

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KAVRAMSAL ANLAMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BAĞLAMSAL ÖĞRENME
YAKLAŞIMINA DAYALI DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİM
UYGULAMALARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Burcu GÜRKAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2015

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KAVRAMSAL ANLAMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BAĞLAMSAL ÖĞRENME
YAKLAŞIMINA DAYALI DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİM
UYGULAMALARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Burcu GÜRKAN

Danışman: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Erdal BAY

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2015

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Üye: Prof. Dr. Meral ATICI

Üye: Doç. Dr. Erdal BAY

Üye: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Yard. Doç.Dr. Memet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2016

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 30/ 12/ 2015

Burcu GÜRKAN

ÖZET

DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KAVRAMSAL ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BAĞLAMSAL ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİM UYGULAMALARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Burcu GÜRKAN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Aralık 2015, 361 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim öğretim bahar yarısında ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama alt becerilerinin (kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama) bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla geliştirilmesi ve kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin nedenlerinin saptanmasıdır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin; ilkokul dördüncü sınıfa gidiyor olması ve uygulamaya gönüllü olarak katılması, “*İnsanlar ve Yönetim*” ünitesindeki davranışları kavramsal anlama düzeyinde kazanmamış olması, araştırmada tercih edilen yaklaşımların birlikte kullanıldığı herhangi bir uygulamayla daha önce karşılaşmamış olması, başarı seviyesi açısından heterojen bir yapı sergilemesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın yürütülmek istendiği sınıfın öğretmeninin, araştırmadaki uygulamaların bizzat araştırmacı tarafından yürütülmesi için izin vermesi ve uygulamalarda sınıfta bulunarak öğrenci performanslarını gözlemlemeye gönüllü olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Tüm bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim bahar yarısında dördüncü sınıf düzeyinde 10 şubesi bulunan Adana'nın Yüreğir ilçesine bağlı bir ilkokulun sadece bir şubesindeki 12 'si kız, 12'si erkek toplam 24 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT), Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT), öğrenci çalışma yapıları, yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları), yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analiziyle, nicel veriler ise Yinelenmiş Ölçümler için ANOVA ve Eşli Gruplar T Testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Nicel analizden elde edilen veriler için anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, kavramın özelliğini bulma, tanıma ulaşma ve neden açıklama kavramsal anlama alt becerileri için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu; ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal anlama alt becerileri için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenci performanslarında kavramsal anlama açısından bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa uygulanan Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT) ve Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) sonuçları arasında uygulama sonrası lehine bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğrencilerin kavramın özelliklerini bulma ve tanım yapma etkinliklerini farklı buldukları ve sevdikleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin uygulamada zor ve karmaşık görülmesi nedenleriyle bağımsızlık, egemenlik ve devlet kavramlarını beğenmediklerini; eğlenceli görülmesi nedeniyle de ekonomi ve demokrasi kavramlarını beğendiklerini göstermektedir. Ayrıca aynı bulgular uygulamalardaki kavramlardan yönetim biçimi nedeniyle demokrasiyi, ailenin geçim kaynağını içermesi ve tasarruflu olmayı kapsamaması nedeniyle de ekonomi kavramlarını gerçek yaşamla ilgili gördüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini destekleyen olumlu ve olumsuz faktörlerin saptanması amacıyla yapılan analizlerden yeterli muhakeme seviyesinin, ön bilginin ve deneyimin, güdülenmenin, ilgili disiplinlere ilişkin ilgi ve yeterliliğin, ipucunun, derse katılımın, etkinliklerin sevilmesinin, bazı uygulamalardaki kavramların özellik sayısının az olmasının olumlu etki yarattığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan analizler muhakeme seviyesinin yetersiz olmasının, ilgili disiplinlere ilişkin ilgi ve yeterliliğin düşük olmasının, bazı etkinliklerdeki veri yükünün (soru sayısının

fazlalığı), ya da kavramlardaki özellik sayısının fazla olmasının, derse aktif olarak katılım göstermemenin, ilgili kavramların sevilmemesinin, sınıf atmosferindeki gürültünün, uygulamalar arasındaki zaman farkının olumsuz etki yarattığı bulgularını ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarının ön test ve son test kavramsal anlama başarı testi sonuçlarına göre son test lehine anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Bu durumda, uygulamanın kavramsal anlamayı sağladığı anlaşılmaktadır. Aynı bulgulardan farklı disiplinlerin bilgileriyle kurulmuş analogilerin kavramın özelliklerini bulma sürecinin gelişimini olumlu etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, tercih edilen yaklaşımın tanıma ulaşma ve neden açıklama kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini desteklediğini ancak ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme davranışlarının gelişiminde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretimi, bağlamsal öğrenme ve öğretim yaklaşımı, disiplinler arası öğretim yaklaşımı, analogi, kavramsal anlama, durum çalışması.

ABSTRACT**THE CONTEXTUAL LEARNING BASED INTERDISCIPLINARY TEACHING PRACTISES IN DEVELOPING CONCEPTUAL UNDERSTANDING SKILLS IN FOURTH GRADE SOCIAL SCIENCE CLASSES: A CASE STUDY****Burcu GÜRKAN****Ph.D., Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY****December 2015, 361 pages**

The aim of this study is to develop the Conceptual Understanding sub-skills (*defining concept features, composing definitions, making associations, exemplifying features in examples, and rationalizing*) of students in fourth grade social science classes during the spring term of the 2014-2015 academic year. This was accomplished using contextual learning-based interdisciplinary teaching practices and ultimately determined the reasons behind positive and negative factors affecting the development of Conceptual Understanding sub-skills in the target students.

The study was designed as a case study which was one of the qualitative research methods. The sample of the study was determined on the basis of the Criterion Sampling Technique, which is a type of purposeful sampling. The inclusion criteria of the study were as follows: the students must be in the fourth grade; participate in the study voluntarily; have not exhibited the behaviors found in the *People and Management* unit in the Conceptual Understanding level; have not participated in a similar study before; and have displayed a heterogeneous feature in terms of success level. Two other criteria were that the classroom teacher allowed the researcher to implement the practices and that he voluntarily stayed in class during the practices to observe the students' performances. In accordance with these criteria, the sample of the study consisted of 24 students (12 girls and 12 boys) from one primary school class located in Yüreğir, Adana, during the spring term of the 2014-2015 academic year.

The data of the study was gathered using the Conceptual Understanding Success Test (CUS) and the Conceptual Understanding- Two-stage Diagnosis Test (CU-TSDT), student worksheets, unstructured observation (video), semi-structured interviews, and

the researcher's journal. The qualitative data was analyzed using descriptive and content analysis techniques whereas the quantitative data was evaluated using ANOVA for repeated measures and the Paired Group T-Test. The significance level for data obtained from quantitative analysis was $p \leq .05$.

The study findings show that there was a significant difference in the arithmetic averages of five different measurements of the *defining concept features*, *composing definitions* and *rationalizing* sub-skills while there was not a significant difference in the arithmetic averages of the five different measurements of the *making associations* and *exemplifying features in examples* sub-skills. With the aim of determining any changes in students' conceptual understanding performances, the Conceptual Understanding Success Test (CUS) and the Conceptual Understanding- Two-stage Diagnosis Test (CU-TSDT) were applied twice - at the beginning and at the end of the practices. The results suggest that there was an improvement in the latter practice of the tests.

The study findings show that the students enjoyed *defining concept features* and *composing definitions* the most out of all the sub-skill practices. Additionally, the results show that the students did not enjoy studying the concepts of freedom, sovereignty and government as they seemed too complicated to practice with, though they did enjoy studying the concepts of economy and democracy because they seemed to be more entertaining subjects. Also, the findings show that the students enjoyed studying the subject of economy because it addresses real-life issues such as means of living and how to spend money economically.

Through the analysis for determining the positive and negative factors affecting the development of Conceptual Understanding sub-skills, it can be understood from the results that some variables such as *adequate level of reasoning*; *prior knowledge and experience*; *motivation*; *interests and proficiency in related fields*; *clues*; *attendance at lessons*; *enjoying the activities*; and *fewer concept features at practices* all have a positive effect on the process. On the other hand, it's found that *an inadequate level of reasoning*, *low level of interest and proficiency in related fields*, *too much information about concept features (high number of questions)* or *a high number of concepts features*, *the lack of active participation in lessons*, *students' finding the concepts unfavorable*, *environmental distractions* and *time difference among the practices* all have a negative effect on the process.

According to the pre and post tests, the contextual learning-based interdisciplinary teaching practices did significantly improve students' conceptual understanding. Consequently, it can be inferred that these practices reinforce conceptual understanding among students. The same findings suggest that analogies made with information from various disciplines have a positive effect on the process of *defining concept features*. Additionally, it's found that the preferred approach supports the development of the Conceptual Understanding sub-skills of *composing definitions* and *rationalizing* while it does not make any significant difference in the development of *making associations* and *exemplifying features in examples* sub-skills.

Key Words: Social sciences teaching, contextual learning and teaching approach, interdisciplinary teaching approach, analogy, concept teaching, conceptual understanding, case study.

ÖNSÖZ

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreci etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada birçok kişinin hatırı sayılı desteği olmuştur. Öncelikle doktora eğitimim süresince sağladıkları burs ile doktora tez çalışmamı destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (TÜBİTAK-BİDEB) ve yöneticilerine çok teşekkür ederim.

Doktora çalışması güçlü bir alt yapı, sabır, sevgi ve özveri işine dayanmaktadır. Bu temeli ve eğitim yöntem bilimlerini daha çok sevmemi sağlayan; araştırmalar için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmamda katkıları olan, işlerini ciddiyetle yürüten Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nın tüm öğretim üyelerine teşekkürü borç bilirim. Değerli hocalarım Çukurova Üniversitesi mezunu olmaktan gurur duyanlardanım.

Çok sevdiğim, örnek aldığım saygı değer hocam, Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, emeklerinizin karşılığı ödenemez. İyi ki varsınız, sizin öğrenciniz olmaktan gurur duyuyorum. Dinlediniz, inandınız, motivasyonumu yüksek tutmamı sağladınız, rehberlik etmekten hiç yorulmadınız. Üzerimde emeğiniz büyük. Sayın hocam, size sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli hocam, Yard. Doç Dr. Memet KARAKUŞ, size olan saygım ve sevgim çok büyük. Dönem içinde yürüttüğünüz disiplinler arası öğretim yaklaşımı dersiniz benim ışığım oldu. Tez geçerlik komitesinde yer aldınız, sıkılmadan dinlediniz, rehberlik ettiniz, manevi desteğinizi esirgemediniz, inandığınızı gösterdiniz. Sayın hocam, size sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Lisans eğitimimden itibaren beni tanıyan ve geçerlik komitesinde yer alan sevgili hocam Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN, değerli görüşlerinizle tezime çok güzel katkılar sağladınız. Sayın hocam, size çok teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan ve şehir dışından gelen kıymetli hocamız Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU, önerileriniz bundan sonraki çalışma hayatımın rehberi olacak. Sonsuz teşekkürler. Sayın hocam Doç.Dr. Erdal BAY, kırmadınız ve şehir dışından gelerek tez jürimde yer aldınız; çok teşekkür ederim. Tezime getirdiğiniz katkılar birçok çalışmam için de rehberim olacak. Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili hocam Doç Dr. Faruk YILDIRIM, eğitimime olan katkınız ben lisanstayken başladı. Tezim için gerek geçerlik çalışmalarında gerek yöntem bilim açısından sağladığınız değerli fikirler ve çözüm yolları unutulmaz. Akademik katkılarınız dışında sağladığınız manevi güç ve destek için ayrıca sonsuz teşekkür ederim. Her zaman inandınız. Rehberliğiniz, dostluğunuz için size minnettarım. İyi ki varsınız.

Sayın hocam Dr. Mahinur KARATAŞ ÇOŞKUN, kavram öğretimi açısından sunduğunuz bilgi ve alt yapı için size sonsuz teşekkür ederim. Bu çalışma alanını sevmeme ve içerik düzenlemenin eğitim programındaki güçlü yönünü görmeme sağladığınız katkılar paha biçilemez. Öğrettiğiniz her şey rehberim oldu. Sizi tanıdığım için çok şanslıyım. Sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Mükerrerem TAŞ, tezimin geçerlik çalışmalarında sağladığınız katkılar, yönlendirdiğiniz çok kıymetli kaynaklar için sonsuz teşekkürler. Sayın hocam Yard. Doç. Dr. Emre Sezgin sağladığınız destek ve rehberliğiniz için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince tezimin geçerlik çalışmalarında yardımlarını ve önerilerini benden esirgemeyen, her daim yanımda olan dönem arkadaşlarım Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU'na ve Fadime MENGİ'ye; verdiği manevi desteğiyle arkadaşım Fikriye KANATLI'ya sonsuz teşekkür ediyor ve sevgilerimi sunuyorum. Araştırma öncesi ve sürecinde öğretmenlik deneyimleriyle öğrencileri daha iyi anlamamı sağlayan, desteklerini esirgemeyen sınıf öğretmeni arkadaşlarım Gülhan Toprak ÖRS ve Hüsnü ÖRS'e çok teşekkür ederim.

Doktora öğretim ve tez süreci boyunca beni yüreklendiren, çalışmam için gerekli ortamı hazırlayan, bana inanan ve yanımda olan, yaptığım işe benimle birlikte gönül veren ve sonsuz saygı duyan sevgili babam Metin GÜRKAN, sevgili annem Nuray GÜRKAN ve sevgili kardeşim Burak GÜRKAN. Hayatımdaki en büyük şanslısınız. İyi ki varsınız. Sizlere sonsuz teşekkürler.

Burcu GÜRKAN

Adana/2015

Not: Bu tez Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (EF2013D9) tarafından desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
EKLER LİSTES	xxiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş	1
1.2. Problem.....	9
1.3. Araştırmanın Amacı.....	16
1.4. Araştırmanın Önemi	18
1.5. Sayıtlar.....	20
1.6. Sınırlılıklar.....	20
1.7. Tanımlar.....	21
1.8. Kısaltmalar.....	22

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	23
2.1.1. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı	23
2.1.2. Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Dayanağı	27
2.1.3. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı.....	37
2.1.4. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Öğretim Tasarımı Hazırlama Süreci.....	49
2.1.5. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Uygulamaların Önemi	55
2.1.6. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bağlamsal Öğrenme ve Disiplinler Arası Öğretim.....	59
2.2. İlgili Araştırmalar	70
2.2.1. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar.....	70
2.2.1.1. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	70

2.2.1.2. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
2.2.2. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar	77
2.2.2.1. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	77
2.2.2.2. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	80
2.2.3. Kavram Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	83
2.2.3.1. Kavram Öğretimi İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	83
2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi	84

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	86
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	91
3.3. Veri Toplama Araçları	99
3.3.1. Kavramsal Anlama Başarı Testlerinin Geliştirilmesi	100
3.3.1.1. KABT'nin Geliştirilmesi	100
3.3.1.2. K.A.İ.A.T.T'nin Geliştirilmesi	103
3.3.2. Öğrenci Çalışma Yaprakları	110
3.3.3. Yapılandırılmamış Gözlem (Kamera Kayıtları)	113
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	116
3.3.5. Araştırmacı Günlüğü	117
3.4. Verilerin Toplanması	117
3.4.1. Kavramsal Anlama Başarı Testlerine İlişkin Verilerin Toplanması	117
3.4.2. Çalışma Yapraklarına İlişkin Verilerin Toplanması	118
3.4.3. Yapılandırılmamış Gözlem (Kamera Kayıtları) Verilerinin Toplanması	118
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Verilerin Toplanması	119
3.4.5. Araştırmacı Günlüğüne İlişkin Verilerin Toplanması	120
3.4.6. Uygulama Sürecinde Verilerin Toplanması	120
3.5. Verilerin Analizi	116
3.5.1. Araştırmada Elde Edilen Nicel Verilerin Analizi ve Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	121

3.5.2. Araştırmada Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi.....	123
3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	127
3.6. Araştırmacının Rolü	130
3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	132
3.8. Araştırmada İzlenen Süreç.....	134

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	137
4.1.1. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Görüşlerine İlişkin Bulgular	137
4.1.1.1. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sevdikleri Ders ya da Dersler ve Nedenlerine İlişkin Bulgular	138
4.1.1.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Uygulama Öncesi Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	140
4.1.1.3. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrendikleri Bilgileri Okul Dışında Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	143
4.1.1.4. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Nasıl İşlediklerine İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	144
4.1.1.5. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinin Nasıl İşlenmesini İstediklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ...	146
4.1.1.6. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ders Kitaplarındaki ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	147
4.1.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	149
4.1.2.1. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Uygulama Sonrası Düşüncelerine Yönelik Bulgular.....	149
4.1.2.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	151

4.1.2.3. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinlikleri Farklı Bulup Bulmama Durumları ve Bu Durumun Nedenlerine İlişkin Bulgular.	152
4.1.2.4. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Kavram ve Etkinlikleri Beğenme Durumlarına İlişkin Bulgular	154
4.1.2.5. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerde Farklı Derslerin Bilgilerinin Kullanımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.	156
4.1.2.6. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinlikleri Gerçek Yaşamla İlgili Bulup Bulmama Durumlarına İlişkin Bulguları .	157
4.1.2.7. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerden Neler Öğrendiklerine İlişkin Bulguları	159
4.2. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişimi İçin Hazırlanan Beş Farklı Öğretim Uygulamasının Gözlem ve Çalışma Yapraklarına İlişkin Bulguları	160
4.2.1. Gözlem Sonuçlarına Göre Öğrenme ve Öğretme Sürecine Aktif Katılım Gösteren Öğrencilerin Devlet, Bağımsızlık, Egemenlik, Demokrasi ve Ekonomi Kavramlarının Öğretim Sürecine İlişkin Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişim Durumları.....	160
4.2.1.1. Devlet Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular	161
4.2.1.2. Bağımsızlık Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular	165
4.2.1.3. Egemenlik Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular	168
4.2.1.4. Demokrasi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular	170

4.2.1.5. Ekonomi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular	174
4.2.2. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişimi İçin Hazırlanan Beş Farklı Öğretim Uygulamasının Yer Aldığı Çalışma Yapraklarının Analizlerine İlişkin Bulgular	178
4.2.2.1. Kavramların Özelliklerini Bulma Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular	178
4.2.2.2. Tanıma Ulaşma Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular	182
4.2.2.3. İlişki Kurma Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular	185
4.2.2.4. Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular	189
4.2.2.5. Neden Açıklama Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular	192
4.3. Öğrencilerin Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişimi Sürecinde Başarılı Olmalarına Ve Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular.....	196
4.3.1. Öğrencilerin Kavramın Özelliklerini Bulma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	196
4.3.2. Öğrencilerin Kavramın Özelliklerini Bulma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	203
4.3.3. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	206
4.3.4. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	209
4.3.5. Öğrencilerin İlişki Kurma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	215
4.3.6. Öğrencilerin İlişki Kurma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	220
4.3.7. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	225

4.3.8. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	229
4.3.9. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular	234
4.3.10. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular.	237
4.3.11. Öğrenci Performanslarının Kavramsal Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları Analizine İlişkin Bulguları.....	242
4.3.12. Öğrenci Performanslarının Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları Analizine İlişkin Bulguları.....	243

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Uygulama Öncesi Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum	244
5.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	247
5.3. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Geliştirilmesi Sürecinde Yapılan Ölçümlere İlişkin Tartışma ve Yorum	249
5.4. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Geliştirilmesi Sürecinde Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Beklenen Başarıyı Gösterebilmelerine ve Gösterememelerine İlişkin Tartışma ve Yorum.	251

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	258
6.2. Öneriler	262
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	262
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	264

KAYNAKÇA.....	266
----------------------	------------

EKLER	286
--------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	360
-----------------------	------------

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Bağlamsal Öğrenme Uygulamaları.....	4
Tablo 2. Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarının Öğrenciye Sağladığı Yararlar	8
Tablo 3. Sosyal Bilgiler Eğitimi Aracılığıyla Bireylerde Geliştirilmesi İstenilen Boyutlar ve İlgili İçerik Matrisi.....	63
Tablo 4. Kavramları Sınıflama Sistemi.....	66
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kodları, Cinsiyetleri, Başarı Puanları ve Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Profilleri	93
Tablo 6. KABT Maddelerinin Madde Güçlük İndisleri (pj), Standart Sapmaları (sj), Ayrımcılık İndisleri (rjx), t ve p Değerleri	102
Tablo 7. KABT Test Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 8. İki Aşamalı Teşhis Testlerinin Türleri ve İçerikleri	104
Tablo 9. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “İnsanlar ve Yönetim” Ünitesi Bağlamında Kavramların Özellik Tablosu	106
Tablo 10. Uygulama İçin Geliştirilen Öğrenci Çalışma Yapraklarına İlişkin Bilgiler	111
Tablo 11. Çalışmanın Alt Amaçları Doğrultusunda Kullanılan Veri Toplama Araçları, Gerekçeleri, Uygulanması Zamanları, Veri Toplama Şekilleri, Analiz Teknikleri, Bulguların Gösterilme Şekline İlişkin Bilgiler.....	135
Tablo 12. Kavramın Özelliğini Bulma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	181
Tablo 13. Kavramın Özelliğini Bulma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler ANOVA Analizi Sonuçları	181
Tablo 14. Tanıma Ulaşma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.	184
Tablo 15. Tanıma Ulaşma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları	185
Tablo 16. İlişki Kurma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.	188

Tablo 17. İlişki Kurma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları	188
Tablo 18. Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	191
Tablo 19. Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları	192
Tablo 20. Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	195
Tablo 21. Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları	195
Tablo 22. KABT Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları	242
Tablo 23. KAİATT Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları	243

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Vatandaşlığın Çelişen Kavramları Örümcek Ağı.	7
Şekil 2. Piaget (1929)'in Bilimler Halkası Modeli	40
Şekil 3. Piaget (1972)'in Disiplinleri Birleştirme Modeli	41
Şekil 4. Disiplinler Arası Düzenleme Modeli	44
Şekil 5. Eğitim Programı Nasıl Bütünleştirilir?.....	46
Şekil 6. Bütünleştirilmiş Kavram/İşlem Modeli	52
Şekil 7. Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları.	62
Şekil 8. Analogik Muhakemenin Başlıca Bileşenleri.....	69
Şekil 9. Durum Çalışması Desenleri.....	87
Şekil 10. Araştırmanın Bütünsel Tek Durum Deseni	89
Şekil 11. Araştırmanın Deseni ve İzlenen Süreç	90
Şekil 12. Uygulama Yapılan Sınıfın Oturma Planı ve Fiziksel Düzeni	98
Şekil 13. Öğrencilerin Sevdikleri Ders ve Nedenlerine İlişkin Uygulama Öncesi Görüşleri	125
Şekil 14. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Uygulama Öncesi Görüşleri.	138
Şekil 15. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenilen Bilgilerin Okul Dışında Kullanılmasına İlişkin Görüşleri.....	141
Şekil 16. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri.	143
Şekil 17. Öğrencilerin Olmasını İstedikleri Sosyal Bilgiler Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri.....	145
Şekil 18. Öğrencilerin Ders Ve Çalışma Kitapları Hakkındaki Görüşleri	146
Şekil 19. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Uygulama Sonrası Görüşleri .	148
Şekil 20. Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	150
Şekil 21. Etkinliklerin Farklılığına ve Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	151
Şekil 22. Kavram ve Etkinliklerin Beğenilme Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri .	153
Şekil 23. Öğrencilerin Farklı Derslerin Bilgilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri....	155
Şekil 24. Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerin Gerçek Yaşamla İlgili Bulma Durumuna İlişkin Görüşleri.	156
Şekil 25. Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerin Neler Öğrettiğine İlişkin Görüşleri.	158

Şekil 26. Devlet Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafığı.....	159
Şekil 27. Bağımsızlık Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafığı.....	161
Şekil 28. Egemenlik Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafığı.....	165
Şekil 29. Demokrasi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafığı.....	168
Şekil 30. Ekonomi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafığı.....	171
Şekil 31. Kavramın Özelliğini Bulma Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafığı.....	175
Şekil 32. Tanıma Ulaşma Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafığı.....	178
Şekil 33. İlişki Kurma Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafığı .	182
Şekil 34. Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafığı.....	186
Şekil 35. Neden Açıklama Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafığı	189
Şekil 36. Öğrencilerin Kavramların Özelliklerini Bulma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	193
Şekil 37. Öğrencilerin Kavramların Özelliklerini Bulma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	198
Şekil 38. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	203
Şekil 39. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	206
Şekil 40. Öğrencilerin İlişki Kurma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	211
Şekil 41. Öğrencilerin İlişki Kurma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	216
Şekil 42. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	221

Şekil 43. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	226
Şekil 44. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.	230
Şekil 45. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ.....	234
Şekil 46. Öğrencilerin neden açıklama sürecinde beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörlere ilişkin nedensel ağ	238



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK.1. Araştırma İzin Belgesi	286
EK.2. Kavramsal Anlama Başarı Testi.....	287
EK 3. Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi Değerlendirme Formu.....	296
EK 4. Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi	297
EK 5. Çalışma Yapraklarını Değerlendirme Puanlama Anahtarı.....	309
EK 6. Öğrenci Katılım Gözlem Formu.	306
EK 7. Öğrenci Görüşme Formu	311
EK 8. Öğretmen Görüşme Formu	313
EK 9. Araştırmacı Günlüğü.....	314
EK 10. Öğretim Tasarımı	315

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde bağlamsal öğrenme yaklaşımından, disiplinler arası öğretim uygulamasından ve bu iki yaklaşımın sosyal bilgiler eğitimindeki yerinden bahsedilmiştir. Bu bölümde ayrıca problem ve problem cümlesi ifade edilmiş, araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1. Giriş

“Eğitim ve eğitime süreci toplu, bütüncül, bağlamsal bir durumdur, öğrencileri, öğretmenleri, velileri, yönetimi ve çevreyi içine alır.”

Jean Houston

Teknolojik gelişmeler, sosyal ve kültürel yapılardaki değişimler, siyasi politikaların yönü ve dünya üzerindeki etkileri, ekonomik dalgalanmalar vb. olgu ve olayların hızla gelişerek artan ve kümeler halinde yığınlara dönüşen bilgilerinin hangileri öğretilmeli? Oluyor olanın mı yoksa olmuş olanın mı bilgisi öğrencilere doğrudan mı sunulmalı yoksa zaten onların doğalarında var olan keşif, merak duygusu işe koşularak mı öğretim yapılmalı? Okul ve gerçek dünya (aile, arkadaş, sokak, mahalle, alış-veriş, ilişkiler vb.) birbiriyle ne kadar uzlaşıyor ya da ne kadar çatışıyor? Bilindiği üzere bu sorular günümüz eğitim dünyasında daha çok sorgulanıyor. Artık tek bir psikolojik kurama dayanan eğitim doğurgularından hareket edilmemekte; insanın fiziksel, kültürel vb. özellikleri tanındıkça, öğrenme yolları keşfedildikçe davranışlarının hangi yollarla değiştirilmesine yönelik bakış açısı da değişmektedir.

Her nesil kendi zamanlarında ortaya çıkan isteklerine yeni bir şekil vermek için eğitime yön verir (Bruner, 2009, 1). Eğitimin şekillenmesinde sosyal, teknolojik, bilimsel, ekonomik, siyasi faktörler rol oynamış; ilkel toplumlardaki bireylerin eğitiminde de bilgi toplumlarındaki yaşam boyu eğitim anlayışında da ön plana çıkan nokta, toplumun öne çıkardığı değer ve ihtiyaçlara uygun insan yetiştirmek olmuştur (Bektaş ve Horzum, s. 2010, 1).

İnsanoğlu, toplumun üretken bir üyesi olabilmek için gerekli bilgi ve beceriyi kazanma noktasında çevresine öylesine bağımlıdır ki eğitim kurumlarında- ilköğretim, liseler, üniversiteler vb.- gerçekleşen öğrenme şansa bırakılmamalıdır (Ormrod, 2013, s. 10). Shields (1997)' göre okullar ve öğretim programları,

- a. *farklı disiplinler;*
- b. *bilgi ve uygulaması;*
- c. *okul ve gerçek hayat,*
- d. *içerik standartları ve mesleki eğitim,*
- e. *içerik ve bağlam*
- f. *bilmek ve yapmak* arasında öğrencilerin ilişki kurabilmeleri için onlara yardımcı olma noktasında başarısızlık yaşadıklarından dolayı bu konuda büyük eleştiri almaktadır (akt. Çatlıoğlu, 2010).

Pragmatist bir anlayışla günümüz eğitim programlarının temel amacı, bireylerin yaşamlarında işlerine yarayacak bilgi ve beceriler kazanmalarınıdır. Kazandırılmak istenilen bilginin, becerinin ve değerinin ne işe yaracağı sorusuna verilen cevaplar günlük yaşamdan yansımalarıdır. Etkili programlar, bireyin yaşamda kullanacağı tüm bu yansımaları yer veren faydacı programlardır. Okuldaki öğretim günlük yaşam için anlamlı olursa öğrencilerin öğrenmeleri etkili hale gelir. Yaşamla bağlantılar, okulda işlenen konular üzerinden sağlanabilir. Disiplinler arası öğretim böyle bir anlayışı benimsemektedir (Dervişoğlu ve Soran, 2003). Geleneksel disiplinler öğretimin temel özelliklerinden biri olan günlük yaşamdan soyutlanmış öğrenme, disiplinler arası öğretimde yerini günlük yaşama daha yakın öğrenmeye bırakmaktadır (Yıldırım, 1996).

Eğitim boşlukta gerçekleşmez ve öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı temel almak durumundadır çünkü insanlar yaşadıkları gibi düşünürler. Eğer eğitimde başarı istiyorsak, önceden bilinenler ile yeni öğrenilenler arasında sürekli bağlantı kurulmalıdır. Bunu başarmanın yolu ise, bireylerin gerçek dünyalarından seçilmiş durumları kullanmaktır (Ataizi, 2000, s. 146). Öğrenciler kendi yaşantılarına tanıdık içerikle karşılaştığında öğrenme işlevsel ve kıymetlidir. Caine ve Caine (2002)'e göre de; yaşamla ilgili olmayan bilgiler bireyler için anlamlı değildir. Anlamlılık öğrenme sürecinde önemlidir; çünkü öğrenenlerin karşı konulamaz ihtiyaçları anlamlılık içindir (7). Öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi kavramalarına yardımcı olan her tür bilgi

anlamlıdır ve bilgiler öğrencilerin öğrendikleri ve içinde buldukları dünya arasındaki ilişkiyi görebilmelerine kaynaklık eden bağlamsal çerçevede yer alırlar.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te "bağlam (context)" kavramı "a. 1. *Deste*. 2. Herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısı, kontekst: "*Uygarlık bağlamında Batı ve Doğu diye bir ayrım yapılmamakta bir bütün olarak düşünülmektedir.*" -A. Cemal. 3. *dil b*. Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst. 4. *ed. Bent.*" şeklinde açıklanmıştır. Webster's Dictionary'de (1986, 283)' de bağlam kavramı "*bir söz ya da davranışın içinde geliştiği ve ona anlam kazandıran çevre olarak*" tanımlanmıştır (akt. Çalışkan ve Şimşek, 2000).

Bağlam herhangi bir öğrenme birimine anlam katan tüm öğelerin genel çerçevesidir. Her öğrenme uygun bir bağlamda gerçekleşir. Kendi doğal bağlamı içinde verilmeyen bilgiler zihinlerde yeterince işlenmez, hafızada yeterince yer etmez, kolay hatırlanmazlar; atılırlar ve gerçek hayat durumlarında da yeterince kullanılamazlar. Jong (2006)'a göre herhangi bir durumun bağlam sayılabilmesi için dört temel ölçüt vardır. Bağlamların;

1. Öğrenci tarafından tanınmış olması,
2. Öğrenciyi kavramdan uzaklaştırıcı olmaması,
3. Öğrenci için çok bileşenin olmaması,
4. Karıştırmaya meydan vermemesi gerekir.

Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak bağlamların, öğrencide anlam oluşturmaya bilinen bir bilgi ya da deneyimi yansıtmaya olmasıyla ilişkilidir. Gerçek yaşam durumlarını ifade eden bağlamlar bir olgu, bir kavram olabileceği gibi bir problem de olabilirler. Clifford ve Wilson (2000)'a göre bağlamsal öğrenme ve öğretme öğretmeni konunun içeriğiyle gerçek hayat durumlarını ilişkilendirmesine yardım eden, öğrenciyi, bilgiyi ve uygulamalarını, aile üyesi, toplumun ferdi ve çalışan olarak yaşamıyla ilişkilendirmesi ve öğrenmenin gerektirdiği sıkı çalışmaya katılması konusunda motive eden öğretme ve öğrenme kavramıdır (akt. Çatlıoğlu, 2010). Glynn ve Koballa (2005) ise bağlamsal öğrenmeyi ders içeriklerinin aktarılmasında öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlardan yararlanılması şeklinde açıklamışlardır (akt. Acar ve Yaman, 2011). Gerçek yaşamın birebir karşılığı olan bağlamların öğrenme sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin alan yazında farklı

sınıflamalar bulunmaktadır (Blanchard, 2001; Crawford 2001; akt. Komalasari, 2009; Bern ve Erickson 2001;). Bu sınıflamalar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Bağlamsal Öğrenme Uygulamaları

Bağlamsal Öğrenme Nasıl Olmalıdır?	
Blanchard (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uzamsal hafızaya dayanır 2. Bütünleştirilmiş çoklu konuları içerir 3. Bilginin değeri bireysel ihtiyaca dayanır 4. Bilgiyle önceki bilgi arasında bağlantı kurar 5. Uygulama ya da gerçek problem çözümüyle otantik değerlendirmeyi içerir.
Komalasari (2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. İlişki 2. Doğrudan deneyim 3. Uygulama 4. İşbirliği 5. Öz düzenleme 6. Otantik değerlendirme
Bern ve Erickson (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disiplinler arası öğrenme 2. Problem temelli öğrenme 3. İşbirliğine dayalı öğrenme 4. Proje temelli öğrenme 5. Hizmet uygulamalarıyla öğrenme 6. İş (çalışma) başında öğrenmeyle uygulanmalıdır.
Crawford (2001)	<p><i>REACT Stratejisi</i></p> <p>Relating: İlişkilendirme Experiencing: Tecrübe Applying: Uygulama Cooperating: İşbirliği yapma Transferring: Transfer etme</p>

Her biri öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan gözlemler sonucunda geliştirilen bu stratejilere bakıldığında benzer birçok öğrenin varlığı görülmektedir. Nitekim bağlamsal öğrenmeye dayalı öğretim tasarımlarını farklı şekilde düzenlemek mümkündür. Bağlamsal öğrenme, okulda öğrenilen bilgilerin gündelik yaşamda ne işe yarayacağını cevaplanmasıdır. Bu durumda bağlamsal öğrenmenin deneyime dayalı ve anlamlı öğrenmeyi desteklediğini söylemek mümkündür. Çünkü ders içeriği öğrencilerin yaşantılarıyla ne oranda ilişkiliyse öğrenciler için o oranda anlamlıdır. Ausubel (1977)’e göre anlamlı öğrenme fikirlerin, kavramların ve ilkelerin yeni bilgiyi bellekteki bilgiyle ilişkilendirmek suretiyle öğrenilmesi demektir (akt. Shunk, 2009, s. 283).

Bireyler anlam oluşturma sürecini doğuştan getirirler. Bu süreç bireyler için yaşamsal bir olgudur. İnsan beyni de bunu yapabilecek fiziksel donanıma sahiptir.

Caine ve Caine (2002)'e göre, beynin daha çok ihmal edilen ve gereği gibi kullanılmayan bir yanı da, nesnelere anlamlandırma ya da yaşantılardan bazı anlamlar çıkarma arayışının doğuştan yatkınlığıdır. Bu ortak örüntüler ve ilişkiler arayışına dönmektedir. Bu durum da, öğrenilenlerin öğrenenin zaten bildiği ve değerini verdiği şeylerle nasıl ilişkilendirildiğinin ve bilgiler ile tecrübelerin nasıl birbirine bağlandığının bulunmasıyla ilgili bir meseledir (4) .

Rousseau (2009)'nun belirttiği üzere çocuklara doğal şartlar dışında verilen bilgiler zihinlerine tamamen yabancıdır. Çocuklara yeryüzünü tarif etmeye çalışırken, kartonlardan başka bir şey öğretilmiş olunmuyor. Şehir, memleket ve nehir isimleri öğretiliyor, ama öğrenciler bütün bunların gösterildikleri haritadan, kâğıttan başka bir yerlerde var olduğunu düşünemiyorlar (88-89). Bilgi kazandırmayı amaçlayan bir eğitim süreci bireyin gerçek dünyada bilgiyi nerede kullanacağı ile ilgili becerilerden yoksun kalmasına sebep olmaktadır. Okullardaki öğrenme ortamlarında edinilen bilgiler ve deneyimler sadece okul hayatında değil aynı zamanda gerçek dünya bağlamında kullanılabilir nitelikte olmalıdır (Bektaş ve Horzum, 2010, 2). Bu sebeptendir ki öğretim programları düzenlenirken ders içeriklerinin yaşamdaki karşılığının vurgulanması gerekmekte ve öğrencilerin bilgiler arasındaki bağlantıları kurarak büyük remi görmeleri desteklenmelidir.

Her öğretim programı amaçlara dayalı çeşitli disiplinlerden oluşur. Her disiplinin de kendine özgü içeriği vardır ve öğrenciye aktarılma şekli değişiklik gösterir. Bu tabii bir durumdur çünkü her disiplinin doğası, bilgiye ulaşma ve onu oluşturma süreci bir çeşit yöntem meselesidir.

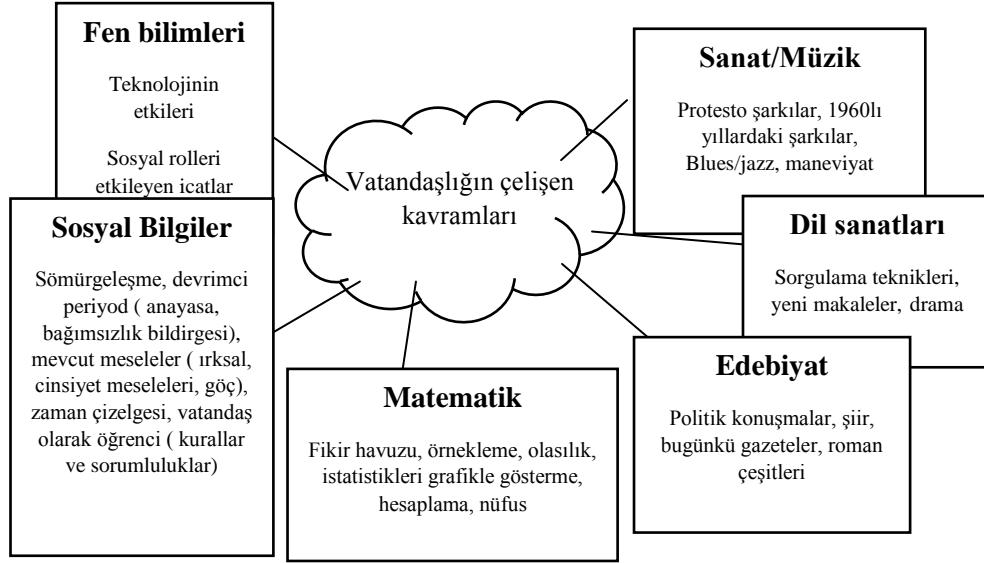
Berger (1970)'e göre disiplin, kendine özgü eğitim altyapısı, yöntemleri ve içeriği olan ve herhangi bir alanda yeni bilgi üretebileceğini ve ilgili alanda daha ileri düzeyde bilgiler geliştirilebileceğini kanıtlamış bir araştırma alanı olarak tanımlanmaktadır. Her disiplin kendi alanına ilişkin merak ettiği soruları cevaplamaktadır. Ancak günümüzde karşılaşılan problem durumları insanoğlunun sahip olduğu mevcut bilgilerle çözülemeyecek kadar karmaşıklaşmaktadır. Bu nedenle birden fazla disiplinin bir araya gelerek ortak çalışması zorunlu hale gelmiştir. Disiplinler arası kavramı bölünmenin ortadan kalktığı, büyük oranda disiplin sınırlarından kurtularak problemlerin alanlardan bağımsız olarak tanımlanıp çözüldüğü bir araştırma şeklini ifade eder (Dervişoğlu ve Soran, 2003). Disiplinler arası yaklaşım farklı disiplinleri ortak bir noktada bütünleştirme ve aralarında ilişki kurma temeline dayanır. Bu nedenle bütünleştirilmiş yaklaşım olarak da adlandırılır.

Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) yaklaşım, disiplinleri varsayar ve disiplinlerden hareketle tanımlanır. Disiplinlerin oluşması ve disiplinlerin birleşerek disiplinler arası bir alanı tanımlamaları doğrusal bir süreç değildir ve statik bir yapı oluşturmaz. Örneğin, biyokimya ve mikrobiyoloji önce disiplinler arası alanlar olarak tanımlanmış, daha sonra kendi başlarına disiplin haline gelmişlerdir (Gür, 2003, s. 187). Disiplinler arası, alanlara ayrılmamış dersle alan dersi arasında bir orta prensiptir (Dervişoğlu ve Soran, 2003). Yıldırım (1996)'a göre disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulmasıdır.

Erickson (1995, s. 96) disiplinler arası öğretimi içeriğin ortak, soyut bir kavram altında örgütlenmesi şeklinde tanımlamış ve bu öğretimin amacını üst düzey düşünme süreçlerinin uygulanmasıyla önemli bir tema, problem ya da meseleyle ilgili çalışma altındaki kavramı daha açık aydınlatmak olduğunu belirtmiştir. Yalçın ve Yıldırım (1998) ise disiplinler arası öğretimin amacını, hem seçilen konunun anlamlı bir bütün olarak öğrenilmesi hem de öğrencilere aynı konunun farklı disiplinler açısından incelenmesi olanağının yaratılması şeklinde ifade etmişlerdir. Disiplinler arası bir yaklaşımla, bir taraftan olaylar bütün olarak görülmekte bir taraftan da olaylara ilişkin nedenler tüm gerçekliğiyle ortaya koyulmaktadır.

Disiplinler arası öğretim yeni bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşım Amerika'da 20. Yüzyılın ilk yarısında 1960'lı yılların sonlarına doğru ve 1970'li yılların başlarında ortaya çıkmış, fakat başarılı olmamıştır. Çünkü bu yaklaşım disiplinlerin bağımsız öğretimini ortadan kaldırmıştır ve bu durum beraberinde birbirlerine benzemeyen etkinlikleri, içeriğin odağından sapmış öğrenmeleri ve bunların nasıl kaliteli bir şekilde değerlendirilebileceği sorunlarını getirmiştir.

Disiplinler arası yaklaşımın popüler lideri Heidi Hayes Jacobs (1989, s. 8) disiplinler arası öğretimi bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışı olarak tanımlamaktadır. Eğitim programları tek tek disiplinlerin öğretilmesi şeklinde değil, birbirleriyle ilişkili ortak öğretim tasarımlarının hazırlandığı bir yapıya sahip olmalıdır. Bu bağlamda Erickson (1995, s. 114) temaya dayalı bir disiplinler arası öğretim uygulamasının nasıl olabileceğini bir örnekle şu şekilde belirtmiştir:



Şekil 1. Vatandaşlığın çelişen kavramları örümcek ağı

Kaynak: Erickson, 1995, s. 114

Şekil 1 'de görüldüğü üzere disiplinler arası yaklaşımda merkezde bir konu, bir kavram ya da tema olmalıdır. Amaç, merkezdeki içeriğin çeşitli disiplinlerle ilişkilendirilerek öğretilmesidir. Böyle bir düzenleme sayesinde hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, hem de bunların anlamlı bir şekilde bütünleştirilmesi mümkün olur (Aydın ve Balım, 2005). Disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla birleştirilen derslerin öğrencilere sağlayacağı faydalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarının Öğrenciye Sağladığı Yararlar

Öğrenci Yararları	Açıklamalar
Programın parçalanmasını azaltır	Program bağlantılarını kolaylaştırır.
Öğretme ve öğrenmeye derinlik sağlar	Fikir ve düşüncelerin derinliğidir; yüksek yığınlardan oluşmuş olguların derinliği değildir.
Öğretme ve öğrenmeye odaklanmayı sağlar	Öğretme ve öğrenme kavramlar ve kritik içerikten kaynaklanan üst düzey genellemeler tarafından yönlendirilir
Öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılımını sağlar	Öğrenciler farklı öğrenme stil ve modellerini kullanarak bilgiyi yapılandırmak için araştırma yaparlar
Üst düzey düşünmeye meydan okur	Soyut kavram ve genellemeler analiz ve sentez seviyelerine düşünmeye zorlar.
Öğrencilerin bilgiyi bağlamasına yardımcı olur	En iyi akıl olguların üstünde yükselir ve usulleri ve ilişkileri anlar.
Önemli problemlere, meselelere, kavramlara adres gösterir	Öğretmenin tasarladığı üniteler genellikle yaşamın kritik meselelerine ve dünyamıza adres gösterir.
“Neden bu olguları öğrenmeli?” sorusuna cevap vermeyi zorlar	Olgular bitmez, ama derin anlayış anlamına gelir (Bir ünite öğretmen ve öğrenene odaklanmayı sağlar)
Çoklu öğrenme stilleri üzerine çeker	İşitsel, görsel ve kinestetik aktiviteler pek çok farklı usulleri devreye sokmak için tasarlanmıştır.

Kaynak: Erickson, 1995, s. 100

Tablo 2’de görüldüğü üzere disiplinler arası öğretim anlayışı sadece programın bütünlüğünü sağlamakla kalmamakta, öğrenme ve öğretme sürecinde bugün çağdaş kabul edilen öğretim niteliklerinin kazandırılmasında da rol oynamaktadır. Bu öğretim uygulamalarında öğrenci öğrenmeye odaklanır, süreçte aktiftir, en az bir üst düzey düşünme becerisini kullanır ve geliştirir. Ayrıca Erickson (1995, s. 101) disiplinler arası öğretim uygulamalarının öğrenciler için yararlarına ilaveten öğretmenlerin de öğrenen olarak ünite tasarlama sürecinde kendi kişisel gelişimlerine katkı getirdiğini belirtmiştir. Öğretmenler program hazırlama sürecinde ünite çerçevesini planlamak için işbirliği içinde çalıştıklarında içerik için kritik öğrenme çıktılarını tanımlamada kendi düşüncelerine meydan okurlar. Böylece disiplinler arası bütünleştirilmiş üniteler

öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de yeni bilgi yaratmak için yollar sağlamaktadır.

1.2. Problem

İçinde yaşanan dönemde bireylerin pek çok özelliğe sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterliliklere sahip olmalarında kavramsal anlama becerileri gereklidir ve kazanılmasında bağlamsal öğrenme ve disiplinler arası yaklaşım önemli roller üstlenmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecinde takip edilen geleneksel yollar gerçek dünya, kavramlar ve sembolik gösterim arasındaki bağları başarılı bir şekilde kuramamaktadır (McDermott, 2001). Bu durum günlük yaşam bağlamının kurulmasını zorlaştırmakta ve öğretimde yeni arayışların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Sosyal ya da fen bilimlerine ait disiplinlerin pencereleri herhangi bir durumun anlaşılmasında birlikte işe koyulabilmekte ya da yeni bir çalışma alanı yaratılabilmektedir. Sosyal bilgiler dersi de yapı açısından farklı disiplinlere ilişkin olgu, kavram, genelleme gibi bilgi türlerini kapsamaktadır. Her disipline ilişkin kavramlar da sosyal bilgiler içeriğini zenginleştirmektedir. Goodman ve Adler (1985), sosyal bilgileri “büyük bağlantı (the great connection)” olarak isimlendirmiştir (akt. Sunal ve Haas, 2002, 8). Aybek (2002)’e göre, sosyal bilgiler dersinde geçen kavramlar diğer disiplinlerle ilişkilendirildiğinde konular arasındaki bağlantılar görülmekte, konular daha iyi öğrenilmekte ve olaylar bütün olarak algılanabilmektedir. Bu ilişkilendirme süreci klasik eğitim anlayışının oldukça ilerisinde durmakta ve kavramsal anlamının mimarı rolünü üstlenmektedir.

Kavramlar, yaşamda önemli öğrenme ürünleri arasında yer alır. Çocukluktan itibaren edinilen deneyimler, ortak özelliklerinden hareket edilerek sınıflanmaya çalışılır (Şimşek, 2006, s. 27). Ülgen (2001, s. 98)’e göre, kavram öğrenme özellikle ilk ve orta öğretimde, yaşam boyu kullanılan, yeni öğrenmelere temel oluşturan bir olgudur. İnsanlar kavramlarla düşünürler, çevrelerini kavramlarla anlamaya çalışırlar. Bu anlama çabası okul ortamlarında formal yollarla desteklenir. Bu destek kavram öğretiminin sağlandığı güçlü öğretim tasarımlarıyla mümkün kılınır. Sosyal bilgiler öğretiminde de, kavramların öğrenilmesini, öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası vardır. Çünkü kavramlar,

- öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar,

- öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir,
- iletişimi kolaylaştırır,
- öğretimi kişiselleştirir,
- gerçek ve yanlış algılamayı ayırt etmeye yardımcı olur,
- karmaşık anlamaya yardımcı olur,
- problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir (Doğanay, 2003, s. 236).

Kavramlar hem disiplinler arası (bütünleştirilmiş) programın hem de tek dersli program tasarımı için planlayıcılarıdır; ders, konu, genellemeler ve düşünce seviyeleri arasında köprü görevi görmektedirler. Kavramlar çalışmaya odaklanmayı sağlar ve ona derinlik katmakta; öğrencileri günümüz/bugün ve yarının gerçek durumlarına uygulanabilecek daha yüksek seviyede genellemeler yapmaya yönlendirmektedir (Erickson,1995, s. 64-66). Kavramların örnekleri arasında bağlantı kurulması ve bunların açıklanması olayların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bilgiler arasında ilişki bu boyutta önemlidir. İlişkiler disiplinlerin içeriğinin birbirinden ayrı ayrı olmadığını göstermek adına gereklidir.

Sosyal bilgiler öğretiminin doğası da tek disipline ait bilgilerle hareket etmenin ötesindedir. İçerdiği kavramların varlığı öğretim için ciddi bir emek gerektirmektedir. Kavramların ne düzeyde öğrenildiği de öğretime eşlik eden nitelik sorunudur. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, programda yer alan çok sayıdaki kavramın, her öğrencinin zihninde aynı anlamı oluşturulabilecek şekilde geliştirilmesi gerekir (Doğanay, 2003, s. 233). Bu nedenle “*Kavramlar nasıl tanımlanır?*”, “*Kavramlar nasıl öğretilir?*”, “*Kavramlar ne düzeyde öğrenilir?*”, “*Kavramsal anlama nasıl sağlanır ?*” soruları sadece sosyal bilgiler için olmamakla birlikte diğer çalışma alanlarının da uzun zamandır tartıştığı ve yeni olmayan önemli sorularındır. Turan (2002)’a göre, bilimsel kavramların anlaşılması son yıllarda araştırmacıların önem verdikleri konular arasındadır ve öğrenciler bilimsel kavramları anlamakta zorluk çekmektedirler. Kavramsal anlama, hatırlanan bilgilerin açıklanması, yorumlanması, örneklendirilmesi ve sınıflandırılmasıdır. Kavramsal anlama, kavram geliştirme sürecidir. Bu süreç, kavramın üzerine inşa edildiği olgusal bilgi temelini oluşmasıyla başlamaktadır. Kavrama ait örnek verme, kavramla herhangi bir durum arasında ilişki kurma, açıklama getirme, sonuç çıkarma (verilen bilgilerden özelliğe ulaşma, genellemeye ulaşma) vb. davranışlar bir kavramın anlaşıldığının göstergeleri

olabilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010, s. 86). Öğrencilerin kavramlar hakkındaki anlayışları, duyuşsal ve sanal deneyimlerle de kolaylaştırılabilir (Yel, 2006, 157). Ayrıca anlamlandırma kişiseldir ve bireyin bildikleri ile sınırlıdır. Doğal olarak anlamdan önce öğrenilen sözcükleri kullanmak o sözcüğün anlamını tam olarak bilmek anlamına gelmemektedir (Erkman, 2000).

İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgilerle ilgili ilkeleri öğrenebilmeleri ve karşılıklarına çıkabilecek sosyal problemleri çözebilmeleri için temel kavramları çok iyi anlamaları gerekmektedir. Öğrenciler ilköğretime başladıktan sonra hayatlarında ilk defa bazı sosyal kavramlarla karşılaşmaktadırlar. İlk kez karşılaşılan bu tür kavramları, öğrenciler çoğu zaman anlamakta güçlük çekmekte, bu kavramları birbirine karıştırabilmekte veya kavramlarla ilgili yanlışlara düşmektedirler (Yazıcı ve Samancı, 2003). Sosyal bilgiler öğretim programında sadece somut olarak tanımlanacak kavramlar yer almamaktadır. Somut kavramlar, tek bir nesneye işaret eden, başka bir şeye bağlı olmadan kendi başına var olan bir şeyin kavramıdır. Soyut kavramlar ise zihinsel olarak ilişkilendirilen ve düşüncede yaratılan durumları ifade etmektedirler (Özlem, 2014, s. 72). Zihinsel gelişim dönemi açısından somut işlemler dönemindeki çocuklar da, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Ancak soyut kavramları, çevresindekileri model alma yoluyla yerinde kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklayamazlar. Soyut kavram ve deyimlerin somut yolla açıklanmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2011, s. 47-48). Bu nedenle öğretimi yapılacak olan soyut kavramları somut yolla ifade ederek anlamayı kolaylaştıran öğretim yollarına ve tasarımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Analojiler de bu amaçla kullanılabilir öğretim uygulamaları arasında yer almaktadır. Çünkü analogiler bilimsel kavramların öğretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olan ve soyut bir kavramın zihinde canlandırılmasını kolaylaştıran bir öğretim tekniğidir (Demirci-Güler, 2007). Analoji, iki olay arasında karşılaştırma yaparak ve ilişkiler kurarak, bilinmeyen olayı anlama sürecidir (Gentner, ve Holyoak, 1997). Analojilerle yapılan herhangi bir benzetme bir şeyin başka bir şeyle karşılaştırılması durumudur, öğrenmenin anahtar elementidir ve başka bir şey açısından görülen projeksiyon için hizmet vermektedir (Marshall, 2005). Analoji kullanımının en önemli amacı, somut olarak bahsedilenlerden soyut olayları (olguları) anlamayı geliştirmektir (Heywood, 2002). Analojiler ilköğretim öğrencilerinin bilgileri zihinlerinde anlamlı bütünler halinde oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle araştırmada farklı disiplinlere ait bilgilerle öğretim için seçilen soyut kavramların özellikleri arasında benzetme yoluyla ilişki kurulmuş ve

somutlaştırma yoluna gidilmiştir. Böylece öğrencinin kavram bilgisinin gelişmesi sağlanarak kavramsal anlamının ilk adımının oluşacağı düşünülmüştür.

Ataizi ve Şimşek (2000)'e göre eğitimde en fazla hissedilen eksikliklerden biri de gerçek dünya bağlamıdır. Doğası gereği kapsamı geçmiş ya da bugünü içeren gerçek yaşam durumlarından oluşturulan sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurabilmelerini sağlamak önemlidir. Bu nedenle öğretim süreç ve etkinlikleri öğrencilerin ilgili kavramların hayattaki yerini görmelerini ve anlamalarını sağlayacak biçimde şekillendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim programlarında sosyal bilgiler dersi de gerçek yaşamı öğrenciye sunma göreviyle yer almaktadır. Doğanay ve Sarı (2008), öğretmenlerin sosyal bilgiler programının günlük hayatta ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kapsadığını düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Gerçek yaşam bilgisi okul sıralarında ezberlenmek için yer alamaz; alsa da transfer edilemez. Bilişsel alanda yapılan araştırmaların bulguları da göstermektedir ki öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek dünya arasındaki ilişkiyi görmelerinde en etkili yol gerçekçi çevrede yer alan ve öğrenenlerin etkin olduğu “bağlam” (context) içinde olan öğrenmelerdir (Secretary of Labor’s Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS], 2000, akt. Demirkan, 2006). Gerek bağlamsal öğrenme gerek disiplinler arası öğrenme yaşantıları gerçek dünyadan kopuk değildir ve önemli bilgi ve beceri kazandırmada güçlü faktörlere sahiptir. Gölpinar (2011) öğrenenlerin bireysel tarihleri ve bağlamlarıyla içinde yetiştikleri, düşündükleri ve eylemde buldukları sosyo kültürel bağlamları (kurumsal, toplumsal ve küresel bağlamlar) tüm öğrenme, hatırlama ve gelişim süreçlerinin belirleyicisi olduğunu dile getirmektedir. Yılmaz (2003)'a göre de yapılan çalışmalar bağlama öğrenciler aşına olduğunda başarılarının arttığı, tutumların ise olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Ülkemizde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı araştırmaların çoğunlukla fen (fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi) ve matematik alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili alan yazın tarandığında fizik dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımı üzerine öğrenilen kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilme düzeylerinin ve erişilerinin tespit edilmesi (Bozkurt, 2009; Akpınar, 2012) ve fizik öğretmenlerinin bağlamsal öğrenmeyle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi (Ayvaci, 2010) yönünde çalışmaların varlığına rastlanmıştır. Kimya dersinde gerçek yaşam bağlamıyla tasarlanan uygulamalarla öğrencilerin kavramları açıklama ve öğrendikleri kavramları günlük yaşamda kullanma becerilerinin tespit edilmesi (Ay, 2008; Karagölge ve Ceyhun, 2002) ve yaklaşımın kalıcılığa, öğrenci motivasyonuna ve tutumlarına etkisinin tespit edilmesi

(Koçak ve Önen, 2012; Kutu ve Sözbilir, 2011) yönünde çalışmalar yer almaktadır. Benzer şekilde biyoloji dersi kapsamında da yapılan çalışmaların bağlamsal öğrenme yaklaşımının öğrenci ilgi, bilgi düzeylerine ve başarılarına etkisinin (Acar ve Yaman, 2011; Köse ve Tosun, 2011) tespit edilmesi yönünde olduğu görülmektedir. Fen bilgisi alanındaki çalışmaların bağlamsal öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına, bilgilerinin kalıcılığına, derse karşı tutumlarına, kavramsal anlamalarına etkisinin tespit edilmesi (Koç, 2013; Akbulut, 2013) üzerinedir. Matematik dersi kapsamında bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanmış öğrenme ortamlarında öğrenci deneyimlerinin belirlenmesi ve bu uygulamanın bağlam oluşturmaya ve öğrenci başarısına etkisinin tespit edilmesiyle (Coştu, 2009; Çatlıoğlu, 2010; Özdemir ve Üzel, 2011; Baltacı, 2014) ilgili olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaların dışında Demirkan (2006), bağlaşıklık öğrenme gruplarında bağlam çokluğu ve bilişsel stili başarı, transfer ve bağlamsızlaştırmaya etkisini tespit eden bir çalışma, Demircioğlu (2008)'nin de bağlamsal materyal geliştirilmesi ve etkililiğine ilişkin sınıf öğretmen adaylarının görüşlerini belirlediği tespit edilmiştir. Ünlü (2010) ise, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde durumlu öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir.

Konuyla ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların varlığına da ulaşılmıştır. Brezilya'da Bağlamsal Matematik Konusunda Öğretmen Eğitimi adıyla 2002 yılında bir proje, lise matematik öğretmenleriyle yürütülmüştür. Öğretmenler proje etkinliklerini faydalı bulmuşlar ve öğretim süreçlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir (Navara, 2003). Ingram (2003), uygulamalı kimya öğretim programı kapsamında REACT stratejisine dayalı bağlamsal öğrenme ortamının lise öğrencilerinin üzerindeki etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Glynn ve Winter (2004), ilköğretim fen bilimleri dersinde araştırmaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme ve otantik değerlendirme öğelerini içeren bağlamsal öğretme ve öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin performanslarına göre değerlendirilmesi amacıyla bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Choi ve Johnson (2005) online yürütülen derslerde bağlam temelli video öğretiminin öğrenme ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrenciler bu tarz bir eğitimin dikkat çekici ve etkili olduğunu ve bilgiyi hatırlanabilir kıldığını savunmuşlardır. Holland (2008), matematik öğretiminde bağlam kullanım sırasının lise öğrencilerinin performanslarını ve öğrenme karşı tutumlarını nasıl

etkilediğini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Komalasari (2009) vatandaşlık eğitiminde lise öğrencilerinin vatandaşlık yeterliliği üzerine bağlamsal öğrenmenin etkisi başlıklı araştırmasında ilişki kurma, doğrudan deneyim, uygulama, işbirliği, öz düzenleme ve otantik değerlendirme öğelerini kapsayan bir strateji geliştirmiştir. Araştırma verilerini nitel ve nicel yaklaşımları birlikte kullanarak toplamış ve uygulamanın öğrencilerin vatandaşlık yeterliliğini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. King (2012), sosyokültürel bir yaklaşım kullanarak bağlam temelli kimya eğitimi üzerindeki yeni bakış açılarını açıklamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde gerek yurt içinde gerek yurt dışında bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı yürütülen çalışmaların ağırlıklı olarak fen bilimleri ve matematik alanlarında yoğunlaştığı görülmekte, sosyal bilgiler alanında bağlamsal öğrenmeye dayalı araştırmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

Kavramsal anlama kavramlar arasında benzerliklerin ve farklılıkların görülebildiği ve ilişkilerin kurulabildiği bir öğrenme düzeyidir. Ancak öğrenciler bazı kavramları bilimsel olarak kabul edilemez bir şekilde anlamlandırmaktadır (Atav, Erdem, Yılmaz ve Gücüm, 2004). Ayrıca Pardhan ve Mohammad (2005)'a göre sınırlı konu alanı bilgisi öğrencilerin kavramsal anlamalarını kısıtlamaktadır. Bu nedenle araştırmada bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası bir yolla oluşturulmuş öğrenme yaşantılarının kavramsal anlama becerisini geliştirilebileceğine inanılmıştır.

Konuların günlük yaşamdan seçilmesinin, disiplinleri ilişkilendirmede ve öğrencilerin temayı anlamlandırmasında kolaylık sağladığı bilinmektedir (Yarımcı, 2010). Öğrencilerin yaşamı bütünsel gözle görmeleri ve yaşamla ders bilgileri arasında bağlamı fark etmeleri sosyal bilgiler açısından önemlidir. Ayrıca programda yer alan kavramların anlaşılabilir olarak öğrenilmesi de önem arz etmekte ve kazanımlar arasında yer almaktadır. Bir kavram kendisinin anlamını taşıdığı grupla ilişkilendirilirse söz konusu kavramla ilgili anlam ortaya çıkmaktadır (Soylu ve Aydın, 2006). Araştırmada sosyal bilgiler alanının disiplinler arası yaklaşıma uygun oluşu, disiplinler arası uygulamaların bağlamsal öğrenme yaklaşımlarının doğasına uygunluğu ve kavramsal anlamayı sağlayıcı yönü öğretim tasarımının şekillenmesine öncülük etmiştir. Disiplinler arası yaklaşıma dayalı olarak yapılan çalışmaları ve araştırma problemlerini incelemek amacıyla yurt içi ve yurt dışı ilgili alan yazın taranmıştır. Yurt içindeki çalışmalarda disiplinler arası öğretim uygulamalarının

- öğrenci başarılarına,

- öğrenci tutumlarına,
- yaratıcı problem çözme becerisine,
- eleştirel düşünme becerilerine (analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, yorumlama, açıklama, öz düzenleme vb. boyutlara) etkisinin ve
- öğrenciye sağladığı yararların tespit edilmesine (Tertemiz Işık (2004); Aydın ve Balım, 2005; Özkök, 2005; Coşkun Keskin ve Öztuna Kaplan, 2007; Çıray, 2010; Yarımca, 2010; Aslantaş, 2012, Coşkun ve Altun, 2012; Yolcu, 2013) yönelik yürütüldüğü görülmektedir.

Aybek (2002)'in sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmasının, sosyal bilgilerin disiplinler arası yönüne vurgu yapılması açısından öncül bir çalışma olduğu görülmektedir. Ayrıca Duman ve Aybek (2003) bir başka çalışmada disiplinler arası öğretim uygulamalarının süreç temelli öğretim açısından uygunluğunu tartışmış ve 8 adımlık bir öğretim tasarımı önerisinde bulunmuşlardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Elliott (1999), matematik ve fen derslerinin birleştirildiği disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan temaların üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma; Guthrie, Wigfield ve Vonsecker (2000), okuma eğitiminde bütünleştirilmiş öğretime dayalı kavram temelli "CORI" yaklaşımın içsel motivasyon üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma; Akins ve Akerson (2002), ilkokul dördüncü sınıflarda fen bilimleri, sosyal bilgiler, dil ve sanat disiplinlerinin ortak bir temada bütünleştirildiği disiplinler arası öğretim uygulamasıyla öğrencilerin disiplinler arasındaki bağlantıları fark edebilme durumlarını ve başarılarını tespit etmek amacıyla bir çalışma; Lattuca, Voight ve Fath (2004), disiplinler arası yaklaşımın öğrenmeyi teşvik etme yollarını teorik perspektiften açıklayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Courtney (2006) de, disiplinler arası yöntem ve geleneksel yöntem ile ders alan öğrencilerin; devamlılık, katılım, ilişkili (bağlantılı) düşünme becerileri arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca Spelt, Biemans, Tobi, Lunning ve Mulder (2009), disiplinler arası yüksek eğitimde öğretme ve öğrenmeye sistematik bir bakış başlıklı araştırmalarında disiplinler arası düşünme becerilerinin geliştirmeyi amaçlamışlardır. Campell ve Henning (2010), ilköğretim eğitiminde disiplinler arası programın planlanması, öğretilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma; Santau ve Ritter (2013), araştırma temelli disiplinler arası fen ve

sosyal bilgiler derslerinin kırsal bölgedeki ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde, disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların yeni olmadığı ve öğrenci başarısına, tutumuna, motivasyonuna etkisini tespit etme, düşünme becerisi geliştirme gibi benzer kategorilerde toplandığı görülmektedir. Günümüzde özellikle disiplinler arası yaklaşımın önem kazanmasının nedeni yeni disiplin dallarının oluşması ve hızlı bilgi artışının büyük resmi görmeyi zorlaştırmasıdır. Bilindiği üzere bilginin artışı değişmeyi zorunlu kılmakta ve hem dün de hem bugünde uyum sağlama açısından birçok problemin doğmasına da neden olmaktadır. Bir durumun problem olarak hissedilmesi öncelikle çözülemez gibi algılanışından ve karmaşıklığından kaynaklanmaktadır. Bu karmaşıklığın bağlamlarının anlaşılması beraberinde ciddi bir analiz sürecini gerektirmektedir. Bu analiz sürecinde disiplinler arası anlayış yadsınamaz katkılarla sorun niteliğindeki durumların kaynaklarının bütünsel görülmesini sağlamakta ve çözülmesini kolaylaştırmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin uygulanmakta olan sosyal bilgiler programındaki bazı soyut kavramları bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim yoluyla kazanmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreç içinde kavramsal anlama becerilerinde ne gibi gelişimin olacağı da merak edilmiştir. Bu düşüncelerden yola çıkarak, araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir:

Problem cümlesi: İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğrenme uygulamalarıyla kavramsal anlama becerisi nasıl geliştirilebilir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama alt becerilerinin (kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama) bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğrenme uygulamalarıyla nasıl geliştirilebileceği ve bu süreci etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin ortaya konulması amaçlanmıştır:

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Çalışma grubundaki öğrencilerin,

- 1.1. mevcut sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamalarına ilişkin araştırma öncesi görüşleri nelerdir?
- 1.2. uygulamadaki etkinliklere ilişkin araştırma sonrası görüşleri nelerdir?
2. Kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi için hazırlanan beş farklı öğretim uygulamasıyla,
 - 2.1. gözlem sonuçlarına göre öğrenme ve öğretme sürecine aktif katılım gösteren öğrencilerin kavramsal anlama becerilerindeki gelişimi nasıldır?
 - 2.2. çalışma yapraklarına göre öğrenme ve öğretme sürecindeki tüm öğrencilerin,
 - 2.2.1. kavramın özelliklerini bulma sürecinde akademik açıdan nasıl bir gelişim olmuştur?
 - 2.2.2. kavramın özelliklerini bulma kazanımı için yapılan beş ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmiş mi?
 - 2.2.3. idir?
 - 2.2.4. kavramın tanımına ulaşma sürecinde akademik açıdan nasıl bir gelişim olmuştur?
 - 2.2.5. tanıma ulaşma kazanımı için yapılan beş ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmiş midir?
 - 2.2.6. kavramın ilgili bir özelliğiyle verilen örnek durum arasında ilişkiyi kurma sürecinde akademik açıdan nasıl bir gelişim olmuştur?
 - 2.2.7. ilişki kurma kazanımı için yapılan beş ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmiş midir?
 - 2.2.8. örnek üzerinde özellik gösterebilme sürecinde akademik açıdan nasıl bir gelişim olmuştur?
 - 2.2.9. örnek üzerinde gösterme kazanımı için yapılan beş ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmiş midir?
 - 2.2.10. neden açıklama sürecinde akademik açıdan nasıl bir gelişim olmuştur?
 - 2.2.11. neden açıklama kazanımı için yapılan beş ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmiş midir?
3. Kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi için hazırlanan beş farklı öğretim uygulamasıyla gözlem sonuçlarına, görüşme sonuçlarına, çalışma yapraklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğüne göre öğrencilerin;

- 3.1. kavramın özelliklerini bulma sürecinde beklenen başarıyı gösterme nedenleri nelerdir?
- 3.2. kavramın özelliklerini bulma sürecinde beklenen başarıyı gösterememe nedenleri nelerdir?
- 3.3. tanıma ulaşma sürecinde beklenen başarıyı gösterme nedenleri nelerdir?
- 3.4. tanıma ulaşma sürecinde beklenen başarıyı gösterememe nedenleri nelerdir?
- 3.5. ilişki kurma sürecinde beklenen başarıyı gösterme nedenleri nelerdir?
- 3.6. ilişki kurma sürecinde beklenen başarıyı gösterememe nedenleri nelerdir?
- 3.7. örnek üzerinde özellik gösterme sürecinde beklenen başarıyı gösterme nedenleri nelerdir?
- 3.8. örnek üzerinde özellik gösterme sürecinde beklenen başarıyı gösterememe nedenleri nelerdir?
- 3.9. neden açıklama sürecinde beklenen başarıyı gösterme nedenleri nelerdir?
- 3.10. neden açıklama sürecinde beklenen başarıyı gösterememe nedenleri nelerdir?
4. Çalışma grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama başarı testi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir değişim var mıdır?
5. Çalışma grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama iki aşamalı teşhis testi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir değişim var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenmenin oluşum sürecindeki koşullarına bağlam denir. Bağlam öğrenmeyle doğrudan ilişkilidir ve hatırlamanın başarısıyla da ilgilidir (Duman, 2007). Choi ve Jhonson (2005)'a göre bireyler günlük yaşamdan örnekler kurarak bağlamlar oluşturmakta ve deneyimler kazanarak bağlamla öğrenmeye başlamaktadırlar. Bağlamlar tanıdık ve ayrıca birey için ön bilgi koşulunu da yerine getirmektedir. Şimşek (2006)'e göre insanların ne öğrenebilecekleri önceden ne bildiklerine bağlıdır ve ön bilgi, yeni bilgilerin üzerine yığılacağı sağlam bir zemindir. Her türlü öğrenme etkinliği tanıdık bir durum ya da bağlam içinde gerçekleşmekte ve bu çerçevede bilginin kazanılmasına ya da anlamlı biçimde algılanmasına yardımcı olmaktadır (139-161). Öğrenciler için öğrenme içeriği ne kadar yakınsa yeni bilginin belleğe kodlanması ve hatırlanması da bir o kadar kolaydır. Tersini durumda da okul dışı yaşam öğrenme

ortamından ne kadar uzaksa öğrencinin anlam oluşturması zordur. Bu nedenle gerçek dünya ile ilişki önemlidir ve bu ilişki öğrenilen bilgilerin anlaşılmasının önemli yönünü ifade etmektedir. Öğretim sürecindeki kavramların anlaşılması daha üst düzey bilişsel etkinliklerin temelini oluşturmaktadır. Kavramların içeriğini, örneklerini anlayabilen öğrenciler kavramları ayırt edebilmekte, ilkeleri oluşturabilmekte ve günlük yaşamlarında problemlerinin çözümünde kullanılabilmektedirler. Bu araştırmada seçilen yaklaşımların kavramların anlaşılmasını sağlamaları üst düzey etkinliklere temel oluşturması açısından önem arz etmektedir.

Gerçek dünya bağlamı öğrencilerin soyut bilgileri somut ortamlarda kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bir bağlamın en temel niteliği, gerçek yaşam durumlarının sahip olduğu özellikleri kapsamasıdır. Gerçek yaşam durumları da disiplinler arası olma, farklı bakış açılarına saygı gösterme ve kendine özgü bir karmaşıklık gibi durumları içermektedir (Bektaş ve Horzum, 2010, s. 19). Disiplinler arası yaklaşım farklı disiplinlerin ortak bir tema ya da kavram bağlamında ilişkilendirilerek birbirleriyle bütünleştirilmesidir. Yıldırım (1996)'ın da ifade ettiği üzere öğrencilerin doğal öğrenme sürecine ve dünyayı algılayış biçimine katkılar sağlayabilmektedir. Örneğin, öğrenciler matematiğin sadece rakamlardan oluşmadığını, fen ve sosyal bilgilerde de kullanılabileceğini anladıkları an onlar için çok heyecan verici bir deneyim olabilmektedir (Aybek, 2002). Sosyal bilgilerin de disiplinler arası yaklaşıma dayalı öğrenme yaşantıları sağlayabilmesi önemli bir nitelik durumudur. Bu bağlamda 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın disiplinler arası yaklaşımla düzenlemesi isabetli bir karardır (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005).

Öğrenme yaşantılarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası yolla hazırlanması herhangi bir durumun yaşamdaki boyutlarının bütünsel algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Her bilgi kendi bağlamında değerlidir ve bilgiler arası ilişkiler anlam oluşturmayı desteklemektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu uygulamalardan öğrendiklerinin gerçek dünyalarında karşılık bulmalarını sağlamaları araştırmanın faydacı yönüne işaret etmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminde gerçek bağlamların kullanılması ve bunun disiplinler arası bir yolla yapılması zengin bir öğrenme yaşantısı sağlamaktadır. Ülkemizde Sosyal bilgiler dersine ait bilgi ve beceriler ilköğretim 4. Sınıftan itibaren kazandırılmaya başlanmaktadır. Uygulamanın yapıldığı öğrencilerin sınıf seviyesi açısından 4. sınıfa gidiyor ve bilişsel gelişim açısından henüz somut işlem döneminden soyut döneme geçiş aşamasında olmaları çalışmanın kilit noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde resmedilmesini

kolaylaştırmak önem arz etmektedir. Bu bakış açısından hareketle araştırmada seçilen soyut kavramlar ilgili bağlamlarında sunulmakta ve özellikleri farklı disiplinlerin bilgilerine benzetilerek somutlaştırılmaya çalışılmaktadır. Böylece öncelikle öğrencilerin kavramlara ait özellik bilgilerini edineceklerine inanılmakta ve anlamının bağlamlar yoluyla sağlanacağı düşünülmekte, bu konuda bir farkındalık yaratılabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca yöntem olarak seçilen durum çalışması yoluyla da öğrenci performanslarının değerlendirilmesiyle kavramsal anlamayı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörler bütün olarak görülebilmektedir. Farklı okul ve sınıf düzeyleri açısından yapılabilecek diğer çalışmalara da kaynaklık edebileceğine inanılmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminde bağlamsal öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaların azlığı nedeniyle de var olan eksikliğin giderilebileceğine inanılmaktadır. Böylece öğretmenlerin öğretim çalışmalarına rehberlik edebileceği, MEB'nın program geliştirme çalışmalarına ve gelecekte yapılacak diğer araştırmalara veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırma sürecine katılım gösteren sınıf öğretmenin görüşlerini nesnel olarak yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın uygulama sürecine cevaplarıyla katılım gösteren öğrencilerin birbirlerinin davranışlarını bire bir yansıtmadıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerde görüşlerini samimi olarak belirttikleri varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testlerini farkında olarak ve isteyerek cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma uygulamaları 2014-2015 eğitim öğretim yılında MEB'nın ilkökul eğitim kademesindeki bir devlet okulunun 4.sınıfları arasından sadece bir şubenin 24 öğrencisinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi "*Güç, Yönetim ve Toplum*" öğrenme alanına ilişkin "*İnsanlar ve Yönetim*" ünitesiyle sınırlıdır.

3. Araştırma “devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi” kavramlarının öğretimiyle sınırlıdır.
4. Araştırma seçilen kavramların ünitedeki bağlamlarının öğretimiyle sınırlıdır.
5. Araştırmada kavramların özelliklerini bulma sürecine yardımcı olması amacıyla seçilen disiplinler öğrencilerin bildikleri konularla sınırlıdır.
6. Araştırma kavramsal anlama alt becerilerinden kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama davranışlarının geliştirilmesiyle sınırlıdır.
7. Araştırma sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşleri, araştırmacının uygulama günlüğü notları, gözlem ve iki başarı testinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
8. Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT), uygulamada seçilen ünite için hazırlandığından diğer ünitelere genellenebilir olması açısından sınırlıdır.
9. Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) uygulamada seçilen ünite için hazırlandığından diğer ünitelere genellenebilir olması açısından sınırlıdır.
10. Araştırmadan elde edilen bulgular yalnızca araştırmaya katılan çalışma grubu için geçerli olup genellenebilir özellik yönünden sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2006, s. 24).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: 2013-2014 eğitim öğretim yılında MEB’na bağlı tüm ilkokul ve ortaokullarda uygulanan bir programdır.

Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımı: Öğretmeni konunun içeriğiyle gerçek hayat durumlarını ilişkilendirmesine yardım eden, öğrenciyi bilgi ve uygulamalarını, aile üyesi, toplumun ferdi ve çalışanı olarak yaşamıyla ilişkilendirmesi ve öğrenmenin gerektirdiği sıkı çalışmaya katılması konusunda motive eden öğretme ve öğrenme kavramıdır (Contextual Teaching and Learning in USA, 2000; akt. Berns ve Erickson , 2001).

Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı: Bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanma anlayışıdır (Jacops,1989, 8).

Kavram: Nesnelere veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak isim altında toplayan kategorilerdir.

Kavramın İçerik Öğeleri: Kavramın içerik öğeleri isim, tanım, ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri ile örnek olan ve örnek olmayanlardan oluşmaktadır.

Kavramsal Anlama: Hatırlanan bilgilerin açıklanması, yorumlanması, örneklendirilmesi ve sınıflandırılmasıdır.

1.8.Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SCANS: Secretary of Labor's Commission on Achieving Necessary Skills

KABT : Kavramsal Anlama Başarı Testi

KAIATT: Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi

KAIATTDF.: Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi Değerlendirme Formu

ÇYDPA: Çalışma Yapraklarını Değerlendirme Puanlama Anahtarı

ÖKGF: Öğrenci Katılım Gözlem Formu

SÖUÖG: Sınıf Öğretmeninin Uygulama Öncesi Görüşleri

SÖU1SG: Sınıf Öğretmeninin Uygulama 1 Sonrası Görüşleri

AGU1: Araştırmacı Günlüğü Uygulama 1

Ö1: Öğrenci 1

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve, bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamaları kapsamına göre oluşturulmuştur. Bunun için ilk olarak bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımının ne olduğu ve kuramsal dayanağı hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde ikinci olarak bağlamsal öğrenme yaklaşımının desteklediği disiplinler arası öğretim yaklaşımı tanıtılmış ve öneminden bahsedilmiştir. Ardından içerik türlerinden biri olan kavramlar hakkında ve araştırmada tercih edilen kavram öğretimi yolundan bahsedilmiştir. Son olarak ilgili alan yazın incelemesi sonucunda yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar hakkında bilgiler verilmiş ve genel değerlendirmeleri yapılarak bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde bağlamsal öğrenme yaklaşımı, disiplinler arası öğretim uygulamaları ve kavram öğretimi ile ilgili kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı

Yaşadığımız dünyadaki ilişkiler sistemler arası bağlamların karmaşık varlığını yansıtmaktadır. Bu sistemler etkileşimde bulunduğu bireysel ve sosyokültürel bağlam içinde şekillenen, yeni bağlamlarda kendini sürekli yapılandıran ve yeni anlamlar oluşturan sistemlerdir (Gülpınar, 2011). Fikirleri ve eylemleri içeren her şey bağlantılıdır ve bağlamlar kavramların anlamlarını verirler, ayrıca düşünceleri deneyimler etrafında yönetirler (Johnson,2002, s. 3-10).

Öğrenme sürecinde bağlamlar, öğrencilerin kavramlara, kurallara, yasalara vb. bilgilere anlam vermelerine yardımcı olan, problemin gömülü olduğu durumlar olarak ifade edilmektedir (Jong, 2006; Meyer, Dekker ve Querelle, 2001). Bağlamsal düşünme ve anlama, ele alınan konuyu kendi bütünlüğü ve karmaşıklığıyla, kendi bağlamı içinde kalarak düşünme ve anlama olarak belirtilmektedir (Gülpınar, 2011). Bağlamsal öğrenme de, öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleriyle yeni bilgi arasında bağlantı kurduklarında okul ödevlerini ve akademik materyali anlamlı görmeyi öğrenmeleri

felsefesine dayanan bütüncül bir öğretim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 2002, s.-24).

Bağlamsal öğrenme ve öğretim, öğretmeni konunun içeriğiyle gerçek hayat durumlarını ilişkilendirmesine yardım eden, öğrenciyi bilgi ve uygulamalarını, aile üyesi, toplumun ferdi ve çalışanı olarak yaşamıyla ilişkilendirmesi ve öğrenmenin gerektirdiği sıkı çalışmaya katılması konusunda motive eden öğretme ve öğrenme kavramıdır (Contextual Teaching and Learning in USA, 2000; akt. Berns ve Erickson , 2001). Başka bir ifadeyle, bağlamsal öğrenme öğrencilerin bir disipline ait içerikle sahip oldukları bilgi ve deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrenmelerini zenginleştirme sürecidir. Bağlamsal öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi anlamlı kılma sürecidir ve temeli tanımaya dayanmaktadır.

Bağlamsal öğrenme ders içeriklerinin aktarılmasında öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlardan yararlanılmasıdır ve bu yaklaşım öğrencilere içerikte kullanılan gerçek yaşam bağlamlarını, içeriğe bağlamalarına yardımcı olmaktadır (Glynn ve Koballa, 2005; akt. Acar ve Yaman, 2011; Berns ve Erickson, 2001). Bu süreçte öğrenciler, yaşanan çevredeki olgu ve olayları açıklayan disiplinlere ait içeriğin kendi bilgi ve deneyimleriyle ilişkili olduğunu gördüklerinde, tanıdıklık nedeniyle bilgiyi anlamlı olarak görmeye başlarlar. Çünkü bilginin anlamı kendisi ve özelliklerini yansıttığı bağlamı arasındaki ilişkiden oluşmaktadır. Hudson ve Whisler (2008)'e göre ideal ilişkilendirme süreci öğrencilerin,

- yeni kavramla ilgili hali hazırda ne bildiklerini gözden geçirmeleri,
- yeni kavramı öğrenmeleri ve uygulamaları,
- öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarına bağlamaları ile katlanarak ilerlemektedir.

Bağlamsal öğrenme yaklaşımı, öğrencileri bilgi ve bu bilgilerin uygulandığı bağlamları arasında ilişki kurmaları konusunda motive edici bir güce sahiptir. Fensham (2009)'a göre, gerçek dünya bağlamları öğrencilere okul dışındaki yaşamlarında, kişisel ilgi oluşturma potansiyeli kazandırmaktadır. Çünkü bilgilerin gerçek dünyadaki karşılığını yansıtan bağlamlar otantikler. Hanley, Phelps, Braden ve Warren (2000), otantik (gerçek) deneyimlere dayalı öğrenmenin üç önemli özelliği olduğunu açıklamaktadırlar.

1. Bilginin yapılandırılması: Bu özellik, öğrencilerin verileri bilgiye dönüştürmeleri için verileri almasını ve organize etme, sentez yapma, açıklama

ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerini kullanarak bilgiyi yapılandırmasını ifade etmektedir.

2. Disiplin uygun araştırma: Bu özellik, konu olan disiplin açısından problemleri kavramsallaştırmak ve kapsamlı yazı aracılığıyla araştırmalarını detaylandırmak için öğrencilerin var olan bilgi temelini kullanmalarını ifade etmektedir.

3. Okul dışındaki değer: Bu özellik, öğrencilerin şiir yayınlamak, genetik araştırma projeleri için bilgi toplamak gibi sınıf dışı öğrenme ürünlerini oluşturmalarını ifade etmektedir.

Belirtilen bu özelliklere göre öğrenciler bilgileri, ezberlemekten daha öteye taşıyarak, deneyimleriyle ilişkiler kurarak yapılandırmakta ve anlamı günlük yaşamlarına aktararak sağlamaktadırlar. Gerçek yaşam deneyimlerine dayalı uygulamalar bilginin yapılandırılması temeline dayanmaktadır. Yapılandırmacı anlayış öğrenmeyi öğrencilerin var olan bilgisini toplumsal bağlam ve çözülecek sorun arasındaki etkileşim olarak açıklamaktadır (Özerbaş, 2007).

Öğretim programına yansıyan derslerin bilgileri gerçek dünyalarındaki oluşumlarını içerirler ve çoğu zaman bütünlük bir yapı sergilemektedirler. Bağlamsal öğrenme yaklaşımıyla öğrenciler günlük yaşamdan örneklerle bağlamlar oluşturmakta ve deneyimler kazanarak bağlamla öğrenmeye başlamaktadır (Choi ve Johnson, 2005). Hangi ortamda olursa olsun, öğrenme bir bağlam içinde gerçekleşir. Bağlamın türü ve yapısı da olayların anlamını ve yapısını şekillendirmektedir (Glover, Ronning ve Bruning, 1990; akt. Çalışkan ve Şimşek, 1998). Bu görüş paralelinde Jong (2006), bağlamların doğası gereği *bireysel, toplumsal ve çevre, mesleki deneyim, bilimsel ve teknolojik* kökenli izler taşıyabileceğini ve bu açılardan tanımlanabileceğini belirtmiştir.

- **Bireysel tanım alanı:** Bu bağlam öğrencilerin okul ortamlarında ilgili ders ve günlük yaşamları arasında bağlantı kurarak bireysel gelişimine katkı sağlamaktadır.
- **Toplumsal ve çevre tanım alanı:** Bu bağlam öğrencilerin bir vatandaş olarak toplumun ferdi rolünü üstlenmelerine çevre açısından da katkı sağlamaktadırlar.
- **Mesleki deneyim tanım alanı:** Bu bağlam öğrencilerin okul tarafından hem bir sonraki eğitim kademesine hem de gelecekteki mesleki rollerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarını sağlamak açısından önemli görülmektedir.

- **Bilimsel ve teknolojik tanım alanı:** Bu bağlam öğrencilerin bilimsel ve teknolojik okuryazarlıklarını geliştirebilmeleri açısından gerekli görülmektedir.

Gerçek yaşam bağlamları, öğrencilerin okulda gerçekleştirdikleri öğrenmelere ilave olarak, günlük yaşam olaylarını teorik bilgileriyle bütünleştirerek, öğrenmelerin daha fazla genişlemesine olanak tanımaktadır (Gilbert, Bulteb ve Pilot, 2011). Jong (2006) bağlamların öğretiminin işlevsel olarak *geleneksel*, *daha modern* ve *güncel* olmak üzere üç farklı nitelikte olabileceğini evrimsel bir değişim süreciyle ifade etmiştir.

- **Geleneksel bağlamsal öğretim:** Bu öğretim uygulamasında bağlamlar kavramları takip etmektedir ve bağlamların iki işleve sahip olduğu belirtilmektedir. Birinci işlevde bağlamlar, özellikle kavramların örnekleri olarak sunulurlar. İkinci işlevde ise, bağlamlar öğrencilere bir kavramın bilgisini kullanma olasılığını sağlamak için sunulurlar. Böylece, bu uygulama, kavrama yeni bir anlam ekleme ya da kavramın oluşan anlamını dönüştürmeye öncülük etmektedir. Özetle, herhangi bir disipline ait üretilmiş bilginin hangisinin öğretileceği konusu bu öğretim uygulamasının önceliğidir ve bağlamlar örnek olarak verilmektedir.
- **Daha modern bağlamsal öğretim:** Bu öğretim uygulamasında bağlamlar kavramlardan daha üstündür, onların önünde gitmektedir ve bağlamların iki işlevi olduğu ifade edilmektedir. Birinci işlevde bağlamlar kavram öğretimi için başlangıç noktası olarak sunulurlar. İkinci işlevde bu bağlamlar sadece uyum (oryantasyon) işlevine değil ayrıca yeni kavramları öğrenmek için motivasyonu artırıcı özelliğe de sahiptirler. Bu nedenle bağlamlar bilginin yaşamdaki durumlarını ifade etmektedir.
- **Güncel bağlamsal öğretim:** Bu öğretim uygulamasında bağlamlar sadece kavramlardan üstün görülmemekte ayrıca kavramlar da diğer bağlamlar tarafından takip edilmektedirler. Süreçte öncelikle ilgili bir bağlam verilmekte, ardından öğrencilerin sorularına dayalı olarak kavramlar yeniden yapılandırılmakta ve son olarak da araştırma bağlamı sunulmaktadır. Bu öğretim sürecinde disipline ait içeriğin ne olduğunu öğretmek değil; ne anlama geldiğini de öğretmek amaçlanmaktadır. Öğrenci bakış açılarının da sürece dâhil edildiği bu uygulamada, herhangi bir disipline ilişkin bilginin

neden gerekli olduğunun anlaşılması ve günlük yaşamla ilişkilendirerek araştırmaya dayalı olarak öğrenilmesi esastır.

Öğrenciler bir kavramı ve onun uygulamalarını, aileleri vb. çevrelerini içine alan gerçek dünyayla ilişkilendirebilirlerse etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirler (Yam, 2005). Schell (2001), bağlamsal öğrenme ve öğretime dayalı uygulamalarında öğrencilerin rollerinin genel özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Öğrenciler aktif katılımcıdırlar.
- Öğrenciler öğrenmeyi konuyla ilgili olarak görürler.
- Öğrenciler işbirliği ve ekip çalışması yaparak birbirinden öğrenirler.
- Öğrenme gerçek dünyayla ya da temsili durum ve anlamlı problemlerle ilişkilidir.
- Öğrenciler kendi öğrenmelerini geliştirme ve yönetme sorumluluğunu almaları için cesaretlendirilirler.
- Öğrencilerin farklı yaşam bağlamları ve önceki deneyimleri öğrenme için temeldir.
- Öğrenciler, sosyal gelişim sürecinde aktif katılımcı olmaları için cesaretlendirilirler.
- Öğrenci öğrenmeleri çoklu yollarla sağlanır.
- Öğrencilerin bakış açılarına ve fikirlerine değer verilir ve saygı duyulur.
- Öğretmenler öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler (akt. Smith, 2010).

Bu özelliklere göre bağlamsal öğrenme yaklaşımının, deneyime dayalı bir öğrenme sürecini temsil ettiği görülmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları durumlar ve farklı yaşam örnekleri öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler bu süreçte bilgiyi aktif oluşturan bir rol üstlenmekte ve sosyal ilişkilerden soyutlanmamaktadır. Ayrıca, bu yaklaşım öğrenme sorumluluğunun öğrenci tarafından alınmasına rehberlik etmekte ve ders materyallerinin bilgiyi algılama açısından bireysel tercihlere göre düzenlenebildiği bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

2.1.2. Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Dayanağı

İnsanlar canlı ve cansız çevreleriyle etkileşim kurarlar ve deneyimleri yoluyla o bağlama ilişkin olgusal, kavramsal, işlemsel vb. bilgileri oluştururlar. Öğrenme ve öğretme sürecinde günlük yaşamdan izler taşıyor gibi kazandırılan bu bilgilerin

nerede kullanılacağı durumu içeriğin anlam kazanması ve transferi açısından okul öğrenmelerinde öğrenciye büyük bir sorun yaratmaktadır. Günlük yaşamda insanlar çeşitli durumlarda sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirirler ancak, örgün eğitim günlük yaşama aktarılamayan, soyut ve bağlama dayanmayan bilgiler üzerinde durmaktadır (Choi ve Hannafin, 1995; Ataizi ve Şimşek, 2000). Bektaş ve Horzum (2010)'a göre, okullardaki öğrenme ortamlarında edinilen bilgiler ve deneyimler, sadece okul hayatında değil aynı zamanda gerçek dünya bağlamında kullanılabilir nitelikte olmalıdır (2).

Düşüncelerini eğitim problemleri üzerinde yoğunlaştıran ve yaşantı, yansıtma ve ilişki temeline dayanan pragmatist felsefesinin savunucusu olan Dewey (1897),

- deneyimlerin yapılandırma süreci olduğunun düşünülmesi gerektiğini tartışmış,
- öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için deneyime dayalı öğrenmeyi en etkili ve mantıklı yol olarak ileri sürmüştü,
- okulu ayrı bir parça olarak görmeyip gerçek yaşamla bütünleştirildiğinde çocukların deneyimlerinin daha anlamlı olabileceğini iddia etmiştir (Ataizi ve Şimşek, 2000; Baker, Hope ve Karandjeff, 2009; McKenna, 2007).

Dewey (2008)'in iddiasına göre, çocuk açısından okuldaki en büyük kayıp, çocuğun okul dışında kazandığı bilgi ve deneyimden okulda tam ve serbest bir şekilde yararlanamaması, diğer taraftan da okulda öğrenmekte olduğu şeyleri günlük hayatında uygulamayı başaramamasıdır. Okulun eksik yönü işte budur; onun hayattan soyutlanmasıdır (61). Bütün prensipler kendi başlarına soyut kavramlardır. Ancak ve ancak hayata geçirilmelerinden sonra ortaya çıkan sonuçlarla somutlaşırlar. Öne sürülen prensipler öylesine temel ve geniş kapsamlıdır ki; her şey bunların okulda, evde uygulanması esnasında nasıl yorumlandıklarına bağlıdır (Dewey, 2011, s. 23).

Dewey, deneyimlere ve problem çözümüne dayalı eğitimi yaşam gibi her yeni deneyim ile hiç bitmeyen bir süreç olarak görmüştür ve okulu küçük bir toplum modeli haline getirmeyi savunmuştur (Gutek, 2001, s. 95-118). Bu bağlamda Dewey'e göre öğrenme, günlük hayattaki uygulamaların yaşanmasına dayanmalıdır.

Bağlamsal öğrenmenin kökeni yapılandırmacı öğrenme ve öğretme yaklaşımına da dayanmaktadır (Imel, 2000). Bilindiği üzere insanlar dünya düzeni içinde her gün çeşitli deneyimler yaşamakta ve bu deneyimleri aracılığıyla dünyayı algılayarak ona bazı anlamlar yüklemektedirler (Deryakulu, 2002, s. 54). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin kendi gerçeğini önceki deneyimlerine dayalı

olarak yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994). Yapılandırmacılığın bilgi kuramı temelinde, düşüncelerimizle bunların bağlamlarına ilişkin zihinsel yapıların içsel ve öznel olarak oluşturulduğu anlayışı yatmaktadır ve öğrenme kanıtlara dayalı tartışmalar sonucu meydana gelmekte, bu tartışmalar da içinde gerçekleştiği sosyokültürel bir bağlam tarafından yönlendirilmektedir (Şimşek, 2004).

Öğrenenin önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak bilgisini oluşturduğu temeline dayanan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ve gelişimin bireyin öğrenmelerine olan katkılarını öne çıkarmaktadır. Bilgiyi bireyden bağımsız olarak görmeyen yapılandırmacılara göre bilgi duruma özgüdür ve öznel bir çerçevede oluşturulur. Bu yaklaşımın temelini John Dewey atmakla birlikte, yükselişindeki katkıları Piaget, Vygotsky ve Bruner'in insanın bilişsel gelişimi üzerine yaptıkları teori, araştırmalar ve çalışmalar getirmektedir (Berns ve Erickson, 2001; Shunk, 2009, s. 235-236). Dewey ve Vygotsky insan düşüncesinin üst düzey biçimlerini sürdürme sürecinde kültürel formların rolünü vurgularken, Piaget mantıksal ve matematiksel akıl yürütmenin rolüne odaklanmış, Bruner ise herhangi bir konunun doğru sunulduğu takdirde herhangi bir gelişim dönemindeki herhangi bir çocuğa etkili bir şekilde öğretilmesinin mümkün olduğu iddiasında bulunmuştur (Mayer, 2008; Bruner, 2009, s. 26).

Piaget, çocukların düşüncesinin gelişimini izlemek için bir çocuğun akıl yürütme mantığını ortaya çıkarma yeteneğine sahip olan dinamik bir yöntem oluşturmuştur (Mayer, 2008). Piaget'i çocuklarla ilgili çalışmaya yürütmeye iten temel amaç ise akademik çalışmalarının dayandığı biyoloji ile akıl felsefesini birleştiren bir kuram geliştirmek oluşturmuştur. Bu kuramın dayandığı temel sav, bireylerin bilgiyi çevresiyle etkileşime girerek bilinçli ve aktif bir şekilde oluşturduğudur. Piaget, sosyal deneyimlerle kişiler arası davranışların gelişimin önemli bir parçası olduğunu kabul etse de etkisini sınırlı tutmaktadır. Çünkü Piaget'e göre, gelişim üzerinde herhangi bir sosyal katkı ancak çocuğun anlayış durumu değişmeye uygun olduğu zaman gerçekleşebilmektedir (Wood, 2003, s. 27-42). Bu nedenle Piaget'e göre öğrenme, zihinsel yapıda meydana gelen dengeleme sürecidir. Bilgi şemalara (zihinsel çerçeve) dayalı olarak oluşturulmakta; *olgunlaşma ve yaşantı etkileşimiyle* değişmekte ve yeniden organize edilmektedir. Ancak Piaget'in bahsetmiş olduğu bu etkileşim, bir organizmanın nesnelere etkileşiminden ziyade, önceden oluşan algısal ve kavramsal yapılarla ilgilidir (Glaserfeld, 2007, s. 5). Özetle Piaget, çevresel faktörlerin bireyin davranışlarını bilişsel olgunlaşma gerçekleşmeden etkilemeyeceğini savunmaktadır. Birey bebeklikten yetişkinliğine geçen süreçte bilgilerin pasif alıcısı rolünde değildir;

aksine bilgileri amaçlı ve aktif olarak yapılandırmaktadır. Ayrıca Piaget'e göre okul, yaşama hazırlayıcı değil; yaşamın kendisi olmalıdır (Senemoğlu, 2011, s. 52).

Çocuklar fiziksel dünya ile ilgili olayların nasıl işlediği konusunda iyi bir fikir edinmek istiyorsa fiziksel dünyaya ilişkin bazı deneyimlere sahip olmalıdır (Ormrod, 2013, s. 320). Öğrenmenin kişinin kendi başına eylemlerine dayalı davranış değişikliği olmadığını, çocukların gelişim süreçlerinde kendi kavramlarını oluşturduğunu ve sosyal etkileşimin bu süreçteki etkisinin önemini *yakın gelişim alanı (a zone of proximal development)* kavramı ile açık hale getiren Vygotsky olmuştur. Vygotsky (1978)' e göre yakın gelişim alanı çocuğun problemleri bağımsız olarak çözmesiyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliği altında ya da yeterli sayıda yaşlılarıyla işbirliği içinde çözmesi aracılığıyla belirlenen gizil gelişim düzeyi arasındaki farktır (Akt. Wood, 2009, s. 12). Vygotsky'e göre, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü vardır ve çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevredir (Senemoğlu, 2011, s. 55). Bu bakış açısıyla Vygotsky zihinsel gelişimin, ne bilgi birikiminin miktarı ve çeşitleri üzerinde duran epistemolojik açıdan ne de varsayılan içsel ve kendiliğinden gelişen birtakım süreçler üzerinde duran psikolojik açıdan yeterince anlaşılamayacağını öne sürmektedir. Aksine Vygotsky zihinsel gelişimi, toplum içinde büyüdüğümüz sürece biriktirdiğimiz ve oluşturabildiğimiz veya yapılandırabildiğimiz anlama türünün aracısı olan dil gibi zihinsel araçlar açısından ele almaktadır (Egan, 2010, 5). Bu açıdan öğrenenler bilişsel yapılarını dilin ait olduğu çevre bağlamından ayrı olarak yapılandıramazlar ve her ortamın kendine özgü atıfları ve sınırları olduğundan anlamı oluşturan bağlamlar, yeni oluşumlar ve çeşitlilikler yaratırlar (Eisner, 1993; McLuhan, 1964; Olson, 1970; akt. Fosnot ve Perry, 2007, s. 29). Vygotsky'e göre, öğrencilerin dünyalarındaki kişilerle, nesnelere ve kurumlarla etkileşim yöntemleri onların düşüncelerini değiştirmekte ve kavramların anlamları dünyayla bağlantı kurdukça değişmektedir (Shunk, 2009, s. 243).

Sunulan etkinliklerin önem ve bağlamlarının anlaşılmasını okulların bir problemi olarak gören, çocukların öğrenmesini sağlamak için özellikle okul öncesi ve ilkokulda durumların somutlaştırılarak öğretilmesi gerektiğini vurgulayan Bruner, çocuğun kendisini ve çevresini irdeleyebilmesini bilişsel gelişimi için gerekli görmektedir (Takaya, 2008; Senemoğlu, 2011, s. 53- 58).

Öğrenme çıktılarını zenginleştirmek için gerçek dünya bağlamının kullanımına dayanan bağlamsal öğrenmenin önemi, sosyokültürel öğrenme teorisyenleri ve yapılandırmacılar tarafından vurgulanmış olmasıdır (Merriam ve Caffarella, 1999; Jonassen, Peck ve Wilson, 1999; akt. Choi ve Johnson, 2005). Cunningham, Duffy ve Knuth (1993) da, yapılandırmacı öğrenme tasarımlarını içinde bağlamsal etkinliklerin yer aldığı 7 eğitim bilimsel amaca göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu amaçlar maddeler şeklinde aşağıda açıklanmıştır.

1. **Bilgiyi yapılandırma süreciyle deneyim oluşturma:** Öğrenciler üzerinde çalıştıkları konu ya da konularda, problem çözme yöntem ve stratejilerini, öğrenmelerini nasıl sağlayacakları yöntemleri belirlemede sorumluluğu üstlenmelidirler. Bu süreçte öğretmenler ise kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidirler.
2. **Çoklu bakış açıları için deneyim ve anlam sağlama:** Gerçek dünya problemlerinin sadece bir çözüm yaklaşımı ya da tek ve doğru çözümü yoktur. Problemleri çözenin pek çok yolu vardır. Öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözebilmeleri ve oluşturdukları anlamları zenginleştirebilmeleri için onlara çoklu çözüm yollarının sunulduğu ve bunları test etmelerinin sağlandığı etkinlikler sunulmalıdır.
3. **Öğrenmeyi gerçek ve geçerli bağlamlara yerleştirme:** Okul bağlamı içinde gerçekleşen öğrenmelerin çoğu öğretmenler tarafından gerçek dünyadan izole edilmiş şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu durum öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek dünyaya transfer edebilme yeterliliğini azaltmaktadır. Bu problemin üstesinden gelebilmek için, program geliştirenler gerçek (otantik) dünya bağlamından yararlanmayı sürdürmeli; eğitimeiler de sınıfın dışındaki karmaşa ve gürültü içeren problemleri de sürece dâhil etmelidir.
4. **Öğrenme sürecinde sahiplenmeyi ve sesli söylemeyi cesaretlendirme:** Bu durum yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenci merkezliliğini yansıtmaktadır. Öğrenilecek konuların öğretmen tarafından belirlenmesinden ziyade, öğrencilerin konuları ve yönergeleri hatta hedef ve amaçları belirlemede güçlü bir rol oynamasıdır. Bu çerçevede, öğretmenler de öğrencilerine danışmanlık yapmaktadırlar.
5. **Öğrenmeyi sosyal deneyimlere dayandırma:** Temelde zihinsel gelişim, sosyal etkileşimden etkilenmektedir. Bu yüzden, öğrenme hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci işbirliğini yansıtmalıdır.

