

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE AKTİF
ÖĞRENMENİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
UYGULANMASININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA Ve
TUTUMLARINA ETKİSİ

Uğur GÜLSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Konya-2010

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE AKTİF
ÖĞRENMENİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
UYGULANMASININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA Ve
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Uğur GÜLSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Konya-2010

Bilimsel Etik Sayfası



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı: Uğur GÜLSOY

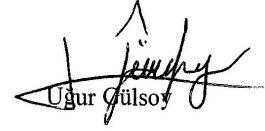
Numarası: 034216021004

Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri\Eğitim Programları Ve Öğretimi

Tezli Yüksek Lisans Doktora Tezin Adı: İlköğretim Birinci Kademedeki Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde
Uygulanmasının Öğrenci Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi

Öğrencinin

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Uğur Gülsoy

Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

	Adı Soyadı Uğur GÜLSOY
	Numarası 034216021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri \ Eğitim Programları Ve Öğretimi
	Programı: Tezli Yüksek Lisans
Öğrencinin	Tez Danışmanı Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ
	Tezin Adı: İlköğretim Birinci Kademedeki Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanmasının Öğrenci Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan İlköğretim Birinci Kademedeki Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanmasının Öğrenci Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi başlıklı bu çalışma 29/06/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	ÜYE	
Yrd.Doç.Dr. Gülhiz PİLTEN	ÜYE	
Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ	DANIŞMAN	

Türkçe Özet Formu



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı Uğur GÜLSOY

Numarası:034216021004

Ana Bilim / Bilim Dalı

Programı

Tezli Yüksek Lisans



Doktora



Öğrencinin

Tez Danışmanı Eğitim Bilimleri\ Eğitim Programları Ve Öğretimi

Tezin Adı: İlköğretim Birinci Kademedeki Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanmasının Öğrenci Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi

ÖZET

Bu araştırmada, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun öğrenme yaklaşımlarından biri olan aktif öğrenmenin ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır

Bu araştırma, 2008–2009 öğretim yılı Konya İli Meram İlçesi zafer ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 2 sınıf (77) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sınıflardan biri deney biri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Hem kontrol grubuna hem de deney grubuna eğitimden önce Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ölçeği uygulanmıştır. Aynı işlemler eğitimden sonra tekrarlanmıştır. Yapılan puanlamaların sonuçları t-testi ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ve tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başarı ve tutum testi son test puanları açısından, aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu başarı ve tutum son test puanlarının ortalamaları bakımından yüksek olmasına karşın deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine deney ve kontrol grubunun ön test son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Aktif Öğrenme, Başarı, Tutum

İngilizce Özet Formu



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı: Uğur GÜLSOY	
	Numarası: 034216021004	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri\Eğitim Programları Ve Öğretimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı: Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ		
Tezin İngilizce Adı The Effects Of The Application Of Active Learning During The Social Studies Lesson To The Achievement And Attitude Of The Students In The First Grade Of Primary Education .		

SUMMARY

In this research, effects of the application of active learning during the social studies lesson to the achievement and attitude of the students in the first grade of primary education is searched .Active learning is practiced in 2005-2006 teaching terms and is one of the appropriate methods of constructivist teaching method.

This research is carried out on two groups of students (77) in the 4th classes of Zafer Primary School in Konya, Meram during 2008-2009 education and teaching terms. One of the classes is selected as test group and the other one is control group..

Before education application,both the test group and control group are applied to achievement test and attitude tests on social studies lesson.The same procedure is repeated after the education application. The results of the grades are analysed with t-test.

Consequently, there is not a meaningful difference of the achievement and attitude between test and control groups. In terms of achievement and attitude final test grades,the test group-on which active learning is applied- is superior on the averages but this is not a meaningful difference in favour of test group. Again,there is not a meaningful difference between the grades of test and control group on fore-tests and final tests.

Keywords: Social Studies, Active Learning, Achievement, Attitude

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Bilimsel etik sayfası.....	iv
Tez kabul formu.....	v
Özet.....	vi
Summary.....	vii
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xi
Önsöz.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.Problem Durumu.....	1
1.1.Sosyal Bilgiler.....	6
1.1.1.Yenilenen İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Temel Yaklaşımı.....	8
1.1.2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Yapısı.....	10
1.1.2.1. Beceriler.....	10
1.1.2.2. Değerler.....	11
1.1.2.3. Genel Amaçlar.....	13
1.1.2.4. Öğrenme Alanı.....	14
1.1.3. Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Yeni Yaklaşımlar.....	15
1.1.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme.....	19
1.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme.....	20
1.1.3.3. Çoklu Zeka Kuramı.....	21
1.1.3.4. Eleştirel Düşünme.....	22
1.1.3.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	23
1.1.3.6. Yansıtıcı Öğrenme.....	24
1.1.3.7. Yaşam Boyu Öğrenme.....	25

1.1.3.8. Yaratıcı Düşünme	26
1.1.3.9. Proje Tabanlı Öğrenme.....	27
1.1.3.10. Aktif Öğrenme	30
1.1.3.10.1. Aktif Öğrenmenin Yararları.....	35
1.1.3.10.2. Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması	37
1.1.3.10.3. Aktif Öğrenmede Kuramsal Temeller	39
1.1.3.10.4. Aktif Öğrenme Yöntemleri	40
1.1.3.10.4.1. Kartopu.....	41
1.1.3.10.4.2. Tereyağ-Ekmek	41
1.1.3.10.4.3. Köşelenme	41
1.1.3.10.4.4. Akvaryum	42
1.1.3.10.4.5. Dedikodu	42
1.1.3.10.4.6. Vızıltı	42
1.1.3.10.4.7. Kart Gösterme	43
1.1.3.10.4.8. Burada Herkes Öğretmen.....	43
1.1.3.10.4.9. Hazineyi Bul.....	44
1.1.3.10.4.10. Sandviç.....	44
1.1.3.10.4.11. Gösteri Tekniği.....	44
1.1.3.10.4.12. Mahkeme.....	45
1.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	46
1.3. Problem Cümlesi	49
1.4. Alt Problemler	49
1.5. Araştırmanın Amacı.....	49
1.6. Araştırmanın Önemi	50

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi	53
2.2. Denekler	54
2.3. Denel İşlem	56

2.4. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları.....	56
2.4.1. Başarı Testi	57
2.4.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	57
2.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	58

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin bulgular	59
3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	62

BÖLÜM IV

SONUÇ TARTIşMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma	63
4.2. Öneriler	65
4.3. Kaynakça	66
4.4. Ekler.....	67

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo I. 1: Öğretmen Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması	18
Tablo-I. II: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması	38
Tablo II.I Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen	53
Tablo. II. II. Deney ve Kontrol Grupların Oluşturulma Durumları	54
Tablo:II. III. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	54
Tablo II.IV. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler “Uzaktaki Arkadaşlarım” Ünitesi Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo. II. V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo. III.I: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	58
Tablo. III.II: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	59
Tablo.III.III. Deney Grubunun Ön Test Ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	61
Tablo.III.IV Kontrol Grubunun Ön Test Ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	61

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz çağda bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler bireylerin bu gelişim ve değişimlere ayak uydurmasını zorunlu hale getirmiştir. Uzun yıllardır kendisini yenileyemeyen Türk eğitim sistemi, 21. Yüzyıla çağın gereklerine göre yeni bir eğitim anlayışıyla girmiş bulunmaktadır. Yıllarca eğitim sistemimizin temel felsefesini oluşturan öğretmen merkezli anlayış yerine öğrencinin eğitimin merkezinde yer aldığı Yapılandırmacı Eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bütün disiplinlerde olduğu gibi amacı bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması olarak bilinen Sosyal Bilgiler dersinin hedef ve davranışları da bu yeni anlayışa uygun şekilde bireylere kazandırılmalıdır. Dersin hedeflerinin öğrencilere istendik bir biçimde kazandırılması, istenilen hedeflere ulaşılması ancak uygun öğrenme yaklaşımlarının işe koşulmasıyla mümkün olmaktadır. Bunlardan dolayı, yapılan bu araştırmada aktif öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması başarı ve tutum açısından incelenmiştir. Araştırmanın her safhasında yakın ilgi ve yardımlarını gördüğüm ve bana her zaman destek olan değerli hocalarım Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye, Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN'e, Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN'E saygı ve şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Uğur Gülsoy

Haziran 2010

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde hızlı bir değişme ve gelişme süreci yaşanmaktadır. Bu süreç içerisinde toplumlar artık sadece okuma-yazma bilen ve mesleki bir beceriye sahip olan bireylere değil, bilgi üreten, değişme ve gelişmelere ayak uydurabilen, karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilen ve kendini gerçekleştirebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu konuda en büyük sorumluluk eğitim sistemine ve sistem içerisinde etkin rol oynayan unsurlara düşmektedir.

Günümüz bilgi toplumunda beklenen insan nitelikleri incelendiğinde en çok karşımıza çıkanlar, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme bunları örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma ve işbirliği içinde çalışmadır. Beklenen bu niteliklerin okul süreçlerine yansması ise öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin farklılaşmasıyla mümkündür. Sadece bir takım bilgileri ezberleyen ve bunları sınav zamanı kullanan bireyler yetiştirmenin ne bireye ne de toplumuza bir yararı vardır. Ezberci ve hazır bilgiyi bekleyen bireyler yerine bilgiye ulaşabilen, bulduğu bilgiyi analiz edebilen ve bilgiyi anlamlı bir şekilde gruplayarak kullanabilen bireylere ihtiyaç vardır. Araştırmalar göstermiştir ki öğrencinin öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, çevresiyle konularını ilişkilendirdiği, sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurduğu öğretim anlayışı eğitimde en etkili stratejidir. Bu düşüncelerden hareketle toplumların öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirmeye çabaladıkları anlaşılmaktadır. Hiç kuşku yoktur ki, bir ülkenin sosyal, siyasal ve ekonomik yönden istenilen hedeflere ulaşması, ancak nitelikli bir eğitim sistemi sayesinde olacaktır.

İnsanların, geleceğin toplumunda uyumlu bir biçimde yaşayabilmelerini sağlamak için, onlara çok iyi bir eğitim sistemi sağlamak gereklidir. Çünkü, bir toplumun veya devletin gelişmişliği ya da geri kalmışlığı, eğitim sisteminin mükemmelliği ya da eksik yönleriyle doğrudan alakalıdır. Son bilimsel veriler bu

görüşü teyit eder niteliktedir. Hatta öyle ki, sosyal ve ekonomik gelişme artık eğitimin bir sorunu olarak nitelendirilmektedir (Alakuş, 1991: 22; Kaya, 1993: 1).

O halde bir devletin, milletin, toplumun ve bireyin bugünü ve geleceği üzerinde bu kadar önemli bir role sahip olan eğitim nedir?

Eğitim, insan hayatıyla başlayan ve ölümle sonuçlanan insan merkezli bir süreç olup, insanın var olduğu günden beri devam edip gelmektedir. İnsan bilgi alan ve aldığı bu bilgileri işleyen bir canlıdır. Bu nedenle eğitim, yaşamın her anında alınan tüm etkileri içine alır ve insanda az ya da çok birtakım psiko-sosyal, hatta bazen biyo-fizyolojik değişimler meydana getirir. Bir bakıma eğitim insanın mimarıdır. Yaşamı süresince ona, davranışlarına biçim ve yön verir (Yılman, 1994: 9).

Türkçe'de eğitim "eğmek" mastarından ve "eğ" emir kipinden türetilmiş olup, şekil, biçim verme, yön ve istikamet göstermek, zarifleştirme anlamına gelmektedir. "Ağaç yaş iken eğilir." atasözü de bu manayı doğrular niteliktedir. Eğitim kavramı genel olarak; "kişilerin davranışları yoluyla yaşantılarında meydana getirdikleri olumlu değişiklikler" şeklinde tanımlanmaktadır. Şüphesiz eğitim fertlere kendi normları içinde biçim vermeye çalışan düzenli ve düzensiz bir etkileme faaliyetidir (Baykara, 1999: 3).

Günümüzde eğitimin öneminin giderek artması farklı tanımları ortaya çıkarmıştır. Bunun nedeni birçok bilim adamının ve eğitimcinin kendine göre geliştirdiği bir tanımın ve görüşün olmasıdır. Bu tanımlamalar da bazen eğitimin bütün yönleri ele alınırken bazen de daha özel yönleri ele alınmıştır. Aşağıda bugüne kadar yapılmış eğitim tanımlarından bazılarına yer verilmiştir:

- Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma sürecidir (Ertürk, 1997: 12).

- Eğitim insanları belli, amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 1985: 4).

- Eğitim bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel ve Kaya, 2002: 5).

- Eğitim bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 1999: 5).

Dönmezer (2004) ise eğitimi; belirli hedefler doğrultusunda, en uygun program, araç-gereç ve yöntemleri kullanarak, bireyin kişiliğinin bir bütün olarak geliştirilmesini ve çevresine etkin bir şekilde uyum yapmasını amaçlayan dinamik bir

süreç olarak tanımlamıştır. Sönmez (1994) eğitimi açık bir sistem olarak tanımlamış ve açık bir sistemin ise; girdi, işlem (süreç), çıktı(sonuç) ve dönütten oluştuğunu ifade etmiştir. Bu öğelerin herhangi bir yerindeki değişiklik, sistemi tümüyle etkiler ve değiştirir. Sistemin girdileri, sistemin hedefine uygun nicelik ve nitelikte olmalıdır. Girdilerin hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendiği ve yeniden oluşturulduğu bölüm ise işlem aşamasıdır. Bu aşamanın sonunda ortaya çıkan ürünler çıktı (sonuç) aşamasıdır. Elde edilen sonuç ile hedefin gerçekleşme düzeyine bakılarak, sistemin işleyip işlemediği, işlemeyen yanların neler olduğu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler ise dönütü oluşturur (Sönmez, 1994: 2-4).

Eğitim sistemi bir bütündür ve sistemin varlık nedeni ve kaynağı; ana girdileri, öğrenciler ve öğretmenlerdir. Sistemin çıktıları ise bilgi, beceri, tutum, alışkanlık olabilir. Eğitmek; bir insanın başka bir insan üzerindeki aksiyonu olarak onda değişimler meydana getirme sürecidir (Yılman, 1994: 11).

Eğitimin en genel amacını Küçükahmet (1997) bir toplumda “o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirme” olduğunu vurgularken. Varış'ta (1985), “bireyin topluma uyumunu sağlamak” olarak belirtmiştir.

Toplumlar bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine göre yetiştirmeyi amaçlamaktadır ve hemen hemen bütün eğitim süreçleri kökenlerini toplumdan almaktadır. Eğitim de, toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçasıdır. Toplumdaki bu kültürleme sürecinin bir kısmı “informal”, amaçlı olarak yapılanı ise, “formal” olarak gerçekleşmektedir. Formal eğitim amaçlıdır, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde plânlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından plânlanır, uygulanır ve izlenir. Okullardaki eğitim formaldır. İnfomal eğitim ise, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve plânlı değil, gelişigüzelemdir (Fidan, 1996: 5). Küçükahmet (1997), okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülen eğitim ve öğretme faaliyetlerini, öğretim olarak tanımlamıştır. (Alıcığüzel 1978; Akt. Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 29) ise öğretimi, öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları (çevre, ortam) yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez birbirine karıştırılmaktadır. Oysa eğitim, yalnızca sınıf ortamında yapılan öğretime göre daha

geniş kapsamlıdır. Zira eğitim öğrenmenin olduğu her durum için söz konusudur. Eğitimde bilgi dahil, her türlü tecrübe üzerinde durulur. Bu tecrübeler eğitsel olabilir ya da olmayabilir. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlı ve desteklidir (Küçükahmet, 1997: 1-2). Öğrenme ise, bireyin olgunlaşma düzeyi ve çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir (Tan ve Erdoğan, 2001: 2). Öğrenme tanımlarının en büyük ortak yönü “davranış” kavramındaki birleşmedir. Öğrenme süreci, öğrenenin davranışını değiştirmesini gerektirir. Kişide oluşan bu davranış, kalıcı ya da kısa süreli görülen bir davranış olabilir. Öğrenmede önemli olan, onun oldukça kalıcı bir davranış oluşudur (Binbaşıoğlu, 1995: 226). İkinci birleşen nokta, “yaşantı” kavramıdır. Hemen her yazar insan davranışlarının yaşantısı yoluyla kazanılıp, değiştiğini kabul etmektedir. Tanımların üçüncü ortak olan yönü, öğrenmenin bir süreç olduğudur. Buna göre, bir konunun öğrenilmesi birden bire aniden ve anında olup bitiveren bir olay değil, birbirine bağlı olaylar, faaliyetler zincirinin bütünü ile açıklanmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000: 4).

