

TC  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE  
BİLGİSAYAR DESTEKLİ SINIF ORTAMINDA DURUMLU  
ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA,  
TUTUMUNA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

Hazırlayan  
İhsan ÜNLÜ

Elazığ - 2009

**ONAY**  
**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE**  
**BİLGİSAYAR DESTEKLİ SINIF ORTAMINDA DURUMLU**  
**ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA,**  
**TUTUMUNA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bu tez 11/ 06/ 2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliğiyle kabul edilmiştir.**

**Başkan**  
**Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN**

**Üye (Danışman)**  
**Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK**

**Üye**  
**Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER**

**Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../..... tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.**

**Doç.Dr. Erdal AÇIKSES**  
**Enstitü Müdürü**

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE  
BİLGİSAYAR DESTEKLİ SINIF ORTAMINDA DURUMLU  
ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA,  
TUTUMUNA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

**İhsan ÜNLÜ**

**İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK  
Haziran, 2009, XI-90**

Bu araştırmanın temel amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, durumlu öğrenme kuramına dayalı öğretim stratejisinin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “ülkemiz ve dünyamız” ünitesi “küresel bağlantılar” öğrenme alanına yönelik öğrenme başarısına, kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca durumlu öğrenmenin öğrencinin derse yönelik tutumunda bir değişim yaratıp yaratmadığı da araştırma sürecinde incelenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni durumlu öğrenme, bağımlı değişkeni ise akademik başarı, başarının kalıcılığı ve derse yönelik tutumdur. Araştırma denekleri, Cumhuriyet İlköğretim Okulunda öğrenim gören 6/C ve 6/D (38) öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın toplam uygulama süresi altı haftadır.

Araştırma deneklerin kontrol ve deney gruplarına ayrılmasıyla uygulama süreci başlamıştır. Araştırma verilerini elde etmek için; öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla tutum ölçeği, öğrencilerin öğrenme alanı ile ilgili bilgilerini tespit etmek amacıyla başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 85,8 olarak bulunmuştur. Başarı testinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise, 74,4 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde, kontrol ve deney gruplarının derse yönelik tutum ve başarılarının tespit edilmesi amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında ölçekler deneklere

uygulanmıştır. Elde edilen veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin tablolaştırılması ve yorumlanması bölümünde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde ayrıca etki boyutu da dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Ayrıca uygulanan tutum ölçeğinden elde verilerin analiz edilmesinde likert tipi beşli dereceleme ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ve ortalamalarından faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonucu olarak, durumlu öğrenme kuramının öğrenme başarısı üzerinde orta seviyede etkili olduğu tespit edilmiştir. Durumlu öğrenme kuramı kullanılarak anlatılan derslere yönelik olarak, öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Anahtar Kelime: Durumlu Öğrenme, Durumlu Biliş, Yapılandırmacı Yaklaşım

İhsan ÜNLÜ

Elazığ 2009

**ABSTRACT**  
**MASTER'S THESIS**

**THE EFFECT OF THE SITUATED LEARNING**  
**ON ACADEMIC SUCCESS, ATTITUDE AND LEARNING' PERMANENCE OF**  
**KNOWLEDGE OF STUDENTS IN A COMPUTER - ASSISTED CLASSROOM**  
**ENVIRONMENT OF THE SIXTH GRADE PRIMARY SCHOOL SOCIAL**  
**SCIENCES COURSE**

**İhsan ÜNLÜ**

**DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**  
**DIVISION OF SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

**Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK**  
**June, 2009, XI-90**

The purpose of this study is to present the effect of the teaching strategy based on the situated learning theory of the constructivist learning approach on learning achievement and permanence of knowledge intended for the unit “our country and our world” “global connections” learning area in the sixth grade primary school social sciences course. In addition, it is also examined whether situated learning makes any difference in the students’ attitude towards the course in the process of the investigation.

The independent variable of the study is the situated learning while the dependent variables are academic success, the permanence of success and the attitude towards the course. The participants of the study are the students at the classes 6/C and 6/D (38 students) at Cumhuriyet Elementary School. The total time spent for the implementation of the study is six weeks.

The implementation process began when the participants of the study were grouped as control and experimental groups. In order to obtain the data of the study, an attitude scale intended to determine the students’ attitudes towards the course of social sciences, and an achievement test intended to determine the students’ knowledge of the learning area were prepared. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the attitude scale was found to be 85,8 while the Cronbach Alpha reliability coefficient of the achievement test was 74,4.

During the process of the study, before and after the implementation, the scales were practised on the participants in order to determine the achievement and the attitudes of the students at the control and experimental groups towards the course. The data obtained was analysed via using t test. In the section of the tabulation and explication of the data of the study, level of significance was found to be 0.5.

In the analysis of the data of the study, a series of analysis were also made considering the effect factor. In addition, in the analysis of the data obtained from the attitude scale, the total points and averages received from 1-5 likert - type rating scale were used.

As the consequence of the study, it is founded that the situated learning theory is effective at a medium level on the learning achievement. Intended for the courses taught via using the situated learning theory, there is no significant difference in the students' attitudes.

**Key Words:** Situated Learning, Situated Cognition, Constructivist Approach

İhsan ÜNLÜ

Elazığ 2009

## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar.....	IX
ŞEKİLLER.....	X
ÖNSÖZ.....	XI
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	10
2. LİTERATÜR.....	10
2.1. Yapılandırmacılık.....	10
2.2. Durumlu Biliş.....	16
2.3. Durumlu Öğrenme.....	22
2.4. Öğrenme ve Kültürlenme.....	30
2.5. Gerçek Etkinlik.....	31
2.6. Durumlu Öğrenmenin Bileşenleri.....	32
2.6.1. Öyküler.....	32
2.6.2. Yansıma.....	33
2.6.3. Teknoloji.....	34
2.6.4. İşbirliği-yardımlaşma.....	37
2.6.5. Bilişsel çiraklık.....	39
2.6.5.1. Modelleme.....	41
2.6.5.2. Destek.....	41
2.6.5.3. Yönlendirme.....	42
2.6.6. Öğrenme becerilerinin birleştirilmesi- eklemleme.....	42
2.6.7. Çoklu uygulamalar.....	43
2.7. Durumlu Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması.....	44
2.8. Durumlu Öğrenme Ortamlarında Değerlendirme.....	48
2.8.1. Özet İstatistikler.....	49
2.8.2. Teşhisler.....	50
2.8.3. Portfolyolar.....	50
2.9. Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	51
BÖLÜM III.....	54
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırma Modeli (Deseni).....	54
3.2. Araştırmanın evren ve örnekleme.....	55
3.3. Öğretim Materyalleri.....	55
3.3.1. Öyküler (örnek durumlar).....	55
3.3.2. Çalışma sayfaları.....	56
3.3.3. Web sayfası.....	56
3.4. Veri Toplama Araçları.....	56

## VIII

3.4.1. Başarı testi ( öntest-sontest-kalıcılık testi ) .....	57
3.4.2. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği .....	57
3.5. Uygulama .....	58
3.5.1. Öğrenme ortamlarının hazırlanması.....	58
3.5.2. Deneysel işlem süreci.....	59
3.6. Verilerin Analizi .....	61
BÖLÜM IV .....	62
4. BULGULAR VE YORUM .....	62
4.1. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği bulguları .....	62
4.2. “Ülkemiz ve dünyamız” ünitesi, “küresel bağlantılar” öğrenme alanına yönelik başarı testi t-testi bulguları.....	66
BÖLÜM V .....	70
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuçlar .....	70
5.2. Öneriler .....	71
KAYNAKÇA.....	73
EK1: İzin Belgesi 1 .....	81
EK2: İzin Belgesi 2 .....	82
EK3: İzin Belgesi 3 .....	83
EK4: İzin Belgesi 4 .....	84
EK5: Başarı Testi .....	85
EK6: Tutum Ölçeği .....	89
Özgeçmiş .....	90



**TABLolar**

Tablo 1: Yapılandırıcılığın Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımla Karşılaştırılması .....	13
Tablo 2: Araştırma Deseni .....	54
Tablo 3: Örneklem .....	55
Tablo 4: Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest t-Testi Toplam Puanları .....	62
Tablo 5: Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Ortalama Puanları .....	62
Tablo 6: Kontrol ve deney gruplarının öntest t-testi bulguları .....	66
Tablo 7: Kontrol ve deney gruplarının sontest t-testi ve etki boyutu (effect size) bulguları.....	67
Tablo 8: Kontrol ve deney gruplarının kalıcılık testi t-testi bulguları.....	68

**ŞEKİLLER**

Şekil 1: Durumlu Biliş'in Genel Şeması ( Evans and Heidegerd 1999) .....	21
Şekil 2: Durumlu Öğrenmenin Genel Yapısı ( Evans and Heidegerd 1999).....	29
Şekil 3: Durumlu Öğrenme Ortamının Genel Yapısı (Herrington & Oliver, 1995,4) ....	48

## ÖNSÖZ

Eğitimin en temel işlevi bilginin insanlar tarafından üretiminin arttırılması ve kullanılmasıdır. Bireylerin bilgi çağının gelişmelerine ayak uydurabilmesi, kendini geliştirebilmesi, etkili ve iyi ilişkiler kurabilen, araştırmacı ve sorumluluk sahibi bireyler olması eğitimin tek ve en önemli gayesidir. Bilginin kullanılması sürecinde, insanların günlük yaşam aktiviteleri ve gerçek deneyimler, okul öğrenmelerine oranla daha kalıcı ve etkili olmuştur.

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının durumlu öğrenme kuramına dayalı öğretim stratejisinin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenme başarısına etkisi araştırılmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın konusu, problem, amaç, önem ve sınırlılıklardan bahsedilecektir. İkinci bölümde ise; araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve ve literatür örneklerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntem boyutuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırma süreci sonunda elde edilen verilerin tablollaştırılması ve yorumların yapılmasını içermektedir. Beşinci bölümde ise; araştırma bulgularına dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın şekillenmesinde bana olan güven ve desteği dolayısıyla danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Zafer ÇAKMAK'a, araştırma sürecinde eleştiri ve önerileriyle beni yönlendiren değerli hocalarım Prof.Dr. Mehmet GÜROL, Yrd.Doç.Dr. Bahadır KÖKSALAN, Yrd.Doç.Dr. Feyzullah EZER ve Yrd.Doç.Dr. Burhan AKPINAR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde en büyük destekçim olan mesai arkadaşlarım ve dostlarıma ilgilerinden ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

İhsan ÜNLÜ

Elazığ 2009

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi izah edildikten sonra, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilecektir.

#### 1.1. Problem Durumu

Günümüz dünya sorunları, yaşamış olduğumuz her anı en ince detaylarıyla düşünmemizi sağlayacak karmaşıklığa ulaştırmıştır. Toplumun bir parçası olarak her birey, yaşamını daha anlamlı ve güzel kılmak adına üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmek için çok daha fazla çalışmak zorundadır. Yaşanan sorunların insanlar üzerindeki etkisini ortadan kaldırmak ya da azaltmak için verilen mücadelenin başarılı olması da bahsini ettiğimiz mücadeleyi veren insanların nitelikli yetişmesiyle mümkündür. Nitelikli insan yetiştirmek ise, yaşadığımız çağın adı olan; bilgiye sahip olan ve bilgisini kullanabilen insanların var olmasıyla açıklanabilir. Nitelikli insanların yetiştirilmesi toplumsal karmaşıklığı ortadan kaldıracığı gibi farklı dil, kültür ve yaşam tarzına sahip insanların buluşma noktası olacaktır. Nitelikli insanların yetişmesi ise; eğitim yoluyla gerçekleştirilecek bir olgudur. Eğitim, toplumsal ve örgütsel bir takım değerlerin geliştirilmesi ve kültürel aktarımın başarılı bir şekilde gerçekleştirilerek ülkenin ve dünyanın ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesini sağlamada en etkili yoldur. Eğitim sürekli değişen ve daha iyiye giden bir grafik çizmek zorundadır. İnsanoğlunun var olduğu zamandan günümüze insanların yetiştirilmesi; sosyal, siyasal, ekonomik açılardan büyük değeri olan bir süreç olmuştur. Bu süreçte yaşanan sorunlar eğitim açısından yeni değerlerin ve yolların aranmasını gerekli kılmıştır. Başlangıçta yaşam için gerekli bilgilerin bireye öğretilmesi yeterli gelirken, sonraları insanı kültürel hayata hazırlayan, onu biyolojik bir varlık olmaktan çıkarıp; sosyal, siyasal, ekonomik bilgisi ve düşünceleri olan bir varlık haline getirmek hedeflenmiştir.

Süreç incelendiğinde 1970'li yıllara kadar nesnelci yaklaşımın altında ele alınan davranışçı kuram eğitimde etkili olmuştur. Davranışçı kurama göre öğrenme, insan davranışlarında meydana gelen somut değişimlerle açıklanabilirdi. 1970'li yıllardan sonra ise; öğrenmeyi, bireyin dış çevresinde meydana gelen değişimlerle açıklayan davranışçı kuramın aksine bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi zihinsel gelişime bağlı olarak incelemiştir. Davranışçı ve bilişsel kuram, nesnelci yaklaşım altında incelenen iki

kuramdır. İki kuramın birleştiği ortak nokta ise, öğretilmek istenilen içeriğin öğrenciye önceden tasarlanarak, belirli bir plan ve süre içerisinde aktarılmasıdır (Ataizi, 1999 : 2).

Eğitimdeki arayışlar ve yönelimler, insanın öğrenmesine yönelik yeni görüşler, davranışçı ve bilişsel kuramı kapsamına alan nesnelci yaklaşımın sorgulanmasına ve eleştirilmesine neden olmuştur (Göktaş, 2003 : 3).

Yeni hedefler; eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin yeni paradigmalara doğmasını sağlamıştır. Bilgi toplumunda egemen olan “üretim paradigması” bilgi tabanını değiştirdiği gibi eğitilmiş insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları da değiştirmiştir. Bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler eğitim programlarında köklü değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Bilginin eğitimde kullanımına ilişkin olarak; geleneksel anlayışa karşı geliştirilen yeni anlayışın odak noktası öğrencidir. Yeni paradigma, bilimsel bilginin geçici olduğunu savunur. Bilginin keşfinin değil yorumlanmasının önemli olduğu üzerine kabullenmeler, eğitimde ezberin içeriğini boşaltıp, anlamsız bir hale getirmiştir (Özden, 2002: 13).

Bilginin öğretilmesinin ötesinde öğrenmeyi öğreten ve bilginin anlamlandırılmasını savunan pozitivist sonrası anlayış, öğrenme-öğretme ortamlarında yapılandırmacılık adıyla uygulamaya konulmuştur. Nesnelci yaklaşımda gerçek ve doğrunun nesnel bir temele oturtulmasına karşılık yapılandırmacı yaklaşım, gerçek ve doğruların içsel süreçlerle, bireysel olarak yapılandırılarak ortaya çıktığını savunmaktadır. İnsanlar çevrelerinde yaşanan sorunların çeşitlenmesi ve çoğalması sonucunda daha duyarlı ve çok yönlü düşünce yapıları geliştirmeye başlamışlardır. Çok yönlü ve duyarlı düşünme, problem durumunun bizzat birey tarafından keşfedilmesini sağlamış ve öğrenmeyi daha anlamlı bir hale getirmenin bir ön koşulu olarak karşımıza çıkmıştır( Keren, 1999). Yapılandırmacılık açısından önemli olan bir diğer nokta ise, bireylerin öğrenmelerinin önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirilmesi ve öğrenmenin bir bütün içerisinde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bireysel deneyimlere ve öğrencinin aktif katılımına da önem veren yapılandırmacı öğrenme, öğrencilere doğal ve teknolojik ortamlarda kendi bilgisini oluşturabilme fırsatını vermektedir. Öğrencilerin edilgen bir konumdan aktif bir konuma geçmesinin yanı sıra kalıcı öğrenme yaşantılarının ve demokratik öğrenme ortamlarının oluşmasını da sağlamaktadır (Göktaş, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme ortamlarında meydana getirdiği bu yeni

gelişmeler metodolojik anlamda da değişimleri zorunlu kılmıştır. Bireyin, bilgiye verdiği öznel anlamın önemini arttıran yapılandırmacılık, eğitim ortamlarında kullanılan metodolojilerin de öğrenci merkezli olarak tasarılanmasını gerekli kılmıştır.

Metodoloji(yöntembilimi), bilgi ve yetenekleri içeren müfredatı öğrenci ile ilişki içerisine sokan, öğretim ve öğrenme süreçlerini ortaya koyar. Okulda bir öğretmenin kullandığı yöntemler; öğrencileri uygulama içerisine sokmak, yetenek ve yöntem konusunda uzmanlaştırmak veya onlara bir bilgi alanını kazandırmak gibi süreçlerden oluşur. Kullanılan bu yöntemlerin etkililiği oranında istenilen sonuçlar elde edilecektir ( Gutek, 2006).

Değişen metodolojik anlayış, müfredat olarak tanımlanan içerik kavramını da değişime maruz bırakmıştır. Bilginin doğasına yönelik kabullenmeler eğitim durumlarını da doğrudan etkileyeceğinden, öncelikli olarak bilginin doğasına yönelik bazı sorgulamaların cevaplanması bir ön şart haline gelmiştir. Özden, 2005: 6 Bu sorular;

- Bilgi, kesin ve değişmeyen bir değer mi, yoksa bireye göre anlam kazanan geçici bir birikim midir?

- Öğretim sürecinde işlenen dersler, geniş ve yüzeysel olarak bilgiyi öğrenciye yüklemeli mi, yoksa konuları ve olayları derinliğine anlamayı, eleştirel bir bakış açısı getirmeyi mi amaçlamalıdır?

- Öğretim sürecinde okullar, öğrencilerin gelecek yaşmalarında kullanacakları bilgilerle mi doldurulmalı, yoksa bilgiyi kullanarak kendi bilgilerini oluşturacakları öğrenmeyi mi öğretmeli?

- Bilgilenme, bilimsel bilginin öğretmen tarafında öğrenciye aktarılması yoluyla mı, yoksa bilimsel bilginin ışığında öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile mi gerçekleşmelidir?

- Eğitim, sözel ya da sayısal olmak üzere iki yönlü zihinsel gelişmeyi mi kapsmalı, yoksa öğrencinin sosyal, duygusal ve benlik zekâlarını içeren çok yönlü gelişimini mi hedeflemelidir?

Bilgi ve eğitim konusundaki postmodern anlayış, öğrenme ve öğretme alanında yapılan araştırmaları daha çok yukarıda sıraladığımız soruların cevaplanması üzerine şekillendirmiştir. Bu soruların cevaplanması sadece felsefecileri ve bilim dünyasını ilgilendirmekle kalmayıp, ilerleyen süreçte bu soruları soracak ve daha yeni

araştırmalara ışık tutacak olan bireylerin yetiştirilmesi açısından eğitim dünyasını da ilgilendirmektedir. Araştırma sonuçları günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek olan insan tipinin yetiştirilmesinde, bireyi merkeze alan ve ilk aşamada öğrenen kişinin ihtiyaçlarından hareket edecek bir eğitim ortamının tasarlanması gerektiği üzerine yoğunlaşmıştır. Bireyi merkeze alan bu eğitim anlayışının gelişimiyle birlikte, pozitivist olarak nitelendirdiğimiz eğitim anlayışının yerini, pozitivist sonrası eğitim anlayışı almaya başlamıştır.

Bu anlayışla birlikte, içerisinde yaşamış olduğumuz ve giderek daha küreselleşen dünyada farklı kavramlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu kavramlardan bir tanesi de bilgi toplumu veya bilgi çağıdır. Böyle bir dönemde geçerli, doğru bilginin üretilmesi ve kullanılması güçlü olmanın ve ayakta kalmanın tek yoludur. Toplumların böyle bir süreçten geçerken yetiştirmesi gereken insan profili de doğal olarak değişime uğramıştır. Bu ağda bilen değil öğrenebilen, bilim dünyasının verilerini analiz edebilen, yorumlayan ve bu bilgileri kullanarak yeni bilgilere ulaşabilen insan, bilgi ağı insanı olarak tanımlanmaktadır. Yenilikçi ve yaratıcı insan modelinin yetiştirilmesine yönelik olarak günümüz okullarının, ders programlarının, öğretmenlerin, anne-babaların hatta öğrencilerin tanımları değişmiştir. Bu bağlamda; hlihazırdaki bilgi, kültürel ve evrensel değerler öğrenciye tabi ki öğretilecektir. Ancak buradaki asıl hedef var olan bilgileri ezberletmek değil, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturabilecekleri öğrenme ortamlarını tasarlamaktır (alık ve Sezgin, 2005).

Yukarıda da bahsini ettiğimiz, öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme ortamlarının bireylerden bağımsız olarak tasarlanmanın mümkün olmayacağını savunan görüş; günümüzde yaşamı ve ona bağlı olan tüm formları kontrol altında tutma amacı güden insanoğlunun sadece bildiğinden hareket ederek, soyut ve somut olgular oluşturabildiğini savunan yapılandırmacılıktır. Postmodernizmin eğitimdeki bir uzantısı olan yapılandırmacılık, eğitim durumlarının düzenlenmesi ve hedeflenen amaçlara ulaşmak için, eğitim ortamlarının ontolojik gerçekliği keşfetmeye çalışan yapıdan çıkarılmasını ve bilginin oluşturulmasında bireyin algılamasının ve dış dünyayla olan deneyimlerinin etkili olacağı bir ortamın sağlanması görüşü üzerinde odaklanmaktadır.

Daha çok insan öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği üzerindeki araştırmalardan doğan bir kavram olsa da ortaya koymuş olduğu analizlerle eğitim araştırmacılarının da dikkatini çeken yapılandırmacılık, insanların kendi bilgilerinin aktif yaratıcısı olduğunu

savunmaktadır. Bireyin dışarıdan aldığı bilgi, zihninde daha önceden var olan bilgiler ile çelişmiyor ve belirli bir şema içerisine yerleşiyorsa öğrenme, bireyin zihnindeki anlamıyla öğrenilmiş demektir. Aksi halde zihnindeki anlamı yeni bilgiyle eşleştiremeyen birey bir takım düzenlemelere giderek zihninde yeni kavram ve olgular için yeni şemalar oluşturur. Bireyin öğrenme esnasında daha fazla aktif olmasını öngören bu yaklaşımda, birey çevresiyle daha fazla etkileşim içerisinde bulunmak zorundadır, dolayısıyla daha zengin öğrenme ortamlarının tasarlanması bir zorunluluk haline gelmektedir (Cunningham & Turgut, 1996. Akt: Yaşar, 1998 : 69-70).

Yapılandırmacı yaklaşım, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından öğrencilerin günlük yaşamdaki uyarıcıları algılayıp, özümsemesini bilginin kalıcılığı ve kullanılabilirliği açısından önemli bulmaktadır. Günlük yaşam etkinlikleri, bireylerin problemlerini daha çabuk anlamalarını ve günlük yaşamda elde ettikleri bilgilerini farklı alanlara transfer edebilme becerilerini geliştirmiştir (Şimşek, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılmasına yönelik olarak, bu kuramın destekleyicisi ve bütünleyicisi olan öğrenme modelleri bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım; türetimci öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, durumlu öğrenme modellerinin birleşiminin bir ifadesidir. Bu modellerin ortak görüş noktasıysa; bireylerin, sorunları diğer bireylerle işbirliği yaparak çözümlenmeleri ve bilgilerini yapılandırmalarıdır (Duffy, Lowyck & Jonassen, 1993). Aslında eğitimdeki temel sorunlardan bir tanesi de öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda kullanabilme becerileriyle ilişkilidir. Öğrenme-öğretme ortamlarında öğretilen bilgilerin sadece derslerden geçmek ya da bilgiyi öğrenilmesi zorunlu bir görevmiş gibi görmek, örgün öğretimin amacı ile gerçek yaşam becerileri arasındaki uyumsuzluğun bir örneği olarak gösterilebilir. Bu sorunun çözümünde ise kullanılabilir olacak olan çeşitli yöntemler bulunmaktadır (Deryakulu, 2004). Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ele alınan durumlu öğrenme bu konu üzerinde kullanılabilir bir öğrenme modeli olarak görülebilir.

Durumlu öğrenme üzerine yapılan ilk araştırmalar aslında Dewey'in söylemlerine kadar dayanmaktadır. Ancak konu üzerine yapılan ilk kapsamlı çalışma; Brown, Collins & Duguid tarafından yürütülmüş olan "Situating Cognition and the Culture of Learning" adlı makaledir. Brown ve arkadaşlarının (1989), yaptığı çalışmaya



göre insan öğrenmelerinin yaşanılan kültür ve bağlamdan bağımsız olamayacağı vurgulanmıştır.

Durumlu öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak öğrencinin çevreyle olan etkileşimi bu modelin temelini oluşturmaktadır. Okulda gerçekleştirilen etkinliklerle okul dışı etkinliklerin sınırlılıklarının tartışılır bir hale gelmesine neden olan durumlu öğrenme, okulda meydana gelen etkileşim düzeyinin sınırlı olduğunu düşünmektedir. Durumlu öğrenme kuramının savunucuları sınıf ortamındaki bu sınırlılıkların ek etkinliklerle giderilebileceğini düşünmektedirler. Sınıf ortamında grup çalışmalarının yapılması ve uzman desteğinin sağlanmasıyla etkileşim sorununun giderilebileceği vurgulanmaktadır. Durumlu öğrenme etkinliklerinin uygulanması sürecinde öğrencilere farklı bilgi kaynaklarının bir sınırlama olmaksızın sunulması gerekmektedir (Göktaş, 2003: 7).

Okul içi ya da dışı etkinliklerin tartışılır bir hal almaya başlaması iki tür etkinliliğin de sınırlılıklarının olmasından kaynaklanmaktadır. Durumlu öğrenmenin okul içindeki etkinliklerle gerçekleştirilemeyeceği düşüncesi, Brown ve arkadaşlarının (1989), insanları öğrenme farklılıkları yüzünden birbirinden ayırmasına dayanmaktadır. Öğrenciler, sıradan insanlar ve uygulayıcılar arasındaki öğrenme farklılığı, sıradan insanların sorun çözme yaklaşımlarının öğrenci ve uygulayıcılara göre farklı olduğu yönündedir.

Ataizi (1999), tarafından yapılan çalışmada da sıradan insanların sorun çözmeye yönelik eğilimleri uygulayıcı ve öğrencilerin yöntemlerine göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Eğitim araştırmacılarının tamamının durumlu öğrenme konusu üzerine ortak bir tutum taşıdığı söylenemez. Tripp (1993), durumlu öğrenmenin savunmuş olduğu gerçek yaşam bağlamlarının sınıf ortamlarında gerçekleştirilemeyeceğini, bu durumun ancak sınıf dışı etkinliklerle gerçekleştirilebileceğini savunur.

Bununla birlikte eğitim teknolojisindeki gelişmeler, internet kullanımı, çoklu ortamların düzenlenmesi, sanal gerçeklik uygulamalarının sık bir şekilde kullanılmaya başlanması, sosyal olayların otantik bir bağlamda sınıf ortamına taşınmasında büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu teknolojilerin kullanımı gerçek yaşamı yansıtan senaryoların; video, animasyon, sinema, öyküler vb. şekillerde öğrenciye ulaştırılmasını sağlayabilir ve öğrenciler bu durumlar üzerine çalışma imkânı bulabilirler. Bunun yanı sıra durumlu öğrenmenin sınıf ortamındaki uygulamasında öğretmenlere de büyük

görevler düşmektedir. Bir yönetici konumundaki öğretmenler, öğrencilerin çıracılık evresini olumlu bir şekilde geçirmesini sağlamak durumundadırlar. Durumlu öğrenmenin uygulanması açısından bir ön şart niteliği taşıyan bilişsel çıracılık ilkesi, öğrencilerin süreç içerisinde uzman kişilerden ya da öğretmenden aldığı desteği ifade etmektedir. Bu açıdan durumlu öğrenme savunucuları okullarda bilişsel çıracılığa uygun bir tasarımlamanın gerçekleştirilmesini önermektedirler. Bilişsel etkinliklerin fazlasıyla yer aldığı sosyal bir yapıyı ifade eden bilişsel çıracılık, durumlu öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir basamaktır (Stein, 1998).

Özellikle bilgisayar destekli çalışmalar, durumlu öğrenme modelinin uygulanmasında etkili adımların atılmasını sağlamıştır. Bu yollarla oluşturulan sanal gerçeklik ve otantik bağlamlar öğrencilerin kendilerini gerçek bir yaşam durumu içerisinde hissetmelerini sağlamıştır. Bu sayede okul öğrenciler için ham bilgiyle dolu bir ortam olmaktan çıkar ve edinilen bilgilerin günlük yaşamdaki kullanım alanlarının olduğu öğrenci tarafından fark edilir (Herrington & Oliver, 1995).

