

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ANALOJİ KULLANIMININ
ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

HAFİZE DOĞRAMACI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2019
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ANALOJİ KULLANIMININ ORTAOKUL 5.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

HAFİZE DOĞRAMACI

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 10.06.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gürsoy AKÇA

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

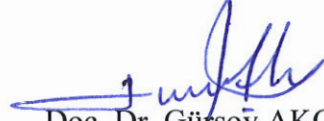
HAZİRAN, 2019



TUTANAK

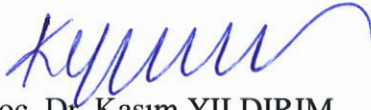
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2019 tarih ve 289/3 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/7 maddesine göre, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hafize DOĞRAMACI'nın "Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Kullanımının Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 10/06/2019 tarihinde saat 14:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği ile karar verilmiştir.



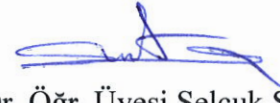
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ŞİMŞEK

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Kullanımının Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 10/06/2019


Hafize DOĞRAMACI

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu 'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ANALOJİ KULLANIMININ ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

HAFİZE DOĞRAMACI

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gürsoy AKÇA

Haziran 2019, 154 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesinin öğrencilere öğretiminde analogi ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkilerini ortaya koymaktır.

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Muğla İli'nin Kavaklıdere İlçesi'ne bağlı merkez Atatürk Ortaokulu'ndaki 32 öğrenciden oluşan 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada 16 öğrenciden oluşan 5/A sınıfı öğrencileri kontrol grubunu, 16 öğrenciden oluşan 5/B sınıfı öğrencileri de deney grubunu oluşturmuştur. Her iki gruba da ilgili literatür taranarak, güvenilirlikleri kanıtlanmış 33 sorulu, 4 seçenekten oluşan çoktan seçmeli başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Tutumları ölçmek için her iki gruba da 25 soruluk 5'li likert tipi ölçek öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Deney grubu olarak belirlenen 5/B sınıfında analogi yöntemi, kontrol grubu olarak belirlenen 5/A sınıfında geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Öntest ve sontest verilerinin değerlendirilmesinde sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Statistical Package for Social Sciences (SPSS) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın öğrenci başarısına etkisi sontest sonucuna göre, deney grubu kontrol grubuna oranla daha başarılı olmuştur. Deney grubu öğrencilerine değerlendirme etkinliği olarak ders sonunda kendi analogilerini oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen özgün analogiler anlamlı öğrenmenin göstergesi kabul edilmiştir. Analogi kullanımının öğrenci tutumlarına etkisi sontest sonuçlarına göre ise deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre arttığı; ancak, bu artışın anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Analogi Yöntemi, Sosyal Bilgiler Dersi, Başarı, Tutum, Ortaokul 5.Sınıf, "Bir Ülke Bir Bayrak".

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE USE OF ANALOGY ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND ATTITUDES OF THE SECONDARY SCHOOL 5TH GRADERS IN SOCIAL STUDIES

HAFİZE DOĞRAMACI

Master Thesis, Department of Primary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gürsoy AKÇA

June 2019, 154 Pages

The purpose of this study is to determine the effects of analogy and traditional learning methods on student achievement and attitude in teaching the "A Country, A Flag" unit of the 5th grade Social Studies course.

The study was conducted with 5th graders, a total of 32 students, of the central Atatürk Secondary School in Kavaklıdere District of Muğla Province during the Spring Semester of 2014-2015 academic year. In this study, 5/A students consisting of 16 students formed the control group, and the students of the 5/B class consisting of 16 students formed the experimental group. By reviewing the relevant literature, both groups were applied the pre-test and post-test as a multiple-choice achievement test consisting of 33 questions with proven reliability, and formed of 4 options. A 5-point Likert-type scale was applied as the pre-test and post-test in order to measure the attitudes.

In the 5/B class, determined as the experimental group, the method of analogy was employed, and the traditional learning method was used in the 5/A class, determined as the control group. Statistical Package for Social Sciences (SPSS) package program, which is frequently used in social sciences, was used in the evaluation of pre-test and post-test data.

According to the results of the post-test, the effect of the study on the student achievement showed that the experimental group was more successful than the control group. As an assessment activity, experimental group students were asked to form their own analogies at the end of the course. Authentic analogies from students were accepted as indicators of meaningful learning. According to the post-test results, the effect of analogy on student attitudes showed that the scores of the experimental group increased compared to the control group scores. However, it was found that this increase was not at a level to constitute a significant difference.

Key Words: Analogy Method, Social Studies, Achievement, Attitude, Secondary School 5th Grade, "A Country, A Flag".

ÖNSÖZ

Araştırma süresince bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Gürsoy AKÇA'ya, tez jüri üyesi hocalarıma teşekkür ederim. Çalışmam süresince bana destek olan hocam Doç. Dr. Kasım YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Anketlerin uygulanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen Atatürk Ortaokulu okul idaresi ve öğretmenlerine, anket uygulama süresince çalışmalara titizlikle katılan öğrencilere ve ayrıca tez yazım süresince desteğini esirgemeyen öğretmen arkadaşım Macide ŞENEL'e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen her zaman yanımda olan annem Adalet BOZYER'e ve abim Süleyman BOZYER'e teşekkür ederim.

Tezimin başından sonuna kadar desteğini ve sabrını esirgemeyen eşim Suat DOĞRAMACI'ya minnettar olduğumu belirtmek isterim. Oyun zamanlarından eksilttiğim oğullarım Halim Alp DOĞRAMACI ve Tuğra Berk DOĞRAMACI iyi ki varsınız. İyi ki ailesiniz...

Bugünlere gelmemi sağlayan babam Mustafa BOZYER anısına....

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
EKLER.....	xvi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem.....	3
1.2. Hipotezler.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sayıtlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı.....	12
2.2. Sosyal Bilgilerin Dünya'daki ve Türkiye'deki Gelişimi.....	13
2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	20
2.3.1. Anlatım (Anlatma) Yöntemi.....	22
2.3.2. Soru- Cevap Yöntemi	23
2.3.3. Tartışma Yöntemi	24
2.4. Analoji Yöntemi	25
2.4.1. Öğretimde Analoji Kullanımı.....	25

2.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Kullanımı.....	29
2.4.3. Analoji ve Metafor İlişkisi.....	35
2.5. Analoji Modelleri ve Teorileri	36
2.5.1. Analojiyle Öğretim Modeli (Teaching With Analogies, “TWA”).....	37
2.5.2. Analojiyle Genel Öğretim Modeli (The General Model of Analogy Teaching-GMAT).....	38
2.5.3. Köprü Kuran Analojiler Yaklaşımı	40
2.5.4. Yapı Haritalama Teorisi	41
2.5.5. Öğretimde Analojiler ve “Analoji Modellemesi” (Modelling Analogies) Dupin ve Joshua (1989).....	42
2.5.6. Çoklu Analojiler	43
2.6. Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılan Bazı Analoji Sınıflandırması	43
2.7. Analojilerin Sınıflandırılması	44
2.7.1. Kaynak ve Hedef Arasındaki Analojik İlişki Kriterine Göre (Thiele ve Treagust (1994))	45
2.7.1.1. Yapısal analoji	45
2.7.1.2. Fonksiyonel analoji.....	45
2.7.1.3. Yapısal- fonksiyonel analoji.....	45
2.7.2. Sunuş Biçimlerine Göre Analojiler (Thiele ve Treagust (1994)).....	45
2.7.2.1. Sözel analojiler	45
2.7.2.2. Resimsel analojiler	45
2.7.2.3. Resimsel – sözel analojiler	45
2.7.2.4. Hikayeleştirilmiş analojiler	46
2.7.2.5. Oyunlaştırılmış analojiler.....	46
2.7.3. Analog ve Hedef Alanlarının Soyutluk Derecesine Göre Analojiler (Thiele ve Treagust (1994))	46
2.7.3.1. Somut-somut analojiler.....	46
2.7.3.2. Somut- soyut analojiler.....	46
2.7.3.3. Soyut- soyut analojiler.....	46
2.7.4. Metinlerde Analog ve Hedef Yerleşimine Göre Analojiler (Thiele ve Treagust (1994)).....	47
2.7.4.1. Ön düzenleyici analojiler.....	47
2.7.4.2. Gömülü aktive edici analojiler	47
2.7.4.3. Son sentezleyici analojiler	47
2.7.5. Haritalamanın Derecesine Göre Analojiler (Curtis ve Reigeluth, 1984, akt. Thiele ve Treagust (1994)).....	47

2.7.5.1. Basit analogiler	47
2.7.5.2. Zenginleştirilmiş analogiler.....	47
2.7.5.3. Kapsamlı analogiler	47
2.7.6. Ders Kitabındaki Yerine Göre Analogiler (Thilele ve Treagust (1994))	48
2.7.6.1. Başlangıçta	48
2.7.6.2. Zor kavramlar sunulduğunda	48
2.7.7. Konu Öncesi Oryantasyon (Thilele ve Treagust (1994))	48
2.7.7.1. Konu öncesi açıklama	48
2.7.7.2. Kaynak açıklaması	48
2.7.7.3. Strateji tanımı	48
2.7.7.4. Kaynak açıklaması ve strateji tanımı	48
2.7.7.5. Hiçbiri.....	48
2.7.8. Hedef ve Analoginin Alanlarına Göre (Erol Şahin, 2014: 54).....	49
2.7.8.1. Alan içindeki analogiler (within-domain analogy).....	49
2.7.8.2. Alanlar arası analogiler (between-domain analogy)	49
2.7.9. Analog Alanın Detaylandırılması ve Sınırlılıklar (Thilele ve Treagust (1994))	49
2.8. Analoji Kullanımının Avantajları	49
2.9. Analogilerin Dezavantajları.....	52
2.10. İlgili Araştırmalar	54
2.10.1. Analoji İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	54
2.10.2. Analoji İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	55

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Çalışma Grubu	64
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi.....	65
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Veri Toplama Araçları	66
3.5.1. Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi	67
3.5.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	70
3.6. Araştırma Uygulama Basamakları	72

3.6.1. Araştırma Uygulama Hazırlığı	72
3.6.2 Deney Grubu Uygulama Aşamaları	74
3.6.3 Kontrol Grubu Uygulama Aşamaları	79
3.7. Veri Analizi.....	79

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	83
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öğrenme İsteği Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	85
4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	87
4.5. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.6. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sosyal Bilgiler Sevgisi Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	90

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	93
5.2 Öneriler	97
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	97
5.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	112
ÖZGEÇMİŞ	154

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1 Uygulanan Deneysel İşlemler	64
Tablo 3.2 Araştırma Örnekleminin Cinsiyete Göre Dağılımı	65
Tablo 3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları.....	67
Tablo 3.4 Düzeltilmiş “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” Madde Analizi Sonuçları ..	68
Tablo 3.5 “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” KR 20 Alfa Değeri ve Test Analizi Sonuçları	70
Tablo 3.6 Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Pilot Uygulama Bulguları	72
Tablo 3.7 “Bir Ülke, Bir Bayrak” Ünitesi Kazanım Tablosu	74
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Başarı Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değeri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değeri.....	82
Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Akademik Başarıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	82
Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Başarıları Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değeri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değeri.....	84
Tablo 4.5 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	85
Tablo 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme İsteği Boyutu Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değeri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değeri.....	86
Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Öğrenme İsteği Boyutu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	86

Tablo 4.8 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hoşlanma Boyutu Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	88
Tablo 4.9 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Hoşlanma Boyutu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	88
Tablo 4.10 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğretmenden Kaynaklanan Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	89
Tablo 4.11 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar Boyutu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	90
Tablo 4.12 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Sevgisi Boyutu Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	91
Tablo 4.13 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Sevgisi Boyutu Tutum Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Duit 1991'in analoji anlamı şeması.....	28
Şekil 2.2 Bakanlar kurulu analojisi.....	32
Şekil 2.3 Turizm analojisi.....	32
Şekil 2.4 Ozon tabakası analojisi.....	33



SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ

f: Frekans

ö: Öğrenci

Akt. : Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies.

SSPS: Statistical PackageForSocialScience

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK: Türk Dil Kurumu



EKLER

Ek 1.1. Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi.....	112
Ek 1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği.....	118
Ek 2.1. Atatürk Ortaokulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Dönem Sonu Not Ortalamaları	119
Ek 3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Kullanma İzni.....	120
Ek 3.2. Enstitü İzin Formu	121
Ek 3.3. Etik Kurul Onay Formu	122
Ek 3.4. MEB İzin Formu	123
Ek 4.1. Uygulamada Kullanılan Analoji ve Günlük Plan Örnekleri	124
Ek 4.2. Öğrencilerin Yazdığı Analojiler	140

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim kurumları birey ve toplum için yaşamsal öneme sahiptir. Söz konusu önem bu kurumların temel işlevlerinden olan bireyin toplumsallaşması ve iyi birer vatandaş yetiştirilmesine katkısı ile ilişkilidir. Eğitim kurumları belirtilen işlevlerini bireylerin yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanıtarak; toplumsal rollerini, toplumun sağladığı imkânları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Böylelikle toplumun devamlılığına katkı sağlarlar. Temel öğretim kurumlarında bu işlev ağırlıklı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri üzerinden yerine getirilir (Erden, Tarihsiz).

Eğitimin temel işlevleri geleneğin aktarılması ve çağın teknolojik- bilimsel gelişmişliğinin gerisinde kalınmamasıdır. Bilişim çağında eğitimin ikinci işlevi daha baskın hale gelmiştir. Nitekim günümüzde teknolojik gelişmeler toplumsal yaşamı dönüştürmekte ve toplumsal yapı söz konusu dönüşüme ayak uydurabilmek için toplum yeniden yapılandırılmaktadır. Eğitim kurumları da bu yeniden yapılandırmanın istisnası değildir. Çağdaş eğitim yaklaşımları eğitim kurumlarında ki bu yeniden yapılandırmanın görünümünü oluşturmaktadır.

Türkiye 'de Cumhuriyetin ilanından sonra eğitimde birçok büyük değişiklik yapılmıştır. Son büyük değişiklik 30.03.2012 tarihinde olarak TBMM de kabul edilen ve 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 6287 sayılı "İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun" la yürürlüğe giren "4+4+4" sistemidir. Sözü edilen bu kanunla 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile kesintisiz 8 yıl zorunlu olarak yasalaşan eğitim "4+4+4" sistemi ile on iki yıla çıkarılmıştır. 12 yıllık dönemin 4+4'lük kısmı ilk dördü ilköğretim, ikinci dördü ortaokul olarak yapılandırılmıştır (Akbaşlı ve Üredi, 2014). Sosyal Bilgiler dersi 4+4'lük iki dönem içerisinde de yer almaktadır.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğretmenler bilgi aktarıcı rolleriyle değil yol gösterici misyonlarıyla öne çıkmaktadır. Nitekim yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş olan Sosyal Bilgiler Programı öğretmeni rehber olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaya göre öğretmen; öğrenciyi etkin kılan, bilgiyi özümseyerek sorgulayan ve kendi yaşamına uyarlayan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir aktördür (Açıkgöz, 1992). Programda öğretmen aynı zamanda öğrencisiyle birlikte öğrenen konumundadır

Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş programda sosyal bilgilerin ayrıntılı bir tanımı yapılmıştır. MEB Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır; “*Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir*” (MEB, 2005). Tanımdan toplumun devamlılığını sağlamak ve iyi yurttaşlar yetiştirmek misyonunun Sosyal Bilgiler dersine atfedildiği anlaşılmaktadır. Tanımda bahsedilen “...*insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği...*” kısmının gerçekleşebilmesi için bireylerin geçmiş deneyimlerini hatırlayarak yeni deneyimlerini anlamlandırabilmeleri ve bu durumu gelecekte karşısına çıkacak diğer durumlara da uyarlayabilmeleri gerekmektedir. Geçmiş-bugün-gelecek bağlamında çevresini anlamlandıran bireyler yetiştirmek için Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılan yöntemlerin seçimine de dikkat edilmelidir. Derste kullanılan yöntem bilgi edinme sürecinde öğrenciyi geçmiş-gelecek bağlantısı kurmaya teşvik ederse, öğrenci derste bunun pratiğini yapmış olur ve bunu yaşamına yansıtma zorluk yaşamaz. Geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurmalarına yardım edecek yöntemlerden birisi de analogi yöntemidir. “Bilinmeyen durumlarla geçmiş yaşantıların ilişkilendirilmesi” (Kanalmaz, 2010, s. 20) olarak tanımlanan analogiler önceki bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirerek; geçmişle gelecek arasında bağ oluşturmayı da kolaylaştırmaktadır.

Analogiler bireylerin sonuç çıkarmak ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı etkili bilişsel mekanizmalardan biridir. “Bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli olmanın yanında çok güçlü bir öğrenme ve öğretme aracı olup, problem çözme, açıklama yapma ve tartışma ortamı oluşturma gibi birçok amaç için de iyi bir araçtır” (Dilber, 2006, s. 9). Analogilerin bilgi edinimine yönelik kullanımlarında bilinmeyen

kavram veya durum, bilinen başka bir kavram veya durum üzerinden açıklanmaktadır. Kavramsal düzeyde ise öğrenciler, mevcut kavram dağarcıkları aracılığıyla yeni kavramları sentezleyebilir ve analogi üzerinden yeni kavramlar öğrenebilmektedir (Bilaloğlu, 2006; Öztürk, 2012). Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın ön öğrenmeler üzerine yeni bilgilerin inşa edilmesi ilkesinin gerçekleştirilmesine yönelik farklı öğretim yöntemleri kullanmaktadır (Kobal, 2011, s. 10). Analogi bu yöntemlerden birisidir.

Dolayısıyla analogik yaklaşım yapılandırmacılıkla benzer temeller üzerine inşa edilmiştir. Bilindiği üzere yapılandırmacılıkta bireyin bilgiyi algılaması, yorumlaması ve kalıcı bilgi edinmesi zihinsel süreçlerle ilgilidir ve bu süreçte bireylerin geçmiş yaşantıları, deneyimleri değer yargıları bilgiyi anlamlandırmada önemli işleve sahiptir” (Demirel, 2011, s.149). Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin aktif olarak bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve ön bilgileri temelinde yeniden organize etmesi düşüncesi üzerine temellenmiştir (Demirci Güler, 2007). Öğrenciler sosyalleşme süreçlerinde Sosyal Bilgiler dersinin içeriği ile ilgili tecrübeye dayalı bilgilere sahip olmaktadır. Bu durum yapılandırmacı eğitim anlayışının Sosyal Bilgiler dersi alanında yüksek bir işlevselliğe sahip olmasını getirmiştir.

1.1. Problem

Dünya sürekli değişmektedir. Değişen dünya koşulları diğer bilimler gibi sosyal bilimler ve eğitimin de gelişmesi ve değişmesini gerektirmektedir. Söz konusu süreçte bilgiye ulaşım, öğretim yöntemleri ve eğitim ortamları da çağın gereklerine uygun şekilde dönüşmektedir. Bu dönüşüm eğitimde, okul programı, ders konuları, öğretim materyalleri ve yöntem ve tekniklerde gelişmeler ve çeşitlenmeler meydana getirmiştir. Sözü edilen değişme ve gelişmeler ve eğitim alanında yapılan çalışmalar eğitimde farklı yaklaşımları ve farklı öğretim ilkelerini ve yöntemlerini ortaya çıkarmıştır.

Eğitim sistemi çalışmalarında çağın gereklerine uygun şekilde eğitimin dayandığı kurumsal temeller yeniden değerlendirilmekte, program yönteminde ve süreçlerde yenilikler yapılmaktadır (Alkan, 1998). Çağın gereklerine uygun program yeniliklerinden Sosyal bilgiler programı da etkilenmiştir. Sosyal bilgiler programı 2005 yılına kadar ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışı ile hazırlanmış (Tay, 2017) 2005-2006 eğitim- öğretim yılında ise yapılandırmacılık esas alınmıştır.

Öğreneni merkeze alan yapılandırmacılıkta bilgi edinme sürecinde geçmişteki yaşantılarıyla yeni yaşantılarını entegre etmeyi temel alan ve yeni bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenme sürecinde ise yeni bilgilerin eski deneyim ve yaşantılar sonucunda şekillendiği değerlendirilmektedir (Karabağ, 2009). Koşut olarak analogiler öğrencilerin karmaşık kavramlar hakkında sınırlı ama anlamlı anlayışlar oluşturabildikleri ilk zihinsel modeller olarak hizmet etmektedir (Glynn, 2007). Bu çerçevede bilinmeyen durumları geçmiş deneyimlerle ilişkilendirerek açıklayan analogi yöntemi yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntemlerden birisidir. Analogilerde bilinenden bilinmeyene doğru gidilmesi öğrencilerin aşına oldukları şeylerle yeni karşılaştıkları şeyler arasında kavramsal köprüler, bağlantılar kurmalarına yardım eder.

Analojide de bir konu, kavram ya da durum öğretiminde geçmiş yaşantılar ve deneyimler önem arz etmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin konu alanı açısından değerlendirildiğinde yapılandırmacılık ile analogi arasındaki bağ daha da güçlenmektedir; çünkü Sosyal bilgiler insanı, toplumu ve bunlarla ilişkisi çerçevesinde çevreyi incelemektedir. Bu ders öğrencilerin, insan- toplum ilişkileriyle ilgili bilgilerini ve deneyimlerini geliştirmesine, bireyin kendini, değerlerini ve düşüncelerini keşfetmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler, var olan bilgilerini kullanarak yeni durumları anladıklarında, ilk bilgi sağlamlaşır ve geçerliliğini korur (Kabapınar, 2009). Birey önce kendini, sonra toplumu ve dünyayı keşfetmektedir. Analogik yöntemde de bilinenden yola çıkılarak; bilinen kaynak, öğretilmek istenen hedef olarak tanımlanmaktadır. İnsanı, toplumu ve çevreyi konu alan, aktif vatandaşlar yetiştirme amacı güden Sosyal Bilgiler Eğitimi için yakın çevre hayati öneme sahiptir. Öğrenciler yakın çevrelerini ve bu çevrede aşına oldukları olguları anlamlandırabilmeli ki; bu durumu hayatlarındaki diğer durumlara da uygulayabilsin. Martin (2003), basit fiziksel bir analogi kullanılarak karmaşık istatistiksel fikirlerin açıklanabildiğini savunmaktadır. Ona göre; öğrenme, üzerinde düşünülen kavramlar mevcut anlayışımızla veya bilgimizle uyumlu hale getirilebildiği zaman en verimli hale gelmektedir. Analogi kullanımı iki şekilde düşünülür: Bilinen durumlarla yeni durumlar arasında köprü kurmak ve soyut fikirlerin somut ya da fiziksel bir yapıyla sunulmasıdır. İkinci stratejinin başarısı, öğrencilerin yaşam deneyimleri ile çalışılan soyut fikri haritalayan argümanların ikna ediciliğinin yüksek olmasına ve somut yapıların onların yaşam deneyimleri içinde yer almasına bağlıdır. Dolayısıyla analogilerin yapısı incelendiğinde yakın çevre, geçmiş yaşantılar ve soyut durumların somutlaştırılması

önem arz etmektedir. Bu önemi dolayısıyla analogi yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek önemli yöntemlerden biri olduğu değerlendirilmektedir.

Analojilerle ilgili çalışmalar, sosyal bilimler ve sosyal bilgiler öğretiminde analogi yönteminin çok az kullanıldığını ortaya koymaktadır. Analojilerle ilgili yapılan tez çalışmaları incelendiğinde genellikle fen bilimleri ile ilgili çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Fen bilimlerinde anlaşılması zor ya da soyut konular analogilerle işlenmiş ve analogi yöntemi etkili bulunmuştur. Bu konuda literatürde birçok tez çalışması mevcuttur. Bunlar; Sağırılı (2002), Şenpolat (2005), Dilber (2006), Demirci Güler (2007), Karadoğu (2007), Akyüz (2007), Akamca (2008), Saygılı(2008), Aykutlu Çıldır (2009), Uğur (2009), Kayhan (2009), Kılıç (2009), Köklü (2009), Sert Çıbık (2011), Kobal (2011), Duymaz (2011), Kuru(2012), Özen (2012), Öztürk (2012), Gökharman (2013), Uysal (2013), Özcan (2013), Kobak (2013), Digilli (2014), Ayçiçek (2014), Taşkara (2015), Köklü (2015), Harman (2016), Tarım (2017), Karadeniz (2017), Arici (2018), Çoban (2019). Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde soyut kavramların ve durumların, karmaşık yapıların sözel formların çokça bulunmasına rağmen literatürde Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde analogi kullanımını konu edinen çok az araştırma tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan Özgürbüz (2013) çalışmasında coğrafya ders kitaplarındaki analogileri incelemiş ve sınıflandırmıştır. Erol Şahin (2014)'in tarih alanındaki tez çalışması nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüş ve araştırma sonunda orta öğretim öğrencilerinin analogi temelli etkinlikler sonrası hem tarih dersine karşı olumlu tuutm geliştirdikleri, hem başarılarının arttığı hem de tarihsel düşünme becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmalar hem sosyal bilimler alanında hemde ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların sosyal bilimler alanında yapılması, sosyal bilgiler ve sosyal bilimlerin sıkı ilişkili olması dolayısıyla analogi yönteminin sosyal bilgilerde kullanımının da olumlu sonuçlar vereceği değerlendirilmiştir. Çalışmanın ortaokul seviyesinde gerçekleştirilmesi de farklı seviyelerde analoginin kullanımının etkililiğini belirlemede yardımcı olacaktır.

Araştırma yapılan sınıf seviyesi ve ünite seçiminde bilişsel gelişim dönem özellikleri ve analoginin temel yapısı (bilinenden bilinmeyene bir akış gerçekleşmesi) etkili olmuştur. Orta Öğretim 5. Sınıf öğrencileri, bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminden soyut işlemler döneme geçiş evresindedirler (Yalçınkaya, 2002). Bu dönemde somut düşünme yanında soyut düşünme de vardır. Sözkonusu dönemde çocuklar ideal fikirleri, değerleri, inançları geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu bağlamda toplum yapısı, felsefesi ve politikasıyla

ilgilenmeye başlarlar (Aksüt, 2007). Soyut fikirlerin somut bir argümanla sunulduğu analogi yöntemi öğrencilerin bu evrede ki bilişsel gelişimin niteliğine de uygun bir yöntem olması, çalışma için önemlidir. Toplum yapısı ve felsefesi ile ilgilenmeye başlanan bir dönem olması sınıf seviyesinin belirlenmesinde etkili olmuştur.

Ayrıca ünite seçiminde “Bir Ülke, Bir Bayrak” ünitesinde “demokrasi” , “nasıl yönetiliyoruz?” gibi soyut durumların ve kavramların çokça yer alması etkili olmuştur. Çalışmayla, sosyal bilgilerin yakın çevreden uzak çevreye ilkesine uygun olarak, analogilerin bilinen durumlardan yola çıkarak bilinmeyeni açıklaması, öğrencilerin ön öğrenmelerini kullanarak yeni bilgilerin oluşturulmasında köprüler oluşturması gibi özellikleri, demokratik ve toplumsal vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin yakın çevrelerinden yola çıkarak, uzak çevreleri ve dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olacaktır. Çalışmayla, sosyal bilgilerin yakın çevreden uzak çevreye ilkesine uygun olarak analogilerin soyut kavramların öğretilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Öğrencilerin de analogi yaparak sürece dahil edilmeleriyle sosyal bilgiler programının yapılandırmacı anlayış temelli etkinliklerine de örnek teşkil edeceği beklenmektedir. Yine çalışmanın Türkiye’ de bu alanda yeni çalışmaların önünü açarak, sosyal bilgiler öğretiminde analogi kullanımının yaygınlaşmasına ortam hazırlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Hipotezler

1. Analogi yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinden elde etmiş oldukları öntest toplam akademik başarı puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.
2. Analogi yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik öntest toplam tutum puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.
3. Analogi yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin öğrenme isteği boyutundan elde etmiş oldukları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

4. Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma boyutundan elde etmiş oldukları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

5. Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin öğretmenden kaynaklanan tutumlar boyutundan elde etmiş oldukları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

6. Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin sosyal bilgiler sevgisi boyutundan elde etmiş oldukları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen temel eğitim programları arasında bulunan ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin analoji yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı anlayışı temele alan Sosyal Bilgiler programı bilginin inşasında öğrenciyi, bilgiyi yapılandıran anlamlandıran aktif bireyler olarak görmektedir. Öğrenciden geçmiş deneyimlerini kullanarak bilgiyi anlamlandırması ve yapılandırması beklenmektedir. Çalışmada bilgi inşasında geçmiş deneyimlerin ve öğrenmelerin temele alındığı analoji yöntemi kullanılarak bu yöntemin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Analojiler günlük yaşamda da sıklıkla kullanılan akıl yürütme yollarından biridir. Günümüzde öğrenciler çevrenin genişlemesi ve bilgi teknolojilerinin sunduğu imkânlarla yoğun bir bilgi

ortamında bulunmaktadır. Bu durum bilginin ayıklanmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrenci bilgiyi seçmede ve pratiğe aktarmasında geçmiş deneyimlerini yeni deneyimleriyle harmanlayarak kullanışlı hale getirecektir. Pratik bağlamda analogik akıl yürütmeler günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla baş etmede geçmişin deneyimlerini kullanmalarını sağlayacak bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim MEB, (2018) Sosyal Bilgiler Programı uygulanırken dikkat edilecek hususlar konusunda “Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri arasında yer alan ‘yerellik, güncellik, disiplinler arası, geçmiş- bugün- gelecek bağlantısı, zaman- süreklilik- değişim ve esneklik’ programın uygulanması ve kazanımların gerçekleşmesinde önemli yere sahip” olduğunu belirtmiştir. Bu ilkeler ışığında program kazanımlarını edinme de analogi yöntemi büyük katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmayla öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilgilerinin artması, derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve kalıcı öğrenmenin sağlanarak başarılarının artması hedeflenmiştir. Ayrıca analogi yöntemi ve seçilen üniteyle öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan “bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren, sosyal katılım becerileri gelişmiş vatandaşlar” (Kabapınar, 2009, s. 17) yetiştirme amacına katkı sağlayıcı olması bakımından önemlidir.

Analoji alanıyla ilgili literatür tarandığında analogi yönteminin başarıya ve tutuma etkisi sıklıkla araştırılmıştır; fakat bu araştırmaların büyük bir çoğunluğu fen bilimleri ile sınırlı kalmıştır. Erol Şahin (2014)’in orta öğretimde tarih öğretiminde analogi yöntemi kullanarak yaptığı doktora çalışması, Ülkemizde Sosyal Bilimlerde analogi yöntemi kullanımıyla ilgili öncü çalışmalardan birisidir. Sosyal bilimler alanında yapılmış olan bu çalışmanın ortaya koyduğu üzere “sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde öğrenciler için basitleştirilmiş bir şekli” (Kabapınar, 2009, s. 2) olarak değerlendirilebilecek olan Sosyal Bilgiler dersi eğitiminde de analogi başarıyla uygulanacak bir yöntemdir. Böyle olmakla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde analogi yönteminin kullanımıyla ilgili yurt içi literatürde tez çalışmasına rastlanmamıştır. Araştırma Sosyal Bilgiler alanında öncü niteliği sahip olması bakımından önem arz etmektedir. Öğrencilerin kendi oluşturdukları analogiler o olay hakkında fikir sahibi olmalarına ve olaya kendilerine özgü açıklamalar getirmelerine yardımcı olur. Böylelikle öğrenciler derste aktif rol alırlar ve geçmiş yaşantılarını hatırlayarak aktif düşünme yoluna giderler (Çağlar ve Şahin, 1997). Araştırmada ders sonunda öğrencilerinde konuyla ilgili analogi yazmaları öğrencilerin olaya kendilerine özgü açıklamalar getirmelerine ve

geçmiş öğrenmelerini kullanmalarına yardımcı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularının ilgili alan yazın için önemli olduğu değerlendirilmektedir. Çalışmanın Sosyal Bilgiler öğretiminde analogi yönteminin kullanımı ile ilgili diğer çalışmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. “Bir Ülke, Bir Bayrak” ünitesinin kazanımlarını edinmelerinde analogi yönteminin etkili olduğu, bu yöntemle öğrencilerin ulusal birliğin devamının önemini, toplumsal yaşam kurallarının buna katkı sağladığını ve yönetim şekliyle toplumsal bütünlüğü bağdaştırdığı,
2. Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” öntest ve sontest puanlarının öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini yansıttığı,
3. “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”ni içten ve samimi bir şekilde yanıtladıkları,
4. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin her iki grubu da aynı şekilde etkilediği
5. Ölçme araçlarının uygulanması sürecinde yaklaşık aynı ölçüde güdüledikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Bahar döneminde, Muğla İli Kavaklıdere İlçesi’nde yer alan, Atatürk Ortaokulu’nun beşinci sınıfında okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle,
2. Araştırma, uygulama süresince 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim programında yer alan Sosyal Bilgiler dersi programının beşinci sınıf Sosyal Bilgiler “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi, bu üniteye yer alan kavramlarla ve kazanımlarla,
3. 2013-2014 eğitim öğretim yılında 5-A ve 5-B sınıfında öğrenim gören toplam 32 öğrenciyle,

4. 5 haftalık 15 ders saatiyle,
5. Analoji Yöntemiyle,
6. Araştırma bulguları deney ve kontrol gruplarına uygulanan öğrencilerin yanıtlayacağı 33 soruluk “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” ve 25 soruluk “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” maddeleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: *“Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir”* (MEB, 2005). Oğuzkan, (1993, s. 146) ‘ya göre “Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri toplumsal yönden eğitmek, onlara içinde yaşadıkları toplumun yönetim düzenini, ekonomik özellikleri, geçmişi üzerinde gerekli bilgi ve anlayışlar kazandırmak, yurttaşlığın hak ve görevlerini kavratmak amacıyla ilköğretimlerde okutulan konuları genellikle tarih, coğrafya, ekonomi ve hukuk gibi bilim dallarından yararlanarak seçilen derstir”.

Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve onlara bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Analoji: “Önceki bilgiler ile öğrenilmesi hedeflenen bilgilerin sentezlendiği, ilişki ağlarının ortaya konulduğu bir tekniktir” (Duymaz, 2011, s. 10). “Analojiler, üzerinde düşünülen durumla benzerlikler gösteren başka bir durumdan söz açarak belli olmayan kavramları ya da olguları tanımlama ve açıklama sürecidir” (Kobal, 2011, s. 11). “Analoji, bireye yeni bilgiyi önceki bilgilerinin üzerine kurmasına yardım eden bir düzenleme mekanizmasıdır” (Bilaloğlu, 2006, s. 17). Analoji bazı açılardan başka türlü farklı olan kavramlar, ilkeler veya formüller arasındaki uyumdur. Başka bir deyişle bu kavramların, ilkelerin ve formüllerin benzer özellikleri arasındaki bir haritalamadır (Thiele ve Treagust 1994).

Tutum: “Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir” (Subaşı, 2013, s. 33). “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Smith, 1968, akt. Kağıtçıbaşı, 2013, s. 110).

Yöntem: “Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur” (Demirel, 2011, s.68).

Akademik Başarı: Öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi, onların bilgiyi aynen hatırlaması, okuduğunu anlaması ve problem çözmesi gibi öğrenme ürünleri; yani zihinsel faaliyetleridir (Çalışkan, 2008, s. 75).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal bilgiler terimini ilk kabul eden komisyon aynı zamanda Sosyal bilgileri ilk tanımlayan komisyondur. 1916 yılında Milli Eğitim Derneği'nin Orta Dereceli Okulu Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi (The Committee of Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association) sosyal bilgileri; “mevzuu doğrudan doğruya insan cemiyetinin teşkilatına ve tekamülüne ve bu içtimai birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair olan bilgilerdir” şeklinde tanımlamıştır. (Moffatt, 1957, s.18). Komisyon tarafından yapılmış olan bu tanımlama en eski sosyal bilgiler tanımıdır.

Türkiye’de Sosyal bilgiler birçok kez tanımlanmıştır. Bu tanımların en kapsamlılarından biri 2005 yılında sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre: “Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005). Tanımda sosyal bilgilerin bireyin toplumsal varoluşu, sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtması, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşen bu etkileşimde geçmişle gelecek arasında bir köprü kuran ve toplu öğretim anlayışıyla oluşturulmuş bir ders olduğu vurgulanmıştır.

Öztürk ve Otluoğlu (2002, s. 13) sosyal bilgileri; “sosyal bilimlerden aldığı bulguları basitleştirerek öğrencilerin düzeyine indirgeyen, bireylerin sosyal ve fiziki yaşantısında bunları kullanması için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık programı” olarak tanımlamışlardır.

Sönmez (1998, s.8) sosyal bilgileri; “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamıştır”. Buradaki toplumsal gerçek kavramı toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik olarak açıklanmıştır.

Sosyal bilgilerin bir başka tanımı Öztürk, (2012, s. 22) tarafından yapılmıştır. Ona göre: “sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır”.

Erden (Tarihsiz, s.8)’in tanımında sosyal bilgileri; “İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” şeklinde tanımlamıştır.

Tay (2010)’a göre ise sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin ürettiği bilgileri etkili vatandaş yetiştirme amacı çerçevesinde kullanan bir müfredat programıdır.

Tanımlarda sosyal bilgilerin sosyal bilimler kaynaklı ve iyi vatandaş yetiştirmeye yönelik bir çalışma alanı olduğu vurgusu dikkat çekmektedir.

2.2. Sosyal Bilgilerin Dünya’daki ve Türkiye’deki Gelişimi

Eğitim, sıklıkla bireyde istendik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, eğitim, bireyin duyuşsal, devinimsel, bilişsel ve sezgisel özelliklerini istendik yönde değiştirmeyi ve geliştirmeyi ifade etmektedir.

