



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>

DICK, CAREY VE CAREY MODELİ'NE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION OF DICK, CAREY&CAREY INSTRUCTION DESIGN MODEL

Elif Esmer*

* Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, esarican@marmara.edu.tr.

Özet: Öğretim tasarımı genel olarak belirli genel ve özel hedefler üzerine yapılandırılmış bir konunun işlenişine ilgili tüm öğelerin planlanmasıyla ilişkilidir. Eğitimdeki farklı yaklaşımlar, öğretim tasarımı için de farklı pek çok modelin gelişmesini etkilemiştir. Dick, Carey ve Carey Modeli de bu modellerden biridir. Bu model 1968 yılında yapılandırılmış olmasına rağmen, farklı yıllarda, model üzerinde Dick, Carey ve Carey tarafından değişiklikler yapılmıştır. Bu çalışmada, Dick, Carey ve Carey Öğretim Tasarımı Modelinin basamaklarına uygun olarak Sınıf Öğretmenliği programı IV. Dönem (II. Sınıf, Bahar Dönemi) öğrencileriyle "Sınıf Yönetimi" dersinde bir uygulama gerçekleştirilmiş, çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak modelin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Tek grup öntest - sontest kontrol grupsuz desenin kullanıldığı bu çalışmada, modelin akademik başarıyla olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretim tasarımı, Dick, Carey ve Carey Modeli, sınıf yönetimi.

Abstract: Instruction design is related to the general planning of the whole components of instructions constructed on specific goals and aims. Different approaches in education resulted in development of many different models in instruction design. Dick, Carey and Carey is one example of these models. Though the model was developed in 1968, many revisions were made by Dick, Carey and Carey in different years. In this study, an implementation of Dick, Carey and Carey

Instruction design model was done with the students of 4th term (3rd grade) Elementary Education in Classroom Management lessons and the effect of the model on student success was examined through different data collection techniques. In the study, one group pretest-posttest design is used without using a control group. Results reveal that, Dick, Carey and Carey Instruction design model has effect on academic achievement.

Keywords: Instruction design, Dick, Carey and Carey Model, classroom management.

Giriş

Bir öğrenme teorisi bireylerin yeteneklerinin nasıl meydana geldiği ya da değiştiği üzerine yapılandırılmışken, öğretim teorisi kasten düzenlenmiş şartlar altında öğretimin nasıl gerçekleştirilebileceğinin ana hatlarını açıklamaya çalışır. Öğretim tasarımı modelleri genellikle bir ya da daha çok öğrenme teorisi üzerine yapılandırılmıştır. Gagnè (1985) öğretim tasarımı modelinin ilkelerini dört maddede toplamıştır:

- Farklı öğretim, farklı öğrenme alanları için gereklidir.
- Öğrenenler üzerinde öğrenmenin işlenmesi öğrenme durumlarını oluşturan yollarla gerçekleşir.
- Öğretim durumları her öğrenme tipi için farklıdır.
- Hiyerarşik öğrenme zihinsel becerilerin ne olduğunu ve nasıl öğrenildiklerini ve öğretimi oluşturan dizileri tanımlar.

Bu ilkelere paralel olarak Merill (1996), öğretim tasarımı hedeflenen bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlayacak bir biçimde, öğrenme deneyim ve ortamlarını geliştirme teknolojisi olarak tanımlamıştır. Bu tanımla ilişkili olarak, öğretim tasarımının dikkat çektiği özellikler şöyle özetlenebilir:

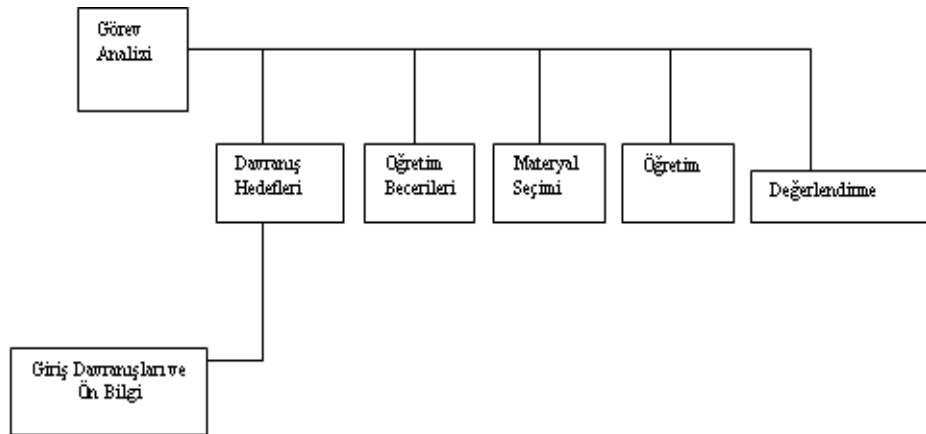
- Öğretim tasarımı, bilgi ve becerilerin daha etkili, verimli ve çekici bir şekilde kazanılması için, bilinen ve doğruluğu kanıtlanmış öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenme deneyimleri hazırlayan bir teknolojidir.
- Öğretim tasarımı teknolojisi yalnızca öğrenme deneyim ve ortamlarının geliştirilmesiyle ilgilenir.
- Öğretim tasarımı, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesini sağlayacak öğrenme deneyim ve ortamlarının oluşturulması teknolojisidir.

Öğretim tasarımının temelleri, -bu özellikler de dikkate alındığında- bir kısmı oldukça bilimsel olan psikolojiye dayanmakla birlikte bir kısmı çok da deneysel olmayan

sosyoloji, iletişim kuramı, sanat ve antropolojiden de destek almaktadır (Jonassen, 2008). Öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretim kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Öğretim tasarımcısının öğrenme ve öğretime farklı yaklaşımları öğretim tasarımları arasındaki farklılıkların da bir kaynağıdır. Bu alanın pek çok disiplinden etkilenmesi, alanla ilgili farklı yaklaşım ve modellerin gelişmesine neden olmaktadır. Bu çalışma, yaygın olarak bilinen Dick, Carey ve Carey Modeli üzerine yapılandırılmıştır.

Dick, Carey ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli, ilk kez 1968 yılında basılmış, çeşitli yıllarda modelin özü değiştirilmeden ayrıntılandırılmıştır. Walter Dick (1996:55-56), değişikliğe gidilmesinin nedenleri arasında, modelin ilk halinde, görev analizi ve giriş davranışların belirlenmesi gibi adımların tasarımı uygulayacak kişi tarafından bilindiğinin farz edilmesi olarak belirtmiştir. Bunun dışında modelin ilk halinde yapılacakların ayrıntılı olarak belirtilmemesi ve yalnızca yönergelerin var olması bir dezavantaj olarak görülmüştür. Tasarımın genel hatları Şekil 1 'de görülmektedir.

