce, yediğiniz farklı besin türlerini anlamanıza yardımcı olacak bir bilgi vermek istiyorum ki bu da; besinlerin, yağlar, vitaminler, mineraller, proteinler ve karbonhidratlar olmak üzere beş ana grupta toplandığıdır. Her bir besin grubu, karbon ya da nitrojen gibi bazı elementler içerir. Yediğimiz bazı şeyler (patates, et vb.) değişik besin gruplarının içerdiği her bir element için kaynak oluşturur. Şimdi bedensel gereksinimlerimiz açısından dengeli bir beslenme hakkında bilgiler vereceğim ve sizden, yediğimiz her bir yiyeceğin ait olduğu besin gruplarına dikkat etmenizi istiyorum.” (Arends 1991: 243).

Yukarıda verilen açıklayıcı ön örgütleyicilerin yanında grafiksel yapılar şeklinde düzenlenen ön örgütleyicilerden de sözedilebilir. Aşağıda, öğrenilecek içeriğin öğeleri arasındaki ilişkileri gösteren ve öğrencinin bilişsel yapısını, verilecekleri daha kolay öğrenebileceği biçimde düzenlemeyi amaçlayan bu örgütleyicilere ilişkin bir örnek yer almaktadır. Örgütleyici ölçme kavramlarına ilişkin olarak sunulmuştur.



Şekil.1 Grafik Örgütleyici Örneği (Akt. Moore ve Readence 1984:12).

Ayrıca Ausubel, öğrencinin öğrenilecek içerikle tanışıklığının derecesine bağlı olarak, açıklayıcı ve karşılaştırmacı olmak üzere iki tür ön örgütleyici tanımlamıştır. Bunlardan açıklayıcı ön örgütleyici öğrencinin öğrenilecek içeriğe ilişkin hiçbir bilgisinin bulunmadığı durumlarda kullanılmakta ve öğrenciye, daha üst düzeydeki bilgiyi anlayabilmesi için gereksinim duyduğu yeni bilgiyi sağlamaktadır. Bir alt özet ya da genel bir kavramın tanımı açıklayıcı ön örgütleyici örneği olabilir. Karşılaştırmacı ön örgütleyici ise, içeriğe ilişkin bazı bilgilerin daha önceden edinilmiş olması durumunda kullanılmakta; öğrencinin mevcut bilişsel yapısını harekete geçirmekte ve bu yapıyı yeni öğrenmeler sırasında kullanmayı sağlamaktadır. Birimler arasındaki benzerlik ve farklılıkları gösteren ifadeler karşılaştırmacı ön örgütleyici örneği olabilir (Fidan 1986: 97-98; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 453; Woolfolk 1993: 324-325).

Mayer (1979: 382)'de, ön örgütleyiciler kodlama sürecini etkilerken, iki işgörüye hizmet etmektedir ki bunlar: Normalde bulunmayan özümleyici bağlamda yeni bir genel düzenleme sağlamak ya da yeni malzemeyi özümlemek için, normalde kullanılmayacak olan mevcut bilgiden genel bir düzenlemeyi harekete geçirmek için yararlanmaktadır derken, açıklayıcı ve karşılaştırmacı ön örgütleyicilerin işgörülerine işaret etmektedir.

Bu, belkide en eski ve en çok araştırılan sentezleme stratejisine ilişkin araştırmaların, olumlu sonuçlar verenlerinin (Ausubel 1960; Ausubel ve Fitzgerald 1961; Ausubel ve Youssef 1963; Scandura ve Wells 1967; Anderson 1973; Mayer 1979) yanı sıra olumlu sonuç vermeyenleri de (Jerrolds 1967; Livingston 1970; Clawson 1973; Barnes, Buckley ve Clawson 1975) dikkate değer ölçüde fazladır.

Bu durum araştırmacıları, nedensel çalışmalar yapmaya ve ön örgütleyicilerin başarılı olma koşullarını daha açık bir şekilde belirlemeye itmiştir. Bunun sonucu olarak Ausubel ve Mayer, ön örgütleyicilerin başarılı olma koşullarını aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

Eğer öğrenciler, konuyu bilmiyor, ancak konunun öğrenilmesi için

konunun öğrenilebilmesi için gerekli ön bilgilerini kullanabiliyorlarsa ön örgütleyiciler etkili olacaktır. Dolayısıyla, materyal benzersiz, teknik ve öte yandan öğrencinin mevcut bilgisine bağlı olarak güç olduğu zaman, ön örgütleyiciler için en uygun test durumları oluşmaktadır (Mayer 1979: 372).

Bunun dışında ön örgütleyiciler, sürecin başında verilirse, ortasında ya da sonunda verilmesi durumundan daha etkili sonuçlar alınmaktadır. Ancak, eğer içerik ve öğretim işlemleri gerekli olan önkoşul kavramları zaten kapsıyorsa ya da öğrencide bu tür kavramların ortaya çıkmasını sağlayıcı nitelikteyse; öğretilecek materyal, sistematik genel bir yapının bulunmadığı bir materyalse ve birbirinden ayrı olguların bir araya getirilmesinden oluşmuşsa; ön örgütleyici özümletici bir bağlam hazırlamaya hizmet etmiyorsa; öğrenilecek içerikle ilgili olduğu algılanmıyorsa ya da öğrenci zengin geçmiş yaşantılara sahipse ve böylesi bilgileri öğrenmek için kendine özgü bir strateji geliştirmişse ön örgütleyiciler etkili olmamaktadır (Mayer 1979: 374-376). Sonuç olarak ön örgütleyicilerin etkileri, nitelikleri ile öğrencilerin bunları kullanma düzey ve tarzına bağlıdır (Woolfolk 1993: 325).

Ön örgütleyicilere ilişkin araştırmaların, bir diğer ilginç yönü, Ausubel'in kendisinin yaptığı araştırmalar da dahil olmak üzere büyük bir kısmının, Anlamlı Sözel Öğrenme Modeli'nin temelinde bir sunuş modeli, ön örgütleyicilerin de sunulacak içeriğe ilişkin bir sentezleme stratejisi olmasına karşın, ön örgütleyicilerin etkisini yazılı materyaller yoluyla test etmiş olmalarıdır. Arends (1991: 237), Ausubel'in 1960 yılında yaptığı kendi çalışması için, "Ausubel' in çalışmasının zayıf yanı, ön örgütleyicilerin etkisini, bilgiyi öğrenciye sözel olarak vermek yerine, metin içinde vermek yoluyla sınımasıdır" diyerek söz konusu duruma dikkat çekmiştir.

Van Patten, Chao ve Reigeluth (1986: 453), başlangıçta bir sentezleme stratejisi olarak ele aldıkları ön örgütleyiciler için daha sonra, ön örgütleyiciler, içerik görüşleri arasındaki iç ilişkileri kesin olarak tanımlamadığından, pek çok öğrenci bağlantıyı kuramaz. Dolayısıyla ön örgütleyiciyi, bir tür ön öğretim stratejisi olarak düşünmek, bir sentezleme

stratejisi olarak düşünmekten daha uygundur demişlerdir. Ayrıca ön öğretim stratejilerini, öğretim sırasında ne olacağına ilişkin olarak, öğrenciye dersten önce verilen ve öğrenci için açıklayıcı, hazırlayıcı, bilgilendirici ya da harekete geçirici nitelik taşıyan içerik grupları olarak tanımlamışlardır. Bu süreçte öğrenciler zaman zaman, anlamlı öğrenmenin amaçladığı uygun içerik ara bağlantılarını görebilmektedirler.

Araştırmacı, ön örgütleyicilerin salt bir ön öğretim stratejisi olarak ele alınması gerektiği görüşüne katılmamaktadır; çünkü ön örgütleyicinin öğrenilecek içerikten daha üst düzeyde soyut, genel ve kapsamlı olması gerektiği düşünülürse, açıklayıcı ve bilgilendirici olma özelliği kendiliğinden ortadan kalkmaktadır. Hazırlayıcı ve harekete geçirici olma özelliği ise onu, sentezleme stratejisi olmaya biraz daha yaklaştıracaktır. Ancak, ön örgütleyicilerin nasıl oluşturulacağı konusunda işlevsel tanımların bulunmayışı, ön örgütleyici adına sınanan her içerik biriminin, gerçekte istenilir nitelikte bir ön örgütleyici olmaması riskini getirmekte ve bu da hem ön örgütleyicilere ve etkilerine hem de araştırma sonuçlarına kuşkuyla bakılmasını neden olmaktadır.

Oldukça basit gibi görünse de, çok dikkatli planlanmadığı takdirde etkisiz olma olasılığı oldukça yüksek olan ve etkisi öğrenciden öğrenciye farklılık gösteren ön örgütleyicilere bu yoğun ilgi, araştırmaların oldukça çelişkili sonuçlar vermesine rağmen, belki de çelişkili sonuçlar verdiklerinden, devam edecek gibi görünmektedir; çünkü bu strateji, öğrencinin bilişsel yapısının yeniden düzenlenmesini sağlamanın yanı sıra, öğretmenler için de kolay ve etkili bir başlangıç ve aynı zamanda güdüleme etkinliği olarak hizmet etmektedir. Ayrıca ön örgütleyiciler, hem içeriğin sentezlenmesini hem de öğretimin düzenlenmesini sağladıklarından, öğretim ortamına çift yönlü katkı getirmektedirler.

Sentezleme stratejilerinin bir diğer türü, ağ oluşturma (networking) adı verilen ve içerik birimleri arasındaki iç ilişkilerin ya da ara bağlantıların grafiksel olarak gösterimini esas alan stratejilerdir. Bir sunu stratejisi olmaktan çok öğrenci etkinliği şeklinde görülen bu stratejilerin, ağ oluşturma, harita oluşturma ve kavram haritası gibi türleri vardır.

Ağ oluşturma(networking) stratejisi, farklı içerik birimlerini, aralarındaki ilişkileri vurgulayarak görsel ve uzamsal biçimde düzenlemek yoluyla, öğrenciye materyalin tüm resmini göstermek, böylece de kodlama sürecini etkileyerek, kavrama ve hatırlamayı kolaylaştırmak amacı taşımaktadır. Böylesi bir ağsal yapıda içerik birimleri genellikle, düğme biçimli şekillerle, aralarındaki ilişkilerse oklarla gösterilmektedir. Bir öğrenme aracı olarak hizmet etmesinin yanı sıra, öğretmen tarafından düzenlendiğinde bir ön örgütleyici olarak da işe koşulabilmekte ve ayrıca tamamlanmamış ağlar, öğrencinin kavrama düzeyi öğrenmelerini test etmek amacıyla kullanılabilir (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1988: 454-456).

Ağ oluşturmaya benzer bir nitelik taşıyan harita oluşturmada, farklı içerik görüşlerinin grafiksel gösterimini vurgulamaktadır. Ancak burada metnin ana görüşü merkezde ve destekleyici görüşler çevrede olmak üzere, merkeze yönelen bir tarzda düzenleme sözkonusudur. Ayrıca bu stratejide ilişkiyi gösteren her ok adlandırılmıştır. Harita oluşturma stratejisinin, öğretim amaçlı kullanılmasının yanı sıra, bir öğretim sonrası etkinlik olarak ele alınmasının gereğini savunanlar da vardır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1988: 456-458).

Aynı doğrultuda ve benzer amaçlarla geliştirilmiş bir diğer strateji de kavram haritalarıdır. Teorik olarak bilişsel öğrenmeye dayanan ve Ausubel'in öğrenme teorisinden hareket eden bu stratejide, materyalin kavramsal yapısının grafiksel gösterimi söz konusudur. Novak ve Gowin (1984), kavram haritasını, "bir önermeler çerçevesi içine gömülü bir dizi kavramı sunmak için oluşturulan şematik araçlar" olarak tanımlamışlardır. Burada kavram, olayların ya da objelerin belirli bir düzen içinde ve bazı adlandırmalarla desenlenmesi; önerme ise, iki ya da daha fazla kavram arasındaki ilişkinin sözel ifadesi anlamında kullanılmaktadır (Tamir 1991: 333). Kavram haritalarında kavramlar, genelden-özele ve yukardan-aşağıya doğru hiyerarşik bir çizgide ve düğme biçimli şekiller içine yerleştirilir. Kavramlar arası ilişkilerse, her iki ilgili öge arasına, bir çizgi çizilerek gösterilir. Başlangıçta adlandırılmayan bu çizgiler, bazı farklı algı ya da yorumlara yol açtığından, daha sonra adlandırılmaya başlanmıştır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1988: 549-460). Kavram haritaları, belirli

bir alana ilişkin görsel bir sunu sağladığından, öğrencinin materyali daha iyi anlamasına yardımcı olmakta; ilgili ders materyallerine ilişkin bir şema ve yazılı sınavlar için bir çerçeve sağlamakta; aktif öğrenme ortamları yaratmakta; öğrencilere bilgilerindeki boşlukları belirlemek ve belirli bir alandaki kavramlar arasında yeni ilişkiler oluşturmak konusunda yardımcı olmaktadır (Tamir 1991: 334).

Bir sentezleme stratejisi olarak ağ stratejilerinin, yararlarına karşın bazı güçlükleri ve riskleri de vardır. Öncelikle öğrencilerin, bu stratejileri kullanabilmeleri için saatlerce eğitilmeleri gerekmektedir. Ağsal örüntüler, pek çok içerik birimi ve farklı ilişkileri içerdiğinden, kullanım açısından güçlükler getirmektedir. Ayrıca öğrencinin bir materyaldeki bütün temel ya da destekleyici birimleri belirlemesi ve bunlar arasındaki ilişkileri doğru olarak kurması kolay değildir. Bu nedenle ağ stratejileri kullanılırken, ağsal yapıların, anlamlı öğrenme sağlayıp sağlamadığına dikkat edilmeli ve bu yapılar diğer öğretim teknikleriyle desteklenerek kullanılmalıdır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1988: 460; Tamir 1991: 335).

Öğrencilerin, ağ stratejilerinin kullanılması durumunda karşılaştıkları, zamanı iyi kullanamama ve öğeler arası ilişkileri açık olarak görememe gibi sorunlarını da dikkate alarak, Reigeluth ve Stein, sentezleyici adını verdikleri ve yine grafiksel yapıların ağırlıkta olduğu, ancak sözel açıklamalar niteliğinde de düzenlenebilecek, bir sentezleme stratejisi önermişlerdir. Sentezleyici, tasarımcı ya da öğretici tarafından öğretim aracı, öğrenci tarafından da öğrenme amaçlı olarak geliştirilebilmektedir. Reigeluth ve Stein (1983: 358-359)'a göre sentezleyicinin amacı, içeriğin kapsamındaki tek tek görüşleri, iç ilişkileri açık seçik gösterebilmek için, ilişkilendirmek ve bütünleştirmektir. Böylece sentezleyici, öğrenciye en değerli bilgi türünü sağlamakta; karşılaştırmalar ve zıtlıkları vurgulamak yoluyla, görüşlerin daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırmakta; öğeler arası ilişkileri gösteren geniş bir resim sunarak, yeni bilginin anlamlılığını ve motivasyonel etkisini artırmakta; yeni bilgiler ve yeni bilgilerle önkoşul bilgiler arasında ek bağlantılar yaratarak, hatırlama oranını yükseltmektedir.

Bir sentezleyici, öğretilmiş olan her bir içerik birimine ilişkin kısa bir ifade, bir genelleme ve gerekirse onun anlamına ilişkin açıklamalar, görüşler arasındaki ilişkileri gösteren ve hatırlamayı kolaylaştıran birkaç bütünleştirilmiş, tipik örnek ve yine her bir görüş için birkaç bütünleştirilmiş, tanılayıcı, kendi kendini test etmeye yönelik alıştırmaya maddesinden oluşmaktadır (Reigeluth ve Stein 1983: 359; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 460).

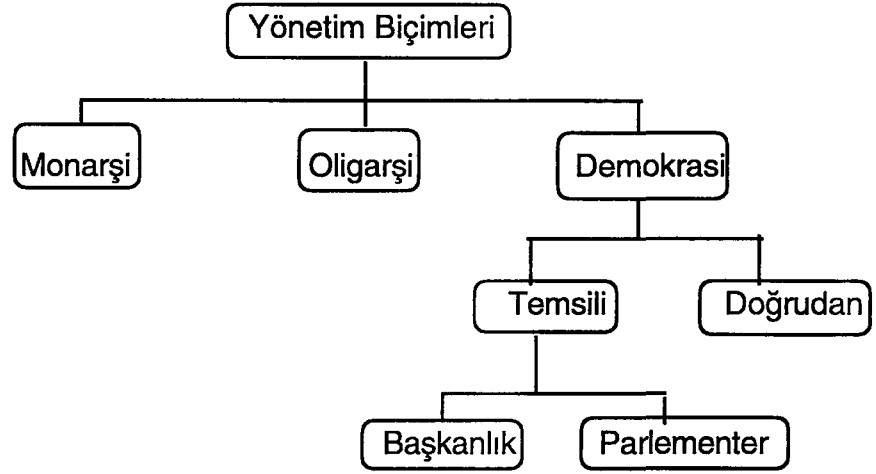
Sentezleyiciler, her bir içerik birimi ya da tipi (Kavramlar, ilkeler, işlemsel diziler) için farklı özellikler taşımaktadırlar. Konu alanındaki kavramsal yapı ele alındığında, parça ya da tür ilişkilerini; teorik yapı ele alındığında, neden-sonuç ilişkilerini; bir işlemsel yapı ele alındığında ise, aşamalı sıralama ilişkisini gösteren sentezleyicilerin oluşturulması gerekmektedir. Bu tarz bir düzenlemenin, yani tek bir ilişki tipine (kavramsal, işlemsel ya da teorik) yönelmenin amacı, bir grafiksel yapıdaki çizgilerin hangi ilişki türünü gösterdiği konusunda, öğrencinin karmaşaya düşmesini önlemektir. Ayrıca her bir içerik ya da ilişki tipi ayrı sentezleyici yapıları gerektirdiğinden, öğretim sürecindeki aynı genel noktada birden fazla sentezleyici kullanma durumu söz konusu olabilmektedir (Reigeluth ve Stein 1983: 359; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 461; Reigeluth 1987: 277-286).

Bu bağlamda aşağıda, sözel ve grafiksel sentezleyici örnekleri verilmiştir.

Fizik dersinde Işığın Kırılması konusunu işleyen bir öğretmenin,

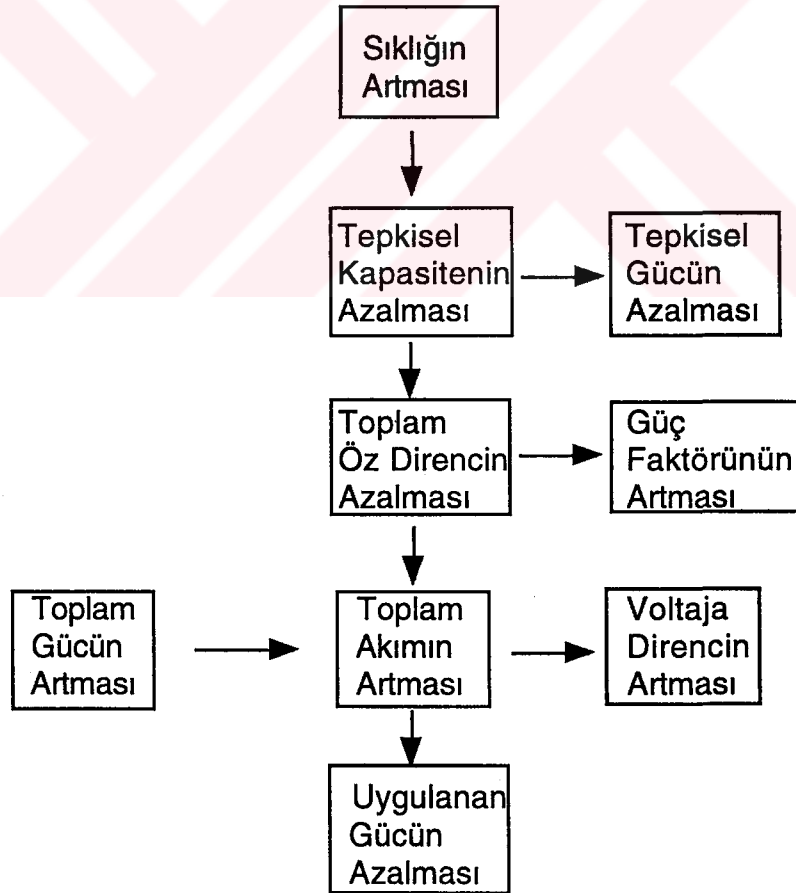
“kırılmanın ışık hareketlerinden birisi olduğunu ifade ettikten ve ışığın doğrusal hareket, geçiş, sapma, yansıma gibi diğer hareketlerini kısaca gözden geçirdikten sonra, dersin konusunun kırılma olduğunu belirtmesi ve değişik ortamlardan bakıldığında, nesnelerin görünüşlerinde oluşan farklılaşmayı göstermesi, bir sentezleyici olabilir” (Reigeluth 1987: 270).

Sosyal Bilgiler dersinde yönetim biçimlerini anlatacak olan bir öğretmen, aşağıdaki kavramsal sentezleyiciyi kullanabilir.



Şekil.2 Kavramsal sentezleyici örneği (Reigeluth ve Stein 1983:350).

Bir elektriksel ilkeyi anlatan öğretmense aşağıdaki sentezleyiciyi kullanabilir.



Şekil.3 İlkelere İlişkin Sentezleyici Örneği (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 462).

Ayrıca, sürecin başında ders hedeflerinin açık ve anlaşılır kılınmasına yönelik etkinliklerin de sentezleyici işlevi göreceğini belirten Reigeluth, kavramsal yapılar için, sentezleyici özetleyici birleşimlerinin kullanılmasını da önermiştir (Reigeluth 1987: 283-286).

İçerik tiplerine göre bu şekilde düzenlenen sentezleyiciler, işlevleri açısından iki gruba ayrılmaktadırlar. Bunların ilki, iç (internal) ya da ders sentezleyicileri ve ikincisi, sentezleyici dizileridir. İç ya da ders sentezleyicileri, tek bir dersin kapsamı içinde öğretilecek yeni görüşler arasındaki yatay ilişkileri gösterirken; sentezleyici dizileri, bir grup derste öğretilecek görüşler arasındaki yatay ve dikey ilişkileri göstermektedir (Reigeluth ve Stein 1983: 360; Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986 460; Reigeluth ve Curtis 1987: 189).

Ayrıca sentezleyiciler, süreç içindeki yerlerine göre de, ilk ya da ön sentezleyici, sentezleyici ve son sentezleyici adını almaktadırlar. İlk ya da ön sentezleyiciler, dışsal sentezlemeyi sağlamaktadırlar ki dışsal sentezleme, bir dersin kapsamı içinde öğretilecek içeriğin genel bir görünümünü vermekte ve bu bağlamda ön sentezleyici, bir ön örgütleyici gibi çalışmaktadır. Sentezleyiciler, içsel sentezlemeyi sağlamakta yani, bir dersin kapsamında yer alan içerik birimleri arasındaki ara bağlantıları göstermektedir. Son sentezleyici ise, içeriğin genelden özele sıralaması durumunda daha etkili olmakta ve sunulan tüm içerik görüşlerini genel bir çerçevede bütünleştirmektedir (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 466; Reigeluth ve Curtis 1987: 188-189; Reigeluth 1987: 277-286).

Sentezleyicilerin etkileri konusunda yapılan birkaç çalışmadan biri sentezleyicilerin, özellikle grafiksel formda olanlarının, kavramsal ilişkileri öğrenmede etkili olduğunu (McLean, Yeh ve Reigeluth 1983) gösterirken; Chao ve Reigeluth (1984) ve Frey ve Reigeluth (1981) tarafından yapılan çalışmalarda, kullanılan sentezleyiciler lehine anlamlı etkiler bulunamamıştır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 462-466).

Dikkat edilirse tüm sentezleme stratejileri, ilgili çalışmaların bir kısmında desteklenmekte, bir kısmında ise desteklenmemektedir. Ancak, varolan stratejileri daha etkili kılacak biçimde düzeltmek ya da yeni stratejiler üretmek için bu konudaki çalışmaların, aynı ya da değişik boyutlar

ele alınarak, sürdürülmesi gerekmektedir. Zira içerik, ister yetişğin ayrı bir ögesi olarak ele alınsın, ister öğrenme yaşantılarının kapsamı içinde düşünölsün, öğrenciyi eğitim hedeflerine götüren uyarıcılar sisteminin bir parçasıdır ve etkilice sıralanıp sentezlenmesi, gerek yetişğin geliştirilmesi gerekse ürünün kalitesi açısından son derece önemlidir.

Bu noktadan hareketle ve konu merkezli yetişğin ağırlıklı olarak uygulanması nedeniyle sıkça eleştiriye uğramasına karşın, eğitim sistemimizde pek de üzerinde durulmayan, ders kitapları içine sıkışıp kalmış içeriğe ve onun düzenlenmesine bir parça olsun dikkat çekebilmek için bu araştırmada, içerik sentezleme stratejileri üzerinde durulmuş ve sentezleme stratejilerinden ön örgütleyiciler ve sentezleyicilerin, birlikte ya da ayrı ayrı kullanılmaları durumuyla, hiç kullanılmamaları durumunda, etkili öğrenme açısından bir farklılık yaratıp yaratmadıkları test edilmiştir. Ayrıca, içerik yazılı materyal olarak öğrencilere verilmemiş, öğretim ortamında sözel olarak sunulmuştur. Bunun nedeni ise, bir yandan içeriğin, ders kitaplarında yer alan konular olarak görülmesi anlayışından uzaklaşmak, diğer yandan da bu stratejilerin, özellikle ön örgütleyici stratejisinin, temelde bir sunu modeli olan Anlamlı Sözel Öğrenme Modeline dayalı olarak geliştirilmiş bir sunu stratejisi olmasıdır.

Problem Cümlesi

Farklı sentezleme stratejileri kullanılarak düzenlenen içeriklerin başarıya etkisi nedir?

Alt Problemler

1. İçerik sentezleme stratejilerinden, önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte kullanılarak, yalnızca sentezleyiciler işe koşularak ve söz konusu stratejiler kullanılmaksızın düzenlenen, üç farklı içerikle etkileşen öğrenci gruplarının, Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi bilgi ve kavrama düzeyi başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İçerik sentezleme stratejilerinden, önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte kullanılarak, yalnızca sentezleyiciler işe koşularak ve yalnızca ön örgütleyiciler kullanılarak düzenlenen, üç farklı içerikle etkileşen öğrenci gruplarının, Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İçerik sentezleme stratejilerinden, yalnızca sentezleyiciler işe koşularak, yalnızca önörgütleyiciler kullanılarak, ve söz konusu stratejiler kullanılmaksızın düzenlenen, üç farklı içerikle etkileşen öğrenci gruplarının, Eğitim Durumları ünitesi bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İçerik sentezleme stratejilerinden, önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte kullanılarak, yalnızca ön örgütleyiciler işe koşularak ve söz konusu stratejiler kullanılmaksızın düzenlenen, üç farklı içerikle etkileşime sokulan öğrenci gruplarının, Değerlendirme ünitesi bilgi ve kavrama düzeyi başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Denenceler

1.00 Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Bilgi ve Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Denenceler:

1.10 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

1.11 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

1.12 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

1.20 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

1.21 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

1.22 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

2.00 Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Başarılarına İlişkin Denenceler:

2.10 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.11 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.12 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.20 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.21 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.22 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.30 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun uygulama düzeyi başarısı, sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.31 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun uygulama düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

2.32 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun uygulama düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

3.00 Eğitim Durumları Ünitesi Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Başarılarına İlişkin Denenceler:

3.10 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

3.11 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

3.12 Ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

3.20 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

3.21 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

3.22 Ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

3.30 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun uygulama düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

3.31 Sentezleyicilerin kullanıldığı grubun uygulama düzeyi başarısı,

sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

3.32 Ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun uygulama düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

4.00 Değerlendirme Ünitesi Bilgi ve Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Denenceler:

4.10 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

4.11 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

4.12 Ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

4.20 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha yüksektir.

4.21 Ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

4.22 Ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun kavrama düzeyi başarısı, sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha yüksektir.

Sayıtlar

1. Bu araştırmada;

a) hedeflerin ilgili oldukları düzeylere uygunluğu ve alanı kapsayıp

kapsamadıkları ve hedef davranışların ilgili oldukları hedefi temsil edip etmedikleri;

b) ölçme aracındaki soruların ölçmeyi amaçladıkları davranışları ölçücü olup olmadıkları ve ölçme aracının kapsam geçerliliği konularında uzman kanıları yeterli sayılmıştır.