Değişik açılardan değerlendirildiğinde durumlu öğrenmenin temel amacı; gerçek yaşam durumlarından hareket ederek öğrencilerin daha katılımcı olmasını, ezber öğrenmelerinden daha ziyade, bilgilerin anlamlandırılmasını, transfer edilebilmesini ve bilginin daha sonra da kullanılabileceğini düşünerek problem çözme olanaklarını öğrenciye sunmasıdır. Durumlu öğrenme konusunda yapılan araştırmaların azlığı sebebiyle, durumlu öğrenme modelinin etkililiği üzerine yapılan tartışmalar devam etmekte ve durumlu öğrenme kuramının farklı ortam ve öğrenme alanlarında ne gibi sonuçlar ortaya koyacağı belirsizliğini korumaktadır. Durumlu öğrenmenin uygulandığı farklı ortamlarda, öğrencilerin; öğrenme başarıları, öğrenmelerini transfer edebilme becerileri, öğrenme alanlarına yönelik tutumları ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına yönelik etkileri cevabı aranan soruları gündeme getirmiştir. Bu araştırmanın tasarlanması; durumlu öğrenmenin, öğrenme üzerindeki etkilerinin değişiklik gösterip göstermediğini araştırmak ve cevabı aranan sorulara kısmen cevap bulabilmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın teorik açıdan bir bütün olarak temellendirilmesinde ise; yapılandırmacılık, durumlu öğrenme, eğitim teknolojileri, sosyal bilgiler öğretimi alanlarındaki teorik alt yapıdan faydalanılmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; ilköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Dünyamız ve Ülkemiz” ünitesi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı kazanımlarının öğretiminde “Bilgisayar Destekli Sınıf Ortamında Durumlu Öğrenme” yaklaşımının öğrenci başarısına, derse yönelik tutumuna ve kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırma dâhilinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenme modelinin, yapılandırmacı yaklaşım bağlamında getirmiş olduğu sunum farklılığının öğrencinin akademik başarısına etkisi var mıdır?
- Bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenmenin, öğrencinin derse yönelik tutumunda bir etkisi var mıdır?
- Bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenmenin, öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılıkta süreğen bir etkisi var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitim-öğretim uygulamalarına farklı bir bakış açısı getirmiştir. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını savunan yapılandırmacı eğitim, öğretme- öğrenme sürecinde farklı uygulamalarla yer bulmuştur. Bu uygulama yaklaşımlarından biri de durumlu öğrenmedir. Durumlu öğrenme, öğretme-öğrenme sürecinde eğitsel ve bilimsel uygulamalar açısından uzun bir geçmişe sahip değildir.

Bu araştırma, uygulama açısından durumlu öğrenmenin, öğrenci başarısına, derse yönelik oluşturduğu tutuma ve öğrenmenin kalıcılığına getirdiği etkililik derecesinin açıklığa kavuşturulması açısından önemlidir.

## 1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2007–2008 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Cumhuriyet ilköğretim okulunda öğrenim gören 6/C ve 6/D sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma, İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin “ Dünyamız ve Ülkemiz” ünitesi, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile sınırlıdır.
- Ölçme araçları ölçme alanı ile sınırlıdır.
- Ünite dâhilindeki kazanımlarla ilgili programların izlenmesine ayrılan süre 3 saat ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

Bu araştırmada adı geçen kavramların içerdikleri anlamlar aşağıdaki tanımlamalar ile sınırlıdır.

**Durumlu ğrenme (Situating Learning):** Bilginin bir bağlam (durum) içerisinde öğrenilmesidir. Bağlam ise gerçek hayatta kullanılan bilgi, beceri ve tutumları yansıması açısından gereklidir.

**Durumlu Biliş (Situating Cognition):** İnsanlar için gerekli bilginin gerçek yaşam ortamlarında öğrenildiğini ve bağlamlara bağlı olarak bilgi, beceri ve tutum içselleştirilmektedir.

**Otantik Ortam (Authentic Context):** Sosyal yapı içerisinde var olan ve yaşanan olayların etkinlik ortamında oluşturulmasıdır.

**Sanal Ortam (Virtual Context):** Gerçek ortamı temsil eden otantik bağlamın sunulduğu elektronik ortamdır. Sanal ortamda durumlar; bilgisayar, projeksiyon, televizyon aracılığı ile sunulur.

**ğrenme Kültürü (Learning Culture):** ğrenmenin yaşanılan bağlamlardan bağımsız olamayacağı anlamını içermektedir. İnsanların ğrenme yaşantıları sürecinde içerisinde buldukları eğitsel etkinlikler, etkileşimler ve yaşantılar sonucunda oluşan davranış şekilleridir.

**Bilişsel ıraklık (Cognitive Apprenticeship):** ğretmenin bir usta-çırak ilişkisi içerisinde öğrenciye; bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini, bilgiyi kullanmasını ve uygulamasını bağlamdan hareket ederek göstermesidir. Öğretmen süreç içerisinde rehber konumdadır. Söz konusu usta-çırak ilişkisi bilişsel etkinlikler ağırlıklı olmak üzere duyuşsal anlamda etkinlikleri de içerir.

## BÖLÜM II

### 2. LİTERATÜR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak bulunan teorik alt yapı ve yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

#### 2.1. Yapılandırmacılık

Geleneksel eğitim anlayışını şekillendiren felsefe pozitivistdir. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında var olan bilginin keşfederek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışı ise, nesnel olduğu kabul edilen bilgileri kitaplara yerleştirmiş ve öğretmenleri de bu bilgilerin transferini sağlayan bir aracı konumunda görevlendirmiştir. Ancak öğrenme ve gelişim yolları ile ilgili görüşler hızlı bir şekilde gelişmekte ve öğretimde odak nokta öğretmenden öğrenciye kaymaktadır. (Ersanlı ve Uzman, 2007). Geçen yüzyılın başlarından itibaren konuşulmaya başlanan ve ikinci yarısından itibaren de araştırmalara sık sık konu olan yeni paradigma bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmuştur. Yapılandırmacılık başta, Dewey olmak üzere, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılarının çalışmalarında geniş ölçüde yer almıştır. Günümüzde ise, yapılandırmacı yaklaşım nesnelci yaklaşıma ve buna bağlı olarak yaşanan öğretim sorunlarına alternatif olarak ortaya çıkmaktadır (Göktaş, 2003: 24).

Bilginin doğasına ilişkin olarak başlayan değişim, bilgiyi var edenin insan olduğu ve her insanın kendi bilgisine sahip olduğu yorumunu yapmıştır. Yapılandırmacılık kavramıyla açıklanan bu yeni paradigma, öğrenme ve öğretme sürecini de etkilemiştir. Felsefede öznel gerçeklik üzerine kurulmuş olan yapılandırmacılık, öğrenen kişinin bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Diğer bir deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998: 69). Davranışçılıktan biliş psikolojisine ve biliş psikolojisinden de yapılandırmacılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Erdem ve Demirel 2002: 83).

Burada vurgulanan nokta, bireyin bilgiyi olduğu gibi almak yerine kendi anlamlandırdığı ve zihninde yerleştirdiği şemaya bağlı olarak öğrenmesidir. Öğrencilerin var olan formüllerden hareket ederek problemleri çözmesi yerine, kavramsallaştırdıkları bilgileri önceki bilgileriyle kendi öznel durumlarına uyarlayabilmesini hedef edinen aktif öğrenme sürecini izlemelidirler (Özden, 2005: 54–55). Genel olarak öğrenme sürecini anlatan yapılandırmacılık, öğrenmenin gerçek deneyimlerle gerçekleştiğini ve öğrenilen bilgilerin yararlı olmasının bilginin kullanılabilmesi özelliğine bağlamaktadır. Bunu, var olan dünyadaki mevcut bilgilerin klasik kullanımlarının öğrencilere koşulsuz olarak kabul ettirilmesi olarak algılamayalım. Aksi halde yapılandırmacılığın bir filmde gerçekleşen senaryonun öğrenciye ezberletilmesinden farkı kalmaz. Önemli olan bireylerin bağımsız dünyalarındaki enerjilerini farklı görüşleri ortaya çıkarmak için kullanabilmektir. Her durumun ya da olayın sebebi aynı değildir. Kişilerin bu olaylara bakış açıları da aynı değildir. Her birey olaylara ya da sorunlara farklı çözüm yolları geliştirebilmelidir. Yapılandırmacılık temel olarak bu öznel gerçeklik üzerine inşa edilen bir kuramdır (Corry, 1996).

Bu bağlamda yapılandırmacılık, öğrencilerin belirli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu, nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışan, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır ( Ersanlı ve Uzman 2007 ).

Yapılandırmacı anlayışa göre, bilgi duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine, bilgi, bilen ( öğrenen) tarafından yapılandırılır. Bilen kişi bilgiyi kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak oluşturur. Öğrenme bilgiyi pasif bir şekilde almak değil ön bilgilerle karşılaştırarak anlamlı bir bütün oluşturma sürecidir. Tüm bireylerin ön öğrenmeleri ve yaşantıları birbirinden farklı olduğu için öğrenenlerin bir kavramla ilgili olarak yorumlamaları da birbirinden farklı olacaktır. Bu bağlamda hazır bilginin dışardan ya da birinden alınması öğrenme olarak nitelendirilmemelidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi zihinsel ve fiziksel olarak bireyin aktif durumda olmasını gerektirmektedir (Ulusoy 2007: 423; Ersanlı ve Uzman 2007: 361).

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak Brooks ve Brooks (1993), (Akt: Ulusoy 2007: 424; Ersanlı ve Uzman : 362).

- Öğrencileri öğrenilmesi gereken konular üzerine yönlendirmek ve konuları birer öğrenme sorunu haline getirerek öğrencilerin kurdukları hipotezlerle dersi yapılandırmalarına izin vermek dikkatleri çekmede etkili olacak ve zevkli bir ders sürecinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

- Öğrenme en genel kavramlar altında, ana fikirleri öğrenciye taşıyacak şekilde dizayn edilmelidir. Öğrenciler parçadan hareket ederek bir sonuca ulaşmakta güçlük çektiklerinden öncelikle konu bütün olarak yansıtılmalı ve öğrenci daha sonradan kendisi parçalara bölerek anlamlandırmalıdır.

- Öğrencilerin bireysel bakış açıları ve fikirlerine değer verildiğini bilmeleri onları öğrenmeye daha fazla motive edecektir. Kendi fikirlerini oluşturabilecekleri sınıf ya da öğrenme ortamlarının yaratılması konusunda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Örneğin, yağış türlerini sormak yerine yağışın nasıl oluştuğunu sorarak kendi fikirlerini açıklamalarını sağlayabilirler.

- Öğrenci tahminlerinden hareket ederek programlar hazırlanabilir, çünkü programlar öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gereksinimlerini karşıladığı sürece etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

- Öğretme içeriğine bağlı olarak öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmek öğretim kapsamında ele alınmalıdır. Öğretmenlerin “hayır” kelimesini fazla kullanması öğrencilerin bir sorunun tek bir doğru yanıtı olduğu düşüncesini öğrenmesine yol açacağından, öğretmenler daha çok “ bu sonuca nasıl ulaştın, ben bu yönden düşünmemiştim, bu sonuca nasıl ulaştığını açıklar mısın” şeklinde yaklaşımlarda bulunmalıdırlar.

Bu bilgilerden hareketle yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretme kuramı değil bir öğrenme kuramı olduğunu, sınıf ortamına yansımalarının öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekecek bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesine bağlı olduğunu görüyoruz.

Yapılandırmacı yaklaşımı diğer öğretme ve öğrenme kuramlarından farklı kılan özelliği ise bilgiyi nesnel bir gerçek olarak görmeyip, öğrenmede mutlak doğruluk anlayışını reddetmesidir. Bu anlayış, pozitivist ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacı anlayışla pozitivist olarak yorumlanan davranışçı ve bilgiyi işleme gelenekleri arasında;

öğrenmenin, bilginin ve gerçeğin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ikilem yaratmıştır (Demirel, 2005: 39). Pozitivist ve pozitivist ötesi yaklaşımların eğitime yansımaları ve yarattıkları farklılıklar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1: Yapılandırmacılığın Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımla Karşılaştırılması**

	<b>DAVRANIŞÇI</b>	<b>BİLİŞSEL</b>	<b>YAPILANDIRMACI</b>
<b>ÖĞRENME</b>	Kasıtlı davranış değişikliği	Bilginin kodlanması	Anlatım birey tarafından oluşturulması
<b>ÖĞREME TÜRLERİ</b>	Ayrılaştırma, Genelleme, Birleştirme, Zincirleme	Kısa süreli ve uzun süreli bellek	Problem çözme
<b>ÖĞRETİMSEL STRATEJİLER</b>	Uygulama yapma ve dönüt sağlama	Bilişsel öğrenme stratejileri	Aktif, yansıtıcı, öz düzenlemeye yönelik öğrenme
<b>ORTAM</b>	Çeşitli geleneksel ortamlar ve bilgisayar destekli öğretim	Bilgisayar destekli eğitim	Etkileşimli çevre
<b>ANAHTAR KAVRAM</b>	Pekiştirme	Bilgiyi düzenleme	İçsel motivasyon

( Kaynak: Gürol ve Gürol, 2003: 911)

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere öznel gerçeğe dayalı yapılandırmacılık ile nesnel gerçeğe dayalı olan davranışçılık ve bilişselci yaklaşım arasındaki farklılık, bireylerin öğrenme-öğretme sürecinde merkezde yer alması ve etkinliklerin tamamının kişisel ya da birlikte yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan bilgi yapıları olmasıdır.

Yapılandırmacı anlayışın oluşmasında rol oynayan kuramların ortak noktası öğrenenlerin etkin oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırmalarıdır. Yapılandırmacılık kuramı kendi içinde iki farklı eğilimi barındırmaktadır (Deryakulu, 2001). J. Piaget’in bilişsel yapılandırmacılık ve L. S. Vygotsky’nin sosyal kültürel yapılandırmacılık kuramları, yapılandırmacı yaklaşımlar arasında eğitimde en geniş



uygulama olanağı bulan yaklaşımlardır. Piaget'e göre bilginin örgütlenmesi, bilinçli bir zekâyâ sahip olan organizma ve çevre arasındaki etkileşimin sonucunda gerçekleşen dengeleme sürecidir. Bireyin beklentileri ve karşılaştığı durum arasındaki çelişki giderildiği yani denge kurulduğu zaman öğrenme gerçekleşir. Piaget'e göre zihin her uyarana anlam veren ve bu anlamları bilişte dengeleyen dinamik bir yapıdır. Bu süreci gerçekleştirirken basit çıkarımları nesneden; yansıtıcı çıkarımı ise, nesne üzerinde gerçekleştirdiği eylemlerle yapılandırır ( Ulusoy 2007: 425; Demirel 2005: 43). Sosyal yapılandırmacılık ise, Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığından gelir. Eğer her öğrenen kendi problem çözme etkinliği ile bilgiyi bireysel olarak yapılandırıyor ve öğrenme yaşantısına içinde bulunduğu toplum rehberlik ediyorsa, öğrenenlerin oluşturdukları ortak bilgiler toplumun temel ihtiyaçlarını yansıtacaktır (Earl, 1997). Yapılandırmacılık sosyal etkinliklerin yoğunlukta olduğu ama bireylerin kişisel çabalarının da ayrı düşünülmemeyeceği bir kuramdır. Bireyin bilişsel gelişimini harekete geçirmekte sosyal bağlamın önemini vurgulayan Vygotsky, bireyin herhangi bir fonksiyon öncesinde öncelikle sosyal bağlamda işlemler gerçekleştirdiği daha sonra bireysel düzlemde işlemler gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. İçselleştirme, Yakınsal Gelişim Alanı ve Destekleyiciler Vygotsky'nin kuramının dayandığı temel dayanaklardır (Demirel, 2005: 45). Her iki kurama ait ortak görüş ise; öğretmenlerin, bilgi yapılarının anlamlı bir hale gelmesi ve içeriği yapılaşdırarak öğrenenleri cesaretlendirip içeriği kullanmaları için onlara fırsat vermeleri gerektiğidir (Eggen & Kauchak, 1999). Odak noktası öğrenci merkezli eğitim olan, yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulamaya geçirilebilmesi için öncelikli olarak yapıcı öğrenme ortamlarının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Cunningham, 1991). Bu özellikler;

- **Bilgi yapılandırma sürecinde deneyimler oluşturma;** Öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları bilgi, beceri ve tutumları sorun çözme yaklaşımına göre öğrenmeli ve süreç içerisinde sorumluluğu kendileri üstlenmelidir. Öğretmenler sürecin doğru ilerlemesini sağlayan bir yönetici konumunda olmalıdır.

- **Deneyim sağlamada çoklu bakış;** Gerçek dünya sorunlarının çözümünde sadece tek bir çözüm yolu yoktur. Sorunları çözmek ya da çözüm yaklaşımları üretmenin birçok yolu vardır. Öğrencilerin gerçek dünya sorunları çözebilmeleri için onlara çoklu çözüm önerileri verilmelidir.

- **Öğrenmeyi gerçek bağlamlarda sunabilme;** Okul ortamlarında gerçekleşen öğrenmeler, öğretmenler tarafından gerçek dünyadan yalıtılmış ortamlarda sunulmaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğrenmeleri, bir takım bilgileri depolamanın ötesine geçememektedir. Yapılması gereken eğitimcilerin gerçek dünya bağlamlarına dayalı sorunların okul ortamlarında görülmesini engelleyen perdeleri kaldırmalı ve öğrenciler gerçek dünya sorunları ile yüzleşmelidirler.

- **Öğrenme sürecinde sorumluluk alma ve fikirleri söyleyebilme;** Öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının merkezinde yer alması gereken bir olgudur. Öğrenme içeriğinin oluşturulmasında temel bir takım konuların haricinde konu ağının hatta hedeflerin belirlenmesinde öğrencilere esneklik sağlanması ve onların önemli roller üstlenmesi sağlanabilir.

- **Öğrenmenin sosyal deneyimler sayesinde gerçekleşmesi;** Öğrenme süreci hem zihinsel hem sosyal bir süreci kapsadığı için sosyal etkileşim öğrenmede önemli bir etkidir. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci sürekli iletişim içerisinde olmalıdır. Süreç, hem öğrenciler arasında, hem öğretmen öğrenci arasında etkileşim ve işbirliğini yansıtmalıdır.

- **Çoklu ortamların desteklenmesi;** Geleneksel öğretim ortamları, yazılı ve sözlü bilgi aktarma yolunu kullanmaktadır. Farklı görüşlerin ortaya konulabilmesi için daha zengin öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekmektedir. Öğrenme ortamları video, TV, bilgisayar, fotoğraf vb. ses ve görüntü içeren materyallerle zenginleştirilmelidir.

- **Öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretme;** Yapılandırmacı öğrenme bir öğretme kuram olmaktan daha çok öğrenme kuramı olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci öğrenme sürecinde kendi zihinsel etkinliklerinin nasıl işlediğini öğrenmeli ve düşünme etkinliğinin nasıl gerçekleştiğini bilmelidir. Öğretmenlerin öğrenme sürecine düşünmeyi sağlayıcı etkinliklerle süslemesi öğrencilerin; analiz, uygulama, değerlendirme yapma yeteneklerini geliştirecektir.

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde pedagojik şartlar yukarıda sıraladığımız gibi gerçekleşmektedir. Bu şartlar uygulayıcıya yol gösteren bir kılavuz niteliğindedir. Öğretmenler, süreci bizzat yürütecek kişiler olmaları ve öğrenciyle yüz yüze bir iletişim kuracaklarından daha yaratıcı ve görüşlerini sınıf ortamına yansıtacak nitelikte olmalıdır. Bu nedenle, bireylerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturarak daha iyi

öğrendikleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, uygun yöntemlerin kullanılması gerektiği düşünülmektedir (Aydın ve Balım 2005, 150).

Bu niteliklerin sağlanması yönünde kullanılacak, öğrenme ve öğretme modelleri: üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve durumlu öğrenme modelleridir. Bu modellerin ortak noktası ise, bireylerin öğrenmelerini gerçekleştirirken sosyal bir bağlam kullanmaları, işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bireyin kendi öğrenmelerinin yaşamış olduğu deneyimler sonucunda oluşturmasıdır (Özden, 2005: 54; Duffy, Lowyck & Jonassen 1993).

## 2. 2. Durumlu Biliş

1980'li yılların başı ve 1990'lı yılların sonlarına doğru özellikle eğitim araştırmacılarının çalışmalarına konu olan durumlu bilişin teorik alt yapısı farklı bilimsel disiplinlerle ilişkili olarak daha eskilere dayanmaktadır. Durumlu biliş; Marx, Durkheim ve Mannheim'in Bilgi Sosyolojisi; Vygotsky, Leontiev, Luria, Cole ve Wertsch'in Etkinlik Teorisi; Gibson, Jenkins, Bransford, Neisser ve Barker'in Çevre Psikolojisi üzerine yaptıkları araştırmaların bulguları sayesinde şekillenmeye başlamıştır (Clankey, 1995). Antropoloji, sosyoloji ve bilişsel bilimlerle bağlantılı olarak gelişen durumlu biliş teorisi; mekanik ve bireysel olarak geleneksel öğrenme bakış açılarından, sosyal öğrenme bakış açılarına hareket ederek öğrenme teorilerinde de büyük bir değişimi beraberinde getirmiştir (Brill, 2001). Durumlu biliş ya da durumlu öğrenmenin eğitim bağlamında etkilerinin araştırılması da ilk olarak; Brown, Collins & Duguid (1989), tarafından açıklanmıştır. Durumlu öğrenme ve eğitim ile ilgili bilgiler Lave, Wenger, Dewey gibi araştırmacıların araştırmalarında da ele alınmıştır (Oliver, Herrington, Herrington & Sparrow, 1999).

Durumlu biliş teorisine göre, bilişsel başarılar kısmen kişi haricindeki işlemlere ve yapılara dayanmaktadır. Etkileşimli yapıların – özellikle dilin kullanımı ile oluşanların – rasyonel akademik söylemde durumlu bilişe gerekli katkıları yapabileceği açıklanmaktadır. Çoğu bilişsel başarılar da kısmen dile dayanmaktadır; kullanılan dil her zaman temsili ve etkileşimli işlevlere sahiptir. Konuşmanın etkileşimli işlevi, bilişsel başarıları kolaylaştırarak hem durumlu biliş teorilerini desteklemekte hem de bazı eğitimsel bağlamlardaki bilişin sosyal yapılar ve sosyal kimlik oluşumundan nasıl ayrılamayacağını göstermektedir (Wortham, 2001).

Brown, Collins ve Duguid'e göre (1989); Miller ve Gildea'nın dil öğretimine yönelik yapmış oldukları çalışma durumlu bilişsel dayalı olarak ortaya çıkan durumlu öğrenmenin temelini oluşturan çalışmalardan bir tanesidir. Bu çalışmayı, kelimeleri sözlük anlamları ile cümlede kullanarak öğrenen öğrencilerle kelimeleri gerçek hayattaki anlamlarıyla okul dışında kullanarak öğrenen öğrencilerin öğrenmelerinin karşılaştırılması oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin kelime öğreniminde gerçek bağlamlarıyla kullanılan kelimeleri daha iyi öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bu sürecin oldukça başarılı ve şaşırtıcı olduğu belirlenmiştir. Kelimeleri gerçek hayat bağlamlarıyla öğrenen, ortalama 17 yaşındaki okuyan, dinleyen ve konuşan bireylerin yılda yaklaşık 5000, günde ise 13 kelime öğrendikleri ortaya konulmuştur. Kelimeleri sözlükteki soyut anlamlarıyla, bağlamdan ve etkileşimden uzak öğrenen öğrencilerin ise yılda 100–200 kelime öğrendikleri ve başarısız sayılabilecek bir performans sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Gerçek yaşamda da karşılaştığımız gerçek bir durum vardır ki; kelimeler kullanıldıkları yerlere göre farklı değişimcili anlamlar taşıyabilmektedir. Kelimeler, içerisinde geçtikleri bağlamlarda kullanılmadığı sürece, telaffuz ve anlam bakımından eksik öğrenilebilmektedir. Bu öğrenme tarzı sadece kelimelerle sınırlı değildir. Öğrenilen her türlü bilgi de bağlama duyarlı değil, bağlama bağımlıdır. Bu kelimelerin öğrenilmesi sonrasında, kelimeleri bir duruma dayalı öğrenen bireylerin kelimenin adı geçtiğinde, kelimeyi yaşamış olduğu bağlamla zihninde canlandırmış ve daha sonra da günlük yaşantısında kullanabilmıştır. Kelimeleri soyut anlamlarıyla öğrenen bireylerin ise bu kelimeleri günlük yaşantılarında kullanamadıkları gözlemlenmiştir. Bunun sebebiyse kelimeyi günlük yaşamdaki anlamıyla öğrenememeleridir (Brown, Collins & Duguid 1989).

Yaşantımızdaki tüm öğrenmelerin, dil öğrenimine benzediği söylenebilir. Öğrendiğimiz bilgiler yaşadığımız dünyayı anlamlı kılan değerler bütünü bir parçasıdır. Bu sebeple öğrendiğimiz her tür bilgi belirli bir anlam, kültür ve bağlam içerisinde gerçek değerine ulaşır. Bu açıdan bakıldığında öğrenim sürecinde bağlamları kullanmak öğrenmeyi daha anlamlı ve anlaşılır hale getirmektedir ( Brown, Collins & Duguid, 1989).

Wortham'a göre (2001), konuşmaya bağlı tüm bilişsel başarılar bir nebze etkileşimli metinlere bağlıdır. Fakat bazı bilişsel başarılar, karmaşık durumlara bağlı,

bütüne göre sıralanan bağımlılık kapsamında etkileşimli metine daha da fazla bağlıdır. İkinci olarak, bazı durumlarda akademik konuların anlaşılmasının kısmen karmaşık, etkileşimli ve sosyal yapılara bağlı olabileceği düşünülmektedir. Son olarak, akademik biliş görevlerinin bile sosyal ve kültürel yapılara bağlı olduğunu ve onlara katkıda bulunduğunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

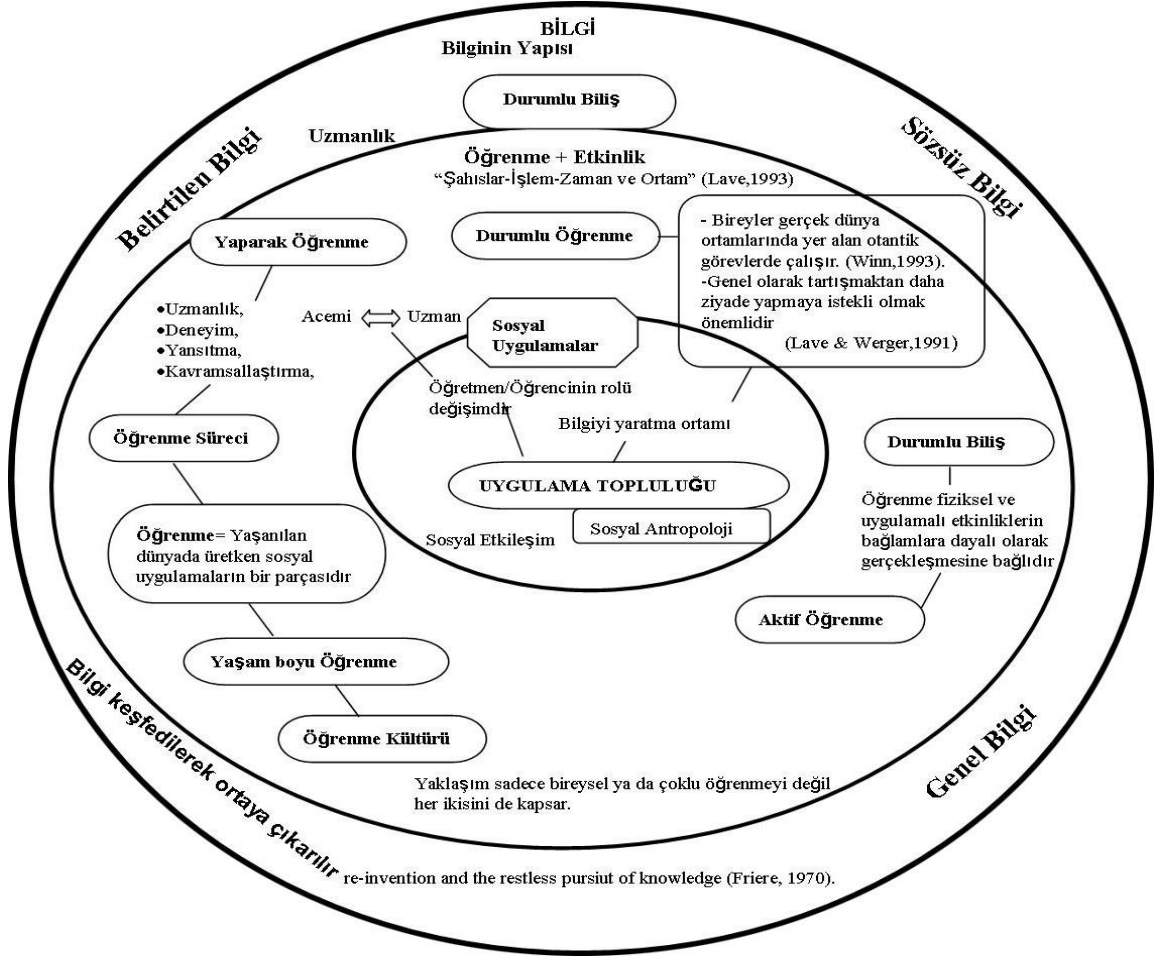
Durumlu biliş ya da öğrenme doğal süreçler içerisinde bilişin çalışması anlamına gelmektedir. Buradan çıkarılacak olan temel nokta, bireylerin anımsamaları ve hafızaları genellikle bilişsel süreci doğrudan destekleyen yapıların yani çevrenin içerisinde çalışmasıdır (Miao, 2004). Bu durum yaşadığımız çevrenin ve yaşadığımız olayların öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Sosyal ve bilişsel açıdan içerisinde bulunduğumuz ortamın yaşantı bakımından zenginlik ve çeşitlilik göstermesi öğrenmeyi de olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple, hareket kabiliyeti fazla olan dinamik toplumlar, durumlu biliş teorisinin sosyolojik yöndeki öğrenme bakış açısının bir kritik elemanı olarak görülür. Bu yüzden öğrenme; sadece öğretmeni ve öğrenciyi içermez. Aynı zamanda elektronik dünya toplumlarından, yerel toplumlara, şirketlerden, okuldaki uzmanlara, farklı kişileri, materyalleri ve yaşantıları içerisine alan bütüncül bir anlayış sergiler. Dahası üyeler farklı zamanlarda çeşitli rolleri benimseyip kabul etsin diye, öğrenen toplumlar dinamik bir yapıya sahiptir. Örneğin, bir öğrenci verilen herhangi bir öğrenme zamanı boyunca, bir öğretmen, bir öğrenci ve konuya bağlı olarak çeşitli rolleri üstlenen kimliklere bürünebilir. Öğrenciler bilişsel olarak edindikleri alt yapıyı, uygulama esnasında ailesine, arkadaşlarına ve öğrenme çevresine de aktarabilir. Yani hem öğretici hem öğrenici olabilir ( Brill, 2001).

