

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ARAŞTIRMA – İNCELEME YOLUYLA ÖĞRETİM VE
GELENEKSEL ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

MURAT YARGI TAŞ

**DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ
DOÇ. DR. SERAP TABAK**

MANİSA 2014

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ARAŞTIRMA – İNCELEME YOLUYLA ÖĞRETİM VE
GELENEKSEL ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

**DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ
DOÇ. DR. SERAP TABAK**

MANİSA 2014

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma-inceleme yoluyla öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarısını sınamaktır. Bu amaçla deney ve kontrol grupları oluşturularak, öntest-sontest deneme modeli ile gruplar arasında ortaya çıkan puan farklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmektir.

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında, Muş ilinde bulunan Vali Adil Yazar İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney grubunu oluşturan 7/B sınıfından 20, 7/F sınıfından 20 olmak üzere toplamda 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar belirlenirken ders öğretmenin görüşleri, öntest olarak gruplara uygulanan başarı testi ve problem çözme envanteri ile öğrencilerin profil yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla, kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Araştırmada oluşturulan deney grubuna, ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından, araştırma-inceleme yoluyla öğretim uygulanmış, kontrol grubunda ise dersler, 2012-2013 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirtilen içerik doğrultusunda, ders öğretmeni tarafından, hiçbir müdahale edilmeden işlenmiştir.

Uygulama 2 hafta hazırlık, 4 hafta uygulama olmak üzere toplamda 6 hafta boyunca, gerekli ders kazanımları da dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın hazırlık aşamasında araştırmacı tarafından, öğrencilere araştırma ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Uygulama bittikten sonra başarı testi ve problem çözme envanteri, sontest olarak uygulanmış ve öntest puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bilgisayara aktararak, SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak başarı testi ve problem çözme envanterinden elde edilen verilere karışık desenler için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucu, deney grubunun kontrol grubuna göre elde ettiği puan farklarının deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırma-inceleme yoluyla öğretimin geleneksel öğretime göre daha başarılı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem, Probleme Dayalı Öğrenme, Sosyal Bilgiler

Abstract

The main purpose of this research is to test the academic achievement of 7th grade students at social studies lesson by research-survey analysis education compared to traditional way of education. For this purpose, the experimental and control groups are created and by the help of the pre-tests last-tests, the differences between the grades of the groups are tested about whether they are meaningful or not. This research was carried out at Vali Adil Yazar Primary School in Muş on the first half of 2012-2013 academic year. This research was carried out with totally 40 students, 20 from 7/B class which teams up the experimental group and 20 from 7/B grades. While determining the groups, the viewpoints of the course teacher, achievement tests and problem solving inventories which were applied to the groups as pre-test, personal information questionnaire in order to reveal the students profiles were used. Education by means of survey-research and analysis was applied to the experimental group by the course teacher and the researcher, on the other hand, to the control group the lessons were taught as they were determined in 2012-2013 Social Studies Lesson Curriculum without any intervention of the course teacher.

By taking necessary course goals into consideration, this practice was carried out during 6 weeks, as 2 weeks preparation and 4 weeks administration. On the preparation process some informative studies related to the research were applied to the students by the researcher. At the end of the practice the achievement test and problem solving inventory were applied as last-test and compared to the pre-test grades the results obtained from the research are transferred to the computer by using (SPSS) package and ANOVA analysis is applied to the data obtained from achievement test and problem solving inventories. That differentiation of grades that the experimental group obtained, compared to the control group was meant a lot on the advantage of experimental group. As a result it's found out that education by means of survey-research analysis is more successful than the traditional education.

Key words: Problem, Problem Based Learning, Social Science

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma – İnceleme Yoluyla Öğretimin Geleneksel Öğretime Göre Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2014

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Cekal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 16.04.2014 tarih ve 10/5 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisans Üstü öğretim Yönetmeliği'nin 24. Maddesi gereğince Enstitümüz ilköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat Yargı TAŞ'ın "İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma – İnceleme Yoluyla Öğretim ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi" konulu tezi incelenmiş ve aday 16.04.2014 tarihinde saat 14:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerinin sorduğu sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

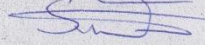
BAŞARILI olduğuna	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>OY BİRLİĞİ</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
DÜZELTME yapılmasına	<input type="checkbox"/>	<u>OY ÇOKLUĞU</u>	<input type="checkbox"/>
RED edilmesine	<input type="checkbox"/>	ile karar verilmiştir.	

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın kaydı silinir.

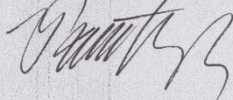
BAŞKAN

Doç. Dr. Serap TABAK
(Danışman)



ÜYE

Yrd. Doç. Dr. İsmail TAŞLI



Evet Hayır

*** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir

Tez, mutlaka basılmalıdır

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, başını gereksizdir.

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ



Önsöz

Dünyada meydana gelen bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim, toplumları farklı açılardan etkilemektedir. Kültürel değerlerin korunmaya çalışıldığı bir çağda, hiç şüphesiz ki sosyal bilgiler dersinin büyük önemi vardır. Geleceğin mimarlarını yetiştirirken, sadece bilgi ile yüklü insanlar değil kültürümüzü geliştiren ve koruyan bireyler olması herkesin ortak ümididir. Bireylerin bu değerleri yaşamlarında kişilik haline getirmeleri içinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevleri en iyi şekilde yerine getirmekte ancak ve ancak çağın en ileri öğretim yöntemlerini kullanmakla mümkündür. İşte bu nedenle araştırmamızda geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarak araştırma-inceleme yoluyla öğretime yer verdik.

Araştırmamda bana sürekli destek olan danışmanım Doç. Dr. Serap TABAK' a, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İsmail TAŞLI' ya, araştırmam sırasında desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ hocama, yaşamım boyunca bugünlere ulaşmamda destek olan aileme, değerli eşime ve oğluma sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	I
ABSTRACT	II
YEMİN METNİ.....	III
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI	IV
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
EKLER LİSTESİ	VIII

BÖLÜM I

1.GİRİŞ	1
1.1 Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	4
1.2 Sosyal Bilgilerin Dünyada Ve Ülkemizdeki Tarihçesi.....	5
1.3 Sosyal Bilgiler Programı'nın Genel Amaçları	8
1.4 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ünite ve Kazanımları.....	19
1.5 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ünite ve Kazanımları.....	12
1.6 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ünite ve Kazanımları	16
1.7 Aktif Öğrenme	19
1.8 Yapılandırmacılık.....	22
1.9 Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim.....	25
1.2.0 Problem Çözme	27
1.2.1 Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	28
1.2.2 Problem Çözme Yönteminin Faydaları	37
1.2.3 Problem Çözme Yönteminin Sınırlılıkları	38

BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	39
2.1 Araştırmanın Amacı	40
2.2 Problem Cümlesi	40
2.3 Denenceler.....	40

2.4 Sayıtlar.....	41
2.5 Sınırlılıklar.....	41
2.6 İlgili Araştırmalar	42
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2 Çalışma Grubu	53
3.3 Verilerin Toplanması.....	54
3.4 Verilerin Çözümlemesi.....	54
3.5 Denel İşlem	55
3.6 Kişisel Bilgiler	57
3.6.1 Cinsiyet.....	57
3.6.2 Anne Eğitim Durumu	58
3.6.3 Baba Eğitim Durumu	58
3.6.4 Anne Meslek Durumu.....	56
3.6.5 Baba Meslek Durumu	60
3.6.6 Doğduğu Yerleşim Birimi	60
3.6.7 Aile Aylık Gelir Durumu	61
3.6.8 Derslere Çalışma Şekli	61
3.7 Başarı Testi	63
3.8 Problem Çözme Envanteri	66
4. BULGULAR VE YORUM	67
Başarı Testi ANOVA Sonuçları	68
Problem Çözme Envanteri ANOVA Sonuçları	70
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1 Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	75

6. EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgiler Anket Formu.....	84
Ek 2: Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi ile İlgili başarı testi soruları	85
Ek 3: Ek 3: Problem Çözme Envanteri.....	92
Ek 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanları	94
Ek 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Son Test Puanları	95
Ek 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanları	96
Ek 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanları	97
Ek 8: Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi Belirtke Tablosu.....	98

1. BÖLÜM

1.Giriş

Öğrenme, insanoğlunun en önemli yeteneklerinden biridir. İnsan yaşamının ayrılmaz unsurlarındandır. Doğumla başlayan ve hayat boyu devam eden bir sürecin en önemli parçası olan öğrenme, kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde eğitimciler, psikologlar, rehberlik uzmanları ve araştırmacılar en çok öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda araştırma yapma ihtiyacı duymuşlardır. Çünkü bilimsel ilerlemeler toplumun hızla değişmesine ve gelişmesine neden olmaktadır. Pek çok alanda dev adımlarla oluşan değişimler bireyin bilgiye yetişmesini ve yararlanmasını güçleştirmektedir (Çelikkaya, 2010). Yeni yüzyıl, bilgi teknolojilerinin inanılmaz hızlarda gelişim gösterdiği ve öngörülemeyen olası birçok değişimin yaşandığı bir yüzyıldır (Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011). Öğrencilerin içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için öncelikle bilgiyi kullanabilme ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, yani 'öğrenmeyi öğrenme' becerisine sahip olmaları gereklidir (Şeker ve Yılmaz, 2011). Eğitimcilerin, hitap ettiği öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak, bir veya birkaç kurama göre ders işleme, öğrencinin öğrenmesinde kolaylık sağlayabilir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağının özellikleri ve eğitimdeki yeni paradigmalardan dolayı, öğretim yöntem ve tekniklerinde yeni arayışlar gündeme gelmiştir. Bunlardan birkaçı aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım ve proje tabanlı öğrenmedir (Kayıran, 2009).

Günümüz toplumunda sürekli yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal gelişmeler ve değişimler, bireylerin birçok alanda kazanımlara ve bu kazanımları yaşamda uygulayabilecek becerilere sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu beklentileri ve ihtiyaçları karşılayabilmek için program geliştirme çalışmaları sürekli yapılmaktadır. Toplumun ihtiyaçlarını karşılama tüm derslerin hedefleri arasında yer almasına rağmen bazı derslerin bu konuda sorumluluğu daha fazladır. Sosyal bilgiler dersi de toplumsal ihtiyaçları karşılama sorumluluğu en fazla olan derslerden biridir (Taş, 2012). Son yirmi yılda dünyada öğretim programları geliştirme çalışmaları hız kazanmış, bu bağlamda sosyal bilgiler eğitim anlayışı ve programlarında da bu yenileşme izleri görülmeye başlanmıştır. Ülkemizde bu sürece paralel olarak 1998

yılında eğitim fakültelerinde yeni bir yapılandırma süreci gerçekleştirilmiş ve sonrasında 2004 yılında “yapılandırmacı yaklaşım” temelinde yeni sosyal bilgiler öğretim programı kabul edilmiştir (Geçit, 2011).

Sosyal bilgiler dersine yönelik olarak öğrencilerde olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin içeriği daha sağlıklı bir şekilde öğrenmelerini ve dersteki başarılarını artırmak için öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencinin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırabildikleri yaklaşımların kullanılmasını gerektirmektedir (Çalışkan ve Turan, 2010). Bu yaklaşımlardan birisi de Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim ve bu öğretimin temel aldığı Probleme Dayalı Öğrenmedir.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi öğrenci etkinliğine dayalı olup, problem çözme yaklaşımını temel almaktadır. Bu strateji tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir yaklaşımdır (Duman, 2011). Bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlar, problemin çözümü için denenceler (geçici çözüm yolları) kurar, denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşım yoluyla öğrenci, sadece belli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacağı problemlerin çözüm yolunu da öğrenir (Yıldızlar, 2009). Bu yüzden, öğrencilerde problem çözme yeteneğini geliştirmek, eğitimin birinci hedefidir (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001).

Problem çözme yöntemi, araştırma-soruşturma yoluyla öğretim stratejisi içinde yer alır. Burada John Dewey’in “yapıcı ve yaratıcı düşünce” modeline göre, problem çözmeye şu ana esas olmalıdır. Öğrenci, doğadaki ve sosyal hayattaki problemleri algılayabilmelidir. Problemleri çözebilmek için öncelikle problemin farkına varılmalıdır. Farkında olunmayanlar ne bir problemdir ne de bir yaşam kaynağıdır. Problem çözme yönteminin amacı, öğrencilerin hissettiği bir sorunu çözmesi için karar verme yetilerini, alternatif çözüm yollarını, hipotez kurma mantığını, gerekli bilgi toplama becerilerini geliştirmek, bu verilere dayalı olarak tahminde bulunup çözüm yollarını uygulayarak sorunu çözmesi ve diğer sorunların çözümünde de bu bilgi birikimini yeniden kullanmayı kazandırmaktır (Ocak, 2011).

Problem çözüme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır (Küçükahmet, 1995). Problem çözüme yöntemi, bir problemin değişik boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkân ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin temel amacı, öğrencilere öğrendiklerini günlük yaşamda ilişkilendirebilmelerini ve bununla ilgili bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle problem çözüme yönteminin temelinde öğrencilerin, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vb. yeteneklerini kullanarak doğruya ulaşmaları yatmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Bu yöntem zaman alıcıdır; ancak, öğrenme ürünlerini artırır. Problem çözümede deneyimsiz olan öğrencilerde bu beceriyi adım adım geliştirmek gerekir. Öğrencilere problem çözümeyle ilgili deneyimler sağlanırsa, onlar bağımsız bir şekilde ya da grupça sınıf problemleri ya da toplumsal problemlerle baş etmeyi öğrenebilirler (Doğanay, 2007). Bilimsel yöntem süreci uygulandığı için öğrencilerin araştırma, birincil kaynaklara ulaşma ile işbirliği içinde çalışma becerileri gelişir. Gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlar bilimsel yöntemin aşamalarına göre çözüm üretme becerisi gelişir. Öğrencilerde yaparak yaşayarak öğrenme süreci gerçekleşir. Tümdengelim tümevarım veya her ikisinin karması olan hipotetik dediktüf akıl yürütme süreci gelişir (Arslan, 2007).

Çağdaş eğitim anlayışı, kitaplarda yer alan bilgileri ezberlemiş inanları değil, bu bilgileri etkin kullanabilen bireyleri değerli kabul etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilgileri ezberlemek yerine, bilgiler arasında ilişkiler kurup sentezler yaparak, hayatın içerisinde karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bilgilerini problem alanlarına transfer edebilme, problemleri çözümede kullanabilme becerilerini kazandırmak, çağdaş eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Probleme dayalı öğrenme, çağdaş eğitimin bu temel amacını gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımı niteliğindedir (Yeşil, 2007). Dolayısıyla, öğrenciler yapmalı ve düşünmelidirler. Eğer öğrenciler depolamakta oldukları bilgilerle düşünmeyi öğrenemezlerse, gerçek anlamda o bilgilere sahip değildirler. Öğrencilerin düşünebilmeleri için de, onların konuları daha derin düzeylerde anlamalarına ve kavramalarına ihtiyaçları vardır. Bu çerçeveden ele

alındığında, problem çözmeye dayalı öğrenme sürecinde, öğrenciler düşünenlerdir, bilenlerdir ve yapanlardır (Çiftçi, 2001). Bu şekilde üst bilişsel yetenekleri gelişmiş olan öğrenciler bağımsız birer öğrenici olmaya adım atarlar ve böylelikle de kendi kendine sorgulayan ve öğrenen bireyler yetişmiş olmaktadır (Baran, 2013).

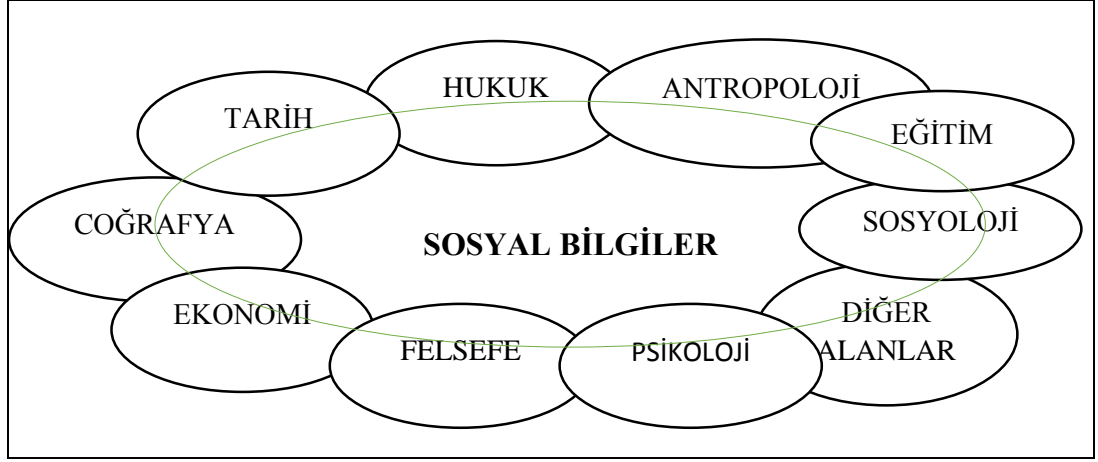
Bu nedenle bu araştırmadaki amaç problem çözme yöntemini temeline alan araştırma-inceleme yoluyla öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir.

1.1 Sosyal Bilgiler Öğretimi

Çağdaş, demokratik ve özgürlükçü bir toplumda eğitim ve öğretim uygulamalarının, hem bireylerin gelişmesine hem de toplumun kalkınmasına ve kültürel gelişmesine yönelik olması temel bir özelliktir. Çağdaş bilime ve insan haklarına dayalı, özgürlükçü, demokrat, laik ve ulusal kültür birikiminden yararlanarak evrensel ulaşan eğitim ve öğretim uygulamalarında sosyal bilgiler öğretimi önemli ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle, öğrencilere asgari düzeyde genel kültür vererek onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmaya ve bu sorunlara çözüm yolları arama, yurdun ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma gücü kazandırmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersinin işlevleri yaşamsal önem taşımaktadır (Deveci, 2003).

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir. Bir bakıma tüm sosyal bilimlerin, felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir. Bu yargı, şöyle bir şekilde daha açık hale getirilebilir.

Şekil 1: Sosyal Bilgiler 'in Diğer Bilim Dalları İle İlişkisi



(Kaynak; Sönmez, 1996).