İnsan toplumsal bir varlıktır; bir toplumda doğar büyür ve ölür. İnsanın Toplumsal düzenini sağlayabilmesi için belli kurallar ortaya koyabilmesi ve onları günlük yaşama ve gelecek nesillere aktarabilmesine bağlıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi geçmişin birikimini bugüne aktarmada işlevseldir. Toplumsal varlığın devamı sosyal bilgiler dersinin sözü edilen işlevi ile ilişkilidir. (Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012). Dersin belirtilen işlevinin

gerçekleşebilmesi için sosyal bilgilerin programın esnek yapılandırılması zorunludur. Bu zorunluluk sosyal bilgiler programının ortaya çıktığı andan itibaren yöntemlerinin ve içeriğinin değişmesini getirmiştir.

Fen bilimleri eğitimi gibi sosyal bilimler eğitimi de insanın var oluşunun başlangıcına kadar geriye götürülebilir. Nitekim Sönmez (1998) de Fen ve sosyal bilimler eğitiminin insanlık tarihi kadar eski olduğu görüşündedir; çünkü sosyal bilgiler toplumu merkeze alır. Bir çalışma alanı olarak ise sosyal bilgiler, okullarda geometri, astronomi, matematik dersleri yanında toplum kurallarının öğretilmesi olarak işlemiştir. Toplumsal kuralların öğretilmesine Çin, Yunan ve Roma medeniyetlerinin de önem verdiği bilinmektedir (Köken, 2003). Akademik bir alan olarak sosyal bilgiler adı altında bir dersin ilk ve ortaokullarda okutulması gerekliliğini Fransız düşünür Condorcet savunmuştur (Binbaşıoğlu, 1982 ve Safran, 2011).

Amerika'da sosyal bilgiler konuları ahlak eğitimi dersi kapsamında okutulmuştur (Sönmez, 1998). Toplumsal yaşamda meydana gelen yenilikler sosyal bilgiler programı üzerinde de değişiklikler ve düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Amerika'da Sosyal bilgiler eğitiminin dersinin disiplinler arası bir yaklaşımla düzenlenmesi 1800'lü yılların sonlarında gerçekleşmiştir. Sanayi devrimiyle birlikte Amerikan toplumu farklı etnik kökene ve dini inanışa sahip insanların uyum içinde yaşaması problemi ile karşılaşmıştır. Sosyal bilgiler eğitimi söz konusu sorunun üstesinden gelinebilmesi, ulusal toplum anlayışının ve bilincinin geliştirilebilmesi şeklindeki çözüm arayışlarından ortaya çıkmıştır. (Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Sönmez, 1998; Öztürk, 2006). "1916 yılında ABD Ulusal Eğitim Konseyi [NCSS] *sosyal bilgiler* terimini resmen kabul etmiştir" (Naylor ve Diem, 1987, s.31; Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.13; Öztürk, 2012, s. 24).

Başlangıçtan itibaren Sosyal öğretim programı tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi içerikli olmuştur ve bu anlayış Amerika'da da 1960'lı yıllara dek sürmüştür (Sönmez, 1998; Safran, 2011). 1960'lı yılların sonlarından itibaren çok eleştiri alan program 1970'lerin başında "Yeni Sosyal Bilgiler" adını taşıyan reform hareketiyle yeniden düzenlenmiştir (Safran, 2011; Öztürk, 2012; Yalçın, 2016). Söz konusu hareket sosyal bilgiler eğitimini yeniden canlandırmak için sosyal bilimcilerden ve eğitimcilerinden oluşan bir grubun hareketidir. Bu hareket temelde öğrencinin bilgi alıcısı konumundan bilgiyi arayan, araştıran konuma getirilmesini amaçlamasıyla karakterize olmuştur. Hareketin mensupları sosyal bilgileri daha zevkli ve anlaşılabilir hale getirerek düşünerek sağlam kararlar verebilen vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemişlerdir (Tarman ve Acun, 2010). Hareketin ortaya çıkışında Bruner'in

“buluş yoluyla öğrenme kuramı” etkili olmuş ve bu kuram etkisinde sosyal bilgiler konuları sosyal bilimlerden alınan disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulmaya başlanmıştır. Neticede sosyal bilgiler öğretiminde tümden gelim ve anlatım yöntemine verilen önem azalmış tümevarım ve araştırma yöntemlerine verilen önem artmıştır (Safran, 2011, 2005; Naylor ve Diem, 1987). 1970'lerin sonlarında "Yeni Sosyal Bilgiler" hareketi yavaş yavaş terk edilmiş, yerine 1980'li yıllarda geleneksel yaklaşım geçmiştir. Bu dönemde Amerika'da terk edilen hareket dünyanın başka yerlerinde yeni filizlenmekteydi (Tarman ve Acun, 2010). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi 1990'ların ikinci yarısından itibaren sosyal bilgiler kuramını "Yeni Sosyal Bilgiler" reform hareketinin yaklaşımında temellenen içerikle, amaçla ve yöntemle yapılmasına karar vermiştir. 20. yy'da Sosyal Bilgiler programı, disiplinler arası, sosyal yapılandırıcılık esaslı tematik standartlar belirlemiş, problem çözme yöntemi ve kubaşık öğrenmeyi öngörmüştür (Öztürk, 2012; NCSS, 2004).

Dolayısıyla sosyal bilgiler Amerika'da ortaya çıkmış ve gelişmiş bir öğretim programıdır. Bu programdan etkilenen Türkiye, Japonya, Güney Kore (Öztürk; Otluoğlu, 2002) Kanada ve Avustralya gibi ülkeler de vardır (Öztürk, 2012).

Türkler Müslüman olmalarından önce çocukların ve gençlerin eğitilmesinde törelerin önemli bir işlevi vardır. Dolayısıyla Türklerde sosyal bilgiler eğitimi İslamiyet öncesi döneme kadar geri götürülebilir. İslamiyet'in kabulü Türk eğitimine köklü değişiklikler getirmiştir. İslamiyet'le Türklerin ahlak anlayışları, değer sistemleri, töreleri ve insan idealleri dönüşmüştür. Eğitim din odaklı; yani dinsel kurallar çerçevesinde yapılandırılmıştır (Akyüz, 2009).

Türklerde İslamiyet öncesi ve cumhuriyetin ilk yıllarına kadarki eğitim sistemlerinde sosyal bilgiler dersinin konuları ayrı disiplinler olarak verilmiştir. Nitekim tarih ve coğrafya konuları birer ders olarak ilk defa Selim Sabit Efendi katkılarıyla Tanzimat döneminde okutulmaya başlanmıştır. Selim Sabit Efendi, tüm ilköğretim okullarında bu derslerin okutulmasını teşvik etmiş, bunlara ilişkin ilk ders kitaplarını yazmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Osmanlılarda sosyal bilgiler konularını içeren dersler ilk kez II. Abdülhamit zamanında ilköğretim programlarına girmiştir; ancak sadece tarih ve coğrafya dersleri bazı programlarda yer almasıyla sınırlı kalmıştır. 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (İlköğretim geçici kanunu) kabul edilmiştir. Bu kanun ile ilköğretimde yeni düzenlemelere gidilmiştir. Buna göre ilköğretimin süresi 6 yıl olarak belirlenmiştir. Tarih ve coğrafya derslerinin yanı sıra malumat-ı tabiiye ve tatbikatı, malumat-ı medeniye ve ahlakiye ve iktisadiye dersleri ilkokul

programına girmiş, ilköğretime uygulanabilir bir sistem getirilmiştir. Bu kanun geçici olarak yayınlanmasına rağmen 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalmış, 48 yıl süreyle Türk ilköğretim sisteminin yasal dayanağını oluşturmuştur (Çağlar, 1999; Akyüz, 2009; Budak ve Budak, 2014).

Osmanlıdan miras kalan tek disiplinli program anlayışı 1968 İlkokul Programı'na dek süregelmiştir (Öztürk, 2012). Amerikalı eğitimci John Dewey'in 1924 yılında Türkiye'ye davet edilmesi ve aynı yıl Türkiye için hazırladığı rapor ile ilköğretim programlarının değiştirilip geliştirilmesi konusu önem kazanmıştır. Bu önemin ilk yansıması Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 tarihli "İlk Mekteplerin Müfredat Programı"nın hazırlanması olmuştur (Binbaşıoğlu, 1999). 1926 yılı İlkokul programında Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerinin içerikleri "Yurt Bilgisi" adında yeniden düzenlenmiştir (Akyüz, 2009; Çatak, 2015). Yine 1926 programında bu dersin öğretilmesinde *yakından uzağa* ilkesi benimsenmiştir (Binbaşıoğlu, 1999). Çapa (2002)' ya göre 1924 ve 1926 tarihli ilkokul müfredat programları Cumhuriyet'in beklentilerine uygun değişikliklerin ilk işaretlerini taşımaktadır. 1926, 1930, 1936 ve 1948 programlarında tek disiplinli öğretim anlayışına bağlı kalınarak Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri ayrı ayrı okutulmuştur (Sönmez, 1998; Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

1960'lı yıllarda ABD'de "yeni sosyal bilgiler" hareketinin ortaya çıkmasına koşut olarak Türkiye'de Sosyal bilgiler disiplinler arası bir yaklaşımla tek bir çatı altında toplanmıştır. Ayrı ayrı verilen tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ilk kez 1962 yılında "toplum ve ülke incelemeleri" adı altında birleştirilmiştir. Bu ders 1968 yılında bu ders "sosyal bilgiler" adını almıştır (Binbaşıoğlu, 1999; Çatak, 2015; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Sönmez, 1998). 1968 yılından itibaren Sosyal Bilgiler dersinin içeriği yeniden yapılandırılmıştır. 1968 yılından itibaren Sosyal Bilgiler dersinin içeriği yeniden yapılandırılmıştır. Sosyal bilgiler dersi programı 1968 yılındaki içeriğiyle otuz yıla yakın uygulanmıştır (Şimşek, 2017). Bu program cumhuriyet döneminin en önemli ve en uzun ömürlü programıdır. Sözü edilen dönemde sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf düzeyinde okutulmuştur. Dördüncü sınıflar için beş, beşinci sınıflar için ise altı ünite belirlenmiştir. Ünitelerde tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri iki sınıf için ayrı ayrı oluşturulmuştur (Keskin, 2002). "1962 ve 1968 yılındaki öğretim programı üzerinde yeni sosyal bilgiler akımının önemli etkileri görülmektedir". Yeni Sosyal Bilgiler Hareketi: (bknz: Öztürk, 2012, s. 25; Safran, 2011; 10) özellikle 1968 programı öğrenciyi incelemeye ve araştırmaya yöneltmesi, öğrenci merkezli öğretimi öne

çıkaran bir program olmasıyla dikkat çekmektedir. 1970-1971 ortaokul sosyal bilgiler programında Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren birbirinden bağımsız ve tek disiplin anlayışla okutulan ortaokul Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri disiplinler arası yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiştir (Keskin, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 1974-1975 eğitim öğretim yılı için hazırlanan 9. Milli Eğitim Şura karar 87'ye göre IV., V., VI., VII., ve VIII. sınıflarda sosyal bilgiler dersi okutulmasına karar verilmiştir. Böylelikle Sosyal bilgiler dersi 1975 yılında ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (TTKB, 1974). 1970-1971 yılında uygulamaya konulan ortaokul sosyal bilgiler programı (ufak değişiklikler geçirerek) 1985 yılına kadar uygulama da kalmıştır (Safran, 2011; Kılıçoğlu, 2007).

1985 tarihli Milli Tarih dersi öğretim programı ile ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi kaldırılmış, yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri konulmuştur (Yalçın, 2016; MEB). Bu program diğer derslerden ve programlardan bağımsız olarak tek disiplin anlayışına göre hazırlanmış ilk programdır (Ercan, 2007).

1993'de Milli Tarih ve Vatandaşlık Bilgileri programlarında değişiklikler yapılmıştır. 1997 yılında geçilen zorunlu sekiz yıllık eğitim uygulaması ile ilköğretim okullarında Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri uygulamadan kaldırılmış; yerlerine Sosyal Bilgiler dersi konulmuştur (Yalçın, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 1998 yılı kararı ile kabul edilen yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıflara yönelik olup haftada üçer saat olmak üzere toplam 108 saatlik süre öngörülerek hazırlanmıştır (Yalçın, 2016: 19; Korkmaz 2014: 36). Bu program 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasından sonra hazırlandığı ve ilköğretim 4. ve 7. sınıfları kapsamı nedeniyle ilköğretim bütünlüğüne yönelik olarak hazırlanmış ilk sosyal bilgiler dersi öğretim programıdır (Alataş, 2007).

1998 programı trafik, insan hakları gibi güncel konuları içermesine rağmen dünyadaki gelişmeleri izlemede yetersiz kalmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Bu eksikliğin giderilerek bilimsel ve teknolojik gelişmeleri içeren; çevre kirliliği, küresel ısınma ve demokratik değerler gibi sorunlara duyarlı bir eğitime ihtiyaç duyulması yeni bir program yapılmasına yönlendirmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı yenilenerek 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur. Bu program 2017-2018 yılı yeni sosyal bilgiler öğretim programının yürürlüğe girmesine kadar uygulanmıştır (MEB, 2006). 2017-2018

öğretim programı Sosyal Bilgiler öğretimi bakımından farklılık göstermektedir (Safran 2011). Örneğin davranışçı anlayışı terk edilmiştir ve yeni program tematik öğrenmeye, problem çözmeye ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırmacılık anlayışı esas alınmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2011). Yeni programa göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin tüm yeteneklerine ve her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğu düşünülerek, ve öğrenme sürecinin ayrıntıları, sınıf ve okul olanaklarına uygun araçlarla yapılmalıdır (Adanalı ve Doğanay, 2010).

1996 yılında kabul edilen ancak 1997 yılına kadar kesintili olarak devam eden ve 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilen ilköğretim yasasıyla, Milli eğitim sistemi içerisinde bulunan ilkokullar ve ortaokullar sekiz yıllık ilköğretim okuluna dönüştürülmüştür. 2012 yılında eğitim sisteminde değişikliğe gidilerek 4+4+4'lük eğitim sistemi 28261 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 6287 sayılı "İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun"la yürürlüğe girmiştir (Akabaşlı ve Üredi, 2014). Bu kanun uyarınca ilkokullarda okutulmaya başlayan Sosyal Bilgiler dersi daha sonra ortaokullarda okutulmuştur. İlkokul 4 sınıf ve ortaokul 4 sınıf şeklinde ayrılmış ve eğitim ayrı binalarda yürütülmüştür. 5. sınıf öğrencileri ortaokul bünyesine dâhil edilmiştir. 2005 yılında sistem değişikliği ile birlikte Sosyal Bilgiler programında değişikliğe gidilmemiş; program 2017 yılına kadar uygulanmıştır. Sosyal Bilgilerde yeni program uygulamasına 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren geçilmiştir (Şimşek, 2017).

2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Programının temelinde sosyal oluşturmacılık yer almıştır. Bu programla Sosyal Bilgiler tematik anlayış çerçevesinde hazırlanmıştır. Ders kitapları bir sete dönüştürülmüştür. Bu sette öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı yer almaktadır. Sosyal bilgiler üniteleri tema merkezi tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji gibi sosyal bilimlerin ürettiği bilgiler ve bunların vatandaşlık bilgisi konuları ile örgütlendirilmesiyle oluşturulmuştur. Hedef ve davranışlar yerine kazanım ifadesi konulmuştur. Öğrenme alanı, beceri, değer, ilişkilendirme, aradisiplinler ve yapılandırmacı değerlendirme 2005 Sosyal Bilgiler Programını diğer programlardan ayıran önemli farklılıklardır. Tematik anlayış çerçevesinde 9 öğrenme alanı oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler dersi öğretiminin 4. sınıftan 7. sınıfın sonuna kadar bu öğrenme alanları çerçevesinde oluşturulan temalarla gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Belirtildiği üzere 2005 yılında yapılandırmacı anlayış temelli olan Sosyal Bilgiler Programı bazı değişikliklerle 2017 yılına

kadar kullanılmıştır (Tay, 2017). 2017 Sosyal Bilgiler taslak programı ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında yürürlüğe girmiştir.

2017 taslak sosyal bilgiler programı ile 2005 programı karşılaştırıldığında öne çıkan bazı hususlar şu şekilde sıralanabilir (Tay, 2017).

* 2017 taslak programda Sosyal Bilgiler Vizyonu yerine “Öğretim Programının Temel Felsefesi” başlığı yer almaktadır.

* Yeni programda ilk kez tartışma kültürü, dijital vatandaşlar, disiplinler arası bakış açısı, meslek seçimi ifadeleri yer almıştır. Bu ifadeler etkin vatandaşların sahip olması gereken özellikleri yansıtmaktadır.

* Program yaklaşımı, “öğrenci merkezli, toplu öğretim ve tematik yaklaşım”ın benimsenmesi yönüyle, 2005 programı yaklaşımıyla benzerdir.

* 2005 programına göre hedeflerde bazı değişikliklere gidilmiştir. Vatandaşlıkla ilgili hedef sayısı bir artarken, tarih hedef sayısı bir azalmış, diğer hedeflerde değişiklik olmamıştır.

* Kazanım sayısı açısından 2005 programında 174, taslak programda 136 kazanım yer almaktadır.

* 2005 programında 9 öğrenme alanı varken, taslak programda bunlardan 6’sı aynen kalmış, “Etkin Vatandaşlık” adında yeni öğrenme alanıyla birlikte 7 öğrenme alanı oluşturulmuştur.

* 2005 yılındaki 13 beceri aynen alınmış buna 9 beceri daha eklenmiştir.

* “Yaratıcı Düşünme Becerisi” taslak programda yenilikçi düşünme ile verilmiştir.

* Taslak programda “Tarih Bilinci” yeni bir değer olarak yer almıştır.

* 2005 yılında 8 ara disiplin varken, taslak programda bu anlayış terk edilmiştir.

* 2005 yılında kavramlar ve hangi düzeylerde verileceği açıklanırken, taslak programda yer almamıştır.

* 2005 programında “Atatürkçülükle İlgili Konular ve Açıklamalar” başlığıyla yer alan Atatürkçülük, 2017 taslak programda 6. ve 7. sınıflarda ikişer kazanımla yer almıştır; ancak 4. ve 5. sınıflarda yer almamıştır.

* 2005 programında verilen öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalar “Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Öğretmenin Rolü” başlığı altında ayrıntılı yer alırken, taslak programda

“Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında 14 madde ile ele alınmıştır.

* 2005 programında etkinlik örneklerine geniş yer verilmişken, taslak programda bu durum azdır.

Yeni programda mevcut 2005 programındaki 41 kazanım eksiltilerek mevcut program sadeleştirilmiştir. "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" ile "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanları “Etkin Vatandaşlık” adı altında 6. Öğrenme alanı olarak birleştirilmiştir. Kazanımların açıklamaya ihtiyaç duyulmadan ifade edilmesine önem verilmiştir. Kazanımlarla beceri ve değerler arasında doğrudan ilişki kurulmuştur. Açıklamaya ihtiyaç olduğu düşünülen kazanımların altına kısa cümleler ile açıklamalar yapılmıştır (MEB, 2018).

Yürürlükte olan, 2017 yılında taslak olarak sunulan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler programıdır.

2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretmenin derste kullanacağı yöntem ve teknikler dersin hedeflerine ulaşmasında önemlidir. Öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması eğitimin temel hedefidir. Söz konusu hedefe ulaşma yolları birçok yöntem ve tekniğin geliştirilmesi ile sonuçlanmıştır.

Yöntem, eğitimdeki anlamıyla, herhangi bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek veya öğretmek gibi amaçlara ulaşmak adına bilinçli olarak seçilip izlenen düzenli yoldur (Vural, 2004; Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011). Diğer bir ifade ile yöntem, hedefe ulaşmak için, eğitim özelinde ise bir konuyu öğrenmek veya öğretmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Erdem, 2006). Yöntem “teknik eğitim sözlüğünde bir bilim ya da sanat dalı ile ilgili, yalnızca o dalda yetişmiş olanları ilgilendiren ya da onların anlayabileceği ayrıntılara yani kuramdan çok uygulama ayrıntıları ile ilgilidir” (Öncül, 2000, s. 1037).

Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. “Teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, bir başka deyişle sınıf içinde yapılan işlemlerin bütününe verilen addır” (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011, s. 45). Öğretim düzenlenirken ilk önce uygulanacak yönteme karar

verilmelidir; çünkü yöntem tekniğin, araç ve materyallerin belirlenmesinde rehberlik eder (Erden, Tarihsiz).

Büyükkaragöz (1997, s. 70)'e göre öğretim yöntemi ile öğretim tekniği arasında bir sınır belirlemek mümkün değildir. İki kavram birbirleriyle sıkı ilişki içindedir. Öğretim yöntemi içinde öğretim tekniğini de barındırmaktadır; yöntem tekniğe göre genel ve kapsamlı bir kavramdır. O'na göre "öğretim yöntemi belli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yapma yoluyken; teknik öğretmenin öğretim yönteminin uygulamaya koyma şeklidir". Köksal ve Atalay, (2015)'e göre öğretim yöntemi; öğretimin hedeflerine ve amaçlarına ulaşılabilme için izlenen en kısa yoldur. Öğretim tekniği ise öğretmenlerin iyi öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için ders içeriğine, konu özelliklerine göre seçtikleri ve öğretim materyallerini sunma ve öğretim etkinliklerini yapılandırma izlenen özel bir yoldur.

Bütün bu ifadelerden yöntem ve tekniğin iyi seçilip uygulanmasının öğretim hedeflerine kısa sürede ulaşılmasında ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesinde işlevsel olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında yöntem ve teknik birbirine yakın ancak uygulama sürecinde birbirinden farklı kavramlar olarak karşımıza çıkar. Yöntem, teknik kavramını da içine alan daha geniş kapsamlı bir kavramken teknik daha dar kapsamlı kalmaktadır. Başka bir deyişle teknikler yöntemlere göre seçilmektedir. Ancak her ikisinde de amaç hedeflere ulaşmaktır.

Her öğrencinin öğrenme şekli ve öğrenme ortamı farklı olduğundan öğretmen tüm öğrencilere ulaşmak için farklı yöntemler ve teknikler kullanmalıdır. Öğretmen öğrencilerden aldığı olumlu veya olumsuz dönütlerle yöntemde değişikliğe gitmelidir. Etkin öğretim için öğretmenin kullanabileceği yöntem ve teknik sayısı sınırlandırılmaz. Çünkü her öğretmen alan bilgisini ve yaratıcılığını devreye sokarak yeni yöntemler geliştirebilir (Küçükahmet, 1994).

Öğretim yöntemlerinin seçiminde ders içeriğinin ve ders aşamalarının da dikkate alınması gerekir. Daha çok duyu organına hitap eden yöntemler kalıcı öğrenme meydana getirmede etkilidir (Doğan, 1997). Öğrencilerin düzeyi, dersin hedefi ve konunun içeriği dikkate alınmak suretiyle uygun yöntem ve teknikler seçilmelidir (Yılmaz ve Sünbül, 2003). En etkili öğretim yöntem ve tekniği bulmak ve uygulamak önemlidir.

Küçükahmet, (1999), Büyükkaragöz ve Çivi, (1999) yöntem seçiminde; öğretmenin yöntem yatkınlığı, zaman ve fiziksel imkanları, maliyeti, öğrenci grubunun büyüklüğünü öğretilcek konunun özelliğini ve öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen özelliklerin dikkate

alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu faktörlerin yanı sıra öğrenci grubunun özelliği, tutumları ve öğretmenin kişilik özellikleri, programın niteliği gibi faktörlerde yöntem- teknik seçiminde dikkate alınmalıdır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler belirtilen faktörlerin etkisinde çeşitlenmektedir.

2.3.1. Anlatım (Anlatma) Yöntemi

Anlatım yöntemi öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan en eski yöntemlerden biridir. “Bu yöntemde öğretmenden öğrenciye doğru bilgi akışı söz konusudur” (Özdemir, 1998, s.59). Diğer bir ifade ile bu yöntem öğretmenin bilgilerini öğrencilere otokratik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yöntemdir (Küçükahmet, 1994). Dolayısıyla bu yöntem öğrencilere bilgi aktarılması sürecinden ibarettir.

Anlatma yönteminde öğretmen belli bir sıra ve düzene göre konuyu öğrencilere aktardığından öğretmen aktiftir. Anlatma yönteminde öğretmen öğrencilerde ilgi uyandırarak, duyu ve düşüncelerine hitap ederek davranış değişikliği elde etmeye çalışır (Vural, 2004). “Yöntemden ders içeriğinin aktarımında yararlanabileceği gibi” (Demirel, 2000, s. 111) anlaşılması güç konuların açıklanmasında, özetlenmesinde, konuların ilişkilendirilmesinde ve ulaşılması güç kaynaklardaki bilgilerin aktarılmasında yararlanılabilir (Erden, Tarihsiz).

Sözlü anlatıma dayanan bu yöntem başta Sosyal Bilgiler Dersi olmak üzere anlatmayı gerektiren her derste yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2002). Yapılandırmacı anlayışa göre yenilenen Sosyal Bilgiler programında öğrenci aktiftir. Öğrenci bilgiyi araştıran, yorumlayan ve ön öğrenmelerine göre organize edebilir. Dolayısıyla öğrenci öğrenme sürecinde aktiftir. Programın bu özellikleri daha modern ve öğrencinin etkin olduğu yöntemleri öne çıkarmaktadır. Ancak avantajları dikkate alındığında anlatım yönteminin tamamen terk edildiği ve edileceği söylenemez.

Anlatım yönteminin en önemli avantajı kalabalık gruplara yoğun ve doğru bilgi aktarımına imkan sağlamasıdır (Erden, Tarihsiz; Küçükahmet, 1994). Bu yöntemde ders süresince öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmak ve bireysel farklılıklar dikkate almak zordur. Bununla birlikte anlatım yöntemi tamamen terk edilemez. Bu yöntemin etkili olabilmesi için yerinde ve zamanında uygulanmasına (Nas, 2003); anlatım süresinin kısa olmasına ve bilgilerin öğretim ilkelerine göre örgütlenecek verilmesine dikkat edilmelidir (Erden, Tarihsiz).

Yerinde ve verimli şekilde kullanıldığında anlatma yöntemi işlevseldir. Özellikle kalabalık gruplara bilgi aktarılmasında verimlidir. Yönergelerin açıklanması ve konuya girişin yapılması gibi durumlarda bu yöntemle başvurulması zorunluluğu anlatımın yöntemlere kaynaklık ettiğinin ortaya koyucudur.

2.3.2. Soru- Cevap Yöntemi

Soru sormak en temel bilgi edinme yollarından biridir. Sokrates yöntemi olarak da tanımlanmaktadır. Sokrates'in önceden düzenlenmiş birtakım sorularla karşısındakinin zihnindeki doğruları açığa çıkararak gerçeği buldurma temeline dayalıdır (Demirel, 2002). Soru öğretimdeki temel iletişim araçlarından biridir. Dolayısıyla bu yöntem anlatım yöntemiyle karşılaştırıldığında öğrenciyi daha etkin kılan, iletişimi çift yönlülüğe taşıyan bir yaklaşımdır (Vural, 2004). Bu yöntem bütün öğretim metotlarıyla kullanılabilir (Köstüklü, 1998).

Öğretmenin sorularının öğrenciler tarafından sözel olarak cevaplandırılmasına dayanan bu yöntem verimli kullanıldığında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve değerlendirmelerine imkân sağlamaktadır (Küçükahmet, 1994). Nitekim soru-cevap yöntemi öğrencilere sorular sorarak, yanıtları eleştirerek yapılan bir öğretim yöntemidir. Vural, (2004)'e göre yöntemin üstünlüğü soruya değer vermesidir.

Soru-cevap yöntemi öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmesi bakımından da işlevseldir. Yöntem tüm hedef-davranış düzeylerinde ve diğer öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılabilir. Ayrıca yöntem derste farklı konu alanları ve boyutlarda kullanılabilir. (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Özdemir, (1998, s. 61)' e göre kullanılan "sorular; kısa, açık, yalın, anlaşılır olmalıdır. Konunun amacına uygun, öğrenciyi düşünmeye yönelten, kararlı, belirli bir tek fikri ifade eden nitelikte ve öğrencinin bilgi, beceri, ilgi, tutum ve değerleri ile tutarlı sorular sorulmalıdır. Ayrıca soru cevabı içermemeli, çok kapsamlı ve yönlendirici olmamalıdır." Soru- cevap yöntemiyle konunun ayrıntılarının öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı tespit edilebilir (Güngördü, 2002).

Sosyal bilgiler programı uyarınca yapılandırmacı anlayışa uygun sosyal bilgiler öğretimini gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin öncelikle soru sormayı bilmeli ve sınıf içi öğrenme organizasyonlarını yapabilmelidir (Kabapınar, 2009). Dolayısıyla bu yöntemin verimliliği öncelikle doğru sorabilmeyi gerektirmektedir.

Soru-cevap yöntemi kullanılırken öğretmenler aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir (Sönmez, 2005).

1- Etkisiz sorulardan kaçınmalıdır.

2- Tartışmayı boğmaktan; yani otoriterlikten, acele etmekten, hep aynı öğrencilerin soruları yanıtlamalarına müsaade etmekten kaçınmalıdır.

3- Bireysel farklılıklar göz önüne alınmalıdır.

4- Öğrenciler soru sormaya cesaretlendirmeli, onlara hoşgörülü yaklaşılmalıdır.

2.3.3. Tartışma Yöntemi

Tartışma iki ya da daha fazla kişinin herhangi bir konuda kendi düşüncelerini ortaya koyarak fikir alışverişinde bulunmalarıdır. Günlük yaşamda çoğunlukla tartışma kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Böyle tür tartışmaların birey üzerindeki etkilerini kontrol etmek zordur. Tartışmayı öğretim yöntemi olarak kullanırken, öğrencilere birden çok hedef davranış kazandırmak için düzenlenen planlı bir eğitim etkinliği olarak ele almak gerekmektedir. Tartışma yöntemi problem çözmede, kavramları kullanmada, bilgilerini yeni durumlara uygulamada, becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir (Erden, Tarihsiz). Tartışma aynı zamanda bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmede, anlaşılmayan noktaları aydınlatmada ve bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Tartışma yönteminin başarısı iyi bir ön hazırlığın yapılmasına bağlıdır; tartışmaya katılabilmek için belirli bir bilgi düzeyine ulaşılmak gereklidir. Tartışma yönteminin öğrenmedeki yararları (Aykaç, 2005, s. 85). aşağıdaki şekilde sıralar:

* Birlikte yaşamının getirdiği bir sonuç olan tartışma, insanların toplumsal hayatını geliştirir ve yardımlaşma, arkadaşlık gibi duyguların gelişmesinde yardımcı olur.

* Öğrencileri yetişkin hayatlarında üye olarak katılacakları demokratik bir toplumun tartışmalarına hazırlar.

* Bireyleri, karşıt düşünceleri tahammüllü ve hoşgörülü karşılamaya alıştıırır.

* Tartışma çocuklarda sorumluluk duygusu geliştirir. Onlara kendi haklarını, yasal sınırlar çerçevesinde savunabilmeyi öğretir.

* Dil gelişimlerini sağlayan en iyi yöntemlerden biridir.

2.4. Analoji Yöntemi

Araştırmanın bu kısmında analoji yönteminin öğretimde nasıl kullanıldığı, sosyal bilgilerde analoji kullanımı ve analogilerle metaforlar arasındaki ilişkiye yönelik bilgi verilmektedir.

2.4.1. Öğretimde Analoji Kullanımı

Öğrenme insanlığın yaşamının en erken dönemlerinden başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Tarih boyunca insanlar çeşitli şeyler öğrenmişler ve öğrendiklerini farklı şekillerde aktarmışlardır. Bu durum, öğrenme-öğretme sürecinin temelini oluşturmuştur. Öğretme- öğrenme sürecinde değinildiği üzere birçok farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Analoji yöntemi bunlardan biridir (Erol Şahin, 2014). “Genel görünüşünde analoji birbirine benzemeyen ve aynı kavram altında toplanamayan fakat bazı ortak yönleri bulunan iki şey arasındaki benzerlik ya da gözlemlenen benzerliklerden daha derindeki benzerlikleri çıkarılmak için başvurulan yoldur. Bu bakımdan çok sayıda yargının hatta akıl yürütmenin temelini oluşturur” (Arda, 2003,s. 26).

Felsefe de ise analoji, iki şey arasındaki ilişkinin başka iki şey arasındaki ilişkiye benzerliğine dayanarak yapılan akıl yürütme olarak tanımlanır” (Tüba, 2011, s.923). Bilinenlerden yola çıkarak kimi öğelerin zihinde bağlantı kurdukları başka öğelerin etkisiyle onlara benzer bir biçime girerek değişmesine yol açan süreçtir. Acar ve Demir (2005, s.18)’e göre “iki şey arasındaki benzerliğe dayanarak birisi ile ilgili yargıyı diğeri içinde geçerli sayma ya da belirli öncüllerden hareketle, benzer olay ve olgular arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinden de yararlanarak mantıksal sonuçlar elde etme yöntemidir.” Analojiler öğrencilerin sezgisel olarak öğrenmelerini sağlar. Aynı zamanda bilinen durumlar ile yeni durumlar arasında köprü kurarlar (Martin, 2003).

Analojiler aslında öğretmenlerin farkında olmadan sıklıkla başvurdukları bir yöntemdir. Analojinin eğitim alanında kullanımı genellikle öğretmenlerin “Tam dagibi”, “... benzer” ya da “Şu şekilde düşün ...” gibi kavramlar arasındaki benzerlikleri vurguladıklarında ortaya çıkar. Dolayısıyla analoji eğitimde; öğrencilerin aşına oldukları (daha önce oluşturdukları şemalar) şemalar ile yeni karşılaştıkları şeyler arasında kavramsal köprüler kurmalarına yardım eden ve karmaşık kavramlar hakkında sınırlı ama anlamlı anlayışlar oluşturabildikleri ilk zihinsel modeller olarak işlev görürler (Glynn, 2007).

Kavramlar soyuttur (Şimşek ve Çınar, 2008). Çeşitli yöntemlerle bu kavramların somutlaştırılmaları gerekir (Erol Şahin, 2014). Kavramların somutlandırılması veya kavram değişmesi aşamasında analogiler güçlü bir öğrenme-öğretme aracıdır.

Clement ve Brown (1989)'a göre analogiler, öğrenci tarafından çoktan anlaşılmış olan alakalı eski bilgiyi harekete geçirerek yeni bilgiyi anlamlandırılmalarına yardımcı olurlar. Öğretimde analoginin geleneksel kullanımında analogi öğrenciye bir parça ya da geleneksel yöntemiyle sunulur. Analogi aracılığıyla açıklanacak daha az bilinen duruma “hedef” ve varsayımsal olarak daha iyi anlaşılan analogik duruma da “temel” (base) denir. Temel durum verildiğinde uyumlu noktaların açık net olması için, hedef durumdaki elementler ve temel durumdaki elementler arasındaki birbirine uygun noktalara dikkat çekilir. Bu şekilde oluşturulan geleneksel analogilerin doğasında var olan bazı varsayımlar vardır. Bu varsayımlarla öğretmenler analogileri oluşturur ve öğrenciye sunarlar. Bunlar:

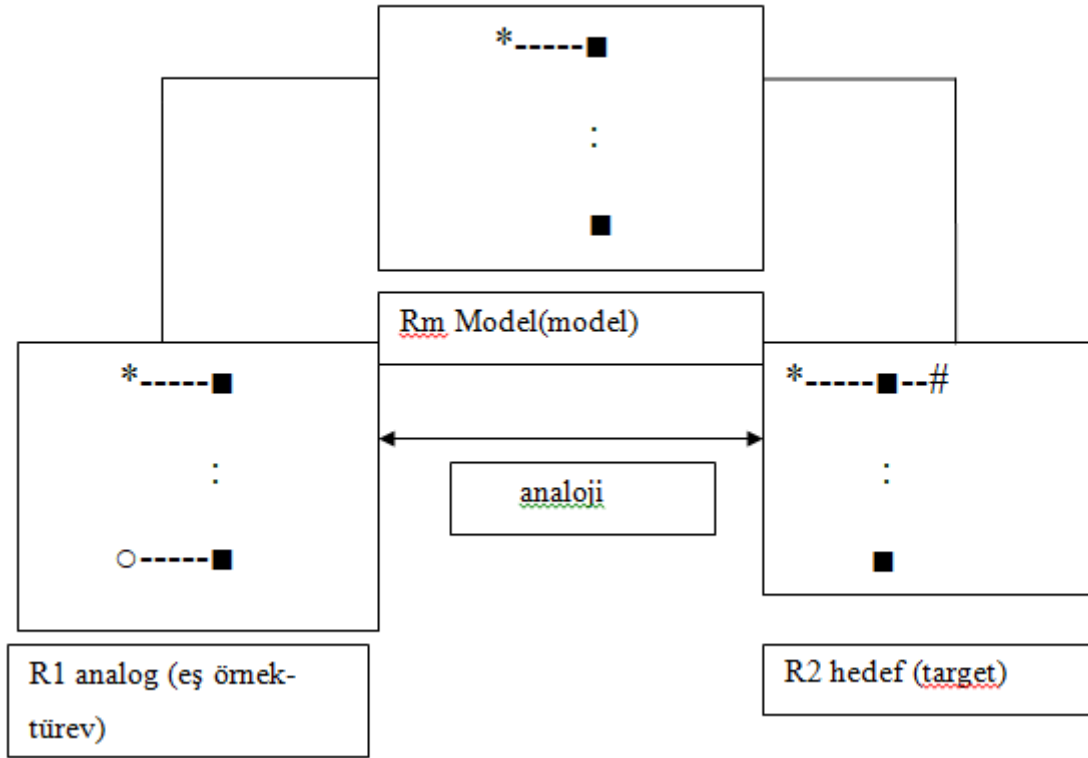
1. Öğrenci, hedef durum hakkında az da olsa bilgi sahibidir. Kendisine daha tanıdık gelen bir durumla kıyaslamaya yapmaya yeterli olmalıdır.
2. Temel durum öğrenci tarafından anlaşılmış olmalıdır.
3. Öğrenci ya analoginin uygunluğunu fark ettiği için ya da öğretmenin otoritesini kabul ettiğinden veya analoginin içinde bulunduğu metin uygun olduğu için analoginin güvenilir olduğunu kabul eder.
4. Öğrenci temel durumdaki elementler ile hedef durumdaki elementler arasında doğru ilişkilendirmeler yapar (ya da yapmasına yardım edilir).
5. Bir uzman analogiyi güvenilir olarak değerlendirir. Uzmana göre benzer olan elementler önem açısından benzer olmayanlara göre daha ağır basmaktadır.
6. Öğrenci iki durum arasında kıyaslama yapmaya isteklidir.
7. Analogik düşünmenin sonucu (çıktısı); daha önce az bulunan “hedef” kavramın ve bilginin, kavramsal gelişimidir.