2. Kontrol edilemeyen değişkenler tüm grupları eşit şekilde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan Genel Öğretim Metodları dersinin, Program Geliştirme ve Temel Kavramlar, Hedefler ve Davranışsal Tanımları, Eğitim Durumları ve Değerlendirme üniteleriyle;

2. Ünitelerde kazandırılacak davranışlar bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeyleriyle;

3. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden ve 1992-93 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Genel Öğretim Metodları dersini alan Alman Dili Edebiyatı, Amerikan Kültürü Edebiyatı ve Fransız Dili Öğretmenliği öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Ön örgütleyici: Yeni öğrenme malzemesi ile daha geniş ve hali hazırda varolan bilişsel yapı arasında bağ kuran yeni bir bilişsel yapı oluşturarak, öğrencinin genel bilişsel yapısının yeniden düzenlenmesine hizmet eden (Lawton ve Wanska 1977) ve içerikten daha üst düzeyde

soyut, genel ve kapsamlı birimlerdir (Ausubel 1977: 167-168).

Sentezleyici: İçeriğin kapsamındaki tek tek görüşleri, iç ilişkileri açık seçik gösterebilmek için, ilişkilendiren ve bütünleştiren, grafiksel ya da sözel genellemelerdir (Reigeluth ve Stein 1983: 358).

İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada içerik sentezleme stratejilerinden ön örgütleyicilerin ve sentezleyicilerin birlikte ya da ayrı ayrı kullanıldığı ya da kullanılmadıkları durumlarda, sözkonusu içeriğin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde öğrenilmesi açısından etkileri sınanmaya çalışılmış ve gerek sentezleme stratejileri gerekse içerikler sözel ya da görsel yolla sunulmuştur.

Bu konudaki literatür incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmında sözkonusu stratejilerin yazılı materyallerdeki etkisini sınamak yoluna gidildiği ve okuduğunu anlama, hatırlama ya da transfer etme üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Stratejilerin görsel ya da işitsel formda verilmesi durumundaki etkilerini inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu anlamda varolan çalışmaların bir kısmı da yalnızca sentezleme stratejisini görsel ya da işitsel nitelikte sunmuş, ilgili materyale deneklere okutulmuştur.

Bu nedenle ulaşılabilen, görsel ya da işitsel nitelikli sentezleme stratejilerinin etkilerini sınanan çalışmaların yanısıra, yazılı materyallerle yapılan çalışmalardan da bazıları, öncelikle ön örgütleyicilerle ilgili olanlar ele alınarak, aşağıda verilmiştir.

Ön örgütleyiciler Ausubel'in Anlamlı Sözel Öğrenme Kuramı'na dayalı olarak ileri sürdüğü bir sentezleme stratejisidir ve stratejinin etkililiğini sınanan ilk çalışmalar da yine Ausubel tarafından yapılmıştır. Ausubel (1960), ön örgütleyicilerin etkisine ilişkin görüşlerini sınamak üzere yaptığı ilk çalışmalardan birinde, çeliğin metalurjik özelliklerine ilişkin 2500 kelimelik bir yazılı materyal ve 500'er kelimelik iki giriş pasajı kullanmıştır.

Giriş pasajlarından ilki, metaller ve alaşımları konu alan bir açıklayıcı ön örgütleyici; ikincisi ise metallerin işlenmesinde kullanılan yöntemlerle ilgili tarihsel bir pasajdı. Giriş pasajları, ön bilgi, materyale aşinalık ve öğrenme yetenekleri açısından denkleştirilmiş 120 üniversite son sınıf öğrencisinden oluşan deney ve kontrol gruplarına, 48 saatlik arayla ve yine yazılı olarak iki kez verilmiştir. İkinci uygulamanın hemen ardından verilen materyal üzerinde çalışma 35 dakika sürmüştür ve üç gün sonra yapılan hatırlama testine göre ön örgütleyici kullanılan grubun anlamlı düzeyde daha iyi hatırladığı görülmüştür.

Açıklayıcı ve karşılaştırmacı ön örgütleyicilerin etkilerinin sınındığı bir diğer çalışmada ise Ausubel ve Fitzgerald (1961), Budizm'le ilgili kavramlara ilişkin 2500 kelimelik bir yazılı materyal; Budizm'le öğrencinin aşına olduğu Hıristiyanlık arasındaki benzerlik ve farklılıkları konu alan bir karşılaştırmacı ön örgütleyici; Budizm'i ilkesel olarak ele alan bir açıklayıcı ön örgütleyici ve Budha ve Budizm ile ilgili tarihsel bir pasaj kullanmışlardır. Illinois Üniversitesi'nde Eğitim Psikolojisi dersi alan 115 denekle yürütülen araştırmada önce giriş pasajları sekiz dakika, iki gün sonra da Budizm'le ilgili materyal 35 dakika süreyle çalışılmıştır. Üç ve 10 gün sonra test verilmiş ve üç gün sonraki sınamada yalnızca karşılaştırmacı ön örgütleyici etkili çıkarken, 10 gün sonraki sınamada ön örgütleyici kullanılan her iki grubun da, tarihsel giriş kullanılan gruptan daha yüksek hatırlama performansı gösterdikleri saptanmıştır. Ön örgütleyici kullanılan iki grup arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Karşılaştırmacı ön örgütleyicilerin yine yazılı materyallerdeki etkisini sınanan bir diğer çalışmada ise Ausubel ve Youssef (1973), Budizm ve Zen Budizm'in ilkesel kavramlarıyla ilgili 2500 kelimelik bir materyalle, Budizm ve Hıristiyanlık arasındaki farklarla Budizm ve Zen Budizm arasındaki farkları konu alan bir karşılaştırmacı ön örgütleyici ve bir tarihsel giriş kullanmışlardır. İlk gün tüm deneklere Hıristiyanlıkla ilgili bir test verilmiş ve ardından deney grubu, ön örgütleyicinin Budizm ve Hıristiyanlıkla ilgili bölümünü, kontrol grubu ise tarihsel girişi sekiz dakika çalışmışlardır. İki gün sonra her grup kendi giriş pasajını beş dakika çalıştıktan sonra tüm gruplar Budizm pasajını 32 dakika süreyle okumuşlardır. 48 saat sonra

Budizm pasajı ile ilgili test alan gruplar üç gün sonra, deney grubu karşılaştırmacı örgütleyicinin Budizm-Zen Budizm arasındaki farkı konu alan kısmını, kontrol grubu ise tarihsel girişi olmak üzere giriş pasajlarını almışlardır. İki gün sonra her grup kendi giriş pasajını beş dakika süreyle tekrar çalışmışlar ve ardından tüm gruplar 30 dakika süreyle Zen Budizm'le ilgili materyal üzerinde durmuşlardır. Bir hafta sonra gruplara bu pasajla ilgili bir test verilmiştir. Sonuçta, ön bilgilerin giriş pasajını öğrenmeyi; girişteki öğrenmenin sonraki paralel öğrenmeyi ve ön örgütleyicilerin girişteki bilginin öğrenilmesini anlamlı ölçüde kolaylaştırdığı bulunmuştur. Ön örgütleyicilerin sonraki paralel öğrenmeye etkisi ise anlamlı bulunmamıştır. Araştırmacılar bu durumu, ikinci pasaj çalışılırken birinci pasajın hala bellekte var oluşu ve bu iki materyal seti içindeki görüşlerin, özellikle ilk materyali iyi öğrenmiş öğrenciler tarafından ayırdedilememiş olma olasılığı ile açıklamışlardır.

Bellek düzeyi ile ön örgütleyicilerin, yazılı sosyal çalışma materyallerini öğrenmeye ve hatırlamaya etkisini belirlemek üzere Allen (1969) tarafından yapılan çalışmada, Asya hakkında dört basit ünitenin taslak versiyonları kullanılmıştır. Ön örgütleyicili derslerle bellek düzeyi sorularının kullanıldığı; ön örgütleyicili derslerle üst düzey soruların işe koşulduğu; ön örgütleyici kullanılmayan derslerle bellek düzeyi sorularının yer aldığı ve ön örgütleyici kullanılmayan derslerle üst düzey soruların işe koşulduğu dört grupta yürütülen çalışmaya, 212 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma beş gün sürmüş olup, ilk dört gün materyal okunmuş ve beşinci gün 36 maddelik test uygulanmıştır. Sonuçta, hatırlama düzeyinde bütün öğrenciler yüksek performans gösterirken, yeni materyale ilişkin üst düzey sorulara verilen yanıtlar açısından gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ön örgütleyici verilen gruplar hatırlama testinde başarılı olurken, hem ön örgütleyici hem de soru tipinin kalıcılık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yüksek IQ'ya sahip ön örgütleyici alan öğrenciler, ön örgütleyici almayanlara oranla, yeni materyale ilişkin üst düzey sorularda anlamlı düzeyde daha yüksek performans göstermişlerdir.

Yukarıda yer alan araştırmalardan farklı olarak, ekonomik kavramların a) tanıma ve anlama, b) basit uygulama ve c) karmaşık uygulama

düzeylerinde öğrenilmesine ön ve son örgütleyicilerin etkisini ve yetenek düzeyleriyle örgütleyiciler arasındaki etkileşimi belirlemeye dönük çalışmada Anderson (1973), gerek hatırlamayı kolaylaştırmak açısından ön ve son örgütleyiciler arasındaki farklılığın, gerekse örgütleyici ve yetenek etkileşiminin yokluğu hipotezlerinden yola çıkmıştır. Kolej öğrencileriyle yürütülen çalışmada öğretim, farklı öğretmenlerle gerçekleştirilmiş ve sonuçta, ön örgütleyicilerin ekonomik kavramların hatırlanması ve transferinde son örgütleyicilerden anlamlı düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. Yetenek düzeyleri ile örgütleyiciler arasında ise etkileşim bulunmamıştır.

Mayer (1975), bilgisayar programlama deneyimi olmayan 176 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada, ön örgütleyicilerin transfer üzerindeki etkisini sınamıştır. Basit bir programlama dili ile hazırlanmış 10 sayfalık bir materyalin kullanıldığı çalışmada, deney grubu, bu materyalle beraber bir bilgisayar modeli almış, ayrıca gruba model bağlamında programa ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Kontrol grubuna aynı açıklama modelsiz verilmiştir. Birbirini izleyen son testlerde bazı maddeler uzak transferi (ör. materyalde verilen tanımlara dayalı olarak sekiz satırlık bir Luping programının nasıl yorumlanabileceği vb.), bazı maddelerse yakın transferi (ör. belli bir iş için tek bir ifadenin istenmesi vb.) gerektiriyordu. Sonuçta ön örgütleyici grubunun uzak, kontrol grubunun ise yakın transferde daha başarılı olduğu bulunmuştur (Akt., Mayer 1979: 376).

Materyalin organizasyonundaki eksiklikleri telafi etmede ön örgütleyicilerin etkisini saptamaya yönelik bir diğer çalışmada Mayer, bilgisayar programcılığını bilmeyen 56 öğrenciye, bilgisayar programlama hakkındaki 24 parça metni, mantıksal yada gelişigüzel düzenlemeyle sunmuştur. Ayrıca öğrencilere, öğretimden önce bir bilgisayar modelini tanımlayan ve tanıdık terimler içeren bir ön örgütleyici verilmiştir. Sonuçta ön örgütleyici, materyal gelişigüzel olduğunda daha etkili olmuş ancak mantıksal düzenlemede başarılı bulunmamıştır (Akt., Mayer 1979: 379).

Bir ön örgütleyici ile ilgili öğrenme materyalinin okunması arasındaki sürenin öğrenme üzerindeki etkisini belirlemeye dönük çalışmalarında Glover, Bullock ve Dietzer (1990), birbirini izleyen üç deney

gerçekleştirmişlerdir. İlk deneyde iki grup oluşturulmuş; gruplardan birinde ön örgütleyici ile materyal ard arda sunulurken, diğerinde ön örgütleyici ile materyalin okunması arasında 10 dakikalık ve danışmasız bir süre bırakılmıştır. İkinci deneyde dört grup oluşturulmuş; grupların üçünde ön örgütleyicilerle materyalin okunması arasında 10 dakikalık bir süre bırakılmıştır. Bu süre bir grupta danışmasız, bir grupta ön örgütleyici tekrarlanarak, diğer grupta ise farklı uyarıcılara dikkat çekilerek geçirilmiştir. Bir grupta ise ara bırakılmamıştır. Üçüncü deneyde de ikinci deneydeki süreç izlenmiştir. Sonuçta, ön örgütleyici ile materyalin okunması arasında bir süre bırakılması, anında okumadan daha etkili bulunmuştur. Bırakılan süre danışmasız ya da farklı uyarıcılara yönelik olarak geçirilirse, ön örgütleyicinin tekrarlandığı, aranının bırakılmadığı ya da ön örgütleyicinin hiç sunulmadığı durumlardaki öğrencilerden daha başarılı olmaktadırlar. Farklı uyarıcılara yönelen grupta en iyi öğrenme gerçekleşirken; ön örgütleyicilerle materyalin okunması arasında süre bırakılmaması durumuyla, bırakılan sürede ön örgütleyicinin tekrarlandığı durum arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Yukarıda sunulan araştırmaların tamamında, ön örgütleyicilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönündeki görüşü kanıtlar nitelikte sonuçlar bulunmuştur. Ancak bu konudaki bazı çalışmalarda aksi yönde kanıtlar ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ausubel ve Fitzgerald (1962), bir diğer çalışmalarında ön örgütleyiciyle giriş pasajının etkisini sınınamışlardır. Illinois Üniversitesi'nde Eğitim Psikolojisi dersi alan 143 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, ergenliği düzenleyen hormonal faktörlerle ilgili 1400 ve onların ergenlikteki patolojik değişimleri ile ilgili 1600 kelimelik iki yazılı materyal kullanılmıştır. Deney grubu, ilk materyalle ilgili 500 kelimelik bir açıklayıcı örgütleyiciyi; kontrol grubu ise ergenlerin, davranışsal açıdan, farklı kültürlerdeki benzerliklerini konu alan yine 500 kelimelik bir giriş pasajını, iki gün arayla sekiz ve altı dakikalık sürelerle iki kez çalışmışlardır. İkinci uygulamanın ardından tüm gruplar ergenlikle ilgili ilk materyali 25 dakika çalışmış ve 48 saat sonra bu materyalle ilgili bir test almışlardır. Üç gün sonra ikinci pasajı alan gruplara 27 dakikalık bir okumadan dört gün sonra da bu materyale

ilişkin test uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, yetenek düzeyi ile hatırlama arasındaki etkileşim; ön bilginin girişteki öğrenmeye etkisi konularında anlamlı farklılık elde edilirken; ön örgütleyicilerin girişteki öğrenmeye ve sonraki öğrenmelere (aşamalı öğrenmeye) etkileri konusunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmacılar bu durumu, ön örgütleyicilerin düşük yetenekli öğrenciler için daha yararlı olduğu, yüksek yetenekli öğrencilerinse kendi örgütleme stratejilerini kullandıkları şeklindeki görüşlerinin kanıtı olarak yorumlamışlardır. Ön öğrenmelerinin yetersizliği nedeniyle öğrencilerin, ön örgütleyicileri etkili bir şekilde kullanamama ve ilk pasajın ikinci pasaj için ön örgütleyici işlevi görmüş olma olasılıkları da araştırma sonuçlarını açıklamak üzere ileri sürdükleri görüşler arasındadır.

Ön ve son örgütleyicilerin öğrenme üzerindeki etkisini sınamak üzere yaptıkları çalışmada Bauman, Glass ve Harrington (1969), üniversite öğrencilerinden üç deney grubu oluşturmuşlardır. Her işlem son testi de içerecek şekilde bir ders saati sürmüş ve son örgütleyicilerin ön örgütleyicilerden anlamlı düzeyde daha etkili olduğu gözlenmiştir (Akt., Barnes ve Clawson 1975: 644).

Ön ve son örgütleyicilerin etkisini sınamaya dönük bir diğer çalışmada Clawson (1973), ön ve son örgütleyicilerin üçüncü sınıf yapılandırılmış antropoloji materyallerinin öğrenilmesine etkilerini araştırmıştır. Üç grupta yürütülen çalışmada, birinci grup örgütleyiciyi materyalden önce; ikinci grup materyalden sonra almıştır. Üçüncü gruba ise örgütleyici verilmemiştir. Ayrıca bir de çalışma rehberi sunulan araştırmada sonuçta, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İki farklı örgütleyici tipiyle (ön örgütleyici ve tarihsel örgütleyici) iki farklı soru tipinin (olgusal hatırlama, kavrama+uygulama soruları) yazılı materyalden öğrenmeye etkisini araştıran Feller (1973), örneklemini oluşturan 131 onuncu sınıf öğrencisini, zeka ve okuduğunu anlama testleri uygulayarak denkleştirmiştir. Deney gruplarında örgütleyiciler ve farklı soru tipleri işe koşulurken; kontrol grubunda örgütleyici ya da soru kullanılmamış, yalnızca materyal okutulmuştur. Çalışmada ön örgütleyici

kullanılan gruplar lehine anlamlı fark bulunmamıştır. Ön örgütleyici soru bileşimi kullanılan gruplar ise en düşük başarıyı elde etmişlerdir.

Shmurak(1974)'ın, öğrencilerin bilişsel stilleriyle eşleştirilerek düzenlenmiş ön örgütleyicilerin, açıklayıcı bilimsel materyalin daha iyi öğrenilmesi ve hatırlanmasını olumlu yönde etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yaptığı ve okuma yeteneği, cinsiyet ve bilişsel stil arasındaki ilişkileri de araştırdığı çalışmaya 161 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Sigel Bilişsel Stil Testi kullanılarak denkleştirilen gruplara 300 kelimelik dört pasajdan biri uygulanmıştır. Sonuçta öğrencinin bilişsel stili ile örgütleyici stiline eşleştirilmesinin öğrenme ve hatırlamayı olumlu yönde etkilediğine ilişkin herhangi bir bulgu elde edilmemiştir. Ön örgütleyici kullanılmamasının, kullanılması durumu kadar etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ön örgütleyici bilişsel stil bileşimli koşullarda erkeklerin, açıklayıcı bilimsel materyalin öğrenilmesinde dezavantajlı oldukları bulunmuştur.

Moore, Barnes ve Barnes (1975) ise sosyal çalışma sınıflarında okuyan 92 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, ön örgütleyici; ön örgütleyici ve öğrenme materyali ; bağlantısız giriş pasajı ve öğrenme materyali kullanılan üç grubu karşılaştırmışlardır. Çalışma beş gün sürmüştü ve bunu bir son testle, altı gün sonra uygulanan kalıcılık testi izlemiştir. Sonuçta, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akt., Barnes ve Clawson 1975: 645).

Ön örgütleyicileri farklı bir formda ele alan ilk araştırmalardan biri Scandura ve Wells (1967) tarafından yapılan ve ön örgütleyicilerin soyut matematiğin öğrenilmesindeki etkilerini sınavan çalışmadır. Soyut matematik kavramlarını formal olarak tanımlayan bir modelle bir tarihsel girişin kullanıldığı bu çalışma, hizmet öncesi eğitim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Örgütleyicilerin, matematiksel kavramların kullanıldığı grupta “play-like” , tarihsel giriş kullanılan grupta ise “followed-by” adı verilen oyunlarla sunulduğu çalışmada, materyaller arasındaki farkın öğrenmeyi anlamlı ölçüde etkilediği ancak giriş türü ve materyal etkileşiminin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak örgütleyici kullanılan grup, materyali, tarihsel giriş kullanılan gruptan anlamlı derecede daha iyi

hatırlamıştır. Ayrıca örgütleyicilerle tarihsel giriş kullanılan gruplar arasında örgütleyici, ders ve test için harcadıkları zaman açısından anlamlı ölçüde fark olduğu gözlenmiştir.

Mayer (1976), bir soyut model olarak ön örgütleyicilerin, kullanım koşullarına bağlı olarak, bilgisayar programlama dilini öğrenmeye katkısını belirlemek üzere yaptığı çalışmada, bilgisayara ilişkin soyut bir modeli tablo halinde hazırlamış ve görsel olarak sunmuştur. Oluşturulan dört grubun ilkinde ön örgütleyici, öğretimden önce ve öğretim sırasında; ikincisinde, sınav durumunda; üçüncüsünde öğretimden sonra verilmiş, dördüncü grupta ise ön örgütleyici kullanılmamıştır. Fortran'a ilişkin modeller ve kuralları içeren 10 sayfalık iki tekstin okuma materyali olarak kullanıldığı çalışma, Indiana Üniversitesi'nden seçilen 80 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sonuçta, ön örgütleyici alan grupla almayan grup arasında dikkate değer bir fark bulunmamıştır. Öğrenmeden önce ve öğrenme sırasında örgütleyici alan grubun öğrenme sırasında örgütleyici almayan gruptan daha iyi performans gösterdiği; test sırasında örgütleyici alan grupla, test edilen performansa ilişkin problem türleri arasındaki etkileşimin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Model teksti alan grup, ilişki kurmayı gerektiren sorularda, kural teksti alan grupsa tanımlayıcı sorularda daha iyi performans göstermişlerdir.

Darch, Carnine ve Kameenui (1986), grafik örgütleyicilerin ve sosyal yapının içeriği öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, 84 altıncı sınıf öğrencisinin katıldığı dört gruplu bir çalışma yürütmüşlerdir. İlk grupta içerik, grafik örgütleyici ve grup koşullarında; ikinci grupta grafik örgütleyici ve bireysel koşullarda; üçüncü grupta SQ3R yaklaşımının bireyselleştirilmiş bir formu kullanılarak; dördüncü grupta ise doğrudan okuma ve grup koşullarında öğretilmiştir. Öğretim işlemini gerçekleştirecek öğretmenlerin, araştırmacılar tarafından eğitildiği çalışmada, derslerin her biri üçer ders içerecek biçimde beş ayrı birim halinde düzenlenen içerik 15 derslik bir sürede tamamlanmıştır. Grafik örgütleyicinin grup koşullarında sunulduğu grupta, grafik örgütleyici tüm gruba tepegözle gösterilmiş ve öğretmen, grafik örgütleyiciyle aynı biçimde düzenlenmiş bir öğretim izlenmesine göre hareket etmiştir. Üç derslik birimin ilk dersinde grafik örgütleyiciyi alan

öğrenciler, ikinci ve üçüncü derslerde 4-6 kişilik gruplar halinde ve oyun şeklinde, örgütleyicideki içerikle ilgili araştırma ve inceleme yapmışlar ve materyali okumamışlardır. Grafik örgütleyicinin bireysel koşullarda sunulduğu grupta, yine üç derslik birimin ilk günü örgütleyici her bir deneğe bir kopya olmak üzere dağıtılmıştır. Öğrenciler grafik örgütleyiciyi çalışırken, onu oluşturan içerik birimlerini, beş adımlı bir kendi kendine çalışma sürecinde tekrarlamışlardır. SQ3R yaklaşımının bireysel koşullarda sunulduğu grupta, öğretim izlencesi ile grafik örgütleyiciden uyarılan ve tüm olgusal bilgileri içeren bir materyal kullanılmıştır. Öğrenciler materyal üzerinde bağımsız çalışmış ve yedi adımlı bir kendi kendine çalışma süreci izlemişlerdir. Doğrudan okuma etkinliklerinin grup koşullarında yer aldığı grupta, beş birimin her birindeki ilk derste öğretmenler, temel kavram ve olguları taktir tekniğiyle (Lecture Metot) açıklamışlardır. Daha sonra bir önceki grupta kullanılan materyali okumuşlar ve içeriği, kişisel yaşantılar açısından ele alarak tartışmışlardır. Tartışmadan sonra öğretmenler soru sormuşlar ya da konuyla ilgili kısa bir kompozisyon yazdırmışlar ve öğrencilere dönüt vermişlerdir.

On maddelik bir ön test, 15 maddelik bir son test ve sekiz maddelik bir transfer testi aracılığıyla verilerin toplandığı bu çalışmada, grafik örgütleyicinin grup koşullarında verilmesinin, bireysel koşullarda verilmesinden anlamlı düzeyde daha etkili olduğu bulunmuştur. Grafik örgütleyici kullanılan gruplar, doğrudan okuma grubundan hem hatırlama hem de transfer açısından, anlamlı düzeyde daha başarılı olmuşlardır. SQ3R yaklaşımının kullanıldığı grupla doğrudan okuma grubu arasında ise hatırlama açısından fark bulunmazken; transfer açısından SQ3R grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Farklı formatlardaki ön örgütleyicilerin etkisi üzerine yaptıkları çalışmada Meng ve Patty (1991), yazılı ön ve son örgütleyiciler, görsel ön ve son örgütleyiciler ve örgütleyici kullanılmayan beş ayrı durumda, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin başarılarını incelemişlerdir. Temel beceri ve zihinsel yetenek testleriyle denkleştirilen 321 altıncı sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin bilişsel stilleri (alan bağımlı ya da alan bağımsız) Group Embedded Figures Test kullanılarak

saptanmıştır. Deneysel işlemlere ve testlere uygulanmak üzere geliştirilen bilgisayar destekli sosyal çalışmalar içeriği, yazılı materyal formatında programlanmıştır. Toplam 15 deneysel koşulda gerçekleştirilen çalışmada, görsel ön örgütleyici, hemen süreç sonunda uygulanan hatırlama testinde en az; kalıcılık testinde ise en yüksek etkiyi göstermiştir. Görsel ön örgütleyici kullanılan alan bağımlı deneklerle, görsel son örgütleyici kullanılan alan bağımsız öğrenciler için ders etkili bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumu, alan bağımsız deneklerin, pasajları basit bulmaları nedeniyle ön örgütleyici kullanmamış ya da yaratıcı nitelikleriyle kendi bilişsel stillerine yönelmiş ve ön örgütleyiciye önem vermemiş olma olasılıklarıyla açıklamışlardır.

Livingston (1970), ön örgütleyicilerin etkisine ilişkin olarak yaptığı çalışmada üç deney grubu oluşturmuştur. İki sekizinci sınıf ve bir lise sınıfında yürütülen ve ön örgütleyici olarak bir taklit oyununun kullanıldığı çalışmada deney süreleri farklılık göstermiştir. Grubun birinde deney bir saat sürmüştür ve dersin içeriği, hareketsiz filmler şeklinde sunulmuştur. Diğer iki grupta ise ders bir hafta sürmüştür ve içerik yazılı materyal şeklinde verilmiştir. Sonuçta ön örgütleyiciler lehine bir fark elde edilmemiştir (Akt., Barnes ve Clawson 1975: 644).

Barron (1971), grafik örgütleyici kullanılan, yazılı (düz yazı) örgütleyici kullanılan ve örgütleyici kullanılmayan üç farklı koşuldaki öğrencilerin başarılarını karşılaştırdığı çalışmasını altıncı ve 12. sınıf öğrencileriyle yürütmüştür ve çalışma bir ders saati sürmüştür. Grafik örgütleyicinin görsel olarak sunulduğu, yazılı örgütleyicinin ise açıklayıcı ön örgütleyici olarak düzenlendiği çalışmada ön örgütleyiciler lehine anlamlı farklılık bulunmamıştır (Barnes ve Clawson 1975: 644).

Lucas (1972), 196 yedinci sınıf öğrencisiyle yazılı, görsel ve işitsel olmak üzere üç ön örgütleyici tipinin etkisini sınıadığı ve dört hafta süren çalışmasında ön örgütleyiciler lehine anlamlı fark bulmamıştır. Ayrıca, işlemle IQ, yetenek ve cinsiyet arasında da anlamlı bir etkileşim gözlenmemiştir (Akt., Barnes ve Clawson 1972: 645).