6. **Çoklu sunumun kullanılmasını destekleme:** Eğitimde en çok kullanılan bilgi aktarma yöntemleri yazılı ve sözlü iletişimdir. Fakat bilgiyi yazılı ve sözlü olarak iletmek, öğrencilerin dünyaya bakış açılarını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle daha zengin deneyimler sağlamak için öğretim programlarına video, fotoğraf ve ses gibi medya araçları eklenmelidir.

7. **Bilgiyi yapılandırma sürecinde kendinden haberdar olmayı destekleme:** Yapılandırmacı öğrenmenin kilit çıktılarında biri bizim nasıl bildiğimizi bilmektir. Problemi belirli bir yolla neden ve nasıl çözdüğünü açıklaması, bilgi ve sürecin yapılandırmasını analiz etmesi öğrencinin yeteneğidir (akt. Honebein, 1998).

Hem bilmenin ne olduğunu hem de bilmeye ulaşmanın nasıl olduğunu açıklayan yapılandırmacı öğrenme öğrencilere soru sorma, yorumlama, fikirlerini savunma fırsatı veren somut ve bağlamsal olarak anlamlı deneyim fırsatlarını önermektedir. Bağlamsal deneyimler gerçekçi (otantik) etkinlikleri içerir; bu etkinlikler de bilgiyi kendi bağlamlarının içine yerleştirdiğinden gerçek dünyaya ilişkindir ve bu nedenle kasıtlı, uygun ve anlamlıdır. Şimşek (2004)'e göre, yapılandırmacı öğrenmenin temelinde yer alan gerçekçi etkinliklerde sunulan bağlamların; durumlu, çoklu ve sosyal olmak gibi nitelikleri vardır. **Durumlu bağlam;** somut öğrenme durumlarının bilginin yapılandırılmasında merkezi bir rol üstlendiği düşünüldüğünde öğrenmeyi etkileyen tüm bileşenlerden yararlanarak öğrencinin anlam oluşturmasını sağlamaktadır. Durum baş edilmesi gereken bir görev ya da problem olarak algılanmaktadır. **Çoklu bağlam;** durumlu bilgiden hareketle, bilginin daha geniş düzlemde ilgili durumdan bağımsızlaştırılarak farklı alanlara uygulanması ve transfer edilmesini içermektedir. **Sosyal bağlam;** öğrencinin durumla ilgili olarak diğer öğrencilerle, uzmanlarla etkileşime girerek belirli bir problemi birlikte araştırarak çözüme girişiminde bulunmasıdır. Brown (1998)'in de ifade ettiği üzere, yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler çevreleriyle etkileşim kurarak anlam inşa etmeyi öğrenirler. Bireylerin ne öğrendiğinin anlamı, gerçek yaşam deneyimleri ve bağlamlarının eşleşmesiyle sağlanır. Bu anlam öğretmenler tarafından değil öğrenciler tarafından kurulur ve öğrenme gerçek yaşam bağlamları ve problemlerine bağlıdır (Dirkx, Amey ve Haston, 1999; akt. Imel, 2000).

Jonassen, Peck ve Wilson (1999) de yapılandırmacıların bağlamla ilişkilendirilmiş becerilerin çok daha anlamlı olduğunu savunduklarını belirtmektedirler (akt. Choi ve Johnson, 2005). Ataizi (2002)'ne göre, öğrenmede kullanılan ve

öğrencilere sunulan bağlamlar öğrenmeyi ve bilişi bütünleştirmektedir (148).Bağlamsal öğrenme yaklaşımına göre bilgi kurulan ilişkilerle zihinsel süreçlerde meydana gelen değişimler sonucunda oluşmaktadır ve birey süreci farkında olarak yürütmektedir. Bu nedenle bağlam bilişten soyutlanamaz. Öğrenme etkinliklerinde yer alan bağlamları etkileyen biliş türleri için yapılan güncel sınıflandırmaları şu şekilde belirtmek mümkündür.

- **Durumlu Biliş (Situating Cognition):** Bir etkinlikteki hem fiziksel hem de sosyal bağlamlar, öğrenmenin tamamlayıcı bir parçasıdır. Bu ilişki bir bireyin zihnindeki bilgi ve kullandığı durumlar arasında var olmaktadır ve hem bağlamların hem de geliştiği etkinliklerin ayrılmaz parçası olarak varsayılmaktadır.
- **Sosyal Biliş (Social Cognition):**Öğrenme, bilginin bireysel olarak yapılandırılmasından daha fazladır. Sosyal çevredeki diğer öğrenenlerle kurulan etkileşimler, ne öğrenildiği ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini etkileyen önemli faktörlerdir. Zamanla, bireyler deneyimlerini anlamlandırmak için fikirler, teoriler ve kavramlar gibi bilişsel araçları temin ettikleri çok sayıdaki farklı sosyal grupların üyesi olurlar.
- **Dağıtılmış Biliş (Distributed Cognition):** Hem durumlu bilişin hem de sosyal bilişin ilişkisi ayrıca dağıtılması fikrine dayanır. Bireyler sıklıkla işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinde bulunurlar ve öğrenme süreçlerinde kendi kendilerine öğrenmenin ötesindeki kaynaklara yaklaşırlar. Bu nedenle biliş bireysel, diğer insanlar arasında, simgesel ve fiziksel çevrede yayılan bir etkinliktir (Borko ve Putnam, 1998; Putnam ve Borko, 2000; akt. Imel, 2000).

Öğrenciler, yeni uyarıcıları hem kendi bilgilerine göre (bilgi işleme kuramı) hem de çevrede bulunanlara göre (durumlu biliş kuramı) yapılandırmaktadırlar (Ataizi, 2002, s. 147). Ancak, bilgi işleme kuramı, bilgiyi deneyimlerimizin nesnel bir göstergesi olarak tanımlarken, yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi deneyimlerimizin öznel yorumu olarak görmektedirler (Jonassen, 1993). Bu açıdan bakıldığında bilgi teorileri ve yapılandırmacı anlayışa dayanan bağlamsal öğrenme Clifford ve Wilson (2000)'a göre 6 temel niteliğe sahip olmalıdır. Bağlamsal öğrenme;

- Problem çözmeye vurgu yapar,
- Öğretme ve öğrenmenin çoklu bağlamlarda oluşmaya ihtiyaç duyduğunu hatırlatır,

- Öğrenenlere öz düzenleme yapabilmeleri için öğrenmelerini nasıl kontrol edecekleri konusunda yardımcı olur,
- Öğrencilerin farklı yaşam bağlamlarındaki öğrenimini sağlama alır.
- Öğrencileri birbirlerinden öğrenmeleri konusunda cesaretlendirir,
- Otantik (gerçekçi) değerlendirme kullanır (akt. Imel, 2000).

Johnson (2002)'a bağlamsal öğrenme yaklaşımının amacı, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki kişisel, sosyal ve kültürel olayların bağlamlarıyla akademik konular arasında bağlantı kurarak akademik konuları anlamlı görmelerini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için sistemin (1) Anlamlı bağlantılar kurma, (2) Anlamlı çalışmalar yapma, (3) Öz değerlendirmeyi öğrenme, (4) İş birliği yapma, (5) Eleştirel ve yaratıcı düşünme, (6) Bireysel besleyici, (7) Üst düzey standartlara ulaşma ve (8) Otantik (gerçekçi) değerlendirmeyi kullanma olmak üzere 8 bileşene ihtiyacı vardır (24-25):

- Öğrenciler matematik, fen bilimleri, tarih veya edebiyat gibi bir dersin içeriğini kendi deneyimleriyle ilgili gördüklerinde, bilgiyi anlamlı bulurlar ve öğrenmek için bir neden oluştururlar. Örneğin, bu bileşen kapsamında öğrenciler kendi kültürlerindeki tartışmalı bir meseleyi incelemek için bir proje üretebilirler.
- Anlamlı olarak görülen çalışmalar önemli, kullanışlı ve faydalı çalışmaların yapılmasını içerir. Öğrencilerin kişisel amaçlarına, değerlerine ve ilgilerine bağlı olan bu çalışmalar anlamlı görüldüğü için motivasyonun artmasına da katkı sağlarlar. Örneğin, bu bileşen kapsamında öğrenciler ürün satmak için halka açık bir mağaza yaratabilir ve işletebilirler.
- Öz değerlendirmeyi öğrenme, öğrencilere kendi kararlarını vermeleri ve kararlarının sorumluluğunu almaları için yetki vermeyi içerir. Farklı öğrenciler farklı amaçlara, ilgilere ve öğrenme stillerine sahiptirler ve bağlamsal öğrenme yaklaşımı da öğrencilere herkesin aynı şeyi tam olarak yaptığı durumların aksine kendi çalışmalarını ihtiyaçlarına göre şekillendirme iznini vermektedir. Örneğin, bu bileşen kapsamında tüm öğrenciler iletişim becerilerini geliştirmek için yazma yolunu kullanmak yerine, kendi eylem planlarını geleneksel kağıtla, power point sunumuyla ya da canlandırmayla sunabilirler.
- İnsanlar sosyal varlıklardır. Bağlamsal öğrenme yaklaşımı iş birliği yapmayı anlam oluşturma yolu olarak görmekte ve öğrencilere akademik içeriği diğerleriyle tartışma ve notları paylaşma gibi fırsatlar sunmaktadır. Örneğin, bu

bileşen kapsamında iki ya da üç tane öğrenci iş birliği yaparak bir fen bilimi projesi geliştirebilirler.

- Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme birbirlerinin tamamlayan düşünme süreçleridir ve bağlamsal öğrenme uygulamalarında önemli bir rol oynamaktadırlar. Örneğin, bu bileşen kapsamında öğrenciler okul tiyatrosu için bir kostüm yaratabilirler ve bu kostümün iyi yapılması için eleştirel gözle çalışabilirler.
- Bağlamsal öğrenme yaklaşımı kendi bilgi, deneyim ve ilgilerini kapsayan bağlamlarla akademik içerik arasında bağlantıyı gören öğrencilere herhangi bir disipline ait konuları öğrenmeleri için yüksek bir potansiyel sağladığını iddia etmektedir. Bu potansiyel öğrencilerin kendi öğrenme geçmişlerinden, bilgi düzeylerinden, ilgilerinden ve öğrenme stillerinden sağlanır. Hafızası güçlenen, konuyu anlayan ve motivasyonu artırılan öğrenci bir başka öğrenci için çalışmaz. Bu nedenle öğretmenlerin, her öğrenci için besleyici bir öğrenme ortamının nasıl sağlayacağını bilmeye ihtiyacı vardır.
- Yetişmiş bir bireyin iyi derecede okuma, yazma, konuşma ve bilgisayar kullanma becerilerine sahip olmasının istendiği günümüz dünyasında hafızayı güçlendirme, anlamayı sağlama ve motivasyonu yükseltme özelliklerine sahip bağlamsal öğrenme yaklaşımı çitayı yükselten bir metot olarak görülmektedir.
- Otantik (gerçekçi) değerlendirme öğrencilerin gerçek dünyada yüz yüze geldikleri durumlarda başvurdukları bilgi ve becerilerini kullanma yeterliliklerinin değerlendirilmesidir. Örneğin, bu bileşen kapsamında piyano çalan bir öğrencinin performans değerlendirmesi bir resitalde yapılabilir (<http://www.nc-net.info/Contextual Teaching and Learning.ppt>).

Bağlamsal öğrenme Berns ve Erickson (2001)'ın belirttiği üzere (1) disiplinler arası öğrenme, (2) problem temelli öğrenme ve (3) öğrenme için dış bağlamların kullanımı gibi özellikleri içermelidir. Bu durumlara Berns ve Erickson (2001), şu şekilde açıklama getirmişlerdir.

- Bağlamsal öğrenme yaklaşımının amacı öğrencilere gerçek yaşam bakış açısı kazandırmak olduğundan öğrenme disiplinler arasında genişletilmelidir. Gerçek dünya durumları ve problemleri nadiren tek bir disiplini içerdiği için bu yaklaşımla öğrenciler bilgi ve becerilerin hem şimdi hem de gelecekteki yaşamlarıyla nasıl ilişkili olduğunu görebilirler.

- Amaçlardan bir diğeri de öğrencilerin yaşam durumlarını anlamalarının, problemleri belirleyip etkili yollarla çözmelerinin karar vermelerinin ve yaratıcı düşüncelerinin daha iyi olması için öğrenme seviyesini yükseltmektir. Örneğin öğrenciler şehir planlarını inceleyerek doğal konutlar yapmak için bir proje yürütüyorlarsa, dil sanatlarına, matematiğe, fen bilimlerine ve tarım bilgisine başvuracaklardır. Böylece alan uzmanlarının işbirliği kaçınılmaz olacaktır.
- Bağlamsal öğrenme yaklaşımında, etkinlikler öğrencilerin hem içsel hem de dış bağlamlar arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmalıdırlar. Öğrenciler, sürece var olan bilgi, geçmiş deneyim ve diğer mevcut durumlarla başlarlar ve etkinlikleri okul, ev gibi dış bağlamlara sevk ederler. Böylece bu deneyimleri öğrenciler gelecekte daha uzun ve uygun bir zaman diliminde de sürdürebilirler.

Hudson ve Whisler (2008), bağlamsal öğrenme yaklaşımının, öğrencilere hali hazırda bildiklerini öğrenmeyi beklediklerine bağlamalarına ve öğrenme sürecinde analiz ve sentez yaparak yeni bilgiyi oluşturmalarına yardımcı olmak için çeşitli aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması şeklinde tanımlandığını belirtmektedirler. Öğrenme sürecinde gerçek yaşam durumlarının kullanılması ve öğrencilerin süreçte aktif katılması temeline dayanan bağlamsal öğrenme yaklaşımı (1) Otantik öğretim, (2) Otantik değerlendirme, (3) Proje tabanlı öğretim (4) Problem temelli öğretim, (5) Okul temelli girişim, (6) Akademik ve teknik bilginin bütünleştirilmesi, (7) İş birliğine dayalı öğrenme, (8) Hizmet uygulamalarıyla öğrenme, (9) İş başında öğrenme gibi deneyime dayalı öğretim yaklaşımlarının kapsamlarında kullanılmaktadır (Harwell ve Blank, 2001; Berns ve Erickson, 2001).

Dewey (2008)'e göre, günlük yaşam deneyimlerinin okul ortamına getirilmesi ile okul hayatla kaynaşmaya fırsat bulur ve çocuk için bir takım soyut derslerin öğrenildiği bir yer değil; çocuğun doğru bir hayat yaşayarak öğrenim gördüğü bir konut halini alır ve küçük bir toplum olmaya hak kazanır. Çünkü okul ayrı ayrı parçalardan oluşan bir karmaşık yapı değildir. Okul hayatla ilişkili kılındığına bütün dersler ve araştırmalar zorunlu olarak birbirleriyle ilişki içerisinde olurlar (30- 70). Berns ve Erickson (2001) da, öğrencilerin disiplinler arası ve uygun bağlamlardaki konuları öğrenmeleriyle sonradan kazandıkları bilgi ve becerileri kullanmalarının mümkün olduğunu belirtmektedirler.

2.1.3. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı

Bilimin son yüzyıldaki hızlı gelişmesi, uygarlık tarihinde belki de en önemli olaydır. Bilim bir yandan teknolojik uygulaması yoluyla yaşam koşullarını değiştirirken, öte yandan düşünmemizi biçimlemekte, dünya görüşümüzü etkilemektedir (Yıldırım, 2010). Peki sıradan bir insanı bilimle uğraşmaya iten gerçek nedenler nelerdir? Kişinin ait olduğu topluluğa faydalı olma inancı mı? Yaradılışından gelen merak dürtüleri mi? (Saruhan ve Özdemirci, 2013, s. 3). İnsanın anlam arayışının doğuştan gelen, süregelen bir çaba olduğu düşünüldüğünde Frankl (2010), bu anlamın içgüdüsel itkilerin (dürtülerin) “ikincil bir ussallaştırması” olmadığını yaşamdaki temel bir güdü olduğunu söylemektedir. Bu bağlama göre var olma nedenini bilme ve anlama, tabiatı sorgulama gayreti içindeki insanoğlu, ayrıca kendi yarattığı sorunlara karşı da mücadelesini kazanabilmek için yeni metodolojilerle bilgi sentezlemeye devam etmektedir.

Günümüzde üretilen bilgilerin en güçlü ve inandırıcı yönü mitolojik hikâyelere, doğaüstü güçlere dayanmasından daha çok evrensel düzeyde kabul gören, kanıtlara dayalı bilimsel düşüncenin ürünü olmasıdır. Bilim, gözlem ve gözleme dayalı akıl yürütme yoluyla önce dünyaya ilişkin olguları sonrasında ise bu olguları birbirine bağlayan yasaları bulma çabasıdır (Russell, 1997, 8) ve bilimsel çabanın amacı hedefe ampirik materyaller üzerine mantıksal analiz uygulayarak ulaşmaktır (Trigg, 2005, s. 12). Bilimin; evrendeki düzeni bulma, gerçeği arama, insanlığın daha rahat yaşam sürdürebilmesi için gerekli araç gereç ve yolları bulma gibi bir amacı; kuramsal ve görgül yanlardan oluşan, deney ve gözlemlerle bu amaç için kullanılan bir yöntemi ve bu yöntem sonucunda elde edilen bir bilgi ve ürünü vardır (Erkuş, 2011, s. 29).

Tarih içinde insanoğlunun akıl yolu ile evreni anlama çabası çok gerilere uzanır ancak bilimlerin çıkışı çok yenidir. Daha önce felsefenin kapsamı içinde yer alan fizik, kimya, biyoloji, psikoloji, sosyoloji gibi çalışma alanlarının artık felsefeden koparak bilimsel kimlik kazandıkları görülür (Yıldırım, 2005, s. 27). Bugün bu çalışma alanları doğa bilimleri ya da sosyal bilimler kapsamında sınıflandırılmakta ve temelde felsefenin akıl yürütme yollarını kullanarak kendi bilgilerini üreten disiplinler olarak yer almaktadır. Piaget (1972)’e göre disiplin kendi eğitim alt yapısı, öğretimi, işlemleri, yöntemleri ve içerik alanlarıyla öğretilbilir özel bir bilgi topluluğudur ve Bruner (1975)’in de belirttiği üzere bilgi edinimi için gereklidir (akt. Jacobs, 1989, s. 7). Bir disiplin kendi yöntembilimini, terminolojisini, süreçlerini, sorgulama alanlarını ve içeriğini belirleyerek oluşmaktadır (Ulusoy, 2007).

UNESCO (1996) on dokuzuncu yüzyıl ve yirminci yüzyılın başlarında detaylandırma, çeşitlendirme ve daralan uzmanlık alanlarının artma düşüncesinin dikkat çektiğini belirtmekte, birçok disiplinin bağımsız bir şekilde oluştuğunu ve gelişim gösterdiğini bazı durumlarda da açık bir şekilde alt disiplinlere ayrıldığını ifade etmektedir. Disiplinlerin hızla arttığı düşünüldüğünde King ve Brownell (1966) mevcut disiplinlerin taşınması gereken özelliklerine on ölçütle açıklama getirmektedirler:

1. Bir alanda düşünce üretimini içeren hayal gücünün dışavurumu olan özgül ögeler (önergeler, kavramlar, dizimler, biçimler, ritimler, armoniler v.b.) vardır.
2. Bir alanın adanmış üyelerden oluşan kendine özgü bir toplumsal dokusu vardır.
3. Bir alanın üyelerinin ilgilerinin odaklandığı bir egemenlik bölgesi vardır.
4. Bir alanın “kahramanları” ve onların bildirim birikimlerinden oluşan bir tarihi vardır.
5. Bir alan sadece içeriği değil denenceleri sınavacak yöntemleri de vardır.
6. Bir alanın sayıtları, ilkeleri ve diğer önermeleri tutarlı bir bütün oluşturur.
7. Bir alanda uzmanlık dili ya da başka bir semgesel sistem oluşur; eski kavramlara yeni tanımlar getirir ya da gereksinimi duyulan yeni kavramlar icat edilir.
8. Bir alanın üyeleri değişik ortamlarda (sempozyum, konferans, kongre, panel) değişik donanımlarla (dergi, kitap, internet vb.) iletişim kurarlar.
9. Bir alanın gerçeğe, insan doğasına vb. ilişkin sayıtları, bilişsel değerleri, tutkuları vardır.
10. Bir alan kendini tanıtmak ve yaymak için eğitim araç ve süreçleri geliştirir (akt. Baykal, 2004).

Apostel (1979) de genel olarak disiplinlerin içermesi gereken belli başlı özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Disiplinlerin diğer disiplinlerle paylaşılsa bile kendine özgü bir araştırma amacı vardır.
2. Disiplinlerin kendilerine özgü, genellikle başka bir disiplin ile ortak olmayan kendi bilimsel araştırma amacına yönlendiren birikmiş bilgisi vardır.
3. Disiplinlerin biriken bilgilerini etkili olarak düzenleyebilen teorileri ve kavramları vardır.
4. Disiplinlerin kendi amaçlarını belirlemek için kullandıkları terminolojileri ya da özel teknik bir dili vardır.

5. Disiplinler bilimsel araştırma yöntemlerini kendine özgü araştırma gereksinimlerine bağlı olarak geliştirirler.

6. Disiplinlerin üniversite veya kolejlerde, söz konusu akademik bölümler ve kendisine bağlı meslek birliklerinde bazı kurumsal tezahürünün olması gerekir (akt. Krishnan, 2009).

1966 yılında King ve Brownell, 1979 yılında Apostel tarafından belirtilen bir disiplinin taşıması gereken özellikleri incelendiğinde, her disiplinin kendine özgü araştırma amaçlarının, kavramlarının, teorilerinin, denenceleri test etme yöntemlerinin, termonolojilerinin, bilişsel ve duyuşsal değerlerinin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Aynı paralelde Polanyi (1962) de her disiplinin amaçlar, kavramlar, olgular ve örtük beceriler gibi kendine özgü bileşenlere sahip olduğunu daha öz olarak ifade etmektedir (akt. Mathison ve Freeman, 1997).

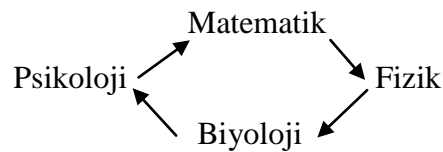
Disiplinler ürettiği bilgileri farklı disiplinlerle paylaşırsa da genel olarak evrende insan ya da doğa kaynaklı olayları özgün bakış açıları ve yollar geliştirerek anlamaya çalışmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında Ackoff (1973) disiplinleri dosyalama kategorilerine benzetmekte ve doğanın onun hakkındaki bilinenler gibi düzenlenmediğini vurgulamaktadır. Çünkü disiplinler, bir problemi kendi bakış açılarından, kendi yöntembilimlerini ve kendi terminolojilerini kullanarak yorum getirirler. Hâlbuki özellikle karmaşık problemlerde ekonomik problem, fiziki problem, kimyasal problem diye bir şey yoktur; ekonomik yönü, fiziki yönü, kimyasal yönü olan problemler vardır (Ulusoy, 2007). Benzer şekilde tarihte bireylerin bulunduğu bölgeden farklı yerleşim alanlarına göç etmelerine coğrafi, siyasi, sosyolojik, biyolojik vb. nedenlerin etki ettiği bilinmektedir. Bu durum göç olgusunun tek disiplinli düşünülmemeyeceğinin önemli bir göstergesidir. “İnsanlar neden göç ederler? Göç eden insanlar biyolojik olarak nasıl etkilenir? Göç alan ve göç veren yerleşim birimleri ekonomik vb. açılardan nasıl bir değişim gösterir? ” soruları ilgili disiplinlerin işe koyularak ele alınmasıyla çözümlenebilir. Bu bağlamda elbette disiplinlerin ürettiği bilgiler yöntem bilim açısından özgündür ancak evrendeki gerçekliğe ilişkin büyük resmi görme açısından kesişmeleri de gerekmektedir.

Disiplinleri bir araya getirme çabaları yeni bir uğraş olmamakla birlikte tarihçesi 19.yüzyıla kadar dayanmakta ve 1970’li yıllardan sonra bilişsel karmaşıklığın yaşanması, işbirliğinin ve epistemolojik iddialar gibi nedenlerle daha da hız kazanmaktadır. Stein(2007)’e göre, birden fazla disipline hâkim olmak yerine disiplinler arası yaklaşımla işbirliği içinde çalışılması gerekmektedir. Piaget (1972) de,

disiplinlerden hiçbirinin diğerlerinden daha birincil olmadığını ve birinin diğerini beslediğini ifade ederek disiplinler arasındaki sembiyotik (bağımlı) ilişkiyi bahsetmektedir (akt. Stein, 2007). Benzer şekilde Hurd (1991), geleneksel bilim görüşlerine kıyasla modern bilimlerin kuramdan ziyade toplumsal ihtiyaçlardan tarafa çalıştığını ve araştırmaların AIDS hastalığına bir tedavi yöntemi bulma, gıda ürünlerini iletme, yeni enerji kaynakları ve iletişim sistemleri geliştirme gibi insan ya da sosyal durumlara kanalize olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle fen bilimleri, teknoloji, toplum, eğitim ve insan ilişkileri arasında birbirini etkileyen karmaşık bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir.

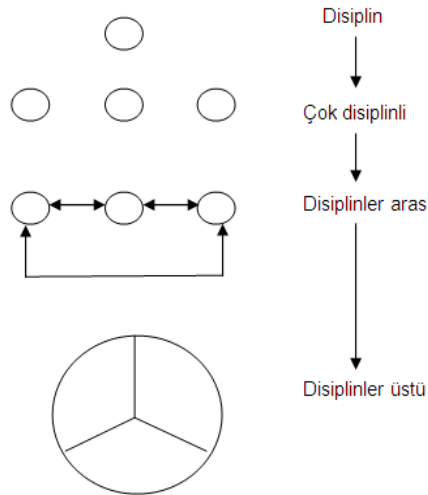
İlgili alan yazın incelendiğinde en yaygın şekliyle disiplinlerin *çoklu disiplinler (multidisciplinarity)*, *çok katılımlı disiplinler (pluridisciplinary)*, *disiplinler ötesi (trans-disciplinary)*, *çapraz disiplinler (cross-disciplinary)*, *disiplinler arası (interdisciplinary)* olmak üzere farklı şekillerde bütünleştirilerek sınıflandırıldığı ve tanımlandığı görülmektedir (Piaget, 1972; Meeth, 1978; akt. Jacobs, 1999, 8; Drake, 2007, 31-42). Ayrıca *çekirdek (core)*, *bütünleşmiş (integrated)*, *korelasyon/ilişkili (correlated)*, *füzyon/birleştirme (fusion)*, *bütüncül (integrative)* şeklinde terimsel ifadelerin varlığına da rastlanmaktadır (Mathison ve Freeman, 1997).

Piaget (1992), bilimlerin birleştirilmesini farklı bilimlerin bağımsızlıklarının ve birbirlerini tamamlayan ilişkilerinin bir toplamı olarak alırsa bile bu birliğin ancak felsefe yardımıyla gelişebileceği iddiasında bulunmuştur ve 1929 yılında Cenevre Bilimler Fakültesi'nde verilmekte olan bilimsel düşünce tarihi derslerinin ilkinde Şekil 2'de gösterilen "*bilimler halkası*" kavramını ileri sürmüştür.



Şekil 2. Piaget (1929)'in bilimler halkası modeli

Bu halkaya göre "birlik kavramı" halka düzeninin karşı karşıya ve yan yana olan bilimlerin bağımlılığıyla oluşmakta, böylece matematik ile biyoloji arasında birbirlerini tamamlayıcı bir bağlantı çıkmaktadır (74- 92). Drake (2007) birçok teorisyenin yaklaşımları arasında hiyerarşik bir aralığın olduğu ve bu aralığın yaklaşımları daha bütünleşik hale getirdiği konusunda hemfikir olduğunu belirtmektedir (27). Bu bağlamdan bakıldığında Piaget (1972) de, disiplinlerin bir araya gelmesini Şekil 2.'de gösterilen aşamalı bir sınıflamayla ifade etmektedir (akt. Taşdemir ve Taşdemir, 2011).



Şekil3. Piaget (1972)'in disiplinleri birleştirme modeli

Bu modele göre tek bir disiplinden aralarında bağlantının olmadığı çok disiplin anlayışına sonra birden fazla disiplin arasında bağlantının sağlandığı disiplinler arası anlayışa ve en sonda disiplinlerin sınırlarının kalktığı disiplinler ötesi yaklaşıma doğru bir geçişin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda gerek çok disiplinli gerek disiplinler arası ya da ötesi olsun tüm yaklaşımların hareket noktasının disiplinler olduğu görülmektedir. Ancak Campbell (1969), bilimsel üretkenlik için esas olanın uzmanlık olduğu düşüncesiyle bir disiplinin içinde olmayı da oldukça karmaşık ve zor bulmaktadır (akt. Stein, 2007). Aşağıda disiplinleri bir araya getirme yaklaşımlarından en yaygın olanları herhangi bir evrimsel gelişim veya hiyerarşik bir sınıflama gözetmeksizin tanıtılmıştır.

- *Çoklu Disiplinler (Multidisciplinary)*: Doğrudan birleştirme girişimi olmadan bir araya gelen çok sayıdaki disiplinin bir probleme odaklanmasıdır (Piaget, 1972; Meeth,1978; akt. Jacobs, 1999). Bu yöntemde, çok sayıda disiplin işe koşulmakta ve disiplinler belirgin bir şekilde birbirinden ayrı olsa da aralarında bazı bağlantılar kurulmakta ancak disiplinler arasındaki sınırlar da aşılmamaktadır (Drake, 2007, 32; Whitfiel ve Reid, 2004; Clarke, 1993; akt. Choi ve Pak, 2006). Ericson (1995) a göre, kavramsal bütünleştirmeyi ve odağı eksik bıraktığı için en düşük düzeyde ilişki bu yaklaşımdadır (96). Öğretim açısından bakıldığında farklı disiplinlerdeki öğretmenler ortak bir tema etrafında birleşirler ve çoğunlukla ayrı ayrı öğretim yaparlar (Grady, 1994). Örneğin, diyaframdan nefes alma konusunun hem beden eğitimi dersinde hem

de fen ve teknoloji dersinde solunum sistemi kapsamında işlenmesi fakat iki disiplin arasında bağlantının kurulmaması.

- *Çapraz Disiplinler (Cross-Disciplinary)*: Bir disiplinin başka bir disiplinin bakış açısından görüntülenmesidir (Meeth, 1978; akt. Jacobs, 1999). Çapraz disiplinlerde disiplinler arasında denge sağlanamamaktadır. Tek bir disiplinin daha baskın olduğu ve aralarındaki iletişimin azaldığı görülmektedir (Unesco, 1996). Örneğin, matematik tarihi açısından bakıldığında matematiğin tarihçesinin incelenmesi esastır. Burada amaç, matematikle ilgili teori üretmek değil tarihin araştırma yolları kullanılarak matematiğin evrimini anlamaktır.
- *Çok Katımlı Disiplinler (Pluridisciplinary)*: Matematik ve fizik disiplinlerinin arasında olduğu gibi disiplinlerin az ya da çok ilişkili olarak kabul edilmesidir (Piaget, 1972; Meeth,1978; akt. Jacobs, 1999). Disiplinler arasında iletişim vardır ancak bağlantı çapraz disiplinlere göre zayıf veya dağınıktır (Unesco, 1986).
- *Disiplinler Ötesi (Transdisciplinary)*: Disiplinlerin kapsamının ötesinde olan bir problemi disiplinlerden gelen bilgiyle açıklamaya çalışmaktır (Meeth, 1978; akt.Jacobs, 1999). Bu yöntemde farklı disiplinlerdeki üyeler ortak bir kavramsal çerçeveyi kullanarak çalışmakta ve disiplinler arasındaki sınırlar aşılmaktadır (Rosenfield, 1992; akt. Choi ve Pak, 2006). Makine, yazılım, elektronik ve kontrol mühendisliğine dayalı mühendislik alanı olan mekatronik bu yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Öğretim açısından bakıldığında ise bu yaklaşıma göre program disiplin, ortak konu veya becerilerle değil gerçek yaşam durumuyla başlar. Süreç öğrencilerin sorularıyla şekillenir (Drake, 2007, 37- 40). Örneğin, “Yaşadığımız fiziksel çevrede teknolojinin yol açtığı sorunların insan sağlığına etkisi nasıl giderilebilir?” sorusu için fizik, makine, elektronik, biyoloji alanlarına ait bilgiler organize edilerek ortak bir tema oluşturma yoluna gidilebilir.
- *Disiplinler arası (Interdisciplinary)*: İki ya da daha fazla disiplinin karşılıklı etkileşimidir. Bu etkileşim kavramlar, metodoloji, süreçler, bilgi kuramı, terminoloji, bilgi ve bir alandaki araştırma ve eğitim organizasyonunu bütünleştirme fikri arasındaki dağılımın değişiklik göstermesidir (Berger, 1970, 25). Bu yaklaşımda disiplinler arasında koordineli ve tutarlı bir bütün içinde analiz, sentez ve uyum açısından daha belirgin bir bağlantı kurulmakta (Choi

ve Pak, 2006; Drake, 2007, 36) ve disiplinler arasındaki sınırlar bulanık olsa da disiplinler ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmektedirler (Nolan, 1995; Young, 1998; akt. Choi ve Pak, 2006). Disiplinler arası etkileşimde birbirinin disiplinine karşılıklı saygı önemli bir unsurdur. Diğer önemli bir husus da disiplinler arasında etkileşimi sağlayacak ortak bir dilin ve nihayet daha geniş anlamda bir iletişim yolunun açılması gerekliliğidir. Disiplinler arası yaklaşım disiplinleri varsayar ve disiplinlerden hareketle tanımlanır (Ulusoy, 2007).

Disiplinler arası araştırmaların önemli bir gereklilik olarak görüldüğü günümüzde bu yaklaşıma dayalı öğretim programlarının geliştirilmesi de söz konusudur. Baykal (2004)'a göre, günü geçmiş öğelerin ayıklanması ve genişleyen bilgi içeriğinin öğrenim süreci içine sığacak biçimde sıkıştırılması program geliştirenlerin yüksek öncelikli görevleri arasındadır.

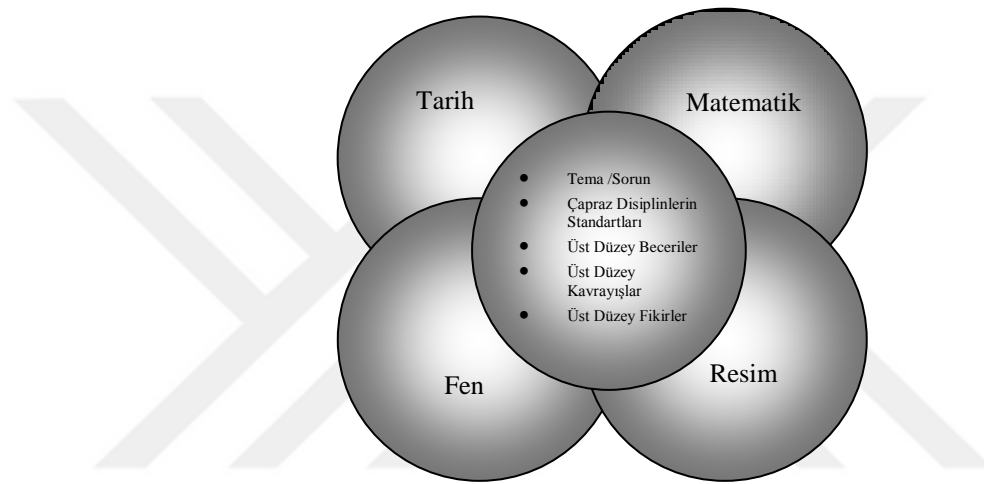
Disiplinler arası yaklaşıma program çerçevesinden bakıldığında Jacops (1989)'a göre bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanma anlayışıdır (8). Squires (1975)'e göre de disiplinler arası yaklaşım, iki ya da daha fazla disiplinin bilinçli olarak başka bir disiplinle ilişkilendirilerek öğretilmesidir (akt. Mathison ve Freeman, 1997). Parker (2005) ise, disiplinler arası programı merkezdeki fikrin, meselenin, bireyin ya da olayın anlaşılabilirliğini daha güçlü kılmak için birden fazla disiplinin bilgilerini, bakış açılarını, araştırma yöntemlerini kasıtlı olarak bir araya getirme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Ve bu yaklaşımdaki amacın disiplinlerin özgünlüğünü ortadan kaldırmak olmadığını onları kombinasyon içinde kullanmak olduğunu ifade etmiştir (akt. Hinde, 2005).

Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde teorisyenlerin hem disiplinler arası anlayış hem de programı için ortak bir noktada tanım yapmadıkları görülmektedir. Çünkü disiplinler arası yaklaşımın özelliklerini saptamak hem çok sayıdaki disiplinlerin kombinasyonlarını içermesi hem de öğretme işini yapanların epistemolojik bilgilerinin disipline ait bilgilerle tutarlı olmamasından dolayı kolay değildir (Lattuca, Voight ve Fath, 2004). Drake ve Burn (2004), disiplinler arası programın tanımlanmasının 20 yıldan beri tartışma konusu olduğunu belirtmişlerdir (8). Klein (1990) de, disiplinler arası yaklaşım açısından şeffaf bir tanım oluşturma zorunluluğu olmadığını disiplinler arası evrime bakarak bir tanım yapmanın mümkün olduğu şeklinde duruma açıklama getirmiştir (akt. Stein, 2007).

Bağlamın eğitim ve öğretim olduğu düşünüldüğünde disiplinler arasında yapılan herhangi bir bütünleştirmenin disiplinler arası program özelliği taşıyabilmesi için;

- *Birden daha fazla disiplinin seçilmesi,*
- *Herhangi bir disiplinin diğer disiplin ya da disiplinlerin doğasına saygı duyması,*
- *Merkeze alınan bir tema, kavram, sorun ya da becerinin olması,*
- *Disiplinlerin merkezdeki duruma bağlı ortak yönlerinin olması,*
- *Disiplinlerin bilinçli bir şekilde birleştirilerek ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmesi gerekmektedir.*

Bu yaklaşıma göre disiplinler arası bir programda düzenlemenin nasıl yapılacağı Şekil 4'te örnek olarak görselleştirilerek anlatılmaya çalışılmıştır.



Şekil 4. Disiplinler arası düzenleme modeli

Kaynak: Drake, 2007, s. 36

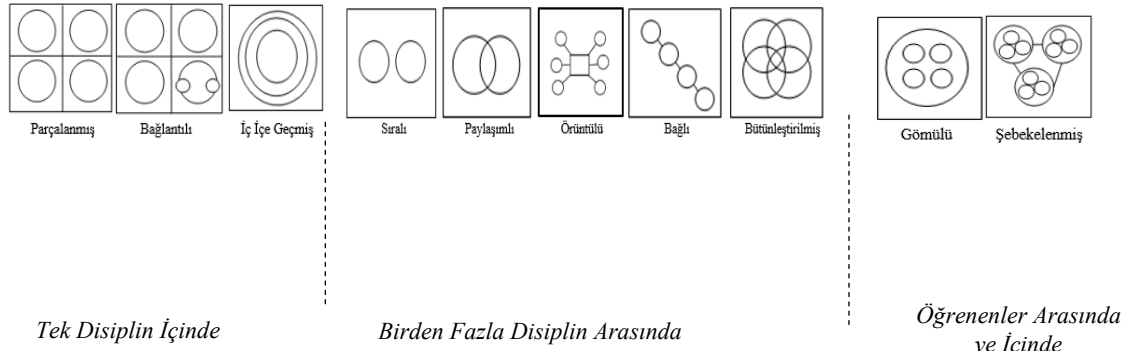
Şekil 4. incelendiğinde, bütünlüğün merkezde yer alan ortak bir temanın, sorunun, üst düzey beceri, anlama ve fikirlerin birden fazla disipline ait bilgi ve becerilerinin kesişmesiyle sağlanması söz konusudur.

Mathison ve Freeman (1997), iki ya da daha fazla sayıdaki disiplinin, pedagojik yaklaşımların ya da becerilerin birleştirilmesi fikrinin yeni olmadığını belirtmektedir. Hinde (2005)'in de belirttiği üzere disiplinler arası program anlayışı, modern ya da yeni çıkmış bir öğretim modeli olarak anlaşılmamalıdır. Disiplinlerin disiplinler arası bağlantılarla birleştirilmesi akımı 1800'lü yılların sonunda Johann Friedrich Herbart adındaki bir Alman filozofunun ve ekibinin, araştırmaları kültürel çağlar etrafında bütünleştirme fikriyle başlamış ve disiplinler arası yaklaşım Harold Rugg ve L. Thomas Hopkins tarafından tanımlanan problem temelli çekirdek program (a problem based "core curriculum") terimiyle 1930'lu ve 1940'lı yıllarda popüler olmuştur (Campell ve

Henning, 2010; Oberholzer, 1937; Vars, 1991; akt. Mathison ve Freeman 1997). 1933'lü yıllarda John Dewey kendi ideolojisini yansıttığı birden daha fazla disiplinin kullanılmasını gerekli kılan problem çözme yaklaşımına dayalı proje çalışmalarını güçlü bir şekilde savunmuştur. Dewey (2011)'e göre, her bir deneyim kendi başına canlı, berrak ve heyecan verici olabilir, ancak diğer deneyimlerden kopuk olduğu zaman bu durum suni dağınık, bütünlüğü olmayan ve savruk alışkanlıklar doğurmaktadır (31). Disiplinler arası yaklaşımla ilgili yurt dışında yürütülen çalışmalardan kronolojik olarak şu şekilde bahsedilebilir:

- 1919 yılında Columbia Üniversitesi “disiplinler arası modern toplum” dersinin programda yer almasını önermiştir.
- 1923 yılında Sosyal Bilimler Araştırma Konseyi (SSRC) disiplinler arası çalışmaları büyütmek için girişimlerde bulunmuştur.
- Amerika Birleşik Devletleri'nde 1930-1940'lı yıllarda okullarda bütüncül yaklaşımı desteklemiştir.
- Yirminci yüzyılın ortalarında Hilda Taba sosyal bilgiler kavramlarının tanıtıldığı ve detaylandırıldığı sarmal (spiral) programı ortaya atmış ve Bruner de 1970 ve 1980'lerde sarmal program yaklaşımını genişletmiştir (Klein 1996; Akt. Yarımca, 2010; Hinde, 2005).

Disiplinler arası yaklaşıma dayalı eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması 1970'li yılların sonunda hız kazanmış ve disiplinler arası programlar Hayes-Jacobs (1989), Fogarty (1991) gibi teorisyenlerce farklı uygulamalarla önerilmiştir. Fogarty (1991) öğretim programlarının bütünleştirilmesiyle ilgili olarak önce parçalanmış (the fragmented), bağlantılı (the connected), iç içe geçmiş (the nested) olmak üzere *tek disiplinle başlayan*; sıralı (the sequenced), paylaşımlı (the shared), örüntülü (the webbed), bağlı (the threaded) ve bütünleştirilmiş (the integrated) olmak üzere *birden fazla disiplini bütünleştiren* modellerle devam eden ve son olarak gömülü (the immersed) ve şebekelenmiş (the network) olmak üzere *öğrenenleri de ilgilendiren* Şekil 4'teki 10 aşamayı sunmuştur.



Şekil 5. Eğitim programı nasıl bütünleştirilir?

Şekil 5'te yer alan modeller eğitimcilerin kendi uygulamalarını on farklı olasılık arasından yapılandırabileceklerini göstermektedir. Bu modellerin tanım ve örnekleri sırasıyla aktarılmıştır:

- *Parçalanmış (The Fragmented) Model*: Bu model konu alanlarını parçalara bölen, birbirinden bağımsız olan disiplinleri kabul ettirmeye çalışan ve konu alanları arasındaki ilişkileri dolaylı olarak gösteren geleneksel bir yöntemdir. Bu model eğitim programını bir periskoptan gözlemler ve bir seferde tek bir görüntü verir. Tek bir disiplin üzerinde odaklanan bu modelde temel çalışma alanları matematik, fen, sosyal bilimler ve edebiyattır (Fogarty, 1991).
- *Bağlantılı (The Connected) Model*: Bu model programı opera dürbününden ortaya çıkan görüntüye benzetmekte ve bir disiplin içindeki ayrıntıları, incelikleri ve bağlantıları birleştirmeye çalışmaktadır. Bu modelde disiplinler ayrı olmasına rağmen her bir konu alanı içinde ders içeriği başlık başlık, kavram kavram ilişkilendirilir. Örneğin, fen ve teknoloji öğretmeni jeoloji ünitesini astronomi ünitesiyle her birinin evrimsel doğasını vurgulayarak, matematik öğretmeni de kesir kavramını ondalıkla ilişkilendirerek öğretim yapar (Fogarty, 1991; Drake, 2007, s. 28).
- *İç İçe (The Nested) Geçmiş*: Bir dersin neden-sonuç ilişkisi kurma gibi düşünme becerisi, sosyal becerileri gibi birden çok boyutunu görmeyi hedefleyen bu model, eğitim programını üç boyutlu gözlükle gözlemlemekte ve doğal kombinasyonlardan yararlanmaktadır. Örneğin, bu modele göre öğretmen fikir birliği sağlama (sosyal beceriler), sıralama (düşünme) ve bitki yaşam döngüsü oluşturmak (fen içeriği) amacıyla fotosenteze dayalı bir ünite tasarlayabilir (Fogarty, 1991; Drake, 2007, s. 28).

- *Sıralı (The Sequenced) Model:* Bu model eğitim programını camları ayrı fakat bir çerçeve ile birbirine bağlanmış gözlük aracılığıyla gözlemlemekte ve konular ya da üniteler ayrı ayrı öğretilse de uyum sağlamak adına yeniden düzenlenmekte ve sıralanmaktadır. Örneğin, bu modelde İngilizce öğretmeni özel dönemleri betimlemek için tarihi bir roman sunabilir, grafik çizme konusu hava ünitesindeki veri toplama konusuyla aynı anda işlenebilir (Fogarty, 1991; Drake, 2007, s. 28).
- *Paylaşımlı (The Shared) Model:* Bu model eğitim programını dürbün gibi gözlemlemekte ve iki bağımsız disiplini paylaştıkları kavram ve becerilerle bir tek odaklanmış görüntü haline getirmektedir. Bu modelde öğretmenler kendilerine ve birbirlerine “Bu üniteler hangi kavramları paylaşıyor? Benzer becerileri öğretiyor muyuz?” sorularını sorabilirler. Örneğin, fen ve matematik öğretmenleri, veri toplama, grafik ve tablo oluşturma gibi takım öğretimi yapılabilecek kavramları paylaşılan kavramlar olarak kullanabilirler (Fogarty, 1991; Drake, 2007, s. 29).
- *Örüntülü (The Webbed) Model:* Bu model eğitim programına bir teleskoptan bakmakta ve disiplinlerin bütün benzerliklerini bir seferde yakalamaktadır. Bu modelde konuyu bütünleştirmek için icatlar gibi verimli bir kavramsal tema kullanılmakta ve bu tema çeşitli disiplinler için zengin olasılıklar sunmaktadır. Örneğin, bu modele göre çatışma, işbirliği, kültür gibi kavramsal temalar daha derin bir tema yaklaşımı içerisinde örüntülenebilir (Fogarty, 1991).
- *Bağlı (The Threaded) Model:* Bu model eğitim programına bir mercekten bakmakta ve düşünme becerilerini, sosyal becerileri, çoklu zihinsel becerileri, teknolojiyi ve çalışma becerilerini çeşitli disiplinler yoluyla birbirine bağlamaktadır. Bu model üst düzey fikirleri disiplinler ötesi bir yaklaşımla genişletmekte ve bütün konu içeriklerinin yerini almaktadır. Örneğin, bu modelde “öngörü” matematikte tahmin yürütmede, günlük olaylarda kestirimde bulunmada kullanılan bir beceridir (Fogarty, 1991).
- *Bütünleştirilmiş (The Integrated) Model:* Bu model eğitim programına kaleideskoptan (çiçek dürbünü) bakmakta ve disiplinler arası konuları üst üste gelen kavramlar, ortaya çıkan yapılar ve düzenler çerçevesinde yeniden belirleyerek dört ana disiplini kaynaştırmaktadır. Bu modelde çeşitli disiplinler ortaya çıkar ve öğretmenler benzerlikler uygun olduğu sürece disiplinler

arasında karşılaştırmalar yaparlar. Örneğin, bu modele göre tartışma ve kanıtlama kavramının fen ve teknoloji, edebiyat ve sosyal bilgiler alanlarında nasıl kullanılabileceğinin keşfedilmesi söz konusudur (Fogarty, 1991).

- *Gömülü (The Immersed) Model:* Bu model eğitim programına bir mikroskoptan bakmakta ve oldukça kişisel bir yaklaşımla bütün içeriği ilgi ve uzmanlık merceğiyle filtrelemektedir. Bu modelde bütünleştirme öğrenenler arasında gerçekleşmekte ve disiplinler öğrenenin uzmanlık merceği haline gelmektedir. Dışarıdan müdahale çok azdır ya da yoktur. Örneğin, altı yaşındaki bir çocuk kelebekler, örümcekler, böcekler ve bütün sürüngenler ile ilgili yazılar yazabilir. Çocuğun sanat çalışması kelebeklerin desenleriyle modellenmişse de böcekleri sayar, mikroskopta inceler, çerçeveler ve hatta onlar hakkında şarkı bile söyler. Böylece böcek biyolojisine ilgisi onu cezbetmeye başlamıştır (Fogarty, 1991; Drake, 2007, s. 29).
- *Şebekelenmiş (The Network) Model:* Bu model eğitim programına bir prizmadan bakmakta ve çoklu boyut ve odak noktası yaratmaktadır. İlköğretimde sınırlı bir kapsamda olduğu görülen model, üç ya da dört kişinin yaptığı telekonferans gibi çeşitli açıklama ve araştırma yolları sağlar. Öğrenenler tüm öğrenmeleri uzman gözüyle filtreler ve süreci yönlendirirler. Örneğin, bir mimarın CAD/Cam teknolojisini tasarlamak için teknik programcılarla bağlantı kurması onun bilgisini genişletir (Fogarty, 1991; Drake, 2007, s. 29).

Görüldüğü üzere disiplinler arası öğretim uygulamaları işe koşulan disiplinlerin aynı ders saati içinde parça parça öğretime dayanmamaktadır. Burada amaç disiplinlerin bakış açılarına göre merkeze alınan kavram, tema ya da sorunun organize edilerek işlenmesidir. Yıldırım (1996)'a göre disiplinler arası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Disiplinler arası öğretimin uygulanması için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sıkı bir işbirliğine, zaman, içerik ve mekânla ilgili esnek çözümler üretmeye, blok dersler veya proje haftaları gibi zaman dilimleri oluşturmaya ve buna uygun okul içi ve okul dışı çerçeve şartları sağlamaya hazır olmaları gereklidir (Schoch ve Seitz, 1997; akt. Dervişoğlu ve Soran, 2003).

2.1.4. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Öğretim Tasarımı Hazırlama Süreci

Öğretim tasarımı öğrenme ve öğretim kuramlarından yararlanarak zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının oluşturulmasıdır (Fer, 2009, s. 1). Öğretim tasarımları içerik, yöntem, araç ve gereç gibi program öğelerini kasıtlı olarak seçerek, düzenleyerek öğrencileri istenilen amaçlara ulaştırmayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Her öğretim yaklaşımı kendi iddiasını kanıtlayabilmek için etkili bir öğrenme ve öğretme süreci geliştirmektedir.

Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı bir öğrenme süreci tasarlanmak istendiğinde de öncelikle yaklaşımın doğasına uygun hareket etmek gerekmektedir. Bu süreçte seçilen ortak durumun her disiplin için bağlamının olmasına dikkat etmek önem arz etmektedir. Çünkü disiplinler arası yaklaşım farklı disiplinleri bir araya getirerek merkeze alınan durum vasıtasıyla aralarında bağlantı kurma temeline dayanmaktadır. Bu nedenle tek bir disiplinin diğer disiplin ya da disiplinleri gölgede bırakacak şekilde ön plana çıkartılmaması da önemlidir.

Vars (1991)'a göre, disiplinler arası programın tasarım süreci öğrencilerin ya da toplumun yaşadığı yerle başlar. İhtiyaçlar, problemler ya da belirli bir grup öğrencinin kaygıları tanımlanır ve becerilerle geçerli konular öğrencilerin bu durumlarla mücadele etmesi için bir araya getirilir. Ayrıca Mathison ve Freeman (2007)'in belirttiği üzere, disiplinler arası yaklaşıma uygun öğretim tasarlama sürecinde belirlenecek basamaklar ihtiyaca ve isteklere bağlı olduğu kadar disiplinleri birleştirme model ve derecesine göre de değişim gösterebilmektedir. Aşağıda disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir programın tasarım düzeyinde nasıl geliştirebileceğine ilişkin farklı modeller tanıtılmıştır.

Jacobs ve Borland (1986) dört adımdan oluşan bir öğretim tasarım modeli geliştirmişlerdir.

1. Adım-Bir Organizasyon Merkezi Seçme

Bu adımda programın geliştirileceği ve disiplinlerin ortak hareket etmesini sağlayacak çok geniş kapsamlı olmayan bir temanın, konunun ya da sorunun seçilmesi söz konusudur. Merkeze alınacak konu soyut, kavramsal ve bir ölçüde değişik konu alanlarını kapsayacak nitelikte olmalıdır. Örneğin demokrasi, enerji, devrim, enflasyon, yönetim, eşitlik, çevre, iklim ve ulaşım kavramlar farklı disiplinleri bütünleştirebilecek özelliktedirler (Yıldırım, 1996).

2. Adım-Beyin Fırtınası Yapma

Bu adımda merkeze alınan konu ile ilgili olabilecek alt konular belirlenir ve bu alt konuların ilişkili olabileceği disiplinler listelenir. Konuyla ilgili olarak tüm akademik disiplinlerin yer alması zorunlu olmamakla birlikte önemli görülen disiplinlerin temsil edilmesi yeterli görülmektedir (Yıldırım, 1996).

3. Adım- Kapsam ve Sıra Olarak Hizmet Eden Rehber Soruları Oluşturma

Bu adımda merkezde yer alan konuyla ilgili belirlenen alt konular ve disiplinler birbirleriyle ilişkilendirilerek bir yapı oluşturulur. Bu yapı için rehber niteliğindeki birden fazla kavramı da kapsayan sorular hazırlanır ve sıralanır.

4. Adım-Uygulama İçin Etkinlikleri Yazma

Bu adımda üçüncü adımda belirlenen rehber sorular paralelinde Bloom taksonomisinden yararlanılarak kullanılarak programın amaçları, içeriği, yöntem ve teknikleriyle ve değerlendirme yolları belirlenir (akt. Jacobs, 1989, s. 53-65).

Jacobs ve Borland'ın 1986 yılında önerdiği disiplinler arası öğretim tasarımının oldukça akılcı ve uygulanabilir olduğu görülmektedir. Yıldırım (1996) 'ın da belirttiği üzere bu model program geliştiren bireylere belirli esneklikler sağlayarak yaratıcılığı ve aktif öğrenmeyi ön planda tutmaktadır. Disiplinler arası yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programının hazırlanması için önerilen bu adımlar daha sonraki çalışmalarda Jacobs (2004)'ın rehberliğinde yediye çıkarılmıştır. Bu adımlar sırasıyla açıklamalarıyla sunulmuştur.

1.Adım-Format Seçimi

Bu adım öğretim ortamının düzenlendiği ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlendiği planlama aşamasıdır.

2.Adım-Bir Başlık ve Temanın Belirlenmesi

Bu adımda disiplinler arası yaklaşıma dayalı hazırlanan ünite için öğrencilerin ilgisini çekecek bir başlık ve öğretimin merkezinde yer alan bir tema belirlenir.

3.Adım-Beyin Fırtınası

Bu adımda her bir disiplinin ilgili yönünün olduğu merkez bir kavram belirlenir. Program geliştirme sürecine katılan kişilerin görüşlerinin alınması, merkezdeki kavramı zenginleştireceği düşüncesiyle önemli görülür.

4.Adım- Önemli Soruların Geliştirilmesi

Bu adımda geliştirilecek sorular öğrencilerin öğrenme süreci sonunda kazanmaları gerektiğine inanılan davranışların toplamıdır. En iyi üniteler çeşitli disiplinler arasında kolaylıkla aktarılabilen sorularla yönlendirilirler. Bu nedenle, soruların öğrencilerin disiplinler arasındaki doğal bağlantıları keşfetmelerine yardımcı olacak şekilde belirlenmesi gerekir.

5.Adım-Önemli Sorularla Becerilerle ve Değerlendirmeyi Birleştirmek

Bu adımda öğrencilerin merkezde yer alan kavram doğrultusunda sergileyecekleri davranışların değerlendirmek için standartlar oluşturulur. Disiplinler arası yaklaşıma göre hazırlanmış bir program ya da ünite de öğrencilerin öğrenme ürünleri kadar süreçteki performanslarının değerlendirilmesi de önemlidir. Ayrıca öğrencilerin işbirliği yetenekleri, grup içinde çalışma düzeyleriyle öz ve akran değerlendirme yapmaları da değerlendirme standartlarına eklenmelidir.

6.Adım- Günlük Etkinliklerin Planlanması

Bu adımda becerilerin kazanılması için gerekli olan etkinliklerin yer aldığı öğretim planları kavramla ilişkili olan önemli sorular paralelinde hazırlanır. Ayrıca ulaşılabilecek metin, ses ya da video araçlarının listesinin hazırlanması ve alan gezisinin yapılıp yapılmayacağı ya sınıf dışındaki kaynakların kullanılıp kullanılmayacağına da düşünülmesi gerekmektedir.

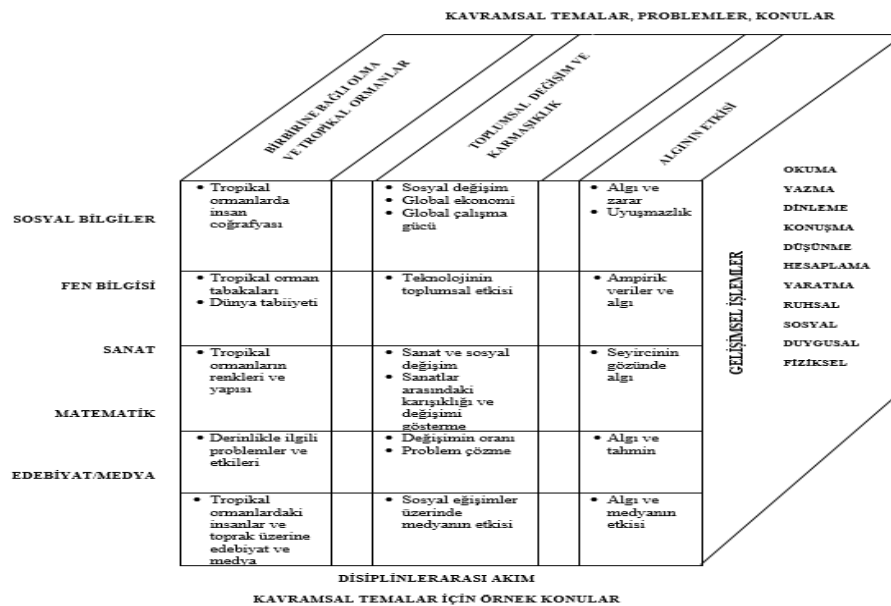
7.Adım-Son Kontrollerin Yapılması

Bu adımda diğer adımlar için yapılacak işler yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler ve iyileştirme çalışmaları yapılır (Interdisciplinary Learning in Your Classroom, 2004). Jacobs (2004)'ın rehberliğinde geliştirilen bu yeni modelde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretim ortamlarının düzenlenmesi, değerlendirme standartlarının saptanması ve yeniden düzenlenmenin yapılması adımları disiplinler arası program geliştirme sürecine eklenmiştir. Erickson (1995) da, disiplinlerdeki bilgi

dağılmasının önüne geçme ve ders konularının birleştirilerek içerik yükünün azaltma düşüncesinin oldukça güdüleyici fakat kolay bir iş olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin olguları öğrendiklerini, çeşitli etkinliklerle süreç becerilerini geliştirdiklerini ancak üst düzey düşünme becerilerinin kazanılma sürecinin atlandığını da belirtmektedir. Ona göre disiplinler arası öğretim programının amacı ilgili kavramın analiz, sentez yapılarak daha iyi aydınlatılmasıdır. Bu nedenle Hilda Taba (1966)'nın olgular, kavramlar, genellemeler ve teoriler olarak ortaya koyduğu aşamalı bilgi yapısı modelinden esinlenerek düşünmenin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan kilit içeriğin kavramlar olduğunu görmüştür (94-130). Çünkü Erickson (1995)'a göre kavramlar,

- çalışmaya odaklanmayı sağlar ve derinlik katar.
- ders, konu, genellemeler ve düşünce seviyeleri arasında köprü vazifesi görür.
- hem disiplinler arası programın hem de tek dersli program tasarımı için planlayıcıdır.
- öğrencileri bugün ve yarının gerçek durumlarına uygulanabilecek daha yüksek seviyede genellemeler yapmaya yönlendirir (64-68)

Erickson (1995), kavramların belirttiği bu faydalarından hareketle *kavram temelli disiplinler arası öğretim tasarım modelini* geliştirmiştir (98). Bu model Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Bütünleştirilmiş kavram/işlem modeli

Şekil 6’da sunulan model içeriğin düşünmeyi üst düzey bilişsel seviyeye çıkaran ortak bir problem, tema ya da kavramla bağlantılı bir durumun disiplinleri birleştirebileceğini göstermektedir. Ayrıca süreç becerilerinin farklı yollarla değerlendirilmesi söz konusu olduğundan kavramdan ayrı olarak yer almaktadır. Ancak süreç becerileri kavramla etkileşmekte ve karşılıklı bağımlılık yaratmaktadır.

Kavram ve süreç arasındaki ilişkinin bütünleştirildiği kavram temelli disiplinler arası programa göre öğretimin nasıl yapılacağı da önemli görülmektedir. Bu nedenle Ericson (1995), öncelikle bir çalışma alanının belirlendiği ve bütünlüğün çalışma alanıyla ilgili bir kavramın seçilip çeşitli disiplinlerdeki bağlamlarını bir araya getiren on bir adımlık öğretim tasarım örneği hazırlanmıştır (101-104). Aşağıda bu adımlar sırayla açıklanmıştır.

1. Adım- Bir Çalışma Alanı Seçme

Bu adımda programın geliştirileceği “kasaba, vatandaşlık, mevsimler, sağlık, yağmur ormanları vb.” şeklinde önemli görülen bir konu seçilir.

2. Adım-Temel Kavramı Tanımlama

Kavramlar evrensel ve soyut zihinsel oluşumlardır. Bir kavramın örneklerinin genel tanımlayıcıları aynıdır. Bu adımda da çalışmaya odaklanmak için bir temel kavram seçilmekte ve özellikleriyle birlikte açıklaması yapılmaktadır.

3. Adım- Tema Belirleme

Bu adımda ilk iki adım doğrultusunda çalışma alanı ve seçilen kavram kullanılarak çalışmanın çerçevesini gösteren bir tema oluşturulur.

4. Adım-Örümcek Ağı Hazırlama

Bu adımda kavram ve tema etrafında çalışmak için konular örümcek harita ile görsel hale getirilir. Örümcek haritalar, merkezde yer alan kavramın seçilen disiplinlere ait alt konularla bağlantısını gösteren iki boyutlu görsel araçlardır.

5. Adım-Genellemeler İçin Beyin Fırtınası Yapma

Bu öğretim modelinde sadece kavramların öğretilmesi söz konusudur. Kavramlardan üst düzey düşünmenin gerçekleştiği genellemelere ulaşmak da amaçlanmaktadır. Genellemeler önemli transfer öğrenmelerdir ve ana fikirlerdir. Bu

adımda da öğrencilerin çalışmadan kazanması beklenen genellemelerin beyin fırtınası yoluyla saptanır.

6. Adım- Rehber Sorular İçin Beyin Fırtınası Yapma

Çalışmanın düşük olgu düzeyinden üst düzey anlamaların olduğu genellemelere geçtiğini görebilmek için ünite çıktı ve genellemeleri doğrultusunda rehber soruların hazırlanması gerekmektedir. Bu adımda da rehber soruların beyin fırtınası yoluyla belirlenir. Öğrenenler öğretim tasarımının hazırlama sürecinin bu aşamasında paydaşlık yapabilirler.

7. Adım-Ünite Çıktı ve Etkinlikleri Hazırlama

Ünite çıktı ve etkinliği “ Bu disiplinler arası çalışmanın sonucu olarak öğrenciler ne bilmeli ve ne yapmalı?” sorusunu cevaplamaktadır. Bu adımda da öğrenmenin istenilen düzey ve kalitede olması için performans düzeylerini gösteren çıktılar ve etkinlikler hazırlanır.

8. Adım-Değerlendirme İçin Rubrik Hazırlama

Bu adımda ünite çıktı ve performansa dayalı etkinlikleri değerlendirmek için rubrikler (dereceli puanlama anahtarı) hazırlanır.

9. Adım-Yönlendirici Öğretim Çıktılarının Yazılması

Yönlendirici çıktılar doğrudan öğretimin sonucu olarak öğrencilerin ne bilmeleri gerektiği ya da ne yapabildikleridir. Bu adımda süreç için gerekli olan davranışların da dikkate alınarak yazılması söz konusudur. Örneğin, ünite çıktısı içerik materyallerinin analizini kapsıyorsa öğrenciler bir dizi kriteri ya da eleştirel düşünme standardını nasıl edeceğini düşündürülür.

10. Adım-Bir Üst Düzey Düşünme Becerisine Karar Verme

Bu adımda öğrencilerde hangi üst düzey düşünme becerisinin geliştirileceğine karar verilir.

11. *Adım-Günlük Plan Oluşturma*

Bu adımda öğretim yaklaşımını uygulayarak öğrencileri ilgili davranışlara ulaştırmak için ünite çıktı ve etkinliklerin gün be gün yer aldığı günlük planlar oluşturulur.

Erickson'un 1995 yılında önerdiği kavram temelli disiplinler arası öğretim tasarımı özellikle içerik türleri açısından kavramların önemine vurgu yapmakta, üst düzey düşüncelerin sadece olgusal bilgilerin edinimiyle gerçekleşmeyeceğini bunun kavramların öğrenilmesiyle sağlanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu modelin öğrencilerin de tasarım hazırlama sürecine dâhil edilmesini de desteklediğinden öğrenen merkezli program anlayışına dayandığı görülmektedir.

2.1.5. **Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Uygulamaların Önemi**

Öğretim yaklaşımlarına ait iddialar insan nasıl öğrenir sorularının cevaplarına göre ivme kazanır ve elde edilen araştırma bulgularına göre süregelen bir gelişim gösterir. Ormrod (2013)'a göre insanın öğrenmesi birçok formda olabilir ve onun büyük bilgi yığınlarını kucaklayabilme yeteneği ve sahip olduğu geniş davranış yelpazesi vardır (1-2). Ortaya atılan öğrenme teorileri insan öğrenmesini, odağa aldıkları araştırma amaçlarına dayanarak oluşturdukları kendi kavram ve ilkeleriyle ifade ederler. Örneğin, “*örüntü, entegre olmuş bütün*” anlamlarına gelebilen ve Almanca bir sözcük olan Gestalt teorisinin öğrenmeyle ilgili görüşleri algılamayla ilgili çalışmalara dayanmaktadır. Onlara göre bütün parçaların toplamından daha fazladır ve birey bütünü parçalara ayırarak değil, bütünlük içinde örgütlenmiş olarak algılamaktadır (Senemoğlu, 2011, 240-242). Bu bağlamda öğrenenlere birbirleriyle ilişkili durumlar sunan öğretim uygulamaları algı yasalarına aykırı durmamaktadır.

İnsan beyninin bilgileri nasıl işlediği ve organize ettiği konusunda çalışan Cromwell (1989)'in ifade ettiği üzere, beyin yeni bilgileri deneyimlerinden elde ettiği anlama göre düzenlemektedir. Bu anlam sürecinde beyin aynı anda çok şeyi işlemektedir ve bütüncül deneyimler daha hızlı ve kolay çağrılmaktadır (Akt. Repko, 2008). Caine ve Caine (2002)'in de belirttiği üzere, insanlar daha büyük örüntüleri kavramaya ihtiyaç duymaktalar ve bunu gerçekleştirmektedirler. Onlara göre de parça her zaman bütündedir, olgu her zaman çoklu bağlamların içinde yer alır ve bir konu çok sayıdaki diğer konu ve sorunlarla ilişkilidir. Bu nedenle beyin temelli öğrenmenin disiplinlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve beyin bu ilişkileri tanıyıp örgütleyebileceği gerçeğini yansıttığını ifade etmektedirler (4-7). Disiplinler arası yaklaşım da iki ya da

daha fazla disiplinin bir tema, kavram ya da sorunu içeren bağlamlarının ilişkilendirilerek örgütlenmesidir. Dolayısıyla bu yaklaşım, karmaşık yaşantıları beynin daha iyi yaptıklarından yararlanacak şekilde bir orkestra gibi düzenlemektedir (Caine ve Caine, 2002, 39). Drake ve Burns (2004)'a göre de, disiplinler arası yaklaşımla öğrencilerin konunun önemini ve gerçek yaşamla ilgili durumları anlamaları sağlanmakta ve bu durumların büyük resmini görmelerine yardımcı olunmaktadır (92). Çünkü bireyler gerçek yaşamlarında bir problemle ya da kafa karıştırıcı bir durumla karşı karşıya geldiklerinde bu durumun hangi parçası matematik, hangi parçası fen bilimleri hangi parçası tarih diye sormazlar. Bunun yerine yardımcı olabilen tüm kaynaklardaki bilgi ve becerilerden yararlanırlar (Beane, 1991).

Disiplinler arası öğretim yaklaşımlarıyla aralarında ortak bir konu üzerinden bağlantı kurulan disiplinler eşit derecede değer görürler. Bu uygulamalarda birlikte işe koşulan her disiplinin kendine özgü sorularına müdahale edilmez. Burada amaç öğrenenin ortak konuyu farklı bakış açıları sayesinde çeşitli sunu biçimlerinden ve yöntem çeşitliliğinden yararlanarak bütünü algılamasını sağlamaktır. Duman ve Aybek (2003)'e göre disiplinler arası öğretim uygulamalarında konunun farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi söz konusu olduğu için programda bir yöntem değil çeşitli yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmelidir. Çünkü amaç, her dersin aktivitesini desteklemek için en iyi koşulları oluşturmaktır.

Disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla sosyal ya da fen olmak üzere farklı bilim dallarında sınıflandırılmış en az iki disiplin ilişkilendirilebilir. Ortak seçilen konu bağlamında her disiplinin kendi yönünü öğretme çabası farklı zekâ alanlarının gelişimine göre şekillendiğine anlamlı ve etkili öğrenmeler sağlanabilir. Fogarty ve Stoehr (1995)'in belirttiği üzere, Caine ve Caine (1991)'in insan beyni ve öğrenme üzerine yapılan araştırma bulgularını içeren beyin uyumlu öğrenme modeline dayanan çoklu zekâ teorisi (1983) ile Fogarty (1991)'nin geliştirdiği disiplinler arası program arasında belirgin bir bağlantı vardır (2). Bilindiği üzere Howard Gardner 1983 yılında "Zihin Çerçevesi" adlı çalışmasında teorisini oluşturduğu çoklu zekâ kuramından bahsetmiş ve her beynin sözel, müzikal, mantıksal, mekânsal, bedensel, kişiler arası, öze dönük ve doğacı olmak üzere çoklu zekâ profiline sahip olduğunu belirtmiştir. Çoklu zekâ kuramına göre her bireyde doğuştan gelen baskın bir ya da iki zekâ alanı vardır; bu zekâ alanlarının kapsadığı performanslar sabit değildir ve çevreden gelen uyarıcılarla geliştirilebilmektedir. Çoklu zekâ profillerinin varlığı ve kapsadığı davranış örüntülerinin geliştirilebileceği pencerelerinden bakıldığında disiplinler arası öğretim

uygulamalarıyla farklı disiplinlere ait sunu biçimleriyle hem zekâ alanlarına uyum sağlanmakta hem de bu zekâ alanlarındaki performansların ilerlemesine katkı sağlanmaktadır. Öğrenenler çoklu zekâ uygulamalarıyla bilgiyi farklı yollarla işleyebilmektedirler. Disiplinler arası öğretim yaklaşımları da öğrencilerin konuları araştırmak için çoklu kaynakları kullanmalarına yardımcı olur ve onları bulgularını raporlaştırmak için çeşitli kitle iletişim araçları ve yöntemleri seçmeleri konusunda cesaretlendirir (Wood, 2009, s. 10).

Öğrenme ortamlarında disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının kullanılmasının amaçları arasında bireylere çok yönlü düşünme biçimi kazandırmak da yer almaktadır (Yıldırım, 1996). Disiplinler arası öğretim, öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretim ortamına canlılık kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlama ve en önemlisi de onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik edip öğretmeyi garanti etme açısından büyük önem taşımaktadır (Aybek 2001). Bu durum, disiplinler arası öğretimin öğrencilerin geleneksel olarak ilişkilendirilmemiş olgu ve olaylar serisi gibi düşünülen kavramları anlamalarına (Santau ve Ritter, 2013); problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri kazanmalarına ve çoklu bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olduğu yönündeki çeşitli görüşlerle de desteklenmektedir (Hurs, Hass ve Moore, 1983; Newell, 1990; Newell ve Green, 1982; Akt. Lattuca, Voight ve Fath, 2004).

Guthrie, Wigfield ve Vonsecker (2000), işbirliği ve gerçek dünyayla bağlantıyı vurgulayan kavram temelli okuma öğretimi olarak geliştirdikleri “*CORI*” yaklaşımıyla, fen bilimleri araştırmalarında okuma ve dil becerilerini bütünleştirerek öğrencilerin motivasyonlarını geleneksel ortamda öğrenim gören öğrencilere göre arttırıldığını belirtmektedir. Newell (1994)’a göre ayrıca bu yaklaşım öğrencilerin belirsizliğe karşı toleranslı olma, dinleme becerileri kazanma ve etik, siyasi, dini gibi meseleler üzerinde hassas davranma gibi yeteneklerini de geliştirmektedir (Akt. Lattuca, Voight ve Fath, 2004). Öğrenciler özellikle bireysel ya da grup çalışmalarında ve proje geliştirme sürecinde aynı zaman diliminde sınıfta bulanamayabilirler. Ancak disiplinler arası öğretim uygulamaları uzun bir zaman diliminde çalışmayı gerektirir ve öğrencilerin farklı bir zamanda çalışmaya katılmasına yardımcı olmakta, okula ilgisini arttırmaktadır (Wood, 2009, s. 14; Suraco, 2006). Aschaber (1991) de disiplinler arası öğretim uygulamalarının öğrencileri bir sonraki eğitim kademesine hazırladığını ve öğrenciler

tarafından oldukça ilgi çekici bulunduğunu ifade etmektedir. Jacobs (1991)'a göre de disiplinlerin bütünleştirilmesi ile bilgiler diğer alanlarla ilişkilendirildiğinden öğrencilerin sevmediği dersler bile onlar için zevkli hale gelebilmektedir (Akt. Brandt, 1991).

Barton ve Smith (2000) disiplinler arası öğrenmeyi tek bir disiplin alanından daha fazla otantik deneyim kazandırdığı, öğrencilere öğrendiklerini açıklamak gibi fırsatlar verdiği için özellikle ilk eğitim kademelerinde önemli görmektedirler. Otantik öğrenme temelli etkinlikler ilişkileri sadece özelleştirilmiş bir konu ve tek bir alanla sınırlandırmaz ve öğrencileri disiplinler arası kavramları düşünmeye teşvik eder (Reeves, Herrington ve Oliver, 2002). Otantik öğrenme, bilgilerin gerçek dünya uygulamalarında kullanımını sağlayan bağlamlar yoluyla öğrenmedir ve farklı disiplinlerin birlikte ele alınmasını gerektirir (Maxwell, Phelps, Braden ve Warren, 2003; Bektaş ve Horzum, 2010, s. 19). Herrington ve Standen (2000), bilginin gerçek yaşamdaki kullanımını yansıtan bir bağlam içinde sunulmasının yapılandırmacı öğrenmenin özelliği olarak aktarmışlardır. Jonassen (1999) de amaçlı ve anlamlı gerçek problemler sunulduğunda öğrencilerin bu sayede deneyim kazanıp, bilgiyi yapılandırabileceğini belirtmiştir. Yapılandırmacılık düşüncelerimizle bunların bağlamlarına ilişkin zihinsel yapıların içsel ve öznel olarak oluşturulduğu anlayışı temeline dayanmaktadır (Şimşek, 2004). Şaşan (2002)'a göre yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenciler önce bütünü görmekte, daha sonra ayrıntılı ve derinlemesine incelemeler yapmaktadırlar (Koç ve Demirel, 2008). Bu bağlamda öğrencilere çeşitli disiplinler arasındaki bağlantıyı fark etme ve görme fırsatı sağlayan disiplinler arası yaklaşım, yapılandırmacı anlayışa göre bireylerin anlama becerilerini geliştirmektedir (Wood, 2009, 7; Marshall, 2005).

İnsan beyni üzerine yapılan araştırma bulgularının desteklediği ve bilgiler arasında ilişkiden anlam çıkarma süreci olan yapılandırmacı temelli disiplinler arası öğretim uygulamalarının algı yasalarına da aykırı olmadığı görülmektedir. Bireye çevresindeki olayları bütüncül olarak görme fırsatı sunan bu yaklaşım anlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerin kazandırılmasını da sağlamaktadır. Ayrıca motivasyonu artırma, okula ilgili duyma, derslerden zevk alma, sosyal olaylara karşı daha duyarlı olma gibi duyuşsal açıdan da öğrencilere önemli davranışlar kazandırmaktadır.

2.1.6. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bağlamsal Öğrenme ve Disiplinler Arası Öğretim

Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, tarihsiz, 8). Doğanay (2003, s. 17)' ya göre de sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır.

Sosyal bilgiler bireylerin kendilerini ve sosyal ve fiziksel çevrelerinin farkına varmalarını ve anlamalarını amaçlar. ABD'de bulunan ve sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili en önemli kurumlardan biri olarak görülen Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (The National Council for the Social Studies, NCSS, 2005, 4) sosyal bilgiler programının standartlarını "Kültür", "Zaman, Süreklilik ve Değişim", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bireysel Gelişim ve Kimlik", "Bireyler, Gruplar ve Kurumlar", "Güç, Yönetim ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Küresel Bağlantılar", "Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları" olarak 10 tema altında açıklamıştır. Öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan ilgili olan bilgileri, beceri ve değerleri kapsayan bu temalar 2005 Sosyal Bilgiler Programında da kullanılmıştır.

Bu yönüyle sosyal bilgiler öğretiminin güçlü bir vizyonu olmasına rağmen ders, içerik yükü fazla ve soyut bir alan olarak görülebilmektedir. Sosyal bilgilerin bu şekilde görülmesinin nedeni, alana geleneksel bakış açısıyla yaklaşılması, dersin doğasının anlaşılmasındır. Hâlbuki günlük yaşam tüm bilimlerin önemli bir boyutudur. Bu nedenle temelini sosyal ve fiziksel çevreden alan sosyal bilgiler eğitiminde içeriği sadece aktarmak amaçlanamaz. Bu programda amaç sosyal bilgilerin ne anlama geldiğinin de anlaşılmasını sağlamaktır.

Sosyal bilgilere anlam verme, içeriğin uygun bağlamda verilmesiyle ilgili olabilir. Bağlam, her hangi bir konuyu var eden, onu kapsayan her türlü doğal koşullardır ve hayati önem arz ederler. Hangi ortamda olursa olsun öğrenme, bir bağlam içinde gerçekleşir. Diğer bir deyişle, insanların yaşantı birikimlerine kattığı her olay bağlam içinde yer alır. Belirli bir bağlam içinde verilen içerik öğrencilerin kendileri için neyin daha önemli olduğuna karar vermeleri konusunda önemli ipuçları sağlayarak

bilginin yapılandırılmasını ve seçiciliğini kolaylaştırır (Çalışkan ve Şimşek, 2000). Bu nedenle bağlam öğrenciler için tanıdık ve anlamlıdır.

Caine ve Caine (2002, s. 4)'in de belirttiği gibi, bugün öğretim diye kabul ettiğimiz şeyin büyük bölümü, öğrencilere okuma ve yazmanın anlama ve neden kurmadan bağımsız olarak öğretilebileceğine ve sınıfta olup bitenlerin bir şekilde çocukların ve yetişkinlerin yaşadığı gerçek dünyadan etkilenmeyeceğine ilişkin yanlış kaniya dayanmaktadır. Benzer biçimde Yılmaz (2003)'a göre de, dünyadaki hemen hemen bütün eğitim sistemleri, teorik bilgiyi öğrenciye gerçek hayatla ilişkisini göz ardı ederek kazandırmaya çalışmalarının bir sonucu olarak transfer edilemeyen, dolayısıyla kullanılmayan bilgi sorunuyla karşı karşıyadır.

Gerçek dünyadan kopuk bir eğitim düşünülemez. Öğrencinin öğrendiği bilgi, kazandığı beceri onun işine yarayabilmelidir. Bu düşünce faydacı felsefenin bakış açısidir. Öğrenci matematiği, fiziği, kimyayı, biyolojiyi, tarihi, felsefeyi, güzel sanatları, sosyal bilgileri de dünyanın gerçekliği içinde tanımalıdır. Bir dış gerçeklik varsa bu çalışma alanlarının anlam kazanması önem arz etmektedir. Nitekim sosyal bilgiler sosyal ve fiziksel çevrenin öğretildiği bir çalışma alanıdır. Bu dersin amacı öğrencileri yaşadıkları topluma ait olduklarını onlara fark ettirmek, onları toplumsal düzene hazırlamak ve demokratik birer vatandaş olarak yetiştirebilmektir. Bu açıdan bakıldığında ders doğası gereği bağlamsaldır.

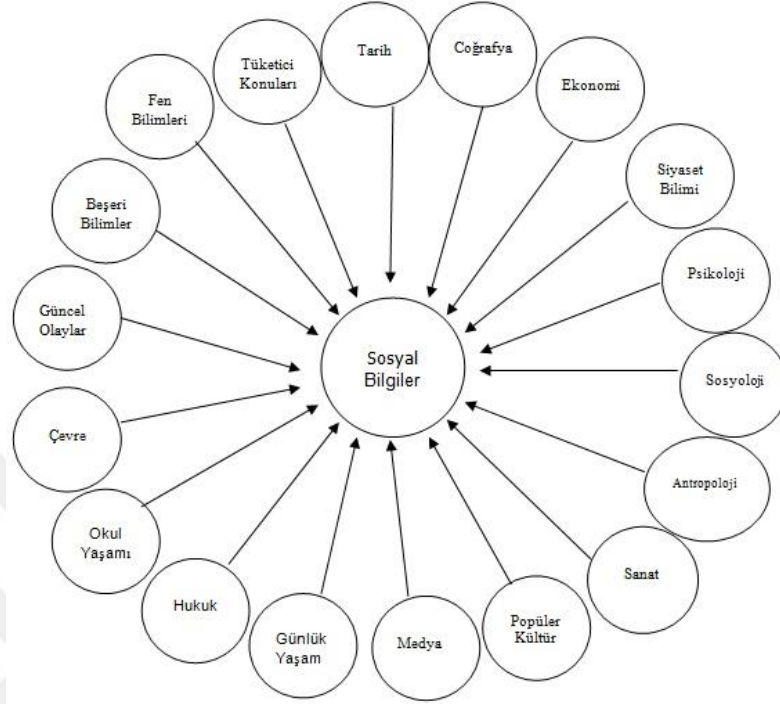
Ülkemiz eğitim sisteminde sosyal bilgiler ilkökul ve ortaokul kademesinde 4. Sınıftan itibaren okutulan bir derstir. Bu eğitim döneminde olan çocuklar zihinsel gelişim açısından somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine henüz geçiş yapmaktadırlar. Bruner (2009)'e göre, bir konuyu belli bir yaştaki öğrenciye öğretme işi, çocuğun etrafı gözleme yolları açısından o konunun yapısının gösterilme yollarından biridir (26). Gestaltçı anlayışa göre de birey, bütünü parçalarına ayırarak değil, anlamlı, örgütlenmiş bütünler halinde algılar. Daha sonra bütün ve parçaları arasındaki ilişkileri keşfeder (Senemoğlu, 2011, s. 260). Parça kendi bütünü içinde anlamlıdır ve bütünü öğrenmek daha kolaydır. Bu nedenle öğretim programlarının disiplinler arası bir yolla düzenlenmesi insanların dünyayı algılayış ve öğrenme biçimleriyle uyumludur. Çünkü insanlar günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde birden fazla disipline ilişkin ilkeleri kullanmaktadırlar. Jacobs (1991)'a göre disiplinlerin bütünleştirilmesi disiplinlerin faydacı bir kullanımı olabilir (akt. Brandt,1991). Aybek (2002)'in de belirttiği üzere öğrenciler o derslerin gerçekten günlük yaşamda hangi alanlarda kullanılabileceğini çok iyi anlamaktadırlar.

Yaşamın her noktasına yayılmış bilgi, beceri ve değerleri içeren sosyal bilgiler, sosyal bilimlere dayalı içeriklerden oluşur ve sosyal olan pek çok şeyi konu edinmesi nedeniyle ilköğretim programlarında önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler sosyal bilimlerin sentezidir ve doğası gereği disiplinler arası uygulamalar için oldukça müsait bir çalışma alanıdır. Wronski (1981) sosyal konuların (devrimler, yönetim biçimleri, kıtalar, vatandaşlık gibi) öğretiminde tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve vatandaşlık gibi derslerin ilişkili olduğu birçok noktayı olduğunu ve bu disiplinlere ait bilgilerin bir araya getirilmesiyle öğrencilerin bu konuları daha anlamlı biçimde öğrenebileceklerini belirtmiştir (akt. Yıldırım, 1996). Birey ve bireyin içinde yaşadığı çevre sosyal bilgilerin içerik kaynağıdır. Bu çevre bireyin yaşamının geçmiş, bugün ve gelecek boyutundan incelenir. Sosyal bilgiler de bireyin yaşamıyla ilişkili bu boyutları soyut kavramlarla da aktarmaktadır. Soyut bilgiler için gerçek yaşam bağlantılarının kurulması öğrenmenin somutlaşmasında önemli bir anlamlılık ölçütüdür. Yılmaz (2003)'a göre öğrenciler soyut olarak öğrendikleri ya da kavrayamadıkları için öğrenemedikleri teorik bilgilerin günlük yaşamla ne kadar ilişkili olduğunu gördüklerinde öğretimden etkilenebilirler. Bağlam ilgili konunun farklı yönler ve ilişkiler içerisinde sunulmasına yardımcı olur. Böylece konunun öğrenciler için soyut olmaktan çıkarılması ve öğrencilerin konunun ve günlük yaşam arasındaki ilişkilerinin farkına varmaları amaçlanır (Kutu ve Sözbilir, 2011).

Her disiplin kendine özgü yöntem ve teknikleriyle içeriğini yapılandırmıştır. Bugün, bilgiye sahip olma, onu kullanma, onu yaratma hiçbir dönemdeki kadar değerli olmamıştır. Ülkemizde 2005 eğitim- öğretim yılında ilkököl programının hazırlanışında köklü değişiklikler olmuştur. Bu değişimler sosyal bilgiler programının düzenlenmesine de yansımıştır. 2005 ilkököl ve ortaoköl programları sosyal bilgiler dersinde de üniteler yerine daha kapsamlı öğrenme alanlarını içeren temalar belirlenerek çeşitli disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantı kurularak yapılandırılmıştır (Acat ve Ekinci, 2005). Bu bağlamda Öztürk (2006, s. 24)'e göre sosyal bilgiler hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı içeriği (bilgi ve yöntemleri) disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır.

Sosyal bilgilerin birçok amacı vardır. Bu amaca ulaşabilmek için birçok disiplinden yararlanılmaktadır. Bu süreç disiplinler arası işbirliği ya da disiplinler arası yaklaşımı da gerekli kılmaktadır (Turan ve Ulusoy, 2010, s. 1). Doğanay (2003, s. 18–19)'a göre, sosyal bilgiler sadece sosyal bilim dallarının disiplinler arası bir yaklaşımla

ele alınması olarak değil, insanla ilgili tüm bilimlerden ve bilgilerden yararlanan bir program olarak görülmektedir. Şekil 7.'de sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları gösterilmektedir.



Şekil 7. Sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları

Kaynak: Martorella,1996, s. 37-43

Sosyal bilgiler çalışma alanı için yapılmış tanımların ortak özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmek mümkündür. Sosyal bilgiler;

- Sosyal ve beşeri disiplinlerden aldığı içeriği kullanır.
- Disiplinler arası bir yaklaşımla bilgileri harmanlar.
- Etkin, demokratik vatandaş yetiştirme görevini üstlenir.
- Toplumsal yaşama dönük bilgi, beceri ve değer kazandırmayı amaçlar.
- İnsanı, yaşadığı fiziksel ve sosyal bağlamda ele alır.

İnsanı fiziksel ve sosyal çevresinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu insanın yaratılışa aykırı bir beklentidir. İnsanoğlu sosyal bir varlıktır. Yaşadığı canlı ya da cansız her türlü çevreyle etkileşime girmekte ve gerek formal gerekse informal öğrenmeler edinmektedir. Yaşamak için gereksinimlerini gidermek zorunda olan insanoğlu, günlük yaşamında her türlü disiplinin bilgisine ihtiyaç duymaktadır. Sosyal bilgiler de insan ve insana ait tüm disiplinlerle ilgilenmekte, onların içeriğini bütünleştirerek öğretime hazır hale getirmektedir.

Her öğretim programı öğrencilere bir takım nitelikler kazandırmaya çalışır. Bu nitelikler öğretim amaçlarını da oluşturur. 2005 Sosyal Bilgiler Programı bilgi, beceri ve değer boyutlarından oluşmaktadır ve bu boyutlara ilişkin niteliklerin öğrencilere kazandırılması beklenmektedir. Doğanay (2006, s. 256) sosyal bilgiler programıyla öğrencilerde geliştirilmesi beklenen içerik boyutunu içerik matriksi ile Tablo 2’de sunulduğu gibi somutlaştırmıştır.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Eğitimi Aracılığıyla Bireylerde Geliştirilmesi İstenilen Boyutlar ve İlgili İçerik Matriksi

Gelişmesi istenen boyutlar: “Nitelikler”	İÇERİK		
	BİREY	ÇEVRE	
		SOSYAL	FİZİKİ
Bilgi	X	X	X
Değer-tutum	X	X	X
Beceri-eylem	X	X	X

Tablo 2’de sunulan matrikse baktığımızda içerik, birey ve çevre olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Bireyin hem sosyal çevresi hem de fiziki çevresi vardır. Her çevreye ilişkin de öğrenmesi gereken önemli bilgi, değer ve beceriler bulunmaktadır. Değer insan yaşamını etkileyen, önem verilen düşünce, ilke ya da inançlardır. Beceri ise öğrencilerin edindikleri bilgileri benzer durumlarda gösterdiği performanslarıdır. Bilgiler, öğretim programında yer alan konu alanlarının içerik ögesiyle aktarılmakta ya da öğrenciye buldurulmaktadır. Her konu alanı ilgili bir disiplini temsil eder ve olgu, kavram, ilke ve işlem bilgilerinden oluşur. Bilgi türlerinden biri olan kavramlar, dağınık olan nesnelere, olayların, durumların belli özelliklerinin dikkate alınarak sınıflandırılmasıdır (Coşkun, 2007, s. 90).

İnsanların dünyayı anlamlandırırken kullandıkları bilgi türlerinden biri de kavramlardır. Bağlamlar farklı bilgi ve deneyimleri birbirine bağlamakta ve bir kavrama yüklenen anlamın çerçevesini belirlemektedir (Van Oers, 1998). Bu nedenle kavrama yüklenen anlam geliştiği bağlamdan ayrı düşünülemez. Bağlamlar, bireylerin kavramlara, ilkelere, problemlere anlam vermelerine yardımcı olan gerçek yaşam durumlarını ifade etmektedirler. Bağlamsal bilgiler sadece içeriği değil, ayrıca bilginin doğrudan ilgili olduğu kültürel ve durumsal bakış açılarını da içermektedirler (Brown,

Collins ve Duguid, 1989). İçerik türlerinden biri olan kavramlar, dağınık olan bilgi parçalarını düzenleyen yaşam kategorileri olarak yer almaktadır. Çünkü dünyadaki tüm varlıkları ayrı ayrı incelemek ve özelliklerini öğrenmek oldukça zordur. Ancak ortak özellik gösteren varlıkları tek bir sınıfta göstermek ve aynı kavram altında çok sayıda nesne ya da durumu incelemek ve canlandırabilmek mümkündür.

İnsanlar ayrıca tarih boyunca sadece dünyada ne olup bittiğini değil birbirlerini de anlamaya çalışmışlardır. Bu girişimde iletişim sürecini başlatmışlar, simgelere isimler vermişler ve sözcükleri oluşturmuşlardır. Sözcükler dilin temel yapı taşlarıdır ve bir sözcüğün adlandırdığı belli bir nesnelere kümesi o sözcüğün anlamını oluşturmaktadır. Sözcüklerin anlamları, simgeledikleri şeyleri ifade eden kapsamsal anlam ve o şeylerin özelliklerini içeren içlemsel anlamdan meydana gelmektedir. Kavramlar da içlemsel anlamdan başka bir şey değildir (Yıldırım, 2005, s. 49-50).

İnsanların daha sistemli bir düşünce yapısına sahip olabilmesi için deneyimleri aracılığıyla kazandığı bilgi parçacıklarını zihinsel yapı içinde uygun bir şekilde sınıflandırması ve kategoriler halinde depolaması gerekmektedir (Martorella, 1998,). Sınıflandırma durumların özelliklerini birbirlerinden ayırt etme durumudur ve insan zihni, benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme konusunda deneyimlidir (Doğanay, 2003, 230). Ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan semboller, olaylar ve nesnelere grubu olan kavramlar, yaşam boyunca öğrendiğimiz ve deneyimlerimizi işlevsel kılarak yaşam ilişkilerimizi kolaylaştıran önemli öğrenme ürünlerinden biridir ve insanların nesnelere, durumları ayırt edici özelliklerine göre hiyerarşik olarak sınıflamaları sonucunda oluşmaktadır (Coşkun, 2007, 90; Şimşek, 2006, s. 27).

Martorella (1986)'e göre, kavramlar deneyimlerin ve bilgilerin gruplandığı kategoriler olup zihinsel bir miktarda gibi ilgili düşünce ve deneyimleri çekmekte ve düzenlemektedirler. Ayrıca, deneyim sırasında nasıl tepki göstereceğimizi de etkilemektedirler. Karşılaştığımız bir terim ya da sözcüğün kavram olup olmadığını anlamak için Erickson (1995, s. 72) beş maddelik kavram tanımlama testini önermektedir:

1. Genel ve soyutsa
2. Bir ya da iki sözcükle ifade ediliyorsa
3. Uygulamada evrenselse
4. Belli bir zamana bağlı değilse
5. Ortak özelliklere sahip farklı özellikleri temsil ediyorsa

Bir kavram isim, tanım, ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri ile örnek olan ve örnek olmayanlardan oluşmaktadır. Bu öğelere “kavramın içerik öğeleri” denilmektedir (Coşkun, 2007, s. 100; Martorella, 1986, ; Tennyson ve Park, 1980) ve kavramların anlaşılması için de içerik öğelerini bilmek oldukça önemlidir.

Kavramların içerik öğelerinden ilki, isimdir. Her kavramın bir ismi vardır ve bir ya da iki sözcükle ifade edilirler. Örneğin, öğretmen masa sözcüğünü kullandığında, öğrenciler masa kavramını daha önce öğrenmişlerse zihinlerinde masa resim olarak belirecektir. Öğrenciler masa sözcüğünün ne olduğunu daha önce öğrenmemişlerse bu sözcük onlar için bir anlam ifade etmeyecektir. Benzer şekilde, eğitim sözcüğü söylendiğinde öğrenciler daha önce bu sözcüğün anlamını biliyorlarsa eğitimle ilgili gerçek yaşam örnekleriyle ilgili zihinsel bir soyutlama yapabilirler.

Kavramın içerik öğelerinden ikincisi, kavramın tanımıdır. Tanım, bir kavram sınıfının bütün üyelerinin yalnızca ortak özelliklerini içeren önermedir (Coşkun, 2011, s. 23). Dil içinde ve pratik yaşamda “nedir?” sorusuna verilen bir yanıt olarak karşımıza çıkan kavramın tanımı önermeler kurmayı gerektirmektedir. Çünkü kavram bir veya birden fazla önermeyle ifade ettiğimiz (tanımladığımız) bir şeyi (nesneyi, durumu, ilişkiyi vb.) tek bir sözcükle (terimle) anmamıza yarayan bir özetir (Özlem, 2004, s. 69-70). Örneğin, eğitim soyut bir kavramdır ve bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kavramın tanımlanması kavramın özelliklerini sınıflama yaparak sadece zihinsel bir tasarım oluşturmak değil sözlü, yazılı vb. dil aracılığıyla ifade etmeyi de gerektirir. Öğrencilerden tanım ifade etmeleri istendiğinde kavramın tanımı ve özellikleri farklı sözcüklerle ifade edilmeli ve öğrencinin bu ifadelerin kavramı anlatıp anlatmadığını ayırması istenmelidir (Coşkun, 2007, s. 100). Gagne (1977)’ye göre de bir kavram, bireyin kendi ifadeleri ve açıklamaları ile tanımlanabiliyor ve tanımdan yola çıkarak kavrama ilişkin örnekler verebiliyorsa o kavram öğrenilmiş demektir (akt. Kılıç, 2007).

Kavramın içerik öğelerinden diğeri, kavramın ayırt edici özellikleridir. Kavramların tanımları özellikleri içerir ve bu özellikler kavram sınıfına giren nesne, olay ya da düşüncelerin ortak özellikleridir. Ayırt edici özellikler örnekten örneğe değişmezler ve bir kavramı diğer kavramlardan ayırmaya yararlar. Kavramların örneği olan her durumun bu özelliklerin hepsini taşıması gerekmektedir. Örneğin, “kasıtlı, istedik, davranışlarda ortaya çıkması, süreç gerektirmesi, yaşantı yoluyla oluşması ve davranışlarda değişikliğe neden olması” eğitimin her örneğinin taşıdığı özelliklerdir.

Kavram öğretimi sürecinde ayırt edici özelliklerin, kavramın bir örneği üzerinde gösterilmesi tanım ve örnek arasındaki ilişkiyi görünür hale getirdiği için, kavramın anlaşılmasını sağlayan önemli bir düzenlemedir (Coşkun, 2011, s. 58). Kavramın ayırt edici olmayan özellikleri ise değişebilen, her örnek için farklı olan özelliklerdir. Bu özelliklerin bulunması için öncelikle kavramı diğer kavramlardan ayıran özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Kavramın ayırt edici olmayan özellikleri aynı kavramın örneklerinin kendi içlerinde birbirlerine göre değişebilen durumlarını ifade etmektedirler. Örneğin, eğitim bir süreçtir ve bazı davranışların kazanılması bir saat, bir hafta ya da birkaç ay sürebilir.

Kavramların içerik öğelerinden diğerleri ise kavramın örnekleri ve örnek olmayanlarıdır. Kavramın örnekleri, kavrama ait özelliklerinin hepsini taşırlar. Bir örnek ya gerçekliğin kendisidir ya gerçekliği temsil eden model, çizim veya sözlü anlatımıdır (Coşkun, 2011, s. 50). Tennyson ve Cocchiarella (1986), örnek olanlar verilirken ilk örneğin mümkün olduğunca kavramın en açık prototipi olması gerektiğini belirtmektedir. Kavramın ayırt edici özelliklerinin birini ya da daha fazlasının ya da hiçbirini taşımayanlar ise o kavramın örnek olmayanlarıdır. Tennyson ve Bagley (1991), örnek olan ve olmayanlarla öğrencilerin daha net kavramlar geliştirdiğini; örnekler verilirken, özellikler ve örnekler tartışılırsa daha kalıcı bir öğrenme olacağını belirtmektedirler.

Bilgi yapısını düzenleyen ve bilginin kopuk kopuk durmasını engelleyen kavramlar kendi içinde farklı şekillerde sınıflanmaktadır. Martorella (1986, s. 193), kavramları Tablo 4'teki gibi dört farklı boyutta sınıflamıştır:

Tablo 4

Kavramları Sınıflama Sistemi

Sınıflamanın temeli		Kavram Çeşitleri
Somutluk derecesine göre		<ol style="list-style-type: none"> 1. Somut (göl, masa) 2. Soyut (özgürlük, sevgi)
Öğrenildikleri göre	bağlama	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formal (okul, öğretim programı) 2. İnfomal (toplumsallaşma)
Ayırt edici göre	özelliklere	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tek boyutlu (sandalye) 2. Çok boyutlu (demokrasi, vatandaşlık) 3. İlişkisel (büyük/küçük)
Öğrenilme göre	biçimlerine	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eylemsel (tenis oynama) 2. Simgesel (televizyonda teniz maçı izleme) 3. Sembolik (tenis hakkında kitap okuma)

Somutluk derecesine göre *somut kavramlar*, beş duyu organımızla doğrudan algılayabildiğimiz özelliklerin aynı kategoride yer aldığı kavramlardır (kalem, kitap, defter, çiçek vb.). *Soyut kavramlar*, beş duyu organımızla doğrudan algılayamadığımız özellikleri düşünsel nitelikteki kavramlardır (güzellik, adalet vb.) ve öğrenilmesi somut kavramlara göre daha zordur. Öğrenildikleri bağlama göre *informal kavramlar*, aileden, televizyondan, arkadaş çevresinden informal öğrenme kapsamında edindiğimiz kavramlardır. *Formal kavramlar*, okullarda öğretim programı aracılığıyla planlı olarak sistematik yollardan öğrenilen kavramlardır. Ayırt edici özelliklere göre *tek boyutlu kavramlar*, öğrenilmesi en kolay kavramlardır. Çünkü bu tür kavramlar değişmeyen, aynı kalan tek bir özellik grubundan meydana gelmektedirler. *Çok boyutlu kavramlar*, iki ya da daha fazla özellik grubundan oluşan ve öğrenilmesi daha karmaşa yaratan kavramlardır. Çünkü bu kavramları diğer kavramlardan ayıran birden fazla ayırt edici özelliği bulunmaktadır. *İlişkisel kavramlar*, anlamlarının karşılaştırmalardan ya da maddeler arasındaki ilişkiden çıkan öğrenilmesi en zor olan kavramlardır. Bu kavram öğrenilirken karşılaştırmanın oturduğu temel dikkate alınmalıdır. Örneğin, herhangi bir şeyin miktarına başka bir şeyin miktarıyla karşılaştırmadan çok diyemeyiz. Öğrenilme biçimlerine göre kavramlar gelişimsel bir sisteme sahiptir ve birinin gelişmesi gelişimi bir öncekine bağlıdır. *Eylemsel kavramlar*, doğrudan nesnelere ilişki kurarak kazanılan kavramlardır. *İmgesel kavramlar*, resim, fotoğraf vb. görsel imgeler yoluyla edinilen kavramlardır. *Sembolik kavramlar*, somut yaşantı geçirmeden sembollerini içeren dil aracılığıyla oluşan kavramlardır.

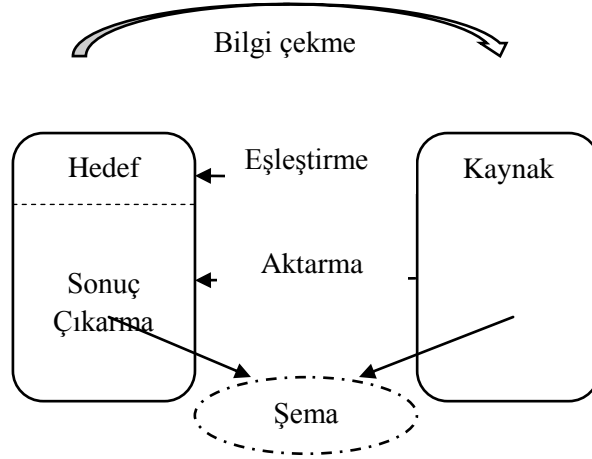
Şimşek (2006) genellikle kendi aralarında aşamalı bir yapısı olan kavramların gerçekte birçok şeyin ortak adı olmakla birlikte başka şeylerin de bir parçası olduğunu belirtmekte ve kavramları üst kavramlar, alt kavramlar ve bağlantılı kavramlar olmak üzere üç farklı şekilde sınıflamaktadır (30). *Üst kavramlar*, kavram yapılandırması içinde en tepede yer alan, en geniş kapsamlı kavramlardır. *Alt kavramlar*, üst kavramların bir alt düzeyini veya özel bir parçasını oluşturan kavramlardır. *Bağlantılı kavramlar* ise, aynı aşamalı yapı içinde yer almayan ve o kavramla bir şekilde ilişkili olan kavramlardır.