Öğrencilerden sosyal bilgiler derslerinde her şeyden önce olgusal bilgileri edinmeleri beklenmektedir. Problem çözebilme bakımından bu olguları öğrenmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Farklı sosyal bilimcilerin günlük çalışmalarına kullandıkları araştırma/problem çözme ve bilgi üretme süreçleri, öğrencileri olgusal öğrenmeden çok daha zengin bir bireysel donanıma sahip kılabilir. Bu bakımdan sosyal bilimcilerin kullandıkları süreçleri öğrenme ve uygulama, hatırlamaya dayalı öğrenmenin tamamlayıcısıdır (Öztürk, 2006). İşte sosyal bilgiler dersi, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir (Sözer, 1998).

1.2 Sosyal Bilgilerin Dünyada Ve Ülkemizdeki Tarihçesi

Sosyal Bilgilerin kapsamına giren konular, Eski Yunan ve Roma gibi büyük medeniyetler kuran batı toplumlarında ilkçağlardan itibaren okullarda okutulmuştur. Herodotes, Thukydides (ykl. M.Ö.460-395), Aristo, Eflatun aynı zamanda birer öğretmen olarak öğrencilere dersler vermişlerdir. Köklü bir medeniyet olan Çin' de de Sima Qian (ykl. M.Ö.145-86) ile Du- Yu (732-812) tarih dersleri okutmuşlardır. Arap İslâm dünyasında da Taberî (839-923) önemli bir kişidir. Selçuklu Nizamiye

medreseleriyle başlayan gelenek ile ondan sonra gelen Türk ve İslâm devletleri ve Osmanlı medreselerinde sosyal bilgiler konularına yer verilmiştir. Avrupa’da 13. Asırdan itibaren kurulmaya başlanan Paris, Bologna, Oxford gibi okullarda da bu derslere rastlanmaktadır (Bilgili, 2013).

Sosyal Bilgiler kavramı ilk kez 1916 yılında ABD’de Milli Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından kabul edilmiştir. Komite bu kavramı; “ mevzu doğrudan insan cemiyetinin teşkilatına ve tekâmülüne ve ictimâî birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair bilgiler, sosyal bilgilerdir” diye tanımlamıştır. Daha sonraki yıllarda da bu kavram diğer bütün ülkelerde yaygınca kullanılmaya ve okul programlarında yer almaya başlamıştır (Köstüklü, 1999).

1960’lı yılların başından 1970’li yılların ortasına kadar sosyal bilgiler dersine ağır eleştiriler gelmiş ve “Yeni Sosyal Bilgiler” adı altında reform hareketi başlatılmıştır. Bu yaklaşım 1970’li yılların sonlarına doğru çekiciliğini yitirmiştir. ABD’de Ulusal Bilim Vakfı tarafından yapılan araştırmalar “Yeni Sosyal Bilgiler” uygulamasının başarısız olduğunu göstermiştir. Bunun üzerine 1980’li yıllarda “temele dönme” hareketiyle birlikte sosyal bilgiler öğretiminde yine geleneksel yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır (Erden, 1998).

Savage ve Armstrong (1996)’a göre; ABD’de, profesyonel sosyal bilgiler eğitimcilerinin üyesi olduğu Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (N.C.S.S), 1992 yılında sosyal bilgilerin tanımıyla ilgili tartışmalara bir son vermek amacıyla alana kapsamlı bir tanım getirmiştir. Bu tanım: “ Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır” şeklinde yapılmıştır (Aktaran: Akdağ, 2009).

Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersi ismiyle, ilk olarak 1968-69 öğretim yılında bütün ilkokullara, 1970-71 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullara resmen girmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 9. Milli Eğitim Şurası kararları uyarınca, 15.11.1974 tarih ve 459 sayılı kurul kararı ile temel eğitim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda sosyal bilgiler dersinin okutulmasına karar verilmiştir. Böylece sosyal bilgiler dersi ilköğretim okullarında 1968'ten itibaren, ortaokullarda ise 1975'ten itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bu uygulama 1985 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihten sonra sosyal bilgiler dersi ilköğretim ikinci kademedede Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olarak verilmeye başlanmıştır. 1997-1998 öğretim sezonunda tekrar ilköğretim okullarında (4., 5., 6., 7. sınıflarda) Sosyal Bilgiler dersinin okutulmasına başlanmıştır (Tay, Öcal 2008).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2 Nisan 1998 tarihli, 2487 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 62 karar sayısı ile kabul edilen “ İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı “ Sosyal Bilgiler üzerinde yapılan program çalışmaları sonucu 2004-2005 öğretim yılı sonunda uygulamadan kaldırılmıştır. Bunun yerine yine Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararları ile İlköğretim Sosyal Bilgiler (4. ve 5. sınıf) Dersi Öğretim Programı yenilenmiş, daha sonra 30.06.2005 tarih ve 118 karar sayısı ile de İlköğretim Sosyal Bilgiler (6. Ve 7. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı yenilenmiş ve uygulamaya konmuştur (Turan, Sünbül ve Akdağ, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığınca 2005 yılında uygulamaya konulan yeni sosyal bilgiler programında sosyal bilgiler şu şekilde tanımlanmıştır: “Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir”. Tanımda görüldüğü gibi sosyal bilgilerin amacı “bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirme” olarak belirtilmiştir (Doğanay, 2008).

1.3 Sosyal Bilgiler Programı'nın Genel Amaçları

Sosyal Bilgiler Programı'nın genel amaçları 30.06. 2005 tarihli 2575 sayılı. Tebliğler Dergisi'nde belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin 17 genel amacını şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik Kalkınmasındaki yerini kavrayarak lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Geçmiş, bugün ve gelecekteki siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik olayları değerlendirirken, sosyal bilimlere ait kavramları ve sosyal bilimcilerin sahip olduğu becerileri kullanır.
4. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.
5. İçinde yaşadığı çağın ihtiyaçlarını ve şartlarını değerlendirebilmek için geçmiş çağlardaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve tarihi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslayarak etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen kaynaklardan yararlanabilen, yaratıcı ve karmaşık sorunları çözme yeteneği gelişmiş birey olarak yetişir.
6. Bireylerin karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları bilinciyle beraber çalışma sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme tutum ve becerilerini geliştirir.
7. Aile, okul, iş ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri kavrayarak topluluk halinde yaşamının gereklerini yerine getirir.
8. İnsan ile doğal çevre arasındaki etkileşimden yararlanarak doğa bilinci geliştirir.

9. Ülkelerin kalkınmasında jeopolitik açıdan sosyal, kültürel ve ekonomik örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
10. Bilimsel düşüncenin bir gereği olarak, bilgiye ulaşmada, verileri kullanmada ve düşünce üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
11. Tarihi kullanarak dün bugün yarın boyutları arasında köprü kurabilme becerisi kazanır.
12. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi millî değerlerimizi tanır, onları korumak konusunda sorumluluk alır.
13. Milli bilincin oluşması için kültürel mirasın korunması, geliştirilmesi ve dünya kültürleri içerisinde etkinliğinin arttırılması gerektiğine inanır.
14. Kendine özgü olan fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve kişisel özelliklerini tanır ve bu özellikleri diğer insanlarla ve toplumla olan etkileşimlerinde, toplumun kural ve değerlerine uygun olarak ortaya koyar ve ifade ederler.
15. Bireysel farklılıkların nedenlerine ilişkin bilimsel bir anlayış geliştirir ve başkalarının fikir, değer, davranışlarına hoşgörü gösterir.
16. Sosyal problemlerin nedenlerine ve çözüm yollarına ulaşır.
17. Sosyal bilimci ile toplum arasında ilişkiyi kavrayarak ülkesinde ve dünyada meydana gelen olayları yorumlar.

1.4 5.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÜNİTE VE KAZANIMLARI

Haklarımı Öğreniyorum Ünitesi

1. Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içinde yerini belirler.
2. İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir.

3. Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.
4. Çocuk olarak haklarını fark eder.

Adım Adım Türkiye

1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır.
2. Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir
3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.
4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.
5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılâplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.
6. Atatürk inkılâplarıyla ilkelerini ilişkilendirir.

Bölgemizi Tanıyalım

1. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.
2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.
4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.
5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.
7. Yaşadığı bölgede doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.

Ürettiklerimiz

1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.
2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.
3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.
4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.
5. Ekonomideki insan etkisini fark eder.
6. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.
7. İş birliği yaparak üretime dayalı, yeni fikirler geliştirir.

Gerçekleşen Düşler

1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.
2. Buluşların ve teknolojik gelişmelerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.
3. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.
4. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.
5. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.
6. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.

Toplum İçin Çalışanlar

1. Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.
2. Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.
3. Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.
4. Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.
5. Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.

Bir Ülke Bir Bayrak

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

Hepimizin Dünyası

1. Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.
2. Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder
3. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.
4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.
5. Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.
6. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.

1.5 6.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÜNİTE VE KAZANIMLARI

Sosyal Bilgiler Öğreniyorum Ünitesi

1. Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.
2. Olgu ve görüşü ayırt eder.
3. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur
4. Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.
5. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

6. Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.

Yeryüzünde Yaşam Ünitesi

1. Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
2. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
3. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
5. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışı, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.
6. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur
7. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile siyasal ve sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.

İpek Yolunda Türkler

1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2. Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
3. Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar.
4. Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.
5. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.

6. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk-İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
7. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.
8. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.

Ülkemizin Kaynakları

1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
2. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.
3. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
4. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.
6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.

Ülkemiz ve Dünya

1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.

3. Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.
4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder
5. Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.

Demokrasinin Serüveni

1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
2. Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.
3. Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.
4. Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.
5. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.

Elektronik Yüzyıl

1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.
2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.
3. Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.
4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
5. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.

6. Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.

1.6 7.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÜNİTE VE KAZANIMLARI

İletişim ve İnsan İlişkileri

1. İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.
2. İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.
3. İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.
4. Doğru bilgi alma hakkı, düşüncüyü açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.
5. Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.
6. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir

Ülkemizde Nüfus

1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.
2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.
3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır
4. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.
5. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.

Türk Tarihinde Yolculuk

1. Türkiye Selçukluların döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.
2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasal güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.
3. Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.
4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir
5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.
6. Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.
7. Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.
8. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.

Zaman İçinde Bilim

1. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.
2. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.
3. Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir
4. 15 ve 19. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkilerini fark eder
5. Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.

Ekonomi ve Sosyal Hayat

1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.
2. Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir
3. Tarihten örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
4. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.
5. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.
6. Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.

Yaşayan Demokrasi

1. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.
2. Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.
3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.
4. Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.
5. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.

Ülkeler Arası Köprüler

1. 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.
2. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.
3. Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.
4. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.

1.7 Aktif Öğrenme

Günümüz bilgi, teknoloji ve insan niteliklerine göre karşılaştığımız sorunlar oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bilginin hızla gelişip arttığı, teknolojinin pek çok boyutuyla günlük yaşamımıza girdiği çağımızda, birbiriyle ilişkisiz ezber bilgi parçacıklarına sahip olan bireyler değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi analiz edip yeni bilgiler sentezleyebilen ve sentezlediği bu bilgileri, karşısına çıkan sorunların çözümünde kullanabilen bireyler istenmektedir. Aktif öğrenme; "öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin, öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci" olarak nitelendirilmektedir. Aktif öğrenme ezberciliği önleyerek düşünen, araştıran, üreten, sorun çözen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Çelik ve diğer., 2005).

Aktif öğrenme; Öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluk ve aktivitesini öğretmenin ne yaptığından daha fazla önemseyen düşünme ve öğretme yoludur. Geleneksel ve didaktik öğretim metodunda yer alan öğretmen kontrolü ve akademik içeriğe yapılan güçlü vurgunun aksine, aktif öğrenmede öğrenci sorumluluğu ve aktivitesi, sürecin kalbini oluşturur (Taçman, 2005).

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin farklı yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir süreçtir (Açıkgöz, 2003).

Disiplin olarak aktif öğrenmede öğrenciler, organize etme, düşünme, sorun çözme ve demokratik davranış sergileme gibi süreçleri kazanırken; öğretmenler, öğrencileri kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına teşvik eder. Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarını kullanarak öğrenecekleri konu ile ilgili araştırmaya dayalı uygulamalar yapmaları sonucunda üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi beklenen bir durumdur (Aydede ve Kesercioğlu, 2010).

Aşağıda, aktif öğrenimde alınması gereken başlıca karar ve sorumluluklar sıralanmıştır. İleri seviyedeki aktif öğrenmede, bu karar ve sorumlulukların hepsi öğrenci tarafından üstlenir. Daha alt seviyelerdeki aktif öğrenmede bu karar ve sorumluluklar, değişen ağırlıklarla öğrenci-öğretmen işbirliğiyle üstlenilir. Aktif öğrenmede öğrenci,

- Olası öğrenme hedef ve etkinlikleri araştırır;
- Kendine özel öğrenme hedeflerini seçer;
- Hangi hedefleri hangi nedenlerle seçtiğinin bilincindedir;
- Özgüveni vardır veya gereğinde özgüvenini kendisi geliştirir;
- Öğrenme etkinliklerinin seçimini ve programını yapar;
- Öğrenme güdüsü vardır veya bu güdüyü kendisi geliştirir;
- Bir konu üzerinde çalışmaya başlamak için kendine özel bir stratejisi vardır;
- Dikkatini toplar, eski öğrendiklerini hatırlar;
- Okur, dinler ve analiz yapar;
- Edindiği bilgiler arasında ilişki kurar, mümkünse şematik olarak gösterir;
- Öğrendiklerini yeni durumlara uygular, yeni uygulama alanları araştırır;

- Öğrenip öğrenmediğini sürekli kontrol eder;
- Kavrayıp kavramadığını anlamak için öğrendiklerini çeşitli şekillerde ifade eder;
- Yeni öğrenme stratejilerini dener;
- Başarısızlık durumunda başarısızlık nedenlerini araştırır;
- Kendi performansını değerlendirir;
- Kendi performansı hakkında geri-bildirim için dış kaynaklardan faydalanır;
- Öğrenmiş olmanın getirilerini düşünerek kendini güdüler;
- Dikkat ve enerjisini iyi yönetir, gerektiği yerde çalışmaya ara vermesini bilir.

Aktif öğrenmede olmazsa olmaz olan bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi, kendi bilişsel yeti ve mekanizmasını iyi tanıması, yani öğrenmeyi öğrenmiş olmasıdır (Ünal, 1999).

Okullarda yıllardır uygulana gelen, kuralları ve bol miktarda veriyi ezberlemeye dayalı eğitim sistemine teknoloji toplumunda daha az ihtiyaç duyulacaktır. Teknoloji ve bilim toplumunda zekânın değişik biçimleri “problem çözme yeteneği, derinlemesine düşünme, etkili kişiler arası ilişkiler ve yaşam boyu aktif öğrenme” giderek daha önemli hale gelecektir. Bilgi ve teknoloji alışverişinin bu denli yoğun olduğu çağımızda, okullar bireylere meslek kazandırmaktan öte, bireylere sağlıklı bir kişilik temeli ile kendilerini gerçekleştirmede ortamlar sunmalıdır. Dolayısıyla, eğitimin temel amacı da çevresiyle doğru ve etkili ilişkiler kuran, bilgiyi bulan, soru sorabilen tartışabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Yavuz, 2005). Kısaca aktif öğrenme öğrencilere öğrenme deneyimleri kazanmaları için fırsat sağlar. Aktif öğrenmede geleneksel öğretimin tersine, öğrenenlerin sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlanmaktadır (Kalem ve Fer, 2003). Aktif öğrenmenin temeli; yapılandırmacılık ve bilişselliğe dayanmaktadır. Bu kuramlar (yapılandırmacılık, bilişsellik) öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklar (Özdoğan, 2008).

1.8 Yapılandırmacılık

Günümüz bireylerinden, bilgi üretmeleri beklenmektedir. Birey kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek yerine bilgiyi yorumlayarak, sorgulayarak ve araştırarak anlamın yapılandırılması sürecine etkin olarak katılmalıdır. Öğrenilen bilgilerin uygulanabilmesi, bilginin kalıcı olması açısından bir avantajdır. Günümüzde, öğrencilerin derslere aktif katılmalarına olanak sağlamayan öğretim yöntemlerini kullanmak yerine, öğrencileri mümkün olduğunca yapılan etkinliğin içine katmak eğitimciler tarafından tercih edilmektedir. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla (constructivism) ilgili bilimsel çalışmalara eğitim literatüründe sıkça rastlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın uzun bir tarihî geçmişe dayandığı ve yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambatista Vico olduğu ileri sürülmektedir. Ancak Vico’nun yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşleri, o yüzyılda eğitimcilerin fazla dikkatini çekmemiştir (Ünal ve Çelikkaya, 2009).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenme ezberlerneye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlanmasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmeye uygulamaya koyar (Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle iyi bir problem ile derse başlanmalı, problem disiplinler arası bir özelliğe sahip olmalı. J. Dewey’in deneyimine göre problematik bir durum söz konusu olmalıdır. Problematik durum, öğrenmeyi organize edici nitelikte olmalıdır. Bu problematik durum öğrenci için bir “bulmaca” olarak görev yapmalıdır. Yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme sürecindeki merkez-odak noktası bağlamsal ya da problematik durumdur (Ocak, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin, bilgileri etkin olarak yapılandığı bir süreci vurgulamaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin bilişsel yapılarını geliştirmeye dönük; örnekleri inceleme, öneriler getirme, fikirleri sınama, problem çözme, fikirleri başka

biçimlere dönüştürme (resim, grafik, haritalar vb.) vb. gibi etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir (Duman, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin zihindeki yapılandırma sonucu oluştuğunu savunur. Buna göre bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önceki bilgileriyle ilişkilendirerek tekrar yapılandırırlar. Bu süreçte birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Başka bir deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimi yerine zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar. Yapılandırmacılığa göre, kişinin kendinin keşfettiği bilgi anlamlıdır ve hatırlanabilir. Öğrenme, bireylerin bilgiyi yorumlamaları, analiz etmeleri ve deneyimleriyle gerçekleşir. Bu nedenle, öğrenci merkezli olma ve bilgiyi keşfederek öğrenme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en belirgin özelliklerindedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin bilgilerini yapılandırarak öğrenebileceği her alan öğrenme ortamıdır ve bu ortamda öğrenciler, bilgiyi keşfederek, düşünerek, canlandırarak ve problem çözerek öğrenirler. Böylece öğrenciler, sorunları farklı boyutları ile düşünebilir, farklı çözümler bulabilir, yaratıcılıklarını kullanarak ve bilgilerini yapılandırarak öğrenebilirler (Ersoy ve Kaya, 2009).

