

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KARİKATÜRLERLE ÖĞRETİMİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

FUNDA ÇALIŞIR

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KARİKATÜRLERLE ÖĞRETİMİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

FUNDA ÇALIŞIR

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2011

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Funda ÇALIŞIR tarafından hazırlanan “**Hayat Bilgisi Dersinde Karikatürlerle Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi**” başlıklı bu çalışma/...../..... tarihinde *Eskişehir Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin* ilgili maddesi uyarınca **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Danışmanı :

Danışman :

Üye :

Üye :

Üye :

Prof. Dr. Selahattin TURAN
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada, Hayat Bilgisi dersi Benim Eşsiz Yuvam temasının karikatürlerle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması, 2009-2010 eğitim öğretim yılı, Tavşanlı ve Tunçbilek Okullarında ki iki ayrı sınıfta 40 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. Sınıflar belirlenirken ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi karne notları dikkate alınmıştır. Böylece birbirine denk iki sınıf oluşturulmuştur. Tunçbilek İ.Ö.O deney grubu, Tavşanlı Milli Egemenlik İ.Ö.O. kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi her iki gruba araştırmacı tarafından hazırlanan Hayat Bilgisi dersinin Benim Eşsiz Yuvam isimli temasına uygun, 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi, ön test olarak uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Araştırmada modelin uygulanması kapsamında deney grubunda dersler 1. dönem Aralık ayından itibaren 10 hafta boyunca haftada 5 saat, her konunun kazanımlarına uygun olarak hazırlanan karikatürler eşliğinde işlenmiştir. Dersin başında kazanıma uygun olarak verilen karikatür ile derse giriş yapılmış ve dersin devamında da karikatürler kullanılarak etkinlik düzenlenmiştir. Ders sonunda yine karikatürden yararlanılarak değerlendirme yapılmış ve konuların işlenmesi bu şekilde tamamlanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretmen karikatür kullanmadan ders işlemiştir. Süreç bitiminde yine her iki gruba süreç başında uygulanan başarı testi son test olarak uygulanmış ve test sonuçlarına SPSS 11.00 istatistik paket programından yararlanılarak çift yönlü anova uygulanmış, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Test sonuçları incelendiğinde deney grubunun başarı ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde karikatürden yararlanmanın öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi dersi, Karikatür, Hayat Bilgisi öğretim programı, Görsel okuma.

ABSTRACT

This thesis evaluates the impact of the education with cartoons applied in the subject "My sweet home" within life studies lesson on the performance of students. The analysis presented in this thesis includes a pre-test and post- test. Furthermore it is based on a sample of 40 pupils in total of two different classes of a primary school in 2009/2010 , i.e. one in Tavsanlı and another one in Tuncbilek, Turkey. The students of the above stated groups were selected according to their grades in the second class of life studies lesson. Consequently, both groups were comprised of pupils with similar performance. The pupils were then allocated either to the test group "Tuncbilek I.Ö.O." or to the control group "Tavsanlı Milli Egemenlik I.Ö.O. At the beginning of the application a multiple-choice test of 25 questions referring to the subject "My sweet home" of the life studies lesson were presented to both groups. According to the result of this pre-test, the performance of the pupils in the test and control group was not significantly different. With beginning of December 2009, in a period of 10 weeks, each topic of the lesson in the test group was visualized by cartoons. This visualization was applied 5 hours per week. Each topic was introduced with a selected cartoon which was seen as a contributor to pupil's learning process. During the lesson, at least one time, a reference was made to the cartoon selected in the beginning of the course. Finally, the summary of the lesson was again based on this cartoon. In turn, the teacher of the control group structured the lesson without using cartoons. After the above stated period, both group had to answer the 25 questions from the pre-test again. The results were then processed and analyzed with the statistic software programme SPSS 11.00 by applying the two-sided variance analysis. According to the analysis, the overall performance of the two groups were statistically significant different. The total average points of the test group were higher than of the control group. As a result, the positive impact of the education with cartoons in life studies lesson on the performance of students is proven.

Key words: Life studies lesson, Cartoons, Life studies education program, Visual reading.

*BU SÜREÇTE DESTEKLERİNİ ESİRGEMEYEN
SEVGİLİ BABAMA, ANNEME VE KARDEŞİME
EN İÇTEN TEŞEKKÜRLERİMLE...*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Hayat Bilgisi Dersi ve Eğitimi	1
1.2. Görselleşmeyi Teşvik Eden Belli Başlı Öğrene Kuram ve Yaklaşımları	8
1.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	8
1.2.2. Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı	10
1.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	12
1.2.4. Probleme Dayalı Öğrenme	13
1.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı	15
1.3. Görsel Okuryazarlık ve Eğitimdeki Yeri	22
1.4. Karikatür ve Eğitim.....	27
1.4.1. Karikatür Nedir?.....	27
1.4.2. Eğitimsel Görselleştirmede Neden Karikatür?.....	33
1.4.3. İlgili Araştırmalar	36
1.5. Problem Durumu.....	39

1.6. Alt Problemler.....	39
1.7. Araştırmanın Amacı.....	40
1.8. Araştırmanın Önemi.....	40
1.9. Varsayımlar.....	40
1.10. Sınırlılıklar.....	40

BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	42
2.2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler.....	42
2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	43
2.3.1. Başarı Testi.....	43
2.3.2. Deneysel İşlem Basamakları.....	56
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	57

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64

BÖLÜM 4**TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

4.1. Tartışma	68
4.2. Sonuç ve Öneriler.....	68
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	79
EK-1 Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Kazanımları	79
EK-2 Hayat Bilgisi Dersi Günlük Plan Örneği.....	82
EK-3 Benim Eşsiz Yuvam Temasında Kullanılan Karikatür Örnekleri....	85
EK-4 Araştırma İçin İzin Yazıları.....	103

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin 2. Sınıf Karne Notları <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	42
Tablo 2.2: Benim Eşsiz Yuvam Ön Uygulama Testinde Yer Alan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı.....	44
Tablo 2.3: Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndekslerinin Yorumu.....	46
Tablo 2.4: Testte Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	47
Tablo 2.5: Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testinin Belirtke Tablosu.....	53
Tablo 2.6: Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	55
Tablo 3.1: Başarı Testinin Standart Sapma ve Ortalama Tablosu.....	59
Tablo 3.2: Grupların <i>t</i> -Testine İlişkin Bulguları.....	59
Tablo 3.3: Deney Grubu Öğrencilerinin Ortalama Puan ve Standart Sapma Analizine İlişkin Bulguları.....	60
Tablo 3.4: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortalama Puan ve Standart Sapma Analizine İlişkin Bulguları.....	62
Tablo 3.5: Öğrencilerin Benim Eşsiz Yuvam Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 3.6 Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	65

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanlarına göre başarı düzeylerinin dağılımı	61
Grafik 2: Deney grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarına göre başarı düzeylerinin dağılımı	61
Grafik 3: Kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanlarına göre başarı düzeylerinin dağılımı	63
Grafik 4: Kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarına göre başarı düzeylerinin dağılımı	63
Grafik 5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest ortalama puanlarını gösteren diyagram	66

KISALTMALAR

KT	: Kareler Toplamı
KO	: Kareler Ortalaması
f	: Frekans
<i>p</i>	: Madde Güçlüğü

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Hayat Bilgisi Dersi ve Eğitimi

21. yüzyılda değişen ve gelişen teknoloji ile beraber birey ihtiyaçları da artmakta, bu da bireylerin bu gelişime ayak uydurmasını zorunlu tutmaktadır. Hızla gelişen dünyada bireylerin yeteneklerini ve becerilerini en üst düzeye çıkarmaları, tam anlamıyla kullanabilmeleri, verimliliklerini artırabilmeleri bireyin sahip olması gereken nitelikler arasındadır. Bu niteliklerin insana kazandırılarak çağdaş, özgür ve demokratik bir toplumun temellerinin oluşturulmasında eğitimin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Eğitim, hayat boyu gelişerek devam eden ve bireylerin bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal yönlerinin ve öğrenme özelliklerinin gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir. Hızla artan yeni bilgilere ulaşmak, bu bilgilerin sosyal yaşantıda oluşturduğu değişime ayak uydurabilmek gerek birey, gerek kurum ve gerekse tüm toplum üzerinde çok önemli bir ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu da kendini geliştirme ihtiyacı ve zorunluluğudur.

Eğitimin amaçlarından biri de; her bireyin gelişimine katkı sağlayarak onları bağımsız düşünen, toplumsal gerçeklerden haberdar olan, kendi değerlerini yansıtan, toplumun değerlerini paylaşan, gelecek yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve beceri ile donatılmış kişiler olarak yetiştirmektir (Dağlı, 2001, s. 14). Ayrıca bireyleri yetiştirirken, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak da eğitimin amaçları arasındadır. Günümüzde hızla gelişen bilgi ve teknolojiyle beraber toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirirken de eğitimsel içeriğin de hızlı bir değişim göstermesi

beklenen bir durumdur. Bu da eğitim kurumlarında yapılan değişikliklerle kendini göstermektedir.

Çağdaş bir toplum meydana getirme temellerinin atılmaya başlandığı eğitim-öğretim kurumlarının başında, ilköğretim kurumu gelmektedir. Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan ilköğretimde öğretim programlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve güncelleştirilmesi durmadan devam eden bir süreçtir. Toplumların yapısı ile eğitim sistemlerini etkileyen bilim ve teknoloji alanındaki değişme ve gelişmelere paralel olarak uygulanan programların eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe ve programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinde yükselme beklenir. Yükselen eğitim niteliği ile beraber ilköğretim, toplumun temel kültürünü geliştirir. İlköğretimde çocukların, iyi bir yurttaş olarak temel bilgi, beceri ve tutumlarla donanımlı bir biçimde yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu basamakta kazandırılan temel bilgi, görüş, beceri ve tutumlar çocuklara yaşamları süresince eşlik etmektedir (Fidan ve Baykul, 1994, s. 12).

İlköğretimin temel amacı, erken çocukluk yıllarından başlayarak etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti ile çocukları ilgi, yetenek, gelişim ve öğrenme özellikleri doğrultusunda yaşama ve bir üst öğrenim kurumuna hazırlamaktır (DPT, 2001, s. 30).

Bu amaçla hazırlanan ilköğretim programları 2005 yılı öncesi ve sonrasına göre farklılık göstermektedir. 2005 programı öğrenmenin öğrenci merkezli etkinliklerle ve öğrencilerin aktif rol almasıyla gerçekleşebileceği anlayışını benimsemektedir. Program öğrenci merkezli olduğu için, etkinlik içeren öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması öngörülmektedir.

Öğrenci merkezli eğitimin temel dayanak noktası da öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi, beceri kazanmalarıdır. Öğrenciler farklılaşan dünyada bu becerileri, daha eğitimlerinin ilk yıllarında Hayat Bilgisi dersiyle kazanırlar. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren bu ders bireyleri, değişen toplum yaşamına hazırlamakta, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Şöyle ki; Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilerde kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum sağlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme, demokratik davranma gibi özelliklerin temelleri atılır. Böylece insanın çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşünceleri, duyguları ve hareketleri biçimlendirilir (Kısakürek ve Paykoç, 1987). Bu çevrede zihinsel, duygusal, sosyal vb. alanlardaki uyarıcılar ne denli çok ise öğrenme de o denli kalıcı olur (Özcan, 1992, s. 28).

Hayat Bilgisi dersi, çocukların eğitim süreciyle, iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin ve pozitif bir biçimde uyum sağlaması için gerekli olan temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk derslerden biridir.

İlköğretim basamağında Hayat Bilgisi dersinin, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Hayat Bilgisi dersi, toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi ve becerileri, doğal, duygusal, sanatsal olay ve olguları bir bütün olarak öğrencilere kazandırmaya çalışan mihver bir derstir (Sözer, 1998, s. 28). Bu ders, “öğretimde toplulaştırma” ilkesinden hareketle oluşturulmuş bir derstir. Genel olarak doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin, çağın gerektirdiği en temel bilgi, beceri, tutum, düşünce ve değerlerin seçilip örgütlenmesiyle “çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilincini oluşturma” işlevini üstlenmektedir (Öztürk ve Dilek, 2005, s. 2).

İlköğretimde “doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” (Sönmez, 2005, s. 4), “çocuğun içinde yaşadığı doğayı, doğanın düzenini deneyime dayalı olarak keşfetmesi, içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerine uyum sağlayarak, kendi kişiliğini oluşturma ve yapılandırma süreci” (Güleryüz, 2008, s. 5), “bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programı” (Baysal, 2006, s. 3) olarak tanımlanan Hayat Bilgisi dersi ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıfta okutulmaktadır.

Çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bir bütün halinde gelişmesini sağlayan ilk ders olan Hayat Bilgisi dersinde yapılacak iyi bir öğretimle, çocuğun algı, dikkat, tasarım, bellek, akıl yürütme gibi yetileri en iyi biçimde gelişme olanağı bulur (Binbaşoğlu, 2003, s. 36). Öğrenci, ilköğretimde somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde öğrenme-öğretme ortamında ona sunulacak olgular gerçek yaşamdan ve yakın çevreden alınmalıdır. Hayat Bilgisi dersinde konular çocuğun çevresinden alındığı için daha somut ve anlamlıdır. Bu derste çocuğa bilgidan çok beceri, davranış ve değerlerin kazandırılmasına önem verilir (Özdemir, 1998, s. 1).

Çocuğun ilk düşünceleri, duyguları ve hareketleri sosyal dersler yardımıyla biçimlendirilir (Bulut, 2007, s. 27). Birbirinden bağımsız olarak okutulan bu derslerin “Hayat Bilgisi” adı altında birleştirilmesi ve bu konuların birbiriyle bağlantılı işlenmesinin nedeni şu şekilde açıklanmaktadır; İlkokulun ilk döneminde

çocuklar bir konuyu ayrıntılı biçimde, bilimsel olarak inceleyebilecek durumda değildir. Bunun için sürekli olan çözümlenme ve birleşim yapma yeteneği henüz gelişmemiştir. Bu yaşlarda çocuğun düşüncesine egemen olan “benmerkezci” görüş buna engel olmaktadır. Çocuk kendine özgü bir geçerlilik, nesne ve olaylara bir ruh ya da canlılık verme tutumu içindedir. Hayat Bilgisi dersi çocuğu bu düşünüş biçiminden kurtaran, ona nesnel, bilimsel düşünme yeteneği kazandıran ilk derstir (Binbaşoğlu, 1991, s. 16).

“İlköğretimin ilk yıllarında genellikle somut düşünen çocuk, herhangi bir nesneye dokunabilmeli, görebilmeli, ölçebilmeli, sınıflandırabilmeli, karşılaştırabilmeli, onu kendi cümleleriyle ifade edebilmelidir. Hayat Bilgisi dersi de, mümkün olduğunca çocuğun nesne ve olayları kavramada duyu organları ile temasa geçebileceği şekilde düzenlenmelidir. Hayat Bilgisi dersinde amaç, çocuğun psiko-sosyal özellikleri dikkate alınarak, hayata hazırlamak; ona zayıf ve kuvvetli yönlerini tanıtarak kendisi ve çevresiyle barışık, yaratıcı ve özerk yaşamaktan zevk alan, demokratik tutumlara sahip bir insan olarak yetiştirmektir” (Özdemir, 1998, s. 3-5).

İlköğretim programının önemli derslerinden biri olan Hayat Bilgisi, çocukların istenilen niteliklere kavuşabilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Çocuk bu dersi ayrıca düşünsel ve sanatsal alanları da içerdiğinden dolayı, çocuk içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilir, onları anlar, yorumlar, kestirir, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni olgularla kullanarak analiz eder, yeni çözümler önerir ve değerlendirir (Özçetin, 2000, s. 15). Çocuğun kendini ve çevresini tanımasının, kendini geliştirerek çevresine uyum göstermesinin, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temelleri Hayat Bilgisi dersinde atılır. Böylece insanın çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşünceleri, duyguları

ve hareketleri biçimlendirilir (Özden, 2005, s. 441). Bu nedenle bu dersin, ilköğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri vardır.

Gülaydın' a (2002, s. 5) göre "Hayat Bilgisi dersi, çocuğun okula başladığı yıllarda onun bütün olarak gelişmesini sağlamaktadır. Okula başlamadan çocuğun çevresi hakkında öğrendiği yanlış ve eksik bilgiler, bu aşamada düzeltilir ve tamamlanır. Eğitimin önemli öğelerini oluşturan ve ahlaki nitelik taşıyan toplumsal değerler bu ders aracılığıyla kazandırılmaktadır.

Sosyal bir varlık olan çocuk, çevresinde olup biten sosyal ve doğal olaylara, eşyalara ve varlıklara karşı olan merakını Hayat Bilgisi dersi sayesinde giderir. Bu dersin konularının yakından uzağa ilkesine göre düzenlenmesi bu amacın gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Güngördü, 2002, s. 1). Bebeklikten çocukluğa terfi ederek okula başlayan birey, yeni bir toplum, yeni otoriteler, yeni kurallar, yeni rollerle karşılaşır. Ailedeki plansız, programsız eğitim yerine planlı, programlı ve örgütlü bir eğitim almaya başlar. Bu eğitimin en önemli amacı; çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevreye uyumunu sağlamaktır. Bu amaca ulaşmada Hayat Bilgisi dersinin önemi büyüktür.

Hayat Bilgisi dersi, çocukların yaratıcılıklarını geliştirerek ve eleştirel düşünmeyi alışkanlık biçimine getirmesini sağlamayı amaç edinmektedir. Bu nedenle, Hayat Bilgisi dersi ilköğretim okullarında temel ve önemli bir ders olarak işlev görmektedir.

Çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevreye uyumunu sağlamak eğitimin en önemli hedeflerinden birisidir. Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilere doğal ve toplumsal yaşama dair temel bilgilerin aktarılmasının yanı sıra onların bu bilgileri günlük

yaşantılarında kullanabilmeleri, yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri için gerekli düşünsel beceriler kazandırılmaktadır. Hayat Bilgisi dersi diğer derslerin merkezinde bulunan yaşantısal özelliği yüksek bir ders olma niteliği taşımaktadır. Sonraki süreçler içinde yerlerini alacak olan öteki dersler ve onlara konu olan bilgi, bilim alanları ve teknoloji disiplinleri, bu dersin içeriğinden kaynak alarak geliştirilip serpilecek, bilim ve sanat disiplinlerinin ana çekirdeğini oluşturacaktır (Tanrıverdi ve vd., 2005, s. 407-408).

Bu tespitler dikkate alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi programının vizyonu, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol gösterici olacağı etkinlikler aracılığıyla;

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005a).

2005 Hayat Bilgisi programında insanın biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ele alındığı bildirilmektedir. Bu noktadan hareketle Hayat Bilgisi programında “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, Hayat Bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları; “Okul Heyecanım”,

“Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak yer almaktadır. Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar; önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesini, bunun uygulanmasını sağlamaktadır (MEB, 2005a).

Hayat Bilgisi programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu ögeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur (MEB, 2005a).

Kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusu olduğundan öğrenme–öğretme etkinlikleri bu programda en kritik öge olarak görülmektedir (MEB, 2005a).

Öğrencilerin istedik davranışları edinebilmeleri için kullanılacak öğretim stratejileri ve öğrenme etkinliklerinin yapılandırmacı öğrenme kuramıyla yönlendirilmesinin uygun olacağı görüşü benimsenmektedir (MEB, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Hayat Bilgisi programı çoklu zekâ kuramına uygun olarak farklı zekâ ve öğrenme yeteneklerine sahip bireyleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Buna göre öğrenmede öne çıkan konulardan biri de öğrenme stilleridir.

Öğrenme stillerinin bilinmesi nitelikli bir eğitim için en önemli şarttır. Bu yüzden bilginin bireylere öğretileceği yöntem, ortam, materyal özellikleri yanında öğrenci özelliklerinin belirlenmeside gerekmektedir.

