

T.C.

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE FIKRALARIN
KULLANIMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

SEFAKAT GEVENÇ

2014-NİĞDE

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE FIKRALARIN
KULLANIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
SEFAKAT GEVENÇ

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. SALİH ÖZKAN

2014-NİĞDE

ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr. SALİH ÖZKAN danışmanlığında SEFAKAT GEVENÇ tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Fıkraların Kullanımı" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

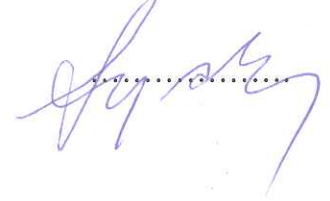

23 / 05 / 2014

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Salih ÖZKAN

Üye : Doç. Dr. Nevzat TOPAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şaban BAYRAK



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ.....	III
TABLO LİSTESİ.....	IV
ŞEKİL LİSTESİ.....	V
KISALTMALAR.....	VI

BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU.....	5
1.2.PROBLEM CÜMLESİ.....	8
1.3.ALT PROBLEMLER.....	9
1.4.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	9
1.5.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9
1.6.SAYILTIKLAR.....	11
1.7.SINIRLILIKLAR.....	11
1.8.TANIMLAR.....	12

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1.SOSYAL BİLGİLER VE SOSYAL BİLİMLER.....	13
2.2.SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	17
2.2.1.Dünyada Sosyal Bilgiler Dersinin Gelişimi.....	17
2.2.2.Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi.....	20
2.3.SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE FARKLI YAKLAŞIMLAR.....	22
2.3.1.Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler.....	23
2.3.2.Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler.....	24
2.3.3.Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler.....	24
2.4.SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI.....	26
2.5.İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN ÖNEMİ.....	28
2.6.SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ.....	29
2.6.1.Anlatım Yöntemi.....	31
2.6.2.Soru-Yanıt Yöntemi.....	32
2.6.3.Tartışma Yöntemi.....	33
2.6.4.Problem Çözme Yöntemi.....	35
2.6.5.Örnek Olay Yöntemi.....	37
2.6.6.İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	39
2.6.7.Gösteri Yöntemi.....	40
2.6.8.Beyin Fırtınası.....	41
2.6.9.Gezi-Gözlem Yöntemi.....	43
2.6.10.Yaratıcı Drama ve Rol Oynama.....	44
2.6.11.Benzetim-Benzetişim.....	48

2.6.12.İstasyon.....	48
2.6.13.Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.....	49

BÖLÜM III

3.1.FIKRA NEDİR?.....	51
3.2.TÜRK FIKRALARININ KONULARI.....	52
3.3.TÜRK FIKRALARININ TASNİF MESELESİ.....	53
3.4.TÜRK FIKRALARINDA FIKRA TİPLERİ.....	56
3.4.1.Nasreddin Hoca.....	57
3.4.2.Bektaşî.....	60
3.4.3.İncili Çavuş.....	61
3.4.4.Bekri Mustafa.....	62
3.4.5.SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE FIKRALARIN YERİ.....	64

BÖLÜM IV

4.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	67
4.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	67
3.2.EVREN.....	69
3.3.DENEKLER (ÇALIŞMA GRUBU).....	69
3.4.VERİ TOPLAMA ARACI VE YÖNTEMİ.....	69
3.4.1.Başarı Testi.....	70
3.5.VERİLERİN ANALİZİ.....	70

BÖLÜM V

5.BULGULAR VE YORUM.....	72
5.1. KONTROL VE DENEY GRUBUNUN ÖN TEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR.....	72
5.2.KONTROL GRUBUNUN, ÖN TEST VE SON TEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR.....	73
5.3.DENEY GRUBUNUN, ÖN TEST VE SON TEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR.....	74
5.4.KONTROL VE DENEY GRUBUNUN SON TEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR.....	75

BÖLÜM VI

6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
6.1.Sonuçlar.....	76
6.2.Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	89
EK 1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN FIKRALAR	87
EK 2 : BAŞARI TESTİ	101