Mayer (1983), tekrar ve ön örgütleyicilerin bilimsel metinlerden öğrenmeye nicel ve nitel etkilerini sınamak amacıyla, birbirini izleyen iki deney gerçekleştirmiştir. İlk deney 88 denek üzerinde yürütülmüş ve denekler, denel işlemler için 20, 20, 20, 28 olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Hatırlama, tanıma ve problem çözme performansının test edildiği deneyde, radarla ilgili bir pasajın teyp kayıtları kullanılmıştır. İlk grup kaydı bir kez, ikinci grup iki kez ve üçüncü grup üç kez dinlerken; dördüncü grupta, birinci gruptaki pasaj dinletilmiş ancak dinleme işleminden önce ön örgütleyici gösterilmiş ve 60 saniye süreyle incelenmiş, ayrıca bunun pasajı anlamalarına yardımcı olacağı da söylenmiştir. Uygulamanın ardından yapılan test işlemine göre, ön örgütleyicilerin hatırlama miktarını, tekrar gibi, anlamlı derecede artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca ön örgütleyicilerin, ilkeler ve modern araçlar gibi bilgi türlerinin hatırlanması ile yaratıcı problem çözmede anlamlı derecede etkili olduğu; soyut analogiler ve olgular gibi bilgi türlerinin hatırlanması ve aynen tanıma niteliğindeki hatırlamalarda etkili olmadığı bulunmuştur. Bu deneyin sonuçlarını farklı bir materyalle sınamak üzere yapılan ikinci deney 131 denek ve dört grup üzerinde yürütülmüştür. Bu deneyde Ohm's kanunları ile ilgili bir pasajın teyp kayıtları kullanılmıştır. İlk deneydeki süreç izlenmiş ancak bu deneyde problem çözme ve aynen tanıma gücü test edilmemiştir. Sonuçta, deney 1'dekinin aksine ön örgütleyicilerin hatırlama miktarını etkilemediği görülmüştür. Ayrıca ön örgütleyiciler yalnızca ilkelerin hatırlanmasını anlamlı düzeyde etkilemiştir. Mayer bu durumu, öğrencilerin dikkatlerini teknik semboller ve soyut analogilerden çok temel kavramsal ilkeler üzerine yoğunlaştırmış olmalarıyla açıklamıştır.

Farklı örgütleyicilerin yazılı materyallerden öğrenme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir çalışmayı Kloster ve Winne (1989), matematik dersini alan 227 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürütmüş ancak 199 öğrencinin verilerini değerlendirmeye katmışlardır. 2000 kelime ve 30 paragraftan oluşan bir materyalin kullanıldığı araştırmada, bir analogi, bir kavram, bir outline ve bir resim olmak üzere dört ön örgütleyici işe koşulmuştur. Çalışma iki gün sürmüş ve değerlendirme için bir serbest çağrışım testi, bir çoktan seçmeli test ve bir tutum ölçeği kullanılmıştır.

Sonuçta, kavramsal örgütleyici kullanılan grupların alt düzeydeki ayrıntıları hatırlamakta başarılı olamadıkları ancak, analogik örgütleyici kullanılan gruplardan daha fazla ilerleme gösterdikleri gözlenmiştir. Resim ve outline gibi Ausubel'in tanımına uymayan örgütleyicilerin kullanıldığı gruplarda başarı düşük bulunmuştur. Buna göre araştırmacılar, ön örgütleyicilerin etkisinin öğrencinin yeteneğine bağlı olduğu ve örgütleyicinin doğru olarak kullanılmasıyla başarı arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Görsel ön örgütleyiciler kapsamında ele alınan grafik örgütleyicilere ilişkin bir meta analiz çalışmasında (Moore ve Readence 1984), 23 araştırma incelenmiş ve buna göre, grafik örgütleyicilerin genel olarak materyalden öğrenme üzerinde etkili olmadığı; grafik son örgütleyicilerin grafik ön örgütleyicilerden daha etkili olduğu; okuma pasajları ile ilgili birkaç kelimelik kısa grafik örgütleyicilerin, kurs içeriği üzerine odaklanan kapsamlı grafik örgütleyicilerden daha etkili olduğu; öğrencilerin grafik örgütleyicilerle doğrudan ilgilenmesi durumunda daha yüksek başarı elde edildiği; grafik örgütleyicilerin ilk ve orta öğretim düzeylerinde düşük, üniversite düzeyinde yüksek başarı verdiği; grafik örgütleyicilerin öğrenciler tarafından oluşturulması durumunda daha etkili oldukları; kavrama düzeyinde daha yüksek başarı sağladıkları ileri sürülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, grafik örgütleyiciyi öğrenilecek materyale bağlamakta ve grafik örgütleyici oluşturmakta başarısız olduklarına ve son örgütleyicilerin, doğası tam olarak bilinmeyen bazı öğrenci stratejilerini harekete geçirdiğine ilişkin araştırma bulgularından söz edilmiştir.

Yukarıda görüldüğü gibi araştırmalarda, ön örgütleyicilerin öğrenmeye etkisi konusunda çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda Barnes ve Clawson (1975), 32 araştırmayı bazı ölçütler açısından incelemiştir. Buna göre, yalnızca çalışmanın süresi dikkate alındığında, ön örgütleyicilerin kolaylaştırıcı etkisi konusunda belirgin çıktılarının bulunmadığı ve bu nedenle, ön örgütleyicilerin kolaylaştırıcı etkisine karar vermede işlem süresinin önemli bir değişken olmadığı; ön örgütleyicilerin, düşük, orta ve yüksek yetenekli öğrencilerin öğrenmelerinde ve değişik konu alanlarındaki etkilerinin farklılık göstermediği; ön örgütleyicilerin ilk, orta ve

yüksek öğrenim düzeyindeki öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olduğu konusunda tutarlı sonuçlar bulunmadığı; çalışmaların büyük kısmında yazılı ön örgütleyicilerin kullanıldığı ve bunların öğrenmeyi kolaylaştırmadığı; yazılı olmayan ön örgütleyicilerin etkisinin de düşük olduğu, ancak bunların bir genellemeye varmak için yeterli olmadığı; ön örgütleyicilerin bilişsel düzey açısından etkisi konusunda da yine genelleme yapmak için yeterli araştırmanın bulunmadığı ileri sürülmüş ve ön örgütleyicilerin öğrenmeyi kolaylaştırmadığı sonucuna varılmıştır.

Barnes ve Clawson'un çalışmasını, toplama tekniği kullanılması nedeniyle eleştiren Luiten, Ames ve Ackerson (1980), 135 çalışmayı inceledikleri bir meta analiz çalışması yapmışlardır. İncelemelerinin sonucunda, ön örgütleyicilerin öğrenme ve kalıcılık üzerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğunu; ön örgütleyicilerin etkisinin zamanla arttığını; ortalama etki açısından üniversite ve özel eğitim alanlarında en yüksek etkiyi gösteren ön örgütleyicilerin, kalıcılık açısından en yüksek etkiyi ilköğretim düzeyinde gösterdiğini; ön örgütleyicilerin, kalıcılık açısından fizik bilimlerinde, öğrenme açınsansa sosyal bilimlerde daha etkili olduğunu; yetenek düzeyi ön örgütleyici etkileşimi konusundaki sonuçların tutarlı olmadığını; görsel ya da işitsel ön örgütleyicilere ilişkin araştırmaların genelleme yapılamayacak ölçüde yetersiz olduğunu, ancak yapılan çalışmalara göre, işitsel ön örgütleyicilerin yazılı ön örgütleyicilerden üniversite düzeyinde üç, ilköğretim düzeyinde iki kat daha etkili olduğunu ileri sürmüş ve ön örgütleyicilerin kolaylaştırıcı etkileri olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmada üzerinde durulan bir diğer içerik sentezleme stratejisinin de sentezleyiciler olduğu daha önce belirtilmişti. Sentezleyiciler, öğrenilen yeni içerik birimleri arasındaki ilişkileri gösteren, daha çok grafiksel yapıdaki stratejilerdir. Grafiksel yapıların ya da bilgi haritalarının etkisini belirlemek üzere Novak, Govin ve Johansen (1983) tarafından yapılan çalışmada, kavram haritalarının öğrenme üzerinde etkisi ve kavram haritası yetenek düzeyi etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Rewey ve Diğerleri (1989) tarafından yapılan çalışmada ise, bilgi haritaları kullanılan gruplar kullanılmayanlardan daha iyi performans göstermişlerdir. Hall, Dansereau ve Skaggs (1992), teknik ve akademik bilginin

sunulmasında bilgi haritalarının rolünü belirlemeye dönük çalışmalarında, bilgi haritalarının kullanıldığı grupların, yalnızca materyal sunulan gruplardan daha iyi performans gösterdiklerini, ancak bu etkinin bilgi haritalarının kullanıldığı pasajlara göre farklılık gösterdiğini gözlemlemişlerdir. Hong ve O'Neil (1992) ise, grafiksel sunuların problem çözme performansını anlamlı ölçüde artırdığını saptadıkları çalışmalarıyla, grafiksel sunuların etkili öğrenmeler için önemini ortaya koymuşlardır.

İçerik sentezleme stratejilerinden sentezleyicilere ilişkin olarak, ulaşılabilen sınırlı sayıdaki araştırmalardan birinde McLean, Yeh ve Reigeluth (1983), üç farklı sentezleyici formatının, kavram tanımlarını ve kavramlar arasındaki ilişkileri öğrenmeye etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Kullanılan üç farklı sentezleyici formatı, yalnızca görsel olarak sunulan bir ağaç grafik (tree chart), yalnızca sözel biçimde sunulan yazılı form ve hem sözel hem de görsel olarak sunulan ağaç grafik, yazılı form bileşimi idi. Lise öğrencileri ile yürütülen ve bir saatlik bir süreyi kapsayan bu çalışmada, kavramsal ilişkilerin öğretiminde ağaç grafik formatının hem sözel format hem de görsel+sözel bileşiminden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Akt., Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 462).

Bunu takiben Chao ve Reigeluth (1984), kolej öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmışlar ve farklı formatlardaki işlemsel sentezleyicilerle, sentezleyici yapısının etkisini araştırmışlardır. 13 dersi kapsayan bir sentezleyici dizisi kullanılan ve yaklaşık 78 saat süren çalışmada görsel (box chart) ve sözel (yazılı) iki sentezleyici formatı ile genelleme-örnek-alıştırma içeren bütünsel sentezleyici yapısı ile yalnızca genelleme içeren parçalı (kısmi) sentezleyici yapısı kullanılmıştır. Format ve yapının dört bileşiminin istatistiksel işlemlerin hatırlanması ve uygulanmasına etkileri test edildiğinde, sentezleyici formatının etkili olmadığı ancak sentezleyici yapısının etkili olduğu görülmüştür. Bütünsel yapı hatırlama düzeyindeki öğrenmeleri anlamlı düzeyde artırırken, uygulama düzeyindeki öğrenmelerde etkili olmamıştır. Araştırmacılar bu durumu, öğrencilerin uygulama düzeyindeki yetenekleri ve konuya aşına oluşları ile açıklamışlardır (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986: 464).

Frey ve Reigeluth (1981) farklı sıralama türleriyle ön ve son sentezleyicilerin etkisini araştırdıkları bir çalışmada, öğrencilerin kavram kullanma yeteneklerini test etmek için iki kavramsal sıralama oluşturmuşlardır. Bunlar: genelden ayrıntıya ve ayrıntıdan genele sıralamadır. Ayrıca ön ve son sentezleyicilerin kullanıldığı durumlarla sentezleyici kullanılmayan üç koşul oluşturmuş, bunları sıralama türleriyle çaprazlama eşleştirerek altı grup elde etmişlerdir. Araştırma sonuçları değişkenler arasında önemli etkileşimler ortaya koymuştur. Bunlardan ilki, içeriğin ayrıntıdan genele sıralanması durumunda ön sentezleyicilerin (ön örgütleyiciler) uygulama düzeyindeki öğrenmeleri, diğeri ise içeriğin genelden ayrıntıya sıralanması durumunda son örgütleyicilerin yine uygulama düzeyindeki öğrenmeleri kolaylaştırmasıdır. Ausubel'in bulgularıyla çelişen bu sonuçlar için araştırmacılar, genelden ayrıntıya bir sıralamada, çok genel kavram alt kavramlar için bir bağlam sağladığından öğrencilerin sentezleyiciden yararlanamadığı; oysa ayrıntıdan genele sıralamada, girişte bir genel kavramın olmadığı ve öğrencilerin sentezleyiciye gereksinim duyduğu açıklamasını getirmişlerdir.

Yukarıdaki literatür incelendiğinde, ön örgütleyicilerin etkililiğine ilişkin çelişkili sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ayrıca ön örgütleyici formatlarının da zaman içinde önemli değişimler gösterdiğine tanık olunmaktadır. Bu durum, ön örgütleyicinin nasıl olması gerektiğine ilişkin kesin tanımlamalar olmamasından ve ön örgütleyicilerin etkililiği konusunda çelişkili sonuçlar alınması nedeniyle araştırmacıların, yeni arayışlar içine girmesinden kaynaklanmış olabilir.

Sentezleyiciler konusunda ise henüz, bu değişkenin etkililiği konusunda karar verecek yeterlikte araştırma olmadığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmaların sınırları içinde, sentezleyicilerin etkisinin, pek çok faktöre bağlı olarak değişim gösterebileceği söylenebilir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde denekler, araştırma deseni, veri toplama araçları, işlem basamakları ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

Denekler

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından, evren ve örneklem saptanmamıştır.

Araştırmanın doğal öğretim ortamında yürütülmesi zorunluluğu nedeniyle, grup yöntemiyle seçilmiş olan denekler, H.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden ve 1992-93 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Genel Öğretim Metodları dersini alan üç öğrenci grubundan oluşturulmuştur. Araştırmanın deneklerini oluşturan ve Yabancı Dil Eğitimi veren sözkonusu üç grup, Alman Dili Edebiyatı, Amerikan Kültürü Edebiyatı ve Fransız Dili Öğretmenliğidir. Deneklerin bu üç gruptaki dağılımı Tablo II.1' de verilmiştir.

Tablo II. 1
Deneklerin Araştırmanın Yürütüldüğü
Gruplara Dağılımı

	ÜNİTE I	ÜNİTE II	ÜNİTE III	ÜNİTE IV
GRUP I	47	47	51	51
GRUP II	27	27	38	38
GRUP III	25	25	33	33
TOPLAM	99	99	122	122

Grupların denkliliğine ilişkin bulgular, Bulgular Bölümünde verilmiştir.

Deney Deseni

Araştırma toplam dört üniteye yürütülmüş ve I., III., ve IV. ünitelerde kontrol gruplu ön test-son test desen; II. üniteye ise kontrol grupsuz ön test-son test desen kullanılmıştır. Her bir değişkenin etkilerini farklı içeriklerde sınamak amacıyla böyle bir desenlemeye gidilmiş ve değişkenlerin hangi ünitelerde hangi sıralamayla işe koşulacağı seçkisiz yolla belirlenmiştir. Desen Tablo II.2' de özetlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, Genel Öğretim Metodları dersinin, Eğitim ve Yetişek Geliştirme, Hedefler ve Davranışsal Tanımları, Eğitim Durumları, Değerlendirme olarak saptanan dört temel ünitesine ilişkin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedef ve davranışların gerçekleştirme derecelerini saptamak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan, çoktan seçmeli testlerle toplanmıştır. Testlerin hazırlanmasında aşağıdaki süreç izlenmiştir:

1. Öncelikle Genel Öğretim Metodları dersinin yukarıda belirtilen dört temel ünitesinin herbirinde kazandırılacak hedef ve davranışlar saptanmıştır. Saptanan bu hedef ve davranışların ilgili oldukları alanı kapsayıp kapsamadıkları, hedef düzeylerine uygun olup olmadıkları konularında uzman görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu aşamada, Eğitim ve Program Geliştirme ünitesi , bu ünitenin giriş ünitesi olması ve öğrencilerin uygulama düzeyine çıkmasının mümkün görülmemesi nedeniyle, Değerlendirme ünitesi ise ölçme değerlendirmeye ilişkin uygulama düzeyindeki davranışlar yine Öğretmenlik Sertifikası Programı kapsamında yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinde kazandırılması gereken davranışlar olarak düşünüldüğünden, bilgi ve kavrama düzeyleri ile sınırlı tutulmuş, Hedefler ve Davranışsal Tanımları ve Eğitim Durumları ünitelerinde ise bilgi ve kavrama düzeylerinin yanı sıra uygulama düzeyi de yer almıştır.

Tablo II.2
Deney Deseni

GRUPLAR	ÜNİTE I		ÜNİTE II		ÜNİTE III		ÜNİTE IV		
	Öntest	Denel İşlem	Sontest	Öntest	Denel İşlem	Sontest	Öntest	Denel İşlem	Sontest
G1	T1	-	T2	T1	Önörgütleyici	T2	T1	Sentezleyici	T2
G2	T3	Sentezleyici	T4	T3	Önörgütleyici	T4	T3	Önörgütleyici	T4
G3	T5	Önörgütleyici	T6	T5	Sentezleyici	T6	T5	-	T6
		Sentezleyici							

2. Daha sonra, her davranışı yoklayacak en az ikişer sorunun yer aldığı toplam 243 maddeden oluşan bir ön deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunu oluşturan soruların ölçmeyi amaçladığı davranışları ölçüp ölçmediği konusunda, üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve en az iki uzman tarafından onaylanan maddeler teste alınmış, diğerleri ya tümüyle test dışında bırakılmış ya da düzeltilerek testin kapsamında tutulmuştur.

Ön deneme formu, toplam soru sayısı çok fazla olduğundan ve ünitelerin içeriklerindeki farklılık nedeniyle, değişik gruplarda ön deneme yapmak gerektiğinden, dört ayrı test halinde düzenlenmiştir. Her bir testin özellikleri aşağıda verilmiştir:

Öndeneme formu 1, Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi ile Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesine ait toplam 88 maddeden oluşmuştur. Hazırlanan 88 maddelik test; eşdeğer niteliklerde, Eğitim ve Yetişek Geliştirme ve Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitelerinin kapsamında yer alan konuları hiç görmemiş 64 kişilik bir alt gruba ve bu konuları daha önce bazı derslerde alıp başarılı olmuş 61 kişilik bir üst gruba uygulanmıştır.

Öndeneme formu 2, Eğitim Durumları ünitesinin yöntemlere ilişkin kısmı dışındaki bölümlerini içeren toplam 66 maddeden oluşmuştur. Bu test yine sözkonusu testin yoklamayı amaçladığı davranışları kazandırıcı nitelikteki konuları daha önce görmemiş olan 63 kişilik bir alt gruba ve bu davranışları kazandırıcı dersler almış olan 55 kişilik bir üst gruba uygulanmıştır.

Öndeneme formu 3, Eğitim Durumları Ünitesinin Yöntemlerle ilgili bölümünde kazandırılacak davranışları yoklamayı amaçlayan toplam 41 maddeden oluşmuştur. Araştırmanın deneklerini Yabancı Dil Eğitimi veren grupların oluşturması dolayısıyla içeriğin Dil Öğretim Yöntemlerini kapsamı ve Ön deneme formunu uygulamak için Dil Öğretim Yöntemlerini daha önce almış bir üst gruba gereksinim duyulması, bu bölüme ait öndeneme formunun ayrı bir test halinde düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Ön deneme formu 3' de daha önce belirtildiği gibi Dil Öğretim Yöntemlerini başka derslerin kapsamında öğrenmiş 25 kişilik bir

üst gruba ve bu konuları herhangi bir deste görmemiş 28 kişilik bir alt gruba uygulanmıştır.

Ön deneme formu 4, Değerlendirme ünitesi kapsamında kazandırılan davranışları yoklayacak nitelikte toplam 48 maddeden oluşmuştur. Bu öndeneme formu da diğerlerinde belirtilen ölçüt uyarınca seçilen, 35 kişilik bir üst gruba ve 37 kişilik bir alt gruba uygulanmıştır.

3. Ön deneme formunu oluşturan dört testte bulunan maddeler analiz edilmiş ve madde güçlük indeksi .50, ayırıcılık gücü indeksi ise .30 civarında olan maddeler, eğitim sürecinde kazandırılmak istenen davranışları yoklayan en az bir madde olmak koşuluyla seçilmiştir. Sözkonusu davranışları yoklayan maddelerin tamamının elenmesi durumunda ise bu davranış için yeni bir madde yazılmıştır. Bu işlemin sonucunda oluşturulan testlerin özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Test 1, Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesine ait, 8 bilgi ve 6 kavrama düzeyinde olmak üzere 14 maddeden oluşmuştur. Seçilen maddelerin madde istatistiklerine bağlı olarak hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı .75' tir.

Test 2, Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesine ait 17 bilgi, 13 kavrama ve 9 uygulama düzeyinde olmak üzere 39 maddeden oluşmuştur. Seçilen maddelerin madde istatistiklerine bağlı olarak hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı .94'tür.

Test 3, Eğitim Durumları ünitesinin, yöntemler dışındaki kısımlarında kazandırılacak davranışları yoklayan, 12 bilgi, 11 kavrama ve 3 uygulama düzeyinde olmak üzere 26 ve yöntemlerle ilgili kısmında kazandırılacak davranışları yoklayan, 13 bilgi, 10 kavrama ve 9 uygulama düzeyinde olmak üzere 32 maddelik iki testin birleşiminden oluşmuş 58 maddelik bir testtir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı yine seçilen maddelerin madde istatistiklerine göre ve her bir test için ayrı ayrı hesaplanmış ve birinci test

için .78, ikinci test için .93 olarak bulunmuştur. Oluşan yeni test, Eğitim Durumları ünitesinin ön ve son testi olarak kullanılmıştır.

Test 4 ise Değerlendirme ünitesine ait 6 bilgi ve 6 kavrama düzeyinde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmuş ve KR-20 güvenilirlik katsayısı .62 olarak hesaplanmıştır.

İşlem Basamakları

1. Öncelikle tüm gruplara Ünite 1'de kazandırılacak davranışları yoklayan Test 1, ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra Ünite 1 tüm gruplarda araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Ünite 1' i oluşturan içerik, birinci grupta kontrol işlevi görmüş, yani araştırmacının kapsamında yer alan sentezleme stratejilerinin hiç birisi işe koşulmamıştır. ikinci grupta sentezleyici (Ek.3, s. 105) ,üçüncü grupta ise ön örgütleyici ve sentezleyici (Ek.3, s.103 ve s.105) birlikte kullanılarak düzenlenmiştir.

2. Ünite 1'in son testi ile Ünite 2'nin ön testi uygulanmış ve Ünite 2 , araştırmacı tarafından işlenmiştir. Ünite 2'yi oluşturan içerik iki ders halinde düzenlenmiş ve her iki derste de birinci grupta örnek destekli ön örgütleyici (Ek.4, s. 107-108; Ek.5, s. 113-114) , ikinci grupta örnek destekli ön örgütleyici ve sentezleyici (Ek.4, s. 107-108 ve s. 111; Ek.5, s.113-114 ve s. 121) birlikte, üçüncü grupta ise sentezleyici (Ek.4, s. 111; Ek.5, s. 121) kullanılarak düzenlenmiştir.

3. Ünite 2'nin son testi ile Ünite 3'ün ön testi uygulanmıştır.

4. Ünite 3, araştırmacı tarafından işlenmiş ve içerik iki ders halinde düzenlenmiştir. Her iki derste de birinci grupta sentezleyici (Ek.6, s. 126; Ek.7, s. 130) , ikinci grupta ön örgütleyici (Ek.6, s. 123; Ek.7, s. 128) stratejileri kullanılarak, üçüncü grupta ise kontrol işlevi görmesi amacıyla, değişkenlerin hiç birisi kullanılmaksızın düzenlenip sunulmuştur.

5. Ünite 3'ün son testi ile Ünite 4'ün ön testi uygulanmıştır.

6. Ünite 4' ün içeriği, birinci grupta ön örgütleyici ve sentezleyici (Ek.8, s. 134 ve s. 136) birlikte kullanılarak, ikinci grupta hiç bir değişken kullanılmaksızın, üçüncü grupta ise ön örgütleyici (Ek.8, s. 134) kullanılarak düzenlenmiştir.

7. Ünite 4'ün son testi uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Grupların ön test puanları açısından denk olup olmadıkları, varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analiz, I. ve IV. ünitelerin kapsamında yer alan konulara ilişkin ön öğrenmeleri açısından grupların denk olmadıklarını göstermiştir. Bunun üzerine, karıştırıcı değişken olan ön test puanlarının etkisinden arındırılarak, sontest puanları arasındaki farka bakılmış, bu amaçla da kovaryans analizi kullanılmıştır. Ayrıca “ fiziki yollarla istenmedik değişkeni kontrol etmek olanağı olsa bile, kovaryans tekniği ile kontrol bazen çok daha iyi bir yoldur” (Kaptan 1986: 288) görüşünden hareketle II. ve III. ünitedeki analizler için de, kovaryans tekniği kullanılmıştır. Kovaryans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı bulunması durumunda ise, farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını saptamak için Scheffe Testine başvurulmuştur.

Bütün veri çözümlenmelerinde, SUPERANOVA paket programı kullanılmış ve hata payı, .05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde denek gruplarının denkliliğinin ve araştırma denencelerinin sınanmasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Denek Gruplarının Denkliliğine İlişkin Bulgular

Deneklerin öğretim ortamına hazır olarak getirdikleri ön öğrenmeler açısından denk olup olmadıklarını saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, her bir ünite için ayrı ayrı olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi

Grupların Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesine ait ön testten aldıkları puanlara ilişkin değerler, Tablo III.1'de verilmiştir.

Tablo III.1

Grupların "Eğitim ve Yetişek Geliştirme" Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	\bar{X}	S
Grup I	47	4.47	1.57
Grup II	27	4.82	1.67
Grup III	25	5.56	1.73

Tablo III.1' de görüldüğü gibi Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi ön test puanları ortalaması, grup I için 4.47; grup II için 4.82 ve grup III için 5.56 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo III. 2' de sunulmuştur.

Tablo III.2
Grupların “Eğitim ve Yetişek Geliştirme” Ünitesi Ön Test
Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	2	19.48	9.74	3.63*
Gruplar İçi	96	257.94	2.69	
Toplam	98	277.41		

* p<.05

Tablo III.2' ye göre, hesaplanan F değeri anlamlıdır. Bu durum, grupların, Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi kapsamında yer alan konulara ilişkin ön öğrenmeler açısından denk olmadığını göstermektedir. Farkların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Scheffe Testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo III.3' de verilmiştir.

Tablo III.3
Grupların “Eğitim ve Yetişek Geliştirme” Ünitesi Ön Test Ortalamaları
Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Farklılık	Kritik Farklılık
Grup 1/Grup 2	0.35	0.98
Grup 1/Grup 3	1.09*	1.01
Grup 2/Grup 3	0.75	1.13

* p<.05

Tablo III.3 incelendiğinde görülmektedir ki; Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi ön test puan ortalamaları açısından Grup 1 ($\bar{X}=4.47$) ile Grup 3 ($\bar{X}= 5.56$) arasında anlamlı fark vardır.

Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi

Grupların, Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesine ait ön testten aldıkları puanlara ilişkin değerler, Tablo III.4'de verilmiştir.

Tablo III.4
Grupların “Hedefler ve Davranışsal Tanımları” Ünitesi
Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	\bar{X}	S
Grup I	47	14.75	3.48
Grup II	27	14.7	3.64
Grup III	25	14.56	3.99

Tablo III.4’de görüldüğü gibi Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi ön test puanları ortalaması, grup I için 14.75; grup II için 14.70 ve grup III için 14.56 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo III.5’te sunulmuştur.

Tablo III.5
Grupların “Hedefler ve Davranışsal Tanımları” Ünitesi
Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	2	0.69	0.35	0.03
Gruplar İçi	96	1284.22	13.38	
Toplam	98	1284.91		

Tablo III.5’ e göre, hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Bu durum, grupların, Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi kapsamında yer alan konulara ilişkin ön öğrenmeler açısından denk olduklarını göstermektedir.

Eğitim Durumları Ünitesi

Grupların, Eğitim Durumları Ünitesine ait ön testten aldıkları puanlara ilişkin değerler, Tablo III.6’da verilmiştir.

Tablo III.6
Grupların “Eğitim Durumları” Ünitesi Ön Test
Puanlarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	\bar{X}	S
Grup I	51	9.88	2.86
Grup II	38	9.97	3.01
Grup III	33	9.55	3.22

Tablo III.6’da görüldüğü gibi Eğitim Durumları Ünitesi ön test puanları ortalaması, grup I için 9.88; grup II için 9.97 ve grup III için 9.55 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo III.7’de sunulmuştur.

Tablo III.7
Grupların “Eğitim Durumları” Ünitesi Ön Test
Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	2	3.58	1.79	0.20
Gruplar İçi	119	1076.45	9.05	
Toplam	121	1080.03		

Tablo III.7’ ye göre, hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Bu durum, grupların, Eğitim Durumları Ünitesi kapsamında yer alan konulara ilişkin ön öğrenmeler açısından denk olduklarını göstermektedir.