Oluşturmacı öğrenme bir öğrenme konusuyla ilişkili problem çözmeye, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine temellenmiştir. Öğrenciler önceki bilgi ve yaşantılar üzerine yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluşturmak için, yeni bilgi ile önceden var olan zihinsel oluşumların birleştirirler. Bu yaklaşımda, bilginin öğretmen tarafından özümletilmesinden ziyade öğrencinin yeni bilgi inşa etmesi önemlidir. Öğrenciler bir olayı ya da kavramı kendi kendilerine keşfettiklerinde daha çok heyecan duyduklarından dolayı yeni bilgiyi daha iyi hazmederler ve farklı yerlerde kullanabilirler. Oluşturmacılığa göre öğrenme, bir yorumlama sürecidir (Yanpar-Şahin, 2001).

Yapılandırmacı öğretim uygulamaları öğrenenlerin yeni bilgiyi içselleştirmelerine veya transfer etmelerine yardımcı olur. Her ne kadar yapılandırmacılık, eğitsel amaçlarda kullanılacak bir öğrenme ve bilgi modeli sağlasa da, hâlihazırda bu model, sıkı kurallar koymamakta, tanımlayıcı bir niteliğe

sahiptir. Bodner'e (1986) göre yapılandırmacı model, etkileyici bir bilgi yaklaşımıdır. Bilgi ancak, işlerlik kazanırsa ve amaçların gerçekleşmesine yardımcı olursa yararlıdır. Bilginin bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır (Aktaran; Gömleksiz ve Bulut, 2006).

Yapılandırmacılar belli etkinliklerin ve zengin yaşantıların öğrenme sürecini etkinleştirebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadırlar. Bu bakımdan, yapılandırmacı öğrenme öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık süreçleri üzerine temellendirilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin anlam oluşturma sürecine aktif katılımı öngörülmektedir. Bu ortamlarda, öğreneler anlam araştırmacılar ve problem çözümler olarak görülürlerken, öğretmenler ise bilginin sunucuları olarak değil, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve anlamı keşfetmelerine yardımcı olan danışmanlar ve bu süreci kolaylaştırıcılar olarak görülmektedirler (Baş, 2012). Bunun dışında yapılandırmacılık, öğrenmenin yalnızca bilişsel yönüyle ilgilenmekle kalmayıp; duyuşsal alan özelliklerinin kazanılması ve kişilik gelişimi üzerinde de durmaktadır. Bilginin yapılandırıldığı varsayımına dayandığından daha çok düşünme süreçlerine odaklanan mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünme hedefleri yapılandırmacılıkta öne çıkmakta; öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasına değil daha çok bilimsel araştırmacı, problem çözümler, eleştirel düşünen bireyler olmasına yönelik hedefler yazılmaktadır. Yapılandırmacı program tasarımlarında öğrenenlerin özerk düşünenler ve öğrenebilen bireyler olmasına yardımcı olacak hedefler üzerinde durulmaktadır (Yurdakul, 2008).

Hızla değişen ve gelişen siyasi ve ekonomik koşullara ayak uydurabilmek için, Türkiye'de özellikle eğitim programlarında, yenilenme süreci başlamıştır. Bu sürece bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 öğretim yılından itibaren "Yeni İlköğretim Programını" uygulamaya koymuştur. Bu yeni program "yapılandırmacı yaklaşım" ya da "öğrenci merkezli" eğitim anlayışını temel almaktadır. Sosyal bilgiler dersi toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmeyi her zaman amaç edindiğinden, programdaki bu değişim kaçınılmaz olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yenilenen sosyal bilgiler programının vizyonu; demokratik değerleri

benimsemiş, düşünme becerisi gelişmiş, etkin ve üretken yurttaşlar yetiştirmek olarak açıklanmıştır (Duman, Gül ve Şahiner, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında esas alınmasında ezbercilik yerine anlayarak öğrenmenin, öğretmen egemenliği yerine öğrenciyi aktif kılan öğrenme anlayışının tesis edilmek istenmesinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Böylece öğretmenin rehberliğinde, öğrenen merkezli, araştıran, sorgulayan, sorunlarına çözüm üretebilen bir nesil yetiştirilmek istenmektedir (Sağlam ve Bilgili, 2006). Bunu sağlayabilecek öğretimlerden biriside problem çözme temeline alan araştırma-inceleme yoluyla öğretimdir.

1.9 Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim

Günümüzde öğretme-öğrenme süreçleri üzerine çalışan sosyal bilgiler eğitimi uzmanlarının önemle üzerinde durdukları konu, sosyal bilgilerin öğretiminde kalıcı ve anlamlı bir öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğidir. Yapılan birçok araştırma, öğrenme-öğretme süreçlerine aktif olarak katılan öğrencilerin daha iyi ve kalıcı öğrendiklerini göstermektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin hedeflediği çağdaş, üretken, etkin demokratik bir vatandaş; bilginin kaynaklarını, bunlara nasıl ulaşacağını, bunları kendi kendine nasıl öğreneceğini, bu bilgileri problemin çözümünde nasıl kullanacağını, bir karar verme aşamasına geldiğinde, hangi bilgilere ihtiyacı olduğunu ve bunları nasıl analiz edeceğini bilmelidir. İfade edilen bu becerilerin kazandırılmasında araştırmaya dayalı öğrenme (ADÖ) yaklaşımının oldukça etkili olduğu birçok araştırmacı (DeBoer, 1991; Akmal ve Ayre-Svingen, 2002; O'Neill ve Polman, 2004; Luke, 2004, Rapp, 2005, Manlove ve arkadaşları, 2006; Oliver, 2007) tarafından vurgulanmıştır.(Turan ve Çalışkan, 2008).

Araştırma-soruşturma yoluyla öğretim, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dayalı olan problemlerin çözümü için uygulanan bir tür problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlar, problemin çözümü için denenceler kurar. Denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşım yoluyla öğrenci, sadece belli konularla ilgili problemlerin çözümünü

öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşılabileceği problemin çözüm yollarını da öğrenir (Taşdemir, 2007).

Araştırmaya yoluyla öğretmede, öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak öğrencilerin bu sorunları incelemelerini ister. Öğretmen öğrencilere problemle ilgili anlaşılmayan noktalarda, inceleme sırasında ve sonuç çıkarma aşamasında yardımcı olur. Araştırma yoluyla öğretim stratejisinin uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır.

1. Öğrencilere konuyla ilgili problemin sunulması
2. Öğrencilerin problemle ilgili denenceler ve geçici çözümler düşünmeleri
3. Bu hipotezlerle ilgili veri toplanması
4. Toplanan verilerin değerlendirilmesi
5. Sonuca ulaşma

Dikkat edilirse araştırma yoluyla öğretim stratejilerinin uygulanması sırasında yer alan işlemler bilimsel bir araştırma sürecinde yer alan işlemlerle aynıdır. Bu açıdan araştırma yoluyla öğretmenin yalnızca bir konunun öğretimi amacıyla değil öğrencilere araştırma ve problem çözme becerilerinin kazandırılması amacıyla da uygulanabilecek bir strateji olduğu söylenebilir (Açıkgöz, 2003). John Dewey'in sistemleştirdiği bir yaklaşımdır. Bütünüyle öğrencilerin araştırma-inceleme ve soruşturma yapmalarına yönelik bir öğretimdir. Öğretmen burada rehberdir. Öğrenci araştırma yaparak sorunun nasıl çözüleceğini bulur ve sorunu çözer. Araştırmanın gereği deney, gözlem, sezgi, gösterme, iş yaptırma, örnek olay, beyin fırtınası, soru-cevap, sorun çözme, karar verme, rol oynama vb. yöntem ve teknikler eğitim ortamında kullanılır (Erden, 1998).

Bu stratejiye en uygun olan metot problem çözmedir. Bu strateji, bir öğretmen özellikle mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için pek çok faydalar sağlar. Bu yaklaşımı kullanan bir öğretmen, öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırır. Öğrenciler ise böylece hayatta karşılaşılabilecekleri öteki problemleri de çözmeyi öğrenirler. Öğretmen, araştırmanın zamanını ve biçimini çok dikkatle seçmelidir. Bu yaklaşımın planlanmasında öğretmen, problemin çözümünde kullanılacak araç-gereçleri ve kaynakları hizmete hazır bulundurmalıdır. Bu yaklaşımda öğrencinin

gerçekçi yaşantılar geçirmesi, gerçek problemlerin yer aldığı konularla yüz yüze getirilmesi yoluyla sağlanır. Bunun açık bir anlamı, öğrencilere veri toplama sürecini uygulama fırsatı vermek ve uzun zaman almasına aldırmaaksızın, problem çözme yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

1.2.0 Problem Çözme

Kökeni Latince olan problem, Arapça 'da mesele, Türkçe 'de sor kökünden türetilen sorun olarak ele alınmaktadır. Sorun, çözümlenmesi, öğrenilmesi bir sonuca varılması gereken engelli, sıkıntılı durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu'nun hazırlamış olduğu Türkçe sözlükte ise sorun düşünülüp çözülmeye konuşulup bir sonucu bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum olarak ele alınmıştır. Binghaim'e göre problem; bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. John Adair'e göre problem; önünüze atılmış engelleyici durumdur. Ayrıca Adair, problemin aslında çözümü içerdiğini, tek yapılması gerekenin verileri yerlerine yerleştirmek olduğunu belirtmiştir. Stevens'e göre problem; bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortama veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak tanımlamıştır. Vangudiy'e göre problem; plân ile olması gereken arasındaki uçurumdur. Kneeland'a göre problem: bir şeyin olması gerektiği durumuyla, var olan durumu arasındaki fark olarak tanımlanmıştır (Ünal, Sever ve Yılmaz, 2003).

Problem çözme denildiğinde akla ilk olarak matematiksel problemlerin çözümü gelmektedir. Ancak problem çözme hem bilimsel bir süreci, hem bir beceriyi, hem de bu sürecin uygulandığı bir öğrenme-öğretme stratejisini vurgulamaktadır. Farklı terimlerle adlandırılırsalar da ya da farklı özelliklerle nitelendirilseler de tüm bu süreçlerin özünde bilimsel yöntem yer almaktadır. Problem çözme yöntemi, yabancı literatürde daha çok "problem solving" olarak yer almakla birlikte; "problem solving methods", "problem solving teaching method", "problem solving approaches", "problem solving strategies" ve "problem solving based instructional method" gibi ifadelerle de rastlanmaktadır. Konuyla ilgili yurt dışı literatüre bakıldığında

terminolojik olarak farklı kullanımlar yer alsa da hepsinde de problem çözüme süreci vurgulanmaktadır. Ülkemizde ise “problem çözmeye dayalı öğrenme”, “problem çözüme yöntemi”, “problem çözüme metodu” gibi ifadeler öne çıkmaktadır (Altun ve Emir, 2008) .

Sorun çözüme yöntemi, birçok yazar tarafından, 21. Yüzyılın öğretim yöntemi olarak görülmekte, diğerlerinin yalnızca öğretim teknikleri ve stratejilerden oluştuğu belirtilmektedir. Onlara göre, en yalın anlamıyla, sorun çözüme, bir konu üzerinde us (akıl) yürütme sürecidir (Sözer, 1998).

Problem çözüme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Problem çözüme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içermektedir. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 2008).

Eğitimde öğrencilerden beklenen, isteklerini belirtebilen, problem çözebilen, kalıcı bilgi için uğraşan, kendine güvenen ve sosyal sorumluluğunu üstlenmiş bireyler olmalarıdır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanabilmesi, kendi kendine öğrenebilmesi ve en önemlisi probleme çözebilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim uygulamalarında öğrenciye imkân tanıyan, öğrenciyi aktif kılan, öğrencinin bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmasına olanak sağlayan, öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayan öğrenme yöntemlerinden biride probleme dayalı öğrenme yöntemidir (Ersoy, 2012).

1.2.1 Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi

PDÖ, ilk kez 1960’lı yıllarda Kanada McMaster Üniversitesi’nde Howard Borrows tarafından tıp eğitimi alanında kullanılmıştır. Bu öğrenme yaklaşımı, daha sonraki yıllarda dünyanın birçok ülkesinde içlerinde tıp, fen bilimleri, mühendislik,

hukuk gibi farklı alanların bulunduğu eğitim kurumlarında uygulamaya konmuştur. PDÖ, yaşamın karşılaşılan sorunları tanımak, bu sorunların önemini farkında olmak, nedenlerini anlamak, sorunları çözmek ve olası sorunları önceden gidermekle dolu olduğu düşüncesinden yola çıkarak öğrenmenin tam ve yeterliliğe dayalı olması görüşüne hizmet eden bir yaklaşımdır (Taşkesenligil, Şenocak ve Sözbilir, 2008). Özellikle gelişmiş ülkelerde yükseköğretim kurumlarında 1980'li yıllardan buyana yoğun olarak kullanılan probleme dayalı öğrenme yöntemini Türkiye'de uygulayan ilk yükseköğretim kurumu ise Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi olmuştur. Yöntem, daha sonra üniversitelerin fen bilimleri ve matematik, mühendislik, coğrafya ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında uygulanmaya başlamıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde yapılan çalışma sayısı çok azdır (Alagöz, 2011). Bu durumun belki de en önemli sebebi ülkemizde problem çözme becerisi çoğunlukla matematik dersi ile birleştirilmiştir. Oysa toplumsal yaşamla ilgili birçok problem vardır. Çocuğun bir arkadaşıyla küsmesi, yaşadığı yerde ulaşım araçlarıyla bir yerden bir yere gitme ve haberleşme araçlarından yararlanma isteği her an bir probleme dönüşebilir. Bunun yanı sıra kültürel farklılıklardan doğan iletişim bozuklukları, toplumdaki kıt kaynakların kullanımı, göçler, toplumsal çatışmalar da önemli toplumsal problemlere neden olmaktadır. Özellikle toplumsal değişimin hızlı olduğu günümüz toplumlarında birey her an yeni bir problemle karşılaşabilmektedir. Bu nedenle çocuğu toplumsal yaşama hazırlamak için mutlaka sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2007).

Probleme dayalı öğrenme, yeni bilgi öğrenimi için problemleri çıkış noktası olarak kullanma prensibine dayalı bir yöntemdir. En önemli özelliği hem yeni hem de var olan bilgilerin desteği ile öğrenmeyi sağlayan problemlerin kullanılmasıdır. Öğrenenlerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlar problem senaryosu olarak sunulur ve yeni bilgilerin öğreniminde öğrencileri teşvik eder. Problem senaryosu çerçevesinde bilgilerin sentezi yapılır (Karakuş, 2006). PDÖ yaklaşımında öğrenciler problemle ilgili bildikleri bilgileri ortaya koyarlar ve daha sonra ne tür bilgilere gereksinim duyduklarını belirlerler. Yeni öğrendikleri bilgileri gruplarına getirerek tartışırlar ve bunun sonucu olarak yeni araştırmalara yönelirler. Bu durum öğrencilerin problemlere çözüm bulmalarına kadar devam eder (Kılınç, 2007). Bu

ortamda öğrenci ve öğretmenin rolleri değişmektedir. Öğretmen, tek söz sahibi ve her şeyi bilen kişi olmaktan çıkarak rehber yol gösterici, destekleyici bir duruma geçerken, öğrencilere önerilerde bulunma, öğrenci katılımını destekleme, yanlış bilgileri engelleyerek onların doğruya yönelmelerini sağlama gibi görevleri üstlenir. Öğrenciler ise, sorunların neler olduğunu, nasıl oluştuğunu, nasıl çözüleceğini kendileri bularak doğrudan öğrenirler. Dolayısıyla, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenmeye aktif olarak katılırlar. Böylece, öğrenci bilgi eksikliğinin farkına vararak, bu eksikliği ve merak ettiklerini nasıl gidereceği ve hangi kaynaklardan yararlanacağı ile ilgili kararları kendisi verir (Semerci, 2005).

Probleme Dayalı Öğrenme yöntemi öğrencilere öğrenme aşamasında düşündürme ve problem çözme aşamalarında yardımcı olan bir yapısalcı öğrenme modelidir. Yapısalcı öğrenme yaklaşımında öğrencinin aktif olarak görev alması ve aktif olarak problemlerin çözümünde iş birliği içinde bulunması gerekmektedir. Bu yaklaşım, yapılandırılmış problemlerin çözümünde kullanılan genel öğretim yöntemlerine göre farklılık göstermektedir. Probleme Dayalı Öğrenme sürecinde öğrenciler problem çözücü olarak aktif rol alırlar. Probleme Dayalı Öğrenme yönteminde öğrenciler uygulamalara daha rahat odaklanmaktadır. Öğrenciler yeni öğrenmelere geçişte daha fazla motive olmaktadır (Ersoy ve Başer, 2010).

Probleme dayalı öğrenme, diğer aktif öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ön bilgileri ve var olan bilişsel yapıları ile girdiğini iddia eder. Bu nedenle probleme dayalı öğrenme, düşünme yöntemlerinde ve önbilgilerin kullanımında öğrencilere yardımcı olmaya odaklanır ve böylece bilginin kendileri için anlamlı ve anlaşılır olması için yeni bir biçimde yapılandırmasını sağlamaya çalışır. Bu nedenle probleme dayalı öğrenmede öğrencilerin bilmeleri gereken kavram ve prensipleri araştırma ve tanımlamaya motive etmek amacıyla kompleks, gerçek dünya ile ilgili problemler kullanılır. Probleme dayalı sınıflarda öğrenciler bilimsel sorgulamaya benzer süreçlerde küçük öğrenme takımlarında bilgi entegrasyonu, iletişim ve sorgulama gibi becerilerini bir araya getirerek çalışırlar (Koçakoğlu, 2010). Aşağıdaki tabloda geleneksel sınıflar ile probleme dayalı öğrenme sınıfları karşılaştırılmıştır.

Tablo1: Geleneksel ve Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Sınıflarının Karşılaştırılması

GELENEKSEL SINIFLAR	PROBLEM ÇÖZMEYE DAYALI ÖĞRENME SINIFLARI
<ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen merkezlidir2. Kitaplardan öğrenme esastır3. Çok miktarda öğretmen konuşmaları vardır.4. Ders kitaplarına dayalı beceriler ve ev ödevleri söz konusudur.5. Sınıfta formal bir oturma planı uygulanır6. Dersler daima sınıfta yapılır7. Öğrenciler, öğretmenler tarafından aktarılan bilgileri birer “sünger” gibi emerler8. Sıkıcıdır.	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrenci merkezlidir2. Gerçek hayat problemlerinden öğrenme esastır3. Bütün sınıfın katılımı ile gerçekleşen tartışmalar vardır.4. Gerçek hayat becerileri söz konusudur.5. Sınıfta informal bir oturma planı uygulanır.6. Bazı dersler sınıf dışında yürütülür.7. Öğrenciler, bilgileri edinir, yorumlar ve uygular.8. İlginç ve eğlencelidir.