Bireyde istendik davranış oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin bireye istendik davranışları kısa sürede kazandırması ve istenmedik davranışların ve gelişmelerin önlenmesi ancak düzenli ve planlı etkinlikler sayesinde olacaktır. Bu etkinlikleri, belli ölçütleri göz önünde bulundurarak örgütlenme ise, eğitim sürecinde yapı taşı oluşturulan “program” kavramını gündeme getirmektedir. “Belli öğrencileri, belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” (Ertürk, 1997: 14) olarak tanımlanan program;

- Hedefler
- İçerik
- Eğitim durumları
- Değerlendirme (sınama durumları) olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2002).

Hedefler, toplumun politik felsefesini yansıtan “uzak hedefler”, uzak hedeflerin eğitime ve okula yansımaları olarak kabul edilen “genel hedefler” ve genel hedeflerin bir uzantısı olarak bir derste öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri ifade eden “özel hedefler” olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Eğitim süreci sonunda varılmak istenen noktanın birer ifadesi olan hedefler, toplumun beklenti ve

gereksinimlerine uygun, bireyi ve dolayısıyla toplumu geliştirici nitelikte olmalı, aynı zamanda da erişilebilir çıktılarını yansıtmalıdır (Kıroğlu, 1995: 2).

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim?” Sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2002: 120).

Hedefler saptanıp, davranışsal tanımları yapıldıktan sonra sıra, bu davranışları gerçekleştirici nitelikteki eğitim durumunun planlanışına gelmektedir (Bilen, 1999: 11). Eğitim durumları program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2002: 127). Eğitim durumunda hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntem, bulunması gerekli öğelerdir. Bunlara ek olarak eğitim durumu; pekiştirici, dönüt, ipucu, etkin katılımı sağlayan öğeler, öğretmen, öğrenci, öğrencilerin sağlık durumu, dil yeteneği gibi diğer öğeleri içerir. Belli özelliklerle donanık olarak eğitim durumuna gelen öğrenciye uygun düşen eğitimsel çevre düzenlenerek onun bu çevreyle etkileşime girmesi sağlanır. Bireyin eğitim durumunda yer alan öğelerle etkileşimi sonucunda geçirdiği yaşantılar sayesinde öğrenme oluşur (Bilen, 1999: 11). Oluşan öğrenmenin kalıcı ve istendik yönde olması için öğrenci için düzenlenen çevrenin öğrencinin ilgi, istek, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeyleri ile öğrenciye kazandırılacak davranışların özelliklerine uygun olması gerekir.

Programın son ögesi olan değerlendirme (sınama durumları) ise; yetiştirilen kişinin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını ya da öğrenip öğrenmediğini, hedef davranışları kazanmada ya da öğrenmedeki eksiklik, yanlışlık ve güçlüklerini belirlemek için gerekli olan verileri (bilgileri) elde etme amacıyla düzenlenen çevredir. Bu çevre bir bakıma “ölçülmek istenen davranışın” öğrenci tarafından yapılmasına imkân veren bir uyarıcılar örüntüsüdür (Büyükkaragöz, 1997: 50).

Eğitim programlarında belirtilen istendik özelliklerine öğrencilere kazandırılması örgün eğitim kurumları aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu örgün eğitim kurumlarından biri olan ilköğretim, çocukluk çağında, genellikle 5-7 yaşlarında başlayan ve yaklaşık olarak ergenliğe kadar süren örgün eğitim olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere temel becerileri kazandıran, onları hayata hazırlayan,

onları bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan bir eğitim devresidir. Bu kademedeki bireylerin toplumdaki diğer insanlarla uyum içinde yaşamalarını ve yaşam becerilerini yükseltmek için gerekli olan temel beceriler kazandırılır. İlköğretimin amacı, çocukları hayata ve üst eğitime hazırlamaktır (Kara, 2008).

Bu araştırma daha çok programı oluşturan öğelerden “eğitim durumları” bölümüyle ilgili olduğu için çalışma “öğretme öğrenme süreçleri” ve ilköğretimin önemli mihrak derslerinden biri olan sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmıştır.

1.1. Sosyal Bilgiler

Ülkemizde temel eğitim, ilköğretim okulları aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim okullarının eğitim ve öğretim konularına ilişkin esaslar son haliyle 27.8.2003 tarihinde resmi gazetede yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”ne dayandırılmaktadır. Bu yönetmeliğin 5. maddesine göre, ilköğretim okulunun amaçlarından biri de “Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörölü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,” olarak belirlenmiştir.

Hiç kuşku yoktur ki ilköğretim kurumlarında öğrenciyi bu hedeflere ulaştıracak en önemli derslerden biri de 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersleridir. Çünkü Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, nedeni ise Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte Sosyal Bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için bütüncül ve disiplinler arası bir alan oluşudur (Öztürk ve Dilek, 2002; Akt. Çiftçi, 2006).

Ülkemizde zorunlu ve temel eğitim olan ilköğretimden itibaren çeşitli dersler okutulmaktadır. Bu derslerin arasında mihrak ders olarak okutulan Sosyal Bilgiler

Dersi önemli bir yere sahiptir. Sosyal Bilgiler, insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalı olarak tanımlanır (Barth ve Demirtaş, 1999, Akt: Parmaksız ve Şahin, 2004).

Bu tanımdan başka günümüzde Sosyal Bilgilerin amacına ve Sosyal Bilgilerin, Sosyal Bilimlerin içinde yer alan farklı tanımlara sahip birçok disiplinden oluşmasından dolayı bugüne kadar yerli ve yabancı uzmanlar tarafından değişik şekillerde tanımları yapılmıştır. Bu yüzden “Sosyal Bilgiler” teriminin kısa ve herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bugüne kadar yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir (Sönmez,1999: 17). Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve Vatandaşlık Bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2004).

Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan birisi olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise, Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve Sosyal Bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgilerin amacı ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından “gittikçe birbirine bağımlı olan bir dünyada gençleri insancıl, akılcı, katılımcı vatandaşlar olmaya hazırlamak” şeklinde belirtilmiştir (NCSS, 1993).

Sosyal Bilgiler genel olarak geçmişte ve günümüzde, çocuğun en yakın çevresinden başlayarak zamanla evrene kadar yayılan ilişkileri anlamasına yardım eden ve bireyin içinde bulunduğu çevrenin sosyal gelişimi üzerinde duran bir konu alanıdır. Sosyal bilgiler dersi, Hayat Bilgisi derslerinin devamı şeklinde algılanmakta

ve çocuğa Hayat Bilgisi dersinde kazandırılan bilgi, beceri ve anlayışlar Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Meydan, 2004).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler programı 1968 yılına kadar tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler adı altında okutulurken, tarih ve yurt bilgisine sahip Cumhuriyetin yaşatılması için nitelikli yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (Öztürk, Dilek ve diğ. 2002). 1968 yılında ilk kez uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler programı 1990 yılına kadar değiştirilmeden uygulanmıştır. Daha sonra uygulamaya konulan program da da 1997 yılında değişikliğe gidilmiştir. 1997 yılında uygulanan programda eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine yer verilmemiş, yalnızca açıklamalar kısmında, “genel eğitim ilke, yöntem ve tekniklerine yer verilir ve öğrencilerin kazandıkları bilgilerin çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilir” ifadesine yer verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve diğ. 2000; Akt: Aykaç, 2007).

2004 yılıyla birlikte eğitim programlarında yaşanan köklü değişimle birlikte sosyal bilgiler programı da değişmiştir. Yenilenen Sosyal Bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2005).

1.1.1.Yenilenen İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Temel Yaklaşımı

Bilgi günümüz dünyasında en önemli etken durumuna gelmiştir. Öğrencinin bilgiye ulaşabilmesi, sorunlarını çözebilmesi ve karar verme becerilerini geliştirebilmesi için yeni bir düzenleme yapmak artık bir ihtiyaç haline gelmiştir. “Çağımızda tartışılmaz üstünlük “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullananlarındır”.

Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir.” (MEB, 2005).

Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda yapılacak değişimde yapılandırıcı yaklaşımın, davranışçı yaklaşıma göre öğrencinin bilgiye ulaşabilmesi, sorunlarını çözebilmesi ve karar verme becerilerini geliştirebilmesi düşüncesinin hâkim olmasıdır. Bu yaklaşım örgenci ve etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış olmasıdır.

Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı; (MEB, 2005).

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.

2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.

3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.

4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.

5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.

6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.

8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.

9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.

10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.

11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi şu şekilde tanımlanabilir (MEB, 2005).

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek balgamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir”.

Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis’in (1977) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar: (MEB, 2005).

- 1.Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
- 2.Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
- 3.Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

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

1.1.2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Yapısı

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan 4 temel öge vardır. Bunlar: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır.

1.1.2.1. Beceriler

“Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir.” (MEB, 2005).

Yeni program öğrenciye bilginin yanında, etkinliklerle beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Günümüz dünyası bilgiyi beceriye dönüştürebilen bireyler istemektedir. Öğrenciler bilgiyi öğrenmeli, bilgiyi problem çizmede, eleştiride bulunmada, yeni bir üretimde bulunmada kullanmalıdır. Ancak yanında bilgilerinin de beceriye dönüştürebilmelidir. Öğrencilerin 6-14 yas arası okulda oldukları düşünülürse bu zaman en doğru şekilde değerlendirilmelidir.

Bu becerileri şöyle sıralayabiliriz: (MEB, 2005).

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim ve Empati Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi

1.1.2.2. Değerler

Değer eğitimi telkin yöntemi ile yapılabildiği gibi yapılandırıcı yaklaşım öğrencinin bu değerlerini sınıf içine taşımasına imkan verir. “Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik isleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır”.

Değerin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.

5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır.

Değer normu da içerir. Her birey kendi yaşantısı içinde oluşturduğu değerleri sıkılmadan, korkmadan, sınıf içinde uygulayabilir. Değerlerini açıklamaktan sakınca duymaz. Diğer insanların değerlerini özgürce söylemelerine fırsat tanır ve anlamaya çalışır. Öğretmen önce öğrencinin kendi değerlerinin farkına varmasını sağlamalı, hayatı ile ilgili kararları kendi kendine almasını sağlamalıdır.

Yeni program değer eğitiminde üç yol izlemektedir.

1. Sınıf içi etkinliklerle öğrenciye değerlerinin farkına vardırılması ve değerlerini açıklaması
2. Ahlaki muhakeme yöntemi ile öğrencileri kendi çıkmazlarını çözmeye yardımcı olma
3. Örnek olaylarla bireylerin karşılaşacağı problemleri çözmelerine yardımcı olabilecek değer analizi yapma

Sosyal Bilgiler Programının değerleri aşağıdaki gibidir;

- Adil olma
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Hoşgörü
- Misafirperverlik
- Özgürlük
- Sağlıklı olmaya önem verme
- Saygı

- Sevgi
- Sorumluluk
- Temizlik
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik (MEB, 2005).

1.1.2.3. Genel Amaçlar

8. sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yasadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.

10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri sunar.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005).

1.1.2.4. Öğrenme Alanı

Öğrenme alanları Sosyal Bilgiler dersinde 4. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütünlük içinde sürdürülür. Birbirleriyle ilişkili olarak 9 öğrenme alanı belirlenmiştir. 4-5. sınıflarda 8 öğrenme alanı belirlenmiştir. 4. sınıftan 8. sınıfa kadar sarmal bir şekilde yapılandırılan öğrenme alanları davranışçı yaklaşımdaki birbirinden kopuk değildir. 4. sınıfta görülen öğrenme alanları diğer sınıflarda göreceklere öğrenme alanının temeli niteliğindedir.

Davranışçı yaklaşımda 4 sınıfta islenen bir konu 8. sınıfa kadar bir daha görülmemekte bu da öğrencinin tekrar edememesine ve unutmamasına sebep olmaktadır. Öğrenme alanlarının sarmal olarak düzenlenmesi öğrencinin aynı

konuyu ilerleyen sınıflarda da görmesini sağlayacağından unutulmasını engellemektedir.

Öğrenme alanları bir veya birden fazla akademik disiplini içerdiğinden öğrencinin tek yönlü öğrenmesini de engeller. Öğrenciler aynı öğrenme alanında hem tarih hem antropoloji hem de vatandaşlık bilgisini öğrenebilir.

“Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır”.

Sosyal Bilgiler dersi dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar (MEB, 2005).

1.1.3. Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Yeni Yaklaşımlar

Sosyal Bilgiler dersi, her bireyin gücünü en iyi biçimde geliştirecek yaşantılara imkan vererek kendini tanımasına katkıda bulunur. Bağımsızlık, işbirliği ve kültürün düşünme, inanç ve davranma üzerindeki etkileri gibi insan ilişkilerini kavramak için gerekli olan kavram ve genellemelerin oluşturulup geliştirilmesi Sosyal Bilgilerle sağlanabilir. Sosyal Bilgiler, insanın sınırsız isteklerini karşılamak için sınırlı kaynakları kullanmasına ilişkin kavram, beceri ve tutumları geliştirecek türde yaşantılar hazırlayarak onun ekonomik yeterlilik kazanmasına yardım eder ve vatandaşlık sorumluluğuna büyük önem verir (Sağlamer, 1997: 3).

Sosyal Bilgiler dersinde çocuk, içinde yaşadığı yakın ve uzak toplumsal çevresini, geçmişi, bugünü ve geleceği yakından tanıma olanağı bulur. Çocuğun

toplumsal kişiliğinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde bu dersin önemli bir işlevi vardır (Can, Yaşar ve Sözer, 1998: 11).

Yine Sosyal Bilgiler, çocukları ileriki yaşamlarında, karşılaştıkları problemleri etkili şekilde çözmeleri, yaşamlarını kolaylaştıran doğru kararlar almaları ve bu kararları uygulamaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatır (Karaoğlu, 1998: 4).

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumla uyumlu yaşaması ve iyi bir yurttaş olması için '*toplumsal kişilik*' kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında *Sosyal Bilgiler Dersi Programı*'nın bilimsel ölçütlere ve ihtiyaca uygun bir şekilde hazırlanması ve gereksinimleri karşılayacak düzeyde olması oldukça önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilere istenen davranışların kazandırılması, hem ilgili öğretim programının gerçek okul durumlarında işler ve işe yarar olması, hem de bu programın tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilecek etkililikte bir öğretim hizmetiyle uygulamaya konması ile mümkün olabilecektir (Özçelik, 1992: 5).