Kavramlar farklı şekillerde sınıflandırılrsa da içerik öğeleri değişmemektedir. Kavramların sınıflandırılması, kavramların öğretiminde seçilen kavramın türüne göre öğretim etkinlik ve stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin gelişimsel özellikleri de hangi tür kavramların, belirli yaşlarda kazandırılabilceği konusunda önemlidir (Doğanay, 2003, s. 233). Bruner (2009),

herhangi bir konunun doğru öğretim yollarıyla sunulduğu takdirde herhangi bir gelişim dönemindeki herhangi bir çocuğa etkili bir şekilde öğretilmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir (26). Bu bağlamda, öğretim programında yer alan soyut kavramların henüz soyutlama yapma döneminde bulunmayan öğrencilere somutlaştırılarak kazandırılması önem arz etmektedir. Çünkü somut kavramların zihinde canlandırılması ve özelliklerinin yapılandırılması soyut kavramlara göre çok daha kolaydır.

Analojiler soyut kavramların öğretiminde kullanılan yöntemlerden biridir ve tanıdık olmayan bir durumun bilinen bir duruma benzetilerek açıklanması durumudur. Analoji kullanımının en önemli amacı, somut olarak bahsedilenden soyut durumları anlamayı geliştirmektir ve analogiler, gerçek dünyadaki benzerliklere işaret ederek soyut bir şeyin anlaşılmasını kolaylaştırabilirler (Heywood, 2002; Duit, 1991). Curtis ve Reigeluth (1984) analogilerin kavramlar karmaşık olduğunda öğretim sırasında verilebileceğini, konuyu sonuçlandırma ve birleştirme aşamasında da öğretimin sonunda kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Gabel ve Samuel (1986)'e göre, analogi yöntemi ile kavramlar arasında benzerlik kurulduğuna ilgili kavram daha kolay öğrenilmektedir. Gentner ve Holyoak (1997)'in da belirttiği üzere analogi insanların çıkarımlarda bulunmaları ve yeni soyutlamaları öğrenmeleri için kullanabildikleri güçlü mekanizmalardır. Eğitsel analogiler iki nesne ya da farklı içerikteki nesne grupları arasında yapısal, işlevsel ve/veya nedensel benzerlikleri belirten açık benzetmelerdir (Newby ve Stepich, 1988; akt. Newby ve Stepich, 1991). Analogi bir benzerlik türüdür ve iki durum kendilerinin kurucu elementleri arasında ortak bir örüntüye sahiplerse benzeşik olarak kabul edilmektedir (Holyoak, 2005, s. 117). Öğretim açısından kullanışlı bir analogi, en azından öğrenenin önceki bilgisiyle ilgili ve bilinmeyen bir ögeyi içermelidir (Reigeluth, 1983; akt. Curtis ve Resigeluth, 1983). Tanıdık olan içerik kaynak ve tanıdık olmayan içerik ise hedef olmak üzere bir analoginin iki temel bileşeni olarak görev yapmaktadır ve Şekil 8'de aralarındaki ilişki gösterilmektedir.



Şekil 8. Analogik muhakemenin başlıca bileşenleri

Kaynak: Holyoak, 2005, 118

Şekil 8’de gösterildiği üzere, analogik bir muhakeme sürecinde bir hedef durumu potansiyel olarak kullanışlı bir analogi kaynağı için bilginin çekileceği ipucu olarak hizmet etmektedir. Bu süreçte hedef ve kaynak elementlerini karşılaştırmak için eşleştirme yapılır ve bilgi aktarılır. Daha sonra sunulan bilgi türü yapılandırılarak ilgili şema oluşturulur (Holyoak, 2005, s. 117-118). Analogi, etkili kavramsal değişim için bir mekanizma olarak görev yapmakta ve bir bilgi alanıyla başka bir bilgi alanı arasında net bir karşılaştırma yaparak birbirinden farklı alanlar arasındaki önemli benzerliklere ışık tutma ya da başka bir bilgi alanının (disiplinin) özelliklerini kestirme amacıyla da kullanılmaktadır (Ortony, 1979; akt. Curtis ve Reigeluth, 1984; Chi ve Ohlsson, 2005, 391; Clement ve Gentner, 1988). Vosniadou (1989)’ya göre analogiler alan içerisindeki analogiler (within-domain analogy) ve alanlar arası analogiler (between-domain analogy) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (akt. El Houssi, Morel ve Hultink, 2004). “Bir kaplan bir kediye benzer” şeklindeki benzetmeler alan içi analogilere, “kanın damarlardaki akışı trafik akışına benzer ya da sinir sistemi telefon kablolarına benzer” şeklindeki ifadeler ise alanlar arası analogilere örnek olarak verilebilir. Kavramların benzetmeler yoluyla daha kolay algılanmasına yardımcı olan analogiler, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemekte (Galloway, 1992), başarıyı arttırmakta ve kavramlar arası ilişkinin kurulmasını sağlamaktadır (Newby, Ertmer ve Stepich, 1995).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bağlamsal öğrenme yaklaşımı, disiplinler arası öğretim uygulamaları ve kavram öğretimi ile ilgili alan yazın taranarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında bağlamsal öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmaları tespit edebilmek amacıyla yurt içi ve yurt dışı alan yazında taramalar yapılmıştır. Bu taramalar sonucunda elde edilen bulgular yurt içinde yapılan ve yurt dışında yapılan olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

2.2.1.1. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demirkan (2006), bağlaşıklık öğrenme gruplarında bağlam çokluğu ve bilişsel stilin başarı, transfer ve bağlamsızlaştırmaya etkisini deneysel bir çalışmayla belirlemeye çalışmıştır. Araştırma örneklemini bir üniversitenin mesleki eğitim fakültesi giyim endüstrisi ve moda tasarımı eğitimi bölümü öğrencilerinden oluşan 78 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler saklı figürler testi, bilgi testi, üst düzey düşünme becerileri formu, materyal değerlendirme formu, transfer testi ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlardan bağlaşıklık öğretimde bağlam çokluğu başarıda, bilgi düzeyi, üst düzey düşünme ve materyal geliştirmede anlamlı bir etki yaratmadığı, bilişsel stilin bu becerilerde anlamlı bir etki gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada bağlaşıklık öğretimde bağlam çokluğunun transfer ve bağlamsızlaştırma becerilerine anlamlı bir etki yarattığı, bilişsel stilin ise bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Demircioğlu (2008), sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmada bağlam temelli olarak geliştirilen materyalin çalışma grubundaki öğrencilerin kavramları anlama düzeylerini, başarılarını ve tutumlarını etkileme durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden 35 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kavram başarı testi, mülakatlar, tutum ölçeği ve yapılandırılmamış sınıf içi gözlemlerle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin

kavramları anladığı ve bilgilerinde kalıcılığın sağlandığı, başarılarında, tutumlarında, ilgi ve motivasyonlarında artış olduğu yönündedir.

Coştu (2009), matematik öğretiminde bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen deneyimlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini ortaokul eğitim kademesinde çalışan bir öğretmen ve 6. sınıfa devam eden 17 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama bağlamsal öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilen REACT stratejisine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma verileri mülakatlar, öğrenme ürünleri ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmada bu yaklaşımın ve yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim materyallerinin, öğrenme ortamını olumlu yönde farklılaştırdığı tespit edilmiş ve ayrıca öğretmenin olumlu düşünceleri olsa da bazı kaygılarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çatlıoğlu (2010), matematik öğretmeni adaylarıyla bağlamsal öğrenme ve öğretme deneyiminin değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmada matematik öğretiminde REACT stratejisine ilişkin süreçler açısından öğrenen ve öğreten deneyimlerini inceleyerek sürece ilişkin teori ve modeller ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yaklaşımına göre yürütülen çalışmanın örneklemini bir üniversitenin farklı şubelerinde bulunan 64 matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri katılımcı gözlem, öğrenci günlükleri, öğrenci-öğrenci ya da araştırmacı-öğrenci diyalogları ve çalışma yapraklarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda bağlamsal öğrenme uygulamalarında verilen durumla günlük yaşam arasında ilişkilendirme yapabilmek için önbilginin ve farklı disiplinlerin bilgilerinden yararlanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ilişkilendirme sürecinin öğrencilerin deneyimlerinden, ilgilerinden, inanç ya da tutumlarından, içsel motivasyonundan etkilenebileceği de belirtilmiştir.

Ayvacı (2010), fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma örneklemini farklı liselerde görev yapan 20 fizik öğretmeni oluşturmuş ve veriler açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların öğretmenlerin çoğunun bağlam temelli öğrenmenin güncel yaşamla ilgili olduğunu tahmin ettikleri ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Ünlü (2010), ilköğretim sosyal bilgiler dersinde durumlu öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma örneklemini deney grubunda

19, kontrol grubunda 19 olmak üzere toplam 36 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler başarı testi ile toplanmış ve öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Acar ve Yaman (2011), bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 2009-2010 öğretim yılında bir lisede 9. sınıf düzeyindeki 191 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunda bağlam temelli öğretim, kontrol grubunda ise düz anlatım, soru ve cevap gibi geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ön test ve son testten elde edilen bulgulara göre ilgi düzeyi açısından hem deney grubunda hem de kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin ilgisinde artışın kontrol grubunda ise azalmanın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgi düzeyleri açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek puanlara ulaştıkları ve her iki grubun puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Köse ve Tosun (2011), bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin sinirsel sistem konusundaki başarılarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma örneklemini eğitim fakültesi ilköğretim bölümü genel biyoloji dersliğindeki 37 öğretmen adayı oluşturmuştur. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada veriler başarı testi ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin başarılarında artışın olduğunu ve öğrencilere sunulan bağlamların bilginin hatırlanmasını kolaylaştırdığını ortaya çıkarmıştır.

Kutu ve Sözbilir (2011), yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya” ünitesinin öğretimi başlıklı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada öğretim için tercih edilen modelin edinilen bilginin kalıcılığına, öğrencilerin kimyaya karşı tutum ve motivasyonları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemini bir lisenin iki farklı 9. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler kimya dersine yönelik tutum ölçeği, öğretim materyalleri motivasyon anketi, yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi, başarı testi ve yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde, kullanılan yöntemin öğrenmenin kalıcılığını ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, öğrencilerin kimyaya karşı tutumları üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde bir etkisinin olmadığı, öğrencilerin uygulamada oluşturulan öğrenme ortamını yapılandırmacı bir öğrenme ortamı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Üzel (2011), gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırma deneysel desen kullanılarak yürütülmüş ve nicel veriler başarı testiyle, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma örneklemini ortaokul 8. sınıfa devam eden 74 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrenci başarısının arttığı ve öğrencilerin gerçekçi matematik eğitiminden memnun kaldığı yönündedir.

Akpınar (2012), bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisini tespit etmek amacıyla karma araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada kavramsal değişim metinleri bağlam temelli olarak hazırlanan 5E modeline göre geliştirilmiştir. Araştırma örneklemini farklı liselerde öğrenim gören 116 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler çoktan seçmeli testler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, bağlam temelli yaklaşımla hazırlanmış 5E modelindeki öğretim sürecinde kullanılan kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak ve Önen (2012), kimya konularının günlük yaşam konsepti çerçevesinde değerlendirilmesi isimli çalışmalarında geliştirdikleri günlük yaşam etkinliklerinin öğrencilerin başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini farklı liselerde öğrenim gören 145 öğrenci oluşturmuş ve araştırma ön-test son-test araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma verileri tutum ve motivasyon ölçekleriyle, başarı testi ve yapılandırılmış gridler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada günlük yaşamla ilişkilendirilmiş kimya dersinin öğrenci tutumunu, motivasyonunu olumlu etkilediği ve öğrencilerin başarılarında artış sağladığı tespit edilmiştir.

Akbulut (2013), dokuzuncu sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli bağlam temelli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama ve fizik dersine tutumlarına etkisinin belirlenmesi üzerine açıklayıcı tasarım modeline uygun yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini 55 orta öğretim 9. sınıf öğrencisi, uygulamayı yapan fizik öğretmeni ve MEB fizik ders kitabı yazar komisyonunda görevli 5 fizik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler kavram testi, tutum ölçeği, anket, öğretmen değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve gözlemlerle toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, bilgisayar destekli bağlam temelli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve

fizik dersine yönelik ilgisini, okul dışı fizik dersi ile ilgili çalışma isteğini, fizik dersi ile yaşam arasındaki ilişkiye göre derse karşı tutumların olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kavramsal anlama ve fizik dersine yönelik tutumlarındaki pozitif etkinin gerçek yaşam bağlamlarının sunumuna ve öğrenci katılımına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bazı konularda kavramsal anlamalarının düşük çıktığı görülmüş ve bu durumun öğrencilerin öğrenme tercihlerinden, öğrencilere sağlanan rehberlik derecesinden ve kazanımları değerlendirme şeklinden kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş Koç (2013), 5E modeliyle desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen dersine karşı olan tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada bağlam temelli yaklaşımın ve 5E öğretim modelinin aynı bağımsız değişkenler üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırma örneklemini 7. sınıfa devam eden 100 öğrenci oluşturmuş ve veriler mantıksal düşünme yetenek testi, önbilgi testi, başarı testi ve tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, bağlam temelli 5E modelinin öğrenci başarısını ve fen dersine olan tutumları arttırdığı, kalıcılığı ise 5E modelinin sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baltacı (2014), geometrik yer kavramının dinamik matematik yazılımının bağlam oluşturmadaki rolünü belirlemeyi amaçlayan aksiyon araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma örneklemini bir üniversitenin 3. sınıfında öğrenim gören öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri çalışma yapıları, karşılaştırmalı alan notları, gözlemler ve mülakatlardan toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler matematik eğitimi için geliştirilen ve bağlamsal öğrenme yaklaşımının doğasını uygulama fırsatı veren REACT stratejisine göre analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan bağlam temelli yazılımın kavramlar arasındaki ilişkilendirmeye katkı sağladığı ancak günlük yaşam ve disiplinler arasındaki ilişkilendirmelere katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili yazılımın matematiğin konuları arasında ve öğrenilen kavramların transfer edilmesine imkân sağladığı ancak günlük yaşamdan matematiğe ya da matematikten günlük yaşama transfere katkı getirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1.2. Bağlamsal Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

2002 yılında bağlamsal matematik konusunda öğretmen eğitimi adı altında yürütülen bir projede 960 lise öğretmeni, bağlamsal öğretme yaklaşımına dayalı öğretim tasarımı hazırlama ve uygulama becerisi kazanmaları için eğitim sürecine alınmışlardır. Proje, yüz yüze gerçekleştirilen çalıştay ve online (çevrimiçi) öğretim stratejileri vasıtasıyla yürütülmüştür. Projede, öğretmenlerden online olarak ders planı hazırlamaları istenmiş ve planlar puanlama tablosu yardımıyla değerlendirilmiştir. Çalıştaylarda ise öğretmenlere anket dağıtılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarını beğendikleri ve kullanmak için istekli oldukları ayrıca soyut kavramların öğretiminde etkili bir yol olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ingram (2003), uygulamalı kimya öğretim programı kapsamında REACT stratejisine dayalı bağlamsal öğrenme ortamının lise öğrencilerinin üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler başarı testi, anket ve tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı işlenen dersin öğrencilerin fen derslerindeki başarısını, tutumunu, motivasyonunu ve ilgisini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Glynn ve Winter (2004), ilköğretim fen bilimleri dersinde araştırmaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme ve otantik değerlendirme öğelerini içeren bağlamsal öğretme ve öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin performanslarına göre değerlendirilmesi amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma örneklemini 21 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler gözlem yoluyla toplanmış ve analitik rubrik vasıtasıyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde bağlamsal öğrenme yaklaşımının öğrencilerle işbirliği yapıldığında, gerçek yaşam bağlamlarıyla bağlantı kurulduğunda ve fen bilimlerinin diğer disiplin alanlarıyla bütünleştirildiğinde gelişebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Choi ve Johnson (2005), online (çevrimiçi) yürütülen derslerde bağlam temelli video öğretiminin öğrenme ve motivasyon üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma örneklemini bir üniversitenin online (çevrimiçi) ders alan 16 yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri iki

dereceli anket, açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla elektronik yolla ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, bağlam temelli video öğretiminin öğrenenlerin bilgiyi daha uzun süre akılda tuttukları ve motivasyonlarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Holland (2008), matematik öğretiminde bağlam kullanım sırasının lise öğrencilerinin performanslarını ve öğrenme karşı tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler başarı testi ve tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, bağlam temelli öğretimin yapıldığı deney gurubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimin yapıldığı öğrencilere göre başarı ve öğrenmeye karşı tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Komalasari (2009), vatandaşlık eğitiminde ilişki, doğrudan deneyim, uygulama, işbirliği, öz düzenleme ve otantik değerlendirme öğelerini içeren bağlamsal öğrenmenin öğrencilerin vatandaşlık yeterliliği üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini ortaokula devam eden 1004 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde bağlamsal öğrenme yaklaşımının ilişki, doğrudan deneyim, uygulama, işbirliği, öz düzenleme ve otantik değerlendirme öğelerinin gelişimine %26 katkı sağladığı; öğeler ayrı ayrı incelendiğinde en yüksek katkıyı %21'lik etkiyle işbirliği sürecine ve %20'lik etkiyle öz düzenleme becerisinin gelişimine katkı getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

King (2012), sosyokültürel bir yaklaşım kullanarak bağlam temelli kimya eğitimi üzerindeki yeni bakış açılarını açıklamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin kavramsal anlama, ilgi ve motivasyonlarının artmasına katkı getirmesine rağmen kimya eğitim sürecinde hala yer alamadığı ifade edilmiş ve gerçek yaşam durumlarının sunulduğu probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının geleneksel öğretime alternatif olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin pedagojik yaklaşımların değiştirilmesinde gönüllü olduğunun açıklandığı çalışmada, bağlam temelli kimya öğretimi için gerçek yaşam problemlerini içeren otantik araştırmalara yer verilmesinin, öğrencilerin grup çalışmasına yönlendirilmesinin gerektiği ifade edilmiştir.

2.2.2. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında disiplinler arası öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmaları tespit edebilmek amacıyla yurt içi ve yurt dışı alan yazında taramalar yapılmıştır. Bu taramalar sonucunda elde edilen bulgular yurt içinde yapılan ve yurt dışında yapılan olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

2.2.2.1. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aybek (2002), ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisini tespit etmek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemi için bir ilin farklı ilçelerinde bulunan toplam 25 ilkokul seçilmiş, bu okullarda görev yapan 106 tane 4. sınıf öğretmeni örneklemi oluşturmuştur. Araştırma verileri anket ve görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının sosyal bilgiler dersindeki kavramları genellikle sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdikleri, Türkçe dersiyle her zaman ilişkilendirdikleri, matematik, fen ve teknoloji, müzik ve resim dersleriyle de ara sıra ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin gerçek anlamda sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretimi kullanmadığı vurgulanmıştır.

Duman ve Aybek (2003), süreç-temelli öğretim ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının etkilerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada öncelikle disiplinler arası öğretim ve süreç temelli öğretim yaklaşımları hakkında ayrı ayrı bilgi verilmiş, eğitim uygulamalarındaki önemlerinden bahsedilmiş ve her iki yaklaşıma ilişkin uygulama adımları örnek olarak sunulmuştur. Son olarak da her iki öğretim uygulamasının birlikte kullanılmasına dayanan 8 adımlık bir öğretim tasarımı ve örneği açıklanmıştır.

Tertemiz (Işık) (2004), çoklu zekâ kuramına göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilkokulun 2. sınıfına devam eden 88 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada hayat bilgisi dersinden seçilmiş bir tema Türkçe ve matematikle ilişkilendirilmiş ve çoklu zekâ kuramına göre bütünleştirilmiştir. Araştırmada veriler her üç ders için hazırlanan başarı testleriyle toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, hayat bilgisi dersinde tüm puanların etkileşimi

açısından anlamlı bir farklılık görülmemiş, kalıcılık ölçüm puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüş ancak her iki grupta da öğrencilerin bilgileri unutmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi açısından öğrencilerin başarısı açısından bir farklılık görülmemiş ancak öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Matematik dersi yönünden öğrencilerin başarıları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Aydın ve Balım (2005), enerji konularının öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulamayla öğrencilerin fen başarıları ve fene yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini bir ilin ortaokul 7. sınıfına devam eden 68 öğrenci oluşturmuş ve araştırmada veriler başarı testi ve tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde, yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulamayla öğretimi yapılan kavramın öğrenildiği, deney grubundaki başarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve fene karşı tutumun son tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Özkök (2005), disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisini tespit amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini bir ortaokulun 7. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler yaratıcı problem çözme testi ve yaratıcı problem çözme becerileri gözlem ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme düzeylerini etkilediği, öğrencilerin çeşitli disiplinlere ait bilgileri ilgili tema çerçevesinde bütünleştirebildiği tespit edilmiştir.

Coşkun Keskin ve Öztuna Kaplan (2007), disiplinler arası yaklaşıma göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin teknolojik değişimin etkileri üzerine eleştirel düşüncelerini belirlemek amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler derslerinin ilişkilendirildiği bir konu seçilmiş ve örneklemini 5. sınıfa devam eden 32 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; disiplinler arası ilişkilendirilmede kullanılan teknolojik gelişim konusuyla ilgili olarak öğrencilerin, “yararlı, kolaylık sağlama” gibi olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yarımcı (2010), disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmış temaların sanat eğitiminde uygulanmasına yönelik bir durum çalışması ortaya koymuştur. Araştırmada uygulamanın öğrencilere sağlayacağı faydaları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini bir ortaokulun 7. sınıfına devam eden 22 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler gözlem, görüşme, öğrenci yansıtma yazıları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, disiplinler arası yaklaşımın sanat eğitimini dersi eğlenceli kılma, öğrencide ilgi uyandırma ve motivasyon sağlama, edinilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama ve bilginin kalıcılığını artırma açısından olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çıray (2010), ilköğretimde disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada uygulamanın farklı düzeylerde akademik başarıya sahip ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenmelerinin niteliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini bir ortaokuldaki 8. sınıfa devam eden 104 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler başarı testi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, disiplinler arası analogi tabanlı öğretim uygulamasının yüksek ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aslantaş (2012), disiplinler arası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme boyutları) becerilerine, öğrenci ürünlerine ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerine etkisini tespit etmek amacıyla karma yöntemle dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören toplam 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler tutum ölçeği, eleştirel düşünme ölçeği, öğrenci ürünlerini değerlendirme formu ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarında deney ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış ancak eleştirel düşünme becerileri ve öğrencilerin oluşturdukları ürünler arasında istatistiki açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun ve Altun (2012), ilköğretim sekizinci sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma örneklemini ortaokul 8. sınıfa devam eden 66 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada

veriler matematik başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde disiplinler arası yaklaşımın matematik başarısının deney grubu lehine anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin soyut fikirleri paylaşma, etkileşerek öğrenme, bir sonraki bilişsel seviyeye ulaşma gibi davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yolcu (2013), ilköğretim düzeyinde performans görevi ve proje uygulamaları sürecinde disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözme becerileri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla karma yöntemle dayalı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma örneklemini bir ilköğretim okulunda 8. sınıfa devam eden öğrencileri ve matematik, fen ve teknoloji, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veriler problem çözme beceri testi, performans görevleri ürünleri, öğrenci günlükleri ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, projeler ve performans görevlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamalarda yaşanan zaman sıkıntısı, öğretmen yeterliklerinin ve öğrenci özelliklerinin farklı olması disiplinler arasında ilişkilendirme yapılmasını olumsuz etkileyen durumlar olarak belirlenmiştir.

2.2.2.2. Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Elliott (1999), matematik ve fen derslerinin birleştirildiği disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan temaların üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisini tespit etmek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler iki formdan oluşan eleştirel düşünme testi kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, etnik kökenin ve cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı, sanat ve fen bölümlerinde okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha ileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guthrie, Wigfield ve Vonsecker (2000), okuma eğitiminde bütünleştirilmiş öğretime dayalı kavram temelli “CORI” yaklaşımın içsel motivasyon üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma çok kültürlü 3 okulun 3. ve 5. sınıfa devam eden öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “CORI” yaklaşımına dayalı öğretim sürecini öğretmenler yürütmüş ve öğretmenlere bu konuda

eğitim verilmiştir. Araştırmada veriler motivasyon ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, uygulamanın yapıldığı gruptaki öğrencilerin içsel motivasyonlarının geleneksel ortamda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akins ve Akerson (2002), ilkokul dördüncü sınıflarda fen bilimleri, sosyal bilgiler, dil ve sanat disiplinlerinin ortak bir temada bütünleştirildiği disiplinler arası öğretim uygulamasıyla öğrencilerin disiplinler arasındaki bağlantıları fark edebilme durumlarını ve başarılarını tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler görüşme, gözlem günlükleri, günlük notlar, öğrenci çalışmaları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin dil ve fen bilimleri arasındaki, dil ve sosyal bilgiler arasındaki disiplinler arası ilişkiyi görebildikleri ancak sosyal bilgiler ve fen bilimleri arasındaki bağlantıyı göremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, disiplinler arası yaklaşımın uygulandığı grubun başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lattuca, Voight ve Fath (2004), disiplinler arası yaklaşımın öğrenmeyi teşvik etme yollarını teorik perspektiften açıklayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Disiplinler arası yaklaşıma dayalı öğretim sürecinde öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğunu, düşünme becerilerinin kullanımı konusunda cesaretlendirilmeleri gerektiğini, gerçek yaşam problemlerinin sınıf ortamına getirilmesinin, öğrencinin içsel motivasyonunu desteklendiğinin ve bilginin yapılandırılmasına dayandığını belirtmektedirler.

Courtney (2006), disiplinler arası yöntem ve geleneksel yöntem ile ders alan öğrencilerin; devamlılık, katılım, ilişkili (bağlantılı) düşünme becerileri arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerine dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 71 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler gözlem, yansıtma yazıları ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Deneysel olarak yürütölen araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde, her iki yöntem bağlamında öğrencilerin derse devam etmesi konusunda anlamlı farklılık görölmemiş, ilişkili düşünme açısından öğrencilerin kurdukları bağlantı sayısının ve derse katılımın disiplinler arası öğretim gören öğrencilerde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Spelt, Biemans, Tobi, Lunning ve Mulder (2009), yüksek eğitimde disiplinler arası öğretme ve öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin disiplinler arası sınırları geçiş becerilerinin nasıl geliştirileceğini ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Teorinin kavramsal çerçevesi öğrenciyi ilgilendiren özellikler, çevrenin öğrenilmesi ve sürecin öğrenilmesi öğelerini kapsamaktadır. Araştırmada 309 yayın incelenmiş ve elde edilen veriler analiz edildiğinde yüksek eğitimde öğrencilerin disiplinler arası sınırları geçiş becerilerini kazanmalarının disiplinler ve disiplinler arası yaklaşım hakkında bilgiye sahip olma, iletişim kurma, üst düzey bilişsel becerileri kullanma, öğrencilerin karakter özellikleri ve önceki deneyimleri, program, öğretmen, değerlendirme şekli ve öğrenme aktivitelerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilerden yola çıkarak da yüksek eğitimde disiplinler arası geçiş becerilerinin kazandırılmasının sınırlı olduğu yorumu yapılmıştır.

Campell ve Henning (2010), ilköğretim eğitiminde disiplinler arası programın planlanması, öğretilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla karma desende bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada 59 ilköğretim sosyal bilgiler öğretmen adayı örnekleme oluşturmuştur. Bu öğretmenlerden yarısı sosyal bilgilerin diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirildiği disiplinler arası yaklaşıma dayalı öğretim uygulamasına diğer yarısı ise sadece sosyal bilgilerin öğretimini içeren geleneksel öğretime dayalı uygulama sürecine tabi tutulmuştur. Disiplinler arası yaklaşıma dayalı öğretim yapan öğretmen adayları 180 ilkokul ve ortaokul öğrencisine eğitim öğretim hizmeti sunmuşlar ve süreçte destek almışlardır. Araştırmada veriler görüşme ve klasik sınavlar aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler analiz edildiğinde hem geleneksel hem de disiplinler arası öğretim yapan öğretmen adaylarının performanslarının arzu edilenden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak disiplinler arası öğretim yapan grubun ders planlarından diğer gruba göre daha yüksek bir ortalama elde ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, disiplinler arası yaklaşımın uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yapılan öğrencilerin konuyu anlamaları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş ve disiplinler arası yaklaşımın uygulandığı ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında cinsiyet, başarı düzeyi ve sınıf derecesi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum öğrenci görüşmeleriyle de benzer şekilde desteklenmiştir.

Santau ve Ritter (2013), araştırma temelli disiplinler arası fen ve sosyal bilgiler derslerinin kırsal bölgedeki ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma örneklemini 15 öğretmen oluşturmuş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, araştırma temelli disiplinler arası öğretim yaklaşımının öğretmenlerin konu alanları kaynaklarının eksikliği nedeniyle yönetim becerisini güçlendiremediğini ortaya çıkarmıştır.

2.2.3. Kavram Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma kapsamında kavram öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaları tespit edebilmek amacıyla yurt içi ve yurt dışı alan yazında taramalar yapılmıştır. Bu taramalar sonucunda elde edilen bulgular yurt içinde ve yurt dışında yapılan olmak üzere tek başlık altında sunulmuştur.

2.2.3.1. Kavram Öğretimi İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Galloway (1992), bir kavram geliştirme stratejisi olarak analogilerin bilgisayar öğretiminde kullanılması ile ilgili olarak deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğrencilerin kavramsal açıklama ve anlamalarında analogi kullanımının etkileri araştırılmıştır. Araştırmada veriler yazılı test ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, kavram öğretimi sürecinde analogi kullanımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Harrison ve Treagust (2000), analogilerin ilköğretim öğrencilerinin bilişsel modelleriyle uyumlu olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma örneklemini 10 ve 11 yaşlarındaki öğrenciler oluşturmuştur. Bir yıl süren uygulamada, daha önce öğretim için kullanılan analogi modelleri aracılığıyla 11 bölümlük atom konusu öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler başarı testleri aracılığıyla toplanmış ve öğrencilerin zekâ alanlarıyla yetenekleri gözlenmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde ilköğretimde kullanılan analogilerin farklı bilişsel yapıdaki öğrencilerin tümü için anlama sürecini geliştirmede yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Samancı (2003), öğrencilerin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini ortaokul 5. sınıfa devam eden 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere seçilen 30 kavramla ilgili kavram yanlışlığı ve kargaşasını belirlemek amacıyla kısa yanıtlı anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun kavram yanlışlığına düştükleri ve ilk kez karşılaştıkları kavramları anlamada güçlük çekip cevapsız bıraktıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirine yakın kavramlarda anlam kargaşası yaşadıkları ve günlük yaşamda duyup gördükleri ve somut olarak ifade edebildiklerini daha kolay anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaldırım (2005), öğrencilerin sosyal bilgiler dersi programında yer alan demokrasi ile ilgili kavramları nasıl algıladıkları ve bu kavramlarla ilgili mevcut algılamalarında nelerin etkili olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir alan araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini bir ilde bulunan 12 ortaokulun 8.sınıfına devam eden 464 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, siyasi partiler, özgürlük ile ilgili bazı konuları yanlış algıladığı; demokrasi kavramının eşitlik ve milli egemenlik boyutlarının ise erkek öğrencilere oranla kız öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2007), sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesindeki kavramlarla ilgili başarı düzeylerini ve yaptıkları yanıtları belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini bir ilin özel ve devlet okullarında okuyan ve 6. sınıfa devam eden 226 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler “*vatandaş, mili egemenlik, demokrasi, yerel yönetim, cumhuriyet, devlet, anayasa, merkezi yönetim ve yasa*” kavramlarıyla ilgili hazırlanan başarı testi ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde sonuçlar öğrencilerin çoğunluğunun dokuz kavramla ilgili başarı düzeylerinin düşük olduğunu, kavramların özelliklerini bilemediklerini, kavramların tanımlarını tam olarak yapamadıklarını, üst ve türsel kavramları bilmediklerini ortaya çıkarmıştır.

2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili alan yazın tarandığında bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve kavram öğretimi uygulamalarının gerek yurt içinde gerek yurt dışında incelendiği ve bu araştırmaların 2000’li yıllardan daha önceye dayandığı görülmektedir. İlgili araştırmalardan yaklaşımların öğrenme üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından tespit edilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bağlamsal öğrenme yaklaşımının desteklediği disiplinler arası öğretim uygulamalarının özellikle fen bilimleri alanında incelendiği ve sosyal bilgiler dersi kapsamında yeterince ele alınmadığı da görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak yaklaşımların öğrenci başarısına, tutumuna, ilgisine, motivasyonuna, ilişki kurma becerisine ve anlama düzeylerine etkisinin belirlenmesi yönünde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada da bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin bir ünitesindeki beş farklı soyut

kavramın öğretimi temeline dayandırılmış ve öğrencilerin kavramsal anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Uygulamalarda kavramların özellikleri öğrencilerin zihinsel gelişim düzeyi göz önüne alınarak analogiler vasıtasıyla öğretilmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz yöntemleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve araştırmada alınan etik önlemler hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmalar, insan ve grup davranışlarının nedenlerini ve nasıldığını anlamaya yöneliktir ve bireylerin algıları, duyguları, tecrübeleri, düşünceleri gibi öznel verileri ele alır; olgu ve olayları söz konusu doğal ortamı içinde anlamaya ve açıklamaya çalışır (Saruhan ve Özdemirci, 2013, 300; Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 374).

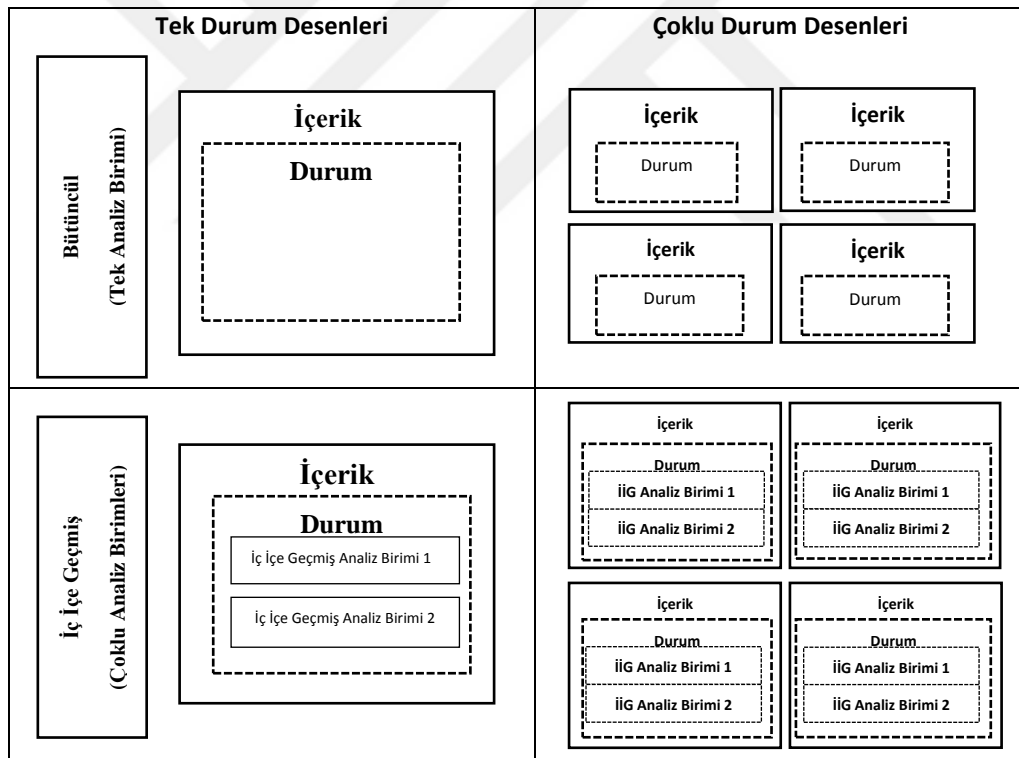
İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte gelişimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması olarak desenlenmiştir. Durum (örnek olay) çalışması, güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla özellikle olgu ile bağlam arasındaki sınırların tam olarak belirgin olmadığı zamanlarda inceleyen ampirik bir araştırmadır, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Yin, 2009, s. 18; Merriam, 2013, s. 40). Durum (örnek olay) çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alır; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 277). Brewer ve Hunter (1989) da, *bireyler, bireylerin vasıfları, eylemler ve etkileşimler, davranış tortuları ve eserleri, ortamlar, sıra dışı durumlar ve oluşumlar ve kolektifler* olmak üzere durum çalışmasına konu olabilecek altı birim saymaktadırlar (akt. Punch, 2005, s. 144). Sınırları belirli bir sistem olarak tanımlanan durumlar, Patton (2014)’ın da belirttiği üzere bir kişi, bir olay, bir program, bir organizasyon, bir zaman dönemi, önemli bir olay veya topluluk olabilirler, anlam için farklı açılar sunarlar ve birimi kendi bağlamında açıklamayı amaçlamaktadırlar (55).

Stecher ve Borko (2002)’a göre, bu durum olay ya da durumların daha iyi anlaşılmasını sağlamakta ama genellenebilirlik düzeyini düşürmektedir. Ancak Yıldırım ve Şimşek (2007)’in de belirttiği üzere durum çalışmalarında araştırmacının amacı, bir

evrene istatistiksel genellemeler yapmak yerine analitik genellemeler yapmaktır (280). Guba ve Lincoln (1981)'e göre durum çalışmalarının en iyi olma nedenleri arasında yoğun bir betimleme içermesi, anlamları aydınlığa kavuşturması ve örtük bilgiyi aktarabilmesi yer almaktadır (akt. Merriam, 2013, s. 48).

Durum çalışmaları araştırmacının sınırlı bir ya da birkaç durumu pek çok kaynaktan topladığı (gözlemler, yüz yüze görüşmeler, görsel işitsel malzemeler, doküman ve raporlar) ayrıntılı ve derinlemesine verileri kullanarak zaman içinde keşfettiği ve durumu betimleyerek ilgili temaları raporladığı bir yaklaşımdır ve mevcut durumun neden o şekilde olduğuna ilişkin fikir vermektedir (Cresswell, 2007, s. 43; Stake, 1981, 47; akt. Merriam, 2013, s. 43).

Literatür incelendiğinde durum çalışmalarının türlerine ilişkin farklı desenler yer almaktadır. Yin (2009), durum çalışmalarının genel karakteristiği üzerine dört tip desen belirlemiştir (40).



Şekil 9. Durum çalışması desenleri

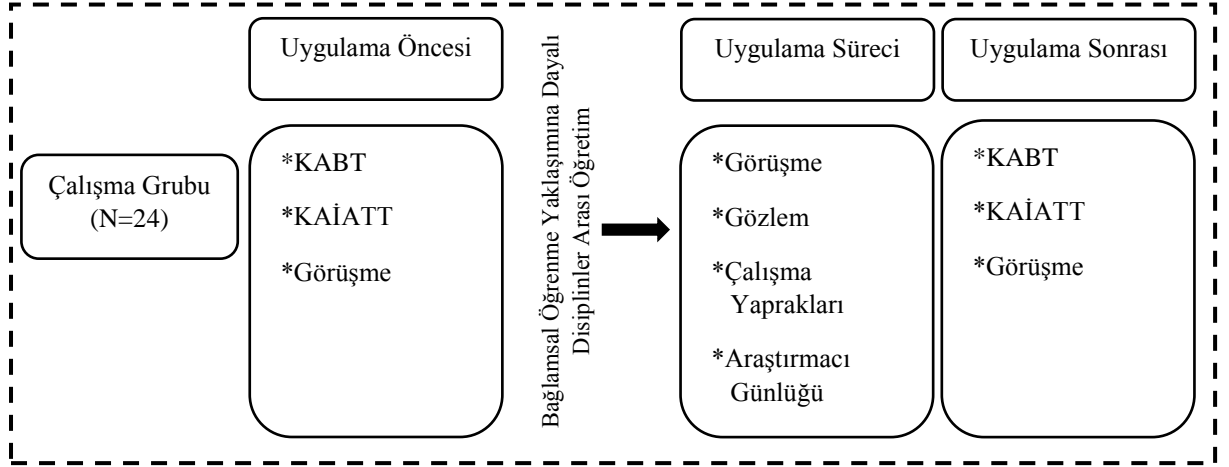
Kaynak: Yin, 2009, s. 46

Şekil 9. incelendiğinde hem tek durum ve hem de çok durum içeren bağlamların tek analiz birimi ve iç içe geçmiş çoklu analiz birimlerini

kapsayabileceği görülmektedir. Sınıflandırılmış bu dört desenin ne ifade ettiği ve hangi amaçlar için kullanılabileceği Yıldırım ve Şimşek (2007) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- *Bütünsel Tek Durum Deseni (Tür 1)*: Bu desende tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır. İyi formüle edilmiş bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi, genel standartlara uymayan, kendine özgü durumların çalışılması ve daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların çalışılarak daha sonra yapılacak çalışmalara temel oluşturulması için kullanılan desendir.
- *İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni (Tür 2)*: Tek bir durum içinde birden fazla analiz biriminin olması durumunda kullanılan desendir.
- *Bütünsel Çoklu Durum Deseni (Tür 3)*: Birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumların önce kendi içinde bütüncül olarak ele alınması sonra birbirleriyle karşılaştırılması için kullanılan desenlerdir.
- *İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni (Tür 4)*: Birden fazla durumun kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılması ve sonra durumların birbirleriyle karşılaştırılması için kullanılan desenlerdir (290-292).

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramların anlama düzeyinde geliştirilmesi ve bu süreçte gelişimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin detaylı olarak saptanması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için araştırmanın yürütüldüğü okulda bir dördüncü sınıf şubesi seçilmiş ve öğrencilerin kavramsal anlama becerilerine ilişkin öğrenme süreçleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle Şekil 10'da belirtildiği gibi bütünsel tek durum desenine göre yürütülmüştür.



Şekil 10. Araştırmanın bütünsel tek durum deseni

Diğer yöntemler ile yapılan incelemeler sırasında gözden kaçırabilecek olan belli ayrıntıların derinlemesine fırsat veren durum çalışması veri toplama yöntemi değildir ve birden fazla veri toplama metodunu, nitel, nicel ya da her iki veri türünü içerisinde barındıran metodolojik bir yaklaşımdır (Punch, 2005, s. 146; Berg, 2000, 225; Yin, 2011 s. 307). Nitel ve nicel araştırma yollarını bir araya getirerek üçgenleme (çeşitleme) yöntemi olarak da adlandırılan bu yöntem araştırmalarda güçlendirici bir rol oynamakta ve tutarlılığı test etmektedir (Patton, 2014, s. 247-248). Mayring (2000)'e göre de nitel düşüncenin önemli bir işlevi anlamlı nicelleştirmeye olanak sağlamasıdır (2). Bu araştırma temel alınan öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilerin kavramsal anlama becerilerini geliştirme sürecini anlamayı amaçladığından öğrencilerin bilişsel performanslarının test edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle öğrenci başarısını görebilmek açısından nicel veri kaynaklarına ihtiyaç duyulmuştur.

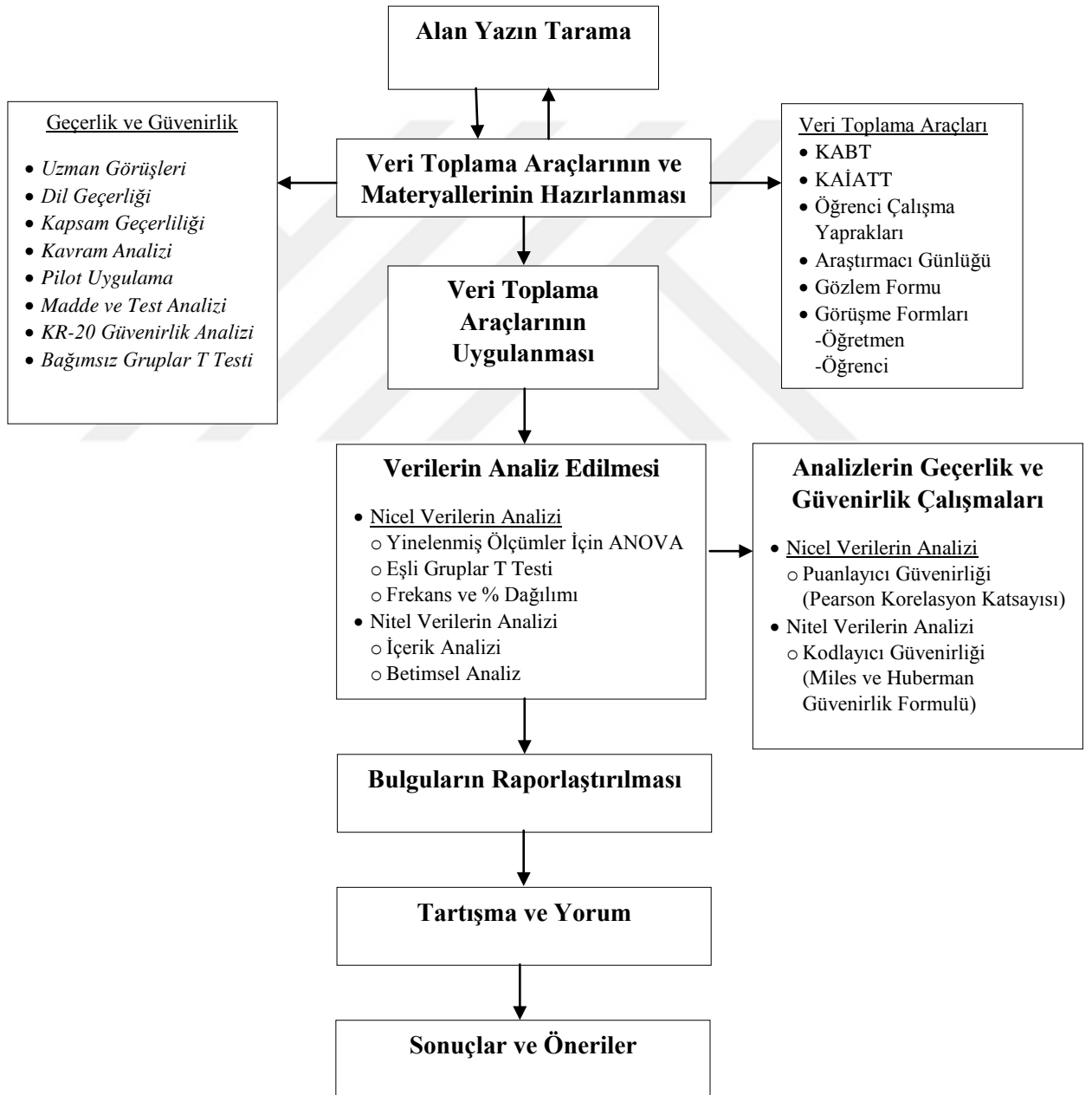
Bu bağlamda araştırmada tek bir birim seçilerek var olan durumun hem nitel hem de nicel yöntemlerle elde edilen verilerle detaylı olarak incelenmesi ve değerlendirmenin bütünsel olarak yapılması ve sonucun anlaşılması yoluna gidilmiştir.

Şekil 11'te yer alan akış modeliyle araştırmanın temel amaçları ve bunların gerçekleştirilmesinde izlenen süreç gösterilmiştir.

Araştırmanın Temel Amaçları

İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde;

1. Kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama kavramsal anlama alt becerilerinin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla geliştirilmesi
2. Araştırmada kullanılan anlayışla öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin nedenlerinin saptanması



Şekil 11. Araştırma deseni ve izlenen süreç

Şekil 11’de görüldüğü üzere, araştırmanın genel amaçları doğrultusunda öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve hem araştırma modeline hem de araştırmada bağımlı değişken türüne göre veri toplama araçlarının neler olacağına karar verilmiştir. Hazırlanan veri toplama araçları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve araçlar kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Daha sonra uygulama başlamış ve elde edilen hem nitel hem de nicel veriler analiz edilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra bulgulara ulaşılmış, tartışılmış ve yorumlanmıştır. Son olarak sonuç ve öneriler yazılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2007, s. 107). Nitel araştırmalar genellikle amaçlı bir şekilde zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen küçük örneklerle detaylı olarak inceleme yapma mantığındadır (Patton, 2014, s. 230). Merriam (2013)’a göre de, amaçlı örnekleme araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklemin seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (76). Lincoln ve Guba (1985)’nin belirttiği üzere, amaca yönelik örneklemede, örneklemin büyüklüğü bilgiler göz önünde bulundurularak belirlenmektedir. Eğer amaç bilgiyi arttırmaksa seçim örneklem birimlerinden yeni hiçbir bilgi elde edilmediğinde son bulur. Bilgilerin tekrarlanmaya başlaması ilk ölçüttür (222). Amaçlı örnekleme yöntemlerinde araştırmacı ölçütleri kendisi belirleyebilmektedir. Bu ölçütler araştırmacının amacına göre değişmekte, doğrudan çalışmanın amacını yansıtmakta ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk etmektedirler (Böke, 2010, 122; Merriam, 2013, s. 77). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü kapsayan durumların çalışılması ve gözden geçirilmesidir (Patton, 2014, s. 238). Bu araştırmada da araştırmanın yürütüleceği grup, sınıf öğretmeni ve okul idaresi amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örneklem kapsamında aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

Çalışma grubundaki öğrencilerin;

- 2014- 2015 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfa gidiyor olması ve uygulamaya gönüllü olarak katılması,
- Araştırmada tercih edilen yaklaşımların birlikte kullanıldığı herhangi bir uygulamayla daha önce karşılaşmamış olması,
- Başarı seviyesi açısından heterojen bir yapı sergilemesi,

- Araştırmada gözlem için kamera kayıtlarına ve görüşmeler için ses kayıt cihazının kullanımına onay vermesi,
- Uygulama dönem sonundaki son iki aya denk geldiği için okula devam etme konusunda istekli olması,

Araştırmanın yürütülmek istendiği sınıfın öğretmeninin,

- Araştırmadaki uygulamaların bizzat araştırmacı tarafından yürütülmesi için izin vermesi ve uygulamalarda sınıfta bulunarak öğrenci performanslarını gözlemlemeye gönüllü olması,

Araştırmanın yürütülmek istendiği okulun idaresinin,

- Çalışmanın yürütülmesi için izin vermesi.

Bu araştırma ilkökul sosyal bilgiler dersi “*İnsanlar ve Yönetim*” ünitesindeki bazı kavramların tercih edilen yaklaşımlarla belirlenen alt beceriler doğrultusunda anlama düzeyinde kazandırılmasını amaçladığı için öğrencilerin bu konuları daha önceden görmemiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca araştırmada tercih edilen yaklaşımların birlikte kullanıldığı herhangi bir uygulamayla daha önce karşılaşmamış olması da gerekmektedir. Bu nedenle bu iki ölçüt önceliği olarak temel başlangıç noktasını oluşturmuş ve araştırmacıya yön vermiştir. Araştırma yöntem açısından bir durum çalışması olduğu için farklı özelliklere sahip olan öğrencileri çalışmanın nasıl etkilediğini büyük çerçevede göstermeyi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle çalışma grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri açısından heterojen bir yapı sergilemeleri düşüncesi diğer bir ölçüt olarak yerini almıştır. Araştırmada inceleme yapılan çalışma grubunun özelliklerinin bilinmesinin süreçteki performansların nedenlerini belirleme de oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenin uygulamalar başlamadan önce öğrenciler hakkında bilgi vermesi ve süreçte sınıfta kalarak gözlemlerini paylaşması araştırma bulguları açısından geçerliliği arttırmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenin araştırma süresince gözlemlerinin paylaşması önemli bir diğer ölçüt olmuştur. Okul idaresinin bu araştırmaya izin vermesinin uygulamayı kolaylaştırıcı bir etki yaratacağı düşünülmüş ve diğer bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Tüm bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim bahar yarıyılında dördüncü sınıflardan 10 şubesi bulunan Adana'nın Yüreğir ilçesine bağlı bir ilkökulunun sadece bir şubesindeki mevcut öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan bu öğrencilerin kodları, cinsiyetleri, sınıf öğretmenlerinin yaptığı ilk iki sınavdaki başarı puanları, uygulama başlamadan önce kullanılan kavramsal anlama iki

aşamalı teşhis testinden aldıkları puanları ve öğretmen görüşlerine göre profilleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kodları, Cinsiyetleri, Başarı Puanları ve Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Profilleri

Öğrenci Kodu Ve Cinsiyeti	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi 2. Dönem 1. ve 2. Sınav Puanları		KAIATT Ön test Puanları	Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Profili
	Sosyal Bilgiler Dersi	2. Dönem 1. ve 2. Sınav Puanları		
Ö1 (Kız)	90 100		13	Çok çocuklu bir ailenin üyesidir ve ailesinin ekonomik durumu iyi değildir. Babası hasta, yardıma muhtaç bir ailedir. Kitap okumayı sever. Okuma- anlama konusunda başarılıdır. Konuşkan, yaşatlarına göre olgun düşünebilen, başarılı bir çocuktur. Arkadaşlarıyla bu konuda yarışan gerçekten hırslı bir öğrencidir. Algıları açık, dikkatli dinleyen, anlayan, yordama yeteneği ve kapasitesi yüksek bir öğrencidir. Sınavlarda ufak hatalar yapar. Yetenek derslerinde de başarılıdır.
Ö2 (Kız)	70 80		9	Ailesi orta gelirlidir. Ö2 sessiz ve sakin yapıda bir çocuk olmuştur her zaman. Söylenilenleri iyi dinler. Elinden geleni yapmaya çalışır, düzenli, tertipli bir öğrencidir. Derste söz alır. Ancak yeterince aktif değildir. Bu durum sessizliğinden kaynaklıdır. Bu konuda 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar gelişme göstermiştir. Sözel derslerinde daha başarılıdır. Bu derslerde daha dikkatlidir. Sadece matematik dersinde beklenen performansı gösterememiştir. Okuma anlama konusunda ortalamanın üzerinde bir öğrencidir. El becerisi ve resim yeteneği vardır.
Ö3 (Kız)	60 65		12	Ailesinin ekonomik durumu iyidir. Ö3 konuşkan, hakkını arayan, derste aktif, arkadaş ilişkilerinde agresif özelliği nedeniyle biraz başarısız olan, okulunu seven bir öğrencidir. Derslerinde başarılı olmaya çalışır ancak okuma anlama çalışmalarında yeterli değildir. Dikkatsizlik yüzünden de basit hatalar yapabilen bir öğrencidir. Sözel dersleri daha iyidir. Bu derslerde aktiftir. Yazılı sınavlarda beklenen performansı çok fazla gösteremeyen ortalama notlar alan bir öğrencidir.
Ö4 (Kız)	40 50		11	Sessiz ve sakin bir öğrencidir. Çok duygusaldır. Okulunu seven genelde devamsızlık yapmayan bir öğrencidir. Derslerde yeterince başarılı değildir. Okuduğunu anlamada başarısızdır. Kapasitesi zayıf, çabuk anlamayan, dikkatsiz, sorgulamayan, araştırmayan, önemsemeyen bir yapısı vardır. Yazılı ve sözlü sınavlarda düşük notlar alan bir öğrencidir. Ailenin ekonomik durumu yetersiz, destek gören bir ailedir. Babanın psikolojik rahatsızlığı vardır. Aile içi şiddet de vardır. Ö4 bu durumdan etkilenen bir öğrencidir. Anne elinden geldiğince çocuğuna özen göstermektedir. Ancak bu durum Ö4’ün derslerindeki performansını çok etkilememektedir.
Ö5 (Erkek)	90 100		13	Ailesinin ekonomik durumu zayıftır. Babası hasta ve çalışmıyor. Ö5 düzenli, tertipli, temiz, sakin, kibar, arkadaşlarıyla hep iyi geçinen, çok sevilen bir öğrencidir. Okulunu sever, devamsızlık yapmaz. Bütün derslerinde başarılıdır. Derslerini iyi dinler. Başarılı bir öğrencidir. Derslerde aktiftir, dikkatlidir. Okuduğunu anlamada başarılıdır. Muhakeme yeteneği de iyidir. Kitap okumayı çok sever.
Ö6 (Erkek)	80 90		15	Sessiz, sakin bir yapıdadır. Arkadaş ilişkileri iyidir. Devam sorunu yoktur. Derslerinde başarılıdır. Sözlü olarak kendini pekiyi ifade edemese de yazılı sınavlarda daha başarılıdır. Derslerini dikkatle dinler. Katılımı fena değildir. Çoğunlukla çalışmalarını yapar ama yaptığını dile getirmez. Ben kontrol ettiğimde görürüm. Ödevlerini zamanında

			yapar. Düzenli bir öğrencidir. Okuma anlama etkinliklerinde performansı ortalamasının üstündedir. Ailesinin ekonomik durumu normaldir.
Ö7 (Erkek)	40 40	-	Ailesinin ekonomik durumu zayıftır. İçe kapanık, sıkılgan, okula karşı pek fazla ilgisi olmayan bir öğrencidir. Okuması hızlı fakat algısı, anlama, yordama kapasitesi zayıf bir öğrencidir. Derslerde aktif değildir. Katıldığı nadir zamanlarda da sorulara verdiği cevaplar genelde konu ile pek bağdaşmaz. Başarılı ya da başarısız olmayı önemsemmez. Başarısı 4. Sınıfa gelene kadar azalma göstermiştir. Ailesi 1. Sınıftan sonra ilgi göstermemiştir. Aile ile yapılan görüşmelerden, rehberlik servisi ile yapılan görüşmelerden dönüt alınamamıştır.
Ö8 (Kız)	50 60	13	Sınıfa aramıza katılan Ö8, dikkatini dinlediğine vermeyen çok konuşan bazen konunun çok dışına çıkan, gereksiz konuşmalar yapan, lider özelliğine sahip, inatçı bir kişiliğe sahiptir. Bu özellikleri arkadaş ilişkilerinde zorlanmasında sebep olmaktadır. Sözlü olarak derslerde aktif olsa da yazılı sınavlarda başarısız bir öğrencidir. Derslere karşı yeterli ilgi göstermeyen, önemsemeyen bir öğrencidir. Kitap okumayı sevmez. Okuması yavaştır. Bu nedenle okuduğunu anlamada pek başarı gösteremez. Ailenin maddi durumu orta seviyededir.
Ö9 (Erkek)	80 90	7	4. sınıf 2. dönemde aramıza katılan Ö9 sınıfa uyum sağlamış olup, olgun fikirlere sahip, düşünebilen, fikirlerini ifade edebilen bir öğrencidir. Okuma anlama becerisi genel olarak iyidir. Haftanın 1-2 günü devamsızlık yapmaktadır. Yazılı ve sözlü sınavlarda başarı gösteren ancak ödev yapma konusunda sıkıntılı bir öğrencidir. Aile ile görüşme çabalarını sonuçsuz kaldığı için aile hakkında detaylı bilgiye sahip değilim.
Ö10 (Kız)	80 85	10	Sakin, güler yüzlü, olaylara pozitif yaklaşan, duygusal, arkadaş canlısı bir çocuktur. Okulunu sever, devamsızlık yapmaz. Derslerdeki başarısı ortalamasının üstündedir. Sözel ve sayısal derslerindeki başarısında belirgin bir fark yoktur. Derse aktif katılır. Okuduğunu anlama konusunda sıkıntısı olmasa da yordama, muhakeme konusunda biraz eksikliği var. Aceleyle getirmeye çalışır. Geliştirilmesi gerekir. Yoksa sıkıntı yaşamaz. Ailenin maddi durumu düşük düzeydedir. Devlet yardımı almaktadırlar.
Ö11 (Kız)	85 90	12	Sessiz sakın bir yapısı vardır. Kendini kolay ifade edemeyebilir. Çekingen tavrılıdır. Derste genelde doğru cevabı bilse de benim çabamla söz alır. Okulunu sever ve devamsızlık sorunu yoktur. Yazılı sınavlarında başarılıdır. Dikkatsizlik nedeniyle yaptığı hatalar vardır. Sözel dersleri sayısal derslerine göre daha başarılıdır. Muhakeme yeteneği, çıkarım konusunda ortanın üstündedir. Okuduğunu anlamada sıkıntı çekmez ancak ifade etmekte çekingen davranır. Yapar söylemez. Emin bir tavır sergileyemiyor. Doğru cevap verdiğinde dönüt verildiğinde hemen mutlu olur. Ailenin ekonomik durumu düşüktür.
Ö12 (Erkek)	65 70	8	Duyularını uç noktada yaşayan, enerji dolu, arkadaşları tarafından çok sevilen, esprili, güler yüzlü ve duygusal bir çocuktur. Kendini ifade etmede başarılıdır. Derse mutlaka katılır. Heyecanlıdır bu da dikkatsiz davranmasına sebebiyet vermektedir. Başarılı olmak için çalışır ancak istediği başarıyı çoğu zaman yakalayamaz. Motivasyonu iyiye öğrenir. Telaşlı yapısı, aceleci davranması sınavlarda okuduğunu anlamamasına sebep olur ve hata yapar. Bu problemin çözümü için yapılan bireysel çalışmalara cevap vermemiştir. Başarı düzeyi orta seviyenin üzerindedir. Müzik dersini çok sever. Müzik kabiliyeti vardır. Ailenin ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö13 (Erkek)	70 65	3	Sakin yapıda bir öğrencidir. Okulunu sever, devamsızlık yapmaz. Muhakeme yeteneği orta düzeydedir. Okuduğunu anlamada sıkıntı çekmez. Derste pek fazla söz almaz, ilgili görünmez. Sınavlarda özellikle matematik dersinde diğer derslere göre daha başarılıdır. Sözel derslerde sıkılıyor. Bu derslerde açık uçlu soruları cevaplarken zorlanıyor. Çoktan seçmeli sorularda daha başarılıdır. Seçenekler az çok cevabı hatırlatıyor çünkü. Ailenin ekonomik durumu normaldir.
Ö14	95	16	Ailesinin ekonomik düzeyi düşüktür. Neşeli, coşkulu, duygusal bir öğrencidir. Arkadaşları tarafından başarısından dolayı kışkırtılan bir öğrencidir. Yaşıtlarına göre

(Kız)	100		olgun fikirlere sahip, muhakeme gücü gelişmiş bir öğrencidir. Verilen her görevin üstesinden gelebilen başarılı bir öğrencidir. Sayısal ve sözel tüm derslerde üstün başarıya sahip, sorumluluk bilinci gelişmiş bir öğrencidir. Her ders aktif katılım gösterir. Sessizliği direkt göze çarpar. Ya hastadır ya da konuyu sevmemiştir. En büyük hayali cerrah olmaktır.
Ö15 (Erkek)	50 45	3	Konuşmayı seven, saygılı, hareketli, neşeli bir öğrencidir. Derslerinde başarılı olmak için çalışkan bir öğrencidir. Okuduğunu anlamada problem yaşamaz. Sayısal derslerde daha ilgili ve daha başarılı bir öğrencidir. Ancak, sözel derslerde katılımı nerdeyse azdır, ilgili davranmaz. Sıkılıyor. Bu durumu değiştiremedim. Futbol ve araba konularına aşırı ilgisi vardır. Ekonomik durumları iyidir. Aile çok ilgilidir. Evde söylediği her şey yapılır. Bu durum derslerine de yansıyor. Anlamadığından değil canı istemiyorsa derse katılmaz.
Ö16 (Kız)	55 65	0	Sessiz, saygılı, arkadaş ilişkileri gelişmiş, kibar, resim konusunda ve el becerilerinde yetenekli olan duygusal bir öğrencidir. Okuluna ara sıra devamsızlık yapan ancak okul kaygısı olmayan bir öğrencidir. Okulun son günleri okula genelde devam etmez. Derslerdeki başarısı orta düzeydedir. Okuması diğer arkadaşlarına göre yavaş olduğundan okuduğunu anlamada zorluk yaşayabilmektedir. 1. Sınıfta da okumaya en son geçen öğrencilerden biri olmuştur. Kitap okuma alışkanlığı kazanamamıştır. Problem çözme becerisi ve yordama seviyesi orta düzeydedir. Derste pek de aktif değildir. Ailesinin ekonomik gücü yoktur.
Ö17 (Kız)	70 80	9	Naif, kırılğan, sessiz yapıda bir öğrencidir. Okulunu ve arkadaşlarını sever ve devamsızlık yapmaz. Derslerinde başarılı olmak için çalışır. Ancak başarı düzeyinin ortalamanın üzerine çıkaramamıştır. Sayısal dersleri sözel derslerine göre daha iyidir. Biraz çekingen yapısı vardır. Okuduğunu anlamada sıkıntı çekmez. Muhakeme yeteneği orta seviyenin üzerindedir. Ailesinin ekonomik durumu orta düzeydedir.
Ö18 (Erkek)	0 0	-	4. sınıfın 1. Döneminin sonunda katılmıştır aramıza. Okuma yazma bile bilememektedir. Bu nedenle çok sessiz, çekingen bir yapı sergilemiştir. Okula ve sınıfına uyum sağlamakta zorlanmış, devamsızlık yapmıştır. Aileyle ilgili görüşme çabalarını sonuçsuz kaldığı için bu süreçte öğrenci gelişme gösterememiştir. Kesinlikle özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrencidir. Hazırlanan bireysel çalışmalara da cevap vermemiş bir öğrencidir. Rehberlik çalışmaları da aile desteği olmadan sonuç verememiştir.
Ö19 (Erkek)	15 10	9	Sessiz, içe kapanık, derslere karşı ilgisiz, sorumluluk bilinci gelişmemiş, düzensiz bir öğrencidir. 1. Sınıfta tam olarak okumaya geçemeyen Ö19, 2. Sınıfta hece birleştirmeye başlamıştır. 4. Sınıfa kadar okuması pek fazla gelişme gösterememiştir. Aynı şekilde yazısı da. Sınıf seviyesinin oldukça altındadır. Yapılan çalışmalara, aile görüşmelerine cevap alamadım. Ö19 okuma anlama becerisi olmadığından derslerde başarı gösterememiştir. Derste sessizdir fakat çoğu zaman dinlemez. Dikkati çok dağınıktır. Kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edemez. Arkadaş ilişkileri gelişmemiştir. Ailesi de çok ilgisizdir. Çoğu zaman öğrenciyi okula göndermezler, okula geldiği günler de üstü başı kirli, bedensel temizliğini yapmadan, eksik araç gereçle göndermişlerdir. Aile ile yapılan görüşmelerde bu durum ne yazık ki değişmemiştir. Ailenin ekonomik durumu yetersizdir.
Ö20 (Erkek)	10 10	0	Çok sessiz ve çekingen yapıda bir öğrencidir. Kendini ifade etmekte oldukça zorlanan, derse katılmayan, devamsızlık yapan düşük seviyeli bir öğrencidir. Arkadaş ilişkilerinde başarısızdır. Derslerde başarı gösteremeyen, ödevlerini yapmayan, dağınık, dikkatsiz ve ilgisiz bir öğrencidir. Okuması çok yavaş olduğundan okuduğunu anlayamamaktadır. Muhakeme yeteneği yoktur. Aile çok ilgisizdir. Yapılan bireysel çalışmalara cevap vermediği için seviyesinde hiçbir ilerleme olmamıştır. Ailenin ekonomik durumu orta düzeydedir.

Ö21 (Erkek)	25 30	0	Ailenin ekonomik durumu normaldir. Konuşken, neşeli, hareketli, okulunu seven, arkadaşlık ilişkileri gelişmiş, dağınık, kurallara pek uymayan bir öğrencidir. Derslere katılmaya çalışmaya çalışır ancak konuyla ilgisiz, bağlantısız cevaplar verir genellikle. Konuşkanlığı gevezelik boyutundadır, hareketliliği ve çok konuşmasından dolayı derslerin işlenişini etkilemektedir. Bireysel görüşmelerim, farklı sorumluluk vermem işe yaramamıştır. Muhakeme yeteneği pek gelişmemiştir. Okuması sınıf seviyesine göre yavaştır. Okuma anlama yeteneği yetersizdir. En sevdiği ders beden eğitimidir. Sürekli oynamak ister. Futbol aşığdır.
Ö22 (Erkek)	85 90	8	Liderlik özelliğine sahip, sosyal yönden gelişmiş, girişken, esprili, yardımsever, düzenli, okulunu seven, arkadaşlık ilişkileri iyi olan bir öğrencidir. Okuduğunu anlar. Kendini yazılı ve sözel olarak ifade edebilir. Yordama yeteneğine sahiptir. Olaylar arasında ilişki kurabilir. Sözel ve sayısal tüm derslerde başarılıdır. Bazen dikkatsizlik ya da acelecilik nedeni ile basit hatalar yapabilir. Ekonomik yönden orta halli bir ailenin çocuğudur.
Ö23 (Kız)	40 45	33	Sessiz, sakin yapıda biraz içe kapanık, duygusal bir öğrencidir. Derste çok aktif değildir. Okula ve derslere karşı ilgisizdir. Sıkça devamsızlık yapar. Engelli kardeşleri vardır. Annesi bu nedenle Ö23 ile fazla ilgilenememektedir. Rehberlik servisi ile yaptığım ortak çalışmalarına cevap alınmamıştır. Derslerinde başarılı değildir. Muhakeme yeteneği gelişmemiş bir öğrencidir. Okuduğunu anlamada yetersizdir. Maddi yönden orta halli bir ailenin üyesidir.
Ö24 (Kız)	45 55	10	Sessiz, sakin bir kişiliğe sahiptir. Derslerde çok aktif değildir. Çekingen bir yapıya sahiptir. Okulunu ve derslerini sever. Başarılı olmak için çabalar ancak çalışmalarını yeterli değildir. Okuduğunu anlamada, olaylar arasında ilişki kurmada, yorum yapmada zorlanır. Sözel dersleri sayısal derslerine oranla bir nebze daha iyi olsa da yeterli değildir. En sevdiği ders görsel sanatlardır. Bu derste yeteneklidir. Ailesinin ekonomik durumu düşüktür. Anne baba bahçede çalışmaya gidiyor. Bu nedenle devamsızlık yapabiliyor. Aile çalıştığı için okul ile pek iş birliğine girememiştir. Öğrenci kendi imkânları ile okumaya çalışmaktadır.

Tablo 5’de görüldüğü üzere, uygulamanın yapıldığı sınıfın mevcudu 12 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 24 öğrencidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı durumlarını görebilmek için sınıf öğretmenin 2014-2015 bahar yarılında yaptığı iki sınav ve sonuçları istenmiştir. Öncelikle sınavlardaki sorular bilişsel düzey açısından incelenmiş ve soruların ağırlıklı olarak hatırlama düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin sınavda aldıkları puanlar incelenmiştir. Bir öğrencinin alabileceği maksimum puanın 100.00 olduğu birinci sınavda çalışma grubundaki öğrencilerin 8’inin 0- 49.99 aralığında; 3’ünün 50.00-59.99 aralığında; 2’sinin 60.00-69.99 aralığında; 6’sının 70.00-84.99 aralığında; 5’inin 85.00-100.00 aralığında puanlar aldığı görülmüştür. Yine ikinci sınavda çalışma grubundaki öğrencilerin 7’sinin 0- 49.99 aralığında; 2’sinin 50.00-59.99 aralığında; 4’ünün 60.00-69.99 aralığında; 3’ünün 70.00-84.99 aralığında; 8’inin 85.00-100.00 aralığında puanlar aldığı tespit edilmiştir. Her iki sınav sonucu incelendiğinde, düşük, orta, iyi ve yüksek başarılı öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar bağlamında grubun akademik başarı açısından heterojen bir yapıda olduğu anlaşılmakta, düşük ve orta düzey akademik başarıdaki öğrencilerin yüksek ve iyi düzeyde akademik başarı gösteren öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeninin görüşlerine göre çalışma grubundaki öğrencilerden 4'ünün yüksek muhakeme düzeyinde, sözel ve sayısal derslerde akademik başarısının oldukça iyi olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere uygulama başlamadan önce kavramsal anlama iki aşamalı teşhis testi (KAİATT) uygulanmış ve ön test puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerden 5'i sorulara hiç yanıt vermediği için değerlendirilmeye alınamamıştır. Bir öğrencinin KAİATT'nden alabileceği maksimum puanın 48 olduğu bu testin sonuçlarına göre çalışma grubundaki öğrencilerden 10'unun puanlarının 0-10.00 puan arasında; 9'unun puanlarının ise 11.00-20.00 puan arasında değiştiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin araştırmada tercih edilen yaklaşımla karşılaşmadıklarını ve bu üniteye öğretimi için seçilecek olan kavramları anlama becerileri açısından yetersiz olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmeninin çalışma grubundaki öğrencilerin 9'unun akademik başarı yetersizliği, dikkatsiz davranma, okuma yazma düşüklüğü, okula devam sorunu vb. durumlarını düzeltebilme nedeniyle aileyle görüşme, bireysel çalışmalar yapma ve rehberlik servisinden yardım alma gibi çalışmalar yaptığı ve istenilen sonucu hiçbirinde alamadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarına bakıldığında da bir öğrencinin iyi gelirli bir ailenin, diğerlerinin ise yarı yarıya olmak üzere düşük ve orta gelirli ailelerinin üyeleri oldukları görülmektedir.

Uygulama Adana'nın Yüreğir İlçesine bağlı il merkezine 6km, ilçe merkezine 2.5 km uzaklıkta bulunan alt sosyo ekonomik düzeydeki bir ilkökulde yürütülmüştür. 1999 yılında temeli atılan okulda 2001-2002 öğretim yılında 1 müdür, 2 müdür yardımcısı, 27 öğretmen, 760 öğrenci ve 2 hizmetli ile hizmet vermeye başlamıştır. 2012-2013 yılında ülke genelinde 4+4+4 eğitim sistemine geçildiğinde okul ilkökul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır. Öğrenciler araştırmanın yürütüldüğü 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde her iki okul arasında duvar örülmediğinden bahçeyi ve kantini ortak kullanmaktadırlar. Bahçe hem ilkökul hem de ortaokul bölümüne açıldığı ve öğrenciler arasındaki yaş farkından dolayı her iki eğitim kademesindeki teneffüsler arasında 10 dakikalık zaman aralığı ayarlanmıştır. Ortaokul öğrencileri ilkökul öğrencilerinin derslerinin bitimine 10 dakika kala teneffüse çıkmaktadırlar. Bu nedenle dersin son aşamaları gürültüyle geçmektedir. Bu durum öğrencinin derse olan dikkatinin dağılmasına neden olmak gibi istenmeyen durumlar yaratmaktadır. Zeminle birlikte 4

katlı olarak inşa edilen, 26 dersliği bulunan ve 1000-1200 arasındaki öğrenciye hizmet veren ilkokul, sabahçı devre ve öğlenci devre olmak üzere ikili eğitim sistemini kullanmaktadır. Okulda öğrencilerin eğitim açısından yararlanabileceği konferans salonu, kütüphane, resim atölyesi, bilgisayar ve fen laboratuvarı bulunmamaktadır. Aynı eğitim öğretim yılında görev yapan okul müdürü, eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapması nedeniyle çalışmayı desteklemiş ve hoşgörüyle yaklaşmıştır.

Çalışmanın yürütüldüğü sınıfın öğretmeni eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur, 9 yıllık deneyime sahiptir ve cinsiyeti kadındır. Daha önce Mardin ilinin Nusaybin ilçesinde orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda 5 yıl görev yapmış, eş durumu nedeniyle eşinin de görev yaptığı ve sosyo ekonomik olarak düşük düzeydeki bu okula atanmıştır. Sınıf öğretmeni bu okulda 4. senesini tamamlamak üzeredir ve araştırmadaki uygulamanın araştırmacı tarafından yürütülmesine onay vererek uygulama süresi boyunca derste kalıp öğrencileri performans açısından izlemeye gönüllü olmuştur.

Araştırmada uygulamanın yapıldığı sınıf zeminle birlikte okulun 3. katında yer almakta, sabahçı devrede eğitim öğretim hizmeti sunmaktadır. Bu sınıfın oturma planı ve fiziksel düzeni, Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. Uygulama yapılan sınıfın oturma planı ve fiziksel düzeni

Şekil 12’de görüldüğü üzere, 15 adet sıra bulunan sınıfta öğrenciler çoğunlukla ikişerli olarak oturmakta boş sıralara çantalarını yerleştirmektedir. Sıralarda ve öğretmen masasında açık turuncuya yakın, aynı kumaştan dikilmiş örtüler vardır. Sınıfın öğretmen masasının bulunduğu tarafta boydan boya üç bölmeli pencere yer almaktadır. Her pencerede açık krem renginde perdeler dikilmiştir. Oldukça güneş alan sınıf, pencerelerin de büyük olması nedeniyle aydınlık bir atmosfer yaratmakta, bu nedenle perdeler sıklıkla çekilmektedir. Sınıfın zemini açık gri ve kreme yakın bir renkteki karoyla döşelidir ve metrekare açısından küçük değildir. Ayrıca iki okul hizmetlisi tarafından teneffüslerde silinmektedir. Sınıf, yazı tahtasının karşısındaki duvara monte edilmiş klima ile ısınmakta ve soğutulmaktadır. Yazı tahtası oldukça eskidir; üzerlerinde çatlaklar yer almaktadır; rengi siyahtır ve tozlu tebeşirle kullanılmaktadır. Bu yönüyle sağlık açısından oldukça elverişsiz bir ortam yaratmaktadır. Sınıfın kapısı demir ve içeriden kitlemeli olarak yapılmıştır. Dışarıdan başka birinin açması mümkün değildir. Sınıfa gelen kişiler kapıya vurmakta ve sınıftaki bir öğrenci kapıyı açmaktadır. Kapı her açılıp kapandığında rahatsız edecek şekilde gürültü çıkarmaktadır. Duvarlarda tarih ve mevsimler şeridi, Türkiye haritası, Adana ili haritası, trafik işaretleri vardır ve bu materyallerin sınıftaki öğrencilerin katkılarıyla alındığı belirtilmektedir. Ayrıca Atatürk köşesi, öğrenci yazı ve resimleri vb. etkinlik çalışmaları da bulunmaktadır. Sınıfı hem birinci sınıf hem de dördüncü sınıf ortak paylaştığı için öğrenci etkinlikleri karışık görünmektedir. Öğretmen masasının arkasında küçük, ahşap ve iki bölmeli bir dolap bulunmaktadır. Bu dolabın bir bölümü uygulamanın yürütüldüğü 4. Sınıfın öğretmenine, diğer bölümü ise karşı devredeki 1. Sınıf öğretmenine aittir. Yapılan tüm uygulamalarda öğrenci performanslarının gözlenmesi için kullanılan video kamera öğretmen masasının arkasındaki duvarın pencereyle kesiştiği yere tripod aracılığıyla sabitlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte gelişimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kavramsal anlama başarı testleri, öğrenci çalışma yaprakları, yapılandırılmamış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı günlüğü veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kavramsal Anlama Başarı Testlerinin Geliştirilmesi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı bir öğretim dönemi sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönlerinden sağladıkları gelişmeyi saptama amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999, 15). Başarı testleri, belirli bir ders veya programdan bireylerin ne derecede yararlandıklarını gösterir ve *yazılı, kısa cevaplı, tamamlamalı, eşleştirmeli, doğru-yanlış, çoktan seçmeli* olarak hazırlanabilir (Özgüven, 2014, s. 162-163). Araştırmada İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin belirlenmesi amacıyla birinci ölçme aracı olarak Kavramsal Anlama Başarı Testi (K.A.B.T) ve ikinci ölçme aracı olarak Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) geliştirilmiştir. Bu iki ölçme aracının geliştirilme süreci sırasıyla aktarılmıştır.

3.3.1.1.KABT'nin Geliştirilmesi

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin belirlenmesi amacıyla birinci ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Bu testin geliştirilmesi için aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

Öncelikli olarak **Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT)** maddelerinin, kazanımlara uygun olarak çoktan seçmeli şekilde yazılmasına karar verilmiştir. Çünkü çoktan seçmeli testler ile bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme düzeyindeki davranışları ölçmek mümkündür (Yılmaz, 2002, s. 107; Tekin, 2009, s. 149). Bu testler; testi alan yanıtlayıcının cevaplarını belirli sayıdaki seçenek arasından birini seçerek vermesini gerektiren sorulardan oluşan ölçme araçlarıdır. Çoktan seçmeli testler uygulandığında yanıtlayıcıdan soruyu okuması, doğru yanıt üzerinde düşünmesi, doğru seçeneğe karar vermesi ve işaretlemesi beklenmektedir (Doğan, 2009, s. 224). Çoktan seçmeli maddelerin cevaplandırılmasında yanıtlayıcının okuma hızı ve okuduğunu anlama gücü, onun alacağı puan üzerinde etkili olabilir (Tekin, 2009, s. 150).

KABT'nin kullanıma hazır hale gelmeden önce geçerlik çalışması için testte yer alan çoktan seçmeli soruların kapsam ve dil uygunluğu açısından incelenmesi amaçlanmıştır ve üç uzmanın desteği alınmıştır. Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği (Tekin, 2009, s.

45) ve kapsam geçerliliği belirlenirken en çok kullanılan yöntem uzman kanılarına başvuraktır (Kan, 2009, s. 52). Sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminin anlama düzeyinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası uygulamayla sağlanmaya çalışıldığı bu araştırmada, içerik seçme ve düzenleme teori ve uygulamaları konusunda uzmanlaşan araştırmacıların görüşüne ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle testin geliştirilmesinde hem sosyal bilgiler eğitimi üzerine hem de kavram, genelleme ve ilke öğretimi üzerine tez, makale vb. çalışmaları olan ve bu konularda hazırlanan tez ve araştırmaların yürütücülüğünü yapan Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan biri doçent diğeri doktor olmak üzere iki uzmanın desteği alınmıştır. Uzmanlar, hazırlanan soruları, belirtke tablosu bağlamında kavramsal anlamayı kapsama ve görünüş açısından incelemiş ve önerileri teste yansıtılmıştır. Ayrıca hazırlanan testin uygulanacağı çalışma grubunun dil gelişim düzeyi düşünüldüğünde maddelerin dil ve anlatım açısından uygunluğunun incelenmesi de önemli görülmüştür. Bu nedenle test, Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalında Türk dili ve Türkçe eğitimi konularında tez, makale vb. çalışmaları olan ve çeşitli tezlerin yürütücülüğünü yapan doçent ünvanlı bir öğretim üyesine sunulmuştur. Alınan geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak 30 maddelik çoktan seçmeli sorular oluşturmuştur. Böylece test pilot uygulama öncesi son halini almıştır.

KABT'nin test ve madde analizi için 169 ortaokul 5. Sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Başarı testinden elde edilen öğrenci cevapları 1-0 kuramına göre hesaplanarak değerlendirilmiştir. KABT'nin maddeleri üzerinde öncelikle her maddenin, madde güçlük düzeyi (pj), standart sapması (sj), ayırt edicilik düzeyi (rjx) ve alt üst gruplar % 27'lik dilimleri için bağımsız gruplar t testi değerleri hesaplanmıştır. Ayırtıcılık indisi .20'nin altında olan maddeler testten çıkartılmıştır ve testten çıkartılan bu maddelerin kapsamı etkilemediği görülmüştür. Analizler sonucunda test (1,3,5, 6, 7, 8, 9,10, 11,12, 13, 14, 15, 17,18,19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) olmak üzere toplam 27 maddeden oluşturulmuştur. Teste ait madde analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

KABT Maddelerinin Madde Güçlük İndisleri (pj), Standart Sapmaları (sj), Ayırıcılık İndisleri (rjx), t ve p Değerleri

Madde No	Güçlük Düzeyi (pj)	Standart Sapma (sj)	Ayırıt Edicilik Düzeyi (rjx)	Alt-Üst %27 (t)	P (≤.05)
1	.53	.50	.34	3,996	.000
3	.49	.50	.40	5,224	.000
5	.73	.44	.48	5,769	.000
6	.90	.30	.44	4,743	.000
7	.65	.48	.58	9,574	.000
8	.15	.35	.28	2,945	.000
9	.62	.49	.36	4,941	.000
10	.70	.46	.45	5,652	.000
11	.75	.43	.35	4,174	.000
12	.50	.50	.34	4,391	.000
13	.65	.48	.51	9,162	.000
14	.56	.50	.30	4,395	.000
15	.47	.50	.36	4,176	.000
17	.74	.44	.31	3,235	.000
18	.39	.49	.36	4,234	.000
19	.83	.37	.46	6,029	.000
20	.71	.46	.43	5,801	.000
21	.63	.48	.36	4,997	.000
22	.43	.50	.23	2,703	.002
23	.61	.49	.40	4,845	.000
24	.57	.50	.40	7,042	.000
25	.43	.50	.23	3,369	.003
26	.39	.49	.38	3,926	.000
27	.37	.48	.23	2,082	.003
28	.41	.49	.24	2,637	.002
29	.40	.49	.36	4,176	.000
30	.45	.50	.29	3,340	.000

Madde analizinden sonra test puanları üzerinde yapılan test analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

KABT Test Analizi Sonuçları

Soru Sayısı	N	—					Ortalama		
		X	SS	Ortanca	Minumum	Maximum	Güçlük	Çarpıklık	KR.20
27	169	14,98	4,79	15.00	5	25	.55	-.033	.77

Tablo 7 incelendiğinde, 27 sorudan oluşan KABT’nin aritmetik ortalamasının 14,98; standart sapmasının 4,79; ortancasının (medyan) 15.00, minimum değerinin 5; maksimum değerinin 25 olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamasının ortancaya yakın ama daha düşük değerde; tepe değerinin de aritmetik ortalama ve ortancadan daha büyük bir değerde olduğu görülmektedir ($X < \text{ortanca (medyan)} < \text{tepe değeri}$). Ayrıca testin ortalama güçlüğü .55 olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre dağılımın sola çarpık bir eğilim gösterdiği ve testin de orta güçlükte olduğu söylenebilir. Testin KR-20 güvenirlik değeri .77 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006, s. 171). Elde edilen bu bulgular, KABT’nin araştırmada kullanılabilecek yeterli geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (EK 3.1).

Yapılan test ve madde analizi sonrası yeterli düzeyde geçerliğe ve güvenirliğe sahip olan KABT araştırmanın yürütüleceği çalışma grubuna hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası olmak üzere iki defa uygulanmış ve aralarındaki fark anlamlılık açısından tespit edilmiştir.

3.3.1.2. KAIATT’nin Geliştirilmesi

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin tespit edilmesi amacıyla ikinci ölçme aracı olarak **Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAIATT)** geliştirilmiştir.

Çoktan seçmeli testlerde öğrenciler kendilerine verilen seçenekler içinden doğru cevaba gitmeye çalışırlar. Bilindiği üzere bu tür testlerle öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerini ortaya çıkarmak mümkündür. Ancak öğrencinin cevabı şans

faktörü vb. nedenlerle tesadüfen doğru işaretleyip işaretlemediğini bilmek ve neden o cevabı işaretledikleri hakkında geribildirim almak oldukça zordur. Araştırmada da öğrencilerin kavramsal anlama becerilerinin gelişimi ve bu süreci olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlandığından, verdikleri doğru cevabın tesadüfen mi doğru olduğunu anlayabilmek, verdikleri yanlış cevapların ise kavram yanlışlığı, bilgi eksikliği vb. açılardan mı kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla sadece çoktan seçmeli testlerin tek başına hizmeti yetersiz görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin kavramlarla ilgili sahip oldukları bilgileri kullanarak verdikleri cevapların nedenlerini açıklamalarını sağlayan bir test aracına ihtiyaç duyulmuştur. Çoktan seçmeli testlere ikinci bir aşamanın eklenmesiyle oluşturulan iki aşamalı teşhis testleri ile bu ihtiyacın giderilebileceği düşünülmüştür. İki aşamalı teşhis testleri, iki aşamadan oluşan testlerdir. Birinci aşaması çoktan seçmeli olarak hazırlanabilen bu testlerin farkı ikinci aşamada ortaya çıkmaktadır. Her çoktan seçmeli maddenin ilk aşaması genellikle soru içerisinde 2 ile 4 seçenek içerir. Her bir maddenin ikinci aşamasında, birinci aşamada verilen cevap için genellikle 4 tane gerekçe yer alır (Treagust, 2006). 1980’li yıllardan bugüne özellikle fen bilimlerinde kavram yanlışlıklarını tespit etmek amacıyla kullanılan bu testlerin alan yazında farklı sınıflama şekilleri de mevcuttur.

Tablo 8

İki Aşamalı Teşhis Testlerinin Türleri ve İçerikleri

İki aşamalı testlerin türleri	I. Aşama	II. Aşama
1. Çoktan seçmeli iki aşamalı testler	Çoktan seçmeli	Çoktan seçmeli (+Açık Uçlu)
2. Sınıflama gerektiren iki aşamalı testler	Doğru-yanlış	Çoktan seçmeli (+Açık Uçlu)
3. Açık uçlu iki aşamalı	Çoktan seçmeli	Açık uçlu

Kaynak: Karataş, Köse ve Coştu, 2003

Tablo 8’de görüldüğü üzere, iki aşamalı teşhis testlerinde öğrencilerin soru hakkında tahmin yürüttükleri birinci aşama çoktan seçmeli, sınıflama türünde ve açık uçlu olarak; birinci aşamada verilen cevabın nedeninin açıklandığı ikinci aşama ise çoktan seçmeli veya açık uçlu olarak hazırlanabilir. Bu araştırma için geliştirilen testte birinci aşama kavramların özelliklerinin bulunması üzerine tasarlanmıştır. Bu aşamadaki seçeneklere sadece kavramlara ait özellikler yazılmış, başka kavramlara ait özellikler çeldirici olarak konulmamıştır. Uygulamada öğrencilerden birinci aşamada verilen seçenekler arasından yapacakları *analojik (benzetme) düşünme yoluyla* kavramın

istenilen özelliğini bulmaları, ikinci aşamada ise açık uçlu bir soruyla bu durumun nedenini açıklamaları istenmiştir. Aşağıda KAIATT'inin araştırmada kullanılan son şeklindeki maddelerden bir tanesi (M14) örnek olarak sunulmuştur.

14.

<p>Örnek A</p> <p>65 büyüktür 10</p>	<p>Örnek B</p> <p>881 büyüktür 657</p>
--------------------------------------	--

Yukarıdaki örneklere bakıldığında 65 sayısı 10 sayısına göre daha fazla çokluk, 881 sayısı da 657 sayısına göre daha fazla çokluk ifade etmektedir.

Sence bu örnekler demokrasinin hangi özelliğini anlatmaya çalışıyor olabilir? İlişkili bulduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Çok partili sistem olması
- () Çoğunluğun yönetimi
- () Yöneticilerin vatandaşların rızasıyla seçilmesi
- () Halk egemenliğine dayanan yönetim şekli olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

Araştırmada kullanılmasına karar verilen KAIATT'nin yukarıda örneği verilen soru maddelerinin geliştirilmesi için aşağıdaki adımlar sırasıyla takip edilmiştir:

1. Adım/ İçerik Tespiti

Bu adımda KAIATT'nde ilgili kavramların anlaşılma düzeylerinin tespit edilmesi için öncelikle kavramların İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler “*İnsanlar ve Yönetim*” ünitesindeki bağlamlarına uygun olan özellikleri çıkartılmıştır. Bunun için tez, makale vb. alan yazın taranarak kavramların tanımları oluşturulmuştur (Özman, 1965; Doğan, 2007; İpek, 2008; Kodaz, 2009; Arslanel ve Eryücel, 2011). Kavramın tanımı, söz konusu kavram kapsamındaki nesnelere tamamının taşıdığı ortak özellikleri gösteren bir ifadedir (Coşkun, 2011, 55). Tanımlar, o sınıfta yer alan kavramların özelliklerini kapsama gücü taşırlar. Bu nedenle araştırmada kavramlara ait özellikler bağlama uygun olarak ayrı ayrı çıkartılmış ve testte bu özellikler madde

olarak temsil edilmiştir. Tablo 9’da araştırma sürecinde öğretimi yapılan kavramlar, kavramlara ait özellikler ve sayıları sunulmuştur.

Tablo 9

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “İnsanlar ve Yönetim” Ünitesi Bağlamında Kavramların Özellik Tablosu

KAVRAMLAR	ÖZELLİKLER	KAVRAMIN ÖZELLİK SAYISI
DEVLET	✓ Belirli bir toprak parçasına gerek olması	5
	✓ Belirli bir insan topluluğundan oluşması	
	✓ Görev alanını belirleme gücü taşıması	
	✓ Ulusal çapta tek yetkili olması	
	✓ Örgütlenme biçimi olması	
DEVLETİN BAĞIMSIZLIĞI	✓ Bir devletin iç ve dış işlerinde devletler hukukuna bağlı olması	2
	✓ Kendi vatandaşları tarafından özgürce yönetilebilmesi	
DEVLETİN EGEMENLİĞİ	✓ Devletin toprakları üzerinde siyasi ve hukuki yönetim yetkisine sahip olması	1
ARA KONU: MİLLİ EGEMENLİK	✓ En büyük gücün kaynağının millet olması	2
DEMOKRASİ	✓ Çok partili sistem olması	4
	✓ Çoğunluğun yönetimi	
	✓ Yöneticilerin vatandaşların rızasıyla seçilmesi	
	✓ Halk egemenliğine dayanan yönetim şekli olması	
EKONOMİ	✓ İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olması	3
	✓ Kıt kaynakların verimli işlerde kullanılması	
	✓ Ticaret etkinliği olması	
TOPLAM		16

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmada kavramsal anlama becerilerinin gelişiminin tespiti için her bir kavramın özelliğinin soru olarak temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Devlet kavramı için 5 adet soru (**M13, M8, M11, M15, M2**), bağımsızlık

kavramı için 2 adet soru (M1, M6), egemenlik kavramı için 1 adet soru (M9), ara etkinlikte öğretilen milli egemenlik kavramı için 1 adet soru (M2), demokrasi kavramı için 4 adet soru (M4, M14, M18, M16) ve egemenlik kavramı için 3 adet soru (M12, M5, M3) yazılmasına karar verilmiştir.

2. Adım/Gerçek Yaşam Bağlamının, Farklı Disiplinin Seçimi ve Analogilerin Oluşturulması

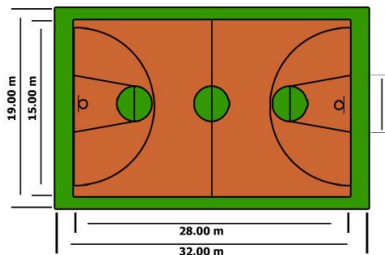
Bu araştırma bir yönüyle bağlamsal öğrenme yoluyla kavramların öğretimine bir yönüyle de disiplinler arası öğretim uygulamalarına dayanmaktadır. Bu nedenle testte kullanılması planlanan her kavramın özellikleri tek tek farklı disiplinlerin (*Fen Bilgisi (Kimya, Biyoloji, Fizik), Türkçe, Matematik, Beden Eğitimi, Sosyal Bilimler*) gerçek yaşam bağlarıyla analogiler (benzetmeler) yoluyla kurgulanmıştır. Aşağıda KAİATT'nde yer alması planlanan maddelerden iki tanesinin (M5, M15) uzman görüşlerine başvurmadan ve pilot uygulaması yapılmadan önceki halleri örnek olarak sunulmuştur.

5.



İnsan vücudu, fiziksel ve kimyasal yapılardan oluşan bir sistemler bütünüdür. Vücudumuzdaki bütün organ ve sistemler bir uyum içerisinde çalışır ve insan vücudunun canlı ve sağlıklı kalması için görev yaparlar. Vücudumuz destek ve hareket sistemi, dolaşım sistemi, boşaltım sistemi, üreme sistemi, sinir sistemi ve solunum sistemlerinden oluşur. İnsan tek bir sistemle yaşamını devam ettiremez.

15.



Basketbol beş kişilik iki ekibin karşılıklı yarıştıkları bir spordur. Basketbol maçlarının kontrollü bir şekilde oynanması gerekir. Bunun için ölçüleri belli olan bir sahaya ihtiyaç vardır.

3. Adım/

Testin Kapsam ve Kullanılan Dilin Uygunluğu Açısından İncelenmesi

Bu adımda araştırmada kullanılması planlanan KAİATT' inde yer alan çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların kapsam ve kullanılan dilin uygunluğu açısından incelenmesi için beş uzmanın görüşleri alınmıştır. Sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminin anlama düzeyinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası uygulamayla sağlanmaya çalışıldığı bu araştırmada, içerik seçme ve düzenleme teori ve uygulamaları konusunda uzmanlaşan araştırmacıların görüşüne bu test için de ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle testin geliştirilmesinde hem sosyal bilgiler eğitimi üzerine hem de kavram, genelleme ve ilke öğretimi üzerine tez, makale vb. çalışmaları olan Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan biri doçent diğeri doktor olmak üzere iki uzmanın desteği alınmıştır. Hazırlanan KAİATT'nin birinci aşaması farklı bir disiplinin bilgisiyle benzerlik kurarak kavramın özelliklerinden istenileni çıkarma; ikinci aşama ise bu durumun nedenini açıklamayı içermektedir. Bu nedenle uzmanlar, testi kavramların özelliğini temsil etme gücü ve kavramsal anlama becerisini tespit etme durumunun yanında ayrıca analogik (benzetme) düşünmeyi sağlama açısından da incelemişlerdir. Uzmanlardan alınan geribildirimlerden (M1, M2, M3, M6, M10, M15) soruları üzerinde düzeltme yapılarak önerileri teste yansıtılmıştır. Ayrıca hazırlanan testin uygulanacağı çalışma grubunun dil gelişim düzeyi düşünüldüğünde maddelerin dil ve anlatım açısından uygunluğunun incelenmesi de önemli görülmüştür. Bu nedenle test, Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan doçent ünvanlı bir öğretim üyesine sunulmuştur. Bu uzmandan alınan geribildirimler doğrultusunda (M7, M8, M10, M15) sorularında düzeltme yapılmış ve önerileri teste yansıtılmıştır. Araştırmada disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlamayı geliştirmeye çalışıldığından farklı disiplinlerin bilgileri kullanılmıştır. Bu nedenle ayrıca matematik, fen bilgisi ve beden eğitimi alanlarında deneyim sahibi olan hem araştırmacı hem öğretmenlerden öneriler alınmıştır ve (M8'in kaldırılması, M3 ve M15'in düzeltilmesi) geribildirimleri doğrultusunda değişikliğe gidilmiştir. Alınan tüm geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak 16 maddelik iki aşamalı teşhis testi oluşturulmuştur. Böylece test uygulama öncesi son halini almıştır.

4. Adım/Değerlendirme Şekline Karar Verme

İki aşamalı teşhis testlerinin ikinci aşaması açık uçlu bir soruyla neden açıklama davranışının içerikle ilgisi olduğu için testin puanlama kriterlerinin doğru cevap için 1, yanlış cevap için 0 olması doğru görülmemiştir. Bu nedenle ölçme aracının değerlendirme puan kategorileri (1-3) olacak şekilde hazırlanmıştır.

- ✓ Öğrenci birinci aşamada *doğru cevabı bulabilir ve cevabın gerekçesini doğru açıklayabilir*. Bu durumda öğrenci kavramın özelliğini anlamış kabul edilir ve *doğru* nedensel açıklama yapmış sayılır.
- ✓ Öğrenci birinci aşamada *doğru cevabı bulabilir ancak gerekçesi istenilen niteliği tam kapsamayabilir*. Bu durumda kavramın özellikleriyle ilgili eksiği olabilir ki anlama düzeyi *kısmen* doğru nedensel açıklama olarak sayılır.
- ✓ Öğrenci birinci aşamayı *doğru işaretleyip gerekçeyi yanlış açıklayabilir*. Bu durum öğrencinin ya ilk aşamada soruyu anlayarak cevaplamadığını ya da şans faktöründen yararlandığı olasılıklarını ortaya çıkarır. Öğrenci böyle bir durumda *yanlış* nedensel açıklama yapmış sayılır.
- ✓ Öğrenci hem birinci aşamayı *yanlış cevaplayabilir* hem de ikinci aşamada *gerekçeyi doğru yapmayabilir*. Öğrenci böyle bir cevap verdiyse kavramla ilgisi olmayan bilgilerin kullanmış ya da konuyla hiç ilgisi olmayan bilgilere yer vermiş olabilir. Bu durumda öğrenci kavramı anlamamış kabul edilir ve *yanlış* nedensel açıklama yapmış sayılır.
- ✓ Öğrenci her iki aşamayı da boş bıraktığında puan alamaz ve değerlendirmeye alınmaz (EK 3.2).
- ✓

5. Adım/Pilot Uygulama

KAIATT'nin çalışma grubuna uygulanmadan önce uygulanabilirliğini görmek için pilot çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Bunun için pilot çalışmaya dâhil edilen öğrencilerde bazı özellikler aranmış, bu özellikler ölçüt olarak belirlenmiş ve maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin,

- araştırmanın uygulanacağı ilkokul 4. Sınıf öğrencileriyle benzer gelişim düzeyinde olması,
- testte bahsi geçen kavramlara ilişkin konuları görmüş olması,
- başarı seviyesi açısından heterojen yapı sergilemesi,

- sürece gönüllü olarak katılması

Bu ölçütlere göre KAİATT'nin uygulanabilme düzeyini tespit etmek amacıyla pilot uygulamaya 87 tane 5. Sınıf ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı her sınıfta bizzat kendisi bulunmuştur. 13 sayfadan oluşan 16 soruluk testin iki ders saatinde yanıtlanabildiği gözlenmiştir. Pilot uygulama sürecinde öğrencilerin test maddelerini yanıtlarken anlamadıkları kelimeler tespit edilmiş, gerekli notlar alınmıştır. Elde edilen veriler sonrasında düzeye uygun düzeltmeler yapılarak testin son şekli verilmiştir (EK 3.3).

KAİATT araştırmanın yürütüleceği çalışma grubuna hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası olmak üzere iki defa uygulanmış ve aralarındaki fark anlamlılık açısından tespit edilmiştir.

3.3.2. Öğrenci Çalışma Yaprakları

Çalışma yaprakları, öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli materyaller şeklinde ifade edilmektedir (Sands ve Özçelik, 1997). Çalışma yaprakları öğrencilerdeki kavram yanılgıları ile mücadele etmede etkili bir strateji sağlamaktadır ve içeriği kavramların günlük yaşamla ilişkilendirildiği etkinliklerle, düşündürücü sorularla, dikkat çekici çizim, grafik, resim gibi unsurlarla zenginleştirilmiş çalışma yaprakları daha kalıcı öğrenmeler için kullanılabilir (Demircioğlu ve Atasoy, 2006; Ormancı ve Ören, 2010).

