

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**“MARMARA ÜÇ AŞAMALI BİLİŞSEL KARAR VERME
BECERİLERİNİ GELİŞTİRME MODELİ”NİN AKADEMİK
BAŞARISI DÜŞÜK DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
KARAR VERME, PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE AKADEMİK
BAŞARISINA ETKİSİ**

**Serap ÇİMŞİR
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2019

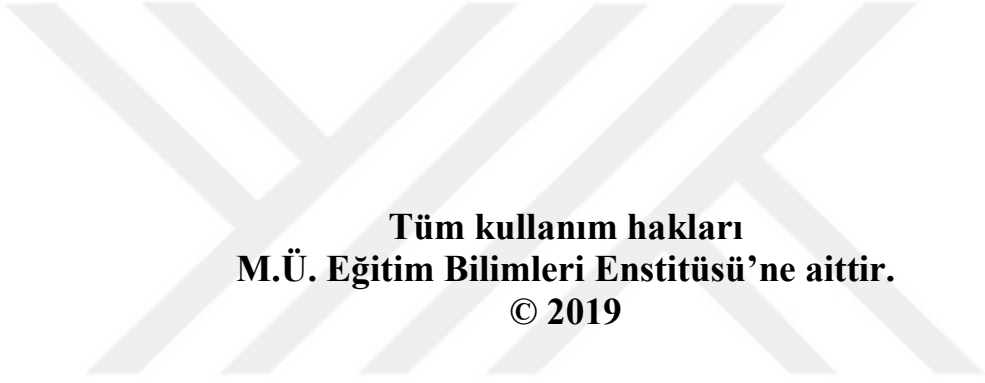
**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**“MARMARA ÜÇ AŞAMALI BİLİŞSEL KARAR VERME
BECERİLERİNİ GELİŞTİRME MODELİ”NİN AKADEMİK
BAŞARISI DÜŞÜK DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
KARAR VERME, PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE AKADEMİK
BAŞARISINA ETKİSİ**

**Serap ÇİMŞİR
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL**



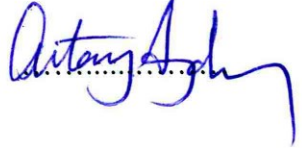
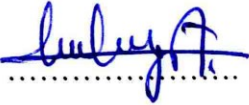

İstanbul, 2019



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Serap ÇİMŞİR tarafından hazırlanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin Akademik Başarısı Düşük Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Başarısına Etkisi” konulu bu çalışma, 27 /06 /2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Sefer ADA	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğrt. Üyesi Oktay AYDIN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Hülya KARTAL	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Özgül POLAT	

ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise öğrenimini Erzurum’da tamamladı. 2003 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından üçüncülükle mezun oldu. 2005 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programını tamamladı. 2007 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği doktora programına başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Çalıştığı Kurum: Ali Nihad Tarlan İlkokulu-Ataşehir/ İSTANBUL

E-posta: serapkrc@gmail.com

ÖN SÖZ

Birey, sürekli gelişmekte olan dünyada başarması gereken akademik ve sosyal sorumlulukların yanı sıra problem çözme ve karar verme durumları ile de karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorumluluklar, aşılması gereken güçlükler açısından bakıldığında çocuklar ve yetişkinler için nitelik olarak benzerdir. Üstelik küçük yaşlarda edinilen alışkanlıkların kişilik gelişimindeki önemi dikkate alındığında çocuklarda karar verme ve problem çözme gibi önemli düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi her geçen gün daha da artmaktadır.

Bu çalışma bireyin günlük yaşamında karşılaşılabileceği problemlerine sağlıklı ve etkili çözümler bulması ve karar verme sürecinde en etkili ve doğru kararı nasıl verebileceği konusunda yararlı olacağı düşünülerek hazırlanmıştır. Öte yandan bu çalışma karar verme süreci uygulamasının, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerisine ve akademik başarısına etkisinin ne düzeyde olabileceğine de bir bakış açısı getirmektedir.

Uzun emekler sonucunda hazırlanmış olan bu eserin, tüm aşamalarında desteklerini esirgemeyen, beni motive eden, engin tecrübelerinden ve bilgilerinden faydalandığım kıymetli hocam Prof. Dr. Sefer ADA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sadece doktora tez danışmanım değil aynı zamanda en iyi destekçim, hayat danışmanım ve kılavuzum olan bilgisinden ve tecrübelerinden faydalandığım kıymetli hocam Doç. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Parlak fikirleriyle tez izleme jürimde yol gösterici olan bilgisinden ve tecrübelerinden faydalandığım kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Oktay AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürime teşrif ederek bizi onurlandıran fikirleriyle çalışmama katkı sağlayan kıymetli hocalarım Uludağ Üniversitesi'nden Prof. Dr. Hülya KARTAL'a ve Marmara Üniversitesi Doç Dr. Özgül POLAT'a çok teşekkür ediyorum.

İstatistiki çalışmalarım da destek olan Doç. Dr. Durmuş ÜMMET'e, bana daima destek veren kıymetli hocalarım İnönü Üniversitesi'nden Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nden Dr. Öğretim Üyesi Mustafa GİRGİN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamda modelinden yararlandığım ve görüşlerine başvurduğum sevgili arkadaşım Dr. Burcu DEMİRBAŞ-NEMLİ'ye sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca uzman görüşlerine başvurduğum kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yücel KABAPINAR'a, Doç Dr. Levent DENİZ'e, Öğretim Görevlisi Dr. Bülent ÖZDEN'e, Öğretim Görevlisi Dr. Elif SARICAN-ESMER'e, sevgili arkadaşlarım Dr. Seda ÇARIKÇI'ya, Derya Duygu TANRIKULU'na, desteğini esirgemeyen Halime CİHAN'a ve öğretmen arkadaşlarım Nimet Reyhan AKYILDIZ'a ve Rohat POLAT'a çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca benim bu günlere gelmemi sağlayan bana emek veren sevgili anneme, babama, kardeşlerime ve yiğenlerime sonsuz teşekkür ediyorum. En iyi arkadaşım ve destekçim olan sevgili eşim Selim'e ve hayatımızın anlamı ve neşesi olan sevgili çocuklarımız Ahmet ve Suat'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Bu çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim. Çalışmamın eğitim bilimleri alanına katkı sağlaması ümidiyle...

İstanbul, 2019

Serap ÇİMŞİR

ÖZET

Yapılan bu araştırmayla, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin, akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir.
2. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir.
3. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını artırmaktadır.

Araştırmada, zayıf deneysel desenlerden olan tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden yedi şubeden seçilen akademik başarısı düşük 26 öğrenci (18 erkek-8 kız) oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken, akademik başarısı düşük öğrencileri tespit etmek amacıyla; araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” uygulanmış, daha sonra öğretmen görüşleri alınmış ve öğrencilerin e-okul notları incelenmiştir. Araştırmada deney grubuna deneysel işlemde önce demografik özellikleri belirlemek için “Kişisel Bilgiler Formu” uygulanmıştır. Öğrencilere öntest olarak “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”, “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Aynı ölçme araçları uygulamanın sonunda sontest olarak ve uygulama bittikten 4 hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmada üç aşamadan oluşan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin öğrenme aşaması için “Bilinçli Tüketicilik”, geliştirme aşaması için “Doğal Kaynaklar” ve pekiştirme aşaması için “Çocuk Hakları” ile ilgili sorunlar ele alınmıştır. Modelin üç aşaması için standartlaştırılmış basamaklar ve oturumlar uzman görüşleri alınarak oluşturulan etkinliklerle işlenmiştir.

Verilerin analizinde; deney gurubu öntest-sontest, sontest-kalıcılık testi ve öntest-kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örnekleme t-testi (paired sample t-test) yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda;

1. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve bu etkinin kalıcı olduğu,
2. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, bu etkinin kalıcı olduğu,
3. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını artırdığı, bu etkinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, karar verme, problem çözme, akademik başarı.

ABSTRACT

With this research, it was aimed to determine the effect of "Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model" on the decision-making, problem-solving skills and academic achievement of students with low academic achievement in the fourth grade social studies course.

For the purpose of the research, the following hypotheses were tested:

1. The implementation of "Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model" improves the decision-making skills of fourth grade students with low academic achievement in a positive way.
2. The implementation of "Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model" improves problem solving skills of fourth grade students with low academic achievement positively.
3. The implementation of "Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model" increases the academic achievement of fourth grade students with low academic achievement in Social Studies course.

In the research, one group pretest-posttest design was used, which is one of the weak experimental designs. The study group consisted of 26 students (18 boys and 8 girls) with low academic achievement who were selected from seven branches attending to the fourth grade of an elementary school in Ümraniye district of Istanbul in 2017-2018 academic year, as an easily accessible sample. In order to identify students with low academic success, "Social Studies Academic Achievement Test", which was prepared by the researcher, was applied, then the opinions of the teachers were asked, and the e-school grades of the students were examined. In order to determine demographic characteristics, the "Personal Information Form" was applied to the experimental group before the experimental procedure. As a pre-test, "Social Studies Academic Achievement Test", "Marmara Decision Making Skill Perception Scale for Primary School Students" and "Problem Solving Inventory for Primary School Students" were applied to the students. The same measurement tools were applied as a final test at the end of the application and as a retention test 4 weeks after the application.

In the research, for the learning stage of the Marmara Three-Stage Cognitive Decision-Making Model "unconscious consumer", for the development stage "the waste of the natural resources" and for the strengthening stage "the violation of the rights of the children" were examined. Standardized steps and sessions for the three stages of the model were processed with the activities formed by expert opinions.

In the analysis of the data; Paired sample t-test was used to determine the difference between pretest-posttest, pretest- retention test and posttest-retention test of experimental group.

As a result of the research it has been found that;

1. The implementation of “Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model” improves the decision-making skills of fourth grade students with low academic achievement in a positive way and this situation is permanent,
2. The implementation of “Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model” improves problem solving skills of fourth grade students with low academic achievement positively, and this situation is permanent,
3. The implementation of “Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model” increases the academic achievement of fourth grade students with low academic achievement in Social Studies course, and this situation is permanent.

Keywords: Elementary education, decision making, problem solving, academic achievement

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayılıtlar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM 2: İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1. Temel Eğitim	9
2.1.1. Temel Eğitim ile İlgili Genel Açıklamalar	9
2.1.2. Temel Eğitim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri	12
2.1.2.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri	14
2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri	14
2.1.2.3. Duygusal ve Sosyal Gelişim Özellikleri	16
2.1.3. Temel Eğitim Döneminde Kritik Yaş: On Yaş	18
2.1.4. Temel Eğitimde Sosyal Bilgiler Dersi	20
2.2. Temel Eğitimde Beceriler	23
2.2.1. Beceriler ile İlgili Genel Açıklamalar	23
2.2.2. Düşünme Becerileri	25
2.2.3. Karar Verme Becerisi	27

2.2.3.1.	Karar Verme ile İlgili Genel Açıklamalar.....	27
2.2.3.2.	Karar Verme Sürecinin Aşamaları.....	29
2.2.3.3.	Karar Verirken Uyulması Gereken İlkeler.....	33
2.2.3.4.	Karar Verme Yaklaşımları.....	35
2.2.3.4.1.	Geleneksel Yaklaşım.....	36
2.2.3.4.2.	Rasyonel Karar Verme.....	36
2.2.3.4.3.	Beyin Fırtınası (Brain Storming).....	36
2.2.3.4.4.	Karar Ağacı.....	36
2.2.3.5.	Karar Verme Modelleri.....	37
2.2.3.5.1.	Gelatt'ın Karar Verme Modeli.....	37
2.2.3.5.2.	Hilton'un Karar Modeli.....	38
2.2.3.5.3.	Klasik Model.....	38
2.2.3.5.4.	Yönetmel Model.....	38
2.2.3.5.5.	Politik Model.....	39
2.2.3.6.	Karar Stil ve Stratejileri.....	39
2.2.3.6.1.	Karar Stilleri.....	40
2.2.3.6.2.	Karar Stratejileri.....	40
2.2.4.	Problem Çözme Becerisi.....	42
2.2.4.1.	Problem Çözme ile İlgili Genel Açıklamalar.....	42
2.2.4.2.	Problem Çözme Sürecinin Aşamaları.....	44
2.2.4.3.	Problem Çözme Yaklaşımları.....	49
2.2.5.	Problem Çözme ve Karar Verme Süreçlerinde Öğretmenin Rolü.....	50
2.2.6.	Karar Verme ve Problem Çözme Süreçlerinin Benzerlik ve Farklılıkları.....	52
2.3.	Akademik Başarı.....	56
2.3.1.	Akademik Başarı ile İlgili Genel Açıklamalar.....	56
2.3.2.	Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	56
2.3.2.1.	Bireysel Faktörler.....	57
2.3.2.2.	Eğitim Sistemi Faktörü.....	59
2.3.2.3.	Yakın Çevre Faktörü.....	61
2.3.2.3.1.	Aile Faktörü.....	61
2.3.2.3.2.	Okul Faktörü.....	64

2.3.2.3.3. Öğretmen Faktörü	66
2.3.2.3.4. Akran Faktörü	70
2.4. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli	71
2.5. İlgili Araştırmalar	73
2.5.1. Yurt İçi Araştırmalar	73
2.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar	81
BÖLÜM III: YÖNTEM	88
3.1. Araştırma Modeli	88
3.2. Çalışma Grubu	89
3.3. Veri Toplama Araçları	92
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	92
3.3.2. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği	92
3.3.3. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	93
3.3.4. Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi	94
3.3.4.1. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin Kapsam Geçerliği	94
3.3.4.2. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin Güvenilirlik Analizi	95
3.3.4.3. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin Geçerlik Analizi	96
3.4. Verilerin Toplanması	99
3.4.1. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” için Temaların ve Problem Konularının Belirlenmesi	99
3.4.2. Modelin İşleyişi	101
3.4.2.1. Uygulama Öncesi	101
3.4.2.2. Uygulama Sırası	102
3.4.2.3. Uygulama Sonrası	106
3.5. Verilerin Analizi	106
BÖLÜM IV: BULGULAR	109
4.1. Karar Verme Becerisi ile İlgili Bulgular	109
4.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Bulgular	116
4.3. Akademik Başarı ile İlgili Bulgular	121

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	123
5.1. Sonuç.....	123
5.1.1. Karar Verme Becerisi ile İlgili Sonuçlar.....	123
5.1.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Sonuçlar	125
5.1.3. Akademik Başarı ile İlgili Sonuçlar	126
5.2. Tartışma.....	127
5.3. Öneriler	137
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	137
5.3.2. MEB'e Yönelik Öneriler.....	137
5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	138
KAYNAKÇA.....	139
EKLER.....	150
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu.....	151
Ek 2: “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” İzni	153
Ek 3: “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”.....	154
Ek 4: “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” Kullanım İzni	156
Ek 5: “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”	157
Ek 6: “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”	158
Ek 7: Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu	161
Ek 8: Uygulama İzni.....	163
Ek 9: Katılım Belgesi	164
Ek 10: Etkinlik Örnekleri	165

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Bilgi ve Beceriler.....	22
Tablo 2.2.	Karar Verme ile Problem Çözme ve Araştırma Becerilerinin Karşılaştırılması.....	54
Tablo 3.1.	Tek Grup Öntest- Sontest Desen	88
Tablo 3.2.	Çalışma Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	91
Tablo 3.3.	“Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 3.4.	Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik için Değerlendirme Kriterleri.....	97
Tablo 3.5.	“Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin Madde Güçlük ve Madde Ayırıcılık Analizi Sonuçları	98
Tablo 3.6.	Aşamalar, Temalar ve Problem Konuları	101
Tablo 3.7.	Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli.....	103
Tablo 4.1.	Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	110
Tablo 4.2.	Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin “Toplam” Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	111
Tablo 4.3.	Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” Alt Boyutları Sontest-Kalıcılık testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	112
Tablo 4.4.	Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin “Toplam” Sontest-Kalıcılık testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	113

Tablo 4.5.	Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” Alt Boyutları Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	114
Tablo 4.6.	Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin “Toplam” Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	115
Tablo 4.7.	Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	116
Tablo 4.8.	Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “Toplam” Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4.9.	Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin Alt Boyutları Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	117
Tablo 4.10.	Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “Toplam” Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	118
Tablo 4.11.	Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin Alt Boyutları Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	119
Tablo 4.12.	Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “Toplam” Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	120
Tablo 4.13.	Öğrenci Grubu “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları.....	121

- Tablo 4.14. Öğrenci Grubu “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 121
- Tablo 4.15. Öğrenci Grubu “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 122



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Karar Verme Ölçütü.....	31
Şekil 2.2. Karar Verme Sürecinin Adımları.....	33
Şekil 2.3. Gelatt'ın Karar Verme Modeli	37
Şekil 2.4. Decsar Yöntemi.....	46
Şekil 2.5. Köprü Modeli.....	53
Şekil 3.1. Çalışma Grubunun Oluşum Süreci	90



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASCD	: ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu
CREDE	: Eğitim, Çeşitlilik ve Mükemmellik Araştırma Merkezi
Çev	: Çeviren
ÇPÇE	: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri
Da	: Alt grupta soruyu doğru cevaplayanların sayısı
Dü	: Üst grupta soruyu doğru cevaplayanların sayısı,
Ed	: Editör
KGİ	: Kapsam Geçerlilik İndeksi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Toplam
PDÖ	: Probleme Dayalı Öğrenme

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları açıklanmış ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Yirmi birinci yüzyılda bilgi toplumlarında bireyin “okuma, yazma, anlama, anlatma ve aritmetik” diye adlandırılan temel becerilerin ötesinde, yeni beceriler kazanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceriler arasında “problemleri tanımlama ve onlara etkili ve mantıklı çözümler üretme” becerisi ön sıralarda yer almaktadır (Saban, 2002, s.205). Bireyin karşılaştığı problemleri anlaması ve tanımlaması; çeşitli seçenekler arasından birine yönelmeye karar verebilmesi, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesi düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilişkilidir.

Toplumsal yaşamın karmaşık yapısı bireyin seçeneklerini artırmakta, bu durum da seçme işlemini zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan bireysel karar verme sürecinin incelenmesi ve bu sürecin arkasındaki dinamiklerin belirlenmesiyle elde edilecek bulgular ışığında bireylere karar verme becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Günümüzde eğitim, siyaset, ekonomi gibi alanlarda ortaya çıkan sorunlarda bireyin karar verme becerisi ve bu becerinin gelişimi sosyal bilimlerin üzerinde durduğu önemli bir konu olmaktadır (Kuzgun, 2000, s.150).

Ancak eğitimciler, problemler üzerinde düşünmeyi ve onları çözmeyi öğretmeye yönelik sürekli zorluklarla karşı karşıya kalmakta; işverenler ise, liderlik, takım çalışması, iletişim ve problem çözme gibi güçlü yeteneklerle donanmış mezunlar aramaktadır (Carnevale, 2000; Rao ve Sylvester, 2000; akt. Uden ve Beaumont, 2006: 25). Neticede mezunlar, iş performansındaki başarı için gerekli olan problem çözme ve iletişim gibi becerilerden yoksun, ama yeterli teknik becerilerle istihdam edilmektedirler (College Placement Council, 1994; akt. Uden ve Beaumont, 2006, s.26). Toplumsal bir varlık olan ve toplumun en önemli ögesi olan insanın, iletişim ve düşünme gibi önemli becerileri kazanmadan istihdam edilmesi eğitimden sağlığa, üretimden tüketime,

sanayiden sanata tüm alanlarda iş performansını, başarıyı, hatta toplumsal gelişimi olumsuz etkileyen sorunlara neden olabilir.

Eğitimden beklenen, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmaktan öte değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, toplumun kalkınmasını devam ettirebilecek, çevresinde önemli değişiklikler yapabilecek bireyler yetiştirilmesidir (Ada ve Ünal, 2000, s.24). Ayrıca çağdaş eğitim anlayışında, öğrenme sürecinin ana elemanı öğretmen değil öğrencidir ve öğretmenin vazifesi de, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlamada onlara yol göstermektir (Greca ve Moreira, 2000; akt. Taşkesenligil, Şenocak ve Sözbilir, 2008, s.50). Bu nedenle öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması ve nitelikli bir eğitim alması çağdaş eğitimin temel ilkesidir.

Yaşamın üç temel sorunu olan toplumsallık, meslek edinme ve sevginin zamana uygun şekilde çözümlenememesi kişide aşağılık kompleksi ve bunun başarısız şekilde dengelenmesiyle de bir üstünlük kompleksi ortaya çıkabilir (Adler, 2000, s.9). Bireyin bu sorunları zamanında ve etkili çözüme kavuşturması kişisel gelişimi ve toplumun ruhsal açıdan sağlıklı bir üyesi olmasında önemlidir. Ayrıca toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı ruh yapısına sahip olarak yetişmiş olması toplumun gelişimine de katkı sağlayabilir. Bireyin sağlıklı kişilik gelişimi karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilmekle, sağlıklı kararlar alıp uygulayabilmekle mümkündür.

Öte yandan bugünün hayat şartları ise, kişilerin karşısına sürekli yeni seçenekler çıkarmaktadır. Bu durum mevcut sosyal, ekonomik ve siyasi hayatın gerektirdiği kararlara yenilerini ilave etmekte olup; zamanında ve doğru kararlar alabilmeyi, hayatı etkileyen önemli bir faktör konumuna getirmektedir. Toplum hayatının karmaşık yapısı nedeniyle de kişi kendi kararlarının dışında başkalarının kendini ilgilendiren kararlarına da tabi olmaktadır. Bu açıdan kişinin, karar verme sürecini bilmesi ve bu beceriyi edinmesi, hem kendi kararlarını verebilme hem de başkalarının verdiği kendine dair kararları çözümleyebilme imkanı sağlayabilir (Emiroğlu, 2014, s.147). Bu nedenle karar verme ve problem çözme becerileri hayatımızın yönünü ve niteliğini etkileyen önemli düşünme becerileridir.

Problemlerini çözebilen, onların üstesinden gelebilen kişilerin yetiştirilmesi eğitimin öncelikli hedeflerindedir (Lester, 1994; akt. Karataş ve Güven, 2004, s.1). Artık eğitim öğretimde öğrenci ve öğretmen rollerinin de değiştiği bilinmektedir. Öte yandan okulun

görevi öğrencilere yalnızca programda belirlenen bilgi ve becerileri kazandırmak değil, bireyin günlük yaşamında karşılaşılabileceği problemleri çözebilmesi ve doğru kararlar verebilmesi hususunda donanımlı, çevresiyle sağlıklı ve etkili iletişim kurabilecek, sağlıklı kararlar alabilecek özellikte de yetiştirmektir.

Birey, karşılaştığı güçlükler/sorunlara kendisinden çözüm bekleyen ve onu aktif iyiliğe götürecek ödevler gözüyle bakmalıdır (Adler, 2000, s.12). Günlük yaşamında birey pek çok sorunla karşılaşmakta, basit kararlar verebileceği gibi önemli kararlar da verme durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bireyin sorunların üstesinden gelebilme becerisi, verdiği kararların niteliği, doğru veya yanlış olması kişinin yaşamının yönünü ve hedeflerine ulaşmasını etkileyebilmektedir. Bu yüzden karar vermenin problem çözme ile de ilişkili ve kişinin sosyal yaşamının niteliğini etkileyen önemli bir düşünme becerisi olduğu ifade edilebilir.

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin etkili olması için sürekli alternatif yaklaşımlar araştırılmakta, yeni tasarımlar yapılmakta ve bu değişiklikler uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlarda artık; öğrenci merkezli, tümevarımsal ve uygulamaya dayalı yöntemlere daha çok ağırlık verilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda ise, bilginin kavramsal öğrenilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur (Bodner, 1986: Nakhleh ve Mitchell, 1993: Markov ve Longing, 1998: Harrison ve Treagust, 2001: akt.: Taşkesenligil ve diğerleri, 2008, s.50). Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, toplumun ve içinde bulunulan çağın ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması, öğretmenin rehberliği ile öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alıp bilgiyi içselleştirerek, bilgiden beceriye ulaşmasını sağlayan süreçlerin uygulanması gerekmektedir.

Lev Semenovitch Vygotsky (Savin-Baden ve Howell, 2004; akt. Koçakoğlu, 2010), bireylerin öğrenme kapasitelerinin mevcut düzeylerinden daha fazla olduğunu, işbirliği ve rehberlikle etkili öğrenmeye ulaşabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin düşünen, araştıran ve üreten bireyler olarak yetişmesi, onların eğitim sürecine aktif katılımları ile sağlanabilir (Akpınar ve Ergin, 2005, s.6). Öğrencileri sınıf ortamında karmaşık durumlarla ve sorunlarla karşılaştırarak en akılcı şekilde işin içinden çıkmaya hazırlamak öğretmenlerin önemli görevleri arasındadır (Torp ve Sage, 1998; akt. Baysal ve Göksel, 2014, s.235). Schug ve Berry (1987, s.158-159) ise çocukların erken yaşta

düşünme sürecini öğrenmesi gerektiğini, düşünmeyi teşvik etmek için bilinçli bir öğretimin sosyal bilimlerin önemli bir parçası olduğunu ve çocukların düşünme sürecini erken yaşta kullanmaya başladığına dair kanıtlar olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek uygun öğrenme fırsatları oluşturularak, tüm yaşam boyu gerekli olan karar verme ve problem çözme becerilerinin eğitim süreçlerinde kazandırılması oldukça önemlidir.

Karar verme bir düşünme becerisi olması sebebiyle düşünme süreçlerinin uygulanmasını da gerektirir. Fakat hiç kimse düşünme süreçlerini etkili kullanacak karar verme becerisi ile dünyaya gelmez (Naylor ve Diem, 1987; akt. Emiroğlu, 2014, s.148). Bu nedenle karar verme becerisinin okullarda kavratılmasını sağlayacak çalışmalara yer verilmesi önemlidir. Eğitim-öğretim ortamında, karar verilecek konuları veya sorunları belirleme, sorunların nedenlerini arayıp bilgi toplama, toplanan bilgiler ışığında seçenekler oluşturma, en doğru ve en etkili kararı verme ve böylece öğrenciye bir sorunu giderme yeteneğini kazandıracak süreçler, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu süreçte edinilen bir bilgiyi farklı alanlarda kullanmak ve farklı sorunları çözebilmek, doğru kararlar verebilmek için öğrencilere rehberlik etmek de yarar sağlayabilir.

Sosyal içgüdülerin gelişme dönemi okul dönemidir (Alendy, 1074, s.47). O yüzden öğrencilerin bu dönemde toplumsal yaşama uyumuna katkı sağlayacak, karşılaştığı problemlere karar verme ve problem çözme becerilerini kullanarak, hızlı ve etkili çözümler üretebileceği eğitim-öğretim yaşantılarının sağlanması; öğrencilerin birey olarak sağlıklı kişilik geliştirmesinde ve topluma uyumunda oldukça önemlidir.

Karar verme modelinin ilkökul 1. 2. ve 3. sınıflarda hayat bilgisi dersleri ile 4. sınıfta ise hayat bilgisi dersinin uzantısı sosyal bilgiler dersinde etkin kullanılması öğrencilerin keşfederek ve araştırarak öğrenmesine, karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrenciler okul ortamında düşünme becerilerinden olan karar verme ve problem çözme becerilerini pratiğe dökebilecekleri eğitim ortamı tecrübe etmiş olacak, bu tecrübe de kişilik gelişimlerine, gelecek yaşamlarında da sorun çözebilen ve sağlıklı kararlar alabilen bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır.

MEB Sosyal Bilgiler Dersi Programı (2018)'nda yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında **karar verme ve problem çözme** becerileri dikkati

çekmektedir. Bu becerileri öğrencilerin ne ölçüde kazandığının ölçülmesi, uygulanan etkinliklerin etkililiğinin ve programın hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi için oldukça önemli olmaktadır.

Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; uygulanan farklı modellerin, süreçlerin veya etkinliklerin, ilkökul öğrencilerinde karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, akademik başarının artmasında oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Demirbaş-Nemli, 2018; Çakmakçı ve Özabacı, 2013; Belova ve Eilks, 2014; Birol, 2015; Durmaz, 2014; Kardeş, 2013; Mutlu-Aydın, 2013; Uysal, 2010; Tok ve Sevinç, 2010; Zaid ve Harun, 2016; Heppner ve Peterson, 1982). Ancak Türkiye’de önceki yıllarda karar verme, problem çözme ve akademik başarı konularında yapılan araştırmalar incelendiğinde, normal düzeyde ve üstün yetenekli öğrencilerin karar verme, problem çözme becerileri ve/veya akademik başarıları ile ilgili araştırmalara rastlanmış, ancak karar verme ve problem çözümlen akademik başarısı düşük öğrencilerle ele alındığı bir çalışma dikkati çekmemiştir.

Çeşitli ülkelerde önceki yıllarda yapılan ve başarılı sonuçlar elde edilen çalışmaların ışığında, Türkiye’de de konunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Belirtilen gereklilikler doğrultusunda şekillendirilen bu araştırmada, karar verme ve problem çözme becerilerini destekleyici öğretim plan ve programlarının yapılmasının, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştireceği ve bu durumun akademik başarının artmasına da katkı sağlayacağı varsayılmıştır. Uygulanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”, bilginin hem kavramsal öğrenilmesine hem de düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek bir modeldir. Bu varsayımdan hareketle, araştırmanın problemi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” akademik başarısı düşük ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme ve problem çözme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı düzeylerine ne yönde ve ne düzeyde etki etmektedir?”

1.2. Amaç

Yapılan bu araştırmayla, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin, akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, karar verme ve problem çözme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanmasıyla akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri geliştirilebilir.
2. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanmasıyla akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri geliştirilebilir.
3. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanmasıyla akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları artırılabilir.

1.3. Önem

Yapılan bu araştırmanın:

1. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”ni daha etkili kullanmalarını sağlaması açısından,
2. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından karar verme ve probleme çözme becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından,
3. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarına yol göstermesi açısından,
4. Üniversitelerde konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutması açısından,
5. Yayınevleri, eğitim öğretim materyalleri hazırlayan kişi veya kurumlara çeşitli materyallerin hazırlanmasında yol gösterici olması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular:

1. Zaman açısından, 2017-2018 eğitim üretim yılının bahar yarıyılı ile,
2. Çalışma grubu açısından, İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir devlet okulunun dördüncü sınıfındaki rencilerden seçilen akademik başarıları düşük yirmi altı renci ile,
3. Uygulamalar açısından ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile ve
4. Veri açısından “İlkokul rencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem özme Envanteri” ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

Bu araştırmada:

1. Deney grubundaki rencilerin renmeye karşı ilgilerinin eşit olduğu,
2. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney grubundaki rencileri aynı oranda etkilediği,
3. rencilerin ölçek sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda bu araştırmanın temel kavramlarına yer verilmektedir.

Düşünme Becerisi: Problemleri çözmek ve dünyanın düzenini keşfetmek için bilgiyi kullanma becerisidir (ubuku, 2011, s.288).

Problem özme: Problem özme, kabul edilebilir bir çözüm üretmek için bilginin ve yeteneklerin kullanılmasıdır (Evans ve Brueckner, 1990, s.67).

Karar Verme: Hedefleri ve hedeflere ulaşmak için alternatif yollar belirleyerek akıllı seçimler yapılmasını içerir (Michaelis, 1985, s.237).

Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli: Demirbaş-Nemli (2018)'nin Ada ve Baysal ile çalıştığı doktora tezinde tasarlanan ve uygulanan karar verme becerisini geliştirmeyi amaçlayan öğretim modelidir.

Akademik Başarı: Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı durumudur ve üç temel kritere göre belirlenmiştir:

1. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”,
2. Öğretmen görüşleri ve
3. e-okul notları.

Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nden aldıkları puanlar incelenmiştir. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nden 50'nin altında puan alan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşleri alınarak ve e-okul notları incelenerek, öğrencilerin akademik başarı durumu ile ilgili değerlendirme kriteri oluşturulmuştur.

BÖLÜM 2: İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde temel eğitim ile ilgili açıklamalara, temel eğitimde beceriler ve becerilerin sınıflandırılmasına, düşünme becerilerinin içinde eldeki çalışmaya konu olan *karar verme ve problem çözme becerileri* ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Temel Eğitim

Bu bölümde temel eğitim ile ilgili açıklamalara, sosyal bilgiler programı ile ilgili bilgilere, temel eğitim dönemi öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve araştırmaya konu olan dördüncü sınıf öğrencilerinin kritik özelliklerine yer verilmiştir.

2.1.1. Temel Eğitim ile İlgili Genel Açıklamalar

İnsanın hem yaşamını en iyi şekilde sürdürmesi, hem de kendi benliğinin sorumluluğunu taşıyabilmesi için iyi eğitilmesi gerekmektedir. Medeni insanlarda sorumluluk ve özgürlük birbirini tamamlayan iki unsurdur. Bu nedenle eğitim sisteminin en temel hedefi insanı geliştirmek olmalıdır. Ayrıca insanın en önemli özelliği düşünme becerilerine sahip olmasıdır. Bu nedenle insan, kendini en iyi şekilde yönetebilecek nitelikte yetiştirilmelidir (Erdem ve Fidan, 1999, s.113-114).

Eğitimli insan demek duygularına göre yön değiştiren değil, tam tersine duygularına yön verebilen insan demektir (Çelikkaya, 1999, s.118-119). Eğitilmemiş duygu ve düşüncelerin kişisel ve toplumsal zararı göz önünde bulundurulduğunda, insanın duygularını doğru yönlendirmesinin ve yaşamında düşünme süreçlerini kullanmasını sağlayacak bir eğitiminin önemi dikkati çekmektedir.

Günümüzde işverenler çalışanlarından iletişim, takım çalışması ve problem çözme becerisi talep etmektedir. Öğrenciler geri bildirim için bilgileri ezber yaptıklarından, bu becerilerden çok azı sınıflarda belirgin şekilde kazandırılabilir (Uden ve Beaumont, 2006, s.25). Oysa eğitim sürecinde bilginin ezberlenmesi değil birey tarafından özümsemesi önemlidir ve bunu sağlamak için etkili bir eğitim-öğretim gerekmektedir.

Eğitim sisteminde okulların en önemli görevi, öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırmak ve bu davranışları kazandırmak için çevreyi etkili bir biçimde düzenlemektir (Ada ve Ünal, 1997, s.67). Bu görev de, etkili eğitim ve öğretimle sağlanabilir. Glasser (1999, s.17)'e göre etkili öğretim, toplumumuzda başarılması en zor işlerdendir: çünkü etkili öğretmen, öğrencilerin yarısını ve dörtte üçünü değil, tamamını kaliteli çalışmaya ikna edebilen ve öğrencilerin tüm kapasitelerini kullanmaya odaklanandır. Etkili bir eğitim-öğretim için de öncelikle pozitif bir eğitim ortamı oluşturmak gerekmektedir.

ABD Eğitim Bakanlığı'na bağlı "Eğitim, Çeşitlilik ve Mükemmellik Araştırma Merkezi-CREDE-"nin belirlediği etkili eğitimin beş temel özelliği aşağıda sıralanmıştır (akt. Ada ve Baysal, 2015, s.109):

- Öğretmen ile öğrencilerin birlikte çalışması: Öğretmen ve öğrencilerin bir fikir üretmesi veya ürün ortaya koyması amacıyla grup aktiviteleri oluşturmaları sağlanır.
- Müfradata paralel olarak yazı ve dil becerilerinin oluşturulması: Dilde yeterlilik geliştirilmeye çalışılır ve tüm konularla ilgili yazı yazma stratejileri oluşturulur.
- Derslerle öğrencilerin gündelik yaşamlarının ilişkilendirilmesi: Öğrencilerin evde, okulda ve toplumda var olan deneyimleri müfredat ve öğretmen bağlamında ilişkilendirilir.
- Öğrencilerin kendilerini zorlayan konularla ilgilenmeye teşvik edilmesi: Öğrencilerin performanslarını geliştirmek veya potansiyellerini ortaya çıkarmak amacıyla zorlayıcı standartlar oluşturulur, daha karmaşık konuları anlama becerisi geliştirmek için aktiviteler düzenlenir.
- Öğrencinin derse katılmasının öneminin kavratılması: Sadece öğretmenin konuşması öğrencinin dinlemesi yerine, küçük grup aktiviteleri ile öğrenci-öğretmen diyalogu sağlanmaya çalışılır, öğrencilerin aktif katılımı sağlanır.

Yukarıda belirlenen özelliklere dikkat edilerek yapılan eğitimin bireyin kişisel ve sosyal yaşamına ve başarısına olumlu etki etmesi, eğitimin toplumu oluşturan bireyi geliştirme hedefine de uygun olur.

Eğitim, toplumsal yaşamda karşılaştığımız problemlerin en temel ve en köklü çözümünü olarak vurgulanmaktadır (Şahin, 2006, s.3). Rogers (1966; akt. Şahin, 2006, s.9)'a göre, eğitimin amacı, değişmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olursa yaşamımızı

sürdürebiliriz. Ancak öğretim en iyi koşullar olsa bile zordur; öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerini, gereksinimlerini hesaba katmamak da, zaten zor olan bu işi imkansız hale getirmektedir (Glasser, 1999, s.26).

Öğretmenin temel eğitimde öğrencinin toplumun bir üyesi olmasına katkı sağlayacak hayati becerileri edinmelerinde proaktif rol üstlenmesi gerekir. Yorumlama, planlama, iş birliğine katılım, üst düzey düşünme ve işleme, karar verme, problem çözme, seçim yapma ve diğer beceriler yaşam stiline katkı sağlamada ve başarıda hayati önemi olan becerilerdir (Evans ve Brueckner, 1990, s.3). Dolayısıyla öğretmenin, öğrenciye müfredatın belirlediği bilgileri kazandırmaya çalışırken, öğrencinin içinde yaşadığı topluma uyumunu ve toplumun bilinçli ve etkili bir üyesi olmasını sağlayan kritik becerileri de edinmesini sağlayacak bir eğitim süreci düzenlemesi gerekmektedir. Toplumun kültürünün gelişmesi, yetişmekte olan neslin eğitim ve öğretimiyle olur. Ailede başlayan eğitim, okul içinde ve okul dışında yapılan eğitim ve öğretim ile birlikte yaşam boyunca devam eder. Genel anlamda eğitim ve öğretim, kişiye, aileden topluma doğru yayılıp gelişen bilgi ve sevgiyi aktarır (Yavuzer, 2005, s.145). Eğitim, öğrencilerin okuma, aritmetik ve diğer akademik konulardaki yeterlilikleri edindikleri bir süreçtir (Entwisle ve Hayduk, 1982, s.1). Öğretim ise, öğrenmenin sağlanması amacıyla yapılan ön çabalardır (Başar, 1998, s.11). Tüm eğitim-öğretim kademelerinin temeli olan ilkökul eğitimi, yani temel eğitim 6-10 yaş grubu öğrencilerin eğitimini kapsamaktadır.

Temel eğitim veren kurumların amacı; Milli Eğitimin temel ilkelerine ve genel amaçlarına uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi birer yurttaş olabilmek için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Ayrıca çocuğu milli ahlak anlayışına göre yetiştirmek; ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime ve gelecek hayata hazırlamaktır (Yavuzer, 2005, s.153-155). Temel eğitim dönemi, bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel alışkanlıkların ve davranışların kazanıldığı yıllardır (Yeşilyaprak, 2003, s.48). Bu dönemde okuma, yazma ve aritmetiğe ek olarak kazandırılacak planlı ve verimli çalışma, zamanı etkili kullanma, etkili iletişim becerilerini kazanma gibi alışkanlıklar ve kazanımlar bireyin hem sosyal yaşam becerilerini hem de sonraki eğitim kademelerinde okul başarısını önemli ölçüde etkileyecektir (Telman, 1999, s.13). Ayrıca bireyin yaşamında oldukça önemli olan düşünme becerileri de eğitimle geliştirilebilir (Ada, Baysal ve Demirbaş-

Nemli, 2017, s.1). Dolayısıyla düşünme becerilerinin süreçlerinin öğrenilmesi ve bu becerilerin gelişmesinde de temel eğitim dönemi kritik öneme sahiptir.

Temel eğitim yılları çocuğun kişilik gelişimi açısından da büyük öneme sahiptir. Araştırma bulguları özgüvenin gelişimi, benlik tasarımı, içsel denetimin gelişmesi, kendini kabul gibi boyutlar açısından bu dönemin en verimli şekilde yaşanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Dinkmeyer, 1973: akt. Yeşilyaprak, 2003, s.47-48).

Bireyin sosyalleşmesi yani toplumsal bir varlık olmasında, toplumun ruhsal açıdan sağlıklı bir üyesi olmasında temel eğitim döneminin önemi büyüktür. Yeşilyaprak (2003, s.46) temel eğitimin yani ilkökul eğitiminin önemini kısaca şu açılardan vurgulamıştır:

- Öğrencilerin artan bilgi ihtiyaçlarının karşılanmak zorunda olması,
- Temel eğitimin, çocuğun duyuşsal, bilişsel, devinişsel ve ahlaki davranışlarının tümünü, bir bütün olarak geliştirmek için kapsamlı bir eğitim sağlaması ve
- Çocuğun duyuşsal, bilişsel ve bedensel yönlerden bir bütün olarak yetiştirilmesi, neyi nasıl öğreneceğinin öğretilmesi, bilgileri ezberlemek yerine özümlemesinin uzun zaman gerektirmesidir.

Eğitim, bir yandan çocuğun bir grup içinde kalıcı ve yapıcı olmasına yardım ederken, bir yandan da bağımsız bir kişilik geliştirmesini sağlamalıdır (Yavuzer, 2005, s.160). Temel eğitimin öneminden dolayı eğitimin kalitesini artıracak uygulamaların artması, etkili eğitimin sağlanması için alternatif yöntem ve tekniklerin uygulanması, bu konuda eğitim kurumlarının gereken çabaları göstermesi, etkili bir eğitim ve bağımsız bir kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Aşağıdaki bölümde temel eğitim dönemi öğrencileri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1.2. Temel Eğitim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

Temel eğitim dönemindeki çocuk somut işlemler dönemindedir. Bu dönem, son çocukluk olarak da adlandırılır. Bu dönemde çocuklar; motor ve dil gelişimi açısından büyük gelişme göstermiş, dengenin gelişmesiyle hızlı yürüyebilen, futbol oynayabilen; göz-el koordinasyonunun gelişmesiyle iki elini bağımsız olarak kullanabilen bir kişi haline gelmiştir (Yavuzer, 2005, s.112). Yapılan araştırmalar ilk on üç yaşın kişinin

yaşam çizgisinde çok önemli olduğunu ortaya koymuştur (Baysal, 2003, s.1). David (1999, s.2)'e göre ise, yaşamın ilk sekiz yılı çocukları ömür boyu etkileyecek düşünme ve dünyayı algılama becerilerinin gelişmesinde önemli bir dönemdir.

Havighurst (1972; akt. Gander ve Gardiner, 1995, s.315)'e göre, temel eğitim dönemindeki çocuklar üç alanda büyüme ve gelişme gösterirler: Önce kompleks kavramları, mantıksal düşünme ve sembolizm üstündeki vurgusu ile bilişsel anlamda yetişkinin iletişim alanına girerler. Sonra, aile ortamının da dışına çıkıp akran grupları ile okul yaşamına girerek toplumsal olarak büyür ve gelişirler. Son olarak, gelişmiş kas-sinir becerileri ve yetenek gerektiren oyunlar oynayarak ve sportif faaliyet yaparak fiziksel olarak büyürler ve gelişirler. Orta çocukluk da denilen ilkökul çağındaki çocuklar, işlevsel olabilmek ve toplumda kabul görebilmek için duygu ve heyecanlarını kontrol etmeye, ahlak kurallarına saygı göstermeye de başlamak zorundadırlar.

İlkökul çağındaki çocukların gelişimi, bir önceki dönemin başarıları üzerine yapılır, bir sonraki ergenlik dönemi gelişimlerinin de temelleri bu dönemde atılır (Gander ve Gardiner, 1995, s.313). Dolayısıyla temel eğitim dönemindeki çocukların gelişimi dikkate alınması gereken bir süreçtir. Havighurst (1972; akt. Yeşilyaprak, 2003, s.43), temel eğitim çağındaki çocukların genel olarak gelişim görevlerini şöyle sıralamaktadır:

- Büyük ve küçük kasları kullanmayı öğrenme,
- Çeşitli oyunlar ve bedensel aktivitelerde beceri kazanma,
- Kurumsal kurallara uygun yaşamayı öğrenme,
- Kişiler arası ilişkileri zenginleştirme, yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenme,
- Ebeveyn dışındaki yetişkinlerle ilişki kurabilmeyi öğrenme,
- Bedenini tanıma ve kabul etme,
- Kendi cinsiyetine uygun rolleri benimseme, kendi cinsiyle özdeşleşebilme,
- Kendisi için önemli kişileri model alarak mesleki ve toplumsal roller geliştirme,
- Somuttan soyuta uslamlamayı öğrenme,
- Zaman kavramını öğrenme,
- Okuma yazma ve aritmetik alanlarındaki temel bilgi ve becerileri kazanma,
- Kişisel özgürlüğünü kazanmaya başlama,
- Vicdan ve değerler sistemi geliştirme,
- Kendi kararlarını alma ve davranışlarının sorumluluğunu yüklenme.