Sosyal Bilgiler dersinin önemi, bireyin sosyalleşmesi ve hayata hazırlanması açısından yadsınamaz bir gerçektir. Böyle önemli bir dersin çağın gerisinde kalmış yaklaşım, yöntem ve tekniklerle verilmeye çalışılması, onun görevini çok az yerine getirebildiği anlamını taşımaktadır. Genelde bugüne kadar geleneksel eğitim anlayışındaki yöntem ve tekniklerin uygulanması, bireyler tarafından sıkıcı görülen, ezberlenen, az sevilen ve az ilgi gösterilen bir ders olmasına sebep olmuştur. Öğretmen merkezli ders anlatımı, plan ve eğitim programı oluşturma, sınıf sessiz olursa öğrenme daha iyi gerçekleşir inancı, sınıftaki öğretmen masasının otoriteyi ve bilgiyi ifade eden imgesi ve öğretmeni sınıftan soyutlaması, materyal olarak ders kitabının kullanımı ve öğrencilerin tek başına kullanımı ve öğrencilerin tek başına çalışmalarınıdır (Yanpar Şahin, 2001).

Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin ve bu dersle öğrencilerin kazanması öngörülen gelişim özelliklerinin öğrencilerin kazanabilmesi hiç şüphesiz Sosyal Bilgiler derslerinin öğretiminde seçilecek ve öğretmenin sınıfta uygulayacağı öğretim yöntemleri ve etkinlikleri büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde artık gerçek anlamda bir öğrenmenin sağlanması, öğrenme kalitesinin yakalanması, öğrencinin bizzat kendisinin yaparak ve yaşayarak,

karşılaştığı problemleri irdeleyerek ve yaratıcı çözümler üreterek, sonuçlandırması ile olacaktır. Bu süreçte öğrenciler öğrenecekleri bilgiyi kendileri üretir ve yapılandırır. Öğretmenin görevi ise onların sordukları sorulara cevap vermek, bir güçlükle karşılaşmaları durumunda onlara yol göstermektir. Günümüzün eğitim anlayışı da bu sistemi benimsemektedir. Çünkü bugüne kadar kullanılan öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerde istenen kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmediği ortaya çıkmıştır. Öğrenme boyutunda yaşanan bu gelişmeler bütün disiplinleri etkilediği gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Nitekim hazırlanan yeni ilköğretim programı da bu görüş ve düşüncelere göre hazırlanmıştır.

Yeni Sosyal Bilgiler dersi programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar kısmının 30. maddesine göre, konuların işlenişinde yalnız düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle yetinilmeyip konuların özelliğine göre tartışma, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye yönelten yöntem ve tekniklere de başvurulur denmiştir (MEB, 2000: 9).

Yeni anlayış öğrencinin bilgilenmesini değil, bilgi üretme kapasitesine ulaşmasını vurgulamaktadır. Öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması, anlamlandırması beklenmektedir.

Öğrenci merkezli yöntemlerde öğrenciler hazırlanmış bulunan öğretim ortamlarında bilgiyi kendileri üretirler. Öğretmene sorular sorar ondan yardım alırlar, ancak bu sorular öğrencinin kendi ihtiyaçlarından doğan sorulardır. Öğretmenin konumu sorulan sorulara cevap vermek, öğrencilerin bir güçlükle karşılaşmaları halinde onlara yol göstermektir (Toker, 2003).

Arıoğlu'na (2004) göre öğrenci merkezli eğitimin özellikleri şunlardır:

- Her öğrenciyi benzersiz, nadide bir varlık olarak ele alır.
- Her öğrencinin düşünmeyi öğrenebileceğini bilir.
- Düşünceyi ateşleme ve başlatmayı refleks haline sokuncaya kadar öğretir.
- Her öğrencinin kendine özgü yeteneklere sahip olduğunu bilir. Bunlara saygı duyar.
- Her öğrencinin çevresini ve olayları kavrama yeteneğinde olduğunu bilir.

- Her öğrenciye, kendine özgü yeteneklerini özgürce keşfetme ve kuvvetlendirme fırsatı ve ortamı verir.

- Öğrenciye yaşamda kazanmanın, kendi ürettiklerinden alma olduğunu; başkalarının ürettiklerinden alma olmadığını öğretir.

- Okul öğrencisini anlar ve velisinin yardımı ile gerçek kimliğine kavuşturur.

- Öğrenciyi anlamak ve eğitim için tek yol doğru iletişim kurmaktır.

Tablo I. 1: Öğretmen Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması.

	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Sınıfta etkinlik	Öğretici	Etkileşimli
Öğretmenin	Bilgi verici, daima uzman	Katılımcı, bazen öğrenci
Öğrencinin rolü	Dinleyici, daima öğrenci	Katılımcı, bazen uzman
Ders ağırlığı	Bilgiler	İlişkiler
Bilgi kazanımı	Hatırlama ve ezber	Sorgulama ve buluş
Başarı	Miktar	Kalite
Ölçme	Normlara göre	Ölçütlere göre
Teknoloji	Tekrar ve uygulama	iletişim, katılım, bilgiye erişim

(Titiz, 1999)

Geleneksel öğretim yöntemleri sınıf içi hemen her faaliyetin büyük oranda öğretmene göre tasarlandığı, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde zamanın büyük bir bölümünün öğretmen tarafından kullanıldığı ve iletişimin genelde tek yönlü sağlandığı bir öğretim anlayışıdır. Grupla öğretim esas olduğu için öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri, yetenekleri, beklentileri, derse hazır bulunuşlukları ve öğrenme hızları yeterince dikkate alınmamaktadır.

Çağdaş yöntemler ise öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlamaktadır. Bu yöntemlerde öğretmenin rolü; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve ona rehberlik etmek, ayrıca öğrencinin sınıfa katılımını sağlamak için gerekli ortamları oluşturmak ve öğrenciyi sürekli güdülemektir. Belirtilenlerin dışında öğretmenin görevi, öğrenme kaynağı ile öğrencinin doğrudan etkileşimini sağlamaktır. Bunun nedeni, öğretmenin öğrenciye ne sunduğundan daha çok öğrencinin sunulan karşısında ne yaptığı görüşünün benimsenmesidir.

Çağdaş yöntemler; sadece öğretmen tarafından sınıf atmosferinde kullanılmamakta, aksine aynı yöntemin etkili olduğuna inanan öğretmenlerin bir araya gelmesinden yöntem okulları, çeşitli yaklaşımların okulları kurulmaktadır. Problem çözmeyi kendine model alan öğretmenlerin okulları, proje okulları, çoklu zekâ okulları gibidir. Bütün bu çalışmaların temel hedefi etkili öğrenmenin sağlanmasından başka bir şey değildir. Çağdaş öğretim yöntemlerinde bilginin kalıcılığının, geleneksel yöntemlere göre daha fazla olduğu bugün yapılan araştırmalarla artık bilinmektedir (Meydan, 2004).

İçinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmiş etkili ve kalıcı öğrenme ile bireylere çağın gereklerine uygun becerileri kazandırmayı amaçlayan bir çok yeni ve alternatif öğrenme yaklaşımı vardır. Bunlardan bazıları;

- Probleme Dayalı Öğrenme
- Yapılandırmacı Öğrenme
- Çoklu Zeka Kuramı
- Eleştirel Düşünme
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme
- Yansıtıcı Düşünme
- Yaşam Boyu Öğrenme
- Yaratıcı Düşünme
- Proje Tabanlı Öğrenme
- Aktif (Etkin) Öğrenmedir.

1.1.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Problem çözmeye dayalı öğrenme, yapısalcı öğrenme ortamlarının en önemli uygulamalarından birini oluşturur. Çünkü öğrenme etkinliklerinin planlanması, öğrencilerin belli bir problem durumuna aktif katılımlarını gerektirir. Dolayısıyla, problem çözmeye dayalı öğrenme, eğitim programı, öğretim ve değerlendirme için güçlü bir öğretim stratejisidir (Torp ve Sage, 1998).

Probleme dayalı öğretim stratejisinde öğrenciler sadece üzerinde çalıştıkları konu alanı ile ilgili bir problemi değil, gelecekte karşılaşacağı problemleri de adım

adım nasıl çözebileceklerini öğrenir (Baysal, 2003). Probleme dayalı öğrenme ile işlenen ünitelerde, öğrencilerin rolleri avukat, çiftçi, milletvekili olabilir. Rollerini ne olursa olsun, görevlerini bu kişilerin bakış açılarına göre yapmaları gerekir. Böylece öğrenciler problem hakkında farklı bakış açılarına göre durumu değerlendirerek, daha önceden çok az çözdükleri gerçek hayat problemlerini öğrenirler (Howard, 1999: 174-175).

Probleme dayalı öğrenme süreci öğrenci merkezlidir. Bu nedenle öğrenciler edilgen konumdan etkin konuma geçer. Öğrenciler düşünen, bilen, problemleri çözen kişilerdir. Öğrenciler probleme dayalı öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleri için aldıkları görev ve sorumlulukları yerine getirerek problem çözme becerilerini, kendilerine olan güvenlerini ve karar verme becerilerini arttırarak geliştirirler. Öğretmenin görevi ise, öğrencilere gerekli araç-gereci sağlamak veya onlara ulaşmaları için gerekli yolu öğrencilerine göstererek öğrenmelerine rehberlik etmektir. Öğretmen öğrencilere sorular yönelterek, onların düşünmelerini, problem çözmelerini ve çalışmalarını yönlendirmelerini sağlar.

1.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2002: 233). Özünde, öğrenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins,1999: 8).

Bu yaklaşım daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazandığı deneyimler ile ilgilenmektedir. İnsanlar gerçek yaşantı deneyimleri ile karşılaştığı zaman bilgiyi kendi hafızalarında oluştururlar. Bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerektiği ve herhangi bir bilgiyi anlamak için deneyim ile temellendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (İşman, 2002).

Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu nedenle, yapısalcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha çok etkileşimde

bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998: 70).

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir.

1.1.3.3. Çoklu Zeka Kuramı

Eğitime yeni bir yaklaşım getiren çoklu zekâ kuramı (Multiple Intellegence-MI Theory), Harward Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında “Düşünüş Biçimi” (Frames of Mind) adlı eserinde ortaya konmuştur.

Gardner, zekayı, bir kişinin (1) Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) Çözümüne kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban 2001). Çoklu zeka kuramının temel düşünce yapısı aşağıdaki özellikleri içerir:

1. Çoklu zeka kuramına göre çok sayıda zeka alanı vardır.
2. Zekâlar çeşitli biçimlerde gösterilebilir.
3. Zekâ profilleri kişiye özgüdür.
4. Zekalar güçlendirilebilir.
5. Bir öğrenmeyi gerçekleştirmenin çeşitli yolları vardır.

Gardner'a (1993) göre her insanda sözel/dilbilimsel, mantıksal/matematiksel, müzikal/ritmik, bedensel/duyusal, uzaysal/görsel zeka, kişiler arası/sosyal ve kişisel/öze dönük ve doğacı zeka olmak üzere sekiz farklı zeka türü bulunur.

1.1.3.4. Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden

türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Kaya 1997).

Kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece, eleştirel düşünme denir (Cüceloğlu, 1997: 255).

Eleştirel düşünme; temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır (Demirel, 2002: 216).

Demirel'e (2002: 216-217) göre eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır. Bunlar;

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracabilmelidir.
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
3. **Uygulanabilme:** Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.
4. **Yeterlilik:** Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
5. **İletişim Kurabilme:** Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

Eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması bireylerin yaşamının amacını belirlemede; amacına ulaşmak için çözümler üretmede; ve ürettiği çözümleri kullanmada yardımcı olmaktadır (Semerci, 2000).

Eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilme, eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir (NCEE, 1988). Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir. Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Norris,

1985; Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Çünkü eleştirel düşünme eğitimi olmanın gerekli bir koşuludur.

1.1.3.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları yöntemdir.

Yarışmacı öğrenmede öğrenciler daima bağımsız, bireysel olarak sınav olurlar. Herkes kendinden sorumludur. Yapılan araştırmalar da iş birlikli öğrenmenin yarışmacı öğrenmeye göre başarıyı daha çok arttırdığı görülmüştür. İşbirliğine dayalı öğretim, geleneksel öğretime alternatif olarak geliştirilen bir yaklaşımdır. Geleneksel öğretim, yarışmacı ve rekabete odaklanırken, iş birliğine dayalı öğretim paylaşımcı ve uzlaşmacıdır. Gruptaki tüm bireylerin yeteneklerinden yararlanmayı, sorumluluk sahibi olmayı, akran desteğini geliştirir. İş birlikli öğrenmeyi etkili kılacak olan ilkeler:

- Grup ödülü
- Küme amaçları
- Bireysel sorumluluk
- Olumlu bağımlılık
- Yüz yüze destekleyici etkileşim
- Toplumsal beceriler
- Küme işleyişinin değerlendirilmesi
- Küme büyüklüğü
- Karma küme
- Başarı için eşit fırsat

İşbirliğine dayalı öğrenmede dikkat edilecek hususlar:

- Öğrencilere bu yöntem iyi öğretilmeli
- Ön hazırlıklar yapılmalı
- Öğretmen heterojen gruplar oluşturmalı

- Öğretmen öğrencileri kontrol etmek; birlikte çalışmayı teşvik etmeli
- Öğrenciler materyalleri hazırlamalıdır
- Yöntemi sıkıcı hale getirmemek için bu yöntem zaman zaman kullanılmalı.

Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğretim olabilmesi için, gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır (Açıkgöz, 1992). İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma, birbirlerine güven duyma, liderlik vb. sosyal becerilerini geliştirme imkânı sunarken bununla birlikte öğrencilere işbirliği grupları içinde sorumluluk alma, arkadaşlarına karşı saygılı olmayı, tartışma bilincini ve hoşgörülü davranmayı da aşılır. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği için edinilen bilgilerin hatırdaki tutulmaları daha uzundur. Dolayısıyla işbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin başarısını artırmaktadır. Bu nedenle birçok öğrenme stratejisi ve yaklaşımı da işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımından faydalanır.

1.1.3.6. Yansıtıcı Öğrenme

John Dewey 19. yüzyılın başında, toplumun en önemli gereksiniminin, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir (Shermis, 1992: 73; Akt. Demirel, 2002).

Yansıtıcı düşünme eğitimin önemli bir parçası olarak, bilimsel bir program modeli geliştirmeyi sağlayan, tanıtıcı safhalarıyla sonuca götüren bir modeldir. Derslerde profesyonel eğitim olarak düzenlenmeksizin, beş mühim soru etrafında odaklanır.

1. Öğrenmeyi araştırma “Ben öğretecek miyim?”
2. Akademik hazırlık “Ne öğreteceğim?”
3. Öğrenmenin anlamı “Öğrenciler nasıl öğrenecek?”
4. Öğrenmeyi teşkilatlama “Ben nasıl öğreteceğim?”
5. Okul ve kültürel bağlamda “Niçin biz öğreteceğiz”.

Schon (1987)’e göre yansıtıcı düşünme, öğrencilerin teorik formüller öğrenmelerinden çok öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlar. Yansıtıcı düşünme,

öğretmen ve öğrencinin bir şeyi yaparken gerçekte neyi yaptığını düşünmesi ve yaptıkları işi ona göre tekrar gözden geçirmesini gerektirir. Böylece öğrenciler ders sırasında neyi niçin öğreneceklerini sorgulayarak öğrenme sürecinde bilinçli ve aktif olabilirler. Öğretmen ise, ders sonrasında, kendi yaptıklarını dikkatli bir şekilde gözden geçirir.

