

**T.C.**  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI**  
**SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER DOKTORA PROGRAMI**

**SİYASET BİLİMİNDE EĞİTİM: ELEŞTİREL BİR İNCELEME**

**DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**MUSTAFA KANDIRMAZ**

**GAZİANTEP – 2021**

**T.C.**  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI**  
**SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER DOKTORA PROGRAMI**

**SİYASET BİLİMİNDE EĞİTİM: ELEŞTİREL BİR İNCELEME**

**DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**MUSTAFA KANDIRMAZ**

**TEZ DANIŞMANI**  
**DOÇ. DR. ŞAKİR DİNÇŞAHİN**

**GAZİANTEP – 2021**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Siyaset Biliminde Eđitim: Eleřtirel Bir İnceleme” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gűsterilenlerden olduğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.  
19/02/2021

[İmza]

Mustafa KANDIRMAZ

## ÖNSÖZ

20. yüzyılın başlarından itibaren doğa bilimlerinde olduğu gibi sosyal bilimlerde de üretilen kuramsal bilgilerin çok hızlı bir şekilde gerçek yaşam alanlarında denendiği ve deneyimlendiği görülmektedir. Bir bilim alanı olarak yaklaşık yüz yıllık bir geçmişe sahip olan Siyaset Bilimi, bu farkındalığı en geç kazanan sosyal bilim disiplinlerinden biridir. Bununla birlikte, son yıllarda eğitim teknolojileri alanındaki gelişmelerle birlikte öğrenme-öğretme kuramlarından öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmeye başlanması ve Siyaset Bilimi öğrenme-öğretme araştırmaları alanındaki artış umut vericidir. Bu durum, Siyaset Bilimi eğitimi üzerine yapmış olduğum bu çalışmanın temel motivasyon kaynağıdır.

Siyaset Bilimi Eğitimi alanında kuram ile uygulama arasında inşa edilmesi gereken köprünün üzerinde çok fazla durulmadığını fark etmemde ilham kaynağım olan ve bütün doktora eğitimim sürecinde desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Şakir DİNÇŞAHİN'e, yönelttiği sorularla yeni bakış açıları kazanmamı sağlayan Dr. Yaman KEPENÇ'e, çalışmamın öğretim programları ve öğrenme-öğretme alanlarına giren kısımları için çok değerli geri bildirimler sağlayan Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU'na, çalışmamın lisan düzenlemesini yapan Dr. Ersin AYCAN'a, bu süreçte her türlü bilgi ve birikiminden yararlandığım değerli meslektaşlarım Veysel GÖÇER ve Ferhat ÖZDEMİR'e ve tüm özveri ve anlayışları ile her zaman yanımda olan ağabeylerim Öğretim Görevlisi Emrah ŞAVRAN, Mehmet Ali ONARAN ile babam Fevzi KANDIRMAZ ve annem Hatice KANDIRMAZ'a teşekkür ederim.

Gaziantep, 2021

Mustafa KANDIRMAZ

## ÖZET

Yapılan çalışmada, Siyaset Bilimi eğitiminde aktif öğrenme yaklaşımının anlamı ve hangi aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin tercih edildiği tespit edilerek bu yöntem ve tekniklerinin konu alındığı çalışmalardan elde edilen bulguların eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aktif öğrenmenin ne olduğu, Siyaset Bilimi Eğitimi’nde kullanılan aktif öğrenme yaklaşımlarının ne tür bileşenlere sahip olduğu, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler üzerine öğretme-öğrenme araştırmaları yapan dergilerde hangi aktif öğrenme tekniklerinden sıkça bahsedildiği, Siyaset Bilimi alan yazınında aktif öğrenme ortamlarının etkileri hakkında ne tür bilgilerin bulunduğu, Siyaset Bilimi Eğitimi’nde kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerine yönelik olarak alan yazında hangi saptamalara ulaşıldığı, alan yazında Siyaset Bilimi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerin neler olduğu araştırma sürecinde incelenmiştir.

Araştırmada, Siyaset Bilimi derslerinde öğrencilerin aktif öğrenmesini teşvik eden öğretim yöntem ve tekniklerinin etkinliğini inceleyen veri kaynaklarına odaklanılmıştır. Bu kapsamda, çoğunlukla “*PS: Political Science & Politics*”, “*International Studies Perspectives*”, “*American Political Science Association*” ve “*Journal of Political Science Education*” dergileri taranmış ve ilgili yayınlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Dokümanlardan, dokümanların içeriğine ilişkin geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlar yapmak için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veri kaynaklarındaki dokümanlar içerik analizi tekniği ile çözümlenerek araştırma sürecinde raporlaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin Siyaset Bilimi Eğitimi’nde yeterli düzeyde kullanılmadığı saptanmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında incelenen yayınların sistematik bir şekilde aktif öğrenme yöntem ve teknikleri içermediği de saptanmıştır. Bunlara ek olarak, araştırma kapsamında incelenen Siyaset Bilimi Eğitimi’nde kullanılan aktif öğrenme yöntem ve teknikleri üzerine yapılan bilimsel çalışmaların ürettiği bulguların genel bir standart oluşturmak için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Siyaset Biliminde Eğitim, Aktif Öğrenme, Bilgi Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünme

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the meaning of active learning approach and which active learning methods and techniques are preferred in Political Science Education and to examine the findings obtained from the studies on these methods and techniques with a critical perspective. Within the framework of this purpose, what active learning is, what kind of components the active learning approaches used in Political Science Education have, which active learning techniques are frequently mentioned in journals that conduct teaching-learning research on Political Science and International Relations, what kind of information is available on the effects of active learning environments in the political science literature, what findings have been reached in the literature regarding the effects of active learning methods and techniques used in Political Science education on students' learning, and what suggestions are made in the literature for the development of information literacy competencies and critical thinking skills of Political Science students have been examined in the research process.

The research focused on data sources examining the effectiveness of teaching methods and techniques that encourage active learning of students in Political Science courses. In this context, mostly “*PS: Political Science & Politics*”, “*International Studies Perspectives*”, “*American Political Science Association*” and “*Journal of Political Science Education*” journals were searched and related publications were used as data sources. Content analysis technique was used to make valid and repeatable inferences from the documents regarding the content of the documents. The documents in the data sources were analyzed with the content analysis technique and reported during the process.

As a result of the research, it was determined that active learning methods and techniques were not used at a sufficient level in Political Science education. In addition, it was found out that the publications examined within the scope of the research did not systematically contain active learning methods and techniques. Besides these, it was concluded that the findings of scientific studies on active learning methods and techniques used in political science education, which were examined within the scope of the research, were insufficient to establish a general standard.

**Keywords:** Education in Political Science, Active Learning, Information Literacy, Critical Thinking

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	ix
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	15
1.3. Araştırmanın Önemi.....	16
1.4. Yöntem.....	18
1.4.1. Araştırma Modeli.....	18
1.4.2. Veri Kaynakları .....	18
1.4.3. Veri Analizi .....	18
1.4.4. Sınırlılıklar.....	19
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>20</b>
<b>SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN AMERİKAN HÜKÜMETİ SİMÜLASYONLARI.....</b>	<b>20</b>
2.1. Aktif Öğrenme Deneyimi Olarak Simülasyonlar.....	21
2.2. Siyaset Bilimi Eğitiminde Simülasyonlar .....	23
2.2.1. Simülasyon Tasarımı .....	25
2.2.2. Simülasyonlarda Öğrenme Çıktıları ve Değerlendirilmesi .....	30
2.3. Bulgular ve İlgili Araştırmalar .....	33
2.4. Sonuç ve Öneriler.....	48
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>53</b>
<b>SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE DENEYİMSEL ÖĞRENME: HİZMET EDEREK ÖĞRENME.....</b>	<b>53</b>
3.1. Edgar Dale ve Yaşantı Konisi .....	54
3.1.1. Deneyimsel Öğrenme .....	56
3.1.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli .....	56
3.1.3. Siyaset Bilimi Dersleri İçin Öğrenme Döngüsü Örnekleri.....	59

3.2. Hizmet Ederek Öğrenme .....	61
3.2.1. Hizmet Ederek Öğrenme ve Toplum Hizmeti.....	62
3.2.2. Hizmet Ederek Öğrenme Sürecinin Tasarlanması .....	63
3.2.3. Hizmet Ederek Öğrenme Çıktıları.....	64
3.2.4. Bulgular ve İlgili Araştırmalar .....	68
3.3. Sonuç ve Öneriler.....	76
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>80</b>
<b>SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME.....</b>	<b>80</b>
4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması Bağlamında Probleme Dayalı Öğrenme .....	81
4.1.1. Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Aşamaları için Örnek Bir Çerçeve .....	83
4.1.2. Probleme Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	84
4.1.3. Öz Düzenleme: Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerinin Sorumluluğunu Alması ..	86
4.1.4. Probleme Dayalı Öğrenme ve İş Birliği .....	87
4.1.5. Probleme Dayalı Öğrenmede Hedeflenen Öğrenme Çıktıları.....	88
4.1.6. Seçilen Problem Durumunun Özellikleri .....	91
4.2. Bulgular ve İlgili Araştırmalar .....	92
4.3. Sonuç ve Öneriler.....	105
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>109</b>
<b>SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME MODELİ.....</b>	<b>109</b>
5.1. Bilgisayar Destekli Öğretim ve Harmanlanmış Öğrenme.....	109
5.2. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Teorik Çerçevesi.....	110
5.3. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli .....	111
5.4. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeline Yönelik Eleştiriler.....	114
5.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Olumlu Yanları .....	117
5.6. Bloom Taksonomisi Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli .....	118
5.7. Bulgular ve İlgili Araştırmalar .....	120
5.8. Sonuç ve Öneriler.....	127
<b>ALTINCI BÖLÜM.....</b>	<b>131</b>
<b>SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI.....</b>	<b>131</b>
6.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	132
6.2. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri .....	136
6.3. Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilikleri/Standartları .....	137
6.4. Bilgi Okuryazarlığı İçin Öğretim Stratejileri .....	142
6.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Siyaset Bilimi .....	145

6.6. Bulgular ve İlgili Araştırmalar .....	146
6.7. Sonuç ve Öneriler.....	154
<b>YEDİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>158</b>
<b>SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....</b>	<b>158</b>
7.1. Eleştirel Düşünme .....	159
7.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi .....	164
7.3. Siyaset Bilimi ve Eleştirel Düşünme.....	165
7.4. Eleştirel Düşünme: Teoriden Uygulamaya .....	166
7.5. Siyaset Bilimi Derslerinde Eleştirel Düşünme Öğretimi İçin Stratejiler .....	168
7.6. Bulgular ve İlgili Araştırmalar .....	170
7.7. Sonuç ve Öneriler.....	181
<b>SEKİZİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>184</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>184</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>193</b>

## TABLULAR LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Siyaset Bilimi Eğitiminde Kongre Simülasyonlarını Temel Alan Çalışmalar.....	34
<b>Tablo 2.</b> ICONS Senato Simülasyonunda Dikkate Alınabilecek Komiteler ve Tasarı Konuları .....	40
<b>Tablo 3.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Hizmet Ederek Öğrenmeyi Temel Alan Çalışmalar.....	69
<b>Tablo 4.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Temel Alan Çalışmalar...	93
<b>Tablo 5.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelini Temel Alan Çalışmalar.....	121
<b>Tablo 6.</b> Yükseköğretim İçin ACRL Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları ve İlgili Performans Göstergeleri.....	141
<b>Tablo 7.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Bilgi Okuryazarlığını Temel Alan Çalışmalar .....	147
<b>Tablo 8.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Eleştirel Düşünmeyi Temel Alan Çalışmalar .....	170

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<b>Şekil 1.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Kongre Simülasyonları Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	35
<b>Şekil 2.</b> Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi .....	54
<b>Şekil 3.</b> Kolb'un Öğrenme Döngüsü Modeline Dayalı Örnek Öğrenme Döngüleri.....	60
<b>Şekil 4.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Hizmet Ederek Öğrenme Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	70
<b>Şekil 5.</b> Probleme Dayalı Öğrenme Döngüsü .....	83
<b>Şekil 6.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Probleme Dayalı Öğrenme Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	94
<b>Şekil 7.</b> Geleneksel Sınıf ve Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Karşılaştırılması .....	113
<b>Şekil 8.</b> Yeni Bloom Taksonomisi Bağlamında Geleneksel Model ve TYEÖM.....	119
<b>Şekil 9.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	122
<b>Şekil 10.</b> Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri .....	133
<b>Şekil 11.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Bilgi Okuryazarlığı Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	148
<b>Şekil 12.</b> Arama Terimi Üçgenleme .....	150
<b>Şekil 13.</b> Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Eleştirel Düşünme Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	172

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>AAC</b>	: Association of American Colleges
<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>ACRL</b>	: Association of College and Research Libraries
<b>ALA</b>	: American Library Association
<b>APSA</b>	: American Political Science Association
<b>CIBER</b>	: Center for Information Behavior and the Evaluation of Research
<b>CLEX</b>	: Committee of Inquiry into the Changing Learner Experience
<b>IFLA</b>	: Uluslararası Kütüphane Derneği Federasyonu
<b>PAC</b>	: Political Action Committee Siyasi Eylem Komitesi
<b>PDÖ</b>	: Probleme Dayalı Öğrenme
<b>RAC</b>	: Research, Analysis, Communication (Araştırma, Analiz Etme, İletme)
<b>TYEÖ</b>	: Ters Yüz Edilmiş Öğrenme
<b>TYEÖM</b>	: Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli
<b>YST</b>	: Yapılandırılmış Sınıf Tartışmaları
<b>ECPR</b>	: European Consortium for Political Research
<b>ICONS</b>	: International Communication & Negotiation Simulations Project

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Geçmişten günümüze, günümüzden geleceğe toplumlar sosyal, kültürel, ekonomik veya başka açılardan üyelerini istendik yönde eğitmek istemişlerdir ve isteyeceklerdir. Bunu sağlamak için iyi düzeyde yetişmiş eğitimcilere ve bu eğitimcilere kılavuzluk yapacak eğitim programlarına ihtiyaç duyulmuştur. Ülkemiz bağlamında düşünüldüğünde 1923'ten günümüze birçok eğitim programı çeşitli eğitim kademelerinde hazırlanmış ve süreç içerisinde reforme edilerek günümüze kadar gelmiştir. Bu programlar eğitimin dinamik yapısı gereği ve günümüz koşullarının hızlı değişen şartları ve bireylerin sahip olması gereken özelliklerin değişim göstermesi gereği sürekli bir yeniliği zorunluluk haline getirmektedir. Bu zorunluluk, okul öncesinden lisans eğitimine, lisans eğitiminden okul öncesi eğitime ters yönlü dikey şekilde eğitim ortamını etkilemektedir.

Ülkelerin iç ve dış siyasi konularına liderlik yapan veya ülkelerin kamu idarelerinde görev yapan kişilerin genel itibarı ile Siyaset Bilimi Eğitimi ve Uluslararası İlişkiler disiplini kapsamında eğitim alan bireylerden oluştuğu düşünüldüğünde lisans düzeyinde Siyaset Bilimi Eğitimin önemi anlaşılmaktadır. Siyaset Bilimi bölümlerinde bu önem daha çok batı üniversiteleri tarafından fark edilmiştir ancak 20. yüzyılın ilk yarısında American Political Science Association'da (APSA) ele alınan öğretme-öğrenme konularına duyulan ilgi son yıllarda yeniden artmasına rağmen lisans Siyaset Bilimi öğretim programının yapısı üzerinde çok fazla durulmamıştır. 1906'dan 1990'a kadar *American Political Science Review*'de (APSR) yayınlanan makaleler incelendiğinde APSA'nın geçmişte Siyaset Bilimi öğretim programına çok dikkat ettiği ve zamanla bu dikkatin temel bilginin aktarılmasına dayanan bir anlayıştan üst düzey becerilerin kazandırılmasını vurgulayan bir anlayışa kaydığı görülmektedir (Ishiyama, Breuning ve Lopez, 2006: 659).

1991 yılında APSA tarafından yayınlanan *Sosyal Bilimler Öğretim Programı Siyaset Bilimi Ana Bilim Dalı* başlıklı *Wahlke Raporu* olarak bilinen raporda lisans Siyaset Bilimi öğretim programına ilişkin öneriler göze çarpmaktadır. Bu raporlar genellikle “yapılandırılmamış” öğretim programlarını ele alarak onları düzensiz bir yapıdan ve eleştirel düşünmeyi kazandırma konusundaki yetersizliklerinden kurtarmayı amaçlamıştır (AAC, 1991; Bennett, 1991). Bu görüşü yansıtan Siyaset Bilimi raporu, “belirli iddiaları ve bulguları şekillendiren varsayımları, argümanları ve çelişkileri kavramadıkça derinlik pahasına genişliğini vurgulayan bir öğretim programının yüzeysel öğrenmeye neden olacağını” öne

sürerek tutarlı ve daha iyi bir öğretim programı yapısı savunduğunu bildirmiştir ancak yükseköğretimde lisans Siyaset Bilimi öğretim programının yapısını eleştirse de *Wahlke Raporu*, örnek bir öğretim programı belirlememiş ve bunu yapmama nedenleri olarak üniversitelerin kurumsal boyutları ve misyonlarındaki farklılıkları göstermiştir (Bennett, 1991; Wahlke, 1991).

*Wahlke Raporu*'nda (1991), her biri yapısal olan üç öneri ön plana çıkmıştır. Rapora göre ilk olarak öğretim programı bağlantısız, birbirinden ayrı ve karmakarışık derslerden ziyade *ardışık* ve *bütünleşik* bir öğrenme sürecini izlemelidir. Diğer öneri, öğretim programının geniş kapsamlı olması, öğrencilere analitik yaklaşımlar, varsayımlar ve disiplinde kullanılan yöntemler hakkındaki bilgilerin geniş bir yelpazede sunulmasıdır. Üçüncü öneri ise öğretim programının bir son sınıf semineri ya da eşdeğer bir bitirme tezi deneyimi ile sonuçlanması hakkındadır.

Breuning, Parker ve Ishiyama'ya (2001) göre yukarıda *Wahlke Raporu*'nda önerilen öğretim programı değişikliklerinin Siyaset Bilimi üzerindeki etkisine dair somut kanıtları yetersiz kalmaktadır. Bu durumun doğal sonucu olarak akademide çalışan çoğu siyaset bilimcinin zamanlarının çoğunu öğretmek ve araştırma yapmakla geçirdiği halde bu iki faaliyet, Siyaset Bilimi öğretimi ile ilgili araştırmalarda nadiren kesişmektedir. Örneğin, Breuning, Parker ve Ishiyama'nın (2001) *yapılandırılmış* ve *ardışık* bir öğretim programı altında daha fazla öğrencinin daha etkili ve kalıcı öğrendiğini tespit ettiği çalışma ile Ishiyama ve Hartlaub'un (2003), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi ile öğretim programı yapısı arasında ilişkiyi tespit ettiği çalışma sonuçları bu durumların kanıtı olarak gösterilebilir. Bahsi geçen yazarların çalışmaları doğrultusunda *Wahlke Raporu*'nda öngörülen çerçeveye göre *yapılandırılmış* ve *ardışık* bir Siyaset Bilimi öğretim programının gerçekçi getirileri olabileceğine dair kanıtlar artmaya başladığı söylenebilir.

1951'de APSA'nın Eğitim Geliştirme Komitesi tarafından bir başka önemli rapor yayınlanmıştır. *Siyaset Bilimi Hedefleri* başlıklı bu raporda, ders sayısının artışına yönelik bir önlem ile birlikte çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Her ne kadar üniversitelerin ve misyonlarının, Siyaset Bilimi eğitimi veren bölümlerin çeşitliliğini öğretim programı yapısı hakkında özel öneriler sunmamak için bir neden olarak gösterse de raporda beceri odaklı liberal eğitim ile vatandaşlık eğitimi arasında bağlantı kurulmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Ishiyama, Breuning ve Lopez, 2006).

APSA tarafından 1962 yılında üniversitelerinde Siyaset Bilimi öğretimi hazırlanan programların içeriğini yeniden reforme etmek için girişimlerde bulunulmuştur. Bu kapsamda APSA'nın Eğitim Standartları Komitesi tarafından *Disiplin Olarak Siyaset Bilimi* raporu hazırlanmıştır. 1951 raporunda olduğu gibi Siyaset Bilimi öğretim programı için özel kılavuzlar sağlamaktan kaçınılmıştır. Raporda, siyaset bilimcilerin Siyaset Bilimi eğitimi için mümkün olan en iyi lisans eğitimine ilişkin bir lisans öğretim programı olduğu konusunda hemfikir olmalarının mümkün olmadığı vurgulanmıştır (Ishiyama, Breuning ve Lopez, 2006).

Ishiyama'ya (2005) göre lisans Siyaset Bilimi öğretim programının tarihine bakıldığında değişimden ziyade süreklilik göze çarpmaktadır. Ayrıca yazar, 1920'lerden bu yana yapılandırılmış ve ardışık bir ders kümesi içinde ezbere karşı eleştirel düşünme becerilerine odaklanılması gerektiğine, bir bitirme tezi deneyimine, metodoloji derslerine ve öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik önceki yıllar boyunca kamuya açık bir şekilde yayımlanan çeşitli raporlarda ve makalelerde birçok kez tutarlı bir şekilde vurgu yapıldığını aktarmaktadır.

Geçmişteki bu tarz motivasyonlara rağmen *Wahlke Raporu*, daha öncekiler gibi çok fazla destek görmemiştir. Tıpkı az sayıda Siyaset Bilimi öğretim programı komisyonlarının ve çalışma gruplarının daha önceki tavsiyelerini çok az dikkate alması gibi şimdi çok az kişi *Wahlke Raporu*'nun temel öğretim programı önerilerini kabul etmektedir (Ishiyama, 2005). 21. yüzyılın ilk yıllarında APSA'da ele alınan öğrenme-öğretme konularına yönelik bir başka ilgi dalgasına daha tanıklık edilir. Bu yeni dalga geçmiş başarısız çabaların yolunda gitmeyecekse geçen yüzyılın reform çabalarının tekrarlanan başarısızlıklarından ders almak zorunda olmakla birlikte öğrenci sayısının azaldığı ve öğrenci için rekabetin arttığı çağda, siyaset bilimcilerin sunduğu derslerle düzenlenen Siyaset Bilimi öğretim programının, öğrencilerin kariyerlerinin zorlukları ve lisans sonrası eğitimleri için kendilerini nasıl donatmaları gerektiğine yardımcı olabileceğini açıklamak, Siyaset Bilimi öğretmenlerinin sorumluluğudur (Ishiyama, Breuning ve Lopez, 2006).

Trepanier'e (2017) göre Siyaset Bilimi disiplininin ve öğrencilerinin standartlarını yükseltme çabalarında en az öğretim programı yapısı kadar dikkate alınması gereken bir diğer konu da Siyaset Bilimi derslerinin öğretiminde hangi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğidir. Ayrıca profesyonel siyaset bilimcilerinin çoğu, disiplin içerisinde araştırdıklarından daha fazla şey öğretse de *öğrenme-öğretme* her zaman araştırma yapmaktan daha az çekici görüldüğünü ancak Siyaset Bilimi öğrenme-öğretme faaliyetlerini üzerine düşünmenin son yıllarda dikkatleri çekmeye başladığını da ifade etmektedir.

Siyaset Bilimi eğitimi büyük ölçüde 20. yüzyılın sonlarına doğru şekillenen bir gelişmedir. 19. yüzyılın sonlarında New York, Londra ve Paris'teki ilk Siyaset Bilimi okullarının açılmasının ardından Siyaset Bilimi disiplininin oluşturulması büyük önem arz etmekteydi. Bahsi geçen 19. yüzyılda dahi ağırlıklı olarak hukuk ya da felsefenin yanında sunulan içerik “Siyaset Bilimi” değil büyük ölçüde “siyaset” olmuştur. Bu tür dersler, ayrı bir bilimi teşvik etmek yerine kamu görevlilerini eğitmek için tasarlanmış ve içerik daha çok ulusal anayasalar, kurumlar, uygulamalar ve siyaset felsefesine yönelik olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Avrupa'da Siyaset Bilimi eğitimi, gerçek anlamda bir gelişme göstermese de sonraki yıllarda ulusal meslek örgütlerinin ve Avrupa Siyasi Araştırma Konsorsiyumunun (European Consortium for Political Research [ECPR]) oluşturulması Avrupa'daki Siyaset Bilimi eğitiminin gelişmesini ve yükseköğretimdeki öğrenci sayısının artmasını desteklemiştir (Goldsmith ve Goldsmith, 2010).

### **1.1. Problem Durumu**

Yakın tarihe kadar Siyaset Bilimi öğretimi kalabalık sınıflarda tercih edilen düz anlatım ve seminer olmak üzere iki temel öğretim yöntemine dayanmaktaydı. Bu iki yöntem arasında düz anlatım yöntemi asırlardır hem üniversite eğitiminin temelini oluşturmakta hem de kalabalık öğrenci gruplarına yönelik öğretimde baskın yöntem olmaya devam etmektedir. Kalabalık sınıflarda kullanılan düz anlatım yöntemi genellikle daha küçük öğrenci gruplarının derste dile getirilen okumaları ya da fikirleri tartışabilecekleri haftalık ya da iki haftada bir yapılan seminerler tarafından desteklense de bütün Siyaset Bilimi programlarında bu kadar net bir ayırım olmayabilir. Ayrıca üniversiteler, artan öğrenci sayıları karşısında hizmet kalitesini korumanın zorluğu, üniversitelerin yalnızca öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını değil aynı zamanda iş gücü piyasasına hazırlanmalarını sağlama talebi ve son olarak pedagojiyi bilişim ve iletişim teknolojisindeki yeni gelişmelere adapte etme zorunluluğu için çözüm arayışı içerisinde (ECPR, 2015).

Yakın zamanlarda Siyaset Bilimi uzmanlık alanı, öğrenme-öğretme konularını daha etkili bir şekilde ele almaya başlamıştır. Amerikan Siyaset Bilimi Derneği (APSA) bu gelişmelerin öncülüğünü yaparak yıllık düzenlediği “Öğretme ve Öğrenme Konferansı”, dünyanın her yerinden Siyaset Bilimi öğretim elemanlarını buluşturmakta ve yenilikçi öğrenme-öğretme uygulamaları geliştirmek ve yaymak için güdüleyici bir ortam sunmaktadır. APSA'ya benzer şekilde Avrupa'da EpsNet (şu anda ECPR'nin bir parçası) tarafından sınırlı ölçüde bu durum sağlanmaktadır. Fakat Siyaset Bilimi alanında öğrenme-öğretme

çalışmalarının daha yüksek bir profile sahip olması gerekmekte (Goldsmith ve Goldsmith, 2010) olup, Amerika’da APSA ve Avrupa’da EpsNet’in çalışmalarının yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü dinamik bir yapıya sahip olan eğitim ortamları yenilemeye, yenilenmeye ve sürekli üzerinde düşünölmeye değer olduğu için belli aralıklarla oluşturulan eğitim ortamlarının yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durumun sürekliliği önem taşımaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında mevcut öğretim yöntemlerinin, devam eden öğrenme paradigması değişikliği içinde göz önünde bulundurulması gerekir. Eskiden bir yüksekökol ya da üniversite sadece eğitim veren bir kurum olarak kabul edilirken, bugünlerde “*öğrenen bir kurum*” haline dönüştüğü görölmektedir. Yeni öğrenme-öğretme paradigması, bilginin “orada” basitçe var olmadığını, her bireyin zihninde bulunduğunu, bireysel deneyimler tarafından şekillendirildiğini ya da inşa edildiğini kabul eder. Bir yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanı artık bir öğretmen değil temel olarak bir öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarımcısıdır. Bu kapsamda üniversitedeki öğretim elemanları ve öğrenciler yönetişimi paylaşarak ve takım halinde sorumluluk alarak görev üstlenirler. Bu süreç zorlu ve karmaşıktır. Çünkü üniversitedeki tüm personel, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını artıran eğitimciler olarak kabul edilir (Barr ve Tagg, 1995).

Eğitim Bilimleri disiplini uzun süredir etkili öğrenme için gerekli olan öğrenme-öğretme yöntemlerini, değerlendirme tekniklerini, ders programlarını, gelecekteki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini yetiştirme çalışmalarını ve çeşitli diğer ders materyallerinin tasarımını incelemiştir. Bunun yanında diğer akademik disiplinler doktora programlarında dahi bu tür becerilere odaklanamamıştır. Siyaset Bilimi öğretim elemanları, üniversite kariyerlerini Siyaset Bilimi disiplinini öğrenerek geçirmiş ve Siyaset Bilimi disiplini alt alanlarda konu alanı uzmanları yetiştirme hususunda üst düzey bir başarı göstermiştir. Günümüz öğretim elemanları kendi lisansüstü eğitimlerinden, öğretileri beklenenler hakkında çok şey bilerek ayrılmaktadır ancak ilgili pedagojik dersleri almadan öğretim yeteneklerini nasıl geliştirebilecekleri tam olarak bilinmemektedir (Ishiyama, Miller ve Simon, 2015).

Siyaset Biliminde öğretim üzerine yukarıdaki paragrafta çizilen olumsuz tabloya rağmen eğitim faköltelerindeki kadar kurumsal olmasa da Siyaset Bilimi lisansüstü programlarında *öğretme ve öğrenme araştırması* alt alanını (Scholarship of Teaching and Learning [SoTL]) oluşturarak disiplin içinde *öğrenme-öğretme* süreçlerinin vurgulanması gerektiğine dair teorik öneriler bulunmaktadır. Bu durumu ele almak için Siyaset Bilimi bölümlerine lisansüstü programları içerisinde *öğretme ve öğrenme araştırmaları* alt alanını

oluşturmaları tavsiye edilmektedir. Öğrenme-öğretme bilim dalının farklı tanımları bulunmaktadır ancak bütün tanımlar, bir disiplin için gerekli olan öğrenme-öğretme bilgisine sahip olunmasını ve yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların hem akademik hem de kamuya açık alanlarda yayımlanmasını içerir (Boyer, 1997; Cambridge, 2001; Hutchings ve Schulman, 1999; Martin vd., 1999; akt. Trepanier, 2017: 138). Bu bağlamda Siyaset Bilimi eğitimi için gerekli olan öğrenme-öğretme bilgilerinin öğrencilere aktif öğrenme teknikleri ile kazandırılması gerek akademik gerekse de kamu açısından yararlı sonuçlar doğurabilir. Bu konuda uluslararası alanda Amerikan Siyaset Bilimi Derneği (APSA) ve ECPR, bu durumun sağlanmasında yaşanan tür zorlukların farkına vararak, öğretim ve öğrenme araştırmaları üzerine odaklanması için Siyaset Bilimi disiplinine rehberlik etmiştir. APSA ve ECPR tarafından sağlanan bu rehberlik Siyaset Bilimi Eğitiminin öğrenme ve öğretim süreçleri açısından ileri seviyelere çıkmasının önünü açtığı iddia edilebilir.

Öğretim ve öğrenme araştırmaları alt alanını lisansüstü programlarına eklemek, Siyaset Bilimi bölümleri öğrencilerinin yalnızca lisans kurumlarında değil aynı zamanda eğitim endüstrisindeki pozisyonlarda da çalışmaya hak kazanmaları için fırsatlar ve teşvikler yaratacaktır. Bu sayede pozisyonları güvence altına alınan öğrenciler, kurumlarının öğretim talep ve beklentilerinin farkında olacaklar ve bu da onlara kariyerlerinde yardımcı olacak fırsatları sunacaktır (Ishiyama, Balarezo ve Miles, 2014). Öğretim-öğrenme araştırmaları alt alanı aynı zamanda öğrencilere araştırma ve öğretim arasındaki bağlantıyı gösterecek ve bu husus disiplinindeki bu etkinlikler arasındaki yakınlığı berraklaştıracaktır. Bu durum, etkinliklerin her birini birbirlerinden izole edilmiş olarak düşünmek yerine aralarında bağlantılar kurarak disipline yeni bilimsel katkılar yapmalarını sağlayacaktır. Bu alt alanın oluşturulması, öğretim ve öğrenme araştırmalarının geleneksel araştırma kadar değerli hale geldiği yerlerde disiplin içindeki kültürü değiştireceği ifade edilebilir.

Öğretimin, üniversitenin misyonunda daha merkezi bir yere sahip olması gerektiğinin yanı sıra, gerekli olan öğretimin sadece daha çok şey öğretmeye değil aynı zamanda öğrenilenlerin etkili olması yönündeki taleplere de cevap verebilmesidir. Örneğin Siyaset Bilimi lisansüstü programları, öğrencilerinden bir metodoloji dersinin tamamlanması koşulunu talep ettiği gibi, onlara öğretim-öğrenme araştırmaları üzerine de bir dersi de zorunlu tutabilir (Trepanier, 2017: 144). Bu kapsamda verilecek bir dersin içeriği doğru bir şekilde tasarlandığında Siyaset Bilimi lisans ve lisansüstü öğrencilerinin öğrenme-öğretim süreçleri hakkında düşüncelerini sağlayabileceği, öğretim elemanlarına daha iyi öğretim rolleri sağlayacaktır.

Son on beş yılda Siyaset Bilimi disiplininde de öğretme ve öğrenmenin önemi nispeten artmasına rağmen, öğrenme-öğretme araştırmaları üzerine yoğunlaşmaya çalışan az sayıda kurum bulunmaktadır. Ulusal, bölgesel ve uluslararası Siyaset Bilimi konferansları, öğretme ve öğrenmenin (hem pedagoji hem de araştırma açısından) değerini kabul etmiş, siyaset bilimcilerinin neyi ve nasıl öğrettiklerinin araştırılmasına zaman ayırmıştır.

Avrupa Politik Araştırma Konsorsiyumu (ECPR), Eğitim ve Öğrenme Politikası Daimi Grubu konferanslar vasıtasıyla pedagoji odaklı birçok panel düzenlenmiştir. Yine, siyaset bilimcilerinin neyi ve nasıl öğrettikleri yalnızca araştırma ve öğretme araştırmalarının disiplinle paylaşıldığı konferanslar aracılığıyla olmamıştır. 2005'te *Journal of Political Science Education* ilk sayısını, Ishiyama ve Breuning başkanlığında yayımlamıştır. Undergraduate Education Section of APSA'da hazırlanan dergi, etkili olduğu kanıtlanmış öğretim teknikleri ve öğretim programı yenilikleri konusundaki anlayışlarını arttırmak isteyen öğretim elemanları için oldukça önemli bir kaynak haline gelmiştir (Ishiyama, Miller ve Simon, 2015).

*Journal of Political Science Education* dergisi yapılan bu tez çalışmasında da yoğun bir şekilde başvuru bir kaynak olarak kullanılmış ve tez içerisinde yer alan araştırma konuları ile alakalı ilgili çalışmaları analiz etmek için başvuru temel kaynaklar arasında yerini almıştır. Benzer şekilde öğrenme ve öğretme konularına odaklanan ABD merkezli diğer dergilere de tez çalışmasında yararlanılmak için başvuru kaynaklar arasındadır. Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler alanında pedagojik çalışmalara odaklanmış ABD merkezli bu dergiler, *PS: Political Science & Politics* ve *European Political Science* dergisi gibi yayınlarda öğrenme-öğretme çalışmalarına yer vermek için yoğun gayret göstermişlerdir. ABD merkezli dergilerin yanında Avrupa merkezli ECPR dergisi *European Political Science*, pedagojik konuları temel alan araştırmalara yer verirken, İngiltere merkezli *Politics* dergisi de 2013'te özel bir öğrenme-öğretme sayısı yayınlamıştır. Dergilerin öğrenme-öğretme yaklaşımları temelindeki araştırmalara yönelmesi Siyaset Bilimi Eğitimi'nde son yıllarda öğrenme öğretme yaklaşımları temelindeki araştırmaların gerekliliğini ortaya çıkardığı gibi bu gerekliliğin karşılanması için yayın sayısı ve çeşidinde artışların olmasına aracılık ettiği ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edilen dergilerde son yıllarda hizmet ederek öğrenme, ters yüz edilmiş öğrenme, simülasyonlarla öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve eleştirel düşünme gibi aktif öğrenme tekniklerinin yer aldığı çalışmalarda artışların olduğu görülmektedir. Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile

alakalı olarak karar alma ve öz-düzenleme yapma olanaklarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sürecinde zihinsel becerilerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci olan aktif öğrenmeyi (Açıkgöz, 2014: 17) temel alan araştırmaların bu dergilerde geleneksel öğrenme yöntemleri temelindeki araştırmalar yanında tercih edilmesi ve bu araştırmaların son zamanlarda artış göstermesi diğer disiplinlerden Siyaset Bilimi Eğitiminin pozitif olarak ayrıştığı bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Aktif öğrenme ortamları ile hazırlanan öğrenme-öğretme ortamlarında dersi veren öğretmeni pasif bir biçimde takip etmek yerine, öğrencilerin ders boyunca sınıf etkinliklerine aktif olarak katılmaları temel alınmaktadır (Shariff, 2012). Bu ifade aktif öğrenme ortamlarında öğrencinin aktif olması gerektiğine işaret eder.

Aktif öğrenmenin derinlemesine öğrenmeye olanak vermesi veya derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmede daha etkili olduğunun kanıtlanması da öğrenci merkezli öğretimin tercih edilmesinin gerekçeleri arasındadır (Ishiyama, Miller ve Simon, 2015). Kalıcı ve üst düzey öğrenme, hatırlama ve kavrama düzeyinden daha fazlasını gerektirir ve öğrencilerin yeni bilginin anlamını kavrayarak bilgiyi transfer etmelerini, onu önceki bilgileriyle ve deneyimleriyle ilişkilendirmesini amaçlar (Weimer, 2002).

Aktif öğrenme teknikleri ile ilgili alan yazın öğrenci merkezli eğitimi ön planda tutmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencileri aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil eder. Siyaset Bilimi, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri uygulayabilmeleri için sayısız fırsata sahip olmaları açısından oldukça uygun bir disiplindir. Aktif öğrenme, *yaparak öğrenme* ya da *deneyimsel öğrenme* gibi kavramlarla da ifade edilmektedir (Ishiyama, 2013). Son yirmi yılda, aktif öğrenmenin öğrencinin öğrenmesini pasif yaklaşımlardan (düz anlatım) daha iyi teşvik ettiği iddiası geniş destek görmektedir (Shellman ve Turan, 2006). Araştırma kapsamında da aktif öğrenme tekniklerinin yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi desteklediğine veya teşvik ettiğine ilişkin alan yazın destekli birçok veriye erişilmiştir. Bu durum diğer disiplinlerde olduğu gibi Siyaset Bilimi eğitiminde de aktif öğrenme kapsamında öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme alışkanlığını kazandırılmasının önemini kavratmaktadır.

Poplin ve Weeves (1993), öğrencilerin eğlenceli öğrenme yaşantılarının yanı sıra farklı seçenekler sunan ve aktif katılım gerektiren öğrenme yaşantılarını daha çok tercih ettiklerini vurgulamıştır. Aktif öğrenme çoğu öğrencide soyut kavramların daha derin öğrenmesine destek olur. Örneğin, Brock ve Cameron (1999), öğrenciler aktif öğrenme sürecine girdiklerinde, soyut kavramları daha iyi anlamaları için kitabî bilgilerini gerçek dünyadaki durumlara uygulamalarının gerekli olduğunu savunmaktadır. Smith ve Boyer

(1996), simülasyon tarzı aktif öğrenme tekniklerinin sınıfta karmaşık, dinamik siyasi yaşantılar oluşturarak, öğrencilerin aktörler arasındaki motivasyonları, davranışsal kısıtlamaları, etkileşimleri ve kaynakları incelemelerine fırsat sağladığını öne sürmüştür.

Aktif öğrenme, öğrencilerin bir dersi sadece dinlemenin ötesinde bir tür yaşantı zenginliği sağlayan çeşitli öğretim tekniklerini bir çatı altında toplayan genel bir terimdir (Ishiyama, 2013). Aktif öğrenmenin en görünür özelliği, öğrencilerin bilginin keşfedilmesi, işlenmesi ve uygulanması ile ilgili bir şeyler yapmalarıdır. Aktif öğrenme iki temel varsayıma dayanır: (1) Öğrenmenin doğası gereği aktif bir çabadır ve (2) her birey farklı öğrenme stillerine sahiptir (Meyers ve Jones, 1993).

Aktif öğrenmenin olduğu bir öğrenme ortamında aktif öğrenmenin başarısı, öğrencilerin sorumluluk almayı üstlendiği bir sınıf ortamı oluşturmaya, ve aldıkları bu sorumluluğu sürdürme yeteneğine bağlıdır. Her şeyden önce öğrenciler; düşünerek, problem çözerek ve öğrendiklerini uygulayarak zihinsel becerilerini kullanmak için istekli olmalıdırlar. Aktif öğrenme ortamlarında öğrenciler dinlemekten daha fazlasını yaparak derse katılırlar ve bilginin aktarılmasına daha az, öğrencilerin becerilerini geliştirilmesine daha fazla önem verilir. Öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanır, etkinliklerle uğraşır (okuma tartışması, yazma) ve bu süreç öğrencilerin kendi tutum ve değerlerini keşfetmelerine daha fazla önem verilmesini gerektirir (Silberman, 2016; Bonwell ve Eison 1991).

Alan yazında görünenlere güvenmek, siyaset bilimcileri tarafından şu anda sınıflarında kullanılmakta olan aktif öğrenme tekniklerinin gerçek bir temsilini sunmasa da öğretim alanında çalışmalar yayımlayan az sayıdaki derginin neye değer verdiğine dair bir fikir ve bir bütün olarak disiplinde (özellikle ABD’de) neyin değerli olduğuna dair bir bakış açısı sunar (Ishiyama, 2013). İlgili alan yazın bağlamında Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler derslerinde kullanılan aktif öğrenme tekniklerine örnek olarak sınıf içi simülasyonlar, hizmet ederek öğrenme, deneyimsel öğrenme, probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri ve öğrettikleri grup projeleri ve takım destekli öğrenme ile ters-yüz edilmiş öğrenme etkinlikleri verilebilir.

Eğitim psikologları tarafından öğrenci merkezli etkinliklerin bilginin hem bilişsel hem de duyuşsal olarak kazanılmasını arttıran özellikleri fark edildikçe simülasyonların kullanımı (ilk olarak 1960’larda) eğitim topluluğunda popüler hale gelmiştir (Boocock ve Schild 1968; Smith ve Smith, 1966; akt. Sand ve Shalton, 2010). Simülasyon tekniğinin temel özelliklerine değinmeden önce son yıllarda Siyaset Bilimi eğitimi üzerine yayımlanmış simülasyon

pedagojisinin gerçekliğinin ne derece ele alındığına dikkat etmek önemlidir. 2000'den önce *PS: Political Science & Politics*, pedagoji üzerine çalışmaları düzenli olarak yayınlayan üç aylık dergilerden biridir ancak çalışmaların sadece küçük bir yüzdesi simülasyon yöntemine odaklanmıştır. O zamandan bu yana, *International Studies Perspectives* and the *Journal of Political Science Education* hem pedagoji üzerine genel olarak kaliteli hem de daha özel olarak simülasyon çalışmaları için ek sayılar yayımlamışlardır. Pedagoji konusundaki çalışmalarda daha fazla (özel sayı) yayın yapılması alandaki bilimsel çalışmaların statüsünün yükseltilmesine yardımcı olmuştur (Ishiyama, 2013). Bu dergiler, öğretim için yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek adına zaman ve enerji harcanması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Simülasyonlar, öğretmenin her zaman öğrenciye anında dönüt verebilmesini sağladığı gibi öğrencilerin derse katılmalarını ve güdülenmelerini arttırmakta ve öğrenmeyi soyut olmaktan kurtarmakta, somut ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak vermektedir (Demirel, 2017: 111). Woodworth ve Gump (1988), simülasyonları sosyal bir bilim insanına benzeterek Siyaset Biliminde “laboratuvara en yakın olan şey” olduğunu iddia etmiştir ve gerçekten kusurları olsa da simülasyonlar bu laboratuvarları sağlamaktadır. Yine, simülasyonlar yoluyla öğrenciler kurumları, süreçleri ve değişken insan davranışlarını daha iyi kavrayabilirler.

Sınıf içi simülasyonlar en sık tercih edilen öğrenme tekniğidir ancak simülasyonlar üzerine yapılan ampirik çalışmalar belirgin sonuçlar ortaya koymamıştır (Powner ve Allendoerfer, 2008). Daugherty (2003) ile Shellman ve Turan (2006), çok günlü/oturumlu simülasyonların değerlendirilmesinde, öğrenci öz değerlendirmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmışlar ve simülasyonların öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırdığını tespit etmişlerdir (Ishiyama, 2013). Şüphesiz, öğrencilerin öğrendiklerini kullanabildiklerine dair dikkate değer eksiklikler vardır. Bununla birlikte bazı çalışmalar sınıf içi simülasyona katılan öğrencilerin öğrenme çıktılarını “doğrudan” ölçmeye çalışmıştır. Baranowski (2006), Amerikan Siyaseti dersinde yaptığı yarı deneysel çalışma ile simülasyonla öğretim yapılan sınıf için anlamlı edinimlerin olduğunu belirlemiştir. 340 öğrenciden oluşan bir örneklem kullanan Lay ve Smarick (2006), bir dizi kapalı uçlu soru ve açık uçlu kompozisyon kullanarak simülasyonda deney ve kontrol grupları arasında yasama süreci konusunda önemli farklar olduğunu tespit etmiştir.

Bernstein ve Meizlish (2003), geleneksel öğretime dayalı bir sınıfın öğrencilerinin yirmi bilgi unsurunun yedisinde simülasyona dayalı öğretimin yapıldığı sınıflardan kısa süreli olgusal öğrenmede daha çok kazanım elde ettiklerini saptamış, geleneksel öğretime dayalı sınıfın simülasyona dayalı sınıftan altı kez daha iyi performans gösterdiğini tespit etmiştir.

Belki de en kapsamlı ve ampirik olarak en iyi belgelendirilmiş simülasyon çalışmalarından birinde Powner ve Allendoerfer (2008), kalabalık bir giriş dersinin tartışma bölümlerinde üç grup kullanarak kısa süreli bilgi açısından bir rol oynama etkinliğine katılan öğrencilerin bürokratik politika simülasyonu bilgi testi başarılarının geleneksel düz anlatımla yürütülen bölümlerden çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşsa da simülasyona katılan öğrencilerin bilgi alanında yapılan son testte küçük grup tartışmalarına katılan öğrencilerden daha yüksek puan almadığını tespit etmiştir.

Simülasyonla öğretimi katılım göstermiş öğrenci gruplarının bilgi birikiminin uzun süreli kalıcılığı önemli ölçüde daha yüksektir (Bernstein ve Meizlish, 2003). Eğitim bilimleri alanyazını, bugüne kadar simülasyon araçlarını sistematik olarak ele almamış olsa da siyaset bilimciler, öğrenci motivasyonu, öğrencilerin ilgileri ve başarılarının değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmalardan az da olsa yararlanmışlardır. Neredeyse tüm Siyaset Bilimi yayınları, sadece simülasyonların sınıfta nasıl uygulanacağını tartışmakta ancak ilgi ve performans gibi öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerin kanıtını sağlamada yetersiz kalmaktadır. İki disiplinin birleştirilmesi karşılıklı olarak zenginleştirici etki yaratabilecektir.

Araştırmacılar bireylerin siyaset bilgisini, tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmek için yurttaşlık ve hükümet derslerinde kullanılan deneyimsel öğrenmeye dayalı hizmet ederek öğrenme yönteminin potansiyeli ile giderek daha fazla ilgilenmektedirler. Hizmet ederek öğrenme, akademik becerileri öğrenmek için yapılandırılmış fırsatları birleştiren, sivil yaşamın normatif boyutları üzerine düşünme ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan ya da ihtiyacı olan bireylere, ailelere ve topluluklara yardım etmeye dayalı uygulamalı faaliyetleri içeren bir deneyimsel eğitim biçimi olarak tanımlanmıştır (Hunter ve Brisbin, 2003). Araştırmalar, stajların ve hizmet ederek öğrenme projelerinin öğrencilerin öğrenmesini ve siyasi katılımı teşvik edebileceğini göstermektedir (Elder, Seligsohn ve Hofrenning 2007; Freie, 1997; Morgan ve Streb, 2001). Bununla birlikte bu tür aktif öğrenme etkinlikleri, öğretim elemanları ve öğrenciler için kayda değer bir zaman ve kaynak yatırımı gerektirdiği için pek sık kullanılmamaktadır. Ayrıca, öğretim elemanlarının staj ve hizmet ederek öğrenme projelerine katılan öğrencilere yeterli zaman, danışmanlık ve geri bildirim sağlamları zor olabilir çünkü bu etkinlikler sınıf dışında gerçekleştirilmektedir.

Simülasyonlar, öğrencilerin, gerçek aktörlerin yaşantılarında mevcut olan motivasyonların ve kısıtlamaların birçoğunu benzer şekilde deneyimleyecek bir siyasi aktörün rolünü üstlenerek siyasi bir sürece dahil oldukları bir aktif öğrenme şeklidir (Smith ve Boyer, 1996). Simülasyonlar, öğrencilerin birlikte çalışmalarını gerektiren işbirlikçi yaşantılar

sağlamaktadır (Caruson 2005; Kagan, 1990). Simülasyonlar, staj ve hizmet ederek öğrenmenin aksine tipik olarak sınıfta veya kampüsteki bir ortamda gerçekleştirilir. Sonuç olarak, simülasyonlar öğrencilerin ve öğretim elemanlarının programlarına kolay uyum gösterir, minimum kaynak gerektirir ve önceden planlanabilir. Böylece eğitmenler öğrencilerin deneyimlerinin kalitesini kontrol edebilirler. Bu tür projelerin öğrencilerin hizmete yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olması, hizmet ederek öğrenme projelerinin en belirgin yararlarından biridir (Walker, 2002). Hizmet ederek öğrenme projelerinin etkisi, projeye dahil olanların hizmete yönelik tutumlarının ötesine de geçebilmektedir.

Astin ve Sax'ın (1998) iddia ettiği gibi *“lisans eğitimi sırasında hizmet ederek öğrenme projelerine katılmak, öğrencilerin akademik gelişimini, nitelikli yaşam becerilerini ve etkili vatandaşlık duygusunu büyük ölçüde artırmaktadır”*. Nitekim Astin ve Sax (1998), sivil öğrenme, akademik kazanım ve yaşam becerileri gibi alanlarda hizmet ederek öğrenmeyi ve 35 üniversiten elde edilen çıktılar arasındaki ilişkiyi incelerken tüm sonuçların hizmet ederek öğrenme projelerine katılımdan olumlu etkilendiğini tespit etmiştir.

Siyaset Bilimi derslerindeki birçok çalışma, hizmet ederek öğrenme projelerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit etmiştir. Bu da siyasi sürecin daha sofistike bir şekilde anlaşılmasına, politikanın önemi hakkında daha olumlu inançların ve siyasi katılım becerisinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Eyler ve Giles, 1997; Eyler, Giles ve Braxton, 1997; Eyler ve Halteman, 1981; Giles ve Eyler, 1994). Hizmet ederek öğrenme unsurları derslere entegre edildiğinde öğrencilerin, *mevcut potansiyellerini kullanabildiklerinin* farkına varmaları daha olasıdır (Markus, Howard ve King, 1993). Bu türden eğitim çıktıları, öğrencilerin politik ve sivil katılımını artırmada örtük veya açık taahhütleri olan Siyaset Bilimi programları için dikkate değer önem ifade eder. Bununla birlikte, hizmet ederek öğrenmenin son yirmi yıldaki kullanımını artırmaya başlamış olsa da hizmet ederek öğrenmenin Siyaset Bilimi disiplininde öğretim yöntemi olarak kullanılmasının disiplinde gecikmiş olduğu görülmektedir.

Öğrenme faaliyetlerinin bir problemle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine hâkim olmalarını, gerçek bir görev tasarlamalarını, karmaşık ve zorlu bir öğrenme ortamı oluşturmalarını, alternatif görüşleri test etmelerini ve üzerinde düşünmelerini sağlamaktadır. Bu süreç öğrenciler için anlamlı olan bir problem veya görev oluşturmayı gerektirir. Öğrencilerin bilimsel prosedürleri uygulayarak bilginin inşası ile meşgul olmaları ve problem çözme konusunda kendi angajmanlarıyla devam etmeleri beklenir. Bu süreçte

öğretim elemanının, öğrencilerin düşüncelerine meydan okuması önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme paradigması altında bilgi, sosyal olarak müzakere edildiği için öğrenme topluluğu çok önemlidir. Öğrenme ortamında öğrenciler fikirlerini tartışır ve dünyaya ilişkin anlayışlarını zenginleştirir. Bu bağlamda, öğretimin amacı, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini ve bağımsız öğrenen olmalarını sağlamaktır (Savery ve Duffy, 1996).

Son yıllarda eğitim reformu savunucuları kamu eğitiminin her düzeyinde değişiklik yapılması için üniversiteleri teşvik ederek onlardan reform talep etmiştir. Bu reform taleplerinin odak noktasını probleme dayalı öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır. Burch'a (2000) göre probleme dayalı öğrenme yaklaşımı (PDÖ):

*“... eğitim reformu ile ilgili kaygılara öğretim yöntemi olarak sağlam, bilimsel olarak faydalı ve sosyal olarak arzu edilen bir yanittir. Araştırmalara göre PDÖ, öğrencilerin bilgiyi elde etmesi, aktarması, bütünleşmesi ve bilginin kalıcılığı için en etkili yöntemlerin başında gelmektedir. PDÖ belirli, somut problemleri ele almaları için öğrencilerin işbirlikçi gruplar halinde çalışarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını gerektirir... PDÖ öncülüğünde çoğu öğrenci, problemleri çözmeye çalışırken ihtiyaç duyulan bilgileri daha iyi öğrenir. Bu tür problemler belirli bağlamlarda bilgi gerektirir ve öğrencilerin keşfettikleri bilgiyi doğrudan kullanmalarını, uygulamalarını ve başkalarına açıklamalarını ister.”*

PDÖ yaklaşımına göre öğrenme süreci zorlayıcı, açık uçlu, kötü tanımlanmış ve kötü yapılandırılmış gerçek yaşam problemlerine dayandırılmalıdır. Öğrenenler genel itibari ile iş birliği içerisinde oluşturulan gruplarda çalışırlar. Fakat öğrenme ortamları bireysel öğrenmeyi sağlamaya dönük olarak tasarlanabilir. Öğretim elemanlarının ise öğrenme aktivitelerinde kolaylaştırıcı rolleri bulunmaktadır.

PDÖ'de gruplar halinde çalışan öğrenciler, bu grupların her türlü sorumluluğunu üstlenmeleri için teşvik edilir. Bir öğretim elemanının rehberliği ile “kendi öğrenme süreçlerini organize ederek kendi öğrenmelerini yönlendirme” anlamına gelen *öz düzenleme* becerisi kazanırlar. PDÖ kapsamında ele alınan gerçek yaşam problemleri, öğrencilerin dikkatini çekerek merakını arttırmak ve konuyu öğrenmeye başlamaları için sunulur. PDÖ, öğrencileri analitik, üretici ve eleştirel düşünmeye, ilgili öğrenme kaynaklarını saptamaya ve bu kaynakları kullanmaya hazırlar (Duch, Groh ve Allen, 2001). PDÖ yaklaşımı öğrencilerin geleneksel not alma ve dinleme alıştırmalarıyla karşılaştırıldığında daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve siyasi süreçlere yönelik daha üst düzey bir bakış açısı kazanmalarını sağladığı ifade edilebilir.

“Bilgi güçtür.” sözü, yaygın olarak, 1500’lerin sonlarında yaşayan Francis Bacon’a atfedilmektedir. Bu anlayış, 21. yüzyılın başında, bilgi çağında, bireylerin her gün karşı karşıya kaldığı bilgi miktarının katlanarak artmasından dolayı üst düzey bir öneme sahiptir. Günümüz dünyasının bireyleri, bilgiye etkili bir şekilde ulaşmak ve işlemek için gerekli becerilere sahip olmalıdır. Bireylerin *bilgi okuryazarlığı* becerilerine sahip olması bu tür görevleri kolaylaştırabilir. Association of College and Research Libraries (ACRL), bireylerin bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu fark etme ve gerekli bilgilere erişme, erişilen bilgileri değerlendirme ve bilgiyi etkili bir şekilde işleme becerilerini gerektiren donanımları bilgi okuryazarlığı olarak tanımlamıştır (ACRL, 2000).

ACRL (2000), bilgi okuryazarlığının hayat boyu öğrenmenin kaynağını teşkil ettiğini ve ayırım gözetmeksizin tüm disiplinler için ortak olarak kabul edilecek bir beceri olduğu düşüncesinin arkasında durmaktadır. American Library Association (ALA), bilgi okuryazarı insanlar nasıl öğreneceklerini öğrenmiş kişiler olduğu savını destekleyerek bilgi okuryazarlığı ile öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahiptirler. Çünkü, gerekli bilgileri nasıl tespit edeceklerini, bu bilgilerin nasıl organize edildiğini ve başkalarının kendilerinden öğrenebileceği şekilde bu bilgileri nasıl kullanmaları gerektiğini bilirler” (ALA, 1989). Bu beceriyi kazanmaya yönelik, öğrencilerin kütüphaneyi etkili kullanabilme eğitimi almaları gerektiği şeklindeki bir öneri, Google kuşağının gereksinimlerini vurgulayan alan yazınının genelinde ortak bir temadır. Örneğin, ALA’nın değerlendirmesindeki dilin çoğunu yansıtan CLEX raporu (2009), öğrenenlerin bir takım kaynaktan gelen içeriği inceleme, doğrulama ve eleştirel olarak değerlendirme ve gerektiği gibi kaynak gösterme yeterliğine ve farkındalığına sahip olduklarından emin olmak için daha fazlasının yapılması gerektiği konusunda kararlılığı belirtir.

Öğrencilerin yükseköğrenime başlarken kendi inançlarını temel almalarına izin verilirse nesnel karar almaları zorlaşabilir. Herhangi bir bilimsel disiplindeki üniversite dersleri, öğrencilerin kişisel düşüncelerini bilimsel analizle karıştırdıklarında ortaya çıkan olumsuzluklara duyarlı iken Siyaset Bilimi dersleri, siyasetin haber medyasının her yerinde bulunması ve siyasetin öğrencilerin günlük yaşamlarına yakınlığı nedeniyle bu soruna özellikle duyarlıdır. Bu duyarlılık öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Siyaset Bilimi derslerinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki en önemli değişkenin, öğrencilerin sosyal bilimciler gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bu düşünme becerisini gerçek siyaset dünyasının somut sorunlara uygulama fırsatı olduğu iddia edilmektedir (Marks, 2008).

Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler ile ilgili yakın tarihli pedagojik araştırmaların çoğu, öğrenci merkezli öğretim ile derin, kalıcı ve üst düzey becerileri öğrenme üzerine odaklanmıştır. Alan bilgisinin verilmesi oldukça gerekli olmakla birlikte öğrencilere yeterince eleştirel düşünme, okuma ve yazma becerisi kazandıracak etkinliklerin artırılması gerekmektedir. Öğrencilerin derinlemesine bilgi sahibi olmaları için ve başarılı öğrenme çıktılarını sağlamak için okuma, yazma ve yaratıcı düşünmenin temel bir rol oynaması gerekmektedir. Öğrenciler Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler programlarından yüksek öz-yeterlik duygusuyla ayrılmalı ve bu becerileri okulda geçirdikleri süreye yayılmış alan bilgisine ya da işyerlerinde kullanmaları gereken bilgilere entegre edebilmelidir (ECPR, 2015).

Siyaset Bilimi ve Uluslararası ilişkiler programında öğrenim gören öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması programın uzun zamandır hedefleri arasında yer almıştır. Bu kapsamda eleştirel düşünmenin Siyaset Bilimi için ne anlam ifade ettiği ve öğrencilerin eğitimleri süresince eleştirel düşünmeye teşvikinin nasıl yapılacağı tartışılmış ve hâlâ tartışılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler derslerinde eleştirel düşünmenin nasıl tanımlanabileceği, geliştirilebileceği ve değerlendirilebileceği, bunların öğrencilerin diğer Siyaset Bilimi derslerinde gösterdiği performansı ve öğrencilerin kendi eleştirel düşünme düzeylerini nasıl gördükleri oldukça önemlidir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Açıklanan kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bağlamında bu tez çalışması, *Siyaset Bilimi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının anlamını, hangi aktif öğrenme tekniklerinin tercih edildiğini, Siyaset Bilimi disiplinde bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin ne anlama geldiğini tespit ederek aktif öğrenme yöntem ve tekniklerin uygulandığı öğretim ortamlarından elde edilen bulguları ve bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalardan elde edilen bulguları eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır.* Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Aktif öğrenme nedir?
2. Siyaset Bilimi öğretiminde kullanılan aktif öğrenme yaklaşımının özellikleri nelerdir?
3. Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler üzerine öğretme-öğrenme araştırmaları yapan dergilerde hangi aktif öğrenme tekniklerinden sıkça bahsedilmektedir?
4. Siyaset Bilimi alan yazınında aktif öğrenme ortamlarının etkileri hakkında ne tür bilgiler bulunmaktadır?
5. Siyaset Bilimi alan yazınında aktif öğrenmenin tekniklerinin etkileri, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmaların amaçları araştırmalarını dayandırdıkları kuramsal çerçeve ve bu araştırmalar için tasarlanan öğrenme ortamları hakkında ne tür bilgiler bulunmaktadır?
6. Siyaset Bilimi öğretiminde kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerine yönelik olarak alan yazınında hangi saptamalara ulaşılmıştır?
7. Bilgi okuryazarlığı nedir ve Siyaset Bilimi öğrencilerinin alan yazınında geçen bilgi okuryazarlığını geliştirmeye yönelik öneriler nelerdir?
8. Eleştirel düşünme nedir ve Siyaset Bilimi öğrencilerinin alan yazını bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler nelerdir?

Bu tez çalışmasında aktif öğrenme tekniklerinin ele alındığı her bölümün iki temel amacı vardır: (1) İncelenen aktif öğrenme tekniğinin tasarım boyutlarını ele almak ve (2) aktif katılımın öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini, yapılan bilimsel çalışmaları alan yazını üzerinden incelemek.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Çalışma sonucunda Siyaset Biliminde öğrenme-öğretme alt alanında yapılan çalışmaları, bilim alanında öğretim hizmeti verenlere mümkün olduğunca kompozisyon halinde sunabilmenin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu tez çalışması Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler alanındaki tüm öğretim elemanlarına ve alanla doğrudan ve dolaylı ilgililere hitap etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, lisans düzeyindeki öğrencilere ders veren tüm öğretim elemanları için en iyi uygulamaların somut örnekleri aktarılmaya çalışılmıştır.

Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler alanında yeni öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri bağlamında yetiştirilmesine ilişkin endişeler göz önüne alındığında, yapılacak çalışmanın kapsamının, mesleğinde yeni öğretim elemanlarının belirli bir konuyu okumalarına, önemini anlamalarına ve kendi sınıflarında kullanılabilir faydalı fikirleri almalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılacak çalışmanın öğretim elemanları için çağdaş bir öğretim tasarımı sağlaması ve Türkiye’de Siyaset Bilimi öğrenme-öğretme alt alanı için temel teşkil etmesi beklenmektedir. Diğer bir deyişle, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler öğretim elemanlarının sınıfta yaptıklarının çoğunun başka disiplinlerden ödünç alındığını ve uyarlandığını bilerek, tez çalışmasının alan için temel başvuru kaynağı olması ve daha fazla yenilik getirecek yeni öğrenme-öğretme stratejilerinin ve tekniklerinin tanıtılması bu tez çalışmasında incelenecek konunun seçilmesinde başlıca motivasyon kaynağıdır. Siyaset Biliminde öğrenme-öğretme araştırmalarına ilgi duyanlar için ve ayrıca çalışmanın Türkiye’de içeriğinde Siyaset Bilimi dersleri bulunan meslek yüksekokullarından, fakültelerdeki Siyaset Bilimi içerikli lisans programlarına kadar çeşitli seviyelerde Siyaset Bilimi eğitimi veren kurumlara ulaşması için tasarlandığından Türkiye alan yazınındaki önemli bir açığın giderilmesi adına kayda değer bir başlangıç olacağı beklenmesi de araştırma konusunun seçilmesinde bir başka itici güçtür.

Siyaset Bilimi öğretiminde yapılandırmacı öğrenme teorisi bağlamında kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin eleştirel bir bakış açısı ile alınacağı bu araştırma yedi temel bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde geçmişten günümüze Siyaset Bilimi öğretim programı çalışmaları, Siyaset Bilimi öğretiminin ne olduğu ve Siyaset Bilimi öğretimine yönelik çalışmaların ne durumda olduğu açıklanmaya çalışılacak ve konu ile ilgili araştırmalara ve/veya bu araştırmaların sonuçlarına yer verilecektir. Araştırmada, Siyaset Bilimi öğretiminde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinden simülasyon ve rol oynamaya ikinci bölümde, deneysel öğrenmeye üçüncü bölümde, probleme dayalı öğrenmeye dördüncü bölümde, ters yüz edilmiş öğrenmeye beşinci bölümde, bilgi okuryazarlığının kazandırılmasına altıncı bölümde, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ise yedinci bölümde değinilecektir. Son bölümde ise araştırma sürecinde elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Aktif öğrenme tekniklerinin anlatıldığı her bölümde, öncelikle ele alınan öğrenme tekniğinin özellikleri kavramsal açıdan açıklanacak, ardından ilgili tekniğin uygulama örneklerine yer verilecek ve teknikle ilgili yapılan alan yazın incelemeleri sonucunda ulaşılan araştırma bulgularının karşılıklı olarak tartışmalarına yer verilerek sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır.

## 1.4. Yöntem

### 1.4.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada, Siyaset Biliminde öğretme-öğrenme çalışmalarının yayınlandığı akademik dergilerde yer alan Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler üzerine yapılmış en son öğretme ve öğrenme araştırmalarından (Scholarship of Teaching and Learning [SoTL]) çıkarılan dersler ve en iyi uygulamaların eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırma konusuyla ilgili bir dokümanın özetini çıkarmak veya açıklamasını yapmaktan ziyade dokümanın içeriğinin bir analizini ve çoğu durumda da belirli bir çağdaş ya da tarihsel bağlam içerisinde dokümanda verilmek istenen mesajın incelenmesini içeren doküman incelemesi (Harvey, 2018; akt. Özkan, 2020) araştırmada yöntem olarak tercih edilmiştir.

### 1.4.2. Veri Kaynakları

Doküman incelemesi yönteminde veri kaynakları, mevcut dokümanları inceleyerek toplanır (Higher Education Commission, 2012). Burada belirtilen dokümanlar, standardize edilmiş veri kaynaklarıdır (Wolff, 2004). Araştırma sürecinde özellikle, Siyaset Bilimi dersinde aktif öğrenci öğrenmesini (simülasyonlar, probleme dayalı öğrenme (PDÖ), deneysel/yaşantısal öğrenme, hizmet ederek öğrenme, ters yüz edilmiş öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme) teşvik etmeye çalışan sınıf tekniklerinin etkinliğini inceleyen veri kaynaklarına odaklanılmıştır. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini özel olarak inceleyen makalelerin yayımlandığı “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” dergileri başlıca veri kaynakları olarak tercih edilmiştir. Bu veri kaynaklarına, öğretme-öğrenme araştırmaları ile ilgili makaleler üretme ihtimali yüksek dergiler olması nedeniyle veri kaynağı olarak başvurulmuştur.

### 1.4.3. Veri Analizi

Araştırmada veri kaynağı olarak başvuru dokümanları analiz etmek için içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. İçerik analizi, dokümanlardan, dokümanların içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir tekniktir (Krippendorff, 2018). Ayrıca içerik analizi, belgelerden röportajlara, medya ürünlerinden bireysel mülakatlara kadar her türlü yazılı araç-gereç ile yapılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu bağlamda

araştırma kapsamında veri kaynağı olarak başvurulan “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” gibi dergilerdeki makaleler başlıca yazılı materyaller olarak kabul edilmiş ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Tez çalışması kapsamında Siyaset Bilimi alanyazınında aktif öğrenme tekniklerinin etkileri, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmaların amaçları ve bu araştırmalar için tasarlanan öğrenme ortamları hakkında ne tür bilgiler bulunduğu ilişkin bulgular şu aşamalar takip edilerek sunulmuştur. İlk aşamada araştırma kapsamına giren dokümanlara ulaşılmış, ikinci aşamada incelenen dokümanların araştırma desenlerinden, öğrenme ortamı tasarımlarından, öğrenme çıktılarından ve kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından kodlar elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ise kodlardan temalar oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada kodlar ve temaları düzenlendikten sonra şekilsel olarak gösterilmiştir. Beşinci aşamada ise bulguların tanımlanarak yorumlanmıştır.

#### **1.4.4. Sınırlılıklar**

Araştırma, Covid-19 salgını tedbirlerinin yeterli zaman ve istenilen veri kaynaklarına ulaşma sorunu oluşturmasından dolayı büyük oranda çevrim içi ulaşılabilen “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” gibi bilimsel yayın yapan platformlarda ele alınan aktif öğrenme yöntemleri, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yayınlarla sınırlıdır. Araştırma sürecinde aktif öğrenme yöntemleri içerisinde yer alan çevrim içi öğrenme tekniklerinin etkilerine yönelik Siyaset Bilimi eğitimi bağlamında yeterli sayıda çalışma olmamasından dolayı istenilen düzeyde incelenememesi araştırmanın bir başka sınırlılığıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### SIYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN AMERİKAN HÜKÜMETİ SİMÜLASYONLARI

Bir becerinin gerçek yaşam durumlarında öğretilmesi maddi anlamda zor, tehlikeli ve imkânsız olabilmektedir. Örneğin pilotların uçuş becerilerini, bir cerrahın operasyon becerisini, bir itfaiyecinin yangın söndürme becerisini öğrenirken gerçek yaşam durumlarında öğrenmesi maddi anlamda zor fiziki anlamda tehlikelidir. Bununla birlikte, bu uygulamalar sadece somut örnekler üzerinden açıklandığında yetersiz kalmaktadır. Örneğin Siyaset Bilimi öğrencilerinin yasa yapma sürecinde karar verici konumuna geçerek karar alma yaşantılarını gerçek bir karar verici olarak deneyimlemeleri imkânsızdır. Ancak tüm bu becerileri kazanmaları için gerçek yaşamda olanların basitleştirilerek bir model üzerinden yani bir öğrenme ortamı üzerinden öğrenmeleri mümkündür.

Gerçek yaşam becerilerinin yapay ortamlarda ya da modeller üzerinden öğretilmesi şeklinde olan bu uygulamalara eğitim bilimleri alanında simülasyon ya da benzetim şeklinde atıfta bulunmaktadır. Örneğin Gözütok (2020), gerçek ortamın benzeri olan bir yapay ortamda beceri kazanma sürecini benzetim ya da benzetişim yöntemi olarak adlandırmıştır. Demirel'e (2017) göre simülasyon/benzetim, öğrencilerin bir olayı sınıf içinde gerçekleşmiş gibi ele alıp üzerinde öğrenme-öğretme uygulamalarına fırsat veren bir öğretim tekniği ya da öğrenci öğrenmesine katkı sağlamak için gerçeğe uygun olarak tasarlanan bir model üzerinde gerçekleştirilen bir öğretim yaklaşımıdır.

Simülasyon ile birçok öğretim tekniği birbirine karıştırılabilmektedir. Bu karışıklığa neden olan öğretim tekniklerinden en çok dikkat çeken rol oynamadır. Simülasyon ve rol oynama teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları Taşpınar (2020: 93) şu şekilde açıklamıştır.

*“Özellikle uygulama sırasında sergilenen davranışlar ve uygulama amaçları açısından aralarında önemli farklılıklar vardır. Simülasyonlarda öğrencilerin belirli bir senaryo etrafında neler yapmaları gerektiği belirlenmiş olup onların buna uygun hareket etmeleri esastır. Ama rol oynamada oynanan rolün içeriğinin oluşturulmasında öğrencilerin yetenekleri yaratıcı güçlerini sergilemeleri beklenir. Başka bir deyişle sergilenecek rol söylenir ancak onun içeriğinin oluşturulmasında öğrencilerin yetenekleri, yaratıcı güçlerini sergilemesi beklenir. Başka bir deyişle sergilenecek rol söylenir ancak onun içeriğinin oluşturulmasında öğrencinin özgür ifadesi daha çok ön plana çıkar. Oysa simülasyonlarda sergilenen rolün nasıl yerine getirileceği belirli esaslara bağlanmış olup öğrencinin buna uygun davranması beklenir.”*

Simülasyon tekniğinin geleneksel öğretmen merkezli öğretim tekniklerine göre üstünlükleri bulunmaktadır (Gömlüksiz, 2006):

- Öğrenci aktif öğrenme sürecine katılır.
- İlgi ve motivasyon oldukça yüksektir
- Öğrencilere gerçek olay, durum ve problemlerle ilgili birincil bilgi ve tecrübeler kazandırır.
- Bildikleri ilkeleri hayata geçirilebilme yetilerini geliştirmekte
- İleride olabilecek rollere daha iyi hazırlanmakta
- Analiz sentez ve değerlendirme yeteneği gelişir.

Simülasyonlar, bu özelliklere sahip olduğu için kurumsal aktörlerin aralarındaki etkileşimlerin ve davranışsal kısıtlamaların öğrenciler tarafından deneyimlenmesini sağlayabilen karmaşık ve dinamik siyasi süreçleri sınıf içinde taklit edebilmektedir (Ishiyama, 2013). Simülasyonların böyle bir yapıya sahip olması, sosyal bilimler öğrencilerinin eğitimi esnasında başlıca bir öğretim tekniklerinden biri olmasına katkı sağlamıştır. Bu katkılardan en önemlisi öğrencilerin sürecin içerisinde aktif olması ve üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilmesidir

Deneyimsel ve derin öğrenme, öğrencilerin yaşantıya aktif katılımıyla gerçekleşebilir. Bu bağlamda, öğretim elemanları, bir simülasyon geliştirirken simüle edilen deneyimleri öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde tasarlaması gerekmektedir.

## **2.1. Aktif Öğrenme Deneyimi Olarak Simülasyonlar**

Dewey (2014), geleneksel pasif öğretim modellerine karşın aktif öğrenme yoluyla öğrenmenin gerekliliğinin erken dönem savunucusudur. Dewey'in öğretilerinden yola çıkarak Morgan (2003), pasif/geleneksel öğretimde öğretmenin rolünü "sahnedeki bilgi" olarak ifade ederken aktif öğrenmede öğretmenin bu rolünü "rehber" olarak dönüştürmektedir. Morgan bunun yanında aktif öğrenmede öğretmenin öğrenme sürecini desteklediğini ve öğrencileri öğrenme sürecini keşfetme, inşa etme işine doğrudan dahil olduğunu belirtmiştir.

Siyaset Oyunu'nun geliştiricisi Jansiewicz (2007; akt. Kahn ve Perez, 2009), nitelikli oyunların, sofistike bir dünyanın karmaşık ilkelerini incelememiz ve keşfetmemiz için fırsatlar sağladığını, "ilkeleri, yaptığımız şeyler üzerine düşünerek ve hareket ederek öğreniriz yani yaparak-yaşayarak öğreniriz" felsefesi, simülasyon oyunlarının tanımını ve amacını açıkça ifade etmiştir.

Simülasyon, gerçek dünyanın var olan yönlerini ortaya koyarak ve doğallık içinde katılımcı bir ortam yaratarak gerçek tecrübeleri rehberli tecrübelerle dönüştürmeye yarayan bir tekniktir (Gaba, 2004; akt. Çakır ve Keleş, 2018: 358). Bir dizi açık kural ve önceden belirlenmiş bir bitiş noktasıyla kısıtlanarak oyuncular tarafından üstlenilen faaliyetler olan simülasyon oyunlarının unsurları arasında, oyunu oynayan bireylerin kendisine simülasyonda atanan roller üzerinden gerçekliğin kendisiyle etkileşime girip rol oynayarak bazı dış gerçekliğin modelini oluşturmaları ve gerçekliğin, yönetilebilir oranlarına ulaşana kadar boyutunun küçültülmesine fırsat verilmesi yer almaktadır (Dorn, 1989) Bu durum, gerçekliğin sadece belirli kısımlarının simülasyonlara dahil edilmesi anlamına geldiği gibi simülasyonların gerçekliğin tamamını değil yalnızca önemli olan bileşenlerini kapsamakta olduğunun kanıtıdır. Bu tür öğrenme, öğrencilerin ders kitaplarında öğrendiklerini uygulamalarını ve test etmelerini sağlar ve genellikle öğrencilerin teori veya kavramları derinden anlayabilmelerini ve geleneksel öğretim teorilerinden yararlanıldığında yabancılaşabilecek öğrencilerin dikkatini çekmeyi kolaylaştırmaya yardımcı olur. Simülasyonlar, öğrencilerin kendilerini savunabilecek düzeyde kararlar almalarında kendilerine yardımcı olur. Öğrencilere iletişim, tartışma, eleştirel düşünme ve birçok durumda grupta çalışması becerisini geliştirme fırsatı sağlar (Hess, 1999; Ruben, 1999; Brown ve King, 2000).

Siyaset Bilimi öğretmenleri, giderek daha fazla sayıda öğrenciyle ve eğitimin her şeyden önce eğlenceli olmasını bekleyen ve giderek dikkat süresi kısalan öğrencilerle karşı karşıya gelmektedir. Geleneksel öğretime dayalı bir sınıfta oturmak, bu tür öğrenciler için zorlayıcı ve sıkıcı bir yaşantı oluşturabilir. Simülasyonlar, öğrencilerin soyut kavram ve teorileri gerçek dünya fenomenleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olmaları için şüpheliyi azaltmak, empatiyi ve bilgilerin kalıcılığını artırmak için çeşitli faydalı araçlar sunmaktadır (Baylouny, 2009; Gorton ve Havercroft, 2012; Stover, 2005; Nishikawa ve Jaeger, 2011; Osgood vd., 2012; Shellman ve Turan, 2006).

Gerçek hayata en yakın yöntem olması, ilginç ve motive edici tarafları sebebi ile diğer yöntemlere göre giderek popüleritesi artan simülasyonlar (Tekin, 2015: 290), politik karar verme üzerine bilgi edinmelerini sağlamak için derslerin ve ders kitaplarının alternatifini değil tamamlayıcısı olarak kabul görmektedir. Öğrenciler, simülasyonlar sayesinde bir karar vericinin rolünü üstlenerek karar alma sürecini deneyimler ve uygulamaya yansıtıp karar verme sürecini aktif bir şekilde öğrenmeye başlar. Öğrenciler, yerel yönetim konseyleri, ulusal meclisler veya uluslararası kuruluşlardaki organlar gibi yerleri; parlamento üyeleri

(yasa koyucular), yetkililer, diplomatlar veya bakanlar (yürütme aktörleri), çıkar grubu temsilcileri, gazeteciler ve hatta vatandaşların veya seçmenlerin rollerini üstlenebilirler. Yasama prosedürlerini, çıkar gruplarının savunuculuğunu, karar vericilerin müzakerelerini, bürokratların uygulamalarını, gazetecilerin ya da sözcülerin iletişimini simüle edebilirler.

Simülasyonların öğretim yöntemleri bağlamında faydalarının en fazla görüldüğü yerler, gerçek sistemlerle etkileşimin mümkün olmadığı alanlardır. Örneğin, öğrenciler gerçekten Devlet Başkanı olarak karar alamaz. Fakat bu durum simülasyonlar aracılığıyla deneyimlenebilir. Simülasyonlar, gerçek dünya süreçlerinin taklit edildiği ancak davranışların gerçek olduğu etkileşimli yaşantılardır. Nitelikli simülasyonlar, öğrencileri sadece uygulama yapmakla bırakmayarak siyaset üzerine bilgi edinmeye de teşvik eder (Caruson, 2005; Jones, 1995; Mariani, 2007). Öğrenenlerin simülasyonun kullandığı öğretim ortamlarında başarılı olabilmeleri için özellikle öğrendikleri mevcut bilgileri kullanmaktan yerine başka tercihleri bulunmamaktadır. Asal ve Blake'in (2006) simülasyonları kullanmak için disiplin çapında bir öğretim yöntemi çerçevesinin geliştirilmesi çağrısına rağmen Baranowski (2006) öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerine ilişkin kanıtların büyük ölçüde anekdota dayalı veya sistemsiz olduğunu tespit etmiştir. Simülasyon bazındaki tüm çalışmalar siyasi araştırmalar için yeterli düzeyde olmasa da alan yazında çok sayıda önemli sayılabilecek çalışma bulunmaktadır.

