

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

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
TAM ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
YRD. DOÇ.DR. ZAFER ÇAKMAK

HAZIRLAYAN
ABBAS KARACA

ELAZIĞ - 2007

I

ONAY

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

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
TAM ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez, .../.../2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Üye

Üye

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

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**Sosyal Bilgiler Öğretiminde
Tam Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği**

Abbas Karaca

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

2007; Sayfa: IX + 89

İlköğretim çağındaki öğrencilerin bilgi seviyeleri, anlama kabiliyetleri ve düşünce yapıları göz önünde bulundurularak, farklı bilimlerdeki bilgileri tek tek değil bir bütün içerisinde öğrencilere kavratmayı amaçlamaktadır. Somut bir örnek verecek olursak; Türkiye'nin coğrafi bölgeleri Coğrafya biliminin bir konusudur, öncelikle öğrencilere Sosyal Bilgiler Dersinde Türkiye tanıtıldıktan sonra, Tarihin bir konusu olan Türkiye tarihine geçilerek konular arasında bir bütünlük oluşturulması amaçlanır. Böylece; Türkiye'yi tanıyan bir öğrenci, Anadolu'nun bir Türk yurdu haline gelmesini daha rahatlıkla kavrayacaktır.

Bu araştırmada ise; dersin uygulanışı esnasında kullanılması gereken eğitim modelleri üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmada geleneksel öğretim modellerinin çoğu öğrenmeyi tam olarak sağlayamadığı, öğrencilere ezbere dayalı bir öğretim yapıldığı, öğretmeni aktif bir duruma getirirken, öğrencileri pasif yaptığı ortaya çıkmıştır. (Güven, 2005, sayı.69)

III

Oluşan bu sorunları gidermek için J.B. Bloom tarafından ortaya atılan ve sistemli bir şekilde geliştirilen Tam Öğrenme Modelinin, sınıf ortamında kullanılması halinde bu sorunların çoğunun ortadan kalktığı görülmüştür.

Amacımız; öğretmen açısından zahmetli fakat öğrenciler açısından zevkli ve tam öğrenmenin oluşabileceği bu modeli, değerli meslektaşlarımız tarafından kullanılması ve öğretimin kalitesini arttırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Türkiye, J.B. Bloom, Tam Öğrenme Modeli, Öğretim.

SUMMARY

Masters Thesis

**Mastery Learning Model's Applicability in Social
Studies Teaching**

Abbas Karaca

University of Firat

The Institute of Social Science

The Department of Elementary Education

Social Studies Teaching Discipline

2007, Page: IX +89

Social sciences education aims at teaching the information of different sciences as a whole not one by one by taking into consideration the structure of thought, the ability of understanding, and the level of information in the students of primary education. For instance, the geographical regions of Turkey are the subject of science of Geography. Firstly, Turkey should be introduced to the students in social sciences lessons. After introducing of Turkey, it is necessary to talk about the history of Turkey. Thus a unity will be formed between the subjects. As a result; the student who knows Turkey very well can easily understand how. Anatolia has become Turks homeland.

In this research; teaching methods that are necessary in the practice of lesson is explained. According to the research Classical teaching methods are not enough for education. Because classical teaching methods educate the memorization of lessons and these methods makes the role of teacher as active while the role of students becomes passive.

So as to prevent the bad effects of classical methods in education, Bloom has developed a model called as a full education model. Practicing the model of Bloom in classroom will solve the problems of classical methods.

Our aim is to explain the fact that teachers should use this model which provide students with full education which is so entertaining for children but difficult for teacher. This model has increased the Quality of education.

Key words: Social Sciences, Turkey; J.B. Bloom, Mastery Learning, Teaching.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY.....	I
ÖZET.....	II
SUMMARY.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ÖNSÖZ.....	IX

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 3. Hipotezler.....	4
1. 4. Araştırmanın Önemi.....	4
1. 5. Sınırlılıklar.....	5
1. 6. Sayıltılar.....	5
1. 7. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2. 1. Tam Öğrenme Modeli.....	7
2. 1. 1. Öğrenme Nitelikleri.....	10
2. 1. 1. 1. Bilişsel Giriş Davranışları.....	10
2. 1. 1. 2. Duyuşsal Giriş Özellikleri.....	11
2. 1. 2. Okulda Öğrenme Modelinin Uygulanması.....	12
2. 1. 3. Okulda Öğrenme Modelinin Olumlu Yönleri ve Sınırlılıkları.....	15
2. 1. 4. Sosyal Bilgiler Dersinde Tam Öğrenme Modeli.....	15
2. 1. 4. 1. Eğitim Durumlarının Hazırlanmasında Göz Önünde Bulundurulmuş Temel İlkeler.....	15
2. 1. 4. 2. Biçimsel Bölüm ile İlgili Açıklamalar.....	16
2. 1. 4. 3. Eğitim Durumu İle İlgili Açıklamalar.....	17
2. 1. 4. 4. Giriş Bölümünün Hazırlanması.....	17

VII

2. 1. 4. 5. Geliştirme Bölümünün Hazırlanması.....	18
2. 1. 4. 6. Sonuç Bölümünün Hazırlanması.....	21
2. 1. 4. 7. Değerlendirme Bölümünün Hazırlanması.....	21
2. 1.5. İlgili Araştırmalar.....	23
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM.....	27
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	28
3. 2. Evren ve Örneklem.....	28
3. 2. 1. Örneklem Grubunun Seçimi.....	28
BÖLÜM IV	
4 . BULGULAR VE YORUMLAR	30
4.1.Tam Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Bilişsel Başarıları Üzerine Yönelik Bulgular	30
4. 2. Tam Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Bilişsel Öğrenme Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular	32
4. 3.Bilişsel Öğrenmelerin Hafıza Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular.....	39
4. 4.Tam Öğrenmenin Duyuşsal Öğrenme Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular	40
BÖLÜM V	
ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	44
5.1. Özet.....	44
5.2. Sonuçlar	45
5.3.Öneriler	47
KAYNAKLAR	49
EKLER.....	53
Ek 1 İlköğretimde Sosyal Bilgiler	53
Ek 2 Deney Grubu Ders Planı.....	60
Ek 3 Gözlem Grubu Ders Planı	73

Ek 4 Test Soruları	80
Ek 5 İstatistikler	85
ÖZGEÇMİŞ	89

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Bloom'un Tam Öğrenme Şeması	10
Tablo 2 İlgili Araştırmalar Tablosu.....	23
Tablo 3 Öğrencilerin bilişsel başarı ön-test puanlarının karşılaştırılması	26
Tablo 4 Öğrencilerin son-test puanlarının karşılaştırılması.....	28
Tablo 5 Kontrol grubu bilişsel başarı ön-son-test puanlarının karşılaştırılması.....	30
Tablo 6 Deney grubu bilişsel başarı ön-son-test puanlarının karşılaştırılması	30
Tablo 7 Sosyal bilimlerin sınıflandırılması	31
Tablo 8 Sosyal Bilgiler disiplinleri	40
Tablo 9 "t" Testi Deney Grubu ön ve son-test Sonuçları	79
Tablo 10 "t" testi Kontrol Grubu Ön ve Son-test Sonuçları.....	80
Tablo 11 Ön-test Kontrol-Deney Sonuçları.....	81
Tablo 12 Son-test Kontrol-Deney Sonuçları	81
Tablo 13 Deney Grubu Ön-test Son-test Sonuçları	81
Tablo 14. Kontrol Grubu Ön-test Son-test Sonuçları	81
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları.....	82
Tablo 16. Testin Geçerliliğinin Saptanmasında Fikirleri Alınan Öğretmenler	82

ÖNSÖZ

Sürekli değişen ve gelişen dünyada, eğitimden beklenen işlevlerin gün geçtikçe artması; çağımız eğitimcilerini sürekli olarak yeni yöntem ve stratejiler üretmeye yönlendirmektedir. Amacı bireyin hem öznel olarak hem de nesnel olarak sosyalleşmesini sağlamak olan Sosyal Bilgiler de bu değişken yapıya sahip olması gerekmektedir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde son zamanların en moda ve işlevli eğitim modeli olarak ortaya çıkan tam öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, hipotezler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde; literatür incelemesi ve ilgili araştırmalara; üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara; beşinci bölümde ise özet, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca destek ve yardımlarını gördüğüm bütün hocalarıma, araştırmanın yazımında ve denetlenmesinde büyük emeği geçen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Burhan Akpunar'a, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar Kazu'ya, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Turan'a, Yrd. Doç. Dr. Bahadır Köksalan'a, araştırma boyunca eleştirileri ile yol gösteren hocam Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim tarihimize baktığımızda, öğrenme ile öğrenme sorunlarının her dönemde eğitimcilerin dikkatini çeken konuların başında geldiği görülmektedir. Eğitimin belki de hiç olmadığı kadar önemsendiği ve ön plana çıktığı günümüzde de öğrenme, gündemin baş sıralarında yer almaktadır. Bugün bütün toplumlar, sahip oldukları en değerli kaynakların başında gelen genç beyinlerini, eğitmede adeta yarış halinde bulunmaktadır. Nitekim eğitim; günümüzde toplumların geleceğini belirleyen stratejik bir konu olarak ele alınmaktadır.

Çağımızın eğitim durumları gereği, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, yaşamadan beklentileri, yetenekleri, ilgi ve istekleri farklılık göstermektedir. Bu bilgiler ışığında eğitim anlayışında çağın getirdiği yeniliklere ve değişmelere açık hale getirilmelidir.

Klasik eğitim anlayışında; öğretmen düz anlatım, yazdırma ve benzeri gibi yöntemleri kullanarak hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu durum, öğretmeni aktif bir duruma getirirken, asıl hedef olan, öğrenmeyi gerçekleştirecek olan öğrenciyi, pasif hale getirmekte, öğrencinin okula, sınıfa, öğretmene ve derse karşı ilgisini zayıflatmakta ve öğrenmeye karşı istekliliğini yok etmektedir.

Tüm öğrencilerin algılama düzeylerinin, ilgi ve isteklerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olduğu gerçeğinden hareketle, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırıcı, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretim modellerinin kullanılması bir zorunluluktur. Bu modellerden biri olan tam öğrenme modeli son zamanlarda, kullanılması yaygınlaşan, gelişmiş ülkelerde sıklıkla kullanılan, çağın eğitim anlayışına uygun bir öğretim modelidir. Klasik eğitim anlayışını

reddeden, uygun ortamlar sağlandığı takdirde bütün öğrencilerin hedeflenen davranışı gösterebileceğini savunan bir yaklaşımdır.

Bu araştırmada tam öğrenme modelinin ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması gereken bir model olduğu, bu modelin son zamanlarda Sosyal Bilgiler dersi hakkında ortaya çıkan bazı olumsuz durumları ortadan kaldırdığı üzerinde durulacaktır. Bu olumsuz durumlar:

- Genelde düz anlatım yöntemi ile dersler işlendiğinden öğrenciler tarafından uyku getirici bir ders olarak görülür.
- Öğrenci pasif bir konumda olduğundan, derse karşı olumsuz bir tavır takınır. Öğrenci dersten sıkılır.
- Ezbere dayalı anlayışla öğretim yapıldığından, ulaşılmak istenen hedefe çok zor ulaşılır (Yanpar, 1997:7).

Tam öğrenme fikri oldukça eskidir ve 1920'lere dayanır. Carleton Washburne ve arkadaşlarına ait Winnetka planında bu görüşe yer vermiştir. 1960'larda tam öğrenme fikrinin programlı öğretim olarak ortaya çıktığı görülür. John B. Carroll'un tam öğrenme (Mastery Learning) isimli yapıtında öne sürdüğü okul öğrenme modelini J. Benjamin Bloom tam öğrenme modeline dönüştürüp bunu gurup başarısına yöneltmek istemiştir (Bloom, 1995:2).

Bloom, okulda öğrenme kuramı adı verdiği bu kurumda okul ortamı gibi toplu öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıkların nedenlerini incelemekte ve bu tür bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gerekli önlemleri açıklamaya çalışmaktadır. Diğer bir deyişle, okulda öğrenme kuramı ya da tam öğrenme modeli; ek zaman ve öğrenme olanakları sağladığında, hemen hemen tüm öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen tüm yeni davranışları öğrenebileceğini ileri sürmektedir.

Tam öğrenme modelinin etkili bir biçimde uygulanması için bazı adımlar gereklidir. Bu adımlar sırasıyla:

- Öğretime başlamadan önce, kazandırılmak istenen hedeflerin davranış cinsinde ifade edilmeleri gerekmektedir. Hedef davranışlar, öğretim ortamını düzenlenmesi, öğrenmedeki güçlük ve eksiklerin belirlenmesi ve tam öğrenme düzeyinin tanımlanması için gereklidir.
- Öğretim iyi tanımlanmış öğretme üniteleri ile örgütlenmelidir.

- Bir üniteden diğerine geçmek için işlenen üniteye öğrencilerin tam öğrenme hedefine ulaşması gerekir.
- Her ünitenin sonunda öğrencilere dönüt sağlayacak, öğrenme güçlüklerini teşhis etmeye yönelik izleme testleri verilmeli elde edilen sonuçlara göre öğrencilerdeki öğrenme eksiklikleri tamamlanmalıdır.
- Öğrenme için öğrencilere gerekli süre verilmelidir.
- Öğretim hizmetinin niteliği başarıyı arttıran en önemli faktördür. Bu amaçla öğretim, öğrencileri giriş davranışlarına uygun olarak düzenlenmeli, davranışlar arasındaki ön koşul ilişkiler belirlenmeli, öğrenciler öğrenme işine karşı güdülenerek, öğrenme işine aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır.

Bir ünitenin tam öğrenme modeline uygun olarak işlenebilmesi için öğretmenlerin aşağıdaki işlemleri sıra ile yapmaları gerekir:

- İlgili ders programında işlenecek ünitenin hedef ve davranışları ile bunların gerçekleşmesini sağlayacak konular incelenip belirlenir.
- İşlenecek ünitenin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön koşul davranışlarının neler olduğu saptanır.
- Ünitenin işlenmesine geçilmeden önce öğrencilerin ön koşul davranışlarına sahip olup olmadıkları, uygulanacak bir test veya yapılacak bir yoklama ile belirlenir.
- Ön koşul davranışlarında eksiklik ve yetersizlik görülürse bunlar için tamamlama öğretimi yapılır.
- Tamamlama öğretiminden sonra ünitenin yeni davranışlarını kazandıracak öğrenme- öğretme etkinliklerine geçilir.
- Üniteye belirlenmiş olan bütün davranışların kazandırılması etkinliklerinden sonra, bu davranışların tam kazandırılıp kazandırılmadığını anlamak için izleme testi uygulanarak değerlendirme yapılır (Jacobsen, 1985:222).

Değerlendirme sonucuna göre, gerekiyorsa tam öğrenme için belirlenen ölçüte ulaşamamış öğrenciler için, öğrenme eksik ve yanlışlarını düzeltmek, tamamlamak üzere ek öğrenme- öğretme etkinliklerine yer verilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler dersinde, Tam Öğrenme Modelinin geleneksel düz anlatım yöntemine göre öğrencilerin bilişsel başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Tam öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerin bilişsel başarılarını öğretimin sonunda %80 başarıyı yakalayabilmektedir.

1.3 Hipotezler

H. 1. Sosyal Bilgiler dersinde, Tam Öğrenme Modeli ile öğrenim gören deney grubu ile kontrol grubu bilişsel başarı son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

H. 2. Kontrol grubunun ön test- son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

H. 3. Deney grubunun ön test- son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

H. 4. Deney grubu ile kontrol grubu son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

H. 5. Deney grubu ile kontrol grubu erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Son yıllarda eğitim-öğretim alanında dünyada büyük hamleler yapılmıştır. Özellikle sanayi devriminin ardından Avrupa'da başlayan devrim niteliğinde sayılabilecek bu hamleler kısa bir süre sonra ABD'nin de katkı ve çalışmalarıyla doruk noktasına ulaşmıştır. Bilgi çağı diye nitelendirilen bu dönemde, dünyada kalıcı olmanın kendi varlığını devam ettirebilmenin en önemli kaynağı olarak bilgi görülmüştür. Bilgiyi elde etmek bu bilgilerin gelecek nesillere öğretmek ve geliştirmek, daha etkili ve daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerin nasıl sağlanacağı sorununu doğurmuştur. Bu bağlamda onlarca yeni öğrenme modeli, strateji ve yöntemi ortaya atılmış ve bu yeni model,

strateji ve yöntemlerin eğitim ve öğretim ortamında kullanılmasıyla Avrupa ve ABD dünyaya yön veren devletler haline gelmişlerdir.

Türkiye ise eğitim-öğretim alanında Avrupa’da ve ABD’de ki bu çalışmaların çok gerisinde kalmış, Osmanlı’dan kalma yöntemlerle eğitim-öğretim sistemini düzenlemiştir. Bu anlayışın Ulu Önderimiz Mustafa Kemal’in bizlere hedef olarak ortaya koyduğu “Hedefimiz çağdaş muasır medeniyetlerinin seviyesine ulaşmaktır” hedefinden çok uzak olduğu da bir gerçektir. Biz eğitimciler olarak Türkiye’nin bu gelişmelerin karşısında daha fazla sessiz kalmaması gerektiğini bu durumun Türkiye’nin geleceğini büyük tehlike altına sokacağını savunuyoruz. Bu amaçla J.B. Bloom tarafından ortaya atılan ve özellikle gelişmiş ülkelerde sıklıkla kullanılan Tam Öğrenme Modeli’nin Klasik öğretim model ve yöntemlerine göre çok daha başarılı olacağını düşünüyoruz. Bu araştırmamızda da Tam Öğrenme Modeli’ne göre düzenlenmiş bir öğretim ortamında öğrencilerin klasik model ve yöntemlere göre düzenlenmiş bir öğretim ortamına göre daha başarılı olacaklarını deneysel yöntem kullanarak kanıtlamaya çalışacağız.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2004–2005 öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan Özel Düzey Dershanesi 7. sınıflarda öğrenim gören; deney ve kontrol grubundan oluşturulan öğrenciler ile sınırlıdır.

Bu araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinin I. ünitesinde yer alan bilişsel ve duyuşsal davranışları kapsama alınmış, diğer ünite ve dersler kapsam dışı bırakılmıştır.

1.6. Sayıtlar

İlköğretim 7. sınıf Sosyal bilgiler dersinde Tam Öğrenme Modelinin Uygulanması öğrencinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini artırır.

1.7. Tanımlar

Tam öğrenme: Tam öğrenme modeli; J. B. Bloom tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler arasında gözlenen öğrenme düzeyi farklılıklarını en aza indirmeyi;

öğrencilerin büyük çoğunluğunun en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamayı hedefleyen, zihinsel özrü olmayan bir çocuğa gerekli zaman, ön koşul öğrenmeler ve öğrenme için gerekli koşullar sağlandığı zaman her öğrencinin öğreneceği varsayan bir öğretim modelidir (Bloom, 1979: 1).

Bilişsel Öğrenme: Bilişsel öğrenmeler, zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu davranışları kapsar (Yalın, 2003). Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine denir (Senemoğlu, 2004: 32). Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu alandır (Bloom, 1956'dan Akt: Demirel, 1999:31).

Duyuşsal Öğrenme: Duyuşsal öğrenmeler, ilgi, tutum, tavır ve duygu gibi davranış eğilimlerini içerir (Yalın, 2003:73). Sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır (Karthwohl, 1964'ten Akt: Demirel, 1999: 31).

BÖLÜM II

LİTERATÜR İNCELEMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. TAM ÖĞRENME MODELİ

Tam öğrenme modeli; öğrenciler arasında gözlenen öğrenme düzeyi farklılıklarını en aza indirmeyi; öğrencilerin büyük çoğunluğunun en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Zihinsel özrü olmayan bir çocuğa gerekli zaman, ön koşul öğrenmeler ve öğrenme için gerekli koşullar sağlandığı zaman her öğrencinin öğreneceği varsayılır.

Bloom, tam öğrenme modelini sistematik olarak geliştirdiği ‘İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme’ adlı kitabının ön sözünde, tam öğrenme modelinin gelişimini şu şekilde anlatmıştır: ‘İyi öğrenebilen ve iyi öğrenemeyen öğrenciler vardır. Bireylerin öğrenme ile ilgili niteliklerinin büyük ölçüde kararlı nitelikler olduğu sanılıyordu. Öğrencilerin, uygun zekâ, özel yetenek ve başarı testlerinin kullanılması ile sayısal olarak da görülebilecek derecede farklı öğrenme güçlerine sahip buldukları görüşü baskındı. İyi öğrenen öğrenciler karmaşık ve soyut fikirleri bile öğrenebilirlerken iyi öğrenemeyen öğrencilerin sadece en yalın ve somut fikirleri öğrenebileceklerine inanılıyordu. Seçme ve dereceleme temellerine dayılı olan bütün ülkelerdeki okullar ve hatta öğretim programları böyle bir anlayış uyarınca biçimlendirilmişti. 1960’ların başlarında, Carroll’ın okulda öğrenme modeli bazılarımızın ilgisini çekmeye başladı. Carroll’ın bu modeli şöyle bir anlayış üzerine temellendirilmiştir:

Hızlı öğrenebilen ve hızlı öğrenemeyen öğrenciler vardır. Kişinin öğrenme hızının değiştirilip değiştirilemeyeceğini düşünmeksizin, yavaş öğrenen öğrencilerin de gerek duydukları ek zaman ve yardım sağlanarak önceden belirlenmiş bir öğrenme düzeyine getirilip getirilemeyeceklerini araştırmaya koyulduk. Hem laboratuvarlarda hem de çeşitli ülkelerdeki okullarda sürdürülen bu araştırmalar sonunda yavaş öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun da hızlı öğrenenler kadar öğrenebilecekleri görüldü. Öğrenme çabalarında, hızlı öğrenenler düzeyinde başarılı oldukları zaman, hızlı öğrenenlerden daha uzun bir sürede ve ek yardımla öğrenmiş bulunmalarına rağmen, yavaş öğrenenlerde

aynı derecede karmaşık ve soyut fikirleri öğrenme, öğrendikleri bu fikirleri karşılaştıkları yeni problem durumlarında kullanma ve öğrendiklerini diğerleri gibi uzun sürelerle unutmama eğilimi gösterdiler. Üstelik bu son duruma gelen yavaş öğrenenlerin okuldaki derslere karşı ilgileriyle bu dersler karşısındaki tutumlarının da hızlı öğrenenlerdeki kadar olumlu ve yüksek olduğu görüldü (Binbaşoğlu, 1986: 78).