Yansıtıcı düşünme öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama, karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir. Epstein (2003) yansıtmanın problem çözmeyi kapsadığını, öğrencileri kendi ilgilerini sürdürmeye, çevreyi kontrol etme anlayışını oluşturmaya teşvik ettiğini belirtir. Ayrıca öğrenciler plan yaparken ve deneyimlerini gözden geçirirken, yordayıcı ve analitik yeteneklerinin, öğrenme sorumluluğunun, seçimler yapmanın ve özyönetim becerilerinin arttığını ifade eder (Akt: Tok, 2008).

1.1.3.7. Yaşam Boyu Öğrenme

İlk defa 1931 yılında Alfred North Whitehead: “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeyleri yaşamları boyunca kullanacakları savı geçersiz hâle gelmiştir” diyerek insanların çocukluklarında öğrendikleri şeylerin yaşamlarının geri kalan kısmında her zaman geçerli ve yararlı olamayacağını vurgulamış ve bir kez öğrenilen bilgi yerine bir anlamda “Yaşam Boyu Öğrenme ” yaklaşımının temellerini atmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ilkesi ile şekillendirilen eğitim, herkese ihtiyacı olan eğitimi ihtiyacı olduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenme üç unsuru kapsar: Süreklilik, yaratıcılık ve öğrenme. Yaşam boyu sürekli olması gereken eğitim ve öğrenme, aynı zamanda sınırsız da olmalıdır.

UNESCO'nun 1972 yılında toplanan eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir. Sonrasında aşağıdaki uluslar arası eğitim komisyonu önerilerini sunmuştur;

1. Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.

2. Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel bileşeni olarak düşünölmelidir.

3. Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.

4. Eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme, hayatın her alanında var olabilmemizi kolaylaştırıyor ve günümüz eğitim kavramını yeniden tanımlamamızı zorunlu kılıyor. Klasik anlamdaki eğitim yerini artık yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillenmiş eğitime bırakmış durumdadır (Demirel, 2002: 213).

1.1.3.8. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmaktır. Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkartmaktır. Yaratıcılık dünyayı, kendimizi değiştirme eylemliliğidir. Sanatsal yaratma, değiştirme sürecinde öznel iç yaşantının farklı dışa vurumudur. İnsanın deneyimleri, duyarlılığı, algılama tavrı ile yeniden üretimi gerçekleştirmesidir. Öznelin nesnelle diyalektik buluşmasında yeni ilişkilerin bulunması, keşfedilmesidir. Rüyalara, hayal gücü, espri ve düşünsellik, dikkat, yargılama, usamlama sonucu oluşturulan eylemde sonuca farklı yollardan ulaşmadır yaratıcılık. Yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur. Bu nedenle mevcut olaylar, kuramlar yeniden ele alınır, ancak bakış açısı farklıdır. Gidilen yol orijinaldir. Varılan sonuç özgündür.

Bu duyarlılık sürecinin sonucunda yenilik vardır (Çellek, 2002). Yaratıcı Düşünme; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir. Bilgi çağında, bilgi üretme ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur. Yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir. Çok yönlü bakmak, çok

seçenekli çözüm yolları bulmak gerekir. Tasarımcı yaratıcı eylem sürecidir. Yaratıcı Düşünmenin 4 Boyutu vardır;

1. **Akıcılık:** Üretilen uygun düşünce sayısı ve ya problem için birçok alternatif geliştirme becerisi,
2. **Esneklik:** Farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği ve ya problem çözümünde yaklaşımları değiştirme,
3. **Özgünlük:** Eşsiz, rastlanmayan, akıllı düşünceler yaratma yeteneği ya da yeni özel çözümler getirme becerisi,
4. **Zenginleştirme:** Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılara girebilme, yanıtlar ekleme yeteneği şeklinde tanımlanabilir (Erlendsson, 1999).

Yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlamak için uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu amaçla buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisi ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Demirel, 2002: 216).

1.1.3.9. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde, orijinal bir konu veya bir problemle ilgili olarak, okul içinde ve dışında araştırmalar yapmalarını sağlayan ve bu araştırmalar sonucunda ortaya çeşitli ürünlerin çıktığı kapsamlı bir öğrenme yaklaşımıdır.

Temeli Piaget, Bruner, Vygotsky ve Dewey'in öğrenme konusundaki görüşleriyle tutarlı olduğu için yapısalcı öğrenme teorisine dayanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı özellikle son yıllarda önemli bir ilgi görmesine rağmen, proje fikri yeni değildir. Proje fikrinin kökleri araştırmacılar tarafından 16. yüzyıl sonlarına kadar dayandırılmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temelini oluşturan görüşler ve “proje metodu” ismi ilk olarak 1918’de William Heard Kilpatrick tarafından ortaya atılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme, öğrencileri karışık aktivitelere katılmalarına teşvik eden bir öğrenme ve öğretme stratejisidir. Genellikle bir çok adım ve süreç gerektirir. Proje tabanlı öğrenme her şeyden önce başarılması gereken bir görev ya da çözülmesi gereken bir probleme odaklanır. Öğrenenler gerçek problemleri çözmek için önceki bilgilerini, son öğrendiklerini ve konu ile ilgili becerilerini bir araya getirirler. Projeler ürün ve performans gelişimi üzerinde yoğunlaşır ve genellikle öğrencilerin aktiviteler organize etmelerinde, araştırmalar yapmalarında, problem çözmelerinde ve bilgileri sentez etmelerinde yardım eder.

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- *Belli bir disiplinin kavramları ve prensiplerini inceler.* Projeler belli bir disiplin için önemli olan bilgi ve beceriler üzerinde durur. Bu nedenle projeler geliştirilirken bir ya da daha fazla yeteneğe hitap etmelidir.

- *Öğrencilere gerçek hayatta ilgili konularda aktiviteler yaptırır.* Projeler belli bir problemi çözmeye yönelik olmalıdır. Bir öğrencinin işte veya günlük hayatında karşılaştığı herhangi bir problem olabilir.

- *İş alanında başarılı olabilmek için gerekli ek yetenekler öğretir.* İş alanında başarılı olmak için sadece bilgi yeterli değildir. Projeler öğrencilere iş arama, takımla çalışma, yönetme becerileri öğretir. Daha da özelleştirirsek, projeler öğrencilere gerekli becerileri kazanmalarında bir yetki yükler ve yetkilerin geliştirilmesinde ve eyleme dönüştürülmesinde yardım eder.

- *Öğrencilerin kaynak araştırmalarını sağlayarak problem çözme yeteneklerini geliştirir.* Gerçek dünyayla ilgili problemlerin tek bir doğru cevabı yoktur. Birbirinden ayrılması gereken ve değerlendirilmesi gereken birçok seçenek vardır. Bu yüzden öğrenciler birçok kaynaktan bilgi toplamalı ve bunları sentezlemelidir. Bunların yanında, bir karara varmadan ve bir ürün geliştirmeden önce, bilginin kalitesi, güvenilirliği, temel eğilimleri değerlendirilmelidir.

- *Öğrencilerin kendi bilgilerini, yapılandırmalarını sağlar.* Bilgi yapılandırma bir öğrenme için oldukça önemlidir. Yapısalcılık olarak bilinen stratejiler, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını gerektirir. Bu strateji eğitim araştırmacıları tarafından yapılan yüksek seviyeli düşünme becerileri, çoklu zekâ

stratejileri, öğrenme stilleri ve beyin fonksiyonları gibi becerilere de uygundur. Öğrenciler bilgi topladıklarında, değerlendirdiklerinde ve sentezlediklerinde konuyu derinlemesine anlarlar, düşünme stratejilerini geliştirirler ve önemli bilgileri daha çabuk hatırlarlar.

• *Öğrencilerin özerk olarak çalışmalarını gerektiren öğrenci merkezli bir metottur.* Projeler üzerinde çalışırken, öğrenciler kendi doğrultularında çalışırlar. Öğrencilere öğretmen talimatları olmaksızın çalışma fırsatları vererek, projeler, öğrencilere, problem çözme, proje planlama, kaynak tarama, kişiler arası iletişim kurma, gibi birçok becerileri kazanmalarına yardım eder.

• *Bir çok strateji kullanılarak değerlendirilen oldukça güvenilir ürünler bırakmayla sonuçlanır.* Proje tabanlı öğrenmedeki değerlendirmeler çoğunlukla geleneksel öğretimde kullanılan öğretim stratejilerinden farklıdır. Projelerdeki öğrenci performansları çoklu öğrenci stratejileri ile değerlendirilirler (Bidwell (2000: 3-10).

1.1.3.10. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003).

Bonwell ve Eison (1991) aktif öğrenmeyi, genellikle öğrencilerin öğrenme süreci içerisine alındığı ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirken, ne yaptıkları hakkında düşünmelerini sağlayan bir öğrenme ortamıdır, şeklinde tanımlamıştır.

Gür ve Seyhan (2006), aktif öğrenmeyi esas olarak öğrencilere öğrenme etkinlikleri üzerinde belli bir dereceye kadar sahiplik ve kontrolün verildiği, öğrenme etkinliklerinin önceden belirlenmesinden ziyade açık uçlu olduğu ve öğrencilerin öğrenme deneyimine aktif olarak katılarak şekillendirebildiği öğrenme aktivitelerinin kullanılması olarak tanımlarlar. Aktif öğrenme uygulamalı çalışmalar, bilgisayar destekli öğrenim, rol çalışmaları, iş deneyimi, bireysel proje çalışmaları, işbirliğine dayalı problem çözme, proje ödevleri gibi bir dizi farklı öğrenme etkinlikleri için kullanılmaktadır. Bunların hepsinde amaç; öğrencinin aktif olarak öğrenimini sağlamak olduğundan, aktif öğrenme sürecinde, öğretim etkinliklerinin planlanmasından, uygulanması ve değerlendirilmesine kadar bütün aşamalarda öğrencilerin aktif katılımı, öğretmenin ise yol göstericiliği ve işbirliği yapması söz konusudur.

Aktif öğrenme; öğrencilerin güvenli, yeteneklerinden emin, saygın, etkili öğrenme ve düşünme becerilerine sahip, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlar, ezberi önler (Açıkgöz, 2003).

Aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta öğrencilerinin, öğrenme ile ilgili bazı soruları kendilerine sorması gerekir. Bunlar:

- Nasıl öğreneyim?
- Nereyi öğrenemedim?
- Hangi stratejileri kullanmalıyım?
- Zamanı nasıl kullanmalıyım?

Bu sorular öğrencinin aktif öğrenmeye katılma derecesiyle ilgili kendisine sorması gereken sorulardır. Bu soruları kendine soran öğrenci amaçlarını da belirlemiş olur. Amaçlarını belirleyen öğrenci de kendini gerçekleştirme konusunda bir adım daha atmış olur (Palut, 2006).

“Aktif öğrenme konusunda dikkati çeken bir başka nokta, aktif öğrenmenin “öğrenmeye aktif katılım”ı aşan bir kavram olmasıdır. Aktif öğrenme için aktif katılım gerekli, ancak yeterli değildir. Aktif öğrenme, aktif katılımın göstergeleri olan soru sorma, açıklama yapma vb. davranışların yanı sıra öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi etkinlikleri de içermektedir” (Vural, 2004).

Bu katılımı sağlayabilmek için öğrencilere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendine yapma imkânının verilmesi gerekir.

Aktif Öğrenmede:

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır.
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yolları iyileştirilir.
- Farklı öğrenme biçimleri için farklı programlar oluşturulur.
- Yaşam boyu öğrenme sağlanır.
- Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
- Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına imkân sağlanır.
- Öğrenciler, bireysel ve grup projelerinde sorumluluk alır ve bunu paylaşırlar.
- Öğrenciler, bilgileri paylaşırlar, etkileşimde bulunurlar ve ortak bilgi üretimi için iş birliği yaparlar.

Çeşitli deneysel araştırmalar aktif öğrenme yoluyla öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmenin başarı düzeyi düşük öğrencileri etkilediğini ortaya koymuştur. Okullarda genellikle en iyi öğrencilerin etkin olması beklenmektedir. Ancak aktif öğrenme bu bakış açısını değiştirmiştir. Geleneksel eğitimde baskın olan ezbercilik, bu sistemde yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bırakmıştır. Öğrenenler, bir ekip içinde nasıl çalışacağını, yardımlaşmayı,

işbölümü yapmayı ve tartışarak ortak görüş oluşturma yollarını öğrenmiş olurlar (Uysal, 2007).

Aktif öğrenme öğrencilere konuşma, dinleme, okuma, yazma ve düşünme imkanları sağlar. Ders içeriği, öğrenciden öğrendiğini uygulamayı gerektiren; problem çözme çalışmaları, informal küçük gruplar, simülasyonlar, örnek olaylar, rol yapma vb. etkinliklerle öğrenilir. Bu noktada aktif öğrenmenin temelini oluşturan başlıca düşüncelere bir göz atmanın aktif öğrenmenin ne olduğunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aktif öğrenmenin bu kadar ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır:

1- Kendi öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmak öğrencileri güdülemektedir.

2- Bilgi birikiminde çok hızlı değişimler olduğu için varolan bilgi ve becerileri kazanmanın yanısıra öğrenmeyi bilen meslek sahipleri diğerlerinden daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle aktif öğrenme ile öğrenmeyi öğrenme birleştirilmiştir. Çünkü aktif öğrenme, öğrenciler onun nasıl yapılacağını biliyorlarsa gerçekleşebilir

Aktif Öğrenmenin Temel Düşünceleri

- Öğrenen, öğrenme sürecinin aktif bir ögesidir.
- Öğrenme birikimli bir süreçtir.
- Öğrenmede çevre ile aktif etkileşim önemlidir.
- Öğrencinin öğrenme becerileri geliştirilebilir.
- Öğretimsel işler (öğrenciye ne yaptırdığımız) önemlidir.

Aktif Öğrenmenin Amaçları:

- Bilimsel düşünmeyi öğretmek
- Bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek
- Problem çözme becerilerini kazanmak
- Neden sonuç ilişkisini kurmayı öğretmek
- Kendilerini yenilemeyi öğretmek
- Toplumsal bilinç kazandırmak

- İletişim becerilerini kazandırmak
- Akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak
- Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek
- Sosyal becerileri geliştirmek

Aktif öğrenme, öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmasını ve bunu yaparken kendi kendine çeşitli kararlar almasını gerektirdiği için, öğrenciyi bütün yönleriyle öğrenme sürecine katmakta ve böylece öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemektedir. Aktif öğrenmede öğrenme sürecinin başlatılmasından öğrenmenin gerçekleşmesine kadar, öğrenen çeşitli sayıda ve türde kararlar almaktadır.

Aktif öğrenmede öğrenen öğrenme sürecinin başından sonuna kadar sorumluluk taşımaktadır. Öğrenen, öğrenme hedefleri üzerinde düşünür, seçim yapar; hedeflerine ulaşmak için hangi etkinlikleri ve stratejileri kullanacağına karar verir; bu etkinliklerin ve stratejilerin uygun olup olmadığını gözden geçirir; öğrenmesini test eder ve gerekli düzenlemeleri ve düzeltmeleri yapar; öğrenmesini ve öğrenme sürecini değerlendirir (Koç, 2007).

Aktif öğrenme öğrencilerin uygulama yaparak, etkinliklerle deneyim, bilgi ve becerilerini kullandıkları bir öğrenmedir. Aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesi, düşüncelerinin uygulanması, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatlarının sağlanması, büyük ölçüde, uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasına bağlıdır (Açıkgöz 2003).

