

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ALTERNATİF ÖĞRETİM TEKNİKLERİ HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ

Zehra BULUT ATAĞ

Danışman Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Jüri Üyesi Doç. Dr. Ersin TOPÇU

Jüri Üyesi Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN

Kastamonu – 2019

TEZ ONAYI

Zehra BULUT ATAK tarafında hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği / oy çokluğu** ile **Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi
(Danışman)

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Kastamonu Üniversitesi



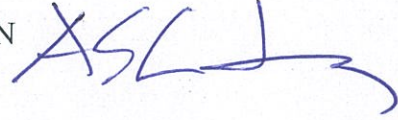
Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ersin TOPÇU
Kastamonu Üniversitesi



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN
Karabük Üniversitesi



10/06/2019

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU



TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.



İmza

Zehra BULUT ATAK

ÖNSÖZ

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi bilgiye daha çabuk ulaşılmasını sağlamıştır, ancak bu durum bilgi kirliliğini de beraberinde getirmiştir. Artık ulaşılan her bilgi eleştiri eleğinden geçmek durumundadır. Bilgi kirliliğini engellemenin yolu eğitimden geçmektedir. Öğretim programlarında sıklıkla öğrencilerin doğru bilgiye ulaşma yollarını öğretme, eleştirel düşünmesini sağlama gibi noktalara değinilmektedir. Hiç kuşkusuz bu durum mevcut sistemde görev yapan öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmakta, çağdaş öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilmelerini ve kullanmalarını gerektirmektedir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak alternatif öğretim tekniklerine yer verilmiş, konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir.

Çalışmanın ortaya çıkış ve tamamlanma sürecinde pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Bu anlamda lisans öğrenimimden bu yana akademisyenliğini ve kişiliğini kendime örnek olarak aldığım saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya her daim bana sabırla yol göstermesinden, çalışmalarımı desteklemesinden ve yardımcı olmasından dolayı minnettarım.

Tezimi yazmaya başladığımdan beri beni desteleyen ve her zaman yardımcı olan kıymetli arkadaşım Esra KAPTAN'a, etkinliklerimi yazarken öğretmenlik deneyimlerini benimle paylaşan sevgili arkadaşım Buşra ÖZGÜL'e, analizlerimi yaparken fikirlerini aldığım Fatıma Betül DEMİR'e ve çevirilerimde bana yardımcı olan kardeşim Muhammed Ali BULUT'a teşekkür ederim.

Tüm bunların yanında en büyük teşekkürüm, beni her zaman destekleyen, yanımda olan destekçim ve hayat arkadaşım Zafer'e ve bugünkü ben olmama yardım eden sevgili fedakâr anne ve babama, kardeşlerime ve Ediz'e...

Zehra BULUT ATAK

Kastamonu, Haziran, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri
Hakkındaki Görüşleri

Zehra BULUT ATAĞ

Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Alternatif öğretim teknikleri öğrencilerin herhangi bir konuya ilişkin çeşitli bilgi, beceri ve değerleri daha kolay kazanmalarını sağlayan öğrenci merkezli tekniklerdir. Hiç kuşkusuz bu tekniklerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasında en büyük görev öğretmenlere ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarına düşmektedir. Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışmada nitel metodoloji kapsamında olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıftan 10'ar olmak üzere toplam 40 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken öncelikle soru havuzu oluşturulmuş, ardından sorular üç sosyal bilgiler alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Hazırlanan formun geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğinin artırılması amacıyla ön çalışma yapılmış, bu bağlamda form 30 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen dönütler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Çalışmada toplanan veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin tamamına yönelik bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerinin 2. sınıftan itibaren giderek azaldığı ve benzer kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının ileriki yaşamlarında derslerinde alternatif öğretim tekniklerini sınırlı düzeyde kullanacakları veya hiç kullanmayacakları ihtimalini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, öğretmen adayı, alternatif öğretim tekniği

2019, 242
6.041

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

Perceptions of Social Studies Teacher Candidates On Alternative Teaching Techniques

Zehra BULUT ATAK

Kastamonu University

Institute of Social Sciences

Department of Turkish Language and Social Sciences Education

Supervisor: Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Alternative teaching techniques are student-centered techniques that make gaining a variety of knowledge, skills and values on any subject easier to students. Undoubtedly, the most important task in the use of these techniques in the Social Studies course belongs to teachers and teacher candidates. The aim of this study is to elicit the perceptions of Social Studies teacher candidates on alternative teaching techniques.

This study used phenomenological approach, one of the methods of qualitative methodology. The participant of the study consisted of 40 social studies teacher candidates (10 students from each freshman, sophomore, junior and senior grades), studied in Kastamonu University, Faculty of Education in the spring semester of 2018-2019 academic year. A structured interview form was employed to get perceptions of participants on alternative teaching techniques. Firstly, a question pool fit to serve aim and sub-problems was made. Then these questions were examined and narrowed down by three social studies education experts. In order to improve the validity, reliability and practicability of the form the pilot study was done with 30 social studies teacher candidates. At last, the final version of the form was done according to the feedbacks. The collected were analyzed with content analysis.

The results of the study showed that social studies teacher candidates do not have complete knowledge on alternative teaching techniques. It is observed that teacher candidates' understanding of alternative teaching techniques are gradually decreased from sophomore and they have similar misconceptions. This situation suggests the possibility that teacher candidates may use these alternative teaching techniques on a limited scale or not in their courses in the future.

Key words: Social studies, teacher candidate, alternative teaching technique,

2019, 242
6.041

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER TABLOSU	vii
TABLolar DİZİNİ	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
RESİMLER DİZİNİ	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Çalışmanın Amacı	4
1.3 Çalışmanın Önemi	4
1.4 Tanımlar	6
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Temel Kavramlar.....	7
2.2 Alternatif Öğretim Tekniği Nedir?	9
2.3 Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Yeri.....	11
2.4 Alternatif Öğretim Teknikleri.....	14
2.4.1 Açıklamalı Öğrenci Çizimleri	14
2.4.2 Akademik Çelişki.....	15
2.4.3 Akış Çizgesi	17
2.4.4 Akran Öğretimi	18
2.4.5 Akrostiş	20
2.4.6 Akvaryum (İç Çember)	21
2.4.7 Altı Ayakkabılı Uygulama	21
2.4.8 Altı Şapkalı Düşünme	22
2.4.9 Anlam Çözümleme Tabloları.....	23
2.4.10 Analoji.....	24
2.4.11 Anlaşma Daireleri	26
2.4.12 Araştırma Grubu.....	27
2.4.13 Argümantasyon	27
2.4.14 Arkası Yarın.....	29

2.4.15	Artı/ Delta Tekniği	30
2.4.16	Ayna Çalışmaları Tekniği	30
2.4.17	Ayrılıp Birleşme (Jigsaw)	31
2.4.18	Balık Kılıcı	32
2.4.19	Benden Önce İki veya Üç	33
2.4.20	Bence- Bizce	33
2.4.21	Benzetim (Simülasyon).....	34
2.4.22	Beyin Eseri	35
2.4.23	Beyin Fırtınası.....	36
2.4.24	Bilgi Haritası	39
2.4.25	Bilişsel Çıracık.....	41
2.4.26	Bilgi, İstek ve Öğrenme Kartı	42
2.4.27	Buluş	43
2.4.28	Bunu Kim Yapar?	44
2.4.29	Burada Herkes Öğretmen.....	44
2.4.30	Çak Bir Beşlik!.....	45
2.4.31	Çalışma Yaprakları.....	46
2.4.32	Çalıştay.....	47
2.4.33	Çember	48
2.4.34	Dedikodu	49
2.4.35	Değerlendirme Yaprakları.....	49
2.4.36	Doğru mu yanlış mı?	50
2.4.37	Dönüşümlü öğretme	51
2.4.38	Düşün Eşleş Paylaş	51
2.4.39	Düşünce Deneyi	52
2.4.40	Eğitsel Oyun.....	53
2.4.39.1	<i>Bilgi Kazandırma Amaçlı Eğitsel Oyun.....</i>	<i>53</i>
2.4.39.1.1	<i>Passaparola:</i>	<i>53</i>
2.4.39.1.2	<i>Müngüz müngüz:</i>	<i>53</i>
2.4.39.1.3	<i>Peynir ekmek gibi satılmak:</i>	<i>54</i>
2.4.39.1.4	<i>Bezirgan başı:</i>	<i>55</i>
2.4.39.1.5	<i>Ben kimim? :</i>	<i>55</i>
2.4.39.2	<i>Beceri Öğretimi Amaçlı Eğitsel Oyun</i>	<i>56</i>
2.5.39.2.1	<i>Zaman makinesi</i>	<i>56</i>

2.5.39.2.2	<i>Siz olsaydınız ne yapardınız? :</i>	56
2.5.39.2.3	<i>Kum masası:</i>	57
2.4.39.3	<i>Değer Öğretimi Amaçlı Eğitsel Oyun</i>	57
2.4.39.3.1	<i>Doğaçlama:</i>	57
2.4.39.3.2	<i>Atasözü:</i>	58
2.4.39.3.3	<i>Kazara mı yoksa kasten mi?:</i>	58
2.4.39.4	<i>Kavram Öğretimi Amaçlı Eğitsel Oyun</i>	58
2.4.39.4.1	<i>Kavram Kontrolü Kartları:</i>	58
2.4.39.4.2	<i>Kimlik Kartı:</i>	59
2.4.39.4.3	<i>Tabu:</i>	60
2.4.39.4.4	<i>Kelime Oyunu</i>	60
2.4.39.4.5	<i>Yıldız Oyunu:</i>	61
2.4.41	<i>Ekiple Öğretim</i>	62
2.4.42	<i>Elma Dersem Git Armut Dersem Gitme</i>	63
2.4.43	<i>Emojiler</i>	63
2.4.44	<i>Evet/Hayır Kartları</i>	64
2.4.45	<i>Farklı Olanı Ele</i>	65
2.4.46	<i>Fikrini Yaz ve Fırlat</i>	66
2.4.47	<i>Framer Modeli</i>	67
2.4.48	<i>Görev Grubu</i>	68
2.4.49	<i>Görüş Geliştirme</i>	68
2.4.50	<i>Gösterip Yaptırma Tekniği</i>	69
2.4.51	<i>Güç Alanı Analizi (SWOT Analizi)</i>	69
2.4.52	<i>Güdümlü Açıklama</i>	70
2.4.53	<i>Günlük</i>	71
2.4.54	<i>Hazineyi Bul</i>	71
2.4.55	<i>Hızlı Tur</i>	72
2.4.56	<i>Hikâye Haritası</i>	72
2.4.57	<i>İlgi Çekici Sorular</i>	74
2.4.58	<i>İlk Soruyu Sorma</i>	74
2.4.59	<i>İnformal Öğrenci Görüşmeleri</i>	75
2.4.60	<i>İstasyon</i>	75
2.4.61	<i>İstisnaların Farkına Varma</i>	77
2.4.62	<i>İş birliği- İpucu-Düzeltilme</i>	77

2.4.63	Karşılıklı Öğretim	78
2.4.64	Kart Eşleştirme.....	79
2.4.65	Kartopu (Piramit)	80
2.4.66	Kart Gösterme	80
2.4.67	Kartları Sınıflandırma (Flaş Kart).....	81
2.4.68	Katılıyorum/Katılmıyorum	82
2.4.69	Kavram Haritası	83
2.4.69.1	<i>Kavram Haritası Çeşitleri</i>	86
2.4.69.1.1.	<i>Örümcek Harita:</i>	86
2.4.69.1.2.	<i>Zincir Kavram Haritası:</i>	87
2.4.69.1.3.	<i>Hiyerarşik Kavram Haritası:</i>	88
2.4.69.1.4.	<i>Karmaşık Kavram Haritası (Karma/ Hibrit Harita):</i>	89
2.4.70	Kavram Ağı (Semantik Ağ)	89
2.4.71	Kavramsal Değişim Metni	90
2.4.72	Kavram Karikatürü.....	93
2.4.73	Kelime İlişkilendirme Testi (KİT).....	94
2.4.74	Kese Kâğıdı.....	96
2.4.75	Kim Olduğunu Bul.....	96
2.4.76	Konuşma Biletleri	97
2.4.77	Konuşma Halkası	98
2.4.78	Köşelenme.....	99
2.4.79	Kum Saati.....	100
2.4.80	Listeleme	100
2.4.81	Mahkeme.....	101
2.4.82	Mektup/Telgraf	102
2.4.83	Mim (Pantomim).....	102
2.4.84	Nesi Var?.....	103
2.4.85	Öğrenci Takımları	104
2.4.83.1	<i>Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)</i>	104
2.4.83.2	<i>Takım-Oyun-Turnuva (TOT)</i>	106
2.4.83.3	<i>Takım Destekli Bireyselleşme</i>	108
2.4.83.4	<i>İşbirlikli-Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon</i>	109
2.4.86	Öğrenme Galerisi	110
2.4.87	Ön Şiir-Son Şiir.....	110

2.4.88	Örnek Olay İnceleme	111
2.4.89	Öykü Oluşturma	112
2.4.90	Özel Ders Grubu	113
2.4.91	Pareto Diyagramı	113
2.4.92	Pazar Yeri	115
2.4.93	Philipss 66	115
2.4.94	Pinpon Değil Voleybol!	116
2.4.95	Poster	117
2.4.96	PUKÖ Döngüsü	117
2.4.97	Rehberli Karşılıklı Akran Sorgulaması	118
2.4.98	Rol Oynama	119
2.4.99	Sandviç	120
2.4.100	Sendika	121
2.4.101	Serbest Kürsü	121
2.4.102	Sıcak Sandalye	122
2.4.103	Sınıflama Haritası	123
2.4.104	Sinektik (İlişkilendirme)	124
2.4.105	Sokrat Semineri	124
2.4.106	Sokratik Tartışma	127
2.4.107	Slogan Oluşturma	130
2.4.108	Son Söz	130
2.4.109	Soru Ağı	131
2.4.110	Soru Kutusu	132
2.4.111	Soru Turu	132
2.4.112	Sosyal Medya Panosu	133
2.4.113	Şiir Yazma	133
2.4.114	Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA)	133
2.4.115	Tahmin-Tartış-Açıkla-Gözle-Tartış-Açıkla (TaTGA)	135
2.4.116	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)	137
2.4.117	Tereyağı Ekmek	138
2.4.118	Ters Beyin Fırtınası	139
2.4.119	Tombala	139
2.4.120	Top Taşıma (Rulman)	140
2.4.121	Trafik Işıkları Kartları	141

2.4.122	Tutor Destekli Eğitim	141
2.4.123	Üçlü Değişimi	141
2.4.124	Vızıltı Grubu	142
2.4.125	Yapılandırılmış Grid (YG)	143
2.4.126	Yapışkan Kâğıt Grafiği	144
2.4.127	Yumruktan Beşe Kadar	145
2.4.128	Zıt Panel	146
2.4.129	Zihin Haritası	146
2.4.130	Zincir Notlar	148
2.4.131	5N1K	148
2.4.132	10'a 2	149
2.5	İlgili Araştırmalar	150
2.5.1	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ve Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Tez Çalışmaları	150
2.5.2	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ve Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Makale Çalışmaları	151
2.5.3	Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Tez Çalışmaları	152
2.5.4	Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Makale Çalışmaları	155
2.5.5	Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Kitap ve Kitap Bölümü Çalışmaları	157
III.	YÖNTEM	161
3.1	Çalışmanın Modeli	161
3.2	Çalışmanın Grubu	161
3.3	Veri Toplama Aracı	162
3.4	Verilerin Toplanması	163
3.5	Verilerin Analizi	163
IV.	BULGULAR VE YORUM	165
4.1	Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular	165
4.1.1	Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları	165
4.1.2	Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri	166
4.1.3	Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklara Yönelik Görüşleri	167

4.1.4 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri	170
4.1.5 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri	171
4.1.6 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri.....	173
4.1.7 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri.....	174
4.1.8 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	175
4.2 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular	176
4.2.1 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları	176
4.2.2 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri	178
4.2.3 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri	179
4.2.4 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri	182
4.2.5 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri	184
4.2.6 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri.....	186
4.2.7 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri.....	188
4.2.8 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	189
4.3 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular	191

4.3.1 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları	191
4.3.2 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri	192
4.3.3 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri	194
4.3.4 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri	196
4.3.5 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri	199
4.3.6 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri.....	201
4.3.7 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri.....	202
4.3.8 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	204
4.4 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular	205
4.4.1 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları	205
4.4.2 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri	206
4.4.3 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri	207
4.4.4 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri	209
4.4.5 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri	210
4.4.6 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri.....	213

4.4.7 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri.....	214
4.4.8 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	215
4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar	217
4.5.1 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar.....	217
4.5.2 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	218
4.5.3 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Teknikleri Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklara İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	218
4.5.4 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	219
4.5.5 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	219
4.5.6 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	219
4.5.7 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanım Zorluklarına İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	220
4.5.8 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	220
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	221
5.1 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri.....	221
5.2 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri	222
5.3 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri.....	223
5.4 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri.....	225

5.5 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar	226
5.6 Öneriler.....	227
KAYNAKÇA	229
EK-1: YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	240
ÖZGEÇMİŞ.....	242



TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin farkları.....	11
Tablo 3.1 Katılımcılara ilişkin bilgiler.....	162
Tablo 4.1. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği tanımları.....	165
Tablo 4.2. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri.....	166
Tablo 4.3. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerliklere yönelik görüşleri	167
Tablo 4.4 Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri	168
Tablo 4.5. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin farklılıklarına yönelik görüşleri	169
Tablo 4.6. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri	170
Tablo 4.7. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim alma istekleri hakkındaki görüşleri	170
Tablo 4.8. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri.....	171
Tablo 4.9. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizliklerinin giderilmesi hakkındaki önerileri.....	172
Tablo 4.10. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri.....	173
Tablo 4.11. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri	174
Tablo 4.12. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri	175
Tablo 4.13. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği tanımları.....	177
Tablo 4.14. İkinci sınıfta öğrenim katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri	178
Tablo 4.15. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin benzerliklerine yönelik görüşleri.....	179
Tablo 4.16. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri	180
Tablo 4.17. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin alternatif öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri	181
Tablo 4.18. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri hakkında alınan eğitim durumları	182
Tablo 4.19. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri	183
Tablo 4.20. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri.....	184

Tablo 4.21. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanım yeterlilikleri hakkındaki görüşleri	185
Tablo 4.22. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizliklerinin giderilmesi hakkındaki önerileri.....	186
Tablo 4.23. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri.....	187
Tablo 4.24. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri	188
Tablo 4.25. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri	190
Tablo 4.26. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği tanımları.....	192
Tablo 4.27. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri.....	193
Tablo 4.28. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin benzerliklerine yönelik görüşleri	194
Tablo 4.29. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri.....	194
Tablo 4.30. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin alternatif öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri	195
Tablo 4.31. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri	196
Tablo 4.32. Üçüncü sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim alan katılımcıların aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri	197
Tablo 4.33. Üçüncü sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim almamış katılımcıların eğitim almak hakkındaki görüşleri	198
Tablo 4.34. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri.....	199
Tablo 4.35. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri	199
Tablo 4.36. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizlikleri hakkındaki görüşleri	200
Tablo 4.37. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri	201
Tablo 4.38. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri	202
Tablo 4.39. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri.....	204
Tablo 4.40. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği tanımları.....	205
Tablo 4.41. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri.....	206
Tablo 4.42. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin benzerliklerine yönelik görüşleri	207
Tablo 4.43. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri.....	208

Tablo 4.44. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin alternatif öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri	208
Tablo 4.45. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri	209
Tablo 4.46. Dördüncü sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim alan katılımcıların alınan eğitim hakkındaki görüşleri	210
Tablo 4.47. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri	211
Tablo 4.48. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri	211
Tablo 4.49. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizlikleri hakkındaki görüşleri	212
Tablo 4.50. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri	213
Tablo 4.51. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri	214
Tablo 4.52. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri	216

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Kuram-Model-Strateji-Yöntem ve Teknik İlişkisi.....	9
Şekil 2.2. Akış çizgesi örneği.....	18
Şekil 2.3. Anlam çözümleme tablosu.....	24
Şekil 2.4. Argümantasyon şeması.	28
Şekil 2.5. Nussbaum'un Argümantasyon Vee Diyagramı	29
Şekil 2.6. Balık kılıcı örneği	32
Şekil 2.7. Bence-Bizce tekniği şablonu	34
Şekil 2.8. Bilgi haritası örneği.....	40
Şekil 2.9 Çalışma yaprağı örneği (Kaymakçı, 2010).....	47
Şekil 2.10. Yıldız oyunu şeması ve bilgi kartları	62
Şekil 2.11. Emojiler tekniği için kullanılan kart örnekleri.....	64
Şekil 2.12. Frayer modeli tablo örneği.....	67
Şekil 2.13. Güç alanı analizi uygulama şeması.....	70
Şekil 2.14. Hikaye haritası uygulama şeması.....	73
Şekil 2.15. Kart eşleştirme tekniği için hazırlanan kart örneği	80
Şekil 2.16. Kart gösterme tekniği için hazırlanan kart örnekleri.	81
Şekil 2.17. Kart sınıflama tekniği için hazırlanan kart örnekleri	82
Şekil 2.18. Katılıyorum/Katılmıyorum tekniği örnek formu.	83
Şekil 2.19. Kavram haritası örneği.....	85
Şekil 2.20. Örümcek harita örneği	86
Şekil 2.21. Zincir kavram haritası örneği.....	87
Şekil 2.22. Hiyerarşik kavram haritası	88
Şekil 2.23. Karmaşık kavram haritası örneği.....	89
Şekil 2.24. Kavram ağı örneği.....	90
Şekil 2.25. Fiziki haritalar için hazırlanan yükselti ve renk ilişkisi şeması.	92
Şekil 2.26. Kavram karikatürü örneği.....	93
Şekil 2.27. Kum saati tekniği için hazırlanmış uygulama şeması.....	100
Şekil 2.28. Pareto diyagramı örneği.....	114
Şekil 2.29. PUKO döngüsü örneği.....	118
Şekil 2.30. Sınıflama haritası örneği.....	123
Şekil 2.31. Son söz tekniği için hazırlanan uygulama tablosu.....	131
Şekil 2.32. Soru ağı tekniği için hazırlanan şema.	132
Şekil 2.33. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği için hazırlanmış şema	138
Şekil 2.34. Tombala tekniği için hazırlanan etkinlik kâğıtları	140
Şekil 2.35. Yapılandırılmış grid cevap kutusu	144
Şekil 2.36. Zihin haritası örneği.....	147

RESİMLER DİZİNİ**Sayfa**

Resim 2.1. Ortaokul 5. Sınıf öğrencisinin açıklama öğrenci çizimi.....	15
Resim 2.2. Öykü oluşturma tekniği için kullanılacak resim.....	113



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AGÖ	Araştırmacı tarafından geliştirilen örnek
AKT	Aktaran
f	Frekans
KİT	Kelime İlişkilendirme Testi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖTBB	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
TaTGA	Tahmin et Tartış Açıkla Gözle Tartış Açıkla
TDA	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
TDK	Türk Dil Kurumu
TGA	Tahmin Gözlem Açıklama
TOT	Takım Oyun Turnuva
YG	Yapılandırılmış Grid
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
%	Yüzde

I. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu, eğitimi “yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği” olarak tanımlamıştır (TDK, 1998). Okullar üstelendiği görevle bireylerin topluma olan uyumunu ve ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlar. Bireylerin topluma uyum sağlamaları için gerekli olan eğitim, okullarda ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi ile verilmektedir (Aladağ, 2016; Aslan, 2016). Çünkü Sosyal Bilgiler yalnızca tarih, coğrafya ve vatandaşlık aktarımının yapıldığı bir ders değil aynı zamanda bireylerin topluma uyum sağlaması için gerekli becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir derstir.

Öğretim programlarının 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı yansıtması ile birlikte, öğrencilerden topluma uyum sağlaması, problem çözme becerilerini kazanmış olması ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması beklenmektedir. Bu durumun Sosyal Bilgiler öğretim programına yansımaları öğrencilerin gerçek yaşamda mümkün olan çelişkili konularla karşılaştırılması ve problem çözmelerinin sağlanması, güncel konularda tartışmaların yapılması, araştırmaların yapılması ve karar vermesi şeklinde olmuştur (MEB, 2018). Öğretim programında bu beklentilerin sağlanması için kullanılması doğrudan tavsiye edilen, sınırları çizilmiş teknikler yoktur. Öğretmenler, istenilen kazanımların gerçekleşmesi halinde istediği tekniği seçmekte serbest bırakılmıştır.

Eğitim fakülteleri lisans programlarında öğretim tekniklerinin öğretilmesinin ön görüldüğü bazı zorunlu meslek bilgisi dersleri tanımlanmıştır. YÖK (2007) bu dersleri şu şekilde tanımlamıştır; Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini öğretmen yeterliliğini artırmak amacıyla strateji, yöntem ve teknik seçimi ve uygulanmasına yönelik öğretim olarak, Ölçme ve Değerlendirme dersini öğrencilerin öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II derslerini alana yönelik yöntem-tekniklerin seçimi, çağdaş değerlendirme tekniklerinin öğretilmesi, Okul Deneyimi dersini öğretmenleri gözlemleyerek yöntem teknik kullanımının izlenmesi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersini de derslerden öğrenilen bilgilerin ve yöntem tekniklerin bir uygulamasının yapılması olarak tanımlamıştır.

Tüm bunlardan yola çıkarak sosyal bilgiler dersinin daha nitelikli olarak öğretilmesi için öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanımı önem arz etmektedir. Özellikle teknikler içerisinde öğrencileri problem çözmeye yöneltmesi, eleştirel düşüncelerini sağlaması, kanıt kullanarak tartışma ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmesi nedeniyle alternatif öğretim tekniklerinin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada alternatif öğretim teknikleri ve sosyal bilgiler dersindeki yerine değinilerek öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin farkındalıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1 Problem Durumu

“İnsan nasıl öğrenir?” sorusuna verilmiş bilimsel cevap ve açıklamalara öğrenme kuramı denilmektedir. Kuramlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı anlayış ana başlıkları altında toplanmıştır. Safran ve Ata’ya (2016) göre yapılandırmacılık bireylerin öğrenmeyi kendi deneyimleri ve çevreleriyle etkileşimli olarak gerçekleştirmesidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilen bilgilerin yeni durumlara uyarlanabilmeleri önemlidir (Demirel, 2014).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimli olarak grup halinde çalışmaktadır. Çünkü yapılandırmacılığın önemli amaçlarından biri edinilen bilgilerin yeni durumlara uyarlanmasını sağlamaktır. Yapılandırmacı öğrenme ortamları için önemli olan düşünme, problem çözme ve sosyal etkileşim gibi noktalardan hareketle alternatif öğretim tekniklerinin bu öğrenme ortamlarına uygun olduğu söylenebilir (Ün-Açıkgöz, 2014). Alternatif öğretim teknikleri, yapılandırmacı yaklaşımda istenilen birinci elden kaynaklarla çalışma ve derste etkin olma fırsatını öğrenciye sağlamaktadır. Alternatif öğretim teknikleri incelendiğinde görülmektedir ki bu tekniklerin kullanımıyla öğrenciler problem çözmeyi, eleştirel düşünmeyi, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeyi, iletişim kurmayı ve farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenirler. Öğretim programında yer alan Sosyal Bilgiler dersi özel amaçlarından; haklarını bilme, demokrasiye önem verme, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi kazanma ve toplumsal sorunları çözme ile alternatif öğretim tekniklerinin temel amaçlarının birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ve alternatif öğretim teknikleri Sosyal Bilgiler dersinin işleyişinde öğrenciye daha aktif olma imkânı sunmuş olsa da yapılan araştırmalar öğretmenlerin alternatif öğretim tekniklerini yeterince kullanmadığını göstermektedir. Örneğin, Aydemir (2012) öğretmenlerin kullanmayı en fazla tercih ettiği ve kendilerini yeterli hissettiği tekniğin soru-cevap tekniği olduğunu tespit etmiştir. Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Şahin ve Güven, 2016), öğretmenlerin en çok başvurdukları yöntem ve tekniklerin düz anlatım, soru-cevap, gezi-gözlem, örnek olay ve beyin fırtınası olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri kullanmaya istekli oldukları halde sınıfların kalabalık olması veya materyal eksikliği gibi fiziksel şartların yetersizliği sebebi ile yeni yöntem ve teknikleri kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aydemir, 2012; Aykaç, 2011; Çelikkaya & Kuş, 2009; Şahin & Güven, 2016). Öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin ağırlıkla geleneksel öğretim tekniklerini kullandıkları görülmüştür (Memişoğlu ve Tarhan, 2016). Buradan hareketle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif öğretim tekniklerini yeterince uygulanmadıkları söylenebilir.

Bu durumun nedenlerinden biri olarak da mevcut öğretmenlerin alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı konusunda eksik bilgilere sahip olmaları ve bu teknikleri kullanmada isteksiz veya alternatif öğretim tekniklerinin bütününe yönelik yeterli bilgi sahibi olmamaları gösterilebilir (Aydede & Matyar, 2009; Aydın, 2011; Kaya & Ersoy 2011; Özdoğan, 2008; Ünlü, Yeşilpınar-Uyar & Doğanay, 2018).

İlgili literatür tarandığında sosyal bilgiler dersinde alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin bazı çalışmalar (Ayaz-Can, 2005; Aydemir, 2012; Çelikkaya & Kuş, 2009, Karabacak, 1996; Kılıçoğlu, 2011; Küçükilhan, 2013; Koç, 2013; Torun, 2015; Yeşilkaya, 2013) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların öğrenciler (Ayaz-Can, 2005; Karabacak, 1996; Kılıçoğlu, 2011; Küçükilhan, 2013; Koç, 2013; Torun, 2015; Yeşilkaya, 2013) ve öğretmenler (Aydemir, 2012; Çelikkaya & Kuş, 2009) üzerinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarına ilişkin olarak yapılan çalışmalar ise (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Demircioğlu, Genç & Demircioğlu, 2015) ise doğrudan alternatif öğretim tekniklerine yönelik değildir. Akpınar, Çolak ve Yiğit'in (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının genel yeterliklerini

değerlendirilirken, Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu'nun (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının strateji, yöntem ve teknikleri bilme düzeyleri belirlenmiştir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu içeren bir çalışmaya olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İkinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3 Çalışmanın Önemi

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerden beklenen bilgiyi doğrudan kabul etmemeleri, bunun yerine eleştirel düşünebilmeleri, problem çözebilmeleri ve bilgiye ulaşma yollarını bilmeleridir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler dersinin bu hedeflerine ulaşmak için geleneksel öğretim tekniklerinin yetersiz kalacağı söylenebilir. Oysaki alternatif öğretim tekniklerinin ana amaçları (problem çözme, eleştirel düşünme, bilgiye ulaşma yollarını öğrenme) ile Sosyal Bilgiler dersinin doğası ve içeriğinin birbirleriyle örtüşen bir yapı sergilediği ileri sürülebilir. İlgili literatür tarandığında bu tekniklere ait bilgilerin genellikle kuramsal olduğu, sosyal bilgiler dersiyle doğrudan bağlantılı olmadığı, farklı kaynaklarda artan veya azalan oranlarda yer aldığı ve bu durumun bütüncül bakış açısı kazandıracak nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Bu sorunun

giderilmesi, ulaşılabilen tüm tekniklerin bir çatı altında toplanması, alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kazanımlara nasıl uygulanacağıının gösterilmesi çalışmayı önemli kılan etmenlerden biridir.

Yapılan araştırmalar alternatif öğretim teknikleriyle yapılan öğretimin, öğrenci başarısını artırdığı ve derse karşı öğrenci tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya koymasına rağmen bu tekniklerin yeterince kullanılmadığını göstermektedir (Aydede, Matyar, 2009; Kaya, Ersoy 2011; Özdoğan, 2008; Ünlü & Aydıntan, 2011; Yeşilpınar-Uyar & Doğanay, 2018). Bunun sebebinin alternatif öğretim tekniklerinin yeterince bilinmemesi olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine bakıldığında öğretim ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenleme, üst düzey bilişsel becerileri geliştirme, öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olmasını sağlama, etkili öğretim için yöntem teknik kullanma, ölçme değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı olma hususları öğretmenlerin gerçekleştirmeleri istenmektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda alternatif öğretim tekniklerinin kullanımının Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından bilinmesi gerektiği ileri sürülebilir. Ancak ilgili literatür tarandığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin farkındalıklarını gösteren çalışmalardaki sınırlılık göze çarpmaktadır. Bu çalışmayla alanda bulunan eksiklik giderilecektir.

Öğretmenlik mesleği yeterlik ölçütlerinden yola çıkılarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına meslek öncesi eğitimlerinde çağdaş öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilme, seçme ve uygulama yeterlikleri kazandırılması gerektiği söylenebilir. Ancak lisans programlarında bu konuların öğretimini içeren derslerde (Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Ölçme ve Değerlendirme) kullanılacak kitaplar incelediğinde kitapların alternatif öğretim teknikleri konusunda sınırlı bir yapı arz ettikleri dikkati çekmektedir (Alkan & Kurt, 2015; Aykaç, 2016; Çepni & Ayyıldız, 2010; Demirel, 2015; Doğanay, 2010; Gökalp, 2016; Güneş, 2014; Güven & Özerbaş, 2015; Kocaçınar, 1966; Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2015; Sönmez, 2015; Tan, 2015; Ün-Açıkgoz, 2014; Yanpar-Yelken & Akay, 2015; Tay & Öcal, 2015; Can, 1998; Safran, 2015; Turan & Akdağ, 2017). Bu kitaplarda alternatif öğretim teknikleri parçalar halinde verilmekte ve Sosyal Bilgiler kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş etkinlik örnekleri bulunmamaktadır. Çalışmayla hem

kullanılabilecek teknikler bir araya getirilecek hem de her bir teknik Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretmen ve öğretmen adaylarına rehberlik edilecektir.

1.4 Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumla uyumlu hale gelmesi için sosyal bilimler ve vatandaşlık konularının öğrenme alanlarında birleştirilerek; bireylerin toplumla olan ilişkisinin geçmiş, gelecek ve şimdi ile bağlantısının incelendiği; toplu öğretim mantığı ile oluşturulmuş ilkökul ve ortaokul dersidir (MEB, 2005).

Strateji: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılan en genel temel yoldur.

Yöntem: Eğitim ortamlarını bütünlük içinde ve amaca uygun düzenleyerek öğretime hazır hale getirmek için izlenen yoldur (Aydın, 2001).

Teknik: Öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol (Gündüz, 2015).

Alternatif öğretim teknikleri: Geleneksel öğretim teknikleri dışında kalan ve öğrencilerin aktif olduğu tüm teknikler.

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle eğitimde kullanılan kavramlar ve alternatif öğretim tekniğinin kavram olarak ne olduğunun açıklaması yapılmıştır. Alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal bilgilerle ilişkisi kurularak bu teknikler ayrı ayrı açıklanmış ve Sosyal Bilgiler dersinde nasıl kullanılacağına ilişkin uygulama örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın kuramsal temellerine yer verilmiştir.

2.1 Temel Kavramlar

Eğitim yeryüzünün en eski uğraşlarından biridir. Zamanla ulaşılan yeni bilgiler eğitimde yenilenmeyi beraberinde getirmiştir. Bu yenilenme de dönem dönem eğitimde farklı bir felsefenin benimsenmesini sağlamıştır. Eğitim felsefeleri yenilendikçe de ilgili literatürdeki temel kavramlar (eğitim, öğrenme, öğretim, öğrenme kuramı, öğretim modeli, strateji, yöntem, teknik) hakkında farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Kavramların bu farklı tanımlamaları birbirine karıştırılmasına veya kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple bu başlık altında öncelikle eğitim-öğretimle ilgili temel kavramlar açıklanacaktır.

Eğitim, bireylerin belirlenen amaç doğrultusunda hem kişisel yeterliliklerini hem de sosyal becerilerini değiştirmek veya geliştirmek amacıyla hayat boyu yapılan planlı veya plansız tüm çalışmalardır (Akyüz, 2010). Eğitimin hayat boyu, planlı veya plansız olması tüm eğitimcilerin mutabık kaldığı noktalardır. Literatür incelendiğinde, öğrenme kavramı da eğitim gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu farklı tanımların ortak özelliklerinden yola çıkılarak *öğrenme*, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla kalıcı olarak gerçekleştirdikleri davranış değişiklikleri şeklinde ifade edilebilir (Şendurur, 2001; Tay, 2005; Alkan ve Kurt, 2014; Gökalp, 2016) *Öğretim* ise eğitimin karmaşık bir alt sürecidir. Öğretim içerisinde öğretmen, öğrenci, öğretim programı, eğitim araç-gereçleri gibi birçok ögeyi barındırır (Ün-Açıkgöz, 2016). Akyüz (2010) öğretimi, öğrenmelerin gerçekleşmesi için yapılan düzenli ve planlı çaba olarak tanımlamıştır.

Öğrenme kuramları insanların hangi durumlarda nasıl öğrendikleri üzerine yapılan çalışmalardır (Demirel, 2014). Öğrenme kuramları; planlı olarak öğrenme süreçlerini

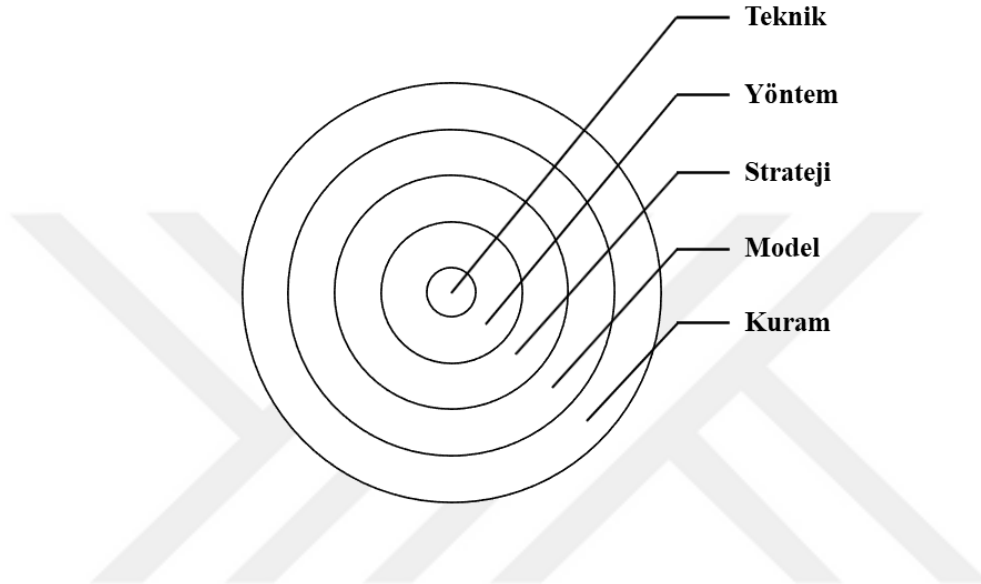
anlama, açıklama ve kontrol etme ile öğrenmeyi temele alan çeşitli sorulara cevap aramadır (Alkan ve Kurt, 2014). *Öğretim modelleri* ise öğrenme kuramlarının uygulamaya dönüştürülmesidir (Çepni, 2010). Öğretimi şekillendirmek için kullanılmaktadır. Başka bir deyişle kuramlar öğrenmenin teorik kısmı modeller ise hayata geçirilmiş, somut uygulamalarını ifade eder.

Strateji en genel anlamıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılan en genel temel yol şeklinde ifade edilebilir. Kazanımlara ulaşmak için önce strateji belirlenmelidir. Stratejiler, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Seçilen stratejiye göre yöntem, yönteme göre de teknik seçilmektedir (Keskin, Horzum, 2016). *Yöntem* TDK Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1974), konuyu öğrenmek veya öğretmek amacıyla seçilen düzenli yol olarak tanımlanmıştır. Aydın (2001) yöntemi, eğitim ortamlarını bütünlük içinde ve amaca uygun düzenleyerek öğretime hazır hale getirmek için izlenen yol şeklinde tanımlamıştır. Yöntem üzerine yapılan tanımlamaların ortak noktası, bir amaca ulaşmak için seçilen yol olmasıdır. Öğretim yöntemi içerisinde farklı ilke, teknik, araç-gereç ve aşamaları bulundurmaktadır ve bunlar yöntemin çeşitli boyutlarını oluşturmaktadır. Bu boyutlar:

- Amaç; eğitimin hedeflerine ulaşmak için gerekli ilke ve kuralları,
- İçerik; hedefe ulaşmak için gereken etkinlikleri,
- Süreç; yöntemin aşamaları veya basamakları,
- Teknik; öğretim teknikleri,
- Araç-gereç; yöntemin uygulanmasında kullanılan materyalleri,
- Değerlendirme; uygulama sonrasında yöntemi değerlendirme etkinliklerini içermektedir (Güneş, 2014).

Teknik, öğretim etkinliği için başvurulan beceri, işlem ya da yol olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2015). Teknik çeşitli işlem, yol, beceri ve etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretim sürecinde yöntemle birlikte kullanılan teknik onun bir alt bileşenidir. Bilindiği gibi süreç, araç, teknik, işlem gibi çeşitli bileşenlerden oluşan yöntemin en güçlü bileşeni tekniktir. Bu nedenle çoğu zaman yöntem ile teknik kavramları karıştırılmaktadır. Sözlük anlamı olarak yöntem ve teknik kavramları birbirleriyle örtüşen bir anlam taşısa da eğitim alanında teknik kavramının yöntem

kavramına göre daha dar kapsamlı bir anlamı içerdiği bilinmektedir. Çünkü öğretmen, bir yöntemi kullanırken aynı anda birkaç teknikten yararlanabilir (Sözer, 1998). Bu çerçevede yöntem tekniklerin bir üst başlığı olarak sayılabilir. Öğretimin kalitesini ve öğrencilerin başarısını artırmak, öğretim yöntemini daha iyi uygulamak için seçilen araçlar, işlemler ve beceriler de teknik kavramı içinde yer almaktadır (Güneş, 2014).



Şekil 2.1. Kuram-Model-Strateji-Yöntem ve Teknik İlişkisi

2.2 Alternatif Öğretim Tekniği Nedir?

İlgili literatür taranırken aktif öğrenme, esnek öğretim, çağdaş öğretim, etkin öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim kavramlarıyla karşılaşılmıştır. Kavramlar hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde hepsinin benzer olduğu görülmüştür. Bazı kaynaklarda yer alan bilgilere göre ise bazı kavramların içeriği aynıdır. Örneğin; Aydede ve Matyar (2009) çalışmasında aktif ve etkin öğrenmenin aynı olduğunu ve bu kavramlar hakkında net bir tanım olmadığını ifade etmiştir. Bu başlık altında alternatif öğretim tekniklerinin ne olduğunu anlatmak için öncelikle bu kavramlar açıklanmıştır.

Aktif öğrenme, esnek ve çağdaş öğretim olarak da kaynaklarda yer almaktadır (Güneş, 2014). Ün-Açıkgöz (2014) aktif öğrenmeyi öğrencinin öğrenme sorumluluğunu aldığı, düşünmeye zorlandığı, öğrenirken karar verebildiği ve kendini değerlendirebildiği bir

öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Aykaç (2014) ise aktif öğrenmeyi öğretmen rehberliğinde öğrenci katılımıyla bilgiye ulaşma yollarını sunan süreç olarak tanımlamıştır.

Etkin öğrenmenin en yaygın tanımı ise Bonwell ve Eison (1991) tarafından öğrencileri öğrenme sürecine dahil ederek ne yaptıkları hakkında düşünmelerini sağlamak olarak yapılmıştır (akt. Millis, 2012).

Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin grupla veya bireysel olarak çalışıp, bilgiye ulaşarak bir problemi çözmeye veya proje hazırlamaya çalışmalarıdır. Öğretmen araştırma yollarını gösterme, kaynak bulma gibi konularda yol gösterici konumdadır (Turan, 2012). Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur.

Yukarıda yer alan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere bu üç öğrenme-öğretim yöntemlerinin tanımları benzerdir. Hepsinde öğrenciler merkezde, aktif ve kendi öğrenmelerinden sorumludur. Bu öğretim yöntemleri içerisinde yer alan teknikler de benzer olup her kaynakta farklı başlık altında sunulmuştur. Bu ayrımı daha basit bir başlıkta toplamak adına alternatif veya tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tanımlaması örnek alınarak alternatif öğretim tekniklerinin açıklaması yerinde olacaktır. Alternatif veya tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri yaşama dayalı, öğrenci merkezli olan ve geleneksel ölçme teknikleri dışında kalan tüm teknikleri kapsar (Bahar vd. 2015; Gök, 2016). Bu çalışmada da geleneksel öğretim teknikleri dışında kalan, öğrencilerin aktif olduğu tüm teknikler *alternatif öğretim tekniği* olarak adlandırılmıştır. Alternatif öğretim teknikleri geleneksel olan tekniklerin tamamlayıcısı olarak ortaya çıkmıştır ve geleneksel öğretim tekniklerinden farklı olarak öğrenciler merkez konumda olacak şekilde tasarlanmıştır. Alternatif öğretim tekniklerinde öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak birbirleriyle etkileşim halinde çalışırlar. Aşağıda yer alan Tablo 2.1’de geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin farkları verilmiştir.

Tablo 2.1 Geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin farkları

Geleneksel öğretim teknikleri	Alternatif öğretim teknikleri
-Kullanılan en eski tekniklerdir.	-Nispeten daha yeni tekniklerdir.
-Öğretmen merkezlidir.	-Öğrenci merkezlidir.
-Öğretmen bilgileri aktarıcı roledir.	-Öğretmen rehber olma rolündedir.
-Öğrencileri bilgileri ezberlemeleri önemlidir.	-Öğrencilerin bilgileri anlamlı öğrenmeleri önemlidir.
-Sınıf içi etkileşim öğretmen ve öğrenci arasındadır.	-Sınıf içi etkileşim öğrencilerin arasında ve öğretmenledir.
-Öğrencilerin ne kadar öğrendikleri önemlidir.	-Öğrencilerin nasıl öğrendikleri önemlidir.
-Eğitim ortamlarında sessizlik hakimdir.	-Eğitim ortamlarında anlamlı gürültü vardır.
-Öğrenmelerin sonuçları önemlidir.	-Öğrenmelerde süreçte sonuçta önemlidir.
-Öğrenme süreci bireyseldir.	-Öğrenme süreci işbirlikli veya bireysel olabilir

2.3 Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Yeri

Sosyal Bilgiler bir ders olarak ilk kez 19. yy 'da ABD'de ortaya çıkmıştır. Dersin ortaya çıkış amacı toplumla uyumlu vatandaşların yetiştirilmesidir. Türkiye de ilk kez 1968'de ders olarak okutulan Sosyal Bilgiler dersinin amacı Türk demokrasi ilkelerini, vatandaşlığa yönelik bilgileri, sorumlulukları ve Türk demokrasisini korumayı öğretmektir (Aslan, 2016). Toplumsal değişme ve beraberinde gelen farklı eğitim felsefesinin benimsenmesiyle birlikte öğretim programlarının amaçlarında değişimler meydana gelmiştir.

Davranışçı kuramın yerini yapılandırmacı anlayışa bırakmasıyla artık eğitim sistemi, okulu hayatın kendisi olarak görmüş ve buna uygun öğretim programları hazırlanmıştır. Çünkü Rousseau, Pestalozzi ve Dewey gibi yazarlar davranışçı kuramların, öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini gerilediğini ve düşüncelerini engellediğini savunmuştur (Açıkgöz, 2004). Bunun için de 2005'ten bu yana öğretim

programlarında öğrencinin aktif olması ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması vurgulanmaktadır. Öğrenciler bilgiyi üretebilmeli, ürettiği bilgileri pratik olarak kullanabilmeli, problem çözebilmeli, eleştirel ve empatik düşünebilmeli aynı zamanda topluma katkı sağlayabilmelidir (MEB, 2005). Tüm bunlardan hareketle geleneksel öğretim tekniklerinin öğrenciyi ezbere yöneltmesi ve bilgiyi hazır olarak vermesi sebebiyle artık eğitimin ihtiyacını karşılayamadığı söylenebilir. Bunun içinde geleneksel tekniklerin eksik veya yetersiz olduğu noktaları gidermek amacıyla alternatif öğretim teknikleri geliştirilmiştir. Alternatif öğretim teknikleri; kullanılan geleneksel teknikler (münazara, soru cevap vb.) dışında kalan, öğrencilerin direkt olarak öğrenme sürecine dâhil olduğu için öğrenmelerin kalıcılığını sağlayan ve kendi deneyimlerini kazanma fırsatı sunan tekniklerdir.

Sosyal Bilgiler dersinin genel amacı demokratik vatandaş yetiştirmektir ve demokratik vatandaşların eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için mümkün olduğu kadar sınıflarda farklı düşünceleri saygı duyarak dinleme, olgu ve görüşleri ayırt etme, edinilen bilgileri sorgulama, ön yargıları fark etme, olayların çok boyutluluğunu kavrama, mantıklı düşünme gibi becerilere yer verilip eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilerden beklenen; bilgiye ulaşma, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlaması için hazır üretilmiş bilgileri değil kendi ürettikleri bilgiyi kullanmalarıdır (Doğanay, 2016a; Doğanay, 2016b). Coşkun-Keskin (2016) Sosyal Bilgiler ile empati ilişkisini açıklarken öğretim programındaki davranış, inanç, beceri, değer gibi kavramlara değinmiştir. Bu kavramlarla Sosyal Bilgilerin iç içe olduğunu ve empati becerisinin kazandırılması için alternatif öğretim tekniklerinin kullanılmasını tavsiye etmiştir.

Öğretim programlarındaki bu değişim elbette ki eğitim fakülteleri lisans programlarına da yansımıştır. Bu değişimleri ortaya koymak için YÖK'e ait 1998, 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler lisans programları incelenmiştir. YÖK 1998 Sosyal Bilgiler lisans programı incelendiğinde öğretim yöntem tekniklerine dair bilgilerin verildiği dersler Özel Öğretim Yöntemleri I-II ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme'dir. YÖK'ün 2006'da yayımlanan Sosyal Bilgiler lisans programında ise değişikliğe gidilerek öğretim yöntem teknikleri ile ilgili dersler artırılmıştır. Programa Öğretim İlke ve

Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme isimli dersler eklenmiştir. 1998 programında yer alan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi program geliştirme ve ölçme değerlendirme tekniklerini kapsamaktadır. Ölçme değerlendirmede verilen bilgiler başarı ve izleme testleri geliştirme, sınav sorusu hazırlama ve not verme üzerinedir. YÖK 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler lisans programlarında ise program geliştirme ayrı bir ders olarak yer almaktadır. 2006 programlarında Program Geliştirme zorunlu ders kategorisinde iken 2018 lisans programlarında seçmeli ders kategorisinde yer almaktadır. 2006 lisans programlarında dersin adı Ölçme ve Değerlendirme iken 2018 programında adı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme olmuştur. 2006 programında Ölçme ve Değerlendirme dersi tanıtımında geleneksel yaklaşıma dayalı araçların yanında öğrenciyi çok yönlü tanıtmaya yarayan tekniklerin öğretimine vurgu yapılmıştır. 2018 programında dersin içeriğinde güncelleme yapıldığı belirtilmiş fakat ders tanımlamasında bu güncellemeye değinilmemiştir.

YÖK 2006 lisans programında ilk kez yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğretimle ilgili temel kavramların, öğrenme-öğretme stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin öğretilmesi amaçlanmıştır. 2018 lisans programına dersin içeriğine ek olarak okulda etkili öğretim ve sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi eklenmiştir.

YÖK'ün 1998 ve 2006 lisans programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersleri ortak olsa da içerik olarak farklıdır. 1998'de ders içeriği genel öğretim yöntemlerinin uygulanmasını öğretmek ve ders kitabı incelemektir. 2006'da ise dersin içeriğine teknolojiden yararlanma; doküman ve materyal kullanma; sözlü tarih çalışması; belirli gün, haftalardan ve güncel olaylardan yararlanma; soru sorma ve teknikleri; çağdaş değerlendirme teknikleri eklenmiştir.

2018 lisans programına bakıldığında ise Özel Öğretim Yöntemleri I. ve II. dersleri kaldırılmış yerine Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve II dersleri getirilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programları dersi öğretim programını inceleme, diğer derslerle ilişki kurma; yöntem-teknik, araç-gereç ve materyaller kullanma; ölçme değerlendirme tekniklerini bilme ve öğretmen yeterlikleri hakkındadır. Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve

II’de ise Sosyal Bilgiler dersi öğretilirken kullanılacak yöntem, teknik ve etkinlikleri öğrenme ve uygulama üzerinedir.

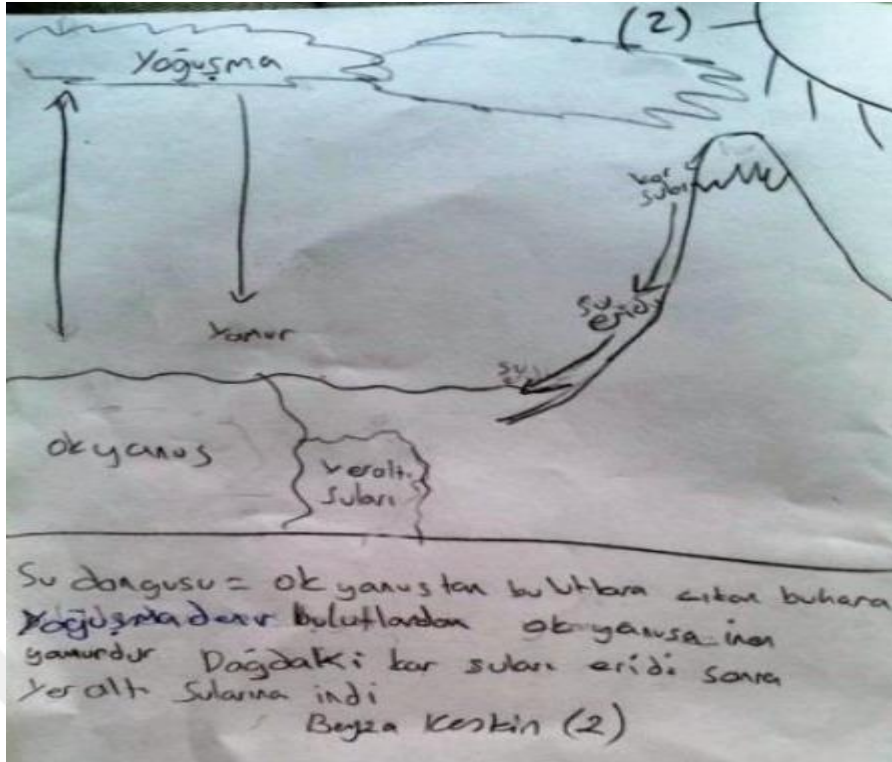
Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değişim ile Sosyal Bilgiler lisans programlarındaki değişimin paralel ilerlediği görülmektedir. Çünkü öğretim programlarının kullanıcısı olan öğretmenler bu yeni durumlara uygun yeterliklere sahip olmalıdırlar.

2.4 Alternatif Öğretim Teknikleri

Bu başlık altında alternatif öğretim tekniklerine dahil olan 132 ayrı tekniğin ne amaçla kullanıldığı ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından geliştirilen (AGÖ) Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarına ve ders kitaplarına uygun olarak hazırlanan uygulama örneklerine yer verilmiştir.

2.4.1 Açıklamalı Öğrenci Çizimleri

Öğrencilerin bir kavram veya olgu hakkındaki görüşlerini etiketleme ve kısa açıklamalar eşliğinde çizim yaparak açıklamasıdır. Bu çizim türü öğrencilerin ön bilgilerini ölçme ve öğrencilerin düşüncelerini fark edebilmesine olanak sağlar. Öğrencilere çizimlerini açıklama fırsatı verilmelidir. Açıklamalar sayesinde öğretmen eksik veya yanlış öğrenmeleri tespit edebilir. Bu teknik bireysel olarak uygulanabileceği gibi gruplar oluşturularak da kullanılabilir. Çizim tekniğinin kullanılma amacı öğrenci zihinlerinde ki bilgilere ulaşmak olduğu için çizimler sınıfta ve yardım alınmadan yapılmalıdır (Keeley, 2008).



Resim 2.1. Ortaokul 5. Sınıf öğrencisinin açıklamalı öğrenci çizimi (Bulunuz, 2019).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 7. Ünite 4. Kazanım: “Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.”

Öğrenciler 4'er kişilik guruplara ayrıldıktan sonra her guruba bir adet büyük resim kağıdı verilir. Kültürümüzün nasıl değiştiğini, olumlu ve olumsuz yanları vurgulayarak, çizimleri istenir. Dersin 10-15 dakikası çizim için ayrılır. Süre hatırlatması aralarda yapılarak çizim kısmı bitirildikten sonra her gurubun bir sözcü seçmesi istenir ve yapılan resimler sınıfa sözcüler tarafından anlatılır, sınıfça yorumlanır. Ortaya çıkan olumlu olumsuz bütün değerlendirmeler öğretmen tarafından özetlendikten sonra derse son verilir.

2.4.2 Akademik Çelişki

Öğrenci gruplarının çelişkili konuları tartışıp bir karara varmaya çalıştıkları tartışma tekniğidir. Akademik çelişki tekniğinin uygulanması şöyledir:

1. Grupların oluşturulması: Öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılarak her biri çelişen düşüncelerden birini savunmak için iki alt gruba ayrılır.
2. Çelişkinin sunulması: Bu basamakta önceden saptanan çelişki gruplara verilir. Tartışmaya açık olan, yanıtı net olmayan, iki görüşünde savunulacak tarafları olan konularda çelişki oluşturulur. Oluşturulan metindeki veya senaryodaki karakterlerin doğru mu yoksa yanlış mı yaptığı şeklinde çelişkiler kullanılabilir.
3. Önerilerin hazırlanması: İkili gruplarda çalışan öğrenciler bilgilerini örgütleyip sonuçlar çıkarırlar. Öğrenciler onlara verilen materyalleri kullanarak o görüşü nasıl savunacaklarını plânlayıp görüşlerinin doğruluğunu ispatlayacak gerekçeleri hazırlarlar.
4. Görüşlerin sunulması: Taraflar savundukları görüşü nedenleriyle açıklarlar. Öğrenciler sunulan çelişkili durumda en iyi kararın hangisi olabileceğini tartışırlar. Bu aşamada öğrenciler kendilerine mantıklı gelmeyen sonuçlar ve bilgilerle karşılaştıkça kavramsal çatışma ve belirsizlik yaşarlar. Bu durum öğrencide bilme merakını ortaya çıkarır.
5. Savunma: Gruplar destekledikleri görüşü savunurlar.
6. Karşıt görüşü anlama: Bu aşamada taraflar karşıt görüşün ne olduğunu açıklarlar.
7. Bir karara varma: Grupların anlaşabileceği bir karar verilir. Bu nedenle öğrenciler kendi görüşlerini savunmayı bırakıp en iyi kanıtları özetleyip sentezleyerek bir anlaşmaya varırlar ve bir grup raporu oluştururlar. Bireysel olarak alınacakları sınava hazırlanırlar (Açıkgöz, 2004: 182)

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 7. Ünite 2. Kazanım: *“Atatürk’ün Türk demokrasinin gelişimin katkılarını açıklar.”*

Sınıf öğretmen tarafından dörder kişilik gruplara ayrılır ve bu gruplar da kendi arasında ikişerli olarak ayrılır. 1. Dünya Savaşı’na dair aşağıdaki problem durumu öğrencilere verilir;

“Osmanlı devleti, Balkan Savaşları’ndaki yenilginin etkisi ile ordu ve donanmasını ıslah etme işlerine girişirken, bir yandan da iki bloğa ayrılmış Avrupa’da kendisini yalnızlıktan kurtarmak için bir takım ittifak teşebbüslerinde bulunmuştur.