Geçtiğimiz on yıl içinde öğrencilerimle birlikte yaptığımız araştırmalar bizi şu noktaya getirdi: uygun öğrenme koşullarında, öğrenme gücü, öğrenme hızı ve öğrenme isteklilik bakımından öğrencilerin büyük bir çoğunluğu büyük ölçüde bir birine benzemektedir. Bu araştırmalardan özellikle öğrenme yeteneği ve hızı ile ilgili olanlar, bu niteliklerin kişilerde farklı miktarlarda bulunduğu yukarıdaki anlayışların doğruluğunu şüpheye düşürdü. Bu araştırmalar, aynı zamanda, yukarıdaki görüşlere uygun olan durumlara ancak öğrenme koşullarının bireylerin öğrenme gücü, öğrenme hızı ve öğrenmeye isteklilik bakımından gittikçe daha da farklı bir hale getirdiğini göstermiştir. (Binbaşoğlu, 1986: 80).

Bloom tam öğrenme modelini geliştirmesinin nedeni olarak da: “İnsanlar arasında zihinsel güçler bakımından doğuştan gelen bazı farklılıkların bulunduğunu inkâr edemem. Ama bunlar, eğitimin ürünü olarak sonradan meydana getirilmekte olanların yanında hemen hemen bir hiçtir” diyerek eğitime büyük bir pay tanımıştır (Bloom, 1979: 1).

Bloom, okulda öğrenme kuramı adı verdiği bu kuramda okul ortamı gibi toplu öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıkların nedenlerini incelemekte ve bu tür bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gerekli önlemleri açıklamaya çalışmaktadır. Diğer bir deyişle, okulda öğrenme kuramı ya da tam öğrenme modeli; ek zaman ve öğrenme olanakları sağladığında, hemen hemen tüm öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen tüm yeni davranışları öğrenebileceğini ileri sürmektedir (Sanemoğlu, 1997: 446).

Bloom'un modelini oluşturan temel şey, öğrencilerin özgeçmişinin okulda can alıcı bir yere sahip olduğu ve öğrenmeye etki eden öğrenci özellikleri ile öğretimin niteliğinin kontrol edilebileceğidir. Bloom'a göre, işin başlangıcından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise, dünyadaki herhangi

bir kişinin öğrenebildiği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir. (Bloom, 1979: 4).

Çağdaş eğitim anlayışına göre, eğitim sistemleri, yalnızca yetenekliyi seçmekle yetinmeyip, yetenek geliştirme yollarını da bulmak zorundadırlar. Başka bir deyişle okulların en temel görevi, okuldaki öğretmenler açısından bireysel farklılıkları arttırmak ya da aynen korumak değil, tam tersine bu farklılıkları en aza indirmektir. Bu yaklaşım, kazandırılmak istenen davranışların yoklanması yerine, her sınıfta öğrenenler, az öğrenenler ve öğrenmeyenler öğrenciler olacağı sayılarıyla hareket eden; bütün yeteneklerin geliştirilmesinden çok, ancak seçilen yeteneklere gelişme fırsatının verilmesini amaçlayan eleme-seçme anlayışıyla da çelişir. Bloom'a göre, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıklardan, büyük ölçüde, hatalarla yüklü olan okul öğretim sistemi sorumludur. Geleneksel olarak okullar, öğretmek durumunda olduklarını öğretebilmek için her öğrenciye eşit fırsat tanıma görevi ile yükümlüdürler. En az hata ile işleyen (ya da hatalarını düzelten) bir okulda, duyarlı ve planlı çabalarda gösterilirse, o okuldaki sistemi, etkililik yönünden, yüksek nitelikli bir öğrenme sistemine yaklaşabilir (Sanemoğlu, 1997: 447).

Bloom tarafından geliştirilen tam öğrenme kuramı da toplu öğretimde uygun koşullar sağlandığında, öğrencilerin büyük bir kısmının, okulların öğretme amacını güttükleri tüm yeni davranışları, öğrenebileceği anlayışı üzerine temellenir.

Bloom'a göre, okuldaki öğrenmeleri açıklama gücünde olan ve “özenle kolların halinde okullarda ‘hatadan arınmış’ bir öğretim düzeni oluşturması beklenen” bir dereceye kadar da birbirlerine bağımlı görünen üç değişken şunlardır:

- a. Öğretilmesi hedef alınan becerilerin öğrenilebilmesi için gerekli ön şartları oluşturan ilgili ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi.
- b. Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecini katılma veya onun kendine öğrenmeye vermiş ya da sürece katılmış bir duruma getirilebilme derecesi.
- c. Uygulamaya dönüşen hali ile öğretimin, öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesi (Sanemoğlu, 1997: 448).

Okulda öğrenme modelinden de görülebileceği gibi “Öğrenme Ürünleri”ni başlıca iki değişken etkilemektedir. Bunlardan ilki, Bilişsel Giriş Davranışlarına ve Duyuşsal Geliş Özelliklerini içeren “öğrenci nitelikleri”, diğeri ise, öğrenciye sunulan “öğretim hizmetinin niteliği”dir. Modele göre tam öğrenme kuramının uğraşı alanı, öğrenci nitelikleri öğretim ve öğrenme ürünleridir (Bloom, 1979: 29).

Tablo 1: Bloom’un tam öğrenme şeması (Bloom,1979: 72).



2.1.1. ÖĞRENME NİTELİKLERİ

2.1.1.1. Bilişsel Giriş Davranışları:

Bloom’un okulda öğrenme modelinde (tam öğrenme modeli) “bilişsel giriş davranışları” olarak belirtilen değişken, “okuduğunu anlama” ve “dili kullanma” gücü gibi tüm öğrenmelerde gerekli olan genel bilişsel giriş davranışları ile belli bir öğrenme ünitesindeki yeni davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran etmenler taşımaktadır. Tam Öğrenme kuramında da bilişsel giriş davranışları, yeni öğrenme ünitelerinin gerekli kıldığı ön öğrenmeler, öğrenmenin açıklamasında önem taşır. Öğrenciye öğrenme fırsatı verilmek isteniyorsa, bilişsel giriş davranışlarının tam program geliştirmede hem de öğretimde öğrencinin ilgili ön öğrenmelerinin bir parçası olarak kesinlikle göz önünde tutulması gerekir.

Belli bir dönemde gerçekleştirilen öğrenmeler ileriki dönemler için temel oluşturacak bu da öğrenci niteliğini etkileyecektir. Bir dersin öğrenme ünitelerinin kendi içerisinde sıkı bir aşamalık gösterdiği hallerde bir ünitenin tam

olarak öğrenilmesi o ders ile ilgili diğer ünitelerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bütün tam öğrenmeler bazı öğrenmelere kolaylık gösterir (Bloom,1979: 29–63).

İlk öğrenme ünitesinde tamamlamadan bırakılan öğrenme eksikleri ikinci üniteye daha büyük sayıda da tamamlanmış öğrenme eksiklerine dönüşmekte. Bu eksiklikler ileriki ünitelerde daha da artmaktadır. Çünkü bu nitelikteki her öğrenme ünitesi kendisinden gelen ünitelerin ön koşullarını hazırlar. Bu ön koşullar tam öğrenmeyi ve bilişsel giriş davranışlarını etkileyecektir.

Bilişsel giriş davranışları ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda bilişsel giriş davranışlarını ünitelerde gerçekleşen öğrenme düzeylerindeki değişkenlerin yarısına kadarını açıklayabilme gücündedir. Bilişsel giriş davranışları, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemekle birlikte bir öğrenme ünitesinin tam olarak öğrenilmesine tek başına güvence altına alamaz (Bloom, 1979: s.29–70).

2.1.1.2. Duyuşsal Giriş Özellikleri:

Duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisinin, tutumunun ve akademik benlik kavramının bir bileşkesidir (Bloom,1979: 70).

Bloom'a göre “bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi öğrenmesi için, öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşabilmesi gerekmektedir. Öğrencinin bir öğrenme ünitesini öğrenmeye gelişme güdüsü veya isteği bir dereceye kadar onun bu öğrenme ünitesine benzettiği ya da onunla ilişkili bulunduğu önceki öğrenme üniteleri ile ilgili başarılı ya da başarısızlığının algılayış şekline bağlıdır (Bloom,1979: 71).

Duyuşsal giriş özellikleri ile öğrencinin:

- a) Ders ve konuya karşı ilgi ve tutumu
- b) Okuldaki öğrenmelere yönelik ilgi ve tutumu
- c) Öğrencinin kendi kendine tutumu, gösterilmektedir.

Yapılan incelemeler, bir derse ilginin bu dersteeki öğrenmeleri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu derse ilgi ve ona karşı olumlu tutumun okullarda görülen öğrenme düzeyi farklılıklarını bir ölçüsü olan varyansın dörtte birine kadar bir kısmına komuta etme gücüne sahip olduğu tahmin edilmektedir.

Okula yeni başlayan çocukların büyük çoğunluğunun başlangıçta, okul ve okulda ki öğrenmeye ilişkin tutumlarının pek belirgin olmadığı bilinmektedir. Çocuklar, genellikle ilkokulu ilk yıllarıyla birlikte okul ve okuldaki öğrenmeye ilişkin doğrudan yaşantılar edinmeye başlarlar. Bu yaşantılar çocuğun duyuşsal giriş özelliklerini etkileyecektir. Bu da tam öğrenmeyi zorlaştırır.

Duyuşsal giriş özellikleri arasında başarıyı belirlemede en güçlü etkiye “akademik benlik kavramı sahiptir”. Bu kavram; öğrencinin öğrenme öz geçmişine dayalı olarak, amaçlarda tutarlı öğrenme düzeyine ulaşım ulaşmayacağına ilişkin kendini algılayış biçimi olarak tanımlanabilir.

Bloom’a göre öğrencilerin olumsuz duyuşsal giriş özelliklerine sahip buldukları bir üniteyi yeterli bir düzeyde öğrenmeleri olanaksız değildir. Ancak, böyle bir sonucun elde edilmesi çok güçtür. Bu durumda öğrenme ünitesi olumsuz duyuşsal giriş özellikleri ile başlayan öğrencilerin belli bir düzeye kadar öğrenebilmeleri için aynı üniteyi olumlu duyuşsal giriş özellikleri ile başlamış öğrencilere göre daha yüksek nitelikli bir öğretim hizmetine gerek duymaları beklenir (Bloom, 1979: 70–106).

2.1.2. OKULDA ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANMASI

Tam öğrenme modelinin uygulanıp başarı sağlanabilmesi için her eğitim durumunda:

İpuçları bulunmalıdır. Kimi öğrenciler için ipuçları yazılı kaynaklardan alınabilir. Kimi öğrenciler için bunlar sözlü açıklamalar şeklinde olabilir. Kimi öğrenciler ise gösteri, model ve açıklamaların birleşimi ya da daha başka ipuçları kullanabilir.

Pekiştireç bulunmalıdır. Bu pekiştireçler öğrenciye içinde yaşanan kültürel değerlere, dersin niteliğine, zamana, yere ve kazandırılacak hedef davranışlara göre ayarlanmalıdır.

Öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır. Bu katılım açık ve zihinsel biçimde olabilir. Öğrencinin kendisi için yaptığı yineleme ve alıştırmalarda katılmanın ölçütü olabilir.

Dönüt ve düzeltme bulunmalıdır. Tam öğrenmenin başarılı olduğu görülen durumlarda şöyle bir yolun tutulduğu gözlenmektedir: Öğrencilere, hem onların eldeki üniteye neler öğrenmiş bulduklarını, hem de dizideki diğer

üniteye geçmeden önce daha neleri öğrenmeleri gerektiğini belirleme amacı güden izleme testleri uygulanmakta ve öğretmenin yönetiminde bu testlerin sonuçlarında öğrenciler etkili şekilde yararlanmaktadır. Her ünitenin sonunda yapılan izleme türü değerlendirme sonuçlarına bakılarak, her öğrencinin eksik ve yanlışları belirlenmeli: sonra bunları giderici ek öğretim yapılmalıdır. Öğrencinin her üniteye eksik ve yanlışları düzeltilmeden diğer üniteye geçilmemelidir. Bu, öğrenciler arasındaki öğrenme hızı ve farklılıklarını giderebilecek, onların tam öğrenmelerini sağlayabilecektir. Bu tekniklere “tamamlayıcı eğitim” denebilir. Bu tür eğitimde bire bir eğitim yapılmalı; bu olmuyorsa öğrenciler küçük gruplara ayrılmalı ve öyle eğitilmeli; bunun için ek öğretim ve zaman ayrılmalı; kaynak ya da yardımcı doküman sağlanmalı; akademik eğitsel oyunlar işe koşulmalı; öğrencilerin öğrendiklerini yinelemesine olanak ve fırsat verilmelidir. Ders ya da kursun üniteleri aşamalı olarak sıralanmalıdır. Böyle aşamalı olarak sıralanmış ünitelerden her biri tam olarak öğrenilmeden kendinden sonrakine geçilmemelidir. Bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş karakteristikleri ve öğretim hizmetinin niteliği üçü birlikte işe koşulduğunda başarıda gözlenen varyansın % 81’ini açıklamaktadır (<http://Eyupluilkogretim.com/rehberlik>: 12–13).

- Öğretime başlamadan önce, kazandırılmak istenen hedeflerin davranış cinsinde ifade edilmeleri gerekmektedir. Hedef davranışlar, öğretim ortamını düzenlenmesi, öğrenmedeki güçlük ve eksiklerin belirlenmesi ve tam öğrenme düzeyinin tanımlanması için gereklidir.
- Öğretim iyi tanımlanmış öğretim üniteleri ile örgütlenmelidir.
- Bir üniteye diğerine geçmek için işlenen üniteye öğrencilerin tam öğrenme hedefine ulaşması gerekir.
- Her ünitenin sonunda öğrencilere dönüt sağlayacak, öğrenme güçlüklerini teşhis etmeye yönelik izleme testleri verilmeli elde edilen sonuçlara göre öğrencilerdeki öğrenme eksiklikleri tamamlanmalıdır.
- Öğrenme için öğrencilere gerekli süre verilmelidir.
- Öğretim hizmetinin niteliği başarıyı arttıran en önemli faktördür. Bu amaçla öğretim, öğrencileri giriş davranışlarına uygun olarak düzenlenmeli, davranışlar arasındaki ön koşul ilişkiler belirlenmeli,

öğrenciler öğrenme işine karşı güdülenerek, öğrenme işine aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır (<http://Eyupluilkogretim.com/rehberlik>: 12–13.).

Bir ünitenin tam öğrenme modeline uygun olarak işlenebilmesi için öğretmenlerin aşağıdaki işlemleri sıra ile yapmaları gerekir:

- İlgili ders programında işlenecek ünitenin hedef ve davranışları ile bunların gerçekleşmesini sağlayacak konular incelenip belirlenir.
- İşlenecek ünitenin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön koşul davranışlarının neler olduğu saptanır.
- Ünitenin işlenmesine geçilmeden önce öğrencilerin ön koşul davranışlarına sahip olup olmadıkları, uygulanacak bir test veya yapılacak bir yoklama ile belirlenir.
- Ön koşul davranışlarında eksiklik ve yetersizlik görülürse bunlar için tamamlama öğretimi yapılır.
- Tamamlama öğretiminden sonra ünitenin yeni davranışlarını kazandıracak öğrenme- öğretme etkinliklerine geçilir.
- Üniteye belirlenmiş olan bütün davranışların kazandırılması etkinliklerinden sonra, bu davranışların tam kazandırılıp kazandırılmadığını anlamak için izleme testi uygulanarak değerlendirme yapılır.
- Değerlendirme sonucuna göre, gerekiyorsa tam öğrenme için belirlenen ölçüte ulaşamamış öğrenciler için, öğrenme eksik ve yanlışlarını düzeltmek, tamamlamak üzere ek öğrenme- öğretme etkinliklerine yer verilir.

Ek öğrenme-öğretim etkinlikleri; bire bir öğretim, seviye guruplarıyla öğretim, okuldaki ek öğretim, evde ek öğretim, kaynak ve yardımcı kitaplarla şeklinde yapılabilir. Bunlarla yeterli öğrenme sağlanamazsa tekrar öğretim çalışmaları yapılır.

- Ek öğrenme ve öğretme etkinliklerinden sonra, bu öğrencilerin tam öğrenme ölçütüne ulaşmış olup olmadığını belirlemek için birinci izleme testine paralel ikinci bir izleme testi uygulanır.
- Öğrencilerin, tam öğrenme ölçütüne ulaşmaları sağlandıktan sonra başka ünitenin işlenmesine geçilir (Demirel, 1978: 46–50).

2.1.3. OKULDA ÖĞRENME MODELİNİN OLUMLU YÖNLERİ VE SINIRLILIKLARI

- Dersin başında öğrencilere kazandırılmak istenen hedefler belirlendiği için dersin planlı ve programlı bir biçimde işlenmesini sağlar.
- Öğretme ürünleri sürekli değerlendirildiği için, öğrencilerin öğrenme güçlük ve eksikleri vakit geçmeden belirlenerek tamamlanabilir.
- Öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tamamlanmadan bir sonraki üniteye geçilmediği için, hemen hemen tüm öğrenciler istenilen düzeyde öğretim hedeflerine ulaşırlar ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar azalır. (<http://Eyupluilkogretim.com/rehberlik/ogretmen> 12-13).

Bu yaklaşımda tüm öğrencilerin aynı düzeye gelmesi amaçlandığı için, öğrenme zaman almaktadır. Uygulanmakta olan programların çok yoğun olması nedeniyle öğretmenler ünitelerin öğretilmesine ve öğrencilerin eksiklikleri tamamlanmasına yeterince vakit ayırmamaktadırlar. Ayrıca yavaş öğrenen öğrencilerin hızlı öğrenenlerin zamanını alarak hızlı ilerlemelerini engellemektedir.

2. 1. 4. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TAM ÖĞRENME MODELİ

Bu bölümde, deneysel süreçte, sosyal bilgiler dersinin temel amacı olarak kullanılan (içlerinde tam öğrenme kuramı ilkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı) ders planlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulmuş temel ilkeler açıklanmıştır.

2.1.4.1. Eğitim Durumlarının Hazırlanmasında Göz Önünde Bulundurulmuş Temel İlkeler

Eğitim durumlarının, tam öğrenme ortamının yaratılmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmasında, öncelikle;

1. İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler programı gereğince bir öğretim döneminde (Deneysel işlem süresince) öğrencilere kazandırılacak davranışlar saptanmış,
2. Saptanan davranışların kazandırılmasında bir araç olarak kullanılacak metinler belirlenmiş,

3. Belirlenen her metnin içeriğine göre, içlerinde tam öğrenme kuramına uygun bir ortamın yaratılmaya çalışıldığı ders planları hazırlanmıştır.

Jacobsen'e göre, yeni bir ünitenin tam olarak öğrenilmesinde yanıtlanması gereken temel sorular vardır.

1. Ulaşılması gereken hedefler nelerdir? (planlama)
2. Öğrenciler ne tür ve hangi koşullar altında amaçlara ulaşmaya çalışacaklar, bu aşamada öğrenme yaşantılarını düzenlemek için gereksinim duyulan kaynaklar nelerdir? (tamamlama)
3. Amaçlar hangi düzeyde ulaşılmıştır? (değerlendirme), gibi üç temel aşamayı içinde barındırır (Jacobsen, 1985: 222).

Sosyal bilgiler öğretiminde tam öğrenmeyi amaçlayan her ders planında birbirini bütünleyen “biçimsel bölüm” ve “eğitim durumu” başlıkları altında iki ana bölüme ayrılmıştır.

2.1.4.2. “Biçimsel Bölüm” ile İlgili Açıklamalar:

Öğrenme ünitesinin uygulandığı “Okulun adı”, “Dersin adı”, “Sınıf”, “Süre”; öğrenme ünitesini uygulayan “Öğretmenin adı ve soyadı”, öğretim sırasında kullanılacak “öğretme ve öğrenme strateji-yöntem ve teknikleri”, “araç ve gereçler”, “kaynak kitaplar” ile ilgili açıklamalar ders planlarını biçimsel bölümlerinde yapılmıştır.

“Metnin başlığı”, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretimi programı gereğince, yıllık ders planında da belirtilen “ana nokta” ve “yardımcı noktalar” biçimsel bölümün “öğrenme ünitesinin örüntüsü” başlığı altında belirlenmiş; ayrıca bu bölümde, o öğrenme ünitesinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar “amaçlar” başlığı altında saptanmıştır.

Böylece, bu bölümde, tam öğrenme anlayışını (modelini) benimseyen öğretmenler için “planlama” evresinin köşe taşları olan öğretimin amaçları belirlenmiş, kazandırılacak davranışlar saptanmış; davranışların kazandırılacağı öğretme-öğrenme durumlarında (tamamlama), öğretmenlerin kullanacağı içerik, strateji-yöntem ve teknikler ile kaynaklar da gösterilmiştir.

2.1.4.3. “Eğitim Durumu” Bölümü ile İlgili Açıklamalar:

Ders planının “eğitim durumu” bölümünde ise, bir dersin işlenişinde uyulması gereken aşamalı sırada göz önünde bulundurularak tam öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik bütün ilkeler ayrıntılarıyla belirlenmiştir (Sönmez, 1986: 204). Bu yaklaşımla, eğitim durumları kendi içinde ilişki geçişmelerine dayana ve bir birini bütünleyen;

1. Giriş Bölümü,
2. Geliştirme Bölümü,
3. Sonuç Bölümü,
4. Değerlendirme Bölümü, olmak üzere dört aşamalı bir sıraya uyularak hazırlanmıştır (Sever, 2004: 49).

2.1.4.4. Giriş Bölümünün Hazırlanması:

Giriş bölümü, bir birlerini tamamlayan dört ayrı etkinliği-aşamayı (“dikkati çekme”, “güdüleme”, “gözden geçirme”, “geçiş”) içermektedir.

Giriş bölümünü ilk etkinliği olan “dikkati çekme” aşamasında, çeşitli öğretme-öğrenme durumları yaratılmıştır. (yanıtı beklenmeyen soruların sorulması, düzeye uygun bir metnin merak uyandıran bir bölümünde okumayı durdurarak gelişebilecek olayları öğrencilerden kestirmelerinin istenmesi, ilginç konuları içeren yazınsal türlerin okunması ve yorum yapmalarını istenmesi, çeşitli resimlerin iletilerinin yorumlanmasının istenmesi gibi...) Öğrenme sürecinin başında, öğrencilerin dikkati kazandırılacak davranışlara çekilmiş, onlara neleri öğreneceklerine ilişkin ipuçları verilmiştir. Bu aşamada, özellikle ilk öğrenme ünitesinin işlenmesinde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazır bulunuşluk düzeyleri de yoklanmaya çalışılmıştır.