Eğitim ortamının temel unsuru olan öğrenci, öğretmenden gelen mesajı duyu organları ile algılamaktadır. Algı sürecinde etkin olan tüm organlar öğrenmede aynı düzeyde rol almazlar. Organların öğretimde kullanılma oranları farklıdır. Ergin (1998)' e göre öğrencilerin,

%83'ü görme,

%11'i işitme,

%3,5'i koklama,

%1,5'i dokunma,

%1'i tatma duyularıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrenilir. Görme duyusunun öğrenmede kullanılma oranına bakıldığında görerek öğrenmenin ne kadar önemli olduğu anlaşılacaktır. Buna göre eğitimde somutlaştırmanın öğrenmenin sağlanmasında en büyük unsurun görsel materyaller olduğu düşünülebilir. Burada da görsel materyallerin önemi açıkça görülmektedir. Bunlarda; ders kitapları, harita, tablo, grafik, resim, karikatür, film,...olarak sıralanabilir.

Bununla birlikte eğitimde çoğunlukla görsel öge olarak resim, fotoğraf ve çeşitli grafiksel çalışmalardan yararlanılmaktadır. Oysa görsel sanatların tüm çeşitliliğinden büyük ölçüde yararlanılmalıdır. Resim, fotoğraf, karikatür, minyatür,

animasyon, heykel, grafik sanatları çocukların görsel dünyalarını geliştiren öğelerdir (Küçükahmet, 2001b, s. 110).

Görsel materyallerden olan karikatürlerin Türk eğitimi sisteminde bilimin öğretilmesinde; materyal, dikkat çekici unsur veya öğretim yöntemi olarak etkin kullanımına pek sık rastlanmamaktadır.

2004 yılında ilk kez ilköğretim okullarının Türkçe Dersi programlarında görsel okuma içinde “karikatürde verilen mesajı algılar” ifadesiyle bu sanatın varlığı kabul görmüştür. Gecikmiş de olsa bu gelişme olumlu katkılar yapacaktır (Topuz, 1986; Özer, 2005).

1.2. Görselleştirmeyi Teşvik Eden Başlıca Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları

Burada 2005 Hayat Bilgisi öğretim programının öngördüğü görselleştirmenin etkili bir şekilde uygulanabileceği belli başlı öğrenme kuram ve yaklaşımları ele alınmıştır.

1.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden hareketle yeni karşılaştıkları durumlara anlam vererek kendi öğrenmelerini, kendilerinin oluşturmalarını savunan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin aktifliği esas alınmaktadır (Orhan ve Bozkurt, 2002).

Öğrenme-öğretme süreci çocukların bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerinin gerçekleştirilmesi daha önemli hale gelmiştir. Buda öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle gerçekleştirmek gerekmektedir. Öğretmenlerin temel rollerinden biri,

öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır (Öztürk ve Elbistan, 2007, s. 32).

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir (Şaşan, 2002).

Hayat Bilgisi dersinde etkinlikler, kazanımlara ulaşmada önemli bir araçtır. Programda yer alan kazanımlar, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilecektir. Öğrenme sürecinde öğrenciler, etkinliklerle aktif kılınarak becerilere ulaştırılacaktır (Yiğit, 2007, s. 10).

Zihinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel olduğu bir eğitimde, öğretmen, öğrencilerinin konu hakkında ne bildiklerini ortaya çıkarır. Bunun için öğretmen, öğrencilerin konu hakkında ne bilmek istediklerini, onların yanıtını bilmeyi arzuladıkları soruları düşünmelerini ve sormalarını isteyerek belirler. Öğretmen zayıf bir temel üzerine öğrenmenin yapılandırılmaması için öğrencinin sahip olabileceği kavram yanılgılarını araştırıp ortaya çıkarır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ortaya koyduğu ilkeler daha etkili öğretim yaklaşımları geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu yaklaşım, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan ve olduğu gibi aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir formata dönüştürüldüğünü ileri sürer. Öğretme ve öğrenme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında sınav durumları ile bilginin öğrenilip öğrenilmediğinin değerlendirmesinden ziyade süreç içindeki ilerleme dikkate alınır. Bu nedenle öğrenme ortamlarının en iyi şekilde öğrencilerin kullanımına hazır duruma getirilmesi gerekmektedir

Buna uygun olarak da öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Öğrenci, öğrenme sürecinde yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceden edindiği bilgileri gözden geçirir. O konu hakkında neyi bilip bilmediğini belirler. Yeni bilgiler edinme aşamasında gözlem, deney, uygulama, araştırma, inceleme vb. yaparak öğrenmeyi sürdürür. Öğretmen, kaynaklara ulaşabilmesi için öğrencisine rehberlik eder. Bu süreçte öğrencinin araştırarak ulaştığı istatistikler, belgeler, filmler, bilimsel veriler,...öğrencinin birincil bilgi kaynaklarını oluşturur. Öğretmen, ders kitabı, öğretim yazılımları ise ikincil bilgi kaynaklarıdır (Dwyer, 1994).

Öğrenme sürecinde bilginin algılanışında duylara hitap ederek birincil bilgi kaynaklarını oluşturmasına katkı sağlayan materyallerin yararları ayrıntılı bir şekilde şöyle sıralanabilir:

1. Öğretim sürecinde çoklu bir öğrenme ortamı oluşturarak farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar.

2. Sözel ifadeler ile bir kavram öğretilmeye çalışıldığında öğrencilerde bir takım yanlış anlaşılmalara meydana gelmektedir. Materyaller, kavramların öğrenci zihninde daha net bir şekilde yapılanmasını sağlayarak öğrenmeyi somutlaştırmaktadır.

3. Eğitimde görselliği sağlayarak öğrenilen bilgilerin rahat bir şekilde hatırlanmasını sağlamaktadır.

4. İyi tasarlanmış materyaller öğrencilerin dikkatinin konu üzerine odaklaşmasına ve dersin konu dışına çıkmasına engel olarak öğretmenlerin boş zaman kaybetmesine engel olmaktadır (Sarıtaş, 2007).

Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir (Demirel, 2004).

Bu yaklaşımda etkinlikler öğrencilerin merakını uyandırarak onların önceliklerini sorgulamalarına, olayları farklı yönlerden algılamalarına yol açarak, farklı beceri alanlarını geliştirmeye etki ederek, farklı ve eleştirel düşünmeye yol açar. Bunun sonucunda yapılandırmacı kurama göre hazırlanan 2005 öğretim programında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünceleri ön plana çıkarılarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarına görsel okuma ve görsel sunu becerisi de katılmıştır.

1.2.2. Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı

Piaget tarafından ortaya atılan öğrenme döngüsü yaklaşımı zihinsel gelişim kuramı üzerine temellendirilmiş bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrencilerin kavramsal gelişim yoluyla kazandıkları bilgilerin sınıfta tartışılması esasına dayalıdır (Lawson, 1995; Özmen, 2004).

Öğrenme döngülerinde, öğrencilerin düşünsel süreçleri incelendiğinde, bu yaklaşımın öğrencinin bilimsel süreç becerilerini desteklediği ve yaratıcı düşünmeyi

geliştirdiği görülür. Bu yönü ile yeni öğretim programı standartlarına da uygun bir yaklaşımdır.

İlk kez Karlplus ve arkadaşları tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilen bu yaklaşım üç basamakta uygulanmıştır (Osborne, 1983; Ayaş, 1995).

1. İnceleme ve Veri Toplama Aşaması: Bu öğrencilerin kendilerine öğretilmek istenen kavramla ilgili olarak yeni bir öğrenme ortamında kendi çabaları ve tepkileri doğrultusunda deneyim kazandıkları aşamadır.

Öğrenciler öğrenme ortamında yeni karşılaştıkları araç-gereçleri ve diğer materyalleri öğretmenin veya başka kişilerin yardımını olmadan incelerler ve onlar hakkında deneyim kazanmaya çalışırlar. Bu inceleme aşamasında öğrenciler karşılaştıkları bazı şeyleri önceki bilgilerine dayalı olarak açıklayabilirken, bazı hususlarda kafalarında bir takım sorunlar veya karmaşık durumlar oluşur. Öğrenci bu sorunları sahip olduğu zihin yapısıyla açıklayamadığı için soruların cevabıyla ilgili olarak öğretmenin vereceği bilgilere ihtiyaç duyar, böylece öğrenme isteği duyar ve öğrenmeye hazır hale gelmiş olur. Buna bilgiyi almaya hazır hale gelme denir. Buna örnek olarak karikatürlerle yapılan eğitimi gösterebiliriz. Öğrenci kendisine verilen karikatürü inceler, kendi kendine açıklamaya çalışır. Fakat tam anlamıyla özümseyebilmesi için öğretmenin yol göstericiliğine ihtiyaç duyar. Böylece öğrenme isteği duyarak, karikatürü yorumlamaya hazır hale gelmiş olur.

2. Kavram Tanıtımı Aşaması: Bu aşamada öğrenciye kazandırılacak kavramla ilgili bir tanım verilerek öğrencinin bir önceki aşamada kazandığı bilgi ve deneyimleri yorumlaması ve değerlendirmesi sağlanır. Kavramın tanımı öğretmen tarafından verileceği gibi, kitap, film, karikatür, bilgisayar programı gibi görsel ve

basılı materyalden de yararlanılabilir. Bu aşamada öğrenci kendisine verilen bilgileri kullanarak ilk aşamada karşılaştığı sorunlara cevap bulur.

Öğrencilerin inceleme ve veri toplama aşamasında elde ettikleri bilgilerin ve kazanımların yorumlanması ve onlara anlam verilebilmesi için, kavram tanıtımı aşaması her zaman inceleme ve veri toplama aşamasını takip etmeli ve onunla ilişkilendirilmelidir. Aksi takdirde öğrencilerin öğrenme güçlükleri çekmesi söz konusu olabilir.

3. Kavram Uygulama Aşaması: Bu aşama öğrencilerin ilk iki aşamada öğrendikleri bilgileri ve kavramları yeni ve farklı durumlara uygulayarak pekiştirdikleri aşamadır. Bu aşamada öğrencilere farklı durumlarla ilgili sorular sorulur. Bu aşama özellikle zihinsel gelişim seviyesi ortalamanın altında olan, bu nedenle de kendi kazandığı deneyimleri öğretmenin anlattıkları ile ilişkilendiremeyen, yani anlamlı öğrenme gerçekleştirmede güçlük çeken öğrenciler için oldukça yararlı olmaktadır.

Bunun için öğretmenin, grup içi veya dışındaki öğrencilerle iletişime girmesi önemlidir. Bu da yapılandırıcı yaklaşım ile birlikte, işbirlikli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme ile mümkün olabilir.

Buna göre öğrenme döngüsü yaklaşımı; yapılandırmacı yaklaşım gibi zihinsel gelişim kuramı üzerine temellenmiştir ve işleniş aşamaları karikatürlerin algılanma ve yorumlama sürecine uygundur.

1.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük, heterojen gruplarda ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalıştıkları, grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden

sorumlu oldukları ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir yöntemdir (Türkoğlu, 2002). Başka bir deyişle öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımınıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Bütün grup çalışmaları işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri olarak değerlendirilmemelidir. Sadece çocukları gruplara yerleştirerek birlikte çalışmalarını istemekle, çocukların işbirliği yapacakları düşünülmemelidir. Çocukların birbirine yakın oturmaları ve onların bir grup olduğunu söylemeleri işbirliğini sağlamamaktadır (Johnson & Johnson, 1990). Açıköz (1992)'ün de belirttiği gibi her küçük grup çalışması özellikle okullarımızda uygulanmakta olan küme çalışması da işbirlikli öğrenme değildir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıflar, ne çocukların tek tek ya da gruplar halinde yarıştıkları ne de sıralar halinde oturup öğretmenleri dinledikleri ya da bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirliğine dayalı öğrenmenin uygulanacağı sınıflar, çocukların küçük gruplar halinde etkileşimde bulunduğu, öğretmenlerin aralarda dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gelişmelerini desteklemektedir (Kurtuluş, 2001). İşbirliğine dayalı öğrenme modeline göre grup üyeleri grubun bir bütün olduğunu, grubun başarısından ya da başarısızlığından her üyenin sorumlu olduğunu bilmesi gerekir. Grup çalışmalarında, farklı yetenekleri, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan öğrenciler birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmekte daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır. Birbirlerini daha iyi tanıdıkça yapay engeller

ortadan kalkmakta; bireyin başarısı grubun başarısına bağılı olduğundan grup üyeleri arkadaşlarının başarılı olmalarına sürekli katkı getirmektedir (Demirel, 2006, s. 218)

İşbirliğine dayalı öğrenme, çocukların öğrenmeleri yanında onların çeşitli yönlerden gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilere, ekip çalışması becerisinin kazandırılmasında, sosyal becerilerinin geliştirilmesinde de oldukça etkili bir metottur. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde işbirliğine dayalı öğrenmenin kullanılması karşılaşılan güçlüklerin çözümünde ve insanları tanıma ve anlama yeteneğinin gelişiminde, öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişiminde önemli etkilere sahiptir.

Öğrenme-öğretme sürecinde sorgulayarak, eleştirel düşünmenin de sağlandığı, öğrencileri düşünmeye sevk eden resim, karikatür, çalışma kağıdı gibi görsel materyaller kullanılarak, sınıf içinde uygulanacak işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır:

1. Öğrenci Timleri-Başarı Grupları Tekniğı,
2. Tartışma Grubu Tekniğı,
3. Ayrılıp-Birleşme Tekniğı,
4. Takım-Oyun-Turnuva Tekniğı

Görsel çalışmalarla yaratıcı düşünceyi harekete geçirecek olan grup içi etkileşim, grup bireylerinin de görsel okuma ve görsel sunu alanındaki yetersizliklerini de en aza indirmeye yardımcı olacaktır.

1.2.4. Probleme Dayalı Öğrenme

Bu öğrenme modeli, öğrencilerin gerçek hayattaki sayısız problemle baş edebilmeleri için deneyim ve ustalık kazanmalarını sağlar (Shepherd ve Cosruff, 1998). Bu süreci sıkça yaşamış öğrenciler, yaşamlarında problemleri olağan karşılarlar ve doğru karar vererek çözüme ulaşmak için çaba harcamaya istekli olurlar..

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencileri gerçek dünya problemlerine yönlendirmedeki farklılığı ile etkili öğrenme ürün ve sonuçlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu ürünlerden biri de yaratıcı düşünme becerisidir. Yaratıcı düşünme, farkında olarak ve bilinç altında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinliktir (Yaman ve Yalçın, 2003). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler gerçek yaşam problemlerini çözümlerken, hayal güçlerini ve farklı zihinsel işlemleri kullandıklarından yaratıcı düşünme becerileri gelişebilir. Çünkü probleme dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencileri problemleri çözerken birçok zihinsel etkinliğe yönlendirdiğinden, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlar.

Günümüzde Türkiye’de okutulan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde de problem teşkil eden konulara değinilmektedir. Çevre kirliliği, trafik, sigara kullanmak, bilinçsiz tüketim, deprem bunlardan birkaçıdır. Bu problemler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirerek, problem çözme sürecine girebilecekleri bir anlayışla sunulmaktadır.

Bu durumda öğretmenlerin değişik materyaller kullanarak problem durumları oluşturmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler, zenginleştirilmiş bir eğitim ortamında aktif olarak katılım fırsatını buldukları sosyal bilgiler derslerine karşı daha

olumlu tutum göstermektedirler (Öztürk ve Baysal, 1999). Bunda da görselleştirme açısından en önemli materyallerden olan karikatür devreye girmektedir.

Karikatürler eğlenceli olduğu kadar aynı zamanda da düşündürücüdür. Probleme dayalı öğrenmeye başlangıç için ders amaçları ile tutarlılık gösteren ve sorgulanması öğrencileri bir düşünme ve araştırma sürecine götürebilecek bir ya da bir seri karikatürün kullanılması ilgi çekici olabilir.

Karikatür öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerden karikatürde gördüklerini anlatmaları istenebilir. Karikatüre uygun olarak 5N1K soruları ve problemi buldurmaya yönelik sorular sorularak öğrencilerden problemi belirlemeleri sağlanabilir.

1.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramı, Harvard Üniversitesi öğretim üyesi Howard Gardner tarafından ortaya atılmıştır. Howard Gardner 1983 yılında yayımladığı “Frames of Mind: The theory of multiple intelligences (Düşünüş Biçimi: Çoklu Zekâ Kuramı) adlı eserinde dahiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerinde yaptığı çalışmaları ve zekâ konusunda bilinenleri inceleyerek “Çoklu Zekâ Kuramı”nı ortaya atmıştır (Açıkgöz, 2003, s. 283).

Gardner (1999), insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek, zekânın tek bir faktörle açıklanmayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, zekâyı bir kişinin:

1) Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi,

2) Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi,

3) Çözümüne kavuşturulması gereken yeni ya da karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2004, s. 5). Bununla birlikte Armstrong (1994) çoklu zekâ kuramının dayandığı temel fikirleri şöyle özetlemektedir (Gürkan, 2001, s. 13):

1- Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Ancak her insanda var olan bu alanlar değişik düzeylerde olabilmektedir.

2- Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.

3- Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.

4- Bir insanın herhangi bir alanda zeki olmasının tek değil, birçok yolu vardır.

Gardner sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır. Savunulan 8 zekâ gücü şunlardır:

1. Sözel/Dilbilimsel Zekâ:

Farklı kültürlerle yaşayan insanlar farklı diller kullanma becerisine sahiptir. Dil zekâsı da iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasite sözel (hikâye anlatan, konuşmacı, politikacı gibi) ya da yazım yeteneği (şair, oyun yazarı, editör gibi) şeklinde ortaya çıkabilir (Demirel, 2000, s. 203). Sözel-dil zekâsı güçlü olan öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004, s. 7):

- Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.

- Resimler, yerler ve tarih hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
- Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.
- Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
- Kitap okumayı çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.
- Dinleyerek öğrenmeyi sever.

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ:

Zekâyı en çok açıklayan bilişsel yeteneklerden biridir. Düşünme biçimlerinden bilimsel düşünme ya da tümevarım muhakeme ve tündengelim bu zekânın kapsamı içindedir (Küçükahmet, 2001, s. 34).

Matematikçi, muhasebeci, istatistikçi ve bilgisayar programcıları bu zekâsı güçlü bireylere örnek olarak verilebilir (Demirel, 2000, s. 203). Mantıksal matematiksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004, s. 8):

- Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
- Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
- Matematik dersini çok sever.

- Mantıksal bulmacaları çözmeyi, satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
- Nesnelere kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.
- Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- Fen bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler yapmayı denemeyi sever.
- Yaşlılarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep- sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.
- Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.

3. Görsel/Uzamsal Zekâ:

Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimizle ilgilidir. Nesneyi görmeden zihinde canlandırma söz konusudur. Gardner görsel zekânın görme özürlülerde de şekillendiğini belirtmektedir (Demirel, 2004). Uzamsal zekâ görsel düşünme ve şekil/ uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsar (Demirel, 2000, s. 203). Bu zekânın temel dayanak noktası, zihinsel imgeler yapma ve biçimler oluşturma yanında görme alanını tüm ayrıntıları ile algılayabilmektir (Küçükahmet, 2001, s. 34).

Mimarlar, denizciler, pilotlar, ressamalar, avcılar, tasarımcılar görsel zekâyâ üst düzeyde sahip bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Görsel- Uzamsal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır
(Saban, 2004, s. 9):

- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
- Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- Haritalar, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
- Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
- Filmleri, slâytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
- Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
- Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
- Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.

4. Müzikal/Ritmik Zekâ:

Ritim ve ses örüntülerini tanıma ve kullanma, çevredeki seslere ve enstrüman seslerine duyarlı olma yeteneği olarak tanımlanabilir. Çarpım tablosunu, ABC' yi hep belli bir ritimle öğrendiğimizi hatırlayacak olursak, müzik ve ritmin insan beyni üzerindeki etkisi her çeşit zekâyı bilinçli olarak ayaklandırmada, oldukça büyüktür (Küçükahmet, 2001, s. 34).

Bu zekâ, duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret eder. Besteciler, müzisyenler, orkestra şefleri bu zekâları güçlü olan bireylere örnek olarak verilebilir (Demirel, 2000, s. 204).

Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır (Saban, 2004, s. 10):

- Şarkıların melodilerini hemen hatırlar.
- Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
- Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
- Müzik dersini çok sever.
- Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
- Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
- Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.

5. Bedensel/Duyu Devinimsel Zekâ:

Bedensel zekâ, problem çözme, değerli bir ürün meydana getirmek için vücudun ya da vücut kaslarının kullanımındaki yeteneğe işaret eder. Bu zekânın, objeleri becerikli bir biçimde tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede etkili bir rolü vardır. Sporcular, cerrahlar, teknisyenler, heykeltıraşlar, dansçılar, atletler,

operatörler ve enstrüman çalanlar kinestetik yeterliliğin örneklerini oluştururlar.

Kinestetik yeteneğin merkezi beyinde motor alandadır (Ülgen, 1997, s. 29).

Bedensel-Kinestetik zekâsı güçlü olan öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004, s. 12):

- Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.
- Bir yerde uzun süre kalındığında hareket etmeye ve kıvılcılamaya baslar.
- Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
- Gördüğü bir nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
- Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketler yapmayı çok sever.
- El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
- Kendi veya meramını anlatmada kendine özgü dinamik bir yolu vardır.
- Çamurla oynamayı, yontmayı ve diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
- Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir.

6. Sosyal/Bireylerarası Zekâ:

İnsanlarla iletişim kurma, diğer bireylerin ruh hallerini, duygularını, güdülenmişliklerini ve niyetlerini anlama ve davranışlarını yorumlama yeteneğine sahip olmaktır. Politikacılar, öğretmenler, turizmciler, aktörler, psikologlar bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır (Demirel, 2002).

Sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004, s. 13):

- Arkadaşları ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- Başkaları ile birlikte ders çalışmayı ve oyun oynamayı çok sever.
- En az iki ya da üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- Başkalarına selam verir, hatırlarını sorar ve önemser.
- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.

7. Öze Dönük/Bireysel Zekâ:

Bireyin “kendini” duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâmızla ilgilidir. Din adamları, psikologlar, filozoflar bu zekâları güçlü bireylere örnek olarak gösterilebilir.

Öze dönük zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004, s. 14):

- Bağımsız olma eğilimindedir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.

- Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
- Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- Kendisine güveni yüksektir.
- Yaptığı işin bilincindedir.
- Kendisine saygısı yüksektir.

8. Doğa Zekâsı:

Gardner 1980'lerin başlarında yedi tür zekâ tanımlamasına karşın 1996 yılında doğa zekâsı olarak adlandırılan sekizinci zekâyı eklemiştir. Bu zekâyaya sahip olanlar doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar. Doğa zekâsı güçlü bireyler, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar.

Bu zekâ ziraat mühendisi, çiçekçi, zoolog, bahçıvan, biyolog, jeolog, veteriner, çevre bilimci, peyzaj mimarı, astronomda gözlemlenebilir. Doğa zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004, s. 15):

- Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
- Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.

- Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
- Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
- Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
- Doğa ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
- Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
- Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.

Bu yaklaşımların en önemli amacı öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içinde aktif rol almalarını sağlamak ve onların yaratıcılığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu becerilerin geliştirilmesinde de en önemli unsurların arasında görsel materyaller gelmektedir. Bunlara örnek olarak da gazete, dergi... vb görsel yayınlar verilebilir.

Bununla birlikte içinde yaşadığımız dönem yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklamların, fotoğrafların, karikatürlerin eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006, s. 105).

Bunu sağlamak için de kullanılacak yöntem ve materyallerin eğitim-öğretim sürecini destekler nitelikte olması gerekmektedir. Bu da yeni programda yer alan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanıyla desteklenmektedir.

1.3. Görsel Okuryazarlık ve Eğitimdeki Yeri

İnsan düşüncesinin temeli olan görsel okuma ve görsel sunu işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan, onları anlama ve yorumlamayı kapsayan yeni bir okur-yazarlık kavramıdır.

Görsel okuryazarlık terimini ilk olarak John Debes (1968) kullanmıştır. Clarence Williams, Colin Murray Turbanye, Rudolf Arnheim ve Robert McKim de görsel okur-yazarlığın öncülerinden sayılabilir. Debes'in “insanın görme ve diğer duyuları ile birlikte deneyim yoluyla gerçekleştirdiği bir takım yeterlilikler” (Bernstein, 2003, s. 1) şeklinde tanımladığı görsel okuryazarlığı Braden ve Hortin (1982) “resimler (imajlar) üzerinde düşünme ve anlama yeteneği, kendi kendini resimlerle anlatabilmeyi öğrenme” şeklinde tanımlamıştır (İpek, 2003). Kellner (1998)'de görsel okumanın bağımsız iletişim biçimi olarak kullanılabilmesi gibi medya okur-yazarlığı, kültürel okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı kapsamında da ele alınabileceğini vurgulamaktadır. Daha güncel bir ifadeyle hem doğal hem de doğal olmayan çevrede, insanların görülebilir eylem, obje ya da sembollerin farkındalığına sahip olabilmelerine ve yorumlayabilmelerine imkân veren yeterlik, görsel okuryazarlıktır (Köksal, 2006, s. 189). Görsel okuryazarlığa ilişkin bazı uzmanların üzerinde uzlaştığı bir diğer tanım ise, “görsel mesajları doğru olarak yorumlayabilme ve böyle mesajlar yaratabilmeyi öğrenmedir” (Heinich, Molenda, Russel, Smaldino, 1999, s. 64).

Görsel okuryazarlık görüneni okuma ve anlama, aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneğidir. İnsanoğlunun bilgiyi gerçekçi imajlar ve grafiksel olarak aktarabilme yeteneği, eğitimcilerde öğrenmenin görselleştirilmesine daha detaylı bir anlayışla bakma düşüncesini doğurmuştur (Akyol, 2006, s. 110).

Yeterli seviyede görsel okuryazar olmak, planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır. Braden'e göre çocuklar yaklaşık 7 yaşından itibaren görsel okuryazarlığı anlayabilir ve ondan faydalanabilirler Bu nedenle eğitim materyallerinde görsel materyallerin/öğelerin faydasını en üst düzeye getirmek için okullarda görsel okuryazarlık eğitime yer vermek oldukça önemlidir (Braden, 1982; İşler, 2002, s. 157).

Görsel okuma ve görsel sunu becerileri öğrencilerin gelişen çağı yakalayabilmeleri, çeşitli kaynaklardan gelen görselleri okumaları ve anlamlandırıp, yorumlamaları açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini görsel materyaller kullanarak sunabilme becerisini kazanabilmeleri açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

Öğrencilere görselleri anlamlandırma becerisi kazandırmak için; öğretmenlerin de görselleri anlatma becerisine sahip olması gereklidir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmen; sürecin öncesinde, sırasında ve sonrasında izleyeceği yolları bilmelidir (Akyol, 2006, s. 106-116).

Bu yüzden öğretmenler bu konuda kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine

katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

“Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanı ile Hayat Bilgisi öğretiminde, kavramların ve düşüncelerin görsel şemalarla, grafikler ve tablolarla öğrenciyi daha aktif bir konuma getirmek amaçlanmıştır.

Bu doğrultular sonucunda hazırlanan 2005 öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu alanı, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır.

Görseller arası ilişkiler öğrenciyi daha üst düzey zihinsel süreçlerini kullanabilir. White'ın (1987, s. 59, 60) vurguladığı gibi yazıyla ifade edilemeyecek kadar karmaşık ve iç içe olan bilgileri imajlara dayalı düşünme ile daha kolay anlaşılıp çözülebilir. Kitaplardaki görseller, özellikle okurken zihinsel imaj (şekil) oluşturamayan öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Okurken görsel imaj oluşturamayan öğrenciler okuduklarını anlamada güçlük çekmektedirler (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003). Bu tür öğrenciler için bir resim bin kelimeye bedeldir. Özellikle kelime hazinesi zayıf olan, konuyla ilgili ön bilgileri olmayan ve dil ile ifade edilen ilişkileri anlayamayan çocuklar zihinsel imaj oluşturmada zorlanmaktadır (Akyol, 2006, s. 107-118). Winn (1987)'e göre öğrenme düzeyi düşük öğrenciler zorlandıkları derslerden başarılı olabilmek için çoğunlukla yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu gibi öğrenciler için şema, diyagram gibi görsel unsurlar ve onları yorumlayabilme oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim araç- gereçlerinde

görsel öğelerin faydasını en üst düzeye çıkarmak için okullarda görsel okuryazarlık eğitimine yer vermek oldukça önemlidir (İşler, 2002, s. 17).

Öğrenme alanıyla ilgili çalışmalar insanların şekilleri ve kelimeleri hafızalarına yerleştirebildiklerini ve gerektiğinde onları şekil ve kelime olarak geri getirebildiklerini göstermektedir. Fakat yazıdan öğrenme ile görselden öğrenme birbirinden farklı görülmektedir. İnsan imajları kısa dönem hafızada tutabilmekte ve farklı şekillerde kullanarak uzun dönem hafıza için şemalar oluşturabilmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki nedenlerden dolayı görsel okuryazarlığın şu nedenlerden dolayı öğrenilmesi gerektiği ifade edilebilir:

- Pek çok bilgi verici metin görsel öğeler kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadır.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir (Akyol, 2006, s. 108-110).

Feinstein ve Hagerty (1994) görsel okuryazarlık eğitimi kapsamında öğrencilerin üç farklı yönde eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır: İmgelem ile

görselleştirme, görsel öğeleri okuma ve yorumlama, görsel materyaller tasarlama. Bir önceki cümlede sözü geçen “görsel öğe ya da materyal” kelimeleriyle fotoğraf, grafik, çizim, karikatür, resimli kart, diyagram, teknik illüstrasyon v.s. imâ edilmektedir.

Buna göre öğrencilere görsel araç ve gereçlerin (grafik, tablo, kuklalar, diyagramlar vb.) nasıl kullanılması gerektiği öğretilmelidir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için hangi görseli kullanmanın daha uygun olduğu hakkında eğitim almalıdırlar. Bu kaynaklarda kullanılan görsel unsurların faydasını en üst düzeye çıkarmak için, okullarda görsel okuryazarlık eğitimine önem verilmelidir.

Bu sebeple de eğitim programında belirlenen görsel okuma öğrenme alanıyla ilgili bazı kazanımlar şöyle sıralanmıştır (MEB, 2005b):

- Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.
- Trafik işaretlerinin anlamını bilir.
- Reklamlarda verilen mesajları sorgular.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- İletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
- Beden dilini yorumlar,
- Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar,
- Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar,

- Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar,
- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar,
- Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır,
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında görsel okumaya ilişkin verilen kazanımlar ise şu başlıklar altında toplanabilir:

- Şekil, resim ve sembolleri yorumlama,
- Sosyal olayları ve doğadaki değişimleri yorumlama,
- Kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojileri (MEB, 2005a).

Buna göre öğrenciler, yeni bilgiyi önceden sahip oldukları bilgilerle ilişkilendirebildiklerinde daha fazla öğrenmekte ve öğrendikleri daha kalıcı olmaktadır. Görsel materyaller karmaşık bilgileri basitleştirerek daha kolay öğrenilmesini sağlar ve daha sonra hatırlanmasını da kolaylaştırırlar. Ancak bu materyaller bütün öğrenciler üzerinde aynı etkiyi göstermezler. Bu materyallerin etkili olabilmesi için öğrencilerin bu materyallerden nasıl bilgi çıkarabileceklerini ve kullanılan sembol ve işaretlerin anlamlarını öğrenmiş olmaları gerekir. Görsel materyallerde aşırı ayrıntı ya da gerçek resimleri kullanmaktan kaçınılmalıdır. Basit çizimler, ana fikri, gerçek resimlerden daha açık şekilde gösterebilir (Yalın, 2001).

Karikatür, bu noktada Yalın'ın fikirlerine uygun bir materyaldir. Genel olarak, dersin konusunu açıklama ve ders kitabını sınıfça okuma yöntemi üzerine yapılan araştırmalar, ortalama bir öğrencinin dikkatinin 10–15 dakika sonra

dağıldığını ortaya koymaktadır. Bu da aktif öğrenmeye yeniden dönmek açısından başlangıçtan yaklaşık 15 dakika sonra geçicide olsa bir faaliyet değişikliğine gitmenin yararlı olduğuna işaret etmektedir (Stradling, 2003). O halde güdülenme, sınıf içindeki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli kaynaklardan biridir. Okul ve sınıfta görülen öğrenme güçlüklerinin önemli bir kısmının ana kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrencilerin daha meraklı oldukları ve daha çok ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrendikleri bilinmektedir (Efil, 2005). Güdülenme, öğrenme ortamının tümünü etkileyen güçlü bir faktördür. Güdülenmedeki artış, öğrenci davranışlarının daha iyiye gitmesine yardım eder ve sınıf yönetimi problemlerini de giderir. Etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaçlarını açıkça karşılayan hedeflere ulaşmalarını sağlayacak şekilde düzenlenirse, öğrenciler öğrenme etkinliklerine içten güdülenmiş olarak katılabilirler (Efil, 2005). Aktif olarak kişinin kendi isteği olmaksızın herhangi bir konunun çalışılmasına başlanmış sayılamaz. Başlanılsa dahi çalışma verimli bir şekilde devam edemez. Öğretim, öğrencilerin ilgisini çekmeye, heveslendirmeye ve öğrenme isteği ile birlikte ilgiyi diri tutabilmeye bağlıdır (Nichol, 1996). Güdülenme, devamlılık ve bütünlük içeren bir ders etkinliği içinde tasarlanmalıdır. Etkin sınıf yönetiminin temel hedeflerinden biri, öğrencinin dikkatini sürekli öğrenme materyaline yönlendirme, diğeri öğrenme isteğini artırma ve bir diğeri de öğrencilerde öğrenmeye yönelik içsel kontrolü geliştirme olarak tanımlanır (Efil, 2005). İki boyutlu bir görsel öğretim aracı olarak değerlendirilebilecek karikatürün öğretimin her bölümünde kullanılması değişik yapılandırmalar ve daha kalıcı öğrenme sağlayacağından önemlidir (Kalaycı, 2001).

1.4. Karikatür ve Eğitim

1.4.1. Karikatür Nedir?

Görsel iletişim sanatı olan ve grafik anlatımları içeren karikatür, İtalyanca “caricare” (yüklemek) ten gelir. Başlangıçta sadece insanların görünüşünü konu edinirken günümüzde karikatür, dünyanın kavranışına yapılmış bir yüklemidir. Aşıcıoğlu (2001) karikatürü; özünü çizgiden alan, görsel sanatların diğer teknik olanaklarından da yararlanılarak hazırlanabilen, gülmece sanatı olarak tanımlamıştır. Alsaç ise karikatürü insanların, varlıkların, olayların hatta duygu ve düşüncelerin doğala ters düşen, olağanla çelişen, gülünç yanlarını yakalayıp bunları (kimi zaman da yazıyla desteklenmiş) abartılı çizimlerle bir gülmece anlatımına dönüştürme sanatı olarak belirtmiştir (Alsaç, 1999; Özer, 2004). Buna göre karikatür birey ve toplumdaki olumsuzlukların, çelişkilerin, yanlışlıkların, kötülüklerin eleştirel bir gözle abartılı çizimlerle anlatılması olarak tanımlanabilir (Uslu, 2007).

Karikatürde bulunması gereken üç öge vardır: a) çizgi ögesi b) güldürme ögesi c) düşündürme ögesi. Bu üç öge her zaman bir arada olmayabilir. Bazı karikatürler çizgi ögesi ile güldürme ögesini, bazıları ise çizgi ile düşündürme ögesini içermektedir. Burada çizgi ögesi mutlaka gerekli olmakla birlikte diğer öge çizer tarafından anlayışa göre tercih edilmektedir. Ancak ideal olan güldürürken düşündüren ve iyi bir çizgi ile oluşturulmuş karikatürdür (Efe, 2005). Böylece karikatür eğlendirirken düşündürerek, unutmalara karşı direnç gösterebilecek ve güçlü öğrenmeler sağlayarak da kendini ispat edecektir.

Bu yazınsal tür de kendi içinde biçimsel açıdan, yapısal açıdan ve hazırlanış amacına bağlı olarak çeşitli sınıflara ayrılmıştır. Bu sınıflandırmalardan bazıları

şöyledir; Kazanevsky karikatürleri üç gruba ayırmıştır. Bunlardan birincisi, insanoğlunun felsefi sorunlarını yansıtır. İkincisi, toplumun sosyal yapısını eleştirir, üçüncüsü ise, sessiz/sözsüz mizah veya saf mizah karikatürleridir (Kazanevsky, 1998). Oral ise karikatürleri insanları düşünmeye yönelten ve eğlendirmeyi amaçlayan karikatürler olmak üzere iki gruba ayırmıştır (Alsaç, 2005). Uslu (2004)'de buna karşın karikatürleri ifade tarzı, tekniği ve kurgu-yapı özelliklerine göre sınıflandırmıştır. Bunlar:

1- İfade Tarzına Göre Karikatürler:

- A. Yazılı karikatürler: Günlük gazetelerde yayınlanan geniş kitleleri hedefleyen ve çizgilerin yazılarla desteklendiği karikatürlerdir.
- B. Yazısız karikatürler: Yazının mümkün olduğunca en az ya da hiç yer almadığı karikatürlerdir.

2- Tekniğine Göre Karikatürler:

- A. Renkli karikatürler: Yazı ve çizgilerin kuru, pastel, guaj vb. boyalar ile renklendirerek sunulduğu karikatürlerdir.
- B. Siyah-beyaz karikatürler: Beyaz zemin üzerinde siyah çini mürekkebi kullanılarak üretilen karikatürlerdir.

3- Kurgu-Yapı Özelliğine Göre Karikatürler:

- A. Tek kare karikatürler: Esprinin tek bir karede (bir aşamada) anlatıldığı karikatürlerdir.
- B. Bant karikatürler: Belirli mekânların, tiplerin bulunduğu seri olarak çizilen bir olay örgüsü içeren karikatürlerdir.

Eğitim açısından kullanılacak karikatürler ise; araştırma ve düşünürmeye yönelik karikatürler, dikkat ve eğlenceye yönelik karikatürler ve kavram karikatürleri olmak üzere üç grupta toplanabilir. Araştırma ve düşünürmeye yönelik karikatürlerde amaç verilmek istenen düşünceenin akıl yürütmeyeyle kazandırılmak istenmesidir. Daha çok belli olay ve durumlarla ilişkili, önemli noktaların vurgulandığı ve bunun yanında kişinin beyin fırtınası yapmasının da sağlandığı karikatürlerdir. Yani bu karikatürler sayesinde öğrenciler kısa süre de olsa beyin jimnastiği yapmaktadırlar. Dikkat ve eğlenceye yönelik karikatürler, daha çok güldürme, güldürürken de düşünürme amacı ile hazırlanırlar. Bu karikatürlerin asıl özelliği eğlendirici bir biçimde anlatılmak istenenin verilmesidir. Verilmek istenen mesajın daha çok abartılı veya hiciv edilebilecek yönlerinin işlendiği karikatürlerdir (Yoong, 2001; Moralı, 2006, s. 5).

Kavram karikatürleri ise diğer karikatürlerden daha kullanışlı ve etkili bir yapıya sahiptir. Bu karikatürler daha çok günlük olayları içeren karikatür sitilindeki resimler olup, bilimsel konulara alternatif bir bakış açısı öne sürer ve karakterleri birbirleri ile tartışmaya davet eder (Keogh vd., 1998; Uğurel ve Moralı, 2006, s. 6).

Karikatür tanımlarının çeşitliliğinin yanı sıra vurgulanan kavramlar genel itibariyle çizim, mizah, düşünme ve betimlemedir. Öğrencinin dikkatini çekerek, onu aktif hale getirecek olan koşullar arasında yer alan bu kavramların bir arada kullanılmasının karikatürün öğrenme aracı olarak kullanılmasında büyük payı vardır. Karikatürlerin eğitimde kullanımı yazılı ders materyallerinde görselliği destekleme alanı ile sınırlı değildir. Karikatürler mizahın etkili bir biçimde kullanıldığı yerler olarak özellikle psikolojik etkileri açısından öğrenme ve öğretmede kayda değer etkilere sahip araçlardır. Karikatürler aracılığıyla öğrenciler, gördükleri şekilleri,

resimleri kendi cümleleri ile ifade edebilir, resimlerdeki öğeleri birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştırma yapabilirler.