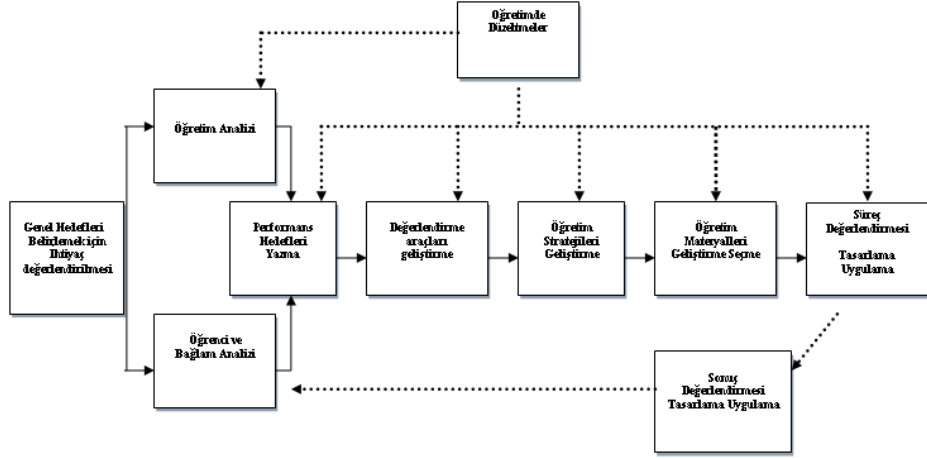
Şekil 1: Dick, Carey ve Carey Modelinin basamakları (1968).



Kaynak: Dick, W. (1996). "The Dick and Carey Model: Will It Survive the Decade?" ETR&D, Vol. 44, No. 3, pp, 55~53

Dick, Carey ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli genel olarak son haliyle Şekil1'de görülen basamaklar ve bu basamakların sıralanış biçimine dayalı olarak yapılandırılmıştır.

Şekil 2: Dick, Carey ve Carey Modelinin basamakları.



Kaynak: Dick, W. Carey, L. Carey, J.(2001), The Systematic Design of Instruction New York: Long Man.

Sweetin (2005), Dick,CareyveCarey Modelinin Şekil 2’de görülen basamaklarını genel olarak bir öğretim tasarımında bulunan; tasarım, analiz, geliştirme ve değerlendirme başlıkları altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1. Dick, Carey veCarey Model basamaklarının sınıflandırılması.

D.C.C. Modelinin Basamakları	Öğretim Tasarımı Basamakları
Genel Hedefleri Belirlemek için ihtiyaç değerlendirilmesi	TASARLAMA
Öğretim Analizi Öğrenci ve Bağlam Analizi	ANALİZ
Performans Hedefleri Yazma Değerlendirme araçları geliştirme Öğretim Stratejileri Geliştirme Öğretim Materyalleri Geliştirme ve Seçme	GELİŞTİRME

Öğretimin Süreç Değerlendirmesini Tasarlama ve
Uygulama
Öğretimde Düzeltmeler
Sonuç Değerlendirmesi Tasarlama ve Uygulama

DEĞERLENDİRME

Tablo 1’de yer alan her basamak, bir aşamadan diğer aşamaya geçildiğinde tasarımı uygulayacak kişinin yapması gerekenleri içermektedir.

Dick, Carey ve Carey Modeli, tasarım aşamasında hedeflerin belirlenmesi ve hedeflerin belirlenmesi için ihtiyaç değerlendirmesi yapılması gerektiğinin üzerinde durur. Bu basamak öğrenenlerin, öğretim tamamlandığında, öğrencilerin neleri yapabilecek duruma geleceklerini belirler. Öğretim hedefi (goal), birkaç durumdan yola çıkılarak belirlenebilir:

- Hedefler (goal) listesinden,
- İhtiyaç değerlendirmesinden (needs assessment),
- Öğrenme zorlukları yaşayan öğrencilere dayalı pratik deneyimlerden,
- Bir işi yapan bireylerin analizlerinden,
- Yeni bir öğretime ait farklı ihtiyaçlardan

Analiz basamağı ise, “öğretim analizi” ile “öğrenci ve bağlam” analizi olarak basamaklandırılmıştır. Genel olarak tasarımcılar hangi adımların listeleneceğini ve her adımda hangi becerinin kullanılacağını belirlemek için analiz yaparlar. (Gagnè, Briggs ve Wager, 1992). Dick, Carey ve Carey’e (2001) göre, modelin ikinci basamağı olan “öğretim analizi”, öğretimin hedefleri belirlendikten sonra, hedefe ulaşmış kişilerin bu hedefe bağlı olarak ortaya koyacağı davranışların adım adım belirlenmesidir. Bu davranışların genel hedefle tutarlı olması beklenir. Davranışların belirlenmesini için yapılacak bir diğer analiz ise, öğrenenlerin var olan becerileri ve tercihlerinin belirlenmesidir. Bununla birlikte Dick, Carey ve Carey, bağlam analizini “öğretim ortamının özellikleri” ve “kazanılmış becerilerin kullanılacağı ortamın belirlenmesi” olarak ifade etmişlerdir. Bağlam analizi aşamasında öğrenenlerin var olan becerileri, tercihleri ve tutumlarıyla birlikte, öğretim ortamının özellikleri ve kazanılmış becerilerin kullanılacağı ortam belirlenir. Bu önemli bilgiye dayanarak, özellikle öğretim stratejileri olmak üzere modeldeki pek çok basamak belirlenir.

Bir öğretim tasarımının nihai amacı, etkili öğretimi sağlamaktır. Bu nihai amaç oluşturulduğunda genellikle bir ders ya da öğretmen veya materyallerin ulaşmasını sağlayan arabulucular tarafından oluşturulmuş derslerle sonuçlanır (Gagnè, Briggs ve Wager, 1992). Bir dersin nasıl işleneceğine dair oluşturulan plan öğretim tasarımının geliştirilmesi olarak anlaşılabilir.

Pucel (1989), öğretim tasarımının yaklaşımının günlük dersin yapısını etkilediğini belirtmiştir. Ona göre, bir dersin yapısını meydana getiren aşamalar uzun zamandır

kullanılan hazırlık, işleyiş, uygulama ve değerlendirme aşamalarının ayrıntılarını içermektedir. İçeriğin, öğrencilerin ve öğretmenin niteliğine bağlı olarak, bu aşamalarda bazı değişiklikler yapılabilir (akt. Doğan, 1997). Gagnè, Briggs ve Wager (1992), öğretim tasarımı geliştirme boyutunda iki önemli noktaya vurgu yapmaktadırlar. Bunlardan birincisi; bir kurs, ünite ya da başlık içinde yer alan ve birbirini izleyen dersleri planlamak, ikincisi ise; her ders için birleştirilebilir ve öğrenme durumları ile etkili hale getirilebilir bireysel dersleri tasarlamaktır.