Osmanlı devleti ilk ittifak teşebbüsünü geleneksel dostu saydığı İngiltere nezdinde yaptı, ancak ittifak teklifi reddedildi. İkinci ittifak teşebbüsü Fransa nezdinde oldu. Bu ittifak teşebbüsü de başarısızlığa uğrayınca Osmanlı Devleti, Almanya’ya doğru itildi. Osmanlı Devleti 22 Temmuz’da ittifak için Almanya’ya başvurmuş ve 2. Wilhelm’in isteği üzerine Almanya, Osmanlı Devleti ile ittifak görüşmelerine başlamıştır. Savaşın başlarında Almanya da Osmanlı ile ittifak yapmayı istemezken sonrasında 2 Ağustos 1914’te de Türk – Alman ittifakı imzalanmıştır. Fakat savaşın patlamasıyla birlikte, Türk – Alman ittifakının varlığını bilmeyen itilaf devletleri, Osmanlı Devleti’nin tarafsızlığını sağlamak için çaba sarf ettiler. Osmanlı Devleti, savaş karşısında tarafsızlığını ilan etmekle beraber, Ağustos’un ilk haftasından itibaren süre gelen olaylar ve Almanya’nın çabaları Osmanlı Devleti’ni savaşa katılmaya sürükledi. Savaştan 5 gün sonra 2 Ağustos 1914’te Osmanlı – Alman ittifakı imzalandı.”

(URL-1)

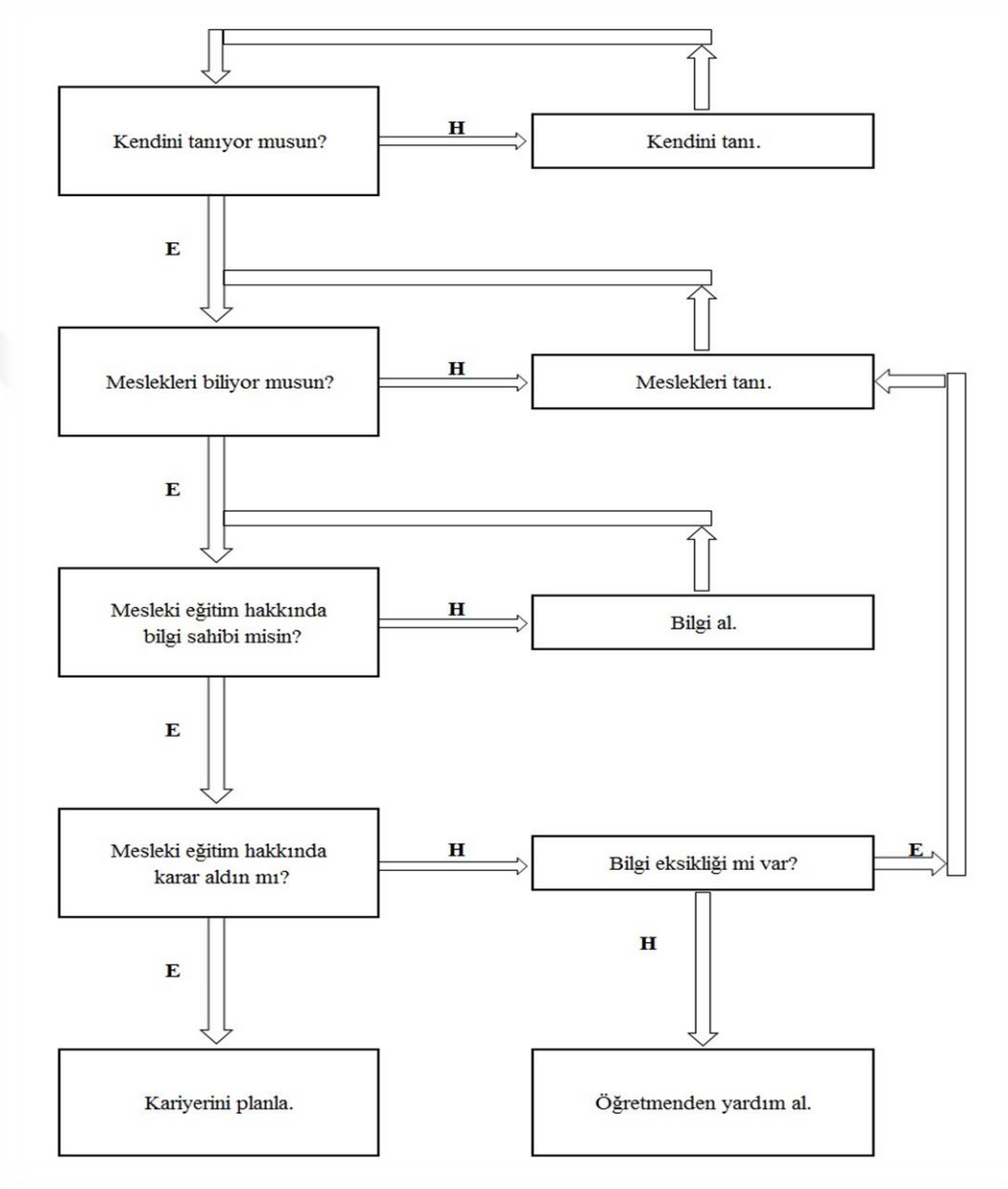
Metnin incelenmesinden sonra öğrencilerden ikisinin ittifak diğer ikisinin de itilaf devletleri yanında savaşa girilmesi gerektiğini nedenleriyle birlikte savunmaları istenir. Öğrenciler bu aşamada kendi görüşlerini nasıl savunacaklarını materyaller yardımı ile hazırlarlar. Daha sonra taraflar kendi görüşlerini ve neden o görüşü savunduklarını açıklarlar. İleri sürdükleri görüşleri savunduktan sonra taraflar karşıt görüşün ne olduğunu açıklarlar. En son aşamada ise grup olarak ortak bir karara varırlar ve bir grup raporu oluştururlar.

2.4.3 Akış Çizgesi

Bir problemin çözümünün akışının gösterilmesidir (Tokcan, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 5. Ünite 5. Kazanım: “Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.”



Şekil 2.2. Akış çizgesi örneği

2.4.4 Akran Öğretimi

Öğrencilerin gruplara ayrılarak konu hakkında birlikte çalışmasına dayanan bir tekniktir. Akran öğretiminin kullanılması için ilk olarak heterojen akran grupları

oluşturulmalıdır. Bu gruplar, önden uygulanmış bir sınav puanı veya uygulama öncesi ön bilgileri ölçecek bir sınav puanı dikkate alınarak oluşturulabilir.

Tekniğin uygulaması şu şekildedir:

1. Çalışılacak konu hakkında öğrencilere en az bir gün öncesinden okuma ödevi verilir. Uygulamadan önce öğrencilerin bu okuma ödevlerini yapıp yapmadıkları kontrol edilir.
2. Öğrenciler ikişerli veya üçerli gruplara ayrılırlar.
3. Dersler, ortalama 15 dakikalık bölümlere ayrılır. Bu sürenin yaklaşık 7–10 dakikasında işlenecek kavram detaylara girmeden kısaca anlatılır.
4. Sonraki 5–8 dakikalık dilimde işlenen kavramın öğrenciler tarafından ne kadar anlaşıldığını belirlemek için önceden öğretmenin hazırladığı kavramsal soruların tahtaya yazılması ve öğrencilerin verdiği cevapların değerlendirilmesi için kullanılır. Her kavramsal test için öğrencilere sorular yöneltilir ve düşünmesi için yaklaşık 1 dakika zaman tanınır.
5. Öğrenciler oluşturdukları cevaplarını ellerindeki flaş kartlarla* bildirir. Öğrencilerin verdikleri doğru cevap oranı %90'nın altında ise öğrencilere grup arkadaşları ile tartışmaları için süre verilir.
6. Grup içinde tartışmayla ortak bir karara varılmaya çalışılır ve gruplar karar verdikleri ortak cevabı ellerindeki flaş kartlarını kullanarak öğretmene dönüt verilir. Bu süreçte öğretmen sınıfta dolanmalı ve grupların tartışmasını dinlemelidir. Bu kısım yaklaşık olarak 2-4 dakika sürmelidir.
7. Öğretmen, öğrencilerin verdikleri cevapları değerlendirir. Doğru cevap oranı %90'nın çok altında ise öğretmen kavramı kısaca özetler. Eğer doğru cevap % 90 ve üzerinde ise diğer kavramın öğretimine başlanır (Mazur, 1997 akt. Yayla, 2017).

* Flaş Kart: Üzerinde konu ile ilgili görsellerin veya kavramların bulunduğu kartlardır.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 4. Kazanım: *“Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.”*

Doğal afetler ile ilgili okuma görevi verilir. Bu görevin kontrolü soru cevap şeklinde yapılır. Sonraki derste öğrenciler üçerli gruplara ayrılır. Öğretmen doğal afetler konusunu detaya girmeden anlatır ve önceden hazırlanan soruları sorar. Öğrenciler ellerindeki flaş kartlarla cevap verir. Doğru cevap oranına bakarak öğrencilere tartışmaları için süre verilir. Bu sürede öğretmen tartışmaları dinlemek için sınıfta dolaşır. İkinci aşamada eğer doğru cevap oranı hala istenilen düzeyde değilse öğretmen kavramı tekrar anlatır. Eğer istenilen düzeyde ise diğer kavrama geçer.

2.4.5 Akrostiş

Akrostiş bir şiirin ilk harflerinden ya da hecelerinden anlamlı sözcükler üretmeye dayanır. Öğretilecek konudaki ana kavramlar tespit edilerek kavram öğretimi eğlenceli hale getirilir. Akrostiş tekniğinin amacı kavramlarla ilgili bilgileri hatırlamaya ve akılda tutmaya yardımcı olmaktır (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: *“Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”*

Bu kazanımda yer alan Köktürk Devleti’ne ait bilgiler üzerinden öğrencilere akrostiş şiir yazdırılabilir.

Köktürkler ilk Türk ismi taşıyan devletti

Ötügen’de kurdular ilk devleti

Kağan Bumin kutlanmıştı Türk’e lider olmak için

Tek değil yönetim batıda İstemi Yabgu, doğuda Bumin Kağan

Üzengisini kendi dövdü Bilge Kağan

Rakibidir İpek Yolunda Çin

Kitabe-i Orhun’u diktiler torunları uyarmak için

Lakin bunu yazmak için alfabelerini de yaptılar

Ergenekon da demirden dağları erittiler

Rahata erdiler Nevruzunu Kutladılar.

2.4.6 Akvaryum (İç Çember)

Öğrencilerin merak ettiği veya hakkında fikir birliğine varılamamış konuların tartışılabileceği bir tekniktir. Gökalp'in (2016) belirttiği gibi bu tekniğin uygulanma aşamasında literatürde bazı farklı uygulamalar görülmektedir. Tekniğin uygulanmasının ilk şekli şöyledir: Öğrencilerin konuya ön hazırlık yapmaları için konu önceden öğrencilere verilir. Öğrenciler konu hakkında konuşmak veya sormak istedikleri yerleri tartışma başlamadan not almış olmalıdırlar. Uygulamanın birinci türünde sınıfa bir çember çizilir ve ortasına bir sandalye konulur. Bütün öğrenciler halkanın dışında dururken yalnızca fikrini belirtmek isteyen öğrenciler sırasıyla çembere geçerek konuşur. Çember dışındaki öğrenciler gözlem yaparak not tutarlar. Tartışma sonucu gözlemci öğrenciler tarafından sınıfa özetlenir (Tok, 2010). İkinci uygulama türünde ise iç içe geçmiş iki çember çizilir. Tartışma yalnızca iç çemberdeki öğrenciler arasında devam eder. Dış çemberdeki öğrenciler ise gözlem yapma, not tutma ve isterlerse soru sorma hakkına sahiptirler. Öğrenciler isterse iki uygulamada da yer değiştirme hakkına sahiptirler (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

6.Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: *“Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır”*

Yönetim şekilleri ve demokrasinin gelişimi konusu öğrencilere önceden anlatılır. Konuşmak ya da sormak istedikleri noktaları önceden not almaları istenir. Sınıfa bir çember çizilir ve ortasına bir sandalye konulur. Açıklama yapmak isteyen öğrenciler sandalyeye oturur diğer öğrenciler ise halkanın dışında durur, not alırlar. Tartışmanın sonucu gözlemci öğrenciler tarafından özetlenir. Hangi yönetim şeklinin daha iyi olduğu tartışması bitirilir.

2.4.7 Altı Ayakkabılı Uygulama

Nasıl daha iyi davranılabilir düşüncesi üzerinden hareket eden bir uygulama tekniğidir (Gökalp, 2016). Bu teknik Edward de Bono tarafından geliştirilmiştir. Farklı özelliklerle ve renkteki altı ayakkabı farklı uygulama türlerini ifade eder.

Lacivert Resmi Ayakkabı: Rutin işler ve resmiyet ifade edilir. Kurallar ve prosedür önemlidir. Kurallara uyulduğunda kargaşa yaşanmaz. Kurallara uyulduğundan yaratıcılık ve risk yoktur (Çevik, 2014).

Gri Spor Ayakkabı: Çok yönlü ve tarafsız bilginin toplanmasını sağlar. Karar vermekten ziyade uygulamaların başlangıcında etkindir.

Kahverengi Yürüyüş Ayakkabısı: Resmi ayakkabıların tersine uygulamalar rutinlerle değil önceliklerle belirlenir. Pratik olmaya önem verilir.

Turuncu Lastik Çizmeler: Acil müdahaleler ve güvenlik uygulamaları için kullanılır. Çözüm odaklıdır.

Pembe Ev Terlikleri: Olumlu, korumacı ve duygusal uygulamaları içerir.

Mor Binici Çizmeleri: Uygulamalardaki yetki ifade edilir (Ayaz-Can, 2005).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 7. Ünite 4. Kazanım: “*Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.*”

Öğretmen konuyu anlattıktan sonra sınıftan gönüllü altı öğrenci seçer. Bu öğrencilere sınıfın dışında altı ayakkabı tekniği ile ilgili bilgi verip tek tek görevlendirir. Sınıfın kalanına durumu özetledikten sonra küresel sorunlara arkadaşlarının kendi çözümlerini sunacağını söyler. Etkinlikteki altı öğrencinin her biri kendisine ait olan ayakkabının özelliğine göre çözüm önerisini sınıfa anlatır. Etkinliğin bitiminde sınıfın kalanının fikirleri dinlenir ve konuya devam edilir.

2.4.8 Altı Şapkalı Düşünme

Edward de Bono tarafından geliştirilen problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme tekniğidir. Bu teknikte altı farklı renkte şapka bulunmaktadır. Buradaki her şapka farklı bir düşünce tarzını ifade eder. Altı şapka öğrencilerin konuya farklı açılardan bakmasını ve lateral düşünmesini sağlar. Öğrencilerin çok yönlü düşünüp karar vermeleri sağlanır (Gökalp, 2016). Ayaz-Can (2005) şapkaların ifade ettikleri düşünce tarzlarını şöyle ifade etmiştir:

Beyaz Şapka: Tarafsızlığı simgeler. Burada olgular, sayılar ve somut düşünceler önemlidir. Burada üretilen fikirler görüşleri, duyguları içermeyip yalnızca salt fikirleri kapsar.

Kırmızı Şapka: Fikirlerin üretiminde duyguların ön planda olması önemlidir.

Siyah Şapka: Olaylar mantıklı olumsuzluk çerçevesinden değerlendirilir. Burada beyaz şapkanın ortaya çıkardıklarının sorgulaması yapılarak olumsuzluklar ve eksiklikler gösterilir.

Sarı Şapka: Siyah şapkanın aksine mantıklı olumluluk ifade edilir. Buradaki fikirler yapıcı ve üreticidir.

Yeşil Şapka: Üretilen fikirlerden yeni fikirler üretilir.

Mavi Şapka: Kontrol mekanizmasıdır. Fikirlerin ne şekilde ve ne zaman olacağına karar verilir. Fikirlerden çok fikirlerin türetilmesi sürecine odaklanılarak süreç denetlenir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 7. Ünite 4. Kazanım: “*Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.*”

Popüler kültür tanımının ne olduğu konuşulduktan sonra hangi renk şapkanın hangi düşünme tarzını ifade ettiği belirtilir. Sınıf mevcuduna göre gruplar oluşturulabilir veya her öğrenciye bireysel olarak düşüncelerini ifade etme şansı verilebilir. Herkes taktığı şapkanın özelliğine göre popüler kültürün kültürümüz üzerindeki etkileri hakkında fikir belirtir.

2.4.9 Anlam Çözümleme Tabloları

Özellik sınıflaması için geliştirilen iki boyutlu tablolarıdır. Bir boyutta kavramlar, nesnelere vb. diğer boyutunda ise özellikler yer alır. Bu tablolar ayırt edici veya tanımlayıcı özellikleri ortaya çıkarır (Yiğit, Alev, Özmen, Altun ve Akyıldız, 2009). Kavram öğretiminde kullanılabileceği gibi ölçme değerlendirme amaçlı da kullanılabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: “Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”

Dersin öğretimi bittikten sonra öğrenmeleri ölçmek için aşağıdaki tablo öğrencilere dağıtılarak tabloyu doldurmaları istenir. Tablolar doldurulduktan sonra sınıfça yanlış olan cevaplar değerlendirilir.

Orta Asya'da kurulan Türk Devletleri	ÖZELLİKLER						
	Ekonomileri hayvancılığa dayanır.	Çin ile mücadele etmişlerdir.	Eser bırakmışlardır.	Tarım yapmışlardır.	Göçebe yaşam sürmüşlerdir.	Kendi alfabeleri vardır.	Göktanı inançları vardır.
Hunlar	X	X			X		X
Köktürkler	X	X	X		X	X	X
Uygurlar		X	X	X		X	

Şekil 2.3. Anlam çözümleme tablosu

2.4.10 Analoji

Analoji, soyut kavramları anlamlandırmaya yardımcı olması için somut kavramlarla soyut kavramlar arasında bir benzerlik kurulmasıdır. Analoji, yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene ilişkisiyle öğretime girmiştir. Ünitenin değerlendirilmesi yapılırken, bilgiler arasında bağ kurma, ortak ve farklı noktaları gösterme aşamaları, analoginin öğretiminde, kullanılabilir (Kocaçınar, 1966). Bu teknik üst düzey öğrenmeler için uygundur. Yeni üst düzey bilgiler eski basit bilgilerin üzerine temellendirilir ve böylece bilgilerin unutulması aza indirgenir(Kaya, 2016). Analoji mecaz ile karıştırılmamalıdır. Mecaz yapılırken kullanılan sözcükler anlamını yitirirken analogide soyut ve somut kavram arasında bir bağ kurulur. Analoji ve metafor kavramları da birbirlerinden farklıdır. Metaforlar bir durumu başka bir duruma benzetmez. Analogide benzetmeler yapılırken ayrıca nedenleri de yer almaktadır.

Glynn'e (1991) göre analogiler aşağıdaki altı basamak ile oluşturulmalıdır.

1. *Hedef kavram belirtme*
2. *Benzer kavram hatırlama*
3. *Kaynak ve hedef kavram arasında benzerlikler belirleme*
4. *Benzer özellikleri eşleştirme*
5. *Analojilerin bozulduğu yerleri (varsa) belirleme*
6. *Kavramlar hakkında düşünceleri resmetme* (Akt. Erol-Şahin, 2014).

Dilber (2006) tarafından analogi kullanırken dikkat edilecek hususlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğretmen konu ile ilgili hangi analogi kullanılacağını iyi tespit etmeli ve nasıl kullanacağı hakkında bir plan yapmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmasına yardımcı olmalıdır.
- Kullanılan analogilerin konuyla ilişkili olmalı ve günlük yaşantılarla bağlantılı olmalıdır.
- Kullanılacak analogiler öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olmalıdır.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: *“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”*

Konu öğretmen tarafından anlatılır. Konu içeriğinde yer alan soyut kavramlar olan paralel ve meridyen kavramları tahtaya yazılır. Meridyenin karşısına yay, paralelin karşısına ise hulahup yazılır (imkan varsa bu cisimler sınıfa getirilir). Öğretmen öğrencilerden kavramlar ve benzetilen nesnelere arasındaki benzer ve farklı yönleri bunmalarını ister. (Örneğin Yay ile meridyen yarım daire şeklindedir. Paralel ile hulahup şekli olarak aynıdır fakat her paralelin genişliği aynı değildir vb.). Her

öğrencinin düşünüp bağlantı kurmasına fırsat verdikten sonra öğrencilerin kavramlar hakkındaki düşüncelerini resmetmeleri istenir.

2.4.11 Anlaşma Daireleri

Kavram yanlışlarının giderilmesi veya öğrenilen kavramların güçlendirilmesi için kullanılan bir tartışma tekniğidir. Öğrencilerin düşünmesi ve fikirlerinin ortaya çıkarılması önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin genel olarak sahip oldukları bir kavram yanlışından hareketle üç veya beş cümle hazırlar. Bu cümlelerin bir kısmı doğru bir kısmı ise yanlış ifadeleri içermelidir. Tartışma başlatılmadan önce öğrenciler bir halka oluşturulmalıdır. Öğretmen hazırladığı ilk cümleyi okuyarak öğrencilere 10-15 saniye düşünme fırsatı vermelidir. Süre sonunda öğretmen bu cümleye katılan öğrencilerin dairenin ortasına gelmelerini, katılmayanların ise oldukları yerde kalmalarını söylemelidir. Öğretmen öğrencilerin sayı durumlarına göre fikre katılan ve katılmayanlardan oluşan küçük gruplar oluşturur. Küçük gruplar kendi içlerinde birkaç dakika fikirlerini tartışmalıdır. Süre sonunda öğretmen cümleyi yeniden okur ve cümleye katılanları tekrar dairenin ortasına ve katılmayanları dairenin dışına çağırır. Burada mümkün olduğu kadar öğrencilerin fikirlerini açıklamaları sağlanmalıdır. Hazırlanan tüm cümleler için aynı basamaklar tekrar edilir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: *“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”*

Coğrafi konum ile ilgili öğrencilerin kavramakta zorlandıkları kısımlar öğretmen tarafından belirlenip bir kısmı doğru bir kısmı yanlış cümleler yazılır. Öğretmen öğrencilerden halka olmasını ister ve ilk cümleyi okur. Cümleye katılanlar dairenin ortasına gelir diğerleri yerlerinde kalır. Öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarına ve fikirlerini açıklamalarına izin verilir. Her cümle için aynı basamaklar takip edilir.

2.4.12 Araştırma Grubu

Belirli konular hakkında araştırma yapmak üzere oluşturulan küçük gruplardır. Her gruba liderlik eden bir öğrenci bulunur. Lider öğrenci konuya hakim ve araştırma becerilerine sahip öğrencilerden seçilir. Öğretmenin görevi ise yol gösterici olmaktır (Ün-Açıkgöz, 2014).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 5. Ünite 2. Kazanım: “*Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.*”

İlk aşamada konu öğretmen tarafından kısaca özetlenir. Daha sonra sınıf beş gruba ayrılır. Her gruba üretim teknolojisindeki gelişmelerle ilgili farklı bir alt başlık verilir. Detaylıca araştırmaları ve özellikle ekonomik hayata etkilerini değerlendirmeleri istenir. Hazırlanan gruplar sınıfta sunumlarını yaparlar ve arkadaşlarının sorularını cevaplarlar.

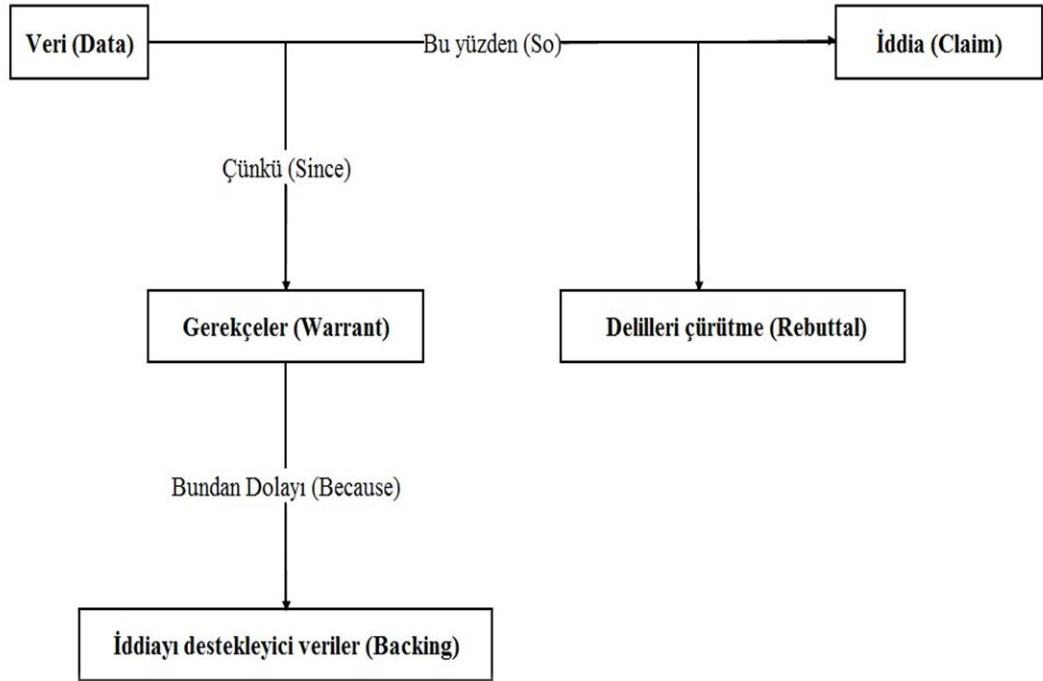
2.4.13 Argümantasyon

Argüman, insanların iletişim kurarken kendilerine ait tutum, davranış ve inanışlarının haklılığını kanıtlamak için öne sürdüğü nedenlerdir. Argümantasyon ise bu süreci ifade eder (Toulmin, 2003). Argümantasyon bir tartışma tekniğidir. Kendine has kuralları olan bilimsel, yapılandırılmış bir forma sahiptir (Torun, 2017). Aynı zamanda argümantasyon günlük yaşamda bireylerin farklı gözlerle bakabileceği toplumsal konular ile ilgili değerlendirme ve karar verme sürecinin de bir parçasıdır (Demirdöğen, Yeşiloğlu ve Köseoğlu 2015).

Toulmin argümantasyonu altı öğeden oluşur; veri, iddia, gerekçe, destekleyici, çürütme ve sınırlayıcı (Kanadlı, 2015). Driver, Newton ve Osborn (2000) bu altı öğeyi şöyle açıklamıştır;

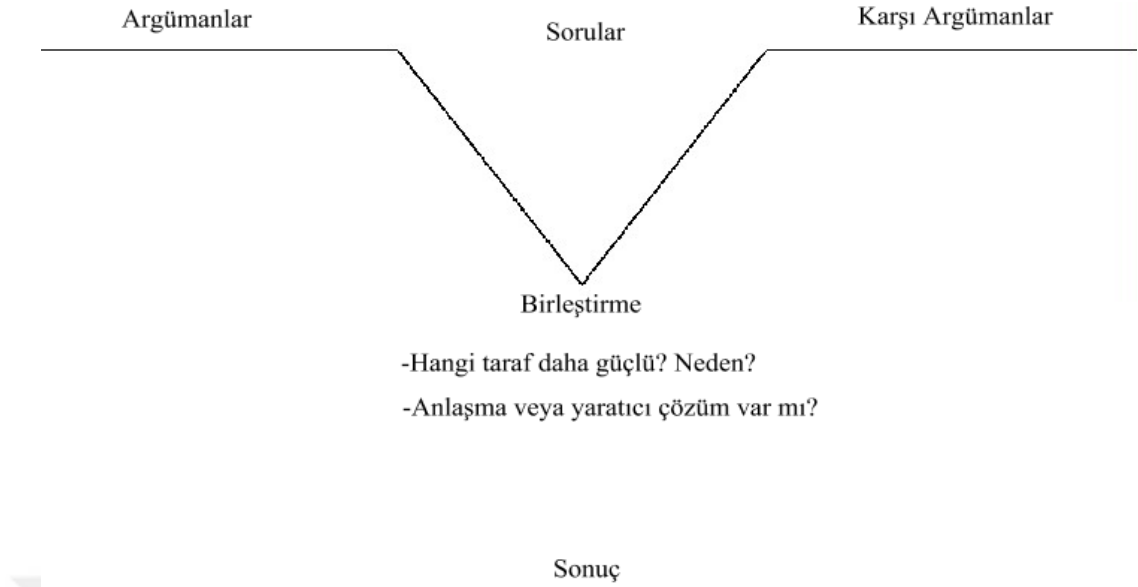
1. Veri: İddiayı desteklemek için kullanılan gerekçeler.
2. İddia: Veriye dayalı yapılan çıkarımlar.

3. Gerekçe: Veri ve iddia arasındaki ilişkiyi doğrulayacak nedenler.
4. Destekleyici: Gerekçeleri doğrulayan, genel kabul görmüş önermeler.
5. Sınırlayıcılar: İddiaların hangi koşullar altında doğru olacağını çerçevesi.
6. Çürütücüler: İddiaların geçersiz olacağı durumlar (Akt. Kanadlı, 2015).



Şekil 2.4. Argümantasyon şeması.

Öğrencilerin daha kaliteli argüman üretmesi için Nussbaum (2008) “Argümantasyon Vee Diyagramı” geliştirmiştir. Bu diyagramın tasarlanma amacı öğrencilerin bir probleme çözüm getirmeden önce problemle ilgili argüman ve karşı argüman oluşturup bunların avantaj veya dezavantajlarının görülmesini sağlamaktır. Argümantasyon kullanmak öğrencilerde bilimsel, eleştirel ve üst düzey düşünme; karar verme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar (Torun, 2017).



Şekil 2.5. Nussbaum'un Argümantasyon Vee Diyagramı

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2.Ünite 3.Kazanım: *“Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.”*

Öğretmen tarafından tahtaya bir şema çizilir. Şemanın bir tarafında Osmanlı Devleti'ni çöküşten kurtarmak için yapılan ıslahatlardan başarılı olanlar, diğer tarafına başarısız olanlar yazılır. Orta kısımda birleştirilen şemanın birleşme kısmına neden başarılı olamadı?, İhtiyaçlar nelerdi?, Başarılı olanların farkları nelerdir? soruları yazılır. Öğrencilerin soruları cevaplandırmaları, görüşlerini sınıf ortamında paylaşmaları sağlanır.

2.4.14 Arkası Yarın

Sınıfa getirilen bir öykü, film, haber vb. öğrenciye sunulur ve can alıcı ilk noktada kesilerek devamının öğrenci tarafından tahmin edilmesi istenir. Öğrenciler tahminlerini bir yere not etmelidirler. Tahminlerden sonra sunuya devam edilir. Öğrencilerin tahminleri ile sunudakiler kıyaslanır. Sununun sonuç kısmı öğrencilere bırakılabilir veya gösterilebilir. Sonuç öğrencilere bırakılırsa sınıfta en az üç tanesi hakkında konuşulmalıdır (Sönmez, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: *“Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.”*

Kayı boyundan Osmanlı Devleti'ne geçişi anlatan Osman Bey ve Ertuğrul Gazi'den bahseden hikayenin yarısı sınıfta öğrencilere okunur. Sonrasının nasıl devam ettiği hakkında yorumlar alınır. Öğrencilerden düşüncelerini not almaları istenir. Bir sonraki derste hikayenin tamamı okunur ve öğrencilerin tahminleriyle karşılaştırılır.

2.4.15 Artı/ Delta Tekniği

Grupla birlikte yapılan herhangi bir çalışma sürecinde neyin iyi gittiğini (artı), neyin iyi gitmediğini (delta) sorgulayarak değerlendirme yapma tekniğidir (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: *“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”*

Konu öğretmen tarafından detaylı anlatıldıktan sonra ülkemizin matematik ve özel konumunun sonuçları farklı şekillerde, öğrencilere sorularak cevapları değerlendirilir. Bu kısım tamamlandıktan sonra öğretmen süreçte neyin iyi gittiğini sorup cevapları tahtaya yazar. Sonra neyin kötü gittiğini sorup yine cevapları tahtaya yazar. Tahtaya yazılanlar üzerinden sınıfça öğrenmeleri hakkında genel bir değerlendirme yapılır.

2.4.16 Ayna Çalışmaları Tekniği

Öğrencilerin ikili olarak eşleştirilip birbirlerini taklit etmesi ve ya aynı anda aynı şekilde davranmasıdır (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 1. Ünite 1. Kazanım: *“İletişimi etkileyen tutun ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.”*

Sınıfta sıralar geri çekilerek alan oluşturulur. Öğrenciler rastgele eşleştirilir. Çember yapılımların karşılıklı durması söylenir. İç kısımdakilere farklı ruh hallerine göre mimik yapacakları, öğretmenin komutuyla hareket edecekleri söylenir. Dışarda kalanlar ise mimikleri taklit eder. Etkinliğin sonunda iletişimi etkileyen faktörler üzerine genel bir değerlendirme yapılır.

2.4.17 Ayrılıp Birleşme (Jigsaw)

Aronson, Blaney, Stephan, Sikes ve Knapp tarafından 1978’de geliştirilen bu tekniğin orijinal adı Jigsaw’dır (Zarrillo, 2012). Bu teknik grupla öğrenme tekniğidir. Öğrenci grupları çok kalabalık olmayacak şekilde ayarlanır. Açıkgöz (2004) grupların 4-7 kişi arasında olmasını, çok küçük grupların ve büyük grupların dezavantajlı olduğunu belirtmiştir. Grubun küçük olmasının öğrencilerin farklı öğrencilerle çalışma alışkanlığını önleyeceğini, büyük gruplarda da bazı öğrencilerin söz almasını engelleyeceğini belirtmiştir. Gruplar ayarlandıktan sonra öğrenilecek konu grup sayısındaki öğrenciler kadar parçalara ayrılır. Her öğrenciye bir uzmanlık konusu verilir ve uzmanlık grupları ortaya çıkar. Aynı konuyu çalışan öğrenciler bir araya gelerek burada konularını derinlemesine öğretir. Uzmanlık grupları görevi tamamladıktan sonra herkes ilk grubuna dönerek konusunu diğer grup üyelerine aktarır. Öğretme süreci tamamlandıktan sonra herkes bireysel olarak sınava tabi tutulur. Açıkgöz’e (2004) göre burada her öğrenci öğrenmek için diğer öğrencilere gereksinim duyar ve olumlu bağlılık yükselir. Burada öğrencilerin hem öğrenen hem öğreten olması ise öğrenciler arasında eşitliği sağlar.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım: *“İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.”*

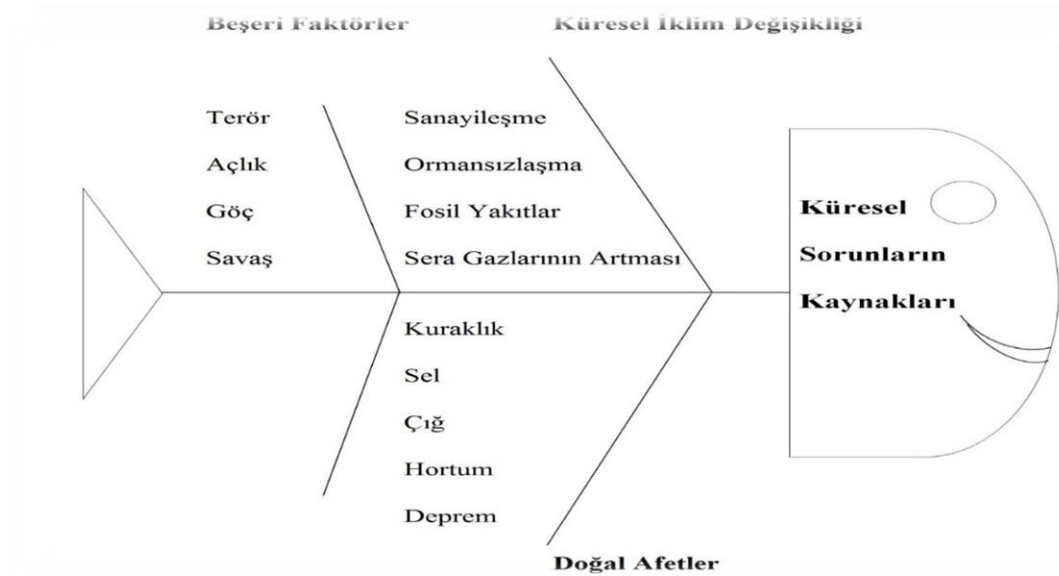
Sınıf dörder kişilik gruplara ayrılır. Konuyla ilgili alt başlıklar verilir. Aynı alt başlığı alanlar bir araya gelir ve detaylı bir şekilde çalışır. Buradaki süreç tamamlandıktan sonra herkes ilk grubuna geri döner ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşır. Etkinliğin sonunda genel bir değerlendirme yapılarak konunun eksik kalan kısımları öğretmen tarafından anlatılır.

2.4.18 Balık Kılıcı

Kaoru İshikawa tarafından 1943'te geliştirilmiştir. Problemlerin neden ve alt nedenlerini görmeye, tanımlamaya yarayan bir diyagramdır. Bu teknikle problem çözmek değil problemi tanımlamak amaçlanır (Tokcan, 2015). Bir kılıçık çizilip balığın baş kısmına problem cümlesi yazılır. Problem kısaca açıklanır. Balığın omurga kısmına çizilen oklara ana nedenler ve ara oklara da alt nedenler yazılır. Neden ve alt nedenleri oluşturmada düşünme teknikleri (beyin fırtınası, kartopu, vızıltı grupları vb.) kullanılabilir. Yazılacak nedenler önem sırasına göre baş kısmına yakın olacak şekilde yazılır.

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 7. Ünite 4. Kazanım: “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”



Şekil 2.6. Balık kılıcı örneği

2.4.19 Benden Önce İki veya Üç

Sınıf tartışmalarında farklı öğrencilerinde fikirlerini duymak için kullanılan bir tartışma kuralıdır. Kurala göre bir öğrencinin yeniden söz hakkı alabilmesi için kendinden sonra iki veya üç öğrencinin daha söz alması gerekir. Böylece hem söz hakkı almaya çekinen öğrenciler teşvik edilir hem de baskın öğrenciler kendi fikirlerini gözden geçirmeye ve farklı fikirleri duymaya fırsat bulurlar (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 2. Kazanım: *“Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.”*

Etkinlik sınıfta öğrencilere anlatıldıktan sonra iklim günlük yaşantımızı nasıl etkiler sorusu öğrencilere yöneltilir. Etkinliğin özelliğine göre cevap vermek isteyen öğrenci kendinden önce cevap verecek iki öğrenciyi söyler, böylelikle her öğrenci fikrini paylaşmış olur.

2.4.20 Bence- Bizce

Öğrencilerin tartışma sırasında kendi düşüncelerini ve gruptakilerin düşüncelerini karşılaştırabildiği bir tekniktir. Öğrencilere tartışma başlığı verilerek iki sütunlu tabloda sol kısma kendi düşüncelerini kaydetmeleri istenir. Tartışma sırasında veya sonrasında ise sağ kısma grubun kendinden farklı olarak düşündüğü fikirleri not almaları istenir. Öğrenciler bu yolla yanlışlarının farkına varabilir, fikir farklılıklarının sebebini kavrayabilir ve fikirlerin gelişmesinde kendi rolünü görebilir. Tartışma sırasında öğrenciler yargılama yapılmadan dinlenip mümkün olduğunca tartışmaya dahil edilmelidir. Öğrencilerin ilk fırsatta yazdıkları kendi düşüncelerinin değiştirilmesine izin verilmemelidir. Tartışma sonunda verilen kararlar sınıfta bir köşede sergilenebilir (Keeley, 2008).

Bence	Bizce

Şekil 2.7. Bence-Bizce tekniği şablonu

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 2. Kazanım: “*Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.*”

Ülkenin kaynakları konusu işlendikten sonra öğrencilerden yukarıdaki gibi bir tablo oluşturmaları istenir. Tablonun sol sütunundaki “Bence” başlığı altına kaynakların bilinçsizce tüketimi ve canlı yaşamını arasındaki ilişkileri maddeleyerek yazmaları istenir. Bunun için öğrencilere 2-4 dakika zaman verilir. Bu zaman içinde öğrenciler yardım almadan fikirlerini yazmalıdır. Süre bitince öğrenciler yazdıklarını okurlar. Fikirler tartışmaya açılır. Kendi fikirlerinden farklı olan cümleleri sağ taraftaki sütuna yazmaları istenir. Öğrencilerin ilk yazdıkları kendi fikirlerini değiştirmemeleri sağlanmalıdır. Tartışma sonunda fikirler toplanarak ortak bir düşünceye varılır.

2.4.21 Benzetim (Simülasyon)

Öğrenmeyi desteklemek için gerçeğe uygun olarak hazırlanmış bir model üzerinde yapılan öğretim tekniğidir (Gökalp, 2016). Benzetim tekniğinin yararlılık göstermesi için öğrencilere tekniğin amacı açıklanmalıdır (Şahin, 2015). Öğrenme ortamlarında da benzetim tekniğinin uygulanmasının dayanağı Piaget’in bireylerin öğrenmesi ile ilgili teorisidir. Piaget’e göre birey bilgiyi alır, deneyimine göre onu yeniden oluşturur, değiştirir ve sonuçta bilgiyi özümser (Taşpınar, 2007 akt. Kıdam, 2013).

Öğretimde benzetim tekniği drama ve örnek olay incelemesi gibi tekniklerle kullanılmaktadır. Gerçek durumlar burada sözel bilgi olarak, resim halinde veya diğer sembolik yollarla sunulur (Gökalp, 2016). Uygulamada öğrenciler kendilerine verilen

rolleri iyi anlayıp karar vermede aktif olmalıdırlar. Bu teknikle öğrenciler gerçek hayatta nasıl davranmaları gerektiğini, hangi durumlarda sorumluluk almaları gerektiğini öğrenmiş olurlar. Bu teknikle beraber öğrencilerin daha iyi kavradıklarının farkına varılmıştır (Şahin, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 1. Ünite 3. Kazanım: *“Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.”*

Sınıf dört gruba ayrılır. Bu gruplardan iki tanesinden katıldığı grup veya kurumda sorumluluklarına uyan bir bireyin yaşantısını örneklendirecek bir canlandırma yapmaları istenir. Diğer iki gruptan ise sorumluluklarını yerine getirmeyen bireylerin yaşantısını örneklendirecek bir canlandırma yapmaları istenir. Grupların hazırlanması için belli bir süre verilir ve öğretmen bu sürede bütün grupları dolaşıp yardımcı olur. Her grubun canlandırmasından sonra sınıfça değerlendirme yapılır.

2.4.22 Beyin Eseri

Beyin fırtınasına benzer bir teknik olan beyin eseri grup çalışmasına, problem çözümüne ya da öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini almaya dayalıdır. 6-3-5 tekniği olarak da bilinen teknik öğrencilerin görüş geliştirmesini sağlar (Saracaloğlu, 2012).

Sınıfta 6-7 grup oluşturulur. Her öğrenciye konunun farklı yönlerinden oluşan üç kart verilir. Öğrenciler bu kartlara fikirlerini yazarak grup masalarına karışık şekilde koyarlar. Yazma işi tamamlandığında öğrenciler sırayla masalarındaki kartları sesli şekilde okurlar. Tüm yazılan görüşler okunduktan sonra benzer görüşler gruplandırılarak 5 dakika değerlendirme yapılır (Tok, 2010).

Uygulama Örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2.Ünite 3.Kazanım: “*Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.*”

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra sınıf altı gruba bölünür. Her grubun önüne bir sıra çekilir ve öğrencilere Türklerin İslamiyet’i kabulünün sebepleri ve bu süreçle ilgili önceden hazırlanmış olan üçer kart verilir. Öğrenciler okudukları kartlara kendi fikirlerini yazarlar ve karışık bir şekilde sıraların üzerine koyarlar. Yazma işlerini tamandıktan sonra kartlar sınıfta okunur ve sınıfça değerlendirilir.

2.4.23 Beyin Fırtınası

İlk kez 1963’te Alex Osbourne tarafından kullanılmıştır. Bir probleme çözüm aramak, karar vermek, yeni ve farklı fikirlerin ortaya konması için kullanılan tekniktir (Çepni, 2010: 177). Üst düzey bir tartışma tekniği olan beyin fırtınası sınıfla işbirliği içinde bir problemin çözümü hakkında düşünmeyi ve öğrencilerin dikkatlerini toplamayı sağlar (Tok, 2010: 186). Tekniğin uygulama sürecinde öğrenciler tarafından ortaya konulan fikirler eleştirilmez. Burada önemli olan çok sayıda yeni fikirlerin ortaya çıkmasıdır. Çepni’ye (2010) göre bu uygulama bilişsel gelişim basamağının en az uygulama düzeyinde olmalıdır.

Beyin fırtınasında kullanılan dört farklı alt teknik vardır: Proje için teşvik, eğlenti (Carousel), hızlı beyin fırtınası ve mektup daveti (Tok, 2010).

Proje için teşvik etmede öğrenciler farklı düşünceler etrafında düşünmeye teşvik edilir. Bu düşünceler ders içeriği ile ilgili olmak zorunda değildir. Öğrencilerin ders esnasında dağılan dikkatlerini toplamak için kullanılabilir.

Bir sabah uyandığınızda yatağınızda kendinizi dev bir böcek olarak bulursanız....

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 4. Ünite 4.Kazanım: *“Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.”*

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra tekrar edilirken uygulanabilecek bir etkinliktir. Öğrencilerden arkalarına yaslanmaları istenir. 'Bir gün kendinizi önemli bir buluş yapan kişilerden birinin yanında bulursanız...' denir ve kendi hayal güçleriyle cümleyi tamamlamaları istenir. Hangi buluşu yapan kişinin yanında olmak istediklerini neden onu seçtiklerini ve ona ne şekilde yardım edeceklerini belirtmeleri istenir.

Eğlenti tekniğinde konu sayısı kadar sınıfta grup oluşturulur. Konular kağıtlara yazılarak sınıfın farklı yerlerine asılır. Her grup her konunun önünde ortalama 5 dakika kadar düşünür ve fikirlerini konun yazıldığı kağıdının altına yazar. Her grup her fikri görene kadar gruplar dönmeye devam eder (Tok, 2010).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 5.Kazanım: *“Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.”*

Öğretmen sınıfta doğal afet kavramından kısaca bahsettikten sonra konu içeriğinde yer alan doğal afet başlıklarının yazılı olduğu kartonları sınıfın farklı yerlerine asar (deprem, sel, heyelan, erozyon, yangın, çığ). Sınıfı da asılı olan karton sayısı kadar gruba ayırır ve her grup kartonlara afetle ilgili aklına gelenleri, bildiklerini yazar. Bütün gruplar bütün kartonları dolaştıktan sonra öğretmen kartonlara yazılanları okur ve konunun anlatımına geçer.

Hızlı beyin fırtınası için farklı konularda panolar hazırlanır. Her pano için gruplar belirlenir. Gruplar her panonun önünde toplanarak 2-3 dakika konuşurlar (Tok, 2010).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 4. Ünite 3. Kazanım: “XV.-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.”

Öğretmen bir önceki ders konudan ayrıntıya girmeden bahseder. Ders öncesinde Avrupa'da yaşanan gelişmelerle ilgili panolar hazırlar. Burada ele alınan başlıklar Sanayi İnkılabı, Coğrafi Keşifler, Fransız İhtilali, Rönesans ve Reform'dur. Öğrenciler konu başlığı sayısı kadar gruplara ayrılır ve her panonun önünde yazılan başlığı 2-3 dakika kendi aralarında tartışır. Hepsinin bitiminde öğretmen fikirlerini alır ve konunun anlatımına başlar.

Mektup daveti, sınıf 4-5 gruba ayrılır. Her gruba içinde problem durumu yazılı olan farklı zarflar verilir. Gruplardaki her üye bireysel olarak problem çözümlerini yazıp zarflara koyar. Her problem çözümleriyle birlikte panoya asılır veya tahtaya yazılır (Tok, 2010).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 3. Ünite 3. Kazanım: “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”

Konu öğretmen tarafından bir önceki derste anlatıldıktan sonra aşağıdaki problem durumlarının yazılı olduğu mektup zarfları hazırlanır.

-Nano teknoloji konusunda eğitim almış ve bu alanda çalışmak için gerekli donanıma sahip olan Mısra, ilgili birimlere yaptığı başvuruların ekonomik kaygılar sebebiyle geri çevrilmesi sonucunda Amerika'ya yerleşip orada çalışmalarına devam etmektedir.

-Yaşadığı yerde iş konusunda sıkıntı yaşayan Hasan, eşi ve çocuklarını memleketinde bırakarak İstanbul'a gider ve kendisi gibi olan dört kişiyle birlikte şartları çok uygun olmayan bir evde yaşamaya başlar.

-Ciddi sağlık problemi yaşayan Ayşe Hanım yaşadığı Őehirde uygun tedavi koşullarını bulamadığı için taşınmak durumunda kalır.

-Köyleri sel felaketinden dolayı hasar gören yirmi hane yakınlarda bulunan başka yerlere göç ederek tekrar düzen oluşturmaya çalışmaktadır.

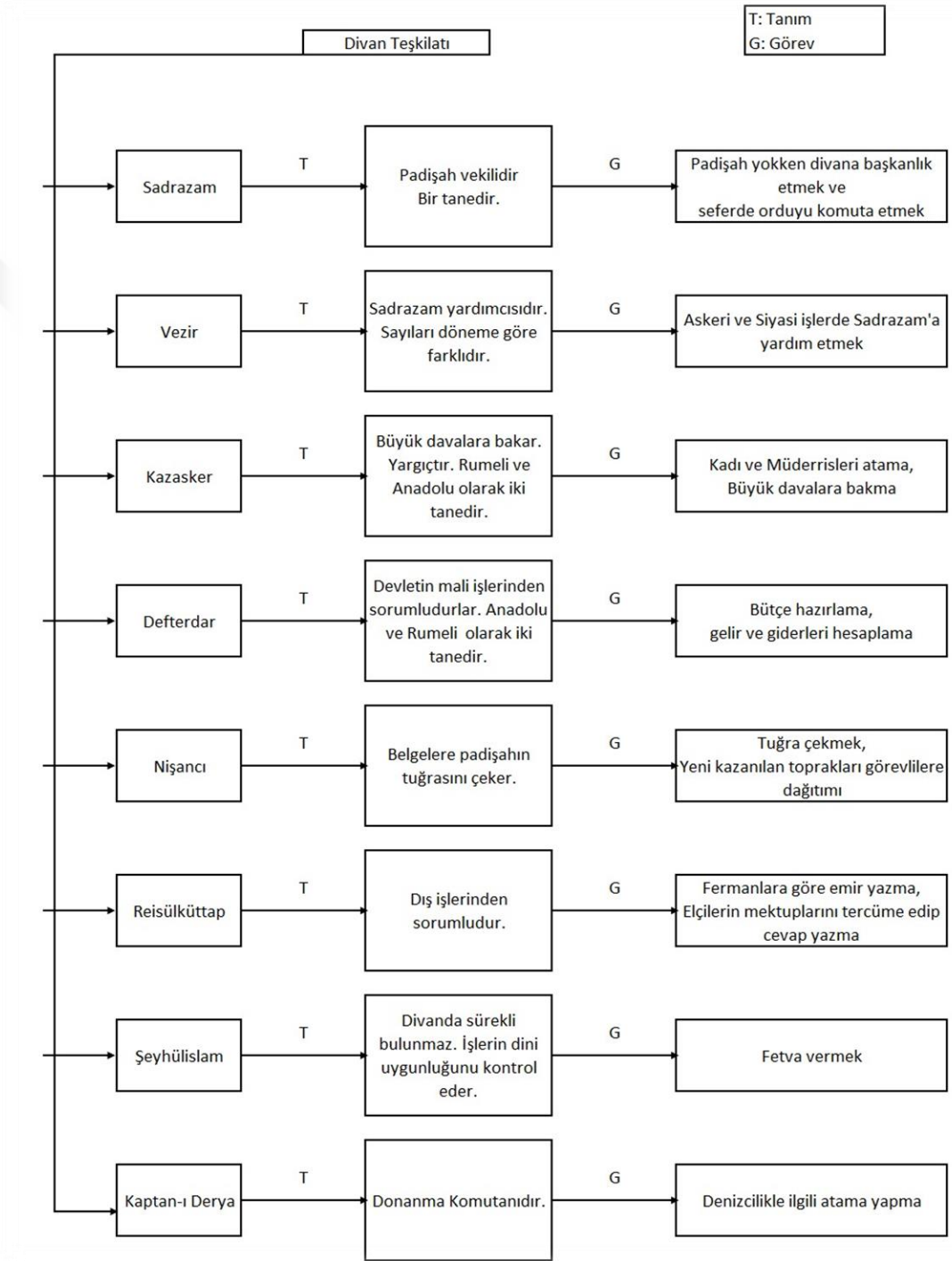
Sınıf dört gruba ayrılır ve her gruba birer zarf verilir. Grup üyeleri zarfta yazan problem durumuyla ilgili Őahsi çözümlerini yazıp zarfın içine atarlar ve öğretmen bütün çözümlerini sınıfta paylaşır.

2.4.24 Bilgi Haritası

Bir konunun önemli noktalarının özet halinde görsel Şema olarak verilmesidir (Uzunöz, 2013). Ana nokta, temel kavramlar ve özellikleri ile örnekler gibi önemli noktalar farklı Şekil ve boyuttaki hücrelerle birbirine bağlanır. Hücreler arası bağlantılar etiketli veya etiketsiz olabilir. Kavram haritalarından farkı bağlantı etiketleridir. Bilgi haritalarındaki bağlantı etiketleri sembollere dönüştürülmüş Őeklide ortak kullanılır. Örneğin tanım (T), görev (G), özellik (Ö) gibi. Kavram haritalarında ise bağlantı etiketleri farklı kelime veya eklerden oluşabilir. Görülür, tipidir, ilgilidir, -dır gibi. Bilgi haritaları hazırlanırken önce metin tamamıyla okunup ana başlığın ve varsa alt başlıkların bulunması gerekir. Başlıklarla ilgili kavramlar ve örnekler bulunur. Kavramlar genelden özeler olacak Şekilde bağlantılı olarak hücrelere yerleştirilir (Tokcan, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: “Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.”



Şekil 2.8. Bilgi haritası örneği

2.4.25 Bilişsel Çıracılık

Bilişsel çıracılık bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte öğrenci bir uzmanı gözlemleyerek bir işi kendi başına yapabilir duruma gelir. Sürecin başında desteği tam olan uzman süreç ilerledikçe desteğini azaltır ve öğrenci süreç sonunda tam bağımsız hala gelir. Bu süreçte altı önemli aşama bulunur: model olma, çalıştırma, destekleme, ifade etme, yansıtma ve öteleme (Collins, Brown ve Newman, 1989'den akt. Açıköz, 2004).

Model olma, uzmanın yapılacak işi öğrenci tarafından gözlemleyebileceği ve kavramsal olarak anlayabileceği biçimde yapmasıdır. Öğrenciler için öğretmen sınıf ortamında model olabilir. Model olduğu işin içsel sürecini dışsallaştırabilir. Yapılan işin ayrıntılarını anlatabilir, sesli düşünebilir ve sesli okuma yapabilir. Öğrenci burada yalnızca gözlemcidir.

Çalıştırma, gözleme, ipucu verme, destekleme, dönüt verme, model olma ve hatırlatma yardımıyla uzmanın öğrencilere yeni bir işi yaptırmasıdır. Bu süreçte öğrenci yeni bir işi ortaya koyarken hem ortaya çıkabilecek problemlerin hem de gözlem aşamasında gözden kaçırdıklarını fark etmesini sağlar. Burada öğrenci işin nasıl yapılacağını daha iyi kavrar.

Destekleme, öğrencinin işi yaparken uzmanın sadece öğrencinin yardım istediği noktada onu desteklemesidir. Destekleme giderek azaltılarak işi öğrencinin kendi yapması sağlanır.

İfade etme, öğrencilerin bir alandaki bilgiyi, akıl yürütmeyi, problem çözmeyi, kullandıkları yöntemi neden kullandıklarını, bunun olumlu ve olumsuz taraflarını anlatmalarınıdır.

Yansıtma, öğrencilerin kendi yaptıkları işi uzmanın veya diğer öğrencilerin işleri ile kıyaslamalarıdır.

Öteleme, burada uzman desteği yoktur. Öğrenciler kendi yöntemlerini geliştirirler. Bu basamakta öğrencilere öteleme stratejilerini de öğretmen gerekebilir (Açıköz, 2004).

Bilişsel çıranklıkta sıralama kolaydan zora şeklinde ilerlemektedir. Süreçte desteğin ne zaman azaltılacağına uzman kişi öğrenciye göre karar verir. Burada uzman her zaman için öğretmen olmak zorunda değildir. İyi bir öğrencide bu sürecin uzmanı olabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 4. Ünite 3. Kazanım: “*Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.*”

Bilimsel araştırma basamakları öğretmen tarafından anlatılır. Model olma kısmında öğretmen öğrencilerin eşliğinde bilimsel bir araştırma yapar. Çalıştırma kısmında öğrencilerin kendileri bilimsel araştırma yaparken onlara yardımcı olur. Destekleme kısmında öğrenciler yalnızca eksik kaldıkları kısımlarda öğretmene soru sorarlarsa yardımcı olur. İfade etme kısmında öğrenciler bilimsel araştırma yaparken kullandıkları yöntemleri paylaşırlar. Yansıtma kısmında yapılan bilimsel araştırmalar sınıfta karşılaştırılır. Öteleme kısmında ise öğrenciler artık desteğe ihtiyaç duymadan bir bilimsel araştırma yaparlar.

