

7748

OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİN
VE
ÖĞRENME İÇİN HARCANAN ZAMANIN
BİLİŞSEL ÖĞRENME DÜZEYİNE ETKİSİ

Fatma Vildan EGELİOĞLU

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

DOKTORA TEZİ

Olarak hazırlanmıştır.

ANKARA, 1989

T. C.
Yükseköğretim Kurulu
Dokümantasyon Merkezi

"Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne"

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

Başkan



Prof. Dr. Nurettin FİDAN

Üye



Prof. Dr. Durmuş ALI ÖZÇELİK

Üye



Doç. Dr. Özcan DEMİREL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../1989

6 HAZİRAN 1989



Prof. Dr. TUGRAHAN KUBUK

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Müdürü

İlk Danışman'ım Prof.Dr.SELÂHATTİN ERTÜRK'ün anısına.

F.V.E.



ÖZET

Bu araştırmada, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada denetim altına alınarak yapılan deneysel işlemlerde, bir öğrenci niteliği olan okuduğunu anlama gücü ile öğretme-öğrenme sürecinin niteliği olan öğrenme için harcanan zaman birlikte işe koşulmuştur.

Araştırma, 1987-1988 öğretim yılı bahar döneminde, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknoloji Eğitimi Bölümünde okutulan Eğitim Psikolojisi derslerinde, dokuz örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. Okuduğunu anlama düzeylerine göre "düşük", "orta" ve "yüksek" olarak gruplara ayrılan öğrencilere "35", "70" ve "105" dakika süre tanınarak deneysel işlemler gerçekleştirilmiştir. Toplam öğrenme ve bunun içinde yer alan bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler ile ilgili bulguların genellenebilirliğini sağlamak amacıyla yapılan deneysel işlem tümüyle başka bir üniteye bir kez daha yinelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde iki yönlü varyans analizi ve "F" testi kullanılmıştır. Anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek için de "t" testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın denenceleri, elde edilen bulgularla birlikte aşağıda özetlenmiştir. Birinci denence ile okuduğunu anlama düzeyinin erişiyi nasıl etkilediği test edilmiştir. Sonuçta, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki

öğrenmelerde yükselme görülmüştür. Kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler için birinci denence, zaman koşuluna bağlı olarak desteklenmiştir. İkinci denencede öğrenme için harcanan zamanın erişiyi nasıl etkilediği test edilmiştir. Sonuçta, öğrenme için harcanan zaman arttıkça, toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde yükselme görülmüştür. Kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler için ikinci denence, okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması koşuluyla desteklenmiştir. Üçüncü denencede, okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında erişiyi nasıl etkiledikleri test edilmiştir. Sonuçta, okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve öğrenme için harcanan zaman da fazla verilirse kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerde yükselme, bu iki değişkenin tek tek katkılarının toplamından daha fazla olmaktadır. Toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde yükselme, her iki değişkenin tek tek katkılarının toplamı kadardır.

Araştırmadaki I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgulara dayanarak şöyle bir sonuca ulaşılmıştır: Toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler için okuduğunu anlama düzeyi ya da öğrenme için harcanan zaman ayrı ayrı etkili olurken, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin kazanılmasında okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın birlikte işe koşulması zorunlu görülmüştür.

Araştırmanın sonunda, öğretimin niteliğini artırmaya katkı getireceği umulan öneriler sunulmuştur.

SUMMARY

The basic purpose of this study was to determine the effects of the level of reading comprehension and the time spent for learning on the level of resultant learning. The effects of these two factors on learnings at the knowledge, comprehension, and application levels were also considered.

The study was carried out on the students in four sections of a college course in educational psychology. Students in each section were divided into three groups representing "high", "medium", and "low" levels of reading comprehension, using their scores on a reading comprehension test designed and administered for this purpose. Three sampling groups were formed in each reading comprehension level and then they were assigned randomly to the three levels of learning time as 35, 70, and 105 minutes. There were 20 students in each sampling group, making it an orthogonal randomized block design, three levels of a factor laid out in three blocks. A text prepared especially for self-study of a unit, i.e., following the principles of programmed learning, of the course in educational psychology was used as the learning task. The total experiment was replicated on another unit of the same course.

It was hypothesized that the level of reading comprehension and the time spent for learning were two powerful determiners of the resultant level of learning, and that they interacted in determining the outcomes of

the teaching-learning process. The findings of the study indicated that the higher the level of reading comprehension the higher is the resultant level of learning, and the longer the time spent for learning the higher is the level of resultant learning. The findings of the study indicated further that the effects of these two factors can be assumed to be additive for the learnings at the knowledge level but their effects cannot be assumed to be additive for learnings at the comprehension and application levels; these two factors interact, as expected, in determining the learnings concerning higher mental processes. The findings of the replication of the study are strikingly similar to those of the first application.

Some conclusions are drawn from the findings for schooling practices, and some suggestions are made for further research.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİ	iii
İTHAF	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xi
ŞEKİLLER	xiv
ÖNSÖZ	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem	1
İlgili Araştırmalar	7
Problem Cümlesi ve Denenceler	20
Sayıltılar	20
Sınırlamalar	21
Tanımlar	21
BÖLÜM II	
YÖNTEM	23
Araştırma Yöntemi	23
Deneklerin Seçimi	23
Araştırma Modeli	26
Veri Toplama Araçları	28
Test Geliştirme	28
Programlı Öğretim Aracı	30
İşlem	31
Verilerin Analizi	32

BÖLÜM III	Sayfa
BULGULAR	34
I. Uygulama	35
Toplam Öğrenme	35
Bilgi Düzeyinde Öğrenme	41
Kavrama Düzeyinde Öğrenme	47
Uygulama Düzeyinde Öğrenme	51
II. Uygulama	55
Toplam Öğrenme	56
Bilgi Düzeyinde Öğrenme	61
Kavrama Düzeyinde Öğrenme	67
Uygulama Düzeyinde Öğrenme	71
Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Öğrenme İçin	
Harcanan Zamanın Öğrenme Düzeyine Etkileri	76
BÖLÜM IV	
YORUM, SONUÇ ve ÖNERİLER	81
Yorum	81
Sonuç	86
Öneriler	88
Uygulamaya İlişkin Öneriler	88
Yeni Araştırmalara İlişkin Öneriler	89
KAYNAKÇA	91
EKLER	115
1. Okuduğunu Anlama Gücü İle Çeşitli	
Dersler Arasındaki İlişki	116
2. Okuduğunu Anlama Testi	126
3. I. Uygulama : Toplumsal Gelişim Ünitesi	145
4. II. Uygulama : Törel Gelişim Ünitesi	193

TABLÖLAR

Sayfa

Tablo 1: Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	36
Tablo 2: Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeylerinin Varyans Analizi	38
Tablo 3: Okuduğunu Anlama Düzeyinin Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi	39
Tablo 4: Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi	40
Tablo 5: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	42
Tablo 6: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelerin Varyans Analizi	44
Tablo 7: Okuduğunu Anlama Düzeyinin Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi	45
Tablo 8: Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi	46
Tablo 9: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	48

Tablo 10: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmelerin Varyans Analizi	50
Tablo 11: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	52
Tablo 12: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki Öğrenmelerin Varyans Analizi	54
Tablo 13: Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	56
Tablo 14: Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeylerinin Varyans Analizi	58
Tablo 15: Okuduğunu Anlama Düzeyinin Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi	59
Tablo 16: Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi	60
Tablo 17: Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	62
Tablo 18: Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelerin Varyans Analizi	64
Tablo 19: Okuduğunu Anlama Düzeyinin Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi	65

	Sayfa
Tablo 20: Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi	66
Tablo 21: Törel Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	68
Tablo 22: Törel Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmelerin Varyans Analizi	70
Tablo 23: Törel Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	72
Tablo 24: Törel Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki Öğrenmelerin Varyans Analizi	74
Tablo 25: Okuduğunu Anlama Gücü ile Çeşitli Derslerdeki Başarı Arasındaki İlişki	116

ŞEKİLLER

	Sayfa
Şekil 1: Örneklem Gruplarının Oluşturularak Denel İşlemlere Atanması	25
Şekil 2: Araştırmada Yapılan İşlemlerin Sırası	27
Şekil 3: Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeyleri	37
Şekil 4: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmeler	43
Şekil 5: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmeler	49
Şekil 6: Toplumsal Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki Öğrenmeler	53
Şekil 7: Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeyleri	57
Şekil 8: Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmeler	63
Şekil 9: Törel Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmeler	69
Şekil 10: Törel Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyi Öğrenmeler	73

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi incelemiştir. Araştırmının, bu iki değişken açısından, öğretimin niteliğini arttırma çalışmalarına katkı getireceği umulmaktadır.

Araştırmının planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması sırasında yardımlarını esirgemeyen Prof.Dr.Durmuş Ali Özçelik'e ve Danışman'ım Prof.Dr.Özcan Demirel'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Nisan 1989

F.V.E.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkiye'nin Batı ülkeleri düzeyinde bir kalkınmaya ulaşamadığı, ama kalkınmak için atılımlar yaptığı genel bir kanıdır. Beş yıllık kalkınma planlarında öbür ülkelerle Türkiye'nin karşılaştırılmasına ilişkin açıklamalar, bu kanının aynı zamanda bir devlet görüşü olduğunu da belgelemektedir (DPT 1973).

Türkiye'nin "çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma" ülküsü, ülkeyi kalkınmış ülkeler içine katma çabalarının kaynağıdır. Her Türk yurttaşının ileri ülke insanlarının ulaştığı yaşama düzeyine ulaşabilmesi, ülkenin dünya ülkeleri ve üyesi olacağı "Avrupa Ekonomik Topluluğu içinde ulusal bütünlüğünden ve öz yararlarından kaybetmeden" varlığını sürdürmesi için Türkiye'nin kendisini yeni uyarlamalara ve düzenlemelere uğratması gerekmektedir (DPT 1973: 979). "Öyleyse daha açıkça söylersek, toplumumuzu çağdaş uygarlık düzeyine çıkaracağız demek kendimiz dahil olmak üzere, insanımızı değiştireceğiz demektir" (Ertürk 1972: 3).

"Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık" olan insan, başkaları ile iletişim kurarak kendi toplumunun ve giderek insanlığın bir parçası olur. Böylece insan, kalıtımla getirdiği gizilgüçlerini kültürel bir çevre

içinde geliştirerek bir yandan toplumsallaşmakta diğer yandan da kendini yeniden yaratarak bireyselleşmektedir (Ertürk 1972: 3).

Ucu açık bir süreç olan toplumsallaşma bireyi yukarıda da belirtildiği gibi kültürün hem ürünü ve hem de parçası durumuna getirir. Kültürlenme kasıtlı olarak belli bir bireye ve bu bireyin davranışlarında değişiklik yapmaya yönelik ise, eğitimden söz etmek gerekir (Ertürk 1972: 8).

Eğitim 1950'lerde Tyler tarafından "bireyin davranış biçimlerini değiştirme süreci" olarak tanımlanmıştır (1950: 4). Bu tanım günümüzde de geçerliğini sürdürmekle birlikte, daha açık tanımlamalar da yapılmıştır. Bunlardan biri Ertürk'e aittir. Ertürk'e göre eğitim "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" biçiminde tanımlanabilir (1972: 12).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılabacağı gibi, eğitim işinin sonunda insan davranışları değiştirilmek istenir. Bunlar, insanda var olan ama yeterli görülmeyen davranışlar olabileceği gibi çok yeni davranışlar da olabilir.

Ülkece kalkınmamız gerektiğine göre insanımızın davranışlarını değiştirmek zorundayız. Bunun için de eğitimden yararlanmamız gerekir.

Günümüz toplumlarında yaşayan bireylerin öğrenmesi gereken davranış sayısı, dünün toplumlarında yaşamış olanların öğrenmesi gereken davranış sayısından daha çoktur. Yaşam uygarlaştıkça, kalkınma gerçekleştikçe

etkili bir yaşam sürdürmek için bireyin öğrenmesi gereken davranış sayısı buna paralel olarak artmaktadır.

Uygârlık düzeyi arttıkça sayıları artmakta olan bu yeni davranışların bireylere yetkin kişilerce, planlı çalışmalarla kazandırılması gerekir. Bireylere istendik davranışları kazandırma görevi bu nedenle toplumsal bir kurum olan okula verilmiştir (Durkheim 1961; Dreeben 1968).

Bir toplumsal kurum olarak yukarıda sözü edilen görevini yerine getirebilmesi için okulun, gerçekleştirilmesi ile yükümlü olduğu davranışların kimlere, hangi sıra ile, ne zaman ve nasıl öğretileceğini gösteren, işlerliği kanıtlanmış bir çalışma düzeni yani, yetişek (eğitim programı) ile işletilmesi gerekir.

Ertürk'e göre yetişek; "belli öğrencileri, belli bir zaman süreci içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü"dür (1972: 14). Ertürk, ayrıca "belli esaslara göre tertiplenip, örgütlenmiş öğrenme yaşantıları"nın yetişek tasarısını oluşturduğunu, sağlıklı bir yetişekin elde edilebilmesi için, kılavuz kaynak kitapların; yetişek tasarısının; eğitim programının; öğretim programının hazırlanması; uygulamanın ve değerlendirmenin yapılması gerektiğini belirtmiştir (1972: 99-100).

Kalkınmanın gereği için bireyde yeni davranışların geliştirilmesinde öğretim programlarının yeri ve önemi tartışmaya gerek olmayacak derecede açıktır. Ancak okulun uzman bir toplumsal kurum olarak görevini yerine

getirebilmesi için bu kadarı da yetmez. Yukarıda sözü edilen niteliklerdeki öğretim programlarının nitelikli birer öğretim hizmeti ile uygulamaya konulması gerekir.

Bir durumda sağlanan öğretim hizmetinin nitelikli olması demek bu hizmetin, öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecinde neleri, niçin ve nasıl yapacaklarını bildirme; öğrencileri öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlere katılmaya özendirme; öğrencilerin beklene-ne yakın davranışlarını pekiştirme ve beklenen davranışlardan uzaklaşanları düzeltme ile ilgili bütün gereksinmelerini tam olarak karşılayabilen bir hizmet olması demektir. Öğretim hizmetinin niteliği ne denli artırılırsa okulun öğretimdeki verimi de o derecede artacak; dolayısıyla kalkınma çabaları da o denli başarılı olacaktır.

Bir durumda uygulanmakta olan öğretim programının nitelikli, öğretim hizmetinin de etkili olmasına ek olarak öğretimden geçecek öğrenci niteliklerinin de gerçekleşmesi beklenen öğrenmeler için elverişli olması gerekir. Okullardaki derslerin özel hedefleri arasında yer alan devinışsel beceri, bilişsel yeterlik ya da duyuşsal özellikler gibi insan niteliklerinin öge ya da kritik davranışlarının öğrenilmesinde, öğrencilerin bu öğrenmeler için hazırlıklı olmalarının yeri ve önemi büyüktür (Özçelik 1987: 100).

Günümüzde artık, yukarıda sıralanan etkenler göz önünde tutularak eskisinden daha etkili ve verimli öğretme-öğrenme yolları bulunabilmektedir. Bloom ve diğerlerinin "tam öğrenme" ve benzeri çalışmaları buna

örnek olarak gösterilebilir. Bloom'un tam öğrenme yaklaşımı, 1963'te John Carroll'ın okul ortamında en azından kuramsal olarak öğrenme sürecini etkileyen değişkenleri belirlemek için geliştirdiği "okulda öğrenme" modelini hareket noktası olarak almıştır. Aşağıda, kısaca bu modelin üzerinde durulmuştur.

Carroll'ın "okulda öğrenme" modeli beş ana öğeden oluşmaktadır. Bunlardan ilk üçü giriş davranışlarına ilişkindir. Bunlar, zaman, öğrenme yeteneği ve sebatır. Son ikisi ise, öğretme sürecine ilişkindir. Bunlar da fırsat ve öğretimin niteliğinden oluşmaktadır (Carroll 1963: 729).

Carroll'ın modeline göre öğrenmeyi etkileyen en önemli değişken zamandır. Carroll, "öğrenci bir öğrenme biriminde öğrenmek için gereksindiği zamanı harcadığı oranda başarılı olacaktır" demektedir (1963: 725). Modele göre öğrenme için gerekli zamanı ayıramama, öğrenme eksiklikleri yaratacaktır. Modelde yeteneğin yerini, bir öğrenme biriminin başarılı biçimde bitirilmesi için öğrenci tarafından gerek duyulan zaman almaktadır.

Tam öğrenme modeli, belli koşullarla, tüm öğrencilerin okulların hedeflediği öğrenme düzeyine çıkabileceği görüşü üzerine temellendirilmiştir. Ayrıca belli bir dönemde gerçekleştirilen öğrenmeler, daha sonraki dönemlerde öğrenileceklere hazırlayıcı etkilerde bulunmaktadır. Öğrenilecek üniteler arasında belli aşamalılık ilişkileri ve yatay ilişkiler vardır. Özetle iyi planlama yapılarak öğrencilerin gereksinmelerine

uygun öğrenme koşulları yaratılır, onlara gereksinme duydukları zaman verilirse, sürecin başından bu şekilde başlamak koşuluyla okulda öğretilmek istenenleri hemen hemen tüm öğrenciler öğrenebilir.

Carroll'a göre, yüksek yetenekli öğrenciler öğrenmek için daha az, düşük yetenekliler ise daha çok zamana gereksinme duyarlar. Zaman, öğrenmede çok önemli bir yere sahiptir.

Bloom yaptığı çalışmalarda, yeteneğin değişmesi güç bir özellik olduğundan, değişmeye daha elverişli başka özellikler üzerinde durmaktadır. Bloom, bir genel giriş özelliği olarak okuduğunu anlama gücü ile öğrenme ünitesine özel giriş özellikleri olarak bilişsel giriş davranışları üzerinde durur.

Bloom'un okulda öğrenme modeline göre sağlam bir öğretim programına ek olarak, öğrenci nitelikleri ile öğretim hizmetinin niteliği önemlidir. Öğrenci niteliklerinin başlıcaları arasında, genel giriş nitelikleri, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri bulunmaktadır. Öğretim hizmetinin niteliği adını taşıyan değişken grubu içinde ise, işaretler, öğrenme için harcanan zaman demek olan katılma, pekiştirme ve grupta öğrenme durumlarında dönüt-düzeltilme gibi öğeler bulunmaktadır.

Bloom'un 1980'lerdeki çalışmaları da modelindeki değişkenler ile bunlar arasındaki ilişkileri destekleyici sonuçlar vermiştir. Bloom son çalışmalarında, öğrenci ve öğretim hizmeti niteliklerine ilişkin değişkenlerin birlikte manipüle edilmesiyle öğrenme

düzeyinin bunların tek tek manipule edilmesine göre daha fazla değiştirilebileceğini; diğer bir deyişle bu yolla öğretme-öğrenme sürecinin etkililik ve veriminde önemli gelişmeler sağlanabileceğini savunmaktadır (Bloom 1984).

Yukarıda sözü edilen nedenlerle bu araştırmada bir öğrenci niteliği olan okuduğunu anlama gücü ile bir öğretme-öğrenme süreci niteliği olan öğrenme için harcanan zaman değişkenlerinin birlikte manipule edilmesiyle bilişsel öğrenme düzeyinde meydana gelecek değişmelerin incelenmesine karar verilmiştir. Birlikte manipule edilecek değişkenler olarak okuduğunu anlama gücü ile öğrenme için harcanan zamanın seçilmiş olmasının başlıca nedeni, bunlardan ilkinin hemen hemen tüm öğrenmeleri etkileyen genel bir giriş davranışı olması ve ikincisinin de öğrenmeler üzerinde çok güçlü etkilerde bulunabileceğinin anlaşılmasıdır. Böyle bir yol tutulmuş olmasının bir nedeni de ülkemizdeki öğretim programları hazırlarken dersler ve üniteleri ile ilgili bilişsel giriş davranışlarının belirlenmemiş olmasıdır.

İlgili Araştırmalar

Okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisinin araştırıldığı bu çalışma ile ilgili bazı araştırmalar aşağıda ele alınarak bu konuya ilişkin yönleriyle incelenmiştir.

Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde başlıca kaynağın ders kitabı olması, okuduğunu anlama düzeyini öne çıkarmaktadır. Büyük ölçüde okumaya dayalı öğrenmelerde okuduğunu anlama, sonucu belirleyen bir etmen

haline gelebilmektedir (Özçelik 1987: 102).

Özçelik tarafından 1979'da Türkçe'ye çevrilen Bloom'un "Human Characteristics and School Learning" (İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme) adlı yapıtta verilen "Okuduğunu Anlama Gücü ile Çeşitli Derslerdeki Başarı Arasındaki İlişki" ekler bölümünde aynen verilmiştir (Ek 1).

Ek 1'deki tablo 25'te verilen dersler üzerindeki çalışmalar, okumanın, okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinde temel öğelerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Okumanın öğretme-öğrenme süreçlerindeki yeri ve önemi yaş ve olgunlukla birlikte artmakta; üst öğrenim düzeylerinde okuma başlıca öğrenme aracı haline geldiğinden okuduğunu anlama gücünün önemi de iyice vurgulanmaktadır. Böylece, okullardaki öğrenmelerde okuduğunu anlama gücü, öğrenmeleri tayin edici, kolaylaştırıcı güçlü bir etken haline gelmektedir.

Bu araştırmada etkisi araştırılmakta olan öğrenme için harcanan zaman, bilindiği kadarıyla ilk defa Carroll'ın okulda öğrenme modelinde çok güçlü bir belirleyici değişken olarak ele alınmıştır. Önce de belirtildiği gibi, Carroll'a göre, "öğrenci bir öğrenme biriminde öğrenmek için gereksinme duyduğu zamanı harcadığı oranda başarılı olacaktır" (1963: 725). Bu model, tipik bir okuldaki öğrenme koşullarında harcanan zamanla, gereksinme duyulan zamanı, öğrencinin öğrenmesinin ve bireysel özelliklerinin bir ölçüsü olduğunu ileri sürer. Bu modelde, öğrenme için verilen zaman, öğrencinin öğrenme için etkin olarak harcamaya istekli

olduğu zaman ile birlikte dikkate alınır. Öğrenme için gerekli zamanın tamamının öğrenciye verilmesi gerekir (Block 1971: 155). Modele göre, öğrenme için yeterli zamanı ayıramama, öğrenme eksiklikleri yaratır. Önce de belirtildiği gibi, bu modelde başarılı olarak tamamlanacak bir öğrenme ünitesi için gerek duyulan zaman, yeteneğin yerini almıştır. Her öğrencinin gereksinme duyduğu öğrenme zamanı ise, öğrencinin okuduğunu anlama gücü ile uygulanacak öğretim programının niteliğinden etkilenir. Öğretim programının niteliği, öğretim materyalinin düzenlenmesi, açıklanması ve tanıtımının her öğrencinin öğrenmesini en üst düzeye yükseltecek şekilde olması anlamındadır. Özetle, öğretim programının niteliği ile öğrencinin okuduğunu anlama gücü yüksek ise, öğrencinin ek zaman gereksinimi çok az olacak ya da hiç olmayacaktır. Her ikisinin de düşük olduğu durumda öğrencinin ek zaman gereksinimi çok daha fazla olacaktır. Modelin genel görünümü şöyledir:

$$\text{Öğrenme derecesi} = f \left[\begin{array}{l} 1- \text{Öğrencinin öğrenme için} \\ \text{gereksindiği zaman} \\ 2- \text{Okuduğunu anlama düzeyi} \\ \hline 3- \text{Sebat} \\ 4- \text{Öğrenme için verilen zaman} \\ 5- \text{Öğretimin niteliği} \end{array} \right]$$

Değişik öğretim koşullarındaki zaman kullanımının incelenmesinde bir yaklaşım da öğrenme hızının bir

gösterge olarak kullanılmasıdır. Öğrenme hızı, birim zamanda kazanılan erişki ile saptanabilir. Doğal koşullardaki öğrenme dağılımı, öğrenme hızının bir yansımasıdır.

Yukarıda sözü edilen türden araştırmalarda öğrenme miktarı (doğru yanıtlanan soru sayısı) öğrenme için harcanan zamana bölünerek öğrenme hızı saptanmaktadır. Carroll, modern dillerle ilgili bir yetenek testi geliştirerek yabancı dillerdeki öğrenme hızını bu yolla belirlemeye; bir yabancı dili öğrenmek için bir kişinin ne kadar zamana gereksinimi olduğunu bu yolla ortaya koymaya çalışmıştır. Carroll, "öğrenmek için gereksinilen zamanı, önceden öğrenilmiş olanların bir ölçüsü" şeklinde de açıklamıştır. Carroll, öğrencinin önceden neleri öğrendiği bilinebilirse öğretmen ve öğrencinin zamanı ekonomik olarak kullanılabileceklerini savunmuştur. Carroll'ın bu çalışmaları Bloom'un giriş davranışları üzerindeki çalışmalarını da etkilemiş olabilir.

Bloom'a göre, bir konuda "tam öğrenme"nin ne olduğunun saptanması ve her öğrenciye, bu düzeyde öğrenebilmesi için yeterli olacak zaman ile öğretim hizmetlerinin verilmesi gerekir. Bloom'a göre, iyi ve sistemli çabalar öğrencilerin, okullarında öğrenmeleri gerekeni öğrenmelerini ve öğrenme güçlerini artırmalarını sağlar. Kavramsal olarak, hemen hemen tüm öğrenciler okullarda öğrenmeleri gerekenleri oldukça yüksek düzeylerde öğrenebilirler (1976: 213).

Bloom'a göre, onun belirttiği olumlu öğrenme koşullarında, hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen deyimleri

de uygulamadaki işe yararlığını yitirmektedir. Olumlu koşullarda, kimin hızlı, kimin yavaş öğrendiği bir öğrenme ünitesinden öbürüne değişmekte; hızlı ve yavaş öğrenmeler arasındaki farklar çok küçülerek ancak küçük zaman birimlerindeki inceliklere inildiğinde ölçülebilecek hale gelmektedir (Bloom Çev: Özçelik 1979: 191).

Cooley ve Leinhardt (1975) çalışmalarında zamanı "öğrenme fırsatları" biçiminde ele almışlardır. Harnischfeger ve Wiley (1976) ise, öğrenci çalışmaları üzerinde zamanın etkisini incelemişlerdir. Bennet (1978) de çalışmalarında zamanı "toplam etkin öğrenme zamanı" olarak ele almıştır (Walberg and Weinstein 1983).

Tam öğrenme koşullarında ölçüt alınan düzeye erişebilmek için özellikle başlangıç çevrelerinde kimi öğrencilerin öbürlerinden daha fazla zaman ve yardıma gereksinmesi olduğu belirtilmektedir. Bu konuda Carroll (1964) ve Glaser (1968), belli bir erişiyeye ulaşabilmek için kimi öğrencilerin öbürlerinden beş kat daha fazla zamana gereksinme duyabileceklerini savunmuşlardır.

Block (1971, 1974) ve Peterson (1972) araştırmalarında yukarıdakinden farklı bir duruma ulaşılabileceğini belirtmektedirler. Bu araştırmacılar tam öğrenme koşullarında öğrenen öğrencilerin yaklaşık beşte dördünün, öbür koşullarda öğrenenlerin yalnızca beşte birinden daha azının kazandığı erişiyeye ulaşabildiklerini belirtmektedirler. Bloom da, derse ayrılan zamana eklenecek %10 ya da %20 kadar bir zamanla böylesine önemli bir sonuç elde edilebileceğini ifade etmektedir.

Anderson (1973), çeşitli araştırmaları inceleyerek öğrencilerin belli bir erişkiye ulaşmak için geçirdikleri toplam zamandaki ranjı (dizi genişliğini) belirlemeye çalışmıştır. Çalışmalarının sonucunda, yalnızca gerekli toplam zamandaki değişkenliğin azaldığını değil; aynı zamanda, ölçüt alınan tam öğrenme düzeyine erişebilmek için gerekli olan toplam zaman açısından iki uçtaki öğrencilerin de gittikçe daha çok birbirine benzediklerini saptamıştır (Bloom Çev: Özçelik 1979: 188).

Anderson (1973) "Time and School Learning" adlı doktora tez çalışmasında her öğrenme ünitesinde belli zaman aralıkları ile öğrencilerin gösterdikleri açık dikkat süresini gözlemiştir. İlk küme öğretimi sırasındaki belli zaman birimlerine, ilişkin olarak öğrencilerin bildirdikleri düşünceleri saptamıştır. Bu bilgilere dayanarak öğrencinin zamanı kullanım biçimini de araştırmıştır. Anderson bu gözlemlerini öğrencinin öğrenmede geçirmiş olduğu zaman (time-on-task) yüzdesine dönüştürerek kullanmış ve bu yolla da yukardaki görüşleri destekleyici sonuçlar elde etmiştir. (Bloom Çev: Özçelik 1979: 186).

Anderson'ın zaman kullanımındaki değişme ile ilgili bulguları da ilginçtir. Anderson'ın bulgularına göre, ilk öğrenme ünitesinde tam öğrenme kümesindeki öğrenciler zamanlarının %74'ünü, denetim kümesindeki öğrenciler ise %76'sını öğrenmede kullanmışlardır. Bu iki kümedeki öğrencilerin ilk öğrenme ünitesindeki erişimleri de birbirine denktir. İkinci öğrenme ünitesin-

de tam öğrenme kümesindeki öğrenciler zamanlarının %79'unu denetim kümesindekiler ise yalnız %65'ini öğrenmeye harcamışlardır. Bu iki kümedeki öğrencilerin ikinci öğrenme ünitesindeki erişileri tam öğrenme kümesinden yana önemli bir fark göstermiştir (aynı öğrenme koşullarında %30 kadar daha fazla). Üçüncü öğrenme ünitesinde tam öğrenme kümesi öğrencileri zamanlarının %83'ünü öğrenmeye harcarken denetim kümesinde bu oran %63'e düşmüştür. Bu iki kümenin üçüncü öğrenme ünitesindeki erişileri arasındaki fark da öğrenme zamanını kullanışlarındaki bu farkı yansıtmıştır (benzer öğrenme koşullarında %50 kadar daha fazla). Bu araştırmada, bu iki kümenin erişilerinin neden böyle gittikçe daha fazla farklılaşmakta olduğu öğrenme zamanını kullanma biçimleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Dizideki öğrenme üniteleri boyunca bu iki kümedeki öğrencilerin öğrenme sürecine katılma derecelerinin (öğrenme için harcadıkları zamanın) gittikçe daha da artan bir biçimde farklılaşmakta olduğu belirtilmiştir. Anderson, öğrenmede geçen zaman ile son erişi düzeyi arasında 0.66 (düzeltiğinde 0.75) değerinde bir ilişki bulmuştur. (Bloom Çev: Özçelik 1979: 186).

Özçelik (1974) de üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada zaman kullanımı üzerinde durmuş; araştırmasında, açık ve örtülü olarak öğrenme sürecine katılma dereceleri ile öğrencilerin erişileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Özçelik, öğrencinin öğrenme sürecine katılma derecesi ile son erişi düzeyi arasında üniversite biyoloji dersi

için 0.60 (0.70), cebir dersi için 0.50 (0.56) değerinde ilişki bulmuştur.

Yukarıda kısaca özetlenmeye çalışılan kanıtlar eğitimcileri, "öğrenmenin daha çok olabilmesi için öğrencinin öğrenme ünitesine daha çok zaman ve dikkat harcaması gerekir" biçiminde bir düşünceye götürmüştür. Öğrencinin öğrenme sürecine katılma derecesi ve öğrenme düzeyi, öğretim hizmetinin niteliği ile öğrencilerin üniteye uygun giriş nitelikleriyle girmiş olup olmadığından etkilenmektedir. Anderson'ın (1973) araştırmasında, öğrenme için harcanan zaman ile öğretim hizmetinin niteliği, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri arasında 0.57 (0.66) değerinde bir çoklu korelasyon bulunmuştur. Bu çoklu korelasyon, Özçelik'in (1974) araştırmasındaki biyoloji dersi için 0.51 (0.61) cebir dersi için 0.46 (0.58) bulunmuştur.

Erişi ile öğrenme için harcanan zaman arasında olumlu ilişkiler bulan başka araştırmalar da vardır. Edminston ve Rhoades (1959), doksandört lise son sınıf öğrencisinin California erişki testindeki puanlarını bir takım değişkenlerle yordamaya çalışmışlardır. Bu yordayıcılardan biri öğrenme için harcanan zamandır. Dikkat ile erişki arasındaki ilişki 0.58 olarak görülmüştür. Aynı doğrultuda, Cobb yüzüç dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada aritmetik dersinde öğrenme için harcanan zaman ile Stanford Başarı Testi ile ölçülen aritmetik başarısı arasında 0.63-0.69 arasında ilişki bulmuştur.

Block (1970), araştırmasında üçüncü öğrenme ünitesinde gerçekleşen ilk öğrenme düzeyini ölçüt almış; tam öğrenmenin %95 doğru yanıt olarak tanımlanmış olduğu kümede bulunan öğrencilerin, birim zaman içinde, denetim kümesindeki öğrencilerden %40 daha fazla öğrendiklerini gözlenmiştir.

Arlin (1973) ise, araştırmasındaki son öğrenme ünitesini, hem tam öğrenme kümesindeki hem de denetim kümesindeki öğrencilerin belli bir düzeye kadar (%85 doğru yanıt) öğrenmelerini sağlamaya çalışmış; bu öğrenme düzeyine ulaşabilmek için denetim kümesindeki öğrencilerin, tam öğrenme kümesindekilerin iki katından daha fazla (2.2 katı) bir zaman gereksindiklerini görmüştür. Bu araştırmada, son öğrenme ünitesinde, birim zaman içinde, tam öğrenme kümesindeki öğrencilerin denetim kümesindeki öğrencilerden %200 kadar daha fazla öğrendikleri görölmüştür.

Trembath ve White (1979) tarafından, geçerliği önceden belirlenmiş bir aşamalı öğrenmedeki bilişsel becerilerin öğretiminde tam öğrenmenin etkisinin araştırıldığı bir çalışmada da yukarıdakilere benzer bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada tam öğrenme kümesindeki öğrencilerin en yüksek erişiye ulaşmak için harcanan zamanın %17 arttığı; bunun yanı sıra beceriyi öğrenmede, ileriye doğru (özelden genele) öğrenen kümelerin, geriye doğru (genelden özele) öğrenen kümelerden daha az zaman harcadığı görölmüştür. Bloom (1976, 1981); Block (1970), Arlin (1973) ve Anderson (1973) ise araştırmalarına dayanarak öğrencilerin gereksinimleri olan toplam zaman

bakımından gittikçe daha çok birbirine benzer duruma geldiklerini savunmaktadırlar.

Carroll'ın "okulda öğrenme" modelinin hazırladığı ortamda, Walberg tarafından "eğitimde verimlilik" kuramı geliştirilmiştir. Walberg bu kuramını geliştirirken, mevcut modellerdeki öğrenci davranışlarını ve öğretimi içine alan "öğrenmenin niteliği, öğrenme için harcanan zaman, güdülenme ve öğrenci yeteneği" gibi dört temel etmene ek olarak ev, sınıfın toplumsal ortamı, okul dışındaki akran kümeleri ve okul dışındaki boş zamanların değerlendirilmesi gibi çevreden etmenlere de yer vermiştir (Walberg ve arkadaşları 1983).

Walberg ve arkadaşlarınca (1983) incelenen modellerin tümü, etkili öğretim için gerekli koşulları belirlemekte öğretme-öğrenme sürecinin kimi özelliklerini ele almaktadır. Bu kuramcılar: Carroll 1963; Bruner 1966; Cooley ve Leinhart 1975; Bloom 1976; Harnischfeger and Wiley 1976; Glaser 1976; Gagné 1977; Bennett 1978'tir (Walberg ve arkadaşları 1983). Eğitimde verimliliği artırmak amacıyla 70'li yıllardan başlayarak 3000 araştırmayı inceleyen Walberg sonunda bir bireşime ulaşmaya çalışmıştır. İlk ve ortaokul öğrencilerine yönelik olan sonuçlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmeyi etkileyen dokuz etmenden oluşmuştur. Bunlardan biri de öğrencinin öğrenme için harcadığı zamandır.

Walberg bir başka çalışmasında, değişik etmenlerin öğretimde verimliliği nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır (1984: 19-27). Bu çalışmada, pek çok değişken ile birlikte incelenen zamandeki değişkeninin etkisi

kontrol grubu standart sapmasının 0.38 katı kadar bir öğrenme farkı şeklinde belirlenmiştir. Ancak, etki saptanırken zaman kullanımının daha önce sözü edilen ayrıntılarının ne ölçüde göz önüne alındığı belli değildir. Walberg bu çalışmasının zamanla ilgili kısmını bu etkenin ne tek başına, ne de öbür etkenlerle birlikte verimlilik sorununa bir çözüm getiremeyeceği şeklinde özetlemiştir (Walberg ve arkadaşları 1983).

Tam öğrenme kuramcılarının zamana ilişkin görüşünü sınayarak onlardan farklı sonuçlara ulaşan bir araştırma Arlin ve Webster (1983) tarafından yapılmıştır. "Tam Öğrenmede Zaman Kullanımı" adlı bu araştırmadan elde edilen bulgular, tam öğrenme grubundaki öğrencilerin erişilerinin denetim grubundakilerin erişilerinden daha yüksek olmasına karşın, öğrenme için daha fazla zaman kullanmış olduklarını göstermiştir. Başka bir deyişle, tam öğrenme grubundaki hızlı öğrenenler yavaş öğrenenleri beklemek zorunda kalmışlardır. Buna bağlı olarak zaman maliyetinin de, daha fazla ek zaman ve hızlı öğrenen öğrenciler için boşa giden zamanla arttığı saptanmıştır. Arlin ve Webster, tam öğrenme kuramcılarının zamana ilişkin görüşlerini bu bulguların ışığında yeniden gözden geçirmeleri gerektiğini önermişlerdir (1983: 187-195).

"Zaman, Eşitlik ve Tam Öğrenme" adını taşıyan bir başka çalışmada Arlin (1984), bireyselleştirilmiş tam öğrenme ile gruba uygulanan tam öğrenmeyi karşılaştırmıştır. Söz konusu araştırmanın sonucunda Arlin şunlardan söz etmektedir: Tam öğrenmede, tüm değiştirilebilir özellikler en üst düzeylerde kazandırılmamaktadır. Bu özellikler değişmeye oldukça dirençlidir. Aynı düzeyde öğrenme için, öğrenme zamanında eşitlik sağlamak konusu çözümlenemeyen bir sorun olma özelliğini korumaktadır. Öğrenme düzeylerinin eşit olması isteniyorsa, eşit olmayan (farklı) öğrenme sürelerinin harcanması gerekmektedir. Öte yandan zaman eşit tutulursa öğrenme düzeylerinin farklı olması kaçınılmazdır. Arlin'in bu görüşleri Bloom'un zamana ilişkin görüşlerinden ayrılmaktadır (Arlin 1984: 65-83).

Hill (1985) üçüncü ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde çalışarak öğrenme zamanı ile öğrencilerin okuma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmada iki soruya yanıt aranmıştır. Birincisi, öğrencilerin okuma başarılarında yükselme olduğunda öğrenme zamanında da bir yükselme olup olmadığı; ikincisi ise, ilkokul ve daha yukarı sınıf öğrencilerinin okumadaki başarıları arasında fark olup olmadığıdır. Bu araştırmada üçüncü ve altıncı sınıfların öğrenme zamanı ile öğrencilerin okuma başarıları arasındaki ilişki çok düşük bulunmuştur.