Kaynak: (Saban, 2004).

Yukarıda yer verilen yapıcı ilkelere sınıf ortamında yer verildiğinde yapıcı öğrenme süreci yaratılmış olur. Bunun için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilimsel sorun çözmeye ve düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin ilköğretim sürecinde özellikle de sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin yaşamlarının ileriki süreçlerinde sorun çözen, etkili düşünebilen, yaratıcı ve üretken bireyler olmalarını sağlayabilir (Karakuş, 2006).

Schwartz, Mennin ve Webb (2001)'e göre PDÖ sürecinde öğrenciler;

1. Problem ile ilgili konuda herhangi bir ön hazırlık yapmaksızın problemle ilk kez karşılaşır.
2. Birbirleri ile etkileşime girerek, problemle ilgili önceden sahip oldukları bilgileri ve deneyimleri ortaya çıkarırlar.
3. Problemle ilgili geçerli olabilecek mekanizmalar hakkında hipotez kurar ve test ederler.
4. Probleme ilerlemek için öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.
5. Belirlenen öğrenme ihtiyaçları için grup toplantıları arasında kendi kendilerine çalışırlar.
6. Yeni kazandıkları bilgileri bütünleştirmek üzere gruba geri dönerler ve bu bilgileri probleme uygularlar.
7. Gerekiyorsa, 3-6.adımları tekrarlarlar.
8. Öğrendiklerini sürece ve kapsama yansıtırlar (Aktaran; Demirel ve Turan, 2010).

Ayrıca etkili problemler öğrencilerin ilgilerini, motivasyonlarını ve bilimsel kavramları derin düşünmelerini sağlar. İyi problemler, öğrencilerin senaryoda verilen bilgi üzerinde yargılarda bulunmalarına ve fikirlerini formüle etmek için sorular sormalarını sağlar. O hâlde denilebilir ki, problem seçimi zor, bir o kadar da önemli bir basamaktır.

Tablo 2: Problemin içermesi Gereken Özellikler

PROBLEM
1. Öğrencilerin ilgilerine, bireysel ihtiyaçlarına, değerlerine, deneyimlerine, olgularına, kültürlerine ve öz geçmişlerine dayanarak oluşturulmalıdır.
2. Program amaçlarıyla örtüşmelidir.
3. Beceri kazanmayı sağlamalıdır.
4. Disiplinler etrafında birleşmeye uygun olmalıdır.
5. Üzerinde düşünülebilecek önemli kavramlar içermelidir.
6. Öğrencilerin toplumla iletişim kurmalarına elverişli olmalıdır.
7. Okulda öğrenilenlerle yaşamdaki ilişkilerin anlamını kavratabilmelidir.
8. Öğrencileri yüksek düzeyde düşünmeye, yaratıcılığa ve bilgilerin daha iyi sentezini yapmaya zorlayıcı olmalıdır.
9. İyi yapılandırılmalı, cevapları içinde verilmemelidir.
10. Açık uçlu olmalıdır.
11. Gerçek yaşama elverdiğince yansıtılmalıdır.

(Aktaran: Baysal, 2005)

Bulunan problem, yukarıda sunulan kriterlerin çoğunu karşılıyorsa öğrencilerin sürece olan tepkileri güçlü olacak ve problem üzerinde çalışmak onlara süreç boyunca cazip gelebilecektir (Baysal, 2005).

Problemler genellikle iyi yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmamış olarak ikiye ayrılır. İyi yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmamış problemlerin benzerlikleri ve farklılıkları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Yapılandırılmış Problemler ile Yapılandırılmamış Problemlerin Karşılaştırılması

İyi yapılandırılmış problemler	İyi yapılandırılmamış problemler
<ul style="list-style-type: none">• Amacı açık olarak bellidir• Problem cümlesi net olarak ifade edilmiştir• Çoğunlukla tek bir çözümü vardır• Çoğunlukla problemin sonucu önceden belirlenmiştir• Değerlendirme ölçütleri kesin sayılabilir	<ul style="list-style-type: none">• Amacı belli belirsizdir• Problem cümlesi genellikle net olarak ifade edilmemiştir• Birden fazla çözümü vardır ya da hiç çözümü olmayabilir• Bazen çözümünde ortak bir karara varılamayabilir• Değerlendirme ölçütleri kesin değildir

(Kaynak, Gözütok, 2006).

İyi yapılandırılmamış problemleri, iyi yapılandırılmış problemlerden ayıran en önemli özellikler ise; yapılandırılmamış problemler çözülürken bilişsel olmayan süreçlerin yani duygu, tutum ve inançların bu sürece katılması ve değerlendirme sonuçları elde edildikten sonra bir karara varılmasıdır (Gözütok, 2006).

Kaliteli bir problem belirlendikten sonra yapılması gereken problemin çözümüne geçmektir. Probleme dayalı öğrenme stratejisinin uygulama aşamasında kimi basamaklar bulunmaktadır. Bu basamaklar farklı kişiler tarafından farklı şekillerde oluşturulmuştur. Ancak genelde ufak ayrıntılar dışında birbirlerinin aynısı oldukları gözlenir. Bazı bilim adamları genel olarak ifade etmiş, bazıları ise stratejinin basamaklarını daha da özelleştirmiştir. Bu durumla ilgili olarak Orlich ve Kneeland tarafından ortaya konulan basamakların bir sentezi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Orlich ve Kneeland'in probleme dayalı öğrenme basamakları

ORLICH	KNEELAND
Problem olarak adlandırılabilir bir durum ile karşılaşma	Problemin anlaşılması
Problemin tüm koşullarının tanınması	Gerekli bilgilerin toplanması
Koşullara bütüncül olarak bakma	Problemin köküne inme
Problemin sınırlarının çizilmesi	Çözüm yollarını ortaya koyma
Problemi analiz için alt bölümlere ayırma	En iyi çözüm yolunun tespit edilmesi
Problem ile ilgili tüm bilgilerin toplanması	Problemi çözme
Toplanan bilgilerden hataları veya ön yargıları ayıklama	
Elde edilen bilgileri anlamlı bir bütün haline getirme	
Problemin çözümü ve genelleme	
Rapor haline getirme	

(Aktaran Kılınç, 2007)

Problem çözme yönteminin etkili olarak kullanılabilmesi şunlara dikkat etmek gerekir.

- Yöntem ilk ve ortaöğretim kurumlarında kullanmak için uygundur.
- Günlük yaşamdan gelen çoğu basit hesaplama problemleri standart problemlerden daha yararlı öğrenme deneyimi sağlar.
- Problem çözümede akıl yürütmeyi kullanma kapasitesi, öğrenciler daha çok olgu, araç ve yöntem bilgisiyle donatıldıklarında artacaktır. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerin çözebileceği problemleri seçmektir.
- Uygun materyaller sağlanmalıdır.

- Problem çözme aşamaları öğretilmelidir; ancak, öğretmen ne yapılacağını tam olarak anlatmamalıdır (Doğanay, 2008).

Her bilim dalında problem çözme süreci kullanılmasına rağmen farklı bilim dallarında farklı uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki tabloda farklı bilim dallarında problem çözme sürecinin basamakları verilmiştir (Lumsdaine and Lumsdaine, 1995).

Tablo 5: Farklı Bilim Dallarında Problem Çözme Süreci'nin Basamakları

BİLİMSEL YÖNTEM FEN BİLİMLERİ	YARATICI DÜŞÜNCE PSİKOLOJİ	POLYANA'NIN YÖNTEMİ MATEMATİK	ANALİTİK DÜŞÜNCE MÜHENDİSLİK	8-D YÖNTEMİ ENDÜSTRİ	YARATICI PROBLEM ÇÖZME HER PROBLEM
Veri analizleri ve hipotezleri tümevarım ile belirleme	Kaynakların araştırılması	Problem nedir?	Sistemi tasarlamak ve tanımlamak. Bilinmeyenleri belirlemek	1) Bir takım yaklaşımı kullanmak 2) Problemi belirlemek	Problemi tanımlama: veri toplama ve içeriğin analizi ve araştırılması
Mümkün çözümleri tüm dengeliyle belirleme	Kuluçka (üretim) dönemi ihtimaller	Çözüm planı	Problemi modelleme	3) Acil durumları tespit etme 4) Temel sebepleri bulmak	Fikirler üretmek ➔ çok fikir Yaratıcı fikirlerin değerlendirilmesi ➔ daha iyifikirler
Alternatif çözümleri test etme	Açıklama dönemi – çözüm için karar belirleme	Alternatiflere Bakma	Gidişatı ve deneyimleri analiz etme	5) Düzeltici etkinlikleri test etme ve en iyi hareket planını tasarlamak	Fikirleri muhakeme etme ve karar verme en iyi çözüm
En iyi çözümü Uygulama	Doğrulama ve değiştirme dönemi	Planı uygulama. Sonuçları kontrol Etme	Son ürünü değerlendirmek	6) Planı uygulamak 7) Problemin Tekrarlanma sını engellemek 8) Takımı kutlamak	Çözümü uygulama ve takip etme. Ne öğrenildi?

(Aktaran, Karakuş,2006)

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde, her bilim dalı için problem çözmenin farklı uygulamalarının olduğu görülmektedir. Bu yöntemler diğer bilim dalları için de uygulanabilir. Yani yaratıcı düşünme yöntemi, psikoloji dalında kullanıldığı gibi fen bilimlerinde de rahatlıkla kullanılabilir. Çünkü hepsi de var olan bir problemi çözmeye

ve en iyi çözümleri bulmaya çalışmaktadır. Önemli olan mevcut bir güçlüğü ortadan kaldırmak olduğuna göre, problem çözen kişiye en mantıklı ve uygun olan yöntemi kullanması çözümleri kolaylaştıracaktır (Aksoy, 2004).

1.2.2 Problem Çözme Yönteminin Faydaları

Problem Çözme yönteminde zihnin analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek kognitif fonksiyonları kullanılmaktadır. Faydaları;

- Öğrenci aktif olarak katılır.
- Algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur
- Öğrencilere ileride yüz yüze geleceği sorunlara uygulayacağı çözümlerin modellerini sağlar
- Hem kognitif hem efektif öğrenmeyi kapsar (Hesapçıoğlu, 1988).
- Karar verme yeteneğini geliştirir.
- Eleştirel düşünmeye yardımcı olur.
- Geniş ilgi ve merak uyandırır.
- Problem çözme sürecinin alışkanlık haline gelmesine yardımcı olur.
- Gözleme, rapor etme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme ve özetleme gibi yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunur.
- Demokratik tavır ve tutumları geliştirir (Özden, 1999).
- PDÖ derinlemesine öğrenmeyi sağlar; öğrenme materyali ile etkileşimde bulunur, kavramlar ile günlük etkinlikler arasında bağlantı kurar ve anlayışlarını geliştirirler.
- Yapılandırmacı yaklaşım- Öğrenenler önceki bilgilerini etkin hale getirir ve var olan kavramsal bilgi çerçeveleri üzerine bilgilerini yapılandırır.
- PDÖ öğrenenlerin gelecek yaşamlarına yönelik arzu edilen genel yetenek ve tutumlarını geliştirmelerine fırsat verir (Gürten, 2011).
- Öğrenciler tek ders kitabının dışındaki kaynak ve materyallerden de yararlanır.
- Öğrenciler sonuçlara ulaşmak için nasıl bağımsız düşünceleri gerektiğini öğrenirler.

- Öğrenciler başarısız oldukları durumlarda da (sert cezalar almaksızın) öğrenme imkânına sahip olurlar (Küçükahmet, 1998).

Demirel'e göre problem çözme yöntemine yeri geldikçe ilköğretim okullarından başlayarak üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde yer verilmelidir. Problem yaratan değil, problem çözen bir gençlik yetiştirebilmek için bu yöntemin çok iyi bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılması gerekir (Demirel, 2008).

1.2.3 Problem Çözme Yönteminin Sınırlılıkları

- Öğretmenler için öğretim stillerini değiştirmeleri zor olabilir.
- Derste ilk kez sunulan problem durumlarını öğrencilerin çözmesi daha uzun zaman alabilir.
- Gruplar ya da bireyler yaptıkları çalışmalarını erken ya da geç bitirebilirler.
- Probleme dayalı öğrenme zengin bir materyal ve araştırmaya ihtiyaç duyar.
- Probleme dayalı öğrenme modelini tüm derslerde uygulamak zordur. Sosyal içerikli problemlerin değerini veya konu alanını tam olarak kavrayamamış öğrencilerle bu stratejiyi kullanmak verimsiz bir hale dönüşür.
- Öğrenmeyi değerlendirmek oldukça güçtür (Tan, 2009).
- İnsan kaynakları- Yönlendirme sürecinde daha çok öğretmen yer almalıdır.
- Farklı kaynaklar- Aynı anda çok sayıda öğrenenin aynı kütüphaneye ya da bilgisayar kaynaklarını kullanması gerekmektedir.
- Rol modelleri- Öğrenenlerin senaryoda üzerlerine düşen rolleri yerine getirmek için yeterli düzeye sahip olamayabilirler.
- Bilgi yüklemesi- Öğrenenler kendi kendilerini ne kadar yönlendireceklerinden ve hangi bilginin kullanışlı ve konu ile ilgili olduğundan emin olmayabilirler (Gürten, 2011).

2. BÖLÜM

2. Araştırmanın Önemi

Disiplinler arası ve çok disiplinli bir alanı teşkil eden sosyal bilgiler insan ve insan faaliyetlerini konu edinir. Aslında sosyal bilgiler çeşitli sosyal bilimlerden alınan içeriğin kaynaştırılmasıyla teşekkül ettirilmiştir. Tarih, Coğrafya, Siyaset Bilimi, Ekonomi, Psikoloji, Sosyoloji, Antropoloji gibi sosyal bilimler, sosyal bilgilere katkı sağlayan başlıca disiplinlerdir (Geçit, 2008).

Sosyal bilgiler dersi; öğrencilerin güncel olan sosyal problemlerle yüz yüze geldiği ve problemleri incelediği ders konumundadır. Dersin iki temel gerekçeye dayandığı söylenebilir. Birincisi 1890'lardan beri Amerika'ya dünyanın dört bir yanından göç eden milyonlarca göçmenin, Amerikan toplumsal hayatına bir vatandaş olarak entegrasyonunu hızlandırmaktır. İkincisi de John Dewey ve arkadaşlarının etkisiyle ders konularının çocuğun günlük hayatından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır. Sosyal bilgiler dersi sözel bir ders olması itibari ile düşünme becerilerinin ön plana çıktığı bir alandır. Bu dersin öğrenilmesindeki en büyük zorluğun da bu özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir (Turan, Sünbül ve Akdağ, 2009).

Ülkemizde problem çözme becerisi çoğunlukla matematik dersi ile birleştirilmiştir. Oysa toplumsal yaşamla ilgili birçok problem vardır. Çocuğun bir arkadaşıyla küsmesi, yaşadığı yerde ulaşım araçlarıyla bir yerden bir yere gitme ve haberleşme araçlarından yararlanma isteği her an bir probleme dönüşebilir. Bunun yanı sıra kültürel farklılıklardan doğan iletişim bozuklukları, toplumdaki kıt kaynakların kullanımı, göçler, toplumsal çatışmalar da önemli toplumsal problemlere neden olmaktadır. Özellikle toplumsal değişimin hızlı olduğu günümüz toplumlarında birey her an yeni bir problemle karşılaşabilmektedir. Bu nedenle çocuğu toplumsal yaşama hazırlamak için mutlaka sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Erden, 1998).

Bu nedenlerden ötürü, sosyal bilgiler dersinde araştırma-inceleme yoluyla öğretimi kullanmak öğrencilerin problemlerle yüz yüze gelmesini sağladığı gibi bu problemleri çözmek içinde öğrencilere fırsat yaratmaktadır. Öğrenciler sadece var olan bilgileri öğrenmek için değil bu bilgileri araştırıp bulmak içinde çaba sarf etmelidir.

Bu bağlamda öğrencinin bizzat işin içerisinde yer alarak akademik başarısını da yükselteceği düşünülmektedir. Günümüzde bilgi akışının teknolojinin de gelişmesiyle birlikte hızlı bir şekilde arttığını görmekteyiz ve bu bilgi akışının içerisinde işimize yarayanları seçmek ya da bulmak önemli bir hale gelmiştir. İşte bu noktada araştırma-inceleme yoluyla öğretimin öğrencilerin bu bilgilere ulaşmasını sağlayarak kalıcı hale getirmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı grupla 2012-2013 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı grup arasında, akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını sınınamaktır.

2.2 Problem Cümlesi

İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı grupla 2012-2013 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı grup arasında, akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.3 Denenceler

1. Araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı grubun ön test puanları ile 2012-2013 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programının uygulandığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı grubun öntestten sonteste olan değişimleri ile 2012-2013 sosyal bilgiler öğretimi programının uygulandığı kontrol grubunun öntestten sonteste olan değişimleri arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı deney grubunun öntestten sonteste olan değişimleri ile 2012-2013 sosyal bilgiler öğretimi programının uygulandığı kontrol grubuna uygulanan problem çözüme ölçeğinin son test puanları, t testi ve karışık desenler varyans analizleri sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

2.4 Sayıtlılar

1. Kontrol altına alınmış değişkenler dışında kalan çevresel etkenler deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

2.5 Sınırlılıklar

1. Sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi ile,
2. 2012-2013 öğretim yılının 1. yarıyılında, Muş il merkezinde bulunan Vali Adil Yazar Ortaokulu’ndan seçilmiş, 7. sınıf da eğitim gören iki farklı sınıftaki kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerle,
3. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulamaya alınan üniteye belirlenen hedef davranışlarıyla sınırlıdır.

2.7 İlgili Araştırmalar

“İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözüme yönteminin öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi” adlı çalışmada ilkokul sosyal bilgiler dersinde “problem çözüme yöntemi” kullanılmasının öğrencinin okul başarı ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi saptanmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmada farklı kontrol gruplu ön test- son test deseni kullanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde “problem çözüme yöntemi” kullanmanın akademik başarıyı artırmada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yeşilkayalı, 1996).