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin gelişiminin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilerin etkinlikleri adım adım takip etmesini kolaylaştırmak için her kavrama ait ara etkinlik dâhil toplam altı çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Çalışma yaprakları, temel alınan yaklaşımlar paralelinde kazandırılmak istenilen kavramsal alt beceriler için sırasıyla aşağıda verilen adımlardan oluşturulmuştur:

Adım 1: *Kavramın Ünitadaki Bağlamına İlişkin Gerçek Yaşam Durumunun Sunulması*

Adım 2: *Kavrama Ait Özelliklere Disiplinler Arası Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Analoji Tekniğiyle Ulaşılması*

- *Özellik Çıkarma*

• *Tanıma Ulaşma*

Adım 3: *Kavramın Herhangi Bir Özelliğiyle Günlük Yaşam Arasında İlişki Kurma*

Adım 4: *Verilen Örnek Üzerinde Kavramın İstenilen Özelliğini Gösterme*

Adım 5: *Verilen Örnek Üzerinde Gösterdiği Özelliğin Nedenini Açıklama (EK 3.4)*

Araştırmada kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde veri toplama aracı olarak hazırlanan öğrenci çalışma yapraklarının kavramlara göre uygulama tarihleri, adım adım etkinlik numaraları, toplam soru sayıları, açık uçlu soru sayıları ve sayfa sayıları Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10

Uygulama İçin Geliştirilen Öğrenci Çalışma Yapraklarına İlişkin Bilgiler

Öğretim Uygulamaları Ve Tarihi	Uygulama Tarihi	Uygulama Adımları Ve Etkinlik Numaraları	Toplam Soru Sayısı	Açık Uçlu Soru sayısı	Sayfa Sayısı
I.Uygulama Devlet	06.05.2014	1.Adım: (1)		-	9
		2.Adım: (2), (3), (4), (5)	22	15	
		3.Adım: (6)	4	4	
		4. ve 5.Adım: (7)	2	2	
II.Uygulama Devletin Bağımsızlığı	12.05.2014	1.Adım: (1)	4	4	5
		2.Adım: (2), (3)	13	8	
		3.Adım: (4)	4	1	
		4. ve 5.Adım: (5)	3	1	
III.Uygulama Devletin Egemenliği	16.05.2014	1.Adım: (1)	2	2	5
		2.Adım: (2), (3)	9	7	
		3.Adım: (4)	3	1	
		4. ve 5.Adım: (5)	4	3	
Ara Etkinlik: Millî Egemenlik	23.05.2014	1.Adım: (1)	6	3	4
		3.Adım: (2), (3)	3	2	
IV.Uygulama Demokrasi	30.05.2014	1.Adım: (1)	2	1	6
		2.Adım: (2), (3), (4), (5)	18	12	
		3.Adım: (6)	2	1	
		4. ve 5.Adım: (7)	2	1	
V.Uygulama Ekonomi	02.06.2014	1.Adım: (1)	-	-	6
		2.Adım: (2), (3), (4)	16	10	
		3.Adım: (5)	2	1	
		4. ve 5.Adım: (6)	11	7	
TOPLAM		36	132	86	37

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğrenci çalışma yaprakları araştırmada her kavramın öğretim sürecinde ayrı ayrı dağıtılmıştır. 37 sayfalık öğrenci çalışma yapraklarında kavramsal anlama alt becerilerinin kazanımı amacıyla devlet kavramı öğretim süreci için 7, bağımsızlık kavramı öğretim süreci için 5, egemenlik kavramı öğretim süreci için 4, demokrasi kavramı öğretim süreci için 6, ekonomi kavramı öğretim süreci için 6 olmak üzere toplamda 36 etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerde toplam 132 soru yer almaktadır ve bu soruların 86’sı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğrenci çalışma yaprakları her uygulama sonrası öğrencilerden toplanmış ve verileri araştırmacı tarafından geliştirilen üç dereceli (*Kabul Edilir, Kısmen, Kabul Edilemez*) Çalışma Yaprakları Değerlendirme Puanlama Anahtarı (Ç.Y.D.P.A.) aracılığıyla analiz edilmiştir. Değerlendirme puan kategorileri (1-3) olacak şekilde hazırlanmıştır.

- *Öğrenci kavramın özelliklerini bulma kavramsal alt becerisi için,*
 - İlgili soruları cevaplayamamış, eksik cevaplamış ve özellikleri bulamamışsa; soruları cevaplamış ancak hiçbir özelliği bulamamış ya da özellikler eksikse *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - ilgili soruları eksik cevaplamasına rağmen istenilen özelliklere ulaşmış olabilir veya maksimum bir tane özelliği bulamamışsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
 - İlgili soruların tümünü cevaplamış ve istenilen özelliklere ulaşmışsa *Kabul Edilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci tanıma ulaşma kavramsal alt becerisi için,*
 - tanımlı yapamamış ve yaptığı tanımda birden fazla eksik özellik varsa *Kabul Edilemez (1 puan) performans göstermiş demektir.* Ayrıca yaptığı tanımdaki özellikler ilgili kavrama ait değilse de *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - yaptığı tanımda kavrama ait özelliklerden maksimum bir tane eksik varsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
 - yaptığı tanımda kavrama ait tüm özellikler yer alıyorsa *Kabul Edilebilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci ilişki kurma kavramsal alt becerisi için,*
 - Verilen durumla ilgili soruları hiç cevaplamamış ve durumla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuramamışsa *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.

- Verilen durumla ilgili soruları eksik cevaplamış ancak durumla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kurabilmişse *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
- Verilen durumla ilgili soruları cevaplamış ve durumla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kurabilmişse *Kabul Edilebilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal alt becerisi için,*
 - kavrama ait özelliği örnek üzerinde gösterememişse *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - kavrama ait özelliği verilen örnekte eksik göstermişse *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
 - kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte göstermiş ve net olarak ifade etmişse *Kabul Edilebilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci neden açıklama kavramsal alt becerisi için,*
 - istenilen niteliği açıklayamamışsa ya da hiç cevaplamadıysa *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - açıklama yapmış ancak ifade de eksikleri varsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
 - istenilen niteliği tam olarak açıklamışsa *Kabul Edilebilir (3 puan)* performans göstermiş demektir (EK 3.5).

3.3.3. Yapılandırılmamış Gözlem (Kamera Kayıtları)

Araştırmada tercih edilen öğretim süreciyle öğrenenlerin kavramsal anlama becerilerinin gelişimi ve bu süreci etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bilindiği üzere, uygulama sürecinde öğrencilerin gösterdikleri performanslar ve kaynakları öğretim sürecinin anlaşılması ve yorumlanması için zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrencilerin sözlü ve sözsüz tepkilerinin neler olacağını, aynı zaman diliminde incelenmesi ve kayıt altına alınması önem arz etmektedir.

Gözlem yöntemi, deneklerin belirli bir durumda davranışlarının ve günlük etkinliklerinin gözlemci tarafından tecrübe edilmesine ve gerektiğinde onlarla etkileşime girerek duygu ve düşüncelerinin neler olduğunun anlaşılmasına imkân veren nitel bir veri toplama tekniğidir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 396). Gözlem yöntemi

araştırmacının olayları veya insanların davranışsal kalıplarını izleyip kaydetmesidir (Christensen, Jhonsan ve Turner, 2015, s. 60). Bailey (1982)'e göre, eğer bir araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2007, s. 169).

Patton (2014)'a göre, bir ortam ile kişisel temas kurmanın ve onu doğrudan gözlemenin aşağıda belirtilen bazı avantajları bulunmaktadır (262-264):

1. Doğrudan gözlemler yoluyla araştırmacı insanların etkileşim kurduğu bağlamı daha iyi yakalayabilmekte ve anlayabilmektedir.
2. Olay yerinde bulunan gözlemcinin, o ortamdaki insanlarla gerçekleşen birincil elden deneyimleri açık, keşif odaklı ve tümevarımsal olmasına olanak sağlar.
3. Araştırmacının ortamda gözen kaçan şeyleri her zaman görme fırsatının ve daha önce hiç kimsenin dikkat etmediği şeyleri bile ortaya çıkarabilir olmasıdır,
4. İnsanların bir mülakatta konuşmak istemeyecekleri şeyleri öğrenme fırsatı sunmasıdır,
5. Diğer insanların algısal seçiciliklerinin ötesine geçme fırsatı vermesidir,
6. İlk elden deneyimler aracılığıyla çalışılan ortamdaki insanlara daha yakın durmak analizleri bilimsel olarak yorumlama aşamasında araştırmacının kişisel bilgileri kullanmasına imkân sağlar.

Araştırmada da bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim yoluyla kurgulanan öğrenme sürecinde her kavramın öğretim süreci için gözlem yapılmış ve veriler kamera kayıtlarının kullanılmasıyla alınmıştır. Böylece öğrenme sürecini etkileyen olumlu ya da olumsuz tüm faktörler derinlemesine incelenebilmiştir. Gözlemlerde elde edilen kayıtlar önce araştırmacı yanlılığını engellemek ve geçerlik sağlamak için iki uzmanın görüşüne sunulmuştur ve sonra veriler araştırmacı tarafından geliştirilen üç dereceli (*Kabul Edilir, Kısmen, Kabul Edilemez*) Öğrenci Katılım Gözlem Formu (Ö.K.G.F.) aracılığıyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Değerlendirme puan kategorileri (1-3) olacak şekilde hazırlanmıştır.

- *Öğrenci kavramın özelliklerini bulma kavramsal alt becerisi için,*
 - verdiği cevap kavramın istenilen özelliğini yansıtmıyorsa *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.

- verdiği cevap kavramın istenilen özelliğini tam olarak yansıtmıyorsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
- verdiği cevap kavramın istenilen özelliğini tam olarak ifade ediyorsa *Kabul Edilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci tanıma ulaşma kavramsal alt becerisi için,*
 - tanımı hiç yapamıyorsa, yaptığı tanımda birden fazla eksik varsa ya da özellikler kavrama ait değilse *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - yaptığı tanımda kavrama ait özelliklerden maksimum bir tane eksik varsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
 - yaptığı tanım kavramın tüm özelliklerini içeriyorsa *Kabul Edilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci ilişki kurma kavramsal alt becerisi için,*
 - verilen durumla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuruyorsa *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - verilen durumla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuruyorsa ancak içerikte eksik varsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
 - verilen kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuruyorsa ve net olarak ifade ediyorsa *Kabul Edilebilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal alt becerisi için,*
 - kavrama ait özelliği örnek üzerinde gösteremiyorsa *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - kavrama ait özelliği verilen örnekte eksik gösteriyor ancak ifade eksikliği varsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.
 - kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte gösteriyor ve net olarak ifade ediyorsa *Kabul Edilebilir (3 puan)* performans göstermiş demektir.
- *Öğrenci neden açıklama kavramsal alt becerisi için,*
 - istenilen niteliği açıklayamıyorsa *Kabul Edilemez (1 puan)* performans göstermiş demektir.
 - açıklama yapıyor ancak ifade de eksikleri varsa *Kısmen (2 puan)* geçerli performans göstermiş demektir.

- istenilen niteliği tam olarak açıklıyorsa *Kabul Edilebilir (3 puan)* performans göstermiş demektir (EK 3.6).

3.3.4.Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmada KABT, KAİATT, öğrenci çalışma yaprakları ve gözlemin yanında kullanılan diğer veri toplama yolu görüşmedir.

Patton (2014)'e göre insanlarla, doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri bulmak için görüşme yaparız. Görüşme yapmanın amacı diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır (341). Görüşme önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Steward ve Cash, 1958, akt.Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 119). Ayrıca bireylerin deneyimlerine, şikâyetlerine, görüşlerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinmede kullanılan oldukça etkili ve bu yönleriyle de en sık tercih edilen veri toplama aracıdır. Nitel görüşmenin temel amacı araştırma konusunu deneklerin perspektifinden ele almak, deneklerin bu perspektifi nasıl ve neden oluşturduklarını anlamaktır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 396).

Araştırmada uygulamanın yapıldığı çalışma grubundaki öğrencilerle hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası iki defa görüşme yapılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alan yazın taranmış ve bu tip araştırmalarda kullanılan görüşme formları incelenmiştir. Bir sonraki aşama formların uzman görüşlerine sunulması olmuş ve elde edilen bilgiler ile sorular yeniden gözden geçirilmiş ve yapılandırılmıştır (EK 3.7).

Araştırmada özellikle uygulama sürecinde sınıf öğretmeninin mutlaka sınıfta olması rica edilmiş, uygulamayı izlemesi istenmiş ve her öğretim süreci sonunda öğrencilerin performansları hakkında görüşleri toplanmıştır. Bu amaç için de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Böylece araştırmanın kişisel yanlılığı engellenmeye çalışılarak gerçekliğe ait verilerin sağlıklı bir şekilde toplanması sağlanmıştır (EK 3.8).

Görüşmelerden elde edilen tüm veriler içerik analizi ile yorumlanmış ve sonuçları uzmanlara sunularak geçerliliği sağlanmıştır.

3.3.5. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmada K.A.BT., KAİATT, öğrenci çalışma yaprakları, gözlem ve sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin yanında araştırmacı günlüğü de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Günlükler, belli bir zaman diliminde bireylerin yaşadıklarının resmidir ve araştırma konusu olay ve olgu hakkında bireylerin günbegün eylemlerinin anlaşılmasına ve bunların takip edilmesine imkân tanır (Gürbüz ve şahin, 2015, s. 398).

Araştırmada da kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenme sürecini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin belirlenmesi amacıyla beş farklı uygulama yapılmıştır. Araştırmacı her uygulama sonrası öğrenci performanslarını ve kendi deneyimlerini yarı yapılandırılmış bir günlük formu kullanarak not almış, günlüğüne tuttuğu notları gözlem verileriyle karşılaştırarak ve sınıf öğretmenine de okutarak durumun geçerliliğini sağlamaya çalışmıştır. Bu notlar, daha sonra genel durum değerlendirmesinde veri olarak kullanılmıştır (EK 3.9).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim bahar yarıyılında Adana'nın Yüreğir ilçesine bağlı bir ilkokulunun 4/F şubesindeki öğrencilerinin kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreci etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlere ilişkin durumun belirlenmesi amacıyla 5 haftalık bir süreçte yürütülmüştür.

Araştırmada ilkokul sosyal bilgiler "İnsanlar ve Yönetim" ünitesindeki beş kavram öğretim kapsamına alınmış ve her biri için ayrı ayrı bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim tasarımı hazırlanmıştır. Uygulamalar için hazırlanan 36 etkinlik 15 ders saatinde tamamlanmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler uygulama öncesi KABT, KAİATT, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle, uygulama sırasında yarı yapılandırılmış gözlem (kamera kayıtları), öğrenci çalışma yaprakları, öğretmen görüşleri ve araştırmacı günlüğüyle, uygulama sonrasında ise öğrenci ve öğretmen görüşleriyle, KABT ve KAİATT aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanma şekilleri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.4.1. Kavramsal Anlama Başarı Testlerine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmada İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama

becerilerinin belirlenmesi amacıyla birinci ölçme aracı olarak 27 soruluk Kavramsal Anlama Başarı Testi (K.A.B.T) ve ikinci ölçme aracı olarak 16 soruluk Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) kullanılmıştır. Bu iki ölçme aracı uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez çalışma grubuna bizzat araştırmacının kendisi tarafından farklı günlerde uygulanmıştır.

KABT uygulama öncesi 29.04.2014 tarihinde; uygulama sonrası 03.06.2014 tarihlerinde iki kez uygulanmış ve her iki uygulamada da öğrencilerin bir ders saatinden biraz fazla bir sürede soruları yanıtladıkları görülmüştür. KAİATT uygulama öncesi 30.04.2014 tarihinde, uygulama sonrası 04.06.2014 tarihinde iki kez uygulanmış ve her iki uygulamada da öğrencilerin iki ders saatinde soruları yanıtladıkları gözlenmiştir.

KABT ve KAİATT ön test ve son testlerinden elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Her iki teste ait ölçümler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmış ve sonuçları yorumlanmıştır.

3.4.2. Çalışma Yapraklarına İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmada önemli veri toplama yollarından biri olan ve 5 kavramın öğretim süreci için ayrı ayrı hazırlanmış çalışma yaprakları öğrencilere ders süreci başlamadan dağıtılmıştır. Öncelikle her uygulamada çalışma yaprakları öğrencilere tanıtılmış ve sayfalarının gözden geçirilmesi istenmiştir. Öğrenci çalışma yaprakları öğretim sürecine aktif olarak katılmayan öğrencilerin de davranışlarının analiz edilmesi için her uygulama sonrasında tüm öğrencilerden alınmıştır. Araştırma verileri çalışma yaprakları üzerinde puanlama yapılarak elde edilmiş ve her öğrenci için ayrı ayrı başarı puan tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo daha sonra bulguların oluşturulmasında ve öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.4.3. Yapılandırılmamış Gözlem (Kamera Kayıtları) Verilerinin Toplanması

Araştırmada önemli bir veri toplama yolu olarak kullanılan gözlem yöntemi hakkında çalışmanın yürütüleceği sınıf öğretmeni ve öğrencilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Gözlem sırasında kamera kayıtlarının kullanılmasının istendiği belirtilmiş, elde edilen verilerinin sadece araştırma kapsamında değerlendirileceği belirtilerek öğretmen ve öğrencilerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında öğrencilerin daha doğal davranmalarını sağlamak amacıyla uygulama başlamadan iki hafta öncesinden haftada iki kez özellikle Sosyal Bilgiler dersini de

kapsayan iki saatlik çekimler yapmıştır. Böylece çalışma grubundaki öğrencileri kamera kaydına alıştırmaya çalışmıştır. Araştırmada etkinliklere ilişkin uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. 36 etkinliğin 15 ders saatinde uygulandığı araştırma süresince sırasıyla 06.05.2014; 12.05.2014; 16.05.2014; 23.05.2014; 30.05.2014; 02.06.2014 tarihlerinde toplam 5 hafta olmak üzere düzenli gözlem yapılmıştır. Gözlem sonrasında elde edilen veriler yazılı doküman haline getirilmiş ve analiz edilmek üzere 53 sayfalık yazılı metin haline dönüştürülmüştür.

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin görüşme yapılarak da toplandığı süreçte çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları öğrencilere bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerekli açıklamalar yapılarak formata uygun olarak sorulmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki 24 öğrenciden 4'üyle (Ö18, Ö19, Ö20, Ö21) muhakeme yetersizliği, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etme eksikliği ve genel okuma yazma bilme sorunu nedeniyle uygulama öncesi ve sonrası görüşme yapılamamıştır. Bu çalışma grubundaki öğrencilerin 20'siyle uygulama öncesi 28.04.2014-29.04.2014 tarihlerinde ve 19'uyla da uygulama sonrası 03.06.2014-04.06.2014 tarihlerinde görüşme yapılmıştır. Görüşme süreleri kişi başı ortalama 5-8 dakika sürmüştür. Öğrencilere görüşmelerden elde edilen verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı söylenmiş ve onayları doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak görüşleri toplanmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen veriler yazılı doküman haline getirilmiş ve analiz edilmek üzere 22 sayfalık yazılı metin haline dönüştürülmüştür.

Araştırmada ayrıca çalışma grubunu daha iyi tanımak ve elde edilen verileri analiz ederken genel durumu betimlemek ve yorumlamak amacıyla uygulama öncesinde sınıf öğretmeninin görüşleri de alınmıştır. Ayrıca sırasıyla 06.05.2014; 12.05.2014; 16.05.2014; 23.05.2014; 30.05.2014; 02.06.2014 tarihlerinde gerçekleşen her uygulamada sınıfta bulunması istenilen öğretmene süreçle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenin görüşleri yazılı olarak toplanmış ve 6 sayfalık metin elde edilmiştir. Öğretmenin görüşleri çalışma grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama becerilerini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinde önemli bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.4.5. Araştırmacı Günlüğüne İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmada kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan etkinlikleri araştırmacının bizzat kendisi uygulamıştır. Araştırmacı 06.05.2014; 12.05.2014; 16.05.2014; 23.05.2014; 30.05.2014; 02.06.2014 tarihlerinde gerçekleşen her uygulama sonrasında deneyimlerini düzenli olarak günlüğüne not etmiş ve 5 sayfalık yazılı bir metin elde edilmiştir. Araştırmacı, günlüğüne yazdığı notları sınıf öğretmenine de göstermiş ve verileri gözlem verileriyle de kıyaslamıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler çalışma grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama becerilerini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinde araştırmaya önemli bir veri kaynağı olarak hizmet etmiştir.

3.4.6. Uygulama Sürecinde Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretim süresince veriler yarı yapılandırılmış gözlem (kamera kayıtları), öğrenci çalışma yaprakları, öğretmen görüşleri ve araştırmacı günlüğüyle toplanmıştır. Aşağıda öğretim tercih edilen kavramların uygulama süreçleri ve bu süreçlerdeki ilgili verilerin toplanma aşamaları sunulmuştur:

1. Dersin konusu ve alt başlığı tahtaya yazılmıştır.
2. Video kayıt cihazı öğretmen masasının yanındaki pencere kenarına yerleştirilmiş, sürecin kayıt altına alınması için kontroller yapılmış ve kayıt başlatılmıştır.
3. Sınıf öğretmeninin ders sürecini takip ederek öğrencileri gözlemlemesi istenmiştir.
4. Uygulama araştırmacı tarafından yürütölmüştür.
5. Öğrencilere ilgili kavram için önceden hazırlanmış çalışma yaprakları dağıtılmış ve tanıtılmıştır.
6. Öğrencilerden alışma yapraklarındaki sayfaları gözden geçirmeleri istenmiş ve derse geçilmiştir.
7. Temel alınan yaklaşımlar paralelinde kazandırılmak istenilen 5 farklı kavramsal anlama alt becerileri adım adım sırasıyla işlenmeye başlanmıştır. Öğrencilerin her adım için çalışma yapraklarındaki sorulara verdikleri cevapları yazmaları istenmiştir. Gönüllü öğrencilerin sözlü cevap vermeleri desteklenmiştir. Öğretim sürecinde etkileşim araştırmacı ve öğrenci, öğrenci ve öğrenci arasında sağlanmıştır.

8. Öğretim süresi bittiğinde öğrencilerden çalışma yaprakları toplanmıştır.
9. Sınıf öğretmeniyle süreç içinde yaptığı gözlemler hakkında görüşme yapılmıştır.
10. Araştırmacı işlenen ders hakkındaki görüşlerini günlük olarak not etmiştir.
11. Video kayıtları transkript için hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Aşağıda öncelikle nicel verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilmiş daha sonra nitel analizler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca her iki boyutta da geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının nasıl yapıldığı da açıklanmıştır.

3.5.1. Araştırmada Elde Edilen Nicel Verilerin Analizi ve Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi için IBM SPSS İstatistik 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin bir kısmı uygulama için geliştirilen KABT aracılığıyla elde edilmiş ve iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamada elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili ölçümler için eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analizde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin bir kısmı uygulama için geliştirilen KAİATT aracılığıyla elde edilmiştir. Hazırlanan test iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamada elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili ölçümler için eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analizde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Araştırmada gözlem yöntemi uygulama sürecine aktif olarak katılım gösteren öğrencilerin performanslarını ve bu performanslarını etkileyen faktörlerin veri kaybı olmadan kayıt altına alınması için kullanılmıştır. Kayıtlar incelendiğinde her uygulama için ayrı ayrı hazırlanan *kavramın özelliğini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama* kavramsal anlama alt becerilerinin geliştirilmesi sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin kimler olduğu ve süreçteki toplam katılım oranları tespit edilmiştir. Öğrenci katılımının hangi alt beceride daha fazla ya da daha az olduğu hakkında bilgi veren bu oranlar yüzdelik (%) cinsinden pasta grafiği kullanılarak belirtilmiştir. Böylece bu oranlar, kavramsal anlama alt becerilerinin zorluk derecesi, hangi muhakeme seviyesindeki öğrencilerin katılım gösterdiği

hakkında var olan durumu göstererek öğrencilerin gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlendiği genel durum değerlendirmesi açısından araştırmacıya yardımcı olmuştur.

Araştırmacı *kavramın özelliğini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama* kavramsal anlama alt becerilerinin geliştirilmesi sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin içeriğe dönük performansları üç dereceli öğrenci katılım gözlem formuyla analiz ederek puanlamıştır. Araştırmacı bu bulguları açıklamadan önce iki gözlem sürecini ve puanlama anahtarını bir uzmana vermiş ve uzmanın da gözlem verilerini analiz ederek sonuçları puan cinsinden belirlemesini istemiştir. Daha sonra her iki gözleme ait toplam puanlar arasındaki uyum ilişkisine Pearson korelasyon katsayısını (r) kullanarak bakmıştır. Korelasyon katsayısının (r), mutlak değer olarak. 70-1.00 arasında olması yüksek; .70-.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2006, s. 32). Yapılan analiz sonucunda birinci gözleme ilişkin uzman ve araştırmacının puanları arasındaki uyum ilişkisi. 82; ikinci çalışma yaprağına ilişkin uzman ve araştırmacının puanları arasındaki uyum ilişkisi. 79 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, her iki gözleme ait toplam puanlar arasında yüksek ve güvenilir bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmada çalışma grubundaki tüm öğrencilerin performanslarını kapsayan ve özellikle uygulama sürecine aktif olarak katılım göstermeyen öğrencilerin de performanslarını tespit etmek amacıyla hazırlanan çalışma yaprakları kullanılmıştır. Çalışma yaprakları *kavramın özelliğini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama* kavramsal anlama alt becerilerini kapsayan etkinliklerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma yaprakları, üç dereceli değerlendirme puanlama anahtarındaki ölçütler aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmacı öncelikle öğrenci performanslarının hesaplanması için iki uygulamaya ait çalışma yaprakları ve derecelendirilmiş puanlama anahtarını bir uzmana vermiş ve dereceli puanlama anahtarından elde edilen toplam puanlar arasındaki uyum ilişkisine Pearson korelasyon katsayısını (r) kullanarak bakmıştır. Yapılan analiz sonucunda birinci çalışma yaprağına ilişkin uzman ve araştırmacının elde ettiği toplam puanlar arasındaki uyum ilişkisi. 84; ikinci çalışma yaprağına ilişkin uzman ve araştırmacının elde ettiği toplam puanlar arasındaki uyum ilişkisi. 89 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, her iki çalışma yaprağına ait toplam puanlar arasında yüksek ve güvenilir bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmacı daha sonra uzmanla benzerlik göstermeyen puanlar arasında uyum yakalamaya çalışmıştır. Özetle araştırmacı değerlendirmeye alınan beş uygulamada öğrencilerin her alt beceri için aldıkları toplam puanları hesaplamış ve beş farklı ölçüm elde etmiştir. Öğrencilerin tüm uygulamalardaki performanslarına ait toplam puanların zaman içindeki değişimi de çizgi grafiği aracılığıyla gösterilmiştir. Böylece bu değişimler farklı muhakeme seviyesindeki öğrencilerin hangi uygulamanın kavramsal alt becerilerinin gelişiminde daha çok ya da daha az başarılı olduklarını göstermiş ve genel durum değerlendirmesi açısından araştırmacıya yardımcı olmuştur. Uygulamanın olduğu gün öğrenme öğretme sürecinde bulunan tüm öğrencilerin performanslarını kapsayan bu ölçümlere ait ortalama puanların kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da yinelenmiş ölçümler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Bu analizde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak kabul edilmiştir.

3.5.2. Araştırmada Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi

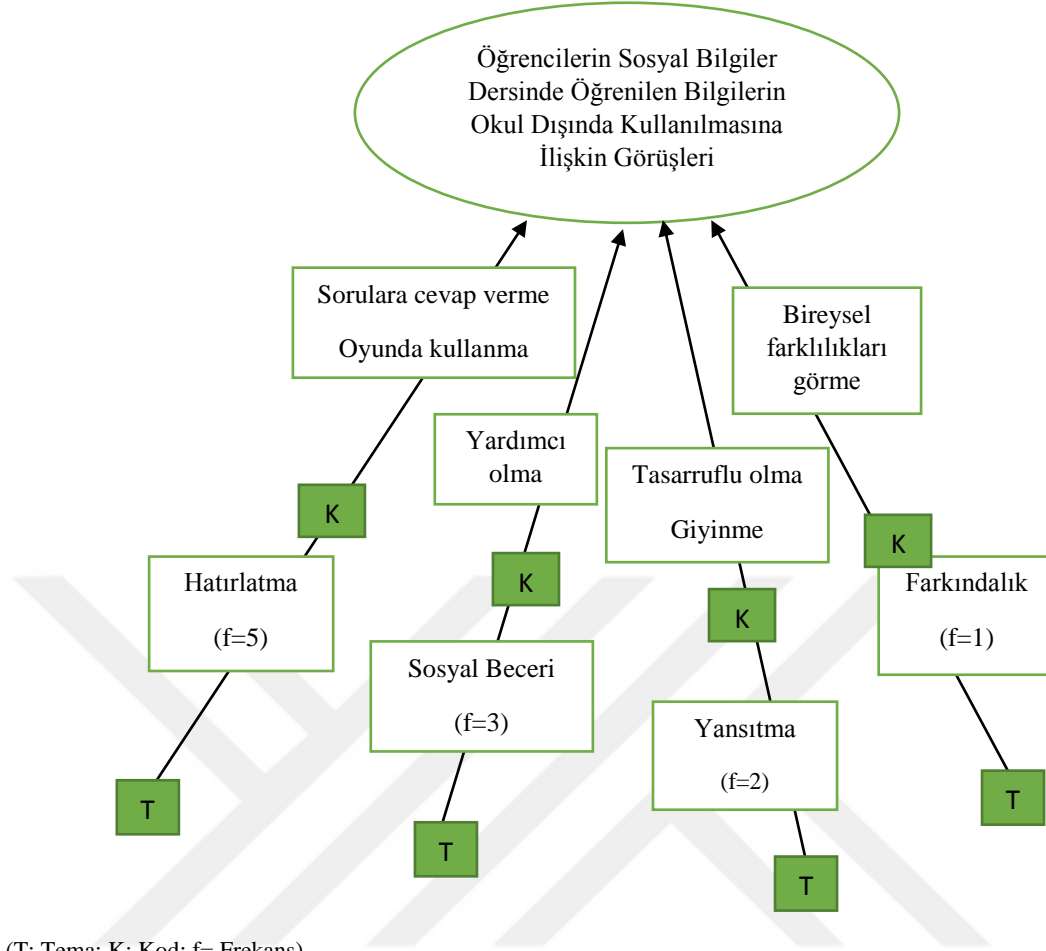
Araştırmada görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel verilerin analizi içerik analizi kullanılarak; gözlem ve çalışma yapıtlarına ait nitel verilerin analizi betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde veriler araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği temalara göre özetlenir ve yorumlanır. İçerik analizi ise toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olamayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 223-224). Bu araştırma belirlenmiş bir kuramsal çerçeve paralelinde yürütüldüğü için her iki analiz yöntemine başvurulmuştur.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin uygulamadaki anlayışla kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle görüşme, gözlem, çalışma yapıtları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin analizleri tekrar tek tek değerlendirilmiş ve nedensel ağ yoluyla özetlenmiştir. Stake (1981), durum çalışmalarında beklenenin mevcut durumun neden o şekilde olduğuna dair fikir vermesini gerektiğini belirtmektedir (akt. Merriam, 2013, s. 44). Miles ve Huberman (1994) da, nitel araştırmaları nedenselliği değerlendirmede çok güçlü bir yöntem olarak değerlendirmekte ve nedensel ağlar aracılığıyla bu durumun gösterilebileceğini ifade etmektedirler. Ayrıca farklı veri

parçalarını bir araya getirme sürecinde kullanılabilen nedensel ağları, en önemli bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ve aralarındaki ilişkinin oklarla gösterilmesi olarak tanımlamaktadırlar (147-153).

Araştırmada görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler için içerik analizi yapılmış ve süreç öncelikle öğrencilerle yapılan ön görüşme ve son görüşme verilerinin analizi ile başlamıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin görüşleri sadece sözel olarak toplanmamış, her iki görüşmede de öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Analiz işlemi başlamadan önce çalışma grubundaki her öğrenciye oturma düzenlerine göre Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde birer kod verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin kendi el yazılarıyla doldurdukları formlar ön görüşme ve son görüşme olmak üzere iki kategoriye ayrılmış ve her iki formdaki sorular ön görüşmenin 1. sorusu için ÖGS1, son görüşmenin 1. sorusu için SGS1 şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar değiştirilmeden ilgili grup ve soru kapsamına alınmış, ayrıca yazılı olarak elde edilen verilerin dışında her öğrencinin sözel olarak da toplanan görüşleri ilgili sorulara eklenmiştir. Bu yollardan elde edilen tüm veriler bilgisayar ortamında aktarılmış ve metinlere ait çıktılar alınmıştır. Araştırmacı metinleri önce bütün olarak, sonra satır satır okuma tekniğiyle analiz etmeye başlamış, her soruya ait ilgili alanyazına göre kodlamaları oluşturmuş ve görüş birliklerine ilişkin sıklıkları belirlemiştir. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra ilgili kodları bir araya getirmiş, ortak bir tema altında toplamış ve sonuçları bilgi haritası şeklinde sunmuştur. Benzer işlemler araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ve sınıf öğretmenin uygulama sonrası görüşleri için de yapılmıştır. Araştırmacının her uygulamadan sonra tuttuğu günlüklerdeki veriler birinci uygulama için AGU1 (Araştırmacı Günlüğü Uygulama 1) şeklinde, sınıf öğretmenin her uygulama sonrası görüşleri ise SÖUSG1 (Sınıf Öğretmenin Uygulama Sonrası Görüşleri 1) şeklinde numaralandırılarak araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

Şekil 13'teki örnek bilgi haritası, öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler için yapılan içerik analizi sonrası oluşturulan kodlar, temalar ve frekans cinsinden belirlenen sıklıkları göstermektedir.



Şekil 13. Öğrencilerin Sevdikleri Ders ve Nedenlerine İlişkin Uygulama Öncesi Görüşleri

Araştırmada öğrencilerin uygulama süreçlerinde verdikleri cevaplar gözlem ve çalışma yaprakları yoluyla toplanmış ve elde edilen nitel verilerin analizi, araştırmacı tarafından geliştirilen ve kavramsal anlama alt becerilerinin kazanılma durumunu ortaya çıkarmayı amaçlayan üç dereceli puanlama anahtarları vasıtasıyla betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Her iki puanlama anahtarı öğrenci performanslarının düzeyini tespit etmek için “*kabul edilebilir, kısmen, kabul edilemez*” kategorilerine ve kategorilere ait ölçütlere göre yapılandırılmıştır. Bu süreçte de öğrencileri temsil etmek için analiz işlemi başlamadan önce çalışma grubundaki her öğrenciye oturma düzenlerine göre Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde verilen kodlar kullanılmıştır. Araştırmacı önce gözlem yoluyla elde ettiği verilerin analiz işlemlerine başlamış ve kavramsal anlama alt becerilerin geliştirilmesi için yapılan her uygulamaya ait kamera kayıtlarından elde ettiği verileri olduğu gibi metne aktarmıştır. Öğretim sürecine katılan öğrencilerin ifade ettikleri kelime ve cümlelerin altını çizmiştir. Daha sonra altını

çizdiği bu verilerin düzeyini derecelendirme anahtarındaki ölçütlere göre belirlemiş ve puanlamıştır. Araştırmacı benzer analizi çalışma yapraklarındaki veriler için de yapmıştır. Her öğretim süreci sonunda öğrencilerden çalışma yapraklarını toplamış, öğrencilerin verdikleri cevapların düzeyini ayrı bir metin üzerine aktarmadan belirlemiş ve puana çevirmiştir. Böylece öğrencilerin uygulama sürecindeki performanslarına ilişkin veriler bulgulara dönüştürülmüştür (bakınız Bölüm IV). Aşağıda gözlem ve çalışma yapraklarından elde edilen öğrenci performanslarının analiz şeklini ve düzeylerine ilişkin kategoriye gösteren örnek alıntılar sunulmuştur:

Ö14: “ Öğretmenim bence devletler, hukuka immm... devletler hukukuna bağlı olmak şartıyla bağımsız olabilirler. “ (Kabul edilir.)

Ö4: “Hayır. Bu düzene diğerleri karışmıyor. Atatürk burada egemenlik hiçbir şekilde düşürülemez diyor.” (Kısmen)

Ö7: “Yani, devlet bağımsızdır.” (Kabul edilemez.)

Araştırmada öğrencilerin ilgili öğretim uygulamasıyla kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin genel bir çerçevesi elde edilmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmada görüşme, gözlem, çalışma yaprakları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin analizleri daha sonra tek tek ele alınarak tümevarımsal bir yolla incelenmiştir. Böylelikle uygulamanın genel durumu nedensel ağ yoluyla özetlenerek ortaya çıkartılmıştır. Bu analiz için yapılan işlemler sırasıyla belirtilmiştir.

Araştırmada beş farklı kavram aracılığıyla beş kavramsal anlama alt becerisi geliştirilmek istenmiştir. Bu aşamada bağımsız ve bağımlı değişkenlerin neler olacağına, her kavramsal anlama alt becerisinin öğretimi yapılan kavramlar kapsamında tek tek incelenmesine ve nedensel ağ üzerinde bütün olarak gösterilmesine karar verilmiştir. Öncelikle *kavramın özelliğini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama* alt becerilerinin bağımlı değişken süreci etkileyen diğer faktörlerin ise bağımsız değişken olmasına karar verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin performans düzeyleri kavramsal anlama alt becerisi bağlamında beklenen (olumlu) durum için 5 grup ve beklenmeyen durum (olumsuz) için 5 grup şeklinde ikiye ayrılmıştır. Ardından betimsel olarak analiz edilen gözlem ve çalışma yapraklarına ait bulgular, dereceli puanlama anahtarlarındaki değerlendirme ölçütleri ve içerik analiziyle çözümlenen öğretmenin öğrenciler hakkındaki uygulama öncesi görüşleri incelenmiş ve her alt becerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin başlangıç listesi beş uygulama için ayrı ayrı çıkartılmıştır. Örneğin, devlet kavramı öğretimi sürecinde

kavramın özellikleri bulma alt becerisi için beklenen performansı ortaya çıkaran öğrencilerin yeterli muhakeme düzeyinde oldukları ve ilgili soruları tam veya eksik cevapladıkları anlaşılmıştır. Böylece *ilgili soruları tam veya eksik cevaplama ve öğrenci özellikleri (bilişsel ve duyuşsal)* olmak üzere başlangıçta iki faktör belirlenmiştir.

Bir sonraki adım başlangıç olarak belirlenen faktörleri etkileyen örüntü kodlarını ortaya çıkarmak ve ilişkinin doğrudan ya da dolaylı yönsel etkisini tespit etmek olmuştur. Bu nedenle öğretim yaklaşımı, öğrenci görüşmeleri, araştırmacı günlüğü notları ve öğretmenin uygulamalar hakkındaki görüşleri gözden geçirilerek örüntü kodları oluşturulmuş ve ilgili temaya bağlanmıştır. Örneğin, devlet kavramı öğretim sürecinde kavramın özelliklerini beklenen şekilde bulma alt becerisi için öğretmen görüşüne göre öğrencinin *hırslı ve başarılı bir yapısının olması* öğrencinin duyuşsal özelliklerine, güncel olayları takip eden öğrencinin *ön bilgisinin olması* öğrencinin bilişsel özelliklerine faktör olarak eklenmiş ve bu durumların istenilen performansa olumlu etki yarattığı düşünülmüştür. Ayrıca, disiplinler arası öğretim uygulamalarında kullanılan derse karşı ilginin de olması süreci olumlu etkileyen faktörler arasına alınmıştır. Sonuç olarak devlet kavramı öğretim sürecinde kavramın özelliklerini beklenen şekilde bulunmasında *ilgili soruları tam veya eksik cevaplama, öğrenci özellikleri ve disiplinler arası öğretim olmak üzere* üç temel faktör belirlenmiştir. Her uygulama için bu şekilde ayrı ayrı aynı analizler yapılmış ve nedensel ağlar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında çizilmiştir.

3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma desenleri neyin incelendiği hakkındaki çeşitli öngörülere dayanır ve etik ilkeler dâhilinde geçerli ve güvenilir bilgi üretmek kaygısı taşırlar (Merriam, 2009, 199-200). LeCompte ve Goetz (1982)' in de tanımladığı üzere nicel araştırmalarda geleneksel olarak kabul gören ve önemli değer ölçütleri olarak ön plana çıkarılan *geçerlik* araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir; *güvenirlik* ise kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255-264). Lincoln ve Guba (1985) geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmaların doğasına daha uygun olacağını düşündükleri “iç geçerlik” yerine *inandırıcılık*, “dış geçerlik” yerine *transfer edilebilirlik*, “iç güvenilirlik” yerine *tutarlılık* ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” gibi alternatif kavramları önermişlerdir (300). Merriam (2009) *iç geçerlik veya inanırlık* kavramlarına araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı sorunsalı; *dış geçerlik veya transfer edilebilirlik*

kavramlarına çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği; *iç güvenilirlik ve tutarlılık* kavramlarına araştırmada eğer çalışma tekrar yapılırsa elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmeyeceğinin sorgulanması olarak açıklama getirmektedirler (203-220). Nitel bir araştırma sürecinde bir çalışmanın inandırıcılığı uzun süreli ortamda bulunma, ısrarlı gözlemler yapma, uzman ve meslektaş görüşlerini alma, çoklu kaynak-yöntem ve teori kullanarak üçgenleme yapma, transfer edilebilirliği detaylı betimsel veri toplama ve araştırma raporunu detaylı yazma gibi yollarla; tutarlılığı ve teyit edilebilirliği ise verilerin tarafsız ve nesnel toplanmasıyla sağlanabilir. (Lincoln ve Guba, 1985, s. 289-331). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek için aşağıda açıklanan çalışmalar yapılmıştır.

LeCompte ve Goetz (1982) önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılan veri analizinin iç güvenilirliği zenginleştiren bir etken olduğu söylemektedirler (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, 257). Miles ve Huberman (1994) kavramsal çerçeveleri (kuramları) araştırmacıların çalışma alanına dönük yol haritasının güncel yorumu olarak tanımlamaktadırlar ve nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak amacıyla elde edilen bulguların daha önce oluşturulan kuramla tutarlılığının sorgulanması gerektiğini belirtmektedirler (20-279). Bu araştırmada da veriler bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim tasarımlarıyla öğrenci performanslarında gözlenmesi beklenen kavramsal anlama alt becerilerindeki gelişim durumunu ve bu durumu olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi kapsamında bulgulara dönüştürülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu ve çalışmanın gerçekleştirildiği ortam farklı ortamlarda farklı çalışma gruplarıyla yapılabilecek çalışmaların karşılaştırılabilmesine imkân vermek amacıyla detayları olarak açıklanmıştır.

Creswell ve Miller (2000) de, üçgenlemenin araştırmacıların çok sayıda ve farklı kaynaklar arasında temalar ve kategorileri oluşturmaları için bir geçerlik prosedürü olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada da gözlem, görüşme, çalışma yapıları, başarı testleri ve araştırmacı günlüğü kullanılarak beş farklı veri toplama yöntemine başvurulmuştur. Özellikle gözlem, görüşme ve çalışma yapılarına ait veriler sürekli karşılaştırılmış, böylece kaynak açısından çeşitlilik sağlanarak verilerin birbirleriyle ilişkisi ve tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Araştırma süresince yapılan gözlemlerde veri kaybının olmaması için kamera kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla öğrenme ortamı ve öğrencilerle etkileşim süresi sadece uygulama süresine

birakılmamıştır. Araştırmacı uygulama başlamadan iki hafta öncesinden haftada iki kez özellikle Sosyal Bilgiler dersini de kapsayan iki saatlik toplamda 8 ders saatlik çekim yapmıştır. Böylece hem öğrencilerin gözlenme sürecine alıştırılması hem de uygulamada gözlenen sürecin kendi doğal ortamına dönmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı uygulamaları bizzat kendisi yürütmüş ve süreç boyunca toplamda 5 hafta olmak üzere 15 ders saati düzenli gözlem yapmıştır.

Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmalarda araştırmacının kişisel varsayımlar, değerler ve önyargılar, duygusal durumlar konusunda farkındalığının sorgulanması gerektiğini belirtmektedirler (278). Bu bağlamda araştırmacı uygulamaları kendisi yaptığı için öğrencilerle arasında oluşabilecek duygusal yakınlığı kontrol altına almaya çalışmıştır. Ayrıca araştırma etikliği bağlamında rolünün farkında olarak hem öğrencilere karşı hem de verilerin analiz ve yorumlanması aşamasında ön yargılı davranıp davranmadığını sorgulamıştır.

Araştırmacı her uygulama sonrası sınıfta kalarak günlüğüne genel olarak öğretim sürecini, öğrenci performanslarını ve kişisel deneyimlerini not etmiştir. Ardından araştırma uygulamalarından elde ettiği bu verilerin teyit edilmesi için sınıf öğretmenine okutmuş ve sonra gözlem verileriyle de kıyaslamıştır. Böylece elde edilen geribildirimlerle araştırmacı tarafından oluşturulan verilerin nesnel gerçekliği içermesi amaçlanarak var olan durumu yansıtip yansıtmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kullanılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla temalara ve kodlara dönüştürülmüş ve betimsel olarak görüş sıklığı şeklinde açıklanmıştır. Araştırmacı çalışma grubuyla uygulama öncesi ve sonrası yaptığı görüşmelere ilişkin elde ettiği verilerden toplam 98 kod oluşturmuştur. Araştırmacı ham veriler üzerinde 20 gün sonra ikinci kez kodlama yapmış 94 kategori oluşturmuş ve iki kodlama arasındaki uyuma oranını Miles ve Huberman (1994, 64)'ın önerdiği; " $P(\text{Uzlaşma Yüzdesi}\%) = \frac{Na(\text{Görüş Birliğı})}{Na(\text{Görüş Birliğı}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ " güvenilirlik formülüyle hesaplamıştır. Araştırmacı yaptığı iki kodlama arasındaki uyuma oranını $[94/94 + 4 \times 100] = \%96$ olarak bularak kendi tutarlılığını da gözden geçirmiştir. Lincoln and Guba (1985) bir çalışmanın güvenilirliğini sağlamada uzman kontrolünün en önemli yöntem olduğunu belirtmektedir (akt. Creswell ve Miller, 2000). Bu bağlamda araştırmacı ikisi uygulama öncesi ikisi uygulama sonrası olmak üzere dört görüşme metnini bir uzmana vermiş ve iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılığı incelemiştir. İki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı birinci görüşme metinleriyle ilgili kodlayıcı güvenilirliği açısından $[17/17 + 4 \times 100] = \%80$ ve $[9/9 + 3 \times 100] = \%75$; ikinci

görüşme metinleriyle ilgili kodlayıcı güvenilirliği açısından $[7/7+2X100]=\%78$ ve $[5/5+1X100]=\%83$ olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994, 64)'a göre kodlamalar arasındaki uyuşma oranı $\%70$ 'den daha iyiye güvenilir bir sonuç elde edilmiş demektir. Daha sonra araştırmacı ve uzman görüş ayrılığı yaşadıkları kodlar üzerinde tartışmış ve görüş birliğine varmışlardır. Örneğin, oyunda kullanma kodu uzman tarafından başlangıçta yansıtma kodu kapsamına alınmıştır. Görüşmede öğrencinin verdiği cevabın bağlamı birlikte değerlendirildiğinde ise bilginin bellekten olduğu gibi çağrılması ön plana çıkmış ve hatırlama kapsamında olması gerektiğine karar verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi sürecinde başarılı olmalarına ve beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler, gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapıklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin içerik analizi ve betimsel analizi yapılarak ortaya çıkartılmıştır. Araştırmada da öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi sürecinde başarılı olmalarına ve beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler bütünsel olarak değerlendirilmiş ve *nedensel ağ* yoluyla gösterilmiştir. Araştırmacı öğrenci performanslarını olumlu ve olumsuz olarak etkileyen faktörlerin belirlendiği iki örnek nedensel ağ seçmiş ve bir uzman görüşüne sunmuştur. Araştırmacı ve uzman, örüntü kodlarını bilimsel terminoloji kapsamında değerlendirilerek ortak görüşe varmaya çalışmıştır. Örneğin, öğrencinin genel olarak sözel derslere olan ilgisizliğinin kavramsal anlamayı doğrudan değil () dolaylı olarak () etkileyebileceği kanısına varılmıştır. Daha sonra ortak kanılardan yola çıkarak düzeltme işlemleri tamamlanmış ve bulguların genel duruma ilişkin son şekli verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak için LeCompte ve Goetz (1982) araştırmacının görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmasını ve yorumunu daha sonraya bırakmasını tavsiye etmektedirler (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, 262). Bu araştırmada da uygulamayla elde edilen bulgular önce araştırmacının yorumu olmadan doğrudan alıntılarla sunulmuş sonra ulaşılan tüm sonuçlar bütünsel olarak değerlendirilip tartışılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

LeCompte ve Goetz (1982) nitel araştırmada dış güvenirlüğün sağlanmasına yönelik olarak araştırmacının öncelikle araştırma sürecindeki kendi konumunu

(katılımcı gözlemci, çalışılan durumla ilgili ön deneyimler gibi) açık hale getirmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 260). Bu bölümde araştırmacının uygulama sürecindeki rolü ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Araştırmacı, öncelikle hem kendisine hem de süreçte veri toplama aracı olarak kullanılan video kayıt çekimlerine öğrencilerin alışabilmeleri için hazırlık yapmıştır. Uygulama başlamadan önce sınıfın öğretim uygulamalarına katılmış ancak sürece dâhil olmamış ve herhangi bir ön öğretim yapmamıştır. Bu süreçte öğrencilerle ön görüşme yaparak Sosyal Bilgiler dersinde hem bağlamsal öğrenme hem de disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan sorulara ilişkin görüşlerini toplamıştır. Ayrıca hazırladığı başarı testlerini uygulamıştır.

Çıkarım yapma (Kavramın özelliklerini bulma ve Tanıma ulaşma), ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi için teorik çerçeve esas alınarak hazırlanan etkinlikler 06.05.2014 (Devlet), 12.05.2014 (Devletin Bağımsızlığı), 16.05.2014 (Devletin Egemenliği), 30.05.2014 (Demokrasi), 02.06.2014 (Ekonomi) tarihlerinde araştırmacının kendisi tarafından sırasıyla uygulanmıştır. Kavramsal anlama alt becerilerinin gelişmesi için tüm etkinlikler 5 adımda oluşturulmuş, ilgili çalışma yaprakları hazırlanmış ve araştırmacının rehberliğiyle işlenmiştir.

- **1. Adım:** *Kavramın Ünitadaki Bağlamına İlişkin Gerçek Yaşam Durumunun Sunulması*
 - Bu adımda araştırmacı öğrencilere sunduğu gerçek yaşam bağlamıyla ilgili okuma, açık uçlu ya da kapalı uçlu sorulara cevap verme gibi yollarla kavramın hissedilmesini sağlamıştır.
- **2. Adım:** *Kavrama Ait Özelliklere Disiplinler Arası Yaklaşım Göre Hazırlanmış Analoji Tekniğiyle Ulaşılması*
 - Bu adımda araştırmacı öncelikle ilgili kavrama ait her bir özelliğin farklı disiplinlere ait bilgilere benzetme yoluyla okuma ve ilgili sorulara cevap verilerek çıkartılmasını sağlamıştır.
 - Ardından öğrencilerin, ulaştıkları özelliklerden tanım yapmalarını istemiştir.
- **3. Adım:** *Kavramın Herhangi Bir Özelliğiyle Günlük Yaşam Arasında İlişki Kurma*
 - Bu adımda araştırmacı kavramın yer aldığı yeni bir gerçek yaşam bağlamının yer aldığı örneğin ya da örneklerin okunmasını ve

soruların cevaplanmasıyla ilgili kavram paralelinde açıklama yapılmasını istemiştir.

- **4. Adım:** *Verilen Örnek Üzerinde Kavramın İstenilen Özelliğini Gösterme*
 - Bu adımda araştırmacı kavramın üniteadaki bağlamına uygun gerçek yaşam örneği sunulmuş ve öğrencilerin kavramın ilgili özelliğini bulmalarını istemiştir.
- **5. Adım:** *Verilen Örnek Üzerinde Gösterdiği Özelliğin Nedenini Açıklama*
 - Bu adımda araştırmacı 4. Adıma paralel olarak, öğrencilerin verilen örnek üzerinde buldukları özelliğin nedenini açıklamalarını istemiştir.

Araştırmacı her uygulama sonunda çalışma yapraklarını toplamış, sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapmış ve günün raporunu günlüğüne not etmiştir. Tüm uygulamalar bittiğinde başarı testlerini bir kez daha uygulamış ve öğrencilerle araştırma sürecindeki etkinliklere ilişkin son görüşmeleri yaparak çalışmasını sonlandırmıştır.

3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin temin edilmesi, incelemenin etik bir şekilde uygulanmasını gerektirir (Merriam, 2009, s. 199). Araştırma etiği, araştırmayı etik ilkelere uygun yürütmek için araştırmacıya rehberlik eden kurallar kümesidir (Christensen, Jhonsan ve Turner, 2015, s. 103). Bu araştırmada ilkökul sosyal bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreci etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlere ilişkin durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim bahar yarıyılında Adana'nın Yüreğir ilçesine bağlı bir ilkokulunun dördüncü sınıflardan sadece bir şubedeki öğrencilerle yürütülmüştür. Bu süreçte araştırmacının uygulamadaki yeri ve aldığı etik önlemler şu şekilde açıklanmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenine ve çalışma grubundaki öğrencilere araştırmacı kendisini tanıtmış, yapacağı uygulamanın amacını ve neden önemli görüldüğünü açıklamıştır. Ayrıca uygulamanın araştırmacı tarafından yapılmak istendiği belirtilmiştir. Bunun için öncelikli olarak sınıf öğretmenin onayı alınmıştır. Araştırma

süresi boyunca çalışma grubundaki öğrenciler araştırmacıya “*Öğretmenim*” şeklinde, sınıf öğretmenini ise “*Hocam*” şeklinde hitap etmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyo ekonomik durumları vb. özellikleri hakkındaki bilgileri dört yıldır eğitim ve öğretimlerinden sorumlu sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır.

Geçerliği etik bir sorun olarak ele alan Lincoln (1995), özellikle araştırmacının araştırma katılımcıları ile ilişkilerinin çalışmanın etik boyutu ile aynı çerçevede görmektedir (akt. Merriam, 2009, s. 223). Bu bağlamda araştırmacı uygulama başlamadan iki hafta önce haftada iki kez sınıfta bulunmuş, sınıf öğretmenin ders sürecine müdahale etmemiş ve öğrencilerle sadece teneffüslerde sohbet etmiştir.

Araştırmada başarı testleri, görüşme, gözlem ve çalışma yapraklarının veri toplama araçları olarak kullanılacağı söylenmiştir. Çalışma yapraklarının araştırmacı tarafından çoğaltılarak öğrencilerin herhangi bir maddi yükümlülük altına girililmeyeceği açıklanmıştır.

Görüşme sırasında ses kayıt cihazının, gözlem sırasında da kamera kayıtlarının kullanılmak istendiği belirtilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere ses kayıt cihazı ve kamera kayıt cihazı tanıtılmış, nasıl çalıştığı ve uygulama sırasında sınıfın neresinde duracağı açıklanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni ve çalışma grubundaki öğrencilere öğretim sürecindeki verilerin bu araştırma için kullanılacağı, gözlem sırasında kullanılacak kamera kaydındaki görüntülerinin ve görüşme sırasındaki ses kayıtlarının başka bir yerde yayınlanmayacağı belirtilmiştir ve gerekli izinleri alınmıştır. Daha sonra araştırmacı çalışma grubundaki öğrencileri özellikle kamera kaydına alıştırmak için uygulama başlamadan iki hafta öncesinden haftada iki kez özellikle sosyal bilgiler dersini de kapsayan iki saatlik toplamda 8 ders saati çekim yapmıştır. Bu çekimlerden elde edilen veriler araştırma kapsamına uygun olmadığı için analizlere yansıtılmamıştır.

Araştırmanın uygulandığı tarihin dönem sonuna gelmesi nedeniyle ve bu öğrencilerin mezun olacakları düşüncesiyle okula gelmeme ihtimalleri önceden düşünülmüş ve derse düzenli gelmeleri talep edilmiştir. Uygulamalar sırasında gelmeyen öğrencilerin velilerine sınıf öğretmeni tarafından ulaşılmaya çalışılmış ancak herhangi bir geribildirim alınmamıştır. Bu nedenle uygulamalar o gün var olan sınıf mevcuduyla yürütülmüştür.

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki algı ve okuma yazma yetersizliğinden kaynaklanan düşük muhakeme seviyesindeki öğrenciler uygulama kapsamından çıkartılmamıştır. Bu öğrenciler için de çalışma yapılmış ve hatta sürece

dâhil edilebilmek amacıyla sınıfın fiziksel görünümüne müdahale etmemek şartıyla oturdukları sıra yerleri değiştirilmiştir.

Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilere bu uygulamadaki alacakları puanların not amaçlı olarak karnelerine yansıtılmayacağı da söylenmiştir. Ancak öğrencilerin de isteği göz önüne alınarak KABT ve KAİATT son uygulama sonuçları bildirilmiştir. Ayrıca öğrencilere bu testteki soruları cevaplarken sadece bildiklerini işaretlemeleri ve rastgele işaretleme yapmamaları konusunda uyarı yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar uygulamada tercih edilen yöntem lehine çevrilmemiş, var olan durum olduğu gibi yansıtılmıştır. Ayrıca bulgular bölümündeki alıntılarda öğrenci isimleri verilmemiş ve Ö1, Ö2 gibi semboller kullanılmıştır.

3.8. Araştırmada İzlenen Süreç

Tablo 11’de araştırmanın alt amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları, bu araçların kullanılma gerekçeleri, verilerin toplanması, analizi ve çalışmanın uygulama zamanlarına ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 11

Çalışmanın Alt Amaçları Doğrultusunda Kullanılan Veri Toplama Araçları, Gerekçeleri, Uygulanması Zamanları, Veri Toplama Şekilleri, Analiz Teknikleri, Bulguların Gösterilme Şekline İlişkin Bilgiler

İlgili Alt Amaçlar	Veri Toplama Araçları	Gerekçesi	Uygulama Zamanı	Verilerin Toplanma Şekli	Verilerin Analizi	Bulguların Gösterilme Şekli
1.Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ve öğretim uygulamalarına ilişkin araştırmaya öncesi ve sonrası görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ve yapılan uygulamalara ilişkin deneyimlerinin ilk elden detaylı olarak belirlenmesi ve daha sonra yapılacak bütünsel değerlendirme için veri kaynağı olarak kullanılması	28.04.2014 29.04.2014 03.06.2014 04.06.2014	Görüşmeler uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere farklı sorularla iki defa yapılmıştır. Görüşme sorularına ilişkin veriler hem yazılı hem de sözlü olarak toplanmıştır. Öğrenciler görüşlerini sözel olarak belirtirken ses kayıt cihazı kullanılmıştır.	İçerik Analizi (Temalar, Kodlar ve Frekans)	Bilgi Haritası ve Doğrudan Alıntılar
2.Öğrenme ve öğretme sürecine aktif katılım gösteren çalışma grubundaki öğrencilerin, kavramsal anlama alt becerilerine ilişkin gözlem sonuçlarına göre durumları nasıldır?	Yapılandırılmamış Gözlem	Çalışma grubundaki sürece aktif olarak katılan öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerine ilişkin performanslarının düzeylerinin içerik kapsamında saptanması ve daha sonra yapılacak bütünsel değerlendirme için veri kaynağı olarak kullanılması	06.05.2014 12.05.2014 16.05.2014 23.05.2014 30.05.2014 02.06.2014	Çalışmada beş kavrama ilişkin uygulamalar yapılmıştır. Her uygulamaya ait veriler kamera kaydına alınmıştır.	Betimsel Analiz (Üç Dereceli Değerlendirme Formu)	Pasta Grafiği ve Doğrudan Alıntılar
3.Kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi için hazırlanan beş farklı öğretim uygulamasının yer aldığı çalışma yapraklarına göre öğrenci performanslarında nasıl bir gelişim olmuştur ve ayrı ayrı her alt becerinin kazanımı için yapılan ölçümler arasında anlamlı bir fark gözlenmiş midir?	Çalışma Yaprakları	Çalışma grubundaki öğrencilerin hepsinin kavramsal anlama alt becerilerine ilişkin performans düzeylerinin içerik kapsamında saptanması, elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir değişimin olup olmadığının belirlenmesi ve daha sonra yapılacak bütünsel değerlendirme için veri kaynağı olarak kullanılması	06.05.2014 12.05.2014 16.05.2014 23.05.2014 30.05.2014 02.06.2014	Çalışmada beş kavrama ilişkin uygulamalar yapılmıştır. Her uygulamaya ait çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmıştır ve uygulama sonrası tek tek toplanmıştır.	Betimsel Analiz (Üç Dereceli Değerlendirme Formu) Yinelenmiş Ölçümler İçin ANOVA	Çizgi Grafiği, Tablo ve Doğrudan Alıntılar

Tablo 3.7'nin devamı

İlgili Alt Amaçlar	Veri Toplama Araçları	Gereçesi	Uygulama Zamanı	Verilerin Toplanma Şekli	Verilerin Analizi	Bulguların Gösterilmesi
4.Gözlem sonuçlarına, görüşme sonuçlarına, çalışma yapraklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğüne göre öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini ayrı ayrı etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler ve nedenleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları Yapılandırılmamış Gözlem Çalışma Yaprakları Araştırmacı Günlüğü	Çalışma grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini ayrı ayrı etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin nedenlerinin ayrıntılı saptanması ve sınıfın uygulama sonrası genel durumunun bütün olarak görülmesi	-	Uygulama sonrası veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri yeniden değerlendirilmiş ve öğrencilerin başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörler tümevarımsal bir yolla belirlenmiştir.	Betimsel Analiz (Örüntü Kodları ve Frekans)	Nedensel Ağ ve Doğrudan Alıntılar
5.Çalışma grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama başarı testi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir değişim var mıdır?	KABT	Kavramsal anlamanın düzeyinin tespit edilmesi	29.04.2014 0306.2014	Uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır.	100 Üzerinden Puanlama Eşli Gruplar T Testi	Tablo
6. Çalışma grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama iki aşamalı teşhis testi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir değişim var mıdır?	KAIATT	Kavramsal anlamanın düzeyinin tespit edilmesi	30.04.2014 04.06.2014	Uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır.	KAIATT Üç Dereceli Değerlendirme Formu Aracılığıyla Puanlama Eşli Gruplar T Testi	Tablo

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına göre, öncelikle Adana ili merkez ilçesinde (Yüreğir) bulunan bir ilkokulda, 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ve öğretim uygulamalarına ilişkin araştırma öncesi ve sonrası görüşleri sunulmuştur. Araştırma alt amaçlarını takiben öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılım gösteren öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerine ilişkin gözlem sonuçlarına göre gelişim durumları verilmiştir. Ayrıca hazırlanan beş farklı öğretim uygulamasının yer aldığı çalışma yapılarına göre öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerine ilişkin akademik açıdan gelişim durumları, beklenen başarıyı gösterme ve gösterememe nedenlerine yer verilmiştir. Son olarak Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT) ve Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) ön test ve son test puanları değişim durumu sunulmuştur.

Araştırma alt amaçlarına göre elde edilen bu bulgular açıklama ve doğrudan alıntılarla tablo ve şekil (pasta grafik, sütun grafik, bilgi haritası, nedensel ağ) şeklinde sunulmuştur.

4.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

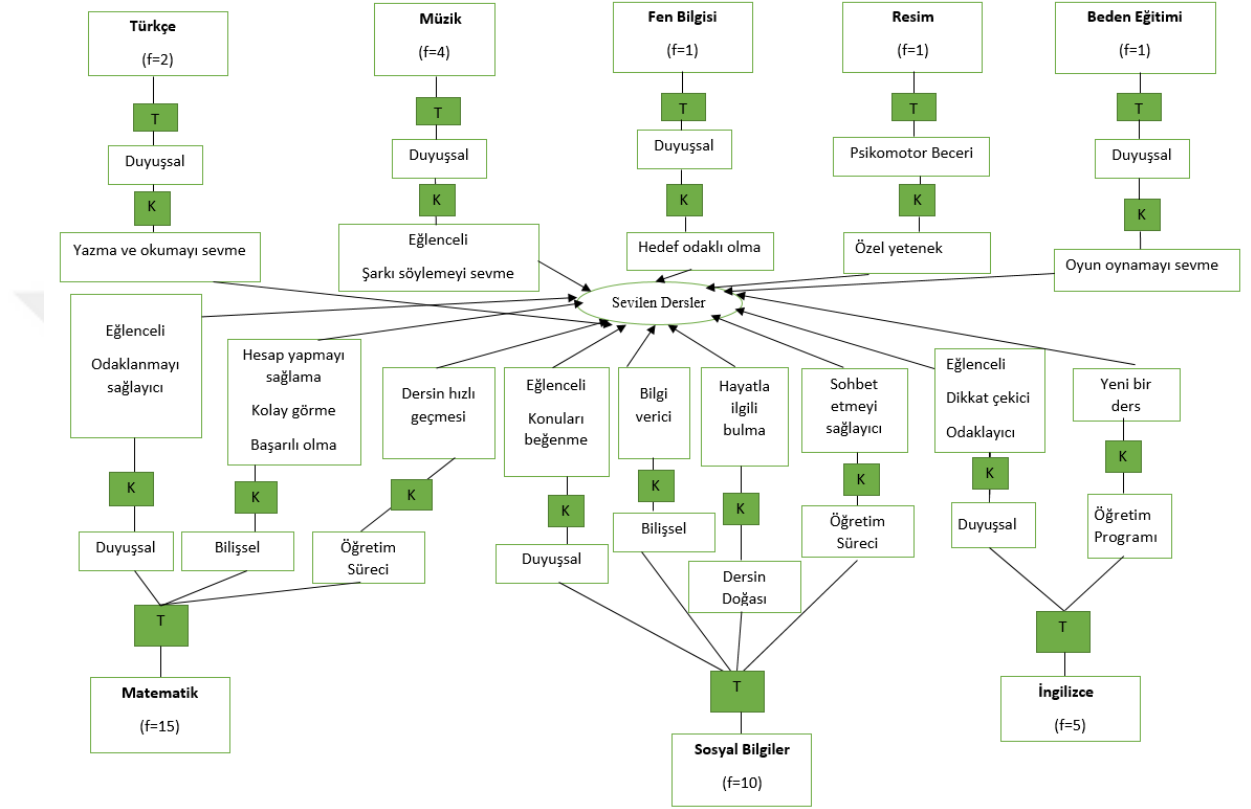
Ön ve son görüşmeden elde edilen bulgular sırasıyla başlıklar altında bilgi haritası şeklinde sunulmuştur.

4.1.1. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki 20 öğrencinin uygulama öncesi görüşlerine ilişkin bulgular başlıklar şeklinde sırasıyla sunulmuştur.

4.1.1.1. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sevdikleri Ders ya da Dersler ve Nedenlerine İlişkin Bulgular

Şekil 14'deki bulgular, görüşmeye katılan öğrencilerin sevdikleri ders ya da dersleri ve sevme nedenlerine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.



(T: Tema; K: Kod; f=Frekans)

Şekil 14. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Uygulama Öncesi Görüşleri

Şekil 14'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin matematik, sosyal bilgiler, İngilizce, Türkçe, müzik, fen bilgisi, resim ve beden eğitimi derslerini sevdikleri görülmektedir.

Şekil 14'de sunulan bulgulara göre öğrencilerin matematik dersine ilişkin görüşleri duyuşsal alan, bilişsel alan ve öğretim süreci olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Bu öğrencilerin dersi eğlenceli ve kolay bulma, derse odaklanma, hesap yapmayı sevme, derste başarı gösterme ve öğretim sürecinin hızlı geçmesi gibi nedenlerle sevdikleri görülmektedir. Öğrencilerin belirtilen durumlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Matematik. Öğretmenimiz soruları veriyor ve çabuk çözmek için heyecanlanıyoruz. Ders çabuk geçiyor doğru cevabı vermek için.” (Ö1)

“Matematik. Eğlenceli ve kolay.” (Ö10)

“Matematik. Çünkü hesap yapıyoruz. Hesabı seviyorum.” (Ö16)

“Matematik. Çünkü bu ders benim odaklandığım bir der” (Ö24)

“... matematik. Başarılıyım, eğleniyorum, bu yüzden seviyorum.” (Ö5)

Şekil 14’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri duyuşsal alan, bilişsel alan, dersin doğası ve öğretim süreci olmak üzere dört kategoride toplanmaktadır. Bu öğrencilerin dersi eğlenceli bulma, konularını beğenme, bilgi verici ve hayatla ilgili görme gibi özelliklerden dolayı sevdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin belirtilen durumlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“..... biraz da sosyal bilgiler... Sosyal bilgileri de Atatürk’le ilgili olduğu için seviyorum.” (Ö14)

“... Bir de sosyal bilgiler. Çünkü sohbet ettiğimiz için çok seviyorum.” (Ö16)

“ sosyal bilgiler. Çünkü sosyal bilgiler konularını öğrenmek hoşuma gidiyor.” (Ö10)

“Sosyal Bilgiler. Çünkü hayatımızı anlatıyor.” (Ö8)

“...sosyal bilgiler. Çünkü bu dersin etkinlikleri çok eğlenceli.” (Ö23)

Şekil 4.1’deki bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşleri duyuşsal alan ve öğretim programı olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. Bu öğrencilerin dersi eğlenceli bulma, dikkat çekici görme, ilk kez görme ve derse odaklanabilme gibi nedenlerden dolayı sevdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin belirtilen durumlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İngilizce...Çünkü biz yabancı dili ilk defa görüyoruz....eğleniyorum, bu yüzden seviyorum.” (Ö5)

“... İngilizce. O da keyifli.” (Ö10)

“... İngilizce. Çünkü en odaklandığım derslerden biri.” (Ö15)

“...İngilizce. ...umm...Çünkü bu ders çok dikkatimi çeken bir der” (Ö1)

Şekil 4.1’deki bulgulara bakıldığında müzik dersine ilişkin görüşlerin duyuşsal alanla ilgili olduğu görülmekte ve dersin eğlenceli bulunması, şarkı söylemenin sevilmesi gibi nedenlerden dolayı sevildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin belirtilen durumlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Müzik. Çünkü şarkı söylemeyi seviyorum.” (Ö12)

“...müzik... Çünkü benim için çok eğlenceli.” (Ö24)

Şekil 14’deki bulgular incelendiğinde Türkçe dersine ilişkin görüşlerin duyuşsal alanla ilgili olduğu görülmekte ve öğrencilerin okuma ve yazmayı sevdiği için derse ilgi duydukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin belirtilen durumlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Türkçe. Çünkü yazı yazıyor ve okuyoruz.” (Ö17)

Aynı bulgulara göre öğrencilerin fen bilgisi dersini kişisel hedeflerinden dolayı; beden eğitimi dersini de oyun oynamayı sevme gibi nedenlerden dolayı sevdiği görülmekte ve her iki derse olan ilgilinin duyuşsal alanla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin belirtilen durumlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Beden Eğitimi. Çünkü oyun oynuyoruz. Bu yüzden seviyorum öğretmenim.” (Ö7)

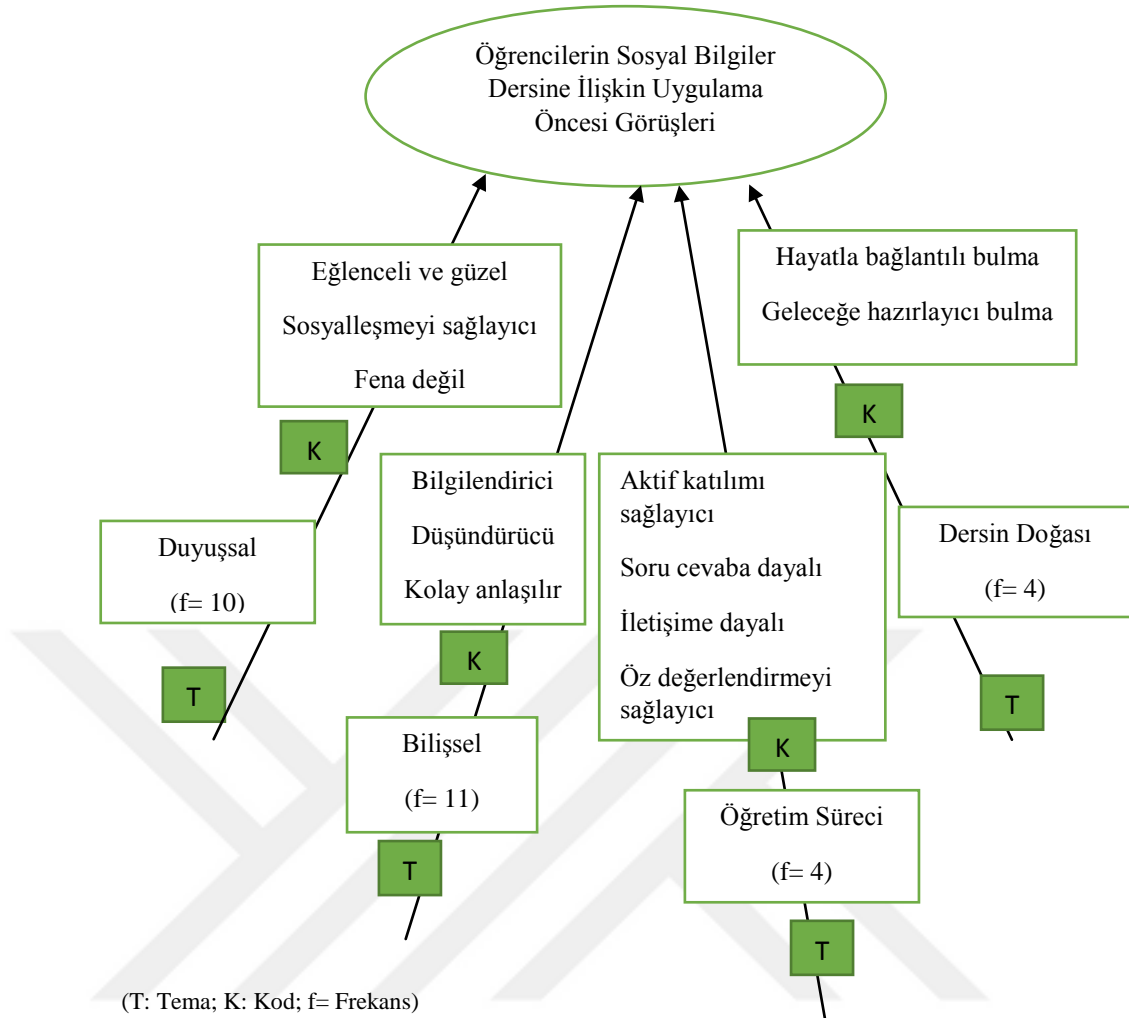
“... fen... feni fen lisesini kazanmak için seviyorum.” (Ö14)

Ayrıca aynı bulgular incelendiğinde resim dersinin özel yeteneğe sahip olma gibi bir nedenle sevildiği görülmektedir. Bu öğrencinin belirtilen duruma ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“... Resim. Çünkü resme becerim olduğuna inanıyorum. Bunun için çok seviyorum.” (Ö16)

4.1.1.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Uygulama Öncesi Görüşlerine İlişkin Bulgular

Şekil 15’deki bulgular araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki 19 öğrencinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.



Şekil 15. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenilen Bilgilerin Okul Dışında Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Şekil 15 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin duyuşsal ve bilişsel alanla, öğretim süreciyle ve dersin doğasıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Şekil 15’de sunulan bulgulara bakıldığında öğrencilerin görüşleri duyuşsal anlamda sosyal bilgiler dersini eğlenceli ve güzel, sosyalleşmeyi sağlayıcı ve fena bir ders olmadığı yönündedir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Çok güzel bir ders, eğleniyorum. Eğlenceli etkinlikler yapıyoruz. (Ö3)

“Sosyalleşmeyi sağlıyor bence.” (Ö1)

“Biraz iyi olduğunu düşünüyorum. Bazı konularında sıkılabiliyorum.” (Ö13)

Aynı bulgulara bakıldığında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini bilişsel anlamda bilgilendirici, düşündürücü ve kolay anlaşılır bir ders olarak algıladığı

sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Çok güzel. Sosyal Bilgiler dersi eğlenceli geçiyor, bilgilendirici.” (Ö23)

“Ülkeler hakkında bizlere bilgi veren bir ders.” (Ö5)

“Tarihi bilgilerle dolu bir der Geçmişte olan olayları vb. şeyleri öğreten bir der Törelere öğreniyorum. Başka ülkelerin başka dille konuştuklarını başka kıyafetler giydiklerini öğreniyorum” (Ö9)

“Kolay anlaşılabilen bir der” (Ö10)

Şekil 15’de sunulan bulgulara göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin aktif katılımı sağlayıcı, soru cevaba dayalı, iletişim odaklı ve öz değerlendirmeyi sağlayıcı bir öğretim süreci sunduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Çok sorulu bir der Öğretmenim soru sorduğunda hep parmak kaldırmak istiyorum. Derse katılıyorum.” (Ö3).

“İletişim kuruyoruz. Sohbet ediyoruz.” (Ö12)

“Öğrendiklerimle, sorularla...umm...kendimi değerlendirebiliyorum bence.” (Ö14).

Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin görüşlerinin dersin doğasını hayatla bağlantılı ve geleceğe hazırlayıcı olarak gördükleri sonucuna da ulaşılmaktadır. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“İngilizce ve Matematik dersi kadar seviyorum. Atatürk’ün hayatını öğreniyoruz, kendimizi değerlendirmeyi öğreniyoruz. Yaşamımızda karşımıza ne çıkacağını öğreniyoruz.” (Ö1)

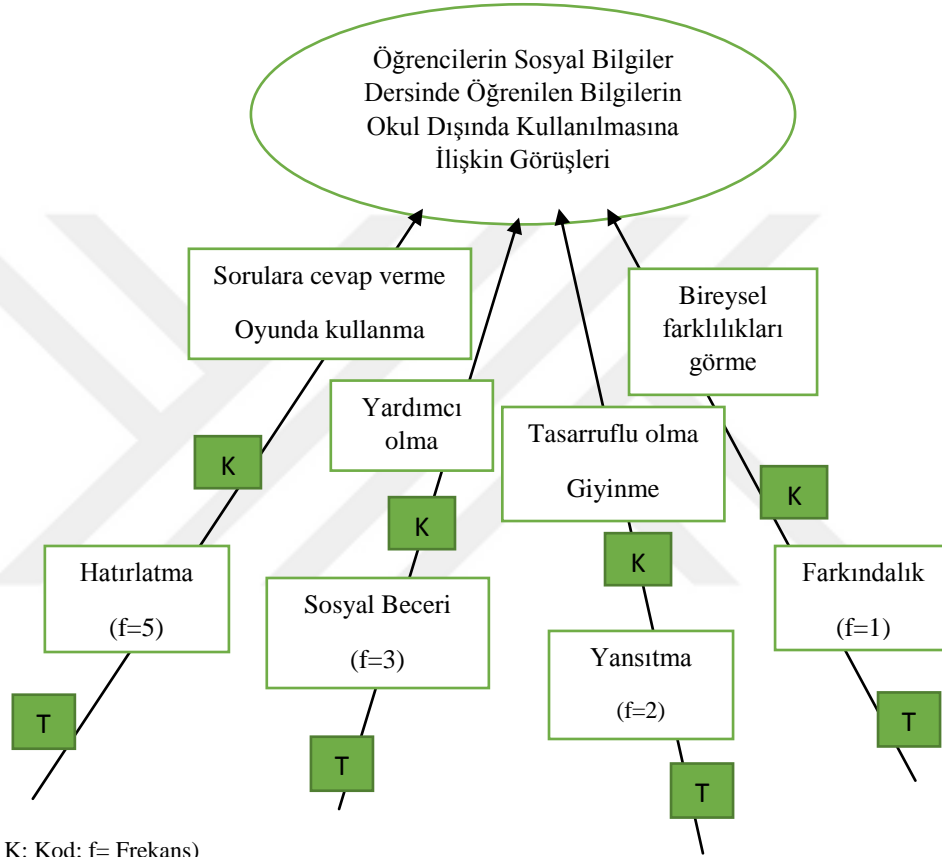
“Hayatımızı kolaylaştırıyor. Bu nedenle iyi.” (Ö11)

“İnsanları geleceğe hazırlıyor. Hayatımızın nasıl gelişeceğini öğreniyorum. İğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır demişler. Bunu anlıyorum.” (Ö14)

“Sosyal hayatın nasıl olduğunu öğreniyoruz.” (Ö22)

4.1.1.3. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrendikleri Bilgileri Okul Dışında Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılan ve araştırmaya geçerli veri sunan 12 öğrencinin sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri bilgileri okul dışında kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşlerine yönelik bulguları Şekil 15’de yer almaktadır.



Şekil 16. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri

Şekil 16 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri bilgileri okul dışında kullanıp kullanmadıklarına ilişkin olarak görüşlerinin hatırlatma, sosyal beceri sağlama, yansıtma ve farkındalık sağlama yönünde olduğu görülmektedir.

Şekil 16 incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin daha çok sorulara cevap verme, bilgileri oyun oynarken kullanma şeklinde hatırlamaya dönük olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Evet. Atatürk’ün hayatı ile ilgili soru sorduklarında cevaplayabiliyorum.” (Ö1)

“Evet. Derstekileri hatırlıyorum. Mesela, oyun oynadığımızda farklı farklı iller söyleyebiliyorum. İsim şehir oyunu var ya orda.” (Ö6)

Aynı bulgulara bakıldığında öğrencilerden çevresindeki bireylere yardımcı olarak sosyal beceri kazandıkları görüşünde olanlar da görülmektedir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Evet. Çünkü, mesela, yaşlılara yardım etmediysem yardım ediyorum.” (Ö2)

“Mahallemizde komşumuz biraz rahatsız. Onun alış verişine yardımcı oluyorum.” (Ö5)

Şekil 15’de sunulan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin tasarruflu olmaya çalışma ve giyinme davranışı kazanarak da edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına yansıtılabildikleri de tespit edilmiştir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Mesela, ara sıra ailemle konuşuyorum. Babam bize bir keresinde çok elektrik gelmişti. Babam demişti ki artık elektrik ve suyu çok açmayın, tasarruflu olun dedi. Bazen kardeşlerim elektriği ya da suyu açık unutuyor. Boş boş harcadıkları için ben kapatıyorum. Arkadaşlarım tasarruflu olduklarını söylüyorlardı. Ama yalan söylüyorlar. Neden biliyor musunuz? Eeee, görüyorum. Suyu açık bırakıyorlar. Yalan söylemeyeceğiz, gerçeği söyleyeceğiz.” (Ö3)

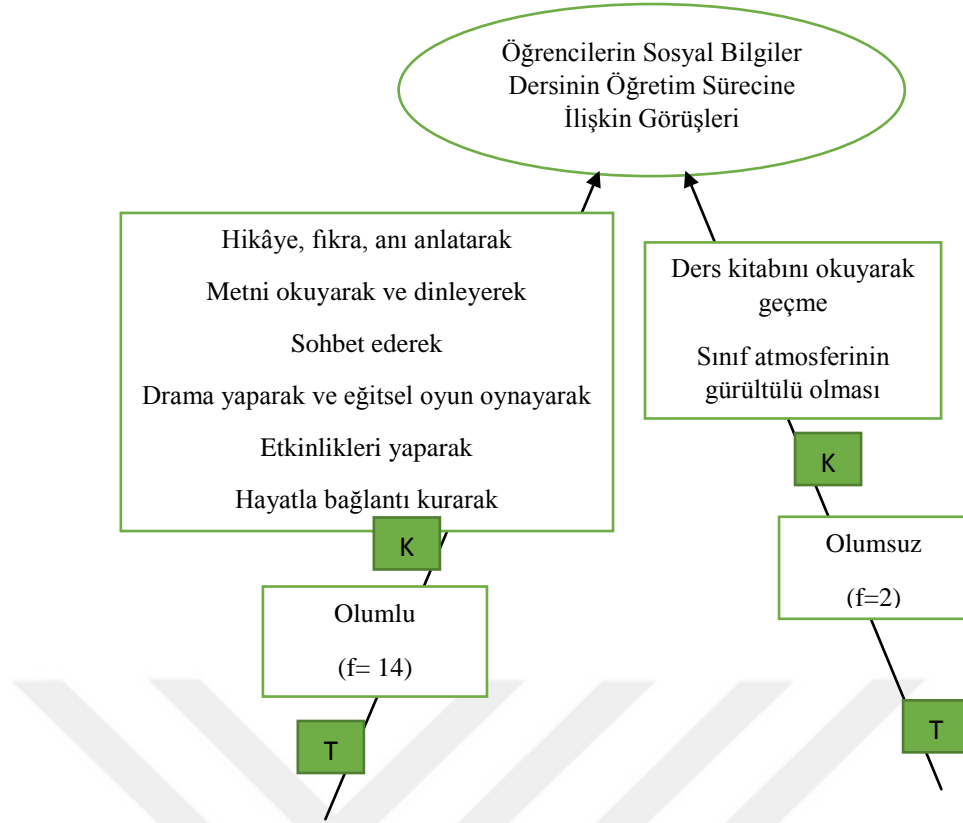
“Mesela, öğrendiğimiz kıyafetleri giyiyoruz.” (Ö8)

Ayrıca öğrenciler arasında bireylerin birbirlerinden farklı olabildiği görüşünde olan da yer almaktadır. Bu öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Evet kullanıyorum. Mesela, bir insanın cinsiyetini öğrendik ve parmak izlerimizin farklı olduğunu gördük. Herkes farklı.” (Ö16)

4.1.1.4. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Nasıl İşlediklerine İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Şekil 16’de yer alan bulgular, görüşmeye katılan ve araştırmaya geçerli veri sunan 16 öğrencinin sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri bilgileri okul dışında kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşlerini belirtmektedir.



(T: Tema; K: Kod; f= Frekans)

Şekil 17. Öğrencilerin Olmasını İstedikleri Sosyal Bilgiler Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri

Şekil 17. incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı kategoride toplandığı görülmektedir.

Şekil 17’de sunulan bulgular incelendiğinde öğrenci görüşlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine ilişkin hikaye, fıkra, anı anlatımı; metin okuma ve dinleme uygulaması, sohbet edilmesi, drama ve eğitsel oyunlara yer verilmesi, hayatla bağlantı kurulması ve çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılması nedenlerinden dolayı olumlu olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Güzel ve eğlenceli işliyoruz. Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparken en çok sohbet ediyoruz. Ayları öğrenirken neyin ne olduğunu anlatarak, iki üç arkadaş gülerken komik bir şekilde oyunla işliyoruz” (Ö1)

“Sessizce okuyarak, dinleyerek anlatarak işliyoruz.” (Ö2)

“Kızılay ile ilgili bir hikâyede olması lazım tam hatırlayamıyorum ama Nasrettin Hoca ile ilgili bir fıkra anlatarak, drama yapıyoruz. Drama olduğunda daha iyi öğreniyorum.” (Ö3)

“Bana göre güzel işliyoruz ve hayatımızdan bahsediyoruz.” (Ö12)

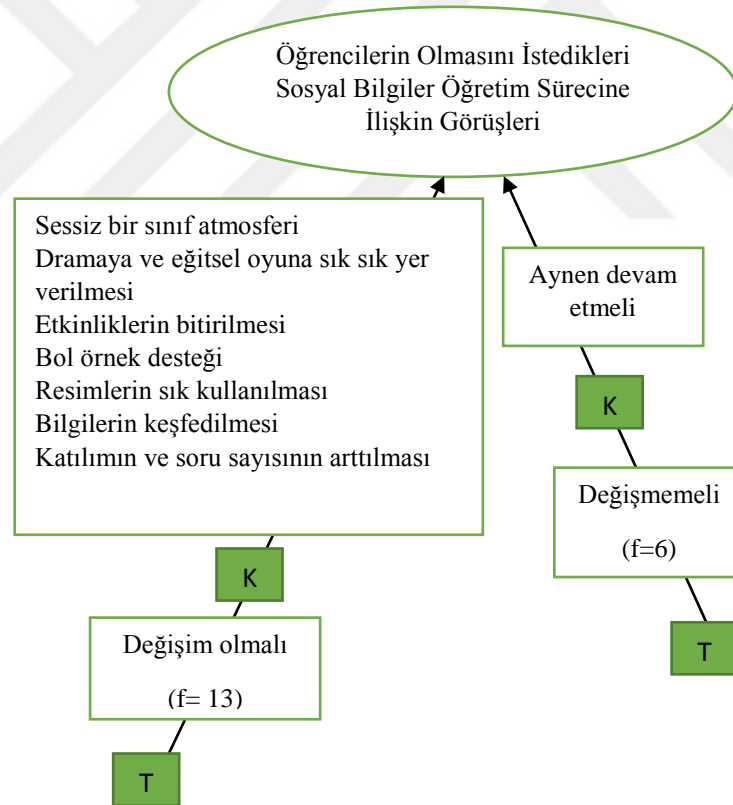
Aynı bulgulara bakıldığında öğrenci görüşlerinin ders kitabının okuyarak geçilmesi ve sınıf atmosferinin gürültülü olması nedenleriyle de olumsuz olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Ben biraz zevksiz hissediyorum. Mesela, hep sosyal bilgiler kitabını okuyup geçiyoruz.” (Ö13)

“Dersi kaynatarak. Çünkü bizim sınıf dersleri kaynatmayı seviyor.” (Ö14)

4.1.1.5. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinin Nasıl İşlenmesini İstediklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Şekil 18’de yer alan bulgular, görüşmeye katılan araştırmaya geçerli veri sunan 13 öğrencinin olmasını istedikleri sosyal bilgiler öğretim sürecine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.



(T: Tema; K: Kod; f= Frekans)

Şekil 18. Öğrencilerin Ders Ve Çalışma Kitapları Hakkındaki Görüşleri

Şekil 18 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin sosyal bilgiler öğretim sürecinin değişmesi ve değişmemesi gerektiği şeklinde iki kategoride toplandığı görülmektedir.

Şekil 18’de sunulan bulgulara göre öğrenci görüşlerinin büyük çoğunluğunun dersin sessiz bir sınıf atmosferinin oluşturulması, dramaya ve eğitsel oyuna daha sık yer verilmesi, etkinliklerin bitirilmesi, dersin bol örnekle desteklenmesi, resimlerin daha çok kullanılması, bilgilerin keşfedilmesinin sağlanması ve dersin zevkli hale getirilmesi gibi nedenlerden dolayı sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinin değiştirilmesi yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Etkinliklerin daha fazla drama şeklinde, eğlenerek oyunla işlenmesini istiyorum.” (Ö1)

“Dersi işlerken arkadaşlarımla konuşmalarını kesmemelerini istiyorum. Konuştukları zaman çok üzülüyorum. O zaman derse katılmak istemiyorum.” (Ö3)

“Herkesin derse katılmasını isterdim. Sanırım sıkıcı buluyorlar.” (Ö8)

“Bol örnekle ve daha çok sorulu şekilde işlenmesini isterdim.” (Ö9)

“Tarih ödevlerinde genelde oyun oynayarak işlenmesini istiyorum. Bizlerin bilgileri bulmamızı istiyorum.” (Ö14)

“Resimlerin daha çok olmasını, etkinliklerin bitirilmesini isterdim.” (Ö16)

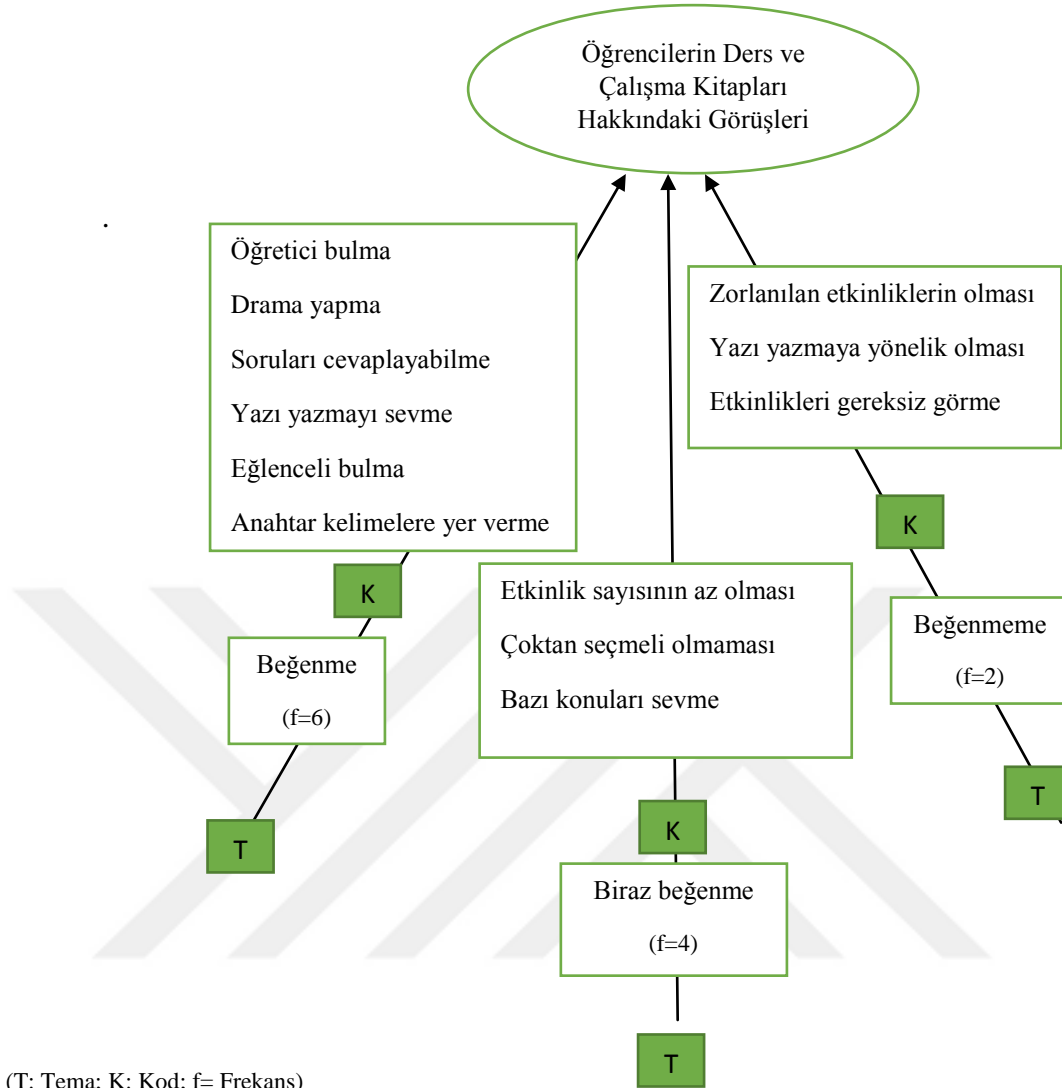
“Sessiz bir alanda işlenmesini isterdim.” (Ö21)

Aynı bulgulara bakıldığında süreç değişmemeli diyen öğrencilerin de öğretim sürecinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrenciler yukarıda belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Aynı şekilde işlenmesini isterim. Hiç değişmesin.”(Ö23)

4.1.1.6. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ders Kitaplarındaki Ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Şekil 19’da yer alan bulgular, görüşmeye katılan ve araştırmanın bu sorusuna geçerli veri sağlayan 17 öğrencinin ders kitaplarındaki ve çalışma kitaplarındaki etkinliklere ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.



Şekil 19. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Uygulama Sonrası Görüşleri

Şekil 19 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğrencilerin kullanılmakta olan ders ve çalışma kitaplarını beğendikleri, biraz beğendikleri ve beğenmedikleri şeklinde olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir.

Şekil 19'daki bulgulara göre öğrencilerin öğretici bulma, yazı yazmayı sevme, eğlenceli bulma, anahtar kelimelere yer verme ve sorularını cevaplayabilme nedenlerinden dolayı sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarını beğendikleri görülmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Beğeniyorum. Çünkü, soruları bana uygun.” (Ö2)

“Beğeniyorum. Çünkü drama yapıyoruz. Sorular çözüyoruz. Çok da eğleniyorum. Anahtar kavramlar oluyor.” (Ö3)

“Beğeniyorum. Çünkü, önemli bilgiler var.” (Ö9)

“Beğeniyorum. Çünkü, yazı yazmayı seviyorum.” (Ö12)

Aynı bulgulara bakıldığında, öğrenciler arasında etkinlik sayısının az olması, soruların çoktan seçmeli olmaması ve konuların bazılarının sevilmesi nedenlerinden dolayı biraz beğenenlerin olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Biraz beğeniyorum. Ama yeterli bulmuyorum. Çünkü etkinlikler daha fazla olmalı. Testler de olmalı seçenekli sınavdaki gibi.” (Ö1)

“Biraz. Çünkü ara sıra çok sevdiğim konular çıkıyor. Ara sıra sevmediğim konular çıktığı için.” (Ö13)

Ayrıca yazı yazmayı sevmeme, etkinlikleri gereksiz görme ve bazılarının zorlayıcı olması nedenleriyle de öğrenciler arasında sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarını beğenmeyenlerin olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Pek değil. Beğenmiyorum. Çünkü çalışma kitaplarında sürekli yazı yazıyoruz. Ben daha çok test çözmeyi istiyorum” (Ö14)

“Beğendiklerim de var beğenmediklerim de var. Zorlandığım etkinlikleri yapmıyorum.” (Ö16)

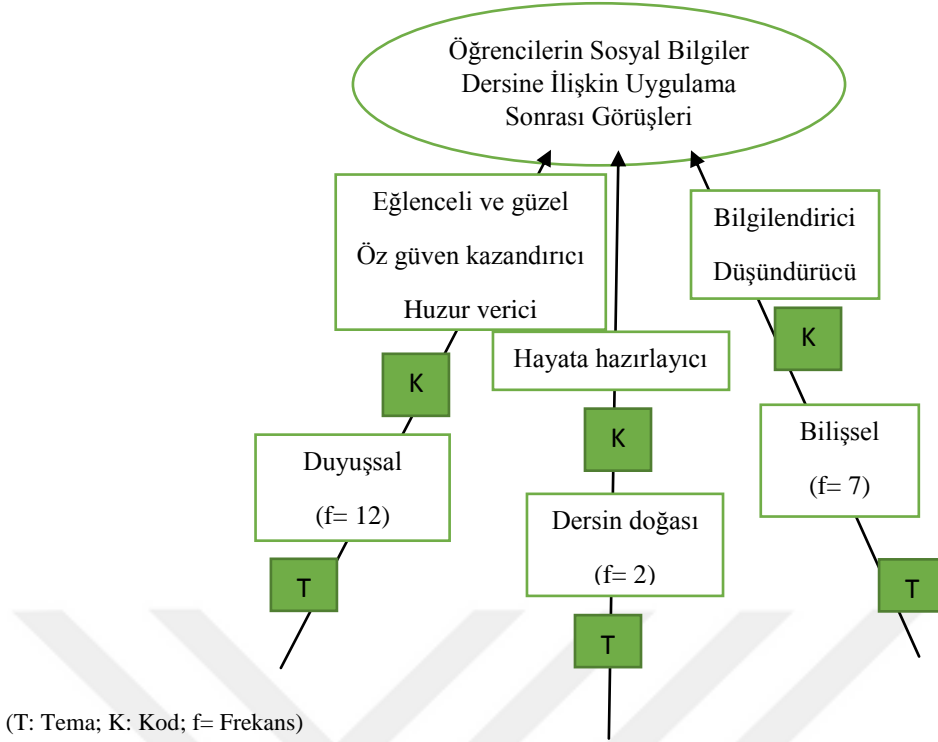
“Ama bazen de etkinlikler de saçma sorular oluyor... Öğretmenimiz diyor... Evet, çünkü öğretmenimiz bilir.” (Ö3)

4.1.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uygulama sonrasında araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubundaki 24 öğrencinin sadece 19’undan veri toplanmış ve bu öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular başlıklar şeklinde sırasıyla sunulmuştur.

4.1.2.1. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Uygulama Sonrası Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Şekil 20’deki bulgular araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubundaki 19 öğrencinin uygulama sonrası sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.



Şekil 20. Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Şekil 20 incelendiğinde, görüşme yapılan öğrencilerin uygulama sonrasında sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin duyuşsal alanla, bilişsel alanla ve dersin doğasına yönelik olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Şekil 20 incelendiğinde öğrenciler sosyal bilgiler dersinin eğlenceli, güzel ve özgüven kazandırıcı yönüyle daha çok duyuşsal; bilgilendirici ve düşündürücü yönüyle de bilişsel açıdan etkilerinden bahsetmektedir.

“Eğlenceli ve güzel. Bilgiler öğreniyoruz, bilmediğimiz kelimeleri öğreniyoruz ve kendimize güven kazanıyoruz.” (Ö8)

“ Bence yaptığımız uygulamayla daha güzel bir ders oldu...” (Ö1)

“Eğlenceli, düşündürücü ve saksularımızın aktif olmasını sağlayan, beni sevindiren bir der Huzur veriyor.” (Ö14)

“Bilmediğimiz kelimeleri öğrendik.” (Ö24)

“Ben sosyal bilgiler dersini hiç sevmezdim. Ama şimdi testte... etkinlikleri yaptığım için çok mutlu oldum. “ (Ö9)

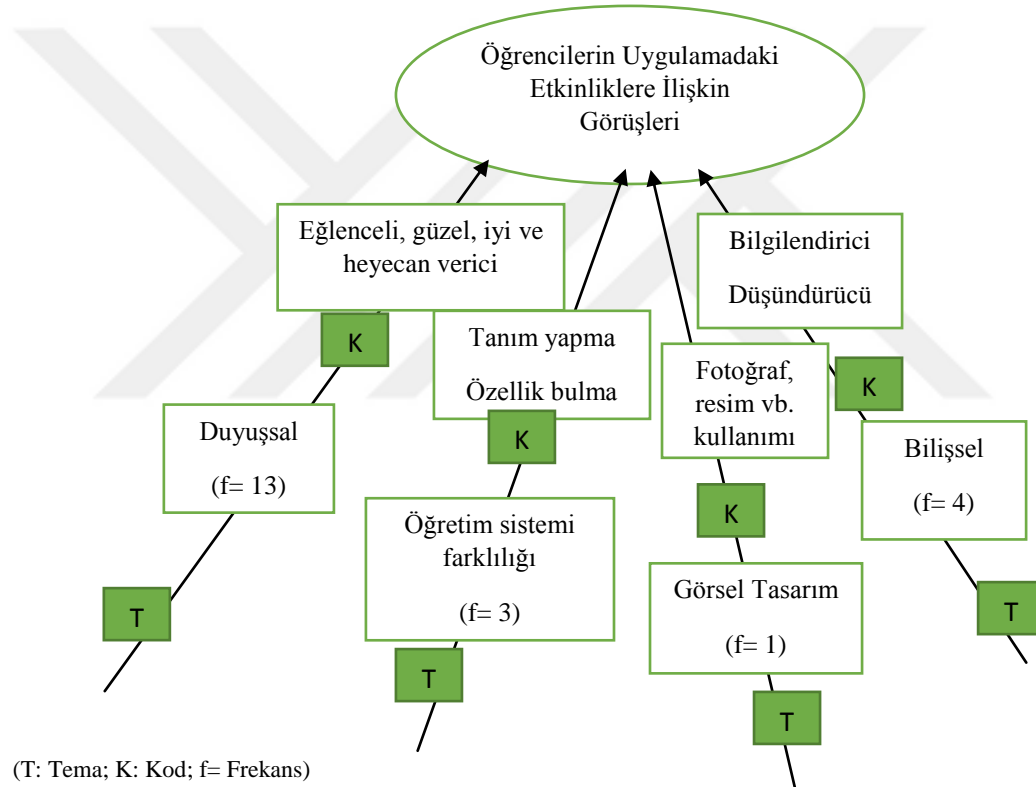
Ayrıca aynı bulgulara bakıldığında sosyal bilgiler dersinin hayata hazırlayıcı bir ders olduğu da belirtilmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Sosyal Bilgiler dersi bizi hayata hazırlıyor. Hayatımızda çıkacak olayları bizleri karşılaştırıyor. Hayatımızdaki önemli şeyleri bize anlatıyor. Mesela devlet gibi öğretmenim.” (Ö1)

“İnsanı hayata hazırlayan, hayatını değiştiren bir der” (Ö14)

4.1.2.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilerin 13’ü bu soru için geçerli veri sunmuş ve uygulamadaki etkinliklere ilişkin görüşleri Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. Etkinliklerin Farklılığına ve Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 21’e bakıldığında, görüşmeye katılan öğrencilerin araştırma sırasında kullanılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin duyuşsal alan, bilişsel alan, görsel tasarım ve öğretim sisteminin farklılığı olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir.