## **2.2. Siyaset Bilimi Eğitiminde Simülasyonlar**

Karar alma simülasyonları, Siyaset Bilimi Eğitimi'nde tercih edilen mevcut öğretim uygulamalarından en popüler olanıdır. Simülasyonlar, öğrencilerin bakanlar, diplomatlar ve memurlar gibi siyasi aktörlerin rollerini üstlendiği gerçek karar alma süreçlerini, BM Güvenlik Konseyi ya da ulusal parlamento) taklit eder ve belirli bir karar alma sürecini sonuca ulaştırmak için çalışır (Asal ve Kratoville, 2013; Duchatelet vd., 2018). Simülasyonların ulusal ve uluslararası siyasi ilişkilerde kullanılmasıyla ilgili alan yazın 1970'li ve 1980'li yıllara kadar uzanmaktadır. Bu tür karar verme simülasyonlarının (ve diğer aktif öğrenme araçlarının) kullanılması Siyaset Biliminde artan sayıda çalıştay ve yayına konu olmuştur (Sands ve Shelton, 2010) ve daha geniş ölçekte (Zaino ve Mulligan 2009) ve yeni ortamlarda simülasyon çalışmaları düzenlemek için ipuçları ve püf noktalar sunmaktadır (Guasti vd., 2015).

Karar alma simülasyonlarının eğitim ile iş yaşamı arasındaki kopukluğu azalttığı da bilinmektedir (Duchatelet vd., 2018). Tynjälä (2008), eğitim programlarının, tüm öğrenciler için gerçek iş yaşamının deneyimlerini sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Mariani ve Glenn (2014), bir staj tecrübesinin faydalarından bir kısmı simülasyonların da sağlayabileceğini ileri sürmüştür. Bununla birlikte, simülasyonların algılanan faydaları, simülasyonların layıkıyla tasarlandığı ve katılımcılar üzerinde olumlu etkilerin olup olmadığı konusu yeterince araştırılmamış varsayımlara dayandığından birçok husus belirsiz kalmaya devam etmektedir. Simülasyonların etkileri ile ilgili metodolojik sorunlar, eğitim bilimleri perspektifinden de ele alınmaya başlanmıştır (Baranowksi ve Weir, 2015; Duchatelet vd., 2018).

Gerçeğe benzeme, dinamizm, değişkenlik ve bireyin aktifliği karar verme simülasyonlarının en belirgin özellikleridir (Wright-Maley, 2015). *Gerçeğe benzeme*, simülasyonların her zaman bir tür gerçek durumu temsil etmesi ve bu nedenle bir sistemin veya durumun taklidine dayanması gerektiği anlamına gelir (Landriscina, 2013; Sauvé vd., 2007). Simülasyonlar, AB ya da BM Güvenlik Konseyi gibi uluslararası kuruluşların kurumsal aktörlerini, prosedürlerini ve karmaşıklığını kavrama fırsatı sunmaktadır (Guasti vd., 2015). Bunun yanında daha karmaşık tarihsel veya günümüz dünyasının grift sorunlarının anlaşılmasında da yararı olabilir.

Simülasyonlarda değişkenliğe yol açan özelliklerden biri olarak dinamizm gösterilebilir. Dinamizm, katılım gösterenlerce simülasyonun hudutları içerisinde verilen kararlara yaslanarak umulmayan açılarda aktığını göstermektedir (Leigh ve Spindler, 2004; Wright-Maley, 2015). Dinamik bir ortam simülasyonla yapılan öğretimin başarısını artırabilir. Bunun için simülasyonu tercih eden öğretim elemanlarının hazırladıkları simülasyon oyununun grift olmasının yanında, dinamik bir yapıda oluşturması tekniğin uygulama başarısı için daha yararlı olacaktır.

Simülasyonlar Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanımının artmasına rağmen, mevcut alanyazının simülasyonlara dair bir Eğitim Bilimleri teorisi içermediğini göstermektedir (Usherwood, 2015). Bu bağlamda çalışmanın ilerleyen kısımlarında simülasyonların sözü edilen sınırlılıkları ve avantajları dikkate alınarak bir simülasyon tasarımı örneği sunulmaya çalışılmıştır. Devamında Siyaset Biliminde en çok kullanılan Amerikan Hükümeti sisteminin işleyişinin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı Kongrenin simüle edildiği çalışmalar incelenip olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilerek açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Simülasyon Tasarımı

Simülasyonla öğretimin yapıldığı ortamlarda öğretmen, öğrencilere üstleneceği rolleri verir, simülasyonu yapılacak durumu tanıtır ve kontrol edici konumda olayların dışında kalarak, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılım göstermez (Demirel, 2017: 110). Eğitimcilerin kendi simülasyonlarını geliştirmelerine, yönetmelerine ve uygulamalarına yardımcı olacak “Nasıl yapılır?” kılavuzları bulunsa da (Hertel ve Millis, 2002), simülasyonlar, davranışın gerçek olduğu olayların simüle edildiği etkileşimli ortamlardır (Jones, 1995). Sonuç olarak, bir simülasyon ortamının nasıl oluşturulacağını anlamak, bir simülasyonun istenen davranışı sağlayıp sağlamadığını ve bu nedenle de istenen öğrenme hedeflerini destekleyip desteklemediğini belirlemede önemlidir.

Simülasyonlar basitleştirmeyi içerir ancak gerçek dünyadaki durumları ne kadar yakın benzetmek istenildiği uygulayıcının tercihe bağlıdır. İstenen içeriği etkili bir şekilde sunmak için simülasyonu gerektiği kadar karmaşık hale getirmek en önemli hususlardan biridir. Öğrencileri temel kavramları tanıtmak muhtemelen daha karmaşık teorik noktaları anlamalarına yardımcı olarak karmaşıklık düzeyini azaltacaktır. Simülasyona katılım gösterenlerin mevcudu, hem karmaşıklık seviyesini hem de simülasyonda kullanılacak karar verme süreçleri ile alakalı ne kadar özgürlük olduğunu tespit etmede dikkate değer bir etkidir. Katılımcı sayısının fazla olması üst düzey etkileşimleri modellemeyi kolaylaştırır ancak bu durum, simülasyonun işe koşulmasını zorlaştırabilir (Asal ve Blake, 2006). Lisans düzeyinde Siyaset Bilimi dersi için kalabalık ortamlar farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlaması açısından pozitif bir durum olarak değerlendirilebileceği gibi öğretim elemanı tarafından simülasyonun işe koşulmasındaki zorluklar kalabalık grupların bölünmesi ile ortadan kaldırılabilir. Ayrıca öğretim elemanı kalabalık gruplarda birkaç simülasyonu kullanmayı da seçebilir. Örneğin bir Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler programında Türk Siyasal Hayatında Bir Dönem konusu içerisinde bir gruba iktidar, bir gruba muhalefet, bir gruba dışardan hükümeti destekleyen sivil toplum örgütü, bir gruba muhalif bir sivil toplum örgütü görevleri verilerek kalabalık sınıflardan farklı simülasyonların seyrini ve sonuçlarını karşılaştırarak ilginç bilgilendirme oturumları yapma avantajları elde edilebilir.

Alan yazın, simülasyonları kullanmak isteyen Siyaset Bilimi öğretim elemanları için çeşitli önerileri sunmaktadır. Bu konuda Smith ve Boyer (1996: 690-693) önerileri şu şekildedir:

- Öğretim hedefleri oluşturmak;
- Simülasyonu geliştirmek;
- Simülasyon için gerekli hazırlığı yapmak ve ön bilgileri sağlamak;
- Simülasyonu işe koşturmak;
- Öğrencilerin ne öğrendiğini değerlendirmek için bilgilendirme oturumu yapmak.

Simülasyon (benzetim) tekniğinin uygulamasına hazırlanırken (Demirel, 2017: 111):

- Sınıf içinde işe koşulan benzetim etkinliğinde öğreticinin kendisi de rol almalıdır.
- Öğretici, uygulamaya geçmeden önce yapılacak simülasyonun genel noktalarını kısaca anlatmalı ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı yerleri açıklamalıdır.
- Öğrenenlere roller genelde random bir biçimde verilmelidir.
- Simüle edilen yaşantı eğer birkaç aşamadan oluşuyorsa, olayı kontrol edecek kişi her aşamadan önce küçük bir açıklama yapmalıdır.
- Simülasyonu işe koşturmadan önce simülasyonla ilgili gerekli yazılı materyaller hazır olmalıdır.

Yukarıda simülasyonları kullanmak isteyen Siyaset Bilimi öğretim elemanları için sunulan öneriler değerlendirildiğinde ilk olarak bütün öğretim programlarında olduğu gibi öğretim hedefleri tasarlamaktır. Hedeflerin açıkça tanımlanması, simülasyonun yapısını ve yöntemlerini belirlemek için çok önemlidir. Ne elde etmek istenildiği konusunda gerçekçi olmak da önemlidir. Yani olabildiğince az sayıda önemli kavramlara ve hedeflere odaklanılmalıdır. Çoğu durumda, özellikle öğrencilerin hızlı bir şekilde içeriğe katılması isteniliyor ve ihtiyaç duyuluyorsa basit olan karmaşıktan daha iyidir. Örneğin, Siyaset Bilimi lisans programında Kamu Yönetimi ve Kamu Politikaları dersleri verilirken hükümetin yürütme sürecindeki rollerinin öğrencilere kazandırılması isteniyorsa, simülasyonda yer alan aktörlere yürütme organlarının (bakanlıklar) görevleri, üst düzey kamu personellerinin görevleri gibi yürütme sürecinde etkin olan faktörlerin rolleri verilerek kapsamlı bir simülasyon tasarlamak gerekir.

Yukarıda simülasyonları kullanmak isteyen Siyaset Bilimi öğretim elemanları için sunulan öneriler değerlendirildiğinde öğretim hedefleri tasarlamasının devamında çalışılacak siyasi süreçteki temel aktörleri belirlenerek simülasyonları geliştirilmesi gelmektedir. *Amaç, bir politika geliştirmeyi incelemek ya da yasa yapma sürecini ele almak ise süreçteki asıl oyuncular kimler olacaktır?* Süreç üzerindeki olası tüm etkiler düşünülerek ve bunların mümkün olduğu kadar gerçekçi bir şekilde simüle ederken ve sınıftaki öğrenci sayısı ve bundan kaynaklanacak zaman sınırlılıkları hesaba katılır. Örneğin, yürütme ve yasama

organları bağlamında simülasyona, meclis alt komiteleri/kurulları, sivil toplum örgütleri, parti liderleri vb. dahil edilmelidir. Kongre komiteleri hakkında hazırlanan simülasyonlarda komite başkanı, her siyasi partinin çeşitli üyeleri, alt komitelerin yapıları, ilgili bürokratlar ve memurlar yer alır.

Simülasyonları kullanmak isteyen Siyaset Bilimi öğretim elemanı tasarladığı simülasyonlar için, belirli oyuncuların belirli görevlere ataması gerekir. Bu görevler arasında tasarlanan simülasyonda sorun olarak ileri sürülen durumun çözümünde fikir birliğine erişme, sunulan dış siyasette sorun olan bir durumun ulusal ve uluslararası dengeyi koruyarak çözüme kavuşturma ve bütçe tasarlama örnek olarak gösterilebilir. Simülasyonun başında öğrencilere simüle edilecek durum ile ilgili verileri basılı kopya olarak sunar ya da öğretmen öğrencilerden simülasyondan önce araştırma yapmasını ister. Simülasyon başlamadan önce öğrencileri simülasyon üzerine düşünmeye ve araştırmaya yönltilmesi simülasyonla öğretimin en önemli yararları arasında gösterilebilir (Smith ve Boyer, 1996: 692).

Simülasyon tasarımlarına nüfuz eden sabit bir tema, *bilgilendirme* veya *yapılandırılmış düşünmenin* önemidir. Lantis (1998: 46) bu önemi şu şekilde özetlemiştir:

*“Yapılandırılmış düşünme (bilgilendirme oturumu), genellikle gerekli bir kapanış ile bireysel ve grup deneyimlerini tartışma fırsatı sunar. Simülasyonların değeri, bilgilendirme oturumu sürecinde açığa çıkar. Eğer simülasyon sağlıklı işlemişse öğrenciler ellerindeki göreve çok fazla yatırım yaparlar ve simülasyon bittikten sonra muhtemelen simülasyon deneyiminin birçok yönünü tartışmaya devam ederler.”*

Simülasyonları kullanmak isteyen Siyaset Bilimi öğretim elemanı tasarladığı simülasyonların hedeflerine ulaşmak için bilgilendirme oturumuna özen gösterilmelidir. Belirtildiği gibi, öğrencilerin odaklanmasını sağlamak ve tüm katılımcılara temel noktaları ele alma fırsatı vermek için simülasyon sonunda kısa bilgilendirme veya yorumlama gereklidir. Bilgilendirme oturumu, simülasyonların kazandırması beklenen ilgili kavramları açığa çıkarma zamanıdır. Bilgilendirme oturumunda şu sorular sorulur (Smith ve Boyer, 1996: 693):

- i)* Süreçleri, amaçları, motivasyonları, kısıtlamaları ve kaynakları tasvir eden açık uçlu sorular:
- Ne oldu?
  - Neden bir fikir birliğine varılamadı?
  - Doğru bir cevap/çözüm var mı?
  - Kimler kazandı ve kimler kaybetti?
  - Bu simülasyon sürecinde sizi ne sınırlendirdi? Neden?

- Hangi konular önemliydi? Bu konular tüm oyuncular için aynı mıydı?

Bu türden sorular öğrencilere davranışlarının arkasındaki kurumsal ve politik kuvvetleri kendi kelimeleriyle ifade etmelerini sağlar. Ayrıca öğrencilerin cevaplarından daha derin bilgileri elde etmemiz gerekecektir.

*ii)* Başlıca oyuncularla hedefleri, motivasyonları ve hayal kırıklıkları hakkında röportaj yapılabilir ve şu örnek sorular kullanılabilir:

- Sayın Başkan, tam olarak başarmaya çalıştığınız şey ne idi ve bunu yapmanıza engel oluşturan şeyler nelerdi?
- Sayın Meclis Başkanı, Başkan çoğunluk partisinin engelleyici olduğunu iddia ediyor. Böyle bir açmazda neden olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- ... siz bir Başkan vekilisiniz, ancak Başkan'ın onaylamadığı bir karar verdiniz. Sizi bu kadar bağımsız yapan nedir? İsteseydiniz ne kadar ileri giderdiniz?

*iii)* İletişim ile ilgili sorular: Bu tür sorular oyun sırasında örtülü olarak geliştirilmiş olabilecek kalıpları ve fiili normları ortaya çıkarabilir.

- Kiminle konuştunuz/konuşmadınız? Neden?
- İzlediğiniz strateji üzerinde eksik bilgilerin nasıl bir etkisi oldu?
- Kimlere güvendiniz? Neden?
- Başkan ile neden konuşmadınız?

*iv)* Oyunun gerçekliği üzerine sorular: Bu tür sorular, öğrencilerin simülasyonun gerçek dünyada durumlarını yansıtmaya düzeyini anlamalarına yardımcı olmaktadır.

- Simülasyon, hangi yönleriyle gerçek dünyaya benzerlik gösterdi ve hangi yönleriyle gerçeklikten uzaklaştı?

İyi bir simülasyon tasarımının bileşenlerini/aşamalarını açıkladıktan sonra bir simülasyonda olması gerekenlerin detayları üzerindeki görüşleri ele almak yerinde olacaktır. Bu kapsamda, herhangi bir simülasyon tasarımının mutlak olarak tatminkâr bir neticeye varması gerekmez. Benzer şekilde katılımcıların tamamı tasarlanan simülasyonda yaşananların adil olduğunu fark etmesi de gerekmez. Örneğin, ICONS'nin çok taraflı müzakereleri öğretmek için kullandığı Uluslararası Balina Avcılığı Komisyonu simülasyonunda takımların kaynakları oldukça eşitsizdir. Bu durum, müzakereler üzerinde gücün etkisini katılımcılar için açık bir şekilde ortaya koymakta ve maddi gücün bulunmadığı bağlamlarda prosedür güç üretme becerisi için öğretim elemanının puan vermesine izin

vermektedir (Asal ve Blake, 2006): Simülasyon gerçek dünyadaki aktörlere ve vakalara (Küba Füze Krizi, ABD Kongresinin çalışmaları) veya kurgusal bir olaya mı dayanması gerektiği önemlidir. Kurgusal bir olay, önyargılardan ya da algılardan ve ayrıca duygulardan kaçınmaya yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, simülasyonlarda kurgusal bir olay kullanmak arka plan oluşturmak için daha fazla hazırlık gerektirir. Tüm bunların yanında, özellikle gerçek dünyadaki olaylara veya konulara odaklanıldığında, belirli içerik türlerine odaklanmak çok daha zordur ancak teorik sorunlar kurgusal bir olay kullanarak genellikle daha kolay ele alınabilir.

Jansiewicz (2007; akt. Kahn ve Perez, 2009), hem katılımcılar hem de koordinatörler için açıkça yazılmış el kitapları hazırlamıştır<sup>1</sup>: Özellikle Amerikan yasama-yürütme süreci oyunu için *The Game*'in gerçekliğini açık biçimde tanımladığı *The Game of Politics Participant's Manual*. Jansiewicz ayrıca *The Game*'in yapısını ve her bir oturumun liderliğini belirlemede çoğunluk partisinin baskın rollerine ilişkin açıklamaları içeren üç sayfalık algısal bir inceleme sunar: Meclis iç yönetmeliği, Senato ve Meclis Bütçe Komisyonları ve konferans/toplantı/müzakere komitelerinin önemi.

*The Game*'in makro uygulaması Başkan, yürütme organı personelleri ve medyanın da önemini vurgulamakla birlikte Jansiewicz (2007; akt. Kahn ve Perez, 2009), *The Game*'in yasa hazırlama, bütçe, yürütme emirleri ve mahkeme kararlarından oluşan politika çıktılarının açık bir betimlemesini sağlamaktadır. Simülasyonda kullanılan *Olay Örgüleri* dinamik bir süreç sağlar. *Olay Örgüleri*; büyük iç ve askeri tehditleri, seçmenlerin hizmet taleplerini ve çıkar gruplarından, medyadan, diğer politika yapıcılardan veya fiili saldırılardan gelen baskıları, cinsel taciz skandallarını, doğal afetleri, ırksal çekişmeleri içerebilir. *Olay Örgüleri*'nin yaklaşık yarısı yasama komiteleri, yürütme personeli ve medya için her yeni oturumun başında dosyalara yerleştirilir ve oturumun başlamasından kısa bir süre sonra kalan *Olay Örgüleri* 30 saniyelik aralıklarla sunulur. Jansiewicz (2007; akt. Kahn ve Perez, 2009), bu *Olay Örgüleri*'nin değerini şu şekilde açıklamaktadır:

“...öğrenciler Amerikan siyasetinde sadece bütçeleri, yürütme kararlarını ve mahkeme kararlarını oluşturmaktan çok daha fazlası olduğunu görecekler...ve bu sıkı yapılandırılmış bir simülasyon oyunu olmadığından öğrenciler kılavuzun “Biyografiler” bölümünde açıklanan mevcut medya, yasama veya yürütme alanlarından herhangi birini seçmekte özgürdürler...”

Katılımcılar kendi yasalarını teklif edebilir veya açıklamaları ve mali notları içeren 180 adet yasa tasarısı arasından seçim yapabilirler. Yasama sürecini kolaylaştırmak için

<sup>1</sup> *The Game*'i nasıl edinebileceğiniz ve kullanabileceğiniz hakkında bilgi için bkz. [www.gameofpolitics.com](http://www.gameofpolitics.com).

önerilen her bir yasa tasarısı otomatik olarak kılavuzda belirlenen daimî komiteye atanır. *Kılavuz*'da Siyasi partilerin ve siyasi eylem komitelerinin siyasi katkılarını yasaklamak, ulusal bir satış vergisini kabul etmek, mahkumların ve şartlı tahliye olanların cildinin altına dijital implantlar yerleştirmek, tecavüz veya annenin sağlığına yönelik tehditler hariç kürtajların yasaklanması, fosil yakıt kullanımını sınırlayarak küresel ısınmanın azaltılması gibi tasarı örnekleri bulunmaktadır. Simülasyon, öğrenci sayısına göre değişebilen Cumhuriyetçi Meclis, Demokrat Senato, Demokrat Başkan ve medya mensuplarını içerir. Oyunu canlandırmadan önce ders sırasında öğrenciler gösterecekleri gerçek rolü diğer parti rollerini işgal eden gerçek öğrencilerin isimleriyle birlikte parti üyeliklerini ve resmi konumlarını alırlar. Ayrıca, öğrenci etkileşimini sağlamak için sınıf arkadaşlarının telefon numaraları ve e-posta adresleri öğrencilere dağıtılır (Jansiewicz, 2007; akt. Kahn ve Perez, 2009).

### **2.2.2. Simülasyonlarda Öğrenme Çıktıları ve Değerlendirilmesi**

Öğretim elemanlarının, öğrencileri daha derin bir öğrenme düzeyine ulaştırmak adına dar bir konuda olabilecekleri ele alarak belli bir dereceye kadar önemli ve geniş kapsamı feda etmesi simülasyon kullanmanın en temel dezavantajıdır. Ayrıca retorik ve mevcut alan yazındaki pek çok iddianın aksine karar verme simülasyonlarının kullanımının öğrenci çıktıları üzerindeki etkileri hakkında önemli araştırma kanıtları bulunmamaktadır. Birçok çalışma, sadece kesitsel öğrenci geribildirimlerini veya karar verme simülasyonlarına katılım ile çalışma sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca Baranowski ve Weir'e (2015) göre mevcut araştırmalar simülasyonların faydalı olduğuna işaret etse de uygulanan öğrenci öğrenmesi üzerine ölçümler eleştirilebilir.

Simülasyon etkileri genellikle kendine özgü amaçlar kapsamında oluşturulan anketler kullanılarak ölçülmekle birlikte (Baranowski, 2006; Galatas, 2006) araştırma tasarımlarının çoğu ön-son test sonuçlarını karşılaştırmaya dayalı değildir (Bernstein 2008). Ayrıca sınavlar ve final notları gibi objektif ölçümlerin kullanılması, simülasyonun öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisinin izole edilmesini oldukça zorlaştırmaktadır (Baranowski ve Weir, 2015). Bunun yanında, karar verme simülasyonlarının öğrencilerin motivasyonu ve ilgisi (öğrenme çıktıları ölçerken önemli araçlar olarak) gibi duyuşsal davranışlara etkileri de incelenmeye devam etmektedir. Genel olarak Siyaset Bilimi öğrenme-öğretme alt disiplini, simülasyon öğrenme çıktıları yeterince değerlendirilmesi ve bir öğretim yöntemi olarak simülasyonların değerlerinin kanıtlanması üzerinde ilerlemektedir (Baranowski ve Weir,

2015; Duchatelet vd., 2018). Önceki çalışmalar dikkate alındığında, karar verme simülasyonlarının çeşitli öğrenme etkilerinin vurgulandığı ancak etkilerini metodolojik olarak sağlıklı bir şekilde ölçen daha kapsamlı bir araştırmaya ihtiyaç duyan spesifik aktif öğrenme ortamları olduğu sonucuna varılabilir. Bunun yanında daha az veriye sahip olunan konu, simülasyonların gerçekte öğrenci öğrenmesini ne ölçüde arttırdığıdır. Smith ve Boyer'ın (1996: 690-691) bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*“... Simülasyon kullanımında en az bilgi sahibi olunan şey yöntemin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisidir... (Biz) simülasyonun eleştirel düşünmenin, analitik becerilerin ve öğrenmeye yönelik motivasyonun geliştirilmesini teşvik ederken daha fazla anlama derinliği ve daha yüksek kalıcılık seviyelerini teşvik ettiği fikrini destekleyen çok sayıda anekdot kanıt biriktirdik ancak bu kanıtların büyük bir çoğunluğu standartlaştırılmadı ...”*

Motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi ve öğrenme çıktıları motivasyonun düzeyinin bilinirliğine işaret etmesi (Weiner, 1990) düşüncesi, öğrenme ortamlarının iyi bir şekilde yapılandırılmasının öğrenenlerin motivasyonunun artmasında ve bu motivasyonun üst düzeylere ulaşmasına katkı sağlayabilir. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının belli olmayan beklentilerine ilişkin algıları motivasyonu zedeleyen durumlar arasında gösterilebilir (Hancock, 2002; Katt ve Condly, 2009).

Simülasyon uygulamalarında, motivasyon ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ayırtmak sorunlu veya zor olabilir. Alan yazında bildirilen bu durumların çoğu anekdot olduğu için simülasyonda motivasyonun öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi açıkça belirtilememiştir. Bunun yanında alan yazındaki çalışmalarda öğrencilerin bir kısmı, motivasyonlarını azaltma olasılığı olan simülasyonların bir parçasını içeren rekabete dayalı, grup odaklı etkinliklere ya da rol yapma etkinliklerine katılmakta isteksizlik göstermekte oldukları belirlenmiştir (de Freitas, 2006; Stroessner vd., 2009).

Eğitmenlerin simülasyonlarını değerlendirirken ne tür araçlar kullandığını, araçların nasıl kullanıldığına dair sorunları ve hangilerinin etkili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. *Journal of Political Science Education* (JPSE) makalelerinde, öğretim elemanları simülasyonların etkinliğini belirlemek için çeşitli yöntemler geliştirmiştir. Bunlar arasında öz değerlendirme olanağı vermesi, tasarlanan simülasyonun niteliğini ölçmek için anketler çok fazla tercih edilmektedir (Baranowski ve Weir, 2015).

Öğretim elemanları, etkinliği değerlendirmeye çalışırken tipik sorunlarla uğraşmak zorunda kalmaktadır. Özellikle öğrencilerin öğrendiklerini ölçmenin bir simülasyon deneyiminden ne kadar keyif aldıklarını belirlemekten daha zor olduğunu belirlenmiştir. Öğrenciler, bir simülasyonda tecrübe ettiklerini nasıl algıladıkları konusunda önemli datalar sağlasa da bu datalar, simülasyonun öğrenme üzerindeki etkisinin ve hatta öğrencilerin sorulara yanıtlarının güvenilir bir işareti olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü öğrencilerin bir simülasyon algısı, simülasyonun kendisinin deneyimlerinden ziyade simülasyonun öğrencilerin önceki inançlarını onaylanması veya onaylanmamasından da etkilenebilir (Eiser, Stafford ve Fazio, 2008; Masnick ve Zimmerman, 2009).

Çoğu durumda, simülasyonların öğretim yöntemi değerinin nitel değerlendirmesi, öğretim elemanının, genellikle sözlü veya yazılı bilgilendirme ifadeleri veya anket soruları şeklinde öğrencilerin öz değerlendirmelerinden elde edilen anekdotal ve öznel izlenimlere dayanmaktadır. Bu tür öğrenci öz değerlendirmeleri genellikle öğrenmenin gerçekleştiğinin göstergesi olarak kabul edilir (Chasek, 2005; Enterline ve Jepsen, 2009; Hobbs ve Moreno, 2004). Değerlendirme etkinliklerinin hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin öğrenme deneyiminin en sıkıcı parçası olduğunu söylemek çok zor değildir. Genellikle sürecin geri kalanından kopuktur ve değerli bir öğrenme anından ziyade sürdürülmesi gereken bir angarya olarak görülür. Bu durumun simülasyonların kullanımıyla ilgili olarak büyük bir sorun olduğu açıktır çünkü odaklanılan şey büyük ölçüde senaryoların ve oyunların tasarımıdır. Bununla birlikte, öğretim elemanınca belirlenen ve simülasyon tasarımına dahil edilen öğrenme hedeflerine değerlendirme etkinlikleri başlangıçtan itibaren entegre edilmelidir. Öğretim elemanları simülasyon kullanmanın yararlarını, maliyetlerini ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini anlamak için gereken geri bildirim almalıdır. Öğrenme çıktıları değerlendirmek için veri kullanmanın önemli olduğuna inanıyorlarsa nasıl öğrettiklerine karar vermek için gerekli verileri kullanmalıdırlar (Ebert-May, Batzli ve Lim, 2003).

Simülasyonlar, öğrencilerin karmaşık araştırma konularına ilişkin yeni fikirlere ve yeni perspektiflere sebep olan geniş bir bilgi ağını oluşturabilmeleri ve aktif bir biçimde bilgiler oluşturabilmeleri için ödüllendirici bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu durum “otomatik bir sonuç” değildir ve eğitimcinin öğrencilerin hangi öğrenme hedeflerine ulaşacağına, öğrenmeyi kolaylaştırmak için en uygun öğretim yönteminin ne olduğuna ve sonuçların ne kadar iyi başarıldığına bağlıdır (Zald ve Gilchrist, 2008). Bu bağlamda, simülasyon tasarımı ve bir simülasyonun etkili işleyebilmesi için gerekli olan bileşenler ve

aralarındaki ilişkiler açıklanmıştır. Elde edilen kriterler doğrultusunda bir sonraki bölümde Siyaset Bilimi eğitiminde en sık kullanılan Amerikan hükümeti simülasyonları incelenecektir.

### 2.3. Bulgular ve İlgili Araştırmalar

Araştırma Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kongre simülasyonlarını temel alan çalışmalar aşağıda yer alan tabloda yazar, yayın adı, yayın tarihi ve yayın yeri açısından gösterilmiştir. Devamında çalışmaların içerik analiz ile analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve son olarak ise çalışmalar hakkında kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini özel olarak inceleyen makalelerin yayımlandığı “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” dergileri başlıca veri kaynakları olarak tercih edilmiştir. Bu veri kaynaklarında kongre simülasyonlarını temel alan çalışmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde kongre simülasyonlarını temel alan çalışmaların *Journal of Political Science Education* ve *Political Science & Politics* dergilerinde yayımlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tablo incelendiğinde kongre simülasyonlarını temel alan araştırmaların 2000 yılı ile 2014 yılları arasında yayımlandığı görülmekte olup, son 5 yılda yayınlanan kongre simülasyonlarını temel alan araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum kongre simülasyonları açısından bir sınırlılık olarak görülebileceği, alan yazında önemli eksikliğin olduğunun da kanıtı olarak gösterilebilir.

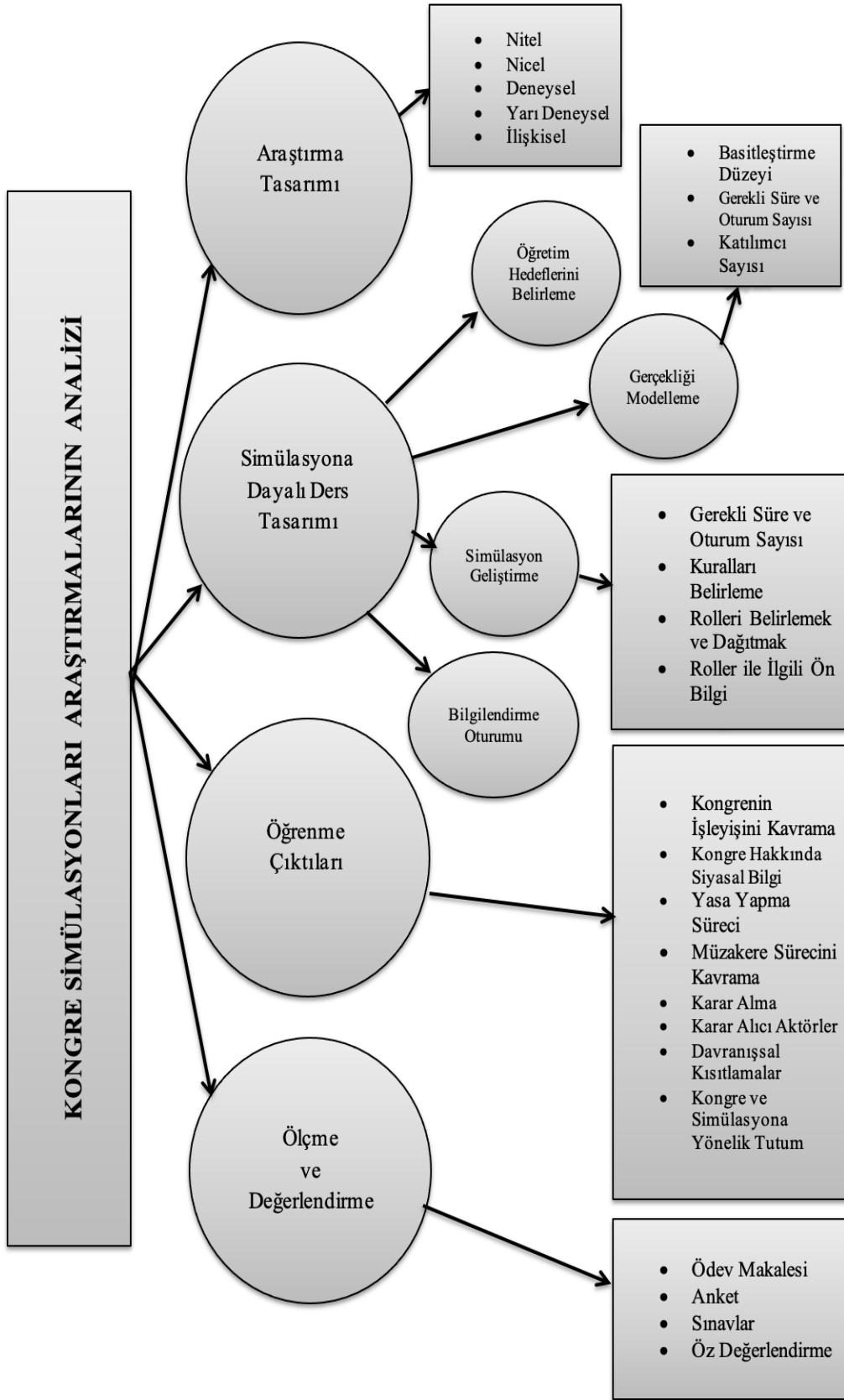
Yukarıdaki tabloda kongre simülasyonlarının temel alındığı çalışmaların künyesi yer almaktadır. Devamında ise Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve simülasyon öğretim tekniğinin anahtar kavramları kod kabul edilerek Kongre simülasyonları araştırmalarının içerik analizi sonucunda gerektiğinde alt temalar gerektiğinde üst temalar oluşturularak elde edilen bulguların şekilsel gösterimine yer verilmiştir.

Siyaset Bilimi alan yazınında simülasyonları ele alan ve yukarıda künyeleri verilen araştırmalardan, simülasyonların çeşitli öğrenme etkilerine vurgu yapılmasına rağmen, simülasyonun öğrenme ortamına yönelik etkilerini yöntembilimsel açıdan ele alan kapsamlı araştırmalara gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma Siyaset Bilimi öğretiminde simülasyonun etkilerine yönelik araştırmacılar arasında belli bir farkındalığın oluşmaması veya eğitim disiplini temelinde Siyaset Bilimcilerin konuyu ele almamaları gösterilebilir.

**Tablo 1.** Siyaset Bilimi Eğitiminde Kongre Simülasyonlarını Temel Alan Çalışmalar

Yazarlar	Yayın Adı	Yıl	Yayın Türü	Yayın Yeri
Ciliotta-Rubery, A. ve Levy, D.	Congressional Committee Simulation: An Active Learning Experiment	2000	Makale	Political Science & Politics
Frederking, B.	Simulations and Student Learning	2005	Makale	Journal Of Political Science Education
Lay, J. C. ve Smarick, K. J.	Simulating a Senate Office: The Impact on Student Knowledge and Attitudes	2006	Makale	Journal of Political Science Education
Baranowski, M.	Single Session Simulations: The Effectiveness of Short Congressional Simulations in Introductory American Government Classes	2006	Makale	Journal of Political Science Education
Kahn, M. A. ve Perez, K. M.	The Game of Politics Simulation: An Exploratory Study	2009	Makale	Journal of Political Science Education
Sands, E.C. ve Shelton, A.	Learning by Doing: A Simulation for Teaching How Congress Works	2010	Makale	Political Science & Politics
Baranowski, M. ve Weir, K.	Power and Politics in the Classroom: The Effect of Student Roles in Simulations	2010	Makale	Journal of Political Science Education
Mariani, M. ve Glenn, B. J.	Simulations Build Efficacy: Empirical Results from a Four-Week Congressional Simulation	2014	Makale	Journal of Political Science Education

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Siyaset Bilimi Eğitimi'nde öğrencilerin performansının değerlendirilmesinin tasarımının önemli olduğu ve istenen öğrenme çıktılarının ulaşımla düzeyinin nasıl ve ne şekilde ölçüldüğü konusunun önemle ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Simülasyonlar Siyaset Bilimi sınıfında popüler öğretim araçları olmasına rağmen ve son yıllarca çok miktarda nicel ve nitel verilerin toplanmasına rağmen simülasyonların öğretim yöntemi olarak verimli olup olmadığı belirsizliğini korumaktadır (Lean vd., 2006; Smith ve Boyer, 1996). Bu durum simülasyonları değerlendirme yöntemlerinin sistematik bir biçimde ele alınması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.



**Şekil 1.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Kongre Simülasyonları Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Şekil 1’de Siyaset Bilimi eğitiminde kullanılan simülasyon öğretim tekniğinin incelenmesine dayanan bilimsel çalışmalarda araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve simülasyona dayalı ders tasarımında öğretim hedeflerinin belirlenmesi, gerçekliğin modellenmesi ve bilgilendirme oturumunun yapılması üzerinde durulmuştur. İçerik analizi için doküman kabul edilerek incelenen araştırmalarda, genel olarak Kongrenin işleyişini kavrama, Kongre hakkında siyasal bilgi kazanma, yasa yapma sürecini ve müzakere sürecini kavrama, karar alma becerisi, karar alıcı aktörleri ve davranışsal kısıtlamalarını anlama öğrenme çıktıları olarak hedeflenmiştir. Ödev makaleleri, sınavlar, anketler ve öz değerlendirmenin incelenen araştırmalarda ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı saptanmıştır.

Tez çalışması kapsamında; Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve simülasyon öğretim tekniğinin anahtar kavramları kod varsayılarak üretilen alt ve üst temalardan oluşan bulguların elde edildiği ve içerik analizi yapılan Kongre Simülasyonu çalışmalarının kullandıkları araştırma modelleri, simülasyon tasarımları, simülasyonlarını uygulama aşamaları ve bu çalışmaların ulaştıkları bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

Sands ve Shelton (2010), “*Learning by Doing: A Simulation for Teaching How Congress Works*” adlı çalışmalarında öğrencilerin kanun hazırlama sürecinin inceliklerini anlamalarına destek olmak için Kongre simülasyonları tasarlanmışlardır. Çalışmada katılımcılardan Alaska Vahşi Yaşam Rezervinde petrol sondajına yönelik bir yasa tasarımlarını istemiştir. Çalışmanın uygulama aşamasında potansiyel konular arasında, suikast tüfeklerine federal bir yasak, bayrak yakma hakkında federal bir yasak, Geride Bırakılan Çocuk Yok Yasası’nı geri çeken veya genişleten bir federal yasa tasarısı, trans yağa federal bir yasak ve devlet okulu seçimini ve/veya okul kuponlarını destekleyen bir federal yasa tasarısı sunulmuştur.

Sands ve Shelton (2010), simülasyonu gerçekleştirirken aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan prosedür bir taslak hazırlamıştır. Taslak, öğretim elemanının simülasyon öncesi görevlerini ve simülasyonun yürütülmesini açıklamıştır. Araştırmacılar çalışmalarında, öğrencilerin öğrenme hedeflerine hakimiyetini tam olarak değerlendirmek için çoklu ölçümler kullanmıştır. Öğrencilerin final puanlarının %25’i simülasyon süresince elde ettikleri yeniden seçilebilme oylarının sayısına göre verilmiştir. Simülasyonda, öğrenci final notunun başka bir bileşeni (%20), nihai yasa tasarısının kısa bir özetine ve tasarımın politika konusunu temsilcinin çıkarları ve ülkenin en iyi çıkarları açısından ne kadar iyi ele aldığı analiz

edebilmesine dayandırılmıştır. Öğrencilerin Kongrenin temsil sürecinin karmaşık yapısını pekiştirmesine yardımcı olmak bu ölçme yaklaşımının temel amacı olarak belirlenmiştir ve katılımcıların ilk öğrenme hedefine -öğrencilerin, ABD Kongresinde yasa tasarısının yasa haline gelme süreci hakkında daha iyi bir anlayış kazanması- ne düzeyde ulaştıklarını tespit etmek için öğrenci başarısı kümülatif sınavlarla ölçülmüştür. Kalan üç öğrenme hedefi için, öğrencilerin Kongre hakkındaki simülasyon öncesi ve sonrası görüşlerini karşılaştıran birkaç sorunun cevabını yansıtan üç ila beş sayfalık bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Sands ve Shelton (2010) araştırmalarında, simülasyonla öğretim ortamına yönelik olarak katılımcılardan genel tepkinin çok olumlu olduğunu görmüşlerdir. Araştırmaya göre öğrenciler hemen hemen oy birliğiyle aktif öğrenme yaklaşımından yararlandıklarını ifade etmiş Kongre ve yasa yapma süreçlerine ilişkin anlayışlarına önemli katkılar sunduğunu bildirmişlerdir. Öğrencilerin geri bildirimlerinden simülasyonun öğrencilerin Kongre üyelerinin tasarı hazırlamaya ve yasalaştırmaya çalışırken karşılaştığı birçok zorluğu anlamalarına yardımcı olmada başarılı olduğu açıktır. Simülasyonun birçok öğrencinin Kongre’de gerçekleşen müzakere düzeyi hakkındaki algılarını önemli ölçüde değiştirdiği görülmüştür. Nitekim öğrencilerin çok az ilgi gösterdikleri komiteler sınıf dersleri kapsamında ele alındığında, Kongre’de müzakere için durumu kurtaran unsur olarak görülmüştür. Simülasyona katılan öğrencilerin, Kongre üyelerini motive eden bu unsurların kamu yararına yönelik değil kendi çıkarlarına yönelik olduğu inancını ortadan kaldırmamıştır. Sands ve Shelton’ın (2010) simülasyon uygulamasında öğrencilerin %80’inden fazlası simülasyondan sonra politika oluşturma sürecinde kişisel çıkarların rolü hakkında çok farklı görüşler deneyimleyerek ayrılmışlardır. Öğrenciler, Kongre üyelerinin çoğunun yeniden seçimle ilgilenmesini anlamlı bulurken kişisel çıkar arayışının aslında kamu yararına olduğunu fark ettiklerini dile getirmiştir. Son olarak, birçok öğrenci, Kongre üyeleri hakkında çok daha olumlu algıyla simülasyonu tamamlamıştır.

Baranowski ve Weir (2010) “*Power and Politics in the Classroom: The Effect of Student Roles in Simulations*” adlı çalışmalarına sınıf içi simülasyonlarda iktidar (power) rollerinin öğrenci deneyimlerinde önemli farklar yaratabileceğini öne sürerek başlamışlardır. Bunu test etmek için bir Amerikan Siyasetine Giriş dersinde Kongre simülasyonlarına katılan öğrencilerin Kongre, yasama süreci ve simülasyon deneyimleri ile ilgili izlenimlerini araştırmışlar, daha sonra çoğunluk ve azınlık partilerine atanan öğrenciler ile yüksek güç

rolünü (çoğunluk partisindeki liderlik pozisyonları) ve düşük güç rollerini üstlenenler (azınlık partisindeki liderlik pozisyonları) arasındaki tepkileri karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonunda, iktidar rolünün öğrencilerin Kongre veya yasama sürecine yönelik genel görüşleri üzerinde çok az etkisi olduğu ancak iktidarın rolünü üstlenen öğrencilerle iktidar dışı rolleri üstlenen öğrencilerin simülasyona dair izlenimleri arasında belirgin farklılıkların görüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın yazarları, iktidar rolleri içindeki öğrencilerin yasama sürecine dair daha fazla bir anlayış/kavrayış ve beğeni kazandığını bildirmiş ve bu öğrencilerin simülasyonu iktidar dışı rollerdeki öğrencilerden daha değerli bir deneyim olarak algıladığını tespit etmişlerdir. Bu tespit dikkate alındığında, öğrenenlerin iktidar ve iktidar olmayan rolleri tecrübe etmelerine olanak veren simülasyonlar, öğrenenlerin sadece bir tek rol yaşadıkları durumlarda kullanılabilir. Çalışmalarında simülasyon ortalama 60-65 dakika sürmüş ve 75 dakikalık ders sonunda bilgilendirme oturumu için yeterli zaman kalmıştır. Bilgilendirme sırasında yapılan en yaygın yorumlar, yasaların geçirilmesinin zorluğundan ve bazı inatçı üyelerin -özellikle liderlik pozisyonlarında olanların- işlere taş koymasından bahsedilmiştir.

Baranowski ve Weir'in (2010) simülasyon uygulamasında hayal kırıklığı en çok senatörler tarafından yaşanmıştır. Araştırmacılar, Meclis'te çoğunluk partisi liderliği tarafından süreçten büyük ölçüde uzaklaştırıldıklarını hissettikleri için azınlıktaki öğrencilerin yılgın bir ruh haline büründüklerini belirlemiştir. Bölgesindeki seçmenin düşüncesi ile partinin istekleri arasında gezinmenin zorluğu, böyle bir ihtilafla karşılaşan üyeler tarafından gündeme getirilmiş ve öğrencilerin yasama sürecini daha iyi anlayarak simülasyonu tamamladığı görülmüştür. İktidar ile iktidar olmayan gruplar arasında yasama süreci bilgisi açısından çok az fark olduğu ve her iki güç grubundaki öğrencilerin de simülasyon sonrası anketinin bir parçası olarak uygulanan yasama bilgisi sınavı sorusunda daha yüksek puan aldığı ancak farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. İktidar rolünün öğrencilerin Kongre'yi bir kurum olarak görmelerini etkilediğine dair bir kanıt bulunamamasına rağmen bu tüm yasama simülasyonları için geçerli olmayabilir. Bir ders saati ile sınırlı olarak tasarlanan simülasyon, yasama sürecinin belirli unsurlarının basitleştirilmesini gerektirmiştir. Baranowski ve Weir'e (2010) göre uyguladıkları simülasyon o kadar fazla sadeleştirilmişti ki -öğrenciler bunları hissetmiş olabilirler- bu durum gerçek yasama sürecinden farklı olarak simülasyon deneyiminin Kongre görüşleri üzerinde bir etki oluşturmamasına neden olmuştur. Bir araştırmacı simülasyon sonrası bir anket uygulayarak simülasyonun gerçekçiliği hakkında öğrencilerle görüşerek bunun nedenini açık bir şekilde ortaya koyabilir. Diğer bir yaklaşım ise

bir ön-test uygulamak ve öğrencilerin Kongre görüşleriyle ilgili yanıtlarını son-test yanıtlarıyla karşılaştırmak olacaktır.

Lay ve Smarick (2006), “*Simulating a Senate Office: The Impact on Student Knowledge and Attitudes*” adlı çalışmalarında bir deneysel öğrenme programının etkinliğini ve bir Amerikan Hükümetine giriş dersinde kullanılan ABD Senatosunun çevrimiçi bir simülasyonunu incelemiştir. Çalışmada, simülasyonun etkisini değerlendirmek için kontrol ve deney grubu için ön-son test anketlerinden elde edilen siyasal bilgi ve tutumlar hakkındaki bulguları sunmuş; bu verilerin, simülasyon egzersizlerinin vatandaşlık eğitimine umut verici bir yaklaşım olabileceğini ortaya koyduğunu bildirmişlerdir. Çalışmada kullanılan simülasyon Uluslararası İletişim ve Müzakere Simülasyonu (ICONS) Projesi kapsamında tasarlanmıştır. Bu simülasyonun yapısı ICONS'nin öğrencilerin yasama sürecinin nüanslarını ve özellikle rekabet eden öncelikler karşısında yasama önceliklerini belirleme ve sürdürme konusunda karşılaştıkları baskıları arttıran bir etkinlik yaratma hedefini yansıtmaktadır. Müzakerelerin çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi, bu simülasyonun önemli ve diğer simülasyonlardan farklı bir özelliğidir. ICONS, katılımcılar arasında hem eş zamansız hem de eş zamanlı iletişimi kolaylaştıran bir internet uygulaması ve ayrıca internet erişimi olan herhangi bir bilgisayardan araştırma yapmayı, kanun değişikliği taslağı hazırlamayı ve oylamayı kolaylaştıran bir internet uygulaması geliştirmiştir. Bu simülasyon gerçekte var olan 100 senato ofisi yerine sadece 15 kişilik bir görev listesini içermektedir. Benzer şekilde, simülasyon, mevcut 16 komitenin tamamı yerine yalnızca 5 daimî Senato komitesi içermektedir. Simülasyon geliştiricileri bu kararı Amerikan Hükümeti dersinin öğretim elemanları ile birlikte almıştır. 100 senatör (16 komite) bulunduran bir alıştırma birçok açıdan daha gerçekçi olabilir ancak bir öğretim elemanı için yönetilmesi zor bir sürece neden olur. Benzer şekilde, öğrenci sayısının az olduğu sınıflar da öğretim elemanları için kullanışlı olmayabilir. Daha da önemlisi ICONS geliştiricileri, Senato içindeki yasa koyma politikalarının senatörler farklı çıkarları, seçmenleri ve ideolojileri temsil ettiği sürece bu senatörlerin bu küçük yapay senatör örneğinde dahi etkili bir şekilde gösterilebileceğini belirlemiştir. Öğrencilerin, 15 farklı ofis arasındaki etkileşimlerin karmaşıklığını deneyimlediklerinde 85 ek ofisin katılımının yasa yapma sürecini daha da karmaşık hale getireceğini anlamaları zor olmamıştır. Bu simülasyon için oluşturulan komiteler ve yasa tasarıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Lay ve Smarick'in (2006) çalışmasının uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir: Simülasyon, araştırma ve planlama aşamasını izleyen üç aşama ile başlar. Gruplar, ilk aşamada komiteler içerisinde tartışır ve her tasarı için özel değişiklikler önerir. Birinci aşama, komite üyelerinin önerilen her bir değişiklik için oy kullanmasıyla sona ermektedir. İkinci aşama, o an komiteler tarafından incelenen her bir tasarının kaderine odaklanan senatör-ekipleri arasında ek tartışmalar içermekte ve her bir tasarının komite dışında sunulup sunulmayacağına veya daha doğrusu komitede “ölüp ölmeyeceğine” karar vermek için oylamayla sona ermektedir. Son olarak üçüncü aşamada, komite dışı sunulan tüm tasarıları tartışan ve oylayan 15 senatörün tam senatosunu içerir.

**Tablo 2.** ICONS Senato Simülasyonunda Dikkate Alınabilecek Komiteler ve Tasarı Konuları

Komiteler	Tarım, Beslenme ve Orman Komitesi	Ticaret, Bilim ve Ulaştırma Komitesi	Çevre ve İmar Komitesi	Mali Komite	Sağlık, Eğitim, Çalışma ve Emeklilik Komitesi
Konular	Ormanları Koruma	Kök Hücre Araştırmaları	Geri Dönüşüm Programları	Ekonomik Teşvik	Okul Harcamaları
	Çiftlik Sübvansiyonları	Cep Telefonu Kullanımı ve Kuralları	Açık/Yeşil Alanların Korunması	Terör Saldırısı Mağdurlarına Yardım	Emekliliği İyileştirme
	Okul Beslenmesi	NASA'nın Finansmanı	Nükleer Santrallerin Denetlenmesi	Sosyal Güvenliğin Özelleştirilmesi	Reçeteye Satılan İlaçlar için Sigorta

**Kaynak:** Lay ve Smarick, 2006.

Lay ve Smarick (2006) tarafından yürütülen simülasyonun her aşamada en az bir hafta sürdüğü görülür. Bu simülasyon için önceden belirlenmiş bir sonuç yoktur. Çalışma Amerikan Siyasetine Giriş dersi kapsamında belirlenen iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Geleneksel ders formatı kullanan bir sınıf kontrol grubu olarak görev yaparken diğer sınıf - deney grubu- yukarıda açıklanan simülasyonu kullanmıştır. Kontrol grubunun öğretim yöntemleri, konu anlatımları, yazılı ödevler ve birkaç test üzerine yoğunlaştığı için geleneksel olduğu görülür. Kontrol grubunda, Amerikan Hükümeti dahilinde herhangi bir konuya özel bir vurgu yapılmamış, deney grubunun dersi de benzer şekilde Amerikan Hükümetinin bir incelemesi olarak verilmiştir. Kongre'ye ve yasama süreçlerine kuvvetli bir şekilde değinilen çalışmada kullanılan ön test ve son test anketleri iki ayrı Amerikan Hükümeti Giriş dersinde de uygulanmıştır. Bunlardan biri düz anlatım ve standart testler gibi geleneksel öğretim

yöntemlerini kullanmış diğeri ise geleneksel yöntemlere çevrimiçi bir simülasyon eklenerek kullanılmıştır. Grupların tutum değişiklikleri ve siyasi bilgileri karşılaştırılmıştır. Özellikle kontrol ile deney grupları arasındaki benzerliklere ve farklılıklara odaklanmıştır. Araştırmacılar, vatandaşlık eğitimi için simülasyonların etkili bir teknik olabileceği ancak simülasyonların amaçlarının şeffaf ve beklentilerin makul düzeyde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Simülasyonla öğretim sürecine dahil olan öğrenciler, geleneksel öğretimle ders yapan öğrencilere göre yasama süreci konusunda edindikleri bilgilerin daha fazla olduğu ve dersteki sinizm düzeylerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Araştırma, simülasyonların öğrenciler üzerinde ne gibi belirli etkilere sahip olabileceğinin derecesini incelemeye fayda sağlamış ve bir simülasyona katılanlara karşı geleneksel öğretim yöntemlerine maruz kalan Amerikan hükümeti öğrencileri arasındaki politik bilgi ve tutum seviyelerindeki değişiklikleri incelemek için öğrenci tepkilerini anekdot raporlarının ötesine geçirmiştir. Simülasyon çalışmalarının birçoğunda olduğu gibi bu çalışmanın da eksiklikleri olduğu görülebilir ancak sonuçlar simülasyonların öğretmenlerin kullanmaları için harcaması gereken ek zaman ve çabaya değip değmeyeceğini göstermesi adına giriş niteliğindedir.

Frederking (2005) tarafından yürütülen “*Simulations and Student Learning*” adlı çalışmada, öğrencilerin Amerika Birleşik Devletleri Senatosunu simüle eden giriş niteliğindeki altı Amerikan Hükümeti dersinden elde ettikleri sonuçları paylaşmışlardır. Öğrencilerle yapılan simülasyonsuz altı Amerikan Hükümeti dersi sınav notları ile ders hakkındaki değerlendirmeleri ve aynı derste bir simülasyona katılan öğrencilerin ders hakkındaki değerlendirmelerini ve sınav notlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada, simülasyonun kullanıldığı derslerden toplanan öğrencilerin ders hakkındaki değerlendirmelerinin ve sınav puanlarının simülasyonsuz derslerden anlamlı olarak yüksek olup olmadığını test etmek için basit istatistiksel ölçümler kullanılmış ve sonuçta bahsi geçen bu deneysel araştırma tasarımıyla simülasyonların etkinliği üzerine mevcut alan yazından daha fazla sistematik nicel kanıtla ulaşılmıştır. Araştırmacının dersleri, birçok yönden yapısal olarak aynıdır ve hepsi yaklaşık 30 öğrenciyle birlikte bir Midwest sosyal bilimler kolejinde sunulan Amerikan Hükümeti dersidir. Dersleri yapılandırmak için araştırmada aynı üç temayı “elite democracy versus popular democracy”, “majority rule versus individual rights”, “politics as a game versus politics as a conversation” seçmiş ve her derste Miroff’un *Debating Democracy* metninin farklı baskıları kullanmıştır. Bu simülasyon çalışmasında, Amerikan Hükümeti dersinin geleneksel konuları olan anayasa, federalizm, medeni özgürlükler, katılım, kamuoyu, seçimler, partiler, çıkar grupları, yürütme, yasama organı, yargı, medeni haklar ve

kamu politikası gibi kavramlar ele alınmıştır. Frederking (2005), çalışmasının merkezine aldığı temel demokrasi teorisi sorusunu şu şekilde belirlemiştir:

*“Kapsayıcı soru her zaman teorik bir demokrasi sorusudur: Çoğunluğun genellikle hükümeti düzen ve eşitlik sağlaması için yetkilendirdiği popüler demokrasiyi mi tercih etmeliyiz? Yoksa sınırlı hükümetin özgürlüğe ve mahremiyete öncelik verdiği elit demokrasiyi mi tercih etmeliyiz?”*

Frederking'in (2005) araştırmasında, sınavlar bütün derslerde oldukça benzerlik göstermiş ve aynı içerik üzerine üç sınav uygulanmıştır. Birinci sınav anayasa, sivil özgürlükler ve federalizm hakkında, ikinci sınav katılım, kamuoyu, seçimler, partiler ve çıkar grupları hakkında, üçüncü sınav ise yürütme, yasama, yargı, medeni haklar ve kamu politikası hakkındadır. Frederking (2005), her derste aynı standart öğrenci değerlendirme formunu kullanmış, simülasyon alan yazının en sık dile getirdiği öğrenci çıktılarını ölçmek için bu standart formlardan Likert tipi ölçümleri seçmiştir:

- 1) *Bu ders çok ilginçti,*
- 2) *Bu ders bağımsız düşünmemi teşvik etti,*
- 3) *Bu ders konuyla ilgili anlayışımı arttırdı,*
- 4) *Bu ders sözlü ve yazılı becerilerimi geliştirmeme yardımcı oldu,*
- 5) *Bu ders iyi bir öğrenme deneyimiydi.*

Frederking (2005), deney grubunda kullanılan Senato simülasyonunu, simülasyon alan yazınında bulunan tasarım özelliklerine göre oluşturmuş ve öncelikle öğrencilere simülasyonun şu amaçlara yönelik tasarlandığını belirtmiştir:

- 1) *Yasama süreci anlama ve benimseme düzeylerini arttırmak,*
- 2) *Problem çözme, eleştirel düşünme ve kendi siyasi felsefelerini geliştirme fırsatları sunmak,*
- 3) *Sözlü ifade ve yazma becerilerini geliştirmek.*

Öğrenciler, bu simülasyonda, gerçek ABD senatörlerinin rollerini üstlenmiş ve simülasyon sırasında üç ayrı komiteye yerleştirilmiştir: İç Güvenlik, Sosyal Güvenlik ve Eğitim. Araştırmacı tarafından öğrencilere komite tercihlerini sunulduktan sonra her öğrenciye belirli bir komitede belirli bir Senatör rolü verilmiş ve her komite kendi yetki alanı içerisinde bir tasarı vermekle vazifelendirilmiştir. Bu tasarılar, dersin son üç haftası boyunca Senato Meclisinde tartışılmış (Frederking, 2005) ve öğrenciler kaçınılmaz olarak kuralların yasayı geçirme yeteneklerini nasıl engelledikleri konusunda hayal kırıklığına uğradıklarını görmüştür. Bu süreçte “Sınırlı Hükümeti” deneyimlemek simülasyonun temel araştırma gerekçelerindedir. Öğrenciler, neden yeniden seçilmeleri gerektiği üzerine simülasyonun

sonunda yapılan bilgilendirme oturumunda seçmenleri için bir konuşma hazırlamıştır. Bu tarz görevler, simülasyon esnasında öğrencilerden davranışlarını gözden geçirmelerini bekler ve daha önceki derslerde seçimler, kampanyalar ve oy verme davranışlarıyla ilgili öğretilenlerin çoğunu pekiştirir. Öğrenciler öğrendiklerini, simülasyonun gerçekçi olup olmadığını ve neleri değiştirebilecekleriyle ilgili simülasyonu değerlendirmiş ve bu değerlendirmelerin olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Frederking'in (2005) bulguları, simülasyonların öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış da dahil olmak üzere, aktif öğrenme stratejilerinin izlediği belirli hedeflere ulaştığı iddialarını desteklemektedir.

Baranowski (2006) tarafından yürütülen “*Single Session Simulations: The Effectiveness of Short Congressional Simulations in Introductory American Government Classes*” adlı çalışmada Amerikan Hükümeti giriş derslerini öğretirken simülasyonun etkilerini (varsa) test etmek için yarı deney yapılmıştır. Baranowski'nin (2006) gerçekleştirdiği bu çalışmanın uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir: Dersler 75 dakika sürmüş, aynı sınıfta arka arkaya ve haftada iki gün uygulanmıştır. Rastgele seçilen bir sınıf simülasyona alınmış diğer sınıf ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Simülasyondan ve Kongrenin sınıf içi tartışmasından önce her iki sınıfa yasama prosedürü bilgisine odaklanan bir ön test ve simülasyonun ardından her sınıfa bir son test uygulanmıştır. Baranowski'nin (2006) çalışmasında ön test ve son test soruları ve sınıf tartışması ile Kongre hakkındaki sorular aynıdır. Araştırmacı tarafından simülasyondan birkaç ders önce simülasyon için talimatlar ve bilgiler dağıtılmış, her öğrenci Meclis'e veya Senato'ya, Demokrat veya Cumhuriyetçi olarak atanmıştır. Simülasyonun uygulandığı tarihin siyasi gerçeklerini tam olarak yansıtabilmek için Cumhuriyetçi Parti'ye her iki mecliste az farkla bir çoğunluk verilmiştir. Öğrencilerin çoğuna ya liderlik pozisyonları -Çoğunluk Lideri, Azınlık Lideri, Çoğunluk ve Azınlık Parti Denetçisi ve Komite başkanları- ya kıdemli kongre üyesi pozisyonları ile yasa tasarısının başlangıçta değerlendirildiği komiteye veya alt komiteye atanan üye pozisyonları verilmiştir. Süreci kolaylaştırmak için öğrencilere, yasayı sıfırdan yazma girişiminde bulunmaları yerine, dikkate alacakları yasa tasarısı Baranowski (2006) tarafından sağlanmıştır. Baranowski'nin (2006) araştırmasında kullandığı ve Ciliotta-Rubery ve Levy (2000) önerisini takiben oluşturduğu yasa tasarısı, öğrencileri uzlaşmanın zor olacağı bir konu ile mücadeleye zorlamak için hem kısa hem de tartışmalıdır. Bu amaç için, Baranowski (2006) kendi çalışmasında yakın zamanda yasalaşan Ohio'nun *Defense of Marriage Act* kullanmıştır. Araştırmacının çalışmasının diğer aşamaları şu şekildedir: İlk olarak, simülasyonla eğitim alan sınıfın öğrencileri bir yasama simülasyonuna katılacaklarına

dair bilgilendirilmiştir ve Temsilciler ve Senato meclislerinden birine ve bir partiye atanmalarını sağlamak için kendilerine sunulan materyalleri incelemeleri istenmiştir. Sınıf, bir tarafında senatörler ve diğer tarafında temsilciler olacak şekilde iki yarıya bölünmüştür. Meclis ve Senatonun her bir yarısı, mevzuatı dikkate alan Yargı Komitelerine ayrılmış ve her iki partinin de liderleri strateji geliştirmeye karar verdikten sonra sahada çalışmaları için parti denetçilerini göndermiştir. Yargı alt komitesinde başlayan müzakereler, Meclis Başkanı ve kıdemli azınlık mensubu tarafından yönlendirilen üyeler yasa tasarısını tartışmıştır. Simülasyon belirlenen süreden önce sona ermiş ve bu durum araştırmacının hızlı bir bilgilendirme oturumu yapmasını sağlamıştır (Baranowski, 2006). Bilgilendirme oturumu sırasında alınan en açık mesaj, sürecin çok sinir bozucu olduğu ve tasarının bu tür bir ortamda nasıl geçirileceğini hayal etmenin bile zorluğudur. Baranowski'nin (2006) araştırmasında, ön test ve son teste verilerin hem simülasyonu hem de analizi ile ilgili öğrenci yorumlarına dayanarak simülasyonun öğrencinin yasama sürecini anlaması üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu tek oturumlu simülasyon deneyimi kendi kısa simülasyonlarını yapmaya çalışanlar için yararlı olabileceğine inanılan bazı dersler vermiştir. Bunlardan en dikkat çekici olanı, öğrencilere açık ve kapsamlı bir dizi ön yönerge vermenin önemidir. Yönergeler, hem öğrencilere verilmesi gereken önemli bilgileri hem de simülasyonun kurulumuyla ilgili bilgileri içermelidir. Bir simülasyon sorunsuz çalışması, tüm öğrencilerin ne kadar hazır ve istekli olduğuna bağlıdır ancak liderlik rollerini üstlenecek öğrenciler özellikle önem taşımaktadır. Ayrıca simülasyon rolünü rastgele atarken, daha yüksek motivasyonlu öğrencileri liderlik rollerine koymanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baranowski, 2006).

Kahn ve Perez (2009) tarafından yürütülen “*The Game of Politics Simulation: An Exploratory Study*” adlı çalışmalarında öğrenciler *The Game*'in<sup>2</sup> Makro uyarlamasında belirli yasama, yürütme ve medya rolleri için yarışmıştır. Bu çalışmada kullanılan simülasyon oyunu, güncel meselelerin ve siyasi figürlerin taklit edilmesini önlemek için gelecek dört ila altı yılı canlandırmaktadır. Bu dinamik simülasyon, basın toplantıları, dış tehditler, acil durumlar ve genellikle ulusal düzeyde meydana gelen ve düzenli bütçe ve yasa yapma politikalarını engelleyebilecek “dikkat dağıtıcı” olaylar ve seçmen baskıları içeren *Olay Örgüleri* kullanmıştır. Araştırmacılar tarafından yürütülen simülasyon için üç amaç ifade edilmiştir. Bunlardan ilki, *The Game*'i öğrenme teorisi ve simülasyon oyunlarını kullanmanın

---

<sup>2</sup> Makro-simülasyon ve mikro-simülasyon alternatifleri hakkında bir tartışma için bkz. [www.gameofpolitics.com](http://www.gameofpolitics.com).

bağlamına yerleştirmek, ikincisi ifade edilen öğrenme teorisi ve simülasyon oyunlarının amacını ve uygulamada ne şekilde işlev gördüğünü tanımlamak, üçüncüsü, ifade edilen öğrenme teorisi ve simülasyon oyunlarının öğrencilerin yasama-yürütme sürecinin formal ve informal yanlarını daha iyi kavramlarına yardımcı olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Kahn ve Perez'in (2009) simülasyon çalışmasında iki temel bulgu elde edilmiştir. Birincisi, öğrenciler geleneksel ders-tartışma yöntemine ve önde gelen bir Amerikan Siyaseti ders kitabının kullanımına dayanan öğretimden sonraki ara sınavda kötü performans göstermeleri; ikincisi, öğrenci puanlarının simülasyon oyununa katıldıktan beş hafta sonra final sınavında belirgin bir şekilde iyileşmesidir. Sınıf, iki öğrenci hariç simülasyon oyununa katıldıkları için geçirdikleri yaşantılardan memnun kaldıklarını belirtmiş ve daha geniş, daha güvenilir bir temel oluşturmak için *The Game* simülasyonlarının ve karşılaştırmalı değerlendirmelerin daha fazlasının yapılması gerektiğini bildirmişlerdir.

Ciliotta-Rubery ve Levy (2000) birinci sınıf öğrencilerinin bir çoğunun genel eğitim şartı olarak gördüğü ve onlar için bundan daha fazlasını ifade etmeyen bir derse ilgi duymalarını ve katılmalarını ikna etmenin özellikle önemli olduğunu düşüncesinden hareketle "*Congressional Committee Simulation: An Active Learning Experiment*" adlı çalışmalarında, öğrencilerin ders konusuna olan ilgisini artırmak, derse katılımlarını sağlamak ve yasama sürecinin zorlukları ve başarıları hakkında uygulamalı deneyim sunmak için bir Kongre komiteleri simülasyonu geliştirmiştir. Ciliotta-Rubery ve Levy (2000), çalışmalarında bir Kongre simülasyonunun, temsilcilerin yaptıkları işlerin çok önemli olmadığı şeklindeki öğrenci algısını değiştireceğini düşünmüştür. Dahası, öğrenciler seçmen ve partizan taleplerini karşılamanın ve karmaşık politika sorunlarıyla başa çıkmanın zorluklarını anlayabildiklerinde yasama sürecine daha gerçekçi bir bakış açısı geliştirebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Özetle, çalışmalarının amacı öğrencilerin bir komite simülasyonuna katılarak Kongrenin nasıl çalıştığını kendi başlarına keşfetmelerini sağlamaktır (Ciliotta-Rubery ve Levy, 2000). Araştırmacılar simülasyonu Amerikan Politikasına Giriş derslerinde uygulamış, sınıf kalabalık olduğu için iki grup bağımsız Meclis Ticaret Komiteleri, diğer ikisi Meclis Yargı Komiteleri olmak üzere dört gruba bölünmüştür. Bu iki komite araştırmacılar tarafından özellikle seçilmiştir. Çünkü bunların ikisi de politika komitesidir. Ticaret ve Yargı komitelerinin üyeleri uzun vadeli etkiye sahip belirli konular tarafından yönlendirilmektedir. Komite üyeleri olarak öğrenciler, gerçek dünyadaki rol modelleri gibi siyasi ve ideolojik kaygılarını dengelemekte zorlanırlar. Bu iki politika komitesinin parçalanma (fragmentation) düzeyleri müzakere sürecini daha da karmaşıklatacak olması açısından benzerdir. Bu geniş

politika komiteleri tarafından temsil edilen farklı gereksinimler ve sorunlar için çeşitli dış gruplar komite üyelerine baskı uygulayacaktır. Ciliotta-Rubery ve Levy'nin (2000) çalışmasında, öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra incelemeleri için bir yasa tasarısı bölümü verilmiş, ilk tasarı olan *The Public Smoke-Out Act* için iki Ticaret Komitesi görevlendirilmiştir. Bahsi geçen yasa tasarısı şu şekildedir: “2000 yılından itibaren okul kampüsleri, restoranlar dahil tüm işletmeler ‘dumansız’ olacaktır.” İki Yargı Komitesi ise *The License Not To Kill Act* tasarısı için görevlendirilmiştir (Dewhirst, 1997; akt. Ciliotta-Rubery ve Levy, 2000). Bu tasarı da şu şekildedir: “2000 yılı itibariyle, silah satın almak isteyen herkes Federal Hükümet’ten lisans almalıdır. Lisans alabilmek için yazılı bir testten, geçmiş araştırmasından ve psikolojik değerlendirmeden başarıyla geçmek gerecektir.” Kongre üyelerinin seçmenlerinin sosyal, ahlaki ve ekonomik ihtiyaçlarına bağlı olarak konuyla ilgili kendi görüşlerini dizginlemeleri ve temsil ettikleri kişilerin çıkarları için oy kullanmaları gerekir. Gerçek simülasyondan bir hafta kadar önce öğrencilere rolleri sunulmuştur. Roller, komite tartışmalarının sonuçlarını etkilemek için Fenno’nun (1973) önemli gördüğü değişkenler üzerine modellenmiştir (Ciliotta-Rubery ve Levy, 2000): “Üye hedefleri, çevresel kısıtlamalar, stratejik tesisler/kurumlar, karar verme süreçleri ve kararlar”. Ciliotta-Rubery ve Levy (2000), bu simülasyonda üye hedeflerine ve çevresel kısıtlamalara özellikle önem vermiştir. Her üyenin önerilen yasa tasarısına muhalefet etme ya da destekleme eğilimi büyük oranda geçmiş deneyimlere ve bu deneyimlerin üyenin gelecekteki hedeflerini nasıl biçimlendirdiğine göre değişmektedir. Örneğin Ciliotta-Rubery ve Levy (2000) tarafından yürütülen bu simülasyonda, silah kontrol yasa tasarısı Bayan Hale tarafından tanıtılmıştır. Bayan Hale, çocuğu bir fast food restoranında bir şiddet olayında öldürülen Kaliforniyalı liberal bir demoktrattır. Bayan Hale, bir silahla mücadele platformunda görev almış ve bu konuda politika oluşturmaya çalışmıştır. Bununla birlikte Bayan Hale, Yargı Komitesinde en üst düzey Demokrat olarak görev yapan Teksaslı bir Demokrat üye Bay Sorenson’un bazı engellemeleriyle karşılaşmıştır. Uzun zamandır avlanan Bay Sorenson, NRA<sup>3</sup> katkısı/ödeneği alan ve silah taşımayı “hak” olarak gören birçok seçmene sahip bir rolü canlandırmıştır. Tüm politika konularında ılımlı ve özellikle birçok Teksas yetkilisinin Cumhuriyetçi olduğu göz önüne alındığında bu tasarının dikkate alınmamasını tercih etmiştir. Öğrenciler müzakere etmek için iki derslik (yaklaşık üç saat) toplantı yapmış, her iki Ticaret Komitesi de silah tasarısının değiştirilmiş versiyonlarını ve Yargı Komitelerinden sadece biri

---

<sup>3</sup> Amerika Ulusal Tüfek Birliği (NRA), ABD merkezli bir silah hakları savunucusu gruptur. 1871 yılında kurulan grup, üyelerini 1934'ten beri ateşli silahla ilgili mevzuatlar hakkında bilgilendirmekte ve 1975'ten beri ateşli silahlar mevzuatına karşı doğrudan lobi faaliyetleri yürütmektedir.

sigara içme yasağının değiştirilmiş bir versiyonunu kabul etmiştir. İkinci Yargı Komitesi tasarıyı tamamen veto etmeye karar vermiş ve alıştırmada sonunda öğrencilerden, komite duruşmaları sırasında ortaya çıkan zorluk ve endişeler hakkında hem araştırmalarını hem de yorumlarını içeren yazılı raporlar verilmesi istenmiştir. Kongre simülasyonunun öğrenciler için eşsiz bir fırsat olduğu Ciliotta-Rubery ve Levy (2000) tarafından kanıtlanmıştır. Bu simülasyon ile öğrencilere yasama sürecini doğrudan deneyimleme fırsatı verilmiştir. Sonunda, öğrenciler mevzuatın nasıl oluştuğunu anlamaya ve karşı pozisyonların meşruiyetini ve karşıt bir görüşe saygı gösteren kısıtlayıcı faktörleri fark etmeye başlayarak başlangıçta belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmıştır. Simülasyon deneyimlerinin bir sonucu olarak, öğrenciler gerçek Kongre üyelerine yönelik değerlendirmelerini tamamen revize etmişler ve Meclis üyelerinin ne kadar başarılı olduklarına şaşırılmışlardır (Ciliotta-Rubery ve Levy, 2000). Birinci sınıf öğrencileri için böyle bir değişim büyük bir başarı olarak görülebilir.

Mariani ve Glenn (2014), “*Simulations Build Efficacy: Empirical Results from a Four-Week Congressional Simulation*” adlı araştırmalarında iki sosyal bilimler kolejinde sunulan Kongre derslerinde eş zamanlı olarak yürütülen dört haftalık bir kongre komitesi simülasyonunun etkisini değerlendirmiştir. Araştırma, öğrencilerin bu derslerin başında siyasetle ilgili olmalarına rağmen derslerin öncesi ve sonrasındaki anket cevaplarının karşılaştırılması, simülasyona katıldıktan sonra öğrencilerin yasama süreci hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını ve farklı gruplarla daha iyi çalışabileceklerini ve başkalarını kendi siyasi pozisyonları desteklemeye ikna edebileceklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ek olarak, araştırmacılar tarafından yürütülen bu simülasyon, staj deneyimi olmayan öğrencilerin, siyasal eylem için stratejiler geliştirme, farklı grupların birlikte çalışmasına yardımcı olma ve gerçek dünyadaki sorunları çözme için siyasi bilgiyi uygulama yeteneklerinde istatistiksel olarak önemli kazanımlar bildirmiş; bu simülasyonun, staj yapmayan öğrencilerin etkinlik seviyelerini daha önce staj yapan öğrencilerin seviyesine çıkardığını göstermiştir. Bu bulgu, staj ile aynı faydaları simülasyonların da sağlayabileceğini öğrencilere göstermiştir. Xavier Üniversitesi ve Wesleyan Üniversitesinde verilen lisans düzeyi Kongre dersleri için yürütülen simülasyonun iki öğrenme hedefi vardır: İlki, öğrencinin yasama sürecine ilişkin anlayışını geliştirmek diğeri ise öğrencilerin siyasal katılım ve etkinliğine katkıda bulunan siyasi beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Araştırmacılar, *Strategic Energy Production Act*'in biraz değiştirilmiş bir versiyonunu olan Başkan tarafından Stratejik Petrol Rezervi açıldığında / uygulamaya koyulduğunda federal arazilerde enerji üretimini artıracak bir yasa tasarısını seçmiştir. Yasa tasarısına, Cumhuriyetçi

temsilcilerin Demokratlardan daha fazla destekçi olacağı düşüncesiyle birlikte önemli partizan bölünmeler yaratacağına inanılmış, aynı zamanda her iki tarafın üyeleri için hassas bölgelerdeki meslekler ve enerji maliyetleri ile çevrenin korunma arzusu arasında kalacak olan taraflar için çapraz baskılar yaratacağı beklenmiştir. Mariani ve Glenn (2014), simülasyon başlamadan önce, öğrencilerden Kongre üyelerinin siyasi kariyeri, siyasi çıkarları, komite görevlendirmeleri ve bölgesindeki kilit seçmenler hakkında üç sayfalık bir arka plan bildirisi hazırlamalarını istemiştir. Veriler, bu simülasyona katılmanın öğrencilerin yasama süreci hakkındaki bilgi düzeylerini geliştirdiğini, politikaya ilgilerini ve siyasi süreci etkileyebileceklerine dair inançlarını artırdığını ortaya koymuştur.

## 2.4. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde simülasyonlar birçok alanda kullanılmaktadır. Pilotların eğitimi, tıp öğrencilerin kadavralar üzerinde bilgi kazanmaları, sanayide fabrikalarda işçilerin yeni bir aracın kullanımını öğrenmeleri bu teknikten yararlanılarak yapılmaktadır (Aykaç, 2018: 280). Bu tekniğin farklı alanlarda kullanıyor olması Siyaset Bilimi Eğitimi için kullanılabilir olmasının önünde engel değildir. Nitekim engel oluşturmadığı için farklı çalışmalarda ele alınmıştır ve sınıf içerisinde öğrencilere uygulatıldığı birçok çalışmaya farklı disiplinlerde olduğu gibi Siyaset Bilimi Eğitimi'nde karşılaşmaktayız.

Simülasyon sırasında öğrencilerin motivasyonlarına bakılmadan daha kapsamlı öğrenme çıktılarına erişmek için geçerli bir değerlendirme sistemine gereksinim duyulmaktadır. Öğrenciler bir simülasyon sırasında farklı bir bilgi seti ve beceriler kazanırlar ancak bu sonuçları doğru bir şekilde değerlendirmek oldukça zordur (De Freitas, 2006). Bunun için düzenlenen değerlendirme süreçlerinin ve öğretim elemanlarının değerlendirme kabiliyetleri önem taşımaktadır.

Genel olarak, Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanılan simülasyonlar, sağladıkları “gerçek dünya” deneyimine yakınlığı nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler tarafından çok fazla takdir/beğeni toplamaktadır (Smith ve Boyer, 1996; Van Dyke vd., 2000). Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanılan simülasyon öğretim teknikleri üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi, simülasyonların etkili sonuçlar elde edebilmesi için nasıl tasarlanacağına dair bilgileri sunması açısından önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak, beklenti çok yüksek tutulursa simülasyonların ve benzeri öğretim yöntemlerinin bu amaca ulaşması pek olası değildir. Öğretim elemanlarının, temel zayıflıkların geleneksel öğretim programında yattığını fark

etmeleri ve bu zayıflıkları gidermek için daha etkileşimli yöntemler benimsemeleri durumunda bu araçların geleneksel öğretim tekniklerini etkili bir şekilde destekleyebileceği hususuna sıkça değinilmektedir.