Genel olarak son çocukluk dönemi öğrencinin yaşlılarıyla olumlu ilişkiler geliştirip sosyalleştiği, kendi cinsiyetinin rolünü kazandığı, sosyal rolü öğrenerek cinsiyetine uygun davranışlar edindiği, okuma-yazma ve aritmetik gibi temel becerileri öğrenip geliştirdiği, çocuğun kendine özgü bir değer ve ahlak anlayışının oluştuğu ve kişisel bağımsızlığını kazandığı önemli bir dönem olarak değerlendirilebilir.

Temel eğitim dönemi öğrencilerinin gelişim özellikleri çeşitli açılardan aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.2.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri

6-12 yaş dönemindeki çocukların büyüme hızında önemli bir artış olmaz. Boy uzaması yavaştır, yıllık boy uzaması ortalama beş buçuk santimdir. 11-12 yaşlarına gelinceye kadar çocukların boyları ortalama 145 cm dolaylarındadır. Ama kızlar 11 yaşında erinlik dönemine girdikleri için erkeklere oranla daha hızlı gelişirler. Yedi yaşındaki bir çocuğun ortalama ağırlığı 24 kilogramdır. 11-12 yaşlarında kızların ağırlığı, erkeklere göre daha fazladır. Çünkü kızlar erkeklere göre daha erken erinlik dönemine girmektedir. Bu dönemde kemik yapısı ve iskelet sistemindeki gelişmeler, kas sisteminden daha ileri düzeydedir. Bu dönemin başlarında çocukların henüz parmak ve bilek kemikleri ile kasları hassas işleri yapacak olgunlukta değildir. 11 yaşına gelinceye kadar kaslar gelişir ve artık beceri isteyen el işleri yapmaya, müzik aleti çalmaya ve sanatsal faaliyetlere yönelim başlayabilir (Selçuk, 2008, s.37-38). Son çocukluk dönemi fiziksel gelişim açısından önemli değişimlerin olduğu bir dönemdir.

2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Somut işlemler dönemi adı verilen 7-11 yaşlarında çocuklarda, mantıksal düşünme ile sayı, mekan, zaman, hacim, uzaklık ve boyut kavramları yerleşmeye başlar. Bu dönemde problemin çözülmesi somutlaştırmaya, “şimdi” ve “burada” gibi anlık durumların var olmasına bağlıdır. Çocuklar bu dönemde “korunum ilkesi”ni anlayabilirler, çünkü somut işlemleri tersine döndürebilirler. Ama soyut düşünce henüz tam olarak gelişmemiştir, bundan sonra başlayan formel işlemler döneminde somuttan soyuta dönüşüm görülecektir (Yavuzer, 2005, s.112-3).

Çocukların nasıl öğrendiklerini anlamamıza yardımcı olan Jean Piaget (1971; akt. David, 1999, s.2), çocukların entelektüel gelişimlerini çevreyle aktif etkileşimleri boyunca öğrendikleriyle değişimin bir süreci olarak görmekte ve çocukların düşüncelerinin yetişkinlerin düşüncelerinden nitelik olarak farklı olduğunu öne sürmektedir.

Çocukların düşüncesi mantıktan ve gerçek işlemlerden yoksundur ve yetişkinlerinkinden daha fazla uygulamaya yatkındır. Çocukların akıl yürütmesi, tersi olmayan yani mantıksal ve çelişme ilkesine yönelik olmayan kavrayış deneyimlerinden oluşur. Çocuklar ortaya attıkları yargılara birer mantıksal sebep bulmakta zorluk çekerler. Ya psikolojik bir sebep bulur ya da eksik bir mantıksal açıklama yaparlar (Piaget, 2017, s.165).

Piaget (akt. Yavuzer: 2005, s.113)'e göre somut işlemler dönemindeki çocuklar, yeni kurallar dizisi geliştirirler. Özel mantıksal niteliği olan bu kurala "gruplandırma" adı verilir. Okul çağındaki bir çocuğun en önemli özelliği gruplama becerisine sahip olmasıdır. Gruplamadan da "sıralama, sınıflama, sayı, mekan, serileme ve değişmezlik" kavramları oluşur. Sıralama, sınıflama gibi gruplamalarla aynı zamanda çocukta bir sistem kurma ve organize etme yeteneği gelişir. Çocukların çoğu dokuz yaşına kadar sınıflar arasındaki ilişkileri anlamakta zorluk çekerler.

Öte yandan son çocukluk döneminde konuşma yeteneği ve söz dağarcığı çok gelişmiş; zaman, uzay ve sayı kavramları yerleşmiştir. Ayrıca bu dönemde hayal ile gerçek kolayca ayırt edilebilir (Yörükoğlu, 1998, s.76). Bu dönemdeki çocuklar başkalarının bakış açısını kullanabilir, artık merak ettikleri ve düşündükleri çeşitli becerileri de kazanmaya başlar. Düşündüklerinin işlevsel düzeyde gerçekleşmesi onları mutlu eder. Bu dönemde zihin ve dil oldukça hızlı gelişir. Sözcük dağarcığı üç bin kelimeye ulaşır (Yavuzer, 2005, s.114).

Son çocukluk dönemindeki öğrenciler, kavramları öğrenmekten daha çok sayısal eşitlikleri ya da çeşitli problemleri çözebilmek için kullanabilecekleri algoritmaları ezberleme eğilimindedirler (Pushkin, 1998; akt. Taşkesenligil ve diğerleri, 2008, s.50-51). Çocuklar için sorun biraz karışık olursa akıl yürütmesini yetişkinlerin deneysel bir problem karşısında yaptıkları gibi yürütür, yani çocuk sorunu birbirini izleyen sıra yordamı ile çözer; ama çocuk asla akıl yürütmesinin nasıl olduğunu anlatamaz (Piaget,

2017, s.236-237). Bu durum eğitim sürecinde çocuğun zihinsel gelişiminin, akıl yürütmesinin ve mantığının göz önüne alınarak etkinliklerin ve süreçlerin şekillendirilmesinin gerekliliğine dikkati çekmektedir.

Bu dönemin sonlarına doğru çocukta problemleri kendi şahsi girişimleriyle çözme becerisinin yüksek derecede geliştiği görülür. Çocuğun bu beceriyi kendinde bulabilmesi, her şeyin en iyisini yapmak için kendini zorlaması, yetişkin davranışlarıyla eş düzeyde olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2005, s.115). Aşağıda son çocukluk dönemi duygusal ve sosyal gelişim özellikleri açıklanmaktadır.

2.1.2.3. Duygusal ve Sosyal Gelişim Özellikleri

İlkokul döneminde mantıksal düşünmenin başlaması, duygusal gelişimde önemli bir dengenin oluşmasına yardımcı olur (Yavuzer, 2005, s.114). Eric Ericson (akt. Demirel ve Kaya, 2002, s.84)'a göre ilkökul çağı beceriye karşılık aşağılık duygusunun oluştuğu dönemdir ve bu dönemde çocuk sürekli etkinlik gerçekleştirme peşinde olur; eğer bu çabalara karşı çıkılırsa, çocuk yaptıklarının değersiz olduğuna inanır ve aşağılık duygusuna kapılır. Çocuk bu dönemde bireysel veya grup halinde oynadığı oyunlar aracılığıyla dünyayı algılamaya ve dünyanın bir bölümünü denetimi altına almaya çalışır. Bu nedenle son çocukluk döneminde oyun oldukça önemlidir.

İlkokul çağı çocukları sürekli bir şeyler öğrenmek, yeni bir şeyler denemek, beceri kazanmak, üstünlük göstermek isterler ve övünmeye bayılırlar. Yaşitlarıyla hem arkadaşlık kurma hem de onlara becerileriyle üstünlük sağlama isteği vardır (Yörükoğlu, 1998, s.77). Ayrıca bu dönemdeki çocuklar kim olduklarına dair daha özgül düşüncelere ulaşırlar. “Benlik” diye adlandırılan kavram, bir bireyin kendini algılama şekli, kısaca kimliğine ilişkin düşüncesidir. Benlik saygısı ise, bireyin kendinden hoşnut olması ve kendi benlik kavramını beğenmesidir. Son çocukluk döneminde çocuk, ailesi dışındaki çevresine kendini kanıtlayabilmesi için kendisi hakkında olumlu duyguya ihtiyaç duyar. Bu dönemde çocuk, kendini başarılı hissetmesini sağlayacak, başarılı olamadığında iyi olduğu konusunda olumlu düşünmesini sürdürmeyi sağlayacak etkinlikler arar (Yavuzer, 2000, s.18-19). Ancak bazı çocuklar benlik saygısının gelişmesini zorlaştıran durumlarla karşı karşıya kalabilir. Fiziksel veya zihinsel engel, süregelen hastalıklar, dikkat eksikliği,

hiperaktivite, sosyo-kültürel ve ekonomik olumsuzluklar, sorunlu ebeveynler veya kardeş rekabeti benlik saygısını olumsuz etkileyen durumlar olarak nitelenebilir.

Örneğin, anne babanın evlilik içinde anlaşmazlığı, babanın evde fazla vakit geçirmemesi durumunda çocuğun ilgi sınırları genişleyemez, babanın bağırması veya otoriter eğitimi nedeniyle de çocuğun toplumsallık duygusu engellenir (Adler, 2000, s.253). Toplumsallaşamayan çocuk yalnız kalır, çevresiyle etkileşime geçemez, kendi ile ilgili olumlu duygular geliştiremez. Erich Fromm (1995, s.17)'a göre utanma ve suçluluk duygularının da kaynağı olan yalnızlık duygusunun bilinçte belirmesi huzursuzluk yaratır ve bütün huzursuzlukların kaynağı da yalnızlık olur. Bu nedenle temel eğitim döneminde çocuğun yaşlıları ile etkileşimi ve sosyalleşmesi önemli bir husustur.

Son çocukluk dönemine toplumsal bilincin hızlı geliştiği bir dönem olmasından dolayı “çete çağı” adı da verilir (Yavuzer, 1994, s.109). Bu dönemdeki çocuğun benlik kavramının büyük bölümü akranlardan gelen geri bildirimlerle bağlı olsa bile, hem aile içinde hem de aile dışındaki yetişkinlerle olan olumlu ilişkiler çocuğun benlik değerini geliştirebilmesinde önemlidir (Yavuzer, 2000, s.19). Bu nedenle çocuğun hem aile hem de okul ve sınıf ortamında akranları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler yaşayacağı bir atmosferin oluşturulması, pozitif bir iletişime dayalı bir etkileşimin olması toplumsal ve ruhsal gelişimi açısından önemlidir.

Ayrıca toplumun ilk üyesi olarak annesini gören çocuk, anne aracılığıyla toplumun diğer üyelerine ilgi duymaya başlar. O nedenle anne-çocuk ilişkisinin niteliği çok önemlidir. Bebeklik ve okul öncesi dönemde yeterince toplumsallaşamamış çocuk, ilkokul döneminde büyük bir güçlkle karşılaşır; bir yandan okulun gerektirdiği eğitim-öğretim görevleri, bir yandan da öğretmen ve akran gruplarına dahil olup sosyalleşme görevi. Bu durumda öğretmen, annenin işlevini görecek ve annenin yaptığı hataları düzeltecek, çocuğu etkileyerek, ona toplumun başka üyeleri ile ilişki kurma imkanı sağlayacaktır. Çocuğun ilkokul döneminde “ben”inin “sen” ile ilişkisi bütün önemli becerilerin edinilmesinde başlıca rol oynayacaktır (Adler, 2000, s.291-292). Bu nedenle ilkokulda öğretmenin annelik benzeri, annenin eksiklerini kapatma veya boşluğunu doldurma görevi öğrencinin kişisel ve sosyal gelişiminde önemli olmaktadır.

Ayrıca ilkököl çağında çocuklar genellikle aynı cinsten oyun arkadaşlarıyla ilişki kurmaya özen gösterirler ve bu tercih kadınlık-erkeklik kavramlarını geliştirmelerini sağlar. Bu dönemde arkadaşlık kurmak en önemli gelişim görevlerinden biridir. Yeterli sosyal becerilere sahip olmak ve akran grubuna uyum sağlamak, çocuğun yüksek benlik saygısına ulaşmasında önemli bir yer tutar. Bir gruba ait olma çocuğa sadece eğlence ve arkadaş sağlamakla kalmaz aynı zamanda ona statü ve gurur duygusu da verir. Bu dönemde oyun, iş birliğinin gelişmesi ve insanların birbirlerine ihtiyaç duyduklarını göstermesi bakımından da önemlidir (Yavuzer, 2000, s.28-29 ve Yavuzer, 1994, s.110). Adler (2000, s.22-23)'e göre ise tüm sorunların çözümü kişide toplumsallık duygusunun gelişmesi ile çözülebilir. Son çocukluk döneminde çocuğun kendisini, sınıf, oyun ve arkadaş grubu içinde bulması, onu kendi cinsiyetindekilerle iletişim kurmaya ve gruplara dahil olmaya yöneltir (Yavuzer, 2005, s.115-116 ve Özen, 2001, s.62-64). Bu süreç çocuğun sosyalleşmesine sosyal bir grup oluşturup o grupta yer edinmesine olanak sağlar. Böylelikle toplumsallık duygusunu geliştiren ve sosyalleşen öğrenci yaşamı için önemli bir görevi de başarmış olur.

Sonuç olarak ilkököl çağında okul ve sınıf ortamı çocuk için yeni bir sosyal çevredir ve bu çevre okul çağı çocuğunun sosyal gelişimi için oldukça önemlidir. Öğretmen ve yaşlılar ile iletişim, uyulması gereken kurallar ve başarılması gereken görevler çocuğun okula uyum sağlamasını zorlaştırabilir. Bu noktada okul öncesi eğitimin, ailenin tutum ve davranışlarının çocukların ilkökölü uyum sürecini olumlu etkilediği söylenebilir. Temel eğitim sürecinde önemli değişimlerin yaşandığı kritik yaşlar da bulunmaktadır. Aşağıda bu kritik yaşlarla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.1.3. Temel Eğitim Döneminde Kritik Yaş: On Yaş

Yavuzer (2005)'e göre son çocukluk döneminde altı yaş ve on yaş kritik yaşlardır. Bu araştırmanın çalışma grubu on ve on yaş dolaylarında olduğundan, bu bölümde on yaş ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

On yaş, huzurlu, düzenli ve elde edinilen bilgilerin özümsemiği, dengelendiği ve toplandığı ara bir dönemdir. Tipik on yaş çocuğu, çocukluğun tüm özelliklerini kendinde toplamıştır. Gelecekteki ergenlik döneminin gerilimleri ve huzursuzlukları henüz onun gündeminde yoktur. On yaş gelişimin dengelendiği altın bir çağdır. On yaş çocuğu dokuz yaşındaki çocukla karşılaştırıldığında, bedensel ve ruhsal açıdan çok

gelişmiştir, ilgileri ise çok değişken ve farklı konulara yöneliktir. Dokuz yaş çocuğu gerginlik içindeyken, on yaş çocuğu uysal, uyumlu ve hoşgörülüdür (Yavuzer, 2005, s.117).

Sosyal gelişimi açısından on yaş çocuğunda, arkadaşları, öğretmeni ve özellikle annesiyle kurduğu yakın ilişkiler ön planda olur. Bu ilişkiler diğer ilişkilerini de etkiler. Bu yaş çocuğu benmerkezci değildir, kendini ailesinin yanında daha güçlü hisseder. Uğraşlarının çoğu amaçsızmış gibi görünse de, bunları kişiler arası ilişkilerde uyumu ve bu ilişkileri olgunlaştırmayı amaçlayarak yapar (Özen, 2001, s.65 ve Yavuzer, 2005, s.119).

Bedensel gelişim açısından ise, on yaş çocuklarında kızlar erkeklerle aynı boydadır ama erkeklere göre daha hızlı büyürler. Çoğu çocuk bu yaşta boy atmaya başlar. Vücut hatları yuvarlaklaşmaya ve yüz hatları yumuşamaya başlar. Göğüslerde ve kalçada yağ birikimi artar. Erkek çocukları vücut yapıları daha güçlü görünüş kazanıp, hatların daha yuvarlaklaştığı dikkat çeker. Ayrıca bu yaştakilerin çoğu belli saatte yatmaya karşı gönülsüzdürler ve yatma saatini geciktirmeye çalışırlar. Yatmadan önce müzik dinler, kitap okur, sorunlarını düşünür ve hayaller kurarlar. Kızlar daha geç uyurken erkek çocuklar daha çabuk uykuya dalarlar (Yavuzer, 2005, s.117-118).

On yaş çocuğu duygusal yaşamında genel olarak sorunlar üzerinde çok durmaz, denge içindedir, birtakım korkuları vardır ama dokuz yaşına göre daha huzurludur. Ender olarak ağlar, genellikle mutlu olduklarını söylerler. Duygusal patlamaları şiddetli ve anidir ama çabuk geçer. Kendileri hakkında endişeleri yoktur, hayatı olduğu gibi kabul edip olaylar üzerinde fazla durmazlar, kesin yargıda bulunmaz ve genellemeler yapmazlar. Bu yaş öfkenin en az görüldüğü dönemdir (Yavuzer, 2005, s.118). On yaş çocuğu ailesine bağlıdır, onları sever ve benimser, ailece yapılan her etkinliğe de katılmak ister. Onun annesi ile sorunsuz, güven dolu ve dürüst bir ilişkisi vardır. Genellikle her iki cins de babası ile iyi geçinir ve onunla olmaktan zevk alır. Baba onlar için yol gösterici bir ışıktır (Özen, 2001, s.65 ve Yavuzer, 2005, s.119). Genel olarak değerlendirildiğinde on yaş, davranışların olgunlaştığı, kuralların kavrandığı, çeşitli temel bilgilerin edinildiği bir geçiş dönemidir.

Aşağıda temel eğitimin mihver derslerinden sosyal bilgiler dersi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.1.4. Temel Eğitimde Sosyal Bilgiler Dersi

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim, toplumun ve bireyin değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme yaklaşım ve teorilerindeki gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de etkilemektedir. Bu değişim bilgi üreten, bilgiyi yaşamında kullanabilen, eleştirel düşünen, problem çözebilen, kararlı, girişimci, empati yapabilen, iletişim becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. özelliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetişmesini sağlayacak öğretim programları sadece bilgi aktaran bir yapıdan daha fazla, değer ve beceri kazandırma hedefli, bireysel farklılıkları dikkate alan, anlaşılır ve sade bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, bir taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına, diğer taraftan farklı sınıf ve konu düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanım ve açıklamalara yer verilmiştir. Böylece üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmaktadır (MEB, 2018, s.3). Dolayısıyla sosyal bilgiler konuları ve kazanımları da etkili ve güncel hayatla ilişki kurulabilecek nitelikte olmalıdır.

Sosyal bilgiler konularının kesin bir şekilde projelendirilmesi de zordur. Çünkü günümüz olayları ve tutumları, çevre ve tüketici eğitimi gibi konuların sürekliliği konuların değişim ve gelişiminin devam edeceğini göstermektedir (Evans ve Brueckner, 1990, s.3). Sosyal bilimler tarafından kapsanmasından dolayı geniş bir alan olan sosyal bilgileri, vatandaşın uyguladığı karar verme sürecinde ortaya çıkan etik, felsefi, dini ve sosyal öznelerle bilimsel bilgiyi birleştirmeye çalışan uygulamalı bir alan olarak düşünmek daha doğrudur (Engle, 1971; akt. Schug ve Beery, 1987, s.7). Sosyal Bilgiler dersi, temeline insanı ve toplumu aldığı için konuları arasında da sıkı bir ilişki vardır. Öğrenciye istedik davranışları kazandırırken kullanılacak öğrenme-öğretme yöntemlerinin gereği de konuların birleştirilmesini zorunlu kılabilir. Sosyal bilgiler dersinde davranış kazandırırken araştırma-soruşturma yoluyla, buluş yoluyla ve tam öğrenme stratejileri, tartışma, gösterip yaptırma, örnek olay, gözlem, gezi, “**problem çözme ve karar verme**” gibi yöntem ve teknikler süreçte kullanılabilir. Sosyal bilgilerde öğrencilerden beklenen hedefler, “ailesini arkadaşlarını, vatanını, milletini, insanlığı sevebilme, demokrasiyi benimseme, iyi bir üretici olma, bilinçli bir tüketici olma,

araştırma yapabilme, çok boyutlu düşünebilme, bilimsel yöntemleri kullanabilme, insanlık tarihiyle ve milletiyle ilgili temel tarihi olay ve olguları kavrayabilme, **karar verme** mekanizmasını kullanabilme” olabilir (Sönmez, 1997, s.5-6). Bu hedeflerin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminin alana özgü amaçları ve nasıl uygulanacağı konularındaki farklı yaklaşımları James L. Barth ve S. Samuel Shermis (1970; akt. Baysal ve Öztürk, 2007, s.265) üç kategoride toplamışlardır:

- *Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi*: Bu yaklaşım klasik felsefi akımlara dayanır. Uygulanan programın esnekliği yoktur. Genel amaç var olan kültürel mirası sonraki nesillere aktarmaktır. Öğretmen merkezlidir ve bilgi kazandırmaya yöneliktir.
- *Sosyal Bir Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi*: Programdan seçilen önemli problemler araştırma ile çözülür. Öğrenci merkezlidir ve sadece bilgi değil, aynı zamanda söz konusu sosyal bilim disiplininin yapısını anlamaya imkan sağlayacak entellektüel beceriler kazandırılır.
- *Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi*: Öğrenci merkezlidir ve öğrenciler tarafından algılanan, hissedilen problemlerin çözümü araştırma ile sağlanır.

Sosyal bilgiler dersi bireyi ve bireyin sosyal yaşamda karşılaşılabileceği problemleri çözmeyi temele almaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ve niteliğine uygun olan karar verme ve problem çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları incelendiğinde (MEB, 2018), bireyin günlük yaşama uyum sağlaması, günlük yaşam becerilerini edinmesi, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olabilmesi açısından, Sosyal Bilgiler dersinin temel eğitimin önemli ve dinamik bir unsuru olduğu söylenebilir. Rogers (1966: akt. Şahin, 2006, s.19)’a göre modern dünyada eğitimin amacı olarak anlam ifade eden tek şey, bilginin sürece dayalı olması yani durağan olmamasıdır. Bu durum da değişen toplumsal ve çevresel konuların ve kazanımların seçilmesi, öğrencinin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımını sağlayan süreçlerin, yöntem ve tekniklerin kullanılması ile mümkün olabilir.

Sosyal Bilgiler müfredatında öğretmenin rolü ise, uzlaşmacı ve aracı (mediator) gibi davranmaktadır. Yani, öğretmen öğrencilerin eğitimden maksimum faydalanabilmesi için eğitimi kurgulamak, öğrenme materyallerini ve öğrenme aktivitelerini düzenlemek zorundadır. Öğretmen, öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak müfredatın rehberliğinde amaçları ve konuların ana hatlarını eş zamanlı olarak dikkate almak zorundadır. Öğretmen kendi kendine sormalı, “Bu amaçlar benim öğrencilerim için uygun mu? Amaçları ve konuları uyarlamak gerekir mi? Öğrenciler için uygun materyaller ve aktiviteler listelendi mi? Dersi öğrenciler için nasıl ilginç hale getirebilirim?” Bu sorular program ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi düşünmeye yardım edebilir. Öğretmen müfredat ile öğrenciler arasında aracı olduğu için, ders konularının uygulanma metotları açısından profesyonel kararlar almalıdır (Van Cleaf, 1991, s.26).

Sosyal Bilgiler dersi kazanımları ve içeriğiyle bireye vatandaşlık temel bilgilerini, toplum bilgisini, toplumun değerlerini ve normlarını, toplumun yönetim şeklini ve bu yönetim şekline nasıl ve ne şekilde katılım sağlanabileceğini temelden öğrenmesini destekleyen bir derstir. Diğer bir deyişle Sosyal Bilgiler dersi toplumun kültürel, sanatsal, hukuki ve insan ilişkileri yönlerinden bireylere donanım sağlamasından dolayı büyük bir öneme sahiptir. Sosyal Bilgiler dersinin kapsamının daha iyi anlaşılması açısından uygulanmakta olan MEB Sosyal Bilgiler Dersi Programı (MEB, 2018, s.9)’nda kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler aşağıdaki tabloda sıralanmaktadır:

Tablo 2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Bilgi ve Beceriler (MEB, 2018: 9)

Araştırma, Çevre okur-yazarlığı, Değişim ve sürekliliği algılama, Dijital okur-yazarlık, Eleştirel düşünme, Empati, Finansal okur-yazarlık, Girişimcilik, Gözlem, Harita okur-yazarlığı,	İletişim, Hukuk okur-yazarlığı, İş birliği, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Kanıt kullanma, Karar verme, Konum analizi, Medya okur-yazarlığı, Mekânı algılama,	Öz denetim, Politik okur-yazarlık, Problem çözme, Sosyal katılım, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Yenilikçi düşünme, Zaman ve kronolojiyi algılama
---	--	---

Yukarıdaki tabloda sıralanan beceriler arasında bu araştırmada uygulanan model ve etkinliklerle kazandırılması hedeflenen *karar verme ve problem çözüme becerileri* dikkati çekmektedir. Bunların yanı sıra araştırma, eleştirel düşünme, değişim ve sürekliliği algılama, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, öz denetim, sosyal katılım, yenilikçi düşünme becerileri de dolaylı olarak karar verme ve problem çözüme becerileri ile ilişkili kritik becerilerdir (Uden ve Beaumont, 2006).

Programda belirtilen becerilerin kazandırılması için Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme ortamlarına gereksinim vardır. Bu ortamların oluşturulmasında ise en önemli faktör öğretmen ve onun performansıdır. İlkokulda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak öğretmenin görevidir, ayrıca öğretim sadece belirli bazı konuları öğretmek de değildir (Baysal, 2003, s.1). Öğretmenin rolü Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini öğrencilerin edinmesini sağlamak için stratejileri, yöntem ve teknikleri, etkinlikleri ve materyalleri, kısaca tüm süreci planlamaktır (Evans ve Brueckner, 1990, s.5). Dolayısıyla öğretmen her bir tema ile ilişkili kazanımları öğrencilere sunarken, hangi kazanımı hangi beceriyi hangi süreçle, yöntem ve teknikle sunacağını bilmesi ve be süreçleri doğru ve etkili yönetmesi oldukça önemli bir husustur.

Aşağıdaki bölümde temel eğitimde beceriler ile ilgili genel açıklamalara ve becerilerin sınıflandırılmasına yer verilmektedir.

2.2. Temel Eğitimde Beceriler

Bu bölümde temel eğitimde beceriler ve önemi ile becerilerin çeşitli kaynaklara göre sınıflandırılmasıyla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.1. Beceriler ile İlgili Genel Açıklanmalar

Yaşam için gereken sadece bilgi kazanmak değil, bir işi yapma ve bu işi için gereken bütün materyalleri toplama becerisi de kazanmış olmaktır (Baysal, 2003, s.89). Gelişen dünyada davranışçı yaklaşımdan yapılandırıcı yaklaşıma yönelme olmuştur. Yapılandırmacı kuram öğreneni merkeze almaktadır. Çünkü her birey yeni bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi zihninde oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme, eskiden öğrenilen bilgilerin yeni yaşantı ve deneyimler ışığında yeniden yorumlanması ve zihinde

yapılandırılmasıdır (MEB, 2009, s.9). Ülkemizde de MEB, 2005 yılından beri uyguladığı programlarda yapılandırıcı yaklaşımı merkeze alarak öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, beyin temelli öğrenme, sarmal yaklaşım, bireysel farklılıklara duyarlılık, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanmaktadır.

Önceden “beceri” denildiğinde ustalık gerektiren ve somut davranışlar anlaşılıyordu (Boutin, 2004; akt. Güneş, 2012b, s.2). Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşımla beceri kavramının da kapsamı değişmiş, daha çok zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeye odaklanılmıştır (Güneş, 2012b, s.2-3). MEB (2009, s.13)’e göre beceri, uygun öğrenme ve öğretme ortamında bireyin hazır bulunuşluk düzeyine göre davranışsal ve düşünsel bir çabaya girmesi sonucunda bir işi kolayca ve ustalıkla yapabilir duruma gelmesidir. Jean Piaget ve Lev Semyonoviç Vygotsky’e göre beceri, sosyal ve fiziksel etkileşimle elde edilen bilgilerin önceki bilgilere dayalı olarak zihinde yapılandırılmasıdır (Quiesse, 2007; akt. Güneş, 2012b, s.3). Beceri bir işi iyi derecede yapabilecek olgunluğa erişmeyi sağlayan ve bir sürecin sonucunda edinilen bir yeterlilik düzeyi olarak değerlendirilebilir.

Beceri bilginin ötesine geçmeyi gerektirmektedir ve bilginin içselleştirilip uygulanması ile somutlaştırılmasıdır. Beceriye dönüşemeyen bilgi gelişen dünyanın gereksinimleri karşısında yetersiz kalmakta, ancak bilgi kazanılmadan da beceri geliştirilememektedir. Beceriler karmaşık, alt davranışlardan oluşan, birbirinden kesin sınırlarla ayrılamayan ve sürekli kullanılarak geliştirilebilen bir yapısı olduğu için özel bilgilenme, becerilerin kazanılması ve uygulanması için de yetkin olmayı gerektirmektedir (Baysal, 2015, s.217). Bu nedenle bilgiyi beceriden soyutlamak da mümkün değildir.

Tardif (1997; akt. Güneş, 2012b, s.3)’e göre beceri, sorunları belirleme ve onlara çözüm üretme gibi durumlarda kullanılan bilgi ve zihinsel işlemler sistemidir ve üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; becerinin yapılacağı işle ve etkinlikle alakalı bilgiler, uygulama bilgileri ve görevi yapma ile alakalı işlemlerdir.

Karabağ ve İnal (2009, s.271) becerileri barındırdıkları öğelere göre; düşünme becerileri, sosyal/duyuşal beceriler ve psiko-motor beceriler olarak; Güneş (2012b, s.4-5) ise becerileri bireysel, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak sınıflandırmaktadır. Sonuç olarak beceriler sosyal beceriler, motor beceriler ve düşünme becerileri olarak üç başlık altında toplanabilir.

Bu çalışmaya konu olmasından dolayı aşağıdaki bölümde düşünme becerileri ile ilgili geniş açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.2. Düşünme Becerileri

Düşünme, Descartes'ın "sistemik şüphe" yöntemine dayanan felsefesinin temelini oluşturmaktadır. "Düşünüyorum öyleyse varım." önermesi Descartes'ın düşünceyi insan varoluşunun temeli olarak ele aldığını gösterir ve bir problemin tamamen anlaşılması için tüm gereksiz kavramlardan arındırılıp, problemin en basit parçalara ayrılmasının gerekliliğini belirtmektedir. Descartes'e göre daha ileri düzeydeki karmaşık düşünceler, temel bileşenlerin mantığa uygun şekilde sentezlenmesi sonucunda oluşmaktadır (Akkuş-Çakır ve Senemoğlu, 2016, s.1490).

Bir beceri olarak ele alınan düşünme, Kalaycı (2001)'ya göre bir problem ile başlar, problem bir amaca dönüşür ve bu amaç kişinin düşünmesini yönlendirir, sonunda problemle ortaya çıkan düşünme bir süreci oluşturur. Düşünmek, bir karara varmak amacıyla çeşitli görüşleri aklımızdan geçirmektir (Altıparmak, 2016, s.239). Düşünme, anlamak, çevreyle iletişim kurmak, bir karar vermek veya karşılaşılan bir problemi çözmek için bireyin zihninde gerçekleşen bilişsel bir süreç olarak değerlendirilebilir.

İnsanlar sahip oldukları bilgi, beceri ve değerleri kullanarak faaliyetlerine yön verirler. Bu nedenle insanların davranışlarına yön veren beceriler arasında düşünme becerileri önemli bir yer tutar. Düşünme becerileri, problemleri çözmek ve dünyanın düzenini keşfetmek için bilgiyi kullanma becerisidir. Problem çözme öğretim programlarının etkin parçasıdır. Bireyin araştırma yapabilme, problem çözebilme, karar verebilme, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme gibi çeşitli düşünme yollarını bilmesi ve uygulayabilmesi, eğitim sürecine aktif katılım fikri, düşünmenin ve öğrenmenin nasıl sağlanacağı konularını ön plana çıkarmıştır (Çubukçu, 2011, s.288).

Adler (2014, s.24)'e göre düşünsel beceri, ileriye görme, bir şeyin nasıl olacağını ve kişinin buna devinimleri ile nasıl tepki vereceğine ilişkin sonuçlar çıkarma ve uygun kararlara varma gücüdür. Lipman (2003; akt. Tok ve Sevinç, 2010, s.68) düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri kolayca algılama yeterliliğine, bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfi kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir

bütün oluşturma kapasitesine, sürecin nasıl oluşacağı ile ilgili tahmin yapma becerisinden tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine, benzersiz yönleri belirlemeden geçerli kanıtlar ve ikna edici sebepleri ortaya koymadan kavramları ve düşünceleri oluşturmayı kolaylaştırmaya, alternatif ihtimalleri keşfetme gücünden sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme kriteri oluşturma becerisine uzandığını; düşünme becerilerinin çok yönlü olduğunu ve bireysel farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır.

Düşünme becerileri, ASCD (ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu) tarafından 1991 yılında eğitimci ve araştırmacıların katılımıyla hazırlanan “Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking” adlı çalışmada yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, **karar verme ve problem çözme** becerileri olarak kabul edilmiştir (Kaya, 2008, s.16).

Literatürde üst düzey düşünme becerileri ise temel düşünme becerilerinin sistemli bir şekilde organize edilmesini gerekli kılar. Bu beceriler muhakeme etme, açık fikirli olma, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme, bir yargıya varma, planlama, eleştirel düşünme, bilgi üretme, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi pek çok bilişsel etkinliği kapsamaktadır (Akkuş-Çakır ve Senemoğlu, 2016, s.1488). Bu açıdan üst düzey düşünme becerilerinin daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu söylenebilir.

Beyer (1998; akt. Baysal, 2015, s.221) de düşünme becerilerini üç farklı düzeyde ele almıştır:

1. **Karar verme, problem çözme** ve kavramsallaştırma becerileri,
2. Eleştirel düşünme becerileri ve
3. Bilgiyi işleme becerileri.

Sternberg ve Grigorenko (2000; akt. Akkuş-Çakır ve Senemoğlu, 2016, s.1488) da düşünme becerilerini üç şekilde sınıflandırmış ve sınıflamalarını şöyle tanımlamıştır:

1. Analitik düşünme becerileri: Bu beceri bilgiye dayanarak problem çözme ve karar vermeyi içerir,
2. Yaratıcı düşünme becerileri: Bu beceri problemlerin üstüne alışılmadık alternatifler ve kararlar oluşturabilmeyi içerir.

3. Uygulamalı düşünme becerileri: Günlük yaşam problemlerine bu becerilerin uyarlamasını içerir.

Michaelis (1985, s.235-237), düşünme becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ile problem çözme ve araştırma olmak üzere dört grupta; Çubukçu (2011, s.288-323) ise eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme olarak beş grupta toplamaktadır.

Alan yazındaki düşünme becerileri ile ilgili farklı kaynaklardaki sınıflandırmalar değerlendirildiğinde problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin sınıflandırmalarda tutarlı bir şekilde yer almakta olduğu; ayrıca düşünme becerilerinin çok yönlü, birbiriyle de ilişkili ve bireysel niteliğe sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Aşağıda düşünme becerilerinden bu çalışmaya konu olan *karar verme ve problem çözme* becerileri ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.3. Karar Verme Becerisi

Aşağıda karar verme ile ilgili genel açıklamalara, karar vermenin aşamalarına, karar verirken uyulması gereken ilkelere, karar modellerine, stil ve stratejilerine yer verilmektedir.

2.2.3.1. Karar Verme ile İlgili Genel Açıklamalar

Karar verme, insanın dünyaya gelmesiyle başlayan ve yaşam boyu devam eden sürekli bir işlemdir. İnsanlar kendilerini ilgilendiren konularda bazen sadece kendileri bazen de çevresindeki kişilerle karar verir. Öte yandan, bir kişi veya bir grup başka bir kişi veya grup hakkında kararlar alabilmekte ve uygulayabilmektedir (Bağırkan, 1983, s.6). Kuzgun (2000, s.150)'a göre, karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için, bir sorunun varlığı ve bu sorunun birey tarafından hissedilmesi, sorunu giderecek birden fazla alternatifin olması ve bireyin alternatiflerden birine yönelme hürriyetine sahip olması koşullarının bulunması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bireyin günlük yaşamında karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabileceği birçok alternatifin olması halinde bir seçim yapma veya bir karar verme süreci ortaya çıkmaktadır.

Davranışçı yaklaşıma göre karar verme zihinsel bir süreçtir (Kaya, 1996, s.94). Karar verme bilgiyi üretmeyi, tahminlerde bulunmayı, değerleri analiz etmeyi ve sınıflamayı, değerleri ve bilgiyi sentezlemeyi ve sonucu doğrulamayı gerektirir (Banks, 1971; akt. Baysal, 2015, s.222). Güneş (2012b, s.15)'e göre bireyin zihinsel özgürlüğünü geliştirmek için gereken becerilerin başında karar verme becerisi gelmektedir ve birey hem kendini geliştirmek hem de toplumun gelişimine katkıda bulunmak için bağımsız karar vermek durumundadır. Ayrıca karar vermede eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri de yeni önerilerin ortaya çıkması ve alternatiflerin değerlendirilmesi sürecine dahil edilebilir (Michaelis, 1985, s.237). Bu açıdan karar verme becerisi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile de ilişkili önemli bir beceridir. Aşağıda karar vermenin çeşitli tanımlarına yer verilmektedir.

Karar Latince'de "kesmek" kelimesinden gelmektedir (Adair, 2017, s.26). Karar uygun alternatiflerden bir seçim yapmaktır (Daft, 2003, s.272). Simon (1996; akt: Kaya, 1996, s.94)'a göre karar verme, bir aksiyona yol açan çeşitli alternatifler arasından birini seçme sürecidir. Karar verme, hedefleri ve hedeflere ulaşmak için alternatif yollar belirleyerek akıllı seçimler yapılmasını içerir (Michaelis, 1985, s.237). Karar verme, birden fazla boyutu olan olay veya olayların var olduğu durumlarda seçim yapmaktır, kısacası karar verme, tercih yapma sanatıdır (Bağırkan, 1983, s.4). Karar verme, farklı seçenekler arasından birini seçilmesidir. Bilişsel psikologlara göre karar verme, alternatiflerden birinin seçilmesi durumunda zihinde oluşan etkinliklerdir (Galotti, 2002; akt. Baysal, 2009, s.56).

Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir şeye ulaştıracak birden fazla yol olduğunda veya bir ihtiyacı giderecek uygun bir hedef olup olmadığı kesin değilken yaşanan sıkıntıyı giderecek bir yönelme olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2000, s.150). Karar verme problemin ve seçeneklerin tanımlanması ve problemin çözülmesi sürecidir (Daft, 2003, s.273). Karar verme, aniden ortaya çıkan bir durum değildir. Önce ihtiyaç belirlenir. Karar bir ihtiyacı karşılamak veya bir sorunu çözmek için verilen, karmaşık süreçlerden oluşan ve sonunda değerlendirmenin olduğu bir durumdur (Ada ve Baysal, 2015, s.87). Karar verenler genellikle karmaşık faktörler içeren problemleri ele alır. Bu problemler aileden aileye, ülkeden ülkeye çeşitlilik gösterebilir. Örneğin; bir araba satın alırken alınan karar o ulusun standartlarına, değer yargılarına ve ülke koşullarına göre değişkenlik gösterebilir (Yoon ve Hwang, 1995, s.1). Dolayısıyla karar vermeye etki

eden bireysel, ekonomik, sosyal ve çevresel unsurlar olabilir. Karar verme işleminin bazı özellikleri de vardır, bunlar aşağıda sıralamaktadır (Bağırkan, 1983, s.4):

- Karar verme sorun veya sorunların çözümünü amaçlayan,
- Bir taraftan bir değerlendirmenin sonucu, bir taraftan da yeni bir olayın başlangıcını sağlayan,
- Geçmişini değerlendirerek gelecek için yapılan,
- Bir planlama ve programlaması olan,
- Bireysel olarak veya grup olarak yapılan,
- Sonucu kesin olarak tespit edilemeyen olaylar üreten ve
- Çeşitli mantıksal analizlerin olduğu bir işlemdir.

Sonuç olarak karar verme, bütün olarak görülmesi gereken bir süreci temsil eder (Byrd ve Moore, 1982, s.3). Alınan kararlar da bireyi, ailesini, çevresini, hatta karar vericinin toplumsal statüsüne bağlı olarak toplumu dahi etkiler. Bu nedenle doğru ve etkili karar vermek için, karar verme sürecinin aşamalarının kavranması oldukça önemlidir. Aşağıda karar vermenin değişik yazarlara göre aşamalarına yer verilmektedir.

2.2.3.2. Karar Verme Sürecinin Aşamaları

Olayların boyutları arttığında karar verme zor, zaman alan ve pahalı bir işlem olabilir. Karar verme, her yönetim düzeyinde sonuçlandırılması zorunlu olan bir veya bir dizi sorunun bütün boyutlarıyla değerlendirilerek en uygun sonucu verebileceği saptanan seçenek ve/veya seçeneklerin belirlenmesidir (Bağırkan, 1983, s.4). Karar verme çeşitli yazarlara ve yaklaşımlara göre farklı aşamalardan oluşmaktadır. Nicel disiplinler, karar verme sürecini bilimsel yöntemle yaklaşan rasyonel bir süreç olarak görmektedir ve karar vermenin aşağıdaki gibi aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedirler (Byrd ve Moore, 1982, s.11):

- Problemin tanımlanması,
- Sorunu çözmek için amaç ve hedeflerin belirlenmesi,
- Gerekli verilerin toplanması,
- Sorunun analitik bir modelinin formüle edilmesi,
- Değerlendirilecek alternatiflerin seçilmesi,
- Alternatiflerin değerlendirilmesi,

- Bir alternatifin seçilmesi ve
- Tercih edilen alternatifin uygulanması.

Yukarıda sıralanan basamaklarda değerlendirme basamağının yer almaması dikkati çekmektedir. Karar verme işlemindeki adımlar Bağırkan (1983, s.5)'a göre ise aşağıdaki gibidir:

- Konunun tanımı,
- Konunun çözümü için gerekli bilgilerin elde edilmesi,
- Konunun çözümünde kullanılacak olan yöntemlerin belirlenmesi,
- Konunun çözüm maliyetinin her yöntem için saptanması,
- Her çözümün neden olabileceği çeşitli durumların değerlendirilmesi,
- Çeşitli çözüm seçenekleri arasından bir tanesinin seçilmesi (kararın verilmesi),
- Kararın uygulanması ve
- Uygulama sonuç veya sonuçlarının değerlendirilmesi.

Kaya (1996, s.96-97) da benzer olarak, karar alıp uygulamaya geçirilmesini bir süreç olarak değerlendirip, bu sürecin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Çeşitli kanallardan bilgilerin gelmesi,
- Kararı gerektiren bir değişme gereğinin kabul edilmesi ve sorunun anlaşılması,
- Değişme hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesi,
- Seçeneklerin belirlenmesi ve sıralanması,
- Her seçeneğin fayda maliyet açısından değerlendirilip derecelendirilmesi,
- Uygun seçeneğin seçilerek karar verilmesi,
- Alınan kararın işe dönüştürülmesi için gerekli organlara bildirilmesi,
- Uygulama,
- Uygulamanın denetlenmesi ve
- Değerlendirme raporunun yazılması.

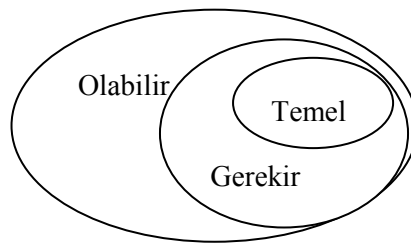
Kaya (1996) ve Bağırkan (1983)'ın belirlediği aşamalarda değerlendirme basamağı son basamak olarak görülmektedir. Hicks (2004; akt. Pekdoğan, 2015, s.323)'e göre karar verme süreci üç basamaktan oluşmaktadır:

- Birinci basamakta zihinsel etkinlik yapılır, yani bu basamakta karar vermeyi gerektirecek koşulların aranması yer alır.

- İkinci basamakta tasarımsal etkinlik yapılır, yani bu basamakta muhtemel hareket tarzlarının keşfedilmesi, geliştirilmesi ve analizinin yapılması yer alır.
- Üçüncü basamakta alternatifler arasından en uygun olanın seçilmesi ve harekete geçilmesi yer alır.