Şekil 21’deki bulgular incelendiğinde öğrenci görüşlerinin eğlenceli, güzel ve heyecan verici yönüyle daha çok duyuşsal; bilgilendirici ve düşündürücü olması yönüyle de bilişsel yöne yoğunlaştığı görülmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“ Yaptığımız etkinlikler güzeldi, bilgilendirici ve eğlenceliydi. Bu yaptığımız etkinlikte devlet, bağımsızlık, egemenlik vb. konuları öğrendik. Güzel konular.”
(Ö5)

“Çok beğendim. Çok güzeldi. Maceralıydı. Öğretmenim çünkü hımm... Biz onları öğrenmemiştik. (Ö14)

“Etkinliklerin anlatımını düşündürücü ve çok iyi buldum. “(Ö22)

Aynı bulgular, bu öğrencilerden birkaçının araştırmada kullanılan etkinlikleri uygulanmakta olan programdan tanım yapma ve özellik bulma açısından farklı bulduğu; ayrıca fotoğraf, resim vb. görsel materyallerin desteklenmesinin beğenildiğini ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“ Bence çok güzeldi öğretmenim. Çünkü sizle değişik işliyoruz...Siz bize değişik bir şekilde öğrettiniz. Biz özellikleri bulmuyorduk...Okuyup çalışma kitabını, etkinlikleri yapıyorduk. “(Ö10)

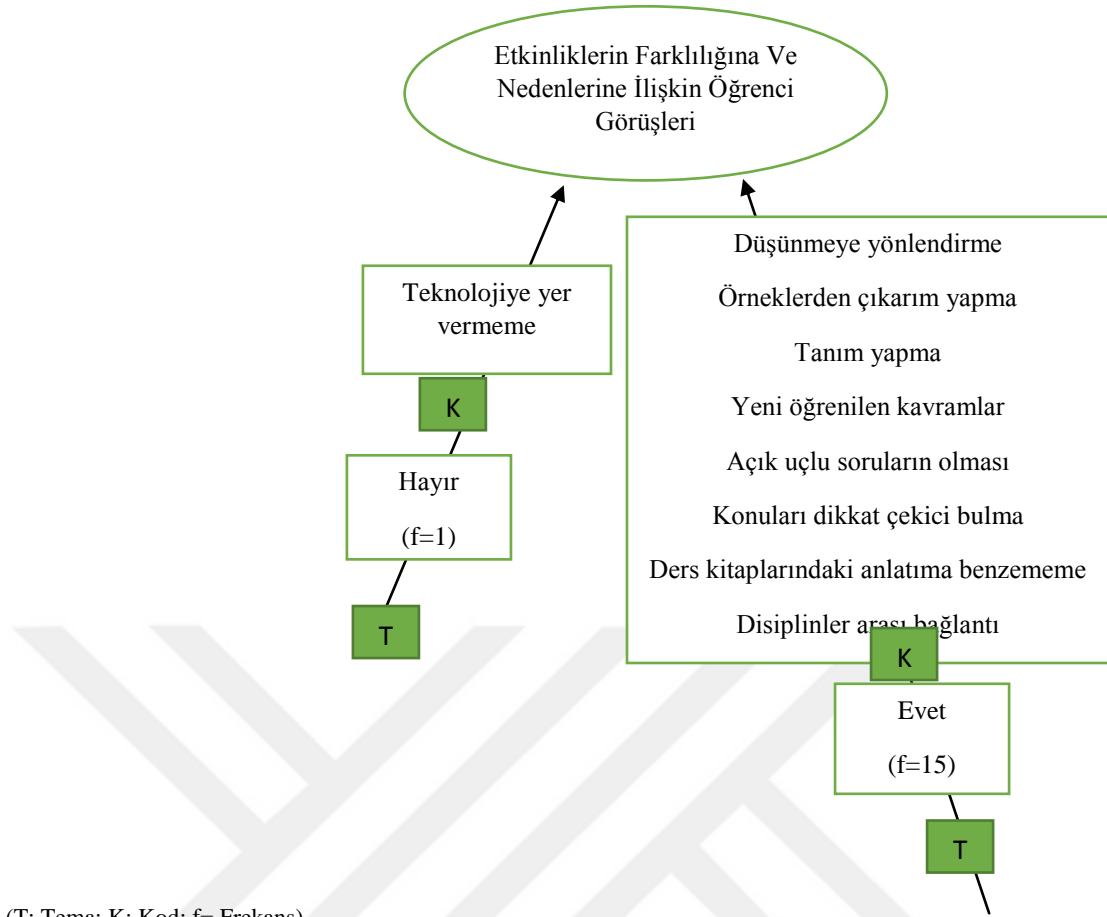
“...Tanım yapmayı öğrendik. Farklı geldi. Siz geldiniz ve öğrendik.” (Ö2)

“Hepsi de güzeldi. Çünkü hem sizle farklı işliyoruz hem de etkinlikleri güzel hazırlıyorsunuz.” (Ö1).

“ Bol resimliydi. Bence güzeldi öğretmenim.” (Ö3)

4.1.2.3. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinlikleri Farklı Bulup Bulmama Durumları ve Bu Durumun Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilerin 13’ü bu soru için geçerli veriler sunmuş ve öğrencilerin uygulamadaki etkinlikleri farklı bulup bulmama durumları ve bu durumun nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 22’de verilmiştir.



(T: Tema; K: Kod; f= Frekans)

Şekil 22. Kavram ve Etkinliklerin Beğenilme Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 22 incelendiğinde görüşmeye katılan ve araştırmanın bu sorusuna geçerli veri sunan öğrencilerin görüşlerinin çoğunluğu uygulamada kullanılan etkinliklerin farklı bulunması yönündedir. Bu öğrencilerin araştırmada kullanılan etkinlikleri düşünmeye yönlendirme, örneklerden çıkarım yapma, yeni öğrencilerin kavramların varlığı, konuları dikkat çekici bulma ve ders kitaplarındaki anlatıma benzetmeme, disiplinler arası bağlantıların kurulması, açık uçlu soruların olması gibi nedenlerden dolayı farklı buldukları görülmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“ Hani bize soru sorup da bizim çalışma kitabımızı biz yapacağız ya. Öğretmenim düşünmemizi sevk ediyorsunuz ya böyle yapacağınızı düşünmüyordum. Mesela öğretmenim bize konuyu anlatıyor ve çalışma kitabını yaptırıyor ya siz bize anlattırıyorsunuz sonra da bizim düşünmemizi sağlıyorsunuz. Biz de düşünerek çalışma kitabını kendi başımıza dolduruyoruz. Farklı geldi...Örnekler vererek bizim bulmamızı sağlayacağınızı düşünmüyordum. İlkinde tanım işini yapamıyordum ama sonra tanım işini daha

çok sevdim. Fotokopi vermeniz de farklı geldi. Neleri tanım yapacağımızı hiç düşünmüyordum aslında....a,b,c şıkkı olur diye düşünüyordum. Ama siz öyle yapmadınız. Anlattırdınız, buldurdunuz.” (Ö14)

“Hepsi anlaşılır konulardı. Bu yüzden farklı gelmedi. Ama hazırladığınız sorular, tanım bulma, maddeleri bulma...yani şey özellikleri bulma farklıydı.” (Ö3)

“Evet, Çünkü konular dikkatimi çekti.” (Ö10)

“Evet oldu. Çünkü ekonomi kelimesiyle, demokrasi kelimesiyle ilk defa etkinlik yaptım.” (Ö5)

“Özellikleri bulma bir de tanım. Demokrasi kavramının tanımını yaparken ve özelliklerini bulurken çok eğlendim.” (Ö1)

“Bir tanımda özellik olduğu için bana farklı geldi. Evet, tanım farklıydı. Bir de daha önce sosyal bilgiler yapıyorduk. Matematik yapmıyorduk bu derste. Matematikte grafik çözüyoruz. Fen bilgisinde de böyle sorular çözüyoruz. Türkçe dersi gibi tasarruf şiirini yazdık“ (Ö2)

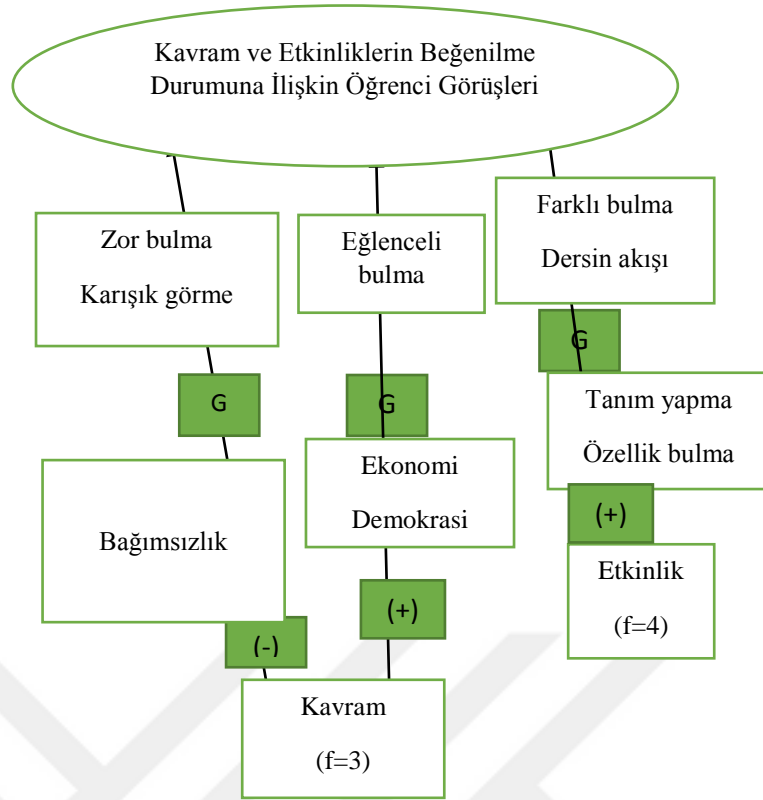
“Evet. Çünkü egemenlik, demokrasi, ekonomi bunların açıklamalarını farklı buldum.” (Ö24)

Ayrıca aynı bulgulara bakıldığında etkinliklerin uygulanması sırasında teknoloji kullanımı ya da bilgisine yer verilmediği için farklı olmadığı görüşü de görülmektedir. Bu öğrenci belirtilen duruma ilişkin görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Hayır gelmedi. Bence teknoloji de olmalıydı.” (Ö6)

4.1.2.4. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Kavram ve Etkinlikleri Beğenme Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilerin 10’u bu soru için geçerli veri sunmuş ve öğrencilerin araştırmada kullanılan etkinlikleri beğenme durumlarına ilişkin görüşleri Şekil 23’de verilmiştir.



(+): Sevmeme; (-): Sevmeme; f= Frekans; G= Gereke

Şekil 23. Öğrencilerin Farklı Derslerin Bilgilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri.

Şekil 23 incelendiğinde, uygulamada kullanılan etkinliklere ilişkin olarak öğrencilerin tanım yapma ve özellik bulma kavramsal alt becerisine ilişkin çalışmaları farklı bulma ve dersin akıcı geçmesi nedenlerinden dolayı beğendikleri görülmektedir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“En çok tanım etkinliğini sevdim...ımmm.. Farklıydı. Vakit de çok hızlı geçiyor. Kitabımız da böyle olsa keşke.”(Ö1)

“İlk başladığımız gün tanımı yapamadığım için tanım işini beğenmedim...ımm, Düşünemediğim için. Beynimi yormadığım için. Daha sonradan kendimi tanımda geliştirdim ve şimdi tanımı tüm etkinliklerden daha çok seviyorum.” (Ö14)

“Sadece ilk başlarda özellik bulurken zorlandım. İlk defa gördüm. Değişik gibi geldi. Şimdi seviyorum.” (Ö16)

“Tanımı çok sevdim. Başta biraz zorlandım. Birleştirme yaparken zorlandım. Şimdi eğlenceli geliyor.”(Ö10)

Şekil 23’de sunulan bulgulara bakıldığında öğrencilerin öğretim sürecinin eğlenceli bulunmasından dolayı ekonomi ve demokrasi kavramlarını daha çok beğendikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca zor bulma, karışık görme ve düşünememe gibi nedenlerden dolayı bağımsızlık, egemenlik ve devlet kavramlarının beğenilmediği

sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

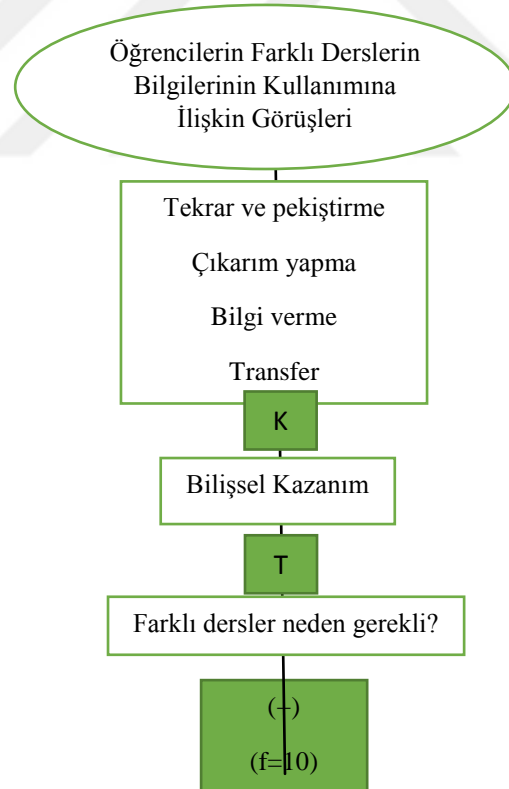
“Demokrasiyi beğendim. Bağımsızlığı beğenmedim, zordu.” (Ö13)

“Demokrasi, ekonomi en sevdiğimim. Çok eğlenceliydi. Bağımsızlık ve egemenlik sevmediklerim. Karışıkta.” (Ö17)

“Ekonomi en çok sevdiğim oldu. Ders ve örnekler çok eğlenceli oldu. Devleti çok beğenmedim gibi. İmm...yani ka..imm..karışıkta” (Ö10)

4.1.2.5. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerde Farklı Derslerin Bilgilerinin Kullanımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilerin 9’u bu soru için geçerli veri sunmuş ve öğrencilerin uygulamadaki etkinliklerde farklı derslerin bilgilerinin kullanımına ilişkin görüşleri Şekil 24’de verilmiştir.



(T: Tema; K: Kod; (+): Beğenme ve gerekli görme; f= Frekans)

Şekil 24. Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerin Gerçek Yaşamla İlgili Bulma Durumuna İlişkin Görüşleri

Şekil 24 incelendiğinde görüşmeye katılan ve araştırmannın bu sorusu için geçerli veri sunan öğrencilerin görüşleri, uygulamalarda farklı derslerin bilgilerinin beğenildiği ve kullanımının gerekli görüldüğü yönündedir.

Şekil 24'e göre öğrencilerin farklı derslerin (disiplinlerin) bilgilerinin tekrar etme ve pekiştirme, çıkarım yapma, bilgi verme, transfer etmeyi sağlama gibi nedenlerden dolayı gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Evet, hoşuma gitti. Hem de gerekliydi. Çünkü öğrendiğimiz şeyleri tekrar gördükçe o kadar pekiştiririz. (Ö6)

“Evet hoşuma gitti. Bana göre bunlar gerekliydi. Çünkü toplama işlemi sadece matematik dersinde değil, öbür derslerde de kullanılabilir.” (Ö2)

“Evet, hoşuma gitti. Bence gerekliydi. Çünkü ordan sonuç çıkartabiliriz. Mesela Türkçe dersiyse ilgili bir harfle bir kelime olmaz demiştik. Bu devletle ilgili bir özellikti. Çok sayıda kişinin olmasıydı. Fen dersinde vücudumuzu işledik. Öğretmenim, sizin anlattığınızda sistemler vardı. Ordan yararlandık. Sonra Türkçe dersinde hikâye yazmıştık sizden önce. Siz onları hatırlamamız için yaptığınız çalışmalara kattınız.” (Ö1)

“ Evet gitti. Evet gerekliydi. Çünkü bilgi veriyor. Kavramların anlamlarını bulduk. Tanım yaptık ve bir çıkarıcı cümle, hımmm...özellik bulduk. Şiir yazdık.” (Ö10)

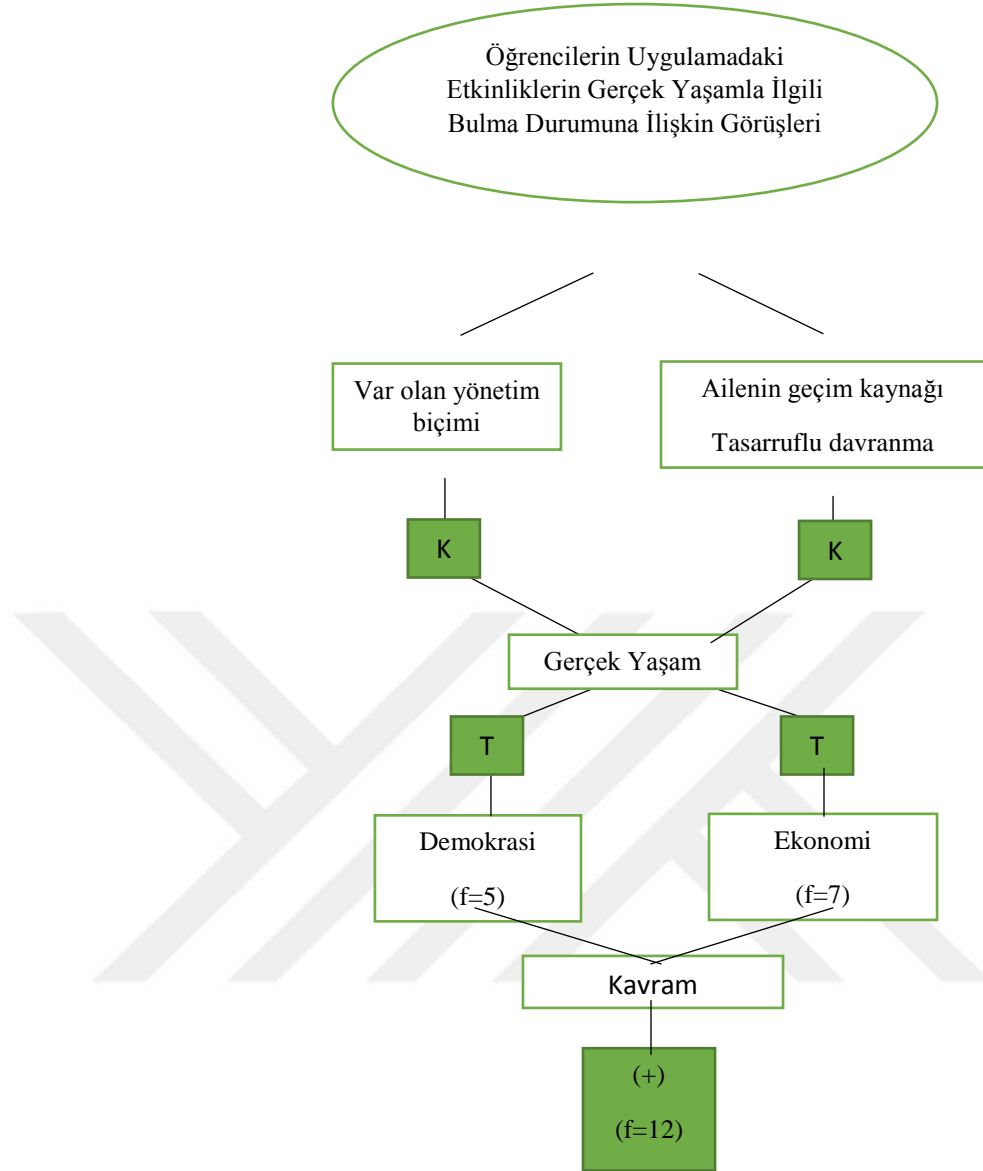
“Evet. Gerekli. Çünkü işlem yapmadan bulsaydık kafadan atmış gibi olurduk.” (Ö13)

“Daha iyi anlamamız için beynimizde, aklımızda kalsın diye gerekliydi.” (Ö3)

“Daha çok pekiştirmiş oluyoruz. Tekrar tekrar görüp. İnsanı daha çok bilgiye yönlendiriyor. Alıştırma ile unutmamamızı sağlıyor. Türkçeden, matematikten, hayat bilgisinden, ekonomiyle ilgili işlemler yaptık.” (Ö14)

4.1.2.6. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinlikleri Gerçek Yaşamla İlgili Bulup Bulmama Durumlarına İlişkin Bulguları

Araştırmannın yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilerin 12'si bu soru için geçerli veri sunmuş ve öğrencilerin uygulamadaki etkinlikleri farklı bulup bulmama durumları ve bu durumun nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 25'de verilmiştir.



(T: Tema; K: Kod; (+): Beğenme ve gerekli görme; f= Frekans)

Şekil 25. Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerin Neler Öğrettiğine İlişkin Görüşleri i

Şekil 25 incelendiğinde görüşmeye katılan ve araştırmanın bu sorusu için geçerli veri sunan öğrencilerin görüşlerinin özellikle demokrasi ve ekonomi kavramları üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Bu öğrenciler demokrasi kavramını yaşamakta oldukları ülkenin yönetim biçimi nedeniyle; ekonomi kavramını ise tasarruflu olmayı öğrettiği ve aile geçim kaynağını içerdiği için gerçek yaşamla ilişkili bulmaktadırlar. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Ekonomi konusunu günlük yaşamla ilgili buldum. Çünkü hem gündelik yaşamımızda pazarlar kurulur ve hem de benim babam eskiden ticaretle uğraşırdu. Bu nedenle yaşamımızla ilgili buldum.” (Ö14)

“Evet. Abim diyor ki biz iyi ki özgürüz. Krallar, şahlar yok. Yoksa özgür olamazdık.” (Ö3)

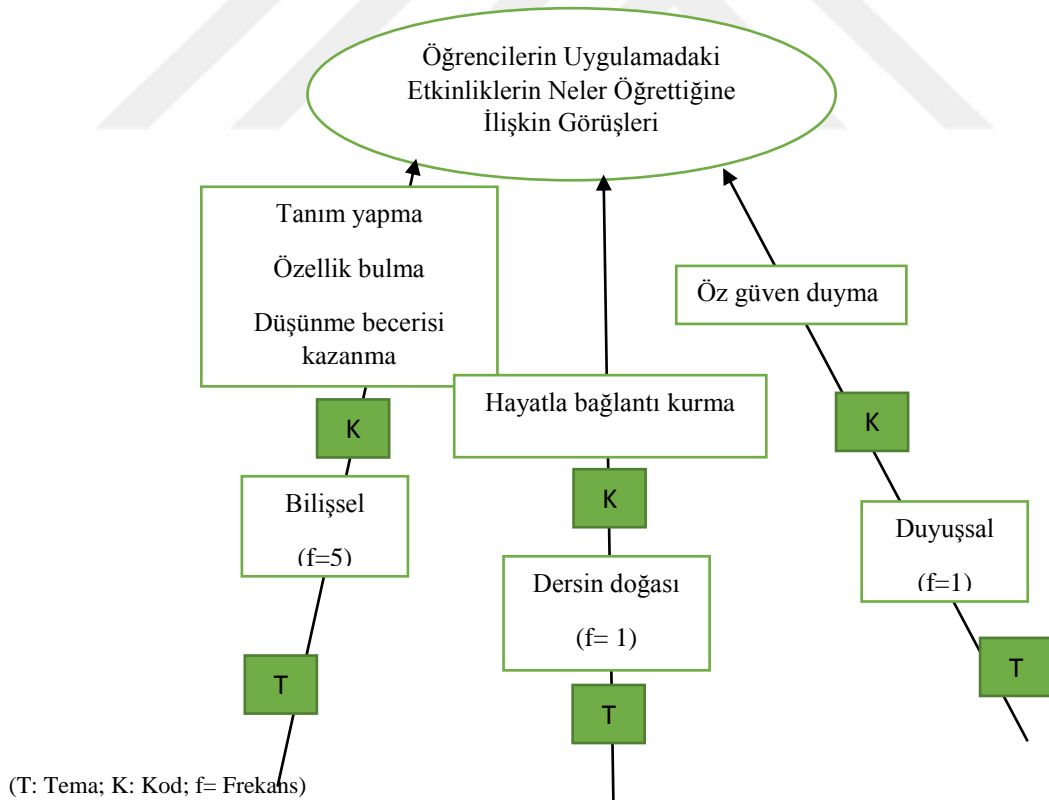
“Evet buldum. Öğretmenim, hem biz demokrasi de muhtarlık örneklerini vermiştik ya. Ben onları annemlerden çok duydum. Diyorlardı ki ben buna oy vereceğim ben buna oy vereceğim diyorlardı. Sosyal bilgiler dersi bize günlük yaşamımızdaki bilgileri öğretiyor.” (Ö1)

“Evet buldum. Çünkü bizler hala demokrasiyi yaşıyoruz.” (Ö16)

“Evet. Mesela tasarruf. Dedem elektrikleri ve suyu açık bıraktığında ben kapatıyorum” (Ö17)

4.1.2.7. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinliklerden Neler Öğrendiklerine İlişkin Bulguları

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilerin 10’u bu soru için geçerli veri sunmuş ve öğrencilerin uygulamadaki etkinlikleri farklı bulup bulmama durumları ve bu durumun nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 26’da verilmiştir.



Şekil 26. Devlet Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafiği

Şekil 26’da görüldüğü üzere, görüşmeye katılan ve araştırmının bu sorusu için geçerli veri sunan öğrencilerin uygulamadaki etkinliklerin neler öğrettiğine ilişkin görüşleri duyuşsal, bilişsel ve dersin doğası olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Şekil 26’da sunulan bulgular incelendiğinde etkinliklerin bilişsel olarak tanım yapma, özellik bulma ve düşünme becerisi kazandırdığı yönünde olduğu görülmektedir. Aynı bulgulara bakıldığında etkinliklerin duyuşsal olarak öğrencilere öz güven sağladığı ve doğası gereği günlük yaşamla bağlantı kurulmasına yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Bu öğrenciler belirtilen durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

“Devletin, demokrasinin, egemenliğin vb. konuların özelliklerini öğrendim.”

(Ö5)

“Tanım yaparak her şeyin bir açıklamasının olduğunu öğrendim. İnsanın düşünerek yapabileceğini gördüm. Özgüvenim arttı.” (Ö14)

“Sosyal Bilgiler dersinin bilgileri günlük yaşamımızda karşımıza çıkabilir.”

(Ö1)

“Tanım nasıl yapılır onu öğrendim.” (Ö2)

4.2. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişimi İçin Hazırlanan Beş Farklı Öğretim Uygulamasının Gözlem ve Çalışma Yapraklarına İlişkin Bulguları

Araştırmının yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sırasındaki performanslarını gösteren gözlem ve çalışma yapraklarına ilişkin bulguları başlıklar şeklinde sırasıyla sunulmuştur.

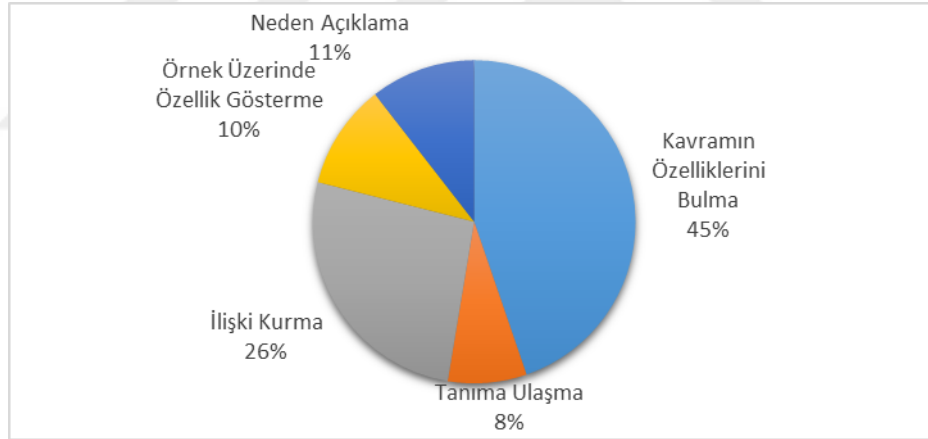
4.2.1. Gözlem Sonuçlarına Göre Öğrenme ve Öğretme Sürecine Aktif Katılım Gösteren Öğrencilerin Devlet, Bağımsızlık, Egemenlik, Demokrasi ve Ekonomi Kavramlarının Öğretim Sürecine İlişkin Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişim Durumları

İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecine aktif katılan öğrenciler kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama performansları açısından gözlenmiştir. Gözleme ait veriler üç düzeyli dereceli (Kabul edilir, Kısmen, Kabul edilemez)

“Öğrenci Katılım Gözlem Formu (ÖKGF)” kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ve açıklamaları başlıklar şeklinde sunulmuştur.

4.2.1.1. Devlet Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde devlet kavramının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecine aktif katılan öğrenciler kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama performansları açısından gözlenmiştir. Kavramsal anlama alt becerilerinin ayrı ayrı gözlemlendiği bu sürece aktif katılım gösteren öğrencilerin yüzdeler dağılımı Şekil 27’deki gibi grafik şeklinde sunulmuş ve gelişim durumları ders saatlerine göre açıklanmıştır:



Şekil 27. Bağımsızlık Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafiği

Şekil 27 incelendiğinde uygulamada en fazla katılımın **kavrama ait özelliklerin bulunması sürecinde** olduğu görülmektedir. Devlet kavramının dört özelliğinin öğretildiği bu etkinlikte öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin cevapları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1.DERS (09.20)

- ✓ Devlet kavramına ilişkin ilk özelliği bulma sürecine aktif olarak katılan öğrencilerden istenilen özelliğe ulaşan ve ulaşamayanların olduğu gözlenmiştir.

Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.34

Ö14: “toprağa sahip olmalıdır.” (Kabul edilir.)

Ö9: “Öğretmenim belirli miktarda toprakları olmalıdır.” (Kabul edilir.)

Ö22: “ Bence çok sayıda kişiler olur.” (Kabul edilmez.)

- ✓ Devlet kavramına ilişkin ikinci özelliği bulma sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin istenilen özelliğe ulaştıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.45

Ö1: “ Öğretmenim, birçok insanın olması gerekir.” (Kabul edilir.)

Ö2: “ İnsanlar olmalı.” (Kabul edilir.)

- ✓ Devlet kavramına ilişkin üçüncü özelliği bulma sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin istenilen özelliğe ulaştıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.55

Ö14: “ Kendi sınırları içinde en yetkili güce sahip olmasıdır. Onun üstünde bir gücün olmamasıdır.” (Kabul edilir.)

Ö5: “ Devletten daha yetkili bir güç yoktur.” (Kabul edilir.)

- ✓ Devlet kavramına ilişkin dördüncü özelliği bulma sürecine katılan öğrencilerin istenilen özelliğe ulaştıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.02

Ö2: “ Kendi görevlerini üstlenmeli. Yani sorumluluk onda.” (Kabul edilir.)

Ö24: “ Öğretmenim kendi görevlerini kendisi belirliyor.” (Kabul edilir.)

TENEFFÜS

Şekil 27 incelendiğinde 5 etkinlikten oluşan uygulamada en az katılımın olduğu **tanıma ulaşma sürecinde** görülmektedir. Bu sürece aktif olarak katılan öğrencilerden istenilen şekilde veya istenilene yakın şekilde tanım yapanların olduğu, birçoğunun da tanımı yapamadığı gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

2. DERS (10.10)

Saat: 10.25

Ö5: “ Devlet, belirli toprakları olan, çok sayıda insandan oluşan ve en yetkili gücün kendisinde olduğu görevlerini kendi belirleme gücü olan bir örgütlenme biçimidir.” (Kabul edilir.)

Ö14: “ Devlet birden fazla insandan oluşan topluluktur. Fazla insan olduğu için toprak gerektirir. En yetkili gücün kendisinde olması ona ait bir özelliktir.” (Kısmen)

Ö2: “ Bir kuruluşun topluma ait olan her güce sahip olmasıdır.” (Kabul edilemez)

Ö1: “Belli bir toprakları ve çok sayıda insandan oluşmuş, görevlerini kendisini belirleyen en yetkili örgütlenmedir.” (Kabul edilir.)

Ö9: “ Devlet demek örgütlenmektir.” (Kabul edilemez)

Ö10: “ Devlet bir toplumun bir gücü bir araya getirerek birliği oluşturmasıdır.” (Kabul edilemez.)

ARA: SÜT DAĞITIMI

Şekil 27’de sunulan bulgulara göre, verilen dört farklı durumla kavramın bir özelliği arasında **ilişki kurma sürecine** kavramın özelliğini bulma sürecinden sonra en fazla aktif katılımın olduğu görülmektedir. Bu sürece aktif olarak katılan öğrencilerden çoğunluğunun beklenen ilişkiyi kurduğu ve çok azının kuramadığı gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

- ✓ 1.durumla kavramın bir özelliği arasında ilişki kurma sürecine aktif olarak katılan öğrencinin istenilen ilişkiyi kurabildiği görülmüştür. Bu öğrencinin süreçte verdiği cevap aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.40

Ö14: “ Öğretmenim bu söz devletin belirli miktarda toprakları olmasıyla ilgili.” (Kabul edilir.)

- ✓ 2. durumla kavramın bir özelliği arasında ilişki kurma sürecine aktif olarak katılım gösteren öğrencilerden beklenen ilişkiyi kurabilenin ve kuramayanın olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.44

Ö16: “Çok sayıda insanın olması ile ilgili.” (Kabul edilir.)

Ö9: “ Bu durum devletin çok sayıda insanla oluşması ile ilgili.” (Kabul edilir.)

Ö21: “ Devletin güçlü olması olabilir mi? “ (Kabul edilemez.)

- ✓ 3. durumla kavramın bir özelliği arasında ilişki kurma sürecine aktif olarak katılım gösteren öğrencilerden beklenen ilişkiyi kurabilenin ve kuramayanın olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.49

Ö12: “Kendi görevlerini kendisi belirlemeli.” (Kabul edilir.)

Ö11: “Güç kendisindedir.” (Kabul edilemez.)

TENEFFÜS

3.DERS (11.00)

- ✓ 4. durumla kavramın bir özelliği arasında ilişki kurma sürecine aktif olarak katılan öğrencinin istenilen ilişkiyi kurabildiği görülmüştür. Bu öğrencinin süreçte verdiği cevap aşağıdaki gibidir:

Saat:11. 06

Ö11: “ Bu söz en yetkili güç devletin kendisindedir. Bunu anlatıyor.”(Kabul edilir.)

Uygulamada verilen örnek üzerinde bir devletin devlet olabilmesi için taşıması gereken özellik ya da özelliklerin bulunması istenmiş ve öğrencinin bulunduğu özelliğin nedenini açıklaması beklenmiştir. Şekil 27’deki bulgular incelendiğinde de, verilen **örnek üzerinde kavramın özelliğini gösterme sürecine** aktif olarak katılım gösteren öğrenci sayısının tanıma ulaşma sürecine katılım gösteren öğrenci sayısı kadar az olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden özelliği gösterenlerin ve göstermeyenlerin olduğu tespit edilmiştir ve süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Saat: 11.12

Ö12: “’ın belirli miktarda toprağı var ve çok sayıda insandan oluşmaktadır.” (Kabul edilir.)

Ö6: “Yunanistan Türkiye’nin batısında yer alan sınır komşusudur. Başkenti Atina’dır. Toplam yüzölçümü yaklaşık 132 bin metre olup; tahmini nüfusu 11 milyondur.” (Kabul edilemez.)

Şekil 27’deki bulgulara göre, verilen durumun **nedeni açıklama sürecine** aktif katılım gösteren öğrencilerin az olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden beklenen açıklamayı tam ve kısmen yapabilenin ve yapamayanın olduğu görülmüştür. Bu

öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 11.16

Ö12: “Çünkü bu özellik Yunanistan’ın devlet olması için özelliklerinden biri.”
(Kabul edilir.)

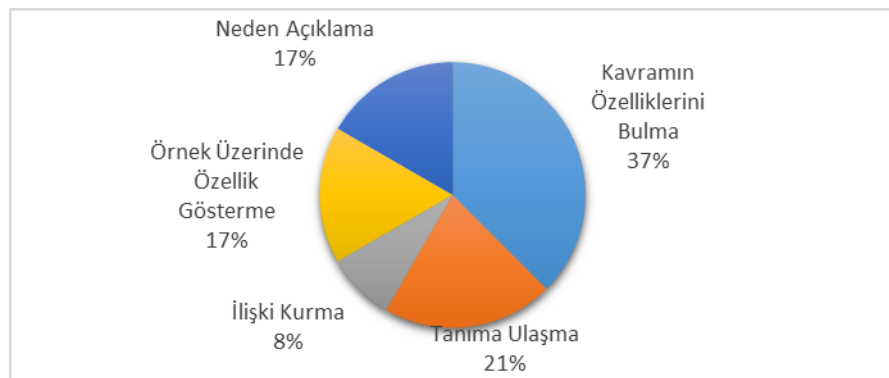
Ö10: “Çünkü bu özellikler devleti oluşturur.” (Kabul edilir.)

Ö21: “Çünkü öyle anladım.” (Kabul edilemez.)

Ö6: “Çünküyukarıda’ın özelliğinden bahsediyor.” (Kısmen)

4.2.1.2. Bağımsızlık Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bağımsızlık kavramının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecine aktif katılan öğrenciler kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama performansları açısından gözlenmiştir. Kavramsal anlama alt becerilerinin ayrı ayrı gözlendiği bu sürece aktif katılım gösteren öğrencilerin yüzdeleri Şekil 28’deki gibi grafik şeklinde sunulmuş ve gelişim durumları ders saatlerine göre açıklanmıştır:



Şekil 28. Egemenlik Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafiği

Şekil 28’deki bulgular incelendiğinde, uygulamada en fazla katılımın **kavrama ait özelliklerin bulunması sürecinde** olduğu görülmektedir. Bağımsızlık kavramının iki

özelliğinin bulunduğu bu etkinlikte öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin cevapları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1.DERS (09.20)

- ✓ *Bağımsızlık kavramına ilişkin ilk özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerden çoğunun istenilen özelliğe ulaştığı ve az sayıda öğrencinin ise ulaşamadığı gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.30

Ö14: “ Öğretmenim bence devletler, hukuka immm... devletler hukukuna bağlı olmak şartıyla bağımsız olabilirler. “ (Kabul edilir.)

Ö7: “Yani, devlet bağımsızdır.” (Kabul edilemez.)

Ö6: “ İç ve dış ilişkileri var. Devletler hukuka bağlı olmak zorunda.” (Kabul edilir.)

- ✓ *Bağımsızlık kavramına ilişkin ikinci özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerin istenilen özelliğe ulaştıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.46

Ö1: “ Kendi vatandaşlarını yönetebiliyorsa bağımsız olur.” (Kabul edilir.)

Ö5: “ Devlet vatandaşını kendisi yönetebilmeli. “ (Kabul edilir.)

Ö14: “Bir devletin kendi vatandaşlarını yönetebilmesi gerekir. “ (Kabul edilir.)

Şekil 28’de sunulan bulgular incelendiğinde, **tanıma ulaşma sürecine** aktif olarak katılım gösteren öğrenci sayısının kavramın özelliğini bulma sürecine katılan öğrenci sayısı kadar fazla olduğu görülmektedir. Derse aktif olarak bu öğrencilerin de tanımı yapabildiği gözlenmiş ve süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Saat: 10.03

Ö10: “ Devletlerin iç ve dış ilişkilerinde devletler hukukuna bağlı olması ve kendi vatandaşlarını yönetebilmesidir.” (Kabul edilir.)

Ö11: “Bağımsızlık, özgürce devletin vatandaşlarını yönetebilmesi ve ilişkilerinde devletler hukukuna bağlı olmasıdır.” (Kabul edilir.)

Ö5: “Bağımsızlık, devletin vatandaşlarını özgürce yönetebilmesi ve iç ve dış ilişkilerinde devletler hukukuna bağlı olmasıdır.” (Kabul edilir.)

TENEFFÜS

Şekil 28’de sunulan bulgulara göre, verilen durumla kavramın özelliği arasında **ilişki kurma sürecinde** en az katılımın olduğu görülmektedir. Aktif olarak katılan bu öğrencilerin de ilişkiyi tam veya beklenene yakın bir şekilde kurabildiği gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

2.DERS (10.10)

ARA: SÜT DAĞITIMI

Saat:10.20

Ö11: “Sınıfımızın kuralları var. Ancak okul kurallarına da uygun davranıyoruz. Öğretmenim devlet gibi. Hukuka bağlı gibi. “ (Kabul edilir.)

Ö9: “ Sınıfımızın evet kuralları var. Okul kurallarına da uyuyorum. Uymazsam karmaşa çıkar. Okulumun kurallarına uygun olmalı.” (Kabul edilir.)

Ö14: “Sınıfımın kuralları var. Ama bazen okul kurallarına uymuyorum. Hımmm....bağımsızlıkla mı ilgili ki? “ (Kısmen)

Şekil 28’deki bulgular incelendiğinde, verilen **örnek durum üzerinde kavramın özelliğini gösterme** ve **neden açıklama** sürecine en az katılımın olduğu görülmektedir. Aktif olarak katılan bu öğrencilerin de beklenen özelliği gösterdiği ve nedenini açıkladığı gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.32

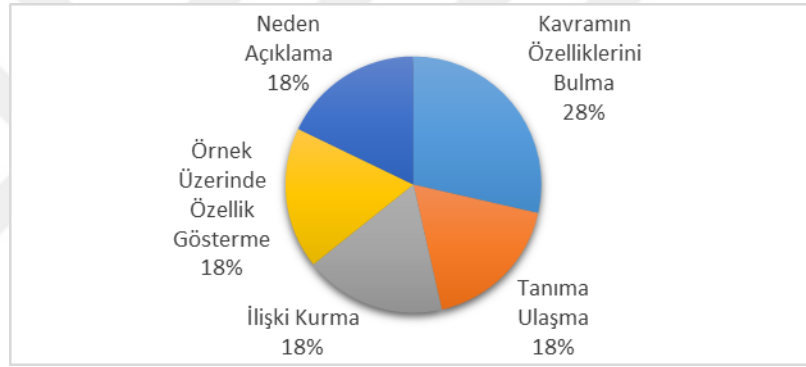
Ö2: “Bulgaristan bağımsız bir devletse de istediği her şeyi yapamaz. Hukuk var.” (Kabul edilir.)

Ö14: “ Bulgaristan bağımsızlığını 22 Eylül 1908 senesinde elde etmiştir. Ama istediğini yapamaz. Devletler hukukuna bağlı olmak zorundadır.” (Kabul edilir.)

Ö1: “Bulgaristan bağımsızlığını 1908 yılında tanımıştır. İstedikini yapamaz. Hayır. Çünkü devlet hukukuna bağlıdır.” (Kabul edilir.)

4.2.1.3. Egemenlik Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde egemenlik kavramının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecine aktif katılan öğrenciler kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama performansları açısından gözlenmiştir. Kavramsal anlama alt becerilerinin ayrı ayrı gözlendiği bu sürece aktif katılım gösteren öğrencilerin yüzdelik dağılımı Şekil 29'daki gibi grafik şeklinde sunulmuş ve gelişim durumları ders saatlerine göre açıklanmıştır:



Şekil 29. Demokrasi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafiği

Şekil 29'daki bulgular incelendiğinde uygulamada en fazla katılımın *kavrama ait özelliklerin bulunması sürecinde* olduğu görülmektedir. Egemenlik kavramının iki özelliğinin bulunduğu bu etkinlikte öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin cevapları aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1.DERS (09.20)

- ✓ *Egemenlik kavramına ilişkin ilk özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerden çoğunun istenilen özelliğe ulaştığı ve az sayıda öğrencinin ise istenilen özelliğe yakın cevaplar verdiği gözlenmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.27

Ö5: “Bence bu çatı devlettir. Çünkü devlet örgütlenme biçimidir.” (Kabul edilir.)

Ö1: “Devlet gerekli.” (Kabul edilir.)

Ö13: “Örgütlenme gerekir.” (Kısmen)

Ö16: “Toplumun bir araya gelmesidir. Devletin olması gerek.” (Kabul edilir.)

Ö12: “Çünkü örgütlenmedir. Devletin olması.” (Kabul edilir.)

- ✓ *Egemenlik kavramına ilişkin ikinci özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerden çoğunun istenilen özelliğe ulaştığı ve az sayıda öğrencinin de istenilen özelliğe yakın cevaplar verdiği gözlenmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö14: “Immm....Bir devlet siyasi ve hukuki yönetim hakkını kaybederse egemenliğini kaybeder.” (Kabul edilir.)

Ö17: “Egemenliğini kaybeder. Devlet yönetim hakkına sahip olması gerekir.” (Kabul edilir.)

Ö3: “Devletin olması gerekir ki egemenliği yönetme hakkı olmalı.” (Kısmen)

Şekil 29’daki bulgulara göre, **tanıma ulaşma sürecine** aktif olarak katılımın kavramın özelliklerini bulma sürecindeki katılımdan daha az olduğu görülmektedir. Derse aktif olarak bu öğrencilerin de tanımı yapabildiği gözlenmiş ve süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Saat: 09.46

Ö22: “Bir devletin siyasi ve hukuki haklarının olmasıdır.” (Kabul edilir.)

Ö16: “Öğretmenim. Egemenlik şeyy....Bir devletin siyasi ve hukuki hakkına sahip olması.” (Kabul edilir.)

Ö12: “Egemenlik, bir devlet olmalı. Ayyy...devlette siyasi ve hukuki hakların olmasıdır.” (Kabul edilir.)

ARA: SÜT DAĞITIMI**TENEFFÜS**

Şekil 29’da sunulan bulgular incelendiğinde, verilen durumla kavramın özelliği arasında **ilişki kurma sürecine** aktif katılım gösteren öğrenci sayısının tanıma ulaşma sürecine aktif katılım gösteren öğrenci sayısı ile aynı olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin tam ve beklenene yakın bir şekilde ilişkiyi kurabildiği gözlenmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

2.DERS (10.10)

Saat: 10.17

Ö4: “Hayır. Bu düzene diğerleri karışmıyor. Atatürk burada egemenlik hiçbir şekilde düşürülemez diyor.” (Kısmen)

Ö1: “Biz kendi kurallarımızı öğretmenimiz ve arkadaşlarımızla belirliyoruz. Diğer sınıflar karışmıyor. Herkes...Immm.devletin kendi egemenliği olmalı.” (Kabul edilir.)

Ö22: “ Diğer sınıflar karışmıyor. Mustafa Kemal bu sözüyle her devletin kendi egemenliğini söylüyor.” (Kabul edilir.)

Şekil 29 incelendiğinde verilen *örnek durum üzerinde kavramın özelliğini gösterme ve neden açıklama sürecine* katılan öğrenci sayısının ilişki kurma ve tanıma ulaşma sürecinde aktif katılım gösteren öğrenci sayısı ile aynı olduğu görülmektedir. Akif olarak katılan bu öğrencilerin beklenen özelliği gösterdiği ve nedenini açıkladığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler arasında beklenen özelliği göstermeyen ve gerekçesini açıklayamayanın da olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.34

Ö1: “ Egemenliğini yok eder. Ukrayna'nın egemen olması için siyasi ve hukuki haklarını yönetmesi gerekir.” (Kabul edilir.)

Ö22: “ Ukrayna egemenliğini kaybeder. Çünkü, Ukrayna'nın egemen olması için siyasi ve hukuki haklara sahip olması lazım.” (Kabul edilir.)

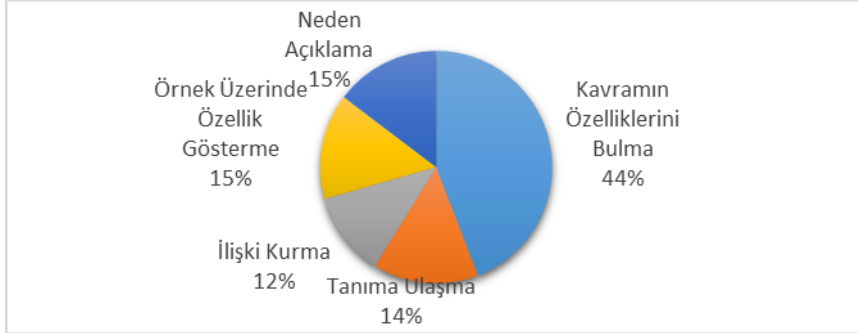
Ö4: “uuu...Örgüt olmaz.” (Kabul edilmez.)

Ö11: “Egemenliği gider. Çünkü, şey...Ukrayna'nın devlet olması gerekir ve ummmm... yönetme hakkı olmalı.” (Kabul edilir)

4.2.1.4. Demokrasi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde demokrasi kavramının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecine aktif katılan öğrenciler kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama performansları açısından

gözlenmiştir. Kavramsal anlama alt becerilerinin ayrı ayrı gözlendiği bu sürece aktif katılım gösteren öğrencilerin yüzdelik dağılımı Şekil 30'daki gibi grafik şeklinde sunulmuş ve gelişim durumları ders saatlerine göre açıklanmıştır:



Şekil 30. Ekonomi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrenci Dağılımı Grafiği

Şekil 30'da verilen bulgular incelendiğinde, uygulamada en fazla katılımın **kavrama ait özelliklerin bulunması sürecinde** olduğu görülmektedir. Devlet kavramının dört özelliğinin bulunduğu bu etkinlikte öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin cevapları aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1.DERS (09.20)

- ✓ *Demokrasi kavramına ilişkin ilk özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerden istenilen özelliğe tam veya kısmen ulaşan ve ulaşamayanların olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.35

Ö15: “ İletişim araçlarıdır.” (Kabul edilemez.)

Ö1: *ummm. Bence çok sayıda parti olmalı.*” (Kabul edilir.)

Ö16: “Herkesin parmak izleri aynı değildir ve de seçimleri de aynı değildir. Çoğtur. Yaniii...Iuu...Farklıdır.” (Kısmen)

Ö23: “Şey...Öğretmenim oy olması için çok sayıda partinin olması.” (Kabul edilir.)

Ö12: “Demokrasi için. Partinin fazla olması.” (Kabul edilir.)

- ✓ *Demokrasi kavramına ilişkin ikinci özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerden özelliğe beklenen şekilde veya kısmen ulaşan ve

ulaşamayanların olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat:09.46

Ö14: “Çoğunluğun olması gerekir. En çok oyu alan insanın lider olması gerekir. Haksızlık olmamalıdır.” (Kabul edilir.)

Ö16: “ Çok olunca kazanyordur.....oy çoktur” (Kısmen)

Ö5:” En fazla oyu alan başkan olmaya hak kazanır. Çoğunluk gerekiyor.” (Kabul edilir.)

Ö15: “ Oy atan yeniyor.” (Kabul edilemez.)

- ✓ *Demokrasi kavramına ilişkin üçüncü özelliği bulma sürecine aktif olarak katılan öğrencilerden özelliğe beklenen şekilde veya kısmen ulaşan ve ulaşamayanların olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:*

Saat:09.55

Ö1: “Gülhan Öğretmen demokratiktir. Öğrencilerine soruyor.....Şey; o halde, vatandaşların rızasıyla seçilmesi.” (Kabul edilir.)

Ö2:”Gülhan Öğretmen daha demokratik. Çünkü belki o oyunu sevmiyor ama öbürleri her çeşit oyunu oynayabilirler. Sevdiğimiz için seçiyoruz.” (Kısmen)

Ö21:”Öğretmenim, oy kullanmak gerekir öğretmenim.” (Kabul edilemez.)

Ö5:” Bence Gülhan Öğretmen daha demokratik. Çünkü bize hangi oyunu istediğimizi soruyor. İsteğimize bırakıyor....Rızamıza yani.” (Kabul edilir.)

TENEFFÜS

- ✓ *Demokrasi kavramına ilişkin dördüncü özelliği bulma sürecine aktif olarak katılan öğrencilerden özelliğe beklenen şekilde ve kısmen ulaşan olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:*

2.DERS (10.10)

Saat: 10.18

Ö14: “Herkes rızasıyla istediği kişiye oy verir. İmm...Halkın egemenliğidir.” (Kabul edilir.)

Ö3: “Her ikisinde oy vermişler.” (Kısmen)

Ö12: “Evet. Çünkü her iki..orda da oy kullanma burda da oy kullanma var. Halkın egemenliğine dayanması.” (Kabul edilir.)

Şekil 30'daki bulgular incelendiğinde *tanıma ulaşma sürecinde* aktif olarak katılımın kavramın özelliklerini bulma sürecindeki katılımdan daha az olduğu görülmektedir. Derse aktif olarak katılan öğrencilerden tanıma beklenen şekilde ulaşan, kısmen ulaşan ve ulaşamayanların olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.35

Ö3: “ Çoğunluğun yönetilmesi ve çok sayıda partinin halk egemenliğine dayanan yönetim biçimidir.” (Kısmen)

Ö7: “Oy verilir. Immm...Partiler var. Benim ailem....” (Kabul edilemez.)

Ö14: “Bir devletin demokratik bir devlet olabilmesi için, çok sayıda partinin olması, vatandaşların rızasıyla seçildiği çoğunluğun yönetiminin olduğu halk egemenliğine dayanan yönetim biçimidir.” (Kabul edilir.)

Ö5: “Demokrasi çok sayıda partiden oluşan çoğunluğun sözü geçen vatandaşların rızasıyla seçilen ve halkın egemenliğine dayanan bir yönetim biçimidir.” (Kabul edilir.)

Ö1: “Bir yönetimde kendi hakkını kullanabilmesi yani aday olabilmesi gerekir. Çoğunluğun vatandaşların rızasıyla seçtiği halkın egemenliğine dayanan çok parti yönetim biçimidir.” (Kabul edilir)

Ö12: “.....Halkın kendi isteğine bağlı olarak istediği kendi rızasından kopan kişiye oy kullanmasıdır. Yöneticilerin çoğunluğun partilerden seçmesi ve halkın egemenliğine dayanmasıdır. Halkın egemenliğine dayanan yönetim biçimidir.” (Kabul edilir.)

TENEFFÜS

Şekil 30'da sunulan bulgulara göre, verilen durumla kavramın özelliği arasında *ilişki kurma sürecinde* aktif katılımın en az olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden tam ve beklenene yakın bir şekilde ilişkiyi kurabilenin ve ilişkiyi kuramayanın olduğu gözlenmiş ve söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur:

3.DERS (11.00)

Saat: 11.09

Ö5: “Fikirlerini birlikte almaktadır. Bu durum, demokrasinin yaşandığını gösterir.” (Kabul edilir.)

Ö6: “ Bence demokratik.Immm...” (Kısmen)

Ö1: “Demokratik bir karar alıyorlar. Hepsi katılıyor.” (Kabul edilir.)

Ö14: “ Toplu olarak alıyorlar. Demokrasinin yaşandığını gösteriyor.” (Kabul edilir.)

Şekil 30’da sunulan bulgulara bakıldığında, verilen **örnek durum üzerinde kavramın özelliğini gösterme ve neden açıklama** sürecine aktif olarak katılım gösterenlerin sayısının tanıma ulaşma ve ilişki kurma sürecine aktif olarak katılım gösterenlerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Aktif olarak katılan bu öğrencilerin beklenen özelliği gösterdiği ve nedenini açıkladığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler arasında beklenen özelliği göstermeyen ve gerekçesini açıklayamayanın da olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Saat:11.20

Ö23: “Hayır değildir. Çünkü. Immmm...” (Kısmen)

Ö22: “Hayır değil. Çünkü Kuzey Kore’de bir parti var.” (Kabul edilir)

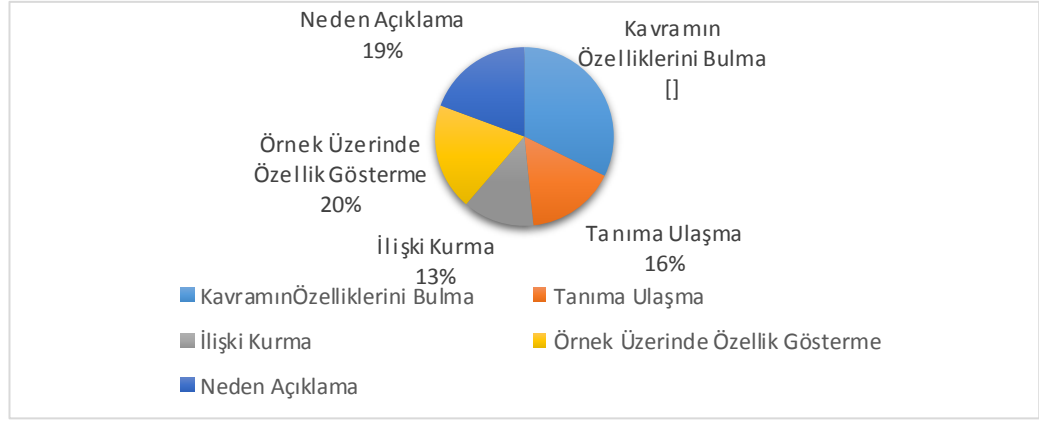
Ö14: “Hayır diyemeyiz. Çünkü, çok sayıda partinin olması, çoğunluğun yönetimi, halkın rızasıyla seçilmesi, halkın egemenliği olmalı. “ (Kabul edilir)

Ö1: “Hayır. Osmanlı Devleti demokratik değildi. Çünkü, partiler yoktu. Vatandaşların rızasıyla olmalı. “ (Kabul edilir)

Ö12: “Evet. Çünkü yönetim halka izin vermiyor.” (Kabul edilemez)

4.2.1.5. Ekonomi Kavramı Öğretim Sürecine Aktif Olarak Katılan Öğrencilerin Özellik Bulma, Tanıma Ulaşma, İlişki Kurma, Örnek Üzerinde Özellik Gösterme ve Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerilerine İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde ekonomi kavramının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecine aktif katılan öğrenciler kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama performansları açısından gözlenmiştir. Kavramsal anlama alt becerilerinin ayrı ayrı gözlendiği bu sürece aktif katılım gösteren öğrencilerin yüzdeler dağılımı Şekil 31’deki gibi grafik şeklinde sunulmuş ve gelişim durumları ders saatlerine göre açıklanmıştır:



Şekil 31. Kavramın Özelliğini Bulma Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafiği

Şekil 31’de verilen bulgular incelendiğinde, uygulamada en fazla katılımın **kavrama ait özelliklerin bulunması sürecinde** olduğu görülmektedir. Devlet kavramının üç özelliğinin bulunduğu bu etkinlikte öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin cevapları aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1.DERS (09.20)

- ✓ *Ekonomi kavramına ilişkin ilk özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılım gösteren öğrencilerden kavramın özelliğine ulaşan ve ulaşamayanların olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.41

Ö1: “Satış yapılmaktadır....Ticaret kavramının tanımını sözlükten okuyor: Ticaret de her türlü mal ve ürünün alım satımını kapsayan etkinliklerin bütünüdür. O halde ticaret olması.” (Kabul edilir.)

Ö5: “ekonomi için ticaret gerekir.” (Kabul edilir.)

Ö20: “...insanların bağımsız olmasıdır.” (Kabul edilemez.)

- ✓ *Ekonomi kavramına ilişkin ikinci özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerden özelliğe beklenen şekilde veya kısmen ulaşan ve ulaşamayanların olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Saat: 09.50

Ö8: “Beslenmesek hasta olabiliriz. Beslenmek için gerekli.” (Kısmen)

Ö10: “Öğretmenim, insanların temel ihtiyaçlarını karşılaması gerekiyor. İnsanların yaşamları için gerekli olmasıdır.” (Kabul edilir.)

Ö19: “İnsanların ekonomiye ihtiyaçları var. Huuu...” (Kabul edilemez.)

Ö14: “İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılaması.” (Kabul edilir.)

Ö9: “İnsanın hayatları için gerekli olması.” (Kabul edilir.)

TENEFFÜS

- ✓ *Ekonomi kavramına ilişkin üçüncü özelliği bulma sürecine* aktif olarak katılan öğrencilerden özelliğe beklenen şekilde veya kısmen ulaşanların olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin süreçte söz alma sıralarına göre verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

2.DERS (10.10)

Saat: 10. 18

Ö5: “Ekonomi için kıt kaynakların tasarruflu kullanmak gerekir.” (Kabul edilir.)

Ö8: “Paramızı dikkatli harcamalıyız..... ” (Kısmen)

Ö22:” Tutum gerek. Kıt kaynakları bilinçli kullanmalıyız.” (Kabul edilir.)

Şekil 31 incelendiğinde **tanıma ulaşma sürecinde** aktif olarak katılımın kavramın özelliklerini bulma sürecindeki katılımdan daha az olduğu görülmektedir. Derse aktif olarak katılan öğrencilerden tanıma beklenen şekilde ulaşan ve ulaşamayanların olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Saat: 10.30

Ö12: “ Ekonominin bir ticaret olması gerekir. Çünkü insanlar yaşayamaz.” (Kabul edilemez.)

Ö14: “İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan kıt kaynaklarının bilinçli kullanıldığı ticarettir.” (Kabul edilir.)

Ö1: “İnsanların yaşamaları için kıt kaynakların bilinçli kullanılması ticaret faaliyetidir.” (Kabul edilir.)

Ö5:” “Kıt kaynakların tasarruflu kullanıldığı insanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli ticarettir.” (Kabul edilir.)

Şekil 31’de sunulan bulgulara bakıldığında, göre uygulamada verilen durumla kavramın özelliği arasında **ilişki kurma** sürecinde olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden ilişkiyi kurabilenin ve ilişkiyi kuramayanın olduğu gözlenmiş ve söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Saat: 10.45

Ö2: “Elinde hiç para kalmaz. Bunun için parasını tasarruflu kullanıyordu.”
(Kabul edilir.)

Ö12: “ Sonuç 515 tl buldum.....” (Kabul edilemez.)

Ö10: “Ali Bey, parasını verimli kullanmazsa israfli davranmış olur.” (Kabul edilir.)

Ö14: “ Tüm bu yaptıkları masraflarını karşılayamaz ve bütçesi yetmez.

Ekonomik

değil.”(Kabul edilir.)

Ö11: “ Tasarruvsuz olmuş olur ve çocukların harçlığını, mutfak masrafını, kira, su ve elektrik parasını bir de bebeğin masrafını ödeyecektir.” (Kabul edilir.)

TENEFFÜS

Şekil 31’de sunulan bulgular incelendiğinde, verilen **örnek durum üzerinde kavramın özelliğini gösterme ve neden açıklama** sürecine aktif olarak katılım gösterenlerin sayısının tanıma ulaşma ve ilişki kurma sürecine aktif olarak katılım gösterenlerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Aktif olarak katılan bu öğrencilerin beklenen özelliği gösterdiği ve nedenini açıkladığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler arasında beklenen özelliği göstermeyen ve gerekçesini açıklayamayanın da olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin söz alma sıralarına göre süreçte verdikleri cevaplara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

3.DERS (11.00)**Saat: 11.08**

Ö24: “İhracat demek: Bir ülkenin ürettiği malları başka bir ülkelere satılmasıdır.....ımmm.” (Kabul edilemez.)

Ö14: “Vücudumuzda kan gereklidir. Bu sıvı olmazsa yaşayamayız. Yaşamamız için gerekir. Ekonomi de insanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli.” (Kabul edilir.)

Ö2: “ Bir gün 24 saat. Okulda 6 saat burdayız. Diğer zamanlarda ders yapıyorum, hikaye okuyorum. Süremizi yeterli kullanmalıyız. Burada kıt kaynakların bilinçli kullanmalıyız diyor.” (Kabul edilir.)

Ö22: “Burada ticaretin olması gerekiyor. Çünkü satış var.” (Kabul edilir.)

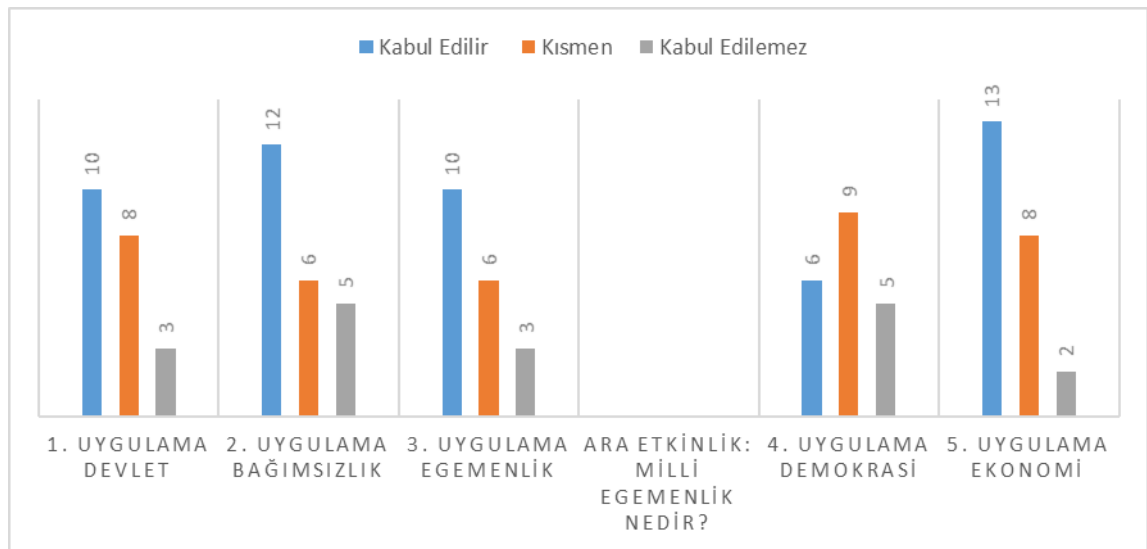
Ö11: “Öğretmenim. İhracat var.....Ticaretir.” (Kabul edilir.)

4.2.2. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişimi İçin Hazırlanan Beş Farklı Öğretim Uygulamasının Yer Aldığı Çalışma Yapraklarının Analizlerine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecinde, öğrencilerin dağıtılan çalışma yapraklarındaki notları kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama performansları açısından incelenmiştir. Çalışma yapraklarındaki veriler üç dereceli (Kabul edilir, Kısmen, Kabul edilemez) “*Öğrenci Çalışma Yaprakları Dereceli Puanlama Anahtarı (ÖÇYDPA)*” kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ve açıklamaları başlıklar şeklinde sunulmuştur.

4.2.2.1. Kavramların Özelliklerini Bulma Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular

Devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecinde, öğrencilerin dağıtılan çalışma yapraklarındaki notları kavramın özelliklerini bulma performansları açısından derecelendirme puan anahtarı aracılığıyla analiz edilmiş ve sonuçları Şekil 32’de frekans olarak sunulmuştur.



Şekil 32. Tanıma Ulaşma Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafiği

Şekil 32'deki bulgulara göre, devlet kavramı öğretim sürecinde kavramın tüm özelliklerini bulan öğrenci sayısının kısmen bulan ve bulamayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö12: “ *Belirli miktarda toprakları olmalıdır.*

Çok sayıda insandan oluşması.

En yetkili gücün kendisi olması.

Kendi görevlerini kendisinin belirlemesi.” (Kabul edilir)

Ö 24: “ *Belirli bir miktarda yeri ve toprakları olmalıdır.*

Çok sayıda insandan oluşmuştur.

Kendi görevini belirler.

..... “ *(Kısmen)*

Ö4: “ *Belirli yerlerde toprakları olmalıdır.”*

Kendi görevlerini belirlemiştir.

.....

.....” *(Kabul edilemez)*

Şekil 32'de sunulan bulgular incelendiğinde, bağımsızlık kavramı öğretim sürecinde kavramın tüm özelliklerini bulan öğrenci sayısının kısmen bulan ve bulamayan öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö9: “ *İç ve dış ilişkilerinde devletler hukukuna bağlı olması*

Kendi vatandaşlarını yönetebilmesi” (Kabul edilir).

Ö13: “ *İç ve dış işlerinde devletler hukukuna bağlı olmasıdır.*

.....” *(Kısmen)*

Ö20: “

.....” *(Kabul edilemez)*

Şekil 32'de sunulan bulgulara bakıldığında, egemenlik kavramı öğretim sürecinde kavramın tüm özelliklerini bulan öğrenci sayısının kısmen bulan ve bulmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö9: “ *Devletin varlığı.*

Siyasi ve hukuki yönetim hakkına sahip olması” (Kabul edilir)

Ö3: “ *Devletin olması lazım.” (Kısmen)*

Ö 19: “

.....” (Kabul edilemez)

Aynı bulgulara bakıldığında, demokrasi kavramı öğretim sürecinde kavramın özelliklerini kısmen bulan öğrenci sayısının tam olarak bulabilen ve bulamayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö6: “Çok sayıda partinin olması
Çoğunluğun yönetimi
Vatandaşların isteğiyle seçmesi
Halkın egemenliğine dayanması. (Kabul edilir.)”

Ö4: “Çok sayıda partinin olması
Halkın egemenliğine dayanması
Vatandaşların rızasıyla seçimi
.....” (Kısmen)

Ö 20: “.....
.....
.....” (Kabul edilemez)

Ayrıca aynı bulgulardan, ekonomi kavramı öğretim sürecinde kavramın tüm özelliklerini bulan öğrenci sayısının kısmen bulan ve bulamayan öğrenci sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö17: “Ticaret olması
İnsanların yaşamları için gerekli
Kıt kaynakların bilinçli kullanmalıyız. “ (Kabul edilir)

Ö23: “İnsanların yaşamlarını sürdürmesi lazım
Ticaret olmasıdır.” (Kısmen)

Ö15: “.....
.....
.....” (Kabul edilemez)

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla beş kavramın öğretimi sürecinde ayrı ayrı kavramın özelliğini bulma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için üç dereceli puanlama anahtarıyla (Kabul edilir= 3 puan; Kısmen= 2 puan; Kabul edilmez= 1 puan) ölçümler elde edilmiştir. Bu beş ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANAVO

analizi yapılmış ve elde edilen puanlara ait betimsel istatistik değerleri Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12

Kavramın Özelliğini Bulma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

ÖLÇÜMLER	N	\bar{X}	S
ÖLÇÜM I	24	2.04	1.04
ÖLÇÜM II	24	2.20	.93
ÖLÇÜM III	24	1.91	1.13
ÖLÇÜM IV	24	1.70	1.04
ÖLÇÜM V	24	2.33	.87

Ölçüm I: Devlet; Ölçüm II: Bağımsızlık; Ölçüm III: Egemenlik; Ölçüm IV: Demokrasi, Ölçüm V: Ekonomi)

Tablo 12’de görüldüğü üzere, beş kavramın ayrı ayrı özelliklerini bulma sürecinde elde edilen puanlar üzerinde yapılan ölçümlerden Ölçüm I’in aritmetik ortalaması 2.04; Ölçüm II’nin aritmetik ortalaması 2.20; Ölçüm III’ün aritmetik ortalaması 1.91; Ölçüm IV’ün aritmetik ortalaması 1.70; Ölçüm V’in aritmetik ortalaması 2.33 olarak bulunmuştur. Bu ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Kavramın Özelliğini Bulma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler ANOVA Analizi Sonuçları

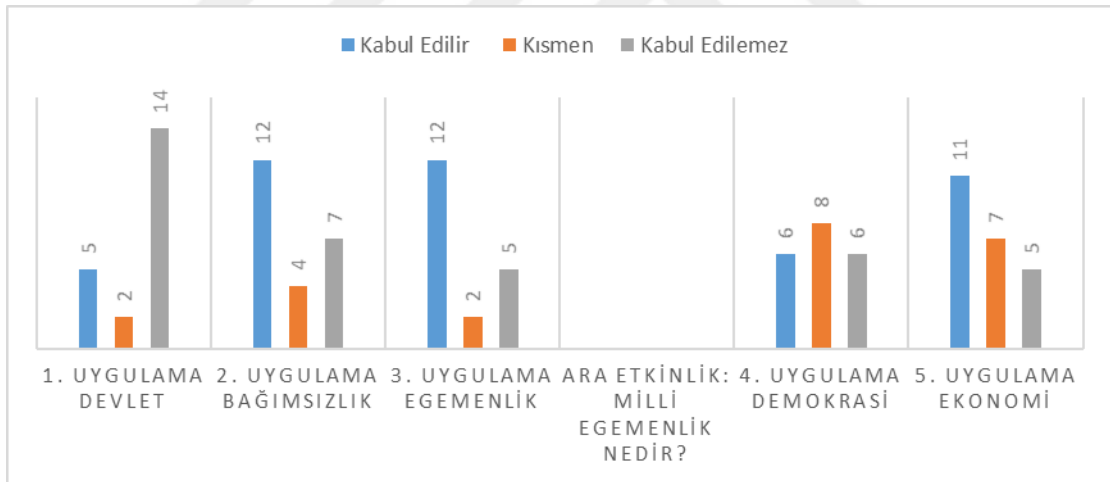
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark (Benforroni) ($p \leq .05$)
Denekler Arası	64.667	23	2.812				
Ölçüm	6.033	4	1.508	2.515	.047	.716	(3<5)
Hata	55.167	92	.600				(4<5)
Toplam	125.867	119					

(Ölçüm 1: Devlet, Ölçüm 2: Bağımsızlık, Ölçüm 3: Egemenlik; Ölçüm 4: Demokrasi, Ölçüm 5: Ekonomi)

Tablo 13'deki bulgulara göre, kavramın özelliğini bulma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$F(4-92) = 2.474$; $P < .05$; $\eta^2 = .047$]. Benforroni testi sonuçlarına göre de Ölçüm III ile Ölçüm V ve Ölçüm IV ile Ölçüm V arasında farklılık tespit edilmiş, Ölçüm III'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1.875$) ve Ölçüm IV'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=1.708$) Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 2.333$) daha düşük olduğu saptanmıştır.

4.2.2.2. Tanıma Ulaşma Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular

Devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecinde, öğrencilerin dağıtılan çalışma yapraklarındaki notları tanıma ulaşma performansları açısından derecelendirme puan anahtarı aracılığıyla analiz edilmiş ve sonuçları Şekil 33'de frekans olarak sunulmuştur.



Şekil 33. İlişki Kurma Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafiği

Tablo 33'deki bulgulara göre, devlet kavramı öğretim sürecinde kavramın tanımını yapamayan öğrenci sayısının yapan ve kısmen yapabilene göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö 22: “ Devlet çok sayıda insandan oluşup ve çok sayıda toprak olması kendi görevlerini kendi belirleyen ve en yetkili gücün kendisi olan örgütlemedir.”
(Kabul edilir).

Ö16: “ Devlet belirli miktarda toprağı olan, kendi görevini kendisi seçer en yetkili güç ondadır. Türkiye ’nin nüfusu ise 74 milyon olan örgüttür.” (Kısmen)

Ö15: “Devletin nasıl oluştuğunu öğrendik.” (Kabul edilemez.)

Şekil 33’de sunulan bulgular incelendiğinde, bağımsızlık kavramı öğretim sürecinde kavramın tanımını yapamayan öğrenci sayısının yapabilen öğrenci sayısının kısmen yapabilen ve yapamayan öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö2: “İç ve dış ilişkilerinde devletler hukukuna bağılı olmak ve kendi vatandaşlarını yönetebilmesidir.” (Kabul edilir.)

Ö9: “Bağımsızlığını koruması ve devletler hukukuna bağılı olmak zorunda olmasıdır.” (Kısmen)

Ö7: “Bağımsızlık olmasa Osmanlı Devleti’de olmaz.” (Kabul edilemez)

Şekil 33’e göre, iki özelliğı olan egemenlik kavramının öğretildiğı üçüncü uygulamada tanıma ulaşabilen öğrenci sayısının kısmen ulaşan ya da ulaşamayan öğrenci sayısından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “ Bir devletin siyasi ve hukuki yönetim hakkına sahip olmasıdır.”(Kabul edilir)

Ö12: “Siyasi hukuka sahip olmasıdır.”(Kısmen)

Ö9:”Bir devletin egemen olması gerekir.” (Kabul edilemez)

Şekil 33’de sunulan bulgular, demokrasi kavramı öğretim sürecinde tanıma kısmen ulaşabilen öğrenci sayısının ulaşabilen ve ulaşamayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö5: “Demokrasi, çok sayıda partiden oluşan çoğunluğun sözü geçen vatandaşların rızasıyla seçilen ve halk egemenliğine dayanan bir yönetim biçimidir.” (Kabul edilir)

Ö10: “ Çok partinin olduğu, çoğunluğun yönetimi, yöneticilerin rızasıyla seçilmesi ve halkın egemenliğine dayanmasıdır.” (Kısmen)

Ö 16: “Yöneticilerin çok sayıda vatandaşların kendi rızasıyla çoğunluğun olmasıdır.” (Kabul edilemez)

Aynı bulgular incelendiğinde, ekonomi kavramı öğretim sürecinde tanıma ulaşabilen öğrenci sayısının kısmen ulaşan ya da ulaşamayan öğrenci sayısından daha

fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö22: “İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için kıt kaynakları bilinçli kullandığı ticaret faaliyetidir.” (Kabul edilir.)

Ö9: “İnsanların yaşamak için ticaret yapmasıdır.” (Kısmen)

Ö8: “Ekonominin ticaret olması gerekir.” (Kabul edilemez)

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla beş kavramın öğretimi sürecinde ayrı ayrı tanıma ulaşma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için üç dereceli puanlama anahtarıyla (Kabul edilir= 3 puan; Kısmen= 2 puan; Kabul edilmez= 1 puan) ölçümler elde edilmiştir. Bu beş ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANAVO analizi yapılmış ve elde edilen puanlara ait betimsel istatistik değerleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Tanımaya Ulaşma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

ÖLÇÜMLER	N	\bar{X}	S
ÖLÇÜM I	24	1.37	.97
ÖLÇÜM II	24	2.16	.97
ÖLÇÜM III	24	1.87	1.27
ÖLÇÜM IV	24	1.66	1.04
ÖLÇÜM V	24	2.12	.94

(Ölçüm I: Devlet; Ölçüm II: Bağımsızlık; Ölçüm III: Egemenlik; Ölçüm IV: Demokrasi; Ölçüm V: Ekonomi)

Tablo 14’te görüldüğü üzere, beş kavramın tanımına ulaşma sürecinde elde edilen puanlar üzerinde yapılan ölçümlerden Ölçüm I’in aritmetik ortalaması 1.37; Ölçüm II’nin aritmetik ortalaması 2.16; Ölçüm III’ün aritmetik ortalaması 1.87; Ölçüm IV’ün aritmetik ortalaması 1.66; Ölçüm V’in aritmetik ortalaması 2.12 olarak bulunmuştur. Bu ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Tanımaya Ulaşma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelemiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları

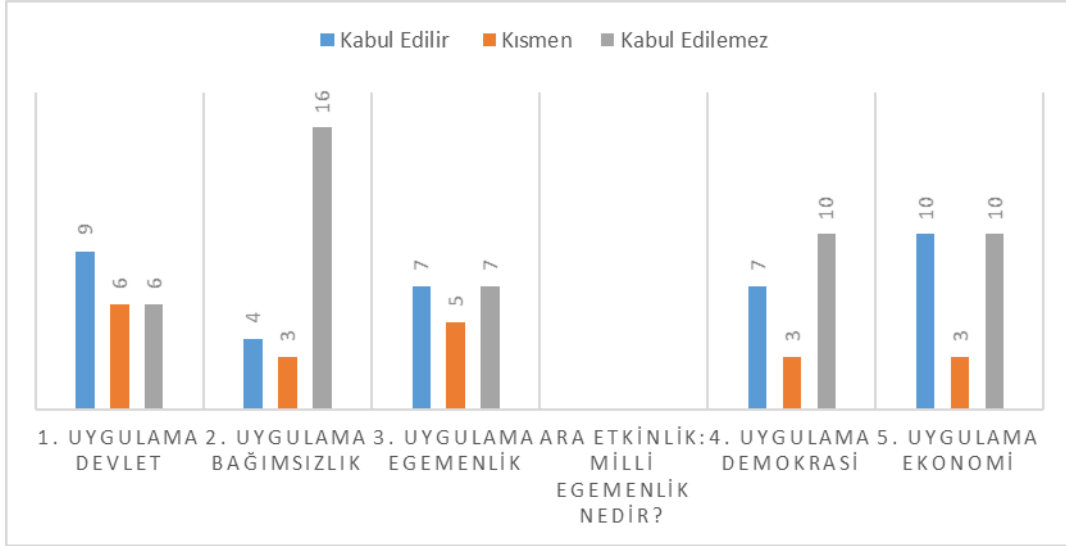
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark (Benforroni) ($p \leq .05$)
	69.192	23	3.008				
Denekler Arası							
Ölçüm	10.450	4	2.612	4.265	.003	.712	(1<5)
Hata	56.350	92	.612				(1<2)
Toplam	135.992	119					

(Ölçüm 1: Devlet, Ölçüm 2: Bağımsızlık, Ölçüm 3: Egemenlik; Ölçüm 4: Demokrasi, Ölçüm 5: Ekonomi)

Tablo 15'deki bulgulara göre, tanıma ulaşma kavramsal alt becerileri kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [F (4-92)= 4.265 ; P <.05; η^2 =.003]. Benforroni testi sonuçlarına göre de Ölçüm I ile Ölçüm II ve Ölçüm I ile Ölçüm V arasında farklılık tespit edilmiş, Ölçüm I'in aritmetik ortalamasının (\bar{X} , = 1.375) Ölçüm II'nin aritmetik ortalamasından (\bar{X} , = 2.166) ve Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından (\bar{X} , = 2.125) daha düşük olduğu saptanmıştır.

4.2.2.3. İlişki Kurma Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular

Devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecinde, öğrencilerin dağıtılan çalışma yapraklarındaki notları ilişki kurma performansları açısından derecelendirme puan anahtarı aracılığıyla analiz edilmiş ve sonuçları Şekil 34'de frekans olarak sunulmuştur.



Şekil 34. Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafiği

Şekil 34'deki bulgulara göre, ilk uygulama olan devlet kavramı öğretim sürecinde ilişki kurma alt becerisini kazanan öğrenci sayısının kısmen kurabilen ve kuramayan öğrenci sayısından biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “ Bir devletin değeri, onu meydana getiren kişilerin değerine eşittir=Çok sayıda insanın olması.” (Kabul edilir)

Ö4: “ Benden eğerimi isteyin vereyim, atımı isteyiniz vereyim. Fakat vatanımdan hiç kimse bir karış toprak istemesin veremem.= Belirli miktardır.” (Kısmen)

Ö7: Devlet için gençliğin eğitim ve öğretimi ile uğraşmaktan, daha büyük ve daha kutsal bir hizmet düşünülemez = En yetkili gücün kendisi olması” (Kabul edilemez)

Şekil 34'e göre bağımsızlık kavramı öğretim sürecinde ilişki kurma alt becerisini kazanamayan öğrenci sayısının ilişki kurabilen ve kısmen kurabilen öğrenci sayısından oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö11: “Sınıfımızın kuralları var. Öğretmenimizle belirliyoruz. Ben okul kurallarınada uygun davranıyorum.. Devlet gibi, hukuka bağlı gibi.” (Kabul edilir.)

Ö14: “Bizlerle öğretmenimiz hazırlıyor. Hayır. Bazen okul kurallarına uyuyorum. Gerekli.” (Kısmen)

Ö10: “ Öğretmenimle. Hayır. Temizlik. Evet, güzeldir.” (Kabul edilemez)

Şekil 34’deki bulgular incelendiğinde, egemenlik kavramı öğretim sürecinde ilişki kurma alt becerisini kazanan ve kazanamayan öğrenci sayısının eşit ve kısmen kazanan öğrenci sayısından az farkla fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö22: “Egemenliğin kendi hukukunda hiçbir şeyi kabul etmemesi.” (Kabul edilir.)

Ö3: “Atatürk burada egemenlik hiçbir şekilde düşürülmemesi anlatıyor.” (Kısmen)

Ö11: “ Egemenlik hiçbir manada hiçbir şekilde, renkte ve işarette değildir.” (Kabul edilmez)

Şekil 34’de sunulan bulgulardan demokrasi kavramı öğretim sürecinde ilişki kurma alt becerisini kazanamayan öğrenci sayısının ilişki kurabilen ve kısmen kurabilen öğrenci sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö17: “Fikir alışverişi yapılır. Yani, demokrasiyi göstermektedir.” (Kabul edilir)

Ö12:” Herkesin istediğini yani fikrini vermesi.” (Kısmen)

Ö7: “Aile kuralları.” (Kabul edilmez)

Aynı bulgulara bakıldığında ekonomi kavramı öğretim sürecinde ilişki kurma alt becerisini kazanan ve kazanamayan öğrenci sayısının eşit ve kısmen kazanan öğrenci sayısından az farkla fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö 3: “ $100+100+100+100+100+50= 515$.

$550-515=35$. Ali bey tasarruflu kullanıyor parasını. Verimli kullanmazsa israf eder.” (Kabul edilir)

Ö13: “ $100+100+100+100+100+50= 515$. Verimli kullanmazsa ayın geri kalanı oğullarına okul harçlığı falan veremez Ali bey.” (Kısmen)

Ö9: “ $100+100+100+100+100+50= 515$ ” (Kabul edilemez)

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla beş kavramın öğretimi sürecinde ayrı ayrı ilişki kurma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için üç dereceli puanlama anahtarıyla (Kabul edilir= 3 puan; Kısmen= 2 puan;

Kabul edilmez= 1 puan) ölçümler elde edilmiştir. Bu beş ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANAVO analizi yapılmış ve elde edilen puanlara ait betimsel istatistik değerleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

İlişki Kurma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

ÖLÇÜMLER	N	\bar{X}	S
ÖLÇÜM I	24	1.87	1.07
ÖLÇÜM II	24	1.41	.82
ÖLÇÜM III	24	1.58	1.13
ÖLÇÜM IV	24	1.62	1.13
ÖLÇÜM V	24	1.91	1.01

(Ölçüm I: Devlet; Ölçüm II: Bağımsızlık; Ölçüm III: Egemenlik; Ölçüm IV: Demokrasi, Ölçüm V: Ekonomi)

Tablo 16’da görüldüğü üzere, beş kavramın öğretiminde ilişki kurma kavramsal anlama alt becerisi için elde edilen puanlar üzerinde yapılan ölçümlerden Ölçüm I’in aritmetik ortalaması 1.87; Ölçüm II’nin aritmetik ortalaması 1.41; Ölçüm III’ün aritmetik ortalaması 1.58; Ölçüm IV’ün aritmetik ortalaması 1.62; Ölçüm V’in aritmetik ortalaması 1.91 olarak bulunmuştur. Bu ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

İlişki Kurma Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları

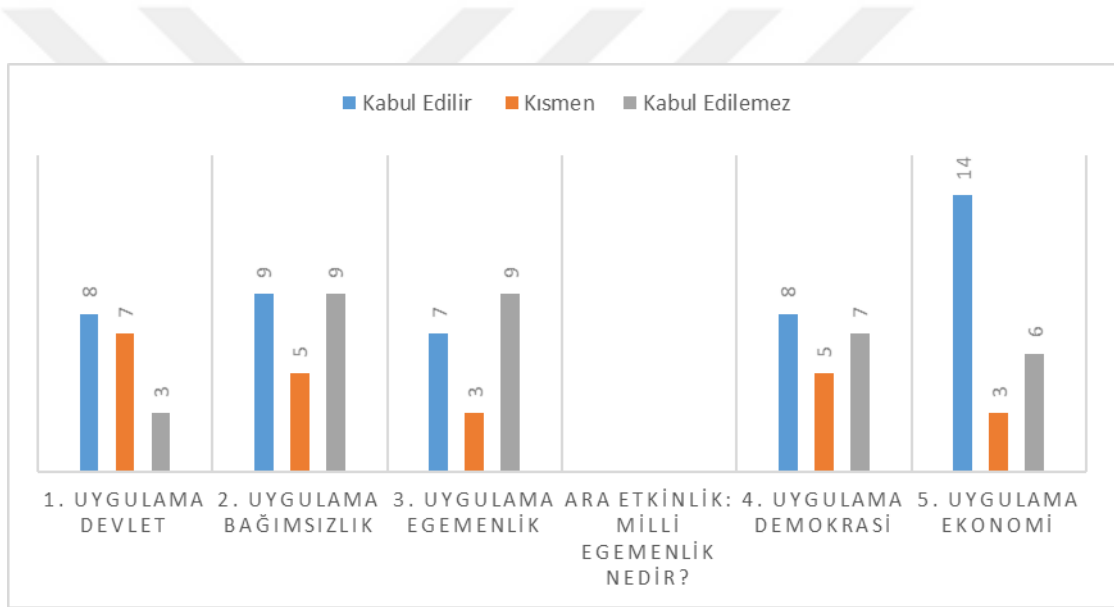
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Denekler Arası	49.967	23	2.172			
Ölçüm	4.217	4	1.054	1.280	.284	.619
Hata	75.783	92	.824			
Toplam	129.967	119				

(Ölçüm 1: Devlet, Ölçüm 2: Bağımsızlık, Ölçüm 3: Egemenlik; Ölçüm 4: Demokrasi, Ölçüm 5: Ekonomi)

Tablo 17'deki bulgulara göre, gibi ilişki kurma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$F(4-92)= 1.280$; $P > .05$; $\eta^2 = .619$].

4.2.2.4. Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular

Devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecinde, öğrencilerin dağıtılan çalışma yapraklarındaki notları örnek üzerinde özellik gösterme performansları açısından derecelendirme puan anahtarı aracılığıyla analiz edilmiş ve sonuçları Şekil 35'de frekans olarak sunulmuştur.



Şekil 35. Neden Açıklama Süreci Çalışma Yaprakları Analizi Frekans Dağılımı Grafiği

Şekil 35'deki bulgulara göre, devlet kavramı öğretim sürecinde verilen örnek üzerinde istenilen özelliği gösterebilen öğrenci sayısının kısmen gösterebilen ve gösteremeyen öğrencilere göre fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö 16: “ 11 milyon insanın olması= Çok sayıda insanın olması

Yüzölçümü 132 bin metre karedir= Belirli miktarda yerleri ve toprakları olmalıdır.” (Kabul edilir)

Ö24: “Belirli miktarda yeri ve toprağı olmalıdır.” (Kısmen)

Ö6: “Yunanistan devlet olamamış belki görevlerini yapamamış.” (Kabul edilemez)

Şekil 35’de sunulan bulgulardan bağımsızlık kavramı öğretim sürecinde örnek üzerinde özellik gösteren ve gösteremeyen öğrenci sayısının eşit ve kısmen gösterebilen öğrenci sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö6: “Osmanlı devleti hâkimiyeti altında varlığını sürdürüyordu. Hayır, her şeyi yapamaz. “Devlet hukukuna” bağlı olmak zorundadır.” (Kabul edilir)

Ö12: “Osmanlı devleti yönetiyor.” (Kısmen)

Ö13: “22 Eylül 1908’de elde etmiştir.” (Kabul edilemez)

Şekil 35’de verilen bulgulara göre, egemenlik kavramı öğretim sürecinde örnek üzerinde özellik gösteremeyen öğrenci sayısının özelliği istenilen şekilde gösterebilen ve kısmen gösterebilen öğrenci sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “ Ukrayna nın egemenliği ve toprak bütünlüğünü ihlal etti diye kınadı. Egemenliği gider. Kısıtladığı için. Hukuki ve siyasi hakkı gider. “ (Kabul edilir.)

Ö3: “Egemenliği gider. “ (Kısmen)

Ö14: “Çünkü.” (Kabul edilemez)

Şekil 35’de sunulan bulgular, demokrasi kavramı öğretim sürecinde verilen örnek üzerinde istenilen özelliği gösterebilen öğrenci sayısının kısmen gösterebilen ve gösteremeyen öğrencilere göre az sayı farkla fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö22:“ Birlikte alınıyor. Demokrasi ile alınıyor. Herkes kendi hakkını kullanıyor.” (Kabul edilir)

Ö10: “Güzel alınıyor. Demokrasi için.” (Kısmen)

Ö3: “.....” (Cevap yok) (Kabul edilemez)

Aynı bulgulara bakıldığında ekonomi kavramı öğretim sürecinde verilen örnek üzerinde istenilen özelliği gösterebilen öğrenci sayısının kısmen gösterebilen ve gösteremeyen öğrencilere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olması.” (Kabul edilir)

Ö4: “ İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için kana ihtiyaç duyarlar.”

(Kısmen)

Ö3: “Benim yaşamamız için bazı organlara ihtiyacımız var.” (Kabul edilemez)

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla beş kavramın öğretimi sürecinde ayrı ayrı örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için üç dereceli puanlama anahtarıyla (Kabul edilir= 3 puan; Kısmen= 2 puan; Kabul edilmez= 1 puan) ölçümler elde edilmiştir. Bu beş ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANAVO analizi yapılmış ve elde edilen puanlara ait betimsel istatistik değerleri Tablo 18’ de gösterilmiştir.

Tablo 18

Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

ÖLÇÜMLER	N	\bar{X}	S
ÖLÇÜM I	24	1.83	1.04
ÖLÇÜM II	24	1.95	.99
ÖLÇÜM III	24	1.50	1.14
ÖLÇÜM IV	24	1.75	1.15
ÖLÇÜM V	24	2.16	1.00

Ölçüm I: Devlet; Ölçüm II: Bağımsızlık; Ölçüm III: Egemenlik; Ölçüm IV: Demokrasi, Ölçüm V: Ekonomi)

Tablo 18’de görüldüğü üzere, beş kavramın tanımına ulaşma sürecinde elde edilen puanlar üzerinde yapılan ölçümlerden Ölçüm I’in aritmetik ortalaması 1.83; Ölçüm II’nin aritmetik ortalaması 1.95; Ölçüm III’ün aritmetik ortalaması 1.50; Ölçüm IV’ün aritmetik ortalaması 1.75; Ölçüm V’in aritmetik ortalaması 2.16 olarak bulunmuştur. Bu ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelemiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları

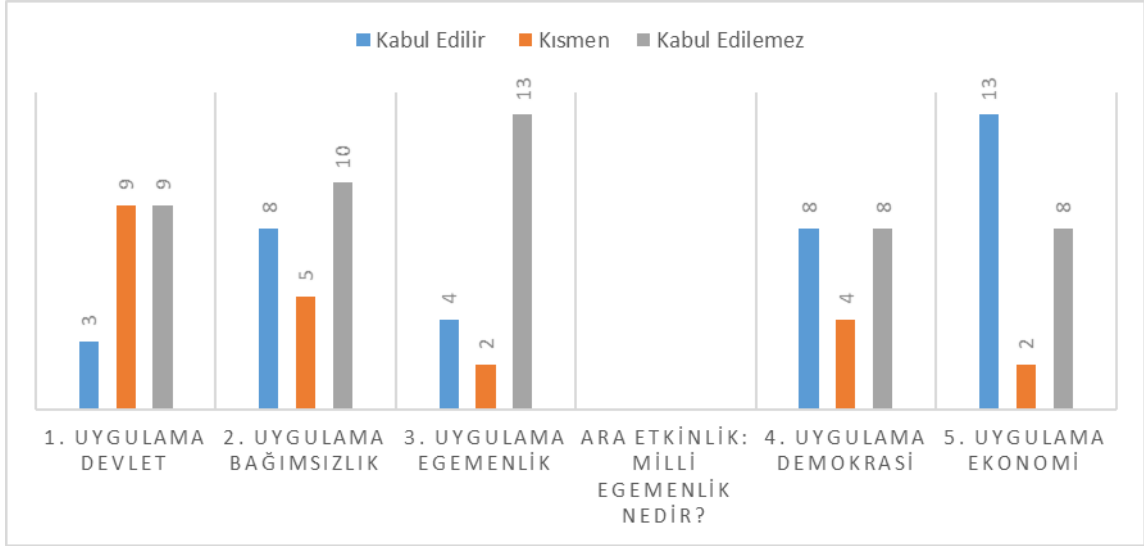
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Denekler Arası	59.592	23	2.591			
	5.867	4	1.467	1.860	.124	.656
Ölçüm						
	72.533	92	.788			
Hata						
Toplam	137.992	119				

(Ölçüm 1: Devlet, Ölçüm 2: Bağımsızlık, Ölçüm 3: Egemenlik; Ölçüm 4: Demokrasi, Ölçüm 5: Ekonomi)

Tablo 19’da sunulan bulgulara göre, örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [F (4-92)= 1.860 ; P >.05; $\eta^2 = .656$].

4.2.2.5. Neden Açıklama Sürecinde Öğrencilerin Çalışma Yapraklarındaki Performanslarının Analizine İlişkin Bulgular

Devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla işlendiği öğrenme sürecinde, öğrencilerin dağıtılan çalışma yapraklarındaki notları neden açıklama performansları açısından derecelendirme puan anahtarı aracılığıyla analiz edilmiş ve sonuçları Şekil 36’da frekans olarak sunulmuştur.



Şekil 36. Öğrencilerin Kavramların Özelliklerini Bulma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 36'daki bulgulara göre, devlet kavramı öğretim sürecinde neden açıklama alt becerisini kabul edilemez ve kısmen düzeyinde kazanan öğrenci sayısının eşit ve kabul edilebilir düzeyde kazanan öğrenci sayısından oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö22: “ 132 bin metre kare olup ve 11 milyon insan olduğu için.” (Kabul edilir)

Ö23: “ Çünkü bir ülke veya ilin kendine ait toprakları olmalıdır.” (Kısmen)

Ö13: “ çünkü bu daha bana o alacakmış gibi geliyor.” (Kabul edilemez)

Şekil 36'daki bulgular, bağımsızlık kavramı öğretim sürecinde neden açıklama alt becerisini kabul edilemez düzeyde kazanan öğrenci sayısının kabul edilir ve kısmen kabul edilir düzeyde kazanan öğrenci sayısından fazla olduğu sonucunu göstermektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö9: “ Yapamaz. Çünkü “Devletler Hukukuna” bağlıdır.” (Kabul edilir)

Ö22: “Hayır. Çünkü istediği şeyi yapamaz.” (Kısmen)

Ö24: “Hayır.” (Kabul edilemez.)

Şekil 36'daki bulgular incelendiğinde, egemenlik kavramı öğretim sürecinde neden açıklama alt becerisini kabul edilemez düzeyde kazanan öğrenci sayısının kabul edilir ve kısmen kabul edilir düzeyde kazanan öğrenci sayısından oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö10: “Çünkü bir devletin olması gerekir. Siyasi ve hukuki yönetim hakkı sahip olur.” (Kabul edilir)

Ö6: “ Bir devlet olması gerekir.” (Kısmen)

Ö17: “Çünkü egemenliği kaybolur.” (Kabul edilemez).

Şekil 36’da sunulan bulgular, demokrasi kavramı öğretim sürecinde neden açıklama alt beceresini kabul edilebilir ve kabul edilemez düzeyde kazanan öğrenci sayısının eşit ve kısmen kazanan öğrenci sayısından fazla olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin her düzeyden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “Hayır değildi. Çünkü çok sayıda partinin olması, çoğunluğun yönetimi, vatandaşların rızasıyla seçilmesi, halkın egemenliğine dayanması gerekir.” (Kabul edilir)

Ö6: “Hayır değildir.” (Kısmen)

Ö22: “Evet. Çünkü Kuzey Kore’de bir parti vardır.” (Kabul edilemez)

Aynı bulgulara bakıldığında, ekonomi kavramı öğretim sürecinde neden açıklama alt beceresini kabul edilebilir düzeyde kazanan öğrenci sayısının kabul edilemez ve kısmen kabul edilir düzeyde kazanan öğrenci sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yapraklarında yazan notlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö14: “ Kıt kaynakları bilinçli kullanmaktır. Çünkü zamanımız kısıtlıdır.” (Kabul edilir)

Ö11:” Kıt kaynakları bilinçli kullanmalıyız diyor.” (Kısmen)

Ö7: “Bir sıvı olmazsa ne olur.” (Kabul edilemez)

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla beş kavramın öğretimi sürecinde ayrı ayrı neden açıklama kavramsal anlama alt beceresi kazanımı için üç dereceli puanlama anahtarıyla (Kabul edilir= 3 puan; Kısmen= 2 puan; Kabul edilmez= 1 puan) ölçümler elde edilmiştir. Bu beş ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANAVO analizi yapılmış ve elde edilen puanlara ait betimsel istatistik değerleri Tablo 20’ de gösterilmiştir.

Tablo 20

Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümler Elde Edilen Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

ÖLÇÜMLER	N	\bar{X}	S
ÖLÇÜM I	24	1.50	.88
ÖLÇÜM II	24	1.79	.97
ÖLÇÜM III	24	1.12	.89
ÖLÇÜM IV	24	1.70	1.16
ÖLÇÜM V	24	2.12	1.03

(Ölçüm I: Devlet; Ölçüm II: Bağımsızlık; Ölçüm III: Egemenlik; Ölçüm IV: Demokrasi, Ölçüm V: Ekonomi)

Tablo 20’de görüldüğü üzere, beş kavramın neden açıklama sürecinde elde edilen puanlar üzerinde yapılan ölçümlerden Ölçüm I’in aritmetik ortalaması 1.50; Ölçüm II’nin aritmetik ortalaması 1.79; Ölçüm III’ün aritmetik ortalaması 1.12; Ölçüm IV’ün aritmetik ortalaması 1.70; Ölçüm V’in aritmetik ortalaması 2.12 olarak bulunmuştur. Bu ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yinelenmiş ölçümler ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Neden Açıklama Kavramsal Anlama Alt Becerisi Kazanımı İçin Yapılan Yinelenmiş Ölçümleri ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark (Benforroni) ($p \leq .05$)
Denekler Arası	49.967	23	2.172				
Ölçüm	4.217	4	1.054	5.275	.001	.619	(3<5)
Hata	75.783	92	.824				
Toplam	129.967	119					

(Ölçüm 1: Devlet, Ölçüm 2: Bağımsızlık, Ölçüm 3: Egemenlik; Ölçüm 4: Demokrasi, Ölçüm 5: Ekonomi)

Tablo 21’deki bulgulara göre, yapılan neden açıklama kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümden üçüncü ve beşinci ölçümlerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$F(4-92) = 1.280$; $P < .05$; $\eta^2 = .619$]. Benforroni testi sonuçlarına göre Ölçüm III ve Ölçüm IV arasında farklılık

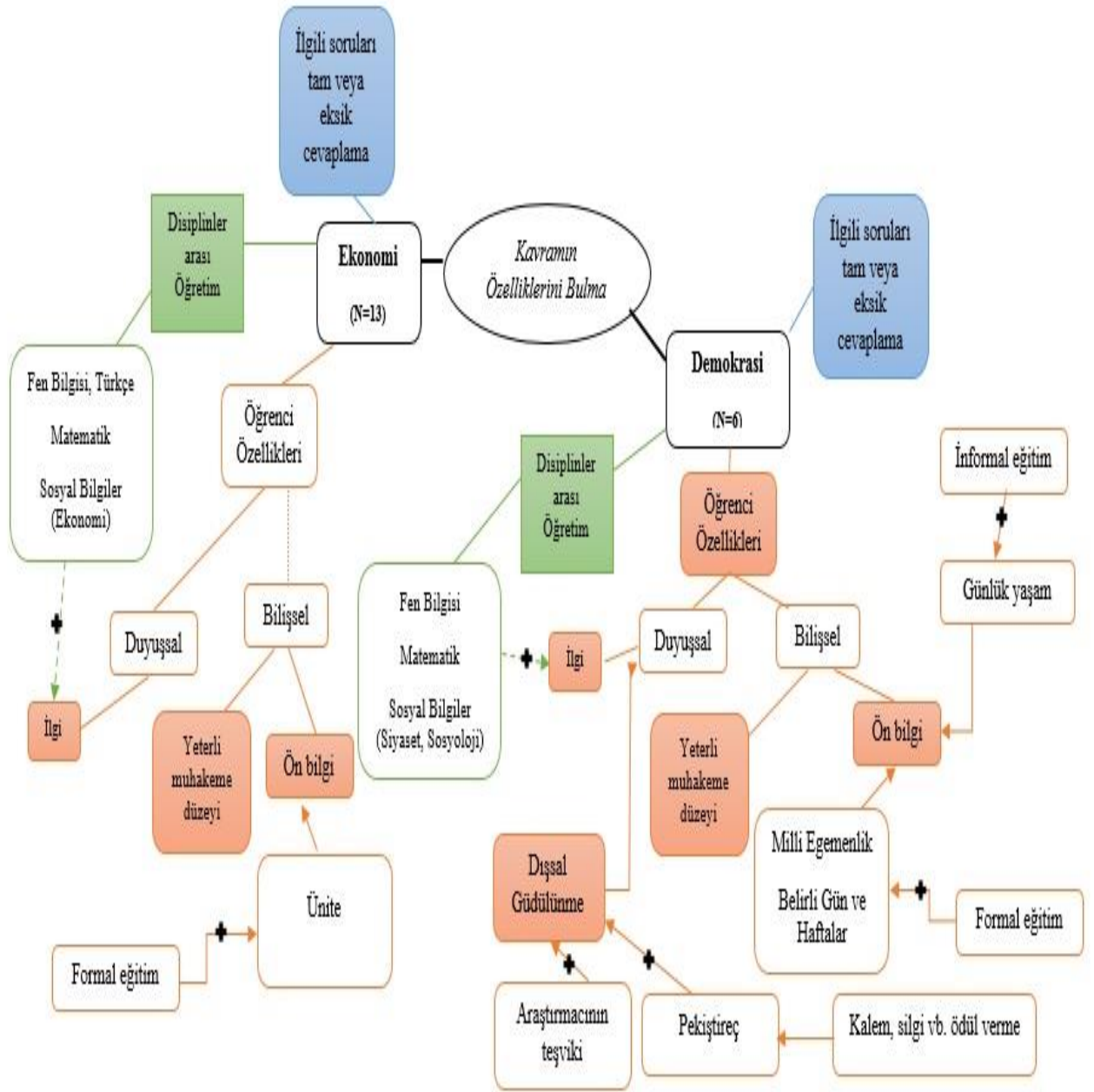
tespit edilmiş ve Ölçüm III'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_3 = 1.125$) Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından ($\bar{X}_5 = 2.125$) daha düşük olduğu saptanmıştır.