Benzer bir araştırmada, 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözüme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 20 öğrenci deney, 20 öğrenci kontrol gurubunu oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarılarının ve tutumlarının deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir (Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2005).

Benzer diğer bir araştırmada, probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi incelenmiştir. Toplam 48 öğrencinin katıldığı araştırmada ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisini belirlemek amacıyla, deney grubu öğrencilerine öğrenci görüşme formu ve velilerine veli görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci ve velilerin görüşleri doğrultusunda probleme dayalı öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisine olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Tetik, 2013).

4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözüme yönteminin kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa nasıl kullanıldığını, problem çözüme yönteminin öğrencilere sınıf içi ve dışında karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yardımcı olup olmadığını araştırmak amacıyla, öğretmenlerle görüşmeler düzenlenmiştir. Bu görüşmeler sonunda bu yöntemin öğrencilerin gerek ders içi gerekse ders dışında karşılaştıkları sorunları çözmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin bu yöntemi uygulamayı tam olarak bilmedikleri de yapılan görüşmeler neticesinde ortaya konmuştur (Çiftçi, 2001).

“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde (5.Sınıflar) Problem Çözme Yönteminin Uygulanabilirliği” adlı araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin, geleneksel öğretime göre etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin yöntemi çok sevdiğini ve ilgiyle karşıladığı, öğrencilerin % 90'ının yönteme devam etmek istedikleri tespit edilmiştir (Ünal, Sever ve Yılmaz, 2003).

Benzer bir araştırmada, “Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişi, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi” adlı araştırmada problem çözme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırmada Kontrollü ön test - son test modeli kullanılmıştır. 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılan araştırmaya toplam 73 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarının karşılaştırıldığı araştırmada, problem çözme yöntemi ile öğretim yapılan grubun toplam erişimi ve kalıcılık ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişimi ve kalıcılık ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, problem çözme yönteminin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları artırdığı gözlenmiştir (Altun ve Emir, 2008).

Benzer diğer bir araştırmada, Probleme dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemleri, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi” adlı çalışma ile karşılaştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde hazırlanan araştırmaya 64 kişilik iki grup katılmıştır. Araştırma sonunda, probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin çevre sorunlarına çözüm önerisi getirme konusundaki akademik başarılarında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla bir artış sağladığı, öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılmasında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak hem problem çözme ve hem de geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerinde olumlu yönde bir artış sağlamadığı görülmüştür (Alagöz, 2009).

Yukarıdaki araştırmalarla paralellik gösteren “Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık Ve Günü Düzeyine Etkisi” adıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise dokunulmamıştır. Araştırma sonunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasında başarı, tutum, bilişötesi farkındalık ve güdü ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. (Demirel ve Turan, 2010),

Geleneksel öğretim yöntemi ile araştırma-inceleme yoluyla öğretim karşılaştırıldığı bir diğer araştırmada, 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmıştır. Bu araştırmada araştırma inceleme yoluyla öğretim ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda araştırma inceleme yoluyla öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla artırdığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre araştırma-inceleme yoluyla öğretimde öğrencilerin problem durumlarını yaşantıları ile ilişkilendirdikleri bunun dışında araştırma becerilerinde, grup tartışmalarına katılımlarında, işbirliği ile çalışmalarında, bilgiyi inşa etme ve yapılandırılmalarında, öğrenmeye karşı ilgilerinde, sınıf katılımlarında, kendilerine güven duymalarında, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerinde olumlu gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir (Uludağ, 2003).

Uygulamalı hemşire eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin etkililiğini saptamak ve probleme dayalı öğrenme ile düz anlatım yöntemini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmaya, probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı bir derse 15 öğrenci, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna ise 13 öğrenci katılmış, araştırmada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada, probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı grubun düz anlatım yöntemine göre daha yüksek başarı elde ettiği ve probleme dayalı öğrenmenin problem çözmeye becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Aktaran: Erden, 2003).

Vernan ve Blake (1993)'ün araştırmasıyla yaklaşık eř zamanlı olan ve bağımsız bir şekilde yürütölen bir diğer çalışmada Albanese ve Mitchel (1993) tarafından yapılmıştır. Araştırma 1972-1992 arası dönemle ilgili olarak PDÖ'yü benzer tanımlayan ama bazı metodolojik konularda farklılık gösteren benzer literatürü kapsamaktadır. Albanese ve Mitchel'in bulgularına göre; geleneksel eğitimle

karşılaştırıldığında PDÖ daha eğitici ve eğlencelidir. Sınavlarda ve eğitici değerlendirmelerde PDÖ mezunlarının iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler PDÖ kullanarak öğretmekten daha fazla zevk aldıkları belirlenmiştir (Aktaran: Aksoy, 2004).

Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi” adıyla yayımlanan araştırmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada Deney ve kontrol gruplu deneysel tasarım kullanılmıştır. Deney grubunda 105, kontrol grubunda 115 kişinin bulunduğu araştırmada deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiği tespit edilmiştir (Yaman ve Yalçın, 2005).

Benzer bir araştırmada “İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi” adıyla yapılmıştır. Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Araştırmaya deney grubundan 31, kontrol grubundan 30 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırmada geleneksel öğretim yöntemiyle probleme dayalı öğrenme karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çınar ve İlik, 2013).

“İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sulak Alanlar Konusunu Anlamalarına ve Çevreye Karşı Tutumlarına Problem Çözme Yöntemi İle Öğretimin Etkisi” adlı çalışmaya deney ve kontrol gruplarından oluşan toplam 103 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme yöntemi ile öğretimin, 7. Sınıf öğrencilerinin sulak alanlar konusunu anlamalarında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ve öğrencilerde çevre sorunlarına karşı daha olumlu tutum oluşturduğu görülmüştür (Aydaş, 2006).

Benzer bir çalışmada, “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumları” incelenmiştir. 9. Sınıf matematik dersinde deney ve kontrol grupları oluşturularak probleme dayalı öğrenmenin etkisini ve öğrencilere yönelik tutumu ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda;

matematik eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum düzeylerini yükselttiği belirlenmiştir (Özgen ve Pesen, 2008).

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin programa yönelik tutumları ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri karşılaştırılarak aradaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı üniversitelerde eğitim görmekte olan 53 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yüksek lisans öğrencilerinin programa yönelik tutumları ve problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Kocabaş, Selçinoğlu ve Susar-Kırmızı, 2006).

Bir diğer araştırmada probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkileri incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılan araştırmaya 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmada uygulanan deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen yöntem probleme dayalı öğrenmedir. Kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda probleme dayalı öğrenme yönteminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Cantürk-Günhan, Başer, 2009).

5. Sınıf fen ve teknoloji dersinde problem çözme yöntemi ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarını gidermede etkili olup olmadığı, bu araştırmada incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu araştırmaya 99 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın ön deneme uygulaması ile deneysel uygulaması aynı deney ve kontrol grubu öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ışık ve ses kavram yanlışları testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışlarının büyük bir kısmının giderildiğini; deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışları ile kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlışları arasında anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak Bil-İste-Öğren stratejisi ve Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin öğrencilerdeki ışık ve ses kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu tespit edilmiştir (Yurd ve Olğun, 2008).

Bu araştırma, Sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 30, toplam 60 öğrencinin yer aldığı araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘‘Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’’ ve ‘‘Görüşme Formu’’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılması geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçları, öğrencilerle görüşmelerden elde edilen nitel bulgular da tam anlamıyla desteklemiştir (Çalışkan ve Turan, 2010).

Farklı bir alanda öğrenci tutumlarına yönelik yapılan benzer bir araştırmada Probleme Dayalı Öğrenmenin öğrencilerin kimyaya karşı tutumlarına ve kimya dersi gazlar konusu kapsamında akademik başarıları üzerine etkisi araştırılmaktadır. Araştırmaya 52 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu amaçla öğrenciler; Deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Araştırmada veri elde etme aracı olarak gazlar konusu ile ilgili bir ‘‘Başarı Testi’’ ve ‘‘Kimya Dersi Tutum Ölçeği’’ kullanılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve kimyaya karşı tutum düzeyini artırdığını göstermiştir (Tüysüz ve diğer, 2010).

Eğitim fakóltesi ilköğretim bölümü birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin web tabanlı probleme dayalı öğrenme süreci sonunda tutumları bu araştırma ile incelemişlerdir. Araştırmada tek grup son test deneysel desen kullanılmıştır. 30 öğrencinin yer aldığı araştırmada 7 hafta boyunca öğrencilerle web tabanlı probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işlenmiştir. Araştırmada veriler Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenme Tutum Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Öğrencilerin Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenme sürecine ilişkin genel tutumları olumlu yönde yüksek çıkmıştır (Günbatar ve Çavuş, 2011).

Öğrenci görüşlerine yönelik benzer bir araştırma, üniversite birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, probleme dayalı öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır. Çalışmada, deneme öncesi desenlerden tek grup son test

modeli kullanılmıştır. Araştırma da bulgular nitel ve nicel yaklaşımlarla elde edilmiştir. Nicel veriler, probleme dayalı öğrenme ortamı envanteri ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise probleme dayalı öğrenme yöntemi hakkındaki öğrenci görüşleri anketi ile elde edilmiştir. 20 ders saati boyunca uygulanan araştırmaya toplam 70 öğrenci katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenliği (SNÖ) bölümünde okuyan öğrenciler ile fen bilgisi öğretmenliğinde (FBÖ) okuyan öğrenciler karşılaştırılmıştır. SNÖ’de problemin kalitesi alt boyutu dışındaki diğer alt boyutların ortalamasının ve FBÖ’de tüm alt boyutların ortalamasının ortalama değerden istatistikî olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Betimsel istatistikten elde edilen verilerden ise, PDÖ ortamından SNÖ öğrencilerin FBÖ öğrencilerine göre problemin kalitesi alt boyutunun dışındaki tüm alt boyutlarda yer alan ifadelerden çok daha fazla memnun kaldıkları anlaşılmaktadır (Tosun ve Şenocak, 2012).

Bu araştırma ile probleme dayalı öğrenme süreci sonunda, öğrencilerin motivasyonları incelenmiştir. Probleme Dayalı Öğrenme sürecini işleme koyduktan sonra, süreç bitiminde öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarında bir değişim olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir. Bunun için araştırmacılar tarafından “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Motivasyona Yönelik Öğrenci Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Yapılan çalışmada, uygulama bittikten sonra rastgele seçilen 16 öğrenci ile motivasyona yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Ersoy ve Başer, 2010).

İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini ele almak amacıyla yapılan bu araştırmada fen ve teknoloji dersinde, bir ilköğretim okulundaki öğrencilerle dört hafta süreyle “vücudumuzdaki Sistemler” ünitesi, probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulama sonrasında on altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre genel olarak öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (İnel ve Balım, 2010).

Mühendislik eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak ve bu süreçte uygulamalar sürecinde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla öğrenci ve öğretim elemanlarının bakış açılarını da kullanarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Örnek olay çalışmasının kullanıldığı araştırmaya 14 öğrenci ile bu bölümde görev yapan 4 öğretim elemanı ve bu öğretim elemanlarının eğitim yönlendiricisi olarak görev aldığı 5 PDÖ modülü seçilmiştir. Araştırmada veriler görüşme, anket ve gözlem formları kullanılarak elde edilmiştir. PDÖ'nün güçlü yönleri olarak, örnek olay çalışmasının sonucunda mühendislik bakış açısı ve kendine güven kazanma; iletişim, problem çözme ve öz yönlendirili öğrenme becerilerinin artışı belirlenmiştir. PDÖ'nün zayıf yönleri ve karşılaşılan problemler yedi alt başlık altında (öğretim elemanlarının eksiklikleri, öğrencilerin eksiklikleri, senaryoların eksiklikleri, değerlendirmenin eksiklikleri, sunumlardaki eksiklikler, öğretim elemanlarının karşılaştığı problemler ve öğrencilerin karşılaştığı problemler) açıklanmıştır (Ateş ve Eryılmaz, 2010).

“Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerilerine, Öz -Yeterlilik Algı Düzeyine Etkisi” adlı çalışmada probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünleri, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Problem çözme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre probleme dayalı öğrenmenin öğrenen başarısında daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Gürten, 2011).

“Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme” adlı araştırmada matematik derslerinde probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı fakültelerde bulunan eğitim yönlendiricilerinin ve öğrencilerin, sürece yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 24 öğretim üyesiyle 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki tane görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim yönlendiricilerinin ve öğrencilerin görüşlerinin paralellik gösterdiği, her iki grubun da probleme dayalı öğrenmenin, bireyleri kazanımlara ulaştırmada etkili bir

yöntem olduğunu belirttikleri; fakat yöntemin sistemden ve uygulamadan kaynaklanan bazı olumsuzluklarının bulunduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca hem eğitim yönlendiricileri hem de öğrencilerin probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve matematik öğretiminde verimli bir şekilde uygulanabileceğini düşündükleri, yöntemin klasik eğitim ile harmanlanarak uygulanmasının ise bu verimi artıracığı tespit edilmiştir (Biber ve Başer, 2012).

5. sınıf öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisini incelendiği bu araştırmada, deneme modellerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu şekilde kurgulanan araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır. Çalışmada sosyal bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi kapsamında önce ön test, altı haftalık problem dayalı öğrenme yaklaşımının hemen bitiminde son test uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında “Görsel Sunu Tutum Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma Sonuçta, sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanması ile görsel sunu becerisi ve yazma eğilimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Baysal ve diğer, 2012).

Probleme dayalı öğrenmenin yapısını incelemeyi amaçlayan bir çalışmada da probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerde esnek bir anlayış geliştiren ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandıran bir öğrenme yaklaşımı olduğu belirtilerek, öğrencilerin bilgiye ulaşma, etkili problem çözme ve kendi kendine öğrenme becerilerini, işbirlikli çalışma yeteneklerini ve içsel motivasyonlarını geliştirmeyi amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran; Biber, 2012).

“Problem-Based Learning: Introduction, Analysis and Accounting Curricula Implications” (Johnstone ve Biggs, 1998) adlı çalışmaları, PDÖ yönteminin tıp eğitiminde daha sık kullanılan bir öğretme modeli olduğu ve sınıftaki gerçekçi deneyimleri de içerebilen bir yöntem olduğu ile ilgilidir. Özellikle tıp literatüründe yoğun olarak değerlendirilmiş olan PDÖ yöntemi analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, PDÖ yönteminin müfredata, 150 saatlik programda teknik bilgileri tamamlama, pratik deneyim ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kavratılmasıdır.

Çalışmada, PDÖ'nin sınıf içinde gerçek deneyimleri içermesi, tıp literatüründe yoğun olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca PDÖ yönteminin avantajları ve dezavantajları tartışılmıştır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanmıştır: PDÖ yönteminde uygun problem çözme stratejileri açıkça öğretilebileceği ve problem çözme becerileri öğretimi için yeni yaklaşımların öğrencileri cesaretlendirebileceği şeklindedir. PDÖ uygulamalarının yapıldığı sınıflarda eğitim yönlendiricileri, ilgili alanda teknik bilgiye sahip olması gerekliliği ön planda tutulması gerekliliği ortaya konulmuştur (Aktaran; Ersoy, 2012).

Bu araştırmada, probleme dayalı öğrenme ile işlenen bir laboratuvar dersinde öğrenciler, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde yer alan altı basamağı gerçekleştirmek için PDÖ ortamında kendilerine sunulan imkânlarla verilen görevleri yerine getirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, probleme dayalı yaklaşım ile yapılan eğitim sonunda, bilişsel alanın üst basamakları kullanılarak üst düzey bilişsel beceriler kazanılırken, geleneksel şekilde işlenen derslerde, alt düzey beceriler kazanılmıştır. Öğrenciler, PDÖ'de edindikleri bilgilerle bilişsel alanın dördüncü ve beşinci basamakları olan analiz ve sentez becerisini gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu bilgilerin kendileri için ne anlama geldiğini kavramışlardır. Geleneksel eğitimle laboratuvar dersini alan öğrenciler ise daha çok temel seviyedeki bilgileri yani hatırlama düzeyindeki bilgileri kazanmakla yetinmişlerdir (Aktaran: Çınar, İlik, 2013).

Severiens ve Schmidt (2009), yaptıkları çalışma sonucunda 'PDÖ bir aktivite ve işbirlikçi ortam olarak kabul edilebilir, çünkü en eski araştırmalar dahi bu noktada olumlu sonuçlar vermiştir. Açıkça görünüyor ki sosyal ve akademik uyumun düzeylerine PDÖ'nin etkileri olumlu yöndedir.' şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. Williams ve arkadaşları (2010), 'Kimyasal Esaslar' konusunun PDÖ ile öğretimini 5-6 kişilik küçük gruplar üzerinde çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarını nitelik ve nicelik olarak değerlendirmişlerdir. Sınıfın araştırma sonucu elde ettiği 39 puanları önceki yıllarda elde edilen puanlarla karşılaştırılması sonucunda PDÖ ile elde edilen puanların daha yüksek olduğunu yaptıkları grup çalışması ile göstermişlerdir (Aktaran; Merhametli, 2013).

Elde edilen veriler ışığında Kalaycı'nında (2001) belirttiği gibi Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının gerekli koşulları sağlandığında ve her bir basamağı eksiksiz bir şekilde kullanıldığında bu yöntemin geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundan üitedeki toplam davranışları edinmede daha başarılı olacağı söylenebilir. Bu yaklaşımda; problemlerle karşılaşma, araştırma, işbirliği yapma, yorumlama, verileri düzenleme gibi aşamalar olduğundan öğrenciler tıpkı bir bilim adamı gibi çalışırlar. Bu yaklaşım temelinde yapılan eğitim faaliyetlerinde, öğrenciler elde ettikleri bilgileri kullanarak problemlere çözüm üretmeye çalıştıkları için problem ile ilgili mevcut bilgilerini yeniden hatırlama, ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşma ve bunları yorumlama becerisini de kazanmaktadırlar. Bu yaklaşımda; öğrenme süreci geleneksel yaklaşıma göre daha zahmetli ve zaman alıcı olmasına rağmen kazancı geleneksel yaklaşımla karşılaştırılamayacak kadar çoktur (Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2005).

3. BÖLÜM (YÖNTEM)

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada deneme modellerinden, “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Bu model de deney ve kontrol grubu oluşturularak, gruplara deney öncesi ve deney sonrası işlemler uygulanmıştır. Bu işlemler neticesinde, sosyal bilgiler dersinde araştırma-inceleme yoluyla öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmada, verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada çoklu yöntemlerin (örneğin nicel ve nitel yöntemlerin) kullanımını gerektiren yöntemde çeşitlemedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Aşağıda yer alan tabloda araştırma deseni verilmiştir.