Zaman ile ilgili yapılan son çalışmalardan biri de Gettinger'indir (1985). Bu araştırma, öğrenme için harcanan ya da ayrılan zamanın gereksinilen zamandan daha az olduğu iddiası ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yetersiz öğrenme zamanının erişiyi doğrudan ve olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Deneysel işlemi öğrenmek için, gereksinilenden daha az (harcanan ya da ayrılan) zaman verilirse, daha önceki öğrenme ile bir hafta önceki öğrenmelerin ikisinde de anlamlı dışmeler olduğu saptanmıştır.

Buraya kadar özetlenen araştırma bulguları, bir ğrenci niteliği olarak okuduğunu anlama gücü ile bir öğretme-öğrenme süreci niteliği olarak öğrenme için harcanan zamanın ikisinin de bilişsel öğrenmeler üzerinde güçlü etkilerde bulunabileceğini göstermektedir. Tek başına güçlü birer belirleyici gibi görünen bu iki değişkenin birlikte manipüle edildiği bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada söz konusu iki değişkenin birlikte ele alınması önemli bazı katkılar sağlayabilecek gibi görünmektedir.

Problem Cümlesi ve Denenceler

Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine (erişmeye) etkisi nedir? Bu problemle ilgili alt problemler aşağıda birer denence şeklinde verilmiştir.

Denence 1: Okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyi de yükselir.

Denence 2: Öğrenme için harcanan zaman arttıkça hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyi de yükselir.

Denence 3: Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında, hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyi, bu değişkenlerin tek tek katkılarının toplamından daha çok yükselir.

Sayıltılar

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıltılar yer almıştır:

1. Denetim altına alınamayan değişkenler bütün grupları aynı şekilde etkilemiştir.

2. Dersler, programlı öğretim aracı ile işlendiğinden öğrenme için harcanan zamana öğretim elemanının önemli bir etkisi olmamıştır.

3. Eğitim Psikolojisi dersi törel ve toplumsal gelişim ünitelerinin bilişsel alan hedef ve davranışlarının belirlenmesi, programlı öğretim araçlarının ve testlerinin düzenlenmesinde başvurulmuş uzman görüşleri yeterlidir.

4. Denel işlemlerin, gruplara ayrı saat ve günlerde uygulanması, sonucu anlamlı düzeyde etkilemiştir.

Sınırlamalar

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlamalar içinde yürütülmüştür.

1. Çalışma Eğitim Psikolojisi dersi törel ve toplumsal gelişim üniteleri üzerinde yürütülmüştür.

2. Ünitelere ilişkin yalnızca bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde saptanan hedef-davranışlar ele alınmıştır.

3. 20 şer kişiden oluşan örneklem gruplarının toplumsal gelişim ve törel gelişim üniteleri, aynı koşullar altında tekrar edilerek (replication), 35, 70 ve 105 dakikada programlı öğretim aracı kullanılarak işlenmiştir.

Tanımlar

Bilişsel öğrenme düzeyi (Erişi): Ünitenin ürünü olarak bireyin davranışlarında gözlenen hedeflerle tutarlı anımsama, kavrama ve bunları yeni durumlarda kullanma aşamalarındaki değişmeler.

Öğrenme Ünitesi: Bir eğitim programının kazan-
dırılacak davranışları ve konu öğelerini içeren bir ile
on saatlik süreyi kaplayabilen yarı bağımsız bölümlerden
her biri (Bloom, Hasting ve Madaus 1971: 16-21).

Öğrenme için harcanan zaman (Time-on-task):
Hedef-davranışın öğrenciye kazandırılması için etkin
olarak kullanılan ders süresi.

Okuduğunu anlama testi: Eğitim alanında yazıl-
mış bir metni belli sürede okuyup anlamayı sınavan ölçme
aracı.

Öğrenme düzeyi (Erişi) testi: Eğitim Psikolo-
jisi dersindeki Toplumsal ve Törel Gelişim Ünitelerinin
hedefleri doğrultusunda ne ölçüde bir ilerleme sağlanmış
olduğunu ortaya koymak amacını güden test (Özçelik 1987:
247).

Bu araştırmada kullanılan kısaltmaların anlamı şöyledir:

Ders: Eğitim Psikolojisi.

I.Uygulama: Toplumsal Gelişim Ünitesi

II.Uygulama: Törel Gelişim Ünitesi

Bölüm: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakül-
tesi Teknoloji Eğitimi Bölümü.

Anabilim Dalı: Gazi Üniversitesi Mesleki Eği-
tim Fakültesi Teknoloji Eğitimi Bölümü'nün "Ev-İş ve Ev
Ekonomisi Eğitimi", "İş Yönetimi ve Ticaret Eğitimi" ve
"İş ve Teknik Eğitim" anabilim dalları.

Öğrenci: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim
Fakültesi Teknoloji Eğitimi Bölümü "İş ve Teknik Eğiti-
mi" ile "İş Yönetimi ve Ticaret Eğitimi" anabilim dalla-
rındaki 1987-1988 öğretim yılı ikinci sınıf öğrencileri.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, deneklerin seçimi, araştırma modeli, veri toplama araçları, denel işlem ile verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada problemin, denetim altına alınmış deneysel koşullar altında incelenmesine, başka bir deyişle "deneysel yöntem" in gereklerinin yerine getirilmesine çalışılmıştır.

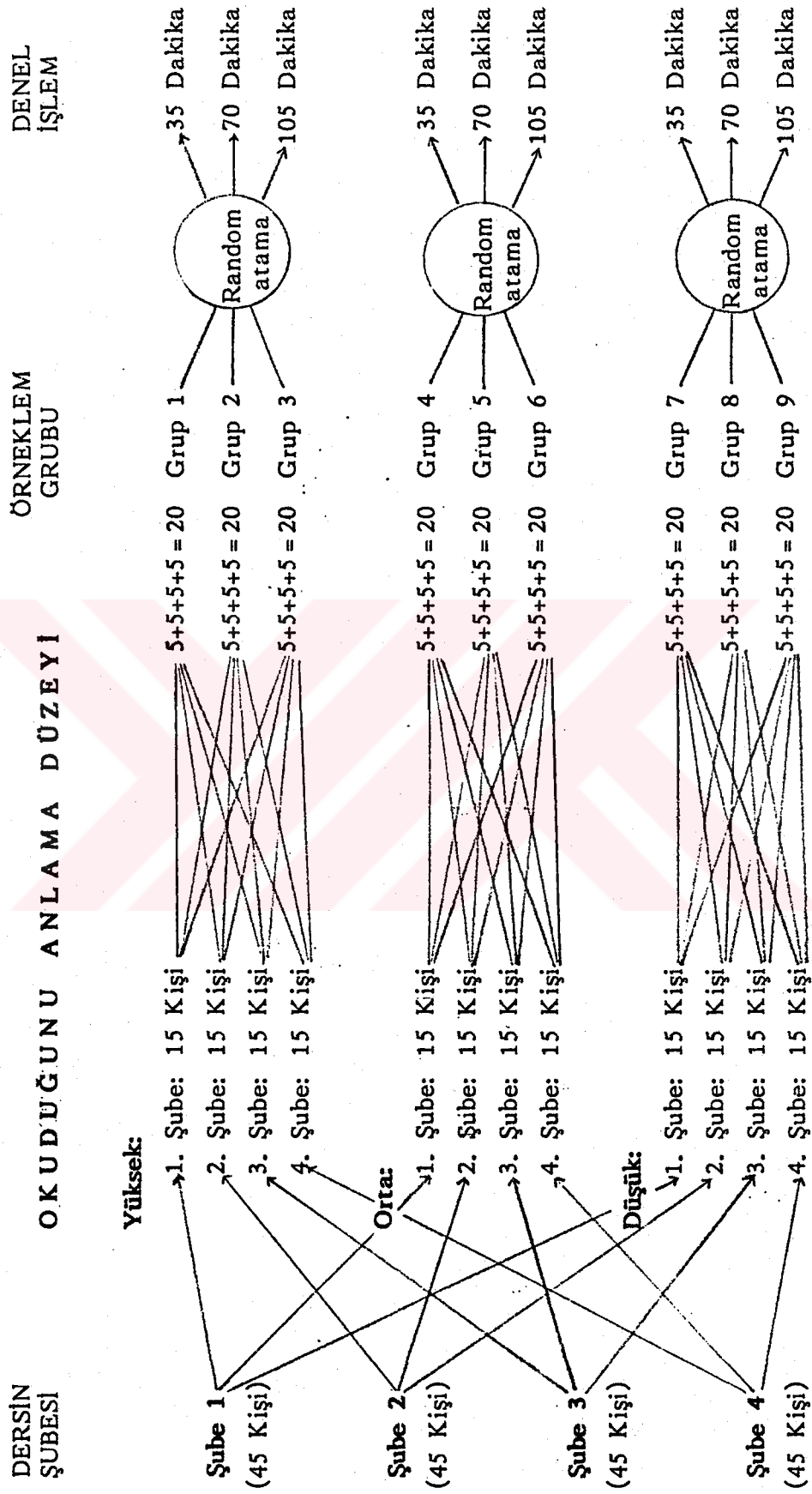
Deneklerin seçimi

Araştırma, 1987-1988 öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknoloji Eğitimi Bölümü, II. sınıfında bulunan öğrenciler üzerinde yapılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan deneklerin seçiminde okuduğunu anlama testi puanı ve cinsiyet gibi nitelikler denetlenerek, örneklem grupları belirlenmiştir.

İş Yönetimi ve Ticaret Eğitimi Anabilim Dalı ile İş ve Teknik Eğitimi Anabilim dalındaki toplam dört şubeden yararlanılmıştır. Bu şubelerin her birindeki

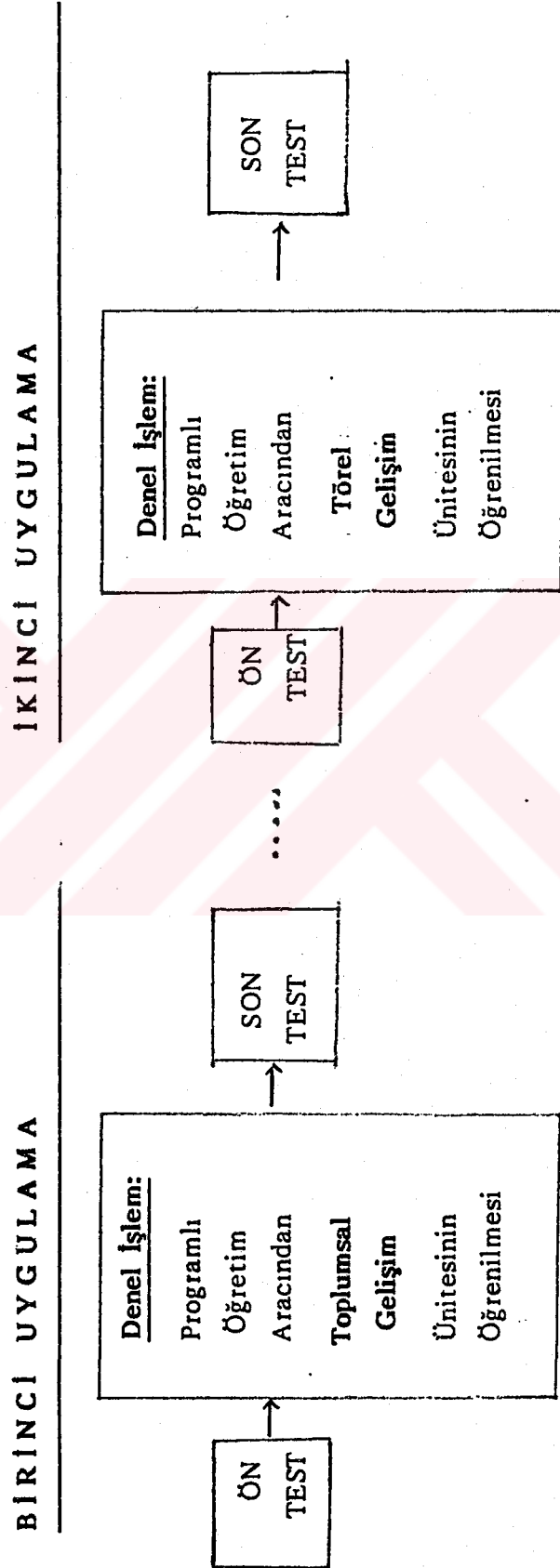
öğrencilere önce bir Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Her şubedeki öğrenciler, bu testten elde ettikleri puanlara göre, puanı yüksek, orta ve düşük olan üçte-birlik gruplara ayrılmışlardır. Dört şubede de bu işlem yapılırca bütün şubelerden, okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan dört, orta olan dört ve düşük olan dört grup elde edilmiştir. Daha sonra, okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan dört grubun her birinden beşer kişi alınmak suretiyle kuramsal olarak birbirine denk üç örneklem grubu oluşturulmuş ve bunlardan kur'a ile seçilen biri 105 dakika, yine kur'a ile seçilen biri 70 dakika ve geriye kalan üçüncüsü de 35 dakika öğrenme süresi grubu olarak belirlenmiştir. Bu örneklem grubu oluşturma ve atama işlemleri okuduğunu anlama düzeyi orta olan dört grup ve düşük olan dört gruba da aynen uygulanmıştır. Böylece her bir okuduğunu anlama düzeyinde üç tane örneklem grubu oluşturularak bunlardan her biri bir öğrenme zamanına atanmıştır. Örneklem gruplarının oluşturulma biçimi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Örneklem Gruplarının Oluşturularak Denel İşlemlere Atanması.

Araştırma Modeli

1987-1988 Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi II. sınıfındaki 4 şubeden her birinde Şekil 1'de gösterildiği gibi, her bir okuduğunu anlama düzeyinde üç ve üç değişik düzeyde toplam dokuz tane 20'şer kişilik örneklem grubu oluşturularak bunlar, üç değişik öğrenme süresini temsil eden denel işlemlere random olarak atandı. Bu gruplar, bu sürelerle öğrenme sürecine sokuldu. Süreçte onlardan "Toplumsal Gelişim Ünitesi Programlı Öğretim Aracı"nı okuyarak öğrenmeleri istendi. Tanınan sürelerin sonunda gruplara Toplumsal Gelişim Ünitesi Son Testi uygulandı. Aynı işlem Törel Gelişim Ünitesinde de yinelendi (replike edildi). Bu araştırmada yapılan işlemlerin sırası Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmada Yapılan İşlemlerin Sırası

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme araçları test geliştirme ve programlı öğretim aracı başlıkları ile aşağıda sunulmuştur.

Test Geliştirme

1. Okuduğunu Anlama Testi'ni geliştirme çalışmalarına öncelikle bir test planı hazırlanarak başlandı (Ek 2). Araştırmacı tarafından saptanan hedef ve hedef-davranışlar uzman görüşü alınarak son şekli verildi. Araçta kullanılacak makalenin seçimi için araştırmacı, örneklem gruplarının öğrenim düzeyine uygun ve yazım diline alışık oldukları yazarların eğitime ilişkin makaleleri üzerinde çalıştı. Yapılan araştırma sonucunda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 1986 yıl, 19.cilt, 1-2 sayılı dergisinden Prof.Dr.İbrahim Ethem Başaran'ın "Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir" adlı makalesi seçildi.

Hedef-davranışlara bağlı olarak her davranışı sinayan çoktan seçmeli maddeler hazırlandı. Uzman kanısından yararlanılarak geliştirilen maddeler denendi ve test, r_b değerleri 0.40 ve yukarısında olan ve p değerleri 0.50'de merkezleşmek üzere 0.20 ile 0.80 arasında bulunan 30 maddeden oluşturuldu. Geliştirilen bu test ile Doç.Dr.Halil Tekin tarafından geliştirilmiş olan "Okuduğunu Anlama Testi" aynı öğrencilere uygulanarak aralarındaki ilişki

Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplandı. Uyum geçerliği $r = 0.71$ olarak bulundu. Böylece testin geçerliği aynı özelliği ölçmekte olduğu bilinen başka bir test ile de gösterilmiş oldu (Turgut 1977: 38-43).

Bunların yanı sıra testin güvenirlik katsayısını hesaplamak için test aynı öğrencilere bir ay ara ile iki kez uygulandı. Bu amaçla hesaplanan güvenirlik katsayısı $r = 0.72$ bulundu. Aynı araçla yapılan iki ölçme arasındaki tutarlılık yeterli bulundu (Turgut 1977: 32).

2. Toplumsal Gelişim ve Törel Gelişim Üniteleri için öğrenme düzeyi testleri geliştirildi. Testlerin geliştirilmesi için öncelikle test planları hazırlandı. Ek 3'te sunulan Toplumsal Gelişim Ünitesi ile Ek 4'te sunulan Törel Gelişim Ünitesi belirtke tabloları düzenlendi.

Belirtke tablolarına bağlı olarak her davranışsı sinayan çoktan seçmeli maddeler yazıldı. Uzman kanısı alınarak geliştirilen maddeler denendi ve testler, r_b değerleri 0.40 ve yukarısında ve p değerleri de 0.50 de merkezleşmek üzere 0.20 ile 0.80 arasında bulunan (Turgut 1977: 258-260) maddelerden oluşturuldu. Toplumsal Gelişim Ünitesi için 40, Törel Gelişim Ünitesi için 30 maddeden oluşan testler hazırlandı.

Toplumsal Gelişim Ünitesi Testi'nin KR(20) güvenirlik katsayısı 0.61, Törel Gelişim Ünitesi Testi'nin KR(20) güvenirlik katsayısı 0.78 olarak tahmin edildi.

Bunların yanı sıra öğrencilerin toplumsal ve törel gelişim üniteleri son testlerinden aldıkları

puanlar ile Eğitim Psikoloji dersi gelişim ünitelerinin bütününden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ilişki 0.88 bulundu.

Her iki testin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri konu uzmanlarınca da yeterli olabileceği düşünüldü.

Programlı Öğretim Aracı

Bu araştırmada ünitelerin işlenmesi için programlı öğretim yöntemi seçildi. Bu yöntemin seçilmesine en büyük etmen öğretmen değişkeninin etkisinin ortadan kaldırılması gerekliliği olmuştur. Toplumsal ve Törel gelişim üniteleri için programlı öğretim aracı hazırlarken geçirilen aşamalar aşağıda sıralanmıştır.(Programlı Öğretim Aracı örnekleri Ek: 3 ve 4'te sunulmuştur)

- 1.Öncelikle belirtke tablosu düzenlenen ünitelerin günlük ders planları hazırlandı.
2. Ünitelerin içerikleri yerleşik mantıkî bir düzene sahip, gittikçe karmaşıklaşan kavramlardan oluştuğu ve öğrenci grubu genellikle türdeş olduğu için doğrusal program modeli yeğlendi (Hızal 1982: 38).
- 3.Deneklerin araçlardan en iyi biçimde yararlanmalarını sağlamak amacı ile bir yönerge hazırlandı.
4. Analiz edilmiş ünitelerin içerikleri programlı maddelere dönüştürüldü. Maddeler olanaklar ölçüsünde kısa yazılmaya çalışıldı.
5. Maddelerin hemen altına çizilen doğru çizgiden sonra, o maddeyi sınavan soru soruldu. Sorunun doğru yanıtı,

sorudan hemen sonra çizilen doğru çizgiden sonra verildi. Öğrenciler yanıtlarını yanıt kağıtları üzerinde belirlediler.

6. Taslak olarak yazılan programların etkililiğini saptamak amacıyla iki aşamada deneme yapıldı.

7. Birinci deneme olarak yapılan değerlendirme için deneklere benzer nitelikteki 5'er öğrenciye programlı öğretim araçları verildi. Öğrencilerden aracı okumaları yönergede yazılanları yapmaları istendi. Bu sırada öğrenciler gözlemlendi ve tepkileri not edildi.

8. Öğrenciler, programlı öğretim araçlarının incelemesini bitirdikten sonra, her öğrenciyle ayrı ayrı görüşülerek aracın düzenlenişi, yazı dili, örnekleri, anlamadıkları noktaları vb. üzerinde duruldu. Ne yapılmak istendiği, onların neler düşündüğü karşılıklı olarak açıklığa kavuşturuldu. Alınan bu bilgilerin ışığında programlı öğretim aracının aksayan yönleri düzeltildi.

9. Düzeltilen programlı öğretim araçları bu kez, başka 15 öğrenci üzerinde yeniden denendi. İlk ve son test uygulanan öğrencilerle araçların yeterli olup olmadıkları anlaşılmaya çalışıldı. Öğrencilerin hepsinin son testten daha yüksek puan aldığı ve hepsinin doğru yanıtını vermediği hiçbir soru bulunmadığı için araçlar çoğaltıldı (Hızal 1982: 40).

İşlem

Araştırmada her biri 20 kişiden oluşan örneklem gruplarına uygulanan işlem aşağıda sıralanmıştır.

1. Gruplara önce toplumsal gelişim ünitesi ön testi uygulandı.
2. Örneklem gruplarından her biri öğrenme için harcanacak zamana göre derslikte ayrı bölümlerdeki sıralara oturtuldu.
3. Toplumsal gelişim ünitesi programlı öğretim aracı tüm gruplara aynı zamanda dağıtıldı. Bir gruba 35 dakika, öbür gruba 70 dakika ve son gruba da 105 dakika süreleri olduğu belirtildi.
4. Her bir gruba süreleri bitiminde toplumsal gelişim ünitesi son testi verildi.
5. Sorularını yanıtlayan öğrenciler derslikten çıkarıldı.
6. 1, 2, 3, 4 ve 5.maddelerdeki tüm aşamalar törel gelişim ünitesi için yinelendi.
7. Uygulanan işlem sırasında en az bir araştırma görevlisi ile birlikte araştırmacı,sınıfın sessiz olmasına, öğrencilerin birbirleriyle ilişki kurmamalarına,yalnızca ders aracı ile ilgilenmelerine özen göstermişlerdir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadaki iki uygulama ile ilgili verilerin analizinde öğrenme ölçüsü olarak son ve ön test puanları arasındaki farklar kullanılmıştır. Daha sonra bu ölçüleri oluşturan bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmelerin ölçüleri ayrı ayrı da incelenmiştir.

Öğrenme düzeyleri açısından örneklem grupları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı, ikiden fazla grup birlikte karşılaştırıldığından iki yönlü varyans analizi ve F testi ile test edilmiştir. Anlamlı bulunan

farkların kaynağını belirlemek için de t testinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada denencelerin sınanmasında anlamlılık düzeyi, 0,05 olarak alınmıştır.



BÖLÜM III

BULGULAR

Bu araştırmada, okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu etkilerin ayrıntılı bir şekilde ortaya konması için; hedeflerin yer aldığı her taksonomik düzey için işlemler tekrar edilmiştir. Toplam öğrenme ve bunun içinde yer alan bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler ile ilgili bulguların genellenebilirliğini ortaya koymak amacıyla yapılan deneysel işlem tümüyle başka bir üniteye bir kez daha yinelenmiştir.

Bu bölümde deneysel işlemin iki kez tekrarı ile elde edilen sonuçlar üç başlık altında toplanmıştır. Birinci kesimde I. uygulamadan, ikinci kesimde II. uygulamadan elde edilen bulgular verilmiştir. Üçüncü kesimde ise, I. ve II. uygulamanın bulguları bir araya getirilerek bunların denencelerle ilişkisi başka bir deyişle denencelerin testi üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmadaki iki uygulama (replication) ile ilgili analizlerde, öğrenme ölçüsü olarak son test ve ön test puanları arasındaki farklar kullanılmıştır. Daha sonra bu ölçüleri oluşturan bilgi, kavrama ve uygu-

lama düzeylerindeki öğrenmelerin ölçüleri ayrı ayrı da incelenmiştir. Öğrenme düzeyleri açısından örneklem grupları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı, ikiden fazla grup birlikte karşılaştırılmakta olduğundan iki yönlü varyans analizi ve F testi ile test edilmiştir. Anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek için de t testinden yararlanılmıştır.

I.Uygulama

Eğitim Psikolojisi dersinden yararlanılarak yapılan bu araştırmadaki deneysel işlemin I. uygulaması Toplumsal Gelişim Ünitesinde yapılmıştır. Bu ünite ile ilgili olarak gerçekleşen toplam öğrenme ve bunu oluşturan bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler aşağıda aynı sıra ile ele alınmaktadır.

Toplam Öğrenme

Örneklem gruplarının Toplumsal Gelişim Ünitesinde gerçekleşen toplam öğrenme düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 1'de sunulmuştur.

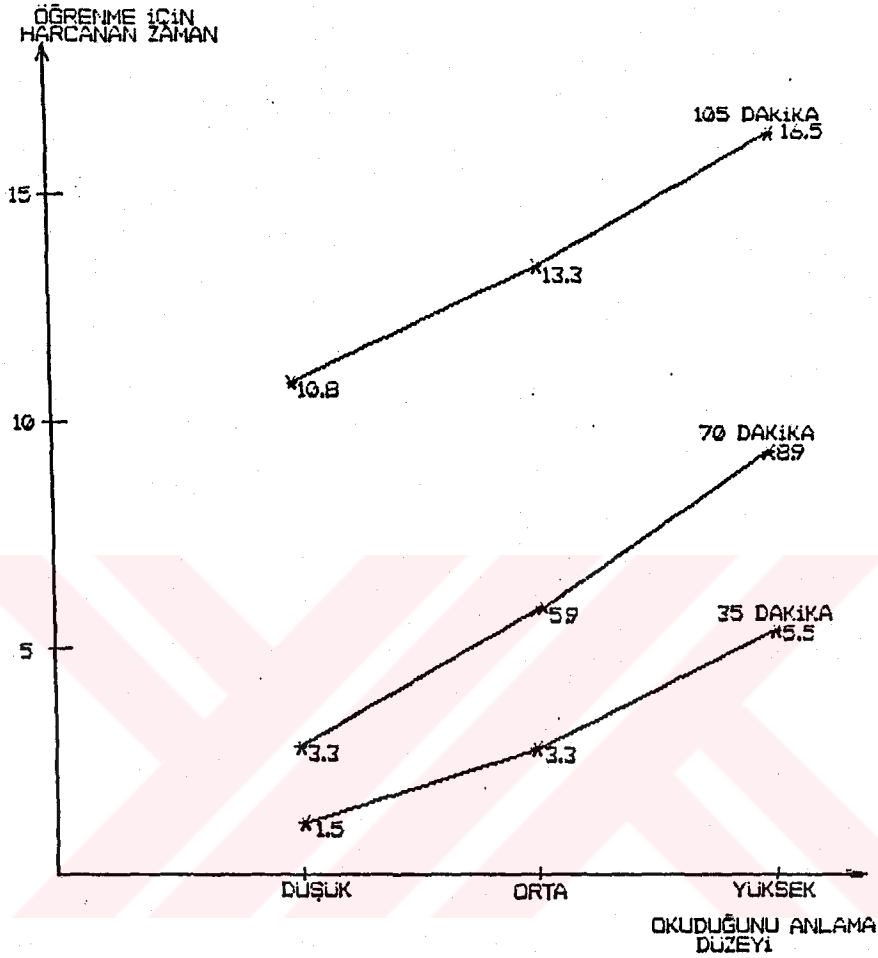
Tablo 1

Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme
Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuduğunu Anlama Düzeyi	Öğrenme için Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s
Yüksek	35 dak	20	5,5	1,50
	70 dak	20	8,9	1,89
	105 dak	20	16,5	1,98
Orta	35 dak	20	3,3	1,33
	70 dak	20	5,9	1,52
	105 dak	20	13,3	1,38
Düşük	35 dak	20	1,5	1,05
	70 dak	20	3,3	2,29
	105 dak	20	10,8	1,58

Tablo 1'deki durumu daha açık bir şekilde görebilmek için örneklem gruplarının ortalamaları Şekil 3'te gösterilmiştir.

Tablo 1'de verilen ortalamaların Şekil 3'teki görünüşleri; bir yandan deneklerin okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe, öte yandan da, öğrenme için harcanan zaman arttıkça öğrenme düzeylerinin arttığı izlenimini vermektedir.



Şekil 3

Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeyleri

Toplumsal gelişim Ünitesinde yapılan uygulamada, örneklem gruplarının toplam öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Toplumsal Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme
Düzeylerinin Varyans Analizi¹

Varyans Kaynağı	KT	sd	KD	F
Okuduğunu Anlama				
Düzeyi (A)	787,43	2	393,72	143,89 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan				
Zaman (B)	3305,63	2	1652,82	604,05 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	18,83	4	4,71	1,72
Grup İçi	467,90	171	2,74	
TOPLAM	4579,80	179		

Tablo 2'deki varyans analizi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman arasında etkileşim olduğunu gösteren bir kanıt sağlamamaktadır.

Bu durum, bu araştırmada etkisi incelenen iki etmenin toplam öğrenme düzeyine etkisinin ayrı ayrı ele alınabileceğini göstermektedir. Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman ile ilgili terimlerin ikisi de anlamlıdır. Bu durum, etkisi incelenen iki etmenin de

¹ Bu araştırmada varyans analizi tabloları verilirken 0,01 düzeyinde anlamlı olan F değerleri ++, 0,05 düzeyinde anlamlı olan F değerleri + ile gösterilmiştir.

toplam öğrenmede anlamlı farklar yarattığını ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerden okuduğunu anlama düzeyininin toplam öğrenmeye etkisi t testi ile incelendiğinde ortaya çıkan durum Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Düzeyinin Toplumsal Gelişim
Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi²

Okuduğunu Anlama				t Değeri		
Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	(1)	(2)	(3)
(1) Yüksek	60	10,3	4,92	-		
(2) Orta	60	7.5	4.51	3,23 ⁺⁺	-	
(3) Düşük	60	5,2	4,40	5,99 ⁺⁺	2,87 ⁺⁺	-

Tablo 4'te verilen t testi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyleri düşük ve orta; düşük ve yüksek ; orta ve yüksek olan gruplar arasındaki farkların tümünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, okuduğunu anlama düzeyinin yükselmesi toplam öğrenmenin de yükselmesini sağlamaktadır. Okuduğunu anlamamanın orta düzeye çıkması toplam öğrenmede 2,3 puanlık (yaklaşık

² Bu araştırmada t testi tabloları verilirken 0,01 düzeyinde anlamlı olan t değerleri ++, 0,05 düzeyinde anlamlı olan t değerleri ise + ile gösterilmiştir.

yarım standart sapma), okuduğunu anlamamanın yüksek düzeye çıkması ise buna ek olarak 2,8 puanlık (yarım standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır. Okuduğunu anlamamanın düşük düzeyden yüksek düzeye çıkması toplam öğrenmede 5,1 puanlık (bir standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır.

Bu araştırmada etkisi incelenen değişkenlerden öğrenme için harcanan zamanın toplam öğrenmeye etkisi t testi ile incelendiğinde ortaya çıkan durumu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Toplumsal Gelişim
Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Öğrenme İçin Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s	t Değeri		
				(1)	(2)	(3)
(1) 35 dak	60	3,4	2,07	-		
(2) 70 dak	60	6,0	2,97	5,63 ⁺⁺	-	
(3) 105 dak	60	13,5	2,84	22,27 ⁺⁺	14,09 ⁺⁺	-

Tablo 5'te verilen t testi sonuçları da Tablo 3'tekine benzemektedir. Öğrenme için harcanan zamanın 35 ve 70; 35 ve 105 ve; 70 ve 105 dakika olması hallerinde elde edilen toplam öğrenme ortalamaları arasındaki farkların tümü anlamlıdır. Bu durum, öğrenme için harcanan

zaman değiştikçe ünitedeki toplam öğrenme düzeyinin de buna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Öğrenme için harcanan zamanın 35 dakikadan 70 dakikaya çıkması toplam öğrenme düzeyinde 2,6 puanlık (bir standart sapma), bu zamanın 105 dakikaya çıkması ise toplam öğrenme düzeyinde buna ek olarak 7,5 puanlık (iki standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır. Öğrenme için harcanan zamanın 35 dakikadan 105 dakikaya çıkarılması ise toplam öğrenmede 10,1 puanlık (üç standart sapmaya yakın) artış sağlamaktadır.

Bilgi Düzeyinde Öğrenme

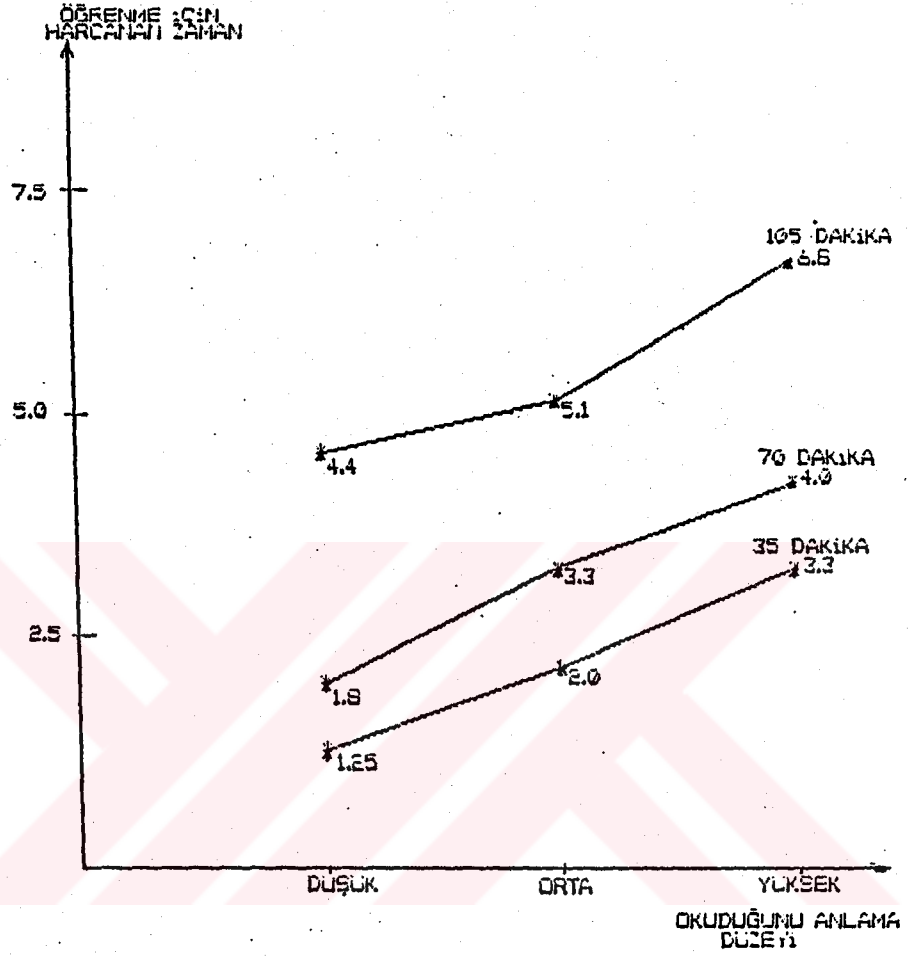
Örneklem gruplarının Toplumsal Gelişim Ünitesinde gerçekleşen bilgi düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki
Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuduğunu Anlama Düzeyi	Öğrenme İçin		$\bar{X}$	s
	Harcanan Zaman	n		
Yüksek	35 dak	20	3,3	1,20
	70 dak	20	4,0	1,02
	105 dak	20	6,8	1,58
Orta	35 dak	20	2,0	1,09
	70 dak	20	3,3	0,72
	105 dak	20	5,1	1,79
Düşük	35 dak	20	1,2	0,87
	70 dak	20	1,8	1,10
	105 dak	20	4,4	1,59

Tablo 5'teki durumu daha açık bir şekilde görebilmek için örneklem gruplarının ortalamaları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmeler

Tablo 5'te verilen ortalamaların Şekil 4'teki görünüşleri; bir yandan deneklerin okuduğunu anlama düzeyleri yükseldikçe, öte yandan da öğrenme için harcanan zaman arttıkça bilgi düzeyindeki öğrenmelerin arttığı izlenimini vermektedir.

Toplumsal gelişim ünitesinde yapılan uygulamada örneklem gruplarının bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur

Tablo 6

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki
Öğrenmelerin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F
Okuduğunu Anlama Düzeyi (A)	150,34	2	75,17	46,67 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan Zaman (B)	341,64	2	170,82	106,05 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	5,55	4	1,39	0,86
Grup İçi	275,45	171	1,61	
TOPLAM	772,99	179		

Tablo 6'daki varyans analizi sonuçları okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman arasında anlamlı bir etkileşim bulunduğunu gösteren bir kanıt sağlamamaktadır. Bu durum, bu araştırmada etkisi incelenen iki etmenin bilgi düzeyindeki öğrenmelere etkisinin ayrı ayrı ele alınabileceğini göstermektedir. Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman

ile ilgili terimlerin ikisi de anlamlıdır. Bu durum, etkisi incelenen iki etmenin de bilgi düzeyinde öğrenmelerde anlamlı farklar yaratacağını ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerden okuduğunu anlama düzeyinin bilgi düzeyindeki öğrenmelere etkisi t testi ile incelendiğinde ortaya çıkan durum Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Okuduğunu Anlama Düzeyinin Toplumsal Gelişim
Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi

Okuduğunu Anlama						
Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	(1)	(2)	(3)
(1) Yüksek	60	4.6	2.16	-		
(2) Orta	60	3.4	1.80	3.20 ⁺⁺	-	
(3) Düşük	60	2.4	1.84	5.87 ⁺⁺	2.98 ⁺⁺	-

Tablo 7'de verilen t testi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyleri düşük ve orta; düşük ve yüksek ; orta ve yüksek olan gruplar arasındaki farkların tümünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, okuduğunu anlama düzeyinin yükselmesi bilgi düzeyindeki öğrenmenin de yükselmesini sağlamaktadır. Okuduğunu anlamamanın orta düzeye çıkması bilgi düzeyinde öğrenmede 1.0 puanlık (yarım standart sapmadan fazla), okuduğunu anlamamanın yüksek düzeye çıkması ise buna ek olarak 1.2

puanlık (bir standart sapmadan az) artış sağlamaktadır. Okuduğunu anlamamanın düşük düzeyden yüksek düzeye çıkması bilgi düzeyinde ve öğrenmede 2,2 (bir standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır.

Bu araştırmada etkisi incelenen değişkenlerden öğrenme için harcanan zamanın bilgi düzeyindeki öğrenmeye etkisi t testi incelendiğinde ortaya çıkan durum Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Toplumsal Gelişim
Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi

Öğrenme İçin				t Değeri		
Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s	(1)	(2)	(3)
(1) 35 dak	60	2.1	1.37	-		
(2) 70 dak	60	3.0	1.42	3.53 ⁺⁺	-	
(3) 105 dak	60	5.4	1.92	10.71 ⁺⁺	7.66 ⁺⁺	-

Tablo 8'de verilen t testi sonuçları da Tablo 7'ye benzemektedir. Öğrenme için harcanan zamanın 35 ve 70; 35 ve 105 ; 70 ve 105 dakika olması hallerinde elde edilen bilgi düzeyinde öğrenme ortalamaları arasındaki farkların tümü anlamlıdır. Bu durum, öğrenme için harcanan zaman değiştiğinde Ünite'deki bilgi düzeyinde öğrenmenin de buna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Öğrenme

için harcanan zamanın 35 dakikadan 70 dakikaya çıkması bilgi düzeyindeki öğrenmede 0.9 puanlık (bir standart sapmaya yakın), bu zamanın 105 dakikaya çıkarılması bilgi düzeyindeki öğrenmede buna ek olarak 2,4 (yaklaşık iki standart sapma) artış sağlamaktadır. Öğrenme için harcanan zamanın 35 dakikadan 105 dakikaya çıkarılması ise bilgi düzeyinde öğrenmede 3,3 (iki standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır.