Bir öğretim yöntemi olarak kullanılan analogiler aynı zamanda bir akıl yürütme aracıdır. Değindiği üzere analogiler doğru kullanıldıklarında yararlıdır. Yukarıda ki varsayımların temelinde mantık yatmaktadır. Dolayısıyla mantiki temelleri olmayan analogiler oluşturulamaz; yani iki durum arasında analogi kurulamaz. Öğretmen analogileri kullanırken yukarıdaki varsayımlarla hareket etmelidir. Yararlı bir akıl yürütme metodu olsalar dahi

dikkat edilmediği takdirde doğru olan bazı gözlemlerin yanlış sonuçlar vermesi gibi durumlara yol açabilir (Sezal, 1991).

Analojiler yeni kavramların ve olguların öğretilmesinde etkilidirler. Örneğin; evimizdeki soba, ufo ya da kalorifer peteğini güneşe benzetebiliriz. Soba vb. evimizi nasıl ısıtıyorsa güneş de dünyamızı ısıtıyor şeklinde bir analogi kurulabilir. Bu analogiye “şehirdeki binlerce ev içerisinde içinde yaşamaya imkan verilen yer bizim evimizdir. Dünya da galaksi içerisinde yaşamamıza uygun imkanlar sunulan yerdir dolayısıyla galaksi içinde bizim evimiz dünyadır.” şeklinde benzetmeler eklenebilir. Erol Şahin, (2014)’e göre; bu ve bu gibi benzetmeler sadece eğitim amaçlı kullanılmamakta, anlatımı güçlendirmek ve kalıcı hale getirmek, konu ile alakalı örnekleri daha dikkat çekici hale getirmek içinde kullanılabilir.

Duit (1991)’e göre analogiler; iki alan arasında ki yapıların karşılaştırılmalarını ifade eder. Duit analogiyi biçimsel olarak açıklamak için R1, R2 ve RM adını verdiği üç kutucuk kullanmıştır. Tüm kutular bir temsili (R) simgelemektedir. Resimlemeli olarak gösterildiği gibi R1 ve R2 yapılarının parçalarında özdeş özellikler olabilir. RM bu yapısal özdeşliği temsil eden modeldir. R1 ve R2’nin arasında analogik bir ilişki bulunmaktadır. R1 ve R2, RM de verilen yapıya ilişkin olarak benzeşiktir. R1 ve R2 elektrik devresi gibi iki gerçek alanın temsilleri ise şekil 2.1 de gösterilen analogiye birinci seviye analogi adı verilir.



Şekil 2.1 Duit 1991'in analoji anlamı şeması

“Analojik ilişkinin diğer bir önemli özelliği simetrik olmasıdır. Çünkü yapı, parçaların benzeşikleri üzerine kuruludur. Bu sebeple analog ve hedef terimleri bir tür mantıksal hiyerarşiyi ifade etmez. Bunlar analoji kullanımının amacını ifade eden terimlerdir. Öğrenme–öğretme sürecinde herhangi iki olgu arasında analojik bir ilişkiden bahsederken bir “temel” ya da “kaynak” işlevi gören alanı “analog” olarak adlandırılır. Bilinen alana kaynak, analogiden yararlanılarak açıklanan ya da öğrenilen alana da “hedef” denilmektedir” (Duit,1991, s. 650).

Sözü edilen analog ve hedef arasındaki analojik bağlantının simetrik doğası, burada ortaya çıkmaktadır. Bir analojiyi kullanmak yalnızca yeni bir alanda öğrenmeye yardımcı olmaz ya da öğrenmeyi kolaylaştırmaz; ek olarak farklı bakış açıları ile analogun yeniden yapılandırılmasını sağlar. Bu sebeple analoji kullanma, hem analogu hem de hedefi geliştirmeyi içeren çift taraflı bir süreçtir (Duit, 1991).

2.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Kullanımı

Bu başlık altında ilk olarak analogilerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına ilişkin bilgilere, daha sonra araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek analogi örneklerine yer verilmiştir.

Analogiler fen bilimlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Fen bilimleri kavramlarının öğrenilmesinde ders kitaplarının yeterli olmayacağı kabulünden hareketle öğretmenler fen bilimleri metinlerindeki karmaşık soyut kavramları öğrencilerin bildikleri bir kavramla ilişkilendirmektedirler. Böylesi bir ilişkilendirmede analogiler devreye girmektedir (Glynn, 1996, Akt. Taşkara, 2015). Analogilerin fen bilimlerinde kullanımı başarılı sonuçlar vermiştir (bknz. syf. 5).

Öğrenmede öğrenenin çevresinden edindiği bilgiyi anlamlandırması gerekmektedir. Anlamlandırma, öğrenilecek bilginin öğrenen kişi için anlamalı olup, olmamasına, o kişinin yeni bilgilerle eski bilgileri arasında ilişki kurabilmesine bağlıdır. Somut kavramların zihinde canlandırılması kolay olduğu için, soyut kavramlardan daha kolay ve kısa sürede anlamlandırılmaktadır. Dolayısıyla soyut bir kavram ve işleyişi hakkında bilgi verirken somut örneklerle ilişkilendirmek, yeni bilginin yapılandırılmasını ve anlamlandırılmasını destekleyecektir (Ekici, Ekici ve Aydın, 2007).

Sosyal bilimlerde soyut kavramlar ve konular bakımından zengindir. Bilindiği üzere öğrenciler soyut durumları ve kavramları anlayamadıklarında anlamlı öğrenme gerçekleşmemektedir. Sosyal Bilimlerde soyut durumların ve kavramların öğretilmesinde soyutu somutlaştırıcı işlevi nedeniyle, analogi yönteminden yararlanılabilir.

Analojinin sosyal bilimlerde kullanımını içeren çalışmalardan birisi Ata (2008) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma tarih öğretmen adaylarının yaptığı analogileri belirlemek amacıyla 61 tarih öğretmeni adayına kompozisyon yazdırma suretiyle yapılmıştır. Çalışmada geçmişteki iki olay arasında kurulan analogiler, güncel ve tarihsel olaylar arasında kurulan analogiler, tarihsel terimleri benzer güncel terimlerle açıklarken yapılan analogiler olarak üç analogi sınıflaması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sıklıkla bu üç kategorideki analogi oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sosyal bilimler araştırması olan Erol Şahin'in (2014) tarih öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve tarihsel düşünme becerisine etkisini araştırdığı doktora tez çalışmasında tarih öğretiminde analogi kullanımının başarılı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

Gürkan ve Doğanay'ın (2016) Sosyal Bilgiler dersinde analogi kullanımı ile ilgili "Sosyal Bilgiler Dersinde Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Analogi Tekniği Uygulamalarının Kavram Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması" başlıklı araştırması bulunmaktadır. Araştırmada veriler çalışma yaprakları, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüğüyle toplanmıştır. Araştırmada soyut kavramların özelliklerine disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniğiyle ulaşılabildiği sonucuna varılmıştır.

Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde analogi yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirlik etkili yöntemlerden biri olduğu görülmektedir

Sosyal bilgiler doğası gereği sosyal bilimlerle iç içe olan, sosyal bilimlerin ürettiği bilgileri etkili vatandaş yetiştirme amacı çerçevesinde kullanan bir müfredat programıdır Tay (2010). Dolayısıyla sosyal bilimler alanında yapılmış olan çalışmalar sosyal bilgiler için de önem arz etmektedir. MEB'in tanımında da bu durum vurgulanmıştır. "*Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir*" (MEB, 2005). Burada Sosyal Bilgiler dersinin bireylerin çevresiyle etkileşim içerisinde olması ve bu etkileşimi geçmişten günümüze taşıyarak, yani geçmişle gelecek arasında köprü kurarak, gerçekleştiren bir ders olduğu vurgulanmıştır. Vurgulanan geçmiş, hâl ve gelecek bağlantısının kurulmasında analogi yöntemi işlevsel olacaktır.

Belirtildiği üzere analogiler, yeni kavram ya da prensipler bilinen bir terimle ilişkilendirildiği zaman açıklayıcı olurlar. Yine analogiler, verili problemin çözümünü, yeni problemlerin saptanmasını ve hipotezlerin oluşturulmasını teşvik ettiği zaman da yaratıcı işlevini görürler (Glynn ve diğerleri, 1989, akt. Duit, 1991). Analogilerin söz konusu işlevleri sosyal bilgiler öğretimi için oldukça önemlidir. Nitekim Sosyal Bilgiler derslerinde soyut kavramlar ve durumlar öğrencilerin eski öğrenmeleriyle ilişkilendirilerek açıklandığında anlamlı öğrenmelerini destekleyecektir.

Sosyal bilgiler tanımı yanı sıra, sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarından bazılarının gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin iki durum arasında bağlantı kurmaları gerekmektedir. Bunlardan bazıları (MEB, 2018):

*Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,

* Farklı dönemlere ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,

* Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,

*İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,

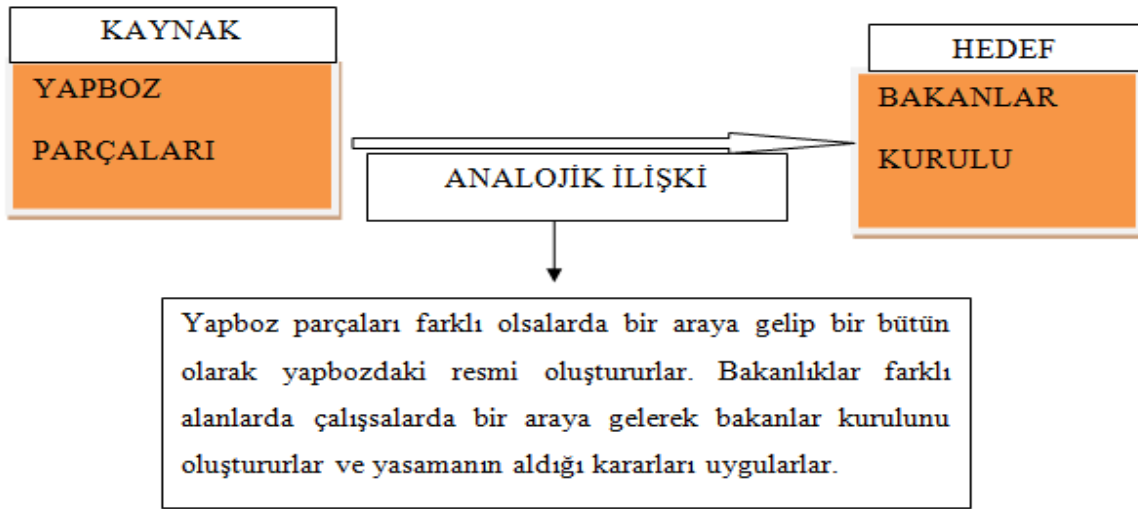
*Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.

Sözü edilen amaçlar, özellikle değişimi ve sürekliliği algılama becerisini içeren amaçların gerçekleştirilmesinde analogi yönteminin kullanımı verimli olacaktır. Bilinenden hareketle bilinmeyen olguların, somut durumlar ve kavramlardan hareketle soyut durumların ve kavramların açıklandığı analogi yöntemi sosyal bilgilerin özel amaçlarını gerçekleştirmeye de yardımcı olacaktır.

Aşağıda Sosyal Bilgiler dersinde analogi kullanımıyla ilgili araştırmacı tarafından oluşturulan örnekler yer almaktadır. Kullanım kolaylığı için analogi örneklerin kullanılabileceği sınıf, ünite ve kazanım bilgisine yer verilmiştir.

1. Bakanlar kurulu analogisi: Bu analogi gömülü aktive edici olarak ders sonu etkinliği olarak kullanılabilir.

5. Sınıf; Bir Ülke, Bir Bayrak Ünitesi; 3. Kazanım; Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir. MEB (2018) sosyal bilgiler programında Yapılan değişiklikle bu ünite “etkin vatandaşlık” olarak değiştirilmiştir. Buna göre yeni programda; 5. Sınıf, 6. Ünite, 2. Kazanım: “Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.” şeklindedir.



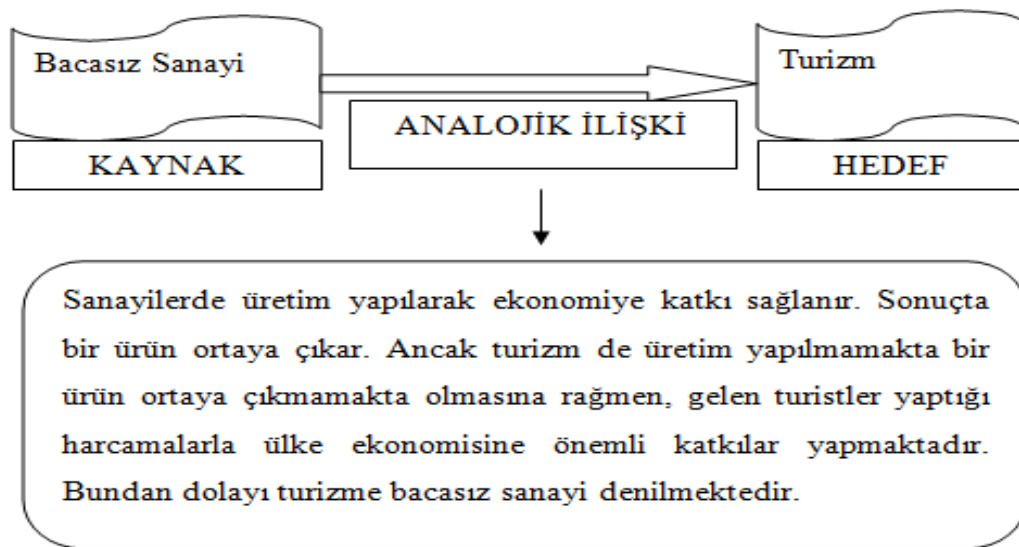
Şekil 2.2 Bakanlar kurulu analogisi

2. Turizm analogisi: Resimli analogiler olarak kullanılabilir.

5.sınıf; 7. Ünite; 1. Kazanım: Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde yaşadığı ilin yerini ve önemini araştırır. (Tarım, sanayi, turizm, ulaşım, kültür, eğitim gibi farklı ekonomik faaliyet alanlarına değinilir).

5.sınıf; 7. Ünite; 3. Kazanım: Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar

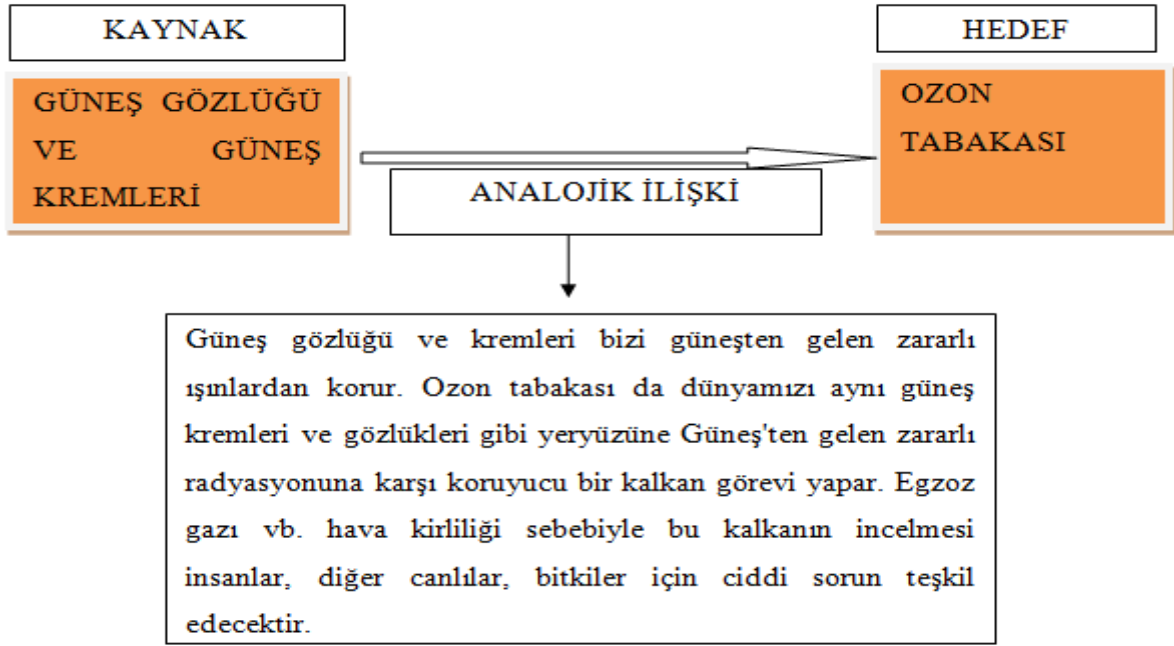
6. Sınıf; ülkemizin kaynakları ünitesi, 1. Kazanım: Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.



Şekil 2.3 Turizm analogisi

3. Ozon tabakası analojisi: Fonksiyonel analogilere örnek teşkil eder. Fiziksel benzerlik değil çalışma prensibi ön plandadır. Kaynak ve hedef, her ikisi de güneş ışınlarının zararlı etkilerinden korunmayı içerir.

6. Sınıf, ülkemizin kaynakları ünitesi; 4. Kazanım: Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.



Şekil 2.4 Ozon tabakası analojisi

4. Anadolu Müzesi Analojisi: Hikayeleştirilmiş analoji örneği

5.sınıf; 2. Ünite; 2. Kazanım: Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.

Ankara'da yaşıyorum ve okuyorum. Bu yaz Ankara'daki Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ni ailemle ziyaret ettim. Çok uzun yıllar önce Hititlere, Sümerlere ve birçok eski medeniyetlere ait eserler gördüm. Eski zamanlardan günümüze kadar çok uzun bir zaman dilimi olmasına rağmen, eserlerin korunması benim bu eserleri görebilmem, hikâyelerini dinleyebilmem çok hoşuma gitti. Gezi sonrası düşünmeye başlamıştım. Müzede gördüğüm eserler korunmamış olsaydı ya da onlara ulaşılammış olsaydı; yüzyıllar önceki insanlardan, nasıl yaşadıklarından haberdar olmam imkânsız olurdu. O zamanlar kayıt cihazları da yokmuş. Şimdiki gibi telefon vb. de yokmuş, teknoloji günümüzdeki gibi değilmiş. Şu an ben o eserleri gördüğüm ve eski, yüzyıllar önce insanların yaşam şekilleri, yazıları, kullandığı araçlar beni nasıl şaşkın ve bir o

kadar mutlu etti anlatamam. Bu eserleri görmeyi, bizden yüzyıllar sonra gelecek olan insanlar da da hak ediyor. Onlar da eskiden insanlar nasıl giyinir? Neler kullanılırdı? Bilmek isterler. Demek ki eserleri gün yüzüne çıkarmak ve onları koruyarak gelecek nesillerin görebilmelerini sağlamak çok önemli. Gelecekte benim gibi merak eden başkalarının da buraları gezebilmesini, bu eserleri görebilmesini isterim. Sadece müze içerisindekiler değil Osmanlılar döneminde inşa edilmiş bir bina da eserlerin sergilenmesi de o dönemki yapıların nasıl olduğu hakkında fikir veriyor. Demek ki o dönemlerde binalar böyleymiş diyor insan kendi kendine. İnsanın farklı dönemlerdeki insanların yaşam tarzlarını görmesi, günümüzdeki yaşam tarzlarını kıyaslamasını sağlıyor. Gezi benim tarihi eserlerin korunmasının başkalarının da bu eserleri görebilmesi için ne kadar önemli olduğunu fark etmemi sağladı.

Analoji: “Tarihi eserleri korumak zor olabilir. Ancak korunmazlarsa gelecek nesiller bu eserlerden hiç haberdar olmayabilir. Hepimiz mümkün olduğunca tarihi eserlerimize sahip çıkmalı, tanımalı ve onların gelecek nesillere aktarılması için üzerimize düşen görevleri yapmalıyız.” Burada Ali için geçmişte yaşayan insanların yaşam şekillerinin onda merak uyandırması, eserlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için de korunması gerektiği, bunun geçmişi anlamlandırmak için çok önemli olduğu Anadolu Müzesi Analojisine açıklanmıştır.

5. Bu basamaktaki analogiler 5. Sınıf Kültür Miras ünitesi ve kazanımlarında kullanılabilir.

Tarihsel terimleri güncel terimlerle açıklamaya yönelik olarak bazı örnekler de mevcuttur. Bunlardan bazıları tarih öğretimi yanında Sosyal Bilgiler dersi öğretimi için de kullanılabilir. Örneğin;

*Modern Türklerin Cenaze Törenleri- Eski Türklerin Cenaze Törenleri

* Mevcut anayasa- Geçmiş anayasalar (Ata, 2008).

Tarihsel terimleri güncel terimlerle açıklanırken Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak başka analogiler de oluşturulabilir. Örneğin;

*Hititler'deki Pankuş- Günümüzdeki Meclis

*Urartuların Şamranları- Günümüz sulama kanalları

*Asurluların Karumları- Günümüz ticaret merkezleri

2.4.3. Analoji ve Metafor İlişkisi

Analojiler zor bilimsel kavramların öğretimi ve öğreniminde etkilidirler. Analojilerin eğitsel gücünün analizinde metaforlara da yer verilmektedir. Analojiler ve metaforlar yakın akrabalar olarak değerlendirilirler. Harfi harfine alınacak olursa; metaforik bir ifade, bir şeyin sadece ne olmadığını; yani gerçek anlamının tamamen dışında kullanılmasını anlatır. Metaforik olarak anlatılan ifade harfi harfine çevrildiğinde ortaya “saçmalık” ve “yanlışlık” çıkabilir. Burada kelimenin “saçmalığı” ve “yanlışlığı” özündedir. Şöyle ki; eğer herhangi biri eğitime gerçek anlamda “koyun gütmeye” derse ifadeler saçmalığa dönüşür. Metaforlar ise karşılaştırmayı bu kadar açık şekilde yapmaz. Karşılaştırma temelleri ve özü gizlidir ve bu, metaforların ana esasıdır. Metaforların alışık olunmayan, merak uyandıran şaşırtıcı tarafları vardır. Bu anlamda metaforlar; karşılaştırmanın temelinin (özünün) ortaya çıkarılması ve hatta alıcısı tarafından oluşturulması gereken karşılaştırma durumlarıdır. Metaforları öğrenme sürecinde önemli kılan şey şaşırtıcılık ve anormallik durumudur. Metaforlar iki alanda kesişmeyen özellikleri ya da ilişkisel nitelikleri vurgulayarak üstü kapalı bir şekilde imalı karşılaştırma yapar. (Duit, 1991).

Metaforların bu açıdan değerlendirildiklerinde düşünme becerilerini ve yaratıcılığı etkilediği varsayılabilir. Bununla birlikte metaforlar öğretim metodu olarak kullanıldıklarında kişileri kolaylıkla yanlış tarafa çekebilir. Dolayısıyla analogilere kıyasla metaforların kontrolü biraz daha zordur (Erol Şahin, 2014).

“Metaforlar kişiye iki olay, olgu, konu ya da kavram arasında karşılaştırma yapma ve bunlar arasındaki benzerlikleri mecazlı bir anlatımla sunma iki şey ile ilgili benzerliklere dikkat çeker ya da birini diğerinin yerine geçirerek açıklama olanağı sunarlar. Montesquieu'nun “İklim imparatorluğu bütün imparatorlukların birincisidir” ifadesi mecaz bir anlatımdır. İklim imparatorluğa benzetilmiş ve iklim imparatorluğunun en güçlü imparatorluk olduğu vurgulanmıştır. Burada Montesquieu hava olaylarının doğal ortamı etkilediğini vurgulayarak, bir bölgedeki hava olaylarının uzun yıllara yayılan karakterinin, bulunduğu insan ve diğer her şeyi etkilemesini ve kontrolü altında tutmasını imparatorluk gibi düşünerek bir mecaz yapmıştır” (Coşkun, 2010, s.921).

Analojiler ise iki alanın yapılarını bariz bir şekilde karşılaştırır, yapının parçalarının özdeşliklerini-benzeşikliklerini belirtir (Duit, 1991). Örneğin; kaleye yapılan askeri bir saldırının anlatıldığı bir hikaye ile tıp alanında kötü huylu bir tümörün yok edilmesi konusundaki problemi çözme analogisinde ortak benzetmeden yararlanılmıştır (Keane,1998).

Duit (1991, s.651) metaforlar ve öğrenme hususunda; analogiler ve metaforlar üzerine şöyle bir değerlendirmede bulunur; “Analogiler ve metaforlar; analogilerin metaforlar ya da metaforların analogi olarak görülebilecekleri şekilde prensipte birbirine dönüştürülebilecekleri zıt kutuplar olarak değerlendirilirler. Metaforik bakış açısı analogilerin öğrenme sürecindeki rolü ile alakalı olan noktada büyük öneme sahiptir” der.

Metaforların öğrenme için önem arz eden başka yönleri de bulunmaktadır. Metaforlar bir ölçüde hayal gücümüzü geliştirirler. Onlar soyut fikirleri canlandırmamıza yardım ederler. Böylece öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal alanları arasındaki boşlukları doldurabilirler. Özetle analogiler metaforlardan farklıdır. Bu farklılık çok küçüktür. Bu sebepten dolayı her iyi analogi metaforların şaşırtıcılık ve normal dışılık bazı yönlerini içerir ya da en azından bu şekilde kullanılabilir. Metaforların öğrenmede ki rolleri için söylenen her şey, kısmen de olsa, analogiler için de geçerlidir. Nitekim “kavramsal değişimde kullanılan analogileri değerli araçlar haline getiren, iyi analogilerin metaforik yönüdür” (Duit, 1991, s.653).

Metaforların ve analogilerin öğrenme sürecindeki ilişkilerini örneklendirirsek: Glynn, (1989) “Fotosentez doğa ananın kek pişirme şeklidir” şaşırtıcı ifadesini kullanır. Bu ifade öğrenciler için anlamlı ve değerli olabilir (Duit, 1991). İfadeyi metafor kılan, süreç sonunda ortaya çıkan ürünün keke benzetilmesidir. Eğer “Fotosentez doğa ananın soluk alıp verme şeklidir” denilmiş olsaydı ifade analogi olarak tanımlanacaktı. Ürünün abartılı ya da mantık çerçevesi dahilinde ilişkisiz bir şekilde keke benzetilmiş olması ifadenin metaforik bir anlam taşımasına neden olmuştur (Erol Şahin, 2014).

2.5. Analogi Modelleri ve Teorileri

Analogi toplumsal yaşamda yaygın olarak kullanılmasına rağmen bilimsel bir model olarak ele alınıp araştırılması 1980’lerden sonradır (Keane, 1998). 1980’lerden itibaren birçok model ve teoriler ortaya atılmıştır. Bu başlık altında geçmişten itibaren ortaya atılan analogi modelleri ve teorilerine değinilecektir. Araştırma da “Analogiyle Öğretim Modeli” kullanılarak analogiler oluşturulmuştur.

2.5.1. Analojiyle Öğretim Modeli (Teaching With Analogies, “TWA”)

Fen kavramlarının öğretiminde sıklıkla kullanılan bir modeldir. Glynn (1997) ve diğerlerine göre bu modelde amaç, kaynak kavramlardaki özelliklerin hedef kavramlara transfer edilmesidir. Kaynak kavram ile hedef kavram benzer özellikleri paylaşıyorsa kavramlar arasında analogi kurulabilir (Bilaloğlu, 2006).

TWA modeli aşağıdaki altı işlem basamağını içerir. Glynn (2007), küçük yaş gruplarına hücre konusunu anlatırken çocukların aşına oldukları Legoları kullanarak analogi oluşturmuştur. Glynn (2007, s.53), küçük çocuklara hücre konusunu anlatırken modelin altı işlem basamağını takip etmiştir. Bu basamaklar aşağıdaki şekildedir:

1. Hedef kavram tanıtılır. Hücre öğrencilere tanıtılır.
2. Analog (benzer) kavram hatırlatılır. Öğrencilere benzeşik kavram olan Legoları hatırlatılır.
3. Kavramların ortak özellikleri saptanır (Hedef ve Analog arasındaki). Hücre ve legonun ilişkili özellikleri belirlenir.
4. Benzer özellikler haritalandırılır. Hücre ve lego arasındaki benzer özellikler arasında bağlantı kurulur.
5. Analoginin bozulduğu yerler varsa belirlenir. Hücre ve lego arasındaki benzerliğin nerede bozulduğu (sona erdiği) belirtilir.
6. Kavramlar hakkında düşünceler resmedilir. Hücre hakkında sonuçsal çıkarımlarda bulunulur.

TWA öğretimde analogileri kullanırken büyük destek sağlarlar. Analojiyle Öğretim Modeli'nin gereklilikleri şunlardır: Öğretmenler hedef kavramla birçok benzer özellikler paylaşan benzeşik modeller seçmeye özen göstermelidir. Genel olarak, ne kadar çok ortak özellik varsa analogi o kadar iyi olur. Öğretmenler öğrencilerin kavram yanlışları oluşturmadıklarını doğrulamalıdır. Söz konusu doğrulamayı hedef kavram ile benzeşik kavramın ortak olmayan özelliklerine dikkat çeken sorular sorarak yapmalıdırlar. Son olarak öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmalarını ve bu benzeşimlerin nerede son bulduğunu vurgulamalarını istemelidir (Glynn, 2007).

TWA’da esas amaç kişinin kavramlar arasında bağlantı kurarken bağlantının olabildiğince anlamlandırılması ve farklılaştığı noktaların belirlenebilmesidir. Bu modelin öğretimde kullanılırken sağladığı pratik yararı ise oluşturulan analogileri öğrencilere sunarken mümkün olduğu kadar benzer özellikleri olan kavramları kullanmak ve kavramların farklılaştığı noktalara değinilmesidir. Böylelikle kavram yanılığının oluşması en aza indirgenmeye çalışılır.

2.5.2. Analogiyle Genel Öğretim Modeli (The General Model of Analogy Teaching-GMAT)

Öğretim stratejisi olarak kullanılan analogi, anlaşılması güç olan bir şeyi anlaşılması kolay olan şeyle arasındaki benzerlikleri öne çıkararak karşılaştırma sağlar. Zeiton (1984, s.118) bilimsel analogileri öğretmek için bir model geliştirmiştir. Model öğretmenlere ve araştırmacılara seçebilecekleri farklı alternatifler sunmak için esnekler.

Zeiton, (1984, s.118) “GMAT Modeli dokuz basamaktan oluşmaktadır”. Bunlar:

1. Öğrencinin analog öğrenmeye ilişkin bazı kişilik özelliklerini ölçmek,
2. Öğrencilerin konuyla ilgili önceki bilgilerini değerlendirmek,
3. Konu için kullanılacak öğrenme materyalini analiz etmek,
4. Kullanılacak analoginin uygunluğunu belirlemek,
5. Kullanılacak analoginin özelliklerini belirlemek,
6. Öğretme stratejisini ve analogi sunum aracını seçmek,
7. Analogiyi öğrencilere sunmak,
8. Analogiyi öğretimde kullanmanın sonuçlarını değerlendirmek,
9. Modelin aşamalarını gözden geçirmek.

Zeiton, (1984); ilk basamağı isteğe bağlı bırakmıştır. Fakat öğretmen öğrencilerin kişilik özelliklerini ölçmek istiyorsa aşağıdaki özelliklerin ölçülmesi gerekebilir

- Analog muhakeme yeteneği,
- Piaget’in bilişsel seviyeleri,
- Görsel görüntüler,

-Bilişsel karmaşıklık.

Öğretmenler, bu dört değişken ve analog öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalardan yeterli kanıt toplanana kadar isteğe bağlı bu aşamayı olarak değerlendirebilirler.

İkinci basamak yapılandırmacı bakış açısıyla değerlendirildiğinde öğrenme süreçlerinin planlanmasında birincil derecede önemlidir. Öğretilmesi gereken konu hakkında öğrencinin hali hazırda ne bildiği (hazırbulunuşluk) merkezi öneme sahiptir. Öğretmen üçüncü basamakta mevcut olan öğretim materyallerinin analoji içerip içermediği ya da yenilerinin tasarlanmasının gerekip gerekmediğini analiz eder. Dördüncü basamakta, temel esas, analoginin bilinirliği veya karmaşıklığıdır. Beşinci basamak, benzer analogik nitelik sağlayan analogilere öncelik verir. Öğretmenler ve araştırmacılar, aşağıdaki özellikleri belirlemelidir: Kullanılacak analoginin somutluk derecesi (fiziksel, resimli veya sözlü), analogide yer alan analog sayısı (tek analoji veya çoklu benzetme) ve sunumun formatı (karışık format veya ayrı format) belirlenmelidir. Altıncı basamak, öğretme stratejisini ve analogiyi sunma aracını seçmedir. Bu basamakta analogiyi öğretmek için üç ana stratejiden bahseder. Bunlar: Öğrenci tarafından geliştirilen analoji, rehberli öğretim stratejisi ve açıklayıcı öğretim stratejisi. Öğretmen bunlardan birini öğretim için kullanabilir. Ek olarak analogiyi sunma aracı olarak birçok medya vardır. Bunlar; yazılı ortam, öğretmenin sözlü sunumu, ses kaseti, televizyon ve slayt sunumları, gösteriler, rol oynama, oyunlar, manipülatif modeller, resimler ve grafikler. Öğretmenler bunlardan istediği birkaçını seçebilir (Zeitun, 1984).

Yedinci basamak analogiyi öğrencilere sunmaktır. Bu basamakta ilk adım analogileri kullanmaya aşina olmayan öğrenciler için analogilere basit bir giriş yapılmalıdır. Analogiyi öğrencilere sunmak için aşağıdaki sıralama kullanılabilir.

- Önce sunumun amacı belirtilir. Bu, öğrencilerin dikkatini hedef öğrenme görevine yönlendirmek için yapılır.

- Anlatılacak olan konu, Analog öğrencilere aşınaysa çabucak tanıtılır. Bilinmeyen analoji, öğrencilere aşına oluncaya kadar, bazı derinliklerde veya detaylarda öğretilir.

- Analogu başlangıçta 'konuyu' bağlayan bir ifade sunulmuştur. Bu ifade öğrencilerin beklentilerini artırabilir. Sonra ne olacak?

- Analog özellikler birer birer sunulur. Tercihen, göze çarpan, gözlenebilir, makroskopik ve önemli analog özelliklerin önce sunulması gerekir.

- Bir Transfer Beyanı sunulur. Bu ifade, öğrencilerin dikkatini önceki bağlamdan bir sonraki öğrenme bağlamına taşıyacaktır. Öğrenciyi, ilgisiz niteliklerin daha sonra tartışılacağını beklemeye hazırlayacaktır.

- Son olarak, ilgisiz nitelikler birer birer sunulur. Bu özelliklerin sunulması, analog öğrenme sırasında ortaya çıkabilecek yanlış anlamaları düzeltebilir.

Sekizinci basamak, analogiyi öğretimde kullanmanın sonuçlarını değerlendirebilmedir. Bu değerlendirme aşağıdaki adımlarla devam etmelidir: Öğrencilerin konuyu araştırmak için analogu kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, öğrencinin konunun nitelikleri hakkındaki bilgisini değerlendirmek ve analogiyi kullanmaktan kaynaklanan yanlış kavramları tanımlamak.

Dokuzuncu basamakta modelin tüm aşamalarının sürekli olarak gözden geçirilmesidir. Örneğin analog seçimi işe yaramazsa konuya uygun başka analogiler ve stratejiler seçilebilir.

Bu modelde ayrıntılı bir analogi oluşturma basamakları yer almaktadır. Modelde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve öğrenmenin planlanmasında kullanılan süreçleri de içermesi bakımından daha planlı bir analogi sunumu oluşturmak hedeflenmiştir. Modeli dikkat çeken ve TWA modelinden ayıran nokta öğrenenin özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesidir. Duit (1991) modelin bazı sınırlamaları olduğunu belirtiyor. Ona bu sınırlamalar; analogi kullanımının bazı önemli yerlerinin modelde olması gerektiği kadar yer almaması ve verilen örneklerin sınırlı sayıda olmasıdır.

2.5.3. Köprü Kuran Analogiler Yaklaşımı

Brown ve Clement, (1989) tarafından geliştirilen bu model; öğretimde analogilerin başarısını etkileyen faktörleri inceleyen çalışmaların birçoğunda analoginin yeterince iyi anlaşılmasından kaynaklanan başarısızlıkların saptanmasından sonra ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, Brown ve Clement (1989), köprü kuran analogiler yaklaşımını analogik düşünmenin kavram yanlışlarının üstesinden gelmesinde başarılı olması için geliştirmişleridir. Geleneksel analogilerde analogi aracılığıyla açıklanacak duruma “hedef” denir. Varsayımsal olarak daha iyi anlaşılabilir duruma ise “kaynak” ya da “temel” adı verilir. Köprü kuran analogilerde ise, araştırmacılar kaynağı “çapa” olarak isimlendirmişlerdir. Hedefle kaynak arasında kurulan ilişkiye “demir atma” demişlerdir. Köprüleme analogilerinde öğrencilerin analogi tek seferde değil parça parça öğrenciye verilir (Erol Şahin, 2014).