Değerlendirme Ünitesi

Grupların, Değerlendirme Ünitesine ait ön testten aldıkları puanlara ilişkin değerler, Tablo III.8’de verilmiştir.

Tablo III.8
Grupların “Değerlendirme” Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	\bar{X}	S
Grup I	51	5.14	2.45
Grup II	38	5.26	2.46
Grup III	33	6.46	2.17

Tablo III.8’de görüldüğü gibi Değerlendirme Ünitesi ön test puanları ortalaması, grup I için 5.14; grup II için 5.26 ve grup III için 6.46 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo III.9’da sunulmuştur.

Tablo III.9
Grupların “Değerlendirme” Ünitesi Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	2	38.78	19.39	3.43*
Gruplar İçi	119	673.59	5.66	
Toplam	121	712.37		

* $p < .05$

Tablo III.9’ a göre, hesaplanan F değeri anlamlıdır. Bu durum, grupların, Değerlendirme Ünitesi kapsamında yer alan konulara ilişkin ön öğrenmeler açısından denk olmadığını göstermektedir. Farkların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Scheffe Testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo III.10’ da verilmiştir.

Tablo III.10
Grupların “Değerlendirme” Ünitesi Ön Test Ortalamaları
Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Farklılık	Kritik Farklılık
Grup 1/Grup 2	0.13	1.26
Grup 1/Grup 3	1.32*	1.32
Grup 2/Grup 3	1.19	1.40

* $p < .05$

Tablo III.10 incelendiğinde görülmektedir ki; Değerlendirme Ünitesi ön test puan ortalamaları açısından Grup 1 ($\bar{X}=5.14$) ile Grup 3 ($\bar{X}= 6.46$) arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmanın Denencelerine İlişkin Bulgular

Denencelere dayalı olarak elde edilen bulgular, her bir ünite içerisinde bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerine göre gruplaştırılarak, tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

1.00 Eğitim ve Yetişek Geliştirme Ünitesi Bilgi ve Kavrama Düzeyi Denencelerine İlişkin Bulgular

Bu grupta, üniteadaki bilgi düzeyi başarısı ile ilgili olarak kurulan 1.10, 1.11 ve 1.12 numaralı denencelerde, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruptan; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların bilgi düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.11’de sunulmuştur.

Tablo III.11
Grupların "Eğitim ve Yetişek Geliştirme" Ünitesi
Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Kontrol	47	2.4	1.3	4.17	1.82	4.17	1.67
Sentezleyici	27	2.59	1.12	3.89	1.58	3.89	1.66
Önörgütleyici+Sentezleyici	25	3.12	1.45	2.76	1.36	2.75	1.69

Tablo III.11' de görüldüğü gibi Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi bilgi düzeyi için, sentezleme stratejisi kullanılmaksızın düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.4, sontest ortalaması 4.17; yalnızca sentezleyiciler kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.59, sontest ortalaması 3.89; önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 3.12 ve son test ortalaması 2.76 olarak bulunmuştur.

Grupların, bilgi düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.12' de sunulmuştur.

Tablo III.12
Grupların "Eğitim ve Yetişek Geliştirme" Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarı
Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	32.1	16.05	5.82*
Hata	95	261.83	2.76	
Toplam	97	293.93		

* $p < .05$

Tablo III.12' ye göre hesaplanan F değeri anlamlıdır. Farkların hangi gruplar lehine anlamlı olduğunu saptamak için Scheffe Testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo III.13'de verilmiştir.

Tablo III.13
Grupların Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Farklılık	Kritik Farklılık
Kontrol/Sentezleyici	1.13	1.15
Kontrol/Önörgütleyici+Sentezleyici	1.41*	1.02
Sentezleyici/Önörgütleyici+Sentezleyici	0.28	0.99

* $p < .05$

Tablo III.13 incelendiğinde görülmektedir ki; bilgi düzeyi başarıları açısından yalnızca, sentezleme stratejisi kullanılmaksızın ve önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte kullanılarak düzenlenen içeriklerle etkileşen öğrenci grupları arasında ve strateji kullanılmayan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aynı denence grubundaki 1.20, 1.21 ve 1.22 numaralı denencelerde ise Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi kavrama düzeyi başarıları açısından, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruptan; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların kavrama düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.14'de sunulmuştur.

Tablo III.14
Grupların "Eğitim ve Yetişek Geliştirme" Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Kontrol	47	2.06	0.87	2.85	0.91	2.85	1.07
Sentezleyici	27	2.26	1.06	2.59	1.12	2.59	1.06
Önörgütleyici+Sentezleyici	25	2.44	0.71	2.64	1.22	2.64	1.07

Tablo III.14' de görüldüğü gibi Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi kavrama düzeyi için, sentezleme strateji kullanılmaksızın düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.06, sontest ortalaması 2.85; yalnızca sentezleyiciler kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.26, sontest ortalaması 2.59; önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 2.44 ve son test ortalaması 2.64 olarak bulunmuştur.

Grupların, kavrama düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.15' de sunulmuştur.

Tablo III.15

Grupların "Eğitim ve Yetişek Geliştirme" Ünitesi Kavrama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	1.42	0.71	0.64
Hata	95	106.22	1.12	
Toplam	97	107.64		

Tablo III.15'e göre hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Sonuç olarak gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

2.00 Hedefler ve Davranışsal Tanımları Ünitesi Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Denencelerine İlişkin Bulgular

Bu grupta, ünitedeki bilgi düzeyi başarısı ile ilgili olarak kurulan 2.10, 2.11 ve 2.12 numaralı denencelerde, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruptan; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların bilgi düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.16'da sunulmuştur.

Tablo III.16
Grupların "Hedefler ve Davranışsal Tanımları"
Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Ön Örgütleyici	47	6.75	2.09	10.53	2.38	10.54	2.2
Ön Örgütleyici+Sentezleyici	27	6.59	2.24	10.37	2.1	10.43	2.2
Sentezleyici	25	6.84	2.27	9.04	2.52	8.99	2.2

Tablo III.16'da görüldüğü gibi Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi bilgi düzeyi için, ön örgütleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 6.75, sontest ortalaması 10.53; önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 6.59, son test ortalaması 10.37; sentezleyiciler kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 6.84 ve sontest ortalaması 9.04 olarak bulunmuştur.

Grupların, bilgi düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.17' de sunulmuştur.

Tablo III.17
Grupların "Hedefler ve Davranışsal Tanımları" Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	42.32	21.16	4.39*
Hata	95	458.03	4.82	
Toplam	97	500.35		

* $p < .05$

Tablo III.17'ye göre hesaplanan F değeri anlamlıdır. Farkların hangi gruplar lehine anlamlı olduğunu saptamak için Scheffe Testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo III.18'de verilmiştir.

Tablo III.18
Grupların Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Farklılık	Kritik Farklılık
Sentezleyici/Önörgütleyici+Sentezleyici	1.33	1.52
Sentezleyici/Önörgütleyici	1.51 *	1.35
Önörgütleyici+Sentezleyici/Önörgütleyici	0.18	1.32

* $p < .05$

Tablo III.18 incelendiğinde görülmektedir ki; bilgi düzeyi başarıları açısından yalnızca, sentezleyici ve ön örgütleyici kullanılarak düzenlenen içeriklerle etkileşen gruplar arasında, ön örgütleyici grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aynı denence grubundaki 2.20, 2.21 ve 2.22 numaralı denencelerde ise Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi kavrama düzeyi başarıları açısından, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruptan; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların kavrama düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.19'da sunulmuştur.

Tablo III.19
Grupların "Hedefler ve Davranışsal Tanımları" Ünitesi
Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Ön Örgütleyici	47	4.81	1.64	6.94	1.51	6.94	1.6
Ön Örgütleyici+Sentezleyici	27	4.96	2.01	7.19	1.67	7.16	1.61
Sentezleyici	25	4.6	1.66	6.2	1.6	6.23	1.61

Tablo III.19'da görüldüğü gibi Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi kavrama düzeyi için, yalnızca ön örgütleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 4.81, sontest ortalaması 6.94; önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 4.96, son test ortalaması 7.19; yalnızca sentezleyiciler kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 4.6 ve sontest ortalaması 6.32 olarak bulunmuştur.

Grupların, kavrama düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.20'de sunulmuştur.

Tablo III.20
Grupların "Hedefler ve Davranışsal Tanımları" Ünitesi Kavrama
Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	12.59	6.29	2.45
Hata	95	244.08	2.57	
Toplam	97	256.67		

Tablo III.20'ye göre hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Sonuç olarak gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Aynı denence grubundaki 2.30, 2.31 ve 2.32 numaralı denencelerde ise Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi uygulama düzeyi başarıları açısından, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruptan; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların uygulama düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.21'de sunulmuştur.

Tablo III.21
Grupların "Hedefler ve Davranışsal Tanımları" Ünitesi
Uygulama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Ön Örgütleyici	47	3.21	1.53	4.55	1.41	4.54	1.31
Ön Örgütleyici+Sentezleyici	27	3.15	1.49	4.52	1.45	4.52	1.31
Sentezleyici	25	3.12	1.2	3.96	1.06	3.97	1.31

Tablo III.21'de görüldüğü gibi Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi uygulama düzeyi için, ön örgütleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 3.21, sontest ortalaması 4.55; önörgütleyicilerle sentezleyiciler birlikte işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 3.15, son test ortalaması 4.52; sentezleyiciler kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 3.12 ve sontest ortalaması 3.96 olarak bulunmuştur.

Grupların, uygulama düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.22'de sunulmuştur.

Tablo III.22

Grupların "Hedefler ve Davranışsal Tanımları" Ünitesi Uygulama Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	5.98	2.99	1.73
Hata	95	163.85	1.73	
Toplam	97	169.83		

Tablo III.22' ye göre hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Sonuç olarak gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

3.00 Eğitim Durumları Ünitesi Bilgi, Kavrama ve Uygulama Düzeyi Denencelerine İlişkin Bulgular

Bu grupta, ünitedeki bilgi düzeyi başarısı ile ilgili olarak kurulan 3.10, 3.11 ve 3.12 numaralı denencelerde, sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan; ön örgütleyici kullanılan grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların bilgi düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.23' de sunulmuştur.

Tablo III.23

Grupların "Eğitim Durumları" Ünitesi Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Sentezleyici	51	3.88	1.52	10.24	1.93	10.26	2.2
Önörgütleyici	38	4.18	1.49	8.21	2.41	8.18	2.2
Kontrol	33	4.06	1.69	8	2.35	7.99	2.19

Tablo III.23' de görüldüğü gibi Eğitim Durumları ünitesi bilgi düzeyi için, sentezleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 3.88, sontest ortalaması 10.24; önörgütleyiciler işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 4.18, son test ortalaması 8.21; sentezleme stratejisi kullanılmaksızın düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 4.06 ve sontest ortalaması 8 olarak bulunmuştur.

Grupların, bilgi düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.24' de sunulmuştur.

Tablo III.24
Grupların "Eğitim Durumları" Ünitesi Bilgi Düzeyi
Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	139.56	69.78	14.53*
Hata	118	566.66	4.8	
Toplam	120	706.22		

* $p < .05$

Tablo III.24'e göre hesaplanan F değeri anlamlıdır. Farkların hangi gruplar lehine anlamlı olduğunu saptamak için Scheffe Testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo III.25'de verilmiştir.

Tablo III.25
Grupların Bilgi Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki
Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Farklılık	Kritik Farklılık
Kontrol/Önörgütleyici	0.21	1.29
Kontrol/Sentezleyici	2.24*	1.21
Sentezleyici/Önörgütleyici	2.03*	1.16

* $p < .05$

Tablo III.25 incelendiğinde görülmektedir ki; bilgi düzeyi başarıları açısından, sentezleme stratejisi kullanılmaksızın ve sentezleyici kullanılarak düzenlenen içeriklerle etkileşen öğrenci grupları arasında, sentezleyici kullanılan grup lehine; sentezleyici kullanılarak ve ön örgütleyici kullanılarak düzenlenen içeriklerle etkileşen gruplar arasında ve yine sentezleyici kullanılan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aynı denence grubundaki 3.20, 3.21 ve 3.22 numaralı denencelerde ise Eğitim Durumları ünitesi kavrama düzeyi başarıları açısından, sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan; ön örgütleyici kullanılan grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların kavrama düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.26'da sunulmuştur.

Tablo III.26
Grupların "Eğitim Durumları" Ünitesi
Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Sentezleyici	51	5.02	1.95	7.24	1.99	7.17	2.18
Önörgütleyici	38	4.47	1.98	6.47	2.06	6.51	2.17
Kontrol	33	4.36	1.87	5.61	2.57	5.66	2.17

Tablo III.26'da görüldüğü gibi, Eğitim Durumları ünitesi kavrama düzeyi için, sentezleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 5.02, sontest ortalaması 7.24; önörgütleyiciler ise koşullar altında düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 4.47, son test ortalaması 6.47; sentezleme stratejisi kullanılmaksızın düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 4.36 ve sontest ortalaması 5.61 olarak bulunmuştur.

Grupların, bilgi düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.27’de sunulmuştur.

Tablo III.27
Grupların "Eğitim Durumları" Ünitesi Kavrama
Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	45.04	22.52	4.81*
Hata	118	552.26	4.68	
Toplam	120	597.3		

* $p < .05$

Tablo III.27’ye göre hesaplanan F değeri anlamlıdır. Farkların hangi gruplar lehine anlamlı olduğunu saptamak için Scheffe Testine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo III.28’de verilmiştir.

Tablo III.28
Grupların Kavrama Düzeyi Başarı Ortalamaları Arasındaki
Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Farklılık	Kritik Farklılık
Kontrol/Önörgütleyici	0.87	1.28
Kontrol/Sentezleyici	1.63*	1.2
Sentezleyici/Önörgütleyici	0.76	1.15

* $p < .05$

Tablo III.28 incelendiğinde görülmektedir ki; kavrama düzeyi başarıları açısından, sentezleme stratejisi kullanılmaksızın ve sentezleyici kullanılarak düzenlenen içeriklerle etkileşen öğrenci grupları arasında, sentezleyici kullanılan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aynı denence grubundaki 3.30, 3.31 ve 3.32 numaralı denencelerde ise Eğitim Durumları ünitesi uygulama düzeyi başarıları açısından, sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyici kullanılan gruptan; sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan

(kontrol) gruptan; ön örgütleyici kullanılan grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların uygulama düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.29'da sunulmuştur.

Tablo III.29
Grupların "Eğitim Durumları" Ünitesi
Uygulama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Sentezleyici	51	0.98	0.79	4.1	1.54	4.08	1.5
Önörgütleyici	38	1.21	0.78	3.76	1.53	3.78	1.5
Kontrol	33	1.12	0.78	4.24	1.37	4.25	1.5

Tablo III.29'da görüldüğü gibi, Eğitim Durumları ünitesi uygulama düzeyi için, sentezleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması .98, sontest ortalaması 4.1; ön örgütleyiciler işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 1.21, son test ortalaması 3.76; sentezleme stratejisi kullanılmaksızın düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 1.12 ve sontest ortalaması 4.24 olarak bulunmuştur.

Grupların, bilgi düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.30'da sunulmuştur.

Tablo III.30
Grupların "Eğitim Durumları" Ünitesi Uygulama
Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	4.05	2.03	0.91
Hata	118	264.07	2.24	
Toplam	120	269.87		

Tablo III.30' a göre hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Sonuç olarak gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.00 Değerlendirme Ünitesi Bilgi ve Kavrama Düzeyi Denencelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, üniteadaki bilgi düzeyi başarısı ile ilgili olarak kurulan 4.10, 4.11 ve 4.12 numaralı denencelerde, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun ön örgütleyicinin kullanıldığı gruptan; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan; ön örgütleyici kullanılan grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların bilgi düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.31'de sunulmuştur.

Tablo III.31
Grupların "Değerlendirme" Ünitesi
Bilgi Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Önörgütleyici+Sentezleyici	51	2.43	1.28	3.86	1.1	3.88	1.14
Kontrol	38	2.34	1.21	3.76	1.15	3.8	1.15
Önörgütleyici	33	2.91	1.21	3.82	1.26	3.75	1.16

Tablo III.31'de görüldüğü gibi, Değerlendirme ünitesi bilgi düzeyi için, ön örgütleyici ve sentezleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.43, sontest ortalaması 3.86; sentezleme stratejisi kullanılmaksızın düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.34, sontest ortalaması 3.76; yalnızca önörgütleyiciler işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 2.91 ve son test ortalaması 3.82 olarak bulunmuştur.

Grupların, bilgi düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı kovaryans analizi ile yoklanmıştır ve elde edilen veriler Tablo III.32' de sunulmuştur.

Tablo III.32
Grupların "Değerlendirme" Ünitesi Bilgi
Düzeyi Başarı Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	0.37	0.18	0.14
Hata	118	153.69	1.3	
Toplam	120	154.06		

Tablo III.32' ye göre hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Sonuç olarak gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Aynı denence grubundaki 4.20, 4.21 ve 4.22 numaralı denencelerde ise Değerlendirme ünitesi kavrama düzeyi başarıları açısından, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun ön örgütleyicinin kullanıldığı gruptan; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan; ön örgütleyici kullanılan grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruptan daha başarılı olacağı ileri sürülmüştür.

Bu denencelere bağlı olarak elde edilen, grupların uygulama düzeyi başarılarına ilişkin değerler Tablo III.33' de sunulmuştur.

Tablo III.33
Grupların "Değerlendirme" Ünitesi
Kavrama Düzeyi Başarılarına İlişkin Değerler

Gruplar	N	Ön test		Son test		Düzeltilmiş	
		\bar{X}	S	X	S	\bar{X}	S
Önörgütleyici+Sentezleyici	51	2.71	1.62	4.33	1.14	4.38	1.17
Kontrol	38	2.92	1.75	4.03	1.33	4.04	1.16
Önörgütleyici	33	3.55	1.35	4.45	1.06	4.37	1.18

Tablo III.33' de görüldüğü gibi, Değerlendirme ünitesi kavrama düzeyi için, önörgütleyici ve sentezleyici kullanılarak düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.71, sontest ortalaması 4.33; sentezleme stratejisi kullanılmaksızın düzenlenen içerikle etkileşen grupta öntest ortalaması 2.92, sontest ortalaması 4.03; yalnızca önörgütleyiciler işe koşularak düzenlenen içerikle etkileşen grupta ise öntest ortalaması 3.55 ve son test ortalaması 4.45 olarak bulunmuştur.

Grupların, kavrama düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiş ve elde edilen veriler Tablo III.34' de sunulmuştur.

Tablo III.34
Grupların "Değerlendirme" Ünitesi Kavrama
Düzeyi Başarı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri
Yöntem	2	2.97	1.48	1.1
Hata	118	159.19	1.35	
Toplam	120	162.16		

Tablo III.34'e göre hesaplanan F değeri anlamlı değildir. Sonuç olarak gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerine göre gruplandırılarak verilmiştir.

Bilgi Düzeyi

Denence 1.10' da Eğitim ve Yetişek Geliştirme; denence 2.10'da Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi bilgi düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Bu durum, denencelerde sınanan değişkenlerin her ikisinin de sentezleme stratejisi olmasına bağlanabilir. Frey ve Reigeluth (1981)'da, farklı sentezleme stratejilerinin etkisini belirlemeye dönük çalışmalarında, birden fazla sentezleme stratejisinin birlikte kullanılmasının öğrenme açısından avantaj sağlamadığı şeklinde benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Ayrıca araştırmada aynı kapsama sahip ön örgütleyici ve sentezleyicilerin kullanılması, bu iki stratejinin birlikte işe koşulduğu gruplardaki öğrencilerin bunları, dersin bütünlüğü içinde tek bir değişken gibi algılamalarına yol açmış olabilir.

Denence 2.11' de Hedefler ve Davranışsal Tanımları; denence 4.10' da Değerlendirme ünitesi bilgi düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Bu durum yine, yukarıdaki denencelerde olduğu gibi, her iki değişkenin de sentezleme stratejisi olması ve aynı kapsama sahip sentezleme stratejisinin

kullanılması nedeniyle öğrencilerin bunları tek bir değişken gibi algılama olasılıklarından kaynaklanmış olabilir.

Denence 1.11' de Eğitim ve Yetişek Geliştirme; denence 4.11' de Değerlendirme ünitesi bilgi düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Ancak Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi bilgi düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 1.11'de, ileri sürülenin aksine sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) grup lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Bu durum sözkonusu denencenin, öğrencilerin, kapsamında yer alan konularla daha önce bir biçimde karşılaştığı birinci ünite de sınanması ve tanıdık içeriğin farklı bir yapıyla sunulması nedeniyle, sentezleme stratejilerinin kullanıldığı öğrencilerin, zihinsel yapılarında yaratılmış olası karışıklığa ya da yine aynı nedenle öğrencilerin sentezleme stratejilerini kullanmamış olma olasılıklarına bağlanabilir. Ausubel (1960) ve Mayer (1979, 1983) ön örgütleyiciler, Chao ve Reigeluth (1984) sentezleyiciler için, materyale aşinalık düzeyi ile stratejilerin etkileri arasındaki etkileşimi ortaya koymuş ve materyale aşinalık düzeyi arttıkça sentezleme stratejilerinin kullanılma oranının düştüğünü belirtmişlerdir. Değerlendirme ünitesi bilgi düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki Denence 4.11'in desteklenmemiş olması ise, dördüncü üniteye gelinceye değin sentezleme stratejilerine ilişkin yaşantılar geçirmiş olan kontrol grubu öğrencilerinin, zihinsel yapılarını etkileyen, kendilerine özgü bazı stratejiler geliştirmiş olmalarından kaynaklanabilir.

Denence 2.12' de Hedefler ve Davranışsal Tanımları; denence 3.10' da Eğitim Durumları ünitesi bilgi düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları, Eğitim Durumları ünitesi bilgi düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 3.10'u desteklemiştir. Bu durum, öğrenilecek materyalin birimleri arasında kurulacak ara bağlantıların, ön bilgilerle yeni içerik birimleri arasında kurulacak ilişkilerden daha etkili olduğunun göstergesi olarak öne sürülebilir. Bu ünite de kullanılan ön örgütleyici grafik örgütleyici biçiminde düzenlenmiştir ve sentezleyiciler, işlevleri ve yapıları açısından grafik son örgütleyicilere benzer nitelikler göstermektedir. Dolayısıyla Moore ve Readence (1984)' in grafik örgütleyicilere ilişkin meta analiz çalışmalarının sonucunda ileri sürdükleri, grafik son örgütleyicilerin grafik ön örgütleyicilerden daha etkili olduğu şeklindeki ifadeleri yukarıdaki bulguyu destekleyici kabul edilebilir.

Bulgular Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi bilgi düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 2.12' yi ise desteklememiş olup, ileri sürülenin aksine ön örgütleyicilerin kullanıldığı grup lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Bu durum ise, denencenin sınanmış olduğu Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesinin kapsamında yer alan içeriğin, öğrencilerin daha önce karşılaşmış olma olasılığı oldukça düşük ve diğer ünitelere oranla daha fazla örnek içeren bir niteliğe sahip olduğundan kaynaklanmış olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencinin içeriğe aşinalık düzeyi düştükçe stratejiyi kullanma oranı ya da süreç başında verilecek bir sentezleme stratejisine gereksinimi artmaktadır (Ausubel 1960; Mayer 1979ve1983). Denencelerin sınanmasında ünitelere göre farklı sonuçların alınması da yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir.

Denence 1.12' de Eğitim ve Yetişek Geliştirme; denence 3.11'de Eğitim Durumları ünitesi bilgi düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları, Eğitim Durumları ünitesi bilgi düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 3.11'i desteklemiştir. Bu durumun, sentezleyici kullanılarak, belirli bir örgütlenmiş

yapıya sahip içeriklerin, birimleri arasında ara bağlantılar kurulmamış bir içeriğe göre daha etkili öğrenmeler sağlayacağı yönündeki görüşleri kuvvetlendirici nitelikte olduğu söylenebilir. İçeriği oluşturan birimler arasındaki ilişkileri gösteren grafiksel yapılar şeklinde tanımlanan bilgi haritalarının etkililiğine ilişkin araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir (Rewey ve Diğerleri 1989; Hall, Dansereau ve Skaggs 1992).

Bulgular, Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi bilgi düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki 1.12'yi ise desteklememiş olup bu da, sözkonusu denencenin ilk üniteye sınanmış olmasına ve dolayısıyla öğrencilerin geleneksel öğrenme alışkanlıklarını, farklı biçimdeki öğrenmelere yeğlemiş olmalarına ya da bu üniteye içeriğe aşina olmaları nedeniyle sentezleme stratejisini kullanmamış olma olasılıklarına bağlanabilir. Denencelerin değişik ünitelerde aynı sonucu vermemesi ise, sentezleme stratejilerinin etkilerinde içeriklere bağlı farklılıklar olabileceğini de düşündürmektedir.

Denence 3.12' de Eğitim Durumları; denence 4.12' de Değerlendirme ünitesi bilgi düzeyi açısından ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Eğitim Durumları ünitesi bilgi düzeyi açısından ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 3.12' deki durum, bu denencenin sınanması amacıyla kullanılan ön örgütleyicinin öğrencilere karmaşık gelmesinden kaynaklanmış olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi bu üniteye grafik ön örgütleyici kullanılmıştır ve Moore ve Readence (1984)'ın, öğrencinin grafik örgütleyici ile içerik arasında bağ kurmakta güçlük çektiği şeklindeki görüşleri, yukarıdaki sonucu destekler niteliktedir. Sözü edilen görüş daha çok materyalden öğrenme ile ilgili ise de, bu araştırmadaki bulgular, sözel sunularda da sonucun değişmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Değerlendirme ünitesi bilgi düzeyi açısından ön

örgütleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 4.12' deki durum ise, bu denencenin dördüncü ünite de sınanması ve kontrol grubundaki öğrencilerin, daha önceki ünitelerde ön örgütleyicilerin kullanımına ilişkin yaşantı geçirmeleri nedeniyle, ön örgütleyici işlevi görebilecek bir zihinsel yapıyı kendilerinin oluşturmuş olma olasılıklarına bağlanabilir. Bu denencede elde edilen bulgular, Ausubel ve Fitzgerald (1962), Moore, Barnes ve Barnes (1975) ve Mayer (1976, 1983)'in çalışmalarındaki sonuçlarla da tutarlıdır.

Kavrama Düzeyi

Denence 1.20' de Eğitim ve Yetişek Geliştirme; denence 2.20'de Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi kavrama düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. McLean, Yeh ve Reigeluth (1983)'un, görsel sentezleyici formatlarının, hem sözel hem de sözel-görsel sentezleyici formatlarından daha etkili olduğu yönündeki bulgularıyla çelişen bu durum, bilgi düzeyinin ilk denence grubunda belirtildiği gibi, iki sentezleme stratejisinin birlikte kullanılmış olması ya da öğrencilerin, denencelerde sözü edilen sentezleme stratejilerini tek bir değişken olarak algılamaları olasılığının yanı sıra, kavrama düzeyinin niteliği ile de açıklanabilir. Kavrama düzeyi, öğrencinin bilgiyi daha önceki bilgileriyle birleştirdiği, ona yeni anlamlar yüklediği yani bilgiyi özümleyip içselleştirdiği aşamadır. Bu bağlamda kavrama basamağında, içerik farklı sentezleme stratejilerine dayalı olarak düzenlense bile öğrencilerin, kendi düşünme süreçlerini devreye sokmaları gruplar arasında fark çıkmamasına yol açmış olabilir.

Denence 2.21' de Hedefler ve Davranışsal Tanımları; denence 4.20' de Değerlendirme ünitesi kavrama düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Yukarıdaki denence grubu için yapılan yorumların, bu denenceler için de geçerli olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, gerek sentezleme stratejilerinin öğrenciler tarafından tek bir değişken gibi algılanması olasılığı, gerekse kavrama düzeyinin niteliği gruplar arasında fark çıkmamasına yol açmış olabilir. Ayrıca, Frey ve Reigeluth (1981)'un da belirttiği gibi, birden fazla sentezleme stratejisinin birlikte kullanılması performansı, tek bir sentezleme stratejisinden daha fazla etkilememektedir.