Giriş bölümünün “güdüleme” aşamasında ise, her eğitim durumunda değişik ortamlar yaratılarak öğrencileri öğrenme güdülerini harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Çeşitli örnek olaylar ve tartışma ortamları oluşturularak Sosyal Bilgiler derslerinde kazandırılacak davranışların öğrenciler için neden gerekli olduğu, yaşamlarında hangi sorunların çözümüne yardımcı olabileceği, başka bir deyişle kazandırılması amaçlı davranışların ne işe yarayacağı açıklanmıştır.

Genel bir belirleme ile bu aşamadaki sürecin, öğrencilerin öğrenecekleri bilgi ve becerilere karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerini sağlayacak etkinlikleri içerdiği söylenebilir.

Giriş bölümünü “gözden geçirme” aşamasında ise, “Öğrenme Ünitesinin örüntüsü” başlığında belirlenen ana ve yardımcı noktalar özetlemeli bir yaklaşımla açıklanmış; o öğrenme ünitesinde kazandırılması amaçlanan bilgiler, beceriler ile bu bilgi ve becerileri okul ve toplum yaşamındaki önemi vurgulanarak öğrencilerin dersi daha dikkatli ve istekle dinlemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim durumlarının, giriş bölümünün son basamağı olan “geçiş” te, öğrenme ünitesinin “geliştirme bölümü” için hazırlık niteliği taşıyan eğitim ortamlarının oluşturulması amaçlanmıştır (Sever, 2004: 49–50).

2.1.4.5. Geliştirme Bölümü

Geliştirme bölümü, öğretim programı gereği kazandırılması amaçlanan davranışları, her bir öğrencinin edinebilmesi için yapılan çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır.

Bu amaca yönelik olarak “geliştirme” basamağının düzenlenmesinde şu noktalara dikkat edilmiştir:

- Saptanan amaç ve davranışlara öğrencilerin dikkatini çekecek, bu davranışların yoklanılmasını ya da kazandırılmasını sağlayacak, öğrenci düzeyine uygun nitelikteki sorular, ders planlarında ele alınan metnin de özelliklerine göre önceden saptanmış; olası yanıtları da karşılarında gösterilmiştir.
- Yöneltilen sorulara tam ya da doğru yanıt gelmediğinde, kavramayı kolaylaştıran ipuçlarının verileceği öğretme-öğrenme durumları belirlenmiştir. Bu süreçte, sorulan sorulara “eğer doğru yanıt gelmiyorsa, ipucu, dönüt ve düzeltme işlemlerine başvurarak doğru yanıtın öğrenciler tarafından bulunmasını sağlayacak eğitim ortamlarının yaratılmasına özen gösterilmiştir. Öte yandan, o öğrenme ünitesinde kazandırılması amaçlanan davranışlarla tutarlı ve ilişkili, öğrenci soru ve açıklamalarına çeşitli pekiştireçler verilmiştir.

- Eğitim durumlarının geliştirme bölümlerinde, öğrenilecek şeyin ne olduğu, öğrencilerin ne yapması gerektiği ve nasıl yapacakları açıklanmış ya da gereksinimleri ve düzeyleri de göz önünde bulundurularak işe koşulan ipuçları ile bu açıklamalar kendilerine yaptırılmıştır. İpuçlarının değişik hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerde de etkili olması amacıyla, öğretimde çeşitli (sözlü, yazılı, görsel) uyarıcılardan yararlanılmıştır.
- Öğrenciler tarafından verilecek yanıtların, eksik ya da yanlış olduğu durumlarda yapılacak düzeltme ve dönütler belirlenmiştir.
- Eğitim durumlarının değişik basamaklarındaki etkinliklerinde olduğu gibi, geliştirme bölümünde de öğrencilerin öğretimin amaçlarıyla tutarlı davranışlarına verilecek pekiştireçler saptanmıştır. Pekiştireçler, genellikle kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışları içeren doğru yanıtlara verilmiştir.
- Öğretme ve öğrenme durumlarında, pekiştirilecek davranış görülür görülmez pekiştirme yapılmalıdır. Çünkü “sınıflarda pekiştirmenin gecikmemesi ve hangi davranış pekiştiriliyorsa pekiştirmenin onunla ilgisi açık olacak şekilde yapılması çok önemlidir.” Hazırlanan eğitim durumlarında bu ilke de göz önünde bulundurularak öğretimin amaçlarıyla tutarlı davranışlara, anında ve açık bir şekilde pekiştireç verilmiştir.
- Öğretme-öğrenme etkinliklerinde bütün sorular sınıfa yöneltilmiş yanıtlar değişik öğrencilerden istenerek sınıftaki bütün öğrencilerin dikkati canlı tutulmaya çalışılmış; öğretime katılmaları için yaratılan olanaklar da uygun pekiştireçlerle desteklenmelidir.
- Eğitim durumlarını bütün aşamalarında olduğu gibi, geliştirme bölümünde de öğrenci katılmasını sağlamanın temel bir gereği olarak demokratik bir hava yaratılmaya çalışılmış; öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğine göre, öğretimde, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Eğitim durumlarında, öğretmenlerden; öğrencilerin, konuya ilişkin bilgi düzeyindeki eksiklikleri tamamladıktan veya ya da öğrenme yanlışlıkları giderildikten sonra, Sosyal Bilgiler Öğretiminin temel amacı anlama ve günümüze uyarılma becerilerinin geliştirilmesine

yönelik tartışmalar açılması istenmiş; tartışma içerikli sorularda eğitim durumlarının çeşitli basamaklarında belirlenmiştir. Genellikle, tartışmalarda soruna ilişkin nedenler ve çözüm yolları öğrencilere buldurulmaya çalışılmış; etkinliklerde, neden-sonuç, tündengelim ve tümevarım örüntülerinden biri, bazen de tümü kullanılmıştır.

Eğitim durumlarında, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak koşulların oluşturulmasına büyük önem verilmiştir. Çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımı için duyguların, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir. Dil eğitimi de doğası gereği, duygu ve düşünme üretmeyi olanaklı kılan etkinlikleri içermelidir. Bu nedenle, eğitim durumlarında, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak, onların duygu, düşünce, düşlem gücü ile imgeleme yetilerini harekete geçirebilecek öğretme-öğrenme durumlarının yaratılmasına özen gösterilmiştir.

Geliştirme bölümündeki, her öğrenciye öğretimin amaçlanan davranışlarını kazandırmaya yönelik, tam öğrenme ortamıyla bütünleşmiş etkinlikler, "Ara Özet" ve "Ara Geçişlerle", eğitim durumunun "Sonuç" bölümüne kadar sürdürülmüştür.

Eğitim durumlarının geliştirme bölümlerinde yapılan her "ara özet", "yardımcı noktalar" alt başlığı altındaki her bir noktanın işaret ettiği davranışlara (davranış kümesine), öğrencilerin dikkatini çekmek için kısa ve özlü bir sunu yapılmıştır.

Ara özetlerden sonra yapılan "ara geçişlerde" ise,"yardımcı noktaların" içerdiği davranış kümelerinin kazandırılmasına yönelik öğretme-öğrenme durumlarının oluşturulması amaçlanmıştır.

Ara geçişlerde, kazandırılacak yeni davranışların neler olduğu açıklanarak öğrencilerin dikkati ve ilgisi konuya ve kazandırılacak yeni davranışlara çekilmiştir. Her ara geçişten sonra da kazandırılacak davranışlarla ilgili olarak tam öğrenmeyi gerçekleştirecek yeni öğretme-öğrenme durumları yaratılmıştır.

Bu süreçte de eğitim durumlarının diğer aşamalarında olduğu gibi, öğretmen-öğrenci etkileşiminden çok öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan etkinlikler dizisi uygulamaya konulmuştur (Sever, 2004: 51-54).

2.1.4.6. Sonuç Bölümünün Hazırlanması:

Eğitim durumlarının sonuç bölümü, "Son Özet" , "Tekrar Güdüleme" ve " Kapanış" aşamalarından oluşmuştur.

Son özet basamağında, o öğrenme ünitesiyle kazandırılması amaçlanan davranışlar değerlendirilmiş; ana ve yardımcı noktalar açıklanmıştır. Bu değerlendirme ve açıklamalara; (gerekli olduğu durumlarda) eğitim durumları içinde pekiştireç verilen amaçlarla tutarlı öğrenci katkıları da eklenerek öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasına çalışılmıştır.

Tekrar güdüleme aşamasında ise, kazandırılan davranışlara ve derse ilgisini, dersten sonra da devamını sağlamak amacıyla, öğrencilere çeşitli pekiştireçler (not verme, kitap armağan etme, alkışlattırma vb.) verilmiş ya da derste kazanılan davranışların yaşamda ne işe yarayacağı tekrar vurgulanmıştır.

Sonuç bölümünün son etkinliği olan "kapanış" basamağında, öğrenme ünitesiyle kazandırılması amaçlanan davranışların kavratılmasına yönelik son bir öğrenme fırsatı yaratılmıştır. Bu aşamada, kuramsal olmayan; ancak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu davranışlarını belli bir denge içinde geliştirebilecekleri eğitim ortamları yaratılmıştır.

Hazırlanan eğitim durumlarında, bu anlayışla, öğrencinin öğretime isteklice katılımını da sağlayacak; kazandırılacak davranışın düzeyine (bilgi, kavrama, uygulama) ve ait olduğu alanın (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) özelliklerine de uygun yöntem ve teknikler, yeri geldiğinde gereklerine uygun olarak işe koşulmuştur. Böylece, yeni bir ünitenin tam olarak öğrenilmesinin bir gereği olarak düşünülen "tamamlama" aşaması da eğitim durumlarında uygulanan öğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik etkin strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirmeye çalışılmıştır. (Sever, 2004: 54–55).

2.1.4.7. Değerlendirme Bölümünün Hazırlanması:

Eğitim durumlarının son bölümünde, öğrencilerin, öğrenme ünitesiyle amaçlanan davranışları ne derece öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenemediklerini; öğrenmede güçlük çektikleri davranışları ve öğrenme eksiklerini belirlemek amacıyla, "Biçimlendirmeye ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme" (İzleme Türü Değerlendirme) yapılmıştır.

Her öğrenme ünitesinde kazandırılması amaçlanan davranışların değerlendirilmesi için, değişik düzeylerdeki davranışları (bilgi, kavrama, uygulama) ölçen sorular, ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre hazırlanmış; öğrenme ünitesinin bitimine beş ya da on dakika kala da uygulanmıştır.

Bu uygulamada, sınıfın %80'inin en az yüz üzerinden yetmiş alması, tam öğrenmeye ulaşmadaki ölçüt olarak alınmıştır. (Demirel, 1991:7). Bu ölçüt uyarınca, testlerin uygulanmasından sonra, her değerlendirmeye alınmış, gerektiği durumlarda da eksiklikleri giderici tamamlama eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Tamamlama eğitimi, Sosyal Bilgiler öğretimi için ayrılan sürelerde yapılmış; bazen de iyi öğrenen öğrencilerin yavaş öğrenenlere yardımcı olabileceği koşullar yaratılmıştır. Ayrıca, öğrenme eksiklikleri olan öğrencilere çeşitli kaynak kitaplar önerilerek öğrencilerden bu eksiklerini evde yapacakları çalışmalarla gidermeleri istenmiştir.

Değerlendirme aşamasında uygulanan izleme testlerinde, öğrencilere not verilmemiş; böylece, öğretmen yıldırıcı olmayan bir ortamda, öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu saptayabilmiştir.

İzleme testleri ve gerekli durumlarda yapılan tamamlama eğitimi sonuçları değerlendirilerek saptanan tam öğrenme ölçütüne ulaşır sayıda öğrencinin amaçlanan davranışları kazandığı ve öğrencilere sunulan öğretim hizmetinin sınıftaki her öğrencinin gereksinmesini karşılayacak derecede olduğu güvence altına alındıktan sonra, diğer öğrenme ünitesindeki davranışların kazandırılması uygulamalarına başlanmıştır. Böylece, öğrencilerin giriş davranışlarının hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklanan öğrenme ürünlerine ve düzeyine ilişkin değişkenlik de kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim durumlarının bu bölümde, yapılan değerlendirmelerle, öğrencilerin amaçlanan davranışları kazanıp kazanamadıkları, onların istenilen öğrenme düzeylerine ulaşp ulaşamadıkları saptanmış; böylece, yeni bir ünitenin tam olarak öğrenilmesi için zorunlu görülen "değerlendirme aşaması"nın gerekleri de yaşama geçirilmiştir.

Eğitim durumlarında, tam öğrenme koşullarında ölçüt alınan başarı düzeyine erişebilmek için, tam öğrenme gurubuna, geleneksel koşullarda öğrenen öğrencilere göre daha çok zaman ve yardım sağlanmıştır.

İlk öğrenme ünitesinden başlayarak ölçüt alınan öğrenme düzeyine ulaşabilmek için, öğrenme eksikleri olan öğrencilere (gerekli olduğu durumlarda) zaman ayrılmış ve tamamlayıcı eğitim verilmiştir. İlk öğrenme ünitelerinde, öğrencilerin giriş nitelikli değişkenlerinin kontrol edilmesine yönelik çabalar, eğitim durumlarının uygulanmasında geçen zaman miktarını da artırmıştır. Ancak, ilk öğrenme ünitesinin işlenmesi için, 12 saatlik bir süreye gereksinim duyulmasına karşın, dördüncü öğrenme ünitesinden başlayarak öğretim için gerek duyulan zamanda bir azalma olduğu görülmüştür. Son öğrenme ünitesinin işlenmesi için harcanan zaman miktarı ise, 9 saatte sınırlı kalmıştır. (Sever, 2004: 57-58).

2.1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tablo 2

YIL	ARAŞTIRMACI	KONU
1974	Lawyer, Dick ve Riser	Bilgisayarlı öğretme-öğrenme çevresinde farklı öğretme stratejilerinin erişilerine, tutumlarına ve öğrenme için harcadıkları zamana etkileri
1978	Yunt	Dönüt ve düzeltme işlemlerinin ayrı ayrı ve birlikte, öğrencilerin akademik erişilerini ne derecede ve ne yönde etkilediği
1979	Burrows ve Okey	Tam öğrenme stratejisinin başarıya etkisi
1979	Trembath ve White	Geçerliliği önceden belirlenmiş bir öğrenme hiyerarşisindeki bilişsel becerilerin öğretiminde tam öğrenmenin etkisi
1981	Lueckemeyer ve Chiappetta	Değiştirilmiş tam öğrenme stratejisinin “insan fizyolojisi ünitesindeki” erişiyeye etkisi
1982	Yıldiran	Tam öğrenme uygulaması ve normal sınıf öğretimi ile aynı eriş düzeyine ulaşan öğrencilerin hatırlama, transfer, yalın ve karmaşık bilişsel süreçler, öğrenme birimine duyulan olumlu duygu

		ve ilgi bakımından benzerlik gösterip göstermediği
1982	Bardwell	Dönütün bilgi verme ya da pekiştireç işgörüsüne hizmet edip etmediği
1983	Clark, Guskey ve Benninga	Grup temeli ve öğretmen rehberliğindeki tam öğrenme yönteminin lisans eğitim kursundaki etkinliği
1983	Dillashaw ve Okey	Değiştirilmiş tam öğrenme modelinin, farklı yetenek ve denetim odağına sahip lise kimya öğrencilerinin öğrenme ünitesindeki davranışlarında, tutumlarında ve erişilerindeki etkileri
1983	Leyton	Giriş davranışlarındaki eksiklerin tamamlanması ve dönüt-düzeltilme işlemlerinin uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi
1983	Arlin ve Webster	Tam öğrenme ve geleneksel öğrenmede harcanan zamanlar
1983	Afreşa	Tam öğrenme yönteminin başarı ve hatırlama düzeylerine etkisi
1984	Nwabueze	Tam öğrenme yöntemi ile birlikte kullanılan ve öğretim etkinliğini arttıran diğer faaliyetlerin başarı düzeyini birikik bir şekilde etkileyip etkilemediği
1985	Mevarech	Öğrenci ekibiyle birlikte gerçekleştirilen tam öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkileri
1986	Uzun	Dönüt ve düzeltme değişkeninin öğretme-öğrenme ortamında kullanılması
1986	Tindal, Fuchs ve Fuchs	Tam öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi
1987	Sanemoğlu	“Program geliştirme ve öğretimi” dersinde bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklerin tamamlanmasının tek başına ve dönüt-düzeltilme işlemleriyle birlikte erişiyeye etkisi

1988	Battal	Uludağ üniversitesi necatibey eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretim hizmetini oluşturan değişkenlere (ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı), derslerinde ne düzeyde yer verdiklerini ve bu bakımdan aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı
1988	Swanson ve Denton	Tam öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim sisteminin düzeltme stratejilerinin ortaokul kimya dersini alan öğrencilerin bilişsel erişileri ve hatırlamaları üzerine etkileri
1988	Çetin	Tam öğrenme yöntemi ile birlikte üniversite hazırlık kurslarına devamın ders yılı içindeki lise III matematik, fizik ve kimya dersleri başarı düzeyine etkilerini ve üniversite hazırlık kurslarına devam ile tam öğrenmenin üniversite birinci ve ikinci aşama giriş puanları ve benzerlerine etkileri
1988	Erdem	Ankara'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, Bloom'un "tam öğrenme kuramı"nın ilkeleri kapsamındaki davranışları, öğretim ortamında uygulayıp uygulamadıkları
1989	Senemoğlu	Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin, matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü
1990	Öztürk	İlkokullarda fen bilgisi derslerinde uygulanan, kendi kendine öğrenme yönteminin, öğrenme ürünlerine etkisini ve öğrenme ürünlerinin okulun bulunduğu sosyal çevreye göre farklılık gösterip göstermediği
1994	Kırkıç	Tam öğrenme yönteminin ve laboratuvar deneylerinin fen derslerindeki eriş düzeylerine ve yanlış kavramlaştırmalarını azalmasına etkisi
1995	Gözütok	Birleştirilmiş ve normal sınıflı ilkokullarda dönüt

		ve düzeltmenin öğrenmeye etkisi
1995	Aydın	Tam öğrenme yönteminin ve öğrenme ortamı düzenlemesinin öğrencilerin matematik derslerindeki erişim düzeylerine ve matematiğe karşı tutumlarına olan etkisi
1995	Tuğal	Tam öğrenme yönteminin değişik kombinasyonlarla birlikte uygulanmasının erişim düzeyine etkisi
1996	Arslan	Altı çizili materyalle öğretim ve tam öğrenme yönteminin ayrı ayrı ve birlikte öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisi
1996	Özder	İşbirlikli öğrenme yöntemi ile tam öğrenme yönteminin ayrı ayrı ve birlikte dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi
2004	Sever	Türkçe öğretiminde ve tam öğrenmenin etkisi

(Özdemir, 2003:52-56)

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

Bu çalışmada Tam Öğrenme Modeli'nin sosyal bilgiler öğretiminde, geleneksel öğretim modeline göre etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için oluşturulan deney ve kontrol gruplarına yönelik, ikişer adet ders planı hazırlanmıştır. Bu planlardan biri Tam Öğrenme Modeline göre, diğeri ise geleneksel yonteme göre hazırlanmıştır.

Tam Öğrenme Modeline göre hazırlanan ders planı için şu yol izlenmiştir:

1. Öncelikle öğrencilerin (deney grubu) sürece girişteki bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri belirlenmiştir. Bunun için öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki başarı ortalamaları ile ön testten aldıkları puan ortalamaları esas alınmıştır.
2. Öğrencilerin sürece girişteki duyuşsal giriş özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersi bölgeler coğrafyası konusuna yönelik tutumları belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini belirlemede öğrenci kişilik dosyaları incelenmiş ve öğrencilerin olumsuz sayılabilecek davranışlarının kayıtlarda olmadığı anlaşılmıştır.
4. Öğrencilerin bu şekilde belirlenen bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri doğrultusunda, deney grubuna yönelik ders planı hazırlanmıştır.
5. Deney grubu öğrencilerine yönelik hazırlanan ders planında öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar ile 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki başarı ortalamaları hazırbulunuşluk düzeyi olarak kabul edilmiş ve planlama buna göre düzenlenmiştir.
6. Deney grubu öğrencilerine yönelik hazırlanan ders planında öğrencilerin ön görüşme kayıtlarına göre duyuşsal özellikleri yine

ders planında dikkate alınmıştır. Yapılan ön görüşmede öğrencilerin sosyal bilgiler dersi bölgeler coğrafyası konusuna yönelik herhangi bir olumsuz tutum ve beklentileri olmadığı belirlenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, deneysel yöntem içerisinde yer alan ön-test-son-test kontrol gruplu modelinde olup, deneysel bir nitelik taşımaktadır. Bu model, Karasar (1995: s.87) tarafından şöyle tanımlanmıştır: *“Deneme modeli, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modelidir. Tarama modeli ile var olan durum gözlenirken, deneme modelinde, gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur.”* Bu model içeriğinde yer alan Ön-test-son-test kontrol gruplu model ise, yine Karasar (1995:97) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: *“Ön-test-son-test kontrol gruplu modelde, yansız atama yoluyla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır.*

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2004–2005 öğrenim yılı birinci dönemde Elazığ il merkezinde bulunan Özel Elazığ Düzey Dershanesinde öğrenim gören toplam altmış üç yedinci sınıf öğrencisidir. Örneklem ise, evrenden benzer özelliklere sahip, yansızlık ölçütüne göre seçilen toplam kırk iki öğrenciden oluşturulmuştur.

3.2.1. Örneklem Grubunun Seçimi

Bu araştırmada, deney ve kontrol grupları oluşturmak için yansızlık sağlamada öğrencilerin ön-test puan ortalamaları kullanılmıştır. Öğrencilerin ön testten elde edilen puanları, bağımsız gruplar “t” testi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin bilişsel başarı ön-test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Deney	21	2,733	1,375	40	3,390	0,701
Kontrol	21	2,999	1,666			

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, deney ve kontrol gruplarının yansız oldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Tam Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Bilişsel Başarıları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Bilişsel giriş davranışları ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen mikro ve makro düzey araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bilişsel giriş davranışlarının ünitelerde gerçekleşen öğrenme düzeylerindeki değişkenliğin yaklaşık yarısına kadarını açıklayabilme gücünde olduğunu göstermektedir.