Durumlu biliş üzerine yapılan son çalışmalar öğrenmenin, sosyal bir topluluk içerisinde kişilerin kimlik oluşturma çabaları sayesinde gerçekleşen ve görmenin yolları olarak adlandırılan bir süreç olduğunu gösterir. Bireylerin kimlik oluşturma sürecinde edindikleri temel bilgiler yani kimlikleri, birbirlerinin kimlik durumlarını kabullenen ya da reddeden bir yaklaşımın sonrasında şekillenir. Bu oluşum karşılıklı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koyar. İnsanın sahip olduğu bilgi de onun kimliğidir. Ondan ayrılmadan asla bağımsız olamaz. Bu noktada, durumlu biliş açısından tartışma konusu olan iki önemli husus göze çarpar: İlki, biliş içinden çıkılamaz bir karmaşıklığa sahiptir. Anlamlar yorumdan ayrılmadan algılanır ve bilgi ürünü olduğu ilişkilerle bağlantılıdır. Durumlu bilişin ikinci önemli noktasıysa, bilişin olağan doğasıdır. Yani; her düşünce bir

yapılandırmanın eseridir. Sahip olduğumuz hafıza depolama değil, bilişin gerçekleştiği işlem hafızasıdır. Zihnimizde meydana gelen bu işlemler esnasında soyut kavramların kavramsal karmaşıklığını tüm yönleriyle anlamamız imkânsız gibi görünmektedir. Biz temelde anladığımızdan çok daha azını söyleriz ve anladıklarımız gerçekten çok daha azdır. Durumlu biliş, kavramlar arasında var olduğu savunulan ilişkiye bağlı değildir. Anlamayı bir bütün halinde tutan konu, kişiler, kültür, dil ve özgürlüktür. Durumlu biliş; ifadelerimizin nasıl oluştuğu, yaratıldığı ve anlamlandırıldığı üzerine kuruludur. Kavramların beynimizi çalıştırmaktan daha ziyade iletişim kurmak için kullanıldığını savunur. Kullandığımız ifadeleri zihnimizin çevreyle etkileşimi sonucunda oluştururuz; ancak algılamalarımızın tamamı zihinsel işlemlerin ürünü değildir. Evrende var olan ifadelerin sınıflandırılması, onların düzeltilmesi değildir. Bu tanımlamalara yeni bir tanesinin eklenmesidir (Hung, Looi & Koh, 2004; Clankey, 1995).

Biliş, fikirlerde ve onların çevrelerindeki bağlamlara dayalı olarak etkileşim sayesinde anlam kazanır. Yani durumlu biliş, olanların ve oluşanların bağlamlar içerisinde gizli olduğunu savunur. Örgütsel bağlamlar hem sosyal hem dinamikdir. İnsanlar diğerleri ve kendi fiziksel çevreleri ile sürekli etkileşim ve hareket içerisinde olan canlılardır. Bu yüzden durumlu biliş örgütsel oluşumlarda, bilişsel yapı içerisinde bağlamlarda var olan etkileşimlerden doğar ve sürelidir. Kavramsal olarak şemalar, farklı durumlara karşı bilişin nasıl şekillendiğini ve bilginin nasıl süregelen kaldığını açıklamak için doğmuştur. Durumlu biliş ise eğitim araştırmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ise; öğrencilerin görünüşte uygun durumlara karşı bilgiyi sunmakta ve kullanmakta zorluk yaşadığının tespit edilmiş olmasıdır. Diğer yandan durumlu biliş araştırmaları bilginin hem öğrenilmiş hem de bağlamsal olarak uygulanmış bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Bilgi, kullanıldığı ve geliştirildiği bağlamın, kültürün ve aktivitelerin bir parçasıdır. Bu yüzden durumlu biliş bizlere hem sürekli olan durumları hem de anlık ya da zamansal sonuçları sunar. Devam eden bir süreç olarak mantık yürütme; çevreyi tanımayı, yorum yapmayı, anlamayı ve eyleme geçmeyi tarif eder. Bu mantık yürütme olayı, algılama çerçevesini meydana getirir. Mantık yürütme süreci her ne kadar dikkat çekse de anlık sonuçlar onun kadar dikkat çekmemiştir. Bu geçici algılama çerçeveleri anlamaya, kavramaya, açıklamaya, tahmine ve kutuplaşmaya imkân tanır. Ek olarak çok özel durumsal bağlam içerisinde hareket etmeye imkân verir. Biz bu geçici veya zamansal algı çerçevelerini bireyin önceden var

olan şemaları ve durumun somut özellikleri arasında bir köprü olarak görmekteyiz. Zaman zaman bu köprü cevap alınması zor olan eylemlerden ve anlamayı sağlayan baskın şemalardan oluşturur. Bununla birlikte bu köprü çoğunlukla mevcut şemaların bir karışımıyla sonuçlanır. Bu ise şuna benzer; birbirine karıştırılmış baharatların karmaşık tatlar içeren tek bir baharat oluşturmasıdır. Her iki durumda da algısal çerçeveler hangi kavramların, anlayışların, açıklamaların, kutuplaşmaların ve tahminlerin üretileceğini ve hangi eylemlerin, aksiyonların ortaya çıkacağını belirler. Bireylerin ve bağlamların bir geçmişi olduğundan, nispeten tipik bağlamların, organizasyonlarda nispeten tipik bilişsel şemalarla nasıl etkileşim halinde olduğu sorusunu sorabiliriz. Bireyler kendi şemalarının organizasyonlarıyla ilgili konularda bağlamsal açıdan zengin bir ortamda nasıl etkileşim kurarlar? Bu durumda ortaya çıkan algısal çerçeve nedir? Bu durum nasıl bir anlayışı ve eylemi doğurur ve var olan şemayı nasıl revize eder? (Elsbach, Pamela & Hargadon, 2005). Cevabı aranan bu soruların açıklanmasında, bireyin içersinde bulunduğu kültürün, yaşantının ve akran çevresinin büyük bir rolü vardır. Sosyo-kültürel teori; kuşaklar arası sınırlarda, kültürün kendini yeniden ürettiği süreçlerle ilgilenir. Bu açıdan öğrenme, çocuğun bağımsız olarak problem çözme yoluyla belirlenen asıl gelişme seviyesi ve yetişkinlerin gözetimi altında ya da yetkin olan daha fazla kişilerle işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen daha yüksek seviyede potansiyel gelişimi arasındaki mesafe olarak düşünülen en yakın gelişme bölgesinde ortaya çıkar. (Vygotsky, 1978; Kirshner & Whitson, 1998). Bu gelişme bölgesindeki (yakınsal gelişim alanı) ilişkiler, bir faaliyetin içinde, birlikte ilişkilendirilmiş insanlar arasında, sosyal ve kültürel açıdan geliştirilmiş bir dünyadan doğan, bilinen, düşünülen ve öğrenilen konuşmalar olarak nitelendirilir.



**Şekil 1: Durumlu Biliş'in Genel Şeması ( Evans and Heidegerd 1999)**

Şekil 1'de görüldüğü gibi durumlu bilişin genel şemasına bakıldığında bilginin var olduğu yapı içerisinde bir anlam kazanabilmesi için öğrenme etkinliklerinin yaşanılan kültürle bağdaştırılması gerekmektedir. Ayrıca otantik görevlerin yer aldığı uygulama topluluğu içerisinde sosyal uygulamalara yer verilmelidir.

Durumlu biliş kavramının sahip olduğu çeşitli terminolojiler eğitim uygulamalarında kullanılmaktadır. Problem temelli öğrenme, yerleşik öğrenme, durumlu öğrenme bu terminolojiler içerisinde yer alır. Durumlu öğrenme teorisi ekseriyetle durumlu biliş felsefesi ile ilişkilendirilmiş ve üzerine temellendirilmiştir. Anahtar konu biliş hareketleridir. Bu felsefe doğrudan fonksiyonalizme doğru gider. Bireyin düşünceleri, inançları ve bilgisi özerktir, bireyin bilgisi deneyimlerden hareketle karmaşık yapıda ve yapılandırılmamıştır (Rambusch & Ziemke, 2005). Bağlamlara



dayalı durumlar, karmaşık ve yapılandırılmamış olan problemleri destekler ve öğrencinin yeni bilgi ve alt problemleri nasıl üretebileceğini ve kullanabileceğini belirler. Benzer şekilde çıraklık modeli de bilginin buluşsal yöntemler ve stratejilere dayalı olarak yönetilmesini ve yapılandırılmasını savunurlar. Bu süreç içerisinde öğrenciler otantik öğrenme ortamlarının onlara sunduğu gerçek dünya öğrenmelerinden de faydalanırlar (Hannafin, Hannafin, Land & Oliver, 1997).

### **2.3. Durumlu Öğrenme**

Durumlu öğrenme teorisi, yapılandırmacı epistemolojinin öğrenme işlemine uygulanması olarak ortaya çıkmıştır. Durumlu öğrenme, öğrenenler ve içinde buldukları çevre arasında devam eden etkileşim açısından; problem çözme, yorumlama, anlama, öğrenme transferi, yaratıcılık gibi zihinsel işlemleri içeren biliş durumunu açıklar (Treatiakov & Tretiakov, 2003 ).

Durumlu öğrenme 1980'lerin sonlarında birçok makalenin yayınlaması ile eğitim araştırmacılarının odak noktası haline gelmiştir. Özellikle; Brown, Collins, & Duguid'in (1989), "Durumlu Biliş ve Öğrenme Kültürü" isimli makaleleri ve Collins, Brown, & Newman (1989), tarafından yayınlanan "Bilişsel Çıraklık" isimli makale durumu öğrenme teorisinin şekillenmesinde önemli adımlardır. Teori, çıraklık sistemindeki buluşları ve gerçek dünya uygulamalarında bağlam içerisinde öğrenmenin önemini vurgulaması ile eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Brown, Collins & Duguid (1989), durumlu biliş modelindeki önerilerinde, anlamlı öğrenmenin ancak bilginin sosyal ve fiziksel yaşamda kullanılmak üzere gerçekleşebileceğini vurguladılar. Formel öğrenme, yaşamın sıradan uygulamalarından veya özgün aktivitelerinden oldukça farklıdır. Öğrencilerin katıldığı aktivitelerin çoğu, günlük yaşamda karşı karşıya kaldıkları performans türlerinden farklıdır. Öğrenci ile çevre; biliş ve aktivite (hareket) okulda birbirinden ayrıştırılan kavramlardı. Okullardaki eğitim basite indirgenen, çevresel bilgiden yoksun özetlemeye yönelik bilgiler olarak tasarlanmaktaydı. Sözü edilen bilgileri, öğrencilerin ilişki ve iletişim sırasında kolayca transfer edememeleri bilgilerin durağan olmasıyla açıklanmaktadır. Bilginin, durağan bir sembolik sunum ya da bireyin beyninde depolanan bir bilgi havuzu özelliği göstermesindense, geliştiği ve kullanıldığı çevrenin, bağlamın ve eylemin bir ürünü olarak yer alması öğrenmeyi daha anlamlı hale getirecektir.

Durumlu öğrenme açısından bilgi ya da anlama, esas olarak öğrenme aktivitelerinin doğallığı ve öğrenme ürünlerinin özgün olmasının bir ürünüdür. Brown, Collins & Duguid'e (1989) göre, bilgi indeksleri bilginin kullanıldığı durumlardan doğar. Ortaya konulan durumların etkililiği yapılandırmanın ve anlamamanın gerekliliğini ortaya koyar. Jonassen'e (1991) göre, en etkili öğrenme, bağlamları bir problem ya da durum temelli olarak yönetmek ve sunmaktır. Bu şartlarda birey kendini ortama adapte etmekte zorluk çekmez ve problemin çözümü için gerekli bilgi ve beceriyi durum içerisinde rahatlıkla görebilir.

Durumlu öğrenmeyle geliştirilen işlevsel model, bilginin kullanıldığı ve uygulandığı yere bağlı olarak durumla ilişkili bir sistemdir. Durum değiştikçe davranışları şekillendiren dinamikler öğrenmeye cevap veren aktif bir sistematığı oluşturur. Durumlaştırılmış öğrenme, karşılaşılan durumları yapılandırır ve onları hiyerarşik bir şekilde durumsal kategorilere sokar (Reffat & Gero, 2000).

Durumlu öğrenme, ani ve aktif bağlam içerisinde öğrenildiğinde bilginin daha faydalı olduğunu bağlam dışında öğrenildiğinde ise yararsız olduğu gerçeği üzerine kurulmuştur. Öğrenme bağlamdan ayrıldığı zaman, bilginin değeri ve bilginin öğrenene uygunluğu değer kaybeder (Duffy & Cunningham, 1996). Bağlamların öğrenme açısından neden bu kadar önemli olduğu konusu ise; bağlamlar içerisinde yer alan durumların bireyin bilgisini aktif hale getirmesiyle açıklanmaktadır. Bu bakımdan, bağlam ve onun sayısız sosyal açısı öğrenim ve bilgi yaratım işlemlerinin bütünleştirici parçaları olarak düşünülmektedir (Sense, 2007).

Bilginin ve becerilerin bağlam içerisinde sunulması, gerçek yaşamı yansıtacak bilgilerin sınıf ortamına taşınması; öğrenciye zengin, anlamlı, yeni bilgi ve becerilerin sunulması açısından önemlidir (Koruna 1997; Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1991; Collins, Brown, & Newman, 1989). Kişiler kontrollü çevrelerde ve günlük hayatta oldukça farklı düşünmekte ve davranmaktadırlar. Bu perspektiflerin önemi, öğrenciler arasındaki yapılandırmacı işlemlerin, öğretme, öğrenme ve uygulama bağlamları arasındaki karşılıklı etkileşim üzerine vurgu yapmalarıdır. Bilişin bağlamdan ayrı olmasındansa bağlama konuşlanmış olmasına dikkat çekerler. Bağlamlar ve birleştirici aktiviteler, bilme ve anlama için önemlidir (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Brown & Palincsar, 1989).

Formel bir eğitimde, genellikle gerçekler ve bilgi, anlamlarını aldıkları bağlamlardan ayrılırlar. Bağlamdan daha fazla ayrılan anlam, katı, eksik ve katıksız olma eğilimindedir. Öğrenciler bilgi ve yeteneklerini genel örneklere uygulayabilmelerine rağmen, günlük sorunlara transfer edememektedirler (CTVG, 1990).

Bilişin; sosyal, fiziksel ve çevresel bağlamlar üzerindeki bu durumu Suchman (1997), tarafından durumluluk ya da yerleşmişlik olarak adlandırılır. Durum ya da durumluluk belli bir zamanda bir şeyin çevresine oranla bir yere yerleştirildiği şekil anlamındadır. Durum belli maddelerin toplanmış halidir. Her bir madde bağlantılı olarak bir dizi özellik taşır. Bunun yanı sıra maddelerin birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğine bakarsak, durumun anlaşılmasını destekleyen birbiriyle ilişkili maddeler görürüz. Bir durumun öğeleri veya maddeleri her hangi bir özellik ya da soyut bir fikir olabilir. Bir durumun ilişkileri, duruma yapı kazandıran anlamlı işbirlikleridir. Bunlar mekânsal ve zamansal ilişkilerdir. Mekânsal ve zamansal ilişki durumun çerçevesini oluşturur. İki farklı durum türü vardır. Durgun ve dinamik durumlar, durgun durumlar, durumu meydana getiren büyük bileşenlerin değişmediği durumlardır. Dinamik durum ise, bir olaylar dizisidir. Ve kendi aralarında bağlantıları olan bir dizi olay çerçevesinde oluşur. Bunu biraz açarsak yolda posta dağıtan postacının durumu dinamik bir durumdur. Farklı evler, caddeler, insanlar, sohbetler, görüntüler, ilişkiler söz konusudur. Durgun durumlarda ilişkiler hep aynıdır. Postacının telefonla aynı işi yaptığını söylersek durgun bir durum örneği vermiş oluruz.

Lave & Wenger (1991), durumlu öğrenmeyi; yaşanılan dünyadaki üretici sosyal uygulamaların bütünleyen kısmı olarak tanımlar. Onların tanımları şu analizleri ortaya koyar; Üretkenlik; öğrenmenin bireysel ya da ortaklaşa bir yaratma davranışı olduğu anlamına gelir. Sosyallik; diğer öğrenenlerle çiraklık esnasında öğrenmenin bir kısmının meydana geldiğini ve yaşanılan dünyanın; öğrenmeyi daha açık, daha kullanışlı ve daha dönüşümlü yapan gerçek dünya uygulamaları ve ortamlarıdır. Günlük biliş, durumlu öğrenmenin bütünleştirici bir parçasıdır ve gerçek hayatta bulunan bir objeyi elde etmek için öğrenme sürecini işaret eder (Henning, 1998). Çünkü bu tür bilgi gerçek bir yaşam çevresinden izlerle birleşir, gerektiği zaman öğrenci tarafından kolaylıkla hatırlanır. Günlük biliş; hipotez, deneme ve problem çözmeye uygun olduğu için sınıf ortamında kullanılabilir bir yoldur (Lunce, 2006).

Lave (1988), durumlu öğrenmeye bağlı olarak çok sayıda örnek sunmuştur. En klasik örneklerden bir tanesi, uygun yiyecek hizmetleri sunmayı içeren problem çözme programı Weight Watchers'dır. Bu program öğrencileri insanlara uygun yemek hizmeti verebilmeyi amaçlayan bir eğitim sürecinden geçmektedirler. Belirli ölçeklerde ve miktarlarda yemek hizmeti vermek zorunda olan program öğrencileri sorunlarını kâğıt ya da kalem kullanarak değil, daha çok var olan bilgilerini pratik çözümler üreterek çözmeye çalışmışlardır. Problemin çözümü problem hakkındaki ortam araçlar ve aletler kullanılarak karar verilen bir ortamda çözülmüştür.

Farklı diğer araştırmalarda da öğrencilerin bağlam (durum) kullanarak ne kadar başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Caraher ve Schliemann sokaklarda ürettiklerini satan brezilyalı çocukların basit matematik problemlerini çözmelerini gözlemlemiştir. Bu çocuklar aynı problemleri geleneksel matematik formunda kâğıt kalem kullanarak çözmeye başarısız olmuşlardır. On yaşındaki bir çocuk bir müşterinin üç Hindistan cevizinin ne kadar olduğu sorusunu 40-80-120 şeklinde cevaplayabildiğini fakat aynı kişinin 3\*40 sorusunu kâğıt üzerinde 70 olarak cevapladığını görüyoruz. Bu durumda bağlamların ve yapay gerçeklerin çocukların problem çözme yeteneklerini desteklediğini görüyoruz (Brill, 2001). Bu tarz durumlu ortamların öğrenmeye faydalarını Collins (1991), şu şekilde açıklıyor;

- Öğrenciler bilgiyi uygulamak için gerekli olan şartların neler olduğunu öğreniyorlar.
- Öğrenciler farklı durum ve ortamlarda öğrendikleri zaman problem çözme ve yaratıcılıklarında daha iç içe oluyorlar.
- Öğrenciler uygulama esnasında bilginin daha ince detaylarını nasıl işe yaradığını görüyorlar.
- Öğrenciler durum içersindeki bilgi ile çalışarak gerekli bilgiyi elde ediyorlar ve daha sonra uygun yerlerde kullanarak zihinlerinde var olan bilgiyi farklı şekillerde kullanabiliyorlar.

Durumlu öğrenme ortamları bu faktörlerin birbirleriyle oluşturduğu kombinasyonun bir sonucudur. Daha doğrusu akıl, kişi ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bu durumda öğrenme, otantik bir aktivite gibi yaşamın görünen tarafını işlemek anlamına gelir. Var oluş temelinde insanın yorumuyla aynıdır. Post-modern

anlayışa göre gerçekler, insanların çevreyle ve kendi bilişsel etkinlikleri yoluyla yorumladığı bilgidir (Hung, Looi & Koh, 2004).

İnsanların dünyayı anlamaya yönelik faaliyetleri sürekli olarak karşılıklı bir etkileşim sayesinde gerçekleşir. Bu etkileşim esnasında birey ve çevresi arasında meydana gelen etkinlikler konu-olay-biliş sürecini şekillendirir. Etkinlik kavramı durumlu öğrenmede merkezi bir kavramdır. Etkinlik ekseriyetle kişinin küçük bir rol oynadığı sosyo kültürel bir süreç olarak düşünülmüştür. Kavramsallaştırma ve düşünme gibi yeterliklerin gerçekleştirilmesi haricinde durumlu öğrenme gerçekten de bedensel faaliyetlerle de derin bir ilişki içersindedir. Aslında etkinlik kavramı farklı insanların davranışları sayesinde ilerleyen, farklı materyalleri ve psikolojik araçları içeren bir süreç olarak tanımlanır (Rambusch & Ziemke, 2005 ).

Vygotsky ( 1978), bir çocuğun kültürel gelişiminde iki farklı aşamanın olduğunu söyler. Bunlar; bireyin diğer insanlar ile sosyal bir iletişim içerisine girmesi, ikincisi ise, çocuğun kendi içinde gerçekleşen bireysel aşamadır. Vygotsky'nin bu sosyo-kültürel teorisi bireysel gelişim için, bireyin bulunduğu sosyal çevreden bağımsız olarak hareket edemeyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Sosyal yapılandırmacılar, öğrenmenin sosyal bağlamlara dayalı olarak oluştuğunu ve bu oluşum içerisinde insanların uygulamalara dâhil olması gerektiğini vurguluyorlar. Öğrenme karmaşık bağlamlar içerisinde bilgi ve becerilere dayalı uygulamalarla oluşur. Vygotsky'e (1978) göre; konu ve olay kavramları, çocuğun günlük yaşamda bunları kullanabilme yeteneğine bağlı olarak anlam kazanır. Yetenek ve konu arasındaki bu ilişki, konu-olay kavramlarının günlük yaşantıya transfer edilmesini gerektirmektedir; çünkü her gün kullanılan kavramlar ya da diğer bir ifadeyle günlük yaşam kavramları diğer insanlarla iletişim içerisinde olduğunda uygulanan aktiviteler yoluyla öğrenilir ve birleştirilir. Bu analizler; (a) toplumsal ve kişisel bilgi, (b) konu-olay ve günlük kavramlar, (c) konu-olay ile ilişkili düşünme ve (e) konu-olay ile ilişkili kavramlar arasındaki farklılıklara dayanmaktadır. Durumlu öğrenme açısından, insanlar yeteneklerini geliştirdikleri ve bir topluluk veya uygulama sahası içinde etkili bir şekilde çalışmak için benliklerini oluşturduklarından dolayı, durumlu öğrenme teorisi insanların katılım, etkileşim ve ortak anlama çalışmalarını aracılığıyla gelişir. Bu ortak katılım uygulamasının sağlanması açısından Lave & Wenger (1991), uygulama toplulukları kavramını kullanmıştır. Bu kavram bir grup insanın birlikte yaptığı bir takım

etkinliklerdeki performansları anlamına gelir. Genel olarak farklı rollerde ve görevlerdeki bireylerin birbirleriyle yaptığı işbirliğini de tanımlamaktadır. Normal eğitim uygulamalarında bireylerin ilgileri ya da tercihleri farklı olarak genel bir amaca sahip değildirler. Bu yüzden onların arasındaki iletişim genellikle başıboşluk ya da durgunluk olarak adlandırılır. Topluluk ya da birliktelik herhangi bir konu, mesele üzerinde farklı bakış açılarını görmeyi sağladığı gibi bireylerin birbirleriyle diyalogları esnasında söz almayı gerektiren, sosyal bir iletişimin doğmasını sağlar. Topluluk uygulamaları, öğrenme fırsatını bireylerin deneyimlerinden elde edecekleri bilgilerin, analiz edilebileceği ve yansımayı sağlayabilecekleri bir ortamda gerçekleştirir. Topluluk üyeleri üstlenmiş oldukları görevde bilgiyi o an içerisinde bulunduğu statüye göre kişiselleştirmeye ihtiyaç duyacaktır. Başlangıçta öğrenciler diğer topluluk üyelerinin deneyimlerini gözlemleyerek, destekleyici konuşmaları dinleyerek bilgileri ve becerileri derece derece öğrenirler.

Durumlu öğrenme teorisi için önemli olan bir diğer özellik ise sözsüz (açık bir şekilde anlatılamayan) bilginin varsayılan mevcudiyetidir ( George, 2001). Bu uzmanların uzun bir zaman içinde geliştirdikleri, fakat acemi bir kişiye açık bir şekilde anlatamadıkları bilgidir. Sözsüz bilginin tanımlanması ve anlatılmasının zor olmasına rağmen, genellikle kültür ve uygulama topluluğunun bütünleştirici parçasıdır.

Son zamanlarda, bazı eğitim araştırmacıları, durumlu öğrenme kuramcılarının iddialarını sorgulamaya başladılar. Örneğin, Anderson, Reder ve Simon (1996), durumlu öğrenmenin hem “geleneksel” eğitimin etkilerini sınırlamanın hem de durumlu öğrenmenin etkilerini sağlamlaştırmanın genelliği üzerinde yanlış yönlendirmeleri savunmasını eleştirmektedirler.

Palincsar (1989), bu yaklaşımı okulda yeni öğretim yöntemlerini gerçekleştirmek için önemli bir katkı olarak değerlendirmiştir. Brown ve diğerlerinin (1989) öğrenme görüşünü, okuldaki öğrenme anlayışının değişmesiyle başarılabilir yeni bir öğrenme kavramının üç temel ilkesini oluşturarak kültürel gelişime öncü olması itibarıyla desteklemiştir;

“İlk olarak; ( Brown, Collins & Duguid ) yazarlar tarafından tartışılan yaklaşım, eğitimi genel dünya tecrübesi üzerine temellendirmiştir. Bu yazarlar, öğrencilerin sorunlarla karşılaştıklarında esnek bir şekilde davranan stajyerler/ uygulayıcılar gibi düşünmelerini öğretme üzerine odaklanmışlardır.... İkinci nokta ise; durumsal biliş, öğrencilere epistemolojik bir çerçeve izlenimi yaratmalarında yardımcı olmaktadır. Bilgi patlaması, öğretme yöntemlerindeki yaklaşımımızı değiştirmemizi gerekli kılmıştır. Bir

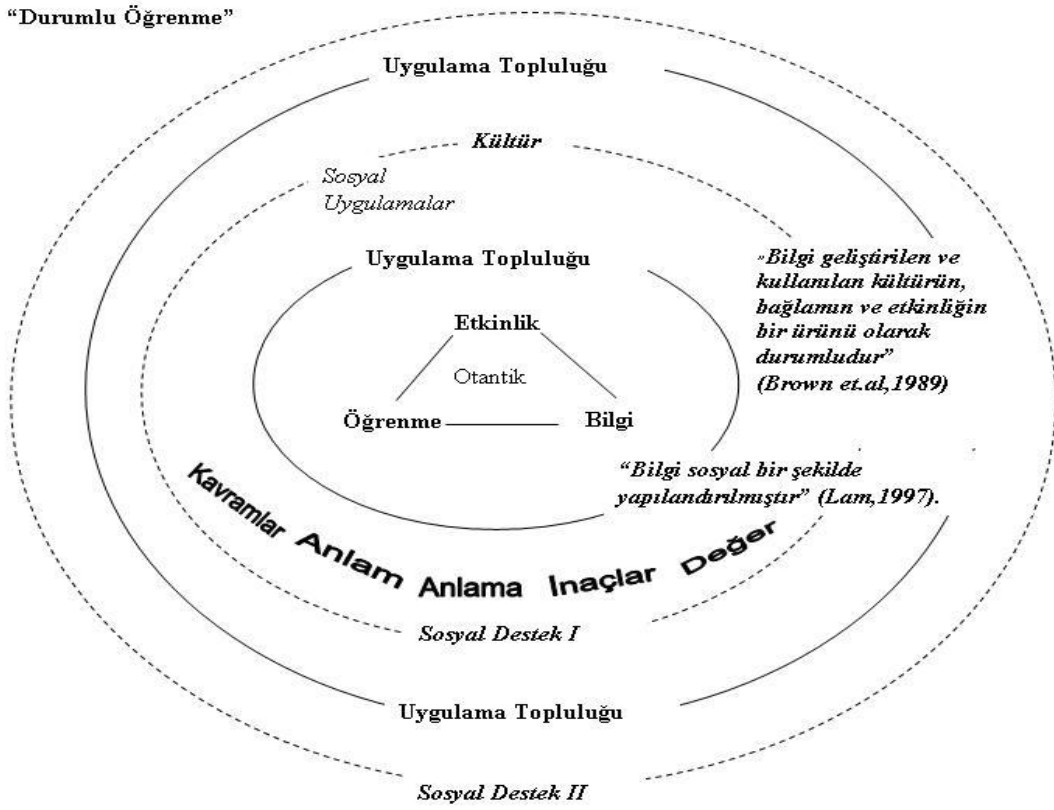
şeyi basit bir şekilde bilmektense, bir öğrencinin bilgiyi nereden alacağını ve de diğer bilgiler ile nasıl ilişkilendireceğini bilmesi önemlidir.... Üçüncü olarak; durumlu biliş önemlidir, çünkü öğrenciye öğrenmeleri süresince yetkili olma duygusunu verir.....öğrenme,sadece okul görevlerini değil çocuğun yaşamındaki olayları da kontrol etme ve öğrenme amacıyla oluşur.” ( sayfa.6 )

Ancak; Brown ve diğerlerinin (1989), otantik aktiviteler fikrini, temelde bir kültür içinde olan eylemlerle bağdaştırdıkları için eleştirmiştir. Geleneksel okul kurgularında zengin ve otantik bağlamlar sağlama olanağının ne derece başarılabilirliği de tartışma konusudur (Palıncsar 1989; Damarin, 1993). Durumlu öğrenmenin yukarıda bahsettiğimiz yönü, yaklaşımın günlük olaylara fazla önem vermesi, öğrenciye öğretilmesi gereken kültür öğelerini ise asla izah etmemesi sorununa dikkat çekmiştir. Brown ve diğerlerinin (1989), öğrencilerin araçları, uygulayıcıları gibi kullanabilmelerinin, o kültür içinde olmalarına bağlı olduğunu iddia etmeleri de eleştiri konusu olmuştur.

