Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi

Volume 13, Issue 27 March 2019

mjer.penpublishing.net

ISSN: 1309-0682 (Print)

Baglasik Ogretimle Ilgili Yapilan Doktora Tezlerin Icerik Analizi

Ozden Demirkan

To cite this article

Demirkan, O. (2019). Baglasik Ogretimle Ilgili Yapilan Doktora Tezlerin Icerik Analizi. Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 13(27), 1-23. doi: 10.29329/mjer.2019.185.1

Published Online	March 20, 2019
Article Views	127 single - 172 cumulative
Article Download	275 single - 455 cumulative
DOI	https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.1

Pen Academic is an independent international publisher committed to publishing academic books, journals, encyclopedias, handbooks of research of the highest quality in the fields of Education, Social Sciences, Science and Agriculture. Pen Academic created an open access system to spread the scientific knowledge freely. For more information about PEN, please contact: info@penpublishing.net

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Pen Academic Publishing, Canakkale/Turkey
Telephone: +90 286 243 06 66 | Fax: +90 286 213 08 00 | info@penpublishing.net | www.penpublishing.net

PEN

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 27, Yıl 2019
Mediterranean Journal of Educational Research, Issue 27, Year 2019

Bağlaşık Öğretimle İlgili Yapılan Doktora Tezlerin İçerik Analizi

Özden Demirkan [1]

Özet: Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşımın uygulama modellerinden biri olan bağlaşık öğretimle ilgili yapılmış doktora tezlerinin içerik analizini yapmaktır. Çalışmada 1993-2017 yılları arasında tamamlanan toplam 24 doktora tezi içerik analizi sürecine dâhil edilmiştir. Tezler çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, içerik analizine ait sonuçlar, frekans ve yüzde oranlarını içeren grafik ve tablolarla sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre bağlaşık öğretimle ilgili doktora tezlerinin en çok 2006-2010 yılları arasında ABD'de, Austin Teksas Üniversitesi ve Kentucky Üniversitesi'nde yapıldığı, nicel yöntemin ve deneysel desenlerin kullanıldığı, başarı testleri, anket, gözlem formu, görüşme ve transfer testlerinin diğer araçlara göre daha çok kullanıldığı ve amaca yönelik ölçeklerin de geliştirildiği belirlenmiştir. Örneklem olarak ilk üç sırada lisans, ortaöğretim ve öğrenme güçlüğü çeken/engelli öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı, örneklem sayısının da 31 ila 90 arasında olduğu, verilerin analizinde en çok t-testinin kullanıldığı, tezlerin sayfa sayısının yüz ila iki yüz sayfa aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin elde ettikleri genel sonuçlara bakıldığında bağlaşık öğretimin; öğrenci motivasyonu ve başarısını artırdığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği, üst düzey düşünme ve bağlamsızlaştırma becerisini olumlu etkilediği, transfer becerisinin geliştirilmesinde en iyi yaklaşım olduğu, yabancı dil ve matematik öğretiminde etkili olduğu, dil gelişimini desteklediği, teknolojiyi sınıf içine entegre ettiği, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğrenme güçlüğü çeken ve hafif engelli öğrenciler için eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini ve akademik başarılarını artırdığı, probleme dayalı öğrenmede bilime yönelik tutum ve algılarda olumlu etki yarattığı ve de öğrenme-öğretme modeli olarak beğenildiği sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Türkiye'de bağlaşık öğretimi tanıtacak çalışmalara ağırlık verilerek, bu konuda daha fazla araştırmaların yapılabileceği, bundan sonraki araştırmalarda akademik makalelerin ele alınıp incelenebileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlaşık öğretim, bağlaşık öğrenme, içerik analizi.

DOI: 10.29329/mjer.2019.185.1

Content Analysis of PhD Theses on Anchored Instruction

Abstract: The aim of this study is to analyze the content of doctoral theses related to anchored instruction which is one of the application models of constructivist approach. A total of 24 doctoral theses completed between the years 1993 and 2017 were included in the content analysis process. The theses were examined according to various variables and the results of the content analysis were presented with graphs and tables containing the frequency and percentage ratios. According to the results obtained, most of the doctoral theses related to anchored instruction were studied in the USA, Austin Texas University and the University of Kentucky between 2006 and 2010. It was determined that quantitative method and experimental designs were used; achievement tests, questionnaire, observation form, interview and transfer tests were used more than other tools and purpose-

[1] **Özden Demirkan,** Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4847-3459

Email: ozdendemirkan@gmail.com

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

oriented scales were developed. It was determined that as a sample, the students from undergraduate, secondary levels and students with learning disability/disabled students took part in the first three ranks; the number of samples is between 31 and 90; t-test was used mostly in the analysis of data; the number of pages of the theses is between one hundred and two hundred pages. When the general results that the theses reached are examined, it is seen that anchored instruction increases student motivation and success, improves problem solving skills, has a positive impact on high level thinking and decontextualization skills, is the best approach in the development of transfer skills, is effective in foreign language and mathematics teaching, , supports language development, integrates technology in the classroom, is effective in developing pre-service teachers' professional skills, increases critical thinking, problem solving skills and academic achievement of students with learning disabilities and mild disabilities, poses a positive effect on attitudes and perceptions towards science in problem-based learning and is liked as a teaching-learning model. It is recommended that by giving emphasis on studies that promote anchored instruction in Turkey, more studies on this topic might be done and academic articles might be analyzed and included in future studies.

Keywords: Anchored Instruction, Anchored Learning, analyze the content.

GİRİŞ

Eğitimcilerin görevi, gerçek yaşam ile okul yaşantısını bir bütün olarak düşünüp, sınıfın dışındaki dünya ile bireyleri uyumlu hale getirmektir. Öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek dünya arasındaki ilişkiyi görmelerinde en etkili yolun gerçekçi çevrede yer alan ve öğrenenlerin etkin olduğu "bağlam" (context) içinde olan öğrenmelerin olduğu bilişsel alanda yapılan araştırmaların bulgularında görülmektedir (Secretary of Labor's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS], 2000).

Öğrenmenin bağlam dışında gerçekleştirilmesi, Jonassen'a (1991) göre mevcut eğitim uygulamalarının en büyük eksikliğidir. Yapılandırmacı (constructivism) yaklaşıma göre bağlam içinde olmayan bilginin ezberlendiği ve bundan dolayı anlamlı öğrenmenin çok az olarak gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Jonassen (1991) bağlam dışında öğrenmenin içi boş ilgisiz deneyimler, yaşantılar ve tecrübeler olduğunu belirtmiş, bağlamda öğrenmeden kastedilenin uygulamada başarılı olmayı sağlayacak olan görevlere duyarlı bir öğretim çevresi olduğunu açıklamıştır. Öğrenme ortamı öğrencilere öğrendikleri bilgileri kullanabilecekleri gerçek ortamlara benzeyen ortamlarda uygulama olanağı vermeli ve gerçek dünyayı ve günlük yaşamı yansıtan zengin bağlamlar sunmalıdır (Merrill, Li ve Jones, 1990; Jonassen, 1991; Akt: Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995). Alkan, Deryakulu ve Şimşek (1995), bağlamın; öğrenmenin oluşması beklenen çevredeki bireyleri, araçları, tasarım özelliklerini, ortamı, nesneleri ve gündemdeki konuyu içerdiğini belirtmiştir.

"Bağlaşık Öğretim (Anchored Instruction)" yapılandırmacı yaklaşımın uygulama modellerinden biridir ve mümkün olduğunca gerçekçi ve kavramsal açıdan "zengin bağlamlar" sunarak bilginin niçin yararlı olduğuna sebep ve anlam sağlamaya çalışır. Bağlaşık öğretimde öğrenciler konuyla ilgili

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

problemleri çözmek için önceden edindikleri bilgilere dayanarak, belirli senaryolarda veya durumlarda ortaya çıkabilecek sorunları anlamak ve çözmek için çabalar, gerekli bilgileri edinir, böylece gelişim sağlar. Bağlaşık öğretim, yeni bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra, yeni edinilen bu bilgilerin nasıl ve nerede uygulanabileceğini anlama ve bu şekilde etkisiz olma olasılığını en aza indirgeme fırsatı sunmaktadır (Bransford, 1990). Bağlaşık öğretim ilk kez Bransford başkanlığında "The Cognition and Technology Group at Vanderbilt [CTGV]" tarafından 1990 yılında önerilmiştir. Bağlaşık öğretim fen, matematik, sosyal ve dil sanatları gibi çeşitli disiplinlerde uygulanmıştır. Bu alanda CTGV tarafından temel olan çeşitli projeler gerçekleştirmiştir. Bunlardan bazıları "Young Sherlock Holmes" ve "Jasper Woodbury Problem Solving Series"dir.