4.3. Öğrencilerin Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Gelişimi Sürecinde Başarılı Olmalarına ve Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

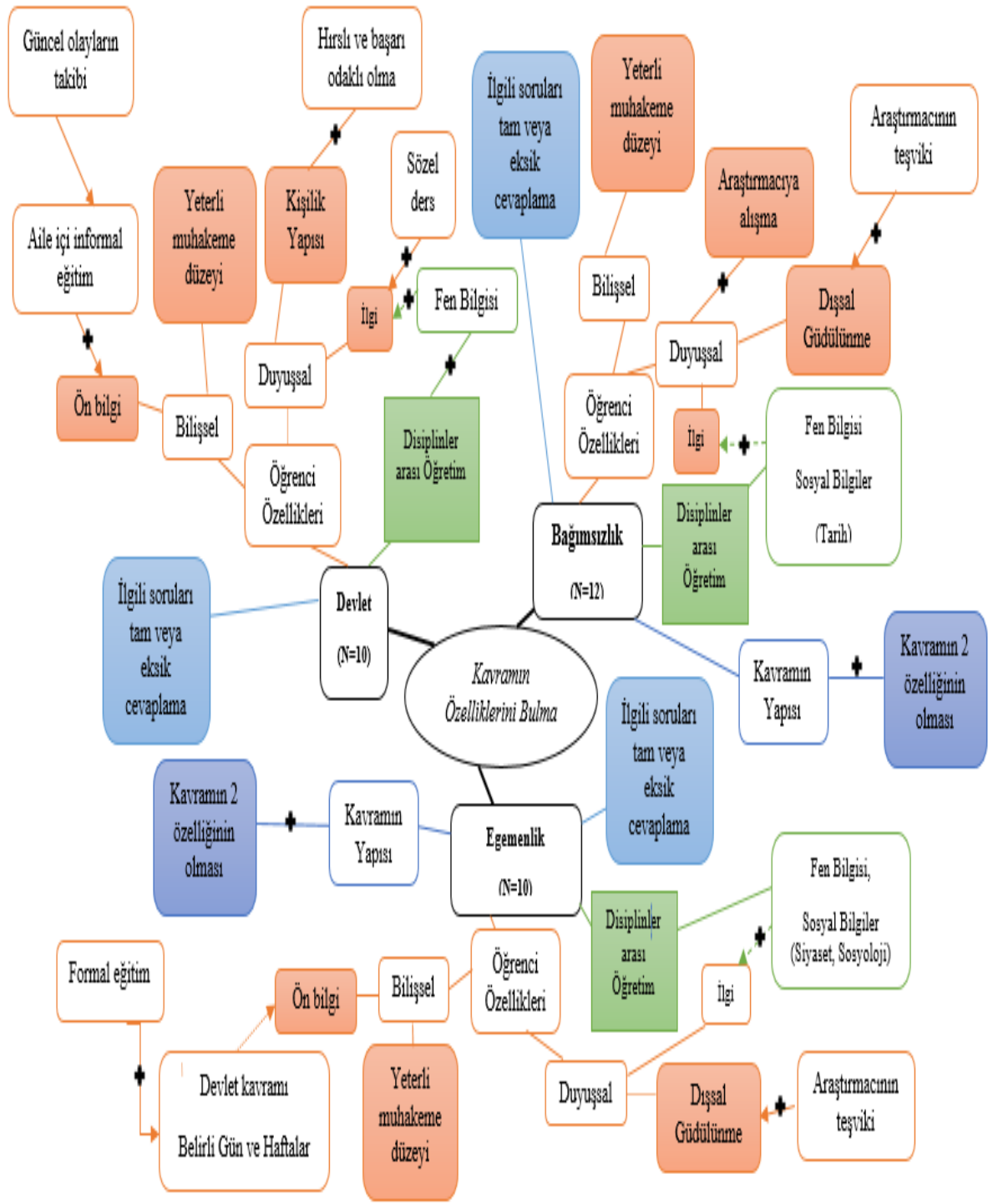
Öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi sürecinde başarılı olmalarına ve beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapraklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel olarak analiz edilen gözlem ve çalışma yapraklarına ait bulgular, dereceli puanlama anahtarlarındaki değerlendirme ölçütleri ve içerik analiziyle çözümlenen öğretmenin öğrenciler hakkındaki uygulama öncesi görüşleri incelenmiş ve her alt becerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin başlangıç listesi beş uygulama için ayrı ayrı çıkartılmıştır. Daha sonra başlangıç olarak belirlenen faktörleri etkileyen örüntü kodlarını ortaya çıkarmak ve ilişkinin doğrudan ya da dolaylı yönsel etkisi tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretim yaklaşımı, öğrenci görüşmeleri, araştırmacı günlüğü notları ve öğretmenin uygulamalar hakkındaki görüşleri gözden geçirilerek örüntü kodları oluşturulmuş ve ilgili temaya bağlanmıştır. Her uygulama için bu şekilde ayrı ayrı analizler yapılmış ve ilgili bulgular nedensel ağlar aracılığıyla araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında çizilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin Kavramın Özelliklerini Bulma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kavramın özelliklerini bulma sürecinde başarılı olmalarına etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapraklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 37'de verilmiştir.



[→ : İlişkinin yönü ; ⊕ : Olumlu (Pozitif etki) ; ---→ : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]



Şekil 37. Öğrencilerin Kavramların Özelliklerini Bulma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 37'deki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde kavramın özelliğini bulma alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olma nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 37 incelendiğinde elde edilen bulgular, **devlet kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının kavramın özelliklerini bulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu kavramın özelliklerini bulan öğrencilerin yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) oldukları ve etkinlikteki soruları cevapladıkları görülmektedir. Aynı bulgular, güncel olayların takip edilmesiyle oluşan önbilginin ve hırslı, başarı odaklı bir kişilik yapısında olmanın da kavramın özelliklerini bulma sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretim sürecinde devlet kavramının özelliklerinin anlatımında kullanılan Fen Bilgisi dersine karşı ilgili duyulması da kavramın özelliklerinin bulunmasına olumlu katkı getirmektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö14: ...feni fen lisesini kazanmak için seviyorum.... [28.04.2014]

Ö9: Sosyal bilgiler. Çünkü sosyal bilgiler konularını öğrenmek çok hoşuma gidiyor. [28.04.2014]

SÖUISG: Ö1, öğretmenin ağzından çıkan her şeyi dinlemeye güdümlü bir öğrencidir. Anlayabilen bir öğrencidir. Muhakeme seviyesi daha önce de belirttiğim gibi çok iyidir. [06.05.2014]

SÖUISG: Ö14, hırslıdır. En başarılı olmaya odaklıdır. Diğerlerinin geçmek için bile derse katılır. Muhakeme seviyesi zaten çok iyidir. Beni şaşırtmadı. [06.05.2014]

SÖUSIG: Ö24, siyaset açısından güncel olayları takip ediyor. Bilgisi kesinlikle var. Bakın, normalde derslerde başarılı bir öğrenci değildir. Algılaması ortaya yakın diyebilirim. Sözel dersleri bir nebze daha iyi. Ancak, ailesinde TV haberlerini izliyor. Güncel tartışmalara hep katılır. Bu yüzden bildiği bir konu. Eksiklikleri olsa da etkili oldu. [06.05.2014]

Şekil 37'deki bulgular, **bağımsızlık kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun yarısının kavramın özelliklerini bulduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) oldukları ve etkinlikteki soruları cevapladıkları anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, araştırmacıya alışmanın ve araştırmacının teşvikinin de öğretim sürecinde istenilen sonuçların alınmasında olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, kavramın özellik

sayısının az olmasının ve bağımsızlık kavramının özelliklerinin anlatımında kullanılan Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler (Tarih) derslerine karşı ilgi duyulmasının kavramın özelliklerinin bulunmasına olumlu katkı getirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö16: ...Sosyal bilgiler. Sohbet ettiğimiz için seviyorum...[29.04.2014]

SÖUÖG: Ö6, sessiz sakin bir yapıdadır...Sözlü olarak kendini pekiyi ifade edemese de yazılı sınavlarda daha başarılıdır...Okuma anlama etkinliklerinde performansı ortalamanın üstündedir. [28.04.2014]

SÖUÖG: Ö2, sessiz ve sakin yapıda bir çocuk olmuştur her zaman. Söylenenleri iyi dinler. Elinden geleni yapmaya çalışır. Derste söz alır. Ancak yeterince aktif değildir... Sözel derslerde daha başarılıdır. [28.04.2014]

SÖU2SG: Ö2, size alıştı artık. Ve derse aktif katılım gösterdi. Bunun başarılı olmasında etkili olduğunu düşünüyorum. [12.05.2014]

SÖU2SG: Ö6, daha cesaretliydi. Teşvik işe yaradı bence. [12.05.2014]

AGU2: ...kavram sayısının az olması süreci olumlu etkiledi. Sayfaları kontrol ettiler. Derse odaklanmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum. [12.05.2014]

Şekil 37'deki bulgular, **egemenlik kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının kavramın özelliklerini bulduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) oldukları ve etkinlikteki soruları cevapladıkları anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, devlet kavramının iki uygulama öncesinde öğretilmesiyle ve belirli gün ve haftaların kutlandığı zamanlarda bu kavramın sözel olarak bahsinin geçmesiyle oluşan önbilginin ve araştırmacının teşvikinin öğretim sürecinde istenilen sonuçların alınmasında olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, kavramın özellik sayısının az olması ve egemenlik kavramının özelliklerinin anlatımında kullanılan Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler (Siyaset, Sosyoloji) derslerine karşı ilgi duyulması da kavramın özelliklerinin bulunmasına olumlu katkı getirmektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖUÖG: Ö22, ...okuduğunu anlar....Yordama yeteneğine sahiptir. Olaylar arasında ilişkiler kurabilir. Sözel ve sayısal tüm derslerinde başarılıdır...[28.04.2014]

SÖU3SG: Ö17, güdülenerek yaptı. Sizin teşvikiniz ile yaptı. Algılama kapasitesi zaten iyidir. Bir de daha önce bu kavram 23 Nisan belirli gün ve haftalar

konusunda geçti. Öğrencilerimle konuşmuştum. Aşına oldukları bir konu. Bu nedenle sahip oldukları bilgi etkili oldu diye düşünüyorum. [16.05.2014]

SÖU3SG: Ö16, normalde problem çözme becerisi ve yordama seviyesi ortadır. Bu etkinlikte ilişkiyi kurdu. Devlet kavramını daha önce öğrenmişti ve bağlantıyı kurdu. Önbilgiye dayalı gitti. Bildiği bir şeydi. [16.05.2014]

AGU3: Derse katılım fena değildi. İlgili soruları cevaplamaya eğilim yüksek. Bu kavram (Egemenlik) ile ilgili konuşurken öğrenciler 23 Nisan kutlamalarını hatırladılar. Ayrıca bağımsızlık kavramında olduğu gibi etkinlik öncesi sayfaları kontrol ettiler. İki özellik bulacaklarını tahmin ettiler. Biraz rahatlama oluştu yüzlerinde... [16.05.2014]

Şekil 37’de sunulan bulgulara göre, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının kavramın özelliğini bulduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan, öğrencilerin yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) oldukları ve etkinlikteki soruları cevapladıkları anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, günlük yaşamda elde edilen, millî egemenlik kavramının daha önce öğretilmesiyle oluşan ve belirli gün ve haftaların kutlandığı zaman bu kavramın bahsinin geçmesiyle yapılanan önbilginin bilişsel anlamda; araştırmacının öğrencileri teşvik etmesinin ve davranışlarını kalem, silgi vb. araçlarla pekiştirmesinin duyuşsal anlamda istenilen sonuçların alınmasında olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, demokrasi kavramının özelliklerinin anlatımında kullanılan Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler (Siyaset, Sosyoloji) ve Matematik derslerine karşı ilgi duyulması da kavramın özelliklerinin bulunmasına olumlu katkı getirmektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö5: ...matematik. ...başarılıyım, eğleniyorum, bu yüzden seviyorum.... [28.04.2014]

SÖU4SG: Bu kavramla ilgili bilgiler 29 Ekim Cumhuriyet bayramında geçti. Kısaca değinmiştim. Hatırlayan öğrenci için etkisi olmuştur. Bir de geçen hafta milli egemenlik konusunu işlediniz. Temel verdiniz. Bir de ödüllendirmenizin işe yaradığını düşünüyorum. [23.05.2014]

SÖU4GS: Ö14, çok okuyan bir çocuk. Gazeteleri takip etmiştir. Bilgilidir. Genel kültürünün iyi olduğunu gösterdi bence. [23.05.2014]

SÖU4SG: Ö5, sizin de gördüğünüz gibi muhakeme seviyesi oldukça iyi bir öğrenci. Okuduğunu anlama başarısı yüksek olduğun için sorun çekmiyor ilişki

kurmak için de. Çıkarım gücü yüksektir. O yüzden beni şaşırtmıyor. Ayrıca Matematik dersinde gösterdiği başarı ve ilgisi katılımını destekledi. Soruları zevkle çözdüğünü gördüm. Grafik okuma becerisi iyidir. Sayısal ve sözel derslerdeki başarısı zaten iyi. Feni iyi, matematiği iyi, Türkçesi iyi. [23.05.2014]
AGU4: Derse katılım fena değildi diyebilirim. Derse katılan öğrenciler soruları cevaplamaya istekli davrandılar ve hemen hemen doğru cevaplar verdiler...[23.05.2014]

Şekil 37’de verilen bulgular, **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun yarısından fazlasının kavramın özelliklerini bulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu kavramın özelliklerini bulan öğrencilerin yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) oldukları ve etkinlikteki soruları cevapladıkları görülmektedir. Aynı bulgular, bu kavramın daha önceki ünitelerde bahsinin geçmesiyle öğrencilerde oluşan önbilginin süreci olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgulara göre, demokrasi kavramının özelliklerinin anlatımında kullanılan Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler (Siyaset, Sosyoloji) ve Matematik derslerine karşı ilgi duyulması da kavramın özelliklerinin bulunmasına olumlu katkı getirmektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö13: Matematik dersini seviyorum. Çünkü çok eğleniyorum. [28.04.2014]

Ö2: Sosyal bilgiler ve matematik dersini seviyorum. [28.04.2014]

Ö3: ...Türkçe dersini seviyorum... [28.04.2014]

SÖUÖG: Ö17...başarı düzeyi ortalamanın üzerine çıkamamıştır... Sayısal dersleri sözel derslerine göre daha iyidir....Muhakeme yeteneği orta seviyenin üzerindedir. [28.04.2014]

SÖU5SG:Genel olarak ekonomi kavramı öğrencilere tanıdık. Hayat bilgisi dersinde görmüştük. Hatırladıklarını düşünüyorum. [02.06.2014]

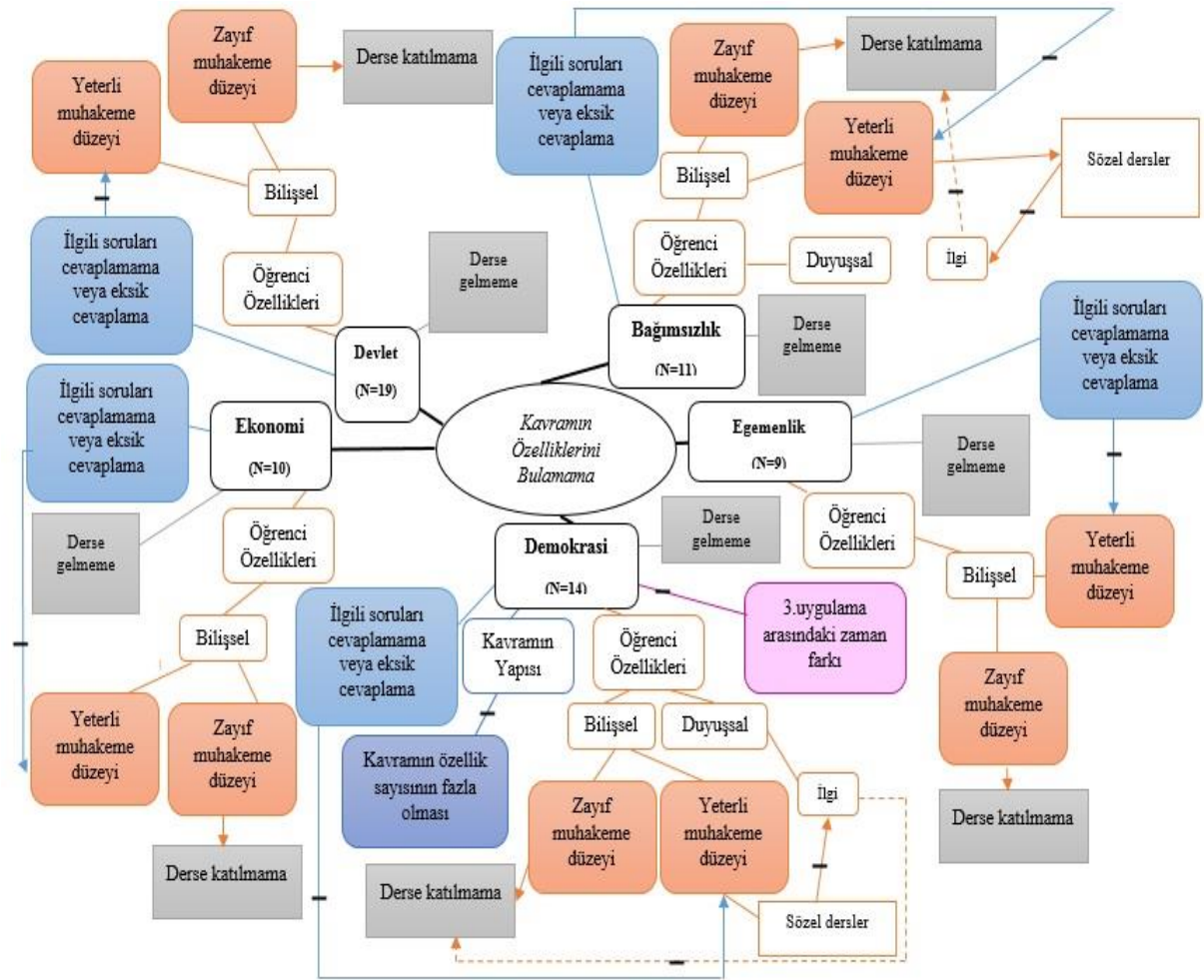
AGU5: Derse katılım oldukça iyiydi. Öğrencilerin ilgili sorulardan cevaplayabildikleri de oldu cevaplayamadıkları da. Özellikle şiir yazarken çok eğlendiler. [02.06.2014]

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının özelliklerini bulma sürecinde yeterli muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin başarılı oldukları görülmektedir. İlgili soruların cevaplanması ve bazı kavramların özellik sayısının az olması da başarıyı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre öğrencinin sahip olduğu önbilgisinin,

derse olan ilgisinin, kişilik yapısının, araştırmacıya alışmasının ve güdülenmesinin de süreci olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

4.3.2. Öğrencilerin Kavramın Özelliklerini Bulma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kavramın özelliklerini bulma sürecinde beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapıklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 38’de verilmiştir.



[—→ : İlişkinin yönü ; (—) : Olumsuz (Negatif etki) ; - - - → : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 4.38. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 38'deki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının öğretim süreçlerinde kavramın özelliğini bulma alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olamama nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 38'deki bulgulara göre *devlet, egemenlik ve ekonomi kavramlarının* öğretim süreçlerinde derse gelmeyen öğrenciler yer almaktadır. Aynı bulgulardan öğretim sürecinde sınıfta bulunan öğrenciler arasında yeterli muhakeme seviyesinde olanların soruları cevaplayamadıkları veya eksik cevapladıkları için istenilen özelliklere ulaşmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bilişsel anlamda yetersiz muhakeme düzeyinde olan öğrencilerin derse katılım gösteremedikleri görülmektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö15: Matematik ve İngilizce. En odaklandığım iki der [29.04.2014]

SÖU1SG: Ö7, okuması iyidir. Hızlıdır. Ancak anlama ve yordama kapasitesi zayıftır. Bu nedenle soruları da istenilen şekilde yanıtlamayı. Genellikle diğer derslerde de böyledir. İstenilen düzeyde performans gösteremedi. [06.05.2014]

SÖU3SG: Örneğin Ö18, özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenci. İzledim. Parmak bile kaldırmıyor. Sonuç alamıyoruz. [16.05.2014]

SÖU5SG: Ö15, sözel derslere nerdeyse hiç katılım göstermiyor. Muhakemesi de iyidir aslında. Sayısal dersleri daha iyi. Bu etkinlikler de ilgisini çekmedi sosyal bilgiler dersi olduğu için...Katılmak için katıldı. Eminim bundan. Cevap vermek için cevap veriyor. Klasik davranıyor. [02.06.2014]

SÖU5SG: Ö20 ve Ö19'a bakacak olursak. İlgisizler. Algılamalarda zaten yetersizler. Başarı açısından güdüsü zayıf. Çaba var ama sonuç yok. [02.06.2014]

AGU1: ... İlgili özellikleri bulamayan öğrenciler soruları cevaplamakta zorlandılar. Konuya ilgisiz davranan öğrenci de var. Derse katılmayan öğrenciler de var. Sessiz durdular. Bir sonraki derste dikkat çekmeye çalışılacak... [06.05.2014]

Şekil 38'deki bulgulara göre, *bağımsızlık kavramı* öğretim süreçlerinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve gelen öğrenciler arasında da soruları cevaplayamayan veya eksik cevaplayan ve kavramın özelliklerini bulamayanların olduğu görülmektedir. Aynı bulgular, bu öğrencilerden bilişsel anlamda zayıf muhakeme düzeyinde olanların derse katılım gösteremediklerini; iyi muhakeme düzeyinde olan öğrencinin sözel derslere ilgisizliğinin kavramın özelliklerini bulma süreci üzerinde olumsuz etkisinin

olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU2SG: Ö7, söylediğim gibi bilişsel bağlantı kuramıyor. Neden sonuç ilişkisini göremiyor. Muhakeme düzeyi yetersiz. [12.05.2014]

AGU2: Dikkatini toparlamakta zorlandığım öğrenci var. Soruları cevaplamıyor. Sadece yüzüme baktı. Düşünüyormuş gibi yaptı ancak herhangi bir dönüt alamadım. Bunun dışında da soruları cevaplayamayan öğrenciler oldu. Bu öğrenciler derse aktif katılım gösteren öğrenciler değiller. [12.05.2014]

Şekil 38'deki bulgulara bakıldığında, **demokrasi kavramı** öğretim süreçlerinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve gelen öğrenciler arasında da soruları cevaplayamayan veya eksik cevaplayan ve kavramın özelliklerini bulamayanların olduğu görülmektedir. Bu bulgular, derse gelen öğrencilerden bilişsel anlamda zayıf muhakeme düzeyinde olanların derse katılım gösteremedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgular bilişsel anlamda iyi muhakeme düzeyinde olursa bile sözel derslere ilgisiz olunmasının, kavramın özellik sayısının fazla olmasının ve bir önceki kavramın öğretim süreciyle arasındaki zaman farkının kavramın özelliklerini bulma sürecini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU4SG: Ö21, vatandaşlıkla ilgili bilgisi vardır. Ancak cevap vermiş olmak için cevap vermiş. Derine inemiyor. Algıda yetersizlik söz konusu. Muhakemesi düşük. Basit ifadeler tercih ediyor. [23.05.2014]

SÖU4SG4: Ö15 gözlemlerime göre katılmak için katıldı. Eminim bundan. Cevap vermek için cevap veriyor. Klasik davranıyor. İlgili görünmeye çalışıyor. [23.05.2014]

SÖU4SG: Ö8, yüzeysel cevap. Algılama yüzeysel olduğu için derinlemesine inemiyor. [23.05.2014]

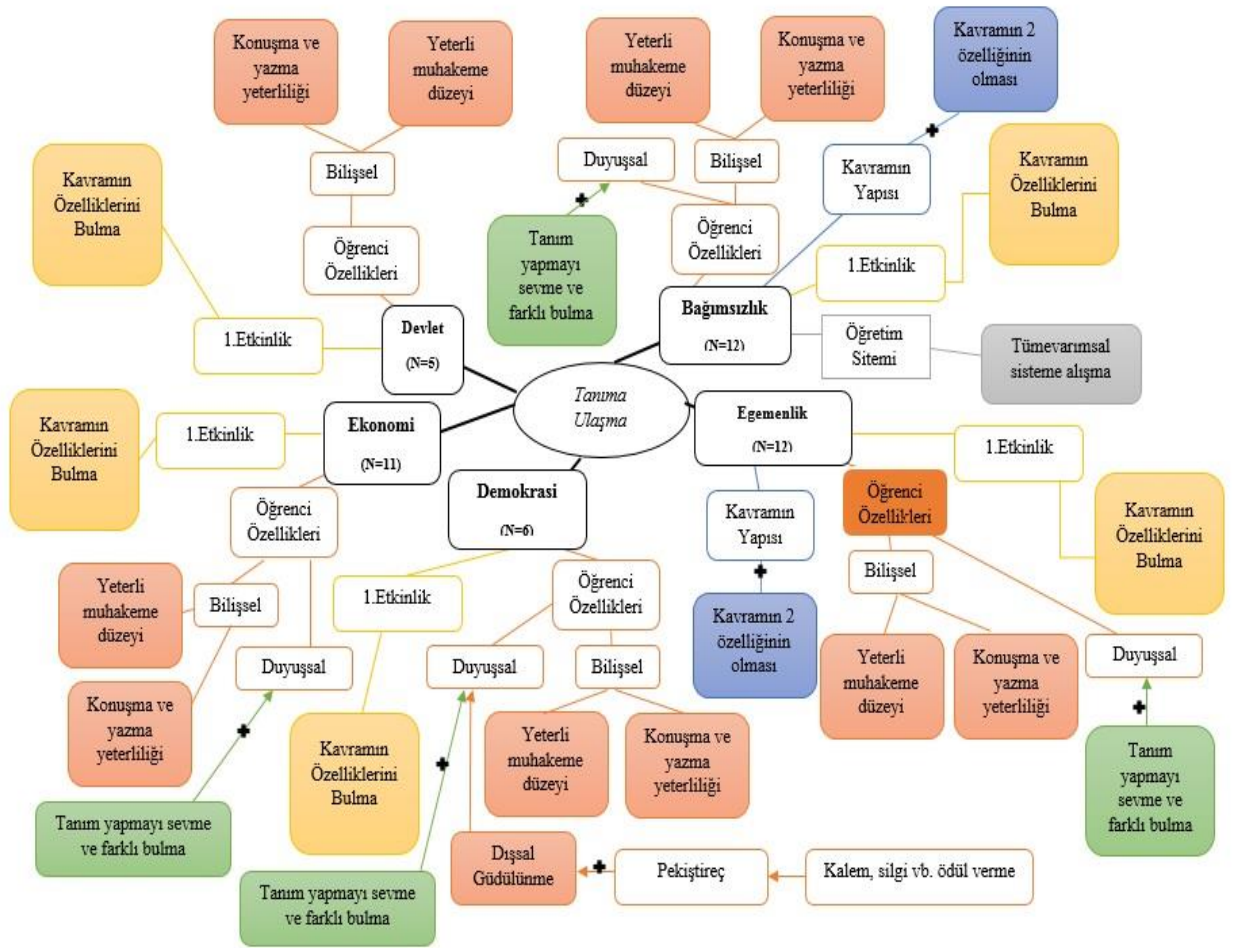
AGU4:genel olarak katılım iyiydi. Ancak kavramın özellik sayısı fazla. Öğrenciler yine kaç tane özellik bulacaklarına baktılar. Soruları eksik ve yanlış cevaplayanlar oldu. Bir de egemenlik kavramından sonra milli egemenlik kavramını öğretmeye çalışmıştım. O etkinlikte özellik bulmadık. Aradan zaman geçti. Bu durum da süreci olumsuz etkilemiş olabilir. ...[23.05.2014]

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramların tanımlarına ulaşma sürecinde ağırlıklı olarak zayıf muhakeme

seviyesinde olan öğrencilerin beklenen performansı gösteremedikleri anlaşılmaktadır. İlgili soruların cevaplanmaması, derse katılımın olmaması, bazı kavramların özellik sayısının fazla olması, uygulamalar arasındaki zaman farkı, sözel derslere ilgisiz olunması performansı olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

4.3.3. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tanıma ulaşma sürecinde başarılı olmalarına etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapraklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 39'da verilmiştir.



[→ :İlişkinin yönü ; (+): Olumlu (Pozitif etki) ; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 39. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 39'daki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde tanıma ulaşma alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olma nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 39'daki bulgular incelendiğinde, **devlet kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının tanıma ulaştığını ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta), konuşma ve yazma düzeylerinin de istenilen yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖUISG: Ö5, tanımı ilk yapan öğrenci ve istediğiniz şekilde yaptı. Ondan beklenen bir performanstır. Çünkü ben belirli gün ve haftalarda sunuculuk işini ona bırakırım. Sunucu olarak görev yapan ve ifade eden ve güzel konuşan bir öğrencidir. [06.05.2014]

AGUI: ...Kavramın özelliklerini bulan öğrencilerin tanımı tam olarak yapabildikleri görülmüştür... [06.05.2014]

Şekil 39'da sunulan bulgulara göre, **bağımsızlık kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun yarısının tanıma ulaştığını ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta), konuşma ve yazma düzeylerinin de istenilen yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tanım yapma etkinliğini farklı bulması ve sevmesinin de bu süreci duyuşsal anlamda pozitif etkilediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgulardan, kavramın iki özelliğinin olmasının ve tümevarımsal sisteme alışılmasının tanım yapmayı kolaylaştırıcı bir etki yarattığı da anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö14: "İlkinde tanım işini yapamıyordum ama sonra tanım işini daha çok sevdim..." [03.06.2014]

Ö2: "Bir tanımda özellik olduğu için bana farklı geldi. Evet, tanım farklıydı...." [03.06.2014]

SÖU2SG: Ö10 mesela. Orta muhakeme seviyesindedir. Önce devletin tanımını yaparken zorlanmıştı. Şimdi tekniği öğrendi tanımın nasıl yapılacağını anladı. Bu nedenle başarılı oldu bana göre. Bu teknik bu öğrencide işe yaradı gibi. Alıştı sisteme. [12.05.2014]

SÖU2SG:Ö1 mesela. Yeterli muhakeme seviyesinde bir çocuk. Türkçe dersi de iyi. Kendini ifade etme konusunda yeterlidir. Dili etkili kullanır. Özellikleri bulduğu için de birleştirmede zorlanmadı. [12.05.2014]

AGU2:... Kavramın özellik sayısının az olması tanım cümlesi oluşturmada kolaylık sağladı. Parçadan bütüne gitme anlayışına ilk kavramda zorlansalar da şimdi anladıklarını görmekteyim... [12.05.2014]

Şekil 39'daki bulgular incelendiğinde, **egemenlik kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun yarısının ve **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun hemen hemen yarısının tanıma ulaştığını ortaya çıkarmaktadır. Her iki kavrama ait tanımların öğretildiği bu öğretim sürecinden elde edilen bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) , konuşma ve yazma düzeylerinin de istenilen yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır. Her iki kavramın öğretim sürecinde öğrencilerin tanım yapmayı sevmesi ve farklı bulmasının süreci olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgular, **egemenlik** kavramının iki özelliğinin olmasının da tanıma ulaşma davranışı üzerinde pozitif etki yarattığını göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö10: Tanımı çok sevdim. Başta biraz zorlandım. Birleştirme yaparken zorlandım. Şimdi eğlenceli geliyor. [03.06.2014]

SÖUÖG: Ö22,okuduğunu anlar. Kendini yazılı ve sözlü ifade edebilir. Yordama yeteneğine sahiptir...

SÖU3SG: Ö12, beni çok şaşırttı. Normalde kapasitesi orta seviyede sayılabilir. Ancak, gösterilen teknikte başarılı oldu. Tümevarımsal yol işe yaradı Ö12'de. [16.05.2014]

AGU3: Bağımsızlık kavramında olduğu gibi özellik sayısının az olması tanıma ulaşmayı ve birleştirmeyi kolaylaştırdı. Tanım yapabilen öğrencilerin ilgili özellikleri buldukları da gözlemlendi. [16.05.2014]

Şekil 39'da sunulan bulgular, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde ise sınıf mevcudunun çok azının tanıma ulaştığını ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi ve iyi), konuşma ve yazma düzeylerinin de istenilen yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinde araştırmacının öğrencileri teşvik etmesinin ve davranışlarını kalem, silgi vb. araçlarla pekiştirmesinin duyuşsal anlamda

ve öğrencilerin tanım yapmayı sevmesi ve farklı bulmasının istenilen sonuçların alınmasında olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1:Özellikleri bulma bir de tanım. Demokrasi kavramının tanımını yaparken ve özelliklerini bulurken çok eğlendim. [03.06.2014]

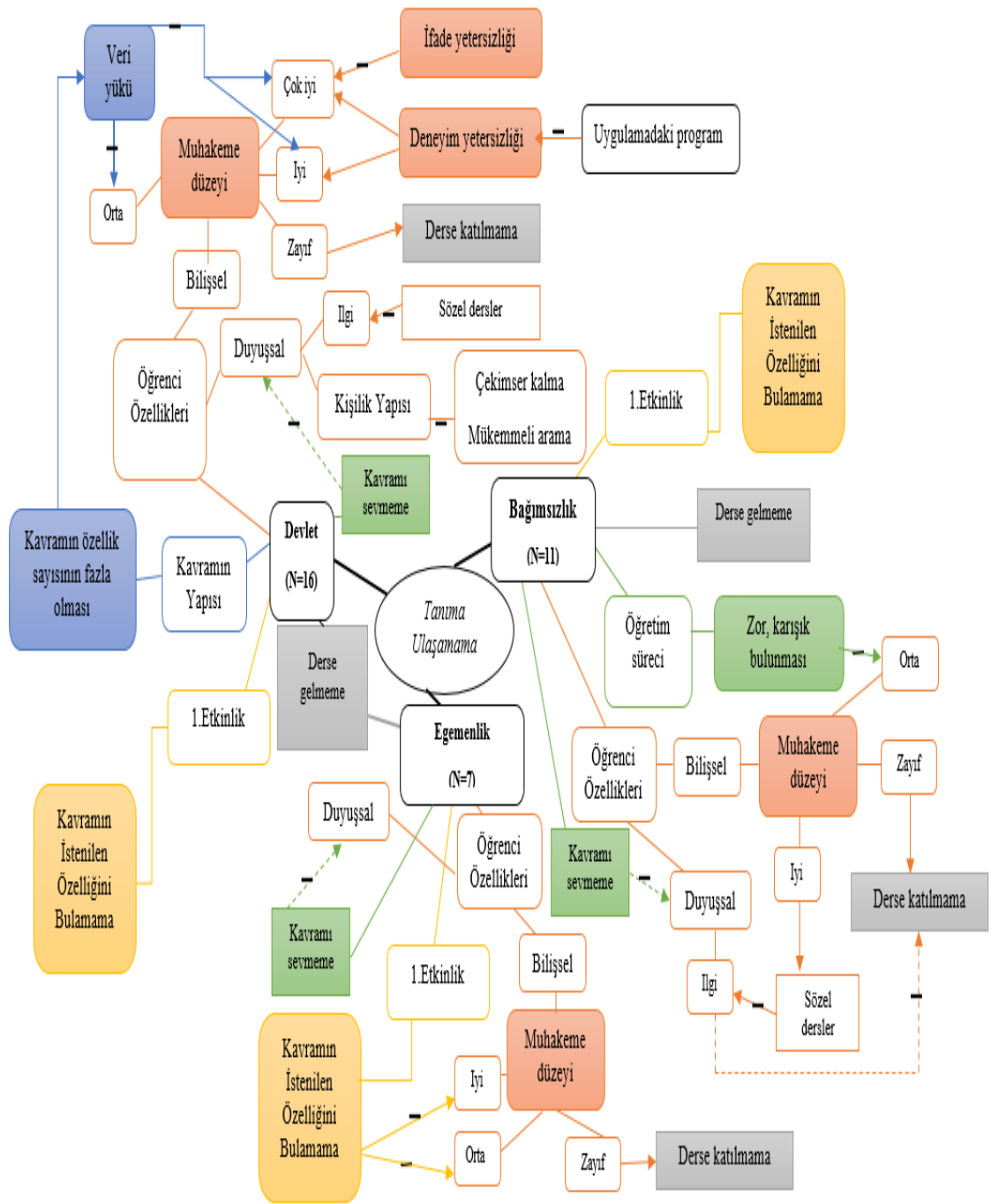
SÖU4SG: Bu yöntem kesinlikle işe yaradı. Gittikçe daha da çok alıştılar. Tanım yapmayı sevdiklerini gördüm. Çok eğlendiler. Ayrıca Ö2'nin ilk uygulamada ödül alması bu süreçte onu daha çok motive etti. Çünkü sessiz ve orta seviyenin biraz üstünde bir çocuk. Dışardan teşvikle derse katılan bir çocuk. [23.05.2014].

AGU4:Her uygulamada olduğu gibi demokrasi kavramının tanımını yapan öğrencilerin özellikleri buldukları görüldü. Tanımı ifade etme konusunda sıkıntı yaşanmadığı gözlemlendi. [23.05.2014].

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının tanımlarına ulaşma sürecinde yeterli muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin başarılı oldukları görülmektedir. İlgili soruların cevaplanması, kavramın özelliklerinin bulunması ve bazı kavramların özellik sayısının az olması da başarıyı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre konuşma ve yazma yeterliliğinin, tanım yapmayı sevme ve farklı bulma durumunun, tümevarımsal siteme alışılmasının ve güdülenmenin süreci olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

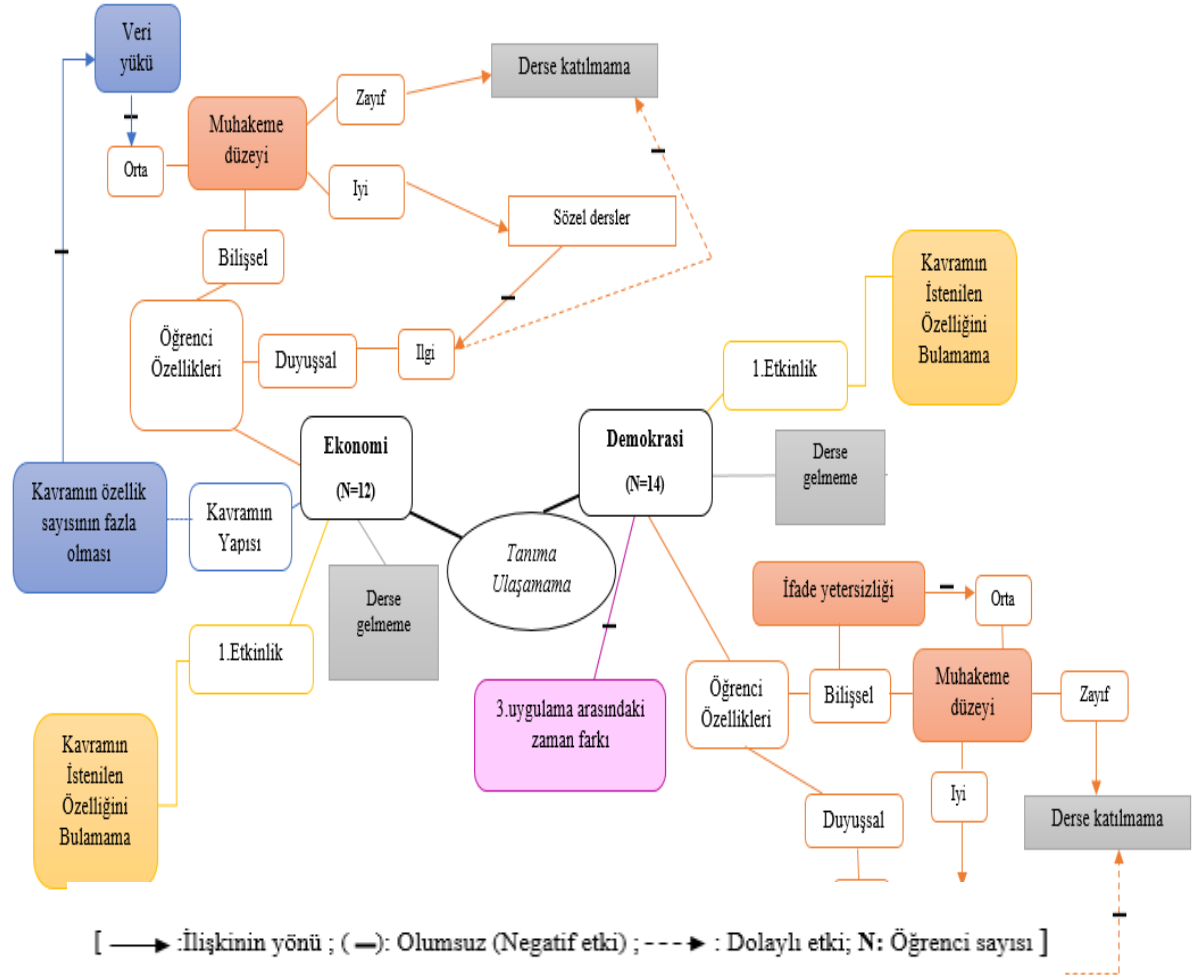
4.3.4. Öğrencilerin Tanıma Ulaşma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tanıma ulaşma sürecinde beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapıklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 40'da verilmiştir.



[————— : İlişkinin yönü ; (—————) : Olumsuz (Negatif etki) ; - - - - - : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 40.'in devamı



Şekil 40. Öğrencilerin İlişki Kurma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 40'daki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde tanıma ulaşma alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olamama nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 40 incelendiğinde elde edilen bulgular, **devlet kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelip bilişsel anlamda farklı muhakeme düzeylerindeki bu öğrencilerin de yarıdan fazlasının kavramın istenilen özelliklerini bulamadığını ve tanıma ulaşamadığını göstermektedir. Aynı bulgular, zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen

bulgular, bilişsel anlamda uygulamadaki programın araştırmada kullanılan öğretim sürecine benzememesinden dolayı var olan deneyim ve öğrencilerdeki durumu ifade etme yetersizliğinin, kavramın özellik sayısının fazlalığı nedeniyle veri yükünün tanım yapma sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca sözel derslere olan ilgisizliğin, kavramın sevilmemesi ve çekimsiz kişilik yapısının da duyuşsal anlamda diğer öğrencilerin tanım yapmasını olumsuz açıdan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö9: Ben ekonomiyi, bağımsızlığı ve egemenliği sevdim. Ancak devleti sevmedim. [03.06.2014]

SÖUISG: Ö9, tanımın nasıl yapıldığını o da bilmiyor. Yaptığı tanımı yeterli görmüş olabilir. Algısal olarak tabii. Tanım nasıl yapılır hiç bilmiyor. Programımızda böyle bir etkinlik uygulaması yok. [06.05.2014]

SÖUISG: Ö2, duygularını bile ifade gücü zayıf. Sevgisini bile söylemekte çekingendir, pasiftir. Dersi dinler ancak okuduğunu anlamada zorlanıyor. Bir de seviyesinin üzerinde bir uygulama oldu. Bilgiler fazla da gelmiş olabilir. [06.05.2014]

SÖUISG: Ö10, iyi bir dinleyicidir. Dersi dinledi katılım gösterdi. Ancak bağlantıyı kuramadı. Özellik sayısı çok olunca sanırım...Nasıl bağlayacağını yapamadı. İlk kez gördüğü için olabilir. [06.05.2014]

SÖUISG: Ö14, akıl yürütme yeteneğinin çok iyi olduğunu belirtmişim. Siz de fark etmişsinizdir. Tanımı eksik yaptı. Çünkü ifade gücü zayıftır. Konuşurken ummmm, uuuu gibi çok duraksamalar yapar. Bilgisi iyidir. Bir de mükemmeliyetçi olduğu için en iyisi olsun ister. Bu yüzden de hata yapar ve yarışır. [06.05.2014]

AGUI: ...Kavramın özellik sayısı fazla olduğu için birleştirmekte zorlandılar. Tanım yapma etkinliğiyle ilk kez karşılaştılar. Bu nedenle ifade etmede güçlük çekenler oldu. Kavramın istenilen özelliğini bulmayan öğrencilerin kavramın net bir tanımını yapamadıkları gözlemlendi. [06.05.2014]

Şekil 40 incelendiğinde elde edilen bulgular **bağımsızlık kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelip bilişsel anlamda farklı muhakeme düzeylerindeki bu öğrencilerin de sınıf mevcudunun hemen hemen yarısı kadarının kavramın istenilen özelliklerini bulamadığını ve tanıma ulaşamadığını göstermektedir. Bu bulgular, zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca aynı bulgulardan sözel derslere karşı ilgisiz

olunması, öğretim sürecinin zor ve karışık bulunması ve kavramın sevilmemesi gibi faktörlerin süreci olumsuz açıdan etkilediği sonucuna da ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö13: ...Bağımsızlığı beğenmedim, zordu. [03.06.2014]

Ö17:Bağımsızlık ve egemenlik sevmediklerim. Karışıktı. [04.06.2014]

SÖU2SG: Ö4, çabaladı ama istenilen başarıyı gösteremedi. Özellikleri tam olarak bulamadı. Yanlış cevaplar verdi. Bir de dediğim gibi algılama kapasitesi zayıf bir çocuk. Elinden bu kadarı geliyor diye düşünüyorum. [12.05.2014]

SÖU2SG: Ö15, derse katılmadı. Sadece sizi dinledi. Çalışma yapraklarını doldurmadığını gördüm. Konu da oldukça soyut olduğu için karmaşık geldi. [12.05.2014]

AGU2: ...Öğretim süreci zor geçti...Özellikleri bulmakta zorlandıkları için tanım yapmakta zorlandılar. [12.05.2014]

Şekil 40'daki bulgulara göre, **egemenlik kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin de çok azının kavramın istenilen özelliklerini bulamadığı ve tanım yapamadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgulardan bilişsel anlamda zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin sürece katılmadıkları anlaşılmaktadır. Aynı bulgular bilişsel anlamda orta düzey muhakeme yeterliliğine sahip olan öğrencilerin de kavramın istenilen özelliklerini bulamadıkları için tanımları yapamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU3SG: İlk kez katılım gösteriyor. İlk uygulama aşlında onun için. Alışma süresi diyebiliriz. Bu yüzden derse katılamadı. İfade gücü de yetersizdir. Doğru kelimeleri doğru yerde kullanabilen bir çocuk değildir. Genel olarak derse katılır ancak ifade yeteneği zayıftır. Algılama kapasitesi de diğerlerine göre zayıftır. [16.05.2014]

AGU3: ...Tanım yapamayan öğrencilerin kavramın istenilen özelliklerini bulamadıkları gözlenmiştir... [16.05.2014]

Şekil 40'da sunulan bulgulara bakıldığında, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin de sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının kavramın istenilen özelliklerini bulamadığı ve tanım yapamadığı görülmektedir. Bu öğrencilerden bilişsel anlamda zayıf muhakeme düzeyinde olanların sürece katılmadıkları anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan,

sözel derslere karşı ilgisizliğin, bir önceki kavramın öğretim süreciyle arasında geçen zaman farkının ve öğrencilerin durumu ifade etme yetersizliği yaşamalarının tanıma ulaşma sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU4SG:Ö7, düşünme eksiği var. Yeterli dinlemediği için yapamıyor. Derse katılmak için katıldı. [23.05.2014]

SÖU4SG:Ö3, bu çocukta algılama yeteneği, idrak durumu tam olmadığı için öğretim farklılığı olduğunda hemen uyum gösteremiyor. Kavramın özelliklerinden de yanlış söylediği oldu sanırım. [23.05.2014]

SÖU4SG:Ö16, içeriği genişletemiyor. İfade etmede yetersiz....[23.05.2014]

AGU4:... Bir de egemenlik kavramından sonra milli egemenlik kavramını öğretmeye çalışmışım. O etkinlikte özellik bulmadık. Aradan zaman geçti. Bu durum da süreci olumsuz etkilemiş olabilir... Akıl yürütme yeteneği iyi olan öğrenci hala derse karşı ilgisiz. Ödül verme de işe yaramadı. [23.05.2014].

Şekil 40'daki bulgulara göre, **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin de sınıf mevcudunun yarısı kadarının kavramın istenilen özelliklerini bulamadığı ve tanımını yapamadığı anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerden bilişsel anlamda zayıf muhakeme düzeyinde olanların sürece katılmadıkları görülmektedir. Aynı bulgular, sözel derslere karşı ilgisizliğin ve kavramın özellik sayısının fazla olmasının yarattığı veri yükünün diğer öğrencilerin tanıma ulaşma sürecini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU5SG:Ö12, özellik sayısı fazla olduğu için yapamamış. Birleştirmede hala zorlanıyor. Fazla veriden dolayı işin içinden çıkamıyor. [02.06.2014]

SÖU5SG:Ö20, muhakeme yeteneği çok zayıf bir öğrenci. Derse katılması için çaba gösterdiniz. Ancak, katılmıyor. Genel durumu hep böyle. [02.06.2014]

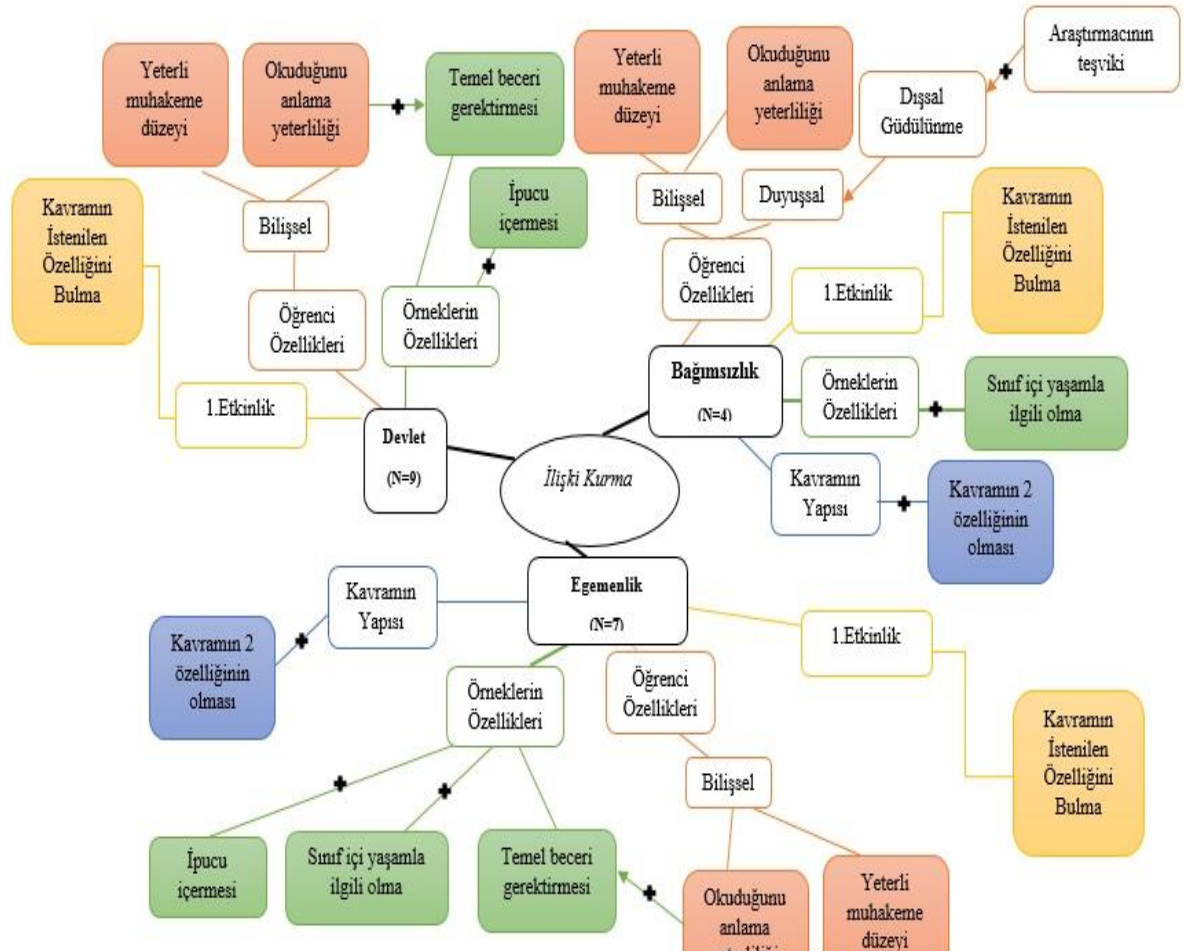
AGU5: Derse katılım oldukça iyiydi...Ancak kavramın istenilen özelliklerinin bulunmaması tanım yapmayı zorlaştırdı...[02.06.2014]

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramların tanımlarına ulaşma sürecinde ağırlıklı olarak zayıf muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin beklenen performansı gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca istenilen özelliklerinin bulunmaması, derse katılımın olmaması, bazı kavramların özellik sayısının fazla olmasının yarattığı veri yükü, uygulamalar

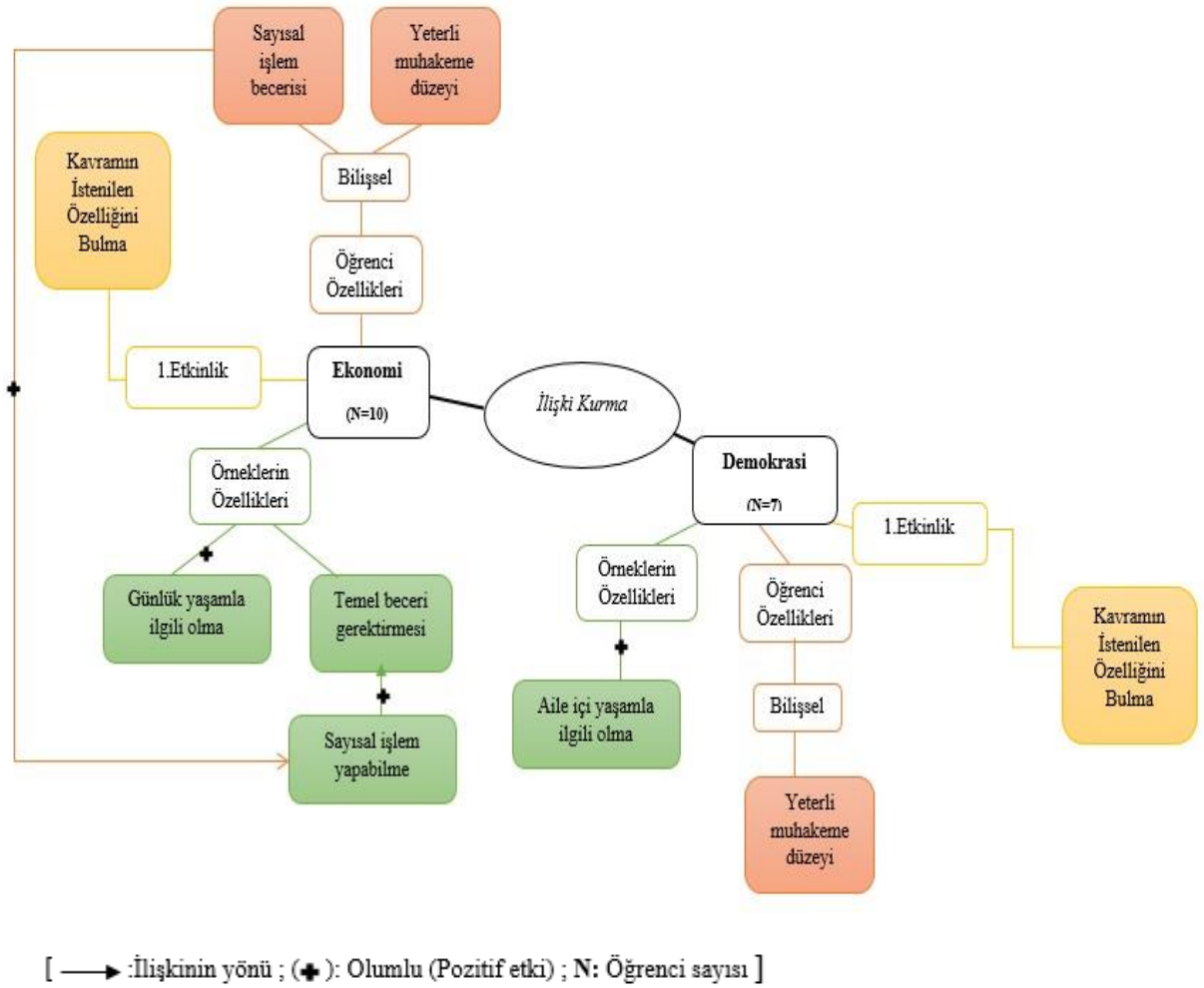
arasındaki zaman farkı, sözel derslere ilgisiz olunması, kişilik yapısı, kavramın sevilmemesi ve zor bulunması, ifade yetersizliğinin yaşanması ve yöntemin programdaki sistemden farklı olması performansı olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

4.3.5. Öğrencilerin İlişki Kurma Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ilişki kurma sürecinde başarılı olmalarına etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapraklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 41’de verilmiştir.



[→ : İlişkinin yönü ; (+) : Olumlu (Pozitif etki) ; N: Öğrenci sayısı]



Şekil 41. Öğrencilerin ilişki kurma sürecinde başarılı olmalarına etki eden faktörlere ilişkin nedensel ağ

Şekil 41'deki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kurma alt becerisine ilişkin olarak öğrencilerin başarılı olma nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 41'deki bulgular incelendiğinde, *devlet kavramı* öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişkiyi kurduğu görülmektedir. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta), okuduğunu anlama düzeylerinin de istenilen yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, etkinlikteki örneğin ipucu içermesi ve okuduğunu

anlama becerisi gerektirmesi gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişkinin kurulmasını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU1SG: Ö16, dersi dinledi. Aktifti. Derse katıldığında yorum yapabiliyor. Ortalama derecede bir yorum yapsa da bağlantıyı kurdu. [06.05.2014]

SÖU1SG: Ö11, bildiği kelimeler var. Hayatındaki yaşantılarla ilgili. İpucu niteliğinde oldu. Etkili oldu onun için. [06.05.2014]

SÖU1SG: Etkinlik okuduğunu anlama ve ilişki kurma üzerineydi. Ö14 için sorun olmadı. Muhakeme gücü yüksektir. [06.05.2014]

AGU1: ...Kavramın istenilen özelliğinin bulunması bu süreci de olumlu etkiledi. İstenilen özelliği bulabilen öğrenciler bağlantıyı kurmakta zorlanmadı... [06.05.2014]

Şekil 41’de sunulan bulgular incelendiğinde, **bağımsızlık kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişkiyi kurduğu görülmektedir. Aynı bulgulara göre, bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) ve okuduğunu anlama düzeylerinin de istenilen yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinde araştırmacının teşvikinin öğrenenler için duyuşsal anlamda olumlu bir etki yarattığı da gözlenmektedir. Ayrıca elde edilen bu bulgular, etkinlikteki örneğin sınıf içi yaşamla ilgili olmasının ilişkiyi kurmada kolaylık sağlayıcı etki yarattığını ve kavramın iki özelliğinin olması da ilişkinin kurulmasını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU2SG: Ö9, günlük hayatta ilişkiyi kurdu. Dersi daha çok dinledi. Dinlemek etkili olmuştur. Birkaç önceki etkinlikte istenilen özelliği bulduysa bunun da faydası olmuştur. Anlama becerisi zaten iyi bir çocuk. [12.05.2014]

SÖU2SG: Ö2 için kesinlikle motivasyon çok etkili oluyor. İlgiyi seviyor. Cesaretlendirme önemli. Siz de bunu gördünüz. [12.05.2014]

AGU2: ...Verilen örnek sınıf içi yaşamla ilgiliydi. Dikkatlerini çekti. Bir de kavramın iki özelliğini olması bağlantı kurulması gereken özellik sayısını azaltmış oldu. Seçenek sayısını düşürdü.... [12.05.2014]

Şekil 41’deki bulgulara göre, **egemenlik kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği

arasında ilişkiyi kurduğu görülmektedir. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) , okuduğunu anlama düzeylerinin de istenilen yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu bulgular, kavramın iki özelliğinin olmasının, etkinlikteki örneğin sınıf içi yaşamla bağlantılı olmasının, ipucu içermesinin ve okuduğunu anlama becerisi gerektirmesinin ilişkinin kurulmasını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU3SG:Ö1, okuduğunu anlama düzeyi iyidir. Algısı oldukça açıktır. Gelecek vaat eden bir çocuk zaten. Derse katılım gösteren bir öğrenci. Benim uygulamalarımda da derse katılım gösteren öğrencilerden biridir. [16.05.2014]

SÖU3SG: Ö13, özellik sayısı azdı. Süreç kısa sürdü. Bağlantı kurmasını gerektiren madde az olduğu için çıkarım yapmakta zorlanmadı bence. [16.05.2014]

AGU3: İlişkiyi kurabilen öğrenciler kavramın istenilen özelliğini bulabilen öğrencilerdi. Etkinliğin sınıf içi yaşamlarıyla ilgili hazırlanması dikkatlerini çekti. Bir de daha önce işlenmiş bir konuyu (23 Nisan kutlamaları) içerdiğinden güçlü bir ipucu özelliği taşıyordu. Hatırlatıcı yönü güçlüydü. [16.05.2014]

Şekil 41’de sunulan bulgular incelendiğinde, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişkiyi kurdukları görülmektedir. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi ve iyi) olduğu görülmektedir. Ayrıca, etkinlikteki örneğin aile içi yaşamla bağlantılı olmasının da ilişkinin kurulmasını pozitif yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU4SG: Ö22, ilişkiyi kurması ondan beklediğim bir performanstı. Daha öncekilerde olduğu gibi. Başarılı bir çocuk zaten. İstenilen özellikleri de buldu. Yaptığını da gösterdi. [23.05.2014]

SÖU4SG: Ö2 özellikle dikkatimi çekti. Ailesi bilinçli bir aile. Çocuklarının fikirlerine önem verdiklerini velimden anlıyorum. Bunun etkisi olabilir. [23.05.2014]

AGU4: ...Bağlamın aile içi yaşantıyla ilgili olması dikkat çekti. Katılım oldukça iyiydi... [23.05.2014]

Ekonomi kavramı öğretim sürecinde sınıf mevcudunun yarısının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişkiyi kurdukları Şekil 41'deki bulgulara yer almaktadır. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin kavramın özelliklerini bulduğu; bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, etkinlikteki örneğin, gerçek yaşamla bağlantılı olmasının ve sayısal işlem becerisi gerektirmesinin ilişkiyi kurmada pozitif etki yarattığı sonucuna da ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU5SG:Ö1'in, Ö5'in, Ö14'ün mesela matematiksel işlem becerisi iyidir. Muhakeme seviyeleri oldukça iyi. Sorularda işlem gerektirdiği için kolayca yaptılar. İşlem yapmadan sonuç çıkarmaları zordu. Bu nedenle başarı sağlandı. Bir de ekonomi kavramı hayatlarının zaten içinde. Aşınalar. Örneğin, pazarın varlığını biliyorlar. Alış verişe dayalı olduğunu biliyorlar. Kolayca görebildiler bağlantıyı. [02.06.2014]

SÖU5SG: Ö13, matematik dersinde başarılı bir çocuktur. Daha aktiftir. Sayısal işlem yeteneği var. Bir de özellikleri bulmuştu ilk etkinlikte bunu da düşünmek lazım tabi. [02.06.2014]

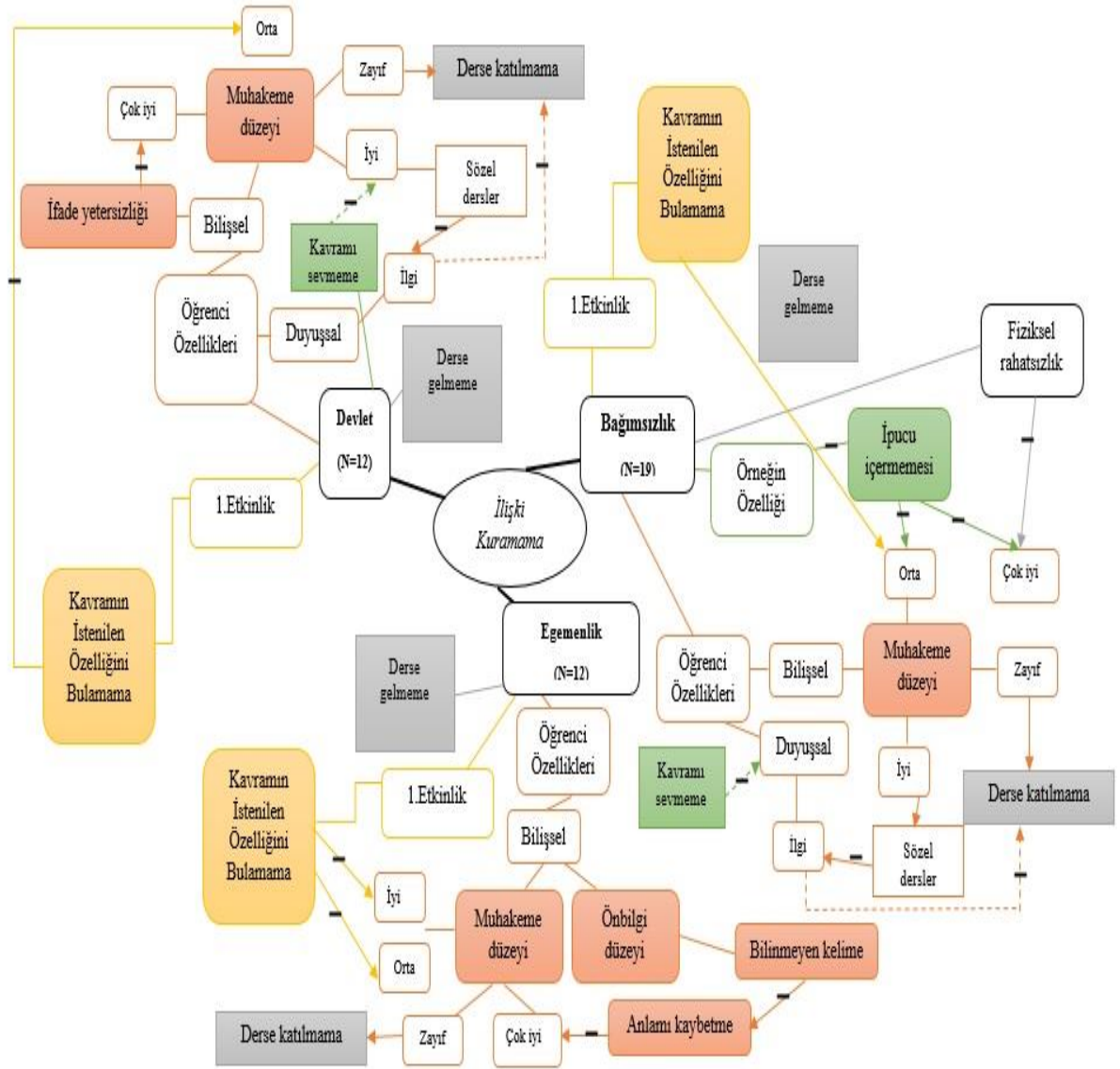
SÖU5SG: Ö11, orta seviyededir. Ancak babasının küçük bir bakkalı vardı. Çalışmayı bıraktı sanırım şimdi ama muhtemelen o etkili oldu ilişki kurmasında. [02.06.2014]

AGU5: ...Yaşamlarında var olması farkındalıklarını arttırdı. Çok eğlendiklerini gördüm. Mutlu edici bir gelişme oldu. Şimdiye kadar en çok sevilen kavram ekonomi oldu. Yüzleri gülüyordu. [02.06.2014]

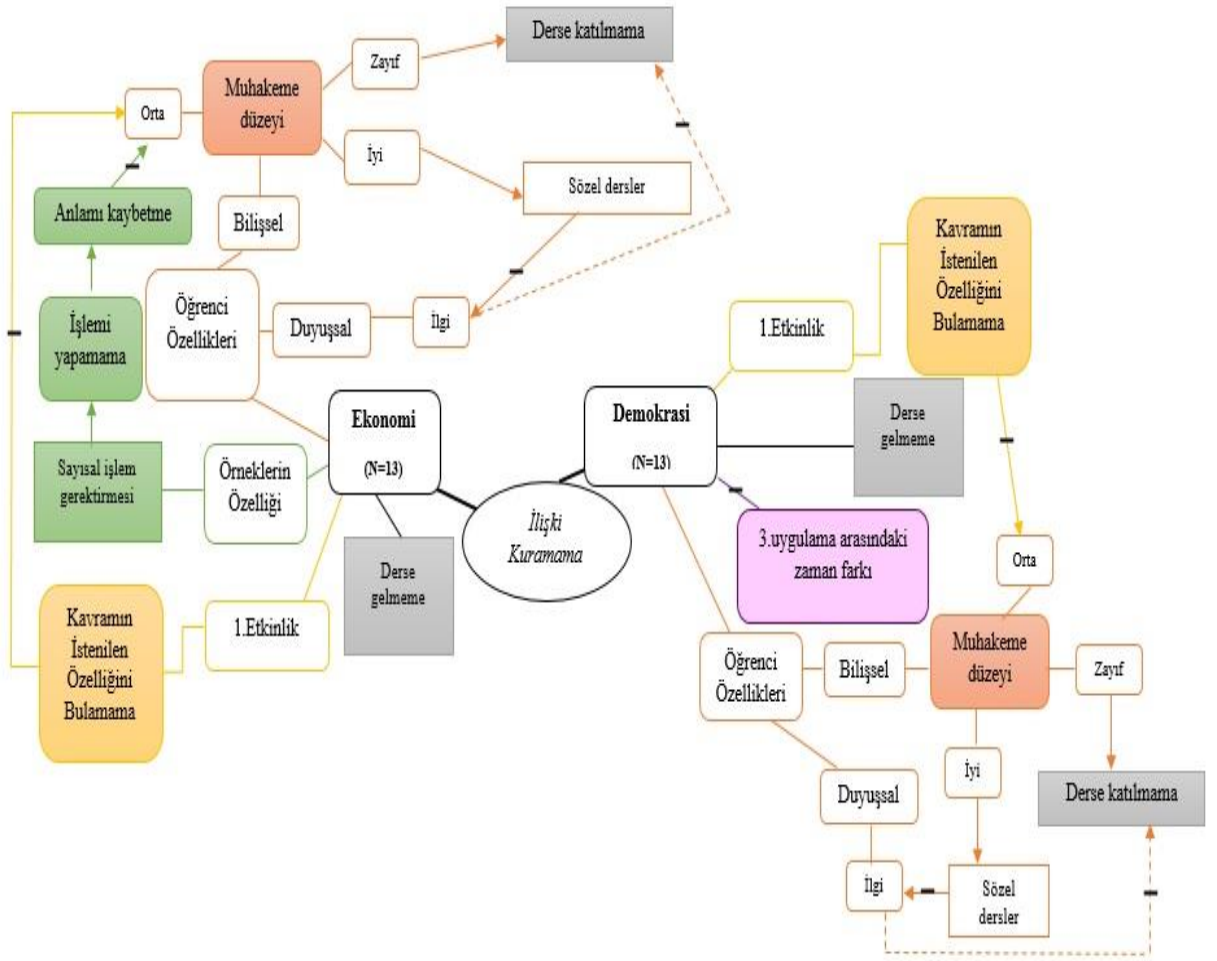
Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının istenilen özelliğiyle verilen durum arasında ilişki kurma sürecinde yeterli muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin başarılı oldukları görülmektedir. Kavramın istenilen özelliklerinin bulunması ve bazı kavramların özellik sayısının az olması da başarıyı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre güdülenmenin, okuduğunu anlama yeterliliğinin, örnek durumun ipucu içermesinin, sayısal işlem gerektirmesinin ve yapılmasının, sınıf içi ve aile içi yaşamla ilgili olmasının süreci olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

4.3.6. Öğrencilerin İlişki Kurma Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tanıma ulaşma sürecinde beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapıtlarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 42’de verilmiştir.



[————— : İlişkinin yönü ; (—) : Olumsuz (Negatif etki) ; - - - - - : Dolaylı etki ; N : Öğrenci sayısı]



[———> : İlişkinin yönü ; (—): Olumsuz (Negatif etki) ; ---> : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 42. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 42'deki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kurma alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olamama nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 42 incelendiğinde elde edilen bulgular, **devlet kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelip bilişsel anlamda farklı muhakeme düzeylerindeki bu öğrencilerin de sınıf mevcudunun yarısı kadarının kavramın istenilen özelliklerini bulamadığını ve verilen gerçek yaşam durumuyla ilişki kuramadığını göstermektedir. Bu bulgulardan, zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse

katılmadığı anlaşılmaktadır. Aynı bulgulardan sözel derslere karşı ilgisiz olunması, öğretim sürecinin zor bulunması, ifade etme becerisinin yetersizliği ve kavramın sevilmemesi gibi faktörlerin süreci olumsuz açıdan etkilediği sonucuna da ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö10: ... Devleti çok beğenmedim gibi. Immm...yani ka..umm..karıştı.
[03.06.2014]

SÖU1SG: Ö7, zayıf sayılabilecek bir algı muhakemesi olan bir çocuk. Derse katılım göstermekte zorlanır. Dinlemekte de doğal olarak. Başarısız olması bu nedenlerden dolayı olabilir birçok derste olduğu gibi. [06.05.2014]

SÖU1SG: Ö10, kelimelerden düzgün bir ifade çıkarmakta zorlandı. Yanlış değildi ama yetersiz geldi. Anladığı kadar cevap verdi. Onun için yeterli. Bilmediği için de değil aktarmakta zorlandı. [06.05.2014]

AGU1: ...Kavramın özelliğini bulamayan öğrenciler ilişki kurmakta zorlandılar. Yüzlerde çok mutlu ifadeler yoktu. Eksik yaptılar ya da hiç yapamadılar. Bu nedenle kavramın özelliklerini bulma etkinliklerin kilit noktası özelliği taşımakta. Aynı şey tanım etkinliği için de geçerli olmuştur. [06.05.2014]

Şekil 42'deki bulgulara bakıldığında, **bağımsızlık kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuramadığı görülmektedir. Bu bulgulardan zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca verilen örneğin ipucu içermemesi, yaşanan fiziksel rahatsızlığın, daha önceki etkinlikte kavramın istenilen özelliklerinin bulunamaması, kavramın sevilmemesi ve sözel derslere olan ilgisizliğin de diğer öğrenciler üzerinde ilişki kurma açısından olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö13: Demokrasiyi beğendim. Bağımsızlığı beğenmedim, zordu. [03.06.2014]

SÖU2SG:Ö5, sık sık baş ağrısı yaşayan bir çocuk. Özellikle bu aralar. Gördüğünüz gibi çalışkan bir öğrencidir. Sağlıklıysa derse illaki katılır. Fiziksel bir rahatsızlığı olduğu için bu ve diğer etkinliklere katılmadı. Süreçten koşturdu. Sosyal bilgiler dersinden sonraki diğer dersler de durum böyle devam etti.
[12.05.2014]

SÖU2SG: Ö12, kavram onun için çok soyut geldi. Orta seviyeli bir çocuk. Kafasında oturtamadı. Hayatı için bir ipucu içermiyordu bence. İçerse farklı

olabilirdi. Bilgisi olsa kurabilirdi. Yoksa etkinlik uzun sürmedi. Dikkatini dağıtabilecek bir durum yoktu. [12.05.2014]

SÖU2SG: Ö14, çok irdeleyici yapısı var. Derine gittiği için hata yapıyor. Daha yüzeysel düşünmesi gerekiyor. Karıştırıyor. Diğerlerinden farklı cevaplar vermeye çalışıyor. [12.05.2014]

AGU2: ...Çok az öğrenciyle ders yaptım...Kavramın özelliklerini bulamayan ilişkiyi kuramadı. Zorlandılar. Sürece dâhil etmek için uğraştığım zayıf başarı düzeyindeki çocuklar derse katılım göstermiyorlardı. Konuşturmaya çalışsam da ağızlarından cümle çıkmadı. İlgisiz olan öğrenciler için bu etkinlik de işe yaramadı. Sadece oturuyorlardı. Tahtada yazılı olanları benim isteğimle çalışma yaprağına eksik bir şekilde yazdılar. Öğrenme kaygısı taşıyorlardı. Kavramın kendisini sevmemiş olabilirler... [12.05.2014]

Şekil 42 incelendiğinde bulgular, **egemenlik kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelen öğrencilerin de sınıf mevcudunun yarısı kadarının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuramadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığını, iyi muhakeme düzeyindeki öğrencilerin kavramın özelliklerini bulamadıkları için istenilen ilişkiyi kuramadığını, çok iyi muhakeme düzeyindeki öğrencilerin de kavramın istenilen özelliğini bulmalarına rağmen verilen örnek durumdaki bilmedikleri kelimeler nedeniyle anlamı kaybettiklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU3SG: Ö9 ve diğerleri için şunu söyleyebilirim. İngilizce derslerini ben anlatıyorum sınıfıma. İngilizce branş öğretmenimiz yok. Hem bu konu da sıkıntımız var hem de geçen İngilizce kelimeleri çevirmekte zorlanmışlardır. Anlamayınca bütünü kaçırmış olabilirler. [16.05.2014]

AGU3: Muhakeme seviyesi ne olursa olsun kavramın istenilen özelliğini bulamayan öğrencilerin ilişkiyi kuramadıkları gözlenmiştir. Başarı seviyesi düşük olan öğrenciler de hiç derse katılım göstermemişlerdir. Ayrıca İngilizce isimlerin okunmakta zorlanıldığı da gözlenmiştir. [16.05.2014]

Şekil 42'deki bulgular, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının verilen gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuramadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgulardan zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin

derse katılmadığı, iyi muhakeme düzeyindeki öğrencinin sözel derslere olan ilgisizliğinin sürece olumsuz yönde yansıdığı, orta muhakeme düzeyindeki öğrencilerin de kavramın istenilen özelliğini bulamadıkları için ilişkiyi kuramadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bir önceki kavramın öğretim süreciyle arasındaki zaman farkının ilişki kurma sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna da ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU4SG: Ö2, muhakeme yeteneği orta seviyede olan bir öğrencidir. İlişki kurmak güçlü bir bağlantı gerektirir. Günlük yaşamla ilgili olmasına rağmen anlamlı gelmedi sanırım. İlgili özelliği bulamamış olması verilen etkinlikteki bağlantıyı yakalamasına engel olmuş olabilir. [23.05.2014]

AGU4: ...Diğer etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlikte de süreçte kopukluk yaşandı. Araya farklı bir konunun öğretimi yapıldığı için süreç olumsuz etkilenmiş görünüyor. Genel olarak katılım kötü olmasa da istenilen sonucu elde eden öğrenci sayısı mevcudun yarısından daha az oldu. Özellik bulamayan öğrenciler ilişkiyi kurmakta zorlandılar ve kuramadılar. Bu öğrenme için beklenen bir durumdu. Uygulamalara başlamadan önce haklarında bilgi edindiğim ve başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin yer değişimi olmasına rağmen sürece katılmadıkları görüldü. Ancak çalışma yapraklarına tahtada yazılı olanları geçirme çabasına girdikleri gözlemlendi. [23.05.2014]

Şekil 42 incelendiğinde elde edilen bulgular, **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının gerçek yaşam durumuyla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kuramadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgulardan zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığı, iyi muhakeme düzeyindeki öğrencinin sözel derslere olan ilgisizliğinin sürece olumsuz yönde yansıdığı görülmektedir. Ayrıca orta muhakeme düzeyindeki öğrencilerin de kavramın istenilen özelliğini bulamadığı anlaşılmaktadır. Aynı bulgulara göre verilen örnek durumun sayısal işlem gerektirmesi ve bu öğrencilerin bu işlemi yapamayarak anlamı kaybetmesi ilişkiyi kurmasına engel oluşturmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

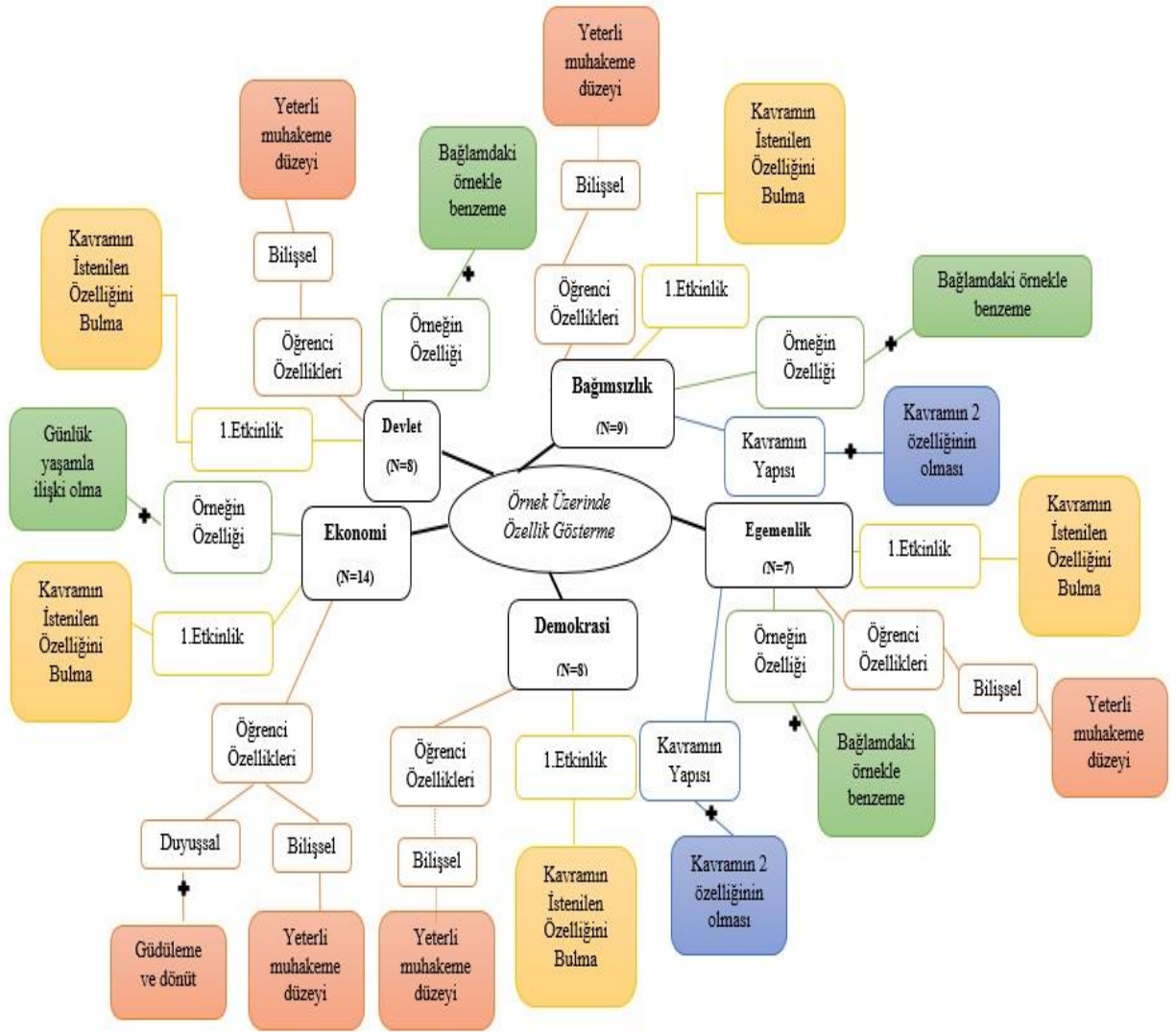
SÖU5SG:Örneğin Ö12'nin verdiği cevap yüzeysel oldu. Verilen etkinliklerde sayısal işlemler vardı. Matematiksel işlem yeteneği orta ile zayıf arasında denilebilir. Onlarla uğraşırken sorunun ne ile ilgili olduğunu kaçırdı. Soru neydi? dedi. Yoksa özellikleri bulmuştu. [02.06.2014]

AGU5: Her kavramın ilişki kurma sürecinde olduğu gibi öğretim süreci çok eğlenceli geçmesine rağmen bu kavramda da özellik bulamayan ilişkiyi kuramadı. Zayıf algı düzeyindeki öğrenciler de derse katılım göstermedi.
[02.06.2014]

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarının istenilen özelliğiyle verilen durum arasında ilişki kurma sürecinde ağırlıklı olarak zayıf muhakeme düzeyinde olan öğrencilerin beklenen performansı göstermediği anlaşılmaktadır. Kavramın istenilen özelliklerinin bulunmaması, kavramın sevilmemesi, sözel derslere ilgisiz olunması, fiziksel rahatsızlık yaşanması, verilen örneğin ipucu içermemesi, sayısal işlem gerektirmesi ve yapılamaması nedeniyle anlamın kaybedilmesi, yetersiz ön bilgi düzeyi ve uygulamalar arasındaki zaman farkı süreci olumsuz yönde etkilemektedir.

4.3.7. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin örnek üzerinde özellik gösterme sürecinde başarılı olmalarına etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapıklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 43’de verilmiştir.



Şekil 43. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 43’de sunulan bulgulardan, *devlet kavramı* öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösterebildiği anlaşılmaktadır. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) olduğu ve kavramın özelliklerini bulduğu görülmektedir. Ayrıca bu bulgular, etkinlikteki örneğin sürecin başında sunulan bağlamdaki örnekle benzerlik taşımasının istenilen kavramın gösterilmesinin pozitif yönde etkilediğini de ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖUISG:Bu etkinlikte Ö1, Ö9, Ö14, Ö22 gibi öğrencilerin sizin de tepkilerinizden başarı gösterdiklerini gördüm. Bu öğrenciler kavramların özelliklerini bulmak konusunda sıkıntı yaşamamışlardı. Dersi dinleyen, aktif katılan, başarısı yüksek öğrencilerdir. Bu etkinlikte de başarılı olmaları beni şaşırtmadı. [06.05.2014]

AUG1: Devlet kavramı ilk öğretilen kavram oldu. Bu kavrama ait kavramsal anlama alt becerileri de öğrenciler için ilk deneyimi oluşturmaktadır. Bu etkinliğe katılım çok fazla değildi. Ancak istenilen performansı gösterebilen öğrenciler oldu. Kavramın özelliğini bulan öğrenciler bu etkinliği yapabildi. Ayrıca etkinlikteki örnek durum ilk bağlamda sunulan örneğe benzerdi. Bu durum başarıyı etkilemiş olabilir. [06.05.2014]

Şekil 43'deki bulgulara göre, **bağımsızlık ve egemenlik kavramları** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösterebildikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı bulgulara bakıldığında her iki kavramın öğretim sürecinde bu öğrencilerin bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde olduğu (çok iyi, iyi ve orta) ve kavramın özelliklerini bulduğu görülmektedir. Ayrıca elde edilen bu bulgular, etkinlikteki örneklerin ayrı ayrı her iki kavramın öğretim süreçlerinin başında sunulan bağlamdaki örnekleriyle benzerlik taşımasının ve kavramların iki özelliğinin olmasının süreci pozitif yönde etkilediğini de göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU2SG:Bu etkinlikte Ö1, Ö2, Ö14 izlediğimde başarılı olduklarını gördüm. Alguları açık ve muhakeme seviyeleri yüksek ve ortanın üzerindeler. Aslında kavram gerçekten soyut. Özellikleri bulmuş olmaları istenilen özelliği çıkarmalarına yardımcı oldu. Onlardan beklediğim gibi davrandılar. [12.05.2014]

SÖU3SG:Mesela dikkatimi çeken özellikle Ö13 dikkatimden kaçmadı. Sözel derslerde sıkıldığını biliyorum ama etkin davrandı. İşe yaradı bu uygulama. [16.05.2014]

AUG3:...gittikçe alışıyorlar. Öğretim sürecinin en zor kavramlarından biri egemenlikti. Özellik sayısının az olması örnek üzerinden özellik bulmayı kolaylaştırdı. İki özellik arasından seçim yaptılar. Bir de uygulamada verdiğim örneğin etkinliğin başında sunduğum örnekle paralel hazırlanmış bir yapısı

olduğu için başarıyı destekledi. Beklenen performansı gösteren öğrenciler verdiği tepkilerden dolayı mutlular. [16.05.2014]

Şekil 43’de sunulan bulgulardan, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösterebildiği anlaşılmaktadır. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU4SG:Katılım genel olarak azdı. Ancak beklenen performansı gösterenler Ö1, Ö5, Ö22, Ö14 gibi başarılı ve Ö2, Ö19 gibi orta ve iyi sayılabilecek öğrenciler oldu. Bir çok uygulamada olduğu gibi. [23.05.2014]

AGU4: ...Verilen örnek üzerinde özellik gösteren öğrencilerin kavramın istenilen özelliklerini daha önceki etkinliklerde bulduğu görülmüştür. [23.05.2014]

Şekil 43’de verilen bulgulara göre, **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun yarısından fazlasının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösterebildiği anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, bu öğrencilerin bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) olduğunu ve öğretim sürecinde güdülenmelerinin ve olumlu dönüt almalarının pozitif yönde etki yarattığını da göstermektedir.

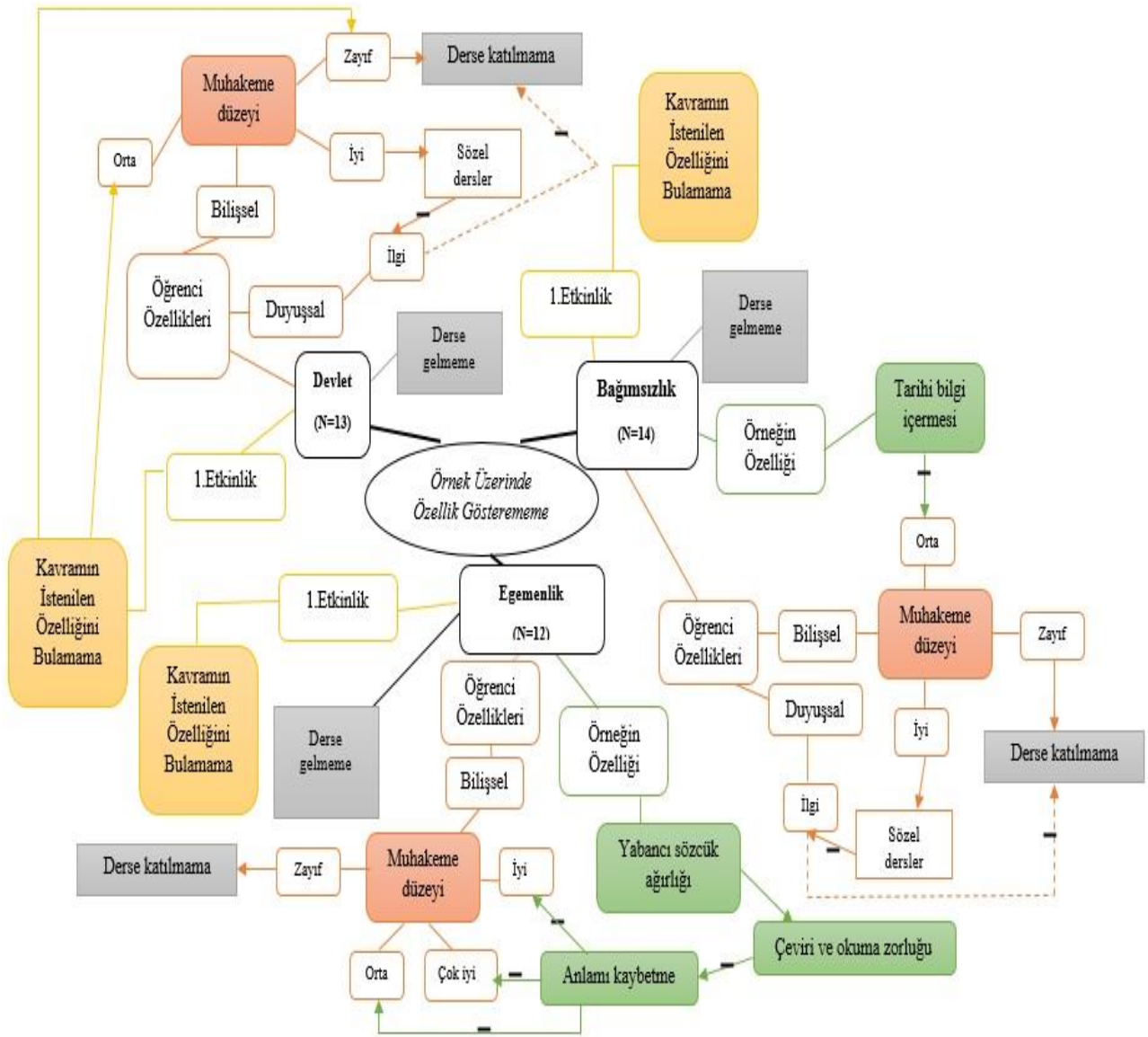
SÖU5SG: Öğrenci Ö2 ve Ö6 dışardan desteklenmeye ihtiyaç duyan çocuklar. Orta düzey sayılabilecek ama yüksek değil öyle alguları var. Süreçte kullandığınız ödüller daha dikkatli dinlemelerini sağladı. Güven artıyor. Sürece katılmaları hoşuma gitti. Teşvik edildiler aslında. [02.06.2014]

AGU5: ...kavramın istenilen özelliklerini bulabilen öğrenciler verilen örnek üzerinde özellik gösterebildiler... [02.06.2014]

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarına ait özellik ya da özelliklerin verilen örnek üzerinde gösterme sürecinde yeterli muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin başarılı oldukları görülmektedir. Kavramın istenilen özelliklerinin bulunması ve bazı kavramların özellik sayısının az olması da başarıyı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre verilen örneğin günlük yaşamla ilişkili olmasının, bağlamdaki örnekle benzetmesinin süreci olumlu etkilediği görülmektedir.

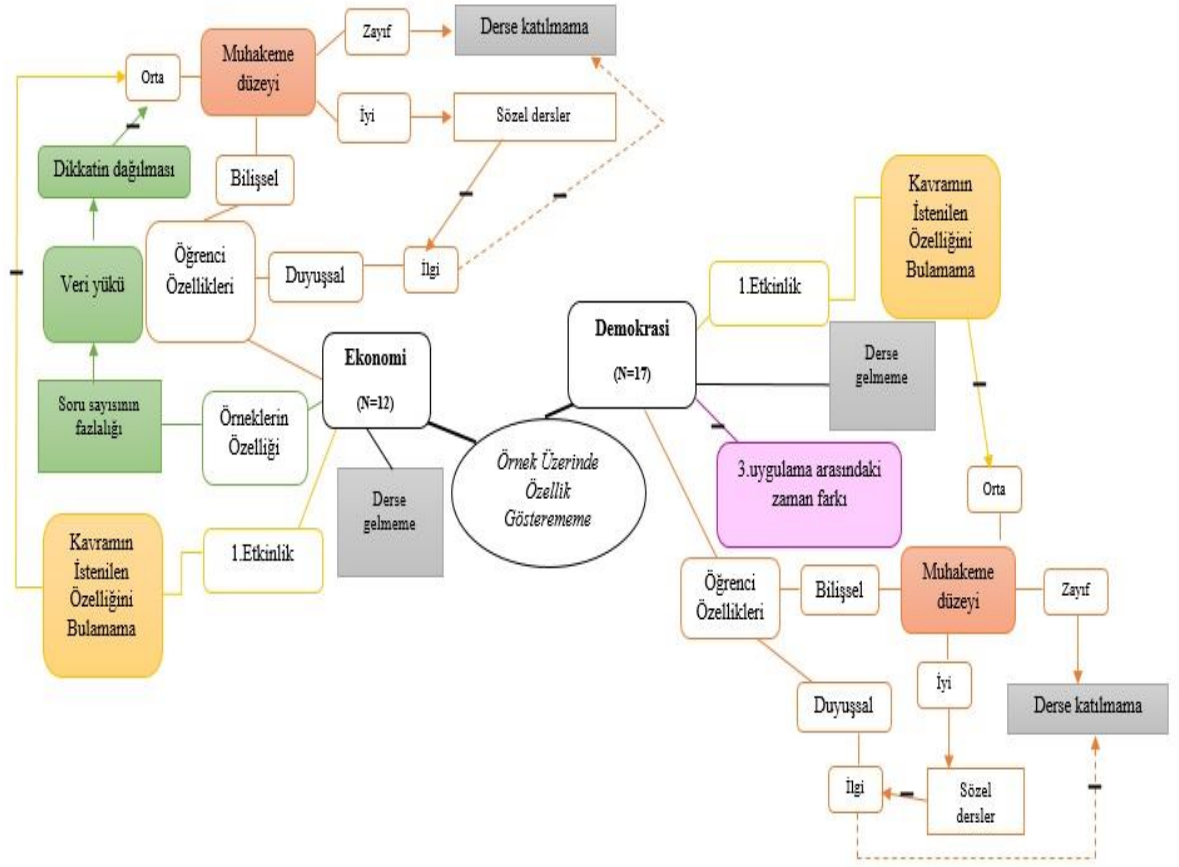
4.3.8. Öğrencilerin Örnek Üzerinde Özellik Gösterme Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin örnek üzerinde özellik gösterme sürecinde beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapıklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 44’de verilmiştir.



[———> :İlişkinin yönü ; (—) : Olumsuz (Negatif etki) ; - - -> : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 44.'ün devamı



[→ : İlişkinin yönü ; (→): Olumsuz (Negatif etki) ; ---→ : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 44. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Şekil 44'deki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösterme alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olamama nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 44 incelendiğinde elde edilen bulgulardan, *devlet kavramı* öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelip bilişsel anlamda farklı muhakeme düzeylerindeki bu öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısından fazlasının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığını göstermektedir. Aynı bulgulardan sözel derslere karşı ilgisiz olunması ve kavramın

sevilmemesi gibi faktörlerin süreci olumsuz açıdan etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖUISG: Örneğin Ö15, diğer etkinliklerde olduğu gibi bu sürece de ilgisiz davrandı. Hatırlatmak isterim, aslında başarılı bir çocuk. Ama sözel derslerde böyle. Biraz şımartılmış aileden. Canı ne isterse onu yapıyor. Ben bu durumu değiştiremedim. [06.05.2014]

SÖUISG: Ö21 mesela. Anlama yeteneği zayıf. Neden sonuç ilişkisi kurmakta zorlanır. Bağlantı için eksik kalıyor akıl yürütmesi. Bireysel farklılıklar var tabi ki her sınıfta olduğu gibi. [06.05.2014]

AGUI: ...örnek üzerinde özelliği göremeyen öğrencilerin sayısı sınıf mevcudunun yarısından fazlaydı. Sürece katılmayan öğrenciler istenilen başarıyı gösteremediler. Kavramın özelliğini daha önceki etkinlikte bulamayanlar da bu etkinlikte başarılı olamadılar. [06.05.2014]

Şekil 44'deki bulgulara bakıldığında, **bağımsızlık kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelip bilişsel anlamda farklı muhakeme düzeylerindeki bu öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının birinci etkinlikte kavramın istenilen özelliklerini bulamadığı ve verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığı; verilen örneğin tarihi bilgiler içermesi ve sözel derslere olan ilgisizliğin diğer öğrenciler için örnek üzerinde özellik gösterme açısından olumsuz etki yarattığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU2SG: Örnekte kullanılan bilgiler tarihi içerikliydi. Zor gelmiş olabilir. Bu öğrencileri etkilemiştir. Özellikle algısı yüksek olmayan öğrenciler okumakta zorlandılar hocam. Kesinlikle olumsuz etki yaratmıştır. [12.05.2014]

AUG2: ...Devlet kavramı öğretim sürecinde olduğu gibi burada da kavramın ilgili özelliğini bulamayan öğrenciler etkinliği yapamadılar. Başarı seviyesi düşük olan öğrenciler derse katılmadılar. Sorulan sorulara cevap veremediler. [12.05.2014]

Şekil 44 incelendiğinde elde edilen bulgular, **egemenlik kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelen öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgular öğrencilerin birinci etkinlikte

yapılan kavramın istenilen özelliklerini bulma sürecinde başarı gösteremediğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca süreç içinde zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılamadığını, çok iyi ve iyi muhakeme düzeyindeki öğrencilerin de kavramın istenilen özelliğini bulmalarına rağmen örneğin yabancı kelime içermesinin çeviri ve telaffuz zorluğu yaşatması nedeniyle anlamı kaybettiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU3SG: Algılaması zayıf. Başarısız olmasını algısı etkiliyor tabi. [16.05.2014]

SÖU3SG: Bu kavram için kullandığınız örnekte de yabancı sözcükler vardı. Daha önce belirttiğim gibi İngilizceyi yeni öğreniyorlar. Telaffuzda zorlandılar. Muhakeme düzeyi yüksek olan çocuk Ö22 gibi mesela onun için sorun yaratmadı. Ancak Ö1 için, Ö2 için sorun olmuş olabilir. Sessizleşti mesela Ö2 Ö1'e göre. Ö23'ü izlediğimde algılaması zayıf bir kızımdır. Derse katıldığını göremedim. Ö24 ise algıları açık değildi. Verilen bilgiler onun algısı için yeterli olmadı. [16.05.2014]

AGU3: ...Derse katılım azdı...Kavramın istenilen özelliğinin bulunmaması örnek üzerinde özelliğin bulunmasını etkileyen en güçlü faktörler arasında yer aldı. [16.05.2014]

Şekil 44'deki bulgulardan, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelen öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgulardan zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılamadığı, iyi muhakeme düzeyindeki öğrencinin sözel derslere olan ilgisizliğinin sürece olumsuz yönde yansıdığı, orta muhakeme düzeyindeki öğrencilerin de kavramın istenilen özelliğini bulamadığı için örnek üzerinde istenilen özelliği gösteremediği anlaşılmaktadır. Ayrıca bir önceki kavramın öğretim süreciyle arasındaki zaman farkının ilişki kurma sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna da ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU4SG: Genel olarak konuşmak isterim. Diğer etkinliklerle ilgili sorunuzda da belirttiğim gibi milli egemenlik konusu işlendi ve araya az bir zaman girdi. Yoksa aslında aşına oldukları bir konuda daha yüksek bir başarı sağlanabilirdi. Süreci tekrar hatırlatmak zorunda kaldınız. Başarılı olan zaten başarılı oluyor. Ama diğerlerini kazanmak hep zorlar bizleri....Yani, algılaması zayıf olan, isteksiz gibi öğrencileri. [23.05.2014]

AGU4: Kavramın istenilen özelliğini bulamayan öğrenciler verilen örnek üzerinde özelliği gösteremediler. Öğrenciler arasında yerini değiştirmeme rağmen algılama kapasitesi diğer öğrencilerden daha düşük olan Ö20, Ö19 istenilen performansı gösteremediler. Sürece katılımları olmadı ve tahtadaki notları dahi zorla geçirdiler defterlerine. Başarılı öğrencilerin yanlarına oturtmak etkisini kaybediyor gibi. [23.05.2014]

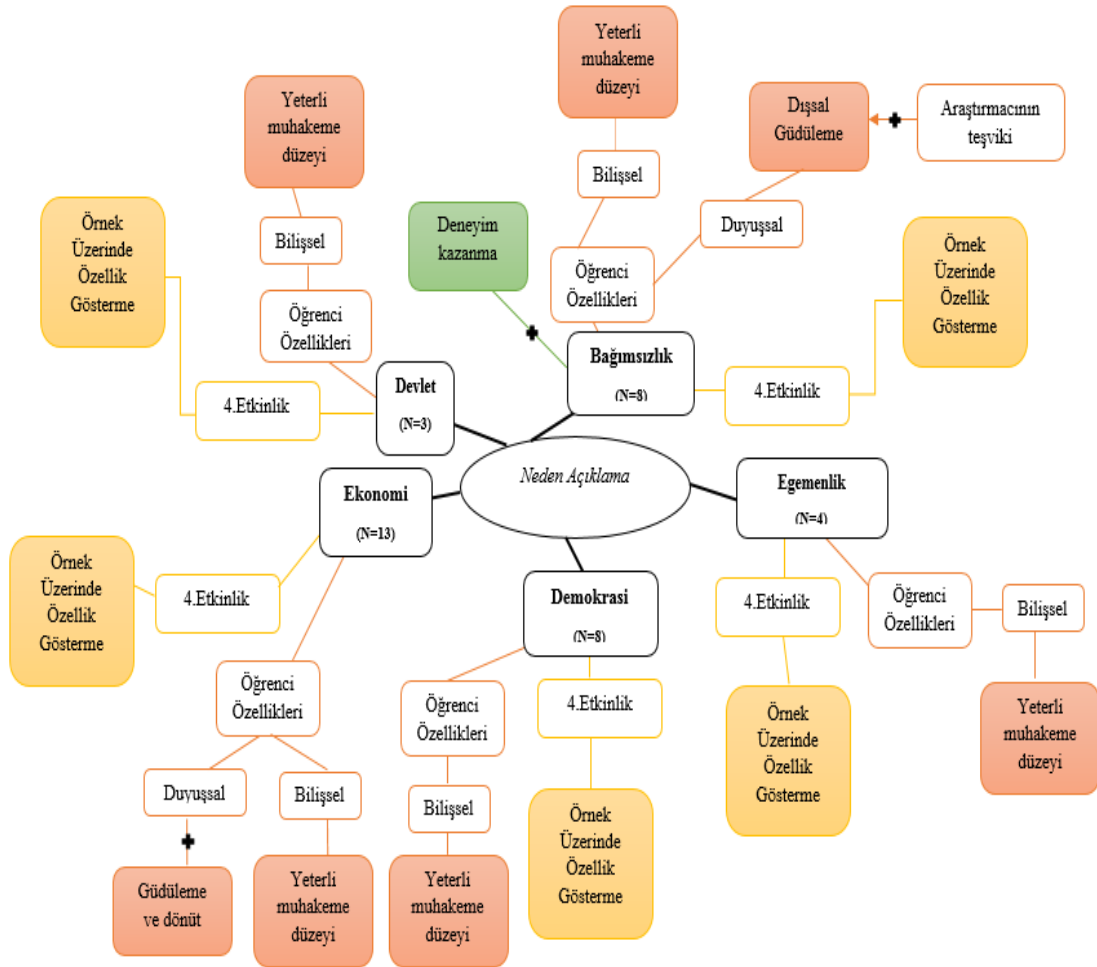
Şekil 44 incelendiğinde elde edilen bulgulardan, **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğunu ve derse gelen öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısının verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğrencilerin birinci etkinlikte kavramın istenilen özelliklerini bulma sürecinde başarı gösteremediklerini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılamadığı görülmektedir. Sözel derslere olan ilgisizliğin, verilen örnek durumdaki fazla soru sayısının dikkati dağıtması gibi nedenlerin diğer öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı da anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU5SG:Kavramın özelliklerini bulamayan öğrenci bu etkinliği maalesef kaçırıyor. Bir de sorular güzeldi. Bazılarının zevkle çözdüğünü gördüm. Ama sayısı fazla olunca maksadı kaçıran olabiliyor Ö7, Ö11, Ö24 gibi. [02.06.2014]

AUG5: ...Kavramın istenilen özelliğini bulamayan öğrenciler verilen örnek üzerinde özelliği gösteremediler. Soruları çözerken konuşmalardan dikkat dağınıklığı yaşandı. İstekli olanlar hep bir ağızdan cevap vermek istediler. Çünkü heyecan vardı. Ancak bu durum bütünü görmeyi engelledi. Çoğu kez hatırlatmak durumunda kaldım. [02.06.2014]

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarına ait özellik ya da özelliklerin verilen örnek üzerinde gösterme sürecinde ağırlıklı olarak zayıf ve iyi muhakeme düzeyinde olan öğrencilerin beklenen performansı göstermediği anlaşılmaktadır. Kavramın istenilen özelliklerinin bulunmaması, kavramın sevilmemesi, sözel derslere ilgisiz olunması, verilen örneğin tarihi bilgi ve yabancı sözcük içermesi, soru sayısının fazla olması nedeniyle dikkatin dağılması ve uygulamalar arasındaki zaman farkı süreci olumsuz yönde etkilemektedir.