Temel olarak durumlu öğrenme yaklaşımında tartışılan temel nokta, öğrenme durumlarının kültürel uygulamasının kişinin günlük yaşam ve kişisel bilgileri ile nasıl eşleştirileceğidir. Lave ‘in Liberya ‘dan sunduğu terzi örneği bu bağlantı ile yakınlık göstermektedir. Çırağın/stajyerin yaşamı terziliğin kültürel uygulaması ile bütünleşmiştir. Fakat bu paralelliği okul öğretiminde nasıl çizeriz? Örneğin, çocukların yaşamları matematikçilerin yaşamları ile nasıl bütünleşmelidir? Kültürel uygulama matematikçilerin veya tarihçilerin topluluğunu kapsadığı zaman, öğrencilerin uygulamaları da farklılaşacaktır; dolayısı ile öğrencilerin günlük bilgilerini bu uygulamayla ilişkilendirmek zordur. Önemli olan, bu iki “dünya”yı ilişkilendirecek önemli bağlantıları bulmaktır. Young (1993), eğitici dizaynlarını değiştirdiğinde, okulda durumlu öğrenmeye dayalı durumların/olayların bulunmasında zorluk çekildiğine dikkat çekmiştir. Çocukların günlük bilgileri ile konu-olay bilgisini bağlayacak durumların bulunmaması, Young ‘un ne teorik yönden ne de gerçek yaşam sorunlarını bilgisayar benzetmesi ile örnekleyerek çözebildiği ciddi bir sorundur (Heidegeard, 1998).

Okulun sınırlı ortamında meydana gelen öğrenme, durumlu öğrenmeyi oluşturabilir. Bununla birlikte, sınıftaki durumlu öğrenme, gerçek dünya kültürüne bağlanırken okul kültürüne de bağlı kalır ( Brown & diğerleri 1989). Durumlu öğrenme, okul temelli öğrenme ile gerçek dünya öğrenimi arasındaki farklılığı silecek uygulama temelli yaklaşım gerektirmektedir. Çünkü durumlu öğrenme kültürel ve toplumsal yönden farklı olan ortamlarda oluşabilir ve bu öğrenme çevresi dinamik bir yapıda

olabilir ( Duffy & Cunningham, 1996). Öğrencinin, verilen bilgiyi yorumlamak, analiz etmek ve gerçek dünya sorunlarını çözmek için kullanmasına olan gereklilik kadar bu bilginin yararlılığına inanması sonucunda öğrenme doğal olarak oluşabilir. Bununda sonucunda, durumlu öğrenme aktivitelerinde olan öğrenciler meta-bilişsel(üst düzey) davranışlar sergileme eğiliminde olurlar (Land & Hannafin, 2000). Son olarak; durumlu öğrenme, ya öğrenci tarafından ya da belirli bir bağlamdaki özel yeteneğe önem veren veya ona ihtiyacı olan kişinin ihtiyaç duyduğu görevleri karşılayabilmelidir.



**Şekil 2: Durumlu Öğrenmenin Genel Yapısı ( Evans and Heidegerd 1999)**

Şekil 2’de durumlu öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik olarak verilen şemada bilgi, etkinlik ve öğrenmeye dayalı olarak oluşturulan otantik ortam uygulama topluluğu çerçevesinde duruma bağlı olarak gerçekleşir.

Literatürdeki birçok teorik tartışmaya rağmen, durumlu öğrenme çalışmalarının etkileri üzerine çok sayıda deneysel kanıt rapor edilmiştir (Choi & Hannafin,1995). Bazı araştırmacılar, problem çözme yeteneğinin durumlu öğrenme bağlamları ile



kazandırılacağını ortaya koymuşlardır (CTVG, 1990, 1992, 1993). Bu yüzden durumlu öğrenme teorisi; eğitimcileri, öğrencilerin yeni fikirler ve davranışlar uygulayabilecekleri mümkün olduğu kadar gerçek yaşama yakın çevrelerde etkinlikler gerçekleştiremeye teşvik eder (Brill, 2001).

Durumlu öğrenme kuramcıları, öğrencilerin belirli soyut kavramların iletilmesini amaçlayan seçilmiş bölümlerdense karmaşık, yanlış tanımlanmış ve düzensiz olan otantik bağlamlara odaklanmaları gerektiğini belirtmişlerdir ( Hoppe, 1993). Gerçek yaşam ile ilgili bağlamlar, bilgi ve yeteneklerin konuşlanmasını kolaylaştırırken öğrenmeyi güdülediği de düşünülmektedir, çünkü kavramlar ve kişisel tecrübe arasındaki doğal ilişkileri yansıtmaktadır. Öğrenme ve uygulama bağlamı arasındaki artan benzerlikten dolayı transferin daha başarılı olacağı varsayılmaktadır.

Kurama göre öğrenme ve bilgi sürekli olarak yerel ve sosyal bağlam içerisinde durumlu olmalıdır. Bilgi geleneksel anlayışın aksine herhangi bir mutlak gerçeklikten bağımsız olarak düşünülmüştür. Bu ayrım eğitimin uygulanabilirliği açısından önemli bir anlama sahiptir. Geleneksel eğitim anlayışı şuna yöneliyor ki, eğitim ve değerlendirme testlerde aranıyor. Durumlu öğrenme düşüncesi diğer taraftan uygulama bağlamında sosyal bir şekilde geliştirilen ve bulunan bilgi üzerine yoğunlaşmayı tercih eder. Aslında teori geleneksel çiraklık anlayışı ışığında öğrenmenin ve bilginin teorik olarak palazlanması ve kuramsal yapılanmanın tamamlanması ile gerçekleşmiştir (Romer, 2002).

#### **2.4. Öğrenme ve Kültürlenme**

Öğrenmeyi bir kültürlenme olarak ele aldığımızda, okulda gerçekleştirilen pek çok çalışmanın neden gerçek olmadığını ve bu yüzden de üretime yönelik ve kullanışlı olmadığı anlaşılır. Anlamlı, amaçlı ve uygun etkinlikler gerçek etkinlik olarak algılanırlar. Daha anlaşılır bir tanımla, gerçek etkinliklere kültürün içinde yer alan basit etkinliklerdir denilebilir. Okul kültürü gerçek anlamda karma bir uygulamadır. Sınıf içinde yapılan etkinlikler her ne kadar yazarların, matematikçilerin, tarihçilerin kültürü ile ilişkilendirilse de okul kültürü içinde yer almaktadır (Ataizi ve Şimşek, 2000). İlkçağda, insanlar yaşamları boyunca, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yeni sosyal grupların davranışlarına ve inanç sistemlerine adapte olmuşlardır. Gözleme ve uygulama şansı verildiğinde insanlar uygun jargonu seçer ve davranışları taklit ederek topluluğun normlarına bağlı olarak hareket eder. Bu örneği öğrencilerin okul içindeki

davranışlarına da uyarlayabiliriz. Öğrenciler okul içinde neyin uygun telaffuz şekli olduğunu, hangi soru sorma şeklinin daha mantıklı olduğunu ve okul ortamında yasal davranış şeklinin ne olduğunu okul kültürü içerisinde öğrenmek zorunda kalır (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Okul; bireyleri gelecek yaşama hazırlayıp, onları toplumun düşünen, üreten ve aynı zamanda sosyal bir varlık olmasını sağlayan bir yapıdır. Okul ile gerçek yaşam arasında bireylerin gösterdiği davranış farklılıkları, iki farklı kültürün göstergesi olabilir.

Lave (1988), öğrencilerin ve sıradan insanların öğrenmelerinin farklı olduğunu söylemektedir. Bu uygulamayla ilgili olarak Brown ve arkadaşlarının(1989), yapmış olduğu çalışmada insanları üç gruba ayırmışlardır. Bunlar; sıradan insanlar, uygulayıcılar ve öğrencilerdir. Lave (1988), öğrencilerin sıradan insanlar ve uygulayıcılardan neden farklı davrandığını açıklarken bazı temel noktalara değinmiştir. Okulda, öğrencilere kavramsal açıdan planlanmış etkinliklerin sunulduğunu, etkinliklerin belirli bir plan ve program dâhilinde sürdürüldüğünü belirtmiştir. Sıradan insanlar ise günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere anlık ve kendilerine ait çözümler getirmektedirler. İnsanların bizzat kendilerini ilgilendiren konularda gösterdikleri davranışlar ile okuldaki öğrenme ortamlarında gösterdikleri davranışların farklılığı yaşanmışlık olarak da adlandırabileceğimiz öğrenme kültürünü tanımlamaktadır (Ataizi ve Şimşek, 2000).

Kültürel değerler sürekli olarak zengin gündem üzerine kuruludur. Bu zengin gündemin sürekli olarak kendini güncellediği de bilinen bir gerçektir. Bilgi toplumlarında matematik ve fen bilimlerinde gelişmelerin yaşanması ve bu alanlarla ilgili standartların saptanması, -Sputnik'in başarılı bir şekilde fırlatılmasından sonra geride bıraktığı etkiler gibi- toplumun gündemini derinden etkileyen zengin olaylardır. Her durumda öncelikli olaylar ve durumlar kabul görmüştür. Bu durumda da teknoloji, pedagoji, öğrenme hakkındaki inançlar sürekli olarak değişmiş etkilenmiş ve etkilemiştir (Hannafin, Hannafin, Land & Oliver, 1997).

## **2.5. Gerçek Etkinlik**

Öğrenmede bağlamın (kontekstin) rolü son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Yapılandırmacı ve durumlu biliş gibi çağdaş çalışmalar; öğrencilerin karmaşık ve gerçek bağlamlar üzerinde çalıştıklarında öğrenmenin kolaylaşacağını vurgulamaktadır

(Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1991; Collins, Brown & Newman, 1989). Okul içersinde oluşturulacak olan bağlamların gerçeğe yakınlığı durumlu öğrenmenin uygulanabilirliğini arttıran önemli bir özelliktir. Okul içersinde gerçek ya da gerçeğe yakın aktivitelerin tasarlanması, olay içersinde yer alan bağlam ve otantik havanın öğrenciye verilebilmesine bağlıdır. Otantik aktiviteler, bir kültür içersindeki uygulayıcıların basit, sıradan uygulamalarına işaret eder. Örneğin, bir terzinin çırağını ilk olarak ütü yapma ve elbiseleri tamamlamak gibi basit işlerle meşgul etmesi aktivitenin basitliğini, anlamlılığını ve tamamen otantik özelliğini vurgular. Otantik aktivitelerin oluşturulmasındaki temel esas sınıf içersinde yer alan prosedürün, çeşitli bağlamlara dayandırılarak derece derece birer görev haline getirilmesidir (Brown, Collins & Duguid, 1989).

## **2.6. Durumlu Öğrenmenin Bileşenleri**

Durumlu öğrenmenin uygulanabilirli açısından yapılan çalışmalar daha çok araştırmacıların öğrenme durumlarını gözlemleri esnasında canlanmıştır. Onlar bu modeli, öğrenme modelinin anahtar özelliklerini analiz etmek ve o kültüre ya da bağlama ait olan öğrenme örneklerini bulmak için kurmuşlardır. Matematik, okuma, yazma gibi geleneksel okul uygulamalarının yanında doğrudan uygulama gerektiren ve devinsel çalışmaları içeren araştırmalar sayesinde bu modele ait 7 temel öge bulunmuştur; Öyküler, Bilişsel Çıraklık, İşbirliği, Yansıma, Çoklu ortamlar, Teknoloji ve Ekleme (McLellan 1996; Aktaran: Oliver, Herrington, Herrington and Sparrow 1999; Herrington & Oliver 1995).

### **2.6.1. Öyküler**

Öyküler, öğrenilen bilgilerin hatırlanması ve anlamlı bir bütünlük oluşturması açısından önemli bir araçtır. Bilgiyi hareketli, dinamik ve bütüncül bir yapıya kavuşturmasının yanı sıra durumlu öğrenmenin önemli bir parçası olan bağlamsal yapının sağlanmasında da büyük katkı sağlayabilir (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Bransford ve meslektaşları tarafından geliştirilen Jasper serisi öyküler, durumlu öğrenme açısından verilebilecek en iyi örneklerden bir tanesidir. Bu seri izlenmiş bir takım hikâyelerden derlenerek oluşturulmuştur. Bu hikâyelerin özelliği ise, Jasper karakterinin hikâyelerde verilen problem durumlarında yol gösterici bir rol üstlenmesidir. Hikâye içersinde problemlerin doğal olarak ortaya çıkmasını sağlayan

durumlarla karşılaşılır. Kısa video filmlerinden oluşan bu seride asıl olan hikâyenin kendisi değil, zengin bir bağlam içerisinde sunulan durumlar ve bu durumların ortaya koyduğu problemlerdir. Jasper'ın hikâye içerisinde karşılaştığı ikilemlere çözüm bulması amacıyla öğrenciler ona yardım etmeye davet edilir. Durumlu biliş teorisine uygun olarak sistem katılımcıları gerçekte matematik konularıyla ilişkili problemlerin içersine sürükler. Öğrenciler hikâye içersindeki çeşitli elemanların ilişkilerini, farklılıklarını, benzerliklerini belirlemek için hikâyeyi analiz eder. Onlar alt problemleri belirleyerek çözüm için gerekli olan bilgileri bir araya getirmeye çalışırlar. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarında ise; aktivitelerini nasıl şekillendirecekleri ve var olan bilgilerini nasıl daha etkili kullanabileceklerine karar verirler. Problem durumlarının verildiği kısa hikâyeler gerçekte öğrencilerin yorumlayabileceği bağlamlar şeklinde sunulur. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini test etmek ve geliştirmek için alternatif yaklaşımlar (sebepl sonuç ilişkisi içinde) uygun detayları içerecek şekilde bağlam içersine yerleştirilir. Pedagojik stratejiler, düşünmenin ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini birbirine eklemlenmiş bağlamlar aracılığıyla sağlar. Teknolojik ve kültürel özellikler psikolojik ve pedagojik bağlantıları güçlendirecek şekilde bağlam içersinde yer almıştır (Hannafin, Hannafin, Land & Oliver, 1997).

Öykülerin bilginin keşfedilmesi açısından oluşturduğu fırsat öğretim ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin amacına ulaşması için önemli bir yol olabilir. Bu alanda yapılan bir diğer çalışma, durumlu öğrenme modelini de kapsayan Foxfire projesidir. Amerika Birleşik Devletlerinde lise öğrencilerine uygulanan ve öyküler üzerine kurulu olan proje, öğrencilere birlikte çalışma fırsatı sunmakta ve öğrencilere sorumluluk alabilecekleri duygusunu yaşatmaktadır (McClellan 1996; Aktaran: Oliver & Herrington, 1995).

### **2.6.2. Yansıma**

Kavram olarak yansıma, yoğun düşünme anlamına gelmekle birlikte, aksiyon araştırmalarının bir parçası olarak da ele alınmaktadır. Yapılandırmacı eğitimin bir aracı olarak da kabul edilen yansıma Dewey'e göre her hangi bir problemi çözmeye var olan süreç ve işlemleri adım adım takip etmek değildir. Aksine; imgeleme, istek, ısrarlılık, aktif düşünmeyi gerektiren dikkatli ve etraflıca bir düşünme şeklidir (Ekiz, 2006).

Durumlu öğrenme ortamlarında yansıma, bir bağlam sayesinde bilgiye ulaşan öğrencinin bilgiyi içselleştirip, bu bilgiyi kendi sözel ya da sözel olmayan ifadeleriyle açıklamaya çalışmasıdır( Göktaş 2003, s. 35).

Yansıtıcı düşünmede temel amaç, uygulamanın sistematik olarak anlamlı bir hale getirilmesi ve en küçük ayrıntılarda dahi yer alan bilgilerin işlevselliğinin kişi tarafından bilinmesini sağlamaktır.

Durumlu öğrenme ortamları, soyutlamaları biçimlendirebilecek yansımaları organize eder ve oluşturur. Çoklu etkileşim programları becerileri küçük alt bölümlere ayırır. Bu ise sistematik ve mantıklı bir şekilde sıralanmış basamakların, öğretilmesini sağlar. Öğrenci uygun bilginin ne olduğunu bilir. Burada yansımaya gerek duyulmayabilir. Durumlu öğrenmede buna ihtiyaç vardır. Problemi çözebilmek için bilginin temeline inmek, genişletmek farklı alanlardaki kullanımını görmek ve uygulamak gerekir. Öğrencinin problemi çözebilmesinde ya da görevini tamamlamasında yansımaya ihtiyacı vardır. Yansıma sayesinde etkileşimli çoklu ortam öğrenciye kendi öğrenmeleri ve düşünceleri üzerine doğrudan yoğunlaşmalarını sağlayacaktır (Herrington & Oliver, 1995).

### 2.6.3. Teknoloji

İnternet, ihtiyaç duyulan bilginin sağlanması ya da bir problemi çözmek için gerekli bilginin yerinin tespiti ve temini açısından önemli bir araçtır. Ortam içerisindeki iletişim araçları topluluk içerisindeki bireyleri diyaloga teşvik etmek ya da başkalarıyla iletişim kurmalarını sağlayacak olan araçlardır. Teknolojik araçlar problemleri çözmek ya da var olan bilgileri bütüncül olarak görebilmek ve anlamak amacıyla öğrencilere rehber ve üç boyutlu bir gösterim sağlar. Böyle bir sistemde teknoloji, sosyal bağlamın büyük bir parçasıdır. Bilginin nasıl kullanılabileceğini ve geliştirilebileceğini göstermekle beraber bilginin sınırlandırılmasını da sağlar (Hannafin, Hannafin, Land, Oliver, 1997).

Eğitim araştırmacıları ve bilim adamları son yıllarda bilgisayar teknolojisinin; simülasyon ortamlarının ve sanal gerçeklik uygulamalarının oluşturulmasında büyük fayda sağladığını kaydettiler. Bilgisayar teknolojisi özellikle yapılandırmacı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinde önemli adımların atılmasını sağlamıştır. Sanal gerçeklik (VR) ve bilgisayar simülasyonları hem otantik bağlamlarını hem gerçeğe yakın simule edilmiş dünya fenomenlerini, nesnelere, gerçek yaşam durumlarını bir

deneyim olarak öğrenciye sunar. Sanal gerçeklik ve simulasyon ortamları genel olarak bireysel ve takım çalışmaları şeklinde tasarlanmıştır. Bu süreç genel olarak, uzmanların daha önceden tasarlamış oldukları planlı gerçek yaşam deneyimlerini senaryolar şeklinde sıralı olarak öğrenciye sunar. Bu eğitim uygulamasında odak nokta öğrenilmesi istenilen davranışların gerçek yaşamda olduğu gibi doğru ve başarılı icra edilmesidir. Durumlu öğrenme teorisi üzerine temellendirilmiş olan bu pedagoji, sanal bir çevrede yeni bir öğretme ve öğrenme uygulamasını gerçekleştirme üzerine yoğunlaşır. Bu yeni model web temelli ve çoklu kullanıcı, maliyeti düşük bir öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlamaktadır. Durumlu ve işbirlikli öğrenmeyi sağlayan bu model, bireyin bilgiyi içselleştirmesini, yapılandırılmamış ve informal performansların da değerlendirilmesini sağlar (Miao, 2004).

Kişinin, grupların ve toplumların yaratıcılık konusundaki başarılarının bilgisayar programları kullanarak oluşturulmasında ya da geliştirilmesinde ilk olarak kişilerin yaratıcılık konusu üzerine bireysel başarılarını taklit edebilen bilgisayar programları kullanılır. Grup çalışmalarındaki yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi ise bilgisayar teknolojisinin sunduğu etkileşimli çoklu ortamların kullanımıyla sağlanabilmektedir (Gero, 2002).

Çoklu ortamların tasarlanması için eğitimsel açıdan kuramın çatısını oluşturacak üç temel belirlenmiştir. Bunlar, öğrenme süreci içerisinde sorumlulukları ve rolleri tanımlamada kullanılacak olan etkileşimli çoklu ortamlar, uygulamalar ve bireylerin aktif katılımıdır. Öğretmenin, öğrencinin ve materyalin süreç içerisindeki rolleri eğitimsel kurgu açısından birbirine uygun olarak tasarlanmalıdır. Bu temel öğeler, etkileşimli çoklu ortam materyalleri tasarlamak için kullanıldığında durumlu öğrenmenin kritik özellikleri bu üç alan içerisinde rahat bir şekilde yansıtılabilecektir (Oliver, Herrington, Herrington & Sparrow, 1999).

Teorinin, etkileşimli çoklu ortam tasarımına uygulanması, durumlu öğrenme modelinin dokuz önemli özelliğinin tanımlanması ile mümkün kılınmıştır: (Herrington & Oliver, 1995)

- Bilginin gerçek hayatta kullanılacağı yolu yansıtan otantik bir bağlam/kontekst sağlamak
- Otantik aktiviteler sağlamak

- Uzman uygulamalarına giriş ve işlemlerin modelliğini sağlamak
- Çeşitli roller ve farklı bakış açıları sağlamak
- Bilginin ortak yapılanmasını desteklemek
- Biçimlenecek çıkarımları sağlamak için düşünceleri ilerletmek
- Kesinleşecek zımni bilgiyi sağlamak için sözlü anlatımı ilerletmek
- Kritik zamanlarda yardım ve destek sağlamak
- Konular içerisinde öğrenmenin, bütünleştirilmiş değerlendirilmesine olanak sağlamak

Modelin birçok yönü -düşünce veya sözlü anlatım için fırsatlar gibi- yazılıma kendiliğinden dâhil edilmeyebilir. Bununla birlikte; yazılımın, bu açıdan kısıtlayıcılığını gidermek önemlidir. Bu durumun giderilebilmesi için ortaya koyulan öneriler ise; Bilginin esasen kullanılacağı yöntemi yansıtan fiziksel bir çevre. Gerçek yaşam kurgusunun karmaşıklığından koruyacak doğrusal olmayan bir dizayn. Değişik açılardan devamlı sınav sağlayan çok sayıda kaynak (Herrington & Oliver, 1997).

Ayrıca kullanılacak tamamlayıcı materyaller, hem teknolojik kullanılabilirlik hem de kullanıcı tercihlerinin birbirleriyle farklılıklarının uyuşmasını sağlar. Bilgisayarın olmadığı durumlarda basılı materyaller; bilginin organize edilmesi, kaydedilmesi ve yapılandırılmasının yanı sıra grafik çizelgeler sağlayarak eksiklikler giderebilir.

İnternet ve bilgisayar teknolojisinin, durumlu öğrenme teorisi açısından sağladığı diğer bir destekleyici özellik ise; durumlu öğrenme teorisinden hareketle tasarlanabilecek web oyunlarıydı. Öğrencilerin oyun sonrasındaki yaşam koşullarına, reflekslere ve öğrenmelere daha yatkın olabilmeleri için, oyun içerisinde yaşayabilecekleri sosyal yapıyı oluşturan bilgiler ve gerçek yaşam becerileri oyunun ana temasını oluşturabilir (Shang, Jong, Lee & Lee, 2006).

Van Eck & Dempsey (2002), matematik yeteneklerinin bir öğrenme bağlamından gerçek senaryoya dönüşümünü kolaylaştırmak için tasarlanan bir simülasyonu açıklamışlardır. Bu simülasyonlar, onunla çalışan öğrencilere bağlamsal bir ortam sağlamak için kullanılan bir araç olan etkileşimli videolarla birlikte sunulmuştur. Simülasyonların geleneksel sınıflara, durumlu öğrenmenin bazı yönlerinin getirilmesine yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Jackson (1997), ortaokul astronomi ve jeoloji eğitiminde simülasyonların kullanımının öğretmen ve öğrenciler için anlamlı öğrenme tecrübeleri oluşturduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca uygulamanın öğrencinin motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Lunce, 2006).

Teknoloji bu etkileşime alternatif ve destek sağlayan bir araçtır. Öğretmenler ve öğrenciler karmaşık ve otantik bağlamlar içinde stratejiler geliştirmeye çalışırlar ve bu stratejiler giderek karmaşık durumların çözümünde ve basitleştirilmesinde destek sağlayacak alt yapıyı hazırlar. Benzer şekilde problem temelli öğrenme aktiviteleri teknolojik, bilişsel ve sosyal kaynakların kullanımını gerektirir. Problemler temel bağlamları sunar, bilginin kullanımı sürecinde anlama ve beceri geliştirme gibi temel davranışların geliştirilebilmesi için yorumlama yeteneğini geliştirir (Hannafin, Hannafin, Land & Oliver, 1997).

Sonuç olarak; öğrenciden, öğrenme sürecini kontrol etmesinin yanında öğretmeni ve teknolojinin sunmuş olduğu yardımları da kullanarak performansını yapılandırması ve karmaşık görevleri bu yollarla daha da basitleştirerek, öğrenme süreçlerini daha iyi idare edebilir duruma gelmelerini bekleyebiliriz.

#### **2.6.4. İşbirliği-yardımlaşma**

Durumlu öğrenme, bilginin yapılandırılmasının ve anlamlandırılmasının işbirliği ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Herrington & Oliver, 1995).

Durumlu öğrenmenin önemli anahtar kavramlarından bir tanesinin, “uygulama topluluğu” olarak adlandırıldığından yukarıda bahsedilmiştir. Bu topluluk, içerisinde bulunan üyelerin sürekli olarak etkileşim halinde olduğu ve yardımlaşmanın bir ön şart haline geldiği ortak bir çalışma sürecidir (Duffy & Cunningham, 1996). Böyle topluluklardaki üyelerin ilişkileri, sınıfta daha resmi olan öğretmen-öğrenci ilişkisinden arkadaş temelli ilişkiler haline almaya yatkındır. Öğrencilerin bilgi ve yetenekleri arttıkça, topluluğun bir üyesi olarak öğrencinin rol ve statüsü de tecrübesiz(acemi) veya stajyerden uzman kişiye aşamalı olarak yükselir. Öğrenme sürecinin bir parçası da, eylemleri gözlemlemek ve işinde uzman kişilerin konuşmalarına katılmaktır. Topluluğun bir üyesi olarak öğrenci, talimatlar arasında öğrenme görevlerine katılır. Bu talimatlar dâhilinde durumlu öğrenme, rol oynama veya senaryo temelli aktiviteleri gerektirebilir ( McLellan, 1986; Aktaran: Lunce, 2006).



Böylece, bir proje topluluğu çevresindeki “öğrenim gerçeği”, projenin sosyokültürel bağlamı içindeki uygulamalar aracılığıyla incelenebilir, oluşturulabilir, sürdürülebilir ve yeniden üretilebilir (Sense, 2007).

İşbirliğinin, durumlu öğrenme açısından ne kadar önemli olduğu konusunda yapılan bir çalışmayı Collins (1991), şu şekilde açıklıyor: Robert, okulunu normal süresinden bir yıl daha geç bitirmesine rağmen bölgelerinde bulunan bir toplum kolejine girebilmiştir. Robert’ın akademik anlamdaki başarısızlığını etkileyen birçok yaşamsal faktör bulunmaktaydı. Bunlardan bazıları; kardeşine bakmak zorunda olması ve bu sebeple haftada 20 saat part time çalışması ve ailedeki değer eksikliğinin eğitim yaşantısını olumsuz yönde etkilemesi ona zor bir süreç yaşatmıştı. Robert koleje başladığı ilk günlerde her biri 5 kişiden oluşan bir grubuna dâhil edilmişti. Toplam mevcudu 25 kişi olan bir sınıfta bulunmaktaydı. Sınıfın oturma düzeninde sınıf arkadaşlarının ve çalışma arkadaşlarının yüzlerini rahatlıkla görebiliyordu. Bu 5 kişilik gruba rahatlıkla çalışabilecekleri bir alan sağlanmıştı. Robert bir kürsüsü olmayan öğretmenini sürekli olarak görebilmenin mutluluğunu yaşıyordu. Bu çalışma süreci esnasında sınıfta bulunan öğrenciler her biri farklı alanlarda uzman olan 4 kişiden yardım almışlardı. Fizik terimleri uzmanı Dr. Jim Wood, matematik uzmanı Dr. Lynn Mack, iş iletişim uzmanı Dr. Kit Adkins ve kimya uzmanı Dr. Jim Peterson Sınıfta bulunan öğrenciler için hazırlanan öğrenme ortamını hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususları bu 4 uzman kişi şu şekilde belirlemişlerdi: (Brill, 2001).