Bilişsel giriş davranışlarının; öğrenilebilir, öğretilbilir, uygun yöntemlerle olumlu yönde geliştirilebilir ve değişmeye de açık niteliklere sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinin başında, belli bir öğrenme ünitesindeki yeni davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran ya da olanaklı kılan ön öğrenmeleri ve bu öğrenmelere öğrencilerin sahip oluş derecelerini uygun yöntem ve tekniklerle belirlenmeleri, tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin önemli koşullarından biridir. Çünkü öğrencilerde ön öğrenmelere ilişkin eksiklerin tamamlanması, hatalı öğrenmelerin düzeltilmesi; öğrencilerin, öğrenmeler için gerekli olan bilişsel giriş davranışlarının tam ve kullanıma hazır duruma getirilmesi demektir. Öğrenme düzeylerindeki değişkenliğin yaklaşık yarısına kadarını bilişsel giriş davranışlarının açıkladığı bilinmektedir. O halde, bu değişkenin kontrol edilmesinden sonra oluşturulacak öğretme ve öğrenme durumlarının daha verimli olması beklenir.

Öğrenciler arasındaki öğrenme kaynaklı bireysel ayrılıklardan, büyük ölçüde hatalarla yüklü olan okul öğretim sistemi sorumludur. Geleneksel olarak okullar, öğretmek durumunda olduklarını öğretebilmek için, her öğrenciye eşit fırsat tanıma görevi ile yükümlüdürler. En az hata ile işleyen ya da hatalarını düzelten bir okulda, duyarlı ve planlı çabalar da gösterilirse, o okuldaki öğretim sistemi, etkililik yönünden, yüksek nitelikli bir öğrenme sistemine yaklaşabilir (Bloom, 1979:165).

Bloom tarafından geliştirilen Tam Öğrenme Kuramı da toplu öğretimde (sınıf öğretiminde) uygun koşullar sağlandığında öğrencilerin büyük bir kısmının, okulların öğretme amacını güttükleri tüm yeni davranışları öğrenebileceği anlayışı üzerine temellenir.

Öğrenme-öğretme kuram ve modellerinin ortaya koyduğu, “her yeni öğrenme kendinden önceki öğrenmelere dayalı, kendinden sonraki öğrenmelerinde hazırlayıcısıdır”. Şeklindeki temel ilke; tam öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, öğretme-öğrenme sürecinin başında, eksik olan bilişsel giriş davranışlarının tamamlamasını gerekli kılmaktadır.

Tam Öğrenme Modeli’nde bilişsel giriş davranışları, yani yeni öğrenme ünitesinin ya da ünitelerinin gerekli kıldığı ön öğrenmeler, öğrenmenin açıklanmasında can alıcı bir yere ve öneme sahiptir (Bloom, 1979:168). Öğrencilere okulda gerçekten etkili bir öğrenme fırsatı verilmek isteniyorsa, bilişsel giriş davranışlarının, hem program geliştirmede hem de öğretimde, öğrencinin ilgili ön öğrenmelerinin bir parçası olarak kesinlikle göz önünde tutulması gerekir. Çünkü belli bir dönemde gerçekleştirilen öğrenmeler daha sonraki dönemlerde öğrenilecek olanların temelini oluşturur.

Bu çalışmada tam öğrenme Kuramına göre hazırlanmış bir eğitim-öğretim ortamında öğrenmeyi arttırmak ve kalıcı hale getirmek amacıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları dikkate alınarak bir öğretim yapılmıştır. Klasik öğretme metotlarıyla karşılaştırıldığında aşağıda tabloda belirtilen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin son-test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kontrol	21	9,428	0,943	40	6,623	.000
Deney	21	12,730	1,261			

Tablo 4 incelendiğinde, derslerin tam öğrenme modeli ile işlendiği deney grubu ile, derslerin klasik yaklaşım (Anlatım-sunum) ile işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel başarı son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=6,623$; $p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin bilişsel başarı son testten aldıkları puan ortalamasının

($\bar{x}=12,730$), kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olması ($\bar{x}=9,428$), tam öğrenme modelinin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin bilişsel başarı düzeylerini yükselmede etkili olduğunu göstermektedir.

4 .2. Tam Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Bilişsel Öğrenme Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Çağımız eğitim sisteminin en büyük araştırma konularından biri olan eğitim ve öğretim ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi konusu, eğitimcilerin son zamanlarda üzerinde en çok araştırma yaptıkları çalışmaların başında gelmektedir. Özellikle bazı gelişmiş ülkeler (ABD, Avrupa Ülkeleri gibi) bu çalışmaları birer devlet politikası haline getirerek, öğrenme konusuna ne kadar önem verdiklerini göstermektedirler. Öğrenmeyi “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir”. (Sanemoğlu, 1987: 94) Öğrenmelerin önemli bir kısmının okullarda (eğitim-öğretim ortamında) gerçekleştiğini kabul edersek, bu çalışmalarda planlamanın, eğitim-öğretim ortamlarını düzenlenmesinin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin göz önünde bulundurularak eğitim-öğretimin düzenlenmesi gerektiği sonucunu doğurmaktadır.

Her öğrencinin okul ortamına getirdiği bilgi, beceri ve tutumları, farklı öğrenme süreleri, yetenek ve ilgileri vardır (Sever, 2004:34). Bu gerçeklerden hareketle eğitim ve öğretimin bu gerçeklere göre planlanması, tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bu gerçeklerin yerine getirilmesi gerekir.

Okul ortamına getirilen öğrencilerin, duyuşsal ve bilişsel giriş özellikleri saptanmadan, her öğrencinin farklı yetenekte olduğu, öğrenme hızlarının bir birlerinden farklı olabileceği, öğrencinin öğrenme ortamına getirdikleri bilinmeden eğitim ve öğretimin bu gerçeklerden yoksun bir şekilde planlanması ve uygulanması, öğretimden istenilen verimin alınamamasına neden olabilmektedir. Bu şekilde uygulanmış bir öğretim ortamında tam öğrenmenin gerçekleşmemesine, öğrencilerin eğitim-öğretim ortamından sıkılmalarına ve geleceğimiz olarak gördüğümüz öğrencilerimizi

kaybetmemize neden olabilir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarını oluştururken bu gerçekleri göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Eğitim-öğretim ortamını bu gerçekler doğrultusunda hazırlanması gerektiğini savunan J.B. Bloom (Bloom, 1979:170) eğitim ve öğretimde istenilen başarının elde edilememesinin en önemli sebepleri olarak; klasik diye tabir ettiğimiz yöntem ve tekniklerin uygulanması, eğitim-öğretimin planlanmadan, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri saptanmadan öğretimin rasgele oluşturulması olarak görmektedir.

Bu araştırmamızda da Bloom tarafından ortaya atılan ve gelişmiş ülkelerde sıklıkla kullanılan Tam Öğrenme Modeli'nin Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılması ile Klasik metotlarla karşılaştırmasını ele aldık. Öğrencilerin bir kısmı (21 öğrenci) Tam Öğrenme Modeline göre hazırlanmış öğretim ortamında; öğrencilerin eğitim-öğretim ortamına getirdikleri, öğrencilerin öğrenme hızları, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri saptanarak öğretim gerçekleştirilmiş, öğrenciler pasif durumdan aktif duruma getirilmişlerdir. Gözlem grubu öğrencilerine ise (21 öğrenci) Klasik yöntemlerle bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmuş her iki grubun başarıları karşılaştırılarak ölçülmüştür. Sonuçların değerlendirilmesinde SPSS programı kullanılarak "t" testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibi saptanmıştır.

Tablo 5: Kontrol grubu bilişsel başarı ön-son-test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön test	21	2,733	1,375	19	13,860	.000
Son test	21	9,428	0,946			

6,695

Tablo 6: Deney grubu bilişsel başarı ön-son-test puanlarının karşılaştırılması

Deney	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön test	21	2,999	1,660	19	12,644	.000
Son test	21	12,730	1,261			

9,731

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, bilişsel başarı bakımından deney süresince kendi içinde göstermiş oldukları başarı artışını belirlemek için, bağımlı gruplar t testi yapılmış ve her iki grubun bilişsel başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 5 ve Tablo 6).

Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin deneyin başında $\bar{x}=2,233$ olan bilişsel başarı puan ortalaması, deney sonunda 9,428'e yükselmiştir. Burada 6, 695 puana tekabül eden bir başarı artışı söz konusudur. Ancak, derslerin tam öğrenme modeli ile yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin bu süre içinde bilişsel başarı puan ortalamaları 2,999'dan, 12,730'a yükselmiştir. Bu 9, 731 puanlık çok ciddi bir başarı artışı demektir. Bu artış, kontrol grubundan fazladır. Tam öğrenmenin öğrencilerin bilişsel başarısı üzerindeki bu etkisi, söz konusu modelin öğrenci deneyimi ve duyuşsal özelliklerinin daha fazla dikkate alınmasına bağlı olabilir. Çünkü özellikle son yıllarda ön plana çıkan Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenilenlerin büyük oranda geçmiş deneyimler üzerine inşa edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin deneye giriş ve deney süresinde göz önünde bulundurulması da bu başarıda büyük etkindir. Çünkü öğrenmenin büyük oranda derse karşı olumlu tutuma bağlı olduğu ve öğrencileri derse karşı harekete geçirmede duyguların çok etkili olduğu özellikle nörofizyolojik kuram tarafından ifade edilmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubuna göre daha üst düzeyde bilişsel başarı göstermesinin bir diğer nedeni de, duyuşsal özelliklerin dikkate alınmasının da doğal bir sonucu olarak, ders esnasında öğrenci ve öğretmenler arasında olumlu bir iletişim sürecinin yaşama geçirilmesidir. Bu bulgu, tam öğrenme modelinin bilişsel öğrenmede geleneksel yöntemlere göre çok daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte temel nedenler öğrencilerin sürece girişte bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin dikkate alınarak dersin buna göre planlanıp, sürdürülmesidir. Nitekim bu durum öğrenci merkezli çağdaş eğitim felsefelerine de uygundur. Çünkü postmodernizm ve yapılandırmacılık gibi çağdaş eğitim felsefeleri ve kuramları öğrenmede öğrencinin merkezde olmasını öngörmektedir. Bunun nedeni ise öğrencinin bilgiyi kendine göre yapılandığı inancıdır. Bu durum tam öğrenme modelinin epistemolojik felsefesi olan özneliliğin sınıfa yansması olarak.

Yapılan incelemeler, bir derse ilginin bu dersteeki öğrenmeleri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu derse ilgi ve ona karşı olumlu tutumun okullarda görülen öğrenme düzeyi farklılıklarını bir ölçüsü olan varyansın dörtte birine kadar bir kısmına komuta etme gücüne sahip olduğu tahmin edilmektedir. (Bloom,1979: 71). Araştırma öncesi, deney grubu öğrencilerinin duyuşsal giriş özellikleri belirlenmiş öğretime bu bilgilerin ışığında başlanılmıştır. Gözlem grubu öğrencilerinin duyuşsal giriş özellikleri ise saptanmamıştır. Gözlem grubu öğrencilerinin bu konudaki eksikliği deney grubuna göre daha başarısız olmalarında etkili olmuş olabilir.

Deney gurubu öğrencilerine öğretim esnasında, öğretmen tarafından sürekli olarak ipuçları verilerek derse katılımları sağlanmıştır. İpuçları, öğreneme sürecinde öğrenciye, neyi öğreneceğinin, bunları öğrenirken ne yapacağını, nasıl yapacağını anlatmak için kullanılan iletilerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Bloom, 1979: 301). Öğrencilerin özelliklerine, bedensel ve zihinsel gelişim düzeylerine uygun olarak verilen ipuçlarının, eğitim durumlarında, dikkati hedef davranışlarla ilgili uyarıcılar üzerine toplama, öğrenciyi hedeften haberdar etme, hedef davranışlarla ilgili ön bilgileri hatırlatma, öğrencilerin derse katılımlarını sağlama, öğrenme güçlüğü çekilen yerlerde kavramayı kolaylaştırma gibi temel işlevlerden söz edilmektedir (Sönmez, 1986: 169). Bu durumun eğitim ortamında kullanılması deney grubu öğrencilerinin derse karşı istekliliğini arttırdığı ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Deney gurubu öğrencilerinin öğretimi esnasında, öğretmen tarafından sürekli olarak pekiştireçler verilerek öğrencilerin derse katılımları sağlanmıştır. Pekiştirme, bir davranışın ileride yinelenme olasılığını arttıran uyarıcı olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1986: 158). Bu işlemi gerçekleştiren uyarıcılara ise, “pekiştireç” adı verilir. Öğrenmenin ödüllendirilmesine ya da pekiştirilmesine duyulan gereksinimden dolayı, öğretmenlerin birçoğu öğrenme durumlarında pekiştireçlerden yararlanmaktadırlar. Çünkü öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilere öğretimin amaçlarıyla tutarlı davranışlarından sonra verdikleri pekiştireçler, öğrencilerin o davranışları tekrar etme olasılıklarını arttırmaktadır (Yıldırım, 1982: 19). Öğrenme kuramcılarının çoğu da öğrenmenin yalnız pekiştirme ile birlikte olması halinde etkili olduğu görüşünde birleşmektedir (Bloom, 1979: 117). Tam öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerine öğretimleri esnasında sıklıkla pekiştireçlerin verilmesi, deney grubu öğrencilerin artmasında daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin öğretimi esnasında öğrencilerin derse katılımı sağlanmış, öğretmen sadece yönlendirici pozisyonunda kalmıştır. Bloom'a göre "Genel olarak bireylerin başarılarında gözlenen değişkenliğin yüzde yirmiye kadarı onların sınıftaki öğrenme sürecine katılma dereceleriyle açıklanabilmektedir. (Bloom, 1979: 121). Öğretim esnasında öğrencilerin sunumlarına ve sorulara verilen cevaplara dönüt-düzeltilme yapılarak öğretimleri tamamlanmıştır. Bu sayede, öğretme ürünleri sürekli değerlendirildiği için, öğrencilerin öğrenme güçlük ve eksikleri vakit geçmeden belirlenerek tamamlanabilir. Dönüt işlemleri, her öğrenme biriminin sonunda öğrencilere verilen izleme testleriyle gerçekleştirilir. Testlerden elde edilen sonuçlarla öğrencilerin o öğrenme biriminde yer alan davranışlardan hangilerini öğrenmiş olduklarını ve tam öğrenme düzeylerine erişebilmeleri için daha neleri öğrenmeleri gerektiği belirlenir. Dönütler değerlendirildikten sonra, öğretmen her öğrencinin öğrenmede oluşan eksik davranışlarını tamamlama ve yanlış davranışlarını doğrulama için düzeltmeler verir. Böylece bir öğrenme birimindeki davranışlar tam olarak öğrenildikten sonra diğer öğrenme birimlerine geçildiğinden, aşamalı dizilerde yer alan ünitelerinin giriş davranışlarının da tam olarak öğrenilmesine olanak sağlanır (Bloom, 1979: 132). Gözlem grubu öğrencileri için uygulanan öğretim de ise; öğretmen sunumu tek başına yaparak dersin sonunda öğrencilerin düşüncelerini alarak sorularını yöneltmiştir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olmalarında etkili olmuş olabilir.

Tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, deney grubunun öğretim planlanması şu şekilde hazırlanarak öğretime başlanılmıştır. Ulaşılması gereken hedefler nelerdir? (planlama). Öğrenciler ne tür ve hangi koşullar altında amaçlara ulaşmaya çalışacaklar, bu aşamada öğrenme yaşantılarını düzenlemek için gereksinim duyulan kaynaklar nelerdir? (tamamlama). Amaçlar hangi düzeyde ulaşılmıştır? (değerlendirme), gibi üç temel aşamayı içinde barındırılmıştır. (Jacobsen, 1985: 222). Öğretimin bu şekilde mantıklı bir planlama ile yapılması deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olmalarında neden olarak gösterilebilir.

Öğretim öncesi deney grubu öğrencilerinin eğitim-öğretim ortamına getirdikleri üzerine öğrenciler ile sohbet şeklinde söyleşiler yapılmış, öğrencilerin eğitim ortamına getirdikleri göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim ortamı planlanmış ve öğretim bu

bilgiler ışığında sürdürülmüştür. Öğretimin bu bilgiler ışığında planlanması deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olmalarında etkili olmuş olabilir.

Yine öğretim öncesi deney grubu öğrencilerinin öğrenme hızları üzerine diğer branş öğretmenleri ile bir değerlendirme yapılmış, öğrencilerin daha önceki derslerdeki başarıları ve öğrenme hızları göz önüne alınarak öğretim planlanmıştır. Bu nedenle deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduklarını kabul edebiliriz.

Öğretim planlaması yapılmadan önce deney grubu öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, istekleri, ileriye yönelik planları, eğitim ortamından beklentilerine yönelik, öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmış, öğretim bu bilgiler doğrultusunda planlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, gözlem grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmalarında bu çalışmanın da etkisinden söz edilebilir.

Deney grubu öğrencileri ile öğretim sonrası birebir yapılan görüşmelerde öğretimin çok zevkli geçtiği, derse katılmaktan büyük zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Kendilerine sorumluluk verilmesinin başarılarının artmasında büyük katkıları olduğunu, derste öğrendiklerini günlük hayatta rahatlıkla kullanabileceklerini, öğrendiklerinin daha somut hale getirildiğini, öğretim esnasında saate bakmadan, uykuları gelmeden, zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmadan zilin çaldığını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersine karşı ön yargıların bu şekilde ortadan kalkabileceğini, derse karşı tutumlarının uygulanan öğretim yöntemleriyle alakalı olduklarını aktarmışlardır.

Öğrenmeyi gerçekleştirecek olan öğrencidir, öğretimde de hedef öğrenci davranışlarını değiştirmek olduğuna göre öğrencinin derse karşı tutumu da son derece önemlidir. Öğrenci tepkilerine yönelik bu bulgular deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olmalarında son derece etkili olmuştur.

Etkili bir öğrenme ve öğretmede, öğrenmenin hızı ve miktarı kadar, öğrenilenlerin kalıcılığı da çok önemlidir. Hatta kalıcılık, herhangi bir etkinliğin öğrenme olabilmesi için gerekli olan ön koşullardan birisi olarak sayılmaktadır. Öğrenmede kalıcılık, büyük ölçüde bellek ile ilgili olup, bellek ve öğrenme süreci birbirini tamamlar (Bacanlı, 2003: 47). Deney grubu öğrencilerinin öğretim ortamı planlanırken öğrenilenlerin kalıcılığına yönelik çalışmalar yapılmış, bu çalışmalar neticesinde öğrenilenlerin daha kalıcı olması sağlanmıştır.

Tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin öğretimin (ünitenin) sonunda öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamda kullanabilmeleri gerekir. Eğer öğrenci öğretimin sonunda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabileceğini anlar veya öğretmen bu konuda öğrencilerin, öğretim esnasında öğrendiklerinin öğrencilerin günlük yaşamlarında ne işe yarayacağına yönelik uyarılarda bulunur ise bu durum öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. Deney grubu öğrencileri bu konuda öğretmen tarafından önceden uyarılmış, gözlem grubu öğrencilerinin kendilerinin karar vermeleri beklenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, öğretmenin öğretime başlamadan önce öğrencileri bu konuda uyarması, deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olmalarına neden olmuş olabilir.

Deney grubu öğrencileri için hazırlanan öğretime geçmeden önce öğrencilerin bir önceki konu ile ilgili bilgilerine başvurulmuştur. Öğrencilerin doğruları pekiştireçlerle ödüllendirilmiş, eksik veya hatalı cevapları öğretmen tarafında düzeltilerek öğrencileri ön öğrenmeleri tamlanmıştır. Gözlem grubu öğrencilerine ise kısa bir hatırlatma yapılarak öğretime başlanmıştır. Bu durum deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olmalarında etkili olmuş olabilir.

Bloom'a göre "bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi öğrenmesi için, öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşabilmesi gerekmektedir. Öğrencinin bir öğrenme ünitesini öğrenmeye gelişme güdüsü veya isteği bir dereceye kadar onun bu öğrenme ünitesine benzettiği ya da onunla ilişkili bulunduğu önceki öğrenme üniteleri ile ilgili başarılı ya da başarısızlığının algılayış şekline bağlıdır (Bloom,1979: 71).

Duyuşsal giriş özellikleri ile öğrencinin:

- d) Ders ve konuya karşı ilgi ve tutumu
- e) Okuldaki öğrenmelere yönelik ilgi ve tutumu
- f) Öğrencinin kendi kendine tutumu, gösterilmektedir.

4. 3. Bilişsel Öğrenmelerin Hafıza Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Etkili bir öğrenme ve öğretmede, öğrenmenin hızı ve miktarı kadar, öğrenilenlerin kalıcılığı da çok önemlidir. Hatta kalıcılık, herhangi bir etkinliğin öğrenme olabilmesi için gerekli olan ön koşullardan birisi olarak sayılmaktadır. Öğrenmede kalıcılık, büyük ölçüde bellek ile ilgili olup, bellek ve öğrenme süreci birbirini tamamlar (Bacanlı, 2003: 48).

Özden (2003), öğrenilenlerin kalıcı olabilmesi için, onları beyindeki neokorteksteki bölümlere ayrı ayrı kaydetmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Bunun anlamı, öğrenme mesajlarıyla ilgili beynimize görüntü, ses ve deneyim yüklememizdir. Bu amaçla, bellek destekleyicisi olarak müzik ve görüntü kullanılabileceği gibi, görsel-işitsel, dokunsal ve duyuşal imgeler de kullanılabilir (Saban, 2002: 23).

Buradan hareketle, öğretim esnasında tekrarların çok sık olarak yapılması, dönüt-düzeltilmelerin anında verilmesi bellek destekleyicisi olarak kullanılabilir. Tekrarların öğretim esnasında sıklıkla yapılması, dönüt-düzeltilmelerin anında verilmesi hafızayı desteklediğini gösteren pek çok kanıt vardır. Her eğitim etkinliği, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmayı ya da onların davranışlarında istenilen değişiklikler oluşturmayı amaçlar. Öğrencilere kazandırılması kararlaştırılan davranışlar ya da öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenen değişiklikler öğretim hedefleridir (Tekin, 1996:179). Eğitim, bilgi, kavram, beceri, tutum veya alışkanlıkları aktarmak ya da geliştirmek için yapılan düzenli, kasıtlı ve sürekli bir çaba (Saylor, Alexander and Lewis 1981:2) olarak görülmektedir. Bu çabaların olumlu sonuç vermesi için süreç boyunca dönüt ve düzeltme işlemlerine gerek vardır. Dönüt ve düzeltme işlemleri kullanılmadığı zaman, hedef-davranışların kazanılıp kazanılmadığı, yanlış ve eksik öğrenmelerin olup olmadığı, öğrenmeyi engelleyen olası güçlüklerin neler olduğu anlaşılamaz. Bu nedenle öğretilmeler, öğrencinin öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencinin öğrenmesini engelleyen olası güçlükleri saptamak ve bu güçlükleri ortadan kaldırılmak için her dersin ya da ünitenin sonunda dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanmaları gerekmektedir.