Morison, Ross ve Kemp (2004), öğretim tasarımı sürecinin genellikle dersin geliştirilmesi aşamasında başladığını vurgulamıştır. Başka bir ifadeyle öğretim tasarımı, ders için gerekli olan öğretim hedeflerini belirleme aşamasında başlar. Dersin ünite başlıkları daha sonra seçilir. Bu aşamadan sonra diğer öğeler geliştirilir. Onlara göre, bir öğretim tasarımı planı öncelikle öğretmenin ve planlamayı oluşturan öğeleri kullanımı için geliştirilir. Bu geliştirilenler de öğrenene ders materyali olarak verilmemelidir. Dick, Carey ve Carey (2001), öğretimi geliştirmeyi, yöntem, değerlendirme aracı ve öğretim materyali geliştirme olarak üç bölümde ele almakta ve bir öğretimi geliştirmenin adımlarını şöyle belirtmektedirler:

1. Öğretim yöntemlerinin her özel hedef ve her ders için gözden geçirilmesi
2. Literatürü devam ettirme ve hangi öğretim materyallerinin bulunduğunu belirleme
3. Hangi materyalin kullanılacağıyla ilgili olma
4. Tasarım için yeni materyallere ihtiyaç olup olmadığını tanımlama.
5. Öğrenen analizlerinin gözden geçirilmesi, öğretiminin rolünün belirlenmesi çalışmanın grupla mı yoksa bireysel mi olacağını tanımlanması.
6. Analizlerin ve öğrenme içeriğinin gözden geçirilmesi.
7. Öğretim yöntemlerine dayanan öğretim materyallerinin planlanması ve yazılması
8. Biten her dersin gözden geçirilmesi.
9. Bitmiş bir öğretim ünitesinin değerlendirme etkinlikleriyle ilgili olarak kullanılması.
10. Öğretim materyallerini geliştirmeyi değerlendirme için kullanmak
11. Öğrenenlerden yola çıkarak, alınan çeşitli notlardan hareketle materyal geliştirmek.

Dick, Carey ve Carey (2001), geliştirme basamağında performans hedefleri yazma, değerlendirme araçları geliştirme, öğretim stratejileri geliştirme, öğretim materyalleri geliştirme ve seçme olarak dört önemli konu üzerinde durmaktadır.

“Performans Hedefleri Yazma”, öğrenenlerin öğretimi tamamladıklarında neler yapabileceklerini anlatan ifadeler, öğretim analizi ve giriş davranışlarına dayandırılarak yazılır. Bu becerilerin öğretim analizi basamağında belirlendiği önceki paragraflarda da belirtilmiştir. Bu becerilere dayandırılarak oluşturulan ifadeler;

- Öğrenilecek becerilerin, hangi koşullar altında sergileneceğini ve
- Başarılı performansın kriterlerini belirleyecektir (Dick, Carey ve Carey, 2001).

“Değerlendirme araçları geliştirme” basamağında yazılan özel hedeflere bağlı olarak değerlendirme araçları geliştirilir. Buna paralel olarak değerlendirme araçları, özel hedeflerde “öğrenenlerin yapabilme yeterlilikleri” olarak tanımlanan performansları ölçer. Hedeflerde tanımlananlar ile değerlendirme aşamasında beklenenler arasındaki ilişki, bu aşamanın temelini oluşturur.

Özel hedeflere dayalı olarak yazılanlar, öğrenenlerin özel hedeflerde tanımlananlarla ilgili olarak gösterdikleri beceri performansı ile paralellik gösteren araçları geliştirmektir. Kriterleri ölçecek bir test geliştirmek, öğretim analizine dayandırılarak oluşturulmuş performans hedeflerinin listelenmesini gerektirir. Öğrenme durumları, davranışlar ve her özel hedef için içerik kriterleri değerlendirme aracı geliştirmek için tasarımcıya yardımcı olacaktır.

Nesnel bir test yapısı pek çok sözel bilgi ve zihinsel beceri hedeflerini ölçmek için en iyisi olarak görülebilir, fakat tasarımcı hangi alandaki yeterliliği ölçeceğine karar vermelidir. Bazı zihinsel beceriler, nesnel testler kullanılarak ölçülmeyebilir. Örneğin, bir paragrafın içeriğini yazma, analiz yapma ekonomideki iki farklı yöntemin zıtlıklarını bulma gibi... Bu nedenle farklı test türlerine ihtiyaç duyulur. “Öğretim Yöntemini Geliştirme” aşamasında belirlenen özel hedeflerle ilgili yöntemler geliştirilir. Yöntemler öğretim hazırlığı durumunda olan;

- bilginin sunumu,
- alıştırmalar ve geri dönütler,
- test etme ve bunu takip eden çeşitli aktiviteleri içerir.

Öğretim yöntemleri geliştirilirken ihtiyaç duyulan materyaller, öğretimin genel hedeflerini, öğrenen ve içerik analizini, öğretim analizini, performans hedeflerini ve değerlendirme araçlarını içerir. Yöntem tasarlanırken buna birkaç defa ihtiyaç duyulur. Öğretim yöntemi, öğretim materyallerini geliştirmede kullanılacak açıklamalardır. Öğretimin genel amaçlarının yapısı, yöntemlerin belirlenmesinde oldukça önemlidir. Zihinsel beceriler, sözel bilgi, motor beceriler ve tutumlar yönteminin tümünü meydana getiren beş alandır.

Ayrıca strateji, güncel öğrenme kuramları ve öğrenme araştırmalarının sonuçlarına, öğretimi ulaştırmadaki kriterlerin özelliklerine, öğretileceklerin içeriğine ve öğretimi alacak olan öğrenenlerin özelliklerine dayanır.

“Öğretim Materyalleri Geliştirme ve Seçme” aşamasında öğretimin gerçekleştirilmesi için öğretim yöntemleri oluşturulur. Bu adım alışılmışı olarak öğrenenlerin yapacağı işleri, öğretim materyallerini ve testleri içerir. Burada söz konusu olan materyal, öğretmcilerin kılavuzluğu, öğrenenlerin çapı, bilgisayar temelli çoklu ortam formatları ve uzaktan eğitim için kullanılan web sayfalarını içerir. Öğretim materyali geliştirme öğrenme tipleriyle yakından ilişkilidir.

Öğretim için gerekli materyallerin geliştirilmesi için aşağıdaki maddeler takip edilmelidir.

- Öğretimin genel hedefleri
- Öğretimin analizi
- Davranışsal özel hedefler
- Örnek test parçaları
- Hedef öğrenenlerin özellikleri
- Öğrenme ve performans içeriğinin özellikleri

Yukarda maddeleştirilen bu sırayı öğretim materyali yazarken kullanmak önemlidir. Öncelikle değerlendirme kartları tasarlanmalıdır. Tasarımdaki özel hedeflerle ilgili olan değerlendirme kartları, hedeflerle öğretimi yapılandırma arasında ilişki kurmaya yardım edecektir. Diğer önemli bir nokta ise öğrenenlerin analizi, içeriğin analizi ve öğretim yöntemleri dokümanlarını belirlemedir. Tasarımcılara çalışırken yardımcı olacak bu dokümanlar öğretim tasarımını hazırlamada daha az çaba sarf edilmesine ve ilgi çekici bilgilerin tasarımda yer almasını sağlayacaktır. Özel hedeflerle ayrıntılandırılmış durumlara odaklanmak, öğrenenlerin yapısı ve özel ihtiyaçlarıyla da ilgilidir.