Bu yaklaşımla öğrenciler hedef durumlara olan sezgilerini devam ettirerek analogik olarak değerlendirmedikleri durumlar arasında analogik bağlantılar kurabilirler.

Brown ve Clement (1989) köprü kuran analogiler için önem arz eden dört adımdan bahsederler. Bunlar;

1. Kavram yanılığını, hedef soru aracılığıyla açık (net) bir hale getirerek öğrencilerin sezgilerine hitap edecek eğitmenin analogik bulunduğu bir durum ortaya koymak (böyle bir durum köpülemeye bağlayıcı örnek- çapa olarak adlandırılır).
2. Öğrenci bağlayıcı örnek (çapayı) mantıksal açıdan uygun bulsa bile, hedef durumla geçerli bir analogi ilişkisi kurmak için ikna olmamış olabilir. Bu durumda eğitmen analogi ilişkisi kurma girişiminde bulunmalıdır yani eğitmen hedefe ulaşmalarına yardımcı olacak analogiler kurmalıdır.
3. Eğitmen öğrenciden bağlayıcı (çapa) ve hedef arasında açık, net bir kıyaslama yapmasını istemelidir. Hedefle- bağlayıcı arasındaki ilişkileri görmesi amaçlanır. Öğrenci hala analogi ilişkisine ikna olmazsa, eğitmen, hedef ve bağlayıcı (çapa) arasında kavramsal arabulucu bir köprüleme analogisi bulmayı denemelidir. Bu genellikle bağlayıcı (çapa) kavramsal olarak hedefe daha yakın hale dönüştürerek yapılır.
4. Öğrenci hala hedef ile bağlayıcı (çapa) arasında bir ilişki kuramıyorsa eğitmen yeni analogiler kurmalıdır.

2.5.4. Yapı Haritalama Teorisi

Bu teori “ bir alanda normal olarak uygulanan bir ilişkisel yapı, başka bir alana da uygulanabilir” fikrinden yola çıkar. Gentner (1988) bu benzerlikleri dört çeşide ayırır:

-Analoji: Sadece (ya da başlıca) ilişkisel tahminler haritalandırılır ve hiç (ya da çok az) nesne nitelikleri verilmez.

- Birebir benzerlik: Hem ilişkisel tahminler hem de nesne nitelikleri haritalandırılır.

- İlişkisel soyutluk: Temel alanın ilişkisel yapıları haritalandırılır. Nesnelerin haritada geride bırakılacak hiçbir somut özellikleri yoktur.

- Yalnızca görünüm eşleme: Başlıca nesne tanımlamaları haritalandırılır.

Yapı haritalama teorisi genel olarak psikolojik bir bakış açısıyla tasarlanmıştır. Benzerlik türlerinin birbirinden ayrımı, sadece birebir benzerlikler ya da yalnızca görünümsel eşleşmelerle değil, aynı zamanda yüksek çıkarımsal güçle “doğru” analogilerin tasarlanmasına yardımcı olabilir. Bu teorinin önemli noktası sistematiklik prensibidir; yani bir analoginin hedef olan yapılarının yalnızca basit yönlerini değil, önemli bölümlerini de haritalandırması gerektiğine dikkat çekmesidir (Duit, 1991). Dolayısıyla analogiler, yapıların önemli bölümlerini haritalandırırsa öğrenmede etkin araçlar olurlar.

2.5.5. Öğretimde Analogiler ve “Analoji Modellemesi” (Modelling Analogies) Dupin ve Joshua (1989)

Dupin and Joshua (1989), analogik akıl yürütmeyi, insan bilgisini genişletmek için değerli bir araç olarak görmüşlerdir. Analogik akıl yürütmenin tarihte yadsınamaz sezgisel bir rol oynadığını savunmaktadırlar. Onlar bu modelde etkin bir analogi için beş önemli özellik sıralamışlardır. Bunlar:

- Öncelikle analogi yeni fikri somut bir şekilde ortaya koymalıdır.
- Analoginin tanımlayıcı bir işlevi olmalı. Sadece yeni bir anlayışın anlaşılmasını sağlamakla kalmamalı, aynı zamanda, öğrencinin ilk başta reddetmesine rağmen açıklamanın makul olduğunu kabul etmelidir: “[B]u alanda böyle davranırsa, o etki alanında aynı şekilde davranması mümkün. . .” gibi düşündürmelidir.
- Analog sistem, ilk sistemden daha az karmaşık olmalıdır; yani analog, hedeften daha az karmaşık olmalıdır.
- Analogi gerçek ve karmaşık bir durum oluşturmak yerine, basitleştirilmiş, idealleştirilmiş bir durum oluşturmalıdır.
- Analog sistemde harcanan zaman öğretim açısından ekonomik olmalıdır. Ayrıca bu sistem farklı öğretim durumlarına uyarlanabilir olmalıdır.

Farklı öğretim durumlarına uyarlanabilir olması diğer alanlarda da kolayca uygulanabilme avantajını beraberinde getirmiştir.

2.5.6. Çoklu Analogiler

Analojiler içlerinde buldukları analog sayısına göre de sınıflandırılabilirler. Zeiton (1984) analogileri kullanılan analogların sayısına göre analogileri tekli ve çoklu analogiler olarak sınıflamıştır. Tek bir analogi genellikle sadece bir tane 'analog' içerir. Örneğin, atom/güneş sistemi analogisi bir 'analog', yani güneş sistemi içerir. Çoklu bir analogi farklı bilgi alanlarına ait birden fazla analog veya şema içerir. Çoklu analogi örneği şöyledir: “Hücreler, organizmaların yapı bloklarıdır. Hücreler küçük fabrikalar gibidir. Büyüme ve üreme parçaları gibi bir organizmanın ihtiyacı olan hemen hemen her şeyi yaparlar. Hücreler enerji transformatörleridir. Kullanılmayan enerji formlarını hücre çalışması yapmak için kullanılacak formlara dönüştürürler. Ayrıca, hücreler küçük bir bilgisayar gibi davranır, tamamen yeni bir organizma üretebilecek bilgileri depolarlar. Bu analogide, hücreler; yapı taşları, küçük fabrikalar, enerji transformatörleri ve küçük bilgisayarlara benzetilmiştir. Burada birden çok analog kullanılmıştır” (Zeiton, 1984, s.115). Hücre ile ilgili bu analogi çoklu analogilere örnelemektedir.

2.6. Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılan Bazı Analogi Sınıflandırması

Öğretimsel analogilerde, analogiler öğrenmeyi etkileyebilecek özelliklerine göre nitelendirmişlerdir. Bu bağlamda Curtis ve Reigeluth (1987) bilim ders kitaplarındaki 200'den fazla analogiyi incelemişlerdir. Onlar analogiyi, hedefin basitlik /zorluk, parçadaki yeri, somutluk/soyutluk ve açıklama ya da güçlendirme seviyesi gibi yapısal ve işlevsel özelliklerini bildirip bildirmemesini göz önünde tutarak, sunum formatlarına göre sınıflandırarak incelemişlerdir (Curtis ve Reigeluth, 1987, akt. Else ve Clement, 2003). Analogiler analogların benzerlik derecesine göre de sınıflandırmaktadır. Buna göre birçok özelliği paylaşanların “yakın”, az özellikleri paylaşanlar “uzak” olarak tanımlanmaktadır (Gentner, 1983).

Else ve Clement (2003); müfredatta bulunan sekiz analoginin ana haritalandırmalarını ve genel hedeflerini irdelerek bunların, onları nitelendiren ve öğrenmede önemli olduğunu düşündükleri beş özelliğine göre sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

1. Yakına Karşı Uzak: Bu sınıflamada daha fazla nesne ve ilişkisel benzerlik paylaşılan analogiler “yakın”, benzer olmayan analogiler ise “uzak”tır (Gertner, 1989).

2. Basite Karşı Karmaşık: Hedefe haritalandırılacak sadece bir ya da iki element ya da ilişkisinin olduğu, temel-hedef karşılaştırmaları basit analogilerdir. Karmaşık analogiler, aktarılan bir takım element veya ilişki ile daha detaylandırılan analogilerdir.

3. Bilinene Karşı Bilinmeyen: Bu analogiler öğrencilerin hedefe haritalandırmak istenen temel elementlere ne derece aşına olduklarına sınıflandırılan analogilerdir.

4. Görsele Karşı İşlevsel: Diğer analogilerde öğelerin ilişki şekillerini göstermek amaçlanırken, bazı analogilerde öğrencilerin hedefin neye benzediğini, geometrik yapısını da dahil ederek anlamalarına yardım etmek amaçlanır. Analogilerin bazıları her iki amaca da hizmet edebilirler.

5. Pozisyon: Analogiler yeni bir konunun hemen başlangıcında ya da diğer tarzlardaki uygulamalardan sonra sunulabilir. Buna ek olarak, bazen müfredatta birbiriyle bağlantısı bulunan çoklu analogiler kullanılır.

Yukarıda sözü edilen sınıflandırmayı Else ve Clement (2003)’in analogik durumları ile örneklendirilirse; okul analogisinde: Okulun bölümleri, hücrenin bölümleri; Okul bölümlerinden bazılarının işlevi, bazı hücrelerin bölümlerinin işlevine benzemektedir. Sınıflandırmada ise yukarıdaki sıralama takip edilerek okul analogisi; uzak, karmaşık, bilindik, işlevsel ve başlangıca yakın şeklinde olur.

2.7. Analogilerin Sınıflandırılması

Derslerde kullanılan analogilerin yapısı ve kapsamı ile ilgili sınıflandırma bu başlık altında incelenmiştir. Thiele ve Treagust (1994), analogileri yapısı ve kapsamı açısından aşağıdaki ölçütler ile incelemişler ve sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırma analogilerin öğretimde kullanım şekillerine dair yol haritası niteliğindedir. Burada sınıflandırmalar sıralandırılırken burada Thiele ve Treagust (1994)’un sınıflandırmalarıyla birlikte diğer bazı sınıflandırmalara da yer verilmiştir.

2.7.1. Kaynak ve Hedef Arasındaki Analojik İlişki Kriterine Göre (Thiele ve Treagust (1994))

2.7.1.1. Yapısal analogi

Hedef ve kaynağın görünüş açısından benzer olduğu analogilerdir. Bu analogilerde analogün iç veya dış şekli, boyutu ya da rengi vb. yapıları hedef tarafından paylaşılır.

2.7.1.2. Fonksiyonel analogi

Bu tür analogilerde analogün işlevi ya da davranışı hedefe atfedilir. Kaynakla hedef arasındaki ilişki çalışma prensibinden ileri gelir.

2.7.1.3. Yapısal- fonksiyonel analogi

Hem yapısal hem işlevsel analogilerin özelliklerini taşıyan analogilerdir.

2.7.2. Sunuş Biçimlerine Göre Analogiler (Thiele ve Treagust (1994))

2.7.2.1. Sözel analogiler

Analogün sunumunda sadece sözel ifadeler kullanıldığı analogilerdir.

2.7.2.2. Resimsel analogiler

Analogün sunumunda resimli bir gösterimi kullanıldığı analogilerdir. Derslerde kullanılan görseller ve öğretmenin tahtaya çizdiği resimler bu analogilerin örneklerindedir.

2.7.2.3. Resimsel – sözel analogiler

Analogün sunumunda hem sözel hem resimli ifadelerin bir arada kullanıldığı analogilerdir. Thiele ve Treagust (1994)'un bu tasnifinin dışında sunuş şekillerine göre iki ayrı türden daha bahsetmek mümkündür.

2.7.2.4. Hikayeleştirilmiş analogiler

Bu tür analogiler hikayeleştirilerek verilir Hem sözel hem resimsel analogilerden faydalanılabilen analogilerdir. Hikayeleştirilmiş analogileri kullanan öğretmenler, öğrenenleri hikayenin içine çekebilmek için, iyi bir anlatıcı olmalı ve görsellerden yararlanmalıdır (Duru, 2002).

2.7.2.5. Oyunlaştırılmış analogiler

Herhangi bir durum ya da olayların oyunlaştırılarak başka olay ya da durumlara benzetildiği analogilerdir. Fotosentez olayının insanların yemek yapma olayına benzetilmesi gibi (Şahin, 2010, akt. Bilaloğlu, 2006).

2.7.3. Analog ve Hedef Alanlarının Soyutluk Derecesine Göre Analogiler (Thiele ve Treagust (1994))

2.7.3.1. Somut-somut analogiler

Hedef ve kaynak kavramın her ikisinin de somut olduğu analogilerdir.

2.7.3.2. Somut- soyut analogiler

Hedef kavramın soyut, kaynak kavramın somut olduğu durumları ifade eden analogilerdir.

2.7.3.3. Soyut- soyut analogiler

Hedef ve kaynak kavramlarının ikisinin de soyut olduğu analogilerdir.

2.7.4. Metinlerde Analog ve Hedef Yerleşimine Göre Analogiler (Thiele ve Treagust (1994))

2.7.4.1. Ön düzenleyici analogiler

Konu içerisinde analogilerin giriş etkinliği, dikkat çekmek vb. sebeplerden dolayı başlangıçta verildiği analogilerdir.

2.7.4.2. Gömülü aktive edici analogiler

Analog ve hedef alanın tanıtılmasından sonra, hedef hakkında sonuçlar çıkarılmasından önce sunulan analogilerdir. Hedef kavram tanıtıldıktan sonra konu içinde kullanılan analogilerdir.

2.7.4.3. Son sentezleyici analogiler

Analojik durumun tam bir değerlendirmenin ardından oluşturulan analogilerdir.

2.7.5. Haritalamanın Derecesine Göre Analogiler (Curtis ve Reigeluth, 1984, akt. Thiele ve Treagust (1994))

2.7.5.1. Basit analogiler

Başka bir açıklama yapmadan “hedef”in “analog” gibi olduğunu ifade eden analogilerdir.

2.7.5.2. Zenginleştirilmiş analogiler

Paylaşılan niteliklere ya da kısıtlamalara dair bazı ifadelerin bulunduğu analogilerdir. Demirci Güler, (2007), bu analogileri hedef ile kaynak arasındaki ilişki ve analoginin kullanım amacı gerekçeleriyle açıkladığını belirtir.

2.7.5.3. Kapsamlı analogiler

Hedefi tanımlamak için kullanılan birkaç analogü ya da tek bir analogün birkaç niteliğini içeren analogilerdir.

2.7.6. Ders Kitabındaki Yerine Göre Analogiler (Thiele ve Treagust (1994))

2.7.6.1. Başlangıçta

Çalışma tanıtılırken verilen analogilerdir. Genellikle kenar boşluklarına konumlandırılırlar.

2.7.6.2. Zor kavramlar sunulduğunda

Çalışma tanıtıldıktan sonra zor kavramların tanımlanması sırasında kullanılan analogilerdir.

2.7.7. Konu Öncesi Oryantasyon (Thiele ve Treagust (1994))

2.7.7.1. Konu öncesi açıklama

Analojideki kaynak kavramın açıklandığı analogilerdir.

2.7.7.2. Kaynak açıklaması

Kaynak alanın tanıtıldığı analogiler.

2.7.7.3. Strateji tanımı

Analoji olarak sunulan metnin, bir benzetme olduğuna dair vurgu yapıldığı analogilerdir.

2.7.7.4. Kaynak açıklaması ve strateji tanımı

Stratejik tanım ve kaynak açıklamasının ikisine birden yer verildiği analogilerdir.

2.7.7.5. Hiçbiri

Strateji ve kaynak açıklamasının ikisinin de verilmediği analogilerdir.

2.7.8. Hedef ve Analojinin Alanlarına Göre (Erol Şahin, 2014: 54)

2.7.8.1. Alan içindeki analogiler (within-domain analogy)

Hedef ve analogun aynı alandan seçildiği analogilerdir. Aynı alandan olmalarına rağmen biri diğerinden daha çok bilene “kaynak” diğerine oranla daha az bilene “hedef” olarak isimlendirilen analogilerdir.

2.7.8.2. Alanlar arası analogiler (between-domain analogy)

Hedef ve analogun ayrı alanlardan seçildiği analogilerdir. Amaç başka bir alandan seçilmiş, öğrencilerin kolayca anlayabileceği ya da gözlerinde canlandırabileceği bir kavramı kaynak olarak kullanarak, farklı bir alandan bir hedef kavramın açıklanmasında kullanılmasıdır.

2.7.9. Analog Alanın Detaylandırılması ve Sınırlılıklar (Thiele ve Treagust (1994))

Analog alanın açıklanması olarak ele alınmaktadır. Bu analog açıklaması öğrencilerin analogik transfer sırasındaki uygun niteliklere odaklandıklarını kesinleştirmek için sunulur. Analoga yabancı olma durumu ve yanlış nitelik aktarma sorunlarından kaçınmak için yapılan açıklamalar; ilgili analog nitelikleri tamamen açıklayan birkaç kelimedenden oluşan basit bir cümleden bir paragrafa kadar oluşabilirler.

Analogilerin yanlış yorumlanabileceği göz önünde bulundurulduğunda, analogik sürecin sınırlamaları hakkında bazı uyarılar dahil edilmelidir. Analoji kullanılması hakkında genel bir açıklama ya da analogide özellikle paylaşılan nitelikler hakkında bir açıklama içerip içermediği incelenmelidir.

2.8. Analoji Kullanımının Avantajları

Brown ve Clement (1989), çalışmalarında kavramsal değişimin oluşturulmasında analogilerin etkili olduğunu ve soyut transfere karşı açıklayıcı model oluşturmada analogilerin hedef durumun soyut özelliklerini ayrıştırmaktan çok onu güçlendirmek için kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Duit (1991), analogilerin bilindik alanda bilginin genişletilmesinden başka,

görsel betimlemeyi harekete geçirmeye de hizmet ettiğini belirtmiştir. Gick ve Holyoak'a göre (Gick ve Holyoak, 1989, akt. Else ve Clement, 2003) her iki analogun da örneklik işlevi gördüğü soyut kavramlar hakkında olduğu zaman, analogiler öğrencilerin yüksek değerli ilişkileri görmesini sağlayan "somutlama araçları" görevini yerine getirirler. Shapiro (1985), analogilerin kolay, hayal edilebilir ve somut yeni bilgiler oluşturabileceğini vurgulamıştır (Shapiro, 1985, akt. Duit, 1991). Analogiler genelde hedef alanın belirli konularında öğrenmeyi destekleme ya da kolaylaştırma eğilimindedirler. Bundan dolayı daha geniş alanlarda da öğrenmeye hizmet etmek için çoklu analogiler gerekmektedir. Spiro ve diğerleri (1989) tek bir analogi kullanımından kaynaklanan yanlış yönlendirmeler ve analogi kaynaklı kavram yanlışlarından çoklu analogi kullanımıyla kaçınılabileceğini ileri sürmüşlerdir (Shapiro ve diğerleri, 1989, akt. Duit, 1991).

Analojinin verimliliğini arttırabilmek için analogi kullanımında bazı hususlara dikkat edilmelidir. Dilber (2006)'e göre analogi kullanılırken dikkat edilecek hususlar şu şekildedir;

- Öğretmen kullanacağı analogiyi çok iyi tespit ederek ve ona göre bir plan yaparak öğrencilerin dikkatini ona çekebilmelidir.
- Öğretmen öğrencileri kendi analogilerini oluşturabilmeleri için yönlendirmeli ve onlara fırsat vermeli ve gerektiğinde görsel materyallere de başvurmalıdır.
- Kullanılan analogilerin öğrencilerin ön bilgileriyle bağlantılı, konuyla ve öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkili olmasına ve öğrencilerde kavram yanlışısına yol açmamasına dikkat edilmelidir.
- Kullanılan analogiler, öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olmalıdır.

Küçükturan (2003, s. 157) analogilerin öğrenciye yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencinin kendi analogisini oluşturması farklı alanlarda problem yürütmesine yardımcı olur.
- Benzetmeler çocuğun sahip olduğu mevcut bilgilerle yapıldığı için, öğrencilerin yaratıcı ve ilginç sorular sormasını sağlar.
- Öğrencilerin soruları bireysel bilgi düzeyleri hakkında fikir verir.
- Grup halinde yapılan eğitimlerde öğrencilerin farklı düşünme sistemlerini görmelerine yardımcı olur.

- Öğrencinin ön öğrenmelerini hatırlamalarını kolaylaştırır.
- Öğrenciyi öğrenmeye motive eder.
- Problem çözme becerisini geliştirir.
- Bireylerin yaratıcılıklarını geliştirir.
- Kavramlar, olaylar ve nesnelar arasında mantıksal çıkarımlarda bulunmasını sağlar.

Analojiler kavramları görselleştirir, gerçek dünyada ki benzerliklere işaret ederek soyut olguları anlamayı kolaylaştırır ve ilgi çekicidirler (Harman ve Çökelez, 2017). Resimler, grafikler ve benzerlerinin oluşturduğu görsel analogilerin ve olumlu etkilerinin bulunduğu çalışmalar literatürde mevcuttur (Dreistadt, 1969, akt. Duit, 1991). Problem çözme esnasında kartlar üzerinde verilen görsel göndermelerin etkisini araştırdığı çalışmada örnek olarak bir yıldız resminin, ağaç yapraklarının geometrik bir şekilde düzenlenmesi ilgili olan bir problemin çözümüne yönlendirme yaptığında, böyle bir görsel göndermenin olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

Duit (1991)' e göre analogiler var olan hafızayı yeniden yapılandırmaları ve onu yeni bilgiye hazırlamaları bakımından, kavramsal değişimde özel bir öneme sahiptir. Bu perspektiften bakıldığında yapılandırmacı anlayış içerisinde analogilerin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Yeni bakış açıları kazandıran kavramsal değişim öğreniminde değerli araçlardır.
- Gerçek yaşamdaki benzerliklere vurgu yaparak soyut olanın anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Soyutun görselleştirilebilmesini sağlar.
- Öğrencilerin dikkatini çekerek onları motive eder.
- Yapılandırmacı öğrenmenin planlanmasına katkı sağlar.
- Öğretmenleri öğrencilerin geçmiş bilgilerini de göz önünde bulundurmaları için teşvik ederler.
- Analoji kullanımını önceden öğretilmiş konulara dair kavram yanılgıları varsa onları ortaya çıkarabilir.

Analojiler tek bir disiplinde değil birçok disiplinde kullanılabilen öğrenme düzenleyicileridir. Analojiler soyut kavramların somutlaştırılmasında yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin iki

durum arasındaki benzerlik ve farklılıkları görerek kendi bakış açılarını kazanmalarına katkı sağlarlar. Öğrenme sürecinde öğrenileni destekleyici örnekler olmaları eğitim-öğretim de kullanılabilirliğini arttırmaktadır. Analojilerde geçmiş öğrenmeler önemlidir. Geçmiş bilginin hatırlanması eski ile yeni arasında bir bağ oluşturacağından öğrenmeyi anımsamayı kolaylaştırır.

2.9. Analojilerin Dezavantajları

Analojilerin dezavantajları ve potansiyel tehlikelerini Duit (1991), üç başlık altında değerlendirmiştir. Bunlar:

1. Analoji hiçbir zaman analog ile hedef arasındaki tam bir uyum üzerine kurulmaz. Hemen her zaman analog yapının hedef yapıdan farklı özellikleri vardır. Bu özellikler yanlış yönlendirmeye sebep olabilir

2. Analojik akıl yürütme sadece, analogiler öğrenciler tarafından kurulursa mümkündür. Öğrencilerin analog alanla alakalı kavram yanlışları varsa, analogik akıl yürütme bu yanlışları hedef alana aktarır. Bu yüzden planlanan analogilerin gerçekten öğrenciler tarafından yapıldığından emin olmak önemlidir.

3. Analojik akıl yürütme hem günlük yaşamda hem de diğer durumlarda çok yaygınmiş gibi görünür. Bununla birlikte öğrenme aracı ya da öğretmenler tarafından doğaçlama analogi kullanımı nadiren gerçekleşir. Analojik akıl yürütme öğrenme durumlarında dikkate değer bir yönlendirme gerektirir. Nitekim, Else ve Clement (2003)'e göre çok basit görünseler bile analogiler, öğrencilerin anlamasında kompleks bir süreç olarak karşımıza çıkabilir. Örneğin analogi; öğrencinin öğretim öncesi aşına olduğu temel ile başladığında, haritalandırılabilir ve haritalandırılmaz öğeleri içerdiğinde ve ilişkilerinin sayısı bakımından karmaşık olduğunda, dikkatli bir hazırlık olmadan kullanılırsa verimli olmayacaklardır.

Else ve Clement (2003), ortaokul öğrencilerinin hücre solunumu ve bununla ilgili vücut sistemlerini anlamalarına yardımcı olmak için kullanılan analogileri inceledikleri çalışmada analogi kullanımında yapılan hataları dört başlık halinde sınıflamışlardır:

1. Aşırı eşleme: “Temel” den “hedef”e, hedefe ait olmayan bir öğenin (özellik ya da ilişkinin) aktarımı.

2. Yanlış eşleme: Yanlış ya da uygun olmayan aktarım. Bu durum istenmeyen bir “temel özellik” , “hedef özelliğe” eşlendiğinde ortaya çıkabilir.

3. Eşleme başarısızlığı: Eşlenebilir bir “temel” özelliğin aktarılamadığı durumlarda görülür.

4. Temel bir ögenin sürdürülmesi: Öğrencilerin hedefleri tanımlarken “temel” özellikleri ya da ilişkileri devam ettirdiği durumlardır.

Zeitoun (1984)'da öğretimde analogi kullanımının bazı sınırlamaları olduğunu belirtmiştir. Analogilerin daima bilinmeyen 'konuları' öğrenmeyi kolaylaştırmadığını savunur. Ona göre analogilerle öğretmenin bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlamaların temelinde şunlar yatmaktadır:

(1) Analogiler,

(a) kullanılan ‘analog’ öğrencilere yabancı-bilinmedik olduğunda,

(b) öğrenciler ‘konu’ hakkında yeterli geçmiş bilgiye sahip olduklarında,

(c) öğrencilerin analitik akıl yürütme, görsel imgeleme ve bilişsel karmaşıklığı çözme gibi bazı yeteneklerden yoksun olduklarında,

(d) alakasız niteliklerin sayısı gereğinden fazla, analoginin benzeşik niteliklerinin sayısının sınırlı olduğunda analogilerin etkileri çok az veya hiç olmayabilir.

(2) Öğrenciler analogiyi gerçek anlamıyla düşündüklerinde, ‘konu’ ve ‘analog’ un öğrenilmesinde bazı kavram yanlışları meydana gelebilir.

(3) Analogilerle öğretim, öğrencilerin; konunun; tüm temel özelliklerini edinmelerine yardımcı olmayacaktır.

Bütün bunlar göz önüne alındığında derslerde analogi kullanımında; Analogilerin kavram yanlışlarına neden olmayacak şekilde kurulmasına, analogi verildiğinde bozulan yönleri hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesine, öğrencilerin kaynak kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olmasına, öğretme sürecinin sadece analogiyle sınırlandırılmamasına, öğretmenin yönlendirdiği analogilerde öğrencinin çok pasif kalmamasına ve her durumun analogik olarak sunulamayacağından öğretimin farklı yöntemlerle desteklenmesine dikkat edilmelidir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde analoginin öğretim yöntemi olarak kullanımının ele alındığı araştırmalar incelenmiştir. Yapılan inceleme ve tarama çalışması sonucunda analoginin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğunun sosyal bilimler alanı dışında olduğu tespit edilmiştir. Buna istinaden fen bilimleri, matematik, okul öncesi eğitimi, tarih öğretimi ve sosyal bilgiler öğretiminde nasıl kullanıldığına dair çalışmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda öğretim yöntemi olarak analogilerin nasıl kullanılacağı hususuna değinilmiş, analogik çerçeve ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma sonuçlarının genelinde analogi kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanlışlarını giderme ve tutumlarında etkili olduğu ortaya konulmuştur.

2.10.1. Analogi İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Duit (1991), bilim öğretiminde analogilerin ve metaforların rolünü araştırdığı deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin yeni fikirleriyle bu fikirlerle ilişkili olan önceki bilgileri arasında bağ kurmalarına yardımcı olmak için analogi modeliyle öğretme sistemi kullanılmıştır. Modelde analoginin stratejik kullanımının öğrencilerinin öğrenme ve ilgilerini yükselttiği resmi deney ve sınıf ortamında doğrulanmıştır.

Brown ve Clement (1989) “Analogik usamlama aracılığıyla kavram yanlışlarının üstesinden gelme, soyut aktarıma karşı açıklayıcı modeller” çalışmasında dört adet ders görüşmesi ve vaka çalışmalarının analizinden yola çıkılarak (bu çalışmaların her ikisinde de gözle görülür bir kavramsal değişim sağlanmıştır) analogik usamlama aracılığıyla kavram yanlışlarının üstesinden gelme konusunda başarı sağlanması için önem arz eden faktörlerin bir başlangıç listesini oluşturmuşlardır. Makalede öğrencinin hedef durumu çoktan anladığına inanıldığı fakat bu anlamının bir uzman gözünden kavram yanlışını teşkil ettiği analogi kullanımları incelenmiştir. Görüşmeler Brown tarafından gerçekleştirilmiştir. İki vaka çalışmasında köprüleme stratejisi kavram yanlışını giderirken üçüncü ve dördüncü vaka çalışmasında aynı strateji kullanılmasına rağmen çok az başarı sağlanmıştır. Başarı sağlanamayan ya da az sağlanana vakalar için analogik durumu açıklayıcı modeller kullanmışlardır. Sonuçta ilk iki vakada başarılı olan girişim diğer iki vakada aynı başarıyı verememiştir. Araştırmacılar bu

durum için açıklayıcı modeller üzerinde durmuşlar ve diğer araştırmacılara, böyle anlaşılamayan durumlarda kullanmaları üzerine tavsiyeler vermişlerdir.

2.10.2. Analoji İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Sağırılı (2002), İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi öğretiminde analoji kullanımının öğrenci başarısına, kavramaya ve öğrencilerin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Analoji içeren ders anlatımıyla geleneksel yöntem kıyaslanmıştır. Analoji içeren ders anlatımı yapılan deney grubu sınıftaki puanları; başarı, kavrama ve tutum boyutlarında, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu sınıftaki puanlarına göre fazla çıkmıştır. Analoji kullanılarak işlenen derslerde başarı, kavrama ve tutum düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Vural (2005), tarafından yapılan “Lise II. sınıf kimya dersi kimyasal reaksiyonlar konusunda analoji ve modellerin kullanımı ve bunların sonuçlarının değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin kimyasal reaksiyonlar konusundaki kavramalarını ve zihinsel imajlarını belirlemek ve öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini ve cinsiyet faktörünü kontrol altına alarak öğrencilerin kimyasal reaksiyonlarla ilgili doğru zihinsel imajlar oluşturmalarında geleneksel öğretim yöntemi ile analoji ve model kullanma yönteminin etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kimyasal reaksiyonlar konusunda doğru zihinsel imajlar geliştirmelerinde, analoji ve model kullanmanın etkisinin geleneksel öğretim modeline göre anlamlı derecede fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bilaloğlu (2006), altı yaş grubu çocuklarına bağışıklık sistemi konusunun kazandırılmasında analoji yöntemi ile geleneksel yöntem arasında farklılık olup olmadığını sınımlamıştır. Araştırma sonucunda bağışıklık sisteminin analoji yöntemiyle anlatıldığı deney grubuyla, geleneksel yöntemle anlatıldığı kontrol grubu başarıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu kalıcılık puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış, ancak deney grubunun kalıcılık puanı kontrol grubuna oranla yüksek çıkmıştır.

Dilber (2006), “Fizik öğretiminde analoji kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması” başlıklı doktora tezinde; bu iki yöntemin öğrencilerin fizik dersine karşı tutumları üzerine etkisi de incelenmiştir. Araştırma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında iki farklı şubeden 95 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür.

Sontest sonuçlarına göre analogi ve kavramsal değişim metinlerinin kullanıldığı deney grubunun başarısının, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmüştür. Görülen bu farklılık istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Uygulanan her iki yöntemin öğrencilerin fizik dersine karşı tutumları açısından sontest puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kılıç (2007), araştırmasında 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramalarının giderilmesinde analogilerle öğretim modeli ile geleneksel öğretim yaklaşımının etkilerinin karşılaştırmıştır. Özel bir lisede 48 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada Mantıksal Düşünme Grup Testi, Kimyasal Bağlar Önbilgi Testi ve Kimyasal Bağlar Kavram Testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramalarının giderilmesinde diğer değişkenler kontrol altına alındığında analogilerle öğretim modelinin geleneksel öğretim yaklaşımından istatistiksel olarak daha etkili olduğu görülmüştür. Sonuçlar aynı zamanda konuyla ilgili ön bilgileri ve mantıksal düşünme yetenekleri daha iyi olan öğrencilerin kimyasal bağlar konusunu daha iyi kavradıklarını göstermiştir. Diğer yandan öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin, onların kimyasal bağlar konusunu anlamalarında etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Demirci Güler (2007), doktora çalışmasında, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin öğretilmesinde bir yöntem olarak analogi kullanımının, öğrencilerin başarısına, bilgilerinin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı ilk bölümde, analogi yönteminin öğrenci başarısı, bilgilerin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi araştırılmış. İkinci bölümünde ise fen ve teknoloji ders kitaplarında kullanılan analogilerin sayısı ve niteliği saptanmış, analogi kullanımında karşılaşılan sorunlar betimlenmiştir. Araştırmanın deneysel bölümündeki bulgularında, fen ve teknoloji dersinin öğretilmesi sürecinde analogi yönteminin kullanımı, öğrenci başarısı ve bilgi kalıcılığını olumlu yönde etkilediği, tutumları üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın betimsel bölümünde analogiler nitelik bakımından incelenmiş, genel olarak resimlerle desteklenmiş basit analogilerin kullanıldığı ve bozulan kısımlarının belirtilmediği görülmüştür.

Turgut (2007), İlköğretim 7. sınıf matematik konularının öğretiminde soru-cevap metodu ile analogi metodunun öğrencilerin matematik başarılarına etkilerini incelenmiştir. Konular işlenmeden önce seviye belirleme testi, işlendikten sonra matematik başarı testi uygulanmış,

ayrıca konu bitiminde beş sorudan oluşan öğrenci görüş bildirme formu her iki gruba da uygulanmıştır. Konuların analogi metoduyla işlenen grupla, soru-cevap yöntemiyle işlenen grubun başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Analogi metodu ile derslerin işlendiği deney grubunun matematik dersi ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Karadoğu (2007), çalışmasında, analogi tekniğinin, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarısına, anlatım becerilerine, öğrencilerin derse karşı tutumlarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini beşinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Deney grubunda kılavuz kitap ve analogilerle ders işlenirken, kontrol grubunda sadece kılavuz kitaplar eşliğinde işlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda analogi ile işlenen derslerin, sadece öğretmen kılavuzu kullanılan derslere göre başarıda, anlatım becerilerinde ve derse karşı tutumda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak kalıcılıkta oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Ata (2008) çalışmasında Türk tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analogi anlayışlarını incelemiştir. Bunun için 61 tarih öğretmeni adayı ile çalışmış ve konuya ilişkin görüşlerini almak için bir kompozisyon yazmalarını istemiştir. Daha sonra bu kompozisyonlar içerik analizi ile incelenerek; geçmişteki iki olay arasında kurulan analogiler, güncel ve tarihsel olaylar arasında kurulan analogiler ve tarihsel terimleri benzer güncel terimlerle açıklamaya yönelik analogiler olmak üzere üç temel kategori saptamıştır. Adayların analogileri bu üç kategoride oluşturdukları ve kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada tarih öğretmen adaylarının yazdıkları tarih öğretiminde kullanılabilecek analogi örneklerine yer vermiştir.

Özyılmaz Akamca (2008), doktora çalışmasında analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisini araştırmış ve araştırmada yarı deneysel modellerden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu modeli kullanmıştır. Araştırma sonucunda Fen ve teknoloji dersi başarısı, tutumları, üst düzey düşünme becerileri, akademik risk alma davranışı ve bilimsel süreç becerileri arasında pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise Bilimsel süreç becerileri ölçeği ve fen dersine yönelik tutumların fen ve teknoloji başarısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Başarı testi son test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği ve bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanlar

arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, akademik risk alma ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin görüşme formu cevapları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarının giderilmiş olduğu, yöntemin etkililiği ve kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde dersten zevk aldıkları belirlenmiştir.

Kayhan (2009), “Sekizinci sınıf fen bilgisi dersi maddedeki değişim ve enerji ünitesinde analogi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında analogi yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışmada başarı testi öntest, sontest olarak ve kalıcılığı ölçmek adına sontest uygulamasından dört hafta sonra yeniden uygulanmıştır. Başarı sontest puanlarına göre analogi yöntemi kullanılan deney grubu puanlarının, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu puanlarına göre; deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca kalıcılık için dört hafta sonra tekrar uygulanan başarı testinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kılıç (2009), öğretmen ve öğrenci merkezli analogi kullanımının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi “Dolaşım Sistemi” konusundaki başarılarına, kavrama düzeylerine ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada grupların son test puanları karşılaştırıldığında ise başarı ve tutum yönünden anlamlı bir farklılık görülmezken kavramsal anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmen merkezli analogi tekniğinin kullanıldığı her iki gruptaki öğrencilerin derse olan tutumlarının cinsiyete göre değiştiği ve kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Çıray (2010), tarafından yapılan araştırmada disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin farklı düzeylerde akademik başarıya sahip ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin öğrenmelerinin niteliği üzerindeki etkisini belirlenmeye çalışılmıştır. Akademik başarı düzeyleri yüksek ve düşük deney grubu öğrencilerinin elde ettikleri sonuçlara göre, disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilere kıyasla, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler üzerinde çok daha yüksek bir etki gücüne sahip olduğunu bulgulamıştır.