Bu bölümde ele alınan bilimsel çalışmalarla birlikte, simülasyon uygulamasına karşı neredeyse her zaman olumlu tutum sergileyen öğrenci değerlendirmelerine, nitel ve/veya nicel sonuçların açıkça ortaya konduğu araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Simülasyonların değerli bir öğretim aracı olduğuna dair önemli kanıtların varlığı aşikardır ancak bu kanıtlar her duruma genelleme yapılabilecek şekilde yorumlanamamaktadır. İncelenen simülasyon çalışmalarına göre bu durum, dersin yalnızca simülasyonla işlenmesine bağlanmamalıdır. İşlenen konu, dersin yapısı, öğretim elemanın öğretim süreçleri konusundaki yetkinlikleri, öğrencilerin hazırbulunuşlukları gibi çeşitli sebeplere bağlı olarak dersin diğer bölümlerinde öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkilemeden yüksek puanlar elde edilmesini sağlayabilir.

Hedeflenen öğrenme çıktıları incelendiğinde bilişsel düzeyindeki hedeflerin üzerinde özellikle durulduğu görülmektedir. Duyusal özelliklerin çok az çalışmada simülasyonun bir etkisi olduğuna dair inceleme yapılmıştır. Ölçme değerlendirme araçları olarak alt düzey davranışları ölçen araçlarla üst düzey davranışları ölçen araçlar aynı çalışmada ya da uygulamada çok fazla tercih edilmemiştir. Bu açıdan bakıldığında ölçme değerlendirme anlayışı olarak karma ölçme araçları kullanılması önerilebilir.

Simülasyonların disiplinlere göre farklılık gösterme durumlarına göre iş kazalarını azaltma, öğrencileri derse aktif olarak katılmasını sağlama, öğrencilerin konuya karşı güdülenmelerini sağlama, öğrenmeyi soyutluktan kurtararak somut hale getirme, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye olanak sağlama, öğrenciler araçları gerçek ortamda kullanmadan önce kullanarak yapılacak hatalar en aza indirme, problem çözmeyi ve karar vermeyi öğrenme gibi yararları bulunmaktadır. (Aykaç, 2018: 281). Bir dizi olumlu sonuç veren simülasyon taslaklarının/kılavuzlarının ve bilgisayar yazılımlarının ortaya çıkması simülasyonların geliştirilmesini geçmişe göre çok daha az zaman alıcı hale getirmesine rağmen bir simülasyonu kullanabilmek için birden fazla ders oturumu bulmanın zorluğu devam etmektedir.

Gerçek siyasi süreçler, simülasyonlar aracılığıyla olabildiğince benzer bir şekilde öğrenme ortamlarına taşınabilmektedir. Simülasyonların bu özelliği, sıklıkla öğrencilerin gerekli ön koşul öğrenmelerine sahip olmasını ve simülasyondaki rollerini öğrenmek için çok fazla zaman ayırmalarını gerektirebilir. Ayrıca simülasyonların uzun süreli etkileri çok fazla ele alınmayan önemli bir sorundur. Simülasyondan haftalar hatta belki aylar sonra ekstra bir

son testin yapıldığı bir araştırma tasarımı, simülasyonların temel kavramların uzun süreli kalıcılığının üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bilginin kısa süreli akılda kalıcılığı simülasyonların faydalarını değerlendirirken genellikle tercih edilen ölçüt olmasıyla birlikte simülasyonların sağlayabileceği tek fayda olarak değerlendirilmemelidir.

Geçmiş tarihli araştırma bulguların çoğu, gerçek yaşama dayalı öğrenme çıktılarına odaklanırken son araştırmalar, sınıf içi simülasyonların diğer yararlarını değerlendirmeye başlamıştır. Örneğin, bu tez çalışmasında içerik analizi yapılan araştırmalar, kısa süreli simülasyonların öğrencilerin öğrenme ile ilgili öznel değerlendirmelerinin genellikle olumlu olduğuna yöneliktir.

Öğrenci öğrenmesinin nesnel olarak nasıl ölçüleceğine ve mevcut ölçümlerin öğrencilerin simülasyon yoluyla kazandıkları becerileri doğru bir biçimde yansıtmayı yansıtmadığına yönelik kaygılar hâlâ mevcuttur. Bu durum, üst düzey öğrenmelerin gerçekleştiği simülasyon öğretim tekniklerinin temel yararı olduğu iddia edildiğinden üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bir sorundur. Simülasyon sonrası sınav puanlarının analizi bu soruyu kısmen ele alırken derinlemesine cevaplar gerektirmeyen ön ve son test sorularının yanında derinlemesine cevap gerektiren soruların dahil edilmesi bu sorunun etkili bir biçimde doğrudan incelenmesine olanak sağlayacaktır. Kompozisyon tarzı sınavlar, puanlamada nesnellik ile ilgili zorluklara neden olsa da böyle bir analiz simülasyonların üst düzey öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığının daha belirgin sonuçlarını ortaya koyacaktır.

Aktif öğretim teknikleri içerisinde yer alan simülasyonla öğretimin son yıllarda popüler olması ve kullanım alanlarının artmasına rağmen, öğrenme ortamlarında yüksek maliyet gerektirmesinden dolayı öğretim elemanlarınca çok fazla tercih edilmesinin önünde engel oluşturmaktadır. Bu durum simülasyonları kullanmaktan öğrencilerin uzak durmasına neden olmaktadır. Öğreticiler, simülasyonlarını tasarlamak ve uygulamak için vakitlerinin ve kaynaklarının büyük kısmını harcayabilir. İncelenen araştırmalarda, karmaşık bir simülasyon yürütmek için çok fazla zaman ve çaba harcamak yerine şu üç olası stratejiyi kullanarak düşük yoğunluklu simülasyonlar geliştirilmesi önerilmektedir (Glazier, 2011): (1) Simülasyon geliştirmek için kendi bilimsel araştırmasını kullanma, (2) Simülasyonları güncel olaylara dayandırma ve (3) Simülasyon oluşturmak için öğrenci araştırmalarını kullanma. Bu stratejiler simülasyonları kullanmayanlar için bir başlangıç noktası ve aktif öğrenme tekniklerini kullanarak başarılı olan ve kendi simülasyonunu tasarlayarak bir sonraki adımı atmak isteyenler için pratik bilgiler sağlayabilir.

Simülasyonlar gerçek dünyadaki durumları yansıtmaya çalışır. Bu, gerçek oyuncuların yaşadığı kısıtlamaların ve motivasyonların çok benzerlerini öğrencilerin de deneyimlemesini sağlar. Ancak bu, simülasyonun gerçekliğin hatasız bir modeli olduğunu göstermez. Fakat, öğrencilere doğrudan dahil olmalarının ötesinde bir siyasi süreçler anlayışı kazandırır. Simülasyon deneyimleri, öğrencileri simülasyonların taklit etmeye çalıştığı gerçek süreçlere katılmaya motive ettiğini göstermektedir. Bu nedenle öğreticilerin, öğrenenlere simülasyondan sonraki süreci, gerçek dünyadaki süreçten ayırt etmelerinde yardımcı olmalıdır. Bu husus, simülasyonun gerçek süreçten uzaklaştığı anlamına gelmez. (Asal ve Blake, 2006). İfade edilen süreçlerin takibi veya sürecin gereklerini bilen öğretici ve öğrenenler simülasyonla öğretimden başarılı sonuçlar elde edebilir.

Simülasyonla öğretim ile hazırlanan öğrenme ortamlarının lisans öğrencileri tarafından olumlu görüldüğüne yönelik alan yazında yapılan çalışmaların (Sands ve Shelton, 2010) sonuçları arasında yer almaktadır. Öğretim elemanlarının kongre simülasyonları ile hazırladıkları öğrenme ortamlarının öğrencilerin kongre ve yasa yapma süreçlerinde görüş ve düşüncelerinde dikkate değer yararlar sunduğu gibi bu süreçlerde karşılaştıkları birçok güçlüğü anlamada ve üstesinden gelmede yararlandıkları söylenebilir.

Araştırmada kongre simülasyonları ile ilgili çalışmalarda kongre simülasyonları ile öğrencilerin müzakere düzeyi hakkındaki algılarını önemli ölçüde değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun Baranowski ve Weir'in (2010) öğrencilerin kongre simülasyonları ile yasama sürecine dair daha fazla anlayış, kavrayış ve beğeni kazandığı bulgusu ile desteklenmektedir.

Öğretim elemanlarının kongre simülasyonları ile yapacakları derslerde simülasyonunu yapacakları etkinliği iyi bir şekilde planlayıp, organize etmesi gerekmektedir. Ayrıca yapılacak faaliyetlere yönelik sınırlılık olarak görülen zamanın dikkatli kullanılması ve yeterli zaman ayrılmalıdır. Zaman baskısı katılımcı öğrencilerin anlayış, kavrayış ve düşüncelerinin tam olarak yansımamasına neden olabilir.

Araştırma kapsamında aktif öğrenme tekniklerinden Kongre simülasyonlarının ele alındığı bu bölümde incelenen dokümanlardan Kongre simülasyonlarının ele alındığı başka bir ifade ile araştırmaya değer bulunduğu yayın ve yayınlara yer veren dergi sayılarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu sınırlılıkları aşmak için Siyaset Bilimi Eğitimi'nde öğretim rolünü üstlenen veya öğretimi planlayanların bu konuda farkındalıklarının gelişmesi, sınıf içerisinde Kongre simülasyonlarının ne zaman, nerde, hangi araçlarla, hangi konuda ve ne şekilde yapılabileceği üzerine düşünceleri gerekmektedir. Ayrıca yayın konusunda destekleyici bir

tutum içerisine girerek gerek öğrencilerle, gerekse diğer ğretim elemanlarının bilgi ve tecrubesinden yararlanarak yeni nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu çalışmalar yapabilirler. Özellikle ğrencilerin aktif olarak rol almasını gerektirdiği deneysel çalışmalar ve eylem araştırmalarına yer verilebilir. İfade edilen öneriler yapılabildiğinde alan yazında Kongre simülasyonları açısından sınırlılık veya eksiklik olarak görülen birçok olumsuz durumun ortadan kaldırılması veya minimize edilmesinin önü açılabilir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

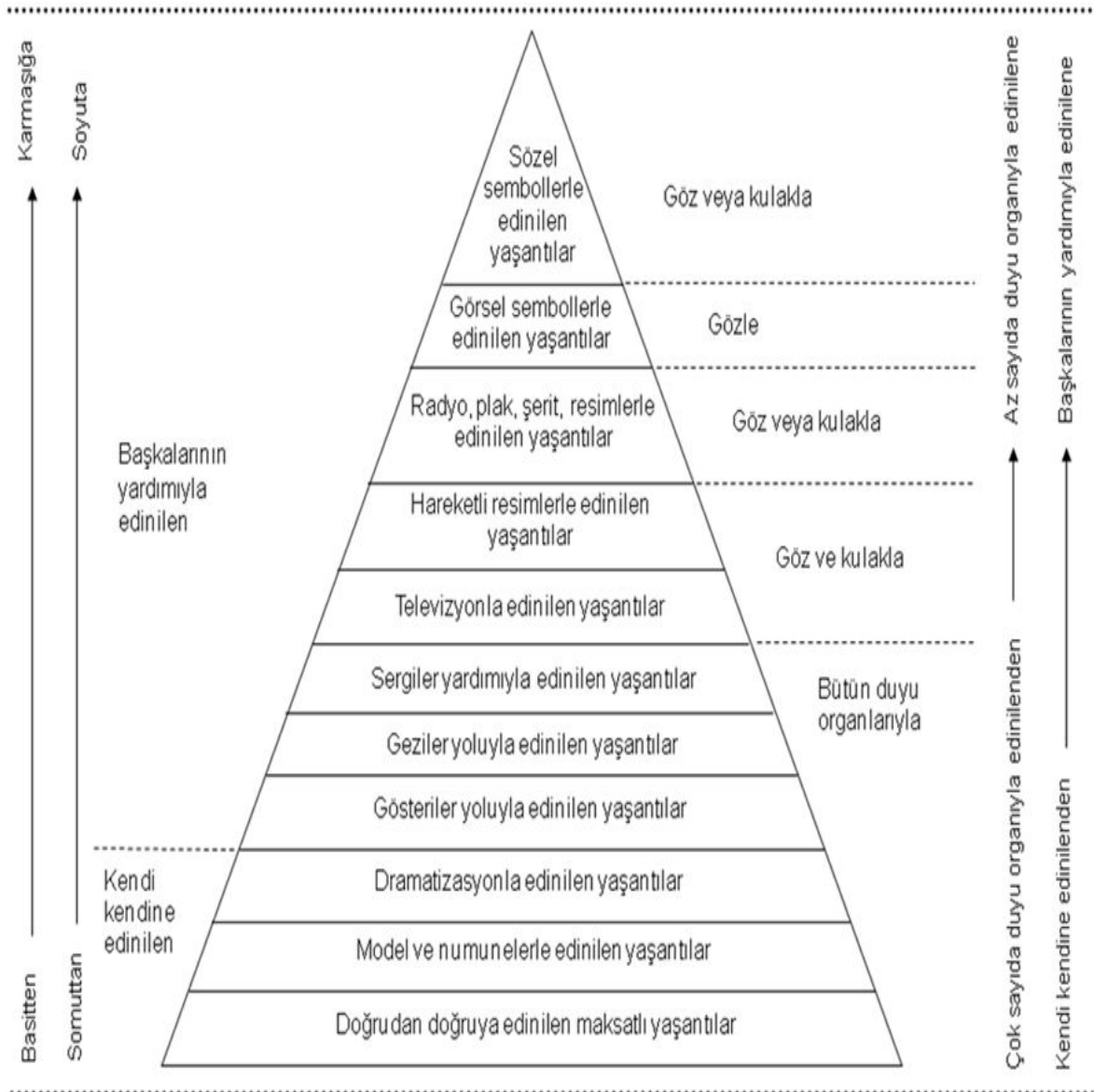
### SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE DENEYİMSEL ÖĞRENME: HİZMET EDEREK ÖĞRENME

İnsanlar ister eski gri kule bloklarını ister en yeni çelik ve cam yapıları düşünsün, yine de üniversite denildiğinde her zaman “binalar” hayal etme eğilimindedir. Bu binalarda farklı öğrenme aktivitelerinin bulunduğu konferans salonları, laboratuvarlar, seminer odaları, kütüphaneler ve personel ofisleri yer alır. Siyaset Bilimi öğrencileri için bu ortamlar, çeşitli geleneksel metinlerin incelendiği, tartışıldığı ve analiz edildiği bir konferans ve seminer oturumuna katılmayı gerektirmiştir. Dergi makaleleri, araştırma monografı, ders kitapları ve düzenlenmiş koleksiyonlardan oluşan bu metinlerin çoğuna ya kütüphanenin raflarında ya da öğrenme kaynakları merkezlerinde bulunan bilgisayarlar aracılığıyla çevrimiçi olarak erişilebilir (Craig, 2012). Geleneksel kaynakların yoğun olarak kullanıldığı öğretim yöntemlerinin, genellikle siyasetin öğretilmesi ve öğrenilmesi için çok uygun olduğu varsayılmıştır. Siyaset Bilimi bölümleri, öğrencilere genel olarak siyasetçilerin, vatandaşların ve hükümet yetkililerinin yaptıklarını inceleme ve bunlarla alakalı felsefi ve yöntemsel konuları bulma olanağı amaçlamıştır.

Hukuk, mühendislik ve tıp gibi mesleki disiplinlerin aksine Siyaset Bilimi bölümleri, öğrencilerini genellikle uygulayıcılar olarak hazırladığını iddia etmemektedir. Bu nedenle, sınıf içindeki geleneksel akademik faaliyetlere odaklanan öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, genellikle öğrencilere siyasi aktörler ve faaliyetler hakkında ilk elden deneyim sağlamayı amaçlayan stratejilere göre öncelik kazanmıştır. Bu konuda her zaman istisnalar olmuştur ve siyaset derslerinin önemli bir azınlığı, öğrencilere siyaset pratiği hakkında ilk elden deneyim sağlayan *yerleştirmeler* ve *stajlar* yoluyla öğrenme fırsatlarını içermektedir. Üniversitelerin yaşadıkları yerel toplumla etkileşime girmesi gerektiği fikri, ABD’de hizmet ederek öğrenme yönteminin kullanılmasına zemin hazırlamış ve hizmet ederek öğrenme birçok disiplinde öğretme ve öğrenmenin bir yöntemi haline gelirken Siyaset Bilimi eğitimindeki kullanımı ise özel bir ilgi çekmiştir (Hartley, 2009). Siyaset Bilimi eğitimi alan yazınında çok fazla üzerinde durulmayan ve deneyimsel öğrenmeyi fazlasıyla katkı sağlamış bir diğer bilim insanı Edgar Dale’dir. Dale, öğretim ortamlarında kullanılacak materyallerin ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesine yönelik bir *yaşantı konisi* tasarlayarak kullanılmasını önermiştir.

### 3.1. Edgar Dale ve Yaşantı Konisi

Öğretim metotlarında ve görsel-işitsel araçların eğitiminde kullanılmasını savunan Edgar Dale “Öğretimde Görme-İşitme Metotları” adlı eserinde gerek öğrenmeyi ve gerekse yeni kavramların kazanılmasını sağlayan çeşitli yaşantıları bir koni şeklinde göstermiş ve buna da “yaşantı konisi” demiştir (Çelikkaya, 2017: 41). Bu alanda bir kılavuz niteliğinde olabilecek Çilenti’nin (1988) Dale’nin ilkelerine dayanarak oluşturduğu yaşantı konisi sıkça tercih edilmektedir. Bu bağlamda yaşantı konisi Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi

Yaşantı konisi öğretim elemanının öğretme sürecinde kullandığı stratejiler ve öğrenci öğrenmesi kapsamında şu ilkelere dayanmaktadır:

- En iyi öğretim şekli, somuttan-soyuta ve basitten-karmaşa yürütülen öğretim etkinliklerini içerir.
- En iyi öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenme uygulamaları üzerinden yaşantısı geçirmesidir.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandığı duyu organının sayısı arttıkça öğrenmesinin kalıcılığı da artar.

Yaşantı konisine dayanan öğretim öğrenme etkinliklerinin öğrenme üzerinde ki etkisini olumlu olduğuna dair geçmişte çok fazla bulgu toplanmıştır. Özellikle eğitim bilimleri disiplini yaptığı çalışmalarla yaşantı konisinin bu etkilerini halen paylaşmaktadır. Yaşantı Konisinde görülen basamaklarının Siyaset Bilimi öğretimi için ne anlama geldiğinin açıklanmasına dair çalışmaların görünür olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yüzeysel örneklerle giriş yapılması Siyaset Bilimi eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Yaşantı konisi ne göre deneyimler başkalarının yardımıyla edinilen ve bireyin kendi kendine edindiği deneyimler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğrenmenin kalıcılığının sağlanabilmesi için bireyin kendi kendine edinebileceği yaşantılara dayalı öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Yaşantının üst basamaklarını doğru ilerledikçe tasarlanan öğretim ortamlarının geleneksel öğretim uygulamalarına yaklaştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, siyaset bilimi bölümlerinde sunulan özellikle teorik temelli derslerde, öğretmenin merkezde olduğu ve daha çok soyut kavramların üzerinde durularak bilginin öğretim elemanından öğrenciye aktarıldığı öğretim uygulamalarına denk gelmektedir. Bu uygulamalar en fazla iki duyu organına hitap ettiği için hem öğrencilere bu tarz dersler sıkıcı gelmekte hem de öğrenmenin kalıcılığı olumsuz etkilenmektedir.

Yaşantı konisinin alt basamaklarını hitap eden öğretim yöntemleri seçildiğinde daha kalıcı öğrenme çıktıları elde edilebilir. Yaşantı konisinin en alt basamağında yer alan *doğrudan doğruya maksatlı yaşantılar* bireyin tam anlamıyla gerçek yaşam deneyimlerinin içerisinde öğrenme etkinliklerine dahil olmasıdır. Siyaset bilimi öğretiminde bu basamağa denk gelen uygulamalar *probleme dayalı öğrenme* ve *hizmet ederek öğrenme* yöntemlerinin tasarlandığı öğretim süreçlerine karşılık gelmektedir. *Model ve numuneler* üzerinden öğretim uygulamalarının yapılması ise Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanılan simülasyon öğretim tekniği ile sağlanmaktadır. Bu öğretim tekniklerinde öğrencilerin deneyimlediği yaşantılar

gerçek olmasa da gerçeğin bir modeli üzerinden yürütülmektedir. *Dramatizasyon* başlığı altında verilen basamağa denk gelen öğretim uygulamaları ise Siyaset Bilimi Eğitimi'nde rol oynama öğretim tekniği ile uygulanmaktadır. Bu bağlamda yaşantı konisinin dikkate alınması daha etkili öğretim ortamlarının tasarlanmasına katkıda bulunacaktır.

### 3.1.1. Deneyimsel Öğrenme

Sınıfta içeriği aktarmak ve ilgili/uygun hale getirmek önemli bir amaçtır. Derslerin sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin, yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin, araştırma ve analiz yeteneklerinin gelişmesi beklenmektedir. Gerçek dünyada başarılı olmanın öğrencilerin sadece sınıflarında kendilerine verilen bilgilerden yararlanabilmelerine değil aynı zamanda ders içeriği olarak öğrendiklerini yeni durumlara genelleyerek uygulayabilmelerine veya öğrendikleri diğer kavramlarla ilişkilendirebilmelerine bağlıdır.

Çoğu Siyaset Bilimi öğretim elemanı, derslerinin iyi geliştirilmiş eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerine sahip mezunlar üretmesini beklemektedir ancak birçoğu bu hedefe lisans öğrencilerinin tümü veya çoğunda ulaşamadıkları için hayal kırıklığı yaşadıklarını bildirmektedir. Öğretim elemanının öğretme stilleri ile öğrencilerin ders kapsamında ele alınan içeriği anlama düzeylerini etkileyebilecek öğrenme stilleri arasındaki uyumsuzluk, bu hayal kırıklığının olası nedenlerinden biridir. Öğrenme stili uyumsuzlukları, öğrencilerin potansiyellerinin altında performans göstermelerine, Siyaset Biliminin zor ya da keyfi bir ders olma özelliği kazanmasına ve öğretim elemanının, öğretim coşkusunun azalmasına neden olabilir (Brock ve Cameron, 1999). Bu uyumsuzluklar belirlendikten ve anlaşıldıktan sonra, genellikle önemli ölçüde yeniden yapılanma olmaksızın öğrenme kalitesini düşüren sorunlarla kolayca başa çıkılabilir.

Bireyler kavramları öğrenir, yorumlar, işler ve problemlere farklı çözümler üretir. Bilgi ve deneyimle başa çıkabilmenin kişiye özgü bir yolu “öğrenme stili” olarak ifade edilmektedir (Kruzich, Friesen ve Van Soest, 1986). Bununla birlikte, en iyi öğrenme stili yoktur, sadece öğrenme stili farklılıkları vardır.

### 3.1.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli

Öğretim elemanı ve öğrencilerin öğretme-öğrenme stillerini anlamak için kullanılacak çeşitli modeller ve sınıflandırmalar bulunmaktadır (Kiersey ve Bates, 1984; Kolb, 1984; Reinert, 1976). Öğretim uygulamalarına önemli derecede destekte bulunan Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli bunlardan biridir. Geçerliliğine ve güvenilirliğine

itibar edilen Kolb'un bu modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Kolb'un modeli, öğrenme sürecinin etkili hale getirilmesi için sırayla geçilmesi gereken dört aşamadan oluşmaktadır (Smith ve Kolb, 1996). Aşamaların kısa bir açıklaması ve siyaset bilimi bağlamında örnekleri şu şekildedir (Brock ve Cameron, 1999; Kolb, 1984):

Kolb'un öğrenme modelinin birinci aşamasında somut yaşantı gelmektedir. Bu aşama Kolb'un öğrenme modeline göre, öğrenme süreçlerinin başlangıcını veya temelini oluşturmaktadır. Öğrencilere somut yaşantılar kazandırabilmek, zihinlerini ve duygularını harekete geçirmek için sınıf içi gösteriler, anekdotlar, simülasyonlar, hikâye anlatımı, şakalar, çizgi filmler, gazete makaleleri, beklenmedik/şaşırtıcı sonuçlar içeren istatistiksel korelasyonlar ve filmler kullanılabilir. Somut yaşantılar, öğrencilere öğrendiklerini gerçek yaşam ile ilişki kurarak öğrenme olanağı sağlar. Brock ve Cameron (1999), öğrencilerin ilk oy verme deneyimlerini veya siyasi bir kampanyaya katılımlarını, öğretim elemanının yakın tarihte yapılan bir seçimi veya öğrencilerin yerleşim yerlerine yakın seçim bölgelerindeki sonuçları alternatif olarak tartışması somut yaşantıya örnek olarak göstermişlerdir.

Yansıtıcı gözlem Kolb'un öğrenme modelinin somut yaşantıdan sonraki basamağını oluşturmaktadır. Öğrenciler bu aşamada, somut yaşantılarını farklı açılardan değerlendirerek *nasil* ve *neden* gerçekleştiklerini açıklar. Yansıtma gözlem aşaması, öğrencilerin deneyimlerini analiz etmelerine ve öğrenmenin bir sonraki aşamasında kullanmak için sınıflandırmalarına zemin hazırlar. Beyin fırtınası ve tartışma oturumlarına liderlik etme ya da bu tarz etkinlikler düzenleme, derslerde retorik sorular sorma, ders okumalarıyla ilgili sorular hazırlama ve/veya öğrencilerin siyasi durumlar veya politikalar üzerine düşünceleri için günlük tutmaları yansıtıcı gözlem için fırsatlar sağlayan teknikler arasında yer alır.

Kolb'un öğrenme modelinin üçüncü aşamasında soyut kavramsallaştırma gelmektedir. Bu aşamada öğrenciler, gözlemleri ve yansımaları bir teori veya kavramın içinde özümser ve ayırıştırır. Öğrenciler bu aşamada, somut deneyimlerinin örneği olan genel bir kavramı ve deneyimlerinin temel kısımlarının yansımalarını genel bir modele dönüştürerek anlarlar. Soyut kavramsallaştırma, öğrencilerin durumları ve sorunları anlamaları için *mantıklarını*, duygularının yerine kullanmalarını gerektirir. Başka bir ifade ile öğrenciler akıl yürütme becerilerini işe koşarlar. Öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları zihinsel modelleme gösterileri, öğrenme sürecinin soyut kavramsallaştırma aşamasına denk gelir.

Siyaset Bilimi derslerinde, bazı öğrenciler, soyut kavramsallaştırma gerektiren ödevlere karşı direnebilir ve birçoğu teoriler ve modellerle çalışmaları veya model geliştirmeleri istendiğinde zorlanabilir ancak bu soyut kavramsallaştırma aşaması ilgi çekici hale getirilebilir (Brock ve Cameron, 1999): Örneğin, bir öğretim elemanı, öğrencileri bir makaleyi yorumlamaları için zıt varsayımlar veya modeller kullanmak üzere görevlendirilen küçük gruplara bölebilir. Öğrenciler ve öğretim elemanı, bir siyasal seçim dersinde, liberal/çoğulcu bir açıdan yazılmış bir makaleyi analiz ederek tartışabilir. Daha sonra küçük gruplar, neo-markist ve sınıf temelli bir seçmen davranışı modelinden, feminist teoriden, eleştirel ırk çalışmalarından yararlanarak veya neo-kurumsalcılığın varsayımlarını kullanarak makalenin sonuçlarını yeniden inceleyebilir. Daha sonra, genel bir oturumda, her grup, farklı yaklaşımların olumlu ve olumsuz yanlarını eleştirmek adına sonuçları karşılaştırabilir. Alternatif olarak, bir öğretim elemanı, tartışma tekniği yoluyla parti programlarını ve seçmen tercihlerini ulusal siyasi kültürü tanımlamak veya oy verme davranışı teorisini değiştirmek için kullanabilir.

Kolb'un öğrenme modelinin dördüncü aşamasında aktif yaşantı gelmektedir. Bu aşamada teoriler test edilir ve yeni deneyimlere olanak sağlanır. Öğrenciler, aktif yaşantı aşamasında, soyut kavramsallaştırma aşamasında geliştirdikleri teorileri, gerçek yaşama dair çıkarımlarda bulunmak için kullanarak bu çıkarımlar üzerine hareket ederler. Öğrencilerin eylemleri yeni bir somut deneyim olarak düşünülebilir. Vaka çalışmaları, saha çalışması, laboratuvarlar, projeler, simülasyonlar ve model denemeleri aktif yaşantıyı teşvik eden etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu aşamada temel vurgu, pratik veya yararlı sonuçlar sağlamak için model veya teorileri kullanan "uygulama yapma" üzerinedir.

Bir seçime denk gelen bir Siyaset Bilimi dersinde, öğrencilerden seçimlerin sonucunu veya belirli bir bölgedeki oylamayı, şirketler tarafından geçen yıl içinde elde edilen anket verilerini kullanarak veya hedeflenen bölgenin sosyal, politik ve gelir profillerinin bir analizini kullanarak yansıtmaları istenebilir. Seçim kampanyası sürecinde modelleri kullanarak partilerin kazanma olasılıklarını takip edebilirler ve oylama gününde nihai tahminlerde bulunabilirler. Gerçek seçim sonuçları öğrenildiğinde, öğrencilerden sonuçların olası açıklamaları üzerinde düşünmeleri, oy verme davranışı teorisinin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarının yanı sıra modellerin doğruluğunu analiz etmeleri istenebilir (Brock ve Cameron, 1999).

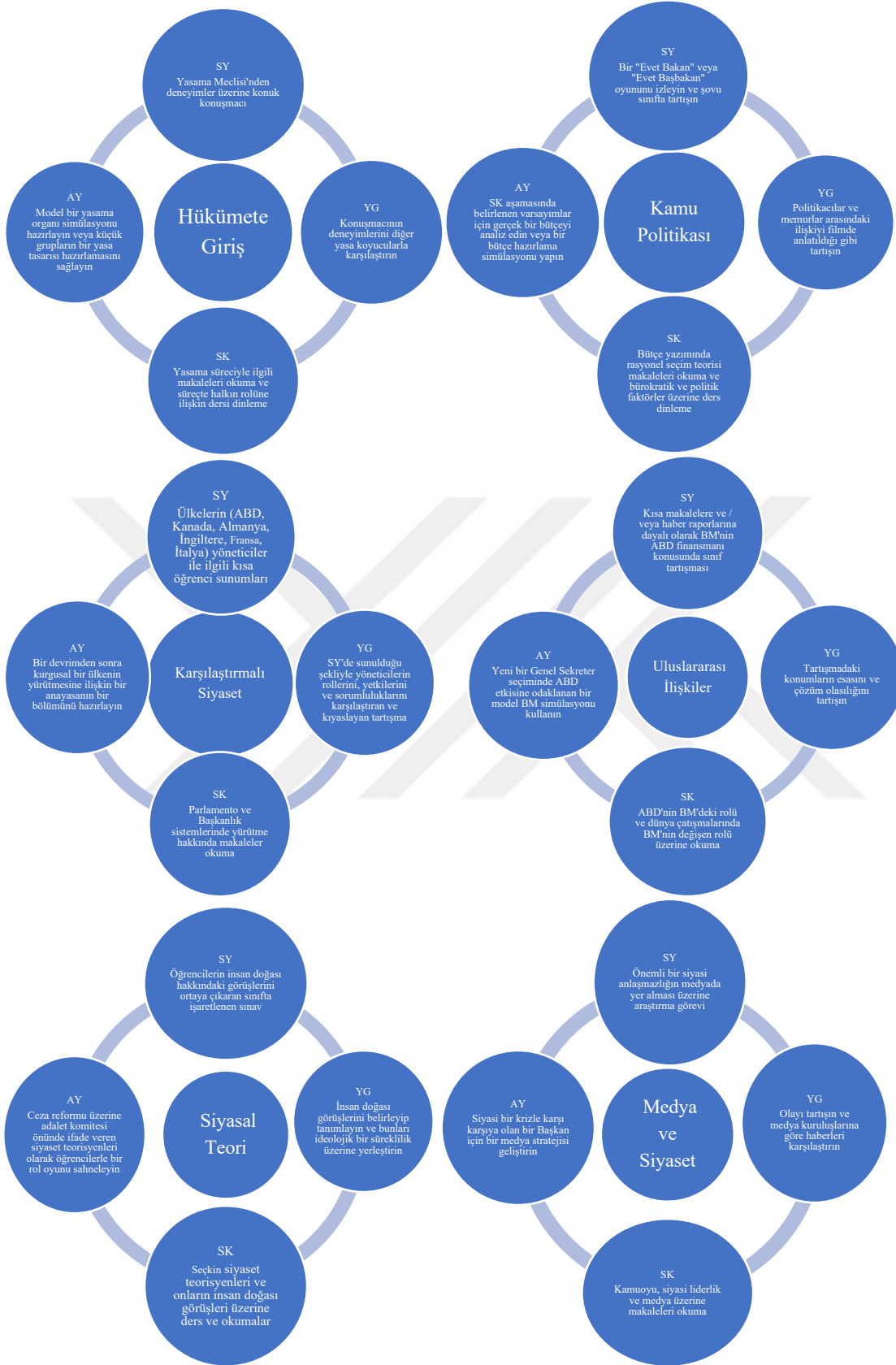
Kolb (1984), öğrencilerin eşit bir şekilde dört öğrenme basamağını deneyimlemediği sadece bu dört öğrenme basamağı içerisinde bir veya ikisini tercih ettiğini tespit etmiştir. Her

biri farklı bir çift öğrenme aşamasına denk gelen öğrencilerin tercihlerini en iyi gösteren *değiştirenler*, *özümseyenler*, *ayrıştıranlar* ve *yerleştirenler* olarak dört öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin özel olarak tasarlanmış derslere ne gibi tepkiler verebileceğini anlamak için öğrenme stillerini anlamak oldukça önemlidir.

Kolb'un (1984) öğrenme stillerine ilişkin açıklamaları kısaca şu şekilde özetlenebilir: *Değiştirenler*, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Bu bireyler bir sorunu veya herhangi bir durumu çeşitli açılardan görerek, yaratıcı çözümler oluşturma başka bir ifade ile beyin fırtınasında iyi durumdadırlar. *Özümseyenler*, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırmadan yararlanarak öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bu bireyler, genellikle, yaptıkları çeşitli gözlemleri bir teorik bir modelin içine çekebilir. Problemleri çözmek için planlar hazırlamak gibi soyut görevlerden yararlanmayı tercih edebilirler. *Ayrıştıranlar*, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yoluyla öğrenirler. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip olanların gücü, fikirlerini uygulamaya dökabilmelerinde yatmaktadır. Belirli sorunlara odaklanmak için varsayımsal-tümdengelimsel akıl yürütmeyi kullanarak düşüncelerini düzenlerler. *Yerleştirenlerin* baskın olarak kullandıkları öğrenme stilleri somut yaşantı ve aktif yaşantının bir sentezidir. Eylem ve yeni deneyimler konusunda başarılı risk alıcılar olma eğilimindedirler. Başkalarından gelen bilgiye güvenme konusunda diğer öğrenme stillerine sahip bireylerden daha rahat olabilirler. Bu öğrenme stile sahip olanlar genellikle acil durumlarda inisiyatif alma konusunda yeteneklidir.

### **3.1.3. Siyaset Bilimi Dersleri İçin Öğrenme Döngüsü Örnekleri**

Yukarıda, öğretim elemanlarının öğrencileri tüm döngü boyunca deneyimleyecekleri alıştırmaları nasıl geliştirebileceklerini gösteren örnekler verildi. Ek olarak, Şekil 3 farklı altı öğretme-öğrenme döngüsü örneği sunmaktadır. Önerilerin dördü Hükümete Giriş, Karşılaştırmalı Siyaset, Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Teorisi dersleri ile uyumludur ve ikisi daha ileri düzey dersler için geçerlidir ancak örnekler küçük uyarlamalarla diğer alanlarda da kullanılabilir ve bu örnekler, Siyaset Bilimi eğitimi yapan öğretim elemanlarının öğretim yaratıcılığını teşvik etmek için hazırlanmıştır (Brock ve Cameron, 1999): Bu örnekler, ders öğretim programının her basamağını tasarlamak için yetersiz olsa da bir başlangıç oluşturması bakımından oldukça değerlidir. Siyaset Bilimi öğretim elemanları en azından örneklerde bulunan Siyaset Bilimi dersi konuları sırası geldiğinde kullanabilir ve öğrencilerinden geri bildirimler alarak bilimsel araştırma şeklinde yayımlayabilirler. Bu tarz çabalar, Siyaset Bilimi Eğitimi alanının gelişmesine ve genişlemesine katkıda bulunacaktır.



**Şekil 3. Kolb'un Öğrenme Döngüsü Modeline Dayalı Örnek Öğrenme Döngüleri**  
**Kaynak: Brock ve Cameron, 1999**

### 3.2. Hizmet Ederek Öğrenme

Hizmet ederek öğrenme yöntemi savunucuları genellikle gerekçelerini John Dewey'in deneyimsel ve demokratik eğitim kuramlarına dayandırmaktadır. Dewey'e (1996, 2014) göre, okullarda düzenlenen öğrenme ortamları, gerçek yaşam deneyimlerinden uzaklaştırılmamalı ve örgün eğitim bireyin içsel gelişimi ile dış çevreye maruz kalması arasındaki sürekliliği sağlamalıdır. Dewey, eğitimdeki etkileşimin, demokrasilerde gerekli olan vatandaşlık becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda, hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin buldukları topluma aktif katılım göstererek, toplumun kamusal alandaki işlerini öğrenmeleri ve böylelikle öğrencilerin demokratik toplumla öğrenci rolünden ziyade toplumun aktif bir parçası olan ilgilenmeleri için bir araç olarak desteklemektedir (Battistoni, 1997; Campus Compact, 1994; Hepburn, 1997).

Hizmet ederek öğrenme, Dewey'in (1996, 2014) ortaya koyduğu yansıtıcı düşünme ve Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır:

*“Dewey'e göre düşünce ve eylem sıkı bir şekilde birbirine bağlıdır. Eğitim ise sosyal durumlar ve bu durumların oluşturduğu bireysel taleplerden beslenmektedir. Dewey'e göre bireylerin deneyimlerinin eğitsel değeri, birey ile çevre arasındaki etkileşimle belirlenmektedir. Dewey, etkileşimin kaynağı olarak birey ve çevresinden bahsederken sürekliliği de göz ardı etmemektedir. Her deneyim, önceki deneyimlerden bir şeyler barındırır ve sonra gelen deneyimleri de şekillendirmenin bir yoludur.”*

Bu felsefi arka plan bağlamına dayanan hizmet ederek öğrenme yöntemi, tipik olarak bir toplum sorununu ele almak için işbirlikçi bir çaba ve çalışmanın sınıf dışında uygulamalı faaliyetlerle entegrasyonu yoluyla hem toplum hizmeti hem de geleneksel yurttaşlık eğitiminden ayrılmaktadır (Ehrlich, 1999). Bu nedenle, hizmet ederek öğrenme deneyimleri, demokratik siyasette gerekli olan becerilerin öğretilmesinin ve uygulanmasının verimliliğini artırmak için fırsatlar ve zorluklar içermektedir. Hizmet ederek öğrenmenin hedeflerini açıkça belirlemek, bu fırsatları ve zorlukları daha iyi anlamak gereklidir. Hükümet ve politika üzerine öğretim için daha geleneksel yaklaşımlarla birlikte bu hedeflerin nasıl bir araya geleceğini düşünmek gerekmektedir (Carpini ve Keeter, 2000). Bazen birbiriyle rekabet eden bu öğretim yöntemlerinin ortak bir zemin bulabileceği yerler, politika hakkında olgusal bilgilerin öğrenildiği süreçlerdir.

Hizmet ederek öğrenme yönteminin temelinde vatandaşlık eğitiminin merkezî bir misyonunun katılımcı vatandaşlar üretmek olduğu vurgusu bulunmaktadır. Kamu hizmeti ve vatandaşlık tanımları zamanla gelişerek değişirken, hem sınıf hem de gerçek yaşam deneyimlerinin bir kombinasyonu yoluyla vatandaşlık eğitiminin disiplin için merkezî bir

sorumluluk olarak kaldığını belirtmektedir. Uzun süredir devam eden etkili vatandaşlar yetiştirme konusundaki kararlılığa rağmen Siyaset Bilimi disiplininin eğitsel ve sivil amaçları arasında tutarsızlık devam etmektedir (Frantzich, Mann, Battistoni ve Hudson, 1997).

Hizmet öğrenmenin temel amacı, yaşam boyu demokratik vatandaşlık için katılım alışkanlıklarının geliştirilmesidir. Gerçekten de hizmet öğrenme genellikle geleneksel sınıf ile ilişkilendirilen olguların/gerçeklerin kuru, nesnel, çoğunlukla bağlamsız ezberlenmesine bir alternatif olarak düzenlenir. Olguların ezberlenmesinin ya katılımcı vatandaşlar ya da eğitimli öğrenciler yetiştirmek için çok az katkıda bulunduğunu kabul edilmesine paralel bir şekilde (Niemi ve Junn, 2005), siyaset hakkında olgusal bilgi vermenin yeterli olmasa da gerekli olduğuna inanılmaktadır. Siyasal bilgiye sahip olmak bir vatandaşın günün sorunları hakkında görüş sahibi olma ve bu görüşlerin zaman içinde istikrarlı ve birbiriyle tutarlı olma olasılığını arttırır. Kişinin değerleri, inançları ve nesnel koşulları ile daha yakından bağlantılı görüşler üretir. Kişinin görüşlerini eylemleriyle etkili bir şekilde birleştirerek kamusal yaşama katılımı kolaylaştırır. Hoşgörü benzeri demokratik değerleri kazanmasına daha fazla yardımcı olur (Carpini ve Keeter, 1996; akt. Gorham, 2005). Basitçe ifade etmek gerekirse bir kişinin bilmesi gereken bilgi miktarını veya içeriğini tartışırken eğitimli bir öğrenci ya da kilit aktörlere, kurumlara ve siyaset süreçlerine aşina olmayan katılımcı bir vatandaş hayal etmek zordur.

### **3.2.1. Hizmet Ederek Öğrenme ve Toplum Hizmeti**

Siyaset Bilimindeki çıktıları iyileştirmek için hizmetlerin potansiyelini değerlendirmenin temeli hizmet ederek öğrenmeyi toplum hizmetinden ayırmaya dayanmaktadır. Toplum hizmeti, gönüllü olarak toplum içinde yapılan çok farklı aktiviteleri ifade etmektedir. Gönüllüler için öğrenme yaşantıları sağlamasına rağmen resmi bir öğretim programının bir bileşeni olmak zorunda değildir. Geleneksel derslerin toplumdaki gönüllü yaşantılarla ilişkili olduğu belirli bir toplum hizmeti biçimi ise hizmet ederek öğrenmedir. Genellikle bir öğretim elemanı ya da akademik bölüm tarafından bir dersin entegre bir bileşeni olarak öğretim programına dahil edilir ve değerlendirmeye tabi olur (Gray, Ondaatje ve Zakaras, 1999; Kraft, 1996).

Hizmet ederek öğrenme, yükseköğretimde özellikle ders hedefleriyle ilgili olacak şekilde öğretim programları aracılığıyla yapılandırılmıştır (Hepburn, Niemi ve Chapman, 2000). Hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin okuma, ders anlatımı ve sınıf içi tartışmayı geliştirmesi planlanmaktadır. Öğrencilerin hizmet deneyimleri üzerine yazılı veya tartışma

şeklinde düşünmeleri gerekir. İlgili alan yazın, hizmet ederek öğrenme ve toplum hizmeti arasındaki farkın tam olarak kavranmadığını ortaya koymuştur. Bazı eğitimciler sınıf çalışmalarının devamı niteliğinde bir deneyimin ayrıntılı bir şekilde yansıtılmasını ve analiz edilmesini isterken bazıları öğrencilerin sadece bir toplulukta belirli sayıda hizmet vermesini ve kısaca rapor etmesini istemektedir. Hizmet ederek öğrenme kapsamında öğrencilere kazandırılacak tecrübeler, birkaç saat ve birkaç gün kadar kısa olabileceği gibi bir eğitim-öğretim dönemi kadar veya bir yıl süresince devam edilebilir. Günümüzde hizmet ederek öğrenme yönteminin akademik derslere eklenerek yapılandırılmasının önemi konusunda farkındalık artmaktadır.

### **3.2.2. Hizmet Edererek Öğrenme Sürecinin Tasarlanması**

Siyaset Bilimi Eğitimi'nde hizmetin kamu politikası sorunlarıyla bağlantısı birincil öneme sahiptir. Siyaset Bilimi öğrencilerinin çoğu üniversite öğrencisine benzer deneyime sahip olduklarını varsayarsak toplumda ihtiyaç duyulan sosyal hizmetleri sağlayan çeşitli kamu veya özel kurumlar aracılığıyla hizmet ederek öğrenmeyi deneyimlemeleri muhtemeldir. Çalışmalar, hizmet ederek öğrenme yönteminin Siyaset Bilimi içeriğiyle etkili bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkinin sağlanabilmesi üniversite eğitimi süresince hizmet ederek öğrenme ile Siyaset Bilimi Eğitimi arasında bir bağ kurmak için en güçlü destek olarak vatandaşın temsili demokrasideki rolü, siyasi propaganda süresince düzenlenen kampanyaların sürdürülmesi ve potansiyel siyaset konularına yoğunlaşan Çağdaş Siyasi Konular başlıklı bir derste yapılan deneysel bir çalışmalar sayılabilir. Markus, Howard ve King (1993) tarafından yürütülen projenin uygulama aşamaları şu şekildedir: Deney sınıflarındaki öğrenciler, risk altındaki okul çocuklarına özel ders vermek ve evsiz barınaklarında, ekoloji merkezlerinde ve bir kadın kriz merkezinde çalışmak gibi ders konularıyla ilgili toplum hizmeti konularına yerleştirilmiş, 13 haftalık dönem boyunca haftada 20 saat hizmet verip kısa sözlü raporlar sunarak veya derste sunulan çeşitli kavramların gerçek dünya durumlarına nasıl uygulandığına dair örnek olarak hizmet deneyimlerini kullandıkları kısa makaleler yazmıştır. Kontrol sınıfları, geleneksel öğretime dayalı olarak derslere katılmış, aynı okumayı yapmış ve standart yazma ödevlerini tamamlamıştır. Her iki gruba da dönem sonunda yapılan testler, hizmet ederek öğrenme bölümündeki öğrencilerin daha fazla akademik ilerleme kaydettiklerini ve ders ve kendi performansları hakkında daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerinin kamu hizmetinin siyasetin alternatifi olmaktan ziyade siyasetle ilişkili

olduğunu anlayıp anlamadıklarından kaygı duyan araştırmacılar, hizmet ederek öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin devlet kurumları, parti örgütleri ve konu-savunuculuk gruplarıyla gönüllü çalıştıkları bir ertelenmiş deney yapmıştır. Deney grubunda yine yüksek akademik performans ve olumlu ders değerlendirmeleri saptanmıştır.

Araştırmalar, en etkili hizmet ederek öğrenme programlarının uzun süreli programlar olduğunu göstermektedir (Bradley, 1997; Shumer ve Belbas, 1996). Benzer şekilde, ABD kolejlerindeki hizmet ederek öğrenme programları üzerinde yapılan çalışmalar, hizmet ederek öğrenme programı ne kadar uzun sürerse öğrencilerin de programdan o kadar fazla yararlanabileceğini göstermektedir. Eyer ve Giles (1997), çeşitli programları incelemiş ve programa ayrılan sürenin hizmet ederek öğrenme deneyiminin sonuçlarını güçlü bir şekilde etkilediğini bulmuştur. Ek olarak, etkili hizmet ederek öğrenme programlarından elde edilen bulgular, hizmet deneyimlerini ders hedefleriyle ilişkilendirmek için yansıtıcı oturumlar yapmanın faydalarını ortaya koymaktadır.

### **3.2.3. Hizmet Ederek Öğrenme Çıktıları**

Hizmet ederek öğrenme, politik kararları destekleyen argümanların rasyonel olarak yeniden yapılandırılmasına katkıda bulunmaktadır. Hizmet uygulayıcılarıyla etkileşime girmek öğrencilerin ilişki kurduğu vatandaşların çemberini genişletir ve öğrencileri çeşitli akıl yürütme biçimleriyle karşılaştırır. Bu deneyim, genellikle diyalog ve müzakere barındırır ve öğrenciler, süreci sadece okumakla kalmayarak eylemleri gözlemler ve deneyime katılırlar. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi ve sivil katılım, genel olarak sosyal bilimler ve özellikle hizmet-öğrenme programları için önemli eğitim hedefleri haline gelmiştir (Battistoni, 2000; AAC, 1993; National Commission on Civic Renewal, 1998; Wahlke, 1991). Gençlerin sivil katılımını önemseyen ülkelerin ve üniversitelerin hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin sağladığı bu kazanımlar üzerine düşünerek öğretim programlarını yeniden tasarlamaları istedikleri ideal insan tipini yetiştirmek için değerli bir öğretim yoludur.

Hizmet ederek öğrenme programlarının, sadece öğrencinin siyasi bilgileri anlama yeteneğini geliştirdikleri için değil, aynı zamanda siyasi düşünceleri de geliştirdikleri gerekçesiyle desteklenebileceği savunulmaktadır. Sosyal bilimlerdeki sivil katılımı bir hizmet ederek öğrenme öğretim programı (Arendt, 1982; Bickford, 1996; Kant, 2000; Bennett, 1997; Mann, 1996; Mann, 1999; Gutmann, 1987; Steinberger, 1993):

- 1) Siyaset ilgisini geliştirir,
- 2) Kamu ve özel çıkarlarının neler olduğunu kavratır,

- 3) İhtiyatlı bir şekilde tartışmayı öğretir,
- 4) Politik olarak dinleme becerisi kazandırır ve
- 5) Siyasal dünyayı rasyonel uygulayıcı ve bilinçli izleyiciler olarak değerlendirme becerisi kazandırır.

Bu özelliklere sahip öğrenme etkinlikleri uygulamaya dayalı ve kamusal hale gelir. Öğrenciler yerel bir alanı kamusal olarak deneyimleyerek bu alanı derin bir şekilde anlarlar. Öğrenciler bir kamusal alanı bir eğitim ortamı şeklinde deneyimleyerek politik düşünme becerilerini geliştirirler (Gorham, 2005; 346). Bu bağlamda, ders deneyimi siyasi bir yaşantıdır. Hizmet ederek öğrenme etkinliklerinden elde edilen siyasi düşünme ve siyasi öğrenme, ders deneyiminin bir kamusal alan olarak hizmet ederek öğrenme yaşantılarına dahil edildiği yerde daha etkili olabilmektedir. Hizmet ederek öğrenme yöntemini kullanan öğretim elemanları sınıfa sadece bir düşünme ve tartışma alanı olarak bakarlarsa siyasetin yakınlığını öğrencilerine kazandırmak için önemli bir fırsatı kaybederler.

Bilginin gerçek yaşam deneyimleri ve davranışları ile doğrudan ilgili olduğu durumlarda siyasi öğrenmenin gerçekleşme olasılığı daha yüksektir. Uygun şekilde oluşturulmuş hizmet ederek öğrenme deneyimi, öğrenci ilgisini aktifleştirebilir. Bu durumda, bir öğrencinin olgusal bilgiye karşı duyarlılığını artıracak şekilde ilgisini gösterebilmesi de muhtemeldir. Ek olarak, bireyin siyaset üzerine ne düzeyde öğrenme gerçekleştirdiği bireye sunulan öğrenme ortamı ile yakından ilişkilidir (Carpini ve Keeter, 2000). İyi tasarlanmış hizmet ederek öğrenme projeleri, öğrencileri önemli meseleler, kilit siyasi aktörler, yasalar, politika oluşturma, siyasi katılım (ve bunun önündeki engeller) ve siyasetin işleyişinin diğer temelleri hakkında önemli bağlamsal bilgilere maruz bırakacak ve siyasi öğrenme olasılığını artıracaktır. Öğrenci başarısı, deneyimin derse ne kadar iyi entegre edildiğine ve hizmet ederek öğrenme deneyiminin doğasına bağlıdır. Aynı zamanda dersin öğretim programı hizmet deneyimiyle bütünleştirilirse özel bilgiler daha kolay öğrenilebilir. Ayrıca öğrenilenlerin kalıcılığı daha yüksek ve daha geniş türdeki politik bilgiler elde etme olasılığı daha fazla olacaktır.

Bazı akademisyenler, bugünün üniversite öğrencilerinin bağımsız tutumunu yadırgamaktadır. Bireyselliği, materyalist bir kültürü ve yabancılaşma kültürünü suçlamaktadırlar (Carpini ve Keeter, 1996; akt. Gorham, 2005; National Commission on Civic Renewal, 1998). Amerikalılar gittikçe daha fazla ilgisiz, öfkeli ve kuşkucu “kamu işleri /işleyişi seyircileri” haline gelmekte ve Amerikan demokrasisinin geleceğine yönelik en büyük tehdit eski nesillerden daha çok sivil toplum karşıtı tutumlar sergileyen gençler

görülmektedir (Skocpol ve Fiorina, 1999; Galston, 2001; Greenberg, 2003). Araştırmacılar, kamu faaliyetlerine etkin olarak katılabilecek “yeni bir bilgili ve etkin vatandaş” oluşturmaya ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir (Gorham, 2005). Bu yeni vatandaşın, kamu politikası sorunlarını çözmeye veya devlet kurumlarını daha derinlemesine anlamaya odaklanabilmesi gerekmektedir.

Hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin daha iyi vatandaş olmaları için yeterli olmayabilir çünkü uygulayıcılar, sivil katılım ve öğrenci tutumlarına odaklanma eğilimindedir (Dudley ve Gitelson, 2003; Eyster ve Giles, 1999; Eyster ve Giles, 1999; Galston, 2001). Bunun yanı sıra, üniversite öğrencileri tarafından öğrenilen ve onları bir şekilde vatandaşlara dönüştüren türdeki entelektüel beceriler detaylı incelenmemiştir. Akademik bilgi olarak kabul edilen şey büyük ölçüde gerçek / olgusal bilgi ve eleştirel düşünme becerileri ile sınırlıdır. Hizmet ederek öğrenme yönteminin savunucuları, siyasal bilgiyi “uzun süreli bellekte depolanan siyaset üzerine olgusal bilgiler” olarak tanımlamıştır. Hizmet ederek öğrenme savunucuları, bu öğretim yönteminin öğrencilerin politik gerçekleri öğrenmesine ve iyi vatandaşlığı sürdüren bilişsel beceriler kazanmasına yardımcı olduğunu iddia etmekte ve hizmet ederek öğrenme derslerinin öncelikle “siyaset hakkında olgusal bilgi” sunması gerektiğini vurgulamaktadır (Carpini ve Keeter, 2000).

Siyaset Biliminde eleştirel düşünme; sosyalleşmek, bireyin siyasi deneyimlerine kuşkuyla bakmak, siyasal dilin kullanımını anlamak ve başkalarının kendi fikirlerini geliştirmedeki yararını kavrayabilmektedir. Etkili hizmet ederek öğrenme programları, öğrencilerin genel olarak Siyaset Bilimi derslerinin ve özel olarak hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin eleştirisi de dâhil olmak üzere vatandaş olarak kendi deneyimlerini değerlendirmeleri için fırsatlar sunar. Siyasal eleştirel düşünme, vatandaşlarını yürütmenin başında yer alan hükümetin doğal yapısını, bu hükümetin hangi gerekçelerden dolayı kabul edilmesi gerektiği ve görev başına gelince hükümetlerce hazırlanan programlarının etkinliğini ne şekilde anlamaları gerektiği üzerine kafa yormaya yönlendirir. Eleştirel düşünmenin en dikkat çekici katkısı üniversite öğrencilerinin vatandaş olarak politik konuları derinlemesine değerlendirebilmesine yardım eder (Gorham, 2005). Sonuç olarak, siyasal eleştirel düşünme, sadece politik söylem ve çatışmaya odaklanmakla kalmaz aynı zamanda diğer insanların iyi vatandaşlık tanımlarına dair anlayışlarına yönelik daha fazla hoşgörü kazandırır.

Hizmet ederek öğrenme deneyimi, öğrencilere siyasetin hem olanaklarını hem de sınırlılıklarını kavratmak adına siyasal bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirir. Geleneksel öğretim de eleştirel düşünceyi geliştirebilir ancak siyaset üzerine somut deneyimler, siyasal

değişimin doğasında var olan olasılıkları öğretir. Siyasi eylem yoluyla öğrenen öğrenciler, vatandaş olarak kapasitelerinin farkına varabilmektedir. Hizmet ederek öğrenme öğrencileri hem kaynakları hem de sınırları öğrenerek geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilerden daha geniş bir bilgi alt yapısına dayalı olarak siyasi ideolojileri veya politika alternatiflerini analiz edebilmektedir (Baker, 2003; Boyte, 2003; Hildreth, 2000).

Yapılan bir araştırmada öğrencilerin bir kısmı, yerel bir kamu hizmeti gözlemcisi olan Alliance for Affordable Energy’de bir süre çalışmış ve bu süre içinde bazı iç karışıklıklar yaşamışlardır. Bu deneyim, yasama ya da yargı süreçleriyle pek ilgisi olmayan bir örgütün içindeki siyaseti görmelerine yardımcı olmuştur. Bu gözlemci öğrenciler, sivil toplum örgütlerinde iktidar mücadelelerinin yaşandığını anlamış ve sonuç olarak kamusal yaşama özgü siyaseti daha genel olarak kavramıştır. Öğrenciler, hizmet ortaklarıyla yapılan ortak faaliyetler sayesinde çok sayıda insanla daha fazla iletişime geçtikleri için en azından konuşma ve müzakere sanatına daha sık maruz kalmıştır. Araştırmacıya göre öğrencilerin sadece kişinin görüşlerini dile getirme yeteneğini değil, çeşitli boyutlarda müzakere etme yeteneğini kazanmaları da gerekmektedir. Başka bir deyişle bu yetenekler, kişinin bilinçli izleyici olarak siyasette nasıl ve ne zaman dinleyeceğini ve rolünü nasıl üstlenebileceğini bilmesidir (Gorham, 2005: 353).

Müzakereci demokrasi üzerine alan yazın çok geniş olmakla birlikte hizmet ederek öğrenme ile ilgili bazı temalar ortaya çıkmaktadır. Özellikle, hizmet ederek öğrenme, teorik olarak benlik saygısı, güven ve topluma yönelim üzerine dayanan katılımcı becerileri güçlendirebilir. Bu tutum ve yetenekleri, hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin geliştirdiğine dair bazı bulgular bulunmaktadır (Eyler ve Giles, 1999).

Crescent City Farmers Market’teki (CCFM) tüketicileri inceleyen Loyola öğrencileri, New Orleans’da hayati önem taşıyan bir konu olan kamu beslenme ihtiyaçlarının farkına varmıştır. Öğrenciler, yerel olarak yetiştirilen ürünlerin toplum için yararlarını ve süpermarket zincirlerinin ekonomik gücünün, gıda üretimi ve dağıtım modellerini dikte ettiğini keşfetmiştir. Öğrenciler bu konuları kavramıştır çünkü insanlara fikirlerini sormuş, dikkatle dinlemiş ve daha sonra topluma en çok baskı yapan konular hakkında kendi aralarında yansıtma (düşünme) oturumları düzenlemişlerdir. Hizmet ederek öğrenme yöntemine dayalı bir siyasi düşünce tarihi dersinde, CCFM’de çalışan iki öğrenci Adam Smith’in serbest piyasa kavramının ve Jean-Jacques Rousseau’nun demokrasi kavramının arkasındaki felsefi fikirleri savunmak için deneyimlerini paylaşmıştır. Her iki öğrenci de kuruma felsefi açıdan sahip oldukları önyargılar ile gelmelerine rağmen öğrenciler önyargıları nasıl dile

getirecekleri ve daha ikna edici makaleler yazabilmeleri konusunda yaratıcı fikirlerini CCFM yönetici ve çalışanları ile müzakere ederek oluşturabilmişlerdir (Gorham, 2005: 357). Örnekten yola çıkılarak hizmet ederek öğrenmenin temel alındığı öğrenme ortamlarında eğitim alan öğrencilerin yaratıcı düşünebildikleri ve işbirliği içerisinde hareket etme kabiliyetleri kazandıkları ifade edilebilir.

#### **3.2.4. Bulgular ve İlgili Araştırmalar**

Araştırma Siyaset Bilimi Eğitimi'nde hizmet ederek öğrenmeyi temel alan çalışmalar aşağıda yer alan tabloda yazar, yayın adı, yayın tarihi ve yayın yeri açısından gösterilmiştir. Devamında çalışmaların içerik analiz ile analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve son olarak ise çalışmalar hakkında kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini özel olarak inceleyen makalelerin yayımlandığı “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” dergileri başlıca veri kaynakları olarak tercih edilmiştir. Bu veri kaynaklarında hizmet ederek öğrenmeyi temel alan çalışmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde hizmet ederek öğrenmeyi temel alan çalışmaların Journal of Political Science Education ve Political Science & Politics dergilerinde yayımlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tablo incelendiğinde hizmet ederek öğrenmeyi temel alan araştırmaların 1998 yılı ile 2008 yılları arasında yayımlandığı görülmekte olup, son 10 yılda yayınlanan hizmet ederek öğrenmeyi temel alan araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum hizmet ederek öğrenme açısından bir sınırlılık olarak görülebilir. Yayın sayısının azlığı (3 makale) hizmet ederek öğrenmenin Siyaset Bilimi Eğitimi alan yazının da araştırmacılar tarafından öneminin tam olarak anlaşılmadığı şeklinde değerlendirilebileceği gibi bu konuda farkındalığın ve ilginin düşük olmasından kaynaklandığı da ileri sürülebilir. Belirtilen durumlar hizmet ederek öğrenme alan yazınında önemli eksikliğin olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir.

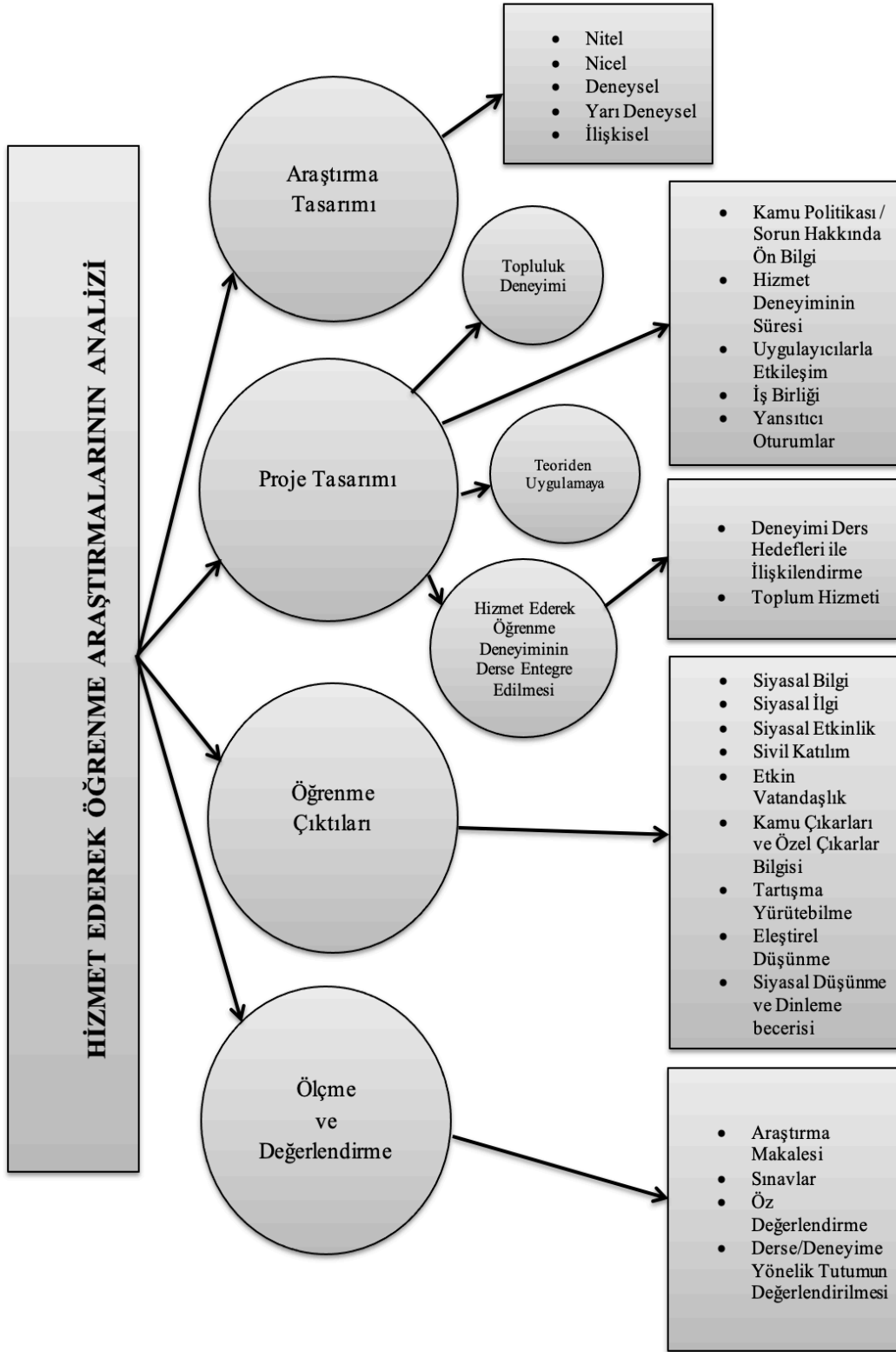
Aşağıda hizmet ederek öğrenmenin temel alındığı çalışmaların künyesi yer almaktadır. Bunun yanında Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve hizmet ederek öğrenme tekniğinin anahtar kavramları kod kabul edilerek, hizmet ederek öğrenmeyi temel alan araştırmaların içerik analizi sonucunda gerektiğinde alt temalar gerektiğinde üst temalar oluşturularak elde edilen bulguların şekilsel gösterimi de aşağıda mevcuttur.

**Tablo 3.** Siyaset Bilimi Eğitimi’nde Hizmet Ederek Öğrenmeyi Temel Alan Çalışmalar

<b>Yazar/ Yazarlar</b>	<b>Yayın Adı</b>	<b>Yıl</b>	<b>Yayın Türü</b>	<b>Yayın Yeri</b>
Bæmer, G.	Service Learning: What’s a Political Scientist Doing in Yonkers?	1998	Makale	Political Science & Politics
Smith, E.S.	Learning about Power through Service: Qualitative and Quantitative Assessments of a Service-Learning Approach to American Government”	2006	Makale	Journal Of Political Science Education
Jenkins, S.	Sustainable Master Planning in Urban Politics and Policy: A Service-Learning Project	2008	Makale	Journal of Political Science Education

Aşağıda yer alan Şekil 4’ten de anlaşılacağı üzere Siyaset Bilimi Eğitimi’nde kullanılan hizmet ederek öğrenme yönteminin incelenmesine dayanan bilimsel çalışmalarda araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve hizmet ederek öğrenme ders tasarımında topluluk deneyimi, hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin derse entegre edilmesi, iş birliği, hizmet ederek öğrenme deneyiminin süresi ve yansıtıcı oturumlar üzerinde durulmuştur. Bu araştırmalarda, genel olarak siyasal bilgi edinme, siyasal ilgi kazanma, siyasal etkinlik duygusunun ve sivil katılımın artması ve etkin vatandaşlık becerileri, tartışma yürütebilme, eleştirel düşünme, siyasal düşünme ve dinleme becerisi öğrenme çıktıları olarak hedeflenmiştir. Araştırma makaleleri, sınavlar, tutum ölçekleri ve öz değerlendirme incelenen araştırmalarda ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı saptanmıştır.

Tez çalışması kapsamında; Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve Hizmet Ederek Öğrenme yönteminin anahtar kavramları kod varsayılarak üretilen alt ve üst temalardan oluşan bulguların elde edildiği ve içerik analizi yapılan Hizmet Ederek Öğrenme çalışmalarının kullandıkları araştırma modelleri, proje tasarımları, uygulama aşamaları ve ulaştıkları bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 4.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Hizmet Ederek Öğrenme Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bæmer (1998), “*Service Learning: What’s a Political Scientist Doing in Yonkers?*” adlı çalışması için New York’taki Yonkers Greyston Vakfına bir hizmet öğrenme projesi önermiştir. Bu projenin uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir: Greyston, bu hizmet öğrenme projesi için araştırmacılara çeşitli imkânlar sunmuştur. Otel bünyesindeki Greyston Bakery, Yonkers’ten 65 evsiz kişiye iş eğitimi ve istihdam sağlamak ve o tarihlerde Greyston, fırın kârları ile düşük gelirli ailelere yenilenmiş daire sunan Greyston Family Inn’i desteklemekteydi. Greyston Day Care, Greyston Family Inn’de gündüz bakım hizmetleri sunmaktaydı. Greyston, eski bir manastırı AIDS ve HIV + bireyler için sağlık ve kalıcı bir barınma tesisi olarak hizmet vermek için dönüştürmüştü. Yazarlar araştırma için sahada; “refah tuzağının” (trap) çeşitli evrelerini, evsizlik, yüksek barınma maliyetleri, istihdam, sağlık sigortası, iş eğitimi, çocuk ve sağlık hizmetlerini ele alan bir kuruluş ile anlaşmıştır. Proje, Greyston ile koordine edilirken Greyston’un personeli ve öğretim elemanı, öğrencilerin eğitimi için iş birliği yapmıştır. Proje için Yonkers’e gitmeden önce, öğrenciler ve öğretim elemanı Christopher Jencks’dan *The Homeless* (1995), Wilson’dan *The Truly Disadvantaged* (2012), Danziger ve Gottschalk’tan *American Unequal* (1995, 1. Ve 2. Bölüm) ve Bane and Ellwood’dan *Welfare Realities: From Rhetoric to Reform* (1994, 4. Ve 5. Bölüm) okumaları üzerine bir seminerde buluşmuştur. Jencks, sokakta yaşayanların sayısının ve karmaşıklığının anlaşılması için bir ön bilgi sağlamış, “makro” kentsel çevre ve yoksulluk, işsizlik ve gelir eşitsizliği sorunlarına genel bir bakış ve konsantre kentsel yoksulluğun nedenlerini anlamak için Wilson, Danziger ve Gottschalk teorik bir model sunmuştur. Bane ve Ellwood (1996) ise öğrencilere refah tuzağını tanıtmıştır.

Bæmer (1998) tarafından yürütülen bu hizmet öğrenme programı, günlük üç bileşenden oluşmuştur. Sabah seminerleri, öğleden sonra gönüllü aktiviteler ve akşam inceleme oturumları şeklindedir. Sabah seminerlerinde hükümetlerin, kâr amacı güden ve kâr amacı gütmeyen kuruluşların kentsel sorunları ele alırken hangi faktörleri manipüle edebileceğini anlamaya katkıda bulunmuştur. Akşam inceleme oturumları, günlük gözlemleri ve deneyimleri sentezlemek ve bunları Yonkers’e gitmeden önce edinilen teorik ve ampirik bilgilerle entegre etmek için kritik bir öneme sahiptir. Konsantre yoksulluğun nedenleri Hudson Nehri kıyısındaki büyük ölçüde boş çitle çevrili yüksek katlı kat mülkiyeti projesi ile paradoksal olarak açığa çıkmıştır. Öğrenciler, bu kat mülkiyeti kompleksinin güneybatı Yonkers’teki birçok insanın temel ekonomik ihtiyaçlarını değiştirmek için nasıl hiçbir şey yapamayacağını ve Manhattan’da yüksek gelirli işler yapan taşıt sahiplerini nasıl barındıracağını tartışmıştır. Çalışmada fırında bir vardiyada çalışmak, bahçe arazilerini

temizlemek ve çocuk bakım merkezini boyamak gibi hizmet faaliyetleri öğrencilere yoksulluğun nasıl başarılı bir şekilde iyileştirileceğini anlama fırsatı vermiştir. Fırın süpervizörleri ile yapılan oturumlarda öğrenciler, düşük ücretlerin, yüksek çocuk bakım maliyetlerinin veya sağlık hizmeti kapsamının eksikliğinin, bir çocuğa bakmak veya sağlık yardımlarından yararlanmak için bir yoksulluk döngüsünü kamu yardımına geri döndürmeye çalışan bir çalışana nasıl zorlayabileceğini öğrenmiştir. Hudson Nehri kıyısına kurulacak olan ve Hobi Bahçesi Projesi olarak kullanılacak bir arazi de temizlenmeye çalışılmıştır. Hobi Bahçesi Projesi öğrencileri insanların yaşam kalitesini etkileyen yaşanabilir bir ortam yaratma noktasında insanları önemli faktörlere maruz bırakmış ve Hobi Bahçesi Projesi küçük istihdam olanakları yaratmıştır. Ayrıca çalışmada öğrenciler, bu tür projelerin güneybatı Yonkers ekonomisini ve topluluğunu geliştirmek için gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akşam tartışmaları, öğrencilerin sosyal problemleri ele almak için nelerin değiştirilebileceğini anlamalarını kolaylaştırmıştır. Program yöneticileriyle yapılan görüşmeler ve programlara katılım öğrencilerin federal, eyalet ve yerel yönetimlerin hangi değişkenlerin kentsel işsizlik, çocuk bakımı, uygun fiyatlı barınma, ulaşım ve sağlık hizmetlerini ele almak için manipüle edebileceğini kavramasını sağlamıştır.

Bæmer (1998) öğrenci değerlendirmelerine göre Yonkers programının en önemli yararı bilgi ve eylemleri birleştirmesidir. Öğrenciler insanlarla iletişim kurup durumlarını ve zorluklarını tartışarak politika seçeneklerinin avantaj ve dezavantajlarını ikinci elden vaka kanıtlarının izin verdiği kadar somut bir şekilde tartışabilmiştir. Bunun en güçlü kanıtı, güneybatı Yonkers kentindeki hem hükümetin hem de özel sektörün rolleri hakkındaki görüşlerin birbirine yakınlaşmasıdır. Programa katılan öğrencilerden biri “daha güçlü hükümeti” desteklemiş ve özel sektörü mahallede bir yük olarak görmüştür. Yelpazenin karşı ucunda, başka bir öğrenci sürekli olarak “hükümeti yoldan çekmeyi” ve “pazarın çalışmasına izin verilmesini” önermiştir. Her iki öğrenci de hafta sonunda kentsel sorunlar için karma kamu-özel politikaları desteklemiştir. Projede, Yonkers kentinden döndükten sonra üç ek seminer oturumu gerçekleştirilmiş ve öğrenciler teoriyi, ampirik verileri ve deneyimlerini birleştirdikleri makaleler yazmıştır. Bu sentez, hizmet ederek öğrenmenin lisans düzeyinde öğretim yöntemleri arasında bir bileşen olarak iyi çalışmasına rağmen sosyal bilim teorilerinin birincil araştırma ve tartışmasını içeren daha geleneksel öğrenme faaliyetlerinden bağımsız olmaması ya da yerini almaması gerektiğini göstermektedir.

Jenkins (2008) yaptığı çalışmada kent siyaseti dersinde, kent merkezlerinin yeniden geliştirilmesi, özellikle halk eğitiminin iyileştirilmesi ve suçun azaltılması gibi kentsel siyasi aktörlerin karşılaştıkları zorluklara ve bu zorluklarla başa çıkma yeterliklerine odaklanılmıştır. Geleneksel Siyaset Bilimi alanyazının çoğu, şehirlerin bu alanlarda var olan sorunlara çözüm ararken karşılaştığı zorluklar üzerinedir. Öğrencileri hükümetin işleyişi ile meşgul etmenin bir yolu, devlet kurumlarına master planlama (kentsel planlama/kentsel dönüşüm) konusunda yardım etmelerini sağlamaktır. Master planlar genellikle, belirli bir topluluğun geliştirilmesi için yerel yetkililerin sosyal, ekonomik ve çevresel sorunlara ilişkin kararlar almasına yardımcı olacak stratejileri sunar. Çalışmada Kent Siyaseti dersi işlenirken son yıllarda oldukça zor zamanlar geçiren kentsel bir alan olan New Bedford, Massachusetts şehri için sürdürülebilir bir master plan geliştirmek adına yerel hükümetle birlikte çalışmıştır.

Jenkins'in (2008) çalışmasında öğrencilere ekonomik açıdan en sıkıntılı eyaletlerden bir olduğu için seçilen Massachusetts, New Bedford hakkında çeşitli materyaller sunmuştur. Kentte devlet ortalamasının üzerinde bir yoksulluk bulunmaktadır. Bu yoksulluk kentteki eğitim sonuçlarına da yansımıştır. New Bedford'un demografik ve siyasi kurumlarına odaklanan okumalara ek olarak öğrencilerin yerel gazeteyi çevrimiçi okuyarak New Bedford'taki güncel olayları takip etmeleri gerekmiştir. Öğrencilere New Bedford hakkında ön bilgi vermek için yerel bir muhabir ve kentin belediye başkanı da dâhil olmak üzere bir dizi konuşmacı gelmiştir. İlk olarak öğrencilerin şehir yönetimindeki aktörler ve kurumlar ve kentsel ortamlardaki politik davranışları anlamaları beklenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin birçok çağdaş ABD şehrinin karşılaştığı politik sorunları, bu sorunlara olası çözümleri ve kentsel aktörlerin bu sorunları çözme becerileri üzerindeki sınırlılıkları anlamaları hedeflenmiştir. Daha sonra öğrencilerden sürdürülebilirlik kavramının yerel politika ile nasıl ilişkili olduğunu anlamaları ve yerel yönetimlerde sürdürülebilirlik sınırlarının belirlenmesi beklenmiştir. Bu hizmet ederek öğrenme projesinin amacı, ders okumalarından ve tartışmalarından elde edilen bilgileri New Bedford'un özel durumuna uygulamak olarak belirlenmiştir. Özellikle, Siyaset Bilimi okumalarıyla birlikte New Bedford'taki siyasi eylemi ve politika çıktılarını şekillendiren güçleri anlaşılması amaçlanmıştır. Sürdürülebilirlik okumalarıyla birlikte New Bedford'ta sürdürülebilirliğin önündeki engeller ve mümkünse sürdürülebilirliğin nasıl sağlanacağı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Jenkins (2008), derse rehberlik etmesi için sürdürülebilirlik kavramının kullanıldığı ve göz önüne alındığı ekonomik kalkınma, eğitim, eşitlik ve çevre olmak üzere dört temel alandaki ihtiyaçları değerlendirmeye odaklanmıştır. Öğrenciler takımlara ayrılmış ve her

takımın görevi, atanan konu/sorun alanı hakkında bilgi toplamak olarak belirlenmiştir. Her takım, üç aktör grubuyla mülakat yapmak için görevlendirilmiştir. Kurumlar, hükümet yetkilileri ve topluluk üyeleri. Deneyimlerin sınıfta sunulması ve tartışma oturumları, öğrencilerin sürdürülebilirlik anlayışının temel özelliklerinden birini görmelerini sağlamıştır. Sorunların tamamı birbiriyle ilişkilidir ve kapsamlı bir çözüm istediğinden dolayı tekil olarak ele alınamamıştır. Örneğin hemen hemen her görüşmeci, resmî odaklarına bakılmaksızın eğitim sistemindeki sorunların ekonomik kalkınma, suç, sağlık sorunları vb. dâhil olmak üzere, kentin karşılaştığı diğer birçok sorunun kritik bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak çalışmada, hemen hemen her grup nihaî raporlarında kentin kilit önceliğinin eğitim sistemi olması gerektiğini savunmuştur. Her öğrenci, proje sonunda kendi konu alanına yönelik bir taslak rapor hazırlamıştır. Bu final raporu, üst düzey okumalarla çerçevesi çizilen sürdürülebilir master planlama sürecini ele alan birkaç bileşenden oluşmuştur. Bu hizmet ederek öğrenme projesi, öğrenme hedeflerine ulaşmaya yardımcı olarak öğrencilerin sivil katılımının artmasını ve topluluk için yararlı bilgiler üretmesini desteklemiştir. Bu projede öğrenciler, New Bedford hükümetinin aktörleri, kurumları ve kentsel ortamlardaki politik davranışlar hakkında bir anlayış geliştirmiştir. Ayrıca, sürdürülebilirlik kavramını ve kentsel bir politikanın geliştirilme sürecini kavramışlardır.