- Gerçek dünya ve gerçek iş yeri aktiviteleri
- İşyerinde benzeri bulunan kaynakları ve aletleri kullanabilecekleri özel öğrenme görevleri
- Grup oluşturmaları ve yeni çevrelerine kolaylıkla adapte olabilmeleri için, iyi donanımlı işçilere, öğrencileri yetiştirmeye yardım edecek profesyonel bir grup etkileşimi sağlamak.

Bir takım olarak birlikte problem çözebilecek, birlikte öğrenebilecek, birlikte çalışabilecek ve bunların hepsini gerçek iş çevrelerinin koruması altında yapabileceklerdi. Durumlu öğrenme temelli olarak tasarlanan bu programda öğrencilere somut deneyimler kazandırmak için özel öğrenme etkinlikleri tasarlanmıştı. Sosyal etkileşim ve işbirliği durumlu öğrenme etkinliklerinde kritik bir rol oynar.

### 2.6.5. Bilişsel çıraklık

Lave & Wenger (1991), öğrenmenin, hususi bir iş için önerilen uygulama topluluğunda tamamen dolu ve ehemmiyetli bir şekilde katılım göstermekle mümkün olacağını savunmuşlardır. Bunun anlamı; öğrenmenin, uygulama topluluğundaki katılım ve çevresel katılım arasındaki sürekli şeffaflığa bağlı olarak gerçekleşecektir (Romer, 2002). Sınıf ortamında bilişsel çıraklık uygulamasının gerçekleşmesi ise öğretmenin uygulama esnasında öğrenciye sağlayacağı rehberlik ve desteğin koordineli bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır. Önemli olan öğrencilerin katılım gösterebileceği, olayların günlük yaşamdaki algılamayı yansıtabileceği otantik bir bağlamın sağlanmasıdır. Bu açıdan bakıldığında bilişsel çıraklık bir öğretim modeli değil, pedagojik bir yaklaşımdır. Ona karmaşık becerilerin ve mantıklı düşünmenin gerçekleşmesine yardım eden eğitimsel bir yaklaşım diyebiliriz. Konferans ya da uzun öğüt vermekten daha ziyade model olmaya ve antrenörlük yapmaya dayalıdır. Resnick (1987), bilişsel çıraklık kavramını “bridging apprenticeships” köprüleme ya da desteklemek anlamına gelen kavramla açıklamaya çalışmıştır. Sınıflarda gerçekleşen formal eğitimden kaynaklanan teorik öğrenme ile iş çevresindeki bilginin gerçek yaşama uygulanması arasındaki açıklığın bilişsel çıraklık anlayışıyla giderilebileceğini söylemiştir (Herrington & Oliver, 1995; Palincsar & Shulman, 2006).

Brown, Collins & Duguid (1989), durumlu biliş modelindeki önerilerinde anlamlı öğrenmenin ancak bilginin sosyal ve fiziksel yaşamda kullanılmak üzere gerçekleşebileceğini vurguladılar. Formal öğrenme, yaşamın sıradan uygulamalarından veya özgün aktivitelerinden oldukça farklıdır. Öğrencilerin katıldığı aktivitelerin çoğu, günlük yaşamda karşı karşıya kaldıkları performans türlerinden farklıdır. Bu noktada; Brown ve arkadaşları (1989), öznel başarının anlamını, bilişsel çıraklık kavramına bağladılar. Bu model, öğrencileri kültürel aktiviteler ve sosyal etkileşim sayesinde kişisel uygulamalara yöneltmişti. Başarı, çıraklık uygulamasının yönetilmesine bağlıydı. Durumlu öğrenmede bilişsel çıraklık, uygulamanın kısmi bir görüntüsüdür. Bu görüntüde sağlanmaya çalışılan nokta çırak ve uzman arasındaki bilişsel ağırlıklı iletişimin kurulabilmesidir.

Çıraklık modeli, bilginin buluşsal yöntemler ve stratejilere dayalı olarak yönetilmesini ve yapılandırılmasını savunur. Bu süreç içerisinde öğrenciler otantik öğrenme ortamlarının onlara sunduğu gerçek dünya öğrenmelerinden de faydalanırlar

(Hannafin & diğeri, 1997). Otantik görevler sayesinde okumada, yazmada, bilimsel deneylerde, sanat eğitiminde ve matematik problemlerinin çözümünde, model için gerekli olan şey çıraklığın yer aldığı bir bağlamdır. Öğrenci, öğrenme için gerçek bir hedef görmeli öğreten, uzman ve diğeri kişilerle etkileşim, iletişim içinde olmalıdır (Palincsar & Shulman, 2006).

Bu süreç içerisinde, probleme dair üstü kapalı tüm ayrıntıların olabildiğince açık ve anlaşılır bir hale getirilmesi şarttır. Bu esnada öğrenci çok daha yeni ve kullanılabilir bilgilere ulaşabilir. Bilişsel çıraklık uygulamaları, durumlu bakışı yansıtan ve aynı anda içerik bilgisini öğreten uygulamalı eğitim yaklaşımıdır. Örneğin; tenis öğrencileri sadece backhand, forehand gibi temel yetenekleri değil aynı zamanda oyun kuralları ile yönetilen maçlara katılarak bu temel yetenekleri uygulayan uzman koçları izleyerek bu yetenekleri model olarak alabilirler (Brill, 2001).

Bilişsel çıraklığın tanımlanan karakteristiklerinden birisi de durumsal bilginin öğrenciye, öğretmene ya da uzman tarafından bir rehber tutumuyla verilmesidir. Bilişsel çıraklık, durumlu öğrenmenin sosyal yönleri üzerinde durur ve aslında, öğretmenin rolünü, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak tanımlar (Tretiakov & Tretiakov, 2003).

Bilişsel çıraklık anlayışa göre öğretmenlerin öğretim esnasında dikkat etmeleri gereken temel nokta, öğrenmeye nasıl destek olabileceklerini düşünmeleridir. Bilişsel çıraklık bu desteğin modelleme, yapılandırma ve yönlendirme ile sağlanabileceğini savunmaktadır. Bilişsel çıraklıkta görevlerin planlanması, istenilen amaca ulaşmak için gerekli beceri ve kavramayı dikkatli olarak düşünmeyi gerektirir. Bilişsel çıraklıkta üç bağlamsal görev bulunmaktadır (Palincsar & Shulman, 2006).

- Çalışma, durumlu olarak gerçek görevleri içermelidir. Kısa bir hikâyeye ya da okul gazetesi, tarihsel bir araştırma, bilimsel bir deney gibi.
- Görevler özellikle işbirlikli bir öğrenme toplumu içinde adlandırılmalıdır. Öğrenci diğeri arkadaşları ile çalışmalı, öğretmeni ile beraber fikirlerini geliştirmelidir.
- Görevler gerçek dünya değerleriyle alakalı olduğu için öğrenciyi motive edici olmalıdır.

Bilişsel çıraklık uygulamasının gerçekleşmesi açısından, Collins ve meslektaşları (1989), bilişsel çıraklıkla ilgili temel öğretim modelini üç başlık altında toplamıştır: Modelleme, (Modelling), Destek (Scaffolding), Yönetim (Coaching).

### 2.6.5.1. Modelleme

Modelleme, bilişsel çıraklık kuramının anahtar kavramıdır. Geleneksel çıraklık anlayışında olduğu gibi eğitimciler ve ileri derecede öğrenme seviyesine ulaşmış öğrenciler, becerilerini ve anlayışlarını geliştirmeye çalışan diğer öğrencilere, model olarak çalışmaya hizmet ederler. Acemiler anlamlı bir ürüne doğru giden temel süreçlere girdiklerinde ustalarını gözlemlerler. İyi derecedeki öğrenciler geliştirdikleri bilirkişi öğelerine bağlı olarak bir görevin farklı elemanlarına uzman adına rol üstlenebilirler. Uzmanca düşünme, kavramsal modelleri sağlama, uzman stratejileri modelleme ve açıklama, bir görevi küçük daha iyi yönetilebilir parçalara ayırma gibi modellemeleri kestirebilirler (Palincsar & Shulman, 2006; Koruna, 1997).

Modelleme süreci içerisinde eğitimciler bir antrenör rolü içerisinde rolünü gerçekleştirir ve öğrenci bu süreci izler. Öğrenciler diğer problemleri çözerken öğretmen, problem çözme stratejileri geliştirmeleri için öğrencilere destek sağlar. Bu destek, çözüm esnasında gelen sorulara cevap vermek ve iyi bir gözlemci olarak çıkan aksilikleri gidermeye yöneliktir. Bu strateji genelde problem temelli öğrenme yaklaşımını tercih eden eğitimciler tarafından kullanılır (Sandra & diğerleri, 2006).

### 2.6.5.2. Destek

Destek terimi normal literatürde, bina inşaatlarında inşaat başladıktan sonra kurulan iskele ya da yapı iskelesi anlamındadır. Destek, yapılandırma sürecini gerektirir. Ancak bu destek, binanın inşası sürecinde iken yapılanmayı gerektirir. Eğitim araştırmalarında destek kavramı, öğrencilerin öğrenme çabalarını desteklemek amacıyla önerilir. Hedefler, kendi kendine öğrenme ve yeter derecede olmayı içerir. Destek terimi bunlara ek olarak; geribildirim, öğrenme materyalleri, kendi akranları, öğretmenleri ve uzman kişiler ile öğrenme, onlarla etkileşim kurarak öğrenmeyi destekleyen bir tanıma karşılık gelir. Bilgisayar destekli ortamlarda ise, destek fikrini ya da bu kavramın gerekliliğini bilgisayar ortamına uyarlamak gerekmektedir. Bilgisayar destekli ortamlarda, yapı desteğini sağlayan öğretmenin rolü bir yazılım vasıtasıyla kontrolü sağlamak ve öğrencinin bu yazılım dâhilinde atacağı adımları bulmasını sağlayabilmektir. Öğrencilere gerekli desteğin sağlanması esnasında, gerekli donanım, planlanmış görevler ve uygun çevre şartlarının da sağlanması bir zorunluluktur (Murray, Ryan & Pahl, 2003; Koruna, 1997).

Öğretmen, bir öğrenme grubunun çalışmalarını desteklemek adına aktiviteler düzenlemekle kalmaz, aynı zamanda daha önceden farklı yaşantılar yaşamış, değişik türde ve miktarda desteğe ihtiyaç duyan, bireysel öğrenen öğrencilere de adaptasyon konusunda aktiviteler düzenlemek zorundadır. Bu destek konusunda temel eleman öğretmendir. Acemi öğrenciler yeterince ilerleme sağladığında destek ortadan kalkar. Buna solma ya da desteğin ortadan kalkması denir. Böylelikle acemi daha fazla sorumluluk alabilecek konuma gelir (Palincsar & Shulman, 2006).

### 2.6.5.3. Yönlendirme

Acemiliği (çıraklık) tanımlayan diğer bir aktivite ise; öğretmenlerin, becerilerin ve aktivitelerin gelişimini destekleyecek şekilde acemilerin çalışmalarını yönlendirmesi ve gözlemlemesidir. Collins & arkadaşları (1989), yönlendirmeyi şu şekilde tanımlar; Bütün bir acemilik dönemi boyunca dokunan bir iptir. Öğretmen birçok aktivite ile çırağı yönlendirir. Belirli görevleri seçerek; ipuçları ve destek sağlar, çırakların aktivitelerini değerlendirir ve yaşadıkları problemlerin türlerini teşhis eder. Öğrencilerin verilen görevleri gerçekleştirme sürecinde zayıf oldukları noktaları tespit eden öğretmen, gerekli geribildirimleri verir. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin öğrenme konusunda zorluk yaşadıkları noktaları tespit ederek onların görevleri yerine getirme yollarını yapılandırır. Kısacası yönlendirme öğrencilerin öğrenme sürecini gözlemlemektir (Palincsar & Shulman, 2006).

Öğrencilerin performanslarının kişisel olarak anlam kazanması açısından, öğrenciler görevlerini tamamlarken ihtiyaç duyacakları ipucu ve yardımlar yerinde ve zamanında verilmelidir (Koruna, 1997).

Sonuç olarak; bilişsel çıraklık olarak adlandırdığımız öğrenme süreci, öğrencilere verilen görevlerin ince detaylarında yer alan işe yarar bilgilerin öğrenilmesini sağlayarak, uzman ve öğretmen kişinin model olmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. (Cope, Cuthbertson & Stoddart, 2000).

### 2.6.6. Öğrenme becerilerinin birleştirilmesi- ekleme

Öğrenciler durağan bilgilerle birer kütüphane gibidirler. Öğrencilerin bilgilerini karşılaştırma ve ilişkilendirme yapmasını sağlayarak geçmişe bir göz atmasını sağlayabiliriz. Kendi performanslarını değerlendirmek ve analiz etmek ve bunları uzmanların performanslarıyla karşılaştırmak ikisi arasında köprü kurmalarını sağlayarak

eksik ayrıntılarını öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu ayrıntılar üzerine düşünecek olan öğrenci daha uygun aktiviteler ortaya koyacaktır (Koruna, 1997).

Öğrenciler, öğrenme becerilerini birleştirirken genellikle iki yol kullanırlar. İlki, belirli bir alandaki öğrenme becerilerinin farklı basamaklarda birbirinden tamamen ayrıştırılıp tekrar birleştirilmesi yoludur. İkincisi ise, sahip oldukları bilgileri bir problemin çözümünde aşamalı olarak kullanabilmeleridir (McLellan 1996; Aktaran: Luncce, 2006).

Benzer bir şekilde etkileşimli çoklu ortamlar; kullanıcılar arasındaki görüş, aktif yansıma, maksimum düşünme ve verilen cevapları arttırmak için tasarlanmıştır. Durumlu öğrenme temelli etkileşimli çoklu ortamların, öğrencilerin önceki bilgileriyle yenisi arasında köprü (ekleme) kurmalarına yardımcı olduğu ve yeni bilgileri farklı alanlara yansıtılabildiklerini (yansıma) ortaya koymuştur.

Durumlu öğrenme ortamları durgun bilginin belirginleştirilmesini sağlayacak eklemeleri organize eder. Aslında eğitimsel uygulamalarda etkileşimli çoklu ortamların nadiren kullanıldığını görüyoruz. Durumlu öğrenme ortamları, etkileşimli çoklu ortamlarda kaynakları sosyal bir bağlam içerisinde kullanarak tasarlar. Konuları tartışan, bulguları kaydeden, konuları ayrıntılarıyla inceleyen ve iletişim içerisinde olan öğrencilerin var olmasını sağlar. Bu ise, öğrencinin kendi bilgisini savunmasını sağlayarak ekleme yapmasını sağlar (Herrington & Oliver, 1995).

Bu süreç içerisinde öğrenci farklı stratejiler geliştirmeli ve bunların etkilerini gözlemlemelidir. Bu stratejiler var olan bilgilerini kullanmalarını sağlayacak ve problemlerin çözümünde onlara yardım edecektir. Şayet öğrenciler yanlış anlama ya da yanlış kavramlar geliştirirse, karşı örneklerle anormallikleri karşılaştırmaları sağlanır.

### **2.6.7. Çoklu uygulamalar**

Öğrencilerin bilgilerini farklı alanlarda ve uygulamalarda kullanmalarını destekleyen çoklu uygulamalar daha çok öğretmen ya da uzman desteğinin olmadığı durumlarda öğrencinin tek başına ilerlemesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (McLellan 1996; Aktaran: Göktaş, 2003).

Bilgisayar teknolojisi, sanal dünyayı gerçek dünyaya yakın yapmayı becerebilen olanakları, insanlara sunmaya başladığı andan itibaren çoklu uygulamalar farklı şekillerde eğitim uygulamalarında da kullanılmaya başlamıştır. Buna örnek olarak

eğitsel oyunların, çoklu etkileşimli ortamlarla birlikte tasarlanması gösterilebilir. Oyunların öğrenme üzerindeki etkililiği yapılan araştırmalar sayesinde de kanıtlanmıştır. Eğitsel oyunların, iç motivasyon, el ve göz koordinasyonu gibi temel becerilerin yanı sıra, işbirliği becerilerini ve problem çözme becerilerini de arttırdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra oyunlar işbirlikli, durumlu, aktif ve duygusal öğrenmeleri de kolaylaştırmıştır (Shang, Jong, Lee & Lee, 2006).

Çoklu etkileşimli ortamların eğitsel oyunlarla birlikte tasarlanması, öğrencilerin oyun içerisindeki rolünü gerçek yaşamdaki gibi üstlenmesi ve durumu hissetmesi açısından kolaylık sağlayabiliyor. Çoklu uygulama ve oyun içerisinde gelişen iletişim becerisi ve işbirliğine yönelik aktiviteler durumlu öğrenme temelli uygulamaların da başarıya ulaşmasını sağlayabilir (Shang, Jong, Lee & Lee, 2006).

Çoklu uygulamalarda, öğrencilerin bilgileri edilgen olarak alımından daha çok sürecin öğrencilerin kendi eylemleriyle gerçekleşmesi önemlidir. Öğrencilerin sosyal bir bağlam içerisinde sahip oldukları bilgi ve becerileri farklı bir bağlam içerisinde kendi becerileri ile tekrar kullanabilmesi çoklu uygulamaların temel amacıdır (McLellan 1996; Aktaran: Ataizi, 1999; Göktaş, 2003).

Çoklu etkileşimli ortamlar, durumlu öğrenmenin en temel öğelerinden birisi olduğu için diğer bölümlerde de çoklu uygulamalarla ilgili bilgiler verilmiştir.

## **2.7. Durumlu Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması**

Son on yıl içerisinde durumlu öğrenme konusu üzerine yapılan araştırmalara büyük bir ilgi gösterilmiştir. Bu ilgi, Lave & Wenger'in (1991), çalışmaları sayesinde önem kazanmıştır. Durumlu öğrenme teorisi, anlama ve öğrenme sürecinin tasarlanmasının nasıl gerçekleştirileceği konusunda ilkökul öğrenmelerinden, uygulamalı eğitime, deneysel kurguların ya da ortamların çokluğunda pratik ve teorik düşüncelerin eşleştirilmesinin doğru olacağını savunmaktadır (Hannafin, Hannafin, Land & Oliver, 1997).

Okulun formal eğitiminin eleştirisi; sınıf, öğretim ve yönetim açısından gerekli olan isteklerin tanımlanmasından daha az bir şekilde yapılmaktadır. Okulun formal yapısı içerisindeki sıkıntıların giderilmesi amacıyla, durumlu biliş teorisinin teori temelli uygulamalarının genel sınıf realitelerine göre ayarlanması gereklidir. Bu uygulamalar, durumlu bilişin gerekli yönlerini kapsayacak yöntemleri

şekillendirmelidir, fakat bu yöntemler okulun genel kurgusunda uygulanabilir olmalıdır (Choi & Hannafin, 1997).

Herington & Oliver (1995), durumlu öğrenme yaklaşımının özelliklerini yansıtan ve okulun genel kurgusuna uygun olarak düzenlenecek olan durumlu öğrenme ortamlarının tasarımı sırasında dikkat edilmesi gereken özellikleri aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

- Gerçek yaşamda kullanılacak bilgi yollarını yansıtan gerçek çevre sağlamak
- Gerçek aktiviteler sağlamak
- Bireyin süreç içerisinde uzman desteği alabilmesini sağlamak
- Ortak roller ve bakış açıları sağlamak
- İşbirlikli yapısalcı bilgiyi desteklemek
- Kritik zamanlarda rehberlik ortamı sağlamak
- Soyutlamaların oluşmasını sağlamak için fikir üretmek
- Sözsüz bilginin yerleşmesini sağlamak için bilgiler arasında köprü görevi sağlayacak eklemeler kurmak
- Görev esnasında öğrenmenin değerlendirilmesinde bütünlüğü sağlamak

Her sınıf ortamını durumlu öğrenme ortamına dönüştürmeyi düşünmek muhtemelen olanaksızdır. Bununla birlikte, durumlu öğrenmenin yararlarından bazılarını geleneksel sınıf ortamlarına getirmek mümkün olabilir. Eğitimsel benzetiler bunu mümkün kılmıştır.

Eğitimsel benzetiler öğrencilere; yapıyı, kavramsal sistemi veya gerçek çevre dinamiklerini model alarak gerçek dünyayı anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri için bir yöntem sunmaktadır. Benzetiler, gerçek dünya yeteneklerinin etkileşimli uygulamasını sağlayarak ve gerçek bir sorun ya da sistemin gerekli bileşenlerine odaklanarak durumlu öğrenmeyi kolaylaştırır. Eğitimsel benzetiler, karmaşık ve teknik bilimsel bilgileri iletebilirler. İyi bir şekilde düzenlenmiş bir benzetisi, öğrencinin yöntemi ve belirli eylemlerin sonuçlarını tahmin etmesine, gözlemlenen olayların nasıl oluştuğunu anlamasına, ilk sonuçların değişikliğinin etkilerini keşfetmesine, fikirleri değerlendirmesine, anlayış kazanmasına ve eleştirel düşünmeyi canlandırmasına yardımcı olarak onun etkileşim içinde olmasını sağlayabilir. Ayrıca, eğitimsel benzetiler öğrenciye “öğrenme süreci boyunca geri dönüt” sağlayabilir. Benzetilerin yapısında



olan dinamizm sebebiyle öğrenciye belirli öğrenme hedeflerini başarmada rehber olabilirler. Durumlu öğrenmenin birçok faydasının geleneksel sınıf ortamına eğitimsel benzetiler yoluyla getirildiği gayet açıktır.

Her öğrencinin farklı bir öğrenme tarzı olduğu için, durumlu öğrenmenin birçok türü ve derecesi vardır. Durumlu öğrenme, “orijinalikten genelliğe” doğru sıralanan eğitici bağlamları sürekli olarak öğrenciye sunar (Lunce, 2006).

Bağlamların sunulması gerçek ya da sanal ortamlarda gerçekleşebilir. Temel eğitim ortamlarında eksikliği hissedilen gerçek dünya bağlamı, öğrencilerin soyut bilgileri somut ortamlarda kullanabilmelerine olanak sağlar. Bu açıdan durumlu öğrenme ortamlarının temel eğitim sınıflarında tasarlanması öğrenmeyi daha etkin bir hale getirebilir (Ataizi & Şimşek, 2000).

Durumlu öğrenme teorisi üzerine temellendirilen sanal gerçeklik uygulamalarının gerçek dünya etkinliklerini yansıtırken yerine getirmesi gereken bazı şartlar bulunmaktadır;

- Otantik ortam ve gerçek aktiviteler sağlanmalı
- Bir topluluk uygulamasında bilginin işbirlikli yapılandırılması ve sosyal iletişimin sağlanması önemlidir.
- Otantik ortamda yeterli bilgi ve bağlamın bulunması
- Öğrencilerin deneyim ve becerileri kazanmasını sağlamada bilişsel çıraklığın gerektirdiği uzman desteğinin sağlanması (Herrington & Oliver, 1995; Miao, 2004).

Geleneksel sınıf ortamlarında durumlu öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusu, etkili materyallerin geliştirmesini de zorunlu kılmıştır. Bu durum, daha çok tasarlanan materyallerin durumlu öğrenme ilkelerine uygun olmasıyla alakalıdır. Bu konuyla ilgili çalışmalar sonucunda; materyallerin kendisi, uygulama sürecinin sosyal ve bağlamsal havası, öğrencilerin uygulama sonrasındaki davranışları arasındaki bütünlük ve ortaya çıkan anlamlılık, içeriğin bu üç elemanın birleştirilmesi, bütünlleştirilmesi ve tamamlanmasını gerektirir. Öğretim kalitesinin iyi olabilmesi için, bu üç öğretim tasarımının birlikte kullanılması önemlidir (Herrington & Oliver, 1995).

Etkileşimli çoklu ortamlarda gerçekleştirilebilecek olan bu özelliklerin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için tasarımcı ve öğrenen tarafından dikkat edilmesi gerek bir takım hususlar bulunmaktadır.

Bu süreçte tasarımcının rolü;

- Gerçek yaşamın doğal karmaşıklığına izi veren, onu araştıran, durumu parçalamadan ve bozmadan sunabilen bağlamlar bulunmalıdır.

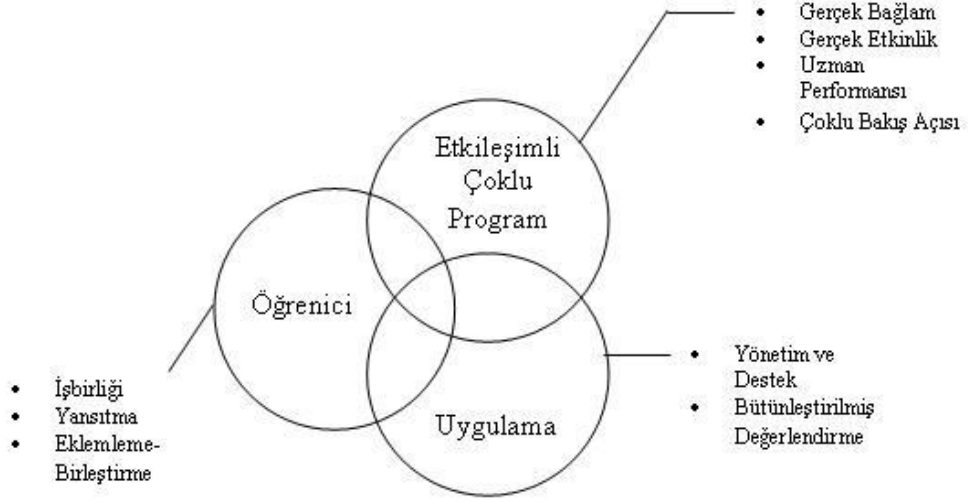
- Gerçek dünyanın kararsızlığını ve karmaşıklığını kullanarak bir sorunu açıklayan etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrenciye, ihtiyaçlarına uygun olan bir çözüm yolu bulma, bilginin amaca uygun olarak seçilmesi, sorumluluğu az ya da fazla olan işlerde onlara görev vererek, üstesinden gelmesini, karar verici rollerde bulunmasını sağlar. Süreç içerisindeki adımlar, ipuçları, prosedür, gerçekler, amaçlar ve çözümü getirecek bağlam öğrenci tarafından çözülmeyi bekleyen problem içerisine serpiştirilmelidir.

- Durumlu öğrenme ortamları, süreci şekillendirmek için başarılı bir uzman desteğini sağlamayı hedefler. Bu esnada öğrencinin teşebbüsünden önce görevi gözlemlemesine izin verilir. Öğrenciler, bir hemşirenin yansıtıcı dinlemeyi kullanarak bir hastasını dinlemek, bir öğretmenin öğrencisinin sorusunu cevaplamak, ürününün kalitesini araştıran bir çiftçinin yaptığı süreci izlemek gibi, iş ortamlarında uygulamacıların deneyimlerini gözlemleyerek çalışması sağlanmalıdır.

- Durumlu öğrenme öğrenciye farklı roller ve bakış açıları sağlamalıdır. Etkileşimli çoklu ortam uygulamaları, doğrusal bir eğitim programı formatında tasarlanmıştır. Öğrencilerin aynı amaca yönelik olarak farklı çözüm ve düşünme yolları bulmalarını sağlamak için aynı etkinlikleri devam ettirmeleri öğrencileri sıkacaktır. Bu konuyla ilgili olarak Young (1993), yapmış olduğu araştırmada sürekli olarak aynı filmde kareleri seyreden öğrencilerin çabuk sıkıldığını gözlemlemiştir. “Young Sherlock Holmes”

Durumlu öğrenme sürecinde öğrencilerin görevlerini yerine getirebilmesi için;

- İşbirliği
- Yansıma
- Ekleme
- Yönetme ve yapılandırılmış destek
- Bütünleştirilmiş değerlendirme olanaklarının sağlanması gerekmektedir (Herrington & Oliver, 1995).



### Şekil 3: Durumlu Öğrenme Ortamının Genel Yapısı (Herrington & Oliver, 1995,4)

Şekil 3'e bakıldığında durumlu öğrenme ortamının sınıf içerisinde oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlar öğrenci, çoklu ortam ve uygulama arasında oluşturulan etkileşim ve iletişime dayalı bütünlüğün sağlanmasıdır.

Durumlu öğrenme süreci içerisinde öğretmenin rolünü yöneticilik, ileticilik ve yetiştirici bağlamında destekler; öğrencileri gözlemleyen, ipuçları ve hatırlatıcıları öğrenciye veren, geribildirim sağlayan, model olan ve bilginin yapılandırılması konusunda koçluk yapan kişidir. Öğrencinin görevi tamamlamadığı durumlarda öğretmen; becerileri, stratejileri ve bağlantıları sağlar. Öğrenci yalnız başına görevi tamamlayana kadar bu yapılandırılmış destek devam eder. Etkileşimli çoklu ortam tasarımcılarının çoğu, programların kendine yetebilen kaynaklarının olması gerektiğine inanır. Bu kaynaklarda, öğrencilerin öğrenme ihtiyacına cevap verebilen kısmi küçük bilgilerin var olması şarttır (Herrington & Oliver, 1995).

#### 2.8. Durumlu Öğrenme Ortamlarında Değerlendirme

Durumlu öğrenme açısından, değerlendirmede bir farklılaşmayı açıklamak gerekmektedir. Bir yandan öğrenme ve bilgi, değerlendirmenin bir parçası olarak düşünülecek diğer yandan da öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi konusu değerlendirilecektir.