Bağlaşık öğretimi CTGV, Whitehead'in (1929) işe yaramayan ezber bilgi problemine olası bir panzehir olarak tanımlamış, ayrıca okullarda yer alan çok fazla işe yaramayan ezber bilgi tehlikelerine karşı da uyarıda bulunan John Dewey'in yazılarından esinlenerek bağlaşık öğretimle ilgili çalışmalarına yön verdiklerini açıklamıştır. Dewey, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgisi olmayan ezber, işe yaramayan, durağan bilgilerin akılda enkaz gibi kaldığını, bunun etkili düşünme becerilerinde büyük bir engel olduğunu belirtmiş, bilginin aslında etkisiz bilgiden ziyade bir "araç" haline gelmesinin önemini belirtmiştir (CTGV, 1990). Bağlaşık öğretimde öğrenme-öğretme etkinlikleri genellikle öğrencinin ilgisi çerçevesinde çözülmesi gereken bir problem ya da durumu içeren bir hikaye, macera ya da durum olarak ortaya çıkan bir "bağ / anchor" çevresinde tasarlanır ve bilgi bir araç halindedir. Bağlaşık öğrenmedeki etkinlikler, düşünceleri diğer içerik alanları ile ilişkilendirecek ya da genişletecek öğrenme desteği sunmaktadır.

En etkili bağlamlar ustaca düzenlenmiş durum ya da problemi çözmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazanıldığı, öğrenenleri düşünmeye yönelten problem ya da durum temelli etkinliklerin yer aldığı bağlamlardır (Jonassen, 1991). Bağlaşık öğretim Chen'e (2000) göre sunduğu bağlamlar ile bilişsel yapılandırmacıların vurguladığı gibi bir problem üzerine öğrenenlerin düşünüp tartışabilecekleri fırsatları vermekte ve sosyal yapılandırmacıların vurguladığı gibi grup ya da işbirlikçi problem çözme etkinliklerini sağlayabilmektedir. Bağlaşık öğretim, durumlu öğrenmeye de (situated learning) yakından bağlıdır. Temelde, öğrencilere yalnızca belirli bir sorunu keşfetmelerini değil, aynı zamanda gerçek dünyada kullanılabilecek beceri kümelerini edinmelerini sağlayan bir hikaye veya senaryo sunulur (CTGV, 1990).

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Kaynak: Anchored Instruction Educational Model, Model Research Presentation, IDT 7074 – Spring 2017, https://www.youtube.com/watch?v=3xOTvc_dKUg

Bağlaşık öğretimde iki temel ilke yer almaktadır; Öğrenme ve öğretme etkinlikleri bir hikaye, serüven ya da durumdan oluşan bir "bağ (anchor)" etrafında tasarımlanmış olmalıdır. Öğretim materyalleri bir problemin çözümünde öğrenenlerin araştırma yapabilecekleri zengin kaynakları içermelidir. Bağlaşık öğretimde öğrenme ve öğretme etkinlikleri bir bağ (anchor) etrafında tasarlanmaktadır. "Anchor"ın sözlük anlamı çapa ile bir şeyi sabitlemek, demirlemektir. Bağlaşık öğretimdeki anlamı ise öğrenenler için zengin bir bilgi kaynağı sağlayan öğrenci tarafından ihtiyaç duyulacak tanıtıcı ve açıklayıcı ön bilgileri de kapsayan geniş kapsamlı bir öykü ya da problem durumudur (Braden, 1996). Öğrencinin üzerinde çalışacağı durumların önceden belirlenmesi ve öğretimin tıpkı demirlenmiş bir geminin çapa etrafında hareket etmesi gibi bu görev ya da problem durumları çerçevesinde gerçekleşmesini içermektedir.

Bağ (anchor), öğrencilerin ilgisini çekmek, içeriği farklı açılardan araştırırken sorunları çözmek ve öğrenenleri motive etmek için tasarlanmıştır. Öğrenciler bağı keşfederken, problemler anlamlı olduğu için, onları çözmede gerekli bilgiyi elde etmek için çeşitli yollar takip ederler. Bu kendini düzenleme süreci, yeni zihinsel modellerin ve inançların inşasına yol açmaktadır. Eğitmen bu düzenlemede, öğrenme ortamının denetleyicisinden çok bir kolaylaştırıcı haline gelmekte, öğrencilerin önceki bilgileri ile takip ettikleri yeni anlayışlar arasında bağlantılar sağlayarak öz düzenlemelerini desteklemesi gerekmektedir (Butler, 2014).

Eğitimciler bağlaşık öğretimi sınıfta uygularken şu yedi temel aşamadan yararlanabilmektedirler (CTGV, 1993; Baumbach, Brewer, ve Bird, 1995; Booth, 1998; Cena, 1998; Bottge ve Enrique, 2001). İlk aşamada bir çalışma alanı seçilir. Bu seçim yapılırken öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve ön bilgileri düşünülerek düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir alan olmasına dikkat edilmelidir. İkinci aşamada bağ belirlenir. Bu bağ problemi çözmede yardımcı olacak verilerin gizlendiği karmaşık bir problemi içeren bir video sunumu ya da bir metin olabilir. İçerik hedef kavramlar hakkında

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

düşünmeyi destekleyen bilgi ile zenginleştirilebilir. Bağ için çeşitli senaryolar düzenlenmekte ve senaryolarda yer alan temel karakterler önemli bir problemi çözmeye çalışmaktadır. Öğrenciler bu karakterleri belirleyerek problemin çözülmesi için gerekli bilgileri araştırıp senaryodaki karakterlerin problemi çözmelerine yardım etmektedir. Üçüncü aşamada hazırlanan bağ öğrencilere izlettirilerek tanıtılır. Burada bağ için alt başlıklar belirlenebilir ve böylece özellikle bağlaşık öğrenme ile yeni tanışan öğrencilerin kendilerine güvenmeleri sağlanabilir. Bağ izlendikten sonra dördüncü aşamada öğretmen ve öğrenciler bağ üzerinde ne anladıklarını tartışır. Öğrencilere tartışmada kullanmak için videoyu izlerken küçük notlar almaları önerilir. Öğretmen de bu aşamada tartışmanın lideri olarak, büyük bir tablo üzerinde öğrencilerin oluşturduğu bilgileri kaydeder. Bu tartışma öğrencilere durumla ilgili çeşitli açılardan bakma şansı verir ve ayrıca öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarının farkına varırlar. Beşinci aşamada öğrenciler kaydedilen bilgileri gözden geçirmek ve araştırma sorularını oluşturmak için geçici olarak grup çalışması düzeninde yerleşir. Bu grup çalışmasıyla öğrenciler problemin çözülmesi için kendilerini araştırmaya götürecek soruları düzenler. Soruların nasıl oluşturulacağını, basit hatırlatıcı sorular ile daha düşündürücü soru tipleri arasındaki farkı, bazı soruların kolay bazı soruların daha düşündürücü derin araştırmalar gerektirdiğini gösteren yönlendirmelerle öğretmen rehber görevi yapar. Sorular oluşturulduktan sonra araştırma grupları belirlenir ve her grup araştırma projesini oluşturmaya başlar. Sonraki aşamada artık öğrenciler araştırma yapmaktadır. Altıncı aşama olan bu aşamada öğrenciler zengin yaşantılar kazanır. Bağlaşık öğretimin tamamlandığı son aşamada ise öğrenciler, önceden belirlenen soruların cevaplarını içeren araştırmalarını, gruplardaki incelemeleri doğrultusunda arkadaşlarına sunar. Her aşama önem taşımaktadır ve farklı bir öğrenme hedefini kolaylaştırmaktadır.