Adair (2017, s.16-26)'e göre ise, karar verme sürecinde klasik yaklaşımda beş adım bulunmaktadır:

- Amacın belirlenmesi: “Neye ulaşmaya çalışıyoruz? Nereye varmaya çalışıyoruz?” sorularının cevabı amacı belirler. Eğer amaç net olarak belli değilse mutlaka etkili bir şekilde amacı ortaya çıkarmak gerekir.
- Gerekli bilgilerin toplanması: Karar vermeye yardım edecek bilgilerin toplanması ikinci adımdır.
- Kullanışlı seçeneklerin oluşturulması: Alternatifler kelimesinden çok seçenekler kelimesini kullanmak gerekir. Çünkü alternatif kullanılabilecek iki yoldan biri anlamına gelir. İşe yarar en fazla beş veya altı seçenek üretmek idealdir, zihin daha fazla seçeneği düşünmekte zorlanabilir.
- Karar verme: Karar vermede öncelikle yapılması gereken seçim ölçütlerinin belirlenmesidir. Yapılacakları farklı öncelik düzeylerine göre ayırmak faydalıdır. Eğer bir seçenek “kesinlikle olmalı” ölçütünüze karşılık vermiyorsa bu seçenek elenmelidir. İkinci ölçüt “çok fazla istenen”dir, üçüncü ölçüt ise, “olsa iyi olurdu” ölçütleridir. Bu ölçütler aşağıdaki şekilde görülmektedir.



Şekil 2.1. Karar Verme Ölçütü (Adair, 2017, s.22)

- Uygulamaya koyma ve değerlendirme: Bir karar sürecinde kesme noktasına gelmeden önce düşünme süreci vardır. Önce uygulanma aşamasına geçilir, bu aşamada verilen her kararın sorumluluğu alınır. Kararı değerlendirmek için değerlendirme yeteneği işin içine girer. “Doğru bir karar verdiniz mi? Kararı daha çabuk, mantıklı ve herkesin yararına olacak şekilde verdiniz mi? Ya da bu kararı insanları daha az üzecek şekilde daha az maliyetle uygulayabilir miydiniz?” Bütün

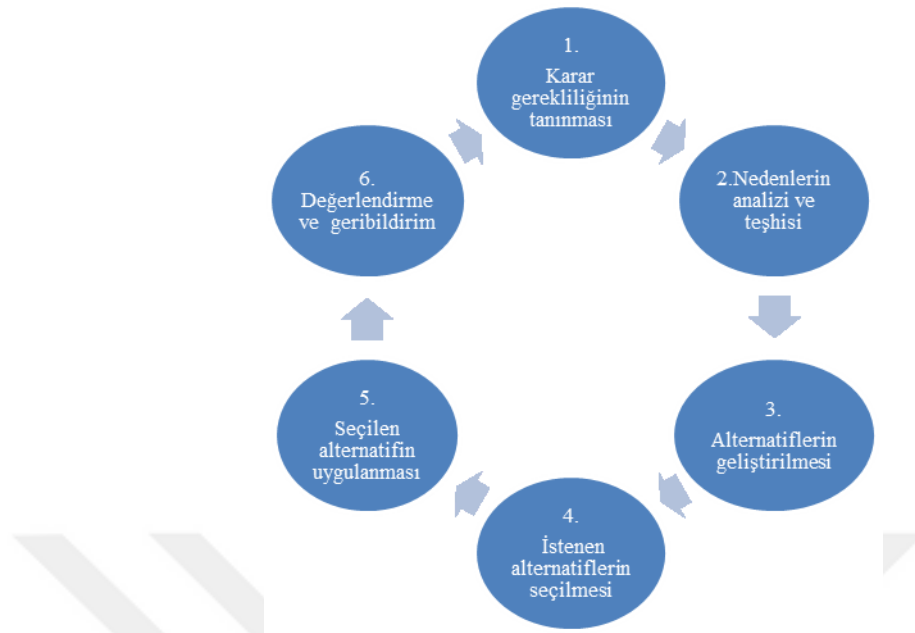
bu sorular bellekte depolanır. Böylece değerlendirme konusunda da deneyim kazanılır.

Karar verme becerisini etkileyebilecek sosyal ve psikolojik etkenler olabileceği, kişinin önem verdiği konuların, önceliklerinin, içinde bulunduğu toplumun değer yargılarının ve kültürünün de karar vermeye etki edebileceği bir gerçektir. Karar verme genellikle iki basamaklı düşünülebilir. Birinci basamakta, toplanan bilginin güvenilir olup olmadığı değerlendirilip, neye inanılıp neye inanılmayacağına karar verilir. İkinci basamakta karmaşık bir sorunla nasıl baş edilebileceği, hangi politikaların destekleneceği ve alınacak önlemler belirlenir (Engle ve Ochao, 1988: akt. Baysal, 2009, s.57).

George M. Schuncke (1988: akt. Baysal ve Göksel, 2014, s.235) tarafından önerilen karar verme sürecinin aşamaları; problemi belirleme, seçenekler ve sonuçları hakkında veri toplamayı planlama, problemin çözümüne yönelik seçenekleri belirleme, seçeneklerin ve sonuçların neler olabileceğini inceleme, karar verme ve kararı uygulamaya koyma şeklinde altı aşamalıdır ve değerlendirme basamağı süreçte yer almamaktadır. Michaelis (1985, s.237) ise, karar vermenin aşamalarını;

- İlgili konuyu veya durumu belirlemek,
- Hedefleri ve hedeflere ulaşma yollarını belirlemek,
- Her bir alternatifin sonuçlarını belirlemek-her sonuca değer biçmek-değerler açısından sıralamak ve
- En iyi kararı seçmek diye dört aşama şeklinde açıklamaktadır.

Michaelis (1985) de kararın değerlendirilmesini karar sürecine dahil etmemektedir. Daft ve Marcic (2009, s.236)'a göre ise, karar verme altı temel adımdan oluşmaktadır: problem tanıma, sebeplerin teşhisi, alternatiflerin geliştirilmesi, alternatif seçimi, alternatifin uygulanması ve geri bildirim-değerlendirme. Daft (2003)'ün öne sürdüğü karar verme sürecinin aşamaları ise aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:



Şekil 2.2. Karar Verme Sürecinin Adımları (Daft, 2003, s.281)

Yukarıda çeşitli yazarlara göre aşamaları verilen karar verme süreci konu ve seçeneklerin durumuna göre kimi zaman oldukça güç hale gelebilir. Doğru ve etkili karar vermek için, karar sürecinin aşamalarının genel hatları ile kavranması oldukça önemlidir. Farklı karar verme adımların ortak noktaları karar verilecek bir durumun belirlenmesi, durum ile ilgili bilgi toplanması, seçeneklerin oluşturulması, bir kararın verilmesi ve verilen kararın değerlendirilmesidir.

Karar verme kimi zaman oldukça güç olabilmektedir. Kuzgun (2000, s.300-309) seçeneklerin çok olması ve benzerliğinin, karar verme zamanının çok kısa veya uzun olmasının, sorunun öneminin, risk derecesinin ve bireyin seçenekler arasındaki farkları algılamasının mantıklı karar verebilmeyi güçleştirdiğini belirtmektedir.

Aşağıda karar verirken uyulması gereken ilkeler açıklanmaktadır.

2.2.3.3. Karar Verirken Uyulması Gereken İlkeler

Karar vermek için uygulanabilecek bütün seçeneklerin belirlenmesi gerekmektedir. Kararlar ölçülebilen ve değerlendirilebilen seçeneklere göre verilir. Kararlar belli sayıdaki seçenekler üzerinden alındığı için, karar verme belli sınırlar içinde oluşmaktadır. Problemin çözümü için alınan kararın hatasız karar olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü bütün seçeneklerin tümüyle ele alınıp değerlendirilmesi çok güçtür, bazı durumlarda da olanaksızdır. Bu yüzden, alınan kararın belli oranda hata

payı olacaktır. Hata payının küçük olabilmesi için var olan bilgilere göre düzenlenmiş çeşitli seçeneklerin sebep olabileceği olumlu ve olumsuz durumlar açık olarak belirtilmeli ve değerlendirilmelidir (Bağırkan, 1983, s.6).

Kişinin karar vermesinde etkili rol oynayan hem kişisel hem sosyal değerlerin açıklığa kavuşturulması önemlidir (Michaelis, 1985, s.237). Etkili karar vermek için; alternatiflerin sıralanması, istenen/istenmeyen sonuçların belirlenmesi, ortaya çıkabilecek sonuçların en çok istenenden hiç istenilmeyene doğru sıralanması ve son olarak en uygun olan seçimin yapılması adımlarına dikkat edilmelidir (Michaelis ve Garcia, 1996, s.99; akt. Gömleksiz ve Kan, 2007, s.53).

İyi karar verme, genel olarak kariyer başarısı için özellikle etkili liderlik için temel bir beceridir (Li, 2008, s.151). Doğru ve etkili karar verme belli ilkelere dikkat etmeyi gerekli kılmaktadır. Erdoğan (2016, s.133-134)'a göre karar verirken uyulması gereken ilkeler şunlardır:

- Karar verme, teknik bir iştir. Bu nedenle karar verirken bilgi toplanmalı, toplanan bilgiler faydalı hale getirilmeli, işlenmeli ve sonra seçim yapılmalıdır.
- Karar verirken seçeneklerin elenmesinde verimlilik, kârlılık ve etkinlik ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Karar vermede geleceğe yönelik bilimsel araştırmaların ve tahminin rolü büyüktür. Bu nedenle konu ile ilgili bilimsel çalışmalardan haberdar olunmalıdır.
- Karar vermede zamanlama önemlidir. Zamanından önce verilen karar, fırsatları kaybettirebilir, geç verilen kararlar ise faydasız olabilir. Bu yüzden kararlar fırsatlardan yararlanarak verilmelidir.
- Doğru kararlar vermek için ulaşılmak istenen amaç belirlenmelidir.
- Verilen karardan dönmek için doğru karar vermeye çalışmalıdır.
- Karar verirken tek yoldan başka seçenek yoksa, alınacak kararın yanlış olma ihtimali yüksektir. Bu durumlarda kararı ertelemek veya deneme mahiyetinde karar vermek gerekir.
- Kapsamlı bir karar verme durumunda, kararı küçük parçalara bölerek almakta fayda vardır.
- Kararlar sorun çıkarmaya değil, sorunu çözmeye yönelik olmalıdır.

- Karar verirken karardan etkilenen kişiler de karara dahil edilmeli, onların da fikirleri alınmalıdır.
- Karar verme sorumluluk almayı gerektirir, bu nedenle riskler de göze alınabilmelidir.
- Karar verirken faydacı olmak önemlidir, yani yaşantıyı ve deneyimleri göz önünde bulundurmak gereklidir.
- Kararı benimseyen veya benimsemeyen kişiler olabilir. Kararın belirli kişiler açısından faydası olabilir, bu yüzden karar vericiler etki altına alınmaya çalışılabilir. Bu durumda bağımsız karar almaya dikkat edilmelidir.
- Kararın maliyeti en az düzeyde tutulmalı ve kararın en iyi sonucu vermesine uğraşılmalıdır.
- Verilen karar vakit geçirilmeden uygulamaya konulmalıdır çünkü uygulanmayacak kararların önemi olmaz.

Karar vermek karar verilecek durumun önemine de bağlı olarak çoğu zaman güç bir süreç olabilmektedir. Adair (2017, s.25) karar vermeyi kolaylaştırmak için, avantajlar ve dezavantajlar listesi yapılmasını, her seçeneğin sonuçlarının kontrol edilmesini, belirlenen özel ya da genel amaç ölçütlerine göre önerilen çözümün test edilmesini ve beklenen kazançlarla riske atılan kazançların karşılaştırılmasını önermektedir.

Aşağıda karar verme sürecinde benimsenen farklı yaklaşımlar ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.2.3.4. Karar Verme Yaklaşımları

Karar verme belirlilik durumunda olabileceği gibi belirsizlik durumunda veya risk durumunda da olabilir (Bağırkan, 1983, s.18-50): Belirlilik durumunda karar vermede her seçeneğin sonuçlarına yönelik tam bir bilgi vardır. Risk durumunda karar verme, sorunun çözümünü sağlayacak seçeneklerin belli risk değerine sahip olarak meydana geleceği varsayımına dayanır; başka bir deyişle en uygun seçeneğin seçilmesi bilinmiyorsa bu karar verme belli oranda risk taşır. Belirsizlik durumunda karar vermede ise, seçeneklerin nasıl bir sonuç sağlayacağı karar verecek kişi tarafından bilinmez.

Çeşitli durumlarda bireyin karar verme yaklaşımı da farklılık göstermektedir. Aşağıda karar verirken izlenen farklı yaklaşımlar kısaca açıklanmaktadır.

2.2.3.4.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, karar verirken mantıksal neden, otoritelerden ve kişisel deneyimlerden yararlanmaya dayalı bir yaklaşımdır. Önceden karşılaşılan durumlarda verilen kararlar örnek olarak göz önünde bulundurulur (Erdoğan, 2016, s.135).

2.2.3.4.2. Rasyonel Karar Verme

Rasyonel karar verme yaklaşımında, genel amaçlar, karar ortamındaki koşullar ve zorluklar dikkate alınarak kararlar alınır. Kararın anlamlı olması, kararın verildiği andaki durumlarla ilişkilidir. Bu nedenle, bu tür kararları değerlendirirken kararın verildiği andaki koşulları dikkate almak gereklidir (Erdoğan, 2016, s.135).

2.2.3.4.3. Beyin Fırtınası (Brain Storming)

Beyin fırtınası, farklı çözüm yolları üretmek için yaratıcı bir karar verme tekniğidir. Grup halinde, eğlenceli ve informal bir ortamda bir lider öncülüğünde gerçekleştirilir. Katılımcılar mümkün olduğu kadar çok fikir öne sürerler. İleri sürülen her çözüm önerisi, diğer grup üyelerinin yeni düşünceler üretmesini sağlar. Ama ortaya atılan düşüncelerin ayrıntılı olarak savunulması ve açıklanması istenmez (Erdoğan, 2016, s.135-136).

Osborn (1953; akt. Aktın, Dilek ve Dilek, 2013, s.229) ve Adair (2017, s.55-56) beyin fırtınası için göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri; uygulama esnasında eleştiri yapılmaması, fikir atışlarının serbest olması ve frene basılmaması, düşüncenin sayısının artırılması, düşüncenin diğer düşünceler ile birleşip geliştirilmesi ve düzeltme veya eleştiri yapılması şeklinde sıralamaktadırlar. Bu teknik kısaca, bir soruna çözüm bulmak amacıyla çok sayıda fikrin bir grup kişiden kısa sürede elde edilmesi tekniğidir.

2.2.3.4.4. Karar Ağacı

Karar ağacı yöntemi, sınıflandırma ve tahmin etmede kullanılan önemli veri madenciliği teknikleri arasında yer almaktadır (Maimon ve Rokach, 2010; akt. Onan, 2015, s.11). Karar ağaçlarından kuralların elde edilmesi kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

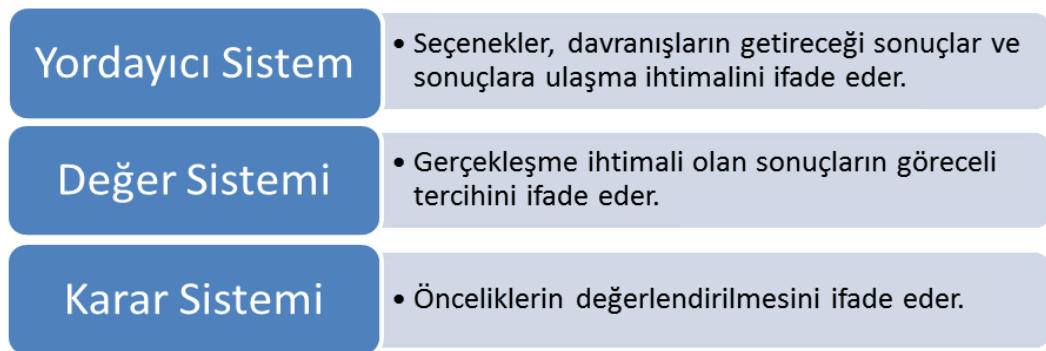
Karar ağaçları hem kategorik hem de nümerik verilerin sınıflandırılmasında kullanılabilir. Karar ağacının iç düğümleri testleri, dallar test sonuçlarını ve yapraklar düğüm sınıf etiketini temsil etmektedir (Zhao ve Zhang, 2008; akt. Onan, 2015, s.11). Böylece kararın sonuçlarını tahmin etme kolaylaşmaktadır.

2.2.3.5. Karar Verme Modelleri

Karar verme problemlerin ve fırsatların tanımlandığı ve çözüldüğü bir süreçtir (Daft, 2003, s.273). Birey yaşamın farklı alanlarında karşı karşıya kaldığı seçme durumlarında bir karar verme durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Birey karar alma sürecinde kendisini doğru karara ulaştıracağını düşündüğü içinde bulunduğu koşullara göre farklı bir modeli kullanabilir. Karar modellerini Kuzgun (2000) Gelatt'ın Karar Verme Modeli ve Hilton'un Karar Modeli olmak üzere iki başlıkta; Daft (2003) klasik model, yönetsel model ve politik model olmak üzere üç başlıkta incelemektedir. Belirtilen modeller aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

2.2.3.5.1. Gelatt'ın Karar Verme Modeli

Gelatt (1962; akt. Kuzgun, 2000, s.152), karar verme sorunu ile karşı karşıya kalan bireyin, öncelikle yordama ve değerler sistemine ihtiyacı olduğunu ifade etmekte ve karar verme sürecini aşağıdaki şekilde modellemektedir:



Şekil 2.3. Gelatt'ın Karar Verme Modeli
(Gelatt 1962; akt. Kuzgun, 2000, s.152)

Bu modele göre karar verme sürecinde, alternatiflerin istenme sırası kararın yönünü belirleyen önemli bir faktördür ve bilgi toplama da süreçte oldukça önemlidir.

2.2.3.5.2. Hilton'un Karar Modeli

Mesleki kararlar ile ilgili olan model Hilton tarafından geliştirilmiştir. Hilton (1962; akt. Kuzgun, 2000, s.154)'a göre birey meslekle ilgili karar verme durumunda zihinsel olarak bir tutarsızlık yaşamaktadır, verilen kararın bu tutarsızlığı azaltmasını sağlayan güdüleyici bir faktör bulunmaktadır ve bireyin bilişsel tutarlılığa erişmesiyle bilişsel yapının yeniden dengeye kavuşması mümkün olmaktadır. Kısacası bu modelde bireyin tutarlı ve dengeli düzeye ulaşma düşüncesi karar vermeye güdüleyici unsur olarak nitelendirilmektedir.

2.2.3.5.3. Klasik Model

Klasik model, yöneticilerin nasıl olması gerektiğini açıklar ve modelde ekonomik verimliliği en üst düzeye çıkarmak için karar vermek esas alınır (Daft ve Marcic, 1009, s.237). Ekonomik varsayımlara dayanan klasik karar modelinin temel varsayımları şunlardır (Daft, 2003, s.277):

- Karar verici bilinen ve uzlaşılan amaçlara ulaşmak için hareket eder. Problemler kesin bir şekilde formüle edilir ve tanımlanır.
- Bütün bilgiler toplanır ve tüm alternatiflerin potansiyel sonuçları hesaplanır.
- Değerlendirilen alternatiflerin kriterleri öğrenilir. Karar verici organizasyona ekonomik olarak en faydalı seçeneğe karar verir.
- Karar verici rasyoneldir ve tercihleri sıralamak, değerleri belirlemek, alternatifleri değerlendirmek ve organizasyonun amaçlarına ulaştıracak kararları almak için mantığı kullanır.

Klasik karar verme modelinin ilk adımı, insanlar ne gibi sorunlarla karşı karşıya olduklarını tespit etmek zorunda olmasıdır. Model, tüm sorunların tanımlanması ve keşfedilmesinin kolay olduğunu ve karar vericinin alternatiflerin sonuçları hakkında tüm bilgilere sahip olduğunu varsayar. Bu varsayım karar verme teorisindeki en ciddi hata olarak değerlendirilir (Li, 2008, s.152).

2.2.3.5.4. Yönetmel Model

Yönetmel model, yöneticilerin programlanmamış, kesin olmayan ve muğlak kararları gerçekte nasıl aldıklarını açıklar (Daft ve Marcic, 2009, s.236). Bu model yöneticilerin

gerçekte zor durumlarda nasıl karar verdiklerini tarif etmektedir. Çoğu yönetim kararları yeterli bir programlamadan yoksundur. Yöneticiler isteseler de ekonomik ve rasyonel karar alamayabilirler. İnsan bilgi ve kaynakların sınırlı olmasından dolayı yöneticilerin alternatif arayışları da sınırlıdır (Daft, 2003, s.278-279). Yani modelde rasyonel bir karar almaktan çok sınırlı koşullar altında yönetim açısından kişileri tatmin eden kararların alınması önemlidir.

2.2.3.5.5. Politik Model

Politik model, koşullar belirsiz ve bilgi sınırlı olduğunda, yöneticilerin hangi hedeflerin veya ne tür bir eylemin gerçekleştirileceği konusunda anlaşmazlık yaşadıklarında ve programlanmamış kararlarda kullanılır (Daft ve Marcic, 2009, s.236). Bu modelde amaçlara ulaşmak veya bu yolda aksiyon almak konusunda yöneticiler arasında görüş ayrılığı bulunmaktadır. Politik modelin varsayımları ise şunlardır (Daft, 2003, s.280):

- Çeşitli çıkarları, amaçları ve değer yargıları olan grupların oluşturduğu organizasyonlardaki yöneticiler, problemlerin öncelik sırası konusunda aynı fikirde değillerdir ve diğer yöneticilerin amaçları ve çıkarlarını paylaşmayabilirler.
- Bilgi muğlak ve eksiktir. Personel ve organizasyonel kısıtlılıkların yanı sıra çoğu problemlerin karmaşıklığı rasyonel karar alma girişimlerini sınırlandırmaktadır.
- Yöneticiler tüm ilgili süreçleri ve problemlerin bütün boyutlarını tanımlayabilecek zamana, kaynağa ve zihinsel kapasiteye sahip değildir.
- Yöneticiler farklı görüş ve amaçlar hakkındaki tartışmaları dengede tutmakla görevlidirler. Kararlar, grup üyeleri arasındaki tartışmanın ve pazarlığın sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Karar verme modelleri karar veren kişi veya kişilerin niteliğine ve karar verilecek konuya göre farklılık göstermektedir. Aşağıda karar stil ve stratejileri ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.3.6. Karar Stil ve Stratejileri

Karar verenler, kararların alınmasında birden fazla seçenek ile karşılaştıklarında genellikle kararsızlık içinde olurlar. Karar verenler çeşitli seçenekleri mevcut duruma

göre değerlendirip, kendilerine en uygun görünen seçeneği seçerler. Seçme becerisini daha iyi kullananlar daha uygun seçeneği seçecekler ve daha iyi sonuçlara varacaklardır (Bağırkan, 1983, s.6). Aşağıda karar verirken kullanılan farklı stil ve stratejiler kısaca açıklanmaktadır.

2.2.3.6.1. Karar Stilleri

Karar verme stili, karar verme durumunda bireyin tepkisi, yaklaşımı ve davranışlarıdır (Phillips, Paziienza ve Ferrin, 1984; akt. Pekdoğan, 2015, s.324). Daft (2003, s.747) karar stilini, problemleri nasıl algıladıkları ve nasıl karar verdikleri açısından insanlar arasındaki farklılıklar, şeklinde tanımlamaktadır. Karar verme sürecinin sağlıklı işlemesi için karar stillerinin bilinmesi de oldukça önemlidir.

Scott ve Bruce (1995: akt. Pekdoğan, 2015, s.324), karar verme stilini, bireyin karar vermede kullandığı bir alışkanlık örüntüsü ya da bireyin karar verme görevini algılaması ve bu göreve tepkide bulunmasının kendine özgü biçimi diye tanımlamış; bu tanımlara dayanarak dört karar verme stili ifade etmişlerdir:

1. Rasyonel (Akılcı) Karar Verme: Bireyin karar verilecek durum ile ilgili araştırma yapması, duruma en uygun seçeneği seçmesidir.
2. Sezgisel Karar Verme: Bireyin içsel olarak duygu ve sezgileriyle karar vermesidir.
3. Bağımlı Karar Verme: Bireyin başkasının yönlendirmelerine göre karar vermesidir.
4. Kaçınan Karar Verme: Bireyin karar vermemek için karardan uzaklaşmasıdır.

Karar verme stilleri bireyin, karar verme durumunda kendine uygun olanı seçebileceği alternatif durumlar şeklinde ifade edilebilir. Aşağıda karar stratejileri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.2.3.6.2. Karar Stratejileri

Gerek karar verme gerekse problem çözme karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Birey her iki süreçte de çeşitli davranış alternatifleri belirlemekte, bunları değerlendirmekte, sonuçta bunların birine karar verip bu kararını uygulamaya koymaktadır. Bu süreç bireyin kendisi ve seçenekler hakkında bilgi elde etme ve bunları işleme yöntemini biçimlendiren bir takım stratejilerin kullanılması ile oluşan bir süreç

olarak düşünölmektedir. Karar stratejisi, bireyin karar verme sorununa yaklaşımını ve karar verirken izlediği yöntemlerini içermektedir (Kuzgun, 2000, s.156).

Dinklage (1967; akt. Kuzgun, 2000, s.156), karar verme durumu ile karşılaşan gençler üzerinde yaptığı araştırmalar ve gözlemler sonucunda aşağıda ifade edilen karar stratejilerini tespit etmiştir:

- İçtepesel davrananlar: Seçenekler üzerinde yeterince düşünmeden karşılılarına çıkan ilk seçeneğe yönelirler, kararları anidir, sadece isteklere ve duygulara dayanır.
- Kaderciler: Sorunun çözümünü veya kararı çevresel kadere veya çevresel olaylara bırakırlar.
- Boyun eğerler: Karar verirken başkasının önerilerine boyun eğerler, kendi iradelerini ortaya koyamazlar.
- Erteleyenler: Sorunu askıya alıp, sorunun üzerinde düşünmeyi ve harekete geçmeyi ertelerler.
- Kendine eziyet edenler: Seçenekleri detaylı düşünmeye ve bilgi toplamaya çok fazla zaman ayırıp topladıkları bilgilerin içinde kaybolurlar.
- Plan yapanlar: Hedefe götüreceğ seçenekleri inceler, istek ve imkanlar arasında bir denge sağlayacak seçeneği bulmaya çalışırlar.
- Sezgisel davrananlar: Karar verme sorununa mistikçe, bilinçaltı güdülere ağırlık vererek yaklaşırlar. Birey kararı nasıl verdiğinin farkında değildir, ancak doğru kararı verdiğinden emindir.
- Donup kalanlar: Karar vermeleri gerektiğini bilir ve karar verme sorumluluğunu hissederler, ancak karara yaklaşma kuvvetini kendilerinde bulamaz, karar planı yapamaz, bilgi toplayamaz ve seçenekler üstünde düşünmekten de kaçınırlar.

Kuzgun (1993; akt. Kuzgun, 2000, s.158)'un karar stratejilerini ölçme amacıyla envanter geliştirenken, faktör analizi sonucunda belirlediği 4 alt boyut ise, içtepesel, mantıklı, bağımlı ve kararsız ölçekleridir. Bireyin karar sürecindeki kendine özgü karar verme tarzını ifade eden karar stratejileri de bireylere ve durumlara göre çeşitlilik göstermektedir.

Aşağıda bu çalışmada ele alınan diğer düşünme becerisi olan problem çözme becerisi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.4. Problem Çözme Becerisi

Aşağıda problem çözme ile ilgili genel açıklamalara, tanımlara, problem çözmenin aşamalarına, problem çözme yaklaşımlarına yer verilmektedir.

2.2.4.1. Problem Çözme ile İlgili Genel Açıklamalar

Genel olarak öğrenciler üniversiteden mezun olduktan sonra öğrendiklerini hatırlayabilmeleri, öğrenmeye devam etmeleri beklenmektedir. Ancak öğrenciler, bu durumda değildir; onlar sınav geçmek, iyi bir derece almak için konuları öğrendiklerinden dolayı bu bilgileri iş hayatına ve bilginin uygulanmasına entegre edemeyecek durumda görünmektedirler. İlginç olan durum ise, öğrencilerin okuldan sonra daha fazla öğrenmeye karşı direnç göstermeleri ve başarısız olmalarıdır (Uden ve Beaumont, 2006, s.31). Bu nedenle Dewey (1916; akt. Uden ve Beaumont, 2006, s.32), öğrencilerin tecrübeye dayalı, deneysel ve uygulamalı eğitilmesine inanmış ve öğrencilerin problemleri düşünerek ve yaparak en iyi öğreneceğini savunmuştur. Gerçek hayat problemlerinin çözümünde kullanılmayan bilgi ve beceri zamanla işlevsiz hale gelecek, belki de unutulacaktır. Oysa eğitimin etkililiği için, bilgi ve becerileri uygulamayı gerektirecek ve bilgiden beceriye dönüşümü sağlayacak öğrenme süreçleriyle öğrenciler karşılaştırılmalıdır.

Ayrıca bilişsel psikolojinin ana konusu öğrenmenin zihinsel sürecidir. Bilginin elde edilmesi ve depolanması yeterli değildir. Bilgiyi faydalı ve anlamlı kılmak için bilgi edinme süreci öğrenilmelidir. Daha sonra öğrenilen bilgiyi başka problemlerin çözümüne de uygulayabilmek gerekir. Buna bilginin transfer edilmesi denilir. Eğitimcinin amacı, problemin tanımlanması ve sonrasında onların çözümlenmesini öğrencilerin kendilerinin öğrenebilmesini sağlayabilmektir (Evans ve Brueckner, 1990, s.67). Öğrenciyi düşündüren, araştırarak öğrenmeye yönlendiren, eğitim sürecine aktif katılımı sağlayan problem çözmenin eğitimdeki yeri her geçen gün daha da anlaşılır hale gelmektedir. Çünkü günlük yaşam bireyin çözmesi gereken problemlerle doludur ve birey bu problemleri, bu engelleri aşmak durumundadır.

Ayrıca çocukların mutlu, başarılı ve topluma katkı sağlayan bireyler olabilmek için ihtiyaçları olan becerilerin çoğu problem çözmeyle öğretilir. Problem çözme becerisi, öğrencilerin rollerini ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olur (Nelsen,

Lynn ve Stephen, 2001, s.97). Çünkü yaşamda karşılaşılan güçlükleri görmezden gelmek, sorunları bilgi toplamadan çözmeye çalışmak veya sorunun kendiliğinden ortadan kaybolacağını veya bir başkasının sorunu çözeceğini düşünmek yanlıştır. Sorunların üstesinden gelerek bir sorunun çözümüne dahil olmak öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimine de olumlu katkı sağlar.

Problem çözme en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden biridir. Okul eğitiminin amaçları arasında da çok önemli bir yer tutar. Problem çözme alanında eğitim psikolojisinde ve psikoloji alanında çok sayıda araştırma yapılmış ve bu sürecin mahiyetiyle nasıl öğretileceği konusunda çeşitli yaklaşımlar ve kuramlar geliştirilmiştir. Günümüzde insanlığın refahı ve gelişimi bu üstün becerinin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Fidan, 1985, s.195). Çünkü insanın kendisi, ailesi, çevresi veya içinde bulunduğu toplumun sorunlarıyla başa çıkması, toplumun etkin ve sağlıklı bir üyesi olması toplumun gelişmişliğine de katkı sağlayacaktır.

Problem, bir kişinin amacına ulaşabilmek için topladığı güçlerinin karşısına çıkan engeldir (Baysal, 2003, s.4). Problem öğrencinin becerilerini geliştirmesine yardım eder. Problemler doğasındaki kompleks yapı ve rahatsız edicilikten dolayı, problem çözme ve kritik düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Öğrenciler problemler içinde çalışarak, gerçek yaşamda karşılıklarına çıkabilecek problemlerle başa çıkmak için gerekli becerileri edinirler (Uden ve Beaumont, 2006, s.33). Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrencinin problem durumları ile karşı karşıya bırakılması hem düşünme becerilerinin gelişmesi hem de problemlerle başa çıkma becerisinin edinilmesinde önemlidir.

Dewey (1997; akt. Sezgin, 2011, s.18)'e göre problem çözme yaşanan güçlüklerle başlar; problemin tanımlanması, muhtemel çözüm hipotezlerinin önerilmesi, kanıtların toplanması, hipotezlerin test edilmesi ve problemin çözülmesi ile devam eden süreç, sonuçların rapor edilmesiyle sonlanır. Problem çözme, kabul edilebilir bir çözüm üretmek için bilginin ve yeteneklerin kullanılmasını içerir (Evans ve Brueckner, 1990, s.67). Problem çözme becerisi, bir sorunun üstesinden gelme veya tek bir yönden duruma bakmaktan kaçınma, analiz yapma, ihtiyacı karşılama, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da bir ilgi gösterme olarak da tanımlanabilir (Çubukçu, 2012, s.313). Problem çözme bir alışkanlıktır, bu alışkanlığa

sahip olmayan kişiler herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman kendi iç dünyalarına göre tepkide bulunurlar ve bu tepkiler de genellikle daha yeni sorunların ortaya çıkmasına sebep olur (Erdoğan, 2016, s.129). Bu nedenle problem çözme becerisinin öğrenilmesi, öğrencinin öğrendikleri ve elde ettiği bilgilerden yola çıkarak sorunlarına çözüm getirmesi oldukça önemlidir.

Problem çözme sosyal bilgilerde problemler, konular ve sorunların objektif ve rasyonel çalışılmasını içerir. Bu becerinin uygulamaları ailelerde, toplumlarda ve kültürlerde yaşama biçimlerini araştırmaktan, küresel problemleri ve çağdaş meseleleri incelemeye kadar uzanmaktadır. Problem çözmenin ve araştırma becerisinin anahtarı insan davranışlarını anlamak, açıklamak ve tahmin etmektir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri de çeşitli bakış açılarının değerlendirilmesinde problem çözme sürecine dahil edilir (Michaelis, 1985, s.237). Bu bakımdan problem çözme ve duygusal düşünme üst düzey becerilerdir. Çocukların yetişkin olduklarında bağımsız düşünürler olabilmeleri için okullarda bu becerilerin dikkatli öğretilmesi gerekmektedir (Evans ve Brueckner, 1990, s.135).

Sonuç olarak problem çözme geleneksel eğitim ortamlarında iyi eğitilemeyen ve dezavantajlı öğrencilere de yararlıdır ve tüm öğrencilerin öğrenmesi için eşit ve heyecan verici fırsatlar sağlamaktadır (Uden ve Beaumont, 2006, s.44). Problem çözme aşamalı bir süreçtir, bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında problem çözme sürecinin aşamalarının bilinmesi önemlidir.

Aşağıda problem çözme sürecinin aşamaları ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.4.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Problem çözmeye önemli olan öğrencinin hali hazırda bildikleri ile karşılaştığı problem arasında ilişki kurabilmesidir. Böyle bir ilişki bireyin öğrendiklerini yeni alanlara transferi ile mümkün olabilir (Fidan, 1985, s.196). Bilimsel araştırma yöntemini temel alan, problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımının özü John Dewey (akt. Küçükahmet, 1998, s.60)'in genel problem çözme sürecindeki beş aşamaya dayanmaktadır:

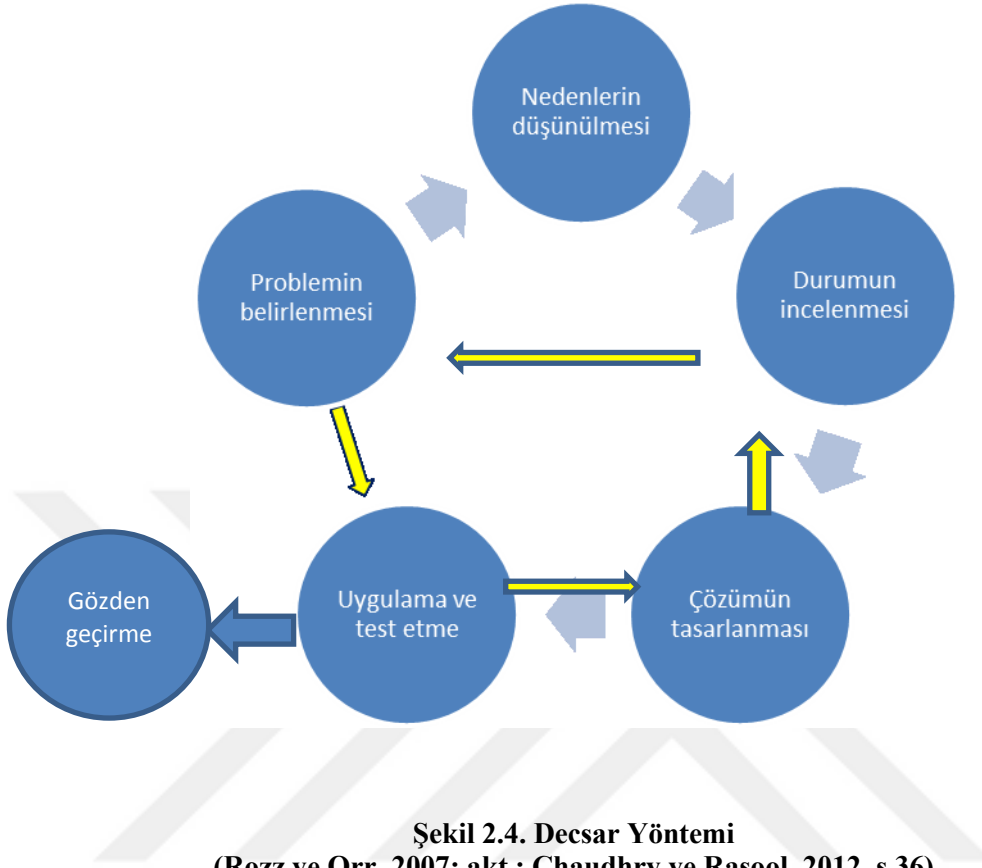
- Problemi tanıma,
- Geçici hipotezleri formüle etme,

- Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama,
- Sonuca ulaşma ve
- Sonuçları test etme.

Problem çözme yönteminde, genelleme, analiz ve sentez yapma gibi zihnin en yüksek bilişsel fonksiyonlarının kullanıldığı görülmektedir. Bingham (akt. Fidan; 1985, s.195-196)'ın Dewey'in problem çözme yaklaşımına dayalı olarak geliştirdiği aşağıda verilen önerileri daha ayrıntılı aşamaları içermektedir:

- Problemin farkına varmak ve problemle uğraşmaya istekli olmak,
- Problemi açıklama, problemin ilgili olduğu alanı ve problemler grubunu anlamaya çalışmak,
- Problem ile ilgili bilgiler toplamak, çözüme uygun olan bilgileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanan bilgiler doğrultusunda olası çözüm yollarını belirlemek,
- Çözüm yollarını değerlendirip en iyi çözüm yolunu seçmek,
- Seçilen çözümü uygulamak ve
- Kullanılan çözümü değerlendirmek.

Bingham (1985)'ın muhtemel çözüm yolları belirleme ve uygulamayı değerlendirmesi Dewey'in belirlediği basamaklara ekleme yapıldığını göstermektedir. Decsar Yöntemi de, etkili sorun gidermeyi modellemek için tasarlanmış bir sorun giderme stratejisidir. Problem çözmenin teknik bir metodu olarak ifade edilen bu metot; problemi tanımlama, durumu inceleme, nedenleri düşünme, çözümü düşünme, harekete geçip test etme ve sorun gidermeyi gözden geçirme diye altı basamaktan oluşmaktadır (Chaudhry ve Rasool, 2012, s.36). Decsar Yöntemi aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.



Şekil 2.4. Decsar Yöntemi
(Rozz ve Orr, 2007; akt.: Chaudhry ve Rasool, 2012, s.36)

Şekil 2.4'e göre problemin belirlenmesi ve tanımlanması sürecin ilk adımındır. Sonra çözüm üzerinde çalışılması, nedenlerin ve olası sonuçların düşünülmesi aşamaları sıralanmaktadır. Sonraki adım harekete geçip bulunan çözümün test edilmesidir. Şekildeki mavi oklar ideal ileri yol anlamına gelmektedir. Ancak süreç içinde gerekli görüldüğü aşamada sarı oklarla belirtildiği doğrultuda geri dönüşler de olabilmektedir. Sürecin sonunda uygulama gözden geçirilir ve gerekli görülürse son aşamada bile ilk aşamaya dönülebilir. Evans ve Brueckner (1990, s.135)'e göre ise, problem çözmenin öğretilmesinde sırayla takip edilen aşamalar şöyledir:

- Problemi belirlemek (Define the problem): Neyi bulmaya çabalıyoruz? Bu aşama temel bir adım olarak görülmektedir, ama gerçek problemi diğerlerinden ayırmak kolay değildir.
- Hızlı çözüme çabalamak (Try to quick solution): Bütün ihtiyaçların neler olabileceğini cevaplamak.
- Veri toplamak (Gather data): Bir çok kaynaktan bilgi toplamak. Kütüphaneye gitmek, insanlarla kontak kurup bütün bilgi toplama alternatiflerini kullanmak.

- Verileri işlemek (Process the data): Verilerden anlam çıkarmaya çalışmak, elde edilen bilgileri ilişkili/ilişkisiz olarak sınıflandırmak. Kronolojik olarak, öncelik sırasına göre ve önemine göre düzenlemek.
- Verileri analiz etmek (Analyze the data): Verilerin anlamını düşünmek, bilgiyi tartıp sonuç çıkarmak.
- Bir cevap formüle etmek (Formalize an answer): Sorunu yeniden incelemek ve cevabı sorun ile ilişkilendirmek. Çevredekiler karşı çıksa bile cevaplamaya hazır olmak.

Evans ve Brueckner (1990)'in yukarıda sıralanan problem çözme aşamalarından farklı olarak uygulanan sonucu kontrol etmeyi de sürece dahil eden Ross ve Kennedy (1990; akt. Sezgin, 2011, s.30), problem çözme becerisinin, problemi anlama, analiz etme, önceden çözülmüş problemlerle karşılaştırma, işlem yollarını söyleme, uygulama ve sonucu kontrol etme diye altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

Problem çözme süreci Erdoğan (2016, s.130-132)'a göre ise, şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Sorunun kabul edilmesi ve sorunu çözmeye karar verilmesi: Sorun çözme süreci, bir problemin varlığı, bu probleme çözüm yollarının olması ve bu yollardan birini seçme konusunda şüpheli bir durumun ortaya çıkmasıyla başlar. Sorunu fark etmek ve onu çözmek için teşebbüs etmek en zor ve en önemli aşamadır.
- Sorunun tanımlanması: Bu aşamada sorunun ortaya çıkışı nedenleriyle araştırılır ve tanımlanır. Sorunun ne kadar önemli olduğu, ne ölçüde kendine özgü ve ne ölçüde genel olduğu belirlenir. Sorunu tanımlamak başvurulacak çözüm yollarının ne olacağını büyük ölçüde etkiler, bu yüzden sorunu tanımlamak sağlam verilere dayandırılmalıdır.
- Alternatif çözüm yollarının araştırılması ve geliştirilmesi: Bu aşamada sorunun çözümü için olası çözüm yolları araştırılır, geliştirilir. Çözüm yollarının çok olması sorunun etkili çözülmesini sağlar. Bu aşamada geliştirilen çözüm yollarının sakıncaları, uygulanabilirliği ve yararları analiz edilir. Çözüm yollarını araştırırken, sorunun kapsamı ve sınırları belirlenmeli, seçenekler belirlenen kapsam ve sınırlılıklar doğrultusunda araştırılmalı ve geliştirilmelidir. Değiştirilemeyecek koşulların olabileceği de bu aşamada göz önünde bulundurulmalıdır.

- Alternatif çözümler arasında seçim yapılması: Sorunu çözen kişi veya kişilerin en çok zorlandığı aşama bu aşamadır; ancak önceki aşamalar iyi değerlendirildiyse, bu aşamada en iyi çözümü bulmak kolay olabilecektir. Bu aşamada en iyi olan çözüm yolu da seçilebilir karma bir çözüm yoluna da başvurulabilir.
- Seçilen çözümün uygulanması: Bu aşamada seçilen çözümün süresi ve yöntemi belirlenir, sorumluluklar dağıtılır.
- Değerlendirme: Bu aşamada uygulanan çözüm izlenir, değerlendirilir. Gerekirse düzeltmeler yapılır ve yeniden uygulamaya konur. Değerlendirme yaparken önce sorunun hala devam edip etmediğine bakılmalı, eğer sorun hala devam ediyorsa veya başka sorun ortaya çıkmışsa başa dönülmelidir.