Smith (2006), *“Learning about Power through Service: Qualitative and Quantitative Assessments of a Service-Learning Approach to American Government”* adlı çalışmasında Amerikan Hükümeti dersinin, gençlerin politik sistemdeki güç algılarını ve hizmet ederek öğrenme yoluyla vatandaş olarak rollerini etkileme yeteneğini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları sadece hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin etkisi üzerine değil, bu deneyimlerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği üzerine de beklenmedik sorular ortaya çıkarmıştır.

Smith (2006) araştırması için güz dönemi hizmet ederek öğrenme dersi öncesinde yaz boyunca Greenville Literacy Association’da (GLA) sorumlu kişiler ile birkaç kez görüşmüştür. GLA’daki hizmet koordinatörleri, ders için hedeflerin geliştirilmesine, okumaların seçilmesine ve düzenli ders zamanında öğretim elemanı tarafından yönlendirilecek bilgilendirme ve düşünme oturumlarının geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Sınıftaki tüm öğrencilerin aynı organizasyonda çalışması, hizmet-öğrenme deneyiminin dersle ilgili sınıf tartışmasını kolaylaştırmak açısından özellikle yararlı olmuştur. Dersin hedefleri: (1) Güç ve vatandaşlık hakkında bilgi edinmek, (2) Gerçekleri / olguları öğrenmek, (3) Toplum kuruluşunun ihtiyaçlarını karşılamak şeklinde belirlenmiştir ve öğrencilerden şu sorular üzerine düşüncelerini istenmiştir:

*“Demokrasimizde hangi aktörlerin gücü vardır ve neden? Amerikan siyasal sisteminde ‘eşitlikten’ kastedilen nedir? Demokraside etkin vatandaşlık ne anlam ifade etmektedir? Vatandaş olarak rolünüz ve yükümlülüğünüz nedir? Vatandaşların siyasi dünyaya katılabilmeleri için hangi becerilere ihtiyaç vardır? Okuma yazma bilmeme politik sistemimizdeki güç dengesini nasıl etkiler? Hükümetin yetkililerinin rolü nedir? Demokrasilerde, cehalet tarzı sosyal sorunların çözülmesinde bir vatandaşın rolü ve etkisi nedir?”*

Buna ek olarak Smith (2006), medya, çıkar grupları, sivil haklar, Kongre, Başkanlık gibi geleneksel Amerikan Hükümeti derslerinde tartışılan kurumlar ve konular üzerine bilgi edinmelerine yardımcı olması için öğrencilerden hizmet ederek öğrenme deneyimlerini kullanmalarını istemiştir. Ayrıca, sınıf içi tartışmalarda ve çeşitli yazma ödevlerinde öğrenciler, sınıftaki bu politik kurumlar hakkında öğrendikleriyle GLA’daki deneyimleri arasındaki ilişkiler üzerine düşünmeye teşvik etmiştir. Çalışmada öğrencilerin hizmetleri ile sınıfta okudukları ve öğrendikleri arasındaki ilişki hakkında üç ila beş sayfa eleştirel düşünme kompozisyonları yazmaları istenmiştir. Ayrıca bu aşamada öğrencilere, bağlantıların kurulmasına yardımcı olması için bazı sorular yöneltilmiştir. Örneğin, medyanın sınıftaki rolünü tartışırken, *“Medya ulusun gündemini belirlemede ne gibi bir rol oynamalı? Medya, cehalet ve göç sorunu ve bu sorunların çözümleri hakkında nasıl düşünüleceğini nasıl şekillendirdi? GLA’da medyaya daha iyi yer verilebileceğini düşündüğünüz neler öğrendiniz?”* gibi. Akademik dünya ile hizmet dünyası arasında daha eşitlikçi bir ilişki oluşturmanın ve öğrencilerin hizmet işlerinde yaşadıkları sorunları iletebildikleri ortak bir forum sunmanın yanı sıra okumalar üzerindeki sınıf tartışmaları ve hizmet çalışmalarının önemi, hizmet koordinatörleri tarafından sunulan yeni perspektifle geliştirilmiştir. Örneğin, bu dersin yürütüldüğü sınıfta, *National Service Bill* üzerindeki yasal savaşı ve Americorps programının geliştirilmesini vurgulayan Steven Waldman’ın (1995) *The Bill*’i okutulmuştur.

Smith (2006), araştırmasında öğrenci kompozisyonlarından elde edilen nitel veriler ve sınıftaki öğrenci deneyimleri, hizmet ederek öğrenme dersinin oldukça olumlu bir değerlendirmesini sağlamıştır. Öğrenciler, sosyal adalet ve toplumdaki gücün dağılımı, teorik ile pratik arasında bağlantı kurabilme yeteneği ve politik dünyayla daha fazla ilişki kurmanın yanı sıra daha yüksek bir etkililik duygusu ve üst düzey eleştirel düşünme sergilemiştir. Toplum kuruluşunun nitel değerlendirmesi, deneyimin öğrenciler için olumlu olduğunu ortaya koymuş ve hem müşterilerine daha iyi hizmet verme hem de “gelecek topluluk vatandaşlarını sosyalleştirmeye yardımcı olmak” için belirlenen hedeflere ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin bir toplumda gerçek bir vatandaş olmanın ne manaya geldiğini ve bir vatandaş

olarak sorumluluklarının neler olabileceğini nicel veriler sonucu kavradıkları belirlenmiştir. Nicel veriler ise daha az kesin sonuçlar ortaya koymuştur. Özellikle, nicel veriler, araştırma makalesi gibi daha geleneksel bir ödeve göre dersin hizmet ederek öğrenme bileşeninin, çok daha çarpıcı farklılıklar ürettiğini göstermemiştir. Amerikan Hükümetine Giriş dersinden beklendiği gibi tüm öğrenciler için siyasal bilgi düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu artış, hizmet ederek öğrenme bileşenine katılan öğrenciler için en önemli artış olarak kaydedilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin hizmet ederek öğrenme bileşenine aktif katılımının, öğrencilerin daha ilgili hale gelmesine ve sınıfta öğrendikleri gerçekleri/olguları pekiştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

### **3.3. Sonuç ve Öneriler**

Hizmet ederek öğrenme yöntemini kullanmayanlarla birlikte hizmet ederek öğrenmeyi derslerine entegre edenler de öğretimin demokratik sivil sonuçlarını önemli görüyorsa öğretim uygulamalarını daha önceki hizmet ederek öğrenme deneyimlerinden faydalanıp akılda tutarak yeniden düzenlenmelidir.

Siyaset Bilimi derslerinin doğası gereği öğrenciler, kamuoyu hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Fakat çoğu zaman düşüncelerinin kamuoyunun bir parçası olduğu fikrine katılmamaktadırlar. Hizmet ederek öğrenme ile öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanarak kişisel görüşlerini geliştirmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin politik bir yargının arkasındaki akıl yürütme işlemlerinin anlayabilmesi ve kendi düşüncesini bilinçli bir biçimde geliştirebilmesi hizmet ederek öğrenmenin çıktıları arasındadır. Politik olayları değerlendirme, öğrencilerin argümanlarını akılcı olarak reforme etmeleri ile sağlanabilir. Bunu sağlayabilmek öğretim programlarının, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin eşgüdümlü olarak ve işlevsel olarak süreci devam ettirmeleri ile sağlanabilir.

Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar, hizmet ederek öğrenme bileşenini kullanan derslerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Hizmet ederek öğrenme hakkındaki tüm değerlendirmeler olumlu çıktılar ortaya koymadığından ve hizmet ederek öğrenme bileşenini geleneksel bir Siyaset Bilimi dersine dahil etmek için gereken ek zaman ve ders revizyonu nedeniyle akademisyenlerin çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanarak hizmet ederek öğrenmenin kısa ve uzun vadeli etkilerine dair daha fazla kanıt sunmaları gerekmektedir.

Hizmet ederek öğrenme araştırmacıları, hizmet ederek öğrenme deneyimleri sırasında yansıtıcı deneyimlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yansıtma anlarının başarılı bir hizmet ederek öğrenme dersi veya öğretim programının temel taşı olduğu iddia edilebilir ancak yansımının sivil bir faaliyet olarak görülmesi zorunlu değildir. Yani öğrenciler aktif katılımında bulunmadıklarında sadece deneyimlerini yansıtma imkânından mahrum kalmazlar aynı zamanda izleyici olarak siyasi eylemi gözleme fırsatını da kaybederler (Gorham, 2005). Bu izleyici rolü, öğrencilerin bir parçası oldukları kamusal alanı meşrulaştırmaları için hayati önem taşımaktadır çünkü bu sayede siyasi dünyayı anlamlandırabilen karar vericiler ve olaylara objektif bakabilen bireyler olmalarına katkı sağlar.

Tez çalışması kapsamında hizmet ederek öğrenme ile ilgili alan yazın incelendiğinde hizmet ederek öğrenme programlarının ders içeriğine dayalı hedefler, öğrencilerin gönüllü oldukları örgütlerdeki insanlarla ilişkileri geliştirecek ve üzerinde çalıştıkları projelere hâkim olmalarına, Siyaset Bilimi dersine ilişkin olarak topluluk deneyimi ve kamu politikası üzerinde kapsamlı düşünme için geniş fırsatlar sağlama gibi özelliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Hizmet ederek öğrenme programlarının özelliklerine hakim olan bir öğretim elemanının bu öğrenme şeklini Siyaset Bilimi Eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırdığında öğrencilerin çeşitli sosyal tabakalar, çeşitli sivil toplum örgütleri, farklı kültürel yapılara sahip kesimlerle ilişkilerinde anlamlı olarak nitelendirilebilecek toplum yararına gelişmeler sağlanabilir. Bu itibarla hizmet ederek öğrenme şeklinin aktif öğrenme teknikleri kapsamında Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler programı öğrencilerine kazandırılması önem taşımaktadır.

Deneyimsel öğrenme kapsamında öğrencilerden üyesi oldukları toplum içerisinde tecrübe ettikleri yaşantılara direkt dahil olmaları ve devamında sınıf içerisinde elde ettikleri bu tecrübeler hususunda düşüncelerini destekleyerek dersin kazanımlarını edinmeleri hedeflenir. Öğreticiler, öğrenenlerin hizmet ederek öğrenme kapsamındaki deneyimlerinde öğrendikleri siyasal bilgileri artırmak adına sınıf içi etkinlikleri verimli kullanma için deneyimlerden faydalanmaya özen gösterirler. Hizmet ederek öğrenme deneyimleri temel alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin sınıf ve hizmet alanı arasındaki bilinen ve geçmişten gelen ilişkinin tersine çevrildiğini anlamaları sağlanabilir. Bunun yanında hizmet ederek öğrenme temel alınarak hazırlanan öğretim programları ile gerçek dünya öğretimin sağlandığı sınıf olduğu öğrenenlerce anlaşılır. Bu durum, lisans düzeyinde deneyimleri dış dünyayı anlamak için anlamlarına ve öğrenme alanı olarak bakışlarını siyasi dünyaya doğru genişletmelerine yardımcı olmaktadır (Gorham, 2005).

Hizmet ederek öğrenme bileşenli bir ders tasarlanırken karşılaşılabacak çok sayıda engel bulunmaktadır. Bu engeller, genellikle akademik kuruma ve hizmet ederek öğrenme bileşeninin entegre edildiği derse özgüdür. Bununla birlikte, bir hizmet ederek öğrenme bileşeninin dahil edilmesiyle ilgili çalışmalarını göz önüne alarak başkalarının karşılaştığı bazı engelleri tartışmak bu zorlukların ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Sınıf içi öğrenme etkinliği bir gösteri sporu değildir (Bonwell, 1992). Öğrenciler sınıfta otururken sadece öğretmenleri dinlemeyi, verilenleri ezberlemeyi ve cevapları söylemeyi öğrenmezler. Ne öğrendikleri hakkında konuşmaları, yazmaları, geçmiş deneyimlerle ilişkilendirmeleri ve günlük yaşamlarına uygulamaları gerekmektedir. Öğrenciler, öğrendiklerini kendilerinin bir parçası haline getirmelidir (Bonwell ve Eison, 1991). Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak için Kolb'un deneyimsel öğrenme modelinin dört aşamasını içeren ödevlerden oluşan bir ders tasarlamak işe yarayabilir.

Siyaset bilimciler, lisans Siyaset Bilimi derslerine daha fazla öğrenci çekmek, öğrencilere etkili düşünme/problem çözme becerileri kazandırmak istiyorsa ve Siyaset Bilimi disiplini sürekli kendini klonlamak istemiyorsa öğrencilerinin öğrenme stillerini incelemeleri gerekmektedir. Öğrenme stilleri öğretim elemanlarına uymayan öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmanın bir yolu, öğretim elemanlarını tüm öğrenme stillerine hitap edebilecek şekilde öğretmeleri için eğitmektir. Kolb'a (1984) göre bu tür bir öğretim, daha fazla öğrenciyi Siyaset Bilimi derslerini giriş seviyesinin ötesine götürmeye teşvik etmekle kalmaz, daha üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine sahip mezunlar da yetiştirir.

Hizmet ederek öğrenmenin temel alınarak tasarlandığı öğrenme ortamları öğrenenlerin dikkat düzeyinin yükselttiği gibi, ders etkinliklerine katılımlarına katkı sağlayacaktır. Bu durum öğrencilerin akademik başarısını arttıracak gibi öğrencilerin derse yönelik tutumlarında da iyileşmeler sağlayacaktır. Derse yönelik olumlu iyileşmeler tamamen sınıf içerisinde lider konumunda olan öğretim elemanına ve öğretim programlarına bağlıdır. Öğretim programı öğretim elemanlarına hizmet ederek öğrenme olanağı vermediğinde bu tekniğin sınıf içerisinde uygulanma olanağı tamamen öğretim elemanının isteğine ve yeterliliğine kalmaktadır. Öğretim elemanı bu konuda yeterli donanıma sahip değilse de hizmet ederek öğrenme ortamının oluşması zorlaşmaktadır.

Hizmet ederek öğrenme diğer öğrenme disiplinlerinde olduğu gibi ve aktif öğrenme tekniklerinin gerektirdiği öğrenme ortamlarında olduğu gibi öğrenci merkezli öğretimi ön planda tutmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında gerek güç merkezi öğretenden

öğrenene doğru yönelmektedir. Bunun yanında öğretmenler öğrenme sürecinde geri bildirim ve rehberlik sağlama görevi üstlenir. Öğrenenler açısından ise öğrenme sorumluluğunda iyileşme kaydedilir (Blumberg, 2009; Weimer, 2002). Diğer aktif öğrenme teknikleri için de ifade edilebilecek bu açıklamalar hizmet ederek öğrenmenin öğrenme ortamındaki başarısı için önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında aktif öğrenme tekniklerinden hizmet ederek öğrenmenin ele alındığı bu bölümde incelenen dokümanlardan hizmet ederek öğrenmenin ele alındığı yayın ve yayınlara yer veren dergi sayılarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sınırlılıkları aşmak için Siyaset Bilimi Eğitimi'nde öğretim rolünü üstlenen veya öğretimi planlayanların bu konuda farkındalıklarının gelişmesi, sınıf içerisinde hizmet ederek öğrenmenin ne zaman, nerde, hangi araçlarla, hangi konuda ve ne şekilde yapılabileceği üzerine düşünmeleri gerekmektedir. Ayrıca yayın konusunda destekleyici bir tutum içerisine girerek gerek öğrencilerle, gerekse diğer öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübesinden yararlanarak yeni nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu çalışmalar yapabilirler. Özellikle öğrencilerin aktif olarak rol almasını gerektirdiği deneysel çalışmalar ve eylem araştırmalarına yer verebilirler. İfade edilen öneriler yapılabildiğinde alan yazında hizmet ederek öğrenme açısından sınırlılık veya eksiklik olarak görülen birçok olumsuz durumun ortadan kaldırılması veya minimize edilmesinin önü açılabilir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME

Gerçek yaşama dair bir bireyin ya da toplumun günlük yaşam standartlarını olumsuz etkileyen olay ya da olay örgüleri problem olarak adlandırılır. İnsanlar problemlerle karşılaştığında üstesinden gelebilmek için öncelikle o problemin yaşandığı alanın uzmanlarına başvururlar ancak uzmanlar özellikle sosyal bilim uzmanlarının problemlerin çözümüne yönelik ifade edecekleri öneriler teorik kalmaktadır. Her gün toplumu sosyal, sağ sağlık, ekonomik ve siyasal anlamda etkileyen sorunların yaşandığı bir dönemden geçtiğimiz düşünüldüğünde bu sorunların çözümüne yönelik fikir beyan edenlerin genelde politikacılar özelde ise siyaset bilimciler oldukları dikkatlerden kaçmamaktadır. Bununla birlikte sorunun çözümüne yönelik örüntülerin pratikte uygulama olanaklarının zayıf olduğu ve uygulananların da

Sosyal bilimler disiplinlerinde problem ya da probleme dayalı öğrenme problem çözme gibi kavramlardan söz edildiğinde şüphesiz akla gelen ilk isim John Dewey'dir. Felsefeyi, eğitim felsefesini, eğitim kurumlarını ve onların öğretim programlarını sorguladığı çalışmalarında bütün bu anlayışların ve kurumların artık işlevsel hale gelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle eğitim kurumları ve öğretim programları tamamıyla gerçek yaşam problemlerine dayandırılması ve öğrencilere problem çözme gibi üst düzey beceriler kazandırılmalıydı. Bunu saplamak için öğretim programlarının içeriği, gerçek yaşamın toplumsal, ekonomik ve siyasal sorunlarını temele almalıydı. Bu noktada Siyaset bilimi bölümlerine ve programlarına ayrıca önem atfetmekteydi. Bu bağlamda, Dewey'e (1948) göre Siyaset Bilimi, gerçek yaşam problemlerine çözüm arayabilir ve bunu yapabilecek araçları elinde bulundurmaktadır. Bu araçlar, özellikle sosyal bir sorunun çözümü sırasında teorik tartışmalardan uzaklaşarak daha deneysel/işlevsel çözümler aramaya yardımcı olabilir. problem çözme araçları üzerine yapılan teorik tartışmalara katkı sağlamak adına yapılan kayda değer çalışmalar bulunmaktadır.

Bir teori, tamamen teorik tartışma uğruna hareket eder ve ampirik bir problem yönelimi ile bağlantı kurmayı bırakırsa insani bir amaca hizmet etmekten uzaklaşmıştır ve bu nedenle postmodernist ve rasyonel seçim teorisi kendi tarzları içinde soyut teorileş(tir)me ile tüketildiği için gerçek dünyadaki insan acılarının somut sorunlarına cevap vermeye çalışan lisans Siyaset Bilimi öğrencilerine ve bazı akademisyenlere anlamsız gelebilir (Isacoff, 2014). Tüm bu tartışmalardan hareketle şu sonuca varabiliriz: Eğer gerçek yaşam problemlerine

çözüm arayacak öğrenciler yetiştirmek istiyorsak öğretimin merkezine öğrencileri almamız gerekmektedir. Dewey'in (1948; 1996; 2014) görüşleri dünyanın çeşitli ülkelerinde özellikle ilkokul ortaokul ve lise eğitim ortamlarında hayata geçirilmiştir. Bununla birlikte yükseköğretim düzeyinde öğrencinin merkeze alındığı bir öğretim programı ya da uygulamaları çok fazla görünür değildir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının temel eğitim kurumlarından ve uygulamalarından ders alması gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim bilimleri alan yazınında “öğrenci merkezli eğitim”, “aktif öğrenme”, “yaparak yaşayarak öğrenme”, “deneyimsel öğrenme” ve “işbirlikçi öğrenme” gibi başlıklar altında öğrenme ortamı uygulamalarına sıkça rastlanmaktadır. Uygulamalar farklı isimlendirilse de temele alınan teorik çerçeve aynıdır: Yapılandırmacı Öğrenme.

#### **4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması Bağlamında Probleme Dayalı Öğrenme**

Yapılandırmacılık, dünyanın, gerçekliğin içinde yaşanan çevrenin bireyin önceki yaşantılarına dayalı olarak kişisel yorumlanıp anlamlandırılmasıdır. Yapılandırmacılık bireysel anlamlandırma ve bir keşiftir (Ocak, 2020: 406). Son yıllarda popülerliği artan yapılandırmacı yaklaşımı destekleyenler, öğrencinin çevresi ile etkileşime girerek, mevcut bilgilerini şekillendirerek aktif bir süreçte bilgiye ulaştığını tartışmaktadır. Evrimsel bir süreç olarak ifade edilen öğrenme, bireyin mevcut ön bilgilerine yeni bilgilerin eklenmesinin neticesidir (Savaş, 2019: 434).

Yapılandırmacı öğrenme paradigmasına göre bilgi sosyal olarak müzakere edildiği için öğrenme topluluğu çok önemlidir. Öğrenme ortamında, öğrenciler fikirlerini tartışır ve dünyaya ilişkin anlayışlarını zenginleştirir. Böyle bir öğrenme ortamının bir başka amacı da öğrencilerin *öz düzenleme* becerilerini geliştirmeleri ve bağımsız öğrenenler olmalarıdır (Savery ve Duffy, 1996).

Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ), yapılandırmacı öğrenme ortamının en temel örneğidir. Etkileşimli bir probleme dayalı yaklaşım olarak PDÖ, 1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında Kanada'da geliştirilmiş ve daha sonra çeşitli Kuzey Amerika ve Avrupa üniversitelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Genel bir model olarak PDÖ, ilk olarak tıp eğitiminde geliştirilmiş olup daha sonraları yükseköğretim kurumlarında işletme, mimarlık, hukuk, mühendislik ve sosyal bilimler alanlarında da kabul görek uygulanmaya başlamıştır.

Son dönemlerde PDÖ, sosyal bilimler yükseköğretim kurumlarında, özellikle Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Kamu Politikası ve Avrupa Çalışmaları alanlarında da kullanılmaya başlanmıştır (Maurer ve Neuhold, 2012; Savery, 2006; Savery ve Duffy, 1996; Williamson ve Gregory, 2010). PDÖ, bilginin inşası, bir *meta-biliş* (üst-biliş) sürecinin benimsenmesi ve öğrenmeyi etkileyen sosyal ve bağlamsal faktörlerin anlaşılması olmak üzere üç ilkeye dayanmaktadır (Gijsselaers, 1996):

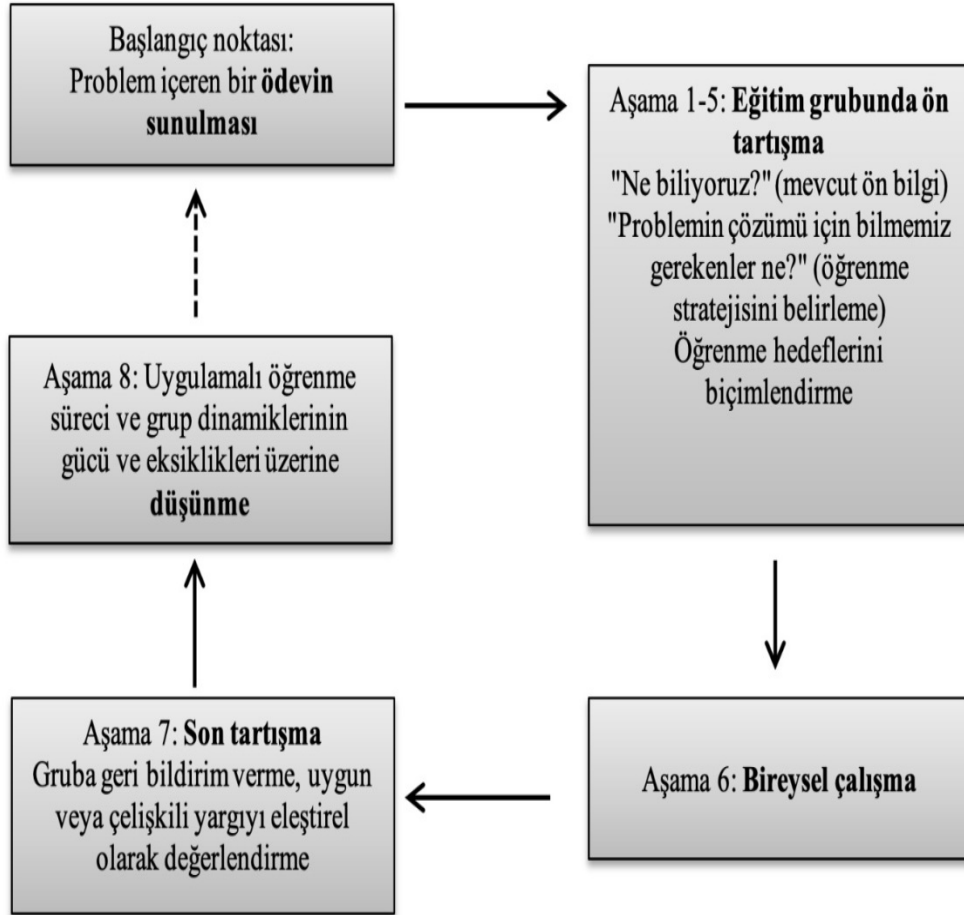
- 1) Öğrencilerin zihinlerini ezber bilgi ile doldurmaya karşı çıkar bunun yerine öğrenmenin önceden edinilmiş bilgilere dayanan bir bilgi oluşturma süreci olduğunu destekler
- 2) Öğrencilerin bir hedef belirledikten sonra bir strateji seçerek ve hedefi değerlendirerek kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin takip etmeleri anlamına gelmektedir.
- 3) Öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına ve problem çözme becerilerini kullanabilmelerine ağırlık verilmesi gerektiği ifade etmektedir.

PDÖ öğrenme yaklaşımının birçok özelliği bulunmaktadır. Bu özellikleri Hung ve arkadaşları (2008; akt. Doğan, 2019: 19) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenenler tam olarak yapılandırılmamış problem durumuna odaklanarak gerçek yaşam ortamlarında öğrenmeye başlamaktadır. Öğrenmede, öğrenilmesi hedeflenen içerik ve kazanılması istenilen yeterlilikler, konuların hiyerarşik bir listesi verilerek değil de bir problem durumu sunularak problem durumu ile bilgi arasındaki bağlantının oluşturulması ile organize edilmektedir. Bilgi bir probleme ait çözüm sürecinin neticesinde oluşmaktadır. Oluşan bilgi tekrar problem durumuna uygulanmaktadır.
- Öğrenen/öğrenci merkezlidir.
- Öğrenen/öğrenci öz yönetimlidir.
- Öğrenen/öğrenci öz yansıtımlıdır.
- Öğretmenler akıl yürütme süreçlerini ve becerilerini destekleyen ve biçimlendiren, grup yaşantılarını ve kişilerarası etkileşimleri kolaylaştıran, öğrenenlerin bilgilerini derinlemesine analiz eden, kapsamı ya da yanıtı direkt sunmayan kolaylaştırıcılardır.

#### 4.1.1. Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Aşamaları için Örnek Bir Çerçeve

PDÖ sürecinde öğrenciler, öğrenme sürecine katılarak küçük ölçekli bir araştırma sürecini taklit ederler. Bu araştırma sürecinin örnek bir çerçevesi Şekil 5’te sunulmuştur: Problem(ler)i tanımlamak, alan yazına dahil olmak, ampirik kanıt aramak, argümanları formüle etmek, toplantılarda sınıf arkadaşlarına bireysel araştırmalarının bulgularını sunmak (Maurer, 2015).



Şekil 5. Probleme Dayalı Öğrenme Döngüsü

Kaynak: Maurer, 2015

PDÖ ortamında, küçük grup ortamındaki etkileşimli yaşantılarla beraber yoğun bir şekilde kendi kendine çalışma süresi önemli bir rol oynamaktadır. Son tartışmada araştırma bulgularını karşılaştırmak için öğrencilerin belirli öğrenme hedefleri ile tek tek ve kapsamlı bir şekilde ilgilenmeleri gerekir. Dolayısıyla öğrenme süreci boyunca çalışmanın büyük bir kısmı sınıf dışında bireysel çalışma esnasında gerçekleşir.

Ön tartışma ve son tartışma, kişinin kendi kavrayışını kontrol etme ve ekip üyeleri arasında müzakere etme imkânı sunar. PDÖ döngüsünün sonundaki her son tartışmada grubun, öğrenme sürecini değerlendirdiği, eksiklikleri tartıştığı ve bir sonraki öğrenme döngüsü için olası uyarlamaları kabul ettiği bir yansıtma (düşünme) anının dâhil edilmesi tavsiye edilir.

#### 4.1.2. Probleme Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü

PDÖ hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin geleneksel öğrenme ortamına göre rollerini revize etmelerini gerektirmektedir. Öğrenciler kendi öğrenme süreçleri için sorumluluk alırken öğretmen geleneksel otoriter bir öğretim elemanı yerine *kolaylaştırıcı* rolünü benimsemektedir. Öğretmen, kritik öğrenme hedefleri risk altında olduğunda müdahale etme hakkını saklı tutarken öğrencilerin problemi bağımsız olarak tartışmalarına izin veren bir denge kurmalıdır. Bu dengeyi sağlamak için öğretim elemanının PDÖ konusunda önceden eğitim alması gerekir. Öğretim elemanının öğrencilere yanıtın/çözümün doğru ya da yanlış olduğunu söylemesi gerekmez hatta öğrencilere doğru yanıtı/çözümü vermeye direnmesi gerekmektedir (Gijsselaers, 1996). Bilgi, zaman ve kaynaklar üzerindeki çoklu çözümler ve gerçekçi kısıtlamalar doğru yanıt kesinlikle verilmediğinden öğrencileri zorlar ve bilişsel bir dengesizlik yaratır. Öğrenciler karmaşık kavramları veya ilkeleri bilme ihtiyacını farkında olduklarından bilgiyi kendileri inşa ederler. PDÖ, öğretim ortamını da dönüştürür. Öğretmen artık “sahnedeki bilge” değildir. Öğretmenler, sorgulama ve içeriğin daha derinlemesine öğrenilmesi için öğrencileri yönlendiren *rehber* konumundadır.

Öğretim elemanı ve idareciler gerekli olan önemli ders ve öğretim programı değişiklikleri yapmanın değerine ikna edilecekse PDÖ'nün avantajlarını göstermek için ek sistematik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili bir öğretim yöntemi olmakla birlikte probleme dayalı öğrenme yönteminin başarılı bir şekilde uygulanması, öğretim elemanının, bu yöntemin doğasında bulunan çeşitli zorluklarla baş edebilmesini gerektirir. Geleneksel öğrenme ortamlarının “rahatlık alanlarını” terk etme isteksizliği giriş dersleri için özel bir engel olabilir Özellikle giriş derslerindeki Siyaset Ana Bilim Dalı öğrencisi olmayan öğrenciler, PDÖ'nün kendilerinden talep ettiği aktif rolden rahatsız olabilmektedir. Benzer şekilde, öğretim elemanı geleneksel öğretim elemanı rolünü en aza indirirken kolaylaştırıcı rol almaya direnç gösterebilir. Bununla birlikte, PDÖ zaman-yoğun yaklaşımdan olduğundan öğretim elemanının derslerinde bilginin derinliğinden biraz feragat etmeye istekli olmaları gerekmektedir (High-Pippert, 2003; Wheeler, 2006).

Probleme dayalı öğrenmede öğretmenin rolü şunlardır (Kılınç, 2007; akt. Çetin, 2014: 241-242):

- 1) Problem durumunun belirlenmesinde,
  - Problemi, açık ve anlaşılır olarak söylenmeli, sade bir dil kullanılmalıdır.
  - Problem öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmeli, merak uyandırmalı ve olabildiğince gerçek yaşama dayalı olmalıdır.
  - Problem, öğrencilerin gelişim düzeyine, gereksinimlerine ve mevcut tecrübelerine uygun olmalıdır.
  - Problemin tek bir yanıtı veya çözümü olmamalıdır.
  - Problem, grup çalışmasına ve işbirliğine imkân sağlamalıdır.
  - Problem verilirken sadece temel bilgiler verilmeli, problem cümlesi bütün cevapları kapsamamalıdır.
- 2) Verilen problem ile alakalı olarak konuya hakim olmalı, gerektiğinde öğrenciler ile beraber öğrenmelidir.
- 3) Çeşitli yollarla problem verilmelidir.
- 4) Öğretmen öğrenme sürecine kılavuzluk eden “bilişsel rehber” niteliğindedir.
- 5) Problem durumu sunulmadan önce gerekli ön bilgilerin verilmelidir.
- 6) Öğrencilere problem sunulduktan sonra düşünebilmeleri, bilgi toplamaları, tartışmaları için yeteri kadar zaman verilmelidir.
- 7) Kendi başlarına öğrenmelerini ve öğrenmelerini yapılandırabildikleri rahat, gerilimden uzak ve seviyeli bir öğrenme ortamı öğrencilere sağlanmalıdır.
- 8) Düzenlenecek deney ve aktiviteler için gerekli güvenlik tedbirlerinin alınmalı ve yeteri miktarda araç-gereç sağlanmalıdır. Öğrencilere araştırmalarında destek olmak amacıyla bilgisayar, kütüphane ve laboratuvar bilgileri sunulmalıdır.
- 9) Problemin çözüm basamaklarında öğrenciler cesaretlendirilmeli, tartışma ortamı oluşturulmalı ve grup çalışması çekici hale getirilmelidir.
- 10) Öğretmen, öğrencileri uygun sayıda küçük gruplara ayırmalı ve sınıfı uygun bir şekilde düzenlemelidir. Bu düzenleme öğrenme ortamının verimliliğini artırarak sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır.
- 11) Öğrenciler bilgilere kendileri kazanmalı ve bunları arkadaşları ile paylaşmalıdır. Gruplar oluştururken denk gruplar oluşturulmasına dikkat edilmeli. Çünkü bu tür bir yöntemle, öğretmenler geleneksel yöntemler sırasında kaybettiği öğrencileri yeniden bulabilir.

- 12) Sınıftan sınıfa ve konudan konuya öğretmen rolünün değişeceğini bilmeli ve esnek bir rehber yapmalıdır.
- 13) Öğrencilerin birbirlerini küçük düşürmelerine izin verilmemeli, öğrencilerin ulaştıkları bilgi ve çözümlerde dürüst davranışlar göstermeleri talep edilmelidir.
- 14) Öğretmen iş birliğinden, yapılandırmacılıktan, beyin fırtınasında, problem çözüme yönteminden, kendi kendine öğrenmelerden ve bağlaşımcı öğrenmeden yararlanabilir.
- 15) Öğretmen öğrenmeye istekli olmalıdır. Öğrencileri dikkatle izlemeli, uygun anlarda sorular sorarak öğrenci ilgisinin devamlılığını sağlamalıdır.
- 16) Sonuçlar rapor şeklinde tertiplenmeli ve bu sonuçlar diğer öğrencilere sunulduktan sonra öğretmen tarafından değerlendirilmelidir.

#### **4.1.3. Öz Düzenleme: Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerinin Sorumluluğunu Alması**

Geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğrenciler pasif dinleyici konumlarında yer almaktadır. Kendilerine sunulanları alırlar ve kendilerine atanan görevleri yürütürler. Burada kendilerine atanan görevleri yürütmelerinden kastedilen bu görevleri yürütürken bağımsız olarak hareket etme seçeneklerine sahip oldukları anlamına gelmemektedir. Çünkü bu görevleri öğrenciler, kendi ilgi tutum ve ihtiyaçlarına göre seçmemiştir. Görevler öğretimin merkezinde olan öğretmen tarafından seçilerek öğrenciye sunulmuştur. Yine sınıf içi etkinlikler esnasında soruların nerelerden sorulacağı ve hangi düzeyde olacağı tamamı ile öğretmenin kontrolindedir. Bu konularda özgür seçimler yapamayan öğrenciler çalışmalarının sorumluluklarını üstlenemeyecektir. Öğrencinin merkeze alındığı çağdaş yaklaşımlar da ise durum bunun tam tersidir. Yapılandırmacı paradigmaya dayalı olan probleme dayalı öğrenmede sürecin sınıf dışında yürütülen kısımlarında sorumluluk sürecin başlangıcından itibaren öğrenciye aittir.

Diğer aktif öğrenme tekniklerinde olduğu gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemi olan PDÖ'de öğrenciler, üzerinde çalışacakları problemin türünü şeklini ve kendi ilgi ihtiyaçlarına göre bir anlam ifade edip etmediğini belirler. Kendilerine sunulan problem seçenekleri içinden biri görev olarak atanır ve böylelikle bilgiyi keşfetme süreci ve yolu başlar. Bu bağlamda PDÖ, artık geleneksel anlamda bilgi aktarmaktan sorumlu olmayan öğretmenin rolünü de güçlü bir şekilde şekillendirmekle birlikte öğrencilerin *öz düzenleme* becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bireye kendi öğrenme süreci hakkında farkındalık kazandırmanın yolu PDÖ'dür ve aynı zamanda daha uzun süreli etkiye sahiptir. Çünkü PDÖ,

öğrencilerin ilgili dersi ya da çalışmalarını bitirdikten sonra gelecekte daha hızlı ve daha iyi öğrenmesine destek olacak üst-bilişsel becerileri kazandırır (Gijselaers, 1996).

Öğrenciler motivasyonlarını nasıl odaklayacaklarını, istenen bilgiye yönelik araştırma stratejilerini nasıl tespit edeceklerini ve bilginin rasyonel bir yolla nasıl toplanacağını öğrenir (Burch, 2000). Bu süreçte, öğrenciler kendi kendilerine öğrenir (Moust, Bouhuijs ve Schmidt, 2007:). Ayrıca PDÖ ortamı, zaman içinde öğrenenlerin bağımsız ve kendi kendine öğrenen öğrenciler olmalarını sağlayacak ve kendi öğrenme süreçlerinin başarısı ve eksiklikleri üzerine düşünecek şekilde eğitim aldıklarından öğrenme stratejilerine özel önem vermektedir.

#### **4.1.4. Probleme Dayalı Öğrenme ve İş Birliği**

Uygulamada başarılı bir PDÖ süreci için öğrenci merkezli olma, bilginin oluşturulması ve iş birliği ön koşullarının sağlanması gereklidir: Bir PDÖ sürecinde, öğrenciler sadece öğrenme ile aktif olarak ilgilenmezler. Daha da önemlisi kendi öğrenme süreçlerine hâkim olabilmektedirler. Prensipten olarak, öğrenciler dersleri kendi başlarına bile yürütebilir. Öğrenciler öğrenme hedeflerini kendileri belirler. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öncelikle bir sınav için önemli olabilecek gerçek bilgileri analiz etmemeleri koşuluyla derin öğrenme için PDÖ ön koşul olarak algılanmaktadır. Öğrenciler bir ödevde neyin ilginç olduğunu kendileri belirler ve bireysel çalışma yoluyla olası açıklamaları ararlar. Ayrıca PDÖ, öğrencilerin aktif olarak bilgiyi bir bağlam içinde oluşturdukları bir süreçtir. Bir bağlam içinde öğrenme, öğrencilerin ders içeriğinin uygunluğunu ve gerçek iş hayatında uygulanabilirliğini anlamalarına yardımcı olur. Bununla birlikte, bu süreçte, vurgu sadece ne öğrenildiğine değil aynı zamanda nasıl öğrenildiğine de bağlıdır (Maurer ve Neuhold, 2012).

Problemler öğrencileri aktive eder. Bu süreçte öğrenci grupları öğrenme araçlarıdır. 4-8 kişilik (4-5 optimal) gruplar halinde organize edilen öğrenciler düşüncelerini ifade ederken kendilerini daha rahat hissederler ve ders oturumunda daha fazla öğrenci ile iletişim kurabilirler. Buna paralel olarak gruplar etkileşimleri yapılandırmak ve anlaşmazlıkları yönetmek için temel kuralları belirler. Olasılıkla bu türden kurallar; katılım, iletişim, karar verme, iş bölümü ve yaptırımları kapsamaktadır. İşbirlikçi gruplar öğrenme topluluklarını teşvik eder. Araştırmalar, öğrenciler işbirlikçi gruplar halinde çalıştıklarında öğrenci başarısının arttığını açıkça göstermektedir. Ayrıca grup çalışması öğrencilerin iş birliği içinde çalışma, konuşma, yazma, eleştirel düşünme ve müzakere etme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Allen, Duch ve Groh, 1996; Wingspread Conference, 1994).

Öğrencileri iş birliğine dayalı öğrenme sürecine katmak adına PDÖ özel bir stratejidir (McKeachie, 1999; McNeal ve D'Avanzo, 1997). Örneğin bir öğretim elemanı, siyasal psikoloji dersinde, işbirlikçi grup çabalarıyla “yeni” önyargısı ve gruplar arası ilişkiler kavramlarını öğrenmeyi teşvik etmek için üniversite yurtlarında birbirleriyle temasa geçen farklı etnik grupların üyeleri arasındaki gerilimlerin nasıl azaltılacağı konusunda somut gerçek dünya problemini kullanabilir (Levin, 2000).

Probleme dayalı ödev tasarlandıktan sonra problem öğrencilere sunulur. İlk adımda, öğretmen tüm öğrencilerin ödev için gerekli kavramları anlamalarını sağlamalıdır. Daha sonra öğrenciler ön bilgilerini beyin fırtınası yaparak aktive eder ve bilgiler görevlendirilmiş bir sekreter aracılığıyla sınıflandırılır, yapılandırılır ve ortak öğrenme hedefleri oluşturulur. Daha sonra, öğrenciler gruplarından bireysel çalışma için ayrılır. Bu süreçte, öğrenciler formüle edilen öğrenme hedeflerine yanıtlar arar. Tecrübesiz öğrenciler için bir alan yazın listesi sunulabilir. Sonraki oturumda öğrenciler, gruplarına öğrendiklerini sunar ve grup olarak öğrenme hedeflerine nasıl ulaşılacağını tartışır. Bu oturum sırasında öğrenciler, birbirlerinin performanslarına geri bildirimde bulunmaları için teşvik edilir. Son olarak öğrenme çıktısı öğrencilerin hem genel problem durumunu hem de PDÖ ödevinde açıklanan özel bir durumu anlamaları üzerinden test edilir. Bu şekilde, öğrenciler belirli bir alandaki bilginin diğer alanlardaki sorunların çözümüne nasıl aktarılabileceğini deneyimleyebilir. Bir ödev 5 ilâ 8 sekiz hafta sürebilir (Gijsselaers, 1996; Maurer ve Neuhold, 2012). Grup, bu süre zarfında, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, verilerin toplanması, argümanların oluşturulması veya bir araştırma makalesinin tasarımı gibi daha küçük işleri haftalara yayabilir.

#### **4.1.5. Probleme Dayalı Öğrenmede Hedeflenen Öğrenme Çıktıları**

Öğrencilerin PDÖ sürecinin sonucunda yaratıcı, analitik, eleştirel, karar verme gibi üst düzey becerileri kazanması beklenir. Bu becerileri *problem çözme becerisi* başlığı altında toplamak daha PDÖ'nün kazandırmayı amaçladığı öğrenme çıktıları açısından daha anlamlı bir kavramsallaştırma olacaktır. Bu bağlamda PDÖ'nün öğrencilere kazandırdığı problem çözme becerisi alanyazında geçen diğer üst düzey becerilerin ortak başlığı haline gelir.

Siyaset Bilimi öğretiminde, PDÖ'nün öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini öne süren ve giderek artan bir araştırma eğilimi mevcuttur. Bununla birlikte bu alanda daha sistematik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. PDÖ kullanan derslerde öğrenciler eleştirel ve analitik düşünme becerilerinde daha iyi çıktılar elde edildiği görülmekle birlikte geleneksel modellerle daha güçlü bir şekilde ilişkili bir alt düzey öğrenme çıktısı olarak *içerik bilgisi*

PDÖ'nün avantajlarından biri olarak vurgulanmamak hatta ara sıra PDÖ tarafından tercih edilen diğer öğrenme çıktılarına karşıt olarak da görülmektedir. PDÖ, Bloom'un kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha karmaşık hedeflere ulaşmadan önce bilginin aktarılması gerektiği fikrine dayanan farklı eğitim hedefleri düzeyindeki taksonomisiyle bağdaştırılabilir. Bilgi bağlama bağlıdır ve öğrenmenin de bağlamsallaştırılması gerekmektedir. Ödevler ve PDÖ görevleri, genellikle, öğrencilerden akademik bilgileri gerçek yaşam durumlarına uygulamalarını ister. Bunu yaparak öğrenciler önerilen içeriğe başvurmadan önce araştırma adımları için uyarlamalar yapmaktadır. Daha da önemlisi bu uyarlamalar öğrencilerin edinilen bilginin ne için geçerli olduğunu anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Damron ve Mott, 2005; Duch, Groh ve Allen, 2001; Harkness, 2004; High-Pippert, 2003; Kaunert, 2009; Macdonald, 2005; Ross ve Hurlbert, 2004; Wheeler, 2006; Williamson ve Gregory, 2010).

PDÖ için seçilen problemler, kavramları belirli bağlamlara yerleştirerek öğrencileri keşfettikleri bu kavramları hemen uygulamaya ve açıklamaya yönlendirmektedir. Öğrenciler, gerçek hayatla ilgili bir sorunla karşılaştıklarında ilk önce bilmedikleri şeyleri tanımlar. Bunlar öğrenme problemleridir. Öğrenciler öğrenme konularına eğildikçe temel ilke ve kavramları tanımlar, temel bilgi seviyesini geliştirir, bilgilerini entegre eder ve düzenler, eleştirel düşünme ve diğer becerileri kazanır. PDÖ ortamında öğrenciler, sadece verilen görevi yerine getirmez aynı zamanda ön tartışma sırasında ödevine nasıl yaklaşacaklarını da aktif olarak belirler. Bu durum, derin öğrenmeyi destekler çünkü öğrenciler özellikle ilgilendikleri şeyi araştırmaya istekli olur. Öğrenciler belirlenen yapıbozun uygunluk düzeyini tanımlar, anlamlandırır ve yeni konuyu mevcut bilgisi ve bilinen/gündelik yorumlarla ilişkilendirir (Glaser, 1991). Ek olarak, olası öğrenme hedeflerini tartışırken grup üyeleri, mevcut bireysel bilgilerini paylaşır. Araştırmalara göre yeni bilgiler daha önce edinilen ve bilinen / alışılmış bilgilerle bağlantılı olduğu için derin öğrenmeyi yeniden desteklemektedir. Açık uçlu bağlamsal problemler gibi siyasi problemler de belirsiz çözümlere sahiptir.

Burch (2000), PDÖ'nin öğrenenlere birçok fırsat sağladığını belirtmiştir. Akademik izolasyondan ve üniversite dersleri tarafından teşvik edilen rekabetçilikten bunalan veya hayal kırıklığına uğrayan azınlıkların, kadınların, çekingen öğrencilerin ve diğerlerinin katılımlarını artırarak başarılarını ve duyuşsal davranışlarını geliştirir (Tobias, 1990). Böylece PDÖ'ye dayalı dersler, demokrasi ve eşitliği modelleme fırsatları sunmaktadır.

PDÖ, “öğrencilerin içerik alanındaki temel bilgilerini, analiz, sentez, uygulama, değerlendirme ve eleştiri gibi üst düzey bilişsel becerilerini, çatışmaları yönetme, zamanı ve kaynakları düzenleme, koordine etme, müzakere etme ve hoşgörü gibi eylem becerilerini” geliştirmek için dikkate değer derecede becerikli ve uyarlanabilir bir araçtır (Burch, 2000). Küresel politik ekonomiye dayalı bilgi çağında vatandaşların etkinliğini ve etkililiğini bu bilgi ve beceriler büyük oranda artırabilir.

PDÖ, geleneksel yazma ve test ödevleriyle birleştiğinde öğrenciler daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi kazanabilmektedir. PDÖ yaşantılarında öğrenciler, bilgiyi yapılandırarak ilgili kavramlar ve deneyimlerle ilişkilendiren bir anlamsal ağda yeni bilgilere ulaşırlar (). Böylece, öğrencilerin öğrenmeleri kalıcı hale gelir ve öğrenciler öğrendiklerini daha kolay ve doğru bir şekilde hatırlar (Barrows, 1984, 1996; Bruning, Schraw ve Ronning, 1999; Gijsselaers, 1996). Bu nedenle, eğitimin en önemli rolü, bilgi aktarmak değil öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için gerekli becerileri geliştirmelerine, bilgiyi etkili yollarla inşa etmelerine yardımcı olmak olmalıdır. PDÖ ödevlerinin oluşturduğu bağlam ile bilginin ilerleyen zamanlarda hatırlanması ve uygulanabilmesi için öğrencilerin mümkün olduğunca yakın gelecekte karşılaşılabileceği mesleki sorunları taklit etmenin en iyi yolu olduğunu gösteren psikolojik araştırmalara dayanmaktadır. Sosyal ve bağlamsal faktörlerin bu önemi, geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenilenlerin artık mevcut veya gelecekteki bir işte nasıl uygulanabileceğine dair herhangi bir açıklama yapılmaksızın edinilen bilgilerden ayrıldığını eleştiren Gijsselaers (1996) tarafından da vurgulanmaktadır: Öğrenilen bilgi ile onun gerçek dünya bağlamına aktarılması arasındaki zihinsel mesafenin bu eksikliği PDÖ tarafından aşılabilmektedir.

Probleme dayalı öğrenme ortamlarının engellerinden biri de değerlendirme ikilemidir. Öğretim elemanları, sınavlar ve geleneksel dönem ödevleri ile öğrencinin içerik bilgisi uzmanlığını grup projelerinden daha objektif bir şekilde değerlendirebilir ancak probleme dayalı öğrenmeye uygun değerlendirme seçenekleri de bulunmaktadır. PDÖ projeleri, akran değerlendirmeleri, ayrıntılı puanlama anahtarları dâhil olmak üzere somut puanlama yöntemleri kullanılarak değerlendirilebilir (Macdonald, 2005). Bununla birlikte rubrikler, akran değerlendirmeleri, yansıtıcı raporlar, kompozisyonlar dâhil olmak üzere PDÖ ödevleri için gerçekten çok sayıda uygun değerlendirme olsa da (Harkness, 2004; Kaunert 2009; Macdonald, 2005; Ross ve Hurlbert, 2004; Williamson ve Gregory, 2010) PDÖ'nün daha geniş etkisi sorusunun daha fazla incelenmesi ve öğretim elemanlarının PDÖ ödevlerinin doğasına uygun değerlendirmeler yapmaları gerekmektedir.

Sınavlara ve geleneksel dönem ödevlerine büyük ölçüde güvenmeye alışkın olan eğitimciler için bu tür ek veya alternatif değerlendirmelerin dâhil edilmesi, PDÖ'nün benimsenmesine karşı bir başka önemli engeli teşkil edebilir. Bu engellerin açılabilmesi için çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımına dayalı ve ölçme değerlendirme sürecine öğrencinin de dahil olduğu alternatif araçların kullanılmasının gerekliliği önerisi eğitim bilimleri alan yazınında sıkça ifade edilmektedir.

#### 4.1.6. Seçilen Problem Durumunun Özellikleri

Öğrencilerin PDÖ döngüsünün başlangıcında aldıkları ödevlerde verilen problemler, PDÖ çerçevesi içinde öğrenci merkezli araştırmanın başlangıç noktasını oluşturur. Problem, sosyal bilimlerin bir meraklan kaynağı ve araştırılması gereken özel bir soru ile ilgili olabilir. Kaunert (2009), öğrencilerin ödevlere ilgi ve katılımlarını sağlamanın önemini vurgulamaktadır. İyi bir ödevin en önemli özelliği sunulan problemin ilgi çekici olmasıdır. Bu nedenle, ideal bir durumda, gerçek yaşam senaryosu olan bir ödev, gerekli olguları öğrenerek, uygun kavramlar ve ilgili alan yazın ile ilgilendirilerek çözülebilecek belirli bir problem sunar. Özellikle öğrencilerin sunulan problemle ilgili yeterli ön bilgisi yoksa aşına oldukları konularla, gazetelerde okuduklarıyla veya daha önceki derslerde tartıştıklarıyla bağlantı kurulması oldukça önemlidir (Maurer ve Neuhold, 2013).

Derste kullanılacak problemlere yararlı örnekler arasında yasal bir anlaşmazlık, belirli bir politika önerisi, etik ikilem veya politika yapımcıların karşı karşıya olduğu ilginç koşullar yer alabilir. Problemler bir video klip, fotoğraf, karikatür, metin, dergi makalesi ya da bir skeç kullanılarak sunulabilir. Problem, resmi bir vaka çalışması kadar zor ya da bir soru kadar basit olabilir. Bu sorular şu şekilde örneklendirilebilir (Burch, 2000: 33): “*Avukatlar, 20-50 dolarlık ‘yardım kredilerinin’ milyonlarca dolarlık ‘yardım hibelerinden’ çok daha iyi sonuçlar verdiğini iddia ediyorlar. Bu nasıl olabilir?*” veya “*Batı medyası, Seattle kentinde ‘Savaşın’ yapıldığı Dünya Ticaret Örgütünü son toplantılarını büyük ölçüde başarısız olarak bildirdi ancak Asya ve Hindistan medyası toplantıları başarılı olarak lanse etti. Bu farklı görüşler nasıl açıklanabilir?*” Öğrenciler, bu tür sorunları ele almak için ihtiyaç duydukları bilgileri, bu bilgileri toplamak için gerekli kaynakları, olası çözümleri ve nihai cevabı belirlemek için çaba harcar. Öğrenciler ne öğrenileceğini ve nasıl yapılacağını fark ettikçe öğrenme sürecine daha aktif katılmaktadır (Burch, 2000: 33)

## 4.2. Bulgular ve İlgili Araştırmalar

Araştırma Siyaset Bilimi Eğitimi'nde probleme dayalı öğrenmeyi temel alan çalışmalar aşağıda yer alan tabloda yazar, yayın adı, yayın tarihi ve yayın yeri açısından gösterilmiştir. Devamında çalışmaların içerik analiz ile analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve son olarak ise çalışmalar hakkında kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini özel olarak inceleyen makalelerin yayımlandığı “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” dergileri başlıca veri kaynakları olarak tercih edilmiştir. Bunun yanında gerekli hallerde sayılan kaynaklar haricinde Siyaset Bilimi eğitiminde aktif öğrenme tekniklerini konu alan diğer dergiler de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu veri kaynaklarında probleme dayalı öğrenmeyi temel alan çalışmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde probleme dayalı öğrenmeyi temel alan çalışmaların “*Journal of Political Science Education*”, “*Simulation & Gaming*”, “*International Studies Perspective*”, “*How to Engage Students in Political Science Classes*” ve “*Political Science & Politics*” dergilerinde ve bir çalışmanın da “*Springer*” da editörlü bir kitapta bölüm olarak yayımlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tablo incelendiğinde probleme dayalı öğrenmeyi temel alan araştırmaların 2000 yılı ile 2014 yılları arasında yayımlandığı görülmekte olup, son 5 yılda yayınlanan probleme dayalı öğrenmeyi temel alan araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum probleme dayalı öğrenme açısından bir sınırlılık olarak görülebilir.

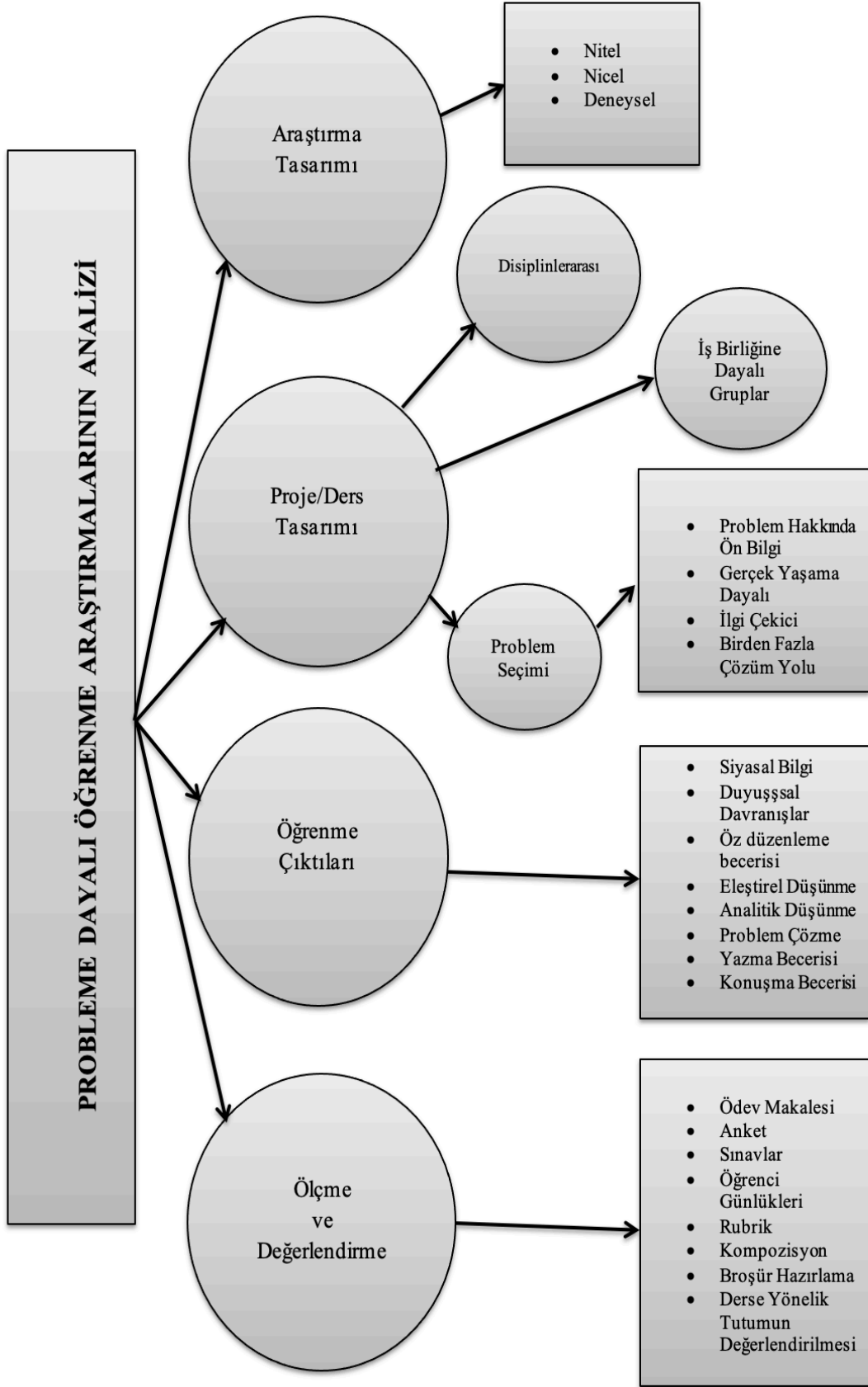
Yayın sayısının azlığı (6 makale, 1 kitap bölümü) probleme dayalı öğrenmenin Siyaset Bilimi Eğitimi alan yazının da araştırmacılar tarafından öneminin tam olarak anlaşılamadığı şeklinde değerlendirilebileceği gibi bu konuda farkındalığın ve ilginin düşük olmasından kaynaklandığı da ileri sürülebilir. Belirtilen durumlar probleme dayalı öğrenme alan yazınında diğer aktif öğrenme tekniklerinde olduğu gibi önemli bir eksikliğin olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir. Bu eksikliğin giderilmesi ve Siyaset Bilimi eğitiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin daha fazla tercih edilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmaların tasarlanabilmesi için yapılan Siyaset Bilimi eğitiminde probleme dayalı öğrenme araştırmalarının içerik analizi bulguları rehberlik sağlayabilir. Bu araştırmalar ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.** Siyaset Bilimi Eğitimi’nde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Temel Alan Çalışmalar

<b>Yazar/ Yazarlar</b>	<b>Yayın Adı</b>	<b>Yıl</b>	<b>Yayın Türü</b>	<b>Yayın Yeri</b>
Burch, K.	A Primer on Problem-Based Learning for International Relations Courses	2000	Makale	International Studies Perspective
Maxwell, N.L., Mergendoller, J.R. ve Bellisimo, Y.	Developing a Problem-Based Learning Simulation: An Economics Unit on Trade	2004	Makale	Simulation & Gaming
Williamson, J. ve Gregory, A.S.	Problem-Based Learning in Introductory American Politics Classes	2010	Makale	Journal Of Political Science Education
Berggren, H.M.	Problem-Based Learning and Improved Learning Outcomes in ‘The Politics of Welfare Reform	2011	Makale	Journal Of Political Science Education
Maurer, H. ve Neuhold, C.	Problem-Based Learning in European Studies. In Teaching and Learning the European Union	2013	Kitap Bölümü	Springer
McInerney, C. ve Adshead, M.	Problem-Based Learning and Civic Engagement-Shifting the Focus of Learning in Public Policy Education	2013	Makale	Political Science & Politics
Klymenko, L.	Involve Me, and I Will Understand: How to Engage Students in Political Science Classes	2014	Makale	How to Engage Students in Political Science Classes

Yukarıda probleme dayalı öğrenmenin temel alındığı çalışmaların künyesi yer almaktadır. Aşağıda Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve probleme dayalı öğrenme tekniğinin anahtar kavramları kod kabul edilerek, probleme dayalı öğrenmeyi temel alan araştırmaların içerik analizi sonucunda gerektiğinde alt temalar gerektiğinde üst temalar oluşturularak elde edilen bulguların şekilsel gösterimi mevcuttur.

Şekil 6’ dan da anlaşılacağı üzere Siyaset Bilimi eğitiminde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin incelenmesine dayanan bilimsel çalışmalarda araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve probleme dayalı öğrenme ders tasarımında disiplinler arası problem seçimi ve iş birliğine dayalı grupların oluşturulması üzerinde durulmuştur. Problem seçimi ve işbirliği üzerinde durulmuş olsa da özellikle işbirliğinin nasıl sağlanacağını dair eğitim bilimleri alan yazınından bazı düşünceler ödünç alınabilir. Böylece daha fazla araştırma yapılarak gelecekte yapılacak probleme dayalı öğrenme araştırmalarında işbirliğinin nasıl sağlanacağına dair daha belirgin bir çerçeve elde edilmiş olacaktır.



**Şekil 6.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Probleme Dayalı Öğrenme Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanılan probleme dayalı öğrenme yöntemi üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak siyasal bilgi edinme, öz düzenleme becerisi, eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme, yazma ve konuşma becerisi kazanım olarak hedeflenmiştir. Hedeflenen öğrenme çıktıları olarak üst düzey zihinsel becerilerden sıkça bahsedilmektedir. Bununla birlikte, probleme dayalı öğrenmenin bu üst düzey becerilerin uzun vadeli kalıcılığı üzerinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Duyuşsal becerilerin de kazanım olarak çok fazla hedeflenmediği görülmektedir. Ödev makaleleri, kompozisyonlar, sınavlar, tutum ölçekleri, anketler, rubrikler ve öz değerlendirmenin incelenen araştırmalarda ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı saptanmıştır.

Tez çalışması kapsamında; Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin anahtar kavramları kod varsayılarak üretilen alt ve üst temalardan oluşan bu bulguların elde edildiği ve içerik analizi yapılan Probleme Dayalı Öğrenme çalışmalarının kullandıkları araştırma modelleri, ödev tasarımları, uygulama aşamaları ve bu çalışmaların ulaştırdıkları bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

Burch (2000), "*A Primer on Problem-Based Learning for International Relations Courses*" adlı çalışmasında kullandığı Dünya Siyasetinde Çağdaş Sorunlar dersinde her öğrencinin aylık bir haber dergisi için uygun bir araştırma hazırlayarak belirli bir problem üzerinde "uzman" olmasını hedeflemiştir. Bu hedef "problemin en az iki diğer problemle nasıl ilişkili olduğunu ve küresel problemlerin bireysel tercihlerden, ulusal politikalardan ve küresel koşullardan nasıl etkilendiğini gösterme" ve varsa "bu tür sorunların ardından etik sorumlulukların ortaya çıkışı tartışma" alt hedeflerini barındırmıştır. İncelenen bu çalışmada çağdaş sorunları göstermek için filmler ve kısa romanlar kullanmıştır ve her iki kaynakta da ana karakter bir dilemmaya maruz kalan genç bir yetişkindir.

Burch (2000) araştırma sürecinde genel olarak haftanın bir gününü oryantasyon ve geniş temalara, bir gününü odak sorulara ve bir gününü de sonuçlara ve kapsamlı özetlere ayırmıştır. Genelde haftanın ilk gününde tüm sınıf, atanan çalışmayı tartışmış ve ana karakterleri, sorunları ve ilişkileri not etmiştir. Gruplar bir "problem ifadesi" hazırlayarak gerekli öğrenme konularını belirlemiştir. Öğrencilerden Elie Wiesel'in Night kitabını alt başlıklara ayırmaları istenilmiştir. Böylece ana konular hakkında seçimler yapmalarına olanak sağlanmıştır. Açılış konuşmasının kopyaları, Washington DC'deki Holokost Müzesinde paylaşılmıştır. Bu kopyalardaki temel temaların Night'te görülüp görülmediği öğrencilere sorulmuştur. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerden Irak ve Belgrad'daki benzer nitelikteki boykotlara, Kongo ve Doğu Timor ile ilgili eylemsizliklere Wiesel İlkeleri'ni uygulamalarını

istemiştir. Buna ek olarak Night ile Rigoberto Menchu'nun I, Rigoberto'sunu anılarla veya diğer bugüne kadar gelen yazılarıyla ilişkilendirmelerini de istemiştir. Ayrıca köleliğin iki kıtayı parçaladığı ve siyah Afrikalıların tarihini korkunç hale getirmesi üzerine yapılan bir konuşmada öğrencilerden Chinua Achebe'nin iddiasına da yanıt vermeleri istenmiştir: “Açlığı önleyebilir miyiz? Ders alabilir ve sonuçlar çıkarabilir miyiz?” Araştırmada problemler ve sorular dersin hedeflerine yönelik seçilmiştir.

Burch (2000) tarafından yürütülen bu araştırmada bir grup öğrenciden çok azı ilkeleri koruyarak infaz memuru için More'u takip etmiş ancak yarısı problemi/davayı ilerletmek için İngiliz subayını infaz etmeyi seçmiştir. Burch (2000), müteakiben yapılan “hukuken geçerli neden” hakkındaki tartışmanın Yahudilere karşı yapılan Nazi soykırımı, Bosna ve Ruanda katliamlarındaki “etnik temizlik” için lehte ve aleyhte olası itirazlar sadece tarihsel olaylara değil, aynı zamanda öğrencilerin vekil / temsili deneyimlerine dayandığı için de ateşli geçtiğine dikkat çekmiştir. Öğrenciler, *Dawn*'daki infaz hadisinde, kendilerini “çekimseler” ve “infaz memurları” olarak gruplandırmıştır. Her grup, subayın akıbeti üzerine yapılan bir tartışmada grubun ortak görüşünü açıklamak için bir konuşmacı seçerek argümanlarını yazmıştır. İki konuşmacı “sembolik ölümle” ilgili tartışmak için gönüllü sınıf arkadaşlarıyla bir odanın merkezinde bir araya geldiklerinde (akvaryum adı verilen bir öğretim tekniği) öğretim elemanı tarafından zıt rollere atanmıştır. Başlangıçta şaşkınlıklarına rağmen sözcülerin etkili ve tutkulu bir şekilde karşıt pozisyonda tartışmaları sadece birkaç dakika sürmüştür. Bazı öğrenciler, kendi görüşlerine tutsak oldukları sonucuna ulaşmakla birlikte fırsat olduğu zaman başkalarının görüşlerini kolayca anlayabildikleri sonucuna da ulaşmıştır. Çalışmanın en sonunda vatandaşların rolleri üzerine yapılan tartışma, dinamik ve yansıtıcı olmuştur.

Klymenko (2014) “*Involve Me, and I Will Understand: How to Engage Students in Political Science Classes*” adlı çalışması için Sovyet sonrası siyasi rejimlerin çeşitliliği üzerine bir PDÖ ödevi tasarlamıştır. Çalışmanın uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir: Dersin amacı, Sovyet sonrası geçiş için geçerli olan teorik çerçevenin somut bir şekilde anlaşılmasını sağlamak, bölgedeki siyasi rejimlerin gelişimini vaka çalışmaları yoluyla ampirik olarak takip etmek, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Ders, Sovyet sonrası geçişin yol açtığı çeşitli siyasi rejimlere örnek olarak Belarus, Rusya ve Ukrayna vaka çalışmasına odaklanmıştır. Derste çok sayıda öğrenci olduğu için öğrenciler her biri aynı PDÖ ödevini alan gruplara bölünmüştür. PDÖ ödevinin diğer bir amacı, öğrencilerin demokratikleşme teorilerini anlamalarına ve araştırma makalelerini yönlendirmelerine yardımcı olmak şeklinde belirlenmiştir.

Klymenko (2014), bu ödevi siyasi rejimlerin gelişimi için geçerli olan teorik çerçeveye odaklanan giriş oturumunda kullanmış ve her öğrenci grubu, Sovyet sonrası ülkelerin geçiş yollarının olası açıklamaları hakkında sınıfa rapor sunmuş, beyin fırtınası ve problem üzerine tartışmalarında vatandaşların Sovyetler Birliği'ne yönelik özlemlerinin düzeyine, zayıf sivil topluma, Ukrayna vakasında AB üyeliği perspektifinin bulunmamasına, Belarus devlet başkanının güçlü yeterliliğine değinmiştir. Ayrıca ekonomik eğilimler, siyasi kültür, sivil toplum, devlet ve ulus inşası, otoriter öncül rejimler, geçiş tarzı, siyasi kurumların tasarımı veya uluslararası bağlam gibi faktörlere de odaklanılmıştır.

Klymenko'nun (2014) çalışmasının devamında uygulama aşamalarında şunları yapmıştır: Öğrencilerin demokratikleşme teorilerinden birini seçmeleri, ilgili kavramların tanımlarını yapmaları, teorik çerçeveyi incelemeleri ve teoriyi karşılaştırmalı bir bakış açısıyla Belarus, Rusya ve Ukrayna'daki örnek olaylara uygulamaları gerekmiştir. Seçilen araştırma sorusunu araştırma makalelerinde cevaplamak için öğrencilerden bilimsel, resmi/hükümet ve medya kaynaklarını kullanarak araştırma yapmaları istenmiştir. Formüle edilmiş bir araştırma sorusu, yol gösterici bir teori ve okuma için bir alanyazın listesi içeren bir araştırma makalesi şablonu sunulmuştur. Her öğrenci kendi performansından sorumlu tutulmuş ve notlar araştırma makalelerinin kalitesi temelinde verilmiştir. Bununla birlikte, etkin bir şekilde sunulan PDÖ ödevi, öğrencileri problem çözme ile derinden ilgilenmeye teşvik etmiştir. PDÖ ödevi yoluyla politik teoriler tümdengelsel bir şekilde sunulmamıştır. Genellemeden somut uygulamaya değil açıklamalardan genellemeye ulaşılacak şekilde öğrenciler tarafından tümevarımsal olarak keşfedilmiştir. Klymenko'nun (2014) bu çalışmasında, öğrencilerin ders hakkındaki geri bildirimleri genel olarak çok olumlu olmuştur. Araştırmacı, çalışmalarında geleneksel bir öğrenme ortamında PDÖ'nün başarılı bir şekilde uyarlanmasına bir örnek sunmuştur. Öğrenci anketlerinden ve öğrenci performansından olumlu değerlendirmeler almasına rağmen yazar, özellikle giriş derslerinde özel bir PDÖ yaklaşımına yönelik çekinceleri olduğunu ifade etmiştir. Çekinceler, PDÖ problemlerini kullanmaya başlamadan önce öğrencilerin bir bilgi tabanı geliştirmelerinin gerekliliği üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durum eğitim bilimleri bağlamında bilişsel hazırbulunuşluk düzeyi olarak ifade edilebilir.

Maurer ve Neuhold (2013) tarafından "*Problem-Based Learning in European Studies. In Teaching and Learning the European Union*" adlı çalışmada, Avrupa Çalışmaları için tasarlanmış AB'nin kurumsal çerçevesi üzerine bir ödev kullanılmıştır. Bu ödev özellikle AB kurumsal çerçevesi ve AB politikaları hakkında derin bir bilgiye sahip olmayan öğrencilere yönelik olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, tüm AB kurumları ayrı kâğıtlar üzerinde gösterilmiş

ve öğrencilerden (ön tartışma) politika oluşturma sürecinde birlikte çalışabilecekleri kurumları duvara mantıksal bir sırayla asmaları istenmiştir. Ödevlerin bu başlangıç aşaması, ön bilgilerin önceden tartışılması ve etkinleştirilmesi için etkileşimli bir yol sağlar. Son tartışma oturumunda öğrenciler, kendi çalışma çıktılarını ön tartışmada ortaya koydukları orijinal varsayımlarıyla karşılaştırmıştır. Bu durum, öğrencilerin kendi yanlış algıları ve öğrendikleri hakkında farkındalık yaratır.

Maurer ve Neuhold (2013) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularına göre PDÖ aynı zamanda Avrupa Çalışmaları alanında öğretim yapanlar için özel zorluklar da getirmektedir. Mesleki açıdan belli bir tecrübeye sahip olan ve kendi uzmanlık alanında ders veren öğretim elemanları, öğretim süreçlerinde disiplinlerarası öğretimden yararlanmaktadır. Avrupa Hukuku dersleri avukatlar tarafından, Avrupa Ekonomisi dersleri ise ekonomistler tarafından verilmektedir. Bir alanda özel uzmanlık bu nedenle çok önemlidir. Bununla birlikte Avrupa Çalışmaları alanında, AB entegrasyon tarihi ya da AB karar alma süreci gibi ortak uzmanlık gerektiren sorunlar bulunmaktadır. Bu, öğretim elemanının belirli bir esnekliğe sahip olmasını gerektirmektedir (Maurer ve Neuhold, 2013). Ayrıca Avrupa Çalışmaları alanının PDÖ yoluyla öğretilmesi öğretim elemanının PDÖ'yü öğretim programına nasıl entegre edeceği konusunda eğitim almasını gerektirmektedir.

McInerney ve Adshead (2013), "*Problem-Based Learning and Civic Engagement-Shifting the Focus of Learning in Public Policy Education*" adlı çalışmalarında PDÖ yaklaşımını kullanarak Çin, İrlanda, Letonya, Nijerya ve ABD dahil farklı ülkelerden 13 lisansüstü öğrencisinden oluşan bir gruba daha zengin, daha derin bir öğrenme deneyimi üreten kamu politikası için üniversite destekli, sivil katılım yaklaşımı ile entegre edilmiş aktif öğrenmeye dayalı bir deney gerçekleştirmiştir. Araştırma modülü, öğrencilere hem kamu politikası analizi hem de planlama üzerine işe yarar beceriler kazandırmayı hedeflemiştir. Resmi modül öğeleri için dört aylık bir zaman harcanmıştır. Katılımcıların bir grubun parçası olarak işlev görmeleri ve buna göre değerlendirilmelerine (puanlama) rağmen araştırılan konular hakkında kendi eleştirel analizlerini teşvik etmek ve ayrıca "beleşçilik" tehlikesinden kaçınmak için tasarlanmış bir ödev makalesi istenmiştir. Tipik PDÖ uygulamalarında olduğu gibi demokratik katılım ve sivil katılım hakkında birkaç başlangıç okuması yapılmış ve kendilerini destekleyici alan yazın seçimlerini yapmaları için öğrenciler teşvik edilmiştir.

McInerney ve Adshead (2013), çalışmalarında PDÖ uygulamasının politika bağlamı, ulusal bir politika çerçevesi (National Spatial Strategy [NSS]) ve ardından politikayı yerel düzeyde operasyonel hale getirme kararı ile sağlanmıştır. Bölgeler arasında sosyal, ekonomik,

fiziksel gelişme ve nüfus artışı arasında daha iyi bir denge sağlama amacı olan NSS, bir İrlanda hükümeti politikasıdır. Araştırmacılar tarafından yakındaki bir kasabada, kasaba sakinleri ve toplumun iç kesimi için yeni bir sosyo-ekonomik planın geliştirilmesini desteklemek amacıyla önemli bir sivil katılım uygulaması yapmaya karar verilmiştir. Bu yenilikçi adım, öğrencileri doğrudan kamu politikası oluşturma sürecine dâhil etmek için değerli bir fırsat sağlamıştır. Aynı zamanda, öğrencilere, halkın politika yapımına katılmasıyla ortaya çıkan birçok karmaşıklığın en azından bir kısmını çözmeye davet eden bir problem durumu sunulmuştur. Bu bağlamda, öğrenciler seçilmiş temsilcileri, yetkilileri ve sivil toplum örgütlerini kapsayan çeşitli ve bazen gergin olan ilişkilere maruz kalmıştır. Ayrıca, sınıfta ilgili politika kavramları/konuları ve NSS'nin detayları incelenmiştir.

McInerney ve Adshead (2013) araştırmalarının başında “ayrı ayrı inşa edilmiş iki ucunun ortada buluşmadığı bir köprü inşaat projesinin düzeltilmiş bir fotoğrafını” sunarak öğrencilerinin ilgilerini konuya çekmiştir. Buna “*Kamu Politikasına Halkın Katılımı / Kıt Kanaat Geçinme!*” adlı bir problem eşlik etmiştir. Modülde incelenen merkezî temalar için fotoğrafın bir metafor olarak görülebileceği ifade edilebilir. Örneğin fotoğraf, “*Kamu politikası yapma süreçlerini nasıl anlıyorsunuz?*” sorusuyla ilgili olarak inşaat projesindeki katılımcıların ortak bir vizyon ya da aynı bakış açısını paylaşıp paylaşmadıkları hakkında fikir verebilir. Politika sürecindeki farklı aktörlerin rolü ile ilgili olarak sunulan fotoğraf, bu sorunun yaratılmasından ve problemin çözümünden kimin sorumlu olabileceği ile ilgili alt problemleri gündeme getirmiştir.

McInerney ve Adshead'in (2013) araştırmasında, problem sunumu; kamu kuruluşları, ilk kez katılımcı bir planlama sürecine katılan kamu temsilcileri ve aktivist topluluk çalışanları gibi belirli grup kimliklerine öğrencileri görevlendirerek daha da detaylandırılmıştır. Sivil katılım, müzakere demokrasisi, kamu yönetimi ve politika stilleri için kurumsalcı yaklaşımlar hakkındaki alan yazınları kullanan öğrenciler, kimlik gruplarının perspektiflerinden alternatif kavramsal çerçeveler kullanarak başlangıçta sunulan ilgi / dikkat çekici spesifik problemi araştırmış, yorumlamış ve çözmüştür. Ardından araştırmacılar, öğrencilerin bu sorunları daha ayrıntılı keşfetmeleri için alternatif bağlamlar sunmuştur. Yapılandırılmış halk etkileşimleri, halkın kentin gelecekteki gelişimi için vizyonlarını ve isteklerini tartışmak üzere tipik belediye binası tarzı toplantılar olarak tasarlanmıştır. Hedeflenen etkileşimler, farklı politika paydaşlarının bakış açılarına ulaşmak için özel olarak geliştirilmiştir. Son olarak, öğrencilerin birçok vatandaşın halka açık toplantılara katılmadığını fark etmelerini sağlamak için kamusal alan etkileşimleri geliştirilmiştir.

Araştırma sürecinde öğrenciler alışveriş merkezlerinde ve kafelerde, yerel çevrelerle kendi ortamlarında (gözetim altında) çalışmıştır.

McInerney ve Adshead (2013) çalışmada öğrencilerin probleme dayalı öğrenmenin soyut doğasıyla başa çıkmanın zor olduğunun farkına vardıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, PDÖ süreci, proje ilerledikçe ve problemle daha fazla bağlantı kurulduğunda kavramların “kristalleşmesini” sağlamıştır. Böylece, öğrenciler, başlangıçta problemin soyut doğasını zorlayıcı bulmalarına rağmen problemi başarılı bir şekilde yorumlamış ve çözmüştür. Araştırmada probleme dayalı öğrenme araştırmasında öğrenci geri bildirimleri, etkinliğin ders kitabının ötesine ve kamu politikasının gerçek dünyasına girmeyi başardığını göstermiştir. Buna ek olarak, PDÖ, kurumsalcı bir yaklaşımın kamu politikasının daha derin bir analizinin geliştirilmesinde nasıl yardımcı olabileceğinin görülmesini sağlamıştır. Genelde, öğrenciler politika belirleme sürecinin farklı yönlerini belirleme ve adlandırma olanağı bulmuştur. Bu araştırmada, PDÖ, sınıfta her zaman mümkün olmayan birçok perspektife erişim sağlamıştır. Yazarların uyguladıkları bu proje sonunda öğrenciler, bir seçim yapılma imkânı sunulursa diğer geleneksel öğretim yöntemlerine yerine PDÖ’yü tercih edeceklerini belirtmiştir.