“Değerlendirme”, hem tasarımı hem de öğrenenleri değerlendirmeye yönelik olarak düşünülebilir. Dick, Carey ve Carey, (2001) değerlendirme aşamasını öğretimin süreç değerlendirmesini tasarlama ve uygulama öğretimde düzeltmeler sonuç değerlendirmesi tasarlama ve uygulamak üzere üç konu başlığı altında açıklamaktadır. Öğretim taslak olarak tamamlandığında, eğitimin geliştirilmesine uygun olarak kullanılan bilgileri toplamaya yönelik bir grup değerlendirmeler yapılır. Değerlendirme basamağı içinde yer alan “Öğretimin Süreç Değerlendirmesini Tasarlama ve Uygulama” aşamasındaki değerlendirmeler üç başlık altında toplanır:

- birebir değerlendirme, (one-to-one evaluation)
- küçük grup değerlendirmesi (small-group evaluation)
- alan değerlendirmesi (field trial)

Bu değerlendirme çeşitleri tasarımcıya öğretimini değerlendirmek için farklı bilgiler sağlar. Benzer teknikler materyalleri ya da sınıf öğretiminin değerlendirmesinde de kullanılır.

Dick, Carey ve Carey Modelindeki en son basamak “Öğretimdeki Düzeltmeler”dir. Süreç değerlendirmesinden elde edilen bilgiler, öğrenciler tarafından hedefleri kazanmada karşılaşılabilecek zorlukları belirlemek için kullanılır. Bu zorluklar

öğretimdeki belli eksikliklerin belirlenmesi için özetlenir ve yorumlanır. Edinilmiş bilgiler ışığında test konuları ve performans hedefleri cümleleri yeniden gözden geçirilir ve öğretim stratejilerinin tamamı değerlendirilir. Öğretim stratejilerinin, daha iyi bir öğretim aracı haline dönüştürülmesi için öğretimdeki sorunlar giderilir. “Sonuç Değerlendirmesi Tasarlama ve Uygulama” aşaması, son basamak olarak görülmekle birlikte öğretim tasarımına dâhil değildir. Çünkü sonuç değerlendirme öğretim tasarımcısı tarafından yapılmaz. Bağımsız bir değerlendirici tarafından gerçekleştirilir. Bu basamakta öğretimin genel olarak değerlendirilmesi yapılır. Öğretim süreç olarak değerlendirilip tasarımcının standartlarını karşılamak için düzenlendikten sonra sonuç değerlendirme, tasarlama ve uygulama aşamasına geçilir.

Eğitim programlarının hedeflerini gerçekleştirmek üzere belirlenen öğrenme yaşantılarının gerek öğrenen özelliklerini gerekse uygun öğrenme ortamını belirleyerek etkili biçimde düzenlenmesi ancak ‘öğretim tasarımı’ ile mümkündür (Karsak, 2014). Öğretim tasarımı modelleri genellikle “sınıf odaklı”, “ürün odaklı” ve “sistem odaklı” öğretim tasarımı modelleri olarak sınıflandırılmaktadır. “Sistem odaklı modeller” ile bir müfredat, eğitim programı ya da bütün bir dersin modellenmesinin yapıldığı görülmektedir (Keleş ve diğerleri, 2016). Bu modellerden biri olan ve yukarıdaki paragraflarda da açıklanan Dick, Carey ve Carey modeli her bir parçası ile etkili öğrenmeye ulaşmaya hedefleyen bir sistem süreci izlemektedir. Modelde öğretimi geliştirme, sistemli bir süreç olarak görülerek, her bir parçasının rolü göz önünde bulundurulur (Fer, 2011). Araştırmada bu modelin tercih edilmesindeki en önemli nedenlerden biri, modelin basamaklarındaki netliğin uygulamada kolaylık sağlamasıdır. Yüksek öğretimde etkili öğrenme için öğretim tasarımlarından ne kadar faydalandığı da düşündürücüdür. Nitekim Burakgazi ve diğerleri (2009) tarafından Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde “Öğretim Elemanlarının Öğretim Tasarımı Yaklaşımları” üzerine yapılan bir çalışmada sınıf yönetimi dersi veren öğretim üyelerinin herhangi bir tasarım tercihleri olmadığı sonucuna ulaşılmış ve “çalışma sonuçlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre, sınıf yönetimi dersi için alternatif bir öğretim tasarımı modeli sunulabilir” önerisinde bulunulmuştur. Bu araştırmanın amacı yukarıdaki paragraflarda açıklanan basamaklara da uygun olarak “Dick, Carey ve Carey Modeline dayalı geliştirilen öğretim tasarımının Sınıf Öğretmenliği lisans programına devam eden 2. Sınıf öğrencilerinin “Sınıf Yönetimi” dersinde sınıf kuralları konusundaki başarılarına etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda (1) Öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? (2) Öğretmen adaylarının doğru kural ifadelerini kullanmadaki durumları nedir? sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın yüksek öğretimde etkili öğrenme için kullanılacak öğretim tasarımlarıyla ilgili yapılacak olan uygulamalara örnek teşkil etmesi umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, Dick, Carey ve Carey modelinin, Sınıf Yönetimi dersi “Sınıf Kuralları Geliştirme ve Uygulama” konusuyla ilişkili olarak öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada bir değişkenin, sonuca etkisini belirlemeyi amaçladığından

tek grup öntest-sontest deneysel desene uygun olarak düzenlenmiştir. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinden yapılan çalışma ile test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denklemler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, 2012). Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; ancak gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımaz. Bilimsel değeri çok sınırlıdır. Bu modelde de yine gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Ancak bu kez hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde $O_{1,2} > O_{1,1}$ olması durumunda başarının X'ten kaynaklandığı kabul edilir; ancak olası öteki değişkenlere ilişkin bir şey bilinmediğinden bu kabulün de geçerliği kuşkuludur (Karasar, 1998). Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008):

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

G, işlem yapılan grubu; O1, deney grubundan alınan ön ölçümü; X, deneysel işlemi; O2 ise deney grubundan alınan son ölçümü göstermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir (Berat ve Kıldan, 2013). Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada ölçüt sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarıdır. Çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tablo 3'de çalışma grubu özellikleri görülmektedir.

Tablo 3. Çalışma grubu özellikleri

Cinsiyete Göre	Frekans	Yüzde
Kadın	58	72
Erkek	23	28
Toplam	81	100

Çalışma grubu, 81 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun %72'si kadın (58 kişi), %28'i erkek (23 kişi) öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulama "Sınıf Yönetimi" dersinde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıda açıklanan veri toplama araçları kullanılmıştır.