Erdoğan (2016), problem çözme süreci için, sorunu çözmeye karar vermekle başlayıp çözümü değerlendirme ile sonlanan altı aşama sıralamıştır. Michaelis (1985, s.237) ise problem çözmeyi araştırma becerisi ile birlikte ele almış, problem çözme ve araştırma becerisinin şu aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir:

- Problemi belirlemek ve tanımlamak (Identify and define problem),
- Veri toplanmasına rehberlik edecek soruları veya hipotezleri belirlemek (State questions or hypotheses to guide data collection),
- Verileri toplamak ve değerlendirmek (Collect and appraise data),
- Hipotezleri test etmek veya soruları cevaplamak (Answer each question or test each hypothesis) ve
- Kanıtlara dayalı bir sonuç çıkarmak (Base conclusions on evidence).

Farklı kaynaklara göre problem çözme sürecinin aşamaları incelendiğinde, bu sürecin genel olarak, rahatsızlık veren bir problem durumunun hissedilmesi ile başladığı, problem ile ilgili bilgi toplanması ve çözüme yönelik seçeneklerin oluşturulması ile devam ettiği ve tercih edilen çözümün değerlendirilmesi ile sona erdiği söylenebilir.

Aşağıda problem çözme yaklaşımları ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.4.3. Problem Çözme Yaklaşımları

Problem çözme süreci zihinsel bir süreçtir ve sürecin işleyişi ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Schuncke (1988: 99; akt. Baysal, 2003, s.20)'e göre sosyal bilgiler öğretiminde, literatürde farklı şekillerde isimlendirilen üç problem çözme yaklaşımı bulunmaktadır:

- *Keşif (Exploration)*: Bilgi edinmek/toplamak için kullanılmaktadır. Bu yaklaşım problemin belirlenmesi, veri toplamanın planlanması, veri toplanması, verilerin incelenmesi, analiz ve değerlendirme ile sentez basamaklarından oluşur.
- *Araştırma (Inquiry)*: Problem çözmenin kendisi için yeni olan bilgi ve becerileri üretmek için kullanılır. Bu yaklaşım problemin belirlenmesi, hipotezlerin oluşturulması, veri toplamanın planlanması, verilerin toplanması, verilerin incelenmesi, analiz ve değerlendirme, hipotezleri kabul/red etme ile genelleme basamaklarından oluşur.
- *Karar Verme (Decision Making)*: Bireye bir durumda önüne çıkan seçeneklerden birinde karar kılması için yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım alınacak kararın belirlemesi, sonuçların ve alternatiflerin planlanması, sonuçların ve alternatiflerin meydana getirilmesi, sonuçların incelenmesi, analiz ve değerlendirme, bir değer sistemine göre seçim yapma ile eylemde bulunma basamaklarından oluşur.

Problem çözmenin keşif, araştırma ve karar verme ile ilişkisi eğitim süreçlerinde bu becerinin kazandırılmasını daha önemli hale getirmektedir. Problem çözme, öğrencinin aktif olmasını sağlar ve yaratıcılığını geliştirir. Öğrenci problemin çözümü için sürece katıldığında çözümü düşünürken yaratıcı fikirler de ortaya koyabileceği bir öğretim ortamına dahil olur. Çünkü problem çözme sürecinde öğrenci keşfeder ve araştırır. Bu nedenle araştırma ve keşfetmenin, yaratıcılığın ve karar verme becerisinin desteklenmesi için de eğitim-öğretim süreçlerinde problem çözmeye önemle yer verilmelidir.

Karar verme birçok açıdan araştırma modelinin bir şekli olarak ele alınabilir. Alternatif faaliyetler, amaç ve içerikler problemi çözen tarafından dikkate alınarak hipoteze dönüştürülebilir. Sonuçlar hipotezin kabulü veya reddedilmesinde işe yarayacak verilerdir. Bireyin seçim yapması ve kabul edilen hipotez üzerinde faaliyete geçmesini gerektirdiği için karar verme araştırmanın da ötesinde bir süreçtir (Baysal, 2003, s.41).

Problem çözüme ve karar verme becerisinin eğitim sürecinde kazandırılması önemli bir husustur. Bu becerilerin etkili ve yeterli düzeyde kazandırılmasında eğitim-öğretim süreçlerinin en etkili kişisi olan öğretmenin rolü aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.5. Problem Çözme ve Karar Verme Süreçlerinde Öğretmenin Rolü

Çocuk düşüncesi eğitim etkenlerinden ve yetişkinlerin çocuğa yaptığı etkilerden tamamen soyutlanamaz (Piaget, 2017, s.282). Dolayısıyla çocuğun karar verme ve problem çözme becerilerini kazanmasında okul ortamındaki en etkili kişi ve öğrenciye model olan öğretmenin ve onun uyguladığı eğitimin etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

Pozitif disiplin sağlanan bir sınıfta, öğrencilere diyalog ve paylaşmayla, dinleyerek, iş birliği yaparak, empati kurarak ve düşünce ayrılıklarını çözümlenerek kişilerarası becerileri geliştirmek için en iyi olanaklar sağlanır. Öğretmenler araya girip öğrenciler için problemi çözmek yerine, problemi sınıf toplantı programına koyarak birlikte ele almayı ya da öğrencilere problem çözme aşamasını kullanmayı önerebilir (Nelsen ve diğerleri, 2001, s.18-19). Öğretmenin temel eğitimde öğrencinin toplumun bir üyesi olmasına katkı sağlayacak hayati becerileri edinmelerinde proaktif rol üstlenmesi gerekmektedir. Yorumlama, planlama, iş birliğine katılım, üst düzey düşünme ve işleme, karar verme, problem çözme ve seçim yapma ve diğer beceriler öğrencinin yaşam stiline katkı sağlamada ve başarıda hayati önemi olan becerilerdir (Evans ve Brueckner, 1990, s.3). Dolayısıyla öğretmenin, öğrenciye müfredatın belirlediği bilgileri kazandırmaya çalışırken, öğrencinin içinde yaşadığı topluma uyumunu ve toplumun bilinçli ve etkili bir üyesi olmasını sağlayan bu kritik becerileri de edinmesini sağlayacak bir eğitim süreci düzenlemesi gerekmektedir.

Öğretmenler sıklıkla, düşünme, karar verme ve problem çözme gibi becerileri kullanarak bilgi edinmeden önce bilgi toplama becerilerinin öğrenilmesi gerektiğine inanmakta, diğerleri ise okuma, yazma ve dinleme becerilerinin bir sonucu olarak düşünme becerilerinin doğal olarak gelişeceğini belirtmektedir. Oysa öğrencilerin düşünme sürecini öğrenmesi gerektiğini ve düşünmeyi teşvik etmek için bilinçli bir öğretimin sosyal çalışmaların merkezi bir parçası olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca çocukların düşünme sürecini erken yaşta kullanmaya başladığına dair de kanıtlar vardır (Schug ve Beery, 1987, s.158-159). Dolayısıyla iyi bir öğretmenin öğrencide düşünme ve bilişsel süreçleri güçlendirme becerisine sahip olması gerekir (Mayo ve Donnelly,

1995; akt. Uden ve Beaumont, 2006, s.66). Öğretmenin bu beceriye sahip olması, düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında oldukça önemlidir.

Uden ve Beaumont (2006, s.82)'a göre öğretmen, problem çözmeyi etkili şekilde uygulamak için; öğrencilerin gerçek ve doğru problemler üzerinde çalışmasına izin vermeli, farklı disiplin alanlarındaki bilginin ve becerilerin entegrasyonunu sağlayan bir çevre düzenlemeli ve öğrencilerin etkili grup çalışmaları yapmasını sağlamalıdır. Öğretmen, iş birliği, pozitif motivasyon ve kendine güven ortamı oluşturmak için, öğrencilerin problem çözme işlemine katılımlarının önemini de gereği kadar vurgulamalıdır (Nelsen ve diğerleri, 2001, s.19). Bu durum temel bilgi ve becerilerin kazanılması, ayrıca karar verme ve problem çözme becerilerinin edinilip içselleşmesinde oldukça önemlidir.

Problem çözümede öğretmenin başarısını belirleyen ölçütler ise Uden ve Beaumont (2006, s.82-83)'e göre şunlardır:

1. Öğrenciye sadece müfredatın bilgi ve becerisini edindirmek değil aynı zamanda, öğrencinin toplumda başarılı iş edinmesini sağlayacak problem çözme, eleştirel düşünme, biliş ötesi ve iletişim becerilerini tanınmasını sağlamak.
2. Problemi araştırmak ve geliştirmek için problem çözme süreçlerinin adımlarını uygulamak, öğrencinin sürece aktif katılımını sağlamak, öğrencilerin çözüm bulmasına yardım etmek için farklı kaynaklardan bilgilere başvurmak, problem için uygun çözümün sonuçlarını açıklamak, bulduğu çözümü ikna edici bir yol ile diğerlerine anlatmak.

Öğretmen, öğrencilerinin hem bilgi hem de düşünme ve iletişim becerileri edinme süreçlerinde etkin role sahiptir. Küçükahmet (1998, s.61-62), problem çözmenin iyi kullanımı için öğretmenlere ve uygulayıcılara rehber ilkeleri şöyle sıralamıştır:

1. Problemin çözümünde heyecanlanma, algılama, hafıza, düşünme, dikkati toplama, motivasyon ve yaratıcı problem çözme tekniklerine yönelme aşamalarının izlenebileceğini bilme.
2. Öğrencileri benzer problemle karşılaştırma.
3. Problemleri öğrencilerin durumuna uygun biçimde sunma.
4. Problemin önemini öğrencilere anlatma.
5. Problemi tanımlama ve sınırlandırmada öğrencilere yardım etme.

6. Öğrencinin kullanacağı araç ve gereçleri sağlama.
7. Gerekliğinde klavuzluk yapma ve yönlendirme.
8. Öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri için ölçüt geliştirmelerine yardımcı olma.

Yukarda belirtilen tekniklere dikkat edilmesi problem çözme becerisinin kazandırılmasında öğretmene yardımcı olabilecektir.

Yetişkinlerin çoğu, öğrencilerin anlayışlarını geliştirmeyi ve önemli kararlar vermeyi, uygulamalar yapmadan, hata yapmadan, öğrenmeden, tekrar deneme olanağı sağlamadan öğrenmelerini beklerler (Nelsen ve diğerleri, 2001, s.19). Oysaki hem problem çözme hem de karar verme becerisi sınıf ortamında çeşitli fırsatlar sağlanarak uygulanmadan, öğrencilerin hata yapıp kendi hatalarını değerlendirip düzeltme fırsatı sağlanmadan gerçek anlamda kazanılamaz. Öğretmenlik becerisi yüksek eğitimciler, öğrencilere yaratıcı fırsatlar sağlamanın temel bilgi ve becerileri kazanmada ne kadar önemli olduğunu bilirler. Dolayısıyla hem karar verme hem de problem çözme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonunu, sürece aktif katılımını ve öğrencinin bu becerileri özümlemesi sağlayacak kişi öğretmendir, dolayısıyla öğretmenin tutum ve yaklaşımları bu becerilerin öğretimi sürecinde oldukça önemlidir.

Aşağıdaki bölümde karar verme ve problem çözme becerilerinin benzerlikleri ve farklılıkları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.2.6. Karar Verme ve Problem Çözme Süreçlerinin Benzerlik ve Farklılıkları

Problem çözme ve karar verme özgür bir toplumda bireylerin iyi olması için gerekli becerilerdir. Problem çözme ve karar verme sayesinde grup içinde kişisel etkililik ve sosyal katılım sağlanır, bu nedenle bu beceriler tüm ilkökul çağı çocuklarına kazandırılmalıdır (Schug ve Berry, 1987, s.156). Problem çözme ve karar verme süreçleri benzerlik göstermekte ve iki süreç ortak becerileri kapsamaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2007, s.53).

Kuzgun (2000, s.156)'a göre, gerek karar verme gerekse problem çözme karmaşık bir süreçtir ve her iki süreçte de birey çeşitli davranış alternatifleri belirlemekte, bunları değerlendirmekte, sonuçta bunların birine karar verip bu kararını uygulamaya koymaktadır. Yani her iki süreçte de çeşitli adımlar izlenerek sorun oluşturan bir durum üzerinde düşünülmektedir.

Karar verme ve problem çözüme birbiriyle ilişkili ve sıralı olarak devam eden basamaklardan oluşan bütüncül bir süreç olarak ele alınabilir (Baysal, 2015, s.223). Beyer (1998; akt. Baysal, 2015, s.221) düşünme becerilerini sınıflandırırken problem çözüme, karar verme ve kavramsallaştırma becerilerine benzerliklerinden dolayı aynı düzeyde açıklamıştır. Çünkü karar verme ve problem çözüme becerilerinde bireyi rahatsız eden bir problem durumunun varlığı ve onun çözümü için bireyin geçirdiği zihinsel süreçler benzer olarak bulunmaktadır.

Ayrıca karar verme ve problem çözüme süreçlerinin ortak yanları çok fazladır, hatta bazı durumlarda birbirinden ayırmak da oldukça güçtür. Karar verme ve problem çözüme süreçlerini birleştiren yöntemi Adair (2017) aşağıdaki şekilde gösterilen “Köprü Modeli” olarak belirtmektedir:



Şekil 2.5. Köprü Modeli (Adair, 2017, s.44)

Şekilde 2.5’te görüldüğü gibi karar verme ve problem çözüme süreçleri analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarının işleyişi açısından birbirine çok benzemektedir. Adair (2017, s.46-47), problem çözüme ve karar verme süreçlerinde ortak olan üç adımdan oluşan yeterli düzeyini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

I. Adım: Gerçek veya olası problemin farkına varma ve karar verme gereksinimi.

II. Adım: Problem ya da karar verme süreçleri konusunda problemin veya kararın neresinde bulunduğu ve “Köprü Modeli”nin hangi aşamasında bulunduğu bilinmesi. Problem ve kararın belirlenmesinde ve bilgilerin analiz edilmesinde daha fazla çalışmaya ihtiyaç olup olmadığının sorulması. Kullanılabilir ve sonuca ulaşılabilir çözümlerin üretimi aşamasında olup olmadığının sorulması.

III. Adım: Doğru zamanda ve doğru insanlara soruların sorulması ve cevapların içeriklerinin doğruluğunun test edilmesinde yeterli olma becerisi. Gerçeğe dayanan

yöntemler gerçeğin yanlış algılanmasına dayanan yöntemlere göre daha fazla başarılı olmaya yatkındır.

Yukarıda belirtilen her bir adım karar verme ve problem çözme süreçlerinin analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde ortak yönleri olduğunu göstermektedir.

Michaelis (1985, s.236-237) de, problem çözme becerisini araştırma becerisi ile ele alarak problem çözme ve karar vermenin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini içeren ve birbirine benzer yönleri olan önemli düşünme becerileri olduğunu belirtmektedir. Michaelis (1985)'in problem çözme ve karar verme süreçlerini karşılaştırmasını ifade eden tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2.2. Karar Verme ile Problem Çözme ve Araştırma Becerilerinin Karşılaştırılması (Michaelis, 1985, s.237)

Karar Verme	Problem Çözme ve Araştırma
Durumları veya konuları belirlemek	Problemi tanımlamak veya belirlemek
Amaçları ve onları başarmak için alternatif yollarını belirlemek	Toplanan bilgiler rehberliğinden hipotez kurmak veya sorular hazırlamak
Her alternatifin sonuçlarını belirlemek	Bilgi toplamak ve değerlendirmek
En iyi alternatifi seçerek karar vermek	Hipotezleri test etmek veya soruları cevaplamak
	Kanıtlara dayalı bir sonuç çıkarmak

Tablo 2.2. incelendiğinde başlangıç aşamaları birbirine oldukça benzeyen iki süreçten karar vermede belirlenen alternatifler içinden biri seçilmekte, problem çözümede ise hipotezlerin test edilmesine dayalı bir sonuç çıkarılmaktadır.

Karar verme ve problem çözme süreçleri çeşitli yazarlara göre birbirlerine benzemelerine karşın birbirinden farklılıkları da olan süreçlerdir. Problem çözme özellikle doğru uygulandığında aktif öğrenmenin gerçekleştiği en uygun ortamlardan birini oluşturmakta ve problemler ile baş etmede ayrıntılı olarak kaynak taramasını gerekli kılmaktadır. Karar verme ise yine problemlerle bir durumu barındırıp seçenekler arasından en uygunu ve en etkiliyi seçmeyi gerektirmekle birlikte ayrıntılı bir araştırma sürecine gereksinim de duyulmaktadır (Baysal ve Göksel, 2014, s.235).

Karşılaşılan problemlerin bazen birden fazla çözümü olabilmektedir. Karar verme süreci bu türden ikilemlerde ortaya çıkar ve karar verme sayesinde en uygun çözüm

seçeneğine karar verilir. Karar vermede ortaya çıkan seçim rasgele veya düşünmeden yapılan bir seçim değildir. Tam tersine karar verme düşünülerek, olası faaliyetlerin ayrıntıları ve sonuçları gözden geçirilerek yapılan bir seçimdir (Baysal, 2003, s.40).

Problem çözme sürecinde temel amaç, problemle karşı karşıya kalan bireyin bozulan dengesinin yeniden sağlanması, şeklinde ifade edilebilir. Karar verme sürecinde ise amaç, elde olanların ve bireye sunulanların arasından alternatif ve objektif yollar deneyerek akıllıca seçimler yapmaktır (Michaelis ve Garcia, 1996, s.99; akt. Gömleksiz ve Kan, 2007, s.53). Kneeland (2001, s.16; akt. Demirbaş Nemli, 2018, s.23)'a göre karar verme ve problem çözme arasındaki fark, problem çözenin geçmiş yaşantılarda meydana gelen hataların düzeltilmesi konusunda ilgili bir beceriyken, karar verme becerisinin ise gelecekte nasıl davranılacağı, geçmişle ilgilenmeyip geleceğin şekillendirilmesiyle ilgili bir beceri olmasıdır. Ayrıca karar verme geçmişini değerlendirerek gelecek için yapılır ve sonuç kesin tespit edilemez (Bağırkan, 1984, s.4). Karar verme seçimden önce de sonra da çaba gerektirmektedir (Daft, 2003, s.278).

Problem çözme de amaç, problemi çözüme kavuşturmak ve zorlukların üstesinden gelmek iken, karar verme de amaç, durumlardan en iyi olanı seçmek ve değerlendirmektir (Stenberg ve Grigorenko, 2000; akt. Tok ve Sevinç, 2010). Sonuç olarak karar verme ve problem çözme becerileri arasında farklar olmasına rağmen, birbirlerine benzer süreçleri olan günümüz eğitim anlayışı açısından da önemli düşünme becerileridir.

Bu çalışmada “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu nedenle aşağıda akademik başarı ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.3. Akademik Başarı

Aşağıda akademik başarı ile ilgili genel açıklamalara ve akademik başarısızlığa neden olabilecek faktörlere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.1. Akademik Başarı ile İlgili Genel Açıklamalar

Akademik başarı, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin genel ifadesidir (Sarier, 2016, s. 2). Başarısızlık ise öğrencinin gerçek yeteneği ile okul başarısı arasındaki zıtlıktır (Yavuzer, 2005: 156-174), tembellik de, kendine düşük değer biçmedir (Adler, 2014, s.116). Adler (2014, s.30)'e göre, insan başarı elde edeceğini umduğu sürece başarısız olamaz ve tembellik/başarısızlık, yetersizlik duygusunun bir belirtisidir, kişinin yaşamında bir sorunla yüz yüze gelmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin başarısız olmalarının çeşitli sebeplerden kaynaklandığı ve normal şartlarda öğrenciyi başarısızlığa iten olumsuz koşulların düzeltildiği ve etkili eğitimin sağlandığı durumlarda başarısızlık sorunu çözülebileceği söylenebilir.

Glasser (1999, s.4), Amerika'nın çeşitli eyaletlerinde yaptığı çalışmalarındaki gözlemleri sonucunda başarısızlığın nedenleriyle ilgili şu tespitlerde bulunmuştur: Özellikle kızlarda aileleri ve öğretmenleriyle sıcak ilişkiler kuramamak, parçalanmış aileler, ebeveynler ile yaşanan sorunlar, öğrencinin başarılı olacağına dair inancının olmayışı ve özgüven eksikliği, motivasyon eksikliği, ekonomik nedenler veya temel ihtiyaçların karşılanamamış olması; ayrıca ırk ayrımı, fiziksel bozukluk veya zeka geriliği, öte yandan ailenin veya öğrencinin sorumsuzluğu öğrencilerin akademik başarısının düşük olmasına neden olabilir.

Aşağıda akademik başarıya etki edebilecek faktörlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.3.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı temel eğitimden üniversiteye kadar, her eğitim kademesinde önem verilen bir konudur ve akademik başarısızlık da her kademedede çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen bir sorundur. Okuldaki akademik başarısızlığın nedenleri bireysel, çevresel ve

eğitim faktörlerden kaynaklı olabilir, aşağıda bu faktörlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.3.2.1. Bireysel Faktörler

Her çocuk, kendine özgü zeka ve kişilik özelliklerine sahip, gelişmekte olan bir bireydir. Zihinsel gelişim yanında, duygusal, bedensel ve toplumsal gelişimi sağlıklı olan bir çocuk, düzenli ve dengeli bir aile ortamında başarılı olabilir (Yavuzer, 2005, s.157). Ayrıca tembellikte saygınlığa ulaşma eğilim ve çabası vardır. Çünkü çevrenin ilgisi genellikle tembeller üzerinde toplanır. Tembel öğrenciler çevrelerindeki kişileri kendileri ile daha çok ilgilenmeye zorlarlar (Adler, 2014, s.116-117). Dolayısıyla akademik başarısızlığının nedenleri arasında çevresindeki kişilerin dikkatini çekme, ilgisini isteme de sayılabilir. Ayrıca cinsiyet ve ırk (Enwistle ve Hayduk, 1982, s.10), okul olgunluğu (Yörükoğlu, 1998), zeka ve aile (Yavuzer, 2005), ilgi, yetenekler ve motivasyon (Kuzgun, 2000), kekemelik (Adler, 2014, s.127), çalışma disiplininin olmaması okul başarısını etkileyen bireysel faktörler olarak sıralanabilir.

Öğrencinin okula başlama yaşı veya okul olgunluğuna ulaşmamış olması akademik başarıya büyük oranda etki eder. Çünkü, eğer öğrencinin eğitimin temelini oluşturan okuma, yazma ve temel aritmetik bilgilerinin kazanıldığı birinci sınıfa hazır bulunuşluğu yoksa bu bilgi ve becerileri kazanamayacaktır. Bu durum sınıf seviyesinden geri olmasına ve akademik yetersizlik sorununu her sınıf düzeyinde katlanarak yaşamasına neden olabilecektir. Yavuzer (2005, s.156) okul olgunluğunu, çocuğun bireysel, zihinsel, bedensel ve sosyal anlamda okula hazır olma olgusu ve bireyden bireye değişen bir kavram olarak tanımlamaktadır. Yani öğrencinin hazır bulunuşluğu çocuğun kendisine özgüdür, bazı öğrenci beş yaşında bu olgunluğa erebilirken, bazı öğrenci yedi-sekiz yaşında çeşitli sebeplerden bu olgunluğa erememiş olabilir.

Okula başlama, çocuk aısından belirli bir ruhsal olgunluk gerektirir ve zihinsel aıdan çocuğun yaşına uygun bir öğrenme ve kavrama düzeyine varması okula başlamanın ilk şartıdır. Zekası yeterli olan bir çocuk da duygusal aıdan evden ayrılma olgunluğunu gösteremeyebilir. Bu durumda çocuk için okula gitmek mutlu bir durum değildir (Yörükoğlu, 1998, s.78). Eğer çocuk duygusal aıdan okula başlamaya hazır değilse,

akademik açıdan yeterli olsa bile eğitim-öğretim sürecine dahil olamayacak ve kendisinden beklenen bilgi ve becerileri kazanamayacaktır.

Çocukların yaşadıkları trajedi onların karakterlerini değiştirebilir. Sevgiden yoksun büyümüş çocukların özgüvenleri de zayıf olur. Bu durum da başarıyı etkiler (Adler, 2014, s.59). Maslow (1954; akt. Telman, 1999, s.15)'un ihtiyaç hiyerarşisine göre fizyolojik ihtiyaçlardan sonra sırasıyla sevgi, emniyet ve takdir ihtiyaçları gelir. Bireyler benzer ölçülerde sevgi, güç, özgürlük, eğlence ve tehlikelerden korunmak isterler (Glasser, 1999, s.56-57). Sonuç olarak ihtiyaçları karşılanan birey kendini gerçekleştirebilir. Öğrencilerden başarı beklenirken fizyolojik ihtiyaçlarına ek olarak sevgi, güven ve takdir ihtiyaçlarını da doyumak gerekir, aksi takdirde öğrenci içindeki potansiyeli ortaya çıkaramayacak, kendini gerçekleştiremeyecek ve sonuç olarak akademik başarı göstermesi de güç olabilecektir.

Ayrıca okul başarısı ile ilgi arasında da yüksek bir ilişki beklenir. Genel olarak birey ilgi duyduğu konularla daha çok uğraşmak ister ve dolayısıyla bu alanda daha başarılı olur. Bununla beraber bireyin ilgi duymadığı alanda yeterlik gösterdiği de gözlenmiştir. Bunun için yetenek gereklidir, ama bir kişi hem ilgi duyuyor hem de o alanın gerektirdiği yeteneklere sahipse başarısı yüksek olacaktır (Kuzgun, 2000, s.65). Adler (2000, s.188)'e göre şımarık çocuklar ezberle değil anlamaya dayalı olan matematikte zorlanırlar, asla kendi başına bir işe girişemez ve okulda sıkılabılırlar. Şımarık çocukların ilgisini derslerine vermesi, eğitim ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi de güçtür. Bu nedenle ailelerin çocuklarına karşı turum ve tavırlarında dengeli ve kararlı olmaları, sorumluluk bilincini geliştirmeleri, sevgilerini gösterirken şımarıklığa izin vermemeleri önemlidir.

Sonuç olarak akademik başarıda, öğrenciyle ilişkili faktörler öz-yeterlik algısı, öğrenci motivasyonu, benlik saygısı ve ders çalışma alışkanlığıdır (Sarier, 2016, s.10). Öğrencinin kendi yaşam üslubundan kaynaklanan hataları öğrencinin anlamasını sağlamak, bağımsızlığını kazandırmak ve özgüveninin geliştirmek ise, onun başarılı olmasını sağlayabilir (Adler, 2000, s.182). Öğrencinin başarılı olacağına dair inanç geliştirmesini sağlamak ve uygun faaliyetlere yönlendirmek de onun başarılı olmasını sağlayabilir. Akademik başarıya etki edebilecek diğer bir faktör de eğitim sisteminden kaynaklıdır, aşağıda eğitim sistemiyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.3.2.2. Eğitim Sistemi Faktörü

Başarısızlığı ortadan kaldıracak en iyi ve en etkili çözüm başarılı bir eğitimidir (Glasser, 1999, s.7). Glasser (1999, s.12)'in Los Angeles'ta yaptığı çalışmalara göre başarısız çocukların %75'i yeterli bir ilkokul eğitimi almamıştır. Dolayısıyla çocukları erken çocukluk döneminden itibaren iyi bir eğitim sistemine dahil etmek sonraki eğitim kademelerindeki başarının da teminatı olacaktır. Bu da ilkokul eğitimin yani temel eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretimin bireysel farklılıklara göre gerçekleştirilememesi başarısızlığın nedenlerindedir. Bütün öğrencilerin aynı biçimde eğitim almasını gerektiren bir program öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemez (Yavuzer, 2005, s.157). Öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almayan bir eğitim sistemi, öğrencilerin yeteneklerini de ortaya çıkarmada yetersiz kalabilecektir. Bu durumda kendi öğrenme stili ile eğitim alsa başarılı olacak bir öğrenci, böyle bir sistem içinde başarısız olacak, yeteneklerini ortaya çıkaramayacaktır (Telman, 1999, s.60). Waugh ve Gronlund (2013, s.3)'a göre eğitim öğrencilerin ihtiyaçlarına ve karakterlerine uygun dizayn edilirse, öğrenciler öğrenme sürecindeki ilerlemeleri hakkında bilgilendirilirse ve eğitimin etkililiği gözden geçirilip ihtiyaca uyumlu öğrenme çıktıları amaçlanırsa eğitim başarılı olur.

Şunu belirtmek gerekir ki, hiçbir öğrenme-öğretme yöntemi tek başına bütün eğitim konularına veya durumlarına uygun değildir. Duruma, hedefe, konuya uygun öğretim model ve stratejilerinin seçilmesi hiç şüphesiz öğrenciyi güdüler, etkinlikleri anlamlı kılar, derse ilgiyi ve etkin katılımı sağlar. Farklı yaklaşımlarla yöntemlerle öğrenen öğrencilere verimli ve etkili bir öğretim sunabilmek için sınıflarda çeşitli uygulamalar yapılmalıdır (Vural, 2004, s.112). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurulmalı, eğitim sisteminde tekdüze bir anlayıştan kaçınılmalı, etkili öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir.

Okullardaki not sisteminin de zararlı etkilerinden biri bazı öğrencileri bilgilerini ve becerilerini geliştirmeye motive etmekten ziyade onları not arsız yapmasıdır. Bu durum "Not için çalışmak." diye de bilinir. Öğrenci çalışmanın ve öğrenmenin verdiği doyuma (iç ödülü) ulaşmak yerine dıştan gelecek ödül için çalışır. Not almak için çalışmak öyle uç noktalara gelir ki, öğrenci yalnız sınav öncesi çalışır, arkadaşlarının ödevlerini çalar

veya iyi not almak uğruna kopya bile çeker. Övgü de dıştan gelen bir ödüldür ve çocuk üzerinde etkili olduğu bilinir. Sık övülen çocuklar anne-babalarını ve çevresindekileri mutlu edebilecek şeyleri yapmayı, onları mutsuz edebilecek şeylerden kaçınmayı öğrenirler. Not, övgü, ayrıcalık gibi ödüllerle çocukları güdülemek ve kontrol altına almak, içten gelen motivasyonu azaltır ve etkinlikten vazgeçmeye neden olur. Dıştan gelen motivasyon çocuğu etkilemez ve onun için yıkıcı da olabilir (Gordon, 1999, s.42-43). Ayrıca not sistemi yeteneği dikkate almaz. Oysa nota önem veren bir sistemde öğrenci övgü, ödül veya iyi not alamadığında mutsuz olacak, aldığı ise mutlu olacaktır. Not, ödül veya övgü almak her daim amaç olacaktır, öğrenmek hiçbir zaman gerçek bir amaç olamayacaktır.

İnsanın psikik yapısı ödüle yöneliktir (Telman, 1999, s.60) ceza da okuldan soğumaya neden olmaktadır (Adler, 2000, s.214). Her hataya ceza verilmemeli çünkü ceza, çocukta aşağılanmışlık, kırgınlık ve ihmal edilmişlik duygularını hissettirir (Adler, 2000, s.222). Bu yüzden eğitim-öğretim sürecinde ödül, ceza ve not sisteminin dikkatli kullanılması gerekmektedir.

Ayrıca başarı durumu düşük olan öğrencilerin başarısızlığını adeta yüzüne vururcasına notla ortaya koyan süreci değil sadece sonucu değerlendiren bir eğitim sistemi çocuğun kendini kötü hissetmesine neden olacaktır. Değerlendirme, prosedürle uygun şekilde dizayn edilip uygulandığında etkili öğrenmeye katkı sağlayabilir. Ayrıca değerlendirme öğrencilerin karakterlerine göre dizayn edilmeli, anlamlı ve güvenilir olmalıdır (Waugh ve Gronlund, 2013, s.3). Eğitim sistemi sadece sonucu değerlendirmeye yönelik değil, süreci değerlendirmeye yönelik olmalıdır. Öğrenci her aşamanın sonucunda belli düzeyde başarı gösterdiğinde bir sonraki aşama için içsel motivasyona ulaşmış olur, böylelikle başarı da artabilir. Dolayısıyla değerlendirme şekli, övgü, ödül ve teşvik doğru zamanda ve doğru yerde kullanıldığında çocuğun kendine güven duymasına ve akademik başarısına önemli katkı sağlayabilir.

Okullarda sorumluluk eğitimi de ihmal edilememelidir. Programlarda sorumluluk eğitimine yer verilmesi başarının artmasında etkili olacaktır (Glasser, 1999, s.17). Çünkü genel olarak sorumluluk sahibi öğrencilerin okul başarısının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Öte yandan eğitim sisteminin bilginin özümsemesi yerine ezberci olması, öğrencileri öğrenmeden ziyade yarışa sürüklemesi de başarısızlığa neden olabilir.

Çocuklara başarmaları için fırsat veren bir sistemle, onları başarılı kılan bir eğitimle başarısızlık sorunu azalabilir veya ortadan kalkabilir. Okulların eğitim kalitesini artırarak ve eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak başarının artması mümkün olabilir. Çocuğun aldığı eğitimin yanında yakın çevresi de akademik başarı üzerinde etkilidir.

Aşağıda yakın çevre ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.2.3. Yakın Çevre Faktörü

Başarılı bir kişilik geliştirmede sevgi ve özgüven iki temel yoldur. Özgüven bilgi ve yaşam sorunlarına etkili çözüm bulma, sorunları başarıyla çözme yeteneği ile ilişkilidir. Çocukların başarılı olması için neler yapılması gerektiğini öğrenebileceği iki ana yer vardır: ev ve okul (Glasser, 1999, s.17). Çocuğa her hangi bir işe başlamadan önce kendisine ne kadar güvenildiği söylenirse çocuk o ölçüde başarılı olur (Ekmekçi, 2005, s.89). Çocuğun hem kişilik gelişiminde hem de akademik başarısının artmasında kendisine duyulan güven etkili faktördür. Gerek aile gerek okul çocukların olumlu yönlerini fark etmeli, onları takdir etmeli, yeri geldiğinde ödüllendirmeli ve çocuklarına destek olmalıdır. Çocukların olumlu deneyimler yaşaması, kendilerine güveni ve başaracaklarına dair inançlarının gelişmesi yakın çevre ile ilişkilidir. Öğrencinin yakın çevresini; aile ve akrabaları, okul, öğretmen ve arkadaş çevresi oluşturmaktadır. Aşağıda bu faktörler kısaca açıklanmaktadır.

2.3.2.3.1. Aile Faktörü

Eğitim ailede başlar ve kişilik yapısının temel parçaları da ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi de oldukça zor olur. Tembel-çalışkan, yalancı-dürüst, girişken-pısırık, bencil-fedakar benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir ve çoğu durumda da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi çok zordur, bu yüzden en uygun çözüm önceden aileyi etkilemektir (Başar, 1998, s.21). Beş yaşa kadar çocuğun nasıl bir yaşam sürdürdüğünden, okula gittiğinde nasıl davranacağı çıkarılabilir. Çocuklar okula başladığında alfabeyi öğrenirken, anne ve babalarının tutumları onları fazlasıyla etkiler. Anne-babaların desteği çocuğun başarısının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmen anne-baba ile işbirliğinde, özellikle dil yeteneklerinin ve duyuşsal/motor becerilerin gelişmesinde, anne ve babadan destek istemelidir (Yavuzer, 2008, s.229).

Çünkü anne-babanın desteği okul da öğrencinin sosyal ve akademik başarısı açısından oldukça önemlidir.

Okul evde edinilen eğitimin sınındığı yer olarak değerlendirilebilir. Çocuğun okula uyum göstermesi ve başarısı anne-babanın çocuk yetiştirmedeki başarısının bir ölçüsüdür (Yörükoğlu, 1998, s.79). Eğer çocuk evde başarılıysa, bu başarı okula da yansiyacaktır. Ev çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılandığı güven ve huzur içinde yaşanılan bir yer haline geldiğinde, bu olumlu atmosfer çocuğun okul yaşamında özgüven sahibi olmasına da katkı sağlar. Öğretmenlerin çocukların sevgi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması durumunda, ailede sevgi ihtiyacı karşılanan çocuklar okulda daha güçlü olabilir (Glasser, 1999, s.17). Çocuklar gerek aile gerekse okul ortamında sevgi atmosferinin olduğu bir ortama ihtiyaç duyarlar.

Çocuklar aile içi eğitimin olumsuz izlerini üzerlerinde taşırlar (Adler, 2000, s.299). Gelir durumu da aileyi her yönden etkileyen bir değişkendir. Öğrencinin temel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ailenin gelir düzeyine bağlıdır (Başar, 1998, s.21). Aile ortamında yoksulluk ve sıkıntı yaşayan, başka işlere koşulan çocuklar okula, ders çalışmaya pek zaman bulamazlar. Bu durum çocukta cesaretin kaybolmasına neden olurlar. Böyle çocukların hayatı kasvetli ve mutsuz havada geçer; ne zaman bir zorlukla karşılaşsalar geçmişteki yaşamları akıllarına gelir. Daha üst sınıflarda daha zor durumla karşılaşmalarının tek nedeni kendi ruh yaşamlarıdır. Böyle çocuklar ilerde tam bir başarısız olur (Adler, 2014, s.44-45). Bu durum dolayısıyla ailenin her açıdan çocuğun kişisel ve duygusal gelişiminde ve akademik başarısında önemini göstermektedir.

Aile içinde alınan terbiye ve kültür, çocuğun ileriki davranışlarında çok etkili olmakta ve çocuğun başarısı alınan aile eğitimi ile kültürü oranında artmaktadır (Ekmekçi, 2005, s.336). Ailede anne toplumsallık duygusunun kaynağında yer alır ve anne-çocuk ilişkisinde sürekli gelişen şey, sonunda ruhsal bir mekanizmaya dönüşerek çocuğun yaşam biçimini oluşturur. Anne yaşam ile çocuk arasında varlığı zorunlu bir araçtır ve görevi çocukta toplumsallık duygusunu geliştirmek, çocuğa yol göstermektir (Adler, 2000, s.15-19). Çocuğun aile içinde anne babasıyla iletişimi, kişilik gelişiminde önemli yere sahiptir. İlgisiz bir aile ortamında veya annelik-babalık rollerinin gerektiği şekilde yerine getirilemediği bir ortamda çocukta duyusal, bilişsel ve sosyal açılardan sorunlar

ortaya çıkabilir. Bu durum da okula başlama döneminde okula uyum süreci, öğretmen ve akranlar ile etkileşim ve iletişimde çeşitli sorunların yaşanmasına neden olabilir.

Ayrıca okula başlayan çocuğa, gayretleri saygıyla karşılandığı anne ve baba tarafından hissettirilmeli ve çabaları desteklenmelidir. Okula giden çocuk öğrenmek için gayretlerinin anne ve babası tarafından desteklendiğini bilmelidir. Çünkü okumayı öğrenmenin temelinde, anne ve babası tarafından “anlaşılmış olma” ve “dinlenmiş olma” yatar. Anne ve baba çocuğa nasıl daha iyi öğrenebileceğini ya da nasıl daha mutlu olabileceğini öğretmeden önce, çocuğunu olduğu gibi, kendisi olarak görmeyi öğrenmelidir. Aynı doğrultuda anne ve baba çocuğunu iyi tanımalı ve beklenti düzeyinde gerçekçi olmalıdır (Yavuzer, 2008, s.227-228). Unutulmamalı ki bir çocuk için en tehlikeli şey umudunu kaybetmesidir (Adler, 2000, s.300). Çocuk olası başarısızlık veya aksaklıklarda umudunu kaybetme tehlikesi yaşayabilir, böyle bir durumda çocuğa her zaman güçlükleri aşabileceği ve eğer gayret ederse her şeyi başarabileceği duygusu aşılanmalı ve umudunu kaybetmemesi sağlanmalıdır.

Elbette sevgi de insanın var olma sorununun çözüm yoludur (Fromm, 1995, s.16). Karşılıklı sevgi ve saygı, kişiler arası ilişkilerde en çok istenen unsurlardan biri olduğu gibi, kişileri başarıya götüren de bir yoldur (Ekmekçi, 2005, s.145). Çocuklar anlaşıldıklarında ebeveynlerine duydukları sevgi derinleşir. Ebeveynlerin kelimeleri kullanma becerisine de sahip olmaları ve çocuklarla karşılıklı saygı çerçevesinde yaşamının yöntemini gösteren temel iletişim ilkelerini bilmeleri gerekir (Ginott, 2011, s.24-30). Çocuğun ailede yeterince sevgi görmemesi veya şımartılarak aşırı sevgi görmesi çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkiler. Sosyal çevrede, özellikle çocuğun en önemli çevresi olan aile içinde, yaşanan sıkıntıların anlayışla karşılanması, karşılıklı etkileşim, yardımlaşma, dayanışma ve etkili iletişim çocuğun okul başarısının ve özgüvenin artmasına katkı sağlayabilir. Aile çocuğun çocukluğunu yaşamasına, kimi zaman hata yapmasına ve hatalarının sonuçlarını görmesine fırsat tanıdığı durumlarda çocuğun hem kendine güveni geliyecek hem de zamanla çocuk daha az hata yapar duruma gelebilecektir. Oysa çocuğu baskı altına almak, bir yetişkin gibi davranmasını ve hiç hata yapmamasını hep başarılı olmasını beklemek hem gerçek dışı olacak hem de aile ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişime sebep olabilecektir.

Aile içi ilişkilerin dengeli olması, çocuğun başarısında olumlu etki sağlar. Sağlıklı bir aile ortamında çocuk karşısında güven veren, anlayışlı, kendisiyle ve sorunlarıyla ilgilenen bir ebeveyn bulur. Bu tür ailelerde başarılı iletişim sayesinde çocuğun çalışması desteklenir, başarısızlık yaşamaması durumunda bu anlayışla karşılanır ve duruma akıllıca çözümler aranır. Ebeveynin, çocuğun eğitiminde olumlu model olması, çocuğa karşı geliştirdikleri tutum, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, daha bebeklik döneminden kurala uyma alışkanlığı kazandırması okul başarısını etkiler (Yavuzer, 2005, s.157-158). Ailede koşulsuz sevgi ve saygıya dayalı pozitif bir iletişim çocuğun ruh dünyasını etkileyecek, bu durumda başarılı bir kişilik gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Kısacası, anne babadan alınmış olan kalıtım şifresinin bir kısmı, insanın cinsiyet, saç ve göz rengi, yüz ve vücut biçimi gibi özellikleri daha doğmadan saptar. Şifrenin bir kısmı ise, ağırlık, boy, zihinsel yetenekler gibi özelliklerin üst sınırını daha doğmadan belirler, ama bu üst sınıra kadar gelişip gelişmemek tamamen o kişinin yaşayıp geliştiği çevreye ve çevrenin koşullarından yararlanabilme derecesine bağlıdır. Bu da, özellikle zihinsel yetenekler için, o kişinin göreceği eğitimin buna bağlı imkan sağlayıp sağlamadığına bağlıdır (Çilenti, 1988, s.6). Yani ailede ve çevrede iyi bir eğitim alınması ve belli bir yaşam standardının olması, ailenin ve toplumun refah seviyesi bireyin akademik başarısında rol oynayan faktörler olarak belirtilebilir.

Sonuç olarak çocuklar çeşitli sebeplerden başarısızlık yaşayabilir. Bilinçli anne babalar, böyle bir durumda çocuğun başarısız olmasını yargılamak yerine; başarısızlığın nedenini araştırıp, o nedeni ortadan kaldırmaya, çocuk ile sağlıklı iletişim kurarak ortak çözümler üretmeye çalışmalıdır.

2.3.2.3.2. Okul Faktörü

Öğrenci kendini çevreleyen arkadaş ve yetişkinler arasında kendi yerini bulmalı ve diğer kişilere uyum sağlamalı ve onların haklarına saygı göstermelidir. Öğrenci sosyal bağımsızlığı için, diğerleriyle birlikte çalışması ve etkileşime geçmesi gereklidir. Eğitim sürecinde öğrenciler grup halinde daha iyi öğrenmekte ve daha başarılı olmaktadır (Güneş, 2012a, s.6). Okul yaşamı öğrenciyi bir toplumsallık içine çekip almaya, toplumsallık duygusunu her öğrencide canlı tutmaya yönelik bir baskı içerir (Adler, 2014, s.121). Dewey (akt. Yavuzer, 2005, s.146)'e göre okul, karmaşık bilgileri

basitleştiren, çevrenin zararlı etkilerini azaltan, bireyi yakın çevre sınırlarından kurtararak onun geniş bir çevreyle ilişki kurmasını sağlayan bir kurumdur.

Ancak okul ortamında karşılaşılan birçok problem bulunmaktadır: zorbalık ve taciz, akademik performansın yetersizliği, kendini dışlanmış hisseden çocuklar, istenmeyen davranışlar, motive olamayan öğrenciler ve hayal kırıklığı yaşayan öğretmenler (Preble ve Gordon, 2011, s.11). Birçok işlevi olan okulun hem işlevlerini yerine getirmesi hem çocukların psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağlaması hem de öğrencilerin akademik başarı göstermelerini sağlaması önemli ve üstesinden gelinmesi zor bir husustur. Doğan (2003, 38-45)'a göre okulun sosyalleşme, sosyal değişmeyi ve sosyal hareketliliği sağlama, fırsat eşitliği sağlama, yetenekleri keşfetme ve bilgi aktarma işlevleri bulunmaktadır.