Kobal (2011)’ın “İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji dersinde analogilere dayalı öğretimin başarı, tutum ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisinin araştırılması” adlı tez çalışmasında nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. İki deney bir kontrol gruplu araştırmada birinci deney grubunda dersler

öğrencilerin oluşturdukları analogilerle, ikinci deney grubunda hazır analogilerle, kontrol grubunda ise analogi kullanılmadan yapılandırmacı öğretim uygulanarak işlenmiştir. Sontest sonuçlarına göre analogilere dayalı öğretimin yapıldığı deney grubunun başarı ve hatırd tutma düzeyleri, kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Ancak kendi analogilerini oluşturan öğrenciler ile hazır analogiler yoluyla öğrenen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Kendi analogilerini oluşturan grup ile hazır analogiler kullanılan grupların tutumları arasında farklılaşma tespit edilmiştir. Hazır analogiler yoluyla öğrenen öğrencilerle, analogiler olmadan öğrenen öğrencilerin de tutum puanları arasında da farklılaşma belirlenmiştir. Birinci deney grubunun tutum puanları arasındaki farklılaşma ikinci deney grubundan daha fazla olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmaları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerinde daha olumlu etki bıraktığı sonucu bulunmuştur.

Özcan (2013), araştırmasında ortaokul 5. Sınıf matematik konularının öğretiminde analogi tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarına etkilerini araştırdığı ve tekniğin kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın son test sonuçlarına göre analogi tekniği kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Analogi kullanımıyla ilgili öğrenci görüşlerinde, analogi kullanımının hoşlarına gittiği ancak sınıf ortamındaki aksaklıklar sebebiyle teknikten hoşlanmadıklarını belirlenmiş. Analogi tekniğinin geometrik cisimlerin öğretilmesinde etkili olduğu, matematiğin diğer konularında kullanımı konusundaki görüşlerin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kahraman Gökharman (2013), ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde analogi yöntemi kullanılmasının öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisinin incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modeldeki araştırmada sontest sonuçlarına göre analogi yönteminin kullanıldığı deney grubu akademik başarı puanlarının kontrol grubundan anlamlı olarak farklı olduğu, bu farklılığın ise deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarında ise deney grubunun tutum puanının kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunduğu, bulunan bu farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Erol Şahin (2014), "Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının orta öğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi" başlıklı

doktora tezinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle araştırmasını yürütmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde öntest-sontest gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, nitel bölümünde analogi yönteminin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin tarihsel kavrama ve tarihsel analiz- yorum boyutları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin analogi temelli etkinlikler sonrasında hem tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri hem de başarılarının arttığı gözlenmiştir. Deney grubu sontest puanlarının da kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazmış oldukları tarihsel metinler incelendiğinde tarihsel düşünme becerilerinin kontrol grubundan daha yüksek sıklıkta kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Taşkara (2015), araştırmasında ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi "Vücudumuzda Sistemler" ünitesinde öğrencilere uygulanan analogi yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, fen bilimlerine karşı tutumlarına ve yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubuna uygulanan analogi yönteminin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak fen akademik başarılarını arttırdığını ve bilimsel yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak her iki yöntemin de öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Gürkan ve Doğanay (2016), çalışmasında ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarının öğrencilerin kavram gelişimlerine etkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması olarak desenlenmiştir. Altı haftat süren çalışma araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonuçları soyut kavramların özelliklerine disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarıyla ulaşılabildiğini göstermektedir. Bu öğretim sürecinin öğrencilerin muhakeme seviyesinden, önbilgilerinden, ilgilerinden, güdülenmişlik düzeylerinden, uygulamayı farklı bulmalarından ve sevmelerinden olumlu etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Arici (2018), tezinde ilkokul üçüncü sınıf fen bilimleri derslerinde analogi kullanımının öğrencilerin kavramsal anlam oluşturma becerilerine etkisinin farklı açılardan incelemiştir. Deney grubunda analogi temelli etkinlikler kullanılmış kontrol grubunda geleneksel öğretim teknikleri kullanılmıştır. Deney grubu analogi etkinliklerinin, kontrol grubu geleneksel etkinliklerine göre başarıyı arttırdığını gözlemlemiştir. Ayrıca deney grubundaki analogi temelli öğretimin kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ölçme sonuçlarına göre; analogi

temelli öğretimin kalıcılık üzerindeki etkisinin zaman geçtikçe daha olumlu olduğunu bulgulamıştır. Derslerde yapılan etkinliklerle ilgili düşüncelerini ortaya koymaya yönelik sorularda analogi temelli öğretimin öğrenci ilgisini arttırdığı, bütün öğrencilerin yapılan uygulamalardan hoşlandığı ve dersi eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin, araştırma kapsamındaki kavramlara yönelik öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla sorulan sorularla ilgili yapılan öğrenci görüşmelerinin sonucunda; deney grubunda yapılan analogi temelli uygulamaların, kontrol grubunda yapılan geleneksel yöntemle kıyasla kavramların anlamlarını daha iyi öğrendiklerini göstermektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde analojiye dayalı öğretim temelinde hazırlanan eğitim durumlarıyla geleneksel öğretim yöntemine dayalı eğitim durumlarının öğrencilerin seçilen üniteye ilişkin kazanımları edinmelerine ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada bağımsız değişkenlerin (analoji, geleneksel öğrenme) bağımlı değişkenler (akademik başarı, tutum) üzerinde etkili olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koymak için bağımsız değişkende farklı düzenlemeler ve müdahalelerde bulunularak, oluşan değişikliklere göre bağımlı değişkenin değişip değişmediği, değiştiyse de, değişikliğin hangi yönde ne derece değiştiği belirlenir. Bu sebepten araştırmaya başlamadan önce farklı denek grupları oluşturulur; sadece bağımsız değişkenler değiştirilerek, bağımlı değişkeni etkileyebilecek diğer değişkenler kontrol edilir. Böylece bağımlı değişkende ki değişikliklerin (sonucun) sadece bağımsız değişkendeki değişikliklerden kaynaklandığı sonucuna varılır (Bal, 2012).

Bu modelde iki grup vardır: Deney grubu ve kontrol grubu. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Burada deney öncesi ölçümlerin yapılması deney ve kontrol gruplarının birbirine benzerlik oranlarının bilinmesine ve sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığı için istatistiksel gücü yüksek, hatası düşük olacaktır. Test edilen gruplar aynı olduğundan çalışmada emekten ve

zamandan tasarruf sağlanır. Dolayısıyla araştırma konusuna uygunluğunun yanında zaman ve emek tasarrufu sağlaması modelin seçiminde etkili olmaktadır (Karasar, 2012).

Eğitimde, araştırmacının salt deneysel modelleri uygulaması zordur. Eğitim araştırmalarında genelde araştırmacılar bulabildiği (okullarda öğrencilerin belli koşullarda sınıflara ve şubelere ayrılması gibi) ya da kendisine izin verilen gruplar üzerinde araştırma yapmaktadırlar (Kaptan, 1995). “Sözü edilen durumlarda; yani neyin, kimin, ne zaman ne şekilde veya deneklerin seçimi üzerinde gerekli, doğru çalışmaların oluşup oluşmadığının kontrolünün yetersizliğinin meydana geldiği durumlarda, araştırmacı tarafından yarı deneysel çalışma olarak tanımlanan yöntemler kullanılır” (Cohen ve Manion, 1995, akt. Yıldırım, 2006, s.53). Sözü edilen sorunlar/yetersizlikler bu çalışma içinde geçerli olduğundan araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenerek oluşturulmuş yarı deneysel bir çalışma olarak yapılandırılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenerek oluşturulmuş yarı deneysel bir çalışma olarak yapılandırılmış olan bu çalışmada analogi yönteminin; İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin kazanımları doğrultusunda öğrenme üzerindeki etkisini geleneksel öğrenme yöntemine göre kıyaslamak amacıyla bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulama aşamasına geçilmeden araştırmacı tarafından başarı testi ve tutum ölçeğinin ön deneme çalışması yapılmıştır. Yapılan madde analizlerine göre veri toplama araçları yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada her iki gruba da deneysel işlemler uygulanmadan önce ve deneysel işlemlerden sonra beşinci sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” ve Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubundaki 16 öğrenciyle analogi yöntemiyle dersler işlenmiş, kontrol grubundaki 16 öğrenciyle işlenen derslerde ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Öntest sonuçlarına göre iki sınıf arasında başarı puanları ve tutum puanları bakımından farklılık bulgulanmamıştır. Bu sonuçlara göre iki grubun homojen olduğu değerlendirilebilir (bknz. 4.2., 4.5.). “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi uygulama süresince deney grubunda analogi yöntemiyle, kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel işlemlerden sonra “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” sontest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney grubundan değerlendirme etkinliği olarak o günkü konu ile ilgili analogi yazmaları istenmiştir. Kontrol grubunda ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler yapılmıştır.

Uygulanan deneysel işlemler tablosu Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Uygulanan Deneysel İşlemler

Öntest	Uygulama Aşaması	Sontest
<ul style="list-style-type: none"> • “Bir Ülke Bir Bayrak” Başarı Testi • Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği 	<ul style="list-style-type: none"> • “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi haftada 3 saat ile 5 haftalık bir sürede deney grubunda analogilerle • Kontrol grubunda geleneksel yöntem ile işlenmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Bir Ülke Bir Bayrak” Başarı Testi • Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarı yılında, Muğla İli Kavaklıdere İlçesi’nde bulunan Merkez Atatürk Orta Okulu’nun 5-A ve 5-B sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma 7 hafta olarak planlanmıştır. İlk bir hafta öntest ve sontest uygulaması, 5 hafta uygulama süreci ve son hafta son testlerin uygulanması olarak toplamda 7 hafta da gerçekleştirilmiştir.

Çalışma gruplarına deneysel işlemlerin başında uygulanan ve deneysel süreç için belirlenen Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kazanımlarını içeren “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” ve Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubu olan 5-B sınıfında dersler analogi yöntemiyle, kontrol grubu olan 5-A sınıfında ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel işlemler tamamlandıktan sonra aynı ölçekler deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanmıştır. 5-A sınıfı 16 (8 kız, 8 erkek) öğrenci, 5-B sınıfı 16 (9 kız, 7erkek) öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.2’de araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.2

Araştırma Örneklemine Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	
Kız	5-B:9	5-A:8
Erkek	5-B:7	5-A:8
Toplam	16	16

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Beşinci sınıflarda Sosyal Bilgiler ders ortalamaları da çalışmaya katkı sunacak bir etken olarak görülmüş ve şubelerin dönem sonu ders ortalamaları alınmıştır. Birbirine yakın ortalamaları iki şubenin şube öğretmenlerinin ve zümre öğretmenlerinin görüşleri de alınmıştır. Görüşmeler neticesinde, gruplar arasındaki farklılığın en aza indirgenebilmesi amacıyla, güz yarıyılı başarı ortalamaları birbirine yakın şubeler olması (bkz. Ek 2.1.) ve öntest sonuçlarının (5-a=12.12, 5-b=12.69) anlamlı farklılık bulunmamasından dolayı 5-A şubesi kontrol grubu ve 5-B şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle ilgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır (Ek 3.2., 3.3., 3.4.). Alınan izin belgesinin birer fotokopisi uygulama öncesi çalışma yapılacak olan okul yönetimine verilmiştir. Gerekli prosedürlerin tamamlanmasının ardından 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Yarıyılında Atatürk Ortaokulu 5-A ve 5-B sınıflarında "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesinde çalışmalar yürütülmüştür. Uygulanacak ölçeklerin pilot uygulamalarının ve gerekli analizlerin yapılmasının ardından son şekli verilen ölçeklerle araştırmaya başlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında "Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi" (Ek. 1.1.) ve "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği"(Ek. 1.2.) öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda veri toplama süreci ile ilgili aşağıdaki işlemler takip edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

İlgili literatür taranarak ve alan uzmanlarının görüşü alınarak İlköğretim 5. Sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin kazanımları kapsamında ve araştırma amacına uygun olarak araştırmacı tarafından 45 soruluk çoktan seçmeli Sosyal Bilgiler Başarı testi hazırlanmıştır. Testin pilot uygulaması 174 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılarak 33 soruluk forma dönüştürülmüş ve bu haliyle güvenilirliği .78 olarak hesaplanmıştır. 33 sorudan oluşan son halini alan test, araştırma başlamadan önce ve araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmadan önce ve araştırma bitiminde Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen, “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçek 640 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin bütünlüğüne ilişkin cronbach alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısının beşinci sınıflarda da belirlenmesi amacıyla 152 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve .92 iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Bu bulgular ölçeğin beşinci sınıflarda da kullanımının uygun olduğu kanıtlanmıştır. Tutum ölçeği öntest ve sontest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve kullanım amaçları tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Gruplarda kullanımı		Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağı		
		Deney Grubu	Kontrol Grubu	Öntest	Sontest	
Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi	Akademik Başarının Ölçülmesi	X	X	X	X	
Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	Tutumların Ölçülmesi	X	X	X	X	

Araştırmada veri toplama da kullanılan “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesi ve pilot çalışmalarının sonuçları aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi

Bu test 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesindeki başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testin geliştirilme aşamasında aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1. Uygulama süresince çalışma yapılan ünite kazanımları doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak, dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından kazanımlarla ilgili sorulara yer verilmiştir.

2. Başarı testi için denemelik maddeler oluşturulduktan sonra, maddeler konuya ve ölçme-değerlendirme kriterlerine uygunluk açısından, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde görev yapan 3 öğretim görevlisine, 5 sosyal bilgiler öğretmenine ve Muğla Üniversitesi’nde benzer çalışmalar yapan 5 yüksek lisans öğrencisine incelettirilmiştir.

Ayrıca soruların ifadelerinde herhangi bir yanlış anlaşılmaya meyil vermemek için 5 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Böylece 45 soruluk 4 seçenekli deneme formu elde edilmiştir.

3. Deneme formu, uygulama yapılan okulla benzer niteliklere sahip başka bir devlet okulunda (174 kişi) 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin tüm soruları yanıtlamaları istenmiştir. Yeteri kadar süre verilmiştir. Anlamada güçlük çektikleri soruları araştırmacıya belirtmeleri istenmiştir.

4. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Pilot uygulama neticesinde madde analizi yapılmış, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indeksi .20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca ayırıcılık gücünün yanı sıra alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve anlamlı görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip testten çıkarılmıştır. Sonuçta 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 16, 18, 27, 38 ve 45. sorular testten çıkarılarak 33 soruluk başarı testi elde edilmiştir. Test maddeleri ile bu maddelerin madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri, madde standart sapmaları ile t-testi sonuçları tablo 3.4 verilmiştir.

Tablo 3.4

Düzeltilmiş "Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi" Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	Sj	Rjx	T	Madde No	Pj	Sj	Rjx	T
1	,47	,50	,35	-3,603	24	,45	,50	,42	-5,522
2	,76	,43	,07	-1,797	25	,51	,50	,21	-2,864
3	,69	,46	,38	-5,929	26	,50	,50	,50	-7,233
4	,49	,50	,47	-7,678	27	,43	,50	,19	-1,333
5	,47	,50	,35	-4,341	28	,43	,50	,23	-2,641
6	,61	,49	,15	-1,348	29	,55	,50	,22	-2,211
7	,74	,44	,10	-0,999	30	,60	,49	,43	-6,732
8	,47	,50	,43	-6,146	31	,73	,45	,30	-3,305

9	,51	,50	.26	-2,864	32	,57	,88	.30	-2,967
10	,70	,46	.27	-3,906	33	,43	,50	.44	-6,14
11	,28	,45	.34	-3,752	34	,46	,50	.34	-3,585
12	,68	,47	.44	-7,181	35	,59	,49	.38	-5,538
13	,41	,49	.14	-0,716	36	,58	,50	.48	-8,218
14	,49	,50	.46	-7,236	37	,39	,48	.37	-3,475
15	,50	,50	.42	-5,841	38	,36	,48	.20	-1,617
16	,30	,46	.17	-2,997	39	,43	,50	.40	-5,858
17	,43	,50	.26	-2,876	40	,57	,50	.47	-7,346
18	,37	,48	.23	-1,169	41	,51	,50	.40	-5,215
19	,41	,49	.32	-4,053	42	,51	,50	.47	-8,218
20	,42	,49	.28	-2,917	43	,38	,49	.26	-3,14
21	,45	,50	.27	-2,876	44	,37	,48	.23	-3,527
22	,42	,49	.23	-3,628	45	,41	,49	.20	-2,437
23	,72	,45	.41	-6,243					

Pj: Güçlük İndisi; rjx: Ayrıcılık İndisi; Sj: Madde Standart Sapmaları

“Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” nin madde analizi sonuçları:

Madde- test korelasyon indeksine (ayrıcılık gücü) göre; 2. , 6., 7., 13., 16. ve 27. madde testten çıkarılmıştır.

t- değerleri ve p değerlerine göre; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 16, 18, 27, 38 ve 45. maddelerin testten çıkarılmıştır.

Toplamda 12 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır.

6. Testin 12 soru çıkarıldıktan sonraki güvenilirliği için elde edilen KR20 güvenilirlik katsayısı testin ortalama gücü, aritmetik ortalaması, medyanı ve standart sapma değerleri tablo 3.5’de belirtilmiştir.

Tablo 3.5

“Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” KR 20 Alfa Değeri ve Test Analizi Sonuçları

N	\bar{X}	SS	Ortanca	Ort. Güç	KR 20
174	.50	.18	.48	.49	.78

Yukarıdaki tabloda, 174 kişilik grup üzerinde deneme uygulaması yapılan başarı testinde ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması, testin normal dağılım gösterdiğini ortaya koyucudur. Ayrıca deneme uygulaması sonucunda yapılan madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenilirlik katsayısı .78, testin ortalama güçlüğü .49, testin standart sapması .18 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, başarı testinin çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir

3.5.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi'ne yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen 26 maddelik “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğinin araştırmada kullanılmasından önce pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda ölçek, araştırmada hem deney hem de kontrol grubunda öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek “Tamamen Katılıyorum”dan; “Hiç Katılmıyorum”a doğru derecelendirilmiş beşli likert tipi bir ölçektir (Tamamen Katılıyorum:5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Hiç Katılmıyorum: 1). Dört boyutu (Öğrenme İsteği, Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar ve Sosyal Bilgiler Sevgisi) olan ve 6. ve 7. sınıflarda uygulaması yapılan ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; 1. boyut için; .90, 2. boyut için; .83, 3. boyut için; .76 ve 4. boyut için ise; .72'dir. Bu sonuçlara göre Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu değerlendirilmektedir (Demir ve Akengin, 2010).

Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 6. ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bununla birlikte 5. Sınıf öğrencilerine yönelik bu çalışma için de ölçeğin geçerli ve güvenilir olup olmadığı araştırmacı tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılında Yatağan Bencik'te bir devlet ortaokulun 5. Sınıfında öğrenim gören toplam 152 öğrenciye uygulanarak yapılmıştır. Pilot uygulama yapılan okullarda araştırmacı kendisi de bulunmuştur. Uygulamaya dâhil olan tüm sınıflarda araştırmacı kendisini tanıtmıştır. Araştırma amacından kısaca bahsetmiştir. Not kaygısı olmamasının, gizlilik ilkesi ve verilen cevaplardaki samimiyetin araştırma için önemini vurgulamıştır. Ölçek, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ölçmeye yönelik likert tipi bir ölçektir. “Tamamen Katılıyorum” dan; “Hiç Katılmıyorum” a doğru 5’li dereceleme şeklindedir “(Tamamen Katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Hiç Katılmıyorum: 1)” şeklinde puanlama yapılmıştır.

Ölçekte; Öğrenme isteği, Sosyal Bilgiler Dersi’nden hoşlanma, öğretmenden kaynaklanan tutumlar ve sosyal bilgiler sevgisi başlıkları altında dört boyut bulunmaktadır. Öğrenme İsteği boyutunda 7 madde, Sosyal Bilgiler Dersi’nden hoşlanma boyutunda 8 madde, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar boyutunda 6 madde ve Sosyal Bilgiler Sevgisi boyutunda 5 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin kendi içinde tutarlı sonuçlar verip vermediğini test etmek amacıyla 152 5. Sınıf öğrencisi üzerinde yapılan pilot uygulama sonuçlarına göre, Cronbach Alfa analizi yapılmış ve .92’lik bir iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutları da analiz edilmiştir. 4 boyuta sahip olan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği’nin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; 1. boyut (öğrenme isteği) için; .75, 2. boyut (sosyal bilgiler dersinden hoşlanma) için; .89, 3. boyut (öğretmenden kaynaklanan tutumlar) için; .74 ve 4. boyut (sosyal bilgiler sevgisi) için ise; .71’dir. Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın tespiti için en uygun yol Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının hesaplanmasıdır. Bu özellikteki ölçekte yeterli sayılabilecek güvenilirlik katsayısı olabildiğince 1’e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 2008). 1’e yaklaştıkça artan güvenilirlik katsayısı .70 ile 1,00 arasında olması güvenilir bir iç tutarlılık olduğunu göstermektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Tablo 3.6

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Pilot Uygulama Bulguları

	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı
Testin Bütününe İlişkin	.92
Testin Öğrenme İsteği Alt Boyutuna İlişkin	.75
Testin Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma Alt Boyutuna İlişkin	.89
Testin Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar Alt Boyutuna İlişkin	.74
Testin Sosyal Bilgiler Sevgisi Alt Boyutuna İlişkin	.71

3.6. Araştırma Uygulama Basamakları

Yarı deneysel yöntem uygulanmadan önce ilk olarak 174 5. sınıf öğrencisine “Bir Ülke Bir Bayrak” başarı testi ve 152 5. Sınıf öğrencisine “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonuçları istatistiksel olarak analiz edilmiş ve ölçeklere son halleri verilmiştir. Daha sonra da deney ve kontrol gruplarına “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bu bölümde 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Kavaklıdere Orta Okulu’nda yapılan, analogilerle işlenen Sosyal Bilgiler “Bir Ülke, Bir Bayrak” ünitesinin uygulama basamaklarına (Araştırma Uygulama Hazırlığı, Deney Grubu Uygulama Aşamaları, Kontrol Grubu Uygulama Aşamaları) yer verilmiştir.

3.6.1. Araştırma Uygulama Hazırlığı

1- Yarı deneysel bir araştırma olması ve araştırma yapılacak okulun devlet okulu olmasından dolayı araştırmaya başlamadan önce Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü kanalıyla Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinlerin bir kopyası ekler bölümünde sunulmuştur.

2- İzin sürecinden sonra araştırmada kullanılacak başarı testi ve tutum ölçeği için pilot uygulama yapılarak ölçekler araştırma gruplarında kullanıma hazır hale getirilmiştir. Bu süreç veri toplama araçları bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3- 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci dönemi sonunda öğrencilerle ilgili bilgi almak, okul müdürü ve Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenleri ile görüşmek ve araştırmayla ilgili ayrıntılı bilgi vermek amacıyla araştırma okuluna gidilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öntest sonuçları baz alınacak olsa da öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi dönem sonu not ortalamaları da bir etken olarak değerlendirilmiştir. Bu durum öntest sonuçlarının güvenilirliğini teyit edecektir. Bu amaçla şube öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri ile görüşülmüş ve şubelerin dönem sonu Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları alınmıştır. Bu ortalamalar ek 2.1.'de sunulmuştur. Bu ortalamalara göre 5-A ve 5-B sınıfının ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

4- Araştırma için deney grubu öğrencilerine 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kazanımları doğrultusunda analogi temelli ders etkinlikleri hazırlanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle, ders kitaplarının ve çalışma kitaplarının rehberliğinde dersler yürütülmüştür.

5- 5 hafta (15 ders saati) olarak planlanan uygulama sürecinden bir hafta önce araştırmacı öntestlerin yapılması için araştırma okuluna gitmiştir. Araştırmacı sınıflarda kendisi öncelikle tanıtmış ve araştırma süresince derslerdeki çalışma tarzının ve ortamının nasıl olacağı konusunda öğrencileri bilgilendirmiştir. Öğrencilerden araştırma hakkında merak ettikleri ve anlamadıklarını sormalarını istemiştir. Araştırmacı ve araştırmanın tanınma-tanıtma dersi olarak nitelendirilebilecek olan bu dersin son 20 dakikasında “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. İkinci ders saatinde ise “Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi” uygulanmıştır. Yapılan bu uygulamalar 5 haftalık uygulama sürecine dahil edilmeyerek araştırma 7 hafta olarak planlanmıştır. İlk hafta ve uygulama süreci bittikten sonra ki son hafta testlerin uygulanma süreci olarak planlanmıştır.

6- Yukarıda işlemler her iki gruba da eş zamanlı olarak yapılmıştır.

7- Uygulama sonuçları değerlendirilerek 5-B sınıfı deney, 5-A sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda analogi temelli etkinliklerle ders işlenirken, kontrol grubunda

geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ders kitabı ve çalışma kitabına bağlı kalınırken, deney grubunda analogi temelli etkinlikler kullanılmıştır.

3.6.2 Deney Grubu Uygulama Aşamaları

Araştırma denencelerini test etmek için aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır.

1. Asıl uygulama, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, Muğla İli Kavaklıdere İlçesi'ndeki, bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışma, Sosyal Bilgiler ünitelendirilmiş yıllık plana göre haftada 3'er saat olmak üzere toplamda 15 saat ile sınırlandırılmıştır. Çalışma 1 haftalık öntestlerin uygulanması, 5 hafta uygulama süresi ve 1 hafta sontest çalışmalarının yapılması olmak üzere 7 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Kazanımlara göre belirlenmiş ders saati sayısı tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.7

“Bir Ülke, Bir Bayrak” Ünitesi Kazanım Tablosu

Ay	Saat	Kazanımlar
	4	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
	2	Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.
Nisan	2	Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.
	4	Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.
	2	Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.

2. Pilot uygulamaları yapılarak son halini alan “Bir Ülke, Bir Bayrak” başarı testi ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum” ölçeği deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanmıştır.

3. Deney grubu olarak belirlenen 5-B sınıfı öğrencilerine araştırmanın beş hafta/15 saat süreceği, derslerin analogi yöntemiyle işleneceği anlatılmıştır. Ayrıca araştırmanın

gerçekleştirileceği ünitenin “Bir Ülke, Bir Bayrak” ünitesi olduğu belirtilmiştir. Bu ünite sonunda yasaların varlığının öneminin, yaşadığımız yerdeki yönetim biriminin, merkezi yönetim birimlerinin bunların birbirleriyle olan ilişkilerinin, demokrasinin, ulusal bağımsızlığın ve bağımsızlık sembollerinin öğrenileceği ifade edilmiştir. Analojiyle öğretim modeline göre hazırlanan etkinliklerle derslerin işleneceği belirtilmiştir.

4. Uygulama sürecinin ilk haftasında, ünitenin birinci kazanımın işleneceği belirtilmiştir. Bu hafta öğrencilere toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların varlığından ve öneminden bahsedilmiştir. Öğrencilere evde, okulda, sınıfta, otobüste, markette vb. toplumsal alanlarda uymaları gereken kurallar olup olmadığı sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Araştırmacı tarafından derste kullanılacak analojiye alt yapı oluşturan market ve orada uyulması gereken kuralları fark etmelerini sağlayacak görseller sunulmuştur (Ek. 4.1.). Gelen cevaplar doğrultusunda “toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların olmaması durumunda toplumda bir karmaşa oluşacağı ve bu kuralların toplum içinde kendiliğinden oluştuğu” kanısına varmaları sağlanır. Okullarda düzenli ve sağlıklı bir eğitimin gerçekleşmesi için sınıf ve okul kurallarına uyduğumuzu, okul kurallarının sorunları engellemek ve düzen oluşturmak için konulduğunun farkına varmaları temin edilmiştir. Trafik kuralları ve bu kurallara uymayanların nelerle karşılaşabileceğine dair görsel sunum yapılmıştır. Sunum sonunda trafik kurallarını belirleyen yasalar olduğu ve bu yasalara uyulmazsa yine yasalara göre çeşitli cezaların uygulanacağı vurgulanmıştır. Market analojisinde kullanılacak olan kullanma kılavuzuyla ilgili görseller öğrencilere sunulur. Tüm bunların sonunda toplum yaşamını düzenleyen yazılı ve yazısız kurallar olduğu vurgulanarak öğrencilere parça parça sunulan market analojisi bir bütün olarak verilmiştir. Araştırmacı tarafından önceden oluşturulmuş “Markete Gidiyoruz” analojisi slaytlarla görselleştirilerek ve akıllı yazı tahtası ile öğrencilere sunulduktan sonra analojide benzetilen olayın gerçek olayla farklılıklarının bulunması istenmiştir. Burada amaç, öğrencilerin yanlış anlamalarını gidermektir.

Üçüncü derste öğrencilere anayasaların yazılı kuralların başında olduğu ve yasaların anayasalara uygun olarak çıkarıldığı söylenerek derse başlanmıştır. Türk siyasi tarihinde dört anayasa yapılmıştır ve bu anayasalar dönemin koşullarına göre biçimlenmiş ve uygulanmıştır. konulmuş olduklarına değinilerek anayasaların değişme nedenleri ve özde aynı kaldığının anlaşılması adına “otomobil analojisi” öğrencilere sunulmuştur. Böylelikle öğrencilerin teknoloji geliştikçe zamanla otomobilinde geliştiği üzerinden farklı tarih ve zamanlarda

eklemelerle ve çıkarmalarla değişikliğe uğrasalar da anayasaların temel işlevlerinin aynı kaldığı vurgulanmıştır.

Dersin sonunda öğrencilere bir sonraki derste (dördüncü ders saatinde) konuyla alakalı kendi analogilerini yazmaları istenmiştir. Anlaşılır, mantıklı analoginin bir hafta süreyle sosyal bilgiler köşesinde sergileneceği söylenerek hafta sonlandırılmıştır.

5. İkinci hafta dördüncü ders saatinde öğrencilere bir önceki hafta işlenen dersle ilgili sorular sorularak hatırlamaları sağlanmış. Onların yazdıkları analogiler üzerinden ünitenin ilk kazanımını edinip edinmedikleri değerlendirilmiştir. Sınıfın ve araştırmacının da dahil olduğu oylama ile en güzel analogi seçilmiş ve sosyal bilgiler panosuna asılmıştır.

6. İkinci haftanın son iki ders saati ve üçüncü haftanın ilk iki ders saati/ dört ders saati ünitenin ikinci ve üçüncü kazanımlarına ayrılmıştır. Bu kazanımlar doğrultusunda il ve ilçe yönetimiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Yaşadığı yerin ilçe olduğu ve ilçelerin başında kaymakamların bulunduğu, kaymakamların illerin başındaki valilere bağlı olarak ilçeleri yönettikleri vurgulanmıştır. İlçeyi yönetirken kaymakamların ilçedeki çeşitli kurumlar ve belediye başkanıyla ortak çalışmalar yürüttüğü belirtilmiştir. Merkeze bağlı yönetim birimlerinin işleyişinin somutlaştırılması için araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan tren analogisi öğrencilere sunulmuştur. Trenlerin toplandığı büyük garların illeri, varılan her bir istasyonun ilçeleri, gar müdürlerinin vali ve istasyon müdürlerinin kaymakam olarak adlandırıldığı bu analogide her bir vagonun toplum için önem arz eden hizmetler (eğitim, sağlık, sosyal hizmet, kültür turizm, toplumun güvenliğini sağlama (emniyet) gibi hizmetler) olarak, tüm bu trenlerin bağlı olduğu demir yolları genel müdürlüğünün İç İşleri Bakanlığı olarak düşünülmesi istenmiştir. Böylece öğrencilerin merkezi yönetim ile merkeze bağlı yönetimlerin arasında ki hiyerarşiyi ve işleyişi somut olarak fark etmeleri sağlanmıştır. Analoginin nerede bozulduğu, yani hangi kısmının benzetilen öğeden ayrıldığı hususunda öğrencilere akıllı tahtada araştırmacı tarafından öğrencilerin katılımıyla haritalandırma yapılmıştır.

Öğrencilere “nasıl yönetiliyoruz? Seçimler nasıl yapılıyor?” soruları yöneltilmiştir. Cevaben dört yılda bir yapılan seçimlerle milletvekillerinin ülkeyi yönetmek üzere TBMM gönderildikleri belirtilmiştir. Seçimlerin nasıl yapıldığı konusunda bilgileri yoklanmıştır. adına “Seçimler nasıl yapılır? Kimler seçilir? Nasıl seçilir?” sorularıyla ön bilgileri yoklanmış Seçimlerle ilgili yanlış bilgileri düzeltilmiştir. Okul meclisleri ile ilgili neler bildikleri, okul meclisi seçimlerine katılıp katılmadıkları sorularak ön bilgilerinin hatırlatılmıştır. Okul

Öğrenci Meclislerinin, öğrenciler tarafından seçilen başkan tarafından yönetildiği, Başkanın İl Öğrenci Meclisinde okulunu temsil ettiği, İl Öğrenci Meclisinin öğrencileri tarafından seçilen başkanın ise ve Türkiye Öğrenci Meclisinde ilinin bütün öğrencilerini temsil ederek öğrencilerin isteklerini dile getireceği vurgulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Meclisi” analogisi slayt olarak öğrencilere sunulmuş ve yazı tahtasında benzer yönleri haritalandırılmıştır. Burada amaç öğrencilerin katıldıkları okul meclisi seçimlerinden yola çıkarak ülkemizde seçimlerin nasıl yapıldığını kavranılmasını sağlamaktır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısı içinde yer alan merkezi yönetim yapısı slayt sunumuyla öğrencilere verilmiştir. Anayasamız tarafından yasama yetkisinin TBMM'ye, yürütme yetkisinin Cumhurbaşkanı, başbakan ve Bakanlar Kuruluna, yargı yetkisinin bağımsız mahkemelere verildiği açıklanmıştır. Bakanlıkların halkın ihtiyaç duyduğu hizmetleri yerine getirmekle görevli olduğu belirtilmiştir. Bakanlıkların illerdeki ve ilçelerdeki temsilcilerininse valiler ve kaymakamlar olduğu vurgulanmıştır. Bu açıklamalar bir şema altında öğrencilere slaytla sunulmuştur. Araştırmacı tarafından bakanların görevleri ve merkezi yönetim yapısıyla ilişkilerini konu alan analogiler öğrencilere slayt şeklinde öğrencilere verilmiştir. Analoginin farklılaştığı durumlar tahtaya yazılarak haritalandırılmıştır. Ünitinin ikinci ve üçüncü kazanımı tamamlandıktan sonra üçüncü haftanın ikinci ders saatinde öğrencilerden konuyla ilgili analogiler yazmaları istenmiştir. Söz konusu analogiler bir sonraki haftaya sınıfta tartışılarak hem konu hatırlatması yapılmış, hem de en güzel analogi seçilerek sosyal bilgiler panosuna asılmıştır.

7. Üçüncü haftanın son ders saatinde ve dördüncü hafta da ünitinin dördüncü kazanımı ele alınmıştır. Kazanım doğrultusunda demokrasinin temel ilkeleri olan; eşitlik, milli egemenlik, özgürlük ve siyasi partiler konuları işlenmiştir. Demokrasinin halkın kendi kendini yönetmesi olduğu vurgulanmıştır. Sınıfta başkanlık seçiminin nasıl yapıldığı, bu seçimler yapılırken demokrasinin temel ilkelerine uyulup uyulmadığı sorulmuştur. Cevaplara göre seçimlerde demokrasinin temel ilkelerine uyulduğu değerlendirilmiştir. Konuyu pekiştirmek adına araştırmacı tarafından oluşturulan eğitsel kol faaliyetleri analogisi için zemin hazırlamak adına; okullarda ki eğitsel çalışmalarda, eğitsel kol faaliyetlerine nasıl katıldıkları, katıldıkları eğitsel kolda başkan, başkan yardımcısı seçimlerini nasıl yaptıkları sorularak bu süreçte demokrasinin temel ilkelerini uygulayıp, uygulamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Seçimlerde uyulan ilkeler üzerinden bu ilkelerin önemi üzerine durulmuştur. Okullarda uygulanan eğitsel kol faaliyetlerinden yola çıkarak araştırmacı tarafından oluşturulan eğitsel

kol analogisi öğrencilere sunulmuştur. Eğitsel kol faaliyetlerinde herkesin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitsel kola katıldığı, bu seçimi yaparken özgür oldukları, seçilen eğitsel kola girdiklerinde ise burada bir seçim yapıldığı, seçime o koldaki tüm öğrencilerin dahil olduğu, istedikleri adaya oy vererek bir başkan seçtikleri bu etkinlikle demokrasinin temel ilkeleri arasında bağlantı kurulmuştur. Bu ilkelere birinin olmaması durumunda nasıl bir zorlukla karşılaşılacağına daha net anlaşılması için araştırmacı tarafından kurulan sandalye analogisi sunulmuştur. Ders sonunda öğrencilerden konuyla ilgili seçtikleri bir kazanım hakkında analogiler yazmaları istenmiş ve en güzel analogi seçilerek sosyal bilgiler panosuna asılmıştır.