Maxwell, Mergendoller ve Bellisimo (2004) “*Developing a Problem-Based Learning Simulation: An Economics Unit on Trade*” adlı çalışmalarında The Great Awakening adlı probleme dayalı bir simülasyon kullanmışlardır. Simülasyonun açılışında, öğrencilere Üç Taraflı Ticaret Konsorsiyumunun başkanı Carlos Medine’nin bir video snippet’i gösterilmiştir. Springfield ve Abbydale adaları arasındaki savaşın sona erdiği ve her iki ada ile ticaretin kurulabileceği video snippet aracılığıyla anlatılmıştır. Video, öğrencilere; (a) Bu adaların ekonomiden sorumlu liderleri olduklarını (Hatfield veya McCoy), (b) Springfield ya da Abbydale ile bir ticaret anlaşmasının müzakeresini yürüteceklerini ve (c) Adalarında bulunan mal ve hizmetleri, ticaret anlaşmasının artıracığını göstermiştir. Bu video, bir bağlam içinde, bir ekonomik sorgulama çizgisi oluşturarak birden fazla çözümlü bir problem durumu vermiştir. Ayrıca video, ticaretin ekonomik temelini bilinmesi gerektiğini hissettirerek PDÖ simülasyonu için zemin hazırlamıştır (*ticaret mevcut mal ve hizmetleri nasıl artırabilir?*).

Maxwell, Mergendoller ve Bellisimo (2004) tarafında yürütülen araştırmada öğrenciler McCoy’un ekonomi liderleri ve Hatfield’in ekonomi liderleri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Simülasyon, siyasi düşman olarak tasarlanan gruplar arasında ticaret planlarını gizli tutacak şekilde tasarlanmıştır. Her öğrenci grubunun (adanın) araştırmalarına odaklanmasına yardımcı olmak için bir problem durumu geliştirilmiştir. Her sınıf için biraz

farklı olsa da genel olarak problem durumu, “*Adamızın ekonomik liderleri olarak bir ticaret anlaşması nasıl geliştirebiliriz, böylece mevcut malları nasıl arttırabiliriz?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem göz önünde bulundurularak öğrenciler ticaret hakkında bildiklerini ve bir ticaret anlaşması geliştirmek için bilmeleri gerekenleri değerlendirmiştir. Uygulamanın ilerleyen aşamalarında öğrencilere, araştırmalarını ticaretin ekonomik temeline doğru yönlendirebilecekleri kaynaklar verilmiştir. Örneğin, adalarında ve iki dost komşu adada belirli malların üretilmesi için gereken çalışma saatleri için “rakamlar” verilmiştir. Öğrenciler, yani her ada, “rakamları” sadece oluşacak üretim artışlarını göstermek için kullanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından, görünüşte hayali Ticaret Konsorsiyumu tarafından üretilen ticaretin ekonomik yararlarını, ekonomik ve ekonomik olmayan engellerini açıklayan teknik bir rapor öğrencilere sunulmuştur. Simülasyon boyunca öğrencilerin ticaret anlayışını yönlendirmeye, derinleştirmeye ve karmaşıklıklarını göstermeye yardımcı olmak için birkaç başka kaynak da sunulmuştur. Araştırmada öğrencilere, Carlos Medine’nin “Springfield ve Abbydale’in savaşa tekrar başladığını ve ticaretin siyasi düşmanları ile gerçekleşmesi gerektiğini” aktaran ikinci bir video sunulmuştur. Simülasyonun birkaç kez tekrarlanması sonucunda öğrenciler, ticaretin ekonomi ilkelerini ve müzakere sürecini (bir ticaret anlaşması) kavramıştır.

Maxwell, Mergendoller ve Bellisimo’nun (2004) çalışmasında öğrenciler, uygulamalara hâkim olmakta zorluk çekmiştir. Carlos Medine, ticaret anlaşması müzakere edilirken çevre gruplarının ve sendikaların siyasi düşmanlarıyla yaptıkları ticareti protesto ettiklerini açıklamıştır. Öğrenciler, *The Great Awakening*’in çıktısı olarak ticaretin ekonomik temelini haklı gösteren bir bilgilendirme broşürü hazırlamıştır. Bu broşürü geliştirerek ekonomik-ticaret bilgilerini pekiştirmeye yardımcı olacak bir etkinlik olan eleştirilere karşı koymak için ekonomik argümanların nasıl yapılandırılacağını öğrenmişlerdir.

Berggren (2011) tarafından yürütülen “*Problem-Based Learning and Improved Learning Outcomes in ‘The Politics of Welfare Reform’*” adlı çalışmada, öğrencilerden Refah Politikaları Reformu dersinin geniş bir PDÖ ödevini tamamlamaları istenerek PDÖ ödevi öncesi çoktan seçmeli ara sınavdan PDÖ ödevi sonrası çoktan seçmeli sınava kadar performanslarının gelişim sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Çalışmada öğrencilere, ara sınav öncesinde daha geleneksel bir ders ortamında dersin temel kavramları sunulmuştur. Öğrenciler, ara sınavdan sonra bu kavramları kullanarak daha bağımsız, aktif, eleştirel ve yansıtıcı katılım gerektiren bir PDÖ ödevini tamamlamıştır. Araştırmada kullanılan Refah Politikaları Reformu dersinin öncelikli odak noktası ABD’deki refah siyaseti ve tarihi

olmakla birlikte bu odak noktası feodalizm, kilise ve aile ile bağlantılı olan kapitalizm öncesi refah kurumları üzerine karşılaştırmalı bir bakış açısı oturumu tarafından güçlendirilmiştir.

Berggren'in (2011) çalışması, gelişmiş kapitalizm ile ortaya çıkan toplumsal sorunlara bir yanıt olarak Avrupa ve Amerika'da modern refah devletlerinin ortaya çıkışını kapsayacak şekilde ilerlemiştir. Bahsi geçen çalışmada, Esping-Andersen'in (1990) muhafazakâr, liberal ve sosyal-demokrat refah rejimleri tipolojisi, öğrencileri refahla ilgili politikalar ve değerler hakkında daha geniş düşünmeye teşvik etmek için kullanılmıştır. Ders, daha sonra Amerika Birleşik Devletleri refah tarihine ve geleneksel öğretim yöntemleri içerisinde ilerleyen bir segment olan günümüz refah ve refah reformu politikalarına genel bir bakışa evrilmiştir. Öğrenciler, bir gazetecinin kitabını ve bir ders kitabının bölümlerini okumuş ve o ana kadar tüm ders içeriğini kapsayan çoktan seçmeli bir ara sınava alınmıştır. "Küçük Grup Araştırma Projesi ve Sunumu: Öğrencilere Politika Önerisi" PDÖ ödevi, ara sınavdan sonra sunulmuş ve yürütülecek araştırma projesi tartışılmıştır. Ödev, üç ila dört kişilik gruplar halinde çalışan öğrencilerin, devletlerin politik bağlamının gerçekleri göz önüne alındığında mümkün olan en sosyal refah politikası için çözüm önerileri geliştirmelerini ve sunmalarını gerektirmiştir. Bunu yaparken Avrupa'daki farklı ülkelerde görüldüğü gibi, refahla ilgili farklı anlayışlar ve değerler hakkında derste daha önce öğrendiklerini aktif olarak kullanmaları ve uygulamaları gerekmiştir.

Berggren'in (2011) araştırmasında kullandığı ödev şu bileşenlerden oluşmuştur: Üç hafta boyunca yapılan üç ev ödevi (bireysel ödevler), 3-4 sayfalık yönetici / idari / yürütme özeti (grup ödevi), açıklamalı bir kaynakça (bireysel ödev) ve derslerin son haftasında sözlü ve görsel bir sunum (grup ödevi). Öğrencilere dersler sırasında sosyal, ekonomik, partizan, ideolojik, çıkar grubu, kamuoyu, kitle iletişim araçları, ırksal ve cinsiyet faktörleri de dâhil olmak üzere ulusal düzeyde refah reformu siyasetinin unsurları hakkında temel bilgiler verilmiştir. Bu temel bilgiler, üç ev ödevinin de tamamlanabilmesi için genel bir kılavuz olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerden refah politikaları ve siyaseti ile ilgili alternatif kavramlar ve değerlerin tartışılmasından elde ettiklerini hem kendi eyaletleri için önerdikleri politika değişikliklerinin gerekçelerine hem de eyaletlerindeki siyasi bağlamın ne tür bir değişikliğe izin vereceğine dair analizlerine dâhil etmeleri istenmiştir. Araştırmada, öğrenciler bu ödevler üzerinde çalışırken ders esnasında, refah reformunun temelinde yer alan iş istihdamının önemine değinen düşük ücretli çalışma dünyasının gazeteci gözüyle anlatımını (Barbara Ehrenreich'in *Nickel and Dimed: On (not) Getting by in America* makalesi [2001]) okuyup tartışmıştır. Ayrıca Morgan Spurlock'un *30-Days* dizisinin asgari ücret bölümü

izletilmiştir. Son olarak PDÖ projesinin tamamlanmasından sonra öğrenciler dersin materyalini tüm içeriğini kapsayan ancak ara sınavdan sonraki içeriğe daha fazla ağırlık veren bir final sınavına alınmıştır.

Berggren'in (2011) araştırmasının bulguları *Refah Reformu Politikaları* dersinin 2008 ve 2009 Güz dönemlerine katılan toplam 55 öğrenciden elde edilen bir veri setinden oluşmuştur. Araştırmacı tarafından her iki sınıfa da aynı dönem aynı şekilde ders verilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin refah reformu politikaları ile ilgili içerik bilgilerini geliştirmek için tasarlanan bir probleme dayalı öğrenme ödevinin potansiyeli analiz edilerek değerlendirilmiştir. Yazarın bu araştırmasında, bağımsız bir PDÖ etkisini test etmek için iki model kullanılmıştır. Birinci model ile test edilen bağımsız bir PDÖ etkisinin temel hipotezi, dersin 2009 güz bölümünde destek görmüştür. Bununla birlikte, ikinci modelin 2008 güz bölümü için daha uygun olduğu tespit edilmiştir. Derse gelmeden önce iyi hazırlık yapmış öğrencilerin büyük bir kısmının PDÖ ödevini tamamlarken beraberinde getirdikleri akademik altyapının final sınavında puanları artırdığı da tespit edilmiş olup araştırmasının diğer bir önemli katkısı, PDÖ'nün daha az ön bilgi gerektiren giriş seviyesindeki derslerde etkili olabileceği izlenimidir.

Williamson ve Gregory (2010) "*Problem-Based Learning in Introductory American Politics Classes*" adlı çalışma için giriş niteliğinde bir Amerikan Hükümeti ve Siyaseti dersinde PDÖ ödevlerinin tasarımı ve uygulamasını incelemiştir. Her öğrencinin seçilen bir politikadaki kendi pozisyonunu desteklemek için bir argüman oluşturmalarını gerektiren çok aşamalı bir kamu politikası hazırlamak dersin temel araştırma ödevidir. Bu araştırma ödevi, öğrencilere belirli bir kamu politikası sunar ve öğrencileri birtakım temel araştırma araçlarıyla tanıştır. Yapılan araştırmanın uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir: Öğrenciler, 111. Kongre'deki hedeflerini en üst düzeye çıkarmak için Siyasal Eylem Komitesi (Political Action Committee [PAC]) yönetim kuruluna, kuruluşun sınırlı fonlarının nasıl dağıtılacağını belirten 15 ila 20 dakikalık bir sunum yapmıştır. Ayrıca yönetim kurulu grupların önerilerini ve bunların ardındaki mantığı özetleyen 3-4 sayfalık bir taslak bildiri istenmiştir. ABD Hükümeti ve Siyaseti dersini PDÖ yöntemiyle işlemek için (1) Amerikan siyasi sisteminin anayasal temelleri, (2) Federal hükümetin kurumları ve (3) Kamu politikası süreci şeklinde üç ana bölüme ayrılmıştır. İçeriğin gerektirdiği şekilde, her ders bölümünün ilk kısmı tartışma ya da geleneksel öğretime dayalı ders şeklinde olmuştur. Her bölüm, ders içeriğini kapsayan bir testle sona ermiştir. Dersin kendisinden önceki her bölümünü tamamlayacak ancak fakat tekrarlamayacak şekilde problemler tasarlanmıştır. Dersin ilk bölümünde siyaset, anayasanın

gelişimi ve seçimler, siyasi partiler ve kamuoyu ile ilgili çeşitli konular için bilimsel yöntemin kullanımı kısaca tanıtılmıştır. Bu bölümdeki bir derste, öğrencilere federal seçimlerle ilgili kampanya finansmanı düzenlemeleri sunulmuştur. Ders, mevcut yasa kapsamındaki bağışçılar için katkı sınırlarının yanı sıra başkan adaylarının kampanyaları için kamu fonu almaları durumunda kendilerine sunulan/önerilen harcama sınırlarına odaklanmıştır. Öğrencilere bölüm sonu sınavının ardından öğretim programında anlatılanlardan veya birinci ders gününde tartışılanlardan daha kapsamlı bir probleme dayalı öğrenme açıklaması sunulmuştur. Ders süresince sabit kalacak dört veya beş öğrenciden oluşan çalışma gruplarına rastgele atanmış olan öğrencilere, araştırmacılar tarafından siyasi eylem komitesi problemi için yönergeler verilmiştir.

Williamson ve Gregory'nin (2010) araştırmasında kullanılan problem durumu, her grubun görevlendirildikleri bir siyasi eylem komitesinin rolünü üstlenmeleri sağlanmıştır. Siyasi eylem komiteleri, öğrencileri bir dizi çıkar grubu siyasetine maruz bırakmak için oluşturulmuştur. Bazı gruplar sağ veya soldaki belirli çıkarları temsil eden ideolojik siyasi eylem komitelerine atanırken diğer gruplar farklı çıkarları ve grupları temsil eden iş veya dernek siyasi eylem komitelerine atanmıştır. Bahsi geçen bu çalışmada, öğrenciler, bilmedikleri şeyler hakkında uygun sorular sorabilmeleri ve araştırabilmeleri için gerekli olan kaynakları ararken “yalnız” bırakılmıştır. Grupların tamamından siyasi eylem komitesi yönetim kuruluna ödeme kararları ve onlara rehberlik eden gerekçeler hakkında 15-20 dakikalık bir sunum yapmaları istenmiştir. Probleme dayalı iki öğrenme alıştırmasının her birine dönemde iki hafta ayrılmıştır. Grup sunumları, her bir PDÖ çalışmasında, son iki ders günü yapılmıştır.

Williamson ve Gregory'nin (2010) araştırmasında, dönem boyunca kullanılan üç problem de aynı temel planı takip etmiştir. Öğrencilere sunulan ikinci problemle, öğrencilerin yeni seçilen başkanın İletişim Ofisi olarak hareket etmeleri ve Başkan'ın ulusa sesleniş konuşmasının bir bölümünü yazmaları için bir politika alanını yeterince tanımaları istenmiştir. Bununla birlikte, nispeten basit olan bu problem üçüncü ders gününde öğrencilere sunulan ani bir konu değişikliği ile karmaşılaştırılmıştır. Öğrenciler sınıfa geldiğinde bir sürprizle karşılaşmıştır: “Yönetimin (ve özellikle İletişim Ofisinin) Beyaz Saray'da bir skandalla uğraşmasını gerektiren bir kriz”. Öğrencilerden skandalın yeni yönetim üzerindeki etkileri, yönetimin nasıl yanıt vermesi gerektiği ve bir sonraki ders oturumu için bu yanıtın ardındaki mantık dikkate alınarak tek sayfalık bir bildiri hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilere, Microsoft Excel elektronik tablosu şeklinde federal bütçenin 250 satırlık bir sürümü (özet)

verilmiş ve her grup aynı görevle karşı karşıya kalmıştır: “Gelecek yılın bütçesini belirten cari yıl (2008) rakamlarını bir rehber olarak kullanma” (enflasyon hesaba katılmadan). Ayrıca grupların her bir üyesine savunacakları bir bütçe alanı verilmiştir. Kendi bütçe alanlarında artan harcamalar için bireysel puanlarının artacağı da söylenmiştir. Bu, bireyleri çıkar alanlarından mümkün olduğunca yararlanabilmeleri için en sofistike gerekçelerini geliştirmeye zorlamış ancak grupların bir bütün olarak bütçeyi müzakere etmelerini ve bütçeden ödün vermelerini gerektirmiştir ve her grubun problem için önerdiği çözümleri diğer gruplardan izole tutmak adına grupların bütçe kararları ve gerekçeleri hakkında sunumlarını ayrı ayrı yaptırılmıştır.

Williamson ve Gregory (2010) tarafından gerçekleştirilen ve ayrıntıları açıklanan araştırmada, PDÖ ile ders alan öğrenciler siyasi eylem komitelerinin işlevlerini, Başkan’ın ulusa sesleniş konuşmasının rolünü ve federal bütçeyi, PDÖ kullanılmadan ders alan öğrencilere göre çok daha net bir şekilde kavramıştır. Ayrıca öğrenciler, PDÖ ortamında eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı ve sözlü ve yazılı iletişim gibi içeriğe özgü olmayan beceriler de geliştirmiştir. Her problem için net bir “doğru” cevabın olmadığını vurgulanarak grubu “çözüme” götüren araştırma ve düşünme sürecinin açıklanması değerlendirme için ölçüt olarak alınmıştır. Probleme dayalı öğrenmeyi çeşitli geleneksel öğretim yöntemleri ile birleştiren karma yöntemli bir yaklaşımının derslere daha uygun olduğu, tüm kayıtlı öğrencilerin aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri kazanmalarının önemli Siyaset Bilimi içeriğini öğrenmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir.

### 4.3. Sonuç ve Öneriler

Ana akım Siyaset Bilimi metodolojisi, öğrencilere ve akademisyenlere “anlamli” problemleri ne zaman ve nasıl belirleyecekleri konusunda yönergeler sunmak için donanımlı değildir ancak pragmatist felsefeye dayalı yaklaşım Siyaset Bilimi metodolojisindeki bu zorluğu hafifletebilir. Dewey’in öğretileri probleme dayalı bir disiplinin dayandığı kavramsal temeli sağlamaktadır. Böyle bir kavramsal temel, sorun odaklı ve sivil yarara yönelik öğrenme çıktıları, öğretim programı yenilikleri ve sınıf uygulamalarını tasarlamak için gerekli rehberliği sağlamaktadır (Isacoff, 2014).

Geleneksel öğrenme paradigmasının aksine bilginin inşa edildiğini, bu bilgiye sahip olan topluluğun dışında var olmadığını ve bu nedenle çoklu gerçeklerin olduğunu varsayan PDÖ’de, öğretmen “gerçeği” söyleyen bir otorite değil öğrencilerin bilgi birikimini destekleyen bir kolaylaştırıcıdır.

PDÖ ile ilgili alan yazın incelendiğinde, PDÖ'nin öğrencileri bağımsız ve analitik düşünebilen bireyler haline getirme amacının olduğu anlaşılabilmektedir. Bağımsız ve analitik düşünen bireylerin işbirliği içerisinde PDÖ'yi kalabalık olmayan gruplarda gerçekleştirmeleri kendi yararlarına olabileceği gibi işbirliği içerisinde bulunduğu ekip üyelerini de etkilemektedir. Bu konuda Maurer ve Neuhold (2012) işbirliğinin hakim olduğu süreçler ile öğrenciler diğer öğrencilerin sunduğu bilgileri değerlendirme, kendi bilgilerini bu bilgilerle ilişkilendirme ve kendi anlayışlarını diğer öğrencilerin argümanlarına karşı test etme yeteneklerini kazandıklarını belirtmiştir. İfade edilenlere ek olarak, bu şartlarda yapılan öğretim ortamlarında öğrenciler üyesi oldukları grubun içinde görevlerini yapabilir ve grup dinamiklerini yansıtarak iletişim becerilerini geliştirebilir ve sosyalleşme davranışlarında artışlar gözlemlenebilir.

Öğrencilerin grup dinamikleri ve PDÖ yaklaşımının kullanıldığı öğrenme süreci üzerine düşüncelerini sağlamak için daha fazla zamana ihtiyaçları bulunmaktadır. PDÖ yöntemini tam olarak uygulayabilmek için derslerin baştan sona yeniden tasarlanması gerekmektedir. PDÖ yaklaşımına dayalı öğretim programı, önceki çalışmaların da gösterdiği gibi yoğun kaynak gerektirmektedir.

Uygun problemler oluşturmak/bulmak bariz bir endişe kaynağıdır. Tartışmalı ve belirsiz olan her şey problem olarak seçilebilir. Çünkü açık ve tek “doğru” bir çözümün olmaması PDÖ yaklaşımın başlangıç noktasıdır. Öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan ilgili olan problemler, genellikle gerçek bir merak uyandırır. Birkaç ders veya birkaç hafta boyunca öğrencileri zorlayacak uzun ve karmaşık problemler planlanırsa başka faktörler de karşımıza çıkabilir. Bu kapsamda, problemler ve kapsamaları, grup oluşturma süreci ve dinamiklerine katılım gösterme, öğrencilerin grubun nasıl işleyeceği hakkında temel kurallar oluşturmalarına katkıda bulunma ve grup gerginliklerini denetleme daha önemli kaygılar şekline gelebilir.

Toplumun son zamanlarda, bugün ve belki gelecekte de karşı karşıya olduğu dört farklı problemi ele alındığında şunlar söylenebilir (Sternberg, 2008): (1) Salgınları (örneğin AIDS, SARS, Kuş Gribi, Covid-19) yönetmenin veya salgınlarla başa çıkmanın bir yolunu bulmak, (2) Terörizmi ve terörist saldırıları önlemeyi veya ortadan kaldırmayı başarmak, (3) Dünyayı insanlar için yaşanabilir kılmak adına çok geç olmadan küresel ısınma ve atmosferdeki değişikliklerle mücadele etmenin yollarını bulmak (4) Kendi çıkarlarından ya da aile, aşiret, siyasi parti, ekonomik ya da dini bağlar nedeniyle sadakat borçlu olduklarını düşündükleri gruplardan ziyade tüm paydaşlarının çıkarlarına en iyi şekilde sahiplenen

olumlu, etkili ve etik liderler yetiştirmek. Neredeyse dünyanın karşılaştığı tüm problemlerle ortak olan bu dört büyük problem ancak multidisipliner düşünme ile çözülebilir.

Sternberg'e (2008) göre yukarıda sayılan problemler arasından salgın hastalıkların yönetiminde bir disiplinlerarası yaklaşım kullanılmadığında, "birey, bir filin küçük bir kısmını hisseden kör kişi gibidir ancak hissettiği şeyin bir fil olduğunu anlayamamaktadır". An Inconvenient Truth filminde, Al Gore, küresel ısınma ile mücadele sorununu tartışmak için film çalışmaları, meteoroloji, Siyaset Bilimi, psikoloji, ekonomi, grafik tasarım ve tarih dâhil olmak üzere çok çeşitli disiplinlerden yararlanmaktadır. Vurgulanan bu dört temel probleme küresel, ulusal veya yerel düzeyde cevap verebilmek probleme dayalı disiplinlerarası düşünmeyi gerektirmektedir (Sternberg, 2008). Bu bağlamda, vakaların büyük çoğunluğunda sadece tek bir araştırma alanına odaklanma eğilimi gösteren geleneksel Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler alanına alternatifler üzerine düşünme zamanının geldiği ifade edilebilir.

PDÖ ortamlarında öğrencilerin, problemin çözümü için gerekli olan kaynakları belirlemesi, erişmesi ve kullanması gerekmektedir. Problemler öğrencileri güdüleyerek harekete geçirebileceği gibi "Ne bilmemiz gerekiyor?" sorusu üzerinde düşündürür. Bu soru öğrencilerin hangi bilgiye gereksinim duyduklarını fark etmelerine olanak sağlar. Bu farkındalık, öğrencilerin çabalarını artırır ve topladıkları bilgileri entegre etmek için bir araç oluşturur (Burch, 2000).

PDÖ öğrenme ile gerçekleştirilebilecek Siyaset Bilimi Eğitimi derslerinde öğretim elemanı öğrenci ve öğrenme düzeyine göre kolay problemler vererek öğrencilerin temel olgu ve kavramları değerli bir şekilde çerçevelemesi ve konu hakkında bir kavrayış oluşturmaya olanak sağlamada yararlanabilir. Bunun yanında kolay olmadığını düşündüğü, öğrenciler için zor olabilecek problemler oluşturarak öğrencilerin üst düzey bilişsel düşünme becerilerini kazanmalarını başka bir ifade ile analiz ve sentez düzeyinde beceriler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Siyaset Bilimi Eğitimi alan öğrencilerin çalışma olanağı bulabileceği mesleki pozisyonlar düşünüldüğünde PDÖ'nin Siyaset Bilimi bölümlerinde verilen eğitim için değerli kolay bir şekilde anlaşılabilir.

Probleme dayalı öğrenmenin "öğretmenler ve öğrenciler yöntem uyum problemleri yaşar; öğretmenler yöntem karşı direnç geliştirebilir; grup çalışmalarında öğrenciler arasında iletişim sorunları olabilir; uygulama süreci açısından fazla zaman alabilir; sürecin takibi ve değerlendirilmesinde sıkıntı yaşanabilir; öğrenciler kaynaklara ulaşma zorluğu yaşayabilir; senaryolar, öğrencilerin seviyesine uygun olmayabilir" gibi sınırlılıkları (Çetin, 2014: 244) bulunmasına rağmen, alan yazında sayılan yararlarından dolayı kullanılmaya değerlidir.

Araştırma kapsamında probleme dayalı öğrenmenin ele alındığı bu bölümde incelenen dokümanlardan probleme dayalı öğrenmenin ele alındığı yayın ve yayınlara yer veren dergi sayılarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında son yıllarda probleme dayalı öğrenmenin Siyaset Bilimi Eğitimi'nde ele alındığı çalışmaların olmadığı araştırma kapsamında incelemeye alınan dokümanlar doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuç Siyaset Eğitimi temelinde aktif öğrenme tekniklerinden probleme dayalı öğrenme açısından bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Bu sınırlılıkları aşmak için Siyaset Bilimi Eğitimi'nde öğretim rolünü üstlenen veya öğretimi planlayanların bu konuda farkındalıklarının gelişmesi, sınıf içerisinde probleme dayalı öğrenmenin ne zaman, nerde, hangi araçlarla, hangi konuda ve ne şekilde yapılabileceği üzerine düşünceleri gerekmektedir. Ayrıca yayın konusunda destekleyici bir tutum içerisine girerek gerek öğrencilerle, gerekse diğer öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübesinden yararlanarak yeni nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu çalışmalar yapabilirler. Özellikle öğrencilerin aktif olarak rol almasını gerektirdiği deneysel çalışmalar ve eylem araştırmalarına yer verilebilir. İfade edilen öneriler yapılabildiğinde alan yazında diğer aktif öğrenme teknikleri için de ifade edildiği gibi probleme dayalı öğrenme açısından sınırlılık veya eksiklik olarak görülen birçok olumsuz durumun ortadan kaldırılması veya minimize edilmesinin önü açılabilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SIYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME MODELİ

Eğitim sürecinin sonucunda daha iyi bir çıktı elde etme ve devamsız öğrencilerin sayısını azaltma hedefi devam eden bir endişe kaynağıdır ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan öğretim yöntemlerinde bir değişiklik yapılması gerektiği kabul edilmektedir. Yükseköğretim bağlamında bu soruna yönelik yeni bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak iyileştirmeler yapılabilir; bu teknolojiler üniversite eğitim şeklinin yeni bir yolunu sunarak (Orton-Johnson, 2009) ve geleneksel öğrenme- öğretim yöntemlerini tamamlar. Şüphesiz bu teknolojilerin en fazla kullanışlı olanı ve tercih edileni bilgisayar teknolojileridir. Öyle ki artık bilgisayarlar ve internet bağlantısı olmadan öğrenme ortamlarının tasarlanabilmesi özellikle yükseköğretimde imkânsız gibi görünmektedir. Kasım 2019'da başlayan ve 2021 yılı itibari ile halen devam eden Covid 19 Pandemisi, eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için bilgisayar teknolojilerinin ve internetin ne kadar elzem olduğunu ve bir o kadar da hazırlıksız olduğumuzu gözler önüne sermiştir. Bu bağlamda, tamamen çevrimiçi olmasa da bilgisayar teknolojilerinin desteğini alarak kısmen çevrimiçi öğrenme -daha çok tercih edilen bir terminoloji ile *Harmanlanmış Öğrenme-* uygulamalarının üzerinde tekrar düşünme ihtiyacı hasıl olmuştur.

#### 5.1. Bilgisayar Destekli Öğretim ve Harmanlanmış Öğrenme

21. yüzyılın öğrencileri, zamanlarının çoğunu bir tür teknoloji araçlarını kullanmaya harcamaktadır. Bu teknolojiyi kullanarak arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve öğretici içeriklerle sınıf dışında da etkileşime girebilmektedir (Fisher, 2009). Uzaktan eğitim sürecinde, internet sitelerinde öğrenme etkinlikleri için birçok ücretsiz öğrenme materyaline kolaylıkla erişilebilmektedir. Richter ve McPherson (2012), günümüzün dijital çağında her öğrencinin, çevrimiçi video dersler gibi birçok ücretsiz internet öğrenme kaynağına erişebileceğini ve bu ücretsiz içerikleri her yerde ve uygun bir zamanda izleyebileceklerini belirtmiştir. Dahası, bilginin merkezi olarak öğretmene odaklanan geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımı, günümüz dijital çağında önemini yitirmiştir (Wang ve Heffernan, 2010). Bu süreçte laboratuvarlar, dersler, sınavlar ve ödevler gibi geleneksel sınıf etkinlikleri yeni web teknolojilerine taşınabilmekte ve öğrenciler istedikleri her yerde çalışmalarını sürdürebilmektedir (Staker ve Horn, 2012). Teknolojinin gelişmesinin bu olumlu etkisi, eğitimde öğretim teknolojisinin gelişimini etkilemiş ve geleneksel yazı tahtasının yerini

çevrimiçi video dersler almıştır (Evans, 2011). Bilgisayar teknolojilerinin öğrenme-öğretme ortamlarına bu şekilde entegrasyonu eğitim bilimleri alan yazınında Bilgisayar Destekli Öğretim başlığı altında toplanmaktadır.

Bilgisayar Destekli Öğretim, öğretme-öğrenme sürecinde hem bir yöntem hem de bir araç olarak işlevi açısından dikkat çekmektedir ve öğrenme-öğretme sürecinde farklı uygulama biçimleriyle tercih edilebilmektedir. Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamaları daha çok sınıf içi öğrenme-öğretme uygulamaları olarak kullanılırken, giderek sınıf dışı uygulamalarda da bir araç olarak tercih edilmeye başlamıştır. Eğitsel amaçlı teknolojilerin öğrenme-öğretme ortamlarında bir araç olarak kullanılması bu ortamlarda yeni uygulam ve yönelimlerin tasarlanmasına zemin hazırlamıştır (Nayci, 2017). Multimedya bilgisayarlar gibi cihazların belirginleşmesi, öğretimin etkililiğini artırmak için bir fırsat sunmuştur: “Geleneksel olarak sınıf içinde gerçekleşen etkinlikler artık sınıf dışında ve ev ödevleri gibi etkinlikler sınıf içinde gerçekleşiyor” (Baker, 2000). İletişim ve bilgi teknolojisindeki dramatik değişiklikler bu fikirlerin genişlemesine izin vermiştir. “Harmanlanmış Öğrenme” gibi terimler artık popülerlik kazanmıştır ve “sınıfta yüz yüze öğrenme deneyimlerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleriyle bütünleştirilmesi” olarak tasarlanmıştır (Garrison ve Kanuka, 2004)

Harmanlanmış öğrenme, bir öğrenme ortamında uygulanan farklı sunum türlerinin, öğretme modellerinin ve öğrenme stillerinin etkili bir kombinasyonu ile sağlanır. Harmanlanmış öğrenme uygulamaları, çevrimiçi ve sınıf içi öğrenme etkinliklerini birleştirir ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek ve önemli konuları ele almak için kaynakları en uygun şekilde kullanır (Garrison, 2004). Harmanlanmış Öğrenme, yüz yüze ve özenle seçilmiş tamamlayıcı çevrimiçi yaklaşım ve teknolojilerin organik entegrasyonu olarak tanımlanabilir (Graham, 2006). Harmanlanmış Öğrenme modelinin günümüzde çok farklı uygulama şekilleri bulunmaktadır. Bunlardan en çok tercih edileni *ters yüz edilmiş öğrenme* olarak adlandırılan uygulamalardır.

## **5.2. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Teorik Çerçevesi**

Bishop ve Verleger (2013), öğrenci merkezli öğrenme kuramlarının, akran destekli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi kapsayan “aktif öğrenme” başlıklı bir şemsiye altında birleştirilebileceğini ifade etmektedir. Öğrenme stili teorilerinin farklı öğrenme aktiviteleri için bir gerekçe olarak hizmet etmesine rağmen, aktivitelerin nasıl yapılandırılması gerektiğine dair gerekli teorik çerçeveyi sağlamadığı da belirtilmektedir

(Bishop ve Verleger, 2013). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli (TYEÖM) uygulamalarının da kuramsal dayanağın ne olacağına dair tartışmalar halen devam etmektedir. Zuber'e (2016), "yapılandırmacılığın probleme dayalı ve aktif öğrenme teorilerinin kaynağı olarak görüldüğüne" işaret ederken TYEÖM'nin hem davranışçı hem de yapılandırmacı öğrenme teorisinin benzersiz bir karması olduğunu aktarmaktadır. Siyaset Bilimi eğitimi üzerine yapılan TYEÖM araştırmaları bu modelin dayandığı eğitim bilimleri kuramlarından çok fazla söz etmediği görülmektedir. Genel olarak yapılandırmacı öğrenme kuramının modelin teorik çerçevesini oluşturduğundan yüzeysel bir şekilde bahsedilmekte ve kuramsal çerçeve üzerine bir derinlemesine tartışma yürütülmediği görülmektedir. Bununla birlikte, TYEÖM'nin öğrenci merkezli yaklaşımı dikkate alan teorik alt yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda, eğitmen bir kolaylaştırıcı olarak hareket eder veya öğrencileri motive etmek, rehberlik etmek ve onların performanslarına geri bildirim vermek için hareket eder (Bergmann ve Sams, 2012). Bir modelin hangi kuramın altında yer aldığını kesin bir şekilde dile getirebilmek için o model üzerinde yeterince bilimsel araştırma kanıtları biriktirilmelidir. Siyaset Bilimi eğitimi bağlamında TYEÖM araştırmalarının sınırlı sayıda olduğu dikkate alındığında, modelin net bir şekilde hangi teoriye dayandığının söylenememesi belli oranda kabul edilebilir.

### **5.3. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli**

Bergmann ve Sams (2012), derse gelememiş öğrencilere dersleri yeniden anlatmak için zaman bulmakta zorlandıklarında bir uygulama yapmaya karar vermiştir. Dersleri kaydetmelerine olanak tanıyan bir yazılım satın aldılar ve çevrimiçi olarak yayınladılar. Devamsızlık yapan öğrenciler, kaçırdıkları konuları tekrar dinleme imkanı bulmaktan çok hoşlandılar ancak dersi devam eden öğrenciler de bu yeni uygulamaya oldukça olumlu yaklaştılar. Onlar da çevrimiçi içeriği çoğunlukla sınıfta ele alınan konuları tekrar etmek ve pekiştirmek için kullandılar. Bu tepkiler sonucunda Bergmann ve Sams ders sürelerini nasıl kullanmaları gerektiği üzerine yeniden düşünme fırsatı yakaladıklarını fark ettiler. İlerleyen yıllarda bu yeni öğrenme-öğretme şekli, "ters çevrilmiş sınıf" olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Tucker, 2012a).

Sınıfı ters yüz etme üzerine çok fazla tartışma olmasına rağmen kavramın tanımında çok az tutarlılık bulunmaktadır. Bu durum, neyin incelendiği konusunda karışıklığa yol açmaktadır (Margulieux vd., 2014). Ters yüz edilmiş öğrenmenin birçok tanımı, sınıf dışında video derslerin kullanımı ile birlikte öğrencilerin ders dışında öğrendiklerini uygulamalarına

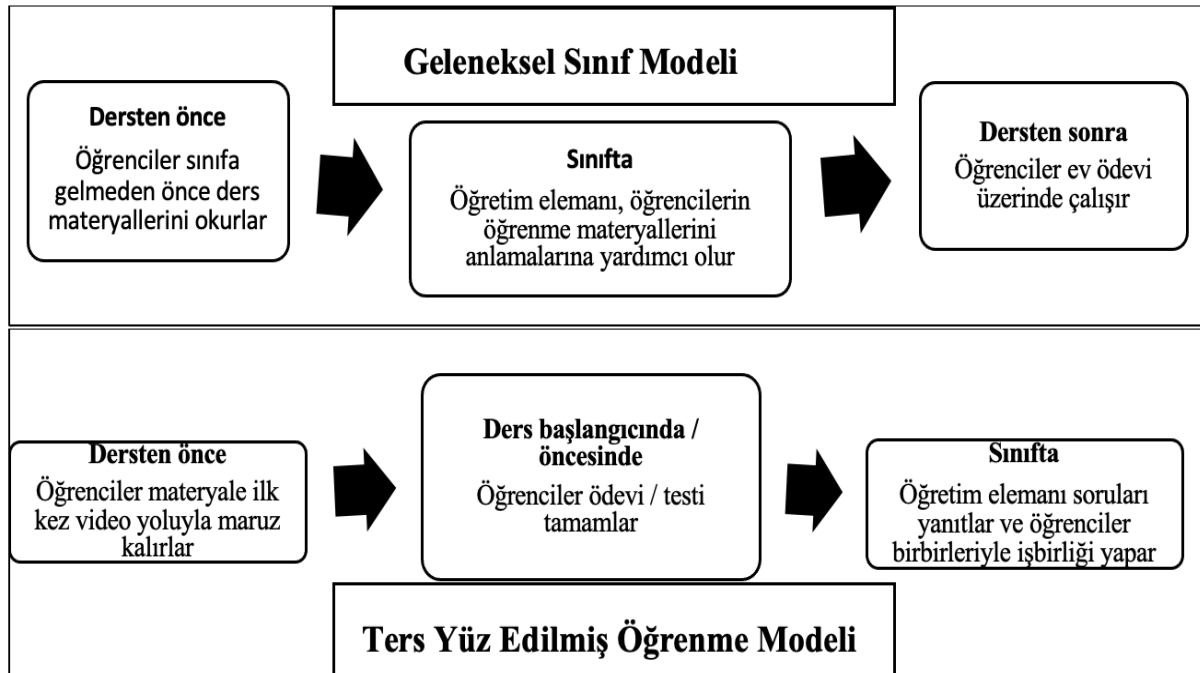
yardımcı olan sınıf içi etkinliklere ayrılmış ders süresine odaklanır (Bergmann ve Sams, 2012; Carpenter ve Pease, 2012; EduCause, 2012; Hamdan vd., 2013; Morin vd., 2013;). Sonuç olarak, diğer akademisyenler ters yüz edilmiş öğrenmeyi daha geniş bir şekilde tanımlamaya çalışarak tespit edilen modelin temelini ders saati dışında derslerin sunulması değil ders zamanı dışında çeşitli mekanizmalar yoluyla içeriğin sağlanması olduğunu belirtmek için uğraşmışlardır. İçerik sağlama dersin dışına taşındığında sınıf içi yaşantılar aktif öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi diğer etkinliklere ayrılmıştır (CITL, 2011). Bu görüşün savunucuları, eğitimcilerin geçmişte de sınıfı ters yüz ettiklerini iddia etmektedir (Berrett, 2012). Teknolojik kaynakların hacminin devasa artışı, bu stratejinin kullanımına yönelik ilginin artmasını zemin hazırlamıştır. İçeriğin sınıf dışında nasıl sunulduğuna bakılmaksızın çoğu eğitimci başarılı bir şekilde sınıfı ters yüz etmenin anahtarının, içerik edinmenin sınıf içi deneyimin özünü oluşturan etkinliklerle nasıl bütünleştirildiği konusunda dikkatlice düşünmek olduğu konusunda hem fikirdir (Herreid ve Schiller, 2013; Tucker, 2012b).

İlk değişiklik ve belki de alan yazında en çok vurgulanan değişiklik, öğrenilecek içeriğin sunulduğu fiziksel mekandaki değişimdir. Geleneksel öğretim modellerinde, sınıfın fiziksel alanı, öğretmenin müfredatta önerilen içeriği öğrencilere sunduğu ortamdır. Bu ortamda öğrencinin belirli bir bilgi alanının kavramlarını, teorilerini ve yasalarını anlaması beklenir. Eğitim veya içerik revizyonu için tasarlanan yer, ev ödevi olarak bilinen alıştırmalarla sınıfın dışındadır. Ters Yüz Edilmiş Sınıfta, öğrenme alanları tersine çevrilir. Ev için tasarlanan etkinlikler sınıfta gerçekleştirilirken, öğrenci evde öğretmeni tarafından hazırlanan materyali inceler. Böylece öğretmen, eğitim materyali hazırlar ve sınıfa gelmeden önce materyali evde izleyip incelemeleri için öğrencilerin kullanımına sunar (Andrade ve Coutinho, 2016).

TYEÖM kapsamında öğrenciler, derse gelmeden önce derste kullanılacak araç-gereçleri öğrenerek kendilerini derse hazırlar. Bu araç-gereçler, her yerde ve her zaman öğrenme olanağı sağlamak için, online sunulan videolar, ses dosyaları veya diğer dijital materyaller şeklinde olabilir. Sınıfa gelmeden sınıf dışında yapılan etkinliklerdeki tartışmalar online biçimde yapılabilir. Sınıf içindeki tartışmalar ders sorumlusu tarafından öğrenenlere belirli roller verilerek yapılır (Kardipah ve Wibawa, 2020). Böylece ev, yeni içeriğin sınıftaki rolünü tersine çevirerek sergileneceği yer haline gelir. Bu durumun öğrenci için temel yararı, öğrencinin kendi öğrenme hızında öğreniyor olmasıdır. İçerik evde sunulduktan ve çalışıldıktan sonra, sınıf, öğrencilerin çalışılan bilgileri uygulamaları için ihtiyaç duydukları,

aktif ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eden etkinliklerin yeri haline gelir (Andrade ve Coutinho, 2016).

Geleneksel öğretim uygulamalarında öğretim işlemleri sınıfta başlayarak öğretim elemanının temel bilgileri sınıfta aktarmasına dayalıdır. Bu tarz uygulamalarda öğrenciler sınıfta öğrendiklerini kendilerine verilen ev ödevleri üzerinde kullanırlar. Başka bir deyişle üst düzey zihinsel beceri gerektiren etkinlikleri ev ortamında bireysel olarak gerçekleştirirler. Bu durumda anında geri bildirim alma fırsatına da sahip olamazlar. Tek bir şekli olmamakla birlikte ters yüz edilmiş sınıf, geleneksel öğretim yaklaşımını tersine çevirmektir. TYEÖM uygulandığında öğrenciler öğretmen tarafından oluşturulan videolar ve etkileşimli dersler aracılığıyla sınıfta yapılan öğretime artık sınıftan önce evde erişilebilmektedir. Sınıf, problemler üzerinde çalışılan, kavramların derinleştirildiği ve işbirliğine dayalı bir ortam haline gelir. Ters yüz edilen sınıf savunucuları, farkı yaratanın kendi başlarına eğitici videolar olmadığı, bu eğitici videoların geleneksel yaklaşıma entegre edildikleri konusunda hemfikirdir (Tucker, 2012a). Bu bağlamda, geleneksel sınıf modeli ile TYEÖM'nin uygulama aşamaları ve farklılıkları Şekil 7'de daha anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.



**Şekil 7.** Geleneksel Sınıf ve Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Karşılaştırılması  
**Kaynak:** Al-Samarraie, Shamsuddin ve Alzahrani, 2019.

Ters Yüz Edilmiş Sınıfta başka bir tersine dönme, sınıftaki etkinliklerin zaman dağılımında meydana gelir. Geleneksel sınıflarda, sınıfta yeni içeriğin kazanılmasını

destekleyen ve sınıftaki işbirlikçi etkinliklere sınırlı zaman bırakan bir zaman yönetimi vardır (Marzano ve Toth, 2014). Ters çevrilmiş sınıflarda bu sınıf içi zaman dilimi, öğrencileri tartışma, problem çözme, laboratuvar uygulamaları gibi etkinliklere dahil eden daha aktif öğrenme etkinlikleri lehine tersine çevrilir (Andrade ve Coutinho, 2016). Bu bağlamda, fiziksel anlamda öğrenme ortamlarının ters çevrilmesi kadar sınıf dışı ve sınıf içi etkinliklerin zaman ölçütü bakımından nasıl ters çevrilmesi gerektiği de ayrıca önemlidir.

Alan yazında ters yüz edilmiş sınıf modelinin avantajları (Bergmann ve Sams, 2012; Hamdan vd., 2013; Thoms, 2012; Finkel, 2012; Gojak, 2012; Green 2012; akt. Duman, 2019: 18) şu şekilde özetlenmektedir:

1. Konu ile ilgili materyallere dersten önce öğrencinin erişmesi sağlandığından öğrencinin derste hazırbulunuşluğu yükseltmektedir.
2. Ders öncesinde üzerinde durulan konu aracılığıyla bilgi düzeyindeki temel öğrenmeler gerçekleştiğinden öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım sürelerinde artış yaşanmaktadır.
3. Öğrencilerin öğretim elemanı rehberliğine ve işbirliğine daha fazla gereksinimi olacağı üst düzey bilişsel beceriler kazanmaları için sınıf içinde daha fazla zaman kazanmasını sağlamaktadır.
4. Öğretim elemanları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğu bir ortamda daha nitelikli etkinlikler yapmaktadır.
5. Ders öncesindeki materyallerle öğrenciler istedikleri kadar çalışma yapabilmektedir

#### **5.4. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeline Yönelik Eleştiriler**

TYEÖM uygulamalarında karşılaşılabilecek bazı problemler arasında; öğrencilerin sınıfa gelmeden çalışma zorunluluğu, video derslerin çok uzun sürmesi, videolar izlenerek konular öğrenildikten sonra artakalan vakitlerde öğrencilerin denetimsiz kalması, videoların izletilmesi için okulun kendine ait web sitesini, Moddle® (Moodle Pty, Pert, Australia) ya da EDpuzzle® (Palo Alto, ABD), Youtube® gibi platformların kullanılması ve bunlar için çok fazla teknik destek gereksinimi ve her öğrencinin internete ulaşmasının kolay olmaması yer almaktadır (Kara, 2015).

Ters çevrilmiş sınıflar için temel sınırlılıklardan diğerleri de kaynak geliştirmenin zaman alıcı olabilmesi, dikkatli planlama ve hazırlık gerektirmesidir. Bu yaklaşımı kullanacak öğretim elemanının kendisine sorması gereken ilk soru şudur: *Neyi çevirmeliyiz ve Neden Çevirmeliyiz?* YouTube videoları, web siteleri, bloglar ve açık eğitim kaynakları gibi

hâlihazırda mevcut olan materyaller kullanılabilir. Temel olan şey, uygun içeriği belirlemek ve onu adım adım ilerleyen mantıklı bir öğrenme tasarımına dönüştürmektir. Kendi kendine gözden geçirilen sınavlar, tartışma forumları, bloglar, wiki'ler veya yansıtıcı günlükler gibi dersin aşamaları arasında programlanan faaliyetler öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olacaktır. Ters çevrilmiş sınıfın bir başka sınırlaması da sürekli izleme ve iyileştirme gerektirmesidir (Reyna, 2015). İçeriği öğrencilere sunmadan önce, öğrencilerin ters çevrilmiş sınıfı kullanma deneyimini ölçmek için anket gibi bir geri bildirim mekanizması kurmak gerekebilir. Bu veriler, öğrencilerin gelişimini takip etmeye yardımcı olabilir.

Davies ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmalarda, geleneksel düz anlatım yöntemi ile TYEÖ yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir. Davies ve arkadaşlarının (2013) çalışmasının aksine, Tune ve arkadaşları (2013), TYEÖM'nin öğrenci performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu destekleyen güçlü kanıtlar bulmuştur. Tune ve arkadaşları (2013) çalışmasındaki TYEÖM, sınıf içerisinde zorunlu sınavlar, soru cevap tekniği ve problem çözme yöntemi kullanmıştır. Tune ve arkadaşları (2013), sınavlar dersin başında yapıldığında öğrencilerin daha fazla güdülendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, araştırmacılar, öğrenci performansındaki artışın ne sınavlara ne de soru cevap ve problem çözme aktivitelerine veya ikisinin kombinasyonuna bağlanamayacağını kabul etmektedirler. Bu sonucu takiben, Tune vd. (2013), çalışmalarında sınavların öğrencileri video dersleri izlemeye ve daha fazla çalışmaya zorlamak için gerekli olduğunu tartışmıştır.

İncelenen alan yazında, TYEÖM'de sınavların kullanımı ile öğrenci performansı arasında bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Sınavlar, öğrencileri daha fazla çalışmaya teşvik etmekte ve öğrenci puanlarını iyileştirmektedir. Aktif öğrenmenin veya öğrenci merkezli öğrenmenin öğrenme çıktıları iyileştirebileceği algısı, tartışma ve daha fazla araştırma için üzerinde durulması gereken bir konudur. TYEÖM, öğrenci performansını iyileştirme kabiliyetinden değil öğrencilerin dersleri kendi zamanlarında ve hızlarında izlemelerinin kolaylığının yanı sıra sınıf zamanının öğrenciler için daha eğlenceli olması ve akranları ve öğretmenleriyle daha fazla etkileşime girmeleri nedeniyle popülerlik kazanmış olabilir. Akranlar ve öğretmenler arasındaki etkileşimin, öğrenciler için daha az insan etkileşiminin olabileceği derslere katılmaktan daha zevkli olması mümkündür. Video derslerin rahatlığı ve sınıf etkileşiminden keyif alma öğrencilerin TYEÖM'ye karşı olumlu olmasının ana nedenleri olabilir. Bununla birlikte, bu unsurlar kendi başlarına öğrenme çıktıları veya öğrenci

performansını iyileştirmiyor gibi görünmektedir. Öğrencileri video dersleri izlemeye ve daha fazla çalışmaya zorlayan düzenli sınavların doğru kullanımı, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenci performansını gerçekten artıran TYEÖM'nin kritik unsuru olabilir. Öğrenci performansını incelemek için yapılan çalışmaların bağlamı ve türleri, TYEÖ ile ilgili bir başka gözlemdir (Zuber, 2016). Çünkü birçok çalışma tek bir dönem boyunca, tek bir konuda ve sınırlı bağlamlarda yürütülmüştür. Bununla birlikte, iki yıllık bir süre boyunca yürütülen bir çalışma ile TYEÖM'nin bazı boylamsal çalışmaları yapılmıştır (Tune vd., 2013).

TYEÖM, büyük ölçüde teknolojiye bağlıdır ve tüm öğrencilerin teknolojiyi kullanma konusunda doğuştan bir yeteneğe sahip olduğu varsayılmamalıdır (Ivala, Thiart ve Gachago, 2013). Öğrenciler, çalışmalarını yürütürken daha fazla bilgiye erişmeye çalışacağından internette aracılığıyla sunulan büyük ölçekli bilgiyi değerlendirmek için kritik araştırma becerilerine ihtiyaç duyabilir. Bilgileri ve öğrenme materyallerini doğru bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahip olunmadığında yanlış öğrenme riski artabilir. Benzer bir durum, öğretim elemanları için de geçerlidir. TYEÖM kullanan öğretmenler, yöntem doğru bir şekilde yürütülmedikçe sorunlar ortaya çıkabileceğinden ve yöntemin etkisiz kalmasına neden olabileceğinden, öğretmenlerin yöntem konusunda yeterince eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir (Ivala, Thiart ve Gachago, 2013). TYEÖM araştırmalarında öğretmen yetiştirme konusu gündeme gelse de öğretmenleri eğitmek için kullanılan yöntemler üzerine daha fazla araştırma yapılabilir. Bu durum, mevcut öğretim elemanlarının önemli bir kısmının harmanlanmış öğrenme yöntemlerini daha önce kullanmamış olabileceği veya bu tarz yaklaşımlara aşına olmayacağı için ayrıca önemlidir (Zuber, 2016).

Normal ders saatleri dışında video dersleri izlemek, belirli bir sınıf için gerekli zamanı etkili bir şekilde iki katına çıkaran bir yeniden düzenlemeden ziyade öğrencinin zaman gereksinimlerinin genişlemesini temsil eder (Bishop ve Verleger, 2013; Mason, Shuman ve Cook, 2013). Öğrencilerin, video içerikli dersleri izlemenin yanında önceliği video izlemeden daha önemli olan başka görevleri de bulunmaktadır. Öğretenin video içerikli derslerin zamanını bilinen geleneksel öğrenmenin yapıldığı öğrenme ortamlarındaki gibi tasarlırsa öğrencilerin kazanılması gereken becerilere ulaşmada sıkıntılar yaşanabilir. Video derslerin uzunluğu, video dersler için kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin tartışmanın kapsamına bir öğretim elemanı için 30-40 dakikalık bir dersi kolayca videoya alınmayabilir. Bunun yerine yirmi dakika civarında bir optimum video uzunluğunun yeterli olacağı tespit edilmiştir. Bu süre öğretenin, videoların tekrardan hazırlaması ve kayıt altına alınan durumların düzenlenmesi için yeterli bir zamanı gerektirmektedir (Mason, Shuman ve Cook, 2013). Canlı

dersler, öğretim yöntemleri açısından video derslerden önemli ölçüde farklı olabilir. Öğretici tasarım yöntemleri kullanılırsa video derslerin uzunluğu, öğrenme içeriğinin verimli ve etkili bir şekilde sunulmasında önemli bir rol oynayabilir.

### **5.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Olumlu Yanları**

TYEÖM, teknoloji barındırmasından dolayı Z kuşağı bireylerinin derse katılımı teşvik etmekte ve motivasyonu artırmaktadır. Etkinliklerin bir kısmının ders dışında başlaması ve öğrencilerin derse gelmeden önce takip etmesi gereken içerikler olduğundan öğrenme sorumluluğunu artırmaktadır. Bu durum, özellikle yapılandırmacı öğrenme paradigmasının bir uzantısı olan aktif öğrenme anlayışının temel özelliklerinden biri olan öz düzenleme becerisini desteklediği söylenebilir.

Bilgilerle ders öncesinde etkileşim kurma olanağı vermesi açısından TYEÖM ile öğrenme tasarımlarının avantajları bulunmaktadır. Bu öğrenme modeline göre dizayn edilmiş sınıflar, bireysel araştırma becerisini, işbirliği içerisinde çalışma, sosyal etkileşim, derinlemesine düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme gibi olumlu yanları bulunmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012).

Eğitmenin açısından, ters çevrilmiş sınıflar, öğrencilerin kavram yanlışlarını ele almak ve kavramları netleştirmek adına sınıfta ek örnekler kullanmak için fırsatlar sağlayabilir. Bu fırsatlar öğrenci-öğretmen etkileşimini artırabilir ve daha etkili öğrenmeye yol açabilir. Ders sırasında eğitmen, sınıf öncesi içerik ve sınıf içi görevler arasında bir bağlantı kurulmasını sağlayabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmasına ve yaşamın içinde uygulamasına izin verir. Öğrenme; fikirlerin, senaryoların, çıkarımların, olasılıkların ve uygulamaların tartışılmasını ve değerlendirilmesini içerebilir.

Öğretim yöntemi bağlamında bakıldığında ters çevrilmiş sınıf, Bloom Taksonomisi'yle örtüştürülebilir. Öğrenciler, dersten önce içerikle ilgilenebilir ve içeriği tanımlayıp ve kavrayabilir. Ders esnasında uygulama, analiz ve kuramlaştırma gibi faaliyetlerde ve dersten sonra değerlendirme, yaratma, hipotez kurma, yansıtma gibi faaliyetlerde bulunabilirler.

## 5.6. Bloom Taksonomisi Bağlamında Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli

Ters çevrilmiş sınıflarla ilgili çalışma, Bloom'un (1969) gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin teorisine dayanmaktadır. Bu taksonomi altı öğrenme düzeyinden oluşmaktadır. Taksonominin en düşük öğrenme seviyeden en yüksek öğrenme seviyesine doğru yapılandırılmış hali şu şekildedir (Krathwohl ve Anderson, 2010):

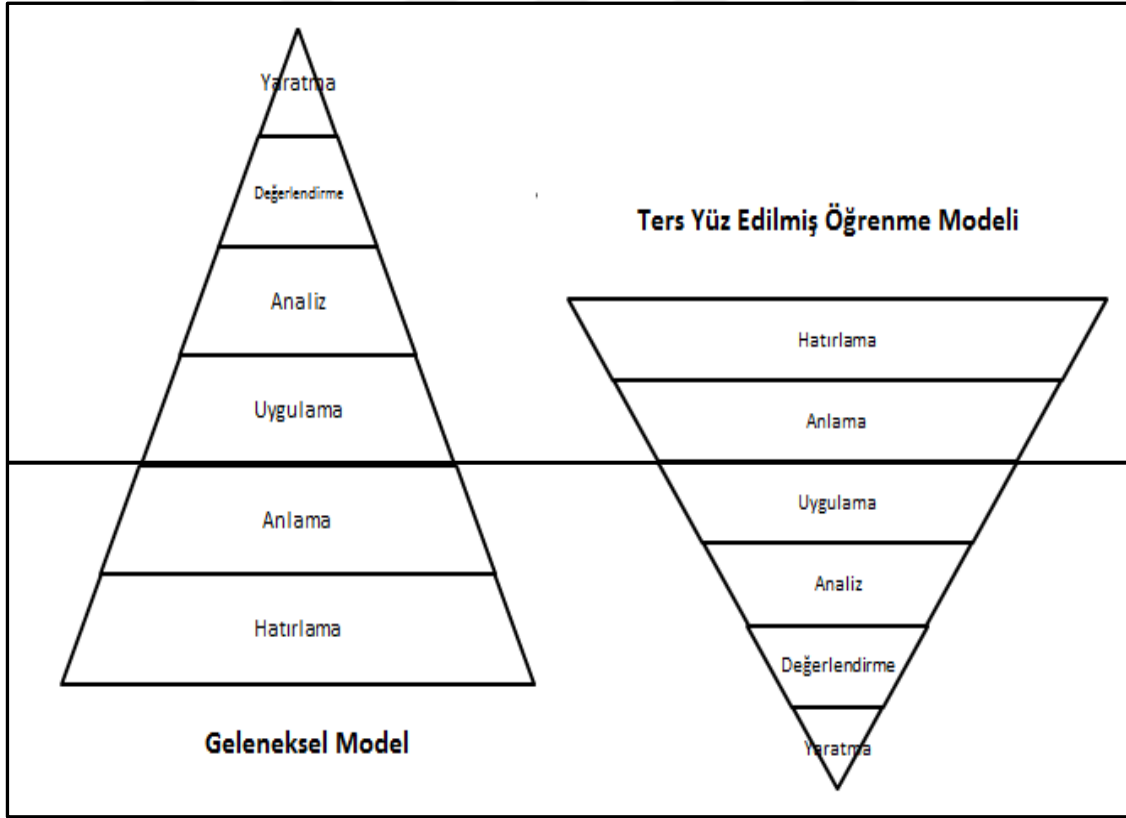
1. *Hatırlama*: Öğrenciler, sunulan bilgileri hatırlamaya ya da tanımaya çalışır.
2. *Anlama*: Öğrenciler öğrendiklerini yorumlamaya ve ana fikrini çıkararak özetler.
3. *Uygulama*: Öğrenciler, öğrendiklerini uygular veya bilgiyi fiili durumda kullanır.
4. *Analiz*: Öğrenciler, problemi çözerken eleştirel düşüncelerini kullanır, arkadaşları ile tartışır, cevaplarını akranlarıyla karşılaştırır.
5. *Değerlendirme*: Öğrenciler tüm öğrenme kavramlarını sorgular, irdeler, değerlendirir ve ne kadar başarılı bir şekilde öğrendikleri konusunda yargıda bulunur.
6. *Yaratma*: Öğrenciler, öğrendikleriyle yeni bir şeyler tasarlayabilir ve üretebilir.

Geleneksel öğretim uygulamalarında öğrenciler, öncelikle öğretmen merkezli sınıf içi uygulamalarda ezbere dayalı yani *hatırlama* düzeyinde ve kavramların üzerinde yüzeysel bir konuşmanın gerçekleştiği *anlama* düzeyinde etkinliklere katılırlar. Ders içinde öğrendikleri bu düzeydeki bilgileri ders dışında *uygulama*, *analiz*, *değerlendirme* ve *yaratma* düzeyinde etkinliklerde kullanırlar. Bu etkinlikler çoğunlukla ev ödevleri tarzındadır. Ayrıca geleneksel üretimde sınıf dışında gerçekleşen bu ev ödevi tarzı uygulamalar, genellikle bireysel çalışmalara dayalıdır. TYEÖM uygulamalarında durum bunun büyük oranda tersidir. Öğrenciler, öncelikle öğretim elemanı tarafından sağlanmış olan öğretici videolar aracılığıyla *hatırlama* ve *anlama* düzeyinde öğrenmelerini sınıf dışında çevrimiçi olarak deneyimler ve sınıf içi etkinlikler için gerekli olan ön öğrenmeleri elde etmiş olur. Uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyindeki etkinlikler ise sınıf içinde öğretimin rehberliğinde ve genellikle işbirliğine dayalı uygulamalarla deneyimlenir.

Bu bağlamda, dersleri için TYEÖ ortamı tasarlayacak olan öğretim elemanları, öncelikle Bloom'un gözden geçirilmiş taksonomisine incelemeli ve tasarlama sürecinin her aşamasında taksonomiyi bir rehber olarak kullanmalıdır. Çünkü sınıf dışı ve sınıf içi etkinliklerin hangi öğrenme düzeyinde olacağı bu modelin temel varsayımlarını oluşturmaktadır. Özellikle uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi basamaklara denk gelen etkinliklerin sınıf içi yüz yüze yürütülmesi belki de modelin en dikkat edilmesi gereken

hususlarından biridir. Yeni Bloom Taksonomisi bağlamında TYEÖM ve Geleneksel Model Şekil 8’de sunulmuştur.

Gözden geçirilmiş Bloom Taksonomisi bağlamında geleneksel model ile TYEÖM uygulamaları dikkate alındığında ters yüz edilmiş öğrenme uygulamalarında üst düzey zihinsel beceri gerektiren etkinlikleri sınıf içinde daha fazla ayrıldığı görülecektir. Bu durumun en temel yararı, sınıf içinde üst düzey beceri gereken etkinlikler gerçekleştirilirken öğrencilerin bir öğretim elemanının rehberliğinde bu etkinlikleri deneyimlemesi ve gerekli geri bildirimleri düzenli olarak almasıdır. Bu geri bildirimler özelliği sayesinde sınıf içinde anlık olarak verilebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrendikleri içeriğin ya da kazandıkları üst düzey becerilerin niteliğini artırmaktadır. Benzer şekilde öğretmen de öğrencilere sunduğu anlık geri bildirimler yoluyla öğrencilerin öğrenmelerinde meydana gelebilecek kalıcı kavram hatalarını belli ölçüde azaltmış olma imkanını elde eder.



**Şekil 8.** Yeni Bloom Taksonomisi Bağlamında Geleneksel Model ve TYEÖM  
**Kaynak:** Nechodomu, Falldin ve Hoover, 2016.

## 5.7. Bulgular ve İlgili Araştırmalar

Araştırma Siyaset Bilimi Eğitimi'nde ters yüz edilmiş öğrenme modelini temel alan çalışmalar aşağıda yer alan tabloda yazar, yayın adı, yayın tarihi ve yayın yeri açısından gösterilmiştir. Devamında çalışmaların içerik analiz ile analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve son olarak ise çalışmalar hakkında kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini özel olarak inceleyen makalelerin yayımlandığı “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” dergileri başlıca veri kaynakları olarak tercih edilmiştir. Bunun yanında gerekli hallerde sayılan kaynaklar haricinde Siyaset Bilimi eğitiminde aktif öğrenme tekniklerini konu alan diğer dergiler de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu veri kaynaklarında ters yüz edilmiş öğrenme modelini temel alan çalışmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde ters yüz edilmiş öğrenme modelini temel alan çalışmaların “*Journal of Political Science Education*”, “*Education Week*”, “*Revista de Ciencia Política*” ve “*Political Science & Politics*” dergilerinde yayımlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tablo incelendiğinde ters yüz edilmiş öğrenme modelini temel alan araştırmaların 2012 yılı ile 2020 yılları arasında yayımlandığı görülmekte olup, son 10 yılda ters yüz edilmiş öğrenme modelini temel alan araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu durum ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile öğrenme ve öğretimin Siyaset Bilimi Eğitimi'nde diğer aktif öğrenme modellerine göre pozitif olarak ayrıştığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Son 10 yılda ters yüz edilmiş öğrenme modelini temel alan çalışmaların artmasına rağmen yayın sayısının (5 makale) halen istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin Siyaset Bilimi Eğitimi alan yazının da araştırmacılar tarafından öneminin son yıllarda anlaşılmasının teknolojik gelişmelerle paralel olduğu söylenebilir. Teknoloji temelli süreçleri içeren ters yüz edilmiş öğrenme modelinin son yıllarda çalışmalara konu olması Siyaset Bilimi Eğitimi alan yazını için olumlu bir gelişme olarak gösterilebileceği, yayın sayısının azlığı olumsuz bir gelişme olarak gösterilebilir. Bu durumun ifade edilen bağlamda tez çalışmasında ele alınan diğer aktif öğrenme tekniklerini temel alan çalışmalarda ulaşılan aktif öğrenme tekniklerinin tam olarak anlaşamadığı, bu konuda farkındalığın ve ilginin düşük olmasından kaynaklandığı sonuçları ile örtüşmektedir. Belirtilen durumlar ters yüz edilmiş öğrenme modeli alan yazınında diğer aktif öğrenme tekniklerinde olduğu gibi önemli bir eksikliğin olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir.

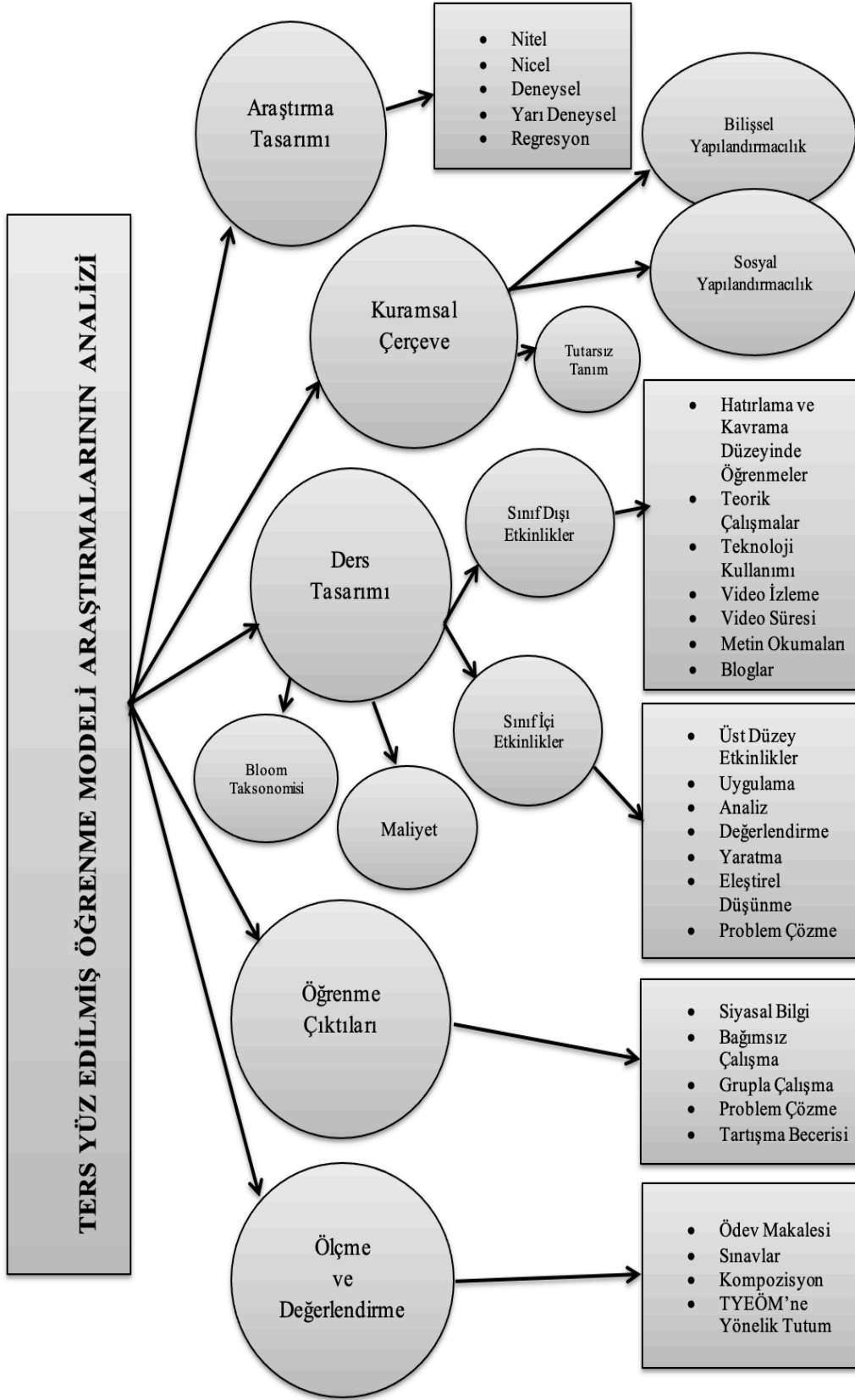
Aşağıda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin temel alındığı çalışmaların künyesi yer almaktadır. Ayrıca devamında Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve ters yüz edilmiş öğrenme modelinin anahtar kavramları kod kabul edilerek, ters yüz edilmiş öğrenme modeline dayalı araştırmaların içerik analizi sonucunda gerektiğinde alt temalar gerektiğinde üst temalar oluşturularak elde edilen bulguların şekilsel gösterimi mevcuttur.

**Tablo 5.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelini Temel Alan Çalışmalar

<b>Yazar/ Yazarlar</b>	<b>Yayın Adı</b>	<b>Yıl</b>	<b>Yayın Türü</b>	<b>Yayın Yeri</b>
Ash, K.	Educators view Flipped Model with a More Critical Eye	2012	Makale	Education Week
Touchton, M.	Flipping the Classroom and Student Performance In Advanced Statistics: Evidence from a Quasi-Experiment	2015	Makale	Journal Of Political Science Education
Cobb, W.N.	Turning the Classroom Upside Down: Experimenting with the Flipped Classroom in American Government	2016	Makale	Journal Of Political Science Education
van der Zwan, N. ve Afonso, A.	Activating the Research Methods Curriculum: A Blended Flipped Classroom	2019	Makale	Political Science & Politics
Betti, A., Domonte, A. G. ve Biderbost, P.	Flipping the Classroom in Political Science: Student Achievement and Perceptions	2020	Makale	Revista de Ciencia Política

Şekil 9'dan da anlaşılacağı üzere Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanılan ters yüz edilmiş öğrenme yönteminin incelenmesine dayanan bilimsel çalışmalarda araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve ters yüz edilmiş öğrenmeye dayalı ders tasarımında Bloom Taksonomisi, sınıf dışı ve sınıf içi etkinlikler üzerinde durulmuştur. Ayrıca, ters yüz edilmiş öğrenme araştırmalarında, TYEÖM'nin dayandığı kuramsal yaklaşımlara da sıklıkla değinilmiştir. Bu araştırmalarda, genelde siyasal bilgi edinme, bağımsız ve grupla çalışma, eleştirel düşünme, tartışma becerisi ve problem çözme öğrenme çıktıları olarak hedeflenmiştir. Ödev makaleleri, kompozisyonlar, sınavlar ve tutum ölçekleri incelenen araştırmalarda ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı saptanmıştır.

Tez çalışması kapsamında; Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve TYEÖM'nin anahtar kavramları kod varsayılarak üretilen alt ve üst temalardan oluşan bu bulguların elde edildiği ve içerik analizi yapılan TYEÖM çalışmalarının kullandıkları araştırma modelleri, öğrenme ortamları tasarımları, çalışmalarının uygulama aşamaları ve çalışmalarının sonucunda ulaştıkları bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 9.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

van der Zwan ve Afonso (2019) “*Activating the Research Methods Curriculum: A Blended Flipped Classroom*” adlı çalışmalarında Leiden Üniversitesi Kamu Yönetimi Enstitüsünde araştırma yöntemleri üzerine mevcut bir dersin yeniden tasarlanmasında harmanlanmış ters çevrilmiş bir sınıfın uygulanmasındaki deneyimlerini aktarmışlardır. Çalışmada, sosyal bilimler araştırma yöntemlerini öğretmeye yönelik harmanlanmış ters çevrilmiş sınıf yaklaşımının nelerden oluştuğunu ve bunu derste nasıl uygulandığı ana hatlarıyla açıklanmıştır. İki yapıdan oluşan ders tasarımında ilk aşamasında “veri toplama, veri analizi ve akademik beceriler” olmak üzere çevrimiçi modüller üç farklı alt başlıklara bölünmüştür. Akademik beceri modülleri herkes için zorunluken öğrenciler, aldıkları veri toplama ve veri analizi bölümlerinden herhangi birini seçmekte özgür bırakılmıştır. İkinci olarak, dersin çevrimiçi ve çevrimdışı bileşenleri arasında net bağlantılar kurulmuş olup öğrenciler, çevrimiçi modüllerde öğrendiklerini çevrimdışı atölyelerde uygulamaya dökmüş ve daha sonra her modül için final ödevine entegre etmiştir.

van der Zwan ve Afonso (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin yazılı geri bildirimlerinin kısa bir nitel değerlendirmesi, ters çevrilmiş sınıfın temel faydaları ve sorun olarak algıladıkları şeyler hakkında fikir vermiştir. Bununla birlikte, TYEÖ formatını ele alan geri bildirimler genellikle olumlu olmuş ve esnekliğin avantajlarını vurgulanmıştır. Esnek yaklaşım aynı zamanda öz disiplinle ilgili sorunları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca araştırmacılar, harmanlanmış ters çevrilmiş sınıfın formatına karşı dirençle karşılaşmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılım gösteren öğrenciler final sınavında ve ödevlerde daha önceki ders formatlarına göre araştırma yöntemlerine yönelik üst düzey becerileri daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir.

Betti, Domonte ve Biderbost (2020), “*Flipping the Classroom in Political Science: Student Achievement and Perceptions*” adlı çalışmalarında, Bölgesel Çalışmalar: Latin Amerika başlıklı bir derste bir deney yaparak Siyaset Biliminde aktif öğrenme hakkında veri üretmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada araştırmacılar nicel analizi kullanarak ters çevrilmiş bir sınıftaki akademik performansı ve nitel analiz yoluyla öğrencilerin ters çevrilmiş sınıf ve diğer aktif öğrenme teknikleri hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırmacılar, deneyi iki öğrenci grubuyla yapmıştır. Araştırmacılar tarafından kontrol grubu ön hazırlık dersleri, öğrenci sunumları, takım çalışması ve probleme dayalı tartışmalar gibi sınıftaki aktif öğrenme etkinliklerinin bir kombinasyonu yoluyla yarı geleneksel bir şekilde yapılandırılmıştır. Haftada iki saat profesörlerin geleneksel yollarla ders vermesine odaklanılırken diğer iki saat

aktif öğrenme etkinliklerine ayrılmıştır. Deney grubunda ters yüz edilmiş öğrenme modeli kullanılmıştır.

Betti, Domonte ve Biderbost (2020) araştırmasında deney grubunda yer alan sınıfta kullanılan metodolojinin ne anketlerde ne de sınavda öğrencilerin akademik çıktılarını önemli bir şekilde etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. TYEÖ metodolojisini kullanan öğrencilerin edindikleri bilgilerin, TYEÖM'ye maruz kalmayan öğrencilerin bilgilerinden istatistiksel açıdan önemli ölçüde daha yüksek olmadığını araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Benzer şekilde, TYEÖ metodolojisini kullanan öğrencilerin akademik çıktılarının, TYEÖ ile eğitim almayan öğrencilerin çıktılarından önemli ölçüde yüksek olmadığı da ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, öğrenciler ters çevrilmiş formatın çeşitli avantajlarını gözlemlemiştir. Örneğin, potansiyel olarak herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda yeniden izleyebilecekleri videolara dayanan bir yeniliğin potansiyelini algılamışlardır. Araştırmada, TYEÖM'yi diğer öğretim yöntemleriyle entegre etmenin gerekliliği konusunda net bir fikir birliği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler çevrilmiş formatının tek başına kullanıldığı bir sınıfı benimsemiştir. Bununla birlikte, araştırmada, tüm öğrencilerin bu metodolojilerin herhangi birinin başarısını ya da başarısızlığını profesörün motivasyonlarını harekete geçirme becerisiyle ilişkilendirmesi olmuştur. Bu, öğrenci performansının temel belirleyicisinin metodoloji değil profesörün öğretim becerileri olduğu anlamına gelebilir.

Cobb (2016) *“Turning the Classroom Upside Down: Experimenting with the Flipped Classroom in American Government”* adlı çalışmasında öğrencilerinden genellikle grup fikirlerinin nasıl ortaya çıktığını ve bunun materyalde tartışılan fikirlerle nasıl bağlantılı olduğunu açıklamaları gereken bireysel kısa makaleler de istemiştir. Örneğin, grup gazetesi ödevlerinin ardından öğrenciler, gazetelerini nasıl inşa ettikleri konusunda grubun verdiği kararları ve bunun günümüz medyasının ekonomi politikası hakkında ne anlama geldiğini tartışmıştır. Araştırmada deneysel aşamada sınıflar yüz yüze eğitim için haftada iki gün toplanmıştır. İlk gün, okumalar ve konu tartışılmış, böylece öğrenciler içeriği tam olarak kavramıştır. İkinci gün, problemler ele alınmış ve sorular tartışılmıştır. Üç farklı yöntemin (ters çevrilmiş, geleneksel [düz anlatıma dayalı] ve tamamen çevrimiçi) öğrenme çıktıları üzerindeki farklılıklarını incelemek için Amerikan Federal Hükümeti dersini kullanmıştır. Tüm okumalar, dersler ve notlar üç sınıfta tamamen aynı formatta düzenlenmiştir. Biri dersin başında ve diğeri sonunda verilmek üzere iki anket tasarlanmıştır. Ön test niteliğinde hazırlanan anket üç alt bölüm şeklinde hazırlanmıştır. İlki cinsiyet, yaş, akademik durum, öğrencilerin ana dalı ve öğrencilerin dersi neden aldıklarıyla ilgili bilgi istemiştir. İkinci

bölüm, bir öğrenme stilleri anketini, üçüncü bölüm ise öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçmek için 10 sorudan oluşan bir veri setini içermiştir. Dersin bitiminde uygulanan anket, öğrencilere sınıftaki izlenimleri, aldıkları öğretimi nasıl değerlendirecekleri ve benzer bir dersi tekrar alıp almayacakları hakkında sorular içermiştir.

Cobb (2016) araştırmasında çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin, derse yönelik memnuniyetlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada üç farklı yöntem arasında öğrenci performansında büyük bir fark olmadığı saptanmıştır. Ters çevrilmiş sınıfların öğrenci performansı üzerinde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin algılarıyla ilgili sonuçlardan ortaya çıkan en belirgin şey; dinamik ve ilgi çekici öğretimin öğrenciler için hala çok önemli olduğudur. Bu bağlamda, kullanılan model ya da teknoloji ne olursa olsun öğrenciler hem yenilikçi hem de eğlenceli bir sınıf deneyimini tercih etmeye devam ettiği söylenebilir.