Bağlaşık öğretimde videoların problem çözme becerilerinin öğretimi için sanat, tiyatro, matematik, tarih, fen ve edebiyat gibi disiplinler arasında avantajlar sağladığını ve karmaşık, zengin çevreler sunduğunu Derrick (2000) ve McLellan (1996) belirtmiştir. Yapılan bir araştırmada bağ olarak "Young Sherlock Holmes" filminin kullanıldığı ve öğrencilerin detaylı ve anlamlı hikayeler yazabildiği, tümleşik bilgi yapılarının arttığı ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin de öğrenmelerinin etkilendiği belirtilmiştir (Risco, 1990). Sosyal alanların öğretiminde bağlaşık öğretimin etkisi isimli yapılan üç yıllık bir araştırmasının sonucunda, öğrencilerin sosyal alanlardaki bilgilerinde bağlaşık öğretimin önemli bir etki yarattığı, öğrenci başarısını ve uzun dönemli hatırlama becerilerini artırdığı belirtilmiştir (Vye, 1990). Kinzer ve Others tarafından yapılan bir başka araştırmada 9 haftalık bir süreçte yirmi dört tane 6. sınıf öğrencisi üzerinde video ile desteklenmiş bağlamların öğrencilerin yazım becerilerine etki edip etmediğine bakılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, yazım becerilerinin öğretilmesinde video destekli bağların kullanılmasının etkili sonuçlar sağladığı görülmüştür (Kinzer, C.K., Others, A. 1990). Bir başka araştırmada öğrencilerin etkin olarak yer aldığı bağlaşık öğretimin, öğrencilerin bilgi ve becerilerin gelişmesini desteklemekle kalmayıp

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

bunların uygulamaya dönüştürülmesini de gerçekleştirdiği için bir online teknoloji kursunda bağlaşık öğretimi kullandıkları belirtilmiştir (Dirksen, 2001).

CTGV (1993) tarafından yapılan bir çalışmada bağlaşık öğretimde transferin olacağı çeşitli uygun deneyimlerin sağlandığı belirtilmiştir. Jasper serilerinin birinde bu deneyimler için öğrenciler bir bağlamda uzaklık-oran-zaman kavramlarını araştırmıştır. Bir başka bağlamda öğrencilere farklı şekilde problem sunulduğunda bu problemi de çözebilmişler, önceki bilgilerini transfer edebilmişlerdir. Başka bir denemede öğrencilere problemin yapısında bazı değişiklikler yapılarak örneğin Jasper'ın bot gezisinde yakıt deposu tamamen dolu olsaydı.... ya da zamanı daha fazla olsaydı.... sonuç ne olurdu gibi sorular yöneltilmiştir. Bu uygulama sonucunda da öğrencilerin zorluk çekmelerine rağmen esnek transfer becerilerinin ilerlediği belirtilmiş, bağlaşık öğretimde öğrencilere içe dönük bilgi sağlamaktan çok başka problem durumlarına transfer edebilecekleri becerilerin kazandırıldığı vurgulamıştır.

Alan yazın incelendiğinde bağlaşık öğretimin çeşitli değişkenler açısında oldukça etkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Örneğin sosyal alanların öğretiminde bağlaşık öğretimin etkisini araştırmak üzere yapılan üç yıllık çalışma sonucunda, öğrencilerin sosyal alanlardaki bilgilerinde bağlaşık öğretimin önemli bir etki yarattığı, öğrenci başarısını ve uzun dönemli hatırlama becerilerini artırdığını belirlenmiştir (Vye, 1990). Bir başka çalışmada bağlaşık öğretim bir online teknoloji kursunda kullanılmış, kurs sonunda bağlaşık öğretimin öğrencilerin katılımını artırdığı, bilgi ve becerilerin gelişmesini desteklemekle kalmayıp bunların uygulamaya dönüştürülmesini de gerçekleştirdiği belirtmiştir (Dirksen ve arkadaşları, 2001). Bağlaşık öğretimin matematik öğretiminde ele alındığı bir araştırmada bağlaşık öğretimin süreci desteklediği, başarıyı ve transferi artırmada oldukça etkili olduğunu belirlenmiştir (Miller, 2010). Ayrıca yine aynı yıl yapılan başka bir çalışmada öğretmen adayları için matematik dersine bağlaşık öğretimin nasıl entegre edilebileceğine bakılmış ve matematik öğretiminde bağlaşık öğretimin etkili bir şekilde kullanılabileceği görülmüştür (Kellogg, 2010).

Yapılan bir başka araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerine bağlaşık öğretimin etki edip etmediğine bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerinin gelişiminde bağlaşık öğretimin önemli bir etki yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca özel eğitimde yer alan, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin üst düzey becerilerde de gelişim gösterdiği saptanmıştır. Bağlaşık öğretimin gerçek (autantic) etkinlikler sağlayarak öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek hayatta kullanılmasında etkili olduğu, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin katılımını artırdığı ve öğrenmelerinde önemli bir etki yarattığı belirtilmiştir (Hur, 2001). Öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme güçlüğü çekmeyen öğrencilerle ilgili yapılan başka bir araştırmada bağlaşık öğretimin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin motivasyon ve başarılarını artırarak, öğrenme güçlüğü çekmeyen öğrencilerin seviyesine çıkardığı belirlenmiş, teknolojiyi sınıf içine entegre etmede bağlaşık öğretimin etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır (Heo, 2007). Yine

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada, başarıyı artırmada ve problem çözme becerilerinde bağlaşık öğretimin oldukça etkili olduğu belirtilmiştir (Choo, 2017).

Öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada bağlaşık öğretimin bilgiyi artırmak için ve mesleki inanç ve becerileri geliştirmek için etkili olduğunu belirlenmiştir. (Thomas, 2008). Yapılan başka bir çalışmada, çizgi romanların bağlaşık öğrenme ortamında bağ olarak rolünü nasıl yerine getirdiğini anlamak amacıyla çizgi romanlar hazırlanmış ve kullanılmıştır. Sonuç olarak bu bağ sayesinde zamanın verimli kullanıldığı, öğrencilerin hızlı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiği, öğrenci katılımını artırdığı ve problem çözme becerilerini de geliştirdiği görülmüştür (Kneller, 2009).

Nanoteknoloji ile ilgili yapılan bir çalışmada, web temelli bağlaşık öğretimle birlikte problem temelli öğretimden yararlanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin bilimi kavram olarak anlama, bilime karşı tutum ve bilim anlayışı üzerinde web temelli bağlaşık öğretimle birlikte problem temelli öğretimin olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Yurick, 2011). Yapılan başka bir çalışmada CSTutor adında geliştirilen bir akıllı öğretim sisteminde bağlaşık öğrenme, öğrenciyi C # dilinde programlamayı öğrenmeye çekmek için bir öğrenme yaklaşımı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen bu sistemin öğrencilerin etkin bir şekilde program yapmalarını öğrenmesine yardımcı olduğunu, bu sistemi sevdiklerini ve bağlaşık öğrenme yöntemini öğrenme yaklaşımı olarak kullandıklarını göstermiştir (Hartanto, 2014).

Bağlaşık öğretim üzerine alan yazında pek çok çalışmanın yapıldığı ve çeşitli değişkenler açısından bağlaşık öğretimin oldukça etkili sonuçlar sağladığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de bu konu üzerine sadece birkaç çalışmanın bulunduğu belirlenmiştir. Demirkan (2006), yaptığı doktora tez çalışmasında bağlaşık öğretimde bağlam çokluğu sağlamanın (bağlam sayısını artırma), öğrencilerin transfer ve bağlamsızlaştırma (decontextualization) becerilerinde artışa neden olduğunu belirlemiştir. Özerbaş (2003) doktora tezinde bilgisayar destekli bağlaşık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer becerilerine etkisi üzerine çalışırken, Engin (2006) yüksek lisans tezinde bağlaşık öğretim etkinliklerinde bağlam türünün transfer berilerine etkisini araştırmıştır. Oysa ki uluslar arası alan yazında bağlaşık öğretim üzerine çok sayıda çalışmaya rastlanırken, bağlaşık öğretim ülkemizde yeteri kadar tanınmamakta ve ele alınmamaktadır. Ayrıca bağlaşık öğretimle ilgili yapılan çalışmaların içerik analizinin yapıldığı herhangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Buradan yola çıkarak yapılan bu araştırma ile öncelikle bağlaşık öğretim ilgili kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın genel amacı, bağlaşık öğretim üzerine yapılmış doktora tezleri ile ilgili durumu genel olarak değerlendirmek ve mevcut bilgileri sistematik bir şekilde sunarak bir içerik analizi çalışması ortaya koymaktır. Araştırma bağlaşık öğretimi çeşitli yönleri ile incelediği için işlevsel, alan yazında bağlaşık öğretim ile ilgili böyle bir çalışmanın bulunmaması bakımından özgündür. Ayrıca yapılan bu araştırma ile bu konu ile ilgili yapılan doktora tezi düzeyinde araştırmalar sistematik bir şekilde incelenmiş, Türkiye'de sadece iki doktora tezinin yer aldığı belirlenmiştir. Bağlaşık öğretim yapılandırmacı yaklaşım içinde öğretmenlere sınıflarında birden bire değişiklik yapmak yerine aşamalı bir