Öğrenciye öğrenme fırsatı verilmek isteniyorsa, bilişsel giriş davranışlarının tam program geliştirmede hem de öğretimde öğrencinin ilgili ön öğrenmelerinin bir parçası olarak kesinlikle göz önünde tutulması gerekir.

Belli bir dönemde gerçekleştirilen öğrenmeler ileriki dönemler için temel oluşturacak bu da öğrenci niteliğini etkileyecektir. Bir dersin öğrenme ünitelerinin kendi içerisinde sıkı bir aşamalık gösterdiği hallerde bir ünitenin tam olarak öğrenilmesi o ders ile ilgili diğer ünitelerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bütün tam öğrenmeler bazı öğrenmelere kolaylık gösterir (Bloom,1979: 29–63).

İlk öğrenme ünitesinde tamamlamadan bırakılan öğrenme eksikleri ikinci üniteye daha büyük sayıda da tamamlanmış öğrenme eksiklerine dönüşmekte. Bu eksiklikler ileriki ünitelerde daha da artmaktadır. Çünkü bu nitelikteki her öğrenme ünitesi kendisinden gelen ünitelerin ön koşullarını hazırlar. Bu ön koşullar tam öğrenmeyi ve bilişsel giriş davranışlarını etkileyecektir.

Bilişsel giriş davranışları ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda bilişsel giriş davranışlarını ünitelerde gerçekleşen öğrenme düzeylerindeki değişkenlerin yarısına kadarını açıklayabilme gücündedir. Bilişsel giriş davranışları, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemekle birlikte bir öğrenme ünitesinin tam olarak öğrenilmesine tek başına güvence altına alamaz (Bloom, 1979:29–70).

4. 4. Tam öğrenmenin Duyuşsal Öğrenme Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Duyuşsal öğrenmeler, öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisinin, tutumunun ve akademik benlik kavramının bir bileşkesidir. (Bloom, 1979: 71). Bazı öğrenciler, yeni öğrenme ünitesine ve bu üniteyi öğrenmek için büyük bir ilgi ve istekle girerler. Onlar, eldeki öğrenme ünitesini kendileri için ilgili ve arzu edilir bir öğrenme görevi olarak kabul etmekte oldukları görünümünü verirler. Diğer bazı öğrenciler ise üniteye, bu ünitenin öğrenilmesi bir görev ya da zorunlulukmuş gibi yaklaşırlar. Bu tür öğrenciler öğrenme ünitesinin öğrenilebileceği beklentisi içindedirler ama onların bu beklentisine daha az bir istek, arzu ve iştah eşlik etmektedir. Bu öğrenciler bazı kötü beklentilere de sahiptirler ve öğrenme ünitesiyle öğretmen, anne-baba ve arkadaşlarının kendileriyle ilgili yargılarından hep olumsuz sonuçlar beklerler. (Bloom, 1979: 29–70). Bu tür bir öğrenci grubunun zorunlu tutuldukları bir öğrenme ünitesi karşısındaki duyuşsal yönelimleri ile ilgili öğrenci grubunun öğrenme ünitesine karşı duyuşsal yönelimleri birbirinden farklılık gösterir. Bu farklılıkta öğrencilerin başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Eğitimde, uzun yıllar ihmal edilen duyuşsal yönelimlere yönelik çalışmalar giderek artmaktadır. Çünkü öğrenme yalın bir olay değildir. Öğreneni bir bütün olarak etkileyen bir süreçtir. Bu süreç gerçek bir yaşantıdır. Öğrenme süreci öğreneni zihinsel, duygusal ve fiziksel yönleriyle etkiler. Nitekim Suhokmlinski'ye (1986) göre, bireyin bir bütün olarak çok yönlü eğitimi söz konusu değilse, bütün öğrenme teknikleri ve eğitim teorisi bilgileri birer safsatadan başka bir şey değildir (Ercan, 2000: 79). Özyurt ve Girgin (2000:101) de, öğrenme sürecinin duyuşsal, düşünsel ve davranışsal olarak gerçekleştiğini ve bireyin, çevresinden gelen uyarıcıları alarak değerlendirip, daha sonra duyuşsal, düşünsel ve davranışsal olarak tepki verdiğini ifade etmektedirler. Aynı konuda, (İnceoğlu, 2000: 45), öğrenme ve algının sosyal ve psikolojik yönleri bulunduğunu ve duyu organlarının çalışması ile içinde bulunulan sosyal ve psikolojik durum arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Clements (2002), insan davranışlarını analiz ederken duygusal durumlara dikkat çekmektedir. Eric (1998) de, öğrenmenin duyuşsal tarafıyla ilgili olarak, “Zihin, duygular, düşünme ve öğrenme arasında ayırım yoktur hepsi birbiriyle çok ilgilidir.” açıklaması yapmakta ve duyguları, öğrenmede iletişim için kritik kaynaklar olarak ifade etmektedir. Erlauer (2003) ise, duygular ile hafıza arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, ister negatif isterse pozitif olsun tüm hafızasal deneyimlerin duygularla birlikte dosyalanmakta olduğunu ifade etmektedir. Erlauer, hafızamızın duygularla yüklü olup, duygularla çok yakın bağlantılı olduğuna vurgu yaparak, öğretmenlerin bu konuda ağır sorumluluk altında olduğunu söylemektedir. Erlauer'e göre, hatırlanan öğrenmeler daima duyu bileşenlidir. Öğretmenler, öğrencilerine öğretirken, bu bilgidan öğrencilerinin pozitif duygularını besleyerek verimlilik için yararlanabilir. Bunlar akademik kavramların hatırlanması için güçlendirilmiş fırsatlardır. Aksine, öğretmenler sınıfta stres, tehdit veya korkutucu olaylara sebep olursa, akademik kavramlardan ziyade negatif yayılmalar inşa ederler. Çünkü stres altındaki çocukların beyinleri yüksek düzeyli neokorteksten ziyade limbik sistemde çalışır ki bu durumda öğrenme çok fazla güçleşir. Dolayısıyla, öğretmen ve yöneticilerin, öğretimde verimliliği artırmak için duygulardan nasıl yararlanılabileceğini anlamaları önemlidir. Bu durum, öğrenci başarısı ve tutumları için kritik bir öneme sahiptir.

Bütün bunlar, öğrenme sürecinde duyguların algı, dikkat ve hafıza üzerinde belirleyici bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın konusuyla

doğrudan ilgili olarak Schumann (1998), duyguların dil öğretiminde motivasyon bakımından da bir ilişkisinin bulunduğu belirtmektedir. Tomkins (1970) ise, duyguların davranışların oluşması için yoğunluğu, zorlayıcılığı ve enerji arttırıcılığı ile önemli bir rol oynadığını saptamıştır (Akt: Dörmyei, 2002).

Bu bakımdan, öğretim programlarının tasarımı, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf uygulamalarında öğrenciler için duyuşsal yaşantılar düzenlenmesi, öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimi için önem taşır. Özellikle öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarının fazla iyi olmadığı ülkemizde bu durum daha da önemlidir. Buna bir de derslere karşı kaygı düzeyi eklendiğinde, sınıflarda olumlu bir duyuşsal atmosfer oluşturmak yaşamsal önem kazanmaktadır. Çünkü öğrenme, büyük oranda yaşanmakta olan psikolojik durum ve ruh haline dayanmaktadır. Öğrenme ortamındaki ruh hali ise, sınıftaki fiziksel koşullarla ve eğitim- öğretim niteliği ile yakından ilgilidir. Eğitim-öğretim ortamının öğrenci isteklerine göre düzenlenmesi, öğrenciler için çabuk, kolay ve zevkli bir öğrenme ortamı sağlayabileceği gibi, öğrencileri kolayca sıkıntıya kapılmamaya da yatkınlaştırabilir (Açıkgöz, 2003; Aromafloria 2004; Connor ve McDermott, 2001; Lynn, 2000).

Deney boyunca, kontrol sınıfında dersler, normal seyirde ilerlerken; tam öğrenme desteğiyle öğretim yapılan deney sınıfındaki öğrencilerde derse karşı daha fazla ilgi görülmüştür. Bu öğrenciler, ders boyunca çok rahat tavırlar sergilemiş ve bu durum zaman zaman kontrol problemi oluşturacak düzeylere çıkmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, özellikle sorulara cevap verme ve derse katılım konusunda daha heyecanlı ve coşkulu tavırlar göstermişlerdir. Deney grubundaki duyuşsal atmosfere ilginç bir örnek de deney grubu öğrencileri, kontrol grubunun aksine çoğu zaman ders bittiği halde teneffüse çıkmak istememiş, sınıfta kalmak için ısrarcı olmuşlardır. Araştırma süresince, deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, öğretmenle daha kolay iletişim sağlamış ve daha fazla sorular sormuşlardır. Hatta bu öğrenciler, dersle ilgili sorular yanında, çok sıklıkla öğretmene kişisel sorular soracak kadar yakınlaşmışlardır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin ders aralarında, gözlem grubu öğrencileri ile temasa geçerek çok farklı ve zevkli bir ders işlediklerini anlatmışlardır. Deney grubu öğrencileri, diğer branş hocalarından da aynı şekilde dersleri işlemek istediklerini iletmişlerdir.

Bütün bu gözlemler, tam öğrenmenin öğrencilerin duygu-durum ve duyuşsal özelliklerini olumlu etkilediği biçiminde yorumlanabilir. Tam öğrenmenin bu etkisi, daha önce kullanılmamış değişik ve ilginç teknik ve metotların kullanılması ile ilgili olabilir. Çünkü zaman zaman sınıfta farklı teknik ve metotlar kullanmak bile tek başına ilgi ve motivasyonu artırmada etkili olabilir. Bununla birlikte, tam öğrenmenin bu etkileri, deney grubundaki öğrencilerin tam öğrenmenin etkisiyle istek ve dikkat düzeyinin yükselmesi ve bunun sonucunda dikkat düzeyi yükselen öğrencilerin derse katılımı ve iletişim becerileri de bundan olumlu etkilenmiş olabilir. Araştırmada elde edilen gözlem sonucunu destekleyen literatürdeki bu bulgu ve bilgiler, doğru kullanılmak koşuluyla tam öğrenmenin, sınıfta pozitif bir atmosferin oluşturulması, öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttırması, öğretmenlere duyuşsal stratejiler üretilmesi konusunda önemli destekler verebileceğini göstermektedir. Burada dikkat edilmesi gereken, bazı öğrencilerin ders disiplininden çok çabuk kopması ve bunun sonucunda öğretimin istenilen plan doğrultusunda sürdürülemediğidir.

BÖLÜM V

5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. ÖZET

İnsanoğlu, hayatının en önemli ihtiyaçlarından biri olan öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için, yaşantısının büyük bir bölümünü eğitim-öğretim faaliyetleri ile içi içe geçirmektedir. Eğitim bilimciler, yüzyıllardır yaptıkları çalışmalarda, “en iyi nasıl öğrenebilirim?”, “birey en iyi nasıl öğrenebilir?” ve “öğrenilenler nasıl her zaman hatırlanabilir?” sorularının cevaplarını bulmaya çalışmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda kimi zaman ortaya yeni öğretim yöntemleri, kimi zaman yeni öğrenme modelleri, kimi zaman ise yeni program türleri çıkmıştır. Bu yeniliklerden biri de Tam Öğrenme Modeli’dir. Bu model okulda yürütülen öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencileri bireysel farklılıklarını öğrenme ürünlerine yansımaları amaçlar. Geleneksel yöntemlerde beklenen normal dağılım yani % 50’lik başarı yerine tam öğrenme modelinde % 70-80’lere çıkmış bir başarı düzeyi gözlenebilmektedir.

Denencelerin testi için deneysel bir uygulama yoluna gidilmiştir. Bağımsız değişken olan tam öğrenme modelinin de geleneksel eğitim programının bağımlı değişken olan öğrenci başarısına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öntest - sontest kontrol grup modeli kullanılmış, bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarına eğitim süresince tam öğrenme uygulaması yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle konular işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında işlenen ünitenin ardından, gerekli dönüt ve düzeltmeler yapıp, pekiştiriciler verildikten sonra 15 maddelik son test her iki gruba da uygulanmıştır. Son testler sonucunda her iki grubun da belirli bir düzeyde erişimi gösterdiği ancak deney grubunun erişiminin anlamlı derecede yüksek olduğu yapılan veri analizleri ile saptanmıştır. Araştırmanın sonunda tam öğrenmenin uygulandığı deney grubunun anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu görülmüştür.

5.2. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ortaya konmuş, tartışılmış ve bunlara ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları ve tartışma, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Sonuçların hipotezlere göre özeti şudur:

H 1: Tam öğrenme modeli, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilişsel başarı düzeyini arttırmada etkilidir.

Bu bölümde elde edilen verilere dayalı olarak araştırma problemlerinin tartışılması alt başlıklar halinde yapılmıştır.

H. 2. Kontrol grubunun ön test- son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

H. 3. Deney grubunun ön test- son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

H. 4. Deney grubu ile kontrol grubu son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

H. 5. deney grubu ile kontrol grubu erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu çalışmada, ilköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Tam Öğrenme Modeli öğrencilerin bilişsel başarıları üzerinde, klasik öğretim metotlarına göre daha kalıcı öğrenme oluşturduğu ve bu kuramın öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular, Tam Öğrenme Modeli ile öğretim gören öğrencilerin bilişsel başarılarını arttırmada çok daha etkili olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde tam öğrenmenin öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları özetle şu şekilde açıklanmıştır: Kontrol grubu öğrencilerinin deneyin başında $\bar{x}=2,233$ olan bilişsel başarı puan ortalaması, deney sonunda 9,428'e yükselmiştir. Burada 6, 695 puana tekabül eden bir

başarı artışı söz konusudur. Ancak, derslerin tam öğrenme modeli ile yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin bu süre içinde bilişsel başarı puan ortalamaları 2,999'dan, 12,730'a yükselmiştir. Bu 9, 731 puanlık çok ciddi bir başarı artışı demektir. Bu artış, kontrol grubundan fazladır. Bu sonuçlar deney grubu öğrencilerinin deney sonrasında, bilişsel başarılarının % 84,86 ulaştığını bu da deney öncesi hedef olarak belirlenen %80 başarıdan daha fazla bir başarının elde edildiğini göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerin bilişsel başarılarının %62,85 civarında arttığı gözlemlenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun dersi anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalamaları ile geleneksel yöntem ile öğretim yapılan grubun dersi anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalamaları arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark vardır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun dersi anlama ve yorum yapabilme becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun dersi anlama ve yorum yapabilme becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark vardır.

Üzerinde araştırma yapılan öğrencilerin tamamı, okuldaki başarı düzeyleri bakımından birbirine yakın, 6. sınıf not ortalamaları arasındaki fark çok az, öğrencilerin tamamı takdir alarak bir üst sınıfa geçmişlerdir.

Öğrencilerin tamamı okullarında klasik yöntemle derslerini sürdürdükleri, konuların çoğunu kendilerinin anlattığını, derslerin soru-cevap şeklinde işlediklerini belirtmektedirler. Derslerdeki konuları tam olarak anlayamadıkları veya eksik kavradıklarını dile getirerek, anlamış oldukları konuları ise günlük hayatta kullanamadıklarından çok kısa bir süre içerisinde unutmaya başladıklarını belirtmektedirler.

İnsanoğlunun ortaya çıkışından itibaren başlayan eğitim serüveninde geçmişten günümüze gelinceye kadar pek çok öğretim yöntemi denenmiştir. Zaman içerisinde daha etkili öğrenme modelleri ortaya atılmış, bu etkili modellerin ortaya çıkmasıyla klasik diye tabir edilen modeller yeniliğe karşı direnmişlerdir. Bu ortam içerisinde adeta “töre” kuralı haline getirilen; öğrenci

öğrenme zorluğu çekiyorsa, kendisine anlatılanları anlamıyorsa, o öğrencide öğrenme problemi vardır şeklinde adlandırılır ve toplum içerisinde soyutlanırdı. Bu durum maalesef günümüz eğitim dünyasında ve Türkiye’de hala yaygın olarak kabullenilen bir durumdur. Oysa J.B. Bloom tarafından ortaya atılan “Tam Öğrenme Modelin”de öğrencilerin farklı yeteneklere sahip, kişinin bilişsel ve duyuşsal giriş özelliklerinin birbirinden farklı olduğu belirtilmektedir. Bu farklılıkların belirlenip eğitim durumunun buna göre düzenlenmesi gerektiği, öğrenmeye uygun bir ortamın yaratılması, öğrenciyi öğretim esnasında pasif durumdan aktif hale getirilmesi halinde öğrenmenin gerçekleştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmamızda bu durumu bilimsel yöntemlerle kanıtlamaya çalıştık. Elde edilen sonuçlara göre:

Deney grubu öğrencileri “Tam Öğrenme Modeli” ile yapılan dersin sonunda; dersin çok zevkli geçtiği, konuyu tam olarak öğrendikleri, öğrendikleri bilgileri günlük hayatta rahatlıkla kullanabileceklerini, ders esnasında sıkılmadan, zamanın nasıl geçtiğini anlayamadan çok eğlenceli bir ders işlediklerini ifade etmektedirler.

Yapılan bu araştırma şunu çok açık bir şekilde göstermiştir ki J.B.Bloom tarafından ortaya atılan “Tam Öğrenme Modelinin” Sosyal Bilgiler Dersinde uygulanmasının öğrenci başarısını daha da arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, eğitim ve öğretimi daha zevkli ve eğlenceli bir hale getirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerde kullanabildiği, derse karşı ilgi ve isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Öğretim programlarında amaçlanan davranışların tam olarak öğrenilmesi, eğitimde niteliği arttıracak gibi, öğrencilerin eğitim sisteminden olabildiğince yararlanmasına da önemli katkılar sağlayacaktır.

Sosyal Bilgiler öğretimiyle öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar, bir dersin sınırlarını aşmakta, öteki dersleri de tamamlayan bir nitelik kazanmaktadır. Bu nedenden dolayı diğer branş öğretmenleri ile öğretim öncesi bir toplantı yapıp bu özellikler dikkate alınarak öğretim planlanmalıdır. Bu anlayış öğrenci başarısını arttırdığı gibi istendik davranışların daha sıklıkla

yapılmasına yardımcı olacaktır. Bu araştırma sonucu elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler sıralanabilir.

- Sosyal Bilgiler öğretiminde, ilköğretimden üniversiteye kadar, tam Öğrenme ilkelerinin yaşama geçirilmesini sağlayacak önlemler alınmalıdır.
- Her öğretim kademesi için, Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları bir birini bütünleyen bir anlayışla belirlenmeli ve gözlenebilir öğrenci davranışı olarak ifade edilmelidir.
- Her öğretim kademesinde, öğrenme üniteleri düzeyinde saptanan amaç ve davranışları kazandırmaya yönelik; içimde Tam Öğrenme Modeli ilkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı ders planları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenler, Sosyal Bilgiler öğretiminde tam öğrenme ortamının oluşturulmasına ilişkin bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.
- Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarına, Tam Öğrenme Modeli ve ilkelerine ilişkin yeterli bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.
- Görevli öğretmenler, Tam Öğrenme Modeli ve ilkelerine ilişkin yeteli bilgi ve becerilerle donatılmak üzere, hizmet-içi eğitim süreçlerinden geçirilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı – Üniversite işbirliği ile her öğretim kademesi için, Tam Öğrenme Modeli İlkelerinin Sosyal Bilgiler öğretimindeki etkisini belirlemeye yönelik daha uzun süreli yeni araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Açıkgöz, K. , *Etkili öğrenme ve öğretim*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.
2. Bacanlı, H. , 6. Baskı, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
3. Başar, H. , *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul, 1999.
4. BLOOM, Benjamin S. , *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çeviren Durmuş Ali Özçelik, Milli eğitim Basımevi, İstanbul, 1995.
5. Binbaşoğlu, C. , *Genel Öğretim Bilgisi*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara, 1986.
6. Clements, J. , *Assessing Behaviors Regarded As Problematic for People with Developmental Disabilities*, 2002.
7. Demirel, Ö. , *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Pagem Yayıncılık, Ankara, 2002.
8. Dörnyei, Z. , *Individual Differences and Instructed Language* (Editör: Peter D. MacIntyre), 1992.
9. Dönmez, C. , *Atatürkçülük Tarih Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Bibliyografyası*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
10. Erdem, M. , *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınevi, Ankara, 1998.
11. Erden, M. ve Fidan, N. , *Eğitim Bilimine Giriş*, Yıldırım Basımevi, Ankara, 1987.
12. Eric, J. , *Teaching With me Brain in Mind*. Alexandria, VA, USA <http://site.ebrary.com/lib/firat/Doc>, 1998.

13. Erlauer, L. , *Brain-Compatible Classroom*. Alexandria, VA, USA. <http://site.ebrary.com/lib/firat>, 2003.
14. Ertürk, S. , *Eğitimde Program Geliştirme*, Metaksan Matbaacılık, Ankara, 1994.
15. <http://Eyupluilkogretim.com/rehberlik/ogretmen>, Adresinden 22 Ocak 2006 tarihinde indirilmiştir.
16. Fidan, N. , *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, Ankara, 1997.
17. <http://iogm.meb.gov.tr/ekutuphane> adresinden 28 Ocak 2006 tarihinde indirilmiştir.
18. Kahveci, A. , *Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Değerlendirilmesi*, (Ankara Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Basılmamış Yüksek lisans Tezi), Ankara, 1986.
19. Karagözoğlu, G. , *İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi*, MEB Yayınevi, Ankara, 1966.
20. Karasar, N. , 7. Basım, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Alkım Basımevi Ankara, 1995.
21. Kısakürek, M. Ali; Fersun P. , *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, T.C Anadolu Üniv. Yayınları, Ankara, 1987.
22. Jacobsen, D. , *Methods for Teaching*, Çeviren, İbrahim Ulus, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1989.
23. Maurice. P. Moffatt, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Çeviren Nesrin Oran, Maarif Basımevi, İstanbul, 1957.
24. Nas, R. , *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2000.