Buna göre karikatür öğrencinin resimler üzerinde düşünce üretmesini sağlarken dilsel açıdan gelişmesine de olanak sağlamaktadır. Çünkü karikatürdeki mesajı anlamak için uğraşan çocuk, orada verilen mesajı yorumlayabilmek ve ifade edebilmek için güçlü bir dil becerisine sahip olmalıdır. Karikatürdeki düşünceyi kendi düşünceleriyle buluşturabilmelidir.

Çocuğun, karikatürdeki düşünceyi, mizahı, iletiyi anlayabilmesi için olayları ard arda sıralama, yazılı ve görsel uyarıcıları birleştirebilme, yeterli gelişim düzeyi ve sözel beceriye sahip olması gerekmektedir. Karikatürler, çocuğun çok boyutlu düşünme becerisini geliştirir; görme duyusunun düşünme sürecine katılmasını sağlar (Sever, 2003, s. 185). Stevenage'nin (1995) "Çocuklarda karikatür avantajının sergilenmesi" isimli çalışmasında küçük çocukların performansı incelenmektedir. 6 – 8 yaş arasında olan çocukların, gerçeğe uygun olan ya da karikatürü yapılmış olan tanımadıkları yüzlerle bir çeşit öğrenilmiş tanımlama görevini yerine getirdikleri bir deneme açıklanmıştır. Buradaki sonuçlar, tanıdık olmadıkları yüzlerin isimlerini öğrenirken küçük çocukların karikatür avantajı sergilediklerini göstermektedir. Üstelik bu performans biçimi, çocuğun yaşı ne olursa olsun yine de ortaya çıkmaktadır. Sonuçta mevcut bulgular, küçük çocukların ve aynı zamanda erişkinlerin de karikatürlere karşı bir duyarlılık sergileyebilecekleri yönünde ilk kesin kanıtları sunmaktadır.

Karikatürler, eğitimde çeşitli amaçlarda kullanılmaktadır. Karikatürlerle eğitimde öğretmen, konunun çabuk kavranmasını istiyorsa güdülemeyi uzatmadan,

yazılı karikatürün yardımıyla verebilir. Konu üzerinde tartışma açmak, konunun değişik boyutlarını kavratmak istiyorsa yazısız karikatür kullanılabilir. Karikatür yazılı ise ileti çabuk alınacağından tartışmalar sürdürülemez (Efe, 2005). Karikatür öğrenci ile iletişim kurmada mizahsal yaklaşım özelliği ile de kullanılabilir.

Bu açıdan karikatürle eğitimin amacı, eğlendirmek ya da ezberletmek değil, düşündürerek öğretmek ve yaratıcılığı geliştirmek olmalıdır (Örs, 2007).

Taç (2005, s. 77-78), karikatürün eğitim ve öğretim üzerine katkısını kavrama noktasında, görmekle bakmak arasındaki fark, algılama noktasında ise sıfat ile nitelendirme sıfatı arasındaki fark gibi görüldüğünü belirtmektedir. Ayrıca yazar; eğitim yönünden bakıldığında karikatürün; algılama, çözümlenme, kavrama yetisinin artmasına sağlayacağı işlevselliğin yanı sıra karikatürün insana olan yakınlığı, kendisinden bir parçaymışçasına tamamlayıcı özelliği ve çizgiyle bütünleşen mizahın gücü karikatürü sevimli kılacak konunun, konuların ve dersin sevilmesini sağlayacağını belirtmektedir.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren beraberinde getirdikleri merak ve öğrenme arzusunun, çocuğun eğitim sistemine girmesiyle ve yaşının ilerlemesiyle azaldığı çok dikkat çekici bir noktadır. Bu bağlamda karikatürlerin başta mizah ve çizgi unsurları merak ve öğrenme arzusu ile derse olan ilgiyi yeniden uyandırabilir. İyi seçilmiş bir karikatür, her şeyden önce öğrencinin zihinsel gelişimine ve onun eleştirel düşünme yeteneğine katkı sağlayacaktır (Aydın, 2005).

Bir derste belli bir konu işlenirken giriş bilgileri olarak sunulan genel açıklamalarda veya konuya başlangıç noktası olarak yapılan girişlerde karikatür bir motivasyon aracı olarak kullanılabilir. Bu durum öğrencilerin gülmesine sebep

olabilir. Ancak öğretmen, önlemini alarak sınıf ortamını ciddiyetsiz bir duruma değil de öğrenmeye istekli öğrencilerin olduğu bir ortama çevirmelidir. Tüm eğitimciler bilir ki bir dersin iyi öğrenilmesi ders atmosferi ile doğrudan ilgilidir. Karikatürle derste gülümsemeli bir atmosfer yaratılarak, kuru kuruya anlatılan dersten daha başarılı olması sağlanacaktır.

Yeterli derecede anlaşılammış olsa da karikatür sanatı eğitim sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. İnsanı eleştirmek, düşündürmek ve güldürmek gibi işlevleri bulunan karikatürün temelinde insan ve toplumun eğitimi yatmaktadır. Karikatür eleştiriye dayalı bir sanattır. Eleştiri ise düşünmeyi, görmeyi, sorunların ve olumsuzlukların tespitini beraberinde getirir. Bu da çözüm yollarının üretilmesi için temel gerekliliktir. Bütün bunları mizah yoluyla yapmak ise karikatürün sihirli gücüdür. Nitekim 2005 yılından beri uygulanmakta olan öğretim programlarının neredeyse ortak becerilerinden biri de öğrencilerdeki “eleştirel düşünme” becerisini geliştirmektir.

Öğrenciler hızla değişen bu dünyada yalnız kendi kültür çevreleri ile değil, medya ve sanal evrenle, küreselleşen dünya ile çevrelenmiş bulunmaktadır. Çizgi filmlerin, elektronik oyuncakların, bilgisayar oyunlarının, televizyonun, internetin etkisi içindedirler. Bu görsel dünyadan çocuğa yasaklar koyarak engellemek sorunu çözmeyip ilgiyi daha da artırabilir. Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak eleştirel düşünme eğitimiyle gerçekleşebilir (Mendelman, 2008).

Değişen öğretim programlarıyla beraber Hayat Bilgisi programının geliştirmeyi amaçladığı eleştirel düşünme becerileri şöyledir:

- Bildiklerinin doğruluğunu belirleme,
- Bilmediklerini ve bildiklerini ayırt etme,
- Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme,
- Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama,
- Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme,
- Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütler teşhis etme,
- Fikirler ve görüşlerin arkasındaki mantığı ifade etme,
- Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma (MEB, 2005a).

Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesindeki en etkin yollardan birisi ve belki de en dikkat çekici olanı öğrenme süreci boyunca derslerin karikatürler yardımıyla işlenmesidir. Bu şekilde öğrenciler hem konuları eğlenerek ve sorgulayarak öğrenecekler hem de dersten doyum alacaklardır. Köseoğlu'nun 2009 yılında yapmış olduğu “Tarih Öğretimi Açısından Eleştirel Düşünmede Karikatür: 19. Yüzyılda Osmanlı–Rus Savaşları Örneği” adlı çalışmasında da öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde siyasi karikatürlerin nasıl kullanılabileceği, tartışılmış ve karikatür kullanımının eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1.4.2. Eğitimsel Görselleştirmede Neden Karikatür?

Bugün okullarımızda ve kitaplarımızda yaygın olmasa da karikatür, ezbersiz eğitimde etkili olmaktadır. Karikatür niçin önemlidir? Bir düşünce unsurunu mizah ile taşıdığı için önemlidir. Karikatür eğitim sistemi içinde bir araçtır. Görselliğin yanı sıra içinde düşünce de taşıdığı için insan beyninde kalıcı etkiler bırakır. Mizah yönüyle bu kalıcılığı güçlendirir. Bunun için karikatürle yapılan eğitimde ezbercilik yoktur. Göze yansıyan düşünce beyinde devinir, mizahın etkisiyle ezberi ortadan kaldırır (Efe, 2005, s. 10-11). Karikatürler farklı bir öğretim yöntemi olarak, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada kullanılabilir. Öğrenme öğrencilerin kendileri tarafından ve duyu organlarını kullanarak edindikleri somut yaşantıları içermektedir. Buna göre;

- Karikatürün temelinde eleştirerek güldürme ve düşündürme yatar.
- Karikatür mizahi yönü sayesinde çocukların ilgisini çeken bir sanat dalıdır.
- Çizgiler içine gizlenmiş esprinin ortaya çıkarılması öğrenciler için bir bulmacanın çözülmesi ya da yeni bir şeylerin keşfedilmesi demektir.
- Esprinin anlaşılması ve yorumlanması için öğrenciler zihinsel bir etkinlik göstereceklerdir.
- Öğrencilerde düşünme, algılama, anlama, fark etme, yaratıcılıklarını ve hayal gücünü harekete geçirme gücü geliştirecektir.
- Karikatür yoruma açıktır. Her yaştan ve her seviyeden insan bir karikatüre baktığında kendine uygun bir yorum yapabilir. Öğrencilerin de karikatüre bakış açısı farklı olabilecek ve ortak konuda farklı yorumlar ortaya çıkabilecektir.

- Öğrencilerin bir karikatürü yorumlamaları onların ifade gücünü geliştirecektir.
- Her öğrenci aynı karikatürü farklı şekilde ifade edeceği için ifade zenginliği ortaya çıkacaktır.
- Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde bir karikatürün yorumlanması öğrenci için zevkli ve yararlı bir çalışma olacaktır.
- Karikatür, her derste ve her konuda kullanılabilen bir araçtır.
- Öğrencilerin dersi sevmelerini ve sıkılmamalarını sağlar.
- Konuların işlenişinde daha fazla duyu organına ve zihinsel etkinliğe yer verildiği için öğrenme kalıcı ve zevkli olacaktır.
- Muhakeme gücü gelişir.
- Çevresini ve toplumu daha iyi tanımasına yardımcı olur
- Özeleştiri yapabilme gücünü geliştirir.
- Toplumsal olaylara bakış açısını geliştirir.
- Toplumsal olaylara karşı bilinçlenmesini sağlar.
- Öğrenciler eleştirme, eleştiriye açık olma, özeleştiri yapabilme, sorunları göre-bilme ve bu sorunlar için çözüm üretme konularında gelişeceklerdir.
- Estetik duygularının gelişmesini sağlayacaktır.
- Sanata olan ilgilerini arttıracaktır (Uslu, 2010).

Bu bağlamda karikatürler başta mizah ve çizgi unsurları, merak ve öğrenme arzusu ile derse olan ilgiyi yeniden canlandırabilir. İyi seçilmiş bir karikatür, her

şeyden önce öğrencinin zihinsel gelişimine ve onun eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacaktır (Aydın, 2005).

Görsel özelliği ile ele alınan konu, içindeki düşünce unsuruyla geliştirilince mizahla bütünleşir. Öğrenci aynı karikatürü görmese bile konuyla ilgili bir ipucu yakaladığında zihninde karikatürü canlandırır. Göz önüne gelen bu çizgiyle mizah birleşerek düşünceye geçer. Bunlar anlık sürelerdir. Bu süreler içinde ele alınan konu anımsanıp kalıcı olur. Ezber ortadan kalkar (Efe, 2005). Verilen karikatürleri öğrenci kendi içinde yorumlayarak ve ifade ederek anlatım becerisini güçlendirmektedir. Karikatürler, ders etkinliklerinde, yaratıcı çalışmalarda çocukların eğlenmelerine yardımcı olabilecek bir kaynak, sık sık başvurulması gereken bir araçtır. Görselliği tamamlayan bu araçtan ders etkinlikleri kapsamında yararlanılmalıdır.

Özellikle yabancı dil, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, fen gibi derslerde, karikatürü iyi bir araç olarak değerlendirebilme potansiyeli taşımaktadır. Fakat eğitimciler tarafından pek kullanılmamıştır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi öğretmenin derse uygun karikatür materyali bulamaması ya da kendisinin çizim konusunda eğitim görmemesidir. Eğitimciler bu konuda ön çalışma yapmak, hazırlıklı bulunmakta zorluk çekmektedir. İkinci nedeni de karikatüre karşı takınılmış olan geleneksel bir güvensizlikte aramak gerekir. Kamuoyu karikatür çizen kişileri sanki konu ile hep alay eden, normal olayları gereksiz yere abartan kişiler olarak düşünmektedir. Okullarda resim derslerinde bile karikatür öğrenciye çok az anlatılmaktadır. Değerlendirme kriterleri hemen hemen hiç yoktur. Karikatür çizilir, gülünür, anlaşılıyorsa üstünde durulmadan geçilir gidilir (Özer, 2005, s. 275).

Buna rağmen karikatürler, ders etkinliklerinde, yaratıcı çalışmalarda çocukların eğlenmelerine yardımcı olabilecek bir kaynak, sık sık başvurulması gereken bir araçtır. Görselliği tamamlayan bu araçtan ders etkinlikleri kapsamında yararlanılmalıdır. Karikatürün etkili bir araç olarak yer alması, bilim ve bilimin etkilerinin karikatürleştirilebilirliği ve karikatürün bilimin içine girerek (Kauffman, 1997) soyut kavramları somutlaştırabilmesi çok önemlidir. Karikatürler ile öğrenme, karmaşık konuları öğrenmede farklı yöntemlere göre daha etkili olan, daha hızlı bir eğitim sağlayacaktır (Stevenage, 1995).

Çocuklar, kendi düzeylerine uygun karikatürlerin ne anlatmak istediğini bulmaya ve çözümlenmeye isteklendirilmeli, bu bağlamda Hayat Bilgisi öğretiminde de ele alınan konular ve metinler de karikatürlerle desteklenmelidir. Çünkü Hayat Bilgisi derslerinden öğrenciler hoşlanabildiği zaman, eğitimde öğrenme ve motivasyon artar. Karikatür ile yapılan eğitim, en ilgisiz, en zor ve en güdülenmiş öğrencileri bile derse katabilecek özelliğe sahiptir. Eğitimde öğrenmeyi sağlama faaliyetinin ilk basamağının ilgi uyandırma, dikkati sağlama ve güdüleme olduğundan hareketle; öğretim faaliyetlerinde bu amaçla karikatür ile öğretimden mutlaka yararlanılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamına getirdiği yenilikler göz önüne alınarak üçüncü sınıf Hayat Bilgisi “Benim Eşsiz Yuvam” temasına uygun olarak hazırlanan yazılı ve yazısız karikatürlerin, karikatürler kullanılmaksızın ders işlenmesine oranla etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

1.4.3. İlgili Araştırmalar

Stephenson ve Warwick (2002), yaptıkları “Öğrencilerin Işığı Anlamalarındaki İlerlemeyi Desteklemede Kavram Karikatürlerinin Kullanılması” adlı çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmeyi desteklemede kavram karikatürlerinin kullanımını gözden geçirmişlerdir. Bu çalışmada kavram karikatürleri ile ilgili iki örnek vermişler ve bu karikatürlerin öğrencilerin gölgenin oluşumunu anlamlarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alaba (2007) ise “Eğitim Karikatürlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcılık Gelişimlerinde Kullanımı” adlı araştırmasında karikatürlerin öğrencilerin yaratıcılık performanslarını arttırdığını ve eğitimde geleneksel yöntemler yerine görsel materyallerin kullanıldığı yöntemlere daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Toh (2007)’da, “Matematik (Cebir) Dersinde Karikatür Kullanımı” adlı araştırmasında, işlenen konuyla alakalı bir karikatürü öğrencilere göstererek, öğrencilerden verilen konuya uygun karikatür çizmelerini istemiştir. Sonuç olarak karikatürlerle işlenen derslerde öğrenciler daha aktif olmakta ve daha kalıcı bir öğrenme sağlanmaktadır.

Özalp (2006) araştırmasında; karikatür tekniğinin geleneksel anlatıma göre daha başarılı sonuçlar verdiği, öğrenmeyi ve bilgiyi anlamlandırmayı kolaylaştırdığını ve öğrenciyi daha etkin hale getirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Dereli’nin, 2008 yılında yapmış olduğu araştırmasında karikatürlerle yapılan öğretimin, matematik başarısını, matematik tutumunu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını anlamlı olarak olumlu yönde etkilediğini, matematik kaygısını ise azalttığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Durualp (2006)'nın, 60 öğrenci üzerinde karikatürler kullanılarak yapılan Sosyal Bilgiler öğretiminin yararlarını belirlemeyi hedeflediği araştırmasında, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler programının bir parçası olan “Demokratik Hayat” ünitesine ilişkin karikatürleri çeşitli kaynaklardan derlemiş ve bu yöntemin öğrenme sürecine olan katkılarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, karikatürlere dayalı öğrenim gören öğrenciler, “Demokratik Hayat” ünitesini öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Kılınç'ın 2006 yılındaki çalışmasında, 50 öğrenci üzerinde tarih öğretiminde karikatür materyalinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Uygulamanın sonucunda tarih öğretiminde, “karikatür” kullanılarak öğrenim gören öğrenciler “Birinci Dünya Savaşı” ünitesi konularını öğrenmede, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Üstün, 2007 yılında karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine olan etkisini belirlemek üzere yapmış olduğu araştırmasında, konuyu görsel araçlar vasıtasıyla desteklemiş, kompozisyon konusu esnasında karikatürlerden faydalanmış ve öğrencilerden bu karikatürler hakkındaki yorumlamalarını yazmalarını istemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kullanılan karikatürlerin daha verimli ders işlenmesinde katkıda bulunduğu ve bu doğrultuda öğrencileri olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Avşar'ın 2007 yılındaki geleneksel tarih öğretim yöntemiyle karikatür destekli tarih öğretimi yönteminin öğrenci başarısına etkisini karşılaştırdığı araştırmasında, çalışmanın sonucu olarak, karikatür kullanılarak yapılan öğretim

yöntemi ile öğrenim gören öğrenciler “Cumhuriyet Dönemi” ünitesi konularını öğrenmede, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucunu elde etmiştir.

Çiğdemtekin 2007 yılında “Fizik Eğitiminde Elektrostatik Konusu İle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Bir Karikatüristik Yaklaşım” isimli çalışmasında karikatüristik yaklaşım yöntemini kavram yanılgısının giderilmesinde kullanmıştır. Karikatür çizimlerinin rahatça oluşturulabileceğinin düşünüldüğü elektrostatik konusunu seçmiştir. Elektrostatik konusu üzerine yapılan bu çalışmanın sonucunda kavram karikatürlerinin konu anlatımında, kavram yanılgısını gidermede ve kavram yanılgısını bulmada başarılı bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmasının uygulanması esnasında öğrencilerin ilgisinin ve alakasının oldukça yüksek olduğunu, öğrencilerin Fizik dersinin sıkıcı ve zor olduğu şeklindeki önyargılarının büyük ölçüde değiştiğini söylemiştir.

Akamca (2008), yaptığı “İlköğretimde Analojiler, Kavram Karikatürleri Ve Tahmin-Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen Ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı çalışmasında Fen ve teknoloji dersi başarısı, tutumları, üst düzey düşünme becerileri, akademik risk alma davranışı ve bilimsel süreç becerileri arasında pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım Ünitesi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından da aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği ve bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, akademik risk alma ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Rule ve Auge (2005) ise, kaya mineral kavramlarının öğretiminde mizah içeren karikatürlerle, geleneksel yöntemlerin tutuma ve başarıya olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında karikatürlerle öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının arttığını ve bu kavramları öğrenmede daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Köse (2008), yaptığı “Biyoloji Eğitiminde Karikatür Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında öğretimde alternatif bir araç olarak kullanılabilen karikatürlerin biyoloji öğretimine etkisini incelemiştir. Biyoloji öğretiminde karikatürlerin kullanılmasının öğretim başarısını artırmada geleneksel metoda göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Song, Heo, Krumeraker ve Tippins (2008), yaptıkları “Karikatürler, Alternatif Bir Öğrenme Değerlendirmesi” adlı çalışmalarında öğrencinin öğrendiğini anlamak için, sınıfa hangi bilgilerle geldiklerini öğretmenlerin bilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Karikatürlerin fen bilimlerinde öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme anlamına gelen başarıyla kullanılan bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalarında öğretmenlere; öğrencilerin fikirlerini, kuvvet ve hareket kavramları edinmede yaşadıkları zorlukları öğrenebilmeleri ve değerlendirebilmeleri için karikatür kullanmanın yardımcı bulunacağına işaret etmişlerdir.