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

yapılandırmacı uygulama gerçekleştirmelerine fırsat vermektedir. Türkiye'de öğrencilerin etkin olduğu sınıflar oluşturulmaya çalışırken, bağlaşık öğretimin sunduğu bu fırsatlardan yararlanarak, bağlaşık öğretimin aşamaları adım adım izlenerek çeşitli uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalardan yola çıkarak, öğrencilerin bilgi düzeylerinde artış sağlamak, başarıyı ve motivasyonu artırmak, transferi yükseltmek vb. için bağlaşık öğretimli uygulamaların Türkiye'de yapılması ve bu çalışma ile bağlaşık öğretimle ilgili yeni araştırmalara ışık tutularak alan yazına katkı sağlanması umulmaktadır. Araştırmanın genel amacına yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

Bağlaşık öğretim üzerine yapılan tezlerin;

1. Yayım yılına göre dağılımı nasıldır?
2. Yayımlandığı ülke ve üniversiteye göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma yöntemine ve desenine göre dağılımı nasıldır?
4. Kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Örneklem düzeyine ve sayısına göre dağılımı nasıldır?
6. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Sayfa sayısına göre dağılımı nasıldır?
8. Ulaşılan genel sonuçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada "Bağlaşık Öğretim (Anchored Instruction)" üzerine yapılmış doktora tezlerini incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak içerik analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi, araştırılan bilginin yaygınlaştırılmasında, gelecek araştırmaların ve uygulamaların şekillendirilmesinde önemli bir role sahiptir ve kategorik olarak tematik içerik analizi, meta-analiz ve betimsel içerik analizi olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Çalık, Sözbilir, 2014, 34). Bu çalışmada, tezlerin "yayın yılları", "yayınlandığı ülke ve üniversiteler", "yöntemi ve deseni", "veri toplama araçları", "örneklem düzeyi ve sayısı", "veri analiz yöntemi" ve "sayfa sayısı" temaları için betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, bağlaşık öğretim ile ilgili olarak yapılmış doktora tezleri ele alınmıştır. Tezlere YÖK tez merkezi ve Gazi Üniversitesi Kütüphanesi elektronik tezler kısmında yer alan ProQuest

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Dissertations&Theses Global sayfasından tarama yapılarak ulaşılmıştır. Belirtilen sitelerin arama motorunda "Bağlaşık Öğretim, Bağlaşık Öğrenme, Anchored Instruction, Anchored Learning" anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucu ulaşılan doktora tezleri çalışma kapsamına alınmıştır. Tezlerin seçiminde; başlığının "bağlaşık öğretim, bağlaşık öğrenme, anchored instruction, anchored learning" anahtar kelimelerinden birini içermesi, doktora düzeyinde yapılmış olması ve erişime açık olması ya da tam metnine ulaşılıyor olması ölçütleri kullanılmıştır. Tarama sonucu 2'si yurtiçinde, 22'si yurtdışında yapılmış toplam 24 tez araştırma kapsamına alınmış ve bu tezlerin listesi EK-1'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bağlaşık öğretimle ilgili araştırma kapsamında derlenen doktora tezleri nitel araştırmaya uygun olarak betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Tezlerin incelenmesi sürecinde, alt problemlere cevap oluşturacak nitelikte bir veri giriş formu hazırlanmıştır. Bu form hazırlanırken alan yazın taranarak Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2013) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu" ile Göktaş, vd., (2012) tarafından geliştirilen "Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu" incelenmiş, tez yapısına göre form yeniden düzenlenmiş ve iki uzmandan görüş alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan form; tezin adı, yılı, yazarı, yapıldığı ülke ve üniversite, sayfa sayısı, yöntemi ve deseni, veri toplama araçları, örneklem düzeyi ve sayısı, veri analiz yöntemleri başlıklarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınan 24 tez, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınan form baz alınarak bu formda kullanılan tema sınıflandırılmasına göre incelenmiş ve bilgisayar ortamında Microsoft Excel programında veri girişi yapılmıştır. Tezlerin incelenmesi sürecinde, ilk aşamada araştırmacı incelediği tezlerin verilerini forma girmiş, ikinci aşamada girilen verilerin doğruluğu araştırmacı tarafından tezler tekrar incelenerek kontrol edilmiştir. Son aşamada ise veriler bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Böylece çalışmanın iç geçerliliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Formda yer alan başlıklardaki temalarda yüzde ve frekans gibi temel betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

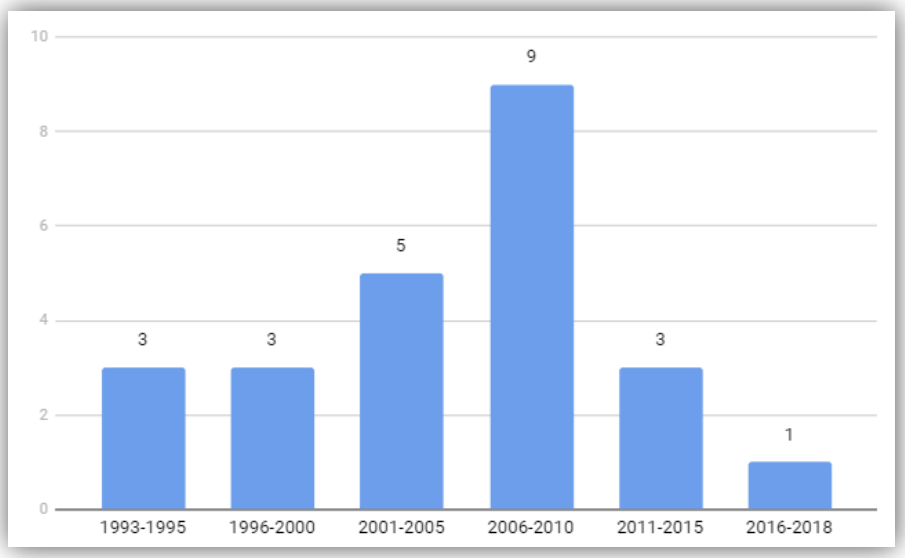
Çalışma kapsamına alınan 1993-2017 yılları arasında "Bağlaşık Öğretim (Anchored Instruction)" üzerine yapılmış 24 doktora tezi ile ilgili içerik analizine ait bulgular belirlenen araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur. Buna göre öncelikle tezlerin yayım yıllarına göre dağılımı verilmiş, daha sonra tezlerin yayımlandığı ülke ve üniversitelere göre dağlımı incelenmiş, ardından sırasıyla tezlerde kullanılan yöntem, desen, veri toplama araçları, örneklem düzeyi, sayısı, veri analiz yöntemleri ve sayfa sayıları sunulmuştur. Son olarak da incelenen tezlerde ulaşılan genel sonuçlar kısaca özetlenmiştir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Yayım yılına göre tezlerin dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen 24 tezin yayım yılına göre dağılımı Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1: Yayım yılına göre tezlerin dağılımı

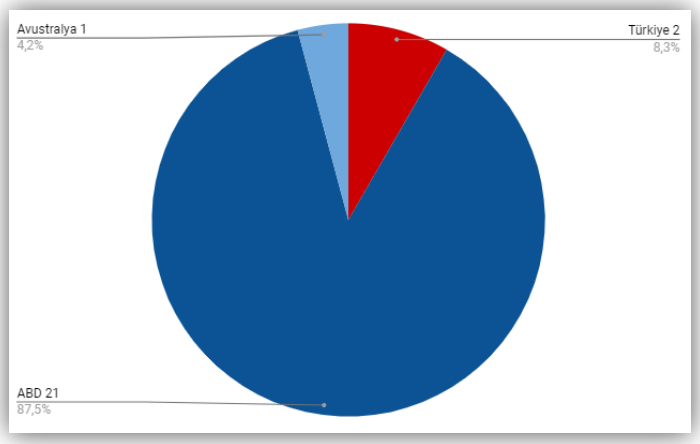


Bu çalışmada incelenen doktora tezlerinin yayımlanma yılları Grafik 1'de verilmiştir. Bu bilgilere göre 2006-2010 yılları arasında 9 tez (%37.5) ile "Bağlaşık Öğretim" hakkında en çok doktora tezi yapılan yıllar olmuştur. Ayrıca 2001-2005 yılları arasında 5 (%20.83) tezin yapıldığı görülmektedir. 1993-1995, 1996-2000 ve 2011-2015 yılları arasında 3'er (%12.5), doktora tezi yapıldığı, 2015-2018 yılları arasında ise 1 (%4.16) doktora tezinin yapıldığı görülmektedir.