Tablo: 6 Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Testler	Denel İşlem	Son Testler
Deney Grubu	Akademik Başarı Testi	Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim	Akademik Başarı Testi
Kontrol Grubu	Problem Çözme Envanteri	Geleneksel Öğretim	Problem Çözme Envanteri

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Muş ilinde bulunan Vali Adil Yazar Ortaokulu'nda okuyan 7. Sınıf öğrencileri ile iki haftası hazırlık, dört haftası uygulama olmak üzere toplam altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alacak sınıfların belirlenmesi amacıyla öncelikle sosyal bilgiler öğretmeninden sınıf düzeyleri ile ilgili bilgi alınmış ve bir birine akademik başarı olarak yakın olduğu düşünülen 7/B sınıfı ile 7/F sınıfı seçilmiştir. Bu sınıflardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olduğunu belirlemek için çekilen kurada 7/B sınıfı deney, 7/F sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada her iki sınıftan seçilen, toplamda 40 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına, öntest olarak “sosyal bilgiler başarı testi” ve “problem çözme envanteri” uygulanmıştır. Başarı testinden elde edilen veriler, t testi ve karışık desenler için varyans analizi ile analiz edilmiştir. Problem çözme envanterinden elde edilen veriler için de t testi ve karışık desenler için varyans analizi kullanılmıştır. Uygulama başlamadan önce öğrencilerin profil yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilere kişisel bilgiler anketi uygulanmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde yer alan konulardaki akademik başarılarını belirlemek amacıyla, öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin problem çözme ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla, ilköğretim öğrencileri için geliştirilen problem çözme envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin profil yapılarını belirlemek üzere öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler anketi uygulanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından başarı testi, kişisel bilgiler anketi ve problem çözme envanterine ait veriler SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testi ve problem çözme envanteri, öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Gruplara, öntest olarak uygulanan problem çözme envanteri ve başarı testinden elde edilen puanların, anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar (Independent – samples t test) t testi uygulanmıştır. Öntest-sontest olarak uygulanan başarı testinden elde edilen verilere, t testinin dışında karışık desenler için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Problem çözme envanterine de t testi ile birlikte, karışık desenler için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Deneysel işlem sona erdikten sonra, gruplara ait başarı testi ve problem çözme envanteri, sontest olarak uygulanmış, öntestten elde edilen verilerle karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca başarı testinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla KR-20 güvenilirlik testi uygulanmıştır. Başarı testi geliştirilirken ön uygulamadan elde edilen veriler için madde analizi yapılarak, başarı testinin geliştirilmesi tamamlanmıştır.

3.5 Denel İşlem

Araştırmada kullanılan, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulanması ile ilgili denel işlemler sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmada yer alacak ünite ve konu, araştırmacı tarafından belirlendikten sonra buna yönelik başarı testi geliştirmek amacıyla Kızılağaç Ortaokulu'nda çalışmalar yapılmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından elde edilen veriler sonucunda, güvenilir ve geçerli hale getirilmiştir. Uygulamada geliştirilen diğer ölçme araçları ile ilgili uzman görüşlerine başvurmak için Muş Alparslan Üniversitesinde yer alan akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu hazırlıklar neticesinde gerekli ölçme araçları tamamlanmıştır.
2. Araştırmacı tarafından seçilen Vali Adil Yazar ilköğretim okulunda, öncelikle uygulamanın yapılacağı ders öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ders öğretmenine, deneysel süreçle ilgili bilgiler verilmiştir. Seçilecek olan deney ve kontrol gruplarının yer alacağı sınıfların özellikleri, öğrencilerin başarı düzeyleri hakkında ders öğretmeninden bilgiler alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda benzer özellikler taşıdığı düşünülen 7/B ve 7/F sınıfı araştırma için seçilmiştir.
3. Araştırma, 2 hafta hazırlık, 4 hafta uygulama, toplamda 6 hafta boyunca sürmüştür. Hazırlık sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanacak yöntem ile ilgili bilgiler verilmiştir ve deneysel işlem başlamadan önce başarı testi, problem çözme envanteri ön test olarak uygulanmıştır. Bunun dışında öğrencilere kişisel bilgiler anketi uygulanmıştır.
4. Ön testten elde edilen veriler analiz edilerek, deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrenciler belirlenmiştir. Kişisel bilgiler anketi, başarı testi, problem çözme envanteri ve ders öğretmenin görüşü alınarak oluşturulan gruplarda, deney grubu 20, kontrol grubu 20, olmak üzere toplam 40 öğrenci yer almıştır.
5. 2012-2013 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda işlendiği bilinen kontrol grubuna müdahale edilmemiştir. Deney grubuna araştırma-

inceleme yoluyla öğretimin ilkeleri doğrultusunda, gerekli kazanımlar dikkate alınarak ders öğretmeni tarafından 4 hafta boyunca deneysel işlem uygulanmıştır.

6. Deneysel işlemin uygulandığı 7/B sınıfında bulunan öğrencilere, ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından, kullanılacak olan yöntem ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulanacak yöntemde, bilimsel araştırma basamakları kullanılacağı için bu basamaklarla ilgili öğrencilere hazırlık aşamasında detaylı bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrenciler, ders öğretmenin görüşleri doğrultusunda kendi aralarında gruplara ayrılmıştır ve her bir gruba ders kazanımları da dikkate alınarak araştırmacı tarafından yapılandırılmış problemler verilmiştir. Gruplara verilen konular, kura çekilerek verilmiştir. Grup içerisinde görev dağılımının nasıl yapılması gerektiği ve bunların neler olduğu, öğrencilere açıklanmıştır. Grup içerisinde görev paylaşımı konusunda sorun yaşayan veya grup içerisinde pasif duruma düşen öğrenciler, ayrıca yapılan görüşmelerde tespit edilmiş ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak, sürece dahil olmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, verilen problemleri inceleyip anlamadıkları ya da açıklama gerektiren yerleri belirtmiş, bu yerler de araştırmacı tarafından sınıf içinde cevaplandırılmıştır. Problemler verildikten sonra öğrencilerin problemlerle ilgili çözüm önerileri ve görüşlerini içeren ikinci aşamaya geçilmiştir. Öğrencilerden hipotezler oluşturmaları istenmiştir. Bu aşamada tamamlandıktan sonra öğrencilere, araştırma yapmak için ders dışında süre verilmiştir. Verilen süre içerisinde öğrencilerin çeşitli kaynaklardan bilgi toplanması istenmiştir. Bilgi toplama süreci ile ilgili öğrencilere gerekli bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir. Öğrenciler kendilerine tanınan süre içerisinde konuları ile ilgili araştırma yaparak konularına uygun, sınıf içerisinde sunacakları materyaller hazırlamışlardır. Öğrencilere hazırladıkları materyalleri ve araştırmadan elde ettikleri bilgileri sınıfa sunma imkânı tanınmıştır. Öğrenciler, bu sunum esnasında buldukları bilgilerle, oluşturdukları hipotezleri karşılaştırmışlardır. Grupların araştırmadan elde ettikleri bilgileri değerlendirmek için hem ders öğretmeni hem de öğrencilere dağıtılan grup değerlendirme formları kullanılmıştır. Grup değerlendirme formları ile öğrencilerin birbirlerini değerlendirme imkânı tanınmıştır ve yapılan gözlemlerde bu durumunun öğrencileri güdülediği

gözlendi. 4 hafta boyunca grupların çalışmaları bu şekilde gerçekleştirilmiş ve deneysel işlem tamamlanmıştır. Araştırma bittikten sonra gruplara başarı testi, son test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu, son test başarı testi puanları, deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilerek, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

3.6 Kişisel Bilgiler

Yapılan çalışmada öğrenciler ile ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından 2010 yılında yapılan bir çalışmada kullanılan anket formu uygulanmıştır. Bu formda, öğrencilere anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, doğduğu yerleşim birimi, ailenin aylık gelir durumu, derslerine çalışma şekli ve sosyal bilgiler dersine ilişkin düşünceleri yer almıştır. Elde edilen değişkenler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

3.6.1 Cinsiyet

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Deney Grubu	12	60	8	40	20	100
Kontrol Grubu	9	45	11	55	20	100

3.6.2 Anne Eğitim Durumu

Tablo 8'e bakıldığında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında, bu kategoride benzer sonuçlar yer almaktadır. Çoğunlukla annelerin eğitim durumları ilköğretim düzeyindedir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Okuryazar değil</i>	2	10	2	10
<i>İlkokul</i>	8	40	9	45
<i>Ortaokul</i>	3	15	4	20
<i>Lise</i>	3	15	3	15
<i>Yüksekokul- Üniversite</i>	4	20	2	10
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.6.3 Baba Eğitim Durumu

Tablo 9'da, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile ilgili bilgileri görülmektedir. İki grup arasında, belirgin farklar olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 7'deki anne eğitim durumu ile karşılaştırıldığında, babaların yüksekokul-üniversite okuma oranlarının annelere göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak babaların eğitim seviyelerinin, annelerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Okuryazar değil</i>	-	-	1	5
<i>İlkokul</i>	1	5	2	10
<i>Ortaokul</i>	6	30	4	20
<i>Lise</i>	4	20	5	25
<i>Yüksekokul- Üniversite</i>	9	45	8	40
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.6.4 Anne Meslek Durumu

Tablo 10’da, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne meslek durumları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına bakıldığında, benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin büyük bir çoğunluğu ev hanımıdır. Deney grubunda bu oran %95, kontrol grubunda ise %90 oranındadır.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı

Meslekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Ev hanımı</i>	19	95	18	90
<i>Memur</i>	-	-	2	10
<i>İşçi</i>	-	-	-	-
<i>Serbest meslek</i>	-	-	-	-
<i>Emekli</i>	-	-	-	-
<i>Çiftçi</i>	-	-	-	-
<i>Öğretmen</i>	1	5	-	-
<i>Diğer</i>	-	-	-	-
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.6.5 Baba Meslek Durumu

Tablo 11’de, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin baba meslek durumları verilmiştir. Her iki grupta da babaların memur olma oranı, %45 ile en yüksek yüzdeye sahiptir. Diğer meslek gruplarında, farklılaşmalar görülmektedir. Deney grubunda, İşçi oranı yüksek iken kontrol grubunda, serbest meslek oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı

Meslekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Memur</i>	9	45	9	45
<i>İşçi</i>	5	25	1	5
<i>Serbest meslek</i>	2	10	7	35
<i>Emekli</i>	1	5	1	5
<i>Çiftçi</i>	-	-	-	-
<i>Öğretmen</i>	1	5	-	-
<i>Diğer</i>	2	10	2	10
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.6.6 Doğduğu Yerleşim Birimi

Tablo 12’de, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin doğduğu yerleşim birimine göre dağılımı, yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamı, il merkezlerinde doğmuşlardır ve iki grup arasında bu kategoride, bir farklılaşma yoktur.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Doğduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Köy</i>	-	-	-	-
<i>Kasaba</i>	-	-	-	-
<i>İlçe</i>	-	-	-	-
<i>İl</i>	17	85	18	90
<i>Büyükşehir</i>	3	15	2	10
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.6.7 Aile Aylık Gelir Durumu

Tablo 13’de, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre dağılımı bulunmaktadır. Bu dağılıma bakıldığında, her iki grup içinde, farklılaşan bir durum söz konusu değildir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelirleri, birbirine yakın orandadır.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aylık Gelir	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>250’dan Az</i>	-	-	-	-
<i>500-1000 TL</i>	-	-	-	-
<i>1000-1500 TL</i>	-	-	-	-
<i>1500-3000</i>	17	85	18	90
<i>3000 TL ve Üstü</i>	3	15	2	10
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.6.8 Derslere Çalışma Şekli

Tablo 14’ de, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları yer almaktadır. Bu kategoride, öğrencilerin birbirlerine yakın ders

çalışma alışkanlıkları olduğu ve her iki grupta da düzenli ders çalışma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunda bu oran %45, Kontrol grubunda ise %50 oranındadır.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Şekline Göre Dağılımı

Derslere Çalışma Şekli	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Düzenli</i>	9	45	10	50
<i>Düzensiz</i>	7	35	6	30
<i>Haftalık veya Aylık Planla</i>	2	10	3	15
<i>Sınav Zamanı</i>	2	10	1	5
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.6.9 Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Düşünceler

Tablo 15’ de, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Her iki grupta da öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu düşünceleri olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, bazı kategorilerde farklılaştıkları görülmektedir. Örneğin yararlı kategorisi kontrol grubunda %45 oranı ile ön plana çıkarken, ilgi çekici kategorisi de deney grubunda %40 oranıyla ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımı

Sosyal bilgiler dersine ilişkin düşünceler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Çok ilgi çekici</i>	7	35	5	25
<i>İlgi çekici</i>	8	40	5	25
<i>Sıkıcı</i>	2	10	1	5
<i>Yararlı</i>	3	15	9	45
<i>Yararsız</i>	-	-	-	-
<i>Toplam</i>	20	100	20	100

3.7 Başarı Testi

Araştırmada kullanılan başarı testi; öğrencilerin, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını ölçmek amacıyla ders kazanımlarına uygun olarak, uzman görüşleri alınarak, gerekli geçerlilik ve güvenilirlik ilkeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Başarı testi 25 sorudan oluşup (Ek 2) dört seçenekli çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi programının özel amaçlarına bakıldığında, amaçların genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu nedenle belirtke tablosu oluşturulurken sosyal bilgiler programının özel amaçları göz önünde bulundurularak, bilgi ve kavrama düzeyinde sorular oluşturulmuştur (Ek 8). Testlerin kapsam geçerliliğinin sağlanması için testteki soruların tüm konu içeriğini örneklemesine ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği davranışı en iyi derecede ölçmesine (Çengelci, 2005) önem verilmiş ve bu konuda uzman görüşlerine de başvurularak gereken düzeltmeler yapılmıştır.

Başarı testi hazırlanırken, öncelikle 32 sorudan oluşan bir deneme formu oluşturulmuştur. Bu deneme formu, ölçme değerlendirme ilkeleri doğrultusunda güvenilir ve geçerli olması, gerekli analizlerin yapılması amacıyla, uygulamanın yapıldığı okul dışında aynı ilde bulunan Kızılağaç Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan madde analizleri aşağıda yer alan tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 16: Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)	Madde Standart Sapması (Sx)	Mad de No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)	Madde Standart Sapması (Sx)
1.	0,50	0.60	0.50	17.	0,20	0	0.40
2.	0,10	0,20	0.30	18.	0,30	0,20	0.46
3.	0,20	0,40	0.40	19.	0,70	0,60	0.46
4.	0,70	0,60	0.46	20.	0,30	0,60	0.46
5.	0,30	0,60	0.46	21.	0,20	0,40	0.40
6.	0,50	0,40	0.50	22.	0,20	0,40	0.40
7.	0,70	0,20	0.46	23.	0,30	0,60	0.46
8.	0,50	-0,20	0.50	24.	0,60	0,80	0.49
9.	0,20	0,40	0.40	25.	0	0	0
10.	0,40	0	0.49	26.	0,50	0,60	0.50
11.	0,60	0,40	0.49	27.	0,30	0,20	0.46
12.	0,30	0,20	0.46	28.	0,60	0,40	0.49
13.	0,50	1	0.50	29.	0,30	-0,20	0.46
14.	0,80	0,40	0.40	30.	0,30	0,60	0.46
15.	0,60	0,40	0.49	31.	0,40	0,80	0.49
16.	0,50	0,60	0.50	32.	0,30	0,60	0.46

Tablo 16’da görüldüğü gibi maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar için uygulamanın yapıldığı öğrenci grubu %27 alt grup, %27 üst grup olarak dilimlere ayrılmıştır. Bu analizler sonucu, başarı testinde madde ayırtıcılık gücü ve madde güçlük indeksi uygun olmayan 7 madde, testten çıkartılmıştır. Bunun dışında teste uygun olmayan çeldiriciler ve şıklar üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Gruplara uygulanacak başarı testinin, 25 sorudan oluşması gerekli uzman görüşleri ve öğretmen görüşleri de alınarak kararlaştırılmıştır.

Başarı testinin güvenilirlik çalışması için KR-20 güvenilirlik testi uygulanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısı, bir defa uygulanan bir ölçme aracının (tek form) iç tutarlık ölçüsünü veren bir güvenilirlik katsayısıdır. Testi oluşturan tüm maddeler “0-1” puanlama yöntemiyle puanlandığında uygulanabilir. KR-20 aynı zamanda bir korelasyon katsayısıdır. Bu korelasyon bir oranı ifade ettiği için; genellikle “0” ile “1” arasında değerler alır (Tan, 2013). Elde edilen veriler neticesinde KR-20 değeri 0,82 olarak bulunmuştur. Bu değer başarı testinin güvenilirliği için yeterli görülmüştür. Ön testten elde edilen bulgular, tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (SD)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	20	41,8000	7,83783	0.119	38	,906
Kontrol Grubu	20	42,1000	8,03872	0.119		

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön testten elde ettiği puanlar neticesinde aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine 0.30 puanlık fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına t testi uygulanmış ve t değeri 0.119 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere bakıldığında, deney öncesinde her iki grup arasında ön bilgiler açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

3.8 Problem Çözme Envanteri

Problem çözme envanteri, bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını değerlendirmektedir. Burada problem kavramı, yaşanan sürekli bir kararsızlık, bireyin karşısına çıkan herhangi bir durumun istenmedik bir şekilde engellenmesi, içinde bulunulan durumdan hoşnut olmama, bireyin başka bireyler ile çelişen istek ve amaçları, yaşanan kaygı ve bunalımlar, arkadaşları ile geçimsizlik, bir meslek seçmedeki kararsızlık vb. daha birçok kişisel problemleri ifade etmektedir. Envanter, bireyin problem çözme yeteneklerini nasıl algıladığını değerlendirmekte; gerçek problem çözme becerilerini değerlendirmemektedir (Aksoy, 2004).