Ash (2012), “*Educators view Flipped Model with a More Critical Eye*” adlı çalışmasında kalabalık bir Amerikan Siyasetine Giriş dersinde *kısmen ters çevrilmiş* bir sınıfa ilişkin öğrenci algılarını incelemiştir. 140 öğrenciye 2013 baharında, konferans salonu tarzı bir ortamda ABD Politikasına Giriş dersini sunulmuştur. Derste ele alınan içerik, bir Amerikan Hükümeti ders kitabının genişletilmiş bir versiyonundaki standart bölümlerine dayandırılmıştır. Ders kitabındaki her bölüme yaklaşık iki ders süresi ayrılmıştır. Ders ters çevrilerek içerik çoğunlukla sınıfın dışında ve dersin belirli bir bölümünün ele alınmaya başlandığı gün yapılması gereken metin okumaları ve çevrimiçi sınavlar aracılığıyla işlenmiştir. Örneğin, bir pazartesi günü Kongre hakkında konuşmaya başlanacaksa, Kongre sınavının belirtilen Pazartesi dersinin başlamasından önce tamamlanması gerekmiştir. Araştırmada kısmen ters çevrilen sınıf uygulaması sonrası öğrencilerin format hakkındaki algılarını değerlendirmek için bir anket uygulamıştır. Sorular, öğrencilerden diğer derslere kıyasla bu derse ilişkin algılarını, dersle ilgili genel duygularını ve projenin farklı yönlerinin yararlı olup olmadığını yansıtılmalarını istemiştir.

Ash’ın (2012) araştırmasında öğrenciler genel olarak ters yüz edilmiş sınıf formatına yönelik olumlu tutum sergilemiştir. Öğrencilerinin anket sorularına verdikleri yanıtlar, neden ters yüz edilmiş öğrenme yöntemini tercih ettiklerine dair bilgiler de sağlamıştır. Birincisi, öğrencilerin sınıfta gruplar halinde çalışma hakkındaki düşünceleri olumsuz olmuştur. Araştırmada, öğrencilerin ders içeriğini anlama düzeylerini artırmak için teknoloji kullanımı konusunda daha olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, bazı öğrencilerin kısmen ters yüz edilmiş formata diğerlerinden daha olumlu yanıt verip

vermediğini belirlemek için sıralı lojistik regresyon kullanmış ve sonuçlar, öğrencilerin ters-yüz edilmiş sınıf formatına ilişkin algılarının, derse kayıtlı öğrencilerin bireysel farklılıkları tarafından yönlendirilmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bulgular öğrencilerin karma sınıf oturumları yapmayı -yani, bazıları eğitmen liderliğindeki oturumlar ve bazıları öğrenci soruları etrafında tasarlanmış- tamamen ters yüz edilmiş sınıf formatına tercih ettiklerini göstermiştir. Giriş seviyesindeki dersler, üst düzey derslere ve hatta yan dallara açılan kapı görevi gördüğü sürece sınıfı ters yüz etmek, Siyaset Bilimi çalışmalarına daha fazla öğrenciyi dâhil etmek için iyi bir strateji olabilir.

Touchton (2015) *“Flipping the Classroom and Student Performance In Advanced Statistics: Evidence from a Quasi-Experiment”* adlı çalışmasında sınıfı ters çevirmenin (deney) geleneksel bir sınıf ortamına (kontrol) göre öğrencilerin uygulamalı problem çözme performansını ve memnuniyetini değiştirip değiştirmediğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bunun için istatistik derslerinde Siyaset Bilimi lisans bölümlerini kullanarak yarı deney gerçekleştirmiştir. Yarı deneyde, deney (ters çevrilmiş) sınıfındaki öğrenciler, araştırma makalesinin farklı yönleriyle ilgili ders materyallerini evde dinlemiş / izlemiş ve daha sonra ders sırasında makaleleri üzerinde çalışmıştır. Buna karşılık, kontrol grubundaki öğrenciler, ders kitaplarını evde okumuş ve ters çevrilmiş sınıf için kaydedilen ve aynı Power Point gösterilerinin sunulduğu aynı mini derslerin verildiği derslere katılmıştır. Öğrenciler, daha sonra, geçmiş dönemlerde olduğu gibi laboratuvar alıştırmalarını ve evde ödevlerini tamamlamıştır. Dönemin son gününe kadar öğrenciler sınıf dışında araştırma makaleleri üzerinde çalışmıştır. Nihayetinde, ters yüz edilmiş sınıf araştırma tasarımı, ters çevrilmiş bir sınıfın potansiyel avantajlarının, sistematik olarak daha iyi öğrenci performansına ve geleneksel bir sınıfa göre dersten daha fazla zevk almaya dönüşüp dönüşmediğinin test edilmesine izin vermiştir.

Touchton'un (2015) araştırmasının sonucunda geleneksel öğretim şeklinin kullanıldığı sınıfın öğrencilerine göre ters yüz edilmiş sınıftaki öğrenciler final projelerinde kısmen daha yüksek performans gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ters yüz edilmiş sınıftaki öğrenciler, final projelerinin çeşitli unsurlarında geleneksel sınıftakilere göre istatistiksel olarak önemli performans avantajları sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ters yüz edilmiş sınıf öğrencileri, metodolojinin değişken tanımlanması ve açıklaması, araştırma modellerinden kanıtların sunumu ve regresyon teşhisi ve sonuçların çıkarımlarını ele alan bölümlerde daha yüksek puan aldığı, ön koşul dersi nispeten yakın zamanda tamamlayan ve bölümü Siyaset Bilimi olan öğrenciler, dersi uzun zaman önce ve/veya bölüm dışında alanlardan daha iyi

performans gösterdikleri belirlenmiştir. Son olarak, düşük not ortalamasına sahip öğrenciler nazaran yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler daha yüksek performans gösterdiği, ters yüz edilmiş sınıftaki öğrencilerin dönem sonu değerlendirmelerinde sınıfı ve öğretim elemanını geleneksel sınıftaki öğrencilerden daha olumlu olarak değerlendirdikleri, dahası, ters çevrilmiş sınıftaki öğrenciler, geleneksel sınıftaki öğrencilerden daha fazla öğrendiklerini dile getirdikleri saptanmıştır.

## 5.8. Sonuç ve Öneriler

Ters yüz edilmiş sınıfın etkinliği konusunda Siyaset Bilimi eğitimi üzerine yapılan kanıta dayalı sınırlı araştırma bulunmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı Siyaset Bilimi eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda yetersiz değerlendirilmiş, yeterince teorize edilmemiş ve genel olarak yeterince araştırılmamıştır. Bu bölümde gözden geçirilen TYEÖM alanyazını, yöntemin tutarsızlıklarını ortaya koyarak TYEÖM'nin öğrenci performansını iyileştirdiğine ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna dair çok az kanıt olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, TYEÖM'nin öğrencilerin tutumu, başarısı ve üst düzey becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit eden çalışmalar alan yazında mevcuttur.

TYEÖM'nin uygulama örneklerinin artırılması yaygınlaştırılması ve daha çok araştırmaya konu olması gerekmektedir. TYEÖM alan yazınında nadiren test edilen bir varsayımın *-ters çevrilmiş öğretim yoluyla edinilen bilgi, geleneksel yöntemlerle edinilen bilgiden daha uzun süre zihinde kalır-* güvenilirliğini test etmek için araştırma tasarımı genişletmek gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır: Bu genişletme, çalışmalar bittikten uzun bir süre sonra bir ertelenmiş son test yapılarak ve öğrencilerin zaman içinde bilgileri zihinlerinde nasıl tutup işlediklerini karşılaştırarak yapılabilir.

Öğretimin değerlendirilmesiyle ilgili sorular, öğrencilerin ters çevrilmiş sınıflara karşı geleneksel sınıflarda daha yüksek öğretim değerlendirmelerini neyin yönlendirdiğine dair doğrudan hipotezleri test etmek için yeterince spesifik değildir. Öğrencilerin çevrilmiş sınıf ortamını geleneksel sınıfa göre daha verimli zaman kullanımı, öğrenme sonuçlarında algılanan gelişme veya sınıf arkadaşlarıyla dostluk gibi çeşitli nedenlerle daha rahat veya eğlenceli bulmaları mümkündür. Gelecekteki araştırmalarda değerlendirme sorularının, bu olasılıkları dikkate alması sınıftaki duygusal tepkileri tam olarak neyin yönlendirdiğini daha iyi anlamak ve öğretimde daha fazla özgürlük için kullanması gereklidir.

Ters yüz edilmiş öğrenme uygulamaları, öğrencilerin kısa ve uzun süreli öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırabilmektedir. Daha üst düzey bilişsel düşünme gerektiren etkinliklere sınıfta daha fazla zaman ayırmak bir dersin başlangıcında etkili olabilir. Ancak sınıf etkinlikleri dönem ilerledikçe daha az doğrudan eğitmen desteği ile gerçekleştirilirse TYEÖM, öğrencilerin birbirlerinden ve kendi kendine öğrenme becerilerini yine de geliştirebilir. Birçok araştırmada öğrenciler, bir iyi sınıfı kötü sınıftan ayıran ana değişkenin hem bilginin aktarıcısı hem de motive edici bir rehber olarak anlaşılan öğretim elemanı olduğunu ifade etmiştir. Gelecekteki çalışmalar, bu tür algıların çoğu eğitimin hala öğretim elemanı figürü etrafında organize edilmesinden mi, yoksa nispeten yeni bir tekniğin olumlu etkisini gözlemlemenin bazen zor olmasından mı kaynaklandığını değerlendirmeye çalışmalıdır. Deslauriers'in (2011) çalışmasında bir profesörün önemini açıklamadan hiçbir aktif öğrenme tekniğinin başarılı olamayacağını ve hâlâ, profesörün olumlu bir öğrenme ortamı yaratma kapasitesinin herhangi bir etkili öğretim modelinin temel unsuru olduğunu savunmaktadır.

Jensen ve arkadaşlarına (2015) göre aşırı/çok farklı öğretim formatlarını karşılaştırmak, her bir öğretim yönteminin etkisini belirlemeyi zorlaştıracığı kadar önemli farklılıklar gerektirebilir. Araştırmacılar, karışıklığa neden olabilecek faktörlerin oluşturabileceği risklerin farkında olmalıdır. Hangi araştırma tasarımlarının ilgili nedensel faktörleri en iyi şekilde belirleyebileceğini ve dolayısıyla güvenilir sonuçları destekleyebileceğini anlamak, bu alanda gelecekteki araştırmaların hedeflerinden biri olmalıdır. Yeterli kontrol değişkenlerine sahip çalışmalarda bile bir sınıfı ters çevirme gerçeği, çok/aşırı farklı etkiler yaratabilir. Çünkü çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemlerine alışkın öğrencilerin TYEÖM'yi aşırı yıkıcı bir yenilik olarak algılamalarının muhtemel olduğu ifade edilmektedir.

Siyaset Biliminde ve daha genel olarak sosyal bilimlerde geleneksel öğretim yöntemleri, yenilikçi tekniklerin dâhil edilmesine dayanan bir gözden geçirme sürecinin ortasındadır. Bu değişim bağlamında, bir TYEÖM ile aktif öğrenme teknikleriyle entegre edilmiş geleneksel bir ders arasındaki bir karşılaştırma, mevcut öğretim yöntemi manzarası ile uyumlu görünmektedir. Bununla birlikte, geleneksel ve ters çevrilmiş öğretimi karşılaştırmak önemli bilgiler sağlasa da tersine çevrilmiş öğretimin potansiyel etkileri sadece geleneksel yöntemlere karşı test edilmemelidir. Diğer aktif öğrenme tekniklerine karşı da test edilmelidir. Bu karşılaştırmalar, geleneksel yöntemleri giderek daha fazla eleştiren bir toplumda, kısmen

yanlı sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle, geleneksel öğretim formatları ile birden fazla aktif öğrenme tekniği arasında karşılaştırma yapılması önerilebilir.

TYEÖM, büyük ölçüde teknolojiye bağımlıdır ve bu durum, TYEÖM’yi kullanmayı düşünen herkes için önemli bir husustur. Eğitim ortamı tasarımlarının zaman ve maliyet ölçütleri bakımından ekonomikliği önemlidir. TYEÖM, ilk etapta ekonomik bir öğretim yöntemi olarak görülmesi de kullanılacak teknolojik araçların uzun bir süre kullanılacağı göz önüne alındığında ekonomik bir model olduğu fark edilecektir. Ayrıca gelecekteki çalışmalar yalnızca sınıf dışı etkinliklere değil aynı zamanda sınıf içi etkinliklere de odaklanabilir.

Öğretim elemanlarının amacı, sadece öğrencilere içeriği kazandırmak değildir. Aynı zamanda öğrencileri derse katılım için cesaretlendirmelidir. Öğrenciler bir derse yönelik olumlu tutuma sahip olduğunda daha fazla ilgi ve çaba göstermektedir. Ters yüz edilmiş öğrenme alan yazınında sık görülen genel bir bulguya rastlanılmaktadır: “Öğrenciler, geleneksel yöntemle işlenen bir dersi ters çevrilmiş veya çevrimiçi bir sınıftan daha çok benimsiyorlar.” Yalnızca öğrencileri memnun etmekle kalmayıp onları gelecek TYEÖ formatındaki derslere de getirmek isteniyorsa bu bulgu ciddiye alınmalıdır.

Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında başarıya ulaşılmasında yaşanacak engellerin baş aktörleri arasında iyi yapılandırılmamış bir öğrenme ortamı ile öğrencilerin diğer aktif öğrenme teknikleri içinde söylenebilecek olan hazırlıksız derse gelmek gösterilebilir. İfade edilen durumların yaşanması ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarından istenilen verimin alınması engelleyebilir. Bunun için TYEÖ modelinin gerekleri öğrenci ve öğretim elemanlarınca tam olarak yerine getirilmesi ile başarı elde edilebilir.

Araştırma kapsamında TYEÖ modelinin ele alındığı bu bölümde incelenen dokümanlardan TYEÖ modelinin araştırmaya değer bulunduğu yayın ve yayınlara yer veren dergi sayılarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında son yıllarda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin Siyaset Bilimi Eğitimi’nde ele alındığı çalışmaların arttığı araştırma kapsamında incelemeye alınan dokümanlar doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuçlar Siyaset Eğitimi temelinde aktif öğrenme tekniklerinden ters yüz edilmiş öğrenme modeli açısından yayın sayısı açısından bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Fakat yayın yılı açısından bir avantaj olarak görülebilir. Özellikle son 10 yılda teknolojik gelişmeler TYEÖ modelinin kullanımının kolaylaştırdığı söylenebilir. TYEÖ ortamlarında teknolojik olanakların iyi durumda olması ve öğrencilerinde benzer şekilde aynı teknolojik olanaklara sahip olması gerekmektedir. Siyaset Bilimi Eğitimi bağlamında düzenlenecek öğrenme ortamlarında gerek öğretimi yapacak öğretim elemanlarının görev aldığı öğretim kurumlarının

gerekse de öğretimden yaralanacak öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları ön plana çıkmaktadır. Yeterli olanaklar olmadığında ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulama aşamalarında eksikler yaşanabilir. Bu eksiklikler de bu öğrenme modeli ile Siyaset Bilimi Eğitimi ile amaçlanan edinimleri öğrencilerin kazanamaması ile sonuçlanabilir. Özetle ğretim elemanlarının pedagojik yeterlilik ve yetkinlikleri hangi öğrenme modelinin ne zaman ne şekilde kullanılması konusunda karar vermede ön plana çıkmaktadır. Bu karar Siyaset Bilimi Eğitimi için önemli olduğu kadar diğer disiplinler açısından da önemli olduğu söylenbilir.

Siyaset Bilimi Eğitimi'nde ğretim rolünü üstlenen veya ğretimi planlayanların bu konuda farkındalıklarının gelişmesi, sınıf içerisinde ters yüz edilmiş öğrenme modelinin ne zaman, nerde, hangi araçlarla, hangi konuda ve ne şekilde yapılabileceği üzerine düşünmeleri ters yüz edilmiş öğrenme modeli temelinde birçok sınırlılığı aşmada anahtar rol olabilir. Özellikle ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile ilgili yayınlar konusunda destekleyici bir tutum içerisine girerek gerek öğrencilerle, gerekse diğer ğretim elemanlarının bilgi ve tecrübesinden yararlanarak yeni nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu çalışmalar yapabilirler. Özellikle ğrencilerin aktif olarak rol almasını gerektirdiği deneysel çalışmalar ve eylem araştırmalarına yer verilebilir. İfade edilen öneriler yapılabildiğinde alan yazında ters yüz edilmiş öğrenme modeli açısından sınırlılık veya eksiklik olarak görülen birçok olumsuz durumun ortadan kaldırılması veya minimize edilmesinin n açılabilir.

## ALTINCI BÖLÜM

### SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI

21. yüzyıl öğrencileri “bilgi bombardımanı” altındadır. Siyaset Bilimi öğrencilerinin durumu da bundan çok farklı değildir. Öğrenciler, bir fare tıklamasıyla ya da bir pede dokunarak, bir yasa tasarısını takip edebilmekte veya devlet idaresi tarafından verilen son emirlerin tamamını bulabilmektedir. Aynı tıklama öğrencileri bir terörist ile birlikte seyahat eden kamu görevlisinin photoshoplanmış bir görüntüsüne ya da bir terör saldırısının arkasında hükümet içerisinde kişiler olduğuna dair bir asparagas habere de götürebilmektedir. Bilginin ve yanlış bilginin yayılmasındaki artan bu kolaylığın farkına varılması, tüm Siyaset Bilimi öğrencileri için gerekli bir yeterlilik olan bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmaya işaret etmektedir (Cook ve Walsh, 2012).

Bilim insanları ve yorumcular, teknolojik bir tade sahip çeşitli medyalar aracılığıyla sağlanan aşırı bilgi bolluğunun sunduğu fırsatları ve sorunları incelemiştir. İnternet teknolojilerinden önceki yaşamı çok az hatırlayan veya hiç hatırlamayan öğrenci neslinin davranışına odaklanmada artan bir eğilime girilmiştir (Thornton, 2015). Bu genç nesil, genellikle Z Kuşağı ya da Prensky'nin (2001) ünlü *dijital yerliler* sıfatı ile ifade edilmiştir. Bir çok uzman dijital devrimi olumlu bir yaşantı olarak ele alırken bazıları bütün bu dijital genişleme konusunda endişelerini dile getirmiş ve temkinli olunması gerektiği konusunda uyarılarda bulunmuştur .

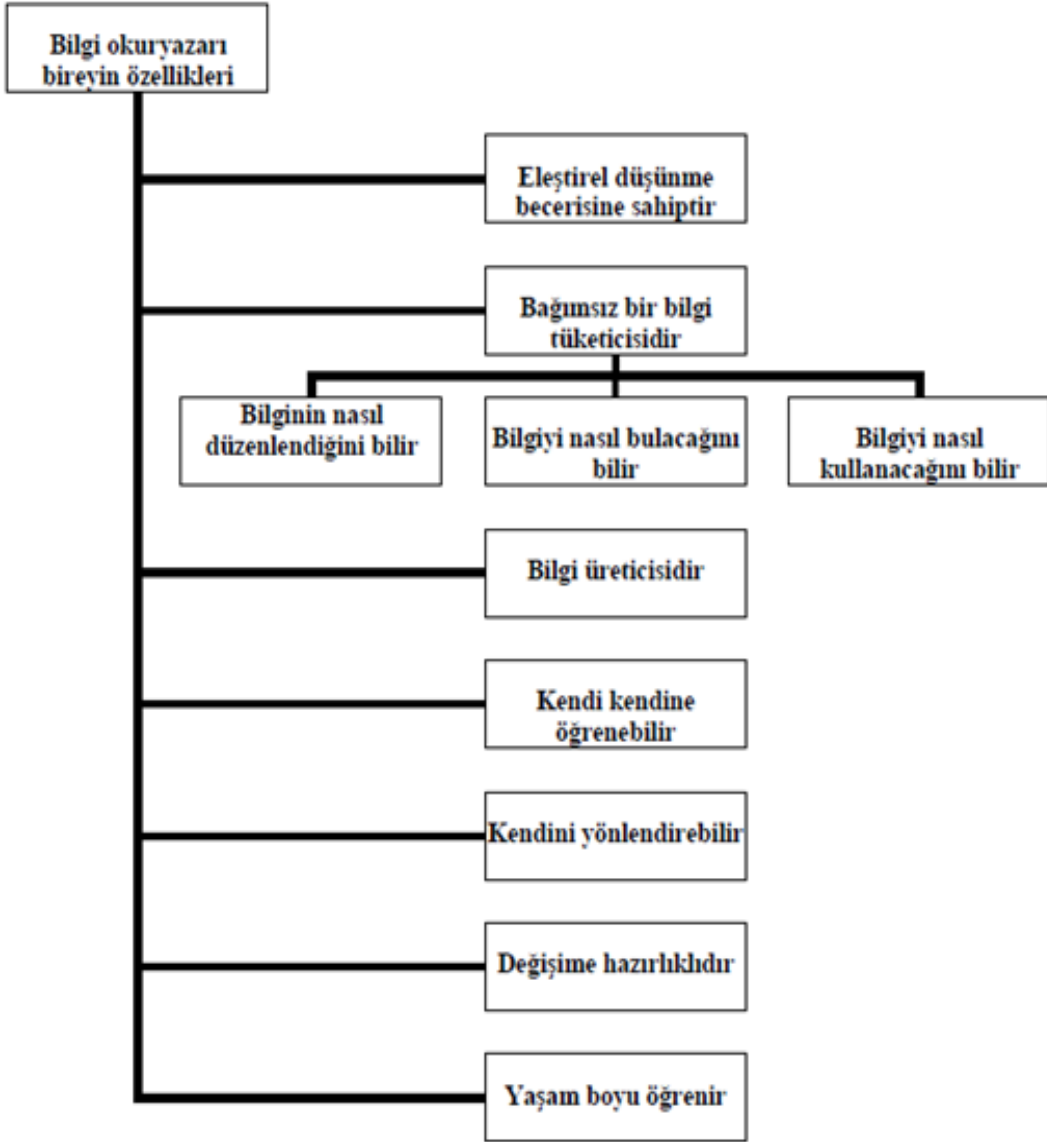
Gençlerin internet arama motorlarından elde ettikleri aşırı bilgi yoğunluğu karşısında rasyonel düşünme yeteneklerini sürdürmekte zorlandıklarını ileri süren alan yazın ışığında, bilgi okuryazarlığı kavramının çerçevesinin çizilmesi gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı yeterliliklerini tanımlama ve öğrencilere nasıl kazandırılacağına dair stratejiler geliştirme açısından uluslararası organizasyonlar çeşitli çalışmalar yaparak yayımlamışlardır. Özellikle bilgi okuryazarlığı ve Siyaset Bilimi arasındaki bağlantıları ele alarak bilgi okuryazarı bir Siyaset Bilimi öğrencisi olmak için yeterli bilgi okuryazarlığının bir gereklilik olduğu argümanı ve bilgi okuryazarlığını Siyaset Bilimi eğitim-öğretim programlarına yerleştirme girişimleri sınırlı sayıda da olsa ilgili alan yazında ele alınmıştır. Alan yazında bilgi okuryazarlığına yönelik farklı tanımlamalar ve stratejiler bulunsa da ortak bir çerçeve oluşturma girişimlerinin başarılı olduğu görülmektedir.

## 6.1. Bilgi Okuryazarlığı

Uluslararası Kütüphane Derneği Federasyonu (IFLA) tarafından bilgi “yaratıcılık ve yenilik için hayati bir yapı taşı, öğrenme ve bireysel karar vermede temel kaynak, daha bilgili bireyler oluşturmada anahtar, bireylerin akademik hayatlarında ve vazifelerinde daha iyi neticelere varmalarına olanak sağlayan bir etken, ulusal düzeyde sosyo-ekonomik açıdan gelişim için önemli bir kaynak” olarak tanımlanmıştır (IFLA, 2006). Okuryazarlık kavramı ise “yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, bu becerinin etkili bir biçimde kullanılması ile nesnelere, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme durumu” şeklinde tanımlanmıştır (Aşıcı, 2009: 11).

Amerikan Kütüphaneler Birliği (ALA), bilgi okuryazarlığı becerisine sahip bireylerde olması gereken bir takım yeteneklerin bulunması gerektiğine işaret etmiştir. Bu yetenekler, bilgi gereksinimi olduğunda bu durumu fark edebilme, gerekli olan bilgileri aktif bir biçimde bulabilme, değerlendirme ve kullanma becerileri olarak sıralamıştır (ALA, 2000). UNESCO (2006) ise okul eğitimi süresince kazanılan öğrenme becerilerinin içinde gösterdiği bilgi okuryazarlığını bireylerde bilgi ihtiyacının fark edilmesi, bilgiye olan ihtiyacın belirlenmesi ve bu ihtiyacın karşılanmasına dönük kaynakların tespit edilerek etkinlikle ulaşılması, ulaşılan bilgilerin eleştirel düşünce ile değerlendirilmesi ve mevcut bilgiler ile bütünleştirilmesi süreçlerine hâkim olma gibi becerilerle açıklamıştır (UNESCO, 2006; akt. Çakmak ve Önel, 2013: 634). Kurbanoğlu (2006) ise bilgi okuryazarı bireyin bilgi ihtiyacını fark etmekten bilgiyi kullanmaya ve sunma aşamasına kadar geçen sürede ortaya koyduğu yetenekleri Şekil 10’daki gibi açıklamıştır.

Bilgi okuryazarı bireyin özelliklerinin yer aldığı Şekil 10 incelendiğinde, bilgi okuryazarı bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olması ilk görülmesi gereken beceriler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bilgi okuryazarı birey, bilginin nasıl düzenleneceği, nasıl bulunacağı ve nasıl kullanılacağı gibi bağımsız bir bilgi tüketicisi becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bunların yanında Şekil 10’da bilgi okuryazarı birey için bilgi üreticisi, kendi kendine öğrenebilen, kendini istediği şekilde yönlendirebilen, değişime hazırlıklı ve yaşam boyu öğrenme kabiliyetine sahip olması gerektiğine işaret edilmiştir.



**Şekil 10.** Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri  
**Kaynak:** Kurbanoğlu, 2006

Alan yazında bilgi okuryazarlığı kavramını açıklayan birçok kaynak içerisinde bilgi okuryazarlığı açısından önem taşıyan Standing Conference of National and University Libraries (SCONUL) tarafından yapılan tanımlamalar temel çerçeveyi oluşturmaktadır.

SCONUL, bilgi okuryazarlığı için ek katmanlardan veya onların deyimiyle ardışık bir model oluşturmak için sütunlardan bahsetmiştir. Bu sütunlar, en temelinden başlayarak şu becerileri tanımlar (SCONUL, 1999):

1. Bilgi eksikliğinin ele alınabileceği yolları ayırt etme,
2. Bilgiyi bulmak için stratejiler oluşturma,

3. Bilgiyi bulma ve erişme,
4. Farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri karşılaştırma ve değerlendirme,
5. Bilgileri “duruma” uygun biçimde düzenleme ve kullanma,
6. Yeni bilginin oluşturulmasına katkıda bulunarak mevcut bilgileri sentezleme ve yeni bilgileri mevcut bilgilerin üzerine inşa etme.

Bilgi okuryazarı bireyin özellikleri ve yeterlilikleri belirlenirken günümüzde Google nesli olarak ifade edilen ve CLEX (2009) raporunda yer alan bu neslin öğrenme davranışlarının özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir Google nesli;

- Gençler, bilgi gereksinimlerini tam olarak bilmedikleri için etkili arama stratejileri geliştirmekte zorlanmaktadır.
- Genç, kütüphane destekli kaynakları sezgisel bulmamakta ve bu nedenle bu kaynakların yerine internet tabanlı arama motorlarını kullanmayı daha fazla tercih etmektedir. Çünkü bunlar, eğitim ihtiyaçları için basit olsa da tanıdık bir çözüm sunmaktadır.
- Gençler genellikle internetin ne olduğuna dair karmaşık zihinsel haritalara sahiptir ve çoğu zaman bunun farklı sunucuların internete bağlı kaynaklarından oluşan bir koleksiyon olduğunu anlamamaktadır.
- Uzun bir arama sonuç listesiyle karşı karşıya kalan gençler, sunulan materyallerin uygunluk düzeyine anlamakta güçlük çekmekte ve çoğu zaman sayfaları yüzeysel bir bakışla gezinmektedir.
- Uygunluk düzeyi, doğruluk veya otorite açısından bilgilerin değerlendirilmesi için çok az zaman harcamaktadırlar.
- Hangi anahtar kelimelerin en etkili olabileceğini analiz etmek yerine, kendilerini doğal dilde ifade etme konusunda güçlü bir tercih sergilemektedirler.

Bilgi okuryazarlığı, bilginin toplumda akıllıca ve etik kullanımının önemi konusundaki eleştirel farkındalıkla birlikte, bilgi ihtiyaçlarına tam olarak uyan bilgiyi hangi kanal veya ortam yoluyla elde etmek için uygun bilgi davranışının benimsenmesidir (Johnston ve Webber, 2003). Yoğun ve hızlı bilgi akışı olan günümüzde sürekli girdi akışı içinde kaybolmakta ve veriler, iyi karar vermenin önünde bir engel oluşturarak kaygıya yol açmaktadır (Marfleet, Dille ve Dille, 2005). Psikologlar, bu durumu ifade etmek için analitik yeteneklerde bozulma, artan kaygı, kendinden şüphe duyma ve başkalarını suçlama eğiliminin artmasıyla birlikte yeni bir hastalık olan Bilgi Yorgunluğu Sendromunu kavramını ortaya atmıştır (Bundy, 1998).

Bilgi o kadar kolay ve hızlı erişilebilir durumdadır ki çoğu zaman iyi ve kötü bilgiler ayırt edilememekte veya bilginin nasıl doğru kullanılacağı bilinmemektedir. Shenk (1997), çok fazla bilgiye maruz kalındığında ne olacağını belirlemek için “veri sisi (data smog)” kavramını geliştirmiştir. Veri sisine çözüm olarak bilgi okuryazarlığı kullanılabilir. Bilgi okuryazarı kişi, fazla bilgi mevcudiyetinin getirdiği zorluklarla başa çıkabilir. Bilgiyi analiz edip değerlendirebilen kişi, karar vermek için bilgiyi değerlendirme ve kullanma güvenini kendinde hisseder. Bilgi okuryazarlığı becerilerini edinerek zaman kazanır ve gereksiz verileri analiz etmekten kaçınır. Öğretim açısından bakıldığında bilgi okuryazarı öğrenciler bir derste öğretilen araştırma kavramlarını ve becerilerini genelleyerek yeni problemlere ve konu alanlarına uygulayabilir (Buchanan, Luck ve Jones, 2002). Bir kişinin disiplini veya bir dersin özel konusu ne olursa olsun bilgi okuryazarlığı, etkili öğretim için tartışmasız önemli bir hedeftir (Marfleet, Dille ve Dille, 2005; Mendelsohn, 2003).

Aşırı miktarda bilgi beslenmesiyle bozulan öğrenme davranışını, Whitworth (2009), bilgiye erişim artık pek çok kişi için bir sorun olmasa da bu bilgiyi ayırt etmenin, filtrelemenin ve yönetmenin giderek zorlaştığını ve birçok kişinin bu ezici veri beslemesi karşısında eleştirel yeteneklerini sürdürmekte başarısız olduğunu ifade ettiği “bilgi obezitesi” adını verdiği bir kavramla somutlaştırmaya çalışmıştır. Thornton’a (2015) göre bu beslenme metaforunu geliştiren Whitworth (2009), tıpkı fiziksel obezitenin sadece aşırı miktarda gıdanın değil aynı zamanda gıdanın kalitesinde bir azalmanın, sağlıksız tüketime yönelik ticari baskıların artmasının ve temel pişirme becerilerinin eksikliğinin bir sonucu olması gibi bilgi obezitesi de sadece çok fazla bilginin varlığının bir sonucu değil aynı zamanda bu bilginin kalitesindeki düşüşün, ticari baskıların artmasının ve temel bilgi becerilerinin eksikliğinin bir sonucu olduğunu iddia etmektedir.

Öğrencilerin internete ve Google gibi arama motorlarına aşinalıkları her sorunun çözümü için önemli bir araç değildir. Kendi kendini tanımlayan web deneyimine sahip öğrenciler, çevrimiçi ortamda ihtiyaç duyduklarını bulma kapasitelerini abartma ve internette buldukları bilgilerin kalitesine güvenme eğilimindedir (OCLC, 2002). Bu yanlış güven, öğrencilerin web araştırmalarında daha resmi eğitim ihtiyaçlarını küçümsemelerine ya da verimsiz aramalar yapmalarına ve arama sonuçlarının eleştirilmeden kabul edilmesine neden olabilmektedir (Nowicki, 2003).

Bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi, ciddi sorunlar yaratmaktadır. Brabazon’un (2007) uyardığı gibi pek çok öğrencinin “dijital yerli” takma adına rağmen bazılarının - Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler öğrencileri de dâhil olmak üzere- bilgi obezitesinin

açık semptomlarını gösterdiği süper bol çevrimiçi bilgi ortamında bocaladığına dair artan kanıtlar mevcuttur (akt. Thornton, 2015). Bununla birlikte bu sorunun çözümü için uzun yıllardır çalışmalar ve öneriler devam etmektedir. Yapılan tez çalışmasının da bu sorunun çözümü için kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

## 6.2. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri

Bilgi okuryazarlığı modelleri, bilgi ile alakalı sorunları giderme basamaklarını sistematik olarak ele alıp görsel hale getirmekte, her bilgi kullanıcısı için anlaşılır ve takip edilebilir duruma getirmektedir (Kurbanoğlu, 2010: 730). Bilgi okuryazarlığı modelleri araştırma kapsamında siyaset bilimi öğrencilere eğitim verebilmede kullanılabilir veya ileride siyaset bilimi eğitimi üzerine yapılabilecek bilgi okuryazarlığı temelli çalışmalar yapılabilmesinde kullanılabilir olanağı olan RAC Modeli (Research, Analysis, Communication/Araştırma, Analiz Etme, İletme) ve 7 Sütun Modeli kapsamında ele alınmıştır.

RAC Modeli, araştırma, analiz etme ve iletişim kurma gibi becerilerin öğrencilere kazandırılmasını kapsamaktadır. Bunun yanında RAC Modeli, öğretim programlarında öğretim sürecinde işlenen konuları daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş eğitim planlama çerçevesidir. RAC Modeli sorunları analiz etme, farklı bakış açılarıyla bakabilme, bulguları sınıflama, karşılaştırma, sonuçlandırma, karar verme, ayrıntılı inceleme, değerlendirme, bulgularla genelleme yapabilme, keşfetme, ispatlama ve sunma gibi edimlerini de kapsamaktadır (Kızılaslan, 2007: 27).

Yedi Sütun Modeli, SCONUL (1999) tarafından tasarlanmıştır. Üniversite eğitiminde bilgi okuryazarlığını edimlerini kapsayan 7 Sütun Modeli, üniversite düzeyinde eğitim için yapılandırılan bilgi okuryazarlığı programlarında dayanak olarak seçilen yaygınlığı en fazla olan modeldir. Bu özelliğinden dolayı Siyaset Bilimi Eğitimi'nde bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilir bir model olarak ele alınmaktadır. Yedi Sütun Modeli, 2011 yılında model gelişmeler ışığında reforme edilerek, "The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education" ismi ile yayınlanmıştır (SCONUL, 2011).

Yedi Sütun Modelinde, bilgi sorunu giderme safhaları yedi basamakta ele alınmıştır. Bu modelde ele alınan bu aşamalar şunlardır (Kızılaslan, 2007: 30; Kurbanoğlu, 2010: 733):

1. İhtiyaç duyulan bilginin farkına varma,
2. İhtiyaç olduğu farkedilen bilgiye erişim için doğru kaynakları tercih etme,

3. Erişilmek istenen bilgi için erişim stratejileri oluşturma,
4. Bilgiye erişme ve ona sahip olma,
5. Erişilen bilgiyi çeşitli kaynaklarda yer alan bilgiler ile kıyaslama ve değerlendirme,
6. Erişilen bilgiyi tertip etme, ihtiyaç doğrultusunda kullanma ve gerektiğinde iletme,
7. Erişilen bilgiyi sentezleyerek, var olan bilgiye ve bilgi üretimine destek sunma.

### 6.3. Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilikleri/Standartları

Üniversite düzeyinde eğitimi kendine odak noktası olarak alan bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri, ANZIIL ve CAUL ortak girişimleriyle yaşama geçirilmiştir. ACRL'nin bilgi okuryazarlığı yeterliklerinin dayanak olarak alındığı ANZIIL yeterliklerinde öğrenenlerin edinmeleri gereken beceriler 7 grupta sıralanmıştır:

Yeterlilik 1: Bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, ihtiyaç duyduğu bilginin ne olduğunu, ulaşacağı bilginin mahiyetini ve ona nasıl ulaşım erişebileceğini bilir:

- Gereksini duyulan bilgiyi tanımlar ve açıklar.
- Bilgi kaynaklarının maksadını ve çeşitlerini bilerek, uygunluğunu ve çerçevesini anlar.
- Gereksinimi olan bilginin önemini ve yararını bilir;
- Gereksinim duyulan bilgi çerçevesinde bilgiyi yeniden değerlendirir.

Yeterlilik 2: Bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, bilgiye erişme konusunda aktif olduğu kadar hızlı ve verimli bir arama yapar:

- Bilgiye erişmede uygun olan en iyi araştırma ve bilgiye erişim tekniklerini kullanır;
- Etkili bir şekilde araştırma yöntemi geliştirir ve uygular,
- Bilgiye erişmek için farklı yöntemlerden yararlanır.

Yeterlilik 3: Bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, bilgiyi ve bilgiye hangi kaynaklardan ulaşıldığını değerlendirebildiği gibi ulaştığı yeni bilgiyi kendi bilgisiyle sentezleyebilir:

- Eriştiği bilginin faydasını ve değerini bilir.
- Eriştiği bilgilerle ana fikri özetleyebilir.
- Eriştiği bilgi kaynaklarını açıklayabilmek için birincil kriterlere başvurur.
- Kendisi ile aynı alanda işgören kişilerle ortak çalışma oluşturabilir.
- İlk sorgunun gözden geçirilmesi gerektiğini bilir.

Yeterlilik 4: Bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, erişim sağladığı bilgiyi düzenler, depolar, işler ve biçimlendirir:

- Özenle seçtiği bilgi kaynaklarını kayıt altına alır ve gerektiğinde kullanır.
- Eriştiği bilgi kaynaklarının ve birleşmelerinin sistem bütünlüğünü korur.
- Resmi bilgi ve ya ses kayıtlarına yasal yollarla erişir.

Yeterlilik 5: Bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, erişim sağladığı yeni bilgilerle kendi bilgisinin kapsamını genişletir ve kendi bilgi hazinesini oluşturarak, mevcut bilgisi ile erişim sağladığı yeni bilgiyi sentezleme becerisine sahiptir:

- Yeni bir ürün geliştirebilmek için eski bilgisi ile yeni bilgisinin sentezleyebilir.
- Erişim sağladığı bilgi kaynaklarındaki ana fikirleri sentezleyerek yeni fikirler geliştirir.
- Bilginin önemini, özelliğini ve muhtemel çelişkilerini eski bilgileri ile yeni bilgileri karşılaştırarak belirleyebilir.
- Ürün geliştirme sürecini değerlendirebildiği gibi bu süreci düzenleyebilir.
- Oluşturduğu ürünü aktif bir şekilde sergiler.

Yeterlilik 6: Bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, bilgiye erişmeye çalışırken gerek sosyal gerek etik gerek hukuki, gerekse de kültürel konuları bilir:

- Bilgiye erişim sağlarken ve bilgiyi kullanırken ahlaki ve kültürel değerlere saygı gösterir.
- Hukuki konuları bilir.
- Bilgi kullanımı ile ilgili konularda ilgili kanun ve kurallara uyar ve bu konulardaki gelişmeleri takip eder.
- Etik konular ile ilgili kanun ve kurallara uyar ve bu konudaki gelişmeleri izler.
- Ürettiği ürünü, akademik dürüstlük ilkelerine uygun şekilde hedef kitleye sergiler.

Yeterlilik 7: Bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, hayat boyu öğrenme konusunda aktif olmasını, girişimci ve katılımcı bir kişi olması gerekliliğinin farkındadır;

- Öğrenme ihtiyacı her zaman devam ettiği hayat boyu öğrenme için, bilgiyi ve bilgi teknolojilerini kullanır, geliştirir.
- Toplum değerlerine aykırı olmayan yeni bilgiler edinir (ANZIIL, 2004: 13-23).

ACRL, bilgi okuryazarlığı hakkında geniş, genelleştirilebilir bir standartlar ağı belirlemiştir. Standartlar yayınlandığından beri, eğitimciler standartları değiştirip belirli örneklere uygulayan çeşitli disiplin versiyonları geliştirmişlerdir (Kuglitsch, 2015). Bu konuda ACRL'nin (2001) geliştirmiş olduğu bilgi okuryazarlığı standartları aşağıda özetlenmiş halde maddelendirilerek verilmiş olup daha sonra Tablo 6'da kapsamlı olarak gösterilmiştir.

- İhtiyaç duyulan bilgiyi açık bir şekilde belirtmek,
- Bilgi kaynaklarının hangi maksatla yayınladığını, olanak ve uygunluklarını belirlemek,
- Bilgiye erişimde uygun olan arama yöntemini belirlemek ve belirlenen yöntemi aktif olarak uygulamaya geçirmek,
- Farklı yöntemlerle bilgileri düzenleyerek güvenilir olup olmadığına karar vermek,
- Ulaşılan bilginin işlevselliğini kontrol etmek ve bu bilginin ana fikrini belirlemek,
- Bilgi ve bilginin kaynağını değerlendirmede kullanmak için objektif ve etkili kriterler tasarlamak,
- Ulaşılabilecek bilgi hakkında uzmanından ve ilgili kişilere danışarak bilginin ne şekilde yorumlanacağına karar vermek,
- Elde edilen bilginin kompozisyonuna bağlı kalınarak, doğru bir biçimde kayıt altına almak,
- Görsel ve seslerden oluşan yazı ya da dataları etik ilkeler kapsamında hukuki olarak erişmek, arşivlemek ve yayınlamak,
- Yeni bilgileri elde ederken mevcut olan bilgilerden yararlanmak, gözden geçirmek ve karşılaştırmak,
- Yeni bilgileri oluşturmak için ana fikirlerinden yeni bir bütün oluşturmak,
- Bilgilerden yararlanırken sosyal, kültürel, ekonomik faktörleri, hukuki zorunlulukları ve etnik farklılıkları dikkate almak.

Bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri ana hatları ile beş yeterlilik standardını barındırmaktadır. Standartların ifade edilmesine ek olarak ACRL, öğrencilerin belirli bir standarda hâkim olup olmadıklarını değerlendirmek için performans göstergeleri sağlamıştır. ACRL'nin (2000) belirlediği bilgi okuryazarlığı standartlarının açıklaması ve bunlara karşılık gelen performans göstergeleri Tablo 6'da sunulmuştur. Bu performans göstergelerinin pratikte karşılığı olan örnekler sunulmuştur (Marfleet, Dille ve Dille, 2005):

- İlk standart, bilgi okuryazarı bireyin ihtiyaç duyulan bilginin doğasını ve kapsamını vurgulamaktadır. Bu standart, bir konuya odaklanma, ihtiyaç duyulan bilgi miktarı ve türünü belirlenmesi ve bilgiyi bulmak için yapılacak planlanma ile ilgilidir.
- İkinci standart, bilgi okuryazarı öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiye etkili ve verimli bir şekilde eriştiğini belirtmektedir. Bu standart, uygun kaynakların seçilmesi, beyin fırtınası bilgi stratejileri, elektronik veri tabanları ve internet kaynakları dâhil olmak üzere bilgi kaynaklarının incelenmesine yöneliktir.
- Üçüncü standart, bilgi okuryazarı öğrencinin bilgiyi ve kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirdiğini ve seçilen bilgileri kişinin kendi mevcut bilgilerine ve değer sistemine dâhil ettiğini belirtmektedir. Bu standart, bilginin kaynağının belirlenmesi, bu bilginin yazarı veya yaratıcısının güvenilirliğinin değerlendirilmesi ve en güvenilir bilginin seçilmesi ile ilgilidir.
- Dördüncü standart, bilgi okuryazarı öğrencinin, bireysel veya bir grubun üyesi olarak belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgiyi etkili bir şekilde kullandığını belirtir. Bu standart, hedef kitle için bilgileri düzenlemek, disipline uygun en iyi sunum biçimini belirlemek ve bilgileri, bitmiş bir projeye dâhil etmekle ilgilidir.
- Beşinci standart, bilgi okuryazarı öğrencinin bilginin kullanımını çevreleyen birçok ekonomik, yasal ve sosyal sorunu anladığını ve bilgiye etik ve yasal olarak erişip kullandığını belirtir. Bu standarttaki kavramlar birçok derste ele alınmaktadır ancak bir araştırma yöntemleri dersinin örnek bir çıktısı, öğrencilerin deneysel konularda insanların kullanımını ele alan etik kuralları veya akademik araştırmacılar tarafından toplanan verileri hâlihazırda kabul edilen uygulamalarla çelişecek şekilde kullanarak politika yapıcılar hakkında endişeleri tartışmalarını sağlamak olabilir (Marfleet, Dille ve Dille, 2005).

**Tablo 6.** Yükseköğretim İçin ACRL Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları ve İlgili Performans Göstergeleri

<b>Yetkinlik Standardı 1</b>	
Bilgi okuryazarı öğrenci, ihtiyaç duyduğu bilginin kapsamını ve yapısını belirler.	
<i>Performans Göstergesi 1</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ihtiyacını tanımlar ve ifade eder.
<i>Performans Göstergesi 2</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi için çeşitli kaynak türlerini ve biçimlerini belirler.
<i>Performans Göstergesi 3</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilgiyi elde etmede maliyet ve yararları değerlendirir.
<i>Performans Göstergesi 4</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, ihtiyaç duyulan bilginin doğasını ve kapsamını yeniden değerlendirir.
<b>Yetkinlik Standardı 2</b>	
Bilgi okuryazarı öğrenci ihtiyaç duyulan bilgiye etkili ve verimli bir şekilde erişir.	
<i>Performans Göstergesi 1</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, gerekli bilgiye erişmek için en uygun araştırma yöntemlerini veya bilgi erişim sistemlerini seçer.
<i>Performans Göstergesi 2</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, etkili bir şekilde tasarlanmış arama stratejileri oluşturur ve uygular.
<i>Performans Göstergesi 3</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi çevrim içi veya çeşitli yöntemler kullanarak erişir.
<i>Performans Göstergesi 4</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, gerekirse arama stratejisini yeniden tasarlar.
<i>Performans Göstergesi 5</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci bilginin ve bilgi kaynaklarının özetini çıkarır, kaydeder ve yönetir.
<b>Yetkinlik Standardı 3</b>	
Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi ve kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirir ve seçilen bilgileri kendi mevcut bilgilerine ve değer sistemine dâhil eder.	
<i>Performans Göstergesi 1</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci hem bilgiyi hem de kaynaklarını değerlendirmek için başlangıç kriterlerini ifade eder ve uygular.
<i>Performans Göstergesi 2</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiye değer katma, aykırılıkları ya da bilgiye özgü diğer özellikleri belirlemede yeni bilgiyi önceki bilgisi ile karşılaştırır.
<i>Performans Göstergesi 3</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, ilk sorunun/sorgunun revize edilip edilmeyeceğini belirler.
<b>Yetkinlik Standardı 4</b>	
Bilgi okuryazarı öğrenci, bireysel veya bir grubun üyesi olarak belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgiyi etkili bir şekilde kullanır. Bu standart için hedefler verilmemiştir çünkü performans göstergeleri en iyi şekilde ders eğitmeni tarafından ele alınmaktadır.	
<b>Yetkinlik Standardı 5</b>	
Bilgi okuryazarı öğrenci, bilginin kullanımını çevreleyen birçok ekonomik, yasal ve sosyal sorunu anlar ve bilgiye etik ve yasal yollarla erişerek kullanır.	
<i>Performans Göstergesi 1</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ve bilgi teknolojilerine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların/sorumlulukların farkındadır.
<i>Performans Göstergesi 2</i>	Bilgi okuryazarı öğrenci ürünün ya da performansın iletilmesinde kullandığı bilgi kaynaklarını kaynakça hazırlayarak doğrular.

**Kaynak:** ACRL, 2000.

#### 6.4. Bilgi Okuryazarlığı İçin Öğretim Stratejileri

Bireylerin bağımsız öğrenmelerini geliştirmek ve bilgi temelli çalışanların gelecekteki gelişimine destekte bulunma, bilgi okuryazarlığına sahip olduğu potansiyeller arasındadır. Eğitim bilimi alan yazınındaki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenenlerin bireysel olarak farklı öğrenme biçimlerine sahip olması ve bu durumun bilinerek öğrenenlere farklı öğrenme biçimlerinin göz önünde tutulduğu öğretim stratejileri ile öğrenmenin geliştirildiğini gösteren kanıtlar vardır (Mokhtar, Majid ve Foo, 2008). Öğretim elemanlarının öğretim stratejilerindeki yeniliklere direnç göstermelerinin en yaygın sebeplerinden biri, zaman-yoğun pedagoji ile derse özgü içerik arasındaki teraziye sağlayabilmenin güç olduğuna olan yanılgılarıdır. Örneğin, sınıfta öğrencilere etkili bir internet araması yapmayı öğretmek için zaman ayırmak, ilginç temel alanları keşfetmek için daha az zaman ayırmayı gerektirir. Bilgi okuryazarlığı yetkinliklerini uygularken, bu denge sağlama problemi asgari düzeydedir. Çünkü bilgi okuryazarlığı standartları için önerilen pedagojik stratejiler eğitmenler için yabancı değildir.

ACRL standartlarının gerektirdiği belirli çıktıları teşvik etmesi muhtemel görünen kütüphanecilerin öğretim ortamına katılımı, bilgi okuryazarlığı yeterliliklerine ilişkin görev hedeflerinde şeffaflık ve sonuç-süreç bileşenlerini içeren araştırma kompozisyonu hazırlama gibi birkaç öğretim stratejisi bulunmaktadır. Öğrencilerin belirli ders hedeflerine yönelik ilerlemesini değerlendirmek için belirlenmiş standartlar kullanılırsa öğrenciler ve öğretim elemanlarının bilgi okuryazarlığı öğrenme-öğretme deneyiminin değerli olduğuna inanması daha olasıdır.

Bilgi okuryazarlığı üzerine mevcut alan yazının çoğunu kütüphaneciler yazmıştır (Shenk, 1997). Bilgi uzmanı olarak görülen kütüphaneciler, öğrenenlerin ve öğretenlerin bilgiye doğru bir biçimde ulaşmalarına yardımcı olma deneyimine sahip olmaları ile birlikte, öğrenenlerin ve öğreticilerin bilgiyi kullanmalarına yardımcı olma deneyimine de sahiptirler. Fakat bilgi okuryazarlığı temelinde düşünüldüğünde bilgi okuryazarlığı kütüphanelerin etkili kullanımından daha fazlası ihtiva etmektedir (Marfleet, Dille ve Dille, 2005). Kütüphaneciler, bilgi okuryazarlığı savunucularının öğrenme üzerinde beklenen etkiye sahip olması için bilgi okuryazarlığının öğretim programına tam olarak entegre edilmesi gerektiğini kabul etmiştir (Buchanan vd., 2002; Fialkoff, 2001).

Öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları için bilgi uzmanları olarak kütüphaneciler ile öğretim ve içerik uzmanları olarak öğretim elemanları arasında iş birliği gerekmektedir. Görünüşte açık olan bu ifadeye rağmen kütüphaneciler ve öğretim elemanları arasındaki iş

birliğine çok fazla rastlanmamaktadır (Rader, 2002) ve iş birliği çoğu zaman araştırma projeleri ile sınırlı olma eğilimindedir. Bununla birlikte, bilgi okuryazarlığı standartlarını bir derse entegre etmenin temel stratejisi, kütüphane personelini eğitimin birçok aşamasına dahil etmektir (Marfleet, Dille ve Dille, 2005). Bu, iş birliğine dayalı ders tasarlamayı gerektirir (Whitehead ve Quinlan, 2003). Bu bağlamda, öğretim programında her ödev için bilgi okuryazarlığı öğrenme hedefleri ana hatlarıyla belirlenirse öğrenciler neden kendilerine ödev verildiğini kavrar ve eğitmenler, ödevlerinin bilgi okuryazarlığı standartlarını içerdiğinden daha emin olurlar (Marfleet, Dille ve Dille, 2005).

Öğrenciler ödevlerin amacını ve onlara nasıl fayda sağlayacağını farkına varırsa, ödevin kazandırmak istediği kavramları öğrenmeleri ve öğrendiklerinin kalıcı olması daha olasıdır. Öğrenme sonunda ulaşılan ürünler net bir biçimde ifade edilirse ve ödevlerin içine yerleştirilirse öğrenciler ulaşılan bu ürünlerin öğrenme sürecindeki etkilerini kabullenir ve içeriği daha iyi kavrayabilirler (Corbett ve Kearns, 2003; Lebow, 1993; UMUC, 2003). Ödev için bilgi okuryazarlığı hedefleri konusunda şeffaf olmanın yanı sıra, not verilmeyecek olan projelerin ve sınıf içi etkinliklerin bilgi okuryazarlığını güçlendirmek adına tasarlandığından emin olmak adına dersi bir bütün olarak değerlendirmek de önemlidir. Genel bir kılavuz olarak ders, analizi ve sonuca nazaran süreci vurgulamalıdır (Quarton, 2003). Süreç odaklı öğretim, öğrencilerin son ödevine giden süreçte birden çok noktada notlandırılacak çalışmalarını tamamlamalarını gerektirir. Öğrenciler, bilgi okuryazarlığı standartlarıyla ilişkili çıktılara açıkça bağlı olan ödevleri tamamladıkça bu standartlara ulaşma olasılıkları çok daha yüksek olacaktır.

Öğrenci yazma ödevleri, bilgi okuryazarlığını geliştirmede merkezi bir rol oynamaktadır (Marfleet, Dille ve Dille, 2005). Buchanan vd. (2002), bilgi okuryazarlığını kazandırmak için dört özel strateji önermiştir:

1. Öğrencileri, bilgi aramalarını ve değerlendirmelerini gerektiren grup etkinliklerine dâhil etme,
2. Çalışmaları hakkında geri bildirim sağlama ve bilgi okuryazarlığı kavramlarını pekiştirme,
3. Öğrencilere, açıklamalı bir bibliyografya derlemek veya sunum için verileri bir araya getirmek gibi görevler aracılığıyla bilgi okuryazarlığındaki yeterliliklerini uygulama fırsatları sağlama,
4. Analiz ve tartışma.

Bilgi okuryazarlığını desteklemenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Bunlardan biri, ödevlere hem analitik hem de yansıtıcı yazma bileşenlerini dâhil etmektir. Yansıtıcı yazma ile öğrencilerin araştırma sürecini nasıl sürdürdüklerini düşünmeleri arzulanır. Süreçle ilgili bu bileşen, analitik bir sonuç yazabilme becerisini geliştirebilir. Öğrencilerin bilgiyi tanımlamasını, almasını, değerlendirmesini ve etkin bir şekilde kullanmasını gerektiren ödevler bilgi okuryazarlıklarını açıkça geliştirmektedir (Hunt ve Birks, 2004; UMUC, 2003).

Öğretim elemanları kütüphanenin kullanılması konusunda yapılacakları öğrencilere kazandırmak ve kütüphane kaynaklarını tanıtmak için kütüphanecileri dönem içerisinde bir sefere mahsus olarak derse davet ederler. Kütüphaneciler davet edildikleri derslerde yaklaşık 50 dakikalık bir sürede kütüphane kullanımı ile ilgili bilgilerini öğrencilere aktarırlar. Kütüphaneciler kütüphane araçlarını, örneğin anlamlı bir bağlamda gömülü olan sorgulamaya dayalı araştırmadan ziyade genel bilgi erişimini vurgulayarak sunarlar. Kütüphaneciler, öğrencilere kütüphane ve bilgi okuryazarlığı becerilerini öğretmek için yalnızca “tek seferlik” bir oturuma sahip olduklarını bildiklerinde çok fazla şeyi üstün körü anlatacakları için bu tür sorunlar daha da artabilir. Çok fazla bilginin sunulması, artık yeni bilginin alınmaz olduğu, karar vermenin ve önceki bilgilerin hatırlanmasının zorlaştığı bir durum olan aşırı bilgi yükü ile sonuçlanabilir (Stevens ve Campbell, 2006). Tek seferlik olarak adlandırılan bu türden oturumlar, kütüphaneciler ile dersin sorumlusu öğretim elemanları arasında iş birliği için yeterli olmadığı söylenebilir.

Bilgi okuryazarlığı savunucuları, genellikle araçlara ve kütüphane kaynaklarına ve hizmetlerine genel bir bakışa odaklanan geleneksel tek seferlik kütüphane derslerinin, günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını ileri sürmektedir. Pek çok kütüphaneci ve öğretim elemanı, bu sonuca kendi mesleki deneyimleri sonucunda ulaşırsa da durumu destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Kohl ve Wilson (1986), öğrencilerin karmaşık ve bireysel bir araştırma stratejisi geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış bilişsel veya sorgulamaya dayalı bir yaklaşımı ile mevcut kütüphane araştırma araçlarının açıklamaları ve gösterimlerinden oluşan araç tabanlı yaklaşımı karşılaştırmıştır. Bilişsel yaklaşımda öğretim, kütüphanecinin ele alması gereken önceden belirlenmiş araçlar listesinden ziyade öğrencilerin araştırma soruları tarafından şekillendirilmiştir. Sonuç olarak, kütüphaneci, öğrencilerin araştırma konularının çeşitli bileşenlerini ve araştırmaları için en uygun araçları keşfetmelerine yardımcı olmuştur.

Portmann ve Roush'un (2004) yaklaşık bir saatlik kütüphane eğitimi oturumunun öğrencilerin kütüphane kullanımı ve becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçladıkları

çalışmalarında, tek seferlik çalışmanın etkililiğini de sorgulamışlar ve bu sorgulama neticesinde tek seferlik oturumun kütüphane becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlemişlerdir. Başka bir araştırmada Robinson ve Schlegl (2004), tek oturumluk kütüphane eğitiminin, öğrencilerin kaynaklarının kalitesini etkileyip etkilemediğini test etmek için Kanadalı Siyaset Bilimi öğrencilerinin ödev kaynakçalarını analiz etmiştir. Öğrencilerin kaynakçalarında yer alan kaynakların kalitesi üzerinde, tek oturumluk kütüphane eğitiminin çok az etkisi olduğunu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar kütüphane kaynaklarına ve hizmetlerine genel bir bakış sağlayan geleneksel tek seferlik oturumların öğrencilerin kütüphane becerilerini veya analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilgi okuryazarlığı becerilerini önemli ölçüde geliştirme eğiliminde olmadığını göstermiştir (Stevens ve Campbell, 2006).

Belirli öğrenme çıktılarına ulaşmak için kütüphane ve bilgi okuryazarlığı eğitiminin geliştirilebileceği birçok yol bulunmaktadır. Bununla birlikte, neredeyse tamamı, ödevlerin tamamlanmasını kolaylaştıran alıştırma becerilerinin öğretildiği tek seferlik modelin dışında, aktif olarak birlikte çalışan öğretim elemanlarını ve kütüphanecileri içerir (Daugherty ve Carter, 1997). Kısacası, kütüphaneciler ve öğretim elemanları, iş birliği içinde çalışırlarsa tek başlarına yapabileceklerinden daha etkili bilgi okuryazarlığı yeterliliklerine sahip öğrenci yetiştirebilecekleri söylenebilir.

## **6.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Siyaset Bilimi**

Siyaset Bilimi öğretim elemanları genellikle ortalama bir üniversite öğrencisinin yeterli bilgiye sahip olmadığından yakınmaktadır. Siyaset Bilimi, belki de kampüste düzenli olarak günün güncel konuları ile ilgilenme olasılığı en yüksek disiplindir. Öğrencilerin alanlarına hâkim olması gerekmekte ve kilit olayların ilgili ayrıntılarını özetlerken bile duraklamak, onlar için zahmetli olabilmektedir. Dolayısıyla, Siyaset Bilimi ve bilgi okuryazarlığı doğal olarak birbiri ile ilişkili görünmektedir. Örneğin, bir sosyal bilim disiplini olan psikoloji, bilgi okuryazarlığını ana yetkinlik ve altıncı öğrenme hedefi ve çıktısı olarak belirlenmiştir (Halonen, 2002). Ancak Marfleet, Dille ve Dille (2005) dışında, bilgi okuryazarlığının Siyaset Bilimi öğretim programına entegre edilmesini araştıran çok az çalışma bulunmaktadır. Bunun yanında bu ifadeye ek olarak Siyaset Bilimi bölümlerinin bilgi okuryazarlığı eğitimini öğretim programına almada diğer disiplinlerin gerisinde kaldığı da söylenebilir.

Bilgi okuryazarlığına yönelik olarak uluslararası bağlamda önemli destekler bulunmaktadır. Bunlar arasında 2009 yılında ABD’de başkanlık görevini yürüten Barack Obama, 2009 yılının Ekim ayını “Bilgi Okuryazarlığı Farkındalık Ayı” olarak ilan etmiştir. Bu ilan bilgi okuryazarlığının desteklenmesine katkıda bulunduğu gibi bilgi okuryazarlığına yönelik önemli sayılabilecek bir farkındalığa öncülük ettiği söylenebilir (Thornton, 2015). Bu tarz organizasyonel ve hükümet kaynaklı destekler bilgi okuryazarlığını tanıtmak ve bireylerin bu beceriyi kazanmasına fırsatlar oluşturmak adına önemlidir.

## 6.6. Bulgular ve İlgili Araştırmalar

Araştırma Siyaset Bilimi eğitimi bilgi okuryazarlığını temel alan çalışmalar aşağıda yer alan tabloda yazar, yayın adı, yayın tarihi ve yayın yeri açısından gösterilmiştir. Devamında çalışmaların içerik analiz ile analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve son olarak ise çalışmalar hakkında kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini özel olarak inceleyen makalelerin yayımlandığı “*Political Science and Politics (PS)*”, “*International Studies Perspectives (ISP)*”, “*American Political Science Association (APSA)*” ve “*Journal of Political Science Education (JPSE)*” dergileri başlıca veri kaynakları olarak tercih edilmiştir. Bunun yanında gerekli hallerde sayılan kaynaklar haricinde Siyaset Bilimi eğitimi aktif öğrenme tekniklerini konu alan diğer dergiler de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu veri kaynaklarında bilgi okuryazarlığını temel alan çalışmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde bilgi okuryazarlığını temel alan çalışmaların “*Journal of Political Science Education*” ve “*Communications in Information Literacy*” dergilerinde yayımlandığı anlaşılmaktadır.

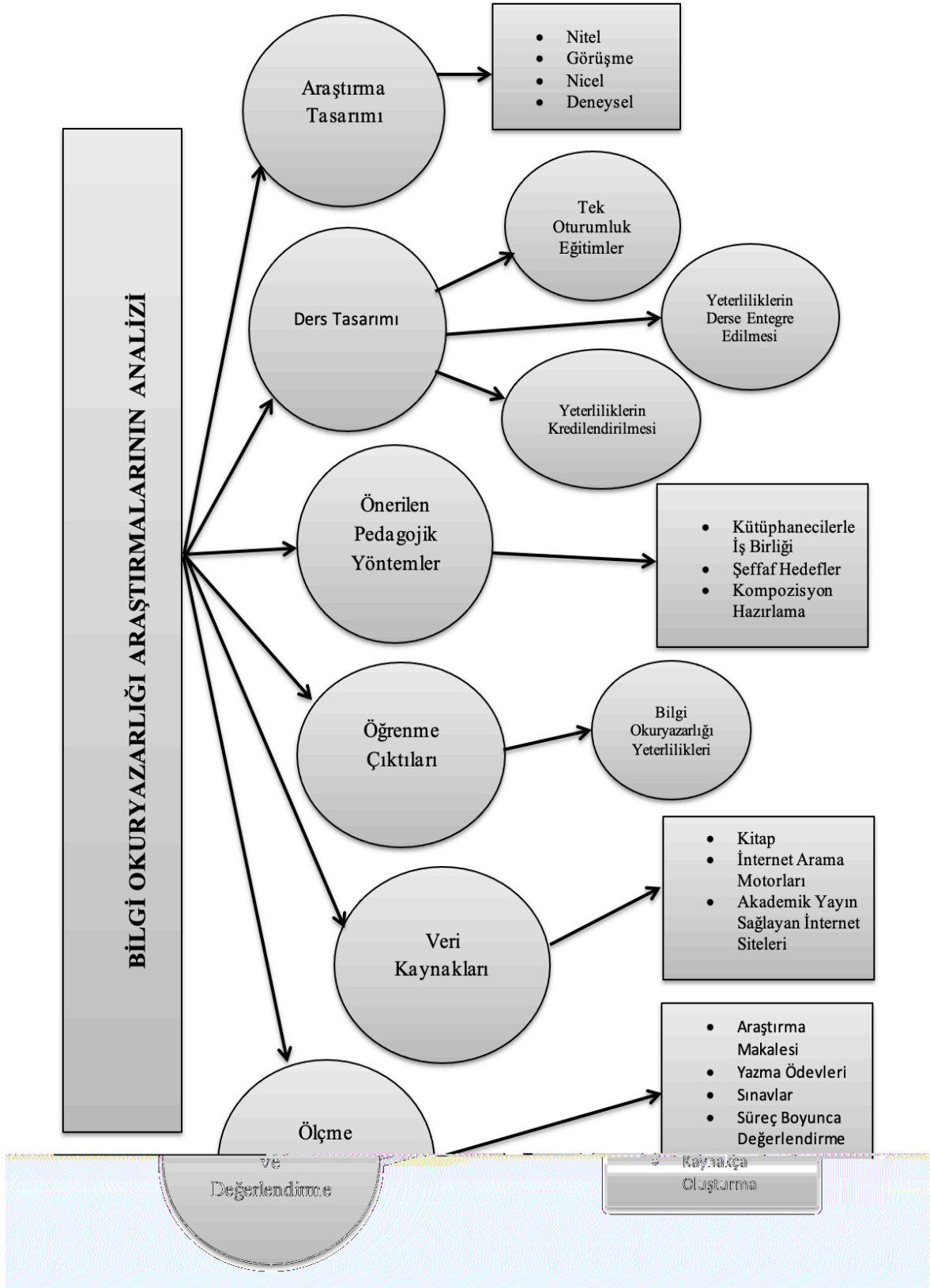
Tablo 7 incelendiğinde bilgi okuryazarlığını temel alan araştırmaların 2008 yılı ile 2010 yılları arasında yayımlandığı görülmekte olup, son 10 yılda yayınlanan bilgi okuryazarlığını temel alan araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum bilgi okuryazarlığı açısından bir sınırlılık olarak görülebilir. Yayın sayısının azlığı (3 makale) bilgi okuryazarlığının Siyaset Bilimi Eğitimi alan yazının da araştırmacılar tarafından öneminin tam olarak anlaşılamadığı şeklinde değerlendirilebileceği gibi bu konuda farkındalığın ve ilginin düşük olmasından kaynaklandığı da ileri sürülebilir. Belirtilen durumlar bilgi okuryazarlığı alan yazınında diğer aktif öğrenme tekniklerinde olduğu gibi önemli bir eksikliğin olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir.

**Tablo 7.** Siyaset Bilimi Eğitimi’nde Bilgi Okuryazarlığını Temel Alan Çalışmalar

<b>Yazar/ Yazarlar</b>	<b>Yayın Adı</b>	<b>Yıl</b>	<b>Yayın Türü</b>	<b>Yayın Yeri</b>
Williams, M.H. ve Evans, J.J.	Factors in Information Literacy Education	2008	Makale	Journal Of Political Science Education
Cook, P. ve Walsh, M.B.	Collaboration and Problem-Based Learning: Integrating Information Literacy into a Political Science Course	2012	Makale	Communications in Information Literacy
Thornton, S.	From “Scuba Diving” to “Jet Skiing”? Information Behavior, Political Science, and the Google Generation	2010	Makale	Journal Of Political Science Education

Yukarıda bilgi okuryazarlığının temel alındığı çalışmaların künyesi yer almaktadır. Aşağıda Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerisinin anahtar kavramları kod kabul edilerek, bilgi okuryazarlığı becerisini temel alan araştırmaların içerik analizi sonucunda gerektiğinde alt temalar gerektiğinde üst temalar oluşturularak elde edilen bulguların şekilsel gösterimi mevcuttur.

Şekil 11’den de anlaşılacağı üzere Siyaset Bilimi bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin kazandırılmasına yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve bilgi okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve bilgi okuryazarlığı yeterliliklerini kazandırmaya dayalı dayalı ders tasarımında tek oturumluk eğitimler, yeterliliklerin dersin öğretim programına entegre edilmesi ve yeterliliklerin kredilendirilip kredilendirilmemesi üzerinde durulmuştur. İçerik analizi yapılan bilgi okuryazarlığı araştırmalarında, bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik önerilen pedagojik yöntemlere sıklıkla değinilmiştir. Bu araştırmaların tamamında bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri, öğrenme çıktıları olarak belirlenmiştir. Araştırma makaleleri, yazma ödevleri, sınavlar ve kaynakça oluşturma alıştırmalarının incelenen araştırmalarda ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı saptanmıştır.



**Şekil 11.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Bilgi Okuryazarlığı Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

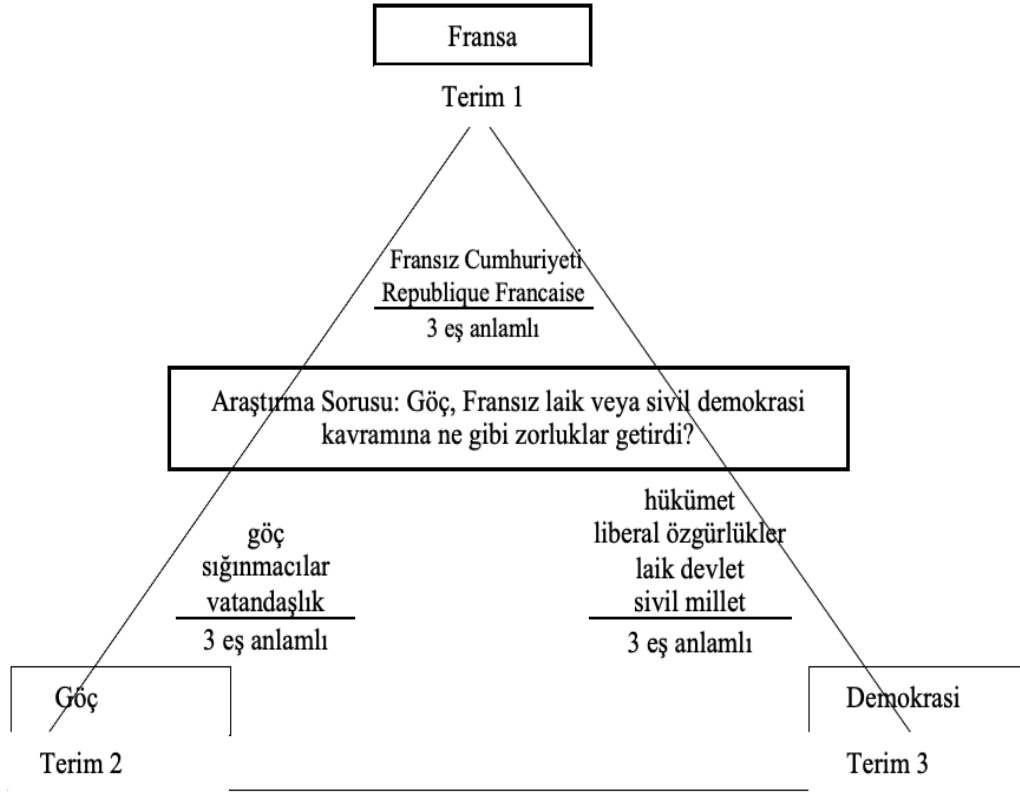
Tez çalışması kapsamında; Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimlerinin anahtar kavramları ve Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilikleri kod varsayılarak üretilen alt ve üst temalardan oluşan bu bulguların elde edildiği ve içerik analizi yapılan Bilgi Okuryazarlığı çalışmaları ve bu çalışmaların kullandıkları araştırma modelleri, kurs tasarımları, çalışmaların uygulama aşamaları ve çalışma sonucunda ulaşıtları bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

Williams ve Evans (2008) “*Factors in Information Literacy Education*” adlı çalışmalarında, Karşılaştırmalı Siyasete Giriş dersinin üç döneminden toplanan verileri analiz ederek öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada birbirini izleyen dönemlerde, üç farklı sınıfta öğrencilere uygulanan bir bilgi okuryazarlığı modülü kullanılmıştır. Yazarlar, ön test ve son test uygulayarak öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerindeki gelişimin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada, araştırma makalesi ödevi olarak Ülke Sorunu Çalışması için, öğrencilerden Amerika Birleşik Devletleri dışındaki bir ülkeyi seçmeleri ve bu ülkenin karşı karşıya olduğu sosyal, politik veya ekonomik açıdan çağdaş bir sorunu keşfetmelerini istemiştir. Öğrencilerin hazırladığı bu makalelerin, sorunun boyutlarının analizini sağlaması, sorunun ülke üzerindeki etkilerini tanımlaması ve mevcut bağlamda olası çözümler hakkında spekülasyon yapması beklenmiştir.

Williams ve Evans’ın (2008) çalışmalarında kullandıkları Bilgi Okuryazarlığı Modülü öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeteneklerini geliştirmek için dönem boyunca beceri geliştirme alıştırmaları yapmalarını gerektirmiştir. Bilgi okuryazarlığı modülünde gerçekleştirilen ilk alıştırma, “Arama Terimi Üçgenleme” alıştırmasıdır (Williams ve Evans, 2008). Bu alıştırma, öğrencilerin bilgi ararken kütüphane kataloğu ve veri tabanlarını kullanabilecekleri belirli kelimelere odaklanmalarını, ödev konuları üzerine düşünmeye başlamalarını ve bir araştırma sorusu sorma ve onu cevaplamak için araştırma makalelerini kullanma açısından düşünmelerini sağlamak için tasarlanmıştır. Tasarlanan “Arama Terimi Üçgenleme” alıştırması Şekil 12’de sunulmuştur.

Williams ve Evans’ın (2008) çalışmasında Ülke Sorunu Çalışması ödevinin amaçları için geliştirilen alıştırma, öğrencilerin üçgenin üst köşesine bir ülke, sol alt köşesine ülkeyle ilgili bir konu ve sağ alt köşesine açıklayıcı bir terim eklemelerini gerektirmiştir. Ödev, öğrencilerin veri tabanlarında ve kütüphane kataloglarında arama yaparken alternatif kelimelerin nasıl kullanılacağına ilişkin talimatlara karşılık gelen üçgen diyagramın hemen içine her terim için üç eş anlamlısını eklemelerini istemiştir. Daha sonra öğrencilerden üç terimi de içeren bir araştırma sorusu oluşturmaları ve bu soruyu üçgen diyagramın altına yazmaları istenmiştir. Sınıf, Ülke Sorun Çalışması ödevinin gereklerini karşılayacak şekilde

uyarlanmış kütüphane eğitimi için bir kütüphaneciyle buluştuğunda kütüphaneciye, kütüphane eğitiminin hazırlanmasına yardımcı olacak Arama Terimi Üçgenleme alıştırmaları verilmiştir.



**Şekil 12.** Arama Terimi Üçgenleme

**Kaynak:** Williams ve Evans, 2008.

Williams ve Evans'ın (2008) çalışmasında, kütüphane eğitiminin ardından öğrencilere bu bilgileri onlarla birlikte gözden geçirmeleri için tasarlanmış iki alıştırma verilmiştir. Alıştırmanın biri, popüler ve bilimsel kaynaklar arasındaki farkı ele almıştır. Diğer alıştırma ise, öğrencilerin kullanmayı düşünebileceği kaynakların nasıl değerlendirileceğini gözden geçirmiştir. Bir sonraki adım, öğrenciler ön araştırmaya başladıktan sonra açıklamalı bir kaynakça sunmalarını sağlamak olmuştur. Açıklamalı kaynakça ödevi, öğrencilerden bilimsel dergi makaleleri için bir özet ve bilimsel kitaplarda kapsanan temel fikirlerin bir paragraflık özetini sunmalarını gerektirmiştir. Daha sonra öğrenciler, bu kaynağın araştırma sorularını nasıl ele aldığını ve belirli bir kaynağı nasıl kullanabileceğini açıklayan bir ila iki cümle yazmıştır. Açıklamalı kaynakça gönderildikten ve öğretim elemanından geri bildirim alındıktan sonra öğrencilere, gelen yorumlar ışığında *Arama Terimi Üçgenini* ve *Araştırma*

*Sorusunu* iyileştirme imkânı verilmiştir. Araştırma sonucunda bir s6mestr boyunca alıştırılmaları tamamlayan 6đrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinde belirgin bir gelişme g6sterdikleri saptanmıştır.

Cook ve Walsh (2012), “*Collaboration and Problem-Based Learning: Integrating Information Literacy into a Political Science Course*” adlı 7alışmalarında, bir araştırma k6t6phanecisi ile bir Siyaset Bilimi 6đretim elemanının, probleme dayalı 6đrenme yaklaşımı kullanarak bilgi okuryazarlığı becerilerinin edinimi ile siyaset 7alışmasını sorunsuz bir şekilde birleştirmeye y6nelik ortak 7abalarını ele almıştır. 7alışmada Bir Amerikan H6k6metine Giriş dersi 6đrencileri, se7tikleri siyasi aday i7in medya danışmanı olarak hareket ettikleri bir grup projesine katılmıştır. Projeye iki bilgi okuryazarlığı oturumu d6hil edilmiştir. Performans 7ıktılarını oluşturmak ve değerlendirmek i7in ACRL Bilgi Okuryazarlığı Standartları kullanılmıştır. Yazarların araştırmalarında kullandıkları, derste ele alınan geniş kapsamlı 6dev, 6đrencilerin bir siyasi aday i7in medya danışmanı rol6n6 benimsedikleri bir PD6 projesini i7ermiştir. Araştırmada, k6t6phaneci ve 6đretim elemanı, ACRL Bilgi Okuryazarlığı Yetkinlik Standartları ve 7ıktı hedeflerine g6re projeye “ardışık adımlar” entegre etmeye karar vermiştir. PD6 s6recinin her adımı, 6đrencilerin bilgi edinmesini, değerlendirmesini ve entegre etmesini gerektirmiştir. S6recin en başından itibaren 6đrenciler, bilgi arama ve değerlendirme bağlamında adaylar ve sorunlar hakkında se7imler yapmıştır. Proje sonunda 6đrenciler, edindikleri bilgi becerileri g6steren resmi, a7ıklamalı bir bibliyografya oluşturmuştur. Nihai medya 6r6n6, edinilen bilgi ve becerilerin yaratıcı entegrasyonunu gerektirmiştir. Bilgi okuryazarlığı oturumları, genel s6recin yalnızca bir başka adımı olmuştur. PD6 yaklaşımı ile bilgi okuryazarlığı standartlarının projeye, başlangı7tan değerlendirmeye kadar sorunsuz bir şekilde entegre edilmesi sağlanmıştır.

Cook ve Walsh’ın (2012) 7alışmasında 6đrencilerin kaynakların g6venilirliğine ve 6nyargılarına karşı duyarlılığını artırmakla kalmamış aynı zamanda bazı 6đrenciler, bu becerileri siyasetle uğraşırken kullanma olasılıklarının daha y6ksek olduğunu da bildirmiştir. Bu proje, tipik tek seferlik k6t6phane oturumunun 6tesinde bilgi okuryazarlığı becerilerini entegre eden bir PD6 etkinliği geliştirmek i7in bir k6t6phaneci ve bir 6đretim elemanı arasında başarılı bir iş birliğini ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Ayrıca 7alışmadaki projede kullanılan vaka 7alışması, PD6 kullanılarak ACRL standartları ile 6đrenme 7ıktılarının b6t6nleştirmenin, bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin daha geniş bir 6đretim programına dayandırabileceğini g6stermiştir.