8. Araştırmanın son haftasında ki iki ders saatlik sürede ünitenin son kazanımına yer verilmiştir. Dünya haritası tahtaya yansıtılarak Türkiye'nin dünya üzerinde bulunduğu konumun önemi anlatılmıştır. Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerimiz için araştırmacı tarafından oluşturulan futbol takımı analogisi yansıtılarak, öğrencilerin ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerini tanımaları sağlanmıştır. Bu semboller sizin için ne anlam ifade ediyor? Herhangi birinden vazgeçebilir misiniz? Vazgeçerseniz neler olur? Soruları sorulmuş ve bir öğrenciden: “Hepsi bizim için değerli ve sahip çıkmamız gereken şeyler. Onlardan vazgeçmeyi asla düşünemeyiz, nasıl ailemizden vazgeçemezsek aileden biri bile olmazsa aile nasıl eskisi gibi olmaz, eksik olur, bu değerlerde öyle” cevabı alınmıştır. Başka bir öğrenci “İki tekerlekli bisiklette tekerleğin biri olmasa diğer parçaların tek başına bir anlam ifade etmeyeceği; çünkü bisikletin bisiklet olmaktan çıktığı” cevabı alınmıştır. Bu ve buna benzer her bir unsurun kıymetli olduğuna ilişkin alınan bu cevaplarda; aile analogisi ile bisiklet analogisi oluşturmaları ve diğer öğrencilerin bu durumu onaylamaları, öğrencilerin analogilerle işlenen beş haftalık ders sonunda gözle görülür şekilde yeni karşılaştıkları durumu, mevcut duruma uyarlayarak anlamlandırdıkları tespit edilmiştir. Son ders saatinde ise, beş haftalık sürede işlenen konular, kurulan analogiler hatırlatılarak, konu hakkında değerlendirme yapılmış, deney grubu uygulama basamağı sonlandırılmıştır.

9. Toplamda yedi hafta olarak planlanan ve uygulanan sürecin altı haftası tamamlanmıştır. Son hafta da, öntest olarak ilk hafta uygulanan “Bir Ülke, Bir Bayrak” başarı testi ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” son test olarak uygulanmış böylece deney grubu uygulaması sonlandırılmıştır.

3.6.3 Kontrol Grubu Uygulama Aşamaları

Kontrol grubunda, dersler, öğretmenin aktif olduğu geleneksel öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Sınıf düzenine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ders materyali olarak, Sosyal Bilgiler ders kitabı ve Sosyal Bilgiler çalışma kitabı kullanılmıştır. Uygulama beş hafta sürmüş, uygulama sürecinde yıllık plana göre 15 ders saatinde ünite işlenmiştir. Uygulama süresince aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir.

- 1- Dersin öğrenme çıktıları üzerinde öğrencilere bilgi verilmiştir.
- 2- Konu, araştırmacı tarafından ders kitabına uygun olarak işlenmiş, konu anlatımı sonrasında öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulmuş öğrenme süreci denetlenmiştir. Kontrol grubunda dersler tartışma, soru-cevap yöntemi ve ders kitabıyla ilintili olarak işlenmiştir.
- 3- İşlenen dersler sırasında ve sonrasında öğrencilerden konu ile ilgili sorular alınmış, sorular üzerinden öğrencilere dönütler verilmiştir.
- 4- Uygulama için geçerli olan beş haftalık süreç tamamlanmıştır. Altınca haftada ise, öntest olarak uygulanan “Bir Ülke, Bir Bayrak” başarı testi ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” sontest olarak uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

3.7. Veri Analizi

- 1- Araştırma da kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler SPSS (Statistical Package for Social Science) 21.0 sürümlü programı kullanılarak yapılmıştır.
- 2- Elde edilen veriler deney ve kontrol grubu için numerolojik olarak kodlanarak sisteme işlenmiştir.
- 3- “Bir Ülke Bir Bayrak” başarı testi ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.
- 4- Grupların öntest başarı puanlarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar t- testi” yapılmış ve .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.
- 5- Başarı Testi öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemek için kovaryans analizi yapılmış ve bunda da .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

6- Sosyal Bilgiler Tutum öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemek için kovaryans analizi yapılmış ve bunda da .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde analogi yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla belirlenen problemlere ilişkin elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Bulgular istatistiksel olarak çözümlenmiş ve yorumlanarak tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci hipotezi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinden elde etmiş oldukları öntest toplam akademik başarı puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol grubunda yer alan 32 öğrencinin akademik başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1'e göre deney ($\bar{X}=12.69$; 27.56) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=12.12$; 17.37) akademik başarı testi sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Başarı Öntest- Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	16	Öntest	12.69		
		Sontest	27.56	5.40	27.32
Kontrol Grubu	16	Öntest	12.12		
		Sontest	17.37	5.38	17.62

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=27.32$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=17.62$) daha yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	470.221	1	470.221	33.967	.000
Gruplama Ana Etkisi	749.764	1	749.764	54.159	.000***
Hata	401.466	29	13.844		

Toplam 17857.000 32

*** $p < .001$

Tablo 4.2.'deki kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1,29) = 54.159, p = .000$]. Kovaryans analizi sonucunda belirlenen farklılığın hangi grup lehine olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmıştır. Bonferroni testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Başarıları Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu/Kontrol Grubu	9.700***	1.318	.000***

*** $p < .001$

Tablo 4.3.'e göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Buna göre öğrencilerin akademik başarı testinden elde edilen bulgular, araştırmanın birinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemiştir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci hipotezi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi'ne yönelik öntest toplam tutum puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Araştırma hipotezi kovaryans analizi ile test edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında bulunan 32 öğrencinin Sosyal Bilgiler Dersi tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.4'de deney ($\bar{X}=3.84; 4.21$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=3.84;4.14$) tutum ölçeği sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlemlenmektedir.

Tablo 4.4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	16	Öntest	3.84		
		Sontest	4.21	.39	4.21
Kontrol Grubu	16	Öntest	3.84		
		Sontest	4.14	.39	4.14

Tablo 4.4. 'de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=4.21$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}=4.14$) yüksektir. Bulguların bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.5

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1.609	1	1.609	15.833	.000
Gruplama Ana Etkisi	.035	1	.035	.343	.563
Hata	2.947	29	.102		
Toplam	561.858	32			

Tablo 4.5’deki kovaryans analizi sonuçları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır [F (1,29)= .343, p=.563]. Anlamlı farklılık oluşmadığı için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmamıştır. Bununla birlikte deney grubunun puanının kontrol grubu puanına göre yüksek olduğu gözlenmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öğrenme İsteği Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü hipotezi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nin öğrenme isteği boyutundan elde etmiş oldukları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında bulunan 32 öğrencinin öğrenme isteği tutum boyutundan aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.6'ya göre deney ($\bar{X}=3.91;4.14$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=3.76; 3.74$) sontest toplam puanları aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükselmiştir.

Tablo 4.6

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme İsteği Boyutu Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	16	Öntest	3.91		
		Sontest	4.14	3.97	4.11
Kontrol Grubu	16	Öntest	3.76		
		Sontest	3.74	3.74	4.04

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=4.11$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=4.04$) yüksektir. Gözlemlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme İsteği Boyutu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	.810	1	.810	6.420	,017
Gruplama Ana Etkisi	.037	1	.037	.295	,591
Hata	3.658	29	.126		
Toplam	536,224	32			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F(1,29) = .295, p = .591$]. Anlamlı farklılık bulunmasa da deney grubunun puanı kontrol grubu puanına göre yüksektir.

4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü hipotezi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nin Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma boyutundan elde etmiş oldukları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan 32 öğrencinin öğrenme isteği tutum boyutundan aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8 incelendiğinde deney ($\bar{X} = 3.27; 4.00$) ve kontrol gruplarının sontest toplam puanlarının ($\bar{X} = 3.23; 3.75$) aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlemlenmektedir.

Tablo 4.8

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hoşlanma Boyutu Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	16	Öntest	3.27		
		Sontest	4.00	.66	3.99
Kontrol Grubu	16	Öntest	3.23		
		Sontest	3.75	.78	3.76

Tablo 4.8 'de görüldüğü üzere deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.99$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=3.76$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Hoşlanma Boyutu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	4.071	1	4.071	10.029	.004
Gruplama Ana Etkisi	.429	1	.429	1.057	.312
Hata	11.773	29	.406		
Toplam	496.844	32			

Tablo 4.9'da gözlemlendiği üzere kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana

etkisinin anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır [$F(1,29) = 1.057, p = .312$]. Anlamlı farklılık oluşmadığı için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmamıştır. Böyle olmakla birlikte deney grubunun puanı kontrol grubu puanına göre yüksektir.

4.5. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci hipotezi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nin öğretmenden kaynaklanan tutumlar boyutundan elde etmiş oldukları öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 32 öğrencinin öğrenme isteği tutum boyutundan aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğretmenden Kaynaklanan Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
		\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	16	Öntest	4.31		
		Sontest	4.47	.32	4.43
Kontrol Grubu	16	Öntest	4.05		
		Sontest	4.35	.39	4.39

Tablo 4.10'a göre deney ve kontrol grubunun sontest toplam puanlarının ($\bar{X}=4.31;4.47$), ($\bar{X}=4.05; 4.35$)aritmetik ortalamaları öntest puanlarına göre yüksektir.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=4.43$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=4.39$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar Boyutu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	.437	1	.437	3.669	.065
Gruplama Ana Etkisi	.008	1	.008	.070	.793
Hata	3.457	29	.119		
Toplam	626.750	32			

Tablo 4.11 kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır [$F(1,29) = .070, p = .793$]. Bununla birlikte deney grubu puanı kontrol grubu puanına göre yüksektir.

4.6. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sosyal Bilgiler Sevgisi Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı hipotezi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Analoji yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nin Sosyal Bilgiler sevgisi boyutundan elde ettikleri öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 32 öğrencinin öğrenme isteği tutum boyutundan aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.12’te sunulmuştur.

Tablo 4.12

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Sevgisi Boyutu Tutum Puanlarının Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	16	Öntest	4.41			
		Sontest	4.45	.32	4.44	.08
Kontrol Grubu	16	Öntest	4.36			
		Sontest	4.55	.38	4.56	.08

Tablo 4.12’ye göre deney ve kontrol grubunun sontest toplam puanlarının ($\bar{X}=4.41;4.45$), ($\bar{X}=4.36; 4.55$) aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.12’de gözlemlendiği üzere deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=4.44$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=4.56$) düşüktür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Sevgisi Boyutu Tutum Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	.926	1	.926	9.480	.005
Gruplama Ana Etkisi	.125	1	.125	1.276	.268
Hata	2.834	29	.098		
Toplam	651.840	32			

Tablo 4.13'deki kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F(1,29) = 1.276, p = .268$].

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Analoji Yönteminin Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke, Bir Bayrak” Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisinin belirlenmesi amacıyla, uygulanan çalışmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Analoji Yönteminin Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Bir Ülke, Bir Bayrak” Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisini belirlemek üzere bir deney, bir kontrol grubu ile çalışılmıştır. Araştırma hipotezlerini karşılayan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sürecine dâhil olan analoji yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testinin öntestinden almış oldukları puan (deney grubu 12.69 ve kontrol grubu 12.12) ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve gruplar arasında 0.5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgulanmıştır. Bu durum grupların çalışmaya başlamadan önce araştırma sürecinin gerçekleştirileceği ilgili ünite üzerinde akademik başarı bağlamında benzer özelliklere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Uygulama öncesi öntestlerden elde edilen puanların birbirine yakın olması ve istatistiksel analizde anlamlı farklılık çıkmaması, grupların benzer başarı seviyeleri ile uygulamaya katıldıklarını göstermektedir.

İlgili ünite araştırmanın deney grubunda analoji yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubuna öntest olarak uygulanan başarı testi sontest olarak da uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol

grubunun sontest puanlarının ikisinin de arttığı, ancak, deney grubunun ortalamasının kontrol grubu ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığı hususuna açıklık getirmek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları; öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.3, tablo 4.4). Bu bulgular doğrultusunda analogi yönteminin, geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan analogi yönteminin öğrenciler için etkili yöntemlerden biri olduğu değerlendirilmektedir.

Bilginin transfer edilerek yeniden yapılandırmasını öngören yapılandırmacı anlayışta bireysel yaşantıları ve şemaları ile üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi, zihinsel olarak yapılandırma esastır (Özdemir, 2011). Sosyal bilgiler programı yapılandırmacı anlayış esas olarak oluşturulmuştur. Bu anlayışla işlenen derslerde farklı etkinlikler ve yöntemlerle dersti zenginleştirmek, öğrencilerin geçmiş deneyimlerini de göz önüne alan yöntemlere yönelmek kaçınılmazdır. Nitekim Yıldırım, (2006) yeni bilgi ve deneyimlerle desteklenmiş farklı etkinlik ve yöntemlerle güçlendirilmiş bir öğrenme sağlayabilmesi için öğrenme ortamının zenginleştirilmesi gerektiği hususuna dikkat çekmiştir. Öğrenme ortamını zenginleştiren yeni öğrenme deneyimleri ve etkinlikler beyin gelişimine katkı sağlayarak öğrenmenin daha iyi şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenler öğrencilerin geçmiş deneyimleriyle, yeni kavramları ilişkilendirmeye yardım ederken analogileri kullanmaktadırlar (Öztürk, 2012). Yeni öğrenme deneyimlerini eski deneyimlerle ilişkilendirerek kullanışlı ve anlamlı bilgiler edinmeyi esas alan yapılandırmacı anlayışa göre şekillenen Sosyal Bilgiler dersleri için analogi yöntemi sosyal bilgiler için işlevsel olacaktır. Öğrenmenin geçmiş deneyimlerde temellenmesi analogi yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde sıklıkla kullanılan diğer yöntemlerden ayıran en önemli niteliğidir. Ayrıca ortaokul 5. Sınıf öğrencileri somut işlemler döneminden çıkmış ve soyut işlemler dönemine yeni geçmişlerdir. Araştırma geçiş dönemindeki öğrenciler için soyut kavramların ve durumların sıklıkla yer aldığı sosyal bilgiler derslerinde analoginin somutlaştırma işlevinden yararlanılırsa başarı arttırmada olumlu sonuçlar elde edileceğini göstermektedir. Araştırmada akademik başarının analogi yönteminin kullanıldığı deney grubunda anlamlı olarak daha yüksek çıkması yöntemin Sosyal Bilgilerde daha sık kullanılabileceğini göstermektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitim-öğretimde analogi ile ilgili tez çalışmalarının özellikle Fen Bilgisi dersine yönelik olduğu, bunun yanı sıra Fizik, Kimya, Matematik ve Biyoloji derslerinde analogi kullanımına dair de araştırmaların olduğu gözlenmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde analogi kullanımına dair çok kısıtlı araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte Sosyal bilgilere temel oluşturan sosyal bilimler alanında, örneğin tarih öğretiminde analogi kullanımına dair Ata (2008) ve Erol Şahin'in (2014); Coğrafya alanında ise Özgürbüz (2013)'ün ders kitaplarındaki analogileri sınıflandırdığı çalışmaları bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak Gürkan ve Doğanay (2016)'ın "Sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi" başlıklı araştırması bulunmaktadır. Bu araştırma durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmada veriler çalışma yaprakları, yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı günlüğüyle toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle araştırmacı günlüklerine ilişkin veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmada uygulama sonrası toplanan çalışma yapraklarına ilişkin veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ve puan kategorileri (1-3) olacak şekilde hazırlanan üç dereceli (Kabul Edilir, Kısmen, Kabul Edilemez) Çalışma Yaprakları Değerlendirme Puanlama Anahtarı aracılığıyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma soyut kavramların disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarıyla ulaşılabildiğini göstermektedir. Bu öğretim sürecinin öğrencilerin muhakeme seviyesinden, önbilgilerinden, ilgilerinden, güdülenmişlik düzeylerinden, uygulamayı farklı bulmalarından ve sevmelerinden olumlu etkilendiği ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu araştırma ile Sosyal Bilgiler dersinde analogi kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Analoji yönteminin derslerde kullanımının öğrenci başarısına etkisine ilişkin fen bilimleri ve sosyal bilimler çalışmalarında, analogi yönteminin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu bulgulanmıştır (Arıcı, 2018; Harman, 2016; Köklü, 2015; Taşkara, 2015; Erol Şahin, 2014; Ayçiçek, 2014; Kahraman Gökharman, 2013; Uysal, 2013; Özcan, 2013; Kuru, 2012; Kobal, 2011; Sert Çıbık, 2011; Çıray, 2010; Kayhan, 2009; Uğur, 2009; Akamca, 2008; Berber, 2008; Akyüz, 2007; Demirci Güler, 2007; Bilaloğlu, 2006; Dilber, 2006; Vural, 2005; Şenpolat, 2005; Sağırılı, 2002). Sosyal Bilgiler dersinde analogi kullanımına yönelik yapılan bu araştırmanın bulguları sözü edilen çalışmaların bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında analogi yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik

öntest toplam tutum puanları kontrol altına alındığında sontest tutum puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum düzeylerini belirlemek için yapılan “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” öntest analizi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır (deney 3.84; kontrol 3.84). Bu sonuçlara göre öğrencilerin araştırma başlamadan önceki tutum düzeyleri iki grupta da aynıdır ya da çok benzerdir.

Araştırma sürecinde kullanılan analogi yönteminin uygulamaları tamamlandıktan sonra yapılan “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” alt boyutlarıyla birlikte değerlendirildiğinde sontest analiz çalışmaları, sontestte deney grubunun kontrol grubu tutum puanlarından daha yüksek olduğu (deney, 4.21 ve kontrol, 4.14); ancak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuca ulaşılması, öğrencilerde bir olaya, konuya ve duruma ilişkin tutum geliştirmenin kısa bir dönemde gerçekleştirilememesi, tutum geliştirmenin uzun bir süre gerektirmesi ile açıklanabilir. Tutum geliştirme süreci öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamak için, sadece öğretim yöntemiyle veya öğretmen faktörüyle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Ayrıca süreç öğrencilerin, duyguları, düşünceleri ve yaşadıkları ortam ile ilgilidir. Bireylerin duyguları ve tutumları değişime direnç gösterir. Öğrencilerde tutum değiştirme zaman alıcıdır (Koballa ve Crawley, 1985; akt: Demirci Güler). Bu durum; 5 haftalık sürenin tutum değişimi için yeterli bir süre olmaması ve öğrencilerin yönetime yabancı olmaları ile açıklanabilir. Buna ilaveten, öğrencilerin zaten sosyal bilgilere karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve kısa süren bir uygulama süresi ile bu tutumlarının değişmesinin oldukça zor olduğu söylenebilir (Dilek, 2006).

Sonuç: Araştırmada ki deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun öntest puanı ile sontest puanları arasındaki ilişki istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca istinaden çalışmada kullanılan analogi yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada önemli bir rol üstendiği saptanmıştır. Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik öntutum puanları ile sontutum puanları ve tutum alt boyutları karşılaştırıldığında, deney grubunun öntutum puanı ile sontutum puanları arasındaki ilişki istatistikî olarak anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte bulunan değer, istatistiksel, olarak pozitif düzeydedir. Bu durum derste uygulanan yöntemin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde değerlendirilmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kavram yanlışlarına ve yanlış ilişkiler kurulmasını önlemek adına, analogiler kurulurken öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önüne alınmalıdır.
2. Derslerde kullanılacak analogiler için özellikle karmaşık durumları açıklamaya yönelik analogiler için ön araştırma yapılmalıdır. Öğretmen derse hazırlıklı gelmelidir. Plansız kurulan analogiler kavram yanlışları ve yanlış ilişkiler kurulmasına neden olabilir.
3. Analogiler çok farklı alanlarda ise, benzeşimin bozulduğu/farklılaştığı noktalar haritalandırılmalıdır. Aksi halde öğrenciler her durumda aynı analogik ilişkiyi kurarak; yani analogik ilişki olmayan durumlarda da aşırı eşleme yaparak, yanlışya düşebilirler.
4. Analogide esas önceki deneyimlerdir. Öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan, deneyimlemedikleri durumlar için analogi oluşturulması, anlam karmaşasına ve öğrenmede güçlüğe sebep olacaktır. Bundan dolayı deneyimledikleri durumlarla ya da olaylarla ilgili analogiler yazılması, süreci kolaylaştıracak, anlamlı öğrenmeyi sağlayacaktır.
5. Analogilerin bir hedefin tüm özelliklerini yansıtamayacağı göz ardı edilmemeli, bu konu hakkında gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Gerekirse farklı tekniklerle diğer özellikler aydınlatılmalıdır.
6. Öğrencilerin yazdığı analogiler değerlendirilirken yanlış kurulan ilişkiler varsa düzeltilmeli, hiç ilişki kurulamıyorsa gerekçeleri açıklanmalıdır. Doğru kurulan analogilerde ise farklılaşan yönler tartışılarak haritalandırılmalıdır.
7. Öğretmenlere soyut durumu somutlaştıracak, öğrencilerin deneyimleriyle açıklayabilecekleri analogiler seçmeleri önerilir.
8. Soyut durumlar, bilinmeyen bir analogi ile anlatılırsa kavram yanlışlarına sebebiyet verebilecektir. Dolayısıyla analogi yöntemi kullanılacaksa öğretmen konu ile ilgili araştırma yapmalıdır.

5.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada analogi yöntemi “Bir Ülke, Bir Bayrak” ünitesinin öğretiminde kullanılmıştır. Sosyal Bilgilerde soyut durumların somutlaştırılmasını gerektiren diğer ünitelerinde de kullanımıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
2. Analogi, üst düzey düşünme gerektirdiğinden analogik yöntemin düşünme becerilerinin ve diğer becerilerin gelişimi yönünden etkisi araştırılabilir.
3. Sosyal Bilgiler dersinde analogi yönteminin etkisi sadece geleneksel yöntem değil diğer öğretim yöntemleriyle de karşılaştırılabilir.
4. Farklı sınıf seviyelerinde, farklı üniteler üzerinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.
5. Sosyal Bilgiler soyut kavramların çoklukla yer aldığı derslerden birisidir. Soyut kavramları somutlaştırmada etkililiği bilinen analogi yönteminin Sosyal Bilgilerdeki kavramların öğretilmesinde ki etkisi araştırılabilir.
6. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan analogiler ve çeşitleri incelenebilir.
7. Bu araştırma devlet okulunda yürütülmüştür. Özel okullarda, farklı deneyimlere sahip olan öğrencilerle gerçekleştirilecek araştırmalarla analogi yönteminin etkililik düzeyi daha geniş bir yelpazede değerlendirilebilir.
8. Analogi yönteminin akademik başarı ve tutum dışındaki farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.
9. Analogi yönteminin kullanımıyla ilgili alan yazın, İngilizce kaynaklar ve çalışmalar dışında genellikle tezler ve makaleler ile sınırlıdır. Analogi yönteminin kullanımıyla ilgili ayrıntılı teorik bilgilerin ve uygulama örneklerinin yer aldığı Türkçe kaynak kitaplara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylesi kitapların yazılması analogi yöntemi hakkındaki bilgi eksikliklerinin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Kullanım alanını genişletecektir.
10. Deneysel araştırmaların sürelerinin kısa tutulmasının özellikle tutum boyutunda yeterli veri elde edilememesine sebebiyet verdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda tutum gibi biçimlenmesi zamana ihtiyaç duyan olguların araştırmasında değiştirebilmesi için uzun soluklu deneysel araştırmaların yapılması önerilir.

11. Araştırmada analogi yöntemiyle akademik başarının istatıksel olarak arttığı kanıtlanmıştır. Buna istinaden MEB ile Üniversitelerin etkin işbirliği içerisinde çalışmasının, yöntemin kullanım yaygınlığını arttıracadı değerlendirilmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, M. ve Demir, Ö. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Adanalı, K. ve Doğanay, H. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Akbaşı, S., ve Üredi, L. (2014). Eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-136.
- Aksüt, M. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri. Ereş, F. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (277-332). Ankara: Maya Akademi.
- Akyüz, T. (2007). *Fen eğitiminde analogi tekniği kullanımının öğrencilerin farklı taksonomik düzeylerdeki başarıları üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2009*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Alataş, F. (2007). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sorunlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arda, E. (2003). *Sosyal bilimler el sözlüğü*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arici, F. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersinde analogi kullanımının öğrencilerin kavramsal anlam oluşturma becerisine etkisinin farklı açılardan incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Arlı, M. ve Nazik, H. M. (2003). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi, ilkeler teknikler örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ata, B. (2008). Türk tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analogi anlayışları. Safran, m. ve Dilek, D. (edt.). *21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde (302-316)*. Ankara: Yeni İnsan.
- Ayçiçek, Y. (2014). *Fen öğretiminde bilgisayar destekli analogi yönteminin öğrenme ürünlerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kırıkkale.
- Aykaç, N. (2005). *Öğrenme öğretme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Aykutlu Çıldır, I. (2009). *Elektrik akımı konusunun öğretiminde analogilerin kullanılması ve farklı değerlendirme yöntemleriyle karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bal, H. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Isparta: Fakülte Kitapevi.
- Bilaloğlu, R., G. (2006). *Altı yaş çocuklarına bağışıklık sisteminin analogi tekniği ile öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet döneminde ilkokul programları. Gök, F. (Ed.), *75 Yılda eğitim içinde (145- 170)*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Brown, D. E. & Clement, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: abstract transfer versus explanatory model construction. *Instructional Science*, 18, 237-261.
- Brown, D. E. (1992). Using examples and analogies to remediate misconceptions in physics: factors influencing conceptual change. *Journal of Research In Science Teaching*, 29(1), 17-34.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı imparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkokul programları (1870–1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(1), 377-393.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları öğretimde planlama uygulama*. İstanbul: Beta Basım.

- Büyüköztürk, Ş. ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit Berber, N. (2008). *İş-güç-enerji konusunun öğretiminde pedagojik- analogik modellerin kavramsal değişimin gerçekleşmesine etkisi: Konya ili örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin “İklim” kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3, 920-938.
- Çağlar, A. (1999). 75. Yılında Cumhuriyet’in ilköğretim birikimi. Gök, F. (Ed.), *75 Yılda eğitim içinde* (125- 144), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çağlar, Ş. Ve Şahin, F. (1997). Fen eğitiminde analogi (benzetme)lerin önemi. *Yaşadıkça eğitim dergisi*. 51, 21-24.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29, 39-55. doi: 10.1501/Tite_0000000266.
- Çatak, M. (2014). *Ortaokullarda sosyal bilgiler öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, (Yayımlanmış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 62, 69- 94. doi.: <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev403>
- Çıray, F. (2010). *İlköğretimde disiplinlerarası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Çoban, H., M. (2019). *Elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde analogi temelli 5e öğrenme modelinin farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Adıyaman.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-uluslararası Eğitim Araştırma Dergisi*. 1(1), 26-40. Erişim adresi http://www.e-ijer.com/#issue_of_2010.

- Demirci Güler, M. P. (2013). *Fen öğretiminde kullanılan analogiler, analogi kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme sanatı planlamadan değerlendirmeye*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikmenli, M. ve Kırday, A. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarında kullanılan analogilerin analizi*. 7. Uluslararası eğitim teknolojileri konferansında sunulmuştur. Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
- Digilli, A. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının geliştirdikleri benzeşimler (Analogiler) üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Dilber, R. (2006). *Fizik öğretiminde analogi kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75(6), 649-672.
- Dupin, J. J. & Johsua, S. (1989). Analogies and “modeling analogies” in teaching: some examples in basic electricity. *Science Education*, 73(2), 207-224.
- Duru, N. (2002). *Fizik dersinde analogi kullanmanın öğrenmeye ve öğrenci başarısına etkilerinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Duymaz, N. (2011). Hücre konusunun öğrenilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı ve analogi üretme, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Ekici, E., Ekici, F. ve Aydın, F. (2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin(analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 95-113.
- Else, M. J. & Clement, J. (2003, March). *Should different types of analogies be treated differently in instruction? Observations from a middle-school life science curriculum*. Proceedings of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA.
- Ercan, M. (2007). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim sosyal bilgiler programlarındaki sanat konularının yeterliliği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Erdem, A. R. (2006). Nasıl öğretmeliyim: öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. *Üniversite ve Toplum*. 6(2). Erişim adresi <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=274>
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem- teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya.
- Ersoy, A. N. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.
- Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Society for Research in Child Development*, 59, 47-59.
- Glynn, S. (2007). The teaching-with-analogies model. *Science and Children*, 44(8), 52-55.
- Güngördü, E. (2002). *Eğitim fakülteleri için coğrafyada öğretim yöntemleri ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkan, B. Ve Doğanay, A. (2016). sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(19), 395-416.

- Harman, G. (2016). *5. sınıf "yaşamımızın vazgeçilmezi: Elektrik" ünitesinde kullanılan analojinin öğrenci başarısı, tutum, zihinsel modelleme ve kavram yanlışları üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Harman, G. ve Çökelez, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 75- 95. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.280029>
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Karadoğu, Z. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde analogi kullanımının başarı ve tutum üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahraman Gökharman, H. (2013). *"Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde analogi kullanımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi (Çivril örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: the basics for citizenship*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınları.
- Karabağ, A. M. (2009). *Çoklu zeka kuramı yapılandırmacı yaklaşım'la yaratıcı drama etkinlikleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Karadeniz, S. (2017). *Ortaokul matematik ders kitaplarında kullanılan analogilerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kastamonu.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kayhan, E. (2009). *Sekizinci sınıf fen bilgisi dersi maddedeki değişim ve enerji ünitesinde analogi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Keane, M., T. (1998). Mental leaps: Analogy in creative thought. *The British Journal of Developmental Psychology*. 16, 571.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de 1970’li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Kılıç, D. (2007). *Analogilerle öğretim modelinin 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramalarının giderilmesi üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kılıçoğlu, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Kobak, R. (2013). *Ortaöğretim Kimya ders kitaplarında yer alan analogilerin analog-hedef haritalama yapılarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Kobal, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji dersinde analogilere dayalı öğretimin başarı, tutum ve hatırda tutma düzeyi üzerindeki etkisinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Koballa, T. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222-232.
- Korkmaz, S. (2014). *5. Sınıf sosyal bilgiler programı öğrenme-öğretme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Muş İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Köken, N. (2003). Sosyal bilgiler kavramı üzerine bazı düşünceler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8, 244.

- Köklü, N. (2009). *Elektrik konularının öğretiminde pedagojik-analojik modellerin öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Köklü, N. (2015). *Genel fizik laboratuvarında başarı ve akılda kalıcılık etkilerinin artırılmasına yönelik animasyon, simülasyon ve analojik modellerin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Köksal, O. Ve Atalay, B. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Kırmızı Yayınları.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Kuru, H. (2012). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin analojik düşünme durumlarının saptanması ve biyoloji öğretiminde analoji kullanımının öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve öğretim, öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükturan, G. (2003). “Okulöncesi fen öğretiminde bir teknik”: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*, 9(15), 157,
- Martin, M. A. (2003). “It’s like... you know” The use of analogies and heuristics in teaching introductory statistical methods. *Journal of Statistics Education*, 11(2), 1-28.
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5.sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2014). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf
- MEB, (2014). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152>
- MEB, (2017).
https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13140945_SOSYAL_BYLGYLE_R_SUNU.pdf
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Oran, N. (Çev.). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

- Naylor, D.T. ve Diem R. A. (1989). *Elementary and middle school social studies* (First Edition). New York: Random House.
- NCSS, (2004). National standards for social studies teachers. *National Council for the Social Studies. 1, 1-54*. Retrieved from “[NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf](http://www.socialstudies.org/standards/teacherstandards)”
<http://www.socialstudies.org/standards/teacherstandards>
- Oğuzkan, A., F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özcan, F., Z. (2013). *Analoji tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi: 5.sınıf matematik dersi örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Ankara: Pegem Basımevi.
- Özen, G., İ. (2012). *İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji ders kitaplarındaki analogilerin yeterliliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Özgürbüz, İ., E. (2013). *Coğrafya ders kitaplarındaki analogilerin ve metaforların analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Öztürk, C. Ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (2-30), Ankara: Pegem A Akademi.
- Öztürk, F., N. (2012). *7. sınıf fen ve teknoloji müfredat modülasyonu: Öğretmenden gelen özgün anlamlar (Analogiler)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kırşehir.
- Özyılmaz Akamca, G. (2008). *İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B. ve Öcal A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (1-18), Ankara: Pegem A Akademi.
- Sağırılı, S. (2015). *Fen bilgisi öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Saygılı, S. (2008). *Analogi ile öğretim yönteminin 9.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- Sert Çıbık, A. (2011). *Elektrik akımı konusunda yanlış kavramalar ve bunların giderilmesinde analogilerle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sezal, İ. (1991). *Sosyal bilimlerde temel kavramlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenpolat, Y. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157.
- Tarım, S., S. (2017). *Asitler ve bazlar konusunda öğrencilerde var olan alternatif kavramların giderilmesinde kullanılan analogi ve kavramsal değişim metinlerinin kavramsal değişimi sağlamada etkililiğinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Tarman, B. ve Acun, İ. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi ve yeni bir sosyal bilgiler hareketi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 1-16.
- Tarman, B., Ergür, Ş. ve Eryıldız, F. (2012). Yenilenen sosyal bilgiler programına dair bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(1), 103- 135. Erişim adresi <http://sbe.gantep.edu.tr>

- Taşkara, Ş. (2015). *Analoji yönteminin öğrencilerin fen başarısına, tutumuna ve yaratıcılığına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tay, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 5-22). Ankara: Maya Akademi Yayınları
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırılması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Klavuzu*. Erişim adresi http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Thiele, B. R. & Treagust, D. F. (1994). The nature and extent of analogies in secondary chemistry textbooks. *Instructional Science*, 22(1), 61-74.
- Tüba, (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü sosyal bilimler*. Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- Uğur, G. (2009). *Doğru akım devreleri ile ilgili olarak 11. sınıf öğrencilerinde oluşmuş kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarına analogi kullanımının etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Uysal, M. (2013). *Analojilerin kimyasal denge kavramlarının anlaşılması üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Vural, B. (2004). *Eğitim- öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vural, N. (2015). *Lise II. sınıf kimya dersi kimyasal reaksiyonlar konusunda analogi ve modellerin kullanımı ve bunların sonuçlarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Yalçın, A. (2016). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya
- Yalçınkaya, M. (2002). *Eğitimin psikolojik temelleri*. Türkoğlu, A. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (87-132), Ankara: Mikro Basım-Yayımlar-Dağıtım.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2012). Anlamli öğrenme için etkili öğretim stratejileri. Öztürk, C. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (78- 109), Ankara: Pegem A Akademi.
- Yel, S., Taşdemir, A. Ve Yıldırım K. (2011). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. Tay, B. ve Öcal A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (41-98) Ankara: Pegem A Akademi.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığına etkisi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Yılmaz, H. & Sünbül M. A. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitap Evi.
- Zeitoun, H., H. (1984). Teaching Scientific Analogies:a proposed model. *Research in Science & Technological Education*. 2(2), 107-125.
<https://doi.org/10.1080/0263514840020203>

EKLER

Ek 1.1. Bir Ülke Bir Bayrak Başarı Testi

BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu test sizin “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesini ne kadar öğrendiğinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 33 adet çoktan seçmeli soru vardır. Testi yanıtlamanız için size verilen süre bir ders saati (40 dakika)’dır. Her sorunun yalnızca bir doğru yanıtı vardır. Soruların doğru yanıtını kağıda işaretleyiniz. Aynı soruda birden fazla yanıt seçeneğini işaretlemeyiniz. Sınav kağıdında belirtilen yere adınızı, soyadınızı, sınıfınızı ve şubenizi yazmayı unutmayınız. Başarılar dilerim.

Hafize DOĞRAMACI

Adı-Soyadı:

Sınıfı/ Şubesi:

BAŞARI TESTİ

1- Aşağıdakilerden hangisi toplum hayatını düzenleyen yazılı kurallardan değildir?

A. Trafik kuralları B. Ahlak kuralları C. Hukuk kuralları D. Yasalar

2- Yasama görevini yerine getiren devletin hangi organıdır?

A. Cumhurbaşkanı B. TBMM C. Bağımsız Mahkemeler D. Belediyeler

3- I. Görgü kuralları

II. Genelgeler

III. Ahlak kuralları

IV. Hukuk kuralları

V. Anayasa ve yasalar

VI. Trafik kuralları

Yukarıdakilerden hangileri yazılı kurallar olarak adlandırılır?

- A. I, II, III B. II, VI, V C. I, II, III, IV D. II, IV, V, VI

4- Egemenliği milletin kendi elinde tuttuğu ve bu egemenliğini belirli süreler için seçtiği temsilciler aracılığıyla kullandığı yönetim biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Demokrasi B. Krallık C. Meşrutiyet D. Mutlakiyet

5- Türkiye’de hükümetin oluşumuyla ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A. Başbakanı halk seçer.
B. Bakanlar Kurulu Başbakan ve bakanlardan oluşur.
C. Bakanlar Kurulu İstanbul’da görev yapar.
D. Başbakan, cumhurbaşkanını seçer.

6- “Milli Egemenlik,..... olması demektir.”

Bu ifadeyi tamamlayan en uygun seçenek aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A. Egemenliğin ülkedeki çoğunluğa ait
B. Egemenliğin bir padişaha ait
C. Egemenliğin ülkedeki belli bir zümreye ait
D. Egemenliğin millete ait

7- Cumhuriyet kavramının en doğru tanımı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

- A. İktidarın babadan oğula geçtiği devlet şeklidir.
B. İktidarın seçimle iş başına geldiği ve seçimlerin belli aralıklarla yenilendiği devlet şeklidir.
C. Her koşulda dini kuralların geçerli olduğu yönetim şeklidir.
D. Bir ulusun egemenliği altındaki topraklarda kurduğu yönetim örgütüdür.