25. Özdemir, O. , Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı Dersinde Tam Öğrenme Modelinin Etkililiği, (Sos. Bil. Ens./Fırat Üniv.), Elazığ, 2003.
26. Ordulu, M. Akif. , *Türkçe Sözlük*, Erden Yayınları, İstanbul, 2001.
27. Özden, Y. , III. Baskı, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayınları, Ankara, 1999.
28. Özden, Y. , *Kendini Keşfet, Tanı, Geliştir, Gerçekleştir*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
29. Özden, Y. , *Öğrenme ve öğretme*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003.
30. Özyurt, S. ve Girgin N. , *Gelişim Süreçleri, "İnsan Nasıl Öğrenir"* Değişim Yayınları, Adapazarı, 2000.
31. Saban, A. , *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004.
32. Sağlamer, E. , *İlkokulda Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Tekışık Matbaası, Ankara, 1980.
33. Sanemoğlu, N. , *Gelişim, Öğrenme, Öğretim*, Ertem Yayınları, Ankara, 1997.
34. Sever, S. , *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
35. Sönmez, V. , *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
36. Sönmez, V. , *Öğretmen El Kitabı*, Adım Yayıncılık, Ankara, 1991.
37. <http://meb.gov.tr/egitekhaber/> adresinden, 2 Şubat 2006 tarihinde indirilmiştir.

38. Tan, Ş; Erdoğan, A. , *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.
39. Taşlı, İ. , *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Demirci Eğitim Fakültesi, Ankara, 1993.
40. Tekindal, S. , *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*, Evrim Yayınevi, İstanbul, 2002.
41. Yanpar Ş, T. , *Çağdaş Eğitim Nisan sayısı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara, 1997.

EKLER

EK I.

1.1. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER

Bu bölümde Bilim, Bilimsel Yöntem, Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgiler, Dünyada ve Türkiye’de ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersinin ilk uygulanışı konuları üzerinde durulmuştur.

1.1.1. Bilim

Bilim, gerçeğin bir kısmıyla kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle bilimin bazı özellikleri de karşımıza çıkmaktadır. Bunlarda birincisi kanıtlama, ikincisi ise yöntemdir. Kanıtlama; ileri sürülen önermenin öyle olduğunu ya da olmadığını yapıp gösterme. Yöntem ise; gerçeğe en kısa yoldan ulaşmak için kullanılan zihinsel ve işlemsel süreçler olarak ele alınabilir. (Sönmez, 1998: 1)

1.1.2. Sosyal Bilimler

Bir topluluğun üyesi olarak fertlerin faaliyetlerini ele alan fikri veya kültürel ilimlerdir. (Maurice, 1957:1) Sönmez ise; insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlar (Sönmez, 1998: 2). Her iki görüşte Sosyal Bilimlerin uğraşı alanları olarak insan faaliyetleri, insanların ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanmasından kaynaklanan sorunlar olduğu görülür. Sosyal bilimler, zamanla insan ihtiyaçlarının artması üzerine belli başlı alanlara ayrılmıştır. Bu alanlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Cengiz, 2004: 6).

Tablo 7: Sosyal bilimlerin sınıflandırılması

FELSEFE	PSİKOLOJİ	GÜZEL SANATLAR	AHLAK
EĞİTİM	TIP	ANTROPOLOJİ	PENOLOJİ
SOSYOLOJİ	DİL	BİYOLOJİ	POLİTİKA
EKONOMİ	TARİH	HUKUK	COĞRAFYA

1.1.3. Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler ile ilgili çok çeşitli tanımlar ortaya çıkmıştır. Bu tanımlardan bazılarını ele alırsak; Sönmez; ‘Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir’ şeklinde tanımlarken (Sönmez, 1998: 3), Wesley; ‘Sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şeklidir’ diye tanımlamıştır (Erdem, 2004: 16). Engle ve Ochoa; ‘sosyal bilgileri demokratik vatandaşlık için sosyalizasyon süreci olarak görmektedirler’ (Erdem, 2004: 16). Sosyal Bilgiler uzmanlarından olan Barr, Barth ve Shermis ise ‘Sosyal Bilgileri vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerinin birleşmesidir’ şeklinde yorumlamışlardır (Erdem, 2004: 16). Ülkemizde Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmalar yapan Erden’e göre ise; ‘Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Tekindal, 2004: 16).

Sosyal Bilgiler, insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendimizi ve toplumda yaşayan diğer insanları daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak Tarih veya Coğrafyayı tanımlamaktan çok daha zordur. Çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır (Karagözoğlu, 1966: 7).

Tablo 8: Sosyal Bilgiler disiplinleri

TARİH	HUKUK	ANTROPOLOJİ	EĞİTİM	SOSYOLOJİ
COĞRAFYA	FELSEFE	PSİKOLOJİ	EKONOMİ	DİĞER ALANLAR

Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim seviyesindeki bir öğrenciye bir bütün olarak verilmelidir. İlköğretim seviyesindeki öğrencilere olguları parça parça değil birleştirilerek verilmelidir. Her bilim dalının ilke ve genellemelerini ayrı ayrı anlamak ve birleştirmek bu yaştaki öğrenciler için oldukça zordur. Bu nedenden dolayı farklı disiplinler birleştirilerek verilmelidir. İnsan biyo kültürel, toplumsal ve psikolojik bir varlık olarak ele alınır, onun toplusallaşması için biyolojik yapısının dışındaki toplumsal, kültürel ve psikolojik boyutları da ele

alınmalıdır (Sönmez, 1998: 4). Bu üç boyutu gerçekleştirmek için her bir boyutla ilgili değişik pek çok ders programa konulmalı ve işlenmelidir ki bu yaştaki öğrenciler bir bütün olarak gelişebilsinler. Aksi halde öğrencilerin bir kısmının kültürel özellikleri gelişebilirken toplumsal açıdan gelişme kaydedememeye bilir. Ya da toplumsal açıdan bir gelişme gösteremezken, psikolojik açıda ilerlemeler kaydedebilir (Güven, 2005, sayı.6).

Çağımızdaki bilimsel gelişmeler takip edilemez bir hızda devam etmektedir. Bu nedenle farklı bilimsel alanlardaki değişme ve gelişmelerin bu yaş seviyesindeki öğrencilere anında aktarılması uygun olmayabilir. Sosyal Bilgiler dersinin hitap ettiği yaş grubu 4–5 yaş grubudur ki bu yaştaki öğrenciler bu değişme ve gelişmelerin bilimsel alanda verilmesi son derece anlamsız, verilmesi halinde de bu yaş grubundaki öğrencilerin bu değişme ve gelişmeleri anlaması olanaksızdır. Bu nedenle bu ilimler birleştirilerek basit bir anlamda bu yaş seviyesindeki öğrencilere kavratılmalıdır (Kısakürek, 1987: 13).

Bu yaş grubunun zihinsel gelişim süreci tündengelimden tümevarıma doğrudur (Sanemoğlu,1997: 94). Bu bilgiler ışığında bu yaştaki öğrenci grubuna öncelikle bütün öğretilmeli ardında bütünden yola çıkarak bilgiler ayrıştırılmalıdır. Aksi takdirde, öğrencinin elde ettiği bilgileri karıştırması ve zamanla unutması problemi ile karşılaşabiliriz.

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından bir tanesi de çocuğun toplumsallaşmasını sağlamaktır. Doğal olarak bu yaştaki çocuklar toplumsallaşırken farklı farklı sorunlarla karşılaşabilirler. Karşılaştıkları bu problemleri ayrı ayrı çözümlenmeleri mümkün değildir. Sorunlar bir bütün içerisinde ancak çözebilirler. Sosyal Bilgilerde, çocuğun karşılaşabileceği problemleri bir bütün içerisinde öğrettiği için bu dersin bir bütün içerisinde verilmesi gerekir (Taşlı, 1993: 14).

Bu yaş grubundaki öğrenciler soyut düşünemezler ve ancak somut olayları kavrayabilirler. Örneğin; öğretmen, öğrencileri ile çıkacağı bir gezi öncesi minibüse bindiklerinde ‘çocuklar elinizi sakın cebinize atmayın!’ demesinden sonra minibüse binen öğrencilerin elleri üşümesine rağmen ellerini ceplerine atmadıkları ve bir öğrencinin en son dayanamayarak ‘öğretmenim elim çok üşüdü. Minibüsten de indik. Ellerimi cebime koyabilir miyim?’ Demesi bu yaş grubundaki öğrencilerin hala soyut düşünemediklerinin çok güzel bir

örneğidir. Bu nedenle sosyal Bilgiler dersinde olguların basit, anlaşılır ve somut olması gerekmektedir. (Yanpar, 1997: 27).

1.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinin İlk Ortaya Çıkışı ve Uygulanışı

Sosyal Bilgiler terimi resmen 1916 yılında Milli Eğitim Derneğinin 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) tarafından kabul edilmiştir.

Amerika'da 1892 yılında Wisconsin'de Madison'da toplanan idare, ekonomi ve tarih öğretimi konferansı bütün bu konuları 'Sosyal Bilgiler' ismi altında toplamıştır. Sonraki yıllarda ise komite rapor ve neşriyatında belirtildiği gibi Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi öğretim metotlarına karşı duyulan ilgi fazlalaştı (Maurice, 1957: 18).

Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989 ve 1993 yıllarında milli eğitim mevzuatında değişikliğe gidilmiştir. 1926 programında, 'ilk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir' ilkesi temele alınmış; Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerine her biri ikişer saatten haftada altı saat olmak üzere 4. ve 5. sınıflarında yer verilmiştir. 1930, 1932 ve 1936 programlarında, 1926 programındaki amaca; 'bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip olmak, Türk toplumuna ve Cumhuriyet idaresine intibak etmek, faydalı olmak, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek' gibi ilkelerde eklenmiştir. Dersler bu programlarda da aynı adlarla okutulmuş; yalnız yurt bilgisi 5. sınıfta bir saate indirilmiştir. (iogm.meb.gov.tr/: 15). Bu amaçlara 1948 programında 'ilkokul çocuklara milli kültürü aşlamak mecburiyetindedir; içinde yetişen bütün vatandaşlara aynı milli ülküleri, aynı milli amaçları vermek için gerekli bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak' ilkesi de eklenmiş; 4 ve 5. sınıflarda 1936 programındaki ad ve saatleriyle aynen korunmuştur. 1962 program taslağında ilkokulun amacı 'kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat' bakımlarından belirlenmiş, Tarih, Coğrafya ve yurt Bilgisi derslerinin yerine toplu ve ülke incelemeleri dersi konulmuş; ders saatleri 4. sınıfta altı, 5.

sınıfta beş saat olarak saptanmıştır. (iogm.meb.gov.tr: 30). 1968 programında ise, dersin adı sosyal bilgiler olarak tekrar değiştirilmiş; 4. ve 5. sınıflarda beş saat olarak okutulmuştur. (iogm.meb.gov.tr: 120).

Orta öğretimin birinci kademesinde (ortaokul) 1924, 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1967 programlarında Tarih, Coğrafya dersleri aynı adla yer almıştır. Tarih birinci ve ikinci sınıflarda 1938 programına kadar haftada iki saat, üçüncü sınıflarda üç saat; 1938 ve 1949 programlarında ise tüm sınıflarda iki saat; Coğrafya dersi ise 1924 programında birinci sınıfta iki, 2 ve 3. sınıflarda birer saat olarak okutulmuş. 1927, 1930, 1931, 1949 programlarında 1. ve 2. sınıflarda ikişer, üçüncü sınıfta birer saat, 1938 programında tüm sınıflarda ikişer saat olarak okutulmuş. Malumat-ı Vataniye, Vatani Malumat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi dersleri (adları değiştirilmiş) aynı derslerdir. 1924, 1927, 1930 programlarında 2. ve 3. sınıflarda birer saat, 1931 ve 1949 programında her sınıfta birer saat, 1938 programında ise 2 ve 3. sınıflarda ikişer saat; 1967 programında ise, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri Sosyal Silgiler adı altında toplanmıştır. 1. ve 2. sınıflarda haftada beş, 3. sınıflarda ise dört saat okutulmuştur (iogm.meb.gov.tr: 120).

1.1.5. Sosyal Bilgiler Programının Amaçları

İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler dersinin amaçları; yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları; toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri; çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirme; ekonomik yaşama fikri ve yaşama yeteneklerini geliştirme olmak üzere dört başlık altında yer alan amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (iogm.meb.gov.tr : 149).

Öğrencilere bu derste:

1. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,

- a. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı çalışan, araştırmacı, inceleyici, fedakar ve fazilet sahibi iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler,
- b. Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar; milletin geleceğine olan güvenini arttırır ve Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek karakter kazanırlar,

- c. Her yönde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duyguları geliştirirler,
- d. Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, bayrağına, Türk askerlerine ve Türk ordusuna karşı sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler,
- e. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutar, millet ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler,
- f. Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkileri kavrar. Türk inkılâbının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetişirler,
- g. Kanun kavramını benimser, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar,
- h. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar, bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetinin hizmetini ve payını anlarlar,
- i. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır ve onlara karşı ilgi ve sevgi duyarlar,
- j. Türkiye Cumhuriyeti'nin, insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu, Cumhuriyet rejiminin önemini kavrarlar,
- k. İnsanların birbirine muhtaç olduklarını anlarlar, grup faaliyetlerine katılmanın başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler (iogm.meb.gov.tr: 184).

2. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden:

- a. Bütün çalışmalarına demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler,
- b. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörülükle karşılamaları gerektiğini benimserler,
- c. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verip, kurallarını uygulamayı öğrenirler,

- d. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve toplum halinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar,
- e. Kanun ve nizamlara karşı saygı duymayı ve devlet teşkilatımızı yerlerine göre öğrenirler. (iogm.meb.gov.tr: 186)

3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden:

- a. Çevrelerini ve yurdu tanır, Türkiye'nin yakın ve uzak komşu ülke ve dünya milletleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar,
- b. Gerekli plan, kroki ve harita bilgileri kazanarak onlardan yararlanır hale gelirler,
- c. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleri ile karşılıklı etkilerinin topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceleyerek toplumun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş halinde yaşarlar,
- d. Bilimin ve teknik gelişmelerin insan hayatındaki etkilerini kavrar, keşiflere ve bilim adamlarına karşı sevgi duyarlar,
- e. Coğrafya olaylarının sebeplerini araştırmayı ve bu olaylar arasındaki bağıllık ve ilişkileri bulup çıkarmayı öğrenirler,
- f. Çevre korunmasının günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar (iogm.meb.gov.tr: 192).

4. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden:

- a. Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar,
- b. Tutumlu olma ve planlı çalışma alışkanlığı elde ederler,
- c. Üretim, tüketim ve dağıtımla ilgili temel bilgileri öğrenirler,
- d. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar,
- e. İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yolları ile bunlar arasındaki ekonomik bağıllıkları inceleyebilirler,
- f. Turizmin anlamını, özellikle bizim yurdumuz için önemini kavrarlar (iogm.meb.gov.tr: 193).

EK II DENEY GRUBU DERS PLANI

1. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Ünitenin Adı: Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri

Süre: 4 saat

Öğrenme-öğretme Strateji ve Yöntemi: Tam Öğrenme ve Karma Yöntem

Kaynak Kitaplar: Aydın, Celal. Sosyal Bilgiler 7, Milli Eğitim Bakanlığı'nca kabul edilen çeşitli Sosyal Bilgiler ders kitapları ve dergileri, çeşitli yayınlara ait yaprak testleri ve soru bankası kitapları.

Araç-gereçler

Türkiye'nin fiziki ve siyasi haritaları

Doğu Anadolu Bölgesi fiziki ve siyasi haritaları

Tepegöz

İklim ve Bitki örtüsü haritaları

Ekonomik (Nüfus, yerleşim, turizm, ulaşım, sağlık, eğitim, güvenlik vb.) sorunlarla ilgili örnek olaylar.

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Doğu Anadolu Bölgesi'nin yeryüzü şekilleri

Doğu Anadolu Bölgesi'nin akarsu ve gölleri

Doğu Anadolu Bölgesinde ekonomik yaşam ve turizm

Doğu Anadolu Bölgesi'nin kentleri ve yerleşim, nüfus, ulaşım

Doğu Anadolu Bölgesi'nin bölümleri

Doğu Anadolu Bölgesinde Elazığ'ın yeri ve önemi

Ekonomik, doğal, kültürel ve güvenlik ile ilgili sorunlar

ANA NOKTA

Doğu Anadolu Bölgesi Türkiye'nin kapladığı alan itibariyle en büyük bölgesidir. Bölge, yükselti ortalaması bakımından Türkiye'nin en yüksek (dağlık) bölgesidir; bu durum bölgede tarım arazisinin az olmasına, hayvancılığın gelişmesine neden olmuştur. Türkiye'nin su kaynakları itibariyle

en zengin bölgesidir, su kaynakları üzerinde Türkiye'nin en büyük barajları bulunmaktadır.

YARDIMCI NOKTALAR

Doğu Anadolu Bölgesi'nin yeryüzü şekilleri, bölgenin yaşam tarzını etkilemiştir.

Bölgenin dağlık bir arazi üzerinde olması bölgedeki yağışın artmasına, havanın soğumasına neden olmaktadır.

Doğu Anadolu'da dağlar; Munzur ve Aras-Karasu hattında dizilmiştir. Bu dağlardan Ağrı, Tendürek, Süphan, Nemrut, Bingöl dağları sönmüş volkan dağlarıdır.

Bölgede sanayi gelişmemiştir. Bu durumun en önemli nedenlerinden bir tanesi; fabrikaların yüksek alanlara kurulması ve ulaşımın zorlaşmasıdır.

Bölge halkının sorunları çözümlenirken bütün fikirler dikkate alınmalıdır.

HEDEF: Harita okuyabilme

Davranışlar: Doğu Anadolu Bölgesi'nin önemli dağlarını, platolarını, yaylalarını, akarsularını, göllerini, kentlerini, turistik yerlerini, maden yataklarını, fabrikalarını harita üzerinde bulup gösterme

HEDEF: Doğu Anadolu Bölgesi ile ilgili belli başlı olgular bilgisi

Davranışlar

1. Bir bölgenin yeryüzü şekillerinin, o bölgenin yaşam tarzını etkilediğini söyleme, yazma
2. Akarsu ve göllerin ülkenin enerji ve su gereksinimini karşıladığını ve temiz tutulması gerektiğini söyleme, yazma
3. Ormanların erozyonu önlediğini, ham madde kaynağı olduğunu, turizme katkı getirdiğini söyleme, yazma
4. İklim ve bitki örtüsünün tarım ve hayvancılıkla ilgili olduğunu söyleme, yazma
5. İleri teknoloji gerektiren kurumların kısa zamanda uygun yerlere kurulması gerektiğini söyleme, yazma

6. Turizmin ekonomiyi olumlu etkilediğini söyleme, yazma
7. Yukarıdaki ilkeler çerçevesinde bilinen örnekler söyleme, yazma

HEDEF: Doğu Anadolu Bölgesi ile ilgili belli başlı verileri istenilen anlatım biçimine çevirebilme

Davranışlar

1. İklim, bitki örtüsü, yerleşim, ekonomi, turizm ve ulaşım ile ilgili verileri grafiklerle çizip, gösterme
2. Yukarıda belirtilenlerle ilgili çizilen grafiği açıklayıp, yazma, söyleme

HEDEF: Doğu Anadolu Bölgesi ile ilgili belli başlı ilkeleri açıklayabilme

Davranışlar

1. Yeryüzü şekillerinin bir bölgenin yaşam tarzını nasıl değiştirdiğini açıklayıp, söyleme, yazma
2. Akarsu ve göllerin bir ülkenin enerji ihtiyacını nasıl karşıladığını açıklayıp, söyleme, yazma
3. Ormanların erozyonu nasıl önlediğini, neden hammadde kaynağı olduğunu, turizme nasıl katkı getirdiğini açıklayarak, söyleme, yazma
4. İklim ve bitki örtüsünün tarım ve hayvancılıkla nasıl ilgili olduğunu açıklayarak, söyleme, yazma
5. İleri teknoloji gerektiren kurumların kısa zamanda uygun yerlere kurulmasının neden gerekli olduğunu açıklayarak söyleme yazma

HEDEF: Doğu Anadolu Bölgesi ile ilgili belli başlı ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme

Davranışlar

1. Doğu Anadolu Bölgesi geniş ovalardan oluşsaydı, bölgede ne gibi değişiklikler meydana gelebileceğini açıklayarak, söyleme, yazma
2. Bölgede akarsu ve göller olmasaydı ne gibi değişmelerin meydana gelebileceğini açıklayarak, söyleme, yazma

3. Bölgenin iklimi karasal olmasaydı, neler olabileceğini söyleme, yazma
4. Bölgede teknolojinin ve sanayileşmenin gelişebilmesi için neler yapılabileceğini açıklayarak, söyleme, yazma

HEDEF: Doğu Anadolu Bölgesi ile ilgili belli başlı ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme

Davranışlar

1. Doğal, ekonomik, turistik, tarihi, nüfus ve yerleşim, ulaşım ile ilgili verilen yeni bir durumda kullanılacak (kullanılmayacak) ilkeleri söyleme, yazma
2. Verilen bir dizi ilke arasından, belirtilen yeni durumda kullanılacak (kullanılmayacak) ilkeleri seçip işaretleme

HEDEF: Doğu Anadolu Bölgesi'nin haritasını aslına uygun olarak ezbere çizebilme

Davranışlar

1. Kare çizme
2. Karenin içine Doğu Anadolu Bölgesi'nin sınırlarını çizme
3. Doğu Anadolu Bölgesi'nin sınırlarında bulunan devletlerin ve bölgelerin adlarını yazma, söyleme
4. Doğu Anadolu Bölgesi'nin önemli dağlarını çizip, yerleştirme
5. Doğu Anadolu Bölgesi'nin nehirlerini çizip, yerleştirme
6. Doğu Anadolu Bölgesi'nin göllerini çizip, yerleştirme
7. Doğu Anadolu Bölgesi'nin ova ve yaylalarını çizip, yerleştirme
8. Doğu Anadolu Bölgesi'nin kentlerini yerleştirme
9. Doğu Anadolu Bölgesi'nin fabrikalarını seçip, yerleştirme
10. Doğu Anadolu Bölgesi'nin turistik bölgelerini seçip, yerleştirme
11. Doğu Anadolu Bölgesi'nin barajlarını seçip, yerleştirme
12. Doğu Anadolu Bölgesi'nin uluslar arası kara, demir ve hava yollarını çizip, gösterme
13. Haritayı kontrol etme

HEDEF: Doğu Anadolu Bölgesi'nin belli başlı sorunlarıyla ilgili yeni çözümler önerebilme

Davranışlar

1. Sorunlarla ilgili yeni çözümler açıklayıp, söyleme, yazma
2. Yeni çözümlerin dayandığı temel ilkeleri örneklendirerek açıklayıp, söyleme, yazma

2. GİRİŞ BÖLÜMÜ

a. DİKKATİ ÇEKME: Öğretmenin “Doğu Anadolu Bölgesi, Türkiye'nin alan itibariyle en büyük bölge olduğunu buna rağmen tarımsal nüfus yoğunluğu bakımından bölgeler arasında sonuncu sırada yer aldığını söyler. Ardından sınıfa dönerek bu durumun nedenini sorar.” içinden 20'ye kadar sayar. İstekli öğrenciler varsa, onlara yanıtlama hakkı verir. Verilen yanıtlara doğru ya da yanlış demez. Bu soruyu ve cevaplarınızı unutmayınız. Bu derste öğrendiklerinizle, yanıtlarınızın doğru olup olmadığını kontrol edebilirsiniz.

b. GÜDÜLEME: Doğu Anadolu Bölgesi ile ilgili sorulara doğru yanıt verirseniz, ders sonundaki testten yüksek puan alabilirsiniz.

c. GÖZDEN GEÇİRME: Bu dersin sonunda yaşadığımız bölge ile ilgili bilgileri alabilirsiniz.

d. DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste Doğu Anadolu Bölgesi'nin yeryüzü şekillerini harita üzerinde önce ben göstereceğim. Anlatamadığım yer olursa, sözümü kesin tekrar anlatırım” demesi, öğrencileri arkaya yaslatarak aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapar.