2.4.26 Bilgi, İstek ve Öğrenme Kartı

Öğrencilerin önceden hazırlanmış bir karta ön bilgilerini, ne beklediklerini ve sonunda ne öğrendiklerini yazdıkları tekniktir (Keeley, 2008). Öğrenciler dersin başında konuyla ilgili önceden ne bildiklerini yazarak kendilerine karşı bir farkındalık içinde olurlar. Ne öğrenmek istediklerini yazdıklarında da derse karşı ilgi durumları artar. Dersin sonunda ise ne öğrendiklerini yazarak ön bilgileriyle bir bağlantı kurabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 7. Ünite 4.Kazanım: “*Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.*”

Dersin başında öğrencilerin her birine kartlar dağıtılır. Konuya başlamadan önce konu başlığı söylenir ve bu konuyla ilgili şu an bildiklerini kartın başına yazmaları istenir. Gerekli süre geçtikten sonra konuyla ilgili ne öğrenmek istediklerini yazmaları istenir.

Kartlar sıra üzerinde ters çevrilir ve konu öğretmen tarafından anlatılır. Ders sonunda kartlarını tekrar önlerine alan öğrenciler bu defa ne öğrendiklerini yazarlar. Önceki yazdıklarıyla karşılaştırma yapmaları, bağlantı kurmaları istenir. Ders sonlandırılır.

2.4.27 Buluş

Buluş tekniği 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda ki iki dil bilen öğrencilere düşünme becerileri öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu tekniğin en önemli özellikleri; grupların benzer olması ve her çocuğun verilen işi bitirme, her grubun üyelerinin de gereksinim duyduğu yardımı almalarının sağlanması sorumluluğunu taşımasıdır. Bu teknikte grubun birçok işlevi vardır. Öğrenciler işle ilgi olarak birbirlerine danışmak zorundadırlar. Her öğrenciye “kolaylaştırıcı”, “kontrol edici” ve “sözcü” gibi rollerden biri verileceği için bütün öğrencilerin etkinliğe katılımı sağlanmış olur. Grubun diğer işlevi ne yapılacağı ve nasıl yapılacağı ile ilgili çeşitli düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Böylece öğrenciler; tartışma, açıklama, yapma, gösterme vb. davranışları kazanabilir. Grup dışlanma durumunda kalan öğrencilere yardımcı olur. Grup öğrenme etkinliğine herkesi dahil etmeye çalışır (Ün-Açıkgöz, 2004).

Uygulama Örneği (AGÖ);

5. Sınıf 7. Ünite 4.Kazanım: “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.”

Konu sınıfa anlatıldıktan sonra sınıf beşer kişilik gruplara ayrılır. Her öğrenciye bir görev verilerek ülkelerde bulunan ortak miras öğeleriyle ilgili bilgi toplamaları istenir. Bu noktada okulda bulunan İngilizce öğretmenlerinden yardım isteyerek, hem İngilizce hem Türkçe tanıtım yazıları oluşturmaları istenir. Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra sınıfta sunum yaparken her öğrenci üstlendiği göreve göre gelen soruları cevaplamakla yükümlüdür.

2.4.28 Bunu Kim Yapar?

Öğretmen işlenen konuyla ilgili çalışma yaprakları hazırlayıp öğrencilere verir. Öğrenciler sınıfta “Bunu Kim Yapar?” diyerek dolaşır ve karşılıklı olarak birbirlerinin çalışma yaprağındaki birer soruyu yapmak için anlaşılır. Herkes yaptığı sorunun yanına adını yazar. Sınıfta etkileşimin artması için her yaprakta yalnızca bir sorunun yapılması sağlanmalıdır. Çalışma yaprakları tamamlanınca öğretmen kontrolünde gözden geçirilir ve kimsenin cevaplayamadığı soruları öğretmen cevaplar (Ün-Açıkgöz, 2014).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 2.Kazanım: *“İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.”*

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra çalışma yaprakları hazırlanıp sınıfa dağıtılır. Öğrenciler sınıfta bunu kim yapar diye dolaşır ve karşılıklı olarak birbirlerinin çalışma yapraklarındaki bir soruyu yapmak için anlaşılır. Her öğrenci cevapladığı sorunun yanına adını yazar. Herkesin bir soru yapması sağlanır. Çalışma yaprakları tamamlanınca öğretmen kontrolünde gözden geçirilir ve kimsenin yapamadığı soruları öğretmen cevaplandırır.

2.4.29 Burada Herkes Öğretmen

Öğrencilere öğrendikleri konu hakkında bir kağıda soru yazmaları istenir ve bu kağıtlar toplanarak karıştırılır. Karışan kağıtlar öğrencilere geri dağıtılır. Her öğrenci önüne gelen soruyu araştırıp cevaplar. En son cevaplar tüm sınıfa açıklanır ve sınıfça değerlendirilir (Bulut, 2005).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım: *“Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.”*

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra her öğrenciden bir kağıda konuyla ilgili soru yazmaları istenir. Kağıtlar toplanıp karıştırılır ve öğrencilere geri dağıtılır. Her öğrenci önüne gelen soruyu araştırıp cevaplar. Cevaplar tüm sınıfa açıklanır ve sınıfça değerlendirilir. Böylelikle aynı zamanda konu tekrar edilmiş olur.

2.4.30 Çak Bir Beşlik!

Ders hakkındaki geri bildirimün gönüllü beş öğrenci tarafından gruba açık şekilde bildirilmesidir. Öğretmen ders hakkında öğrencilere sessizce düşünmeleri için birkaç dakika vermelidir. Gönüllülerden seçilen beş öğrenci ders hakkındaki “Ne öğrendim?, Geçmiş konularla nasıl bağlantı kurdum?, Anlamadığım noktalar nelerdi?” gibi beş soru hakkında düşüncelerini paylaşırlar. Her öğrenci konuşurken öğretmen yumruk yapar ve her soru için bir parmağını açar. Tüm parmaklar açıldığında konuşma hakkı diğer öğrenciye geçer. Buradaki beş sayısı herhangi bir rakamdır. Grupların büyüklüğü ve konuların karmaşıklığına göre farklılık gösterebilir. Geri bildirim sağlamada kullanılan basit ve hızlı bir tekniktir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: “*Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.*”

Konu bir önceki ders anlatıldıktan sonra yeni dersin başında kısaca tekrar edilir ve öğrencilerden beş gönüllü seçilir. Bu beş öğrenci ders hakkında ne öğrendim?, geçmiş konuyla bağlantısı nedir?, anlamadığım kısımlar nelerdi?, hangi kısımları daha kolay anladım? ve hangi kısımları tekrar dinlemem gerekir? sorularına cevap vermeleri istenir. Her öğrenci konuşurken öğretmen yumruk yapar ve her soru için bir parmağını açar. Tüm parmaklar açıldığında konuşma hakkı diğer öğrenciye geçer. Beş öğrencinin hepsi cevaplarını verdikten sonra yerlerine geçer ve öğretmen zorlandıkları kısımları tekrar anlatır.

2.4.31 Çalışma Yaprakları

Kaymakcı (2010) çalışma yapraklarını öğretmen tarafından hazırlanarak üzerindeki yönergelerle öğrencilerin aktif çalışmasını sağlayarak bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya yarayan yazılı öğretim materyali olarak tanımlamıştır. Çalışma yaprakları dersin her aşamasında (dikkat çekme, etkin uğraşı ve değerlendirme) ve farklı amaçlarla (özetleme, pekiştirme, tekrarlama ve ölçme-değerlendirme) kullanılabilir.

Uygulama Örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: “*Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.*”

Öğretmen öğrencilere yön kavramından bahseder. Yönlerin neler olduğuna değinildikten sonra yaşadıkları bölgenin bir konuma göre hangi yönde olduğunu öğretmek için öncelikle öğretimi sağlayıp ardından yönler için hazırlanmış aşağıdaki çalışma yaprağını öğrencilerin doldurmalarını sağlamalıdır.

YÖNLERİ ÖĞRENIYORUM

Bir yerin, bilinen başka bir yere göre nerede bulunduğunu anlamamıza yarayan yönler: ana ve ara yönler olmak üzere ikiye ayrılır.

Hadi bakalım küçük tilki, arkadaşlarıyla birlikte önce aşağıdaki boşluklara, sonra da kutup yıldızının etrafına ana ve ara yönleri yazınız...



ANA YÖNLER

.....

.....

.....

.....

ARA YÖNLER

.....

.....

.....

.....



Şekil 2.9 Çalışma yaprağı örneği (Kaymakçı, 2010)

2.4.32 Çalıştay

Bir problemin çözümü hakkında bir araya gelen öğrencilerin problemin çözümüne ilişkin durumları birlikte ortaya koymalarıdır. Bu tekniğin uygulanması için öğrencilerin en az uygulama basamağında olmaları ve problemin yönlerini bilmeleri gerekir. Grup üyeleri bir yönetici seçerek problem çözme süreçlerini planlarlar. Problemin çözüm yöntemi karşılıklı fikir alışverişi ile ortaya koyulur ve bu çözüm gerçek durumlarda uygulamaya konulmalıdır (Sönmez, 2015). Bu teknik eğitimi

hayatın bir parçası olması yönünde destekler. Öğrenciler bu çalışma sırasında eleştirel ve bilimsel düşünmeyi öğrenirler (Aykaç, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 3. Ünite 3. Kazanım: *”Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”*

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra özellikle beyin göçü ve ülkemizdeki belli şehirlere yapılan yoğun göçten bahsedilir. Bu iki durumun oluşturduğu sıkıntıların üzerinde durulur. Daha sonra sınıf iki gruba bölünür. Bu iki gruptan birer yönetici seçmeleri istenir. Öğretmen üzerinde durulan iki başlığı gruplara problem durumu olarak verir ve bu durumun çözülmesi için gerçek hayatta uygulamaya konulabilecek çözümler üretmelerini ister. Gerekli araştırma ve fikir alışverişini yapan gruplar kendi problem durumlarıyla ilgili çözüm önerilerini sınıfta sunarlar, bu öneriler iki grup tarafından da değerlendirilir.

2.4.33 Çember

Çember şeklinde duran öğrencilerin bir lider eşliğinde sorulan soruları cevaplayarak tartıştıkları bir tekniktir. Bu teknik için öğrencilerin konu ile ilgili en az kavrama düzeyinde olmaları gerekir (Saracaloğlu, 2015).

Gruptan zamanı ve tartışmayı yönetecek bir lider ve görüşleri kaydedecek bir sekreter seçilmelidir. Tartışma sonunda ana noktalar hatırlatılmalıdır (Sönmez, 2015). Bu tekniğin akvaryum tekniğinden farkı tartışmayı yöneten birinin olması ve her öğrencinin konuşmak durumunda olmasıdır. Akvaryumda gönüllü olan öğrenciler fikirlerini belirtirler. Burada ise tüm öğrenciler fikirlerini ifade etmek zorundadırlar.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 4. Kazanım: *“Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.”*

Öğrenciler çember halini alır ve öğretmen lider olur. Ayrıca öğrencilerden bir sekreter seçilir. Öğretmen konu içeriğiyle ilgili soruları belirler ve çemberdeki öğrencilerin hepsine sorar. Bu esnada sekreter görüşleri kaydeder. Tartışma sonunda alınan notlar hatırlatılır.

2.4.34 Dedikodu

Bu teknikteki asıl amaç öğrencilerin kendi düşüncelerini ve eşleştikleri arkadaşlarının düşüncelerini diğerlerine aktararak farklı düşünceleri öğrenmeye çalışmalarıdır. Uygulamada öğrenciler konu ile ilgili fikirlerini bir arkadaşıyla paylaşır ve onun fikirlerini de dinler. Paylaşım bitince başka bir arkadaşına dönerek hem kendi hem de bir önceki arkadaşının fikrini paylaşır ve tartışılır. Burada mümkün olduğunca çok etkileşim yaşandıktan sonra sınıfça tartışılıp karara bağlanır (Ün-Açıköz, 2004).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 7. Ünite 4. Kazanım: *“Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.”*

Öğretmen öğrencileri rastgele eşleştirir. Her öğrenci eşleştiği arkadaşına konu başlığıyla ilgili fikrini paylaşır, onun fikirlerini dinler. Paylaşım bittiğinde bir başka arkadaşına döner ve hem kendi hem de bir önceki arkadaşının fikrini paylaşır. Mümkün oldukça çok etkileşim yaşandıktan sonra sınıfça tartışılıp karara bağlanır.

2.4.35 Değerlendirme Yaprakları

Değerlendirme yaprakları tekniği, öğrencilere bir problemin yazılı, sözlü, video veya rol oynama gibi yollarla sunulması ve öğrencilerin bu problem üzerinde çalışarak değerlendirmeler yapması sürecinden oluşmaktadır. Öğrencilere sunulan bu problemler genellikle değerlerle ilgilidir ve öğrencilerin kişisel görüşleri alınır. Bu sebeple değerlendirmeler doğru veya yanlış şeklinde nitelendirilmez. Hazırlanan değerlendirme yapraklarına verilen yanıtlar çözümlenir ve problemin çözümü sınıfta büyük ve ya küçük gruplarca tartışılarak sonuçlandırılır (Ün-Açıköz, 2004).

Değerlendirme yaprakları çalışma yaprakları ile karıştırılmamalıdır. Kaymakcı (2006) çalışma yapraklarını hedef davranışlara yönelik olarak dersin her aşamasında kullanılabilen, öğrencilerin üzerinde çalışmasını sağlayan ders içi veya ders dışı kullanılabilen materyaller olarak tanımlamıştır. Değerlendirme yaprakları ise yalnızca öğrencilere sunulan bir problemin değerlendirilmesine olanak sağlar.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 7. Ünite 3. Kazanım: *“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.”*

Konu kısaca anlatıldıktan sonra sınıfta bulunan öğrencilerden bir kısmıyla rol oynama tekniği yardımıyla bir problem durumu sunulur. Bu kısımda sunulan problem durumunda turistik mekânda bulunan bir restoran vardır ve yabancı turiste farklı yerli turiste farklı fiyat vermektedir. Öğretmen tarafından canlandırma ile ilgili önceden hazırlanmış değerlendirme yaprakları öğrencilere dağıtılır ve kendi düşüncelerine göre tamamlamaları istenir. Değerlendirme yaprakları incelendikten sonra problemin çözümü sınıfça tartışılarak çözümlenir.

2.4.36 Doğru mu yanlış mı?

Burada eş sayıda doğru ve yanlış cümlelerin yazılı olduğu kartlar bulunur. Bu kartlar öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin istedikleri yollarla bunların yanlış mı yoksa doğru mu olduklarını araştırmaları beklenir. Araştırma tamamlanınca cümleler sınıfça tartışılır (Ün-Açığöz, 2004).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 2. Kazanım: *“Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.”*

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra eşit sayıda doğru ve yanlış cümlelerin yazıldığı kartlar öğrencilere dağıtılır ve istedikleri yollarla bunların doğru mu yanlış mı olduklarını araştırmaları istenir. Araştırma tamamlanınca cümleler sınıfça tartışılır.

2.4.37 Dönüşümlü öğretme

Öğretmen anlatacağı konuyu iki kısma ayırır. Ardından sınıf iki gruba bölerek bir grubu konunun ilk kısmını okumaları için sınıfın bir köşesine gönderir. Öğretmen diğer gruba konunun ilk kısmını anlatır. Öğretmenin anlatımı öğrencilerin ise okumaları bitince gruplar yer değiştirir. Okuma yapan gruba öğretmen konunun ikinci kısmını anlatırken, konuyu dinleyen grup ise konunun ikinci kısmını okumak üzere diğer köşesine geçer. Her öğrenci konunun bir kısmını öğretmenden dinlemiş diğer kısmını ise kendisi okumuş olmalıdır. Okumalar ve anlatımlar tamamlanınca her öğrenci diğer gruptan biriyle eşleşerek konuyu aralarında tartışır. Öğrenciler öğrendiklerini karşılaştırıp eksik noktaları varsa bunları tamamlamaya çalışır (Ün-Açıkgöz, 2014).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 3. Ünite 2. Kazanım: *“Türkiye’de nüfus dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.”*

Sınıf öğretmen tarafından ikiye ayrılır. Bir grup konuyu okumak için sınıfın bir köşesine geçer. Diğer gruba öğretmen konunun ilk yarısını anlatır. Daha sonra gruplar yer değiştirir ve okuma yapan gruba öğretmen konunun diğer yarısını anlatırken, konuyu dinleyen grup okuma yapar. Okuma ve anlatım kısmı tamamlandıktan sonra her öğrenci farklı gruptan bir öğrenciler eşleşerek konuyu aralarında tartışıp öğrendiklerini karşılaştırıp eksik noktaları tamamlamaya çalışırlar.

2.4.38 Düşün Eşleş Paylaş

Düşün-eşleş-paylaş modeli diğer tartışma tekniklerinden farklı olarak tüm öğrencilerin kendilerini ifade etme şansını bulduğu bir tekniktir (Zarrillo, 2012).

Millis (2012) bu etkinliği üç aşamaya ayırmıştır:

Düşünme Aşaması: Öğretmen, analiz, değerlendirme ya da sentez gerektiren bir soru yöneltilir. Bu soru ne aşırı zor ne de aşırı kolay olmalıdır. Öğrencilere uygun cevabı

bulmaları için 30 saniye ya da daha fazla süre verilir. Düşünme süresi cevabın yazılması için de kullanılabilir.

Eşleşme Aşaması: Süre sonunda öğrenciler birbirleriyle eşleşerek cevaplarını paylaşırlar, böylece düşünceleri üzerine hem prova yapma, hem de geri bildirim alma fırsatı oluşur.

Paylaşma Aşaması: Son aşamada ise, öğrencilerin cevapları, takip eden tartışma süreci boyunca, oluşturulan gruplar ile ya da bütün sınıfla paylaşılır (Millis, 2012).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 5. Ünite 6.Kazanım: *“Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.”*

Düşünme aşaması: Öğretmen öğrencilere aldıkları bir ürünün kusurlu çıkması halinde ne yapacaklarını sorar ve cevaplarını not almalarını ister, bir dakika süre verir.

Eşleşme aşaması: Bir dakika sürenin sonunda öğrenciler rastgele eşleşir ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşırlar.

Paylaşma aşaması: Bu kısımda tüm öğrencilerin düşünceleri sınıfla paylaşılır.

2.4.39 Düşünce Deneyi

Gerçekte yapılamayacak deneyler veya gerçekleştiremeyecek durumlar hakkında öğrencilerin tahminde bulunmasıdır. Öğrenciler bu teknikle ilgi çekici fikirlerini sunabilirler. Burada kullanılacak deney örnekleri ile öğrenci tahminleri bilimsel çıkarımlara dayanmalıdır ve öğrenciler tahminlerini nedenleriyle açıklamalıdır (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 1. Kazanım: *“Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.”*

Öğretmen konuyu anlattıktan sonra ülkemizin kaynaklarının çok daha ileri düzeyde kullanılabilmesi için neler yapabiliriz sorusunu öğrencilere yöneltir. Bu aşamada gelişen teknolojiye, geçmişe göre farklardan bahseder. Öğrencilerden ülkemizin yer altı ve yer üstü kaynaklarının kullanımını arttırarak ekonomik gelişmemize faydalı olacak fikirler oluşturmalarını ister. Bunu yaparken hayal güçlerini kısıtlamamaları için günümüzde olmasa da ileride, sürekli ilerleyen teknolojik imkanlarla neler sağlanabilir mantığıyla düşüncelerini oluşturmalarını söyler. Belirlenen sürenin sonunda öğretmen öğrencilerden fikirlerini alır. Sınıfça hangi fikirlerin hayata uygulanabilir olduğu tartışılır.

2.4.40 Eğitsel Oyun

Eğitsel oyun öğrencilerin beceri ve niteliklerini geliştirip, öğrenilen bilgilerin tekrar edilip pekişmesini sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyunlarla öğrenciler daha rahat eğitim ortamlarında aktif rol alırlar. Bu şekilde konular daha dikkat çekici ve etkileşimli hale gelir (Gökalp, 2016).

Eğitsel oyunlarda öğrencinin sürekli aktif olması, motivasyonu sağlaması, birey-çevre ilişkisini kurması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, kurallara uyması gerektiğini fark etmesi bakımında önemli avantajlar sağlamaktadır (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016).

Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili (2016) eğitsel oyunları türlerine göre dört başlık altında toplamışlardır:

2.4.39.1 Bilgi Kazandırma Amaçlı Eğitsel Oyun

2.4.39.1.1 *Passaparola:* Genellikle ünite sonlarında değerlendirme amaçlı kullanılır. Kartlara her harfle başlayacak şekilde sorular yazılır. Öğrenciler grup halinde ve ya bireysel olarak ilk harften başlayarak soruları cevaplar. Bilemediğinde pas diyerek sıra diğer grup/öğrenciye geçer (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016).

2.4.39.1.2 *Mümgüz müngüz:* Çevirisi Divan-ı Lügat'ten Türk'ten yapılan bu oyun medeniyetler hakkındadır. Oyuna başlamadan önce oyunda geçen tüm medeniyetlerle

ilgili ön bilgi oluşturacak metinler okunur. Öğretmen bir yüzünde medeniyetlerin adı, diğer yüzünde bilgileri yazılı olan kartlar hazırlar. Öğretmenin elinde bulunan kartlardan her biri öğrenci tarafından rast gele seçilir. Öğretmen “medeniyet medeniyet” der. Öğrenci “hangi medeniyet?” diye sorar. Öğretmen seçilen karttaki medeniyetin adını söyleyerek, bilgileri okumaya başlar. Öğrenci, öğretmenin söylediği doğru ise tekrar eder, yanlış ise bunu söylemesi gerekir, yanlış fark etmezse öğrenci elenir (Akkuş, Aslan ve Mindivanlı, 2013: 14).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: “*Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.*”

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra medeniyetler hakkında kartlar hazırlanır. Kartların bir tarafına medeniyetlerin isimleri (Babiller, Asurlar, Sümerler, Frigler, İyonlar, Lidyalılar, Hititler, Urartular) yazılır. Diğer tarafına uygarlıkların özellikleri bazıları doğru bazıları yanlış olacak şekilde yazılır. Öğretmen rastgele bir öğrenci seçer ve medeniyet medeniyet der. Öğrenci hangi medeniyet diye sorar ve öğretmen seçilen karttaki medeniyetin ismini söyler. Öğretmen seçilen karttaki medeniyetin özelliklerini okumaya başlar. Eğer doğru ise öğrenci tekrar eder, yanlışsa ve öğrenci fark etmezse elenir, başka bir öğrenciyle devam edilir.

2.4.39.1.3 Peynir ekmek gibi satılmak: Sezginsoy Şeker ve Gür Şahin (2012) tarafından kültürel öğelerin öğretilmesi için 4. sınıf düzeyine uyarlanmıştır. Oyunda öğrenciler çember şeklinde dururlar. Müzik açılır ve önceden seçilen bir nesne elden ele sırayla dolaştırılır. Müzik durduğunda nesne hangi öğrencinin elindeyse öğretmen ondan bir fıkra anlatmasını, bir bölgeden türkü söylemesi gibi kültürel öğeleri temsil etmesi amacıyla bir istekte bulunur (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 3. Kazanım: “*Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.*”

Öğretmenin konuyu sunumu ardından öğrencilerle birlikte bir çember oluşturulur. Herhangi bir öğrenciden başlatılmak üzere seçilen öğrenciye tutması için bir nesne verilir ve müzik açılır. Müzik çalarken öğrenciye verilen nesne elden ele dolaştırılır. Müzik öğretmen tarafından durdurulduğunda nesne hangi öğrencinin elindeyse o öğrenci kültüre dair öğrendiği bilgilerini paylaşabilir, türkü söyleyebilir veya aklına gelen farklı bir davranışta bulunabilir.

2.4.39.1.4 *Bezirgan başı:* Geleneksel Türk oyununun eğitime uyarlanmasıdır. Oyunun orijinalinde olduğu gibi iki bezirgan başı seçilir ve manisi okunmaya başlanır. Mani bitip bezirganların arasında kalan öğrenciye bir soru yöneltilir. Soruları bilen öğrenciler bezirganların arkasına geçer, bilemeyenler elenir (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016).

Öğrenciler : -- Aç kapıyı bezirgân başı, bezirgân başı

Bezirgânlar : -- Kapı hakkı ne verirsin, ne verirsin

Öğrenciler: -- Arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun

Bezirgânlar : "Bir sıçan, iki sıçan, üç sıçan (URL-2, 2018)."

2.4.39.1.5 *Ben kimim?* : Bu eğitsel oyunda seçilmiş olan öğrenci belirlediği bir karakterin rolüne girerek karakterle ilgili üç özellik söyler ve sınıfa "Ben Kimim?" diye sorarak öğrencilerin tahminlerde bulunmasını sağlar (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 4. Ünite 2. Kazanım: "*Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.*"

Türk-İslam bilginleri hakkındaki öğretimden sonra öğrenciler kendilerine bir bilgin seçerek sırayla belirlediği bilginler hakkında ipucu vererek Ben kimim? diye sorarlar. Öğrenciler tahmin etmeye çalışırlar.

2.4.39.2 Beceri Öğretimi Amaçlı Eğitsel Oyun

2.5.39.2.1 Zaman makinesi: Oyunda öğrenciler tarihsel bir kişiliğin yerine geçip geleceğe mesaj vermek amaçlı canlandırma yapar. Oyunun amacı öğrenciye empati, üst düzey düşünme ve araştırma yapma becerileri kazandırmaktır (Yeşilkaya, 2013).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 6. Ünite 2. Kazanım: “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”

Atatürk’ün canlandırmasını yapmak için üç öğrenci seçilir. İlk öğrenci TBMM’nin açılış konuşmasını hazırlar. Neden meclis açılıyor? Meclisin işleyişi nasıl? gibi konulara değinir.

İkinci öğrenci Atatürk yerine geçip Cumhuriyeti ilan etmek için bir konuşma hazırlar. Konuşma içinde Cumhuriyetin gereklilikler, gelecek nesillerin onu nasıl koruması gerektiği gibi noktalar olmalıdır.

Üçüncü öğrenci ise çok partili hayat geçiş için konuşma hazırlar. Diğer konuşmalarda olduğu bunda da gerekliliklerden bahsedilmelidir.

2.5.39.2.2 Siz olsaydınız ne yapardınız? : Günlük hayatta olabilecek problemler seçilerek kartlara sorular yazılır. Sorular, durumun özetinden sonra “Siz olsaydınız ne yapardınız?” şeklinde olmalıdır. Kartlar rastgele öğrencilere seçtirilir ve öğrencinin fikrini açıklaması istenir (Gökalp, 2016: 243).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 1. Ünite 2. Kazanım: “Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.”

Konu öğretmen tarafından anlatılır ve yine öğretmen tarafından bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarının kullanılmadığı durumları içeren kartlar hazırlanır.

Bu kartlar öğrencilere dağıtılır ve durumu inceleyerek kendileri olsa ne yapacakları konusunda fikirlerini paylaşmaları istenir.

2.5.39.2.3 Kum masası: Gruplara ayrılan öğrencilerin öğretmenin söylediği şekilleri en doğru biçimde yapmaya çalışmalarıdır (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016: 189).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 2. Kazanım: *“Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.”*

Öğretmen bahsedeceği yer şekillerini yalnızca sözel olarak ifade eder. Öğrenciler ise önlerinde bulunan kinetik kumlarla (benzer başka materyallerde olabilir) anlatılana en yakın modeli yapmaya çalışırlar.

2.4.39.3 Değer Öğretimi Amaçlı Eğitsel Oyun

2.4.39.3.1 Doğaçlama: Bir değer için hazırlanan metin sınıfta okunur. Metin kilit noktada kesilerek devamını öğrencilerin doğaçlama ile getirmeleri beklenir (Fulford, Hutchings, Rossve Schmitz, 2001 akt. Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 3. Kazanım: *“Avrupa’daki gelişmelere bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.”*

Dersin girişinde öğrencilere öncelikle Rönesans ve reform kavramları tanımlanır. Daha sonra 'Yağ ve Mermer' kitabından örneklerle Rönesans döneminin iki önemli ismi olan Leonardo Da Vinci ile Michelangelo arasındaki rekabete dikkat çekilip dönemin şartlarında nasıl bir çekişme olabileceği vurgulanır. İki gönüllü öğrenci seçilerek bu iki büyük ismin karşılaşmasını canlandırmaları istenir. Canlandırmanın sonunda dönemin şartlarına göre sınıfça 'adil olma' değeri kapsamında yorumlama yapılır.

2.4.39.3.2 Atasözü: Gruplara ayrılan öğrenciler kendilerine bir atasözü belirlerler. Her grup kendi sözünün canlandırmasını yaparak sınıfa bunu buldurmaya çalışır (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016).

2.4.39.3.3 Kazara mı yoksa kasten mi?: Öğrencilere içinde nedeni bilinmeyen bir problemi barındıran hikaye anlatılır. Öğrencilere problemle ilgili alternatif seçenekler sunulabilir veya öğrenciler probleme kendi çözümlerini üretebilirler. Çözüm önerileri sınıfta tartışılır (Fulford, Hutchings, Ross & Schmitz, 2001 akt. Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 2. Kazanım: *“Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.”*

Öğretmen tarafından önceden hazırlanmış olan aşağıdaki hikaye öğrencilere anlatılır; *“Bu sabah denizin rengi sanki eskisi gibi değildi. Bir farklılık olduğunu hisseden küçük balık etrafına bakındı, arkadaşları ve ailesi endişeli şekilde ne yapacaklarını tartışıyorlardı. Bir an önce burayı terk etmeliyiz sesleri arasında kendinden geçtiğini fark etti. Artık onun için çok geç kalınmıştı peki ya diğerleri? Gittikleri yerde sorunsuz bir şekilde yaşamlarına devam edebilecekler miydi? Evlerini ellerinden alan kötü kokular, o siyahi pis renk peşlerinden gelmeyecek miydi? ”*

Hikaye anlatıldıktan sonra problemin ne olduğu konusu tartışılır ve öğrencilerden çözüm önerileri sunmaları istenir. Sunulan öneriler sınıfça tartışılır.

2.4.39.4 Kavram Öğretimi Amaçlı Eğitsel Oyun

2.4.39.4.1 Kavram Kontrolü Kartları: Öğrenilen konu ile ilgili kartlar hazırlanır. Kartların bir yüzüne sorular, öbür yüzüne ise diğer kartlarda olan sorulardan herhangi birinin cevabı yazılır. Kartlar karışık olarak öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden biri seçilerek ilk soruyu okuması istenir. Sorunun cevabını elinde bulunduran öğrenci cevabı sınıfa söyler ve kartındaki soruyu okur (Karabacak, 1996).

Uygulama örneği (AGÖ);

7.Sınıf 2. Ünite 3.Kazanım: “Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.”

Konu öğrenilir ardından bir sonraki derste kullanılmak üzere öğretmen tarafından etkinlik kartları hazırlanır. Kartların bir yüzüne;

-Rönesans nedir?

-Ümit Burnu'nu kim keşfetmiştir?

-Reform nerede ortaya çıkmıştır?

-Coğrafi keşiflerin sonuçları nelerdir?

gibi sorular yazılır. Karışık olarak soruların cevapları kartların arka yüzüne yazılır. Kartlar sınıfa karışık olarak dağıtılır ve öğrencilerin kendi kartlarında yazan sorunun cevabını bulmaları istenir. Daha sonra bütün sorular sınıfta cevaplanır.

2.4.39.4.2 Kimlik Kartı: Öğretmen konuda geçen kavramları belirleyerek tahtaya yazar. Kavramlarla ilgili kartlar önceden hazırlanmış olmalıdır. Kartın bir tarafına olay veya kavramlarla ilgili açıklayıcı bilgiler, diğer tarafına temel özellikleri yazılır. Kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğretmen bir kavramı söyleyerek oyunu başlatır. Öğrenciler ellerindeki kartlara bakar. Kart kimdeyse kartını okur. Doğru kartı okuyan öğrenci başka bir kavram söyleyerek oyunu devam ettirir. Oyun tamamlandığında belirlenen bütün kavramlar açıklanmış olur. Bu oyun öğrenciler gruplara ayrılarak yarışma tarzında da oynanabilir (Yeşilkaya, 2013).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 3. Kazanım: “Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.”

Konu öğretmen tarafından bir önceki ders anlatılmıştır. Öğretmen konunun içeriğinde yer alan önemli kavramlarla ilgili kartlar hazırlar. Kartın bir yüzüne kavramın açıklamasını diğer yüzüne ise ilgili olduğu konuyu yazar. Belirlediği kavramları tahtaya yazar(Kaşgarlı Mahmut, Talas Savaşı, Satuk Buğra Han, Kutadgu Bilig, Karahanlılar, Gazneli Mahmut, Biruni, Malazgirt Savaşı vb). Tahtaya yazmış olduğu

kavramlardan birinin adını söyler ve bu kavramla ilgili karta sahip olan öğrenci söz alıp kartta yazanları sınıfa okur. Daha sonra başka bir kavram söyler ve etkinlik bu şekilde devam eder. Etkinliğin sonunda belirlenmiş bütün kavramlar en baştan tekrar edilmiş olur.

2.4.39.4.3 Tabu: Öğrencilerin sözlü, resim çizerek veya kukla kullanarak kavramları anlatmaları gereken bir oyundur. Öğretmen tabu kartları hazırlar. Kartlarda üst kısımda kavram, alt kısımda ise kullanılmaması gereken beş kelime yazar. Öğrenciler seçtikleri kartları bu kelimeleri kullanmadan grup arkadaşlarına 90 saniye içinde anlatmaya çalışırlar. (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016; Genç, Genç ve Yüzüak, 2012).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: *“Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”*

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra konu içeriğiyle ilgili üzerinde durulan kavramlarla ilgili tabu kartları hazırlanır. Bir kavram yazılır ve altına anlatırken kullanılmaması gereken maddeler yazılır. Balbal, Yuğ, Yabgu, Kurgan, Orta Asya, Kavimler Göçü, Maniheizm, Kurultay, Asya Hun Devleti, Ötüken, Hakan vb. sınıf iki gruba ayrılır ve oyun iki grup arasında yarışma şeklinde oynanır.

2.4.39.4.4 Kelime Oyunu: Konularla ilgili öğretmen sorular hazırlar. Öğrenciler rastgele bir soru seçer. Öğretmen bu sorunun cevabındaki harf sayısı kadar tahtaya kutucuk çizer. Öğrenci cevabı biliyorsa hemen söyler, bilmiyorsa ipucu için öğretmenden harf ister. Alınan her harf puandan düşer. En az harf alarak oyunu tamamlayan öğrenci birinci olur. Oyun grup halinde de oynanabilir (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2016). Her kavram için uygulanabilecek ön hazırlık gerektirmeyen bir oyundur.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 4. Ünite 1. Kazanım: “*Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnek verir.*”

Sosyal bilimlere ait psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi bilimleri tanınması için bu oyun kurgulanabilir. Öğretmen “İnsanları, toplumları ve kültürleri inceleyen bilim hangisidir?” sorusunu sorar ve tahtaya cevabı 11 çizgi çizer. Öğrenciler cevabı biliyorsa söyler, bilmiyorsa harf alarak çizgileri doldurmaya ve tahmin etmeye çalışırlar.

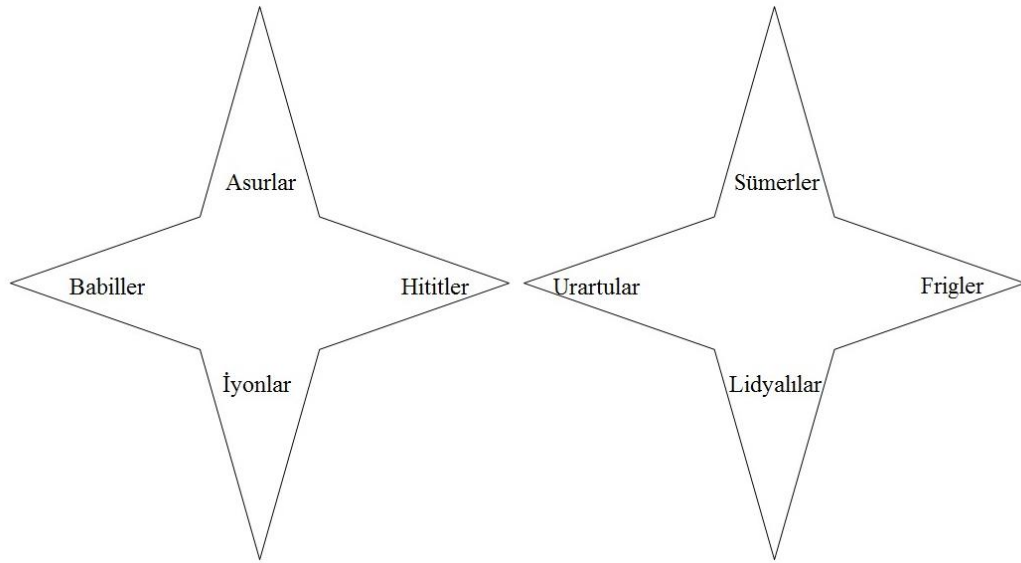
A N T R O P O L O J İ

2.4.39.4.5 Yıldız Oyunu: Gruplar oluşturularak grup sayısı kadar yıldız şeklinde karton kesilir. Yıldızların her ucuna konunun bir kavramı yazılır ve her bir kavramla ilgi üçer bilgi fişi hazırlanır. Bilgi fişleri masaya yazılı kısımları aşağıda kalacak şekilde serilir. Gruplardan sıra ile bir öğrencinin gelip bir tane kavram fişini alıp masasına geçmesi istenir. Öğrencinin çekmiş olduğu bilgi fişinin kendi yıldız kartonlarındaki kavramla ilgili bir bilgi olup olmadığını grupça tartışmaları istenir. Bilgi fişi kendi gruplarına ait yıldız kartonundaki kavram ile ilgili ise bu fişi yıldızın üzerinde bulunan bir yere yapıştırmaları istenir. Bilgi fişi kendi kavramlarına ait değil ise diğer gruplardaki uygun yıldız kartonunun üzerine yapıştırmaları istenir. Doğru bilgi fişini doğru yıldız kartonuna yapıştıran gruba puan verilir. Böylece yıldız oyununda bulunan kavramlar ile ilgili bütün bilgi fişleri tamamlanana kadar oyun süreci devam ettirilir. Etkinliğin sonunda birinci olan grup tespit edilerek ödüllendirilir. (Akkuş ve Aslan 2013).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: “*Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.*”

Sınıf ikiye ayrılarak her gruba uçlarında bir medeniyetin yazdığı dört köşeli yıldız verilir. Her medeniyetle ilgili hazırlanan üçer bilgi kağıdı öğretmen masasına karışık halde koyulur. Öğrenciler birer birer kağıtları alarak uygun kavramı bulmaya çalışır. Her doğru eşleştirmede gruplar puan alırlar.



-Mezopotamyanın ilk uygarlığıdır.
-Krallarına Patesi denir.
-Ziggurat adında tapınakları vardır.

-Başkentleri Sardes'dir.
-Kibebe adında tanrıları vardır.
-Parayı bulmuşlardır.

Şekil 2.10. Yıldız oyunu şeması ve bilgi kartları

2.4.41 Ekiple Öğretim

En az iki uzmanın birlerini destekleyerek konuları öğretmeyi ve değerlendirmeyi içeren düzenlemedir (Trump ve Miller, 1968 akt. Kanadlı, 2015). Öğrenciler, konunun farklı boyutlarını uzmanları tarafından öğrenmiş olur. Disiplinler arası birleşmiş konuların öğretiminde kullanılabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 4. Ünite 3. Kazanım: “XV-XX. Yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.”

Kazanımda geçen Dünya’nın yuvarlak oluşu, kütle çekim kanunu gibi konuların aktarılması için dersin işlenişi Fen bilgisi öğretmeni ile birlikte yapılabilir.

2.4.42 Elma Dersem Git Armut Dersem Gitme

Öğrencilere öğrenilen konuyu gözden geçirme, neden bulma ve değerlendirme düzeyinde yaşantılar geçirme fırsatı verir (Ün-Açıkgöz, 2004).

Öğretmen farklı kartonlara konularla ilgili doğru ve yanlış cümleler yazarak bu kartonları sınıfta herkesin görebileceği yerlere eş aralıklarla asar. Tüm öğrencilerden bu kartonlara göz atması istenir. Öğrenciler kartonlara bakarak hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu anlamaya çalışırlar. Bir öğrenci doğru kartonları toplama konusunda gönüllü olur ve diğerleri yerine geçer. Eğer gönüllü öğrenci doğru kartona yaklaşırsa sınıfın ELMA, yanlış kartona yanaşırsa bu kez sınıfın ARMUT diye seslenmesi gerekir. Sınıfın ortak karar veremediği kartonlar hakkında tartışma yapıp karar verilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: *“Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.”*

Öğretmen sivil toplum kuruluşları ve devlet kuruluşları hakkındaki önemli noktalarla ilgili bir dizi doğru ve yanlış cümleleri birer kağıda yazarak sınıfta farklı noktalara asar. Her öğrenci bu kağıtlar hakkında not alarak kağıtlara bakar. Bir gönüllü öğrenci ise sınıfın elma/armut şeklindeki yönlendirmesiyle doğru kağıtları toplamaya çalışır.

2.4.43 Emojiler

Öğrencilerin dikkatini çekerek değerlendirme yapılmasına yarayan kart tekniğidir. Öğretmen önceden hazırlayacağı değerlendirme sorularına uygun olacak emojileri içeren ayrı ayrı kartlar hazırlayarak öğrencilere dağıtır. Kartlar bireysel veya grup kullanımı için ayarlanabilir. Öğretmenin soracağı sorulara yanıtları öğrenciler bu emoji kartları aracılığıyla verir (Komisyon, 2019).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 1. Ünite 1. Kazanım: “*Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.*”



Şekil 2.11. Emojiler tekniği için kullanılan kart örnekleri

Öğretmen ders öncesi yukarıdaki gibi farklı duyguları içeren emoji kartlarını öğrencilere dağıtır. Öğrencilere bir dizi cümle okuyarak önlerinde bulunan emoji kartlarını kullanarak cevap vermelerini ister. Öğrencilerden cevap verirken neden o emojiyi seçtiklerini açıklamaları istenebilir.

- Kanunlara ve kurallara uyar.
- Vergisini istediği zaman öder.
- Seçim zamanı geldiğinde istemezse oy kullanmaz.
- Haklarını bilir ve gerektiğinde kullanır.

Yukarıdaki cümlelere benzer doğru ve yanlış cümleler kullanılabilir.

2.4.44 Evet/Hayır Kartları

Her öğrencide bulunan evet ve hayır kartlarının kullanılarak öğrencilerin sorulara cevap vermesidir. Öğretmen kartların çoğunluğuna bakarak sürecin geri kalanını planlar (Komisyon, 2019). Öğretmenin soracağı sorular uzun cevaplı olmamalıdır. Sorulardan hariç kurulacak cümlelerin doğruluğunu teyit ettirmekte amaçlanabilir. Değerlendirme amaçlı kullanılabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım: “*Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekanları, nesnelere ve eserleri tanıtır.*”

Öğretmen, öğrencilere üzerinde Evet ve Hayır yazan ikişer kart dağıtır. Önceden hazırlanmış olduğu soruları, doğru veya yanlış olan cümleleri okur. Öğrenciler ellerinde bulunan kartlarla evet veya hayır yanıtı verir. Gönüllü öğrencilerden cevabının nedenini açıklaması istenilebilir.

Soru veya cümle örnekleri - Tarihi mekân, geçmişte yaşamış insan topluluklarına ait kalıntıların bulunduğu yapı ve alanlara mı denir?

- Malabadi köprüsü Mardin’de bulunan bir Artuklu eseridir.

- Fatih Sultan Mehmet’in kılıcı tarihi bir nesne midir?

2.4.45 Farklı Olanı Ele

Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek, öğretimi başlatmak veya öğrenmeleri ölçmek amacıyla kullanılan tekniktir. Öğrencilere verilen birkaç kavram içinden farklı olanı bulup açıklaması istenir. Öğrenciler bunu bireysel yapabileceği gibi küçük grup tartışması şeklinde de yapabilirler (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 1. Ünite 3.Kazanım: *“Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.”*

Öğretmen konuyu anlattıktan sonra öğrencilerden bireysel olarak cevap alacağını söyleyerek konu içeriğiyle ilgili kavramları tahtaya yazar. Grup-Kurum-Rol kavramlarını yazıp farklı olanı bulup açıklamalarını ister, gönüllü herhangi bir öğrenciden cevap alır. Hak-Sorumluluk-Özgürlük kavramlarını yazıp yine aynı şekilde süreci ilerletir. Verilmiş Rol-Kazanılmış Rol-Kurum yazıp aynı aşamaları tekrarlar.

2.4.46 Fikrini Yaz ve Fırlat

Öğretmenin yönelttiği soru hakkında öğrencilerin kağıtlara açıklayıcı bir cevap yazıp isimsiz olarak başkalarıyla paylaşıp tartışmasıdır. Verilen problem durumunda öğrenciye bir kaç seçenek sunulmalıdır. Öğrenciler bu seçeneklerden birini seçip nedenini açıklayıcı bir yazı yazar. Öğretmenin komut vermesiyle kâğıtlar buruşturulup top haline getirilir ve birbirlerine doğru atılır. Bu işlem kağıtların yeterince karıştığına inanılana kadar devam eder. Herkes elindeki kâğıdın kendi kağıdı olmadığından emin olmalıdır. Burada cevapların doğruluğundan ziyade öğrencilerin fikirlerini ortaya koyabilmesi önemlidir. Öğrenciler ellerine geçen kağıtları sınıfa karşı okurken yazan öğrencinin neden böyle düşündüğünü anlamaya çalışmalıdır. Kağıtlarda seçilen fikirlere göre köşelenme tekniği kullanılır. Başka bir deyişle herkes elindeki kağıda göre gruplanarak bir tartışma başlatılır. Grup tartışmalarında öğrenciler kendi fikirlerinden bahsederler. Tartışma süresi sonunda öğretmen fikir değiştirenlerin olup olmadığını sorar. Grup tartışması sırasında kaynaklar kullanılabilir. Grup tartışmaları bir karara bağlandığında ise sınıfça bir karar verilir. Bu teknik kullanılırken öğrencilerin fikirleri küçümsemeleri veya ellerindeki kağıtların kime ait olduğunu tahmin etmeleri gibi durumlar engellenmelidir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

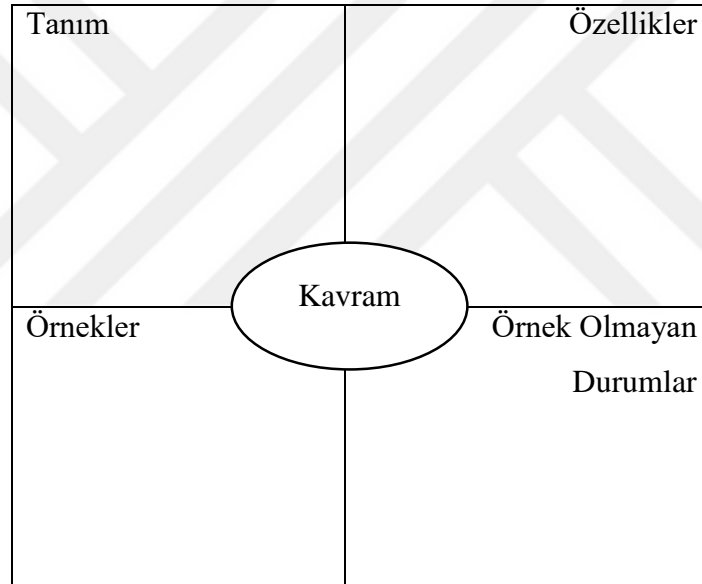
7. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım: “*Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.*”

Öğretmen iskan politikasının ne olduğundan bahsettikten sonra öğrencilere Osmanlı Devleti’nin iskan politikasının amacı nedir? Diye sorar ve öğrencilere içlerinden birini seçip nedenleriyle açıklaması için seçenekler sunar. – Fethedilen yerlerde kalıcı olmak, - Fethedilen yerlerin güvenliğini sağlamak, -Fethedilen yerlerin zenginliklerini ele geçirmek gibi. Öğrenciler istedikleri bir seçeneği seçerek nedenlerini bir kağıda yazar. Yazma işlemi sona erdiğinde öğrenciler kağıtlarını top haline getirerek birbirlerine atarlar. Kağıt değişiminin mümkün olduğunca çok olmasından ve herkese kendininkinden farklı bir kağıdın geldiğinden emin olunmalıdır. Kağıtlar açıldığında

öğrenciler ellerindeki kağıtlarda olan seçeneklere göre gruplaşırlar. Gruplarda herkes kendi fikrinden bahseder ve ortaklaşa bir karar alınmaya çalışılır.

2.4.47 Frayer Modeli

Bu model bir kavram hakkındaki tanım, nitelikler, örnek durumlar ve örnek olmayan durumlardan oluşan bir tablodan ibarettir. Öğrencilerin karmaşık kavramları rahat öğrenmelerini sağlar. Öğrencilere kendi tablolarını doldurmalarına izin vermeden önce örnek bir tablo gösterilmelidir. Öğrencilere kendi tablolarını tamamladıktan sonra diğer öğrencilerin tablolarını görmeleri için fırsat verilmelidir. Kavram tablosu en sonunda öğretmenle birlikte tartışılmalıdır (Keeley, 2008: 99).



Şekil 2.12. Frayer modeli tablo örneği

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: “Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.”

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra dört farklı yönetim biçimi için tahtaya yukarıda örnek verilen tablodan birer tane çizilir. Hepsi öğrencilerle birlikte doldurulup değerlendirilir.

2.4.48 Görev Grubu

Bu teknik öğrencilerin ilgilendikleri özel bir konuda grupların oluşturulması ve tanımlanan görevi yerine getirmesinden oluşur. Gruptaki her üyenin tanımlı bir görevi vardır. Oluşturulan gruplarda her öğrenci iş birliği ile üzerine düşen görevi tamamlar ve öğretmen müdahale etmez. Burada öğretmen yalnızca bir yol göstericidir. Görevlerini tamamlayan gruplar sunumlarını istedikleri yoldan gerçekleştirebilirler. Öğretmen yalnızca eksik kalan veya anlaşılmayan noktalara değinerek ve konuyu toparlar (Ün-Açıköz, 2014).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 5. Kazanım 3. Kazanım: “Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.”

Oluşturulan gruplar, kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları hakkında araştırma yaparak sosyal yaşama etkilerini değerlendirmelidirler. Gruplar bulgularını sınıfa sunacak hale getirmelidirler. Öğretmen araştırma yöntemlerine, çalışma düzenlerine ve sunum şekillerine müdahale etmemelidir.

2.4.49 Görüş Geliştirme

Çelişkili konuların öğretilmesine yardımcı olan tartışma tekniğidir. Burada zıt fikirlerin oluşması önemlidir. Duvarlara asılan *Kesinlikle Katılıyorum*, *Katılıyorum*, *Kararsızım*, *Katılmıyorum*, *Kesinlikle Katılmıyorum* ibareleri altında toplanan öğrenciler kararları hakkındaki fikirlerini açıklar. Öğrenciler tartışma sırasında fikir değiştirebilir ve diğer ibarelerin olduğu gruplara katılabilir. Öğrenciler ilk fikirlerini ve sonradan değişen fikrini (varsa) açıklamak zorundadır (Şahin, 2015).

Görüş geliştirme tekniği için sınıfta demokratik bir ortam oluşturulmalıdır. Öğrencilerin tüm fikirlere sayılı olması sağlanmalıdır. Sağlanacak özgür ortamla öğrenciler fikirlerini rahatça ifade ederken sınıfça katılım da sağlanmış olur (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: “*Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.*”

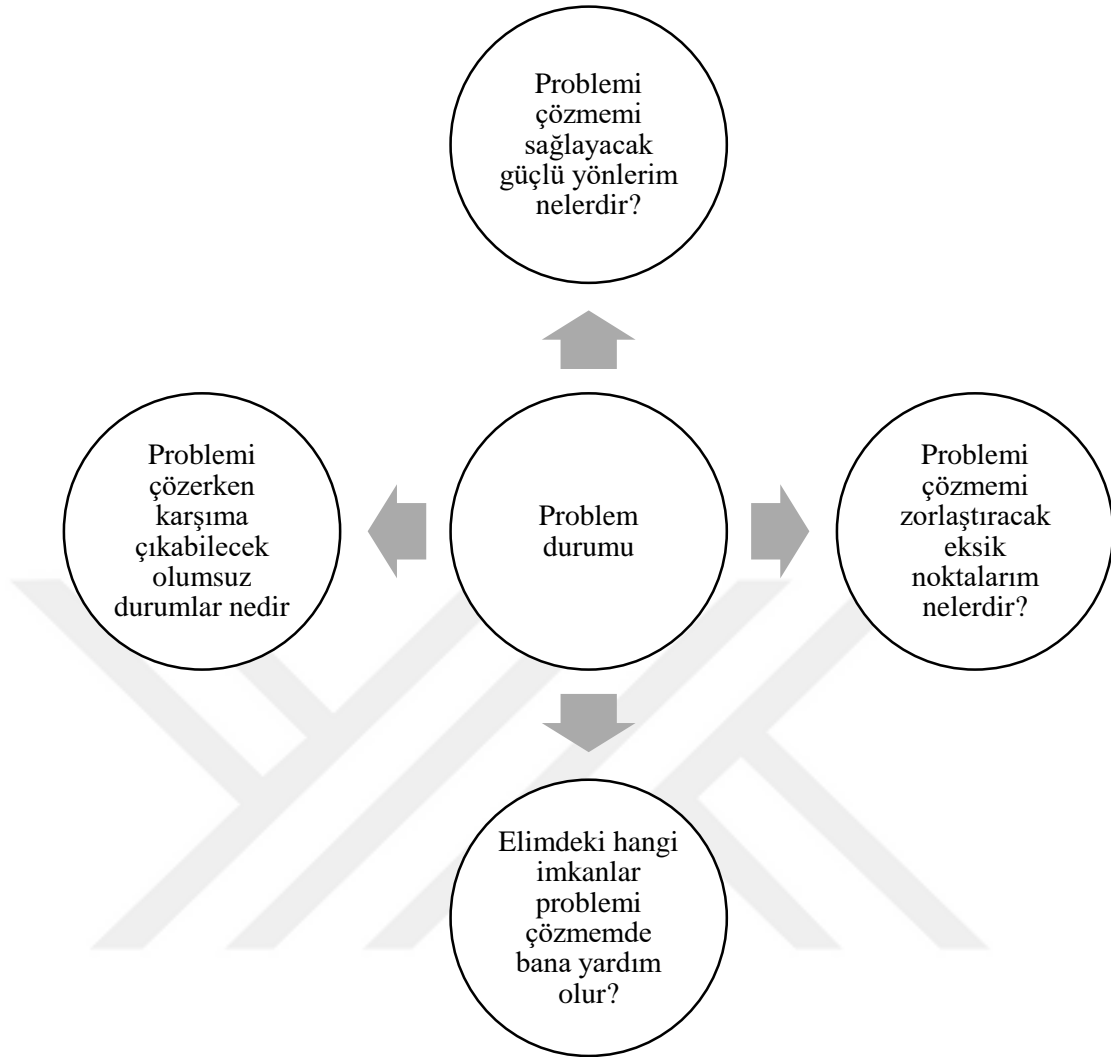
Demokrasinin vazgeçilmezlerinden olan adalet ve eşitlik kavramları üzerinde öğrencilere birkaç dakika düşünceleri için süre verir. Öğrenciler “Adalet ve eşitlik aynı şey midir?” sorusuna göre duvarlara önceden asılmış olan Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum ibareleri altında toplanırlar. İbareler altında oluşan gruplar gerekçeleriyle fikirlerini açıklarlar. Öğrenciler tartışma süresince gruplarını değiştirebilirler.

2.4.50 Gösterip Yaptırma Tekniği

İşi oluşturan işlem basamaklarını ve kullanılan araçları öğretmenin açıklayarak kullanması, ardından da öğrenciye yaptırmasıdır (Özerbaş, 2015). Psikomotor davranışların kazandırılmasına yöneliktir. Öğrencilere doğrudan uygulama fırsatı verir. Gösteri kısmında öğretmen yapma kısmında ise öğrenciler aktiftir. Öğretmen uygulamayı adım adım göstermeli, açıklamalı ve öğrenciler tarafından algılanana kadar tekrar ettirmelidir (Tok, 2010).

2.4.51 Güç Alanı Analizi (SWOT Analizi)

Öğrencilerin problemi çözmeden önce kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini, ellerindeki olanakları ve olabilecek tehlikeli alanları tespit etmektir (Gökalp, 2016: 195). Problem çözümüne başlamadan önce zayıf yönler ve olası tehlikeli durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılarak çözüme ulaşma kolaylaştırılmaya çalışılır.



Şekil 2.13. Güç alanı analizi uygulama şeması.

2.4.52 Güdümlü Açıklama

Derste işlenen bir konunun belirlenen bir kitleye (arkadaşı, alt sınıfından bir öğrenci, annesi, konunun uzmanı vb.) öğrenci tarafından bilimsel terminoloji kullanılarak bir metinle anlatılmasıdır. Öğrencilere konuları gözden geçirme, konuları kendi belirledikleri şekillerde ifade etme olanağı sunar. Öğretmenler metinleri incelerken öğrencilerin konunun temel noktalarını kullanıp kullanmadığını, eksik öğrenmelerin olup olmadığını kontrol etmelidir. Bu teknik bireysel çalışmalar şeklinde yürütülebileceği gibi küçük grup çalışmaları olarak da kullanılabilir (Keeley, 2008).

2.4.53 Günlük

Günlükler öğrencilerin davranışlarının, becerilerinin, derse karşı tutumlarının ve öğrendiklerinin bir kayıdır (Hein ve Price, 1994 akt. Yayla 2012). Günlüklerin amacı, öğrencilerin öğrendiklerini sözlü ifade etmelerinden hariç yazı ve çizim yoluyla da anlatabilmelerini sağlamaktır (Korkmaz, 2004 akt. Yayla, 2012). Günlüklerde öğrenciler ders sonunda ne öğrendiklerini, bu bilgiyi nerede kullanacaklarını veya ders hakkındaki genel görüşlerinin kaydını tutarlar.

2.4.54 Hazineyi Bul

Bir konunun veya bir problemin çözümünün bölünmesi ve sınıfta farklı yerlere saklanarak belli yönergelerle öğrencilere buldurulmasına dayanır (Gökalp, 2016).

Konunun sunumunda, gözden geçirilmesini sağlamada ve konuyla ilgili problem çözme basamaklarında kullanmak için uygundur (Ün-Açıkgöz, 2004).