Öğrenciler aktif öğrenmede ders içinde çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Aktif öğrenme sırasında öğrenciler;

- Grup çalışması yapar,
- Oyun-drama tekniğini kullanır,
- Laboratuvar çalışması yapar,
- Kavram haritası çizer,
- Konu ile ilgili bulmacalar çözer.
- Bu etkinliklerin sonucunda öğrenciler:
- İşbirliği içinde öğrenirler,
- Öğrencilerin sosyal yönü gelişir,

- Arkadaşlarıyla etkileşime girerler,
- El becerileri artar,
- Problem çözme becerileri artar,
- Eleştirel düşünmeyi öğrenirler.

Öğrenme-öğretme anlayışının ve öğrencinin öğrenme sürecinde oynaması gereken rolün değişmesiyle birlikte, öğretmene yüklenen konu alan uzmanlığı, güdüleyicilik, öğretim uzmanlığı gibi geleneksel rollere yenileri eklenmiştir. Aktif öğrenmede öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran, gereksinim duyduklarında yardım eden kişidir (Açıkgöz, 2003).

Aktif öğreten öğretmenin gelenekselden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir. Örneğin öğretmen hangi öğretimsel işin yapılacağı ya da hangi kaynağa bakılacağı konusunda fikri olmayan öğrenciye çeşitli işler ya da kaynaklar önerebilir. Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almak da öğretmenin sorumluluğundadır (Açıkgöz, 2003: 13).

Aktif öğrenmede öğretmen; kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılık rollerini üstlenmiştir.

Aktif öğrenmede öğretmen;

- Öğrencilere düşünmeyi öğretir,
- Öğrencilerin derse katılımını sağlar,
- Öğrenciye rehberlik eder,
- Öğrenciye dönüt verir (<http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/arsiv,2003>).

Öğretmen kuramsal ve uygulamaya ilişkin bilgisini hiçbir zaman yeterli bulmaz ve kendini yetiştirmek amacıyla farklı yöntemlere başvurur. Öğretmenin sahip olması gereken yeterlilik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi her ülke açısından önem taşımaktadır (Göçe, 2003). Cam'a(2003) göre, öğretmenin bir görevi de öğrencilere düşünmeyi öğretmektir. Bunun için öğretmen, öğrencilere:

- Bütün yönlerden bakmayı öğretir,
- Alışılmadık sorular sorar,
- Düşünme üzerine kendi düşüncelerini gözden geçirir,

- Öğrencilere düşünecek konu verir

(<http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/arsiv,2003>, Akt: Palut, 2006).

Aktif öğrenmede öğrencilere doğru soruları sormak çok önemlidir. Bunun için doğru soru sorma stratejileri geliştirilmiştir. Buna göre bu stratejiler:

Faydası nedir sorusu: Bilginin kullanılmasına odaklanmış sorulardır.

Nedir yerine neden soruları: Öğrencileri, dikkatli bir analize yönelten sorulardır.

Evet ama neden soruları: Öğrenciye bir sorunun cevabı neden olduğu sorulur.

Şimdi fark nedir soruları: Bilginin kullanılması odaklanmış sorulardır.

Benzer ya da farklılıklar soruları: Kavramları, olayları olguları değerlendirerek, karşılaştırma yapılması gereken sorulardır. Ayrıca öğretmen öğrencilere konuya uygun sorular sorarsa, öğrenci;

- Düşünmeye başlar,
- Yaratıcılığı artar,
- Öğrenci ihtiyaçlarına uygun pratik yapma imkanı bulur

(<http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/arsiv,2003>. Akt: Palut, 2006).

Hangi yöntemin, hangi kaynaklardan, nasıl sunulacağıın önceden hazırlanmış olması aktif öğrenmenin uygulanmasının şartlarından biridir. Aktif öğrenmenin yalnızca çeşitli metotlar kullanılarak yapılabileceği düşüncesi eğitimcileri yanılgıya düşürmektedir. Aktif öğrenme sürecinde öğretmen gerektiğinde geleneksel öğrenmenin öğeleri olan; tahta, tebeşir ve anlatımı da kullanmalıdır (Palut, 2006).

1.1.3.10.1. Aktif Öğrenmenin Yararları

Aktif öğrenmenin yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
2. Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır.
3. Öğrenciler, bireysel grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu

paylaşırlar.

4. Öğrenciler, bilgiyi paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.

5. Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır.

6. Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirir.

7. Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturulmasına katkıda bulunur.

8. Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olur.

9. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.

10. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.

11. Öğrencilerin kendi anlayışlarını yaşlıları ile karşılaştırıp ortaya çıkarabilmelerini sağlayarak, grup etkileşimini teşvik etmeyi planlar.

12. Motivasyon ve katılımı artırır.

13. Yarışma ve sınıf içi ayrılığı azaltır aynı zamanda herkesin işbirliği ile çalışmasını sağlar.

14. Bu tip öğrenmenin yüksek etkileşimli yapısından dolayı öğrenciler sürekli olarak anında geribildirim verir ve alırlar.

15. Öğrencilerin yaşantıları ve materyalin uzun süreli bellekte tutulması ile önceki öğrenmelerini arttırmaya yardımcı olur (Eğitek, 2004; Şahinel, 2003: 12 Akt: Bulut, 2005).

Aktif Öğrenmenin Avantajlı Yönleri

Aktif öğrenme etkililiğinin yanı sıra (a) kullanılabilirlik (b) ekonomiklik (c) destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki gibi önemli avantajlar da taşımaktadır. Aşağıda bu avantajlar ele alınmaktadır.

Kullanılabilirlik: Aktif öğrenme teknikleri birkaç dakika gibi çok kısa süreli aktifliklerden bir dönem gibi çok uzun süreli aktifliklere kadar çok çeşitli zaman dilimlerinde kullanılabilir. Çok çeşitli konu alanlarında ve çok çeşitli düzeylerde etkili olması da aktif öğrenmeyi kullanışlı hale getirmektedir. Ayrıca, aktif öğrenmenin tek bir öğretim yöntemi değil, birçok öğretim yöntemini içeriyor olması da onun kullanılabilirliğini artırmaktadır (Bayrak, 2000: 25).

Ekonomiklik: Aktif öğrenme diğer öğrenme modellerinde olduğunun tersine ek görevliler, pahalı araçlar, özel mekânlar olmadan da uygulanabilir. Kuşkusuz, pahalı araçlar ya da özel mekânlar her modelin olduğu gibi aktif öğrenmenin uygulamalarını kolaylaştırıp etkililiğini artıracaktır. Ancak böyle pahalı yatırımlar aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşulu değildir. Aktif öğrenme yalnızca oturacak yeri olan her mekânda ve yalnızca kâğıt, kalem, ders kitabı gibi basit araçlarla da uygulanabilir.

Destekleyici Öğrenme Ürünleri Üzerinde Olumlu Etkiler: Eğitimde genellikle akademik başarı üzerinde durulur; öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkaları ile birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. birçok öğrenme ihmal edilir. Ancak bir alana özgü bilgiler kalıcı değildir. Kalıcı olan ve değişmesi zor olan destekleyici öğrenme ürünleridir. Aktif öğrenmenin yalnız bireylerin okul başarısını arttırmayla kalmayıp bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirdiğini, dolayısı ile ilerideki yaşamlarının kalitesini arttırdığını söylemek gerekir (Açıkgöz, 2003: 15).

1.1.3.10.2. Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

Aktif öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek için geleneksel sınıflarla aktif sınıfların karşılaştırmasını vermekte fayda vardır. Bu karşılaştırmayı aşağıdaki tabloda özetlemiştir.

Tablo-I. II: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde (kümeler halinde, U, V ya da içi içe halkalar halinde vb.) otururlar. Sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlı.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kurallar yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, bilgiyi yeniden yapılandırır ve öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı, not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar daha sonra unuttur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici.
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir ancak bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmelerinin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulmama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı.	
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, gayretli etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargularla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Kaynak: Açıkgöz, K. Ü. (2003).

1.1.3.10.3. Aktif Öğrenmede Kuramsal Temeller

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Gerek yapılandırmacılık gerekse bilişselcilik öğretim süreciyle değil öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Örneğin, bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklarlar. Ancak, öğrenene bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi ve öğretenin somut olarak neler yapması gerektiğine değinmezler. Yapılandırmacı ve bilişsel kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ve araştırmacılar, kuramı uygulamaya dönüştürmeye çalışmaktadır. Aktif öğrenme bu çabaların ürünüdür (Phillips, 1995: 13; Akt: Bulut, 2005).

Yapısalcılık yeni bir fikir olmamasına rağmen, eğitimde yeniden rağbet gören ve önemi artan bir teori olmuştur. Yapısalcılığın esasları Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey ve Jerome Bruner gibi eğitimcilerin eğitsel teorileri üzerine kurulmuştur.

Yapısalcılık, öğrenmeyle ve insanoğlunun deneyimdeki kendi bilgisini yapan ve o deneyime anlam verme çabaları olan aktif bir öğrenenin olduğunu savunan bir teoridir (Frank, ve diğ. 2003: 274).

Yapısalcılık, öğrencinin sahip olduğu bilginin üzerine yapılandığı, yeni bilgiler üzerine kurulan bir teoridir. Yine yapısalcılık, insan beyninin sürekli artan anlamasını nasıl depoladığı, bilgiyi nasıl ilettiği, nasıl öğrendiği, öğrenmeyi nasıl yapılandığı ve önceki öğrenmenin nasıl geliştiği üzerine kuruludur (Moursund, 1999).

Kısaca yapısalcılık bilgi ve öğrenmenin teorisidir. Yapısalcılar, öğrenmeyi, çocukların yeni fikirler üreterek önceki ve şimdiki bilgilerinin düzenlenmesiyle öğrenilen zihinsel yapılanmalarının bir sonucu olarak görürler.

Davranışçılar bireyin uyarıcı ve tepki arasında meydana gelen zihinsel süreçleri önemsemediler veya görmezden geldiler. Nitekim, gerçekte insan, çevresindeki

uyarıcılara körü körüne tepki göstermez. Çünkü, insanın idrak etme, sezme düşünme ve karar verme gibi birtakım zihinsel becerileri ve süreçleri de söz konusudur. Dolayısıyla, insan çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya kendisince anlamlı bulduğu bir tepkiyi gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında yapısalcı kuram, davranışçıların öne sürdüğü “uyarıcı-tepki-pekiştireç” ilişkisini “uyarıcı-zihin-tepki” olarak yeniden formüle etmişlerdir denilebilir (Saban, 2000).

Aktif öğrenme modeli bütün bu kuramsal gelişmelerin üzerine, 1970'lerdeki Davranışçılıktan Bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra geliştirilmiştir. Daha önce Dewey, Pestalozzi gibi yazarlar geleneksel yöntemleri eleştiren, çevreyle etkileşime, gözleme, öğrencilerin etkinliğine, bilgiyi öğrenenin keşfetmesine önem veren modeller oluşturmuşlardır. Ancak, öğrenme anlayışının değişmesi, aktif öğrenmeye yeni anlamların yüklenmesi ve aktif öğrenme konusundaki görgül araştırmaların yoğunlaşması 1970'lerden sonra gerçekleşmiştir (Harmin, 1999: 64-65; Akt: Bulut, 2005).

1.1.3.10.4. Aktif Öğrenme Yöntemleri

Aktif öğrenimin yaşama geçirilmesi, düşüncelerin uygulanması, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatının sağlanması, büyük ölçüde uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasına bağlıdır. Hangi yöntemin kullanılacağına, işlenen konuya, öğrenci özelliklerine eldeki malzemelere ve ulaşılmak istenen amaca göre karar verilir. Uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadıkça, en doğru en yararlı düşünceler bile kuramda kalacaktır. Çünkü öğretim malzemelerinin nasıl kullanılacağı, öğretimsel işlerin nasıl örgütleneceği ve öğrenme düzeyi gibi sürecin birçok önemli ögesi kullanılan yöntemle bağlıdır. Özünde aktif olan birçok öğretimsel iş örneğin, problem çözme bile uygun yöntemlerle kullanılmazsa kolaylıkla edilgin öğretim malzemesine dönüşebilir. Bir başka deyişle, aktif öğrenme için gerekli malzemelere, mekâna ve içeriğe sahip olunabilir ancak, uygun yöntemler kullanılmadıkça sonuç başarısız olacaktır (Taşdemir, 2000: 100).

Aktif öğrenmede kullanılan başlıca yöntemler şunlardır:

1.1.3.10.4.1. Kartopu

Açıkgöz'e göre, verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarla tartışırlar. Yönteme kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir. En son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2003).

1.1.3.10.4.2. Tereyağ-Ekmek

Verilen bir problem, soru ya da konu üzerinde öğrenciler önce tek başlarına düşünür daha sonra arkadaşları ile bir araya gelerek düşüncelerini tartışır. Ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar. İlk aşamada düşüncelerini kaydetmeleri istenebilir. Tüm öğrencilerin aktif olmasını sağlar. Birinci aşamanın üzerine tekrar konuşma fırsatı verdiği için bu adı almıştır. *Örnek:* Çevre sorunlarının islendiği bir derste kısa bir girişten sonra “sizin gözlediğiniz sorunlar var mı?” şeklinde soru yöneltilebilir. Öğrenciler kendi gözlemlerini not ederler. Sonra başka arkadaşıyla bir araya gelerek birbirlerinin notlarını gözden geçirerek konuşurlar (Gökalp, 2005).

1.1.3.10.4.3. Köşelenme

Genellikle net bir yanıt olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışırken kullanılır. Öğrencilere problemin çözümü için bilgi toplamaları, onları çözümleyerek çözüm önermeleri ve önerilerini savunma fırsatı verir. Uygulanması sırasında yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Uygun problemin seçilmesi ve açıklanması
2. Olası çözümlerin arasından özellikle tartışmalı olanların seçilmesi
3. Seçilen çözümlerin kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli köşelerine asılması
4. Öğrencilerin kendilerine en uygun gelen çözümün asılı olduğu köşeye gitmeleri ve orada toplanmaları
5. Aynı köşeyi seçenlerin oluşturduğu gruplarda o çözümü seçme nedenlerinin tartışılması ve gerekçelerin hazırlanması

6. Hazırlanan gerekçelerin sınıfa sunulması
7. Sınıf tartışması ve sınıf kararının alınması yer almaktadır.

1.1.3.10.4.4. Akvaryum

Sınıf içi tartışmaları canlandırmak, mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrenciyi tartışmaya katmak için kullanılır. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

- Sıraların içi içe iki çember halinde oturulacak şekilde düzenlenmesi
- Öğrencilere ne yapılacağını söylenmesi ve problemin açıklanması
- Eğer daha önceden yapmadıysa öğrencilerin tartışmaya hazırlanması
- İç çemberde sonradan dış çemberden tartışmaya katılacaklar için boş yerlerin bırakılması
- Tartışmanın başlatılması
- Tartışmanın sonuca bağlanması yer almaktadır (Bulut, 2005).

1.1.3.10.4.5. Dedikodu

Öğrencilerin konuyu kavramaya çalışmasını, o konuda düşünmesini ve değerlendirmesini sağlar. işlemler : 1- Öğrenciler ikişerli grup oluşturur. 2- Verilen konu ya da soru ile ilgili düşüncelerini birbirlerine söylerler. 3- Eşler birbirinden ayrılıp yeni ikililer oluştururlar. 4- Yeni eşlerine düşüncelerini ve önceki esinin düşüncelerini iletirler katılıp katılmadıkları noktaları söylerler. 5- Sürecin sonunda oluşan düşünceler sınıfta tartışılır

1.1.3.10.4.6. Vızıltı

Açıkgöz'e göre, küçük öğrenci grupları, verilen bir problem, soru ya da konu üzerinde görüşme yaparlar. Öğrencilerden bir hipotez geliştirmeleri ya da konu ile ilgili bir örnek bulmaları gibi işler istenebilir. Daha sonra gruplar sözcüleri aracılığıyla sonucu sınıfa sunarlar. Sunum bazen sözcüler aracılığı ile sırasıyla bazen de büyük grup tartışması içinde yapılabilir. Vızıltı grupları geçicidir. Bazen, anlatım

sirasında dinleyicilerin birbirine anlatılanlar hakkında aklına geleni söylemesiyle kendiliğinden oluşabilir. Böyle zamanlarda anlatıma biraz ara vererek bu fırsat değerlendirilebilir. Öğrenenlerin öğrendikleri hakkında konuşmaları daima yararlıdır (Açıköz, 2003).