Okul, sosyal bir kurumdur ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktadır (Güneş, 2012a, s.6 ve Yavuzer, 2005, s.146). Geçmişte okul, toplumun kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan toplumsal bir kurum olma görevindeyken, günümüzde toplumun kültürü içinde çocukları yetişkin rollerine hazırlama vazifesini de üstlenmektedir. Çağdaş eğitimde okul, bilgi, tutum ve becerilerin öğretilmesi sorumluluğunu üstlenen tek sosyal kurumdur. Okul gelişmekte olan çocuğa başkaları ile uyum içinde yaşama ve çalışma alışkanlığı kazandırma konularında sorumluluğu diğer kurumlarla da paylaşır. Günümüz eğitim sistemlerinin temel amacı, topluma yaratıcı ve üretici insan yetiştirmektir. Bunu da sağlamak için okul, öğrenciye bağımsız düşünme becerisini geliştirmesinde yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2005, s.146-147). Okula uyum sağlayamayan bir çocuk da okul yaşamının gerektirdiği toplumsallık duygusundan ve çevresindekilere karşı ilgiden yoksun olur (Adler, 2014, s.122).

Pozitif okul iklimi, öğrencilerin sadece akademik başarılarının artmasını ve öğrenmelerini kolaylaştırmaz, aynı zamanda sağlıklı sosyal ve duygusal gelişime de katkı sağlar (Adelman ve Taylor, 2005; Freiburg, 1999; akt. Preble ve Gordon, 2011, s.14). Nitekim eğitimcilerin genel amacı bireyi topluma faydalı hale getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için de eğitimcilerin her şeyden önce içinde buldukları toplumu tanımaları ve eğitim durumları hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olmaları gerekmektedir (Küçükahmet, 1998, s.22).

Preble ve Gordon (2011)'ın yaptıkları araştırma göstermiştir ki; pozitif okul ikliminin gücü, okula duyulan güveni ve akademik başarıyı eş güdümlü olarak artırmaktadır. Akademik gelişimi sağlamanın ve sürdürmenin tek yolu, okul iklimi ve okuldaki öğrencilerin kültürünü geliştirmekten geçmektedir. Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmedikçe, aidiyet duygusu olmadıkça ve öğrenci öğrenme sürecinde bir değer olduğunu hissetmedikçe, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak başarılı olduklarını görmek mümkün olmayacaktır. Okullar uzun zamandan beri, akademik başarıyı, okuldaki şiddetten, öğrenci ilişkilerinden ve saygıdan ayrı tutmaktadırlar. Oysa, Preble ve Gordon (2011, s.4)'ın, ABD'deki çalışmaları öğrenmenin gelişmesi ve başarısının artması ile okulda saygının artması arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okuldaki öğrenme ve öğretme ortamı çocuğun ihtiyaçlarını karşıladığı ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu ölçüde, çocuk bireysel özelliklerine uygun, zengin bir programla karşı karşıya gelecek, öğrenme süreçlerinde aktif katılım sergileyecektir. Böyle bir okul ortamı da, çocuğu başarılı olmak konusunda destekleyecektir (Yavuzer, 2005, s.159). Sarier (2016, s.11)'e göre akademik başarıda okulla ilgili faktörler; derse yönelik tutum, okul kültürü, öğretmen davranışları ve okul müdürünün liderliğidir. Sonuç olarak okulun çeşitli özellikleri öğrencinin akademik başarısı üzerinde büyük etkiye sahiptir, ayrıca okul ortamında öğrencinin akademik başarısında okuldaki en etkili kişi olan öğretmenin yeri de oldukça önemlidir.

Aşağıda öğretmen faktörü ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.2.3.3. Öğretmen Faktörü

Okulda bilgi aktaran, eğitim ve öğrenim süreçlerini yöneten, sınıf içinde disiplini ve düzeni sağlayan en etkili kişi öğretmendir. Öğrencinin arkadaş grubunda uyumunu sağlamak, her bir öğrenciyi yaratıcı, mutlu, başarılı ve etkin bir kişi olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik becerisine, sevecenliğine ve anlayışına bağlıdır. Öğretmen okul faaliyetlerini her öğrencinin aktif olarak katılabileceği şekilde düzenlemeli, öğrencilerin liderlik, ilgi ve beceri alanlarının saptanmasına ortam hazırlamalıdır (Yavuzer, 2005, s.159). Öğretmen aileden sonra öğrencinin toplumsallaşmasında en önemli etkiye sahip kişidir. Öğretmen sınıf atmosferini

öğrencilerin sosyalleşebileceği, kendini sınıfın önemli bir üyesi hissedeceği ve cesaretlenebileceği şekilde düzenlemesi önemlidir.

Öğretmen eğitimi planlama ve değerlendirme sürecinde neleri yapması gerektiğini iyi bilmelidir. Konular ile ilgili hedefleri hazırlarken, belirli terimlerle neyi kastettiğini bilmeli, anlamalı ve uygulamalıdır (Waugh, Gronlund, 2013, s.5). Mayo ve Donnelly (1995; akt. Uden ve Beaumont, 2006, s.66), iyi bir öğretmenin sahip olduğu özellikler iki grupta özetlemektedir:

I. Eğitim süreçlerinin prosedürlerini adım adım oluşturabilme becerisi: İyi bir öğretmen tüm öğrencileri tartışmaya dahil eder ve tartışmada probleme odaklanmalarını sağlar, öğrencilere çatışmalardan sakınmaları için yardımcı olur, düşünceleri ve soruları cevaplamaları için onlara yeterli zaman verir.

II. Öğrencide düşünme ve bilişsel süreçleri güçlendirme becerisi: Öğretmen öğrencilerin hipotez kurmaları, onları tecrübe etmeleri ve sorgulamaları için cesaretlendirerek problem çözme becerilerinin gelişmesine yardım eder.

Yukarıda belirtilen iki temel beceriye sahip öğretmenler, öğrencinin bilgi ve beceri edinmesinde ve akademik başarısının artmasında etkin rol oynayabilir.

Çocukların nasıl öğrendiğini anlamak için daha çok çalışma yapmak gerekir; ancak en iyi en etkili öğrenmenin öğrencinin bilginin alınmasında aktif katılımının sağlandığı durumlarda gerçekleştiğini gösteren yeterince kanıt vardır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki hayati rolü, farklı kültürlerin bilgi ve değerlerini uygun pedagojiyi kullanarak mantıklı bir bağlamda öğrenciye aktarmaktır. Öğrenme birinci elden tecrübeye dayanarak olursa, öğretmen belirli aktiviteleri yapılandırır, çocuklar araştırabilir ve deneyebilir (David, 1999, s.5-6). Dolayısıyla öğrenci bilgiyi içselleştirebilir ve bilginin transferini sağlayabilir.

Ayrıca öğretmen dersi monoton bir şekilde anlatıp, kendisini aktif öğrenciyi pasif konuma koymamalıdır (Ada ve Baysal, 2015, s.112). Okulda güç eğitilebilir çocukların ilerleme kaydetmesi için, teşviklerle öğrencilerin morali düzeltilmeli, öğrenci aktif duruma getirilmeli ve ona iyimserlik duygusu aşılanmalıdır. Öğrencinin gerilim yaşamayıp kendini rahat hissetmesi, kendini evindeymiş bilen bir toplum insanına dönüştürülmesi zorunludur (Adler, 2014, s.114). Bunları sağlamak için öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin araştırmalarına, denemelerine ve

eğitim-öğretim süreçlerine aktif katılımlarına olanak sağlaması, teşviği, pozitif tutum sergilemesi, ona cesaret vermesi hayati bir öneme sahiptir.

Eğer öğrenci kendini öğretmene yakın hissederse, onunla dostluk ilişkisi kurarsa derste kendini göstermeye ve çalışmalarıyla öğretmenin takdirini kazanmaya çalışır (Adler, 2014, s.131). İyi öğretmenler, öğrencilerin kendilerini stresli, tehdit altında, güvensiz veya sinirli hissettiklerinde, öğrenmenin muhtemelen en az düzeyde olacağını anlamışlardır. Her öğretmen, güven ve ait olma duygusu için temel ihtiyaçları karşılamanın önemini kavramıştır (Maslow, 1968, akt.: Preble ve Gordon, 2011, s.1). Dolayısıyla temel ihtiyaçları karşılanmamış ve kendini güvende hissetmeyen, sınıfa ait olduğunu ve o ortamda değerli olduğunu hissedemeyen bir öğrencinin başarılı olmasını beklemek oldukça güç olacaktır.

Ayrıca öğrencilerin imla konusundaki başarısızlıkları da görsel ya da işitsel tiplerden birine mensup olmaktan kaynaklanır. Görsel tipler gördüklerini belleklerine daha iyi işler ve buna önem verirken; işitsel tipler bir şeyi nasıl işitiyorsa öyle yazmaktadır (Adler, 2014, s.126). Öğretmenin öğrencinin hangi kişilik tipinde olduğunu, öğrencinin kişilik özelliklerinden kaynaklanan başarısızlığının nedenlerini gerçekçi şekilde anlayıp değerlendirmesi önemli bir husustur.

İyi öğretmenler pozitif çevreyi güçlendirmek için çaba harcar (Evans ve Brueckner, 1990, s.300). Çocuklara kendi kuralları ve anlam dünyaları ile yaklaşabilmek, onlarla bu şekilde konuşabilmek bir sanattır. Çocuklar konuşurken nadiren kendilerini doğrudan ifade ederler (Ginott, 2011, s.27). Bu durumda öğretmenin çocuğun kendini ifade etmesine olanak sağlayacak şekilde eğitim ortamını düzenlemesi, çocuğun dolaylı mesajlarını anlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olması önemli olmaktadır. Öğretmenin gerekirse drama benzeri etkinliklerle öğrencinin kendini ifade etmesini sağlayacak etkinlikler uygulaması; ayrıca sevgiye, saygıya, hoşgörüye dayalı, güven duygusu veren olumlu sınıf iklimi oluşturarak, öğrencilerin kendilerini sınıfın önemli bir parçası olarak görmelerini sağlaması önemlidir.

Çocukların benlik saygısı, mesleki istekleri ve etkinlikler ile ilgili duyguları, erken eğilimler veya tutumlardan yavaş yavaş ortaya çıkabilir (Entwisle, Hayduk, 1982, s.10). Bu nedenle öğretmen öğrencilerin duygu ve eğilimleri konusunda daha dikkatli olmalı, aileleri de aydınlatmalı; onlara çocukların başarısızlıklarına olumsuz tepki göstermeleri

yerine, çözüm odaklı olmalarının önemini anlatmalıdır (Yavuzer, 2005, s.160). Çocuklar bazı hususlarda sorumlu tutulamadıkları için daha güçlüdürler. Bu yüzden onlarla bir savaşa girilmemelidir (Adler, 2000, s.300). Aileler ve öğretmenler öğrenciyle savaşmak yerine, onun yanında olduğunu öğrenciye hissettirmeli, yapıcı olmalı ve olumlu bir atmosfer yaratmalıdır.

Öğretmen sınıf içinde her öğrenciye eşit ve adil davranmaya itina göstermelidir. Eğer öğrenciler sınıfta bazı arkadaşlarına daha toleranslı davranıldığını hissederlerse dolaylı olarak veya doğrudan öğretmene tepki gösterebilirler. Öğretmen öğrenciye model olmalı, öğrenciden beklediği davranışı önce kendisi yapmalıdır (Ada ve Baysal, 2015, s.112). Ginott (2011, s.33)'a göre çocuklara öğüt vermek ve onları eleştirmek, soğukluk ve dargınlık yaratır. Ancak burada eleştirilmesin, olumlu diyalog olsun diye de, yersiz övgülerde bulunmamaya dikkat etmek gerekir. Yapıcı eleştirilerde bulunmak ve gerçekçi tutum sergilemek etkili iletişimi sağlayabilir. Etkili bir öğretmen etkili iletişim becerilerini en etkili şekilde kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olan öğretmendir.

Ayrıca öğrencilerin başarılı bir okul yaşamı geçirebilmesi, etkili ve verimli ders çalışma ve öğrenme yöntemlerini kullanmasını bilmesi de öğretmene bağlıdır. Öğrencilerin kullandıkları çalışma yöntemleri, motivasyon ve alışkanlıklar başarı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenciye başarılı çalışma yöntem ve alışkanlıkları ne kadar erken kazandırılırsa, çocuk o oranda başarılı ve mutlu olur. Etkili ders çalışma ve öğrenme için gerekli tutum ve alışkanlıklar öğrenilebilen davranışlardır (Ada ve Ünal, 2000, s.10). Öğretmenin bu tutum ve davranışları öğrencilerine kazandırması başarı sağlanmasında oldukça önemlidir.

Öğretmenin kişiliğini, tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri, ilgileri ve benzeri kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenlerin kişiliklerini oluşturan özellikler öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini çeşitli şekillerde etkiledikleri ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri en çok etkileyen kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenin bir olaya, duruma veya herhangi bir eşyaya karşı tutumları öğrencileri etkilemektedir. Özellikle de öğrencilere ve çalışmalara karşı tutumları öğrencilerin hem öğrenmesini hem de kişiliğini geniş ölçüde etkilemektedir (Küçükahmet, 1998, s.150-151).

Sonuç olarak iyi bir öğretmen önce davranışlarında olgun, tutarlı ve dengeli olmalıdır. Olaylara veya durumlara verdiği tepkiler öğrenciler için şaşırtıcı veya korkutucu olmamalıdır. Bilgi aktarıcı kişi olmaktan öte, çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine rehberlik etmelidir. Sınıfta demokratik bir çalışma ortamı sağlamalı ve çocuklara sorumluluk vermelidir. Öğretmen öğrencileri beceri ve kişilik özellikleriyle ayrı ayrı tanıyabilmeli, öğretimlerini ona göre düzenlemelidir. Öğrencilerin yetersiz yönlerini vurgulamak yerine onları başarılarıyla ön plana çıkarıp, yüreklendirmelidir. İyi öğretmen her şeyden önce öğrencinin ruh sağlığının eğitimdeki önemini kavramıştır. Bu açıdan sınıftaki öğrencileri yarışa itmez. Başarılı bir iki öğrenciyi erişilemez bir örnek olarak ön plana çıkarmaz, başarısız olanı da destekler ve gelişme sağladıkça över. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini düşünür, araştırır ve aile ile iş birliği yapar (Yörükoğlu, 1998, s.81).

Çocuğun akranlarıyla etkileşimi de sosyal gelişimini ve başarı durumunu etkileyebilir. Aşağıda akademik başarıda akran faktörü ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.3.2.3.4. Akran Faktörü

Okula başlama, yeni bir dünyanın başlangıcı olmasından dolayı, çocukta değişik tavır ve davranışların oluşmasına neden olur. Çocuk okula başladığında sosyalleşmek için en büyük ilgiyi arkadaş grubundan görür (Yavuzer, 2008, s.227-228). İnsan toplumsallık duygusu ile gelişir (Adler, 2014, s.113). Çocuk ilkökul döneminde arkadaş ortamında sosyalleşmeyi başarıyorsa, yeri geldiğinde bir grubun üyesi, hatta lideri olabiliyorsa, bu durum çocuğun özgüvenini ve dolayısıyla akademik başarısını etkileyebilecektir.

Akademik başarının sağlanmasında akran grupları ile iletişim de önemli rol oynamaktadır. Preble ve Gordon (2011, s.4-5)'a göre şiddetin olduğu, etkili bir iletişimin olmadığı, öğrencinin kendini güvende hissetmediği bir okul ortamında, öğrenciden eğitime saygı duymasını, akademik başarı göstermesini beklemek olanaksızdır; ayrıca öğrenme, öğrencinin kendini güvende ve değerli hissetmediği, tehdidin olduğu bir çevrede, düşmanlığın olduğu bir ortamda başarılamaz.

Aynı gelişim düzeyindeki çocuklar, yaşlılarının rehberliğiyle sorun çözme tekniklerinde daha etkili olmakta ve öğrenciler arasındaki kubaşık etkinlikler öğrencilerin gelişimini olumlu etkilemektedir (Slavin, 1990: akt. Gömleksiz, 1997, s.9). Çünkü benzer yaştaki

çocuklar gelişim dönemlerinin yakınlığından dolayı etkileşim halinde birbirleriyle çalışmaktan hoşlanmakta, bu durum sosyal gelişimlerine ve akademik başarılarına da katkı sağlamaktadır.

Preble and Knowles (2011, akt.: Preble And Gordon, 2011, s.12) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada neredeyse öğrencilerin %20'sinin fiziksel ve duygusal olarak okulda kendilerini güvende hissetmediklerini ve yine aynı orandaki öğrenciler okullarda kendilerine yardım edebilecek hiçbir yetişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu demektir ki, öğrencilerin büyük çoğunluğu kendini okul ortamında güvensiz hissediyor ve kendi sorunları ile kendileri baş etmek zorunda kalıyorlar. Öğrencinin kendini güvende hissetmediği bir ortamda başarı göstermesini beklemek de pek gerçekçi bir hedef değildir. Dolayısıyla okulda akran grupları arasında saygı, sevgi, dayanışma ve yardımlaşma gibi duyguların oluşturulması, öğrencinin okulda akran grupları arasında kendini mutlu, rahat ve güvende hissetmesi onun duygusal durumunu, okula ve eğitime karşı pozitif düşünceler geliştirmesini ve akademik başarısını da etkileyebilecek faktörlerdendir.

2.4. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ile öğrencilere karar verme sürecini tanımalarına ve bir problemle karşılaştıklarında bu süreci kullanarak en doğru karara ulaşmalarına yardım etmek hedeflenmektedir. Ders içeriklerinde öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklere yer verilmektedir. Modelin ders içerikleri aşağıdaki aşamalara göre oluşturulmaktadır (Demirbaş-Nemli, 2018, s.75):

1. Aşama: Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama,
2. Aşama: Bilgi toplama,
3. Aşama: Çözüm seçenekleri üretme,
4. Aşama: Karar verme,
5. Aşama: Kararı uygulama ve değerlendirme.

Model her aşamasında farklı bir problemin ele alındığı ve her biri dörder oturumluk üç aşamadan oluşmaktadır. Her aşamada karar verme sürecinin belirlenen basamakları

sırayla işlenmektedir. Bu aşamalardan ilki, öğrenme aşamasıdır. Bu aşama dört oturumdan oluşmaktadır ve yukarıda belirtilen karar verme sürecinin beş basamağı uygulama adımı olarak işlenmektedir. İkinci aşama, geliştirme aşamasıdır ve ilk aşama gibi dört oturumdan oluşmaktadır. Bu aşamada öğrencinin karar verme becerisini geliştirmesi hedeflenmektedir. Son aşama pekiştirme aşamasıdır. Bu aşamada da birinci ve ikinci aşamadaki gibi dört oturum bulunur ve sürecin beş basamağı aynen işlenmektedir. Üçüncü aşamada öğrencinin edindiğı karar verme becerisini pekiştireceğı ve sürece daha etkin katılacağı düşünülmektedir (Demirbaş-Nemli, 2018, s.76-77).

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nde belirlenen standart beş basamağı dört oturumda (derste) işlenecek şekilde planlanmaktadır. Modelin belirlenen uygulama adımlarının derslerdeki işleniş sırası aşağıda verilmektedir (Demirbaş-Nemli, 2018, s.77):

- 1. Ders:** Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Aşaması + Bilgi Toplama Aşaması (Ödev),
- 2. Ders:** Çözüm Seçenekleri Üretme Aşaması,
- 3. Ders:** Karar Verme Aşaması + Kararı Uygulama Aşaması,
- 4. Ders:** Kararı Değerlendirme Aşaması.

Modelin uygulanması ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yöntem kısmında yer verilmektedir.

Aşağıdaki bölümde konu ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırma örnekleri yer almaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında karar verme, problem çözme becerileri ve akademik başarı ile ilgili okul öncesinden üniversite düzeyine kadar her eğitim kademesinde çeşitli araştırmalar tespit edilmiştir. Bu bölümde yapılan araştırma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçi Araştırmalar

Aşağıda yapılan araştırma ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

Demirbaş-Nemli (2018) “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Uygulaması” adlı çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerini geliştirmeye yönelik bir model geliştirmeyi ve bu modelin uygulama sürecinin nasıl işlediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Toplam yirmi dokuz öğrencinin katıldığı araştırmanın uygulama süreci her biri dört ders saati olan ve her oturumda öğrencilerin kendilerinin belirlediği farklı bir problemin ele alındığı toplam üç oturumdan oluşmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” ve “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; uygulanan modelin öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği ve modelin son aşamasında hem üretilen seçenek sayısının hem de seçenek üreten öğrenci sayısının arttığı görülmüştür.

Pekdoğan (2018)’in ”Karar Verme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışması okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaşındaki çocukların karar verme becerilerinin “Karar Verme Becerileri Eğitimi Programı” ile desteklenmesi amacıyla yapılmıştır. Öntest-sontest-izleme testi içeren çalışma, yarı deneysel modelde yapılandırılmıştır. Deney grubundaki 20 çocuk on hafta süresince haftada iki oturum olmak üzere «Karar Verme Becerileri Eğitim Programı» ile desteklenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu", "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile

toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların karar verme beceri puanları arasında anlamlı fark olduğu ($p<,001$) belirlenmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre de eğitim programının etkisinin devam ettiği de belirlenmiştir.

Yavuz-Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı (2018)'nin “Sosyobilimsel Konulara Dayalı Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yürütülen Etkinliklerin Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmalarında karma desenlerden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmaya bir ortaokulda öğrenim görmekte olan yirmi bir tane yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplamak için “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği” kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; yapılan uygulamanın öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeylerinin yükselmesinde ve olumlu başa çıkma stili olan ihtiyatlı seçici davranmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında ortaya çıkan nitel bulgular da bu sonucunu desteklemiştir.

Özkan ve Gevenç (2017)'in, “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Fıkraların Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmalarında yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla, araştırmacıların kedileri tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarından deney grubuna ünite kazanımları fıkralarla desteklenerek işlenmiştir, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle konular işlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan analizlerde fıkralar kullanılarak yapılan Sosyal Bilgiler öğretiminde deney grubunun başarı düzeyinin, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akdemir ve Karakuş (2016)'un “Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması” araştırma yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmada meta-analiz kullanılmıştır. Araştırmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerine etkisinin olup olmadığını ve bu başarı düzeyinin öğretim kademesi ve ders türüne göre değişip değişmediğini belirlemek için analizler yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplam yirmi yedi tez çalışması incelenmiş, otuz dokuz karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan meta-analiz sonucunda derslerde yaratıcı drama yöntemi

kullanılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, bu etkililik düzeyinin öğretim kademesi ve ders türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yazlık ve Erdoğan (2016)'ın "İşbirlikli Öğrenme ile Birlikte Kullanılan Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" adlı çalışmalarında işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan problem çözme stratejilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısı ve kalıcılık düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yetmiş bir öğrenci (35 kişi deney grubu-36 kişi kontrol grubu) oluşturmuştur. "Problemler" konusunu deney grubunda çalışma yaprakları ve işbirlikli öğrenme grupları ile, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri yirmi problemden oluşan "Problem Çözme Testi" ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin problem çözme başarıları ile kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme başarıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak uygulamadan beş ay sonra yapılan kalıcılık testinden elde edilen sonuçlarda, işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan problem çözme stratejilerinin matematik dersindeki problem çözme ile ilgili bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili bir yöntem olduğu sonucu elde edilmiştir.

Görücü (2016) "The Investigation of the Effects of Physical Education Lessons Planned in Accordance with Cooperative Learning Approach on Secondary School Students' Problem Solving Skills" adlı araştırmasında amaç, işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre planlanan beden eğitimi derslerinin ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Konya/Selçuklu Şehit Mustafa Çuhadar Ortaokulu'nda öğrenim gören kırk sekiz öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada bir deney (24 öğrenci) ve bir kontrol (24 öğrenci) grubu kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerisi, öz kontrol, kaçınma ve toplam puan ortalamalarında öntest güvenleri açısından anlamlı bir fark yoktur. Kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır. Deney grubu öntest puanları ile sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı fark vardır. Çalışmadan elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla arttığını ortaya koymuştur.

Durmaz (2014) “Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Öğrenme Düzeyleri” adlı araştırmasında, üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin, rutin olmayan problemleri çözmek için kullanılan problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tek gruplu öntest-sontest modeline dayanan araştırma, bir Bilim ve Sanat Merkezi’nde dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden toplam yüz yirmi bir öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; yapılan deneysel öğretimin üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerinde ve kullandıkları farklı strateji sayısında anlamlı derecede farklılık yarattığı görülmüştür. En güçlü farklılaşma sırasıyla problemi basitleştirme, diyagram çizme ve muhakeme etme stratejilerinde meydana gelmiştir. Araştırma sonuçlarına göre problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum, matematik özyeterlik ve özdüzenleyici öğrenme stratejileri ölçeklerinden elde ettikleri puanları olumlu yönde etkilediği; ancak matematik problemi çözmeye yönelik tutum, problem çözme beceri ve stratejileri ve matematiksel akademik benlik ölçeklerinden elde ettikleri puanlara anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Çakmakçı ve Özabacı (2013)’nın “Drama Yolu ile Karar Verme Becerisinin Kazandırılması” adlı çalışmaları, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye ilişkin, karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, özel bir ilköğretim okulunda dördüncü sınıfa devam eden toplam elli öğrenci oluşturmuştur. Deneysel işlemlerde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Drama Dersi Eğitim Programları” kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği”nin kullanıldığı araştırma sonucunda, karar verme becerilerindeki puanlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, yapılandırılmış drama eğitim programının çocukların karar verme becerilerini önemli derecede geliştirdiği saptanmıştır.

Tetik (2013), “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Karar Verme Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. Kırk sekiz öğrencinin katıldığı araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi ile ilgili başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan PDÖ yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise MEB tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerle dersler işlenmiştir. Beş hafta uygulama süreci olan araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşme formu, veli görüşme formu ve başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda PDÖ yönteminin deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisine olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan her iki yöntemin de öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu; ancak PDÖ yöntemi ile işlenen dersin, MEB tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerle işlenen derse göre başarı düzeyini artırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kardaş (2013)’ın “Fen Eğitiminde Argümantasyon Odaklı Öğretimin Öğrencilerin Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma beşinci sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülmüş ve nicel veri toplama araçları öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca video kayıtları ve öğrenci ürünleri de nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, argümantasyon odaklı öğretim yönteminin uygulanmasının öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği; problem çözme becerisinde ise anlamlı bir farka neden olmadığını göstermiştir.

Mutlu-Aydın (2013)’ın “Türkiye’de İlkokul Dördüncü Sınıfta Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi” adlı çalışmalarında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise bir devlet okulunun iki farklı dördüncü sınıftan öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin öz denetim ve kaçınma durumları ile, kendilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Baysal ve diğeri (2012) “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi” adlı çalışmalarında, PDÖ yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sunu uygulamalarına ve yazma eğilimine etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma deneme modellerinden tek grup öntest-sontest modeli ile kurgulamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir okulda öğrenim gören toplam altmış öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sosyal bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi kapsamında önce öntestler, altı haftalık PDÖ yaklaşımının hemen bitiminde sontest uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Kadioğlu (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olan “Görsel Sunu Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yazma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla ise Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuş olan “Yazma Eğilimi Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, sosyal bilgiler dersinde PDÖ uygulanmasının öğrencilerin görsel sunu becerisi ve yazma eğilimi üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Ersozlu ve Kuzu (2011)’nin “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi” adlı araştırmaları öntest-sontest kontrol gruplu desene göre hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde günlük tutma ve sorgulama stratejileri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen akademik başarı ölçeği bilişsel alanın; bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerini içeren sorulardan oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler bilgi düzeyinde akademik başarıya anlamlı bir etki etmezken; kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde akademik başarının artmasına katkı sağlamıştır.

Uysal (2010)’ın “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişiyeye, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasında, altmış dört (otuz dört deney-otuz kontrol grubu) dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretimden Tüketime” ve “İyi ki Var” üniteleri boyunca deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerine göre ilköğretim öğrencilerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi erişileri ve problem

çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğine ilişkin olumlu görüşleri olduğu da elde edilen bulgular arasında yer almıştır.

Tok ve Sevinç (2010) “Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmalarında düşünme becerileri eğitimi programı uygulamış ve programda “Robert J. Sternberg’in Başarılı Zekâ Kuramı”nı temel almışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu yüz bir okul öncesi dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Baysal (2009)’ın “Demokrasi Eğitimi için Karar Verme Modelinin Kullanılması: İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Örnekleme” adlı çalışması hayat bilgisi dersinde karar verme modelini kullanılarak bir sorunun çözümünü örneklendirmeyi ve bu uygulamanın demokrasi eğitimine katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma desenindeki çalışmada altmış altı ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma yaprağı ve kamera kayıtlarından elde edilmiş ve içerik çözümlemesi-betimsel çözümleme yapılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenciler, çözüm için farklı fikirler ve alternatifler sıralamış ve kendi kararlarını ortaya koymuşlar ve böylece karar verme modelinin demokratik bir ortam oluşmasında etkili olduğu görülmüştür.

Goloğlu (2009) “Fen Eğitiminde Sosyo-Bilimsel Aktivitelerle Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesi: Dengeli Beslenme” adlı çalışmasında sosyo-bilimsel aktivitelerle verilen dengeli beslenme eğitiminin öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesine ve kavram öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırma bir devlet okulunun beşinci sınıfında okuyan seksen dört öğrenci ile (42 deney -42 kontrol grubu) 12 hafta süreyle yapılmıştır. Öntest olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular ve “Karar Verme Becerileri Anketi” uygulanmıştır. Konular işlenirken deney grubunda, araştırmacı tarafından tasarlanan sosyo-bilimsel aktiviteler kullanılmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular, sosyo-bilimsel aktivitelerle verilen dengeli beslenme

eğitiminin öğrencilerin kavram öğrenmeleri ve karar verme becerilerinin gelişmesinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Özcan (2007)'ın "Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiyeye Etkisi" adlı çalışmasında yarı deneysel deney-kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma, bir devlet üniversitesinin Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrenci başarısını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ölçmek ise "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme yöntemi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak başarıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır. Ayrıca problem çözme yönteminin öğrencilerin cinsiyetlerine, annelerin ve babaların eğitim düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı; kitap okuma alışkanlıklarına göre toplam eleştirel düşüncelerinde nadiren kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu da saptanmıştır.

Özsoy (2007)'un "İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi" adlı araştırması, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, "Problem Çözme Başarı Testi" ve "Üstbilissel Bilgi ve Beceri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbiliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, üstbilissel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermiştir.

Kan (2003) "Problem Çözme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı tezinde, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde "17. ve 18. yüzyıllarda Osmanlı Devleti" ve "19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti" ünitelerinde problem çözme yöntemini kullanarak öğrenci başarısına bu yöntemin etkisini araştırmıştır. Araştırmaya seksen altı öğrenci (42 deney-42 kontrol) katılmış ve araştırmada kırk soruluk çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Araştırmada öntest-sontest gruplu bir araştırma deseni kullanılmış ve

araştırma sonucunda; problem çözme yönteminin öğrencilerin başarılarını artırdığı, ancak cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Gümüş ve Buluç (2007)'un, "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi" adlı çalışmalarında öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için bir başarı testi ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyle ilgili görüşlerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları otuzar kişiden oluşmuştur. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara deneysel işlem öncesi öntest, işlem sonrasında ise sontest uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine, görüş belirleme anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin bu yaklaşımla ders işlemekten hoşlandıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları, diğer dersleri de bu yaklaşıma uygun şekilde işlemek istedikleri saptanmıştır.

Sezer ve Tokcan (2003) "İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi" adlı deneysel araştırmalarının amacı, "Türkiye Coğrafyası" dersinin "Türkiye'nin Fizikî Coğrafyası" konularının öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemektir. Altı haftalık uygulama sonucunda istatistiksel analizler yapılmış ve sonuçta, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre coğrafya öğretiminde akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

2.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Aşağıda yapılan araştırma ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

Pratiwi, Prahani, Suryanti, ve Jatmiko (2019)'nun "The Effectiveness of PO2E2W Learning Model on Natural Science Learning to Improve Problem Solving Skills of Primary School Students (PO2E2W Öğrenme Modelinin İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Doğa Bilimleri Öğrenimine Etkisi)"

adlı çalışmalarında bir grup dördüncü sınıf öğrencisine öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri, “Problem Çözme Becerileri Değerlendirme Sayfası” ve “Öğrenci Yanıt Anketi” kullanılarak ölçülmüştür. Problem çözme becerilerinin göstergeleri arasında problemleri göstermek, çözümler geliştirmek, önerilen çözümleri doğrulamak ve çözümleri değerlendirmek yer almaktadır. Yapılan analizlerin sonucunda; PO2E2W'nin doğal fen öğretimi öğrenme modelinin ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Murray, Boyle, Beyatte, Knittel, Kerby, Woodhouse, ve Boulet (2018)'in “Decision-making Skills Improve With Critical Care Training: Using Simulation to Measure Progress (Yoğun Bakım Eğitimi ile Geliştirilen Karar Verme Becerileri: Süreci Ölçmek için Simülasyon Kullanımı)” adlı çalışmalarında, sağlık çalışanlarının eğitimleri sırasında karar verme becerileri edinmelerini sağlamak, kritik bakım eğitimi sırasında simülasyonun karar verme becerilerinin geliştirilip geliştirilmediğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bunun için bir simülasyon yönteminin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek istemişlerdir. On altı simülasyon, sağlık çalışanının kritik bir hastanın bakımında karar verme yeteneğini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. On yedi sağlık çalışanı, eğitimleri sırasında senaryoların sekizini yönetmiş ve ardından eğitimlerinin bitiminde ikinci bir sekiz senaryo daha yönetmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, karar verme becerilerindeki ilerlemeyi değerlendirmek için kullanılan simülasyon temelli yöntemin geçerliliği desteklenmiş ve simülasyon yönteminin, bağımsız kararlar alma yeteneğini belirleyen bir performans standardı oluşturmak için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Vlachou, Stavroussi ve Didaskalou (2017), “Problem-Solving Training: An Intervention Program For Enhancing Interpersonal Problem-Solving Skills in Children With Intellectual Disabilities” adlı çalışmalarında, zihinsel engelli on bir yaşında bir öğrenci için geliştirilmiş problem çözme becerileri öğretim programını ele almışlardır. Çalışmada haftanın üç günü ve günde iki saat boyunca, okul ortamına uyum sağlamada kendisini desteklemek için öğrenciye özel olarak tasarlanmış bir öğretim programı uygulanmıştır. Eylem araştırması prensiplerine dayandırılan bu çalışma; planlama, hareket etme, gözlemlene ve yansıtma gibi birbiriyle ilişkili dört aşamalı yapıdadır. Araştırmanın sonucunda, çalışma katılımcısının öğretime yanıt verdiği ve sosyal/kişilerarası durumlarla ilgili bir problemin tanınmasında, tanımlanmasında ve

formüle edilmesinde ve bu tür problemlerin çözümü için alternatifler/çözüm üretilmesinde gelişmiş performans gösterdiği görülmüştür.

Chen, Chen ve Ma (2017)'nin "Effects of Integrated Information Literacy on Science Learning and Problem-Solving Among Seventh-Grade Students (Entegre Bilgi Okuryazarlığının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenimi ve Problem Çözmelerine Etkisi)" adlı çalışmalarında, bilgi okuryazarlığını fen öğretimine entegre etmenin öğrencilerin fen öğrenme ve problem çözmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu deneysel çalışmada, Tayvan'da bir devlet okulundaki iki yedinci sınıf rastgele bir deney grubu ve bir kontrol grubu olarak belirlenmiştir. İlk gruba, Big6 modeli kullanıp bilgi okuryazarlığı eklenerek oluşturulan sorgulama tabanlı bir fen bilgisi müfredatı uygulanmıştır. İkinci gruba geleneksel ders odaklı öğretim uygulanmıştır. Her iki grubun öğretim birimi aynı öğretmen tarafından öğretilmiş ve uygulama yaklaşık üç hafta sürmüştür. Öğrencilerin gerçek bilgileri ezberlemelerini, bilimsel kavramları anlamalarını ve problem çözme becerilerini incelemek için öğretim öncesi ve sonrasında üç test uygulanmıştır. Kovaryans analizlerinden elde edilen sonuçlar, deney grubunun, anlama, öğrenme ve problem çözme konusunda emsallerinden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları, Big6 modelini kullanarak bilgi okuryazarlığının normal müfredat ile birleştirilmesinin okullarda uygulanabileceğini ve bu uygulamanın akademik başarıya ve problem çözmeye katkısı olduğunu göstermiştir.

Zaid ve Harun (2016)'un "Enhancing Students' ICT Problem Solving Skills Using Flipped Classroom Model (Tersyüz Sınıf Modelini Kullanarak Öğrencilerin ICT Sorun Çözme Becerilerini Geliştirme)" adlı çalışmalarında, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilecek tersyüz sınıf modeli kullanılmıştır. Önerilen model, sosyal yapılandırıcılık teorisi ve harmanlanmış öğrenmeden türetilen "Tersyüz Sınıf Modeli"ni içermektedir. Araştırma sonucunda, bu modelde kullanılan "Yeterlilik Tabanlı Öğrenme" ve "Sorgulamaya Dayalı Öğrenme" olan iki öğrenme stratejisinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu saptanmıştır.

Gu, Chen, Zhu ve Lin (2015) "An Intervention Framework Designed to Develop The Collaborative Problem-Solving Skills of Primary School Students- İlköğretim Öğrencilerinin İşbirlikçi Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek için Tasarlanmış Bir

Müdahale Taslağı” adlı çalışmalarında, öğrencilerde işbirlikçi problem çözmede önemli becerilerin nasıl geliştirileceği konusunu çalışmışlardır. Bilişsel ve meta-bilişsel problem çözme süreçlerinin çalışmaları ile birlikte işbirlikçi öğrenmenin sosyal etkileşimi tasarımına dayanarak, Şangay'daki bir ilköğretim okulunda işbirlikçi bir araştırma projesi için bir uygulama tasarlanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan programda, öğrencilerin ortak problem çözme görevlerini yerine getirmek için gereken becerileri geliştirmek amaçlanmıştır. İki aylık deneysel çalışmaya toplam elli dokuz öğrenciden oluşan iki sınıf katılmıştır. Sonuçlar, uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin grup becerileri ve problem çözme becerilerinin temel göstergelerini kazandıklarını, uygulamanın problem çözme becerisini geliştirdiğini göstermiştir.

Belova ve Eilks (2014) “Promoting Societal-Oriented Communication and Decision Making Skills by Learning about Advertising in Science Education” adlı çalışmalarında fen eğitiminde reklam kullanımının çok boyutlu bir bilimsel okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunabileceğini göstermeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın hedefi hem bilimsel araştırma ve içerik bilgisine odaklanmayı hem de eleştirel medya okur-yazarlığına, ayrıca sosyo-bilimsel iletişim ve karar verme becerilerine katkıda bulunmayı kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, fen dersinde reklam kullanmanın öğrenci motivasyonunu artırdığı; fen eğitiminde reklamcılığı kullanarak toplumsal odaklı iletişim ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlandığı belirlenmiştir.

Chaudhry ve Ghulam-Rasool (2012)’un “A Case Study on Improving Problem Solving Skills of Undergraduate Computer Science Students” adlı araştırmalarının amacı, Bilgisayar Bilimi lisans öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemektir. Yapılan deneysel çalışmanın bulgularına göre; problem çözme becerisi genel olarak insanların teknik yeteneklerinde önemli bir rol oynadığı; problem çözme becerisinin “ölçülebilir” olduğu, ayrıca egzersiz ve eğitim ile problem çözme becerisinin geliştirilebilir olduğu saptanmıştır.

Hu, Adey, Jia, Liu, Zhang, Li ve Dong (2011) “Effects of a ‘Learn to Think’ Intervention Programme on Primary School Students (‘Düşünmeyi Öğrenme’ Girişim Programının İlköğretim Öğrencilerine Etkileri)” adlı çalışmalarında, ilköğretim öğrencileri için “Kuram Tabanlı Düşünmeyi Öğrenme” müfredatını tanımlama ve değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Çin'in Shanxi eyaletindeki

bir ilkokulda, birinci sınıf, ikinci sınıf ve üçüncü sınıftan toplam yüz altmışaltı öğrencidir, bu öğrenciler rastgele deney (90 öğrenci) ve kontrol (76 öğrenci) gruplarına ayrılmıştır. Tüm öğrenciler sözel olmayan zekâ ve akademik başarı için ön-teste alınmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrenciler, Kuram Tabanlı Düşünmeyi Öğrenme müfredatını (İki haftada bir etkinlik) 4 okul yılı boyunca takip etmişlerdir. Öğrenciler, düşünme becerileri için üç kez ve akademik başarı için dört kez son-teste alınmıştır. Araştırmanın sonucunda düşünme becerilerinde, Çince’de, matematikte birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin, “Kuram Tabanlı Düşünmeyi Öğrenme”nin başlangıcından ve bir sonraki yıldan itibaren artan gelişmeler gösterdiği, üçüncü sınıf öğrencilerine ise başladıktan altı ay sonra gelişme gösterdiği görülmüştür. Sonuçlar yapılandırılmış bir teorik modele dayalı düşünme öğretimi müfredatının öğrencilerin düşünme becerileri ve akademik başarılarına uzun vadeli etkileri olduğunu göstermiştir.

Perveen (2010) “Effect of the Problem-Solving Approach on Academic Achievement of Students in Mathematics at the Secondary Level (Problem Çözme Yaklaşımının Ortaöğretim Düzeyindeki Matematik Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında problem çözme yaklaşımının, lise matematik öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemi Pakistan Rawalpindi’de bir devlet lisesinden matematik eğitimi alan 48 (24 deney grubu-24 kontrol grubu) onuncu sınıf öğrencisidir. Planlanan problem çözme yaklaşımının uygulamasında, Sherreen (2006) ve Polya’nın (1945) problem çözme yaklaşımının sezgisel adımları yaklaşımı esas alınmıştır. Uygulamadan sonra sınavlar yapılmıştır. Araştırma sonucunda öntestlerde neredeyse eşit olan akademik başarının, sınavlarda deney grubu lehine anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiş; problem çözme yaklaşımının dokuzuncu sınıf öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Drake ve Long (2009)’un “Rebecca’s in the dark: A comparative study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th-grade classrooms (Rebecca Karanlıkta: İki Dördüncü Sınıfta, Probleme Dayalı Öğrenme ve Doğrudan Öğretim/Deneyimsel Öğrenmenin Karşılaştırmalı Bir İncelemesi)” adlı çalışmalarında PDÖ ile, öğrenciler eşzamanlı olarak problem çözme stratejileri, disiplin bilgi tabanları, işbirliği becerileri ve eğilimleri geliştireceği varsayılmıştır. Bu çalışmada, dördüncü sınıf fen bilimlerinde PDÖ alan deney grubu, tematik formatta aynı eğitimi alan başka

bir gruba (kontrol grubu) karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar, yarı deneysel bir tasarım kullanarak öğrencilerin içerik bilgisini, bilim adamlarına dair klişe görüşlerini, görev başında geçen zamanlarını ve problem çözme becerilerinin aktarımını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, PDÖ'nin ilkököl sınıflarında daha etkili olduğu, problem ile uğraşmanın öğrencilerin derse katılımını daha fazla artırdığı belirlenmiştir.

King ve King (1993) “A Study of The Transference of Decision-Making Skills to a Computer-Simulated Environment (Karar Verme Becerilerinin Bilgisayar Simülasyonuna Transferinin Çalışması)” adlı çalışmalarında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruba, karar verme becerisini bir simülasyona transferini sağlayan üç ay boyunca süren bir uygulama yapmışlardır. Öğrencilerin işlemden önce ve sonra, öğrenci çiftleri arasında karar verme etkileşimleri için ses kaydı konusunda bir bağlam sağlayan bilgisayar simülasyonu oynamaları sağlanmıştır. Oyun sonunda ve deneyin sonunda sorulara verilen cevaplar da kaydedilmiştir. Bir kontrol grubu aynı anda oyunu oynamış ve tartışmaları kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, düşünme becerilerinin, karar vermenin bilgisayarla simüle edilmiş durumlara aktarılabilirliğini destekleyen çok az kanıt ortaya çıkmıştır. Ancak, çalışmanın bitiminde öğrencilerin düşünme becerileri hakkında sahip oldukları bilgileri ve becerilerini kullanmadaki öğrenci tutumları olumlu olmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuç, öğrencilerin düşünmeye yönelik kendi tutumlarının incelenmesinde ve geliştirilmesinde rehberlik etmek için düşünme becerileri programlarını geliştirmeye ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

DiGangi, Maag ve Rutherford (1991)'un “Self-graphing of On-task Behavior: Enhancing the Reactive Effects of Self-monitoring on On-task Behavior and Academic Performance” adlı çalışmalarında öz-grafikleme öğrenme güçlüğü olan iki öğrenci için kendini izleme prosedürlerinin akademik performans üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmenin farklı etkileri, tek vaka çoklu uygulama tasarımı kullanılarak öz-izleme ve öz-grafikleme ile birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmada denekler, görev davranışlarını öz-izleme ve öz-grafikleme ile kendileri belirlemiştir. Akademik performans ölçütleri (verimlilik ve doğruluk) de aynı anda toplanmıştır. Araştırma sonucunda her iki öğrenme güçlüğü olan öğrenci için de, görev başı davranış ve akademik performans öz-izleme sırasında arttığı belirlenmiştir.