Kavrama Düzeyinde Öğrenme

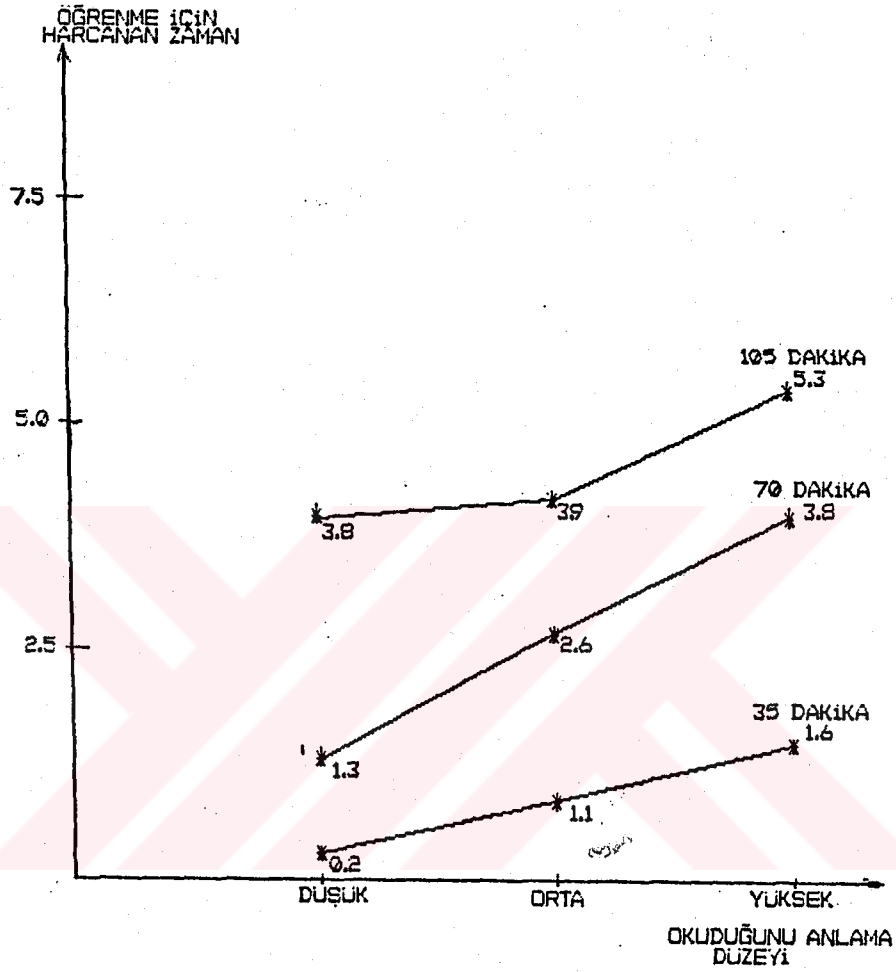
Örneklem gruplarının Toplumsal Gelişim Ünitesinde gerçekleşen kavrama düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuduğunu Anlama Öğrenme İçin				
Düzeyi	Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s
Yüksek	35 dak	20	1,6	0,76
	70 dak	20	3,8	0,91
	105 dak	20	5,3	1,40
Orta	35 dak	20	1,1	0,68
	70 dak	20	2,6	0,68
	105 dak	20	3,9	1,29
Düşük	35 dak	20	0,2	0,41
	70 dak	20	1,3	1,22
	105 dak	20	3,8	0,99

Tablo 9'daki durumu daha açık bir şekilde görebilmek için örneklem gruplarının ortalamaları Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmeler

Tablo 9'da verilen ortalamaların şekil 5'deki görünüşleri; bir yandan deneklerin okuduğunu anlama düzeyleri yükseldikçe, öte yandan da öğrenme için harcanan zaman arttıkça öğrenme düzeylerinin arttığı izlenimi vermektedir.

Toplumsal gelişim ünitesinde yapılan uygulamada, örneklem gruplarının kavrama düzeyindeki öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Toplumsal Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F
Okuduğunu Anlama Düzeyi (A)	91,03	2	42,52	47,43 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan Zaman (B)	347,20	2	173,60	180,89 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	12,87	4	3,22	3,35 ⁺
Grup İçi	164,1	171	0,96	
TOPLAM	615,20	179		

Tablo 10'daki varyans analizi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu durumda, etkisi incelenen okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman etmenlerinin Toplumsal Gelişim Ünitesinde gerçekleşen kavrama düzeyindeki öğrenmeler üzerinde etkilerinin birbirine bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, bu iki değişken arasında

anlamlı bir istatistiksel etkileşim görülmesi, söz konusu iki etmenin de öğrenme düzeyini etkilediğini; ancak bunlardan herhangi birinin etkisinin diğer etmenin ne durumda olduğuna bağlı olarak değiştiğini (arttığını ya da azaldığını) gösteren bir kanıttır. Böyle bir durumda okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman değişkenlerinin etkileri ayrı ayrı incelenemez. Bu iki etmen bakımından durumun nasıl olduğunun birlikte göz önünde tutulması gerekir.

Tablo 9'daki ortalamalar ve bu ortalamaların Şekil 6'daki grafiği incelendiğinde, okuduğunu anlama düzeyinin yüksek ve öğrenme için harcanan zamanın 105 dakika olması halinde kavrama düzeyindeki öğrenmeler en yüksek düzeye erişmektedir. Öğrenme zamanı aynı kalmakla birlikte okuduğunu anlama orta düzeye düşüncü kavrama düzeyindeki öğrenmede fazlaca bir düşme olmaktadır. Öte yandan öğrenme için harcanan zaman kısa tutulduğunda okuduğunu anlama düzeyindeki artış kavrama düzeyindeki öğrenmelerde sınırlı bir artış sağlayabilmektedir.

Uygulama Düzeyinde Öğrenme

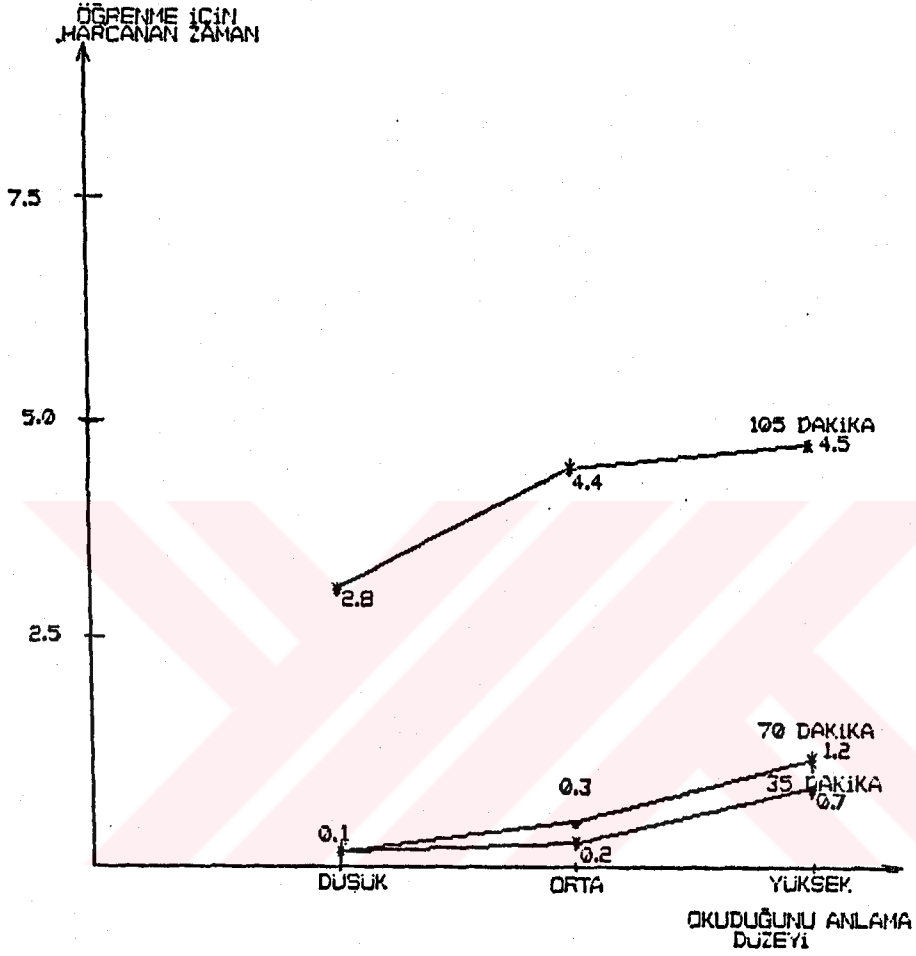
Örneklem gruplarının Toplumsal Gelişim Ünitesinde gerçekleşen uygulama düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuduğunu Anlama Düzeyi	Öğrenme için Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s
Yüksek	35 dak	20	0,7	0,74
	70 dak	20	1,2	1,32
	105 dak	20	4,5	1,05
Orta	35 dak	20	0,3	0,44
	70 dak	20	0,2	0,52
	105 dak	20	4,4	1,84
Düşük	35 dak	20	0,1	0,31
	70 dak	20	0,1	0,31
	105 dak	20	2,8	1,12

Tablo 11'deki durumu daha açık bir şekilde görebilmek için örneklem gruplarının ortalamaları Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki Öğrenmeler

Tablo 11'de verilen ortalamaların Şekil 6'daki görünümüleri, uygulama düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirebilmek için okuduğunu anlama düzeyinin yüksek ve öğrenme için harcanan zamanın da fazla tutulması gerekliliği izlenimi vermektedir. Öğrenme için 35 ve 70

dakika harcayan grupların okuduğunu anlama düzeyleri ne olursa olsun hemen hemen hiç öğrenme kaydetmedikleri gözlenmektedir.

Toplumsal gelişim ünitesinde yapılan uygulamada, örneklem gruplarının uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur

Tablo 12

Toplumsal Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F
Okuduğunu Anlama Düzeyi (A)	37.63	2	18.82	19.41 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan Zaman (B)	476.93	2	238.47	245.95 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	17.83	4	4.46	4.60 ⁺⁺
Grup İçi	165.8	171	0.97	
TOPLAM	698.20	179		

Tablo 12'deki varyans analizi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu durumda, etkisi incelenen okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman etmenlerinin Toplumsal Gelişim

ünitesinde gerçekleşen uygulama düzeyinde öğrenmeler üzerindeki etkilerinin birbirine bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, bu iki değişken arasında anlamlı bir istatistiksel etkileşim görülmesi, söz konusu iki etmenin de öğrenme düzeyini etkilediğini; ancak bunlardan herhangi birinin etkisinin diğer etmenin ne durumda olduğuna bağlı olarak değiştiğini (arttığını ya da azaldığını) gösteren bir kanıttır. Böyle bir durumda okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman değişkenlerinin etkileri ayrı ayrı incelenemez. Her durumda bu iki etmen bakımından durumun nasıl olduğunun birlikte göz önünde tutulması gerekir.

Tablo 11'deki ortalamalar ve bu ortalamaların Şekil 7'deki grafiği incelendiğinde, öğrenme için 105 dakika zaman verilmeyen durumlarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek bile olsa uygulama düzeyindeki öğrenmelerin bundan etkilendiği görülmektedir. Uygulama düzeyindeki öğrenmeler için, 105 dakika verildiğinde okuduğunu anlama düzeyi düşük olduğu takdirde öğrenmelerin bundan etkilendiği görülmektedir. Uygulama düzeyindeki öğrenmelerde öğrenme zamanının uzun olmasına ek olarak okuduğunu anlama düzeyinin de yüksek olduğu durumlarda gerçekleşebilmektedir.

II. Uygulama

Eğitim Psikolojisi dersinden yararlanılarak yapılan bu araştırmadaki deneysel işlemin II. uygulaması Törel Gelişim ünitesinde yapılmıştır. Bu ünite ile ilgili

olarak gerçekleşen toplam öğrenme ve bunu oluşturan bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler aşağıda aynı sıra ile sunulmuştur.

Toplam Öğrenme

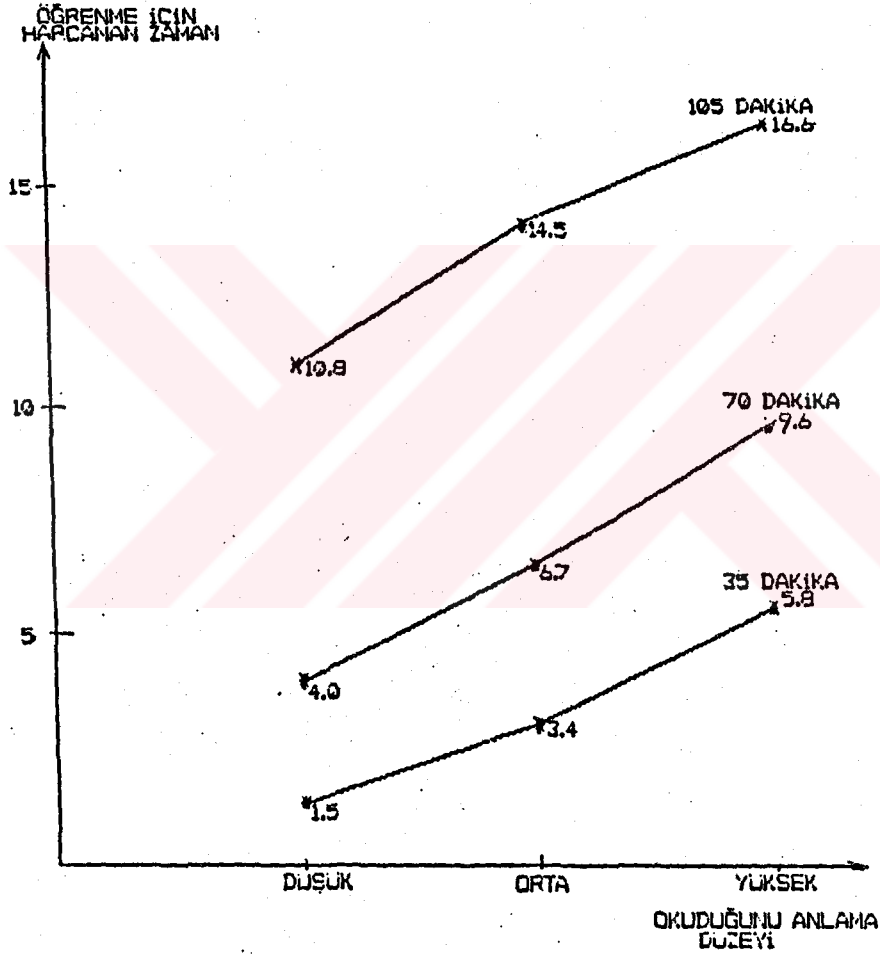
Örneklem gruplarının Törel Gelişim Ünitesinde gerçekleşen toplam öğrenme düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuduğunu Anlama Düzeyi	Öğrenme İçin Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s
Yüksek	35 dak	20	5,8	1,36
	70 dak	20	9,6	1,36
	105 dak	20	16,6	1,23
Orta	35 dak	20	3,5	1,19
	70 dak	20	6,7	0,92
	105 dak	20	14,0	1,32
Düşük	35 dak	20	1,5	0,88
	70 dak	20	4,0	1,55
	105 dak	20	10,8	1,73

Tablo 13'teki durumu daha açık bir şekilde göstermek için örneklem gruplarının ortalamaları Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7

Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeyleri

Tablo 13'te verilen ortalamaların Şekil 7'deki görünüşleri; bir yandan, deneklerin okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe, öte yandan da öğrenme için harcanan zaman arttıkça öğrenme düzeylerinin arttığı izlenimini vermektedir.

Törel Gelişim Ünitesinde yapılan uygulamada, örneklem gruplarının toplam öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Törel Gelişim Ünitesindeki Toplam Öğrenme Düzeylerinin
Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F
Okuduğunu Anlama Düzeyi(A)	827,26	2	413,63	241,18 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan Zaman (B)	3268,14	2	1634,07	952,81 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	2,106	4	0,53	0,31
Grup İçi	293,35	171	1,72	
TOPLAM	4390,86	179		

Tablo 14'teki varyans analizi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman

arasında bir etkileşim bulunduğunu gösteren bir kanıt sağlamamaktadır. Bu durum, bu araştırmada etkisi incelenen iki etmenin toplam öğrenme düzeyine etkisinin ayrı ayrı ele alınabileceğini göstermektedir. Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman ile ilgili terimlerin ikisi de anlamlıdır. Bu durum, etkisi incelenen iki etmenin de toplam öğrenmede anlamlı farklar yaratacağını ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerden okuduğunu anlama düzeyinin toplam öğrenmeye etkisi t testi ile incelendiğinde ortaya çıkan durum Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Okuduğunu Anlama Düzeyinin Törel Gelişim
Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Okuduğunu Anlama				t Değeri		
Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	(1)	(2)	(3)
(1) Yüksek	60	10,6	4,64	-		
(2) Orta	60	8,0	4,53	3,10 ⁺⁺	-	
(3) Düşük	60	5,4	4,19	6,46 ⁺⁺	3,28 ⁺⁺	-

Tablo 15'te verilen t testi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyleri düşük ve orta; düşük ve yüksek; orta ve yüksek olan gruplar arasındaki farkların tümünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre,

okuduğunu anlama düzeyinin yükselmesi toplam öğrenmenin- de yükselmesini sağlamaktadır. Okuduğunu anlamanın orta düzeye çıkması toplam öğrenmede 2,6 puanlık (yaklaşık yarım standart sapma), okuduğunu anlamanın yüksek düzeye çıkması ise buna ek olarak 2,6 puanlık (yaklaşık yarım standart sapma) artış sağlamaktadır. Okuduğunu anlamanın düşük düzeyden yüksek düzeye çıkması toplam öğrenmede 5,2 puan (bir standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır.

Bu araştırmada etkisi incelenen değişkenlerden öğrenme için harcanan zamanın toplam öğrenmeye etkisi t testi ile incelendiğinde ortaya çıkan durum Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Törel Gelişim
Ünitesindeki Toplam Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Öğrenme İçin Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s	t Değeri		
				(1)	(2)	(3)
(1) 35 dak	60	3,6	2,13	-		
(2) 70 dak	60	6,8	2,60	7,36 ⁺⁺	-	
(3) 105 dak	60	13,8	2,74	22,44 ⁺⁺	14,39 ⁺⁺	-

Tablo 16'da verilen t testi sonuçları da Tablo 15'tekine benzemektedir. Öğrenme için harcanan 35 ve 70;

35 ve 105; 70 ve 105 dakika olması hallerinde elde edilen toplam öğrenme ortalamaları arasındaki farkların tümü anlamlıdır. Bu durum, öğrenme için harcanan zaman değiştikçe ünitelerdeki toplam düzeyinin de buna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Öğrenme için harcanan zamanın 35 dakikadan 70 dakikaya çıkması toplam öğrenme düzeyinde 3,2 puanlık (bir standart sapmadan fazla), bu zamanın 105 dakikaya çıkması ise toplam öğrenme düzeyinde buna ek olarak 7,0 puan (iki standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır. Öğrenme için harcanan zamanın 35 dakikadan 105 dakikaya çıkarılması ise toplam öğrenmede 10,2 puanlık (üç standart sapmaya yakın) artış sağlamaktadır.

Bilgi Düzeyinde Öğrenme

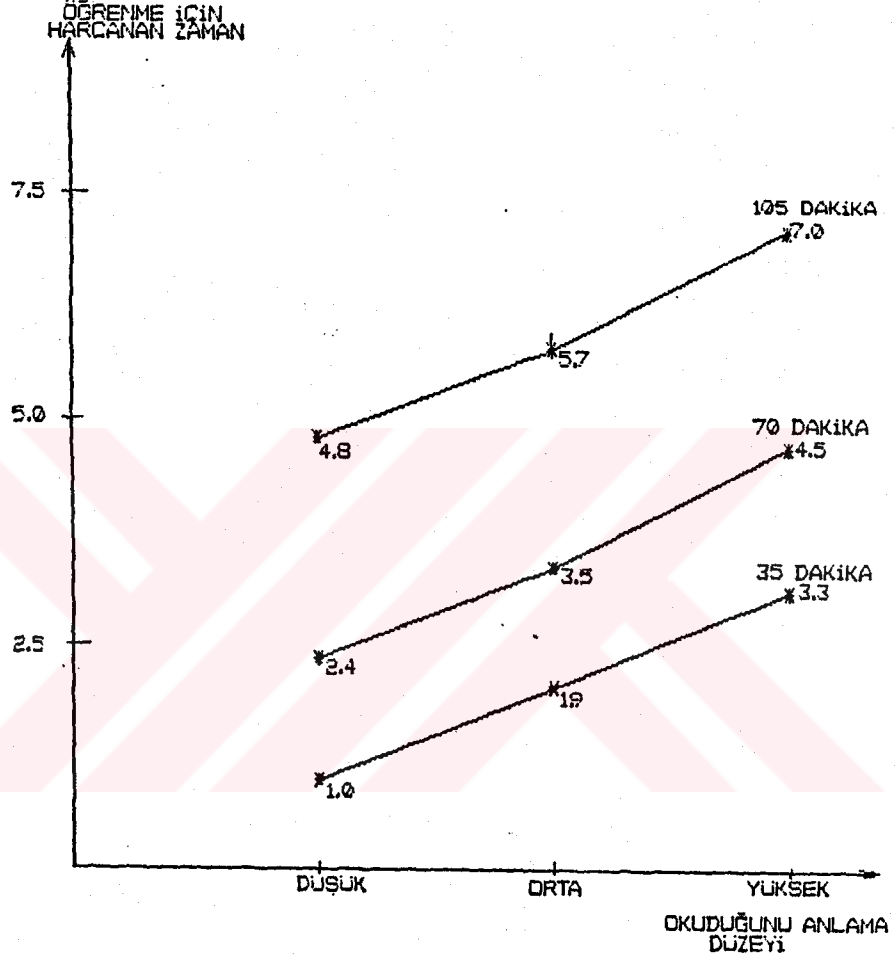
Örneklem gruplarının Törel Gelişim Ünitesinde gerçekleşen bilgi düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelerin
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuduğunu Anlama Düzeyi	Öğrenme için Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s
Yüksek	35 dak	20	3,3	1,26
	70 dak	20	4,6	1,82
	105 dak	20	7,0	1,91
Orta	35 dak	20	1,9	1,26
	70 dak	20	3,5	0,76
	105 dak	20	5,7	1,22
Düşük	35 dak	20	1,0	0,51
	70 dak	20	2,4	1,27
	105 dak	20	4,8	1,40

Tablo 23'deki durumu daha açık bir şekilde görebilmek için örneklem gruplarının ortalamaları Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8

Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmeler

Tablo 17'de verilen ortalamaların Şekil 8'deki görünüşleri, bir yandan deneklerin okuduğunu anlama düzeyleri yükseldikçe, öte yandan da öğrenme için harcanan zaman arttıkça öğrenme düzeylerinin arttığı izlenimi vermektedir.

Törel Gelişim Ünitesinde yapılan uygulamada, örneklem gruplarının bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur

Tablo 18

Törel Gelişim Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelerin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F
Okuduğunu Anlama Düzeyi (A)	150,10	2	76,55	42,68 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan Zaman (B)	433,73	2	216,87	120,92 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	0,67	4	0,17	
Grup İçi	306,70	171	1,80	
TOPLAM	894,20	179		

Tablo 18'deki varyans analizi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman arasında etkileşim bulunduğunu gösteren bir kanıt sağlamamaktadır. Bu durum, bu araştırmada etkisi incelenen iki etmenin bilgi düzeyindeki öğrenmelere etkisinin ayrı ayrı ele alınabileceğini göstermektedir. Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman ile ilgili

terimlerin ikisi de anlamlıdır. Bu durum etkisi incelenen iki etmenin de bilgi düzeyinde öğrenmelerde anlamlı farklar yaratacağını ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerden okuduğunu anlama düzeyinin bilgi düzeyindeki öğrenmelere etkisi t testi ile incelendiğinde ortaya çıkan durum Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Okuduğunu Anlama Düzeyinin Törel Gelişim
Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi

Okuduğunu Anlama				t Değeri		
Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	(1)	(2)	(3)
(1) Yüksek	60	5,0	2,27	-		
(2) Orta	60	3,7	1,91	3,39 ⁺⁺	-	
(3) Düşük	60	2,7	1,93	5,85 ⁺⁺	2,71 ⁺⁺	-

Tablo 19'da verilen t testi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyleri düşük ve orta; düşük ve yüksek; orta ve yüksek olan gruplar arasındaki farkların tümünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre okuduğunu anlama düzeyinin yükselmesi bilgi düzeyindeki öğrenmenin de yükselmesini sağlamaktadır. Okuduğunu anlayanın orta düzeye çıkması bilgi düzeyinde öğrenmede 1,0 puanlık (yarım standart sapmadan fazla), okuduğunu anlayanın yüksek düzeye çıkması ise buna ek olarak 1,3

puanlık (bir standart sapmadan az) artış sağlamaktadır. Okuduğunu anlamanın düşük düzeyden yüksek düzeye çıkması bilgi düzeyindeki öğrenmede 2,3 (bir standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır.

Bu araştırmada etkisi incelenen değişkenlerden öğrenme için harcanan zamanın bilgi düzeyinde öğrenmeye etkisi t testi ile incelendiğinde ortaya çıkan durum Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Törel Gelişim
Ünitesinde Bilgi Düzeyindeki Öğrenmelere Etkisi

Öğrenme İçin Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s	t Değeri		
				(1)	(2)	(3)
(1) 35 dak	60	2,0	1,43	-		
(2) 70 dak	60	3,5	1,60	5,20 ⁺⁺	-	
(3) 105 dak	60	5,8	1,78	12,79 ⁺⁺	7,54 ⁺⁺	

Tablo 20'de verilen t testi sonuçları da Tablo 19'a benzemektedir. Öğrenme için harcanan zamanı 35 ve 70; 35 ve 105 ; 70 ve 105 dakika olması hallerinde elde edilen bilgi düzeyinde öğrenme ortalamaları arasındaki farkların tümü anlamlıdır. Bu durum, öğrenme için harcanan zaman değiştikçe ünitedeki bilgi düzeyinde öğrenmenin de buna bağlı olarak değiştiğini göstermekte-

dir. Öğrenme için harcanan zamanın 35 dakikadan 70 dakikaya çıkması bilgi düzeyindeki öğrenmede 1.5 puanlık (bir standart sapmaya yakın), bu zamanın 105 dakikaya çıkarılması bilgi düzeyindeki öğrenmede buna ek olarak 2,3 puanlık (iki standart sapmadan az) artış sağlamaktadır. Öğrenme için harcanan zamanın 35 dakikadan 105 dakikaya çıkarılması ise bilgi düzeyinde öğrenmede 3,8 puanlık (iki standart sapmadan fazla) artış sağlamaktadır.

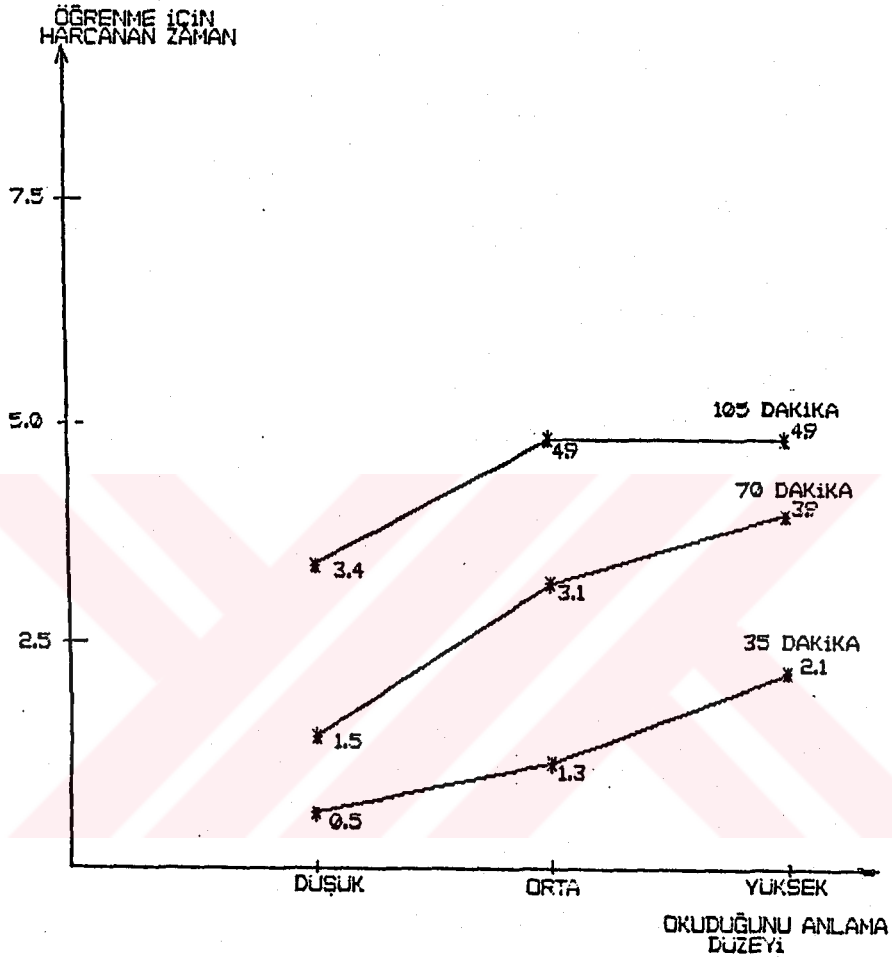
Kavrama Düzeyinde Öğrenme

Örneklem gruplarının Törel Gelişim Ünitesinde gerçekleşen kavrama düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21
Törel Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart
Sapmaları

Okuduğunu Anlama Düzeyi	Öğrenme İçin Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s
Yüksek	35 dak	20	2,1	0,75
	70 dak	20	3,9	1,38
	105 dak	20	2,9	1,25
Orta	35 dak	20	1,3	0,64
	70 dak	20	3,1	0,72
	105 dak	20	4,9	1,22
Düşük	35 dak	20	0,5	0,51
	70 dak	20	1,5	0,94
	105 dak	20	3,4	0,93

Tablo 21'deki durumu daha açık bir şekilde görebilmek için örneklem gruplarının ortalamaları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9

Törel Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki Öğrenmeler

Tablo 21'de verilen ortalamaların Şekil 9'daki görünüşleri; bir yandan deneklerin okuduğunu anlama düzeyleri yükseldikçe, öte yandan da öğrenme için harcanan zaman arttıkça öğrenme düzeylerinin arttığı izlenimi vermektedir.

Törel Gelişim Ünitesinde yapılan uygulamada, örneklem gruplarının kavrama düzeyindeki öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Törel Gelişim Ünitesinde Kavrama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F
Okuduğunu Anlama Düzeyi (A)	108,81	2	54,41	57,48 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan Zaman (B)	291,41	2	145,71	153,94 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	8,12	4	2,03	2,15 ⁺
Grup İçi	161,85	171	0,95	
TOPLAM	570,19	179		

Tablo 22'deki varyans analizi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu durumda, etkisi incelenen okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman etmenlerinin Törel Gelişim Ünitesinde gerçekleşen kavrama düzeyindeki öğrenmeler üzerinde etkilerinin birbirine bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Başka bir deyişle, bu iki değişken arasında anlamlı bir istatistiksel etkileşim görülmesi, söz konusu iki etmenin de öğrenme düzeyini etkilediğini; ancak bunlardan herhangi birinin etkisinin diğer etmenin ne durumda olduğuna bağlı olarak değiştiğini (arttığını ya da azaldığını) gösteren bir kanıttır. Böyle bir durumda okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman ayrı ayrı incelenemez. Bu iki etmen bakımından durumun nasıl olduğunun birlikte göz önünde tutulması gerekir.

Tablo 21'deki ortalamalar ve bu ortalamaların Şekil 10'daki grafiği incelendiğinde, okuduğunu anlama düzeyinin yüksek ve öğrenme için harcanan zamanın 105 dakika olması halinde kavrama düzeyindeki öğrenmeler en yüksek değerine erişmektedir. Öğrenme zamanı 105 dakika da kalmakla birlikte okuduğunu anlama orta düzeye düşünce kavrama düzeyindeki öğrenmede hiçbir değişiklik olmamaktadır. Öte yandan özellikle 70 dakika harcanan grupların kavrama düzeyindeki öğrenmelerinde okuduğunu anlama düzeyinin artışına koşut bir artış gözlenebilmektedir.

Uygulama Düzeyinde Öğrenme

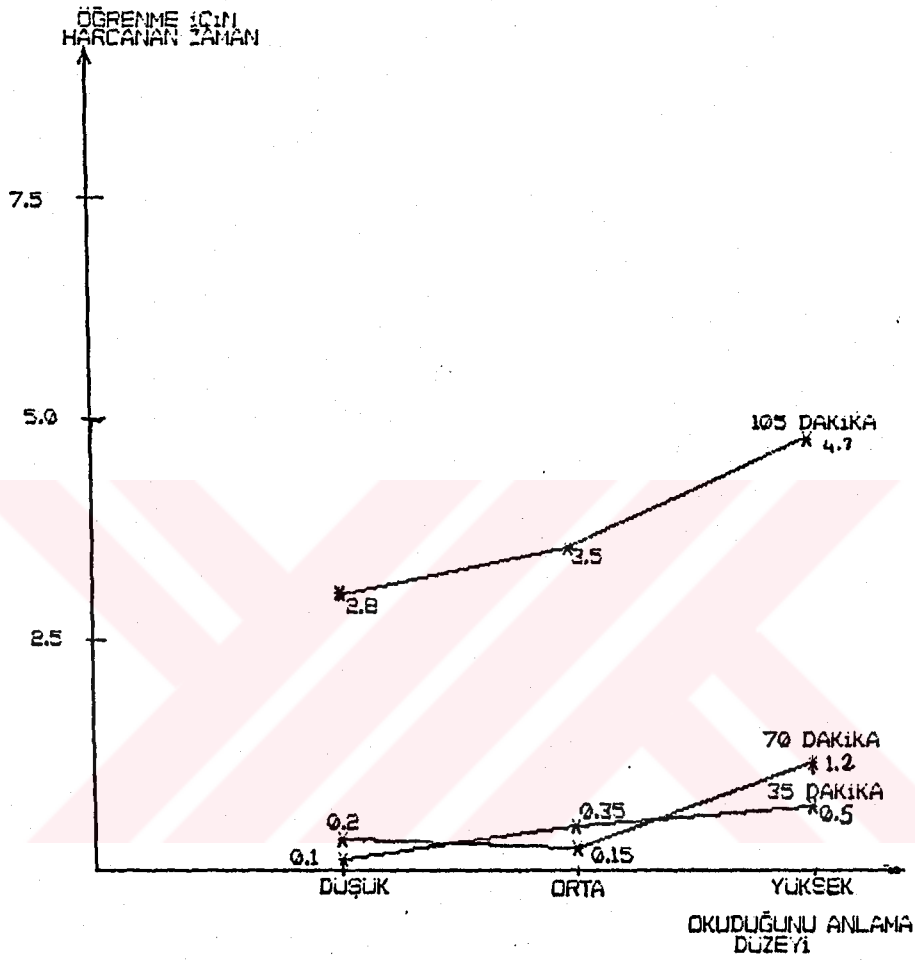
Örneklem gruplarının Törel Gelişim Ünitesinde gerçekleşen uygulama düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Törel Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuduğunu Anlama Düzeyi	Öğrenme İçin Harcanan Zaman	n	$\bar{X}$	s
Yüksek	35 dak	20	0,5	0,68
	70 dak	20	1,2	1,13
	105 dak	20	4,7	0,98
Orta	35 dak	20	0,4	0,48
	70 dak	20	0,2	0,37
	105 dak	20	3,5	1,05
Düşük	35 dak	20	0,1	0,22
	70 dak	20	0,2	0,36
	105 dak	20	2,75	1,16

Tablo 23'deki durumu daha açık bir şekilde görebilmek için örnek gruplarının ortalamaları Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10

Törel Gelişim Ünitesindeki Uygulama Düzeyindeki Öğrenmeler

Tablo 23'te verilen ortalamaların Şekil 10'daki görünüşleri, uygulama düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirebilmek için okuduğunu anlama düzeyinin yüksek ve öğrenme için harcanan zamanın da fazla olması

gerektiği izlenimini vermektedir. Öğrenme için 35 ve 70 dakika harcanan grupların okuduğunu anlama düzeyleri ne olursa olsun uygulama düzeyinde hemen hemen hiç öğrenme kaydetmedikleri gözlenmektedir.

Törel Gelişim Ünitesinde yapılan uygulamada, örneklem gruplarının uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar varyans analizi ile test edilmiştir. Bu testten elde edilen sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Törel Gelişim Ünitesinde Uygulama Düzeyindeki
Öğrenmelerin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F
Okuduğunu Anlama Düzeyi (A)	38,18	2	19,09	29,85 ⁺⁺
Öğrenme İçin Harcanan Zaman (B)	419,38	2	209,69	327,91 ⁺⁺
AxB Etkileşimi	13,83	4	3,46	5,40 ⁺⁺
Grup İçi	109,35	171	0,46	
TOPLAM	508,73	179		

Tablo 24'deki varyans analizi sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

Bu durumda, etkisi incelenen okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman etmenlerinin Törel Gelişim Ünitesinde gerçekleşen uygulama düzeyinde öğrenmeler üzerindeki etkilerinin birbirine bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, bu iki değişken arasında anlamlı bir istatistiksel etkileşim görülmesi, söz konusu iki etmenin de öğrenme düzeyini etkilediğini; ancak bunlardan herhangi birinin etkisinin diğer etmen açısından durumun nasıl olduğuna bağlı olarak değiştiğini (arttığını ya da azaldığını) gösteren bir kanıttır. Böyle bir durumda okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman değişkenlerinin etkileri ayrı ayrı incelenemez. Her durumda bu iki etmen bakımından durumun nasıl olduğunun birlikte göz önünde tutulması gerekir.

Tablo 23'teki ortalamalar ve bu ortalamaların Şekil 11'deki grafiği incelendiğinde, öğrenme için harcanan zamanın 105 dakika verilmediği durumlarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek bile olsa uygulama düzeyindeki öğrenmelerin bundan etkilendiği görülmektedir. Uygulama düzeyindeki öğrenmeler için, 105 dakika verilse de okuduğunu anlama düzeyi düşük olduğu takdirde öğrenmelerin oldukça düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Öğrenme zamanı 105 dakikada kalıp, okuduğunu anlama düzeyi yükselince uygulama düzeyindeki öğrenmede fazlaca bir artma olmaktadır. Başka bir deyişle, uygulama düzeyindeki öğrenmeler ancak okuduğunu anlama düzeyi yüksek gruplara yeterli zaman (105 dakika) verildiği takdirde gerçekleşebilmektedir.

Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın
Öğrenme Düzeyine Etkileri

Bu kısımda, araştırmadaki I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular bir araya getirilerek bunlarla denenceler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Denence 1: Bu denencede, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseleceği belirtilmişti.

Araştırmadaki I. ve II. uygulamadan toplam öğrenme düzeyi ile ilgili olarak elde edilen bulgular, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular birinci denenceyi desteklemektedir.

Toplam öğrenme düzeyini oluşturan bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler ayrı ayrı incelendiğinde görülen durum özetle şöyledir: Araştırmadaki I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe bilgi düzeyindeki hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir. Bilgi düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili bulgular araştırmadaki birinci denenceyi desteklemektedir.

Kavrama düzeyindeki öğrenmelerle ilgili durum bilgi düzeyindeki öğrenmelerle ilgili durumdan farklıdır. I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, kavrama düzeyindeki hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin ancak okuduğunu anlama, düzeyinin yüksek

ve öğrenme için harcanan zamanın da fazla olması halinde yükseldiğini göstermektedir. Kavrama düzeyindeki öğrenmeler için birinci denence, zaman koşuluna bağlı olarak desteklenmektedir.

Uygulama düzeyindeki öğrenmelerle ilgili durum da kavrama düzeyine benzemektedir. I. ve II. uygulamanın bulguları, öğrenme için harcanan zamanın yeterli olması koşuluyla, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe uygulama düzeyindeki öğrenmelerin de yükseldiğini göstermektedir. Uygulama düzeyindeki öğrenmeler dikkate alındığında birinci denence, öğrenme için harcanan zamana bağlı olarak desteklenmektedir.

Denence 2: Bu denencede, öğrenme için harcanan zaman arttıkça hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseleceği belirtilmişti.

Araştırmadaki I. ve II. uygulamadan toplam öğrenme düzeyi ile ilgili olarak elde edilen bulgular, öğrenme için harcanan zaman arttıkça hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular araştırmadaki ikinci denenceyi desteklemektedir.

Toplam öğrenme düzeyini oluşturan bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler ayrı ayrı incelendiğinde görülen durum özetle şöyledir: Araştırmadaki I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, öğrenme için harcanan zaman arttıkça bilgi düzeyindeki hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir. Bilgi düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili bulgular araştırmadaki

ikinci denenceyi desteklemektedir.

Kavrama düzeyindeki öğrenmeler ayrıca ele alındığında bilgi düzeyindekinden farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Araştırmadaki I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, kavrama düzeyindeki hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin, öğrenme için harcanan zamanın artmasına ek olarak okuduğunu anlama düzeyinin de yüksek olması halinde yükseldiğini göstermektedir. Kavrama düzeyindeki öğrenmeler için araştırmadaki ikinci denence, okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması koşuluna bağlı olarak desteklenmektedir.

Uygulama düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili durum da kavrama düzeyindeki öğrenmelerle ilgili duruma benzemektedir. I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlama düzeyinin yeterli olması koşuluyla, öğrenme için harcanan zaman arttıkça uygulama düzeyindeki öğrenmelerin de buna bağlı olarak yükseldiğini göstermektedir. Uygulama düzeyindeki öğrenmeler dikkate alındığında da araştırmadaki ikinci denence, okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması koşuluyla desteklenmektedir.

Denence 3: Üçüncü denencede, okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında, hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin, bu değişkenlerin tek tek katkılarının toplamından daha fazla bir artış göstereceği belirtilmişti.

Bu araştırmadaki I. ve II. uygulamadan toplam öğrenme düzeyi ile ilgili olarak elde edilen bulgular,

okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın birbiriyle etkileştiğini gösteren bir kanıt sağlamamaktadır. Toplam öğrenme düzeyi için bu iki etmenin etkileri toplanabilir (additive) görünmektedir. Başka bir deyişle, bunların toplam öğrenme üzerindeki birlikte etkileri, ayrı ayrı etkilerinin toplamından farklı değildir. Bu durumda, toplam öğrenme düzeyi ile ilgili bulgular araştırmadaki üçüncü denenceyi desteklememektedir.

Yukarıda sözü edilen kanıt eksikliği söz konusu iki etmenin değişik düzeylerdeki hedeflerle ilgili öğrenmeler üzerindeki etkilerinin farklı olmasından da kaynaklanmış olabileceği için bunların bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmelere etkilerine de bakılmıştır.

Bilgi düzeyindeki öğrenmelerle ilgili olarak I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bu düzeydeki öğrenmeler dikkate alındığında da birbiriyle etkileşmediklerini göstermektedir. Bilgi düzeyindeki öğrenmeler için bu iki etmenin birlikte etkisi bunların tek tek etkilerinin toplamından farklı değildir. Bu durumda, bilgi düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili bulgular araştırmadaki üçüncü denenceyi desteklememektedir.

Kavrama düzeyindeki öğrenmelerle ilgili olarak I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında bu iki etmenin, kavrama düzeyindeki

hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini, tek tek katkılarının toplamından daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır. Kavrama düzeyindeki öğrenmeler dikkate alındığında, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman birbiriyle etkileşmektedir. Kavrama düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili bulgular araştırmadaki üçüncü denenceyi desteklemektedir.

Uygulama düzeyindeki öğrenmelerle ilgili durum da kavrama düzeyindeki öğrenmelerle ilgili duruma benzemektedir. I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında bu iki etmenin, uygulama düzeyindeki hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini, tek tek katkılarının toplamından daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır. Uygulama düzeyindeki öğrenmeler dikkate alındığında, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman birbiriyle etkileşmektedir. Uygulama düzeyindeki öğrenmeler ile ilgili bulgular, araştırmadaki üçüncü denenceyi desteklemektedir.

Bu araştırmadaki üçüncü denence ile ilgili olarak toplam öğrenme ve bilgi, kavrama, uygulama düzeyindeki öğrenmeler için farklı sonuçlar elde edilmiş olmasının nedenleri bundan sonraki bölümde ele alınmıştır.

BÖLÜM IV

YORUM, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma problemine ilişkin bulguların yorumu yapılarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Yorum

Araştırmanın birinci denencesinde, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe, hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseleceği ileri sürülmüştü. Bu araştırmadaki iki uygulamadan elde edilen bulgular, toplam öğrenme düzeyi ile bilgi düzeyindeki öğrenmelerin kazanılmasında okuduğunu anlama düzeyinin anlamlı derecede etkili olduğunu göstermiştir. Bilgi düzeyindeki öğrenmelerle ilgili bu durum, toplam öğrenme düzeyinde de ortaya çıkmaktadır.

Bilgi düzeyindeki öğrenmelerden farklı olarak kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerde, okuduğunu anlama düzeyinin etkisinin diğer bir etmen olan zamana bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama düzeyinin etkili olabilmesi için, öğrenmeye yeterli olabilecek zamanın da harcanması gerekmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular denenceye koşullu bir destek sağlamaktadır. Bu durum,

Carroll'ın (1963) "Okulda Öğrenme Modeli"nde yer alan, "öğrencinin bir üniteyi öğrenebilmesi için gereksinme duyacağı zamanın verilmesi gerektiği" şeklindeki beklentiye uygundur.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okuduğunu anlama gücünün bilgi düzeyindeki öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde tek başına bile etkili olduğunu göstermektedir. Ancak okuduğunu anlama gücü, zaman çok sınırlı tutulduğunda kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler için tek başına yeterli olamamaktadır.

Araştırmanın ikinci denencesinde, öğrenme için harcanan zaman arttıkça, hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin de yükseleceği ileri sürülmüştü. Bu araştırmadaki iki uygulamadan elde edilen bulgular, toplam öğrenme düzeyi ile bilgi düzeyindeki öğrenmelerin kazanılmasında, öğrenme için harcanan zamanın anlamlı derecede etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, Gettinger'in (1985) "yetersiz öğrenme zamanının erişiyi doğrudan olumsuz yönde etkilediği" şeklindeki bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmelerde, öğrenme için harcanan zamanın etkisinin, okuduğunu anlama düzeyine bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler hem öğrenme için harcanan zamanın yeterli, hem de okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması halinde gerçekleşebilmektedir. İkinci denence ile ilgili bulgular da birinci denence ile ilgili bulgulara benzemektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmeler için, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman etmenlerinden ikisinin de yeterli olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç Bloom'un (1976), yüksek öğrenme düzeylerine erişmenin, "her öğrencinin gereksinmesi olan zamanın verilmesine ve onun giriş niteliklerine bağlı olduğu" görüşüne paralellik göstermektedir. Aynı zamanda. Bu sonuç, Walberg'in (1983) "zaman değişkeninin verim sorununa tek başına çözüm getirmeyeceği" fikrini desteklemekte; ancak o'nun "zaman değişkeninin öbür etmenlerle birlikte ele alınması halinde de bu soruna bir çözüm getiremeyeceği" görüşünü doğrulamamaktadır.

Araştırmanın üçüncü denencesinde, okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın ikisi birlikte artırıldığında, hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyinin bu değişkenlerin tek tek katkılarının toplamından daha çok artacağı ileri sürülmüştü. Bu araştırmadaki iki uygulamadan elde edilen bulgular, toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler söz konusu olduğunda, okuduğunu anlama ile öğrenme için harcanan zamanın birlikte artırılmasının bu şekilde bir etki yarattığını gösteren bir kanıt sağlamamaktadır. Başka bir deyişle, bilgi düzeyindeki öğrenmeler ve toplam öğrenme düzeyi dikkate alındığında, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın birlikte etkilerinin, tek tek etkilerinin toplamından farklı olmadığı görülmektedir. Hill'in (1985) okuma başarısı

ile öğrenme zamanı arasındaki ilişkiyi düşük bulması, özellikle bilgi üstü öğrenmeler için bunların ikisinin de gerekliliğinden kaynaklanmakta olabilir.

Kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmelere ilişkin bulgular, okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın ikisi birlikte artınca öğrenmelerin bunların ayrı ayrı etkilerinin toplamından daha fazla artabileceğini göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve öğrenmeleri için yeterli zamanları varsa, kavrama ya da uygulama düzeylerindeki erişilerinin büyük artış göstermesi beklenebilir. Bu bulgu, Edminston-Rhoades (1959), Anderson (1973) ve Özçelik'in (1974) araştırmalarının sonucundaki "öğrenmenin daha çok olabilmesi için öğrencinin giriş davranışlarına ek olarak öğrenme ünitesine de daha çok zaman ve dikkat harcanması gerekir" biçiminde ifade edilebilecek olan görüşlerini desteklemektedir. Bu araştırmanın bulguları, Arlin'in (1984) araştırmasında elde ettiği "tüm öğrencilere yeterli zaman ve fırsat verilirse yüksek derecede erişiye ulaşırlar" görüşünü de, okuduğunu anlama düzeyine bağlı olarak desteklemektedir.

Bu noktada, önceki bölümde de belirtildiği gibi araştırmadaki üçüncü denence ile ilgili olarak, farklı düzeylerdeki öğrenmeler söz konusu olduğunda neden farklı bulgular elde edildiği düşünülmekte olabilir. Araştırmadaki üçüncü denence ile ilgili olarak elde edilen bulgular, toplam öğrenme düzeyi ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler için okuduğunu anlama düzeyi

ve öğrenme için harcanan zamanın toplanabilir etkilerde bulunduğunu, bu iki etmenin üçüncü denencede beklendiği gibi etkileşmediğini göstermiştir. Yalnız kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler dikkate alındığında okuduğunu anlama ve öğrenme için harcanan zaman etmenlerinin etkileştiği, başka bir deyişle, bunlar birlikte ele alınınca tek tek etkilerinin toplamından daha güçlü bir etkide bulundukları görülmüştür. Kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmelerle ilgili bu durum, testlerde bilgi düzeyindeki öğrenmelerle ilgili soru sayısının fazla, buna karşılık uygulama düzeyindeki öğrenmelerle ilgili soru sayısının az olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü böyle bir durumda toplam öğrenme düzeyi ile ilgili istatistik test sonuçlarının bilgi düzeyi ile ilgili istatistik test sonuçlarına benzemesi beklenir; varyansı küçük olan alt puanlardaki fark, toplam puanda kendini göstermeyebilir (Özçelik 1981b).

Buraya kadar sözü edilen bulguları özetlemek gerekirse, bilgi düzeyindeki öğrenmelerin kazanılmasında okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman toplanabilir (additive) etkilerde bulunmakta; kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler için ise bu iki değişken etkileşmekte, başka bir deyişle öğrenme düzeyinin yükseltilmesi için bunların birlikte dikkate alınması gerekmektedir.

Sonuç

1- Araştırmanın birinci denencesi ile ilgili bulgular, öğrencilerin okuduklarını anlamaları belli düzeyde (düşük-orta-yüksek) iken öğrenmeleri için yeterli zaman verilmez ise, ancak bilgi düzeyindeki öğrenmelerin bir ölçüde gerçekleşeceğini göstermiştir. Bilgi düzeyindeki öğrenmelerin bu araştırmadaki denel işlemde okuduğunu anlama düzeyine (düşük-orta-üksek) paralel sonuçlar vermesi beklenen bir durumdur. Elde edilen bu bulgu, eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflamasındaki mantığa da uygun görünmektedir. Çünkü, bilgi düzeyindeki öğrenmeler, özel bilgi ve genellemeleri, yöntem ve işlem yollarını, örüntü, yapı ve düzenleri hatırlamayı içerir. Ölçme yönünden hatırlama ise, uygun malzemeyi akla getirmekten fazla bir zihinsel çaba gerektirmez (Bloom 1956: 201). O halde bir insanın bilgi düzeyindeki öğrenmeleri yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakarak büyük ölçüde yordanabilir. Ancak kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler için okuduğunu anlamaya ek olarak başka koşulların da bulunduğu belirtilmelidir.

2- Araştırmanın ikinci denencesi ile ilgili bulgular, öğrenme için harcanacak zaman ne kadar yeterli olursa olsun, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri yüksek değilse, ancak bilgi düzeyindeki öğrenmelerin bir ölçüde gerçekleşebileceğini göstermiştir. Bilgi düzeyindeki öğrenmelerin öğrenme için harcanan zamana paralel olarak artacağı anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgu okuduğunu anlama düzeyine ilişkin olarak yukarıda sözü edilen bulgu

mantığa da uygun görünmektedir. İnsan belleği bir depoya benzetilirse bilgi, bu depoya girenlerin aynı biçimde hatırlanmasından başka bir şey değildir (Özçelik 1987: 33). O halde, bir insanın bilgi düzeyindeki öğrenmeleri, yalnızca öğrenme için harcadığı zamana bakarak da bir ölçüde yordanabilir. Ancak kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler için durumun farklı olduğu belirtilmelidir.

3- Araştırmmanın üçüncü denencesi ile ilgili bulgular, özellikle kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin, ancak okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilere öğrenmeleri için yeterli zaman verildiği takdirde gerçekleşebileceğini göstermiştir. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilere öğrenmeleri için yeterli zaman verilirse kavrama ya da uygulama düzeyindeki öğrenmelerin yüksek düzeylere çıkabileceği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için verilen zamandan biri yetersiz olursa kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler bundan olumsuz yönde ve büyük ölçüde etkilenmektedir (Gettinger 1985). Bu bulguda eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflamasındaki mantığa uygun düşmektedir. Çünkü kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler bilgi düzeyinden daha yukarı düzeydedir ve daha üst düzeylerdeki zihinsel süreçleri içerir (Özçelik 1987: 35-36). O halde, bir insanın kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin yüksek düzeylere çıkabilmesi için, okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olmasına ek olarak öğrenme için gerekli zamanın da verilmiş olması zorunludur.

Yalnız bilgi düzeyindeki öğrenmeler söz konusu olduğunda, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman değişkenleri öğrenme düzeyi üzerinde toplanabilir nitelikte (additive) etkilerde bulunmaktadır.

Öneriler

Okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı önerilerden bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

1- Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması nedeniyle temel eğitimde kazanılan okuduğunu anlama gücü daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeler üzerinde güçlü etkilerde bulunmaktadır. Okuduğunu anlama gücü, özellikle bilgi üstü öğrenmelerde çok güçlü bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, okullarda öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin artırılması konusunda erken ve etkili çabalar gösterilmesi bu öğrencilerin başarılarını büyük ölçüde değiştirebilecektir.

2- Öğrenme için gerekli zamanın verilmesinin öğrenmede can alıcı bir yere sahip olduğu bu araştırmada da açıkça ortaya çıkmaktadır. Okullarımızda öğrencilere, öğrenmeleri için yeterli zamanın verilmesine özen gösterilmesi, bu öğrencilerin öğrenmelerine önemli katkılar getirebilecektir.

3- Okullarda özellikle bilgi üstü düzeylerde öğrenmeler isteniyorsa, okuduğunu anlama ve öğrenme zamanı ile ilgili koşulların birlikte gerçekleştirilmesi zorunluluğuna özen gösterilmelidir.

4- Okullarımızda her derse ve bu derslerin her ünitesine harcanacak zamanın; o dersin o ünitenin hedeflerine göre saptanması hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli katkılarda bulunabilecektir.

Yeni Araştırmalara İlişkin Öneriler

5- Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisinin farklı öğretim düzeylerinde ve farklı derslerde yapılacak yeni araştırmalarla incelenmesi yararlı olabilir. Bu yolla elde edilecek yeni bulgularla, bu araştırmanın bulgularının daha geniş kitlelere genellenebilir hale gelmesi beklenir.

6- Bu araştırmada etkisi incelenen okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zaman değişkenlerinin devinışsel ve duyuşsal alanlardaki öğrenmelere etkilerinin olup olmadığı ya da etkileme derecelerinin araştırılması yararlı olabilir.

7- Öğrenme için harcanacak zamanın derslere göre, hedef ve davranış sayısına göre ne kadar olması gerektiği sorusuna yanıt getirecek yeni araştırmalar, öğretim hizmeti niteliğinin artırılması konusuna önemli katkılarda bulunabilir.

8- Okuduğunu anlama gücüne bu derecede bağımlı olmayan öğretim araçları geliştirilip geliştirilemeyeceğine ışık

tutacak araştırmalar önemli sonuçlar ortaya koyabilir.

9- Öğrenme için harcanan zamanın kısaltılması için etkili yolların bulunup bulunamayacağı konusunun incelenmesi öğretim hizmetine katkılar getirebilir.

10- Bu araştırmada, öğrenme üzerinde güçlü etkilerde bulunduğu görülen okuduğunu anlama gücünün en erken yaşlarda nasıl gelişebileceğinin araştırılması ve bu amaçla kullanılabilecek yöntemler geliştirilmesi yararlı olabilir.



KAYNAKÇA

AKHUN, İlhan

- 1978a İstatistik Formüller ve Tablolar.
Ankara.
- 1978b İstatistiklerin Manidarlığı ve Örneklem.
Ankara.

ALKAN, Cevat

- 1977 Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler.
Ankara.

ANDERSON, Lorn W.

- 1973 "Time and School Learning".
(Yayımlanmamış doktora tezi).
University of Chicago.

ANDERSON, L.W. ve H.S.Fowler

- 1978 "The Effects of Selected Entering Behaviors
and Different Cognitive Levels of Behavioral
Objectives on Learning and Retention
Performans In a Unit on Population Genetics".
Journal of Research in Science Teaching
15, 5: 373-379.

ARICI, Hüsnü

- 1984 İstatistik: Yöntemler ve Uygulamalar.
Ankara: Meteksan Limited Şirketi.

ARLIN, Marshall N.

- 1973 "Learning and Learning Rate Variance Under Mastery Learning Conditions".
(Yayımlanmamış Doktora Tezi).
University of Chicago.
- 1984 "Time, Equality and Mastery Learning".
Review of Educational Psychology.
54, 1: 65-86.

ARLIN, M.N. and G.Roth

- 1978 "Pupils' Use of Time While Reading Comics and Books".
American Educational Research Journal
15: 201-216.

ARLIN, Marshall N. and Janet Webster.

- 1983 "Time Cost of Mastery Learning".
Journal of Educational Psychology.
75, 2: 187-195.

AUSUBEL, David P.

- 1968 Educational Psychology: A Cognitive View.
New York: Holt Rinehart and Winston.

AYDIN, Semiha

- 1984 "Pratik Kız Sanat Okulu Giyim Bölümü Giyim Temel Kursu Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi".
(Yayımlanmamış doktora tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BAŞARAN, İbrahim Ethem

- 1985 Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin
(1969) Psikolojik Temelleri.
Ankara: Gül Yayınevi
- 1986 "Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir".
A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.
19, 1-2: 111-116.

BENNETT, S.N.

- 1978 "Recent Research On Teaching: A Dream,
A Belief and A Model.
British Journal of Educational Psychology.
48: 127-147.

BİLEN, Mürüvvet

- 1982 "Sosyal ve Teknolojik Gelişmeye Uygunluk
Derecesi Açısından Olgunlaşma Enstitülerinin
Değerlendirilmesi".
(Yayımlanmamış Doçentlik Tezi).
Hacettepe Üniversitesi.

BLOCK, James H.

- 1970 "The Effects of Various Levels of
Performance on Selected Cognitive, Affective
and Time Variables".
(Yayımlanmamış Doktora Tezi).
University of Chicago.

(Ed.)

- 1971 Mastery Learning: Theory and Practice.
New York: Holt, Rinehart and Winston

(Ed.)

1974 Schools, Society and Mastery Learning.

New York: Holt, Rinehart and Winston

BLOCK, J.H. and M.Tierney

1974 "An Exploration of Two Correction Procedures
Used in Mastery Learning Approaches to
Instruction".

Journal of Educational Psychology.

66: 962-967

BLOCK, J.H. and R.B. Burns

1976 "Mastery Learning".

Review of Research in Education.

Illinois: Peacock Publishers, Inc.

4: 3-49.

BLOOM, Benjamin S.

1953 "Thought Processes in Lectures and Discussions".

Journal of General Education. 7: 160-169

(Ed.)

1956 Taxonomy of Educational Objectives

Handbook I. Cognitive Domain.

New York: McKay Company

1964 Stability and Change in Human Characteristics.

New York: John Wiley and Sons.

1971 "Mastery Learning".

J.H.Block (Ed.) Mastery Learning: Theory and
Practice.

New York: Holt, Rinehart and Winston

- 1973 "Cognitive Entry Behaviors",
School Learning.
 Readings for mastery Learning Seminar.
 Chiago: Department of Education.
 University of Chicago.
- 1974 "Time and Learning",
American Psychologist
 29, 9: 682-688.
- 1979 İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.
 (Çev: Durmuş Ali Özçelik)
 Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 1981 A.Primer for Parents, Teachers and Other
Educators All Our Children Learning.
 New York: McGraw-Hill Book Company.
- 1984 "The Search for Methods of Group Instruction
 as Effective as One-to-One Tutoring".
Educational Leadership.
 May: 4-17.
- BLOOM, B.S., Hasting ve G.F.Madaus
 1971 Handbook on Formative and Summative Evaluation
of Student Learning.
 New York: McGraw Hill Company.

BOAG, A.Kand M.Neild

- 1962 "The Influence of the Time Factor on the Scores of the Triggs Diagnostic Reading Test as Reflected in the Performance of Secondary School Pupils Grouped According to Ability".
The Journal of Educational Research.
55, 5: 181-183.

BRAWN, B.W.and D.H.Saks

- 1986 "Measuring the Effects of Instructional Time on Student Learning, Evidence from the Beginning Teacher Evaluation Study".
American Journal of Education.
94, 4: 480-500.

BRUNER, Jerome S.

- 1963 The Process of Education.
New York: Random House.
- 1966 Toward A Theory of Instruction.
New York: W.W.Norton and Company.

CARROLL, John

- 1963 "A Model of School Learning".
Teachers College Record.
64, May: 723-733.
- 1967 "Instructional Methods and Individual Differences".
Robert M.Gagné (Ed.) Learning and Individual Differences.
Columbus, Ohio: Charles E.Merrill Books.

- 1970 "Problems of Measurement Related to the
Concept of Learning for Mastery".
Educational Horizons.
48: 71-80.

COLEMAN, J.S. ve arkadaşları

- 1966 Equality of Educational Opportunity.
Washington: United states Government Printing
Office.

COOLEY, W.W. and G.Leinhardt

- 1975 The Application of A Model for Investigating
Classroom Processes. Pittsburgh: University of
Pittsburgh, Learning Research and Development
Center.

CRONBACH, Lee J.

- 1979 "The Armed Services Vocational Aptitude
Battery- A test Battery in Transition"
Personnel and Guidance Journal.
57, 5: 232-237.

ÇAĞLAR, Doğan

- 1977 Öğrenciyi Tanıma Tekniklerinden Sosyometrik
Metot.
Çağdaş Eğitim Kitapları.
Ankara: Rehber Yayınları.

DE CECCO, John P.

- 1968 The Psychology of Learning and Instruction:
Educational Psychology.
New Jersey: Prentice-Hall Inc.

DEMİREL, Özcan ve Kamile Ün

- 1987 Eğitim Terimleri: Açıklamalar, İngilizce-
Türkçe Sözlük, Türkçe-İngilizce Sözlük.
Ankara.

DENHAM, C. and A. Lieberman

(Eds)

- 1980 Time to Learn.
Washington: National Institute of Education.

DPT

- 1973 Yeni Strateji ve Kalkınma Planı: III. Beş Yıl
1973-1977.

DREBEEN, Robert

- 1968 On What Is Learned In School.
Reading Mass: Addison-Wesley Publishing Co.

DURKHEIM, Emille

- 1961 Moral Education: A Study In The Theory Of The
Sociology of Education.
New York: Free Press of Glencoe.

EGELİOĞLU, Fatma Vildan

- 1987 "Zaman Değişkeninin Erişye Etkisi".
Ankara.

EDMINSTON, R.W. and B.J. Rhoades

- 1959 "Predicting Achievement".
Journal of Educational Research.
52, 5: 177-180.

ERTÜRK, Selâhattin

- 1970 On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları.
Ankara: M.E.B. Planlama-Araştırma ve
Koordinasyon Dairesi.
- 1972 Eğitimde "Program" Geliştirme
Ankara: Yeltepe Yayınları: 4
- 1986 Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerinde
Düşünceler.
Ankara: Yelkentepe Yayınları: 9.

FRANDSEN, A.N. and A.D.Sessions

- 1953 "Interests and School Achievement".
Educational and Psychological Measurement.
13: 94-101.

FİDAN, Nurettin

- 1977 Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler.
Ankara: Rehber Yayınevi.
- 1986 Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramları, İlkeler
Yöntemler.
Ankara: Kadioğlu Matbaası.

FOSTER, C.S.

- 1964 Çocuklarda Sorumluluk Duygusunu Nasıl
Geliştirebilirsiniz?
Ankara: MEB.

FREDRICK, Wayne C. and Herbert J.Walberg

- 1980 "Learning as a Function of Time".
Journal of Educational Research.
73, 4: 183-194.

GAGE, Nathan L.

- 1963 "Paradigms for Research on Teaching",
N.L.Gage (Ed.) Handbook of Research on Teaching.
Chicago: Rand McNally and Company: 94-141.
- 1964 "Theories of Teaching",
E.R.Hilgard (Ed.) Theories of Learning and Instructions.
Chicago: The University of Chicago Press
268-285.

GAGNÉ, Robert M.

- 1970 The Conditions of Learning.
New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- 1972 "Some New Views of Learning and Instruction",
B.Mills and R.C.Mills Designing Instructional Strategies for Young Children.
Dubuque Iowa: W.M.C.Brown Company Publishers.
- 1983 "Some Issues in The Psychology of Mathematics Instruction".
Journal for Research in Mathematics Education.
14, 1, Jan: 7-18.

GAGNÉ, Robert M. and Leslié J. Briggs.

- 1979 Principles of Instructional Design.
New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

GAGNÉ, Ellen D., Bruce K. Britton

- 1982 "The Role Of Objectives in Guiding the
Organization of Information Learned from Text".
Comtemporary Educational Psychology
7, 1 Jan: 15-25.

GENÇTAN, Engin

- 1984 İnsan Olmak: Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı.
Ankara.

GETTINGER, Maribeth

- 1984 "Individual Differences In Time Needed for Learning: A Review of Literature".
Educational Psychologist.
19: 15-29.
- 1985 "The Allocated and Time Spent Relative to Time Needed for Learning as Determinants of Achievement".
Journal of Educational Psychology.
77, 1: 3-11.

GETTINGER, M. and A.W.White

- 1979 "Which Is the Stronger Correlate of School Learning Time to Learn or Measured Intelligence".
Journal of Educational Psychology.
71, 4: 405-412.

GINOTT, Haim.

- 1979 Siz ve Gençler.
(Çev: Çağlayan Şengöz ve Nilüfer İskit)
İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- 1980 Siz ve Çocuğunuz.
(Çev: Nuran İskit ve Nuşin Günay)
İstanbul: Redhouse Yayınevi.

GLASER, Robert

(Ed.)

- 1962 Training Research and Education.
Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- 1970 "Evaluation of Instruction and Changing
Education Models".
Wittrock and Wiley (Ed.) The Evaluation of
Instruction.
New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 1976 "The Components of a Psychology of Instruction
Toward a Science of Design".
Review of Educational Research.
46, 1: 1-24.

GUIDA, Frank V. ve arkadaşları

- 1985 "The Mediating Effect of Time-On-Task on the
Academic Anxiety/Achievement Interaction:
A Structural Model".
Journal of Research and Development in
Education.
19, 1: 21-26

GUILFORD, J.P

- 1965 Fundamental Statistics in Psychology and
Education.
New York: McGraw-Hill, Inc.

GUSKEY, T.R. and J.A.Monsaas.

- 1979 "Mastery Learning: A Model for Academic Success
in Urban Junior Colleges".
Research in Higher Education, 11: 263-274.

HASS, Gleen

(Ed.)

1980 Curriculum Planning: A New Approach.

Boston: Allyn and Bacon.

HENRY, William E.

1965 Kişiliğinizi Nasıl Tanırsınız?

(Çev: Hüseyin Yıldırım)

Ankara: MEB. Yayınları.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin

1988 Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları
ve Öğretim.

İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

HIZAL, Alişan

1982 Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği.

Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Fakültesi Yayınları: 117.

HILL, Winfred F.

1977 Learning: A Survey of Psychological
Interpretations.

(1963) San Fransisco: Chandler Publihing Co.

HILL, Robert Paul.

1985 "The Relationship Between Teachers Planned and
Actual Time Allocations: A Description and
Model".

(Yayımlanmamış doktora tezi).

Michigan State University.

Dissertation Abstracts International

47, 5 November 1986.

HUSEN, T.

(Ed.)

1967 International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries.
(Cilt I-II).

New York: John Wiley and Sons.

1974 The Learning Society.

London: Methuen and Co.Ltd.

IDEMOTO, Agnes Chizuko

1986 "The Relationship Between Allocated Instructional Time and Student Achievement in Reading For Grades Three and Six".

University of San Francisco. Dissertation
Abstracts International.

47, 9 March 1987.

JAMISON, D. ve arkadaşları

(1974) "The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A Survey".

Review of Educational Research.

44: 1-67.

JERSILD, Arthur T.

1972 Çocuk Psikolojisi.

(Çev: Gülseren Günçe) C: III.

Ankara: Eğitim Fakültesi.

1974 Ankara Eğitim Fakültesi C: I-II

KAPTAN, Saim

1982 Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistiksel Yöntemler.

Ankara: Rehber Yayınevi.

KARASAR, Niyazi

- 1976 Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi
Kavramlar, İlkeler, Teknikler.
 Ankara: Pars Matbaacılık ve Ambalaj Sanayii.
- 1984 Bilimsel Araştırma Yöntemi.
 Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd.Şti.

KAYA, Yahya Kemal

- 1984 İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim
Kalkınma.
 Ankara: Nüve Matbaası.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem

- 1979 İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş.
 İstanbul.
- 1981 Çocuğun Değeri: Türkiye'de Değerler ve
Doğurganlık.
 İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler
 Fakültesi.

KARWEIT, Naud R.E.Slavin

- 1982 "Time-On-Task: Issues of Timing, Sampling and
 Definition".
Journal of Educational Psychology.
 74, 6: 844-851.

LAMBERT, Clare

- 1954 Altısından On İkisine Kadar Çocuğunuzu Tanıyın.
 (Çev: Armağan Ersin).
 İstanbul: MEB. Öğretmen Kitapları.

LEINHART, G.

- 1980 "Modeling and Measuring Educational Treatment
in Evalution".
Review of Educational Research.
50: 393-420.

LEVİN, Tamar

- 1975 "The Effects of Content Prerequisite and
Process-Oriented Experiences on Application
Ability İn The Learning of Probability".
(Yayımlanmamış doktora tezi).
University of Chicago.

MAGER, Robert F.

- 1962 Öğretim Araçlarının Hazırlanması.
(Çev: Sevgi Ünal ve Lâmia Türel).
Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları: 1

MENNINGER, William C.

- 1965 Arkadaşlık Nasıl Kurulur ve Devam Ettirilir?
(Çev: Temel İskit).
Ankara: MEB Yayınları

MONTAGU, Ashley.

- 1965 Çocuklarınıza Ahlâki Değerleri Nasıl
Kazandırabilirsiniz?
(Çev: Remzi Öncül).
Ankara: MEB Yayınları

MUELLER, Daniel J.

- 1976 "Mastery Learning: Partly Boon, Partly
Boondoggle".
Teachers College Record.
78, 1: 43.

OKTAY, Ayla.

- 1976 Orta Dereceli Okullarda Verilen Disiplin Cezaları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme.
İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınları.

OLİVER, Albert I.

- 1965 Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles, and Procedures.
New York: Dodd Mead and Company.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

- 1974 "Student Involvement in the Learning Process".
(Yayımlanmamış doktora tezi).
The University of Chicago.
- 1981a Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.
Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları: 3.
- 1981b Araştırma Teknikleri, Düzenleme ve Analiz.
Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları: 4.
- 1987 Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi).
Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları: 8.

PETERSON, Penelope ve Arkadaşları

- 1984 "Students Cognitions and Time on Task During Mathematics Instruction".
American Educational Research Journal.
21, 3: 487-515.

PIPE, Peter

- 1968 Pratik Programlama.
(Çev: Hasan Olgun, Metin Göker ve Necati Büyükdura).
Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları:5.

POCZTAR, Jerry

- 1977 Programlı Öğretim "Kuramları ve Uygulaması".
(Çev: Alişan Hızal)
Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları: 66;

PRESSEY, S.L. ve arkadaşları

- Psikoloji ve Eğitim.
1959 (Çev: Hasan Tan) C: I-II
İstanbul: MEB Basımevi.

RICHARDS, Suzanne Thomas

- 1987 "Teacher Time-On-Task: An Analysis of
Classroom Time Use For Two City School
Systems".
(Yayımlanmamış doktora tezi)
Dissertation Abstracts International.
47, 7 January: 2451-A.

SAYLOR, J.Galen ve William M.Alexander

- 1981 Curriculum Planning for Better Teaching and
Learning.
New York: Rinehart and Company Inc.

SANFORD, J.P. and C.M.Evereson

- 1983 "Time Use and Activities in Junior High
Classes".
The Journal of Educational Research.
76, 3: 140-147.

SELFERT. E.H and J.J.Beck

- 1984 "Relationships Between Task Time and Learning
Gains in Secondary Schools".
The Journal of Educational Research.
78, 1: 5-9

SENCER, Muzaffer ve Yakut Sencer

- 1978 Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim.
Türkiye ve Orta Doğu Anne İdaresi Enstitüsü
Yayınları.
Ankara.

SENEMOĞLU, Nuray

- 1987 "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt
Düzeltilmenin Erişmeye Etkisi".
(Yayımlanmamış doktora tezi).
Hacettepe Üniversitesi.

SMİTH, William J.

- 1982 "Is There Time for Mastery Learning".
Journal Announcement.
New York.

SÖNMEZ, Veysel

- 1981 Hedef Yazma.
Ankara.
- 1984 Bazı Değişkenler ve Erişim.
Ankara.
- 1986a "Türkiye'de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği".
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dergisi.
Ankara.
- 1986b Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı:
Hedefler Davranış, İçerik, Genel-Özel Öğretme
Yöntemleri, Değerlendirme.
Ankara: Yargı Yayınları: 1
- 1987 Sevgi Eğitimi.
Ankara: Şafak Matbaası.

STARK, J.S., M.A., Lowther and A.E.Austin

- 1985 "Teachers Preferred Time Allocation: Can It Be Predicted?".
Experimental Education.
 53, 3 SPRING: 170-183

TABA, Hilda

- 1962 Curriculum Development Theory and Practice.
 New York: Harcourt, Brace and World, Inc.

TEKİN Halil

- 1980 Okullarımızda Türkçe Eğitiminin Etkililiği.
 Ankara.

THORNBURGE, Hershel

- 1973 School Learning and Instruction.
 California: Wadsworth Publishing Com. Inc.

THORSHEN, K.

- 1969 "The Relation of Classroom Evaluation to Students' Self-Concepts and Mental Health".
 (Yayımlanmamış doktora tezi).
 University of Chicago.

TINDAL, G., L.S.Fuchs and D.Fuchs

- 1986 "Effect of Mastery Learning Procedures on Student Achievement",
Journal of Educational Research
 79, 5: 268-291.

TOLAN, Barlas, Galip İsen ve Veysel Batmaz.

- 1985 Ben ve Toplum. Sosyal Psikoloji-1.
 Ankara: Teori Yayınları.

TRAVERS, Robert M.W.

1973 Second Handbook of Research on Teaching.

Rand Mc Nally and Company.

TREMBATH, Richard J. and Richard J. White

1979 "Mastery Achievement of Intellectual Skills".

Journal of Experimental Education .

47,3: 247-252.

TURGUT, Fuat

1977 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları.

Ankara: Nüve Matbaası.

TYLER, Ralph W.

1950 Basic Principles of Curriculum and Instruction.

Chicago: The University of Chicago Press.

UÇAN, Ali

1982 "Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü

Müzik Alanı Birinci Yıl Yetiştirilmesinin

Değerlendirilmesi".

(Yayımlanmamış doktora tezi)

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

URAL, Mehmet

1980 "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Ölçme ve

Değerlendirme Dersi Programının

Değerlendirilmesi".

(Yayımlanmamış doktora tezi)

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

VARIŞ, Fatma

- 1968 Ergenin Gelişimine Etki Yapan Kültürel Faktörler.

Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.

- 1975 Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler".

Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları.

WALBERG, Herbert

- 1984 "Improving the Productivity of America's Schools".

Educational Leadership.

8, 41: 19-27.

WALBERG.H ve arkadaşları

- 1983 "Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Syhthesis of Constructs".

Review of Educational Research.

Spring: 75-91.

WEBB, Noreen M.

- 1984 "Stability of Small Group Interaction and Achievement Over Time".

Journal of Educational Psychology

76, 2: 211-224.

WHIRTER, Mc.J.J. ve Nilüfer Voltan

- 1985 "Çocukla İletişim"

Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı.

Ankara.

WINEER, B.J.

- 1971 Statistical Principles in Experimental Design.
(1962) New York: McGraw-Hill Book Company.

YAVUZ, Fehmi.

- 1969 Din Eğitimi ve Toplumumuz.
Ankara: Doğan Yayınları.