Thornton (2010), “From “Scuba Diving” to “Jet Skiing”? Information Behavior, Political Science, and the Google Generation” adlı çalışmasını Birleşik Krallık’taki bir üniversitede bir Siyaset Bilimi giriş modülüne kayıtlı olan mevcut (2009-2010) birinci sınıf öğrencilerine uygulanan küçük çaplı bir anketten daha geniş kapsamlı bir araştırmaya doğru ilerleyen bir süreç takip ederek yapmıştır. Daha kapsamlı araştırma bileşenlerinden biri, İngiliz Kütüphanesi ve Ortak Bilgi Sistemleri Komitesi (JISC) tarafından “Google Kuşağının” öğrenme davranışlarını açıkça incelemek için görevlendirilen CIBER tarafından hazırlanan rapordur (CIBER, 2008). Rapor, anketlere ve öğrencilere yönelik geliştirilmiş olan İngiliz Kütüphanesi ve JISC Web sitesinin derin günübirlik analizi ile oluşturulmuştur.

Thornton’un (2010) çalışmasında Head ve Eisenberg (2009), öğrencilerin günlük yaşamlarında meydana gelen sorunları incelemek için bilgileri ne şekilde buldukları ve ne şekilde araştırma yaptıklarını, gereksinimlerinin, kullandıkları stratejileri ve kalıcı olmayan çözümleri anlamaya çalışmışlardır. Bunu başarmak için Head ve Eisenberg, 2009 baharında Amerika Birleşik Devletlerindeki altı kampüste 27.666 üniversite öğrencisine 32 maddelik bir çevrimiçi anket uygulamış ve bulgularını 2.318 kişilik bir örnekleme dayandırmıştır. Anket akademisyenlerin ve bilgi uzmanlarının, bilgi okuryazarlığı eğitiminin öğelerini - biçimlendirici değerlendirme dâhil- geleneksel bir Siyaset Bilimi modülüne yerleştirerek öğrenciler arasında bilgi okuryazarlığı düzeylerini artırmak için iş birliği yaptığı Cardiff Üniversitesi merkezli bir bilgi okuryazarlığı projesinin ilk unsurunu temsil etmiştir. Ankette öğrencilerden, bilgileri bulma, değerlendirme ve kullanma konusunda hangi eğitimin deneyimlendiğini ve çalışmalarında hangi bilgi kaynaklarını kullandıklarını belirlemek için tasarlanmış bir dizi soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Öğrencilere bu bilgileri nerede buldukları, bu bilgilerin kalitesini nasıl değerlendirdikleri, neyi intihal olarak gördükleri ve akademik çalışmalarda bilginin resmi olarak kabul edildiği süreçten memnun olup olmadıkları sorulmuştur. Yanıt vermelerine yardımcı olmak için, yalnızca yedi sorudan oluşan kasıtlı olarak kısa bir anket uygulanmıştır. Bu sorulardan ikisi hariç diğerleri, öğrencilere kendi cümleleriyle cevap verme özgürlüğü sağlayan açık sorular olarak hazırlanmıştır.

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Bilgi Okuryazarlığı Değerlendirme Anketi”nde aşağıdaki maddelere yer verilmiştir:

1. Bilgileri bulma konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? Cevabınız evet ise nereden aldığınız da dâhil olmak üzere bu eğitimin ayrıntılarını verebilir misiniz?

2. Makale veya başka ödev yazmaya hazırlanırken, hangi tür bilgileri kullandınız?

3. Eğer varsa elektronik kaynaklardan hangilerini kullandınız?

4. İki otoriter rejimin karşılaştırması” başlıklı bir proje için bir veri tabanı hakkında bilgi bulmanızın istendiğini düşünerek hangi kelimeleri ve sembolleri kullanabileceğinizi belirtiniz?

5. Bir Web sitesinin çalışmanızda kullanmak için yeterince iyi bilgi içerip içermediğine nasıl karar verirsiniz?

6. İntihal teriminden ne anlıyorsunuz?

7. Çalışmanıza atıfta bulunurken hangi özel soru(n)larla karşılaştınız?

Thornton’un (2010) çalışmasında, ders çalışması için kullanılan kaynaklarla ilgili ikinci soruya verilen yanıtlar ilgi çekici olmuştur. %100 yanıt oranına sahip tek kaynağın Web sitesi değil eski moda kitapların olması Google nesli tezini biraz zayıflatmış görünüyordu. İnternetin gelişiminin ve özellikle de Google gibi popüler arama motorlarının yükselişinin geleneksel öğrenme davranışlarını değiştirmesi olumsuz bir değişim olarak anlaşılmaktadır. Araştırmada anketlere şaşırtıcı olmayan bir şekilde en popüler internet kaynağının Google çıkmıştır. Google’da sonra ise ikinci sırayı Wikipedia büyük bir farkla en popüler ikinci kaynak olarak yerini almıştır. Bu nedenle, bu bulgu, CIBER raporunun, Google gibi arama motorlarını daha az bilinen kütüphane destekli kaynaklara büyük ölçüde tercih eden öğrencilerin, Google Kuşağı olarak nitelendirmesini destekliyor gibi görünmüştür. Google Kuşağı olarak kabul edilebilecek öğrenciler, yine de Google’ın ötesinde bir elektronik bilgi dünyasının olduğunu farkındadır.

Thornton’un (2010) çalışmasında, Cardiff anketindeki dördüncü sorunun sonuçları CIBER raporunun çağrılarını desteklemiştir. Bir veri aramasında hangi kelimelerin ve sembollerin kullanılabilmesi sorusuna verilen en yaygın yanıt, öğrencilere sunulan varsayımsal projenin başlığındaki bazı kelimeleri tekrar etmesi şeklinde olmuştur ve eş anlamlıların kullanımı, tam bir cümleyi aramak için tırnak işaretlerinin kullanılması ve Boole operatörlerinin kullanılması gibi yaygın, daha gelişmiş bilgi konum teknikleri, nispeten küçük bir azınlık tarafından önerilmiştir. Çalışmada hem Birleşik Krallık hem de Amerika Birleşik Devletlerinden elde edilen kanıtlar, birçok gencin 21. yüzyılda her bireyin karşılaştığı büyük bilgi hacminin yarattığı zorlukların üstesinden gelmek için desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Özellikle sonuçlar, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletlerinde,

öğrencilerin genellikle oldukça dar, yerleşik bilgi prosedürlerinden çıkmalarına ve daha kapsamlı, daha kritik bilgi filtreleme mekanizmaları geliştirmelerine yardımcı olmak için çabaların gerekli olduğunu göstermiştir.

### **6.7. Sonuç ve Öneriler**

İncelenen çalışmalar, öğretim elemanları ile kütüphane personellerinin iş birliğine dayalı uygulamaların olumlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Bu işbirlikçi yaklaşım, öğretimi geliştirerek öğretim elemanları ve kütüphaneciler için araştırma ve yayın olanaklarını genişletmektedir. Ayrıca kütüphaneciler, erişimlerini sınıf ortamına kadar genişleterek iş birliğinden yararlanabilmektedir. Cook ve Walsh'a (2012) göre probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenciler ve kütüphaneci ile öğretim elemanı arasındaki bu iş birliğinin çerçevesini sağlayabilir. PDÖ'yü, gömülü bilgi okuryazarlığı eğitimi ile Siyaset Bilimi derslerine entegre etmek yararlı olabilir.

Bilgi okuryazarları, yeni dünyaya giden yolların temsilcileri olacaktır ancak onlar pedagojik sunumun geleneksel iletim tarzından giderek daha fazla şikâyet etmektedir. Bunun yerine kendi kendine öğrenmeyi teşvik eden teknikleri tercih etmektedirler. Bununla birlikte, bilgi okuryazarlığını destekleyen pedagojik stratejileri uygulama maliyetlerinin öğretmenler için külfetli hale gelme derecesi, büyük ölçüde öğretim elemanının belirli yeterliliklerine ve mevcut kurumsal desteğe bağlıdır. Öğrencilerin daha önce hazırladıkları yazılı ödevleri, bilgi okuryazarlığı bileşenlerini içerecek şekilde dönüştürmek, öğrenme hedeflerini açık hale getirmek veya yansıtıcı bir bileşen dâhil etmek basit ve istenen iyileştirmeler gibi görünmektedir. Bununla birlikte, akademik ve kurumsal birimler arasında kurumsal köprülerin yokluğunda, kütüphane personelinin eğitim ortamlarına dâhil edilmesi daha kolay olabilmektedir.

İncelenen araştırmalar üzerine yapılan içerik analizi, dersle entegre bilgi okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterliklerini geliştirebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte bilgi okuryazarlığı yeterliklerini derslerle bütünleştirmek, bir kütüphanecinin tek oturumluk bir kütüphane eğitimi vermesinden daha fazla değişken içermektedir. Geleneksel tek seferlik oturumlar, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterliklerini öğrenmesini geliştirmenin etkili bir yolu olmasa da araştırma görevlilerini yetiştirirken kütüphanecilerle iş birliği yapmak ve öğrencilere Siyaset Bilimi araştırmalarını nasıl yürüteceklerini öğretmek için etkili bir yöntem olabilir.

Araştırma kapsamında bilgi okuryazarlığı temelinde birçok standartların olduğu belirlenmiştir. Bu standartlara göre bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerin, hangi bilgiye ihtiyaçları olduğunu, erişebileceği bilginin içeriğinin neler olabileceği ve o bilgiye nasıl erişim sağlayacağını bilen, bilgiye erişim konusunda aktif, hızlı ve verimli bireylerdir. Bunun yanında bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere sahip olan bir kişi, bilgiyi ve bilgiye hangi kaynaklardan ulaşıldığını değerlendirebildiği gibi ulaştığı yeni bilgiyi kendi bilgisiyile sentezleyebilen, erişim sağladığı bilgiyi düzenleyen, depolayan, işleyen ve biçimlendirendir. Siyaset Bilimi Eğitimi ile sayılan yeterliliklere sahip olan bilgi okuryazar öğrenci, lisans dönemindeki akademik başarısı, lisans sonrası mesleki yaşantısındaki başarısı ve yaşma boyunda kazandığı bu beceri ile bilgiye ulaşmak, bilgiyi değerlendirmek, bilgiyi kullanabilme konusunda yeterli ve yetkin hale gelebilir. Bireylerin kazanacağı bu yetkinlikler ve yeterlilikler üyesi oldukları toplumun gelişimine gerek açık gerekse de örtük olarak katkı sağlayabilir.

Bilgi okuryazarlığı yeterliklerine sahip olan öğrenciler sadece üniversite eğitimleri süresince etkili bir şekilde öğrenme ve faaliyetlerini daha verimli yapma gibi kazanımlarının yanında, topluma aktif katılımlarını kolaylaştıracağı, dönüştürücü bir değişim yaratacağı ve genel olarak aydınlanmış ve daha az korkulu bir dünyayı teşvik edeceği yönündeki giderek artan hırslı umutlara gönderme yapma eğilimi de kazanabilirler. Bilgi okuryazarlığı, kişinin kendi bilgi kaygıları ve ihtiyaçları hakkındaki bilgileri, eldeki sorunları ve sorunları ele almak için bilgiyi tanımlama, bulma, değerlendirme, organize etme, bilgiyi oluşturma, kullanma ve aktarma becerilerini kapsadığı için, bu beceriler bilgi toplumuna etkili bir şekilde katılmak için bir ön koşul ve hayat boyu öğrenmenin temel bir parçası (Bundy, 2004; Thornton, 2015) olarak değerlendirilebilir.

Bilgi okuryazarlığının teknolojinin hızla geliştiği günümüzde öneminin daha da arttığı söylenebilir. Teknolojinin ilerlemesi bilgiye ulaşılmasını, bilginin depolanmasını, bilginin üretilmesini, bilginin paylaşılması ve bilginin kullanılmasına yönelik bilgi okuryazarlığını içerisinde değerlendirilebilecek faaliyetlerin hızlı ve güvenli bir şekilde yapılma gereksinimini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu gereksinim Siyaset Bilimi Eğitimi sürecinde karşılandığında gerek toplumsal hayatta, gerek yaşam boyu öğrenmede gerekse de öğrencilerin lisans sonrası görev aldığı kurum ve kuruluşlarda nitelikli bir birey olarak bilinmelerine katkı sağlayabilir. Bu durum bireylerin üyesi olduğu toplumları ileriye taşıyabileceği gibi, bireysel anlamda kazanılan bilgi okuryazarlığı becerileri öz düzenleme ve

karar verme gibi örtük olarak nitelendirilebilecek becerilerin de kazanılmasında aracılık edebilir.

Üst düzey bir yeterlik olan bilgi okuryazarlığının objektif araçlarla ölçülmesi geçerli sonuçlar elde etmek için yeterli görünmemektedir. Bu yeterliliklerin ölçülmesinde objektif ölçümlerden feragat edilerek ilgili performansların öğrenciler de olup olmadığına dair kompozisyonlar ve makaleler daha sık ölçme değerlendirme anlayışı olarak tercih edilmelidir.

Bilgi okuryazarlığı ile ilgili bulguları yorumlarken dikkatli olunması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme düzeyini tespit etmek için kullanılan değerlendirme araçları hassastır ve farklı sonuçlar üretebilmektedir. Dönem boyunca farklı aralıklarla öğrenci bilgi okuryazarlığının ölçülmesi, öğrencilerin öğrenme eksiklerinin tespit edilmesi ve giderilmesi için etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında bilgi okuryazarlığının ele alındığı bu bölümde incelenen dokümanlardan bilgi okuryazarlığının ele alındığı yayın ve yayınlara yer veren dergi sayılarının Siyaset Bilimi Eğitimi'nde aktif öğrenme tekniklerinin konu olduğu diğer yayınlarda olduğu gibi sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında son yıllarda Siyaset Bilimi Eğitimi'nde bilgi okuryazarlığının ele alındığı çalışmaya rastlanılmaması öğrenme-öğretme süreçleri açısından araştırmacılar tarafından yeterli farkındalığın oluşmaması şeklinde değerlendirilebilir.

Siyaset Bilimi eğitiminde öğretim elamanı rolünü üstlenen ya da öğretimi planlayanların bu konuda farkındalıklarının gelişmesi ve öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin ne zaman, nerde, hangi araçlarla ve ne şekilde kazandırılacağı üzerine düşünceleri bilgi okuryazarlığı temelinde birçok sınırlılığı ortadan kaldırmada katalizör rolü oynayabilir. Siyaset Bilimi Eğitimi'nde karmaşık ilişki ağlarının olduğu siyasi, kültürel ve uluslararası bağlamdaki olaylarda kamuya açık olan bilgiler içerisinden doğru ve tutarlı olana erişebilme, erişilen bilgiyi bilimsel ve akıl süzgecinden geçirerek analiz etmede ve tüm bu süreçler sonucunda tüm bağlantıları sentezleyerek kendine ait bilgiye ulaşmada bireyin bilgi okuryazarlık becerisi ön plana çıkmaktadır. İfade edilen bilgi okuryazarlık becerilerinin Siyaset Bilimi eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılması gerek öğrenmenin gerekse öğretimin vizyon ve misyonuna uygun sonuçlara erişimde öğretim elemanlarına, yüksek öğretim kurumlarına ve hayat boyu öğrenme kapsamında birey ve topluma yadsınamayacak veya ihmal edilemeyecek düzeyde önemli katkılar sağlayabilir. Tüm bu olumlu katkıları elde etmek için bilgi okuryazarlığı yeterliliklerini ilgili dersin öğretim programına öğretim hedefleri olarak entegre etme seçeneğinin en temel strateji olduğu ifade edilebilir.

Bilgi okuryazarlığı ile ilgili dokümanlar incelendiğinde tez çalışmasının diğer bölümlerinde ifade edildiği gibi yayınlar konusunda yükseköğretim kurumlarında destekleyici bir atmosferin olması gerek öğrencilerle, gerekse öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübesinden yararlanarak yeni nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu çalışmalar yapılabilir. Böylelikle Siyaset Bilimi eğitiminde bilgi okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılmasına dönük kapsamlı ve derinlemesine bilgilere ulaşılabilir. Belirtilen durumların gerçekleşmesi halinde bilgi okuryazarlığı becerisi ile ilgili Siyaset Bilimi eğitimi alan yazınındaki sınırlılık veya eksikliklerin birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına sebebiyet verebileceği durumların ortadan kaldırılması sağlanabilir.



## YEDİNCİ BÖLÜM

### SİYASET BİLİMİ EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Bilgi devrimi, üniversite eğitimini ve toplumu bir bütün olarak dönüştürmektedir. Öğrenciler, bir zamanlar birkaç ders kitabı okuyarak sosyal bilimlerin temel ilkelerini kavrayabilirken sürekli güncellenen bilgiler ve yeni bakış açıları, artık hem temel ilkelere hem de bunların çalışılma biçimine meydan okumaktadır. Bilinçli olarak kullanılmayan bilgi değersiz görülmekte ve bilginin nasıl işleneceğini gerekçeleriyle bilmek giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu durum, özellikle sosyal bilim disiplinlerinde öğrenim gören öğrenciler için geçerlidir (Weixing, 1997).

İnsanlar sahip oldukları bilgi, beceri ve değerlerinden yararlanarak faaliyetlerine istikamet verirler. Bu sebeple insanların davranışlarına yön veren beceriler arasında düşünme becerileri önemini korumaktadır. Düşünme becerileri dünyanın düzenini keşfetmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanabilme becerisidir ve bu öğretim programlarının en önemli parçasıdır. Bireylerin çeşitli üst düzey düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme öğrenme sürecine aktif olma gibi birçok özelliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi düşünme ve öğrenmenin nasıl yapıldığı konularını ön plana çıkarmıştır (Çubukçu, 2014).

“Eleştirel” kelimesi insan zihninde genellikle olumsuz bir çağrışıma neden olur. Hatta eleştirel bir insan birçok hata bulan kişidir; birisini eleştirmek genellikle onun özellikleri hakkında olumsuz bir şey söylemek anlamına gelir. Bir eleştirmen sıklıkla bir şeye karşı olan kimsedir. Fakat eleştirel düşünme de geliştiren kelimesi aslında hiçbir olumsuz anlam taşımaz. Kriter kelimesi ile alakalıdır, mantıklılık üst kriterini karşılayan düşünme manasına gelir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak durumları derinlemesine ele alabilmeyi öğrenmektir. İyi bir şekilde doğru bir biçimde açık bir yolla yeterli ve mantıklı bakabilmektir. Bazı teorisyenler, etkili düşünme terimini ortaya atmışlardır ve böylece terim üzerindeki olumsuz çağrışımları ortadan kaldırmayı ummuşlardır (Nosich, 2018: 14).

Bir sosyal bilim disiplini öğrencisi, rasyonel birey olarak hareket edip bilgileri özümseyebilmeli, okuyabilmeli, kavrayabilmeli, işleyebilmeli, tartışabilmeli ve yazıya dökülebilmelidir. Bu durum, öğrencilerin bir araştırma projesi yürütme, sınıf tartışmalarına katılma ve bir dönem ödevi yazma gibi analitik görevleri yerine getirirken daha görünür hale gelmektedir. Çoğu öğrenci, tartışma yapmanın kişisel fikirlere dayalı bir özel durum olduğuna inanmakta ve bunu mantıksal akıl yürütmeden ziyade üzerine düşünülmemiş kişisel düşünceler temelinde yapmayı tercih etmektedir. Öğrencilerin akıl yürütme ve düşünme

konusundaki eksikliği, kullanılan öğretim yöntemi ile yakından ilgilidir. Sosyal bilimler öğrencilerinin, sosyal problemler hakkında analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin önemli ölçüde iyileştirilmesi gerektiğine dair ikna edici kanıtlar bulunmaktadır (Weixing, 1997). Günümüzün öğretim ortamlarında eleştirel düşünmeyi vurgulayan öğretmenler olmasına rağmen öğretmenlerin çoğu bu soruna yeterince eğilmemektedir.

### 7.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, destekleyen ve neticelerine yönelen esasların altında bilgiye dönük inanışların ve kanıtların etkin, sürekli ve dikkatli olarak düşünülmesi olarak anlatılabilir. Eleştirel düşünme değer, doğruluk veya doğallığın değerlendirilmesini kapsar. Eleştirel düşünmenin çok farklı tanımların yapılmasına karşın ortak tanımlar yerine ortak özellikler üzerinde durmak daha yararlıdır her şeyden önce kritik düşünme aktif bir düşünme sürecidir (Gürol, 2004).

Bireyin düşüncelerine ve ürünlerine eleştirel yaklaşıldığında çoğu insanın bu durumdan duyuşsal anlamda rahatsız olduğu söylenebilir. İnsanlar eleştiri kelimesinin gerçek anlamını bilmedikleri için süreç daha karmaşık bir hal alabilir. *Eleştiri* kelimesi gerçek yaşamda çoğunlukla bir durumun olayın olumsuz yönlerini bulup bunların üzerine gitmek olarak algılanmaktadır ve kullanılmaktadır. Oysa eleştirmek sadece bir olayın, durumun ya da kişinin sadece olumsuz yönlerine odaklanmak değil olumlu yönlerini de ortaya çıkarmaktır. Bu yanlış anlamalar göz önüne alındığında eleştirel düşünmenin ne olduğu kadar ne olmadığı da önem kazanmaktadır. Bir başka açıdan değerlendirildiğinde eleştirel düşünmenin olumsuz yönleri irdelemesi geri bildirim niteliğini önemli kılabilir. Nosich (2018: 14-15), bazen olumsuz dönüte yönelik duyarlılığın eleştirel düşünmeyle olduğunu ifade etmiştir. Birinin sizin yaptıklarınıza ilişkin doğru ve net olmayan ya da yöneltilebilir soruyla ilgili bir yargıya vardığını hayal edin. Büyük olasılıkla o kişi sizi eleştirirken sorunu kişiselleştirmekte ve gerçekte sizin çalışmalarınızı eleştirmektedir. O sizin doğru ya da açık olmadığınızı söyleyebilir ve hatta bunu çok sert bir şekilde dile getirebilir. Yapılan eleştirileri sertlik ya da aşırı genellemeler bakımından analiz ederek sınıflandırmanız gerekmektedir. Bu durumda geriye sadece işinizle alakalı dönütler kalır. Çoğumuz bu türden geri bildirimleri olumsuz olarak görür ama üst düzey eleştirel düşünen birinin bu durumu bu şekilde görmesine gerek yoktur. Bunun yerine, olumsuz geribildirim değerli bir bilgi kaynağı olarak görmemiz gerekmektedir.

Eleştirel düşünme; bireyin bir içerik ya da problem üzerine yürüttüğü akıl niteliğini analiz, değerlendirme ve yeniden düzenleme aracılığı ile geliştirdiği bir düşünme biçimidir (Paul ve Elder, 2016). Eleştirel düşünme, değerlendirmek için analiz yapmayı ve geliştirmek için değerlendirmeyi kapsamaktadır. Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi öncelikle ifadelerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi olarak açıklamış, daha sonra ise kişinin neye inanacağına ve hangi eylemde bulunacağına karar vermesini sağlayan mantıklı, gerekçeli ve yansıtıcı düşünme olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünme; bir araştırmayı planlama, bir probleme alternatif yollardan yaklaşma, hipotezler geliştirme, olası çözümler gibi eylemleri içermektedir. Tüm bu tanımlamalara rağmen eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair az da olsa farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Cüceloğlu (2012) eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce stilimizi tanıyarak, başkalarının düşünme etkinliklerini dikkate alarak, öğrendiklerimizi yaşamda kullanarak, çevremizde olan biteni anlama adına işe koşulan bilişsel ve duygusal süreç olarak ifade etmiştir. Batı'ya (2014) göre eleştirel düşünme becerisini olguları analiz etme, üretilen düşünceyi örgütleme, görüşleri savunma, fikirler arası karşılaştırmalar yapma, tartışmalar yapma ve değerlendirme ve problemleri çözme gibi özellikleri içeren bir düşünme türü olarak ifade etmiştir. Yaman (2014), eleştirel düşünmeyi problem çözme ve karar verme aşamasında bireyin hedefleri doğrultusunda, bilişsel yeteneklerini işe koşarak (bilgileri organize etme, sorgulama, kavramlaştırma, anlam oluşturma, çıkarıma varma, varsayımlar oluşturma), zihinsel ölçütleri kullanarak yargıda bulunma sürecidir şeklinde aktarmıştır. Lipman (1988), ustalık ve sorumluluk gerektiren, kriterlere dayalı, kendini düzenleyen ve bağlama duyarlı olmasından dolayı yargılamaya olanak sağlayan düşünme biçimini, eleştirel düşünme olarak açıklamıştır. Facione (1990) eleştirel düşünmeyi yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunmayla neticelenen amaçlı ve öz düzenleyici bir karar alma ve bunun yanı sıra bu kararın dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik ve bağlamsal düşüncelerin açıklaması olarak ifade etmiştir. Yeni bağlamlara eleştirel düşünme becerilerini uygulayarak eleştirel düşünmenin aktif doğasını vurgulayan araştırmacılardan biri olan Angelo (1995), problem tanımlama, problem çözme, çıkarım, analiz, sentez ve değerlendirme gibi rasyonel, üst düzey düşünme becerilerinin istendik bir biçimde uygulamasını içeren sürecin eleştirel düşünmenin doğasını oluşturduğunu ileri sürmüştür. Eleştirel düşünme; değerlendirme, problem çözme ve entelektüel gelişim süreci olarak tanımlanır (Özden, 2011):

*Değerlendirme olarak eleştirel düşünme:* Burada elde edilen veriler duygulardan uzak objektif olarak karar vermede kullanılır.

*Problem çözme olarak eleştirel düşünme:* Burada bahsedilen problem çözme süreci geleneksel olarak kullanılan tek yolla problemlerin çözümü yerine alternatif yolların olduğunu bilerek araştırmak ve çözüm yolu olarak kullanmaktır.

*Entelektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme:* Bu süreçte birey analiz yeteneğini kullanır. Tartışma yeteneğini geliştirerek kendi duygu ve düşüncelerinden daha ötede bir sonuca vardığı aşamadır.

Bu göstergeler bağlamında eleştirel düşünen bireylerin bazı göze çarpan özellikleri vardır ve (Nosich, 2018) bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. *Eleştirel Düşünce Yansıtıcıdır:* Eleştirel düşünme, düşünmek için düşünmekten farklıdır. İçerisinde bilişsel farkındalığı barındırır ve eleştirel düşünce kişinin kendi düşünceleri üzerinde yansıtıcı düşünceye sahip olmasıyla ortaya çıkar.
2. *Eleştirel Düşünme Standartları İçerir:* Eleştirel düşünme bireyin düşüncesinin bir ölçüte dayalı olmasını gerektirir. Bir konu ya da sorun hakkında kişi doğru ya da yanlış düşünülebilir. Bir konuyla ilgili ya da ilgisiz kanıtlar kullanılabilir. Doğruluk, objektiflik, ilgili olma ve derinlik birer ölçüt ya da standart örneği olarak verilebilir.
3. *Eleştirel Düşünce Gerçekçidir:* Eleştirel düşüncenin temelinde yatan üst düzey düşünme şekli gerçek yaşam problemlerini ele almaktır. Puzzle ya da bulmacaları çözebilmemize rağmen, yapay olanlardan çok gerçek problemler ya da sorularla ilgilendiğimizde eleştirel düşünmenin önemi ortaya çıkmaya başlar.
4. *Eleştirel Düşünme Mantıklı Olmayı Gerektirir:* Mantıklı düşünmenin net kuralları yoktur. Mantıklı düşünmemizin doğru sonuca ulaşmasını garanti edecek hatalardan arınmış kesin kurallar yoktur. Takip edilecek yollar vardır.

Demirel'e (2015) göre eleştirel düşünme, bilgiye etkin bir biçimde ulaşarak bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve transfer etme yeteneği ve eğilimidir. Eleştirel düşünen bireyde olması gereken beş temel özellik bulunmaktadır. Bunlar (Demirel, 2015):

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey, görüş içindeki zıtlıkları ortadan kaldıracabilmelidir.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen birey, düşünceyi oluşturan tüm değişkenleri bir bütün olarak ele alabilmelidir.
- Uygulanabilme: Birey anladıklarını bir modelde veya yaşamda uygulayabilmelidir.
- Yeterlilik: eleştirel düşünen kişi, tecrübelerini ve sonuçlarını anlamlı bir biçimde yerleştirebilmelidir.

- İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen, düşüncelerini anlamlı bir şekilde birleştirerek çevresine anlaşılır biçimde sunabilmelidir.

Düşünme hakkında alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin önkoşulu olarak eleştirel düşünme eğilimlerinden bahsedilmektedir. Eğilimden kastedilen bireyin eleştirel düşünmeye istekli olmasıdır.

Ennis'e (1985) göre eleştirel düşünme eğilimleri şunlardır:

1. Bir savın, sorunun ya da düşüncenin en açık tanımını araştırma
2. Nedenleri ve sonuçları araştırma
3. Verileri organize etme
4. Kaynakların güvenilirliğini araştırma
5. Değerlendirme yaparken bütüncül düşünme
6. Zihinde özgün ya da temel ilgiyi canlı tutma
7. Farklı yolları arama ve alternatifler oluşturma isteği
8. Açık fikirli olma
  - Bireyin kendi görüşünün dışında başka görüşlerin olabileceğini fark etmesi ve dikkate alması
  - Kanıtlar, nedenler ve ölçütler yetersiz olduğunda değerlendirmeyi erteleme
  - Öğrenilenlerle bilgiyi oluşturmamanın nedenlerini araştırma
9. Kanıtlar, nedenler ve ölçütler yeterli olduğunda durumu değiştirme
10. Problemin kapsamını aşmadan konuyu detaylı araştırma
11. Karmaşık bir bütünün öğelerini düzenli bir şekilde ayrıştırma
12. Bilgiye ulaşırken her aşamada duygularını dikkate alma ve duyarlı olma

Eğitim alanına ilişkin olarak eleştirel düşünmede bilginin tek taraflı aktarılması ve tek çözüm yolu üzerinden kullanılması yerine, bilginin sorgulanması ve yeniden inşası esastır. Bireyin gelişimi açısından bilgileri süzerek, irdeleyerek ve yeni bakış açılarıyla sentezler oluşturarak evreni anlamak önemli bir yere sahiptir (Tokyürek, 2001).

Pek çok sosyal bilim teorisi ve teması, temelde Batı toplumlarında geliştirilen varsayımlar ve kavramlar üzerine inşa edilmiştir. Bunları anlamak için dayandıkları varsayımları ve teoriye götüren hipotezleri sorgulamak gerekmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğu, anlatılanları deftere yazmaktan daha fazlasını yapmak için derse gelmekte ve öğretim elemanlarının düşüncelerine ve ders içeriğindeki teorilere nadiren de olsa meydan

okumaktadır. Bu durum, eleştirel düşünmenin öğrenci zihin alt yapısında olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Weixing, 1997).

Bireyin sağlam temellere dayanan tartışma yürütebilme yeteneği, eleştirel düşünebilmesi için önemlidir. Geçerli tartışmaların nasıl yapılacağı bilmek öğrenciler için çok önemli bir beceridir. Bu beceriyi kazanan öğrenciler bir argümanı belirlemek ve biçimlendirmek hususunda ciddi bir sorunla karşılaşmamaktadır. Fakat burada önemli olan husus, bu süreci zor bir aşama olan akıl yürütme becerileriyle desteklemektir. Bu destek sağlanırken kişinin rasyonel yetkinliği ve entelektüel olgunluğunun akıl yürütme süreci ile güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, öğrencilerin akıl yürütme yeteneklerini, tartışma becerilerini ve entelektüel gelişimini desteklemeye yardımcı olan eğitimi içerdiği için öğretim elemanının bu eğitimi temel öğretim programına dâhil etmek gibi bir sorumluluğu bulunmaktadır.

Paul ve Elder (2013; akt. Eğmir, 2018: 16-17) eleştirel düşünmenin bazı standartları olduğunu ve bu standartları 7 temel başlık halinde vermiştir:

- Açıklık
- Doğruluk
- Önem-Alaka
- Yeterlilik
- Derinlik
- Genişlik
- Kesinlik

Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması birçok disiplin gibi sosyal bilimlerin de amaçları arasında bulunmaktadır. Birinci amacı öğrencilerin akıl yürütme ve sosyal sorunları analiz etme becerilerini geliştirmek olan sosyal bilimler, eleştirel ve analitik düşünme, öğrencilerin fikirleri tartışmasına fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bir öğrencinin kavramları ve fikirleri yorumlayabildiği, analiz edebildiği, değerlendirebildiği, açıklayabildiği ve çıkarımda bulunabildiği düzey olarak tanımlanmaktadır (Delphi Raporu, 1990; Weixing, 1997). Ayrıca eleştirel düşünme becerisi Bloom Taksonomisi bağlamında ele alındığında en üst düzey bilişsel basamak olan *değerlendirme* düzeyine denk gelmektedir. Bu düzey bireyin nesnel ölçütler kullanarak bir düşünceyi ya da veriyi irdelemesi ve bir sonucu ulaşması süreçlerini içinde barındırmaktadır.

## 7.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Çağdaş dünyada değişimlerin çok hızlı olması; günümüz bireylerinin eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Günlük yaşamda insanlar kendi deneyimleri, gözlemleri ya da başkalarının deneyimlerinden elde ettikleri bilgilere dayalı olarak yargıda bulunurlar ve kendi bilgi ağlarını oluştururlar. Bu bilgi ağlarını kullanarak neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verirler. Aldıkları kararların kalitesi ve doğruluğu bilgilerinin ve bilgilerini kullanırken tercih ettikleri akıl yürütme yollarının doğruluğuna bağlıdır. Bu açıdan eleştirel düşünme bilginin doğruluğunu sorgulayarak ve bir ölçüt kullanarak yargıda bulunma, anlam çıkarma sürecini kapsayan üst düzey düşünme becerisidir (Doğanay, 2010). Şahinel'e (2010) göre düşünmek yeterli değildir. Üst düzey düşünebilmek, özellikle de eleştirel düşünebilmek önemlidir ve eleştirel düşünme sadece eğitim ortamlarının bir hedefi olarak görülmemelidir; çünkü eleştirel düşünme her insanın sahip olması gereken evrensel ve etik bir değerdir.

Birbiri ile ilişkili beceri ve tutumlardan ibaret olan karmaşık bir üst düzey düşünme süreci olan eleştirel düşünme, günlük hayatta insanlar, kendi gözlemlerini ya da başka kaynaklardan elde ettikleri bilgilere göre yargılamalar da bulunur ve böylelikle kendi bilgilerini oluştururlar. Oluşturdukları bu bilgileri kullanarak da ne yapacakları ya da neye inanacaklarına karar verirler. Verecekleri kararların doğruluğu, eriştikleri bilgilerin ve onlardan anlam çıkarmak için kullandıkları akıl yürütme sürecinin doğruluğuna bağlıdır. Bu temelde eleştirel düşünme bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak onlardan anlam çıkarma sürecini içeren önemli bir üst düzey düşünme becerisidir (Doğanay, 2010).

Eleştirel düşünme bireyin bilgiye daha kısa zamanda ve daha kolay erişmesini ve karşılaştığı zorluklarla daha rahat baş edebilmesini sağlayacak bir beceri olarak da ifade edilmektedir. Alan yazında çeşitli biçimlerde açıklansa da genel itibari ile bireyin inandığı düşünceye odaklanırken veya ne yapacağına karar verirken kullandığı karşılaştırılabilir bir yansıtıcı düşünmedir Eleştirel düşünmede toplanan bilgilere bir anlam verilmesi ve organize edilerek fikir oluşturulması önemlidir. İfade edilenlerin olabilmesi için ise çözümleme, sonuca varma, çıkarımda bulunma, kendi desenini oluşturma ve planlama gereklidir. Bu durum irdelediği konuyu daha iyi çözümlemesine katkı sağlayacak bilgileri elde etmek için araştırma yapmasını, mevcut bilgilerini işe koşacak biçimde düzenlemeyi bilmesini ve tutarlı olmayan verileri belirleyebilmesi gibi becerilere sahip olmayı gerektirir (Gürol, 2004).

Öğrenciler, insanî sorunların gerçeklerini fark ettiğinde, toplumdaki kendi konumlarını incelemeli, toplum deneyimleriyle ilişkili olarak bunun ne anlama geldiğini belirlemeli ve doğrudan hizmet deneyimi ile daha geniş siyasi ve politik sorunlar arasında bağlantılar kurmalıdır ancak bu zor bir uğraş olduğu için bağımsız ve derinlemesine düşünmenin yanı sıra iş birliği ve rehberlik gerektirmektedir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme, öğrencilerin sosyal sorunların karmaşıklıklarını keşfetmek ve problem koşullarını değiştirmek için ne yapılabileceği sorusunu ele alabilecekleri bir pota haline gelmektedir (Phillips, 2019). Bunun gerçekleşmemesi için Siyaset Bilimi lisans öğrencilerinin iyi bir eleştirel düşünür olmaları gerekmektedir.

### 7.3. Siyaset Bilimi ve Eleştirel Düşünme

Filozoflar ve mantıkçılar, etkili ve sağlam argüman için ilkeler geliştirmiştir. Biçimsel mantık, bize mantıksal argümanlar oluşturmayı ve geçerli tümdengelim yapısını anlamayı öğreten konu alanıdır. Bununla birlikte, Siyaset Bilimi çalışmalarında “rasyonel düşünür” olmak için bir filozof veya mantıkçı olmak gerekmemektedir. İhtiyaç duyulan şey, bilimde metodoloji konusunda biraz eğitim ve bunun gerçek sosyal problemlere uygulanmasıdır. Buradaki amaç, öğrencilerin profesyonel mantıkçı ya da filozof gibi hareket etmelerinden ziyade günlük yaşamda tümdengelim ve tümevarıma dayalı akıl yürütebildiğini görebilmesidir. Siyaset Bilimi öğretimi, birçok gerçek sosyal ve politik sorunu içermekte ve genellikle bunlar çok tartışmalı konular olabilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilere kendi araştırma, analitik ve eleştirel becerilerini rasyonellik temelinde geliştirme fırsatları verilmelidir. Örneğin, bir araştırma projesini baştan sona kadar yürütmek entelektüel bir zorluktur. Bu süreçte başarılı olmak için öğrenciler (Weixing, 1997):

- 1) Bir problemi tam olarak nasıl tanımlayacaklarını bilmeli,
- 2) Mevcut teorilerin veya perspektiflerin bir eleştirisini yapmalı,
- 3) Genellikle iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki kurarak sorunu analiz etmeli,
- 4) Kendi hipotezlerini oluşturmalı ve test etmeli,
- 5) Sonuçları değerlendirmeli ve yorumlamalıdır.

Bu süreçte öğrencilere sadece öğreticilerin bildiği ve sürekli tercih ettikleri teoriler değil bunlara alternatif teoriler tanıtılmalıdır. Öğrencilerin kendi bakış açılarını oluşturmaları ve kendi teorilerini geliştirmeleri için öğretim elemanları tarafından daha güçlü bir biçimde

desteklenmelidir. Çünkü öğrenci yerleşik teorileri ve ölçütleri eleştirebilme yeterliğine kavuşursa, kendi teorisinin geliştirmek için daha yetkin duruma gelecektir.

Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği entelektüel becerilerden belki de en önemlisi; bir düşünceyi, argümanı, bulguyu ya da teoriyi olduğu gibi kabul etmemeleri, sorgulamaları değerlendirmeleri ve bunun sonucunda objektif kriterlere dayalı olarak bir sonuca varma yetenekleri olarak görülebilir. Bütün bu özellikleri bünyesinde barındıran entelektüel becerinin Siyaset Bilimi disiplindeki karşılığı özellikle eleştirel düşünme becerisine denk gelmektedir. Bu tarz bir eleştirel düşünmeye sahip Siyaset bilimi öğrencisi güncel vakaları, tarihsel vakaları rasyonel bir şekilde ele alıp partizan bir tutum içerisinde olmayacaktır (Association of American Colleges and Universities, 2009; Marks, 2008; Moon, 2008; NACTA, 2016;). Bu sayede hem günlük yaşamlarında hem de gelecek kariyerlerinde daha donanımlı bireyler olma yolunda belli bir yol kat etmiş olacaklardır.

#### **7.4. Eleştirel Düşünme: Teoriden Uygulamaya**

Genellikle bir konu hakkında eleştirel düşünme sürecinin başlamanın en iyi yollarından bir tanesi konuyla ilgili bir şeyler okumadan ya da dinlemeden önce onunla ilgili rasyonel bir biçimde bir süre düşündürmektir. Bu yüzden biyoloji, sosyoloji ya da yazma gibi alanlarda çalışanlar, bu konularla ilgili herhangi bir derse girmeden herhangi bir okuma veya dinleme yapmadan önce bu konular hakkında mevcut bilgiler doğrultusunda bazı temel noktalar yazarak işe başlamak iyi bir yöntemdir. Bu bireyi pasif dinleyici olmaktan kurtarır ve bir aktif bir katılımcı ve dinleyici haline getirir. Bireyin üzerinde çalışacağı konu hakkındaki varsayımlarının farkına varmasına yardımcı olarak böylelikle onları daha sonra dinleyeceği veya okuyacağı bilgiler ışığında daha doğru bir biçimde değerlendirmesine zemin hazırlar (Nosich, 2018)

Eleştirel düşünme kavramının tanımlarındaki tutarsızlıklara rağmen genel olarak bir iddiayı ya da teoriyi olduğu gibi kabul etmemek sorgulamak ve şüpheli yaklaşmak şeklinde özetlenebilir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin sadece teorik yönünü tanımlama tartışmaları yapılmamış pratiğe nasıl aktarılacağı üzerine fikirler ileri sürülmüştür. Örneğin Blount'a (2006) göre eleştirel düşünme, bir eylemin üzerine derinlemesine düşünen bir duruş geliştirme yeteneğidir. Eleştirel düşünme, bireyin kendisini deneyimden uzaklaştırmasıyla ilgili değildir daha ziyade bireyin içinde bulunduğu mevcut koşullar hakkında üst düzey farkındalık geliştirmesidir.

Teorik olarak eleştirel düşünme ile metodolojik eleştirel düşünme arasındaki köprü, soyut teorilerin test edilebilir hipotezlere dönüştürülmesiyle ayakta durabilmektedir. Metodolojik eleştirel düşünme araştırmaları yoluyla öğrenciler; bir araştırmanın tasarım öğelerini tanımlayarak, bunları eleştirel biçimde değerlendirerek ve elde edilen sonuçlara meydan okuyarak, bilimsel yöntem bilgilerini uygulamayı öğrenebilirler. Öğrencilere kusurlu bir araştırma tasarımı örnekleri sunmak, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olabilir ve daha sonra bu becerileri yeni araştırma tasarımlarına uygulamalarına yardımcı olarak becerilerini pekiştirmelerini sağlayabilir (Levin, 2000).

Halonen (1999) teorik açıdan eleştirel düşünmeyi, öğrencinin bir anlayış veya kavrayış geliştirmesine yardımcı olmayı kapsar şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerin, teorik eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri adına benzer konu alanında gerçekçi grup çatışması, sosyal kimlik, ön yargı ve gruplar arası ilişkilerin teorileri gibi farklı teorik perspektifleri ile tanışmaları ihtiyacı vardır. Bu teoriler, her ne kadar gruplar arası çatışma için farklı açıklamalar sunsa da bir teorinin, geçmişte bir olayın neden meydana geldiğini açıklayan ve olayın gelecekte hangi koşullar altında olacağını öngördüğü bir soyutlama olduğu fikrini paylaşırlar (Levin, 2000). Sonuç olarak ifade edilen bağlamlar teoriden uygulamaya eleştirel düşünmenin öğretim elemanlarının gelişimi ve bu gelişimlerin Siyaset Bilimi öğrencilerin eğitimi açısından önem derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Pek çok birinci nesil veya diğer geleneksel olmayan öğrencilere sahip üniversitelerde öğretmenlik yapanlar için öğrencilerin eleştirel analizlerinin teşvik edilmesinin önünde ek engeller olabilir (Ward, Siegel ve Davenport, 2012). Alanyazına yüzeysel bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünürler olarak yetiştirilmesi için gerekli olan eğitime dair belirsiz ifadeler olduğu görülmektedir (Cargas, Williams ve Rosenberg, 2017). Eleştirel düşünmeyi kazandırmak için tek bir yöntemin olmaması bariz bir neden olabilir çünkü eleştirel düşünmeyi artırmak için tasarlanmış çok sayıda aracın olması, bu düşünceyi desteklemektedir (Barber, King ve Buchanan, 2015; Defazio vd., 2010; Howard, Tang ve Jill Austin, 2015; Levin, 2000; Marks, 2008; Olsen ve Statham, 2005; Oros, 2007; Phillips, 2009). Bu olası engellere rağmen Atwater'e (1991) göre üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için hem yerleşik pedagojileri keşfetmek hem de çeşitli fikirleri karşılaştırma, kavramları yeni durumlara uygulama ve hangi argümanların en güçlü olduğunu belirleme gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yeni yöntemlerin kullanılması gerekmektedir.

## 7.5. Siyaset Bilimi Derslerinde Eleştirel Düşünme Öğretimi İçin Stratejiler

Eleştirel düşünme becerilerini öğretimine başlayan bir dersi çeşitli biçimde tasarlama ve tertipleme olanağı vardır. Ders tasarlanırken eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir ünite belirlenmeli ve bu ünite kapsamında eleştirel düşünme becerileri kazandırmanın yolları aranmalıdır. Ayrıca bunlar yapılırken eleştirel düşünme becerileri konu alanı bilgisi ile bütünleştirilerek sunulmalıdır. Bu kapsamda bir diğer faaliyet ise sayılan durumların birlikte kullanmasıdır (Doğanay, 2010).

Siyaset bilimciler özellikle eğitim bilimleri disiplinlerinden ulaşılan bulguları değerli görerek bireyin kendi düşüncelerine, ön yargılarına ve günlük yüzeysel düşünme alışkanlıklarına bağlı kalmadan teorik ve görgül yaşantıları işaret eden öğretim yöntemlerini kullanmaya başlamıştır. Bu noktada, özellikle Marks'ın (2008) ve Oros'un (2007) çalışması ve önerileri Siyaset Bilimi öğrencilerine eleştirel düşünmenin kazanmasına yönelik oldukça değerli görüldüğü için bu tez çalışmasında içerik analizi için doküman kabul edilmiş ve ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Siyaset Bilimi dışındaki diğer sosyal bilim disiplinleri, gerçek dünya örneklerinden ziyade varsayımsal durumları kullanarak öğrencilerin kişisel görüşlerini sınıf tartışmalarına enjekte etme olasılıklarını azaltmada daha iyi bir iş çıkarıyor gibi görünmektedir. Örneğin, Amerikan Siyaseti ve Hükümet derslerinde, çıkar grubu siyaseti tartışmalarında, National Rifle Association veya National Organization for Woman gibi tartışmalı çıkar gruplarını - öğrencilerin hakkında çok güçlü fikirlere sahip olma olasılığı yüksek olan gruplar- kullanmak yerine çıkar grubu siyaseti, National Association of Widget Manufacturers veya American Association for Economic Prosperity gibi varsayımsal kuruluşlarla öğretilir. Çıkar grubu siyasetinin aynı ilkeleri, gerçek hayattaki çıkar gruplarının incelemelerinde olduğu gibi incelenebilir (Marks, 2008). Bu durumda öğrenciler, örnekler varsayımsal olduğu için kişisel düşüncelerine çok fazla başvurmayacaktır. Varsayımlar, siyasetin kurgulanmış açıklamalarını da içerebilir.

Yapılandırılmış sınıf tartışmalarında (YST), öğrenci ekipleri önceden hazırlık yapılan bir konuyu sınıfta tartışır. YST'ler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini için kullanılacak etkili bir öğretim tekniğidir. Öğretim elemanının sınıf tartışmasına hâkim olan birkaç öğrencinin ötesinde üretken bir derse katılımı teşvik etmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu tür yapılandırılmış tartışmalar, öğretmenlerin genellikle bir tartışma aracı olarak kullandıkları daha gündelik tartışmalardan birkaç önemli açıdan farklıdır. Birincisi, ders tasarımına entegre edilir ve dersin başında öğrenmenin ve siyaseti anlamının temel bir

bileşeni olarak sunulmaktadır. İkincisi, eleştirel düşünme becerileri, çoklu tartışma görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanmasının bir bileşeni olarak açıkça öğretilmektedir. YST'ler, öğrencilere çok sayıda siyasi görüş ve diğer öğrencilerin çalışmalarını aktif olarak eleştirme şansı sunmaktadır. Bu nedenle, YST'ler hem katılımı hem de aktif öğrenmeyi teşvik ederek bilginin zihinde daha uzun süre kalmasına ve öğrencilerin gelecekteki etkileşimlerinde ders kavramlarını kullanma konusunda daha donanımlı hale gelmelerini sağlamaktadır. Öğrenci ekiplerinin sınıf dışında hazırlanan bir soruyu tartıştıkları yapılandırılmış sınıf tartışmaları (YST), birçok Siyaset Bilimi eğitmeninin öğrencileriyle başarmaya çalıştığı, her sınıfta bulunan “olağan şüphelilerin” ötesinde derse katılım, siyasi meseleler üzerine eleştirel düşünme ve analiz yapma gibi iki hedefi geliştirmeye yardımcı olabilir (Oros, 2007).

Siyaset felsefesinden karşılaştırmalı hükümete ve kamu politikası analizine kadar disiplin boyunca geniş bir yelpazede teori ve uygulamalarını kapsayan bir disiplin olan siyaset eğitiminde, öğrencilerin kişisel siyasi görüşlerine başvurmalarını azaltmak adına öğrencilerin genel olarak sosyal bilimlerin disiplin araçlarına ve özel olarak Siyaset Bilimine odaklanmaları sağlanabilir. Dahası, Siyaset Bilimi alanı, siyasetin konusu kadar belirli araştırma araçlarıyla da ilgili olduğu için öğrenciler ancak bu gerçeğin farkına vararak aydınlanabilir (Marks, 2008). Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrencileri partizan gibi davranmak yerine sosyal bilimciler olarak düşünmeye teşvik etmek için de önemlidir.

Siyaset Bilimi öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların alan yazında da görüldüğü gibi Siyaset Bilimi disiplininde öğrencilere eleştirel düşünmenin kazandırılmasına yönelik öğrenme ortamlarının hazırlanabilmesi için önerilen stratejiler bulunmakla birlikte yeterli genellemeye ulaşabilmek için kanıtlar istenen düzeyde değildir. Bu eksikliğin çok farklı nedenleri olabilir ancak bu olumsuz tabloyu iyileştirmek adına daha fazla bilimsel araştırma yapılarak yayımlanabilir. Yapılacak bu çalışmalardan elde edilecek bulgular disipline belli ölçüde katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte eğitim bilimleri alan yazından daha farklı öğretim yöntemleri ödünç alınarak eleştirel düşünmenin kazandırılmasına yönelik katkı sağlanabilir. Bu bağlamda içerik analizi yapılan eleştirel düşünme çalışmalarından elde edilen bulgular ve ilgili araştırmaları ayrıntılı bir şekilde ele almak gelecekte yürütülecek araştırmalara çerçeve sağlayabilecektir.

## 7.6. Bulgular ve İlgili Araştırmalar

Araştırma Siyaset Bilimi Eğitimi'nde eleştirel düşünmeyi temel alan çalışmalar aşağıda yer alan tabloda yazar, yayın adı, yayın tarihi ve yayın yeri açısından gösterilmiştir. Devamında çalışmaların içerik analiz ile analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve son olarak ise çalışmalar hakkında kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Eleştirel Düşünmeyi Temel Alan Çalışmalar

Yazar/ Yazarlar	Yayın Adı	Yıl	Yayın Türü	Yayın Yeri
Olsen, J. ve Statham, A	Critical Thinking in Political Science: Evidence from the Introductory Comparative Politics Course	2005	Makale	Journal Of Political Science Education
Marks, M. P.	Fostering Scholarly Discussion and Critical Thinking in the Political Science Classroom	2008	Makale	Journal Of Political Science Education
Franklin, D., Weinberg, J. ve Reifler	Teaching writing and critical thinking in large political science classes	2014	Makale	Journal Of Political Science Education
Mulcare, D.M. ve Shwedel, A.	Transforming Bloom's taxonomy into classroom practice: a practical yet comprehensive approach to promote critical reading and student participation"	2017	Makale	Journal Of Political Science Education
Grussendorf, J. ve Rogol, N.C.	Reflections on Critical Thinking: Lessons from a Quasi-Experimental Study	2018	Makale	Journal Of Political Science Education
Phillips, J.L.	Making Assignments Count: The Quest for Critical Thinking in Undergraduate Political Theory Essays	2019	Makale	Journal Of Political Science Education
Berdahl, L., Hoessler, C., Mulhall, S. ve Matheson, K.	Teaching Critical Thinking in Political Science: A Case Study	2020	Makale	Journal Of Political Science Education

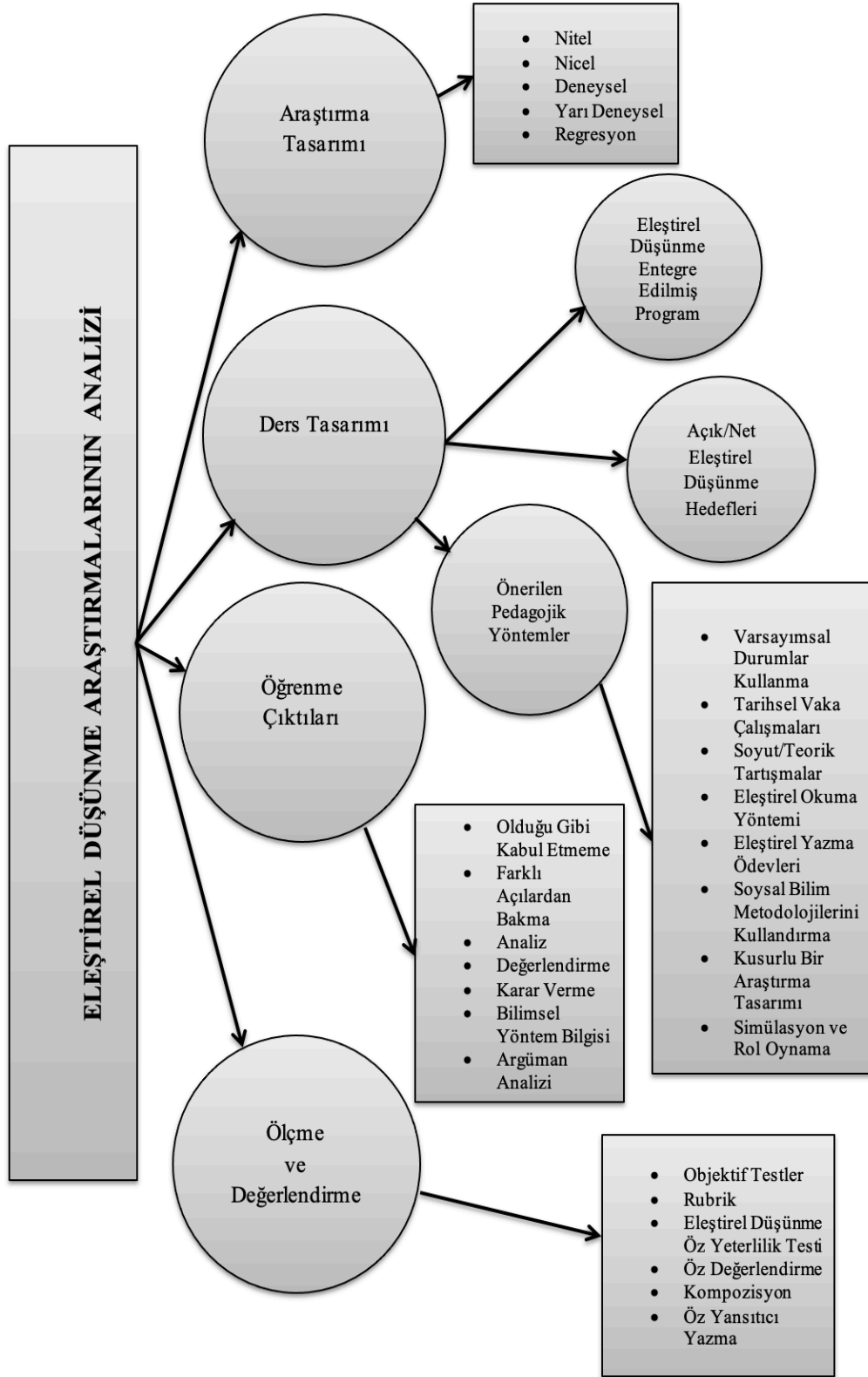
Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini özel olarak inceleyen makalelerin yayımlandığı "*Political Science and Politics (PS)*", "*International Studies Perspectives (ISP)*", "*American Political Science Association (APSA)*" ve "*Journal of Political Science Education (JPSE)*" dergileri başlıca veri kaynakları olarak tercih edilmiştir. Bunun yanında gerekli hallerde sayılan kaynaklar haricinde Siyaset Bilimi eğitiminde aktif öğrenme tekniklerini konu alan diğer dergiler de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu veri

kaynaklarında eleştirel düşünmeyi temel alan çalışmalar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde eleştirel düşünmeyi temel alan çalışmaların tamamının “*Journal of Political Science Education*” dergisinde yayınlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tablo incelendiğinde eleştirel düşünmeyi temel alan araştırmaların 2005 yılı ile 2020 yılları arasında yayınlandığı görülmekte olup, son 10 yılda yayınlanan eleştirel düşünmeyi temel alan araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünmeyi temel alan yayın sayısının azlığı (7makale) eleştirel düşünmenin Siyaset Bilimi Eğitimi alan yazının da araştırmacılar tarafından öneminin tam olarak anlaşılamadığı şeklinde değerlendirilebileceği gibi bu konuda farkındalığın ve ilginin düşük olmasından kaynaklandığı da ileri sürülebilir. Belirtilen durumlar eleştirel düşünme alan yazınında diğer aktif öğrenme tekniklerinde olduğu gibi önemli bir eksikliğin olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir.

Yukarıda eleştirel düşünme becerisinin temel alındığı çalışmaların künyesi yer almaktadır. Aşağıda Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve eleştirel düşünme becerisinin anahtar kavramları kod kabul edilerek, eleştirel düşünme becerisini temel alan araştırmaların içerik analizi sonucunda gerektiğinde alt temalar gerektiğinde üst temalar oluşturularak elde edilen bulguların şekilsel gösterimi mevcuttur.

Şekil 13'ten de anlaşılacağı üzere Siyaset Bilimi üzerine eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dayalı ders tasarımında açık / net bir şekilde eleştirel düşünme becerisi hedeflerinin belirlenmesi, eleştirel düşünme becerisinin dersin öğretim programına entegre edilmesi ve eleştirel düşünmenin kazandırılması için gerekli görülen pedagojik yöntemler üzerinde durulmuştur. Bu araştırmalarda, bir argümanı olduğu gibi kabul etmeme, argüman analizi, farklı açılardan bakma, değerlendirme, karar verme ve bilimsel yöntem bilgisi hedeflenen öğrenme çıktıları olarak belirlenmiştir. Objektif testler, rubrikler, eleştirel düşünme öz yeterlilik testi, öz değerlendirme, kompozisyon ve öz yansıtıcı yazma araştırmalarının incelenen araştırmalarda ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı saptanmıştır.

Çalışma kapsamında; Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimlerinin anahtar kavramları ve Eleştirel Düşünme Becerileri kod varsayılarak üretilen alt ve üst temalardan oluşan bu bulguların elde edildiği ve içerik analizi yapılan Eleştirel Düşünme çalışmaları ve bu çalışmaların kullandıkları araştırma modelleri, kurs/program tasarımları, çalışmaların yürütülme aşamaları ve çalışma sonuçları ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 13.** Siyaset Bilimi Eğitimi'nde Eleştirel Düşünme Çalışmalarının İçerik Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Olsen ve Statham (2005), “*Critical Thinking in Political Science: Evidence from the Introductory Comparative Politics Course*” adlı çalışmalarında Karşılaştırmalı Siyasete Giriş dersinde, yedi ülkeyi kendi “iç dünyaları” bağlamında incelemiştir. Ders kitapları olarak John McCormick’in *Comparative Politics in Transition* yanı sıra, araştırmaya dâhil edilen bir veri seti ile sosyal bilim yöntemlerinin mantığını ve yapısını tanıtan bir ders / çalışma kitabı (Michael K. LeRoy’un *Comparative Politics: Using MicroCase Explorit* kitabı) seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından, öğrencilerin dersin içerikle ilgili belirli öğrenme hedeflerini ne kadar etkili bir şekilde ulaştığını ölçebilecek ödevlerin tasarlanmasına ve sınıfta eleştirel düşünmenin olup olmadığının değerlendirilmesine özen gösterilmiştir.

Olsen ve Statham (2005) çalışmalarında, tasarladıkları dersin için iki temel gereksinim belirlemiştir. Birincisi, öğrencilerin, çeşitli konulara yönelik soruları yanıtlayabilmeleri için bir veri kümesi kullanmalarını isteyen Explorit çalışma kitabından bir dizi ödevi tamamlamaları gerekmiştir. Örneğin, bir ülkeyi zengin, diğerini fakir yapan şeyin ne olduğu sorusuna cevap vermeye çalışırken öğrencilerin, metinde ana hatları verilen bu durumu açıklayabilecek çeşitli hipotezleri test etmeleri, veri setindeki nicel kanıtları analiz etmeleri ve ardından bu testlerin sonuçlarını yorumlamaları gerekmiştir. Araştırmacılar ev ödevlerini, öğrencilerin yalnızca okuyarak temel ders içeriğini anlamasını sağlamak için değil aynı zamanda öğrencilere sonraki sınavlarla değerlendirilecek olan sosyal bilimler becerilerine yönelik aktif uygulama yapabilmelerini sağlamak için seçmiştir. İkincisi, dönem boyunca her biri aşamalı olarak daha fazla ağırlıklandırılmış üç sınav uygulanmıştır (1. sınav, genel notun %10’unu; 2. sınav, genel notun %20’sini temsil etmiştir). Sınavlar, olgulara dayalı çoktan seçmeli sorulardan (örneğin, *Birleşik Krallık, Avam Kamarası seçimlerinde hangi tip seçim sistemi kullanılıyor?*), bir kompozisyon sorusu ve evde cevaplanacak bir sorudan oluşmuştur. Ayrıca, öğrencilerden kısa ancak teorik ve kavramsal olarak yoğun birkaç Siyaset Bilimi makalesi okumaları da istenmiştir. Öğrenciler, bu makaleleri okuduktan sonra, sınavların kompozisyon yazma bölümü için kullanacakları bir özet yazmıştır.

Olsen ve Statham’ın (2005) çalışmasında, resmi öğrenci notları; Explorit ödevlerini, sınavları ve öğrencilerin kısa özetlerdeki performansını yansıtsa da araştırma projesinin amaçları doğrultusunda yalnızca kompozisyonlar ve evde cevaplanacak sınav soruları analiz edilmiştir. Hem sınıf içi makaleler hem de sınavların evde cevaplanacak kısımları, dönem(ler) boyunca aynı formatı izlenmiştir. Evde cevaplanacak soru, özel bir araştırma sorusunu doğurmuştur -*Komünizm sonrası ülkelerde bireylerin yaşı ile eski komünist rejime yönelik tutumlar arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz ve eğer öyleyse, nedir?*- ve sonra

öğrencilerden soru üzerine bir hipotez oluşturmaları, hipotezin terimlerini işlevsel hale getirmeleri (Explorit veri setinin kısıtlamaları dahilinde), hipotezlerini test etmeleri (yine Explorit yazılımını kullanarak), bulguları yorumlamaları ve bu bulgular için makul açıklamalar sağlamaları istenmiştir. Bu nedenle, sınavın evde cevaplanacak kısmı, Explorit ev ödevlerinden farklı olarak öğrencilerin sosyal bilimler yöntemlerini kullanma açısından çok daha fazla beceri gerektirmiştir. Çünkü öğrenciler sadece verileri manipüle etmekle kalmayıp hem bir hipotezin formülasyonunda hem de bu hipotezin test edilmesinde verileri kullanmış ve yorumlamıştır. Kompozisyon sorusu, daha önce atanmış bir makalenin ana noktalarını gözden geçirmelerini, makaleyi eleştirmelerini (ampirik kanıtları, güçlü ve zayıf kavramsal bakış açılarını, mantığını) ve bulgularını, yeni bir vakaya (*yeni Irak için en iyi rejim nedir - parlamenter, başkanlık veya bir melez- ve neden?*) uygulamalarını hatta test etmelerini öğrencilerden istemiştir.

Olsen ve Statham'ın (2005) çalışması, eleştirel düşüncenin Karşılaştırmalı Siyasete Giriş dersinde teşvik edilebileceğini ve aynı zamanda etkili bir şekilde değerlendirilebileceğini göstermiştir. Öğrencilere temel sosyal bilim metodolojisini tanıtarak öğrendikleri düşünme becerilerini siyaset dünyasının gerçek sorunlara uygulama fırsatı vermenin, Karşılaştırmalı Siyasete Giriş dersinde eleştirel düşünmeyi teşvik etmenin en güçlü yollarından biri olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, Karşılaştırmalı Siyasete Giriş dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiğine ve eleştirel düşünme becerilerini üst sınıf Siyaset Bilimi derslerine ve sonraki akademik deneyimlerine aktarabileceklerine inanmıştır.

Phillips (2019), "*Making Assignments Count: The Quest for Critical Thinking in Undergraduate Political Theory Essays*" adlı çalışmasıyla, 451 makaleden ve Siyaset Teorisi dersinde toplanan verilerden yararlanarak Siyaset Teorisi dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirme stratejileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, Washington Eyalet Üniversitesi eleştirel düşünme rubriğinin değiştirilmiş bir versiyonunu kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyini belirlemiştir. Eleştirel düşünme rubriğinde yer alan *tanımlama ve odaklanma puanı*, bir öğrencinin sorulan soruyu ne kadar iyi kavramsallaştırdığını değerlendirmiştir. *Yorumlama puanı*, öğrencilerin bu makalelerdeki kaynaklarını ne kadar etkili yorumladıklarına yönelik olmuştur. *Kanıt puanı*, tezi desteklemek için uygun kaynakların, olguların ve normatif ilkelerin sıralanıp sıralanmadığını ölçmüştür. *İtirazlar puanı*, bir öğrencinin alternatif bakış açıları tarafından ortaya atılan argümanları ne kadar iyi anladığını ve bunlara ne kadar iyi yanıt verdiğini ortaya koymuştur. *Tez puanı*, sunulan

argümanın mantıksal tutarlılığını değerlendirmiştir. Son olarak, *sonuç puanı*, sunulan argümanın (kamu politikası, politik teori vb. için) önemini ve çıkarımlarını değerlendirme yeteneğini ölçmüştür.

Phillips'in (2019) çalışmasında kullandığı eleştirel inceleme kompozisyonları ve eleştirel düşünme alıştırmaları genel eleştirel düşünme becerilerini geliştirme girişiminin alana özgü muadilleri olarak öne çıkmıştır. Eleştirel inceleme kompozisyonları için her öğrenci, o dönem bir sınıf arkadaşı tarafından yazılan isimsiz bir makale almış ve onun güçlü ve zayıf yönlerini özetleyen bir inceleme yazısı yazmakla görevlendirilmiştir. Araştırmacı bu çalışmada kullandığı eleştirel düşünme alıştırmalarını, öğrencilerin mantıksal olarak analiz etmeleri gereken ahlaki ve politik karar vermeyi betimleyen bir dizi senaryoyu içermektedir.

Phillips (2019) çalışmasında, politik teoriye giriş dersinden dokuz dönemlik verileri incelemek için çoklu regresyon analizini kullanmıştır. Bu regresyon analizinin özellikle üç sonucu kayda değerdir: (1) Bir ödevin riski (genel ortalamadaki ağırlığı) azaldıkça öğrencilerin eleştirel düşünme puanları da düşmüştür, (2) Ders ödevlerinin sayısı arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme puanları da düşmüştür, (3) Hazırlık alıştırmaları önemli olduğunda teoriye özgü eleştirel düşünme alıştırmaları genel eleştirel düşünme alıştırmalarından daha iyi performans göstermiştir. Bununla birlikte, çalışmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, öğrencilerin eleştirel düşünme çabalarını, her ödevin riskine göre ayarlıyor görünmesidir.

Grussendorf ve Rogol (2018) "*Reflections on Critical Thinking: Lessons from a Quasi-Experimental Study*" adlı çalışmalarını belirli bir öğretim programının eleştirel düşünme üzerindeki etkisini değerlendiren bir yarı deneysel modelde tasarlamıştır. Bu çalışmada, ABD Dış Politika dersinin iki bölümünde bir eleştirel düşünme öğretim programı kullanılmıştır. Her iki sınıfa da dış politika içeriğinin açık bir eleştirel düşünme odaklı bağlam içinde sağlandığı, aynı eleştirel düşünme öğretim programıyla öğretim yapılmıştır. İncelenen bu araştırmada; bir argümanı tespit etme, kanıtları belirleme ve bulguları alandaki diğer argümanlarla ilişkilendirme noktasında akademik metinlerle etkileşime girip giremeyeceğini değerlendirmek için altı maddelik bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Yazarlar, ön/son testler (iki yazma ödevi, biri dönemin 3. haftasında ve diğeri dönem sonunda final sınavı şeklinde) aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin veriler toplamıştır. Her iki test de aynı puanlama anahtarına göre puanlanmıştır. Ön test, öğrencilerden bir akademik makale hakkındaki altı soruyu yanıtlamalarını isterken son teste tabi olan

öğrencilerin, sınıfta işlenen belirli okumalara yönelik kısa bir fikir parçasını tartışan bir kompozisyon yazmaları gerekmiştir.

Grussendorf ve Rogol (2018), araştırma için öğrencilerin giderek daha karmaşık durumlara belirli alışkanlıkları uygulamalarına yardımcı olmak için tasarlanmış bir öğretim programı kullanmıştır. Grussendorf ve Rogol'un (2018) araştırmasının uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir: Ders formatı ağırlıklı olarak düz anlatım yöntemine dayanmıştır. Genel programa birkaç etkileşimli sınıf oturumu yerleştirilmiştir. Genel olarak öğretim programı; eleştirel düşünmeyi modelleyerek iş birliğine ve bireysel çalışmaya dayandırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için "yapı iskelesi" yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrenciler, dönem boyunca, birbirlerini aşamalı olarak geliştiren ve zor metinlerle meşgul olma becerilerini iyileştirmelerini gerektiren bir dizi yazma ödevi tamamlamıştır. Bu ödevler, düşük riskli ödevlerle birleştirilmiştir. Düşük riskli bir ev ödevi, öncelikle, öğrencilerin metne özgü bir dizi soruya yanıt göndermelerini gerektirmiştir. Öğrencilerin küçük gruplar oluşturmasını sağlamış ve öğrenciler, metne özgü farklı bir dizi soruyu yanıtlayabilmek için neredeyse tüm bir ders döneminin her anında ev ödevine göre metinle daha derin bir şekilde ilgilenmiş ve birbirlerinden öğrenmiştir. Öğrenciler, dönem boyunca, düşük riskli bireysel okuma ödevlerini ve ardından sınıfta etkileşimli öğrenme fırsatlarını tamamlamıştır. Her ödev farklı okumalara dayandırılmış ancak ödevlerin tamamı öğrencilerin karmaşık bir argümanı belirleme ve bir yazarın argümanı açıklamak için hangi kanıtı kullandığını açıklamalarını gerektirmiştir. En az iki farklı okumayı tamamladıktan sonra, sınıf tartışmaları, önceki ödevlerden okumaları birbirleriyle ilişkilendirmeden ilerlemiştir. Bu, öğrencilerin, okumaları birbirlerine karşı değerlendirme alıştırmaları yapmalarına olanak tanımış ve onları daha yüksek riskli bir ödevde bu karşılaştırmaları bireysel olarak yapmaya hazırlamıştır. Kompozisyon sınavında öğrencilere kısa bir fikir sunularak daha önce tartışılan makalelerde öne sürülen argümanlara karşı tartışmaları istenmiştir. Bu alıştırma, öğrencilerin bir yandan bilgiyi hatırlamalarını diğer yandan da derste okunan makalelerin argümanlarına karşı olan argümanları değerlendirmelerini gerektirmiştir. Bu ödev dizisi, organize bir grup projesinin eklenmesiyle dönemin ikinci yarısında da başka bir kompozisyon sınavı ile tekrarlanmıştır. Bu özel grup projesi, sınıf dışında daha sürdürülebilir bir grup iş birliği düzeyi gerektirmiştir. Grubun genel amacı, sınıfa bir makalenin argümanını sunmak ve onun dış politika anlayışımıza ne kattığını şeklinde belirtilmiştir. Grup projesi iki aşamada ilerlemiştir. Gruplar öncelikle makalenin argümanı için görsel bir genel bakış hazırlamış ve bu bilgiler hakkında geri bildirim aldıktan

sonra argümanı sınıfa ve grubun değerlendirmesini sunmuştur. Grussendorf ve Rogol (2018), bu çalışmada, etkileşimli ve yapı iskelesi yaklaşımına dayalı eleştirel düşünme öğretim programının, ön testte ortalamanın altında puan alan öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı eleştirel düşünme artışları sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışma, eleştirel düşünmede erken sıçramaların bir dönem içinde gerçekleştirilebileceğini de göstermiştir.

Marks (2008) tarafından yürütülen “*Fostering Scholarly Discussion and Critical Thinking in the Political Science Classroom*” adlı çalışmada kanıtlar, Uluslararası Çatışma alanının ortak konusunu ele alan iki dersin karşılaştırmasından elde edilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir: Çalışmada kullanılan Uluslararası Güvenlik ve İş Birliği öğretim programı, öğrencilerin derste ele alınan konuya nasıl yaklaşması gerektiğine dair standart bir beklenti dizisini ortaya koymuştur. Bu derste incelenen güvenlik ve iş birliği teorileri ve kavramları arasında; çatışmanın klasik kavramları, caydırıcılık, oyun teorisi, uluslararası rejimler, feminist bakış açıları ve inşacı yaklaşım yer almıştır. Bu dersteki sınıf tartışmaları, öğrencilerin, rakip çatışma ve iş birliği kuramlarının göreceli ikna edebilirliğini değerlendirebilmeleri için ders okumalarının incelemesini gerektirmiştir. Sınıf oturumları, öğrencilere güvenlik ve iş birliği teorilerini deneysel vaka çalışmalarına uygulama fırsatları da sağlamıştır. Derste kullanılan öğretim stratejileri arasında; tarihsel vaka çalışmalarını tartışmak, rakip teorik perspektifleri analiz etmek ve bir Mahkûmun İkilemi alıştırması ve genişletilmiş bir savaş oyunu simülasyonunu içeren bir oyun teorisi ve rol yapma egzersizleri yer almıştır. Buna karşılık, Savaş ve Alternatifleri dersi, öğrencileri karşıt konular olan savaş ve barışı tartıştırmıştır. Savaş ve Alternatifleri sınıfında, öğretmen bir otoriteden çok bir kolaylaştırıcı rolünü üstlenmiştir. Dersin disiplinlerarası doğasına uygun olarak görünüşte konuyla ilgili ufuk açıcı metinlere dayandırılmış olsa da Savaş ve Alternatifleri dersine, öğrencileri güncel tartışmalara dâhil etmek hedefi de eklenmiştir. Öğrenciler, bu derse, disiplin yöntemlerini vurgulayan geleneksel sınıflarla aynı bilimsel titizlikle yaklaşmadıkları için mazur görülmüştür. Ders öğretim programında belirttiği gibi dönem boyunca okunacak ve tartışılacak metinler; ulusların nasıl savaşmaya karar verdikleri, hangi silahları kullanacakları, savaşın uluslar ve bireyler üzerindeki etkisi ve savaşa alternatif olup olmadığı konusunda kışkırtıcı sorular doğurmuştur. Ayrıca metinler, kişisel ve ulusal tarihteki savaşların nasıl hatırlandığını ve nasıl yeniden inşa edildiğini incelemeleri için öğrencileri zorlamıştır. Savaş ve Alternatifleri bölümünde, öğrenciler, savaşı tartışmalı bir konu ve çözülmesi gereken bir sorun olarak ele almaları için teşvik edilmiştir. Başka bir deyişle öğretim programı, öğrencileri savaş konusu üzerinde tartışmaya teşvik etmiştir.

Marks'ın (2008) çalışmasında, öğretim elemanı, öğrencilere verdikleri yazma ödevlerinin niteliği konusunda takdir yetkisine sahiptir ve öğrencilerin taraf tutmasını veya bir pozisyon kâğıdı yazmasını gerektiren ödevleri seçmiştir. Buna ek olarak, Savaş ve Alternatifleri dersinde, öğrencilerden savaştaki deneyimleri hakkında bir tanıdıkla röportaj yaptıkları bir yazma ödevini tamamlamaları ve ardından kişisel bir yansıma yazmaları istenmiştir. Sonuç olarak, Uluslararası Güvenlik ve İş birliği dersi, etkili öğrenmeyi teşvik eden bilimsel araştırma tarzlarının türlerini vurgulamıştır. Savaş ve Alternatifleri dersi ise, akademik araştırmanın yanı sıra öğrencileri daha açık bir diyaloga ve tartışmaya dâhil etmek amacıyla aynı çatışma ve uyum konularının çoğunu ele almıştır. Her iki derse yönelik öğrenci değerlendirmelerinin çoğu, farklı derecelerde katılıyorum veya katılmıyorum şeklinde yanıtları işaretlemelerini isteyen kapalı uçlu ifadelerle verdikleri yanıtların yanı sıra, dersle ilgili açık uçlu soruları yanıtlamak için zaman ayıran öğrenciler, öğretici yorumlarla cevap vermiştir. Bu iki dersin karşılaştırılması yalnızca küçük bir örnekleme temsil etse de eleştirel düşünmeyi ve analitik becerileri teşvik eden sınıf stratejilerinin kişisel fikirlerin ortaya dökülmesi üzerinde yararları olduğu saptanmıştır. Marks'ın (2008) yukarıda uygulama ayrıntıları açıklanan bu çalışmasında, öğrenci değerlendirmeleri, öğrencilerin kişisel fikirlerini açıklamasını teşvik eden bir sınıf ortamının, analitik sorgulama, eleştirel düşünme ve yönlendirilmiş tartışmayı vurgulayan bir sınıf ortamından daha az öğrenme ve daha fazla hayal kırıklığı yarattığını göstermiştir.

Franklin, Weinberg ve Reifler (2014), "*Teaching writing and critical thinking in large political science classes*" adlı çalışmaları için Amerikan Ulusal Hükümetine ve Devlet Politikasına Giriş dersinin üç kalabalık bölümünü üç farklı test tekniği kullanarak işlemiştir. Her ders, iki ara sınav ve kapsamlı bir final sınavı ile düz anlatım formatında işlenmiştir. Final sınavı her üç bölüm için ortak bir kompozisyon sorusunu içermiştir. Ara sınavlar bölümler arasında farklılık göstermiştir. Sabah sınıfındaki öğrenciler, yalnızca çoktan seçmeli bir test kullanılarak test edilmiştir. Öğleden sonra sınıfı, çoktan seçmeli ve standart (tam) kompozisyon sınavı kombinasyonu kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğlen sınıftaki öğrenciler ise çoktan seçmeli ve "iskelet/taslak kompozisyon" ödevi kombinasyonu kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada yürütülen deneyin temel amacı; büyük bölümlü bir sınıfta eleştirel düşünme ve yazma becerilerini kazandırmanın bir yolu olarak *iskelet kompozisyon*<sup>4</sup> ödevinin etkinliğini test etmek şeklinde belirlenmiştir.

---

<sup>4</sup> İskelet kompozisyon ödevinin ayrıntıları için bkz. Bob, 2001.