Ün-Açıkgöz (2004) uygulamayı şu şekilde anlatmıştır:

1. Problemlerin çözümü parçalara ayrılarak sınıfın çeşitli yerlerine saklanması,
2. Saklanan parçanın nerede olduğunu belirten yönergelerin ya da krokilerin hazırlanması,
3. Öğrencilerin küçük gruplara ayrılması her gruba bir yönerge ya da krokinin verilmesi,
4. Grupların ellerindeki yönergeyi/krokiyi izleyerek parçaları bulmaları,
5. Bulunan her parçanın grupça incelenmesi ve ne olduğunun anlaşılması,
6. Elde edilenlerin gözden geçirilip sınıfça tartışılması.

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 3. Kazanım: *“Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.”*

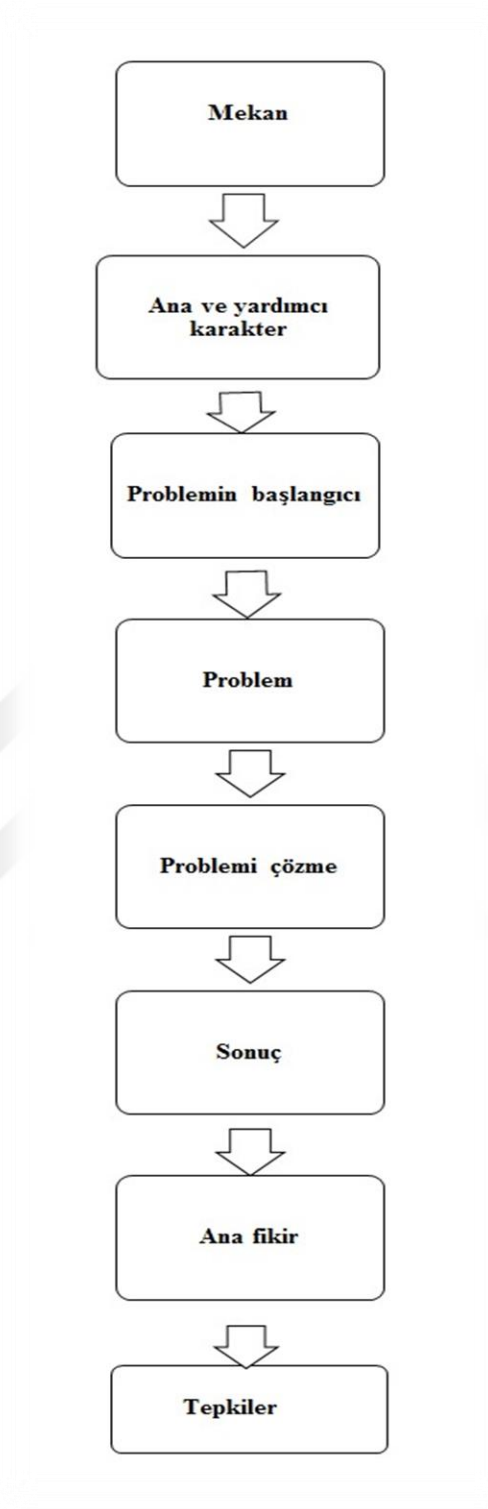
Problem durumu “Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan nedenler nelerdir?” bu sorunun cevabı olarak öğrencilerin Coğrafi Keşifler, Rönesans, Reform, Aydınlanma Çağı, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılabına ulaşmalarını beklenir. Bu altı neden için öğretmen açıklamalı altı pusula hazırlamalıdır. Pusulalardaki açıklamalara başlık koyulmamalıdır. Öğrenciler bu açıklamalardan hangi olaydan bahsedildiğini kendileri bulmalıdır. Öğrenciler sınıfa gelmeden pusulalar sınıfın farklı yerlerine saklanmalıdır. Saklanan pusulaları belirtmek içinde krokiler hazırlanmalıdır. Öğrenciler sınıfa girdiklerinde sınıfın mevcuduna göre gruplara ayrılırlar. Her gruba bir kroki verilerek süreç başlatılır. Öğrenciler buldukları pusulalardaki açıklamalara bakarak öncelikle hangi olaydan bahsedildiğini bulmalıdırlar. Tüm pusulalar bulunduktan sonra gruplar ortaklaşa bu olayların Osmanlı Devleti’ni nasıl etkilediğini açıklarlar.

2.4.55 Hızlı Tur

Öğrenilen bilgilerin gözden geçirilmesini sağlayan bir tekniktir. Öğrenciler sırayla konu ile ilgili bir şey söyler. Öğrenci konuyla ilgili farklı bir boyutu söylemelidir. Fikri olmayan öğrenci pas diyerek sırayı diğer öğrenciye verebilir. Öğrenciler farklı şeyler söyleme durumunda olduklarından diğerlerini dikkatlice dinleyerek derse odaklanabilirler (Ün-Açıköz, 2004). Hızlı tur tekniği sayesinde öğrencilerin düşünceleri gözden geçirilmiş olur.

2.4.56 Hikâye Haritası

Hikayelerde hangi bilgilerin önemli hangilerinin önemsiz olduğunun ayırt edilmesine, öğrencinin dikkatinin önemli noktaya çekilmesine, aktif katılımın ve akılda kalıcılığın sağlanmasına yarayan bilgi haritalarıdır (Akyol, 1999). Hikaye haritaları sınıfça yapılabileceği gibi öğretim öğrencilerden bağımsız olarak yapmalarını da isteyebilir. Tamamlanan haritalar önemli bilgiler üzerinden hikayenin özetlenip akılda kalmasını sağlar (Gökalp,2016).



Şekil 2.14. Hikaye haritası uygulama şeması (Akyol, 1999)

2.4.57 İlgi Çekici Sorular

Öğretilen farklı konular arasında bağlantı kurmak için öğretmen tarafından öğrencilere yönetilen kapsamlı bir sorudur. Bu sorular ilk etapta öğrencilerin cevaplayamayacakları tarzdadır. Sorunun cevaplanması için öğrenciler soruda geçen kavramları bilmeli ve öncelikle bunlarla ilgili alt soruları cevaplandırmalıdır. Bu teknik için hazırlanan soru üst düzey düşünmeyi destekleyici olmalıdır. Öğrencilerin ana soruyu cevaplaması için öncelikle alt sorular tartışılmalıdır. Sorunun cevabı sözlü olarak istenebileceği gibi yazılı bir metin şeklinde de istenebilir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: *“Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”*

İlk Türk devletlerinde var olan Kurultay ile günümüzdeki TBMM’yi demokrasinin temel ilkeleri açısından karşılaştırdığımızda neler söyleyebiliriz?

Öğrencilere yukarıdaki sorular yöneltilerek daha önceden öğrendikleri Kurultay hakkında sonra TBMM hakkında en sonunda da demokrasinin temel ilkelerinin neler olduğu hakkında tartışmalarını sağlar. Tartışmalardan elde edilen bilgilerle her öğrencinin bireysel olarak sorunun cevabını yazılı halde sunması sağlar.

2.4.58 İlk Soruyu Sorma

Öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlamak için “...nedir? “ sorusu yerine “neden? veya nasıl? “sorularını sorma tekniğidir. Soruların cevaplanabilmesi için öğrencilerin bilme düzeyinde değil, en az analiz düzeyinde olması gerekir. Sorular sorulmadan önce bilginin gerçeklik durumu öğrenciye verilir. Düşünme için biraz zaman sağlandıktan sonra soru sorulur. Bu yolla sorulan sorularda kalıcı öğrenme daha fazladır (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 3. Kazanım: *“Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.”*

Öğrenciler yatırım projelerini tasarlamadan önce dikkate alacağı noktaların nedeni bilmelidir. Bunun için öğretmen önce şunu düşündürmelidir *“Türkiye’nin coğrafi özellikleri yatırım ve pazarlama projelerini etkiler. Neden coğrafi özellikler pazarlama projelerini etkiler?”*. Konuya başka açıdan bakarak nedenleri kavrar ve öğrenmeleri kalıcı hale gelir.

2.4.59 İnfomal Öğrenci Görüşmeleri

Ders dışı bir vakitte henüz işlenmemiş konular hakkında farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerle sohbet havasında konuşup öğrenci fikir ve ön bilgilerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Öğretmenin buradan elde edeceği fikirler gelecek derse giriş yapma ve öğrenci düzeyi hakkında bilgi sağlama konusunda yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerle konuşurken kafasında tasarladığı soruları sohbet havasında ve sohbete davetkar bir biçimde sormalıdır. Sorular açık uçlu olmalı, herhangi bir noktaya işaret etmemeli ve olası bir fikri engelleyici bir yargıya sahip olmamalıdır. *“Bunun hakkında ne düşünüyorsun? Bunu bir arkadaşına nasıl anlatırım? Onu nasıl ikna edebilirim? Daha önce hiç böyle bir durumla karşılaştın mı? Bazı insanlar..... şeklinde düşünüyor. Sen nasıl düşünüyorsun?”*. Öğretmen bu görüşmeyi bir öğretme süreci olarak değerlendirmemelidir. Konuşma sırasında öğrenci hataları doğrudan düzeltilmemelidir. Farklı sorular sorarak fark ettirmelidir. Konuşma sırasında ortaya çıkan öğrenci fikirleri derste kullanılmak üzere not edilebilir (Keeley, 2008).

2.4.60 İstasyon

Öğrenciler herhangi bir konuda belli aşamalardan geçip, bir önceki grubun etkinlikleri tamamlayıp, grupların bir fikir edinmesini sağlayan öğrenme tekniğidir. Eş zamanlı öğrenme etkinliklerinin merkezi olan istasyonlarda öğrencilerin aktivitede ihtiyaç duyacakları her türlü malzemeler bulunur (Tok, 2010). Bu tekniğin kullanılabilmesi için öğrencilerin en az uygulama düzeyinde olması gereklidir (Alacapınar, 2009).

Bu teknik kullanılırken aşağıdaki süreç takip edilmelidir:

1. Öğrencilerin görüşleri göz önünde bulundurularak konu belirlenir.
2. Sınıf istasyonlara bölünür istasyonların sayısı ve istasyonlardaki aktiviteler konulara göre öğretmen tarafından belirlenir (Tok, 2010: 196).
3. Etkinliği yönetecek bir kişi ve her istasyon için gözlem yapacak birer istasyon şefi belirlenir. İstasyon şefleri gruplara kılavuzluk etmek ve oluşturulan ürünleri toplamakla görevlidirler.
4. Sınıfta hiçbir öğrenci dışarıda kalmayacak şekilde gruplar oluşturulup, gruplara isim verilir. En fazla altı grup olmalıdır.
5. Her grup bir istasyona gönderilir ve bu istasyonlarda onar dakika çalışmaları sağlanır.
6. Sürenin sonunda her grup bir diğer istasyona giderek önceki grubun başladığı işi devam ettirir.
7. On dakika arayla grupların yer değiştirmeleri ve her grubun her istasyona gidip çalışması gerekir.
8. Etkinlik tamamlandığında istasyon şefleri yapılanları başkana getirir. Başkan yapılanların sınıf içinde okunmasını, değerlendirilmesini ve panoya asılmasını sağlar (Alacapınar, 2009).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 3. Kazanım: *“Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerilerini hazırlar.”*

Bu kazanımla ilişkili en az dört istasyon oluşturulabilir: Yer şekilleri, iklim koşulları, yer altı ve üstü kaynakları ve turizm istasyonları. Her istasyona bir şef seçilir. Şefler istasyonda sabit kalarak gelen gruplara liderlik eder. Bir de etkinliği yönetecek bir başkan seçilir. Başkanın görevi süreleri ayarlamak ve projeleri değerlendirmektir. Geriye kalan öğrencilerden eşit olacak sayıda dört grup oluşturulur. Her grup onar dakika her istasyonda çalışarak toplamda dört farklı proje yapmış olmalıdır. Tamamlanan projeler istasyon şefleri aracılığıyla başkana ulaştırılır. Başkan projeleri sınıfa sunar ve değerlendirilmek üzere panoya asar.

2.4.61 İstisnaların Farkına Varma

Bilimsel dayanağı olan konularda öğrencilerin genellemelerinden yola çıkılarak istisnaların fark ettirilmesine dayanan soru sorma tekniğidir. Öğrencilere sorulan genelleme soruları onları üst düzey düşünmeye teşvik eder. Bu teknik Düşün-Eşleş-Paylaş gibi tekniklerle birlikte de kullanılabilir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 3. Kazanım: *“Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.”*

Öğretmen: Nüfusun dağılışını etkileyen faktörler nelerdir?

Öğrenci: Yeryüzü şekilleri, iklim, bitki örtüsü, toprak yapısı, su kaynakları

Öğretmen: Bu her zaman doğru mudur?

Öğrenci: Evet

Öğretmen: O zaman iklim türlerinden hangisinde nüfus daha fazladır?

Öğrenci: Ilıman iklim

Öğretmen: Ilıman iklim olan her yerde nüfus fazla mıdır?

Öğrenci: Evet

Öğretmen: O zaman kitabımızdaki haritada neden Çanakkale'nin nüfusu Ankara'ninkinden az gösterilmiştir?

Öğretmen cevaplardan yola çıkarak nüfusu etkileyen faktörlerin her zaman genellenemeyeceğini nedenleriyle açıklamalıdır.

2.4.62 İş birliği- İpucu-Düzeltilme

Öğrencilere verilen görevlerin kontrol edilerek dönüt verilmesi için uygulanan bir tekniktir. İsimli olan görev kâğıtları öğretmen tarafından dönüt verilmek üzere değerlendirilir ve öğrenci hataları tespit edilir. Öğretmen sınıfta gruplar oluşturarak seçilen, düzeltmeler için işaretlenmiş ve ipucu verilen görev kâğıtlarını gruplara verir. Öğretmen ödev kâğıdındaki yanlış ve eksikler hakkında yalnızca ipucu verir. İpuçları hataları doğrudan gösteren türden olmamalıdır. Gruplar ipuçlarını kullanarak

kâğıtlarda gerekli düzeltmeleri yaparak yeniden öğretmene verirler. Düzeltmeler hakkında gruplar ve öğretmen tartışır. Etkinlik sonunda her öğrenci kâğıdını mutlaka görmelidir (Keeley, 2008).

2.4.63 Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretim, okuma parçalarını anlamada ve hatırlamada kullanılacak grup tartışması tekniklerini tanıtmak üzere düzenlenmiştir (Brown ve Palincasar, 1989, akt. Ün-Açıkgöz, 2014). Karşılıklı öğretim, öğretmen ve öğrencilerin bir metnin içeriği ile ilgili tartışmayı sırayla yönlendirmelerine ve birlikte anlamalarına dayalıdır. Diyalogun lideri tartışmayı bir soruyla başlatır ve ana noktaları özetleyerek bitirir. Anlaşmazlık durumu bitene kadar süreç tekrarlanır (Ün-Açıkgöz, 2004). Tartışma sürecine öğretmen mümkün olduğu kadar az dâhil olmalıdır. Öğrencilere verilen metin hakkındaki sorular ve yanıtlar yanlış öğrenmelere doğru gitmedikçe öğretmen gözlemci rolündedir.

Diyalog dört önemli noktayı geliştirmek içindir: Metindeki kavram hakkında soru üretmek, metni özetlemek, önemli noktaları açıklamak ve metinde geçen ipuçları veya ön bilgilerden hareketle metindeki konuyu tahmin etmek (Palincar & Brown, 1984 akt. Erciyeş, 2015). Öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Erciyeş, 2015). Bu teknik okuduğunu anlamada nispeten iyi olan öğrencilerle birlikte kullanıldığında daha anlamlı olacaktır.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 6. Kazanım: *“Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.”*

“Özellikle sosyal ve ekonomik hayatta zaman zaman cinsiyet nedeniyle ayrımcılık ya da haksızlık yapılabilmektedir. Bu durumdan kadınlar erkeklere göre daha çok etkilenmektedir. Toplumsal alanda cinsiyet eşitliği kadının ve erkeğin arasında adaletin ve hakkaniyetin sağlanması ile gerçekleşebilir. Pozitif ayrımcılık toplum içinde yeri daha zayıf olanı kollamaktır. Toplumda hak ve özgürlükler eşitlik ve adalet ilkeleri çerçevesinde herkese tanınmalı ve uygulanmalıdır. Ancak bazı durumlarda

uygulanan pozitif ayrımcılık toplum için bir ihtiyaç haline gelir. Çocukları, kadınları ve yaşlıları koruyucu özel yasalar çıkarılması adalet duygusunu tatmin ettiği için toplumsal barışa daha fazla katkı sağlar. Böylece toplumun tüm kesimlerinin kaynaşması daha kolay olur.” (URL-4, 2019).

Yukarıda örnek olarak verilen metnin öğrenciler tarafından okunması sağlanarak öğrencilerin kendi aralarında tartışarak ayrımcılık ve pozitif ayrımcılık farkını kavramaları beklenir.

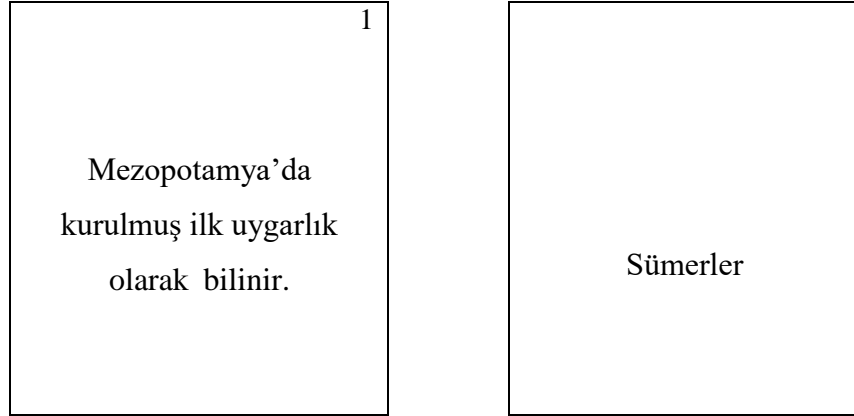
2.4.64 Kart Eşleştirme

Öğrenilen konuların gözden geçirilip öğrenmelerin kalıcılığının artırılması amaçlanır (Ün-Açıkgöz, 2004). Sınıftaki öğrencilerin yarısı kadar sayıda karta konularla ilgili sorular, kavramlar vb. yazılarak bu kartlar numaralandırılır. Soru sayısı kadar karta da eşleştirilebilecek cevaplar ve açıklamalar yazılır. Bu kartlar karıştırılarak öğrencilere dağıtılır. Herkes belirlenen sürede elindeki kart için hazırlık yapar. Hazırlığı bitiren öğrenciler sınıfta dolaşarak soruların cevaplarını ararlar. Kartlarını eşleştirebilen öğrenciler birlikte bunun gerekçesini hazırlarlar. Tüm kartlar eşleştikten sonra öğretmen rastgele soru sayısı söyler ve kart sahipleri kartlarını neden eşleştirdiklerini anlatırlar (Gökalp, 2016). Öğretmen kartları dersten önce hazırlayarak sınıfa getirmelidir. Soru sayısının fazla olabilmesi için ünite sonu değerlendirmeleri için kullanılabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite Değerlendirmesi

Aşağıda örnek olarak verilen kartlardan öğrenci sayısının yarısı kadar açıklama kartı, diğer yarısı kadar da cevap kartları hazırlanır. Hazırlanan kartlar karışık olarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kartlarında neyden bahsedildiğini anladıktan sonra birbirleriyle eşleşmeye başlar eşleşen her grup etkinlik sonunda neden eşleştiklerini açıklamalıdır.



Şekil 2.15. Kart eşleştirme tekniği için hazırlanan kart örneği

2.4.65 Kartopu (Piramit)

Bu teknik giderek büyüyen bir grubu ifade ettiği için bu isimle anılır. Bu teknikte ortaya atılan bir soruyu ve konuyu öğrenciler önce kendi başlarına ardından bir arkadaşıyla sonra dört sonra sekiz kişiyle şeklinde giderek büyüyen bir grupla tartışır grup tüm sınıfı kapsadığında tartışma sonuçlanır ve toparlanır (Ün-Açıkgöz, 2004). Her tartışma konusu için ek hazırlık gerektirmeden uygulanarak öğrencilerin konu ile ilgili fikirleri alınabilir.

2.4.66 Kart Gösterme

Öğrencilere her rengin bir anlam taşıdığı kartları önceden verip dersin değerlendirme sürecine katılmalarını sağlayan bir tekniktir. Yeşil kart, tümüyle katılıyorum; mavi kart, katılıyorum; beyaz kart, kararsızım; sarı kart, katılmıyorum; kırmızı kart, hiç katılmıyorum anlamındadır. Öğretmen öğrencilere sırayla doğru veya yanlış olan cümleler okur. Öğrencilerin bu kartları kullanarak dönüt verirler. Öğrenciler seçtikleri kartları gösterip neden bu kartı seçtiklerini açıklamalıdır (Ün-Açıkgöz, 2004: 131). Bu teknik her konu veya ünite sonunda değerlendirme yapmak için kullanılabilir.

Yeşil Kart	Mavi Kart	Beyaz Kart	Sarı Kart	Kırmızı Kart
Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum

Şekil 2. 16. Kart gösterme tekniği için hazırlanan kart örnekleri.

2.4.67 Kartları Sınıflandırma (Flaş Kart)

Öğrencilere verilen resimli veya yazılı kartları belli kategorilere yerleştirmeleri gereken bir tekniktir. Öğrenciler bireysel veya grup olarak yürüttükleri bu çalışmada kartları hangi kategoriye neden yerleştirdiklerini açıklayarak tartışır. Öğretmen tarafından hazırlanacak bu kartlar öğrencilerin genellikle yanlış bildikleri noktaları içermelidir. Öğrenciler kartları sınıflandırırken muhakkak her kart için tartışıp yerleştirme yapmalıdır. Önce yerleştirip sonra tartışma yapılması engellenmelidir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 4. Ünite 5. Kazanım: “Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.”

Aşağıdaki kutucuklar karmaşık şekilde öğrenci gruplarına verilerek doğru şekilde sıralamaları istenir. Sıralama işlemi tamamlandıktan sonra öğrenciler neden bu şekilde sıralama yaptıklarını açıklar.

Eserin adı	Eserin basıldığı yer	Eserin yayınevi
Yazarın soyadı adı	Eserin basıldığı yer	

Şekil 2.17. Kart sınıflama tekniği için hazırlanan kart örnekleri

2.4.68 Katılıyorum/Katılmıyorum

Önceki öğrenilenler ile yeni öğrenilenler arasında bağ kurulması, öğrenilenler hakkında düşünülmesi ve değerlendirme yapılması fırsatı sağlar (Ün-Açıkgöz, 2004). Uygulamada öğretmen işlenecek konunun ana düşüncelerini ifade eden bir forma hazırlar. Bu form iki ana başlık, dört alt başlık ve sütunlarından oluşur. Ana sütunlar öncesi/sonrası, alt sütunlar da katılıyorum/katılmıyorum ifadelerinden oluşur. Ders başlamadan bu formun “öncesi” kısmı öğrenciler tarafından doldurulur. Dersin anlatımı bitince de aynı formun “sonrası” kısmı doldurulur. Formlardaki farklılıklara bakılarak bu farklılıklar hakkında konuşulur.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 3. Kazanım: “*Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.*”

	ÖNCESİ		SONRASI	
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum
Türklerin İslamiyet’i kabulü ile kanunları değişmiştir.				
Kadın ve erkeklerin giyim kuşamları değişmiştir.				

Şekil 2. 18. Katılıyorum/Katılmıyorum tekniği örnek formu.

Yukarıda hazırlanan form istenilen ölçüde geliştirilerek dersten önce öğrencilere doldurtulur. Dersin işlenmesinin ardından öğrenciler sonrası kısmını yeniden doldurarak düşüncelerinde meydana gelen değişimleri fark eder. Bu değişimler hakkın tartışma başlatılabilir.

2.4.69 Kavram Haritası

Kavram haritaları 1972’de Novak tarafından geliştirilen, kişilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kuran, iki boyutlu, kavramların ilişkisini gösteren bir şemadır. Bilgileri zihne anlamlı ve görselleşmiş olarak kaydeder (Şengül, 2006).

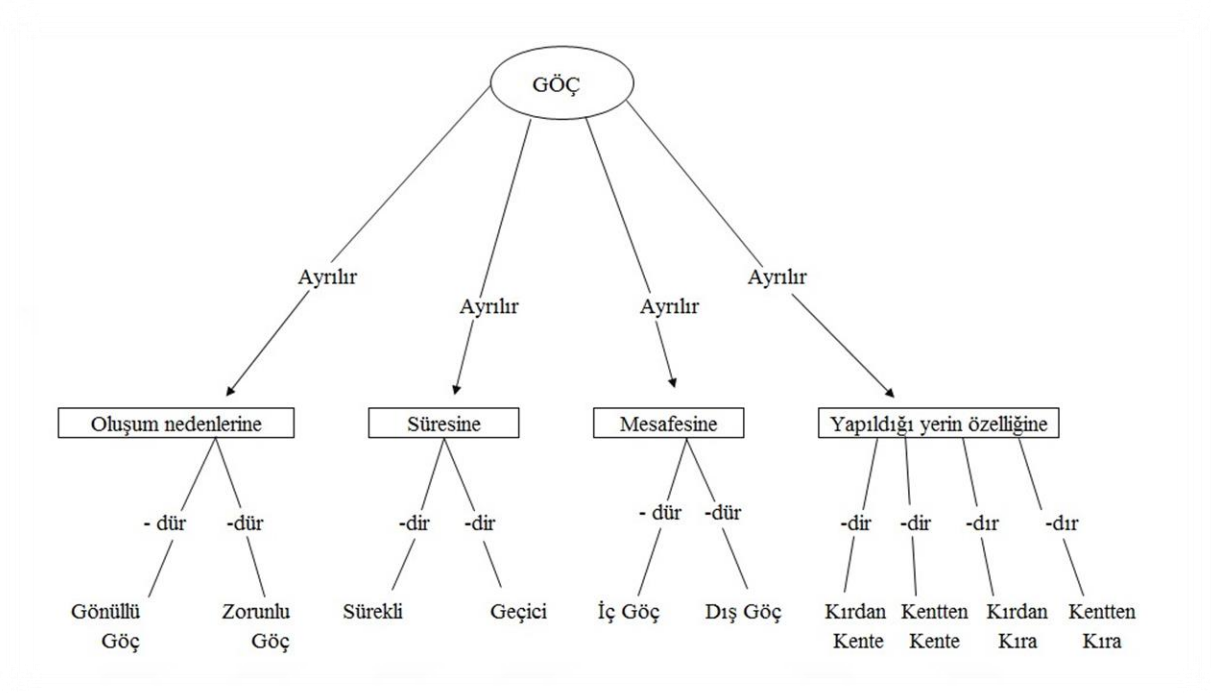
Kavram haritaları bir öğretim tekniği olarak; konunun öğretiminde, kavramlar arasındaki ilişkiyi ve sınıflamayı göstermede, bilgileri anlamlı ve kalıcı halde getirmede, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede ve değerlendirmede kullanılabilir(Tokcan, 2015).

Kaptan (1998) kavram haritalarının oluşturulma aşamalarını şöyle sıralamıştır:

- 1- Konuyla ilgili kavramlar listelenir.
- 2- Öğrencilerin öğrenmesinin gerekli olduğu veya özellikle ilginç bulunan gerçekler not edilir.
- 3- Listelenen kavramlardan en önemli olan kavram sayfanın başına veya ortasına yazılır.
- 4- Ana kavramla direkt ilişkili olan ve ikincil kavramlarla bağlantı kurmak amacıyla geniş zaman ifadeli kelimeler kullanılarak kavramlar arasında bağlantı kurulur.
- 5- Dördüncü basamaktaki işlem diğer kavramlar bitene kadar devam ettirilir. Kavramlar arasında piramitsel bir ilişki olmalıdır.
- 6- Kavramlar arasındaki ilişkilerin ifade edilmesi için oklar kullanılarak okların üzerine bağlantıyı ifade eden geniş zamanlı sözcükler yazılarak harita tamamlanır.

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 3. Ünite 4. Kazanım: “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”



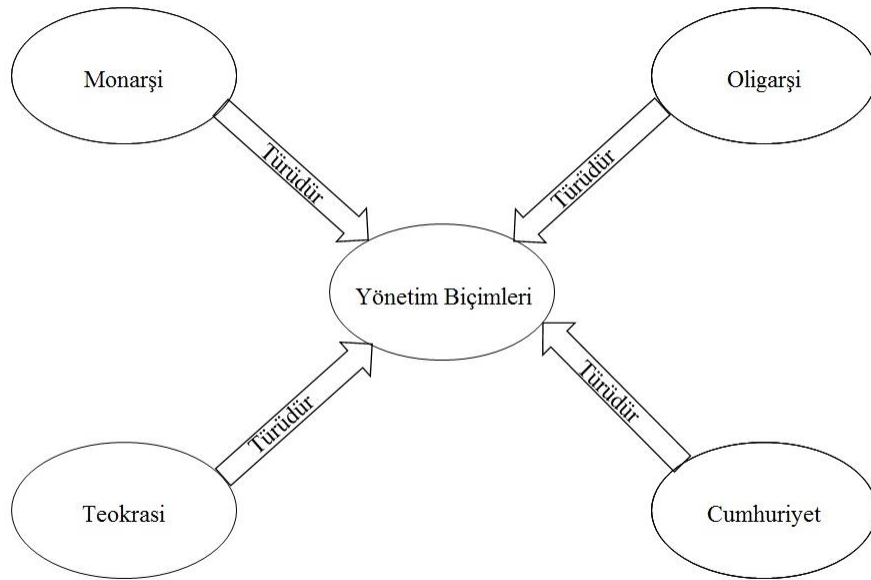
Şekil 2. 19. Kavram haritası örneği

2.4.69.1 Kavram Haritası Çeşitleri

2.4.69.1.1. Örümcek Harita: Temel fikirlerin organize edilmesinde kullanılır. Temel kavram ortaya gelecek şekilde yerleştirilip yan kavramlar etrafına yerleştirilip ilişkilendirilir (Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal, 2012).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: “Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerinin karşılaştırır.”



Şekil 2.20. Örümcek harita örneği

2.4.69.1.2. Zincir Kavram Haritası: Kavramların ilişki düzenlerine göre hiyerarşik olarak sıralanıp ilişkilendirildiği haritalardır. Kavramların sırasını ve sonucunu belli eder (Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal, 2012).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: “*Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.*”

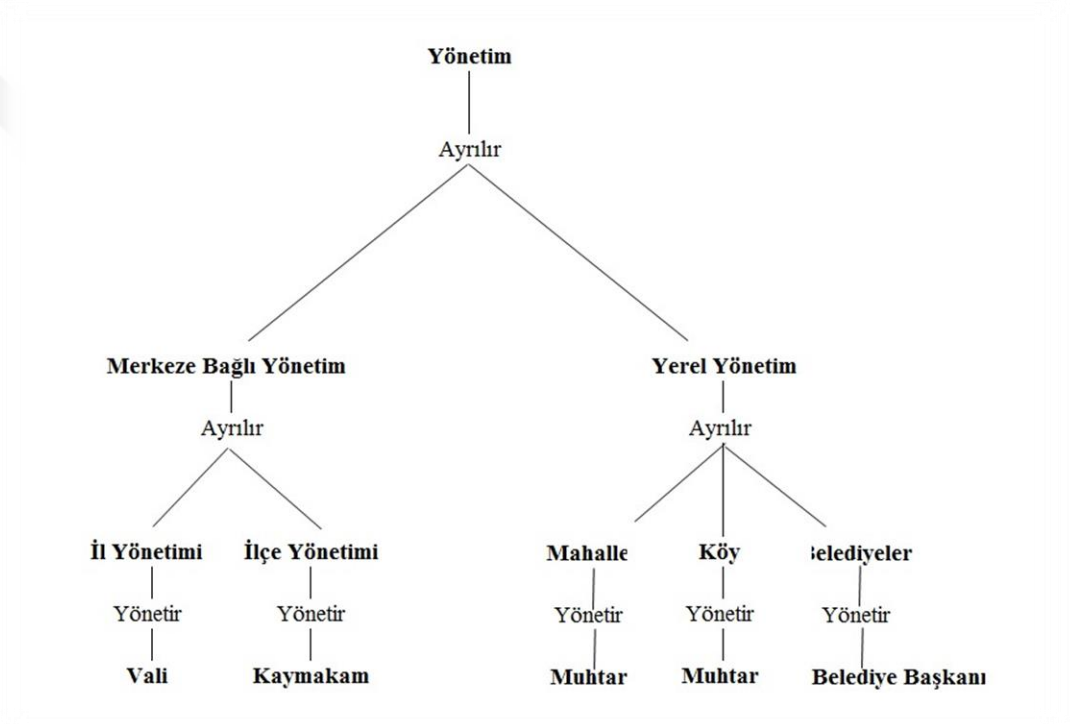


Şekil 2.21. Zincir kavram haritası örneği

2.4.69.1.3. Hiyerarşik Kavram Haritası: kavramların sistemli olarak sınıflandırılıp hiyerarşik olarak dizilmesiyle oluşturulur (Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal, 2012: 40).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 6. Ünite 2. Kazanım: “Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.”

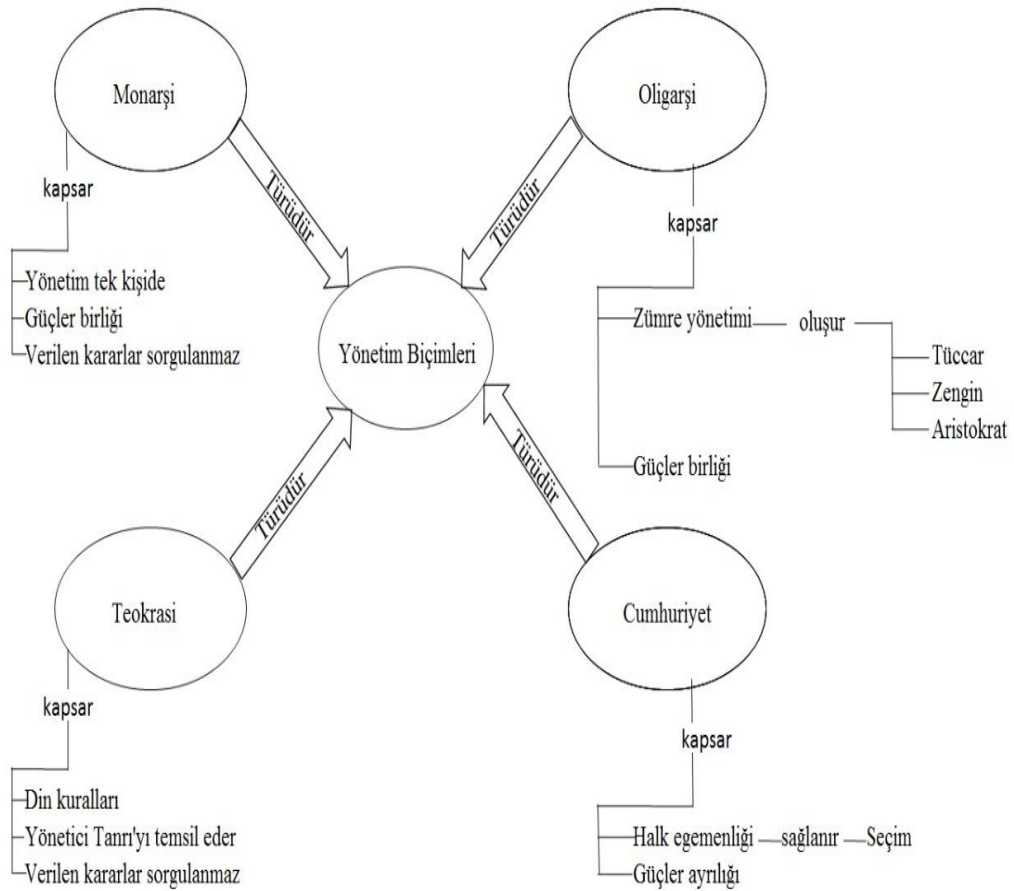


Şekil 2. 22. Hiyerarşik kavram haritası

2.4.69.1.4. Karmaşık Kavram Haritası (Karma/ Hibrit Harita): Hiyerarşik, örümcek ve zincirleme kavram haritalarının içeren yeni bir kavram haritası türüdür (Şeyihoğlu, Kartal & Akbaş, 2012).

Uygulama Örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: “Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerinin karşılaştırır.”



Şekil 2. 23. Karmaşık kavram haritası örneği

2.4.70 Kavram Ağı (Semantik Ağ)

“Öğrencilerin izlenimlerini, düşüncelerini yazılı öğretim araçlarındaki kavram ve ilkelere uyumlu bir biçimde sergileyen grafik araçtır.” (Tokcan, 2015). Kavram ağları, kavramların gruplandırılmasını ve kavramlar arası ilişkileri bulmaya yarar.

Kavram ağının geliştirilmesi:

- Ana kavram ve ana kavramlarla ilişkili kavramlar listelenir.
- Kavramlar ilişkilerine göre gruplandırılır ve her grup isimlendirilir.
- Gruplar ana kavramla ilişkilendirilir (Dündar, 2008: 319).

Kavram ağları derslerde giriş, süreç veya değerlendirme aşamalarında kullanılabilir. Kavram ağları öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Şenyurt, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Kazanım 2. Ünite: “Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantılardan örnek vererek açıklar.”



Şekil 2. 24. Kavram ağı örneği

2.4.71 Kavramsal Değişim Metni

Bilimsel bilgiler ile kavram yanlışları arasındaki çelişkileri ortaya koyan metinlerdir (Hynd ve Alvermann, 1986 akt. Sinanoğlu, 2007). Bu metinlerde konuyla ilgili öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları veya eksik öğrendikleri noktalar ardından doğru olan kavramlar belirtilerek neden yanlış veya eksik olduğu örneklerle

açıklanır. Metnin amacı öğrencilere yanlış öğrenmelerini fark ettirip bunları doğru bilgilerle değiştirmektir (Cerit-Berber, 2008).

Uzunöz (2013) kavramsal değişim metinlerini şu şekilde aşamalandırmıştır:

- Yetersizlik: öğrencinin bilginin yetersiz olduğunu fark eder. Öğrencide bu farkındalığın oluşması kendisini öğrenmeye açık hale getirir.
- Anlaşılabilirlik: Öğrencinin yeni bilgiyi kolayca anlamlandırması.
- Mantıklılık: öğrencinin yeni bilgiyi mantıksal çerçeveye oturtması.
- Verimlilik: yeni bilginin yeni problemlerde kullanılabilmesi.

Uygulama örneği;

5. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: *“Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.”*

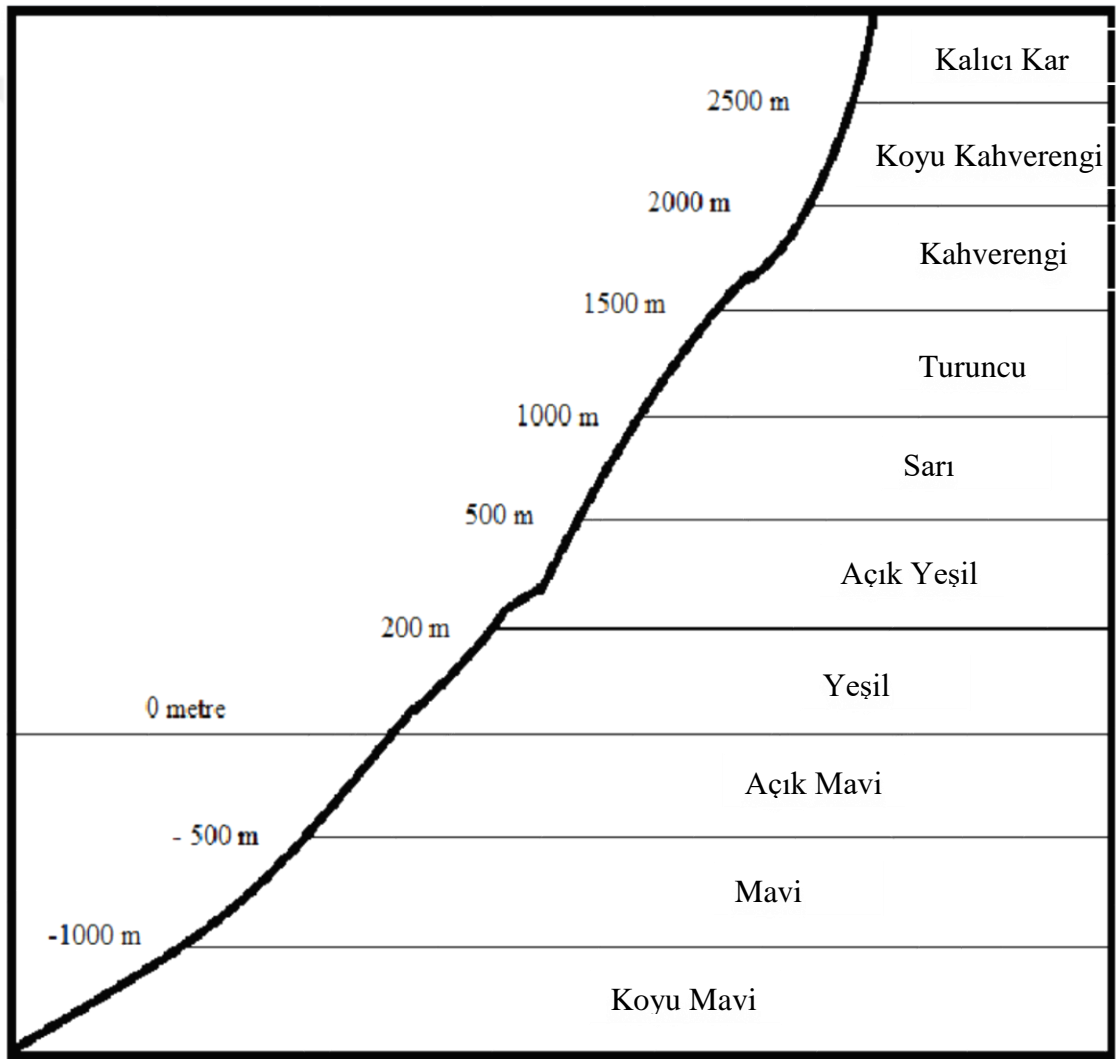
Fiziksel Haritalarda Renkler Neyi Gösterir?

Fiziki haritalarda renkler yer şekillerini göstermez. Yani yeşil renkler ova; kahverengi renkler dağ değildir. Eğer yeşil renkler ova olsaydı sadece Çukurova, Çarşamba ovası değil Konya ovası, Pasinler ovasıda yeşil renk olmalıydı. Oysaki fiziki harita incelendiğinde Konya ovası sarı, Pasinler ovası kahverengidir. Aynı mantıkla sarı renkli yerler plato, kahverengi yerler ise dağ değildir. Fiziki haritaya baktığımızda Marmara bölgesindeki Çatalca-Kocaeli platosunun yeşil; İç Anadolu’da ki Bozok, Haymana, Cihanbeyli gibi platoların sarı; Erzurum-Kars platolarının ise kahverengi ile gösterildikleri görülür.

Fiziki haritalarda renkler sadece yükseltileri gösterir. 0-500 arası yeşil; 500-1000 arası sarı; 1000-1500 arası turuncu; 1500 üstü ise kahverengi ile gösterilir.

Türkiye’de Çukurova, Silifke, Bafra ve Çarşamba, Gediz, Bakırçay, Küçük Menderes ve Büyük Menderes gibi kıyı ovaları 0-200 metre arasında yer aldığından fiziki haritalarda yeşil renk ile gösterilirken iç kısımlarda yer alan Konya, Kayseri ve Eskişehir ovaları 500 ile 1500 metre yükseltide yer aldığından sarı veya turuncu;

özellikle Doğu Anadolu’da yer alan ve ortalama yüksekliği 1500metreden fazla olan Elazığ, Erzurum, Muş ve Bingöl ovaları ise kahverengi ile gösterilmektedir. Yine platolarda da aynı durum söz konudur. Örneğin Marmara Bölgesinde bulunan Çatalca-Kocaeli platosu 500 metreden az yükseltiye sahip olduğu için fiziki haritada yeşil renk ile gösterilirken; İç Anadolu Bölgesinde yer alan Haymana, Obruk, Cihanbeyli ve Bozok platoları 1000-1500 metre arasında yer aldığı için sarı renkle gösterilir. Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan ve yükseltisi 1500 metreden fazla olan Erzurum-Kars ve Ardahan Platoları ise kahverengi ile gösterilir (Tokcan, 2015: 143).



Şekil 2.25. Fiziki haritalar için hazırlanan yükselti ve renk ilişkisi şeması.

2.4.72 Kavram Karikatürü

Mizahi karikatürlere benzeyen bu türde karakterler bilimsel konularda birbirleriyle tartışma yaşarlar. Karakterlerden birinin konuşması doğruyken diğer karakterlerin konuşmaları öğrencilerin sahip olduğu genel kavram yanlışlarını içerir (Tok, 2010). Hazırlanan karikatürlerdeki görüşleri savunan karakterlerin öğrencilere ipucu verecek özellikler taşıması ve karikatürde ifade edilen görüşler doğru ifadenin yanında herhangi bir ifadeyi değil, öğrencilerin sahip oldukları onlara mantıklı gelen kavram yanlışlarını içermelidir gerekir (Keogh, Naylor, 1999 akt. Tokcan, 2015; Tokcan, 2015). Öğrenciler bu karikatürlere baktıklarında hangi karaktere neden katıldıklarını belirtmelidirler (Yayla, 2012).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 3. Ünite 2. Kazanım: *“Türkiye’nin nüfusunun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.”*



Şekil 2.26. Kavram karikatürü örneği

2.4.73 Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)

Kelime ilişkilendirme testleri, önceden belirlenmiş kelimelerin öğrencilere hatırlattığı çağrışımların incelenme fırsatını sunar. Öğrencilere önceden belirlenmiş bazı kelimeler verilir ve öğrenciler bu kelimelerin karşılıklarına akıllarına gelen, çağrışım yapan sözcükleri yazarlar. Kelime ilişkilendirme testleri ölçme aracı olarak kullanılabilen gibi tanılama amaçlı da kullanılabilir (Şimşek, 2015).

KİT'ler hazırlanırken öğretmen konuyla ilgili en önemli olan en az 5 en çok 10 kavram seçer. Her kavram farklı bir sayfaya gelecek şekilde alt alta on defa yazılır. KİT'in ilk sayfasında tekniğin uygulanmasına ilişkin bir yönerge ve örneği bulunmalıdır. Her kavram sayfası için öğretmen öğrencilere 30 saniye verir. Öğrenciler 30 saniye boyunca akıllarına gelen cevapları yazarlar. Öğretmen süreyi kontrol etmeli ve öğrencilerin süre bitmeden diğer sayfaları görmelerine izin vermemelidir (Bahar vd. 2015).

KİT'ler iki şekilde değerlendirilebilir. İlki yazılan cevapların uygunluğuna bakılıp puanlama yapılmasıdır. İkincisi ise cevaplardan frekans tablosu oluşturup bu tablo ile bir kavram ağı oluşturmaktır. Bu sayede öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri nasıl gördüğü ortaya çıkar. Sonuca göre öğretmen de eksikliklerin farkına varabilir (Tokcan, 2015). Frekans tabloları iki boyutlu olarak hazırlanır. Tablonun sol tarafındaki sütuna öğrencilerin cevapları, en üst satırına da kullanılan anahtar kavramlar yazılır. Kavramlara verilen cevapların kaç kez tekrarlandığına göre tablo doldurulur. Tablodan bir kavram ağı oluşturabilmek için Kesme Noktası (KN) tekniği kullanılır. Frekans tablosuna göre herhangi bir kavrama verilen en fazla ortak cevap sayısıdır. Bu sayısının 3-5 sayı aşağısı KN olarak kullanılır. KN belli aralıklarla azalmaya devam ederek haritadaki tüm cevaplar kullanılana kadar devam eder. KN yukarısında bulunan kavramlar ve cevaplar önce yazılır. Daha sonra sırasıyla diğerleri eklenir. (Bahar vd. 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 4. Kazanım: *“Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.”*

2.4.74 Kесе Kâğıdı

Uygulama her öğrenciye bir kese kağıdı vermekler başlar. Öğretmen konunun ne olduğunu söyler ve tüm öğrenciler ellerindeki kese kağıtlarının üzerine bildiklerini yazarlar. Ardından öğretmen gruplar oluşturur. Gruplar konuyla ilgili bildiklerini kendi içlerinde paylaşırlar yeni öğrendikleri bilgileri kağıtlara yazılarak kese kağıtlarının içine koyarlar. Her öğrenci kese kağıdının içindeki ve dışındaki bilgileri kıyaslayarak düşüncelerini grup içinde paylaşır (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 3. Kazanım: *“Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.”*

Her öğrenciye kese kağıdı dağıtılmasıyla etkinlik başlar. Öğretmen önce konunun yönetimin karar alma süreci olduğunu söyler. Öğrenciler kağıtlara siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler ile bağlantılı olarak bildiklerini yazarak atarlar. Etkinliğin bu kısmı bitince gruplar oluşturulur. Her grup kendi içinde bilgi paylaşmaya başlar. Kese kağıdının içine atılan bilgiler sırayla okunur. Eğer öğrencilerin kendi keselerinde olmayan bir bilgi varsa bunu kendi kese kağıtlarının üzerine yazarak eklemelidirler. Bilgi paylaşımı bitince gruplar yine kendi içlerinde konuyla ilgili düşüncelerini tartışmalıdırlar.

2.4.75 Kim Olduğunu Bul

Öğrencilerin konuyu gözden geçirmelerini sağlar. Ün-Açıkgoz (2004) uygulama işlemlerini şöyle sıralamıştır:

1. Kağıtlara, öğrencilerin sayısı kadar, konuyla ilgili bazı yenilikler, doğrular, yanlışlar, örnekler vb. yazılır.
2. Kâğıtlar dağılır ve öğrenciler seçtikleri kağıtları üstlerine asarlar.
3. Öğrenciler ayağa kalkarlar ve dolanmaya başlarlar. Öğrenciler üzerlerindeki kağıtlara bakarak kimin hangi özelliği taşıdığını not ederler.

4. Tamamlanan not alma işlemlerinden sonra öğrenciler yerlerine oturup kimlerin hangi cümleleri taşıdığı ve neden öyle olduğu hakkında konuşulur.

Bu teknik pazar yeri tekniği ile karıştırılmamalıdır. Pazar yeri tekniğinde öğrenciler üzerlerinde kendi doldurdıkları kağıtları taşırlar. Kim olduğunu bul tekniğinde ise öğrencilere öğretmenlerin hazırladıkları kağıtlar dağıtılır.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 4. Kazanım: *“Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantularından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”*

Bu etkinlik sınıf dışı bir ortamda, öğrencilerin rahatça hareket edebileceği bir şekilde yapılmalıdır. Öncelikle öğrenciler ile bir çember oluşturulmalıdır. Bir önceki kazanımlarından hareketle iklim ve etkileri konusu kısaca özetlenir. Öğretmen tarafından daha önce hazırlanmış olan kağıtlar öğrencilerin sırtına yapıştırılır. Etkinlik kapsamında kesinlikle konuşulmayacağı, yalnızca mimiklerle hareket edileceği belirtilmelidir. Önceden hazırlanan kağıtlarda dünya üzerinde görülen iklimlere ait özelliklerle ilgili 'beni görünce üşü', 'çöldeymişsin gibi hisset', 'ben bir kutup ayısıyım' gibi cümleler yer almaktadır. Her öğrenci kendi sırtında yazılanı görmeden ve bilmeden arkadaşlarının sırtında yazan şeye göre mimikleriyle tepki vermelidir. Öğretmenin süreci başlatmasıyla birlikte herkes serbest bir şekilde dolaşarak etkinliği hayata geçirmeye başlar. Gerekli sürenin bitmesinin ardından tekrar çemberde toplanılır ve öğretmen herkesin tahminlerini, değerlendirmelerini alır. Bu aşamadan sonra sırtlarındaki kağıtları alıp bakmalarını ister. Etkinliğin ardından konu sınıf ortamında etkinlikte yer alan ayırıcı özellikler vurgulanarak anlatılır.

2.4.76 Konuşma Biletleri

Öğrencilerin eşit sürede konuşabilme hakkını sağlayan bir tartışma tekniğidir. Bu teknikte öğretmen öğrencilere konuşma biletleri verir. Biletlerde öğrencilerin kaç dakika konuşabileceği yazar. Her öğrencinin bileti aynı konuşma hakkına sahip olmalıdır. Öğrenciler her konuşma hakkı aldığında biletlerinden birini kullanmış olur (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 4. Kazanım: “*Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.*”

Osmanlı Devleti’nde ortaya çıkan ıslahatların neler olduğu ve bunların topluma, ekonomiye olan yansımaları hakkında konuşulmalıdır. Öğretmen ders öncesi tartışma için ayıracağı vakti öğrenci sayısına göre dakikalara ayırıp konuşma biletlerini hazırlamalıdır. Biletlerin üzerine kaç dakikalık konuşma hakkı olduğu yazılmalıdır. Tüm biletler kullanıldığında tartışma özetlenip sonuca bağlanır.

2.4.77 Konuşma Halkası

Halkalar kişiler arası eşitlik, gücü paylaşma ilkesine dayanır. Problem çözme, karar verme ve tartışma için kullanılır (Winters, 2014 akt. Özerbaş ve Arslangilay, 2015). Sınıfta halka olarak oturan öğrenciler sırayla konu hakkında fikirlerini belirtirler. Konuşma sırasının hangi öğrencide olduğunun belli olması için öğrenciler konuşurken ellerinde bir nesne tutarlar (kalem, şişe vb.). Konuşma nesnesi sırayla öğrencilere verilir (Özerbaş ve Arslangilay, 2015). Bu çoğu zaman öğrencilerin empati yaparak duygularını ifade etmeleri için kullanılır (Cengizhan, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 1. Ünite 1. Kazanım: “*İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.*”

Öğrencilerin oluşturduğu halkada iletişimdeki olumsuz ve olumlu durumlar hakkında empatik bir tartışma yürütülmelidir. Konuşma sırasının kimde olduğunu belirtmek için seçilen bir nesne sırayla öğrenciler arasında dolaştırılarak herkesin fikrini belirtmesi sağlanır.

2.4.78 Köşelenme

Çoğunlukla birden fazla cevabı olan bir problemin seçildiği bu teknik öğrencilere problem hakkında bilgi toplama, karar verme ve çözüm üretme fırsatı sunar. Ün-Açıkgöz (2004) bu tekniğin uygulama aşamasını şöyle belirtmiştir:

1. Tartışmalı çözümleri olan problemin seçilmesi ve açıklanması
2. Çözümlerin kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli köşelerine asılması
3. Öğrencilerin kendine en uygun gelen çözümün asılı olduğu köşelere gidip orada toplanmaları
4. Aynı köşedekilerin oluşturduğu grupta o köşeyi seçme nedenlerinin tartışılması ve gerekçelerin hazırlanması
5. Hazırlanan gerekçelerin sınıfa açıklanması, tartışılması ve karar verilmesi.

Köşelenme tekniği görüş geliştirme ile karıştırılabilir. Görüş geliştirme tekniğinde *Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum* köşeleri vardır. Öğrenciler çelişkili bir konu hakkında bu başlıklardan istedikleri altında toplanıp tartışma yürütürler. Köşelenme de ise öğrenciler çelişkili durumlarının çözümlerini kendileri bularak köşelerini oluştururlar ve tartışır.

Uygulama örneği (AGÖ);

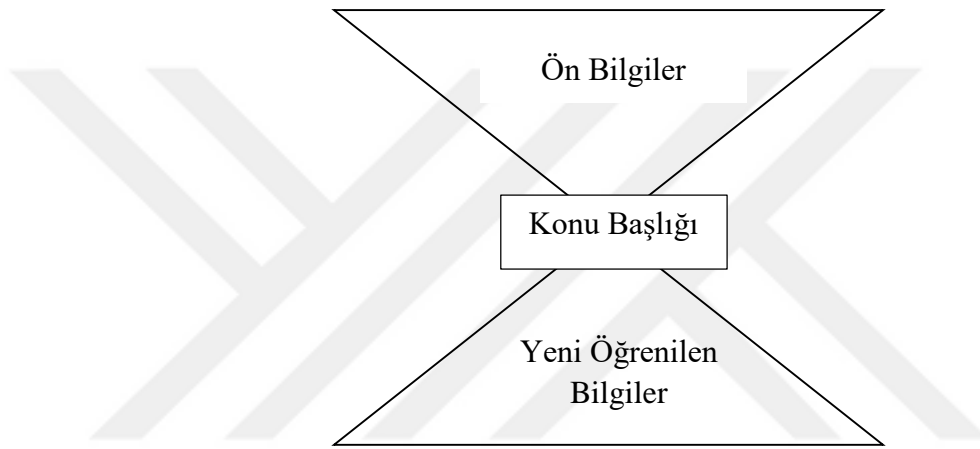
5. Sınıf 2. Ünite 4. Kazanım: *“Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.”*

Öğrencilere “Toplumumuzun bir arada yaşamasında etkili olan kültürel öğeler neler olabilir?” sorusu yöneltilir. Cevaplar nedenleri açıklanmadan belirtilir. Ortak cevaplar büyük bir kağıda yazılarak köşeler oluşturulur. Öğrenciler kendilerine uygun olan köşelere giderek grup oluştururlar. Gruplar neden bu cevabı seçtiklerini açıklayarak tartışmayı başlatırlar. Tartışma sonunda toplumu bir arada tutan kültürel öğelere karar verilir.

2.4.79 Kum Saati

Konular hakkındaki ön bilgilerin ve sonradan öğrenilen bilgilerin bir arada görülmesini sağlayarak ilişki kurmada yardımcı olur (Gökalp, 2016).

Öğrencilerden kâğıtlara bir kum saati şekli çizmelerini beklenir. Bu saatin ortası konu yazılır. Üst kısmına öğrenciler konuyla ilgili ön bilgilerini yazarlar, alt kısmına ise konu işlendikten sonra öğrendikleri yeni bilgileri yazarlar. Sonuçta öğrencilerden bu kum saatinin açıklaması beklenir.



Şekil 2.27. Kum saati tekniği için hazırlanmış uygulama şeması

2.4.80 Listeleme

Düşünme tekniklerinin birleşmesinden oluşan yeni bir tekniktir. Öğrenci grupları ilgi duyduğu konuları öncelik sıralarına göre listelerler ve oluşturdukları listelerini tartışırlar. Öğrencilerde örgütlenme ve tartışma yeteneğini geliştirmek amacıyla kullanılan bu teknikte grup tüm sınıf veya küçük öğrenci topluluklarından oluşabilir (Partin, 1999 akt. Tok, 2006).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 7. Ünite 4. Kazanım: “*Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.*”

Öğretmen küresel sorunların canlıların yaşamına etkilerinin üzerinde durarak (gerekirse Fen ve Teknoloji öğretmeninden destek alınabilir) ve bu sorunların çözümünün yaşantımızın devamı için gerekli olduğunun altını çizerek konuyu anlatır. Daha sonra öğrencilerden öncelik sırasına göre hangi soruna hangi çözümü getireceklerini listelemelerini ister. Listeleme işlemi bittikten sonra her öğrencinin kendi listesini açıklamasını ister ve bu aşamada sınıfta karşılıklı fikir alışverişi hakimdir. Böylece öğrencilerin hepsi diğer arkadaşlarının fikirlerini öğrenirken aynı zamanda kendi düşüncelerini savunurlar.