Durumlu öğrenme, süreç içerisindeki öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olarak bütüncül anlamda değerlendirme yapmayı hedefler. Geleneksel okul anlayışında öğrenciler, değerlendirme ve sınav metotlarını geleneksel ve basmakalıp görüyorlar (Herrington & Oliver, 1995). Bu tarz değerlendirmelerin de kullanımıyla beraber, durumlu öğrenmenin değerlendirilmesi; öz değerlendirme, yansıtıcı değerlendirme, teşhis değerlendirmesi, çoklu programlar sayesinde oluşturulan özet istatistikler ve portfolyo gibi değerlendirme ölçümleri de kullanılabilir. Tüm bunların yanında etkileşimli çoklu ortamların sonucundaki ürünlerin yanı sıra süreç ile ilgili değerlendirmeye, otantik bir anlamda önem verilmeli ve tasarlanmalıdır (McLennan 1993).

Bu konuyla ilgili olarak Herrington & Knibb (1999), yapmış oldukları öğretmen eğitimi programında bir olaya tanık olmuşlardır. Okula yazılan bir çocuk her matematik testinden önce çok kaygılı ve endişeli bir hava içerisine giriyor. Kız kardeşi onun farklı bir şekilde değerlendirilip değerlendirilemeyeceği konusunu yetkili kişilere iletiyor. Bu sorun program dâhilinde çalışan matematik öğretmenliği öğrencilerine durumlu öğrenme kriterlerine uygun olarak, otantik bir hava içerisinde bir mektup ile ulaştırılıyor. Onlar sınıf içerisinde farklı değerlendirme etkinlikleri ve stratejileri geliştirmek için konuyla ilgili uzman desteğinin alınabileceği sonucuna ulaşıyorlar. Sonuç olarak farklı bakış açıları geliştirmek için kaynakları sınamak ve küçük gruplarla ya da ikişerli gruplarla çalışabileceklerini anlıyorlar. Bu çalışmadan elde edilen ilk veriler, öğrencilerin düzgün bir şekilde, bir görev ya da problem üzerinde dikkat toplama becerileri, düşünme ve tartışma gibi etkinliklere ayırdıkları zamanın anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür (Herrington & Knibb, 1999).

McLennan'a göre (1993), durumlu öğrenme ortamlarında klasik değerlendirme metotlarının yanı sıra kullanılacak diğer değerlendirme formları şunlardır: Özet istatistikler, Teşhisler, Portfolyolar.

### **2.8.1 Özet İstatistikler**

Öğrencilerin öğrenirken ne yaptıklarının kaydını tutabilir ve bu kayıtlar öğrencilerin ilerlemelerinde farklı gruplara rapor edilmek için analiz edilebilir. Örnek gruplar verilecek olursa; Yöneticilere verilen rapor, kaç tane öğrencinin direkt olarak arkadaşlarından, öğretmeninden ve uzman kişiden yardım aldığı ve bu aşamalardan ne kadar hızlı geçtiğini özetleyebilir. Ebeveynlere verilen rapor; çocuklarının hangi özel

ders sistemlerini aldığını, nasıl bir ilerleme sağlandığını, ne kadar zorlandıklarını, ( farklı programlarda) (ne kadar süreyle bu programlara takıldıkları), (özellikle problem yaşarken) ve ebeveynlerin bireysel olarak yâda toplu olarak talep edebilecekleri önlemleri tarif edebilir. Öğretmenlere verilen rapor her bir öğrencinin yaşadığı problem türlerini tarif edebilir. Bu raporlar problem türlerinin yanı sıra, öğrencinin öğrenme miktarını, başlangıçta aldığı not ile uygulama sonunda aldığı notun karşılaştırılmasını da sağlar.

### **2.8.2. Teşhisler**

Teşhis, öğretmen ve öğrenciler arasında yapılan bir değerlendirme türüdür. Teşhis esnasında öğretmenler gözlemleri sayesinde elde ettikleri verilerin analizlerini farklı şekillerde değerlendirebilir. Teşhis aşırı derecede yerel ya da lokaldir. Yani; her bir adımda öğretmen, öğrencilerin yapacakları çok özel hataları arar ve önerilerde bulunur. İkinci bir değerlendirme olarak öğretmen, öğrencilerinin yanlış anlamalarının çok daha dünya çapında analizlerini elde etmeye çalışırlar. Öğretmen üçüncü aşamada öğrencilerinin hatalarına kendi kendilerine teşhis koyabilmeleri için yardımda bulunurlar. Son olarak öğretmen öğrencilerle birebir etkileşim içinde olabilmeli ve lider gibi davranmalıdır. Normal sınıflarda bulunan özel öğrencilerin sorunlarının açığa çıkması bu sayede gerçekleşir. Geleneksel sınıf ortamında geleneksel öğretim anlayışı uygulaması bu öğrencilerin problemlerini gizli bırakmaktadır.

### **2.8.3. Portfolyolar**

Öğrenmenin ve düşünmenin eleştirel olmadığı toplumlarda standart testlerden dolayı aynı problemler farklı şekillerde ortaya çıkıyor. Öğrencilerin belirli programlara yerleştirilmesi ya da seçici davranılması gereken durumlarda standart puanlar kişileri yanıltabiliyor. Öğrencilerin çalışma performanslarının değerlendirilmesinde standart testlerin kullanımı öğrencilerin yaratıcılıklarını teşhis etmek konusunda problemler yaşatmaktadır. Özellikle sanat ve mimarlık şirketleri çalışan ya da öğrenci alımlarında aday kişilerin yaratıcılık performanslarını daha iyi yansıttığı için portfolyolara başvurmaktadır. Biz normalde iyi şeyler yapan öğrenci ve işçilere önem veririz. Bu iyi işleri yapma kapasitesine sahip olanlarla değil yapanlarla ilgileniriz. Kararlarımızda başarıya vurgu yaparak okullarda öğrencilerin motivasyon yapılarını değiştiririz.

Buradaki vurgu testlerde iyi yapmaktan daha ziyade, iyi işler, iyi çalışmalar üretmeye yöneliktir (McClellan, 1993).

Portfolyolar, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca kendisini farklı yönleriyle görmesini ve değerlendirmesini sağlaması açısından önemlidir. Öğrenciler, düzenlenen etkinlikler süresince kendi performansını görebilir ve kendisinden beklenen performansla karşılaştırarak diğer etkinliklerde daha iyi bir performans sergilemeye yönelebilir. Portfolyolar, öğrencilerin en iyi kompozisyon kayıtları, oyun performansları, çoklu ortam projeleri, sanat çalışmaları veya problem çözümleri gibi farklı birçok form şeklinde hazırlanabilir (Göktaş, 2003).

Portfolyoların okullardaki kullanımının sıklığının artırılması yönündeki çalışmalar hızlanmakla birlikte, portfolyoların hazırlanması ve değerlendirilmesi yönündeki zorluklar önemli bir sınırlılıktır.

## 2.9. Sosyal Bilgiler Öğretimi

Eğitimle ilgili olarak, durumlu öğrenme bir takım temel iddialar tanımlamıştır. Bunlar; Eylem, davranış ya da beceri meydana geldiği somut durumlara dayalı olarak anlam kazanır ve kullanım alanları genişler. Bilgi, yerine getirilen görevler esnasında edinildiyse farklı bir duruma transfer edilebilme özelliği artar. Formal ortamdaki öğrenmeler, gerçek dünyadaki kullanımlarından soyutlanabilmektedir. Bu durum, gerçekleşen öğrenmelerin kavramsal olarak somutlaşmasında zorluklar çıkarabilmektedir. Bunlara bağlı olarak, öğrenmelerin karmaşık ve sosyal ortamlarda yapılması, bireylerin bilgiyi zihinlerine hapsedmesi yerine yaşadığımız dünyadaki üretici sosyal yapının değişmez bir parçası olmalarını sağlayabilir (Anderson, Reder & Simon, 1996).

Durumlu öğrenme, geleneksel eğitim anlayışının sunmuş olduğu öğretim yöntemlerinin aksine farklı bir metodolojik anlayışı ortaya koymaktadır. Bu noktada kuramın, teorik alt yapısı ve bu alt yapının uygulanabilirliği, okullardaki öğretim programlarının hazırlanışına bağlı olarak da anlamlı bir yapıya kavuşacaktır. Durumlu öğrenmenin günlük bilişe ve gerçek dünya öğrenmelerine bağlı bir sistemle işleyişi uygulamalı eğitimin önemini arttırmaktadır.

Sosyal bilgiler programın da güncellik ilkesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda en fazla yenilenen programlardandır. Sosyal bilgiler pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş olan sosyal bilimleri tanımlamaktadır. Sosyal bilgilerin tanımlanmasıyla ilgili olarak

ABD’de yaşanan tartışmalar sonrasında, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (1992), yaşanan tartışmalara bir son vermek amacıyla alana kapsamlı bir tanım getirmiştir. Sosyal bilgiler uzmanları tarafından üzerinde uzlaşa sağlanan tanım şu şekildedir;

Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programları içerisinde Sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji bilimlerinin yanı sıra, beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinde kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alabilme yeteneğini geliştirmede yardımcı olmaktır (Savage & Amstrong, 1996; Akt: Öztürk, 2006).

Önceki dönemlerde sosyal bilgiler programları sadece tarih ve coğrafya alanlarıyla ilgili bilgi ve becerilerin öğretilmesine yönelik olarak hazırlanmaktaydı. Bu durum; sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel olarak karmaşık hale gelen dünyada, bireylerin topluma kazandırılmasında sıkıntılar ortaya çıkarmaktaydı.

Sosyal bilgilerin tanımının güncellenmesi ve hazırlanan sosyal bilgiler programının içerik olarak daha güncel ve zengin bir hal alması, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan program desenlerinin de değişmesine sebep olmuştur. Günümüzde sosyal bilgiler öğretiminde en sık kullanılan program deseni “*genişleyen çevre*” yaklaşımıdır. Nitekim ilerlemeci sosyal bilgiler hareketinin liderlerinden olan Barth (1991) da, sosyal bilgiler içeriğinin genişleyen çevre programına göre yapılandırılması gerektiğine inanmaktadır. Genişleyen çevre programının en önemli özelliği, öğrencilerin konuları günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine olanak vermesidir. Bu durum sosyal bilgiler öğretimine yönelik olarak bir takım özel öğretim yöntemlerinin oluşturulmasını da sağlamıştır (Öztürk, 2006).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları dâhilinde sosyal bilgiler programı da yenilenmiş ve öğretime yönelik olarak kullanılacak metodolojiler değişmiştir. Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri olarak da adlandırılan metodoloji kavramı, eğitim öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrenciye kazandırılacak olan bilgi, beceri ve davranış değişikliklerinin oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Tanrıöğen, 2006).

Öğretmenler tarafından kullanılacak olan bu yöntem ve tekniklerin, programa uygunluğunun yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanması açısından da uygun olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi açısından, sosyal bilgiler programının ortaya koyduğu güncellik ve bilgiyi kullanabilme ilkesi, öğrencinin öğrenme etkinliklerini yaparak, yaşarak, gözlemleyerek, bilginin gerçek ortamdaki kullanımını kavrayarak öğrenmesini gerektirmektedir ( Tanrıöğen, 2006).

Bu tarz etkinliklerin tasarlanmasına olanak sağlaması açısından ön plana çıkan durumlu öğrenme teorisi, sosyal bilgiler öğretiminin etkili ve verimli olabilmesine olanak sağlayabilir.



## BÖLÜM III

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli (deseni), araştırmada kullanılan öğretim materyalleri ve araştırmaya katılan deneklerin nasıl seçildiği açıklanmış, veri toplama araçları ve deneysel işlemin uygulanması sonucunda ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli (Deseni)

Bu araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem sürecinde, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulanmış olduğu sınıf ortamının öğrencinin başarısına, öğrenmenin kalıcılığına ve uygulamanın yapıldığı Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Uygulamanın bağımsız değişkenler üzerinde ne derece etkili olduğunun tespit edilmesi açısından öntest-sontest kontrol gruplu model araştırma deseni olarak seçilmiştir. Yansız olarak atanan iki gruptan birisi kontrol diğeri ise deney grubu olarak seçilmiştir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Modelin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2:** Araştırma Deseni

Ölçümler Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	Ö <sub>1</sub>	X	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>1</sub>
Kontrol Grubu	Ö <sub>2</sub>		Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>2</sub>

Çizelgede görüldüğü üzere birinci faktör olan uygulama gruplarının kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrıldığını görüyoruz. İkinci faktör ise deneysel işlem sürecinde farklı zamanlarda gerçekleştirilen öntest, sontest ve kalıcılık testi olmak üzere toplam üç alt düzeyden oluşmaktadır. Grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesi sontest puanlarının buna göre düzeltilmesine yardım etmiştir.

### 3.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırma, Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, 2007–2008 eğitim-öğretim yılı 6/C ve 6/D sınıfı öğrencileri ile beraber yürütülmüştür. Bu sınıfların seçilmesinde öğrencilerin akademik seviyelerinin benzer olmasının yanında sınıftaki öğrenci sayılarının eşit olması da etkili olmuştur. Araştırma sürecine 6 C ve 6 D sınıfından 19’ar kişi katılmış olup araştırma toplam 38 kişiyle yürütülmüştür. 6 C ve 6 D sınıflarındaki uygulama süreci aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Bu süreçte uygulama öğretim elemanı kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulama esnasında yansız davranmaya özen göstermiştir.

**Tablo 3:** Örneklem

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Kontrol	9	10	19
Deney	10	9	19
Toplam			38

### 3.3. Öğretim Materyalleri

#### 3.3.1. Öyküler (örnek durumlar)

Araştırmada kullanılacak olan video görüntüler (**öyküler**) Sosyal Bilgiler Dersi “Ülkemiz ve Dünyamız” ünitesi Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içerisinde yer alan konu başlıkları belirlenerek, durumlu öğrenme yaklaşımına uygun olarak, çeşitli Web arama motorlarından ve Web sayfalarından indirilmiştir. Elde edilen görüntüler uzman kişiler ve uygulamanın yapılacağı okuldaki Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından da incelenerek konu alanına uygunlukları ile ilgili geçerlikleri sağlanmıştır. Ünite içerisindeki kazanımlara da dikkat edilerek hazırlanan örnek durumlar, tükenen kaynaklar ve dünyadaki nüfusun dağılışı, dünyadaki Türk nüfusun dağılışı, Uluslar arası kültürel, spor ve yarışma etkinlikleri, ülkemizin dünya ile ekonomik faaliyetleri, doğal afetler ve uluslar arası dayanışma konuları başlıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Genel olarak izlenen öykülerde konu başlıkları, bir problem durumu ya da bu problem

durumunun nasıl aşılabileceğiyle ilgili çözümler üzerine oluşturulmuştur. 6 haftalık çalışma süresi içerisinde öykülerin izlenmesine ayrılan süre 3 saat olarak belirlenmiştir.

### **3.3.2. Çalışma sayfaları**

Araştırmanın deneysel işlem süreciyle ilgili olarak izlenen filmler ve konu başlıkları dikkate alınarak öğrencilere çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma sayfaları uzman desteği de alınarak son haline getirilmiştir. Çalışma sayfaları öğrencilerin hem bireysel yeterlikleri hem grup halindeki performanslarının ölçülmesi açısından bireysel ve grup çalışma sayfaları şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca deneklerin ders dışı zamanlarda çalışabilmeleri açısından, hazırlanan web sayfalarında bireysel çalışma sayfalarına yer verilmiştir.

### **3.3.3. Web sayfası**

Durumlu öğrenmenin bileşenlerinden biri de eğitim teknolojisinin bir getirisi olan çoklu ortam uygulamalarıdır. Deneklere gerçek dünya koşullarına olabildikçe yakın örnekler verebilmek amacıyla eğitim teknolojileri, bilgisayar ve Web yardımını sürekli olarak kullanmaktadır. Deneklerin dış dünya ile bağlantılarının direkt olarak kurulamaması ve yasal sınırları nedeniyle etkileşimli çoklu ortamlardan ( interactive multimedia program) yararlanılmıştır. Deneklere çalışma süresince gerçek yaşam koşullarını daha yakından takip edebilecekleri ve linkler aracılığıyla kaynaklara, bireysel ve grup çalışma sayfalarına, alan uzmanlarına ve grup arkadaşlarıyla beraber tüm sınıf üyelerine ulaşabilme imkânı tanıyan bir web sayfası tasarlanmıştır. Web sayfası üzerinde örnek durumlarla ilgili görüntülere ulaşabilecekleri linkler, konuyla ilgili fotoğraf, hikâye, gazete, makale ve dergi gibi kaynaklardan derlenmiş ve oluşturulmuş olan slâytlar ve rakamsal verilere ulaşabilme imkânı sunulmuştur. Deneklerin sorularını konu uzmanlarına sorabilmeleri amacıyla web sayfasının kendine ait ortak bir mail grubu oluşturulmuştur.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Deneklerin derse yönelik tutumlarında herhangi bir değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için beşli likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneklerin deneysel işlem sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarı

seviyelerinin belirlenmesi ve durumlu öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenci başarısına etkisinin araştırılması için bir başarı testi hazırlanmıştır.

#### **3.4.1. Başarı testi ( öntest-sontest-kalıcılık testi )**

Deneysel işleme başlamadan önce deneklerin, tükenen kaynaklar ve dünyadaki nüfusun dağılışı, dünyadaki Türk nüfusun dağılışı, Uluslar arası kültürel, spor ve yarışma faaliyetleri, ülkemizin diğer ülkelerle ekonomik faaliyetleri, doğal afetler ve uluslar arası dayanışma konularını içeren ve 24 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Deneysel işlem öncesinde alan uzmanlarından kapsam gereçliliği hakkında bilgi alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılmış ve elde edilen başarı testi iki Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından da incelenmiştir. Sorular, Sosyal Bilgiler eğitimi ABD 4. Sınıf öğrencilerinden 5 kişiye de incelettirilerek son şekli verilmiştir. Başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan başarı testinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74.4 olarak tespit edilmiştir.

#### **3.4.2. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği**

Bu araştırmada, deneklerin durumlu öğrenme yaklaşımı uygulanarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine bağlı olarak, Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işleme geçilmeden önce deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum, likert tipi beşli dereceleme ölçeğiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçekte “ Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen” “katılıyorum” seçenekleri kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin hazırlanması sürecinde, daha önce kullanılmış olup, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan iki farklı tutum ölçeğinin maddeleri kullanılmıştır. Yararlanılan tutum ölçeklerinden birincisi, Şahin, Çakır ve Şahin (2000), tarafından geliştirilmiş, 27 maddeden oluşan ve (Cronbach alfa) güvenirlik katsayısı. 94 olarak bulunmuş olan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum ölçeğidir. Yararlanılan diğer tutum ölçeği ise Deveci (2002), tarafından geliştirilmiş olan, Sosyal Bilgiler Dersi tutum ölçeğidir. 31 maddeden oluşan tutum ölçeği Güven (2003), tarafından tekrar güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için uygulanmış ve (Cronbach alfa) güvenirlik katsayısı. 86 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan ölçeğin uygulanmasının

ardından yapılan güvenilirlik ölçümünde ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı. 85,8 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu güvenilirlik katsayısı ölçeğin çalışma için kullanılabilceğini göstermektedir.

### 3.5. Uygulama

Araştırmanın uygulama sürecinde durumlu öğrenme yaklaşımı ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmıştır. Uygulama “Ülkemiz ve Dünyamız Ünitesi”, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çünkü durumlu öğrenme ile ilgili teorik bilginin yetersiz olması ve öğretmeni bu konuda yetiştirmenin uzun zaman alacak olması uygulamanın araştırmacı tarafından yapılmasını zorunlu kılmıştır. Uygulamanın ilk etabında kontrol ve deney grubu olarak seçilen öğrencilerle sohbet edilmiştir. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Ülkemiz ve Dünyamız Ünitesi, Küresel Bağlantılar öğrenme alanının öğretiminde durumlu öğrenme yaklaşımının kullanılacağı anlatılmış ve daha önce durumlu öğrenme yaklaşımı ile ders işlemedikleri de dikkate alınarak, durumlu öğrenme hakkında bilgi verildikten sonra uygulama esnasında öğrencilerin üzerine düşen görevler anlatılarak öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Uygulama süresine bağlı olarak öğrenme alanı, müfredat dâhilinde beş ana başlık altında toplanmış ve her bir öğrenme konusu bir haftalık deneysel işlem süresinde tamamlanmıştır.

#### 3.5.1. Öğrenme ortamlarının hazırlanması

Uygulama farklı üç ortamda yürütülmüştür. Öğrencilerin durum ile ilgili öyküleri izleyebilmeleri için; bir adet televizyon, projeksiyon cihazı, bir adet notebook ve öğrencilerin öyküleri rahat izleyebilecekleri bir ekranın bulunduğu **izleme salonu** hazırlanmıştır. Ayrıca laboratuvar ortamı öğrencilerin grup çalışması yapabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili sorularını sorabilmeleri için uzman desteği sağlanmış ve **normal sınıf düzeni** içerisinde öğrenciler sorularını uzmanlara yöneltmişlerdir. Öğrencilerin öyküleri daha sonrada da izleyebilmeleri ve konularla ilgili detaylı bilgilere ulaşabilmeleri için bir web sayfası düzenlenmiş ve bir **bilgisayar laboratuvarı** da uygulamada kullanılmıştır. Bilgisayar laboratuvarında 20 adet bilgisayar internete bağlı olarak hazır bulundurulmuştur.

### 3.5.2. Deneysel işlem süreci

Deneysel uygulamaya geçilmeden önce kontrol ve deney grubu öğrencilerinin konu hakkındaki ön bilgilerini ölçmek amacıyla öntest uygulanmıştır. Bilgi testinin uygulanması öncesinde öğrencilere, tükenen kaynaklar ve dünyadaki nüfusun dağılışı, dünyadaki Türk nüfusun dağılışı, uluslar arası kültürel, spor ve yarışma faaliyetleri, ülkemizin dünya ile ekonomik faaliyetleri, doğal afetler ve uluslar arası dayanışma konularıyla ilgili sorunları yansıtan durumlar izlettirilmiştir. Durumlar izlendikten sonra öğrencilere bilgi testi (öntest) uygulanmıştır. Bilgi testinin uygulanması esnasında öğrencilerin bilgi alışverişinde bulunmaları engellenmiştir.

Öntest uygulamasının yapılmasından sonraki hafta öğretim uygulamalarına geçilmiştir. Denekler için hazırlanan öğrenme ortamları önceden kontrol edilerek derse hazır olmaları sağlanmıştır. Konu ile ilgili teorik bilgiyi içeren doküman ve gerçek yaşamda insan yaşamına etki eden öğrenme konuları ile ilgili belge, dergi, gazete haberleri her bir öğrenci için çoğaltılarak dağıtılmıştır. Öğrenciler örnek durumları izlenmeye başlanmadan önce gruplara ayrılmıştır. Durumlu öğrenmenin bir bileşeni olan bilişsel çıraklık uygulamasının bir özelliği olarak gruplar oluşturulurken grup içerisinde arkadaşlarına oranla konuya hâkimiyeti daha fazla olan birer öğrenci her bir grupta görev almıştır. İlk hafta tükenen kaynaklar ve dünya nüfusunun dağılışı ile ilgili örnek durumlar öğrencilere izlettirilmiş ve konuyla ilgili hazırlanmış çalışma sayfaları cevaplamaları üzere öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma sayfaları ilk etapta bireysel olarak cevaplanmış daha sonra grup çalışması yapılarak cevaplanması istenmiştir. Deneysel işlem sürecinde öğrencilerin soruları öğrencilere yön gösterecek şekilde cevaplanmıştır. Örnek durumların izlenmesinin ve çalışma sayfalarının doldurulmasını takiben öğrencilerden izledikleri örnek durumlarla ilgili merak ettikleri konular hakkında sorular hazırlamaları istenmiştir. Deneysel sürecin ilk konusuyla ilgili olarak sınıfa davet edilen uzmana öğrenciler sorularını sormuşlardır. Bu süreç esnasında öğrenciler merak ettikleri her tür soruyu konu dâhilinde uzmanlara yöneltmişlerdir. Sonraki aşama olarak ise öğrencilerin tekrar izleyebilmeleri için örnek durumlar hazırlanan web sayfasına aktarılmıştır. Bu web sayfası içerisinde öğrencilere örnek durumlarla ilgili internet adresleri verilmiştir. Ayrıca hazırlanan web sayfasında öğrencilerin konu ile ilgili uzmanlara ulaşabilecekleri bir mail listesi hazırlanmıştır. Bu mail listesinde öğrencilerin birbirleriyle de iletişim kurabilmeleri sağlanmıştır.

Öğrencilerin ve uzmanların web sayfasındaki iletişimleri de tekrar gözden geçirilebilme ihtimali göz önüne alınarak kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarında da benzer uygulama her bir ünite konusu için gerçekleştirilmiştir.

Deneysel işlem grubundaki uygulamalar yukarıda anlatıldığı şekliyle yürütülürken kontrol grubu öğrencileriyle öğretim faaliyetleri Sosyal Bilgiler dersi özel öğretim yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür.

Öğretim uygulamalarının durumlu öğrenme yaklaşımına uygun olarak yürütülmesi açısından durumlu öğrenmenin kriterleri deneysel işlem esnasında dikkate alınmıştır. Durumlu öğrenmenin en önemli bileşenlerinden olan bağlamsal durumların yansıtılması açısından araştırmada temel olarak kullanılan video filmler **öyküleri** yansıtmaktadır. Deneklerin aynı konu üzerinde birden fazla örnek üzerinde çalışmasını sağlayabilmek ve aynı zamanda arkadaşları ve uzmanlarla iletişim kurabilecekleri bir **çoklu uygulama** ortamı sağlanmıştır. Durumlu öğrenmenin en önemli bileşeni olan **bilişsel çıraklığın** gereği olarak öğrencilerin konular hakkındaki teorik ve uygulamaya dönük sorularına cevap bulabilmeleri açısından öğretim etkinlikleri esnasında birebir uzman desteği almaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra oluşturulan gruplar içersinde grup üyelerini yönlendirecek ve sorularına cevap bulmalarını sağlayacak öğrenciler her bir grup içersinde görev almıştır. Deneklerin sorularına öğretim etkinliklerini yürüten araştırmacı da gerektiği zamanlarda rehberlik ederek yönlendirmiştir. Öğrencilerin öğretim etkinlikleri esnasında **işbirliği** içersinde çalışmalarını sağlamak amacıyla gruplar oluşturulmuştur. Grupların süreç içersinde ve ders dışı zamanlarda çalışmalarının sağlanması için çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma sayfaları öğrencilerin eski bilgileri ve yeni bilgilerini karşılaştırarak **ekleme** yapmalarını sağlamıştır. Süreç esnasında verilen görevlerin yerine getirilmesi açısından sorun yaşayan öğrenciler araştırmacı tarafından gözlenmiş ve görevlerini yerine getirmeleri açısından yetiştirme eğitimi uygulanmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin gerek sınıf içersinde gerek bilgisayar laboratuvarında öğrenciyi yönlendirmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme ürünlerini değerlendirmeleri için grup çalışması dâhilinde proje ödevleri hazırlamaları sağlanmıştır. Proje ödevleriyle ulaşılmaya çalışılan yeterlik öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı alanlarda kullanabilmelerini sağlayarak durumlu öğrenmenin **yansıma** öğesinin

gerçekleştirilmesidir. Tüm araştırma süresince **teknoloji** ögesinden yeterince faydalanılmaya çalışılmıştır.

Uygulama aşamasının sona ermesinin ardından öğrencilerin uygulama sonundaki öğrenme düzeylerini ölçmek için sontest uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulanan sontest formu, öntest uygulamasında kullanılan testin aynısıdır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinin sonunda elde verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersine yönelik öğrenci tutumlarının uygulamadan etkilenme boyutları, uygulamanın başlangıcında ve sonunda uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler t- testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Uygulama başlangıcında araştırmaya katılacak olan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin konuya ilişkin ön bilgilerinin tespit edilmesi amacıyla öntest niteliğinde olan başarı testi uygulaması yapılmıştır. Aynı şekilde uygulama sonrasında öğrencilerin öğrenme seviyelerinin belirlenmesi amacıyla sontest niteliğinde başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen toplam puanlar t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testinden elde veriler ayrıca (effect size) etki boyutu bakımından da incelenmiştir. Etki boyutu analizinde elde edilen veriler değerlendirilirken; 0-0,2 aralığında ihmal, 0,2-0,5 aralığında küçük, 0,5-0,8 aralığında orta, 0,8-1 aralığında ise büyük oranda etkili olduğu dikkate alınarak yorumlar yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada kullanılan Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum ölçeğinden ve “Ülkemiz ve Dünyamız” ünitesi, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yönelik başarı testinden elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmıştır.