1.1.3.10.4.7. Kart Gösterme

Öğrencilere öğrendiklerini gözden geçirme, değerlendirme yapma, karar verme vb. gibi fırsatlar sunar. Önce öğrencilere çeşitli renklere 3-5 adet küçük kart ya da kâğıt parçasından oluşmuş desteler dağıtılır. Her renge bir anlam verilir. Örneğin, yeşil, tümüyle katılıyorum; mavi, katılıyorum; beyaz, kararsızım; sarı katılmıyorum gibi. Sonra öğretmen işlenen konuyla ilgili bazı tümceler okur. Bu tümceleri dinleyen öğrenciler önce hangi kartı seçeceklerini düşünürler, sonra seçtikleri kartı sıranın üzerine koyarlar. Daha sonra, her öğrenci neden o kartı seçtiğini, yani neden öyle düşündüğünü açıklar (Bulut, 2005).

1.1.3.10.4.8. Burada Herkes Öğretmen

Öğrencilere öğrenilenleri gözden geçirme, onlar hakkında soru çıkarma, değerlendirme yapma ve öğretme fırsatları verir. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilere küçük kart ya da kâğıtların dağıtılması
2. Öğrencilerin konuyu gözden geçirerek o konuda sorulmasını istedikleri noktayı karta yazmaları
3. Kartların toplanması ve karıştırılarak yeniden dağıtılması
4. Öğrencilerin kendilerine gelen karttaki soruyu ya da tartışma konusunu araştırıp ne söyleyeceklerini saptamaları
5. Soruların ve yanıtların sınıfa sunumun
6. Sunumlar üzerinde tartışılması bu yöntem içerisinde yer almaktadır.

1.1.3.10.4.9. Hazineyi Bul

Konunun sunumu, gözden geçirilmesi ve konuyla ilgili problemin çözümü gibi çok çeşitli aşamalarda kullanılabilir. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Konunun ya da konuyla ilgili problemlerin çözümünün parçalara ayrılarak sınıfın çeşitli yerlerine saklanması
2. Hangi parçanın nerede olduğunu belirten yönergelerin ya da krokilerin hazırlanması
3. Öğrencilerin küçük gruplara ayrılması
4. Her gruba bir yönerge ya da krokinin verilmesi
5. Grupların ellerindeki yönergeyi izleyerek parçaları bulmaları
6. Bulunan her parçanın grupça incelenmesi ve ne olduğunun anlaşılması, anlaşılmayan noktaların öğretmene sorulması ve o aşamada öğrencilerin yapması gereken bir şey varsa onun yapılması
7. Bütün parçalar için 6. işlemin tekrarlanması, elde edilenlerin grupça gözden geçirilmesi ve sınıfa uygulanması yer almaktadır (Bulut, 2005).

1.1.3.10.4.10. Sandviç

Açıkgöz'e göre, bu teknik iki aşamalıdır. Öğrenciler, önce bireysel çalışma, sonra yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşma, birlikte somut bir ürün oluşturma-örneğin, grafik oluşturma- bu ürünü sunma gibi çok aşamalı çalışmalar yapabilirler. Çok katmanlı olduğu için sandviç adını almıştır (Açıkgöz, 2003).

1.1.3.10.4.11. Gösteri Tekniği

Gürdal, Şahin, Çağlar'a (2001) göre, bu teknikte, tanıtımı yapılacak nesne, öğrencinin görebileceği duyabileceği bir yere konmalıdır. Daha önceden tespit edilen plan çerçevesinde aşamalar öğrencilere tanıtılır. Burada plan ve tanıtımı yapan kişinin uzmanlığı, ustalığı, anlatım gücü, amaca ulaşmada belirleyici bir rol oynar.

Fen bilgisi dersinde sigorta sarma örnek olarak verilebilir (Gürdal, Şahin, Çağlar, 2001: 75).

1.1.3.10.4.12. Mahkeme

Sınıfta mahkeme kurulması şeklinde uygulanan bu teknik birçok öğrencinin etkinliğe katılımını sağlar. Sırasıyla şu işlemler yer alır;

1. Tartışma konusu ya da probleminin seçimi,
2. İki tarafın avukatlarının, araştırmacılarının, tanıklarının, hakimin ve katibin kararlaştırılması ve kalanların jüri üyesi olması,
3. Bütün öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları ve malzeme toplamaları Grupların; avukat, tanık, jüri üyesi, araştırmacı rolündeki üyelerinin bir araya gelerek buldukları tartışmaları ve hazırlık yapmaları,
4. Mahkemenin başlaması,
5. Avukatların savunmalarını yapması,
6. Tanıkların kanıtlarını sunmaları,
7. Avukatların sorular sorması ve yapılan açıklamaların kendi savlarını destekleyen yönlerini ortaya çıkarmaları,
8. Hakimin; yanıtları, eksikleri belirlemesi,
9. Jüri üyelerinin kimin haklı olduğuna karar vermesi(Açıköz, 2003).

1.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Karaoğlu (1998) tarafından yapılan bir araştırmada geleneksel bütün sınıf öğretimi ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkileri ile bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi süreçlerinin ne şekilde yer aldığını incelenmiştir. Araştırma ilköğretim beşinci sınıflarından oluşan iki sınıfta yürütülmüştür. Sınıflardan birinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniği, diğer sınıfta geleneksel bütün sınıf öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırma konusunda bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama tutmaları veya öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda geleneksel bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada varılan diğer bir sonuç da işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı sınıf ile geleneksel bütün sınıf öğretiminin uygulandığı sınıfta yer alan sınıf yönetimi süreçleri arasında işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehine önemli farklar olduğudur.

Çullu (2003) tarafından aktif öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersi başarısı, hatırlama, öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ve aktif öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılı birinci döneminde, MEB' e bağlı resmi bir ilköğretim okulunun iki yedinci sınıf şubesinde uygulanmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri deneysel işlemlerden önce ve sonra uygulanan "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi ile "Avrupa' da Yenilikler" ünitesine ait başarı testleri ve klasik sınavları. Öğrenci Yüklemeleri Ölçeği ve görüşme kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t testi, Bağımlı t test ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırmada daha etkilidir.
2. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri daha kalıcıdır.

3. Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfla, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf arasında, başarı ve başarısızlık yüklemelerinde farklılık bulunmuştur.

4. Aktif öğrenme çalışmalarına katılan öğrenciler çalışma öncesi dersi heyecanla beklemiş ve çalışma sırasında uygulamalara neşeli, istekli bir şekilde katılmışlardır. Yardımlaşarak daha iyi öğrendiklerini ve gösterdikleri başarıların kendilerine olan saygılarını artırdığını dile getirmişlerdir.

Parmaksız (2004), “Aktif Öğrenme ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği” isimli tez çalışmasının tarama modellenli araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin zamanın yetersiz ve alan konuların soyut olması nedeniyle genellikle anlatım yöntemini seçtiklerini saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin; aktif öğrenme teknikleri hakkında yeterince bilgilendirilmeyip eğitimini de almadıklarını saptamıştır.

Üzümcü (2007) tarafından İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması yapılan adlı çalışmada Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemleriyle Kazandırılması konusu ön test başarı puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(4-194)= 2.576$; $p>0.05$]. Öğrencilerin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte Kontrol (C =11.94) grubunda yer alan öğrencilerinin puanlarının ortalaması deney grubunun (C =11.98), ortalamasından daha alçak düzeyde gerçekleşmiştir. Aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi Harita Becerisinin Kazandırılması konusu başarı testi ortalama puanı C =11.98 iken, bu değer deney sonrasında C =27.54 olmuştur. Geleneksel öğretiminin (düz anlatım, soru – cevap) uygulandığı Kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla C =11.94 ve C =17.54’dir. Buna göre aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de geleneksel öğretiminin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemleriyle Kazandırılması konusu başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği ortaya çıkmıştır.

Önal ve Güngördü (2008).tarafından yapılan Coğrafya öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları (hava kirliliği) isimli çalışmada Bilgi ve teknolojinin bas döndürücü bir hızla geliştiği bir ortamda, eğitim stratejilerinin gözden geçirilmesi, bunların değişen zamana ayak uydurması ve günün koşullarına cevap verebilmesinin gerekliliği herkes tarafından kabul edilmektedir. Toplumda demokrasinin gelişmesi ve yerleşmesine paralel olarak eğitimin niteliğinin, gerek eğitici ve eğitilenin rolü açısından gerekse öğretim yöntem, teknik ve stratejileri açısından değişime uğradığı görülür. Coğrafya Öğretimi de sürekli bu çerçevede tartışılmakta ve öğretilen konuların teoriden ileri gidemediği görüşü yaygınlaşmaktadır. Ancak yapılan birçok çalışma gösteriyor ki coğrafya bilgilerinin öğrencilere sunulma biçimi, öğrencilerin konuları ve kavramları anlama ve anlamlandırma arasında değişken bir öğrenme şekli ile karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Bu çalışma da; aktif öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğretim yöntemleri ile verilen coğrafya derslerini alan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı göstermektedir.

Aydede ve Matyar (2009) tarafından yapılan Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi adlı çalışmalarında aktif öğrenme yaklaşımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılında, Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre orta sosyo-ekonomik düzeyde bir resmi ilköğretim okulunun iki ayrı şubesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubunda 34, kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 66 öğrenci yer almıştır. Çalışma 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yaklaşımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik başarılarını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler öğretiminde aktif öğrenmenin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı öğrenciler arasında, ders başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Kontrol ve deney gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol ve deney gruplarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan ve aktif olarak katılmasıdır (Felder ve Brent, 1997: 2). Aktif öğrenme sınıfları demokratik ortamlardır, her öğrencinin görüşü dikkate alınır, öğrenciler düşüncelerini açıkça dile getirirler (Açıkgöz, 2003). Demokrasi eğitiminde aktif öğrenme yöntemleri kullanıldığında, öğrenciler demokrasi sürecini yaşama fırsatına sahip olacaktır. Aktif öğrenmenin her konu alanında, her zaman, her düzeyde ve her kazanım için uygun olabilecek bir tekniği vardır. Bu durum aktif öğrenmenin kullanışlı olduğunun göstergesidir. Ayrıca aktif öğrenmede disiplin, dersin öğrenilmesi vb. sorunlarla zaman kaybedilmediği için öğretim süreci daha verimli değerlendirilir. Aktif öğrenme öğrencilerin; güven, motivasyon, özdenetim, gruba ait olma ve duyarlı olma gibi temel ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerindeki rol ve sorumlulukları incelendiğinde, temel olarak yapılandırmacı

yaklaşımın öğretimsel uygulamalarında kullanılabilir bir yapı sergilediği görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada öğrencinin bilgiyi yapılandırabilmesinin en elverişli yolu aktif öğrenme teknikleri olarak görülmüştür.

Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler, öğrendikleri bilgileri arkadaşlarına öğretmekte ve bu bilgileri kullanmaktadırlar. Yapılan araştırmalar sonucu öğrencilerin başkalarına öğrettikleri ya da kullandıkları bilgilerin %90'ını hatırladıkları belirlenmiştir. Bu şekilde aktif öğrenme yapılandırmacı eğitim kuramının amacına hizmet etmektedir (Açıkgöz, 2003).

İlköğretimin amacı; her bireyin iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime nitelikli bir şekilde hazırlanmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aktif öğrenme yöntemleri demokratik tutumların kazandırılmasında, öğrencilerin bu sürece aktif olarak katılmalarına fırsat tanıdığı gibi öğrencilerin akademik başarılarını da yükseltecek ve öğrenciler bir üst öğrenime hazırlanmış olacaklardır.

Tüm bu düşünceler doğrultusunda; aktif öğrenmenin birçok alanda uygulandığı ve olumlu birçok sonuç elde edildiği görüşünden de yola çıkarak bu araştırmada ilköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin ders başarısına etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde bugüne kadar yıllardır tartışılan gelen eğitim sistemi genel olarak öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin ise sınıfta pasif alıcı durumda buldukları bir eğitim sistemidir. Bu sistemde öğretmenin görevi ise, öğrencilere ders anlatmak, öğrencilerin çalışmalarına yardımcı olmak, sınav yapmak ve kendisine verilen müfredatı zamanında yetiştirmektir. Sınavda da amaç kitapta veya derste anlatılan ve yazılanların ne kadarının hafızaya kaydedilip hatırlanabildiğinin ölçülmesi olmaktadır. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri olan öğrenciyi öğrenmeye isteklendirme, anlayarak öğrenme arzusunu verme, merak uyandırma, öğrencinin keşif yapmasına yardımcı olma, sorun çözme becerisi kazandırma ve her

şeyden önemlisi öğrendiklerini uygulayabildiği durumlar yaratma görevleri ihmal edilmektedir.

Barth, Demirtaş ve diğerleri tarafından (1996) hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Kılavuzunda” Sosyal Bilgiler Türk Demokratik toplumunda sorumluluk sahibi vatandaşların görevine dayalı olarak tanımlanmış ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve katılım konularına mutlaka değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Demokratik bir toplumda, her yaştaki birey kendisini, ailesini, toplumunu, ülkesini ve dünyayı etkileyecek kararlar alabilmelidir.

Bu nedenle aktif öğrenme sürecinin eğitim programları içinde önemle vurgulanması gerekmektedir. Çünkü, hızla gelişen ve değişen yaşam koşullarının zorunlu kıldığı ve aktif öğrenme oluşturmamıza olanak verdiği öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri, karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin öğrenme sürecine katıldığı, teknolojinin öğrenme sürecinde kullanıldığı, bireyin sorumluluk ve bağımsızlık bilincinin kazandığı, kısaca öğrencinin gerçek yaşama hazırlandığı bir öğrenme ortamıdır.

İlköğretim basamağında demokratik yaşantıların kazandırılması görevini de üstlenen Sosyal Bilgiler dersi bireye toplumsal yaşamla ilgili öğrenme yaşantıları sağlamakta ve yaşamsal değeri çok yüksek olan bir ders olarak işlevini gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu ders öğrencileri yaşamlarının çeşitli dönemlerinde karşılaşılabilecekleri problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri konusunda eğiterek, onları gerekli bilgi ve becerilerle donatır. İlköğretim çağındaki çocuklara bu özellikleri kazandırması bakımından Sosyal Bilgiler dersi oldukça önemli bir derstir (Güven, 2003: 147). Görüldüğü gibi öğrencilerin bugünü ile yarını arasında bir köprü kuran, onları toplum hayatına adapte eden, demokratik tutum ve davranışlar kazanmasını sağlayan önemli bir ders ile bu dersin konularını öğrencilerin kalıcı ve etkili bir biçimde öğrenmelerine yardım edecek önemli bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenmenin bu dersin öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ancak, bu alanda destekleyici uygulamalara ve bu uygulamaları değerlendiren çalışmalara yeterince rastlanılmamaktadır. Bu nedenden dolayı yapılan bu araştırmanın özellikle sınıf içindeki öğretimin niteliğinin artırılmasıyla ilgilenen tüm eğitimcilerle ışık tutacağı ve bu alandaki literatüre katkıda bulunacağı düşüncesiyle bu araştırma önem arz etmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın denekleri, kullanılan deneysel desen, deneysel işlemler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada aktif öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Karasar, 2007).