Denence 1.21' de Eğitim ve Yetişek Geliştirme; denence 4.21' de Değerlendirme ünitesi kavrama düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Kavrama düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan gruba göre daha başarılı olacağına yönelik denence 1.21'in sınındığı Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesinde sentezleme stratejileri kullanılan öğrenciler, geleneksel öğrenme alışkanlıklarını sürdürmüş ve ön örgütleyicilerle sentezleyicileri, yeni içeriğin öğrenilmesini kolaylaştıracak bir araç olarak kullanmak yerine içeriğin herhangi bir parçası gibi düşünmüş olabilirler. Aşına oldukları bir içeriği farklı bir yapıyla almaları nedeniyle bazı karışıklıklar yaşamış ya da sentezleme stratejilerini hiç kullanmamış da olabilirler. Kavrama düzeyi açısından önörgütleyicilerle sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan gruba göre daha başarılı olacağına yönelik denence 4.21'in sınındığı Değerlendirme ünitesinde ise, kontrol grubundaki öğrenciler, daha önceki ünitelerde sentezleme stratejilerine bağlı olarak geçirdikleri yaşantılar nedeniyle, kendileri etkili öğrenmeler sağlayacak stratejiler geliştirmiş olabilirler. Ayrıca her iki denence, kavrama düzeyinin niteliğine bağlı olarak da açıklanabilir. Daha önce de belirtildiği gibi bu düzey, öğrencinin içsel süreçlerinin etkili rol oynadığı bir düzeydir ve dolayısıyla sentezleme stratejilerinin hazırlanıp sunulmasından çok, bunların öğrenci tarafından algılanışının önemli olduğu söylenebilir.

Denence 2.22' de Hedefler ve Davranışsal Tanımları; denence 3.20' da Eğitim Durumları ünitesi kavrama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Bu durum sözkonusu iki ünite de kullanılan ön örgütleyicilerin niteliği ile açıklanabilir. Kavrama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 2.22'nin sınıdığı Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesinde sözel açıklama ve örnek içeren; Kavrama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki 3.20'nin sınıdığı Eğitim Durumları ünitesinde ise grafik halinde düzenlenmiş ön örgütleyiciler kullanılmıştır. Bu şekilde düzenlenen ön örgütleyiciler, sentezleyicilerin yapısıyla benzerlik göstermektedir ve Reigeluth (1987: 270-286)'a göre sentezleyiciler, süreç başında kullandıklarında "giriş sentezleyicisi" adını almakta ve ön örgütleyici olarak işlev görmektedirler. Bu da ön örgütleyicilerin, bir sentezleyici kadar etkili olmasına yol açmış olabilir.

Denence 1.22' de Eğitim ve Yetişek Geliştirme; denence 3.21'de Eğitim Durumları ünitesi kavrama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları, Eğitim ve Yetişek Geliştirme ünitesi kavrama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki denence 1.22'yi desteklememiş, Eğitim Durumları ünitesi kavrama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı yönündeki 3.21' i ise desteklemiştir. Denence 1.22' deki durum yine sentezleyici kullanılan grubun, geleneksel öğrenme alışkanlıklarının etkisinde kalmış olmalarına bağlanabilir. Denence 3.21' deki durum ise, ünitenin yapısındaki farklılıkla açıklanabilir. Bu ünite, yöntemler dışında ve yöntemlere ilişkin olmak üzere

iki kısımdan oluştuğundan sentezleyiciler burada, diğer ünitelerde olduğundan daha önemli rol oynamış ve kullanıldığı grup açısından avantaj sağlamış olabilir. Ayrıca, öğrencilerin ilk ünitenin kapsamındaki içeriğe üçüncü ünitenin kapsamındakinden daha aşina olduğu düşünülürse, ilk ünite gereksinim duyulmayan ve belki de kullanılmayan sentezleme stratejisi üçüncü ünite önem kazanmış olabilir. Bu sonuç, sentezleyicilerin, aynı ünitenin bilgi düzeyindeki etkilerine ilişkin bulguların yanı sıra Chao ve Reigeluth (1984)'un bulgularıyla da tutarlıdır.

Denence 3.22'de Eğitim Durumları; denence 4.22' de Değerlendirme ünitesi kavrama düzeyi açısından ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin ön örgütleyicilerle ilgili önceki ünitelerde geçirdikleri yaşantılara dayalı olarak bu ünitelerde, kendi sentezleme stratejilerini geliştirmiş olma olasılıklarına bağlanabileceği gibi, kavrama düzeyinin niteliğine de bağlanabilir. Dolayısıyla öğrenciler hazır olarak sunulan ön örgütleyicileri kullanmak yerine, kendilerine özgü stratejiler oluşturmak yoluna gitmiş ya da sözkonusu ön örgütleyiciler beklenen işlevini yerine getirememiş olabilir. Mayer (1979)' in, ön örgütleyicilerin, materyal gelişigüzel olduğunda, belli bir mantıksal düzenleme izlemesi durumuna göre daha etkili olduğu şeklindeki bulgusu da, bu araştırmada içeriğin mantıksal bir düzenlemeyle sunulmuş olması nedeniyle ön örgütleyicilerin, etkili çıkmamış olabileceğini akla getirmektedir.

Uygulama Düzeyi

Denence 2.30' da Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi uygulama düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceyi desteklememiştir. Bu durum, denencenin sınındığı ünitenin kapsamındaki içeriğin, yeni ve örnek içeren

bir yapıya sahip oluşu nedeniyle öğrencilerin güdülenme ve öğrenme ortamına katılma açısından, diğer ünitelere göre daha etkin olmasına bağlanabilir. Dolayısıyla değişik sentezleme stratejilerinin kullanılması gruplar arasında önemli bir farklılık yaratmamış olabilir. Frey ve Reigeluth (1981)'un birden fazla sentezleme stratejisinin birlikte kullanılmasının, tek bir sentezleme stratejisi kullanmaktan daha avantajlı olmadığına ilişkin bulguları, bu denencelerde elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

Denence 2.31'de Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesi uygulama düzeyi açısından ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceyi desteklememiştir. Bir önceki denencede yapılan yorum bu denence için de geçerlidir. Bir başka deyişle ünitenin yapısındaki farklılığın oluşturduğu güdülenme ve katılım düzeyi ve birlikte işe koşulan her iki değişkenin de sentezleme stratejisi olması gruplar arasında, stratejilere bağlı bir fark çıkmasını önlemiş olabilir.

Denence 2.32' de Hedefler ve Davranışsal Tanımları; denence 3.30' da Eğitim Durumları ünitesi uygulama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceleri desteklememiştir. Hong ve O'Neil (1992)'in, grafiksel sunuların problem çözme performansını artıracığı yönündeki bulgularıyla çelişen bu durum, uygulama düzeyinin niteliği ile açıklanabileceği gibi, ünitenin diğer ünitelere göre daha fazla örnek içeriyor oluşu ve öğrencilerin güdü ve katılım düzeylerindeki yoğunlukla da açıklanabilir. Bilindiği gibi uygulama düzeyi öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmalarını gerektiren bir düzeydir. Bu araştırma ise, bazı sentezleme stratejilerine dayalı olarak oluşturulan içeriklerin sunulduğunda hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye dönük olarak planlandığından, uygulama olanakları sınırlı tutulmuştur. Oysa Moore ve Readence (1984)'ın da belirttiği gibi, grafik örgütleyiciler, öğrencilerce oluşturulduklarında daha

etkili öğrenmeler sağlamaktadırlar.

Denence 3.31' de Eğitim Durumları ünitesi uygulama düzeyi açısından sentezleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceyi desteklememiştir. Burada da bir önceki denenceye ilişkin yorum geçerli olabilir. Bir başka deyişle, öğrencilerin uygulama olanaklarının sınırlı tutulması ve sentezleyicinin hazır verilmesi, bu değişkenin etkili olmasını önlemiş olabilir. Moore ve Readence (1984) da çalışmalarında, grafik örgütleyicilerin öğrencinin kendisi tarafından oluşturulduğunda daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Denence 3.32'de Eğitim Durumları ünitesi uygulama düzeyi açısından ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun sentezleme stratejisi kullanılmayan (kontrol) gruba göre daha başarılı olacağı ileri sürülmüştü.

Araştırma bulguları bu denenceyi desteklememiştir. Bir önceki denencede yapılan yorum bu denence için de geçerli olabilir. Bir başka deyişle araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin uygulama olanaklarının sınırlı tutulması ön örgütleyicilerin etkili olmasını önlemiş olabilir. Ayrıca Glover, Bullock ve Dietzer (1990)'in, ön örgütleyicilerle içeriğin sunulması arasında bırakılacak bir sürenin ön örgütleyicilerin etkisini artırdığı; içeriğin ön örgütleyicinin hemen ardından sunulmasıyla hiç sunulmaması arasında ise anlamlı farklılık olmadığı şeklindeki bulguları, bu araştırmada içeriğin ön örgütleyicinin hemen ardından sunulması nedeniyle stratejinin etkili çıkmamış olma olasılığını da akla getirmektedir.

Yukarıdaki yorumlara dayalı olarak, değişik içerik sentezleme stratejilerinin, işe koşuldıkları ünitenin kapsamında yer alan içeriğin niteliği (yenilik, teknik oluş vb.); performansın düzeyi (bilgi, kavrama, uygulama), kullanılan stratejinin yapısı (sözel, grafiksel, örnek destekli vb.), süreç içindeki kullanım yeri (başta, arada), bir başka strateji ile ya da tek başına kullanılması; öğrencinin stratejinin yapısına aşinalık düzeyi vb. faktörlere bağlı olarak, başarı üzerinde farklı etkiler gösterdikleri ileri sürülebilir.

BÖLÜM V

VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan vargi ve önerilere yer verilmiştir.

Vargılar

Araştırmanın denenceleri doğrultusunda ulaşılan vargılar, önce tablo şeklinde sunulmuş, ardından da sözel olarak ifade edilmiştir.

Tablo V.1

Ön Örgütleyici+Sentezleyici
ve Sentezleyici Karşılaştırması

	Ünite I	Ünite II
Bilgi	red	red
Kavrama	red	red
Uygulama	sınanmadı	red

Tablo V. 2

Ön Örgütleyici+Sentezleyici
ve Ön Örgütleyici Karşılaştırması

	Ünite II	Ünite IV
Bilgi	red	red
Kavrama	red	red
Uygulama	red	sınanmadı

Tablo V.3

Ön Örgütleyici+ Sentezleyici ve Kontrol Karşılaştırması

	Ünite I	Ünite IV
Bilgi	red	red
Kavrama	red	red
Uygulama	sınanmadı	sınanmadı

1. Tablı V.1-V.3 incelendiğinde görülmektedir ki, ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı gruplarla diğer gruplar arasında, bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buradan, içeriğin ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanılması yoluyla düzenlenmesinin, özellikle bu stratejiler aynı niteliğe sahipse, başarıyı artırıcı rol oynamadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo V. 4
Sentezleyici Ön Örgütleyici Karşılaştırması

	Ünite II	Ünite III
Bilgi	red	kabul
Kavrama	red	red
Uygulama	red	red

2. Tablo V.4 incelendiğinde görülmektedir ki, sentezleyicilerin kullanıldığı gruplarla ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruplar arasında, bilgi düzeyinde, sınama durumlarından birinde sentezleyici, diğerinde ise ön örgütleyici kullanılan grup lehine anlamlı farklılık elde edilirken; kavrama ve uygulama düzeylerinde hiç bir grup lehine anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buradan sentezleme stratejilerinin etkisinin içeriğin niteliğine ve performans düzeyine göre değiştiği, her duruma uygun tek bir stratejiden söz edilemeyeceği sonucuna varılmıştır.

3. Yine Tablo V.4 incelendiğinde görülmektedir ki, sentezleyicilerin kullanıldığı gruplarla ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruplar arasında, Hedefler ve Davranışsal Tanımları ünitesindeki sınamada, bilgi düzeyi açısından ön örgütleyiciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan, örneklerle desteklenmiş ön örgütleyicilerin, özellikle bilgi düzeyinde, yalnızca sözel açıklama içeren ön örgütleyicilerden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo V. 5
Sentezleyici Kontrol Karşılaştırması

	Ünite I	Ünite III
Bilgi	red	kabul
Kavrama	red	kabul
Uygulama	sınanmadı	red

4.Tablo V.5 incelendiğinde görülmektedir ki, Sentezleyicilerin kullanıldığı gruplarla sentezleme stratejisi kullanılmayan gruplar arasında, bilgi ve kavrama düzeylerinde, süreçteki ilk üniteadaki sınamada anlamlı farklılık elde edilemezken, üçüncü üniteadaki sınamada anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan, sentezleme stratejilerinin etkisinin, ünitelerin süreç içindeki yerine başka bir deyişle öğrencilerin stratejilere aşinalık düzeyine bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo V. 6
Ön Örgütleyici Kontrol Karşılaştırması

	Ünite III	Ünite IV
Bilgi	red	red
Kavrama	red	red
Uygulama	red	sınanmadı

5. Yine Tablo V.5 incelendiğinde görülmektedir ki, ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruplarla sentezleme stratejisi kullanılmayan gruplar arasında, bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Buradan önörgütleyicilerin her durumda etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

6. Kavrama ve uygulama düzeylerinde, sentezleme stratejileri arasında beklendiği ölçüde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buradan yalnızca içeriğin düzenlenme biçiminin değiştirilmesiyle, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler açısından anlamlı farklılık oluşturulamayacağı sonucuna varılmıştır.

Öneriler

1. İçeriğin düzenlenmesinde birden fazla sentezleme stratejisinin birlikte kullanılmamalıdır.

2. Sentezleme stratejileri her durumda etkili olmasa da içeriğin düzenlenmesinde dikkate alınmalıdırlar.

3. Özellikle kavrama ve uygulama düzeylerinde, grafik örgütleyiciler oluşturulurken öğrenci katkılarına olanak sağlanmalıdır.

4. Yalnızca içeriğin düzenlenmesi, ne kadar etkili stratejiler kullanılırsa kullanılsın, etkili öğrenmeler sağlamak için yeterli olmamaktadır, diğer yöntemlerle desteklenmelidir.

5. Sentezleme stratejilerinin etkililiğini artırıcı yollar bulmaya ya da daha etkili yeni stratejiler geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmalıdır.

6. Sınıf ortamındaki karıştırıcı değişkenlerin, sentezleme stratejileri üzerindeki etkilerini azaltabilmek için, çalışmalar daha sınırlı içerik birimleri üzerinde yapılmalı ve daha kısa süreyi kapsamalıdır.

7. Öğrencinin yeteneği, ilgisi, derse karşı tutumu gibi, öğrenmeyi etkileyen faktörlerle sentezleme stratejilerinin etkileşimine dönük araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

ALLEN, Donald Ian

- 1970 "Effects on the Learning and Retention of Written Social Studies Material of the Use of Advance Organizers with Memory Level of Higher Order Questions."

Dissertation Abstracts International, 30: 4267-A.

ANDERSON, Bruce Wylie

- 1973 "The Effect of Pre-Versus Post-Organizers upon Retention of Economic Concepts at the Collegiate Level."

Dissertation Abstracts International, 34: 3819-A.

ARENDS, Richard I.

- 1991 **Learning To Teach.**
McGraw-Hill, Inc. U.S.A.

AUSUBEL, David P.

- 1960 "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material."

Journal of Educational Psychology, LI, 5:267-272.

AUSUBEL, David P. and D.Fitzgerald

- 1961 "The Role of Discriminability in Meaningful Verbal Learning and Retention."

Journal of Educational Psychology, LII, 5:266-274.

- 1962 "Organizer, General Background, and Antecedent Learning Variables in Sequential Verbal Learning."

Journal of Educational Psychology, LIII, 6:243-249.

AUSUBEL, David P. and M. YOUSSEF

- 1963 "Role of Discriminability in Meaningful Parallel Learning."

Journal of Educational Psychology, LIV, 6:331-336.

AVRALIOĞLU, Zeki

1977 **İstatistik.**

Ankara: Kalite Matbaası, 344-355.

(Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını, No: 14).

BARNES, Buckley R., E. U. CLAWSON

1975 "Do Advance Organizers Facilitate Learning?

Recommendations for Further Research Based
on an Analysis of 32 Studies."

Review of Educational Research, XXXV, 4:637-659.

BRUNER, Jerome S.

1991 **Bir Öğretim Kuramına Doğru.**

(Çev: F.VARIŞ ve T.GÜRKAN).

Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

CLAWSON, Elmer Ulmont

1973 "A Comparison of the Effects of Organizers on the Learning
of Structured Anthropology Materials in the Third Grade."

Dissertation Abstracts International, 33: 4788-A.

DE CECCO, John P.

1968 **The Psychology of Learning and Instruction:
Educational Psychology.**

New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

DEMİREL, Özcan

1990 **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler.**

Ankara: Şafak Matbaası.

(USEM Yayınları, NO: 6)

1992 **Genel Öğretim Yöntemleri.**

Ankara.

DEMİREL, Özcan ve K. ÜN

1987 **Eğitim Terimleri.**

Ankara: Şafak Matbaası.

ERDEN, Münire

1993 **Eğitimde Program Değerlendirme.**

Ankara: PEGEM Yayınları.

ERTÜRK, Selahattin

1991 **Eğitimde "Program" Geliştirme.**

Ankara: Meteksan Yayınları.

FELLER, Walter Albert

1974 "The Effects of Two Types of Advance Organizers and Two Types of Spaced Questions on the Ability of a Selected Group of Tenth Grade Biology Students to Recall, Comprehend and Apply Facts From Written Material."

Dissertation Abstracts International, 34: 1766-A.

FİDAN, Nurettin

1986 **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar İlkeler Yöntemler.**

Ankara: Kadioğlu Matbaası.

GAGE, N.L. and D. C. BERLIER

1984 **Educational Psychology.**

London: Houghton Mifflin Company.

GAGNON, Jim ve DİĞERLERİ

1989 **SuperANOVA.**

Berkeley: Abacus Concepts Inc.

GARDNER, Gordon, L. GRINDSTAFF and E. WENZEL

1991 **Balanca In the Curriculum.**

Washington.

GLOVER, J.A., R.G. BULLOCK and M.L. DIETZER

1990 "Advance Organizers: Delay Hypotheses."

Journal of Educational Psychology, LXXXII, 2: 291-297.

HALL, Richard H., D. F. DANSEREAU and L. P. SKAGGS

1992 "Knowledge Maps and the Presentation of Related Information Domains."

Journal of Experimental Education, LXI, 1: 5-18.

HONG, EunSook and H. F. O'NEIL

1992 "Instructional Strategies to Help Learners Build Relevant Mental Models in Inferential Statistics."

Journal of Educational Psychology, LXXXIV, 2: 150-159.

KAPTAN, Saim

1986 **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri.**

Ankara: Tekişik Matbaası ve Rehber Yayınevi.

KIRK, Roger E.

1982 **Experimental Design: Procedures For The Behavioral Sciences.**

Brooks / Cole Publishing Company. U.S.A.

KLEIN, F. M.

1991 "Curriculum Design."

A. LEWY (Ed.), **The International Encyclopedia of Curriculum.**

Pergamon Press. Great Britain, 335-342.

KLOSTER, Aldona M. and P.H. WINNE

1989 "The Effects of Different Types of Organizers on Student Learning From Text."

Journal of Educational Psychology, LXXXI, 1:9-15.

LAWTON, Joseph T. and S. K. WANSKA

- 1977 "Advance Organizers as a Teaching Strategy: A Reply to Barnes and Clawson."
Review of Educational Research, XXXXVII, 1: 233-244.

LUITEN, John, W. AMES and G. ACKERSON

- 1980 "A Meta-analysis of the Effects of Advance Organizers on Learning and Retention."
American Educational Research Journal,
XVII, 2: 211-218.

MAYER, Richard E.

- 1976 "Some Conditions of Meaningful Learning for Computer Programming: Advance Organizers and Subject Control of Frame Order."
Journal of Educational Psychology, LXVIII, 2:143-150.
- 1979 "Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning?"
Review of Educational Research, XXXXIX, 2: 371-383.
- 1983 "Can You Repeat That? Qualitative Effects of Repetition and Advance Organizers on Learning From Science Prose."
Journal of Educational Psychology, LXXV, 1:40-49.

MERRILL, M. David

- 1983 "Component Display Theory."
C. M. REIGELUTH (Ed.), **Instructional-Design Theories And Models: An Overview of their Current Status**.
Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. U.S.A., 283.

NOVAK, J.D., D.B. GOWIN and G.T. JOHANSEN

- 1983 "The Use of Concept Mapping and Knowledge Vee Mapping with Junior High School Science Students."
Science Education, LXVII, 5:625-645.

OLIVA, Peter F.

- 1988 **Developing The Curriculum.**
Scott, Foresman and Company. U.S.A.

ORLICH, Donald C. ve DİĞERLERİ

- 1985 **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction.**
D.C. Heath And Company. U.S.A.

ORNSTEIN, Allan C. and F. P. HUNKINS

- 1988 **Curriculum: Foundations, Principles And Issues.**
New Jersey: Prentice Hall.

PEAT, D., R. F. MULCAHY and J. DARKO-YEBOAH

- 1989 "SPELT (Strategies Program for Effective Learning/Thinking):
a description and analysis of instructional procedures."
Instructional Science, XVIII, 2: 95-118.

REIGELUTH, Charles M. and F. S. STEIN

- 1983 "The Elaboration Theory of Instruction."
C. M. REIGELUTH (Ed.), **Instructional-Design Theories
And Models: An Overview of their Current Status.**
Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. U.S.A., 335-381.

REIGELUTH, Charles M.

- 1987 "Lesson Blueprints Based on the Elaboration Theory of
Instruction." C. M. REIGELUTH (Ed.), **Instructional
Theories in Action: Lessons Illustrating Selected
Theories and Models.**
New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers,
245-286.

REIGELUTH, Charles M. and R. V. Curtis

- 1987 "Learning Situations and Instructional Models."
R. M. GAGNE (Ed.), **Instructional Tecnology
Foundations.**
New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

REWEY, Kirsten L. and OTHERS

1989 "Effects of Scripted Cooperation and Knowledge Maps on the Processing of Technical Material."

Journal of Educational Psychology, LXXXI, 4: 604-609.

ROWNTREE, Derek

1982 **Educational Tecnology in Curriculum Development.**

London: Harper And Row, Publishers.

SCANDURA, Joseph M. and J.N.WELLS

1967 "Advance Organizers in Learning Abstract Mathematics."

American Educational Research Journal,IV,3:295-301.

SHMURAK, Carole Bernstein

1974 "The Effect of Varying the Cognitive Style of Advance Organizers on Learning of Expository Science Material By Eighth Graders."

Dissertation Abstracts International, 35: 2075-A.

SÖNMEZ, Veysel

1993 **Eğitim Felsefesi.**

Ankara: Adım Yayınları, No: 21.

SÖNMEZ, Veysel

1994 **Sosyal Bilgiler Öğretimi.**

Ankara: Pegem Yayınları, No: 11.

TABA, Hilda

1962 **Curriculum Development: Theory And Practice.**

New York: Harcourt, Brace And World, Inc.

- **Teachers' Handbook: For Elementary Social Studies.**
Addison-Wesley Publishing Company. U.S.A.

TAMİR, P.

- 1991 "Concept Mapping."
A. LEWY (Ed.), **The International Encyclopedia of Curriculum.**
Pergamon Press. Great Britain, 333-335.

TENENBAUM, Arlene Bonita

- 1977 "Task-Dependent Effects of Organization and Context Upon Comprehension of Prose."
Journal of Educational Psychology, LXIX,5:528-536.

TURGUT, M. Fuat

- 1977 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.**
Ankara: Nüve Matbaası.

ÜLGEN, Gülten

- 1994 **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.**
Ankara: Lazer Ofset.

ÜNVER, Özkan ve H. GAMGAM

- 1986 **Uygulamalı İstatistik Yöntemler.**
Ankara.

VAN PATTEN, James, C. CHAO and C. M. REIGELUTH

- 1986 "A Review of Strategies for Sequencing and Synthesizing Instruction."
Review of Educational Research, LVI, 4: 437-471.

VARIŞ, Fatma

- 1979 **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.**
Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 75.

WOOLFOLK, Anita E.

- 1993 **Educational Psychology.**
Allyn and Bacon. U.S.A.



EKLER

HEDEFLER

1. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin kavramların bilgisi.
2. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin sınıflamaların bilgisi.
3. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin aşamalı dizilerin bilgisi.
4. Genel Öğretim Yöntemleri kapsamındaki dil öğretim yöntemlerinin ve tekniklerin bilgisi.
5. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin ilkelerin bilgisi.
6. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin kavramları açıklayabilme.
7. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin sınıflamaları kavrayabilme.
8. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin aşamalı dizileri kavrayabilme
9. Genel Öğretim Yöntemleri kapsamındaki dil öğretim yöntemlerini ve teknikleri kavrayabilme.
10. Genel Öğretim Yöntemlerinin etkili öğretim ortamları düzenleme-
deki önemini kavrayabilme.
11. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin ilkeleri kavrayabilme.
12. Genel Öğretim Yöntemlerine ilişkin ilkeleri yeni durumlarda et-
kilice kullanabilme.

ÜNİTELER

EĞİTİM VE YETİŞEK GELİŞTİRME

1 Hafta

HEDEFLER VE DAVRANIŞSAL TANIMLARI

2 Hafta

EĞİTİM DURUMLARI

2 Hafta

DEĞERLENDİRME

1 Hafta

BELİRTKE TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEFLER										TOPLAM	
	Kavramların bilgisi	Sınıflamaların bilgisi	Aşamalı dizilerin bilgisi	Yöntem ve tekniklerin bilgisi	İlkelerin (öğütlerin) bilgisi	Kavramları açıklayabilme	Sınıflamaları kavrayabilme	Aşamalı dizileri kavrayabilme	Yöntem ve teknikleri kavrayabilme	Etkili öğrenme için önemini kavrayabilme		İlkeleri kavrayabilme
EĞİTİM VE YETİŞEK GELİŞTİRME	4		2			4		2		2		14
HEDEFLER VE DAVRANIŞSAL TANIMLARI	1	3	4		4	1	4	5		4	6	7
EĞİTİM DURUMLARI	3	3	4	6	4	3	3	5	7	5	7	8
DEĞERLENDİRME	1	2	1				2	2		4		12
TOPLAM	9	8	11	6	8	8	9	14	7	15	13	123

EK 3: DERS PLANI I ÜNİTE EĞİTİM VE YETİŞEK GELİŞTİRME

YÖNTEM VE

HEDEFLER

1. Eğitim ve Yetişek Geliştirme ile ilgili kavramların bilgisi.

a) Verilen bir kavramın tanımını derste geçen ifadeyle yazma.

b) Verilen bir tanıma ait kavramı bir grup kavram arasından seçip işaretleme.

c) Verilen bir grup kavramla bir grup tanımı eşleştirip işaretleme.

İÇERİK

Yetişek
Hedef
Eğitim Durumu
Değerlendirme

Yetişek: Öğrenciye eğitim sürecinde kazandırmayı düşündüğümüz özellikleri, bu amaçla başvuracağımız yöntem, araç ve etkinlikleri, istediğimiz noktaya ulaşma derecemizi saptamaya yönelik etkinlikleri içeren, değişmeye açık planlar takımıdır.

Hedef:

Planlanmış, tertiplenmiş yaşantılar yoluyla bireylere kazandırmayı düşündüğümüz, davranış cinsinden ifade edilmeye elverişli özelliklerdir.

ÖR: Eğitim ve Yetişek Geliştirme ile ilgili kavramların bilgisi.

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

Dersin kapsamında öğrenileceklerden kısaca söz ederek dikkatin konuya çekilmesi.

"Bugünkü dersimizde eğitimin temel öğelerinden biri olan yetişek ya da program ve onun temel öğelerinden söz edeceğiz" denilerek öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi.

"Eğitim nedir?" sorusunun sorulması ve tartışılması yoluyla önöğrenmelerin yoklanması.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar da dikkate alınarak eğitimin tam bir tanımının verilmesi. Bu arada öğrencilerin eksik ya da hatalı öğrenmelerinin tamamlanıp, düzeltilmesi.

Tanımdaki kasit sözcüğünün yetişegi ifade ettiğinin belirtilmesi ve yetişegin, eğitim sürecindeki öneminin hatırlatılması.

Ön örgütleyici ve sentezleyici stratejilerinin birliğinde kullanıldığı III. gruba aşağıdaki ön örgütleyicinin sunulması.