Franklin ve Weinberg ve Reifler (2014), “iskelet kompozisyonlar, daha verimli ve daha az zaman alan ödevlerdir ve kalabalık sınıflarda, bu avantajlar eğitmenler için kullanışlıdır” iddiasını test etmek ve çoktan seçmeli testin performansını klasik kompozisyon sınavıyla karşılaştırmak (öğrencilerden dersin geniş temalarını kıyaslamalarını ve karşılaştırmalarını istemek) için şu protokolü uygulamıştır: Dönem bitiminden kısa bir süre önce, her üç bölüme de aynı ders için final sınavına hazırlık olarak bir kompozisyon yazma konusunda eğitim verilmiştir. Bu eğitim, daha önce sadece çoktan seçmeli sorularla test edilen gruba, final kompozisyonunu yazabilmeleri için hazırlık sağlamıştır.

Franklin ve Weinberg ve Reifler’in (2014) uygulamasında her üç bölüme de final sınavı için aynı kompozisyon sorusundan ve aynı 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test verilmiştir. Testler, kısmen eğitmen tarafından hazırlanan derse özel bir değerlendirme listesine göre ve kısmen de Association of American Colleges and Universities Inquiry and Analysis Value’dan uyarlanan bir rubrik ile puanlanmıştır. Her test, iki farklı öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. İkinci grup, bu eğitimin yanı sıra kılavuzsuz final kompozisyonunu yazmadan önce iskelet kompozisyonları, son grup ise ders süresince final kompozisyonuna benzer kompozisyonlar yazmıştır.

Franklin ve Weinberg ve Reifler’in (2014) çalışmasında, öğrenciler genellikle bir hipotez ortaya koymada ve hipotezi desteklemek için olgusal bilgileri uygulamada iyi bir iş çıkarırken, bağlantı kurma, belirtilen konularının sonuçlarını anlama ve karşı argümanları tahmin etme becerilerinde düşük performans göstermiştir. İskelet kompozisyon grubu hemen hemen her kategoride önemli ölçüde düşük performans göstermiştir. Genel olarak, çoktan seçmeli sınıf ve kompozisyon sınıfının performansları oldukça benzer olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kompozisyon sınıfı, test edilebilir hipotezler üretmede yetersiz performans göstermiştir. Fakat, her iki test türünün de sınıfın öğrenme hedeflerine bağlı olarak güçlü ve zayıf yönleri vardır. Sonuç olarak, iki test tekniğinin bir karışımını kullanmak iyi bir yaklaşım olabilir.

Berdahl, Hoessler, Mulhall ve Matheson (2020), “*Teaching Critical Thinking in Political Science: A Case Study*” adlı çalışmalarında Siyaset Bilimi içindeki eleştirel düşünme eğitiminin küçük ama genişleyen vaka çalışmaları alanyazınına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Çalışmada; Siyaset Bilimi’nde, hem eleştirel düşünmeyi programla entegre sürecini hem de öğrencilerin eleştirel düşünme ve öz-yeterlik değerlendirmelerinin sonuçlarını açıklayan bir dönemlik vaka çalışması detaylandırılmıştır. Vaka çalışması için 3 saatlik bir ders planlamıştır. İncelenen bu çalışmanın uygulama aşamaları ve ayrıntıları şu şekildedir:

Ders öğretim elemanı tarafından içerik öğretimi üzerine iki adet 50 dakikalık ders yapılmıştır. Bu dersi, ders öğretim elemanı ve kariyer koçu tarafından dersler arasında 10 dakikalık aralarla birlikte işlenen 50 dakikalık bir eleştirel düşünme seansı izlemiştir. Bu zamanlama, eleştirel düşünme alıştırmalarının ilk 2 saatte sunulan ders içeriğinden yararlanmasına olanak sağlamıştır. Her oturum, belirli bir yetkinliğin kariyer koçu tarafından kısa bir sunumu, yetkinliğin nasıl uygulandığı, öğrencilerin bu eleştirel düşünme yetkinliğinin neden kendileri için gerekli olduğu ve bu beceriyi nasıl daha fazla geliştirebilecekleri konusunda kendi kendilerine düşünmelerini sağlayarak başlamıştır. Araştırmacıların bu vaka çalışmasında kullandıkları aktif öğrenme etkinlikleri ve özel yetkinlikler her derste farklı olmuştur. Örneğin, dersin birinde yapılan eleştirel düşünme oturumu, bağlamın ve varsayımların etkisini belirlemiştir. Daha sonra öğrencilere, bir TedTalk izletilerek konuşmacının temel varsayımlarını belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler, küçük gruplar halinde, gözlemledikleri varsayımları, konuşmacının varsayımlarının neden makul veya sorunlu olduğunu ve varsayımlarında bağlamın oynadığı rolü tartışmıştır. Öğrenciler, AACU'nun (Association of American Colleges and Universities) Eleştirel Düşünme DEĞER Rubrik'i kullanarak bağlam ve varsayımları, eleştirel düşünmenin değerini ve bağlamı değerlendirme yeteneklerini nasıl daha da geliştirebileceklerini değerlendirmedeki öz-güvenlerini değerlendirmiş ve yansıtmıştır. Beş eleştirel düşünme yetkinliğinin her biri iki kez uygulanmış ve kariyer koçu, eleştirel düşünme becerilerinin işverenlere nasıl ifade edileceğine dair iki ek oturuma ev sahipliği yapmıştır. Tüm materyaller ders öğrenme yönetim sisteminde öğrencilere sunulmuştur.

Berdahl, Hoessler, Mulhall ve Matheson (2020) tarafından yürütülen çalışmada; ön test anketi, herhangi bir eleştirel düşünme seansından önce birinci ders oturumunda yapılmıştır. Ek olarak, son test, gelecekteki eğitim programlarını ışık tutmak adına oturumlar hakkında geri bildirim sağlamak için sorular yönelmiştir. Değerlendirme için Siyaset Biliminde eleştirel düşünme üzerine öz değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Eğitime katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi göstergelerinde daha yüksek öz-yeterlik ve daha yüksek eleştirel düşünme değerlendirmesi bildirdikleri tespit edilmiştir. Açık eleştirel düşünme eğitiminin değerli olduğu ve temel içerik pekiştirilirken eleştirel düşünme becerisinin kazanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, araştırmacıların vaka çalışması süreci eleştirel düşünme becerileri eğitiminin hem değerini hem de zorluklarını göstermiştir.

Mulcare ve Shwedel (2017), “*Transforming Bloom’s taxonomy into classroom practice: a practical yet comprehensive approach to promote critical reading and student participation*” adlı çalışmalarında, Eleştirel Okuma Konuları yöntemini ve değerlendirmesini sunmuştur. Yazarlar geçmiş tasarım ilkelerini kullanarak öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğrenme hedefleri belirlemiştir. Araştırmacılara göre eleştirel düşünme, öğrencilerin üst düzey metinler üzerinde düşüncelerini, çalışmalarını ve anlamalarını gerektirmektedir. Buradaki amaç, öğrencileri sınıftaki tartışmadan önce okumalarla anlamlı bir şekilde karşılaştırıp üst düzey düşünmeyi kullanan öğrenci sayısını artırmaktır. Araştırmacıların çalışması, bu okumaların öğrencilerin anlayışlarını geliştirip geliştirmediğini test eden sonuçları açıkça ortaya koyamasa da öğrencilerin okuduklarını anladıklarını göstermiştir. Araştırmacılara göre bu bulgular, Eleştirel Okuma Konuları yönteminin, öğrencilerin okumaların en az bir ana temasını eleştirel bir şekilde değerlendirebildiklerini ve bunu yaparken, üst düzey düşünmeyi teşvik eden becerileri geliştirdiğini göstermekte ve Eleştirel Okuma Konuları yöntemi, öğrencilerin ders içeriğinin yazarlığını teşvik etmenin ve kapsamlı tartışmayı kolaylaştırmanın sistematik ve nispeten hızlı bir yolu olarak umut vadetmektedir.

### **7.7. Sonuç ve Öneriler**

Bireylerin eleştirel düşünme becerileri öğrenme-öğretme süreçleri ile zaman içerisinde geliştiğinden (Niu, Behar-Horenstein ve Garvani, 2013) dolayı, öğretmenlerin müdahalelerini sürecin içinde yapmaları ve öğrenci katılımı gerektirecek ders tasarımları eleştirel düşünme becerisi için önemlidir. Bu bağlamda, etkili olabilecek bir model olarak, Siyaset Bilimi lisans programına eleştirel düşünme eğitiminin lisans birinci sınıftan itibaren dâhil edilmesi önerilebilir.

Siyaset Bilimi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması için öncelikle öğrencilerin sosyal bilimler araştırma yöntemleri becerilerini geliştirmenin yolları aranmalıdır. Siyaset bilimcileri dinlemeleri ya da siyaset bilimcilerin yazdıklarını okumaktan ziyade öğrencilerin Siyaset Bilimi pratiği yapma olanağına sahip olmaları önemlidir. Eleştirel düşünme alan yazının içerik analizi bulgularında dikkat çeken genel bir öneri, eleştirel düşünme becerilerini ders materyallerine entegre edilmesine yöneliktir ancak bu stratejilerin hangisinin daha etkili olduğunu görebilmek için yeterince kanıt biriktirilmemiştir. Bununla birlikte Eğitim Bilimleri alan yazınından daha farklı öğretim yöntemlerine başvurmak eleştirel düşünmenin kazandırılmasına yönelik katkı sağlayabilir. Güncel siyasi ortamlarla ilgili

tutkuların dramatize edilme çekiciliğini önlemek adına tarihsel vaka çalışmalarını kullanmak, siyaset bilimcilerin kendi araştırmalarında kullandıkları yöntemleri modelleyebilmelerinde de yararlı olmaktadır. Öğrencilerin, anlatılan her şeyin gerçek olduğuna inanmadan, tarihsel vaka çalışmalarının teori üretimi için nasıl kullanılabileceğini anlamaları öğreticidir ancak öğrencilerin partizan inançlara sahip olmalarını önlemek için belki de en bariz strateji, sınıf tartışmalarında kullanılan güncel olayların sayısını en aza indirmektir (Marks, 2008).

Eleştirel düşünmeyi iyileştirmenin makul bir yolu, eleştirel düşünme ödevlerinin sayısını artırmaya çalışmaktır. Uygulama için yeterlilik gerekiyorsa daha fazla uygulama muhtemelen daha iyi olacaktır. Bu durum, Siyaset Bilimi Eğitimi'nde, "yapı iskelesi" yaklaşımı (Ewell ve Rodgers, 2014; Fitzgerald ve Baird, 2011; Mulcare ve Schwedel, 2017) uygulamalarının kullanılması ile kanıtlanmıştır. Amaca uygun bir ders hem deneyime hem de analitik düşünmeye dayanır. Bir problem çözme disiplini olan Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler, öğrencilerin politika sürecini anlamaları ve aktörlerin davranışlarını eleştirel bir şekilde analiz etmeleri için teorik argümanları ve somut kanıtları kullanacakları fırsatları öğrencilere sunmalıdır.

Ne düşünüleceğine, neye inanılacağına yada ne yapılacağına odaklanan yansıtıcı ve değerlendirici bir düşünme olan eleştirel düşünme, savların doğruluğunu ve argümanları değerlendirme, informal düşünme hatalarını saptama, propaganda etkisini fark etme ve bundan kaçınma, sözde bilim, aldatma, dolandırıcılığın, duyuşsal etkilerin farkına varma, bilişsel önyargıları en aza indirme ve öz farkındalığı yükseltme gibi görevleri yapmaktadır (Gambrell ve Gibbs, 2009; akt. Eğmir, 2018: 23). Eleştirel düşünmenin sayılan özelliklerinin Siyaset Bilimi Eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin ulusal ve uluslararası ölçekte nitelikli bireyler haline gelmelerine yarar sağlayacağı gibi, algı oyunlarının ve yanıltmaların yoğun olduğu siyasi ve uluslararası mecralarda ne yapacağını bilen bireyler haline getirebilir.

Araştırma kapsamında eleştirel düşünmenin ele alındığı bu bölümde incelenen dokümanlardan eleştirel düşünmenin araştırmaya değer bulunduğu yayın ve yayınlara yer veren dergi sayılarının Siyaset Bilimi Eğitimi'nde aktif öğrenme tekniklerinin konu olduğu diğer yayınlardan farklı olarak tek bir dergi ile sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında son yıllarda özellikle de son on yılda Siyaset Bilimi Eğitimi'nde eleştirel düşünmenin temel alındığı çalışmalarla karşılaşılması öğrenme-öğretme süreçleri açısından araştırmacılar tarafından yeterli farkındalığın oluşmaya başladığının bir işareti olarak kabul edilebilir. Ayrıca bu durum eleştirel düşünme becerisinin özelliklerinin günümüz Siyaset Bilimi Eğitimi

alan öğrenciler için öneminin yayın sayısı az olmasına rağmen anlaşılmaya başladığı şeklinde değerlendirilebilir.

Siyaset Bilimi Eğitimi'nde öğretim rolünü üstlenen veya öğretimi planlayanların bu konuda farkındalıklarının gelişmesi ve öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin ne zaman, nerde, hangi araçlarla ve ne şekilde kazandırılacağı üzerine düşünceleri eleştirel düşünme temelinde birçok sınırlılığı gidermede aktif bir rol üstlenebilir. Siyaset Bilimi Eğitimi'nde öğrencilere kazandırılacak eleştirel düşünme becerisi ile öğrenciler görsel, işitsel ve yazılı basın-yayın organlarında veyahut sosyal medya platformlarında maruz kaldıkları bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulayıcı bir tutum ile değerlendirebilirler.

İfade edilen eleştirel düşünme beceri yetkinliklerinin bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında açıklandığı üzere Siyaset Bilimi Eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılması gerek öğrenmenin gerekse öğretimin vizyon ve misyonuna uygun sonuçlara erişimde öğretim elemanlarına, yüksek öğretim kurumlarına ve hayat boyu öğrenme kapsamında birey ve topluma yadsınamayacak veya ihmal edilemeyecek düzeyde önemli katkılar sağlayabilir.

Eleştirel düşünme ile ilgili dokümanlar incelendiğinde tez çalışmasının diğer bölümlerinde açıklandığı gibi yayınlar konusunda yükseköğretim kurumlarında destekleyici bir atmosferin olması gerek öğrencilerle, gerekse öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübesinden yararlanarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılabilirdiği araştırmalar yapılabilir. Böylelikle Siyaset Bilimi Eğitimi'nde eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasına dönük kapsamlı ve derinlemesine verilere ulaşılabilir. Açıklanan durumların gerçekleştirilmesi konusunda farkındalık uyandıran bir lisans Siyaset Bilimi öğretim programının oluşturulması gerek gerek yüksek öğretim kurumlarının gerekse de anayasanın belirttiği yurttaşlık tipinin gereklerine ulaşmada öğreticilere yardımcı olabilir.

## SEKİZİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bugüne kadar hiçbir öğretim modeli, stratejisi, yöntemi ya da tekniği tek başına bütün öğretme-öğrenme sürecini açıklayamamıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının, temel yetersizliğin geleneksel öğretim programında yattığını fark etmeleri ve bu yetersizlikleri gidermek için daha etkileşimli/deneyimsel yöntemler kullanmaları durumunda bu deneyimsel yöntemlerin geleneksel öğretim uygulamalarını etkili bir şekilde destekleyebilir.

Simülasyon üzerine yapılan çalışmalara araştırma desenleri açısından bakıldığında nicel yaklaşımların daha az tercih edildiği görülmektedir. Özellikle deneysel desenlerin çok az kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında daha fazla deneysel desen ya da karma desenlerin kullanılması önerilebilir. Simülasyon tasarımlarının yeterince üzerinde durulduğu dikkate değerdir. Bununla birlikte, incelenen çalışmalarda gerçekliğin modellenmesindeki basitleştirme düzeyi üzerinde çok fazla durulmamıştır. Gerçekliğin modellenirken farklı basitleştirme düzeyleri açısından birden fazla grup üzerinde nicel bir araştırma yürütülebilir. Hedeflenen öğrenme çıktıları incelendiğinde bilişsel düzeyindeki hedeflere yoğunlaşıldığı dikkat çekmektedir. Çok az sayıda çalışmada simülasyonun duyuşsal özelliklerin üzerinde bir etkisinin olup olmadığına dair inceleme yapılmıştır. Ölçme değerlendirme araçları olarak alt düzey davranışları ölçen araçlarla üst düzey davranışları ölçen araçlar aynı çalışmada ya da uygulamada çok fazla tercih edilmemiştir. Bu açıdan bakıldığında ölçme değerlendirme anlayışı olarak karma ölçme araçları kullanılması önerilebilir.

Simülasyonların etkili bir öğrenme-öğretme aracı olduğuna yönelik önemli kanıtlar bulunmaktadır ancak bu kanıtların her öğrenme-öğretme yaşantısında geçerli olacağına dair genelleme yapmak yanlış çıkarımlara neden olabilmektedir. Belki de öğretim elemanları, bir simülasyon kullanıp kullanmadıklarına bakılmaksızın olumlu çıktılara ulaşmaktadır. Bu durum, dersin yalnızca simülasyonla işlenmesiyle ilişkilendirilmemelidir. Dersin yapısı, derste ele alınan konu, öğretim elemanın öğrenme-öğretme süreçleri üzerine yeterlilikleri, öğrencilerin ön öğrenme düzeyleri gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak dersin simülasyon kullanılmadan işlenen kısımlarında da öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkilemeden yüksek puanlar elde edilmesini sağladığına dair varsayımlar bulunmaktadır. Bir dizi olumlu sonuç veren simülasyon taslaklarının/kılavuzlarının ve bilgisayar yazılımlarının geliştirilmesi,

simülasyonların tasarlanmasını geçmişe göre çok daha az zaman alıcı hale getirmesine rağmen bir simülasyonu kullanabilmek için birden fazla ders oturumu bulmanın zorluğu devam etmektedir. Ayrıca simülasyonların uzun süreli etkileri çok fazla üzerinde durulmayan önemli bir sorundur.

Öğrenci öğrenmesinin nesnel olarak nasıl ölçüleceğine ve mevcut ölçümlerin öğrencilerin simülasyon yoluyla kazandıkları becerileri doğru bir biçimde yansıtmadığına yönelik kaygılar hâlâ mevcuttur. Aktif öğretim tekniklerinin, özellikle de simülasyonların artan kullanılabilirliğine ve popülerliğine rağmen birçok öğretim elemanı, muhtemel yüksek maliyetlerden dolayı derslerde simülasyon kullanmaktan kaçınmaktadır. Üst düzey bir simülasyon yürütmek için çok fazla zaman ve emek harcamak yerine düşük yoğunluklu simülasyonlar geliştirebilmeleri için kendi bilimsel araştırmasını kullanmaları, simülasyonları güncel olaylara dayandırmaları ve simülasyon oluşturmak için öğrenci araştırmalarını kullanmaları önerilmektedir. Bu stratejiler simülasyonları kullanmayanlar için bir başlangıç noktası ve kendi simülasyonunu geliştirerek bir sonraki adımı atmak isteyenler için pratik bilgiler sağlayabilir.

Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar, hizmet ederek öğrenme bileşenini kullanan derslerinin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etkisini olduğunu göstermektedir. Hizmet ederek öğrenme yaşantıları her zaman olumlu çıktılar üretmediğinden ve hizmet ederek öğrenme bileşenini geleneksel bir Siyaset Bilimi dersine dahil etmek için gereken ek zaman ve ders revizyonu nedeniyle öğretim elemanlarının çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanarak hizmet ederek öğrenmenin kısa ve uzun vadeli etkilerine dair daha fazla kanıt üretmeleri gerekmektedir. Bir hizmet ederek öğrenme bileşeninin derslere entegre edilmesiyle ilgili çalışmaları göz önüne alarak başkalarının karşılaştığı bazı zorlukları tartışmak bu zorlukların ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Siyaset Bilimi eğitiminde kullanılan hizmet ederek öğrenme yöntemini incelenmesine dayanan bilimsel çalışmalarda araştırma tasarım olarak nitel ve nicel yöntemler kullanılmış ve hizmet ederek öğrenme ders tasarımı topluluk deneyimi hizmet ederek öğrenme deneyimlerini derse entegre edilmesi iş birliği hizmet ederek öğrenme deneyimini süresi ve yansıtıcı oturumlar üzerinde durulmuştur. Özellikle araştırma desenleri olarak nicel yaklaşıma çok az başvurulduğu tespit edilmiştir. Hizmet ederek öğrenme yönteminin doğası gereği bu normal görünebilir. Bununla birlikte yine de nitel yaklaşımlarla beraber nicel yaklaşımlar kullanılarak karma bir desenin tercih edilmesi daha güvenilir ve kapsamlı sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir. Hizmet ederek öğrenme projelerinin tasarlanmasında yansıtıcı

oturumların ne anlama geldiği ve ne gibi bir yansıtıcı oturum düzenlenmesi gerektiği üzerinde çok fazla durulmamıştır. Ayrıca projede geçirilen yaşantının süresi bir deneysel tasarımla etki açısından incelenebilir. Ek olarak projenin bir derse kredilendirilme açısından entegre edilip uygulanmasıyla böyle bir uygulamanın olmadığı bir deneyimin karşılaştırılması da yerinde olacaktır. İnceleyen araştırmalarda yapılan içerik analizi sonucunda öğrenme çıktılarının ortak bir paydada toplanmadığı görülmektedir. Ancak genel olarak etkin vatandaşlığın gerektirdiği beceriler öğrenme çıktıları olarak benimsenmiştir. Hizmet ederek öğrenme yöntemini kullanan araştırmalarda sübjektif değerlendirmelere çok fazla başvuru olduğu da saptanmıştır. Böyle bir tercih yine hizmet ederek öğrenme yönteminin gereği olarak görülebilir. Bununla birlikte objektif ölçme araçlarıyla ölçümlerde yapılarak eklektik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenebilir.

Pozitivist paradigmanın aksine bilginin inşa edildiğini, bu bilgiye sahip olan topluluğun dışında var olmadığını ve bu nedenle çoklu gerçeklerin olduğunu varsayan PDÖ’de, öğretmen “gerçeği” söyleyen bir otorite değil öğrencilerin bilgi birikimini destekleyen bir rehberdir. PDÖ yöntemini tam olarak uygulayabilmek için derslerin baştan sona yeniden tasarlanması gerekmektedir. Uygun problemler oluşturmak/bulmak en belirgin endişe kaynağıdır. Tartışmalı ve belirsiz olan her şey problem olarak seçilebilir. Çünkü açık ve tek “doğru” bir çözümün olmaması PDÖ yaklaşımının başlangıç noktasıdır. Dünyanın karşılaştığı neredeyse tüm problemlere küresel, ulusal ya da yerel düzeyde cevap verebilmek *probleme dayalı disiplinlerarası düşünmeyi* gerektirmektedir. Bu durumda, problemlerin büyük çoğunluğunda sadece tek bir araştırma alanına odaklanma eğilimi gösteren geleneksel lisans ana bilim dalının yapısını değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Siyaset bilimi üzerine yapılan probleme dayalı öğrenme yönteminin içerik analizi sonucunda çalışmaların daha çok nitel yaklaşımları tercih ettiği tespit edilmiştir. Nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma desen de yapılan araştırmaların eksikliği kayda değerdir. Probleme dayalı öğrenme ortamı tasarlanırken takip edilecek aşamalar ve ayrıntılar incelenen araştırmalarda çok fazla ele alınmamıştır. Problem seçimi ve işbirliği üzerinde durulmuş olsa da özellikle işbirliğinin nasıl sağlanacağını dair Eğitim Bilimleri alan yazınından bazı düşünceler ödünç alınabilir. Hedeflenen öğrenme çıktıları olarak üst düzey becerilerin üzerinde yoğunlaşılması tespit edilmiştir. Bununla birlikte probleme dayalı öğrenmenin bu üst düzey becerilerin uzun vadeli kalıcılığı üzerinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Duyuşsal davranışların üzerinde çok fazla durulmadığı tespit edilmiştir. Gelecekteki araştırma tasarımlarında hem bilişsel hem de duygusal becerilerin bir arada

bulunduğu öğrenme çıktılarının üzerinde probleme dayalı öğrenmenin nasıl bir etkisi olduğu incelenabilir. Ölçme araçları olarak da geçerli ve güvenilir olduğu eğitim bilimleri alan yazınında kanıtlanmış olan yaklaşımların belli düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Yine de alternatif ve daha objektif ölçme araçlarına başvurulması ölçümlerin güvenilirliği açısından önemlidir.

Siyaset Bilimi öğretiminde kullanılan ve tez çalışması kapsamında incelenen TYEÖM araştırmaların daha çok nitel tasarımlara dayalı olduğu görülmektedir. Daha önceki yöntemlerde olduğu gibi burada da karma araştırma desenlerinin kullanılması ve sonuçlarının paylaşılması gelecekteki ortam tasarımları için çerçeve sağlayabilir. Ayrıca TYEÖM’ne dayalı ders tasarımlarında sınıf içi ve dışı etkinliklerin tam olarak nasıl tasarlanacağına dair öneriler ve kullanılan tasarımlar yeterli değildir. Bununla birlikte sınıf içi ve dışı etkinliklerin TYEÖM öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin Bloom Taksonomisi ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Fakat araştırmalarda Bloom Taksonomisi yeterince açıklanmamış ve taksonominin hangi basamağı için ne tür etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği üzerinde çok fazla durulmamıştır. Hedeflenen kazanımlar olarak genellikle bağımsız çalışma, grupta çalışma, eleştirel düşünme, tartışma becerisi ve problem çözme gibi üst düzey becerilerden bahsedilirken sınıf dışında kazanılması gereken alt düzey becerilerin Siyaset Bilimi derslerinin içeriğinde ne ifade ettiği açıklanmamıştır. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanılan araçların da etkisi üzerine çalışmalar yetersizdir. Bu açıdan bakıldığında TYEÖM uygulamalarının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin farklı araçlarla ölçülmesi gelecekteki araştırmalar için önerilebilir. İncelenen araştırmalarda Siyaset Bilimi Eğitimi’ni üzerine yapılan TYEÖM çalışmalarında modelin kuramsal çerçevesine dair tutarsızlıklar bulunmaktadır ve bu durum genel olarak yeterince ele alınmamıştır. Alan yazın, TYEÖM’nin tutarsızlıklarını ortaya koyarak TYEÖM’nin öğrenci performansını artırdığına ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna dair çok az kanıt olduğunu göstermektedir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, uygulama örneklerinin artırılması, yaygınlaştırılması ve daha çok araştırmaya konu olması gerekmektedir. Hangi araştırma tasarımlarının ilgili nedensel faktörleri en iyi şekilde belirleyebileceğini ve dolayısıyla güvenilir sonuçları destekleyebileceğini anlamak, bu alanda gelecekteki araştırmaların hedeflerinden biri olmalıdır. TYEÖM ile aktif öğrenme teknikleri entegre edilmiş geleneksel bir ders arasındaki bir karşılaştırma, mevcut öğretim yöntemi manzarası ile uyumlu görünmektedir. Bununla birlikte, geleneksel ve ters çevrilmiş öğretimi karşılaştırmak önemli bilgiler sağlasa da tersine çevrilmiş öğretimin potansiyel etkileri sadece geleneksel yöntemlere karşı test edilmemelidir.

Diğer aktif öğrenme tekniklerine karşı da test edilmelidir. TYEÖM ilk başta eğitim için ekonomik bir öğrenme-öğretme yöntemi olarak görülmesi de teknolojik araçların uzun bir süre kullanılacağı göz önüne alındığında ekonomik bir model olduğu fark edilmektedir.

Siyaset Bilimi öğretiminde bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin ve performanslarının öğrencilere kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda nitel tasarımlara ağırlık verildiği görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı performansları bir yeterlilik olduğu için nitel tasarımların kullanılması uygun görülebilir. Bununla birlikte, bilgi okuryazarlığın yeterlilikleri eğitimi alan ve almayan iki öğrenci grubunun karşılaştırılarak bu eğitimin etkisi üzerine deneysel bir araştırma yapılabilir. Bilgi okuryazarlığı yeterliklerin kazandırılması için genellikle ders tasarımlarının tek oturumluk olarak planlandığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda bu yeterliliklerin öğretim programlarına entegre edilmesi ve bunun bir ders gibi görülerek kredilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığın yeterliliklerinin kredilendirilip kredilendirilmemesi üzerinden bir deneysel araştırma yürütülebilir. İncelenen araştırmalar bilgi okuryazarlığı yeterliliklerini kazandırmaya yönelik öğretim stratejileri önerilmiş olsa da ortak bir stratejinin üzerinde fikir birliğine varılmadığı görülmektedir. Hangi stratejinin daha etkili olacağına dair çok sayıda araştırmanın yapılması kanıtların standartlaşmasına katkı sağlayacaktır. Bilgi okuryazarlığın yeterliliklerinin ölçülmesinde sınavların da kullanıldığı tespit edilmiştir. Üst düzey yeterlilik olan bilgi okuryazarlığının objektif araçlarla ölçülmesi güvenilir ancak geçerliği düşük ölçümler sağlar. Bu yeterliliklerin ölçülmesinde objektif ölçümden feragat edilerek ilgili bilişsel performansları öğrencilerin gösterip göstermediğine dair kompozisyonlar, ölçme değerlendirme anlayışı olarak tercih edilmelidir. Alan yazın, öğretim elemanları ile kütüphane personelleri arasındaki iş birliğine dayalı etkinliklerin yararlarını açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler ve kütüphaneci ile öğretim elemanı arasındaki bu iş birliğinin çerçevesini yapılandırmacı anlayış sağlayabilir. Yapılandırmacı anlayışı, bilgi okuryazarlığı eğitimi ile birlikte Siyaset Bilimi derslerine entegre etmek yararlı olabilir. Araştırmaların içerik analizi, dersle entegre bilgi okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterliklerini geliştirebileceğini göstermektedir.

Eleştirel düşünme çalışmalarına dair bulgular çalışmaların araştırma tasarımı olarak nitel ve nicel yöntemler kullandığını ancak daha çok nitel yöntemlere ağırlık verdiğini göstermektedir. Özellikle eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik tasarlanan öğretim ortamlarının etkisini test edebilmek için deneysel tasarımlara ihtiyaç duyulmaktadır. İçerik analizi yapılan çalışmalarda, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına dair stratejiler önerilmiştir. Siyaset Bilimi öğrencilerinin eleştirel düşünme

becerilerine sahip olması için öncelikle öğrencilerin sosyal bilimler araştırma yöntemleri becerilerini geliştirmenin yolları bulunmalıdır. Öğrencilerin tarafgir inançlara sahip olmalarını önlemek için belki de önerilen en bariz strateji, sınıf tartışmalarında kullanılan tarihsel vaka çalışmalarını sayısını artırarak güncel olayların sayısını olabildiğince azaltmaktır. Bir dersin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sürekli olarak pekiştiren çok sayıda etkinlik sunması gerekmektedir. Öğretim elemanları, eleştirel düşünme ve bu düşünme biçiminin nasıl kazanılacağına ilişkin olarak ders hedeflerinin ne olduğu konusunda öğrencilere karşı şeffaf olmalıdır. Ayrıca eleştirel düşünme alan yazının içerik analizi bulgularında dikkat çeken bir diğer genel bir öneri, eleştirel düşünme becerilerini ders materyallerine entegre edilmesine yöneliktir. Bu stratejilerin hangisinin daha etkili olduğunu görebilmek için yeterince kanıt biriktirilmemiştir. Bununla birlikte eğitim bilimleri alan yazınından daha farklı öğretim yöntemleri ödünç alınarak eleştirel düşünmenin kazandırılmasına yönelik katkı sağlanabilir.

Eleştirel düşünme becerisinin tanımında bir fikir birliğine varılmadığı içerik analizi sonucu saptanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmediğini tespit edebilmek adına daha tutarlı bir kavramın ortaya atılması alana katkı sağlayacaktır. Objektif ve sübjektif ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsenerek eleştirel düşünme becerilerin öğrencilerde ne düzeyde bulunduğu tespit edilmeye çalışıldığı incelenen araştırmalarda kullanılmıştır. Bununla birlikte, hangi ölçme değerlendirme yaklaşımının ya da aracının eleştirel düşünme becerilerinin güvenilir ve geçerli ölçümler sağladığına yönelik incelemelerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sorun, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak giderilebilir.

Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanılan simülasyon ve hizmet ederek öğrenme teknikleri dışında diğer öğretim yöntemleri Eğitim Bilimleri disiplininden ödünç alınmaya devam edilmektedir. Bu durum, yöntemlerin uygulanmasında ve bu yöntemlere dayalı yürütülen araştırma sonuçlarının paylaşılmasında kanıtların standartlaştırılması açısından sorun oluşturmaktadır. Araştırma sayısının artırılması ve araştırma desenlerinin niteliğinin iyileştirilmesi adına Siyaset Bilimi bölümlerinde pedagojik formasyon ve ilişkili araştırma desenlerinin bağdaştırılması bu sorunun çözümü için başlangıç noktası olabilir.

Tez çalışması ile Siyaset Bilimi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının anlamını, hangi aktif öğrenme tekniklerinin tercih edildiğini, Siyaset Bilimi disiplininde bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin ne anlama geldiğini tespit ederek aktif öğrenme yöntem ve tekniklerin uygulandığı öğretim ortamlarından elde edilen bulguları ve bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalardan elde edilen bulguları eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç ile

yapılan tez çalışması sonucunda Siyaset Bilimi eğitiminde halen geleneksel öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğretimin gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuç, Siyaset Bilimi Eğitimi için negatif manada eleştiri yöneltilebilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Siyaset Bilimi eğitiminin verildiği yükseköğretim kurumlarında Siyaset Bilimi Eğitimi alanında uzman olan, gerek ulusal gerekse de uluslararası bilincirliği olan öğretim elemanlarınca verilen eğitimde öğretim bilgisi ile ilgili eksikliklerin olması öğrencilerin öğretim elemanlarından gerekli kazanımı elde etmesinin önünde engel teşkil edebilir. Bu konuda Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarına yönelik yapılan öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmada, yükseköğretimde eğitim veren öğretim elemanlarının öğretim bilgilerinin istenilen seviyede olmaması, "iyi bir siyaset bilimcinin her zaman iyi bir Siyaset Bilimi öğretmeni olmadığı" şeklinde raporlanmıştır (Mahony, 2013).

Tez çalışması kapsamında incelenen aktif öğrenme tekniklerine ilişkin alan yazın doğrultusunda Siyaset Bilimi Eğitimi'nde kullanılması sırasında diğer disiplinlerde olduğu kullanılan öğretim yönteminin mahiyetine göre bazı sınırlılıklar olabilir. Bu sınırlılıklar öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hazırlıklı olarak derse gelmeleri ile aşılabilir. Hazırlıksız olarak veya kullanılacak öğretim yöntem ve tekniğinin gereklerinin tam olarak bilinmemesi öğretim süreçleri sekteye uğratabilir.

Yukarıda ifade edilen durumlar ve yapılan tez çalışması kapsamında incelenen aktif öğrenme tekniklerine ilişkin alan yazın doğrultusunda Siyaset Bilimi eğitiminde öğretim elemanlarının öğretim süreçlerine ilişkin yeterliliklere sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç pedagojik anlamda öğretim elemanlarının yeterliliklerinin ve yetkinliklerinin artırılmasına yönelik çabaları gerektirdiği gibi, Siyaset Bilimi Eğitimi öğretim programlarında da reformları gerektirmekte olduğu söylenebilir. Yapılması önerilen durumlar gerek lisans düzeyinde, gerekse lisans sonrası mesleki yaşantılarda gerekse de yaşam boyu öğrenme kapsamında Siyaset Bilimi Eğitimi disiplininden yararlanan öğrencilerin nitelikli bireyler olmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca Siyaset Bilimi Eğitimi'nde aktif öğrenme tekniklerinin özümsererek işe koşulması ile özelde Türkiye'de Siyaset Bilimi Eğitimi'nin niteliğine katkı sağlayabileceği gibi, uluslararası alanda yabancı öğrenci ve öğretim elemanlarının Türkiye'ye yönelik algılarında veya tercihlerinde pozitif manada değişikliklerin olmasını sağlayabilir.

Tez çalışması kapsamında Siyaset Bilimi Eğitimi disipliniinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı dokümanların yöntembilimsel açıdan incelenmesi sonucunda, aktif öğrenme tekniklerinin doğası uygun olarak sınıf içerisinde deneysel çalışmaların ve eylem araştırması süreçlerinin takip edilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Sınıf içerisinde uygulama olanağı sağlayan deneysel ve eylem araştırmaları, öğrenme ortamlarında görülen sorunların giderilmesi amacına hizmet ettiklerinden Siyaset Bilimi Eğitimi kapsamında öğretim elemanlarınca tercihi veya araştırmacılarca tercihi Siyaset Bilimi Eğitimi'nde günümüz koşullarına uygun çağdaş öğrenme ortamlarının oluşmasında başat faktörler arasında yerini almasını sağlayabilir.

Tez çalışması kapsamında incelenen Siyaset Bilimi eğitimi alt disipliniinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı dokümanların incelenmesi sonucunda, Siyaset Bilimi eğitimi disiplini açısından küçük çaplı olumlu durumların olduğu görülse de yoğun olarak olumsuz durumların mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu durum olarak nitelendirilebilecek gelişmeler, aktif öğrenme tekniklerinin Siyaset Bilimi eğitiminde kullanılıyor olması ve ters yüz edilmiş öğrenme modeli gibi teknoloji gerektiren aktif öğrenme tekniklerinin son yıllarda gelişmelere paralel olarak kullanılıyor olması gösterilebilir. Olumsuz olarak nitelendirilebilecek durumlar ise yayın sayısı, yayın türü, yayın aralığı ve yayın zamanı açısından Siyaset Bilimi eğitimi alan yazınında sınırlılıkların olmasıdır. Sınırlılıkların ortadan kalkabilmesi ve Siyaset Bilimi Eğitimi açısından aktif öğrenme teknikleri açısından pozitif bir ortamın oluşabilmesi yükseköğretimde öğretim elemanlarının ve program yapımcılarının bu konuda farkındalıklarının ve ilgilerinin artması ile sağlanabilir.

Aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulduğu öğrenme ortamlarında bilgiyi öğretmeden ziyade öğrenmeye, öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma, öğretmeni aktif durumdan rehber durumuna, ortamı etkileşimsizlikten etkileşimliye, bireyi bireysel davranmadan işbirliği içinde hareket etmeye, öğrenmeyi yüzeysellikten derinlemesine yönelttiği anlaşılmaktadır. Böyle bir ortamda Siyaset Bilimi öğrenenin başarısız olması en son akla gelecek düşünce olduğu gibi, öğrenenin böyle bir ortamda başarılı olması da kaçınılmaz bir gerçek olarak düşünülebilir. Nitekim aktif öğrenme ortamında rehber olan öğretim elemanı da geleneksel öğrenme ortamlarındaki rollerinin büyük bir kısmını öğrencilere devretmesi ile daha rahat hareket edebildiği gibi, öğrenme ortamındaki motivasyonu, güveni, bağlılığı, tatmini gibi içsel tutumlarında kendi ve öğrenci lehine değişimler yaşanabilir. İfade edilenler Siyaset Bilimi eğitimi için öğrenen ve öğreten için aktif öğrenme ortamlarının etkililiğinin kanıtı olarak görülebilir.

Sonuç olarak Őimdiye kadar ifade edilen durumların sağlanabilmesi Siyaset Bilimi Eğitimi alan öğrencilerin bilgiyi aramayı, bulmayı, değerlendirmeyi, analiz etmeyi, sentezlemeyi öğrenmesine olanak sağlayabilir. Bunun yanında basılı ve görsel medyada, sosyal medya platformlarında, online veya offline ortamlardaki bilgi bombardımanından, doğru ve tutarlı olanı eleştirel bir gözle bakarak akıl ve bilimin ışığında düşünce süzgecinden geçirerek tasarlayıp kullanabilmesi aktif öğrenme teknikleri ile hazırlanan Siyaset Bilimi Eğitimi ortamları ile sağlanabilir. Bu durum tez çalışması kapsamında Siyaset Bilimi Eğitimi için söylene de diğer disiplinler için de kullanılması lisans düzeyinde öğretimin kalitesini ve öğrencilerin yetkinliklerinin artmasına olanak sağlayabilir.



## KAYNAKÇA

- AAC [American Association of Colleges]. (1991). Political Science. *Reports from the Fields: Project on Liberal Learning, Study-in-Depth, and the Arts and Sciences Major*, vol. 2. Washington: AAC.
- ACRL [Association of College and Research Libraries]. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Association of College and Research Libraries. <[www.ala.org/acrl/ilcomstan](http://www.ala.org/acrl/ilcomstan)> (18.09.2020).
- Açıköz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- ALA-American Library Association. (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, Chicago, IL: American Library Association.
- ALA. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. American Library Association. <https://alair.ala.org/>, 10.12.2020.
- Allen, D. E., Duch, B. J., & Groh, S. E. (1996). The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. *New directions for teaching and learning*, 1996(68), 43-52.
- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., & Alzahrani, A. I. (2019). A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*, 1-35.
- Andrade, M., & Coutinho, C. (2016). Implementing flipped classroom in blended learning environments: A proposal based on the cognitive flexibility theory. In *E-learn: World conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education* (pp. 1115-1125). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Angelo, T. A. (1995). Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of psychology*, 22(1), 6-7.
- ANZIIL. (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework Principles, Standards and Practice Second Edition. <https://kushima38.kagoyacloud.com/wp-content/uploads/2014/08/InfoLiteracyFramework.pdf> 10.11.2020.

- Arendt, H. (1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Asal, V., & Blake, E. L. (2006). Creating simulations for political science education. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 1-18.
- Asal, V., & Kratoville, J. (2013). Constructing international relations simulations: Examining the pedagogy of IR simulations through a constructivist learning theory lens. *Journal of Political Science Education*, 9(2), 132-143.
- Ash, K. (2012). Educators view flipped model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), 6-7.
- Association of American Colleges. (1993). A Challenge to Graduate Education: Better Preparation for a New Generation of College Teachers-an Executive Summary. *PS: Political Science and Politics*, 26, 255-257.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Service Participation*, 39(3), 251.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atwater, T. (1991). Critical thinking in basic US government classes. *PS: Political Science and Politics*, 24(2), 209-211.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, J. R. (2003). A Lesson "In" Government: Connecting Theory and Practice in the Study of Municipal Government. *PS: Political Science and Politics*, 36(2), 233-238.
- Baker, J. W. (2000). The 'Classroom Flip': Using web course management tools to become the guide by the side. Jack A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning* (pp. 9-17). Jacksonville, Florida Community College at Jacksonville.
- Baranowski, M. (2006). Single session simulations: The effectiveness of short congressional simulations in introductory American government classes. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 33-49.

- Baranowski, M., & Weir, F. (2015). Political simulation: What we know, what we think we know and what we still need to know. *Journal of Political Science Education*, 11(4), 391-403.
- Baranowski, M., & Weir, K. (2010). Power and politics in the classroom: The effect of student roles in simulations. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 217-226
- Barber, W., King, S., & Buchanan, S. (2015). Problem based learning and authentic assessment in digital pedagogy: Embracing the role of collaborative communities. *Electronic Journal of E-Learning*, 13(2), 59-67.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Barrows, H. S. (1984). A Specific, Problem-Based, Self-Directed Learning Method Designed to Teach Medical Problem-Solving Skills, Self-Learning Skills, and Enhanced Knowledge Retention and Recall. In H. G. Schmidt and M. L. DeVolder, eds., *Tutorials in Problem-Based Learning*. Maastricht, the Netherlands: Van Gorcum.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, 1996(68), 3-12.
- Batı, K. (2014). *Modellemeye dayalı fen eğitiminin etkililiği; bu eğitimin öğrencilerin bilimin doğası görüşleri ile eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Battistoni, R. M. (1997). Service Learning and Democratic Citizenship. *Theory into Practice*, 36, 150-56.
- Battistoni, R. M. (2000). Service learning in political science: An introduction. *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 615-616.
- Baylouny, A.M. (2009). Seeing Other Sides: Nongame Simulations and Alternative Perspectives of Middle East Conflict. *Journal of Political Science Education*, 5(3), 214-232.
- Bæmer, G. (1998). Service learning: What's a political scientist doing in Yonkers?. *PS: Political Science & Politics*, 31(3), 557-561.

- Bennett, D. C. (1991). Political Science within the Liberal Arts: Towards Renewal of Our Commitment. *PS: Political Science and Politics*, 24(2), 201-204.
- Bennett, S. E. (1997). Why young Americans hate politics, and what we should do about it. *PS, Political Science & Politics*, 30(1), 47-53.
- Berdahl, L., Hoessler, C., Mulhall, S., & Matheson, K. (2020). Teaching Critical Thinking in Political Science: A Case Study. *Journal of Political Science Education*, 1-16.
- Berggren, H. M. (2011). Problem-Based Learning and Improved Learning Outcomes in “The Politics of Welfare Reform”. *Journal of Political Science Education*, 7(4), 434-453.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom; Reach every student, in every class, every day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Bernstein, J. L. (2008). Cultivating civic competence: Simulations and skill-building in an introductory government class. *Journal of Political Science Education*, 4(1), 1-20.
- Bernstein, J. L., & Meizlish, D. S. (2003). Becoming Congress: A longitudinal study of the civic engagement implications of a classroom simulation. *Simulation & Gaming*, 34(2), 198-219.
- Berrett, D. (2012). How ‘Flipping’ the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. February 19. *Chronicle of Higher Education*, 12, 1-14.
- Betti, A., Domonte, A. G., & Biderbost, P. (2020). Flipping the Classroom in Political Science: Student Achievement and Perceptions. *Revista de Ciencia Política*.
- Bickford, S. (1996). *The Dissonance of Democracy: Listening, Conflict, and Citizenship*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research, SEE National Conference Proceedings, American Society for Engineering Education, Atlanta.
- Bloom, B. S. (1969). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: By a committee of college and university examiners: Handbook 1. David McKay.
- Blount, A. G. (2006). Critical reflection for public life: How reflective practice helps students become politically engaged. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 271-283.

- Blumberg, P. (2009). *Developing learner-centered teaching: a practical guide for faculty*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bob, C. (2001). A question and an argument: Enhancing student writing through guided research assignments. *PS: Political Science and Politics*, 34(3), 653-655.
- Bonwell, C. C. (1992). Risky business: Making active learning a reality. *Teaching Excellence, POD Network in Higher Education*, 93, 1-3.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Boyte, H. C. (2003). Civic populism. *Perspectives on Politics*, 1(4), 737-742.
- Bradley, L. R. (1997). Evaluating service-learning: Toward a new paradigm. *Service-learning: Applications from the research*, 151-171.
- Breuning, M., Parker, P., & Ishiyama, J. (2001). The Last Laugh: Skill Building through a Liberal Arts Political Science Curriculum. *PS: Political Science & Politics* 34, 657-661.
- Brock, K. L., & Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preference model. *PS: Political Science & Politics*, 32(2), 251-256.
- Brown, S. W., & King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, 1(3), 245-254.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.
- Buchanan, L. E., Luck, D. L., & Jones, T. C. (2002). Integrating information literacy into the virtual university: A course model. *Library Trends*, 51, 144-167
- Bundy, A. (1998). Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century. Paper presented at the Annual Conference of the International Association of Technological University Libraries, Pretoria South Africa.

- Bundy, A. (2004). 'Zeitgeist: Information Literacy and Educational Change', Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium, Germany, 4 October 2004. Available at: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/abpapers.asp>, 29.08.2020.
- Burch, K. (2000). A primer on problem based learning for international relations courses'. *International Studies Perspective*, 1(1), 31-32.
- Campus Compact. (1994). Mapping the Geography of Service on a College Campus. Providence: Brown University Campus Compact.
- Cargas, S., Williams, S., & Rosenberg, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37.
- Carpenter, J. P., & Pease, J. S. (2012). Sharing the learning. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 36-41.
- Carpini, M. X. D., & Keeter, S. (2000). What should be learned through service learning?. *PS: Political Science & Politics*, 33(3), 635-638.
- Caruson, K. (2005). So, you want to run for elected office? How to engage students in the campaign process without leaving the classroom. *PS: Political Science and Politics*, 38(2), 305-310.
- Center for Innovative Teaching and Learning (CITL). (2011). "Flipping" the Class." Available at <http://citl.indiana.edu/resources/teaching-resources1/flipping-class.php>, 14.06.2020.
- Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research, UCL (CIBER). (2008). "Information Behaviour of the Researcher of the Future." <[www.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg\\_final\\_keynote\\_11012008.pdf](http://www.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf)>. 15.05.2020.
- Chasek, P. S. (2005). Power politics, diplomacy and role playing: Simulating the UN Security Council's response to terrorism. *International Studies Perspectives*, 6(1), 1-19.
- Ciliotta-Rubery, A., & Levy, D. (2000). Congressional committee simulation: An active learning experiment. *PS: Political Science & Politics*, 33(4), 847-852.
- Cobb, W. N. (2016). Turning the classroom upside down: experimenting with the flipped classroom in american government. *Journal Of Political Science Education*, 12(1), 1-14.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Committee of Inquiry into the Changing Learner Experience (CLEX). (2009). *Higher Education in a Web 2.0 World*. <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/heweb20rptv1.pdf>>. (16.06.2020).
- Cook, P., & Walsh, M. B. (2012). Collaboration and problem-based learning: Integrating information literacy into a political science course. *Communications in Information Literacy*, 6(1), 59-72.
- Corbett, R., & Kearns, J. (2003). Implementing activity-based e-learning. TCC Worldwide Online Conference. [http://www.ucalgary.ca/~corbett/virtual\\_instructors/index.htm](http://www.ucalgary.ca/~corbett/virtual_instructors/index.htm).
- Craig, J. (2012). Introduction—teaching politics: Beyond the classroom. *European Political Science*, 11(2), 149-152.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çakır, Ç. Ş. ve Keleş, E. (2018). *Teknoloji destekli fen öğretimi*. (Eds.O.Karamustafaoğlu, Ö.Tezel ve U.Sarı) Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi içinde (ss.356-393). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, T. ve Önal, H. İ. (2013). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanecilerinin rolleri ve algıları. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(4), 633-647.
- Çelikkaya, T. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi (Ed. E.Koçoğlu ve R. Sever). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde (ss. 37-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, Ş. (2014). Probleme dayalı öğrenme. (Ed. S.B. Filiz). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (ss. 234-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri (3. Baskı). (Ed. S.Büyükalan filiz) Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (281-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Damron, D., & Mott, J. (2005). Creating an interactive classroom: Enhancing student engagement and learning in political science courses. *Journal of Political Science Education*, 1(3), 367-383.

- Daugherty, B.K. (2003). Byzantine politics: Using simulations to make sense of the middle east'. *Political Science and Politics*, 36(2), 239-244.
- Daugherty, T. K., & Carter, E. W. (1997). Assessment of outcome-focused library instruction in psychology. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 29.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-358.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic Literacy: The importance and impact of writing across the curriculum--A case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Delphi Report. (1990). Executive Summary at <http://www.insightassessment.com/dex.html>.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *science*, 332(6031), 862-864.
- Dewey, J. (1948). *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon Press.
- Dewey, J. (1996). Demokrasi ve eğitim. (S.Otaran, Çev.). İstanbul: Başarı Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi, 1916).
- Dewey, J. (2014). Deneyim ve eğitim. (S.Akıllı, Çev.) Ankara: ODTÜ Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi, 1938).
- Doğan, D. (2019). Üç-Boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamlarda probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre öğretim tasarımı süreci. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğanay, A. (2010). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi (5. Baskı). (Ed. A. Doğanay) Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (304-352). Ankara: Pegem Akademi.

- Dorn, D. S. (1989). Simulation games: One more tool on the pedagogical shelf. *Teaching Sociology* 17(1), 1-18.
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem based learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Duchatelet, D., Bursens, P., Donche, V., Gijbels, D., & Spooren, P. (2018). student diversity in a cross-continental EU-simulation exploring variation in affective learning outcomes among political science students. *European Political Science*, 17(4), 601-620.
- Dudley, R. L., & Gitelson, A. R. (2003). Civic education, civic engagement, and youth civic development. *PS: Political Science and Politics*, 36(2), 263-267.
- Duman, İ. (2019). Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ebert-May, D., Batzli, J., & Lim, H. (2003). Disciplinary research strategies for assessment of learning. *BioScience*, 53(12), 1221-1228.
- ECPR. (2015). From Identity To Citizenship in The Global World: How Global Educational Institutions and Networks Can Contribute to A Culture of 'Global Citizenship, Contribute, C., Belyaeva, N. Ecpr Atölye Çalışmaları 2015 (Varşova).
- EduCause. (2012). 7 Things You Should Know About. Flipped Classrooms. Available at <https://library.educause.edu/resources/2012/2/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms> (accessed December 14, 2020).
- Eğmir, E. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Ehrlich, T. (1999). Civic education: Lessons learned. *PS: Political Science & Politics*, 32(2), 245-250.
- Eiser, J. R., Stafford, T., & Fazio, R. H. (2008). Expectancy confirmation in attitude learning: A connectionist account. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 1023-1032.
- Elder, L., Seligsohn, A., & Hofrenning, D. (2007). Experiencing New Hampshire: The effects of an experiential learning course on civic engagement. *Journal of Political Science Education*, 3(2), 191-216.

- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Enterline, A. J., & Jepsen, E. M. (2009). Chinazambia and Boliviafranca: A simulation of domestic politics and foreign policy. *International Studies Perspectives*, 10(1), 49-59.
- Evans, D. (2011). Turning lessons upside down. *The Times Educational Supplement*, 7(4).
- Ewell, W. H., & Rodgers, R. R. (2014). Enhancing student preparedness for class through course preparation assignments: Preliminary evidence from the classroom. *Journal of Political Science Education*, 10(2), 204-221.
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Eyler, J., & Giles, D. (1997). The Importance of Program Quality in ServiceLearning. In *Service-Learning: Applications from Research*, ed. Alan S. Waterman. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 57-76.
- Eyler, J., & Halteman, B. (1981). The impact of a legislative internship on students' political skill and sophistication. *Teaching Political Science*, 9(1), 27-34.
- Eyler, J., Giles, D.E., & Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).
- Fialkoff, F. (2001). Educate the educators. *Library Journal*, 126(11), 2-2.
- Fisher, D. (2009). The use of instructional time in the typical high school classroom. In *The Educational Forum*, 73(2), 168-176.
- Fitzgerald, J., & Baird, V. A. (2011). Taking a step back: Teaching critical thinking by distinguishing appropriate types of evidence. *PS: Political Science & Politics*, 44(3), 619-624.
- Franklin, D., Weinberg, J., & Reifler, J. (2014). Teaching writing and critical thinking in large political science classes. *Journal of Political Science Education*, 10(2), 155-165.

- Frantzich, S., Mann, S., Battistoni, R., & Hudson, W. (1997). Experiencing government: political science internships. *Experiencing Citizenship: Concepts and Models for Service Learning in Political Science*, 193-202.
- Frederking, B. (2005). Simulations and student learning. *Journal of Political Science Education*, 1(3), 385-393.
- Freie, J. F. (1997). A dramaturgical approach to teaching political science. *PS: Political Science & Politics*, 30(4), 728-732.
- Galatas, S. E. (2006). A simulation of the Council of the European Union: Assessment of the impact on student learning. *PS: Political Science & Politics*, 39(1), 147-151.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual review of political science*, 4(1), 217-234.
- Garrison, D. R. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gijsselaers, W. H. (1996). *Connecting problem-based practices with educational theory*. In L. Wilkerson and W. Gijsselaers, eds., *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, 13-21. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of adolescence*, 17(4), 327-339.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instructions*, 1, 129-144.
- Glazier, R. A. (2011). Running simulations without ruining your life: Simple ways to incorporate active learning into your teaching. *Journal of Political Science Education*, 7(4), 375-393.
- Goldsmith, M., & Goldsmith, C. (2010). Teaching political science in Europe. *European Political Science*, 9(1), 61-71.

- Gorham, E. (2005). Service-learning and political knowledge. *Journal of Political Science Education*, 1(3), 345-365.
- Gorton, W., & Havercroft, J. (2012). Using historical simulations to teach political theory. *Journal of Political Science Education*, 8(1), 50-68.
- Gömlüksiz, N. (2006). Öğretimde planlama uygulama değerlendirme. (Ed. M.Gürol), Öğretimde planlama uygulama ve değerlendirme içinde (121-141). İstanbul: Akış Yayıncılık.
- Gözütok, F.D. (2020). Öğretim ilke ve yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., & Zakaras, L. (1999). *Combining Service and Learning in Higher Education: Learn and Serve America, Higher Education. Summary Report*. RAND, Distribution Services, 1700 Main Street, PO Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138.
- Greenberg, A. (2003). New Generation, New Politics. *The American Prospect* (October): A3-A5.
- Grussendorf, J., & Rogol, N. C. (2018). Reflections on critical thinking: Lessons from a quasi-experimental study. *Journal of Political Science Education*, 14(2), 151-166.
- Guasti, P., Munoz, W., & Niemann, A. (2015). Introduction-EU simulations as a multi-dimensional resource: From teaching and learning tool to research instrument. *European Political Science*, 14(3), 205-217.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gürol, M. (2004). Öğretim süreci. (Ed. M. Gürol), Öğretimde planlama uygulama ve değerlendirme içinde (67-120). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Halonen, J. S. (1999). On critical thinking. In B. Perlman, L. I. McCann, & S. H. McFadden (Eds.), *Lessons learned: Practical advice for the teaching of psychology* (pp. 121-125). Washington, DC: American Psychological Society.

- Halonon, J. S. (2002). Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes: A Report [online]. Task Force on Undergraduate Psychology Major Competencies, American Psychological Association's Board of Educational Affairs. <<http://www.apa.org/ed/pcue/taskforcereport2.pdf>>, 17.05.2020.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network. Pearson Education, and George Mason University.
- Hancock, D.R. (2002). Influencing postsecondary students' motivation to learn in the classroom. *College Teaching*, 50(2), 63-66.
- Harkness, S. (2004). To Learn or Not to Learn, That IS the Question: Teaching and Outcome Assessments in Political Science Using Problem Based Critical Incident Technique. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, September 2-5, Chicago, IL.
- Hartley, M. (2009). Reclaiming the democratic purposes of American higher education: Tracing the trajectory of the civic engagement movement. *Learning and Teaching*, 2(3), 11-30.
- Hepburn, M. A. (1997). Service learning in civic education: A concept with long, sturdy roots. *Theory into Practice*, 36(3), 136-142.
- Herreid, C., & Schiller, N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hertel, J. P., & Millis, B. (2002). *Using simulations to promote learning in higher education: An introduction*. Sterling: Stylus.
- Hess, F. M. (1999). *Bringing the Social Sciences Alive*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Higher Education Commission. (2012). *Research methods in education Windows on practice guide*. Islamabad: Higher Education Commission, 74.
- High-Pippert, A. (2003). Problem-Based Learning in Political Science: An Invitation. Paper Prepared for delivery at the 2003 Annual Meeting of the American Political Science Association, August 28-31, Philadelphia, PA.

- Hildreth, R. W. (2000). Theorizing citizenship and evaluating public achievement. *PS: Political Science & Politics*, 33(3), 627-632.
- Hobbs, H. H., & Moreno, D. V. (2004). Simulating globalization: Oil in Chad. *International Studies Perspectives*, 5(3), 231-239.
- Howard, L. W., Tang, T. L. P., & Austin, M. J. (2015). Teaching critical thinking skills: Ability, motivation, intervention, and the Pygmalion effect. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 133-147.
- Hunt, F., & Birks, J. (2004). Best practices in information literacy. *portal: Libraries and the Academy*, 4(1), 27-39.
- Hunter, S., & Brisbin, R. A. (2003). Civic education and political science: A survey of practices. *PS: Political Science and Politics*, 36(4), 759-763.
- IFLA (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. International Federation of Library Associations and Instructions. [www.ifla.org](http://www.ifla.org), 12.12.2020.
- Isacoff, J. B. (2014). Achieving what political science is for. *Journal of Political Science Education*, 10(4), 414-423.
- Ishiyama, J. (2005). Examining the Impact of the Wahlke Report: Surveying the Structure of the Political Science Curricula at Liberal Arts and Sciences Colleges and Universities in the Midwest. *PS: Political Science & Politics*, 38, 71-75.
- Ishiyama, J. (2013). Frequently used active learning techniques and their impact: A critical review of existing journal literature in the United States. *European Political Science*, 12(1), 116-126.
- Ishiyama, J., & Hartlaub, S. (2003). Sequential or Flexible? The Impact of Differently Structured Political Science Majors on the Development of Student Reasoning. *PS: Political Science & Politics*, 36, 83-86.
- Ishiyama, J., Balarezo, C., & Miles, T. (2014). Do Graduate Student Teacher Training Courses Affect Placement Rates?. *Journal of Political Science Education*, 10(3), 278-283.
- Ishiyama, J., Breuning, M., & Lopez, L. (2006). A century of continuity and (little) change in the undergraduate political science curriculum. *American Political Science Review*, 100(4), 659-665.

- Ishiyama, J., Miller, W. J., & Simon, E. (2015). *Handbook on teaching and learning in political science and international relations*. Edward Elgar Publishing.
- Ivala, E., Thiart, A., & Gachago, D. (2013). A lecturer's perception of the adoption of the inverted classroom or flipped method of curriculum delivery in a hydrology course, in a resource poor university of technology. In *Proceedings of the International Conference on e-Learning* (pp. 207-214).
- Jenkins, S. (2008). Sustainable master planning in urban politics and policy: A service-learning project. *Journal of Political Science Education*, 4(3), 357-369.
- Jensen, J., Kummer, T., & Godoy, P. (2015). Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning. *Life Sciences Education*, 14(1), 1-12.
- Johnston, B., & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352.
- Jones, K. (1995). *Simulations-A Handbook for Teachers and Trainers*, 3rd ed. London, UK: Kogan Page.
- Kagan, S. (1990). The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership* 47(4), 12-15.
- Kahn, M. A., & Perez, K. M. (2009). The game of politics simulation: An exploratory study. *Journal of Political Science Education*, 5(4), 332-349.
- Kant, I. (2000). *The Critique of Judgment*. tr. J. H. Bernard. Amherst. New York: Prometheus Books.
- Kara, C.O. (2015). Ters Yüz Sınıf. Flipped Classroom. *Toraks Cerrahisi Bülteni*; 9, 224-228.
- Kardipah, S., & Wibawa, B. (2020). A Flipped-Blended Learning Model with Augmented Problem Based Learning to Enhance Students' Computer Skills. *TechTrends*, 64(3), 507-513.
- Katt, J. A., & Condly, S. J. (2009). A preliminary study of classroom motivators and demotivators from a motivation-hygiene perspective. *Communication Education*, 58(2), 213-234.
- Kaunert, C. (2009). The European Union simulation: From problem-based learning (PBL) to student interest. *European Political Science*, 8, 254-265.

- Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kiersey, D., & Bates, M. (1984). Please understand me. *Del Mar: Prometheus Remesis*.
- Klymenko, L. (2014). Involve me, and I will understand’: How to engage students in political science classes. Was du mich tun lässt, das verstehe ich’: Wie man studierende beim lernen der politikwissenschaft unterstützen kann”]. *Österreichische Zeitschrift Für Politikwissenschaft*, 3, 293-304.
- Kohl, D. F., & Wilson, L. A. (1986). Effectiveness of course-integrated bibliographic instruction in improving coursework. *RQ*, 206-211.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kraft, R. J. (1996). Service learning: An introduction to its theory, practice, and effects. *Education and urban society*, 28(2), 131-159.
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the Revision of Bloom’s Taxonomy. *Educational Psychologist*, 45(1), 64-65.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kruzich, J. M., Friesen, B. J., & Van Soest, D. (1986). Assessment of student and faculty learning styles: Research and application. *Journal of Social Work Education*, 22(3), 22-30.
- Kuglitsch, R. Z. (2015). Teaching for transfer: Reconciling the framework with disciplinary information literacy. *portal: Libraries and the Academy*, 15(3), 457-470.
- Kurbanoğlu, S. (2006). Bilgi Okuryazarlığı ve Kütüphaneler. 42. Kütüphane Haftası Kutlama Programı. Goethe Enstitüsü. İstanbul.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Landriscina, F. (2013). *Simulation and learning: A model-centered approach*. New York: Springer.

- Lantis, J. S. (1998). Simulations and experiential learning in the international relations classroom. *International Negotiation*, 3(1), 39-57.
- Lay, J. C., & Smarick, K. J. (2006). Simulating a senate office: The impact on student knowledge and attitudes. *Journal of Political Science Education*, 2(2), 131-146.
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active learning in higher education*, 7(3), 227-242.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational technology research and development*, 41(3), 4-16.
- Leigh, E., & Spindler, L. (2004). Simulations and games as chaotic learning contexts. *Simulation and Gaming*, 35(1), 53-69.
- Levin, S. (2000). Undergraduate education in political psychology. *Political Psychology*, 21(3), 603-620.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Macdonald, R. (2005). Assessment Strategies for Enquiry and Problem-Based Learning.’’ In Handbook of Enquiry & Problem Based Learning, eds. Terry Barrett, Iain Mac Labhrainn and Helen Fallon. Galway, Ireland: CELT.
- Mahony, H. (2013). Europe Needs Teacher Training Academy, <http://euobserver.com/education/120537>, 15.05 2020.
- Mann, S. (1996). Political science departments report declines in enrollments and majors in recent years. *PS: Political Science & Politics*, 29(3), 527-533.
- Mann, S. (1999). What the survey of American college freshmen tells us about their interest in politics and political science. *PS: Political Science & Politics*, 32(2), 263-268.
- Marfleet, B. G., Dille, B. J., & Dille, B. J. (2005). Information literacy and the undergraduate research methods curriculum. *Journal of Political Science Education*, 1(2), 175-190.
- Margulieux, L. E., Bujak, K. R., McCracken, W. M., & Majerich, D. M. (2014). Hybrid, blended, flipped, and inverted: Defining terms in a two dimensional taxonomy. In *Proceedings of the 12th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, HI, January* (pp. 5-9).

- Mariani, M. D. (2007). Connecting students to politics through a multi-class campaign simulation. *PS: Political Science & Politics*, 40(4), 789-794.
- Mariani, M., & Glenn, B. J. (2014). Simulations build efficacy: Empirical results from a four-week congressional simulation. *Journal of Political Science Education*, 10(3), 284-301.
- Marks, M. P. (2008). Fostering scholarly discussion and critical thinking in the political science classroom. *Journal of Political Science Education*, 4(2), 205-224.
- Markus, G. B., Howard, J. P., & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2014). Teaching for Rigor: A Call for a Critical Instructional Shift. Learning Sciences Marzano Center, 1-24.
- Masnack, A. M., & Zimmerman, C. (2009). Evaluating scientific research in the context of prior belief: Hindsight bias or confirmation bias. *Journal of Psychology of Science and Technology*, 2(1), 29-36.
- Mason, G.S., Shuman, T.R., & Cook, K.E. (2013), Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.
- Maurer, H. (2015). Best practices in problem-based learning. In Handbook on teaching and learning in political science and international relations. Edward Elgar Publishing.
- Maurer, H. & Neuhold, C. (2012). Problems Everywhere? Strengths and Challenges of a Problem-Based Learning Approach in European Studies', paper prepared for the Higher Education Academy Social Science Conference, 28 and 29 May, Liverpool, available at [http://www.academia.edu/ attachments/30896834/download\\_file](http://www.academia.edu/attachments/30896834/download_file), 02.05.2020.
- Maurer, H., & Neuhold, C. (2013). Problem-Based Learning in European Studies. In S. Baroncelli, R. Farneti, & S. Vanhoonacker (Eds.), Teaching European Union Studies. Patterns in Traditional and Innovative Teaching Methods and Curricula (pp. 446-455). Springer.

- Maxwell, N. L., Mergendoller, J. R., & Bellisimo, Y. (2004). Developing a problem-based learning simulation: An economics unit on trade. *Simulation & Gaming*, 35(4), 488-498.
- McInerney, C., & Adshead, M. (2013). Problem-Based Learning and Civic Engagement-Shifting the Focus of Learning in Public Policy Education. *PS: Political Science & Politics*, 46(3), 630-636.
- McKeachie, W. J. (1999). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- McNeal, A. P., & D'Avanzo, C. (1997). *Student-active science: Models of innovation in college science teaching*. New York: Harcourt Brace.
- Mendelsohn, S. (2003). Lost in the information age. *Information World Review*, 187, 14-16.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Mokhtar, I. A., Majid, S., & Foo, S. (2008). Teaching information literacy through learning styles: The application of Gardner's multiple intelligences. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(2), 93-109.
- Moon, J. A. (2008). *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. London: Routledge.
- Morgan, A. L. (2003). Toward a global theory of mind: The potential benefits of presenting a range of IR theories through active learning. *International Studies Perspectives*, 4(4), 351-370.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: how student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169.
- Morin, M. B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A., & Clingan, P. A. (2013). The inverted classroom in a first-year engineering course. *age*, 23, 1.
- Moust, J., Bouhuijs, P., & Schmidt, H. (2007). Features of Problem-Based Learning: An Introduction', in Jos Moust, Peter Bouhuijs and Henk Schmidt (eds.), *Introduction to Problem-based Learning: A Guide for Students*, Gronigen/Houten: Nordhoff Uitgevers, pp. 9-17.

- Mulcare, D. M., & Shwedel, A. (2017). Transforming Bloom's taxonomy into classroom practice: a practical yet comprehensive approach to promote critical reading and student participation. *Journal of Political Science Education*, 13(2), 121-137.
- NACTA. (2016). Falling Short? College Learning and Career Success. *NACTA Journal* 60 (1), 1-6.
- National Commission on Civic Renewal. (1998). A Nation of Spectators: How Civic Disengagement Weakens America and What We Can Do About It, [http://www.puaf.umd.edu/Affiliates/CivicRenewal/finalreport/table\\_of\\_contentsfinal-report.htm](http://www.puaf.umd.edu/Affiliates/CivicRenewal/finalreport/table_of_contentsfinal-report.htm), 11.09.2020.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nechodomu, T., Falldin, M., & Hoover, S. (2016). CEHD Flipped Learning Guide. <https://academics.cehd.umn.edu/digital-education/wp-content/uploads/2017/05/CEHD-DEI-Flipped-Learning-Guide.pdf>, 05.01.2021.
- Niemi, R. G., & Junn, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Hepburn, M. A., Niemi, R. G., & Chapman, C. (2000). Service learning in college political science: Queries and commentary. *PS: Political science and politics*, 33(3), 617-622.
- Nishikawa, K. A., & Jaeger, J. (2011). A computer simulation comparing the incentive structures of dictatorships and democracies. *Journal of Political Science Education*, 7(2), 135-142.
- Niu, L., Behar-Horenstein, L. S., & Garvan, C. W. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 114-128.
- Nosich, G.M. (2018). *Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (4. Baskı)*. (Çev. B.Aybek). Ankra: Anı Yayıncılık.
- Nowicki, S. (2003). Student vs. search engine: Undergraduates rank results for relevance. *portal: Libraries and the Academy*, 3(3), 503-515.

- Obama, B. (2009). Presidential Proclamation of National Information Awareness Month', available at <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/presidential-proclamation-national-information-literacy-awareness-month> (accessed 21 July 2020).
- Ocak, G. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- OCLC [Online Computer Library Center]. (2002). OCLC White Paper on the Information Habits of College Students: How Librarians Can Influence Students' Web-Based Information Choices. June. <http://www5.oclc.org/downloads/community/information-habits.pdf>, 03.06.2020.
- Olsen, J. & Statham, A. (2005). Critical Thinking in Political Science: Evidence from the Introductory Comparative Politics Course. *Journal of Political Science Education*, 1(3), 323-344.
- Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293-311.
- Orton-Johnson, K. (2009). 'I've stuck to the path I'm afraid': exploring student non-use of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 837-847.
- Osgood, J. L., Stangl, C., & Bernotsky, R. L. (2012). Urban political theory and the case of the local government simulation. *Journal of Political Science Education*, 8(2), 147-167.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, U.B. (2020). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R., & Elder, L. (2016). *Kritik düşünce: yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. Çev. Aslan, A. E., & Sart, G. (Eds.). Ankara: Nobel.
- Phillips, J. L. (2019). Making assignments count: The quest for critical thinking in undergraduate political theory essays. *Journal of Political Science Education*, 15(2), 142-160.
- Poplin, M., & Weeres, J. (1993). Listening at the Learner's Level. *Executive Educator*, 15(4), 14-19.

- Portmann, C. A., & Roush, A. J. (2004). Assessing the effects of library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(6), 461-465.
- Powner, L. C., & Allendoerfer, M. G. (2008). Evaluating hypotheses about active learning. *International Studies Perspectives*, 9(1), 75-89.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1-15.
- Quarton, B. (2003). Research skills and the new undergraduate. *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 120-124.
- Rader, H. B. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, 51(2), 242-260.
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words? Not necessarily!. *Modern Language Journal*, 60, 160-168.
- Reyna, J. (2015). Active learning and the flipped classroom. *Training & Development*, 42(5), 30.
- Richter, T., & McPherson, M. (2012). Open educational resources: education for the world?. *Distance Education*, 33(2), 201-219.
- Robinson, A. M., & Schlegl, K. (2004). Student bibliographies improve when professors provide enforceable guidelines for citations. *portal: Libraries and the Academy*, 4(2), 275-290.
- Ross, S. M., & Hurlbert, J. M. (2004). Problem-based learning: An exercise on Vermont's legalization of civil unions. *Teaching Sociology*, 32(1), 79-93.
- Ruben, B. D. (1999). Simulations, games, and experience-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning. *Simulation & Gaming*, 30(4), 498-505.
- Sands, E. C., & Shelton, A. (2010). Learning by doing: A simulation for teaching how congress works. *PS: Political Science & Politics*, 43(1), 133-138.
- Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D., & Marquis, J. S. (2007). Distinguishing between games and simulations: A systematic review. *Educational Technology & Society*, 10(3), 247-256.
- Savaş, B. (2019). *Yapılandırıcı öğrenme* (12. Baskı). Eğitim psikolojisi içinde (ss.433-458). Ankara: Pegem Akademi.

- Savery, J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, in: Interdisciplinary. *Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- SCONUL. (1999). Information skills in higher education: a SCONUL position paper prepared by the Information Skills Task Force, on behalf of SCONUL. available at [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html), 13.08.2020.
- SCONUL. (2011). The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education, <https://www.sconul.ac.uk/>, 11.12.2020.
- Shariff, S. A. B. (2012). *The effects of individual versus group incentive systems on student learning and attitudes in a large lecture course*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Shellman, S. M., & Turan, K. (2006). Do simulations enhance student learning? An empirical evaluation of an IR simulation. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 19-32.
- Shenk, D. (1997). *Data Smog: Surviving the Information Glut*. San Francisco, CA: Harper Edge.
- Shumer, R., & Belbas, B. (1996). What we know about service learning. *Education and Urban Society*, 28(2), 208-223.
- Silberman, M. (2016). *Sınıflarda öğrenmeyi harekete geçirecek sekiz adım ve 32 strateji*. (N.Kalaycı Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Skocpol, T., & Fiorina, M. P. (1999). Making sense of the civic engagement debate. *Civic engagement in American democracy*, 1-26.
- Smith, D. M., & Kolb, D. A. (1996). *User's guide for the learning-style inventory: A manual for teachers and trainers*. Hay/McBer Resources Training Group.
- Smith, E. S. (2006). Learning about power through service: Qualitative and quantitative assessments of a service-learning approach to American government. *Journal of Political Science Education*, 2(2), 147-170.
- Smith, E. T., & Boyer, M. A. (1996). Designing In-Class Simulations 1. *PS: Political Science & Politics*, 29(4), 690-694.

- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>, 11.10.2020.
- Steinberger, P. J. (1993). *The concept of political judgment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sternberg, R. J. (2008). Interdisciplinary Problem-Based Learning: An Alternative to Traditional Majors and Minors. *Liberal Education*, 94(1), 12-17.
- Stevens, C. R., & Campbell, P. J. (2006). Collaborating to connect global citizenship, information literacy, and lifelong learning in the global studies classroom. *Reference Services Review*, 34(4), 536-556.
- Stover, W. J. (2005). Teaching and learning empathy: An interactive, online diplomatic simulation of middle east conflict. *Journal of Political Science Education*, 1(2), 207-219.
- Stroessner, S. J., Beckerman, L. S., & Whittaker, A. (2009). All the world's a stage? Consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing and rhetorical skill in college undergraduates. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 605-620
- Şahinel, S. (2010). *Eleştirel düşünme*. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (123-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, O. (2015). *Bilgisayar destekli öğretim*. (Ed. M.Arslan) Öğrenmenin nörofizyolojisi ve öğretimde yeni yaklaşımlar içinde (ss. 279-298). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thornton, S. (2010). From “scuba diving” to “jet skiing”? Information behavior, political science, and the Google generation. *Journal of Political Science Education*, 6(4), 353-368.
- Thornton, S. (2015). Promoting information literacy and information research. In *Handbook on teaching and learning in political science and international relations*. Edward Elgar Publishing.
- Tobias, S. (1990). *They're not dumb, they're different* (Vol. 101). Tucson, AZ: Research Corporation.

- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44.
- Trepanier, L. (2017). SoTL as a Subfield for Political Science Graduate Programs, *Journal of Political Science Education*, 13(2), 138-151.
- Tucker, B. (2012a). Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1).
- Tucker, B. (2012b). The flipped classroom. <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>, 01.08.2020.
- Tune, J.D., Sturek, M., & Basile, D.P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in Physiology Education*, 37, 316-20.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- UMUC-University of Maryland University College. (2003). Information Literacy and Writing Assessment Project: Tutorial for Developing and Evaluating Assignments. UMUC Information and Library Services. <http://www.umuc.edu/library/infolit/sect14.html>, 10.08.2020.
- Usherwood, S. (2015). Building resources for simulations: Challenges and opportunities. *European Political Science*, 14, 218-227.
- Van der Zwan, N., & Afonso, A. (2019). Activating the Research Methods Curriculum: A Blended Flipped Classroom. *PS: Political Science & Politics*, 52(4), 749-753.
- Van Dyke, G., Declair, E., & Loedel, P. (2000). Stimulating simulations: Making the European Union as classroom reality. *International Studies Perspectives*, 1(2), 145-159.
- Wahlke, J. C. (1991). Liberal learning and the political science major: A report to the profession. *PS: Political Science & Politics*, 24(1), 48-60.

- Walker, T. (2002). Service as a pathway to political participation: What research tells us. *Applied Developmental Science*, 6(4), 183-188.
- Wang, S., & Heffernan, N. (2010). Ethical issues in computer-assisted language learning: Perceptions of teachers and learners. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 796-813.
- Ward, L., Siegel, M. J., & Davenport, Z. (2012). *First-generation college students: Understanding and improving the experience from recruitment to commencement*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Weixing, H. (1997). Teaching political science in East Asia: The importance of critical thinking. *Political Science*, 49(1), 81-89.
- Wheeler, S. M. (2006). Role-playing games and simulations for international issues courses. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 331-347.
- Whitehead, M. J., & Quinlan, C. A. (2003). Information literacy in higher education. *Feliciter*, 49(1), 22-24.
- Whitworth, A. (2009). *Information Obesity*. Oxford: Chandos.
- Williams, M. H., & Evans, J. J. (2008). Factors in information literacy education. *Journal of Political Science Education*, 4(1), 116-130.
- Williamson, J., & Gregory, A. S. (2010). Problem-based learning in introductory American politics classes. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 274-296.
- Wingspread Conference (1994). *Quality Assurance in Undergraduate Education: What the Public Expects*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Wolff, S. (2004). *Analysis of documents and records*. U. Flick, E.v. Kardorff, I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research*. (284-290). London: Sage. s.284.
- Woodworth, J. R., & Gump, W. R. (1988). *Camelot, a Role Playing Simulation for Political Decision Making*. Dorsey Press.

- Wright-Maley, C. (2015). Beyond the “Babel problem”: Defining simulations for the social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 39(2), 63-77.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşüncelerine ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zaino, J. S., & Mulligan, T. (2009). Learning opportunities in a department-wide crisis simulation: Bridging the international/national divide. *PS: Political Science & Politics*, 42(3), 537-542.
- Zald, A. E., & Gilchrist, D. (2008). Instruction & Program Design through Assessment. *Information Literacy Instruction Handbook*, 164-192.
- Zuber, W. J. (2016). The flipped classroom, a review of the literature. *Industrial and Commercial Training*.