Üner (2009) ise, “İlköğretim Okullarında Karikatürle Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı ve Tutum Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmasında, cebirsel ifadeler ve denklemler konusunun karikatürle işlenmesinin öğrencilerin matematik başarılarına, öğrenilen bilginin kalıcılığına, öğrencilerin matematik tutumlarına ve matematik kaygılarına etkileri ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

Özüredi (2009), kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi, insan ve çevre ünitesinde yer alan “besin zinciri” konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konulu çalışmasında ise kavram karikatürleri ile öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar ise; kavram karikatürleri sayesinde öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığı, derse karşı daha yüksek motivasyon sağladıkları, ders içerisinde daha fazla söz hakkı alabildikleri, grup tartışmalar sayesinde düşüncelerini arkadaşlarına da aktarabildikleri, fen bilgisi derslerinin çok eğlenceli geçtiğini belirttikleri şeklindedir.

Ayyıldız 2010’deki araştırmasında ise coğrafya dersinde karikatür kullanılarak yapılan öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.5. Problem Durumu

Eğitim ve öğretim, değişen dünya şartlarıyla birlikte sürekli gelişim içerisinde. Bu nedenle sürekli geliştirilen eğitim programlarında, yeni öğretme ortamlarının oluşturulması, dersin etkili öğrenimi için materyallerin ve yöntemlerin seçimi büyük önem taşır.

Bu çalışmada “Benim Eşsiz Yuvam” teması kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış karikatürler kullanılarak yapılan öğretim ile karikatürler kullanılmadan yapılan öğretim arasında öğrenci başarısı bakımından fark var mıdır sorusuna cevap aranmıştır.

1.6. Alt Problemler

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin başarı ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları istatistiksel olarak farklı mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları istatistiksel olarak farklı mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Benim Eşsiz Yuvam” teması başarı puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki “Benim Eşsiz Yuvam” temasının öğretiminde karikatür tekniği kullanılmasının öğrencilerin ders başarısına etkisinin ortaya konması hedeflenmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmayla da Hayat Bilgisi dersinde karikatürlerin kullanımına yönelik literatürdeki eksikliğin giderilmesine bir nebze olsa katkı sağlanacağı amaçlanmaktadır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Öğrenme ortamlarının zengin kılınmasında karikatürle öğretim, anlamlı öğrenmeye destek olması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, karikatür tekniğinin tanıtılması, Hayat Bilgisi dersine yönelik bu konuda yapılan çalışmaların azlığından dolayı bu alana yönelik katkı sağlayacağı,, bu tekniğin derslerde alternatif eğlenceli bir teknik olarak kullanılması, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik

olumlu tutum kazanmalarına katkı sağlayacağı ve Hayat Bilgisi dersi başarılarına etkisi bakımından önemli olacağı beklenilmektedir.

Bu çalışma, öğretmenlere alternatif kaynak oluşturması bakımından da ayrıca önem taşımaktadır.

1.9. Varsayımlar

1. Uygulama öncesinde karikatür hakkında bilgi vermek amacıyla sınıf öğretmenine ve öğrencilere yapılan slayt gösterisinin, öğrencilerinin ön öğrenmelerini eşit hale getirdiği varsayılmıştır.

2. Çalışma süresince uygulanan başarı testi sonuçları öğrenciler tarafından önemsenmediği için testi rahat bir şekilde uyguladıkları varsayılmıştır.

1.10. Sınırlılıklar

1. Araştırma için okullarda yeterli öğrenci sayısına ulaşılamamasından dolayı deney ve kontrol grubu uygulama öğretmenlerinin farklı olmasıyla,

2. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Benim Eşsiz Yuvam teması kazanımları dikkate alınarak hazırlanan 25 soruluk başarı testi ile,

3. Hazırlanan başarı testinde sadece bilişsel alanda yer alan kazanımların ölçülmesiyle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırma modeli, araştırmaya katılan öğrenciler, veri toplama aracı olan başarı testi, deneysel işlemler ve verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Bu desen modelinde, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

2.2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Araştırma mevcudu, 2009-2010 öğretim yılında, üçüncü sınıfa giden, 40 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi karne not ortalamaları göz önüne alınarak başarı yönünden birbirine denk iki sınıf oluşturulmuştur. Oluşturulan sınıflarının denkliklerinin anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız iki örnek *t*-testinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sayısal veriler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin 2. Sınıf Karne Notları t-Testi Sonuçları

	Kontrol Grubu			Deney Grubu		
	Denek Sayısı	Not Ortalaması	Sig.(2-tailed)	Denek Sayısı	Not Ortalaması	Sig. (2-tailed)
Kız	12	4.58	.88	9	4.55	.97
Erkek	8	4.62	.89	11	4.54	.97
Toplam	20	4.60	.60	20	4.50	.60

Tablo 1'e göre iki grubun karne not ortalamaları birbirine çok yakındır (4.50 ve 4.60). Burada $p > .05$ olduğundan dolayı gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yani iki grupta başarı yönünden aynı seviyededir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla Hayat Bilgisi dersi "Benim Eşsiz Yuvam" temasına uygun hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Bu testin özellikleri aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Başarı Testi

Araştırmada Benim Eşsiz Yuvam temasının karikatürler yardımıyla öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, Benim Eşsiz Yuvam temasıyla ilgili kazanımlar (Ek-1) dikkate alınarak,

çoktan seçmeli, doğru yanlış, kısa cevaplı ve eşleştirme soru türlerini kapsayan bir test geliştirilmiştir.

Testte yer alan çoktan seçmeli sorular için üç seçenek verilmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendilerine en doğru gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Doğru-yanlış tipteki maddelerin başında öğrencilerin, cevaplarını “D” veya “Y” simgeleri ile belirtecekleri boşluklar mevcuttur. Kısa cevaplı maddelerde ise öğrencilerin cevaplarını yazabilecekleri, noktalarla belirtilen boşluklar bulunmaktadır.

Deneme formu soruları hazırlanırken eğitim fakültesinden bir ölçme değerlendirme uzmanına, beş ilköğretim sınıf öğretmeni görüşüne başvurulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra teste son şekli verilmiştir. Benim Eşsiz Yuvam temasına ilişkin ön uygulama testi 48 tane çoktan seçmeli, 16 tane kısa cevaplı, 19 tane doğru-yanlış ve 20 eşleştirme maddesinden oluşmuştur. Sorular “Benim Eşsiz Yuvam” temasının 45 kazanımı göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Deneme formunda yer alan soruların kazanımlara göre dağılımı Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2.

Benim Eşsiz Yuvam Ön Uygulama Testinde Yer Alan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanım Numarası	Madde Sayısı
Kazanım B.3.1	5
Kazanım B.3.2	2
Kazanım B.3.3	-
Kazanım B.3.4	6
Kazanım B.3.5	4
Kazanım B.3.6	4
Kazanım B.3.7	4
Kazanım B.3.8	5
Kazanım B.3.9	3
Kazanım B.3.10-B.3.11	5
Kazanım B.3.12	-
Kazanım B.3.13	2
Kazanım B.3.14	2
Kazanım B.3.15	2
Kazanım B.3.16	2
Kazanım B.3.17	3
Kazanım B.3.18	3
Kazanım B.3.19-B.3.20	3
Kazanım B.3.21	2

Tablo 2.2

Benim Eşsiz Yuvam Ön Uygulama Testinde Yer Alan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı (Devam)

Kazanım Numarası	Madde Sayısı
Kazanım B.3.22	2
Kazanım B.3.23	2
Kazanım B.3.24	2
Kazanım B.3.25	2
Kazanım B. 3.26-B.3.27	3
Kazanım B.3.28	2
Kazanım B3.29-B.3.30	3
Kazanım B.3.31	2
Kazanım B.3.32	3
Kazanım B.3.33	3
Kazanım B.3.34	2
Kazanım B.3.35	2
Kazanım B.3.36	2
Kazanım B.3.37	2
Kazanım B.3.38	2
Kazanım B.3.39	2
Kazanım B.3.40	2
Kazanım B.3.37	2
Kazanım B.3.38	2

Tablo 2.2.

Benim Eşsiz Yuvam Ön Uygulama Testinde Yer Alan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı (Devam)

Kazanım Numarası	Madde Sayısı
Kazanım B.3.39	2
Kazanım B.3.40	2
Kazanım B.3.41-B.3.42	2
Kazanım B.3.43	2
Kazanım B.3.44	2
Kazanım B.3.45	2
Toplam Madde	103

Tablo 2.2’de belirtildiği gibi kazanım B.3.3 ve B.3.12 ile ilgili soru hazırlanmamıştır. Bunun nedeni burada belirtilen kazanımların psiko-motor alana yönelik olmasındandır.

Buna göre oluşturulan deneme formu, 2009-2010 eğitim öğretim yılı I. döneminde Kütahya’nın Tavşanlı ilçesinde tesadüfi olarak seçilen, daha önce bu konuları öğrenmiş olan toplam 95 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde ön uygulama yapılmıştır.

Testten elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve soru sayısının tespit edilmesinde madde güçlüğü ve madde ayırıcılık indeksi değerlerinden faydalanılmıştır. Madde analizi sürecinde, alt-üst grup yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde;

1- Test maddeleri doğru cevaplar için 1, yanlış ve boş cevaplar için 0 olarak puanlanır.

2- Doğru madde puanları toplanarak test puanı elde edilir.

3- Elde edilen test puanları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanır.

4- Sıralama sonunda en üst sıradaki test puanından itibaren verinin %27'si ayrılır ve bu ayrılan veri *üst grubu* oluşturur.

5- Yine sıralanmış verinin en alt sıradaki test puanından itibaren verinin %27'si ayrılır ve ayrılan bu veri grubuna da *alt grup* adı verilir. Geriye kalan tüm veriler silinerek analizden çıkarılır, üzerinde işlem yapılmaz (Turgut, 1992). Bu sayede madde güçlük indeksi (p) ve madde ayırt edicilik indeksi (r) bulunmuştur.

$$\text{Madde Güçlük İndeksi} = p = \frac{\text{Üst gruptan doğru cevap veren öğrenci sayısı} + \text{Alt gruptan doğru cevap veren öğrenci sayısı}}{\text{Üst ve alt gruptaki toplam öğrenci sayısı}}$$

$$\text{Madde Ayırt Edicilik İndeksi} = r = \frac{\text{Üst gruptan doğru cevap veren öğrenci sayısı} - \text{Alt gruptan doğru cevap veren öğrenci sayısı}}{\text{Üst ya da alt gruptaki öğrenci sayısı}}$$

Madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine göre elenecek maddelerin belirlenmesinde kullanılan ölçütler Ebel (1965) tarafından Tablo 2.3'deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 2.3.

Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndekslerinin Yorumu

Madde güçlük indeksi (p)	Madde ayırt edicilik indeksi (r)	Yorum
.90 dan fazla	Değer yok.	-Eğer etkili bir öğretim varsa tercih edilir.
.60-.90	$r > .20$	-Tipik iyi bir madde.
.60-.90	$r < .20$	-Üzerinde çalışılması gereken madde.
$p < .60$	$r > .20$	-Zor fakat ayırt edici bir madde (Eğer yüksek standartlara sahipseniz bu soru iyidir).
$p < .60$	$r < .20$	-Zor fakat ayırt edici olmayan madde (Bu madde kullanılamaz).

Not. Crocker ve Algina, 1986; Atılgan, 2007, s. 325.

Tablo 2.3’de madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri yorumlanmıştır. Buna göre madde güçlük indeksi (p) .60’dan, ayırt edicilik indeksi

(r) .20'den küçük olan maddeler ayırt edici olmamakla birlikte testte kullanılması doğru değildir. $p < .60$ ve $r > .20$ ise madde zordur fakat ayırt edicidir. p değeri .60-.90 arası ve $r < .20$ ise madde üzerinde düzeltme yapılması gerektiğini gösterir. p değeri .60-.90 arasında ve r değeri .20'den büyük ise iyi bir maddedir ve testte kullanılabilir. p değeri .90'dan büyük ve r 'de değer yok ise öğrencilere iyi bir eğitim verildiği takdirde madde testte kullanılabilir. Buna göre hazırlanan testin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 2.4'de belirtilmiştir.

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

	Tercih	Doğru	Doğru	$p=$ Güçlük
Madde	Yapan		Cevap	$r=$ Ayırt
No.*(Başarı	Kişi		Yüzdesi	Edicilik
Testindeki	Sayısı			İndeksi
Numarası)				
	Üst	21	84	$p=.80$
1.1	Alt	19	76	$r=.08$
	Üst	22	88	$p=.88$
1.2	Alt	18	72	$r=.16$
	Üst	23	92	$p=.88$
1.3	Alt	21	84	$r=.08$
	Üst	22	88	$p=.84$
1.4	Alt	20	80	$r=.08$
	Üst	24	96	$p=.92$
1.5	Alt	22	88	$r=.08$
	Üst	19	76	$p=.62$
2*(1)	Alt	12	48	$r=.28$
	Üst	19	76	$p=.70$
3.1	Alt	16	64	$r=.12$
	Üst	12	48	$p=.42$
3.2	Alt	9	36	$r=.12$
	Üst	14	56	$p=.48$
3.3	Alt	10	40	$r=.16$

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

	Tercih	Doğru	Doğru	$p=$ Güçlük
Madde	Yapan		Cevap	$r=$ Ayırt
No.*(Başarı	Kişi		Yüzdesi	Edicilik
Testindeki	Sayısı			İndeksi
Numarası)				
	Üst	21	84	$p=.66$
3.4* (2)	Alt	12	48	$r=.36$
	Üst	20	80	$p=.74$
3.5	Alt	17	68	$r=.12$
	Üst	11	44	$p=.42$
3.6	Alt	10	40	$r=.04$
	Üst	19	76	$p=.70$
4.1	Alt	16	64	$r=.12$
	Üst	18	72	$p=.58$
4.2* (2)	Alt	11	44	$r=.28$
	Üst	21	84	$p=.76$
4.3	Alt	17	68	$r=.16$
	Üst	22	88	$p=.74$
4.4 *(2)	Alt	15	60	$r=.28$
	Üst	18	72	$p=.66$
5.1	Alt	15	60	$r=.12$
	Üst	9	36	$p=.30$
5.2	Alt	6	24	$r=.12$

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Tercih	Doğru	Doğru	p =Güçlük
Madde	Yapan	Cevap	r = Ayırt
No.*(Başarı	Kişi	Yüzdesi	Edicilik
Testindeki	Sayısı		İndeksi
Numarası)			
	Üst 7	28	p =.24
5.3	Alt 5	20	r = .08
	Üst 1	64	p =.58
5.4	Alt 13	52	r = .12
	Üst 18	72	p =.60
6.1.*(3)	Alt 12	48	r =.24
	Üst 18	72	p =.60
6.2*(3)	Alt 12	48	r = .24
	Üst 21	84	p =.70
6.3*(3)	Alt 14	56	r = .28
	Üst 23	92	p =.74
6.4* (3)	Alt 14	56	r = .36
	Üst 22	88	p =.82
7.1	Alt 19	76	r = .12
	Üst 21	84	p =.76
7.2	Alt 17	68	r = .16
	Üst 21	84	p =.82
7.3	Alt 20	80	r = .04

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

	Tercih	Doğru	Doğru	p =Güçlük
Madde	Yapan		Cevap	r = Ayırt
No.*(Başarı	Kişi		Yüzdesi	Edicilik
Testindeki	Sayısı			İndeksi
Numarası)				
	Üst	23	92	p =.90
7.4	Alt	22	88	r = .04
	Üst	21	84	p =.80
7.5	Alt	19	76	r = .08
	Üst	23	92	p =.86
8.1	Alt	20	80	r = .12
	Üst	22	88	p =.86
8.2	Alt	21	84	r = .04
	Üst	24	96	p =.92
8.3	Alt	23	92	r = .04
	Üst	19	76	p =.70
9.1	Alt	16	64	r = .12
	Üst	21	84	p =.78
9.2	Alt	18	72	r = .12
	Üst	17	68	p =.64
9.3	Alt	15	60	r = .08
	Üst	18	72	p =.68
9.4	Alt	16	64	r = .08

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Tercih	Doğru	Doğru	p =Güçlük
Madde	Yapan	Cevap	r = Ayırt
No.*(Başarı	Kişi	Yüzdesi	Edicilik
Testindeki	Sayısı		İndeksi
Numarası)			
	Üst 22	88	p =.82
9.5	Alt 19	76	r =.12
	Üst 21	84	p =.76
9.6	Alt 17	68	r =.16
	Üst 23	92	p =.88
9.7	Alt 21	84	r =.08
	Üst 23	92	p =.70
10.1*(4)	Alt 12	48	r =.42
	Üst 21	84	p =.72
10.2* (4)	Alt 15	60	r =.24
	Üst 20	80	p =.66
10.3* (4)	Alt 13	52	r =.28
	Üst 19	76	p =.68
11.1	Alt 15	60	r =.16
	Üst 22	88	p =.86
11.2	Alt 21	84	r =.04

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

	Tercih	Doğru	Doğru	p =Güçlük
Madde	Yapan		Cevap	r = Ayırt
No. *(Başarı	Kişi		Yüzdesi	Edicilik
Testindeki	Sayısı			İndeksi
Numarası)				
	Üst	16	64	p =.58
11.3	Alt	13	52	r = .12
	Üst	23	92	p =.84
11.4	Alt	19	76	r = .16
	Üst	12	48	p =.40
12.1	Alt	8	32	r = .16
	Üst	21	84	p =.80
12.2	Alt	19	76	r = .08
	Üst	21	84	p =.82
12.3	Alt	20	80	r = .04
	Üst	22	88	p =.84
13.1	Alt	20	80	r = .08
	Üst	23	92	p =.88
13.2	Alt	21	84	r = .08
	Üst	20	80	p =.76
13.3	Alt	18	72	r = .08
	Üst	23	92	p =.86
13.4	Alt	20	80	r = .12

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Madde No.*(Başarı Testindeki Numarası)	Tercih	Doğru			Doğru	p =Güçlük
	Yapan Kişi Sayısı	A	B	C	Cevap Yüzdesi	r = Ayırt Edicilik İndeksi
13.5	Üst	21			84	p =.82
	Alt	20			80	r = .04
14 (C)	Üst	3	3	19	.76	p =.64
	Alt	7	5	13	.52	r = .24
15(B)	Üst	3	20	2	.80	p =.68
	Alt	5	14	6	.56	r = .24
16(A)*(5)	Üst	23	1	1	.92	p =.80
	Alt	17	5	3	.68	r = .24
17(B)	Üst	1	22	2	.88	p =.82
	Alt	2	19	4	.76	r = .12
18 (C)	Üst	3	2	20	.80	p =.76
	Alt	3	4	18	.72	r = .08
19(B)	Üst	3	20	2	.80	p =.78
	Alt	4	19	2	.76	r = .04
20(B)*(6)	Üst	1	23	1	.92	p =.82
	Alt	3	18	4	.72	r = .20
21(C)*(7)	Üst	1	2	22	.88	p =.78
	Alt	4	4	17	.68	r = .20