"Yetişegin yapısı, eğitimin objesi olan bireyin doğal yaşama biçimine oldukça benzer niteliktedir. Şöyleki; hepimizin ihtiyaçlarımızın yön verdiği isteklerimize bizi isteklerimize ulaştıracak çabalarımız, etkinliklerimiz ve isteklerimize

ulaşma derecemize bağlı hoşnutluk ya da hoşnutsuzluklarımız vardır. İnsanın yaşama biçimi, bu

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

Eğitim Durumu:
Belirlenen hedefleri öğren-
cilere kazandırmak amacıyla
seçilip düzenlenen içerik,
yöntem, araç ve etkinlikler
tümgesidir.
ÖR: Yukarıdaki hedefin kap-
samında yer alan kavram-
ların belirlenmesi. Saydamlar
lara yazılması. Saydamların
tepegözle yansıtılıp, öğre-
tmece her bir kavramın
tanımının verilmesi. Soru-
cevap yoluyla tekrar
yaptırılması.

Değerlendirme:

Hedeflere ulaşma derecesini
saptama sürecidir.

EĞİTİM DURUMLARI

üç faktör arasındaki döngüsel ve sürekli ilişkiden oluşur. Aynı döngüsel ve sürekli ilişki yetiştirme sürecinde de görülmektedir."

Yetiştirme süreci, hedeflerle başlayıp, eğitim durumlarıyla devam eden ve değerlendirilmeye biten; eğitimin yönünü ve niteliğini belirleyen, değiştirmeye açık bir planlar takımı olduğunun belirtilmesi.

Yetiştirme sürecinde hedeflerin ulaşmak istediğimiz noktayı; eğitim durumlarının hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak içerik, yöntem, araç ve etkinlikleri; son aşamada yer alan değerlendirilme hedeflerine ulaşma derecesini belirlemeye dönük etkileri ifade ettiğinin belirtilmesi ve her birinin örneklerle somutlaştırılması.

Ön örgütleyici ve sentezleyici stratejilerinin kullanıldığı III. gruba ve sentezleyicinin kullanıldığı II. gruba aşağıdaki sentezleyicinin sunulması

HEDEFLER

2. Eğitim ve Yetiştirme Geliştirme ile ilgili kavramları açıklayabilme.

a) Verilen bir kavramın tanımını kendi ifadeleriyle söyleme.

b) Verilen bir grup kavram arasındaki ilişkiyi gösteren ifa deyi diğer ifadeler arasında seçip işaretleme.

c) Verilen kavrama uygun örnek bulup yazma.

YÖNTEM VE TEKNİKLER	İÇERİK	HEDEFLER	EĞİTİM DURUMLARI
-Takrir	<u>YETİŞEK GELİŞTİRME SÜRECİ</u> 1. Hedeflerin saptanması.	3. Eğitim ve Yetişek Geliştirme ile ilgili aşamalı dizilerin bilgisi.	<u>YETİŞEK GELİŞTİRME SÜRECİ</u>
-Soru-Cevap	2. Eğitim durumlarının belirlenmesi.	a)Eğitim ve Yetişek Geliştirme ile ilgili aşamalı dizileri doğru sırası ile yazma.	HEDEFLER
-Büyük Grup Tartışma Tekniği	3. Değerlendirme etkinliklerinin saptanması.	b)Verilen bir aşamalı dizideki yanlış öğeyi seçip işaretleme.	EĞİTİM DURUMLARI
	<u>YETİŞEK DEĞİŞKENLERİ</u> 1. Yıllık plan(Eğt. Prog.) 2. Ünite planı(Öğrt. Prog.) 3. Günlük ders planı.	c)Verilen karışık bir aşamalı diziyi doğru sıralayarak yazma.	DEĞERLENDİRME
	Planlamanın öğretmenin öğretim ortamında neyi nasıl gerçekleştireceğini gösteren bir etkinlik olduğu düşünülürse, plansız bir öğretim sürecinin gelişigüzel olacağı, hedefine ulaşamayacağı, dahası neyin, nasıl ve ne kadar gerçekleştiği konusunda hiçbir ipucu içermeyeceği kesindir.	öğrencilerden kavramlara ilişkin başka örnekler istenmesi. Doğru örneklerin ödüllendirilmesi, yanlış örneklerin sınıfça tartışılarak düzeltilmesi. -Yetişek geliştirme süreci hangi öğelerden oluşmaktadır? -Bu öğeler yetişekte hangi sırayla yer alır? -Hedef nedir? -Eğitim durumu nedir? Neleri kapsar? -Değerlendirme nedir? sorularının sorulması yoluyla öğrenmelerin yoklanması. Varsa eksik ya da hatalı öğrenme durumlarının tamamlanıp,düzeltilmesi.Doğru öğrenmelerin, sözel yolla pekiştirilmesi.	

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup
Tartışma
Tekniği

İÇERİK

O halde iyi bir planlama bizi belirsizlikten ve el yordamı ile yapılacak bir öğretimden uzak tutacak ve elde ettiğimiz sonuçları güvenilirdir kılacaktır.

HEDEFLER

4. Planlamanın etkili öğretim ortamları oluşturma açısından önemini kavrayabilme.
 - a) İyi bir planlamanın özelliklerini kendi sözcükleriyle yazma.
 - b) Planlamanın öğretim ortamına getireceği katkıları gerekçesiyle ve doğru olarak ifade eden cümleleri diğerleri arasından seçip işaretleme.

EĞİTİM DURUMLARI

ele alınan içeriğin kapsamına bağlı olarak üç düzeyde gerçekleştirildiğinin belirtilmesi ve bütün bir yıl boyunca öğretilen içerik ve kazanılacak hedefler için yıllık plan, her bir ünite için ünite planı ve ünitelerin kapsamındaki her bir konu için günlük ders planı yapılması gereğine işaret edilmesi.
Her bir planın kapsamında yer alan öğelerden ve bunların yetiştirildiği öğelerle aynı olduğundan söz edilmesi ve "planlamanın ya da yetiştirildiği öğrenme ortamları oluşturma açısından önemi" konusunda bir tartışma yapılması.
Tartışma sırasında gerekli tamamlayıcı, düzenleyici ya da ödüllendirici etkinliklere yer verilmesi.
Öğrencilerin görüşlerinin de dikkate alınarak konunun özetlenmesi ve dersin bitirilmesi.

EK 4: DERS PLANI II

ÜNİTE: HEDEFLER VE DAVRANIŞSAL TANIMLARI

DERS: HEDEFLER

HEDEFLER

1. Hedeflerle ilgili sınıflamalar bilgisi.
 - a)Hedeflerle ilgili sınıflamaları söyleme.
 - b)Hedeflerle ilgili doğru sınıflamaları, yanlışlar arasından seçip işaretleme.
 - c)Hedeflerle ilgili sınıflamalardaki yanlış ögeyi seçip işaretleme.

İÇERİK

Hedefler, bilişsel, duygusal ve psikomotor olmak üzere üç alanda saptanır.
Bilişsel alan, zihinsel yönü ağırlıklı davranışları; duygusal alan, tutum, ilgi vb. hissettiklerimizle ilgili davranışları, psikomotor alansa, zihin+kas koordinasyonunu gerektiren davranışları içerir.
Her alan da kendi içinde basitten karmaşığa doğru sıralanan alt basamaklara ayrılmaktadır.

Bilişsel Alan

- Bilgi
- Kavrama
- Uygulama
- Analiz
- Sentez
- Değerlendirme

2. Hedeflerle ilgili aşamalı dizilerin bilgisi.

- a)Verilen bir alandaki hedef basamaklarını sırasıyla söyleme.

YÖNTEM
VETEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

lardan ve yetişğin temel öğelerinden biri olan hedefler üzerinde duracağız" demek yoluyla dikkatin konuya çekilmesi ve öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi.

-Hedefi nasıl tanımlamıştık?

-Yetişek geliştirme sürecinin hangi aşamasında yer alıyordu? Neden?

sorularıyla ön öğrenmelerin yoklanması, varsa eksik ya da hatalı öğrenmelerin tamamlanıp düzeltilmesi.

Hedeflerin uzak, genel ve özel olmak üzere üç grupta incelendiğinin, uzak hedeflerin toplumun yaşam felsefesini; genel hedeflerin okulun ve milli eğitimin hedeflerini yansıttığının belirtilmesi. "Bizim dersimizin konusu olan özel hedeflere, bir dersin kapsamında öğrenciye kazandırmayı düşündüğümüz hedeflerdir" demek yoluyla, öğrencilerin hedeflere ilişkin ön bilgilerinin netleştirilmesi.

Ön örgütleyici ve sentezleyicilerin kullanıldığı. II. gruba ve ön örgütleyicinin kullanıldığı I. gruba aşağıdaki ön örgütleyicinin sunulması.

"Her hedef ifadesinin uyarıcı ve performans olmak üzere iki temel boyutu vardır. Uyarıcı bir içerik birimi (kavram, ilke, sözcük, kural vb.), bir durum, bir nesne ya da bir iş olabilir. Uyarıcının yukarıda verilenlerden hangisi olacağını performansın alanı belirler. performans boyutu ise hedeflenen özelliğın hangi öğrenme alan ve

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

İÇERİK

- Duyuşsal Alan
- Alma
- Tepkide Bulunma
- Değer Verme
- Örgütlenme
- Bir Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik
- Psikomotor Alan
- Uyarılma
- Klavuzlayanla Yapma
- Beceri Haline Getirme
- Duruma Uydurma
- Yaratma

HEDEFLER

- Verilen bir alandaki hedef basamaklarını doğru sıralamayla gösteren seçeneği diğerleri arasından seçip işaretleme.
- Verilen hedef basamaklarının özelliklerini derste verildiği biçimde yazma.

3. Hedeflerle ilgili ilkeler bilgisi.

a)Hedef yazımında uygulaması gereken ilkeleri listeleme.

b)Verilen bir ilkeyi, derste verildiği biçimde açıklayıp yazma.

c)Verilen bir tanıma ait ilkeyi bir grup ilke arasından seçip işaretleme.

EĞİTİM DURUMLARI

- düzeyinde olduğunu gösterir.
Ör: 1. Fransızca sözcüklerin Türkçe karşılıklarının bilgisi.
uyarıcı
performans
2. Boş zamanlarında dil laboratuvarında çalışmaya başlama.
uyarıcı
performans
3. Fransızca sözcükleri doğru olarak yazma.
uyarıcı
performans

telaffuz edebilme."

performans

Aynı örneklerin sentezleyici grubuna (III. grup) boyutları belirtilmeden verilmesi.

Hedeflerde belirtilen özelliğin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor niteliklerde olabileceğinin ve bu nedenle hedeflerin bu üç alan için ayrı ayrı saptanması gereğinin belirtilmesi ve her bir alanın özelliklerinin açıklanması.

Öğrencilerden verilen örneklere uygun hedef örnekleri istenmesi. Her bir hedefin, ifade ya da basamak hatasına bakılmaksızın yalnızca alanı açısından eleştirilmesi.

Örneklerin eleştirilip düzeltilmesinden sonra, her

YÖNTEM VE

İÇERİK

arasında bağ kurması, ilişki, benzerlik ve farklılıkları görmesi; öğrendiklerini örneklenmesini beklenir. Uygulama düzeyi ise, öğrenilenlerin yeni durumlara transferini gerektiren bir düzeydir.

Duyusal alan alma basamağı, çevredeki uyarıcıların farkında olmayı gerektiren; tepkide bulunma basamağı, bu uyarıcılara eğreti ya da tatmin edici tepkilerin verildiği, değer verme basamağı ise, uyarıcılara belirli bir değer atfedildiği basamağıdır.

Psikomotor alanın uyarılma basamağı, vücudun bir beceri için uygun pozisyona getirilmesini ya da uyarıcıların duyu organları yoluyla tanınmasını; klavuzlayanla

EĞİTİM DURUMLARI

bir alanın niteliğinin kısaca yinelenmesi ve alanların alt basamaklarının verilmesine geçilmesi. Her bir alanın kendi içinde, beklenen performansın güçlük düzeyine bağlı olarak, basitten-karmaşığa doğru giden alt basamaklara ayrıldığı belirtilmesi ve her bir alt basamağın özelliklerinin, aşağıdaki örneklerle desteklenerek açıklanması.

BİLİŞSEL ALAN

Bilgi Düzeyi

1. Fransızca bir metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlam bilgisi.

2. Fransızca dersinde geçen ve günlük iletişimde kullanılan bazı cümle yapılarının anlamlarını hatırlayabilme.

Kavrama Düzeyi

1. Fransızca cümlelerin öğeleri arasındaki ilişkileri kavrayabilme.

2. İkinci dilin insan yaşamındaki önemini açıklayabilme.

Uygulama Düzeyi

1. Öğrendiği yabancı dili günlük iletişimde kullanabilme.

2. Öğrendiği sözcük ve cümle kalıplarını kullanarak kompozisyon yazabilme.

HEDEFLER

4. Hedeflerle ilgili aşamalı dizileri kavrayabilme.

a) Verilen bir hedef basamağının özelliklerini kendi ifadeleriyle açıklayıp yazma.

b) Verilen bir hedef ifadesinin ait olduğu hedef basamağını, bir grup basamaklarından seçip işaretleme.

c) Aşamalı dizide basamakların öncelik, sonralık ilişkisini gerekçesiyle ve doğru olarak açıklayan ifadeleri değerleri arasında seçip işaretleme.

YÖNTEM VE TEKNİKLER	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI
5. Hedef yazımında uyulması gereken ilkeleri kavrayabilme.	yapma, bir becerinin öğretmen yardımı ya da denetimle yapılmasını; beceri haline getirme ise, işin istenilen nitelikte yapılmasını gerektiren basamaklardır.	<u>Alma</u> -Yabancı Dil laboratuvarındaki araç gereçlerin farkında oluş.
a)Verilen bir ilkenin anlamını kendi ifadeleriyle açıklayıp yazma		<u>Tepkide Bulunma</u> -Öğrenmekte olduğu yabancı dili geliştirici etkinliklere katılmaktan zevk alışı.
b)İlkelere uygun hedef örneklerini seçip işaretleme	<u>Hedeflerin gerekli nitelikleri:</u>	<u>Değer Verme</u> -Öğrendiği yabancı dilin yaşamındaki önemini takdir ediş.
c)Verilen bir açıklamanın ait olduğu ilkeyi bir grup ilke arasından seçip işaretleme.	-Bir konu ile kenetlilik: Hedefler ilgili oldukları konu alanını gösteren bir ifade içermelidirler. ÖR. Yabancı Dil dersinde geçen sözcüklerin anlam bilgisi.	<u>Uyarılma</u> -Yabancı dilde karşılaştığı yeni sözcüklerin telaffuzu için dilini ve dudaklarını uygun pozisyona getirebilme.
6. Hedeflerin etkili bir öğrenme için önemini kavrayabilme.	-Öğrenci davranışına dönüşlük: Hedefler öğretmenin yapacaklarını değil öğrencinin yapacaklarını ifade etmelidir. ÖR. Öğrendiklerini yeni problem durumlarında kullanabilme.	<u>Klavuzlayanla Yapma</u> -Fransızca karşılaştığı yeni sözcükleri öğretmenle birlikte doğru olarak telaffuz edebilme.
a)Hedeflerin öğrenme ortamına katkılarını gerekçeleriyle açıklayıp yazma.		<u>Beceri Haline Getirme</u> -Fransızca yeni öğrendiği sözcükleri yardım almaksızın doğru olarak telaffuz edebilme. Her bir alt basamağa ilişkin açıklama ve örneklerden sonra öğrencilerden de örnek istenmesi ve gerekli tamamlayıcı, düzeltici ve ödüllendirici etkinliklere yer verilmesi.

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

İÇERİK

- Açık seçiklik: Hedefler, onların kullanılan farklı kişilerce farklı yorumlanmayacak şekilde açık ve anlaşılır olmalıdır.
ÖR. Verilen bir bilgi bütününe kavrayabilmek.

Genellik ve sınırlılık:

Hedef ifadeleri, birden fazla özellik içermeyecek şekilde sınırlı ve birden fazla davranışla temsil edilebilecek ölçüde de kapsamlı olmalıdır.

ÖR. Sosyal Bilgiler Dersinde, Kurtuluş Savaşını tüm boyutlarıyla kavrayabilmek (Kapsamlı bir hedef)

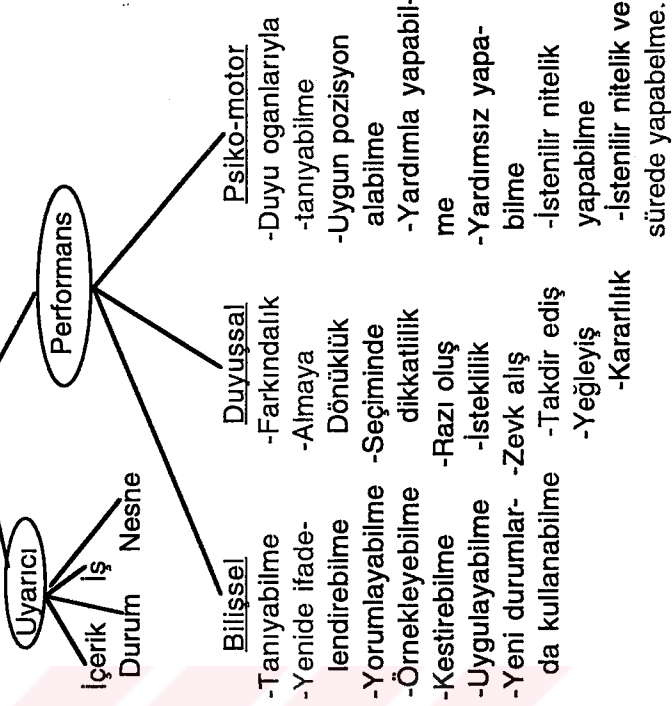
Matematik Dersinde, dört işlemle ilgili problemleri kavrayıp uygulayabilmek (Kapsamlı)

Kimye Dersinde bir elementin formülünü hatırlayabilmek(Sınırlı)

EĞİTİM DURUMLARI

Tüm basamaklar verildikten sonra, ön örgütleyici ve sentezleyici stratejilerinin birlikte kullanıldığı II. gruba ve sentezleyicinin kullanıldığı III. gruba aşağıdaki şemanın sentezleyici olarak sunulması.

HEDEFLERİN BOYUTLARI



- b)Hedeflerin öğrenme ortamına katkılarını açıklayan ifadeleri diğerleri arasından seçip işaretleme.
- c)Hedeflerin öğrenme ortamına katkılarını örneklerle açıklayıp yazma.

7. Hedeflerle ilgili ilkeleri hedef yazarken etkili kullanabilme.

a)Verilen ilkelere uygun örnek yazma.

b)Verilen hedef örneklerinde uygulanmayan ilkeleri bulup işaretleme.

c)Verilen hatalı hedef ifadelerini gerekli ilkelere uygun olarak düzeltip yazma.

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup
Tartışma
Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

Daha önce verilen hedeflerden birkaçı üzerinde içerik ve performans boyutlarının gösterilmesi yoluyla şematik ifadenin örneklen-
dirilmesi.

Varsa öğrencilerin sorularının cevaplandırılması ve anlatılanların kısaca özetlenmesinden sonra, hedeflerin gerekliliklerinin verilmesine geçilmesi. Her bir niteliğin açıklanıp, daha önce verilen örnekler hatırlatılarak açıklamaların desteklenmesi.

Hedeflerin etkili bir öğrenme için öneminin grupça tartışılması. Tartışmada getirilenlerin ve tüm derste anlatılanların kısaca özetlenip, bir sonraki derste hedeflerin davranışsal tanımları üzerinde durulacağına belirtilmesi ve dersin bitirilmesi.

HEDEFLER

Hedefler, öğretim etkinliklerine yön vermeleri ve değerlendirilmede ölçüt olmaları nedeniyle öğretimde vazgeçilmez bir yere sahiptirler.

EK 5: DERS PLANI III

ÜNİTE: HEDEFLER VE DAVRANIŞSAL TANIMLARI DERS : HEDEF DAVRANIŞLAR

YÖNTEM VE TEKNİKLER

HEDEFLER

1. Hedef davranışlarla ilgili kavramlar bilgisi.

a) Verilen kavramın tanımını bir grup tanım arasından seçip işaretleme.

b) Verilen tanımın ait olduğu kavramı bir grup kavram arasından seçip işaretleme.

c) Verilen bir grup tanım ile bir grup kavramı eşleştirip işaretleme.

İÇERİK

Hedef Davranış: Hedefleri temsil eden ve hedefte belirtilen özelliğin işaretçileri olan gözlenebilir, ölçülebilir öğrenci davranışlarıdır.

ÖR: "Verilen bir Almanca cümle kalıbının, derste verildiği biçimiyle anlamını yazma."

Yukarıdaki davranış,

"Almanca cümle kalıplarının bilgisi" gibi bir hedefin göstergesi olan davranışlardan biridir.

Hedef davranışlar, hedefleri temsil eden, onların gerçekleştiğine kanıt olan davranışlar olduğundan, alandan alana ve düzeyden düzeye farklılıklar gösterirler.

EĞİTİM DURUMLARI

- Hedef nedir?
 - Hedefleri kaç alanda inceliyoruz?
 - Adları ve temel özellikleri nelerdir?
 - Her bir alanın alt basamakları ve basamakların temel özellikleri nelerdir?
 - Hedef yazımında uyulması gereken ilkeler nelerdir?
- vb. sorularla dikkatin konuya çekilmesi ve önceki öğrenmelerin hatırlatılması. Bu arada gerekli tamamlayıcı, düzeltici ya da ödüllendirici etkinliklere yer verilmesi.

" Hedefler öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması açısından oldukça önemli olmakla birlikte, yeterince somut ve gözlenebilir değildir. Davranışın kendisini değil, gerisindeki içsel durum ya da yapıyı ifade eder. İşlevini yerine getirebilmesi için, gerçekleştiğinin kanıtı ya da temsilcisi olan davranışların belirlenmesi gerekir." açıklamasının verilmesi ve hedef davranışın tanımlanması.

Davranışın tanımlanmasından sonra, aşağıdaki ön örgütleyicinin, ön örgütleyici kullanılan I. gruba ve ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanıldığı II. gruba sunulması.

"Davranış bireyin çevreden gelen uyarıcılara verdiği tepkidir. Dolayısıyla her davranış bir

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

uyarıcı ve bir tepki içerir. Sözkonusu olan hedef davranış olduğunda ise, tepkinin ilgili olduğu hedefte belirtilen performansın düzeyine uygunluğunu gösteren bir ölçüt devreye girmektedir. Ayrıca hedef davranışta uyarıcı hedefin ilgili olduğu içerik birimi; tepki ise gözlenebilir bir öğrenici etkinliği olmaktadır."

- Verilen bir Almanca cümle kalıbının

Uyarıcı

derste verildiği biçimiyle anlamını yazma.

Ölçüt

Tepki

- Okuduğu Almanca bir metni kendi sözcükleriyle

Uyarıcı

Ölçüt

özetleyip yazma.

Tepki

- Mesleğinin toplumsal açıdan önemin vurgulayan

Uyarıcı

Ölçüt

yazılar yazma.

Tepki

-Yeni öğrendiği Almanca sözcükleri

Uyarıcı

zorlanmadan doğru olarak telaffuz etme.

Ölçüt

Tepki

İÇERİK

HEDEFLER

2. Hedef davranışlarla ilgili kavramları açıklayabilme.

a)Verilen kavramın tanımını kendi sözcükleriyle yazma.

b)Verilen kavrama ait en doğru tanımı bir grup tanım arasından seçip işaretleme.

c)Verilen kavrama örnek verme.

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

İÇERİK

Bilişsel alanın bilgi kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı alt basamağı vardır. Bunlardan, bu çalışmada üzerinde durulan ilk üç basamağının özellikleri, bir önceki derste verilmiştir. Söz konusu bu üç basamakta öğrenciden beklenen davranışlar aşağıda özetlenmiştir.

Bilişsel alanın bilgi düzeyinde öğrenciden, sınıfta ona verdiklerimizin aynısı olan davranışlar beklerken; kavrama düzeyinde, sınıfta verdiklerimizden farklı, ancak ona benzeyen davranışlar bekleriz. Dolayısıyla bilgi düzeyinde, görünce tanıma, sorulunca hatırlama; kavrama düzeyinde, örnek verme, benzerlik farklılıkları bulma, öğrendiklerini kendi

HEDEFLER

3. Hedef basamaklarının davranışsal özelliklerini kavrayabilme.
 - a) Verilen bir basamakta hangi davranışların beklenmediğini kendi ifadeleriyle açıklayıp yazma.
 - b) Verilen bir grup davranışsal özelliğinin geçerli olduğu hedef basamağını seçip işaretleme.
 - c) Davranışsal özellikleri örneklendirerek açıklayıp yazma.

EĞİTİM DURUMLARI

Aynı örneklerin sentezleyici grubuna (III. grup) boyutları belirlenmeden verilmesi.

" Hangi alan ve düzeyde olursa olsun her hedef, işlevini yerine getirebilmek için davranışa dönüştürülme ihtiyacı gösterir. Daha önce de belirttiğimiz gibi hedeflerde ifadesini bulan performans, birden fazla davranışla kendini gösterir. Tek bir davranış hedefin gerçekleştirilmesine kanıt olamaz. Ayrıca her hedef ancak kendi alanından ve kendi düzeyinden davranışlarca temsil edilebilir. Bir bilişsel alan hedefi duyuşsal alan hedef davranışı içeremeyeceği gibi, kavrama düzeyinde bir hedefte uygulama düzeyinde bir davranış içeremez" açıklamasının yapılması ve her alan ve düzeyden hedef davranışların, alanların özelliklerine ilişkin bir önceki derste verilen açıklamalar yinelenerek verilmesi.

BİLİŞSEL ALAN

Bilgi Düzeyi

Hedef: Almanca dersinde geçen ve günlük iletişimde kullanılan bazı cümle yapılarının anlamlarını hatırlayabilme.

Hedef Davranışlar:

1. Günlük iletişimde kullanılan bazı cümle yapılarının anlamlarını, derste verildiği biçimiyle yazma.
2. Anlamları verilen cümle yapılarının amaç dildeki karşılıklarını, derste verildiği biçimiyle yazma.

Bilgi basamağının tüm alt basamaklarında yazılacak

<u>HEDEFLER</u>	<u>YÖNTEM VE TEKNİKLER</u>	<u>EĞİTİM DURUMLARI</u>	<u>İÇERİK</u>
	- Takrir - Soru-Cevap - Büyük Grup Tartışma Tekniği	hedef davranışların yukarıdaki örneğe benzer nitelikte olduğunun belirlenmesi ve öğrencilerden örnek istenmesi. Verilen örnekler üzerinde gerekli açıklamaların yapılması ve kavrama basamağına geçilmesi. <u>Kavrama Düzeyi</u> <u>Hedef:</u> Okuduğu Almanca bir metni anlayabilme. <u>Hedef Davranışlar:</u> 1. Okuduğu Almanca metni kendi sözcükleriyle özetleyip yazma. 2. Metinle ilgili soruların cevaplarını gerekçeyle riyle açıklayıp söyleme. 3. Metinde iletilmek istenen mesajı, gerekçeli olarak özetleyip yazma. <u>Hedef:</u> Amaç dilde verilmiş bir diyalogla ilgili bazı özellikleri kestirebilme. <u>Hedef Davranışlar:</u> 1. Verilen amaç dildeki diyaloga uygun başlığı gerekçe belirterek yazma. 2. Bazı satırları boş bırakan diyalogu, uygun cümlelerle gerekçelendirerek tamamlayıp yazma. 3. Diyalogda sözkonusu edilen kişilerin duygusal durumlarını kestirip, gerekçeleriyle yazma. Öğrencilerden bu düzeyde başka hedef ve hedef davranış örnekleri istenmesi. Verilen örneklerin sınıfça tartışılarak yapılması. Doğru örnek verenlerin ödüllendirilmesi.	sözcükleriyle özetleme vb. davranışlar beklenir. Uygulama düzeyi ise öğrenilenlerin yeni ve farklı durumlarda kullanılmasını gerektiren davranışlarla temsil edilir. Duyuşsal alan ise, alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve bir değere ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik olmak üzere beş alt basamaktan oluşur ve yine bu çalışmada söz konusu edilen ilk üç basamağına ilişkin açıklamalar bir önceki derste verilmiştir. Duyuşsal alan alma basamağında öğrencilerden, çevredeki uyarıcıları söylemeleri; tepkide bulunma basamağında uyarıcılara zorunlu tepkilerden doyum

YÖNTEM VE

İÇERİK

sağlayıcı tepkilere doğru kalıcılık kazanan tepkiler vermeleri; değer verme basamağında uyarıcıları takdir edip savunmaktan onları vazgeçilmez bulmaya doğru giden şiddette davranışlar göstermeleri beklenir.