Karasar (2007)'in da tanımladığı gibi, ön test- son test kontrol gruplu modelde, çalışılan bu araştırmada yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney (aktif öğrenme), öteki kontrol (geleneksel öğrenme) grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır.

Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo. II. I. de görülmektedir.

Tablo II.I Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen

Gruplar	Ön test	Denel İşlem	Son test
G1	T1 ₁₂	Aktif	T2 ₁₂
K	T1 ₁₂	Geleneksel	T2 ₁₂

Araştırmada G1 deney grubunu; K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da denel işlemden önce ön test uygulanmıştır. Ön test olarak deneklere, başarı ölçeği ve sosyal bilgiler tutum ölçeği uygulanmıştır. Aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara son test olarak uygulanmıştır.

2.2. Denekler

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında, Konya il merkezinde bulunan Zafer İlköğretim Okulunun 4. sınıfları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, “Aktif öğrenme” ile öğretim alan öğrenci grubu ile, bu tür bir öğretim almayan öğrenci grubunun başarı, tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma 4. Sınıf Sosyal Bilgiler “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde dört haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında 4/A deney grubu 4/C ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma deney grubu 39 kontrol grubu 38 olmak üzere toplam 77 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo. II. II. Deney ve Kontrol Grupların Oluşturulma Durumları

Deney Grubu	Aktif Öğrenme Strtj. Kullanan Grup
Kontrol Grubu	Geleneksel Öğrenme Strtj. Kullanan Grup

Uygulama sürecinde deney grubu için aktif öğrenme yöntemleri kontrol grubu için ise geleneksel öğretim yöntemleri (düz anlatım vb.) esas alınmıştır. Aktif öğrenme etkinliklerinde öğrenciler grup çalışmaları yaparak, yarışarak ve araştırmalarını arkadaşları ile paylaşarak derse aktif olarak katılım sağlamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo. II.III.’de verilmektedir.

Tablo:II. III. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Grup	Mevcut	Cinsiyet	
		Kız (n) (%)	Erkek (n) (%)
Deney	39	17 (43,5)	22 (56,4)
Kontrol	38	20(52,6)	18(47,36)
Toplam	78	37(47,43)	41(52,5)

Grupların denkliliğine ilişkin öğrencilerin özellikleri, denel işlem öncesi uygulanan ön testlerden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo II.IV. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler “Uzaktaki Arkadaşlarım” Ünitesi Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu	39	4.97	1.739	.669	.512
Kontrol Grubu	38	4.74	1.408		P>0,05

Tablo.II.IV. incelendiğinde deney grubunun başarı testi ön test puan ortalamaları $\bar{X}=4,97$ kontrol grubunun ise $\bar{X}=4,74$ olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile yapılmış, elde edilen ,669 t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo. II. V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu Ön Test	39	38,49	7.316	.277	.783
Kontrol Grubu Ön Test	38	37.97	8.855		P>0,05

Tablo.II.V. incelendiğinde aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları tutum ölçeği ön test ortalama puanları $\bar{X}= 38,49$ kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X} = 37,97$ 'dir. Puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, elde edilen ,277 t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Denel işlem öncesi uygulanan ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumları arasında anlamlı bir fark olmaması nedeniyle grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

2.3. Denel İşlem

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grupları yukarıda bahsedildiği şekilde belirlenmiştir.

2. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi seçilmiştir.

3. Araştırmaya başlamadan önce her iki gruba uzaktaki arkadaşlarım ünitesi ile ilgili hazırlanan başarı testi ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.

4. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır. Bu süreç 4hafta sürmüştür. Bu süreçte:

a. Deney gruplarında aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak ders işlenmiştir. Öğrenciler uzaktaki arkadaşlarım ünitesindeki konuların özelliğine bağlı olarak çeşitli aktif öğrenme yöntemleri ile (Kartopu, Beyin Fırtınası, Tereyağ-Ekmek, Sandviç, Phillips 66, Nesi Var? Vb.) konuları anlamaya ve öğrenmeye çalışmışlardır. Örnek plan Ek 1.

b. Kontrol gruplarında geleneksel yöntemlere uygun olarak ders işlenmiştir. Öğretmen üniteindeki konuları düz anlatım yöntemi ile öğrencilere anlatmış. Ders sonunda veya anlatım sırasında öğrencilerden gelen sorulara cevaplar vererek dört hafta boyunca konuları bu şekilde işlemiştir.

5. Tüm gruplara son test olarak; akademik başarı ve Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulanmıştır.

2.4. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için başarı ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Bu test ve ölçeklerin geliştirilme süreci şu şekildedir.

2.4.1. Başarı Testi

Araştırmada ele alınan bağımlı değişkene ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla başarı testi hazırlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma denel işleminde kullanılan materyalle ilişkili olarak 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi bir ünitesinin hedef davranışları belirlenmiştir. İşlenecek konuların ağırlıkları belirlenerek kapsam geçerliliği sağlanması açısından işlenecek her konuyu temsil gücü yüksek sorulara yer verilmiş ve uzman görüşleri de alınarak toplam 30 sorudan oluşan ön deneme formu oluşturulmuştur.

Bu aşamada ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan test ön-test olarak uygulanmadan önce araştırmanın yapıldığı gruba denk 2 sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmış. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (P_j) 0,40 ile 0,60 ve ayırıcılık gücü katsayısı (r_{pb}) 0,30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alınmıştır. Madde güçlükleri 0,35-0,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan erişim testine alınmıştır. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek toplam 20 maddeden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR20 güvenilirliği hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0,74 bulunmuştur. Deney öncesi uygulanan ön test ile öğrencilerin araştırmadaki konularla ilgili kazanımların ne kadarına sahip oldukları görülmüştür. Uygulama sonunda başarı testi iki gruba son test olarak uygulanmış, elde ettikleri kazanımlar ölçülmeye çalışılmıştır.

2.4.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik duyuşsal eğilimlerini ölçmek amacıyla Meydan (2004) tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin ön denemesi yapılmadan önce uzman görüşlerine başvurulmuş ve onların görüşleri ışığında ölçekteki cümleler tekrar düzenlenmiştir. Likert tipinde bir forma

dönüştürülen bu cümleler ilköğretim 4. sınıflarda okuyan 96 öğrenciye deneme olarak uygulanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .82 bulunmuştur.

Uygulama sonuçları üzerinde tek tek tüm maddelerle ilgili t testi ile manidarlık kontrolü yapılmıştır. Tek tek her bir madde için üst grup ile alt grup arasında t testi hesaplanmıştır. 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olan 18 tane cümle araştırmada uygulanmak üzere seçilmiş ve standart bir Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği formuna dönüştürülmüştür. Bu şekilde olumlu tutuma sahip olanla olmayan öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Hazırlanan standart ölçeğin daha sonra Cranbach alfa güvenirliği hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği likert tipinde olduğu için 3 tane cevaplandırma seçeneği vardır. Bunlar; evet, hayır ve kısmen seçenekleridir.

2.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada istatistiksel teknikler olarak, aritmetik ortalama, standart sapma, ve t testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS programında yapılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışma öncesi ve sonrasında alt problemlerle ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test ve Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında denel işlem öncesi ve sonrası yapılan başarı ön test ve son testinden aldıkları puanlar bağımsız “t” testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.I’de verilmiştir.

Tablo. III.I: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ön test			Son test		t	p
	N	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Deney Grubu	39	4.67	1.739	13.77	3.158	1.547	.126 P>0,05
Kontrol Grubu	38	4.74	1.408	12.66	3.148		

Tablo.III.I incelendiğinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları başarı ortalama ön test puanları \bar{X} =4,67 iken uygulama sonunda bu puan \bar{X} =13,77 olmuştur. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise uygulamadan önce \bar{X} =4,74 olan ortalama puan uygulama sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puan ortalamaları ise \bar{X} =12,66 olduğu

görülmektedir. Buna göre ortalama puanlar ele alındığında kontrol grubunun ve deney grubunun ön test-son test ortalama puanları arasında bir artış kaydedilmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Son testler karşılaştırılarak elde edilen 1,547 t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ön Test ve Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında denel işlem öncesi ve sonrası yapılan tutum ön test ve son testinden aldıkları puanlar bağımsız “t” testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.II’de verilmiştir.

Tablo. III.II: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ön test		Son test		t	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Deney Grubu	39	38.49	7.316	39.03	10.06	-.076	.940 P>0,05
Kontrol Grubu	38	37.97	8.855	38,18	8.163		

Tablo.III.II incelendiğinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları tutum ortalama ön test puanları \bar{X} =38,49 iken 4 haftalık uygulama sonunda bu puan \bar{X} =39,03 olmuştur. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise uygulamadan önce \bar{X} =37,97 olan ortalama puan uygulama sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puan ortalamaları ise \bar{X} =38.18 olduğu görülmektedir. Buna göre ortalama puanlar ele alındığında kontrol grubunun ve deney grubunun ön test-son test ortalama puanları arasında bir miktar artış kaydedilmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Son testler karşılaştırılarak elde edilen-.076 t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde deneysel işlem sonunda deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında bir değişim olup olmadığına bakılmıştır.

Aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin denel işlem öncesi ve sonrası yapılan tutum ön test ve son testinden aldıkları puanlar bağımsız “t” testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.III’de verilmiştir.

Tablo.III.III. Deney Grubunun Ön Test Ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ön test			Son test		t	p
	N	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Deney Grubu	39	38.49	7..316	39.03	10.06	-.278	.783 P>0,05

Tablo.III.III incelendiğinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları tutum ortalama ön test puanları \bar{X} =38,49 iken 4 haftalık uygulama sonunda bu puan \bar{X} =39,03 olmuştur. Buna göre ortalama puanlar ele alındığında deney grubunun ön test-son test ortalama puanları arasında bir miktar artış kaydedilmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Son testler karşılaştırılarak elde edilen -.278 t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç uygulanan dört haftalık aktif öğrenme yaklaşımı sürecinin öğrencilerin tutumları üzerinde bir miktarda olsa olumlu etkiye sahip olduğunu gösterse de yukarıda da belirtildiği gibi tutumların değişmesi için yeterli bir zaman olmayabilir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Geleneksel öğrenme yaklaşımının

uygulandığı sınıftaki öğrencilerin tutum ön test ve son testinden aldıkları puanlar bağımsız “t” testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.IV’de verilmiştir.

Tablo.III.IV Kontrol Grubunun Ön Test Ve Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ön test			Son test		t	p
	N	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Kontrol Grubu	38	37.97	8.85	38.18	8.16	-.581	.565 P>0,05

Tablo.III.IV incelendiğinde geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları tutum ortalama ön test puanları $\bar{X}=37,97$ iken 4 haftalık uygulama sonunda bu puan $\bar{X}=38,18$ olmuştur. Buna göre ortalama puanlar ele alındığında kontrol grubunun ön test-son test ortalama puanları arasında bir miktar artış kaydedilmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Son testler karşılaştırılarak elde edilen $-0,278$ t değeri $0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubunda geleneksel olarak öğrenim gören öğrencilerin tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

1. Aktif öğrenmenin uygulandığı programa katılan öğrencilerle, geleneksel öğretim ortamına katılan öğrencilerin ön test başarı ve tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu uygulama öncesinde iki grubun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

2. Hem aktif öğrenmenin uygulandığı programa hem de geleneksel öğrenme ortamına katılanların akademik başarı puanlarında bir artış görülmektedir. Ancak aktif öğrenmenin uygulandığı programa katılan öğrencilerle, geleneksel öğretim ortamına katılan öğrencilerin son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasındaki artışın kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada anlamlı bir farklılığın çıkmaması geleneksel yöntemle ders işleyen öğretmenin dersi işleme yönteminden kaynaklanmış olabilir. Öğretmen geleneksel yöntemi etkin bir şekilde kullanmış olabilir ya da konular üzerinde çok durmuş olabilirler. Ayrıca geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubundaki öğrenciler başarı testi için sıkı bir şekilde ders çalışmış olabilirler. Her ne kadar deney ve kontrol grubu arasındaki başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmasa da bu konuda bugüne kadar yapılmış aktif öğrenmenin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı birçok çalışmadan elde edilen sonuca bakarak aktif öğrenmenin geleneksel yöntemle göre daha etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu konuda daha önce yapılan Çullu (2003), Memnun (2008), Aydede ve Matyar (2009a) araştırmaları sonunda aktif öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Önal ve Güngördü (2008) “Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları” isimli araştırmalarında Öğrencilere, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak verilen derslerin sonucunda aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı A

şubesi öğrencilerinin akademik başarısının geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı B Şubesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Aydede ve Matyar (2009b) “Aktif Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi” isimli araştırmalarında aktif öğrenme yaklaşımı ile ders işlenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin fen başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

3. Aktif öğrenmenin uygulandığı programa katılan öğrencilerle, geleneksel öğretim ortamına katılan öğrencilerin son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin derse, öğretmene ve konuya karşı olan daha önceki tutumları önemli bir etken olabilir. Yine farklı ve önemli bir neden ise aktif öğrenmeyle yapılan çalışmaların öğrencilerin tutumlarına etki edecek kadar uzun olmaması da (4 hafta) öğrencilerin tutumlarında yeteri kadar olumlu değişikliklerin olmasını engellemiş olabilir. Nitekim Byrne’a göre tutumlar, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edindir. Cüceloğlu (1994) bu tanımın temelinde iki önemli özelliğin yattığını belirtmektedir: 1. Tutumların oldukça uzun süreli olması (bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilim oldukça uzun süreli olarak göstermesi gerekir), 2. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birimleri içermesi. Meydan’da (2004) tutumun uzun sürede değişen bir özellik olduğunu ve bir ünite içerisinde tam bir tutum değişiminin beklenmediğini ve son olarak tutum araştırmalarının en zor tarafının diğer değişkenlerin tam olarak kontrol edilememesi olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Aydede (2007), Akşit (2007) ve Yıldırım (2009) yaptıkları araştırmalar sonucunda aktif öğrenmenin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4. Geleneksel öğretimin uygulandığı programa katılan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu geleneksel eğitimin öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Şahiner (2008) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara Ve Ders Başarısına Etkisi” ve Yıldırım (2009)

“Bilgisayar Eğitiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Akademik Başarısı, Tutumu Ve Kalıcılığına Etkisi” isimli çalışmalarında geleneksel yöntemle ders işlenen sınıflarda öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

4.2. Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretiminde aktif öğrenmenin öğrencilerin başarı ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi isimli bu araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler ve bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Her şeyden önce Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme yaklaşımıyla işlenmek istenen konunun bu yaklaşımla işlenmeye mümkün olup olmadığına karar verilmelidir. Eğer mümkünse öğrencilerin anlamlı öğrenmesine yardım edecek gerçek hayat problemlerini içeren ve öğrencileri birçok kaynağa yönlendirecek konuların öğrencilere kavratılmasında aktif öğrenme yöntemlerinden yararlanılmalıdır.

2. Sadece Sosyal Bilgiler dersi değil, bütün derslerin öğretiminde öğrencilerin ilgi, istek, yeteneklerine ve amaçlarını da dikkate alarak uygun aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerine, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirliği yapma becerileri, vb. üzerine etkileri incelenebilir.

3. Aktif öğrenme yaklaşımıyla ilgili çalışmaların sadece sosyal bilgiler değil, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin öğretiminde uygulanması ile ilgili araştırmalar da yapılmalıdır.