2.4.81 Mahkeme

Mahkeme bir tartışma tekniğidir. Uygulama ve bir kazananının olması bakımından münazara tekniğine benzemektedir. Bu tekniğin uygulama biçimi şöyledir:

Önceden belirlenmiş bir konu tüm öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerin hazırlanması beklenir. Öğrenciler arasından bir hâkim, iki avukat, araştırmacılar, tanıklar ve katip seçilir. Görev almayan diğer öğrenciler ise jüri olarak seçilir. Hazırlanılan konu üzerine sınıfta bir mahkeme kurulur ve avukatlar savunmalarını yapar. Tanıklar ve araştırmacılar ise kanıtları sunar. Avukatlar jüri üyelerini ikna çabasına girerler. En son kısımda hakim yanlış veya eksik olan noktaları belirtir ve jüriden kimin haklı olduğunu belirlemeleri istenir (Gökalp, 2016).

Mahkeme tekniği uygulamasında dikkat edilecek noktalar:

- Konu seçimi
- Çevre seçimi
- Öğrencilerin rol seçimi (mahkemeye dahil olup olmayacağı)
- Odak noktası seçimi (Tok, 2010).

Uygulama örneği (AGÖ);

6.Sınıf 6. Ünite 6. Kazanım: *“Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.”*

Öğrencilere öncelikle hazırlanmaları için “Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değer” konusu verilir. Öğrenciler kendi aralarından 1 hakim, 2 avukat, tanık, araştırmacı ve katip seçmelidirler. Bunların dışında kalan tüm öğrenciler ise karar verici jüri konumunda olurlar. Hakim değerlendircidir. Avukatlardan biri kadına değer verildiğini öteki ise değer verilmediğini savunmalıdır. Öğrenciler arasından konu ile anısı olanlar tanık olarak seçilebilir. Araştırmacılar buldukları kanıtları mahkemede sunabilirler.

Sınıfta mahkeme kurulduktan sonra herkes rolünün gereğini üstlenerek kanıtlarla birlikte jüriyi etkilemeye çalışır. Hakim en son yanlış veya eksik olan noktalar varsa değinip sözü jüriye bırakır ve jüri verdiği kararı açıklar.

2.4.82 Mektup/Telgraf

Sınıfın gruplara ayrılarak birbirlerine bir konu hakkında yazılı olarak soru vermeleri ve yazılı olarak cevaplarını aldıkları tekniktir. Sorular ve yanıtları sesli okunarak tüm öğrenciler tarafından değerlendirilir (Sönmez, 2015). Öğrenilmiş konuların ölçülmesini, gözden geçirilmesini sağlar. Hazırlanan sorulardan ve cevaplardan yola çıkılarak öğretmen öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini görebilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 4. Kazanım: *“Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereği ve önemini savunur.”*

Sınıf 3-4 gruba ayrılır ve her grup bir başka gruba sormak üzere vergi hakkında sorular hazırlar. Soru hazırlama aşaması bitince gruplar mektup gibi birbirlerine sorularını gönderirler. Gruplar soruları sesli okuyarak cevaplandırır.

2.4.83 Mim (Pantomim)

Pantomim sessiz ve bedensel bir ifade şeklidir. Alıştırmalara basit ifadelerle başlanıp konu veya kavramların anlatımına geçilebilir. Bu tekniği sessiz sinema oyunu gibi

düşünebiliriz. Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimine yardımcı olur (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 5. Ünite 2. Kazanım: *“Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.”*

Öğrencilerden gönüllü olanlar seçtikleri meslekleri sessiz kalarak beden hareketleriyle arkadaşlarına anlatmaya çalışırlar.

2.4.84 Nesi Var?

Bu eğitsel oyun öğrenilen konuların gözden geçirilmesi ve yeni bilgiler elde edilmesi için kullanılabilir. Oyunun kuralları sınıfla birlikte belirlenir. Burada belirlenecek kurallar şöyledir: Kaç tahmin hakkı var?, Kaç ipucu verilmelidir?. Kurallar belirlendikten sonra bir öğrenci sınıf dışına çıkarılarak hangi konunun veya olanın buldurulacağına karar verilir. Sınıfa tekrar alınan öğrenci “Nesi var?” sorusuyla belirlenen konuyu bulmaya çalışır. Öğrenciler konu hakkında bildiklerini ipucu olarak verip tahmin edilmesini sağlar (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 4. Ünite 4. Kazanım: *“Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.”*

Gönüllü bir öğrenci dışarı çıkarılır. Sınıfta kalan öğrenciler hangi bilim insanı hakkında ipucu vereceklerine karar verirler. Yeniden sınıfa alınan öğrenci arkadaşlarına Nesi var? Sorusunu sorarak bilim insanının kim olduğunu tahmin etmeye çalışır.

2.4.85 Öğrenci Takımları

Derslerin hedeflerine takım olarak ulaşmak ve başarmaktır. Öğrenci takım tekniklerinin; takım ödülü, bireysel değerlendirilebilirlik ve başarı için eşit fırsat olmak üzere üç özelliği vardır. Öğrenci takımları tekniğine giren teknikler iki gruba ayrılır. Birinci grupta her konuya ve düzeye uygun olan *öğrenci takımları-başarı bölümler (ÖTBB)* ile *takım oyun turnuva (TOT)*, ikinci grupta ise, belli konu alanları için eğitim programı biçiminde düzenlenmiş *takım destekli bireyselleşme ve işbirlikli-birleştirilmiş okuma ve kompozisyon* yer alır (Ün-Açıkgöz, 2004).

2.4.83.1 Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Slavin tarafından geliştirilen bu tekniğin beş ana ögesi vardır: sunumlar, takımlar, sınavlar, bireysel ilerleme puanları ve takım ödülü. Slavin'e (1992) göre bu teknik tek doğru cevapları barındıran tarih ve coğrafyanın bazı konuları gibi olan iyi planlanmış derslerin öğretimi için uygundur (akt. Zarrillo, 2012). ÖTTB bir yöntem değil, öğrencilerin bireysel sınıf çalışmalarına alternatiftir (Zarillo, 2012).

Ün-Açıkgöz (2014) tekniğin beş ana ögesini şu şekilde açıklamıştır:

Sunum: Öğrenme malzemesinin konudan sapmadan öğretmen tarafından sunulmasıdır. Sunum sürecinde öğrencilere ne öğreneceklerini ve bunun neden önemli olduğunu konusunda bilgi verilir.

Takımlar: Takımlar öğretmen tarafından heterojen olacak şekilde oluşturulur. Takımlar oluşturulmadan önce tüm öğrenciler aynı sınava girer. Öğretmen sınav sonuçlarına göre öğrencileri sıralar ve her puan gurubundan öğrencilerin olduğu takımı oluşturur. Her takıma bir isim verilir. Beş altı haftalık uygulamadan sonra takımlar yeniden oluşturulur. Bu, düşük puan alan takım öğrencilerine yeni bir şans tanır ayrıca öğrencilerin farklı sınıf arkadaşlarıyla çalışmasını sağlar.

Takımlar sunulan konu hakkında ortak çalışırlar. Takımın ana görevi, üyeleri sınavlarda başarılı olacak şekilde hazırlamaktır. Bu basamakta genellikle; öğrencilerin

problemleri tartışması, çalışma yapraklarındaki yanıtların karşılaştırılması ve grup arkadaşlarının yanıtlarının düzeltilmesi gibi etkinlikler yer alır.

Sınavlar: Öğrenciler belirli aralıklarla sınavlara girerek kendi değerlendirmeleri yapılır.

Bireysel İlerleme Puanları: Burada her öğrenciye ulaşabileceği bir amaç belirlenir. Öğrencilerin takımlarına katkı sağlayabilmeleri için önceki sınavından daha iyi bir başarı elde etmelidir. Her öğrencinin takıma eşit şekilde katkıda bulunma hakkı vardır.

Takım Ödülü: Belirlenmiş ölçütlere ulaşabilen takımlar ödüllendirilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: *“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”*

Sunum: Öğretmen akıllı tahta ve küre yardımıyla konuyu anlatır.

Takımlar: Öğretmen konuyla ilgili kazanım değerlendirme testi uygular ve öğrenciler sınav sonuçlarına göre öğretmen tarafından gruplandırılır. Her puan grubundan öğrencilerin olmasına dikkat eder. Her takıma bir isim verilir.

Takımlar konuya ortak çalışır ve sınavlarda başarılı olmaya gayret ederler. Grup arkadaşlarından konu içeriğinde sıkıntı yaşayanlara yardımcı olurlar.

Sınavlar: Öğretmen tarafından belli aralıklarla yapılır.

Bireysel İlerleme Puanları: Burada her öğrenci takıma katkı sağlama amacındadır. Her öğrenci bir önceki sınavından daha iyi bir başarı elde etmeye çalışır.

Takım Ödülü: Öğretmenin belirlediği ölçüte ulaşan öğrencilere ödül verilir.

2.4.83.2 Takım-Oyun-Turnuva (TOT)

Bu teknikte öğretmenin sunumu ve takım çalışması ÖTBB’de olduğu gibidir. Öğretmen önce dersi sunar ve öğrenciler konuyu takım arkadaşlarına öğretirler. Bu teknikte ÖTBB’den farklı olarak öğrenciler sınav yerine, diğer takımlarda ki öğrencilerle yarışır ve yarışma sonucu elde ettikleri puanlarla takımlarına destek olurlar. Yarışma sırasında, öğrenciler cevaplamayı takımından bağımsız olarak yaparlar. Öğrenciler, kendileriyle geçmiş puanları yaklaşık olarak aynı olan öğrencilerle üçer kişilik turnuva masalarında karşılaşır. Turnuva masasında kazanan öğrenci, kendisine ve takımına puan getirmiş olur. Öğrencilerin aldıkları puanlar toplanarak, takım puanları elde edilir (Slavin, 1995; Gunter, 1999 akt. Ekinci, 2007).

Yüksek düzeyde yeterlilik gösteren takımlar, ÖTBB’de olduğu gibi, takım ödülleri kazanabilir.

Ün-Açıkgöz (2004) TOT için uygulamayı şu şekilde anlatmıştır:

Hazırlık: sınıftaki her öğrenci için 1’den 30’a kadar numaralanmış bir dizi kart bulunur. Öğrenciler ÖTBB’de ki gibi homojen takımlara atanır. Takımlardaki öğrenciler başarı sıralarına göre eşleştirilip turnuva masalarına atanırlar.

Etkinlikler: başlıca etkinlikler; öğretme, takım çalışması, turnuvalar ve takım ödülüdür. Burada ÖTBB’dekinden farklı olarak sadece turnuvalar olduğu için yalnızca buna değinilecektir.

Turnuvalar bir ders saati boyunca devam eder. Her gruptan ortak noktalara sahip olan öğrencilerin birlikte yarışması amaçlanır. Turnuvalar için gerekli olan malzemeler; masaya atanma yaprağı, oyun yaprağı, yanıt kağıdı, puanlama formu, masa için oyun yaprağındaki soruların numaralarını taşıyan bir deste karttır.

Turnuva başlangıcında gruplanan öğrenciler bir masaya oturtularak bu gruplara rastgele numaralar verilir. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak malzemeler dağıtılır. Oyunun başlaması için ilk okuyucunun seçilmesi gerekir ve en büyük numaralı kartı seçen öğrenci ilk okuyucu olur.

İlk okuyucu seçtiği karta denk gelen soruyu yüksek sesle okuyup yanıtlamaya çalışır. Eğer okuyucu cevabı bilmiyorsa tahmin hakkı verilir. Yanlış cevaplasa bile cezalandırılmaz. Bu kez hak solunda oyuncuya –ilk karşı çıkıcı denilir- karşı çıkma veya farklı yanıt verme hakkına sahip olur. Eğer cevap vermezse yada ikinci okuyucu farklı bir cevap vermek isterse o da karşı çıkabilir. Karşı çıkıcılar eğer yanlış cevap verilerse kart kaybederler. Herkes yanıtladıktan sonra ikinci karşı çıkıcı (okuyucunun sağındaki) yanıt kartlarını kontrol eder doğru yanıtı yüksek sesle okur. Eğer karşı çıkıcılardan biri yanlış cevap verirse önceden kazandığı bir kartı masaya geri bırakır. Eğer kimse doğru yanıt veremediyse kart masada kalır.

İkinci tur için kart okuyuculuk vb. görevler bir sola kayar. Oyun öğretmenin planlamasına göre devam eder. Oyun sonunda herkes elindeki kartların sayısını toplar ve bu onların puanını oluşturur.

Bütün oyunlar aynı anda oynanmalıdır. Oyunlar oynanırken öğretmen grupları dolaşarak kontrol etmelidir. Oyun sonunda öğrenciler puanlarını hesaplayarak not ederler.

Bu teknik not vermede kullanılmaz ancak buradan elde puanları belli bir ağırlıkta sınav notlarına eklenebilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 2. Kazanım: *“Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinden inceler.”*

Öğretmen konuyu anlattıktan sonra hazırlık aşaması olan kısımda sınıfa üzerinde numaralar yazılı kartları dağıtır ve sınıfı gruplara ayırır. Grup arkadaşları konuyu birlikte çalışır ve birbirlerine destek olurlar. Turnuvalar kısmında öğrenciler kendi seviyelerinde bir diğer grupta bulunan arkadaşlarıyla bireysel olarak yarışır.

Etkinliğin detaylı hazırlığı öğretmen tarafından yapılır. Turnuva başladığında ilk oyuncu seçtiği karta denk gelen soruyu yüksek sesle okuyup cevaplamaya çalışır. Eğer bilmiyorsa tahmin eder, yanlış cevaplırsa ceza almaz. Yanlış cevapladığında hak ilk

karşı çıkıcıya geçer. Karşı çıkma yanda farklı cevap verme hakkına sahip olur. Herkes cevaplandıktan sonra ikinci karşı çıkıcı yanıt kartlarını kontrol eder ve doğru cevabı yüksek sesle okur. Kimse cevaplayamazsa kart masada kalır. İkinci turda görevler bir sola kayar. Oyun sonunda herkes elindeki kartların sayısını toplar ve bu onların puanını oluşturur. Bütün oyunlar aynı anda oynanır.

2.4.83.3 Takım Destekli Bireyselleşme

Bir sınıftaki, her öğrencinin aynı hızla öğrenmesini beklenemez. Bu göz önüne alınıp her öğrenciye kendi ön bilgilerine ve hazırbulunuşluğuna göre eğitim verilmelidir. Bundan hareketle takım destekli bireyselleştirme her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.

Takım destekli bireyselleştirmenin kendine özgü malzemeleri bulunmaktadır. Ün-Açıkgöz (2004) bunu şöyle ifade etmiştir: Takımlar ÖTBB ve TOT'da olduğu gibi belirlenir. Burada tüm öğrencilere ön-test uygulanır. Sonuçlara göre programa başlanır. Öğrenciler sırasıyla farklı aşamalarda testlerle ilgilenir. İlk olarak ders için bir başlangıç noktası saptanır. Takım çalışması şu şekildedir:

1. Öğrenciler kendi takımları içinde ikili ya da üçlü gruplar oluştururlar.
2. Yönlendirme sayfalarını okurlar, takıldıkları yerleri öğretmene sorarlar ve ilk alıştırmaya başlarlar.
3. Her öğrenci ilk alıştırmaları kendi yapar, sonra takım arkadaşlarından birine sayfada ters duran cevap anahtarlarıyla kontrol ettirir. Eğer hepsi doğruysa başka konularla ilgili alıştırmalara geçebilir. Eğer yanlışlık varsa, öğrenci diğer ilk alıştırmaları yapmayı dener. Bu işlem öğrenci hepsini doğru yapana kadar devam eder.
4. Öğrenci son konu ile ilgili alıştırmadan birini tam ve doğru olarak yanıtladığında ona izleme testi verilir. İzleme testi on maddeliktir. Öğrenci testi yalnız yanıtlar. Testin sonunu takım arkadaşlarından biri puanlar. Eğer puan sekiz puan üstü alırsa denetleyen puan kağıdını imzalar ve öğrenci ünite testini alabilir. Eğer sekiz puan alamazsa öğretmenden yardım istenir. Öğrencinin

eksikleri üzerinde durulur. Çalışmasının ardından bir başka izleme formu verilir. İzleme testini geçemeyen öğrenci ünite testini alamaz.

Öğretmen haftalık olarak takımların tamamladığı ünite sayısına ve puanına bakarak takımın puanını hesaplar. Bu puanlara göre takımlar ödüllendirilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: *“Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.”*

Konu bir önceki ders öğretmen tarafından anlatılmıştır. Öğretmen yönetim biçimlerinin her biriyle ilgili kolay, orta ve zor derecede çalışma kağıtları hazırlar. Bunun dışında sınıfı gruplara ayırmak içinde bir kazanım değerlendirme testi hazırlar. Dersin başında bu testi uygular ve öğrencileri aldıkları puanlara göre karışık olacak şekilde gruplandırır. Öğrenciler kendi takımları içinde ikili ya da üçlü gruplar oluştururlar. Kitaptan ya da öğretmenin hazırladığı çalışma kağıtlarından konuyu okuyup takıldıkları yerleri öğretmene sorarlar. Her öğrenci ilk alıştırmayı kendi yapar ve takım arkadaşlarından birine kontrol ettirir. Eğer doğruysa başka konu başlığına geçebilir. Eğer yanlışsa başa döner. Konu ile ilgili bütün başlıklar bu aşamalardan geçerek tamamlandıktan sonra öğrenciye izleme testi verilir. Öğrenci testi kendi başına yapar. Eğer sekiz puan üstü alırsa ünite testine geçebilir, alamazsa öğretmenden destek alır. Her öğrenci bu şekilde öğretmen kontrolünde devam eder ve öğretmen aynı zamanda öğrencilerin haftalık puanlarını hesaplar, bu puanlara göre öğrenciler ödüllendirilir.

2.4.83.4 İşbirlikli-Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon

Öğretmen temel okuma kaynaklarını kullanarak farklı okuma seviyelerinden oluşan öğrencileri ikili olarak eşleştirir. Öğrencilerden biri metni eşine okuyarak metnin nasıl sonuçlanabileceğini ve metin hakkında ne düşündüğünü sorarken, aynı zamanda eşler birlikte metnin ana temasını bulmaya çalışırlar. Öğrenciler bu okuma sırasında okuma becerilerini geliştirirler. Okuma sonrası sınavlara dahil olma zamanının kararını eşler birlikte hazır olunca karar verirler. Okuma sonu yazılan bireysel kompozisyonlardan

alınan puanlar eşlerin notlarına katkı sağlar (Slavin 1995; Cruickshank, 1999 akt. Ekinci, 2007).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 2. Kazanım: *“Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.”*

Öğretmen sınıfı ikili olarak eşleştirir. Konuyla ilgili bir metin hazırlar ve sınıfa dağıtır. Öğrencilerden biri metni eşine okur ve nasıl sonuçlanabileceğini sorar. Aynı zamanda birlikte ana temayı belirlemeye çalışırlar. Hazır olduklarında sınavlara dahil olurlar. Okuma bittikten sonra yazılan kompozisyonlar eşlerin notlarına katkı sağlar.

2.4.86 Öğrenme Galerisi

Biten her ünite veya konu başlığı hakkında, öğrenilenleri gözden geçirmek ve eksiklikleri görmek amacıyla yapılan ön hazırlığı gerektirmeyen bir tekniktir. Öğrenci grupları oluşturulduktan sonra bu gruplardan ne öğrendiklerini bir kağıda listelemeleri istenir. Hazırlanan her liste sınıfta bir köşeye asılır. Tüm öğrencilerden bu listelere göz atıp kendi listelerinde olmayan ama öğrendikleri maddeleri işaretlemeleri istenir. Burada hangi maddenin kaç kişi tarafından öğrenildiğinin tespiti yapılır. Değerlendirme ve pekiştirme amaçlı kullanılır (Gökalp, 2016).

2.4.87 Ön Şiir-Son Şiir

Dersin giriş ve sonuç basamaklarında aynı kavram ve kısa bir cümlenin kullanılarak iki kez akrostiş şiir yazılması gereken bir tekniktir. Tekniğin amacı öğrencilerin ön bilgilerini doğruluğunu kontrol ederek yeni bilgilerin ne kadarının öğrenildiğine bakmaktır. Teknik bireysel veya grup uygulaması içi uygundur. Giriş aşamasında yazılan akrostiş şiirler dikkate alınarak eksik veya yanlış öğrenmelerin tespiti yapılır. Öğrenme süreci bu bilgilere göre düzenlenerek yapılır. Dersin sonunda öğrenciler veya gruplar tekrar aynı kavram için akrostiş şiir yazarlar. Uygulama sonunda öğretmen herkesin şiirlerindeki farklılıkları tespit etmesini ister. Bu teknik sayesinde öğrenciler süreç içindeki değişimlerini fark edebilirler (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 6. Ünite 2. Kazanım: “*Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.*”

Ön bilgileri ölçmek için seçilen bir veya daha fazla kavram hakkında akrostiş olacak bir şiir yazılır. Öğretmen bu şiirlerden eksik bilgilerin varlığını öğrenip öğretimi ona göre düzenleyebilir. Ders sonunda ise aynı kavramlar için yeniden bir akrostiş yazdırarak öğrenmeleri kontrol eder.

2.4.88 Örnek Olay İnceleme

Gerçek bir olay veya gerçekleşmesi muhtemel bir olay seçilerek sınıf ortamına getirilir. Burada öğrenciden beklenen durumu anlayıp farklılıkları göz önünde bulundurarak problemi çözmesidir. Örnek olay öğrenciye sunulur ve gerekli açıklamalar yapılır. Kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılması beklenen bu teknikte amaç toplum içindeki farklılıklara dikkat çekerek problemlere çözüm üretmektir (Gökalp, 2016).

Örnek olay tekniğinin kullanılmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

1. Örnek olayda verilen ana problem ve temel ayrıntılar gerçekçi olmalıdır.
2. Problemlerle alakalı ön bilgiler öğrencilere verilmelidir. (Yazılı metin, film izletme, sınıfta dramatize etme).
3. Öğretmenin ders öncesi hazırladığı yönlendirici sorular sorulmalı (nedenleri, oluş şekli, sonuçları) ve bu sorular üzerinden tartışma yürütülmelidir.
4. Tartışmanın sonuçları ilke, sonuç ve öneriler şeklinde yazılmalıdır.
5. Ortaya çıkan ilke, sonuç ve önerilerin benzer durumlarda nasıl kullanılacağı konuşulmalıdır (Taşdemir, 2000:151, akt. Şengül, 2006).

Örnek olay inceleme tekniğinin uygulamasında üç yol vardır. İlki örnek olayı öğretmenin hazırlayıp tartışmaya açması, ikincisi örnek olayı öğrencilerin yazıp tartışmaya açması, üçüncüsü ise hazır örnek olay metinlerinin kullanılmasıdır (Aydın, 2011).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 3. Ünite 4. Kazanım: *“Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.”*

Hilal yaz tatilinde babasının işi dolayısıyla ailesiyle birlikte Kuzey Kore’ye gider. Kuzey Kore’yi çok beğenen Hilal burada kendisine bir arkadaş edinir. Arkadaşı Yu Jin ile çok iyi vakit geçiren Hilal, babasına burada kalmak istediğini söyler. Babası Hilal’e ülkelerine dönmek zorunda olduklarını, burada kuralların çok sert olduğunu ve istedikleri gibi burada kalamayacaklarını söyler. Ertesi gün ailesiyle birlikte başka şehirleri görmek için yola çıkan Hilal ve ailesi yolda görevliler tarafından durdurulup izin belgeleri istenir. Hilal orada şehir dışına çıkmak için bir izin kağıdına ihtiyaçları olduğunu öğrenir. Bunu duyunca üzülen Hilal arkadaşı Yu Jin’e onlarla birlikte Türkiye’ye gelip gelemeyeceğini sorar ve orada gezmek için izine ihtiyaçları olmadığını söyler. Yu Jin ise Kuzey Kore vatandaşlarının yurt dışına çıkamadıklarını hatta şehir dışında yaşayan insanların başkente bile gidemeyeceklerini söyler.

1. Siz Hilal’in yerinde olsaydınız orada kalmak ister miydiniz?
2. Hilal orada hangi özgürlüklerin kısıtlandığını görmüştür?
3. Ülkemizde bu özgürlükler kısıtlanabilir mi?

2.4.89 Öykü Oluşturma

Öğretmenin sınıfa getireceği bir resim, olay durumu veya eksik hikayeden öğrenci gruplarının kendi öykülerini oluşturmalarıdır. Oluşturulan öyküler sınıfça değerlendirmeye alınırlar (Uzunöz, 2013).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 1. Ünite 4. Kazanım: *“Çocuk olarak haklarından yararlanamaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.”*



Resim 2.2. Öykü oluşturma tekniği için kullanılabilir resim (URL-3, 2019)

Sınıf sayısına göre öğretmenin sayısını belirleyeceği gruplar oluşturularak yukarıda bir örnek olarak verilen resme bakarak buradaki çocuğun hangi haklarının ihlal edildiği ile ilgili bir öykü yazmaları istenir. Yazılan öyküler hakkında sınıfça değerlendirme yapılmaya özen gösterilir.

2.4.90 Özel Ders Grubu

Çok yavaş veya çok hızlı öğrenen öğrenciler için kullanılan bir tekniktir. Gruplar homojen şekilde oluşturulur ve sayıları en çok beş kişidir. Her grupta, gruba soru soracak, dönüt verecek ve grubu yönetecek bir lider öğrenci bulunur. Grupların üzerinde çalışacakları konular geniş kapsamlı olmayan daha dar konulardır. Grup lideri öğrenmenin önündeki engeli ortaya çıkararak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bilgi ve becerileri sağlar. Öğrencilerin kendi aralarında soru sormalarına ve yanıtlamalarına olanak tanır (Ün-Açıkgöz, 2004: 159). Bu teknik sayesinde hızlı öğrenen öğrenciler derse odaklanması ve yavaş öğrenen öğrencilerin başarılarının artması sağlanır. Öğrenilmesinde zorluk yaşanan her konu için kullanılabilir.

2.4.91 Pareto Diyagramı

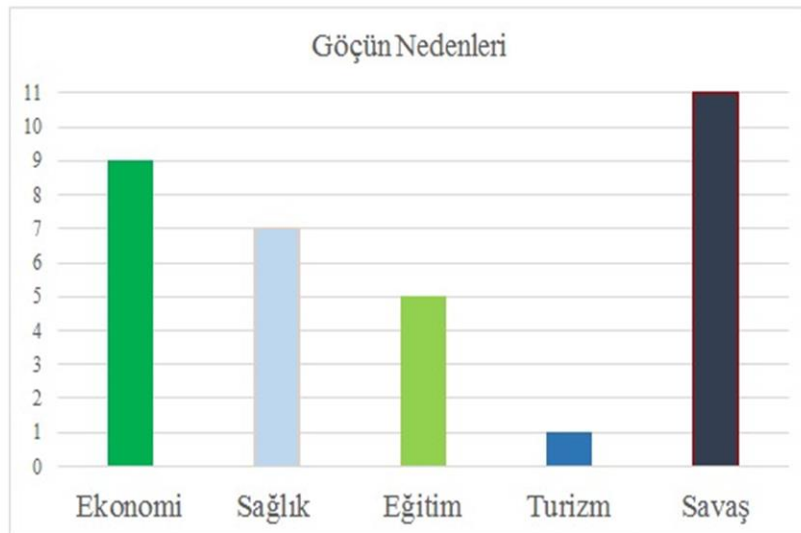
Problemin sebepleri içinden en önemli olan sebebi ayırmak için kullanılan bir tekniktir. Problemlerin nedenlerini önemli ve önemsiz olarak ayırarak önemsiz olan nedenleri

çıkartıp problemi çözme mantığı içerir. Uygulama için her öğrenciye üç kart verilir. Öğrenciler problem için üç ayrı neden düşünüp kağıtlara yazarlar. Kağıtlar ortak bir havuzda toplanır ve sırayla okunur. Benzer fikirler sınıflandırılır ve tahtada Pareto Diyagramı oluşturulur. Bu diyagram sınıfça tartışılır. Problemin en önemli sebebi belirlenir ve problemin çözüm yoluna gidilir (Gökalp, 2016: 229).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 3. Ünite 3. Kazanım: “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”

Öğrencilere üçer kağıt verilerek “Göçün nedenleri nelerdir?” diye sorulur. Öğrenciler her kağıda birer cevap yazarak öğretmene verir. Kağıtlar okunarak cevaplar sınıflandırılır ve diyagram oluşturularak göçün en önemli sebebi bulunur.



Şekil 2.28. Pareto diyagramı örneği

Oluşan bu diyagrama bakarak nedenleri fark edilebilir. Nedenler hakkında çözüm önerileri üretilebilir.

2.4.92 Pazar Yeri

Öğrencilerin birbirlerini tanımalarını ve görüşlerini paylaşmalarını sağlar. Uygulamada öğrencilere birer kâğıt verilir ve bu kağıda eğer tanışma etkinliği ise kendileri ile ilgili şeyler yazmaları değilse belirlenen konu ile ilgili görüş, merak ettikleri soruları veya eklemek istedikleri gibi şeyleri yazıp üstlerine yapıştırırlar. Ortada toplanan tüm öğrenciler gezerken birbirlerinin üzerindeki kağıtları okumaları istenir. Belirlenen süre sonunda öğrencilerin istedikleri arkadaşlarıyla üzerlerindeki kağıtlarını değiştirmeleri beklenir. Kağıt değişimi mümkün olduğunca çok olmalıdır. Süre sonunda tüm sınıf değerlendirme için toplanır ve üzerlerindeki değişimler hakkında konuşulur (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 4. Ünite 1. Kazanım: *“Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.”*

Öğrenciler Sosyal Bilgiler, Sosyal bilimler ve günlük yaşam başlıkları hakkında kağıtlarına yazılarını asarak üzerlerine asarlar. Öğrenciler sınıfta serbest dolanıp herkesin kağıdını okumalı. Öğrenciler beğendikleri kağıtları değiştirmelidirler. Değişim bittikten sonra herkes kağıdını neden değiştirdiğini açıklamalıdır.

2.4.93 Philipss 66

J. Donald Philipss tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Tekniğin esası altı kişilik öğrenci gruplarının altışar dakika çalışmasına dayanır. Sınıftaki öğrenciler altı kişilik gruplara ayrılır. Her grup bir başkan ve bir sekreter seçer. Gruplar verilen konuyu her öğrenciye bir dakikalık konuşma süresi gelecek şekilde kendi aralarında tartışıp bir sonuca bağlarlar. Altı dakika sonunda her grup başkan ve sekreterin grup fikirlerini yazdığı raporu öğretmene verir. Öğretmen grup raporlarını değerlendirerek güçlü ve zayıf noktaları belirler (Ün-Açıkgöz, 2004; Tok, 2010).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 4. Kazanım: *“Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.”*

Sınıf altışar kişilik gruplara ayrılarak 6 dakika tartışmalarına izin verilmelidir. Grup içerisinde her öğrencinin 1 dakikalık konuşma yapmasına özen gösterilir. 6 dakika sonunda grup temsilcileri grup fikirlerini sunmalıdır.

2.4.94 Pinpon Değil Voleybol!

Pinpon benzetmesi geleneksel öğretim ortamlarında öğretmenin soru sorduğu ve bir öğrencinin verdiği cevabı ifade eder. Voleybol ise öğretmenin soru sormasını ve öğrencilerin paylaşmalı olarak soruya cevap vermesini ifade eder. Öğrenciler fikirleri arasında bağlantı kurabilir veya fikirlerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu teknikte öğretmenin yönelteceği sorular açık uçlu ve tartışmayı devam ettirebilecek nitelikte olmalıdır. Öğrenciler tartışma sırasında öğretmene yönelik değil birbirlerine karşı konuşmalıdırlar (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: *“Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”*

Öğretmen başlangıç için “geçmişten bugüne kadar kurulmuş olan devletlerin farklı farklı yönetim şekillerine sahip olmalarının nedeni nedir?” şeklinde bir soru sorabilir. Öğrencilerin verecekleri cevaplara göre de tartışmayı demokrasinin önemine çekmeye çalışmalıdır. Burada öğretmen fazla müdahalede bulunmadan tartışmanın öğrencilerin arasında kalmasına özen göstermelidir.

2.4.95 Poster

Öğrencilerin bir konuyu daha önce hiç bilgisi olmayan kişilere önemli noktaları özet olacak şekilde tanıtmak için yaptıkları grafiklerdir (Yaman ve diğ., 2005 akt. Yayla, 2012).

Yaman ve diğ. (2005) hazırlanan posterleri değerlendirilirken dikkat edilecek noktaları şöyle belirtmişler:

1. Poster, çalışılan konuyu doğru olarak aktarıyor mu?
2. Posterin içeriğinde yer alan bilgiler, konusuyla tutarlı mı?
3. Posterin içeriğindeki bilgiler doğru olarak kullanılmış mı?
4. Posterdeki başlıklar, bir araştırma projesi için uygun mu?
5. Posterdeki bilgiler, sunumun yapıldığı kişilerin bilgi düzeylerine uygun mu?(akt. Yayla, 2012).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 4. Ünite 1. Kazanım: *“Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.”*

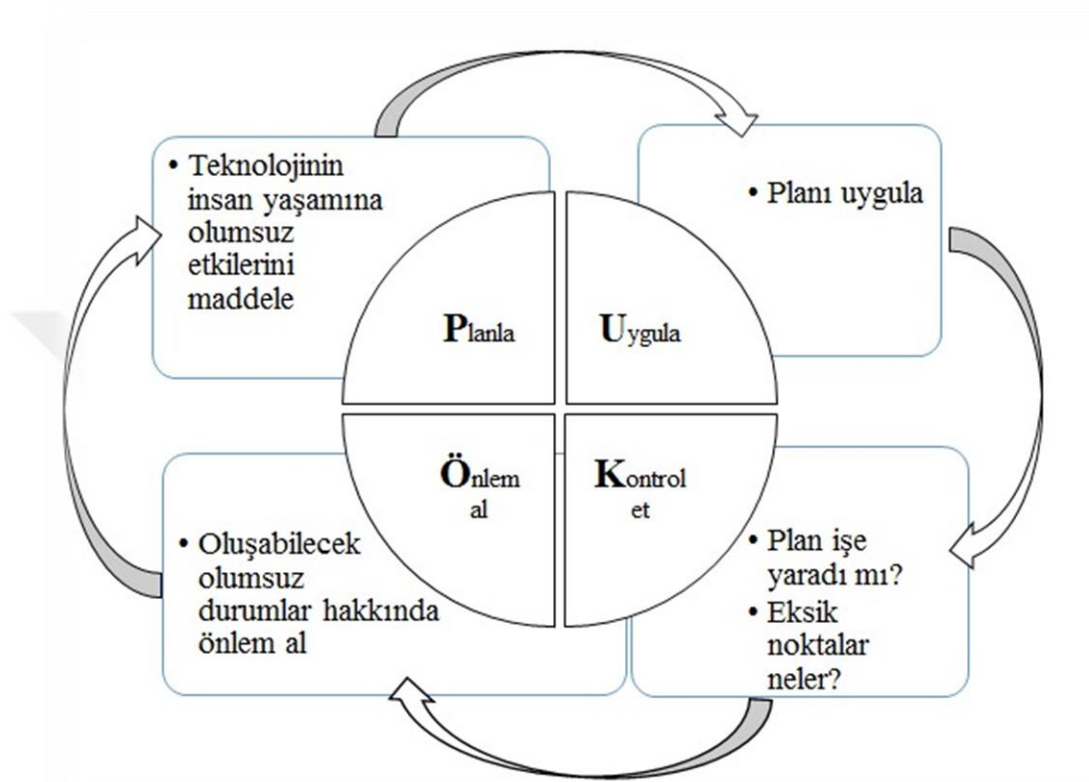
Konu ya hiç başlamadan önce öğrenci grupları yazının icadı, bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılması ile ilgili teknikler hakkında bilgi vermeleri için poster hazırlarlar. Hazırlanan posterler sınıfa sunulur.

2.4.96 PUKÖ Döngüsü

Planla, Uygula, Kontrol Et, Önlem Al fiillerinin kısaltılmasından oluşmuş bir problem çözme tekniğidir. PUKÖ döngüsü W. E. Deming tarafından geliştirilmiştir. Problemin sürekli gelişim sürecini sağlamada en önemli araçlardan biridir ve bilimsel metodun süreç geliştirme uygulanmasıdır (Ernest, 1992 akt. Sağır ve Göksoy, 2012). Bu süreç içerisinde veri toplama, analiz etme, yorumlama, değerlendirme ve planlama gibi tekrar eden aşamalar bulunur (Langford ve Clearly, 1999 akt. Sağır ve Göksoy, 2012).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 4. Ünite 1. Kazanım: *“Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.”*



Şekil 2.29. PUKO döngüsü örneği

2.4.97 Rehberli Karşılıklı Akran Sorgulaması

Öğrencilerin konu hakkında kendi hazırladıkları soruları küçük gruplar halinde tartışmalarıdır. Bu teknik öğretmen konuyu sunduktan sonra öğrencilere verilen zamanda kullanılır. Öğretmen öğrencilerin hazırladıkları sorulardan yola çıkarak öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini ve varsa eksik öğrenmeleri fark edebilir. Öğrenciler hazırladıkları soruları tartışırken öğretmen zorlandıkları yerleri not edip tartışmayı sınıfa açabilir veya bireysel müdahalelerde bulunarak yardım edebilir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 3. Ünite 4. Kazanım: *“Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantularından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”*

Öğretmen sınıf mevcuduna göre küçük gruplar oluşturmalıdır. Her öğrenci tartışmak veya öğrenmek istediği soruları kendi başına hazırlayarak grup içinde sorularını tartışmaya açmalıdır. Tartışmalar grup içinde yürütülür. Öğretmen yalnızca gözlem yapmalıdır. Gruplarda bir anlaşmazlık veya yanlış öğrenme olduğu durumlarda tartışma sınıfa açılmalıdır.

2.4.98 Rol Oynama

Bir öğrencinin kendisini bir başkasının (canlı veya cansız) yerine koyarak duygu ve düşüncelerini açıklama etkinliğidir (Çepni, 2010). Yaratıcılık ve empati ön plandadır.

Yöntemin amacına ulaşması için izlenecek adımlar şu şekildedir:

1. Grubu ısıdırma: Öğrencilere problemi verip anladıklarından emin olunmalıdır. Öğrencilerin anlamalarını kontrol etmek için problem hakkında “siz olsanız ne yapardınız?” gibi sorular yönlendirilmelidir.
2. Öğretmen adayları seçme: Öğrencilerle birlikte roller tanımlanmalıdır. Rol dağılımında öğrenci istekleri göz önünde bulundurulmalı ve rollerinin gerekliliklerini anladıklarından emin olunmalıdır.
3. Sahneye Koyma: Öğrencilerden sahne ortamını oluşturmalarını ve yer ayarlamaları istenmelidir.
4. Gözlemcileri Hazırlama: Rol almayan birkaç öğrenciden oyunu analiz etmeleri ve gözlemlenmeleri istenmelidir.
5. Oyuna Başlama: Öğrenciler duruma ve birbirlerine gerçekçi tepkiler vererek oynamaya başlamalıdır. Oyunun bu bölümü kısa tutulmalı ve temel konular tamamlandığında oyun durdurulmalıdır.
6. Tartışma ve Değerlendirme: İlk bölüm tartışılıp alternatif senaryolar incelenmelidir.

7. Yeniden Oyunu Başlatma: Tekrar oyuna başlama, öğrencilere yeni yorumlar getirmelerine ve tartışma yapmalarına olanak sağlar. Oyundaki sebep sonuç ilişkisi incelenmelidir.
8. Sonuçların Tartışılması ve Değerlendirmenin Yapılması: Sonuçlar tartışılır ve ihtiyaç duyulursa doğaçlama tekrar edilir.
9. Deneyimleri Paylaşma ve Genelleme: Öğrencilerin algıları betimlenmeli, öğrenilenler yeni durumlara genellenmeli, pekiştirilmeli ya da düzeltilmelidir (Tok, 2010).

Öğretmenin yol gösterici olduğu bu teknikte öğrencilerin aktif katılımı gönüllü olarak sağlaması önemlidir.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: *“Somut kalıntularından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.”*

Yapılacak bu tekniğin yaklaşık bir hafta önceden planlanmaya başlanması gerekir. Etkinliğin süresi yaklaşık 2 ders saati olarak belirlenir. Sınıf 8 guruba ayrılır ve her guruba bir uygarlık verilir. Öğretmen sınıfta uygarlıkların özelliklerinden detay vermeden kısaca bahseder. Gurupların her birinden kendi uygarlıklarıyla ilgili bir canlandırma hazırlamalarını ister. Gerekli materyaller konusunda yardımcı olur. Her gurubun canlandırması gittikten sonra değerlendirme yapılır. Canlandırmalarda özellikle estetik ve kültürel mirasa duyarlılık gibi değerlere öğretmen tarafından dikkat edilir.

2.4.99 Sandviç

Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimli olarak ortaya grafik, şema veya tablo gibi bir ürün koymalarıdır. Burada öğrenciler önce tek başına, sonra arkadaşlarıyla çalışır ve ortaya bir ürün koyarlar. Bu teknik tereyağı ekmekten farklı olarak çok aşamalı olması ve ortaya somut bir ürün çıkarılmasıdır (Ün-Açıkgöz, 2004).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 4. Ünite 2. Kazanım: *“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekte yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.”*

Buradaki çalışma bireysel olarak başlamalıdır. Herkes fikrinin temelini oluşturduktan sonra diğer arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunup kendi fikrini geliştirebilir. Öğrenciler geliştirdikleri fikirleriyle şiir, yazı veya resim gibi kendi istedikleri bir ürünü ortaya çıkarırlar. Ortaya çıkan ürünler sınıfça değerlendirilmelidir.

2.4.100 Sendika

Öğretmenin rehber konumunda olduğu bir grupta öğretim tekniğidir. Gruplar birbirleriyle bağlantılı konular üzerinde çalışır. Gruplar topladıkları bilgileri organize ederek sunum hazırlarlar. Grup sunumları sınıfla birlikte değerlendirilir (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 5. Ünite 3. Kazanım: *“Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.”*

Öğretmen sınıf mevcuduna göre birkaç grup oluşturmalıdır. Her grup kendi içlerinde ikiye ayrılır. Grupların bir kısmı ekonomik faaliyetleri bir kısmı ise sosyal hayatın gerekliliklerini araştırır. Araştırma süresi dolunca herkes grubuyla birlikte edindikleri bilgileri ilişkilendirerek sınıfa sunmak üzere bir grup sunumu hazırlarlar.

2.4.101 Serbest Kürsü

Öğrencilerin fikirlerini sergiledikleri ve tartışmaya açtıkları tekniktir. Öğrencilerin araştırmaları sonucu serbest kürsü adında bir pano hazırlanır. Pano öğretmen tarafından tartışmaya açılır. Tartışma farklı teknikler kullanılarak yürütülebilir (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 7. Ünite 3. Kazanım: “Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.”

Pano hazırla süresi uzun olabileceğinden bu görev öğrencilere önceden verilmelidir. Kazanım içerisinde yer alan İslamofobi, ırkçılık gibi konular hakkında çeşitli görevlendirmeler yapıp pano oluşması için hazırlık yapmaları sağlanmalıdır. Panoda çeşitli türlerin (resim, yazı, özlü söz, haber...) yer almasına özen gösterilmelidir. Sınıfa getirilen çalışmalarla pano oluşturulduktan sonra sınıfça pano incelenir ve tartışma başlatılır.

2.4.102 Sıcak Sandalye

Öğrencilerin hazırladıkları bir rol hakkında onlarla röportaj yaptıkları tekniktir. Role hazırlanan öğrenci bir sandalyeye oturtularak öğretmen ve gruptakilerin sorularını yanıtlar (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 7. Ünite 1. Kazanım: “Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.”

Ön hazırlık gerektiren bu teknikte dağıtılacak roller dersten en az birkaç gün önce verilmelidir. Her bir Türk Cumhuriyeti devleti ve komşu devletleri için birer sorumlu öğrenci seçilir. Seçilen öğrenciler bu devletlerin başkanlarını temsil etmekle sorumludurlar. Bu öğrenciler sorumlu oldukları devletlerin ülkemizle olan kültür, siyasal, sosyal ve ekonomik ilişkilerini öğrenmelidirler. Kalan öğrencilerde belirlenen her devlet için bu başlıkları öğrenmeli ve sorular hazırlamalıdır.

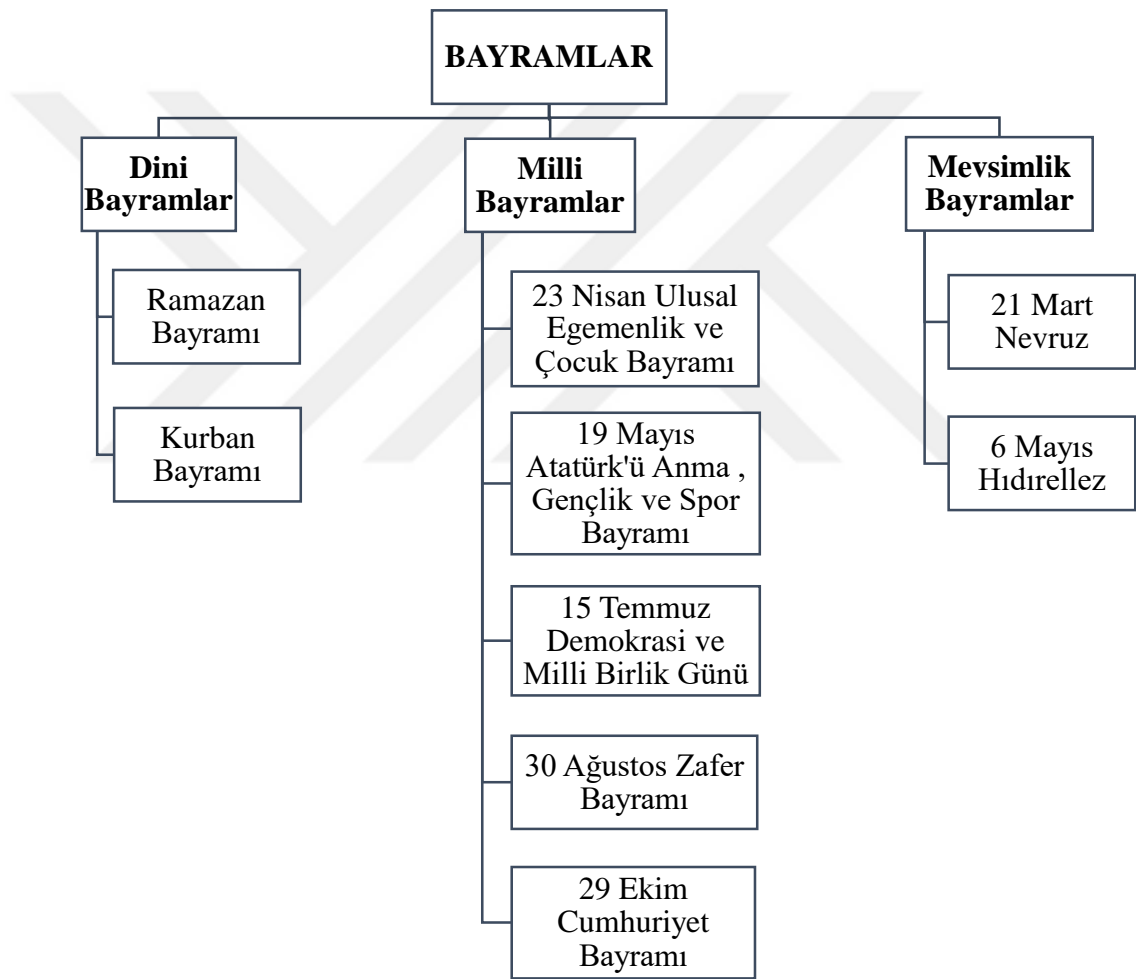
Ders başladığında seçilen her öğrenci sırasıyla sınıfın önünde bir sandalyede oturarak devlet başkanı havasında sınıfın sorularını cevaplandırır

2.4.103 Sınıflama Haritası

Bilgilerin genelden özele doğru sınıflandırıldığı haritalardır (Tokcan, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 4. Kazanım: “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.”



Şekil 2.30. Sınıflama haritası örneği

2.4.104 Sinektik (İlişkilendirme)

Sinektik yaratıcı düşünme ile problem çözme tekniğidir. Bilinmeyen tuhaf bir problemi metafor ve analogi kullanarak anlamlı hale getirilip çözüme ulaşmaya çalışılır (Öztuna-Kaplan ve Ercan, 2011).

Seligman (2007) sinektikte kullanılan analogileri üç başlığa ayırmıştır:

- Doğrudan analogi: iki durum, nesne veya kavramın karşılaştırılmasıdır. Örneğin horoz ve çalar saat arasındaki ilişki.
- Kişisel analogi: Öğrencilerin empati yaparak problemde geçen canlı yada cansız varlıkların yerine kendilerini koymalarıdır. Örneğin sokakta tüyelerine çocuklar tarafında yapıştırıcı sürülmüş hareket edemeyen bir kedi gördünüz. Siz o kedinin yerinde olsaydınız ne hissederdiniz?
- Zıtlıkların bir araya gelmesi: Fikirler arasında sıra dışı çağrışımlar oluşturmaktır (Ercan, 2010). Örneğin kedi ve kutsallık arasındaki ilişki.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 4.Ünite 2. Kazanım: *“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.”*

Öğretmenin öğrencilere yönelteceği *“Nanoteknoloji ile günlük yaşamdaki sorunlarımızı nasıl çözeriz?”* gibi sorularla öğrencilerin bilmediği nanoteknoloji kavramı hakkında doğrudan analogi yapmasını sağlayarak soru hakkında fikir üretmesi sağlanmalıdır.

2.4.105 Sokrat Semineri

Sokrat semineri, düşünme ve işbirliğine dayanan bir tartışma tekniğidir. Tekniğin kullanılabilmesi için öğrencilerin ön bilgilerinin olması gerekir (Gökalp, 2016: 244-245). Öğretmen öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı, seviyelerinin üstünde olan bir metin seçerek metni öğrencilere okutur. Öğrencilerin bu metindeki düşünceleri bulmaları ve anlamaları istenir. Çember şeklinde oturan öğrencilere öğretmen açılış sorusunu sunarak tartışmayı başlatır. Öğretmen öğrencileri tartışma sırasında

cesaretlendirmelidir. Tartışma sonunda değerlendirme hem süreç hem de ürün odaklı olmalıdır (Sönmez, 2015).

Sokrat seminerinde yaygın üç tip soru şekli vardır:

1. Açılış Soruları: Verilen metin ile öğrencilerin ön bilgileri arasında ilişki kurmaya odaklı sorulardır. Bu giriş aşamasında tüm öğrencilerden paylaşımda bulunmaları istenir.
2. Çekirdek Sorular: Asıl tartışmanın yürütüldüğü kısımdaki ana sorulardır. Sorular doğrudan metin ile ilgilidir.
3. Kapanış Soruları: Metnin içeriği, gerçek dünya ve öğrenci yaşantılarının birleştirilebileceği sorulardır (Gökalp, 2016).

Bu teknikle öğrenciler; tartışmayı, eleştirel düşünmeyi, grupla nasıl davranılacağını ve farklı fikirlere saygı duymayı öğrenebilirler (Miller & Singleton, 1997 akt. Sönmez, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 6. Ünite 1. Kazanım: *“Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerinin ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”*

Öğrencilerden halka şeklinde oturmaları istenerek aşağıda verilen metin okunmaya başlanır. Metnin okunmasının ardından öğrencilere aşağıdaki örnek sorular yöneltilerek tartışma başlatılabilir:

- Rönesans ve Reformun düşünce hayatına etkileri nelerdir?
- Türk tarihinde demokratik gelişim süreci nasıldır?
- Okuduğunuz metin ile ilgili olarak demokrasinin gelişimini nasıl değerlendirirsiniz?
- İlk demokrasi örneği olan Site devletlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- İngiltere Kralı neden haklarını kısıtlamıştır?
- Matbaa ve demokrasi arasında ne tür bir ilişki kurulabilir?
- 1877 de kurulan ikili meclis demokratik açıdan nasıl değerlendirilebilir?

- Günümüzdeki yaşam ile yönetim biçimleri karşılaştırdığınızda sizce en uygun yönetim biçimi hangisidir?
- Demokrasi ile yönetilmeyen ülkeler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

“Demokrasi sözcüğü Yunancadan gelir. Eski Yunancada "demos" halk, "kratos" iktidar ya da egemenlik anlamında kullanılırdı. Buna göre, demokrasi halkın egemenliğini ifade eder. Demokrasinin ilk ortaya çıktığı ülke eski Yunanistan'dır.

Demokrasinin günümüze kadar gelişmesini etkileyen önemli unsurlar şunlardır:

M.Ö. 450: Atina'da Aristo, Eflatun ve Sokrates gibi düşünürlerin düşünce olarak katkıda buldukları bir çeşit yönetim sistemi, siyasi tarihteki yerini aldı. Site denilen şehir devletlerce kadınlar ve köleler site halkının dışında kabul ediliyordu. Yetişkin erkeklerin halk meclisinde konuşma ve oy kullanma hakkı vardı.

375: Roma İmparatorluğunda yurttaşlık ve insan hakları kavramı gelişme gösterdi.

1215: İngiltere'de Kral I. John'un imzaladığı Magna Carta kralın yetkilerini sınırlarken halka da bazı hak ve özgürlükler tanıyordu. Magna Carta ile kralın sınırsız yetkilerine son verildi. Kimsenin yargılanmadan cezalandırılmayacağı ilkesi getirildi.

1450: Alman Johann Gutenberg modern matbaayı geliştirdi. Matbaanın geliştirilmesiyle birlikte insanlar duygu, düşünce ve bilgilerini birbirleriyle paylaşmaya başladı. Bu da demokratik hak ve talepleri hızlandırdı. Matbaanın geliştirilmesi Avrupa'da Rönesans ve Reform hareketlerinin başlamasına neden oldu.

1750: Avrupa aydınlanma felsefesiyle anayasal demokrasinin düşünce temelleri atıldı. Montesquieu güçler ayrılığını savunuyordu. Jean Jacques Rousseau "özgürlük, eşitlik ve kardeşlik" sloganıyla 1762 - 1763 yıllarında "Toplumsal Sözleşme"yi yazdı. John Locke ise yaşama hakkı, özel mülkiyet hakkı gibi insanların sahip olması gereken belirli özgürlükleri savundu.

1789: 1789 yılında Fransa halkı krala karşı ayaklandı. Bunun sonucunda Fransız İnsan Bildirgesi yayımlandı. Bu bildiri temel insan haklarını "hürriyet, mülkiyet, güvenlik ve zulme direnme" olarak tespit etmektedir. Eşitlik, özgürlük ve adalet düşüncesinin kitleler tarafından telaffuz edildiği ilk siyasal örnektir. Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi, yalnızca Fransızlar için değil, bütün insanlar için geçerli olan bir bildirdir. Bu yüzden evrensel niteliktedir.

1877: İlk Türk Meclisi Mebuslar Meclisi (Genel Meclis) adı altında ve iki meclisli olarak 20 Mart 1877 tarihinde çalışmalarına başladı.

1920: 23 Nisan 1920 tarihinde Ankara'da egemenliğin millete ait olduğu ilk meclis kuruldu. Yurdumuzun değişik bölgelerinden gelen milletvekilleri burada çalışmaya başladı.

1945: II- Dünya Savaşı'nın sonuçlarını gören devletler sürekli barışın sağlanması için bir araya gelerek Birleşmiş Milletler örgütünü kurdu ve 1945 yılında Birleşmiş Milletler Antlaşması imzalandı. Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konseyi'nin 11 Aralık 1946 tarihli ilk oturumunda içinde insan haklarının yer alacağı bir belge hazırlanması amacıyla Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu oluşturuldu. Komisyonda hazırlanan taslak 10 Aralık 1948 tarihinde genel kurul tarafından İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olarak kabul ve ilan edildi. Bildirge insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı sağlamak ve geliştirmek yolunda atılan ilk adımdır.

1989: Almanya'da bulunan Berlin duvarının yıkılması ve Sovyetler Birliği ile Doğu Avrupa ülkelerinin dağılması bu ülkelerde demokrasinin yayılmasına zemin hazırladı.

1995: İnternet kullanımı yaygınlaştı. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla dünya üzerinde insanların birbirleriyle iletişimi arttı ve fikirlerin tüm dünyaya daha hızlı bir şekilde yayılması sağlandı.

2000: Dünyadaki 192 ülkeden seçimle iş başına gelen demokratik ülke sayısı 120'ye ulaştı. Bu rakam dünya nüfusunun yaklaşık %60'ına denk gelmektedir.” (URL-5, 2019)

2.4.106 Sokratik Tartışma

Sokrates'in bildiğim tek şey hiçbir şey bilmediğimdir sözünden hareketle kullanılan bir tartışma tekniğidir. Öğrencilere bilgilerinin eksik veya yanlış olduğunu hissettirip araştırmaya yöneltir. Bu tartışma türünde iki yol vardır; Alaysı (ironi) ve Doğurtmaca (Maeutik).

Alaysı (ironi) yolun mottosu “bildiğim tek şey hiçbir şey bilmediğimdir”. Öğrencilere iyi bildiklerini düşündükleri konular hakkında sorular yöneltilir. Sorulan soruların amacı bildikleri şeylerin aslında tutarsız olduğunu ve eksik bildiklerini sezdirmek olmalıdır. Bu tümdengelim yoluyla sağlanır.

Doğurtmaca da (maeutik) ise ipuçlu sorular kullanılır. Öğrencilerin zihinlerinde olan bilgilerini kullandırarak bilgiyi bulmaları sağlanır. Bu yolun mottosu ise “doğuştan tüm doğru bilgiler insan aklında vardır” (Sönmez, 2015).

Conklin (2012) sokratik soruları altı farklı sınıfa ayırmıştır:

1. Açıklama soruları:

- Bir örnekle açıklayınız.
- Kendi kelimelerinizle nasıl açıklayabilirsiniz?
- Bunu tanımlamanın doğru yolu nedir?

2. Varsayım soruları:

- Konu hakkında neden böyle düşünüyorsunuz?
- Varsayımlarınız nelerdir?
- Neyin doğru olduğuna inanıyorsunuz?