Heppner ve Petersen (1982) "The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory" adlı çalışmalarında, problem çözmenin alt boyutlarını ortaya koyan ilk ölçme aracı olan üç faktörlü bir ölçek geliştirmiş ve geliştirdikleri ölçme aracının geçerliliğini destekleyen küçük bir çalışma yapmışlardır. Çalışma grubuna (n = 18) bireysel ve grup eğitimin yanı sıra altı hafta boyunca haftada birer saat problem çözme becerileri eğitimi uygulamışlardır. Deneklere ayrıca çok çeşitli problem çözme becerilerini kapsayan ev ödevleri de verilmiştir. Araştırmanın sonunda, problem çözme eğitiminin problem çözme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, modelin uygulanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme ve problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymak amacıyla; zayıf deneysel desenlerden olan tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Bu desende deneklerin bağımsız değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desende tek guruba ait öntest-sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.192-193). Uygulanan deneysel desen aşağıdaki tablo ile gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Tek Grup Öntest- Sontest Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel işlem	Sontest	Kalıcılık testi
G (S)	T ₁ T ₂ T ₃	O ₁	T ₂ T ₂ T ₃	T ₃ T ₃ T ₃

Tabloda görülen sembollerin ve kısaltmaların anlamları aşağıda açıklanmıştır:

G : Deneysel gurubu

S : Seçkili atama

O₁ : Deneysel gurubuna uygulanan deneysel işlem olan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”

T₁ : Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi

T₂ : İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği

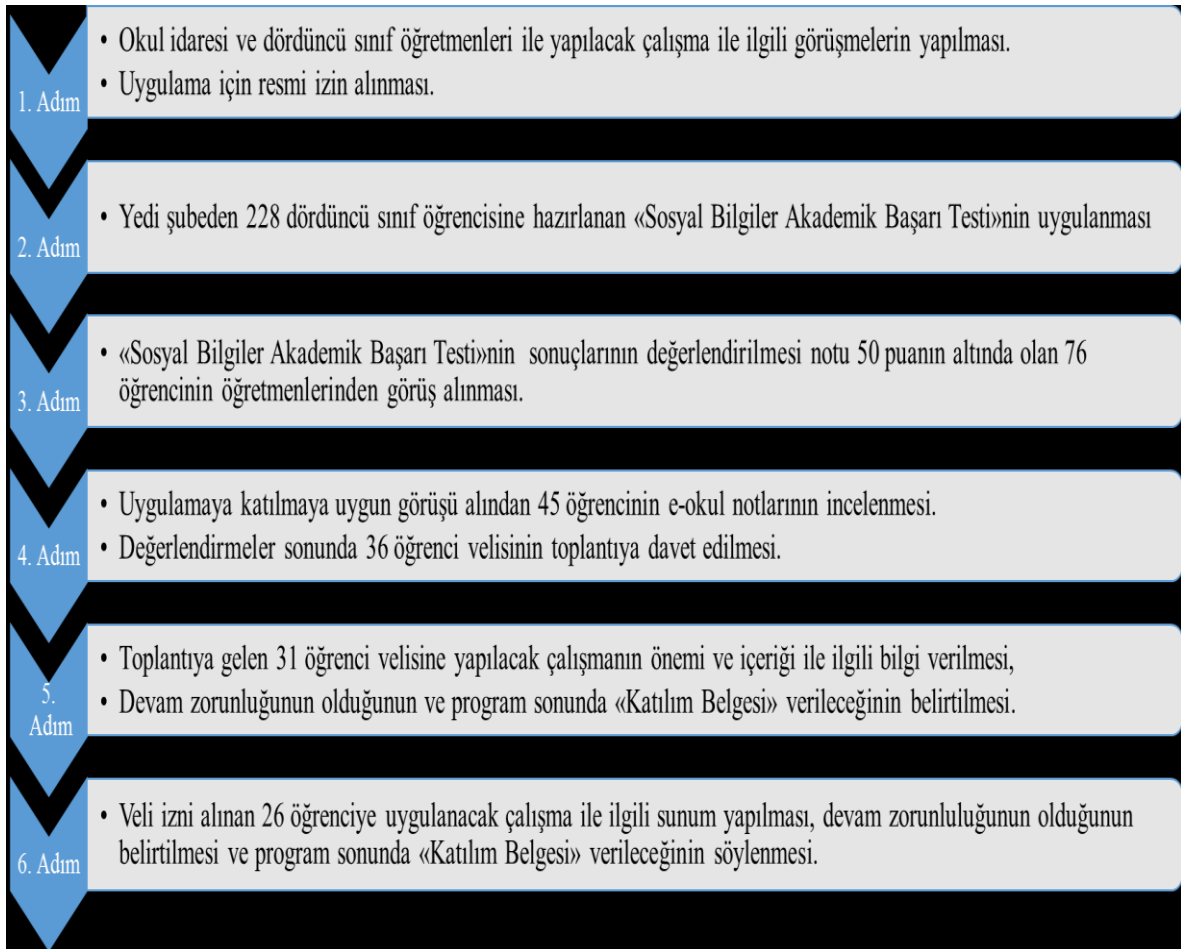
T₃ : İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Deney grubuna deneysel işlemden önce öntest olarak “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”, “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Aynı ölçme araçları deneysel işlemden sonra sontest (T2) olarak; sontest uygulanmasından dört hafta sonra kalıcılık testi (T3) olarak uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem olarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden yedi şubeden belirlenen kriterlere göre seçilen akademik başarısı düşük 26 öğrenci oluşturmuştur.

Evrenden araştırmanın problemiyle ilgili olarak benzeşik bir alt grubun seçilerek çalışmanın yapılması benzeşik örnekleme (homogeneous sampling)'dir. Bu örneklemede amaca bağlı olarak kendi içlerinde benzeşik özellikleri olan bir alt grup seçilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s.89). Araştırma için bu okulun seçilmesinin nedeni; araştırmacının söz konusu okulda görev yapıyor olması ve uygulamaları kendisinin yapmış olmasıdır. Çalışma grubu oluşturulurken, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı düşük öğrencileri tespit etmek amacıyla; araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” uygulanmış, daha sonra sınıf öğretmenlerinin 50'den düşük puan alan öğrencilerle ilgili görüşleri alınmış ve öğrencilerin e-okul notları incelenmiştir. Sonuçların değerlendirilmesinin ardından araştırmaya alınması düşünülen öğrencilerin velileri ile toplantı yapılmıştır. Veli izni altına 26 öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşma sürecindeki adımlar aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır.



Şekil 3.1. Çalışma Grubunun Oluşum Süreci

Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı düşük 26 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%	Anne Eğitim Durumu	F	%
Erkek	18	69,2	Okur Yazar Değil	2	7,7
Kız	8	30,8	Okur Yazar	6	23,1
Toplam	26	100	İlkokul	6	23,1
Yaş	F	%	Ortaokul	10	38,5
9 Yaş	5	19,2	Lise	2	7,7
10 Yaş	18	69,2	Toplam	26	100,0
11 Yaş	3	11,5	Baba Mesleği	F	%
Toplam	26	100,0	Çalışmıyor	4	15,4
Kardeş Sayısı	F	%	Memur	3	11,5
Tek Çocuk	2	7,7	İşçi	10	38,5
1 Kardeş Var	10	38,5	Diğer	9	34,6
2 Kardeş var	9	34,6	Toplam	26	100,0
3 ve Üzeri Kardeş Var	5	19,2	Baba Eğitim Durumu	F	%
Okul Öncesi Eğitim Alma	F	%	Okur Yazar Değil	1	3,8
Evet	21	80,8	Okur Yazar	5	19,2
Hayır	5	19,2	İlkokul	5	19,2
Toplam	26	100,0	Ortaokul	11	42,3
Anne Mesleği	F	%	Lise	4	15,4
Ev Hanımı	19	73,1	Sosyal Bilgiler Dersinde Kendini Başarılı Bulma	F	%
Memur	1	3,8	Başarılı	12	%46,2
İşçi	3	11,5	Kısmen	12	%46,2
Diğer	3	11,5	Başarısız	2	%7,6
Toplam	26	100,0	Toplam	26	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin;

- 8'inin (%30,8) kız öğrenci, 18'inin ise (%69,2) erkek öğrenci olduğu; 5'inin (%19,2) 9 yaşında, 18'inin (%69,2) 10 yaşında ve 3'ünün ise (%11,5) 11 yaşında olduğu,
- 2'sinin (%7,7) kardeşinin olmadığı, 10'unun (%38,5) 1 kardeşi olduğu, 9'unun (%34,6) 2 kardeşi olduğu ve 5'inin ise (%19,2) 3 ve daha fazla sayıda kardeşi olduğu,
- 21'inin (%80,8) okul öncesi eğitimi aldığı, 5'inin ise (%19,2) okul öncesi eğitimi almadığı,
- 10'unun (%73,1) annesinin ev hanımı, 1'inin (%3,8) annesinin memur, 3'ünün (%11,5) annesinin işçi ve yine 3'ünün ise (%11,5) diğer mesleklerden olduğu,

- 2'sinin (%7,7) annesinin okur-yazar olmadığı, 6'sının (%23,1) annesinin okur-yazar olduğu, yine 6'sının (%23,1) annesinin ilkokul mezunu olduğu, 10'unun (%38,5) annesinin ortaokul mezunu olduğu ve 2'sinin (%7,7) annesinin ise lise mezunu olduğu,
- 4'ünün (%15,4) babasının çalışmadığı, 3'ünün (%3,8) babasının memur olduğu, 10'unun (%38,5) babasının işçi ve 9'unun (%34,6) babasının ise diğer mesleklerden olduğu,
- 1'inin (%3,8) babasının okur-yazar olmadığı, 5'inin (%19,2) babasının okur-yazar olduğu, yine 5'inin (%19,2) babasının ilkokul mezunu olduğu, 11'inin (%42,3) babasının ortaokul mezunu olduğu ve 4'ünün (%15,4) babasının ise lise mezunu olduğu,
- 12'sinin (%46,2) sosyal bilgiler dersinde kendini başarılı bulduğu, yine 12'sinin (%46,2) sosyal bilgiler dersinde kendini kısmen başarılı bulduğu ve 2'sinin (%7,7) sosyal bilgiler dersinde kendini başarısız bulduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anne baba eğitim durumu değişkenine göre üniversite mezunu anne veya babanın olmaması dikkati çekmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için “Kişisel Bilgiler Formu” (Ek 1), “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” (Ek 3) ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Ek 5) ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” (Ek 6) kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu (Ek 1) kullanılmıştır.

3.3.2. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği

Uygulamanın başında öntest olarak ve uygulama sonrasında sontest ve kalıcılık testi olarak, öğrencilerin karar verme becerileri ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini

ölçebilmek amacıyla; Prof. Dr. Sefer ADA, Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL ve Burcu DEMİRBAŞ-NEMLİ tarafından 2017 yılında geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” izin alınarak kullanılmıştır.

Bu ölçek, ilkokul öğrencilerinin karar verme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçerken kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçeğin hazırlanabilmesi için yapılan araştırmaya üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam beş yüz seksen dört öğrenci katılmıştır. Önce yedisi üniversitede beşi MEB’de çalışan uzman görüşleri alınarak seksen dört maddeden oluşan aday ölçek oluşturulmuştur. Maddelerden KGO’ları 0.66’nın altında kalan maddeler elenmiş, ölçme aracında değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Nihai ölçek dokuzu olumlu, sekizi olumsuz olmak üzere 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,781’dir. “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” dördümlük likert tipine göre derecelendirilmiştir. Ölçekte “her zaman böyle davranırım (4)”, “sık sık böyle davranırım (3)”, “ bazen böyle davranırım (2), “hiçbir zaman böyle davranmam (1)” şeklinde dereceleme yapılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddeler 4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler 1-2-3-4 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan on yedi, en yüksek puan altmış sekizdir. Ölçekten yüksek puan alınması karar verme beceri algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Ada, Baysal ve Demirbaş-Nemli, 2017, s.2-3).

3.3.3. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Uygulamanın başında öntest olarak ve uygulama sonrasında sontest ve kalıcılık testi olarak, öğrencilerin problem çözme becerileri ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçebilmek amacıyla; Prof. Dr. Oğuz SERİN, Prof. Dr. Nergüz BULUT-SERİN ve Oğuz SAYGILI tarafından 2010 yılında geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” izin alınarak kullanılmıştır.

Bu envanter, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisiyle ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçerken kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçeğin hazırlanabilmesi için yapılan çalışmaya sekiz ilköğretim okulunun 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam beş yüz altmış sekiz öğrenci katılmıştır. Envanter “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşmaktadır ve

envanterin tamamının Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısının 0,80'dir. "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)", ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen özgün ve ilk envanterdir. ÇPÇE, yirmi dört maddelik, beşli likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen kendini değerlendirme ölçeğidir. Puan aralığı ise 24-120'dir. Puanlar hesaplanırken, özdenetim ve kaçınma eğilimini yansıtan tamamı ikinci (18,19,20,21,28,49,58) ve üçüncü (41,43,59,62,64) faktörde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir (Serin, Bulut-Serin ve Saygılı, 2010, s.447-454).

3.3.4. Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin konu ile ilgili erişti düzeylerini ölçebilmek için araştırmacının kendisi tarafından "Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi" hazırlanmıştır. Test maddeleri Bloom'un Bilişsel Taksonomisi dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Ölçme aracı hazırlanırken önce madde havuzu oluşturulmuştur, maddeler uzman görüşüne sunulmuştur, ön deneme yapılarak güvenirlilik ve geçerlik hesaplanmıştır (Karasar, 2003, s.151). Aşağıda ölçme aracının kapsam geçerliği ile geçerlik ve güvenirlilik analiziyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.3.4.1. "Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi"nin Kapsam Geçerliği

Hazırlanan başarı testinin içerik geçerliği, yani soruların ölçülmek istenen alanı veya konuyu temsil edip etmediğini saptamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur (Karasar, 2003, s.151). Test maddelerinin uzman görüşlerine sunulmasında yararlanılan Lawshe Tekniği (1975; akt. Yurdagül, 2005, s.2)'nin ise uygulandığı kısaca şöyledir:

Bu teknikte en az beş en fazla kırk uzmanın görüşü alınmakta ve uzman görüşleri "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ya da "madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor" şeklinde derecelendirilmektedir. Uzmanların her maddeye ilişkin görüşleri alınarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman

sayılarının maddeye görüş belirten toplam uzman sayısına oranının bir eksigidir. KGO formülü aşağıda verilmektedir:

$$KGO = \frac{N_G - 1}{N/2}$$

Formüldeki kısaltmaların anlamı aşağıda verilmiştir.

KGO : Kapsam geçerlik oranları,

N_G : Geçerli görüş belirten uzman sayısı

N : Görüş bildiren toplam uzman sayısı

Uzmanların yarısı maddeyle ilgili “Gerekli” diye görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası “Gerekli” diye görüş bildirdiğinde ise KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası “Gereksiz” diye görüş bildirmemişse KGO<0 olmaktadır. KGO değerleri negatif ya da 0 ise bu maddeler ilk etapta elenir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılık test edilirler. $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve teste alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları ile Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) elde edilir (Yurdağül, 2005, s.2). Hazırlanan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin maddeleri için, ikisi doktora öğrencisi öğretmen, ikisi doktora mezunu öğretmen ve dördü öğretim üyesi, ikisi yüksek lisans mezunu öğretmen olmak üzere toplam on uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlar 30 maddelik testin 27 maddesine “gerekli” görüş, 3 maddesine ise “gereksiz” görüş bildirmiştir. “Gerekli” olduğu görüşü bildirilen maddelerdeki yazım hataları düzeltilerek ölçme aracı ön uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Test maddeleri düzenlenen ölçme aracı geçerlik ve güvenirlik analizi için Ümraniye’de bir devlet okulunun 215 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçme aracının güvenirlik ve geçerlik analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

3.3.4.2. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin Güvenirlik Analizi

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır, yapılan ölçmede tesadüfi hataların olmamasıdır (Karasar, 2003, s.148). Testin güvenirlik katsayısını hesaplamak için elde edilen puanların standart sapmasına ve aritmetik ortalamasına ihtiyaç vardır. Bu iki değer hesaplandıktan sonra Kuder Richardson (21) değeri

bulunarak testin güvenilirliği hesaplanabilir (Yılmaz, 1996, s.210). Aşağıdaki tabloda ölçeğin güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.3. Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	0,642
Split-Half (odd-even) Correlation	0,512
Spearman-Brown Prophecy	0,678
Mean for Test	9,098
Standard Deviation for Test	3,304
KR21	0,574
KR20	0,642

KR21 değeri 0,57 ve KR20 değeri 0,64 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Aşağıda ölçeğin geçerlik analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

3.3.4.3. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin Geçerlik Analizi

Geçerlik, ölçülmek istenilen şeyin ölçülebilmüş olma derecesidir. Ölçme işleminin geçerli sayılabilmemesinin ilk şartı, güvenilir olmaktır. Çünkü geçerlik için ulaşılabilecek en üst sınır güvenilirlik katsayısının karekökü kadardır. Geçerlik analizi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik endekslerine bakılır (Karasar, 2003, s.151). Bir testte herhangi bir maddeye verilen doğru cevapların sayısının o maddeyi sınavanlar sayısına oranı sorunun güçlük derecesini gösterir. Güçlük derecesi aşağıdaki formülle bulunur (Yılmaz, 1996, s.213):

$$\text{Madde Güçlüğü (p)} = \frac{Dü + Da}{2N}$$

Formüllerdeki kısaltmaların anlamları aşağıda verilmektedir.

Dü : Üst grupta soruyu doğru cevaplayanların sayısı,

Da : Alt grupta soruyu doğru cevaplayanların sayısı

N : Toplam

Madde ayırt ediciliği ise, maddelerin bilenle bilmeyeni, başarılıyla başarısız ayırt etme gücüdür. Yani maddelerin ancak iyi öğrenciler tarafından cevaplandırılacağı,

konuya hakim olamayanların bilemeyeceği nitelikte olması maddenin ayırt edici olduğunu gösterir. Bu analizler için, cevap kağıtları puanlanıp en yüksekte en düşüğe doğru sıralanır. En yüksek ve en düşük puanlı kağıtların %27'si ayrılır, ortada kalan kağıtlar analize dahil edilmez. Üst ve alt grupta ayrı ayrı o maddeye verilen cevaplardan tüm seçeneklere konulan işaretler, erişilmemişler ve cevaplandırılmamışlar sayılır ve sayının sonuçları bir çizelge ile üzerinde gösterilir. Doğru cevapların üst ve alt gruplardaki yüzdeleriyle madde gücü (p) ve maddenin ayırtıcılık gücü (r) bulunur (Yılmaz, 1996: 216). Bu ölçme aracında en yüksek ve en düşük puanlı kağıtların sayısı %27'si $215 \times 0,27 = 58$ olarak belirlenmiştir ve madde ayırtıcılık ve madde gücü hesaplamadaki işlemler bu değere göre yapılmıştır. Madde ayırtıcılık endeksi ise aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır:

$$\text{Madde ayırtıcılık gücü (r)} = \frac{Dü - Da}{N}$$

Aşağıdaki tabloda ölçeğin geçerli olup olmadığını belirleyen madde güçlük ve madde ayırtıcılık endeksleri için değerlendirme kriterleri verilmektedir.

Tablo 3.4. Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik için Değerlendirme Kriterleri (Yılmaz, 1996, s.219)

Madde güçlük Endeksi (p)	Madde ayırt edicilik endeksi (r)	YORUM
0.90 dan fazla	Değer yok	Eğer etkili bir öğretim varsa tercih edilir
0.60-0.90	$r > 0.20$	Tipik iyi bir madde
0.60-0.90	$r < 0.20$	Üzerinde çalışılması gereken madde
$p < 0.60$	$r > 0.20$	Zor fakat ayırt edici bir madde
$p < 0.60$	$r < 0.20$	Zor ve ayırt edici olmayan madde (Bu madde kullanılamaz)

Madde gücü 1'e yaklaştıkça soru kolayca doğru gitmekte; madde gücü 0'a yaklaştıkça soru zora doğru gitmektedir. Madde gücü 0,60'ın altında ise madde zor anlamına gelmekte; değer 1'e yaklaştıkça ise güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2003, s.148; Yılmaz, 1996, s.211). Madde ayırtıcılığı 0,20-0,29 arasında olması maddenin düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerektiği; 0,19 ve daha

küçük olması maddenin çok zayıf madde olduğu ve testten çıkarılması gerektiği anlamına gelmektedir (Yılmaz, 1996, s.219). Aşağıda “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin madde ayırt edicilik ve madde güçlük endeksi ile ilgili yapılan analizlerin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 3.5. Ölçeğin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Soru	Madde güçlüğü	Madde ayırt ediciliği	Madde Ayırıcılık Gücüne Göre Değerlendirme	Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İçin Değerlendirme
M1	0,767	0,397	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde
M2	0,543	0,431	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Zor fakat ayırt edici bir madde- Yüksek standartlara sahipseniz soru iyi
M3	0,802	0,362	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde
M4	0,681	0,500	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M5	0,698	0,500	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M6	0,569	0,586	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Zor fakat ayırt edici bir madde- Yüksek standartlara sahipseniz soru iyi
M7	0,707	0,448	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M8	0,810	0,276	Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde- Ayırt etme gücü orta derece	Tipik iyi bir madde
M9	0,784	0,397	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde
M10	0,914	0,172	Çok zayıf madde - Ayırt etme gücü düşük	Üzerinde çalışılması gereken madde
M11	0,724	0,414	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M12	0,784	0,328	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde
M13	0,784	0,431	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M14	0,716	0,534	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M15	0,828	0,345	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde
M16	0,871	0,259	Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde- Ayırt etme gücü orta derece	Tipik iyi bir madde
M17	0,733	0,500	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M18	0,716	0,534	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M19	0,948	0,103	Çok zayıf madde - Ayırt etme gücü düşük	Üzerinde çalışılması gereken madde
M20	0,888	0,190	Çok zayıf madde - Ayırt etme gücü düşük	Üzerinde çalışılması gereken madde
M21	0,784	0,397	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde
M22	0,784	0,362	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde
M23	0,638	0,552	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M24	0,690	0,517	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M25	0,741	0,448	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M26	0,741	0,483	Çok iyi bir madde - Ayırt etme gücü yüksek	Tipik iyi bir madde
M27	0,767	0,362	Oldukça iyi bir madde	Tipik iyi bir madde

Yapılan analizlerin değerlendirilmesi sonucunda ayırt edicilik endeksi düşük (Çok zayıf madde) olan 3 madde (M10, M19 ve M20) ölçekten çıkarılmış, 24 maddenin madde

güçlük ve madde ayırt edicilik endeksine göre maddelerin ölçekte kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Sosyal Bilgiler dersinde haftada 2 ders saati olmak üzere altı hafta (Toplam 12 ders saati) süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu süreç deneysel işlemde önce deney grubuna “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”, “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere altı haftalık “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” uygulanmıştır. Uygulamanın ardından “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” son test olarak, son test uygulanmasından dört hafta sonra da aynı ölçme araçları deney grubuna kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulama için gerekli izin ilgili kurumdan alınmıştır (Ek 8).

3.4.1. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” için Temaların ve Problem Konularının Belirlenmesi

Bu çalışma dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi programı, konuları ve kazanımları incelenerek ve uzman görüşlerine başvurularak belirlenen üç aşama için üç farklı problemi konu almaktadır. Problem konularının belirlenmesi için Sosyal Bilgiler Programı ayrıntılı olarak incelenmiştir.

MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018, s.16)’na göre Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarından “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı işlenirken tasarruf ve sorumluluk gibi değerler ile **karar verme**, öz denetim ve finansal okur-yazarlık gibi becerilerin de öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı işlenirken bağımsızlık ve sorumluluk gibi değerler ile sosyal katılım, işbirliği ve **karar verme** gibi becerilerin de öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır. Programda “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” temalarıyla karar verme becerisinin kazandırılması gereken becerilerden olması dikkati çekmektedir.

Çalışmada Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda beşinci tema olan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” temasından karar verme becerisi ile ilişkili olabilecek aşağıdaki kazanımlar incelenmiştir:

SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.

SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.

SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.

Bu kazanımlarda, kaynakların sınırlı olması, faydası ve maliyet dengesi göz önüne alınmaktadır. Ayrıca, istek ve ihtiyaçların birbirinden farkı vurgulanmaktadır. Öğrencinin ailesi ile beraber örnek bir bütçe miktarı üzerinden gelir gider tablosu oluşturması sağlanmakta, ayrıca yöresel ve sosyo-ekonomik şartlar ile ailelerin gelir düzeyleri dikkate alınmaktadır. Öğrencinin bütçe oluşturması, ihtiyaç ve isteklerinin sırasına karar vermesi ve varsa bundan kaynaklanan problemlerini gidermesi öğrencinin karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimiyle ilgilidir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanından ele alınan diğer kazanım ise aşağıda yer almaktadır:

SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Bu kazanımda da, öğrencinin sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Doğal kaynakların israfının yol açacağı problemler üzerinde çalışmak ve kaynakları tasarruflu kullanmaya karar vermek, doğal kaynakların israfından ortaya çıkan sorunların çözülmesini sağlayacaktır.

Altıncı tema olan “Etkin Vatandaşlık” temasından ise karar verme becerisi ile ilişkili olabilecek aşağıdaki kazanımlar incelenmiştir:

SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.

SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.

Bu kazanımlarda da, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'deki maddeler ele alınır. Çocukların haklarının neler olduğu kavratılır. Çocuk haklarının ihlal edilmesinin küresel anlamda ortaya çıkaracağı sorunlar ve tehlikeler tartışılır. Çocuk haklarının ihlalden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik kararlar bu kazanımlarda ele alınabilir.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” temalarından belirtilen kazanımlar karar verme becerisi ile ilişkili olması nedeniyle “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulamaları için tercih edilmiştir. Daha sonra uzmanların da görüşleri alınarak belirtilen kazanımlara dayanarak uygulanan modelin üç aşaması için aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi bir planlama yapılmıştır.

Tablo 3.6. Aşamalar, Temalar ve Problem Konuları

Aşamalar	Temalar	Süresi	Problem Konusu
Öğrenme Aşaması	1.Tema	4 Ders Saati	Bilinçli Tüketimcilik
Geliştirme Aşaması	2. Tema	4 Ders Saati	Doğal Kaynaklar
Pekiştirme Aşaması	3. Tema	4 Ders Saati	Çocuk Hakları

Tablo 3.6’da görülen problem konuları modelin belirlenen aşamalarında dörder ders saati karar verme becerisi ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilerek işlenmiş ve öğrencilerin bu etkinlikler sonunda kendi kararlarını vererek çözüme ulaşmaları sağlanmıştır.

Toplam uygulanma süresi 12 ders saati olan modelin işleyişi aşağıdaki bölümde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.4.2. Modelin İşleyişi

Bu bölümde modelin işleyişi uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası bölümlere ayrılarak açıklanmaktadır.

3.4.2.1. Uygulama Öncesi

Tez danışmanı Doç Dr. Z. Nurdan BAYSAL başta olmak üzere diğer jüri üyeleri Prof. Dr. Sefer ADA ve Dr. Öğretim Üyesi Oktay AYDIN ile Sosyal Bilgiler Dersi Programı (2018) incelenmiş, uygulama için tema konuları ve kazanımları belirlenmiştir. Daha sonra tema kazanımları ve modele uygun etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler için Lawshe Tekniği (1085; akt. Yurdağül, 2005)’ne göre on uzmanın görüşlerine başvurulmuştur (Ek 7). Uzmanların görüşleri doğrultusunda etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmış, önerilen ve gerekli görülen düzeltmeler yapılarak etkinliklere son şekilleri verilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce araştırma yapılan okulun dördüncü sınıf öğrencilerinin tümüne araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır ve değerlendirme sonuçları sınıf öğretmenlerine bildirilmiştir. Sonuçlara göre düşük başarı gösteren (50'nin altında puan alan) öğrencilerin, öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve e-okul notları incelenmiştir. Programa başlamadan önce belirlenen öğrencilerin velileri ile toplantı düzenlenmiş, veli izin belgeleri de imzalatılmıştır. Ayrıca toplantıda; araştırmanın önemi, konusu, öğrencilere sağlayacağı katkılar ve devam konusuna dikkat edilmesi hususları görüşülmüştür. Ayrıca bu eğitim programının sonunda -öğrencileri onurlandırmak için- okul müdüründen onaylı Katılım Belgesi (Ek 9) verileceği de belirtilmiştir.

Veli izni alınan 26 öğrenciye, ertesi gün “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (öntestler) kullanılarak öğrencilerin problem çözme ve karar verme beceri düzeyleri de ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilere uygulanacak çalışmanın içeriği, önemi ve yararı ile ilgili kısa bir sunum da yapılmıştır.

3.4.2.2. Uygulama Sırası

Her problem durumu için dört ders saati olmak üzere toplam on iki ders saati etkinlikler uygulanmıştır. Dersler her hafta pazartesi ve perşembe olmak üzere iki ders yapılmıştır. Derslerin işlenişinde modelin standart basamakları ve oturum soruları dikkate alınmıştır. Her problem durumu için modelin standartlarına uygun etkinliklerle dersler işlenmiştir. Uygulanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ile tema, ele alınan sorun ve tema kazanımları ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.7. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli (Demirbaş-Nemli, 2018, s. 80'den yararlanarak düzenlenmiştir.)

ÖĞRENME AŞAMASI	1.Tema: Bilinçli Tüketici		
	Kazanımlar:		
	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.		
	Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.		
	Kendine ait bir bütçe oluşturur.		
Uygulama Adımları	1. Oturum	Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Aşaması + Bilgi Toplama Aşaması (Ödev)	
	2. Oturum	Çözüm Seçenekleri Üretme Aşaması	
	3. Oturum	Karar Verme Aşaması + Kararı Uygulama Aşaması	
	4. Oturum	Kararı Değerlendirme Aşaması	
GELİŞTİRME AŞAMASI	2.Tema: Doğal Kaynaklar		
	Kazanım: Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.		
	Uygulama Adımları	1. Oturum	Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Aşaması + Bilgi Toplama Aşaması (Ödev)
		2. Oturum	Çözüm Seçenekleri Üretme Aşaması
		3. Oturum	Karar Verme Aşaması + Kararı Uygulama Aşaması
4. Oturum		Kararı Değerlendirme Aşaması	
PEKİŞTİRME AŞAMASI	3.Tema: Çocuk Hakları		
	Kazanımlar: 1. Çocuk olarak haklarının farkına varır.		
	2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.		
	Uygulama Adımları	1. Oturum	Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Aşaması + Bilgi Toplama Aşaması (Ödev)
		2. Oturum	Çözüm Seçenekleri Üretme Aşaması
3. Oturum		Karar Verme Aşaması + Kararı Uygulama Aşaması	
4. Oturum		Kararı Değerlendirme Aşaması	

Aşağıda bu aşamalardaki uygulamalar ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Öğrenme Aşaması, öğrencilerin karar verme becerisini ve adımlarını tanıdığı, sürecin uygulama adımları takip edilerek basamaklar ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşamada öğrenci karar verme becerisini öğrenmektedir. Öğrenme aşamasının oturumlarında aşağıdaki çalışmalara yer verilmiştir:

1. Oturumda, öğrencilere problemi hissetmelerini sağlayacak “Yılmaz Ailesi Alışverişte” metni sunulmuş, metin üzerinden 5N1K soruları ve görsellerle “Bilinçli Tüketici” ile ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Öğrencilere “Balık Kılçığı Diyagramı”

dağıtılmış ve problemin nedenleri tartışılmıştır. Daha sonra öğrencilere bilgi toplamaları için Bilgi Toplama Kartları (ödev) dağıtılmıştır.

2. Oturumda, Bilgi Toplama Kartları toplanmış, incelenmiş ve aşamanın sonuna kadar asılı kalmak üzere panoya asılmıştır. Değerlendirmelerden sonra küçük grup tartışmaları yapılmış ve çözüm seçenekleri üretme aşaması için hazırlanan “Seçeneklerim” etkinliği dağıtılmıştır. Üretilen çözüm seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri tartışılmış ve ilgili etkinlik uygulanmıştır.

3. Oturumda, öğrenciler karar verme aşamasındadır. Öğrencilere “Karar Kapısı” etkinliği dağıtılmıştır, öğrenci kararını vermiş ve kararının nedenini etkinlikteki bölüme yazarak açıklamıştır. Uygulama yaka kartına kararı nasıl uygulayacağını yazmış ve sınıf içinde dolaşarak diğer arkadaşları ile etkileşime geçmesi sağlanmıştır. Bu aşamada kararını değiştirmek isteyen varsa sebebini not alarak yeni karar alabileceği de söylenmiştir, ancak öğrencilerden kararını değiştiren olmamıştır.

4. Oturumda öğrenci günlükleri dağıtılmıştır ve kararı uygulamak için neler yapıldığı eğer karar uygulanamadıysa nedeni, akranların kararlarını nasıl ve ne şekilde uyguladığı “Günlüğüm” etkinliğine yazdırılarak değerlendirilmiştir.

Öğrenme aşamasında öğrenciler daha önce böyle bir çalışma yapmadıkları için biraz zorlanmışlardır, uygulayıcı öğretmenden zaman zaman destek istemişlerdir.

Geliştirme Aşaması, geliştirme aşamasında tanışılan ve öğrenilen karar verme becerisinin geliştirildiği aşamadır. Bu aşamanın oturumlarında aşağıda belirtilen etkinliklere yer verilmiştir:

1. Oturumda, öğrenciler problemi hissetme aşamasındadır, öğrencilere doğal kaynakların tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olduğuna dair haberler ve belgesellerden kesitler izletilmiştir, fotoğraf ve resimler incelenmiştir ve “Doğal Kaynaklar”ın bilinçsiz kullanılması ile ilgili problem tespit edilmiş ve bu problemin nedenleri tartışılmıştır. Doğal kaynakların tükenmesinin kişisel, toplumsal ve çevresel etkilerinin belirlenmesi için “Problem Çemberi” ve problemin nedenlerinin belirlenmesi için ise “Balık Kılıcı Diyagramı” etkinlikleri uygulanmıştır. Daha sonra Bilgi Toplama Kartları (ödev) dağıtılmıştır.

2. Oturumda, Bilgi Toplama Kartları toplanmış, incelenmiş ve yine panoya asılmıştır. Toplanan bilgiler ışığında öğrencilerin soruna yönelik üretmeleri için küçük grup tartışmaları yapılmıştır ve çözüm seçenekleri “Başka Dünya Yok” etkinliğine yazılmıştır. Çözüm seçenekleri üretme aşamasında öğrencilerin öğrenme aşamasına kıyasla daha fazla çözüm seçeneği ürettiği görülmüştür. Daha sonra seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmiştir.

3. Oturum, karar verme aşamasının işlendiği oturumdur. Bu aşamada öğrenci kararını vermiş ve nedenini “Karar Kapısı” etkinliğine yazmıştır. Sonra yaka kartına kararını nasıl uygulayacağını yazıp arkadaşları ile etkileşime geçmiştir. Bir grup öğrenci okul idaresine koridorlara sensörlü lambalar ve lavabolara sensörlü musluklar takılması için dilekçe vermişlerdir. Bir grup öğrenci ise uygun gördükleri yerlere “Lüzumsuzsa söndür!”, “Enerjiyi israf etme!” gibi sloganlar yapıştırmışlardır.

4. Oturumda, öğrenciler “Günlüğüm” etkinliği ile kendini ve arkadaşlarını değerlendirmiştir. Yapılan etkinliklerle karar verme becerisi ve basamakları geliştirilmiştir.

Yapı olarak öğrenme aşamasında uygulanan aynı adımlar bu aşamada da uygulanmış ve öğrenci karar verme becerisinin basamaklarının tümü ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirmiştir.

Pekiştirme Aşaması, öğrenilen ve geliştirilen karar verme becerisinin tam anlamıyla kazanılıp pekiştirildiği aşamadır. Üçüncü aşamada öğrenme ve geliştirme aşamaları gibi aynı uygulama adımları, oturumları ve karar verme basamaklarından oluşmaktadır. Pekiştirme aşamasının oturumlarında aşağıda belirtilen etkinliklere yer verilmiştir:

1. Oturumda, “Çocuk Hakları”nın ihlal edilmesinden kaynaklanan problemin öğrencilerin hissetmesini sağlamak için üç tane örnek olay (Emel’in Okul Hayali, Murat İşe Gidiyor ve Ümran Tüm İnsanlığa Küs) sunulmuştur. Örnek olaylar incelenmiş ve çocuk haklarının ihlal edilmesinin yol açtığı sorunlar tartışılmıştır. Problemin hissedilmesinin ve tanımlanmasının ardından problemin nedenleri tartışılmış ve “Balık Kılıcı Diyagramı” etkinliği uygulanmıştır. Sonra Bilgi Toplama Kartları (ödev) öğrencilere dağıtılmıştır.

2. Oturumda, Bilgi Toplama Kartları toplanmış ve incelenerek panoya asılmıştır. Öğrencilerin ürettiği çözüm seçeneklerini yazmaları için “Geleceğimiz Çocuklar”

etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve geliştirme aşamasına kıyasla daha fazla çözüm seçeneği ürettiği görölmüştür.

3. Oturumda, “Karar Kapısı” etkinliği dağıtılmış, öğrenciler verdikleri kararı gerekçesi ile birlikte karar kapısına yazmışlardır. Uygulama yaka kartlarına da kararlarını nasıl uygulayacaklarını yine yazmışlardır.

4. Oturumda, “Günlüğüm” etkinliği ile öğrenciler kendilerinin ve akranlarının verdiği kararlarla ilgili değerlendirmelerini yapmışlardır.

Pekiştirme aşaması öğrencilerin karar verme sürecinin her adımını kavradığı ve tespit edilen soruna daha fazla çözüm ürettiği aşama olmuştur. Öğrenciler kendi yaşamlarını ilgilendiren “Çocuk Hakları” konusuna daha fazla ilgi gösterdiği de tespit edilmiştir. Yapılan etkinliklerle karar verme becerisinin tüm basamakları pekiştirilmiştir.

Modelde üç aşama, aynı uygulama adımlarını ve dörder oturumu içermektedir ve her oturumda modelde belirlenmiş karar verme basamaklarını kazandırmaya yönelik benzer etkinlikler uygulanmıştır.

5.4.2.3. Uygulama Sonrası

Uygulama sonunda öğrencilere “Katılım Belgesi” töreni yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerinde ve Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarında gelişme olup olmadığını belirlemek için; “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” (sontestler) uygulanmıştır.

Dört hafta sonra kalıcılığın test edilmesi amacıyla “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” (kalıcılık testleri) uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplamak için kullanılan “Kişisel Bilgiler Formu” ile elde edilen verilerin analizi için frekans (F) ve yüzde (%); “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar

Verme Beceri Algısı Ölçeği, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” ile elde edilen verilerin analizi için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen hipotezlerin analizinde kullanılan teknikler şunlardır:

1. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi vardır.

Araştırmanın 1. hipotezinin test edilmesi için kullanılan analiz teknikleri:

- Deney gurubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test),
- Deney grubu sontest ve kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test)’
- Deney grubu öntest ve kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test)’dir.

2. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi vardır.

Araştırmanın 2. hipotezinin test edilmesi için kullanılan analiz teknikleri:

- Deney gurubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test),
- Deney gurubu sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test),
- Deney grubu öntest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test)’dir.

3. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi vardır.

Araştırmanın 3. hipotezinin test edilmesi için kullanılan analiz teknikleri:

- Deney gurubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test),
- Deney grubu sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test),
- Deney gurubu öntest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired sample t-test)'dir.

İlişkili örneklem t-testi (paired sample t-test), ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Aynı deneklerin, bir deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında, deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir (Büyüköztürk, 2017, s.367-368). Bu testte tek bir grubun aynı ölçme aracından farklı zamanlarda uygulamasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmaması durumu test edilmektedir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçlarına göre yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular aktarılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin bağımsız değişkenine yönelik tanımlayıcı istatistikler aktarılmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğrencilere verilen eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanan “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” puanları için yapılan analizler ayrı ayrı verilmiştir.

4.1. Karar Verme Becerisi ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında, öğrencilerin karar verme beceri algısını belirlemek için uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek amacıyla uygulanan “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” alt boyutları ve toplam puana ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiksel analizler aktarılmıştır.

Tablo 4.1. Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	Öntest	Azalanlar	5	11,00	5,90	29,50	-3,166	,002
		Artanlar	17	12,88	13,15	223,50		
	Sontest	Eşit	4					
		Toplam	26					
Bilgi Toplama	Öntest	Azalanlar	5	10,88	7,70	38,50	-3,046	,002
		Artanlar	18	12,92	13,19	237,50		
	Sontest	Eşit	3					
		Toplam	26					
Alternatif Çözüm Seçenekleri Oluşturma	Öntest	Azalanlar	5	11,42	6,40	32,00	-3,099	,002
		Artanlar	17	13,07	13,00	221,00		
	Sontest	Eşit	4					
		Toplam	26					
Karar Verme	Öntest	Azalanlar	7	8,15	6,79	47,50	-2,582	,010
		Artanlar	15	9,65	13,70	205,50		
	Sontest	Eşit	4					
		Toplam	26					
Kararı Uygulama ve Değerlendirme	Öntest	Azalanlar	8	5,61	8,56	68,50	-2,403	,027
		Artanlar	14	8,09	16,18	254,50		
	Sontest	Eşit	4					
		Toplam	26					

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda ölçeğin “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama”, “bilgi toplama”, “alternatif çözüm seçenekleri üretme”, “karar verme” ve “kararı uygulama ve değerlendirme” alt boyut puanları öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu bulguya göre; öğrencilerin uygulama sonrası “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama”, “bilgi toplama”, “alternatif çözüm seçenekleri üretme”, “karar verme” ve “kararı uygulama ve değerlendirme” algılarının belirgin bir artış gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 4.2. Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin “Toplam” Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Öntest	Azalanlar	5	47,07	5,50	27,50	-3,762	,000
	Artanlar	21	54,92	15,40	323,50		
Sontest	Eşit	0					
	Toplam	26					

Tablo 4.2’ye göre, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” “*toplam*” puanları öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, öğrencilerin uygulama öncesinde daha düşük olan karar verme becerisi algısı toplam puanları uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Tablo 4.3. Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” Alt Boyutları Sontest-Kalıcılık testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	Sontest	Azalanlr	11	12,88	12,36	136,00	-,311	,756
		Artanlar	11	12,42	10,64	117,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	26					
Bilgi Toplama	Sontest	Azalanlr	12	12,92	13,63	163,50	-1,211	,226
		Artanlar	10	12,19	8,95	89,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	26					
Bilgi Toplama	Sontest	Azalanlr	12	12,92	13,63	163,50	-1,211	,226
		Artanlar	10	12,19	8,95	89,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	26					
Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	Sontest	Azalanlar	11	13,07	13,09	144,00	-,572	,567
		Artanlar	11	12,88	9,91	109,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	26					
Karar Verme	Sontest	Azalanlar	15	9,65	12,50	187,50	-1,516	,129
		Artanlar	8	8,84	11,06	88,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	3					
		Toplam	26					
Kararı uygulama ve değerlendirme	Sontest	Azalanlr	10	6,38	10,85	108,50	-,246	,806
		Artanlar	11	6,42	11,14	122,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	5					
		Toplam	26					

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda karar verme becerisi algısı ölçeği “*problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama*”, “*bilgi toplama*”, “*alternatif çözüm seçenekleri üretme*”, “*karar verme*” ve “*kararı uygulama ve değerlendirme*” alt boyut puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Saptanan bu bulgu, öğrencilerin “*problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama*”, “*bilgi toplama*”, “*alternatif çözüm seçenekleri*

üretme”, “karar verme” ve “kararı uygulama ve değerlendirme” algılarının uygulamadan sonra geçen süre içinde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4.4. Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin “Toplam” Sontest-Kalıcılık testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Sontest	Azalanlar	15	54,92	14,50	217,50	-1,068	,286
	Artanlar	11	52,76	12,14	133,50		
Kalıcılık Testi	Eşit	0					
	Toplam	26					

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” “toplam” puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu bulgu, öğrencilerin karar verme becerisi toplam algılarının uygulamadan sonra geçen süre içinde değişmediğine işaret etmektedir.