Kural İfadeleri Doğru - Yanlış Testi: Öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla 50 maddeden oluşan öntest niteliğinde bir doğru-yanlış testi hazırlanmıştır. Doğru-yanlış testi hazırlanırken uzman değerlendirmeleri için Marmara Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 5 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda her bir madde için kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Uzman görüşlerine ilişkin kapsam geçerlik oranı.

Maddeler	Uzman Görüşleri			KGO
	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	
Madde 1	5	0	0	1
Madde 2	5	0	0	1
Madde 3	5	0	0	1
Madde 4	5	0	0	1
Madde 5	5	0	0	1
Madde 6	5	0	0	1
Madde 7	5	0	0	1
Madde 8	5	0	0	1
Madde 9	5	0	0	1
Madde 10	5	0	0	1
Madde 11	5	0	0	1
Madde 12	5	0	0	1
Madde 13	5	0	0	1
Madde 14	5	0	0	1
Madde 15	5	0	0	1
Madde 16	5	0	0	1
Madde 17	5	0	0	1
Madde 18	5	0	0	1
Madde 19	5	0	0	1
Madde 20	5	0	0	1

Madde 21	5	0	0	1
Madde 22	5	0	0	1
Madde 23	5	0	0	1
Madde 24	5	0	0	1
Madde 25	5	0	0	1
Madde 26	5	0	0	1
Madde 27	5	0	0	1
Madde 28	5	0	0	1
Madde 29	5	0	0	1
Madde 30	5	0	0	1
Madde 31	5	0	0	1
Madde 32	5	0	0	1
Madde 33	5	0	0	1
Madde 34	5	0	0	1
Madde 35	5	0	0	1
Madde 36	5	0	0	1
Madde 37	5	0	0	1
Madde 38	5	0	0	1
Madde 39	5	0	0	1
Madde 40	5	0	0	1
Madde 41	5	0	0	1
Madde 42	5	0	0	1
Madde 43	5	0	0	1
Madde 44	5	0	0	1
Madde 45	5	0	0	1
Madde 46	5	0	0	1
Madde 47	5	0	0	1
Madde 48	5	0	0	1
Madde 49	5	0	0	1
Madde 50	5	0	0	1
Uzman Sayısı= 5				
Kapsam Geçerlik Ölçütü= 0,99				
Kapsam Geçerlik İndeksi= 1				

Tablo 4'e göre beş alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirme sonucunda Kural İfadeleri Doğru-Yanlış Testi" kapsam geçerlik oranı tüm maddeler için 1 olarak belirlenmiştir. Ayrıca tüm test için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=1).

Özel hedefler hazırlanırken bu test sonuçları da dikkate alınmıştır. %75'in üzerinde doğru cevap verilen maddeler çıkarılarak doğru-yanlış testi uygulama sonunda, son-test olarak uygulanmıştır.

Yöntem Belirleme Formu: Öğrencilerin derste kullanılacak yöntemle ilgili olarak tercihlerini belirlemek amacıyla "grup sunumu, bireysel sunum, öğretmen sunumu

ve diğer” seçeneklerinin yer aldığı ve araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Bu forma ait elde edilen veriler uygulama aşamasında kullanılmıştır.

Kural İfadesi Tablosu: “Beyin Fırtınası” yönteminden yararlanılarak, öğrencilerin uygun hedef doğrultusunda “ilkokul için kural ifadeleri” söylemeleri istenmiş, bu kural ifadeleri tahtadaki “Kural İfadesi Tablosu”na yazılmış ve söylenen kural ifadelerinin sınıf düzeyine uygun olup olmadığı tartışılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Grubun Çalışma Süreci

Bu bölümde modelin basamaklarına uygun olarak, uygulama süreci boyunca yapılan çözümler ve bu çözümlerin sonuçları yer almaktadır.

Genel Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Çözümler

Dersin genel hedefi, Dick, Carey ve Carey'nin “genel hedefi belirleme yöntemleri”nden biri olan “hedef listesinden belirleme” yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Uygulamanın yapıldığı dersin özellikleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 5. Uygulamanın yapıldığı dersin özellikleri.

Dersin Adı	Sınıf Yönetimi
Dersin Seviyesi	II. Sınıf
Dersin Çeşidi	Meslek Bilgisi
Dersin Süresi	2 saat teorik
Dersin Tanımı	Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler) olarak belirlenmiştir (YOK, 2007).

Tablo 5'te yer alan ve YÖK tarafından belirlenmiş ders içeriğinden hareketle dersin genel hedefi "Sınıf yönetimine uygun nitelikte ve uygulanabilir kurallar oluşturur."olarak belirlenmiştir.

Özel Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Çözümler

Doğru-yanlış öntest sonuçlarında %75'in üzerinde doğru olarak cevaplanan maddeler elenmiş, elenmeyen maddeler ise "özel hedef" ifadelerine dönüştürülmüştür.

Doğru-yanlış testinin çözümlenmesinde frekans–yüzdeler hesaplanmıştır. Tablo 6'da yapılan doğru – yanlış testi sonucunda %75 başarı barajının altında kalan maddeler yer almaktadır.

Tablo 6. Doğru-Yanlış testi sonuçları.

MADDELER	Doğru Sayısı	Yanlış Sayısı	Doğru Sayısı %	Yanlış Sayısı %
Kurallar yalnızca sınıf yaşantısına dönük hazırlanmaz.	3	78	4	96
Kurallar öğrencinin sınıf dışında yaşadığı çevreyi de düzenleyici olmalıdır.	11	70	14	86
Sınıf kurallarının biricik amacı öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi düzenlemektir.	13	68	16	84
Kurallar öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilir.	16	65	20	80
Farklı durumlarda değişik kurallar uygulanmalıdır.	17	64	21	79
Kurallar öğrencilere özellikle sözel olarak iletilir.	26	55	32	68
"Yalnızca tenefüslerde tuvalete gidebiliriz" ifadesi 1. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	32	49	40	60
"Yaramazlık yapmamalıyız" 1. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	36	45	44	56
Öğretmen kuralları uygulamada her zaman kararlı olmaz.	38	43	47	53
"İzin almadan konuşmayın" kuralı 1. sınıf seviyesine uygun bir kural ifadesidir.	39	42	48	52
Kurallar davranış değiştirmeye yöneliktir.	43	38	53	47
Sınıf kuralları sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklılık gösterir.	43	38	53	47
"Parmak kaldırarak konuşabiliriz" ifadesi 5. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	43	38	53	47
Sınıf kuralları her yıl ve dönem için	49	32	60	40

geçerliliğini korur.				
Sınıf kuralları yalnızca sınıfta geçerlidir.	50	31	62	38
Kurallar her sınıf düzeyi için geçerliliğini korumalıdır.	50	31	62	38
Sınıf kuralları önceden saptanmıştır.	51	30	63	37

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, diğerlerine göre en fazla yanlış cevap verilen ilk üç ifade sırasıyla, “Kurallar yalnızca sınıfta geçerlidir.”, “Kurallar öğrencinin sınıf dışında yaşadığı çevreyi de düzenleyici olmalıdır.” “Sınıf kurallarının biricik amacı öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi düzenlemektir.” ifadeleridir. “Sınıf kuralları yalnızca sınıfta geçerlidir.”, “Kurallar her sınıf düzeyi için geçerliliğini korumalıdır.”, “Sınıf kuralları önceden saptanmıştır.” ifadeleri ise diğer ifadelere göre alt sıralarda yer almaktadır.