Yapılan araştırmada problem çözme envanteri olarak Serin ve diğerleri (2010)'nin geliştirdiği “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter ilköğretim öğrencilerinin seviyeleri düşünülerek hazırlanmıştır. 24 maddelik, 1-5 arası puanlanan 5’li likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir. Ayrıca ölçek için yapılan güvenilirlik çalışmasında cronbach alpha katsayısının 0.85 olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Problem çözme envanteri, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarına ön test olarak ve araştırmanın sonunda son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda elde edilen verilere t testi ve karışık desenler için varyans analizi uygulanmıştır. Aşağıda yer alan tablo 3’de öntest puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanterinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (SD)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	20	70,9000	9,09540	0.142	38	,888
Kontrol Grubu	20	70,5000	8,71478	0.142		

Yukarıda yer alan tablo 18'e baktığımız zaman, aritmetik ortalamalarda deney grubunun kontrol grubuna göre 0.40 puan fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için gruplara t testi uygulanmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında [$t = 0.142$, $p > .05$] bu değerler bize iki grubun problem çözme algıları açısından, aralarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

7. sınıf sosyal bilgiler dersinde, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin incelenmesi amacıyla, deney ve kontrol gruplarının başarılarını ölçmek için geliştirilen başarı testi, öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Başarı testinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, KR-20 güvenilirlik testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda KR-20 değeri 0,82 olarak tespit edilmiştir. Bu değer başarı testinin güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Testin geçerliliği için, başarı testinde yer alacak soruların, üniteye yer alan konulara ve kazanımları göre oluşturulması amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuş (Ek 8) ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır.

Yapılan deneyin etkililiğini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına başarı testi, son test olarak uygulanmıştır. Son test puanlarından elde edilen verilerle, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla, son testten elde edilen verilere karışık desenler için varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri deney öncesi ve sonrasına ilişkin verilerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, aşağıda yer alan tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
<u>Deneklerarası</u>					
Grup (Birey/Grup)	1531,250	1	1531,250	21,677	,000
Hata	2684,300	38	70,639		
<u>Denekleriçi</u>					
Ölçüm(Öntest-Sontest)	8778,050	1	8778,050	89,334	,000
Grup*Ölçüm	1638,050	1	1638,050	16,670	,000
Hata	3733,900	38	98,261		

Tablo 19 İncelendiğinde, araştırma inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest toplam puanları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [F (1-38)= 21,677, p<.001] Grup (birey/grup) etkilerinin yer aldığı bu bulgu, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanlar açısından farklılaştığını göstermektedir.

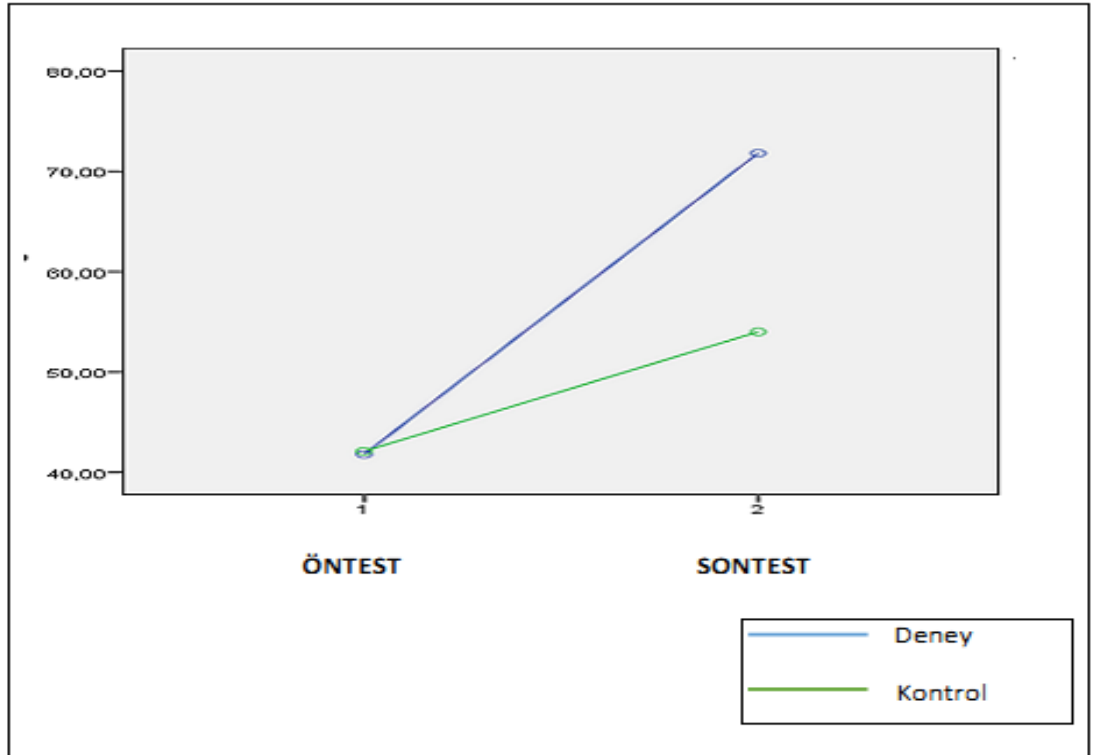
Ölçüm temel etkilerine bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. [F (1-38)= 89,334, p<.001].

Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında, gruplara ait başarı puanlarının, uygulanan öğretim yöntemine göre değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada asıl olarak incelenen grup*ölçüm sonuçlarına bakıldığında, elde edilen değer anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının başarı testinden elde ettiği puanların, deney öncesi ve sonrası anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. [F (1-38)= 16,670, p<.001] Bu bulguya bakıldığında, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu durum, gruplar arasındaki puan farkının anlamlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu verilere bakıldığında, deney grubuna uygulanan öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu arasındaki farklılık aşağıda yer alan şekil 2’de de görülmektedir.

Şekil 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son test Puan Ortalamalarındaki Artışı Gösterir Çizgisel Grafik



Bu araştırma ile araştırma-inceleme yoluyla öğretimin, 2012-2013 sosyal bilgiler öğretim programı doğrultusunda yapılan geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Uludağ'ın (2003), ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi üzerine yaptığı araştırma bulgularının benzer olduğu tespit edilmiştir.

Literatüre baktığımız zaman, Altun ve Emir (2008), Çalışkan ve Turan (2010), Alagöz (2009), Çiftçi, Meydan ve Ektem (2005), Yeşilkayalı (1996), Ünal, Sever ve Yılmaz (2003), Çiftçi (2001), Baysal ve diğerleri (2012)'nin yaptıkları araştırmalarda sosyal bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada uygulama aşaması bittikten sonra, problem çözme envanteri, deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin problem çözme algılarına etkisini belirlemek amacıyla, karışık desenler için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu uygulamada elde edilen bulgular aşağıda yer alan tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20: Problem Çözme Envanteri Puanlarının ANOVA Sonuçları

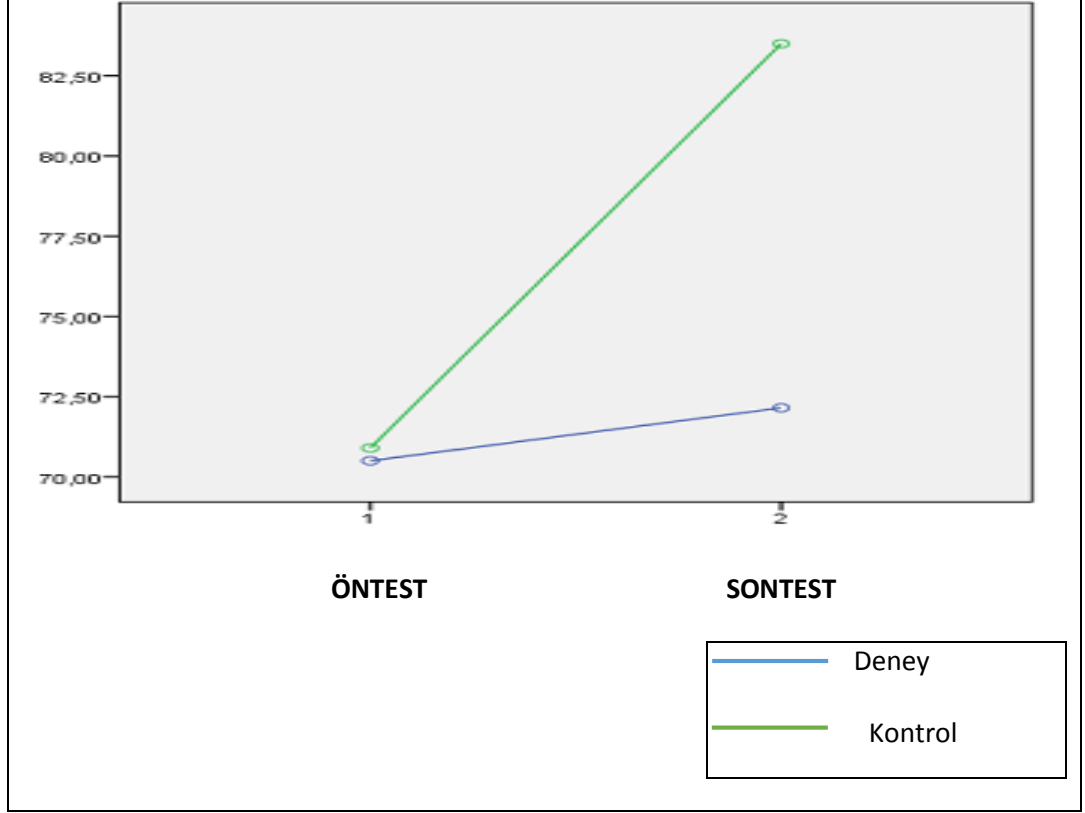
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
<u>Deneklerarası</u>					
Grup (Birey/Grup)	690,313	1	690,313	12,231	,000
Hata	2144,675	38	56,439		
<u>Denekleriçi</u>					
Ölçüm(Öntest-Sontest)	1015,313	1	1015,313	24,580	,000
Grup*Ölçüm	599,512	1	599,512	14,513	,000
Hata	1569,675	38	41,307		

Tablo 20 İncelendiğinde, araştırma inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun problem çözme envanteri öntest-sontest toplam puanları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [F (1-38)= 12,231, p<.001] Grup (birey/grup) etkilerinin yer aldığı bu bulgu, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme envanterinden elde ettikleri puanlar açısından farklılaştığı görülmektedir.

Ölçüm temel etkilerine bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. [F (1-38)= 24,580, p<.001] Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında, gruplara ait PÇE puanlarının, uygulanan öğretim yöntemine göre değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada asıl olarak incelenen grup*ölçüm sonuçlarına bakıldığında, elde edilen değer anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının problem çözme envanterinden elde ettiği puanların, deney öncesi ve sonrası anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. [F (1-38)= 14,513, p<.001] Bu bulguya bakıldığında, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin problem çözme ile ilgili algı düzeylerini artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu arasındaki farklılık aşağıda yer alan şekil 3’te de görülmektedir.

Şekil 3: Deney ve Kontrol Gruplarının PÇE Ön test ve Son test Puan Ortalamalarındaki Artışı Gösterir Çizgisel Grafik



Problem çözme envanterinden elde edilen sonuçlar, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin, öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

5. BÖLÜM

5.1 Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Muş il merkezinde bulunan Vali Adil Yazar İlköğretim Okulu'nda gerekli ölçme değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve elde edilen veriler, gözlemler neticesinde önerilere yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde araştırma-inceleme yoluyla öğretimin kullanılması, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, deney ve kontrol grupları arasındaki sontest puan farklarının deney grubu lehine anlamlı olduğu, yapılan analizler neticesinde tespit edilmiştir. Başka bir deyişle araştırma-inceleme yoluyla öğretim, 2012-2013 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda gerçekleştirilen geleneksel öğretime göre öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olmuştur.

Problem çözme envanteri uygulanan grupların, öntest ve sontest t testi sonuçlarını karşılaştırdığımızda, elde edilen sonuçların deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında problem çözme envanterine uygulanan varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin problem çözme envanterinden aldığı notlar ile başarı testinden aldığı notlar arasında, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bize araştırma-inceleme yoluyla öğretimin, öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretimin kullanılması öğrencileri ders içinde daha aktifleştirdiği, güdülenme düzeylerini artırdığı, grup içerisinde işbirlikçi çalışmayı geliştirdiği ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı ders öğretmeni ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde dile getirilmiştir.

5.2 Öneriler

1. Daha çok, sayısal niteliklere sahip derslerde kullanıldığı düşünülen problem çözmeye dayalı öğretim, sosyal bilgiler öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılabilir.
2. Sosyal bilgiler öğretiminde araştırma-inceleme yoluyla öğretimin temel aldığı problem çözme yöntemi ile ilgili gerekli bilgiler ve bu yöntemin etkili bir şekilde kullanımının sağlanması amacıyla öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığı'na hizmet içi eğitim verilebilir.

3. Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan, tarih ünitelerinin daha iyi öğrenilmesi ve öğrencilerin eğitim sürecine daha aktif katılımı amacıyla araştırma-inceleme yoluyla öğretim kullanılabilir.
4. Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan üniteler düzenlenirken probleme dayalı öğretimden yararlanılabilir.

Sonuç olarak, geleceğimizin mimarı olarak gördüğümüz öğrencilerin kaliteli eğitime ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlarını karşılayacak en önemli yollardan biride, onları eğitimde aktifleştirmektir. İnsanın yaratılış özelliğinden dolayı, aktif olarak katıldığı her türlü etkinliği daha iyi öğrendiği, yıllar geçse de sorulduğunda hatırlayabildiği, hepimizin bildiği ve yapılan araştırmalarla da ortaya konulmuş bir gerçektir. İşte bu noktada araştırma-inceleme yoluyla öğretim öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayarak, yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerinde onlara yardımcı olacak bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2003). “Aktif Öğrenme”, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akdağ, H. (2009). “Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye’deki Yeri”, Refik Turan, Ali Murat Sünbül & Hakan Akdağ, (Edt), Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I içinde (s.1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AKSOY, B. (2004). “Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ALAGÖZ, B., (2011). “Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 190, Bahar.
- ALTUN, A. ve EMİR, S. (2008). “Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişi, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi”, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 10 (2008-2), 79-100.
- ARSLAN, M. (2007). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Anı Yayıncılık Ankara.
- ATEŞ, Ö. ve ERYILMAZ, A. (2010). “Mühendislik Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Güçlü ve Zayıf Yönleri: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Bakış Açıları”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 40-58.
- AYDEDE, M.N. ve KESERCİOĞLU, T. (2010). “Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, 14-22.
- BARAN, M. (2013). “Yaşam Temelli Probleme Dayalı Öğretim Yönteminin Termodinamik Konusunun Öğretimine Etkisi”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- BAŞ, G. (2012). “İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Kasım 2012, Cilt 1, Sayı 4, Makale 23, ISSN: 2146-9199.

BAYSAL, Z.N. (2005). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme için Problem Durumları Oluşturma", Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 4. Cilt 3 sf 471-485

BAYSAL, Z.N DUMAN, M. ARKAN, K. HASTÜRK, E. (2012). "Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi", Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı 4, 78-90

BİBER, M. (2012). "Duyuşsal Özelliklerin Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Matematik Kazanımlarına Etkisi", Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

BİBER, M. ve BAŞER, N. (2012). "Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme", Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 17, (2012-1), 12-33.

Bilgili, A.S. (2009). "Sosyal Bilgilerin Temelleri", 2. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve ÇİVİ, S. (1997), "Genel Öğretim Metodları", 7.baskı, İstanbul

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri", Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

CANTÜRK-GÜNHAN, B. ve Başer, N. (2009). "Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 451-482

ÇALIŞKAN, H. ve TURAN, R. (2008). "Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2008, 6(4), 603-627

ÇALIŞKAN, H. ve TURAN, R. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma Etkisi", İlköğretim Online, 9(3), 1238-1250.

ÇELİKKAYA, H. (2009). “Eğitim Bilimlerine Giriş Eğitimcilik ve Öğretmenlik”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ÇELİKKAYA, T. (2010). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 3, Aralık 2010, Sayfa 65-84.

ÇELİK, S. ŞENOCAK, E. BAYRAKÇEKEN, S. TAŞKESENİGİL, Y. DOYMUŞ, K. (2005). “Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005 Sayı: 11, 155-185.

ÇINAR, D. ve İlik (2013). “İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi”, Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, Ekim 2013, 21-34.

ÇİFTÇİ, S. (2001). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çiftçi, S., Meydan, A., Ektem, (2007). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi.” I. , Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , Sayı:17,179-190

DEMİREL, T. ve ARSLAN-TURAN, B. (2010). “Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve Güdü Düzeyine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 55-66.

DİLCİ, T. (2011). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.

DOĞANAY, A. (2007). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

DOĞANAY, A., (2008).”Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi”, Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, s.77-96

- DUMAN, D. GÜL, D ŞAHİNER, S. (2008). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 24, 135-146.
- DUMAN, B. (2011). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDEM, E. ve DEMİREL, Ö. (2002). “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 23, 81-87.
- ERGÜN, M. Ve ÖZDAŞ, A. (1997). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, 1997, İstanbul.
- ERDEN, M.(1998). “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- ERSOY, A.F. ve KAYA, E. (2009). “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri” Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak 2009 Cilt:17 No:1, 71-86.
- ERSOY, E. ve Başer, N. (2010). “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi”, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature andHistory of Turkish or Turkic Volume 5/4.
- ERSOY, E. (2012). “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Üst Düzey Bilişsel Düşünme Becerileri ve Duyuşsal Kazanımlarındaki Değişim”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- GEÇİT, Y. (2011). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen-Öğrenme Durumlarıyla İlgili Temel Çalışmalar”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 189, Kış 2011.
- GÖZÜTOK, D. (2006). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. LTD. ŞTİ, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, M.N. ve BULUT, İ. (2006). “Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yaz 2006, Sayı 47, 393-421.
- GÜNBATAR, M.S. ve ÇAVUŞ, H. (2011). “Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Tutumları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 44, sayı: 2, 119-140.

GÜRLEN, E., (2011). “Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerilerine, Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40: 221-232.

HESAPÇIOĞLU, M. (1988). “Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim”, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş, İstanbul.

İNEL, D. ve BALIM, A.G. (2010). “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri”, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 01, Sayı: 01, 1-13.

KAYA, B. ERSOY, F. (2009). “Geleneksel Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Zaman İçinde Bilim Ünitesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkisi”, Uluslar arası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, Yaz, Cilt 1, Sayı 2

KAYIRAN, T. (2009) “Çoklu Zêka kuramı destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

KALEM, S. ve FER, S. (2003). “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (2), 433-461.

KARAKUŞ, U. (2006). “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 7, Sayı 2, 163-176.