Tablo 4.5. Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” Alt Boyutları Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	Öntest	Azalanlar	3	11,00	5,90	29,50	-4,091	,001
		Artanlar	18	12,42	10,64	117,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	5					
		Toplam	26					
Bilgi Toplama	Öntest	Azalanlar	2	10,88	7,70	38,50	-2,698	,003
		Artanlar	20	12,19	8,95	89,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	26					
Alternatif Çözüm Seçenekleri Oluşturma	Öntest	Azalanlar	1	11,42	6,40	32,00	-3,911	,001
		Artanlar	23	12,88	9,91	109,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	2					
		Toplam	26					
Karar Verme	Öntest	Azalanlar	4	8,15	6,79	47,50	-2,327	,008
		Artanlar	18	8,84	11,06	88,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	26					
Kararı Uygulama ve Değerlendirme	Öntest	Azalanlar	7	5,61	8,56	68,50	-2,914	,019
		Artanlar	15	6,42	11,14	122,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	26					

Tablo 4.5. incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda ölçeğin “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama”, “bilgi toplama”, “alternatif çözüm seçenekleri üretme”, “karar verme” ve “kararı uygulama ve değerlendirme” alt boyut puanları öntest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu bulguya göre; öğrencilerin uygulama sonrası yapılan izleme sürecinde “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama”, “bilgi toplama”, “alternatif çözüm seçenekleri üretme”, “karar verme” ve “kararı uygulama ve değerlendirme” algılarının öntestlerine göre belirgin bir artış gösterdiği görülmüştür.

Tablo 4.6. Öğrenci Grubu “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin “Toplam” Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Öntest	Azalanlar	2	47,07	5,50	27,50	-2,687	,004
	Artanlar	23	52,76	12,14	133,50		
Kalıcılık Testi	Eşit	1					
	Toplam	26					

Tablo 4.6’ya göre, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” “*toplama*” puanları öntest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu farklılık kalıcılık testi lehine gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, öğrencilerin uygulama öncesinde daha düşük olan karar verme beceri algısı toplam puan ortalamaları uygulama sonrasında yapılan kalıcılık testi puanlarıyla beraber bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kalıcı olmuştur.

4.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında, öğrencilerin problem çözme beceri algısının belirlemek için öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanan “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin alt boyutları ve toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan analizler sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Alt boyut	Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Güven	Öntest	Azalanlar	7	42,46	12,79	89,50	-2,131	,034
		Artanlar	17	48,69	14,38	210,00		
	Sontest	Eşit	2					
		Toplam	26					
Özdenetim	Öntest	Azalanlar	8	23,69	12,13	89,50	-1,916	,045
		Artanlar	16	27,15	13,69	210,00		
	Sontest	Eşit	2					
		Toplam	26					
Kaçınma	Öntest	Azalanlar	18	20,38	13,83	249,00	-2,334	,020
		Artanlar	7	17,96	10,80	76,00		
	Sontest	Eşit	1					
		Toplam	26					

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” “*problem çözme becerisine güven*”, “*özdenetim*” ve “*kaçınma*” alt boyut puanları öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Uygulama sonrasında “problem çözme becerisine güven” ve “özdenetim” puan ortalamalarında bir artış olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin problem çözme becerilerine olan güvenleri ve özdenetimleri uygulama ve sonrasında belirgin bir şekilde artmıştır. Öğrencilerin problem çözümede olumsuz bir durum olan “kaçınma” puan ortalamaları uygulama sonrasında anlamlı düzeyde azalmıştır.

Tablo 4.8. Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “Toplam” Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>P</i>
Öntest	Azalanlar	6	84,11	10,25	61,50	-2,721	,007
	Artanlar	19	93,23	13,87	263,50		
Sontest	Eşit	1					
	Toplam	26					

Tablo 4.8’e göre, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” “*toplam*” puanları öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Ulaşılan bu farklılık yine sontest lehine gelişmiştir. Bu bulguya göre, öğrencilerin problem çözmeye becerileri toplam puan ortalamaları uygulama sonrasında anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Tablo 4.9. Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin Alt Boyutları Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

	Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>P</i>
Güven	Sontest	Azalanlar	12	46,69	17,04	204,50	-1,134	,257
		Artanlar	13	44,57	9,27	120,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	1					
		Toplam	26					
Özdenetim	Sontest	Azalanlar	16	26,15	14,22	227,50	-1,324	,185
		Artanlar	10	24,50	12,35	123,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	0					
		Toplam	26					
Kaçınma	Sontest	Azalanlar	13	17,96	14,50	188,50	-1,105	,269
		Artanlar	11	16,92	10,14	111,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	2					
		Toplam	26					

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” “*problem çözme becerisine güven*”, “*özdenetim*” ve

“kaçınma” alt boyut puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Uygulamanın ardından geçen sürede “problem çözme becerisine güven” ve “özdenetim” puan ortalamalarında bir miktar azalma olduğu görülmektedir. Ancak bu azalma anlamlı değildir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin problem çözme becerilerine olan güvenleri ve özdenetimleri uygulama bittikten bir süre sonra da anlamlı düzeyde değişmemiştir. Problem çözme envanteri “kaçınma” alt boyut puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu bulgu, öğrencilere yapılan uygulamanın ardından geçen zamanda problem çözüme kaçınma puan ortalamalarında bir değişim olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 4.10. Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “Toplam” Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Sontest	Azalanlar	12	93,23	13,83	166,00	-,854	,393
	Artanlar	11	92,50	10,00	110,00		
Kalıcılık Testi	Eşit	3					
	Toplam	26					

Tablo 4.10 ele alındığında, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “toplam” puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu bulgu, öğrencilere yapılan uygulamanın ardından geçen zamanda problem çözme toplam puan ortalamalarında bir miktar azalma olsa da bu değişimin anlamlı olmadığını edinilen problem çözme becerisinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.11. Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin Alt Boyutları Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Alt boyut	Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Güven	Öntest	Azalanlar	3	42,46	12,79	89,50	-2,374	,010
		Artanlar	21	44,57	9,27	120,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	2					
		Toplam	26					
Özdenetim	Öntest	Azalanlar	4	23,69	12,13	89,50	-2,028	,024
		Artanlar	20	24,50	12,35	123,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	2					
		Toplam	26					
Kaçınma	Öntest	Azalanlar	22	20,38	13,83	249,00	-3,125	,015
		Artanlar	4	16,92	10,14	111,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	0					
		Toplam	26					

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “*problem çözme becerisine güven*”, “*özdenetim*” ve “*kaçınma*” alt boyut puanları öntest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Uygulama sonrasında yapılan izleme ölçümlerinde “problem çözme becerisine güven” ve “özdenetim” puan ortalamalarında bir artış olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile öğrencilerin problem çözme becerilerine olan güvenleri ve özdenetimleri uygulama öncesine göre belirgin bir şekilde kalıcı olmuştur. Öğrencilerin problem çözmede olumsuz bir durum olan “kaçınma” puan ortalamaları da öntest puan ortalamalarına göre uygulama sonrasındaki kalıcılık testi ortalamaları ile kıyaslandığında anlamlı düzeyde azalmış ve bu durum kalıcı olmuştur.

Tablo 4.12. Öğrenci Grubu “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”nin “Toplam” Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Öntest	Azalanlar	4	84,11	10,25	61,50	-2,298	,012
	Artanlar	20	92,50	10,00	110,00		
Kalıcılık Testi	Eşit	2					
	Toplam	26					

Tablo 4.12 göre, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” “*toplam*” puanları öntest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Elde edilen bu farklılık kalıcılık testi lehine gerçekleşmiştir. Yani öğrencilerin problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları uygulama sonrasında yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde artış göstermiş ve bu durum kalıcı olmuştur.

4.3. Akademik Başarı ile İlgili Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, akademik başarı durumunu belirlemek için öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanan Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi'nin öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları görmek için yapılan analizler verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrenci Grubu “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Öntest	Azalanlar	0	46,47	,00	,00		
	Artanlar	24	67,78	12,50	300,00	-4,296	,000
Sontest	Eşit	2					
	Toplam	26					

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda başarı testi toplam puanları öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Elde edilen farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Öntest ölçümünde daha düşük düzeyde olan başarı testi toplam puan ortalamaları anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu bulgular verilen eğitimin, öğrencilerin başarı düzeylerinin anlamlı biçimde arttırdığına işaret etmektedir.

Tablo 4.14. Öğrenci Grubu “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Sontest	Azalanlar	19	67,78	15,00	285,00		
	Artanlar	6	56,24	6,67	40,00	-3,304	,001
Kalıcılık Testi	Eşit	1					
	Toplam	26					

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda başarı testi toplam puanları sontest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

($p<.05$). Elde edilen farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Sontest ölçümünde daha yüksek olan başarı testi toplam puan ortalamaları anlamlı bir şekilde düşmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin başarılarının kalıcı olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.15. Öğrenci Grubu “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” Öntest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	Z	P
Öntest	Azalanlar	4	46,47	11,04	225,00	-2,716	,022
	Artanlar	20	56,24	4,71	62,50		
Kalıcılık Testi	Eşit	2					
	Toplam	26					

Tablo 4.15'e göre, öğrenci grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda başarı testi toplam puan ortalamaları öntest-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Elde edilen farklılık kalıcılık testi lehine gerçekleşmiştir. Öntest ölçümünde daha düşük olan başarı testi toplam puan ortalamaları anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu sonuçlar da öğrencilerin başarılarının kalıcı olduğuna işaret etmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan uygulamalar neticesinde elde edilen bulgulara bağlı olarak sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Karar Verme Beceri Algısı ile İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek amacıyla uygulanan “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” alt boyutları ve toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

- Öğrencilerin uygulama öncesinde daha düşük olan “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama” becerisi algılarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı,
- Öğrencilerin uygulama öncesinde daha düşük olan “bilgi toplama” becerisi algılarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı,
- Öğrencilerin uygulama öncesinde daha düşük olan “alternatif çözüm seçenekleri üretme” becerisi algılarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı,
- Öğrencilerin uygulama öncesinde daha düşük olan “karar verme” becerisi algılarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı,
- Öğrencilerin uygulama sonrası “kararı uygulama ve değerlendirme” becerisi algılarının uygulama sonrasında belirgin bir artış gösterdiği,
- Öğrencilerin uygulama öncesinde daha düşük olan karar verme becerisi algısı toplam puan ortalamalarının uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Kalıcılık testinde öğrencilerin karar vermede “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama” becerisi algılarının uygulamanın ardından geçen sürede değişmediği yani karar vermede “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama” becerisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kalıcılık testinde öğrencilerin karar vermede “bilgi toplama” becerisi algılarının uygulamanın ardından geçen sürede değişmediği yani karar vermede “bilgi toplama” becerisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kalıcılık testinde öğrencilerin karar vermede “alternatif çözüm seçenekleri üretme” becerisi algılarının uygulamanın ardından geçen sürede farklılaşmadığı yani alternatif çözüm seçeneği üretme becerisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kalıcılık testinde öğrencilerin “karar verme” becerisi algılarının uygulamadan sonra geçen zaman dilimi içinde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Kalıcılık testinde öğrencilerin “kararı uygulama ve değerlendirme” becerisi algılarının uygulamadan sonra geçen süre içinde değişmediği, bu becerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kalıcılık testinde öğrencilerin karar verme becerisi toplam puan ortalamalarının uygulamadan sonra geçen süre içinde değişmediği yani karar verme becerisinin alt boyutları ile kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öntest-Kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrencilerin karar vermede “problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama” becerisi algılarının uygulamanın ardından belirgin şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öntest-Kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrencilerin karar vermede “bilgi toplama becerisi” algılarının uygulamanın ardından belirgin şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öntest-Kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrencilerin karar vermede “alternatif çözüm seçenekleri üretme becerisi” algılarının uygulamanın ardından belirgin şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öntest-Kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrencilerin “karar verme” becerisi algılarının uygulamadan sonra belirgin şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öntest-Kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrencilerin “kararı uygulama ve değerlendirme” becerisi algılarının uygulamadan sonra belirgin şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öntest-Kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrencilerin karar verme becerisi toplam puan ortalamalarının uygulamadan sonra belirgin şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanan “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” alt boyutları ve toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan analizler ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğrencilerin uygulama sonrasında “problem çözme becerisine güven” puan ortalamalarının belirgin bir şekilde arttığı,
- Öğrencilerin, problem çözmeye “özdenetim” puan ortalamalarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı,
- Öğrencilerin problem çözmeye olumsuz bir durum olan “kaçınma” puan ortalamalarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde azaldığı,
- Öğrencilerin problem çözme becerileri toplam puanları uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kalıcılık testinde uygulamanın ardından geçen sürede “problem çözme becerisine güven” puan ortalamalarında bir miktar azalma olduğu, ancak bu azalma anlamlı olmadığı, yani öğrencilerin problem çözme becerilerine olan güvenleri uygulama bittikten sonra kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin uygulamanın ardından geçen zamanda problem çözmeye “özgüven” puan ortalamalarında yine bir miktar azalma olduğu fakat bu azalmanın da anlamlı olmadığı yani öğrencilerin problem çözmeye özgüvenleri uygulama bittikten sonra kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilere yapılan uygulamanın ardından geçen zamanda problem çözmeye “kaçınma” puan ortalamalarında bir değişim olmadığı, yani öğrencilerin problem çözmeye kaçınmaları uygulama bittikten sonra kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere yapılan uygulamanın ardından geçen zamanda problem çözmeye toplam puan ortalamalarında bir miktar azalma olsa da bu değişimin anlamlı olmadığı, yani problem çözmeye becerisinin kalıcı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öntest-Kalıcılık testi analizine göre öğrencilerin uygulama sonrasında “problem çözmeye becerisine güven” puan ortalamalarının belirgin bir şekilde arttığı,
- Öğrencilerin, problem çözmeye “özdenetim” puan ortalamalarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı,
- Öğrencilerin problem çözmeye olumsuz bir durum olan “kaçınma” puan ortalamalarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde azaldığı,
- Öğrencilerin problem çözmeye becerileri toplam puan ortalamalarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Akademik Başarı ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”nin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları görmek için yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

- Öntest ölçümünde daha düşük düzeyde olan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” toplam puan ortalamalarının sontest ölçümünde anlamlı bir şekilde yükseldiği, yani verilen eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı düzeylerini anlamlı biçimde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sontest ölçümünde daha yüksek olan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” toplam puan ortalamalarının kalıcılık testinde anlamlı bir şekilde düştüğü, yani öğrencilerin başarılarının kalıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öntest ölçümünde daha düşük olan “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” toplam puan ortalamalarının kalıcılık testi ile karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde arttığı,

yani öğrencilerin öntest-kalıcılık testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersi başarılarının kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak tartışma kısmı oluşturulmuş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında *karar verme ve problem çözme* becerileri önemli yer tutmaktadır. Bu becerileri öğrencilerin ne ölçüde kazandığının ölçülmesi, uygulanan etkinliklerin etkililiğinin ve programın hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi için oldukça önemli olmaktadır. Bu noktada; alan yazın incelendiğinde normal düzeyde ve üstün yetenekli öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalara rastlanmış, ancak akademik başarısı düşük ilkökul öğrencileri için bu becerilerin nasıl ve ne ölçüde kazandırılabilceğine yönelik bir araştırma dikkati çekmemiştir. Bu nedenle araştırmada akademik başarısı düşük öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik bu araştırmanın sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

1. "Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli" akademik başarısı düşük ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini olumlu yönde geliştirmiştir ve bu durum kalıcı olmuştur.

Karar verme becerisi ile ilgili araştırmalarda, karar vermenin gelişiminde etkili olabilecek faktörler ile ilgili değişkenler, ayrıca karar stil ve stratejileri ele alınmıştır. Ele alınan değişkenlerden cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne-baba tutumları ve kişisel özelliklerle karar verme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda genel anlamda tutarlılık olduğu görülmektedir. Kuzgun (1992) erkeklerin kızlardan daha çok içtepsel karar verme stilini benimsemiş olduklarını ortaya koymuş; kızların erkeklerden daha bağımlı karar verdiklerini ve daha çok kararsızlık çektiklerini de tespit etmiştir. Tiryaki (1997) kızların içtepsel karar verme stilini kullandıklarını ortaya koymuştur. Taşdelen (2001) ise farklı olarak karar verme stilleri ortalamaları arasında cinsiyete göre fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Karakaş (1999) öğrencilerin karar verme eğilimlerinin cinsiyete ve okulun bulunduğu çevrenin ekonomik durumuna göre farklılaştığını; erkeklerin kızlara göre bağımsız karar verebildiklerini, üst grup ve özel okuldaki öğrencilerin daha olumlu karar verme becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Kesici (2002), kızların mantıklı karar verme stilini erkeklerden daha fazla kullandıklarını, Güçray (2001) erkeklerin karar verme sürecinde kızlarda daha az stres yaşadığını; ayrıca cinsiyet, okul türü, baba mesleği gibi değişkenlerin karar verme davranışları üzerinde anlamlı etkileri olduğunu da saptamıştır.

Karar verme ile ilgili deneysel araştırmaların birçoğunda uygulanan eğitim ile öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği, karar sürecini ve karar stratejilerini öğrendikleri saptanmıştır. Demirbaş-Nemli (2018) yirmi dokuz dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı eylem araştırmasında, her biri dörder ders saati olan ve her oturumda öğrencilerin kendilerinin belirlediği farklı bir problemin ele alındığı toplam üç oturumdan oluşan bir karar verme modeli uygulamıştır ve öğrencilerin karar verme sürecinin aşamalarını öğrenebildiğini, ayrıca her oturumda öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Çolakkadıoğlu ve Çelik (2016) de, kırk dört eğitim fakültesi öğrencisine altı hafta süren karar verme eğitim programı uygulamış ve program sonunda öğrencilerin özgüveninin ve karar verme becerilerinin artırdığını ortaya koymuşlardır. Eldeki çalışmada da akademik başarısı düşük öğrencilere uygulanan karar verme modelinin, öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve karar verme becerisini geliştirdiği saptanmıştır. Bu durumda karar verme becerisinin uygulanan etkinlikler, yöntem ve tekniklerle akademik başarısı düşük grupta bile öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğu söylenebilir.

Pekdoğan (2018) okul öncesi 5-6 yaş grubundaki 20 çocuğa on hafta süresince haftada iki oturum olmak üzere «Karar Verme Becerileri Eğitim Programı» uygulamış ve uygulama sonunda yaptığı analizlerle, öğrencilerin karar verme becerisinin geliştiğini tespit etmiştir. Çakmakçı ve Özabacı (2013) ise yapılandırılmış drama eğitim programının, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik karar verme becerilerini önemli derecede geliştirdiğini belirlemişlerdir. Çolakkadıoğlu ve Gürçay (2012) da dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada deney grubuna on oturumluk Çatışma Kuramı temele alınarak eğitim programı uygulamışlardır. Eğitim sonunda karar verme beceri

eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar vermede öz-saygı düzeylerini ve olumsuz başa çıkma stili kullanımını azalttığını, olumlu başa çıkma stilini kullanımını artırdığı ve bu etkinin uzun süre kalıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin karar verme basamaklarını öğrendikleri ve karar verme becerilerinin geliştiği de tespit edilmiştir. Bu bulgu eldeki çalışmada öğrencilerin karar verme basamaklarını öğrenmesi ve özellikle pekiştirme aşamasında problemin çözümüne karar verirken çok sayıda seçenek üretmesi ayrıca bu becerinin akademik başarısı düşük öğrenci grubu üzerinde de kalıcı etkisinin olması bulgusu ile örtüşmektedir.

Phillips ve diğerleri (1984 akt. Pekdoğan, 2015), problem durumlarında bağımlı karar verme stilini benimseyen öğrencilerin rasyonel karar verme stilini benimseyen öğrencilere göre problem çözme becerilerine daha az güven duyduklarını; Gürçay (2001) karar verme davranışları ile problem çözme ve öz-saygı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Deniz (2004) karar verme, benlik saygısı, erteleme arasındaki ilişkinin, uyanıklık, aşırı duyarlılık karar verme tarzı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu sonuç eldeki çalışmada uygulanan karar verme modeli ile karar verme ve problem çözme becerilerinin eşgüdümlü olarak geliştiği bulgusu ile örtüşmektedir.

Yılmaz (2011), öğrencilerin utangaçlık düzeyleri düştükçe karar vermede özsaygı ve dikkatli karar verme puan ortalamalarının artmakta; erteleyici ve panik karar verme durumlarında öğrencilerin utangaçlık düzeyi düştükçe kaçınan, erteleyici ve panik karar verme düzeylerinin de düşmekte olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar eldeki araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarısının artması kendilerine güven duymalarını sağladığı ve karar verme ve problem çözme becerilerinin de bağlantılı olarak geliştiği düşünülebilir. Çünkü özgüven eksikliği, bireyin sosyal yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir (Adler, 2014; Adler, 2000; Yavuzer, 2005). Dolayısıyla özgüven karar verme sürecinde de dikkate değer bir etkiye neden olabilir. Araştırma bulguları, problemlerle başa çıkma düzeyi yükseldikçe rasyonel karar verme stili düzeyinin yükseldiğini; bağımlı karar verme stili düzeyi ve kaçınma karar verme stili düzeylerinin ise azaldığını göstermiştir. Bu bulgu da eldeki çalışmada ele alınan problem çözme ve karar verme becerilerinin birbiriyle benzer süreçleri olan düşünme becerileri olduğu (Adair, 2017; Michaelis, 1985) düşüncesini teyit etmektedir.

Yavuz-Topalođlu ve Balkan-Kıyıcı (2018), sosyo-bilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarında yürütölen etkinliklerin öğrencilerin karar vermede özsayığı düzeylerinin yükselmesinde ve karar vermede olumlu bařa çıkma stili olan ihtiyatlı seğici davranmasında etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Golođlu (2009) da benzer olarak araştırmasında, bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan öğrencilere sosyo-bilimsel aktivitelerle verilen dengeli beslenme eğitiminin, öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesine ve kavram öğrenmelerine olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Murray ve arkadaşlarının (2018) sağlık ęalıřanlarının eğitimleri sırasında simölasyon temelli öğretimin bağımsız kararlar alma yeteneğini geliştirdiğini; Belova ve Eilks (2014) ise, fen dersinde reklam kullanmanın öğrenci motivasyonunu artırdığını, öğrencilerin toplumsal odaklı iletişim ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını belirlemişlerdir. King ve King (1993) dūřünme becerilerinin karar verme becerisinin bilgisayar simölasyonlarına aktarılmasını iğeren üę ay süren ęalıřmaları sonucunda, öğrencilerin dūřünme becerilerine karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve dūřünme becerileri programlarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu belirlemişlerdir. Bu ęalıřmalar ve eldeki ęalıřmanın sonuçları dūřünme becerilerinin temel eğitimdeki önemini göstermektedir.

Tetik (2013), ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde beş hafta uygulanan PDÖ yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine olumlu etkisini olduğunu; Baysal (2009) ise yaptığı nitel ęalıřmada üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde karar verme modelinin kullanılmasının sorun ęözmeye katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Kardeş (2013) beşinci sınıf fen dersinde uygulanan argümantasyon odaklı öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin karar verme becerilerini geliştirdiğini, problem ęözme becerilerinde anlamlı farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir. Bu ęalıřmada karar verme becerisi eldeki ęalıřmaya benzer olarak problem ęözme ile ele alınmıştır. Eldeki ęalıřmada da karar verme modelinin uygulanması ile karar verme ve problem ęözme becerilerinin geliştiği bulgusu dikkati çekmektedir.

Sonuç olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde karar verme becerisini geliştirmek için tüm eğitim kademelerinde ęeřitli uygulama ve programlar tasarlandığı ve genel olarak yapılan farklı uygulamaların karar verme becerisini geliştirdiği ve biręok araştırmada karar verme ve problem ęözme becerilerinin birlikte değerlendirildiği görölmektedir. Eldeki ęalıřmada uygulanan “Marmara Üç

Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin akademik başarısı düşük öğrenci grubunun karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması önemli bir bulgudur. Aşağıda problem çözme becerisi ile ilgili tartışmaya yer verilmektedir.

2. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir, bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalarda, problem çözme becerisinin gelişiminde etkili olabilecek faktörler ile ilgili değişkenler, problem çözme becerisini kazandıran ve geliştiren etkinlikler ve uygulamalar dikkati çekmektedir. Jerath, Hasija ve Malhotra (1993), problem çözme becerisi pek çok değişken ile ilgili bir beceri olduğunu ve kaygı düzeyleri yüksek olanların karşılaştıkları problemleri etkili çözemediklerini tespit etmişlerdir. Larson ve Heppner (1985) kendisini olumlu problem çözümler olarak algılayan kişilerin, karar verme yetenekleri ve mesleki potansiyelleri konusunda kendilerine daha fazla güven duyduklarını ve problem çözümlerinin kişilerin kariyerine karar vermesi ile ilgili olduğunu saptamışlardır. Bu durum eldeki çalışmada uygulanan karar vermeyi sürecini temele alan model ile, karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi bulgusu ile örtüşmektedir.

Durmaz (2014), üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin, rutin olmayan problemleri çözmek için kullanılan problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerini ortaya koymayı amaçlamış ve Bilim ve Sanat Merkezi’nde dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden toplam 121 öğrenciye yapılan deneysel öğretimin üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerinde ve kullandıkları farklı strateji sayısında anlamlı derecede farklılık yarattığını saptamıştır. En güçlü farklılaşmanın sırasıyla problemi basitleştirme, diyagram çizme ve muhakeme etme stratejilerinde meydana geldiğini de belirlemiştir. Vlachou, Stavroussi ve Didaskalou (2017) ise okul ortamında zihinsel engelli on bir yaşında bir öğrenci için geliştirilmiş problem çözme becerileri öğretim programını ele almış ve haftanın üç günü ve günde iki saat boyunca, öğrenciye özel olarak tasarlanmış bir öğretim programı uygulamışlardır. Uygulanan eğitim sonucunda öğrencinin sosyal/kişilerarası durumlarla ilgili bir problemin tanınmasında, tanımlanmasında ve formüle edilmesinde ve bu tür

problemlerin çözümü için çözüm/alternatif çözümler üretilmesinde gelişmiş performans gösterdiğini belirlemiştir. Problem çözmenin hem üstün yetenekli hem de zihinsel engelli öğrencilerde olumlu etkisi olduğu dikkate değer bir bulgudur. Eldeki çalışmada akademik başarısı düşük grubun uygulanan karar verme modeli ile problem çözme becerisinin gelişmesi, eğitim sürecinde her düzeyde çeşitli etkinliklerle bu becerinin gelişebileceğini de göstermektedir.

Pratiwi ve diğerleri (2019), dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan “PO2E2W Öğrenme Modeli”nin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu saptamışlardır. Heppner ve Petersen (1982) ise, on sekiz kişilik bir gruba altı hafta boyunca haftada birer saat problem çözme becerileri eğitimi vermiş ve araştırmanın sonunda, uygulanan problem çözme eğitiminin problem çözme becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Karataş (2007) yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimin, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yaratıcı düşünme düzeylerini olumlu şekilde etkilediğini; Yıldırım (2014) ise okul öncesi eğitimde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Kardaş (2013) ise, beşinci sınıf fen dersinde, argümantasyon odaklı öğretimin, öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiğini, ancak problem çözme becerilerinde herhangi bir anlamlı farklılığa sebep olmadığını saptamıştır. Mutlu-Aydın (2013) da, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmiştir. Kardaş (2013) ve Mutlu-Aydın (2013)’ün uygulamalarının olumsuz sonuçlarına karşın, problem çözme becerisinin genellikle uygulanan etkinliklerle geliştiği dikkati çekmektedir.

Gu ve diğerleri (2015) işbirlikli problem çözme becerilerini geliştirmek için ilköğretimde iki ay süren bir çerçeve program uygulamış ve bu uygulamanın öğrencilerin grup olarak çalışma becerileri ve problem çözme becerilerini geliştiğini belirlemiştir. Baysal ve diğerleri (2012) PDÖ yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının, öğrencilerinin görsel sunu becerisi ve yazma eğilimine olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Uysal (2010), dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde otuz dört öğrenciye on hafta boyunca işbirlikli öğrenme teknikleri uygulamıştır ve sonuçta, uygulanan programın öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarıları ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu belirlemiştir.

Görücü (2016) de, beden eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanmasının, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar probleme dayalı öğrenme ve işbirlikli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisi; eldeki çalışmada karar verme süreci uygulamasının problem çözme becerisinin gelişimine etkisi birlikte değerlendirildiğinde problem çözme becerisinin farklı yaklaşım ve uygulamalarla gelişebildiğini göstermektedir.

Hu ve diğerleri (2011) yapılandırılmış bir teorik modele dayalı düşünme eğitimi müfredatının ilkökul öğrencilerinin (1., 2. ve 3. sınıf) düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Zaid ve Harun (2016) önerdikleri, Sosyal Yapılandırıcılık Teorisi ve Harmanlanmış Öğrenmeden türetilen “Tersyüz Sınıf Modeli”nde kullanılan “Yeterlilik Tabanlı Öğrenme” ve “Sorgulamaya Dayalı Öğrenme” olan iki öğrenme stratejisinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu saptamışlardır. Neo (2003) ise, Web Tabanlı Yapılandırıcı Öğrenmenin, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif hale gelmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Drake ve Long (2009), fen dersinde PDÖ’nün ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, problem ile uğraşmanın öğrencilerin derse katılımını artırdığını; problem çözme stratejileri, disiplin bilgi tabanları, işbirliği becerileri ve eğilimlerini geliştirdiğini saptamışlardır. Chen, Chen ve Ma (2017) ise, bilgi okur-yazarlığını yedinci sınıf fen öğretimine entegre etmekle oluşturulan sorgulama tabanlı fen bilgisi müfredatının, öğrencilerin fen öğrenme ve problem çözme becerilerine katkısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar eldeki çalışmada karar verme modeliyle uygulanan etkinliklerin problem çözme becerisini geliştirdiği bulgusu ile örtüşmektedir.

Özsoy (2007), üstbilişsel problem çözme etkinlikleriyle üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermiştir. Tok ve Sevinç (2010)’in, düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığına yönelik bulgusu da eldeki çalışmada uygulanan etkinliklerle önemli düşünme becerilerinden karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi bulgusu ile örtüşmektedir.

Ge (2001), akranlarıyla etkileşimde bulunan ve onlara soru soran öğrencilerin bireysel çalışan ve soru sormayanlara göre problem çözmede kullanılan tüm süreçlerde daha iyi performans gösterdiğini saptamıştır. Özcan (2007), problem çözme yönteminin üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve başarılarına katkı sağladığını; Chaudhry ve Ghulam-Rasool (2012) ise, egzersiz ve eğitim ile problem çözme becerisinin geliştirilebileceğini tespit etmişlerdir. Bu durum eldeki çalışmada uygulanan etkinliklerin öğrencilerde problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağladığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak yurt içi ve yurt dışında problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, problem çözmenin çeşitli değişkenlerle ilgili bir beceri olduğu, problem çözmenin karar verme becerisiyle de ilişkili önemli bir düşünme becerisi olduğu ve problem çözme becerisinin çeşitli uygulama ve etkinliklerle geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Aşağıda akademik başarı ile ilgili tartışmaya yer verilmektedir.

3. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” akademik başarıları düşük ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını artırmıştır, kalıcılık testinde puan ortalaması anlamlı şekilde düşse de kalıcılık testi puanları öntest puanları ile karşılaştırıldığında başarının anlamlı şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde akademik başarı ile ilgili çalışmalarda, akademik başarının ilişkili olduğu değişkenlerin belirlenmesine ve akademik başarıya etki edecek uygulamaların sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar dikkati çekmektedir.

Akdemir ve Karakuş (2016) yaptıkları meta-analiz çalışması sonucunda derslerde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Ann (1989) ise, akademik başarıları yüksek olan lise öğrencilerinin daha çok düşünerek ve daha sistemli karar verdiklerini; akademik başarıları düşük öğrencilerin ise, daha fazla içtepisel ve aceleci karar verme davranışı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum akademik başarıları yüksek olanların karar vermede daha bilinçli davrandığını göstermektedir. Eldeki çalışmada akademik başarıları düşük çalışma grubunun uygulama öncesi karar verme ve problem çözme puan ortalamalarının düşük

uygulama sonrası bu becerilerin puan ortalamalarının yüksek olması bulgusu, karar verme becerisi kazanmanın akademik başarıya etki etmesi bulgusu ile örtüşmektedir.

Ersozlu ve Kazu (2011), yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulanmasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu; uygulamanın bilgi düzeyinde deney ve kontrol grupları arasında bir farklılığa yol açmazken; kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamışlardır. Akbıyık ve Seferoğlu (2006) yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında, genel akademik başarı, matematik dersi akademik başarı, fen grubu dersleri akademik başarı ve sosyal grubu dersleri akademik başarı yönünden anlamlı farklar olduğunu saptamışlardır. Hu ve diğerleri (2011) de, yapılandırılmış düşünme eğitimi müfredatının ilköğrencilerinin (1., 2. ve 3. sınıf) düşünme becerilerine ve akademik başarılarına katkı sağladığını saptamışlardır. Bu sonuçlar düşünme becerilerinin akademik başarıyı etkilediğini göstermekte ve bu bulgu eldeki çalışmada problem çözme ve karar verme becerisinin geliştiği çalışma grubunun akademik başarısının arttığı bulgusu ile değerlendirildiğinde düşünme becerilerinin akademik başarı üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir.

Uysal (2010) dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde on hafta işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki uygulamış ve işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin uygulanmakta olan MEB Öğretim Programı etkinliklerine göre öğrencilerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi başarıları ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu belirlemiştir. Tetik (2013), ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde beş hafta uygulanan PDÖ yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine ve sosyal bilgiler dersi başarı düzeylerine olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma sonuçları sınıf düzeyi, ders türü, temalar ve çalışmaların sonucunda uygulamaların başarıyı olumlu etkilemesi yönünden eldeki çalışmayla birebir örtüşmektedir.

Kan (2003) ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin başarılarını artırdığı; Özkan ve Gevenç (2017) de benzer olarak, fıkralar kullanılarak yapılan yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde deney grubunun başarı düzeyinin, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubundan daha yüksek

olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar eldeki çalışmaya benzer olarak uygulanan farklı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Perveen (2010) ise, problem çözme yaklaşımının lise matematik öğrencilerinin akademik başarılarına katkı sağladığını; Drake ve Long (2009) dördüncü sınıf fen bilimlerinde PDÖ'nin daha etkili olduğunu, problem ile uğraşmanın öğrencilerin derse katılımını daha fazla artırdığını saptamışlardır. Gümüş ve Buluç (2007) ise, Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca bu araştırmada, öğrencilerin bu yaklaşımla ders işlemekten hoşlandıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları, diğer dersleri de bu yaklaşıma uygun şekilde işlemek istedikleri de saptanmıştır. Sezer ve Tokcan (2003) de, iş birliğine dayalı öğretim yönteminin, coğrafya dersinde daha etkili olduğunu ve akademik başarıyı artırdığını; Yazlık ve Erdoğan (2016) da benzer olarak, işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan problem çözme stratejilerinin matematik dersindeki problem çözme ile ilgili bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili bir yöntem olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmalar farklı uygulamaların öğrenciler ve onların başarıları üzerinde olumlu etki sağladığını göstermektedir. Sarier (2016) yaptığı meta-analiz çalışmasında, akademik başarıda öğrencinin öz-yeterlik algısı, motivasyonu, benlik saygısı ve ders çalışma alışkanlığının önemli faktörler olduğunu saptamıştır. Eldeki çalışmada akademik olarak başarısız olarak nitelenen grubun motivasyonun sağlandığı, ilgi duydukları “Mamara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ile başarı düzeylerinin artması dikkate değer bir bulgudur.

Sonuç olarak yurt içi ve yurt dışı çalışmalar değerlendirildiğinde farklı eğitim kademelerinde ve farklı ders konularında öğrencilerin çeşitli uygulama ve etkinliklerle başarı düzeyinin artması; okullarda uygulanan standart öğrenme-öğretme uygulamalarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklara göre çeşitlendirilmesi gerektiğini ve artık farklılaştırılmış eğitimin her alanda uygulanmasının önemini göstermektedir. Eldeki çalışmada akademik olarak başarısız olan, e-okul notları düşük ve öğretmenlerinin de kendilerini başarısız olarak değerlendirdiği öğrencilerin üç hafta süren bir model ile bile başarı göstermesi, ilgi ve motivasyonun sağlanması; eğitim yöntem-tekniklerinin ve uygulamalarının ders ve konuların niteliğine ve öğrencilerin özelliklerine göre çeşitlendirilmesinin gerekliliğini

göstermektedir. Böylece eğitim-öğretimde akademik başarının artırılmasına katkı sağlanmış olabilir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara, MEB'e ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim ortamlarında öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik daha uzun süren (bir dönem olabilir) bir program uygulanabilir, öğrencilerin bu becerileri öğrenme sürecine daha aktif katılımı sağlanabilir.
- Uygulama sırasında ihtiyaç duyulursa “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin geliştirme bölümünün oturum sayısı artırılabilir.
- Başarı testi sonuçlarının kalıcılık testinde düşmesi dikkate alınarak “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin son aşaması olan pekiştirme aşamasının oturum sayısı artırılıp benzer etkinliklere yer verilebilir.
- Başarı testi uygulanacaksa, “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin öğrenme, geliştirme ve pekiştirme bölümlerinin aralarında başarı testi soruları problem konularına göre ayrıştırılıp uygulanabilir.

5.3.2. MEB'e Yönelik Öneriler

- YÖK ile MEB arasında işbirliği yapılarak, düşünme becerileri konusunda özellikle de karar verme ve problem çözme becerilerinin önemi ve ilgili model ile kazandırılması için öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilebilir.

- Karar verme ve problem çözüme becerilerinin geliştirilmesinde bilimsel çalışmalar yapmış kişiler aracılığıyla eğitici eğitimleri planlanıp ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin karar verme ve problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi için MEB, “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”ne ilkökul sosyal bilgiler programında yer verebilir.
- İlkokul sosyal bilgiler programına karar verme ve problem çözüme becerileri ile ilgili kazanımlar eklenebilir.
- Zihinsel yetersizliği olmamasına karşın, akademik başarısı çeşitli nedenlerden dolayı sınıf seviyesinin altında kalan öğrencilere yönelik çeşitli eğitim programları planlanıp, başarının artırılması ve kalıcı olması için uygulanabilir.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin karar verme ve problem çözüme becerilerini etkileyebileceği düşünülen değişkenlerle çeşitli farklı araştırmalar tasarlanabilir.
- Öğrencilerin karar verme ve problem çözüme becerilerinin gelişmesinin hangi becerilerin gelişmesine katkı sağlayabileceği araştırılabilir.
- Karar verme ve problem çözüme becerilerinin kazanımı zaman alabileceğinden, bu becerilerin gelişiminin etkin gözlenebilmesi amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Akademik başarısızlığın sebeplerini tespit etmek için tarama modeli araştırmalar yapılabilir.
- Akademik başarı üzerinde etkili olabilecek strateji, yöntem, yeknik ve modeller ile çeşitli deneysel çalışmalar tasarlanıp uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S. ve Ünal, S. (1997). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Demişbaş Nemli, B. (2017). İlkokul öğrencileri için marmara karar verme beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *International journal of new trends in arts, Sports & Science education*, 6 (4), ss.1-9. Erişim tarihi: 14.01.2018.
- Adair (2017). *Karar verme ve problem çözme* (3. baskıdan çeviri editörü: Nurdan Kalaycı). Ankara: Pegem Akademi.
- Adler, A. (2000). *Sorunlu okul çocuğu*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Adler, A. (2014). *Okulda güç eğitilebilir çocuklar*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99. Erişim tarihi: 20.05.2018
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 1(2), 55-67. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijal/> Erişim tarihi: 17.06.2018
- Akkuş-Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24 (3), ss.1487-1502. Erişim tarihi: 27.08.2018
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 3-14. Erişim tarihi: 13.05.2018
- Aktın, K., Dilek, D. ve Dilek, G. (2013). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. Savaş Baştürk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (209-276). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Alendy, R. (1974). *Problem çocuklar* (2. Baskı). (Çev. Adnan Cemgil), İstanbul: A Yayıncılık.
- Altıparmak, A. (2016). *Türkçe öğreten sözlük* (4. Baskı, 1. Cilt). İstanbul: Erdem Çocuk.
- Altıparmak, A. (2016). *Türkçe öğreten sözlük* (4. Baskı, 2. Cilt). İstanbul: Erdem Çocuk.

- Bağırkan, Ş. (1983). *Karar verme*. İstanbul: Der Yayınları.
- Başar, H. (1998). *Sınıfyönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği.
- Baysal, Z. N. (2009). Demokrasi eğitimi için karar verme modelinin kullanılması: ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 53-84.
- Baysal, Z. N. (2015). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi (Ed. Mehmet Gültekin) *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 213- 248), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. LTD. Şti.
- Baysal, Z. N., Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde süreç odaklı öğretim yaklaşımı: probleme dayalı öğrenme. (Ed. Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan) *İlköğretim çağına genel bakış içinde* (ss.265-278). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baysal, Z. N.; Göksel, N. (2014). Hayat bilgisi dersi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun örnek etkinlikler, (Ed. Nurdan Baysal) *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 233- 248), 2. Baskı, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Baysal, Z.N., Duman, M., Arkan, K. ve Hastürk, E. (2014). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 78-90
- Belova1, N. ve Eilks, I. (2014). Promoting societal-oriented communication and decision making skills by learning about advertising in science education. *c e p s Journal*, 4(1), 31-50.
- Biröl, S. S. (2015). Problem solving skills of people doing sporty recreation activities in Karaman Province. *Educational Research and Reviews*, 10(12), pp. 1713-1721. DOI: 10.5897/ERR2015.2335.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, J.J., Moore, L.T. (1982). *Decision models for management*. New York, USA: McGraw-Hill Book Company.
- Chaudhry, N. G. ve Rasool, G. (2012). A case study on improving problem solving skills of undergraduate computer science students. *World Applied Sciences Journal*, 20(1): 34-39, DOI: 10.5829/idosi.wasj.2012.20.01.1778. Erişim tarihi: 17.02.2019
- Chen, L. C., Chen, Y. H., ve Ma, W. I. (2017). Effects of integrated information literacy on science learning and problem-solving among seventh-grade students. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 19(2).

- Çakmakçı, E. ve Özabacı N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), ss. 18-30. (www.esosder.org)
- Çelikkaya H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojileri ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaa.
- Çolakkadioğlu, O., ve Çelik, B.D. (2016). The effect of decision-making skill training programs on self-esteem and decision-making styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 259-276.
- Çolakkadioğlu, O. ve Gürçay, S.S. (2012). Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi psiko-eğitim grup yaşantısının ergenlerin karar verme stillerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 655-676.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri (Ed. Sevil Büyükalan Filiz). *Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları* içinde (ss.279-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R.L ve Marcic, D. (2009). *Understanding management* (Sixth Edition). Ohio-USA: South Western Cengage Learning.
- Daft, R.L. (2003). *Management* (Sixth Edition). Ohio-USA: South-Western.
- David, T. (1999). *Young children learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Demirbaş Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z.(2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2.baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deniz, M. E. (2004) “Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15 pp. Anı yayıncılık.
- DiGangi, S. A., Maag, J. W., ve Rutherford Jr, R. B. (1991). Self-graphing of on-task behavior: Enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 221-230.
- Doğan, M. C. (Tarihsiz). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sorunları*. İstanbul: Burak Yayınları.
- Drake, K. N. ve Long, D. (2009). Rebecca’s in the dark: A comparative study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th-grade classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 1-16.
- Durmaz, B (2014). *Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Ekmekçi, F. Ö. (2005). *Bilinçli anne baba ve başarılı çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.

- Eldelklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(11), 7-11.
- Emiroğlu, G. (2014), 2005 hayat bilgisi öğretim programı'nda ön plana çıkan düşünme becerilerinin öğretimi. (Ed. Nurdan Baysal) *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 119-163), 2.Baskı, İstanbul; Lisans Yayıncılık.
- Entwisle, D.R., Hayduk, L.A. (1982). *Early schooling cognitive and affective outcomes*. Maryland, USA: The Johns Hopkins University Press.
- Erdem, M. ve Fidan, N. (1999). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Etd. Şti.
- Ersozlu, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1), 141-159. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>.
- Evans, J.M. ve Brueckner, M.M. (1990). *Elementary Social Studies (Teaching for today and tomorrow)*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Fromm, E. (1995). *Sevme sanatı*, (10.basım) (Çev. Yurdanur Salman). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gander M. J. ve Gardiner H. W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi* (2. Baskı- Ed. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Ge, X. (2001). *Scaffolding students' problem-solving processes on an III structured task using question prompts and peer interactions*. Ph.D. thesis. Pennsylvania State University. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/5867> adresinden erişilmiştir.
- Gelen, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4365/59709> Erişim tarihi: 17.06.2018
- Ginott, H. G. (2011). *Anne baba ve çocuk arasında* (2. Baskı). (Çev. Arzu Tüfekçi). İstanbul: Okuyan Us Yayın Eğitim Danışmanlık Tıbbi Malzeme ve Reklam Hizmetleri San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev. Kıvılcım Teksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Gordon, T. (1999). *Çocukta iç disiplin mi dış disiplin mi?* (Çev. Emel Aksoy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme*. Ankara: Baki Kitabevi ve Yayın Dağıtım.

- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5.sınıf türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 51-63. Erişim tarihi: 12.03.2019
- Görücü, A. (2016). The investigation of the effects of physical education lessons planned in accordance with cooperative learning approach on secondary school students' problem solving skills. *Educational Research and Reviews*, Vol. 11(10), pp. 998-1007, DOI: 10.5897/ERR2016.2756. Erişim tarihi: 17.04.2019
- Gu, X., Chen, S., Zhu, W., & Lin, L. (2015). An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. *Educational Technology Research and Development*, 63(1), 143-159. Erişim tarihi: 12.05.2019
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Güneş, F. (2012a). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 3-21. Erişim tarihi: 17.09.2018
- Güneş, F. (2012b). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürçay, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50094>. Erişim tarihi: 27.10.2018
- Heppner, P.P ve Petersen, C.H. (1982). The Development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>. Erişim tarihi: 30.05.2019
- <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%20C4%B0LG%20C4%B0S%20C4%B0%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>. Erişim tarihi: 30.05.2019
- Hu, W., Adey, P., Jia, X., Liu, J., Zhang, L., Li, J., ve Dong, X. (2011). Effects of a 'Learn to Think' intervention programme on primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 531-557. Erişim tarihi: 27.03.2019
- Jerath, J. M., Hasija, M., ve Malhotra, D. (1993). A study of state anxiety scores in problem solving situation. *Studia Psychologica*, 2(35), 143-150. Erişim tarihi: 22.04.2019
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kan, Ç. (2003). *Problem çözme yönteminin ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

- Karabağ, G. ve İnal, S. (2009). *Hayat bilgi dersinde beceri öğretimi* (Ed. Selahiddin Ögülmüş). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*, 1. Baskı içinde (ss. 267-478). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaş, G. (1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerilerinin ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2005). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 163. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/karatas.htm Erişim Tarihi: 30.05.2019
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi - Kuram ve Türkiye'deki yönetimi* (6.baskı). Ankara: Bilim Kitap ve Kırtasiye.
- Kesici, Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- King, J. ve King, R. (1993). A study of the transference of decision-making skills to a computer-simulated environment. *Educational Technology*, 55-62. Erişim tarihi: 17.04.2019
- Koçakoğlu, M. (2010). Probleme dayalı öğrenme: yapılandırmacılığın özü, *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 68-81.
- Kuzgun (2000). *Meslek danışmanlığı- kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Türk Psikologlar Derneği, Ankara, 161-170.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı-kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (9.baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Larson, L.M. ve Heppner, P.P (1985). The relationship of problem-solving appraisal to career decision and indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 26(1), P.55-65. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90025-9](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90025-9). Erişim tarihi: 10.04.2019
- Li, B. (2008). The classical model of decision making has been accepted as not providing an accurate account of how people typically make decisions. *International Journal of Business and Management*. 3(6), 151-154. <https://pdfs.semanticscholar.org/b32b/8c3f330479440ae359be5e5fa25092b4fcd.pdf>. Erişim tarihi: 05.06.2019.
- Mammadov, E., Keser, E. (2016). Duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisi: turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi/ Journal of Travel and Hospitality Management* 13(3), 85-101. Erişim tarihi: 20.05.2019
- MEB (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf>. Erişim Tarihi: 05.06.2019.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. [file:///C:/Users/KULLANICI/Desktop/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/KULLANICI/Desktop/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20%20(1).pdf). Erişim Tarihi: 05.06.2019.
- Michaelis, J.U. (1985). *Social studies for children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Murray, D.J., Boyle, W.A., Beyatte, M.A., Knittel, J.G., Kerby, Woodhouse, J. ve Boulet, J.R. (2018). Decision-making skills improve with critical care training: Using simulation to measure progress. *Journal of Critical Care*, 47, p.133-138. journal homepage: www.journals.elsevier.com/journal-of-critical-care
- Mutlu-Aydın, S. (2013). *Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_erişilmiştir.
- Nelsen, J., Lynn, L. ve Stephen, G. (2001). *Sınıfta pozitif disiplin*. (Çev. Miyase Koyuncu). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Neo, M. (2003). Developing a collaborative learning environment using a web based design. *Journal of Computer Assisted Learning*. 19, 462-473. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.0266-4909.2003.00050.x#accessDenialLayout>. Erişim tarihi: 12.06.2019.
- Onan, A. (2015). Şirket iflaslarının tahmin edilmesinde karar ağacı algoritmalarının karşılaştırmalı başarımlı analizi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(1), 9-19. Erişim tarihi: 20.03.2018

- Özcan, G. (2007) *Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişime etkisi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim (Sınıfta yönetim)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkan, S. ve Gevenç, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde fıkraların kullanımının akademik başarıya etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*. 6(17), 315-334.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıfta üstbilgi stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Pekdoğan, S. (2015). Karar verme stilleri araştırmaları: 2009-2013 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2788> Number: 34, 321-331. Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Pekdoğan, S. (2018). Karar Verme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. DOI: 10.17679/inuefd.325966. 19(1), 230-244 Erişim Tarihi: 27.05.2019.
- Perveen, K. (2010). Effect of the problem-solving approach on academic achievement of students in mathematics at the secondary level. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3), 9-14. Erişim tarihi: 15.04.2019
- Piaget, J. (2017). *Çocukta karar verme ve akıl yürütme* (Çev.: Sabri Esat Ziyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Pratiwi, S., Prahani, B. K., Suryanti, S., ve Jatmiko, B. (2019). The effectiveness of PO2E2W learning model on natural science learning to improve problem solving skills of primary school students. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3), 032017. IOP Publishing. Erişim tarihi: 15.05.2019
- Preble, B. ve Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning- Beyond bullying and compliance*. California, USA: Corwin A Sage Company.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve öğretme süreci*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarıer, Y (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN:1300-5340 DOI:10.16986/HUJE.2016015868.<http://efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3080basariiitkileienfaktorler-meta-analiz.pdf>. Erişim tarihi: 20.05.2019.
- Schug, M. C. ve Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school-Issue and practies*. London: Scott, Foresman and Company.
- Selçuk, Z. (2008). *Gelişim psikolojisi* (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Serin, O., Bulut-Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458. Erişim tarihi: 10.02.2018
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242. Erişim tarihi: 15.03.2019
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğimin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde program Geliştirme Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar (Ed. Veysel Sönmez). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 2-25), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(40), 40-52. Erişim tarihi: 12.02.2019
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E ve Sözbilir, M. (Kış 2008) Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Milli Eğitim*, 177, 50-63.
- Telman, N. (1999). *Etkin öğrenme yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tetik, A. T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Tiryaki M. G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82. Erişim tarihi: 05.02.2019
- Uden, L. ve Beaumont, C. (2006). *Technology and problem-based learning*. Hershey, USA: Information Science Publishing.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Van Cleaf, D. W. (1991). *Acnon elementary social studies*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Vlachou, A., Stavroussi, P. ve Didaskalou, E. (2017). Problem-solving training: an intervention program for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with intellectual disabilities. *Hellenic Journal of Psychology*, 14, 114-138. Erişim tarihi: 15.04.2019
- Vural, B. (2004). *Eğitim öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Waugh, C. K. ve Gronlund, N. E. (2013). *Assesment of student achievement* (tenth edition). New Jersey: Pearson.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk ve suç* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi* (28.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuğunuzun ilk altı yılı* (23.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuz-Topaloğlu, M. ve Balkan-Kıyıcı, F. (2018). Sosyobilimsel Konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*,26(5), 1667-1678. Erişim tarihi: 10.04.2019
- Yazlık, D. Ö. ve Erdoğan, A. (2016). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 1-16. Erişim tarihi: 15.04.2019
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (6. Baskıdan tıpkı basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, A.S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin benlik saygısı ve utangaçlık açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Yoon, K.P. ve Hwang, C.L. (1995). *Multiple attribute decision making*. California: Sage Publication.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurdağül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, ss. 1-6. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>. Erişim tarihi: 01.05.2019

Zaid, N. M. ve Harun, J. (2016). Enhancing students' ICT problem solving skills using flipped classroom model. *IEEE 8th International Conference on Engineering Education (ICEED) Engineering Education (ICEED), 2016 IEEE 8th International Conference on.* 187-192.



EKLER

- Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu
- Ek 2: “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” İzni
- Ek 3: “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”
- Ek 4: “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”
Kullanım İzni
- Ek 5: “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”
- Ek 6: “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”
- Ek 7: Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu
- Ek 8: Uygulama İzni
- Ek 9: Katılım Belgesi
- Ek 10: Etkinlik Örnekleri

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili öğrencimiz yapacağımız çalışma için, aşağıdaki bilgileri doğru ve eksiksiz doldurman gerekmektedir. Katılımın ve desteğin için teşekkür ederiz.

Serap ÇİMŞİR
Sınıf Öğretmeni

1. Öğretmeninin cinsiyeti nedir? Bayan Erkek
2. Kaç yaşındasın? 8 9 10 10'dan büyük
3. Kaç kardeşsiniz?
Kardeşim yok 2 3 3'den fazla
4. Anaokuluna gittin mi? Evet Hayır
5. Annenin mesleği nedir?
Ev hanımı Öğretmen Memur
İşçi Diğer:
6. Annenin mezun olduğu okul aşağıdakilerden hangisidir?

<input type="checkbox"/>	Okuma-yazma bilmiyor
<input type="checkbox"/>	Okur-yazar
<input type="checkbox"/>	İlkokul
<input type="checkbox"/>	Ortaokul
<input type="checkbox"/>	Lise
<input type="checkbox"/>	Üniversite
<input type="checkbox"/>	Lisansüstü

7. Babanın mesleği nedir?

Çalışmıyor Öğretmen Memur
İşçi Diğer:.....

8. Babanın mezun olduğu okul aşağıdakilerden hangisidir?

	Okuma-yazma bilmiyor
	Okur-yazar
	İlkokul
	Ortaokul
	Lise
	Üniversite
	Lisansüstü

9. Evinizde annen baban ve kardeşlerinden başka biri var mı?

Evet Hayır

10. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olduğunu düşünüyor musun?

Evet Kısmen Hayır

Ek 2: “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” İzni

Fwd: Ölçek İzni Hk. ➤

Serap korucu

Alıcı: ben ▼

----- Forwarded message -----

Gönderen: **znbaysal** <znbaysal@marmara.edu.tr>

Date: 10 Tem 2019 Çar 16:37

Subject: Ölçek İzni Hk.

To: <serapkr@gmail.com>

Serap Merhabalar,

Doktora tezinizde ölçeğimizi kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerini ekte gönderiyoruz.

Kullanımla ilgili bilgileri ise makalede görebilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Sefer ADA

Gedik üniversitesi

Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği

Dr. Burcu DEMİRBAŞ-NEMLİ

MEB Ae-ge Birimi

Ek 3: “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN MARMARA KARAR VERME BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili Çocuklar,

Aşağıdaki ölçek sizin karar verme beceri algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın doğru ve kesin sonuçlar vermesi için soruları lütfen dikkatli okuyarak vereceğiniz cevapların samimi ve eksiksiz olmasına özen göstermeniz gerekmektedir. Verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak, kesinlikle öğretmeninizle paylaşılmayacaktır. Maddeleri tek tek okuyarak size en uygun seçeneğe X işareti koymalısınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

ÖLÇEK MADDELERİ		Her Zaman Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Bazen Böyle Davranırım	Hiç Bir Zaman Böyle Davranmam
1.	Problemlerle karşılaştığımda problemin ne olduğunu hissedemem.				
2.	Sorunu çözmek için genelde bilgi toplamam.				
3.	Problemin çözümü olabilecek farklı seçenekler belirlerim.				
4.	Seçeneklerin problemin çözümüne etkisini belirlerim.				
5.	Karar vermeden önce, bilinen bütün seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını yeniden incelerim.				
6.	Problemi çözebilen uygulayabileceğim bir seçeneği belirleyebilirim.				
7.	Kendimi verdiğim kararı uygulamaya hazır hissedirim.				
8.	Kararımın uygulanabilirliğini değerlendiremem.				
9.	Problemlerle karşılaştığımda problemi sınırlandırıp tanımlarım.				

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN MARMARA
KARAR VERME BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ**

	ÖLÇEK MADDELERİ	Her Zaman Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Bazen Böyle Davranırım	Hiç Bir Zaman Böyle Davranmam
10.	Problemi çözmek için bilmem gerekenlerin farkında değilim.				
11.	Hedefe ulaşmak için var olan ihtimallere dikkat etmem.				
12.	Seçeneklerin amaca ulaşmama ne kadar yardımcı olacağını belirleyebilirim.				
13.	Amacıma ulaşmak için farklı çözüm yolları belirlerim.				
14.	Sorunu çözmek için düşünmeden aceleyle karar veririm.				
15.	Problemi çözmek için seçeneklerden uygun olana yönelirim.				
16.	Seçtiğim çözüm yolunu uygulayamam.				
17.	Verdiğim kararı uyguladığımda ortaya çıkan sonucu değerlendiremem.				

Ek 4: “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” Kullanım İzni

10.07.2019 Marmara Üniversitesi Webmail :: Re: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri kullanım izni

Konu **Re: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri kullanım izni**
 Gönderen Oguz Serin <oguzserin@gmail.com>
 Alıcı znbaysal <znbaysal@marmara.edu.tr>
 Tarih 2017-05-03 00:22



Nuradan Hocam Merhaba
 Öncelikle şahsım ve çalışma arkadaşlarım adına ölçeği kullanma izninizi kabul ediyoruz. Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin bilgilere ve puanlamasına kişisel web sayfamdan ulaşabilirsiniz <http://kisi.deu.edu.tr/oguz.serin/> . İyi çalışmalar diliyorum.
 Oğuz SERİN

2 Mayıs 2017 13:25 tarihinde znbaysal <znbaysal@marmara.edu.tr> yazdı:

Sayın Hocam Merhabalar,

Umarım iyisinizdir. Yoğun olduğunuzdan da eminim. Sempozyum hazırlıkları da eklenmiştir şimdi işlerinizin arasına.

Biz de çalışmalarımızla katılacağız. Ama ben de yoğunluğumdan dolayı gelemeyeceğim, üzgünüm.

Hocam, bir doktora öğrencim için tez önerisi hazırlamaktayız. Tezde yine sizin "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri"ni kullanmak istiyoruz ve sizden kullanım iznini rica ediyoruz.

Herşey için çok teşekkür ederiz ve en kısa zamanda İstanbul'a bekleriz.

İyi çalışmalar...

Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
 Marmara Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Müdür Yardımcısı

--

Prof. Dr. Oğuz SERİN
 Lefke Avrupa Üniversitesi
 Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Dekanı
 Lefke/KKTC

Prof. Dr. Oğuz SERİN
 European University of Lefke
 Dean, Dr. Fazıl Küçük Faculty of Education
 Lefke/TRNC (North Cyprus)

+90 392 660 20 00 / 2652

+90 533 848 35 79

https://twitter.com/LAU_Oguz_Serin

https://twitter.com/s_oguz_serin

oserin@eul.edu.tr

oguzserin@gmail.com

Ek 5: “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”

Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010).

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi

İlköğretim Online, 9 (2), 446-458, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

“Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)”

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		1	2	3	4	5
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi olurluna bırakırım.					

“Problem Çözme Becerisine Güven” (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)

“Öz Denetim” (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

“Kaçınma” (16, 18, 20, 22, 24) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

Ek 6: “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi”

SOSYAL BİLGİLER AKADEMİK BAŞARI TESTİ

1. “Sağlıklı büyümek için süt içmeliyim” diyen biri aşağıdakilerden hangisi hakkında fikrini söylemiş olur?

- A) Temel ihtiyaçlar
B) Sosyal ihtiyaçlar
C) Sosyal ihtiyaçlar ve istekler
D) Temel ihtiyaçlar ve sosyal ihtiyaçlar

2. Aşağıda alış veriş sonrası aldığımız fiş veya fatura üzerinde hangi bilgi yer almaz?

- A) Alış veriş tarihi
B) Ürünün fiyatı
C) Firmanın adı
D) Son kullanım tarihi

3. Aşağıdakilerden hangisi bilinçli tüketici davranışı değildir?

- A) Aynı kalitedeki üründen daha ucuz olanı almak
B) Fiyatları ve ürünlerin kalitesini karşılaştırmak
C) En çok reklamı yapılan ürünü satın almak
D) İhtiyaçlarına öncelik vermek

4. Aşağıdakilerden hangisi doğal kaynakların bilinçli kullanılmasına örnek verilemez?

- A) Buzdolabının kapısını açık tutmamak
B) Çamaşırı, bulaşığı biriktirip yıkamak
C) Diş fırçalarken musluğu açık tutmak
D) Kapı ve pencerelere ısı yalıtımı yaptırmak

5. Aşağıdakilerden hangisi doğal kaynakların bilinçsiz kullanılmasının sonuçlarından değildir?

- A) Aile bütçemiz zarar görür.
B) Dünyanın sınırlı kaynakları tükenebilir.
C) Ülkemiz fakirleşir.
D) Geri dönüşüme katkı olur.

6. Ambalajlı gıda alırken aşağıdakilerden hangisine dikkat etmemiz gerekmez?

- A) Son kullanma tarihine
B) Ambalajın yırtık olup olmadığına
C) TSE damgasına
D) Ürünün reklamının olup olmadığına

7. Aldığımız çamaşır makinesi bozuk çıktı. Satıcıya gidip iade etmek istediğimizi söylediniz. Ama satıcı ürünü almak istemedi. Bu durumda nereye başvurmalıyız?

- A) Tüketici Koruma Derneğine
B) İnsan Hakları Derneğine
C) Hayvanları Koruma Derneğine
D) Mahkemeye

8. Ailenin gelirleri ile giderleri arasındaki dengeyi gösteren çizelge veya listeye ne denir?

- A) Gelir
B) Gider
C) Bütçe
D) Masraf

9. Aşağıdakilerden hangisi doğal kaynaklardan değildir?

- A) Ormanlar
B) Akarsular
C) Madenler
D) Tarihi eserler

10. “Emel süreğen hastalığından dolayı okula devam edemiyor. Evlerine gelen öğretmen derslerine yardım ediyor.” **Emel’in bu durumunda, hangi hakkının devlet tarafından sağlandığı söylenebilir?**

- A) Sağlık hakkı
B) İfade özgürlüğü hakkı
C) Eğitim hakkı
D) Yaşama ve gelişme hakkı

11. **Çocukların korunmasında birinci derecede sorumlu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Devlet
B) Aile
C) Polis
D) Yardım kuruluşları

12. **Aşağıdakilerden hangisi ailenizdeki sorumluluklarınızdanır?**

- A) Ütü yapmak
B) Kirli çamaşırları makinaya atmak
C) Yatağını düzeltmek
D) Çarşafı değiştirmek

13. “Dünyanın dörtte üçü sularla kaplıdır. Ancak bu suların çok az kısmı insanların ihtiyaçları için kullanılabilir. Bu yüzden suyun israfını önlemeliyiz” **diyen birinin aşağıdakilerden hangisini yapması yanlış olur?**

- A) Bozuk muslukları tamir etmek
B) Dişini fırçalarken musluğu kapatmak
C) Meyve ve sebzeleri leğene su doldurup yıkamak
D) Ayda bir kez banyo yapmak

14. **Çocuk hakları ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- A) Her insan 18 yaşına kadar çocuk sayılır.
B) UNICEF çocuklara yardım eden bir kuruluştur.
C) Çocuklar eğitim almada özgürdür, isterse alır istemezse almaz.
D) Türkiye Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzalamıştır.

15. **Haklarımızın ihlal edildiği durumlarda aşağıdakilerden hangisini yapmamız doğru olur?**

- A) Tartışmak
B) Kötü kelimeler kullanmak
C) Bağırarak
D) Yasal yollara başvurmak

16. **Aşağıdakilerden hangisi çocuk haklarına aykırıdır?**

- A) Çocukların belli aralıklarla aşılması.
B) Çocukların aile bütçesine katkı için çalıştırılması.
C) Eğitimin tüm çocuklar için zorunlu olması.
D) Kimsesiz çocukların devlet korumasına alınması.

17. **Aşağıdaki davranışlardan hangisi temel hakların kullanılmasına uygun bir davranış olarak gösterilemez?**

- A) Derste bir kişi konuşurken onun sözünü kesmeye çalışmak.
B) Anlaşmazlığa düştüğümüz arkadaşımız ile konuşarak sorunu çözmeye çalışmak.
C) Arkadaşlarımızın özel eşyalarını karıştırmamak.
D) Çok hasta olan arkadaşımızın durumunu öğretmenimize bildirmek.

18. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Teknolojik ürünleri doğru kullanmazsak zarar verebilir.
- B) Cam, kağıt, metal gibi ürünleri geri dönüşüm kutusuna atmalıyız
- C) Teknolojik ürünler zamandan tasarruf sağlar.
- D) Pilin zararını önlemek için toprağa gömülmesi gerekir.

19. Bilgisayar kullanımı ile ilgili verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Bilgisayar öncelikle derslere yardımcı olmak için kullanılmalıdır.
- B) Bilgisayar başında çok uzun kalınması sağlığımızı olumsuz etkiler.
- C) Bilgisayar masa başında ve uygun pozisyonda oturularak kullanılmalıdır.
- D) Bilgisayarda oyun oynamak hayal gücümüzü geliştirir.

20. Aşağıdaki bilinçli tüketicilik ile ilgili ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Tüketici hakem heyeti okulların kontrolünde görev yapar.
- B) Bütçe hazırlarken sosyal ihtiyaçlarımıza öncelik vermeliyiz.
- C) Harcamalarımızı bütçemize göre yapmalıyız.
- D) Gelir giderden çok ise tasarruf yapmalıyız.

21. Aşağıdaki sorumluluk eşleştirmelerinden hangisi yanlış verilmiştir?

- A) Aileye karşı → Para kazanmak
- B) Okula karşı → Bahçeyi temiz tutmak
- C) Topluma karşı → Büyüklere saygılı olmak
- D) Çevreye karşı → Doğal kaynakları bilinçli kullanmak

22. Çocuk hakları ile ilgili aşağıdaki hangi ifade doğrudur?

- A) Çocukların ücretsiz eğitim hakkı vardır.
- B) Okula giden çocuğun oyun hakkı yoktur.
- C) Para vererek hak alabiliriz.
- D) Çocuklar ucuz emek gücü veya asker olarak kullanılabilirler.

23. Esin Hanım yeni aldığı ütünün bozuk olduğunu farkedince önce aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A) Satıcıya gidip durumu anlatıp, ürünü değiştirmek istediğini söylemeli
- B) Tüketici hakem heyetine başvurmalı
- C) Polise başvurmalı
- D) Ürünü çöpe atmalı

24. Aşağıdakilerden hangisi temel ihtiyaçlarımızdan değildir?

- A) Beslenmek
- B) Barınmak
- C) Giyinmek
- D) Okula gitmek

Başarılar..

Ek 7: Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu

Değerli Öğretim Üyesi,

Bu görüşme formu “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin Akademik Başarısı Düşük Öğrencilerin Karar Verme, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinde yapılacak deneysel çalışmada uygulanacak etkinliklerin uygunluğunun uzman görüşleri yoluyla tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Aşağıda yer alan maddeleri değerlendirirken, akademik başarısı düşük 4. sınıf öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurunuz.

Göstereceğiniz ilgiye ve katkılarınıza şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Serap ÇİMŞİR

Araştırmacı

(Tel: 0 506 381 07 81- serapkrc@gmail.com)

Modelin Pekiştirme Aşaması için Kullanılacak Etkinlikler			
MODELİN PEKİŞTİRME AŞAMASI İÇİN KULLANILACAK ETKİNLİKLER			
Tema: Çocuk Hakları			
Kazanım: 1. Çocuk olarak haklarının farkına varır. 2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.			
Etkinlikler, dil ve üslup yönünden öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
X			
Etkinlikler, öğrencilerin anlama düzeyine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
X			
Etkinlikler konu tema ilişkisi bakımından uygun mudur? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
X			
Etkinlikler biçimsel özellikleri öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri açısından uygun mudur? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
X			

Ek 8: Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.13654049

23/07/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 03.07.2018 tarih ve 180018035 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonununun 19.07.2018 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Serap ÇİMŞİR'in "Marmara Bilişsel Karar Verme Süreci Modeli'nin Akademik Başarısı Düşük Öğrencilerin Karar Verme, Problem Çözme ve Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Ümraniye ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, kazanım değerlendirme başarı testi, ilkokul öğrencileri için problem çözme envanteri ve ilkokul öğrencilerine yönelik karara verme beceri algısı ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/07/2018

Nihat NALBANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden edeb-056e-3ddd-bfc4-ff90 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9: Katılım Belgesi



Ek 10: Etkinlik Örnekleri

2. AŞAMA: GELİŞTİRME AŞAMASI	
TEMA: DOĞAL KAYNAKLAR	
SÜRESİ	4 OTURUM (4 DERS SAATİ)
TEMA	Doğal Kaynaklar
DERS ADI	4. Sınıf Sosyal Bilgiler
ÖĞRENME ALANI	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
KAZANIM	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
KATILIMCILAR	7 şubeden seçilen 26 dördüncü sınıf öğrencisi (18 erkek-8 kız)
TARİH	26.03.2018-05.04.2018
UYGULANAN KARAR VERME SÜRECİ BASAMAKLARI	1. BASAMAK: PROBLEMİ HİSSETME, SINIRLANDIRMA VE TANIMLAMA
	2. BASAMAK: BİLGİ TOPLAMA
	3. BASAMAK: ÇÖZÜM SEÇENEKLERİ ÜRETME
	4. BASAMAK: KARAR VERME
	5. BASAMAK: KARARI UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME
OTURUMDA YER ALAN DERSLER VE İLGİLİ KARAR VERME BASAMAĞI	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ders: Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama + Bilgi Toplama Basamakları 2. Ders: Çözüm Seçenekleri Üretme Basamağı 3. Ders: Karar Verme + Kararı Uygulama Basamakları 4. Ders: Kararı Değerlendirme Basamağı 	

GELİŞTİRME AŞAMASI 1.OTURUM	
SÜRESİ	40 dakika
TEMA	Doğal Kaynaklar
DERS ADI	4. Sınıf Sosyal Bilgiler
KAZANIM	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
KULLANILAN ETKİNLİKLER	Doğal kaynakların tükenme tehlikesi ile ilgili haberi, “İsraf ve Tüketim Çılgınlığı” adlı animasyon ve Buski kısa filmi, Problem Halkası, Balık Kılçığı Diyagramı ve Bilgi Toplama Kartı (ödev)
KATILIMCILAR	7 şubeden seçilen 26 dördüncü sınıf öğrencisi (18 erkek-8 kız)
TARİH	09.04.2018
İLGİLİ KARAR VERME BASAMAKLARI	1. BASAMAK: PROBLEMİ HİSSETME, SINIRLANDIRMA VE TANIMLAMA 2. BASAMAK: BİLGİ TOPLAMA

İŞLENİŞ

- Öğrencilere doğal kaynakların israfı konulu resimler karikatürler gösterilir. “Doğal Kaynaklar Tehdit Altında” haberi ve “İsraf Tüketim Çılgınlığı” animasyonu “Buski” kısa filmi izletilir.
- Daha sonra “Problem Halkası” öğrencilere dağıtılarak, sarmalın ortasına fotoğraflarda gördükleri ve filmde ifade edilen problemi yazmaları istenir. Sarmalda belirtildiği üzere problemin yol açabileceği; kişisel, çevresel ve toplumsal sorunları düşünüp ilgili bölümlere yazmaları istenir. Aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir:
 1. Ailenizi düşünürseniz, doğal kaynakları tasarruflu kullanıp kullanmadıkları ile ilgili ne söylersiniz?
 2. Kendinizi doğal kaynakları bilinçli tüketen biri olarak görüyor musunuz?
 3. Sizce doğal kaynakların bilinçsiz kullanılmasına neler sebep oluyor?
- Problemin nedenleri tartışılır ve Balık Kılçığı Diyagramı etkinliği uygulanır.

BİLGİ KÖŞESİ/KARAR KÖŞESİ: Bilgi Toplama Kartları öğrencilere dağıtılır.

ÖDEV:

Konu ile ilgili araştırma yapıp, bulunan haberleri, fotoğrafları, bilgileri, görselleri sınıfa getirmeleri istenir.
Öğrencilerden yakın çevrelerinden başlayarak, görüşmeler yapmaları; doğal kaynakların israf edilmesi ile ilgili sorunlar hakkında duydukları ilginç olayları yazıp getirmeleri istenir.

GELİŞTİRME AŞAMASI 2. OTURUM	
SÜRESİ	40 dakika
TEMA	Doğal Kaynaklar
DERS ADI	4. Sınıf Sosyal Bilgiler
KAZANIM	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
KULLANILAN ETKİNLİKLER	“Başka Dünya Yok” etkinliği
KATILIMCILAR	7 şubeden seçilen 26 dördüncü sınıf öğrencisi (18 erkek-8 kız)
TARİH	12.04.2018
İLGİLİ KARAR VERME BASAMAĞI	3. BASAMAK: ÇÖZÜM SEÇENEKLERİ ÜRETME

İŞLENİŞ

- KARAR KÖŞESİ: Bilgi toplama Kartları ile toplanan bilgilerden uygun olanlar panoya asılır ve haberler, fotoğraflar...vs köşeye yapıştırılır. Bunun yanı sıra öğrencilerin konu ile ilgili getirdiği yazılı ve görsel materyaller de karar köşesinde oturum sonuna kadar sergilenir.
- Problemi çözebilmek için “ Doğal kaynakların bilinçsiz kullanılması problemini nasıl çözebilirim?” sorusunu düşünmeleri istenir. Öğrencilere 5 dakika süre verilir.
- Bu sürede öğrenciler, küçük grup tartışması yapabilirler.
- Öğrencilere minik bilim insanları oldukları söylenir ve tıpkı bilim insanları gibi bilinçsiz tüketime çözüm önerileri getirmeleri istenir.
- Belirlenen çözüm önerileri listesinde yer alan her bir seçenek ayrı ayrı incelenerek, değerlendirilir. Bunun için “Seçeneklerin Olumlu ve Olumsuz Yönleri” etkinliği dağıtılır ve etkinliği yapmaları istenir.

GELİŞTİRME AŞAMASI 3. OTURUM

SÜRESİ	40 dakika
TEMA	Doğal Kaynaklar
DERS ADI	4. Sınıf Sosyal Bilgiler
KAZANIM	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
KULLANILAN ETKİNLİKLER	“Karar Kapısı” ve “Uygulama Yaka Kartı”
KATILIMCILAR	7 şubeden seçilen 26 dördüncü sınıf öğrencisi (18 erkek-8 kız)
TARİH	16.04.2018
İLGİLİ KARAR VERME BASAMAĞI	4. BASAMAK: KARAR VERME ve KARARI UYGULAMA

İŞLENİŞ

- KARAR KÖŞESİ: Öğrencilerden problemi, elde edilen bilgileri, seçenekleri tekrar gözden geçirmeleri istenir.
 - Karar Köşesine sürecin her bir adımı ile ilgili veri asılmasına özen gösterilir.
 - Seçenekleri inceleyen öğrencilerin problemi çözmek için en uygun seçeneği belirlemeleri istenir. “Karar Kapısı” etkinliği dağıtılır ve yapmaları için yeterli süre verilir. Etkinlik sonunda öğrencilere tek tek hangi çözüm önerisini seçtiği sorulur ve post-it'lere isim-soy isimlerini de belirterek not almaları istenir. Post-it'ler toplanır (Daha sonra kararı değişen olursa nedenini sorup, incelemek için kullanılır).
 - Kararı uygulamak için neler yapılabileceğini belirlemek üzere “Uygulama Yaka Kartı” etkinliği dağıtılır.
 - Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra kartlarını yakalarına asıp sınıf içinde gezmeleri ve diğer arkadaşlarının uygulamalarını okumaları için fırsat verilir.
-

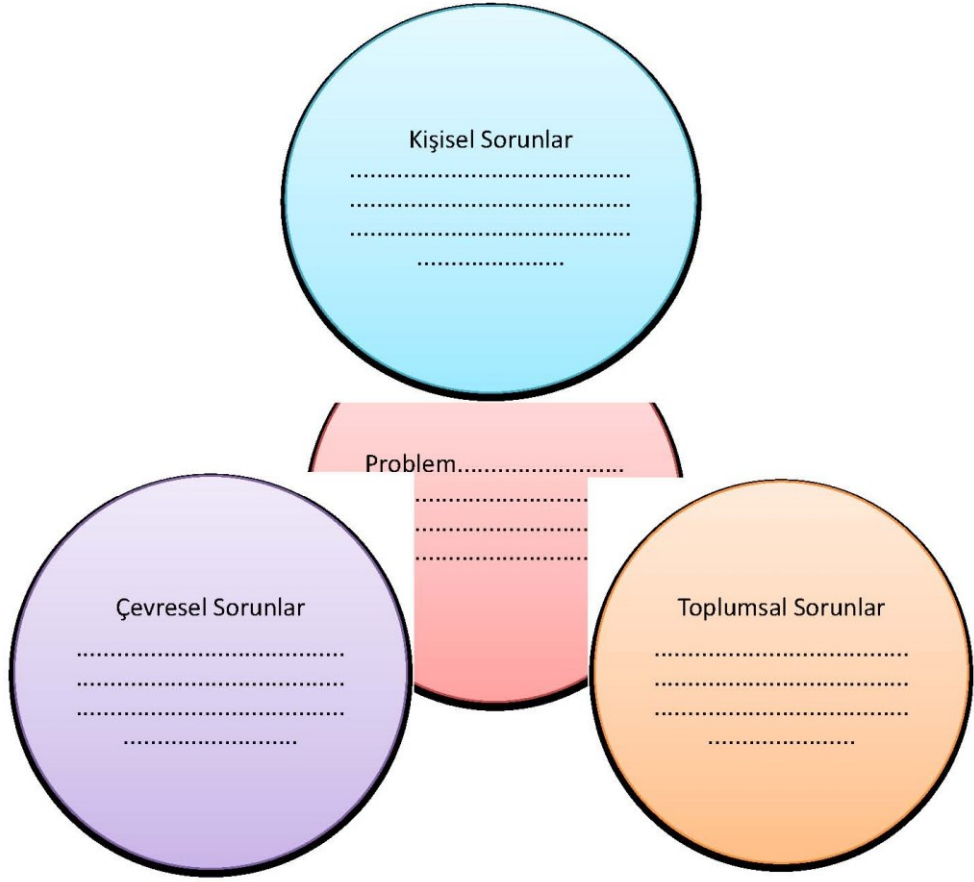
GELİŞTİRME AŞAMASI 4. OTURUM	
SÜRESİ	40 dakika
TEMA	Doğal Kaynaklar
DERS ADI	4. Sınıf Sosyal Bilgiler
KAZANIM	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
KULLANILAN ETKİNLİKLER	“Günlüğüm”
KATILIMCILAR	7 şubeden seçilen 26 dördüncü sınıf öğrencisi (18 erkek-8 kız)
TARİH	19.04.2018
İLGİLİ KARAR VERME BASAMAĞI	4. BASAMAK: KARARI DEĞERLENDİRME

İŞLENİŞ

- Bu derste önceki oturumda verilen kararın değerlendirileceği söylenir. Sadece kendisini değil akranlarını da değerlendireceği belirtilir.
- Uygulama için verilen kararları değerlendirip, oylayıp, sınıfça belirlediğimiz ortak kararlar doğrultusunda planlama yapılır. Dönem sonuna kadar alınan kararlar uygulanmaya çalışılır.
- (Verilen kararları listelenebilir ve birçok karar uygulanabilir)
- Haftalık kontroller yaparak kararın uygulanıp uygulanmadığı incelenebilir.
- Kararın uygulamalarını değerlendirmek için “Günlüğüm” etkinliği dağıtılır. Kendini değerlendiren öğrencinin akranlarını değerlendirmek için arkadaşlarıyla etkileşime geçmesi sağlanır.
- Aile, okul, sınıf vb. yakın çevre göz önüne alınarak doğal kaynakların bilinçli kullanılması için sürekli uyarıcı ve önlem alıcı davranışlar sürdürülür.

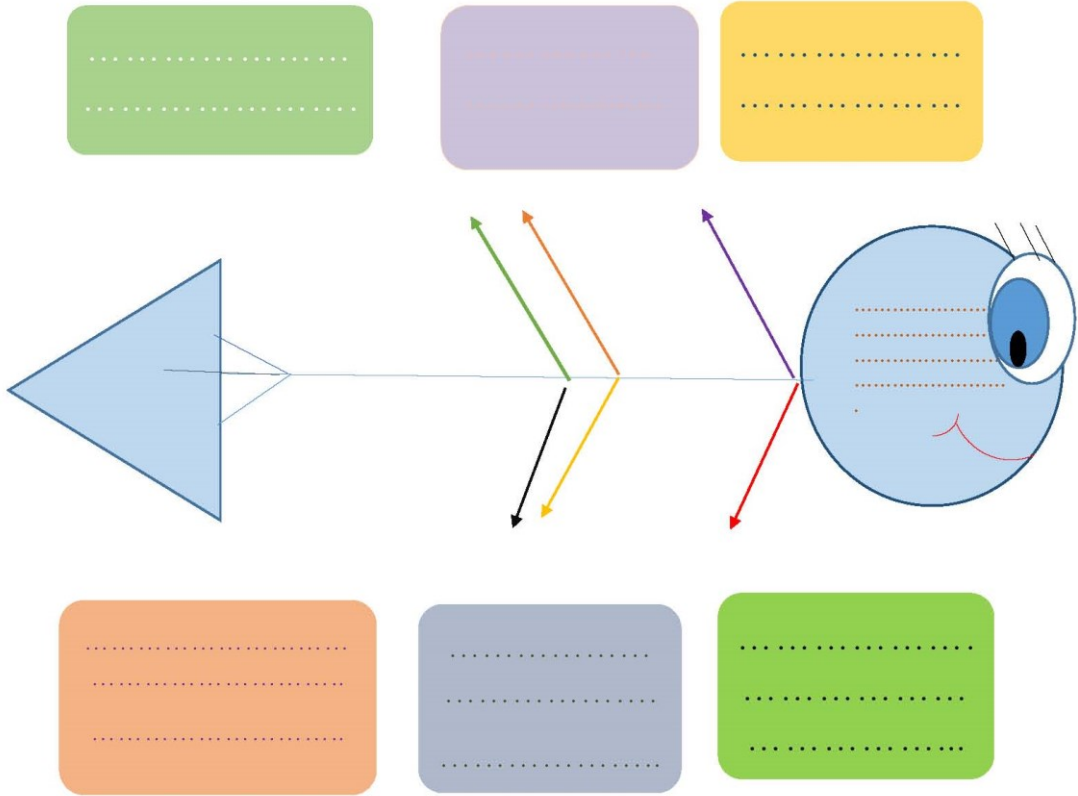
PROBLEM HALKASI

Konu ile ilgili problemi ortadaki çembere yazınız. Problemin yol açabileceği kişisel, çevresel ve toplumsal sorunlar neler olabilir? Düşünüp, ilgili başlıkların altına yazınız.



ETKİNLİK: BALIK KILÇIĞI

Problem ile ilgili aklımıza neler geliyor? Problem size neler çağrıştırıyor? Düşününüz ve problemin nedenlerini kutucuklara yazınız.



Ad-Soyadı:

BİLGİ TOPLAMA KARTI

Bilgi toplama sürecinde aşağıda yer alan yönergeleri düşünerek etkinlikleri yazınız.

<p>1</p> <p>PROBLEM İLE İLGİLİ BİLDİKLERİM</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>2</p> <p>PROBLEM İLE İLGİLİ MERAK ETTİKLERİM</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3</p> <p>PROBLEM İLE İLGİLİ</p> <p>ARAŞTIRMA YAPARAK ÖĞRENDİKLERİM</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>4</p> <p>PROBLEM İLE İLGİLİ</p> <p>ARKADAŞLARIMDAN ÖĞRENDİKLERİM</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

BAŞKA DÜNYA YOK

Soruna yönelik belirlediğiniz çözüm seçeneklerini aşağıda yer alan boşluklara yazınız. Yazdığımız her çözüm seçeneğini uyguladığınızda ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz durumların neler olabileceğini düşününüz ve düşüncelerinizi ilgili boşluklara yazınız.



Olumlu yönleri

.....

.....

.....

Olumsuz yönleri

.....

.....

.....

ÇÖZÜM 1:.....

.....

.....

Olumlu yönleri:

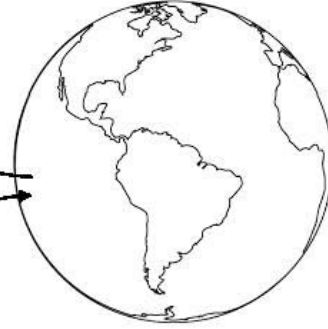
.....

.....

Olumsuz yönleri:

.....

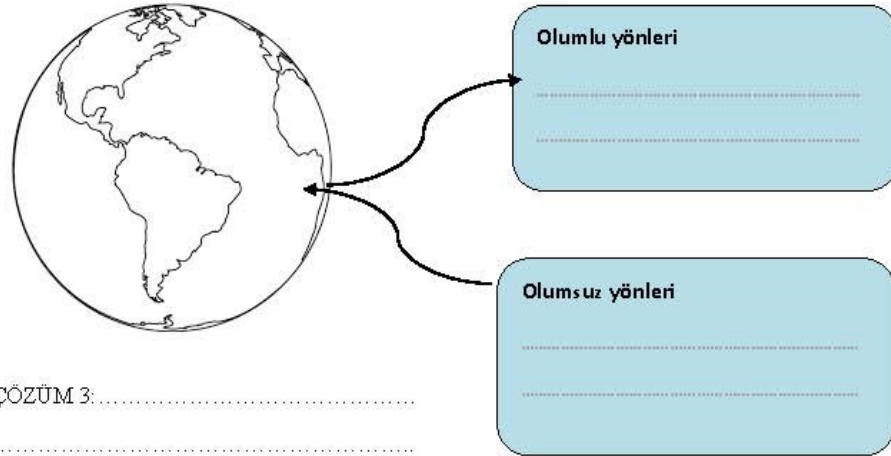
.....



ÇÖZÜM 2:.....

.....

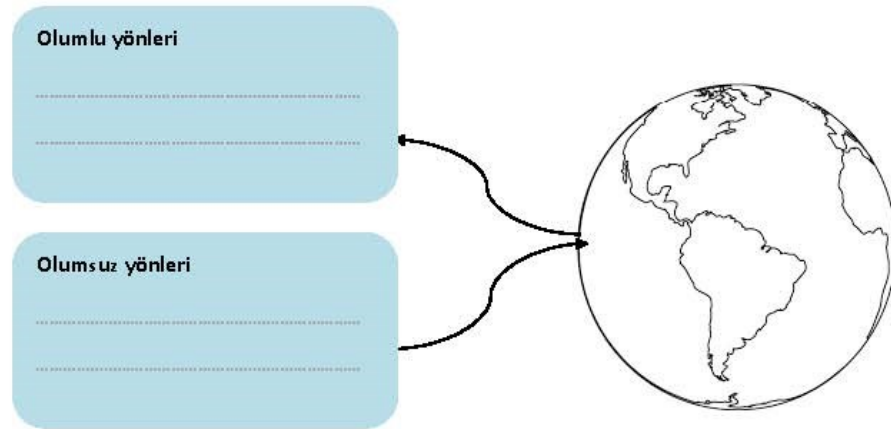
.....



ÇÖZÜM 3:

.....

.....



ÇÖZÜM 4:

.....

.....

ARAŞTIRMACI YAKA KARTI

Kararınız ile ilgili yapılabilecek uygulamaları yaka kartımıza yazınız. Yaka kartınızı yakanıza asıp, arkadaşlarınıza uygulamalarınızı aktarınız.



A large, light green, jagged-edged shape resembling a ribbon or a piece of paper, designed for writing. It features several horizontal dashed lines for text entry. At the bottom, there are two dark green, ribbon-like shapes extending downwards, suggesting where to attach the card.