YEAMANS, George T.

- 1987 Eğitimde Projeksiyon Makinaları, Programlı Öğretim Materyali.
(Çev: Akif Ergin.)
Ankara.

YILDIRAN, Güzver

- 1977 "The Effect of Level of Cognitive Achievement on Selected Learning Criteria Under Mastery Learning and Normal Classroom Instruction".
(Yayımlanmamış doktora tezi)
The University of Chicago.

- 1982 Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri.
İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- 1985 "Mastery Learning As An Instructional Design: Contributions to Student Achievement".
Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, 11: 55-67.

YÖRÜKOĞLU, Atalay.

- 1984 Çocuk Ruh Sağlığı.
Ankara: T.İş Bankası Kültür Yayınları

YUNT, Perihan Onay

- 1978 "Dönüt ve Düzeltme Etkenlerinin Okulda Öğrenmeye Etkisi".
(Yayımlanmamış doktora tezi).
Hacettepe Üniversitesi.

YÖK

- 1985 Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'ne yazdığı
"Öğretmenlik Formasyonu" konulu 3.10.1985 tarih ve 15462 sayılı yazı.

ZEAMAN, D. and B.J.House

- 1967 "The Relation of IQ and Learning".
R.Gage (Ed), Learning and Individual Difference. C.E.Merill Books.
Columbus, Ohio.

EKLER

EK

- 1- OKUDUĞUNU ANLAMA GÜCÜ İLE ÇEŞİTLİ DERSLERDEKİ BAŞARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
- 2- OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ
- 3- I.UYGULAMA: TOPLUMSAL GELİŞİM ÜNİTESİ
- 4- II.UYGULAMA: TÖREL GELİŞİM ÜNİTESİ

Ek 1

Tablo 25 Okuduğunu Anlama Gücü ile Çeşitli Derslerdeki Başarı Arasındaki İlişki

Örneklene Nitelikleri			Okuduğunu Anlama Ölçüsü	Başarı Ölçüsü	Gözlenen r	Düzeltilmiş r	
Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı						
EDEBİYAT VE DİL							
Araştırma	Iowa Test of Basic Skills (I.T.B.S.) El Kitabı (1956)	5	437	I.T.B.S.-Okuma	I.T.B.S.-Dil Toplam	0,77	0,81
	Thorndike (1973)	7	464	I.T.B.S.-Okuma	I.T.B.S.-Dil Toplam	0,74	0,78
	(yaklaşık) Ulusal Örneklem	8		IEA Okuma Başarı Testi	IEA Edebiyat Başarı Testleri		
					-Belçika (Flaman)	0,66	0,83
					-Belçika (Fransız)	0,64	0,80
					-İngiltere	0,77	0,92
					-Finlandiya	0,69	0,85
					-İtalya	0,60	0,76
					-Yeni Zelanda	0,75	0,90
					-İsveç	0,72	0,87
					-A.B.D.	0,70	0,83
SRA High School Placement Test							
El Kitabı (1968)	9	275	SRA Okuduğunu Anlama	SRA Dil	0,75	0,87	
Flanagan (1964)	9	3915 E 3864 K	Okuduğunu Anlama	Edebiyat Başarısı	0,69	0,81	
	10	3846 E 3727 K	Okuduğunu Anlama	Edebiyat Başarısı	0,70	0,83	
	11	3619 E 3557 K	Okuduğunu Anlama	Edebiyat Başarısı	0,69	0,81	
	12	3027 E 3061 K	Okuduğunu Anlama	Edebiyat Başarısı	0,70	0,83	

Örneklem Nitelikleri		Gözlenen Düzeltilmiş				
Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı	Okuduğunu Anlama Ölçüslü Başarı Ölçüslü	r	r		
Araştırma	Davis Reading Test, El Kitabı, Psych. Corp. (1958)	Lise 11-12				
		A. 372	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,58	0,74
		325			0,64	0,82
		B. 130	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,54	0,69
		74			0,61	0,78
		C. 59	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,60	0,77
		D. 125	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,46	0,59
		106			0,44	0,56
		E. 113	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,53	0,68
		89			0,37	0,47
		F. 58	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,15	0,19
		245			0,58	0,74
		G. 70	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,46	0,59
		61			0,40	0,51
		I. 114	Davis Okuma Testi	İngilizce Ders Notu	0,43	0,55
		117			0,36	0,46
J. 111	Davis Okuma Başarısı	İngilizce Ders Notu	0,40	0,51		
110			0,29	0,37		
K. 109	Davis Okuma Başarısı	İngilizce Ders Notu	0,44	0,55		
L. 106	Davis Okuma Başarısı	İngilizce Ders Notu	0,43	0,55		
71			0,41	0,53		
M. 159	Davis Okuma Başarısı	İngilizce Ders Notu	0,46	0,59		
176			0,35	0,45		

Örneklem Nitelikleri				Gözlenen Düzeltilmiş	
Araştırma	Sınıf Dizeyi	Kişi Sayısı	Okuduğunu Anlama Ölçüsü	Başarı Ölçüsü	r r
Thorndike (1973)	12 (yaklaşık) Ulusal Örneklem		IEA Okuma Başarı Testi	IEA Edebiyat Başarı Testi	
			-Belçika (Flaman)	-Belçika (Fransız)	0,59 0,79
			-İngiltere	-Finlandiya	0,55 0,72
			-İtalya	-Yeni Zelanda	0,52 0,68
			-İsveç	-A.B.D.	0,46 0,63
					0,57 0,73
					0,53 0,74
					0,56 0,72
					0,69 0,84
MATEMATİK					
California Achievement T.El Kitabı (1963)	1		California Başarı Testi	California Başarı Testi	
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetik Mühakeme	0,56 0,75
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetiğin Tenelleri	0,44 0,51
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetik Mühakeme	0,77 0,92
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetiğin Tenelleri	0,57 0,64
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetik Mühakeme	0,65 0,75
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetiğin Tenelleri	0,35 0,38
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetik Mühakeme	0,60 0,73
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetiğin Tenelleri	0,34 0,39
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetik Mühakeme	0,75 0,89
			-Okuduğunu Anlama	-Aritmetiğin Tenelleri	0,68 0,79

Örneklem Nitelikleri				Çözümlenen Düzeltilmiş	
Araştırma	Sınıf Dizeyi	Kişi Sayısı	Okuduğunu Anlama Ölçüsü	Başarı Ölçüsü	r
Cottrell (1963)	3	18	Stanford Başarı Testi -Okuma	Stanford Başarı Testi -Aritmetik	0,86
Payne (1963)	1	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,51
		106			0,60
	2	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,72
		106			0,66
	3	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,73
		106			0,58
	5	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,71
		106			0,67
	1-2	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,47
		106			0,54
	2-3	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,72
		106			0,58
	3-5	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,66
		106			0,65
	5-6	74	Metropolititan Okuma Testi	Metropolititan Aritmetik Testi	0,71
		106			0,79

Araştırma	Örnekler		Okuduğunu Anlama Ölçüsü	Başarı Ölçüsü	Gözlenen Düzeltilmiş	
	Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı			r	r
Iowa Test of Basic Skills (I.T.B.S.) El Kitabı (1956)	4	437	I.T.B.S. -Okuma	I.T.B.S. -Aritmetik Kavramları -Problem Çözme -Aritmetik Toplam	0,68 0,66 0,72	0,75 0,75 0,77
	7	464	I.T.B.S. -Okuma	I.T.B.S. -Aritmetik Kavramlar -Problem Çözme -Aritmetik Toplam	0,70 0,61 0,72	0,80 0,74 0,79
Kraus (1973)	3-6	80 85	Metropolitan Okuma Testi	Metropolitan Aritmetik Testi	0,69	0,77
	6	80 85	Metropolitan Okuma Testi	Metropolitan Aritmetik Testi	0,73 0,80	0,87 0,81
Balow (1964)	6	368	Stanford Başarı Testi -Okuma	Stanford Başarı Testi -Aritmetik	0,46	0,53
Chase (1960)	6	119	Gates Ayrıntılar İçin Okuma	Iowa Every Pupil Test -Aritmetik	0,40	0,55

Örneklem
Nitelikleri

Araştırma	Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı	Okuduğunu Anlama Ölçüsü	Başarı Ölçüsü	Gözlenen Düzeltilmiş r	r
Cleland ve Torussant (1962)	Orta	172	Gates Okuma Tarana Testi	American Okul Aritmetiği	0,49	0,60
Erickson (1958)	6	269	Iowa Sessiz Okuma Testi -Okuduğunu Anlama	I.T.B.S. -Aritmetik Bölümü	0,62	0,75
Muscio (1962)	6	206	Stanford Okuma Testi -Paragraf Anlama -Kelimeler Anlama Gates Temel Okuma (C) Gates Temel Okuma (D)	Matematik İşlevsel Değerl. -Sayısal Anlama -Sayısal Anlama -Sayısal Anlama -Sayısal Anlama	0,78 0,78 0,68 0,55	0,89 0,89 0,78 0,63
Neale ve Arka. (1970)	6-7	155	SRA Okuma	SRA Matematik	0,78	0,89
Coleman (1966b)	6	1956563	Okuma Başarısı	Matematik	0,68	0,74
	9	2265319	Okuma Başarısı	Matematik	0,57	0,62
	12	1776996	Okuma Başarısı	Matematik	0,51	0,56
Shaw (1956)	9.1-9.9	275	Iowa Sessiz Okuma Testi	Lankton Cebir	0,45	
SRA High Sch.Placement T.						
El Kitabı (1963)	9	275	SRA Okuduğunu Anlama	SRA Aritmetik	0,51	0,58
Ivanoff, Delane ve Praem (1965)	9	286	High Sch.Placement Testi (Okuma)	High Sch. Placement Testi -Aritmetik Testi -8.Sınıf Matematik Notu	0,52 0,50	0,59 0,60

Araştırma	Örneklem Nitelikleri			Başarı Ölçüsü	Gözlenen Düzeltilmiş	
	Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı	Okuduğunu Anlama		r	r
Flanagan (1964)	9	3915 E 3864 K	Okuduğunu Anlama	Matematik Başarısı	0,64	0,73
	10	3846 E 3727 K	Okuduğunu Anlama	Matematik Başarısı	0,59	0,67
	11	3619 E 3557 K	Okuduğunu Anlama	Matematik Başarısı	0,66	0,76
	12	3027 E 3061 K	Okuduğunu Anlama	Matematik Başarısı	0,59	0,67
	11	210	Iowa Sessiz Okuma	Matematik Başarısı	0,66	0,76
Pitts (1952)	11	210	Iowa Sessiz Okuma	Davis Test of Funct. Compet. Matematik	0,58	0,66
FEN BİLİMLERİ	6-7	155	SRA Okuma	SRA Fen Bilimleri	0,63	0,72
Neale ve Arka. (1970)	9	275	SRA Okuma	SRA Fen Bilimleri	0,56	0,64
SRA High Sch. Placement T.	9	3915 E 3864 K	Okuduğunu Anlama	Biyoloji	0,53	0,61
El Kitabı (1968)	9	3915 E 3864 K	Okuduğunu Anlama	Fizik	0,75	0,84
Flanagan (1964)	9	3915 E 3864 K	Okuduğunu Anlama	Fizik	0,55	0,61
					0,62 E	0,83
					0,53 K	0,78
					0,66 E	0,80
					0,62 K	0,73

Araştırma	Örneklem Nitelikleri		Başarı Ölçüsü	Gözlenen Düzeltilmiş	
	Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı		r	r
Thorndike (1973)	8 (yaklaşık) Ulusal Örneklem	3846 E 3727 K	Biyoloji	0,59 E	0,79
			Fizik	0,56 K	0,75
			Biyoloji	0,64 E	0,76
			Fizik	0,61 K	0,72
			Biyoloji	0,59 E	0,79
			Fizik	0,56 K	0,75
	10	3619 E 3557 K	Biyoloji	0,68 E	0,80
			Fizik	0,61 K	0,72
			Biyoloji	0,52 E	0,70
			Fizik	0,58 K	0,78
			Biyoloji	0,65 E	0,77
			Fizik	0,61 K	0,72
Thorndike (1973)	8 (yaklaşık) Ulusal Örneklem	3846 E 3727 K	IEA Fen Bilimleri Başarı Testi	0,53	0,67
			-Belçika (Flaman)	0,40	0,49
			-Belçika (Fransız)	0,73	0,84
			-İngiltere	0,60	0,73
			-Finlandiya	0,63	0,74
			-Macaristan	0,51	0,61
	10	3619 E 3557 K	IEA Okuma Başarı Testi	0,53	0,67
			-Belçika (Flaman)	0,40	0,49
			-Belçika (Fransız)	0,73	0,84
			-İngiltere	0,60	0,73
			-Finlandiya	0,63	0,74
			-Macaristan	0,51	0,61

Araştırma	Örneklem Nitelikleri		Okuduğunu Anlama Ölçüsü	Başarı Ölçüsü	Gözlenen Düzeltilmiş	
	Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı			r	r
Thorndike (1973)	12 (yaklaşık) Ulusal Örneklem		IEA Okuma Başarısı Testi	-Hollanda	0,60	0,71
				-Yeni Zelanda	0,70	0,82
				-İskoçya	0,73	0,84
				-İsveç	0,65	0,77
			IEA Fen Bilimleri Başarı Testi	-Belçika (Flaman)	0,50	0,65
				-Belçika (Fransız)	0,44	0,57
				-İngiltere	0,38	0,46
				-Finlandiya	0,44	0,53
				-Macaristan	0,53	0,66
				-İtalya	0,41	0,49
				-Hollanda	0,28	0,33
				-Yeni Zelanda	0,37	0,44
				-İskoçya	0,46	0,55
				-İsveç	0,53	0,64

Araştırma	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı n	Gözlenen t Değeri
Tekin (1980) ² Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi	Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Hacettepe Üniversitesi	1 1	235 80	0,00 0,00

¹ Bloom Çev: D.A.Özgelik "İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğretilmesi" 1979: 241-247.

² Tekin "Okullarımızda Türkçe Eğitiminin Etkililiği" 1980: 41

Ek: 2

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

HEDEF. Okuduğunu tam ve doğru anlayabilme.

Davranışlar

1. Makaleye en uygun başlığı önerilenlerden seçip işaretleme
2. Makalede geçen terimlerin tanımlarını önerilenlerden seçip işaretleme
3. Makalede, genel olarak kullanılışından başka bir anlamda kullanılan sözcüklerin makaledeki anlamlarını önerilenlerden seçip işaretleme
4. Makalede geçen belli bir anlatımın dengi olan anlatımı önerilenlerden seçip işaretleme
5. Makalede savunulan insan özelliklerini önerilenlerden seçip işaretleme
6. Makaledeki düşünce zincirine uymayan anlatımları önerilenlerden seçip işaretleme
7. Makalede olgu, kanı, sayıltı ve genellemelere ilişkin anlatımları birbirinden ayırtetme
8. Makalede öne sürülen kanıtların ulaşılması beklenen sonucu doğrulamada yeterli olup olmayacağını önerilenlerden seçip işaretleme

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Yönerge

Okuduğunu anlama gücünü ölçmeyi amaçlayan bu test, her biri beş seçenekli 30 sorudan oluşmaktadır.

Soru köklerini dikkatle okuduktan sonra seçenekleri inceleyiniz. Doğru bulduğunuz seçeneğin başındaki harfi, yanıt kağıdında da bularak karşılığı olan boşluğu karalayınız.

Her sorunun tek doğru yanıtı vardır. Birden fazla yanıt verilmiş sorular yanlış sayılacaktır.

Her doğru yanıt size bir puan kazandıracaktır.

Yanıt kağıdına adınızı, soyadınızı, okul numaranızı, sınıfınızı ve test numarasını yazınız.

Makaleyi okuma ve testi yanıtlama süresi 45' dakikadır.

TEST DEFTERİNE HİÇBİR İŞARET KOYMAYINIZ.

SORULARI SUNULAN MAKALEYE* GÖRE YANITLAYINIZ.

ÖNCELİKLE MAKALEYİ OKUYUP, BİTİRİNİZ.

SONRA TESTİ YANITLAYINIZ.

F.V.E.

* Makale A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1986, Cilt: 19, s: 1-2 den alınmıştır.

Osmanlı Devleti'nin mutlakiyet yönetimini yıkıp Cumhuriyet'i kurduğundan bugüne kadar Türk Uluğu kendine yaşam yolu olarak seçtiğı demokrasiyi yerleştirme çabasını sürdürmektedir. Demokrasi, Türk Uluğu için artık vazgeçilmez bir yaşamdır. Ama Türk Demokrasisi'nin gereken düzeyde gelişmesi ve benimsenmesi için toplumsal kurumların yeterince çaba gösteremediğı de gözlenmektedir. Toplumsal kurumların bu konuda en önemlisi sayılan eğitim kurumunun demokrasiyi geliştirmek, yaymak ve benimsetmek için gösterdiği çaba yeterli düzeyde değildir.

Demokrasi Nedir?

Demokrasi, en yaygın ve yalın tanımıyla, halkın kendi kendini, kendisi için yönetmesidir. Demokrasi- nin istenen nitelikte gerçekleşebilmesi için birbirine dayalı ve birbiriyle iç içe olan üç koşulu vardır:

1. Demokratik yönetimin kuralları ve işleyişı ussal olmak zorundadır. Demokraside akılcılığın seçilmesi hem insana saygının hem de doğru yolu aramanın gereğidir. Toplumun çoğunluğunun istediğı ama kimi kez toplumun zararına olabilecek canalcı konularda akılcılık yönetime doğru yolu göstermek için gerekmektedir.

2. Demokratik yönetim "yol gösterici" olarak bilimi seçmek zorundadır. Bilimin ve teknolojinin yeni bulgularına uyamayan bir yönetim çağdaş olamaz. Çağdaş olamayan bir yönetim ise toplumun gelişmesini ve gönencini gereken düzeyde sağlayamaz.

3. Demokratik yönetim evrensel insan haklarına ve hukuka uygun işlemek zorundadır. Hukukun üstünlüğü demokrasinin vazgeçilmez özelliğidir. Ayrıca demokratik yönetim insana saygı ilkesinin gereği olarak da insan haklarına uygun işlemelidir.

Eğitim sisteminin görevi bu koşullarla işleyen demokraseye, demokrasinin gerektirdiği nitelikte, yurttaşlar yetiştirmektir. Çünkü demokrasinin gerektirdiği niteliklere halkın çoğunluğunca ulaşamadığında, demokrasinin kuralları, çoğunluğun sahip çıkması yüzünden, yozlaştırılabilir. Yozlaşan demokrasi ise kolaylıkla otokraseye dönüşebilir.

Demokrasi, özelliği gereği yaşanılarak öğrenilen bir yaşam biçimidir. Demokrasiyi yaşam yolu olarak seçen insanlar, demokrasinin kurallarını uygularken hata yapmayı göze alabilmelidirler. Çünkü demokrasiyi yaşamak demek insanın, demokraseye uymayan davranışlarını düzelterek kendini geliştirmesi demektir. Bu yüzden eğitim sistemi yukarıdaki görevini yerine getirebilmek için öğrencilerine okulda bulundukları sürece demokrasi eğitimi vermek yükümlülüğündedir. İnsanı demokratlaştıran nitelikler ancak sürekli bir eğitimle kazanılabilir.

İnsanı Demokratlaştıran Nitelikler Nelerdir?

Bir insanı demokratlaştıran nitelikler değişik yönden irdelenerek değişik biçimde sıralanabilmektedir. Konumuz eğitim olduğu için, öğrencilerin eğitimi süresince yaşayarak kazanabilecekleri nitelikler, beş

başlık altında, aşağıda kümelenmiştir.

1. Demokrat insan düşüncesini özgürce söyler.

Düşünce özgürlüğü demokrasinin temelidir. İnsanlar kendilerine, üyesi oldukları topluma ve insanlığa ilişkin duygularını özgür olarak anlatabilmeli; sorunlarını söyleyebilmeli; isteklerini dile getirebilmelidirler. İnsanlar düşüncelerini yeterli oldukları ve özgürce seçtikleri yollarla anlatabilmelidirler. Anlatma biçimi (sözle, yazıyla, renkle, çizgiyle, devinimle, biçimle) ne türde olursa olsun engellenmemelidir. Demokrasi, düşünce özgürlüğünü sağlamak için insanlarca geliştirilmiş bir yaşam yoludur. Ayrıca demokrasinin geliştirilebilmesi için de düşünce özgürlüğüne gereklilik vardır.

İlkokuldan üniversiteye kadar, öğretmenlerin, eğitimcilerin genel yakınmalarından biri de öğrencilerin gerek yazıyla gerekse sözle kendilerini yeterince anlatamamalarıdır. Okullarda gerekli olan anlatım yolları daha çok yazılı ve sözlü anlatım olduğu için yakınma da bunlar için olmaktadır. Oysa öğrencilerin çoğunluğunun öbür anlatım yollarında da pek becerikli olmadıkları gözlenebilmektedir. Bu yakınmalar bile okulların öğrencilerine anlatım yeterliğini kazandırmada başarılı olamadıklarını göstermek için yeterlidir. Bu yargıyı doğrulayan gözlemler de vardır.

İnsanda anlatım becerisi, ya anlatacak bir düşüncesi olmaması ya da anlatmaya ortam bulamaması yüzünden gelişmemektedir. Bunlardan birincisinin kitle düzeyinde değil, ancak bireysel düzeyde görülmesi söz konusudur. Ama anlatım becerisinin gelişmemesinin asıl

nedeni öğrencilerin okullarında düşüncelerini anlatacak yeterli ortama sahip olamamalarıdır.

Eğitim sisteminin benimsediği siyasa ve okullarda uygulanan yöntem öğrencileri önceden belirlenmiş konularda, sınırlı düzeyde bilgi edinmeye yöneliktir. Öğrencilerin kendilerine ve topluma ilişkin konularda ve sorunlarda düşüncelerini söyleyebilecekleri bir ortam okullarda oluşturulamamaktadır. Uslu, istenileni yapan, suskun, dersinin dışında bir konu ile ilgilenmeyen, başkalarının düşüncelerini dinlemeye, okumaya eğilim göstermeyen öğrenci yetiştirme okullarda yeğlenmektedir. Böyle bir yetiştirme biçimi öğrencileri demokrasi ile bağdaşamayan bir hoşgörüsüzlüğe itebilmektedir. Demokrasinin işlemesi için, dogmatik insana değil, hoşgörülü insana gereklilik vardır.

2. Demokrat insan başkalarıyla işbirliği yapmakla beceriklidir.

İnsanın başka insanlarla birlikte yaşama zorunluluğunun ortaya çıktığı günden bu yana, insanoğlunun geliştirebildiği, insan onuruna en yakışan yaşama biçimi demokrasidir. Demokraside her insan kendi sorunları için gerektiğinde toplumsal kurumların, birimlerin yardım edeceğine güvenir. Yine demokraside her insan başkalarının sorununa yardım etmek yükümlülüğünü taşır. Demokraside yönetim, her üyenin yönetime katılmasıyla gerçekleşir. Demokraside üretimin gerçekleştirilmesi; ulusun güvenliğinin sağlanması; ulusal kaynakların geliştirilmesi, kullanılması; ulusal birliğin sağlanması; toplumun gönence kavuşturulması gibi toplumsal olgular her üyenin

işbirliğini gerektirir. Bu yüzden her yurttaş böylesine gerekli olan işbirliğinde becerikli olmak zorundadır.

Bu konudaki gözlemler ve genel kanı ilkokuldan üniversiteye varıncaya dek öğrencilerin birlikte çalışmayı, işbirliği yapmayı bilemediklerini göstermektedir. Okullarda öğrencileri birlikte çalışmaya ve işbirliği yapmaya alıştıran küme ve takım çalışmaları yeterince yapılmamaktadır. Aslında anlatma-dinleme yönetimine dayanan bir öğretme ortamında küme ve takım çalışmasına da gerek kalmamaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflarda bu tür çalışmalara olanak bulunamamaktadır. Eğer öğrenciler küme çalışması yapmak zorunda kalırlar ise, Üniversitede bile, içlerinden birinin yaptığı ödevi imzalamaktan çekinmemektedirler. Böyle bir tutum giderek insanın özgür düşünme yeteneğini azaltarak düşünen bir başkasının kanadı altına girmesine yol açabilmektedir.

3. Demokrat insan öğrenmeye, araştırmaya tutkundur.

İnsanın öğrenmeye araştırmaya tutkunluğu doğuştan gelmektedir. İnsanoğlu bu kalıtımı aracılığı ile kendi kültürünü yaratmıştır. Soru sorma, sorunun yanıtını arama çocukların olduğu kadar yetişkinlerin de öğrenme yoludur. Öğrenme ve araştırma düşünmenin kaynağıdır. Gerçeklerin bulunması, sorunların çözülmesi öğrenme ve araştırmaya dayanır. İnsan öğrenme ve araştırma yoluyla kendine ve içinde yaşadığı evrene ilişkin şimdiki bilgi birikimini oluşturmuştur.

Eğitim sistemi, çocukların doğuştan getirdikleri öğrenme, araştırma güdülerini destekleyeceği yerde,

uyguladığı yöntemlerle körletmeye yönelik çalışmaktadır. Öğrenciler derslerle ilgili sınırlı konularda sorularına yine çok sınırlı yanıtlar bulabilmektedirler.

Çağdaş eğitim görüşüne göre öğrencilere belli bazı alanlarda birikmiş ve zamanla değişebilecek bilgileri öğretmekten çok onlara şimdiki ve gelecekteki yaşamları için anahtar olacak "öğrenmeyi" ve "sorun çözmeyi" öğretmelidir. Öğrenmeyi öğrenen, sorun çözmede becerikli insanların kendilerine gerekecek her bilgiyi arayıp bulması kolaylaşmaktadır.

4. Demokrat insan kendinin ve toplumun sağlığını korur.

Birleşmiş Milletler Sağlık Örgütü'nün evrensel tanımıyla sağlık, "insanın beden, akıl ve sosyoekonomik yönden hastalıklardan arı olmasıdır". Sağlıklı bir toplum sağlıklı üyelerden oluşur. Sağlıksızlık, insanın kendi amaçlarını gerçekleştirmesini engellediği kadar, toplumun bir üyesi olarak toplum içindeki işlevlerini yerine getirmesini de engeller. Bu yüzden demokrat insan kendinin ve toplumun sağlığını korumayı, hastalıklarını sağaltmayı, çevresini güzelleştirmeyi, doğayı korumayı bir görev olarak yüklenir.

İnsanın ve toplumun sağlığının korunması hemen hemen eğitim sisteminin konularının dışında bırakılmış gibidir. Öğrenciler hemen hiçbir düzeyde sağlık eğitiminden geçmemektedirler. Son yıllarda okullara bu konuda konulan dersler de kimi sağlık bilgilerinin öğretilmesine dayalı olduğundan sağlık eğitimi niteliği göstermemektedir. Bir toplumun, sağlıksız üyeleri ne

denli çoğalırsa demokrasi de o denli sağlıksızlaşır.

5. Demokrat insan üreticidir.

İnsanın hayvanlardan üstünlüğü yaşamını iyileştirmek, güzelleştirmek için kültürel değerler yaratmasıdır. İnsan kendi geçimini sağlamak ve toplumunu yaşatmak için bir meslek sahibi olarak işbölümüne katılmak zorundadır. Yaşama gereklerini kendi kaynaklarından sağlayamayan toplumlar ekonomik bağımsızlıklarını yitirerek başka toplumların kanadı altına girmek zorunda kalırlar. Böyle bir durumda, toplumların demokrasileri yozlaşarak otokrasiye dönüşür.

Demokrat insan, mal hizmet ve düşünce üreterek toplumunun yaşamasına katkıda bulunmak zorundadır. Üretilen her değer, insanın, toplumun ve insanlığın gelişmesine katkıda bulunur; eskiyen değerlerin yerini alarak kültürel değerlerin yenileşmesini sağlar. Demokrat insan üretimde insan emeğinin değerini ve insanın sahip olabileceği tek değer kendi emeği olduğunu bilir; emeğin hakkını verir.

Şimdiki eğitim sisteminin yönelimi üretici yetiştirmekten çok tüketici yetiştirmektir. 1960'lı yıllardan bu yana üretici yetiştirmeye yönelik çalışmaların istenilen sonuca ulaştırılamadığı görülmektedir. Teknik eğitim özlenen düzeye ulaştırılamamış, iş eğitimi okulların işlevi olmaktan çıkmıştır. Ortaöğretim ve yükseköğretim okullarından mezun olan gençliğin işsizlik sorunu giderek büyük boyutlara ulaşmaktadır. Okulda işin çalışmanın, emeğin değeri öğretilmemektedir.

Sonuç

Eğitim sistemimiz genel olarak demokrat insanı yetiştirmeye elverişli değildir. Batı ülkeleri ile karşılaştırıldığında demokrat insan yetiştirmede çok gerilerde kaldığımız ortaya çıkmaktadır. Dış ülkelere gelen gözlemcilerin ve dış ülkeleri inceleme olanağı bulan eğitimcilerin yazdıkları bunu açıkça ortaya koymaktadır. Öbür yandan bu konuda geçmişte çok değerli uygulamalar yapıldığı da bir gerçektir.

Okullarımızı giderek daha otokratik bir ortama iten nedenler pek çoktur. Bunlardan en önemlisi olarak aile ve toplumsal yapımızın ataerkil nitelikte olması; uzun yıllar süren mutlakiyet yönetim biçiminin sönmeyen etkisi; eğitim yönetiminin otokrat yapıda olan genel yönetimden soyutlanamaması; otokrat yönetimin, alışık olmaları yüzünden yönetmenlere daha kolay gelmesi sayılabilir.

Eğer demokrasiyi yaşamak, giderek daha demokrat bir ulus olmaya yönelmek istiyorsak öğrencilerimizi daha demokrat yöntemlerle, demokrat bir ortamda yaşatarak yetiştirmek zorundayız. Yoksa demokrasinin yararlarına kavuşmamız yetersiz kalacaktır.

Demokrasiyi yaşamak ve yaşatmak yalnız eğitim sisteminin görevi de değildir. Demokrasinin yerleşmesinde, yayılmasında ve benimsenmesinde, demokrasi eğitiminin gerçekleştirilmesinde okulların işlevi büyük olmakla birlikte öbür toplumsal kurumların da işlevlerinin olduğunu unutmamak gerekir.

SORULAR

- 1- Aşağıdakilerden hangisi, bu makaleye en uygun başlık olabilir?
- A. Demokrasinin Gelişimi
 B. Demokrasinin Özellikleri
 C. Demokrat Öğrencinin Özellikleri
 D. Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir?
 E. Niçin Demokrasi?
- 2- Demokrasiye ilişkin aşağıdaki anlatımlardan hangisi doğrudur?
- A. Türk Ulusu için vazgeçilmez bir yaşam biçimidir.
 B. Türk Ulusu'nca benimsenmiş ve yerleştirilmiştir.
 C. Türk Ulusu'nca benimsenmiş ve yaygınlaştırılmıştır.
 D. Türk Ulusu'nca benimsenmiş ve geliştirilmiştir.
 E. Türk Ulusu'nca ilkeleri belirlenmiştir.
- 3- Türk toplumunda demokrasinin yerleştirilmesi benimsenmesinde en az aşağıdakilerden hangisine iş düşer?
- A. Ulaştırma
 B. Hukuk
 C. Yönetim
 D. Ekonomi
 E. Eğitim
- 4- Demokratik yönetimin evrensel insan haklarına ve hukuka uygun işlemek zorunluluğu aşağıdaki ilkelerden hangisinin gereğidir?
- A. "Yol göstericilik"
 B. "Evrensellik"
 C. "İnsana saygı"
 D. "Ulusallık"
 E. "İnsana değer"

5- Aşağıdakilerden hangisi eğitimin, demokrasinin niteliklerine uygun yurttaşlar yetiştirmesini gerektirir?

A. İşlevi

B. İşlerliği

C. Amacı

D. Yaygınlığı

E. Görevi

6- Demokrasinin gerçekleşmesindeki hangi koşul, hem insana saygının hem de doğru yolu aramanın gereğidir?

A. Usa dayanma

B. Yönetime dayanma

C. Bilime dayanma

D. Kültüre dayanma

E. Hukuka dayanma

7- "Yönetimin çağdaş olması" demokrasinin hangi koşulunun doğurgusudur?

A. Usa dayanma

B. Yönetime dayanma

C. Bilime dayanma

D. Kültüre dayanma

E. Hukuka dayanma

8- Halkın çoğunluğunca benimsenmemiş hangi yönetim, hangi yönetime dönüşebilir?

A. Monarşi-demokrasiye

B. Otokrasi-demokrasiye

C. Monarşi-oligarşiye

D. Demokrasi-otokrasiye

E. Oligarşi-monarşiye

9- Aşağıdakilerden hangisi eğitim ile demokrasinin ortak birincil özelliğidir?

A. Yaşam biçimi olmaları

B- Planlanmış olmaları

C. Belirli hedeflerinin

D. Yaşantı ürünü olmaları

olması

E. Sistem olmaları

- 10- Demokrasi kurallarını uygularken toplumların göz önünde tutmaları gereken durum aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Hata yapmak B. Eşit davranmamak
C. Ayrıcalıklı davranmak D. İnsana saygısız olmak
E. İlkesizliğe düşmek
- 11- Öğrencilere okulda bulundukları sürece demokrasi eğitimi verilmesi eğitim sistemine ne gibi bir görev getirmektedir?
- A. Sorumluluk B. Zorunluluk
C. İşlev D. Yükümlülük
E. Ödev
- 12- "İnsanın demokrasiye uymayan davranışlarını düzelterek kendini geliştirmesine" ne ad verilir?
- A. Demokrasinin analizi B. Demokrasiyi benimsemek
C. Demokrasinin sentezi D. Demokrasiyi kanıtlamak
E. Demokrasiyi yaşamak
- 13- İnsanda anlatım becerisinin gelişmemesinin asıl nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Özgün düşünce yokluğu
B. Yeterli ortamın yokluğu
C. İnsanlararası ilişkinin yokluğu
D. İnsanlararası ilişkinin azlığı
E. İnsanlararası ilişkinin yetersizliği
- 14- Demokrasinin işlemesi için hangi özellikteki insana gereklilik vardır?
- A. Dogmatik B. Saygılı
C. Hoşgörüsüz D. Kibar
E. Hoşgörülü

- 15- Aşağıdakilerden hangisi okullarda yetiştirilmeye çalışılan öğrenci tipi değildir?
- A. Uslu
 - B. İstenileni yapan
 - C. Dersinin dışındaki konularla ilgilenmeyen
 - D. Başkalarının düşüncelerini umursamayan
 - E. Başkalarını dinlemeye ve okumaya eğilim gösteren
- 16- Öğrencilerin kendilerine ve topluma ilişkin konularda, sorunlarda düşüncelerini söyleyebilecekleri ortamlar okullarda hangi düzeyde gerçekleşmektedir?
- A. Her zaman
 - B. Ara sıra
 - C. Genellikle
 - D. Ender
 - E. Sıklıkla
- 17- Öğrenciler arasında birlikte çalışma alışkanlığı demokrat insan niteliklerinden hangisinin kazanılmasına ortam hazırlar?
- A. Düşüncesini özgürce söyleme
 - B. Başkaları ile becerikli işbirliği kurma
 - C. Öğrenme ve araştırmaya tutkun
 - D. Kendinin ve toplumunun sağlığını korur
 - E. İyi bir tüketici ve üretici
- 18- Demokrasideki yönetimin her üyenin yönetime katılmasıyla gerçekleşmesi insanda hangi niteliğin var olmasını gerektirir?
- A. Düşüncesini özgürce söyleme
 - B. Başkalarıyla becerikli işbirliği kurma
 - C. Öğrenme ve araştırmaya tutkun
 - D. Kendinin ve toplumunun sağlığını korur
 - E. İyi bir tüketici ve üretici

- 19- Okullarda küme çalışmaları yerine anlatma yönteminin yeğlenmesi öğrencilerde hangi düşünme biçiminin doğmasına neden olur?
- A. Özgür düşünme
 - B. Yakın çevresindekiler gibi düşünme
 - C. Çoğunluk gibi düşünme
 - D. Düşünen başka birinin kanadı altına girme
 - E. Öğretmen gibi düşünme
- 20- İnsan öğrenmeye ve araştırmaya tutkun olma niteliğini ne zaman kazanır?
- A. Doğuştan
 - B. 6 yaşında
 - C. 2 yaşında
 - D. 8 yaşında
 - E. 4 yaşında
- 21- Çağdaş eğitim görüşüne göre öğrencilere aşağıdakilerden hangisi öğretilmelidir?
- A. Okullarda sınırları belirlenmiş ders konuları
 - B. Öğrencilerin günlük yaşamları için anahtar olacak öğrenmeler ve sorun çözme
 - C. Öğrencilerin gelecekteki yaşamları için anahtar olacak öğrenmeler ve sorun çözme
 - D. Öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki yaşamları için anahtar olacak öğrenmeler ve sorun çözme
 - E. Yarının insanı olarak yarının sorunlarını bugün-den çözme
- 22- Öğrencilere yeterli sağlık eğitimi eğitim sisteminin hangi düzeyinde verilmektedir?
- A. Temeleğitim
 - B. Hiçbir düzeyde
 - C. Orta Öğretim
 - D. Bütün düzeylerde
 - E. Yüksek Öğretim

- 23- Sağlıksız insan hangi davranışları yerine getiremez?
- A. Bedensel işlevleri
 - B. Ussal işlevleri
 - C. Sosyo-ekonomik işlevleri
 - D. Kendi amaçları ile toplumsal işlevleri
 - E. Kendi amaçları
- 24- Yeni kültürel değerler yaratma insanın hangi özelliğinin gereğidir?
- A. Yaşamını güzelleştirme
 - B. Yaşamını iyileştirme
 - C. Hayvanlardan üstünlüğü
 - D. Geçimini sağlama
 - E. Özgür olma
- 25- Okullardaki etkinliklere ilişkin aşağıdaki anlatımlardan hangisi doğrudur?
- A. İşin, çalışmanın ve emeğin değeri öğretilmiyor
 - B. İşin değeri öğretiliyor
 - C. Çalışmanın değeri öğretiliyor
 - D. Emeğin değeri öğretiliyor
 - E. İşin, çalışmanın ve emeğin değeri öğretiliyor
- 26- Demokrat insan toplum yaşamına ne üreterek katkıda bulunabilir?
- A. Mal
 - B. Hizmet-düşünce
 - C. Mal-hizmet
 - D. Düşünce
 - E. Mal-hizmet-düşünce

- 27- Eğitim sistemindeki teknik eğitimin yerini aşağıdakilerden hangisi en doğru biçimde yansıtmaktadır?
- A. Özlenen düzeye ulaşmıştır
 - B. Özlenen düzeye ulaşamamıştır
 - C. Oldukça yeterli düzeydedir
 - D. Az yeterli düzeydedir
 - E. Yetersiz düzeydedir
- 28- Aşağıdakilerden hangisi demokrat insanın üretici olma özelliğini yansıtmaz?
- A. Emeginin değerini bilmesi
 - B. Sahip olabileceği tek değer kendi emeği olduğunu bilmesi
 - C. Her zaman insan emeginin hakkını vermesi
 - D. Üretici olmasından daha çok iyi bir tüketici olması gerektiğini bilmesi
 - E. Emeginin yerini hiçbir şeyin alamayacağını bilmesi
- 29- Türk eğitim sisteminin demokrat insan yetiştirmesine ilişkin aşağıdaki anlatımlardan hangisi yanlıştır?
- A. Demokrat insan yetiştirmede batı ülkelerinden geridedir
 - B. Demokrat insan yetiştirmede giderek gerilemeler görülmektedir
 - C. Bugünkü uygulamalar demokrat insan yetiştirmeye elverişlidir
 - D. Bugünkü uygulamalardan daha demokrat yöntemler aranması gerekmektedir
 - E. Demokrat insan yetiştirmede geçmişte değerli uygulamaların yapıldığı bir olgudur

30- Aşağıdakilerden hangisi okullarımızı giderek daha otokratik bir ortama iten nedenlerden değildir?