Tablo 6’dan hareketle uygulama yapılacak dersin özel hedefleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Kuralların öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakabileceğini verilen seçenekler arasından seçip işaretleme.
- Sınıf kurallarının öğrenci seviyelerine göre farklılık gösterdiğini verilen seçenekler arasından seçip işaretleme.
- Sınıf kurallarının sınıftaki tüm öğrenciler için geçerli olduğunu verilen seçenekler arasından seçip işaretleme.
- Sınıf seviyelerine uygun kural ifadelerine örnek verme.

Dick, Carey ve Carey Modeline uygun olarak, uygulama belirlenen bu hedefler doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Ders Yönteminin Belirlenmesine Yönelik Çözümler

Bu bölümde öğrencilerden “Yöntem Belirleme Formu” nu doldurmaları istenmiştir. Tablo 7’de öğrencilere, “Dersin hangi yöntemle işlenmesini tercih edersiniz?” seçeneği sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin ders yöntemi tercihi.

Yöntemler	Frekans	Yüzde
Bireysel sunum	9	11
Grup sunumu	14	17
Öğretmen sunumu	58	72
Diğer	-	-
Toplam	81	100

Tablo 7’de de görüldüğü gibi öğrencilerin %72’si dersin öğretmen sunumuyla, %17’si grup sunumuyla, %11’i ise bireysel sunumla işlenmesini tercih etmiştir. Tablo 7’den hareketle ders öğrenci tercihlerine göre “öğretmen sunumuyla” işlenmiştir.

Öğretim Ortamına ve Kazanılacak Becerilerin Kullanılacağı Ortama Yönelik Çözümlenmeler

Modelin, tasarımın uygulanacağı ve eğitimi alacak grubun bu bilgileri kullanacağı ortamın belirlenmesi çözümlenmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Bu durum dersin formal öğretimde yer almasından kaynaklanmaktadır. “Sınıf Yönetimi” dersi, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencilerine yöneliktir. Formal eğitim süreci içinde yer alan bu uygulamanın yapılacağı öğretim ortamı amfidir ve öğrenciler bu konuda kazanacakları becerileri ilkökul 1-4. sınıflarda uygulayacaklardır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, yüzde ve frekans ile ilişkili grup t-testi kullanılarak, SPSS 10.0 programıyla çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde uygulama süreci sonucunda modelin etkililiğine yönelik elde edilen veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 8’de öntest ve sonteste ait doğru-yanlış cevapların frekans ve yüzdeleri görülmektedir.

Tablo 8. Öntest - Sontest frekans ve yüzdeler.

Maddeler	Öntest		Sontest	
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
Kurallar öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilir.	20	80	95	5
Kurallar davranış değiştirmeye yöneliktir.	53	47	96	4
Kurallar her sınıf düzeyi için geçerliliğini korumalıdır.	62	38	98	2
Sınıf kuralları önceden saptanmıştır.	63	37	95	5
Kurallar yalnızca sınıf yaşantısına dönük hazırlanmaz.	4	96	98	2
Kurallar öğrencinin sınıf dışında yaşadığı çevreyi de düzenleyici olmalıdır.	14	86	96	4

Farklı durumlarda değişik kurallar uygulanmalıdır.	21	79	98	2
Kurallar öğrencilere özellikle sözel olarak iletilir.	32	68	98	2
Sınıf kuralları sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklılık gösterir.	53	47	94	6
Sınıf kuralları yalnızca sınıfta geçerlidir.	62	38	94	6
Öğretmen kuralları uygulamada her zaman kararlı olmaz.	47	53	98	2
“İzin almadan konuşmayın” kuralı 1. sınıf seviyesine uygun bir kural ifadesidir.	48	52	99	1
“Yaramazlık yapmamalıyız” 1. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	44	56	93	7
“Yalnızca teneffüslerde tuvalete gidebiliriz” ifadesi 1. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	40	60	99	1
“Parmak kaldırarak konuşabiliriz” ifadesi 5. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	53	47	98	2
Sınıf kuralları her yıl ve dönem için geçerliliğini korur.	60	40	99	1
Sınıf kurallarının biricik amacı öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi düzenlemektir.	16	84	96	4

Tablo 8 'de de görüldüğü gibi “İzin almadan konuşmayın kuralı 1. sınıf seviyesine uygun bir kural ifadesidir.” maddesi öntestte 81 kişiden 39 kişi tarafından, sontestte ise 80 kişi tarafından doğru olarak cevaplanmıştır. Bu madde için doğru cevap sayısı % 48 iken, sontestte bu oran %99'a çıkmıştır. “Öğretmen kuralları uygulamada her zaman kararlı olmaz.”, “Parmak kaldırarak konuşabiliriz ifadesi 5. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.”, “Kurallar öğrencilere özellikle sözel olarak iletilir.”, “Kurallar yalnızca sınıf yaşantısına dönük hazırlanmaz.”, “Farklı durumlarda değişik kurallar uygulanmalıdır.” Maddelerine verilen doğru yanıtlar %50'nin altındayken, sontestte bu oran %98'e yükselmiştir.

Modelin etkililiğinin ölçülmesi amacıyla yapılan maddeler düzeyinde ilişkisiz grup t-testi Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Maddeler düzeyinde ilişkisiz grup t-testi sonuçları.

Maddeler		x	n	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Kurallar öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilir.	S.T.	,9506	81	,21802	15,620	80	,000
	Ö.T	,1975	81	,40062			
Kurallar davranış değiştirmeye yöneliktir.	S.T	,9630	81	,19003	7,802	80	,000
	Ö.T	,5309	81	,50216			