3-GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin herkesin görebileceği bir yere Türkiye fiziki haritasını asarak, bölgenin önemli dağlarını, ovalarını, yaylalarını, platolarını ve

vadilerini bulup gösterir. Bu işi boş bir harita üzerinde üç kez tekrar eder.

2. Anlatamadığım yer var mı?” diye sorar. Eğer varsa tekrardan yeni örneklerle açıklar.
3. Aşağıdaki soruların her birini değişik beş öğrenciye sorar, doğru yanıtlayanlara pekiştireç verir. Yanlış, ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlar.

SORULAR

1. Bölgenin önemli dağlarını, ovalarını, yaylalarını, plato ve vadilerini boş bir harita üzerinde gösteriniz? (uygun yanıtlar)
2. Bölgenin yer şekilleri insan yaşamını nasıl etkilemektedir? (uygun yanıtlar)
3. Bölgenin yükseltisi çok yüksek değil de, ovalardan oluşsaydı, bölgede ne gibi değişimler meydana gelirdi? (uygun yanıtlar)

Öğrencilerin Türkiye'nin fiziki haritası üzerinde Doğu Anadolu Bölgesi'nin dağlarını bulup göstermeleri istenir, her dağ için iki öğrencinin tahtaya kaldırılır, yanlışlara anında dönüt, doğrulara pekiştireç verilir.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bir bölgenin yeryüzü şekilleri, o bölgenin yaşam tarzını etkiler” der.

ARA GEÇİŞ:

1. Öğretmenin Türkiye'nin fiziki haritası üzerinde Doğu Anadolu Bölgesi'nin önemli akarsularını göstermesi, adlarını ve döküldükler denizleri söylemesi, bunu boş bir harita üzerinde üç kez tekrarlar.
2. “Anlatamadığım yer var mı?” diye sorması, varsa, tekrar açıklar.
3. Aşağıdaki soruların her birini beş öğrenciye sorar, doğru yanıtlayanlara pekiştireç verir, yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlar, sınıfı gözleriyle denetler.

SORULAR

1. Bölgedeki önemli akarsuları, gölleri, barajları boş bir harita üzerinde gösteriniz? (uygun yanıtlar)
2. Akarsu ve göllerin insan yaşamını nasıl etkilediğine birkaç örnek verebilir misiniz? (uygun yanıtlar)
3. Bölgedeki akarsu ve göllerin kirletilmesi halinde ne gibi sorunlarla karşılaşabiliriz? Sorusunu yönelterek sınıfta bir tartışma ortamı yaratması.
4. Doğu Anadolu Bölgesi'nin akarsu kaynakları bakımından zengin olması bölgenin jeopolitik önemini artırır mı, neden? (uygun yanıtlar)

Öğrencilerin Doğu Anadolu Bölgesi'nin akarsu, göl ve barajlarını, Türkiye'nin fiziki haritası üzerinde bulmaları istenir. Her akarsu, göl ve barajı iki öğrenciye göstermesinin ardından yanlışları anında düzeltilir. Doğru yapanlara pekiştireç verilmesi sağlanır.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Doğayı temiz tutmazsak, yaşamımız çok zorlaşır” der.

ARA GEÇİŞ:

1. Öğretmenin Türkiye fiziki haritası üzerinde Doğu Anadolu Bölgesi'nin iklim ve bitki örtüsünü anlatır,
2. Anlatamadığım yer var mı? Diye sorması. Varsa, tekrar açıklayıp, değişik örnekler verir,
3. Aşağıdaki soruların her birini değişik beş öğrenciye sorar, doğru yanıtlayanlara pekiştireç verir. Yanlış, ya da eksik yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlar, sınıfı gözleriyle denetler.

SORULAR

1. Doğu Anadolu Bölgesi'nin iklimi nasıldır? (karasal iklim)
2. Karasal iklimin özellikleri nelerdir?(kışları soğuk ve sert, yazları serin ve kısa)

3. Bölgenin bitki örtüsü nasıldır? (çayır ve otlaklıklar)
4. Çayır ve otlaklıkların bölge insanın yaşamı üzerinde bir etkisi var mıdır? (hayvanların otlatılması)

Öğrencilerin önce Türkiye'nin fiziki, daha sonra boş bir harita üzerinde Doğu Anadolu Bölgesindeki ormanlık alanları, çayır ve otlakları göstermeleri; çizimleri ve yanlışların anında düzeltilmesi, doğrulara pekiştireç verilmesi sağlanır.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Doğu Anadolu Bölgesinde orman, çayır ve otlaklar çok önemlidir. Bu kaynaklar korunmalıdır” der.

ARA GEÇİŞ:

1. Öğretmenin asılı bir harita üzerinde bölgenin ekonomik etkinlikleri ve turistik yerlerini gösterip, anlatır,
2. “Anlatamadığım yer var mı?” Diye sorar, varsa tekrar açıklayıp yeni örnekler verir,
3. Aşağıdaki soruların her birini beş öğrenciye sorar, doğru yanıtlayanlara pekiştireç verir, yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlar, sınıfı gözleriyle denetler.

SORULAR

1. Bölge halkının geçim kaynakları nelerdir? (tarım, hayvancılık, ticaret)
2. Bölgenin turistik yerleri nereleridir? (uygun yanıtlar)
3. Bölgede fabrika sayısının az olmasının nedenleri nelerdir? (uygun yanıtlar)
4. Bölgedeki turizm olanaklarının geliştirilmesi için sizce neler yapılmalıdır? Tartışma konusu açılmalı. (uygun yanıtlar)

Öğrencilerin Türkiye'nin siyasi haritası üzerinde önemli turistik yerleri, kentlerin ve fabrikaların bulunduğu yerleri göstermeleri, yanlışların anında düzeltilmesi, doğrulara pekiştireç verilir.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Bir bölgede fabrikalar uygun yere kurulmalıdır. Bu fabrikalarda ileri teknoloji kullanılmalıdır. Turizm, ülke kalkınmasında önemli bir ekonomik, toplumsal, siyasal bir faaliyettir” der.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin önceden hazırladığı ve Doğu Anadolu Bölgesi'nin ekonomik (Nüfus, yerleşim, turizm, ulaşım, sağlık, eğitim vb.) sorunuyla ilgili örnek olay 1'i sınıfa dağıtır. Öğrencilerin okuması için bir dakikalık süre verir, bu sürenin sonunda aşağıdaki etkinliklerin sırasıyla yapılır.

1. Örnek olay 1'i bir öğrencinin yüksek sesle tekrar okur, varsa telaffuz hatalarının anında düzeltilir.
2. Aşağıdaki her bir soruyu değişik beş öğrenciye sorar, gerekçeli yanıt alır, yanıtın doğruluğu üzerinde sınıfça tartışılır, karşıt görüşte olan varsa, onların iddialarının gerekçeli olarak alınır, tekrar tartışılır. Sınıfça bir sonuca varılır ve doğru yanıt bulunduktan sonra sınıfa pekiştireç verilir. Eğer yanıt yoksa öğretmenin metinden yararlanarak ipuçlarını kullanır, sınıfı gözleriyle denetler.

SORULAR

1. Örnek olay 1'deki sorun nedir? (işsizlik, fabrikaların olmayışı)
2. Önerilen birinci çözüm yolu nedir? (uygun yanıtlar)
3. Önerilen ikinci çözüm yolu nedir? (uygun yanıtlar)
4. Önerilen üçüncü çözüm yolu nedir? (uygun yanıt)
5. Sizce bu çözüm yollarının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir? (uygun yanıtlar)

Sınıfça tartışılıp bir karara varılması, kararın getirdikleri ve götürdüklerinin saptanır, neden böyle bir karara varıldığının belirlenir, örnek olay 2 için aynı uygulamanın yapılır.

ARA ÖZET: Öğretmenin “toplumsal olayları çözerken çok yönlü düşünün. Hiçbir çözümü yabana atmayın” der.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “bu derste Doğu Anadolu Bölgesi'nin haritasını aslına uygun olarak ezbere nasıl çizileceğini birlikte tartışıp bulacağız.

Sonra da teker teker uygulayacaksınız” der, öğrencileri arkaya yaslatır, aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapar.

Öğretmenin Türkiye’nin bölgelerini gösteren haritasını tahtaya asarak Doğu Anadolu Bölgesi’nin sınırlarını öğrencilere tartışarak buldurması sağlanacaktır.

SORULAR

1. Doğu Anadolu Bölgesi’nin sınırlarını hangi geometrik şekil üzerinde kolayca gösterebilirsiniz? (üçgen)
2. Öğretmenin üç öğrenciyi tahtaya kaldırması ve fiziki harita üzerinde Doğu Anadolu Bölgesi’nin sınırlarını göstermesini istemesi istenecek eğer hata var ise anında düzeltilmesi yapılacaktır.
3. Öğretmenin, öğrencilerden defterlerine Doğu Anadolu Bölgesi’nin haritasını çizmelerini isteyecek. Öğrencileri çizim yaparken tek tek kontrol etmesi ve hataları anında düzeltmesi sağlanacaktır.
4. Öğretmenin tahtaya Doğu Anadolu Bölgesi’nin sınırlarını kendisinin çizmesi ve öğrencilerden varsa hataları düzeltmelerini istemesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Doğu Anadolu Bölgesi’nin haritasını çizerken tahtaya önce bir dikdörtgen çizer, dikdörtgenin içerisine bir yatay üçgen çizerek sınırlarını tekrar belirtir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “şimdi Doğu Anadolu Bölgesi’nin dağlarını göreceğiz” der, fiziki Doğu Anadolu Bölgesi haritasını tahtaya asar, aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapar.

ETKİNLİKLER:

1. Öğretmenin “Mercan (Munzur), Karasu-Aras, Bingöl, Allahuekber, Ağrı, Tendürek, Süphan, Nemrut, Hakkâri” dağlarını fiziki haritada yeter sayıda, değişik öğrenciye buldurtması sağlanacaktır.
2. Sınıfın iki gruba ayırması ve bilgi yarışması düzenler, bu gruplara aşağıdaki soruları sorar, kazanan grubu sınıfa alkışlattırması sağlanır.

SORULAR

1. A Grubuna: Fiziki haritada Munzur dağını gösteriniz? (Tunceli'nin kuzeyinde)
3. B Grubuna: Fiziki haritada Karasu-Aras dağını gösteriniz? (Erzurum'un gúneyinde)
4. A Grubuna: Fiziki haritada Bingöl dağını gösteriniz? (Muş'un kuzeyinde)
5. B Grubuna: Fiziki haritada Allahuekber dağını gösteriniz? (Kars'ın kuzey batısında)
6. A grubuna: Fiziki haritada Süphan dağını gösteriniz? (Van gölünün kuzeyinde)
7. B Grubuna: Fiziki haritada nemrut dağını gösteriniz? (Van gölünün kuzeyinde)

ARA ÖZET: Doğu Anadolu Bölgesi'nin dağları Munzur ve Karasu-Aras hattında dizilmiştir. Bu dağlardan Ağrı, Tendürek, Süphan, Nemrut, Bingöl dağları sönmüş volkanlardır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi Doğu Anadolu Bölgesi'nin nehirlerini göreceğiz” der, fiziki Doğu Anadolu Bölgesi haritasını tahtaya asar, aşığıdaki etkinlikleri sırasıyla yapar.

ETKİNLİKLER

Öğretmenin Doğu Anadolu Bölgesi'nin dağlarıyla ilgili yaptığı etkinlikleri aynı şekilde burada nehirleri (Fırat, Murat, Dicle, Karasu, Aras, Kura); gölleri (Van, Çıldır, Hazar, Erçek); platoları(Erzurum-Kars); ovaları (Erzincan, Malatya, Muş, Iğdır, Altınova); kentleri (Ardahan, Kars, Iğdır, Ağrı, Van, Hakkari, Bitlis, Şırnak, Muş, Bingöl, Elazığ, Malatya, Erzincan, Erzurum); barajları (Keban, Karakaya); tarihi ve turistik yerleri (Ani, Van, Kraköse, Erzurum, Harput kaleleri); Fabrikaları (Afşin-Elbistan termik santrali, çimento, şeker, ferrokrom); uluslar arası kara, hava ve demir yollarını işlerken yapar.

4- KAPANIŞ BÖLÜMÜ

a. SON ÖZET: Doğu Anadolu Bölgesi'nin haritasını çizerken işlem basamaklarına uyalım. Doğu Anadolu Bölgesinde tarım ve hayvancılık gelişmiştir. Doğu Anadolu Bölgesinde Türkiye'nin büyük barajları ve su kaynakları vardır. Doğu Anadolu Bölgesinde tarihi ve turizm açısından önemli merkezler vardır. Barajlar Doğu Anadolu Bölgesi'nin enerji, sulama, ve dinlenme gereksinimini karşılar.

b. TEKRAR GÜDÜLEME: Ünitenin başındaki güdüleme aynen yapılır.

c. KAPANIŞ: Öğretmenin dikkat çekme bölümünde sorduğu soruyu aynen sorar, öğrencilerden yanıt alır, doğru yanıtları pekiştirir, yanlış veya eksikliklere dönüt, düzeltme yapar.

5- DEĞERLENDİRME

Doğu Anadolu Bölgesi ile ilgili Kültür Dershanelerinin (yayıncılık) hazırlanmış olduğu çoktan seçmeli 50 soruluk test uygulanır. Öğretmen test çözme esnasında sınıfı dolaşarak öğrencilerin anlamadığı yerleri, öğrencilere aktarır, ipuçları verilerek soru üzerinde dönüt, düzeltme yapılır.

ÖRNEK OLAYLAR

ÖRNEK OLAY 1

A ilinde işsiz sayısı çok fazladır. Bölge halkı tarım ve hayvancılıkla geçinmektedir. Nüfus artışı fazla olduğundan tarım toprakları çok küçük parçalara ayrılmıştır. Bu topraklardan elde edilecek gelirle ailelerini geçindirmek son derece zordur. Bölgedeki çoğu genç terör grupları tarafından kandırılıp dağa kaçırılmıştır. Devlet terörü durdurmadan yatırım yapmak istemiyor; çünkü yatırım için harcanacak para terör örgütüne gidecek, ya da fabrikalar yakılıp yıkılacak. Nitekim pek çok iş makinesi, okul ve fabrikalar teröristlerce yakılmıştır.

Devlet bu durumda sizce ne yapabilir?

ÖRNEK OLAY 2

B ilinde yüz yataklı bir devlet hastanesi vardır. Bu hastanede dâhiliye, bevliye, hariciye ve kulak-burun-boğaz uzmanları çalışmaktadır. Her gün hastaneye muayene için gelen insan sayısı doktor başına altmış kişiyi bulmaktadır. Günde ameliyat edilen hasta ise, ortalama beş kişidir. Doktorlar ve hemşireler çoğu zaman on saatin üzerinde görev yapmaktadırlar. Her doktorun dışarıda muayenesi vardır. Hastalar burada muayene olmadan hastaneye yatamamaktadırlar. Doktorlara “Niçin böyle davranıyorsunuz?” denildiğinde; “Aldığımız para bize yetmiyor.” Yanıtını vermektedirler.

Bu muayenelere gitmeyenler gecedan hastanede kuyruğa girmekte; alınan sıra numarasıyla doktora gözükebilmektedirler. Bunların sayısı günde altmış kişiyi bulmaktadır. Bunlar doktorlar tarafından doğru dürüst muayene edilememektedirler. Hastalar da iyi olamamaktadırlar. Bu sorunu çözmek için neler yapılabilir?

EK III GÖZLEM GRUBU DERS PLANI

DERSİN ADI	SOSYAL BİLGİLER
SINIF	7. SINIF
KONU	Doğu Anadolu Bölgesi – Yukarı Fırat Bölümü – Erzurum-Kars Bölümü – Yukarı Murat Bölümü – Van Bölümü – Hakkâri Bölümü Cumhuriyet Bayramı
ÖNERİLEN SÜRE/TARİH	4 SAAT

BÖLÜM II

Öğrenci kazanımları/ hedef ve davranışları	1. Doğu Anadolu Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi 2. Doğu Anadolu Bölgesi bölümlerinin özelliklerini kavrayabilme 3. Doğu Anadolu Bölgesi'ni gösteren haritayı okuyabilme
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Erzurum-Kars bölümü, Yukarı Murat-Van bölümü, Yukarı Fırat bölümü, Hakkâri bölümü, volkanik dağlar, bozkır, akarsular, karasallık, madenler, tarım, hayvancılık, barajlar, çayır, mera, oltu taşı, lav,
Güvenlik Önlemleri (Varsa):	
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatma, Soru – Cevap, Tartışma, Harita Okuma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Ders Kitabı
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
Dikkat Çekme	Doğu Anadolu Bölgesi en büyük yüzölçümüne sahip coğrafi bölgemiz olmasına rağmen aynı zamanda neden nüfus yoğunluğu en az olan bölgemizdir? Tartışma yaptırılacak.
Güdüleme	Konu bilgileriyle Doğu Anadolu Bölgesi'nin genel özelliklerini daha iyi kavrayacak ve konularla ilgili çıkacak sorulara daha doğru cevaplar vereceksiniz
Gözden Geçirme	Bu dersimizde Yukarı Fırat, Yukarı Murat-Van, Erzurum-Kars ve Hakkâri Bölümleri ile ilgili bilgileri öğreneceksiniz
• Derse Geçiş	Doğu Anadolu Bölgesi

<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) • Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) • Özet 	<p>Türkiye'nin doğusunu oluşturan bu bölge batıdan doğuya genişleyerek uzanır. Bölgenin kuzey- doğusunda Gürcistan ve Ermenistan, doğusunda Nahcivan ve İran, güneyinde Güneydoğu Anadolu, batısında iç Anadolu ve Akdeniz Bölgesi, kuzeyinde ise Karadeniz Bölgesi bulunur.</p> <p>Kapladığı alan bakımından en geniş ve ortalama yükseltisi en fazla olan bölgemizdir. En önemli özelliği dağlık ve yükseltisinin fazla olmasıdır. Bölgedeki dağlar, doğu-batı doğrultusunda üç sıra halinde uzanır. Kuzeyde Çimen, Kop ve Yalnızçam dağları; ortada Munzur, Karasu ve Aras Dağları; güneyde Güneydoğu Toroslar, Bitlis, Hakkâri ve Buzul dağları bulunur. Bu sıradağlar arasında ise önemli çöküntü ovaları yer alır</p> <p>Bölge akarsu bakımından zengindir. Fırat, Dicle, Kura ve Aras Irmakları kaynaklarını bu bölgeden alırlar. Bol su taşıyan bu nehirler yatak eğimleri fazla olduğu için elektrik üretimine elverişlidir. Akarsuların meydana getirdiği boğazlar baraj yapımı için uygun yerlerdir. Bu barajlardan hidroelektrik ve sulama suyu sağlanır.</p> <p>Denizden uzaklık ve yüksekliğin fazla olması bölgenin iklimini belirlemiştir. Bölgede şiddetli karasal iklim görülür. Kış mevsimi uzun ve çok soğuk geçer. Bölgenin kuzeydoğusu yurdumuzun en soğuk yeridir. Sıcaklıkların zaman zaman -40 C°nin altına düştüğü görülür.</p> <p>Doğu Anadolu'da yaygın olan doğal bitki örtüsü bozkırlardır. Dağların yüksek yamaçlarında ormanlara rastlanır. Ormanların çoğu soğuk geçen kışlarda yakacak elde etmek amacıyla halk tarafından tahrip edilmiştir.</p> <p>Doğu Anadolu Bölgesi çoğu bakımından Türkiye'nin en az gelişmiş bölgesidir. Olumsuz doğal özellikler ulaşımın yeteri kadar gelişmesini engellemiştir. Endüstri de buna bağlı olarak az gelişmiş, iş imkânları kısıtlı kalmıştır. Bu nedenle bölgeden yurdun diğer bölgelerine göçler yaşanmaktadır.</p> <p>En geniş bölgemiz olan Doğu Anadolu Bölgesi'nde büyüklüğüne göre çok az nüfus yaşar. Bu durumun nedenleri:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bölgenin yüksek ve engebeli olması, • Kış mevsiminin çok uzun ve soğuk geçmesi, • Ulaşım, ticaret ve sanayinin yeteri kadar gelişmemesidir. <p>Nüfusun büyük bir kısmı yüksek platoların ve dağların arasındaki tarım yapılabilen, ulaşımına uygun çöküntü ovalarında yaşamaktadır.</p> <p>Yüzey şekillerinin genellikle engebeli ve yüksek olmasıyla iklim şartlarının olumsuzluğu, bölge halkını öncelikle hayvancılık faaliyetlerine yönlendirmiştir.</p> <p>Bölge dört bölümden oluşur. Bunlar; Yukarı Fırat Bölümü, Erzurum-Kars Bölümü, Yukarı Murat-Van Bölümü ve Hakkâri Bölümü'dür.</p> <p>a. Yukarı Fırat Bölümü</p>
---	--

Yeryüzü Şekilleri: Doğu Anadolu Bölgesi'nin batı yarısını oluşturan en geniş bölümdür. Diğer bölümler kadar olmamakla birlikte genel olarak dağlıktır. Fırat nehri kaynağını buradan aldığı için bölüme Yukarı Fırat Bölümü adı verilmiştir.

Geniş ova ve platolara sahip olan bölümün kuzeyinde çökme sonucu oluşmuş Erzincan ve Tercan ovaları bulunur. Bunun güneyinde Tahtalı, Munzur ve Mercan dağları uzanır. Bu dağların güneyinde de Afşin-Elbistan, Malatya, Elazığ ve Bingöl ovaları bulunur. Bölümün en güneyinde ise Güneydoğu Toroslar yer alır.