- A. Aile ve toplumsal yapının ataerkil nitelikte olması
- B. Uzun yıllar süren mutlakiyet yönetiminin sönmeyen etkisi
- C. Eğitim yönetiminin otokrat yapıda olan genel yönetimden soyutlanamaması
- D. Otokrat yönetime alışık olmaları yüzünden yönetmenlere daha kolay gelmesi
- E. Okulların yerleşim planlarının otokratik yönetime uygun oluşu

I.UYGULAMA

TOPLUMSAL GELİŞİM ÜNİTESİ

BELİRTKE TABLOSU

GÜNLÜK DERS PLANI

BİÇİMSEL BÖLÜM

EĞİTİM DURUMU BÖLÜMÜ

TOPLUMSAL GELİŞİM ÜNİTESİ ÖĞRENME DÜZEYİ TESTİ

Tablo: 27 EĞİTİM PSİKOLOJİSİ DERSİ TOPLUMSAL GELİŞİM ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

Hedefler	B İ L G İ					K A V R A M A				DİĞERLER	TOPLAM	
	1. Toplumsal gelişime ilişkin terimler bilgisi (1.11)	2. Toplumsal gelişimin çevrelere göre ayrılmaları bilgisi (1.23)	3. Toplumsal gelişimde bireysel ayrıtlar ve kimeler bilgisi (1.23)	4. Bireyin toplumsal gelişiminin temininde kullanılan kavramlar bilgisi (1.24)	5. Toplumsal gelişime ilişkin genellemeler bilgisi (1.31)	6. Çevrelere göre bireysel toplumsal gelişimleri kavrayabilme (2.20)	7. Toplumsal gelişimde bireysel ayrıtlar ve kimeler özelliklerini ayırt edebilme (2.20)	8. Eğitim Psikolojisinin toplumsal gelişime ilişkin kavramları ayırt edebilme (2.20)	9. Bireyin toplumsal gelişiminde bulunduğu durum ve koşulların ayırt edebilme (2.30)			10. Yeri ve zaman eğitimin psikolojisinin toplumsal gelişime ilişkin kavramları ayırt edebilme (3.00)
Konu Başlıkları	2	(1-2)	5	6	11	11	2	2	2	2	2	2
Toplumsal gelişime ilişkin kavramlar												
Çevrelere göre gelişim Kavramları Teneşir Ortağ-çocuk												
Bireysel ayrıtlar ve toplumsal kimeler												
Bireyin gelişiminin temini Sosyal toplumsal gelişim Sosyal kimeler gelişimleri Üniversitelerin sosyal toplumsal yer Üniversitelerin toplumsal gelişiminde sosyal etkisi												
Eğitimde gözlemlenecek yerler												
TOPLAM	2	(1-2)	5	6	11	11	2	2	2	2	2	2

GÜNLÜK DERS PLANI

BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı : G.Ü.Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji
Eğitimi Bölümü

Dersin Adı : Eğitim Psikolojisi

Sınıf : II

Ünitenin Adı : Toplumsal Gelişim

Süre : A kümesi 105 dakika

B kümesi 70 dakika

C kümesi 35 dakika

Öğretmenin Adı-Soyadı: F.Vildan Egelioğlu

Öğretme ve Öğrenme Yöntemi: Programlı Öğretim

Kaynak Kitaplar: Başaran, İbrahim Ethem. Eğitim Psikolojisi (Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri) Ankara: Gül Yayınevi. 1985.

Çağlar, Doğan. Öğrenciyi Tanıma Tekniklerinden Sosyometrik Metot. Çağdaş Eğitim Kitapları, Ankara: Rehber Yayınevi. 1977

Foster, Corstance J.Çocuklarda Sorumluluk Duygusunu Nasıl Geliştirebilirsiniz? Ankara: MEB, Yayın Md., 1964.

Jersild, Arthur T.Çocuk Psikolojisi C. I, II. Çev.Gülseren Günçe. Ankara: Eğitim Fakültesi 1972.

Menninger, William C. Arkadaşlık Nasıl Kurulur ve Devam Ettirilir? Çev. Temel İskit. Ankara: MEB, Yayın Md., 1965.

Varış, Fatma. Ergenin Gelişimine Etki Yapan Kültürel Faktörler Ankara: Eğitim Fakültesi 1968.

Araç ve Gereçler: Programlı Öğretim Aracı

Ünitenin Örüntüsü

Konu Başlığı

Kavramlar

Çağlara Göre Gelişim

Okulöncesi çağ

Temeleğitim çağı

Ortaöğretim çağı

Bireysel Ayrılıklar

Bireyin Gelişiminin Tanınması

Sınıfın toplumsal dokusu

Sınıftaki küme çalışmalarının gidişi

Öğrencilerin sınıftaki toplumsal yeri

Öğrencilerin toplumsal gelişimine çevrenin etkisi

Eğitimde Gözönünde Tutulacak Yönler

ANA NOKTALAR

1. Bireyin toplumsal gelişimi, yaşantılarına dayanır.
2. Toplumsal gelişim, bireyin ilk yaşlarından başlayarak yaşamı boyunca benlik kavramlarının gelişimidir ki bu da iyi ve doğru

davranışları öğrenmesine bağlıdır.

3. Toplumsal gelişimde bireysel ayrılıklar vardır.
4. Okul, bir yandan, bireyin toplumsallaşmasını sağlamaya çalışırken, öbür yandan da bireyin bilinçli olarak her yaşın toplumsal olgunluğuna ulaşmasını sağlamaya çalışır.

Yardımcı Noktalar

1. Birey toplumsal olgunluğa; anlayış, duygu, tutum ve beceri gibi özellikler bakımından içinde yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin genellikle erişmiş oldukları düzeye gelmesiyle ulaşır.
2. Okul çağında ve sonraki yıllarda çocuğun değişen çevresi, okulöncesi çağda yerleşen kişilik özelliklerinin özünü değiştiremez.
3. Çocuğun benlik kavramı iki yaşından sonra gelişmeye başlar.
4. Gençlik çağındaki önderlik yaşantıları ileriki çağların ilk önderlik gösterileridir.
5. Ailenin disiplin anlayışı çocuğun toplumsallaşmasını etkiler
6. Sınıfın toplumsal bir küme niteliğinde olması, öğrencilerin toplumsal gelişimini gerçekleştirmelerini sağlar.

HEDEF. Toplumsal gelişime ilişkin terimler bilgisi

(1.11)

Davranışlar

1. Verilen bir tanıma ilişkin terimi, önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Toplumsal gelişimin çağlara göre görevleri

bilgisi (1.23)

Davranışlar

2. Derste verilmiş davranış örneklerinin hangi yaşta ya da çağda görülebileceğini önerilenlerden seçip işaretleme.
3. Verilen çağa ilişkin davranış örneğinin hangi yaşta en yüksek düzeye ulaştığını önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Toplumsal gelişimde bireysel ayrılıklar ve kümeler bilgisi (1. 23)

Davranışlar

4. Özellikleri verilen benlik kavramını önerilenlerden seçip işaretleme
5. Kümelerin niteliğine ilişkin önerilen yargılardan doğru olanını seçip işaretleme

HEDEF. Bireyin toplumsal gelişiminin tanınmasında kullanılan teknikler bilgisi (1. 24)

Davranışlar

6. Verilen tekniğin işgörüsünü, önerilenlerden seçip işaretleme
7. İşgörüsü belirtilen tekniğin adını önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Toplumsal gelişime ilişkin genellemeler bilgisi
(1. 31)

Davranışlar

8. Toplumsallaşmanın gereği olmayan durumu
önerilenlerden seçip işaretleme
9. Toplumsal davranışların kazanılmasına ilişkin verilen yargılardan en doğrusunu önerilenlerden seçip işaretleme
10. Yaşına göre toplumsal gelişimini tamamlayamamış bireye nasıl davranılması gerektiğini
önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Çağlara göre bireydeki toplumsal gelişimi kavrayabilme (2. 20)

Davranışlar

11. Toplumsal baskıya ilişkin davranış örneğinin hangi çağda yegînleştiğini önerilenlerden seçip işaretleme
12. Çağlara göre bireylerde farklılaşan davranış örneklerini önerilenlerden seçip işaretleme
13. Bir kümeye katılabilmenin en önemli etmeni
önerilenlerden seçip işaretleme
14. Küme, birey etkileşiminin en çok olduğu çağı önerilenlerden seçip işaretleme
15. Toplum içinde bireysel ayrılıkların üstünlüklerinden yararlanabilmede en etken olan çağı önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Toplumsal gelişimde birey ayrılıkları ve küme özellikleri ayırtedebilme (2. 20)

Davranışlar

16. Özelliği verilen kümeyi önerilenlerden seçip işaretleme
17. Bireyin toplumsallaşmasında gerekli olmayan davranışlar bütünü önerilenlerden seçip işaretleme
18. Verilen kümeye ilişkin yargılardan hangisinin doğru olduğunu önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Eğitim psikolojisinin toplumsal gelişime ilişkin bulgularının eğitimdeki işgörüsünü açıklayabilme (2. 20)

Davranışlar

19. Öğrenciyi tanıma tekniklerini kullananın ya da yanıtlayanın verilen durumuna en elverişli olanını önerilenlerden seçip işaretleme
20. Öğrenci tanımlama tekniklerinde kullanılan teknik terimin yorumunu önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Bireyin toplumsal gelişim açısından eğitimde gözönünde bulundurulması gereken özellikleri kestirebilme (2. 30)

Davranışlar

21. Çizge ile sunulan öğrenci tanıma tekniği verilerine dayanarak kümenin toplumsal ilişkilerini önerilenlerden seçip işaretleme
22. Toplumsal birimlerin toplum içindeki yerini belirleyen değişkenlere ilişkin yargılardan doğru olanını önerilenlerden seçip işaretleme
23. Toplumsallaşmış bireyin yapmaması gereken davranışı önerilenlerden seçip işaretleme
24. Bireyin toplumsallaşmasına ilişkin bir sözün doğurgularının ne olması gerektiğini önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Yeni ve özel durumlarda eğitim psikolojisinin törel gelişime ilişkin bulgularını uygulayabilme
(3. 00)

Davranışlar

25. Verilen toplumsal davranış örneklerinde alınması gereken tutumları önerilenlerden seçip işaretleme

EĞİTİM DURUMU BÖLÜMÜ

YÖNERGE

Kendi kendine öğrenme programları söz konusu olduğunda, kuşkusuz her öğrenci kendi bireysel hızına göre hareket edecektir. Siz de bu Üniteyi kendi öğrenme hızınıza göre öğreneceksiniz. Bu nedenle çalışmanıza ara vermeksizin, ancak her aşamayı öğrenerek ilerleyiniz. Öncelikle yanıt kağıdınızı bulunuz. Şimdi programı okumaya başlayınız. Sorulara verdiğiniz her yanıtı, hemen yanıt kağıdındaki ilgili seçeneği çember içine alarak belirleyiniz. Sonra programı okumayı sürdürerek yanıtınızın doğruluğunu kontrol ediniz. Yanıtlarınızı yanıt kağıdına hemen belirlemeniz kendi kendinizi denetleyebilmeniz açısından önemli görülmektedir. Yanıtlarınızın ille de doğru olması gerekmez. Doğru yanıtlar-aşağıda görüldüğü gibi- her soruyu ayıran çizgilerin hemen altında bulunmaktadır.

Böyle çizgiler gördüğünüzde, altındaki yazılı metni, soruları yanıtlayınca kadar kapatınız. Sonra doğru yanıtı görmek için devamını okuyunuz.

Eğer hazırsanız Toplumsal Gelişim Ünitesini incelemeye başlayınız.

Bu program "Toplumsal Gelişim"i konu edinmiştir. Birey, yaşamı boyunca başkaları ile birlikte bulunmak zorundadır. Bireyin, aile, toplum, sokak, işyeri ve benzeri yerlerde başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında; toplumsal kurallara uymasında; toplumsal kuralları geliştirmesinde; kamu görevlerini yapmasında ve haklarını kullanmasında toplumsal gelişimin etkisi vardır.

Yaşına göre toplumsal gelişimini sağlayamamış birey, davranışlarında toplumca onaylanmayan bozukluklar ve kusurlar göstereceğinden toplumsal baskı altında tutulur. Toplumsal baskı bireyin kınanmasından başlayarak toplum dışına atılmasına kadar yeğînlik gösterebilir Toplumsal baskının yeğînliği oranında da bireyin mutsuz olduğu ve uyumsuzlaştığı görülür.

Okul toplumun küçültülmüş bir örneğidir. Birey okul çağlarında toplumsallaşmak zorundadır. Böylece okulun görevlerinden birisi de bireyi toplumsallaştırmaktır. Okul bu görevi yerine getirirken, en büyük yük, yarının öğretmeni sizlerin olacaktır. Öğretmen olarak bir yandan öğrencinin okul dışındaki toplumsal davranışlarını ve gelişimini incelemeye, öbür yandan da bireyin yanlış olan toplumsal davranışlarını iyileştirici ve toplumsal gelişimini sağlayıcı ortam yaratmaya çalışmalıyız.

İnsan var olduğu günden bu yana sürekli olarak içinde yaşadığı dünyayı, evreni tanımaya ve anlamaya çalışmıştır. Ancak bu çabası içinde en az tanıyabildiği varlık yine kendisi olmuştur. En gelişmiş canlı olan

insanın, yine insan tarafından incelenmiş olması bunun başlıca nedeni olsa gerek. İlk insan önce kendi yüzüyle, gözüyle ilgilenmiş, bunları merak etmiş, durgun suya yansıyan görüntüsüyle kendisini anlayıp tanımaya çalışmıştır. Daha sonraları da cam ya da maden levha derken aynayı bulmuştur.

İç yapısını gösteren, yansıtan ayna ona kaygısını, kızgınlığını neşesini sevincini, çoskusunu, iyiliğini, kötülüğünü gösteren, kim olduğunu anlatan, onu başkalarından ayıran özellikleri yansıtan bir ayna. Sonunda insan bu aynayı buldu: Başkaları. Eğer insan başkalarına bakmasını bilirse kendisini görebilir, anlayabilir, tanıyabilir. Davranışlarının başkaları üzerinde etkisini yorumlayarak kendisini tanır.

İnsan başkalarının tuttuğu aynaya maksatlarını, beklentilerini, duygularını, düşüncelerini, inançlarını yansıtır. Bunların istediği gibi görüntü vermesini bekler. Her zaman bu görüntü bekleneni vermez. Ya bireyin kendisinden ya da seçtiği aynalardan kaynaklanan bu durum bireyi bunalıma, kaygıya düşürür. Kendisini anlayacak, anlatacak, tanıyacak, tanıtacak insanlara gerek duyar. Bu gereksinim, insanın varoluşundan bu yana duyulmuş ve giderme yolları araştırılmıştır.

Anlamanın, dinlemenin, anlatmanın bir tek yolu vardır; insanlar arası sağlıklı iletişim.

Şimdi bu bilgiler ışığında aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. "Bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresince nasıl tanındığı konularındaki bilinçliliği"ne ne ad verilir?

A. Benlik

B. İdeal

C. Statü

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "A" dır. Bireyin kendini tanıması-
nın temelini benlik yapısı oluşturur. Bu bilince çevre-
sindeki karşıtı olan kişilerle kendini karşılaştırarak
ulaşır.

2. "Bireye, özellikle çocuğa, üyesi olduğu (kümenin) ya
da toplumun töre, gelenek ve kültürel değerleri ile
ölçülerini öğretme, benimsetme işi" ne ne denir?

A. Toplumsallaşma

B. Toplumsallaştırma

C. Toplumsal olgunluk

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Eğer "B" seçeneğini işaretlemiş iseniz doğru
yolda ilerlemektesiniz. Bravo size. Toplumsallaşma bire-
yin "kendi kümesi ya da kültürü içinde yaşayanlar gibi
davranmayı öğrenmesi"dir. Toplumsal olgunluk ise,
bireyin "anlayış, duygu, tutum ve beceri gibi özellikler
bakımından içinde yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin
genellikle erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumu"dur.

Bireyin gelişim çağıları, önceki ünitelerden de anımsayacağınız gibi 1) Okulöncesi; 2) Temeleğitim; 3) Ortaöğretim çağılarıdır. Şimdi bu çağıları teker teker inceleyelim.

OKULÖNCESİ ÇAĞI:

Okulöncesi çağda, çocuğun aile çevresinde çok az değişiklik olduğundan okul çağına kadar geçen ilk altı yaş süresince, çocuğun kişilik özelliklerinde de az değişiklik olmaktadır. Ama bunun tersine çocuğun geliştirdiği kişilik özellikleri kendine yerleşmektedir.

3. Okul çağında ve sonraki yıllarda çocuğun değişen çevresi, okulöncesi çağda yerleşen kişilik özelliklerinin özünü değiştirmektir?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "B" yani "hayır" olmalıydı. Çünkü kişiliğin özü değişmemektedir. Ancak eğitimle, bazı kişilik özelliklerinin, ya zayıflatılması, ya güçlendirilmesi ya da beğenilmeyen kişilik özelliklerinin başka özelliklerle sıvanması sağlanabilmektedir.

4. Çocuklarda kendi varlığını anlama ile başka insanların varlığını anlama nasıl gerçekleşir?

- A. Önce başkalarının varlığını anlar
- B. Her ikisini aynı zamanlarda anlar
- C. Önce kendi varlığını anlar

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Eğer yanıtınız "C" ise sizi kutlamak gerekir.

Çocuklarda, kendi varlığını tanıma, anlama, başka insanları anlamadan önce gelişir. Bu daha çok başkalarını görünce utangaçlık göstermesinden anlaşılır. Çocukların bedensel görünüşlerini bilmeleri, yeteneklerini bilmelerinden daha erken gelişir.

5. Çocuklarda ilk aylardan itibaren hangi benlik gelişmeye başlar?

- A. Psikolojik benlik
- B. Bedensel benlik

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Kuşkusuz doğru yanıt "B" dir. Buna bağlı olarak çocuklar iki yaşına doğru "kız" ya da "oğlan" olarak adlandırıldıklarını bilmekte ancak anlamını bilememektedirler.

6. Çocuklarda benlik kavramı hangi yaştan sonra gelişmeye başlar?

- A. İki
- B. Üç
- C. Dört

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Yanıtınız "A" değil mi? Elbette, çok iyi gidiyorsunuz. İki yaşından sonra çocuğun kendine karşı ilgisi artar. Çevresinde bulunanlarla ilişkisi yoğunlaşır. Kendisine ilişkin başkalarının söylediklerini anlamaya başladığı görülür. Bu tür davranışlar çocuğun psikolojik benliğinin gelişmesine kaynak oluşturur.

Toplumsallaşmanın oluşumu, çocuğun toplumun değerlerini anlamasına; bu değerlere akla uygun biçimde ve kendine uygun esneklikle uymasına; bunları sürekli geliştirerek uygulamasına dayanır.

7. Çocuk doğduğunda toplumsal davranışı var mıdır?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Çok kolay bir soru değil mi? Kuşkusuz yanıtınız "B" yani hayırdır. Çünkü çocuğun toplumsal bir kişi olması, kalıttan daha çok çevrenin etkisine öğrenmeye dayanır. Çocuğun çevresindeki kişilerle sürekli etkileşimi onun toplumsallaşmasını sağlar. Doğduğunda, toplumsal davranışı olmayan bebeğin, iki yaşına doğru hem yetişkinlere hem de öbür çocuklara karşı davranışlarında oldukça bir değişme görülür.

8. Çocuk toplumsallaşmanın ilk önemli yaşantılarını ne zaman kazanır.

A. 6 aylık

B. 12 aylık

C. 24 aylık

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Eğer doğru yanıtınız "C" ise, bravo size. Gerçekten 24 aylık bir çocuğun artık, başka çocuklarla oynaması oyuncaklarını onlarla paylaşması, onlarla kavga etmesi oldukça çok görülen bir olay olur. Böylece küme içinde bulunma yaşantılarının ilk adımı atılmış olur.

Eğer ilk çocukluk çağında çocuk, başkaları ile ilişki kurmaktan çoğunlukla hoşlanmış ise, daha sonraki çağlarında da, başkaları ile ilişki kurmada daha olumlu davranışlar göstermektedir, Bunun tersi olduğunda çocuğun, daha sonraki çağlarındaki ilişkilerinde olumsuzlaşması daha da yoğunlaşmaktadır.

9. Çocuğun, dışardaki çocuklarla arkadaşlığının olumlu ve olumsuz yönleri eğilim göstermesinde, ailenin tutumunun büyük etkisi var mıdır?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "A" yani evettir. Eğer ana-baba çocuk üzerinde aşırı baskı kurmuşlarsa; çocuk büyük bir özenle büyütülmüş, sürekli bebek imiş gibi görülmüş ise; evden ayrılması sıkı sıkıya yasaklanmış ise, çocuğun çevresindeki arkadaşları ile ilişki kurması oldukça olumsuzlaşır. Eğer aile çocuğa kişiliğini geliştirmesi için daha demokratik bir ortam sağlamış ise, çocuğun aile dışındaki arkadaşları ile ilişkiler kurması daha olumlu olur. Her yönü ile ailesine bağlı, onların desteği olmadan kendi başına davranamayan çocuk, öbür çocuklarca arkadaş olarak güç kabul edilir.

İlk çocukluk çağında çocuklar kavgacı, inatçı ve saldırgan olduklarından, birlikte oynamada ve işbirliği kurmada zorluk çekerler. İnatçılık dört yaşında doruğuna ulaşır. Bu çağın sonuna doğru birlikte oynamaya ve çalışma hem süre hem sayı bakımından yükselmeye başlar.

10. Çocuğun küçük yaşından beri sürekli ilgi merkezi olması kişiliğinin hangi yönde gelişmesine neden olur?

A. Bencil

B. Toplumsal

Yanıt kağıdında doğru seçeneğini belirleyiniz.

Doğru yanıt "A" dır. Ancak başkaları ile ilişkiler kurması, çocuğun bencil davranışlarını azaltır. Oyuncaklarını, yiyeceklerini ve öbür sahip olduklarını başkalarıyla paylaşmasını öğrenir. Çocuğun bencil davranışlarından kurtulmasında arkadaş kümelerinin etkisi görülür. Bencilliklerine karşın üç yaşından başlayarak başkaları ile duygudaşlık yaptıkları gözlenir. Yeğin olmamakla birlikte bu duygular; yaralanan ya da hastalanan arkadaşına ilgi biçiminde kendini gösterir.

11. Çocuklar hangi yaştan itibaren oyun kümelerini "kız-erkek" olarak ayırırlar?

A. 4

B. 6

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Güç bir soru. Doğru yanıt "A" olmalıydı. Aslında çocuklar böyle ayırımı dört yaşından itibaren yapmaya başlarlar ama öyle bir ayırımı yapmada büyüklerin ve çocukların ilgilerinin etkisinin çok olduğu gözlenmektedir. Eğer temeleğitim çağında kız ya da erkek çocuğun karşıt cinsten bir kümede oynadığı görülürse alay konusu edilir.

Şimdi temeleğitim çağını incelemeye geçebiliriz.

TEMELEĞİTİM ÇAĞI:

Okul, çocuk için daha genişlemiş bir çevredir. Bu geniş çevrenin, çocuk üzerindeki etkisi de büyük olmaktadır. Çocuk arkadaşları ile daha uzun süre bir arada bulunmakta; onlarla daha yakın ilişkiler kurmakta; öğretmenlerle ilişkisini artırmaktadır. Bu ilişkilerin sonucunda çocuk, hangi kişilik özelliklerinin arkadaşları ve öğretmenlerince beğenildiğini ya da beğenilmediğini anlamaya başlamaktadır. Bunun sonucunda da benlik kavramında değişimler oluşmaktadır.

12. Çocukta ülküleştirilmiş benlik hangi çağda gelişmeye başlar?

A. Okulöncesi B. Temeleğitim C. Ortaöğretim

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "B" yani temeleğitim çağı olmalıdır. İlkokula başlamakla çocuk, ana-babasından ve aile içindeki öbür büyüklerinden başka kimselerinde beğenile-

cek yönlerini görmeye başlar. Öğretmenin kişilik özellikleri ile evdekilerin kişilik özelliklerini karşılaştıran çocuk öğretmeni hakkında bir yargılama yapar. Öğretmenin kişilik özelliklerini beğendiğinde, ona daha çok bağlanır ve onun kişilik özelliklerini benzetleyerek onun gibi olmaya çalışır. Böylece öğrencide ülküleştirilmiş benliğin gelişmeye başladığı görülür.

Öbür yandan çocuk, kendini kendi gözüyle görüşü ile kendisine ilişkin başkalarının görüşünü karşılaştırır.

13. Çocuğun kendi görüşü ile başkalarının görüşü arasında benzerlik varsa kendine güveni hangi yönde gelişir?

A. Artar

B. Azalır

Yanıt kağıdına doğru seçeneği belirleyiniz.

Elbette artar, doğru yanıt "A" dır. Eğer bunlar arasında çatışma, gelişme varsa, çocuğun kendine güveni sarsılır. Bu iki yönlü oluşum çocuğun kendi benliğine ilişkin duygusunun daha gerçekçi olmasını sağlar.

Temeleğitim çocuğunun bencillikten kurtularak toplumsallaşmaya, geçimli bir küme üyesi olmaya başladığı gözlenir. Kümenin isteklerine uymayan üyeler kümeden atılırlar. Bir çocuk için kümeden atılmak, çok acı bir durumdur. Eğer kümenin kendisinden istediği davranışlar, ana-babasının istemedikleri davranışlar ise, çocuk ile ana-baba arasında çatışmalar olur. Çoğu

zaman kümesinin kendisinden istediklerine uyması çocuğa daha çekici geldiğinden, çocuk kümesini ana-babasına üstün görür. Bu durumlarda çocuğun evden kaçmaları, ana-babasına karşı olumsuz tutum takınmaları, okul başarılarında düşmeler görülmeye başlar.

14. Çocuğun toplumsallaşabilmesi için akran kümelerine girmesi bir zorunluluk mudur?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Büyük olasılıkla yanıtınız "A" yani evet olmuştur. Kuşkusuz çocuk, küme içinde arkadaşları ile kurduğu ilişkilerle toplumsallaşır. Böylece başkaları ile yarışmayı, işbirliği kurmayı; başkaları için sorumluluklar yüklenmeyi, çalışmayı; haklarını savunmayı başarılı olmayı; başkaları ile karşılaştırarak benliğini kazanmayı öğrenir.

15. Özel yetenekli ve üstün zekalı çocuklar da yaşıtları ile aynı etkilere mi ilgi duyarlar?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıtınız "B" yani hayır ise doğru yolda ilerliyorsunuz. Kutlarım sizi. Özel yetenekli ve üstün zekalı çocuklar, ilgilerinin yaşıtalarının ilgileri ile bağdaşmaması yüzünden, onlarla arkadaşlık kurmada zorluk çekerler. Daha çok kendilerinden büyük çocuklarla

arkadaşlık kurmaya eğilim gösterirler ya da kendilerini ilgilendikleri alanlara vererek yalnız kalmak zorunda kalırlar.

16. Öğretmenin gözdesi olan çocuklar arkadaşlarıncı kümelerine alınmak istenir mi?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneğini belirleyiniz.

Yanıtınız "A" yani evet ise yanıldınız. Çünkü, gözde öğrenci, öğretmene yakın olduğu ve öğretmence sevildiği için, kendi sırlarını öğretmene duyuracağı endişesi duyulur ve kıskanılır. Bu nedenle doğru yanıt "B" yani hayırdır.

Ağır öğrenen ya da başarılı olmayan çocuk gibi; nazlı büyütülmüş, güçsüz, gerektiğinde kavga etmesini bilmeyen; kümenin görüşlerine, tutumlarına ve isteklerine uyamayan; sessiz, içe dönük, korkak, oyunbozan ya da aşırı kavgacı çocuklar da kümeye alınmamaktadır.

Küme genellikle beğenilen bir kişi çevresinde toplanmaktadır. Kümenin beklentilerini yerine getirebilecek bu kişilerin, başarılı, zeki, güleç birlikte çalışmayı sever olması gerekmektedir. Özellikle aynı sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerden gelenler ile ailece dost ve akraba olan çocuklar kümeye girmede pek engelle karşılaşmamaktadırlar.

Artık oyun kümelerinin yerini arkadaş kümelerinin aldığı ortaöğretim çağına gelmiş bulunuyoruz. Bu kez de ergenin toplumlaşmasını inceleyelim.

ORTAÖĞRETİM ÇAĞI:

Şimdi ergenlik çağımızı anımsamaya çalışalım. Hani 13-14 yaşlarından bugüne kadar geçen dönemi. Ve özellikle lisedeki günlerimiz.

Çevremiz daha da genişlemiştir. Beğendiğimiz kişiler değişmiştir. Böylece ülküleştirilmiş benliğimiz güçlenmeye başlamıştır.

Hızla büyüyen organlarımız ve bedensel görünüşümüz hiç de hoşumuza gitmez. Böylece daha önceki yıllarda geliştirdiğimiz bedensel benlik kavramımız sarsıntıya uğrar. Öbür yandan yine hızlı gelişimimiz yüzünden uğradığımız başarısızlıklar psikolojik benliğimizi de sarsmaktadır. Moramız bozulup cesaretimiz kırılmaktadır.

Evet. Yeterince o günleri anımsayabildik ise, şimdi ortaöğretim yani ergenlik çağında sizde oluşan değişiklikleri sıralayabilmemize yardım edecek olan aşağıdaki soruları yanıtlayalım.

17. İlgileriniz hangi yönde gelişmekteydi?

A. Çok çeşitli ve değişken

B. Az, durulaşmış ve derin

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Kuşkusuz yanıtınız "B" yani "az, durulaşmış ve derin" olmuştur. Çünkü, çocuksu davranışlardan sıyrılma-ya başlayan ergen artık belli ilgi alanlarında derinlemesine çalışmalar yapmaya başlar. Resim yapmak, keman çalmak ya da edebiyatla ilgilenmek gibi.

18. Davranışlarınız hangi yönde gelişmekteydi?

- A. Çok konuşkan ve dağınık
- B. Gürültücü ve atılğan
- C. Çalımlı ve denetlenmiş

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Bu kez de yanıtınız "C" yani "çalımlı ve denetlenmiş" davranışlar olmalıydı. İlgi alanı daraldığı ve derinleştiği için ergen, her konuda konuşmanın gereksizliğine inanmaktadır. Bu nedenle daha çalımlı ve denetimli davranışlar artık onun kişiliğini yansıtmaya başlamıştır.

19. Hangi kümelerde bulunmak isterdiniz?

- A. Seçilmiş ve az üyeli kümeler
- B. Kalabalık kümeler

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Ergenlerin kümelerinde daha yakın bir ilişki ve daha iyi örgütlenme görüldüğü için yanıtınız "A" olmalı idi. Çocukluk çağının tersine, ergenlik çağında, sırdışlığın ve yakın arkadaşlığın olduğu küçük kümelerin sayısı çoğalır. Böylece geliş güzel küme etkinliklerinden daha düzenli disiplinli küme etkinliklerine katılmalar görülür.

Ayrıca ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine uygun arkadaşlar seçmeye özen gösterme, ergenin en belirgin davranışları arasındadır.

20. Ergenin karşıt cins ile arkadaşlığı hangi düzeydedir

A. Ne kadar çok kimsenin ilgisini çekerse o kadar iyidir.

B. Tek kimsenin ilgisi onun için yeterlidir.

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Yanıtınız dilerim "A" değildir. Çünkü, artık yetişkinlerin davranışlarına benzer davranışlar beklediğimiz ergen artık ocuk değildir. Artık onun tek beğendiği, tek sevdiği vardır. Günler geçtikçe bu kişi-ler değişebilir. Ama onun beğendiği tek olmalıdır. Onun için doğru yanıt "B" dir.

Toplumsallaşmanın gereği olan kümeleri: yakın arkadaşlık; küçük; büyük; kurulmuş kümeler ve çeteler olarak sıralayabiliriz.

Yakın Arkadaşlık Kümeleri: Çoğunlukla iki-üç kişiden oluşur. Kızlarda daha erken başlar. Bunlar sırlarını paylaşmaktan, birlikte başkalarını ekiştirmekten, başkaları ile kavga etmekten zevk alırlar.

21. Bugün için ya da lisedeki günleriniz için sizin ya da arkadaşlarınızın oluşturduğu bir "yakın arkadaşlık" kümesinin üyelerini yazınız?

Yanıtınızı yanıt kağıdındaki ilgili yere yazınız.

Küçük Kümeler: Birkaç yakın arkadaş kümesinin bir araya gelmesinden (3-6 ya da biraz daha fazla kişiden) oluşur. Üyelerin benzer ilgilerinin, dostluklarının, yeteneklerinin olması ve birlikte hoş zaman geçirmek istemeleri bu kümelerin kurulmasının en belirgin nedenlerindendir.

Büyük Kümeler ise, aynı konuya ilgi duyan ya da aynı çevrede oturan küçük kümelerin birleşmesiyle oluşur. Hiçbir kümeye giremeyenleri de içine alır. Üyeler arası ilişki öbür kümelere göre daha azdır.

22. Yakın arkadaşlık kümesi ile küçük ve büyük kümelerdeki üyelerin sırasıyla kümelerde geçirdikleri zaman sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Az, daha az, çok daha az.
- B. Daha az, az, çok daha az.
- C. Çok, az, çok daha az.

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "C" olmalıdır. Çünkü, yakın arkadaşlık kümesinde ilişkiler sıkı-fıkı olduğundan fazlaca zamanın harcandığı bu kümelerde görülür. Yine bu kümelerden oluşan küçük kümelerde de buna yakın zaman harcanabilir. Ancak büyük kümelerde üyeler arası ilişki zayıf olduğu için en az zaman bu kümelerde harcanır.

Okullarda kurulan öğrenci dernekleri, eğitsel kollar ve benzerleri de kurulmuş kümeler'dir. Özellikle demokrasinin öğrenilmesinde önemleri büyüktür.

Ailedeki, okuldaki ve çevredeki toplumsal havaya uyamamış kimi gençlerin, bir araya gelerek, toplumca beğenilmeyen ve olumsuz davranışları yapan çeteleri oluşturdukları görülür. Daha çok erkeklerden oluşan çeteler; hırsızlık, kabadayılık, sevmediklerine karşı saldırıda bulunma gibi toplumca suç sayılan işleri yaparlar. Oldukça iyi örgütlenmişlerdir.

Ergenlerde arkadaşlık kurma, iki yönlü bir yol izler. Bir yandan ergen, kendisine arkadaş olarak seçeceği kişiyi beğenmeyi; kendisi ile onun aynı şeylerden hoşlanmasını; kendinin yeteneklerine ve toplumsal durumuna uymasını ister. Öbür yandan ise, kendisinin arkadaşınca beğenilmesini; onun hoşlanacağı şeylerden hoşlanmayı; ona bağlanmayı; onun için özverilere katlanmayı ister ve onun bazı kusurlarını kabul etmesi gerektiğini anlamaya başlar. Böylece ergen, başkalarını olduğu gibi kabul etmesinin ve kendisinin birçok durumlara uymasının gerektiğini anlar.

BİREYSEL AYRILIKLAR:

Toplumsal gelişimde bireysel ayrılık gösterenler, ya kümelere kabul edilmemiş yalnız çocuklardır ya da önderlerdir. Arkadaş edinememiş yalnız çocukların genellikle; kavgacı, kötü huylu, saldırgan, küfürbaz, mızız, küskün ve korkak oldukları gözlenir. Önderler ise kümenin çoğunluğunca sevilirler. Kümenin istediği niteliklerin yanı sıra bedensel yapısı, moda uygun giyinişi ile iyi bir görünüme sahip olması; karakter bozukluklarının olmaması; zeki, başarılı, olgun ve üstün

olması önder için beklenen genel niteliklerdir.

Önderin küme çalışmalarında ve kümeyi bir amaç doğru yöneltmesinde de usta olması gerekir. Ergenlik çağı, toplumun önderlerinin yetiştirilmesinde önemli bir aşamadır.

BİREYİN GELİŞİMİNİN TANINMASI

Sınıfı toplumsal bir küme niteliğine ulaştırmak, öğrencilerin toplumsal gelişimini gerçekleştirmek ve sınıfta iyi bir öğrenim ortamı kurabilmek için:

- 1) Sınıfın toplumsal dokusu. 2) Sınıftaki küme çalışmalarının gidişi. 3) Öğrencilerin sınıftaki toplumsal yeri 4) Öğrencilerin toplumsal gelişimine çevrenin etkisinin tanınması gerekir.

Sınıfın Toplumsal Dokusu: Toplumsal durum ölçeri (sosyometrik teknik) ile sınıftaki kümeler saptanır. Ölçerin sonucunda toplumsal ilişkiler çizelgesi ile toplumsal ilişkiler çizgesi yapıldığında sınıfın toplumsal dokusu daha iyi belirlenir. Toplumsal durum ölçerinin dört aşaması vardır.

1. İlkın öğrencilere küçük bir kağıt verilir. Bu kağıtlara kendi adlarını ve sorulacak soruya göre, arkadaşlarının adlarını yazmaları istenir. Bu sorular şunlardan biri olabilir.

- . Bu sınıfta en çok sevdiğiniz arkadaşınız kimdir?
- . Sırada kimlerle oturmak istersiniz?
- . Bir kümede kiminle çalışmak istersiniz?

. Bir geziye kiminle gitmek istersiniz?

Bunun gibi daha başka sorular da olabilir. Bazı durumda iki ya da üç adın sırayla yazılması istenebilir.

2. Öğrencilerden, istenenleri gizli olarak yazmaları ve kağıdı katlayarak kimseye göstermeden getirmeleri istenir.