Bir diğer hedef alanı olan psiko-motor alan ise, uyarılma, klavuzlayana yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma olmak üzere yine beş alt basamaktan oluşur ve bunların ilk üç basamağına ilişkin açıklamalar bir önceki derste verilmiştir.

Psiko-motor alan uyarılma basamağında uyarıcıyı duyu organları yoluyla tanıma, vücudu onlarla uğraşmak için uygun pozisyona getirme; klavuzlayana yapma

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

Uygulama Düzeyi

Hedef: Amaç dilde öğrendiği sözcük ve cümle kalıplarını kullanarak, istediği bir konuda kompozisyon yazabilme.

Hedef Davranışlar:

1. İletilmesi istenen mesajı, en uygun sözcük ve cümle kalıplarını seçip yeni bir bütünlük oluşturacak biçimde kullanma.
2. Kompozisyonun giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını, geçişlerin anlamlı ve sürekliliğine dikkat ederek gerçekleştirme.
3. Kompozisyonunda yazım kurallarını hatasız kullanma.

Hedef: Öğrendiği yabancı dili günlük iletişimde kullanabilme.

Hedef Davranışlar:

1. Daha önce incelenmemiş herhangi bir konuda sorulan soruları amaç dili kullanılarak ve sözlü olarak cevaplatma.
2. Daha önce görmediği bir iletişim içeriğindeki anlamsal açıdan hatalı ifadeleri seçip işaretleme.
3. Daha önce görmediği bir iletişim içeriğindeki yazım hatalarını bulup işaretleme.
4. Verilen bir konu ya da duruma uygun olarak, ön hazırlık yapmaksızın, grup arkadaşlarıyla iletişim kurma.

YÖNTEM VE TEKNİKLER

İÇERİK

HEDEFLER

4. Hedef davranış yazımında uyulması gereken ilkeler bilgisi.
- İlkeleri listeleme.
 - Verilen bir grup ilke- den hedef davranışlarla ilgili olmayı seçip işaretleme.
 - Verilen ilkelerin ta- nımlarını derste verildiği biçimiyle yazma.
- Hedef davranışlar alandan alana, düzeyden düzeye farklılıklar göster- mekle birlikte, yapısal olarak bazı ortak niteliklere sahiptir- ler. Bu ortak nitelikler ya da hedef yazımında uyulması gereken bu ilkeler:
- Hedef davranış, gözle- nebilir, ölçülebilir ol- malıdır.
ÖR: yazma, söyleme, yapıp gösterme vb. gözlenebilir

basamağında kas gücü gerek- tiren bir işi önce bir uz- manla birlikte daha sonra da uzmanın denetiminde yapma; beceri haline getirme basa- mağında ise yine kas gücü gerektiren bir işi istenilen sürede ve istenilen nitelikte kendi kendine yapma türünde davranışların gösterilmesi beklenir.

Hedef davranışlar alandan alana, düzeyden düzeye farklılıklar göster- mekle birlikte, yapısal olarak bazı ortak niteliklere sahiptir- ler. Bu ortak nitelikler ya da hedef yazımında uyulması gereken bu ilkeler:

- Hedef davranış, gözle- nebilir, ölçülebilir ol- malıdır.
ÖR: yazma, söyleme, yapıp gösterme vb. gözlenebilir

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

Öğrencilerden bu basamağa ilişkin hedef ve davranış örnekleri istenmesi. Örneklerin grupta tartışılarak incelenip, düzeltilmesi. Doğru örneklerin ödüllendirilmesi ve duyuşsal alan hedef davranış örneklerinin verilmesine geçilmesi.

DUYUŞSAL ALAN

Alma Düzeyi

Hedef: Yabancı Dil Laboratuvarındaki araç- gereçlerin farkında oluş.

Hedef Davranışlar:

- Yabancı Dil Laboratuvarında gördüğü araç- gereçlerden birkaç tanesinin adını söyleme.
- Gösterilen bir grup araç-gereçten laboratu- varda bulunanların adlarını yazma.

Tepkide Bulunma

Hedef: Yabancı Dil çalışmaktan zevk alış.

Hedef Davranışlar:

- Verilen ödevleri zamanında ve eksiksiz yapma.
- Boş zamanlarını dil laboratuvarında yabancı dil çalışmaya ayırma.

Değer Verme

Hedef: Yabancı Dil öğrenmenin insan yaşamı için önemini takdir ediş.

Hedef Davranışlar:

- Yabancı dil öğrenmenin insan yaşamı için önemi konusundaki toplantılara kararlılıkla katılma.

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

2. Yabancı dil öğrenmek için sürekli yeni kurslara katılma.
3. Yabancı dilin insan yaşamı için önemini savunan yazıları sürekli izleme.
Öğrencilerden duyuşsal alanına ilişkin hedef ve hedef davranış örneklerinin istenmesi. Verilen örneklerin tartışılarak düzenlenmesi. Doğru örnek verenlerin ödüllendirilmesi. Daha sonra psiko-motor alan hedef davranış örneklerinin verilmesine geçilmesi.

PSİKO-MOTOR ALAN

Uyarılma Basamağı:

Hedef: Öğretmenin yabancı dilde anlattığı bir dersi izleyebilme.

Hedef Davranışlar:

1. Konuşmada duyduğu sözcüklere göre dersin İngilizce Almanca işlenip işlenmediğini söyleme. Fransızca
2. Öğretmenin tahtaya yazdığı cümlelerdeki İngilizce Almanca olarak bunların Almanca olup Fransızca olmadığını söyleme.

İÇERİK

bir ifadeyle bitmelidir.

2. Hedef davranış, işaretçisi olduğu hedefin alanına ve düzeyine uygun olmalıdır.
3. Hedef davranış, uyarıcı, tepki ve performans düzeyini gösterir bir ölçüt içermelidir.

4. Hedef davranışlar bitişik değil bitişik olmalıdır. Yani her hedef davranış hedefin belli bir diliminin işaretçisi olmalı, bir diğer davranışı kapsamamalıdır.

HEDEFLER

5. Hedef yazımında uyulması gereken ilkeleri kavrayabilme.

- a) Verilen ilkeyi kendi ifadeleriyle açıklayıp yazma.
- b) Verilen örneğin hangi ilkeye ait olduğunu gerekçeyle açıklayan ifadeyi seçip işaretleme.

c) Verilen ilkeye uygun örneği bir grup örnek arasından seçip işaretleme.

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

HEDEFLER

6. Hedef yazımında uyulması gereken ilkeleri uygulayabilme.

a) Verilen bir hedefin göstergesi olabilecek davranışları yazma.

b) Verilen bir davranışın ait olduğu hedefi bir grup hedef ifadesi arasından seçip işaretleme.

c) Verilen bir davranışta uygulanmayan ilkeyi gerekçeyle söyleme.

EĞİTİM DURUMLARI

Klavuz Denetiminde Yapma Basamağı:

Hedef: Yabancı Dil dersinde bazı sözcükleri öğretmenin yardımıyla telaffuz edebilme.

Hedef Davranışlar:

1. Sözcükleri oluşturan temel sesleri öğretmenin yardımıyla çıkarma.
2. Sözcükleri hecelerdeki vurgu ve tonlamaya dikkat ederek öğretmenin yardımıyla okuma.
3. Sözcükleri öğretmenin yardımıyla hecelemeden bir defada söyleme.

Beceri Haline Getirme Basamağı :

Hedef: Fonetikçe uygun olarak basit tümcelerle İngilizce

Almanca konuşabilme.

Fransızca

Hedef Davranışlar:

1. Sözcükleri vurguları yerli yerinde kullanarak doğru telaffuz etme.
2. Bir tümceyi vurgulara ve ritme uygun olarak söyleme.
3. Önceden hazırladığı kısa bir paragrafı vurgulara ve ritme uygun olarak okuma.

Öğrencilerden psiko-motor alanın tüm basamaklarına ilişkin hedef ve davranış örnekleri isteme.

Anlatılanların, öğrenci örnekleri tartışılarak ince-

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup
Tartışma
Tekniği

İÇERİK

Hedef davranışlar daha önce de belirtildiği gibi, hedeflerde belirtilen performansın öğrencide gözlenen formlardır ve bir hedef, temsilcisi olan davranışlar yazılmadan işlevini yerine getiremez. Ayrıca, yine hedef davranışlar olmadan, öğrenme öğretime etkinlikle- rinin saptanması ve öğrencinin bu süreçteki yaşantılarının gözlenmesi mümkün değildir. Hedeflerin gerçekleştirme derecesine de hedef davranışlar olmaksızın karar vermek yani değerlendirmeye yapmak olanaksızdır.

HEDEFLER

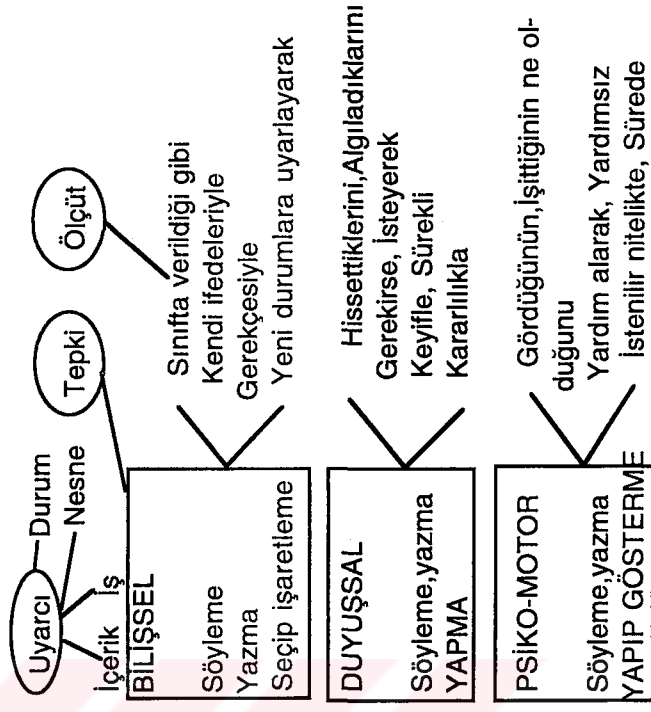
7. Hedef davranış yazmanın önemini kavrayabilme.
 - a) Hedeflerin neden davranışa dönüştürüldüğünü açıklayıp yazma.
 - b) Hedef davranışların eğitim durumlarını belirlemedeki katkılarını açıklayıp yazma.
 - c) Hedef davranışların değerlendirme etkinliklerine katkılarını açıklayan ifadeleri seçip işaretleme.

EĞİTİM DURUMLARI

nirken yinelenmesi. Doğru örnek, eleştiri ya da öneriler getirenlerin ödüllendirilmesi.

Ön örgütleyici ve sentezleyici kullanılan II. gruba ve sentezleyicinin kullanıldığı III. gruba aşağıdaki sentezleyicinin verilmesi.

HEDEF DAVRANIŞLARIN BOYUTLARI



YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup
Tartışma
Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

- " Alandan alana ve düzeyden düzeye farklılık gösteren hedef davranışların yapısal olarak sahip olması gereken bazı ortak nitelikleri vardır" denilmesi ve hedef davranış yazımında uyulması gereken ilkelerin verilmesine geçilmesi.
- Her bir ilkenin açıklanması ve daha önce verilen örneklerden yararlanılarak açıklamaların daha iyi anlaşılmasının sağlanması.
- Hedef davranışların öneminin sınıfça tartışılması.
- Tartışmanın özetlenmesi ve bir sonraki dersin konusunun belirtilmesiyle dersin bitirilmesi.

İÇERİK

HEDEFLER

EK 6: DERS PLANI IV
ÜNİTE: EĞİTİM DURUMLARI
DERS : ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

**YÖNTEM
VE
TEKNİKLER**

İÇERİK

EĞİTİM DURUMLARI

1. Öğretim etkinlikleri ile ilgili kavramlar bilgisi.
 - a) Öğretim etkinlikleri ile ilgili kavramları listeleme.
 - b) Verilen bir kavramın tanımını derste verildiği biçimde yazma.
 - c) Verilen bir tanıma ait kavramı bir grup kavram arasından seçip işaretleme.
 - d) Verilen bir grup kavramla bir grup tanımı eşleştirip işaretleme.

Yaşantı: Birey ile çevresi arasındaki etkileşimin bireydeki izleridir.
Öğrenme: Yaşantı ürününü nisbeten kalıcı izli davranış değişikliğidir.
ÖR: Okumayı ya da yazmayı öğrenme.

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

"Bugün yetişğin bir başka ögesini ele alıp incelemeye başlıyoruz. Bu öge, yetişkte ikinci öge olarak yer alan eğitim durumlarıdır" denilmesi ve "eğitim durumlarını nasıl tanımlamıştık?" sorusunun sorulması.

Gönüllü öğrencilere öncelikle söz vermek yoluyla sorunun cevaplarının alınması. Doğru cevapların ödüllendirilip, yanlışlık ve eksikliklerin düzeltilip tamamlanması.

Ön örgütleyicinin kullanıldığı II. gruba aşağıdaki ön örgütleyicinin sunulması.

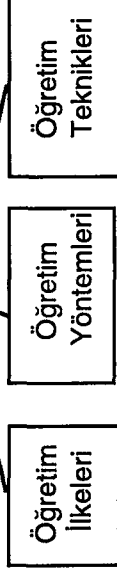
DERSİN İŞLENİŞ AŞAMALARI
GİRİŞ

1. Dikkati çekme: Dersin başında öğrencinin dikkatinin konu üzerinde yoğunlaşmasını sağlamak amacıyla hizmet eden etkinlikleri içerir.
ÖR: Konuya ilişkin soru sorulması.

- *Konuya ilişkin bir aracın sınıfa getirilmesi.
2. Hedeften haberdar etme: Öğrencilerin dersin kapsamı

Hedefler ve Davranışlar

EĞİTİM DURUMLARI
(Öğretim Etkinlikleri)



Eğitimin, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklik oluşturma süreci olduğunun hatırlatılması ve bu sürecin sonunda gerçekleşen davranış değişmelerine ise öğrenme denildiğinin belirtilmesi.

YÖNTEM VE

TEKNIKLER

İÇERİK

EĞİTİM DURUMLARI

HEDEFLER	İÇERİK	TEKNIKLER	EĞİTİM DURUMLARI
a) Verilen kavramı kendi sözcükleriyle açıklayıp yazma.	içinde kazanacakları davranışlar konusunda bilgilendirildiği aşamadır.	- Takrir	Öğrenmenin tam bir tanımının verilmesi ve örneklerle tanımın desteklenmesi.
b) Verilen kavramı örnek verme.	3. Ön öğrenmeleri hatırlatma: Öğrencilerin hedeflere ulaşabilmek için gerekli ön öğrenmelere sahip olup olmadıklarının saptandığı aşamadır.	-Soru-Cevap	Tanımda geçen yaşantı kavramıyla birlikte öğretim kavramının da tanımlanıp örneklenmesi.
c) Verilen bir açıklamanın ait olduğu kavramı bir grup kavram arasından seçip işaretleme.	4. Uyarıcı materyallerin sunulması: Hedefleri kazandırmaya yönelik etkinlikleri içerir. Bu aşamada farklı öğretim, yöntemlerinin kullanılması başarıyı artıracaktır.	-Büyük Grup Tartışma Tekniği	Kavramlara ilişkin olarak öğrencilerden örnek istenmesi. Doğru örneklerin ödüllendirilmesi. Hatalı örneklerin grupça tartışılarak düzeltilmesi.
d) Verilen bir grup kavram arasındaki ilişkiyi doğru olarak gösteren ifadeyi diğerleri arasından seçip işaretleme.	5. Öğrenciye rehberlik etme: Öğrencilere öğrenme sürecinde doğru davranışlar gösterilmeleri amacıyla ipuçları sunma vb. etkinlikleri içerir.		Eğitim durumları kapsamında yer alan öğretim etkinliklerinin, giriş, gelişme ve sonuç alma olarak belirtilebilecek üç aşamada gerçekleştirildiğinin söylenmesi ve dersin işleniş aşamalarının tahtaya yazılması.
3. Öğretim etkinlikleri ile ilgili aşamalı dizilerin bilgisi.	6. Davranışı ortaya çıkarma: Öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmalarını sağlamak için hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme sürecinde doğru davranışlar göstermelerini sağlamak için hazırlanan ipuçlarıdır.		Her bir aşamanın özelliklerinin ve işlevinin açıklanması. Öğrencilere her bir aşamada hangi etkinliklere yer verilebileceğinin sorulması. Doğru etkinlik örnekleri verenlerin ödüllendirilmesi. Hatalı örneklerin, gerekçelendirilerek düzeltilmesi.

YÖNTEM VE TEKNIKLER	İÇERİK	EĞİTİM DURUMLARI
<p>a) Dersin işleniş aşamalarını sırasıyla söyleme.</p> <p>b) Dersin işleniş aşamalarını sırasıyla gösteren seçeneği diğerleri arasından seçip işaretleme.</p> <p>c) Dersin işleniş aşamalarının özelliklerini derste verildiği biçimde açıklayıp yazma.</p> <p>4. Öğretim etkinlikleri ile ilgili aşamalı dizileri kavrayabilme.</p> <p>a) Dersin işleniş aşamalarındaki aşamalar arası ilişkileri gerekçesiyle söyleme.</p>	<p>ranışları kazanıp kazanmadıklarını saptamaya yönelik etkinlikleri içerir.</p> <p>SONUÇALMA</p> <p>7. Dönüt-Düzeltilme: Öğrencilere davranışlarının sonuçları hakkında bilgi verme ve hatalı öğrenmeleri düzeltmeye yönelik etkinlikleri içerir.</p> <p>8. Değerlendirme:Hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını saptamak amacıyla yapılan etkinlikleri içerir.</p> <p>9. Öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferi sağlama: Öğrenilenlerin tekrarlanması ve yeni durumlarda kullanılmasını sağlayıcı etkinlikleri içerir.</p> <p>Öğretim İlkeleri</p> <p>-İpucu: Öğrenciye sınıf ortamında neyi, nasıl yapacağını gösteren uyarıcılardır.</p>	<p>ikelerinin yeniden ele alınıp tanımlanması. Tanımların örneklerle desteklenmesi.</p> <p>Öğrencilerden de ilkelere ilişkin örnekler istenmesi ve gerekli ödüllendirici ya da düzeltici örneklerin verilmesinden sonra, eğitim durumlarının bir diğer önemli ögesinin yöntem ve teknikler olduğunun ve bunlar üzerinde bir sonraki derste detaylıca durulmasının belirtilmesi.</p> <p>Ayrıca öğretim etkinliklerinin görsel, işitsel ya da hem görsel hem de işitsel yönü olan araçlarla desteklenmesi gerektiğinin belirtilmesi.</p> <p><u>Sentezleyici kullanılan 1. gruba aşağıdaki sentezleyicinin sunulması.</u></p>
<p>-Takrir</p> <p>-Soru-Cevap</p> <p>-Büyük Grup Tartışma Tekniği</p>		

YÖNTEM VE TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

İÇERİK

- ÖR: "verdiğim örnekteki hatayı bulup, gerekçesiyle açıklayın"
- Aktif katılım: Öğrencinin öğretim ortamına, etkin katılımını ifade eder.
 - Pekiştirme: Davranışın tekrarlanma olasılığını artıran ya da azaltan uyarıcıların verilmesidir.
 - ÖR: "çok iyi teşekkür ederim"
 - Dönüt-Düzeltilme: Öğrenciye davranışının sonuçları hakkında bilgi verme ve hatalarını düzeltme amaçlı uyarıcılardır.
 - ÖR: "yöntemin doğru ancak işleminde hata var, daha dikkatli olmalısın."

EĞİTİM DURUMLARINDAKİ TEMEL

İLKE YADA ÖLÇÜTLER

- Hedefe görelilik: Bir eğitim durumu her şeyden önce ilgili olduğu hedefi gerçekleştireci olmalıdır.

HEDEFLER

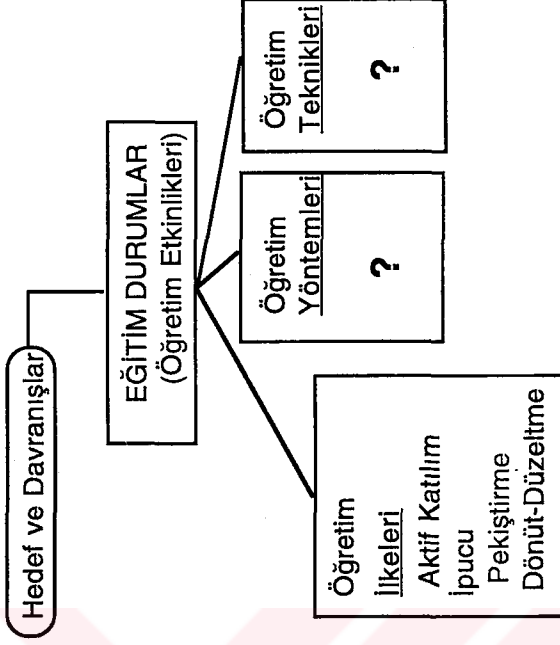
- b) Verilen bir aşamaya uygun örneği diğerleri arasından seçip işaretleme.
- c) Verilen bir açıklamanın ait olduğu basamağı diğerleri arasından seçip işaretleme.

5. Öğretim etkinlikleri ile ilgili ilkelerin (ölçütlerin) bilgisi.

- a) Öğretim etkinlikleri ile ilkeleri diğer ilkeler arasından seçip işaretleme.

- b) Verilen bir ilkeyi derste verildiği biçimde açıklayıp yazma.

EĞİTİM DURUMLARI



Eğitim durumlarının ya da yukarıda sözünü ettiğimiz öğretim etkinliklerinin üç temel değişkeni bunlardır ve öğretim ilkelerinden daha önce bahsettik denilmesi. Öğretim yöntem ve tekniklerininse ilerde inceleneceğinin belirtildiği.

Bir eğitim durumu ya da öğretim etkinlikleri tümge-

YÖNTEM VE TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

İÇERİK

Öğrenciye görevlik: Bir eğitim durumu öğrenci düzeyine uygun olmalı; ilgi ve ihtiyaçları tatmin edici bir şekilde gidermelidir.
Ekonomiklik: Bir eğitim durumu, birden çok hedefi gerçekleştirilmeli ve ucuza mal olmalıdır.
Diğer yaşantılara görevlik: Bir eğitim durumu diğer yaşantılarla tutarlı olmalı ve davranışların zaman zaman tekrarlanmasına olanak verilmelidir.

EĞİTİM DURUMLARI

sinin hedefi ne olursa olsun, hangi düzeyde planlanırsa planlansın,

1. Hedefe görevlik
 2. Öğrenciye görevlik
 3. Diğer yaşantılara görevlik
 4. Ekonomiklik
- olarak belirtilebilecek dört temel ilke ya da ölçüte uygun olması gerektiğinin söylenmesi.

Her bir ilkenin açıklanıp örneklendirilmesi. Öğrencilerden de örnek istenmesi ve örnekler üzerinde grupça tartışılması. Tartışmanın kısaca özetlenmesinin ardından, eğitim durumlarının eğitim sürecindeki işlev ve öneminin yeniden belirtilip vurgulanması.

HEDEFLER

- c) Verilen bir açıklamanın ait olduğu ilkeyi bir grup ilke arasından seçip işaretleme.
6. Öğretim etkinlikleri ile ilgili ilkeleri (ölçütleri) kavrayabilme
- a) Verilen ilkeyi kendi sözcükleriyle açıklayıp yazma.
 - b) Verilen ilkeye uygun örneği diğerleri arasından seçip işaretleme.
 - c) Verilen bir gerekçeli açıklamanın ait olduğu ilkeyi seçip işaretleme.

EK 7: DERS PLANI V
ÜNİTE: EĞİTİM DURUMLARI
DERS : ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

HEDEFLER

1. Öğretim yöntem ve teknikleri kapsamındaki dil öğretim yöntemlerinin bilgisi.
 - a)Başlıca dil öğretim yöntemlerini söyleme.
 - b)Verilen yöntemin özelliklerini derste verildiği biçimde yazma.
 - c)Özellikleri verilen yöntemi bir grup yöntemi arasından seçip işaretleme
2. Öğretim yöntem ve teknikleri kapsamındaki dil öğretim yöntemlerini kavrayabilme.

İÇERİK

- DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ**
1. Dilbilgisi çeviri yöntemi: En eski dil öğretim yöntemlerinden birisidir ve öğretmenin etkinliğine dayanır.
Anadilin yoğun bir biçimde kullanıldığı, telaffuzun pek önemli olmadığı, sözcük ezberlemeye ağırlık veren, gramer üzerinde fazlaca durulmasını öngören bir yöntemdir.
 2. Bilişsel öğrenme yöntemi: Öğrenciyi merkeze alan, dilin bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini önemle vurgulayan, ana dil ve telaffuza gerektiçe yer veren, gramer üzerinde önemle duran bir yöntemdir.
 3. Düzvarım yöntemi: Öğretmen merkezli bir diğer yöntemdir. Öğretilecek olan dilde buna karşılık gelen kavram arasında doğrudan

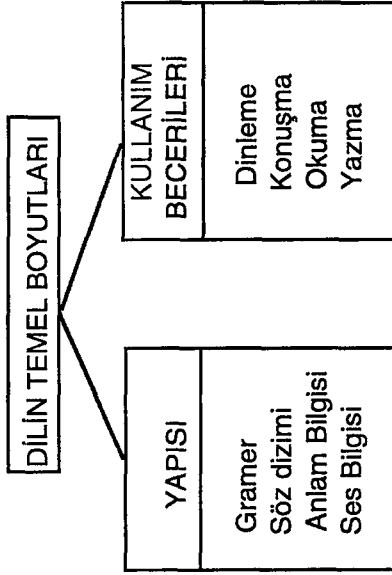
YÖNTEM VE TEKNİKLER

- TEKNİKLER**
- Takrir
 - Soru-Cevap
 - Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

"Hatırlayacağınız geçen hafta bu dersimizde öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde duracağımızı söylemişik" denilerek dikkatin çekilmesi ve öğrencilerin hedeflerden haberdar edilmesi.
Yöntem ve teknik kavramlarının tanımlarının hatırlatılıp örneklendirilmesi ve seçilecek yöntemlerin hedeflerde ifade edilen ve öğrenciyi kazandırılması düşünülen dil becerilerine göre farklılık gösterdiğinin belirtilmesi.

Ön örgütleyici kullanılan II. gruba aşağıdaki grafik ön örgütleyicinin sunulması



Dil öğretim yöntemleri bunlardan hangisine önem verildiğine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

YÖNTEM VE TEKNİKLER

EĞİTİM DURUMLARI

İÇERİK

HEDEFLER

a) Dil öğretim yöntemlerinin özelliklerini kendi sözcükleriyle özetleyip yazma.	bağ kurmayı esas alır. Ana dil kesinlikle kullanılmaz. Telifuza ağırlık verir, sözcüklere bağlam içinde öğretilir.	-Takrir	Öğretim yöntem ve tekniklerinin hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılmasının ; bu nedenle de herşeyden önce hedeflere uygun olması gereğinin vurgulanması.
b) Verilen yöntemler arasındaki benzerlikleri ifade eden cümleleri diğerleri arasından seçip işaretleme.	4. <u>Kulak-dil alışkanlığı yöntemi</u> : Dinleme ve konuşma gibi sözel becerilerin öğretimine ağırlık verir. Ana dil kesinlikle kullanılmaz, telifuuz çok önemlidir. Öğrenci merkezlidir. Kütürel yapı önemlidir. Sözcükler bağlam içinde verilir ve gramer tümevarım yoluyla öğretilir.	-Soru-Cevap	Bu bağlamda yöntemlerin hedeflere ve hedeflerin kaynağı olan konu alanına göre farklılıklar gösterdiğinin belirtilmesi ve dil öğretiminde dilbilgisi-çeviri, bilişsel öğrenme, düzvarım, kulak-dil alışkanlığı, iletişimci yöntem gibi yöntemler kullanılmasının söylenmesi. Her bir yöntemin özelliklerinin açıklanması.
c) Verilen yöntemler arasındaki farklılıkları ifade eden cümleleri diğerleri arasından seçip işaretleme.	5. <u>İletişimci yöntem</u> : Dili bir iletişim aracı olarak gören, konuşmada kullanılan kavramlara öncelik verilmesini, gramerin ikinci planda ele alınması gerektiğini vurgulayan bir yöntemdir. Öğrenciyi merkeze alır, gerekirse anadile	-Büyük Grup Tartışma Tekniği	Öğrencilere açıklanan özellikler doğrultusunda yöntemlerin benzer ya da farklı yanlarının neler olduğunun sorulması. Doğru yanıtların ödüllendirilmesi. Yanlış yanıtların grupça tartışılarak düzeltilmesi. Öğrenci yanıtları da dikkate alınarak, yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıkların açıklanması. "Yöntemler dışında ve yine hedefleri gerçekleştirerek amacıyla kullanılan öğretim tekniklerinin varlığından söz etmiştik. Seçilen yöntem ne olursa olsun kullanabileceğimiz bu teknikler ise, soru-cevap, gösteri, rol yapma, benzetim vb.dir." denilmesi ve tekniklerin özelliklerinin, hangi durumlarda kullanılabilir olduklarının açıklanması.
3. Öğretim yöntem ve teknikleri kapsamındaki tekniklerin bilgisi.			Bir kaç öğrenciden anlatılanları özetlemesinin tenmesi. Doğru özetlemelerin ödüllendirilmesi, hatalı açıklamaların sıfıftaki diğer öğrencilerden yararlanarak düzeltilmesi.
a)Başlıca öğretim tekniklerini söyleme.			