8- Vatandaş kavramının en doğru tanımı aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A. Devlete karşı bazı sorumlulukları olan kişilere vatandaş denir.
B. Devletin sağladığı haklardan yararlanan ve devlete karşı sorumluluğu olan kişilere vatandaş denir.
C. Seçimlere katılan ve vergi veren kişilere vatandaş denir.
D. Devlete karşı sorumluluğu olan, devletin sağladığı haklardan yararlanan, devlete karşı bağlılık duygusu olan kişilere vatandaş denir

9- “Doğrudan demokrasinin çağımızda uygulanması çok güçtür. Milyonlarca kişiden oluşan bir devletin halkını bir alanda toplamak mümkün değildir.”

Aşağıdakilerden hangisi bu duruma çözüm getiren bir uygulamadır?

- A. Demokrasinin insan iradesine güvenmesi.
B. Alınan kararların çoğunluğun görüşünü yansıtması.

- C. Yönetimde bir grubun isteklerinin göz önünde bulundurulması.
D. Vatandaşların seçimler aracılığıyla yönetimde söz sahibi olması.

10- Devletin temel organlarının kuruluşunu, işleyişini ve bireylerin hak ve özgürlüklerini düzenleyen yazılı temel hukuk kuralına..... adı verilir. Boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A.Kanun B. Yasa C.Yönetmelik D.Anayasa

11- Aşağıdakilerden hangisi Milli Egemenlik ile Cumhuriyet arasındaki ilişkiyi açıklar?

- A. Milli Egemenlik ile Cumhuriyet arasında herhangi bir ilişki yoktur.
B. Cumhuriyet seçimi gerektirir, Milli Egemenlikte seçime gerek yoktur.
C. Cumhuriyet, seçimler sayesinde Milli Egemenliğin kullanılmasını sağlamaktadır.
D. Milli Egemenlik en iyi cumhuriyetle gerçekleşir.

12- Aşağıdaki vali ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

- A. İlde en büyük mülki amirdir.
B. İlde yasaların uygulanmasından sorumludur.
C. İl halkının huzur, esenlik, sağlık ve mutluluğu için gereken önlemleri almak.
D. Halk tarafından seçilir.

13- Aşağıdakilerden hangisi geçmişten günümüze anayasalarımız arasında yer almaz?

- A. 1923 B. 1921 C. 1961 D. 1982

14-Aşağıdakilerden hangisi bağımsızlığımızın sembollerinden değildir?

- A. Bayrağımız B. Milli Marşımız C. Ankara D. İstanbul

15-İlçede yasaların ve hükümet kararlarının uygulanmasından sorumlu kişi kimdir?

- A. Muhtar B. Belediye Başkanı C. Encümen D. Kaymakam

16- Cumhurbaşkanlığı forunda bulunan 16 yıldız neyi simgelemektedir?

- A. Bakanlık Sayımızı B.Orduyu C. 16 Türk Devletini D.16 Yasayı

17-TBMM kaç milletvekilinden oluşur?

- A. 545 B. 520 C.550 D. 650

18- “Türkiye devleti bir cumhuriyettir.” maddesi, anayasamızın kaçınıcı maddesidir?

- A. 1 B. 2 C. 3 D. 4

19- Aşağıdakilerden hangisi anayasamızın değiştirilemeyecek hükümlerinden biri değildir?

- A. Türkiye Devleti bir cumhuriyettir.
B. Milli marş İstiklal Marşı’dır.
C. Başkent, Ankara’dır.

D. Milletvekili seçilme yaşı 25'tir.

20- Yasalara uyulmadığında aşağıdakilerden hangisinin olması beklenir?

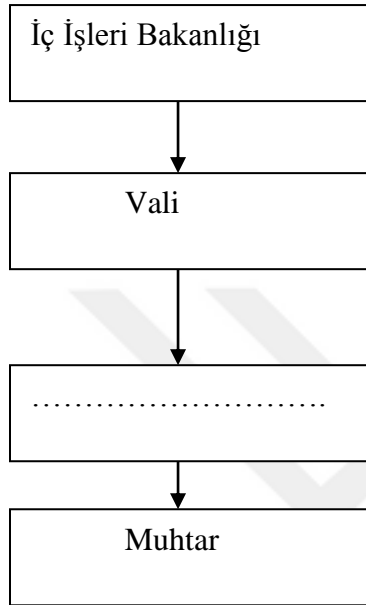
A. İnsanlar rahat yaşar.

B. Düzenli bir hayat olur.

C. Hak ve sorumluluklar ortaya çıkar.

D. Toplum düzeni bozulur.

21-



Yandaki şemada boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

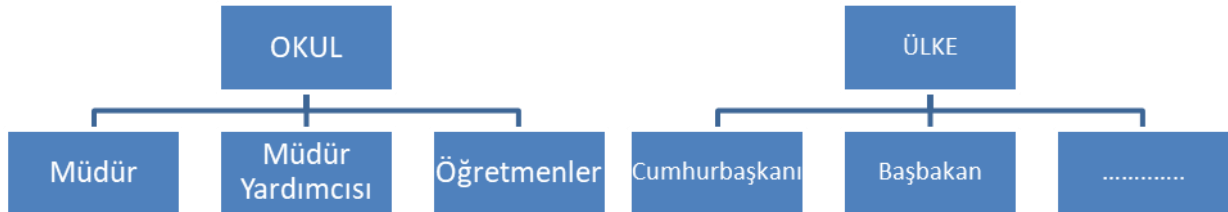
A. Jandarma

B. Başbakan

C. Kaymakam

D. Bakan

22-



Okul ile ülkeyi benzer düşünürsek yukarıdaki şemada boş bırakılan yere hangisi gelmelidir?

A. Öğrenci

B. Bakan

C. Halk

D. Polis

23- Aşağıdakilerden hangisi cumhurbaşkanı olmanın şartlarından değildir?

A. 40 yaşını doldurmuş olmak

B. Türk vatandaşı olmak.

C. Milletvekili olmak.

D. Yükseköğrenimini yapmış olmak.

24-

I. Öğrencilerin demokratik alışkanlık kazanmasını sağlamak

II. Öğrencilere düşüncelerini söyleme fırsatı vermek

III. Öğrencilere kendi kendilerini yönetmelerini öğretmek

Öğrencilerin yukarıdaki demokratik öğeleri kazanmalarını sağlamak için okulda hangi çalışma yapılır?

- A. Disiplin Kurulu toplantısı yapılır.
- B. Okul meclisleri oluşturulur.
- C. Öğretmenler Kurulu toplantısı yapılır.
- D. Okul gezileri düzenlenir.

25- İlimizden seçilen milletvekilleri tüm halkımızı TBMM'de temsil ederken, okulumuzda sınıfımızı kim temsil eder?

- A. Öğretmenimiz
- B. Çalışkan öğrenciler
- C. Sınıf başkanı
- D. Müdür

26- Suat, metroya binerken sıraya girmemiş, sırada bekleyenlerin arasından sıyrılıp metroya herkesten önce binip oturmuştur. Bu durumda Suat aşağıdakilerden hangisi ile karşılaşır?

- A. Trafik cezası alır.
- B. Toplum tarafından dışlanır.
- C. Para cezası alır.
- D. Öğretmeninden ceza alır.

27- Bir toplumun sınırları belli bir toprak parçası üzerinde, bağımsız olarak kurduğu siyasi teşkilata verilen ad aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Devlet
- B. Cumhuriyet
- C. Anayasa
- D. Şehir

- 28-**
- Ülkemizin iç güvenliğini ve toplum huzurunu sağlamak
 - Ceza evlerinin sorunlarını çözmek
 - Yabancı devletlerle ve uluslararası kuruluşlarla ilişkileri yöneltmek.
 - Kültürel varlıkları korumak

Yukarıdaki maddelerde aşağıdaki hangi bakanlığın görevi verilmemiştir?

- A. İç İşleri Bakanlığı
- B. Adalet Bakanlığı
- C. Dış İşleri Bakanlığı
- D. Milli Eğitim Bakanlığı

- 29-**
- I. Mehmet Akif Ersoy tarafından yazılmıştır.
 - II. 12 Mart 1921 yılında kabul edilmiştir.
 - III. Osman Zeki Üngör tarafından bestelenmiştir.

İstiklal Marşı ile ilgili yukarıdaki ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A. Yalnız I
- B. I – III
- C. I – II
- D. I- II-III

- 30-**
- I. Oyun alanları ve parklar yapar.
 - II. Yolları ve caddeleri yapar.
 - III. Ulaşımı kolaylaştırır.

IV. Temizlik işlerini düzenler.

Yukarıdaki görevler aşağıdakilerden hangisinin sorumlulukları arasında yer alır?

A. Vali B. Belediye başkanı C. Kaymakam D. Muhtar

31- Bir durum üzerindeki halkın genel düşüncesine (kanaatine) ne ad verilir?

A. Kamuoyu B. Anayasa C. Demokrasi D. Savunma

32- I. İfade özgürlüğü

II. Yasalar önünde eşitlik

III. Kişisel haklara saygı

IV. Zümre üstünlüğü

V. Hukukun üstünlüğü

Devlet yönetiminde demokrasiyi esas alan bir ülkede yukarıdakilerden hangileri vardır?

A. I, II ve V B. I,II ve III C. I, II, III ve V D. I,II, III, IV ve V

33- I. Milletvekili seçimleri 5 yılda bir yapılır.

II. Milletvekili seçilme yaşı 40'tır.

III. TBMM seçimle iş başına gelir.

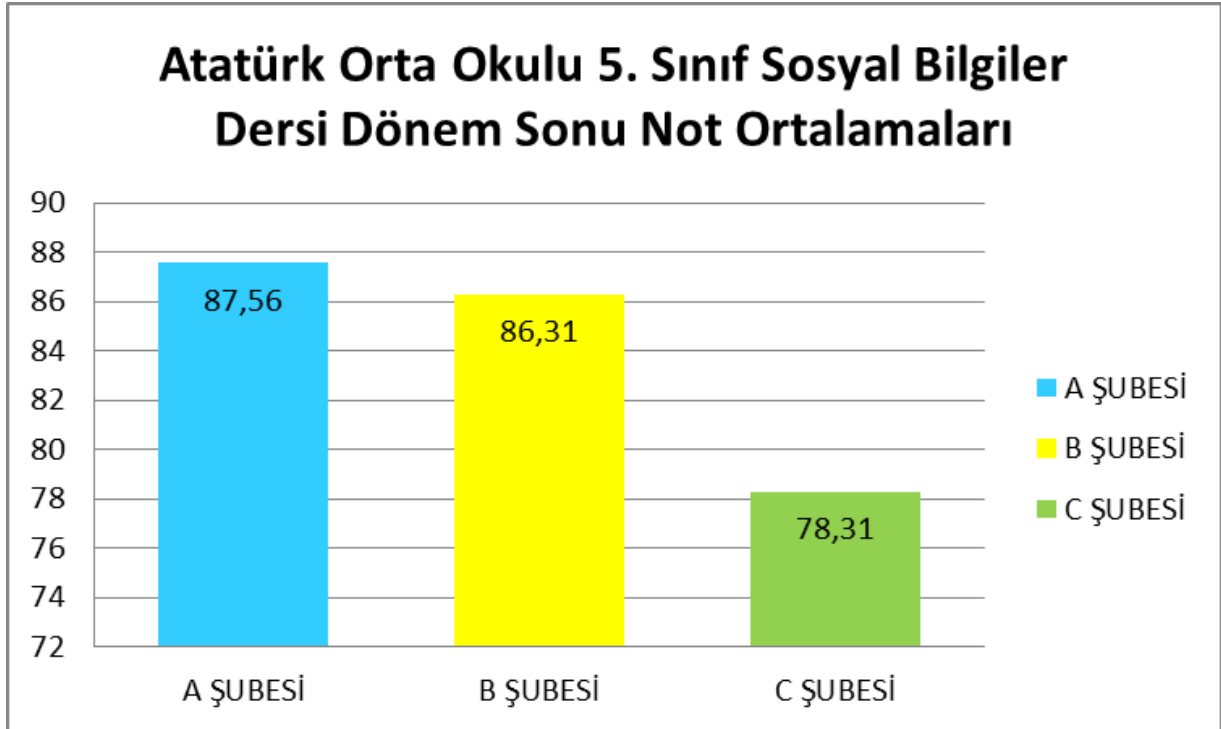
IV. TBMM, yasama organıdır.

TBMM ile ilgili yukarıdaki ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

A. I- II B. Yalnız III C. III – IV D. II – III

Ek 1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

	MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. BOYUT (Öğrenme İsteği)	1-Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.					
	2-Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.					
	3-Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.					
	4-Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.					
	5- Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...					
	6-Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.					
	7-Ah Ah keşke Sosyal Bilgiler olmasa...					
2. BOYUT (Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma)	8-Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.					
	9- Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.					
	10- Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.					
	11- Sosyal Bilgiler dersini iple çekiyorum.					
	12- Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.					
	13- Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal Bilgiler dersine girmek isterim.					
	14- Tarihi hikayeleri dinlemek bana zevk verir.					
3. BOYUT (Öğretmen Kaynaklı Tutumlar)	15- Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.					
	16-Sosyal Bilgiler öğretmenimiz beni Sosyal Bilgiler dersinden soğuttu.					
	17- Sosyal Bilgiler öğretmeni yüzünden Sosyal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.					
	18-Sosyal bilgiler öğretmeninden nefret ediyorum.					
	19- Sosyal Bilgiler dersinde asla başarılı olamam.					
	20- Sosyal Bilgiler öğretmenim bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.					
4. BOYUT (Sosyal Bilgiler Sevgisi)	21- Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissedirim.					
	22-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.					
	23- Sosyal Bilgiler dersinde asla iyi bir not alamam.					
	24-Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı okulu daha çok severdim.					
	25-Sosyal Bilgiler dersi zaman kaybıdır.					
	26-Sosyal Bilgiler dersinde canım çok sıkılıyor.					

Ek 2.1. Atatürk Orta Okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Dönem Sonu Not Ortalamaları

Ek 3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Kullanma İzni

20/11/2013

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

MUĞLA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrenciniz Hafize DOĞRAMACI tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Kullanımının Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, tarafımızdan geliştirilen tutum ölçeğini kullanmasında bir sakınca yoktur.



Doç .Dr. Hamza AKENGİN





Yrd. Doç. Dr. Selçuk Beşir DEMİR

Adres:
Marmara Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü,
Göztepe- Kadıköy/İstanbul
GSM: 5372025851
e-Posta: hakengin@marmara.edu.tr

Adres:
Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
Tel: 0 (346) 219 10 10
e-Posta: sbdemir@cumhuriyet.edu.tr

Ek 3.2. Enstitü İzin Formu

<p>T.C.</p> <p>MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ</p> <p>Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</p>	
	
<p>Sayı: 59763365-302.14.00.00-645/177</p> <p>Konu: Tez İşleri</p>	<p>29/11/2013</p>
<p>MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</p>	
<p>İlgi: İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığının 27.11.2013 tarihli ve 44741330-302.14.00.00-114 sayılı yazısı</p> <p>Enstitümüz İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencileri Gülcan KARA YILMAZ ile Hafize DOĞRAMACI'nın uygulama isteği ile ilgili dilekçeleri ve ilgi ekleri yazımız ekinde gönderilmiş olup gerekli izinlerin alınması hususunda,</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.</p>	
	<p> e-izimdir.</p> <p>Prof.Dr. Ahmet DUMAN Enstitü Müdürü</p>
<p>Ek :</p> <p>1 Gülcan KARA YILMAZ-Tez çalışmasının uygulama izin talebi hk.dilekçesi.</p> <p>2 Gülcan KARA YILMAZ-Tez çalışmasının uygulama izin talebi hk.dilekçesi - Ek</p> <p>3 Hafize DOĞRAMACI - Tez uygulama çalışması izni talebi hk. dilekçesi</p> <p>4 Hafize DOĞRAMACI - Tez uygulama çalışması izni talebi hk. dilekçesi - Ek</p>	
<p>Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile imzalanmıştır.</p> <hr/>	

Ek 3.3. Etik Kurul Onay Formu

(SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER)

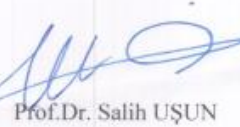
Araştırmanın Yürütücüsü	MSKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hafize DOĞRAMACI
Araştırmanın Başlığı:	Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Kullanımının Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	13.01.2014
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	19.02.2014
Karar tarihi:	19.02.2014

SONUÇ

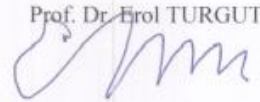
1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir.
3.	<input type="checkbox"/> Red.


Prof. Dr. Mustafa UĞURLU


Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR


Prof. Dr. Salih UŞUN


Prof. Dr. Ali ÇİMAÇ


Prof. Dr. Erol TURGUT

Ek 3.4. MEB İzin Formu

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

13 Aralık 2012

Sayı : B.08.4.MEM.4.48.20.03-020/ 27818
Konu : Araştırma Projeleri

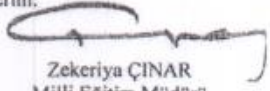
VALİLİK MAKAMINA
MUĞLA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13) nolu genelgesi.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı Sosyal Bilgileri Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İskender DAŞDEMİR'in "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi" tez çalışması için 10-14 Aralık 2012 tarihleri arasında İlimiz Merkez Türdü 100. Yıl İlkokulu/Ortaokulunda araştırma yapma isteğine ilişkin Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 30/11/2012 tarihli ve 13810 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı Sosyal Bilgileri Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İskender DAŞDEMİR'in Merkez Türdü 100. Yıl İlkokulu/Ortaokulunda araştırma yapması, **ilgi genelgede belirtilen esaslar dikkate alınmak kaydıyla**, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Zekeriya ÇINAR
Millî Eğitim Müdürü


13.12.2012
Faruk Nisemi KURT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 4.1. Uygulamada Kullanılan Analoji ve Günlük Plan Örnekleri

DERS İŞLENİŞ ÖZETİ VE KULLANILAN ANALOJİLER

DERS:	Sosyal Bilgiler	SINIF:	5/B
ÜNİTE:	Bir Ülke, Bir Bayrak	ÖĞRENME ALANI:	Güç, Yönetim ve Toplum
DERS SÜRESİ:	40'+40'+40'+40'	ÖĞRENCİ KAZANIMLARI:	1.Toplumsal Yaşamı Düzenleyen Kuralların Varlığını ve Önemi Fark Eder.
KULLANILAN GEREÇLER:	ARAÇ- Akıllı tahta ve slayt sunumları, a4 kağıtları, kurşun ve renkli kalemler	ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Soru- cevap, tartışma, anlatım ve analoji yöntemi

Market Analojisi

Öğrencilere otobüste yaşlılara yer veren birisinin fotoğrafı gösterilir. Bu fotoğraf hakkındaki düşünceleri sorularak derse başlanır.



<http://yenikutahya.com/2014/10/20/cok-ilginc-bir-aciklama-toplu-tasimada-yasli-lara-yer-vermeyin/>

Yazısız Kurallar: Toplum içinde davranışlarımızı düzenleyen saygı ve sevgiyi esas alan kurallar vardır. Bu kurallara yazısız kurallar denilir ve toplum içinde kendiliğinden oluşur ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Bu kurallara uymayanlar toplum tarafından kınanır. Gelenek göreneklerimiz, ahlak kuralları, görgü kuralları yazısız kurallardandır.

Yazılı Kurallar: Bunlar anayasa ve yasalardır. Anayasa bir devletin temel kurumlarının işleyişinin nasıl olacağını, nelerin yapılması nelerin yapılmaması gerektiğini anlatan kitapçıktır. Anayasaya göre çıkarılan yasalar; aile yapısını korur, toplumun huzur ve düzeninin sağlanmasına yardım eder.

Yazılı ve yazısız kuralların gerekliliği: Eğer kurallar olmasaydı toplumda bir düzen olmaz kargaşa ortamı doğardı. Kimse birbirinin hakkına saygı göstermez, toplum yaşamı bu durumdan olumsuz etkilenirdi.

Otobüse binerek bir süpermarkete alışverişe gidiyoruz. Otobüs yolculuğumuzun başından itibaren yaşayabileceğimiz üzerine tartışacağız. Yolculuk başlıyor. İlk olarak otobüse biniyoruz ve bir sonraki durakta yaşlı bir bayan otobüse biniyor ve ayakta kalıyor. Otobüs markete varıyor ve alışverişe başlıyoruz. Farklı ürün grupları farklı reyonlarda istiflenmiş. Markette bir düzen sağlanmış. Bir oyuncak alıyoruz. Kasa da sıraya giriyoruz ve alışverişimizi bitiriyoruz. Aldığımız ürünü eve geldiğimizde kullanma kılavuzuna bakarak kuruyor ve oynuyoruz. Bu süreçte birçok şey yaşıyoruz acaba bu yaşadıklarımız toplum hayatını düzenleyen yazılı ve yazısız kurallarla bağlantılı olabilir mi? Soruları yöneltilir. Markette sıra bekleyen insanlar ve kullanma kılavuzu power pointle sunulur.



Marketlerde alışveriş bittiğinde kasaya gidip aldıklarımızın ücretini öderiz. Eğer kasada sıra varsa sıraya gireriz. Sıraya geçiniz yazısı olmamasına rağmen. Çünkü bir başkasının sırasını gasp edersek sırada bekleyen diğer insanlar tarafından bu durumun hoş karşılanmayacağını ve kınanacağını biliriz. Bu davranışın ortaya çıkmasında ki etken yazısız kurallardır.

Süpermarketten aldığımız elektronik bir oyuncuğun nasıl çalıştığı, nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi ürünü tanıtan ve verimli çalışması için gerekli olan işlem basamaklarını anlatan bir kullanma kılavuzu bulunur. Kullanma kılavuzları da anayasalara benzer. Oyuncuğu yapan firma tarafından oluşturulmuş ve onun nasıl verimli çalışacağını anlatır. Kullanma Kılavuzunun altında yer alan her bir madde yasalar olarak düşünülebilir. Yani bir ürünün doğru çalışması ve bizim istediğimizi yapabilmesi için kullanma kılavuzuna dikkat etmek gerekir. Kılavuzdaki maddelere uyulmazsa ürün verimli çalışmaz ve sonunda bozulur. Anayasalar da toplumumuzun düzeni için gereklidir.

Marketlerde her ürün grubu farklı reyonlarda sergilenir. Örneğin yiyecekler gıda reyonunda, temizlik malzemeleri temizlik reyonunda. Alışverişte bu durum bize zaman kazandırırken bir karmaşa olmasını da engeller. Eğer marketlerde gruplandırılmaları olmasaydı bir karmaşa ortaya çıkar herkes etrafta bir şeyler arıyor olurdu. Toplum kuralları da market reyonlarına benzer düzeni sağlar ve karmaşayı önler. Bu nedenle önem arz ederler.

Kaynak

Otobüste yer verme
Market Sırası
Kullanma Kılavuzu
Market Reyonları

Hedef

Yazısız Kurallar
Yazısız Kurallar
Yazılı Kurallar(Anayasa ve yasalar)
Yazılı ve yazısız kuralların gerekliliği

Farklılıklar

*Kullanma kılavuzundaki maddelere uymasak sadece aldığımız ürün açısından sonuçları olacaktır. Her ürünün kullanma kılavuzu yoktur.

#Yazılı kurallara uymazsak kendimiz için cezai sonuçları olacaktır. Devletin işleyişinin anlatıldığı anayasa ve yasalar mevcut her durum için vardır.

Yazılı ve yazısız kurallar toplumumuzun huzuru, güvenliği ve düzeni için gerekli kurallardır. İnsan toplumsal bir varlık olmasından dolayı hayatı boyunca sayılamayacak kadar yazılı ve yazısız kurallarla karşılaşacaktır. Market alışverişinde karşılaşmak istemediğimiz durumlar için davranışlarımıza dikkat etmemiz toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların gerekliliğinin kanıtı olarak gösterilebilir.

Ölçme- Değerlendirme: Kurulan analoginin benzer ve farklı yanlarıyla ilgili tartışma başlatılır. Tüm öğrencilerin değerlendirme etkinliğine katılmaları sağlanır. Öğrencilerden analogi oluşturmaları istenir.

Otomobil Analojisi

Otomobiller insan taşımacılığı işiyle öne çıkan bir araç olmuştur. Zamanla otomobil teknolojisi gelişse de temel yapısı kullanım alanı aynı kalmıştır. Otomobillerin çağımızda şahit olduğumuz lüks ve konforlu hale gelebilmeleri uzun yıllar içerisinde yavaş yavaş icat edildi.

Kendi başına ilerleyebilen ilk araç, 1769 yılında Nicholas Cugnot tarafından yapıldı. Üç tekerlekli ve buhar makineli bu araç, saatte 5 kilometre yol yapıyordu.

1803 yılında Richard Trevithick, ilk dört tekerlekli ve üstü kapalı aracı üretti.

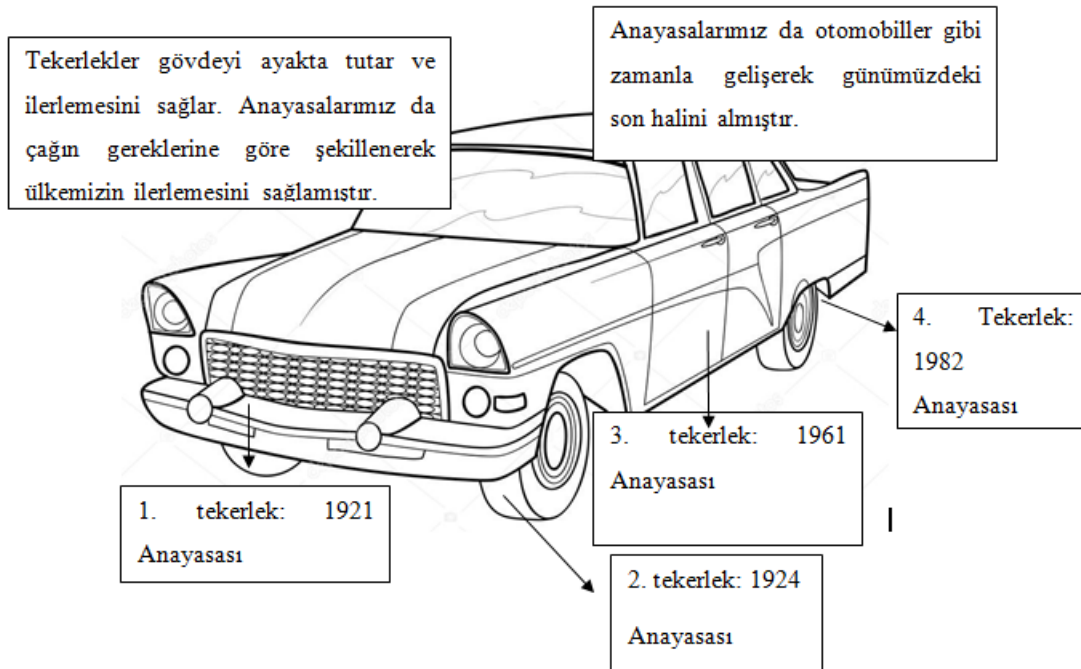
Benzinle çalışan ilk patlamalı motor, 1885 yılında Karl Benz tarafından yapıldı. Fransız Gustave Liebau ilk emniyet kemeri tasarladı ve patentini aldı.

19 yüzyıl ortalarında içten yanmalı motorun keşfedilmesi ve benzinle çalışan ilk arabanın yapılmasıyla bugünkü benzeyen otomobiller üretilmeye başlanmıştır. Benzinle çalışan, seri bir biçimde hareket edebilen bu otomobiller kısa sürede fabrikalarda seri olarak üretilmiş, farklı ihtiyaçlara özel olacak şekilde çeşitlenmiştir. Otomobil tarihine yön veren diğer önemli detaylar ise kauçuk lastiğin bulunması, fren sisteminin gelişmesi, emniyet kemeri, trafik ışığı gibi güvenlik tedbirlerinin geliştirilmesi olarak sıralanabilir. <https://www.ikinciyeeni.com/blog/oto-bellek-detay/ilk-otomobili-kim-yapti>

Türk siyasi tarihinde şu ana kadar dört tane anayasa yapılmıştır. Bu anayasalar dönemin koşullarına göre biçimlenmiş ve uygulamaya konulmuşlardır. Tıpkı otomobiller gibi çağın gereklerine göre şekillenmiş bazı eklemeler ve çıkarmalarla günümüzdeki şeklini almıştır.

20 Ocak 1921(Teşkilat-ı Esasiye): 1. TBMM tarafından kabul edildi. Temel ilke milli egemenliktir. 1923 yılında bu anayasaya yönetim şekli cumhuriyettir maddesi eklenmiştir. 20 Nisan 1924 Anayasası, 1961 Anayasası ve 1982'den günümüze kadar geçerli olan anayasamızdır.

<https://tr.depositphotos.com/68543305/stock-illustration-illustration-of-retro-car.html>



Farklar

*Otomobillerin gelişiminde bir kişi bile bazı icatlar geliştirmiş ve uygulamaya koyarak otomobil gelişimine yön vermiştir.

#Anayasanın değiştirilmesi, Türkiye Büyük Millet Meclisi üye tamsayısının en az üçte biri tarafından yazıyla teklif edilebilir. Anayasanın değiştirilmesi hakkındaki teklifler Genel Kurulda iki defa görüşülür. Değiştirme teklifinin kabulü, Meclisin üye tamsayısının beşte üç çoğunluğunun gizli oyuyla mümkündür.

İnsan Vücudu Analojisi

İnsan vücudu kusursuz işleyen bir mekanizmadır. Her organın, her uzvun bir görevi vardır. Temelde bu görev insan hayatının sağlıklı devam etmesini, yaşamını sürdürebilmesini sağlamaktır. Bakanlıklarda devletin varoluşunu sürdürebilmelerini sağlayan kurumlardır. Bu kurumların belli başlıları; Dış İşleri Bakanlığı, İç İşleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı ve Kültür Turizm Bakanlığı'dır.

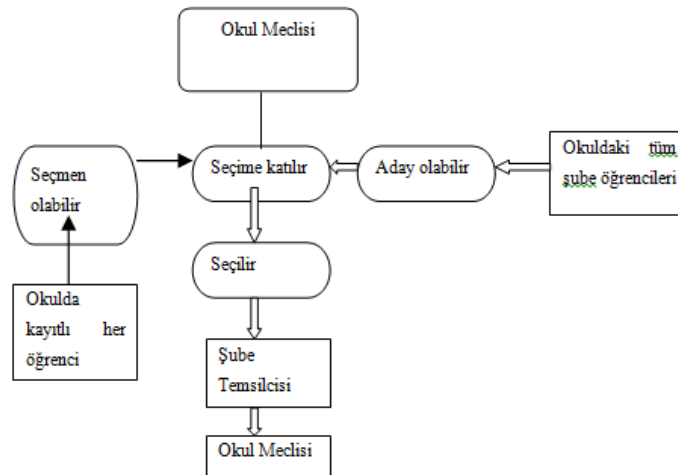


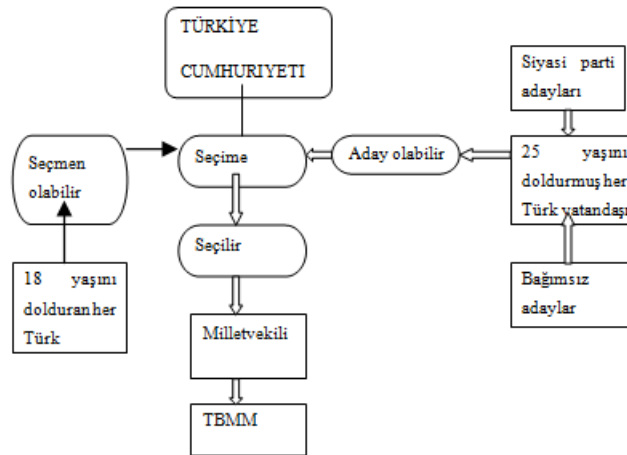
DERS İŞLENİŞ ÖZETİ VE KULLANILAN ANALOJİLER

DERS:	Sosyal Bilgiler	SINIF:	5/B
ÜNİTE:	Bir Ülke, Bir Bayrak	ÖĞRENME ALANI:	Güç, Yönetim ve Toplum
DERS SÜRESİ:	40'+40'+40'+40'	ÖĞRENCİ KAZANIMLARI:	2. Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir. 3. merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER:	Akıllı tahta ve slayt sunumları, a4 kağıtları, kurşun ve renkli kalemler	ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Soru- cevap, tartışma, anlatım ve analogi yöntemi

Okul Meclis Analojisi

Dört yılda bir tekrarlanan seçimlerle halkın temsilcisi olan milletvekilleri TBMM çatısı altında toplanır. Siyasi partilerden seçimlerde en fazla oyu alan partinin başkanı, cumhurbaşkanı tarafından hükümeti kurmakla görevlendirilir. Başbakan olan kişi bakanların listesini oluşturur. Başbakan bakanlar kurulunun başkanıdır ve bakanların çalışmalarını denetler. Bakanlıklar toplumun ihtiyaç duyduğu hizmetleri yerine getirmekle görevli olan vali ve kaymakamlar aracılığıyla il ve ilçelerde bu hizmetlerin uygulanmasını sağlar. Okulumuzda yapılan “okul meclisi” seçimini düşünelim. Okul meclisleri oluşturmak için tüm şubelerde seçim yapılır. Seçim sonucunda her şubeden bir temsilci belirlenir. Bu temsilcilere şube temsilcisi adı verilir. Tüm şube temsilcileri bir araya gelerek okul meclislerini oluştururlar. Bu seçimler her sene tekrarlanır. Okul meclisinin görevi öğrenci ve okul yönetimi arasında ilişkileri geliştirerek, öğrencilerin sorunları ve istekleriyle ilgili görüşleri okul yönetimine aktarmak ve okulun ihtiyaçlarıyla ilgili kararlarda okul yönetimiyle birlikte hareket etmektir.



**Hedef****TBMM**

Seçmen: 18 yaşını doldurmuş Türk vatandaşları

Aday: 25 yaşını dolduran her Türk vatandaşı (siyasi parti adayı veya bağımsız adaylar)

Seçilenler milletvekili adını alır.

Tüm milletvekilleri TBMM oluşturur.

Seçimler 4 yılda bir yapılır.

Seçimler; gizli, serbest, eşit, tek dereceli ve genel oy esaslarına göre yapılır.

Kaynak**Okul Meclisi**

Seçmen: Seçim yapılacak okuldaki her bir öğrenci

Aday: Şube ve okuldaki tüm öğrenciler

Seçilenler şube temsilcisi adını alır.

Tüm şube temsilcileri okul meclisini oluşturur.

Seçimler her yıl tekrarlanır.

Seçimler; gizli, serbest, eşit, tek dereceli ve genel oy esaslarına göre yapılır.

Okul meclisi seçimleri de TBMM seçimleri gibi gerçekleştiriliyor mu? İkisinde de benzer özellikler var mı?

Görüldüğü gibi okul meclisi seçim aşamaları ve şartları, TBMM seçimlerine benzemektedir. Tıpkı TBMM seçimleri gibi okul meclisi seçimlerinde de adaylar kendi görüşlerini belirterek seçime katılırlar. Şubelerde aday olan öğrenciler siyasi partilerde olduğu gibi kendi düşünce ve görüşlerini dile getirir ve destekleyen seçmenlerin oylarını alır. TBMM seçimleri havasında düzenlenen bir okul meclisi seçimi gerçek TBMM seçimini aratmayacak kadar birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Görüldüğü gibi yapılan bu seçimlerle amaç öğrencilerin katıldıkları okul meclisi seçimlerinden yola çıkarak ülkemizde seçimlerin nasıl yapıldığını kavrama sürecine katkı sağlamaktır.

Ölçme- değerlendirme: Sınıfınızda başkanlık seçimleri nasıl yapılıyor? Bu seçimler de TBMM seçimlerine benzer özellikler taşıyor mu? Farklı özellikler taşıyor mu? Sizin de etrafınızda şahit olduğunuz veya bizzat katıldığınız seçimler oldu mu? Sorularıyla hem kurulan analogi hem de öğretme etkinliği değerlendirilir. Ders sonunda öğrencilerden seçimleri anlatabilecekleri analogi yazmaları istenir.

Orkestra analogisi



<https://educalingo.com/en/dic-ms/orkestra>

Öncelikle görsel verilerek öğrencilerden yorumların gelmesi beklenir. Gelen yorumlarla bir orkestra hakkında fikir oluşturmaları, daha önce var olan bilgilerinin yoklanması sağlanır.

Her orkestra bir besteye bağlı olarak sanatını icra eder. Orkestralarda birçok çeşitli müzik aleti bulunur. Bu orkestrayı yöneten bir de şef vardır. Orkestra şefinin görevi her an doğru tempoyu göstermektir. Orkestra şefi sağ elindeki çubuğu ya da sadece ellerini kullanarak tempoyu belirler, devamını sağlar, yeni ölçütün başlangıcını işaret eder, bu yolla bazen yüzden fazla kişiden oluşan orkestrayı bir arada tutar. Ve birde bağımsız eleştirilenler vardır. Acaba şef sanatçılarla uyumda hata yaptı mı? Özgün bir beste mi çalınan eser? Ve buna benzer birçok konuyu eleştirirler.

Yukarıda sayılan bağlamlardan bakıldığında bir orkestra işleyişi merkezi yönetimin yasama, yürütme ve yargı işleyişine benzer. Ülkemizde TBMM yasama yasa yapma işi ile görevlendirilen yönetim organıdır. Yürütme TBMM'de yapılan yasaları uygulamaya koyan yönetim organıdır ve yürütme yetkisi cumhurbaşkanı, başbakan ve bakanlar kuruluna (bakanlar kurulu bakanlıklardan oluşur) verilmiştir. Yargı yetkisi ise bağımsız mahkemelere verilmiştir.