Hazırlandığı ülke ve üniversitelere göre tezlerin dağılımı

Araştırma kapsamına alınan bağlaşık öğretim ile ilgili doktora tezlerinin hazırlandığı ülkelere göre dağılımı Grafik 2'de, üniversitelere göre dağlımı ise Tablo 1'de verilmiştir.

Grafik 2: Hazırlandığı ülkelere göre tezlerin dağılımı



This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Grafik 2'de hazırlandığı ülkelere göre tezlerin dağılımı görülmektedir. Buna göre en çok 21 (%84.5) tez Amerika Birleşik Devletlerinde, daha sonra 2 (%8.3) tez Türkiye'de hazırlanmıştır. Türkiye'de yer alan tezlerden bir tanesi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca Grafik 2'de 1 (%4.2) tezin de Avustralya'da hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 1: Hazırlandığı üniversitelere göre tezlerin dağılımı

Üniversiteler	**f**	**%**
Austin Teksas Üniversitesi	6	25.0
Kentucky Üniversitesi	3	12.5
Ankara Üniversitesi	2	8.37
Vanderbilt Üniversitesi	2	8.37
Merkez Florida Üniversitesi	1	4.16
Florida Atlantik Üniversitesi	1	4.16
Güney Florida Üniversitesi	1	4.16
Utah Devlet Üniversitesi	1	4.16
Kuzey Illinois Üniversitesi	1	4.16
Chicago Loyola Üniversitesi	1	4.16
Güney Alabama Üniversitesi	1	4.16
Wisconsin-Madison Üniversitesi	1	4.16
Connecticut Üniversitesi	1	4.16
Fordham Üniversitesi	1	4.16
Queensland Teknoloji Üniversitesi	1	4.16
Toplam	24	100

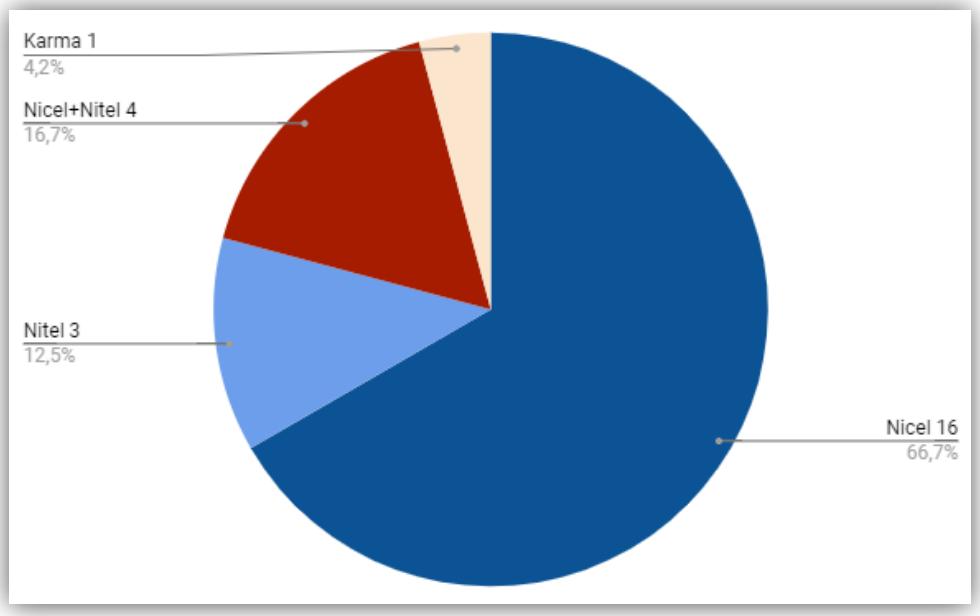
Tablo 1'de araştırma kapsamında incelenen 24 tezin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı verilmiştir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde 15 farklı üniversiteden tezlerin üretildiği görülmektedir. Hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakılacak olursa en çok Austin Teksas Üniversitesi'nde 6 (%25) tez hazırlanmıştır. İkinci sırada 3 (%12.5) tez ile Kentucky Üniversitesi vardır. Ankara Üniversitesi ve Vanderbilt Üniversitesi'nde ise 2'şer (%8.37) tez üretildiği görülmektedir. Tabloda adı geçen diğer 11 Üniversite de ise 1'er (%4.16) tez bulunmaktadır.

Kullanılan araştırma yöntemine ve desenine göre tezlerin dağılımı

Tezler araştırma yöntemine göre incelenirken; nicel, nitel, nicel+nitel ve karma alt başlıklarına göre sınıflandırılmıştır. Grafik 3'de bu sınıflandırmaya göre tezlerin dağılımı, Tablo 2'de kullanılan desene göre tezlerin dağılımı verilmiştir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Grafik 3: Kullanılan araştırma yöntemine göre tezlerin dağılımı



Grafik 3'de görüldüğü gibi, bağlaşık öğretimle ilgili doktora tezlerinde en fazla 16 tez ile (%66.7) nicel yöntemin kullanıldığı, 4 tezde (%16.7) nicel+nitel yöntemin tercih edildiği, 3 tezde (%12.5) nitel yöntemin ve 1 tezde (%4.2) karma yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2: Kullanılan desene göre tezlerin dağılımı

Desen	**f**	**%**
Tam deneysel	9	31
Yarı deneysel	13	44.8
Durum çalışması	3	10.34
Olgu Bilim (fenomoloji)	2	6.89
Gömülü Teori	2	6.89

Tablo 2 incelendiğinde en çok kullanılan desenin yarı deneysel desen (%44.8) ve tam deneysel desen (%31) olduğu görülmektedir. Yukarıdaki Grafik 3'de en fazla nicel yöntemin kullanıldığı belirlenmişti. Bu bulgulara göre nicel yöntemde en fazla deneysel çalışmaların tercih edilmiş olduğu söylenebilir. Yöntem doğrultusunda nitel çalışmalarda da durum çalışması (%10.34), olgu bilim ve gömülü teorinin (%6.89) kullanıldığı görülmektedir.

Veri toplama araçlarına göre tezlerin dağılımı

Tablo 3'de veri toplama araçlarına göre tezlerin dağılımı yer almaktadır.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Tablo 3: Veri toplama aracına göre tezlerin dağılımı

Veri toplama aracı	f	%
Başarı testi	11	14.86
Anket	8	10.81
Gözlem formları	6	8.10
Görüşme/Odak grup görüşmesi	6	8.10
Transfer testi	6	8.10
Tutum ölçeği	4	5.40
Döküman	3	4.05
Kalıcılık testi	3	4.05
Günlük	3	4.05
Motivasyon ölçeği	3	4.05
Algı ölçeği	2	2.70
Yetenek/Beceri testi	2	2.70
Memnuniyet anketi	2	2.70
Diğer	15	20.27

İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında, en fazla kullanılan veri toplama aracının başarı testleri (%14.86) olduğu görülmektedir. Anketlerin 8 kez, gözlem formları, görüşme/odak grup görüşmesi ve transfer testi 6 kez, tutum ölçeği 4 kez, doküman, kalıcılık testi, günlükler ve motivasyon ölçeği 3 kez, algı ölçeği, yetenek/beceri testi ve memnuniyet anketi 2 kez kullanılmıştır. Diğer ölçekler kısmında ise tezlerde araştırmacılar tarafından geliştirilen ya da alanda standartlaştırılmış olan çeşitli ölçekler (MSLQ, Iowa Test of Basic Skills, Cornell Critical Thinking Test vb.) 1 kez kullanıldığı için burada tek tek belirtilmemiştir.