4. Son olarak, bu konuda yaşanan gelişmelerin ve yeniliklerin öğretmen ve öğretmen adaylarına bir an önce ulaştırılabilmesi için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli, çeşitli dokümanlar hazırlanmalı ve aktif öğrenme yaklaşımı ile ilgili web sitelerinin oluşturulması bu konuda yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere büyük kolaylık sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K, Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ün, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alakuş, M. (1991). *Bilgi Toplumu*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Akşit, F.(2007). *Coğrafya Eğitiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Arioğlu, E. (2004). *Öğrenmeyi Öğretmek, Bilgi İşlemeyi Öğretmektir*. <http://www.arioglu.net/bildiriler.htm>.
- Aydede, N. M. Ve Matyar, F. (2009a). Fen Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türkiye Fen Eğitimi Dergisi*. Yıl 6, Sayı 1, Nisan,115-127.
- Aydede, N. M. Ve Matyar, F. (2009b). Aktif Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ocak 2009 Cilt:17 No:1.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.org .Güz, C.6 (22), 46-73.
- Baykara, S. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği Ve Bir Model Önerisi.*, Afyon Kocetepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bidwell, S, E. (2000). *Project-Based Learning for Cosmetology Students*. Career Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED448282.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Bonwell, C.C., and Eison, J,A (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHEERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University, Washington, DC.
- Bulut, P. (2005). *Aktif Öğrenmenin Okul Öncesinde Uygulanabilirliği*. (Elazığ ili örneği). Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Atlas Kitapevi.
- Can. G., Yaşar, Ş. ve Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 581
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çelek, T. (2002). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1, Sayfa: 02-04.
- Çullu (2003) Çullu, F. (2003). *Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerine Etkileri ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya, Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (5. Basım). İzmir:Ege Üniversitesi Basımevi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N. (1985). *Örgütte İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Frank, M., ve Barzilai, A. (2004). Integrating Alternative Assessment In A Project-Based Learning Course For Preservice Science And Technology Teachers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.

- Gökalp, N. (2005). Öğrenme ve Etkin Öğrenme. *Journal of İstanbul Kültür University*. 1, 1-8.
- Gür, H. ve Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 8(1).<http://fbe.balikesir.edu.tr/dergi/20061/BAUFBE2006-1-3.pdf>
- Gürdal, A., Sahin, F., Çağlar, A., (2001), 'Fen Eğitimi-ilkeler, Stratejiler ve Yöntemler', Marmara Üniversitesi Yayın No:668, Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No:39, İstanbul.
- Howard, J. B. (1999). Using A Social Studies Theme To Conceptualize A Problem. *Social Studies*. Jul/ Aug, Vol 90 (4), 171-175.
- İşman, A. ve Diğ. (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım, *Bilgi Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu*, ODTÜ. 20-22 Mayıs Ankara.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrenci/erinde eleştirel akıl yürütme gücü*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, yayımlanmamış doktora tezi.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika, Eğitim, Kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kıroğlu, K. (1995). *Anlamlı Öğrenme Stratejisinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme Ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (5.5. Sınıflar) Öğretim Programı. (Taslak Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Memnun, D.S. (2008). Sekizinci Sınıfta Permütasyon ve Olasılık Konularının Aktif Öğrenme İle Öğretiminin Uygulama Düzeyi Öğrenci Başarısına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2), 403-426.*
- Meydan, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moursund, D.G. (1999). *Project-Based Learning In An Information Technology Environment.* Eugene, OR: ISTE. Select Chapters Available On The Web.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards Or Social Studies.* Washington, DC.
- Özçelik, Durmus Ali (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi).* Gaye Matbaacılık A. S.
- Öztürk, C., Dilek, D. ve Diğ. (2002). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Palut, Z. Ö. (2006). *Fen Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi.* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Parmaksız, Ş. ve Yanpar Şahin, T. (2004). Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Perkins D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, November 6-11.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci,* Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağlamer, E. (1997) Sosyal Bilgiler. *Çağdaş Eğitim,* Ankara: Sayı: 232, Mayıs.
- Seferoğlu, S. S. Ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 193-200.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 25: 23-26.

- Şahiner, D.G.S. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara Ve Ders Başarısına Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Tan, S. ve A. Erdogan (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara. Ocak Yayınları.
- Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *ilköğretim Online*, 7(3), 557-568,. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Toker, M. M.(2003). Aktif Öğrenme. *Üniversite Ve Toplum Dergisi*. Cilt, 3. (1).
- Torp, L. ve Sage S. (1998) *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Yanpar Şahin T. (2001). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice* I/2 . Aralık/December. 463-482.
- Yaşar, Ş.(1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-öğretme Süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998: 695-701.
- Yıldırım, A. (2009). *Bilgisayar Eğitiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Akademik Başarısı, Tutumu Ve Kalıcılığına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yılman, M. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. (2. Baskı). İzmir:Reform Matbaası.
- Yılmaz, H., Sünbül, A.M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Dizgi.

EKLER

EK: AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ

DERS	: SOSYAL BİLGİLER
SINIF	: 4
YAKLAŞIK SÜRE	: 40 + 40 dk
ÖĞRENME ALANI	: Küresel Bağlantılar
ÜNİTE	: Uzaktaki Arkadaşlarım
KONU	: Dünyadan Çocuklar
TEMEL BECERİLER	: Karşılaştırma, genelleme yapma, araştırma, mekanı algılama, yaratıcı düşünme.
KAZANIMLAR	: Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.
TEKNİKLER	: Beyin fırtınası, vızıltı, nesi var ve burada herkes öğretmen
MATERYALLER	: Çalışma kağıtları , kalem, dünya haritası

İşleniş:

- 1: Öğretmen derse girip, sınıf içinde uygun ortamı sağladıktan sonra öğrencilere 23 nisan ulusal egemenlik ve çocuk bayramında ülkemize gelen çocukların ve bu çocukların yaptıkları gösterileri içeren kısa bir film izletir. Ardından evet çocuklar bugünkü dersimizde dünyanın farklı yerlerinde yaşayan çocukları yakından tanımaya çalışacağız der.
2. Öğrencilere yanında getirdiği çeşitli milletlere mensup çocuk resimlerini getirip bu çocukların hangi kıtalarda yaşadığını beyin fırtınası yaptırarak bulmaya çalıştırır.

3. Öğretmen daha sonra öğrencileri gruplara ayırarak onlara çeşitli ülkeler ve bu ülkelerin dünya üzerindeki yerleri ve o ülkelere ait bildiklerini sınıfla paylaşmalarını ister.
4. Öğretmen, öğrencilere “Nesi Var” oyununu oynatacağını belirtir. Gönüllü öğrencilerden birini “ebe” yaparak sınıf dışına çıkarır. Diğer öğrenciler ortaklaşa bir yönetim seklini belirlerler. Ebe olan öğrenci sınıfa girdikten sonra arkadaşlarına “nesi var diye” sorar, öğrencilerden aldığı ipuçları doğrultusunda farklı milletlere mensup çocukların hangi ülkede yaşadıklarını bulmaya çalışır.
5. Öğretmen konuyla ilgili hazırlana aşağıdaki etkinlikleri yaptırarak dersi bitirir.

Etkinlikler: “Uzaktaki Arkadaşlarım” etkinliği, “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde yer alan “Benim Bayramım” etkinliği ile ilişkilendirilmiştir. Uzaktaki Arkadaşlarım” etkinliğinde, dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri fark ettirmek amacıyla, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için ülkemize gelen ve “Benim Bayramım” etkinliğinde öğrencilerimizin mektup yazdığı arkadaşlarını ülkelerine yolcu etmeleri tasarlanmıştır.

Uygulama Önerisi:

1. Aşağıdaki bilmeceleeri, öğrencilerinize sorup, cevapları tahtaya yazarak etkinliğe başlayabilirsiniz.

Mavi tarla üstünde, beyaz güvercin yürür. (Vapur)

Altında dört teker, üstünde yük çeker. (Araba)

Sıra sıra odalar, birbirini kovalar. (Tren)

Kanadı var kuş değil, yolları yokuş değil. (Uçak)

2. Bu taşıtları kullanarak Brian’ı İrlanda’ya, Harry’i Singapur’a, Olanike’yi Nijerya’ya, Erkin’i Kırgızistan’a, Rachel’i Kanada’ya uğurlamaları gerekiyor.

Kimi uğurlayacaklarına kendileri karar verebilir. Seçtiği arkadaşının hangi taşıtları kullanarak ülkesine gidebileceğini, yolu üzerinde hangi ülkeler olduğunu öğrencimiz söyleyebilir.

3. Seçtiği arkadaşının gideceği ülkeyi dünya haritasında (veya kürede) gösterebilir. Değişik taşıtları kullanmasını isteyebilir. Örneğin, Brian için “Ankara’dan Fransa’ya uçakla gidebilir, Fransa’dan gemi ile İngiltere’ye geçebilir, İngiltere’den de gemiye binerek İrlanda’ya ulaşabilir.” şeklinde olabileceği gibi farklı güzergâhlar ve taşıtlar da belirleyebilir.

UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM

23 Nisan Ulusal
Egemenlik ve Çocuk
Bayramı için gelen
arkadaşım



.....ülkesi olangidecek.

1. Ankara'dangidebilmesi
için.....

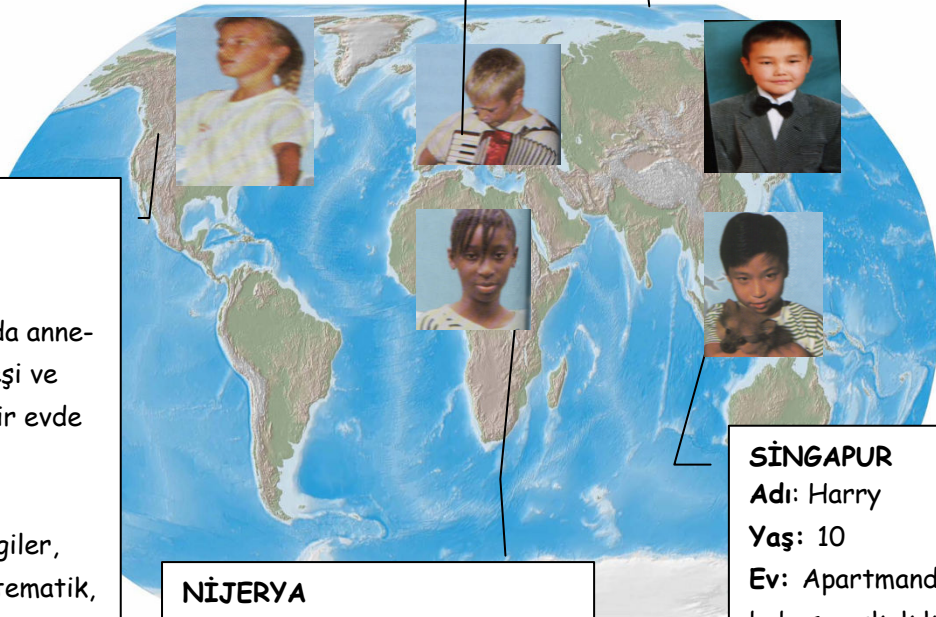
.....
ülkelerinden geçmesi gerekiyor.

2. Ülkesine giderken
..... taşıtlarını kullanabilir.

3. Yolculuğu şöyle olabilir:.....
.....
.....

Arkadaşın evine ulaştı. Ailesi onu özlemiş olmalı. Diğer kâğıtta uzaktaki arkadaşlarına
ait bilgiler var. Bunları okuduğun zaman benzer ve farklı yönleriniz olduğunu
göreceksin.

Arkadaşlarına ait bilgilerle tabloyu doldurur musun? Tablodaki son kutucuğu kendi adını ve
özelliklerini yazman için boş bıraktık.

İRLANDA**Adı:** Brian**Yaş:** 11**Ev:** Anne-babası ve kız kardeşiyle birlikte küçük bir çiftlik evinde yaşıyor.**Dil:** İngilizce**Dersleri:** Matematik, İngilizce, Müzik, Bilim, Beden Eğitimi,**Hobiler:** Hurling(fırlatma), akordiyon**En Sevdği Yemek:** Elmalı turta**KIRGIZİSTAN****Adı:** Erkin**Yaş:** 9**Ev:** Anne- babası ile birlikte bir apartmanda yaşıyor.**Dil:** Kırgız**Dersleri:** Matematik, Kırgız Dili, Hikaye Okuma, Beden Eğitimi, Müzik, İngilizce, Fen Bilgisi, Kol Emgek, Rusça**Hobiler:** Futbol, Hikayeler, Çükö oyunu**En Sevdği Yemek:** Çüçüre (Bir tür mantı)**KANADA****Adı:** Rachel**Yaş:** 11**Ev:** Atlantik kıyısında anne-babası, erkek kardeşi ve köpeğiyle birlikte bir evde yaşıyor.**Dil:** İngilizce**Dersleri:** Sosyal Bilgiler, Bilim, İngilizce, Matematik, Sanat, Müzik, Beden Eğitimi**Hobiler:** Yüzmek, voleybol, jimnastik**En Sevdği Yemek:** Gözleme**NİJERYA****Adı:** Olanike**Yaş:** 10**Ev:** Ailesiyle kerpiç bir evde oturuyor.**Dil:** İngilizce, Yoruba**Dersleri:** Matematik, İngilizce, Vatandaşlık, Müzik**Hobiler:** Hikayeler, atletizm**En Sevdği Yemek:** Eba (yulafı yapılmış bir tür lapa)**SİNGAPUR****Adı:** Harry**Yaş:** 10**Ev:** Apartmanda anne-babası, erkek kardeşi, kız kardeşi ve köpeğiyle birlikte yaşıyor.**Dil:** Çince**Dersleri:** İngilizce, Sosyal Bilgiler, Matematik, Bilim, Sanat, Beden Eğitimi,**Hobiler:** Video oyunları, beyzbol**En Sevdği Yemek:** Yumurta soslu tavuklu pilav

Arkadaşının adı	Brian	Erkin	Harry	Olanike	Rachel	
Özellikleri						
Yaşadığı ülke						
Konuştuğu dil						
Yaşı						
Hobileri						
Dersleri						
Yaşadığı ev						
Sevdiği yemek						

Uzaktaki arkadaşlarıyla yaşadığın ülke birbirinden farklı, belki uzak belki yakın. Farklı bir dil konuşuyorsunuz ama hepinizin dersleri ve oyunları var. Ve bu oyunların isimleri birbirine benzemiyor. En önemlisi hepimiz bu güzel dünyada yaşıyoruz.

Sana sevdiklerinle beraber güzel günler dileriz.

(Bu etkinlikler TTKB öğretmen portalı sitesinden alınmıştır.)

Özgeçmiş



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Uğur GÜLSOY	İmza:	
Doğum Yeri:	Samsun		
Doğum Tarihi:	09.10.1980		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Subaşı		Samsun	1991
Ortaöğretim	Mithat Paşa		Samsun	1994
Lise	Namık Kemal		Samsun	1997
Lisans	S.Ü Eğitim Fak.		Konya	2003
Yüksek Lisans	S.Ü A.K. Eğt. Fak.		Konya	2010
Becerileri:	İletişim ve Sportif Becerilere Sahibim			
İlgi Alanları:	Basketbol, Futbol, Voleybol, Kitap			

İş Deneyimi:	2006 Yılından beri İlaç Mümessilliği Yapmaktayım.
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Dr. Sabahattin Çiftçi Dr. Pusat Pilten
Tel:	05436821919
Adres	Yavuz Sultan Selim Mahallesi, Mevlana Caddesi, Körfez Kent Sitesi Konutları A-3 Blok Daire: 7 İzmit