YÖNTEM VE TEKNİKLER

İÇERİK

kullanıldığı, telaffuzun pek önemli olmadığı, sözcük ezberlemeye ağırlık veren, gramer üzerinde fazlaca durulmasını öngören bir yöntemdir.

2. Bilişsel öğrenme

yöntemi: Öğrenciyi merkeze alan, dilin konuşulduğu toplumun kültürel özelliklerini öneme vurgulayan, ana dil ve telaffuza gerektiçe yer veren, gramer üzerinde önemle duran bir yöntemdir.

3. Düzvarım yöntemi:

Öğretmen merkezi bir diğer yöntemdir. Öğretilecek olan dille buna karşılık gelen kavram arasında doğrudan bağ kurmayı esas alır. Ana dil kesinlikle kullanılmaz. Telaffuza ağırlık verir, sözcükler bağlam içinde öğretilir.

4. Kulak-dil alışkanlığı

yöntemi: Dinleme ve ko-

HEDEFLER

1. Öğretim yöntem ve teknikleri kapsamındaki dil öğretim yöntemlerinin bilgisi.

a) Başlıca dil öğretim yöntemlerini söyleme.

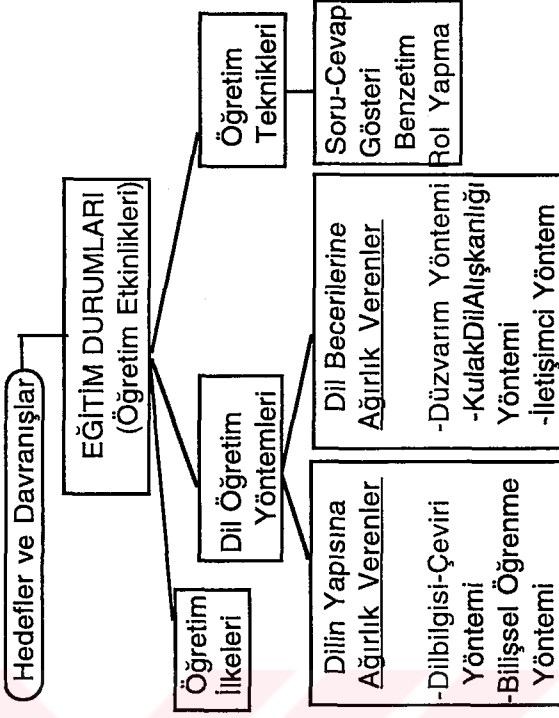
b) Verilen yöntemin özelliklerini derste verdiği biçimde yazma.

c) Özellikleri verilen yöntemi bir grup yöntemi arasından seçip işaretleme

2. Öğretim yöntem ve teknikleri kapsamındaki dil öğretim yöntemlerini kavrayabilme.

EĞİTİM DURUMLARI

Sentezleyicinin kullandığı I. gruba aşağıdaki sentezleyicinin sunulması.



"Sözünü ettiğimiz bu yöntem ve tekniklerin kullanılması yoluyla öğrenilenler, çeviri alıştırmaları, mekanik alıştırmalar, anlamlı alıştırmalar ve iletişimsel alıştırmalar yaptırılarak tekrarlanır ve kalıcılıkları sağlanır." denilmesi ve her bir alıştırmaların özelliklerinin ve uygun kullanım durumlarının

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

İÇERİK

etmede kullanılan oldukça etkili bir tekniktir.
2. Gösteri: Öğrencilere sınıf içinde bir işin nasıl yapılacağını göstermek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Dil öğretiminde özellikle telaffuz, vurgu ve tonlama becerilerini geliştirmek açısından önemli bir tekniktir.

3. Rol Yapma: Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiye girerek ifade etmesini sağlayan bir tekniktir. Yabancı dil öğretiminde, konuşma becerisi geliştirmede kullanılır. Öğrencinin öğrendiği dili, rahat bir ortamda kullanmasına olanak verir.

4. Benzetim: Öğretim etkinliklerinin gerçeğe uygun bir model üzerinde yapılmasını sağlayan tekniktir. Amaç dille iletişim

EĞİTİM DURUMLARI

açıklanması.
Alistirmalara ilişkin açıklamaların da soru-cevap yoluyla tekrarlatılmasından sonra, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili öğretim ortamları oluşturmadaki rollerinin tartışmaya açılması.
Tartışmaya katılımlarından dolayı öğrencilere teşekkür edilmesinden sonra, tartışmada getirilenlerin kısaca toparlanıp özetlenmesi.
Daha sonra aşağıdaki eğitim durumu örneğinin verilmesi ve öğrencilerden örneği dikkatle incelemelerinin istenmesi.

1. "Şimdi size oldukça ilginç bir öykü okuyacağım. Öyküyü dikkatlice dinleyin bakalım anlayabilecek misiniz?" denilmesi.
2. "Sonra size öyküyle ilgili sorular soracağım. Sorulara vereceğiniz yanıtlarla dinlediğinizi, ne ölçüde anladığınızı saptayacağız. Daha sonra da anlama güçlük ve sorunlarınıza bağlı olarak yeni dinleme çalışmaları yapacağız." açıklamasının verilmesi.
3. Daha önce öğrenilen ve metinde de kullanılan bazı cümle kalıplarının hatırlatılması.
4. Tekrar dikkatlice dinleme uyarısında bulunul-

HEDEFLER

- b) Verilen teknikler arasındaki işlevsel benzerlikleri gösteren cümleleri değerleri arasından seçip işaretleme.
- c) Verilen teknikler arasındaki işlevsel farklılıkları gösteren cümleleri diğerleri arasından seçip işaretleme.

5. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili alıştırma türlerinin bilgisi.

- a) Temel öğretim alıştırma türlerini söyleme.

YÖNTEM VE TEKNİKLER

İÇERİK

HEDEFLER

- kurma becerisini geliştirir ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar.
- YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ALIŞTIRMALAR**
Mekanik alıştırmalar: Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için yapılan ve çoğunlukla grup halinde ya da bireysel tekrarlara dayalı olan alıştırmalardır.
Anlamli alıştırmalar:
Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için yapılan ve belli bir konuya ilişkin anlamli cümleler kurmayı gerektiren alıştırmalardır. Düşünmeden yapılan tekrar niteliğindeki alıştırmalar bu türde yer almaz.
İletişimsel alıştırmalar:
Dilin kurallarını ve yapılarını öğrendikten sonra, dili kullanmak için
- b) Verilen alıştırtma türlerinin özelliklerini ders-te verildiği biçimde yazma.
- c) Verilen alıştırtma türünün hangi durumlarda işe-kolucacağını doğru olarak gösteren ifadeyi diğerleri arasında seçip işaretleme.
6. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili öğretim ortamları yaratmadaki rollerini kavrayabilme.
- a) Öğretim yöntem ve tekniklerinin rollerini gerek-çesiyle açıklayıp yazma.
- b) Öğretim yöntem ve tekniklerinin rollerini gerek-çesiyle açıklayan ifadeyi di-ğerleri arasından seçip işaretleme.
- ması ve mektubun, kurallarına uygun olarak yüksek sesle bir kez okunması.
5. "Şimdi sizlerden benim okuduğum gibi okumanızı istiyorum." denilmesi.
6. Ardından bir kaç öğrenciye daha okutulması.
7. Öğrencilere metinle ilgili sorular sorularak ve bu sorulara amaç dilde cevap vermeleri sağlana-rak anlayıp anlamadıklarının kontrol edilmesi.
8. Temel hatalarının ve eksikliklerinin saptanması ve bunları düzeltmelerini sağlayıcı bir ev-ödevinin verilmesi.
9. Bir sonraki derste yapılacak çalışmalardan ha-berdar edilerek dersin bitirilmesi.
- Örneğin öğrenciler tarafından incelenmesinin ardından aşağıdaki soruların sorulması.

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

1. İncelediğiniz eğitim durumu örneği hangi hedefi gerçekleştirebilir?
2. Eğitim durumunda hangi yöntem ve teknikler kullanılmıştır? Seçim doğru mudur? Neden? Başka yöntem ve teknikler kullanılabilir miydi?
3. Öğretmenin ihmal ettiği öğretim ilkesi hangisidir? (Pekiştirme)
4. 2., 4. ve 8. aşamalarındaki etkinlikler, dersin işleniş aşamalarından hangilerini karşılamak-tadırlar? Neden?
5. Bir eğitim durumunda bulunması gereken ölçütlerden hangisi ihmal edilmiştir? Neden?

Anlatılanların özetlenmesi ve dersin bitirilmesi.

İÇERİK

yapılan alıştırmalardır.

Öğretim yöntem ve teknikleri, uyarıcı zenginliği sağlayarak bir yandan öğretim ortamını sıkıcılıktan kurtarıken diğer yandan da bireysel farklılıkların karşılanmasına olanak verir. Hedeflere daha kısa yoldan ve daha nitelikli biçimde ulaşmayı sağlar. Bu nedenle pek çok yöntem ve tekniğin bir arada kullanıldığı zengin eğitim ortamları yaratmaya özen gösterilmelidir.

HEDEFLER

c) Öğretim yöntem ve tekniklerinin rollerini örnekler kullanarak açıklayıp yazma.

7. Eğitim durumları ile ilgili öğrendiklerini yeni durumlarda kullanabilme.

a) Verilen bir eğitim durumunun gerçekleştirebileceği hedefleri söyleme.

b) Verilen bir eğitim durumundaki etkinliklerin işlevini, bir grup işlev belirten cümle arasından seçip işaretleme.

c) Verilen bir eğitim durumunda uygulanmayan ilkeyi bulup yazma.

EK 8: DERS PLANI VI ÜNİTE: DEĞERLENDİRME

HEDEFLER

1. Değerlendirmeye ilişkin kavramlar bilgisi.
 - a)Değerlendirmeye ilişkin kavramları listeleme.
 - b)Verilen kavramların tanımlarını söyleme.
 - c)Verilen bir tanıma ait kavramı bir grup kavram arasında seçip işaretleme.
 - d)Bir grup kavramla bir grup tanımları eşleştirip işaretleme.
2. Değerlendirme ile ilgili aşamalı dizilerin bilgisi.
 - a)Yetişğin değerlendirilmesinde izlenecek sırayı yazma.

YÖNTEM

VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

EĞİTİM DURUMLARI

"Değerlendirme günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Sürekli olarak, süreç açısından pek farkında olmasak da, yargılarda bulunuruz. 'çok sıkıcı bir ders', 'çok iyi bir arkadaş', 'güzel bir film' vb. Bu türden her yargı gerçekte bir değerlendirmedir." demek yoluyla dikkatin çekilmesi.

"Bugünkü dersimizde ise değerlendirmeyi eğitim süreci kapsamında ele alıp inceleyeceğiz." denilerek öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi.

Ön örgütleyiciyle sentezleyicinin birlikte kullanıldığı I. gruba ve ön örgütleyicinin kullanıldığı III. gruba aşağıdaki ön örgütleyicinin sunulması.

Eğitim, öğrenci, yetişek tasarısı, fiziksel olanaklar gibi girdileri; öğrenci zihinsel süreçleri ve bunları etkilemeye dönük öğretim etkinlikleri gibi işlemleri; öğrencide oluşan yeni davranışlar gibi çıktıları olan bir açık sistemdir ve tüm açık sistemler gibi sağlıklı işleyebilmek, kendisini yenileyebilmek için dönütlere gereksinimi vardır. İşte bu dönütleri eğitim sistemine, sürecin başında, süreç içinde ve süreç sonunda yapılan değerlendirmeler sağlar.

Değerlendirmeyi nasıl tanımlamıştık?

Yetişğin hangi aşamasında yer alıyordu?

Yetişğin değerlendirilmesinde izlenmesi gereken sıra

- 1.Hedeflerin belirlenmesi.
2. Hedeflerin davranışsal tanımlarının yapılması.
3. Uygun değerlendirme aracının seçilip uygulanması
4. Elde edilen verilerin hedeflerle karşılaştırılması yoluyla bir karara varma.

YÖNTEM VE TEKNİKLER

HEDEFLER

- b) Karışık olarak verilen yetiğin değerlendirilmesinde izlenecek sırayı düzenleyip yazma.
- c) Yetiğin değerlendirilmesinde izlenecek sırayı doğru olarak gösteren seçeneği bir grup seçenek arasından seçip işaretleme.

İÇERİK

- DEĞERLENDİRME TÜRLERİ**
1. Tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme: Eğitim sürecinin başında öğrencinin sahip olduğu gizil güç, yetenek ya da ön öğrenmelerini saptamak ve buna göre uygun bir programa yerleştirmesi amacıyla yapılan değerlendirilmedir.
ÖR: Üniversite 2.basamak sınavı.
2. Biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirme: Süreç içinde belli aralıklarla yapılan ve öğrencinin öğrenme eksikliklerini ya da hatalı öğrenmelerini saptayıp düzeltmek amacıyla işe koşulan değerlendirilmedir
ÖR: Vize sınavları.
3. Durum belirlemeye dönük değerlendirme: Süreç sonunda öğrencinin başarısı

EĞİTİM DURUMLARI

- sorularıyla ön öğrenmelerin hatırlatılması. Varsa hatalı öğrenmelerin düzeltilip, eksiklerin tamamlanması
- Değerlendirme kavramının tanımında geçen ve değerlendirme yapılabilmesi için ön koşul olan ölçme ve ölçüt kavramlarının tanımlanıp, okullarda onlara uygulanan sınavların bir ölçme, sınav sonuçlarına dayalı olarak başarılı olup olmadıklarına karar verebilmek için kullanılan kriterlerinse (ör, hedefler) ölçüt olduğunun belirtilmesi.
- Öğrencilerden kavramlara ilişkin başka örnekler istenmesi. Doğru örneklerin ödüllendirilmesi, hatalı örneklerin grupça tartışılarak düzeltilmesi.
- Değerlendirme kavramının tekrar tanımlanması ve yetiçek değerlendirilirken süreç hedeflerin ve davranışların saptanmasıyla başlanması gerektiğinin; bunun değerlendirme araç ve yollarının belirlenmesi ve uygulanmasıyla, sonuçlar hakkında karar verme aşamaları izler, denilmesi.
- Böyle bir süreç izlemenin gerekçelerinin grupça tartışılması. Katılımlarından dolayı öğrencilere teşekkür edilip, tartışma sonuçlarının özetlenmesinden sonra, değerlendirme türlerine geçilmesi.
- Değerlendirmenin amacına bağlı olarak, tanıma yerleştirmeye, biçimlendirme yetiştirmeye ve durum belirlemeye dönük olmak üzere üç türünden söz edilebileceğinin belirtilmesi.

YÖNTEM VE

TEKNİKLER

- Takrir
- Soru-Cevap
- Büyük Grup Tartışma Tekniği

İÇERİK

hakkında bir karar vermek ve yetişiği düzeltip, geliştirmek amacıyla yapılan değerlendirmedir.
ÖR: Final sınavları.

HEDEFLER

- Verilen bir özelliğin ait olduğu değerlendirme türünü diğerleri arasından seçip işaretleme.
- Değerlendirme türlerini kavrayabilme.
- Değerlendirme türlerinin özelliklerini kendi ifadeleriyle açıklayıp yazma.

DEĞERLENDİRMENİN EĞİTİMDEKİ İŞGÖRÜLERİ

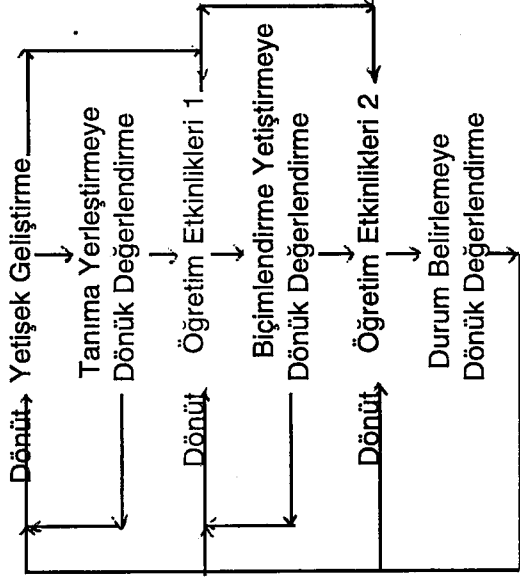
- Hedeflerin gerçekleşme derecesini saptama.
- Öğrencilerin başarıları hakkında karar verme ve onlara rehberlik etmeyi sağlayacak veriler sunma.
- Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği hakkında kanıtlar sağlama.
- Öğretmenlere davranışlarının sonuçları hakkında bilgi verme.

- Değerlendirmenin eğitimdeki işgörülerini kavrayabilme.

EĞİTİM DURUMLARI

Her birinin özelliklerinin ve işlevlerinin açıklanıp, örneklendirilmesi.
Öğrencilerden başka örnekler istenmesi. Doğru örnek verenlerin ödüllendirilmesi, hataların düzeltilmesi. Varsa öğrenci sorularının yanıtlanması.
Ön örgütleyici ve sentezleyicinin kullanıldığı 1. gruba aşağıdaki sentezleyicinin sunulması.

DEĞERLENDİRME SÜRECİ



<u>HEDEFLER</u>	<u>İÇERİK</u>	<u>YÖNTEM VE TEKNİKLER</u>	<u>EĞİTİM DURUMLARI</u>
<p>a)Değerlendirmenin eğitimideki işgörülerinikendi ifadeleriyle söyleme.</p> <p>b)Değerlendirmenin her bir işgörüsünün önemini açıklayıp yazma.</p> <p>c)Değerlendirmenin eğitimideki işgörülerini açıklayan cümleyi bir grup cümle arasından seçip işaretleme.</p>	<p>Sonuç olarak değerlendirilme, yetişegin kendi kendini yenileme şansını veren vazgeçilmez bir değişkendir denilebilir.</p>	<p>- Takrir</p> <p>-Soru-Cevap</p> <p>-Büyük Grup Tartışma Tekniği</p>	<p>Bütün bu açıklamalara bağlı olarak, değerlendirmenin eğitimdeki işgörülerinin neler olabileceğinin sorulması.Verilen yanıtlar da dikkate alınarak işgörelerin ortaya konulması.</p> <p>Tüm yetişek gelişirme sürecinin kısaca özetlenmesi. Varsa öğrenci sorularının yanıtlanması ve dersin bitirilmesi.</p>

**EK 9: TEST I
MADDE İSTATİSTİKLERİ**

MADDE NO	p	pq	rb	r j
1	0.50	0.25	0.73	0.36
2	0.65	0.23	0.60	0.29
3	0.71	0.21	0.35	0.16
4	0.82	0.15	0.38	0.15
5	0.53	0.25	0.56	0.28
6	0.46	0.25	0.50	0.25
7	0.44	0.25	0.48	0.24
8	0.21	0.16	0.37	0.15
9	0.48	0.25	0.50	0.25
10	0.51	0.25	0.21	0.11
11*	-	-	-	-
12	0.37	0.23	0.68	0.33
13	0.62	0.24	0.34	0.17

* Bu madde, ilgili davranışı yoklamak üzere ön deneme formunda yer alan madde elendiği için yeniden yazılmıştır.

EK 10: TEST II
MADDE İSTATİSTİKLERİ

MADDE					MADDE				
NO	p	pq	rb	rj	NO	p	pq	rb	rj
1	0.68	0.22	0.76	0.36	21	0.15	0.13	0.31	0.11
2	0.23	0.18	0.56	0.24	22	0.30	0.21	0.53	0.24
3	0.46	0.25	0.74	0.37	23	0.29	0.21	0.37	0.17
4	0.33	0.22	0.51	0.24	24	0.73	0.20	0.63	0.28
5	0.25	0.19	0.46	0.20	25	0.76	0.18	0.73	0.31
6	0.34	0.22	0.58	0.28	26	0.35	0.23	0.22	0.10
7	0.67	0.22	0.69	0.32	27	0.82	0.15	0.65	0.25
8	0.41	0.24	0.28	0.14	28	0.30	0.21	0.33	0.15
9	0.67	0.22	0.74	0.35	29	0.53	0.25	0.50	0.25
10	0.49	0.25	0.61	0.30	30	0.34	0.22	0.58	0.27
11	0.57	0.25	0.75	0.37	31	0.58	0.24	0.74	0.36
12	0.58	0.24	0.63	0.31	32	0.54	0.25	0.33	0.16
13	0.29	0.21	0.47	0.21	33	0.39	0.24	0.60	0.29
14	0.68	0.22	0.78	0.36	34	0.65	0.23	0.77	0.37
15	0.72	0.20	0.77	0.34	35	0.64	0.23	0.27	0.13
16	0.68	0.22	0.80	0.37	36	0.46	0.25	0.70	0.35
17	0.14	0.12	0.50	0.18	37	0.27	0.20	0.59	0.26
18	0.37	0.23	0.48	0.23	38	0.42	0.24	0.42	0.21
19	0.49	0.25	0.65	0.33	39	0.40	0.24	0.71	0.35
20	0.22	0.17	0.14	0.06					

EK 11: TEST III
MADDE İSTATİSTİKLERİ

MADDE NO	p	pq	rb	r j	MADDE NO	p	pq	rb	r j
1	0.44	0.25	0.60	0.30	30	0.28	0.20	0.72	0.33
2	0.67	0.22	0.53	0.25	31	0.36	0.23	0.48	0.23
3	0.67	0.22	0.45	0.21	32	0.09	0.09	0.35	0.10
4	0.88	0.10	0.52	0.17	33	0.49	0.25	0.40	0.20
5	0.61	0.24	0.30	0.15	34	0.40	0.24	0.67	0.33
6	0.57	0.25	0.50	0.25	35	0.40	0.24	0.34	0.17
7	0.50	0.25	0.28	0.14	36	0.43	0.25	0.62	0.31
8	0.69	0.21	0.43	0.20	37	0.57	0.25	0.62	0.31
9	0.59	0.24	0.30	0.15	38	0.42	0.24	0.67	0.33
10	0.60	0.24	0.28	0.14	39	0.55	0.25	0.49	0.24
11	0.32	0.22	0.43	0.20	40	0.66	0.22	0.51	0.24
12	0.69	0.22	0.45	0.21	41	0.40	0.24	0.41	0.20
13	0.37	0.23	0.38	0.18	42	0.47	0.25	0.91	0.45
14	0.30	0.21	0.44	0.20	43	0.19	0.15	0.52	0.20
15	0.58	0.24	0.43	0.21	44	0.34	0.22	0.36	0.17
16	0.13	0.11	0.30	0.10	45	0.40	0.24	0.56	0.27
17	0.56	0.25	0.49	0.24	46	0.30	0.21	0.53	0.24
18	0.47	0.25	0.20	0.10	47	0.40	0.24	0.40	0.19
19*	-	-	-	-	48	0.28	0.20	0.57	0.26
20	0.36	0.23	0.34	0.16	49	0.74	0.19	0.82	0.36
21	0.35	0.23	0.63	0.30	50	0.68	0.22	0.70	0.33
22	0.56	0.25	0.27	0.13	51	0.77	0.18	0.62	0.26
23	0.16	0.14	0.21	0.08	52	0.49	0.25	0.74	0.37
24	0.43	0.25	0.61	0.30	53	0.70	0.21	0.79	0.36
25*	-	-	-	-	54	0.51	0.25	0.76	0.38
26	0.34	0.22	0.25	0.12	55	0.32	0.22	0.37	0.17
27	0.40	0.24	0.56	0.27	56	0.49	0.25	0.52	0.26
28	0.21	0.16	0.25	0.10	57	0.51	0.25	0.51	0.26
29	0.58	0.24	0.70	0.35	58	0.34	0.22	0.72	0.34

* Bu maddeler, ilgili davranışları yoklamak üzere ön deneme formunda yer alan maddeler elendiği için yeniden yazılmıştır.

EK 12: TEST IV
MADDE İSTATİSTİKLERİ

MADDE NO	p	pq	rb	rj
1	0.25	0.19	0.34	0.15
2	0.47	0.25	0.65	0.33
3	0.47	0.25	0.34	0.17
4	0.24	0.18	0.28	0.12
5	0.29	0.21	0.35	0.16
6	0.39	0.24	0.54	0.26
7	0.60	0.24	0.48	0.23
8	0.36	0.23	0.40	0.19
9	0.15	0.13	0.36	0.13
10	0.26	0.19	0.23	0.10
11	0.58	0.24	0.51	0.25
12	0.29	0.21	0.27	0.12

EK 13: "EĞİTİM VE YETİŞEK GELİŞTİRME" ÜNİTESİNE İLİŞKİN PUANLAR

<u>KONTROL</u>				<u>SENTEZLEYİCİ</u>				<u>ÖN ÖRGÜTLEYİCİ</u> <u>SENTEZLEYİCİ</u>			
<u>Bilgi</u>		<u>Kavrama</u>		<u>Bilgi</u>		<u>Kavrama</u>		<u>Bilgi</u>		<u>Kavrama</u>	
ÖT	ST	ÖT	ST	ÖT	ST	ÖT	ST	ÖT	ST	ÖT	ST
2	4	2	4	3	4	1	2	4	4	1	3
2	1	3	3	1	5	2	2	1	4	2	1
1	5	3	3	3	4	2	3	5	5	3	3
4	5	2	4	1	2	2	1	3	4	3	0
5	5	2	2	2	6	3	4	3	2	3	3
4	4	3	3	2	6	2	3	6	1	3	3
3	5	4	5	2	5	0	2	4	1	3	4
1	0	2	3	4	1	2	2	2	0	2	2
2	1	2	2	1	4	2	4	2	3	3	5
3	5	3	4	3	2	1	2	2	0	2	3
2	6	2	3	4	5	3	3	1	2	3	0
3	1	2	3	4	3	4	3	2	2	2	2
3	4	2	2	3	5	3	4	2	4	3	3
3	4	1	3	4	1	2	1	4	3	3	3
4	3	1	4	4	6	1	3	2	2	2	2
0	5	2	2	2	5	2	4	6	4	3	3
3	5	3	1	2	3	1	4	2	2	2	4
3	5	1	3	1	4	3	1	5	3	4	4
1	5	1	4	1	3	3	1	3	4	2	3
2	7	3	3	1	1	2	2	3	4	2	2
2	5	3	3	3	5	5	4	1	2	3	1
1	5	1	3	3	2	3	3	4	2	1	3
2	5	2	2	4	5	2	3	4	4	2	2
2	3	3	4	4	4	4	1	4	4	2	2
4	4	1	4	3	4	2	3	4	4	2	4
3	5	2	0	2	4	2	1	3	3	2	3
4	5	2	2	3	6	2	4	4	3	2	3
1	6	2	2	2							
3	6	2	2	3							
2	7	3	2	4							
2	5	3	2	2							
2	0	0	4	2							
4	5	2	2	4							
3	4	2	3	3							
3	3	3	3	3							
1	2	3	3	3							
1	5	3	3	3							
1	6	2	3	3							
2	5	1	2	3							
0	5	2	3	3							
2	4	2	4	3							
3	7	1	3	3							
5	0	3	2	3							
1	5	2	3	3							
0	2	1	3	3							
5	2	2	3	3							
3	5	0	3	3							