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Tercih	A	B	C	Doğru	$p=$ Güçlük	
Madde				Cevap	$r=$ Ayırt	
No. *(Başarı				Yüzdesi	Edicilik	
Testindeki					İndeksi	
Numarası)						
	Üst	1	3	21	.84	$p=.78$
22 (C)	Alt	4	3	18	.72	$r=.12$
	Üst	4	17	4	.68	$p=.74$
23 (B)	Alt	3	20	2	.80	$r=-.12$
	Üst	0	1	24	.96	$p=.94$
24 (C)	Alt	1	1	23	.92	$r=.04$
	Üst	1	3	21	.84	$p=.80$
25(C)	Alt	2	4	19	.76	$r=.08$
	Üst	20	2	3	.80	$p=.76$
26 (A)	Alt	18	3	4	.72	$r=.08$
	Üst	2	21	2	.84	$p=.70$
27(B) *(8)	Alt	6	14	5	.56	$r=.28$
	Üst	20	2	3	.80	$p=.82$
28 (A)	Alt	21	2	2	.84	$r=-.04$
	Üst	20	3	2	.80	$p=.66$
29 (A)* (9)	Alt	13	7	5	.52	$r=.28$
	Üst	2	22	1	.88	$p=.78$
30(B)* (10)	Alt	3	17	5	.68	$r=.20$

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Tercih	A	B	C	Doğru	$p=$ Güçlük	
Madde				Cevap	$r=$ Ayırt	
No. *(Başarı				Yüzdesi	Edicilik	
Testindeki					İndeksi	
Numarası)						
	Üst	4	4	17	.68	$p=.60$
31(C)	Alt	5	7	13	.52	$r=.16$
	Üst	23	1	1	.92	$p=.82$
32(A)* (11)	Alt	18	3	4	.72	$r=.20$
	Üst	4	15	6	.60	$p=.54$
33 (B)	Alt	5	12	8	.48	$r=.12$
	Üst	4	20	1	.80	$p=.72$
34(B)	Alt	5	16	4	.64	$r=.16$
	Üst	2	1	22	.88	$p=.78$
35 (C)*(12)	Alt	5	3	17	.68	$r=.20$
	Üst	3	20	2	.80	$p=.76$
36(B)	Alt	4	18	3	.72	$r=.08$
	Üst	3	21	1	.84	$p=.80$
37(B)	Alt	4	19	2	.76	$r=.08$
	Üst	1	1	23	.92	$p=.80$
38 (C)*(13)	Alt	4	4	17	.68	$r=.24$
	Üst	2	22	1	.88	$p=.72$
39(B)* (14)	Alt	6	14	5	.56	$r=.32$

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Tercih	A	B	C	Doğru	$p=$ Güçlük	
Madde				Cevap	$r=$ Ayırt	
No. *(Başarı				Yüzdesi	Edicilik	
Testindeki					İndeksi	
Numarası)						
	Üst	3	20	2	.80	$p=.76$
40(B)	Alt	4	18	3	.72	$r=.08$
	Üst	2	2	21	.84	$p=.72$
41 (C)*(15)	Alt	4	6	15	.60	$r=.24$
	Üst	1	1	23	.92	$p=.88$
42(C)	Alt	3	1	21	.84	$r=.08$
	Üst	1	23	1	.92	$p=.88$
43(B)	Alt	2	21	2	.84	$r=.08$
	Üst	3	3	19	.76	$p=.66$
44(C)* (16)	Alt	5	6	14	.56	$r=.20$
	Üst	3	4	18	.72	$p=.64$
45(C)	Alt	3	8	14	.56	$r=.16$
	Üst	1	22	2	.88	$p=.78$
46(B)*(17)	Alt	3	17	5	.68	$r=.20$
	Üst	1	23	1	.92	$p=.76$
47(B)*(18)	Alt	3	17	5	.68	$r=.32$
	Üst	20	2	3	.80	$p=.82$
48 (A)	Alt	21	2	2	.84	$r=-.04$

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

	Tercih	A	B	C	Doğru	$p=$ Güçlük
Madde					Cevap	$r=$ Ayırt
No.*(Başarı					Yüzdesi	Edicilik
Testindeki						İndeksi
Numarası)						
	Üst	20	3	2	0.80	$p=0,66$
49 (A)*(19)	Alt	13	7	5	0.52	$r= 0,28$
	Üst	1	1	23	0.92	$p=0,78$
50(C)*(20)	Alt	5	4	16	0.64	$r= 0,28$
	Üst	1	22	2	0.88	$p=0,74$
51 (B)*(21)	Alt	4	15	6	0.60	$r= 0,28$
	Üst	1	2	22	0.88	$p=0,72$
52(B) *(22)	Alt	5	6	14	0.56	$r= 0,32$
	Üst	1	1	23	0.92	$p=0,88$
53 (C)	Alt	2	1	22	0.88	$r= 0,04$
	Üst	1	1	23	0.92	$p=0,88$
54(C)	Alt	2	2	21	0.84	$r= 0,08$
	Üst	1	1	23	0.92	$p=0,82$
55(C)*(23)	Alt	4	3	18	0.72	$r= 0,20$
	Üst	3	4	18	0.72	$p=0,64$
56(B)	Alt	6	5	14	0.56	$r= 0,16$

Tablo 2.4.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Tercih	A	B	C	Doğru	$p=$ Güçlük	
Madde				Cevap	$r=$ Ayırt	
No.*(Başarı				Yüzdesi	Edicilik	
Testindeki					İndeksi	
Numarası)						
	Üst	1	23	1	.92	$p=.90$
57(B)	Alt	1	23	1	.88	$r=.04$
	Üst	1	1	23	.92	$p=.90$
58(C)	Alt	1	2	22	.88	$r=.04$
	Üst	0	24	1	.96	$p=.86$
59(B) *(24)	Alt	1	19	5	.76	$r=.20$
	Üst	1	2	22	.88	$p=.80$
60(C)	Alt	3	4	18	.72	$r=.16$
	Üst	2	22	1	.88	$p=.72$
61(B)*(25)	Alt	6	14	5	.56	$r=.32$

Not. *Başarı testinde yer alan maddeler.

Tablo 2.4'e göre; 23, 28 ve 48. maddeler ise negatif ayırt edici olduğundan dolayı ters yönde ayırım yapmaktadır. Sorular ölçmek istenilen davranış ve ifade ediliş yönünden tekrar gözden geçirilmelidir. Eğer sorulardaki maddelerde eksiklik bulunamaz ise asıl testte kesinlikle yer almamalıdır. Bu yüzden araştırmadan bu maddeler atılarak asıl ölçme aracına alınmamışlardır.

3.4, 10.1, 39, 47, 52 ve 61. maddelerin ise ayırt etme indeksi .30-.39 arasında olduğu için oldukça iyi maddelerdir. Bu nedenle testte yer almaları uygun bulunmuştur. 2, 4.2, 4.4, 6.1, 6.2, 6.3, 10.2, 10.3, 16, 20, 21, 27, 29, 30, 32, 35, 38,

41, 44, 46, 49, 50, 51, 55, 59. maddeler de oldukça güçlü maddelerdir. Bu maddelerin ayırt etme derecesi orta düzeyde olmakla beraber madde güçlüğü bakımından $p < .60$ olduğundan dolayı bu maddeler zor ve ayırt edici maddelerdir. O yüzden testte yer almalarına karar verilmiştir.

Ayırt edicilik indeksi .19'un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Bu durum maddelerin çok kolay olmasından ileri gelmektedir. Ayırt edicilik indeksi .19'un üstünde olan 25 maddede ise soru kökü ve seçenekler yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda kalan 25 madde ile asıl başarı testi oluşturularak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Madde güçlüğü ve madde ayırıcılık indekslerine bakılarak elenen sorulardan sonra elde edilen 25 soru için iki uzman görüşüne de başvurularak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Soruların sınıflandırılması sırasında Bloom taksonomisinin bilişsel gelişim basamakları göz önünde bulundurulmuştur. Belli bir basamağa yerleştirmede zorlanılan sorularda alan uzmanlarının görüşleri de dikkate alınarak ortak bir karara varılmıştır. Bu soruların bilişsel alan taksonomisine göre dağılımı Tablo 2.5'de gösterilmiştir. Belirtke tablosunda yer alan soru numaraları madde güçlük ve madde ayırıcılık indeksleri çizelgesine bağlı olarak düzenlenmiştir.

Tablo 2.5.

Hayat Bilgisi Başarı Testinin Belirtke Tablosu

Kazanım Numarası	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değer- lendirme
Kazanım B.3.1		24				
Kazanım B.3.2			1			
Kazanım B.3.4, B.3.5, B.3.6				2.2		
Kazanım B.3.7			5			
Kazanım B.3.8			13			
Kazanım B.3.9			22			
Kazanım B.3.10, B.3.11		2.1-2.3				
Kazanım B.3.14, B.3.15					6	
Kazanım B.3.17			7-23			
Kazanım B.3.18				3		
Kazanım B.3.19					14	
Kazanım B.3.20			15			

Tablo 2.5.

Hayat Bilgisi Başarı Testinin Belirtke Tablosu (Devam)

Kazanım						
Numarası	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değer- lendirme
Kazanım B.3.21, B.3.22					25	
Kazanım B.3.23			16			
Kazanım B.3.26		17				
Kazanım B.3.28			12			
Kazanım B.3.29		21				
Kazanım B.3.30		18				
Kazanım B.3.33				8		
Kazanım B.3.34					19	
Kazanım B.3.37						20
Kazanım B.3.38			9			
Kazanım B.3.39			10			
Kazanım B.3.40		4-11				

B.3. 13, B.3.16, B.3.24, B.3.25, B.3.27, B.3.31, B.3.32, B.3.35, B.3.36, B.3.41, B.3.42, B.3.43, B.3.44 ve B.3.45. kazanımlar ile ilgili hazırlanan soruların güvenilirlikleri düşük çıktığı için teste dahil edilmemiştir.

Elde edilen 25 sorunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının yapılması amacıyla Milli Egemenlik İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 28, 4.sınıf öğrencisi üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilerle 25 maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanarak maddelerin analizleri yapılmıştır.

Hazırlanan 25 soruluk başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri değeri Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6.

Başarı testi maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

Madde No.	Tercih	Doğru	p =Güçlük
	Yapan Kişi	Sayısı	r =Ayırt Edicilik İndeksi
1	Üst	7	p =.85
	Alt	5	r =.28
2	Üst	7	p =.85
	Alt	5	r =.28
3	Üst	6	p =.71
	Alt	4	r =.28
4	Üst	6	p =.63
	Alt	3	r =.42
5	Üst	7	p =.70
	Alt	4	r =.42
6	Üst	7	p =.85
	Alt	5	r =.28
7	Üst	6	p =.71
	Alt	4	r =.28
8	Üst	7	p =.85
	Alt	5	r =.28

Tablo 2.6.

Başarı testi maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

Tercih	Doğru	p =Güçlük	
Madde	Yapan	r =Ayırt	
No.	Kişi	Edicilik	
	Sayısı	İndeksi	
	Üst	6	p =.57
9	Alt	2	r =.57
	Üst	7	p =.85
10	Alt	5	r =.28
	Üst	6	p =.71
11	Alt	4	r =.28
	Üst	6	p =.63
12	Alt	3	r =.42
	Üst	7	p =.70
13	Alt	4	r =.42
	Üst	7	p =.70
14	Alt	4	r =.42
	Üst	6	p =.57
15	Alt	2	r =.57
	Üst	7	p =.85
16	Alt	5	r =.28

Tablo 2.6.

Başarı testi maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

	Tercih	Doğru	p =Güçlük
Madde	Yapan		r =Ayırt
No.	Kişi	Sayısı	Edicilik
			İndeksi
	Üst	6	p =.71
17	Alt	4	r = .28
	Üst	6	p =.63
18	Alt	3	r = .42
	Üst	7	p =.70
19	Alt	4	r = .42
	Üst	7	p =.85
20	Alt	5	r =.28
	Üst	7	p =.85
21	Alt	5	r = .28
	Üst	7	p =.70
22	Alt	4	r = .42
	Üst	6	p =.63
23	Alt	3	r = .42
	Üst	7	p =.85
24	Alt	5	r = .28

Tablo 2.6.

Başarı testi maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Devam)

	Doğru	p =Güçlük
Tercih	Yapan	r =Ayırt
Madde	Kişi	Edicilik
No.	Sayısı	İndeksi
	Üst	6
	Alt	4
		$p=.71$
25		$r=.28$

Tablo 2.6’da da görüldüğü gibi test maddelerinin güçlük indeksi bütün sorularda .60 ve .90 arasındadır. Ayırt edicilik indeksi ise bütün maddelerde .20’den büyük çıkmıştır. Bu da bize hazırladığımız başarı testi sorularının olguyu başarıyla ölçtüğünü, güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmada deneysel işlem süresince aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde öğrenci mevcutları dikkate alınırken, bir önceki Hayat Bilgisi karne notları dikkate alınarak büyükten küçüğe doğru sıralanan 20 öğrencinin notları, SPSS veri analizi programında t -testi analizi yapılarak aynı seviyede iki grup oluşturulmuştur.

2. 15 Aralık 2009 tarihinde karikatürler yardımıyla eğitim hakkında deney grubu öğretmenine bilgi verilmiştir.

3. 15-18 Aralık 2009 tarihleri arasında deney grubu öğrencilerine karikatür ve karikatür eğitimi hakkında yazılı ve görsel olarak bilgi verilmiş ve bu öğretim süreci tanıtılmıştır.

4. Öntest ve sontestin güvenilir olması için temayla ilgili hazırlanan sorular bu temayı gören dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda test hazır hale getirilmiştir.

5. Kontrol grubunda “Benim Eşsiz Yuvam” teması karikatürler kullanılmadan, ders öğretmenin uygun gördüğü şekilde işlenmiş, bu grubun çalışma programına müdahale edilmemiştir.

6. Deney grubu öğrencilerine verilmek üzere araştırmacı tarafından bir dosya hazırlanarak öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerden de her derste aldıkları karikatürleri verilen dosyaya koymaları istenmiştir.

7. Benim Eşsiz Yuvam temasında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanan karikatürler, araştırmacı tarafından bazıları internetten bulunarak uygun hale getirilmiş, bazıları ise bir karikatüriste yazılı ve yazısız karikatürler şeklinde çizdirilmiştir.

8. Deney grubunda dersler işlenirken karikatürler gerek ders başında öğrencileri güdüleme ve motivasyon için, gerekse öğrencilerin karikatürler üzerinde konuşma, yorum yapma ve yaptıkları çıkarımları sınıf ile paylaşmaları başta olmak üzere etkileşimli bir ortamda ders işlemek için kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanan çalışma planları her hafta başında deney grubunun öğretmenine de sunularak gerekli fikir alışverişi yapılmıştır.

9. Araştırmacı deney grubu öğretmeni ile haftada bir kez olmak üzere bir araya gelmiş, bir önceki haftanın değerlendirilmesi, bir sonraki haftanın ise planlaması yapılmıştır.

10. Kontrol grubunda dersin işlenişi ise araştırmacı tarafından dersin öğretmeni ile görüşülerek takip edilmiştir.

11. Verilerin toplanması 09 Nisan 2010 tarihinde bitmiştir. Uzun sürmesinin nedeni araya ara tatilin girmesi ve grip salgınından dolayı okulların tatil edilmesindedir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve “bağımsız iki örnek *t*-testi” ile “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA” analizleri kullanılmıştır.

Bir split-plot desen ya da karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD), biri tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğerinde farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir. Bu desende bir denek, deney ve kontrol gruplarının sadece birinde yer alır ve 2X2’lik bir desende gelen dört deneysel koşuldan sadece ikisinde bağımlı değişkene ilişkin ölçülürken, diğer ikisinde ölçülmez. Böyle bir desenden elde edilen verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını sınamak amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılabilir (Büyüköztürk, 2001, s. 37).

Tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA’da toplam varyans a) deneklerarası ve b) denekleriçi olmak üzere iki temel bölüme ayrılır.

Deneklerarası varyans farklı işlem gruplarına ve hataya bağlı varyans olmak üzere iki kısma bölünür. Denekleriçi varyans ise tekrarlı ölçümlere (denemelere), ölçüm ile grup faktörünün etkileşimine ve denemelere bağlı hata olmak üzere üç kısma bölünür (Büyüköztürk, 2002, s. 75-76).

Bu bağlamda, öntest-sontest kontrol gruplu desenine uygun tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA deseni, gruplar arası (işlemler, deney-kontrol) ve gruplar içi (ölçümler, öntest-sontest) faktörleri tanımlamıştır (Büyüköztürk, 2001, s. 39).

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrencilerin denklik durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan başarı testi deneklere uygulanarak standart sapma ve aritmetik ortalamalarına bakılmıştır.

Tablo 3.1.

Başarı Testinin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Tablosu

	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Deney Grubu	20	55.45	9.69
Kontrol Grubu	20	54.15	9.33

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi grupların aritmetik ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu da bize iki grubun başarılarının denk olduğunu gösterir. Fakat bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız iki örnek *t*-testi uygulanmıştır.

Tablo 3.2’de bununla ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3.2.

Grupların t-Testine İlişkin Bulguları

	f	Sig.	t	Sig.(2-tailed)
Deney Grubu	.008	.928	-.432	.668
Kontrol Grubu			-.432	.668

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi sig.(2-tailed) sonuçları $p > .05$ ’ten büyük çıktığı için gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyar. Diğer bir ifadeyle grupların, Hayat Bilgisi dersi “ Benim Eşsiz Yuvam” teması işlenmesine başlamadan önceki başlangıç düzeyleri denktir diyebiliriz.

Grupların öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmaması, araştırma öncesi, grupların bağımlı değişken düzeyi açısından denk olduğunu göstermektedir. Bu aynı zamanda araştırma için uygulanan öğretim modelinin yorumlanması için gerekli koşulların sağlandığına işaret eder.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı düzeyleri araştırılmıştır. SPSS-11 programında analiz edilen sonuçlar ve araştırma sonucu elde edilen dağılım Tablo 3.3’de verilmiştir.

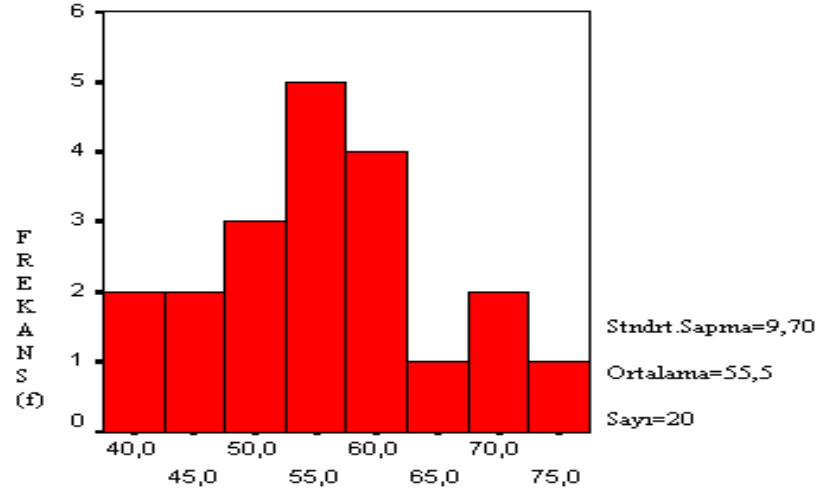
Tablo 3.3.

Deney Grubu Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizine İlişkin Bulguları

	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	20	55.45	9.69
Sontest	20	82.50	9.84

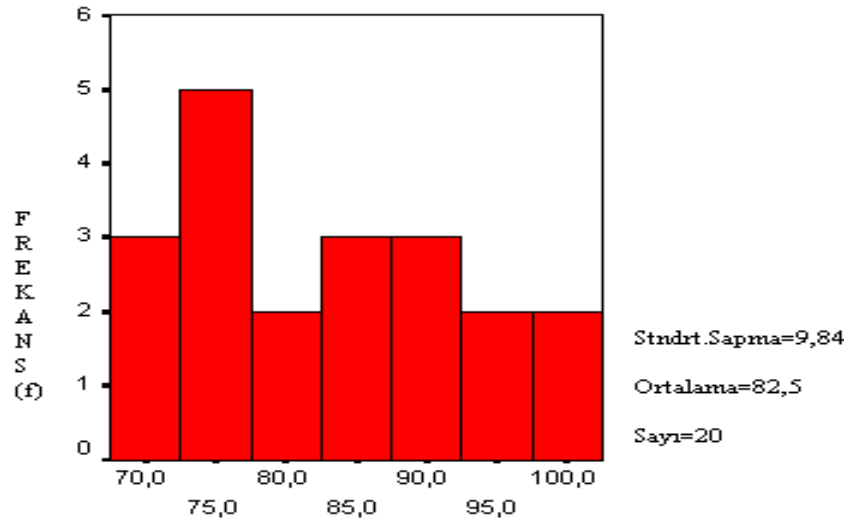
Tablo 3.3’de ise deney grubuna uygulanan öntest ve sontest başarı puanları arasında gözlenen fark sunulmuştur. Sontestte alınan puan, öntestte alınan puan ortalamasına göre % 49 oranında artmış bulunmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin istatistiksel analiz öncesi aldıkları puanlara göre başarı düzeyleri aşağıdaki grafikte belirtilmiştir.