Bölümün kuzeydeki ovaları sulayan Karasu ile güneydeki ovaları sulayan Murat nehri, Keban yakınlarında birleşerek Fırat nehrini oluşturur. Fırat üzerinde büyük barajlar kurulmuştur. Bunlar Keban, Karakaya ve Atatürk barajlarıdır. Bu barajlar yurdumuzun elektrik üretiminde çok büyük paya sahiptir.

İklim ve Bitki Örtüsü: Bölgenin diğer bölümlerinde etkili olan sert karasal iklim şartları bu bölümde daha az etkilidir. Kışlar daha kısa olup diğer bölümler kadar sert değildir. Yazlar sıcaktır.

Yükseltisinin az olması ve etrafında yüksek dağ sıralarının bulunmasından dolayı yağışlar diğer bölümlerden daha azdır. Bölgedeki ovalar Türkiye'nin en az yağış alan yerlerindedir.

Yaygın bitki örtüsü bozkırdır. Biraz daha yağışlı dağ yamaçlarında bozulmuş ormanlar bulunur.

Nüfus ve Yerleşme: Nüfus yoğunluğu bölgenin diğer bölümlerinden daha fazladır. Bunda tarım alanlarının fazla olması ve sanayinin daha gelişmiş olması etkilidir. Ovalar nüfusun yoğunlaştığı yerlerdir.

Bölümdeki önemli şehirler Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli ve Erzincan'dır.

Tarım ve Hayvancılık: Bölümde çeşitli tarım ürünleri yetiştirilir. Başlıca ürünler; buğday, arpa, pamuk, tütün, şeker pancarı, baklagiller, çeşitli sebze ve meyvelerdir. Malatya Ovası ve çevresinde yetiştirilen en önemli ürün kayısıdır.

Yaylalarda geniş otlakların bulunması hayvancılığın gelişmesini sağlamıştır.

Sanayi: Malatya'da şeker, un, yem, süt ürünleri, et kombinası gibi sanayi kuruluşları yer alır. Elazığ'da çimento, ferro-krom, plastik boru, bakır işletmeleri, şeker, pamuklu dokuma fabrikaları vardır.

Linyit yataklarına yakınlığından dolayı Afşin-Elbistan'da termik elektrik santrali kurulmuştur.

Madenler: Bölüm, Türkiye'nin maden bakımından en zengin alanlarından biridir. Önemli yeraltı zenginlikleri; Elbistan'da linyit, Palu ve Guleman'da Krom, Divriği ve Hekimhan'da demir, Maden ve Pötürge'de bakır, Erzincan ve Tercan'da kaya tuzu çıkarılır.

Türkiye elektrik üretiminde önemli bir yere sahip olan Keban

ve Karakaya hidroelektrik santralleri ile Elbistan Termik Santrali bu bölümde yer alır. Bölümde maden çıkarma ve işleme sanayisi gelişmiştir.

Turizm: Bölümde Selçuklu ve Osmanlılardan kalma tarihi eserler, Keban Baraj Gölü, Hazar Gölü, Tarihi Harput şehri, Munzur ırmağı havzasındaki Mercan Vadisi Milli Parkı gibi turistik değer taşıyan yerler bulunur.

b. Erzurum-Kars Bölümü

Bölüm Doğu Anadolu Bölgesi'nin kuzeydoğusunu oluşturur.

Yeryüzü şekilleri: Ülkemizin en yüksek bölümüdür. Bunun için buraya Türkiye'nin çatısı da denir. Yüksek platolar ve ovalar ile bunlar üzerinde yükseklikleri 3000m'yi geçen dağlar, bölümün yeryüzü şekillerinin esasını oluşturur. Kuzeyde Ardahan platosu, bunun güneyinde Allahüekber dağları, daha güneyde ise Erzurum- Kars Platosu yer alır. Erzurum-Kars platosu'nun güneyinde Aras Vadisi bulunur. İğdir Ovası Aras Vadisi'nin Türkiye'deki son bölümünde yer alır ve bölümün en alçak sahasıdır.

İklim ve Bitki Örtüsü: Denize uzak ve yükseltisinin fazla olması nedeni ile ülkemizde yaz ve kış sıcaklık ortalamasının en düşük olduğu yer Erzurum-Kars Bölümü'dür. Kars-Ardahan yöresinde en yağışlı mevsim yaz mevsimidir. Yaz mevsiminin yağışlı olması gür otlakların (çayırlar) oluşmasına neden olmuştur. Bölümde İğdir yöresi hariç şiddetli karasal iklim şartları etkilidir. Yazlar kısa ve serin, kışlar uzun ve serttir. Sıcaklık zaman zaman -40°C 'nin altına düşer. Kar örtüsü aylarca yerde kalır. İğdir Ovası, etrafı dağlarla çevrili olduğundan yazlar sıcak ve kuraktır. Kışları ise çok soğuk değildir.

Bölgede kışların sert geçmesi orman tahribini artırmıştır. Bu nedenle ormanlar azdır. Sarıkamış yöresinde iğne yapraklı ormanlar bulunur. Bunun dışında bozkırlar ve yüksek yerlerde dağ çayırları yaygındır.

Nüfus ve Yerleşme: Bölümde nüfus yoğunluğu fazla değildir. En önemli merkezler Erzurum, Kars, Ardahan ve İğdir'dir. Bölüm diğer bölgelere yoğun göç verir.

Tarım ve Hayvancılık: Bölümde tarım ürünleri olarak arpa, buğday, patates ve şeker pancarı yetiştirilir. İğdir Ovası'nda sulama yoluyla pamuk, sebze meyve, şeker pancarı ve tahıl yetiştirilir. Bölümde ilkbahar ve yaz aylarının yağışlı geçmesi gür otlakların oluşmasına neden olmuştur. Çayır ve meraların çokluğu büyükbaş hayvancılık için elverişli ortam oluşturmuştur. Bunun dışındaki bozkır alanlar ise koyun ve keçi beslenmesine uygun yerlerdir. Burası Türkiye'nin başta gelen hayvan pazarlarından biridir. Bölümde en çok sığır ve koyun beslenir.

Sanayi: Erzurum'da çimento, şeker, yem, süt, et kombinası, ayakkabı fabrikası gibi sanayi kuruluşları vardır.

Madenler: Bölümde çıkarılan en önemli madenler linyit, (Erzurum) kayatuzu, (Kars-Kağızman) oltu taşı (Erzurum-Oltu)

ve manganezdır.

Turizm: Erzurum'un güneyindeki Palandöken ve Sarıkamış'taki kayak merkezleri kış sporları açısından önemlidir. Erzurum, Kars ve Ardahan'da önemli tarihi eserler bulunur. Erzurum'un ılıca ve kaplıcaları diğr önemli turistik yerlerdendir.

c. Yukarı Murat-Van Bölümü

Van Gölü evresi ile Yukarı Murat Havzası'nı içine alır. Yeryüzü Şekilleri: Bölümdeki dikkati çeken en

nemli zellik volkanik dağlardır. Bunlar Nemrut, Süphan, Tendürek, Küçük ve Büyük Ağrı dağlarıdır.

Ağrı Dağı Türkiye'nin en yüksek dağıdır (5137 m). Aladağlar, Bingöl Dağları ve Mengene Dağı bölümün diğr ykseklikleridir. Bu dağlar arasında geniş platolar ve ovalar uzanır. Muş, Bulanık, Eleşkirt ve Çaldıran ovaları bunların başlıcalarıdır.

Bölüm gl bakımından zengindir. Van, Erçek, Nazık, Bulanık, Nemrut glleri bulunur.

Türkiye'nin en büyük gölü olan Van Gölü, Nemrut volkanından çıkan lavların Murat nehrinin geçtiği vadinin nn kapatmasıyla oluşmuştur. Kapalı havza özelliğinde olan bu gln suları sodalıdır. Türkiye'den İnan'a yapılan demir yolu ulaşımı Tatvan-Van arasında feribotlarla sağlanır.

İklim ve Bitki rts: Bölümde karasal iklim etkilidir. Van Gölü'nün alanı geniş olduğundan çevresinde ılımanlaştırıcı etkide bulunur. Yağışlar en çok ilkbahardadır. Ormanlar çok seyrektrir. Bozkırlar ve dağ ayırıları bulunur.

Nüfus ve Yerleşme: Bölümde nüfus yoğunluğu oldukça azdır. Nüfus çoğunlukla vadi tabanlarında ve ovalarda toplanmıştır. En önemli merkez olan Van, kedileri ile ünlüdür. Muş ve Ağrı diğr önemli şehirlerdir.

Tarım ve Hayvancılık: Ovalarda ve vadi tabanlarında daha çok buğday, arpa, şeker pancarı, avdar ve bazı sebze-meyve eşitleri yetiştirilir.

Küçükbaş hayvancılık bölümün en önemli gelir kaynağıdır. Orta Doğu lkeleriyle yapılan canlı hayvan ticareti bölüm için önem taşımaktadır.

Sanayi: Bölümün başlıca sanayi tesisleri; Muş ve Erciş'teki şeker fabrikaları ile Van'daki et kombinası ve imento fabrikasıdır. Bölümde hayvancılık yaygın olduğundan et ve süt ürünleri ile ilgili tesisler bulunur.

Turizm: Van Gölü ve evresi, Doğubeyazıt'taki İşhak Paşa Sarayı, Van Gölü içinde yer alan Akdamar adasındaki tarihi eserler, Nemrut Gölü ve çevresindeki tarihi kalıntılar belli başlı turistik yerlerdir.

	<p>d. Hakkari Bölümü Bölgenin güneydoğusunu oluşturur. Yeryüzü Şekilleri: Türkiye'nin en dağlık bölümlerindedir. Ortalama yükseltisi fazladır. Türkiye'nin ikinci yüksek tepesi buradadır (Uludoruk: 4135 m). Zirvesinde kalıcı karlar ve buzullar yer alır. Bölümün tek ovası Yüksekova'dır (2200 m). Bölüm Dicle'nin kolları olan Botan, Habur ve Büyük Zap nehirleri tarafından derin vadilerle parçalanmıştır. Bölümün dağlık ve derin vadilerle parçalanmış olması ile kışların uzun ve karlı geçmesi ulaşımı zorlaştırmıştır. Kışın yağın kar ve düşen çığlar ulaşımı engellemektedir. İklim ve Bitki Örtüsü: Bölümde şiddetli karasal iklim hüküm sürer. Dağların zirvesinde yazın da erimeyen karlar ve buzullar bulunur. En çok yağış ilkbahar, en az yağış yaz mevsimindedir. Bölüm Doğu Anadolu Bölgesi'nin en fazla yağış alan bölümüdür. Bölümde yaygın bitki örtüsü bozkırlar ve dağ çayırlarıdır. Yağışın fazla olduğu yerlerde meşe ormanları bulunur. Nüfus ve Yerleşme: Bölüm ülkemizin en tenha yerlerinden biridir. Bölümde elverişsiz iklim şartları, çok engebeli yer şekilleri, tarım alanlarının azlığı gibi nedenlerle nüfus yoğunluğu çok azdır. En önemli merkezler Hakkâri ve Şırnak'tır. Tarım ve Hayvancılık: Tarım faaliyetleri sınırlıdır. Daha çok tahıl tarımı yapılır. En yaygın olan ekonomik faaliyet hayvancılıktır. Büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık yapılır. Arıcılık da yaygın olan diğer bir faaliyettir. Sanayi: Bölümde sanayi gelişmemiştir. Madenler: En önemli madenler Şırnak yakınlarında çıkarılan linyit ve asfaltit (ağır petrol) tir.</p>
--	--

Ölçme-Değerlendirme	
<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Doğu Anadolu Bölgesi'nin bölümlerinin adları nelerdir? 2. Doğu Anadolu Bölgesi yüzölçümü bakımından Türkiye'nin kaçınıcı coğrafi bölgesidir? 3. Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki dağlar hangileridir? 4. Doğu Anadolu Bölgesi'nin seyrek nüfuslu olmasının nedenleri nelerdir? 5. Doğu Anadolu Bölgesi'nde hayvancılığın gelişmesini saylayan faktörler nelerdir? <p>Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki volkanik dağlar hangileridir?</p>

ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	6. Doğu Anadolu Bölgesi'nin bölümlerinin adları nelerdir? 7. Doğu Anadolu Bölgesi yüzölçümü bakımından Türkiye'nin kaçınıcı coğrafi bölgesidir? 8. Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki dağlar hangileridir? 9. Doğu Anadolu Bölgesi'nin seyrek nüfuslu olmasının nedenleri nelerdir? 10. Doğu Anadolu Bölgesi'nde hayvancılığın gelişmesini saylayan faktörler nelerdir? Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki volkanik dağlar hangileridir?

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

EK IV SORULAR

SORU 1- Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Fırat Bölümü'nde Hakkâri Bölümüne doğru gidildikçe karasallığın arttığı ve tarım ürünü çeşitliliğinin azaldığı görülür.

Bu durumun meydana gelmesinde;

- I. Yükseltinin artması
- II. Nem miktarının artması
- III. Günlük sıcaklık farkının artması
- IV. Buharlaşma miktarını artması

Gibi nedenlerden hangisi ya da hangilerinin etkili olduğu söylenebilir?

- A) yalnız II B) Yalnız IV C) I ve III
D) II, III, IV

SORU 2- Erzurum-Kars Bölümü'nde tarım fazla gelişmemiştir. Fakat bu bölüm Türkiye'de en fazla büyük baş hayvan yetiştirilen bölümdür.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun nedenleri arasında yer **almaz?**

- A) Yükseltinin fazla olması
- B) İklimin tarıma elverişli olması
- C) Çayır ve meraların geniş yer kaplaması
- D) Hayvancılığın daha fazla gelir getirmesi

SORU 3-

- Ekilebilen alanların az olması
- Yıllık sıcaklık farkının fazla olması
- Tarım ürünleri çeşidinin az olması
- Kuzey-güney doğrultusunda ulaşımın zor yapılması

Doğu Anadolu Bölgesi'nde bu özelliklerin görülmesinde aşağıdakilerden hangilerinin etkili olduğu söylenebilir?

- A) Bitki örtüsü-iklim B) Yeryüzü şekilleri-iklim
C) Yeraltı kaynakları-bitki örtüsü D) Yeryüzü şekilleri-Yeraltı kaynakları

SORU 4- Doğu Anadolu Bölgesini gezen bir araştırma grubu İshak Paşa Sarayı'nı ziyaret etmiş; buranın Osmanlı Devleti zamanında yapıldığına ve kalorifer teşkilatının kullanıldığı ilk yer olduğunu öğrenmişlerdir.

Buna göre Doğu Anadolu Bölgesi'nde ilk kez kalorifer teşkilatının kullanılmasının sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yeryüzü şekillerinin sade olması
- B) Yeraltı zenginliklerinin fazla olması
- C) Yakacak bakımından zengin olması
- D) Kışların uzun, set ve soğuk geçmesi

SORU 5- Doğu Anadolu Bölgesi'nde;

- Tarım alanlarının az olması
- Yeryüzü şekillerinin engebeli olması
- Şiddetli karasal iklimin yaşanması

Aşağıdakilerden hangisine neden **olmamıştır?**

- A) Nüfusun az olmasına
- B) Sanayinin az gelişmesine
- C) Maden yataklarını fazla olmasına
- D) Ulaşım imkânlarını yetersiz olmasına

SORU 6- Doğu Anadolu, yer şekillerinin engebeli olduğu bir bölgedir.

Aşağıda verilen özelliklerden hangisi yer şekillerinin engebeli olmasının sonuçlarından biri **değildir?**

- A) Tarım arazilerinin dar olması
- B) Ulaşım koşullarının zor olması
- C) İklim koşullarının elverişsiz olması
- D) Yeraltı kaynaklarının zengin olması

SORU 7- Doğu Anadolu Bölgesi, volkanik dağlar bakımından zengin bir bölgedir.

Aşağıdaki dağlardan hangisi Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki dağlardan biri **değildir?**

- A) Süphan Dağı
- B) Nemrut Dağı
- C) Tendürek Dağı
- D) Melendiz Dağı

SORU 8- Doğu Anadolu Bölgesi'nin yer şekilleri ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A) Ortalama yükseltisi 2000 m'nin üzerindedir.
- B) Arazi engebeli ve dağlıktır.
- C) Bölümler arasında yükselti farklılaşır.
- D) Dağlar kuzey-güney doğrultusunda uzanır.

SORU 9- Bir bölgenin yükseltisi ve engebeliliği arttıkça hidroelektrik enerji potansiyeli de artar.

Aşağıdaki bölgelerimizin hangisinde hidroelektrik enerji potansiyeli **en yüksektir?**

- A) Karadeniz Bölgesi
- B) İç Anadolu Bölgesi
- C) Doğu Anadolu Bölgesi
- D) Marmara Bölgesi

SORU 10- Doğu Anadolu Bölgesi'nin gelişmemişliğinde aşağıdakilerden hangisinin fazla olmasının etkisi **yoktur?**

- A) Yükseltinin
- B) İklimin karasal olmasının
- C) Ulaşım zorluklarının
- D) Nüfus Yoğunluğunun

SORU 11- Doğu Anadolu Bölgesi'nde Iğdır ovası çevresine göre farklı iklim özelliği gösteren “mikro klima” iklim alınıdır.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun nedenidir?

- A) Sulama imkânlarının gelişmiş olması
- B) Yer şekillerinin sade olması
- C) Çevresine göre çukurda kalması
- D) Tarım arazilerinin geniş yer kaplaması

SORU 12- İş olanaklarının elverişli olmadığı bölgeler fazla göç verirler. Buna göre, aşağıdaki bölgelerimizden hangisi en fazla göç vermektedir?

- A) İç Anadolu
- B) Karadeniz
- C) doğu Anadolu
- D) Güneydoğu Anadolu

SORU 13- Doğu Anadolu Bölgesi akarsularını diğer bölge akarsularından ayıran en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Rejimlerinin düzensiz olması
- B) Türkiye'yi çevreleyen havzalarda yer almaması
- C) Aşındırma güçlerinin fazla olması
- D) Ulaşımın elverişli olmaması

SORU 14- Doğu Anadolu Bölgesi'nin Erzurum-Kars Bölümü'nde yağışların fazla yaz mevsiminde düşer.

Bölümdeki yaz yağışları aşağıdaki ekonomik faaliyetlerden hangisini geliştirmiştir?

- A) Büyükbaş hayvancılığı
- B) Tarımı
- C) Küçükbaş hayvancılığı
- D) Keresteciliğe

SORU 15- Doğu Anadolu nüfus miktarının ve aritmetik yoğunluğun en az olduğu bölgedir.

Buna karşılık bölgede tarımsal nüfus yoğunluğunun fazla olmasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İklimin sert olması
- B) Yer Şekillerinin engebeli olması
- C) Kış yağışlarının genellikle kar Şeklinde olması
- D) Sanayinin gelişmemiş olması

EK V
İSTATİSTİKLER

t-Testi**Tablo: 9**

Deney Grubu ön ve son test sonuçları

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Ön_Deney	2,9990	21	1,66059	,52512
1 Son_Deney	12,7300	21	1,26140	,39889

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig
Pair 1 Ön_Deney/Son Deney	21	-,376	,285

	Paired Differences Mean	Paired Differences Std. Deviation	Paired Differences Std. Error Mean	Paired Differences 95% Confidence Interval of the Differences	
Pair 1 Ön_Deney/Son Deney	-9,73100	2,43374	,76962	Lower -11,4719	Upper -7,99001

t	df	Sig. (2-tailed)
-12,644	9	,000

t-Testi**Tablo: 10**

Kontrol Grubu ön ve son test sonuçları

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Ön_Deney	2,7330	21	1,37556	,43499
1 Son_Deney	9,428	21	,94592	,29913

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig
Pair 1 Ön_Deney/Son Deney	21	-,174	,630

	Paired Differences Mean	Paired Differences Std. Deviation	Paired Differences Std. Error Mean	Paired Differences 95% Confidence Interval of the Differences	
Pair 1 Ön_Deney/Son Deney	-6,69500	1,52757	,48306	Lower -7,78776	Upper -5,60224

t	df	Sig. (2-tailed)
-13,860	9	,000

Ön test kontrol - Deney**Bağımsız gruplar t testi Tablo: 11**

Grup	n	X	ss	t	p
Kontrol	21	2,733	1,375	0,390	0,701
Deney	21	2,999	1,661		

Sd=18

Son test Kontrol - Deney**Bağımsız gruplar t testi Tablo: 12**

Grup	n	X	ss	t	p
Kontrol	21	9,428	0,946	6,623*	0,000
Deney	21	12,730	1,261		

*p<.05 Sd=18

Deney Grubu Ön test- Son test**Bağımlı gruplar t testi Tablo: 13**

Grup	n	X	ss	t	p
Deney Ön T	21	2,999	1,660	12,644	0,0000
Deney Son T	21	12,730	1,261		

*p<.05 Sd=9

Kontrol Grubu Ön test- Son test**Bağımlı gruplar t testi Tablo: 14**

Grup	n	X	ss	t	p
Kontrol Ön T	21	2,733	1,375	13,860*	0,000
Kontrol Son T	21	9,428	0,946		

*p<.05 Sd=9

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Sayıları Tablo: 15

	Cinsiyet		N
	Kız	Erkek	Toplam
<u>Deney Grubu</u>	10	11	21
<u>Kontrol Grubu</u>	10	11	21

Tablo 15' e göre, deney grubundaki toplam 21 öğrencinin 10'u kız, 11'i erkek; kontrol grubundaki toplam 21 öğrencinin 10'u kız, 11'i erkektir. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir.

Testin geçerliliğinin saptanmasında fikirleri alınan öğretmenler**Tablo: 16**

En son bitirilen yüksek öğrenim kurumu	Kıdemi	Cinsiyeti	N
Fakülte	12 yıl	Erkek	1
Yüksek Lisans	6 yıl	Erkek	1
Fakülte	5 yıl	Erkek	1

ÖZ GEÇMİŞ

07.01.1979 Elazığ, Maden doğumluyum. İlköğretim ikinci sınıfa kadar Alacakaya İlkokulunda, geriye kalan ilköğretimimi Maden Atatürk İlkokulunda tamamladım. Ortaokulu Maden Ortaokulunda, Lise bir Eğitimimi Maden Lisesinde, geriye kalan lise eğitimimi Elazığ Fatih Lisesinde tamamladım. 1998 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünü kazanarak 2002 Haziran ayında 71 not ortalaması ile mezun oldum.

2004 Eylül ayından itibaren Elazığ/ Merkez Düzey Dershanesinde Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak göreve başladım ve halen bu görevimi devam ettirmekteyim.

2004 Ocak ayından itibaren Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Bölümünde yüksek lisansıma başladım.