3. Sebep ve kanıt soruları:

- Sizi buna inandıran nedir?
- Neden bunun doğru olduğunu düşünüyorsunuz?
- Bu kanıttan şüphelenmeniz için bir neden var mı?

4. Görüş ve bakış açısı soruları:

- Bu kimin bakış açısıdır?
- Diğer bir bakış açısı nedir?
- Ne kadar daha farklı bakış açısı vardır?

5. Öneri ve sonuç soruları:

- Bu nasıl etkiler?
- Bu niçin önemlidir?
- Eğer bu gerçekse sonuç ne olurdu?

6. Önceki bir soru ya da konuyla ilgili sorular:

- Bu soru ne anlama geliyor?
- Bu iyi bir soru mudur?
- Niçin bu soru soruldu? (Akt. Cengizhan, 2015).

Uygulama örneği;

6. Sınıf 5.Ünite 2. Kazanım: “Kaynakların bilinçsizde tüketiminin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.”

“Öğretmen: Küresel iklimimize ne oluyor?”

Ahmet: Daha da ısınıyor.

Öğretmen: Isındığını nereden biliyorsunuz? Cevabınızı desteklemek için hangi kanıtlarınız var?

Ahmet: Sürekli haberlerde. Eskiden olduğu kadar soğuk olmadığını hep söylüyorlar. Bu rekor sıcaklık günlerini geçiriyoruz.

Öğretmen: Başka kimse bu tür bir haber duydu mu?

Onur: Evet. Bunu gazetede okudum. Sanırım buna küresel ısınma diyorlar.

Öğretmen: Küresel ısınmayı haber spikerlerinden öğrendiğini mi söylüyorsun? Küresel ısınmanın gerçekleştiğini bildiklerini mi varsayıyorsun?

Yasemin: Bunu ben de duydum. Korkunç. Kuzey kutbundaki buzullar eriyor. Hayvanlar yurtlarını kaybediyorlar. Sanırım haber spikerleri bunu, konuyu araştıran bilim adamlarından öğreniyorlar.

Öğretmen: Eğer durum buyrsa ve bilim adamları haber spikerlerine söylüyorsa, bilim adamları nereden biliyor?

Cem: İklimi ölçmek için araçları var. Dünyanın sıcaklığını ölçen araştırmalar yapıyorlar.

Öğretmen: Sizce bilim adamları bunu ne kadar süredir yapıyor?

Kerem: Muhtemelen 100 yıldır.

Emre: Belki ondan biraz daha fazla.

Öğretmen: Aslında, yaklaşık 140 yıldır inceleniyor. Yaklaşık 1860’lardan beri.

Yasemin: Yaklaştık.

Öğretmen: Evet. Nereden bildiniz?

Kerem: Sadece aletlerin var olduğu ve bilim adamlarının bu şekilde iklimi ölçme araçlarının olduğu zaman olduğunu hesap ettim.

Öğretmen: O zaman, bu grafikte son 100 yılın iklimine bakarak, dünyanın iklimi hakkında ne söyleyebiliriz?

Pelin: 20’nci yüzyıl önceki yüzyıllardan çok daha sıcak hale gelmiştir.

Öğretmen: Niçin olduğu konusunda hipotez kurabilir miyiz?

Pelin: Tek kelime: kirlilik

Öğretmen: Kirliliğin sıcaklığın yükselme sebebi olduğunu söylerken, neyi varsayıyorsun?

Yasemin: Arabalardan çıkan karbondioksit kirliliğe sebep olur ve fabrikalardaki kimyasallar.

Kaan: Saç spreyi, tehlikeli kimyasalların atmosfere girmesine sebep olur.

Öğretmen: Tamam. Şimdiye kadar tartıştıklarımızı gözden geçirmek için bir dakika ayıralım” (URL-6, 2019).

2.4.107 Slogan Oluşturma

Konuyla ilgili akılda kalıcı, doğru bilgilerden oluşan, kısa ve iddialı söz yazmaktır. Öğrenciler tarafından yazılan sloganlar tahtaya yazılabilir veya sınıf panosuna asılabilir (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 7. Ünite 3. Kazanım: *“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.”*

Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemine ilişkin beyin fırtınası yapılarak sınıfça bir slogan türetilmelidir.

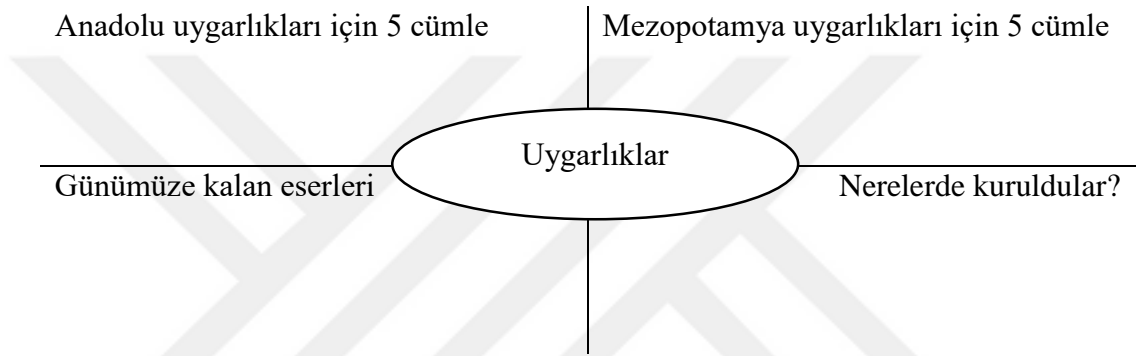
2.4.108 Son Söz

Öğrenilen konunun toparlanıp gözden geçirilmesini, eksikler varsa fark edilmesini sağlayan bir değerlendirme tekniğidir. Öğretmen tahtanın veya bir kartonun ortasına konuyu yazıp etrafını dört bölüme ayırır. Her bölüm için bir yönerge hazırlayarak öğrencilerden bu bölümlere cevaplar hazırlaması ister. Hazırlanan cevaplar ilgili bölümlere asılır (Gökalp, 2016). Bölümlerin yönergeleri “aklında kalan 5 kelimeyi yaz”, “günlük hayatta nerede kullanılabilir?” şeklinde olabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: “Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.”

Aşağıdaki şekilde hazırlanabilecek bir tablo sınıfça öğrenciler tarafından ders sonunda doldurulmalıdır. Bu işlem ders boyu öğrenilenlerin gözden geçirilmesini sağlar.



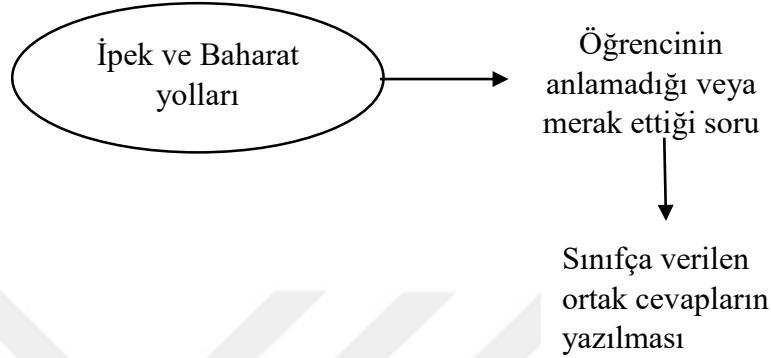
Şekil 2.31. Son söz tekniği için hazırlanan uygulama tablosu.

2.4.109 Soru Ağı

Anlatılan konunun tamamen anlaşılması için tahtanın ortasına konu yazılır. Öğrenciler anlamadıkları, açıklanmasını istedikleri veya merak ettikleri soruları çıkarırlar. Bunlar konunun etrafına ilişkili şekilde yazılır. Her soru sınıfça ya da gruplarla tartışılarak cevaplanır ve cevaplar sorunun yanına yazılır (Ün-Açıkgöz, 2004).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 5. Kazanım: “*Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.*”



Şekil 2.32. Soru ağı tekniği için hazırlanan şema.

2.4.110 Soru Kutusu

Öğretmenin ve öğrencilerin hazırladıkları soruları bir kutuda biriktirmeleri ve rast gele öğrencilerin cevaplamasına dayanan bir ölçme değerlendirme tekniğidir. Hazırlanan sorular bir kutuda toplanır ve öğrenciler rast gele bu soruları seçerek cevap verir. Cevaplanan sorular kutunun dışına, cevaplanamayan sorular tekrar kutunun içine konulur. Böylelikle cevaplanamayan soruları cevaplanması için başka öğrencilere şans tanınmış olur. Sorular bitene kadar etkinlik devam eder (Komisyon, 2019). Ünite sonu değerlendirmeleri gibi soru sayısının fazla olabileceği yerlerde kullanılabilir.

2.4.111 Soru Turu

Öğrenmelerin gözden geçirilerek değerlendirilmesini sağlar. Öğrencilere yazma, soru sorma, değerlendirme yapma olanaklarını sağlar. Öğrencilere, kendilerine verilen boş kağıtlara öğrendikleri konu hakkında üst düzey soru yazmalarında yardımcı olunur. Yazılan sorular sol taraftaki öğrenciye uzatılır. Herkes önüne gelen soru hakkında açıklama yazısı yazar. Kağıtlar yeniden sol taraftaki öğrenciye uzatılır. Öğrenciler önce soruyu ardından bir önceki öğrencinin yazdığı açıklama yazısını inceler ve kendi açıklamasını yazar. Bu basamak her öğrencinin kendi hazırladığı soru kağıdı yeniden önüne gelene kadar devam eder. Cevaplar gözden geçirilerek sınıf tartışmasına sunulur

(Ün-Açıkgöz, 2014). Bu teknik her kazanım veya ünite sonu değerlendirmeleri için kullanılabilir.

2.4.112 Sosyal Medya Panosu

Dersin özetlenmesini sağlayan tekniktir. Ders en fazla 140 karakter kullanılarak özetlenir. En çok beğenilen özetler sosyal medya panosuna asılır. Tekniğin oluşturulmasında örnek alınan sosyal medya kuralları öğrenciler için eğlenceli bir ortam sağlar (Komisyon, 2019).

2.4.113 Şiir Yazma

Küçük öğrenci gruplarından oluşur. Her öğrenci kendine ait kâğıda konuyla ilgili bir dize yazar ve yanındakine verir. Belirlenen süre içinde kâğıtlar sürekli dolaşır. Süre sonunda kişi sayısı kadar ortak yazılmış şiirler ortaya çıkar ve sınıfa sunulur (Gökalp, 2016). Yazılan şiirler sınıf veya okul panosunda sergilenebilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 6. Ünite 4. Kazanım: *“Milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklal Marşına değer verir.”*

Konu işlendikten sonra sınıf mevcuduna göre gruplar oluşturulur. Bayrak ve İstiklal Marşı hakkında grupça şiir yazılması sağlanır. Gruplardaki her öğrenci sırayla birer mısra yazar. Tamamlanan şiirler okulda veya sınıfta sergilenmelidir.

2.4.114 Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA)

Konu başında öğrencilerin durum tahmini yapmaları, ardından tahmini için gözlem yapmaları ve sonunda tahmin ve gözlemleri arasındaki benzer yada farklı noktaları açıklamaları istenir.

Aydın (2010) bu tekniğin aşamalarını şöyle aktarmıştır:

Tahmin Aşaması: Öğrencilerden konuyla ilgili bir durumu tahmin etmeleri istenir. Öğrenciler tahminlerini yazar ve tahminlerinin nedenlerini açıklarlar. Öğretmen bunun bir sınav olmadığını, not verilmeyeceğini belirtip öğrencilerin tahminleri için akıllarından geçen her şeyi rahatlıkla yazmalarını sağlamalıdır (Yakmacı-Güzel, 2015). Bu aşama öğretmenin öğrencilerin ön bilgileri belirlemede yardımcı olur.

Gözlem Aşaması: Öğrenciler tahminlerini test ederler. Burada o anda gerçekleşen olayların gözlemi yapılabileceği gibi gözlem yapılacak konuların video kaydı izlenebilir ya da simülasyonlar kullanılabilir (Yakmacı-Güzel, 2015). Bu aralıkta öğrenciler gözlemlerini not etmelidir.

Açıklama Aşaması: Bu aşamada öğrenciler tahminleri ve gözlemleri arasındaki benzer ve ya farklı noktaları açıklarlar. Bu adımda öğrencilerin çelişkili durumlarda kalması, düşünmeye yönlendirilmesi ve tartışmanın yapılması önemlidir (Yakmacı-Güzel, 2015). Böylece öğrenci bilgiyi zihninde yapılandırabilir.

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 2. Kazanım: *“Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.”*

Dersin girişinde problem cümlesi olarak öğrenciye “Kaynakların bilinçsizce tüketilmesi canlıları nasıl etkiler?” sorusu yöneltilir. Bu sorunun cevabını tüm öğrenciler not etmelidir. Sınıf sayısına göre gönüllü olan öğrencilerden veya tüm öğrencilerden tahminlerini açıklamaları istenir.

Öğrencilerin tahminleri bittikten sonra konuyla ilgili bir açıklama niteliğinde film izletme, resim gösterme veya doğrudan açıklama yapılabilir. Öğretmen açıklamasından sonra bu kez öğrenciler kendi tahminleri ile açıklamalar arasındaki farkı veya benzerlikleri belirttikleri notlarını almalıdırlar. Son aşamada ise öğrenciler kendi notlarından yola çıkarak farkları açıklamalıdırlar.

2.4.115 Tahmin-Tartış-Açıkla-Gözle-Tartış-Açıkla (TaTGA)

TGA tekniğine ek olarak öğrencilere tahmin ve gözlem basamağından sonra fikirlerini tartışma şansı tanır. Bu teknikteki tartışma ve açıklama basamakları sınıfça paylaşılan ortak anlam oluşturma fırsatı tanır. Öğretmen öğrencilerdeki zihinsel dengeyi bozup tartışma ortamı hazırlamalıdır. Bu tekniğin öğrenciye iki aşamalı çalışma yaprağı şeklinde sunulmasının daha sistematik olacağını belirtilmiştir. (Coştu ve Karataş, 2015).

Tahmin Basmağı: TGA’da olduğu gibi öğrencinin kazanım hakkında tahminde bulunması ve tahmini nedenleriyle açıklaması istenir.

Tartışma: Öğrenciler tahminleri hakkında gruplarında birbirleri ile tartışırlar.

Açıklama: Tartışma sonuçlandırılıp ortak karara varıldığında bu karar sınıfa açıklanır.

Gözlem: Burada grupların başta tahmin edilmesi istenen kazanım ile deneme yapıp gözlemlerini ayrı olarak not etmeleri istenir. Öğretmen gözlem öncesinde grupları bir amaç doğrultusunda gözlem yapmaya yönlendirmelidir.

Tartışma: Gözlem öncesi tahminlerle gözlem sonrası tahminlerin kıyaslanması beklenir. Ayrıca burada öğrencilerin diğerlerinin görüşlerini kendi görüşleriyle karşılaştırmalıdır. Öğretmen sadece öğrenciden beklenen durumlar gerçekleşmediğinde müdahale etmelidir.

Açıklama: öğrencilerin çelişki durumlarını ortadan kaldırdığı basamaktır (Coştu ve Karataş, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 6. Ünite 2. Kazanım: “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”

Öğrencilerin tahmininde bulunması için “Çok partili yaşama geçiş sizce nasıl olmuştur?” sorusu yöneltilir. Öğrenciler tahminleri tartışarak bir sonuca bağlarlar. Gerçekten nasıl olduğunu görmeleri içinse çok partili yaşamla ilgili ders kitabında yer alan aşağıdaki metin okunur.

Çok Partili Yaşama Geçiş

“Milli Mücadele yıllarında Anadolu Müdafaa-i Hukuk Grubunu kuran Mustafa Kemal Atatürk daha sonra bu gruba Halk Fırkası adını vermiştir. 9 Eylül 1923’de kurulan Halk Fırkası, 1924’de Cumhuriyet Halk Fırkası ismini almıştır. 1935’ten itibaren Cumhuriyet Halk Partisi adıyla siyasi hayatına devam etmiştir. Demokrasinin tam anlamıyla işleyebilmesi için çok partili siyasi yaşama geçilmesi gerekiyordu. Birden çok siyasi partinin olması halkın seçme hakkını kullanması ve hükûmetin denetlenebilmesi açısından daha demokratik bir ortam oluşturacaktı. Bu durumu fark eden Atatürk bu konuda çalışmalar yaptırmış ve çok partili yaşama geçiş denemeleri bu şekilde gerçekleşmiştir. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (17 Kasım 1924) Kazım Karabekir, Ali Fuat Cebesoy, Refet Bele, A. Adnan Adıvar tarafından kurulmuştur. Türkiye’nin doğusunda meydana gelen bir ayaklanmada etkili olduğu gerekçesiyle bu parti kapatılmıştır. Böylece ilk çok partili hayata geçiş denemesi başarısız olmuştur.

İkinci deneme ise Serbest Cumhuriyet Fırkasının 1930 yılında kurulması ile gerçekleşmiştir. Bu partinin kurulmasını bizzat Atatürk Fethi Okyar’a teklif etmiştir. Fethi Okyar, Serbest Cumhuriyet Fırkasını kurarak çalışmalara başlamıştır. Hızla büyüyen partiye inkılâplara karşı olanlar girince Fethi Okyar partiyi feshetmiştir. Böylece çok partili yaşama geçişin ikinci denemesi de başarısızlıkla sonuçlanmıştır. 1946 yılına gelinceye kadar tekrar çok partili hayata geçiş denemesi yapılmamıştır. Celal Bayar, Adnan Menderes, Refik Koraltan ve Fuat Köprülü tarafından 7 Ocak 1946 tarihinde Demokrat Parti kurulmuştur. Demokrat Partinin katıldığı 1946 seçimlerinden sonra çok partili siyasi hayata geçilmiştir.”

Okunan metin üzerinden tahminleri ile öğrendikleri bilgiler arasındaki fark hakkında tartışma ortamı yaratılır. Öğrencilerin kafasında bir soru işareti kaldıysa giderilmeye çalışılır.

2.4.116 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)

Öğrencilerin yanlış öğrenmelerini doğru veya yanlış ifadelerini seçerek ortaya çıkarabilen bir ölçme-değerlendirme yaklaşımıdır. Üst düzey öğrenme becerilerinin ortaya çıkarılmasında etkili olmayabilir. Bu teknikte temel bilgiden ayrıntılı bilgiye giden doğru ve yanlış bilgiler yer almaktadır (Şimşek, 2015).

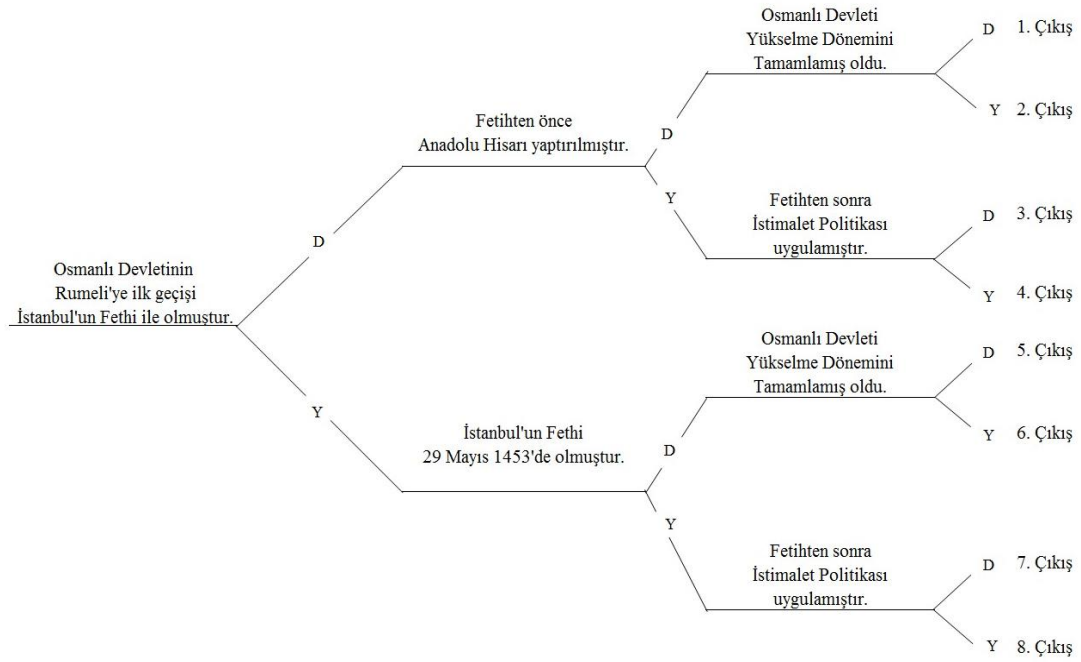
Başlangıç için tek bir yargı verilir ve öğrencinin yargının doğru veya yanlış olduğunu seçmesi gerekir. Seçilen ifadeye göre karşısına iki yargı daha çıkar. TDA'da her yargı birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Seçilen yargılar sonunda hazırlanan çıkışlara yönlendirir (Bahar vd. 2015).

Çıkış noktasına ulaşıldıktan sonra doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara 0 puan verilerek toplam puan hesaplanabilir (Öztürk, 2011 akt. Tokcan, 2015).

Tanılayıcı dallanmış ağaç yanlış öğrenmelerin ortaya çıkarılması, ön bilgileri belirleme gibi amaçlar için avantaj sağlarken; şans başarısının olması ve üst düzey öğrenmeleri ölçmede yetersizliği dezavantaj sağlar (Tokcan, 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım: *“Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.”*



Şekil 2.33. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği için hazırlanmış şema

2.4.117 Tereyağı Ekmek

Öğrencilerin bir konu hakkında birbirleriyle etkileşimli olarak düşünmeleridir. Verilen bir problemin, sorunun ya da konunun üstüne öğrencilerin önce kendi başına düşünmesi sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek tartışması ve sınıfa sunması tekniğidir (Ün-Açıkgöz, 2004).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım: “Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.”

Ders kitabında yer alan doğal varlıklar, tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtmak için kullanılabilir. Başlıklar öğrencilere verilip önce kendilerinin doldurması istenir. Ardından arkadaşlarıyla bir araya gelip eksik yerleri notlarına ekleyebilirler.

2.4.118 Ters Beyin Fırtınası

Beyin fırtınasından farklı olarak problem çözmeye değil problemin nasıl oluşturulabileceğine odaklanılır. Örneğin sınıf içi gürültü sorunu nasıl çözülür? yerine Sınıf içinde gürültüyü nasıl oluşturulur? şeklinde düşünmek ters beyin fırtınasıdır. Süreç boyunca öğrenciler eleştirilme kaygıları olmadan sinirsiz fikir oluşturabilmelidirler. Ters beyin fırtınası, beyin fırtınasına göre yaratıcılığı daha ön plana çıkarmaktadır (Karataş, Akçayır & Tosik-Gün, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 7. Ünite 3. Kazanım: *“Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.”*

Farklı kültürlere karşı insanların ön yargı oluşturmasını nasıl sağlarız? Sorusu üzerinde öğrencilerin düşüncelerini sağlayarak ön yargıların nasıl ortaya çıktıklarını anlamaları sağlanır.

2.4.119 Tombala

Önceden anlatılan konunun öğrenciler tarafından oyun yoluyla anlamalarını sağlar. Tekniğin merak uyandırıcı olması öğrencilerin dikkatlerini toplamalarını sağlar (Ün-Açıkgöz, 2004).

İşlenen konunun ana kavramları çıkarılarak tombala kartlarına dağınık olarak yazılır. Bu kartlar öğrencilere verilip öğretmen konuyu anlatırken buldukları kavramların üstünü kapatmaları istenir. Yan yana, üst üste ve ya çapraz olarak üç kavramı kapatan öğrenci tombala yapmış olur. Kavramlar bitene kadar oyun devam eder (Gökalp, 2016).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 6. Ünite 3. Kazanım: *“Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.”*

YAŞAMA HAKKI			HABERLEŞME ÖZGÜRLÜĞÜ	KATILIM HAKKI	DÜŞÜNCE VE KANAAT ÖZGÜRLÜĞÜ			ÖZGÜRLÜK
YERLEŞME VE SEYAHAT ÖZGÜRLÜĞÜ	KONUT DOKUNULMAZLIĞI			TEMEL HAK			ÖZEL HAYATIN GİZLİLİĞİ	
EĞİTİM VE ÖĞRENİM HAKKI		SAĞLIK HAKKI			DİN VE VİCDAN ÖZGÜRLÜĞÜ	SEÇME VE SEÇİLME HAKKI	DÜŞÜNCE ÖZGÜRLÜĞÜ	

Şekil 2.34. Tombala tekniği için hazırlanan etkinlik kâğıtları

Yukarıda hazırlanan tombala kâğıdı öğrenci sayısı kadar farklı kombinasyonlarda hazırlanmalıdır. Hazırlanan kâğıtlar öğrencilere dağıtılır. Bu tekniğin amacı tekrar yapılırken öğrencinin dikkatini toplamasına yardımcı olmak ve tekrarı eğlenceli hale getirmektir. Öğretmen kâğıtlardaki hak ve özgürlükleri rast gele anlatırken öğrenciler bunları bulmaya çalışır ve kâğıtlarına işaretlerler. Yan yana, üst üste ve ya çapraz olarak üç kavramı kapatan öğrenci tombala yapmış olur. Hak ve özgürlük tanımları bitene kadar oyun devam eder.

2.4.120 Top Taşıma (Rulman)

Burada akvaryum tekniğinde olduğu gibi iç içe iki çember vardır. Çemberlerdeki kişi sayıları birbirine denktir. İç ve dış çemberdekiler birbirlerinin yüzüne bakacak şekilde dururlar. Belirlenen konu hakkında karşılıklı görüşme yaptıktan sonra gelen uyarıyla birlikte iki çemberde birbirlerinin aksi istikametine döner ve yeni eşiyile birlikte konuyu yeniden görüşürler. Bu teknikle birlikte öğrenciler birden fazla kişiyle görüşüp farklı bakış açılarını duymuş olurlar (Ün-Açıkgöz, 2004).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 1. Ünite 2. Kazanım: *“Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.”*

Sınıf iki gruba ayrılarak iç içe iki çember oluşturulur. Her öğrenci diğerinin yüzüne bakacak şekilde yüz yüze durmalıdır. Öğrenciler kültürel öğeleri ve tarihi bağları göz önünde bulundurarak konuyu tartışmalıdırlar. Öğretmen belirli bir süre tutmalıdır. Her

süre sonunda iç içe duran iki çember aksi istikamete doğru döner ve her öğrenci yeni bir eş bulmuş olur. Mümkün olduğunca çok eşleşmenin sağlanması öğrencilere yeni bir bakış açısı sağlar.

2.4.121 Trafik Işıkları Kartları

Her öğrencide bulunan yeşil-kırmızı-sarı renkli kartonların kullanılarak öğrencilerin anlama düzeylerini belli etmesidir. Yeşil kart tamamıyla anladım, sarı kart yardıma ihtiyacım var, kırmızı kart ise anlamadım demektir. Öğretmen bu yolla öğrencilerin anlama düzeylerini görerek derse devam eder veya yeniden anlatma yoluna gider (Keeley, 2008). Bu tekniğin kullanımı için özel bir kazanıma ihtiyaç yoktur. Derste aktarımın yapılması gereken herhangi bir yerinde kullanılabilir. Kartlar her öğrencide sürekli olarak bulundurulup ihtiyaç duyulan her an kullanılabilir.

2.4.122 Tutor Destekli Eğitim

Tutor destekli eğitim bir bakıma özel ders gibi düşünülebilir. Konularda sınıftan geride kalan ve ya anlama güçlüğü çeken öğrenciler için aynı sınıftan ve ya üst sınıflardan konulara hakim bir öğrencinin seçilip güçlük çeken öğrenciye konuları anlama konusunda yardım etmesidir. Yardımcı olan öğrenciye tutor denir. Tutorun en önemli görevi, öğrenciye eksik olduğu yeri ipucu veya ön bilgi vererek buldurmaya çalışmasıdır (Gökalp, 2016). Bu teknik ders dışı kullanılır. Tutor özel ders grubundan farklıdır. Özel ders grubu aynı sınıfta yer alan ve farklı başarı durumları olan öğrencilerden oluşur. Ders sırasında grup olarak çalışırlar. Tutor desteğinde ise ders dışı bir zamanda yardıma ihtiyacı olan bir öğrenciyle tutor olarak adlandırılan kişinin çalışmasıdır.

2.4.123 Üçlü Değişimi

Öğrencilerin konuyu arkadaşlarıyla tartışması ve çözüm üretmesine elverişli bir tartışma tekniktir. Bu tekniğin uygulaması ise şu şekildedir:

1. Öğretmen tarafından net yanıtı olmayan çelişkili sorular hazırlanır.
2. Öğrenciler yan yana olacak şekilde üçlü gruplara ayrılır.

3. İlk soru biraz basit düzeyli seçilir. Grup üyeleri düşüncelerini sırayla söyler ve sonunda ulaşılan sonuçlar sınıfça tartışılır.
4. Tartışma sonunda grup üyeleri 0,1,2 olarak numaralandırılır.
5. Gruplardaki 1 numaralı öğrencileri 1 sola, 2 numaralı öğrencilerin 2 sağa kaymaları, 0 numaralı öğrencilerin yerinde kalmaları söylenir. Böylece yeni üçlü grupların oluşur.
6. Yeni bir soru ile –öncekine göre daha karmaşık olmalı- yeni bir tartışmanın başlatılır.
7. Grup üyelerinin 5. Basamakta olduğu gibi yer değiştirmeleri hazırlanan sorular bitene kadar devam ettirilir (Ün-Açıkgöz, 2004).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 1. Ünite 2. Kazanım: “*Sosyal kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.*”

Sınıfta boş bir alan oluşturularak tüm öğrencilerin yan yana olacak şekilde uzunlamasına sıralanmaları istenir. Öğrenciler yan yana kalmak şartıyla 3’erli gruplara ayrılır. Öğretmen hazırlamış olduğu ilk sorusunu yöneltir. Sorular gruplar arasında tartışılarak sonuçlar sınıfla paylaşılır. İlk sorunun tartışılmasının ardından yaz yana duran öğrencilere sırayla 0,1 ve 2 numaraları verilir. 0 numarasını alan öğrenciler yerlerinde sabit kalırken önce 1 numaralar bir kişi sola, sonra 2 numaralar ise iki kişi sağa geçerek yer değiştirirler. Böylece yeni gruplar oluşturulur. Sorular bitene kadar işlem devam ettirilir.

2.4.124 Vızıltı Grubu

Öğrenci gruplarının bir konu veya problem hakkında konuşup tartışmalarıdır. Her grup, öğrenci sayısı kadar konuşma dakikası kazanır (Tok, 2010) Gruplara görevler verilerek bu konuda çalışmaları istenir. Gruplar sunumlarını yaparken dinleyiciler konuyla ilgili akıllarına gelenleri konuşabilirler. Ün-Açıkgöz’e (2004) göre böyle zamanlarda sunuma ara verilmelidir çünkü öğrenenlerin öğrendikleri hakkında konuşması yararlıdır.

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 5. Ünite 1. Kazanım: “*Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.*”

Sınıf gruplara ayrıldıktan sonra tüm gruplar toprağın önemi hakkında çalışma yaparlar. Gruplarda ki öğrenci sayısı kadar dakika çalışma devam eder. Her öğrenci grubunda 1 dakika fikrini savunmalıdır.

2.4.125 Yapılandırılmış Grid (YG)

Öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri katkı sağlamak için bir düzende yapılandırılan 9 veya 12 bilgi kutucuğunun öğrencilere verilen sorulara cevap olarak kullanmalarını içeren bir alternatif değerlendirme tekniğidir (Kocaarslan, 2014).

Yapılandırılmış grid değerlendirmesinin kullanımı:

1. Sınıf düzeyine göre 9 veya 12 kutuluk bir tablo hazırlanır. Her kutucuk numaralandırılır.
2. Sorular hazırlanır. Her cevap rastgele bir veya birkaç kutucuğa yerleştirilerek tüm kutucuklar doldurulur. Cevapların öğrencilerin kavramsal yapılarını ortaya çıkaracak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
3. Öğrenciler soruların cevaplarının olduğu kutucuk numaralarını belirtmeli gerekirse sıraya dizmelidir (Kocaarslan, 2014, 393).

Sonuçların puanlandırılmasında kullanılacak formül;

$(\text{Doğru Sayısı} / \text{Toplam Doğru Sayısı}) - (\text{Yanlış Sayısı} / \text{Toplam Yanlış Sayısı}) = \text{Sonuç}$

Sonucun 1’den küçük çıkması durumunda $(\text{Sonuç} + 1) \cdot 50$ işlemiyle yüzdelik puana çevrilebilir (Uzunöz, 2013). Bu formülün her soru için ayrı ayrı uygulanıp sonuçların toplanması gerekir.

Bu teknikte öğrencilerin şans başarısı oldukça düşüktür. Konuları öğrenemeyen öğrencilerin ayırdı kolayca yapılabilir. Kutucuklardaki her bilgi doğrudur ve en az bir soruda kullanılmalıdır. Test tekniğindeki gibi şıkları eleyerek doğru cevaba ulaşmak söz konusu değildir (Bahar vd. 2015).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: *“Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”*

1 Oğuz Kağan Destanı	2 Mimari Eserler	3 Orhun Kitabeleri	4 Göçebe Yaşam
5 Tarım	6 Ergenekon Destanı	7 Kavimler Göçünün Başlaması	8 Mani Dini
9 Orta Asyada Kurulmuş	10 Göç Destanı	11 Gök Tanrı İnancı	12 Çin ile Mücadele

Şekil 2.35. Yapılandırılmış grid cevap kutusu

1. Yukarıda verilen kutucuklardan hangisi veya hangileri Hun Devleti ile ilgilidir?
2. Yukarıda verilen kutucuklardan hangisi veya hangileri Köktürkler ile ilgilidir?
3. Yukarıda verilen kutucuklardan hangisi veya hangileri Uygurlar ile ilgilidir?

2.4.126 Yapışkan Kâğıt Grafiği

Sınıflandırması kolay cevaplarla oluşturulan sınıf grafiğidir. Öğretmenin yönelttiği sorunun cevabı öğrenciler tarafından isimsiz şekilde bir yapışkan kâğıda yazılarak öğretmene verilir. Öğretmen tahtaya cevaplardan oluşan bir çubuk grafiği oluşturur. Bu grafiğin amacı öğrencilere sınıftaki farklı fikirleri göstermektir. Öğretmen öğrencilerden önce bu grafiği incelemelerini sonrada bir fikir birliğine varmak için tartışmalarını ister. Bu tartışma sayesinde öğrenciler kendi görüşlerini geliştirme fırsatı

bulurken öğretmende öğrencilerde bir kavram yanlışlığı veya eksik öğrenmelerin olup olmadığını gözleyebilir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 5. Ünite 6. Kazanım: *“Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.”*

“Bilinçli bir tüketici ne yapmalı?” sorusu için tüm öğrencilere yapışkan kâğıtlar dağıtılır. Öğrenciler kısa cevaplar yazdıkları yapışkan kâğıtları öğretmene iletir. Öğretmen sınıfladığı cevaplardan tahtada bir grafik oluşturur. Oluşan grafik hakkında sınıfça değerlendirme yapılmalıdır. Yanlış cevaplar veya eksik cevaplar hakkında tartışılıp bilinçli bir tüketicinin ne yapması gerektiğine karar verilir.

2.4.127 Yumruktan Beşe Kadar

Değerlendirme amaçlı olarak kullanılan bu teknik öğretmenin, öğrencilerin konuları anlama düzeylerini hemen tespit etmesinde kolaylık sağlar. Konu sonunda öğretmen öğrencilere uzun cevaplı sorular yöneltir. Soruyu bilenler 5 parmağını kaldırır. İpucuna ihtiyaç duyan öğrenciler ise kendi düzeyleri ölçüşünde parmak kaldırır. Öğrenciler kendi anlama düzeylerini 5 ile 1 parmak arasında göstererek belirtirler. Öğrencilerin yumruk yapması ise fikirlerinin olmadığını gösterir (Keeley, 2008). 5 parmak soruyu biliyorum yumruk ise bilmiyorum anlamındadır.

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 3. Ünite 1. Kazanım: *“Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.”*

Öğretmenin kendi anlattığı noktalara göre soru hazırlayıp öğrencilere yöneltir. Önce sınıfın parmak kaldırma durumuna göre konuyu anlaşılıp anlaşılmadığını bakılır. İpucu isteyen öğrenci sayısı çoksa ipucu verilir öğrenciler ipucuna göre parmaklarının sayısını artırabilirler. Yumruk sayısı fazla ise konu yeniden tekrarlanabilir.

2.4.128 Zıt Panel

Konuların yeniden gözden geçirilip, tekrar edilmesine olanak sağlar (Hall & Paolucci, 1963 akt. Aykaç, 2016: 200). Sınıf ikiye bölünerek soru ve cevap grupları belirlenir. Öğrencilere verilen 10-15 dakikalık zamanda soru grubu cevap grubuna soracakları soruları, cevap grubu ise sorulması muhtemel soruların cevaplarını hazırlarlar. Soru grubu cevap grubundan yanıt gelmezse sorularını kendileri cevaplayabilirler. Öğretmen soru ve cevap gruplarının yer değiştirmesini de isteyebilir (Sönmez, 2015). Uygulamada bazı öğrencilerin değil bütün öğrencilerin aktif olması sağlanmalıdır (Erciyeş, 2015). Tamamlanmış herhangi bir konu veya ünite hakkında bu teknik rahatlıkla kullanılabilir.

2.4.129 Zihin Haritası

Zihin haritalarının ortaya çıkışı hızlı not almak ve alınan notların göze ilginç sağlamaktır. Bunun temel mantığı beyindeki her lobun farklı görevinin olmasıdır. Bu teknik sayesinde beyin potansiyelinin açığa çıkması kolaylaşır. Zihin haritalarına ana tema ve ona bağlı düşünceleri açığa çıkaran organize bir beyin fırtınası tekniği de denilebilir (Tokcan, 2015).

Zihin Haritası Oluşturma

Uygulama için kâğıt ve renkli kalemler yeterlidir. Buzan'ın (2003) zihin haritası oluşturma aşamalarını şöyledir:

1. Oluşturulacak zihin haritası konusu hakkında önceden bilgi toplanıp büyük bir kâğıdı ve çeşitli kalemleri kullanarak kağıt merkezine konuyu simgeleyecek büyük ve çerçevesiz bir imge çizilir.
2. Dikkat çekmesi ve akılda kalması için merkezdeki imgenin boyutuna, ifadesine, büyüklüklerine ve renklerine önem verilmelidir.
3. Merkez imgeden çevreye doğru kalın çizgiler çizilip üzerlerine konu hakkında bildiğimiz anahtar sözcükler ve önemli düşünceler yazılır.
4. Kalın çizgiler üzerinden yanlara doğru ince çizgiler çıkarılır; önemli olan veriler merkez imgeye yakın konumda olmalıdır.

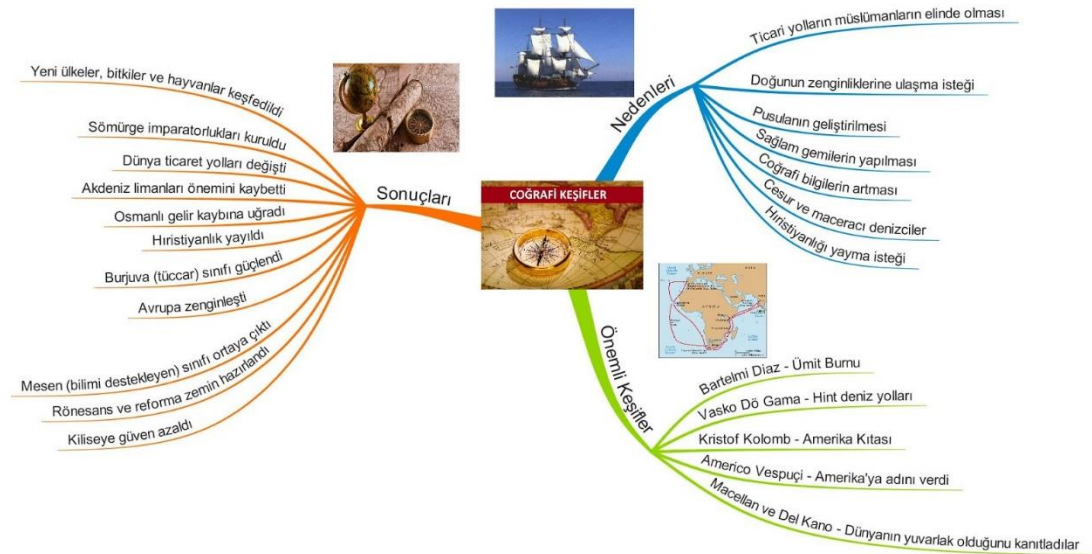
5. Mümkün olduğunca çok imge kullanılmalıdır.
6. Bağlantıları, imgeleri, tarihleri kısaca harita üzerine koyulan her Şeyi rahat hatırlamak için renklendirme yapılmalıdır (Akt. Tokcan, 2015: 79).

Zihin haritaları not tutma, hedef oluşturma, toplantı/sunum hazırlığı, raporlama, birleştirme, beyin fırtınası, yeni konuların öğretilmesi dil öğrenme, kitap okuma gibi alanlarda kullanılabilir.

Zihin haritaları kişilere özgü olarak oluşur ve görsel olmasından dolayı akılda kalıcılığı yüksektir. Öğrenilen bilgilerin organize edilmesine ve zet halinde tekrar bakılabilmesine olanak tanır.

Uygulama rneği (AG);

7. Sınıf 2. nite 3. Kazanım: “Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.”



(URL-7, 2019)

Şekil 2. 36. Zihin haritası rneği

2.4.130 Zincir Notlar

Kapsayıcı bir sorunun sınıfça cevaplandırılmasıdır. Öğretmen soruyu bir kâğıda yazar sırayla tüm öğrencilerin eline geçerek cevaplamasını sağlar. Her öğrenciye bir iki dakika düşünmesi için zaman verilir. Yazılan cevaplar bir iki cümlelik kısa cümleler olmalıdır. Öğrenciler cevapları yazdıktan sonra kâğıt bir sonraki öğrencinin görmeyeceği ve üst üste gelecek şekilde katlanmalıdır. Bununla öğrencilerin diğer cevaplardan etkilenmemesi amaçlanır. Tüm öğrenciler cevapları yazdıktan sonra sınıfta sesli şekilde okunarak tartışma yapılır. Tartışmayla öğrenciler sınıftaki öğrenme deneyimleri ile ilgili farklı biçimlerde ve düzeylerde yeni bilgileri fark ederler (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

6. Sınıf 5. Ünite 5. Kazanım: *“Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.”*

Öğretmen bir kâğıdın üst kısmına “Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisine katısı nedir?” yazar. Kâğıdı sıran ilk öğrenciye kâğıdın altına cevabını yazması için verir. Sorunun diğer öğrenciler tarafında görülmesi, cevabın ise görülmemesi gerekir. Kâğıt buna uygun olacak şekilde(akordeon gibi) katlanmalıdır. Kâğıda tüm öğrencilerin cevaplarının yazılması beklenir. Cevapla süresi bitince katlanan kâğıdı öğretmen açarak cümleleri okur ve cevaplar üstünden nitelikli insan gücünün ekonomiye olan katkısı tartışmaya açılır.

2.4.131 5N1K

Eğitimde bir sorgulama tekniği olan 5N1K ne, neden, nerede, ne zaman, nasıl ve kim sorularını içerir. Burada ne sorusu konuyu, neden sorusu amacı, nasıl sorusu yöntemi, nerede sorusu mekânı, ne zaman sorusu süreci, kim sorusu ise sorumlu kişileri ifade eder (Güneş, 2014).

Uygulama örneği (AGÖ);

5. Sınıf 1. Ünite 2. Kazanım: “*Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.*”

Ders kitabında yer alan okuma parçası okunduktan sonra olayın çok boyutluluğunu fark etmek için aşağıdaki sorular sorulabilir.

- Ne?: Parçada bahsedilen olay nedir?
- Neden?: Yeni okul neden açılmıştır?
- Nasıl?: Okulun açılması insanları nasıl etkilemiştir?
- Nerede?: Okul nerede açılmıştır?
- Ne zaman?: Okulun yapımına ne zaman başlanmıştır? Okul yapımı ne zaman bitmiştir?
- Kim?: Okulun açılması kimleri etkilemiştir?

2.4.132 10’a 2

On dakikalık yoğun eğitim yapıp öğrencilere iki dakika özetleme, düşünme veya tartışma fırsatının verildiği üstbilişsel bir tekniktir. Burada öğretmen öğretimi kendi yapabileceği gibi bir videodan, öğretmen adayından veya sunumdan da yapabilir. On dakikalık sunumun ardından dersin akışı bozulmayacak şekilde öğretim durdurulur. Öğrenciler iki dakikalık sürede ne öğrendiklerini düşünerek notlarını alırlar. Öğretmen öğrencilere hazır olup olmadıklarını sorarak öğretime devam eder. Bu teknik 5-1, 7-2 ve 15-5 gibi sürelerde de uygulanabilir (Keeley, 2008).

Uygulama örneği (AGÖ);

7. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım: “*Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini etkileyen faktörleri açıklar.*”

Yoğun bilgi içeren bu kazanım sürecinde öğrencilerin öğrendiklerini fark etmeleri için zaman verip not almaları sağlanmalıdır.

2.5 İlgili Araştırmalar

İlgili literatür tarandığında alternatif öğretim tekniklerinin tamamını kapsayan ve bu konuda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmalar genellikle birkaç tekniğin öğrenme üzerindeki etkileri şeklindedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile ilgili yapılan doğrudan çalışmalarda sayıca az olmakla birlikte genellikle tutumlar ve bir konu için görüş alma hakkındadır.

Literatür taranırken rastlanılan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ve alternatif öğretim tekniklerinden herhangi birini kapsayan çalışmalar tez ve makale olarak iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

2.5.1 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ve Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Tez Çalışmaları

Dündar (2018) tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimsel Drama Uygulama Yeterlikleri İle Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları*” isimli yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama dersine yönelik uygulama yeterlikleri ve tutumları belirlenmiştir.

Azrak (2017) tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezi ile Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki okuryazarlık durumunu ortaya koymuştur. Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adayları çeşitli ölçütler kullanarak kıyaslanmıştır.

Tünkler (2017) tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi*” isimli doktora tezinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yalnızca tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinde mikroöğretimin etkisi incelenmiştir. Tezin içeriğinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin tanımlaması yapılmış ve bunların öğretimi için öğretmen adayları ile mikroöğretim çalışması yürütülmüştür.

Demir (2017) tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Argümantasyona Dayalı Eğitim Sürecine Göre Argüman Düzeylerinin Belirlenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde argümantasyon tekniği detaylıca açıklanarak öğretmen adaylarının argüman düzeyleri belirlenmiştir

Baydar (2015) tarafından hazırlanan “*Jigsaw Ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi*” isimli doktora tezinde Sosyal Bilgiler öğretmen adayları üzerinde jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümleri teknikleri denenerek akademik başarıları ve epistemolojik inançları karşılaştırılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ve alternatif öğretim tekniklerini içeren beş tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların üç tanesi yüksek lisans iki tanesi ise doktora tezidir. Tezlerden iki tanesi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme teknikleri okuryazarlık düzeyi hakkındadır. Çalışmanın biri okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenlerle incelemişken diğeri mikroöğretim ile okuryazarlık düzeyini artırmaya yöneliktir.

Yapılmış olan diğer üç tez ise drama, argümantasyon ve jigsaw tekniklerinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum ve başarıları hakkındadır.

2.5.2 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ve Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Makale Çalışmaları

Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu (2015) tarafından yürütülmüş “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Strateji, Yöntem Ve Teknikleriyle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi*” isimli çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının strateji, yöntem ve teknik hakkında yeterli bilgilerinin olup olmadığı ölçülmüştür.

Şimşek, Örten, Topkaya ve Yıllar (2014) tarafından yürütülen “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri*” isimli çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının araştırma grubu, jigsaw ve okuma yazma-sunma teknikleri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ve yöntem teknik konusunda çalışmaların kısıtlı söylenebilir. Çalışmalardan biri Sosyal Bilgiler

öğretmen adaylarının genel olarak strateji, yöntem ve teknik hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterliğini ortaya koymak hakkındadır. Diğer çalışma ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme teknikleri hakkındaki görüşlerini almaya dayalıdır.

2.5.3 Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Tez Çalışmaları

İlgili literatür taranırken alternatif öğretim tekniklerini içeren çalışmalarda incelenmiştir. Bu incelemeler kitap, kitap bölümleri, tez ve makale çalışmaları olarak iki ayrı başlık altında değerlendirilmiştir.

Yayla (2017) *“Miknatislar ve Akımın Manyetik Etkisi Konusunun Öğrenilmesinde Akran Öğretimi Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi* isimli doktora tezinde akran öğretimi ele almış ve deneysel bir çalışma yürüterek akran öğretiminin etkisi incelenmiştir.

Sinanoğlu (2017) *“Kavram Karikatürleri Ve Kavramsal Değişim Metinlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Yüküne, Akademik Başarısına Ve Kalıcılığına Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde kavramsal değişim metinleri ve kavram karikatürlerini açıklamış ardından da deneysel bir çalışma yürüterek tezinde kavramsal değişim metinlerinin ve kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına olan etkisini incelemiştir.

Tüzemen (2016) *“Akademik Çelişki Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Ve Konuşma Kaygılarına Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde Türkçe dersinde akademik çelişki tekniği kullanılarak 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerinde ki etkisini tespit etmiştir.

Yıldırım (2015) *“Eğitsel Oyun ve Dönüt-Düzeltilmenin Öğrenme Düzeyi ve Kalıcılığa Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde Fen ve Teknoloji dersinde 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde eğitsel oyunların ve dönüt-düzeltilmelerin etkisine bakılmıştır.

Çalıklar (2015) *“Atom Kuramlarının Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarıları, Epistemolojik İnançları Ve Öğrenmelerinin Kalıcılığı Üzerine Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Ve Takım Oyun Turnuva Yönteminin Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım oyun turnuva tekniklerine yer

vermiştir. Bu teknikler açıklanarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarına uygulama yapılmıştır.

Torun (2015) “*Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Öğretim Ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*” isimli doktora tezinde 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerle Sosyal Bilgiler Dersinde argümantasyon kullanarak öğrencilerin ürettikleri argümanlar ile karar vermeleri arasındaki ilişki incelemiştir.

Erol-Şahin (2014) “*Tarih Öğretiminde Analoji Yönteminin Kullanılmasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Tutumlarına, Başarılarına Ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi*” isimli doktora tezinde lise Tarih derslerinde analoji kullanımının tutum, akademik başarı ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi ortaya koymuştur.

Özeren (2013) “*Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması*” isimli yüksek lisans tezinde bir meta analiz yaparak 2005 öğretim programlarında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hakkında bir değerlendirme de bulunmuştur.

Koç (2013) “*Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemini Uygulama Ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dramaya yönelik yeterliklerini belirlemiştir.

Küçükilhan (2013) “*Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde ÖTBB tekniğini açıklayarak 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerle birlikte Sosyal Bilgiler dersinde uygulayarak başarı ve kalıcılığa etkisini incelemiştir.

Yeşilkaya (2013) “*7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Zaman İçinde Bilim” Ünitesinin Eğitsel Oyun Yöntemi İle Öğretimi*” isimli yüksek lisans tezinde eğitsel oyunları bir yöntem olarak ele almıştır. Eğitsel oyunlar kullanılarak Zaman İçinde Bilim ünitesi işlenmiş ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Aydın (2012) “*On Birinci Sınıf Öğrencilerinde Yanal (Lateral) Düşünme Ve Uygulama Tekniklerinin Kullanımı Eğitiminin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde altı şapkalı düşünme tekniği ve altı ayakkabılı

uygulama tekniğini açıklayarak bunların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir.

Aytan (2011) “*Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*” isimli doktora tezinde alternatif öğretim tekniklerinin içinde de yer alan on tane tekniği açıklayarak bu teknikleri 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için çalışma yapmıştır.

Şen-Şahin (2011) “*İşbirliğine Dayalı Öğretim Tekniklerinden Birleştirme (Jigsaw II.) Tekniği İle Takım-Oyun-Turnuva (Tot) Tekniklerinin Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Dış Kuvvetler Konusunda Başarıya Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde jigsaw ile TOT tekniklerini açıklamış ardından 9. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile birlikte tekniklerin uygulaması yapılmıştır.

Güney (2011) “*İlköğretim II. Kademedeki Fiilimsilerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Tutum, Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi*” isimli doktora tezinde on üç aktif öğrenme tekniğini hakkında bilgi vermiş ve Türkçe dersinde bu tekniği kullanarak öğrencilerin tutum, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına bakmıştır.

Kılıçoğlu (2011). “*Sosyal Bilgiler Derslerinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Kavram Yanılgılarını Giderme Üzerine Etkisi*” isimli doktora tezinde 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine dair sahip oldukları kavram yanılgılarını gidermede kavramsal değişim metinlerinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Demir (2008) “*İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde deneysel bir çalışma yürütülerek 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üst düzey beceri erişimine etkisi incelenmiştir.

Güçlü (2007) “*Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki Ve Tutumundaki Önemi*” isimli yüksek lisans tezinde geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı sınıflar ile aktif öğrenme tekniklerinin uyguladığı sınıfların akademik başarıları ve tutumları karşılaştırılmıştır.

Şengül (2006) “*Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde birkaç tekniğin açıklamasını yaparak bu

tekniklerin Fen Bilgisi dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarında bir değişme olup olmadığına bakmıştır.

Ayaz-Can (2005) “*Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde altı şapkalı düşünme tekniği açıklamış ardından 6. Sınıflar ile birlikte deneysel bir çalışma yürüterek altı şapkalı düşünme tekniğinin başarıya etkisini değerlendirmiştir.

Akça (2002) “*Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde hikaye haritası tekniğinden bahsedilmiş ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi değerlendirilmiştir.

Karabacak (1996) “*Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerle akademik başarıların değişimine bakmak deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada yalnızca bir ünitenin öğretiminde eğitsel oyun teknikleri kullanılmıştır.

Alternatif öğretim teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalarının çoğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Yapılmış bu çalışmalar alternatif öğretim tekniklerini değerlendirme bakımından nitelik ve nicelik olarak sınırlıdır. Çünkü çalışmalarda genellikle benzer teknikler hakkında çalışılmış ve çoğunlukla tekniklerin öğrenci başarı ve tutumuna etkilerinin incelenmiştir. Yapılan tezlerde sıklıkla deneysel çalışma kullanılarak alternatif öğretim tekniklerinin etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarında kullanılan tekniklerin akademik başarıya ve derse karşı olan tutuma olumlu etkileri görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalar yalnızca Sosyal Bilgiler alanında yürütülmemiştir. Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Matematik alanlarında yürütülen çalışmalarda değerlendirmeye alınmıştır.

2.5.4 Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Makale Çalışmaları

Bulunmaz (2019) “*Introduction And Assessment Of A Formative Assessment Strategy Applied In Middle School Science Classes: Annotated Student Drawings*” isimli çalışmada değerlendirme amaçlı kullanılan açıklamalı öğrenci çizimleri tekniğinin

tanıtmış ve Fen Bilgisi dersinde 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile bir uygulama yaparak değerlendirmiştir.

Babayiğit, Alagöz-Hamzaj ve Çardak (2018) “Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyici Bir Bağlantıcı Öğrenme Etkinliği: Analoji Duvarı” isimli çalışmalarında Facebook’da uygulanan Analoji Duvarı etkinliğini incelenmiştir.

Epçaçan (2013) “*Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi*” isimli çalışmasında deneysel araştırma yürüterek lise öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini kıyaslamak için geleneksel öğretim teknikleri kullanılan sınıf ile sokrat seminerinin kullanıldığı sınıf karşılaştırılmıştır.

Öztuna-Kaplan ve Ercan (2011) “*Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Sinektik Uygulamasına Örnek Bir Araştırma: Çocuğun Gözünde Yaratıcılık*” isimli çalışmaların da Fen ve teknoloji öğretiminde Sinektik tekniğinin kullanılmıştır.

Umay, Ural ve Argün (2008) “*Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği Temelli Eğitimin Matematikte Akademik Başarı Ve Özyeterliğe Etkisi*” isimli çalışmasında geleneksel öğretimle ÖTBB tekniği karşılaştırılarak öğrenci başarı ve tutumlarındaki farkı incelemişlerdir.

Gökçe (2005). “*Bir Değişim Aracı Olarak Güç Alanı Analizi Tekniği ve Eğitimsel Değişimin Yönetimi*” isimli çalışmasında önce güç alanı analizi tekniğini açıklamış ardından da öğretmenlerle güç alanı analizini kullanarak eğitimsel değişim hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır.

Aydın (2001) “*Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi*” çalışmasında Sokrates yönteminin felsefede ve eğitimde kullanımını açıklamıştır.

Akyol (1999) “*Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi*” çalışmasıyla hikaye haritasının ne olduğunu, nasıl kullanıldığını ve yararlarını anlatmıştır.

Kaptan (1998) “*Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması*” çalışmasında Fen öğretiminde kavram haritalarının nasıl kullanılacağını ve etkilerini anlatmıştır.

Yukarıda bahsedilen makaleler bir alternatif öğretim tekniğinin açıklanması, kullanılması ve etkisinin değerlendirilmesi hakkındadır. Bu çalışmaların dikkat çekici noktası genellikle fen bilgisi alanında yürütülmüş olmalarıdır.

2.5.5 Alternatif Öğretim Tekniklerini İçeren Kitap ve Kitap Bölümü Çalışmaları

Seven, Aydın ve Koçoğlu (2018) editörlüğünde hazırlanan “*Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi*” kitabının Eğitsel Oyunlarla Sosyal Bilgiler Öğretimi (Mindivanlı-Akoğan ve Bilgili) ve Argümantasyon Tekniğiyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (Oğuz ve Demir) bölümleri alternatif öğretim tekniklerini doğrudan içermektedir. Eğitsel oyunlar ve argümantasyon teknikleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Tan (2016) editörlüğünde hazırlanan “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabında “*Öğretim Yöntem ve Teknikleri*” bölümü Yetim tarafından hazırlanmıştır. Bölümden alternatif öğretim tekniklerinden bir kısmı açıklanmıştır.

Aykaç’ın (2016) hazırladığı “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabı alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmı hakkında bilgi vermiştir.

Gökalp’in (2016) hazırladığı “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabı içerisinde alternatif öğretim tekniklerine yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Tan (2015) editörlüğünde hazırlanan “*Öğretim İlke v Yöntemleri*” kitabı içerisinde Erciyeş tarafından hazırlanan “*Öğretim Yöntem ve Teknikleri*” bölümü içerisinde alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmı hakkında kuramsal bilgiye ver verilmiştir.