3. Toplanan bilgilere göre toplumsal ilişkiler çizelgesi düzenlenir.

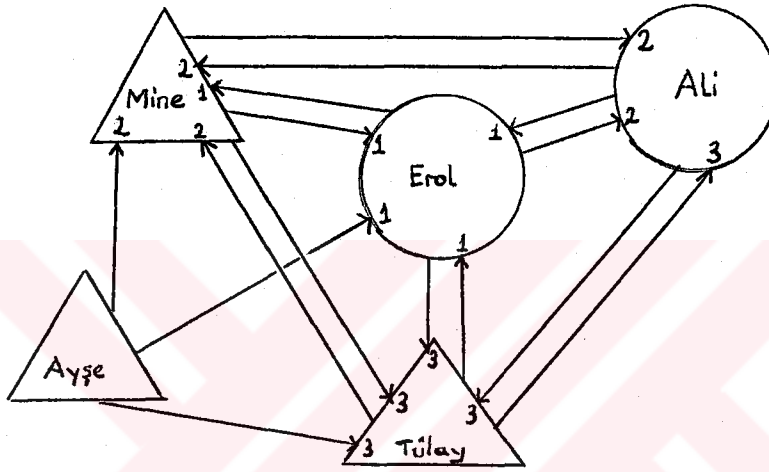
Örneğin; beş kişilik küme için toplumsal ilişkiler çizelgesini birlikte düzenleyelim. Aşağıdaki çizelgede "seçenler"in I.dikey sütuna ve "seçilenler"in de I.yatay sütuna yazıldığını görüyorsunuz. Kim, kimi kaçınıcı olarak seçiyorsa o sayıyı karşılaştıkları boşluğa yazıyoruz. Örneğin, Erol, 1.olarak Mine'yi, 2. olarak Ali'yi, 3. olarak Tülay'ı seçmiştir. Seçenler bölümünde önce Erol'u buluyoruz. Erol'dan yatay sütunda ilerlerken seçilenler bölümündeki Mine ile kesişen boşluğa, 1 Ali ile kesişen boşluğa 2, ve Tülay ile kesişen boşluğa 3 yazıyoruz. Aynı işlemi öbürleri için yineliyoruz. Küme üyeleri bitince 1., 2., 3., olarak seçilenlerin sayısını toplayarak, toplam bölümüne yazıyoruz. Böylece, Erol'un, Mine'nin, Ali'nin ve Tülay'ın önderi olmayan bir küme oluşturduğunu ancak, Ayşe'nin yalnız çocuk olduğunu saptamış oluruz.

Toplumsal İlişkiler Çizelgesi

Seçilenler					
Seçenler	Erol	Mine	Ali	Tülay	Ayşe
Erol		1	2	3	
Mine	1		2	3	
Ali	1	2		3	
Tülay	1	2	3		
Ayşe	1	2		3	
1.Olarak	4	1			0
2.Olarak	0	3	2	0	0
3.Olarak	0	0	1	4	0
Toplam	4	4	3	4	0

4. Son olarak da bu toplanan bilgiyi bir çizgi (grafik) ile göstermek yararlı olur. Bu çizgeye, toplumsal ilişkiler çizgesi (sosyogram) denir. Çizgede kızlar üçgen, erkekler çember biçiminde gösterilir.

Toplumsal İlişkiler Çizgesi



Sosyometrik teknik özellikle Temeleğitim ve Ortaöğretim için çok iyi bulgular ortaya koyabilmektedir. Ancak çok dikkatli kullanılması ve sonuçlarının kesinlikle ilgili kümeye duyurulmaması gerekir.

Sınıftaki Küme Çalışmalarının Gidişi: Çeşitli nedenlerle sınıf içinde yapılan küme çalışmalarında, kümelerin çalışma akımı nasıldır; her üyenin etkinliğinin derecesi nedir; çalışmalar hem toplumsallaşmaya hem de öğrencilerin öğrenmesine yardım etmekte midir? Kümelerin çalışmaları gözlem kartları ve ölçekleri ile tanınabilir.

Öğrencilerin Sınıftaki Toplumsal Yeri: Her öğrenci öbür arkadaşlarına göre nasıl bir toplumsal yere sahiptir? Arkadaşlarınca kabul ya da reddedilmekte midir? Her öğrenciye arkadaşlarınca verilen değer nedir? Öğrencilerin dolduracağı derecelendirme ve sıralama listeleri, her öğrencinin sınıftaki yerini tanımaya yardım eder.

Öğrencilerin Toplumsal Gelişimine Çevrenin Etkisi: Ailenin toplumdaki yeri? Çocuğun ailedeki yeri? Çocuğun çevresi nedir? Çocuğun toplumsal yaşantıları nelerdir? Bu konuda, ailede yapılacak gözlemler ve onlarla görüşmeler yeterli bilgileri verebilir.

EĞİTİMDE GÖZÖNÜNDE TUTULACAK YÖNLER

Bireyin toplumsallaşabilmesi için öğrenmesi gereken davranışlar vardır. Bu davranışlara bakarak bireyin toplumsallaşıp toplumsallaşmadığına karar veriniz.

23. Öğretmen olarak atandığınız okulda saldırgan kişilikli öğrencilerinizin toplumsallaşabilmelerini sağlamak amacıyla hangi davranışı yeğlersiniz?

- A. Güreşçi olmaları için yönlendiririm
- B. Öncelikle bu davranışlarını cezalandırırım
- C. Saldırgan davranışlarının toplumca kabul görmediğini, yapmamaları gerektiğini öğütlerim.

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Evet. Oldukça zor bir soru. Bireyin toplumsallaşabilmesinde öncelikle gereksinmelerini doyurmak için yapacağı davranışlarından toplumca beğenilmeyenleri yapmama ya da bu davranışlarını en düşük düzeye indirebilme gücüne ulaşması gerekir. O halde doğru yanıt "A" yani öğrencilerin güreşçi olmaları için yönlendirilmeleri olmalıdır. Ayrıca toplumsallaşmış bireyin düşüncelerini, yasaklanmış amaçlardan, isteklerden sıyrarak toplumca kabul edilmiş davranışlardan büyük bir kısmını yapmayı alışkanlık haline getirmesi ve yapacaklarını zamanında, yerinde yapması gerekmektedir.

Bu özelliklere sahip bir kimsenin, yasalar, töreler ve gelenekler çerçevesinde toplumun bir üyesi olarak, başkaları ile iyi ilişkiler geliştireceği kabul edilebilir. Toplumca beklenen, umut edilen davranışları yapmaya başlayan çocuğun, toplumsallaşmakta olduğu söylenebilir.

Bunun için çocuğun ve gencin her gelişim çağında adım adım, aşağıdaki niteliklere sahip olacak biçimde gelişmesi gerekir:

1. Çocuk sahip olduğu bilgi ve becerilerin yeterliliği içinde, kendinin ve toplumun sorunlarını çözmeye uğraşmalıdır.

2. Kendine karşı saygılı ve güvenli olmalıdır.

3. Başkaları ile iyi ve etkili ilişkiler kurabilmeli, onların haklarına saygılı olmalı, doyurucu ve zevkli bir yaşama için arkadaşlarına yardım etmelidir.

4. Akla uygun amaçlara, ilgilere ve haz verici uğraşılara sahip olabilmelidir.

5. Yaptıklarının övünülecek değerde olması için çalışmalı, fakat bunları yapmadan önce değerlerini özenle eleştirebilmelidir.

Toplumsal olgunluk, her yaş basamağına göre, genel olarak öğrencinin ulaşması gereken, toplumsal gelişim düzeyini gösterir. Öğrenci yaşına göre gelişiminde daha ileri ya da geri düzeyde olabilir.

Toplumsal olgunluğa ulaşmak için, öğrencinin ilkin küme içinde gereken davranışları geliştirmesi gerekir. Okulda çalışma ve oyun kümelerinde öğrencinin şu davranışları geliştirmiş olması ya da geliştirmesi onun toplumsal gelişimine katkılarda bulunur.

Öğrenci bulunduğu kümenin içinde,

1. Görevini benimsemiş küme içinde yerini bilmiş olmalı;

2. Kümenin etkinliklerine gönüllü katılabil-meli;

3. Kümenin kurallarına ve değerlerine uyabil-meli;

4. Kümenin yaptığı işlere katkılarda buluna-bilmeli;

5. Verilecek sorumlulukları yüklenebilmeli;

6. Diğer üyelerle iyi ilişkiler kurabilmeli;

7. Kümesinin toplum (ya da okul) içindeki yerinin onurlu olması için, toplumun kınayacağı ya da yasalara göre suç olan davranışları yapmamalı;

8. Kümenin kendinden istedikleri ile ailesinin ve toplumun kendinden istedikleri arasında olumlu bir denge kurabilmelidir.

Bireyin toplumsal gelişimi yaşantılarına dayanır. Toplumsal gelişim bireyin ilk yaşlarından başlayarak yaşamı boyunca, iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapmasıdır. Toplumsal gelişimde de bireysel ayrılıklar vardır. Okul bir yandan, bireyin toplumsal gelişimini sağlamaya çalışırken, öbür yandan da bireyin bilinçli olarak toplumsallaşmasını sağlamaya çalışır.

Böylece, bütünlük içinde oluşan bireyin gelişimini toplumsal gelişim açısından da incelemiş bulunuyoruz.



TOPLUMSAL GELİŞİM ÜNİTESİNİN YANIT KAĞIDI

Öğrencinin no:

Sınıfı :

Aldığı Puan:

Adı-Soyadı :

1- A B C

2- A B C

3- A B

4- A B C

5- A B

6- A B

7- A B

8- A B C

9- A B

10- A B

11- A B

12- A B C

13- A B

14- A B

15- A B

16- A B

17- A B

18- A B C

19- A B

20- A B

21-

22- A B C

23- A B C

TOPLUMSAL GELİŞİM ÜNİTESİ ÖĞRENME DÜZEYİ TESTİ

1. Bireyin kendi kümesi ya da kültürü içinde yaşayanlar gibi davranmayı öğrenmesine ne ad verilir?
 - A. Benlik
 - B. Toplumsallaştırma
 - C. Toplumsallaşma
 - D. Toplumsal olgunluk
 - E. Öykünme
2. Bireyin "anlayış, duygu, tutum ve beceri gibi özellikler bakımından içinde yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin genellikle erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumu"na ne ad verilir?
 - A. Toplumsal olgunluk
 - B. Benlik
 - C. Toplumsallaşma
 - D. Üst benlik
 - E. Toplumsallaştırma
3. Okulöncesi çağda çocuklarda inatçılık en yüksek düzeyine hangi yaşta ulaşır?
 - A. 0-1
 - B. 1-2
 - C. 3-4
 - D. 5-6
 - E. 1-6
4. Çocukta benlik kavramı hangi yaştan sonra gelişmeye başlar?
 - A. 1
 - B. 2
 - C. 3
 - D. 4
 - E. 5
5. Çocuk, arkadaşları ile ilişki kurmada ilk önemli yaşantıları ne zaman kazanır?
 - A. Birinci çocukluk çağında
 - B. İkinci çocukluk çağında
 - C. Temeleğitim çağında
 - D. Ortaöğretim çağında
 - E. Yükseköğretim çağında
6. Duygudaşlık davranışları çocuklarda hangi yaşta başlayarak gelişir?
 - A. 1
 - B. 3
 - C. 5
 - D. 7
 - E. 9

7. Aşağıdakilerden hangisi toplumsallaşmanın gereği değildir?
- A. Toplumca beğenilmeyen davranışları yapmamak
 - B. Kendini yasaklanmış amaçlardan arıtmak
 - C. Boş zamanlarını dolduracak işler bulmak
 - D. Yapacaklarını zamanında yapmak
 - E. Toplumun törelerine göre davranmak
8. Ergenin beğendiği kimseleri örnek alarak onların kişilik özelliklerini benzetlemesi, hangi benliğin güçlenmesini sağlar?
- A. Psikolojik benlik
 - B. Bedensel benlik
 - C. Ülküleştirilmiş benlik
 - D. A-B seçenekleri
 - E. B-C seçenekleri
9. Ergenin hızlı büyüyen organlarını ve görünüşünü beğenmemesinden, çocukluk yıllarında geliştirdiği hangi benlik kavramı sarsıntıya uğrar?
- A. Psikolojik benlik
 - B. Bedensel benlik
 - C. Ülküleştirilmiş benlik
 - D. A-B seçenekleri
 - E. B-C seçenekleri

10. Kurulmuş kümelerin niteliğine ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?
- A. Yakın arkadaşlık kümelerinden oluşur
 - B. Küçük kümelerden oluşur
 - C. Belli bir etkinlik için bir araya getirilmiş üyelerden oluşur
 - D. Uyumsuz gençlerden oluşur
 - E. Aynı cins üyelerden oluşur
11. Yakın arkadaşlık kümelerinin niteliğine ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?
- A. Eşit sayıdaki kız ve erkekten oluşur
 - B. Aynı cinsteki ergenlerden oluşur
 - C. Aynı yaştaki kızlara bakarak erkeklerde görülür
 - D. Her yaştan az sayıdaki kızlardan oluşur
 - E. Her yaştan az sayıdaki erkekten oluşur
12. Küçük kümelerin niteliğine ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?
- A. Birkaç yakın arkadaş kümesinden oluşur
 - B. Geçici bir amaç için kurulurlar
 - C. Bir derste bir ödevi yapmak için kurulurlar
 - D. Üyeleri arasında sırdışlık yoktur
 - E. Aynı cins üyelerden oluşması koşuldür
13. Sosyometrik test öğrencilerin hangi yönünü tanıtır?
- A. Sınıfın toplumsal dokusunu
 - B. Öğrencilerin toplumsal ilişkilerinin bozukluğunu
 - C. Öğrencilerin öğretmene karşı tutumlarını
 - D. Sınıfın öğrenme ortamını
 - E. Sınıf içi tartışmaların nedenini

14. Öğrencilerin sınıftaki toplumsal yerini aşağıdaki tekniklerden hangisi belirler?
- A. Sosyometri
 - B. Olay incelemesi
 - C. Dereceleme-sıralama listeleri
 - D. Tümce tamamlatma
 - E. Görüşme
15. Öğrencileri tanıma tekniklerinden hangisi diğerlerine bakarak daha derin bir incelemeyi gerektirir?
- A. Sosyometri
 - B. Gözlem
 - C. Olay incelemesi
 - D. Tümce tamamlatma
 - e) Görüşme
16. Öğrenci sorunlarını tanımaya en çok yardım eden teknik aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Sosyometri
 - B. Gözlem
 - C. Görüşme
 - D. Tümce tamamlatma
 - E. Olay incelemesi

17. Toplumsal davranışlara ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi en doğrudur?
- A. İnsan doğuştan toplumsal davranışlar getirmez
 - B. İnsanın toplumsal davranışları kalıtımla gelişir
 - C. İnsan toplumsal davranışlarını öğrenmeden de yapar
 - D. İnsan toplumsal davranışlarını benzetleyerek öğrenir
 - E. İnsan toplumsal davranışları yapmaya yeterli doğar
18. Yaşına göre toplumsal gelişimini sağlayamamış bireye davranışlarında toplumca onaylanmayan bozukluklar ve kusurlar göstereceğinden nasıl davranılmalıdır?
- A. Gözetim altında tutulmalıdır
 - B. Toplumsal baskı altında tutulmalıdır
 - C. Toplumsallaşmış başka bir bireyin kontrolü altında tutulmalıdır
 - D. Herhangi bir baskı altına alınmamalıdır
 - E. Bir süre yalnız dinlenmesi sağlanmalıdır
19. Kızlarla erkeklerin ayrı ayrı kümeler oluşturması en yegün hangi çağda görülür?
- A. Birinci çocukluk
 - B. İkinci çocukluk
 - C. Temeleğitim çağında
 - D. Ortaöğretim çağında
 - E. Yükseköğretim çağında

20. Bireyin aile baskısından kurtulmaya çalışmasının yeğınleştiğı çağ aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Birinci çocukluk
 - B. İkinci çocukluk
 - C. Erinlik
 - D. İlk ergenlik
 - E. Son ergenlik
21. Çocuklara bakarak, ergenlerde aşağıdaki davranışların hangisinde artma görülür?
- A. Düzenli etkinliklere katılma
 - B. Konuşkanlık
 - C. Gürültücülük
 - D. Atılğanlık
 - E. Tutarsızlık
22. Çocuklara bakarak, ergenler daha çok hangi nitelikteki kümelere katılmaya eğilimlidirler?
- A. Kalabalık kümelere
 - B. Amacı belirli olmayan kümelere
 - C. Karşıt cinsten üyesi olan kümelere
 - D. Aynı cinsten üyesi olan kümelere
 - E. Kendi sosyo-ekonomik düzeyinde olan kümelere
23. Bir bireyin akran kümelerine alınmasında aşağıdakilerden hangisi en önemli etmeni oluşturur?
- A. Üstün zekalı olmak
 - B. Öğretmenin gözdesi olmak
 - C. Varlıklı olmak
 - D. Yoksul olmak
 - E. Kümenin istediğı özellikte olmak

24. Kümelerin, birey üzerine etkilerinin ve baskılarının en çok olduğu çağ aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Birinci çocukluk
 - B. İkinci çocukluk
 - C. Erinlik
 - D. Ortaöğretim
 - E. Yükseköğretim
25. Toplumun önderlerinin yetiştirilmesinde en önemli çağ aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Birinci çocukluk
 - B. İkinci çocukluk
 - C. Erinlik
 - D. İlk ergenlik
 - E. Son ergenlik
26. Aynı cins ergenlerden oluşan hangi kümeler oldukça iyi örgütlenmiştir?
- A. Yakın arkadaşlık kümeleri
 - B. Küçük kümeler
 - C. Büyük kümeler
 - D. Kurulmuş kümeler
 - E. Çeteler
27. Kimi gençler için "sığınılacak liman olma" hangi kümeler için söz konusudur?
- A. Yakın arkadaşlık kümeleri
 - B. Küçük kümeler
 - C. Büyük kümeler
 - D. Kurulmuş kümeler
 - E. Çeteler

28. Bireyin toplumsallaşabilmesinde aşağıdakilerden hangisi gerekli değildir?
- A. Toplumsal değerleri anlamak
 - B. Toplumsal değerlere akla uygun esneklikle uymak
 - C. Toplumsal değerlere uymayı geliştirmek
 - D. Toplumsal değerlerin yaygınlaşmasını sağlamak
 - E. Toplumsal değerlerin önemini kavramak
29. Büyük kümelere ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?
- A. Aynı cins üyelerden oluşur
 - B. Bir sınıfın öğrencilerinin tümünü kapsar
 - C. Kurulmuş kümelerden oluşur
 - D. Küçük kümelerin bir araya gelmesiyle oluşur
 - E. Üyeler arasındaki ilişki çok sıkıdır
30. Öğrenci tanıma tekniklerinden hangisi, kullananın yanlı (subjektif) olmasına daha elverişlidir?
- A. Sosyometri
 - B. Gözlem
 - C. Olay incelemesi
 - D. Soru listesi (anket)
 - E. Tümce tamamlatma
31. Öğrenci tanıma tekniklerinden hangisi yanıtlayanın yanlı (subjektif) olmasına daha elverişlidir?
- A. Sosyometri
 - B. Gözlem
 - C. Olay incelemesi
 - D. Soru listesi (anket)
 - E. Tümce tamamlatma

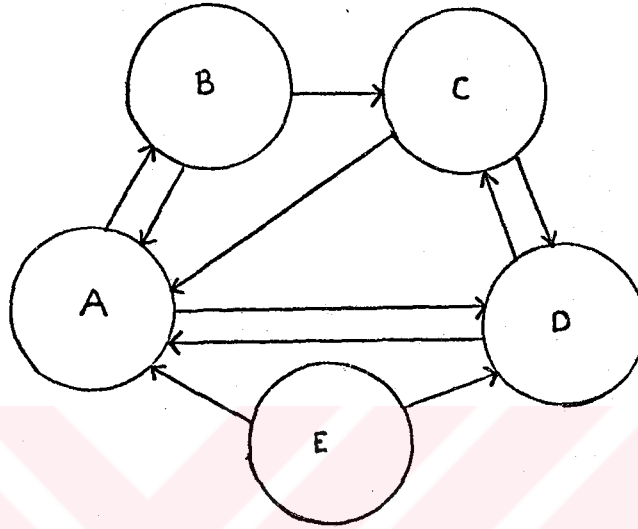
32. Sınıfın toplumsal yapısını oluşturan "ayrıcalıklar" ögesinin anlamı nedir?

- A. Öğretmenin kimi öğrencilere fazla not vermesidir
- B. Öğretmenin kimi öğrencileri beğendiğini açıklamasıdır
- C. Başarılı öğrencilere ödüller verilmesidir
- D. Öğrencilerin sınıf içinde kendi kişiliklerine uygun haklar elde etmesi
- E. Öğrencilerin sınıf içinde oturuş sıralarına göre edindikleri haktır

33. Sınıfın toplumsal yapısını oluşturan "kuvvet" ögesinin anlamı nedir?

- A. Öğretmenin disiplin gücü
- B. Sınıfı oluşturan öğrencilerin her biri
- C. Sınıfı oluşturan kümelerin gücü
- D. Sınıfın başarı ortalaması

34. Aşağıda toplumsal ilişkiler çizgesi verilen kümenin bireysel ayrılık gösteren bireylerini en doğru saptayan seçenek hangisidir?



- A. Kümenin yalnız çocuğu "E", önderi ise "D" dir
 B. Kümenin yalnız çocuğu "C", önderi ise "A" dir
 C. Kümenin yalnız çocuğu "B", önderi ise "A" dir
 D. Kümenin yalnız çocuğu "C", önderi ise "D" dir
 E. Kümenin yalnız çocuğu "E", önderi ise "A" dir.
35. Ailenin toplum içindeki yerini oluşturan değişkenlere ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi en doğrudur
- A. Çocukların davranışlarını etkilemez
 B. Çocukların arkadaş seçimini etkiler
 C. Çocukların arkadaş seçimini etkilemez
 D. Çocukların meslek seçimini etkilemez
 E. Çocukların başarılı olmalarını etkiler

36. Toplumsallaşmış birey aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmaz?
- A. Toplumun sorunlarına çözümler aramaya çalışır
 - B. Başkaları ile toplumca beklenen ilişkiler kurar
 - C. Yaptıklarını dikkatlice eleştirir
 - D. Özgeci davranarak yardımlar yapar
 - E) Başkasının zararına da olsa ilkin kendi sorunlarını çözer
37. "Çocukluk çağından yetişkinlik çağına doğru, adım adım öğrencinin bağımsızlığa doğru gelişmesi gerekir" sözünün anlamını aşağıdakilerden hangisi yansıtmaktadır?
- A. Ergenlik çağında, ergen ana-babasından kopmalıdır
 - B. Kişinin yaşı ilerledikçe yalnızlığa alıştırılması gerekir
 - C. Bağımsızlığa kavuşmanın anlamı mantıklı olmak demektir
 - D. Çocuğun yaşı ilerledikçe bağımsızlığının geliştirilmesi, toplumsallaşmasının gereğidir
 - E. Çocukluk çağında bağımsız olan kişi büyüünce de bağımsız olur.

38. Bir örnek olay:

Altı yaşındaki Ezgi'ye Tülin teyzesi paket içinde bir armağan verir. Ezgi içinde ne olduğunu anlamak için merakla paketi sıkar. Anne-Yapma Ezgi Armağanı bozacaksın. Bir armağan alındığında ne denir?

Ezgi (öfkeyle) - Teşekkür ederim.

Anne - Aferin oğlum.

SORU: Ezgi'nin Annesi ya da Babası siz olsaydınız ne yapardınız?

- A. "Bu güzel armağan için teşekkür ederiz Tülin Teyze" derim.
- B. "İşte benim oğlum armağan almasını bilir ama teşekkür etmesini bilmez" derim.
- C. Elinden armağanı hemen alır, "sen armağandan ne anlarsın" derim.
- D. Ezgi'nin Annesi gibi davranırım.
- E. "Haydi benim güzel oğlum" der, paketi açar

onunla oynarım.

II. UYGULAMA

TÖREL GELİŞİM ÜNİTESİ

BELİRTKE TABLOSU

GÜNLÜK DERS PLANI

BİÇİMSEL BÖLÜM

EĞİTİM DURUMU BÖLÜMÜ

TÖREL GELİŞİM ÜNİTESİ ÖĞRENME DÜZEYİ TESTİ

GÜNLÜK DERS PLANI

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun adı: G.Ü.Mesleki Eğitim Fakültesi-Teknoloji
Eğitimi Bölümü

Dersin adı: Eğitim Psikolojisi

Sınıf : II

Ünitenin adı: Törel Gelişim

Süre : A kümesi 105 dakika

B kümesi 70 dakika

C kümesi 35 dakika

Öğretmenin adı-soyadı: F.Vildan Egelioglu

Öğretme ve öğrenme yöntemi: Programlı Öğretim

Kaynak Kitaplar: Başaran, İbrahim Ethem. Eğitim
Psikolojisi (Modern Eğitiminin
Psikolojik Temelleri) Ankara: Gül
Yayınevi. 1985.

Yörükoğlu, Atalay. Çocuk Ruh Sağlığı
Ankara: T.İş Bankası Kültür
Yayınları. 1984

Yavuz, Fehmi. Din Eğitimi ve
Toplumumuz. Ankara: Doğan Yayınları.
1969.

Jersild A.T.Çocuk Psikolojisi C.III.
Çev: Gülseren Günce. Ankara:
A.Ü.Eğitim Fakültesi 1972 (s.161-
216).

Araç ve Gereçler: Programlı Öğretim Aracı

Ünitenin Örüntüsü

Konu Başlığı

Kavramlar

Çağlara Göre Gelişim

Okulöncesi çağ

Temeleğitim çağı

Ortaöğretim çağı

Bireysel Ayrılıklar

Karakter bozukluğu gösterenler

Peşin yargılılar

Yeğin tutum bozukluğu gösterenler

Bireyin Gelişiminin Tanınması

Bencil davranışlar

Başkalarına uygun davranışlar

Duygusal törel bilinç

Ussal ve özgeci davranışlar

Eğitimde Gözönünde Tutulacak Yönler

ANA NOKTALAR

1. Bireyin törel gelişimi, yaşantılarına dayanır.
2. Törel gelişim, bireyin ilk yaşlarından başlayarak yaşamı boyunca, iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapmasıdır.
3. Törel gelişimde de bireysel ayrılıklar vardır.

4. Okul, bir yandan, bireyin törel gelişimini sağlamaya çalışırken, öbür yandan da, bireyin bilinçli olarak törel değerleri uygulamasını sağlamaya çalışır.

YARDIMCI NOKTALAR

1. Birey törel olgunluğu; töredışı, bencil, başkalarına uygun, duygusal davranışlar aşamalarından geçerek ussal ve özgeci davranışlar aşamasına ulaşarak kazanır.
2. Töreye karşı olumlu tutum, töreye inanma, törel kuralları uygulama törel gelişimin temel öğeleridir ve okulöncesi çağında çocuğa kazandırılmalıdır.
3. Temeleğitim çağı törel bilincin ilk belirtilerinin bulunduğu çağdır.
4. Törel bilinç ergenlik (ortaöğretim) çağında oldukça yüksek düzeye ulaşır.
5. Törel gelişimde; karakter bozukluğu gösterenler, peşin yargılılar ve yeğin tutum bozukluğu gösterenler bireysel ayrılıklar olarak sıralanır.
6. Törel olgunluğa kimi aşamalardan geçerek ulaşılıyorsa da bireyin tüm törel davranışları yalnız bir aşamaya yerleştirilemez.
7. Karakter eğitiminde en etkili yol, öğrencinin karşı karşıya kaldığı törel sorunlarını çözmesinde kılavuzluk etmektir.

HEDEF. Törel gelişime ilişkin terimler bilgisi (1.11)

Davranışlar

1. Verilen bir tanıma ilişkin terimi, önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Törel davranışların aşamalı sıralama bilgisi

(1.22)

Davranışlar

2. Verilen çağlara göre bireyin davranışlarının hangi aşamada olması gerektiğini önerilenlerden seçip işaretleme.
3. Törel davranışların aşamalı sıralamasını önerilenlerden seçip işaretleme.

HEDEF. Törel gelişimin çağlara göre görevleri bilgisi

(1.23)

Davranışlar

4. Verilen çağdaki bir çocuğun gelişim görevlerini önerilenlerden seçip işaretleme.

HEDEF. Törel gelişimde bireysel ayrılıklar bilgisi

(1.23)

Davranışlar

5. Verilen bireysel ayrılık kümesindeki bireylerin özelliklerini önerilenlerden seçip işaretleme.

HEDEF. Bireyin gelişiminin tanınmasında kullanılan
ölçütler bilgisi (1.24)

Davranışlar

6. Verilen törel davranış ölçütünün önerilen
törel olgunluk aşamalarından hangisinin
kapsamına girdiğini seçip işaretleme.

HEDEF. Çağlara göre bireydeki törel gelişimi kavrayabil-
me (2.20)

Davranışlar

7. Törel gelişimi sağlamada gerekli olan
disiplini önerilenlerden seçip işaretleme
8. Gelişim çağlarına göre çocukların kendile-
rinden beklenen davranışları yapmamaları-
nın nedenlerini önerilenlerden seçip
işaretleme
9. Verilen davranış örneklerinin hangi yaşa
ilişkin olduğunu önerilenlerden seçip işa-
retleme.

HEDEF. Törel gelişimde bireysel ayrılıkları ayırtedebil-
me (2.20)

Davranışlar

10. Bireysel ayrılığından ötürü geliştirebile-
ceği davranış örneği verilen bireyin,
hangi bireysel ayrılık kümesinde yer ala-
bileceğini önerilenlerden seçip işaretleme

11. Geliştirilebileceği varsayılan duygu örneğinin sonucunda bireyde hangi tür davranışların oluşacağını önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Eğitim Psikolojisinin törel gelişime ilişkin bulgularının eğitimdeki işgörüşünü açıklayabilme (2.20)

Davranışlar

12. Törel gelişimde tüm törel davranışlarıyla bireyin yalnız bir aşamaya giremeyeceğinin nedenini önerilenlerden seçip işaretleme
13. Verilen törel davranış aşamalarına ilişkin örneklerin benimsenmesinin nedenlerini önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Bireyin törel gelişimi açısından eğitimde gözönünde bulundurulması gereken özellikleri kestrebilme (2.30)

Davranışlar

14. Törel gelişimin bulguları ışığında karakter eğitiminde izlenebilecek yolları önerilenlerden seçip işaretleme
15. Karakter eğitimi açısından okulun görevlerini aşan özelliği önerilenlerden seçip işaretleme

16. Suçlu çocukların yaşamlarından verilen örneklerle çocukları suç işlemekten korumak için işekoşulacak işlemleri önerilenlerden seçip işaretleme

HEDEF. Yeni ve özel durumlarda eğitim psikolojisinin törel gelişime ilişkin ilkelerini uygulayabilme
(3.00)

Davranışlar

17. Verilen sorunlu bir törel davranış örneğinin nedenlerini ya da nedeni olamayacak durumları önerilenlerden seçip işaretleme
18. Verilen sorunlu bir törel davranış örneğinin doğurgusu olabilecek yeni davranışları ve bu davranışı düzeltmek için ana-baba ve öğretmenlerin tutumlarında işekoşulabilecek ilkeleri önerilenlerden seçip işaretleme

**T. C.
Yükseköğretim Kurulu
Dokümantasyon Merkezi**

EĞİTİM DURUMU BÖLÜMÜ

YÖNERGE

Kendi kendine öğrenme programları söz konusu olduğunda, kuşkusuz her öğrenci kendi bireysel hızına göre hareket edecektir. Siz de bu üniteyi kendi öğrenme hızınıza göre öğreneceksiniz. Bu nedenle çalışmanıza ara vermeksizin, ancak her aşamayı öğrenerek ilerleyiniz. Öncelikle yanıt kağıdınızı bulunuz. Şimdi programı okumaya başlayınız. Sorulara verdiğiniz her yanıtı, hemen yanıt kağıdındaki ilgili seçeneği çember içine alarak belirleyiniz. Sonra programı okumayı sürdürerek yanıtınızın doğruluğunu kontrol ediniz. Yanıtlarınızı yanıt kağıdına hemen belirlemeniz kendi kendinizi denetleyebilmeniz açısından önemli görülmektedir. Yanıtlarınızın ille de doğru olması gerekmez. Doğru yanıtlar - aşağıda görüldüğü gibi - her soruyu ayıran çizgilerin hemen altında bulunmaktadır.

Böyle çizgiler gördüğünüzde, altındaki yazılı metni, soruları yanıtlayıncaya kadar kapatınız. Sonra doğru yanıtı görmek için devamını okuyunuz.

Eğer hazırsanız Törel Gelişim Ünitesini incelemeye başlayınız.

TÖREL GELİŞİM

Bu program, bireyin gelişiminin bir yönünü oluşturan törel davranışları kapsamaktadır. İyi ve doğru davranışların neler olduğunu toplumun töreleri belirler. Buna göre bireyin bilinçli olarak törel değerleri kazanmasında bizlere, yani öğretmenlere düşen görevler neler olabilir?

Bireyin öbür gelişimlerinin yanı sıra törel gelişiminin tanınması, yarının öğretmeni sizlere karakterli öğrenciler yetiştirme olanağını kazandıracaktır.

Bu programda önce törel gelişime ilişkin temel kavramlar üzerinde durulmakta, çağlara göre gelişim, bireysel ayrılıklar ve bireyin gelişiminin tanınmasından sonra, eğitimde gözönünde bulundurulması gereken yönler açıklanmaktadır.

Öğretmenlere sunulacak eğitimin bireyin gelişimine uygun olması gerektiğine göre, bireyin törel gelişimini de tanımamız gerekir.

Toplumca "benimsenmiş, yerleşmiş eylem ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin ortaklaşa alışkanlıkların, tutulan yolların tümüne" TÖRE diyoruz. Başka bir deyişle, toplumca bireyden istenilen davranışların tümü TÖREL DAVRANIŞ olarak adlandırılmaktadır.

Demek ki, toplumca onaylanan ya da kınanmayan davranışlara sahip bir birey için "törel davranışlıdır" diyebiliriz. Şimdi, bu tanımlara dayanarak aşağıdaki

soruyu yanıtlayınız.

-
1. Bireyin "kendi kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan (özellikler) bütününe" ne ad verilir.

A. Karakter

B. Törel davranış

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "A" dır. Çünkü, tanım, bireyin kendi kendisine egemen ve uyumlu olmasını, davranışları arasındaki tutarlılığı açıklamaktadır. Bireyin karakterini (bu özellikler bütünü) uyguladığı törel (ve ahlaki) değerleri oluşturur.

Bireyin içinde bulunduğu küme ya da toplumun, yazılı ve yazısız kurallarına uyması için kurulan düzene de DİSİPLİN diyoruz. Disiplinin amacı bireye hangi davranışların iyi ve doğru, kötü ve yanlış olduğunu öğretmek, öğrendiklerini uygulayıp denetlemektir.

-
2. Yukarıdaki bilgilere dayanarak aşağıdakilerden hangisinin TÖREL BİLİNÇ'i tanımladığını bulunuz.

A. Ahlâk değerleri üzerinde dolaylı olarak yargılama yapmak gücü

B. Ahlâk değerleri üzerinde dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapma gücü

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Eğer "B" harfini işaretlemiş iseniz doğru yolda ilerlemektesiniz. Bravo size. Çünkü, birey kendi davranışlarını, kazandığı törel (ve ahlâki) değerlerine göre yargılayarak iyiliği-kötülüğü, doğruluğu-yanlışlığı üzerinde bir karara ulaşır. Bu durumu sağlayan, bireyin geliştirdiği törel bilincidir.

Bireyin törel (ve ahlâki) kurallara uymada yetişkinlerin düzeyine ulaşabilmesine de TÖREL OLGUNLUK denir.

Törel olgunluğa ulaşması için bireyin törel davranışlar aşamalarından geçmesi gerekir. Bunlar:

- 1) Töredışı davranışlar; 2) bencil davranışlar;
- 3) başkalarına uygun davranışlar; 4) duygusal davranışlar ve; 5) ussal ve özgeci davranışlar.

Törel olgunluğa ulaşmak için geçirilen aşamaların yanı sıra önceki ünitelerde de incelediğimiz gibi bireyin gelişim çağları da 1) Okulöncesi; 2) Temeleğitim 3) Ortaöğretim çağları olarak sıralanmaktadır.

Şimdi bu aşamaları ve çağlara göre törel gelişimi örnek olaylar üzerinde inceleyelim.

Örnek Olay I (Okulöncesi)

Dört yaşındaki Murat yoğun işleri ile uğraşmakta olan annesine haber vermeden çıkar. Arkadaşları ile oynamaya başlar ve düşer. Dizi birkaç yerden çizilir. Bir süre sonra annesinin komşu ile konuştuğunu görünce de sessizce açık duran kapıdan içeriye süzülür.

Ertesi günü Murat, yine uygun bir zamanda sokağa çıkar. Bu kez elinde ağabeyinin arabası da vardır. Arkadaşları ile

oyuna dalar. Bir saat kadar geçmiştir. Arkadaşları ile oyun oynamakta olan ağabeyi'nin "Murat" diye seslenmesi ile eve koşturur. Murat'ın ağabeyi Ali ilkokul üçüncü sınıf öğrencisidir. Annesi-Oğlum nerelerdesin, izin almadan nereye gidiyorsun? diye azarlarken,

Ağabeyi Ali-Hırsız Murat, benim arabamı ne yaptın? diye bağırmaktadır.

Murat ise-Ben senin arabayı görmedim, der.

Murat tam bu sırada eve gelen babasının kucağına atlar ve,

Murat-Babacığım seni çok seviyorum der.

Babası ise-Ben de, ben de oğlum seni çok seviyorum, kızmayın benim oğluma o henüz küçük diyerek okşar.

OKULÖNCESİ ÇAĞ:

Daha önce sıraladığımız törel davranış aşamaları açısından Murat, töredışı davranışlar aşamasında olamaz. Çünkü töredışı davranışlar daha çok bebeklik çağı çocukları için sözkonusudur. O halde Murat, bencil davranışlar aşamasındadır.

Şimdi Murat'ın davranışlarına göre aşağıdaki soruları yanıtlayalım.

3. Murat neden annesine haber vermeden evden çıkmıştır?

- A. Haber vermesi gerektiğini unutmuştur.
- B. Bir gün önce de haber vermeden çıktığı halde hiçbir tepki olmadığı için nasıl davranması gerektiğini kestirememiştir.
- C. Annesinin yok olan ilgisini yeniden çekebilmek için olumsuz davranışa başvurmuştur.
- D. Annesinin yetkisinin derecesini yoklamak ve cezalandırılmadan, olumsuz davranışları ne kadar sürdürebileceğini anlamak istemiştir.
- D. Ağabeyine oyun için izin verilmesini kışkırttığından kendi isteklerinin farkına varılmasını istemiştir.
- F. Yukarıdakilerden her biri olabilir.

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Evet. Doğru yanıt olarak "F" seçeneğini belirlemiş iseniz, çok haklısınız. Çünkü geçen olayda Murat bu seçeneklerden herhangi biri için evden kaçmış olabilir.

4. Murat, düşüp dizinin sıyrılmasının nasıl yorumlamıştır?

- A. Annesinden izin almadan çıkmasının, söz dinlemeyişinin cezasıdır
- B. O her zaman düşebileceğine göre dizleri de her zaman yaralanabilir.

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Murat henüz daha törel olgunluğa erişmiş olamayacağından, "B" nin doğru olması olanaksızdır. Böylesine bir karara ancak ussal düşünme sonucunda ulaşılabilir. Oysa onun gözünde ana-baba hep haklıdır. Her suçu anında bir ceza izleyecektir. Öyle ise dizinin yaralanmasının nedeni, annesinden izin almamasıdır. Doğru yanıt "B" dir.

5. Murat, Ağabeyi'nin arabasını görmediğini söylediği için cezalandırılmalı mıdır?

- A. Evet
- B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Eğer yanıtınız "hayır" ise, doğru yolda ilerlemektesiniz. Bravo size.