Örneklem düzeyi ve örneklem sayısına göre tezlerin dağılım

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde kullanılan örneklem düzeylerine göre dağılım Tablo 4'de verilmiştir. Daha sonra örneklem sayısına göre dağılım ise Grafik 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Örneklem düzeylerine göre tezlerin dağılımı

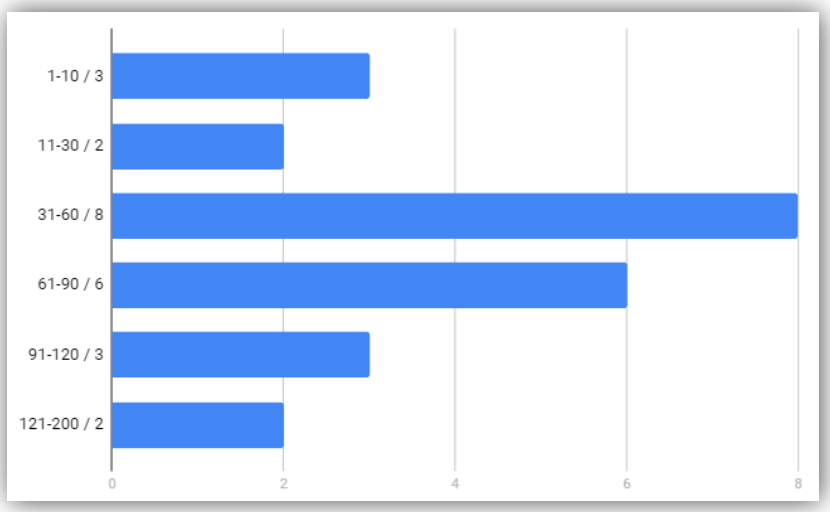
Örneklem düzeyi	f	%
Lisans	21.87	7
Ortaöğretim (6-7-8.sınıf)	18.75	6
Öğreneme güçlüğü/engelli	15.62	5
Lise	12.5	4
İlköğretim (5.sınıf)	9.37	3
Yüksek lisans öğrencileri	9.37	3
Öğretmenler	9.37	3
Öğretim üyesi	3.12	1

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Bu çalışma kapsamında incelenen tezlerin örneklem düzeyi ele alındığında bazı tezlerde birden fazla örneklem düzeyi üzerinde çalışma yapıldığı görülmüştür. Tablo incelendiğinde en çok çalışma yapılan örneklem düzeyinin lisans öğrencileri (%21.87) olduğu görülmüştür. Bunu ortaöğretim (%18.75) izlemiştir. Daha sonra öğrenme güçlüğü çeken/engelli öğrenciler (15.62), lise (12.5), ilköğretim, yüksek lisans öğrencileri ve öğretmenler (9.37) örneklem düzeyi olarak yer almıştır. Bir tezde ise öğretim üyelerinin (3.12) yer aldığı görülmüştür.

Örneklem sayısına göre tezlerin dağılımı

Grafik 4: Örneklem sayısına göre tezlerin dağılımı



Yapılan tezlerde örneklem sayısının en çok 31-60 kişi (%33.33) arasında olduğu görülmektedir. 61-90 kişi (%25) arasında yapılan çalışmalar ikinci sırada yer almaktadır. Örneklem büyüklüğünün bu dağılımda yoğunluk göstermesi, incelenen doktora tezlerinde en çok deneysel çalışmaların yapıldığı görülmüş ve bu örneklem büyüklüğünün deneysel çalışmalar için yoğun olarak tercih edilmiş olunabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Veri analiz yöntemine göre tezlerin dağılımı

Tablo 5' de analiz yöntemlerine göre tezlerin dağılımı verilmiştir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Tablo 5: Veri analiz yöntemine göre tezlerin dağılımı

Veri Analiz Yöntemi		f	%
Nicel Veri Analizleri			
Betimsel	Frekans/yüzde/çizelge	7	11.86
	Ortalama/standart sapma	6	10.16
Kestirimsel	Diğer	2	3.38
	t-testi	10	16.94
	ANOVA	9	15.25
	ANCOVA	2	3.38
	MANOVA	5	8.47
	MANCOVA	2	3.38
	Korelasyon	3	5.08
	Regresyon	2	3.38
	Diğer	3	5.08
Nitel veri analizi	İçerik analizi	3	5.08
	Betimsel analiz	5	8.47

İncelenen tezlerin analiz yöntemlerine bakıldığında en çok kullanılan yöntemin %16.94 (10) ile t-testi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla ANOVA %15.25 (9), frekans/yüzde/çizelge %11.86 (7), ortalama/standart sapma %10.16 (6), MANOVA ve betimsel analiz %8.47 (5), korelasyon, içerik analizi ve diğer yöntemler %5.08, ANCOVA, MANCOVA ve regresyon %3.38 (2) analiz yöntemleri takip etmiştir.

Sayfa sayısına göre tezlerin dağılımı

Çalışmada incelenen tezlerin sayfa sayısına göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Sayfa sayısına göre tezlerin dağılımı

Sayfa sayısı	f	%
100-150	8	33.33
151-200	10	41.66
201-250	3	12.5
251-300	1	4.16
301-350	-	-
351-400	1	4.16
401-600	1	4.16

Tablo 6'ya bakıldığında tez çalışmalarının yoğun olarak 151-200 (%41.66) ve 100-150 (%33.33) sayfaları arasında olduğu görülmektedir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, bağlaşık öğretim ile ilgili olarak hazırlanmış 24 doktora tezinin içerik analizi yapılmıştır. Tezler yayım yılı, yayımlandığı ülke, üniversite, kullanılan yöntem, desen, veri toplama araçları, örneklem düzeyi, sayısı, veri analiz yöntemleri, sayfa sayıları ve tezlerde ulaşılan genel sonuçlar başlıklarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlarla bazı önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde bağlaşık öğretimle ilgili doktora düzeyinde en çok çalışmanın (%37.5) 2006-2010 yılları arasında yapıldığı belirlenmiştir. 2001-2005 yılları arasında da bu konu ile ilgili doktora tez çalışmalarının %20.38 düzeyinde olduğu görülmüş, bu yılların dışındaki zamanlarda ise genelde %12.5'luk bir çalışmanın olduğu saptanmıştır. Yapılan bu doktora tezlerinin hangi ülkelerde çalışılmış olduğuna bakıldığında ise tezlerin neredeyse tamamının ABD'de yapıldığı görülmüştür. Sadece 2 tezin Türkiye'de, 1 tezin de Avustralya'da çalışıldığı belirlenmiştir. Bağlaşık öğretimle ilgili doktora tezlerinin yoğunlukla ABD'de çalışılmış olmasına, bu modelin Bransford ve CTGV tarafından ABD'de geliştirilmiş olmasının etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Türkiye dahil diğer ülkelerde bağlaşık öğretimin yeteri kadar bilinmeyen bir model olduğu söylenebilir. Bu tezlerin hangi üniversitelerde yapıldığına bakıldığında ise ABD'de Austin Teksas Üniversitesi ve Kentucky Üniversitesi'nde olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ise yapılan doktora tezlerinin her ikisinin de Ankara Üniversitesi'nde yapılmış olduğu görülmüştür.

Bağlaşık öğretimle ilgili yapılan doktora tezlerinde çoğunlukla nicel yöntemin ve deneysel desenlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel ve karma yöntemlerin az tercih edildiği görülmektedir. Tezlerde hangi veri toplama araçlarının yaygın olarak kullanıldığına bakıldığında başarı testleri, anket, gözlem formu, görüşme ve transfer testlerinin diğer araçlara göre daha çok kullanıldığı belirlenmiş, bunun yanında tezlerde genellikle amaca yönelik ölçeklerin de geliştirildiği saptanmıştır. Bu durum araştırmacıların amaçlarına hizmet edecek hazır veri toplama araçlarının olmamasının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. İncelenen tezlerde örneklem düzeyi olarak ilk üç sırada lisans, ortaöğretim ve öğrenme güçlüğü çeken/engelli öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı, örneklem sayısının da 31 ila 90 arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmada incelenen tezlerde kullanılan analiz yöntemi incelendiğinde en çok kullanılan yöntemin t-testi (%16.94) olduğu, bunu sırasıyla ANOVA, frekans/yüzde/çizelgenin takip ettiği belirlenmiştir. İncelenen tezlerin sayfa sayısının çalışmaların büyük çoğunluğunda 151-200 ve 100-150 sayfa aralığında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen doktora tezlerinde ulaşılan genel sonuçlara bakıldığında bağlaşık öğretimin; Öğrenci motivasyonu ve başarısını artırdığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği, üst düzey düşünme ve bağlamsızlaştırma becerisini olumlu etkilediği, transfer becerisinin geliştirilmesinde en iyi yaklaşım olduğu, yabancı dil ve matematik öğretiminde etkili olduğu, dil gelişimini desteklediği, teknolojiyi sınıf içine entegre ettiği, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğrenme

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

güçlüğü çeken ve hafif engelli öğrenciler için eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini ve akademik başarılarını artırdığı, probleme dayalı öğrenmede bilime yönelik tutum ve algılarda olumlu etki yarattığı ve de öğrenme-öğretme modeli olarak beğenildiği sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak yapılan bu araştırma ile bağlaşık öğretim ele alınmış, bu konuda yapılmış doktora tezleri ile ilgili durum içerik analizi ile genel olarak incelenerek veriler sistematik bir şekilde sunulmuştur. Alan yazına bu anlamda bir katkı getirildiği düşünülmektedir. Türkiye'de bağlaşık öğretim ile ilgili çok az sayıda tezin yapılmış olması, ülkemizde bağlaşık öğretimin yeterince tanınmıyor olması şeklinde yorumlanabilir. Çeşitli değişkenler açısından önemli etkilere sahip olan bağlaşık öğretimin, alan yazında sınıflarda etkili bir şekilde uygulanabileceği (Bransford, 1990; CTGV, 1993; Bottge ve Enrique, 2001; Kellog, 2010; Yurick, 2011), öğrencilerin ve öğretmen adaylarının bu yöntemi beğendiği (O'Brien, 2006; Hartanto, 2014; Butler; 2014) bu konuda çalışan araştırmacıların genellikle bağlaşık öğretim lehine olumlu sonuçlar belirlediği görülmektedir (CTGV, 1993; Dirksen, 2001; Oestreich, 2005; Heo, 2007; Yurick, 2011). Öğrencilerin etkin olduğu sınıflar oluşturmak için bağlaşık öğretimden başarı, motivasyon, transfer, problem çözme gibi çeşitli değişkenlerde yararlanılabileceği söylenilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmayla elde edilen verilere dayalı olarak bundan sonraki yapılacak çalışmalar için şu öneriler verilebilir; Bu araştırmada bağlaşık öğretimle ilgili Türkiye'de sadece iki doktora tezinin yapıldığı görülmüştür. Ülkemizde bağlaşık öğretimi tanıtacak çalışmalara ağırlık verilerek, bu konuda daha fazla araştırmalar yapılabilir ve çeşitli kademelerde uygulanarak bağlaşık öğretimin çeşitli değişkenlere etkisi araştırılabilir. Bu çalışmada sadece doktora tezlerinin içerik analizi yapılmıştır, bundan sonraki araştırmalarda akademik makaleler ele alınıp incelenebilir.

KAYNAKLAR

Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Önder Matbaacılık, Ankara.

Baumbach, D., Brewer, S. ve Bird, M. (1995). Using anchored instruction in inservice teacher education. www.coe.uh.edu/insite/elec_pub/ html1995/192.htm

Beaver, P. (1995). Memory for dialogue: Recalling an anchor through talk and response. Tennessee available in paper copy and microfiche. EDRS Price-MF01/PC01 Plus Postage. ED392266.

Bottge, B. A.ve Enrique, R. (2001). Building multimedia for low-achieving students on a theoretical and research foundation. [Elektronik sürüm] Technology Research. http://tigersystem.net/aera2002/viewproposaltext.asp?propID=3223

Bransford, J. D. (1990). *Anchored instruction: Why we need it and how technology can help.* Nix & R. Sprio (Eds), Cognition, Education And Multimedya. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Braden, R. A. (1996). The case for linear instructional design and development: A commentary on models, challenges, and myths: Anchored instruction and situated cognition. *Educational Technology,* 36, 2, 5-23.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Butler, M. D. (2014).Tthe effects of embedding formative assessment measures in a problem--based learning mathematics curriculum for middle school students. Doktorate thesis. University of Kentucky.

Cena, M. E. (1998). Anchored instruction: A model for integrating the lenguage arts through content area study. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 41, 559-561.

Chen, I. (2000). *Cognitive constructivism & Social constructivism: Anchored instruction - CTGV*. An electronic textbook on instructional technology / software circle /anchored instruction. http://users.coe.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/ai.htm

Choo, S.Y. (2017). Developing technology applications for improving the problem-solving skills of middle school students with learning disabilities, University of Kentucky.

CTGV. (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. Educational Researcher, 19, 5, 2-10.

CTGV. (1993). Anchored instruction and situated cognition revisited. *Educational Technology*, 33, 52-70.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. DOI: 10.15390/EB.2014.3412.

Demirkan, Ö. (2006). Bağlaşık öğrenme gruplarında bağlam çokluğu ve bilişsel stilin başarı, transfer ve bağlamsızlaştırmaya etkisi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Derrick, L. (2000). Using videotape vignettes to teach problem-solving skills in EE. www.edu.uleth.ca/ciccte/naceer.pg...bfiles/IV.ConfPres/StrandII/DerrickL.htm

Dirksen, D. (2001). *Anchored instruction in an online environment.* [Elektronik sürüm] AECT Presentation, Number 3725.

http://www.aect.org/Events/Atlanta/Presentations/detail.asp?ProposalID=227

Engin, M. (2006). "Bağlaşık Öğretim Etkinliklerinde Bağlam Türünün Transfer Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerin içerik analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 177-199. Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versun constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39, 3, 5-14.

Hartanto, B. (2014). Incorporating anchored learning in a C# intelligent tutoring system, Queensland University of Technology.

Heo, Y. (2007). The impact of multimedia anchored instruction on the motivation to learn of students with and without learning disabilities placed in inclusive middle school language arts classes. The University of Texas at Austin.

Hur, S. J. (2001). Effects of anchored instruction on the critical-thinking skills of students with and without mild disabilities, The University of Texas at Austin.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versun constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39, 3, 5-14.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

Kellogg, M. S. (2010). Preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge related to area and perimeter: A teacher development experiment investigating anchored instruction with web-based microworlds. University of South Florida.

Kinzer, C. K., & Others, A. (1990). *Effects multimedia to enhance writing ability.* Tennessee available in paper copy and microfiche. EDRS Price-MF01/PC01 Plus Postage. ED318030.

Kneller, M. F. (2009). The use of comics-based cases in anchored instruction. Northern Illinois University.

McLellan, H. (1996). "Being Digital": Implications for Education. *Educational Technology,* 5-19.

Miller, T.L. (2010). Comparing worked examples to problem solving in a mathematics anchored instruction context with African-American fifth grade students, University of South Alabama, Instructional Design and Development.

O'Brien, C. P. (2006). Investigation of the impact of video-based anchored instruction on the implementation of inclusive practices by students with learning disabilities. University of Central Florida, Orlando.

Oestreich, D. T. M. (2005). Exploring the use of anchored instruction in intermediate level German foreign language education. The University of Texas at Austin.

Özerbaş, M.A. (2003). "Bilgisayar destekli bağlaşık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer becerilerine etkisi", Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Risko, V. J. (1990). *Effects of videodisc macrocontext on comprehension and composition of causally cohorent stories.* Tennessee Available in Paper Copy and Microfiche. EDRS Price-MF01/PC02 Plus Postage.ED318998.

http://www.positivepractices.com/Context/Anchored Instruction1.html

SCANS (2000). *A SCANS Report for AMERICA,* Washington, DC: U.S. Department of Labor. http://www.coe.tamu.edu/~epsy/cded/jenny1.htm

Sözbilir, M., Kutu, H. & Yaşar, M.D. (2013). Türkiye'de kimya eğitimi araştırmalarının durumu ve eğilimler. M. Sözbilir (Ed). Türkiye'de Kimya Eğitimi içinde (ss. 175-204). İstanbul: Türkiye Kimya Derneği Yayın No:22

Thomas, C.N. (2008). A Comparison of three instructional methods, teacher directed lecture-and text-based instruction, analog video instruction, and multimedia anchored instruction on the knowledge, beliefs, and skills of preservice teachers, The University of Texas at Austin.