4.3.9. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular



[→ :İlişkinin yönü ; (+): Olumlu (Pozitif etki) ; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 45. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Nedensel Ağ

Öğrencilerin neden açıklama sürecinde başarılı olmalarına etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapraklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 45’de verilmiştir.

Şekil 45'deki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde neden açıklama alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olma nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 45'deki bulgular, *devlet, egemenlik ve demokrasi kavramlarının* öğretim süreçlerinde sınıf mevcudunun çok azının neden açıklama becerisini kazandığını göstermektedir. Aynı bulgulara göre devlet kavramı öğretim sürecinde başarı gösteren öğrencilerin çok iyi ve iyi muhakeme düzeyinde; egemenlik kavramı öğretim sürecinde başarı gösterenlerin çok iyi ve iyi muhakeme düzeyinde; demokrasi kavramı öğretim sürecinde başarı gösteren öğrencilerin ise çok iyi, iyi ve orta muhakeme seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre başarı gösteren öğrencilerin her üç uygulamada da örnek üzerinde kavramın istenilen özelliklerini gösterebildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU1SG: Neden açıklama durumu gerekçelendirmeyi içeriyor. Niye öyle oldu gibi? Ö5, bunu yapabilecek akıl yürütmeye sahip bir öğrenci. Zaten örneğin istenilen özelliğini de bulmuştu. Aktifti de süreçte. Bu etkinliğe de yaptı.
[06.05.2014]

SÖU3SG:Ö22, tüm süreç boyunca aktifti. Anladı bu çocuk. Özellikleri bulmuştu ve örneği açıkladı. Muhakemesi, yordaması oldukça iyidir. Beklenen bir performan [16.05.2014]

SÖU4SG: Sürece baktığımda sizin de dönütlerinizden gördüm ki örneğin Ö14, Ö22, Ö1, Ö5 zaten yapabilecek çocuklar. Anlayabiliyorlar. Bir kez göstermek yetiyor bu çocuklara. Akıl yürütebiliyorlar. [23.05.2014]

AGU1:...neden açıklama etkinliğinin yapılması örnek üzerinde özellik gösterebilme etkinliğinin yapılmış olmasına bağlıydı. Bu nedenle 4. etkinliği yapabilen öğrencilerin bu davranışı kazandıkları görüldü. Zorlananlar oldu. Yapabilenler her uygulamada başarı gösterenlerdi...

Şekil 45'deki bulgular, *bağımsızlık kavramı* öğretim sürecinde sınıf mevcudunun çok azının neden açıklama becerisini kazandığını göstermektedir. Aynı bulgulara bakıldığında bu öğrencilerin bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde olduğu (çok iyi, iyi ve orta) ve örnek üzerinde kavramın istenilen özelliklerini gösterebildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu bulgulara göre öğretim sürecinde araştırmacının teşvikinin öğrencileri pozitif yönde etkilediği de anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU2SG: İki üç öğrenci dikkatimi özellikle çekti. Ö2, Ö6, Ö17 gibi. Bu öğrenciler orta seviye sayılır aslında. Çok üstünde değiller. Sessizlerdir, yönlendirmeye biraz ihtiyaç duyarlar. Siz farkında olmadan verdiğiniz dönüt ve cesaretlendirmelerle onları sürece dâhil ettiniz. İşe yarıyor bu çocuklarda. Bir de öğrenmiş olabilirler nasıl yapılacağını. [12.05.2014]

AGU2: ...örnek üzerinde özellik gösteren öğrenciler, özellikleri bulan öğrencilerdi. Daha önce de devlet kavramı öğretim sürecinde neden nasıl açıklanır öğrendiler. Bu nedenle ilk uygulamaya göre katılım biraz daha fazlaydı. Durumu izah edebildiler. Ayrıca bu öğrenciler dersi aktif olarak işlediğim öğrencilerdi. Hızlı düşünebiliyorlar. [12.05.2014]

Şekil 45'deki sunulan bulgulardan, **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde sınıf mevcudunun yarısından fazlasının neden açıklama becerisini kazandığı anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, bu öğrencilerin bilişsel olarak yeterli muhakeme seviyesinde (çok iyi, iyi ve orta) olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin öğretim sürecinde güdülenmelerinin ve olumlu dönüt almalarının başarıları açısından pozitif yönde etki yarattığını da göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

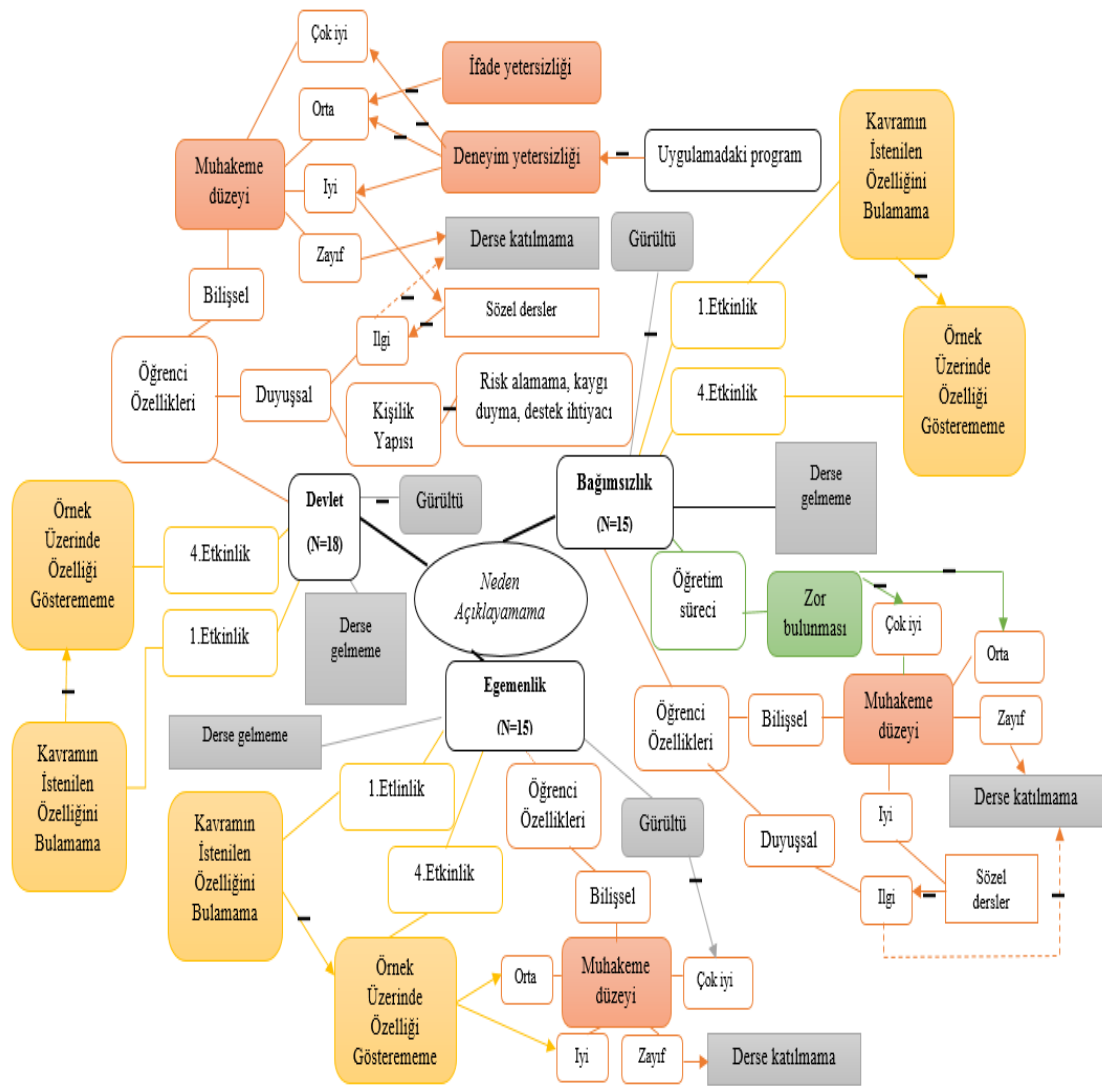
SÖU5SG: Katılım gerçekten iyiydi. Verdiğiniz ödüller, cevaplarına aldıkları doğru ifadesi onları daha da güdüledi. [02.06.2014]

AGU5: Son uygulamanın neden açıklama davranışı diğer uygulamalar arasında en fazla beklenen performansı ortaya çıkardı. Özellik bulan öğrenciler, örnek üzerinde durumu gösteren öğrenciler neden açıklama davranışını gösterebildiler. Ancak, zayıf algı düzeyindeki öğrencileri sürece dâhil edemedim. Sadece dinleme ve yazılanları sessizce not etme davranışı gösterdiler. [02.06.2014]

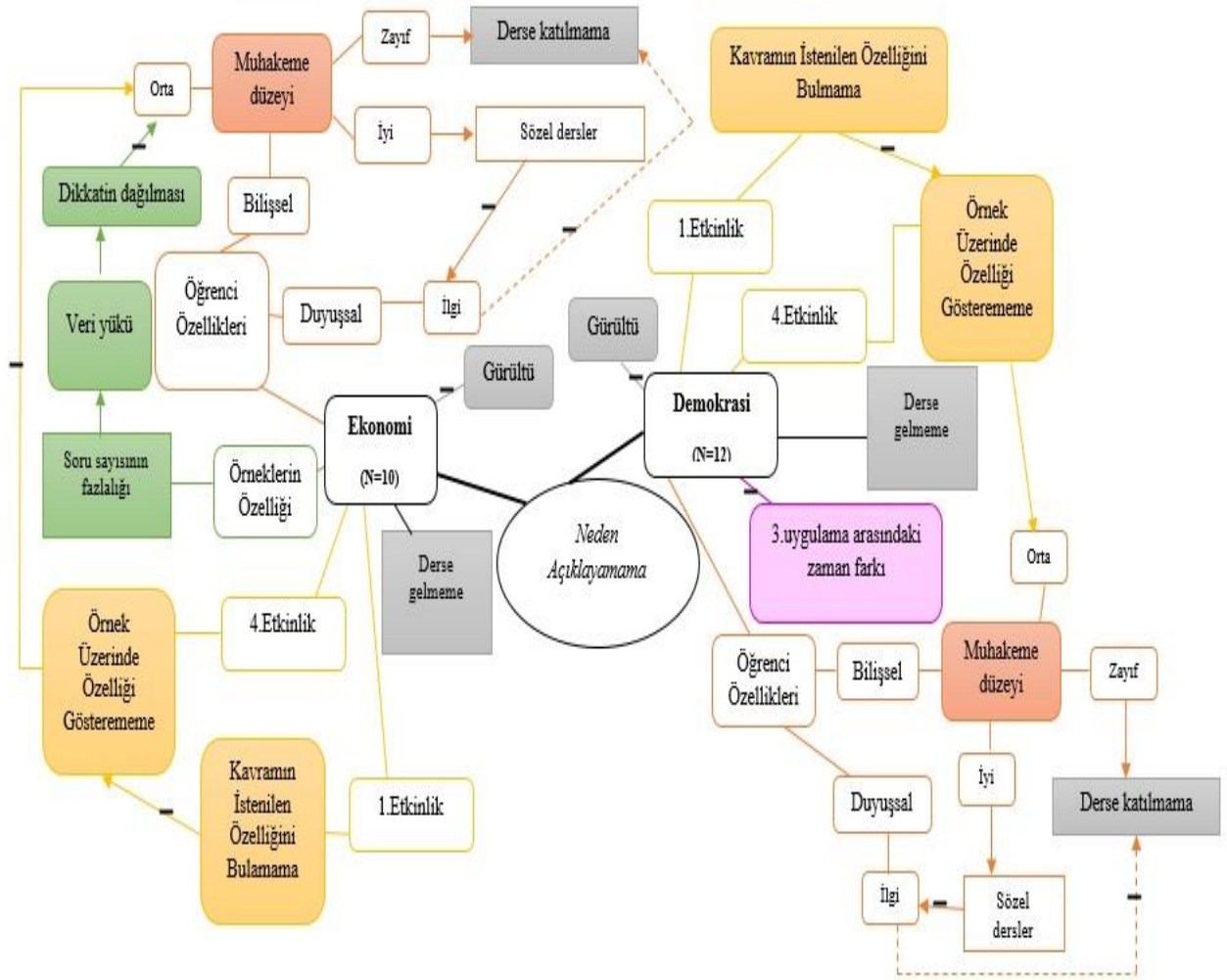
Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarına ilişkin neden açıklama sürecinde yeterli muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca örnek üzerinde özellik göstermenin ve güdülenmenin süreci olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

4.3.10. Öğrencilerin Neden Açıklama Sürecinde Beklenen Başarıyı Gösterememelerine Etki Eden Faktörlerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin neden açıklama sürecinde beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörler gözlem ve görüşme sonuçlarına, çalışma yapıklarına, sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bağlamında analiz edilmiş ve bulguları Şekil 4.33'de verilmiştir.



[———> : İlişkinin yönü ; (—) : Olumsuz (Negatif etki) ; - - - > : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]



[—→ : İlişkinin yönü ; (—) : Olumsuz (Negatif etki) ; - - - - -> : Dolaylı etki; N: Öğrenci sayısı]

Şekil 46. Öğrencilerin neden açıklama sürecinde beklenen başarıyı gösterememelerine etki eden faktörlere ilişkin nedensel ağ

Şekil 46'daki bulgularda sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramları öğretim süreçlerinde neden açıklama alt becerisine ilişkin öğrencilerin başarılı olamama nedenleri sunulmaktadır.

Şekil 46'daki bulgulara göre, *devlet kavramı* öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun neden açıklama davranışını kazanamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin birinci etkinlikte kavramın özelliğini bulamadığı için üçüncü etkinlikte verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığını;

uygulamadaki programın araştırmada kullanılan öğretim sürecine benzememesinden dolayı var olan deneyim ve öğrencilerdeki durumu ifade etme yetersizliğinin bilişsel anlamda, sözel derslere olan ilgisizliğin, kişilik yapısının da duyuşsal anlamda diğer öğrencilerin neden açıklama açısından olumsuz şekilde etkilediğini göstermektedir. Öğretim sürecinin sonlarının gürültülü bir atmosferde yürütülmesinin de olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖUISG: Öncelikle genel konuşayım...Var olan programdaki uygulamayla sizin uygulamanız arasında farklar oldu. Öğrenciler için yeni bir deneyimdi. Başarılı olan da orta ya da zayıf gruptaki öğrenciler de bundan etkileniyor. Adapte olmak lazım. İlgisiz davranan da oldu. [06.05.2014]

SÖUISG: Ö6'nın şansını denediğini düşünüyorum. Risk almayı sevmez. O yüzden cümlelerin aynısını söyledi. Kaygılı bir öğrenci. Dışardan teşvike ihtiyaç duyan bir öğrenci. Kendi cümlesinin doğru ya da yanlış olduğunu göstermek istemiyor. [06.05.2014]

SÖUISG: Örneğin Ö24. Orta seviyede algılaması. İfade etmekte güçlük yaşadığını gördüm. Toparlayamadı. [06.05.2014]

AGUI: Bu etkinlikte katılım azdı. Özellik bulamayan ve verilen örnekte ilgili özelliği gösteremeyen öğrenciler neden açıklamada yetersiz kaldı ya da hiç yapamadı. Bu etkinliğin uygulanması sırasında aynı bahçeyi kullanan ortaokul öğrencileri teneffüse çıktılar. Aşırı gürültü oldu. Muhtemelen öğrenciler kısa süre sonra kendi teneffüs zillerinin çalacağını da tahmin ediyorlar. Dikkat de dağıldı. Pencereler kapatılsa da gürültü engellenemedi. [06.05.2014]

Şekil 46'daki bulgulara göre, **bağımsızlık kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının neden açıklama davranışını kazanamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin birinci etkinlikte kavramın özelliğini bulamadıkları için üçüncü etkinlikte verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılamadığını; sözel derslere olan ilgisizliğin ve öğretim sürecinin zor bulunması gibi faktörlerin de neden açıklama davranışını olumsuz açıdan etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

AGU2:Katılım oldukça azdı. Birinci etkinlikte özellik bulamayan ve dördüncü etkinlikte örnek üzerinde özellik gösteremeyen neden açıklama davranışını kazanamadı. Kavramın öğretim süreci genel olarak zor geçti. Durağan bir ortam vardı. Derse hiç katılmayan öğrenciler de oldu diğer etkinliklerde olduğu gibi. [12.05.2014]

Şekil 46'da sunulan bulgular incelendiğinde, **egemenlik kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısından daha fazlasının neden açıklama davranışını kazanamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, bilişsel anlamda orta ve iyi muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin birinci etkinlikte kavramın özelliklerini bulamadığı için üçüncü etkinlikte verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmakta ve çok iyi muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin de öğretim sürecinin sonlarının gürültülü bir atmosferde yürütülmesinden olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Aynı bulgular, zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığını da ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

AGU3:Katılım ilk iki uygulamaya göre daha da azdı. Muhakeme açısından kendini gösteren ve iyi kabul edilen öğrencilerle ders yürüdü. Birinci etkinlikte özellik bulamayan ve dördüncü etkinlikte örnek üzerinde özellik gösteremeyen neden açıklama davranışını burada da kazanamadı. Derse ilgisiz davranan ve uyarıcıların ulaşamadığı bu nedenle sürece hiç katılmayan öğrenciler vardı. [16.05.2014]

Şekil 46'da verilen bulgulara göre, **demokrasi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısı kadarının neden açıklama davranışını kazanamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan, bilişsel anlamda zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığı, orta muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin birinci etkinlikte kavramın özelliklerini bulamadığı için üçüncü etkinlikte verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, üçüncü uygulama ile bu öğretim süreci arasında geçen zaman farkının da, sözel derslere ilgisiz olmanın ve öğretim sürecinin sonlarının gürültülü bir atmosferde yürütülmesinin de neden açıklama davranışını olumsuz açıdan etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştıran alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU4SG:...Ö12, Ö23 mesela. Yetersiz. Yordama yok. Verileri bir araya getirme algısı zayıf. Diğer etkinlikler için söylediğim şeyi burada da söyleyeceğim. Algısı

zayıf olan da bu tip sözel ağırlıklı dersi sevmeyen de sürece katılmıyor.
[23.05.2014]

AGU4: Örnek üzerinde özellik gösterme bu etkinliğin yapılmasının şartıydı. Daha da öncesinde kavramın istenilen özelliğinin bulunması gerekiyordu. Bu uygulamaları yapamayanlar neden açıklayamadılar. Bu uygulamanın da bu etkinliği son dakikalara rastladı. Aynı gürültülü ortam tekrar yaşandı. Ayrıca neden açıklama davranışının nasıl yapılacağı unutulmuş gibiydi. [23.05.2014]

Şekil 46'daki bulgulara göre, **ekonomi kavramı** öğretim sürecinde derse gelmeyen öğrencilerin olduğu ve derse gelen öğrencilerin sınıf mevcudunun yarısından daha azının neden açıklama davranışını kazanamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan, bilişsel anlamda zayıf muhakeme düzeyindeki öğrencilerin derse katılmadığı, orta muhakeme seviyesinde olan öğrencilerin birinci etkinlikte kavramın özelliklerini bulamadığı için üçüncü etkinlikte verilen örnek üzerinde kavramın istenilen özelliğini gösteremediği ve verilen örnek durumdaki fazla soru sayısının dikkati dağıtması gibi nedenlerden olumsuz yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Aynı bulgular, sözel derslere ilgisizliğin ve öğretim sürecinin sonlarının gürültülü bir atmosferde yürütülmesinin de neden açıklama davranışını olumsuz açıdan etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgulara ulaştırılan alıntılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

SÖU5SG:her derste yaşadığımız bir sorunu burada da yaşadık aslında. İki okulun bahçeleri ortak. Bizlerin son 10 dakikası onların teneffüse çıkma zamanı. Aşırı gürültü oluyor. Yan okulun zili çaldığı an öğrencilerin dikkati dağılıyor. Toparlanmak zor oluyor. Bunun dışında genel olarak süreç. Bu kavramda çok iyiydi. İstenilen performansı gösteremeyen öğrenci oldu. Örneğin Ö4, siz kaldırdınız. Arkadaşının verdiği cevabın aynısını verdi. Algısının yetersiz olduğunu biliyorum. Tekrar etti. Bilgiyi işlemedi. Zihin olarak katılmadı.
[02.06.2014]

AGU5: örnek üzerinde özellik gösteremeyen ilgili nedeni açıklayamadı. Ayrıca soru sayısının fazla olması olumsuz bir etki yarattı. Bütün kaçırıldı. [02.06.2014]

Genel olarak bulgulara bakıldığında devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarına ilişkin neden açıklama sürecinde farklı muhakeme seviyesindeki öğrencilerin beklenen performans gösteremediği anlaşılmaktadır. Kavramın istenilen özelliğinin bulunmaması, örnek üzerinde özelliğin gösterilmemesi, ifade yetersizliği, sözel derslere ilgisiz olunması, kişilik yapısı, yöntemin programdaki

sistemden farklı olması, gürültü, uygulamalar arasındaki zaman farkı ve verilen örneğin soru sayısının fazla olması nedeniyle dikkatin dağılması süreci olumsuz yönde etkilemektedir.

4.3.11. Öğrenci Performanslarının Kavramsal Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları Analizine İlişkin Bulguları

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla öğrenci performanslarında kavramsal anlama açısından bir değişiklik olup olmadığını belirlemek için uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT) uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla da eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

KABT Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları

Ölçüm (KABT)	N	\bar{X}	SS	T değeri	SD	P
Öntest	19	45.73	14.35			
Sontest	19	63.05	13.97	-5.77	18	.000*

Not: *<.001 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo 22’de verilen bulgulara göre, kavramsal anlama becerilerinin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla geliştirmesinin amaçlandığı araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi kavramsal anlama performanslarına ilişkin başarı puanlarının aritmetik ortalaması (\bar{X} = 45.73), uygulama sonrası başarı puanlarının aritmetik ortalaması (\bar{X} = 63.05) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ön test ve son test notları aritmetik ortalamaları arasında önemli derecede fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için eşli gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 4.6.’da sunulduğu üzere, bu iki ortalama arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır [t(18)=-5.77, p= <.001]; bu anlamlı farklılık son test puanları lehinedir.

4.3.12. Öğrenci Performanslarının Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları Analizine İlişkin Bulguları

Bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla öğrenci performanslarında kavramsal anlama açısından bir değişiklik olup olmadığını belirlemek için uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla da eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

KAİATT Ön Test ve Son Test Ortalama Puanları Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları

Ölçüm (KABT)	N	\bar{X}	SS	T değeri	SD	P
Öntest	19	10.36	2.85			
Sontest	19	27.52	8.23	-8.54	18	.000*

Not: *<.001 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo 23’de sunulan bulgulara göre, kavramsal anlama becerisinin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamasıyla geliştirmesinin amaçlandığı araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi kavramsal anlama alt beceri performanslarına ilişkin başarı puanlarının aritmetik ortalaması (\bar{X} = 10.36), uygulama sonrası başarı puanlarının aritmetik ortalaması (\bar{X} = 27.52) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ön test ve son test notları aritmetik ortalamaları arasında önemli derecede fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için eşli gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 4.7.’de sunulduğu üzere, bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır [t(18)=-8.54, p= <.001]; bu anlamlı farklılık son test puanları lehinedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir ilkokulun bir şubesindeki dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama kavramsal anlama alt becerilerinin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla geliştirilmesi ve araştırmada kullanılan anlayışla öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin nedenlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmada veriler başarı testleri, gözlem, görüşme, çalışma yaprakları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular dördüncü bölümde alt amaçlar doğrultusunda başlıklar halinde sunulmuştur. Bu bölümde de bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Uygulama Öncesi Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çeşitli disiplinlerden meydana gelen sosyal bilgiler dersi vatandaşlık eğitimini üstlenen ve içeriği dün, bugün ve gelecek bağlamlarında ele alan sözel ağırlıklı bir derstir. Sosyal bilgiler dersi içeriğini günlük yaşama ilişkin durum ve olaylardan aldığı için öğretim sürecinin ezbere değil düşündürmeye yönelik olarak yürütülmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler sosyal bilgiler dersinin hikâye, fıkra ve anı anlatımı, metinlerin okunması ve dinlenmesi, sohbet edilmesi, drama yapılması, eğitsel oyunların oynanması, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yapılması ve hayatla bağlantı kurulması şeklinde yürütüldüğünü ifade etmektedirler. Ayrıca öğrenciler sosyal bilgiler öğretim sürecini eğlenceli ve güzel, sosyalleşmeyi sağlayıcı, bilgilendirici, düşündürücü, kolay anlaşılır, aktif katılımı sağlayıcı, soru ve cevaba dayalı, öz değerlendirmeyi sağlayıcı, iletişime dayalı, hayatla bağlantılı ve geleceğe hazırlayıcı bulduklarını da ifade etmektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilirliğini, sosyal becerileri geliştirmeye katkı sağladığını ve bireysel farklılıkların görülmesini desteklediğini düşündüklerini de ortaya koymaktadır. Dorow

(1989)'a göre, iyi bir sosyal bilgiler dersi kavram ve genellemeleri geliştirmeye dönük olmalı, ırsak düşünmeyi desteklemeli, çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olmalı, rol oynama ve tartışma gibi aktif katılımı destekleyen tekniklerle işlenmelidir. Doğanay ve Sarı (2008) öğretmen görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinin değerlendirildiği araştırmalarında dersin bireysel farklılıkları dikkate alabildiğini, açık ve anlaşılır olduğunu, öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kapsadığını, öğrenciyi aktif kılan yöntemlere (tartışma, örnek olay, problem çözme, vb.) yer verdiğini, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini içerdiğini tespit etmişlerdir. Ersoy ve Kaya (2004)'nın yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak hazırladıkları sosyal bilgiler uygulamaları sonrasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini kolay anlaşılır, düşünmeye yönelik, konularının yaşamdan ve güncel bulduklarını ortaya koymaktadır. Ayva (2010) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aktif öğrenme yöntemleriyle desteklenen sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmada drama ve tiyatro çalışmalarının, tartışma ve soru cevap etkinliklerinin, hayatla bağlantılı bilgilerin öğrenilmesinin, dersin öğrenme stiline uygun uyarıcılarla desteklenmesinin beğenildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Tüm bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu bağlamda genel olarak araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulardan sosyal bilgiler dersinin doğasına uygun bir öğretim hizmetinin yapılabildiği ve öğrencilerin de bu durumu fark edebildiğini söylemek mümkündür.

Her dersin öğretim uygulamaları sınırlılıklarını da beraberinde getirmektedir. Hiçbir öğretim yöntem ya da tekniği tek başına öğrenmeyi sağlamada yeterli değildir. Bunun en temel sebepleri arasında kazanım tür ve düzeylerinin farklılık göstermesi yer alsa da her öğrenciye uygun öğretim hizmeti sunmanın öğrenci merkezli programlar için zorunluluk olduğu da unutulmamalıdır. Sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamalarında da öğrencilerin eksik gördükleri noktaların olabileceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle araştırmada da öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin nasıl olmasını beklediklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular dersin sessiz bir sınıf atmosferinde, drama ve eğitsel oyunlara daha sık yer verilmesiyle, etkinliklerinin bitirilmesiyle, bol örnekle desteklenmesiyle, resimlerin daha sık kullanılmasıyla, bilgilerin keşfedilmesiyle, katılımın ve soru sayısının artırılmasıyla yürütülmesi şeklinde olduğunu göstermektedir. Ersoy ve Kaya (2004), sosyal bilgiler dersindeki öğrenmelerin yapılandırmacı anlayışa dayalı olabilmesi için öğrencilerin araştırma yapmalarının önemini vurgulamaktadırlar. Ayva (2010)'nın yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin eğlenceli bir atmosfer ortamında yürütülmesine, karikatür ve resim gibi görsel uyarıcılarla

desteklenmesine, drama yapma ve düşünmeyi sağlayacak sorularla işlenmesine, araştırmaya dayalı ve öykü temelli olarak yapılandırılmasına ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Doğanay (2008), 2005 sosyal bilgiler programının öğrenme ve öğretme boyutuna yönelik yaptığı analizde, öğretimin aktifliğini değerlendirmek için yazılı programa bakmanın yetersiz olduğunu, çünkü sunulan örnek etkinliklerde öğrenci aktifliğinin özendirildiğini ifade etmektedir. Ancak bu konuda karar verilebilmesi için uygulamanın değerlendirilmesinin gerekli olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda araştırma bulguları öğrencilerin ihtiyaçlarının sosyal bilgiler dersine yönelik uygulamaların aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilmesi yönünde olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Ders kitapları öğrenme sürecinde kullanılan önemli öğretim araçları arasında yer almaktadır. Ders kitapları öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir araç olup, aynı zamanda sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Yalın, 1996, 61). 2005 programı her ders için ders kitaplarının yanında öğrencilerin programa uygun olarak hazırlanan etkinlikleri takip etmeleri için öğrenci çalışma kitaplarını da yardımcı araç olarak öğretim sürecine dâhil etmiştir. Öğrenci çalışma kitapları, öğrencilerin ders kitabında işlenen konularla ilgili etkinlikleri yaparak, öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına fırsat veren, öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını sağlayan bir kitap defter işlevi görmektedir (Kabapınar, 2009, s. 387). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan öğretim etkinliklerinin en belirgin özelliği öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma sürecini yansıtmaları ve öğrenci merkezli olmalarıdır. Araştırmada öğrenci görüşlerine göre elde edilen bulgular sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğretici bulunması, drama yapılması, soruların cevaplanabilmesi, yazı yazmanın sevilmesi, eğlenceli bulunması ve anahtar kelimelerin sevilmesi nedenleriyle beğenildiğini; etkinlik sayısının az olması, çoktan seçmeli sorulara yer verilmemesi ve bazı konuların sevilmesi nedenleriyle biraz beğenildiğini; zorlanılan etkinliklerin olması, yazı yazmaya yönelik olması ve bazı etkinliklerin gereksiz görülmesi nedenleriyle de beğenilmediğini ortaya çıkarmaktadır. Hoge (1986) 'a göre sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının yanı sıra zor kavramların (göç, demokrasi vb.) ve anahtar kelimelerin açıklamaları poster, afiş şeklinde ekstra araçlar hazırlanıp sınıfa asılarak yapılabilir (2-3). Bu bağlamda güçlü birer hatırlatıcı ve konunun özünü ifade eden anahtar kelimelerin kitaplarda kullanılması bulgulardan da anlaşılacağı gibi

öğrenciler tarafından ihtiyaç olarak görülmektedir. Ayva (2010)'nın da yaptığı çalışmada öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarından savaşı tarihi konularının zorlukları nedeniyle azaltılmasının, resimlerin sayısının arttırılmasının, dramaya daha yer verilmesinin, yazıların azaltılmasının talep edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular araştırma elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

5.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

2005 yılında öğrenci merkezli bir öğretim sistemi anlayışıyla hazırlanan ve uygulamaya konan sosyal bilgiler programının disiplinler arası yaklaşıma dayalı olarak yapılandırıldığı yazılı programda ifade edilmektedir. Disiplinler arası öğretim yaklaşımı, herhangi bir durumun birden fazla disiplinin bakış açısıyla ele alınmasını sağlayan bütüncül bir anlayış üzerine kurulmuştur. Disiplinler arası öğretim uygulaması aynı zamanda gerçek yaşam durumlarının kendi bağlamlarında ele alınmasını destekleyen bağlamsal öğrenme yaklaşımına da uygundur. Clifford ve Wilson (2000)'in de belirttiği üzere bağlamsal öğrenme ve öğretim, çoklu bağlamlarda oluşmaya ihtiyaç duymaktadır (akt. Imel, 2000). Berns ve Erickson (2001)'a göre de bağlamsal öğrenme yaklaşımı öğrencilere gerçek yaşam bakış açısını kazandırmayı amaçladığından öğrenme disiplinler arası alanda genişletilmelidir. Çünkü Jensen (2006)'in de belirttiği üzere bilgiler tek başlarına anlamsızdırlar ve beyin anlamlı bir bağlam içinde örüntü oluşturmaktadır. Bu nedenle disiplinler arası modeller fazla ilinti ve bağlam oluşturdıkları için değerlidir (95-96). Bu çalışmada da belli başlı kavramların bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası uygulamalarla öğretimi amaçlanmıştır. Bu uygulamalara dayalı olarak tasarlanan sosyal bilgiler dersine ve yapılan etkinliklere ilişkin öğrencilerin dersi ve etkinlikleri eğlenceli ve güzel, öz güven kazandırıcı, huzur verici, hayata hazırlayıcı, bilgilendirici ve düşündürücü bulduklarını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca çalışmada öğrenci görüşlerine göre elde edilen bulgular disiplinler arası öğretim yaklaşımının tekrar ve pekiştirme yapmayı sağlama, çıkarım yapmayı sağlama, bilgi verme ve bilgilerin transfer edilmesine yardımcı olma gibi nedenlerle gerekli görüldüğünü ortaya çıkarmaktadır. Aybek (2001)'in belirttiği üzere disiplinler arası öğretim, öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Ayrıca Jacobs (1991)'a göre

disiplinlerin bütünleştirilmesi ile bilgiler diğer alanlarla ilişkilendirildiğinden öğrencilerin sevmediği dersler bile onlar için zevkli hale gelebilmektedir (Akt. Brandt, 1991). Aslantaş (2012)'ın disiplinler arası yaklaşıma dayalı yürüttüğü çalışmasında uygulamanın öğrencilerin analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, yorumlama, açıklama gibi eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yarımcı (2010)'nın disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmış temaların uygulanmasından elde ettiği sonuçlar dersin eğlenceli kılınması, öğrencide ilgi uyandırması ve motivasyonu sağlaması, edinilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması ve bilginin kalıcılığının artırılması açısından olumlu olarak etkilendiği yönündedir. Bu düşünce ve araştırma sonuçları bu uygulamadan elde edilen dersin eğlenceli bulunması, motivasyonu sağlaması, düşünmeyi (özellik bulma, tanım yapma, çıkarım yapma vb.) desteklemesi, bilgilerin günlük yaşama transfer edilebilmesi bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmadaki etkinlikler bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı olarak da düzenlenmiştir. Ingram (2003) bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı gerçekleştirdiği bir çalışmada uygulamanın benzer şekilde öğrencilerin başarısını, tutumunu, motivasyonunu ve ilgisini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrenciler arasında ilgili etkinlikleri istenilen performansta gösterenlerin kendilerine güven duyduklarını da ifade ettiği görülmüştür. Öğretim sürecinde başarıyı yakalayabilen öğrencilerin bu nedenle dersin akışını duyuşsal anlamda daha huzurlu geçirmiş olması mümkündür.

2005 sosyal bilgiler programında sunulan etkinlikler yaşamın içinden seçilmiş konulardan oluşmaktadır. Öğrenmelerin anlamlı olabilmesi temel kavramların anlaşılmasına ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulmasına bağlıdır. Ancak sosyal bilgiler öğretim programında kavramların nasıl kazanılacağı ve aralarında nasıl ilişki kurulacağı etkinliklerde ayrıntılı olarak belirtilmemiştir (Doğanay, 2008). Bu bağlama göre Eroğlu (2008) ilköğretim sosyal bilgiler dersinde geçen kavramları içerik düzenleme stratejileri açısından değerlendirdiği çalışmasında ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki kavramların giriş düzeyinde verildiğini ve çoğunlukla kavramların tanımlarının yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2007)'in uygulanmakta olan sosyal bilgiler kapsamında “vatandaş, mili egemenlik, demokrasi, yerel yönetim, cumhuriyet, devlet, anayasa, merkezi yönetim ve yasa” kavramlarına ilişkin başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun da dokuz kavramla ilgili başarı düzeylerinin düşük olduğunu, kavramların özelliklerini bilemediklerini, kavramların tanımlarını tam olarak

yapamadıklarını, üst ve türsel kavramları bilmediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma bulguları sosyal bilgiler programında kavramların öğretiminin yetersizliğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular da öğrencilerin etkinlikler içinden özellik bulma ve tanım yapmayı farklı bulduklarını ve sevdiklerini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma bulguları, öğrencilerin kavramların özelliklerinin disiplinler arası bağlantılarla bulunmasının ve tanımlarının yapılmasını ders kitaplarındaki öğretim uygulamalarına benzetmemelerinden dolayı farklı gördüklerini de ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin alışık olmadıkları bir uygulamayla karşılaşmış olmaları tanım yapma ve özellik çıkarma etkinliklerini hem farklı görmelerini ve hem de sevmelerini sağlamış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin bağımsızlık, egemenlik ve devlet kavramlarını zor ve karmaşık gördüklerini öte yandan demokrasi ve ekonomi kavramlarını yaşamla ilişkili bulunduğu için beğendiklerini ortaya koymaktadır. Yazıcı ve Samancı (2003) da, öğrencilerin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlamla düzeylerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin günlük yaşamda duyup gördükleri ve somut olarak ifade edebildikleri kavramları daha kolay anladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Birbirlerini destekleyen bu araştırma bulgularından, gerçek yaşamla ilgili olan ve öğrencinin yaşantısını kapsayan durum ya da kavramların tanıdık ve yakın olması nedenleriyle anlaşılmasının kolay olduğu görülmektedir.

5.3. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Geliştirilmesi Sürecinde Çalışma Yapraklarından Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kavramın özelliklerini bulma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu ortaya çıkarmakta ve yapılan Benforroni testi sonuçlarına göre de Ölçüm III ile Ölçüm V ve Ölçüm IV ile Ölçüm V arasında farklılığın olduğunu, Ölçüm III'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1.875$) ve Ölçüm IV'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=1.708$) Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 2.333$) daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu farklılık Ölçüm V'in lehinedir. Bu bulgulara göre, öğretim sürecinde kullanılan analogilerin son uygulamada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Duit (1991)'e göre analogiler, gerçek dünyadaki benzerliklere işaret ederek soyut bir şeyin anlaşılmasını kolaylaştırabilirler. Bu durumda, araştırmanın

son uygulamasındaki kavramın özellikleri öğrencilere tanıdık gelmiş ve anlam sağlanmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular tanıma ulaşma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu oraya çıkarmakta ve yapılan Benforroni testi sonuçlarına göre Ölçüm I ile Ölçüm II ve Ölçüm I ile Ölçüm V arasında farklılık olduğunu ve Ölçüm I'in aritmetik ortalamasının ($\bar{X}= 1.375$) Ölçüm II'nin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}= 2.166$) ve Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından ($\bar{X}= 2.125$) daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu farklılık Ölçüm II ve Ölçüm V'in lehinedir. Bu bulgulara göre ilk uygulamada tanıma nasıl ulaşacağını öğrenen öğrenciler, ikinci uygulamada özellik sayısı daha az olan ilgili kavramın tanımını daha kolay yapmış olabilirler. Benzer şekilde artık sürece hâkim olan öğrencilerin günlük yaşamlarında daha çok aşına oldukları kavramın tanımına buldukları özelliklerle daha kolay ulaşabildiği söylenebilir. Yazıcı ve Samancı (2003) öğrencilerin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeylerinin tespit etmek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin günlük yaşamda duyup gördükleri ve somut olarak ifade edebildikleri kavramları daha kolay anladıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal anlama alt becerileri kazanımları için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın görülmediğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum soyut olan kavramların özellik sayısının farklı olmasından, temsil ettikleri bağlamın niteliğinin değişmesinden, farklı disiplinlere ait bilgi ve beceri gerektirmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neden açıklama kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu oraya çıkarmakta ve yapılan Benforroni testi sonuçlarına göre Ölçüm III (egemenlik) ve Ölçüm IV (demokrasi) arasında farklılığın görüldüğünü ve Ölçüm III'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X}= 1.125$) Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından ($\bar{X}= 2.125$) daha düşük olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılık egemenlik kavramını da kapsayan Ölçüm V'in lehinedir. Kaldırım (2005), öğrencilerin sosyal bilgiler dersi programında yer alan demokrasi ile ilgili kavramlardan milli egemenlik boyutunun anlaşılabilirdiğini ortaya çıkarmıştır. Çatlıoğlu (2010), önbilginin ve farklı disiplinlerin bilgilerinden yararlanılmasının günlük yaşamla bağlantı kurulması adına

önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgulara göre, birbirleriyle ilişkili kavramların öğretim sırasına göre ön bilgi koşulunu oluşturmalarının öğrenmeyi kolaylaştırabildiği ve kavramsal anlamayı gerçekleştirebildiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenci performanslarında kavramsal anlama açısından bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa uygulanan Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT) ve Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) sonuçları arasında uygulama sonrası lehine bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan, bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarının kavramların anlaşılmasını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Akıns ve Akerson (2002), ilkokul dördüncü sınıflarda fen bilimleri, sosyal bilgiler, dil ve sanat disiplinlerinin ortak bir temada bütünleştirildiği disiplinler arası öğretim uygulamasının yürütüldüğü sınıflarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ünlü (2010)'nın ilköğretim sosyal bilgiler dersinde durumlu öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmelerinin kalıcılığına olan etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda, kavramlar bağlamlarına uygun şekilde sunulduğunda ve disiplinler arası yolla desteklendiğinde öğrenmenin ve başarının olumlu yönde etkilendiğini söylemek mümkündür.

5.4. Kavramsal Anlama Alt Becerilerinin Geliştirilmesi Sürecinde Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Beklenen Başarıyı Gösterebilmelerine ve Gösterememelerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada kavramın özelliklerini bulma, tanım yapma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte istenilen performansın gösterilmesi ve gösterilmemesinin nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Salı (2006)'ya göre öğrencilerin performanslarını etkileyen değişken grupları arasında bireysel yetenekler de bulunmaktadır (177). Healy (1994)'ye göre, anlam aramayı öğrenemeyen çocuklar genellikle birinci ve ikinci sınıflarda birbirlerinden kopuk bağlantısız bilgilerle başa çıkabilirler. Ancak, ileriki sınıflarda anlam aramaya gereksinim arttıkça öğrenciler duvara çarpmakta ve bilgileri birleştirerek anlam çıkartamamaktadırlar. Bunu yapabilen çocukların genellikle daha zeki oldukları

düşünülmektedir (akt. Jensen, 2006, s. 96). Araştırmadan elde edilen bulgular da öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerinin geliştirilmesi sürecinde muhakeme seviyesi yeterli öğrencilerin istenilen performansı gösterebildiklerini, muhakeme seviyesi yetersiz olan öğrencilerin de istenilen performansı elde edemediklerini ortaya çıkarmaktadır. Kavramsal anlama becerisi, akıl yürütmeyi gerektiren bilişsel davranışları içermektedir. Bu nedenle sunulan uyarıcılar arasında ilişkileri kurabilen öğrenciler istenilen performansı gösterebilmişlerdir. Harrison ve Treagust (2000), analogilerin ilköğretim öğrencilerinin bilişsel modelleriyle uyumlu olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ilköğretimde kullanılan analogilerin farklı bilişsel yapıdaki öğrencilerin tümü için anlama sürecini geliştirmede yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama, konuşma ve yazma, sayısal işlemleri yapabilme gibi bireysel yetenekleri tanım yapma ve ilişki kurma alt becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durumda öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ilgili etkinlikteki performansın istenilen şekilde gösterilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Aynı bağlama göre beklenen başarıyı gösteremeyen öğrencilerin sayısal işlem gerektiren etkinliklerdeki yetersizliği ilişki kurma sürecini ve ifade etme gücünün az olması da tanıma ulaşma ve neden açıklama süreçlerini olumsuz yönde etkilemesi mümkündür.

Araştırmada kavramların özelliklerinin farklı derslerin bilgileriyle benzerlik kurularak bulunması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular da bu öğretim sürecinde sosyal bilgiler dersi dışındaki herhangi bir derse karşı öğrencinin ilgisinin süreci olumlu etkileyebileceğini, ilgi duymamasının da olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Holland (1973)'a göre ilgi, okulda ve iş yerindeki görevlerde, hobilerde, eğlence etkinliklerinde ifadesini bulan kişilik yönü olarak tanımlanmakta ve bir işi yapmaktan hoşlanma yanında o işi yapabilme gücünü (yeteneğini) de önemli bir öge olarak düşünmektedir (akt. Kuzgun, 2006, s. 74). Bu bağlamda, beklenen başarıyı gösteren öğrencileri verilen etkinliklerde ilgi duydukları bir dersle ilişkilendirmenin olması ve o derse karşı yeterlilikleri olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersine karşı duyulan ilginin az olması da kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimi sürecinde başarıyı yakalayamayan öğrenciler açısından olumsuz yönde etki yaratmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular etkinlikle ilgili soruları cevaplayan ve kavramın özelliklerini istenilen düzeyde bulan öğrencilerin tanım yapabildiklerini, ilişki

kurabildiklerini ve örnek üzerinde istenilen özelliği gösterebildiklerini ortaya çıkarmaktadır. Kavramlar temsil ettiği durumun özelliklerini içerir ve bu özellikler onu diğer kavramlardan ayıran tanımlarını oluşturur. Kavram öğrenmek de nitelikleri tanımlama, onları yeni örneklerle genelleme, örnek teşkil eden temsilleri teşkil etmeyenlerden ayırt etmeyi içermektedir (Shunk, 2009, s. 194). Öğrencilerin kavramların tanımlarını istenilen şekilde yapabilmeleri ve verilen durumla kavramın istenilen özelliği arasında ilişki kurabilmeleri ve o özelliği gösterebilmeleri ilgili özelliğin bulunmasına ya da biliniyor olmasına bağlıdır. Bu nedenle uygulama sürecinde öğrencilerin istenilen performansı göstermelerinde özellikleri bulmaları, istenilen performansı gösterememelerinde ise özelliği bulamamaları etkili olmuştur. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular öğretimi yapılan kavramın zor bulunması ve sevilmemesinin tanıma ulaşma, ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal anlama alt becerilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Araştırmada öğretim için seçilen kavramlar özellik açısından soyut bir nitelik taşımaktadırlar. Yılmaz ve Çeltikçi (2013)'nin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine soyut ve çok boyutlu kavramların gelişim düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerle kazandırmaya çalıştıkları araştırmalarında öğrencilerin “kültür, disiplin” gibi soyut kavramları kavrayamadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin kavramın kendisini karmaşık olarak algılanmaları ve bu nedenle sevmemeleri öğretim sürecine ket vurmuş olabilir. Jensen (2006)'in de belirttiği üzere bireylerin bilişsel yönü genellikle daha çok dikkat çekiyor olsa da, öğrenmenin görünmeyen bir lokomotifidir. Bu lokomotif de duyuşsal alanla ilgili davranışlarıdır (71). Duygular bilginin depolanıp hatırlanmasını kolaylaştırdığından bellek için önemlidir, sürekli ve bir hayat tecrübesi veya dersin duyuşsal etkisi yaşanan olaydan çok sonra da sürebilmektedir (Rosenfield, 1988; akt. Caine ve Caine, 2002, s. 88). Bu nedenle kavramları zor gördükleri için sevmeyen öğrenciler beklenen anlamı kuramamış olabilirler.

Araştırmadan elde edilen bulgular ön bilgi, geçmiş yaşantı ve deneyimlerin kavramın özelliklerini bulma, ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme alt becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Şimşek (2006)'in de belirttiği üzere her türlü öğrenme etkinliği, tanıdık bir durum ya da bağlam içinde gerçekleşmekte ve bu çerçevede bilginin kazanılmasına ya da anlamlı biçimde algılanmasına yardımcı olmaktadır (160). Brown, Collins ve Duguid (1989)'a göre öğrenme fiziksel ve toplumsal bağlamlar içinde gerçekleşmekte ve bireyler buldukları çevrenin değerleriyle kültürlenmektedirler. Öğretim sürecinde yeni öğrenilecek durum

ya da kavramla öğrencinin bilişsel yapısında var olan bilgiler arasına ilişkiler varsa öğrenme anlamlıdır. Bu nedenle öğrenciler kendilerine tanıdık gelen bir durumla karşılaştıklarında sahip oldukları bilgileri kullanabilmiş ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmiş olabilirler. İstenilen performansı gösteremeyen öğrencilerin ise önbilgi ve deneyim yetersizliği öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Çünkü doğru olan ön öğrenmeler anlamlandırma sürecini kolaylaştırmakta ya da eksik ya da yanlış öğrenmeler süreci olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmelerinin kavramın özelliklerini bulma, tanım yapma, ilişki kurma ve neden açıklama alt becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Güdülenme, performans dinamikleri içinde oldukça önemli bir parçadır ve güdülenme bir sonuç (ürün) değil öğrenmeyi etkileyen bir araçtır (Salı, 2006, s. 173). Öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmelerini sağlayan ödüller güçlü birer uyaran vazifesi görmektedirler. İçsel ödüller yapılan davranışın zevk ve doyum duygusu olarak ifade edilirken; dışsal ödüller ise davranışın kendi içinde bulunmayan fakat davranışı yaptırma gücünde olan uyaranlar olarak açılanmaktadır (Cüceloğlu, 2011, 249). Bu araştırmada da öğrencilerin ilgili performansları göstermeleri amacıyla dışsal ödüller (kalem, silgi vb.) kullanılmıştır. Bu durum öğrencilerin performanslarını etkilemiş olarak gözükmektedir. Ayrıca kavramların öğretimi için tercih edilen bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim anlayışının da öğrencilerin içsel olarak güdülenmelerini sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Choi ve Jhonson (2005)'in bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı yürüttükleri öğretim süreçlerinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Guthrie, Wigfield ve Vonsecker (2000) kavram temelli disiplinler arası öğretime dayalı düzenledikleri öğretim uygulamasının öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yarımca (2010) da, disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmış eğitim uygulamalarında öğrenci motivasyonlarının arttığını tespit etmiş; Çatlıoğlu (2010) ise, verilen durumla günlük yaşam arasında ilişki kurma sürecinin öğrencilerin içsel motivasyonlarından etkilenebileceğini vurgulamıştır. Her ne kadar sözü geçen bu uygulamalar öğretim sürecinin güdülenmeye etkisini tespit etmek amacıyla yürütülmüş olsalar da, sonuç olarak bazı öğrencilerin bu iki yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarında dışsal olarak güdülendiklerini söylemek olasıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular örnek durumların ipucu özelliği taşımasının ve daha önceki örneklerle benzerlik göstermesinin ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal alt becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. İpuçları, öğrenciyi harekete geçiren, istenilen davranışın yapılmasına yardımcı olan ve öğrenilecek öğeler ve bu öğeler arasındaki ilişkileri ortaya çıkartan mesajlardır. Ayrıca ipuçları, öğrenciye konu ile ilgili eski bilgilerini hatırlatmak ve bunlarla yeni öğreneceği bilgiler arasında ilişkiler kurmasında yardımcı olmaktadır (Fidan, 2012, s. 106). İpuçları, belli bir nesne, olay ya da etkinlikle ilgili bir ses ya da sözcük olabileceği gibi örnekler dizisi şeklinde de olabilir (Bloom, 1998, s. 138). Bu bağlamda, uygulamalarda kullanılan etkinliklerin benzerliğinin bilginin yapılandırılmasında hatırlatıcı rolüyle katkı getirdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretim sürecine katılım göstermeyen öğrencilerin kavramın özelliklerini bulma ve tanım yapma kavramsal alt becerilerinin gelişimi sürecinde başarı gösteremediklerini ortaya çıkarmıştır. Katılma, öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleriyle etkileşmesi ve öğrenme çabası içine girmesi demektir. Öğrenme bireysel gerçekleşen bir etkinliktir ve hiç kimse, bir başkası için öğrenme gerçekleştirmez. Bu nedenle, öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar, öğrenen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almalıdır (Fidan, 2012, s. 110) Öğrencilerin öğretim sürecine katılım göstermeleri performanslarını gözlenebilir davranış cinsinden göstermelerini gerektirmez. Öğrencilerin sessizce yaptıkları zihinsel işlemler de süreci takip ettiklerini göstermektedir. Arslan (2007)'ın da belirttiği üzere, her birey öğrendiği sürece bireysel ve sosyal olarak anlam meydana getirmektedir (46). Piaget de bilginin bütün bir şekilde bir insandan bir insana aktarılmadığını; insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını kendilerinin yapılandırmaları gerektiğini ifade etmiştir (Titiz, 2005, s. 17). Bu bağlamda, uygulama sürecinde derse iki şekilde de katılım göstermeyen öğrencilerin bu öğretim süreçlerinden yararlanamadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular uygulamanın sevilmesinin ve farklı bulunmasının kavramın özelliklerini bulma ve tanım yapma alt becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ormrod (2013)'a göre, öğrenciler konuyu bilgilendirici olduğu kadar ilginç de bulduklarında daha fazla öğrenmektedirler (491). Araştırmada kavramlara ait özellikler analogiler yoluyla disiplinler arası yaklaşımla öğretilmiş ve öğrencilerden önce tek tek özellikleri çıkarmaları daha sonra tanım yapmaları istenmiştir. Uygulanmakta olan ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler

programında kavramların, içerik öğelerinin öğretimine göre yapılandırılmadığı görülmektedir. Bu nedenle hem analogilerle yapılan öğretim hem de kavramlara ait özelliklerin tümevarımsal yolla bulunması öğrenciler için yeni bir deneyim olduğundan farklı olarak algılanmış olabilir. Çıray (2010) da, ilköğretimde disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeylerinin tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında uygulamanın yüksek ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Galloway (1992) yürüttüğü bir çalışmada kavram öğretimi stratejisi olan analogilerin öğrenmeleri olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda, kavramların özelliklerini bulma ve tanım yapma süreçlerinin öğrenilmesi disiplinler arası analogi uygulamasına bağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular özellik sayısının az olduğu kavramların öğretimi sürecinde ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal anlama alt becerilerinin gelişiminin olumlu yönde olduğunu, özellik sayısının fazla olduğu kavramlarda ise istenilen performansın yakalanamadığını ortaya koymaktadır. Öğrenciye sunulan bilginin kapsamı sınırlı olduğu zaman hafızada daha az veri taranacaktır. Bilgilerin zihinsel süreçlerimizde nasıl yapılandırıldığını açıklayan bilgi işlem kuramına göre bilgilerin işlendiği bellek çalışan bellektir. Çalışan bellek sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresi içinde geçici olarak depolayan ve zihinsel işlemleri yapan bellektir (Senemoğlu, 2011, s. 270). Çalışan bellek sınırlı kapasiteye sahip olduğu için aşırı yüklenirse öğrenme, hatırlama ve transfer etme olumsuz olarak etkilenmektedir (Sezgin, 2009). Bu bağlamda, öğrencilerin kendilerine verilen örnek durum üzerinde istenilen özelliği gösterebilmeleri ve gerçek yaşamla kavramın özelliği arasında ilişki kurabilmelerini kavramların özellik sayısının daha az olması, istenilen performansı gösterebilmelerini ise kavramların özellik sayısının fazlalığı etkilemiş olabilir. Ayrıca verilen örneklerin tarihi bilgi içermesi ya da yabancı sözcük ağırlığı öğrencilerin örnek üzerinde özellik gösterme davranışını ve örnekteki soru sayısının fazla olması da neden açıklama alt becerilerinde istenilen performansı gösterilmesini olumsuz etkilemiş olabilir. Öğrenciler fazla veri yükü nedeniyle etkinliğin amacını ve anlamını kaybetmiş olabilirler.

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf ortamının gürültülü bir atmosfere dönüşmesinin neden açıklama; uygulamalar arasında zaman farkının olması da kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme ve neden açıklama kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini olumsuz

yönde etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Caine ve Caine (2002)'e göre, insan beyni doğrudan farkında olduğu, dikkat ettiği bilintiyi içermektedir (89). Dikkat öğrenme sürecini başlatan ve devam ettiren önemli bir yönelme durumudur. Senemoğlu (2011)'nin da belirttiği üzere, dikkat sınırlı bir kaynak olduğundan seçicidir ve birey evrenin belli bir yönüne odaklanmak, diğerlerini göz ardı etmek durumundadır (288). Bu nedenle öğretim sürecinin son dakikalarında okul bahçesinde meydana gelen ve sınıfta atmosferini etkileyen gürültü öğrencilerin dikkatlerini öğretim materyalinden uzaklaştırmış ve istenilen performansı göstermelerini engellemiş olabilir. Ayrıca araştırmada kavramların öğretimi için tercih edilen öğretim yaklaşımlarına ilişkin etkinlikler, öğrenciler için yeni birer deneyim sunmuştur. Bu nedenle, uygulamalar arasındaki zaman farkı alışık olmadıkları sistem için istenilen başarının gösterilebilmesini olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin kavramsal anlama alt becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve sonra ulaşılan bu sonuçlar ışığında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulguları öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulama öncesi görüşlerinin dersin eğlenceli ve güzel, sosyalleşmeyi sağlayıcı, bilgilendirici, düşündürücü, kolay anlaşılır, aktif katılımı sağlayıcı, soru ve cevaba dayalı, öz değerlendirmeyi sağlayıcı, iletişime dayalı, hayatla bağlantılı ve geleceğe hazırlayıcı yönünde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul içi ya da dışındaki süreçlerde sosyal bilgiler dersinde edinilen bilgileri günlük hayatta kullanılabildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini hikâye, fıkra ve anı anlatımı, metinlerin okunması ve dinlenmesi, sohbet edilmesi, drama yapılması, eğitsel oyun oynanması, çalışma kitaplarındaki etkinliklere yer verilmesi ve hayatla bağlantı kurularak işlenmesi yönleriyle olumlu olarak yürüttüğünü ifade etmektedirler. Bu durumun yanı sıra sosyal bilgiler dersinin ders kitabının okunarak geçilmesi ve gürültülü bir sınıf atmosferinde yürütülmesi nedenleriyle olumsuz bir şekilde işlendiği de belirtilmektedir. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinin sessiz bir sınıf atmosferinde, drama ve eğitsel oyunlara daha sık yer verilmesi, etkinliklerinin bitirilmesi, bol örnekle desteklenmesi, resimlerin daha sık kullanılması, bilgilerin keşfedilmesi, katılımın ve soru sayısının artırılarak yürütülmesini önermektedirler. Ayrıca aynı bulgulardan dersin işleniş şeklinden memnun olan öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları öğrencilerin ders kitaplarındaki ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri öğretici, drama yapılmasına imkân vermesi, yazı yazma ve soru- cevap tekniğine yer vermesi, eğlenceli olması ve anahtar kelimelerin varlığı nedenleriyle beğendiklerini; etkinlik sayısının az olması, çoktan seçmeli sorulara yer verilmemesi ve bazı konuların sevilmesi nedenleriyle biraz beğendiklerini; zorlanılan etkinliklerin olması, yazı

yazmaya yönelik olması ve bazı etkinliklerin gereksiz görülmesi nedenleriyle de beğenmediklerini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular uygulama sonrasında sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin dersin eğlenceli ve güzel, öz güven kazandırıcı, huzur verici, hayata hazırlayıcı, bilgilendirici ve düşündürücü olduğu yönündedir. Uygulamada kullanılan etkinlikler tanım yapma ve özellik bulma nedenleriyle farklı bulunmuş ve ayrıca bilgilendirici, düşündürücü, eğlenceli, güzel, iyi, heyecan verici olarak da görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun uygulamada kullanılan etkinlikleri düşünmeyi sağlama, çıkarım yapma, tanım yapma, yeni kavramlar öğrenme, açık uçlu sorular içerme, konuları dikkat çekici bulma, ders kitaplarındaki anlatıma benzememe ve disiplinler arası bağlantıları kurma gibi nedenlerle farklı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı bulgulardan bir öğrencinin uygulamalarda teknolojinin kullanılmamasından dolayı etkinlikleri farklı bulmadığı da tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulamada öğretimi yapılan kavramlardan bağımsızlığı, egemenliği ve devleti zor ve karmaşık görülmesi nedenleriyle beğenmediklerini; eğlenceli görülmesi nedeniyle de ekonomi ve demokrasi kavramlarını beğendikleri; özellikle öğrencilerin tanım yapma ve özellik bulma etkinliklerini beğendikleri tespit edilmiştir. Nitekim araştırmadan elde edilen sonuçlar uygulamadaki etkinliklerden tanım yapma, özellik bulma, düşünme becerisi kazanma, hayatla bağlantı kurma ve öz güven duyma gibi bilgi ve becerilerinin kazanıldığını da göstermektedir. Öğrenciler tekrar ve pekiştirme yapmayı sağlama, çıkarım yapmayı sağlama, bilgi verme ve bilgilerin transfer edilmesine yardımcı olma gibi nedenlerle disiplinler arası yaklaşımın kullanılmasını gerekli görmüşlerdir. Öğrencilerin var olan yönetim biçimi nedeniyle demokrasiyi, ailenin geçim kaynağını içermesi ve tasarruflu olmayı kapsamaması nedeniyle ekonomi kavramlarını gerçek yaşamla ilgili gördüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular kavramın özelliğini bulma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bulgular kavramın özelliklerini bulma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu ve yapılan Benferroni testi sonuçlarına göre de Ölçüm III ile Ölçüm V ve Ölçüm IV ile Ölçüm V arasında farklılığın ortaya çıktığını, Ölçüm III'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1.875$) ve Ölçüm IV'ün aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=1.708$) Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından ($\bar{X} =$

2.333) daha düşük olduğunu göstermektedir. Tanıma ulaşma kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığını ve yapılan Benforroni testi sonuçlarına göre de Ölçüm I ile Ölçüm II ve Ölçüm I ile Ölçüm V arasında farklılığın olduğunu ve Ölçüm I'in aritmetik ortalamasının (\bar{X} , = 1.375) Ölçüm II'nin aritmetik ortalamasından (\bar{X} , = 2.166) ve Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından (\bar{X} , = 2.125) daha düşük olduğu görülmektedir. İlişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme kavramsal anlama alt becerileri kazanımları için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın görülmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı bulgular neden açıklama kavramsal anlama alt becerisi kazanımı için yapılan beş farklı ölçümün aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu ve yapılan Benforroni testi sonuçlarına göre Ölçüm III ve Ölçüm IV arasında farklılığın ortaya çıktığını ve Ölçüm III'ün aritmetik ortalamasının (\bar{X} , = 1.125) Ölçüm V'in aritmetik ortalamasından (\bar{X} , = 2.125) daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular öğrenci performanslarında kavramsal anlama açısından bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa uygulanan Kavramsal Anlama Başarı Testi (KABT) ve Kavramsal Anlama İki Aşamalı Teşhis Testi (KAİATT) sonuçları arasında uygulama sonrası lehine bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin kavramın özelliklerini bulma sürecinde istenilen performansı göstermelerinde muhakeme seviyelerinin yeterli olmasının, ilgili soruların cevaplanmasının, ön bilgiye sahip olunmasının, derse karşı ilgi duyulmasının, kişilik yapısının, araştırmacıya alışılmasının ve güdülenmenin etkisinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca aynı bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin kavramın özelliklerini bulma sürecinde istenilen performansı gösterememelerinde muhakeme seviyesinin zayıf olmasının, ilgili soruların cevaplanmamasının, derse katılmamanın, bazı kavramların özellik sayısının fazla olmasının, uygulamalar arasında zaman farkının, sözel derslere ilgisizliğin etkisinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin tanıma ulaşma sürecinde istenilen performansı göstermelerinde muhakeme seviyelerinin yeterli olmasının, kavramın özelliklerinin bulunmasının, bazı kavramların özellik sayısının az olmasının, yeterli konuşma ve yazma yeterliliğinin, tanım yapma

uygulamasının sevilmesi ve farklı bulunması, tümevarımsal sisteme alışılmasının ve güdülenmenin etkisinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin tanıma ulaşma sürecinde istenilen performansı gösterememelerinde muhakeme seviyesinin zayıf olmasının, istenilen özelliklerinin bulunmaması, derse katılımın olmaması, bazı kavramların özellik sayısının fazla olmasının yarattığı veri yükünün, uygulamalar arasındaki zaman farkının, sözel derslere ilgisizliğin, kişilik yapısının, kavramın sevilmemesi ve zor bulunmasının, ifade yetersizliğinin yaşanmasının ve yöntemin programdaki sistemden farkının olumsuz etki yarattığını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin ilişki kurma sürecinde istenilen performansı göstermelerinde muhakeme seviyelerinin yeterli olmasının, kavramın istenilen özelliklerinin bulunmasının, bazı kavramların özellik sayısının az olmasının, güdülenmenin, okuduğunu anlama yeterliliğinin, örnek durumun ipucu içermesinin, sayısal işlem gerektirmesinin ve yapılmasının, örneklerin sınıf içi ve aile içi yaşamla ilgili olmasının olumlu etki yarattığını ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin ilişki kurma sürecinde istenilen performansı gösterememelerinde muhakeme seviyesinin zayıf olmasının, kavramın istenilen özelliklerinin bulunmamasının, kavramın sevilmemesinin, sözel derslere ilgisizliğin, fiziksel rahatsızlık yaşanmasının, verilen örneğin ipucu içermemesinin ayrıca sayısal işlem gerektirmesi ve yapılamaması nedeniyle anlamın kaybedilmesinin, yetersiz önbilgi düzeyinin ve uygulamalar arasındaki zaman farkının olumsuz etki yarattığını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin örnek üzerinde özellik gösterme sürecinde istenilen performansı göstermelerinde muhakeme seviyelerinin yeterli olmasının, kavramın istenilen özelliklerinin bulunmasının ve bazı kavramların özellik sayısının az olmasının, örneğin günlük yaşamla ilişkisinin, bağlamdaki örnekle benzemesinin olumlu etkisinin yarattığını ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin örnek üzerinde özellik gösterme sürecinde istenilen performansı gösterememelerinde muhakeme seviyesinin zayıf olmasının, kavramın istenilen özelliklerinin bulunmamasının, kavramın sevilmemesinin, sözel derslere ilgisizliğin, verilen örneğin tarihi bilgi içermesinin, yabancı sözcük içermesinin, soru sayısının fazla olması nedeniyle dikkatin dağılmasının ve uygulamalar arasındaki zaman farkının olumsuz etki yarattığını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin neden açıklama sürecinde istenilen performansı göstermelerinde muhakeme seviyelerinin yeterli olmasının, örnek üzerinde özellik gösterebilmenin ve güdülenmenin olumlu etkisinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Aynı bulgular öğretimi yapılan beş kavram için öğrencilerin neden açıklama sürecinde istenilen performansı gösterememelerinde muhakeme seviyesinin zayıf olmasının, kavramın istenilen özelliğinin bulunmamasının, örnek üzerinde özelliğin gösterilememesinin, ifade yetersizliğinin, sözel derslere ilgisiz olunmasının, kişilik yapısının, yöntemin programdaki sistemden farklı olmasının, gürültünün, uygulamalar arasındaki zaman farkının ve örnekteki soru sayısının fazla olması nedeniyle dikkatin dağılmasının olumsuz etki yarattığını ortaya çıkarmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar paralelinde uygulamaya ve araştırmacılara olmak üzere önerilere yer verilmiş ve öneriler ayrı alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğrencilerin uygulama öncesinde sosyal bilgiler dersinin drama ve eğitsel oyunların kullanılması, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin tamamlanması, örnek sayısının artırılması, çalışma yapraklarının resim vb. görsel öğelerle desteklenmesi ve bilgilerin keşfedilmesine dayalı olarak işlenmesini istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle öğrenci çalışma kitaplarının kullanılan görsel öğelerin sayısı artırılabilir, öğretmenler bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasını sağlayan öğretim yöntem, teknik ya da stratejilerinin kullanımını artırabilir, örnek olan ve örnek olmayan durumlarla kavram öğretimi sürecini zenginleştirebilir ve öğrencileri sürece dâhil etmekte etkili olan drama ve rol oynama tekniklerine daha sık yer verebilirler. Ayrıca bu öğretim sürecini iyileştirme ve geliştirme çabaları öğretmenlere rehber olması amacıyla öğretmen kılavuz kitaplarına da yansıtılabilir.
2. Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğrencilerin uygulama sırasında kullanılan etkinliklerden özellikle tanım yapma ve özellik bulma etkinliklerini farklı bulduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmenler kavramları

yapılandırmacı anlayış temelinde öğrencilere özellik buldurma ve tanımını onların yapmasını sağlama şeklinde öğretebilirler.

3. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin uygulamalarda farklı disiplinlere ait bilgilerin kullanımını fark ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin farklı disiplinlere ait bilgilerin kullanılmasını tekrar ve pekiştirme yapmayı sağlama, çıkarım yapmayı kolaylaştırma, bilgi verme ve transfer etmeyi sağlama özellikleriyle beğendikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler herhangi bir derse ilişkin bir kavramı, durumu veya sorunu farklı derslerin bilgileriyle öğretebilirler.
4. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin var olan yönetim biçimi nedeniyle demokrasi kavramını ve ailenin geçim kaynağı veya tasarruflu olma bilgi ve becerisiyle ilişkili olduğu için de ekonomi kavramını gerçek yaşamla daha çok bağlantılı bulduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi gereken olay, durum ya da kavramlara ilişkin gerçek yaşam durumlarını onların yaşantılarından seçebilir ve anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirler. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanıyor olması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencileri hakkında gözlem ve görüşme yoluyla çeşitli veriler elde edebilirler ve günlükler tutabilirler.
5. Araştırmadan elde edilen bulgular analogi tekniğinin, öğretim için seçilen kavramların özelliklerinin çıkarılmasında işe yaradığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler öğretim sürecinde analogileri kullanabilirler. Ancak analogi tekniği bilinmeyen herhangi bir şeyi bilinen bir şeye benzeterek öğretme yolu olduğu için öğretmenler benzetme yapılan bilginin öğrenciler tarafından bilindiğinden emin olmalıdırlar.
6. Araştırmadan elde edilen bulgular kavramsal anlama alt becerilerinin kazanılmasında günlük yaşamda edinilen ve ders konusuyla ilişkili olan ön koşul bilgilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerine sosyal bilgiler ders konularının yaşamdaki yerinden ve öneminden bahsedebilir ve öğretim sürecini bol örnek durumla destekleyebilirler.
7. Araştırmadan elde edilen bulgular farklı disiplinlere ait bilgilerin kullanımının süreci olumlu etkilediğini göstermektedir. Özellikle etkinliklerde kullanılan farklı disiplinlere yönelik öğrencinin ilgisinin olması ve o derslerde başarı göstermesinin olumlu etki yarattığını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin zihinsel olarak başarı ve yeterlilik gösterdikleri ve ilgi

duydıkları dersleri tespit edebilirler ve öğretim sürecini bireysel farklılıklara hitap edecek şekilde zenginleştirebilirler.

8. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenciyi güdülemenin ve uygulamalarda ipucu kullanımının öğretim sürecinde olumlu etki yarattığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler gerek dersin giriş aşamasında gerekse işlenişinde önemli bir öğretim hizmeti olarak öğrencilerini cesaretlendirebilir, onların teşvik edilmesini sağlayabilir ve cevabı onların vermesini sağlayan ipuçlarını kullanabilirler.
9. Araştırmadan elde edilen bulgular fazla bilgi yükünün ya da öğrencilerin tanımadığı kelimelerin olduğu metinlerin anlamayı zorlaştırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler ders içeriğini yaş grubunu dikkate alarak sadeleştirebilirler.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama kavramsal anlama alt becerilerinin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla geliştirilmesi ve bu süreci etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin saptanmasını belirlemeye yönelik bir durum çalışmasıdır. Araştırma sosyo ekonomik durum açısından alt düzeyde bir okulda 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir ve genellenebilirlik açısından sınırlıdır. Bu nedenle araştırma farklı olarak sosyo ekonomik durumu iyi ya da orta olan ilkökul ya da ilkökulların dördüncü sınıflarında uygulanabilir ve okullar arasında nedensel karşılaştırma yapılabilir.
2. Bu araştırma ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar ve Yönetim” ünitesindeki beş kavramın öğretimi bağlamsal öğrenme yaklaşımın adayalı disiplinler arası öğretim uygulamasına göre desenlenmiştir. Yeni bir araştırmada da aynı yaklaşımın farklı bir üniteye kavramların öğretim sürecindeki etkisine bakılabilir.
3. Bu araştırma kavramsal anlama alt becerilerinin geliştirilmesi temeline dayanmaktadır. Yeni bir araştırmada bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarının farklı kavramsal anlama alt

becerilerinin gelişimine veya eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi incelenebilir.

4. Bu araştırmanın çalışma grubunu somut işlemler döneminin sonlarında bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kavramsal anlamayı gerçekleştirmek amacıyla tercih edilen öğretim yaklaşımlarına dayalı farklı bir araştırma ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle de gerçekleştirilebilir. Böylece yaklaşımların etkisi zihinsel gelişim düzeylerine göre incelenebilir.
5. Bu araştırma uygulamanın gerçekleştirilmesine verilen izin nedeniyle eğitim ve öğretim yılının son aylarına denk gelmiştir. Farklı bir araştırma eğitim ve öğretim dönemlerinin ilk aylarında gerçekleştirilebilir.
6. Bu araştırmadaki öğretim uygulamaları bizzat araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Farklı çalışmaların ders öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi desteklenebilir ve öğretmenlere araştırmada kullanılan öğretim yaklaşımlarına ilişkin kuramlara ait teorik bilgiler edinme, öğretim planı hazırlama vb. konularda seminerler verilebilir.
7. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından arasında araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmenin görüşleri yer almaktadır. Özellikle uygulamanın bizzat araştırmacılar tarafından yürütüldüğü çalışmalarda öğrenci performanslarının yorumlanmasında ders öğretmenlerinin gözlem yapmaları ve süreç sonlarında görüşlerinin alınması sağlanabilir. Böylece araştırmacı günlüğünde tutulan verilerle ders öğretmenin öğrenciler hakkındaki görüşleri kıyaslanabilir ve araştırmacı yanlılığı engellenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 01-10.
- Acat, B. ve Ekinci, A. (2005). Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (2-10). Cilt 2. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Ackoff, R. L. (1973). Science in the systems age, *Beyond IE, OR and MS, Operations Research*, 21, 93-104.
- Akbulut, Ö. E. (2013). *Dokuzuncu sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli bağlam temelli öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aktan, C.C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. C. C. Aktan (Ed.), *değişim çağında yüksek öğretim global trendler- paradigmlar içinde*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendler/aktan-trendler.pdf>. Erişim tarihi: 05.11.2012.
- Akkuş, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 01-12.
- Akpınar, M. (2012). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akins, A.ve Akerson, V. L. (2002). Connecting science, social studies, and language arts: An interdisciplinary approach. *Educational Action Research*, 10, 479-497.
- Anagün, Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anderson, L.W. ve Krathwohl, D.R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61.
- Arslanel, M.N. ve Eryücel, E. (2013). Küreselleşme sürecinde egemenlik kavramının dönüşümü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1).

- Ataizi, M. ve Şimşek, A. (2000). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.
- Ataizi, M. (2000). Durumlu öğrenme (1.b). A.Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde* (146-170). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Atav, E., Erdem, E., Yılmaz, A. ve Gücüm, B. (2004). Enzimler konusunun anlamlı öğrenilmesinde analogiler oluşturmanın etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 21-29.
- Aschbacher, P.R.(1991). Humanitas: a thematic curriculum. *Educational Leadership*, 49, (2), 16-19.
- Aslantaş, (2012). *Disiplinler arası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanmasının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ay, (2008). *Lise seviyesinde öğrencilerin günlük yaşam olaylarını açıklama düzeyi ve buna kimya bilgilerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aybek, B. (2001). Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Aybek, B.(2002). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Adana.
- Ayvacı, H.Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51.
- Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 145-166.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
<http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/58.pdf>. Erişim tarihi: 12.09.2015
- Baker, E.D., Hope, L.ve Karandjeff, K.(2009). Contextualized Teaching ve Learning: A Faculty Primer. *The project is part of the california basic skills*.
<http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>. Erişim tarihi: 12.08.2015

- Baltacı, (2014). *Dinamik matematik yazılımının geometrik yer kavramının öğretiminde kullanılmasının bağlamsal öğrenme boyutundan incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Barton, K. ve Smith, L. (2000). Themes or motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outline *The Reading Teacher*, 54, (1), 54-63.
- Baykal, A. (2004). Program geliştirme yaklaşımlarında alansal bağlam. Malatya: XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/301.pdf>. Erişim tarihi: 12.06.2014.
- Beane, J. (1991). The middle school: the natural of integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49, (2), 9-13.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2010). *Otantik öğrenme* (1. b). Ankara: Pegem A Yayınları
- Bergs, B.L. (2000). *Qualitative research methods for the social science*. (4th ed.). A Pearson Education Company: Needham Heights in USA.
- Berger, G. (1970). Opinions and fact *OECD-CERI Interdisciplinarity – Problems of Teaching and Research in Universitie Nice: CERI/French Ministry of Education, September*. <http://fileeric.ed.gov/fulltext/ED061895.pdf>. Erişim tarihi: 12.08.2015.
- Berns, R.G.ve Erickson, P.M. (2001). Contextual Teaching and Learning:Preparing Students for the New Economy. *The highlight zone research work*. http://www.cord.org/uploadedfiles/NCCTE_Highlight05ContextualTeachingLearning.pdfErişim tarihi:11.07.2015.
- Blake, A. (2004). Helping young children to see what is relevant and why: supporting cognitive change in earth science using analogy. *International Journal of Science Education*, 26 (15), 1855-1873.
- Bloom, B. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D.A. Özçelik, Çev.). İstanbul: M.E.B. Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Bozkurt, D. (2009). *9. sınıf öğrencilerinin fizik dersinde öğrendikleri fizik kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Böke, K. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2.b) İstanbul: Alfa Yayınları
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (6.b). Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Brandt, R. (1991). On interdisciplinary curriculum: a conversation with Heidi Hayes Jacob *Educational Leadership*, 49, (2), 24-26.
- Brown, J. , Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Brown, B. L. (1998). Applying constructivism in vocational and career education Washington, DC: Office of Educational Research and Development. <http://fileeric.ed.gov/fulltext/ED428298.pdf> adresinden 12.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim süreci*. (T. Öztürk, Çev). (1.b). Ankara: Pegem A Akademi
- Caine, R.N. ve Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme* (1.b). (G. Ülten, Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Campbell, C., ve Henning, M. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 179-186.
- Çalışkan, H. ve Şimşek, A. (2000). Bilgisayar destekli öğretimin tasarımı ve öğrenme bağlamı. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, Özel Sayı.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çatlıoğlu, H. (2010). *Matematik öğretmeni adaylarıyla bağlamsal öğrenme ve öğretme deneyiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Chi, M. T. ve Ohlsson, (2005). Complex declarative learning. In K.J.Holyoak ve R.G. Morrison, (Ed), *The cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 371-400). New York: Cambridge University Press
- Choi, H.J. ve Johnson, D. (2005). The effect of context-based video instruction in learning and motivation in online course *The American Journal of Distance Education*, 19, (4), 215-227.
- Choi, B.C.K. ve Pak, A.W.P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1.Definitios, objectives and evidence of effectiveness *Clinical and Investigative Medicine*, 29, (6), 351.
- Choi, J-I. ve Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69.

- Clement, C. A. ve Gentner, D. (1988). Systematicity as a selection constraint in analogical mapping. *Proceeding of The Tenth Annual Conference Of The Cognitive Science Society*, 412-418. <http://grouppsychnorthwestern.edu/gentner/papers/ClementGentner88.pdf>.
Erişim tarihi: 14.09.2015.
- Coşkun, M. (2007). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi (1. b). A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (83- 127). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, B. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun, M. (2011). *Kavram öğretimi*. (1.b). Adana: Karahan Kitabevi
- Coşkun (Budak), ve Altun, (2012). İlköğretim 8. Sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122.
- Coşkun (Keskin), ve Öztuna (Kaplan), A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, teknolojik değişim üzerine eleştirel düşünceleri: disiplinler arası bir yaklaşım. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Edu 7, 2 (2).
- Coştu, (2009). *Matematik öğretiminde bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen deneyimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Courtney, T. M. (2006). *Interdisciplinary instruction and student engagement, a case study of midwestern suburban high school*. Yüksek Lisans Tezi, Northern Illinois University.
- Christensen, L.B. , Jhonsan, R.B.ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A., Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık: Ankara. (12. baskıdan çevrilmiştir.)
- Creswell, J.W. ve Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry *curti Theory Into Practice*, 39 (3).
- Curtis, R.V. ve Reigeluth, C.M. (1984). The use of analogies in written text. *Instructional Science*, 13, 99-117.
- Cüceloğlu,D. (2011). *İnsan ve davranışı*. (21. bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çıray, F. (2010). *İlköğretim disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, E. (2009). *İlköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinler arası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). *Çoklu zekâ kuramı ile disiplinler arası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri*. *Eğitim ve Bilim*, 33, 147.
- Demirci (Güler), M. P. (2007). *Fen öğretiminde kullanılan analogiler, analogi kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demircioğlu, H. ve Atasoy, Ş. (2006). Çalışma yapraklarının geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-79.
- Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmen adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyula ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirkan, Ö. (2006). *Bağlaşik öğrenme gruplarında bağlam çokluğu ve bilişsel stilin başarı, transfer ve bağlamsızlaştırmaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dervişoğlu, ve Soran, H. (2003). Orta öğretim biyoloji eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 48-57.
- Deryakulu, D. (2002). Yapıcı öğrenme (1.b). A.Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde* (53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H.A. Başman, Çev.). (1. b). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. (Akıllı, Çev.). (2. b). Ankara: ODTÜ Yayıncılık
- Doğan, O. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi "bir ülke bir bayrak" ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, N. (2009). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde*, (224-268). (3.bs). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi (2. b). C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*, (15–46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi (2. b). C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*, (227–255). Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi (1. b) . C.Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (255- 286) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, (2), 77-96.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*,7(2),468-484.
- Dorow, E. (1989). A critical pedagogy for social studies educator Yayımlanmamış makale. University of Pittsburgh, ABD.
- Doruk, B. K. (2010). *Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?* (1. b). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Güz, 11.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75 (6), 649– 672.
- Drake, M. ve Burn, R. C. (2004). *Meeting standarts through integrated curriculum*. Copyright by Association for Supervision and Curriculum Development in the USA.
- Drake, M. (2007). *Creating standarts-based integrated curriculum. Aligning curriculum, content, assessment and instruction* (2.nd.ed.). California: Corwin Press
- Egan, K. (2010). *Eğitimli zihin bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (F. Keser, Çev.) (1. b). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- El Houssi, A. A., Morel, K.P. ve Hultink, E.J. (2004). Analogical learning of new product benefits: Between-domain analogies versus within-domain analogie <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=commpapers>
Erişim tarihi: 16.11.2015.

- Elliot, Brett M. (1999). *The influence of an interdisciplinary course on critical thinking skill* Doktora Tezi. University of North Texa
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Erickson, H.L. (1995). *Stirring the head, heart, and soul. redefining curriculum and instruction*. California: Corwin Press, Inc.
- Erkman, F. A. (2000). *Dile genel bir bakış*. İstanbul, Multilingual.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (3. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eroğlu, C. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların içerik düzenleme stratejileri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ersoy, A.F. ve Kaya, E. (2004). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17,(1), 71-86.
- Erturan, D.(2007). *7. Sınıf öğrencilerinin sınıf içindeki matematik başarıları ile günlük hayatta matematiği fark edebilmeleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fensham, P. J. (2009) Real world contexts in PISA science: Implications for context-based science education. *Journal of Research in Science Teaching*,46(8), 884-896.
- Fer, (2009). *Öğretim tasarımı*.(1.b). Ankara: Anı Yayıncılık
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3.bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Frankl,V.E. (2010). *İnsanın anlam arayışı*. İstanbul: Okuyan Us Yayın Eğitim Danışmanlık
- Fogarty, R. (1991): Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*,49, (2), 61-65.
- Fogarty, R. ve Stoehr, J. (1995). *Integrating curricula with multiple intelligence* Illinois: IRI/SkyLight Training and Publishing,Inc.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. (2007). Oluşturmacılık: psikolojik bir öğrenme teorisi (2. b) C.T. Fosnot (Ed.). *Oluşturmacılık:Teori, perspektifler ve uygulama* içinde. (9-42). (Durmuş, Çeviri editörü). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gabel, D.L. ve Samuel, K.V. (1986). High school students' ability to solve molarity problems and their analog counterpart *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (2), 165-176.

- Gentner, D. ve Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy. *American Psychologist*, 52 (1), 32–34.
- Gilbert, J.K., Bulteb, A.M. ve Pilot, A. (2011). Concept development and transfer in context-based science education. *International Journal of Science Education*, 33(6), 817-837.
- Glaserfeld, E. V. (2007). Oluşturmacılığın yansımaları. (2. b). C.T. Fosnot (Ed.). *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* içinde. (3-8). (Durmuş, Çeviri editörü). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Glynn, M. ve Winter, L. K. (2004). Contextual teaching and learning of science in elementary school *Journal of Elementary Science Education*, 16 (2).
- Galloway, J.P. (1992). Teaching educational computing with analogies: a strategy to enhance concept development. *Journal of Research on Computing in Education*, 24(4), 499-512.
- Göçmençelebi, Ş. İ. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde verilen biyoloji bilgilerini kullanma ve günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). (2. b). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. ve VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*. 92, (2), 331–341.
- Gülten, D. Ç., İlgar, L. ve Gülten, İ. (2009). Lise 1. sınıf öğrencilerinin matematik konularının günlük yaşamda kullanımı konusundaki fikirleri üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (1), 51-62.
- Gülpınar, M. A. (2011). *Uluslararası yükseköğretim kongresi (UYK-2011): Yükseköğrenimin değişen paradigması ve eğitimde üç “c” yaklaşımı*. Çevrimiçi <http://tip.marmara.edu.tr/dosya/bildirimetni1.pdf>. Erişim tarihi: 06.11.2012.
- Güneş, Nagihan (2007). *An analysis of the revised english curriculum for primary school grade 4 from a cross curricular standpoint: compatibility with the social sciences curriculum*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş Koç, R. (2013). *5E modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen dersine karşı olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

- Gür, T. M. (2003). Eğitim geleceği, üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması. O.N. Babüroğlu (Ed.), *Araştırma ve eğitimde disiplinler arası ilişkiler içinde*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayını.
- Gürbüz, ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (felsefe-yöntem-analiz)*. (2.bs). Seçkin Yayıncılık: Ankara
- Grady, J. (1994). Interdisciplinary curriculum development. Chicago: The association for supervision and curriculum development. Annual Conference and Exhibit, 49th, March, 19-22. <http://fileeric.ed.gov/fulltext/ED373903.pdf>. Erişim tarihi: 12.08.2015.
- Harrison, A. G. ve Treagust, D. F. (2000). Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: a case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. *Science Education*, 84, (3), 352 – 381.
- Hanley, M.C., Phelps, L.A., Braden, J. ve Warren, V. (2000). *Schools of authentic and inclusive learning: Research institute on secondary education reform (RISER) for youth with disabilities* Brief no. 1. Madison, WI: Wisconsin center for education research. <http://archive.wceruw.org/riser/brief%201.pdf>. Erişim tarihi: 06.08.2015.
- Herrington, J. ve Standen, P. (2000). Moving from an instructivist to a constructivist multimedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 9, (3), 195 - 205.
- Heywood, D. (2002). The place of analogies in science education, *Cambridge Journal of Education*, 32 (2), 64-75.
- Hinde, E.R. (2005). Revisiting curriculum integration: a fresh look at an old idea. *The Social Studies*, 96, (3), 105-111.
- Hoge, J. (1986). *Improving the use of elementary social studies textbook* Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington. (ERIC Document Reproduction Service No. ED274582)
- Honebein, P.C. (1998). Seven goals for the design of constructivist learning environment (2nd, ed.). B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist learning environments case study in instructional design* (11-24) New Jersey: Educational Technology Publications
- Holland, L. A. (2008). *Initial instruction in a mathematics classroom: learning in a contextual setting*, Yüksek Lisans Tezi, North Carolina State University, Graduate Faculty, Raleigh, North Carolina.

- Holyoak, K.J. (2005). Analogy. K.J.Holyoak ve R.G. Morrison, (Ed), *The Cambridge handbook of Thinking and Reasoning*, (117-142). New York: Cambridge University Press.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GT5099137e8ce0d1.01485064. Erişim tarihi: 06.11.2012.
- <http://www.nc-net.info/Contextual Teaching and Learning.ppt>. Erişim tarihi: 12.08.2015.
- Hudson, C.C. ve Whisler. V.R. (2008) .Contextual teaching and learning for practitioner *Systemics, Cybernetics And Informatics*, 6 (4).
- Hurd, P.D. (1991). Why we must transform science education. *Educational Leadership*, 49, (2), 33-35 .
- Imel, (2000). Contextual learning in adult education practice application, *Eric Clearinghouse On Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH*. <http://www.calpro-online.org/eric/docs/pab00021.pdf>. Erişim tarihi: 12.08.2015.
- Ingram, J. (2003). *The effects of contextual learning instruction on science achievement of male and female tenth grade student* Doktora Tezi, University of South Alabama, Alabama.
- Interdisciplinary learning in your classroom, (2004). <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary>. Erişimtarihi: 10.08.2015.
- İpek, A. (2008). Ulus egemenliği ve halk egemenliği karşılaştırması ve yeni anayasa için halk egemenliği önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 211-236.
- Jacobs,H.H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. H.H. Jacobs, (Ed), *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. (1-12). Alexandria: VA: ASCD.
- Jacobs,H.H. (1989). The interdisciplinary concept model: a step-by-step approach for developing integrated units of study. H.H. Jacobs, (Ed), *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. (53-65). Alexandria: VA: ASCD
- Jensen, E.(2006). Beyin uyumlu öğrenme. (A. Doğanay, Çev.). Nobel Yayınevi, Ankara.
- Johnson, E. (2002). *Contextual teaching and learning: What is and Why it's here to stay*. Thousand Oaks, California: Corwin Press

- Jonassen, D. H. (1994). Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environment (Volume II). In C. M. Reigeluth, (Ed), *Instructional-design theories and models, A new paradigm of instructional theory*. (215 - 239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher
- Jong, O.D. (2006). *Context- based chemical education: How to improve it?*. ICCE, Seoul, Korea, 8, (1), 1-7. <http://old.iupac.org/publications/cei/vol8/0801xDeJong.pdf>. Erişim tarihi: 24.09.2012.
- Ingram, J. (2003). The effects of contextual learning instruction on science achievement of male and female tenth grade students, Doktora Tezi, University of South Alabama, Instructional Design and Development, ABD.
- Kabapınar, Y. (2009). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (367-401), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, (3), 143-162
- Kan, A.(2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan, A. Kan ve N. Doğan (Ed.). (3. bs), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (23-80). Anı Yayıncılık: Ankara
- Karagölge, Z. ve Ceyhun, İ. (2002). Öğrencilerin bazı kimyasal kavramları günlük hayatta kullanma becerilerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10, (2), 287- 290.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. b). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karataş, F.Ö., Köse, ve Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (13).
- Kılıç, F. (2007). *Mikro düzeyde içerik düzenleme stratejilerinin kavramların, genellemelerin öğrenilmesine ve bilişsel esnekliğe etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kıyıcı, F. B. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education:using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, 48 (1), 51-87.
- Koçak, C. ve Önen, A. (2012). Kimya konularının günlük yaşam konsepti çerçevesinde değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 262- 273.
- Kodaz, N. (2009). İçerik düzenlemesi yapılmış metinlerin öğrencilerin cumhuriyet ve demokrasi kavramlarını öğrenmelerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Komalasari, K. (2009). The effect of contextual learning in civic education on students' civic competence, *Journal of Social Sciences*, 5 (4), 261-270.
- Köse, E.Ö. ve Tosun, F.Ç. (2011). Effect of “Context based learning” in students' achievement about nervous system. *Journal of Turkish Science Education*, 8 (2), 91-106.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli arcs öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya” ünitesinin öğretimi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 2.
- Kuzgun, Y. (2006). İlgiler. (2.bs). Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (74-96). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Krishnan, A. (2009). What are academic disciplines? Some observation on the disciplinarity v interdisciplinarity debate. *University of Southampton ESRC National Centre for Research Method*
http://eprintncrm.ac.uk/783/1/what_are_academic_disciplinepdf. Erişim tarihi: 12.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Lattuca, L., Voigt, L.J. ve Fath, K.Q. (2004). Does interdisciplinary promote learning? Theoretical support and researchable question *The Review of Higher Education*, 28,(1), 23–48.
- Lincoln, Y. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage Publication
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Journal of Issue And Research*,46, (3), 227–241.
- Martorella, P.H. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary school* (2.nd., ed.) Upper Saddle River: Printice-Hall,Inc.

- Mathison, ve Freeman, M. (1997). The logic of interdisciplinary studie *Chicago: Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
<http://eric.ed.gov/?id=ED418434>. Erişim tarihi: 13.08.2015.
- Mayer, J. (2008). Dewey's dynamic integration of vygotsky and piaget. *EveC/Education and Culture*,24 (2),6-24.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (A. Gümüş ve M. Durgun Çeviri Editörleri). Adana: Baki Kitabevi.
- Maxwell, H.C., Phelps, L.A., Braden, J. ve Warren, V. (2000). Schools of authentic and inslusive learning: research instute on secondary education reform (RISER) for youth with disabilities brief. (ERIC Document Reproduction Service No. ED467293).
- McDermott, C. L. (2001). Oersted medal lecture 2001: physics education research-the key to students learning. *American Journal of Physics*, 69, 1127-1137.
- Merriam, B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3.basımdan çeviri) (Turan, Çeviri editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Meyer, M., Dekker, T. ve Querelle, N. (2001). Contexts in mathematics curriculum. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(9),522-527.
- Miles, B. M. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data analysis* (2.nd, ed.). SAGE Publication, Thousand Oaks, California.
- NCSS (2005). *Curriculum standarts for social studies: expectations of excellence*. Seattle,Washington: National Council For Social Studies
- Navarra, A. (2003). Teacher training on contextual mathematics: a successful project in brazil, cord international, Waco, Texa
<http://www.cord.org/uploadedfiles/Brazil%20report%20English.pdf>. Erişim tarihi: 15.06.2015.
- Newby, T. J. ve Stepich, D. A. (1991). *Instructional analogies and the learning of tangible and intangible concept* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 000).
- Newby, T. J., Peggy, A.E. ve Stepich, D. A. (1995). Instructional analogies and the learning of concept *Educational Technology Research and Development*, 43, 5-18.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz (Ören), F. (2010). Çalışma yapraklarının yararları, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 02.07.2015

tarihinde <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/69.pdf> adresinden alınmıştır.

- Ormrod, J.E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (6. Basımdan Çeviri).
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Milli Eğitim Dergisi*, 5(4),609-635.
- Özdemir, E. ve Üzel, D. (2011). Gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 332-343
- Özgüven, İ.E. (2014). *Psikolojik testler*. (12. b). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme becerisine etkisi, yayımlanmış doktora tezi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Özlem, D. (2014). Mantık. (14. Basım). İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Özman, A. (1965). Devletlerin egemenliği ve milletlerarası teşekküller. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 22, 98-158.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış (1. b) . C.Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (21-50) Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Pardhan, H. ve Mohammad, R.F., (2005). Teaching science and mathematics for conceptual understanding? *A Rising Issue Eurasia J. Math. Sci. ve Tech. Ed.*, 1(1), 1-20.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası. (M. Bütün ve B. Demir, Çeviri Editörleri), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde*, (3-33). (1. B). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Piaget, J. (1929). *Epistemoloji ve psikoloji.(Bir bilgi kuramına doğru)*. (Selvi, Çev.). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (1.b). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reeves, T.C., Herrington, J.ve Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. HERDSA 2002 conference prooceding <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2002/papers/Reevepdf>. Erişim tarihi: 25.08.2015.
- Russell, B. (1997). *Religion and science*. London: Oxford University Pres

- Sands, M. ve Özçelik, D.A. (1997). *Okullarda uygulama çalışmaları-orta öğretim*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Santau, A.O. ve Ritter, J.K. (2013). What to teach and how to teach it: elementary teachers' views on teaching inquiry-based, interdisciplinary science and social studies in urban setting *The New Educator*, 9, 255-286.
- Salı, J.B. (2006). Öğrenmede güdülenme (2.bs). Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (169-200). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Saruhan, Ş.C. ve Özdemirci, A. (2013). *Bilim, felsefe ve metodoloji* (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 3. b). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni (4-5. sınıf) sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (20. b). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sezgin, E. (2009). *Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Shunk, D.H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (5. baskıdan çeviri, 2008).
- Smith, B.P. (2010). Instructional strategies in family and consumer sciences: implementing the contextual teaching and learning pedagogical model. *Journal of Family ve Consumer Sciences Education*, 28 (1).
- Soylu, Y. ve Aydın, (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Suraco, T.L. (2006). *An interdisciplinary approach in the art education curriculum*. Art and design theses, Georgia State University.
- Spelt, E. J. H. , Biemans, H. J. A. , Tobi, H. , Luning, P. A. ve Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365-378.
- Stein, Z. (2007). Modeling the demands of interdisciplinarity: toward a framework for evaluating interdisciplinary endeavor *Integral Review*,4.

- Stecher, B. M. ve Borko, H. (2002). Integrating findings from surveys and case studies: Examples from a study of standards-based educational reform. *Journal of Education Policy*,17(5), 547-570.
- Sunal, C. ve Haas M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allynve Bacon A Pearson Education Company
- Şaşan, H.H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. (49-52)
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3,(5),115-139.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların öğretimi (1. b). A. Şimşek (Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde (27- 70)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2006). Önbilgi. (2.bs). Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde (139-168)*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Repko, A.F. (2008). Assessing interdisciplinary learning outcome *Academic Exchange Quarterly*. 12,(3),171-178.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile “bir çocuk büyüyor”* (8. b). (Ü. Akagündüz, Yay. Hazırlayan).İstanbul: Selis Kitaplar
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner’s theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39 (1), 1–19.
- Taşdemir M. ve Taşdemir A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinler arası yaklaşımla incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 217-232.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4,(1),123-140.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. b). Ankara: Yargı Yayınevi
- Tennyson, R.D. ve Park, O.C. (1980). The teaching of concepts: a review of instructional desing research literature. *Review of Educational Research*,50 (1), 55-70.
- Tennyson, R.D. ve Cochiarella, M.J. (1986). An empirically based instructional desing theory for teaching concept *Review of Education Research*, 56 (1), 40-71.
- Tennyson, R.D., ve Bagley, C.A. (1991). Structured versus constructed instructional strategies for improving concept acquisition by domain-experienced and domain-novice learners, *American Educational Research Association*, Chicago, IL, April 3-7.

- Tertemiz,(Işık) N. (2004). Çoklu zekâ kuramına göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 29 (134), 1-10.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (2), 67-84.
- Turan R. ve Ulusoy K. (2010). Önsöz (1. b). R.Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (1-2). Ankara: Maya Akademi Yayınları
- Treagust,D.F. (2006). Diagnostic assessment in science as a means to improving teaching, learning and retention. uniserve science assessment symposium proceedings <http://science.uniserve.edu.au/pubs/procs/2006/treagust.pdf>. Erişim tarihi: 06.07.2015.
- Trigg, R. (2005). *Sosyal bilimleri anlamak*. (B. Sümer ve F. Ülgüt, Çev.). (1.b). İstanbul: Babil Yayınları.
- Ulusoy, G .(2007). Değişim çağında yüksek öğretim. *C.C. Aktan (Ed.) Global trendler – paradigmal yönelimler içinde* (389-398). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları. <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/aktan-trendler.pdf>. Erişim tarihi: 24.09.2012.
- Unesco (1986). *Interdisciplinarity in general education. Division of educational*. http://www.unesco.org/education/pdf/31_14.pdf. Erişim tarihi: 11.08.2015.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme* (3. b). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünlü, İ. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde durumlu öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1).
- Üzel, D. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi (RME) destekli eğitimin ilköğretim 7. Sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8,(6),473-488.
- Vars, G.F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*,49, (2), 14-15.
- Yalçın, P. ve Yıldırım, H. (1998). Disiplinler arası öğretim üzerine bir uygulama. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-150.
- Yalın, H. İ. (1996). Ders kitabı tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 61.

- Yam, H. (2005). What is contextual learning and teaching in physics? http://www.hk-phy.org/contextual/approach/tem/brief_e.html. Erişim tarihi: 10.06.2015.
- Yarımcı, Ö. (2010). *İlköğretim II. kademedeki görsel sanatlar dersinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı uygulamalar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 158.
- Yel, (2006). Kavram geliştirme ve öğretimi (1. b). C. Öztürk (Ed.).*Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım içinde (147-178)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, C. (1999). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 4. b). ÖSYM Yayınları: Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (Genişletilmiş 5. b). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, C. (2005). *Bilim felsefesi* (10.b). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, C. (2010). *Bilim tarihi* (13. b) . İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yılmaz, H. (2002). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (Gözden Geçirilmiş 5. b). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları
- Yılmaz, N.P. (2003). Mesleki eğitimde teorik bilginin kazandırılmasına yönelik bağlamsal bir içerik oluşturma denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 12.
- Yılmaz, N. (2008). *İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları, lise birinci sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisindeki temel bilgilerle günlük hayatı ilişkilendirme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Çeltikçi, C. (2013). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine soyut ve çok boyutlu kavramların kazandırılması: bir eylem araştırması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6),895-924.
- Yin, R. K. (2009). Case study research (design and methods). (5.th, ed.). Sage Publication, London.
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press: New York

- Yolcu (Aslan), F. (2013).*İlköğretim düzeyinde performans görevi ve proje uygulamaları sürecinde disiplinler arası yaklaşımın etkililiği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüzbaşıoğlu, A. (2003). *Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili biyoloji konularını öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*. (M. Özünlü, Çev.). (1. b). İstanbul: Doruk Yayıncılık
- Wood, K. Y. (2009). *Interdisciplinary instruction for all learners K-8: A practical guide*. (4.th. Ed.). New Jersey: Prentice Hal.



EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA İZİN BELGE



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48836810/100/1782394
Konu: Tez Çalışması

06/05/2014

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 01/04/2014 tarihli ve 1624-2014 sayılı yazınız.

Fakülteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Burcu Gürkan tarafından hazırlanmakta olan "Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavramsal Anlama ve Transfer Becerilerinin Geliştirilmesine Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Disiplinler Arası Öğretim Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması" konulu tez çalışmasının ekli listede isimleri belirtilen okullarda uygulanması ile ilgili Valilik Makamınının 05/05/2014 tarihli ve 1779754 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Muhammet KABACIK
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Eki: Valilik Oluru (1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d31d-3f89-3ce0-bb7a-b98a kodu ile yapılabilir.

Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü Temel Eğitim Şubesi
e-posta: temelegitim01@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine YİĞİT VHKİ
Tel: (0 322) 4588372-1302
Faks: (0 322) 4588391-95

EK 2. KAVRAMSAL ANLAMA BAŞARI TESTİ

Sevgili çocuklar,

Elinizdeki test sosyal bilgiler dersine aittir. Soruları dikkatli okuyunuz. İçten ve samimi cevap vereceğinize inanıyorum. Bilmediklerinizi boş bırakabilirsiniz. Doğru olduğuna inandığınız seçeneği yuvarlak içine alabilirsiniz.

Başarılar



SORULAR

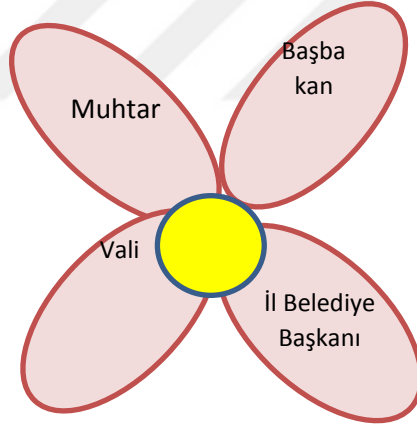
1. **I.** Kendi vatandaşlarını özgürce yönetebilmesi
II. İç ve dış işlerinde özgür olabilmesi
III. Devletler hukukuna bağlı olması
Bir devletin bağımsız olabilmesi için yukarıda verilenlerden hangisine sahip olması gerekir?
 - a) Yalnız I
 - b) Yalnız II
 - c) I ve II
 - d) I, II ve III
2. İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için kıt kaynakları kullanarak ticaret etkinliklerinde bulunmalarına ne denir?
 - a) Ekonomi
 - b) Siyaset
 - c) Vergi
 - d) Pazar
3. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi “**bir devletin egemen**” olabilmesi için gerekli özelliklerden biridir?
 - a) Ortak bir dille konuşulması
 - b) Demokrasi ile yönetilmesi
 - c) Aynı mesleği yapan insanlardan oluşması
 - d) Siyasi yönetim gücüne sahip olması
4. “Demokrasi ile yönetilen toplumlar yöneticilerini iş başına getirirler.” Yukarıdaki boşluk aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanmalıdır?
 - a) Seçimle
 - b) Kişileri sayarak
 - c) Vergi vererek
 - d) Zorunlu olarak

5. Aşağıdakilerden hangisi demokratik bir yönetim biçiminin özelliklerinden değildir?
- Tek partili sistem
 - Halk egemenliği
 - Özgür ve adil seçimler
 - Yönetimde çoğunluğun kararı
6. Devlet ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?
- Devlet; insan topluluğudur.
 - Devlet; demokrasi şeklindedir.
 - Devlet; örgütlenme şeklindedir.
 - Devlet; yönetim şeklindedir.
7. Kurtuluş Savaşı yıllarında ülkemizi düşman işgalinden kurtarabilmek için TBMM açılmıştır. TBMM milli egemenliği esas alan bir yapıya sahiptir. **Günümüzde de faaliyetlerini sürdüren TBMM ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**
- TBMM’nde görev yapan milletvekilleri halk tarafından seçilir.
 - TBMM’nin ilk başbakanı Mustafa Kemal Atatürk olmuştur.
 - TBMM’nde suçluların yargılamaları yapılır.
 - TBMM yönetimi, vatandaşların kararlarıyla oluşturulur.
8. Demokratik yönetimlerde kararlar çoğunluğun görüşüne göre alınır. **Buna göre aşağıdakilerden hangisi demokratik bir olay değildir?**
- Bir oyunda kuralların belirlenmesinde herkesin görüşünün alınması
 - Bir mahallede en fazla oy alan kişinin muhtar seçilmesi
 - Bir ailede kararların hep beraber alınması
 - Bir takım kaptanının takım antrenörü tarafından belirlenmesi
9. “Hürriyet ve bağımsızlık benim karakterimdir. Ben milletimin ve büyük atalarımın kıymetli mirasından olan bağımsızlık aşkı ile yaratılmış bir adamım. Çocukluğumdan bugüne kadar aileyle ilgili, özel ve resmi hayatımın her dönemini yakından tanıyanlarca bu aşkı bilinir.” **Atatürk’ün bu sözlerine en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?**
- Çocukluğum
 - Ailevi özellikleri

- c) İnsanlığın özellikleri
d) Hürriyet ve bağımsızlık
10. Bir devlet aşağıda belirtilenlerden hangisinin gerçekleşmesi durumunda bağımsız olma özelliğini kaybeder?
- a) İç ve dış işlerinde özgür olursa
b) Vatandaşları tarafından yönetilebilirse
c) Devletler hukuku şartlarına bağlı kalırsa
d) İç işlerinde serbest dış işlerinde serbest olmazsa

11. “Bir milletin kendi kendine yönetebilmesi” **bu cümleyi tamamlayan en iyi seçenek aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?**
- a) Ancak belli bir sınıfın egemenliği ile mümkündür.
b) Ancak milli egemenlik ile mümkündür.
c) Ancak halkın ekonomik gelirinin yüksek olması ile mümkündür.
d) Ancak belli bir üst sınıfın egemenliği ile mümkündür.

12.



Yukarıdaki verilen Türkiye’deki devlet görevlilerinden hangisi göreve diğerlerinden farklı bir yolla gelir?

- a) Muhtar b) Başbakan c) Vali d) İl belediye başkanı
13. Yöneticilerin seçimle iş başına gelmemesi durumunda aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- a) Ülkede huzur ve barış egemen olur.
b) Seçilme kaygısı duymayan yöneticiler birbirleriyle kavga etmez.
c) Millettin iradesi tam olarak yansıtılamaz.
d) Seçimlere harcanan para, ihtiyacı olan insanlara dağıtılabılır.

14. Padişah Belediye Başkanı Milletvekili Kral



18 yaşına giren Burak oy kullanmaya gitmiştir. **Burak hangi numara ya da numaralardaki yöneticiyi seçmeye gitmiş olamaz?**

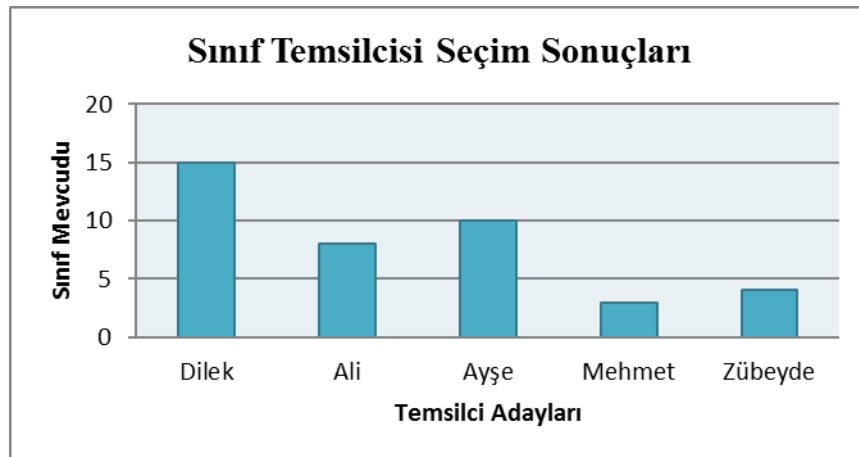
- a) Padişah-Belediye Başkanı
b) Belediye Başkanı-milletvekili
c) Padişah- Kral
d) Milletvekili- Kral

15. I. Egemenlik tek tek her bireye aittir.
II. Egemenlik yöneticiler tarafından özel olarak belirlenen vatandaşlara aittir.
III. Egemenlik millete aittir.

Yukarıdaki cümlelerden hangisi “Milli egemenlik bölünemez ve parçalanamaz” ilkesine uymaz?

- a) Yalnız III b) I ve II c) I ve III d) Yalnız II

16.



Bir sınıfta yapılan sınıf temsilcisi seçim sonuçları yukarıdaki grafikte verilmiştir. Bu grafiğe bakarak aşağıdaki cümlelerden hangisi söylenemez?

- a) Birden fazla kişi aday olmuştur.
- b) En fazla oyu alan öğrenci çoğunluğun tercihidir.
- c) Sınıf temsilcisinin hangi öğrenci olacağına öğretmen karar vermiştir.
- d) Farklı cinsiyetten öğrenciler aday olabilmıştır.

17. Aşağıda verilen örneklerden hangisi ekonomiyle ilgili değildir?

- a) Adana'da yetiştirilen pamuğun Mersin'de bir fabrikaya gönderilmesi
- b) Kalemini unutan bir öğrenciye arkadaşının ödünç kalem vermesi
- c) Bir ailenin aylık gıda alışverişini bir marketten yapması
- d) Rusya'dan ülkemize doğalgaz alınması

18.



Yukarıdaki haritada izlenen yollar neyi ifade etmektedir?

- a) İller arasındaki kara ulaşımını göstermektedir.
- b) Ülkeyi yönetmeye aday olan bireylerin seçim gezilerini göstermektedir.
- c) Milli egemenliğe giden yolu göstermektedir.
- d) Egemenliğin krala ait olduğunu göstermektedir.

19. Bir devlet aşağıdaki belirtilenlerden hangisinin gerçekleşmesi durumunda devlet olma özelliğini kaybeder?

- a) Egemenliği bir kral ele geçirirse.
- b) Devlet, topraklarını genişletirse.
- c) Devletin nüfusu çok azalır.
- d) Devlet, toprakları üzerindeki egemenliğini kaybederse.

20. I. Yöneticilerin halk tarafından seçilerek iş başına gelmesi

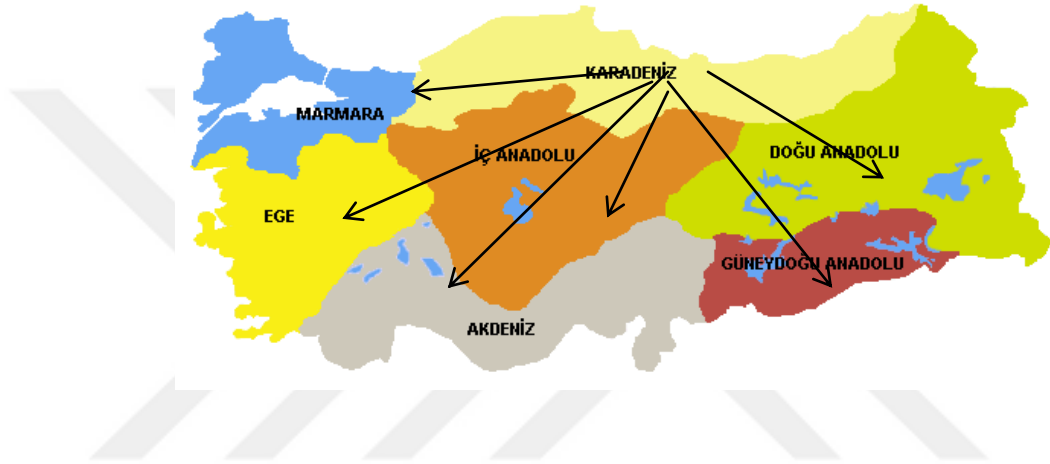
II. Yönetime aday olan birçok parti olması

III. Bir kralın önerdiği kişilerin hükümet kurması

“ Yöneticilerin aday olan birçok partiden vatandaşların rızasıyla seçilmesi”
demokrasinin özelliğidir. Yukarıdaki seçeneklerden hangisi demokrasinin bu özelliğine uymaz?

a) I ve II b) II ve III c) Yalnız III d) Yalnız I

21.



Yukarıdaki haritada Türkiye’de Karadeniz Bölgesi’nde üretilen fındığın yurt içindeki diğer bölgelere dağıtımını gösterilmektedir. Bu haritada ekonominin hangi özelliği ifade edilmektedir?

a) Ticaret faaliyeti olması

b) Kıt kaynakların verimli kullanılması

c) Karadeniz Bölgesi ile aynı sınırı olan komşu bölgelere ticaret yapılması

d) Karadeniz Bölgesi’nde üretilen ürünlerin kaliteli olması



Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti




Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Türkiye'nin güney komşusudur. Başkenti Lefkoşa'dır. Resmi dili Türkçedir. Üç bin üç yüz elli beş metre kare alana sahiptir. Bu topraklar üzerinde yaklaşık 300 bin Kıbrıs Türkü yaşamaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde en üst yönetici cumhurbaşkanı, hükümetin başkanı ise başbakanıdır. **Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ni bu özellikleriyle aşağıdaki seçeneklerden hangisine girmektedir?**

- a) Devlet b) Millet c) Eyalet d) Kabile

22. Amerika Birleşik Devlet'inde toplam 50 eyalet bulunmaktadır. Örneğin, Utah, ABD'nin batı eyaletlerinden birisidir. Yüzölçümü yaklaşık iki yüz yirmi bin metre karedir. Yaklaşık nüfusu iki milyon iki yüz kırk bin kadardır. Halk tarafından seçilmiş bir vali tarafından yönetilmektedir. İç işlerinin yönetiminde serbesttir ancak dış ilişkilerinde Amerika Birleşik Devleti'ne bağlıdır. **Utah Eyaleti bu özellikleriyle aşağıdaki seçeneklerden hangisine sahip değildir?**

- a) Bağımsızlık b) Demokrasi c) Millet d) Vatandaş

23.

	Ülkemde siyasi yönetim halk iradesi ile belirlenir.
	Ülkemde hukuki yönetim yargı organlarınca yapılır. Dışarıdan hiçbir ülke ben de dâhil yargıya müdahale edemez.
	Ülkemde yönetim ile ilgili kararları komşu ülkelere sormadan alamıyorum.

Yukarıda verilen devletlerden hangisi ya da hangileri kesinlikle “egemen bir devlet” olarak gösterilemez?



24. "Milli benliğini bulamayanlar başka toplulukların avı olacaklardır."

"Türkiye ne Amerikalaşacak, ne de Batılılaşacaktır; o sadece özleşecektir."

Mustafa Kemal Atatürk yukarıdaki sözlerle aşağıdaki seçeneklerden hangisini vurgulamıştır?

- a) Millet olmayı
- b) Egemen olmayı
- c) Devlet olmayı
- d) Demokratik olmayı

25.



Ahmet

Demokrasilerde halk egemenlik hakkını milletvekilleri aracılığıyla kullanır.



Burak

Ülkemiz meclisinin açılmasından önceki yönetimle yönetiliyor olsaydı yönetim babadan oğula geçerdi.



Zeynep

Demokrasilerde son sözü Cumhurbaşkanı söyler.

Yukarıdaki öğrencilerden hangisi ya da hangileri yanlış bilgi vermiştir?

- a) Ahmet b) Burak c) Burak- Zeynep d) Zeynep

26. Mustafa Kemal Atatürk:

1919 yılında Amasya Genelgesi'nde: "Milletin bağımsızlığını yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır."

1919 yılında Erzurum Kongresi'nde: "Milli iradeyi egemen kılmak esastır."

kararlarıyla neyin önemine vurgu yapmıştır?

- a) Bağımsızlığın bir devlet için önemine
- b) Yurttaşlık bilgisinin gerekliliğine
- c) Egemenliğin millete ait olduğuna
- d) Milletın çok kararlı olduğuna

Testin sonuna geldiniz.

Katkılarınız için çok teşekkürler.



**EK 3. KAVRAMSAL ANLAMA İKİ AŞAMALI TEŞHİS TESTİ DEĞERLENDİRME
FORMU**

Kavramsal Anlama Düzeyleri	Gerekçenin (Nedensel Açıklama) Niteliği	Değerlendirme Ölçütleri	Başarı Düzeyi
Doğru Gerekçe	Gerekçeyi tüm yönleriyle açıklayan ifade	Doğru Cevap Doğru Gerekçe	3
Kısmen Doğru Gerekçe	Gerekçede eksik özellikler bulunan ifade	Doğru Cevap Eksik Gerekçe	2
Yanlış Gerekçe	Kavramla ilgisi olmayan bilgileri içeren ifade	Doğru Cevap- Yanlış Gerekçe	1
		Yanlış Cevap- Yanlış Gerekçe	1
Boş	Dokunulmamış, boş bırakılmış sorular	-	0

EK 4. KAVRAMSAL ANLAMA İKİ AŞAMALI TEŞHİS TESTİ

ADINIZ:

SOYADINIZ:

Sevgili çocuklar,

Elinizdeki test sosyal bilgiler dersine aittir. Soruları dikkatli okuyunuz. İçten ve samimi cevap vereceğinize inanıyorum. Bilmediklerinizi boş bırakabilirsiniz. Doğru olduğuna inandığımız seçeneği yuvarlak içine alabilirsiniz.

Başarılar



1. Ülkemizde bir yazar bir ders kitabını (Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler vb.) yazarken konuyla ilgili bilgilere, örneklere, kitaptaki resimlere kendisi karar verebilir. Ancak noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmalı, sözcükleri yanlış yazmamalıdır. Bunun için Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanmış yazım kurallarını dikkate almalıdır.

Bir devletin bağımsız olabilmesi için de bazı şartları taşıması gerekir. Bu örneğin bağımsızlığın hangi özelliğiyle ilişkili olduğunu düşünüyorsun? İlişkili bulduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

() Bir devletin iç ve dış işlerinde devletler hukukuna bağlı olması

() Kendi vatandaşları tarafından özgürce yönetilebilmesidir

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

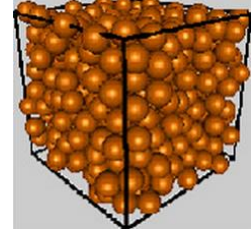
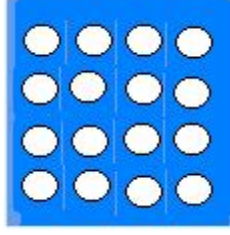
.....

.....

.....

.....

2.



Demirin tanecikli yapısı Tahtanın tanecikli yapısı Camın tanecikli yapısı

Demir, tahta, cam vb. maddeler katı maddelerdir. Tüm maddeler tanecikli yapılardan oluşur. Katı maddeler de tanecikli yapılardan oluşur. Katıları oluşturan tanecikler arasındaki boşluklar yok denecek kadar azdır. Çünkü katı tanecikleri arasındaki çekim kuvveti çok fazladır. Bu yüksek çekim kuvveti tanecikleri bir arada tutar.

Bu durumu devlet olabilmenin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun. İlişkili bulunduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Belirli bir toprak parçasına gerek olması
- () Belirli bir insan topluluğundan oluşması
- () Görev alanını belirleme gücü taşıması
- () Ulusal çapta tek yetkili olması
- () Örgütlenme biçimi olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

3. Büyük alışveriş merkezleri yurdumuzun birçok ilinde bulunmaktadır. Bu alışveriş merkezleri içinde çeşitli mağazalar bulunur. Bu mağazalarda insanların giyim, gıda, spor, ısınma vb. ihtiyaçlarını giderecek ürünler yer alır. Mağazalar ürünleri fabrikalardan alır ve kâr elde ederek satış yaparlar.

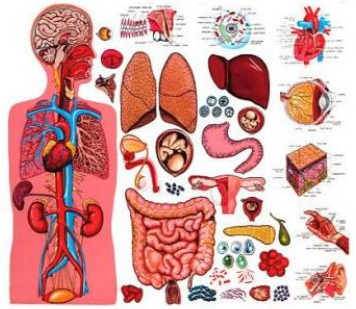
Bu durumu ekonominin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun? İlişkili bulduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olması
 () Kıt kaynakların verimli işlerde kullanılması
 () Ticaret etkinliği olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

4.



İnsan vücudu fiziksel ve kimyasal yapılardan oluşan sistemler bütünüdür. Vücudumuz destek ve hareket, dolaşım, boşaltım, üreme, sinir ve solunum sistemlerinden oluşur. İnsan tek bir sistemle yaşamını devam ettiremez. Vücudumuzdaki bütün organ ve sistemler bir uyum içerisinde çalışır ve insan vücudunun canlı ve sağlıklı kalması için görev yaparlar.

Sence bu durum demokrasinin hangi özelliğiyle ilişkili olabilir? Benzerlik kurduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Çok partili sistem olması
 () Çoğunluğun yönetimi
 () Yöneticilerin vatandaşların rızasıyla seçilmesi
 () Halk egemenliğine dayanan yönetim şekli olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

5. Eski kuşakların yol gösterici, akıl verici yargı ve öğütlerine atasözü denir. Örneğin, “Ayağını yorganına göre uzat” bir atasözüdür. Bu atasözünün açıklaması aşağıdaki gibidir: “İnsanlar çalışırlar ve çalışmalarının karşılığında gelir elde ederler. Ayrıca insanların yaşamlarına devam edebilmeleri için bazı ihtiyaçlarını (yeme, içme, barınma, ısınma, ulaşım, giyim, eğitim vb.) da karşılamaları gerekir. İnsanların kazancından çok harcamaları onları zora sokar. Bundan dolayı giderlerimizi ve gelirlerimizi dengelemeliyiz. Gelirlerimizi dikkatli kullanmalıyız.”

Okuduğunuz paragraf ekonominin hangi özelliğiyle ilişkilidir. İlişkili bulunduğu cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olması
- () Kıt kaynakların verimli işlerde kullanılması
- () Ticaret etkinliği olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

6.



Balıklar su dışında hayatlarına devam edemezler. Balıkların solungaç adı verilen organları vardır. Bu organ ancak sudaki oksijeni alabilmektedir. Bu nedenle balıklar göl, deniz, okyanus veya akvaryum gibi yaşam alanlarında varlıklarını devam ettirebilirler.

Bu durumu egemenliğin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun? İlişkili bulunduğun cümlelerin başına (X) işareti koyabilirsin.

() Bir devletin olması

() Ülke toprakları üzerinde siyasi ve hukuki yönetim yetkisine sahip olma

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

7. Futbol, basketbol, voleybol gibi maçlarda, oyuncular tüm gayretleriyle galip gelen takım olmaya çalışırlar. Milyonlarca taraftar da tuttıkları takımlarının maçlarına giderek onlara bağlılıklarını gösterirler. Taraftarlar takımlarının iyi bir oyun sergileyebilmesi için destek olurlar.

Bir devletin bağımsız olabilmesi için de bazı şartları taşıması gerekir. Bu örneğin bağımsızlığın hangi özelliğiyle ilişkili olduğunu düşünüyorsun? İlişkili bulunduğun cümlelerin başına (X) işareti koyabilirsin.

() Bir devletin iç ve dış işlerinde devletler hukukuna bağlı olması

() Kendi vatandaşları tarafından özgürce yönetilebilmesidir

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

8. Yaşadığımız mahallede birçok okul olabilir. Bu okullardaki öğrenci sayısı değişiklik gösterebilir. Tek bir öğrenci için bir okul kurulamaz ve eğitim hizmeti verilemez. Okulların açılması için o mahallede öğrenim görmeye ihtiyacı olan çok sayıda öğrencinin olması gerekir.

Bu durumu devlet olabilmenin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun. İlişkili bulduğun cümlelerin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Belirli bir toprak parçasına gerek olması
 () Belirli bir insan topluluğundan oluşması
 () Görev alanını belirleme gücü taşıması
 () Ulusal çapta tek yetkili olması
 () Örgütlenme biçimi olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

9. Büyük alışveriş merkezlerinde küçük ya da büyük birçok mağaza bir arada bulunur. Her mağazanın işletmesinden sorumlu bir mağaza müdürü vardır. Bu müdürler kendi mağaza sınırları içindeki düzenden sorumludurlar ve kendi yöntemlerini uygulayabilirler. Örneğin, en çok satışı yapan elemanlarına ödüller verebilirler. Nasıl bir ödül olacağını kendileri belirlerler. Yine müdürler günlük çalışma vardiyalarını belirleyebilirler.

Bir ülkenin “egemen bir ülke” olabilmesi için bazı şartları taşıması gerekir.

Bu örneğin egemenliğin hangi özelliğiyle ilişkili olduğunu düşünüyorsun?

- () Bir devletin olması
 () Ülke toprakları üzerinde siyasi ve hukuki yönetim yetkisine sahip olma

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

10.



Yaşam İlköğretim Okulu
Okul Temsilcisi Seçimi



Mutlu İlköğretim Okulu
Okul Temsilcisi Seçimi

Her okulda öğrencilerin tamamını örnek davranışlarıyla temsil edecek bir öğrenci seçilir. Bu öğrenciye okul temsilcisi denir. Okul temsilcilerinin güvenilir ve sorumluluk sahibi olması beklenir. Okul temsilcisi olmak isteyen adaylar belirlenir. Seçim günü öğrenciler hangi adayın okul temsilcisi olmasını istiyorlarsa oylarını ona verirler. Zorlama yoktur.

Demokrasilerde yukarıda anlatılan duruma benzeyen bir yön vardır. Sence bu durumla demokrasinin hangi özelliği ilişkili olabilir? İlişkili bulunduğu cümlelerin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Çok partili sistem olması
- () Çoğunluğun yönetimi
- () Yöneticilerin vatandaşların rızasıyla seçilmesi
- () Halk egemenliğine dayanan yönetim şekli olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

11. Deprem olan bir şehirde çeşitli kayıplar olabilir. Bu kayıpların giderilmesi için ülke genelinde çeşitli yardım kampanyaları düzenlenebilir. Yardım kampanyalarını düzenleyenler ihtiyaçları nasıl gidereceklerine kendileri karar verirler. Kimi yardım kampanyası para toplayarak, kimi yardım kampanyası ise erzak yollayarak gereksinimleri karşılamaya çalışırlar.

Bu durumu devlet olabilmenin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun. İlişkili bulduğun cümlelerin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Belirli bir toprak parçasına gerek olması
- () Belirli bir insan topluluğundan oluşması
- () Görev alanını belirleme gücü taşıması
- () Ulusal çapta tek yetkili olması
- () Örgütlenme biçimi olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

12. İnsanların yaşayabilmeleri için enerjiye ihtiyaç vardır. İnsanların enerji üretebilmesi için de besin ve oksijen gerekir. İnsanlar bu enerjiyi gıdalardan temin ederler. Bu nedenle gıdaların üretilmesi ve mutlaka insanlara ulaştırılması gerekir.

Okuduğunuz paragraf ekonominin hangi özelliğiyle ilişkilidir. İlişkili bulduğun cümlelerin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olması
- () Kıt kaynakların verimli işlerde kullanılması
- () Ticaret etkinliği olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

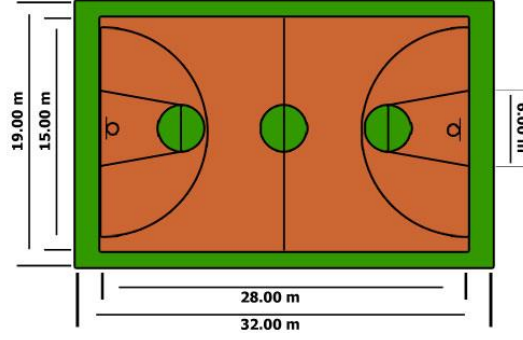
.....

.....

.....

.....

13.



Ulusal çapta ya da uluslararası düzenlenen bir basketbol yarışmasının kontrollü bir şekilde oynanması gerekir. Sadece tek bir potası olan, sınırları belli olmayan bir yer bu kontrolü sağlayamayabilir. Bunun için ölçüleri belli olan bir sahaya ihtiyaç duyulur.

Bu durumu devlet olabilmenin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun. İlişkili bulunduğun cümlelerin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Belirli bir toprak parçasına gerek olması
- () Belirli bir insan topluluğundan oluşması
- () Görev alanını belirleme gücü taşıması
- () Ulusal çapta tek yetkili olması
- () Örgütlenme biçimi olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

14.

Örnek A
65 büyüktür 10

Örnek B
881 büyüktür 657

Yukarıdaki örneklere bakıldığında 65 sayısı 10 sayısına göre daha fazla çokluk, 881 sayısı da 657 sayısına göre daha fazla çokluk ifade etmektedir.

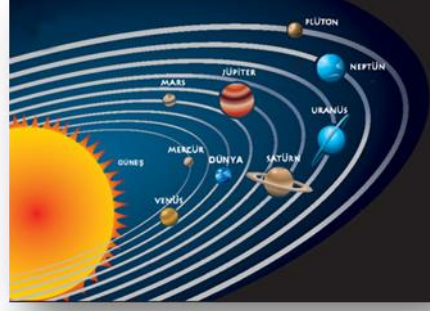
Sence bu örnekler demokrasinin hangi özelliğini anlatmaya çalışıyor olabilir? İlişkili bulduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Çok partili sistem olması
() Çoğunluğun yönetimi
() Yöneticilerin vatandaşların rızasıyla seçilmesi
() Halk egemenliğine dayanan yönetim şekli olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....
.....
.....
.....

15.



Güneş Sistemi'nin içinde Dünyamızla birlikte sekiz gezegen vardır. Güneş, Güneş Sistemi'nin ana yıldızı ve en önemli ögesidir. Çünkü Güneş'in çekim gücü gezegenleri bir arada tutmaktadır. Güneş'in varlığı sisteminin içindeki gezegenlere bağlı değildir. Ancak, Güneş'te meydana gelen değişimler çekim gücü altındaki tüm gezegenleri etkilemektedir.

Bu durumu devlet olabilmenin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun? İlişkili bulduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- Belirli bir toprak parçasına gerek olması
- Belirli bir insan topluluğundan oluşması
- Görev alanını belirleme gücü taşıması
- Ulusal çapta tek yetkili olması
- Örgütlenme biçimi olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

.....

.....

.....

16. Apartmanlar çok sayıda haneden oluşur. Apartmanların elektrik ve su harcamaları, tadilat vb. işleri vardır. Apartmanlar bu tip ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için bir yöneticiye ihtiyaç duyar. Yöneticiler, apartmanın inşaatını yapan mühendisler ya da arsa sahiplerinin kararıyla belirlenmezler. Her yıl düzenlenen apartman toplantılarında yönetici seçimi yapılır. Hizmet sunmak isteyen bireyler adaylıklarını koyarlar. Oy birliğiyle kimin yönetici olacağına apartmanda yaşayan bireyler karar verirler.

Sen bu örnekleri demokrasinin hangi özelliğiyle ilişkili buluyorsun? İlişkili bulduğun cümlenin başına (X) işareti koyabilirsin.

- () Çok partili sistem olması
 () Çoğunluğun yönetimi
 () Yöneticilerin vatandaşların rızasıyla seçilmesi
 () Halk egemenliğine dayanan yönetim şekli olması

İşaretleme nedenini açıklar mısın?

.....

Testin sonuna geldiniz.

Katkılarınız için çok teşekkürler.



EK 5. ÇALIŞMA YAPRAKLARINI DEĞERLENDİRME PUANLAMA ANAHTARI

Ölçütler		Başarı Düzeyi			Başarı Puanı
		Kabul Edilemez (1)	Kısmen (2)	Kabul Edilir (3)	
Çıkarım Yapma	Kavramın özelliklerini bulma	İlgili soruları cevaplayamamış, eksik cevaplamış ve özellikleri bulamamış. Soruları cevaplamış ancak hiçbir özelliği bulamamış ya da özellikler eksik.	İlgili sorulardan eksikler var ancak özelliklere ulaşmış. İlgili sorulardan eksikler var maksimum bir tane özelliği bulamamış.	Soruların tümünü cevaplamış ve özelliklere ulaşmış.	
	Tanıma ulaşma	Tanım hiç yapılmamış, birden daha fazla sayıda özellik eksik ya da tanımdaki özellikler kavrama ait değil.	Kavrama ait özelliklerden maksimum bir tane eksik var ancak tanım yapılmış.	Tanım kavramın tüm özellikleriyle birlikte doğru olarak yapılmış.	
İlişki kurma		Verilen durumla ilgili soruları hiç cevaplamamış ve durumla kavramın herhangi bir özelliği arasında ilişki kuramamış.	Verilen durumla ilgili soruları eksik cevaplamış ancak durumla kavramın istenilen herhangi bir özelliği arasında ilişki kurmuş.	Verilen durumla ilgili soruları tam ve doğru cevaplamış ve durumla kavramın istenilen herhangi bir özelliği arasında ilişki kurmuş.	
Örnek üzerinde özellik gösterme		Kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte gösterememiş.	Kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte eksik göstermiş.	Kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte göstermiş ve net olarak ifade etmiştir.	
Neden açıklama		Boş bırakmış ya da istenilen niteliği açıklayamamış.	Açıklama yapmış ancak eksikler var.	Tam olarak neden açıklamış.	

EK 6. ÖĞRENCİ KATILIM GÖZLEM FORMU

Ölçütler		Başarı Düzeyi			Başarı Puanı
		Kabul Edilemez (1)	Kısmen (2)	Kabul Edilir (3)	
Çıkarım Yapma	Kavramın özelliklerini bulma	Verdiği cevap kavramın istenilen özelliğini yansıtmıyor.	Verdiği cevap kavramın istenilen özelliğini tam olarak karşılamıyor.	Verdiği cevap kavramın istenilen özelliğini tam olarak ifade ediyor.	
	Tanıma ulaşma	Tanımı hiç yapamıyor, birden daha fazla sayıda özellik eksik ya da tanımdaki özellikler kavrama ait değil.	Yaptığı tanımda kavrama ait özelliklerden maksimum bir tane eksik var.	Yaptığı tanım kavramın tüm özelliklerini içeriyor.	
İlişki kurma		Verilen durumla kavramın herhangi bir özelliği arasında ilişkiyi kuramıyor.	Verilen durumla kavramın istenilen herhangi bir özelliği arasında ilişkiyi kuruyor ancak içerikte eksikliği var.	Verilen durumla kavramın istenilen herhangi bir özelliği arasında ilişkiyi kuruyor ve net olarak ifade ediyor.	
Örnek üzerinde özellik gösterme		Kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte gösteremiyor.	Kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte eksik gösteriyor ve ifade eksikliği var.	Kavrama ait istenilen özelliği verilen örnekte gösteriyor ve net olarak ifade ediyor.	
Neden açıklama		Beklenen nedeni açıklayamıyor.	Açıklama yapıyor ancak içerikte eksikliği var.	Beklenen nedeni istenilen şekilde açıklıyor.	

EK 7. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, ben Burcu GÜRKAN. 2005 yılından bugüne öğretmenlik yapmaktayım. Ayrıca Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekteyim.

Sizlerle Sosyal Bilgiler dersinin “İnsanlar ve Yönetim” ünitesiyle ilgili çeşitli etkinlikler yapmayı planlamaktayım. Sana etkinliklere başlamadan önce ve etkinliklerin bitiminde hem Sosyal Bilgiler dersini hem de uygulamamızı ilgilendiren bazı sorular sormak istiyorum. Vereceğin cevaplar oldukça kıymetli.

Görüşmeye başlamadan önce aramızdaki konuşmaların gizli kalacağını ve adının araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Senin için bir sakıncası yoksa görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşme süresini senin verdiği cevaplar belirleyecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorun varsa yanıtlamak isterim.

Vereceğin içten cevaplar ve katkıların için teşekkür ederim.

Görüşme Yeri:.....

Tarih: ___/___/___

Saat (Başlangıç/Bitiş): ___/___

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Ön Görüşme

1. En sevdiğiniz ders ya da dersler neler? Nedenini açıkla mısınız?
2. Sosyal bilgiler dersiyle ilgili neler düşünüyorsun?
3. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğin bilgileri okul dışındaki hayatında kullanılabiliyor musun? Örnek verir misin?
4. Sosyal bilgiler derslerini nasıl işliyorsunuz? Örnek verir misiniz?
5. Sosyal bilgiler dersinin nasıl işlenmesini istersin? Açıklar mısın?
6. Ders kitaplarında ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri beğenmiyor musun, beğenmiyor musun? Nedenini açıkla mısın?

Son Görüşme

1. Sosyal bilgiler dersi hakkında neler düşünüyorsun?
2. Bizim yaptığımız tüm etkinlikleri nasıl buldun? Açıklar mısın?
3. Yaptığımız etkinliklerden sana farklı gelen oldu mu? Neden farklı bulduğunu açıkla mısın?
4. Yaptığımız etkinliklerden hangilerini sevdi, hangilerini beğenmedi?

5. Farklı derslerin bilgilerinden yararlanmak hoşuna gitti mi? Sence gerekli miydi?
Nedenini açıklar mısın?
6. Yaptığımız etkinlikleri gerçek yaşamla ilgili buldun mu? Örnek verir misin?
7. Yaptığımız tüm etkinliklerden neler öğrendin?
8. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?



EK 8. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim, öğrencilerin sınıf içi performansları hakkında daha gerçekçi bilgilere ulaşabilmek için sizin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Çünkü araştırmada öğrencilerin beklenen performansı gösterebilme ve gösterememe nedenlerinin saptanması da amaçlanmıştır. Öğrencilerinizle birlikte geçirdiğiniz 4 yıl boyunca onların çeşitli yönleri hakkında derinlemesine bilgi edindiğiniz kanısındayım. Öğretim sürecinin tarafımda yürütülmesine izin verdiğiniz ve sınıf içinde kalarak öğrencilerinizin performanslarını gözleme sürecine dâhil olduğunuz için teşekkür ederim.

Vereceğiniz içten cevaplar ve araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşme

Yeri:

Tarih: ___/___/___

Saat

(Başlangıç/Bitiş): ___/___

Her Uygulama Sonrası Öğrenci Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Sorular

1. Bu uygulama süreci hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Bu uygulama sürecinde performansı sizi şaşırtan öğrenci ya da öğrenciler oldu mu?
3. Bu uygulama sürecinde başarı gösteren öğrencilerin ilgili performansı gösterebilme nedenlerini neye bağlıyorsunuz? Gözlem notlarınızı açıklar mısınız?
4. Bu uygulama sürecinde başarı gösteremeyen öğrencilerin ilgili performansı gösterebilme nedenlerini neye bağlıyorsunuz? Gözlem notlarınızı açıklar mısınız?

EK 9. ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Tarih: ___/___/___

Uygulama No:

İlgili Kavram:

Öğretim Sürecinin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi:



EK 10. ÖĞRETİM TASARIMI

Bu çalışmanın amacı sırasıyla devlet, bağımsızlık, egemenlik, demokrasi ve ekonomi kavramlarına ait bilgilerin anlaşılmasını sağlamaktır. Çalışma yaprakları, temel alınan yaklaşımlar paralelinde kazandırılmak istenilen kavramsal alt beceriler için sırasıyla aşağıda verilen adımlardan oluşturulmuştur:

Adım 1: *Kavramın Ünitadaki Bağlamına İlişkin Gerçek Yaşam Durumunun Sunulması*

Adım 2: *Kavrama Ait Özelliklere Disiplinler Arası Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Analoji Tekniğiyle Ulaşılması*

- *Özellik Çıkarma*
- *Tanımaya Ulaşma*

Adım 3: *Kavramın Herhangi Bir Özelliğiyle Günlük Yaşam Arasında İlişki Kurma*

Adım 4: *Verilen Örnek Üzerinde Kavramın İstenilen Özelliğini Gösterme*

Adım 5: *Verilen Örnek Üzerinde Gösterdiği Özelliğin Nedenini Açıklama*

1. UYGULAMA

DERS: SOSYAL BİLGİLER

SINIF: İlkokul 4. Sınıf

ÜNİTE: İnsanlar ve Yönetim

KONU: Devlet Nedir?

Türkiye Cumhuriyeti Devleti

SÜRE: 40+40+40

GENEL AMAÇ: Devlet kavramına ait bilgileri anlama.

KAZANIMLAR:

1. Verilen bir bağlamda geçen (yüzölçümü, nüfus, konum, başkent vb.) olguları söyler ve yazar.
2. Verilen bir dizi seçenek arasından kavramın özelliğini seçer.
3. Farklı disiplinlere ait bilgilerden kavramın istenilen özelliğini çıkarır.
4. Ulaştığı özelliklerden kavramın tanımını yapar.
5. Kavramın özellikleriyle gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurar.
6. Verilen bir örnekte kavrama ait ilgili bir özelliği gösterir.
7. Çıkarım yoluyla ulaştığı bir özelliğin kavrama ait olup olmadığının nedenini açıklar.

BİLİŞSEL BECERİLER:

- Çıkarım Yapma
 - Kavramın Özelliklerini Bulma
 - Tanıma Ulaşma
- İlişki kurma
- Örnek Üzerinde Özellik Gösterme
- Neden Açıklama

İLİŞKİLİ DİSİPLİNLER: Türkçe, Fen Bilgisi, Okul Yaşamı, Günlük Yaşam

YAKLAŞIM: Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımı, Disiplinler Arası Öğretim

YÖNTEM VE TEKNİK: Analoji, Buluş, Soru-Cevap, Eğitsel Oyun, Örnek Durum İnceleme

ARAÇ-GEREÇ VE MATERYAL: Çalışma Yaprakları, Türkçe Sözlük, Türkiye Haritası

DEĞERLENDİRME ARACI:

- Öğrenci Katılımı Gözlem Formu (ÖKGF)
- Bilgi Yaprakları Dereceli Puanlama Anahtarı (ÇYDPA)

Adın:

Tarih:

Soyadın:

Etkinlik 1

Sevgili çocuklar aşağıdaki Türkiye Cumhuriyeti'ni ile ilgili metni okuyunuz.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ DEVLETİ

Türkiye veya resmi adıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin başkenti Ankara'dır. Türkiye'nin toplam yüzölçümü yaklaşık 783 bin 560 metrekaredir. Avrupa ile Asya kıtalarının her ikisinde de toprağı bulunur. Ülke topraklarının büyük bölümü Anadolu Yarımadası'nda, bir bölümü ise Balkan Yarımadası'nın uzantısı olan Trakya'dadır. Türkiye'nin nüfusu yaklaşık 74 milyondur.

Devlet bir örgütlenme biçimidir ve kendi sınırları içinde en üst yetkiye sahiptir. Devletin üstünde daha yetkili bir güç bulunamaz. Ayrıca her devlet, kendi görevini kendisi belirlemektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 5. Maddesine göre; Türkiye Cumhuriyeti devletin temel amaç ve görevleri de özetle aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

1. Türk Milletinin bağımsızlığını ve bütünlüğünü, ülkenin bölünmezliğini, Cumhuriyeti ve demokrasiyi korumak,
2. Kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak,
3. Kişilerin temel hak ve hürriyetlerini korumak,
4. Ekonomik ve sosyal engelleri kalkınmayı sağlamak,
5. İnsanın maddi ve manevi varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmaktır.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 2

Aşağıda verilen örnekleri okuyunuz.

Örnek 1: Türkçe dersinde bir öğretmen öğrencilerinden “kahve, çay, gömlek, mor, gözlük” kelimelerinin geçtiği bir hikâye yazmalarını isteyebilir. Öğrenciler ne yazacakları hakkında düşünürler. Düşündüklerini bir kâğıda aktarırlar.

Düşündüklerimizi neden kâğıda geçirmek isteriz? Geçirmezsek ne olur?

.....

Ölçüsü belli olmayan herhangi bir kâğıdı yazmak için kullanabilir miyiz?

.....

Örnek 2: Öğrenciler okullara gelerek Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Resim gibi birçok ders görürler. Bu derslerle ilgili çeşitli bilgiler öğrenirler.

Öğrenciler dersleri çoğunlukla nerede işlerler?

.....

Dersler neden sınıflarda işleniyor olabilir?

.....

Bütün sınıfların fiziksel özellikleri aynı mıdır?

.....

Sizin sınıfınızın fiziksel özellikleri nedir? Açıklar mısınız?

.....

.....

Aşağıdaki bilgi notunu okuyunuz.

Örnek 2’de gördüğümüz üzere; düşündüklerimizin kalıcı olmasını istiyorsak cümlelerimizi kâğıda yazmamız gerekir.

Örnek 3’te gördüğümüz üzere; derslerin daha etkili işlenebilmesi için ölçütleri farklılık gösterse de sınıflara ihtiyaç duyulur.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.





Hatırlayalım!

Türkiye Cumhuriyet'i ile ilgili bilgilerin yer aldığı metni hatırlayınız.

Türkiye Cumhuriyeti'nin yaklaşık yüzölçümü ne kadardır?

.....

Bir devletin kurulması ve varlığını devam ettirebilmesi için neye ihtiyacı vardır?

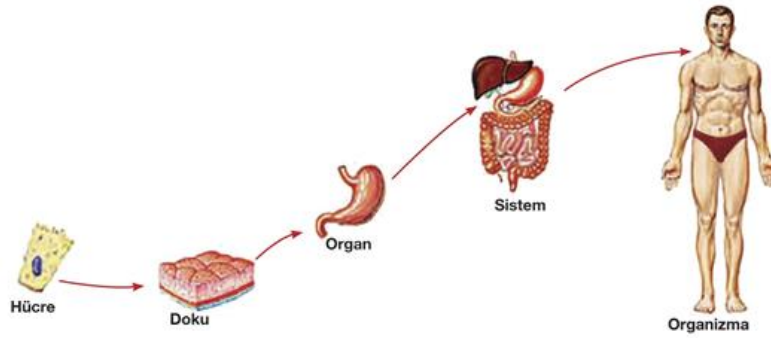
.....

O halde, devletin oluşması için gereken özelliklerden biri ne olmalıdır?

.....

Etkinlik 3

Örnek 1: Aşağıdaki fotoğrafı inceleyiniz.



Hü

İncelediğiniz bu fotoğraf ne anlatmaktadır?

.....

.....

İnsan organizması nasıl oluşmaktadır?

.....

.....

İnsan organizması tek bir hücreden oluşabilir mi?

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Aşağıdaki bilgi notunu okuyunuz.

Bilgi Notu: Canlıların en küçük yapı taşları hücrelerdir. Hücreler bir araya gelerek dokuları, dokular bir araya gelerek organları, organlar bir araya gelerek sistemleri oluşturur. Sistemleri de organizmayı oluşturmaktadır.

Örnek 2: Aşağıdaki örnekleri okuyunuz.

“e ve l” sesleri bir araya gelirse “el” kelimesini oluşturur.

“d”, “e”, “v”, “l”, “e”, “t” sesleri bir araya geldiğinde “devlet” kelimesini oluşturur.

“Yaşasın” ve “Cumhuriyet” kelimeleri bir araya geldiğinde “Yaşasın Cumhuriyet!” cümlesini oluşturur.

Sence tek bir harf bir cümleyi oluşturabilir mi? Neden?

.....

Aşağıdaki bilgi notunu okuyunuz.

Etkinlik 2’de gördüğümüz üzere; insan bir organizmadır. Bu organizmanın oluşması için tek bir hücre yetmez.

Etkinlik 3’te gördüğümüz üzere; tek bir ses bir cümleyi oluşturmaz.



Hatırlayalım!

Türkiye Cumhuriyet’i ile ilgili bilgilerin yer aldığı metni hatırlayınız.

Türkiye Cumhuriyeti’nde yaklaşık olarak ne kadar insan yaşamaktadır?

.....

Sence, tek bir kişi bir devleti oluşturabilir mi? Neden?

.....

O halde, devletin oluşması için gereken özelliklerden biri ne olmalıdır?

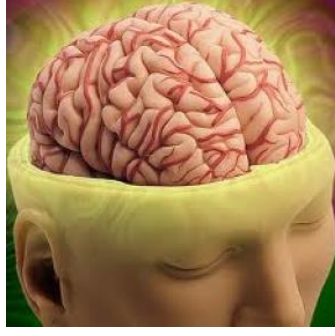
.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 4

Örnek: Aşağıdaki metni okuyunuz.



Kafatasımız içine yerleşen ve iki bölüm halinde olan organımız beynimizdir. Beynimiz tüm duyularımızın merkezidir. Görme, tat alma, koklama, işitme, dokunma duyularını çalıştırır. Beynimiz iskeletimizde bulunan kasların hareket kabiliyetini sağlar. Beynimiz ayrıca konuşma, yazma, bilgileri depolama ve saklama görevlerini de yerine getirmektedir. Sevinç, üzüntü, ağlama gibi pek çok ruhsal durumda beyin tarafından organize edilir. Vücut ısısını, kan basıncını, kalp ve damar sistemini de kontrol eder. Okuduğumuz üzere, beynimiz yaşamımız boyunca tüm vücudumuzu yöneten ve en yetkili organımızdır.

Sizce, vücut sistemimizin tamamının yönetimini üstlenen organ hangisidir?

Bilgi Notu: Beynimiz tüm vücudumuzu yöneten en yetkili organımızdır. Daha üstün bir organ görev yapmamaktadır.

Sen, bu durumla devletin hangi özelliğini benzer buluyorsun?



Hatırlayalım!

Türkiye Cumhuriyet'i ile ilgili bilgilerin yer aldığı metni okuyunuz.

Türkiye Cumhuriyet'i ile ilgili metindeki hangi cümle bu durumla benzerdir?

O halde, devletin oluşması için gereken özelliklerden biri ne olmalıdır?

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 5

Örnek: Aşağıdaki metni okuyunuz.

Çocuk Hastalıkları Doktoru	Kalp ve Dolaşım Hastalıkları Doktoru	Beyin ve Sinir Hastalıkları Doktoru
		
		

Doktor adayları 6 yıl tıp eğitimi alırlar. Bu eğitim sürecinden sonra mezun olan doktorlar insan vücudunda meydana gelen hangi hastalıkları tedavi etmek isterlerse o alanda kendilerini yetiştirirler. Görev alanlarını kendileri belirlerler.

Doktorlar, uzmanlaşacakları alanı nasıl belirliyorlar?

.....

Sen, bu durumla devletin hangi özelliğini benzer buluyorsun?



Hatırlayalım!

Türkiye Cumhuriyet'i ile ilgili bilgilerin yer aldığı metni okuyunuz.

Hangi cümle bu durumla benzemektedir?

.....

O halde, devletin oluşması için gereken özelliklerden biri ne olmalıdır?

.....



Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Şimdi Etkinlik 2, Etkinlik 3, Etkinlik 4 ve Etkinlik 5 'teki devlet olabilmenin özelliklerini tek tek yazalım ve bir tanım oluşturalım.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tanım:

.....

.....

.....

.....

Tebrik ederim. İlk aşamayı geçtik.

Şimdi aşağıdaki etkinlikleri yapmaya devam edelim.

Etkinlik 6

Aşağıda çeşitli kişilerce söylenmiş özlü sözler bulunmaktadır. Bu özlü sözleri okuyunuz ve devletin hangi özelliği ile ilgili olduğunu bulunuz.

- ❖ Benden eğerimi isteyiniz vereyim, atımı isteyiniz vereyim. Fakat vatanımdan hiç kimse bir karış toprak istemesin veremem.
.....
- ❖ Bir devletin değeri, onu meydana getiren kişilerin değerine eşittir.
.....
- ❖ Devlet için gençliğin eğitim ve öğretimi ile uğraşmaktan, daha büyük ve daha kutsal bir hizmet düşünülemez.
.....
- ❖ Devlet en yüksek saadete kendisi ile ulaşılan, kendi kendine yeten bir birliktir.
.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 7



Yunanistan, Türkiye'nin batısında yer alan sınır komşusudur. Başkenti Atina'dır. Toplam yüzölçümü yaklaşık 132 bin metre kara olup; tahmini nüfusu 11 milyon kadardır.

Yukarıda Yunanistan'ın devlet olabilmesi için gerekli olan hangi özellik ya da özelliklerinden bahsedilmiştir?

.....

.....

.....

.....

Neden böyle düşünüyorsun?

.....

.....

.....

Etkinliğimiz bitti.

Teşekkürler



2. UYGULAMA

DERS: SOSYAL BİLGİLER

SINIF: İlkokul 4. Sınıf

ÜNİTE: İnsanlar ve Yönetim

KONU: Bağımsızlık Nedir?

Bağımsızlığını Kaybeden Osmanlı Devleti

SÜRE: 40+40

GENEL AMAÇ: Bağımsızlık kavramına ait bilgileri anlar.

KAZANIMLAR:

1. Verilen bir bağlamda geçen (savaş ve antlaşma adı vb.) olguları söyler ve yazar.
2. Verilen özelliklerin hangisi ya da hangilerinin ilgili kavrama ait olduğunu seçer.
3. Farklı disiplinlere ait bilgilerden kavramın istenilen özelliğini çıkarır.
4. Ulaştığı özelliklerden kavramın tanımını yapar.
5. Kavramın özellikleriyle gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurar.
6. Verilen bir örnekte kavrama ait ilgili bir özelliği gösterir.
7. Çıkarım yoluyla ulaştığı bir özelliğin kavrama ait olup olmadığının nedenini açıklar.

BİLİŞSEL BECERİLER:

- Çıkarım Yapma
 - Kavramın Özelliklerini Bulma
 - Tanıma Ulaşma
- İlişki kurma
- Örnek Üzerinde Özellik Gösterme
- Neden Açıklama

İLİŞKİLİ DİSİPLİNLER: Medya, Okul Yaşamı, Günlük Yaşam, Fen Bilgisi, Siyaset Bilimi

YAKLAŞIM: Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımı, Disiplinler Arası Öğretim

YÖNTEM VE TEKNİK: Analoji, Buluş, Soru-Cevap, Örnek Durum İnceleme

ARAÇ-GEREÇ VE MATERYAL: Çalışma Yaprakları, Türkçe Sözlük, Tarih Atlası

ÇALIŞMA YAPRAKLARI ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ:

Etkinlik 1: Bağlamın Sunulması

Etkinlik 2 ve 3: Kavramın Özelliklerinin Bulunması

Ara Etkinlik: Tanıma Ulaşma

Etkinlik 4: İlişki Kurma

Etkinlik 5: Örnek Üzerine Özellik Gösterme ve Neden Açıklama

DEĞERLENDİRME ARACI:

- Öğrenci Katılımı Gözlem Formu (ÖKGF)
- Bilgi Yaprakları Dereceli Puanlama Anahtarı (ÇYDPA)

Tarih:

Adın:

Soyadın:

Numaran:

Etkinlik 1

Aşağıdaki “Bağımsızlığını Kaybeden Osmanlı Devleti” metnini içinizden okuyunuz.

Bağımsızlığını Kaybeden Osmanlı Devleti

Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda yurdumuz İtilaf Devletleri (İngilizler, Fransızlar, İtalyanlar ve Yunanlılar) tarafından işgal edilmişti. Birinci Dünya Savaşı sonunda, İtilaf devletleriyle Osmanlı Devleti arasında imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması ile Osmanlı Devleti'ni fiilen sona erdiren maddeler imzalanmıştı. Örneğin;

- “Osmanlı Devleti'nin gereksinimi karşılandıktan sonra geriye kalan kömür, akaryakıt ve deniz gereçleri satın alınacak ve bunlar dış ülkelere satılmayacaktı.
- Osmanlı maliyesi İtilaf Devletleri'nin kurduğu komisyon tarafından denetlenecekti.” gibi maddelerle Osmanlı Devleti bağımsızlığını ve vatanını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmış ve fiilen varlığı sona ermişti.

Aşağıda verilen soruları metindeki bilgileri düşünerek cevaplayınız.

Sence bağımsızlık nedir?

.....

Bağımsızlık neden önemlidir?

.....

Sence bir devlet bağımsız olursa ne olur?

.....

Bir devlet bağımsız ise her şeyi istediği gibi yapabilir mi? Neden?

.....

Etkinlik 2

Aşağıda verilen örnekleri inceleyiniz ve soruları cevaplayınız.

Örnek 1: Televizyon’da işaretler var!

Aşağıda verilen işaretleri daha önce gördünüz mü?



Sence bu işaretler yayın başlamadan önce neden konuluyor?

.....

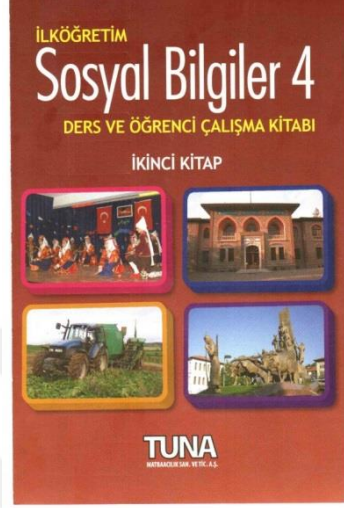
Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Bu işaretlerin konulmasını sence hangi kurum istiyor? Neden?

TV kanalları yukarıda belirttiğin kurumun kurallarına uymazsa ne olur?

Örnek 2: Ders ve Çalışma Kitaplarım



Okuduğumuz ders ve çalışma kitapları, o dersin uzmanları tarafından hazırlanır. Uzmanlar bu kitaplardaki etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir ders kitabının nasıl olması gerektiği ile ilgili belirttiği kurallara göre hazırlamak zorundadırlar. Uzmanlar canlarının istediği gibi kitapları yazamazlar.

Sence, neden uzmanlar kitapları Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kurallara göre hazırlamak zorundadır?

Aşağıdaki bilgi metnini okuyunuz.

Örnek 1'de gördüğünüz gibi RTÜK kurallarına bağlı olmak şartıyla TV kanalları istediği yayınları özgürce düzenleyebiliyor.

Örnek 2'de gördüğünüz gibi ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kurallara göre hazırlanıyor.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Devletler bağımsız olabilirler. Ancak bu durum, devletlerin kararlar alırken istediklerini yapabilecekleri anlamına gelmiyor.

Sence, devletler neye bağlı olma şartıyla bağımsız olabilirler?

.....

O halde, bağımsızlığın şartlarından biri:

.....

Etkinlik 3

Örnek 1: Aşağıdaki metni okuyunuz.

Her insanın vücut organlarının çalışma sistemi kendine aittir. Bir başkasının kalbinin, midesinin, akciğerlerinin çalışması ya da çalışmaması bir diğer kişiyi etkilemez. Her bireyin kendi vücut organları diğer kişilerin organlarının müdahalesi olmadan görevlerini yerine getirirler. Böylece insanlar yaşamlarına devam ederler.

Bu metinde ne anlatılmak isteniyor?

.....

Örnek 2: Aşağıdaki resimleri inceleyiniz.



“A” Devleti’nde vatandaşlar

Bu insanlar ne yapıyorlar? Neden?

.....

Her devlette bireyler yönetimde söz sahibi midir?

.....

Devletler hangi özelliği taşırlarsa vatandaşları yönetimde söz sahibi olurlar?

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Aşağıdaki bilgi metnini okuyunuz.

Örnek 1’de gördüğünüz gibi her insanın vücudu kendi organlarınca özgürce çalışmaktadır.

Örnek 2’de gördüğünüz gibi devletlerin kendi vatandaşları oy kullanarak yönetime katılmaktadırlar.

Bir ülkenin bağımsız olabilmesi için bazı şartları taşıması gerekir.

Sence bu durum bir devletin bağımsız olabilmesi için hangi özelliği gerekli kılar?

.....
.....



Hatırlayalım!

“Bağımsızlığını Kaybeden Osmanlı Devleti” ile ilgili bilgilerin yer aldığı metni hatırlayınız.

Osmanlı Devleti bağımsızlığını nasıl kaybetmiş?

.....
.....



Şimdi Etkinlik 2 ve Etkinlik 3 ‘teki bir devletin bağımsız olabilmesi için gerekli özellikleri tek tek yazalım ve bir tanım oluşturalım.

.....
.....

Tanım:

.....
.....
.....

Etkinlik 4

Sınıf içi kurallarınızı kimlerle oluşturuyorsunuz? Sınıf içi kurallarınızı belirlerken diğer sınıflar müdahale ediyor mu?

.....

Sınıfımızın belli kuralları vardır. Bu kurallar nelerdir? Sizler hem kendi sınıfınla ilişkilerinizde hem de diğer sınıflarla ilişkilerinizde okul kurallarına uygun davranıyor musunuz? Nedenini açıklayınız.

.....
.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 5



Bulgaristan Balkanlar'da yer alan bir ülkedir. Batıda Sırbistan, doğuda Karadeniz, kuzeyde Romanya, güneyde Yunanistan, güneydoğuda Türkiye ile çevrilidir. 110 bin 994 kilometrekarelik yüzölçümüyle Avrupa'nın en büyük 16. Ülkesidir.

Bulgaristan bağımsızlığını nasıl elde etti?

Osmanlı-Rus arasında gerçekleşen 93 Harbi sonunda Osmanlı Devleti yenilgiyle çıkmıştır. Bunun üzerine Osmanlı Devleti Bulgaristan'ı 22 Eylül 1908 senesinde bağımsız bir devlet olarak tanımıştır. Bugün ülkede yönetime vatandaşlar da katılmaktadır.

Bulgaristan daha önce hangi devletin hâkimiyeti altında varlığını sürdürüyordu?

.....

Bulgaristan bağımsızlığını ne zaman elde etmiştir?

.....

Bulgaristan bağımsız bir devletse istediği her şeyi yapabilir mi? Neden?

.....

Etkinliğimiz bitti.

Teşekkürler



3. UYGULAMA

DERS: SOSYAL BİLGİLER

SINIF: İlkokul 4. Sınıf

ÜNİTE: İnsanlar ve Yönetim

KONU: Egemenlik Nedir?

Osmanlı Devleti Egemenliğini De Kaybetti

SÜRE: 40+40

GENEL AMAÇ: Egemenlik kavramına ait bilgileri anlar.

KAZANIMLAR:

1. Verilen bir bağlamda geçen (savaş ve antlaşma adı vb.) olguları söyler ve yazar.
2. Verilen bir dizi seçenek arasından kavramın özelliğini seçer.
3. Farklı disiplinlere ait bilgilerden kavramın istenilen özelliğini çıkarır.
4. Ulaştığı özelliklerden kavramın tanımını yapar.
5. Kavramın özellikleriyle gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurar.
6. Verilen bir örnekte kavramına ait ilgili bir özelliği gösterir.
7. Çıkarım yoluyla ulaştığı bir özelliğin kavrama ait olup olmadığının nedenini açıklar.

BİLİŞSEL BECERİLER:

- Çıkarım Yapma
 - Kavramın Özelliklerini Bulma
 - Tanıma Ulaşma
- İlişki kurma
- Örnek Üzerinde Özellik Gösterme
- Neden Açıklama

İLİŞKİLİ DİSİPLİNLER: Okul Yaşamı, Günlük Yaşam, Fen Bilgisi, Güncel Olay (Siyaset Bilimi), Sosyoloji

YAKLAŞIM: Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımı, Disiplinler Arası Öğretim

YÖNTEM VE TEKNİK: Analoji, Buluş, Soru-Cevap, Örnek Durum İnceleme

ARAÇ-GEREÇ VE MATERYAL: Çalışma Yaprakları, Türkçe Sözlük, Tarih Atlası

DEĞERLENDİRME ARACI:

- Öğrenci Katılımı Gözlem Formu (ÖKGF)
- Bilgi Yaprakları Dereceli Puanlama Anahtarı (ÇYDPA)

Adın:

Soyadın:

Numaran:

Tarih:

Etkinlik 1

Aşağıdaki “Osmanlı Devleti Egemenliğini De Kaybetti” metnini içinizden okuyunuz.

Osmanlı Devleti Egemenliğini De Kaybetti

Osmanlı Devleti'nin bağımsızlığını Birinci Dünya Savaşı sonrasında İtilaf Devletleriyle imzaladığı Mondros Ateşkes Antlaşması ile sadece bağımsızlığını kaybetmedi. Ayrıca;

- “Çanakkale ve İstanbul Boğazları itilaf devletlerine bırakılacak.
- İtilaf devletleri yurt içinde güvenliklerini tehlikede gördükleri anda yurt içinde istedikleri önemli bir bölgeyi işgal edebilecekler.

Hükümet haberleşmesi dışındaki bütün haberleşme araçları itilaf devletlerinin denetimine girecek.” maddeleriyle Osmanlı Devleti böylece toprakları üzerinde siyasi ve hukuki yönetim yetkisini kaybederek egemen bir devlet olma özelliğini yitirdi.

Aşağıda verilen soruları metindeki bilgileri düşünerek cevaplayınız.

Sence egemenlik nedir?

.....

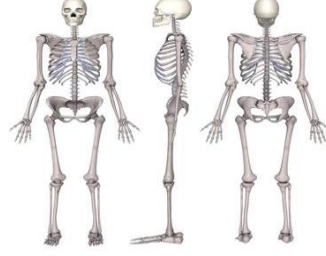
Egemenlik neden önemlidir?

.....

Etkinlik 2

Aşağıda verilen örnekleri inceleyiniz ve soruları cevaplayınız.

Örnek 1: Kemiklerim ve Eklemlerim Bir Arada!



İnsan vücudunda kemik ve eklemlerden oluşan bu yapıya ne denir?

Eğer bu yapı vücudumuzda olmasaydı ne olurdu?

Okuyalım: Artık insanların hayatlarını devam ettirebilmesi için iç organlarını bir arada tutan bir yapıya ihtiyaç olduğunu biliyoruz.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Örnek 2: Bitkiler ve Toprak



Toprak bitkiler için neden önemlidir?

Okuyalım: Toprak bitkilerin evidir. Bitkilerin kök kısımları toprağın içinde yer alır. Bitkiler topraktaki havayı, suyu ve besinleri kökleriyle alarak beslenirler. Böylece yaşamlarına devam ederler.

Aşağıdaki bilgi metnini okuyunuz.

Örnek 1'de gördüğünüz gibi insanın yaşamına devam edebilmesi için vücut organlarını bir arada tutan bir yapının olması gerekir.

Örnek 2'de gördüğünüz gibi bitkilerin canlı kalabilmesi için köklerinin tutunabileceği toprağa ihtiyaç vardır.

Düşünelim!

Belirli bir toprak üzerinde yaşayan insanları bir arada tutma gücüne sahip olan bir örgütlenmeye ihtiyaç vardır. Bu yapı egemenlik için gerekmektedir.

Sizce bu örgütlenme biçimi nedir?

.....

Bu durumda egemenliğin de yaşanabilmesi için insanların bir çatı altında birleşmesi gerekir. Sizce bu çatı nedir? Neden?

.....

O halde egemenliğin şartlarından biri:

.....



Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 3



Hatırlayalım!

“Osmanlı Devleti Egemenliğini De Kaybetti” ile ilgili bilgilerin yer aldığı metni yeniden okuyunuz.

Bir devletin siyasi ve hukuki yönetim hakkını kaybetmesi ne demektir?

.....

.....

Bu durum egemenliği nasıl etkiler?

.....

O halde bir devletin egemen bir devlet olabilmesi için hangi yetkilere sahip olmaları gerekir?

.....



Şimdi Etkinlik 2 ve Etkinlik 3 ‘teki bir devletin egemen olabilmesi için gerekli özellikleri tek tek yazalım ve bir tanım oluşturalım.

.....

.....

Tanım:

.....

.....

.....

Tebrik ederim. İlk aşamayı geçtik.

Şimdi aşağıdaki etkinlikleri yapmaya devam edelim.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 4

Örnek 1: İlkokulda da öğrenciler derslerini sınıf adı verilen bir alanda yaparlar. Her sınıfın bir öğretmeni vardır. Sınıf öğretmenleri sınıflarında kurallarının neler olacağı, sınıf içindeki iletişimin nasıl sağlanacağı gibi sınıf içi düzenlerine kendileri karar verirler.

Sizin sınıfında sınıf içi düzeni kim belirliyor?

.....

Bu düzene diğer sınıfların öğretmenleri karışıyor mu?

.....

Örnek 2: Mustafa Kemal Atatürk **“Egemenlik, hiçbir mâna, hiçbir şekil ve hiçbir renkte ve işaretle ortaklık kabul etmez.”** sözüyle ne anlatmak istemiştir? Düşünelim.

.....

Etkinlik 5

Bir Gazete Haberimiz Var! Okuyalım.

Ukrayna Hükümeti 2013 Kasım ayında Avrupa Birliği ile ortaklık anlaşmasından vazgeçti. Bu durum karşısında ülke içinde karışıklık başladı ve Rusya müdahale etmeye karar vardı.

- NATO Genel Sekreteri Rasmussen 2 Mart 2014 günü, Rusya'nın Birleşmiş Milletler (BM) Sözleşmesi'ne aykırı hareket ettiğini belirtti. Rusya'dan Ukrayna'daki askeri aktivitelerine ve tehditlerine son vermesini istedi. Ayrıca "Ukrayna halkının kendi geleceğini, dışarıdan müdahale olmaksızın, belirleme hakkını destekliyoruz" şeklinde açıklama yaptı.
- Yine ABD başkanı da 4 Mart 2014'te Rusya'nın, Ukrayna'nın egemenliği ve toprak bütünlüğünü ihlal etmesini kınadı.

NATO Genel Sekreteri ve ABD başkanı Rusya'yı neden kınadı?

.....

Rusya'nın Ukrayna'ya müdahale ederek onun adına karar vermeye çalışması bir devletin hangi özelliğini yok eder?

.....

Ukrayna'nın egemenliğini tehdit eden durum nedir?

.....

Ukrayna'nın egemen olabilmesi için hangi özellikleri taşıması gerekiyor? Neden?

.....

.....

Etkinliğimiz bitti.

Teşekkürler



4. UYGULAMA

DERS: SOSYAL BİLGİLER

SINIF: İlkokul 4. Sınıf

ÜNİTE: İnsanlar ve Yönetim

KONU: Demokrasi Nedir?

Ülkemizde Yönetim Birimleri

Seçiyoruz, Yönetime Katılıyoruz!

SÜRE: 40+40+ 40+ 40+40+40

GENEL AMAÇ: Demokrasi kavramına ait bilgileri anlar.

KAZANIMLAR:

1. Verilen bir bağlamda geçen vatandaşlık görevinin ne olduğunu söyler.
2. Verilen bir dizi seçenek arasından kavrama ait olmayan özelliği tanır.
3. Verilen bir tanımın boş bırakılan yerine ilgili kavramı seçer.
4. Farklı disiplinlere ait bilgilerden kavramın istenilen özelliğini çıkarır.
5. Ulaştığı özelliklerden kavramın tanımını yapar.
6. Kavramın özellikleriyle gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurar.
7. Verilen bir örnekte kavrama ait ilgili bir özelliği gösterir.
8. Çıkarım yoluyla ulaştığı bir özelliğin kavrama ait olup olmadığının nedenini açıklar.

BİLİŞSEL BECERİLER:

- Çıkarım Yapma
 - Kavramın Özelliklerini Bulma
 - Tanıma Ulaşma
- İlişki kurma
- Örnek Üzerinde Özellik Gösterme
- Neden Açıklama

İLİŞKİLİ DİSİPLİNLER: Fen Bilgisi, Matematik, Medya, Siyaset Bilimi, Günlük Yaşam, Sosyoloji

YAKLAŞIM: Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımı, Disiplinler Arası Öğretim

YÖNTEM VE TEKNİK: Analoji, Buluş, Soru-Cevap, Tartışma, Problem Çözme, Örnek Durum İnceleme

ARAÇ-GEREÇ VE MATERYAL: Bilgi Yaprağı, Çalışma Yaprakları,

DEĞERLENDİRME ARACI:

- Öğrenci Katılımı Gözlem Formu (ÖKGF)
- Bilgi Yaprakları Dereceli Puanlama Anahtarı (ÇYDPA)

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Açılışı

Birinci Dünya Savaşı sonunda yurdumuz İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmişti. Osmanlı Devleti hem bağımsızlığını hem de egemenliğini kaybetmişti.

Peki, yurdumuz bu durumdan nasıl kurtulabilirdi?

Ülke genelinde büyük bir çoğunluk yenilgiyi kabullenmişti. Bu kötü durumdan kurtulmanın mümkün olmadığını düşünüyorlardı. Bazıları yabancı bir devletin koruyuculuğunun mecbur olduğuna inanıyorlardı. Mustafa Kemal ise bu düşünce ve inançlara karşı çıkıyordu. O, bağımsız ve egemenliğine kavuşmuş, yönetimi halkın seçimiyle belirlenmiş bir devletin kurulması gerektiğine inanıyordu.

Mustafa Kemal Paşa, milli mücadele dönemini başlatarak bağımsız ve kendi topraklarında egemen bir devletin kurulmasını sağladı. Önce 19 Mayıs 1919'da Samsun'a geldi. Samsun'dan sonra Havza'ya geçti; daha sonra Amasya'ya gelerek Amasya Genelgesi'ni yayınladı.



Amasya Genelgesi'ndeki;

1. “Vatanın bütünlüğü, milletin bağımsızlığı tehlikededir.” maddesiyle kurutuluş savaşının gerekçesi belirtildi.
2. “Milletin bağımsızlığını yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır.” maddesiyle de bağımsızlığın milletin kararı ile belirleneceğine işaret edildi.

Mustafa Kemal Paşa, Amasya'dan sonra Erzurum'a gelerek Erzurum Kongresi'ni düzenledi. Bu kongrede, “*Milli iradeyi egemen kılmak esastır.*” maddesiyle egemenliğin halka ait olması gerektiği açıkça ifade edildi.

Mustafa Kemal Paşa, daha sonra Erzurum'dan Sivas'a giderek Sivas Kongresi'ni düzenledi. Bu kongrede Erzurum Kongresi'nde alınan kararlar aynen kabul edildi. Sonuç olarak; düzenlenen bu kongrelerde alınan kararlarla kurulacak yeni Türk Devleti'nin bağımsız olacağı ve devleti yönetme yetkisinin millete ait olacağı açıklandı.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.

Mustafa Kemal Atatürk, egemenliğin kime ait olmasını istiyordu?

.....
Devlet yönetiminde egemenliğin tek bir kişide olması durumu Mustafa Kemal Atatürk'ün istediği bir şey mi? Neden?

.....
Peki, ülke yönetiminde vatandaşlar gücün kaynağının kendisinde olduğunu nasıl gösterir?

Peki, Osmanlı Devleti'nde yönetim nasıldı?

Osmanlı Devleti'nde ise padişahlık sistemi vardı ve yönetme yetkisi babadan oğula geçiyordu. Padişahlar devlet yönetiminde tek söz sahibiydiler.

Mustafa Kemal Paşa, milli egemenliği gerçekleştirme yolundaki en önemli adımını ne zaman atmıştır?



Yurdumuzun işgali sırasında İstanbul'da bulunan meclis itilaf devletlerince dağıtılmıştı. Bunun üzerine Mustafa Kemal, yayınladığı bildiri ile Ankara'da geniş yetkilere sahip bir meclisin açılacağını bildirdi. Mustafa Kemal'in bu bildiriyle İstanbul'dan Ankara'ya gelebilen ve diğer illerden seçilen milletvekilleri Ankara'ya geldiler. 23 Nisan 1920 Cuma sabahı büyük bir coşkuyla açıldı.

TBMM ne zaman açıldı?

.....
TBMM'nin milletin gücüyle açıldığının kanıtı nedir?

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Meclisin ilk toplantısında başkanlığı en yaşlı üye olan Sinop milletvekili Şerif Bey yaptı. 24 Nisan 1920 günü meclis ikinci toplantısını yaptı ve Mustafa Kemal Paşa meclis başkanlığına seçildi. TBMM'nin ilk aldığı kararlar:

1. TBMM'nin üstünde bir güç yoktur.
2. Hükümet kurmak zorunludur.
3. TBMM yasama ve yürütme yetkilerini kendinde toplamıştır.
4. Devlet meclis içinden oluşturulacak hükümet ile yönetilir.



“Milli Egemenlik” nedir? Nasıl tanımlarsınız.

Tanım:

.....

.....

Tekrar edelim

Milli egemenlik, Atatürk'ün Milli Mücadele'nin ilk günlerinden itibaren açıkça ortaya koyduğu, ısrarla vurguladığı bir temel ilkedir. “Mili” ve “egemenlik” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan “milli egemenlik”, devlet içinde en üstün buyurma gücünün millete ait olduğunu ifade eder. Egemenliğin padişaha değil, bir sınıf veya zümreye değil, Türk Milleti'ne ait olduğu düşüncesini hayatımıza kazandıran Atatürk olmuştur.

Etkinlik 2

Mustafa Kemal Atatürk aşağıdaki verilen sözleriyle ne anlatmak istemiştir? Tartışalım.

“-Özgürlüğün de, eşitliğin de, adaletin de dayanak noktası millî egemenliktir.”

“-Millî emeller, millî irade yalnız bir şahsın düşünmesinden değil bütün millet fertlerinin arzularının, emellerinin bileşkesinden ibarettir.”

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 3

Örnek 1:Elif Öğretmen her sene kendi istediği bir öğrenciyi sınıf başkanı olarak görevlendirmektedir. Öğrencilerin görüşünü almamaktadır.

Örnek 2: Hüsnü Öğretmen, her sene sınıf başkanını belirlerken aşağıdaki yolu tercih etmektedir:

1. Sınıf başkanı olmak isteyenleri belirler.
2. Bu kişilerin adayı olarak açıklar.
3. Sınıfa bir sandık getirir ve öğrencilerden kimin sınıf başkanı olmasını istiyorsa o kişinin adını bir kâğıda yazıp sandığa atmalarını ister.
4. Seçim bittikten sonra oyları sayar.
5. En fazla oyu alan öğrenci sınıf başkanı olarak göreve başlar.

Hangi öğretmen sınıf başkanı seçiminde öğrenci görüşlerini almaktadır?

.....

Öğrencilerin sınıf başkanı seçimlerinde oy kullanarak yönetime katılmaları bu sınıflarda neyin yaşandığını göstermektedir?

.....

Öğrencilerin sınıf başkanı seçimlerinde oy kullanarak yönetime katılmaları bu sınıflarda yönetim gücünün kimde olduğunu göstermektedir?

.....

Adın:

Soyadın:

Tarih:

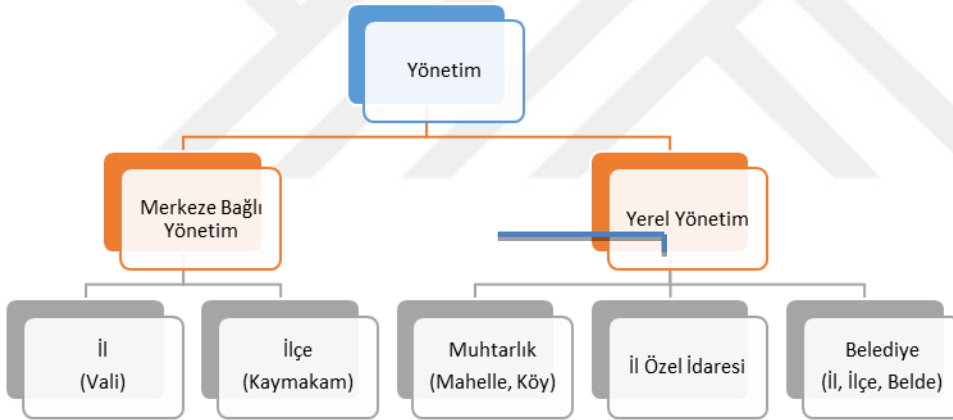
Numaran:

Etkinlik 1**Hatırlayalım, Düşünelim ve Tartışalım!**

1. 30 Mart 2014 Pazar günü ülkemizin 18 yaşını dolduran her Türkiye Cumhuriyet'i vatandaşı ülke adına bir vatandaşlık görevlerini yerine getirdiler. Bu görevin ne olduğunu hatırlıyor musunuz?
2. Bu görevi neden yerine getirmiş olabilirler?

ÜLKEMİZDE YÖNETİM BİRİMLERİ

Toplumda işlerin düzenli bir şekilde yürümesi için çalışmaların kanunlara uygun yürütülmesi gerekir. Bu idari çalışmalara yönetim denir. Ülkemizde yönetim idari ve merkeze bağlı olmak üzere ikiye ayrılır.



Hem merkeze bağlı yönetim birimlerinin ve hem de yerel yönetim birimlerinin yöneticileri vardır. Yöneticilerden bazılarını devlet belirlerken, bazılarını halk seçer. Örneğin, vali, kaymakam gibi yöneticileri devlet görev başına getirirken; belediye başkanını, belediye meclisini, il genel meclisini ve muhtarları ise halk seçer.

SEÇİYORUZ, YÖNETİME KATILIYORUZ!

30 Mart 2014 Pazar günü, ülkemizde 18 yaşını dolduran her Türkiye Cumhuriyet'i vatandaşı il belediye başkanlarını, ilçe belediye başkanlarını, ilçe meclis üyelerini ve mahalle muhtar adaylarını seçmek için oy kullanmaya gitti.

Yerel seçimlere çok sayıda parti ve hiçbir partiye üye olmayan bağımsız adaylar katıldı. Örneğin, partiler seçim öncesinde il belediye başkan adaylarını belirledi ve açıkladı. Vatandaşlar diledikleri adaya kendi rızaları ile oy verdiler. Oy kullanma işi bitince oylar sayıldı ve en fazla oyu alan adaylar il belediye başkanı olmaya hak kazandılar. Aynı işlemler ilçe belediye başkanlarını ve ilçe meclis üyelerini belirlerken de yapıldı.

Bu seçimlerde mahalle muhtarları da seçildi. Seçim öncesi aday olan kişiler belirlendi. Vatandaşlar kendi mahallerinde kimin muhtar olmasını istiyorlarsa o adaya oylarını verdi. En fazla oyu alan aday muhtar olma hakkını elde etti.

Ülkemizde, yerel seçimlerde yöneticilerin belirlenmesinde halkın görüşü dikkate alındı. Halk, egemenlik hakkını seçimler vasıtasıyla gösterdi.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 2

Aşağıda verilen örnekleri okuyunuz ve ilgili sorularını cevaplayınız.

Örnek 1: Biz farklıyız.



İnsanlar ten rengi, yüz şekli, boy, parmak izi gibi fiziksel özellikler açısından birbirinden farklı özellikler gösterirler.

Örnek 2: Çeşitli iletişim araçlarımız var.



Ev Telefonu



Cep Telefonu



Mektup

İnsanlar birbirleriyle iletişim kurarken haberleşme araçlarından yararlanabilirler. Ev telefonu, cep telefonu ve mektup gibi farklı haberleşme araçları vardır.

Aşağıdaki bilgi notunu okuyunuz.

Örnek 1’de görüldüğü üzere insanlar birbirlerinden farklılık gösterirler.

Örnek 2’de görüldüğü üzere insanların iletişim kurabilmesi için çok sayıda, farklı haberleşme aracı vardır.



Hatırlayalım!

“SEÇİYORUZ, YÖNETİME KATILYORUZ!” metnini bir kez daha okuyunuz.

Örnek 1 ve Örnek 2’de anlatılanları yukarıdaki metnin hangi ifadesiyle ilişkili buluyorsun? Neden?

.....

O halde, demokrasi için gereken özelliklerden biri ne olmalıdır?

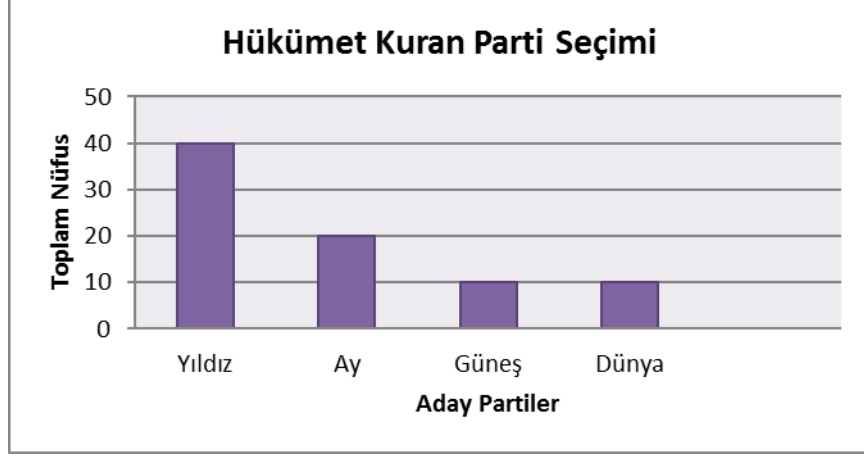
.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 3

Aşağıda bir ülkede yapılan genel seçim sonuçlarını gösteren bir grafik vardır. Bu grafiği inceleyiniz ve soruları grafikteki bilgilere göre cevaplayınız.



1. Kaç tane parti seçime katılmıştır?
.....
2. Neden birden fazla parti seçime katılmıştır?
.....
3. Ülkede oy kullanan toplam nüfus kaçtır?
.....
4. En fazla oyu hangi parti almıştır?
.....
5. Çoğunluğu hangi parti oluşturmuştur? O halde, hükümeti kurma yetkisi hangi partidedir? Neden?
.....

Etkinlik 3'te size verilen grafikte ilgili soruları cevapladınız.



Hatırlayalım!

“SEÇİYORUZ, YÖNETİME KATILYORUZ!” metnini bir kez daha okuyunuz.

Etkinlik 3'te “SEÇİYORUZ, YÖNETİME KATILYORUZ!” metninde geçen hangi ifadeyle benzer buluyorsunuz?

.....

O halde demokrasinin özelliklerinden biri:

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 4

Örnek 1: Cansu Öğretmen serbest etkinlik dersinde öğrencilerine oyun oynatmak istemektedir. Öğrencilerinin istediklerini dikkate almamış ve “ Deve-Cüce” oyununun oynanmasına karar vermiştir. Öğrenciler öğretmenlerinin tercih ettiği oyunu oynamışlardır.

Örnek 2: Gülhan Öğretmen serbest etkinlik dersinde öğrencilerine oyun oynatmak istemektedir. Öğrencilerinin oynayabileceği ve sevdikleri “Deve-Cüce”, “Gece-Gündüz”, “Resim Çizmece”, “Nesi Var?” oyunlarını tahtaya yazmıştır. Tahtadaki oyunlardan hangisinin oynanacağını onların seçim ve isteğinin belirleyeceğini söylemiştir. Böylelikle öğrencilerin isteği ve rızası doğrultusunda hangi oyunun oynanacağına karar verilmişti.

Etkinlik 4’te iki örnek durum okudunuz. Sizce, hangi uygulama demokratiktir? Nedenini açıkla mısınız?

.....

.....

Bu örnekte demokrasinin hangi özelliği vurgulanmıştır?

.....

O halde demokrasinin özelliklerinden biri:

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



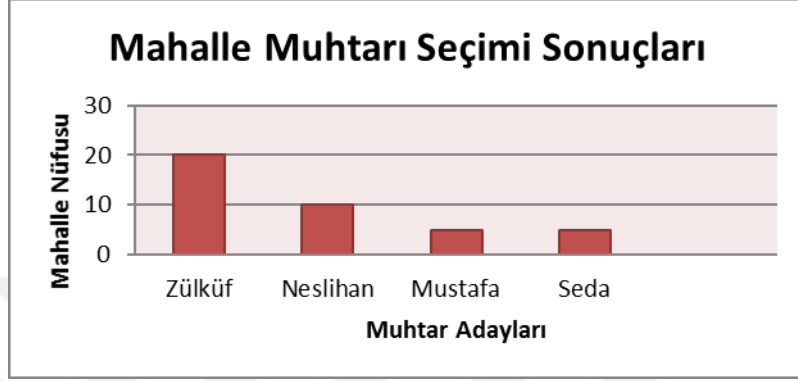
Etkinlik 5

Aşağıda bir mahallede yapılan muhtar seçim sonuçlarını gösteren bir grafik var. Bu grafiği incelemeden bilgi notunu okuyunuz. Ardından grafiği inceleyiniz ve soruları grafikteki bilgilere göre cevaplayınız.

Bilgi Not: Yeni Işık Mahallesi

Mahalle Nüfusu: 50

Oy Kullanabilen Yetişkin Nüfus:40



1. Kaç tane muhtar aday olmuştur?

.....

2. Mahallede oy kullanan toplam nüfus kaçtır?

.....

3. En fazla oyu hangi muhtar adayı almıştır?

.....

4. Mahallede oy kullanabilme hakkına sahip olanların tamamının seçime katılabilmesi neden önemlidir?

.....

Etkinlik 5'te size verilen grafikle ilgili soruları cevapladınız.



Hatırlayalım!

“SEÇİYORUZ, YÖNETİME KATILİYORUZ!” metnini bir kez daha okuyunuz.

Etkinlik 5'te “SEÇİYORUZ, YÖNETİME KATILİYORUZ!” metninde geçen hangi ifadeyle benzer buluyorsunuz?

.....

O halde demokrasinin özelliklerinden biri:

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.





Şimdi Etkinlik 2, Etkinlik 3, Etkinlik 4 ve Etkinlik 5 'teki demokrasinin gerekli özelliklerini tek tek yazalım ve bir tanım oluşturalım.

.....

Tanım:

.....

Tebrik ederim. İlk aşamayı geçtik.

Şimdi aşağıdaki etkinlikleri yapmaya devam edelim.

Etkinlik 6

Toprak ailesinin tüm bireylerin ortak kararlar alarak bir fikre varmaktadır. Örneğin, bir eşya almak istediklerinde tüm aile bireyleri için işe yaramasına, herkesin kullanabilmesine dikkat etmektedirler. Bir problem yaşadıklarında karşılıklı fikir alış verişini yaparak çözmektedirler. Tatile gitmek istediklerinde bütçelerine göre ayarladıkları seçeneklerden en çok hangisi tercih ediliyorsa o yere gitmektedirler.

Sence, Toprak ailesinde kararlar nasıl alınmaktadır? Bu durum, Toprak ailesinde neyin yaşandığını göstermektedir?

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 7**Padişahlık ve Tek Partili Sistem**

- Osmanlı Devleti, padişahlıkla yönetiliyordu. Devletle ilgili kararları padişah almakta ve yönetim babadan oğula geçmekteydi. Bu sistemden dolayı halk yönetime katılma hakkına sahip değildi.
- Kuzey Kore devletinde tek partili bir sistem vardır ve yönetim bu parti liderinin devleti idare etmesine bağlıdır. Halkın tercih edebileceği başka bir parti yoktur.

Osmanlı Devleti ve Kuzey Kore Devleti'nde yönetim demokratik midir?

.....

Bu devletlerin demokratik olması için hangi özelliklere sahip olması gerekir? Neden?

.....
.....
.....
.....

5. UYGULAMA

DERS: SOSYAL BİLGİLER

SINIF: İlkokul 4. Sınıf

ÜNİTE: İnsanlar ve Yönetim

KONU: Ekonomi Nedir?

Ekonomiyi Öğreniyorum?

SÜRE: 40+40+40

GENEL AMAÇ: Ekonomi kavramına ait bilgileri anlar.

KAZANIMLAR:

1. Verilen bir tanımın hangi kavram ait olduğunu tanıır.
2. Farklı disiplinlere ait bilgilerden kavramın istenilen özelliğini çıkarır.
3. Ulaştığı özelliklerden kavramın tanımını yapar.
4. Kavramın özellikleriyle gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurar.
5. Verilen bir örnekte kavramına ait ilgili bir özelliği gösterir.
6. Çıkarım yoluyla ulaştığı bir özelliğin kavrama ait olup olmadığını nedenini açıklar.

BİLİŞSEL BECERİLER:

- Çıkarım Yapma
 - Kavramın Özelliklerini Bulma
 - Tanıma Ulaşma
- İlişki kurma
- Örnek Üzerinde Özellik Gösterme
- Neden Açıklama

İLİŞKİLİ DİSİPLİNLER: Matematik, Günlük Yaşam, Fen Bilgisi, Türkçe, Ekonomi,

YAKLAŞIM: Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımı, Disiplinler Arası Öğretim

YÖNTEM VE TEKNİK: Analoji, Buluş, Soru-Cevap, Tartışma, Problem Çözme

ARAÇ-GEREÇ VE MATERYAL: Çalışma Yaprakları, Türkçe Sözlük

DEĞERLENDİRME ARACI:

- Öğrenci Katılımı Gözlem Formu (ÖKGF)
- Bilgi Yaprakları Dereceli Puanlama Anahtarı (ÇYDPA)

Adın:

Soyadın:

Numaran:

Tarih:

Etkinlik 1

Aşağıda “Ekonomiyi Öğreniyorum” metnini okuyalım ve üzerinde konuşalım.

Ekonomiyi Öğreniyorum

Ülkemizde birçok şehir mahallesinde haftanın belirli günlerinde pazarlar kurulur. Pazarlar, satıcıların mallarını belirli günlerde satmak için sergiledikleri geçici yerlerdir. Pazar esnası tezgâhlarında ürünleri sergiler ve insanlara satışını yapar; insanlar da bu ürünleri satın alarak yaparak beslenme, giyinme gibi ihtiyaçlarını karşılarlar. Karşılıklı gerçekleşen bu alış-veriş işlemi ekonomiyi canlandırır.

Bu metni okumadan önce anlamını bilmediğim kelimeler vardı. Şimdi araştırdım ve öğrendim.

Bu kelimeler:

.....

.....

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 2

Aşağıdaki problemleri okuyunuz ve sorularını çözünüz.

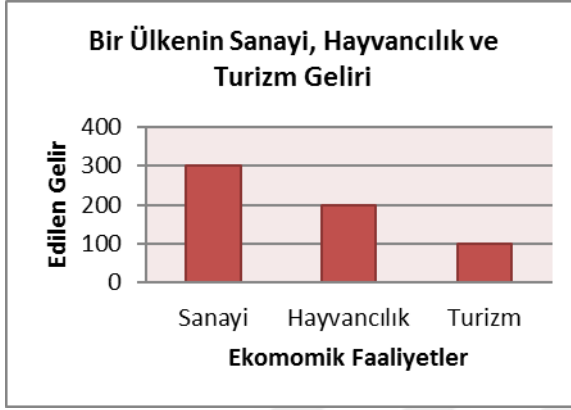
Örnek 1: Bir ülkenin bir aylık sanayi, hayvancılık ve turizm gibi ekonomik faaliyetlerinden elde ettiği gelir aşağıdaki gibidir:

Sanayi: 300 milyon lira; Hayvancılık: 200 milyon lira; Turizm: 50 milyon lira

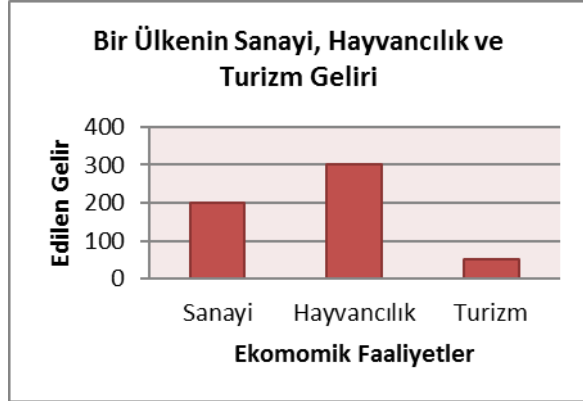
Bu ülke toplam milyon lira gelir elde etmektedir?

Bu ülkenin ekonomik faaliyetlerini grafikte göstermek istersek hangisi doğru olur?.....

Grafik 1



Grafik 2



Örnek 2: Bir bölgede iki farklı çiftçinin Eylül ayında tarlalarından ürettikleri ve fabrikalara sattıkları buğday miktarları aşağıdaki gibidir:

Çiftçi Rıza: 155 ton buğday üretmiş ve Yıldız fabrikasına 150 ton satış yapabilmiş

Çiftçi Mehmet: 168 ton buğday üretmiş ve Güneş fabrikasına 160 ton satış yapmıştır.

Bu iki çiftçiden hangisinin elinde kalan buğday miktarı daha fazladır?

.....

.....

Hangi fabrika daha çok ürün almıştır?.....

Örnek 3: Bir bölgede bulunan üç fabrika, çiftçilerden aldıkları buğdayı işleyerek çeşitli marketlere dağıtmaktadır:

Fabrika A: Çiftçilerden 110 ton buğday almış, marketlere toplam 100 ton ürün satmış

Fabrika B: Çiftçilerden 65 ton buğday almış, marketlere toplam 50 ton ürün satmış

Fabrika C: Çiftçilerden 160 ton buğday almış, marketlere toplam 90 ton ürün satış yapmış

Hangi fabrika daha çok satış yapmıştır?.....

Alış ve satış faaliyetine ne denir? Düşünelim ve yazalım.

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Aşağıdaki bilgi notunu okuyunuz.

Örnek 1’de görüldüğü üzere bir ülkede ekonomik faaliyetler çeşitlilik göstermektedir.

Örnek 2’de görüldüğü üzere çiftçiler ürettikleri mahsulleri fabrikalara dağıtmaktadır.

Örnek 3’de görüldüğü üzere fabrikalar çiftçilerden aldıkları mahsulleri marketlere satmaktadırlar.



Hatırlayalım!

“Ekonomiyi Öğreniyorum” metnini bir kez daha okuyunuz.

Örnek 1, Örnek 2 ve Örnek 3’te anlatılanları yukarıdaki metnin hangi ifadesiyle ilişkili buluyorsun? Neden?

O halde, bir faaliyetin ekonomi olabilmesi için sahip olması gereken özelliklerden biri ne olmalıdır?.....

Etkinlik 3

Aşağıdaki soruları düşünelim ve cevaplayalım.



1. İnsanlar beslenmezlerse yaşamlarına devam ettirebilirler mi?
2. İnsanlar gıda ürünlerini nereden temin ederler?
3. Gıda ürünlerinin üretilmesi ve insanlara ulaştırılması neden önemli?
4. İnsanların ekonomiyle uğraşmalarının temel nedeni ne olabilir?

O halde, ekonominin bir diğer özelliği ne olmalıdır?

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 3

Aşağıda verilen “Kumbara” adlı şiiri okuyalım. Üzerinde konuşalım.

KUMBARA

*Her gün konan bir lira,
Bir gün olur bin lira.
İster harca kendine,
İstersen ver annene.*

*Kumbaran dolsun para,
İhtiyaç duydukça harca.
Ama yine de sen,
Tasarrufu bırakma.*

Emine ÇELİK

Tasarruf kelimesinin anlamını sözlükten bulalım.

Tasarruf:

.....

Aşağıdaki bilgi notunu okuyalım.

DÜNYA TASARRUF GÜNÜ (31 Ekim)

Dünya tasarruf gününü ülkemizde 1924 yılından beri kutluyoruz. İnsanlar geleceklerini güvenceye almak için tasarrufa yönelir. Dünya tasarruf gününün amacı tasarrufun öneminin anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. İsraflardan kaçınarak aile bütçesine ve ülke sermayemize sahip çıkabiliriz.

Neden tasarruf yapmalıyız? Yapmazsak ne olur? Tartışalım.

.....
.....

O halde, ekonominin bir diğer özelliği ne olmalıdır?

.....

Tasarrufla ilgili bildiğiniz bir atasözünü yazınız.

.....

Bir sonraki sayfaya geçiniz.





Şimdi Etkinlik 2, Etkinlik 3, Etkinlik 4 ‘teki bir etkinliğin ekonomi olabilmesi için taşıması gereken özellikleri tek tek yazalım ve bir tanım oluşturalım.

.....

.....

.....

.....

.....

Tanım:

.....

.....

.....

.....

**Tebrik ederim. İlk aşamayı geçtik.
Şimdi aşağıdaki etkinlikleri yapmaya devam edelim.**

Etkinlik 5

Ali Bey ve ailesinin bir aylık geçimini anlatan yazıyı okuyun.

Adana’da yaşayan Ali Bey’in birinci sınıfa başlayacak iki çocuğu ve yeni doğmuş bir bebeği vardır. Ali bey, sigortalı bir işte çalışmamakta ve eline aylık 550 TL para geçmektedir. Ali Bey ve eşinin yaptığı bir aylık masraf listesi şu şekildedir.

Elektrik: 100 TL; **Su:** 15 TL; **Kira:** 100 TL; **Mutfak masrafı:** 150 TL; **Bebeğin masrafı:** 50 TL

Çocukların okul masrafı: 100 TL (Servisle ulaşım ve harçlıkları)

1. Ali Bey ve ailesinin aylık yapacağı toplam masraf kaç TL’dir?
2. Ali Bey parasını verimli kullanmazsa ne olur? Tartışalım.

Bir sonraki sayfaya geçiniz.



Etkinlik 6

Örnek 1: Aşağıdaki soruları okuyalım. Önce düşünelim sonra cevaplayalım.

Vücudumuzun Hayati Sıvısı

1. Vücudumuzun hayati sıvısı nedir?
2. Bu sıvı olmazsa ne olur?
3. Bazen hastanelerde ameliyat sırasında hastaların bu sıvıya ihtiyaçları olur. Bu hayati sıvı bulunmazsa ve hastaya verilmezse ne olur?
4. O halde bu hayati sıvı neden gereklidir?

Örnek 1'de ekonominin hangi özelliğine vurgu yapılmıştır? Nedenini de yazalım.

.....

Örnek 2: Aşağıdaki soruları okuyalım. Önce düşünelim sonra cevaplayalım.

Zaman ve yönetimi

1. Bir gün kaç saat?
2. Bir günün kaç saatini okulda geçiriyorsunuz?
3. Diğer kalan zamanlar ne yapıyorsunuz?
4. Zamanı etkili kullanmak neden önemlidir?

Örnek 2'de ekonominin hangi özelliğine vurgu yapılmıştır? Nedenini de yazalım.

.....

Örnek 3: Aşağıdaki soruları okuyalım. Önce düşünelim sonra cevaplayalım.

Türkiye ve Dünya Ülkelerine İhracat Yapıyor



Yukarıdaki haritada Türkiye'de üretilen çeşitli ürünlerin yurt dışındaki ülkelere ihracatını gösterilmektedir.

Örnek 1'de ekonominin hangi özelliğine vurgu yapılmıştır? Nedenini de yazalım.

.....

Etkinliğimiz bitti.

Teşekkürler



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Burcu GÜRKAN
Doğum Tarihi : 21.09.1983
Doğum Yeri : Seyhan/ADANA
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Medeni Durum : Bekar
E-mail Adresi : burcu_gurkan@yahoo.com

ÖĞRENİM DURUMU

2010- 2015 (Doktora) : Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Not Ortalaması: **4.00 /4.00**

2005-2009 (Yüksek Lisans) : Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Diploma Notu : 4.00 /4.00

2005-2006 (Yabancı Dil Eğitimi) : Çukurova Üniversitesi YADİM
Muafiyet Sınavı Notu: **94.80 / 100.00**
(Ocak Ayı Yeterlilik Sınavı Birinciliği)

2001-2005 (Lisans) : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Bölümü
Diploma Notu : 3.64 /4.00 (Bölüm Birinciliği)

1997-2001 : Hacı Ahmet Atıl Süper Lisesi
Diploma Notu : 4.98 / 5.00 (Okul Birinciliği)

1994-1997 : Ramazanoğlu İlköğretim Okulu

1989-1994 : Ahmet Karabucak İlkokulu

ÖDÜLLER

2211-Tübitak Yurt İçi Doktora Bursiyerliği

ALINAN EĞİTİMLER ve SERTİFİKALAR

- 13-15 Ocak 2014** TÜBİTAK 2237 Proje Süreç Eğitimi Katılım Sertifikası/ Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Eylül 2012** II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Katılım Belgesi
- 25 Mart 2007** Üniversitelerarası Kurum Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) Sonucu: **73.750**
- 18-20 Haziran 2007** III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Katılım Belgesi
- 2005-2006 Ocak** Çukurova Üniversitesi YADİM Proficiency Sınavı Sertifikası
- 03 Haziran 2005** Sınıf Öğretmenliği Birincilik Başarı Belgesi
- 05 Kasım 2004** Özel Can Bilgisayar Kursu Bitirme Belgesi (Windows, Word, Excel Derece: **97/100**)
- 25 Kasım 2002** Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Teşekkür Belgesi

İŞ DENEYİMİ

- 2010- (Öğretmen)** : EFOR KPSS Eğitim Kurumları /ADANA
- Eylül 2009- Şubat 2010** : Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim ABD Ücretli Öğretim Görevlisi
- 2008-2009 (Eğitim Danışmanı):** Delta School of Languages/ADANA