#### 4.1. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği bulguları

**Tablo 4: Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest t-Testi Toplam Puanları**

Test	Grup	N	X	S	sd	t	P
Öntest	Deney	19	91,72	15,8	36	-0,667	0,509
	Kontrol	19	95,1	15,41			
Sontest	Deney	19	94,2	11,56	37	-1,567	0,126
	Kontrol	19	100,94	15,17			

Tablo 4’de görüldüğü üzere tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanlarda öntest ve sontestte deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak  $p > 0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma öncesinde ve sonrasında gruplar arasında derse karşı olan tutumlarda bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 5: Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Ortalama Puanları**

Sorular	Grup	Ön test		Son test		Sorular	Grup	Ön test		Son test	
		X̄	S.D.	X̄	S.D.			X̄	S.D.	X̄	S.D.
1	Deney	3,83	0,923	4	0,816	14	Deney	3,27	1,564	3,95	1,276
	Kontrol	4,1	0,788	4,47	0,696		Kontrol	3,55	1,276	4,42	0,901
2	Deney	4,11	1,078	3,7	0,801	15	Deney	3,83	1,339	3,7	1,301
	Kontrol	3,6	0,994	3,57	1,07		Kontrol	3,8	1,281	4,31	1,002
3	Deney	3,11	1,604	4,05	1,099	16	Deney	4,27	1,274	4,65	0,988
	Kontrol	3,95	1,316	4,1	1,328		Kontrol	4,35	1,039	4,38	1,092
4	Deney	4,61	0,607	4,3	0,732	17	Deney	4	1,328	4,57	1,017

	Kontrol	4,1	0,967	4,47	1,073		Kontrol	4,15	1,213	4,26	1,194
	Deney	3,44	1,338	3,7	1,218		Deney	3,55	1,247	3,25	1,332
5	Kontrol	3,68	1,492	4	1,414	18	Kontrol	4	1,169	4,1	1,1
	Deney	4,38	0,849	4,5	0,512		Deney	3,11	1,231	2,6	1,187
6	Kontrol	4,3	1,031	4,57	0,692	19	Kontrol	3,52	1,172	3,78	0,976
	Deney	4,05	1,258	4,21	0,63		Deney	4,27	1,017	4,4	0,753
7	Kontrol	4,2	0,951	4,31	1,002	20	Kontrol	4,1	1,252	4,57	0,901
	Deney	2,66	1,495	2,8	1,321		Deney	3,5	1,543	4,25	1,208
8	Kontrol	3,36	1,46	3,5	1,465	21	Kontrol	3,65	1,598	4	1,374
	Deney	2	1,414	1,7	0,978		Deney	3,22	1,395	3,45	1,099
9	Kontrol	2,25	1,446	2,84	1,424	22	Kontrol	3,65	1,308	4,05	0,998
	Deney	3,5	1,689	4	1,123		Deney	3,11	1,409	3,4	1,569
10	Kontrol	3,75	1,292	4,15	1,344	23	Kontrol	3,35	1,268	3,52	1,504
	Deney	3,66	1,283	3,55	1,431		Deney	3,72	1,127	3,7	1,218
11	Kontrol	4,1	0,967	3,94	1,078	24	Kontrol	4,55	0,624	4	1,247
	Deney	4,33	0,97	4	1,123		Deney	4,27	1,127	4,2	1,281
12	Kontrol	3,8	1,399	3,94	1,352	25	Kontrol	3,8	1,321	4,47	0,696
	Deney	3,83	1,465	4,2	0,833						
13	Kontrol	4,15	1,039	4,1	1,37						

Tablo 4'e göre araştırmada tutum ölçeğine, kontrol grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde; öntest ve sontestte “ sosyal bilgiler dersi ile ilgili yazılar ve kitaplar okumaktan hoşlanırım, sosyal bilgiler dersi diğer dersler arasında en rahat olduğum derstir, sosyal bilgiler dersi benim için ilgi çekicidir, sosyal bilgiler dersine ayrılan zamanın arttırılmasını istiyorum, sosyal bilgiler dersine çalışmak benim için zevklidir, sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmak hoşuma gidiyor, sosyal bilgiler dersinin hiç bitmemesini isterim, sosyal bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor, çalışma zamanımın çoğunu sosyal bilgiler dersine ayırmak isterim, kendi isteğimle sosyal bilgiler dersine çalışırım, sosyal bilgiler dersinde zaman benim için çabuk geçer” ifadelerine katılmaktadırlar. Ayrıca kontrol grubu öğrencileri öntest ve sontestte, “ sosyal bilgiler dersinin çok önemli ve yararlı bir ders olduğuna inanıyorum, sosyal bilgiler dersi ile bilgilerimin daha da arttığına inanıyorum, sosyal bilgiler dersini öğrenmek gereklidir” ifadelerine ise tamamen katılmaktadırlar.

Diğer taraftan kontrol grubu öğrencileri, “ büyüyünce sosyal bilgiler öğretmeni olmak istiyorum” ifadesine öntestte katılmazken, sontestte az katılmaktadırlar. “ Sosyal

bilgiler dersinde okuma, yazma ve anlatma gibi çalışmalar hoşuma gidiyor, sosyal bilgiler dersi konuları kafamı karıştırmaz” ifadelerine öntestte az katılırken, sontestte katılmaktadırlar. “ Sosyal bilgiler dersini severim, sosyal bilgiler dersinde söz almak ve derse katılmak hoşuma gidiyor, sosyal bilgiler dersini öğrenmekte güçlük yaşamam, arkadaşlarımla sosyal bilgiler dersi konularını tartışmaktan zevk alırım, seçmeli de olsa sosyal bilgiler dersini alırım, sosyal bilgiler dersi herkes için önemli olan temel bir derstir, sosyal bilgiler dersinde daha fazla derse katılmak isterim” ifadelerine öntestte katılırken, sontestte tamamen katılmaktadırlar. “ Sosyal bilgiler dersimiz çok zevkli geçiyor” ifadesine ise, öntestte tamamen katılırken, sontestte katılmaktadırlar.

Araştırmada tutum ölçeğine deney grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde; öntest ve sontestte; “ sosyal bilgiler dersinde okuma, yazma ve anlatma gibi çalışmalar hoşuma gidiyor, çalışma zamanımın çoğunu sosyal bilgiler dersine ayırmak isterim” ifadelerine az katılmaktadırlar. “ Sosyal bilgiler dersini severim, sosyal bilgiler dersi ile ilgili yazılar ve kitaplar okumaktan hoşlanırım, sosyal bilgiler dersi benim için ilgi çekicidir, sosyal bilgiler dersine ayrılan zamanın arttırılmasını istiyorum, sosyal bilgiler dersine çalışırken keyif alırım, arkadaşlarımla sosyal bilgiler dersi konularını tartışmaktan zevk alırım, sosyal bilgiler dersimiz çok zevkli geçiyor” ifadelerine ise katılmaktadırlar. “ Sosyal bilgiler dersinde söz almak ve derse katılmak hoşuma gidiyor, sosyal bilgiler dersinin çok önemli ve yararlı bir ders olduğuna inanıyorum, sosyal bilgiler dersini öğrenmek gereklidir, sosyal bilgiler dersi herkes için önemli olan temel bir derstir, sosyal bilgiler dersinde daha fazla derse katılmak isterim” ifadelerine ise tamamen katılmaktadırlar.

Diğer taraftan deney grubu öğrencileri “ büyüyünce sosyal bilgiler öğretmeni olmak istiyorum” ifadesine öntestte katılmazken, sontestte hiç katılmamaktadırlar. “Sosyal bilgiler dersi diğer dersler arasında en rahat olduğum derstir, sosyal bilgiler dersini öğrenmekte güçlük yaşamam, sosyal bilgiler dersinde zaman benim için çabuk geçer, sosyal bilgiler dersinin konuları kafamı karıştırmaz” ifadelerine öntestte az katılırken, sontestte katılmaktadırlar. “ Sosyal bilgiler dersiyile bilgilerimin daha da arttığına inanıyorum, sosyal bilgiler dersinin hiç bitmemesini isterim, seçmeli de olsa sosyal bilgiler dersini alırım, kendi isteğimle sosyal bilgiler dersine çalışırım” ifadelerine öntestte katılırken, sontestte tamamen katılmaktadırlar. Ayrıca deney grubu öğrencileri, “ sosyal bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor” ifadesine öntestte

katılırken, sontestte az katılmaktadırlar. “ Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim konuları günlük yaşamda kullanmak hoşuma gidiyor” ifadesine öntestte tamamen katılırken, sontestte katılmaktadırlar.

Araştırma sürecinin öncesi ve sonrasında elde edilen verilerden hareketle, deneklerin tutum ölçeği maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, deney grubu öğrencileri, “büyüyünce sosyal bilgiler öğretmeni olmak istiyorum” maddesine uygulama öncesinde katılmazken, uygulama sonrasında hiç katılmadıklarını görüyoruz. Deney grubundaki öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların olumsuz yönde değişmesinin bir sebebi olarak, deney grubu öğrencilerinin durumlu öğrenme yöntemiyle öğretim sürecini sürdürmeleri ve bu süreç içerisinde bu dersi anlatmanın ne kadar ciddi bir iş olacağını görmüş olmaları bu maddeye katılma oranlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Deney grubu öğrencileri “ sosyal bilgiler dersi diğer derslere oranla rahat olduğum bir derstir, sosyal bilgiler dersini öğrenmekte güçlük yaşamam, sosyal bilgiler dersinde zaman benim için çabuk geçer, sosyal bilgiler dersinin konuları kafamı karıştırmaz” maddelerine uygulama öncesinde az katılırken, uygulama sonrasında katılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin bu maddeye verdiği cevabın olumlu yönde değişmesi, uygulamayla beraber derse yönelik kaygılarının azaldığı, öğretim sürecinde kullanılan yöntemin dersi daha eğlenceli hale getirdiğini söyleyebiliriz.

Deney grubu öğrencileri “ sosyal bilgiler dersi ile bilgilerimin daha arttığına inanıyorum, sosyal bilgiler dersinin hiç bitmemesini isterim, seçmeli de olsa sosyal bilgiler dersini alırım, kendi isteğimle sosyal bilgiler dersine çalışırım” maddelerine uygulama öncesinde katılırken, uygulama sonrasında tamamen katıldıkları görülmektedir. Deney grubu açısından, uygulamayla beraber sosyal bilgiler dersinin önemli ve faydalı bir ders olduğuna yönelik inançları daha da artmıştır.

Diğer taraftan deney grubu öğrencileri, “ sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmak hoşuma gidiyor” maddesine verdiği cevap uygulama öncesinde tamamen katılıyorum iken uygulama sonrasında katılıyorum seviyesine gerilemiştir. Deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konularını günlük hayatla eşleştirme konusunda yaşamış oldukları altı haftalık uygulama süreci okul öğrenmelerinin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik seçiciliklerini arttırmış olabilir.

#### 4.2. “Ülkemiz ve dünyamız” ünitesi, “küresel bağlantılar” öğrenme alanına yönelik başarı testi t-testi bulguları

Bu bölümde, uygulama öncesi ve sonrasında deneklerin öğrenme konusuyla ilgili öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanlar dâhilinde ortaya çıkan bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6: Kontrol ve deney gruplarının öntest t-testi bulguları**

Soru	Grup	X	S	sd	t	p	Soru	Grup	X	S	sd	t	p
1	1	1,111	1,4096	36	-0,799	0,429	15	1	0,778	1,003	36	-0,372	0,712
	2	1,5	1,5728					2	0,9	1,021			
2	1	1	1,029	36	-0,606	0,549	16	1	0,778	1,003	36	1,688	0,1
	2	1,2	1,0053					2	0,3	0,733			
3	1	0,333	0,767	36	-1,275	0,21	17	1	0,667	0,97	36	0,553	0,584
	2	0,7	0,9787					2	0,5	0,889			
4	1	0,444	0,8556	36	0,163	0,871	18	1	0,333	0,767	36	-0,616	0,542
	2	0,4	0,8208					2	0,5	0,889			
5	1	1,111	1,0226	36	-2,056	0,05	19	1	1,333	0,97	36	-0,215	0,831
	2	1,7	0,7327					2	1,4	0,94			
6	1	0,444	0,8556	36	-2,132	0,04	20	1	0,222	0,647	36	-1,091	0,283
	2	1,1	1,0208					2	0,5	0,889			
7	1	0,333	0,767	36	-0,951	0,348	21	1	1	1,029	36	-0,3	0,766
	2	0,6	0,9403					2	1,1	1,021			
8	1	1	1,029	36	1,252	0,219	22	1	0,556	0,922	36	-1,718	0,094
	2	0,6	0,9403					2	1,1	1,021			
9	1	0,889	1,0226	36	-1,266	0,214	23	1	0,556	0,922	36	0,55	0,585
	2	1,3	0,9787					2	0,4	0,821			
10	1	1	1,029	36	-0,3	0,766	24	1	1,333	0,97	36	0,415	0,681
	2	1,1	1,0208					2	1,2	1,005			
11	1	0,556	0,9218	36	0,55	0,585	A.u.t.	1	4,556	3,203	36	-0,342	0,734
	2	0,4	0,8208					2	4,9	3,007			
12	1	0,444	0,8556	36	-0,531	0,599	Ç.s.t.	1	14,78	7,945	36	-0,874	0,388
	2	0,6	0,9403					2	16,7	5,516			
13	1	2,111	1,6047	36	1,185	0,244	G.t.	1	19,33	10,11	36	-0,786	0,437
	2	1,5	1,5728					2	21,6	7,612			
14	1	1	1,029	36	0	1							
	2	1	1,026										

1: Deney 2: Kontrol; A.u.t: Açık uçlu soruların toplamı; Ç.s.t: Çoktan seçmeli sorular toplamı; G.t: Genel toplam.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı testinden elde edilen veriler analiz edildiğinde gruplar arasında açık uçlu soruların toplam puanında, çoktan seçmeli soruların toplam puanında ve genel toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla araştırma öncesinde grupların “ülkemiz ve dünyamız ünitesi küresel bağlantılar” öğrenme alanında hazır bulunuşluk düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

**Tablo 7: Kontrol ve deney gruplarının sontest t-testi ve etki boyutu (effect size) bulguları**

Soru	Grup	X	S	sd	t	p	d	Soru	Grup	X	S	sd	t	p	d
1	1	2,32	0,351	35	0,51	0,61	0,2	15	1	1,263	0,227	35	-0,17	0,86	0,3
	2	1,89	0,196						2	0,889	0,241				
2	1	2,53	0,3	35	0,72	0,48	0,98	16	1	1,368	0,219	35	1,129	0,27	0,3
	2	0,89	0,241						2	1	0,243				
3	1	1,16	0,279	35	-1,1	0,3	0,03	17	1	1,053	0,235	35	0,156	0,88	0,03
	2	1,11	0,241						2	1	0,243				
4	1	0,63	0,219	35	0,63	0,54	0,1	18	1	1,368	0,219	35	-2,25	0,03	0,4
	2	0,44	0,202						2	0,778	0,236				
5	1	1,37	0,219	35	-2,9	0,01	0,03	19	1	1,79	0,145	35	-0,33	0,74	0,3
	2	1,33	0,229						2	1,444	0,217				
6	1	1,16	0,233	35	-0,9	0,38	-0,2	20	1	0,526	0,208	35	-1,49	0,15	-0,3
	2	1,44	0,217						2	1	0,243				
7	1	1,89	0,105	35	-0,8	0,43	0,4	21	1	1,684	0,172	35	-0,25	0,81	0,5
	2	1,44	0,217						2	1,111	0,241				
8	1	0,95	0,235	35	-2,2	0,03	0,1	22	1	0,526	0,208	35	1,713	0,1	-0,1
	2	0,78	0,236						2	0,667	0,229				
9	1	1,37	0,219	35	-0,2	0,81	-0,05	23	1	1,053	0,235	35	-2,22	0,03	0,3
	2	1,44	0,217						2	0,667	0,229				
10	1	1,89	0,105	35	-1	0,33	0,3	24	1	1,579	0,192	35	0,125	0,9	0,5
	2	1,67	0,181						2	0,889	0,241				
11	1	1,26	0,227	35	-1,5	0,13	0,1	A.u.t.	1	8	0,765	35	0,804	0,43	0,6
	2	1,11	0,241						2	5,444	0,532				
12	1	0,84	0,233	35	0,9	0,38	0,2	Ç.s.t.	1	24,84	1,388	35	-1,38	0,18	0,5
	2	0,56	0,217						2	20,22	1,763				
13	1	2	0,342	35	1,68	0,1	0,3	G.t.	1	32,84	1,937	35	-0,77	0,44	0,6
	2	1,56	0,202						2	25,67	2,034				
14	1	1,26	0,227	35	0,823	0,4	0,5		1						
	2	0,56	0,217						2						

1: Deney 2: Kontrol; A.u.t: Açık uçlu soruların toplamı; Ç.s.t: Çoktan seçmeli sorular toplamı; G.t: Genel toplam.

Araştırma sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı testinden elde edilen veriler analiz edildiğinde gruplar arasında açık uçlu soruların toplam puanında, çoktan seçmeli soruların toplam puanında ve genel toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Etki boyutu analizi yapıldığında ise açık uçlu soruların toplam puanında, çoktan seçmeli soruların toplam puanında ve genel toplam puanlarında deney grubu lehine, yapılan uygulamanın orta düzeyde daha etkili olduğu görülmektedir. Buradan deney grubunda uygulanan durumlu öğrenme yaklaşımının “ülkemiz ve dünyamız ünitesi, küresel bağlantılar” konusunda öğrencinin akademik başarısı üzerinde kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo 8: Kontrol ve deney gruplarının kalıcılık testi t-testi bulguları**

Soru	Grup	X	S	sd	t	p	Soru	Grup	X	S	sd	t	p
1	1	2,6	0,358	37	3,11	0,004	15	1	0,9	0,228	37	-	0,886
	2	1,263	0,227					2	0,947	0,235		0,144	
2	1	2,3	0,333	37	1,63	0,112	16	1	1,3	0,219	37	0,661	0,038
	2	1,579	0,289					2	0,632	0,219			
3	1	1,1	0,369	37	-	0,712	17	1	0,6	0,21	37	-	0,444
	2	1,263	0,227					2	0,842	0,233			
4	1	1	0,229	37	2,37	0,023	18	1	1,6	0,184	37	1,845	0,073
	2	0,316	0,172					2	1,053	0,235			
5	1	1,1	0,228	37	-	0,86	19	1	1,4	0,21	37	0,104	0,918
	2	1,158	0,233					2	1,368	0,219			
6	1	1,2	0,225	37	-	0,378	20	1	1,1	0,228	37	0,144	0,886
	2	1,474	0,208					2	1,053	0,235			
7	1	1,8	0,138	37	1,69	0,1	21	1	1,4	0,21	37	-	0,535
	2	1,368	0,219					2	1,579	0,192			
8	1	1	0,229	37	0,81	0,421	22	1	0,9	0,228	37	0,847	0,403
	2	0,737	0,227					2	0,632	0,219			
9	1	1,4	0,21	37	0,44	0,661	23	1	1,1	0,228	37	3,889	0
	2	1,263	0,227					2	0,105	0,105			
10	1	1,7	0,164	37	0,48	0,633	24	1	0,9	0,228	37	-	0,886
	2	1,579	0,192					2	0,947	0,235			

11	1	1,1	0,228	37	0,47	0,644	A.u.t.	1	8,6	0,953	37	2,226	0,032
	2	0,947	0,235					2	5,895	0,741			
12	1	1,2	0,225	37	0,41	0,683	Ç.s.t.	1	23,8	1,654	37	1,669	0,104
	2	1,053	0,281					2	19,68	1,837			
13	1	2,6	0,413	37	1,41	0,168	G.t.	1	32,4	2,409	37	2,027	0,05
	2	1,79	0,402					2	25,58	2,343			
14	1	1,1	0,228	37	1,48	0,148							
	2	0,632	0,219										

1: Deney 2: Kontrol; A.u.t: Açık uçlu soruların toplamı; Ç.s.t: Çoktan seçmeli sorular toplamı; G.t:

Genel toplam.

Çalışma sonrasında deney ve kontrol grubuna araştırmadan iki ay sonra uygulanan başarı testinden elde edilen veriler analiz edildiğinde gruplar arasında çoktan seçmeli soruların toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kavram sorularından ve genel toplamda alınan puanlara bakıldığında ise deney grubu lehine  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan, deney grubunda yürütülen durumlu öğrenmeye yaklaşımına dayalı uygulamanın öğrenilen konunun öğrenciler tarafından daha uzun süre hatırlanmasını yani daha kalıcı bir öğrenmenin meydana gelmesini sağladığını söyleyebiliriz. Araştırma sonrasında kalıcılık puanlarıyla ilgili olarak elde ettiğimiz bulgular, Göktaş'ın (2003) çalışmasından elde edilen sonuçlar tarafından da desteklenmektedir.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın uygulanmasından sonra elde edilen bulguların özetlenmesi ve elde edilen bulgulara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Kendi sınırlılıkları dâhilinde bu araştırma sonrasında elde edilen sonuçlar;

- Araştırmadan elde edilen bulgular dâhilinde; kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanan Sosyal Bilgiler Dersine yönelik öntest tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun derse yönelik tutumlarında homojen bir yapının olması uygulama sonrasındaki verilerin yorumlanması açısından faydalı olmuştur. Deneysel işlem sonrasında uygulanan sontest tutum ölçeğinden elde edilen tutum puanlarında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarında uygulama öncesi ve sonrasında herhangi bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, durumlu öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ve klasik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubunun derse yönelik tutumları arasında uygulamadan kaynaklı bir farklılık bulunmamıştır. Tutum değiştirmenin zor ve uzun süreli bir çalışmayı gerektirmesi ve aynı zamanda bu çalışmadaki uygulama süresinin altı haftalık bir zamana yayılmış olması kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında tutuma yönelik bir değişimin olmamasına sebep olarak gösterilebilir.
- Deneysel işlem sürecinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Deneysel işlem sonrasında elde edilen sontest başarı puanlarında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen yapılan etki boyutu analizinde deney grubunda yürütülen uygulamanın öğrenme üzerinde orta düzeyde daha etkili

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu, durumlu öğrenme yaklaşımının başarıyı artırdığını göstermektedir. Durumlu öğrenmenin başarıyı arttırıcı yöndeki bu etkisi öğrencilerin gerçek olaylar üzerinde çalışmaları ve güncel bir sorun niteliğinde çözüm bulmaya çalışmış olmaları etkili olmuş olabilir. Ayrıca öğrencilerin sunulan içerikle ilgili uzman desteğini birebir almış olmaları ve konuyla ilgili soruları usta çırak ilişkisi içersinde sorarak cevaplar almaları deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmış olabilir.

- Deneysel işlem süreci tamamlandıktan iki ay sonra kontrol ve deney gruplarına uygulanan kalıcılık testi verileri analiz edildiğinde, deney grubu lehine kavram sorularında ve genel toplamda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Açık uçlu sorularda ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen veriler durumlu öğrenme yöntemiyle öğrenim gören deney grubunun öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Öğrenmelerin deney grubunda daha kalıcı olmasını, öğrenme konularının günlük yaşamın gerçek olaylarıyla ilişkilendirilmesine ve bir bağlam dâhilinde öğrencilere öğretilmesine bağlayabiliriz.
- Sosyal bilgilerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin günlük yaşam durumlarını yansıtabilecek nitelikte tasarlanmalıdır.

## 5.2. Öneriler

- Durumlu öğrenme yaklaşımı uygulanmış olduğu sınıf ortamında deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna oranla daha da artmıştır. Bu başarının elde edilmesinde uygulama sırasında öğretmenin öğrenciyle yakın bir ilişki içerisinde olması ve uzman desteğinin iş ortamında sağlanması öğrenci başarısının artmasında etkili olabilir. Bu nedenle, durumlu öğrenme uygulamalarında yüz yüze iletişimin sağlanmasına önem verilebilir.

- Durumlu öğrenme yaklaşımının daha etkili bir şekilde kullanılabilmesini sağlamak amacıyla, öğrencilerin öğretmen ve uzman kişilerle iletişiminin daha verimli bir hale gelmesini sağlayacak çoklu etkileşim ortamlarının tasarlanması iletişim ve etkileşim bütünlüğünü sağlayabilir. Bağlamın sunulduğu ortamın eğitim teknolojisinin imkânlarıyla da donatılmış olması öğrencilerin gerçek yaşam koşullarına, okul çatısı altında da ulaşmasını sağlayacaktır.
- Durumlu öğrenme yaklaşımının uygulayıcısı olacak öğretmenlerin de durumlu öğrenme metodolojisini öğrenmesi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla sağlanabilir. Tüm sınıflarda durumlu öğrenme ortamları oluşturulmaması da öğretmenlerin öğrencilerle bu yönde kuracağı iletişim öğrenme ortamındaki etkileşimin daha da fazla olmasını sağlayabilir.
- Durumlu öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde kullanımının daha etkili sonuçlar vermesi açısından, sınıf içerisinde bağlamsal bir havanın yaratılması okullarda oluşturulacak birer sosyal bilgiler laboratuvarı ile daha kolay sağlanabilir. Bu laboratuvarların oluşturacağı bağlamsal ortam öğrenmenin kalıcılığını da arttırıcı yönde hizmet edebilir.
- Problem çözmeye yönelik konuların öğretiminde durumlu öğrenmenin kullanılması, öğrencilerin sorunun kaynağını görmesi ve daha gerçekçi çözüm yolları aramasında etkili olabilir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, R. John; Reder, M. Lynne; Simon, A. Herbert (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, Vol. 25, No. 4, pp. 5-11.
- Ataizi, M. (1999). Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir.
- Attalip, H. (2002). Situated cognition: Describing theory, ERIC: ED475183.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Brill, J. M. (2001). Situated Learning. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Available Website; <http://www.coe.uga.edu/epltt/situatedcognition.htm>. 13.06.2008.
- Brinck, I. (2007). Situated Cognition, Dynamic Systems, and Art; On Artistic Creativity and Aesthetic Experience, *Jonus Head*, Vol. 9, No. 2, pp. 407-431
- Brown, J. & Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the Culture of Learning, *educational Researcher*, Jan/feb 32-42.
- Case J. & Jawitz, J. (2004). Using Situated Cognition Theory İn Researching Student Experience Of The Workplace *Journal Of Research In Science Teaching* Vol.41, No.5, PP.415-431.
- Choi, J. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, Structures and Implications for design, *ETR&D*, 43 (2), 53-69.
- Choi, J. & Hannafin, M. (1997). The Effects of Instructional Context and Reasoning Complexity on Mathematics Problem-Solving, *ETR&D*, Vol.45, No. 3, pp. 43-55, ISSN 1042-1629.
- Clancey, W.J. (1995) A tutorial on Situated Learning: Proceedings of the International Conferance on Computers and Education (Taiwan) Slf, J. (Eds.) Charlottesville, VA:AAACE. 49-70.
- Collins A. (1987). Reformulating Testing To Measure Thinking and Learning, Technical Report No: 6898., Educational Resources Information Center ( ERİC) pp.1-15

- Collins, A. (1988). Cognition Apprenticeship and Instructional Technology. Technical Report. ERIC: ED331465.
- Collins, A. (1991). ‘‘Cognitive apprenticeship and instructional technology’’ .In L. Idel & B. F. Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction: Implications for reform (pp. 121-138) New Jersey: Erbalium.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. Educational Researcher, Vol. 28, No. 2, pp. 4-15.
- Cope, P. & Cuthbertson, P., & Stoddart B. (2000). Situated Learning in the Practice Placement, Journal Of Aduonced Nursing 31(4), p. 850-856.
- Corry, M. (1996) Constructivism And Technology <http://home.gwu.edu/mcorry/corry3.htm> 21.04.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Cunningham, D.J. & Duffy, T.M. & Knuth, R.A. (1991). The Textbook Of The future. CRLT Technical Report No. 14-00, [http://crlt.indiana.edu/publications/tr14\\_00.pdf](http://crlt.indiana.edu/publications/tr14_00.pdf), 18.04.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Cunningham, R. T. & F. Turgut. (1996). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi,
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 13, No 1, s.55-66.
- Damarin, S. K. (1993). ‘‘Schooling and situated knowledge: Travel or tourism?’’. Educational Technology, 33 (3), 27-32.
- Demirel, Ö.(2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Deryakulu, D. (Ed.), (2004) Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Deryakulu, D. (2001). Sınıfta Demokrasi, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Deveci, H. (2002) Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Developed by Linda Darling-Hammond, Kim Austin, Melissa Cheung, Ira Lit & Daisy Martin with contributions From Brigid Baron, Annmarie Palincsar & Lee Shulman , Stanford University School of Education, for the Annenberg Series, The Learning Classroom: Theory Into Practice, (2006). Cognitive Apprenticeship and metacognition, [www.learner.org/channel/courses/learningclassroom/](http://www.learner.org/channel/courses/learningclassroom/) adresinden 29.06.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Duffy, T. M. & Lowyck, J., & Jonassen, D. H. (1993). Designing Environments for Constructive Learning. New York: Springer.
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996) Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Teahnology. New York: Simon &Schuster.
- Earl, II. (1997). Constructivism and Cognition. Issues in Education, 3 (2),211-214.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). Educational psychology: Windows on classrooms. Upper Saddle River:N. J.: MerriH, Prentice Hall.
- Ekiz, D. (2006). Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar, Nobel yayıncılık, Ankara.
- Elsbach, D. Kimberly & Barr, S. Pamela & Hargadon, B. Andrew; (2005) Identifying Situated Cognition in Organizations, Organization Science Vol, 16 No, 4, ss. 422-433
- Erdem, E. & Demirel Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, Constructivism In Curriculum Development, Hacattepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 23: 81-87.
- Ersanlı,K. & Uzman, E.(Ed.) (2007). Eğitim Psikolojisi, İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- George, S. (2001) ‘‘Self Education’’ and ‘‘Coaches’’ at a School of Development Studies: A Case Study of Third World Professionals in Europe. <http://adlib.iss.nl//adlib/uploads/wp/wp345.pdf> 13.06.2008.
- Gero, S. John (2002). Computational Models of Creative Designing Based on Situated Cognition, C&C, October, pp. 3-10, ISBN:1-58113-465-7

- Göktaş, İ. (2003). Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Tutum ve Transfere etkisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Gutek, Gerald L. (2006). Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Ütopya Yayıncılık, Ankara. Çev: Nesrin Kale.
- Gürol, A. & Gürol, M. (2003). Sınıfta Nesnelci ve Oluşturmacı Yaklaşımları Birlikte Kullanmanın Gerekliliği Procedeings of Third Educational Technologies Symposium. TOJET, 28-30, Volume:2 ss. 909-914.
- Gürol, M. (2005). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, ISSN: 1303–6521 Volume 4, Issue 1, Article 19.
- Güven, B. (2003). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Alan Bağımlılık –Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hannafin, J. M. & Hannafin, M. K., & Land, M. S., & Oliver, K. (1997). Grounded Practice and The Design Of Constructivist Learning Environments, ETR&D, Vol. 45, No, 3, pp. 101-117,ISSN 1042-1629.
- Hedegard, M. (1998). Situated Learning and Cognition; Theoretical Learning and Cognition, Mind, Culture and Activity, Vol. 5, No. 2, pp. 114-126
- Henning, P. (1998). Everday Cognition and Situated Learning. In Jonassen, D. (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Teahnology. New York: Simon &Schuster.
- Herrington, J. & Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia. In J. Pearce & A. Ellis (Eds.) Learning with Technology, ASCILITE'95 Conference Proceedings, (pp 253- 262). Melbourne: ASCILITE.
- Herrington, J. & Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia. In J. Pearce & A. Ellis (Eds.) Learning with Technology, ASCILITE'95 Conference Proceedings, (pp 253- 262). Melbourne: ASCILITE.