Kurallar her sınıf düzeyi için geçerliliğini korumalıdır.	S.T	,9753	81	,15615	6,679	80	,000
	Ö.T	,6173	81	,48908			
Sınıf kuralları önceden saptanmıştır.	S.T	,9506	81	,21802	6,150	80	,000
	Ö.T	,6296	81	,48591			
Kurallar yalnızca sınıf yaşantısına dönük hazırlanmaz.	S.T	,9753	81	,15615	34,871	80	,000
	Ö.T	,0370	81	,19003			
Kurallar öğrencinin sınıf dışında yaşadığı çevreyi de düzenleyici olmalıdır.	S.T	,9630	81	,19003	19,567	80	,000
	Ö.T	,1358	81	,34471			
Farklı durumlarda değişik kurallar uygulanmalıdır.	S.T	,9753	81	,15615	16,157	80	,000
	Ö.T	,2099	81	,40976			
Kurallar öğrencilere özellikle sözel olarak iletilir.	S.T	,9753	81	,15615	12,306	80	,000
	Ö.T	,3210	81	,46976			
Sınıf kuralları sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklılık gösterir.	S.T	,9383	81	,24216	7,416	80	,000
	Ö.T	,5309	81	,50216			
Sınıf kuralları yalnızca sınıfta geçerlidir.	S.T	,9383	81	,24216	6,150	80	,000
	Ö.T	,6173	81	,48908			
Öğretmen kuralları uygulamada her zaman kararlı olmaz.	S.T	,9753	81	,15615	9,055	80	,000
	Ö.T	,4691	81	,50216			
“İzin almadan konuşmayın” kuralı 1. sınıf seviyesine uygun bir kural ifadesidir.	S.T	,9877	81	,11111	9,055	80	,000
	Ö.T	,4815	81	,50277			
“Yaramazlık yapmamalıyız” 1. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	S.T	,9259	81	,26352	8,619	80	,000
	Ö.T	,4444	81	,50000			
“Yalnızca teneffüslerde tuvalete gidebiliriz” ifadesi 1. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	S.T	,9877	81	,11111	10,787	80	,000
	Ö.T	,3951	81	,49191			
“Parmak kaldırarak konuşabiliriz” ifadesi 5. sınıf için uygun bir kural ifadesidir.	S.T	,9753	81	,15615	8,000	80	,000
	Ö.T	,5309	81	,50216			
Sınıf kuralları her yıl ve dönem için geçerliliğini korur.	S.T	,9877	81	,11111	7,043	80	,000
	Ö.T	,6049	81	,49191			
Sınıf kurallarının biricik amacı öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi düzenlemektir.	S.T	,9630	81	,19003	18,028	80	,000
	Ö.T	,1605	81	,36935			

*p<.01

Tablo 9 incelendiğinde tüm maddeler ile ilgili yapılan öntest-sontest karşılaştırmaları arasında sontest lehine .01 düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre, yapılan uygulamanın tüm maddeler düzeyinde anlamlı etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kural ifadelerini sözel olarak ifade edebilme durumlarını ölçmek amacıyla oluşturulan tartışma ortamında elde edilen ifade örnekleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmen adayları tarafından ifade edilen örnek kural ifadeleri.

Sınıf Düzeyi	DOĞRU	YANLIŞ
1.Sınıf	Öğretmenimizden izin alarak tuvalete gidelim.	Yaramazlık yapmayın.
2.Sınıf	Koridorlarda ve sınıfta arkadaşlarımızı itmeyelim.	Söz almadan konuşmayın.
3.Sınıf	Tuvalete teneffüslerde gidelim	Parmak kaldırmadan konuşmayın.
4.Sınıf	Çöplerimizi çöp kutusuna atalım.	Sınıfta koşmak yasaktır.
5.Sınıf	Sınıf içinde top oynamayalım.	Yüksek sesle konuşmayın.

Öğrenciler tarafından söylenen 70 kural ifadesinin 62'sinin uygun sınıf ve ifade olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle söylenen kuralların % 89'u sınıf seviyesine uygun ve doğru ifadelerden oluşan kurallardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Deney öncesi ve sonrasındaki değerlendirmeler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki ölçümlerden kaynaklanan farklılıklara bakılarak, anlamlı farklılık var ise uygulamanın etkili olduğu kararına varılır (Karasar, 1998). Tablo 9'da son test lehine .01 düzeyinde anlamlı bir fark çıkması, modelin tasarım öncesi belirlenen hedeflere büyük oranda ulaştığını göstermektedir. Sonuç olarak Dick, Carey ve Carey Modelinin yapılan uygulamada başarıyı arttırdığı yani yapılan uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler tarafından söylenen kural ifadelerinin %88' inin uygun kural ifadesi olması yapılan t-testi sonuçlarını destekler niteliktedir.

Dick, Carey ve Carey Modeli, tasarımcının öğrenme hedeflerini ve bu hedefleri ulaşılmasını sağlayacak öğretim stratejilerini belirlediği bir dizi olay ve olguları içermektedir. Dick, Carey ve Carey tasarım modelinde, öğretmen iletişimin başlatıcısı ve moderatörü konumunda görülebilir. Bu anlamda nesnelci öğretim tasarımı yaklaşımları arasında değerlendirilebilir (Gürol ve Atıcı, 2001) . Uluslararası düzeyde son dönemde giderek daha fazla ilgi çeken yapılandırmacı yaklaşıma yöneltilen yaygın eleştirilerden biri de öğretim tasarımında bu yaklaşımı benimseyenlerin nesnelci göz ardı etmeleridir (Akgün, 2002). Bu anlamda Dick, Carey ve Carey Modeli, bilişsel kuram temelinde yapılandırılmış bir modeli önermektedir. Öğretim tasarımı bir süreç olarak, öğretimin gerçekleşmesi için gereken görevlerin tanımlanmasını ve öğretim programına konulmasını içerir. Bu aşamada uygun

öğretim için ihtiyaç analizi öğrenmenin psikolojisi ve takım proje çalışmalarının önemi ortaya çıkar. Bunları tümünden gerçekleştirilmesi “Sistemik Tasarım” anlayışıyla ilgilidir (Dick ve Carey, 1996, s. 2-3’den akt: İpek, 2002). Bu anlayış sistemli bir bütün içinde öğretimin tasarlanmasından değerlendirilmesini kadar her aşamanın planlanmasını temel almaktadır.

Model, uygulamanın başlatılmasından önce basamaklandığı her aşamayı ayrıntılı olarak planladığında, uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlükleri azaltmaktadır. Hedeflerin belirlenmesi ile bu hedeflere bağlı değerlendirilmenin gerçekleştirilmesi arasında kalan yapılandırma ile öğretim tasarımının tutarlılığının sağlanacağı düşünülmektedir.

Dick, Carey ve Carey Modeli yapısıyla formal eğitimin üst basamaklarında ve özellikle hizmet içi eğitimde, yetişkin eğitiminde, kalabalık gruplarda oldukça uygun bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu model her alanda kullanılabilmesine rağmen örnek olarak gösterilen uygulamalar daha çok iş yaşamına dönüktür (Dick, Carey ve Carey, 2001).