Vye, N.J. (1990). The effects of anchored instruction for teaching social studies: enhancing comprehension of setting information. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,* Boston, MA, ED 317 984. http://web54.sd54.k12.il.us/district54/lts/pbl/resources.htm

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yurick, K. A. (2011). Effects of problem-based learning with web-anchored instruction in nanotechnology on the science conceptual understanding, the attitude towards science, and the perception of s cience in society of elementary students. Florida Atlantic University.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Anchored instruction is one of the application models of the constructivist approach and predicts to offer as realistically and conceptually "rich contexts" as possible. According to Chen (2000), with the contexts it provides, Anchored instruction gives opportunities for learners to think and discuss on a problem as the cognitive constructors emphasize and can provide group or collaborative problem solving activities as social constructors emphasis. Anchored instruction was first proposed by "The Cognition and Technology Group at Vanderbilt [CTGV]" headed by Bransford in 1990. Anchored instruction has been applied in various disciplines such as science, mathematics, social and language arts. Several projects were carried out by CTGV in this area. Some of these are "Young Sherlock Holmes" and "Jasper Woodbury Problem Solving Series".

When the literature is examined, it is stated that anchored instruction increases success, motivation and participation, decreases anxiety, is effective in that students are able to make connections between the subjects they learn in school and daily life and in using knowledge and skills learned in real life. (Risco, 1990; Vye, 1990; Kinzer and Others, 1990; Beaver, 1995; McLellan, 1996; Ferguson, 1997; Xin, 1996; Chen, 2000; Derrick, 2000; Dirksen, 2001).

It is seen that many studies were done on anchored instruction in the literature but just a couple of studies were done on this topic in Turkey. Demirkan (2006), in her doctoral dissertation determined that providing a multiplicity of context in anchored instruction (increasing the number of contexts) increased students' transfer and decontextualization skills. While Özerbaş (2003), in his doctoral thesis, studied the effect of computer-assisted anchored instruction on student achievement, motivation and transfer skills, Engin (2006) studied the effect of context types on the transfer skills in anchored instruction activities in his master's thesis. However, while there are many studies on anchored instruction in the international literature, anchored instruction is not recognized and addressed in our country sufficiently.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to evaluate the situation related to doctorate theses on anchored instruction generally and to present a content analysis study by presenting the existing information in a systematic way.

Methodology

In this study, descriptive content analysis was used for the themes about the theses' "publication years", "countries and universities published", " method and pattern", "data collection tools", "sample level and numbers", "data analysis method" and "number of pages". In this study, doctoral theses about anchored instruction were discussed. Theses were obtained by scanning from the

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

ProQuest Dissertations & Theses Global web page which is included in Gazi University Library Electronic Theses and YÖK theses center. After scanning, a total of 24 theses, 2 of which were domestic and 22 of which were abroad were included in the study. Theses were examined by descriptive content analysis in accordance with the qualitative research

Findings, Results & Recommendations

When the distribution of doctoral theses according to years was examined, it was determined that the highest number of studies (37.5%) at the doctoral level related to anchored instruction was conducted between 2006 and 2010. It was found that almost all of these doctoral dissertations were studied in the United States at the University of Texas at Austin and the University of Kentucky. It was determined that in the theses, mostly quantitative methods and experimental designs were used, and it was determined that success tests, questionnaire, observation form, interview and transfer tests were preferred more than other tools, also the purpose-oriented scales were developed. In the theses examined, it was determined that as a sample, the first three places included students from undergraduate, secondary levels and students with learning disability / disabled students, and the sample size was between 31 and 90. In the theses examined in the study, it was determined that the most commonly used method was t-test (16.94%), followed by ANOVA, frequency / percentage / chart, respectively. It was found that the number of pages of the theses examined is between 151-200 and 100-150 in the majority of the theses. When the general results obtained from the theses are examined, it is seen that anchored instruction increases student motivation and success, improves problem solving skills, has a positive impact on high level thinking and decontextualization skills, is the best approach in the development of transfer skills, is effective in foreign language and mathematics teaching, , supports language development, integrates technology in the classroom, is effective in developing pre-service teachers' professional skills, increases critical thinking, problem solving skills and academic achievement of students with learning disabilities and mild disabilities, poses a positive effect on attitudes and perceptions towards science in problem-based learning and is liked as a teaching – learning model. In this study it is seen that only two doctoral dissertations on anchored instruction was done in Turkey. Further studies can be done in this field by giving emphasis to the studies that will introduce anchored instruction in our country and by applying in various levels, the effect of anchored instruction on various variables can be investigated. In this study, only content analysis of doctoral theses has been carried out, academic articles can be examined in future studies.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

EK – 1. İNCELENEN TEZLER

1. Andreasen, H. (2009). Combining comprehension reading instruction with video anchors with middle-level learners, Utah State University Logan, Utah.
2. Barab, S.A. (1997). Perception of the raison d'etre of content ınformation: the purpose and mechanisms of anchored instruction, The University of Connecticut.
3. Bucalos, A.B. (2003). The effectiveness of video-based anchored instruction as a strategy for developing higher-order thinking and problem-solving skills of preservice teachers, University of Kentucky.
4. Butler, M.D. (2014). The effects of embedding formative assessment measures in a problem-based learning mathematics curriculum for middle school students, University of Kentucky.
5. Breunlin, R.J, (1999). The effects of hypermedia-aided anchored learning upon the achievement and retention of polygonal area concepts in high school geometry, Loyola University of Chicago.
6. Choo, S.Y. (2017). Developing technology applications for improving the problem-solving skills of middle school students with learning disabilities, University of Kentucky.
7. Crews, R. Jr. (1995). Adventureplayer: A microworld anchored in A macrocontext, Vanderbilt University, Computer Science.
8. Demirkan, Ö. (2006). Bağlaşık öğrenme gruplarında bağlam çokluğu ve bilişsel stilin başarı, transfer ve bağlamsızlaştırmaya etkisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Epö/Eğitim Teknolojisi Doktora Programı.
9. Hartanto, B. (2014). Incorporating anchored learning in a C# intelligent tutoring system, Queensland University of Technology.
10. Heo, Y. (2007). The impact of multimedia anchored instruction on the motivation to learn of students with and without learning disabilities placed in inclusive middle school language arts classes. The University of Texas at Austin.
11. Hur, S. J. (2001). Effects of anchored instruction on the critical-thinking skills of students with and without mild disabilities, The University of Texas at Austin.
12. James, H. S.E. (2000). Using integrated media to anchor instruction in a rehabilitation counselor education course, The University of Texas at Austin.
13. Kaylor, M. (2003). Sustaining the use of anchored instruction, The University of Texas at Austin.
14. Kellogg, M. S. (2010). Preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge related to area and perimeter: A teacher development experiment investigating anchored instruction with web-based microworlds. University of South Florida.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300

15. Kneller, M. F. (2009). The use of comics-based cases in anchored instruction. Northern Illinois University.

16. Kwon, J. (2009). Enhancing math instruction for Korean special education classroom students using design research to implement enhanced anchored instruction, University Of Wisconsin.

17. Miller, T.L. (2010). Comparing worked examples to problem solving in a mathematics anchored instruction context with African-American fifth grade students, University of South Alabama, Instructional Design and Development.

18. O'Brien, C. P. (2006). Investigation of the impact of video-based anchored instruction on the implementation of inclusive practices by students with learning disabilities. University of Central Florida, Orlando.

19. Oestreich, D. T. M. (2005). Exploring the use of anchored instruction in intermediate level German foreign language education. The University of Texas at Austin.

20. Özerbaş, M. A. (2003). Bilgisayar destekli bağlaşık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer becerilerine etkisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Epö/Eğitim Teknolojisi Doktora Programı.

21. Serafino, K.C. (1993). Prior knowledge and anchored instruction on students' complex mathematical problem solving and transfer, Fordham University, New York.

22. Thomas, C.N. (2008). A Comparison of three instructional methods, teacher directed lecture-and text-based instruction, analog video instruction, and multimedia anchored instruction on the knowledge, beliefs, and skills of preservice teachers, The University of Texas at Austin.

23. Yurick, K. A. (2011). Effects of problem-based learning with web-anchored instruction in nanotechnology on the science conceptual understanding, the attitude towards science, and the perception of s cience in society of elementary students. Florida Atlantic University.

24. Xin, F. (1993). The effects of video-based macro-contexts in vocabulary learning and reading comprehension for students with learning disabilities, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Mon, 06 Apr 2020 18:55:59 +0300