Ayas ve Sözbilir (2015) editörlüğünde hazırlanan “*Kimya Öğretimi*” kitabında yer alan Coştu ve Karataş tarafından hazırlanan “*Tahmin-Tartış-Açıkla-Gözle Yöntemi ve Kimya Öğretiminde Uygulamaları*” bölümü doğrudan TaTGA tekniğini açıklamaktadır.

Tay ve Öcal (2015) editörlüğünde hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretimi*” kitabında yer alan Çalışkan ve Yiğittir tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme*” bölümü içerisinde alternatif öğretim tekniklerinden değerlendirmeye yönelik olarak kullanılanları yer almaktadır.

Sönmez (2015) tarafından hazırlanan “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabı içerisinde ayrı bir bölüm olarak alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmının da yer aldığı öğretim tekniklerine yer verilmiştir.

Güven ve Özerbaş (2015) editörlüğünün hazırlanan “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabında yer alan Özerbaş ve Arslangiray tarafından hazırlanan “*Öğretim Teknikleri*” bölümünde alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmına dair kuramsal bilgiler yer almaktadır.

Yanpar-Yelken ve Akay (2015) editörlüğünde hazırlanan “*Öğretim İlk ve Yöntemleri*” kitabı içerisinde yer alan ve Cengizhan tarafından hazırlanan “*Öğretim Yöntemleri*” bölümünde alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmını içeren bilgiler yer almaktadır. Kanadlı tarafından ayrıca hazırlanan “*Öğretim Teknikleri*” bölümünde de bu tekniklere ait kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Demirel (2015) editörlüğünde hazırlanan “*Tarih Öğretim Yöntemleri*” kitabı içerisinde yer alan “*Öğretim Yöntemleri*” bölümü Turan tarafından hazırlanmıştır. Bu bölüm içerisinde alternatif öğretim teknikleri içerisinde yer alan tekniklerin bir kısmına değinilmiştir.

Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2015) tarafından hazırlanan “*Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*” kitabında alternatif öğretim tekniklerinin ölçme değerlendirmeye yönelik olanlarına yer verilmiştir.

Saracaloğlu ve Küçükoğlu (2015) editörlüğünde hazırlanan “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabında Şahin tarafından hazırlanan “*Öğretim Teknikleri-I*” bölümünde de alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmına değinilmiştir.

Ün-Açıkgöz (2014) tarafından hazırlanan “*Aktif Öğrenme*” isimli kitapta alternatif öğretim tekniklerini de kapsayan açıklamalı bir bölüm yer almaktadır.

Güneş (2014) editörlüğünde hazırlanan “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabının içinde yer alan çeşitli bölümlerde alternatif öğretim tekniklerine değinilmiştir.

Doğanay (2010) editörlüğünde hazırlanan “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabında Tok tarafından hazırlanan “*Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*” bölümünde alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmına değinilmiştir.

Çepni ve Akyıldız'ın (2010) hazırladığı “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*” kitabı içerisinde yer alan “*Öğretim Teknikleri*” bölümünde alternatif öğretim tekniklerini kapsamaktadır.

Doğanay ve Karip (2006) editörlüğünde hazırlanan “*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*” kitabı içerisinde yer alan ve Tok tarafından hazırlanan “*Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*” bölümü içerisinde alternatif öğretim tekniklerinin bir kısmına yer verilmiştir.

Yayımlanmış kitaplar incelendiğinde çoğunlukla Öğretim İlke ve Yöntemlerine adı altında birleştikleri görülmektedir. Bu kitapların çoğunda öğretim teknikleri hakkında ayrı bölümde bazı alternatif öğretim tekniklerine yer verilmiştir. Bu bölümlerin çoğunluğunda ise uygulamaya yönelik örnekler yer almamaktadır.

İlgili literatürdeki çalışmaların türü (tez, makale, kitap ve kitap bölümü) fark etmeksizin değerlendirildiğinde nicelik bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Ulaşılabilen çalışmaların alternatif öğretim teknikleri ile alakalı olanlarının çoğunun da doğrudan Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olmadığı görülmüştür. Bu durum Sosyal Bilgiler alanındaki bir eksikliğe de işaret etmektedir. ,

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile ilgili yapılan kısıtlı çalışmalara bakıldığında alternatif öğretim teknikleri hakkındaki okuryazarlık düzeyleri ve bu tekniklerden bazılarının tutumları ve başarıları üzerindeki etkileri hakkındadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak alternatif öğretim tekniklerini bilme durumlarını ortaya koymaya çalışan bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır.

Alternatif öğretim tekniklerine dair yürütülen tez çalışmalarının çoğunun ise Fen Bilgisi öğretmenliği tarafından yapılmıştır. Yürütülmüş ilgili tez çalışmalarının tamamında ise alternatif öğretim tekniklerinin yalnızca belli başlı olanlarından birkaçı yer almaktadır. Bu tezlerde çoğunlukla birkaç tekniğin akademik başarıya ve tutumlara olan etkisine bakılmıştır. Alternatif öğretim tekniklerinin bütünü kapsayan bir tez çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu konu hakkında yapılan makaleler de içerik olarak tezlere benzemektedir.

Çalışma boyunca alternatif öğretim teknikleri ile ilgili en detaylı bilgilere kitaplardan ulaşılmıştır. Alternatif öğretim teknikleri kitaplarda farklı ana başlıklar altında yer almaktadır. Çağdaş Öğretim Teknikleri, Öğrenci Merkezli Teknikler, Aktif Öğrenme

Teknikleri gibi. İlgili basımların çoğunlukla Öğretim İlke ve Yöntemleri kitaplarıdır. İncelenen kitaplarda rastlanılan en belirgin sorunun ise ilgili örneklerin yer almamasıdır.



III. YÖNTEM

Bu bölümde çalışma için hangi desenin seçildiği, örneklemin nasıl seçildiği, veri aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Çalışmanın Modeli

Nitel araştırma, olayları veya olguları bizzat yaşayan insanların açısından değerlendirmedir. Nitel araştırmalarda önemli olan kişilerin yaşadıkları olayları nasıl yorumladıklarıdır (Öktem, 2003). Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Bireylerin algı ve deneyimleri üzerine çalışılmasına olanak tanıyan nitel araştırma desenlerinden olgubilim, katılımcıların bir kavram veya fenomenle ilgili deneyimlerinin ortak anlamını kavramak amacıyla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Olgubilim, bireylerin ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları bir fenomenin ne anlama geldiği hakkında görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Olgubilim araştırması, öncelikle kavram veya obje gibi bir fenomen belirlenmesi, ardından çalışmanın amacına uygun olarak seçilen katılımcılardan bu fenomen ile ilgili görüşlerinin alınması ve son olarak katılımcıların deneyimlerinin betimlenmesi sürecidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Creswell, 2013). Bu çalışmada katılımcıların farklı seviyelerde deneyimledikleri alternatif öğretim tekniklerine yönelik tanımları, düşünceleri ve yorumları anlaşılmasına çalışıldığından en uygun desenin olgubilim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin tam olarak ne olduğunu bilmedikleri düşünülen bu fenomen hakkında düşünmeleri ve görüşlerini ifade etmeleri beklendiğinden bu desen tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.2 Çalışmanın Grubu

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme türü kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda ulaşabildiği kişiler arasından yeteri sayıda örnekleme belirler. Kolay ulaşılabilir örnekleme şans eseri, tesadüfi ve kazara örnekleme de denilmektedir (Singleton ve Straits, 2005). Bu örnekleme türü zaman açısından ekonomik olması sebebiyle tercih edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları

seçilirken kolay ulaşılabılır durumda olan ve alternatif öğretim tekniği olarak belirlenen fenomeni deneyimlemiş farklı sınıf seviyelerinde Sosyal Bilgiler öğretmenliği adayları tespit edilmiştir. Farklı sınıf seviyeleri, öğretmen adaylarının deneyimlerindeki değişikliklerin alternatif öğretim teknikleri algılarına nasıl etki ettiğini ortaya koymak amacıyla seçilmiştir. Böylece sınıf seviyesine göre öğretmen adaylarının görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkların belirlenebileceği düşünülmektedir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1 Katılımcılara ilişkin bilgiler

Sınıf Düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
1.Sınıf	5	5	10
2. Sınıf	5	5	10
3. Sınıf	5	5	10
4. Sınıf	5	5	10
Toplam	20	20	40

Tablo 3.1’ de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıftan 10’ar olmak üzere toplam 40 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Olgubilim çalışmalarında veri toplama süreci genellikle katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilir (Creswell, 2013). Olgubilim çalışmalarının esas veri kaynağı olan görüşme tekniği, katılımcıların tutum, görüş veya davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla kullanılır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Patton’un da (2014) belirttiği gibi katılımcıların düşüncelerini, amaçlarını ve dünya görüşlerini anlamayı kolaylaştırdığı için bu çalışmada görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme türlerinden ise yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmelerde daha önceden belirlenmiş sorular sorulmakta ve yanıtlar kaydedilmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk olarak, ilgili literatür çerçevesinde üç uzman tarafından araştırmacının amaç ve alt problemlerine uygun olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından bu sorular aynı uzman grubunun ortak görüşleri çerçevesinde sınırlandırılmıştır. Böylece 13 sorudan oluşan görüşme formu 9 temel ve 2 alt soruya indirgenmiştir. Oluşturulan bu form, güvenilirliği artırmak amacıyla farklı üç uzmana daha gösterilmiş ve geri dönütlerine uygun olarak form yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan bu formun ön çalışması asıl uygulamaya geçilmeden iki hafta önce farklı sınıf düzeylerinde 30 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Kastamonu Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Mayıs ayının ilk haftası, çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen sınıflara izin alınarak gidilmiş ve bu sınıflarda araştırmanın amacı, katılımcılardan beklenenler, görüşmelerin uzunluğu ve kişisel bilgilerin saklı tutulması konularında bilgiler verilmiştir. Gönüllü olan katılımcılar arasından her sınıf seviyesinden 10 öğretmen adayı seçilmiştir. Belirlenen gün, saat ve yerde katılımcılara görüşme formları dağıtılmış ve katılımcıların anlamadığı sorular varsa açıklanmıştır. Katılımcılara formları doldurmaları için 30 dakika verilmiştir. Ardından, tamamlayan katılımcılardan formlar toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Olgubilim çalışmalarında veri analizi doğrudan veri alıntısı yapılması, alıntılardan gruplar oluşturulması ve son olarak betimleyici bir yazı yazılması şeklinde olur. Analiz sürecinde veriler organize edilir, okunur, yorumlanır ve sistematik bir şekilde sunulur (Creswell, 2013). Bu çalışmada kategoriler önceden hazırlanmayıp görüşme formlarında elde edilen veriler ışığında oluşturulduğu, sistematik bir şekilde sunulduğu ve yorumlandığı için verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca içerik analizinin, verileri benzer kavram veya temalar etrafında bir araya getirerek düzenleme ve sunma imkânı vermesi bu araştırmada tercih edilme sebepleri arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İçerik analizi çerçevesinde, veriler sınıf seviyesine göre dosyalanmış, her bir katılımcıya kod isim verilmiş, her sınıf seviyesi kendi içinde analiz edilerek kategoriler oluşturulmuş ve frekans, yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Formlar sınıf seviyelerine göre karşılaştırmalı şekilde analiz edilip tablolar hazırlanarak sunulmuştur. Veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak için araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi, bir çalışmada birden fazla araştırmacının veri analiz sürecine katılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin kategorize edilmesi sırasında ise araştırmacı ve iki uzman arasındaki görüş birliği sayısı, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarının toplamına bölünerek güvenilirlik hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Uyum yüzdesi %83 olarak bulunduğundan çalışma güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılara yer verilerek de bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

IV. BULGULAR VE YORUM

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin analizlerinden çıkan bulgular çalışmanın soruları ile ilişkili olarak aşağıda açıklanmıştır.

4.1 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.1.1 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniğinin tanımına ilişkin görüşleri Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği tanımları

Görüşler	f	%
Öğrenci merkezli eğitim	4	40
Bilgiyi farklı yollarla sunma	3	30
Görüş belirtilmemiş	3	30
Toplam	10	100

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniğini; bilgiyi farklı yollarla sunma (% 30) ve öğrenci merkezli eğitim (% 40) olarak tanımlamışlardır. Görüşmeye katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ise % 30'u alternatif öğretim tekniğinin tanımına ilişkin görüş belirtmemiştir.

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bilginin farklı sunumuna ilişkin olarak gelenekselliğin ötesi, bilginini sunumunda sıradışılık gibi kavramlara vurgu yapmışlardır. Örneğin 1E1 adlı öğretmen adayı alternatif öğretim tekniğini tanımlarken “*Klasik öğretim tekniklerinden farklı olarak yeni ve farklı tekniklerle yapılan öğretim teknikleridir*” ifadesini kullanmıştır. 1K1 ise görüşünü “*alternatif öğrenme tekniği dersi bilindiğin dışında işlemektir. Yani bilgiyi farklı yollardan hep yapılan veya hep verilenin aksine daha farklı vermektir*” şeklinde belirterek alternatif öğretim tekniklerinin sıradışılığını vurgulamıştır.

Alternatif öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli olduğunu vurgulayan 1K5’e göre de alternatif öğretim tekniği “*öğrencilerin derste aktif rol oynamasıdır.*” Yapılan tanımlamalara bakıldığında öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin tanımı hakkında giriş düzeyinde doğru bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Verilen cevapların yüzdesine ve temasına bakıldığında öğretmen adaylarının görüşlerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

4.1.2 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği ile ilgili verdikleri örnekler Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri

Görüşler	f	%
Görüş belirtilmemiş	6	60
Teknolojik materyaller	2	20
Yaparak yaşayarak öğrenme	2	20
Toplam	10	100

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerine teknolojik materyaller (%20) ve yaparak yaşayarak öğrenme (%20) örneklerini vermişlerdir. Görüşmeye katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %60'ı ise herhangi bir örnek vermemiştir.

Alternatif öğretim tekniklerinin teknolojik materyal olduğunu belirten 1K1 “*materyal kullanma, slayt yapmak, sunum yapmak*” örneklerini verirken öğretmen adaylarından 1E2 de “*yaparak yaşayarak öğrenme*” demiştir. Öğretmen adaylarının alternatif öğrenme teknikleri denilince akıllarına teknolojik materyallerin gelmesi bir kavram yanılgıları olduğunu göstermektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme cevabı ise öğretmen adayların alternatif öğretim tekniklerinin mantığı hakkında ortalama bir fikre sahip olduklarını ama bu tekniklerin ne olduğunu bilemediklerini göstermektedir.

4.1.3 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklara Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik görüşleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerliklere yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Görüş belirtilmemiş	9	90
Öğretimi sağlama	1	10
Toplam	10	100

Öğretmen adaylarının %90'i geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik hakkında görüş belirtmemiştir. Yalnızca 1K2 “*ikiside öğretme amacı vardır*” görüşüyle alternatif öğretim teknikleri ile geleneksel öğretim teknikleri arasında benzerlik kurmuştur.

Tablo 4.4 Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci merkezlilik	3	33
Görüş belirtilmemiş	2	22
Kullanışlılık	1	11
Öğretim ortamında çeşitlilik	1	11
Evrensellik	1	11
Güncellik	1	11
Toplam	9	100

Alternatif öğretim tekniklerinin farklılıklarına yönelik 7 öğretmen adayı görüş bildirmiştir. Bunların %33'ü alternatif öğretim tekniklerinin merkezinde öğrencilerin olduğuna, %11'i geleneksel öğretim tekniklerine göre daha kullanışlı olduğuna %11'i evrensel olduğuna, %11'i konuların güncel bilgilerden oluştuğuna ve kalan %11'i de öğretim ortamlarında çeşitliliği sağladığına vurgu yapmıştır.

Alternatif öğretim tekniğinin farklılıkları hakkında belirtilen en fazla görüş öğrenci merkezli olmasıdır. Öğretmen adaylarından 1E3 de bu fikrini “*geleneksel öğretmen, alternatif öğrenci merkezli*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarından 1K1 ise düşüncelerini “*...fark ise değişik yollarla dersi daha elverişli kılmaktır.*” olarak ifade etmiştir. 1E4 geleneksel kelimesinden yola çıkarak geleneksel öğretim tekniklerinin kültürümüzü yansıttığını buna karşılık olarak da alternatif öğretim tekniklerinin evrensel olabileceği çıkarımda bulunarak düşüncelerini “*geleneksel her bölgenin kendi gelenek ve göreneklerine göre olmasıdır. Alternatif ise evrensel olabilir.*” şeklinde ifade etmiştir. 1K5 “*Alternatif'te öğrenciler çağın şartlarına göre sürekli değişmekte olan dünya hakkında eğitim alırlar.*” görüşüyle alternatif öğretim tekniklerinin güncel bilgiyi sunduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında alternatif öğretim tekniklerinin farklılıklarını yalnızca temel düzeyde bildikleri bazı öğretmen adaylarının da bununla ilgili kavram yanılgıları olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin farklılıklarına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Görüş belirtilmemiş	2	25
Öğretmen merkezilik	2	25
Gelenek ve göreneklere görelilik	2	25
Konularda eskilik	1	12
Sıradanlık	1	12
Toplam	8	100

Geleneksel öğretimin farklılıklarına yönelik görüş bildiren 6 öğretmen adayının %25'i tekniklerin öğretmen merkezli oluşuna, %25'i gelenek ve görenekleri temel almış teknikler olduğuna, %12'si de sürekli aynı eski konuların öğretiminin yapıldığına ve geri kalan diğer %12'sinin geleneksel öğretim tekniklerinin sıradanlığına vurgu yaptığı görülmektedir.

Geleneksel öğretim tekniklerinin öğretmen merkezli olduğunu belirten 1K3 bunu “*geleneksel olan katı ve sadece öğretmeye dayalı bir sistem olduğunu ve öğrencinin psikolojisinin umursanmadığı bir öğretim tekniği olduğunu biliyorum*” şeklinde ifade ederken 1E3 de “*geleneksel öğretmen, alternatif öğrenci merkezli*” demiştir. 1K2 ise geleneksel öğretim tekniklerini “*geleneksel öğretim tekniği sıradandır.*” olarak değerlendirmiştir. 1K5 ise eğitim verilen konuların tekniklere göre değiştiğini düşünerek geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin farklılıklarını “*alternatif öğrenciler çağın şartlarına göre sürekli değişmekte olan dünya hakkında eğitim alırlar. Gelenekselde ise sürekli aynı eğitimi alırlar.*” yargısında bulunmuştur. Öğretmen adayı 1E5'e ise geleneksel öğretime farklı açıdan bakarak “*geleneksel öğretimde eğitimle ilgili yapılan kurallar ve teknikler kültür, adet gelenek ve göreneklerine göre yapılır.*” ifadesinde bulunarak bir kavram yanılgısına sahip olduğunu göstermiştir

Bulgulardan hareketle birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri ile geleneksel öğretim teknikleri hakkında öğrenci veya öğretmen

merkezli olduklarını bildikleri söylenebilir. Katılımcıların bildirdikleri diğer görüşler ise kavram yanılgıları olduklarını göstermektedir.

4.1.4 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri konusunda aldıkları eğitim değerlendirilerek Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Eğitim almış	0	0
Eğitim almış	10	100
Toplam	10	100

Tabloya göre birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının hiçbiri alternatif öğretim teknikleri hakkında eğitim almamıştır.

Tablo 4.7. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim alma istekleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Evet	7	70
Hayır	1	10
Görüş belirtilmemiş	2	20
Toplam	10	100

Birinci sınıfta eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim teknikleri ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Alt bir başlık olarak

sorulan bu “Konuyu içeren bir eğitim almak ister miydiniz?” sorusuna 7 öğretmen adayından “evet” 1 öğretmen adayından ise “hayır” cevabı alınmıştır. Eğitim almak isteyen öğretmen adaylarından 3’ü alma nedenini öğretimin kalitesini artırmak ve 1’i de alternatif öğretim tekniklerinin mesleki yeterliliklerini artırmak olarak belirtmiştir. 1K4 fikirlerini “almak isterdim çünkü bunun ilerde mesleğim konusunda bana yardımcı olacağını düşünüyorum” olarak belirtmiştir. 1E1 ise “almadım, almak isterdim çünkü derslerin daha iyi öğretilebileceği ve öğrenilebileceği kanısındayım.” şeklinde düşünmektedir. Bundan hareketle öğretmen adaylarının %70’inin alternatif öğretim tekniklerini içeren bir ders almak konusunda istekli oldukları söylenebilir.

4.1.5 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yetersiz	6	60
Yeterli	1	10
Görüş belirtilmemiş	3	30
Toplam	10	100

Birinci sınıfta eğitim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkından öğretmen adaylarının %10’u kendilerini yeterli görürken %60’ı kendini yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Öğretmen adaylarının %30’u ise yeterliliklerine dair bir görüş belirtmemiştir. 1K4 “henüz birinci sınıf olduğum için bu konu hakkında yeterli bir birikime sahip

olduğumu düşünmüyorum” diyerek alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı hakkında yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunun kendini yetersiz olarak değerlendirmesinin sebebi henüz ilgili dersleri almamış olmaları olabilir.

Aşağıdaki Tablo 4.9’da kendisini yetersiz olarak tanımlayan öğretmen adaylarının bunun giderilmesi hakkındaki önerileri sunulmuştur.

Tablo 4.9. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizliklerinin giderilmesi hakkındaki önerileri

Görüşler	f	%
Görüş belirtilmemiş	4	66
Öğretim programında yer vermek	1	17
Eğitim almak	1	17
Toplam	6	100

Kendisini yetersiz olarak değerlendiren öğretmen adaylarından 2’si alternatif öğretim tekniklerinin öğretim programında yer verilmesinin (%17) ve eğitim almalarının (%17) yetersizliklerini gidereceğini ifade etmiştir.

1K2 alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı hakkında yetersiz olduğunu ifade ederek bu konudaki yetersizliğini gidermek için *“eğitim almam araştırmam lazım”* önerisinde bulunmuştur. 1K1 ise *“yeni müfredatlarda bu konularada yer verilmeli.”* önerisinde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yeterlilik hakkındaki düşüncelerinin birbirine yakın oldukları söylenebilir. Aynı zamanda yetersizliklerinin giderilmesi hakkında öneri sunan iki öğretmen adayının da fikirleri birbirleriyle örtüşmektedir.

4.1.6 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılma nedenleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri

Görüş	f	%
Görüş belirtilmemiş	3	30
Dersi etkili hale getirme	2	20
Kişisel gelişim	1	10
İyi vatandaş yetiştirme	1	10
Derse olan ilgiyi arttırma	1	10
Öğrenci başarısını artırma	1	10
Öğrenciyi geleceğe hazırlama	1	10
Toplam	10	100

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşlerini; dersi etkili hale getirme (%20), öğrenciyi geleceğe hazırlama (%20) kişisel gelişim (%10), etkin vatandaş yetiştirme (%10), derse olan ilgiyi arttırma (%10) ve öğrenci başarısını artırma (%10) başlıkları altında tanımlamıştır. Öğretmen adaylarının %30’u ise görüş belirtmemiştir.

Alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenini 1K1 “insanı sosyal hayata daha öz güven sahibi yapmak” olarak belirtmiştir. 1K2’de “iyi bir vatandaş yetiştirmek için olabilir. Duyarlı vatandaş için bilinçli olmak lazım” olarak açıklamıştır. 1E2’ye göre de “öğrenciyi derse odaklama dersi sevdirmeye vs.” alternatif öğretim tekniklerinin kullanılma nedenidir. 1E5 alternatif öğretim

tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenini “*Sosyal Bilgiler dersi tarih, coğrafya ve felsefeyle alakalı bir derstir alternatif eğitimde bu konularla Sosyal Bilgiler dersinin daha anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu yüzden alternatif eğitim Sosyal Bilgiler dersi için kullanılmalıdır.*” şeklinde açıklarken 1E4’de “*Daha etkili ve faydalı olmak için kullanılıyor olabilir.*” tahmininde bulunmuştur. 1K5 ise alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenini “*öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlamak*” olarak ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin amaçları ile alternatif öğretim tekniklerinin kullanım nedenlerini karıştırdıkları söylenilebilir. Aynı zamanda görüş bildiren 7 öğretmen adayının ortak payda da cevap veremedikleri görülmüştür. Bu öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanılma nedenleri hakkında farklı düşündüklerini göstermektedir.

4.1.7 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Uygulama	3	30
Öğrencinin alışık olmaması	2	20
Görüş belirtilmemiş	5	50
Toplam	10	100

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorluklarını; öğrencinin bu tekniklere

alışık olmaması (%20) ve uygulama zorluğu (%30) görüşleri altında tanımlamıştır. Görüşmeye katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %50'si görüş belirtememiştir.

Öğretmen adaylarından 1K5 alternatif öğretim tekniğinin kullanma zorluğunu “öğrenciler dersi pek anlamayabilir” 1E1 ise “eğitim sisteminin şu an buna pek olanak vermemesi ancak sadece pilot bölgelerde uygulanabilir” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak alternatif öğretim tekniklerinin hakkında eksik bilgiye sahibi oldukları söylenilebilir. Bunun nedeni henüz ilgili eğitimi almamış olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

4.1.8 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan ve birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Görüş belirtilmemiş	5	50
Her aşamada kullanma	1	10
Her derse uyarılama	1	10
Öğrenciye sorumluluk kazandırma	1	10
Etkin vatandaş yetiştirme	1	10
Araştırmaların sonuçları	1	10
Toplam	10	100

Birinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini; her aşamada kullanılabilir (%10), her derse uyarlanabilir (%10), öğrenciye sorumluluk kazandırabilir (%10),

etkin vatandaş yetiştirilebilir (%10) ve araştırmaların olumlu sonuçları (%10) görüşleri altında tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının %50'si ise görüş belirtmemiştir.

1K1 alternatif öğretim tekniklerinin uygulanabilirliğine ilişkin “ *her aşamasında*”, 1K2 “*evet sadece Sosyal bilgiler değil tüm dersler için gerekli bence*”, 1E4 “*öğrenciye sorumluluk sahibi olmayı ve iyi bir şekilde değerlendirmeyi öğretilmelidir.*” ve 1K5 “*Sosyal Bilgiler dersinin amaçları etkin vatandaş yetiştirmektir. Bu yüzden alternatif eğitim bunun için idealdir.*” şeklinde fikirlerini belirtmiştir. 1E2’de araştırmalara atıfta bulunarak “*bence uygulanabilir yapılan araştırmalar Alternatif öğretim ile öğrencinin daha çok başarılı olduğunu gösterir.*” Alternatif öğretim tekniklerinin başarıyı artırıcı etkisine vurgu yapmıştır. Bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının ortak bir görüşe sahip olmadıkları söylenebilir.

4.2 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

İkinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.2.1 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniğinin tanımına ilişkin görüşleri Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcuların alternatif öğretim tekniği tanımları

Görüşler	f	%
Öğrenmeyi kolaylaştırma	5	42
Derste eğlenme	2	17
Öğrenmede kalıcılık	2	17
Yeni geliştirilme	1	8
Yaparak yaşayarak öğrenme	1	8
Öğreticiye göre farklılaşma	1	8
Toplam	12	100

İkinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği tanımlarına yönelik görüşlerinin %42'si alternatif öğretim tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcılığına, %17'si dersleri eğlenceli hale getirmesine, %17'si öğrenmede kalıcılığı sağlamasına, %8'i yeni geliştirilen teknikler olmasına, %8'i yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak vermesi ve %8'i de tekniklerin öğretmene göre farklılaşmasına dikkat çekmektedir.

Görüşme formlarından elde edilen bulguların ortak noktaları alternatif öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli olmasıdır. Yapılan tanımlamalardan 2K2'nin "*öğrencilere bilgileri daha kalıcı şekilde aktarmayı yarayan, öğretmenden öğretmene değişen ders anlatım biçimidir.*" tanımı ve 2K1'in "*hiçbir öğretim tekniği uygulanmadığında o anki boşluğu dolduran öğretim tekniğidir*" tanımı alternatif öğretim tekniklerini hakkında bilgi eksiklikleri olduğunu göstermektedir. 2K5'in "*geleneksel olan öğretim teknikleri dışında yeni geliştirilen tekniklerdir.*" tanımlaması ise doğru cevaba en yakın olanıdır.

Bulgulara bakıldığında 10 öğretmen adayından 5'inin alternatif öğretim tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması hakkında hem fikirdir. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması dışında kalan görüşlerin arasında fikir birliği olmadığı görülmüştür.

4.2.2 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği ile ilgili verdikleri örnekler Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.14. İkinci sınıfta öğrenim katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri

Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
Altı Şapka	7	11	V diyagramı	1	1
Kavram haritası	6	9	Zıt panel	1	1
İlgisiz cevaplar	5	8	Köşeleme	1	1
Balık kılıcı (Kılçık)	5	8	Beyin fırtınası	1	1
İstasyon	4	6	Gösterim	1	1
Konuşma Halkası	4	6	Kartopu	1	1
Panel	4	6	Gezi, gözlem	1	1
Münazara	4	6	İç içe halka	1	1
Zihin haritası	3	5	Çember	1	1
Drama /yaratıcı drama	3	5	Gözlem	1	1
Açık oturum	3	5	Tartışma	1	1
Deney	3	5	Pazar	1	1
Akvaryum	2	3	Sempozyum	1	1
Toplam	66			100	

İkinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinden en çok 6 şapka (%11), kavram haritası (%9), balık kılıcı (%8), istasyon (%8), konuşma halkası (%8), zihin haritası (%5), drama (%5), akvaryumu (%3) bildikleri görülmektedir. Tekniklere en örnek verilen panel (%6), münazara (%6), açık oturum (%5), deney (%5) ise geleneksel öğretim teknikleri içindedir.

Öğretmen adaylarının %8’i ise sunuş yolu, buluş yolu, bilgisayarlı öğretim ve ızgara gibi alternatif öğretim tekniği olmayan cevaplar vermiştir. Bunlar tekniklerle ilgili

olmadığı için “ilgisiz cevaplar” kategorisine alınmıştır. Bu ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tekniklerle ilgili kavram yanılgılarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarından 2E2’nin ızgara ve Altı Şapka tekniği; 2K5’in Altı Şapka tekniği; 2E1’in pazar, kılçık, ızgara ve Altı Şapka tekniği; 2E3’ün Altı Şapka tekniği; 2E4’ün iç içe halka tekniği örnekleri öğretmen adaylarının tekniklerin isimlerini tam veya doğru bilmediklerini göstermektedir.

Geleneksel öğretim teknikleri içinde yer alan panel, münazara, açık oturum, gösterim ve sempozyum cevapları %20’lik bir dilim içindedir. Bu öğretmen adaylarının geleneksel öğretim teknikleriyle alternatif öğretim tekniklerini ayırt edemedikleri anlamına gelmektedir.

4.2.3 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarına yönelik görüşleri Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin benzerliklerine yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgiyi öğrenciye kazandırma	2	29
Öğretmen otoritesi	2	29
Öğretim amacı	2	29
Öğretimi kolaylaştırma	1	14
Toplam	7	100

İkinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %29’u bilgileri öğrencilere kazandırma, %29’u öğretmenin otoriteyi sağlaması. %29 aynı öğretim

amaçlarını gerçekleştirmesi ve %14'ü de öğretimi kolaylaştırma noktalarının alternatif ve geleneksel öğretim tekniklerinin benzer yanları olduğunu söylemiştir.

2E3 fikrini “*geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin ortak özelliği, eğitimi öğrenciye en iyi şekilde vermeyi amaçlar. Ama bunun şeklinde farklılık gösterir.*” şeklinde açıklayarak her iki tekniğinde ortak amacı olduğunu vurgulamıştır. 2K1 de tekniklerin amaçlarına dikkat çekerek “*...amaçlarının aynı olmasıdır. Yani öğrenciye bir şey öğretmesidir.*” demiştir. 2E4 ise benzerlik ilişkisini öğretmen üzerinden kurarak bunu “*...benzerlikleri ise ikisinde de öğretmenin otoriteyi sağlayacak bir güç olmasıdır.*” şeklinde yorumlamıştır. 2E5 “*...her ikisinde de öğretmenin anlatımı vardır.*” Anlatım yönteminin alternatif öğretim tekniklerinde de geleneksel öğretim tekniklerinde de yer aldığına dikkat çekmiştir. 10 öğretmen adayından 7'sinin alternatif tekniklerle geleneksel teknikler arasında benzerlik kurması aralarında fikir birliği olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.16. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci aktif	5	50
Ders zevkli	1	10
Öğrenci merkezli	1	10
Kalıcılığı sağlama	1	10
Geleneksel öğretimi destekleme	1	10
Kullanışlı ve pratik	1	10
Toplam	10	100

Öğretmen adaylarının %50'si alternatif öğretim tekniklerinin öğrencileri aktif hale getirdiğini, %10'u dersi zevkli hale getirdiğini, %10'u öğrenci merkezli olduğunu, %10'u tekniklerin kalıcılığı sağladığını, %10'u kullanışlı ve pratik olduğunu ve %10'u da geleneksel öğretimi desteklediğini belirterek alternatif öğretim tekniklerinin farklılıklarını ifade etmişlerdir.

2E4 alternatif öğretim tekniğinde öğrenci merkezliğin olduğunu ve öğrenme kalıcılıklarının arttığını “...alternatif öğretim teknikleri ise çocukların dikkatini toplamada ve kalıcılığı artırılmada etkilidir. ... alternatif öğretim tekniklerinde ise öğrenci daha fazla ön plandadır. ...alternatif teknikler dersi eğlenceli hale getirmektedir.” bu şekilde ifade etmiştir. 2K4 de öğrencilerin aktif olması ve öğrenmelerde kalıcılığa dikkat çekerek fikirlerini “...alternatifte öğrencide etkin konuma geçmiştir. ...akılda kalıcı yöntemler uygulanmaktadır.” olarak belirtmiştir. 2E3 tekniklerin öğrenci merkezli olduğunu “...alternatif teknikler bireyin duygu, düşünce ve zevklerine göre eğitimi savunmaktadır...” şeklinde ifade etmiştir. 2K2 ise kullanılabilirlik ve pratikliğe vurgusunu “alternatif yöntem geleneksel yönteme göre daha kullanışlıdır ve daha pratiktir. Daha çok çeşidi vardır.” Bu şekilde açıklamıştır. 2K1’in “...alternatif ise geleneksel öğretim tekniğinin yetersiz geldiği zamanlarda boşluğu doldurmak için kısa süreli kullanılan tekniklerdir.” ifadesi ise eksik öğrenmelerin olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayı 2K3’ün “...Alternatif öğretim tekniklerinde kullanılan slayt, canlandırma, drama gibi şeylerin eğitim öğretimde kullanılması, öğrencinin merkezde olmasıdır.” düşüncesi alternatif öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli olmasına karşılık, eğitim materyalleri ile teknikleri karıştırdığını göstermektedir.

Öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin öğrencileri aktif hale getirmesinden hariç ortak payda da bir cevap verememiştir.

Tablo 4.17. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin alternatif öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretmen merkezli	6	46
Ezber	3	23
Sunuş yöntemi	3	23
Ders sıkıcı	1	8
Toplam	13	100

Öğretmen adaylarının %46'sı geleneksel öğretim tekniklerinin öğretmen merkezliliğe, %23'ü öğretimde ezbere, %23'ü sunuş yönteminin kullanıldığına ve %8'i ise geleneksel öğretimle yapılan derslerin sıkıcılığına vurgu yapmışlardır.

2E4 bu görüşleri “*geleneksel öğretim teknikleri alternatif öğretim tekniklerine göre daha düz, soru cevap şeklindedir. ...gelenekselde öğretmen ön plandadır. ...geleneksel dersi sıkıcılaştırır...*” olarak ifade etmiştir. 2E3 ise bu fikirleri “*geleneksel teknikler daha çok öğretmen merkezli... Geleneksel teknikler ezberciliğe iter...*” bu şekilde açıklamıştır. 2K3 geleneksel öğretim tekniklerinin farkı için “*geleneksel öğretim teknikleri daha çok ezbere sevk eden ve artık kullanılması daha az olan bir tekniktir.*” Ezberci ve az kullanılan teknikler vurgusu yapmıştır.

Bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının geleneksel öğretim teknikleri ile alternatif öğretim tekniklerinin genel özelliklerini bildikleri söylenebilir. Bazı öğretmen adaylarının ise alternatif öğretim tekniklerine ilişkin yanılgılarının olduğu da görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğu geleneksel öğretim tekniklerinin öğretmen merkezli olması hakkında fikir birliğindedir.

4.2.4 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri konusunda aldıkları eğitim değerlendirilerek Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri hakkında alınan eğitim durumları

Görüşler	f	%
Eğitim almış	8	80
Eğitim almamış	2	20
Toplam	10	100

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %80'i alternatif öğretim teknikleri hakkında eğitim aldıklarını belirtirken öğretmen adaylarının %20'si bu konuyla ilgili eğitim almadıklarını belirtmiştir.

2K4 “ hayır almadım. Evet, almak isterdim çünkü daha akılda kalıcı, daha etkili ezberden uzak bir eğitim alırdım. Bilgiler tam olarak aklımda kalırdı.” diyerek eğitim almadığını fakat eğitim almayı istediğini belirtmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.19’da ikinci sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri hakkında eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.19. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Mesleki gelişime faydalı olma	2	17
Dersi eğlenceli hale getirme	2	17
Öğrenmeyi kalıcı hale getirme	2	17
Öğretimi kolaylaştırma	2	17
Bireysel öğrenmeyi sağlama	1	8
Uygulamaya yer verme	1	8
Derse aktif katılım sağlama	1	8
Etkili iletişim sağlama	1	8
Toplam	12	100

Alternatif öğretim teknikleri ile ilgili eğitim alan öğretmen adayları değerlendirmesini yaparken mesleki gelişime faydalı olma (%17), dersi eğlenceli hale getirme (%17), öğrenmeyi kalıcı hale getirme (%17), öğretimi kolaylaştırma (%17), öğrenmenin bireyselliği (%8) ve etkili iletişimi sağlamayı(%8) vurgulamışlardır.

2K3 bu durumu “...bence her öğretmen öğrencileri için farklı öğretim teknikleri kullanmalıdır. Çünkü öğrenme bireyseldir. Kimisi görsellerden öğrenebilirken kimisi

dinleyerek öğrenebilir.” şeklinde ifade etmiştir. 2E3 de “... Alternatif tekniklerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen olduğumuzda konuya göre bu teknikleri kullanmaya çalışacağım. Bu derslerin bizlere verilirken daha uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” olarak belirtmiştir. 2E5 ise düşüncelerini ifade ederken “alternatif eğitim ile derse daha aktif katılmamızı ve daha fazla o dersin hatırlanmasını sağladı.” çıkarımında bulunmuştur.

Tablo 4.19. incelendiğinde öğretmen adaylarının aldıkları eğitim hakkında ortak bir görüş geliştiremedikleri görülmüştür.

4.2.5 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.20. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yeterli	5	50
Yetersiz	4	40
Görüş belirtilmemiş	1	10
Toplam	10	100

Öğretmen adaylarının %50’si kendilerini alternatif öğretim tekniklerinin kullanımında yeterli görürken %40’i da yetersiz görmektedir. 1 öğretmen adayı ise yeterliliği konusunda görüş belirtmemiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.21’de alternatif öğretim tekniklerinin kullanımda kendini yeterli gören öğretmen adayı 5 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının yeterlilikleri hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.21. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanım yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Kolay uygulanabilirliği	3	60
Teorik bilgiye sahip	1	20
Kişisel yeterlilik	1	20
Toplam	5	100

Alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı hakkında kendisini yeterli olarak tanımlayan öğretmen adaylarının %60’ı kolay uygulanabilir olduğunu düşünmüş, %20’si teorik bilgilere sahip oldukları için kendilerini yeterli görmüş ve %20’si de kişisel yeterlilikleri ile alternatif öğretim tekniklerini uygulanması arasında bağ kurarak kendilerini yeterli olarak tanımlamıştır.

Görüş bildiren 5 öğretmen adayının 3’ü 2K1’de “*yeni bilgiler öğrenmeyi ve kullanmayı seviyorum. Sanırım kolaylıkla farklı şekillerde uygulayabilirim*” diyerek uygulama kolaylığını ile yeterliliği arasında bağ kurmuştur. 2E4 yeterliliğini “*yeterli olduğum kısım teorik taraf*” olarak ifade etmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.22’de kendisini alternatif öğretim tekniklerini kullanma konusunda kendisini yetersiz gören öğretmen adaylarının yetersizlikleri hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.22. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizliklerinin giderilmesi hakkındaki önerileri

Görüşler	f	%
Pratik yapmak	7	78
Uzman kişilerden yardım almak	1	11
Okul deneyimi derslerinde uygulamak	1	11
Toplam	9	100

Öğretmen adayların %78'i alternatif öğretim tekniklerini kullanmada pratik olarak eksik olduklarını ve bunun giderilmesi içinde uzman kişilerden yardım alma (%11) ve okul deneyim derslerinde bu tekniklerin uygulamasının yapılmasını sağlamanın (%11) bu eksiklikleri gidermede faydalı olacağı belirtmişlerdir.

Öğretmen adayı 2E3 düşüncesini “*tecrübe eksiliğimizden dolayı bu teknikleri tam anlamıyla kullanmayacağımızı düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. 2K2 yetersizliklerin giderilmesi için “*derste pratikler yapılmalı. Öğrencilere bu konu ile ilgili videolar izletilebilir. Öğretmenler bu konuda daha fazla pratik yapabilirler.*” önerisinde bulunurken 2E3 “*derslerimizde uygulamalı eğitimin artması gerektiğini ve okulun deneyimi derslerinin kapsamını arttırmamız gerektiğini düşünüyorum. Kişisel çabayla da eksikler giderilebilir.*” fikrini sunmuştur. 2K1 de “*uzman kadrolardan yardım alınmalı.*” tavsiyesini vermiştir.

Öğretmen adaylarının çoğu yetersizliklerinin giderilmesi için uygulama yapmanın önemini vurgulamıştır.

4.2.6 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılma nedenleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcuların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Farklı disiplinlerden oluşması	4	20
Öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi	4	20
Öğretimi kolaylaştırması	2	11
Derse yönelik ilgiyi artırması	2	11
Öğrenciyi aktif kılması	2	11
Dersi eğlenceli hale getirmesi	2	11
Dersin yaşamla iç içe olması	2	11
Etkili iletişim sağlaması	1	5
Toplam	19	100

Öğretmen adaylarının %20'si Sosyal Bilgiler dersinin farklı disiplinlerden oluşması ve alternatif öğretim teknikleri arasında ilişki kurmuştur. Aynı zamanda kalıcı öğrenmeyi sağlama (%20) , öğretimi kolaylaştırma (%11), derse karşı olumlu tutum geliştirme (%11) , öğrencileri derste aktif hale getirme (%11), dersin eğlenceli hale getirme (%11), dersin yaşamla iç içe olması (%11) ve etkili iletişimi sağlama noktalarına da vurgu yapılmıştır.

2K2 bunu şöyle açıklamıştır “*Sosyal bilgiler dersi tarihi kapsadığı için öğrencilerin bir süre sonra sıkılmasına neden olabilir. Değişik alternatif öğretim teknikleri öğrencinin dersten daha fazla zevk almasına ve derse daha ilgili olmasına neden olabilir. Her öğrencinin öğrenme yöntemi farklı olduğu için alternatif teknikler öğrenciler için güzel bir seçenek olabilir.*” . 2E4’de alternatif öğretim tekniklerinin kullanılma sebebini öğretmenlerle öğrencilerin daha iyi bir iletişim kurmalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin öğrenmeye etkileri ve tutum geliştirmeye yardımcı olmasına dikkat çekmiştir.

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılma nedenlerine verdikleri cevaplara bakıldığında ciddi bir fikir birliğinin olmadığı dikkat çekmektedir.

4.2.7 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıf sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Ders süresinin kısıtlılığı	4	24
Konuların uzunluğu	3	18
Sınıf mevcudunun fazlalığı	2	11
Dersin çok disiplinliği	2	11
Maliyet	1	6
Birleştirilmiş sınıflar	1	6
Etkili tekniği seçme	1	6
Araç, gereç eksikliği	1	6
Öğretmenlerin yetersizliği	1	6
Okul yöneticilerinin tutumu	1	6
Toplam	17	100

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorluğu hakkındaki düşünceleri ders sürelerinin yetmemesi (%24), konuların uzun olması (%18), sınıf mevcutlarının fazlalığı (%11), dersin çok disiplinli olması (%11), alternatif öğretim tekniklerinin maliyetli olması (%6), birleştirilmiş sınıflar (%6), ders için etkili tekniği seçmek (%6), okullarda ki araç gereç eksikliği (%6), öğretmenlerin alternatif öğretim teknikleri hakkında yetersiz olması (%6) ve okul yöneticilerinin tutumudur (%6).

Öğretmen adaylarından 2E1 *“bu teknikleri uygularken fazla kişinin olması, süre yetersizliği gibi sorunlar teknikleri uygularken karşılaşılan zorluklara örnek verilebilir.”* düşüncesiyle hem zamana hem de öğrenci sayısına vurgu yapmıştır. 2E5 ise birleştirilmiş sınıflarda tekniklerin kullanımının zor olacağını belirtmiştir. Farklı bir açıdan yaklaşan 2E4 ise *“öğretmenler bu tekniklere başvursa da geleneksel tekniklere bağlı yöneticiler tarafından engellenmektedir.”* yorumunda bulunmuştur.

Bulgulardan hareketle ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşlerinin çoğunluğunun ortak bir çatı altında birleşmediğini, birbirlerinden farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.2.8 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.25’te sunulmuştur.

Tablo 4.25. İkinci sınıfta öğrenim gören katılımcuların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Konuya göre değişkenlik	3	13
Derse katılım	3	13
Dersin her aşaması için	3	13
Bireysel öğrenme teknikleri	2	10
Sınıf mevcudu	2	10
Dersin giriş aşaması için	1	5
Zaman kısıtlılığı	1	5
Ders zevkli hale getirme	1	5
Öğrenmede kalıcılık	1	5
Öğretmenlerin yeterliliği	1	5
Yaparak, yaşayarak öğrenme	1	5
Etkili ve verimli öğretmen yetiştirme	1	5
Etkili iletişim	1	5
Toplam	21	100

Öğretmen adaylarını alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine göre konuya göre değişkenlik göstermesi (%13), derse katılımı sağlaması (%13), dersin her aşamasında kullanılabilmesi (%13), bireysel öğrenmeleri destekleyen teknikler olması (%10), sınıf mevcutlarının tekniklerin uygulanmasını olumsuz etkilemesi (%10), zamanın kısıtlı olmasının olumsuz etkisi (%5), dersi zevkli hale getirmesi (%5), öğrenmede kalıcılığı sağlaması (%5), öğretmenlerin yeterliliği ile alternatif öğretim tekniklerinin uygulanabilmesi arasında ilişki olması (%5), yaparak, yaşayarak öğrenmeyi sağlaması (%5), etkili ve verimli öğretmen yetiştirmenin tekniklerin uygulanabilmesi ilişkisi (%5) ve etkili iletişim başlıkları altında toplanmıştır.

Çalışmaya katılan ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının % 13'ü tekniklerin seçiminin ve uygulanmasının konulara göre farklılaşacağını belirtmiştir. 2E5 bu düşüncesini “...bazı bölümlerde ve ünitelerde bu teknikler kullanılamaz...” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar

hareketle ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerini zaman kısıtlılığı olmadığı sürece dersin her aşamasında etkili olarak uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu çıkarımı destekleyen 2E1 fikrini “*sınıftaki öğrenci sayısı ve dersin süresi uygunsa alternatif öğretim teknikleri sosyal bilgiler dersinde uygulanabilir. Bu teknikler derse başlangıç aşamasında kullanılabilir*” olarak belirtmiştir.

Öğretmen adalarının görüşlerine bakıldığında genel ve ortak cevap veremedikleri görülmüştür fakat alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliği ve kullanma zorlukları hakkında verdikleri cevaplar benzerdir.

4.3 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.3.1 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniğinin tanımına ilişkin görüşleri Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği tanımları

Görüşler	f	%
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı teknik	3	25
Araç gereç kullanımı	3	25
Okul dışı eğitim	2	18
Ek öğretim yöntemi	1	8
Geleneksel öğretim teknikleri	1	8
Çağdaş öğretim tekniği	1	8
Özel öğretim yöntemi	1	8
Toplam	12	100

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği tanımlarına bakıldığında görüşlerin çoğunlukla öğrenmeyi kolaylaştırması(%25), araç gereç kullanımı (%25) ve okul dışı eğitimde (%18) toplandığı görülmektedir. Bunlardan hariç olarak ek öğretim (%8), geleneksel öğretim teknikleri (%8), çağdaş öğretim tekniği (%8) ve özel öğretim yöntemi (%8) olarak da tanımlamalar yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının araç gereç kullanımı, okul dışı eğitim ve geleneksel öğretim teknikleri ifadelerine bakıldığında alternatif öğretim tekniği hakkında bir kavram yanılığının olduğu söylenebilir. Örneğin 3K5'in ifadesi "*bana göre alternatif öğretim tekniği sunum yoluyla öğretim tekniğidir.*". 3K1'in "*normal öğretim tekniğinin yanında ek olarak kullanılan yöntemidir.*" ifadesi ise teknik ve yöntem kavramlarının karıştırıldığının veya birbirinin yerine kullanıldıklarını göstermektedir.

4.3.2 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği ile ilgili verdikleri örnekler Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri

Görüşler	f	%
Balık kılçığı	5	23
Altı Şapka	3	14
Açık oturum	3	14
İstasyon	2	9
Vızıltı	2	9
Teknolojik materyaller (Akıllı tahta, video, eğitici oyun)	1	4
Örnek Olay	1	4
Soru-cevap	1	4
Dedikodu	1	4
Altı Ayakkabı	1	4
V diyagramı	1	4
5e modeli	1	4
Panel	1	4
Gösteri	1	4
Yuvarlak grup	1	4
Görüş belirtilmemiş	1	4
Toplam	26	100

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği ile ilgili verdikleri örneklerle bakıldığında ilk akla gelen tekniklerin balık kılçığı (%23), Altı Şapka (%14), açık oturum (%14), istasyon (%9) ve vızıltı (%9) olduğu görülmektedir. 1 öğretmen adayı ise görüş belirtmemiştir. Alternatif öğretim teknikleri hakkında öğretmen adayları yalnızca beş teknik hakkında ortak görüş bildirmiştir. Geri kalan teknikler yalnızca birer öğretmen adayı tarafından örnek verilmiştir.

Verilen örnek arasındaki teknolojik materyaller (Akıllı tahta, video, eğitici oyun) ve yuvarlak grup ise alternatif öğretim teknikleri hakkında kavram yanılgısı olduğunu

göstermektedir. Örnekler arasındaki soru-cevap tekniği ise geleneksel öğretim ile alternatif öğretim tekniklerinin karıştırıldığını ortaya koymaktadır.

4.3.3 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarına yönelik görüşleri Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin benzerliklerine yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgiyi öğretme	1	100
Toplam	1	100

Öğretmen adaylarından yalnızca biri geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasında benzerlik kurmuştur. 3E3 bu görüşünü “...İkisinde ortak amacı öğrencilere birşeyler öğretmek” olarak ifade etmiştir.

Tablo 4.29. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci merkezli	4	36
Modern	3	27
Eğlenceli	2	18
Öğretimi kolaylaştırma	1	9
Az kullanılma	1	9
Toplam	11	100

Alternatif öğretim tekniklerinin farklılıklarına yönelik öğretmen adayları beş farklı görüş bildirmiştir. Görüşlerin %36'sını alternatif öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli olması, %27'sini tekniklerin modern olması, %18'ini eğlenceli öğretim ortamını sağlaması, %9'unu öğretimi kolaylaştırması ve %9'unu bu teknikleri sıklıkla kullanılmaması oluşturmaktadır.

Öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli ve modern olması, eğlenceli öğretim ortamını sağlaması hem fikir oldukları noktalardır.

Öğretmen adaylarında 3K2 “...alternatif öğretim teknikleri öğrenci için herşeyin düşünülmüş öğrenciyi aktif hale getiren tekniklerdir.” ifadesiyle alternatif öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli olmasına vurgu yapmıştır. 3K5'in “...alternatif teknikler zaman zaman kullanılan tekniklerdir.” Görüşüne göre ise alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı daha azdır. Bir diğer öğretmen adayı 3K4 de “...alternatif öğretim daha moderndir.” Düşüncesi ile alternatif öğretim tekniklerinin modern olması ayrımını yaparken, 3E4'e göre alternatif öğretim tekniklerinin farkı “alternatif daha eğlenceli...” . 3E1 de “alternatif eğitim ile daha kolay ve başarılı bir şekilde aktarmamızı sağlar.” Bu görüşüyle farklılığın nedenini alternatif öğretim tekniklerinin bilgiyi aktarmada kolay ve başarılı bir yol sunmasıdır.

Tablo 4.30. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin alternatif öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretmen merkezli	2	25
Sık kullanılan teknikler	2	25
Eski yöntemler	2	25
Sıkıcılık	2	25
Toplam	8	100

Geleneksel öğretim tekniklerinin farklılıklarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir; %25 öğretmen merkezli olma, %25 öğretimde sıklıkla kullanılan teknikler olması, %25 tekniklerin eski olması ve %25 dersi sıkıcı hale getirmesidir.

Geleneksel öğretim teknikleri hakkında görüş bildiren öğretmen adaylarının cevapları birbirleriyle örtüşecek niteliktedir.

3K1 geleneksel öğretim tekniklerinin öğretmen merkezli olduğunu vurgulamak için “*geleneksel öğretim tekniklerinde bireyin ilgi ve ihtiyaçları gözetilmez...*” açıklamasında bulunmuştur. 3E2 bu tekniklerin modern olmadığını “*geleneksel olan eskiye dayalı kalmıştır...*” ifadesiyle belirtmiştir. 3K5 geleneksel öğretim tekniklerinin alternatif öğretim tekniklerine göre kullanımının farklı olmasını belirtmek için “*geleneksel teknikleri sıklıkla kullanılan tekniklerken alternatif teknikler zaman zaman kullanılan tekniklerdir.*” vurgusunu yapmıştır. 3E5 ise geleneksel öğretim tekniklerinin farkını “*...sıkıcı, basit, zamanımızın eğitim programına uymayan.*” olarak belirtmiştir.

Bulgulardan hareketle üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları temel düzeyde bildikleri söylenebilir.

4.3.4 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri konusunda aldıkları eğitim değerlendirilerek Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Eğitim almış	6	60
Eğitim almamış	4	40
Toplam	10	100

Üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %60'i alternatif öğretim teknikleri hakkında eğitim aldığını ifade ederken %40'ı eğitim almamış olduğunu belirtmiştir.

Aşağıdaki Tablo 4.32'de üçüncü sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alınan eğitim hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.32. Üçüncü sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim alan katılımcıların aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Fayda sağlama	3	33
Çağdaş bir öğretmen olma	2	22
Öğretimi kalıcı hale getirme	2	22
Eğitim bilimleri dersleri faydası	2	22
Toplam	9	100

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerini belirtirken %33'ü fayda sağlamasına, %22'si çağdaş bir öğretmen olmalarına katkısına, %22'si öğretimi kalıcı hale getirmesine ve kalan %22'si de yalnızca eğitim bilimleri derslerinde alternatif öğretim tekniklerine ilişkin eğitim aldıklarına vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayı 3E2 2. Sınıfta ders aldığını belirterek fikrini “*çok faydalı oldu hangi konularda hangi tekniği uygulayacağımı anladım.*” olarak belirtirken, 3K3 “*...Bence değişik yöntemlerle öğrenmek kalıcı oluyor.*” ifadesiyle öğretimde kalıcılığa vurgu yapmıştır. Öğretim İlke Ve Yöntemleri ve Özel Öğretim Yöntemleri derslerini aldığını ifade eden 3E3 “*okulda aldıklarımın daha fazlası öğrenmek isterdim. Bu doğrultuda eğitim alıp çağın eğitim kervanında yerimi almak için.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. 3E4 daha önce eğitim derslerinde bu eğitimi aldığını ifade ederek “*tekrar almak isterdim çünkü önemli alan.*” Açıklamasında bulunmuştur.

Aşağıdaki Tablo 4.33'te ikinci sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim almamış olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim almak hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.33. Üçüncü sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim almamış katılımcıların eğitim almak hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Çağdaş bir öğretmen olma	2	50
Verimli ve etkili öğretmen olma	1	25
Görüş belirtilememiş	1	25
Toplam	4	100

Alternatif öğretim teknikleri hakkında ders almadığını ifade eden 4 öğretmen adayının %50'si çağdaş bir öğretmen olmak istedikleri ve %25'i de verimli ve etkili öğretmen olmak için eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayı 3K2 alternatif öğretim teknikleri ile ilgili ders almak istediğini belirterek “...Çağdaş dünyada eğitim seviyesi çağdaş hale getirilmeli ve bunlarda ancak öğretmen tarafından öğrenilmesi ve uygulanması ile olacaktır.” çağdaş öğretmen olmayı vurgulamıştır. 3K1 eğitim almadığını fakat almak istediğini “...alternatif öğretim teknikleri ile yapılan eğitim daha verimli ve etkili olmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir. 3E1 ise eğitim almak istediğini “...günümüz eğitim sisteminde geleneksel eğitim yeterli kalmamaktadır. Alternatif eğitime gerek duyulmaktadır.” olarak belirtmiştir.

Bulgulardan hareketle üçüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleriyle ilgili eğitim almak istedikleri söylenebilir. Eğitim bilimleri derslerinde bu konuyla ilgili ders alan öğretmen adayları da bu eğitimi gereklilik olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adayları çağdaş öğretmen olmak için alternatif öğretim tekniklerine ihtiyaç duyduklarını da belirtmiştir.

4.3.5 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.34’de sunulmaktadır.

Tablo 4.34. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yeterli	2	20
Yetersiz	8	80
Toplam	10	100

Çalışmaya katılan üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yalnızca %20’si kendini alternatif öğretim tekniklerini uygulamada yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının %80’i kendisini alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.35’de alternatif öğretim tekniklerinin kullanımda kendini yeterli olarak değerlendiren ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 2 öğretmen adayı Sosyal Bilgiler öğretmen adayının yeterlilikleri hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.35. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Kazanımlara uygun şekilde yöntem seçme	1	50
Görüş belirtilememiş	1	50
Toplam	2	100

Kendisini alternatif öğretim tekniklerini uygulamada yeterli olarak gören 2 öğretmen adayından biri görüş belirtmemişken diğer öğretmen adayı 3E5 *“kendimi bu alanda yeterli buluyorum. Etkili bir iletişim ve çok yönlü olmam beni bu alanda yeterli yapan en önemli özelliğdir.”* ifadesiyle kişisel yeterliliğini vurgulamıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 4.36’de alternatif öğretim tekniklerinin kullanımda kendini yetersiz olarak değerlendiren ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 8 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının yetersizlikleri hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.36 Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizlikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Uygulama eksikliği	6	67
Teknikleri bilmeme	2	22
Konuya uygun teknik seçime	1	11
Toplam	9	100

Görüş belirten öğretmen adaylarının %67’si alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilme konusunda, %22’si teknikleri bilmeme ve %11’i konulara uygun teknik seçme konusunda kendilerini yetersiz olarak değerlendirmiştir.