Kaynak

Beste ve besteciler
Orkestra şefi ve orkestrada ki
Her bir müzisyen
Bağımsız eleştirilenler

Hedef

Yasama
Yürütme (Cumhurbaşkanı,
Başbakan ve bakanlar kurulu)
Yargı

Besteler yazılı eserlerdir ve besteciler tarafından oluşturulur. Yasalar yazılı kanunlardır ve TBMM tarafından yapılır. Yürütme Cumhurbaşkanı, başbakan ve bakanlar kurulundan oluşur ve yasaları yürürlüğe koyan organdır. Bakanlar Orkestralarda besteye uygun müzik yaparlar her bir müzisyen kendi alanında uzman olduğu müzik aletini bestede belirtildiği gibi çalmakla yükümlüdür. Ve orkestranın başında yürütmenin başında olduğu gibi cumhurbaşkanı görev yapmaktadır. Bağımsız eleştirilenler ise kimsenin etkisi ve baskısı altında kalmadan beste ve besteyi icra edenler için eleştirilerde bulunur. Bu eleştirilerin sonucunda beste ve orkestranın seslendirmesi hakkında bir karar verirler. Bu kararlara göre orkestra ve beste daha iyi olabilmesi için şekillenir. Bağımsız mahkemelerde eleştirilenler gibi bağımsızdır ve kararlarına diğer organlar uymak zorundadır.

Farklılıklar

* Besteyi tek bir kişi ya da birden çok kişi o an veya bir çalışma ürünü olarak besteleyebilirken,

yasalar uzun yıllar önce veya ihtiyaçlar doğrultusunda günümüzde de oluşturulabilirler.

* Besteciler seçimle iş başına gelmezler

TBMM içerisindeki milletvekilleri seçimle iş başına gelirler.

*şef ve müzisyenler seçimle değil, çaldıkları müzik aletindeki başarılarıyla o konuma gelirler

Yürütme organda da seçim esastır.

*Yargı organı olan bağımsız mahkemelerin kararlarına yasama, yürütme uymak zorundadır.

Eleştirilenlerin kararlarına besteci ve orkestralar uymak zorunda değildirler, sadece dikkate almakla yetinirler.



İnsan Vücudu Analojisi

İnsan vücudu kusursuz işleyen bir mekanizmadır. Her organın, her uzvun bir görevi vardır. Temelde bu görev insan hayatının sağlıklı devam etmesini, yaşamını sürdürebilmesini sağlamaktır. Bakanlıklarda devletin varoluşunu sürdürebilmelerini sağlayan kurumlardır. Bu kurumların belli başlıları; Dış İşleri Bakanlığı, İç İşleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı ve Kültür Turizm Bakanlığı'dır

Kaynak	Açıklama	Hedef
Duyu organları	Etrafımızda olan bitenleri duyu organlarımız aracılığıyla anlamlandırırız. Dış dünyayı görme şeklimizdir duyu organları. Dış dünya ile olan bağlantımızı sağlayan duyu organlarımız gibi dış işleri bakanlığı da diğer devletlerle yani dışarıyla olan bağlantılarımızı sağlar.	Dış İşleri Bakanlığı
Akciğer	Nefes alıp vermemizi solunum yapmamızı sağlayan organdır. Solunum denen vücuttan karbondioksiti atıp oksijen aldığımız olay vücudun enerji üretimini sağlar. İç işleri bakanlığı da ülkenin iç işleyişini sağlamak buna bağlı olarak gerektiğinde iç işleyişi bozan zararlı unsurları kontrol altına almakla görevlidir.	İç İşleri Bakanlığı
Beyin	Problemlerin ve olayların değerlendirilip çözüldüğü organdır. Aynı zamanda öğrenme faaliyeti ve öğrenilenlerin depolandığı merkezdir. MEB en önemli görevi ülkemize faydalı olabilecek vatandaşlar yetiştirmektir. İnsan vücudunda öğrenme faaliyetlerini beyin, bakanlıklar içinde ise MEB bu işlevi karşılar.	Milli Eğitim Bakanlığı
Bağışıklık Sistemi	Vücudumuz farklı enfeksiyon ve zehir vazifesi gören ajanlarla savaşmak için bağışıklık sistemine sahiptir. Sağlıklı bir bağışıklık sistemi bizi hastalıklardan ve çevresel zararlardan korur. Sağlık bakanlığı da bağışıklık sistemi gibi toplumun bedensel ve ruhsal dengesini koruyucu işleve sahiptir. Toplum sağlığına zarar veren etkenlerle savaşarak topluma sağlık hizmetini ulaştırır. Bağışıklık sistemi gibi toplumun bedensel ve ruhsal dengesini koruyucu işleve sahiptir.	Sağlık Bakanlığı
İskelet Sistemi	İskelet sistemi vücudumuza şekil verir. Vücudumuzun ayakta durmasını sağlar. Kaslar ve eklemler sayesinde vücudun hareketini sağlar. Devlet öncelikle işleyen bir hukuk sistemidir. Adalet bakanlığı da iskelet sisteminin vücudu ayakta tuttuğu gibi topluma şekil verir ve ayakta	Adalet Bakanlığı

durmasını sağlar. Adalet sistemi bozulursa iskelet sisteminin bozulduğunda ayakta durmakta güçlük çekildiği gibi devlette ayakta durmakta güçlük çeker.

Dış Görünüş
(Fiziksel)

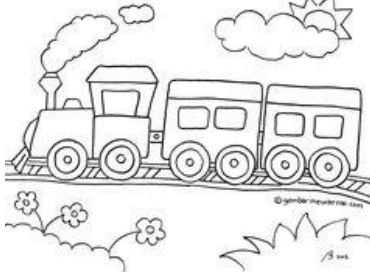
Fiziksel görünüm karşımızdakini algılamamızın ve buna bağlı olarak da ilişkilerimizi yönlendirir. İnsanlar bu sebepten ötürü fiziksel görünümünü iyileştirmeye çabalarlar. Kültür ve turizm bakanlığı da ülkemizin fiziksel görünümüne karşılık gelen tarihi ve doğal kültürel varlıklarımızı geliştirmeye çalışır.

Kültür ve turizm Bakanlığı



Tren analojisi

Öğrencilere öncelikle yaşadığı yerin ilçe olduğu ve ilçelerin başında kaymakamların olduğu kaymakamların illerin başındaki valilere bağlı olarak ilçe yönetimini gerçekleştirdiği vurgulanır. Bu yönetimi gerçekleştirirken çeşitli kurumlar ve belediyeyle ortak çalışmalar yürüttüğü belirtilir. Merkeze bağlı yönetim birimlerinin işleyişinin somutlaştırılması için araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan tren analojisi sunulmuştur.



<https://www.ensonhaber.com/galeri/dunyanin-en-guzel-tren-istasyonlari>



<https://www.okuloncesikaynak.com/cuf-cuf- dut-dut-hoscakal-tren-orff-calismasi-ornegi/>

Kaynak*

Tren Garı
Varılan istasyonlar
Gar Müdürleri
İstasyon Müdürleri
Her Bir Vagon
Demir Yolları Müdürlüğü

Hedef

İl
İlçe
Vali
Kaymakam
İl ve İlçe' de hizmet veren kurumlar
İç işleri bakanlığı

Trenlerin toplandığı büyük garların iller, varılan her bir istasyonun ilçeler, gar müdürlerinin vali ve istasyon müdürlerinin kaymakam olarak adlandırıldığı her bir vagonun toplum için önem arz eden hizmetler olan eğitim, sağlık, sosyal hizmet, Kültür turizm, toplumun güvenliğini sağlama(emniyet) gibi hizmetler olarak, tüm trenlerin bağlı olduğu kurum olan demir yolları müdürlüğünün İç İşleri Bakanlığı olarak düşünülmesi istenmiştir.

Tüm ülkeye tek merkezden yetişmek güç olacağından yönetim birimlerine ayrılmıştır. Merkezde ki imkan ve olanakların eşit şekilde diğer yerlerde de olabilmesi için illere ve ilçelere ayrılmışlardır Tren garları ve istasyonları gibi ülkemizin ayrıldığı yönetim birimlerinin başında farklı isimlerdeki yöneticiler vardır. Gar ve İstasyon yöneticileri gibi bu yöneticiler buldukları yerde halkın ihtiyaçlarını karşılamakla görevlidirler.

Farklar

*Trenler her istasyona uğramak ya da her istasyonda durmak zorunda değildir.

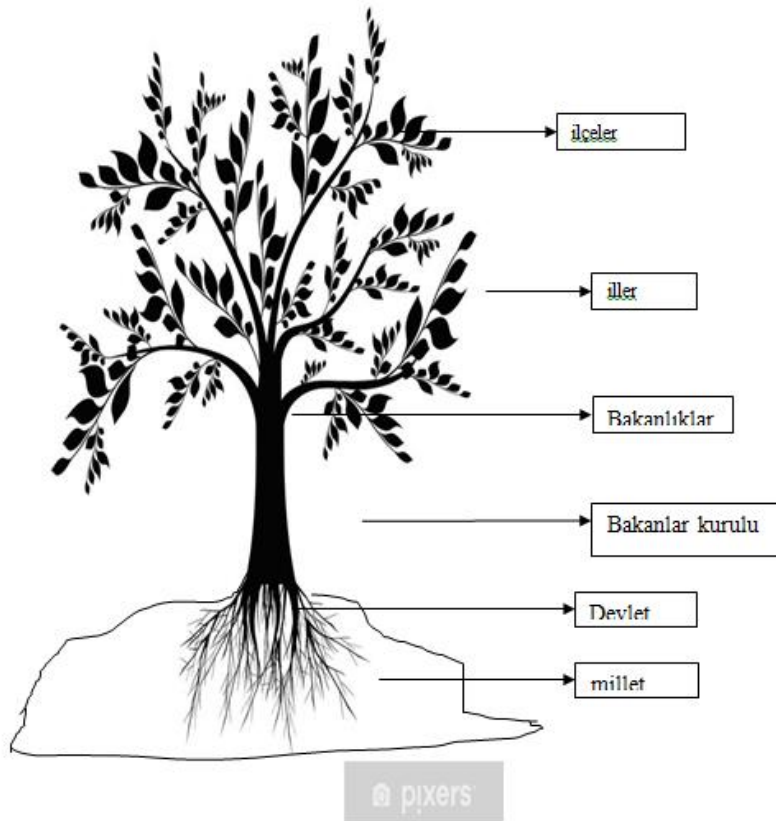
Her il ve ilçeye hizmet gitmek zorundadır. Bu ilçeye bu kurum gitmez denilemez.

*Vagonlar değişebilir azaltılıp, çoğaltılabilir

Ancak il ve ilçelerde halkın ihtiyaçlarını karşılamak adına var olan kurumlar değişmez.

Ağaç Analojisi

Ağaçlar kökleriyle topraktan beslenirler. Kökleri aracılığıyla besini toplar gövde aracılığıyla dallarına ve yapraklarına iletir. Yani ağaç bir bütündür ve kusursuz işleyişiyle ağacın tüm bedenine besin iletimini sağlayan bir sisteme sahiptir. Ülkemizin merkezi yönetim yapısı da ağaca benzer. Tüm ülkeye tek merkezden yetişmek güç olacağından yönetim birimlerine ayrılmıştır. Merkezde ki imkan ve olanakların eşit şekilde diğer yerlerde de olabilmesi için illere ve ilçelere ayrılmışlardır. Tıpkı ağaç dallarının diğer küçük dallara ayrılması ve yapraklanması gibi. Milletten güç alan ve milletin seçimiyle iş başına gelen hükümet devleti kurar ve bakanlıklara bakan atar. Bakanlıklar da merkez de ve merkeze bağlı olan il, ilçe ve mahallelerde toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve toplum düzenini sağlamak için çalışırlar. Bakanlar kurulunda başbakan ve bakanlar, İllerde bu kurumda valiler, ilçelerde kaymakamlar görev alır.



Kaynak

Toprak

Kökler

Gövde

Büyük dallar

Küçük dallar

Yapraklar

Hedef

Millet

Devlet

Bakanlar kurulu

Bakanlıklar

İller

İlçeler

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilere oluşturulan analogilerle alakalı sorular sorularak analogileri anlayıp anlamadıkları görülmeye çalışılır. Yine öğrencilerden konuların herhangi biri ile alakalı analogiler yazmalarını ister. Gelen analogi örnekleri üzerinden soru ve cevaplarla öğretim değerlendirilir.

DERS İŞLENİŞ ÖZETİ VE KULLANILAN ANALOJİLER

DERS:	Sosyal Bilgiler	SINIF:	5/B
ÜNİTE:	Bir Ülke, Bir Bayrak	ÖĞRENME ALANI:	Güç, Yönetim ve Toplum
DERS SÜRESİ:	40'+40'+40'+40'	ÖĞRENCİ KAZANIMLARI:	4. Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER:	Akıllı tahta ve slayt sunumları, a4 kağıtları, kurşun ve renkli kalemler	ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Soru- cevap, tartışma, anlatım ve analogi yöntemi

Okul Meclisi ve Sandalye Analogisi

Okul meclisleri analogisi hatırlatılır. Bu seçimlerde tüm öğrenciler seçime katılıyordu. Her şubeden bir şube temsilcisi seçiliyordu. Şube temsilcileri arasından da okul meclisi başkanı seçiliyordu. Bu seçimler esnasında dikkat edilen ilkeler vardır. Bu ilkelere Demokrasinin temel ilkeleri denilir ve bunlar:

1. Milli Egemenlik
2. Eşitlik
3. Özgürlük
4. Siyasi Partiler'dir.

Tekrar okul meclisi seçimlerini hatırlarsak; seçim gerçekleşirken bazı ilkelere uyulmuştur. Bu ilkeleri sınıflamak gerekirse demokrasinin temel ilkeleri ile ortak özelliklere sahiptir. Bu benzerlikleri listeleyecek olursak:

Milli egemenlik: Millet bu hakkını seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullanır. Demokrasilerde egemenlik halka aittir. Okul meclisi seçimlerinde öğrenciler seçim hakkını ve okulla ilgili beklentilerini seçtiği şube temsilcileri aracılığıyla kullanır.

Eşitlik: Dil, din, ırk ve mezhep ayrımı yapmadan herkes kanun önünde eşittir. Öğrenciler dil, din, ırk ve mezhep ayrımı yapılmadan seçime katılır.

Özgürlük: Bütün insanlar düşünce ve eylemlerini başkalarının sınırlandırmalarına maruz kalmadan açıklayabilmektedir. Bütün insanlar özgürdür ve başkalarının özgürlüklerine zarar vermeden yaşarlar. Her öğrenci düşüncelerini ve eylemlerini başkalarının ya da idarenin sınırlandırmalarından bağımsız olarak ortaya koyarlar. Tüm adaylar ve destekleyicileri düşüncelerini özgürce açıklayabilirler.

Siyasi partiler: Ülkedeki sorunların çözümünde ortak düşünceye sahip olan insanların parti kurma ve vatandaşlarında bu partilere katılma hakları vardır. İnsan haklarına saygılı bu partiler ülkenin bölünmez bütünlüğünü kabul ederler. Okul sorunlarına barış içinde çözüm üretme amacıyla okul meclislerine aday olan öğrencileri destekleyen destekleyicileri vardır. Her aday ve destekleyicileri okulun sorunlarını en iyi şekilde çözmeyi vaad ederler ve bunu yaparken diğer öğrencilerin haklarına ve düşüncelerine saygı duyarlar. Yani toplumsal sorunlarla ilgili, toplumsal kesimleri ve eğilimleri siyasi partilerin temsil ettiği gibi, öğrenci adayları öğrencilerin beklentilerini okul idaresi katında temsil ederler.



<http://eyeni.biz/sekil-yukle/?q=sandelye+karakalem+cizimi>

Demokrasinin temel ilkeleri sandalyenin ayaklarına benzer. Eğer ayaklardan biri sağlam değilse sandalye dengede duramaz. Demokrasinin temel ilkelerinden biri olmazsa ya da olması gerektiği gibi çalışmazsa demokrasi de sarsıntıya uğrar.

DERS İŞLENİŞ ÖZETİ VE KULLANILAN ANALOJİLER

DERS:	Sosyal Bilgiler	SINIF:	5/B
ÜNİTE:	Bir Ülke, Bir Bayrak	ÖĞRENME ALANI:	Güç, Yönetim ve Toplum
DERS SÜRESİ:	40'+40'	ÖĞRENCİ KAZANIMLARI:	5. Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER:	Akıllı tahta ve slayt sunumları, a4 kağıtları, kurşun ve renkli kalemler	ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Soru- cevap, tartışma, anlatım ve analogi yöntemi

Takım Analojisi

Bu değerler Türk milletin bağımsızlığını kazanmak için verdiği mücadeleler sonucu kazanılmış değerlerimizdir. Ulusal bağımsızlık; bir milletin kendi topraklarında hiçbir gücün etkisinde olmadan özgürce yaşayabilmesidir. Ulusal egemenlik; ise halkın kendi kendini yönetme yetkisini elinde bulundurmasıdır. Devletimizin bağımsızlık sembolleri şunlardır: Bayrağımız, İstiklal Marşımız, Dilimiz, Cumhurbaşkanlığı Fosu(ortada güneş ve etrafında 16 yıldız. 16 büyük Türk devletini temsil eder), Türk Lirası (Paramız), Anayasamız, Başkentimiz.

Herkesin aşına olduğu futbol takımlarını ele alalım. Bunlardan istediğinizi seçebilirsiniz. Ben Fenerbahçe'yi seçtim. Bu takımın bir marşı, kulübünün kuralları, Fenerbahçe ürün alışverişlerinde kullanılan bir fenerium kartı, iki renkten oluşan bir bayrağı, bayrakta takımla özdeşleşmiş bir amblemi(Beş renkten oluşan rozette Fenerbahçe Spor Kulübü 1907 yazısını taşıyan beyaz çerçeve temizlik ve açık yürekliliğin , kırmızı ton sevgi ve bağlılığın ifadesi olup bayrağımızı sembolize eder. Ortada bulunan sarı lacivert kalp şeklindeki sarı, Fenerbahçe'ye duyulan gıpta ve kıskançlığı, lacivert ise soyluluğu tasvir eder. Bu iki renk arasından yükselen palamut dalı ise, Fenerbahçelilik'in kudret ve kuvvetinin ifadesidir. Yeşil renk ise yükselen bu kudret için başarının mukadder oluşunu gösterir), kendi stadı, formalarında da geçmiş şampiyonluklarını simgeleyen yıldızları ve takım içi iletişimi sağlayan kendi aralarında kullandıkları bir dil (Örneğin sarı kanarya denildiğinde herkes fenerbahçeden bahsedildiğini anlar) vardır. Fenerbahçe ile ilgili bilgiler <https://www.fenerbahce.org/kurumsal/detay.asp?ContentID=3> adresinden alınmıştır.



Fenerbahçe Marşı

Kalpleri fetheden renkler Yaşa Fenerbahçe Türk'ün kalbi sende atar Yaşa Fenerbahçe
Mazinde bir tarih yatar Yaşa Fenerbahçe Ne mutlu seni sevene Yaşa Fenerbahçe

Kaynak

Fenerbahçe Spor Kulübü Sembolleri
 Fenerbahçe Marşı
 Sarı Lacivert Fenerbahçe Bayrağı
 Fenerium Kartları
 Ülker Stadyumu Fenerbahçe Şükrü Saracoğlu
 Spor Kompleksi
 Kulüp Tüzüğü
 Fenerbahçe ile özdeşleşen kelimeler
 Formalarında bulunan üç yıldız

Hedef

Türkiye Cumhuriyeti Bağımsızlık Sembolleri
 İstiklal Marşı
 Türk Bayrağı
 Türk Lirası
 Başkent: Ankara

 Türkiye Cumhuriyeti anayasası
 Dili Türkçe
 Cumhurbaşkanlığı Forsu: Ortada güneş ve
 etrafındaki 16 yıldız

Farklılıklar

Fenerbahçe resmi olarak 1907 yılında kurulan, futbol alanında spor faaliyetini yürüten bir kurumdur. Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir (anayasanın 2. maddesi).

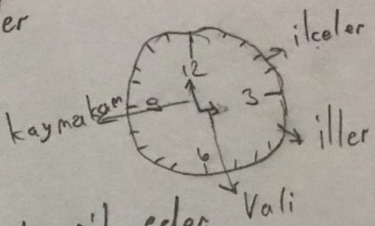
Fenerbahçe renkleri tarih içinde değişiklik gösterebilmiştir. Marşı farklı zamanlarda farklı söz öbekleriyle şekillenmiştir. Aralarında kullanılan kendine özgü kelimeler zamana bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Stadi dönem şartlarına göre farklı bir yere de taşınabilir ismi değişebilir.

Ancak Türkiye Cumhuriyeti devletinde bağımsızlık sembolleri anayasa ile güvence altına alınmıştır. Öyle ki bu semboller kanunla değiştirilemez, değiştirilmesi teklif dahi edilemez ibaresiyle koruma altına alınmıştır. Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir. Bayrağı, şekli kanununda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır. Millî marşı “İstiklal Marşı”dır. Başkenti Ankara’dır (Anayasanın 3. maddesi).

Ölçme ve değerlendirme: ünite sonunda yer alan değerlendirme soruları ve ilave olarak araştırmacı tarafından oluşturulan analogileri de kapsayan üniteyi değerlendirmeye yarayacak soru- cevap yöntemiyle değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciler ders sonunda değerlendirme etkinliği olarak analogi oluşturmuşlardır.

Ek 4.2. Öğrencilerin Yazdığı Analogjiler

Yerel Yönetimler
Saat



Saat = Yerel Yönetim birimlerini temsil eder.
Saatte yazan 12'ye kadar olan rakamlar illeri temsil eder.
rakamların arasındaki (1 saatlik dilim arasındaki) her dakika ilçeleri temsil eder. Tıpkı dakikaların bir araya gelerek saatleri oluşturması gibi, ilçeleri de toplanarak illeri oluşturur. Bazı illerin 10 ilçesi bile olabilir.
Akrep valilerdir. Çünkü illeri temsil eden saatler üzerinde durduğunda anlamlıdır. Yelkovan kaymakamlardır, her ilçede olurlar. İl merkezlerinde bile ilçe vardır. (Büyükşehir belediyelerindeki gibi) Muğla Büyükşehir var, bir de Menteşe ilçesi var. O yüzden yelkovan ile de ilçeye de uğrar.
Piller = saate güç veren, çalışmasını sağlayan pillerdir. Yerel yönetim birimlerinin çalışmasında piller gibi sağlayan merkezi yönetimidir. Cumhurbaşkanı ve bakanlar kurulu.

Bağımsızlık sembolleri

Sinema Filmie

- Film müziği = İstiklal marşı
- Film afişi Türk Bayrağı
- Film biletleri Para birimi
- Film sitenin sembolleri = Cumhuriyet başkanı Ferozu
- Film çekim yerleri = Başkent
- Filmin senaryosu = Anayasamız
- Filmde kullanılan ve anlatım filmi öğretiler = Dilimiz

Bağımsızlık sembolleri bağımsız bir ülkenin sembollerinde bağımsız bir ülkenin sembollerinde o ülkeye aittir. Sinema filmlerinde o ülkelerin özellikleri vardır. Özellikler şu diğer filmlerden ayır. Bizim bağımsızlık sembollerimizin bizi diğer ülkelerden ayırdığı gibi.

Yerel yönetim → ordu
iller orduya benzer. Çünkü ordu askari alanda en büyük kavramdır
illerde yerel yönetim de en büyük kavramdır. Vali ordu
komutanına benzer. Çünkü illeri, vali, orduları komutanlar yönetir
Ordu bölükleri ilçelere benzer. Orduya bağlıdır ama daha
küçüktürler. Ordu bölüklerini bölük komutanının yönettiği gibi
ilçelerde kaymakamlar yönetir

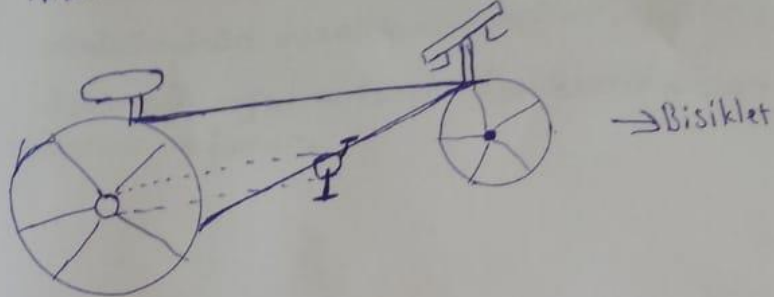
YASAMA YÜRÜTME YARGI

→ Hastanenin belli kuralları vardır. Bu kurallara uyulmazsa hastane işleyişi bozulur. Tıpkı yasamanın kurallarına uyulmazsa yönetimin zarar görmesi gibi.

→ Hastane kurallarının uygulanmasında bir yürütme kurulu vardır. En üstünde de başhekim vardır. Başhekim ve yönetim kurulu üyeleri hastane kurallarının uygulanmasından sorumludur. Bölümlerin düzenli çalışmasını ister ve denetler. Yürütme de aynı hastane yönetim kurulu gibi çalışır. Yasamanın kurallarını uygulamaya koyan yürütme gibi hastane kurallarını uygulayan yönetim kurulu vardır.

→ Hastanede güvenlik görevlileri vardır. Eğer hastanenin koyduğu kurallara uymayan olursa onları hastaneden uzaklaştırır. Yargı organında da kurallara yasalara uymayanlar, uymadıkları şeye göre ceza alırlar.

NASIL YÖNETİLİYORUZ



Ana Gövde = Bisikleti birleştiren ana yapıdır. T.C devletinin yönetiminin Cumhuriyet olması gibi.

1. tekerlek = Seçmenler (18 yaşını doldurmuş her Türk vatandaşı)

2. tekerlek = Adaylar (25 yaşını dolduran her Türk vatandaşı)

Sepet = Bağımsız adaylar.

Koltuk = Siyasi partiler.

Tekerlekler olmazsa bisiklet işlevini yerine getiremez. Seçimlerde seçmenler ve adaylar olmazsa Cumhuriyet yönetimide olmaz. Sepet isteğe bağlıdır bazıları takar, bazıları takmaz. Bağımsız adaylarda kendi istekleriyle aday olurlar. Koltuk bisikletin olmazsa olmaz parçalarındandır. Bizde ki siyasi partiler gibi.

Zincir = Milletvekilleri: zincirin her halkası milletvekilleri gibidir. Halkalar bir araya gelerek zinciri, milletvekilleri bir araya gelerek TBMM'yi oluşturur.

Direksiyon = Halktır. Halk tüm vatandaşlardır. Halkın ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda yönetim yön bulur.



Hastahanelerde her hastalık farklı bölümlerde tedavi edilir. Her bölümlerde insanlara (vatandaşlara) yardım etmek için farklı bölümlere ayrılmıştır.

İç Hastalıklar → İç işleri Bakanlığı'nın ülkenin iç işleriyle ilgilenmesi gibi o da hastaların iç organlarının işleyişinden sorumludur.

Diş Hekimi → Dış işleri Bakanlığı'nın ülkemizi dışarda temsil ettiği gibi ağız hastalıklarında insanın dış görünümünü temsil eder. Dış görünüşü düzenler.

Bağışıklık Sistemi Hastalıkları Tedavisi → Adalet Bakanlığının güvenlikle ilgili görevleri olduğu gibi, bağışıklık sistemide zararlı gördüğü virüsleri insan dışına atmaya çalışır.

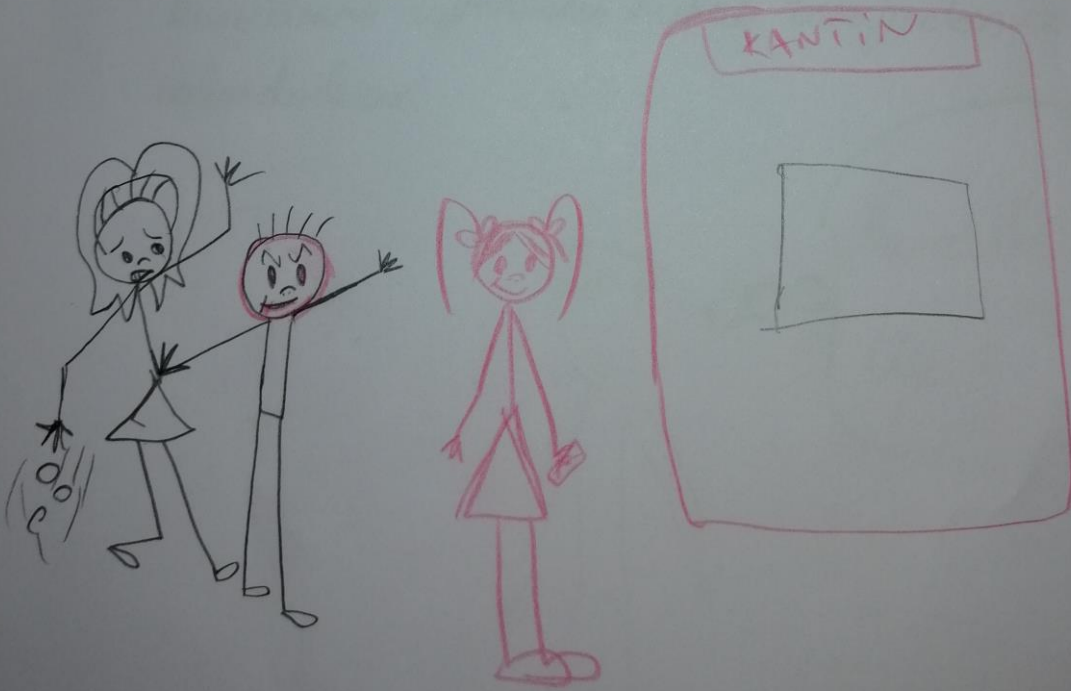
Hastanenin Kendisi Sağlık Bakanlığı hastane gibi halkın sağlığını korumasına hizmet eder.

Göz Hastalıkları Göz eğitim için çok önemlidir. Millî eğitim bakanlığı nasıl eğitime hizmet ederse gözde eğitim için önemli organlardan biridir.

Fizik Tedavi → İskelet sistemi hastalıklarını tedavi ederek insanların dış görünümünün düzeltilmesini sağlar. Kültür-Turizm bakanlığında ülkemizin doğal ve tarihi özelliklerini düzenleyerek görünümü güzelleştirir ve korur.

KURALLAR

İnsaların yaşamını düzenlemek için yazılı yazılmamış bir çok kural vardır. Mesela görgü kuralları, zülf ortamındaki kurallar, ahlak kuralları... Kantinde sırayı beklerken de sırayı sayattığında halk tarafından dışlanırsınız. Bu bir yazılmamış kuraldır. Hırsızlık yaparsanız bunun cezaları devlet verir. Bu ise bir yazılı kuraldır.

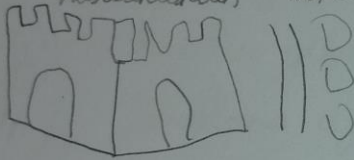


BAKANLIKLAR

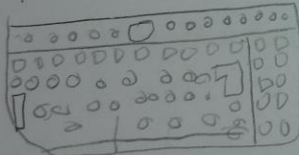
1) Bilgisayar manitörü du isleri bakanlığına benzer çünkü bilgisayarın içinde alanları dışardan görmemizi sağlar.



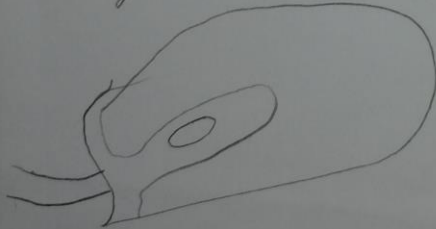
2) Bilgisayarın virüs koruma programı bulasvi virüs yasaklarla rıdon bilgisayarımıza korur. sağlık bakanlığının bir kütüphanesi hastalıklardan koruduğu gibi



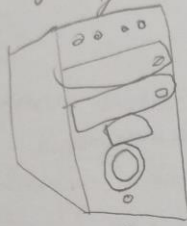
3) Bilgisayarın tuşları yeni klavyesi sayesinde yazabiliyoruz öğreniyoruz. Tıpkı milli eğitim bakanlığı gibi.



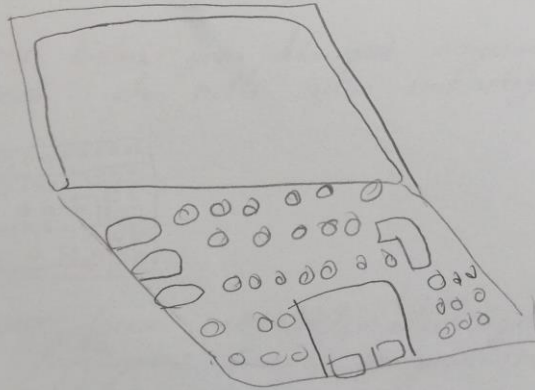
4) Bilgisayarın faresi sayesinde istemediğimiz kullandığımızı sayfaları kapatıyoruz. Farklı programları siliyoruz, kalab- rıyoruz. Adalet bakanlığı gibi.



5- Bilgisayarın tasarımı sayesinde tüm bilgisayarın iş işleri düzenleniyor. Tıpkı iş işleri bakanlığının iş işleri düzenlediği gibi.



6- Bilgisayarın tüm aygıtlarının tasarımının güzel olması onun kullanılmasında için önemlidir tıpkı kültür bakanlığının bakanlığı gibi.

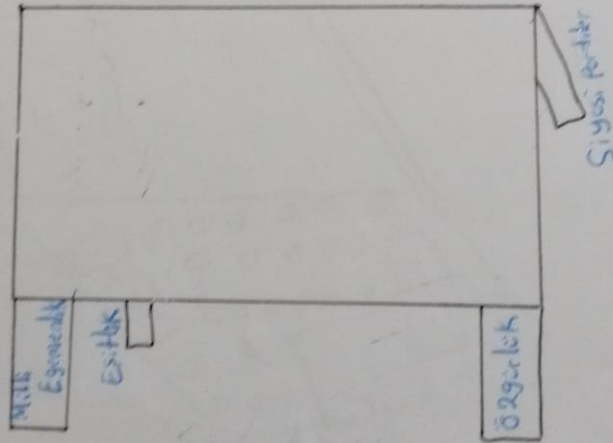


Demokrasinin Temel İlkeleri

1. Milli egemenlik, 2. Esitlik, 3. Özgürlük
4. Siyasi Partiler

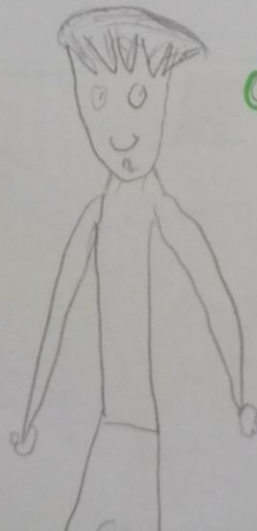
BENZETME

Demokrasinin temel ilkeleri bir masanın ayaklarına benzer. Ayaklar ilkedir masanın gövdesi ise demokrasidir. Ayaklardan biri zarar görürse demokrasi sağlam duramaz. Onun için tüm ayakların sağlam, dayanıklı her koşulda kendini ayakta tutması gerekir.



Yasli - Yasli Kurallar Neye Bases?

Yemek yemek yasli kurallari gelistir.
 Bunu yapman icin kis gende kis sey yasmas.
 Kendi sorumlulugune oldugu icin yapman.
 Ona ihtiyac duyarsa. Ayun kurallari da yasli
 kurallari gibidir, ayun kurallari belkiler.
 Kurallara uymassan ele alursun, uymasan
 ayun bozursun. Yasli kurallari da kuybeler
 kurallari uymassan hukuk tarafindan ce-
 zabandurursun.



Kurallara
 Uy!

Dit

Seçimlerin Yapılması ve Demokrasinin
Neyle Benses?

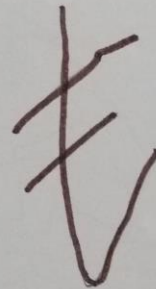
Eelilikte kiminle fikirlerin uyusursa
onu eş olarak seçersin. Aynı şekilde
seçimlerde de fikri yasaın tarısı hangi
uyarı gence uyarsa onu seçer insan.
Eelilik aynı zamanda demokrasinin de
benses, ikisinde de uyulması gereken
kurallar vardır.



Bağımsızlık Sembollerimiz Neye Benzer?

Bağımsızlık sembollerimiz bir aileye benzer. Bir insanın o ailede yaşadığını soyadına bakarak anlayabiliriz. Aynı soyadın taşıyan kişiler aynı ailede doğmuşlardır. Bir ülkenin bağımsız olduğunu aynı şekilde öğrenebiliriz. Bir ülkenin bayrağı, marşı, para birimini vb. şeyleri varsa o ülke bağımsızdır.

İstiklal
Marşı



Devri

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: DOĞRAMACI, Hafize

Doğum Yeri ve Tarihi: Yatağan-1990

Eposta:hafizedogramaci028@posta.mu.edu.tr

Telefon:0252 592 73 14

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Kavaklıdere Lisesi	2007
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2011
Yüksek Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2019

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Ücretli Öğretmenlik	Kavaklıdere Ortaokulu	2013-2014

YAYINLAR

Sidekli, S., Doğramacı, H., Yangın, S., ve Daşdemir, İ., (2013) . İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde belgesel kullanımının öğrencilerin ders başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), p. 1053-1065.

Yıldız, Ö., ve Doğramacı, H. (2014). MUĞLA-MİLAS KORE Gazilerinin anıları ışığında Kore Savaşı Üzerine bir değerlendirme. *Journal of History School (JOHS)*, Year 7, Issue XVII, pp. 545-570. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh422>.

Kiriş Avaroğulları, A. Ve Doğramacı, H. (2015). Her insan eşit doğar. *ATED*, 5(2), 100-117.