Grafik 1: Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Başarı Puanlarına Göre Başarı Düzeylerinin Dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü gibi istatistiksel analiz öncesi deney grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu orta düzeyde görülürken, çok az sayıda ortalamanın üstünde puan alan vardır.



Grafik 2: Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Başarı Puanlarına Göre Başarı Düzeylerinin Dağılımı

Grafik 2'ye göre ise deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu ortalamanın üstünde görülürken, ortalamanın altında kalan öğrenci sayısı azalmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

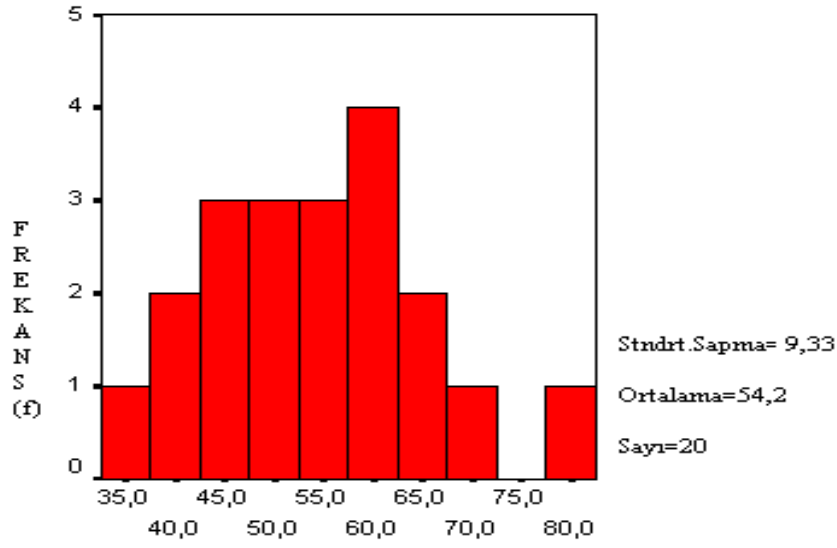
Araştırmanın ikinci alt probleminde kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı ölçeceğinden aldıkları puanlara göre sahip oldukları başarı düzeyi araştırılmıştır.

Tablo 3.4.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizine İlişkin Bulgular

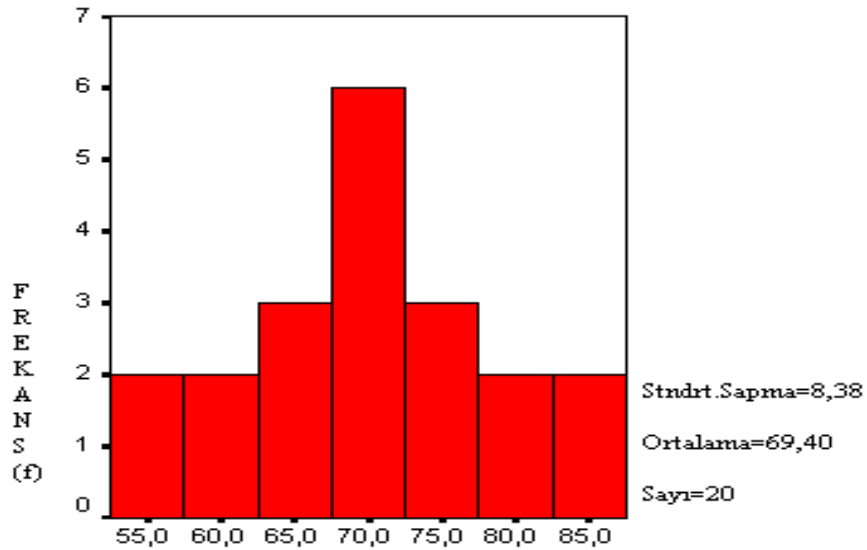
	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	20	54.15	9.33
Sontest	20	69.40	8.37

Tablo 3.4'de de kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontest başarı puanları arasında gözlenen fark sunulmuştur. Kontrol grubunun öntestte 54 olan puan ortalaması, sontestte 69'a çıkarak olumlu yönde bir artış göstermiştir. Sontestte alınan puan öntestte alınan puana ortalamasına göre % 28 artmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin istatistiksel analiz öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testinden aldıkları puanlara göre grafikleri aşağıda belirtilmiştir.



Grafik 3: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Başarı Puanlarına
Göre Başarı Düzeylerinin Dağılımı

Grafik 3’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu ortalamanın altında kalmıştır.



Grafik 4: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Başarı Puanlarına
Göre Başarı Düzeylerinin Dağılımı

Grafik 4’den de anlaşıldığı gibi kontrol grubunun büyük bir kısmı ortalamanın üzerinde puan almıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi “Benim Eşsiz Yuvam” teması başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin Benim Eşsiz Yuvam teması başarı testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5.

Öğrencilerin Benim Eşsiz Yuvam Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest

Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Deney Grubu	20	55.40	9.69	20	82.50	9.84
Kontrol Grubu	20	54.15	9.33	20	69.40	8.37

Tablo 3.5’de görüldüğü üzere, karikatürler kullanılarak eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi Benim Eşsiz Yuvam teması başarı testi (öntest) ortalama puanı $\bar{X}=55.40$ iken, bu değer deney sonrasında (sontest) \bar{X}

=82.50 olmuştur. Karikatürler kullanılmadan eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=54.15$ ve $\bar{X}=69.40$ bulunmuştur. Buna göre hem karikatürlerle eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de karikatürler kullanılmadan öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Benim Eşsiz Yuvam teması başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerinin Benim Eşsiz Yuvam başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	<i>p</i>
Gruplar Arası	341911.25	1	341911.25	3676.82	.000
Grup (D/K)	1036.80	1	1036.80	11.14	.001
Ölçüm (Öntest-Sontest)	8946.45	1	8946.45	96.20	.000
Grup* Ölçüm	696.20	1	696.20	7.48	.008
Hata	7067.30	76	92.99		
Toplam	17746.75	79			

Tablo 3.6'ya ilişkin bulgular aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1) Grup (D-K):

Yukarıdaki tabloda verilen “Grup (D-K)” oranları iki grup arasında (Karikatürlü ders – Karikatürsüz ders) alınan toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel fark olup olmadığını araştırmaktadır. Tabloya göre p değeri .001 yani $p < .05$ olduğundan dolayı iki grupta alınan toplam puan ortalamalarının arasında bir fark olduğunu göstermektedir.

Bu da bizi, deney grubunun toplam puan ortalamasının istatistiksel açıdan kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

2) Ölçüm (Öntest-Sontest)

Ölçüm için verilen oranlar, deney ve kontrol grubu ayırımı yapmaksızın öntest-sontestte alınan puan ortalaması arasında istatistiksel fark olup olmadığını araştırmaktadır.

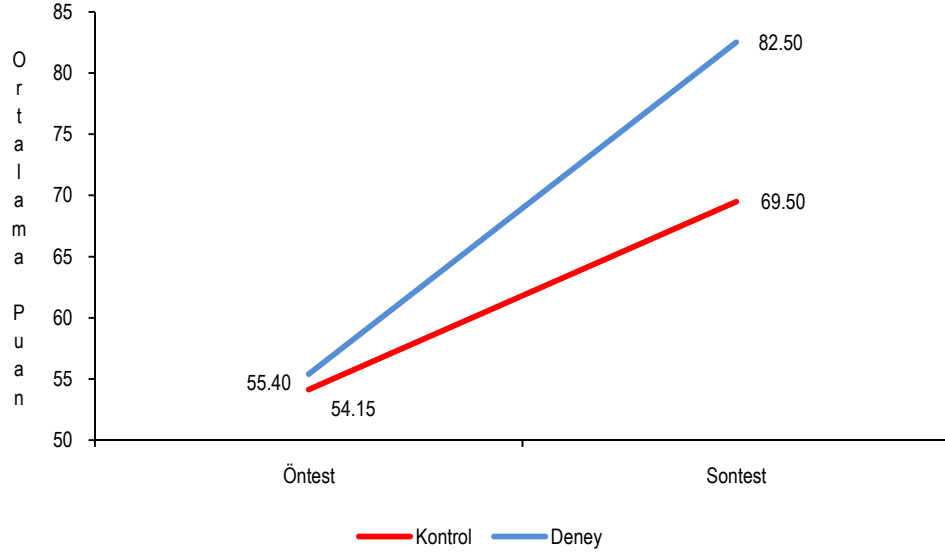
Tablo 3.6’da da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu ayırımı yapmaksızın $p = .000$ değeri, öntest ve sontestte alınan toplam puan ortalaması arasında bir fark olduğunu göstermektedir. Bu da bizi öğrencilerin sontestteki başarılarının istatistiksel açıdan farklı olduğu yani sontestte sergilenen performanslarının öntestte sergilenen performanslarından daha iyi olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

3) Grup*Ölçüm

“Grup*Ölçüm”e ait olan veriler Grup ile (Deney- Kontrol) ile Ölçüm (Öntest-Sontest) arasındaki karşılıklı etkileşimi ölçmektedir. $p < .05$ olması durumunda grup ve ölçüm arasında karşılıklı etkileşim bulunmaktadır. Tablo 3.6’daki p değeri .008

olduğundan dolayı deney grubu ve kontrol grubu ile öntest-sontest arasında karşılıklı etkileşim vardır.

Sonuç olarak yukarıda verilen puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun toplam performansı kontrol grubunun toplam performansından daha iyidir. Yani deney grubu daha başarılıdır. Bu da bize karikatürlerle eğitimin daha etkili olduğu sonucunu vermektedir. Aşağıdaki grafik iki grup arasındaki karşılıklı etkileşimi göstermektedir.



Grafik 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Ortalama Puanlarını Gösteren Diyagram

Grafik 5’de, istatistiksel analiz öncesinde, kontrol ve deney grubuna ait öğrencilerin öntest performanslarında fark olmadığı görülmektedir. İstatistiksel analiz sonrasında ise, çift yönlü varyans analizinde de ortaya çıktığı gibi (Tablo 3.6) deney grubunun toplam puan ortalamasının istatistiksel açıdan kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her iki grubun sontestte alınan puan ortalamasının

öntestte alınan puan ortalamasına göre arttığı Grafik 5’de görülmektedir. Fakat karikatür destekli ders yapılan deney grubunda alınan puan ortalaması kontrol grubunda alınan puan ortalamasından daha fazladır.

Sonuç olarak yukarıda verilen puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun toplam performansı kontrol grubunun toplam performansından daha iyidir. Yani deney grubu daha başarılıdır. Bu da bize karikatürlerle eğitimin daha etkili olduğu sonucunu vermektedir.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Tartışma

İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karikatürler yardımıyla işlenmesinin öğrenci başarısına etkisine bakıldığı bu araştırmada, karikatürler kullanılarak yapılan öğretimin karikatürler kullanılmadan yapılan öğretime göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Görsel ilgi çekiciliğinin yanında eğitici ve eğitirken de eğlendirici bir özelliğe sahip olan karikatürler, eğitim de oldukça önemli bir önem taşır. Fakat karikatürle eğitimin amacı, eğlendirmek ya da ezberletmek değil, düşündürerek öğretmek ve yaratıcılığı geliştirmek olmalıdır (Örs, 2007). Karikatürler görsel öğrenme malzemelerinin en önemli ve kullanılabilirlik açısından en uygun olanlarıdır. Çünkü görsel öğrenme, öğrencilerin görsel zekâlarına hitap eden bir yaklaşımı içermektedir. Bu durum, karikatürlerin öğreticilik açısından çok elverişli bir materyal olduğunu kanıtlamaktadır. Mauro ve Kubovy (1992)'de yaptığı çalışmalar ile karikatürün, öğretimdeki verimi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Karikatürler kullanılarak yapılan öğretimin, öğrenci başarısını karikatürler kullanılmadan yapılan öğretime göre daha fazla arttırmasının nedenleri olarak;

- Derse ve konuya olan ilginin sürekliliğini sağlayarak, öğrenmeyi zevkli hale getirmesi,

- Karikatürlerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi,
- Okuma ve yazmada güçlüğü olan öğrencilerin bile eğitim sürecine etkin katılımını sağlaması,
- Farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere uygun öğrenme fırsatları sunmaya elverişli bir öğrenme tekniği olması,
- Zihinsel olarak gelişmeyi sağlarken; yaratıcılık, öğrenme ve öğrenciler arasındaki iletişimi artırması söylenebilir.

Buna göre karikatür tekniği ile öğretimin Hayat Bilgisi dersinin hedeflerine ulaşmasında etkin ve işlevsel bir yöntem olduğu görülmektedir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi Benim Eşsiz Yuvam teması işlenişinde kullanılan karikatürlerle öğretim ile karikatürler kullanılmadan yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkilerini ölçmek amacıyla, toplam 40 öğrenci üzerinde yapılan öntest–sontest tekniği sonucunda elde edilen veriler yardımıyla, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir. Buna göre;

a. Karikatürler kullanılarak eğitim yapılan grup ile karikatür kullanılmadan eğitim yapılan grup arasında öntest puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde denk olduğu söylenebilir. Karikatürle öğretimin yapıldığı grup ile karikatürler kullanılmadan öğretimin yapıldığı grubun sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Verilere göre, karikatürle yapılan öğretimin ders başarısını arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonucu destekleyecek şekilde Özşahin (2009)'in 56 öğrenci üzerinde, öğrencilerin Coğrafya derslerinde karikatür kullanımına yönelik ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı “Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi” adlı çalışması da karikatürler ve coğrafya arasında öğrenme açısından sıkı bir ilişki olduğunu net bir şekilde ortaya koymuştur.

b. Karikatürler kullanılarak öğretim yapılan grup ile karikatürler kullanılmadan öğretim yapılan grup arasında toplam puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte grup ayırımı yapmaksızın öntest ve sontestte alınan puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç bize öğrencilerin sontestte daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca gruplar ile öntest-sontest arasında karşılıklı etkileşim bulunmaktadır. Bu da bizi karikatürlerle eğitimin daha etkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Elde edilen bu sonuçlara ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir;

1- Hayat Bilgisi dersinin zorlanılan konularının öğretiminde görsel materyal olarak karikatürler kullanılmalıdır.

2- Öğrencilere Hayat Bilgisi konuları ile ilgili basında karikatür takibi yaptırarak öğrencilerin güncel yoğunlaşması sağlanmalıdır.

3- Okullarımızda, görsel materyal arşivleri oluşturulmalıdır.

4- Karikatür, resim gibi görsel materyallerin analizi için öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

Kaynakça

Açıköz, Ü. K. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama. Malatya: Uğurel.

Açıköz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.

Akamca, G. A. (2008). *İlköğretimde Analogiler, Kavram Karikatürleri Ve Tahmin-Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen Ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Alaba, S. O. (2007). The use of educational cartoons and comics in enhancing creativity in primary school. *Journal of Applied Sciences Research*, 3(10), 913-920.

Alsaç, Ü. (2005). Karikatürde gülmece üstüne gözlemler. <http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2004.htm> adresinden 16 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Aşıcıoğlu, E. A. (2001). *Yazısız karikatürlerin grafik sanatındaki yeri, yazısız karikatür uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atılğan, H. (Ed.). (2007). *Madde ve test istatistikleri. Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Avşar, S. (2007). *Tarih öğretiminde karikatür imgesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayaş, A. P. (1995). Fen Bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 49-155.
- Aydın, S. (2005). Mizahı sınıf içinde rahat ve etkin kullanabilmemiz için ona bakış açımızı gözden geçirmeliyiz. *Hürriyet gösteri sanat edebiyat dergisi*, 79, 275.
- Ayyıldız, N. (2010). *Coğrafya öğretiminde karikatür materyali kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baysal, N., Öztürk, C. (Ed.). (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara: Pegema.
- Bernstein, J. (2003). A recipe for inquir. *The Science Teacher*, 9, 60-63.

Binbaşıoğlu, C. (1991). Hayat Bilgisi dersinin amaçları. *ağdaş Eğitim Dergisi*, 163, 16-24.

Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi oğretimi*. Ankara: Nobel.

Braden, R. A. ve Hortin J. A. (1982). Identfyng the theoretical foundations of visual literacy. *Journal of Visual/Verbal Language*, 2, 37-42.

Bulut, İ. (2007). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Büyüköztürk, ř. (2001). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegema.

Büyüköztürk, ř. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegema.

Çiğdemtekin, B. (2007). *Fizik eğitiminde elektrostatik konusu ile ilgili kavram yanılığlarının giderilmesine yönelik bir karikatüristik yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağlı, A. (2001). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim denetçilerinin liderlik davranışları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26, 14, 211-220.

Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretim sanatı*. Ankara: Pegema.

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (4. bs.)*. Ankara: Pegema.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretim sanatı*. Ankara: Pegema.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema.

Dereli, M. (2008). *Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Hayatboyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: Yazar .

Durualp, E. (2006). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dwyer, F. M. (1994). *One dimension of visual research: A paradigm and its implementation*. In D. M. Moore ve F. M.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim*. İzmir: Etki, 9-18, 44.
- Efil, İ. (2000). *Sınıf yönetimi*. Küçükahmet L. (Ed.). Ankara: Nobel.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Feinstein, H. ve Hagerty, R. (1994). *Visual literacy in general education*. University of Cincinnati.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme gereksinimlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.
- Gülaydın, G. (2002). *1998 İlköğretim Hayat Bilgisi dersi programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegema.
- Güneş, F. (2004) İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar Türkçe (1-5. Sınıf). *Eğitim Dergisi*, MEB.

Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi (2. bs.)*.

Ankara: Nobel.

Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi. *Bilim ve Aydınlığında Eğitim Dergisi*,

22.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. ve Smaldino, S. E. (1999). *Instructional*

media and technologies for learning. NJ: Prentice-Hall.

Hibbing, A. N. ve Rankin-Ericson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words.

The Reading Teacher, 56.

İpek, G. (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri.

<http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i3/ipek.htm> adresinden 24 Mayıs

2010 tarihinde edinilmiştir.

İşler, A. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi.

Uludağ Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1.

Johnson, D. W., Johnson, R.T. (1990). *Using Cooperative Learning In Math. Taken*

from: Cooperative Learning in Mathematics. A Handbook for Teachers. New

York: Addison-Wesley.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: cooperation in the classroom and school*. ASCD Publications, U.S.A.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi.
- Kauffman, J. M. (1997). Caricature, Science and exceptionality. *Remedial&Special Education*. 18, 3. [Http://Web17.Epnet.Citation.Asp](http://Web17.Epnet.Citation.Asp) adresinden 25 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kazanevsky, V. (1998). *Doğu Avrupa Ülkelerinde Karikatür Sanatının Belirli Özellikleri*. 4. Uluslararası Ankara Karikatür Festivali ,
(<http://www.ndkarikaturvakfi.org.tr/98act/98etkin9.htm> adresinden 24 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kellner, D. (1998). *Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society*. *Educational Theory*, 48 (1).
- Kılınç, K. (2006). *Tarih öğretiminde karikatür materyali kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kısakürek, M. A. ve Paykoç, F. (1987). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi/A. Ö. F.

Köksal, K., Temur, T., Akçam, H. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Köse, E. Ö. (2008). Biyoloji Eğitiminde Karikatür Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi [Özet]. *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi*, Sayı:356 14-22 <http://www.cagdasegitim.org/?set=aylik&durum=makale&id=3&sorgu=200809> adresinden 04 Aralık 2010 tarihinde alınmıştır.

Köseoğlu, M. (2009). *Tarih öğretimi açısından eleştirel düşünmede karikatür*. XVII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.

Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 201 -205.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde ilke ve yöntemler*. Ankara: Nobel.

Mauro, R., Kubovy, M. (1992). *Caricature and face recognition, psychonomic society*. Memory and cognition, 20(4). 433-440.

Mendelman, L. (2008). Critical thinking and reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 300-302.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersi (4-5.Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *Hayat Bilgisi dersi 1.2.3. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Yazar.

Moralı, S., Pekmez. E. Ş, Uğurel, I. (2006). *Öğretmen Adaylarının Kavram Karikatürleri Hakkında Görüşleri*. XV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla.

Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi*. (M. Safran, Çeviren). Ankara.

Orhan, A. T. ve Bozkurt, O. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin asit yağmurları hakkında sahip oldukları yanlış kavramların tespiti*. VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi. Marmara Üniversitesi.

Örs, N. (2007). *Eğitim ve karikatür, bilim ve aklın aydınlığında eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 84, 26-28.

Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitimde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Özcan, A. (1992). *Çocuk nasıl öğrenir?*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu.

Özçetin, A. (2000). *1998 İlköğretim Hayat Bilgisi 3. sınıf programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Özdemir, M. (1998). *Hayat Bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Ankara: Pegema.

Özden, Y. (2005). *2004 Yeni Hayat Bilgisi programının, öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Özer, A. (2004). Bilim ve aklın aydınlığında eğitim. *Popüler kültür ve gençlik özel sayı*. 5, 57, 246-249.

Özer, A. (2005). Karikatür eğitimcinin yazı tahtası üzerindeki işini fazlasıyla kolaylaştırır. *Hürriyet gösteri sanat edebiyat dergisi*, 73.

- Özmen, H. (2004). *Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme*. TOJET, 3(1), 14.
- Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20, 101-120.
- Öztürk, C. ve Baysal, Z. N. (1999). *İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu*. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Öztürk, S. ve Elbistan, F. (2007). *Hayat Bilgisi öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Milsan.
- Özüredi, Ö. (2009). *Kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi, insan ve çevre ünitesinde yer alan besin zinciri konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Rule, A. C. ve Auge, J. (2005). Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in sixth grade science class. *Journal of Geoscience Education*, 53 (5), 548–558.

- Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.
- Sarıtaş, M. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegema.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök.
- Shepherd, A. ve Cosriff, B. (1998). Problem-based learning: A bridge between planning education and planning practice. *Journal of Planning Education and Research*, 17, 348-357.
- Song, Y., Heo, M., Krumenaker, L., & Tippins, D. (2008). Cartoons-an alternative learning assessment. *ERIC Document Reproduction Service No. EJ782877*.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Merkezi.
- Stephenson, P., Warwick, P. (2002). Using Concept Cartoons to Support Progression in Students' Understanding of Light. *Physics Education*, Cambridge University, UK. <http://www.iop.org/EJ/abstract/0031-9120/37/2/306/> adresinden 13 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

Stevenage, S. V. (1995). Can caricatures really produce distinctiveness effects?

British journal of psychology, 127-146.

Stradling, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli? (Ayfer, Ü., Çeviren),

İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.

Taç, A. (2005). Karikatür; öğrencinin yaratıcılığını, duyarlılığını, öğrenme isteğini, estetik anlayışını geliştirecektir. *Hürriyet gösteri sanat edebiyat dergisi*. 275, 77-78.

Tanrıverdi, B., Polat, S., Apak, Ö. (2005). 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilirlik düzeyleri. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Toh, T. L. (2009). *Use of cartoons and comics to teach algebra in mathematics classrooms*. MAV Annual Conference, 230-239.

Türkoğlu, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro.

Uğurel, I. ve Moralı S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı.

Milli Eğitim Dergisi, 170.

Uslu, H. (2004). Karikatür sanatı ve karikatür ürünleri. *Denizli Sempozyum Metinleri*.

<http://www.huslu.8k.com/yazi1.htm> adresinden 17 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.

Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 84(7), 15-18.

Uslu, H. (2010). *Karikatürün eğitsel işlevi*. http://www.kizilcabolukgazetesi.com/yazar_detay.php?id=20 adresinden 16 Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım.

Üner, İ. (2009). *İlköğretim okullarında karikatürle öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Üstün, Ö. (2007). Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk Dili ve Edebiyat dersinde karikatür. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

White, M. A. (1987). Information and imagery education. In M. A. White (Ed.), *What Curriculum for the Information Age?*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Winn, W. D. (1987). Charts, graphs and diagrams in educational materials.

Psychology of Illustration, Basic Research, New York Springer.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 5.Baskı. Ankara:

Nobel.

Yaman, S. ve Yalçın, N. (2004). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme

Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim-Online*, 4(1),

42-52, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 26 Kasım 2010

tarihinde alınmıştır.

Yiğit, Z. (2007). *Hayat Bilgisi dersi açısından Türkiye-Fransa karşılaştırılması*. Ege

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

EKLER*EK-1: Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Teması Kazanımları*

Kazanım Numarası	Kazanım
B.3.1.	Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.
B.3.2.	Canlıları sınıflandırarak evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alır.
B.3.3.	Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder.
B.3.4.	Adres bilgilerine sahip olmanın önemini belirtir.
B.3.5.	Evini yön ile ilgili temel kavramları bulunduğu yere göre tarif eder.
B.3.6.	Yön bulmada kullanılan çeşitli yöntemleri ve araçları merak eder ve araştırır.
B.3.7.	Aile ve akraba büyüklerinden hayatta olanların çocukluğunu araştırır.
B.3.8.	Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır.
B.3.9.	Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir.
B.3.10.	İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin yaptıklarını özgün bir biçimde ifade eder.
B.3.11.	Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar.

EK-1: *Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Teması Kazanımları (Devam)*

Kazanım Numarası	Kazanım
B.3.12.	Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentileri sanat yoluyla ifade eder.
B.3.13	Ailesi ve yakın çevresiyle iletişim kurarken sözel olmayan iletişim öğelerinin de kullanıldığını fark eder.
B.3.14.	Aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ile diğer kişilerle olan ilişki ve iletişim biçimi arasındaki farkı ayırt ederek ailenin özel bir çevre olduğunu kavrar.
B.3.15.	Kendi ailesi ile başkalarının ailesini karşılaştırarak, aile yapılarının farklı olabileceğini keşfeder.
B.3.16.	Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır.
B.3.17.	Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için, sorun çözme becerisini kullanır.
B.3.18.	Çevresini gözlemleyerek hangi iletişim türlerinin kullanıldığını araştırır.
B.3.19	Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.
B.3.20.	Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir.
B.3.21.	İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin yaptıklarını özgün bir biçimde ifade eder.

EK-1: *Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Teması Kazanımları (Devam)*

Kazanım Numarası	Kazanım
B.3.22.	Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar.
B.3.23.	Kendi parasını uygun biçimde, önceliklerini belirleyerek harcar.
B.3.24.	Evdeki eşyaları, yapıldıkları maddelere göre sınıflandırır.
B.3.25.	Kaynakları bilinçli olarak tüketmenin aile bütçesine katkısını yazılı, sözlü ya da görsel etkinliklerle kavrar.
B.3.26.	Çocuklara yönelik reklamların işlevlerini; reklamlar, ihtiyaçlar ve imkanlar arasındaki ilişkiyi sorgular.
B.3.27.	İnsanların nerelerden ve nasıl tasarruf edebildiklerini araştırır.
B.3.28.	Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler.
B.3.29.	Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.
B.3.30.	Ailesi ve yakın çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu tepkiler yaratan ve görgü kurallarına uyan davranışlar gösterir.
B.3.31.	Kişisel olarak gelişimine uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar.

EK-1: *Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Teması Kazanımları (Devam)*

Kazanım	Kazanım
Numarası	
B.3.32.	Amaçlarına ulaşabilmek için kişisel olarak çaba harcaması gerektiğini kabul eder ve karşılaşabileceği eleştirilere açık olur.
B.3.33.	Kaybetme veya başarısız olma olasılığını göze alarak yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır.
B.3.34.	Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar.
B.3.35.	Ailesiyle katıldığı özel gün kutlamalarında mizahı kullanır.
B.3.36.	Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve üzerindeki etkilerini araştırır.
B.3.37.	Kişisel eşyalarını ve başkalarının eşyalarını özenli kullanmadığında ortaya çıkan sorunları çözer.
B.3.38.	Evde meydana gelebilecek tehlikeli ya da acil durumlarda ne yapması gerektiğini uygulayarak gösterir.
B.3.39.	Doğal afetler sırasında evinde yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir.
B.3.40.	Harita ve küre üzerindeki su ve kara alanlarını ayırt eder.

EK-1: Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Teması Kazanımları (Devam)

Kazanım	Kazanım
Numarası	

B.3.41.	Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak görür.
B.3.42.	Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.
B.3.43.	İnsanların mutluluğunun, bireylerin aile içerisinde ve ülke genelinde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğunu kavrar.
B.3.44.	Aralarındaki benzerlik ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.
B.3.45.	“Benim Eşsiz Yuvam” temasında geçen kavramları yerinde ve doğru bir biçimde kullanır.

EK-2: Hayat Bilgisi Dersi Günlük Plan Örneği.

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf:3

Öğrenme Alanı:

Ünite: Benim Eşsiz Yuvam

Konu:

Kazanımlar: Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.

Öğrenme-Öğretme Tekniği ve Yöntemler: Karikatürler yardımıyla öğretim.

Kaynak, Araç-Gereçler: Konuya ilişkin olarak çizilmiş karikatürler.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa gelerek ilk karikatürü tahtaya yapıştırır.

Öğrencilerden 1-2 dakika karikatüre bakmalarını ister.



Dünyadaki her canlının kendi özelliklerine uygun yuvaları vardır.

2. Güdüleme: “Bu derste çok eğleneceğiz. Dersten çok zevk alacaksınız. Hem gleceğiz hem ğreneceğiz. Dersin sonunda her zaman bilmemiz gereken bilgilere ulaşacağız.” diyerek güdüleme sağlar.

3. Gözden Geçirme: “ğretmen karşılaşılan durumla ilgili öğrencilerin söylediği olasılıkları göz önünde tutarak öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluklarını denetler. İnsanlar yaşadıkları yerlere göre barınma ihtiyaçlarını karşılar. Her canlının kendine uygun yuvaları bulunmaktadır. Biz de bugünkü dersimizde bu yuvaların neler olduğunu ve ihtiyaçlara göre barınma koşullarının nasıl değiştiğini öğreneceğiz.” diyerek derse geçiş yapar.

4. Derse Geçiş: Öğretmen, “İnsanların temel ihtiyaçları nelerdir? şeklinde bir soru sorar ve cevapları dinler.

5. Ara zet: Öğretmen ğrencilerin geçiş aşamasında verdikleri cevaplar doğrultusunda bir zet yapar.

6. Ara Geçiş: Öğrencilere “Kırlangıç ve Serçe” hikayesini bilen var mı sorusunu sorar. Bilen ıkılmazsa kısaca hikayeyi anlatır.

C.GELİşTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen, ilk karikatürü sınıfa dağıtarak karikatürü incelemelerini ister. Ne anlatılmak istendiğini sorar. Cevapları dinleyerek konuya geçiş yapar.

Sonrasında ikinci karikatür öğrencilere dağıtılarak, onun üzerinde düşünceleri sağlanır.



İnsanlar yaşadıkları bölgeye, iklime, maddi durumlarına göre barınma ihtiyaçlarını karşılar.

Kısa bir beklemenin ardından öğrencilere karikatürden ne anladıkları sorulur ve cevaplar dinlenir. Öğretmenin de yardımıyla ikinci karikatür analiz edilir. Daha sonra öğretmen; "Her canlı yaşadığı koşullara göre barınma ihtiyaçlarını karşılar." diyerek etkinlik karikatürünü sınıfa dağıtır.

Etkinlik 1:



Her canlının bir yuvası olduğuna göre sizde hayvanların yuvalarına örnekler vererek, alt boşluğa yazınız. Örneğin; tavuk kümeste yaşar.

Karikatür öğrencilere incelettirilir ve sorunun cevaplarını yazmaları istenir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

1. **Son Özet:** İnsanlar yaşadıkları bölgeye, iklime, maddi durumlarına göre barınma ihtiyaçlarını karşılarlar.
2. **Tekrar Güdüleme:** Canlıların temel ihtiyaçlarından biri de barınmadır. Her canlının kendi özelliklerine uygun yuvaları vardır.
3. **Kapanış:** Canlılar ve yuvalarına örnekler verilerek ders bitirilir.

E. DEĞERLENDİRME

1.Öğrencilerden işlemiş oldukları konu ile ilgili karikatür çizmeleri istenir.

EK-3: Benim Eşsiz Yuvam Temasında Kullanılan Karikatür Örnekleri**Kazanım 1:**



Kazanım 2:



Kazanım 3:**Kazanım 4:**



Kazanım 5-6:



Kazanım 7:



Kazanım 8:



Kazanım 9:



Kazanım 10:





Kazanım 11:



Kazanım 12:



Kazanım 13:





Kazanım 14:



Kazanım 15:



Kazanım 17:



Kazanım 18:



Kazanım 19:



Kazanım 20:

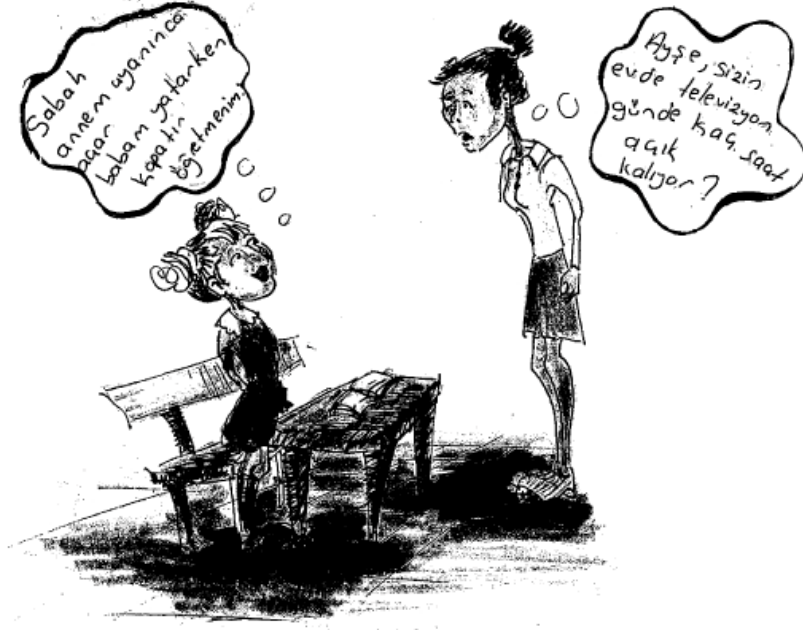


Kazanım 21:**Kazanım 22:**

Kazanım 23:



Kazanım 25:



Kazanım 30:



Kazanım 32:



Kazanım 33:



Kazanım 37:



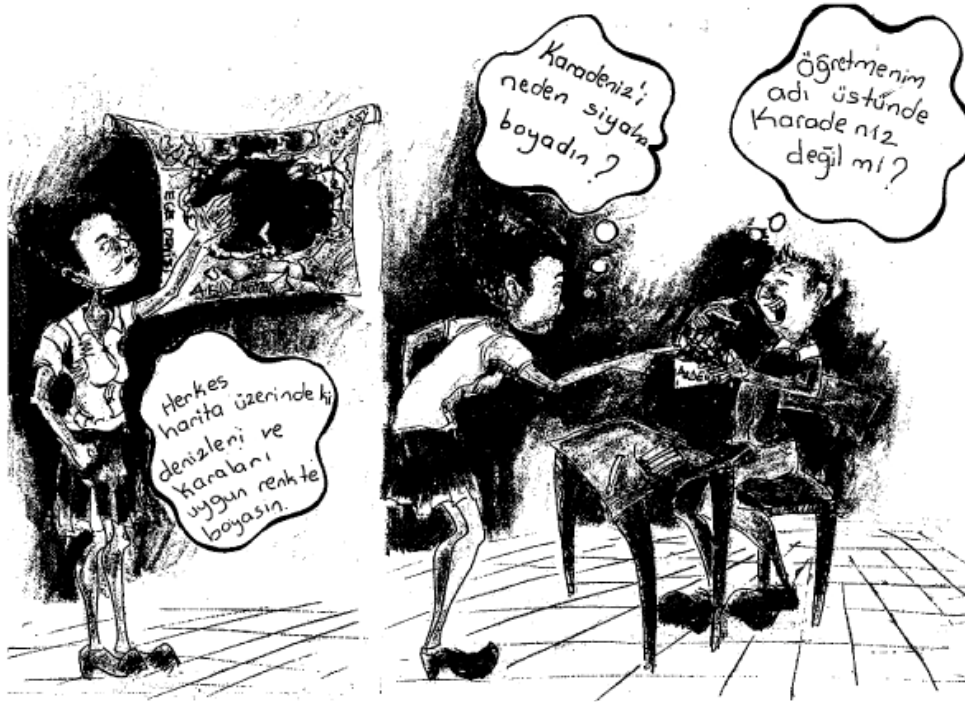
Kazanım 38:



Kazanım 39:



Kazanım 40:



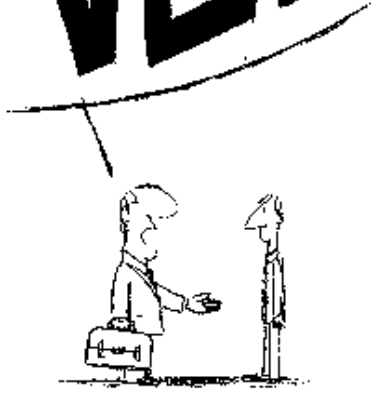
Kazanım 41:



Kazanım 43:

VER

GI!



EK-4: Araştırma İçin İzin Yazıları**T.C.
TAVŞANLI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.12.05.310/8604

Konu : Sınıf Öğretmenliği Tez Çalışması

13.11.2009

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Funda ÇALIŞIR' a ait 11.11.2009 Tarihli Dilekçe.

Ekte ilgi dilekçesi sunulan Funda ÇALIŞIR, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Tez Çalışmasını İlçemiz Tunçbilek İlköğretim Okulunda yapmak istemektedir.

Adı geçenin 16.11.2009 tarihinden itibaren bir tınıte boyunca Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Tez Çalışmasını Tunçbilek İlköğretim Okulunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larımıza arz ederim.


Sezai KADIOĞLU
Müdür

OLUR
11/11/2009
Nurhan HATİPOĞLU
Kaymakam



İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Tavşanlı/KÜTAHYA
E-Posta : tavsanli43@meb.gov.tr
İnternet : <http://tavsanli.meb.gov.tr>
Tel : 0 274 614 10 64 – 0274 6143899
Faks : 0 274 614 36 96

EDİTİMDE REFORM
Zaman aydınlatır
gölebek!



Ayrıntılı Bilgi: H. İ. ÇETİN
Eğitim Öğretim Bölümü Tel:17

EGİTİMDE
%100
DESTEK

T.C.
TAVŞANLI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.12.05.310/7108

28.09.2009

Konu : Sınıf Öğretmenliği Tez Çalışması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Funda ÇALIŞIR' a ait 24.09.2009 Tarihli Dilekçe.

Ekte ilgi dilekçesi sunulan Funda ÇALIŞIR, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Tez Çalışmasını İlçemiz Millî Egemenlik İlköğretim Okulunda yapmak istemektedir.

Adı geçenin 28.09.2009 tarihinden itibaren bir ünite boyunca Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Tez Çalışmasını Millî Egemenlik İlköğretim Okulunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.


Sezar KADIOĞLU
Müdür

O L U R
28/09/2009
Numan HATİPOĞLU
Kaymakam



İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Tavşanlı/KÜTAHYA
E-Posta : tavsanli43@meb.gov.tr
İnternet : <http://tavsanli.meb.gov.tr>
Tel : 0 274 614 10 64 – 0274 6143899
Faks : 0 274 614 36 96



Ayrıntılı Bilgi: H. İ. ÇETİN
Eğitim Öğretim Bölümü Tel:17