3E3 kendisini *“bu teknikleri sadece isim olarak biliyorum. Kısmen ders için birkaçında uyguladım ancak bu yeterli değil.”* şeklinde ifade ederek uygulama konusundaki yetersizliğine dikkat çekmiştir. 3K4 ise *“bu teknikler bizde uygulanmadığı için tam olarak anlayamıyoruz. Bu teknikler daha sık kullanılmalı.”* tekniklerin derste uygulanma şeklini görerek kendi yeterliliğini geliştireceğini ifade etmiştir. Alternatif öğretim tekniklerini bilmediğini belirten 3K1 bu durumunu *“yöntem teknikler çeşitliliği hakkında bilgi eksikliğim olabilir”* olarak açıklamıştır. 3K2’in *“tam olarak hangi konularda hangi tekniği kullanmam bana zamana kazandırır yada öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabilirim bu açılardan eksik olduğumu düşünüyorum.”* açıklamasıyla konuya uygun teknik seçimini bilmediğini vurgulamaktadır.

Bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri konusunda kendilerini yetersiz olarak nitelendirdikleri söylenebilir. Kendisini yeterli olarak nitelendiren öğretmen adayı ise tekniklere yönelik değil kişisel yeterliliklerinden bahsetmektedir. Aynı zamanda ikinci sınıf ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yetersizlikleri ile ilgili olarak uygulama eksikliklerine vurgu yapmışlardır.

4.3.6 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılma nedenleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Etkili öğretim	8	44
Dersi eğlenceli hale getirme	4	22
Derse karşı ilgide artış	3	17
Dersin çok disiplinliği	2	11
Yaşantıya aktarılabilme	1	6
Toplam	13	100

Öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımını etkili öğretimi sağlama (%44), dersi eğlenceli hale getirme (%22), derse karşı ilgide artış sağlama (%17), Sosyal Bilgileri çok disiplinli olması (%11) ve yaşantıya aktarılabilme (%6) nedenleriyle ilişkilendirmiştir.

3K5 alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenini “*en etkili öğretimi sağlamak*” olarak tanımlamıştır. 3E3 ise “*öğrenmede kalıcılığı sağlamak öğrencilerin dersi sevmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bu teknikler kullanılmalıdır.*” düşüncesiyle alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenlerinden öğrenmede kalıcılığa dikkat çekmiştir. 3K1’in “*Sosyal Bilgiler dersi yaşama daha iç içe olduğu için verilen eğitimin o ölçüde etkili ve verimli olmak zorundadır. Bu yüzden dersi bu şekilde etkili kılmak şarttır.*” bu ifadesi etkili ve verimli ders için alternatif öğretim tekniklerinin kullanılmasına işaret etmektedir.

Bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanılma nedeni çoğunlukla etkili öğretimi sağlamaya ilişkilendirdikleri görülmüştür.

4.3.7 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıf sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4. 38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Her kazanıma uygun teknik olmaması	4	24
Araç gereç eksikliği	3	18
Sınıf mevcudunun fazla olması	2	13
Soyut konuların olması	2	13
Zaman alması	2	13
Maliyetli olması	2	13
Ezberci eğitim sistemi	1	6
Toplam	16	100

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde alternatif öğretim tekniklerinin uygulamanın en zorlu yanı olarak her kazanıma uygun tekniğin olmayışını (%24), araç gereç eksikliklerini (%18), sınıf mevcudunun fazla olmasını (%13), soyut konuların olmasını (%13), zaman almasını (%13), maliyetli olması (%13) ve ezberci eğitim sistemini (%6) göstermişlerdir.

3E2 alternatif öğretim teknikleri için araç-gerece ihtiyaç duyulduğunda kullanımda zorluklar yaşanacağını düşünerek *“bazı tekniklerde araç gereç ihtiyacı olduğundan ve bunların hepsininde okullarda olmayışından derslerde teknik tam olarak uygulanamamaktadır.”* Açıklamasını yapmıştır. Alternatif öğretim tekniklerini kullanmanın zor olduğunu ifade eden 3E5 *“birçok disiplinin olması her birinin farklı alternatif öğretim tekniği ile öğretileceği için zordur. Maliyeti yüksek ve zaman alıcıdır.”* Diyerek maliyet ve zamana da vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarından 3E2 ve 3E5’in görüşlerine bakılarak eksik öğrenmelerinin olduğu söylenebilir. Alternatif öğretim teknikleri okullarda bulunabilecek kâğıt-karton gibi malzemelerle maliyetsiz olarak kullanılabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin çok disiplinli oluşu tekniklerin kullanımını kolaylaştırmıştır.

3K1 alternatif öğretim teknikleri ile ilgili *“sınıfın kalabalık olması ve sosyal bilgiler dersinin soyut konulardan oluşması sorun oluşturabilir.”* görüşünü belirtmiştir. 3K1 ise görüşünü *“her kazanıma uyarlanması biraz zor olabilmektedir.”* Olarak ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından 3K1 ile 3K2’nin ifadelerine bakılarak eksik öğrenmelerinin olduğu söylenebilir.

3E4 *“çocukların sadece ezberlemesini sağlamak yada sözel ders olduğu için çok çeşitlilik göstermek”* açıklamasıyla geleneksel ezberci eğitimin varlığını sürdürmeye devam etmesinin alternatif öğretim tekniklerinin uygulanmasını zorlaştıracağı vurgusunu yapmıştır.

Tablo 4.38’e göre incelendiğinde öğretmen adaylarının genellikle benzer kaygılarla alternatif öğretim tekniklerini değerlendirdikleri görülmüştür. Görüşler arasında farklı bir yaklaşıma rastlanılmamıştır.

4.3.8 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Dersin her aşaması	6	37
Öğretmenin etkililiği	2	13
Kavram öğretimi	2	13
Beceri öğretimi	2	13
Kazanıma uygunluk	1	5
Her konuya uyarlanma	1	5
Grupla veya bireysel öğretime uygunluk	1	5
Görselliği artırma	1	5
Toplam	16	100

Öğretmen adaylarının %37’si alternatif öğretim tekniklerinin dersin her aşamasında kullanılabilceğini, %13’ü öğretmenin etkisine göre uygulanabileceğini, %13’ü kavram öğretimi için kullanılabilceğini, %13’ü becerilerin öğretimi için kullanılabilceğini, %5’i kazanımlara göre kullanılacaklarını, %5’i her konuya uyarlanabileceğini, %5’i tekniklerin grup çalışmalarında da bireysel çalışmalarda da kullanılabilceğini ve %5’i de derse görsellik katmada kullanılabilceğini belirtmişlerdir.

3E3 alternatif öğretim tekniklerinin dersin her aşamasında kullanılabilceğini “...Dersin girişinde ortasında sonunda yani bütün süreçte bu teknikler kullanılabilir. Soyut olan konular bu teknikler daha kalıcı hale gelir.” olarak, 5K5 de “...sözlü bilgiyi

kalıcı hale getirir. Giriş aşamalarından başlamak üzere teknikler değerlendirme aşamasına kadar kullanılabilir. Gruplara ayrılarak ya da tüm sınıfa kullanılabilir.” şeklinde belirterek tekniklerin dersin tüm aşamalarında kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. 3K2 de “*alternatif tekniklerin kullanımı Sosyal Bilgiler dersinin bazı konularında kullanılmalıdır.*” kazanımlarla tekniklerin uyumu vurgusunu yapmıştır. 3E1 “*...iyi kullanan bir kişi her aşamada kullanabilir*” ifadesiyle tekniklerin kullanımının uygulayıcısıyla ilgili olduğuna dikkat çekmiştir.

Görüşlerden yola çıkarak öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin uygulanması hakkında farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.4 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.4.1 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniğinin tanımına ilişkin görüşleri Tablo 4.40'ta sunulmuştur.

Tablo 4.40. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği tanımları

Görüşler	f	%
Eğitim materyali kullanımı	5	50
Sunuş yoluyla öğretim	3	30
Derse aktif katılım	2	20
Toplam	10	100

Dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniğini hakkında eğitim materyali kullanma (%50), sunuş yoluyla öğretim (%30) ve derse aktif katılımı sağlama (%20) olarak görüş bildirmiştir.

4E2 alternatif öğretim tekniklerini “*bana göre öğrencinin etkin olduğu yöntemdir*” şeklinde tanımlamıştır. 4K3de “*alternatif öğretim tekniği düz anlatım yerine sunuş yoluyla ve öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmasıdır.*” olarak ifade etmiştir. 4K1 ise “*öğrencilerin artı ve eksilerini ortaya çıkarabilecek her türlü eğitim materyallerini kullanımıyla yapılan öğretimdir.*” şeklinde tanımlamada bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak söylenebilir ki dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği tanımı hakkında bilgi eksikliği ve kavram yanılgısına sahiptir.

4.4.2 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği ile ilgili verdikleri örnekler Tablo 4.41’de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniği örnekleri

Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
İlgisiz cevaplar	16	53	Eğitsel oyun	1	3
Altı Şapkalı düşünme tekniği	2	7	Drama	1	3
Plips 66	1	3	Sosyodrama	1	3
Poster	1	3	Konuşma halkası	1	3
Sokrates yöntemi	1	3	Altı ayakkabı	1	3
Kartopu	1	3	Dedikodu	1	3
Kavram haritası	1	3	Beyin fırtınası	1	3
Toplam	31			100	

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine verdikleri örneklerin %53'ü ilgisiz cevaplardan oluşmaktadır. Altı Şapkalı düşünme tekniği, philipss 66, poster, Altı Şapka, sokrates yöntemi, kartopu, kavram haritası, Eğitsel oyun, drama, sosyodrama, konuşma halkası, Altı Ayakkabı, dedikodu, beyin fırtınası örneklerine ise yalnızca birer öğretmen adayı değinmiştir.

Öğretmen adaylarının %53'ünün ilgisiz cevaplar vermesi kavram yanlışlığını ortaya koymaktadır. Verilen ilgisiz cevaplar; sunuş yoluyla öğretim, 5E, soru sorma, sunum, öğretim materyalleri, oyun yazılımları, proje tabanlı öğretim, mikro öğretim, akıllı tahta, eğitici oyun ve bilgisayardır. Bu örneklerin birer alternatif öğretim tekniği olmaması öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu konuda eksik öğrenmelerinin olduğunu göstermektedir.

4.4.3 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Tekniklerinin Benzerlik Ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarına yönelik görüşleri Tablo 4.42'de sunulmuştur.

Tablo 4.42. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin benzerliklerine yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Ortak amaç	1	50
Toplam	1	100

Öğretmen adaylarından yalnızca biri geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasında benzerlik kurmuştur. 4K4 bu benzerliği “*konu ve kazanım doğru bir şekilde öğretilmeye çalışılır.*” olarak ifade etmiştir.

Tablo 4.43. Üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci merkezli	10	100
Toplam	10	100

„Alternatif öğretimin farklılığı hakkında görüş bildiren 10 öğretmen adayının tamamı öğrenci merkezli olmaya vurgu yapmıştır. Farklı bir görüş bildiren olmamıştır.

Tablo 4.44. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların geleneksel öğretim tekniklerinin alternatif öğretim tekniklerinden farkına yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretmen merkezli	8	100
Toplam	8	100

Geleneksel öğretim tekniklerinin farklılığı hakkında görüş bildiren 8 katılımcının tamamı bu tekniklerin öğretmen merkezli olmasına değinmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde cümlelerin “geleneksel öğretme merkezlidir alternatif öğrenci” gibi kısa ve ayrıntısız olduğu görülmüştür.

Öğretmen adayı 4E3’ün “*Geleneksel ve Alternatif arasındaki farklar şunlardır biri gezilerle yapılan öğretim tekniği biride sunuş yoluyla yapılan öğretim tekniğidir.*” ifadesinden ve öğretmen adaylarının ayrıntısız görüşlerinden yola çıkılarak öğretmen adaylarının geleneksel öğretim teknikleri ve alternatif öğretim teknikleri hakkında yüzeysel bilgiye sahip oldukları söylenilebilir.

Her sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının geleneksel öğretim tekniklerinin öğretmen, alternatif öğretim tekniklerinin ise öğrenci merkezli olması görüşlerinin örtüşükleri görülmektedir.

4.4.4 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri konusunda aldıkları eğitim değerlendirilerek Tablo 4.45’te sunulmuştur.

Tablo 4.45. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim teknikleri konusunda alınan eğitim hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Eğitim almış	7	70
Eğitim almamış	2	20
Görüş belirtilmemiş	1	10
Toplam	10	100

Dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %70’i alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim aldıklarını %20’si ise eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan 1 öğretmen adayı ise görüş belirtmemiştir.

4K1 eğitim almadığını belirterek “...öğrencilere kendilerini tanımaya kendilerinin farkına varmalarına yardımcı olacağım için eğitim almak isterdim.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Aşağıdaki Tablo 4.46’da çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkında aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.46. Dördüncü sınıfta öğrenim gören ve alternatif öğretim teknikleri konusunda eğitim alan katılımcıların alınan eğitim hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenmede kalıcılık	2	22
Mesleki gelişim	2	22
Eğitim dersleri	5	55
Toplam	9	100

Çalışmaya katılan dördüncü sınıfta eğitim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları öğrenmeleri kalıcı hale getirmeyi sağladığı (%22) ve mesleki gelişimlerine katkıda buldukları (%22) için alınan eğitimlerini olumlu değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının %55'i de yalnızca alternatif öğretim teknikleri ile ilgili bilgileri Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde aldıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adayı 4E1 alternatif öğretim teknikleri ile ilgili aldıkları eğitimin değerlendirmesini “...bu derslerde ilerdeki eğitim hayatımızda öğretmen olarak görev alacak olursak dersleri nasıl öğrencinin ilgisini çekilebileceği, dersin nasıl daha eğlenceli, kolay ve anlaşılır hale getirilebileceğini öğrenmiş olduk.” şeklinde yapmıştır.

4.4.5 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.47’de sunulmaktadır.

Tablo 4.47. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yeterli	5	50
Yetersiz	4	40
Görüş belirtilmemiş	1	10
Toplam	10	100

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %50'si alternatif öğretim tekniklerinin kullanımını hakkında kendini yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının %40'ı da kendisini alternatif öğretim teknikleri konusunda yetersiz görmektedir. 1 öğretmen adayı ise yeterliliği hakkında görüş belirtememiştir.

Aşağıdaki Tablo 4.48'de dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanım yeterlilikleri hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.48 Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Kolay uygulanabilirliği	3	75
Öğrenmenin kalıcılığı olması	1	25
Toplam	4	100

Öğretmen adaylarının %75'i alternatif öğretim tekniklerini kolay uygulanabildiğinden ve %25'i ise öğrenmede kalıcılığı sağladığından kendini yeterli olarak tanımlamıştır.

Öğretmen adaylarından 4K4 “*Sosyal Bilgilerde konu anlatımı yaparken konuları daha akılda kalıcı olması için video ve slayt gösterileriyle desteklemekte bana katkısı olmuştur.*” ifadesiyle kendisini yeterli olarak tanımlamıştır. 4E3 de “*sosyal bilgilerde*

alternatif öğretim tekniklerinden Sunuş yoluyla öğretim tekniğinin daha yeterli kullanıyorum. Slayt hazırlamak vs. daha hızlı bir şekilde oluyor.” açıklamasıyla kendisini yeterli olarak tanımlamıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkıldığında geleneksel öğretim yöntemleri ile alternatif öğretim teknikleri karıştırdıkları görülmüştür. Aynı zamanda materyal kullanmayı, alternatif öğretim tekniği ile bağdaştırdıkları ortaya çıkmıştır. Yeterliliklerini değerlendirirken aslında alternatif öğretim tekniklerini değil geleneksel öğretim tekniklerini ve teknolojik materyal kullanmalarını ölçüt olarak almışlardır.

Tablo 4.49. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin yetersizlikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Uygulamada eksiklik	4	50
Teorik bilgide eksiklik	1	20
Sınıfta hâkimiyet sağlayamama	1	20
Zamanı etkili kullanamama	1	20
Okulların ve programın etkililiği	1	20
Toplam	8	100

Alternatif öğretim teknikleri kullanımında yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının %50’si bunun sebebini yeterince uygulama yapamamış olmaları ile ilişkilendirmiştir. %20’si teorik bilgide eksikliklerini, %20’si sınıfta hâkimiyeti sağlayamamalarını, %20’si zamanlarını etkili kullanamamayı ve %20’si okulların ve programın etkisini yetersizliklerine neden olarak göstermiştir.

4E1 “...*alternatif öğretim tekniklerinin derslerde uygulanışı konusunda tam olarak yetkin değilim bu konuda geliştirilmeye ihtiyacım var. Bu konuda ders veriliyor ancak okullardaki öğrenci yoğunluğundan kaynaklı olarak uygulamada zorluklar yaşanıyor.*” ifadesiyle kendi yetersizliğinin sebebini kalabalık sınıflardaki uygulama zorluklarıyla ilişkilendirmiştir. 1K4 ise yetersizliğini “*herhangi bir eğitim ya da bir bilgilendirme almadığım için yeterli olduğumu düşünmüyorum.*” olarak ifade etmiştir.

Birinci sınıflar hariç tüm sınıf düzeyleri için söylenebilir ki öğretmen adayları yetersizliklerinin en büyük sebebini alternatif öğretim tekniklerinin uygulamaları olarak göstermişlerdir.

4.4.6 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılma nedenleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.50’de sunulmuştur.

Tablo 4.50. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Etkili öğretimi sağlama	5	31
Aktif katılımı sağlama	4	25
Öğrenmede kalıcılık	3	19
Dersi eğlenceli hale getirme	2	13
Dersin yaşama iç içe olması	1	6
Derse yönelik ilgiyi artırma	1	6
Toplam	16	100

Öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımını etkili öğretimi sağlama (%31), aktif katılımı sağlama (%25), öğrenmeyi kalıcı hale getirme (%19), dersi eğlenceli hale getirme (%13), dersin yaşama iç içe olması (%6) ve derse ilgiyi artırma(%6) nedenleriyle ilişkilendirmiştir.

4K3 alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenini “*bu teknikleri kullanarak ders daha eğlenceli geçiyor öğrenciler sıkılmadan derse katılıyor. Bu tekniklerle öğrenciler aktif.*” olarak tanımlamıştır. 4E1 “*diğer derslerde olduğu gibi Alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgilerde kullanılma amacı dersin*

daha kolay ve anlaşılır işlenmesini sağlamak.” düşüncesiyle alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım nedenlerinden etkili öğretime dikkat çekmiştir. 4K2 ise “Sosyal Bilgiler derse günlük hayatla tamamen bağdaştırılabilecek bir ders olduğu için öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarabilmek için teknikler kullanılmalıdır.” alternatif öğretim tekniklerinin kullanım nedenini dersin yaşamla iç içe olmasıyla ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinden; öğrenmeleri kalıcı, dersin akışını sağlama ve öğrencinin aktif olarak eğlenerek öğrenmesini sağlama gibi beklentileri olduğu söylenebilir.

4.4.7 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Zorlukları Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıf sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.51’de sunulmuştur.

Tablo 4.51. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorlukları hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Sosyal Bilgilerin çok disiplinli oluşu	3	25
Sınıf mevcudunun fazlalığı	2	17
Konuya göre kullanım alanının kısıtlılığı	2	17
Ders sürecinin kısıtlılığı	1	8
Maliyetli olması	1	8
Öğrencilerin uygulamada zorlanması	1	8
Etkili tekniği seçmede zorluk	1	8
Okulların ve programın yetersizliği	1	8
Toplam	12	100

Dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanım zorluklarını; farklı disiplinlerden oluşması (%25), sınıf mevcudunun fazla olması (%17), konuya göre kullanım alanının kısıtlı olması (%17), Ders sürecinin kısıtlı olması (%8), Maliyetli olması (%8), öğrencilerin uygulamada zorlanması (%8), etkili tekniği seçmede zorluk yaşanması (%8), okulların ve programın yetersiz olması görüşleri altında toplamışlardır.

Öğretmen adaylarından 4K5 alternatif öğretim tekniğinin kullanma zorluğunu “...müfredatın ve okulların fiziksel ortamının teknikleri kullanmaya elverişli olmaması” ; 4E1 de “sınıf mevcudiyeti, bazı tekniklerin uygulanışındaki ağır maliyet ve zaman bu tekniklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır” şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşlerinden yola çıkılarak öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanılabilirliği ve ekonomikliği hakkında bilgi eksiklikleri olduğu söylenilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının genel bir görüş altında toplanamadıkları, farklı fikirlere sahip oldukları söylenebilir.

4.4.8 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri değerlendirilerek Tablo 4.52’de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Dersin her aşaması için	5	23
Doğru yöntemi seçme	3	13
Konuya göre değişkenlik gösterme	3	13
Ders zevkli hale getirme	2	9
Öğrenmede kalıcılığı sağlama	2	9
Derse katılım sağlama	2	9
Öğrenmeyi kolaylaştırma	2	9
Etkili iletişim	1	5
Beceri kazanımı sağlama	1	5
Konuların pekiştirilmesi	1	5
Toplam	22	100

Dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin dersin her aşamasında (%23), doğru yöntem seçildiğinde (%13), konulara göre farklılaşan doğru yöntem seçildiğinde (%13), dersi zevkli hale getirmede (%9), öğrenmede kalıcılığı sağlama (%9), öğrenmeyi kolaylaştırmada (%9), öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamada (%9), etkili iletişimi sağlamada (%5), beceri kazandırmada (%5) ve konuların pekiştirilmesini sağlamada (%5) uygulanabileceği görüşüne sahiptirler.

4E1 alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliği hakkında “*Sosyal Bilgiler dersinin işlenişini kolaylaştıran, dersi daha ilgi çekici, cazibeli, eğlenceli hale getiren dersi monotonluktan kurtaran uygulamalardır. Dersi öğretmen merkezli olmaktan kurtarır. Dersin pekiştirilmesi gerektiğinde alternatif öğretim teknikleri kullanılabilir.*” açıklamasını yapmıştır. Alternatif öğretim tekniklerinin dersin her aşamasında kullanılabileceğini belirten 4K2 “*tekniklerin bazıları ders sonunda bazıları dikkat çekmek için ve derse olan ilgiyi arttırmak için dersin ortasında kullanılabilir.*” açıklamasında bulunmuştur. 4K1 de alternatif

öğretim tekniklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve kendilerini ifade etmede uygulanabileceğine vurgu yapmıştır. Söylenebilir ki öğretmen adaylar alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasına olumlu bakmaktadır.

Bulgulardan hareketle her sınıf düzeyi için alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerin örtüştüğü söylenebilir.

4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.5.1 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Tanımları Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği tanımlarına bakıldığında sınıf düzeyleri arasında benzer olabilecek görüşün yalnızca ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından bazılarının “*öğrenmeyi kolaylaştırıcı teknik olması*” ifadesi olduğu görülmüştür. Verilen cevapların çeşitliliği açısından ikinci ve üçüncü Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında benzerlik kurulmuştur.

Her sınıf düzeyinde yapılan tanımlamalar farklıdır. Birinci sınıfta öğrenim görenler alternatif öğretim tekniklerini öğrenci merkezli olarak ifade ederken dördüncü sınıfta öğrenim görenler sunuş yoluyla eğitimin alternatif öğretim tekniği olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği tanımlarına yönelik görüşleri arasında bir benzerlik olmadığı söylenebilir.

Üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları benzer olmayan kavram yanlışlarına sahiptir. Üçüncü sınıflar okul dışı eğitime, dördüncü sınıflar ise materyal kullanımına vurgu yapmıştır.

4.5.2 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniği Örneklerine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniği için verdiği örneklere bakıldığında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ortak olarak Altı Şapkalı düşünme tekniğinin benzer olduğu görülmüştür. İkinci ve üçüncü sınıflar benzer cevapları vermiştir. Hatta benzer kavram yanılığısına sahiptirler. İki sınıf düzeyi de geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin ayrımını yapamamıştır.

Birinci sınıflar ilgili dersleri almadıkları için doğru örnekleri verememiştir fakat dördüncü Sınıflar ilgili tüm dersleri almalarına rağmen birinci sınıflarla benzer ilgisiz cevaplar vermiştir.

Öğretim materyallerini alternatif öğretim tekniklerine örnek olarak vermenin birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ortak olduğu görülmüştür.

4.5.3 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Alternatif Öğretim Teknikleri Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklara İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Tüm sınıf düzeylerinde öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin verdikleri ortak yanıt geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin bilgiyi sunma amacının ortak olması, geleneksel öğretim tekniklerinin öğretmen merkezli olması ve alternatif öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli olmasıdır.

Sınıf düzeylerine bakıldığında en ayrıntılı ve benzer cevapların ikinci ve üçüncü sınıflar tarafından verildiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.5.4 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Konusunda Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Alternatif öğretim teknikleri ile ilgili ders aldıklarını belirten öğretmen adayları mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı için bunu bir gereklilik olarak ifade etmiştir.

Birinci Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ise henüz ilgili dersi almadıklarını ama çoğunluk olarak almak konusunda istekli olduklarını belirtmiştir.

Dördüncü sınıfta öğrenim görmesine rağmen hala alternatif öğretim teknikleri ile ilgili ders almadıklarını belirten öğretmen adayları da öğrenmelerinin farkında değildir.

4.5.5 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Öğretmen adayları çoğunlukla kendilerini alternatif öğretim teknikleri konusunda yetersiz olarak nitelendirmiştir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından kendilerini alternatif öğretim tekniklerini kullanmada yeterli olarak nitelendirenler bunun sebebini uygulamanın kolay olmasıyla ve kişisel yeterlikleriyle ilişkilendirmiştir

Kendilerini yetersiz olarak nitelendiren ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören Sosyal bilgiler öğretmen adayları ise buna sebep olarak ortak bir yanıt olarak yeterince uygulama yapamamayı ve bilgi eksikliğini belirtmiştir.

Henüz ilgili dersi almayan 1. Sınıf öğretmen adayları ise ortak yanıt olarak ilgili dersi almanın yetersizliği gidereceğini belirtmiştir.

4.5.6 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Öğretmen adayları alternatif öğretim tekniklerinin derste kullanma nedenine ortak olarak etkili hale getirme, derse karşı ilgiyi artırma ve başarıyı artırma cevaplarını

vermiştir. Diğer sınıf seviyelerinden farklı görüş olarak vatandaş yetiştirme cevabını ise yalnızca birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayı vermiştir.

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları ile alternatif öğretim tekniklerinin kullanım amaçlarını karıştırdıkları görülmüştür.

Alternatif öğretim tekniklerinin kullanım nedenleri hakkında verilen cevaplar birbirinden farklı değildir. Her sınıf seviyesine bakıldığında öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin kullanılmasıyla ilgili benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.5.7 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Kullanım Zorluklarına İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları hariç olmak üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ders süresi, sınıf mevcudu, dersin çok disiplinli olması, maliyet ve etkili tekniği seçememe nedenleriyle alternatif öğretim tekniklerinin kullanımının zor olacağı hakkında benzer düşüncelere sahiptirler.

Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ise farklı bir görüş belirterek alternatif öğretim tekniklerinin uygulanmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının kendi aralarında bir fikir birliği olmadığı buna karşılık sınıflar arasında benzer kaygılara sahip oldukları görülmüştür.

4.5.8 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Tekniklerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Alternatif öğretim tekniklerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin tüm öğretmen adayları dersin her aşamasında kullanılabileceği konusunda benzer görüşlere sahiptir. Sınıflar kendi içlerinde değerlendirildiklerinde ise ortak bir yanıt verilemediği görülmüştür.

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerini hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde bulgulara dayalı tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri

Birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından alternatif öğretim tekniklerinin tanımını yapmaları istendiğinde alınan cevapların birbirinden çok farklı olmadıkları bununla birlikte çoğunlukla giriş düzeyinde doğruya yakın cevaplar olduğu görülmüştür. Alternatif öğretim tekniklerine örnek vermeleri istendiğinde ise öğretmen adaylarının çoğu bir cevap veremezken, cevap verenler yanlış örnekler vermiştir. Verilen örnekler teknolojik materyaller ve yaparak yaşayarak öğrenmedir. Teknolojik materyaller ile tekniklerin ayrımı yapılamamıştır. Söylenbilir ki birinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkında bir kavram yanlışları vardır. Bunun sebebi öğretmen adaylarının henüz ilgili konularla alakalı bir ders almamış olmaları olabilir.

Geleneksel öğretim teknikleri ile alternatif öğretim tekniklerinin kıyaslanması istendiğinde öğretmen adayları öğrenci merkezli mi yoksa öğretmen merkezli mi olduklarına bakarak yorumlamada bulunmuştur. Öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki tanımlamaları ile kıyaslamaları örtüşmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının bazıları alternatif öğretim tekniklerini geleneksel öğretim tekniklerinden ayıran farklılıkları temel düzeyde bildiklerini, bazılarının ise bununla ilgili kavram yanlışları olduğu söylenebilir.

Birinci sınıf öğretmen adaylarının tamamı alternatif öğretim teknikleri hakkında herhangi bir eğitim almamış olduklarını ama çoğunluğu bu konu hakkında eğitim almak istediklerini çünkü kendilerini bu konuda yetersiz olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir.

Alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılma nedenleri hakkında öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasında ortak bir görüş

bulunmamaktadır. Buna karşılık alternatif öğretim tekniklerinin kullanım zorlukları hakkında belirttikleri görüşler iki başlık altında toplanmıştır

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılma nedenleri ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri ile Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını karıştırdıkları görülmüştür. Bu görüşlerden hareketle öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkında eksik bilgileri olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının birinci sınıfta olması henüz ilgili dersleri almadıklarını göstermektedir. Sorulan sorulara tam ve doğru cevap vermemeleri bununla ilişkilendirilebilir. Buna rağmen öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde basit düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

5.2 İkinci Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri

İkinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri tanımları öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı hale getirme ve öğrenci merkezli olma hakkındadır. Görüşlere bakıldığında öğretmen adaylarının yarısının öğrenmeyi kolaylaştıran teknikler tanımlamasında fikir birliğindedir. Görüş bildirilen diğer tanımlamalar hakkında fikir birliği oluşturulamamıştır. Tanımlamalardan bazıları incelendiğinde de öğretmen adaylarının eksik öğrenmelerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklere verdikleri örneklerin bir kısmı kavram yanlışlarının olduklarını gösteren geleneksel öğretim teknikleridir. Örnek verilen bazı teknikerin ise ya adı tam bilinmemekte ya da hiç bilinmemektedir. Örneğin; balık kılıcı yerine kılçık, Altı Şapkalı düşünme yerine Altı Şapka denilmesi. Bazı öğretmen adayları içerikten yola çıkarak kendi adlandırmalarını yaparken (iç içe halka) bazısı olmayan bir tekniğin ismini yazmıştır (ızgara tekniği). Buradan alternatif öğretim tekniklerinin ayırımının tam olarak yapılamadığı çıkarımı yapılabilir.

Alternatif öğretim teknikleri ve geleneksel öğretim tekniklerinin kıyaslanması istendiğinde öğretmen adaylarının çoğu alternatif öğretim teknikleri ile ilgili çeşitli dersler aldıklarını ifade etmelerine rağmen birinci sınıflar kadar yüzeysel bilgiler verdikleri görülmüştür. Yine de öğretmen adaylarının yarısı kendisini alternatif

öğretim teknikleri konusunda yeterli olarak nitelendirirken yine aynı öğretmen adayı grubunun çoğunluğu teknikleri uygulamada kendilerini yetersiz olarak görmekte-dirler. Buradan ikinci sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmada eksik olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğretmen adaylarının genel görüşlerine göre Sosyal Bilgiler dersinin çok disiplinli oluşu, öğrenmede kalıcılığı sağ-laması ve öğretimi kolaylaştırması alternatif öğretim tekniklerini Sosyal Bilgiler dersinde kullanmak için bir nedendir. Bunun yanında ders süreleri, konuların uzunluğu, sınıfların kalabalık oluşu, maliyet ve araç gereç eksiklikleri bu teknikleri uygulamada zorluk sebebi sayılmıştır. Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine karşı geliştirdiği düşüncelerin yanılığ-lı olduğu söylenebilir. Çünkü alternatif öğretim tekniklerinin birçoğu kâğıt, boya, kalem gibi okul ortamında kolaylıkla bulunabilecek araç gereçlerle veya araç gerece hiç ihtiyaç duyulmadan uygulanabilir.

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilmesine yönelik görüşleri ile derste kullanılmasının zorlukları hakkındaki düşünceleri benzerdir. Öğretmen adaylarının belirttiği sebepler farklı olsa da çoğunlukla uygulanabilirliğinin zor olmasına vurgu yapmışlardır. Akbaş ve Gençtürk (2014) Coğrafya öğretmenleriyle yürüttükleri alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili çalışmada farklı bir sonuç elde etmişlerdir. Coğrafya öğretmenleri bu tekniklerin ders içinde uygulanabilirliği hakkında pozitif düşünceye sahiptirler. Bu konuda farklı düşüncelerin olması mesleki tecrübeye dayandırılabilir.

5.3 Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen adaylarından alternatif öğretim tekniklerini tanımlamaları istendiğinde ortak bir yanıt verememişlerdir. Çok az bir kısmın fikir birliği yalnızca öğretimi kolaylaştırıcı teknik olmasındadır. Yanıtlara genel olarak bakıldığında yöntem ile teknik kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle üçüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin tanımlamasına ve yöntem-teknik kavramlarını kullanmalarına

yönelik kavram yanılgıları olduğu söylenebilir. Demir ve Özden'in (2013) Sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada bu savı desteklemektedir. Bundan yola çıkılarak yöntem teknik kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının eskiden beri var olduğu söylenebilir.

Alternatif öğretim tekniklerini örneklendirmeleri istendiğinde ise çoğunlukla öğretmen adaylarının akıllarına ilk gelenlerin balık kılçığı, Altı Şapka, açık oturum, istasyon ve vızıltı teknikleridir. Aynı zamandan az da olsa geleneksel öğretim tekniklerinden soru-cevap ve gösteri teknikleri de verilen örnekler arasındadır. Verilen örneklerin tamamı incelendiğinde öğretmen adayların çoğunlukla tekniklerin popüler olanlarını bildikleri; geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerini ayırmadıkları çıkarımı yapılabilir. Üçüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Özel Öğretim Yöntemleri I. derslerini almış olmalarına rağmen alternatif ve geleneksel öğretim tekniklerinin kıyaslanması istendiğinde birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından farklı bir yanıt veremedikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu kendilerini alternatif öğretim teknikleri hakkında yetersiz olarak nitelendirmiştir. Buna kıyasla öğrenmelerinin kalıcı olmadığını veya alternatif öğretim teknikleri ile ilgi yalnızca yüzeysel bilgi aldıkları çıkarımı yapılabilir. Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı bu tekniklerin etkili öğretimi sağladığını düşündüğü için derslerde kullanılması gerektiğini belirtirken tekniklerin sınıfların kalabalık olduğu, her kazanıma uymadıklarını ve araç gerece ihtiyaç olduğunu düşündükleri için uygulamaların zor olabileceğini ifade etmişlerdir. Buradan ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer yanılgılara sahip oldukları çıkarımı yapılabilir.

Üçüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için bulgulardan hareketle alternatif öğretim tekniklerini yalnızca yüzeysel olarak bazı yaygın teknikleri bildikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri denilince akıllarına gelen yalnızca belli birkaç teknik olduğu için her kazanıma ve duruma uygun olacak bir alternatif öğretim tekniği olduğunu bilmedikleri de görülmüştür.

Tekniklerin bazılarının bilinmesinin nedeni sayıca fazla olmaları ve derslerde hepsine yer verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

5.4 Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri

Dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından alternatif öğretim tekniklerini tanımlamalarına bakıldığında tamamında bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının olduğu görülmüştür. Buna karşılık tekniklere örnek vermeleri istendiğinde ise öğretmen adaylarının yarısı doğru örnekleri verebilmiştir. Tekniklere verilen örneklerin tamamı ise geleneksel öğretim tekniği, alternatif öğretim tekniği ve eğitim materyalleri ayrımı yapılmadan verilmiştir. Alternatif öğretim teknikleri ile ilgili olmayan örnekler ise örneklerin tamamının yarısını oluşturmaktadır. Bu sonuç Akpınar, Çolak ve Tekin'in (2012) ve Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu'nun (2015) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. İki çalışmanın sonucunda da dördüncü sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknikleri bilme konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Buradan hareketle söylenebilir ki öğretmen adaylarının yöntem-tekniklere ilişkin kavram yanlışları yaygındır.

Geleneksel ve alternatif öğretim tekniklerinin kıyasının yapılması istenildiğinde yalnızca öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli olmalarına değinilmiş başka bir ayrımı verilmemiştir. Bunun sebebi önceki yıllarda aldığı derslerin kalıcı olmaması olabilir. Öğretmen adaylarının çoğunun alternatif öğretim teknikleri ile ilgili eğitim almış olduklarını belirtmelerine rağmen diğer sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarından farklı cevap verememişlerdir. Yine de öğretmen adaylarının yarısı kendisini alternatif öğretim teknikleri hakkında yeterli olarak nitelendirmiştir. Kendisini yetersiz olarak tanımlayan öğretmen adayları diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi yetersizliklerinin nedenini uygulama yapma eksiklikleri ile ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmen adaylardan alternatif öğretim tekniklerinin derste uygulanabilirliği ve kullanım zorluklarını değerlendirmeleri istendiğinde dersin her aşamasında kullanılabileceği, dersi zevkli hale getirip öğrenci katılımını sağlayabileceği için bu

tekniklerin uygulanabileceğini fakat Sosyal Bilgiler dersinin çok disiplinli oluşu, müfredatın ve okulların elverişsizliği ve alternatif öğretim tekniklerinin maliyetli olması sebebiyle uygulamada zorluk çekilebileceğini ifade etmişlerdir. İkinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu kavram yanılgılarının benzerlerinin dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında da olduğu görülmektedir. Akay ve Kocabaş'ın (2013) yürüttükleri çalışmada da Sınıf öğretmenlerinin de benzer kaygıları taşıdıkları görülmüştür.

5.5 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Tüm öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında sınıf düzeyleri arasında alternatif öğretim tekniklerini bilmeye dair çok fark olmadığı görülmüştür. Bunun sebebi alternatif öğretim teknikleri kavramının kitaplarda yer almıyor olması olabilir.

Öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki bilgilerinin 2. sınıftan sonra giderek azaldığı ve çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir. Her sınıf düzeyinde öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanılgılarının benzer olduğu görülmüştür. Bu öğrenmelerinin kalıcı olmadığını göstermektedir. Öğretmen adayların alternatif öğretim tekniklerinin tamamına yönelik bilgi sahibi olmamaları doğru olmayan bazı fikirlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Örneğin; tekniklerin maliyetli olması, her kazanıma uygun tekniğin olmayışı, sınıf mevcutları gibi. Alternatif öğretim tekniklerinin sayıca az olduklarını düşünmeleri de Sosyal Bilgiler dersinde bu tekniklerin kullanımını kısıtlı olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmen adayları alternatif öğretim teknikleri hakkında eğitim almak konusunda istekli olduklarını ve bunu bir gereklilik olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonucu Şaşmaz-Ören, Ormancı ve Evrekli'nin (2011) alternatif ölçme-değerlendirme hakkında Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışma desteklemektedir. Duban ve Küçükıymaz (2008) da Sınıf öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerini bilme ve kullanabilme konusunda istekli oldukları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri I ve Özel Öğretim Yöntemleri II zorunlu dersler arasındadır. Bu derslerin içeriklerine bakıldığında alternatif öğretim tekniklerinin yer aldığını görülmektedir; ancak öğretmen adayları alternatif öğretim teknikleri ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda henüz bu derslerden hiçbirini almamış olan birinci sınıflar hariç tutulmak üzere öğretmen adaylarının bir kısmı eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenmelerinin farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu kendilerini alternatif öğretim tekniklerini kullanma konusunda yetersiz olarak nitelendirmişlerdir ve yetersizliklerinin temel sebebi olarak uygulama yapma imkânlarının olmamasını gösterilmişlerdir. Bu sonuç Soylu'nun (2009) son sınıfta öğrenim gören Sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir ki buradan hareketle öğretmen adaylarının eğitimlerinde uygulamaya gerekli önemin verilemediği hususunun halen bir sorun olarak devam ettiği söylenebilir.

5.6 Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri I ve Özel Öğretim Yöntemleri II derslerinin birini veya hepsini almış olsa da alternatif öğretim tekniklerini hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle ilgili derslerde alternatif öğretim tekniklerine daha çok vurgu yapılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine verdikleri cevaplara bakıldığında yalnızca belli başlı olan birkaç tekniği örnek olarak verdikleri görülmüştür. Hali hazırda bulunan eğitim dersleri kapsamı bakımından alternatif öğretim tekniklerine uzunca vakit ayrılamadığı için lisans programına alternatif öğretim tekniklerini konu edinen bir seçmeli ders eklenebilir.

- Birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak gelecek senelerde alacakları derslerinin planlaması yapılıp, alternatif öğretim teknikleri hakkında daha donanımlı olmaları sağlanabilir.
- Uygulama yapamadıkları için kendini yetersiz olarak nitelendiren öğretmen adaylarına ilgili derslerde mikro öğretim vb. teknikler aracılığıyla çeşitli uygulamalar yaptırılabilir. Böylelikle öğretmen adaylarının hem deneyim kazanmaları hem de Öğretmenlik Uygulaması dersleri için ön hazırlık yapmaları sağlanabilir.
- Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapacakları etkinliklerde alternatif öğretim tekniklerini kullanmaları teşvik edilebilir.
- Bu çalışmada açıklanan ve üzerinde henüz hiçbir araştırmanın yapılmadığı tekniklerin uygulanması ve öğrenciler üzerindeki etkileri gibi hususlar araştırmacılar tarafından ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, Y. & Gençtürk, E. (2014). Coğrafya Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Görüşleri: Kullanma Düzeyi, Sorunlar ve Sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18 (30), 331-356.
- Akay, Y & Kocabaşı, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmeyi Nasıl Algıladıklarına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 91-110.
- Akkuş, Z. & Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 61-77.
- Akkuş, Z., Aslan, H. & Mindivanlı, E. (2013). Dîvânü Lugâti't-Türk'te Yer Alan "Münğüz Münğüz" Oyunu'nun Sosyal Bilgiler Öğretimine Uyarlanması: Örnek Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(33), 189-205.
- Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 36. 41-67.
- Akyol, H., (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. Milli Eğitim. http://edebiyatdersi.net/formlar/Hikaye_Haritasi.doc
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akça, G. (2002). *Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alacapınar, G. F. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18)1, 137-147.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi Öğretimi. Güven, S. & Kaymakçı, S. (ed). *Hayat Bilgisi: Tanımı, Amacı ve Doğası* (2-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, C., Kurt, M. (2014). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aslan, E. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dilek, D. (ed.). İçinde. Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler (3-48) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ayaz-Can, H. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aydede, M. N. & Matyar, F. (2009). Fen Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 115-127.

- Aydemir, H. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem, Teknik Ve Stratejileri Kullanma Yeterlikleri/Competencies Of Social Sciences Teachers In Using Teaching Methods, Techniques And Strategies. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(9), 81-100.
- Aydın, M. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin kullanımının kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 55-80.
- Aydın, Ş. (2012). *On Birinci Sınıf Öğrencilerinde Yanal (Lateral) Düşünme Ve Uygulama Tekniklerinin Kullanımı Eğitiminin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aykaç, N. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Babayiğit, B., Alagöz-Hamzaj, Y. & Çardak, Ç. S. (2018). Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyici Bir Bağlantıcı Öğrenme Etkinliği: Analoji Duvarı. *İlköğretim Online*, 17(4), 2049-2074.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B., (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baydar, A. (2015). *Jigsaw Ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bulunmaz, N. (2019). Introduction and Assessment of a Formative Assessment Strategy Applied in Middle School Science Classes: Annotated Student Drawings. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. 7(2), 186-196.
- Bulut, P. (2005). *Okulöncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Cengizhan, S. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Yanpar Yelken,T. & Akay, C. (ed.). İçinde. *Öğretim Yöntemleri* (223-256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit-Berber, N. (2008). *İş-güç-enerji konusunun öğretiminde pedagojik- analogik modellerin kavramsal değişimin gerçekleşmesine etkisi: Konya ili örneği*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çalıklar, Ş. (2015). *Atom Kuramlarının Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarıları, Epistemolojik İnançları Ve Öğrenmelerinin Kalıcılığı Üzerine Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Ve Takım Oyun Turnuva Yönteminin Etkisi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun-Keskin, S. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dilek, D. (ed). İçinde. *Empatik Düşünme Becerisi* (445-464). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coştu, B. & Karataş, F. Ö. (2015). Kimya Öğretimi. Ayas, A. & Sözbilir, M. (ed.). İçinde. *Tahmin-Tartış-Açıkla-Gözle(Tatga) Yöntemi Ve Kimya Öğretiminde Uygulama Örnekleri* (263-282). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*. W. Ross MacDonald School Resource Services Library.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). United States: Sage publications.
- Çalışkan, H. & Yiğittir, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Tay, B. & Öcal, B. (ed.). İçinde. *Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme* (223-290). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çepni, S. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Çepni, S. & Akyıldız, S. (ed.) İçinde. *Öğretim Teknikleri* (173-206). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, A. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Güneş, F. (ed.). İçinde. *Güncel Öğretim Teknikleri* (357-363). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demir, F. B (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Argümantasyona Dayalı Eğitim Sürecine Göre Argüman Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S & Özden, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 59-75.
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ. & Demircioğlu, E. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Strateji, Yöntem Ve Teknikleriyle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(USBES Özel Sayısı I), 18-34.
- Demirdöğen, B., Yeşiloğlu, S. N., & Köseoğlu, F. (2017). Kimya Öğretimi. . Ayas, A. & Sözbilir, M. (ed.). İçinde. *Argümantasyon ile kimya öğretimi (337-364)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dilber, R. (2006). *Fizik öğretiminde analogi kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğanay, A. (2016a). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dilek, D.(ed.).İçinde. *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Problem Çözme (403-414)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2016b). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dilek, D.(ed.).İçinde. *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Eleştirel Düşünme (417-433)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duban, N. & Küçükıymaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Dündar, H. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Tay, B. & Öcal, B. (ed.). İçinde. *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi (309-342)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dündar, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimsel Drama Uygulama Yeterlikleri İle Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ekinci, N. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler. Demirel, Ö. (ed.). İçinde. *İşbirliğine Dayalı Öğrenme (93-109)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ercan, S. (2010). *Fen Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Sinektik Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erciyeş, G. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Tan, Ş. (ed.). İçinde. *Öğretim Yöntem ve Teknikleri(261-374)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Erol-Şahin, Ayşegül N. (2014). *Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2013). Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi. *Journal of Academic Studies*, 15(58).
- Genç, M., Genç, T. & Yüzüak, A. V. (2012). Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 581-591.
- Gök, B. (2016). Hayat Bilgisi Öğretimi. Güven, S. & Kaymakçı, S. (ed.). İçinde. *Hayat Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (294-344)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2005). Bir Değişim Aracı Olarak Güç Alanı Analizi Tekniği ve Eğitimsel Değişimin Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 327-354.
- Güçlü, E. (2007). *Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki Ve Tutumundaki Önemi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Yöntem ve Teknik Tartışmaları. *International Journal of Language Academy*, 2(4). 23-35.
- Güneş, F. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Güneş, F. (ed.). İçinde. *Çeşitli Öğretim Teknikleri(373-40)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Güneş, F. (ed.). İçinde. *Geleneksel ve Çağdaş Öğretim Teknikleri(111-149)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Güneş, F. (ed.). İçinde. *Öğretim Yöntem ve Teknikleri(93-110)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. Kademedeki fiilimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi.* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kabapınar, Y. & Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4. Ve 5. Sınıf) Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kanadlı S. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Yanpar-Yelken, T. & Akay, C. (ed.). İçinde. *Öğretim Teknikleri (257-310)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.

- Karabacak, N. (1996). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, S. & Akçayır, G. & Toksik-Gün., E. (2016). Yaratıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde Ters Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği Üzerine Nitel Çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 6(1), 42-58.
- Kaya, B. & Ersoy, F. (2011). Geleneksel Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Zaman İçinde Bilim Ünitesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-103.
- Kaya, B. (2016). Hayat Bilgisi Öğretimi. Güven, S. & Kaymakçı, S. (ed.). İçinde. *Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler (214-244)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2006). *Tarih Öğretmenlerinin Çalışma Yaprakları Hakkındaki Görüşleri*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaymakçı, S. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çalışma Yaprakları Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, Y. & Horzum, M. B. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dilek, D. (ed.). İçinde. *Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri (721-742)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıçoğlu, G. (2011). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Kavram Yanılgılarını Giderme Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaarslan, M. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Güneş, F. (ed.). İçinde. *Çeşitli Öğretim Teknikleri (373-423)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kocaçınar, M. (1966). *Genel Öğretim Metodu*. İstanbul. Arkın Kitabevi.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemini Uygulama Ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Küçükilhan, S. (2013). *Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (Ötbb) Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf 12.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> 22.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Memişoğlu, H. & Tarhan, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6-20.
- Millis, B. J. (2012). Yüzyüze Eğitim Yapılan Derslerde Etkin Öğrenme Stratejileri 1. *Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Etkili Öğretim Kılavuzu Serisi No: 53*.
- Mindivanlı Akdoğan, E. & Bilgili, A. S. (2016). Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi. Sever, R., Aydın, M. & Koçoğlu, E. (ed.). İçinde. *Eğitsel Oyunlarla Sosyal Bilgiler Öğretimi (163-184)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Nussbaum, M. E. (2008). Using Argumentation Vee Diagrams (AVDs) for Promoting Argument-Counterargument Integration in Reflective Writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549-565.
- Öktem, P. (2003). *Sosyolojide Nitel Araştırma Geleneğinin Tarihiçesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, M. A. & Arslangilay A. S. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Güven, S. & Özerbaş, M. A. (ed.). İçinde. *Öğretim Teknikleri (308-352)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztuna-Kaplan, A. & Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: çocuğun gözünde yaratıcılık. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 766-793
- Patton. M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün, S. Beşir Demir (Çev. Ed.). (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Safran, M. & Ata, B. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dilek, D. (ed.). İçinde. *Yapılandırmacı Eğitim Tartışmaları Işığında Sosyal Bilgiler (56-84)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sagir, M. & Göksoy, S. (2015). Okul yöneticilerin örgütsel problemlere karşı bilimsel problem çözme süreç ve tekniklerini uygulama düzeyleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 1-11.
- Sever, R., Aydın, M. & Koçoğlu, E. (Ed.) (2018). Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sinanoğlu, K. (2017). *Kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin bilişsel yüküne, akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Singleton Jr., R. A., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research* (4th edition). New York, NY: Oxford University Press
- Soylu, Y. (2009). Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Konusundaki Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.

- Sönmez, V. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Can, G. (ed.). İçinde. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler* (73-88). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Şahin, Ç. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Saracaloğlu, A. S. & Küçüköğlü, A. (ed.). İçinde. *Öğretim Teknikleri-I* (247-285). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, D. & Güven, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerindeki Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü. & Evrekli, E. (2011). The Science and Technology Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Levels and Opinions about Alternative Assessment and Evaluation Approaches. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1690-1698.
- Şen-Şahin, S. (2011). *İşbirliğine Dayalı Öğretim Tekniklerinden Birleştirme (Jigsaw II) Tekniği İle Takım-Oyun-Turnuva (TOT) Tekniklerinin Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Dış Kuvvetler Konusunda Başarıya Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şendurur, Y. (2001). Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme - Öğretme Yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 145-155.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Şenyurt, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Safran, M. (ed.). İçinde. *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* (69-92) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y. & Kartal A., (2012). *Uygulama Örnekleri ile Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Zihin Haritaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şimşek, N. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Safran, M. (ed.). İçinde. *Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme*(613-666). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şimşek, U., Yıllar, H . (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181 (181), 231-258.
- Tan, Ş. (Ed.) (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tok, T. N. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Doğanay, A. & Karip, E. (ed.). İçinde. *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler* (131-180). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Doğanay, A.(ed). İçinde. *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler* (163-239). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Torun, F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 3. Turan, R. & Akdağ, H. (ed.). İçinde. *Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Yönteminin Kullanımı (150-166)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Torun, F. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Öğretim Ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge. UK: Cambridge University Press
- Turan, İ. (2015). Tarih Öğretim Yöntemleri. Demirel, M. (ed.). İçinde. *Öğretim Yöntemleri (190-211)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tünkler, V. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türk Dil Kurumu. (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK
- Türk Dil Kurumu (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Komisyon. (2019). Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı. ? : ?.
- Ural, A., Umay, A. & Argün, Z. (2008). Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği Temelli Eğitimin Matematikte Akademik Başarı Ve Özyeterliğe Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 35. 307-318.
- Uzunöz, A. (2013). *Coğrafya Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları İçin Ders Notları Modüler Eğitim Bilimleri*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Ün-Açıkgöz, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Ün-Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim
- Ün-Açıkgöz, K. (2016). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Biliş Eğitim.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "permütasyon ve olasılık" konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Yakmacı-Güzel, B. (2015). Kimya Öğretimi. Ayas, A. & Sözbilir, M. (ed.). İçinde. *Kavram Yanılgılarının Düzeltmesinde 'Tahmin Gözlem Açıklama' Yönteminin Kullanımı (241-261)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Yayla, K. (2017). *Mıknatıslar ve akımın manyetik etkisi konusunun öğrenilmesinde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yayla, R. G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Zaman İçinde Bilim" Ünitesinin Eğitsel Oyun Yöntemi İle Öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yeşilpınar Uyar, M. & Doğanay, A. (2018). Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 168-209.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> 20.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2006). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> 20.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf 20.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel Oyun ve Dönüt-Düzeltilmenin Öğrenme Düzeyi ve Kalıcılığa Etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N. (Ed.). (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Yükseköğretim Kurulu, (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> 22.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Zarrillo, J. J. (2012). *Teaching Elementary Social Studies Principles and Applications*. Boston: Pearson Education.

İnternet Kaynakları

- URL-1, (Akademik Çelişki) <http://www.canakkalekutup.gov.tr/TR-84183/osmanli-devletinin-savasa-girmesi.html> 23.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL-2, (Bezirgan Başı) https://www.dersimiz.com/egitsel_oyunlar/Ac-Kapiyi-Bezirgan-Basi-1117.html 28.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL-3, (Öykü Oluşturma) <https://dunyalilar.org/savasin-cocuklari-2.html/> 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL-4, (Karşılıklı Öğretim) <https://sosyalciniz.files.wordpress.com/2019/03/6.sinif-6.c39cnc4b0te.pdf> 01.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL-5, (Sokrat Semineri) <http://www.sosyalbilge.com/index.php/demokrasi-seruveni/296-demokrasinin-tarihi-gelisimi> 27.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL-6, (Sokratik Tartışma)
<https://www.intel.com/content/dam/www/program/education/emea/tr/tr/documents/project-design/strateiges/dep-question-socratic.pdf> 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL-7, (Zihin Haritası) <http://www.tarihkursu.com/2018/02/cografi-kesifler-zihin-haritasi.html> 27.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

EK-1: YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Kıymetli Hocam,

Literatürde aktif veya çağdaş öğretim teknikleri olarak da geçen alternatif öğretim teknikleri, öğrencilerin ders sürecinde aktif hale gelerek öğrenmelerinin sorumluluğunu alması amacıyla kullanılan tekniklerdir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerine ilişkin farkındalıklarını ortaya koymaktır.

Sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup formun üzerine isim yazılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Zehra BULUT ATAĞ
K. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgileriniz hakkında çeşitli sorular bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde size uygun olanları işaretleyiniz veya yazınız.

1.1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

1.2. Sınıfınız:

() 1. Sınıf

() 2. Sınıf

() 3. Sınıf

() 4. Sınıf

1.3. Akademik Ortalamanız:

II. BÖLÜM: SORULAR

Bu bölümde alternatif öğretim teknikleri ve sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin çeşitli sorular bulunmaktadır. Lütfen soruları cevaplayınız.

- 2.1. Size göre alternatif öğretim tekniği nedir?
- 2.2. Alternatif öğretim tekniklerinden hangilerini biliyorsunuz?
- 2.3. Geleneksel ve alternatif öğretim teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 2.4. Öğrenim hayatınız boyunca alternatif öğretim teknikleri ile ilgili bir eğitim aldınız mı?
 - 2.4.1. Aldıysanız, bu eğitime ilişkin düşüncelerinizi yazınız.
 - 2.4.2. Almadıysanız, bu konuyu içeren bir eğitim almak ister miydiniz, neden?
- 2.5. Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı konusundaki yeterlilik durumunuz nedir?
 - 2.5.1. Bu tekniklerin kullanımına ilişkin yeterli olduğunuz yönleriniz nelerdir?
 - 2.5.2. Bu tekniklerin kullanımına ilişkin eksik olduğunuzu düşündüğünüz yönleriniz nelerdir?
 - 2.5.3. Bu eksikliklerin giderilmesi için neler yapmanız veya nelerin yapılması gerekir?
- 2.6. Alternatif öğretim tekniklerinin sosyal bilgiler dersinde kullanım nedenleri neler olabilir?
- 2.7. Alternatif öğretim tekniklerinin sosyal bilgiler dersinde kullanımında karşılaşılan zorluklar neler olabilir?
- 2.8. Alternatif öğretim tekniklerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
 - 2.8.1. Bu teknikler sosyal bilgiler dersinin hangi aşamalarında kullanılabilir?
 - 2.8.2. Bu teknikler sosyal bilgiler dersinde nasıl kullanılabilir?
 - 2.8.3. Bu tekniklerin sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önerileriniz nelerdir?
- 2.9. Son olarak söylemek istedikleriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zehra BULUT ATAK

Doğum Yeri ve Yılı : Çankaya/ Ankara 1991

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : zhrblt91@gmail.com



Eğitim Durumu

Lise : Ankara Nallıhan Şehit Vural Arıcı Anadolu Lisesi

Lisans : Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Düzce Aydınpınar Ortaokulu

2013-2014

Yayınları

Bulut Atak, Z. ve Turan, S. (2017, Mayıs). “*Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sosyoloji ve Antropoloji Disiplinlerine Ait Kavramların İncelenmesi.*”, VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Eskişehir, Türkiye.