Ağabeyi'nin oyuncağını ona duyurmadan aldığında bunun hırsızlık olduğunu sezebilen Murat, korku içindedir.

Ancak henüz bunun tam bilincine ulaşamamıştır. Bu tür davranışlarından dolayı cezalandırılmamalıdır.

6. Murat'ın ailesinin disiplin anlayışı nasıldır?

- A. Tutarsız ama olumlu
- B. Tutarsız ve olumsuz
- C. Tutarlı ama olumsuz
- D. Tutarlı ve olumlu

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Kuşkusuz doğru yanıt "B" dir. Oysa, okulöncesi çağda olumlu bir disiplin çocuğun törel gelişimini sağlamada bir zorunluluktur. Çünkü olumlu bir disiplin, kırıcı ya da çocuğa dar kalıplara sokucu olmaktan çok, bir eğitim düzenidir.

Eğer ailede demokratik bir hava olursa, çocukların doğru ve yanlış davranışları öğrenmede ve bunlardan doğru davranışları yapmada oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Demokratik bir disipline sahip ailelerde büyüyen çocuklar, ne yapmak istediklerini iyi bilmekte; yanlış davranış yapmaktan kendilerine alıkoyabilmekte; başkalarının haklarına daha saygılı olabilmektedirler. Bunlardan daha önemlisi bu çocuklar ana-baba ve öbür aile üyeleri ile iyi ilişkiler kurabilmektedirler.

Murat'ın oyun kümeleri içinde oynamaya başlaması ile törel gelişimi daha önemli bir devreye girer. Çocuğun oyun kümeleri içinde uyumlu olabilmesi için kümenin kurallarına uyması gerekir. Çocuğun edindiği törel yaşantılar, bu kümelere uyumunda önemli etkenlerdir.

Buraya kadar öğrendiklerimizi özetleyecek olursak şunları sıralayabiliriz. Okulöncesi çağda çocuklar, törel gelişimde töredışı ve bencil davranışlar aşamasında bulunurlar, ailede cezaya dayanan bir disiplinle büyütülen çocuklar okula uyumda zorluk çekerler.

TEMELEĞİTİM ÇAĞI:

Şimdi temeleğitim çağındaki törel gelişimi görelim. Bu kez Murat'ın Ağabeyi Ali'nin davranışlarını inceleyelim.

Ali törel davranışları açısından başkalarına uygun davranışlar aşamasındadır. Duygusal törel bilinç aşamasına çocuklar genellikle temeleğitim çağının sonlarına doğru girerler.

Ali'nin davranışlarına ilişkin aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışalım.

7. Ali'nin törel yaşantıları aşağıdaki kaynaklardan hangisinin etkisi altındadır?

- A. Ailesinin
- B. Oyun arkadaşlarının
- C. Okulun
- D. Hepsinin

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Arkadaşları ile oyun oynayan, okuluna giden ve ailesi ile birlikte yaşamını sürdüren Ali'nin törel yaşantıları, içinde bulunduğu çevrenin tümünden etkilenir. Yani doğru yanıt "D" dir. Etkilerin yoğunluğu belki farklı olabilir. Ama her birinin ayrı ayrı etkisinin olduğu da yadsınamaz.

8. Ali'nin arabasını bulamayınca kardeşine "hırsız" diye bağırması yaşına göre uygun mudur?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "evet"tir. Çünkü Ali'ye göre kimin olursa olsun, başkasına ait olan eşyaların ve benzerlerinin, sahibine haber vermeden alınması, hırsızlıktır. Artık öncesi çağda olduğu gibi, ilkokul çocuğunun törel kavramları dar ve belli sınırlar içinde bulunmamaktadır. Çocuk yavaş yavaş, edindiği yaşantıların etkisiyle, törel kavramlarını genelleştirebilmektedir. Murat ise Ali'ye haber vermeden arabasını almasının hırsızlık olduğunu sezebilirken arabanın Ağabeyi'nin olması nedeniyle bunun hırsızlık sayılmaması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü, Murat'a göre asıl hırsızlık "para çalmak gibi, kimi şeylerin yabancılardan alınması"dır.

9. Ali'nin kardeşi Murat'a olan tutumuna karşı ana-babaca nasıl bir yaklaşım izlenmelidir?

A. Murat'ın da Ali'ye karşı benzer bir tutum içinde olması sağlanmalıdır.

B. Üzerinde durulmayıp çözümü zamana bırakılmalıdır

C. Ali'ye tutumunun neden kötü olduğu gösterilmelidir

D. Ali'ye öğütler verilerek tutumu değiştirilmeye çalışılmalıdır.

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıtı "C" olarak belirlemiş iseniz, sizi kutlarım. Çünkü, Ali'ye davranışının neden kötü olduğu zamanında ve yeter sayıdaki somut örneklerle öğretilmelidir. Uzun, yersiz ve gereksiz öğütler etkili olmamaktadır. Yanlışla, yanlışla da yanıt verilemez. İlgisiz davranıp çözümü zamana bırakmak da her zaman olumlu sonuçlar vermeyeceği gibi çok kötü sonuçlar da doğurabilir. Öyle ise neden kılavuz denetimini gerekserler? Henüz daha törel bilincin yeni yeni belirdiği bu dönemde çocuklar daha kendi işlerini yönetebilecek olgunluğa erişmemişlerdir. Bu yüzden a) Çocukta törel kavramların gelişmesi için yapılacak eğitimin; b) Çocuğun maksatlı olarak yaptığı kötü davranışların önlenmesi için verilecek olumsuz pekiştireçlerin; c) Çocuğun yaptığı iyi davranışların desteklenmesi için verilecek olumlu pekiştireçlerin düzenlenmesinde onun gelişim gereksinmelerinin gözönünde tutulması gerekir.

Temeleğitim çağındaki çocukların törel gelişimine ilişkin öğrendiklerimizi özetlersek: Başkalarına uygun davranışlar gösterirlerse de kılavuz denetimini gerekserler ve duygusal törel bilinç aşamasındaki davranışları da göstermeye başlarlar.

ORTAÖĞRETİM ÇAĞI:

Şimde de ortaöğretim çağındaki törel davranışlardaki gelişmeleri görelim.

Örnek Olay II (Ortaöğretim)

Bir mektup:
Sevgili Elif.

Dün akşam annem ile babamın arkadaşları bizdelerdi. Hep öğrencilik anılarını, nasıl kopya çektiklerini konuştular.

Geceki anlatılanlardan öyle meraka düşmüştüm ki... Ertesi günü sınıf öğretmenimiz, okul bahçesinde bizimle voleybol oynamış, sonra hep birlikte çayıra oturmuştuk. Otururken, bir fırsatını bulup sordum:

- Öğretmenim, siz hiç kopya yaptınız mı? Birden, sanki boş bulunmuş gibi,

- Yaptım... dedi, sonra ekledi:

- Ama bütün sınıf yapmıştı. Sınav kağıdını çabuk yazıp veren bir çalışkan arkadaşımız, soruların yanıtlarını büyük bir kartona yazmış, kartonu da uzun bir sıırığa bağlayıp, bahçe penceresine uzatmıştı. Biz de pencereye bakıp kopya yapmıştık.

Ertesi gün öğretmenimiz çocuk gelişimi ve eğitimi dersinden sınav yaptı.

Sağımda Türkan oturuyor. Solumdaki sırada da Hatice var. Ben sana Hatice'yi eski mektuplarımdan birinde anlatmıştım. Hani öğretmen "Kalk Hatice" dediği zaman, "Ben mi?" "Bana mı?" diye soran arkadaş. Geçen yılda sınıfta kalmış. Aslında iyi kız, ama kafasına pek ders girmiyor.

Türkan'da o gün nedense ders çalışmamış. İkisi de kopya vermem için yalvardılar.

- Yazılı kopya veremem çocuklar, ama belki fısıldarım.... dedim.

Öğretmenimiz soruları yazdırdı.

Daha bir akşam önce ve o sabah çalıştığım için, soruların yanıtlarının hangi sayfada olduğunu biliyordum. Hem

Türkan'a, hem de Hatice'ye,

- Kitabın ellinci sayfasını açın...

Elli, ellibir, elliikinci sayfalar... diye fısıldadım.

Ben yanıtları yazmaya başladım. Dışarıya çıktığımda ikisini de orada buldum. Hatice dışarda bana,

- Benim kitapta ellinci sayfa yoktu, dedi.

- Nasıl olmaz? Vardır. Dedim.

Gitti kitabını getirdi. Bir de baktım ki ne göreyim, kitabın o forması yok.

- Peki ne yaptın Hatice? dedim.

- Kırksekizinci sayfadan sonraki sayfada ne varsa, onları kopya ettim.

Bir sonraki derste öğretmenimiz sınav sonuçlarını okuyordu. Türkan'da ben de iyi not almıştık.

- Şimdi size, arkadaşınız Hatice'nin yazdığı yanıtları okuyorum, iyi dinleyin dedi. Birinci soru: "Çocuğu hastalıktan korumak için ne yapılmalıdır?" Cevap "Daha çok dayanmaları, temiz ve güzel durmaları için, onları temiz tutmak, kirlendikleri zaman temizlemek ve sık sık ütölemek gerekir."

Sınıfta bir kahkaha koptu. Öğretmemiz,

- Susun diye bağdırdıktan sonra, şimdi de ikinci soruyu okuyorum dedi. "Başlıca çocuk hastalıklarından korunmak için ne yapılmalıdır?" Hatice'nin yanıtı: "Sık sık fırçalanmalı, tozları temizlendikten sonra askıya geçirilip yerlerine asmalıdır."

Arkadaşlarımızın gülüşmelerinden çok utanan Hatice ağlaya ağlaya kalktı,

- Ama öğretmenim ben onları kitaptan yazdım, hem de Zeynep bana öyle söyledi, dedi.

Öğretmen bana bakıp,

- Yaa, dedi, hem kopya veriyorsun, hem de yanlış kopya veriyorsun... Bu durumu annene bildirmek zorundayım, dedi.

Artık olayın yadsınacak yanı kalmamıştı.

Annemi okula çağırıp suçumu bildirdiler. O akşam evde, annem de babam da bana söylemediklerini bırakmadılar.

Babam

- Çok ayıp kızım. Hem ayıp, hem günah işlemişsin, dedi.

İyi ki o gece büyükbabam da bizdeydi de,

- Bırakın kızı canım, diye dikleştirdi onlara, ne olmuş yani? kendisi kopya yapmamış ya, başkasına vermiş.

Annem,

- İkisi de aynı şey değil mi? dedi.

- Haydi, haydi hanginiz kopya yaptınız ki? deyince büyükbabam, kardeşim bu kez söze karıştı.

- Ama onlar yakalanmamışlar... dedi. İşte böyle kardeşim, sen de bana uzun uzun yaz. Yanaklarından öperim. Esen kal.

Zeynep

Törel gelişim açısından ergenlerin ve yetişkinlerin törel gelişimin duygusal törel bilinç aşamasından, ussal ve özgeci davranışlar aşamasına geçmeleri beklenir. Eğer ergen, çocukluk çağından iyi bir disiplinle eğitilmiş ve yaşına göre törel gelişimini tamamlamış ise, ergenlik çağında büyük sorunlarla karşılaşmadan davranışlarını olumlu bir biçimde yürütebilme yeterliğine ulaşabilir.

Şimdi yukarıdaki olaya bağlı olarak aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışalım.

10. Ergenlerle yetişkinler arasında davranışların iyiliği kötülüğüne ilişkin yargılarda fark var mıdır?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Elbette doğru yanıt "evet" tir. Çünkü ergenler yetişkinlerin yargılarını körü körüne kabul etmek istemezler. Ergenler, kendi törel ölçülerini kendileri koymaya çalışırlar. Ergenlerin kendileri için geliştirdikleri törel ölçüler, önceki yıllarda edindikleri yaşantılarının üzerine kurulmakla birlikte, yeni gereksinimlerine yanıt verecek biçimde değiştirilir.

11. Mektupda anlatılan olayda ergenlerin törel bilinç oluşumu hangi düzeydedir?

A. Az

B. Yeterli

C. Oldukça

D. Oldukça yüksek

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

"D"yi doğru olarak belirlemeniz gerekirdi. Çünkü ergenlerde törel bilincin oldukça yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir. Artık kendi davranışlarını kendileri denetleyebilmektedirler. Bu yüzden kendilerine çok yüksek törel ölçüler seçerler. Törel insan olma arzuları oldukça güçlüdür. Eğer kaflarında canlandırdık-

ları bu yüksek törel ölçülere ulaşmada başarı gösteremez iseler, kendi kendilerine kızarlar, suçluluk ve utanma duygusu geliştirirler. Bu duygu yeğın olduğunda ise, aşağılık ya da yetersizlik duygusuna kapılırlar.

12. Ergenlik dönemi dinsel uyanış çağı mıdır?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt "evet"tir. Dinsel uyanış çağı ergenlik dönemine rastlar. Bu dönemde gencin çocukluk yıllarındaki dinsel duygularının yerine zamanla daha bilinçli inanışlar yerleşmeye başlar.

Annesi'nin değerlendirmesi değil, kendi geliştirdiği törel ölçütleri geçerlidir. Dinsel inanışları içinde geliştirdiği ölçütleri vardır.

Özetle, "bireyde törel bilincin ergenlik çağıında kazanılarak törel ve dinsel ölçütlerin geliştirilmesinin gerekliliği vardır" diyebiliriz.

BİREYSEL AYRILIKLAR:

Şimdi törel gelişimde bireysel ayrılık gösterenleri tanıyalım.

Törel gelişimde bireysel ayrılık gösterenleri üç kümede toplamak olanaklıdır: a) Karakter bozukluğu gösterenler; b) Peşin yargılılar; c) Yeğın tutum bozukluğu gösterenler.

13. Hırsızlık; yalancılık; başkalarının malına ve canına zarar verme; uyuşturucu ve alkollü maddeler kullanma cinsel sapıklık gibi davranışlar gösteren bireyler, aşağıdaki kümelerden hangisinde yer alırlar?

- A. Karakter bozukluğu gösterenler
- B. Peşin yargılılar
- C. Yeğin tutum bozukluğu gösterenler

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Soru kökünde sıralanan toplumun törel ilkelere aykırı davranışlardan birine ya da birkaçını süregenleştirenlerde karakter bozuklukları görülmektedir. Demek ki doğru yanıt "A" seçeneğidir.

Kimi hafif suçların işlenmesi, çocuğu daha ağır suçlar işlemeye yöneltebilmektedir. Bu tür davranışların kaynağı, bireyin çevresidir. Birey zekaca, sağlıkça ya da toplumsal davranışlarındaki beceriksizliği nedeniyle başkalarından ayrılması yüzünden suça yönelmemektedir.

14. İnsanın, kendisi gibi düşünmeyen; kendisinin inançlarından başka inançlara sahip olan, kendi kümesinden, toplumundan, ulusundan olmayan kimselere karşı olumsuz, düşmanca tutum takınanlar aşağıdaki kümelerden hangisinde yer alırlar?

- A. Yeğin tutum bozukluğu gösterenler
- B. Peşin yargılılar

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Kendisi ile aynı görüşte olmayanlara karşı saldırıya hazır olan "peşin yargılılar" sorunun doğru yanıtıdır. Siz de yanıtınızı "B" diye belirlemiş iseniz, doğru yolda ilerlemektesiniz. Artık törel gelişimdeki bireysel ayrılıkları kestirebiliyorsunuz demektir.

Peşin yargıların geliştirilmesinde ailelerin çok büyük etkisi olmaktadır. Ailedeki büyükler, çocukların peşin yargılı olarak büyümelerini desteklemektedirler. Çünkü ana-baba ve öbürleri kendilerinin düşman olduğu kimselere karşı çocuklarının da düşman olmasını istemektedirler.

Öğrencileri peşin yargılardan kurtarmak için, onlara düşmanlık duyguları besledikleri kişi, küme ya da topluma ilişkin yeterli bilgiler verilmeli ve anlayışları geliştirilmeli hoşgörülü olmaları sağlanmalıdır.

Törel gelişimde bireysel ayrılık gösterenlerden üçüncü kümeyi "yeğin tutum bozukluğu gösterenler" oluştururlar. Kavga, gürültü ve huzur bozucu tutumları ile arkadaşlarını ve öğretmeni tedirgin eden öğrencileri tanımak çok kolaydır. Saldırganlar ve psikopatlar bu kümede yer alırlar.

Küçük yaşlarından beri istenmediği, beğenilmediği, sevgi-sevkat görmediği bir çevrede büyüyen çocuklar saldırganlığı huy edinmişlerdir. Psikopat kişilik ise saldırgan kişilikten daha tehlikelidir. Psikopat kişiliğin bu tehlikesi iki yüzlülüğünden ileri gelmektedir.

15. Sağlıklı gibi görünen kişiliğin altında sağlıklı kişiliğin yattığı, hem özür dileyip hem aynı suça yönelenlere ne ad verilir?

A. Saldırgan

B. Psikopat

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Doğru yanıt elbette "psikopat" olmalıdır. Kolay yalan söyler ve amaçsız bir yaşam sürdürürler.

16. Psikopatların davranışları öğretmenler tarafından değiştirilebilir mi?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Eğer yanıtınız "evet" ise yanlış yoldasınız. Çünkü bu tür davranışlar gösterenlere öğretmenin yardımı, ancak bir uzman doktora gönderilmelerini sağlamak olmalıdır. Artık normal dışı davranışlara sahip kişilere öğretmenin getirebileceği yardım sınırlıdır.

Saldırganlar ise davranışlarını denetleme gereksinimi duymadıklarından, böyle öğrencilere de öğretmenin yardımı olanaksız gibidir.

17. Yeğın tutum bozukluğu gösterenlerden hangi kümedekiler insanlardan nefret ederler?

A. Saldırganlar

B. Psikopatlar

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Psikopatlar duygusal kofluk içinde de bulunduğundan artık insanlara ilişkin böylesine duygular taşımazlar o halde doğru yanıt "A" olmalıdır.

Özetle törel gelişimde; karakter bozukluğu gösterenler, peşin yargılılar, yeğın tutum bozukluğu gösterenler gibi bireysel ayrılık gösterenler vardır.

Bu kez de, öğrencinin törel olgunluğa ulaşmadaki aşamalardan töredışı davranışları bebeklik çağını kapsadığına göre öbür aşamaların özelliklerini tanıyalım

18. Yalnız kendi yararlarını düşünerek, bunun için çaba harcayan bireyler, aşağıdaki aşamalardan hangisinde yer alırlar?

A. Bencil davranışlar

B. Başkalarına uygun davranışlar

C. Duygusal törel bilinç

D. Ussal ve özgeci davranışlar

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Kuşkusuz doğru yanıt "A" dır. Bencil gençler, toplumun törel değerlerini ve törel ölçülerini bilirler, ama kendi davranışlarını yönlendirmek için bunları

kullanmak istemezler.

Bencil birey davranışlarını dürtülerine göre ayarlar; bunların doyurulması için akıl yolunu ve töreleri çiğneyebilir. Birey yaşına göre törel gelişimini tamamlayamamış; kendine ve yasalara karşı saygısını yitirmiş; bağımsız bir kişi olamamıştır.

19. "Vardığın köy kör ise gözünü kırp, topal ise ayağını sek" özdeyişini benimseyen bireyler aşağıdaki aşamalardan hangisinde yer alırlar?

- A. Bencil davranışlar
- B. Başkalarına uygun davranışlar
- C. Duygusal törel bilinç
- D. Ussal ve özgeci davranışlar

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

"Sürüden ayrılanı kurt kapar" gibi bu sorudaki özdeyişi de benimseyenler "başkalarına uygun davranışlar" gösterirler. Kuşkusuz doğru yanıt "B" dir. Seçiminiz doğru ise, bravo size. Doğru yolda ilerliyorsunuz.

Bu aşamada olan bireyler, soyut kavramları geliştirmekten kurtularak, rahata kavuşurlar.

Birçok erin ve ergenlerde başkalarının yaptıklarına uygun davranışları yaparak, topluma uyumu sağlarlar. Törel gelişimin bu düzeyinde olan gençler, yaptıkları davranışların iyiliği ve kötülüğü üzerinde hiçbir eleştiri yapamazlar; kendilerine uygun törel davranışlar geliştiremezler; bu konuda her hangi bir görüşleri de

yoktur.

20. Koşullar ne olursa olsun, hiç yalan söylemeyen, hırsızlık yapmayan bireyler aşağıdaki aşamalardan hangisinde yer alırlar?

- A. Bencil davranışlar
- B. Başkalarına uygun davranışlar
- C. Duygusal törel bilinç
- D. Ussal ve özgeci davranışlar

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Soru kökündeki davranışlara, cömert ve düzenli olma, başkaları ile işbirliği kurma gibi davranışlarda eklenebilir. Bu tür insanlarda duygusal törel bilinç baskındır. O halde doğru yanıt "C" dir.

Bireyin kimi törel davranışları koşullanma ile kimileri benzetleme ile öğrenildiğinden bu davranışların yapılmasında usdan çok duygular üstündür.

Birçok gencin ve yetişkinin henüz bu aşamadan ileriye gidemedikleri en azından kimi yönleri ile bu aşama içinde kaldıkları görülür.

Törel gelişimde, karakterleri yönünden duygusal törel bilinç aşamasında olanlar, soyut törel kuralları uygulamalarındaki yetersizliklerine karşın, toplumca iyi birer kişi olarak kabul edilir ve güvenilirler.

Törel gelişimde, en son aşama "ussal ve özgeci davranışlar" aşamasıdır. Birey başkalarının zararına olan davranışlarından sakınır, onların yararına olan

davranışlar yapar. Bu aşamadaki birey, törel davranışlarını katı kurallardan kurtararak kendinin ve başkalarının yararına olan amaçlara yöneltir. Böylece birey engelleri ussal ve özgeci bir tutumla ortadan kaldırmaya çalışır.

21. Bir insanın tüm törel davranışları ile ussal ve özgeci olması olanaklı mıdır?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Yanıtınız "hayır" ise, sizi kutlarım, bravo. Törel gelişim aşamalarını öğrenmişsiniz.

Kuşkusuz bir insanın, tüm törel davranışlarında ussal ve özgeci olması beklenemez. Birey, törel davranışlarında çoğunlukla usunu kullanıyor, başkalarının yararı ile kendi yararlarını usa uygun bir dengede tutabiliyorsa, bu aşamadadır.

Özetle, bireyin davranışlarının tümü bir aşamada bulunamaz.

Son olarak, törel gelişime ilişkin bu bilgilerin ışığında eğitimde göz önünde tutulacak yönleri incelemeye aşağıdaki soruyu yanıtlayarak başlayalım.

22. Öğrencinin karakter eğitiminde belli kuralların verilmesi ve bu kuralların uygulanması için aşağıdakilerden hangisi seçilmelidir?

- A. Alıştırma yaptırmak
- B. Kuralları sözel ya da yazılı olarak anlatmak
- C. Karşılaşılan sorunların çözümüne kılavuzluk etmek
- D. Hepsi

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Evet. Oldukça zor bir soru. Ancak, iyice irdelendiğinde, karakter eğitimi için hepsinin seçilme olasılığının olduğu görülebilmektedir. Öyle ise doğru yanıt "D" dir.

Belli törel kuralların verilmesi ve bu kuralların uygulanması için alıştırmalar yaptırılabilir. Ancak bu yolla sağlanan alışkanlıklar, başka alanlara geçiş yapamamakta, alıştırma yapılan alışkanlığın sınırı içinde kalmaktadır.

Öğrenciye kuralları sözlü olarak anlatarak ya da bu konuda yazılmış kitapları okutmak da kullanılan yollardandır. Ancak bilme ve yapma ayrı ayrı işler olduğundan öğrenci bu yolla öğrendiği törel kuralı uygulamada başarısız olabilmektedir.

Karakter eğitiminde kullanılan en etkili yol, öğrencinin karşı karşıya kaldığı törel sorunlarını çözmesine kılavuzluk etmektir.

Çocuğun karakteri, ana-baba-öğretmen gibi büyüklerin; çocuğun içinde bulunduğu kümenin ve üyeleri-

nin; çocuğun kendi kendine tutumunun etkisiyle örüntülenir. Çocuk bu karakter örüntüsüne göre toplumun törel değerlerini kabul eder.

23. Okul bir çevre olarak çocuğun karakterinin değişmesinde yukarıda sıralanan etkenlerin tümünü de içinde bulundurmak zorunda mıdır?

A. Evet

B. Hayır

Yanıt kağıdında doğru seçeneği belirleyiniz.

Elbette doğru yanıt "evet"tir. Bu yönden okul, çocukta bulunan gizilgüçleri en iyi biçimde işleyerek onun karakterini oluşturmaya çalışır.

Buraya kadar öğrendiklerimizi özetleyecek olursak, şunları sıralayabiliriz.

Bireyin törel gelişimi yaşantılarına dayanır. Törel gelişim bireyin ilk yaşlarından başlayarak yaşamı boyunca, iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapmasıdır. Törel gelişimde de bireysel ayrılıklar vardır. Okul bir yandan, bireyin törel gelişimini sağlamaya çalışırken, öbür yandan da bireyin bilinçli olarak törel değerleri uygulamasını sağlamaya çalışır.

Böylece, bütünlük içinde oluşan bireyin gelişimini, törel gelişim açısından da inceleyerek tamamlamış bulunuyoruz.

TÖREL GELİŞİM ÜNİTESİNİN YANIT KAĞIDI

Öğrencinin no:

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Aldığı puan:

1. A B
2. A B
3. A B C D E F
4. A B
5. A B
6. A B C D
7. A B C D
8. A B
9. A B C D
10. A B
11. A B C D
12. A B
13. A B C
14. A B
15. A B
16. A B
17. A B
18. A B C D
19. A B C D
20. A B C D
21. A B
22. A B C D
23. A B

TÖREL GELİŞİM ÜNİTESİ ÖĞRENME DÜZEYİ TESTİ

1. "Bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayabilen özellikler bütünü"ne ne ad verilir?
 - A. Töre
 - B. Törel davranış
 - C. Karakter
 - D. Disiplin
 - E. Törel bilinç
2. "Toplumca benimsenmiş, yerleşmiş eylem ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, tutulan yolların tümü"ne ne ad verilir?
 - A. Töre
 - B. Törel davranış
 - C. Karakter
 - D. Disiplin
 - E. Törel bilinç
3. "Bireyin kendi ahlâk değerleri üzerinde dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapma gücü"ne ne ad verilir?
 - A. Karakter
 - B. Disiplin
 - C. Törel bilinç
 - D. Törel olgunluk
 - E. Benlik

4. "Bireyin içinde bulunduğu küme ya da toplumun yazılı yazısız kurallarına uyması için kurulan düzen"ne ne ad verilir?
- A. Karakter
 - B. Disiplin
 - C. Törel bilinç
 - D. Törel olgunluk
 - E. Benlik
5. "Bireyin törel kurallara uymada yetişkinlerin düzeyine ulaşabilmesine" ne ad verilir?
- A. Karakter
 - B. Disiplin
 - C. Törel bilinç
 - D. Törel olgunluk
 - E. Benlik
6. Okulöncesi I.çağdaki çocuk törel davranışlarda hangi aşamadadır?
- A. Başkalarına uygun davranışlar
 - B. Bencil davranışlar
 - C. Töredışı davranışlar
 - D. Duygusal davranışlar
 - E. Ussal ve özgeci davranışlar

7. Aşağıdakilerden hangisi törel olgunluğa ulaşması için bireyin sırasıyla geçmesi gereken aşamalardır?
- A. Töre dışı davranışlar-bencil davranışlar-başkalarına uygun davranışlar-duygusal davranışlar-ussal ve özgeci davranışlar
 - B. Bencil davranışlar-töre dışı davranışlar-başkalarına uygun davranışlar-duygusal davranışlar-ussal ve özgeci davranışlar
 - C. Töre dışı davranışlar-bencil davranışlar-duygusal davranışlar-başkalarına uygun davranışlar-ussal ve özgeci davranışlar
 - D. Töre dışı davranışlar-bencil davranışlar-duygusal davranışlar-ussal ve özgeci davranışlar-başkalarına uygun davranışlar
 - E. Bencil davranışlar-töre dışı davranışlar-duygusal davranışlar-başkalarına uygun davranışlar-ussal ve özgeci davranışlar
8. Bireyde törel bilinç hangi çağda yüksek düzeyine ulaşır?
- A. Birinci çocukluk
 - B. İkinci çocukluk
 - C. Erinlik
 - D. Ergenlik
 - E. Yetişkinlik

9. Bireyin gelişiminde hangi çağ dinsel uyanış çağı olarak da adlandırılabilir?
- A. Birinci çocukluk
 - B. İkinci çocukluk
 - C. Erinlik
 - D. Ergenlik
 - E. Yetişkinlik
10. Çocukta inatçılık davranışları hangi yaşta en yüksek düzeye ulaşır?
- A. 2 yaşında
 - B. 4 yaşında
 - C. 6 yaşında
 - D. 8 yaşında
 - E. 10 yaşında
11. Aşağıdakilerden hangisi bireyin suça yönelmesinin ya da suç işlemesinin nedeni sayılamaz?
- A. Kendine, çevresine ve insanlara karşı hoşgörülü olması
 - B. Gerçekleri kabul etmede ve bunlardan haz duymadaki yetersizliği
 - C. Sürekli düş kırıklığı içinde olması
 - D. Güdülerini denetimi altında alamaması
 - E. Başkalarına dayanma gereksinmesinin çok derin olması, fakat nitelikli kılavuzluğu bulamaması.

12. Aşağıdakilerden hangisi yaptığı davranışları kendine göre ussal nedenler bulmaya ve başkalarına kabul ettirmeye çalışır?
- A. Karakter bozukluğu
 - B. Psikopatlar
 - C. Peşin yargılılar
 - D. Yeğin tutum bozukluğu gösterenler
 - E. Saldırganlar
13. Aşağıdakilerden hangisi psikopat kişiliğın özelliklerinden sayılamaz?
- A. Kolaylıkla yalan söylerler
 - B. Duygusal kofluk içindedirler
 - C. Başkaları ile ilişki kuramazlar
 - D. Düzgün olmayan amaçsız yaşam içindedirler
 - E. Yaşamlarındaki engelleri yok edecek hiçbir girişimde bulunmazlar.
14. Kendine ve yasalara karşı saygısını yitirmiş, bağımsız bir kişi olamamış birey özellikleri aşağıdakilerden hangisinin kapsamına girer?
- A. Töre dışı davranışlar
 - B. Bencil davranışlar
 - C. Başkalarına uygun davranışlar
 - D. Duygusal törel bilinç
 - E. Ussal ve özgeci davranışlar

15. Törel davranışlarını katı kurallardan kurtararak, kendinin ve başkalarının yararına olan amaçlara yönelten bireyler aşağıdakilerden hangisinin kapsamına girerler?
- A. Töre dışı davranışlar
 - B. Bencil davranışlar
 - C. Başkalarına uygun davranışlar
 - D. Duygusal davranışlar
 - E. Ussal ve özgeci davranışlar
16. Törel kuralları uygulamada güçlük çekmelerine karşın toplumunca begenilen bireyler aşağıdakilerin hangisinin kapsamına girerler?
- A. Töre dışı davranışlar
 - B. Bencil davranışlar
 - C. Başkalarına uygun davranışlar
 - D. Duygusal törel bilinç
 - E. Ussal ve özgeci davranışlar
17. Törel bilincin gelişmesine destek olan disiplin aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Baskıcı, sert
 - B. Başıboş
 - C. Kuralcı
 - D. Yetkeci
 - E. Demokratik

18. Okulöncesi çağda çocukların kendilerinden beklenen davranışı yapmamalarının nedeni aşağıdakilerden hangisi olamaz?
- A. Ne yapmaları gerektiği hakkında kendilerine söylenenleri unutabilirler
 - B. Kuralların sık sık değişmesi nedeni ile nelerin yapılıp yapılmayacağını karıştırabilirler
 - C. Büyüklerin kaybolan ilgilerini yeniden kazanabilmek için olumsuz davranışlara başvurabilirler
 - D. Büyüklerin yetkilerinin derecesini ölçmek için olumsuz davranışlara başvurabilirler
 - E. Çevreye sevgilerini gösterebilmek için olumsuz davranışlara başvurabilirler
19. Törel bilinci ilk belirtileri olarak eleştirme eğilimi hangi çağda görülür?
- A. Okulöncesi
 - B. İlkokul
 - C. Ortaokul
 - D. Lise
 - E. Yüksekokul
20. Okulöncesi çağda ailelerin çocukları üzerinde olumlu bir disiplin kurmalarına ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?
- A. Sakıncalıdır
 - B. Gereksizdir
 - C. Gereklidir
 - D. Çok gereklidir
 - E. Zorunludur

21. Aşağıdaki kümelerden hangisine giren insan çözemediği duygusal sorunlarından kaçmak için, aşırı hoşgörüsüzlüğü uyum mekanizması olarak geliştirir?
- A. Karakter bozukluğu gösterenler
 - B. Peşin yargılılar
 - C. Yeğin tutum bozukluğu gösterenler
 - D. Saldırganlar
 - E. Psikopatlar
22. Okuldaki başarısının düşük olması yüzünden, çocuğun güvensizlik duygusuna kapılmasının sonucunda onda hangi tür davranışlar görülür?
- A. Karakter bozuklukları
 - B. Peşin yargılar
 - C. Psikopat kişilik
 - D. Yeğin tutum bozuklukları
 - E. Saldırganlık davranışları
23. Çocuğun karakter gelişimini tanımlamak için aşağıdakilerden hangisinin bilinmesi zorunludur?
- A. Törel davranışlarının çoğunluğunun hangi aşamada bilinmesi
 - B. Hangi yaşta olduğunun bilinmesi
 - C. Hangi sınıfta olduğunun bilinmesi
 - D. Hangi çağda olduğunun bilinmesi
 - E. Toplumsal gelişimde hangi aşamada olduğunun bilinmesi

24. "Yalan söylemek her zaman kötüdür" ilkesini benimsemenin nedenini aşağıdakilerden hangisi açıklamaktadır?
- A. Ussal ve özgeci davranışa sahip olanların törel davranışlarına törel bilinci üstün gelir
 - B. Duygusal törel bilinç aşamasındaki birey törel kuralları hiçbir esneklik tanımadan uygular.
 - C. Başkalarına uygun davranış gösterenler arkadaşlarınınca kınanmaktan korktuklarından kurallara uyarlar.
 - D. Bencil bireyler için törel değerler kendi çıkarlarını gerçekleştirmek için bir araçtır.
 - E. Bir insanın tüm törel davranışlarında ussal ve özgeci olması beklenmez.
25. Okulda disiplini sağlamak için törel sorunların nedenlerinin tanınmasını aşağıdaki öğretmen davranışlarından hangisi gerekli kılar?
- A. İyi davranışları alışkanlığa dönüştürme alıştırmaları yaptırma
 - B. Törel kuralları sözlü olarak anlatma ve bu konudaki kitapları okutma
 - C. Aşırı ilgi göstermeden kendi halinde sorunların çözümüne kılavuzluk etme
 - D. Karşı karşıya kaldığı törel sorunların çözümünde kılavuzluk etme
 - E. Çocuğun çözemediği törel sorunları çözerek ona yeniden sorma

26. Karakter eğitimi açısından aşağıdakilerden hangisi okulun görevi sayılamaz?

- A. Öğrencinin duygusal olgunluğa ulaşmasına yardım etmelidir
- B. Karşılaşılan törel çalışmanın ussal yollarla çözülebilecek bir sorun olduğu öğretilmelidir
- C. Öğrencinin "zeki" olma arzusunu desteklemeli ve pekiştirmelidir
- D. Törel çatışmaları yenmesi ve çözebilmesi için öğrencinin yaşantılar kazanmasına fırsat hazırlamalıdır
- E. Öğrencinin kazandığı yaşantılarla, bilinçli olarak, törel kavramlara ulaşmasına yardım etmelidir.

27. Çocuğu suç işlemekten korumak için aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?

- A. Her çocuğun gizil güçlerini tanıyarak ondan yeteneklerinin üzerinde çalışma istenmelidir
- B. Her çocuğun her tür duyguya yaşayabileceği ortam hazırlanmalıdır
- C. Çocuğun en ufak kötü davranışları abartılarak yüzüne vurulmalıdır
- D. Suç işlemeyi ve suça yönelmeyi destekleyen her türlü koşul ne pahasına olursa olsun değiştirilmelidir
- E. Bir öğrencinin bir suçu ya da suça yönelimi olursa hemen coşkulu bir şekilde değerlendirilmelidir

28. Suçlu çocukların ailelerine ilişkin aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- A. Aileler çoğunlukla çok çocuklu ve yoksuldurlar
- B. Ceza yöntemi olarak dayak sık ve ölçüsüzdür
- C. Aile içinde kavga, gürültü ve geçimsizlik sıktır
- D. Ana ya da baba suç işlemeye yatkındır
- E. Aile yoksul ve eğitilmemiş de olsa ana-baba sevgisi yeterlidir

29. ve 30. Soruları aşağıdaki anlatıma göre yanıtlayınız

Ziya, ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Babası işi gereği Eylül ayında Ankara dışında bulunduğu sırada ilkokullar açılır. Ziya, ilk günlerinde okula dayısı ile gider. Ziya'nın babası Ekim ayı içinde Ziya'yı almak için okula gittiğinde öğretmenle arasında şöyle bir konuşma geçer:

Öğretmen-Ziya'nın üvey babası mısınız?

Babası-Hayır Ziya'nın öz babasıyım. Bu da nereden çıktı?

Öğretmen-Ama Ziya bize "Babası'nın Kıbrıs'ta şehit düştüğünü" söylemişti.

Babası-Hayır efendim. Öyle birşey yok. Ben Ziya'nın öz babasıyım.

29. Aşağıdakilerden hangisi Ziya'yı yalan söylemeye iten nedenlerden olamaz?

- A. Çocuk sınıfında kendini kabul ettirmiş arkadaşlarını sevmiş olabilir
- B. Baba ile çocuk arasındaki güven sarsılmış olabilir
- C. Çocuk babasının beklentilerini yerine getirmekte güçlük çekiyor olabilir
- D. Çocuk yitirdiğini sandığı sevgiyi çevresinden kazanmak istemiş olabilir
- E. Çocuk baba sevgisi ve desteğinden yoksun kalmış olabilir.

30. Ziya'nın yalan söyleme davranışını düzeltmek için ana-baba ve öğretmenin tutumu aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- A. Ana-babaya haber vermeden öğretmen "doğruyu söylersen ceza vermiyeceğim" diyerek çocuğu itirafa zorlamalı sorunu okulda çözmelidir
- B. Ana-baba ve öğretmen bir senaryo düzleyerek çocuğun yalan söylediğini yüzüne vurmali ve kendi kendine sorununa çözüm bulmasını sağlamalıdır
- C. Ana-baba ve öğretmen birlikte davranışın nedenini araştırıp baba-çocuk ilişkisindeki engelleri ortadan kaldırmalıdır
- D. Ana-baba ve öğretmen birlikte davranışın nedenini araştırıp çocuğa yalanın sakıncaları ile ilgili öğütler vermelidir
- E. Ana ile öğretmen babaya haber vermeden çocuğun ve babanın davranışlarını düzeltmeleri için ortam hazırlamalıdır.