- Herrington, J. & Oliver, R. (1997). Multimedia, Magic and the Way Students Respond to a Situated Learning Environment, *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 13, No. 2, pp 127-143.
- Herrington, J. & Oliver, R. (1998). Using Situated Learning and Multimedia To Promote Higher- Order Thinking. ERIC: ED428672.
- Herrington, J. & Knibb, K. (1999). Multimedia and student activity: An Interpretive study using videosaerch, *Australian journal of education Technology*, 15(1), 47-57.
- Hung, D. & Looi, C. & Koh, T. (2004). Situated Cognition and communities of Practice: First- Person “Lived Experiences” vs. Third-Person Perspectives, *Educational Technology and Society*, 7(4), 193-200.
- Jackson, D. E. (1997). Case Studies of Microcomputer and interactive video simulations in middle school earth science teaching. *Journal of Science Education & Technology*, 6, (2), 127-141.
- Johnson, Scott D. & Fischbach, Rita Mcdonough (1992). Teaching Problem Solving and Technical Mathematics Through Cognitive Apprenticeship at the Community College Level, ERIC: ED352455.
- Kirshner, D. & Whitson, A. J. (1998). Obstacles to Understanding Cognition As Situated, *Educational Researcher*, Vol. 27, No. 8, pp. 22-28.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Land, S, & Hannafin, M. (2000). Student-Centered Learning Environments. In Jonassen, D. And Land, S. (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Light, R. & Nash, M. (2006). Learning and Identity in Overlapping Communities of Practice: Surf Club, School and Sports Clubs, *The Australian Educational Researcher* , Vol. 33, No. 1, pp. 75-94
- Lunce, M. Les (2006). Simulations: Bringing the Benefits of Situated Learning to the Traditional Classroom, *Journal of Applied Educational Technology*, Vol. 3, No. 1, pp.37-45.
- Mclellan, H. (1993). “Evaluation in a situated learnnig environment” . *Educational Technology*, 33 (3), 39-45.



- Miao, Y. (2004). Supporting Situated Learning For Virtual Communities Of Practice: Representation And Management Of Situated Knowledge, *Icalt*,2004, [Http://Dblp.Uni-Trier.De](http://Dblp.Uni-Trier.De) 13.06.2008.
- Murray S. & Ryan, J., & Pahl, C. (2003). A Tool-Mediated Cognitive Apprenticeship Approach for a Computer Engineering Course," *icalt*, p. 2, Third IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'03).
- Oliver, R. & Herrington, J. & Herrington, T. & Sparrow, L. (1999). Using Situated Learning in the design of interactive multimedia-based learning environments.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler. Pegem Yayınları, Ankara.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, C. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Rambusch, J.& Ziemke, T. (2005). The Role Of Embodiment İn Situated Learning, In.B. Bara, L. Barsalou & J.L. Bucciarelli (eds), Proceedings of the 27th Annual Meeting of the Cognitive Science Society. pp. 1803-1808.
- Reffat, M. Rabee & Gero, S. John (2000). Computational Situated Learning in Design, in Gero, J. S. (ed), Artificial Intelligence in Design, Kluwer, Dordrecht, pp.589-610
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (2), 13-20.
- Romer, T. A. (2002). Situated Learning and Assessment, *Assessment&Evaluation in Higher Education*, Vol, 27, No,3, pp, 233-241.
- Sandra A. YOST, & Barbara, R. & Schirmer, M. Krishnan (2006). Work in Progress: A Cognitive Apprenticeship Approach to Instruction İn Engineering: Lesson Learned From The Design Of Field Research İn The Classroom, ASEE/IEEE Frontiers in Education Conferance, 36th, Annual Volume, Issue, Page: 26-27
- Sense, J. Andrew (2007). Stimulating Situated Learning Within Projects: Personalizing the Flow of Knowledge, *Knowledge Management Research &Practice*, Vol. 5, pp. 13-21

- Shang, J. & Jong, M. S. Y., & Lee, F. L., & Lee, J. H. M. (2006). Visole: A New Game Based Situated Learning Paradigm; *Advanced Learning Technologies*, , Sixth International Conference on Volume, Issue, 05-07, 1082-1083.
- Sorensen, W. Ellen & Haugbolle, S. Lotte & Herborg, Hane & Tomsen, V. Dorthe (2005). Improving Situated Learning in Pharmacy Intership, *Pharmacy Education*, September/December, Vol. 5, No. 3, pp 223-233.
- Stefan, M. Koruna (1997). A Cognitive Apprenticeship-Based Model Technology Transfer; *Innovation in Technology Management - The Key to Global Leadership. PICMET 97: Portland International Conference on Management and Technology* Volume , Issue , 27-31 Page(s):912 – 915
- Stein, D. (1998). Situated learning in adult education, Eric No: ED418250
- Şahin, T. & Çakır, Ö.S. & Şahin, B. (2000). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerine Karşı Tutumları, Akademik Benlik Kavramları ve Bilişsel Öğrenme Düzeyleri ( MEB EARGED Projesi).
- Şimsek, A. (Ed.). (2000). Sınıfta demokrasi [Democracy in the classroom]. Ankara: Eğitim, Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası.
- Tanrıoğen, A. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- The Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). ‘‘Anchored instruction and its relationship to situated cognition’’. *Educational Researcher*, 19 (18), 2-10.
- The Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). ‘‘ The casper series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data’’. *Educational Psychologist*, 27 (3), 291-315.
- Treatiakov A. & Kinshuk; Tretiakov, T. (1999). Designing Multimedia Support for Situated Learning, *IEEE, Computer Society*, pp. 32-36. ISBN 0-7695-1967-9
- Tripp, S. D. (1993). Theories, traditions, and situated learning. *Educational Technology*, 33 (3), 71-77.
- Tuncer C. (2004). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım,

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde Yapılan Yüksek Lisans Tez Çalışması.

- Ulusoy, A. (Ed.) (2007). Eğitim Psikolojisi, Ankara, Anı yayıncılık.
- Van Eck, R. & Dempsey, J. (2002). The Effect of Competition and Contextualized Advisement on the Transfer of Mathematics Skill in a Computer-based Instructional Simulation Game. Educational Technology Research & Development, 50 (3), 23-41.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development (pp. 79-91). In Mind in Society. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri, AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, sayı 1-2, s. 68-75.
- Young, W. F. (1993). Instructional design for situated learning, ETR&D 41 (1), 43-58
- White, K. Kim (2003). Bridging Classroom, Culture and Community: Implications For Situated Learning, Novations Journal Vol. 2. <http://novationsjournal.org/content/article.pl?sid=03/04/05/1633235> 15. 08. 2008.
- Wortham, S. (2001). Interactionally Situated Cognition: A Classroom Example, Cognitive Science Vol. 25, No. 1, pp. 37-66.
- Wolley, N. Norman, & Jarvis, Y. (2006). Situated Cognition and Cognition Apprenticeship: A model of for teaching and learning clinical skills in a technologically rize authentic learning environment. Nurse Education Today. Vol. 27, pp. 73-79.

## EK1: İzin Belgesi 1



ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ  
2006

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

**Servis :** Personel İşleri

**Sayı :** B.30.2.ERZ.0.36.00.02/224

**Konu :** Anket Uygulaması.

31.01.2008

**İLKÖĞRETİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA**

Bölümünüz Öğretim Elemanlarından Arş.Gör. İhsan ÜNLÜ'nün "Yüksek Lisans ve Tez Çalışması" ile ilgili olarak Erzincan Cumhuriyet İlköğretim Okulunda yapmak istediği anket uygulamasının uygun görüldüğüne dair yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğim rica ederim.

Eki:  
Yazı (11 Sf)

Eklere Arş.Gör. 57  
İhsan ÜNLÜ'ye verildi.  
31.01.2008

İlgili evr. El. deşuruluşu m.b.....  
31.01.08  
Prof.Dr.Mehmet BASTURK  
Dekan  
Tebelluğ ettim  
31.01.2008  
Arş.Gör. İhsan ÜNLÜ

**EK2: İzin Belgesi 2**

T.C.

ERZİNCAN VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM" MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4MEM.4.24.00.06.520/ 15.01.2008\*000836

KONU - Anket Uygulaması.

İL MAKAMINA ERZİNCAN

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin dairemize intikal eden 26.10.2007 tarih 3373 sayılı yazılarında; İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elamanlarından Araştırma Gör. İhsan ÜNLÜ'nün yüksek lisans ve tez çalışmasıyla ilgili olarak Cumhuriyet İlköğretim Okulunda 2007-2008 eğitim-öğretim yılının II. döneminin başlangıcından itibaren 6 hafta ekte belirtilen plan dahilinde çalışmalarda bulunmak istediği belirtilmektedir.

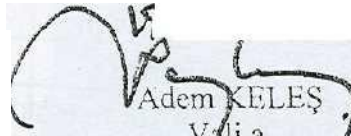
Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının "Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine istinaden oluşturulan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonu" nun Öğretim Elamanı İhsan ÜNLÜ'nün yüksek lisans ve tez çalışmasıyla ilgili olarak Cumhuriyet İlköğretim Okulunda çalışmalarda bulunmasının uygun görüldüğüne dair karar ekte sunulmuş olup, söz konusu yüksek lisans ve tez çalışmasının 2007-2008 eğitim-Öğretim yılının İl döneminin başlangıcından itibaren 6 hafta süre ile Cumhuriyet İlköğretim Okulunda eğitim Öğretim aksatılmadan yapılması müdürlüğümüzce de yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da yerinde görüldüğü takdirde; tensiplerinize arz ederim.

Erdoğan ÇOBANOĞLU  
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

15/01/2008

  
Adem KELEŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



EKLER :

EK- 1 : Yazı (1 sayfa)

EEC - 2 : Çalışma Planı (1 sayfa)

EK - 3 : Komisyon Kararı (1 sayfa)

EK - 4 : Taahhütname (1 adet)

EK- 5 : Veri Toplama Araçları (1 adet 8 sayfa)



Atatürk Mah. Fevzi Paşa Cad. ERZİNCAN  
Tel: (0446)214 20 73-16 05-19 28-2269-27 07  
Fax: (0446)214 11 85  
Web: <http://crzincan.meb.gov.tr>  
E-Posta: [erzincanmem@meb.gov.tr](mailto:erzincanmem@meb.gov.tr)



**EK3: İzin Belgesi 3**

ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ  
2006

**T.C.**  
**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Personel Dairesi Başkanlığı**

**Kısım** : Dış İlişkiler

**Sayı** : B.30.2.ERZ.0.70.7i.00/01/295-471

**Konu** : Anket Uygulaması

28.01.2008

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA**

**İlgi:** 24.10.2007 tarih ve 1882 sayılı yazınız.

Fakülteniz İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi İhsan ÜNLÜ'nün "Yükseklisans ve Tez Çalışması" ile ilgili olarak Erzincan Cumhuriyet İlköğretim Okulunda yapmak istediği anket uygulamasının uygun görüldüğüne dair Erzincan Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 16.01.2008 tarih ve 000907 sayılı yazısı ile İl Makammm 15.01.2008 tarih ve 000836 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

**Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP**  
Rektör

İlgiliye yazılan  
30.01.08  
M.B.

**EKLER** \_\_\_\_\_ :

**Ek-1** 1 Sayfa Yazı (Erzincan Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

**Ek-2** 1 Adet İl Makam Onayı

**EK4: İzin Belgesi 4**

T.C.

ERZİNCAN VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.24.00.06.002/

KONU :Anket uygulaması.

16.01.2008\*000907

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

(Personel Dairesi Başkanlığı)

ERZİNCAN

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elamanlarından Araştırma Gör. İhsan ÜNLÜ\* nün "Yüksek lisans ve Tez Çalışması ıla ilgili anketin Cumhuriyet ilköğretim okulu 6.sınıf öğrencilerine uygulanmasının uygun görüldüğüne dair İl Makamının 15.01.2008 tarih ve 000836 sayılı onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu Yüksek lisans ve Tez Çalışmasından iki örnek CD ortamında ilgili tarafından hazırlanarak müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Samî ZEYBEK  
Eğitim Müdürü

EKLERİ:

EKİ- 1 - Onay (1-Sayfa)

EKİ- 2- Anket Formu (1- Adet 8 Sayfa)

### EK5: Başarı Testi

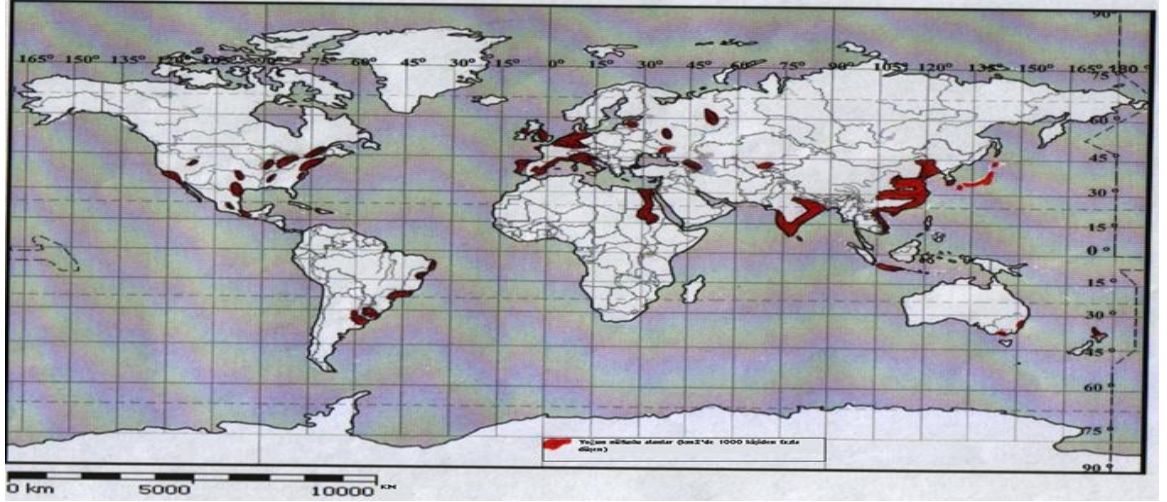
**Adınız:** \_\_\_\_\_ **Soyadınız:** \_\_\_\_\_ **Şubemiz:** \_\_\_\_\_  
**Sosyal Bilgiler Dersi "Küresel Bağlantılar" Öğrenme Alanı Dünyamız ve Ülkemiz Ünitesi Öğrenci Başarı Testi**

1-Dünya üzerinde yaşayan insanlar kara parçaları üzerinde eşit oranda yerleşmemişlerdir. Bazı bölgelerde nüfus yoğunluğu çok fazla görülürken bazı bölgelerde daha seyrek olabiliyor. Hatta bazı yerlerde hiç nüfusun olmadığını görebilmekteyiz. Sizce dünya üzerinde yaşayan insanlar nelere dikkat ederek yerleşim yeri seçerler?

- \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_

2- Aşağıdaki dünya haritasından faydalanarak dünya üzerinde en kalabalık ve en seyrek nüfuslu bölgelerin hangi ülke sınırları içinde kaldığını yazınız.  
 ( Dörder adet)

En Kalabalık Bölgenin Olduğu Ülke	En Seyrek Nüfuslu Bölgenin Olduğu Ülke
-	-
-	-
-	-
-	-



3-Aşağıda nüfusu kalabalık ve seyrek olan illerimiz verilmiştir. Bu illerimizin nüfusunun kalabalık ve seyrek olmasına sebep olabilecek etkenleri illerimizin alt kısımlarına kısa maddeler halinde yazınız.

İstanbul      Antalya      Adana      Bitlis      Kayseri



4- Aşağıdakilerden hangisi Asya kıtasının en kalabalık nüfusa sahip kıta olmasının en önemli sebebidir?

- a- Çok fazla ülkenin bu kıtada yer alması
- b- Ölüm oranlarının az olması
- c- Yer altı ve yer üstü kaynaklarının çok zengin olması
- d- Sürekli göç edilen bir kıta olması
- e- Yeryüzü şekilleri ve ikliminin uygun olması

5- Yaklaşık olarak 5 milyon Türkiye vatandaşı; Almanya, Fransa, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde yaşamaktadırlar. Vatandaşlarımızın kendi ülkeleri dışında farklı ülkelerde yaşamlarını sürdürmelerinde etkili olan neden aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- a- Ekonomi
- b- Eğitim
- c- Sağlık
- d- Turizm
- e- Tarım

6- Dünya üzerindeki devletler üretmiş oldukları ürünleri farklı devletlere satarak, ihracat; ihtiyaçları olan ürünleri de satın alarak, ithalat yaparlar. Aşağıdaki şıklardan hangisinde ülkemizin dış ülkelere ihraç ettiği ürünler bir arada verilmiştir?

- a- Fındık, Bor Madeni
- b- Pirinç, Otomobil
- c- İş makineleri, Tıbbi malzemeler
- d- Petrol, Petrol Ürünleri
- e- Petro-Kimya, Üzüm

7- Ülkemiz en fazla ihracat ve ithalatı aşağıdaki ülkelerden hangisi ile yapmaktadır?

- a- Fransa
- b- Almanya
- c- Amerika
- d- Çin
- e- Japonya

8- Aşağıda özelliği verilen alanların hangisinde nüfusun az olması beklenir?

- a- Sanayi bölgelerinde
- b- Hayvancılığa elverişli engebeli alanlarda
- c- Zengin maden yataklarının işletildiği alanlarda
- d- Tarıma elverişli alanlar
- e- Sulak alanlarda

9- Silahsızlanmaya gidilmesi, Dünya'da barış ve istikrarın korunması açısından son derece önemlidir. Türkiye bu amaçla yapılan uluslar arası girişimleri ve faaliyetleri desteklemektedir.

Bu paragraftan çıkartılacak en doğru yargı aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- a- Silahlar dünya barışını tehdit eden tek unsurdur.
- b- Silahsızlanmayı destekleyen tek ülke Türkiye'dir.
- c- Türkiye, dünya barışının sağlanması için çaba sarf etmektedir.
- d- Silahsızlanmaya gidilmesinin amacı ekonomik rekabete son vermektir.
- e- Türkiye silahlanmayı hedefleyen bir ülkedir.

10- Birçok ülkenin dünyanın herhangi bir yerinde olan bir depremde yardım göndermelerinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- a- Yardım gönderen ülkelerin zengin olması
- b- Çok amaçlı ulusların yardım istekleri
- c- Yardımlaşma ve işbirliği duygusu
- d- Zengin ülkelerin fakir olan ülkelere beklentileri
- e- Daha sonra karşılığının alınması

11- Doğal afetler ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklı ölçülerde etkili olmaktadır. Örneğin gelişmekte olan ülkeler daha fazla zarar görmektedirler. Afetin türüne göre; üretimde düşme, ihracatta azalma, kişi başına milli gelirden azalma olmakta, bu durum fakir ülkeleri daha da fakirleştirmektedir. Bu bilgilere göre aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?

- a- Doğal afetler yaşanıldığı ülkelerde ekonomik gelişmeyi olumsuz etkilemektedirler.
- b- Gelişmekte olan ülkelerde doğal afetler daha az olmaktadır.
- c- Zengin ülkeler doğal afetler karşısında daha etkin önlemler almaktadırlar.
- d- Fakir ülkelerde can ve mal kayıpları daha fazla olmaktadır.
- e- Doğal afetlerin verdiği zararlar alınan önlemler sayesinde azaltılabilir.

12- Türkiye dünya üzerinde siyasi önemi büyük olan bir ülkedir. Aşağıda verilen özelliklerden hangisi Türkiye'nin bu önemini arttırmaz?

- a- Yer şekillerinin engebeli ve yüksek olması
- b- Asya kıtası ile Avrupa kıtası arasında köprü olması
- c- Karadeniz ve Akdeniz'i birbirine bağlayan boğazlara sahip olması
- d- Petrol bakımından zengin Orta Doğu ve Orta Asya ülkelerine yakın olması
- e- Farklı kültürlerin buluşma noktası olmasının, milletlerarası ilişkiler açısından önemli olması

13-Aşağıda ihrac ve ithal ettiğimiz ürünler karışık olarak verilmiştir. Bu ürünleri doğru olarak gruplandırıp ihrac ve ithal ürünler kısmına yerleştiriniz.

ÜRÜNLER	İhracat Ürünleri	İthalat Ürünleri
Turunçgiller		
Bor		
Doğalgaz		
Tekstil		
Fındık		
İlaç		
Petrol		
Kahve		

14-Aşağıda ülkemizde çıkarılan bir kısım madenler ile bu madenlerin ham madde olarak kullanıldığı sanayi kolları verilmiştir.

Yanlış olanı hangisidir?

<u>Madenler</u>	<u>Sanayi Kolları</u>
A) Krom	Demir-çelik
B) Bakır	Elektronik
C) Alüminyum	Ulaşım
D) Bor mineralleri	Kağıt

15-Ülkelerin ihtiyacı fazlası olan ürünleri satması ve ihtiyacı olan ürünleri almasına ticaret denir. Aşağıdakilerin hangisi, ticaretin gelişme nedenlerinden biri değildir?

- a-Yetiştirilen tarım ürünlerinin farklı olması
- b-Ülkelerin yüzölçümlerinin farklı büyüklükte olması
- c-Ülkelerin sahip olduğu yer altı kaynaklarının farklı olması
- d-Ülkelerin sanayi bakımından gelişmişliklerinin aynı olmaması
- e-Ülkelerin yeryüzü şekillerinin uygun olması

16- Aşağıdakilerden hangisi bazı ülkelerde açlığın yaşanmasına neden olarak gösterilemez?

- a- Dengesiz beslenme alışkanlıklarının olması
- b- Nüfus artış hızının besin maddelerinin üretim hızından fazla olması
- c- Doğal kaynakların Dünya'nın her yerinde eşit dağılmamış olması
- d- Milli geliri az olmasına rağmen ülkelerin silahlanmaya çok para harcaması
- e- Susuzluğun çöleşmeye neden olması ve tarım yapılamaması

17-TİKA ( Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı) başta Türk dilinin konuşulduğu ülkeler ve Türkiye'ye komşu ülkelerle ekonomik, ticari, teknik, sosyal, kültürel, eğitim alanlarında işbirliğini geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu amaçla programlar ve projeler geliştirilmiştir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi TİKA'nın program ve projelerini yürüttüğü bölgelerden biri değildir?

- a- Uzak Doğu
- b- Balkanlar
- c-Orta Doğu
- d- Orta Asya
- e- Kafkaslar

18-Ülkemizin Olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmak istemesinin en önemli nedeni nedir?

- a-Madalya Kazanmak
- b-Ülkemizin tanıtımını yapmak
- c-Sporun gelişmesini sağlamak
- d-Farklı kültürlerle tanışmak
- e- Gelir elde etmek

19-Türkiye'de meydana gelen 17 Ağustos depreminde, pek çok ülkeden yardım ekipleri gelmiştir. Yunanistan ve Pakistan depremlerinde de Türkiye yardım ekipleri göndermiştir. Bu durum hangisi için örnek oluşturur?

- a- Toplumsal kalkınma
- b- Uluslar arası dayanışma
- c- Kültürel gelişme
- d- Evrensel kültür
- e- Örf ve adetler

20-Türk nüfusunun yoğun olarak yaşadığı Gümülcine, Yenice ve Dedeagaç şehirleri hangi ülkededir?

- a- Suriye
- b- Bulgaristan
- c- Yunanistan
- d- Romanya
- e- Arnavutluk

21- Atatürk 1930'lu yıllarda Sovyetler Birliği topraklarında olan Türklerin bağımsızlığını kazanacağını ve soydaşlarımıza bağımsızlıklarını kazandıklarında sosyal,siyasi,ekonomik açıdan destek verilmesi gerektiğini söylemiştir

Atatürk'ün bu sözleri aşağıdakilerden hangisini desteklemektedir?

- a- Bu bölgelerden ekonomik çıkar sağlanabilir.
- b-Bu bölgede bağımsız kalacak olan soydaşlarımızla kültürel, ekonomik ilişkilerimizin devam etmesi açısından önemli adımlardır.
- c- Bu bölgede bağımsız kalacak olan devletlere hükmetmek.
- d- Asya kıtasına açılabilen açıdan bu yerleri kontrol altında tutmak önemlidir
- e- Dünyaya hükmetmek için bu bölgelerin elde edilmesi gerektiği

22-Bulgaristan ile ilgili verilen bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- a- Başkenti Sofya'dır.
- b- Bir Kafkas ülkesidir.
- c- En önemli geçim kaynağı tarımdır.
- d- Balkanlarda en çok Türk nüfusunun yaşadığı ülkedir.
- e- Karadeniz'e kıyısı bulunmaktadır.

23-Ülkemizde uluslar arası spor etkinliklerinin son zamanlarda sık yapılmasının ülkemiz açısından en büyük getirisi aşağıdakilerden hangisi olmuştur?

- a- Bu faaliyetler sonrasında ülkemiz büyük gelirler elde etmiştir.
- b- Spor aktivitelerinin uluslar arası düzeyde kültürlerin buluşmasında büyük bir araç olarak kullanılabilceği anlaşılmıştır.
- c- Ünlü sporcular ülkemize gelmiştir.
- d- Ülkemize gelen turist sayısında artış olmuştur.
- e- Ülkemizin tanıtımında büyük bir rol oynamıştır.

24- Atatürk'ün 23 Nisan Çocuk Bayramını sadece Türkiye çocuklarına değil bütün dünya çocuklarına armağan etmesindeki en önemli sebebi aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- a- Atatürk'ün izlemiş olduğu dış politika gereği böyle bir uygulama yapılmıştır.
- b- Türkiye'nin barışa ve insanlığa önem veren bir ülke olduğunu dünyaya göstermek
- c- Çocukların diğer ülke çocuklarıyla tanışmasını sağlamak
- d- Bu tür uygulamalarla gelir elde etmek
- e- Diğer ülke çocuklarının Türkiye'yi sevmesini sağlamak

## EK6: Tutum Ölçeği

Adınız:

Soyadınız:

Şubemiz:

## SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıda yazılı ifadelere hangi oranda katıldığınızı yada katılmadığınızı belirtiniz.  Verilen ifadeye katılma oranınızı 1 ile 5 arasında; <u>1 Hiç katılmıyorum, 5 ise Tamamen katılıyorum olacak şekilde seçenekleri işaretleyerek belirtiniz.</u>	1) Hiç Katılmıyorum	2) Katılmıyorum	3) Az Katılıyorum	4) Katılıyorum	5) Tamamen Katılıyorum
1- Sosyal Bilgiler dersini severim.					
2- Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yazılar ve kitaplar okumaktan hoşlanırım.					
3- Sosyal Bilgiler dersi diğer dersler arasında en rahat olduğum derstir.					
4- Sosyal Bilgiler dersinde söz almak ve derse katılmak hoşuma gidiyor.					
5- Sosyal Bilgiler dersi benim için ilgi çekicidir.					
6- Sosyal Bilgiler dersinin çok önemli ve yararlı bir ders olduğuna inanıyorum.					
7- Sosyal Bilgiler dersiyle bilgilerimin daha da arttığına inanıyorum.					
8- Sosyal Bilgiler dersinde okuma, yazma, anlatma gibi çalışmalar hoşuma gidiyor.					
9- Büyüyünce Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak istiyorum.					
10- Sosyal Bilgiler dersine ayrılan zamanın arttırılmasını istiyorum.					
11- Sosyal Bilgiler dersi çalışmak benim için zevklidir.					
12- Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmak hoşuma gidiyor.					
13- Sosyal Bilgiler dersi hiç bitmesin isterim.					
14- Sosyal bilgiler dersini öğrenmekte güçlük yaşamam.					
15- Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler ders konularını tartışmaktan zevk alırım.					
16- Sosyal Bilgiler dersini öğrenmek gereklidir.					
17- Seçmeli de olsa Sosyal Bilgiler dersini alırım.					
18- Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.					
19- Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine ayırmak isterim.					
20- Sosyal bilgiler dersi herkes için önemli olan temel bir derstir.					
21- Kendi isteğimle Sosyal Bilgiler dersine çalışırım.					
22- Sosyal Bilgiler dersinde zaman benim için çabuk geçer.					
23- Sosyal Bilgiler dersinin konuları kafamı karıştırmaz.					
24- Sosyal Bilgiler dersimiz çok zevkli geçiyor.					
25- Sosyal Bilgiler dersinde daha fazla derse katılmak isterim.					

**Özgeçmiş**

İhsan ÜNLÜ, 17 Haziran 1983 Gaziantep/ Nizip doğumludur. İlk ve orta öğrenimini Nizip ilçesinde tamamlamıştır. Lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD’de tamamladıktan sonra 2005 yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başlamıştır. Yüksek lisans eğitimine ise 2007 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD’de başlamış ve hala devam etmektedir.

İhsan ÜNLÜ  
Elazığ-2009