KILINÇ, A. (2007). “Probleme Dayalı Öğrenme”, Cilt:15 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 561-578.

KOCABAŞ, A. SELÇİNOĞLU, E. SUSRA-KIRMIZI, F. (2006). “Sınıf Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Programa Yönelik Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması”, Eğitim ve Bilim, Cilt 31, Sayı 142, 26-34.

KOÇAKOĞLU, M. (2010). “Probleme Dayalı Öğrenme: Yapılandırmacılığın Özü”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 188, Güz.

- KÖSTÜKLÜ, N. (1999). “Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi”, Konya.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1995). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.
- MERHAMETLİ, R. (2013). “Probleme Dayalı Öğretim Modelinin Yüzey Gerilimi Konusunun Öğretimine Uygulanması: Deneysel Bir Çalışma”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- NAS, R. (2000). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Ezgi Kitabevi yayınları, Bursa.
- NURDAN-BAYSAL, Z. (2005). “Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 3, Sayı 4, Güz.
- OCAK, G. (2011). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÖZDEN, Y. (1999). “Öğrenme ve Öğretme”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÖZDOĞAN, M. (2008). “Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- ÖZGEN, K. ve PESEN, C. (2008). “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrencilerin Matematiği Yönelik Tutumları”, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 69-83.
- ÖZTÜRK, C. (2006). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- SABAN, A. (2004). “Öğrenme-Öğretme Süreci”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SAĞLAM, H.İ. ve BİLGİLİ, A.S. (2006). “Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları”, KKEFD, Sayı 14, 271-285.

SAĞLAM, M. VURAL, L. AKDENİZ, C. (2011). “Küreselleşmenin Türkiye’deki İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Görülen Yansımaları”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Kış Cilt 10, Sayı 35, 1-15.

SARACALOĞLU, A. SERİN, O. BOZKURT, N. (2001). “Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 14, 121-134.

SÖNMEZ, V. (1996). “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

SÖNMEZ, V. (1998). “Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu”, Anı Yayıncılık, Ankara.

SÖZER, E. (1998). “Sosyal Bilgiler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi”, G. Can (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 3-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yayınları

SEMERCİ, N. (2005). “Problem Temelli Öğrenme ve Öğretmen Yetiştirme”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 166

ŞEKER, M. ve Yılmaz, K. (2011). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, Cilt:19 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 251-266.

TACMAN, M.(2005). “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerine Etkisi”.

TAN, Ş. (2009). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

TAN, Ş. (2013). “Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme”, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

TAŞ, M.Y. (2012). “Demirci Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Profili ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Tercih Etme Nedenlerinin Değerlendirilmesi”, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 64-76.

TAŞKESENGİL, Y. ŞENOCAK, E. SÖZBİLİR, M. (2008). “ Probleme Dayalı Öğrenme Teorik Temeller”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 177, Kış.

TAY, B. ve ÖCAL, A. (2008). “Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

TETİK, A.T. (2013). “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Karar Verme Becerisine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

TOSUN, C. Ve ŞENOCAK, E. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Ortamı Hakkındaki Görüşleri”, The Journal of Academic Social Science Studies, Publication of Association Esprit, Société et Rencontre, Volume 5 Issue 8, p. 1167-1184.

TURAN, R. SÜN BÜL, M.A. AKDAĞ, H. (2009). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

TÜYSÜZ, C. TATAR, E. KUŞDEMİR, M. (2010). “Probleme Dayalı Öğrenmenin Kimya Dersinde Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 7 Sayı: 13, 48 – 55.

ULUDAĞ, Ö. (2003). “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

UZUNBOYLU, H. ve HÜRSEN, Ç. (2011). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

ÜNAL, S. (1999). “Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme”, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 11, 373-378.

ÜNAL, Ç. SEVER, R. YILMAZ, Ö. (2003). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde(5.Sınıflar) Problem Çözme Yönteminin Uygulanabilirliği”, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 4 Sayı: 2 Aralık 2003, 1-20.

ÜNAL, Ç. ve ÇELİKKAYA, T.(2009). “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2009 13 (2), 197-212.

YAMAN, S. ve YALÇIN, N. (2005). “Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi”, İlköğretim-Online, 4(1), 42-52.

YANPAR-ŞAHİN, T. (2001). “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1/2 Aralık 2001, 463-482.

YAVUZ, K.E. (2005). “Aktif Öğrenme Yöntemleri”, Ceceli Yayınları Eğitim Dizisi-9, Ankara.

YEŞİL, R. (2007). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Öğrenci Kitabevi Yayınları, Kırşehir.

YILDIZLAR, M. (2009). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Yurdakul, B. (2008). “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 20 (Aralık),39-67.

YURD, M. ve Ö.S (2008). “Probleme Dayalı Öğrenme ve Bil-İste-Öğren Stratejisinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 35: 386-396.

Ek 1: “Kişisel Bilgiler Anket Formu”

Bu anket “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretimin Geleneksel Öğretime göre Akademik Başarısına Etkisi” adlı tezde veri olarak kullanılacaktır. Dolduracağınız bu anketin kime ait olduğu kesinlikle bilinmeyecektir. Bu yüzden doğru cevaplar vermeniz araştırmanın sağlıklı olması için çok önem taşımaktadır. Aşağıdaki soruların karşılarında yer alan şekli kutucuklara yanıtınızı işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz:

Kız

Erkek

Annenizin Eğitim Durumu	Okur-yazar Değil <input type="radio"/>	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>	Lise <input type="radio"/>	Yüksekokul Üniversite <input type="radio"/>			
Babanızın Eğitim Durumu	Okur-yazar Değil <input type="radio"/>	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>	Lise <input type="radio"/>	Yüksekokul Üniversite <input type="radio"/>			
Annenizin Mesleği	Ev Hanımı <input type="radio"/>	Memur <input type="radio"/>	İşçi <input type="radio"/>	Serbest Meslek <input type="radio"/>	Emekli <input type="radio"/>	Çiftçi <input type="radio"/>	Öğretmen <input type="radio"/>	Diğer <input type="radio"/>
Babanızın Mesleği	Memur <input type="radio"/>	İşçi <input type="radio"/>	Serbest Meslek <input type="radio"/>	Emekli <input type="radio"/>	Çiftçi <input type="radio"/>	Öğretmen <input type="radio"/>		Diğer <input type="radio"/>
Doğduğunuz Yerleşim Birimi	Köy <input type="radio"/>		Kasaba <input type="radio"/>	İlçe <input type="radio"/>	İl <input type="radio"/>			Büyük Şehir <input type="radio"/>
Ailenizin Aylık Gelir Durumu	250 TL'den Az <input type="radio"/>		500–1000 TL Arası <input type="radio"/>		1000-1500 TL Arası <input type="radio"/>	1500–3000 TL Arası <input type="radio"/>		3000 TL ve Üstü <input type="radio"/>
Derslerinize Çalışma Şekliniz	Düzenli <input type="radio"/>		Düzensiz <input type="radio"/>		Haftalık veya Aylık Planla <input type="radio"/>			Sınav Zamanı <input type="radio"/>
Sosyal Bilgiler Dersine ilişkin düşünceleriniz	Çok İlgi Çekici <input type="radio"/>		İlgi Çekici <input type="radio"/>		Sıkıcı <input type="radio"/>	Yararlı <input type="radio"/>		Yararsız <input type="radio"/>

Ek 2: “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi ile İlgili başarı testi soruları

BAŞARI TESTİ

- I. Hoşgörü politikası
- II. Doğuya Yönelmesi
- III. Ahilerin desteği
- IV. Merkezi otoritenin sağlanması

1) Yukarıdaki seçeneklerden hangisi ya da hangileri Osmanlı Beyliği'nin kısa sürede büyüüp gelişmesinin nedenlerindedir?

- a) Yalnız I
- b) II ve III
- c) III ve IV
- d) I, III ve IV

2) Padişahın tuğrasını taşıyan ve devletin yaptığı anlaşmalarda bu tuğrayı çeken divan üyesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sadrazam
- b) Şeyhülislam
- c) Nişancı
- d) Kazasker

- I. Yıllık bütçeyi hazırlar
- II. Devletin gelir giderini hesaplar
- III. Hazineden sorumludur

3) Yukarıdaki özellikleri verilen divan üyesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Defterdar
- b) Nişancı
- c) Sadrazam
- d) Kaptan Paşa

4) Osmanlı Devleti iskan politikası ile aşağıdakilerden hangisini hedeflemiş olabilir?

- a) Fethedilen yerde kalıcı olmayı
- b) Fethedilen yerde yaşayan halkın zorla dinini değiştirmeyi
- c) Fethedilen yerleri yakıp yıkmayı
- d) Fethedilen yerlerde yeni devletler kurmayı

5) Osmanlı Devleti'nde halk bir takım sınıflamalara ayrılmıştır. Aşağıdakilerden hangisi bu sınıflamalardan biri değildir?

- a) Şehirliler
- b) Köylüler
- c) Köleler
- d) Göçebeler

6) Osmanlı Devleti'nde padişahın yetkilerini kullanmak ya da emirlerini uygulamak üzere bazı sınıflar oluşturulmuştur. Aşağıdakilerden hangisi bu sınıflardan biri değildir?

- a) Maliye
- b) Seyfiye
- c) İlimiye
- d) Kalemîye

7) Osmanlı Devleti bağımsızlığını kazandıktan sonra kısa bir süre içerisinde güçlü bir devlet ve imparatorluk özelliği kazanmıştır.

Osmanlı Devleti'nin "güçlü bir devlet ve imparatorluk" özelliği kazanmasında aşağıdakilerden hangisinin etkisinden söz edilemez?

- a) Yetenekli padişahların başa geçmesi
- b) Bizans'ın zayıf olması
- c) Balkanlarda güçlü bir devletin olmaması
- d) Türk beyliklerinin varlığı

8) Divan-ı Hümayun'da alınan kararların İslam Dini'ne uygun olup olmadığının tespiti için aşağıdakilerden hangisine danışılırdı?

- a) Vezir-i Azam
- b) Şeyhülislam
- c) Nişancı
- d) Kazasker

9) Osmanlı Devleti'nde farklı dinlere, ırklara sahip kişiler ibadetlerini özgürce yapıp dillerini özgürce konuşabilirlerdi.

Yukarıda bahsedilen durum Osmanlı Devleti'nin hangi özelliğe sahip olduğunu göstermektedir?

- a) Güçsüz olduğu
- b) Baskıcı olduğu
- c) Umursamaz olduğu
- d) Hoşgörülü olduğu

10) Aşağıdaki Divan-ı Hümayun üyelerinden hangisi devletin gelir ve giderlerinin takibinden sorumludur?

- a) Defterdar
- b) Nişancı
- c) Vezir
- d) Kazasker

11) Aşağıdakilerden hangisi Fatih Sultan Mehmet'in Amasra, Trabzon, Sinop ve Kırım'ı almasının sonuçları arasında yer almaz?

- a) Karadeniz'in Türk Gölü haline gelmesi
- b) Baharat yolu üzerinde Osmanlı Devleti'nin etkin hale gelmesi
- c) Anadolu'da Türk birliğinin sağlanması
- d) Karadeniz ticaret yollarının denetim altına alınması

12) Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u almak için beş yüz kiloluk büyük toplar döktürmüş, komşu ülkelerle saldırmazlık anlaşmaları imzalamış, dört yüz parçadan oluşan donanma hazırlatmış ve Boğazdan Karadeniz'e geçişleri denetim altına almıştır.

Yukarıdaki bilgilere göre Fatih'in bu çalışmalarla aşağıdakilerden hangisini amaçladığı söylenemez?

- a) Bizans surlarını yıkmayı
- b) İstanbul'u hem karadan hem denizden kuşatmayı
- c) Bizans'ın dışarıdan yardım almasını engellemeyi
- d) Karadeniz'i Türk gölü haline getirmeyi

13) Aşağıdakilerde hangisi Osmanlı Devleti'nin ticaret yollarını denetim altına almasının sonuçları arasında gösterilemez?

- a) Devletin gelirlerinin artması
- b) Ticari faaliyetlerin artması
- c) Avrupa'nın yeni yollar bulma arayışının ortaya çıkması
- d) Osmanlı Devleti'nin zayıflaması

14) Aşağıdaki mücadelelerden hangisi ile Osmanlı Devleti Akdeniz' de tamamen üstünlüğü ele geçirmiştir?

- a) Preveze Deniz Savaşı
- b) Sinop Baskını
- c) Çeşme Baskını
- d) İnebahtı Deniz Savaşı

15) II. Mahmud 1826 yılında tarihe “hayırlı olay” olarak geçen olay ile aşağıdaki askeri birliklerden hangisini kaldırmıştır?

- a) Eşkinici Ocağı
- b) Yeniçeri Ocağı
- c) Topçu Ocağı
- d) Cebeci Ocağı

16) Sokullu Mehmet Paşa Venedik elçisine şu sözleri söylemiştir : “ Ziyaretinizin gerçek sebebini anlıyorum. Yapılan savaşta yenilgimizin etkilerini anlamak istiyorsunuz. Biz, sizden Kıbrıs'ı almakla kolunuzu kestik. Sizde donanmamızı yakmakla bizim sakalımızı traş etmiş oldunuz. Kesilen kol yerine gelmez ama traş edilen sakal daha gür olarak çıkar”

Sokullu Mehmet Paşa yukarıdaki sözlerini ettiği savaş aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çeşme Baskını
- b) Sinop Baskını
- c) İnebahtı Deniz Savaşı
- d) Preveze Deniz Savaşı

17) Aşağıdaki gelişmelerden hangisi ile Osmanlı Devleti'nin Akdeniz'deki etkinliğinin arttığı söylenemez?

- a) Rodos'un Fethi
- b) Preveze Deniz Savaşı
- c) Trabzon'un alınması
- d) Kıbrıs'ın Fethi

18) Osmanlı Devleti'nde Havra, Kilise ve Cami'nin yan yana bulunması ve insanların özgürce ibadetlerini yapabilmesi Osmanlı Devleti'nin aşağıdaki özelliklerden hangisini gösterir?

- a) Hoşgörülü
- b) Baskıcı
- c) Yardımsever
- d) Zengin

19)

- I. Padişah
- II. Nişancı
- III. Sadrazam

Yukarıdaki Osmanlı yöneticilerinin hiyerarşik olarak küçükten büyüğe doğru sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) I, II, III
- b) II, III, I
- c) I, III, II
- d) III, II, I

20) Fatih Sultan Mehmet döneminde gemilerin karadan yürütülerek fethedilen yer aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Trabzon
- b) İstanbul
- c) Kıbrıs
- d) Kırım

21) Aşağıdakilerden hangisi İstanbul'un Fethi'nin Türk Tarihi açısından sonuçları arasında yer alır?

- a) Boğazların hâkimiyeti Osmanlı Devleti'ne geçti
- b) Bizans yıkıldı
- c) Avrupa'da feodalite (derebeylikler) yıkıldı
- d) Rönesans ve Reform' un başlamasına neden oldu

22) İstanbul'un Fethi ile bin yıllık tarihe sahip olan bir devlet yıkılmıştır. Bu devlet Aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Venedik
- b) Ceneviz
- c) Bizans
- d) Macaristan

23) Yüzyılın en büyük coğrafya bilgini olarak kabul edilmektedir. Büyük eseri "Kitab-ı Bahriye" yüzlerce haritayla zenginleştirilmiştir. Bu ünlü eserini 1525 yılında Kanuni'ye sunmuştur. Ceylan derisine çizdiği Amerika haritasının sırrı hala çözülememiştir.

Yukarıda bilgileri verilen Türk bilgini aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Piri Reis
- b) Biruni
- c) İbn-i Sina
- d) Harezmi

24) İstanbul'un Fethi ile bir çağ kapanmış ve bir çağ başlamıştır. Aşağıdakilerden hangisi bu çağları göstermektedir?

- a) Orta Çağ - Yakın Çağ
- b) Orta Çağ - Yeni Çağ
- c) İlk Çağ - Orta Çağ
- d) İlk Çağ - Yakın Çağ

25) “Osmanlı Devleti’nde ilk altın para Fatih Sultan Mehmet zamanında basılmıştır”

Yukarıdaki bilgiye bakarak aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşabiliriz?

- a) Ekonominin zayıf olduğu
- b) Ekonominin gelişmiş olduğu
- c) Ticaretin gelişmediği
- d) Ekonomik gelirlerin azaldığı

Ek 3: Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Ölçeği		Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2.	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
3.	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
4.	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
5.	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
6.	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
7.	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
8.	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
9.	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
10.	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
11.	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
12.	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
13.	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
14.	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
15.	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
16.	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					

		Tamamen Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Çok Az Katlıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
17.	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum					
18.	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
19.	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
20.	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
21.	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
22.	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
23.	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
24.	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi olurluna bırakırım.					

Ek 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanları

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1.	24	24
2.	28	28
3.	32	32
4.	32	32
5.	40	44
6.	32	44
7.	44	40
8.	40	40
9.	44	44
10.	40	40
11.	44	48
12.	48	52
13.	52	40
14.	44	48
15.	52	52
16.	56	48
17.	44	50
18.	52	44
19.	48	52
20.	40	40

Ek 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Son Test Puanları

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Son Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1.	72	48
2.	84	56
3.	72	64
4.	68	80
5.	76	72
6.	72	52
7.	84	56
8.	72	60
9.	60	64
10.	70	36
11.	76	60
12.	76	40
13.	68	52
14.	64	56
15.	68	60
16.	80	52
17.	72	56
18.	62	52
19.	68	40
20.	72	24

Ek 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanları

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Ön Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1.	82	84
2.	68	62
3.	76	74
4.	79	81
5.	66	63
6.	68	70
7.	80	78
8.	56	58
9.	50	57
10.	80	68
11.	60	65
12.	70	77
13.	80	77
14.	68	67
15.	67	65
16.	73	83
17.	80	73
18.	65	61
19.	68	64
20.	82	83

Ek 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanları

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Son Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1.	90	63
2.	92	70
3.	82	71
4.	88	77
5.	80	77
6.	85	78
7.	82	76
8.	82	70
9.	83	69
10.	82	73
11.	82	67
12.	80	71
13.	80	77
14.	82	74
15.	82	74
16.	79	73
17.	80	66
18.	85	71
19.	87	64
20.	87	82

Ek 8: Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi Belirtke Tablosu

Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi Belirtke Tablosu

KONULAR/AMAÇLAR	Bilgi	Kavrama	Toplam
Beylikten Devlete Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu	2	2	4
Karaların ve Denizlerin Hakimi Osmanlı	10	2	12
Osmanlı Devleti Yönetim Yapısı	8	1	9