Sistem odaklı modellerden Dick Carey ve Carey modelinin doğrusal yapıda olduğu ve adımlarının mutlaka sırayla takip edilmesi gerektiği düşünülse de tasarım sırasında bu modelin adım sırası bozularak ileriki adımlarına geçilebilir (Keleş ve diğerleri, 2016). Bu esneklik de modelin uygulamada sıklıkla tercih edilen tasarımlardan biri olmasının nedeni olarak görülebilir. Nitekim yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlara göre, “ADDIE”, “ARCS”, “Dick ve Carey”, “Gagne ve Briggs”, “ASSURE”, “5E” ve “Kemp, Morrison ve Ross” modelinin diğerlerine nazaran daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yapıldığı alanlar çoğunlukla “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri”, “Fen Bilgisi” ve “Matematik” olmuştur. Genel olarak modellerin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür (Göksu ve Diğerleri 2014). Doğrusal bir model olarak değerlendirilen bu Modelin akademik başarıya etkisi Bello ve Aliyu (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da ortaya konmuş, araştırmada modelin geleneksel anlatımla yapılan derslerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde öğretim tasarımı alanında yapılan çalışmalar oldukça az sayıdadır ve öğretim tasarımı alanında dünyada kullanılan modellerle ilgili olarak yeterli sayıda araştırma yoktur. Bu nedenle Dick, Carey ve Carey Modeli ve diğer öğretim tasarımı modelleriyle ilgili olarak özellikle lisans eğitiminde ve yetişkin eğitimi alanında çeşitli araştırma ve çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akgün, Ö. (2002). Öğretim Tasarımının kurtarılmaya ihtiyacı var mı? *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 133-143.
- Bello, H. & Aliyu, U. O. (2012). Effect of 'Dick and Carey instructional model' on the performance of electrical/electronic technology education students in some selected concepts in Technical Colleges of Northern Nigeria. *International Research Journals Educational Research*, 3(3), 277-283.
- Berat, A. H. İ., ve Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(27). 23-46.
- Burakgazi, S. G., Gökmenoğlu, T., ve Kiraz, E. Öğretim elemanlarının öğretim tasarım yaklaşımları: ODTÜ örneği. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Ege Üniversitesi*, 1-3 Ekim 2009, 366-367.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> son erişim:30.07.2017.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dick, W. & Carey, L. & Carey, O.J. (2001). *The systematic design of instruction*. Newyork: Longman.
- Dick, W. (1996). The Dick and Carey model: will it survive the decade?, *ETR&D*, 44(3), 55-53.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gagnè, R. (1985). *The conditions of learning (4th ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagnè, R. M., Briggs, L., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. Fort Worth: Texas: Harcourt, BraceJovanovich.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R., & Göktaş, Y. (2014). Türkiye'de Öğretim Tasarımı Modelleriyle İlgili Yapılmış Çalışmalar. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Gürol, M. ve Atıcı, B. (2001). Nesnelci öğretim yaklaşımlarından oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarına doğru İnternet tabanlı uzaktan eğitime yönelik gelişimsel bir model önerisi. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Bildiriler Kitabı*. Ankara, 177-183.
- İpek, İ (2002). Bilgisayarla öğretimde (BÖ) temel kavramlar: tasarım, uygulama ve yöntemler için çerçeve model. *Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir 23-25 Mayıs 2002.

- Jonassen, D. (2008) There is no need to reclaim the field of ID: it's just growing. Division of Instructional Development Newsletter. www.ittheory.com/jonassen_1.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Karsak, H. G. O. (2014). Seels ve Glasgow 'Generic Model'in bir değerlendirmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 2-17.
- Keleş, E., Erümit, S. F., Özkale, A., ve Aksoy, N. (2016). Öğretim tasarımcıları için bir yol haritası: öğretim tasarım modellerinin karşılaştırılması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1). 105-139.
- Kemp E. J. ve Morrison R. G. (2004), *Designing effective instruction*. USA: Macmillan College Publishing Company.
- Merill, D. Drake, L. Lacey, M. Pratt, J. (1996). Reclaiming instructional design. *Educational Technology*, 36, 5-7.
- Sweetin, J. (2005) Instructional design basics. *Pitt Community College* www.pittcc.edu/lti/Instructional_Design_Basics_Instructor_Guide.pdf

Extended Abstract

Introduction

While a learning theory is structured upon how the capabilities of individuals are occurred or changed, the instructional theory tries to explain the outline of how the instruction can be able to be conducted under deliberately organised conditions. Instructional design models are structured on one or more learning theories in general. Dick, Carey and Carey Instructional Design Model, first published in 1968, has been elaborated over many years without changing the essence of the model. Walter Dick (1996: 55-56) stated that the reasons for the change include the assumption that the first steps of the model, such as the task analysis and the setting of entry behaviors, are known by the person performing the design. Apart from that, the model is seen as a disadvantage that the first things to do are not mentioned in detail and only the existence of the guidelines.

Dick, Carey, & Carey Model, contains a series of events and facts which the designer determines the learning objectives and instructional strategies that will ensure to the achievement of these purposes. In Dick and Carey design model, the teacher can be seen as the initiator and the moderator of the communication. In this sense, it can be considered among the objectivist instructional design approaches (Gürol & Atıcı, 2001). One of the common criticism directed at the constructivist approach that is attracting increasingly much more at the international level in the last period is the ignoring of those who adopt this approach in the instructional design (Akgün, 2002). In this sense Dick, Carey & Carey Model proposes a model that is structured on the basic of the cognitive theory. As a process, the instructional design includes defining the required tasks and putting them into the curriculum for the realization of the instruction. At this stage for the appropriate instruction the significance of needs analysis, the psychology of learning and Team Project studies emerges. The wholly realization of those are related to the sense of "Systematic Design" (Dick & Carey, 1996, pp. 2-3 cited by: İpek, 2002).

When the model plans each stage which it cascaded before the initializing of the application in details, it reduces the difficulties that will be encountered during the application. It is thought that the consistency of the instructional design will be ensured with this configuration, that remains between the setting of the objectives and the realization of the assessment depending on these objectives.

The purpose of the study is to examine the effect of Dick Carey and Carey Model on the success of the students. Therefore, the following questions were asked: (1) Is there a statistically significant difference between pre-test and post-test scores of teacher candidates? (2) Are teacher candidates using correct expressions? It is hoped that the researcher will set an example for the applications to be made about the teaching designs to be used for effective learning in higher education.

Methodology

In this study, an implementation of Dick, Carey and Carey Instruction design model was done with the students of 4th term (3rd grade) Elementary Education in Classroom Management lessons and the effect of the model on student success was examined through different data collection techniques. In this study, one group pretest-posttest design is used without using a control group. 81 people participated in this research. 72% of the participants were female (58 people) and 28% were male (23 people). The research was conducted in classroom management course.

Findings

A significant difference was found between the pretest-posttest comparisons of all items in the .01 level in favor of post-test. Accordingly, it is understood that the implementation has significant effects on the level of all materials.

Conclusion

Results reveal that, Dick, Carey and Carey Instruction design model has effect on academic achievement. The model plans each stage in detail. For this reason, the difficulties encountered during application are reduced. The structure between the setting of the targets and the realization of the evaluation increases the consistency of instructional design. Dick, Carey and Carey Model are a suitable model for in-service training, training of young adults, and use in crowded groups. While Dick Carey and Carey, one of the system-focused models, are linear in structure, the step sequence of this model can be changed during design. One of the reasons for the preference of the model is this flexibility. There are very few studies in the field of instructional design in our country. For this reason, various research and studies on Dick, Carey and Carey Models and other teaching design models are suggested.