ÖZET

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde fıkra kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ön-test, son-test, kontrol ve deney gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. Ünite olarak “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi seçilmiştir. Araştırmadan önce verileri toplamak amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi uzman kişilerin görüşleri alınarak, ünitenin tüm kazanımlarını karşılayacak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan bu test deney ve kontrol grubuna hem araştırma öncesinde hem de araştırmanın bitiminde uygulanmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Ağrı ili Tutak ilçesi Gazi Ortaokulu’nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasından tesadüfen seçilen iki gruba araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu grubun bir tanesi deney grubu bir tanesi de kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma öncesinde hazırlanan başarı testi ön-test olarak iki gruba da uygulanmış, iki grubun da başarı düzeyinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ardından deney grubuna ilgili ünitedeki kazanımlar fıkralarla desteklenerek verilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılarak bir öğretim yapılmıştır. Araştırmanın bitiminde ise iki gruba da aynı başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri SPSS programına göre analiz edilmiş, yorumlarda ise t testinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise fıkra kullanılarak yapılan sosyal bilgiler öğretiminde deney grubunun başarı düzeyinin, geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Akademik Başarı, Fıkra, Fıkra Kullanımı.

ABSTRACT

At is study, it was studied to determine the effects of using joke on academic success of students in social sciences education. For this purpose an experimental study was applied with pretest, final test, control and experimental groups. "Journey on Turkish History" was selected as the unit. Before the survey in order to collect data, an achievement test was developed. This achievement test which was based on the opinions of experts was prepared to meet all the acquisitions of the unit by the researcher. This achievement test was applied to control group and experimental group before the survey and at the end of the survey. The survey was applied with two seventh grade student groups of Gazi secondary School who were selected randomly in Tutak district of Ağrı province by researcher personally in 2012-2013 academic year. One of this groups was assigned as control group and the other group was assigned as experimental group. The achievement test which was developed before the survey was applied to both groups and it was concluded that success of the two groups was close. Afterwards, the acquisitions of the relevant unit were tried to be given with the supports of joke to the experimental group. Control group was educated with conventional methods. At the end of the survey the same achievement test was applied to both groups. While sub-problems of the survey was analyzed according to SPSS program, t-test was utilized for the comments. It was concluded that the success level of experimental group whose social sciences education was applied with traditional methods.

Key Words: Social Sciences Curriculum, Academic Achievement, Joke, Joke Use.

ÖNSÖZ

Son zamanlarda eğitim alanında ülkemizde ve dünyada hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Uygulanmakta olan eğitim ve öğretim etkinlikleri yeterli bulunmamakta daha ileriye daha yeniye ulaşabilmek için birçok çalışma yapılmaktadır. Etkin bir vatandaş yetiştirmek amacıyla olan sosyal bilgiler dersi için de aynı durum söz konusudur. Yapılandırmacı eğitim anlayışının tüm dünyayı etkisi altına almasının ardından ülkemizde de 2005 yılından itibaren sosyal bilgiler dersinin geleneksel yapısı değiştirilmiş bu bağlamda yeni öğretim programları geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi yapılandırabilen, eleştirel düşünen, araştırmacı, sorgulayıcı, aktif ve tam donanımlı bireyler yetiştirmek eğitim ortamlarının temel amacı haline gelmiştir.

Bir dersin amaçlarını ortaya koyabilmek için öncelikle eğitim-öğretim ortamını ilgi çekici hale getirmek gereklidir. Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim ortamını ilgi çekici hale getirebilmek için hiç kuşkusuz birçok yöntem günümüzde kullanılmaktadır. Ancak bir eğitim cevheri olan fıkralarımızı sosyal bilgiler öğretiminde yeteri kadar kullanmadığımızı görmekteyiz. Hâlbuki zengin bir fıkra külliyatına, birçok tarihi fıkra karakterine sahip olmamıza rağmen bu türü bir eğitim aracı olarak kullanmamamız çok üzücüdür. Bu araştırma fıkra kullanmanın eğitim ortamını ne kadar zevkli hale getirdiğini, öğrencileri sıkıcı ders ortamından nasıl uzaklaştırdığını ve fikrayı bir eğitim materyali olarak nasıl kullanacağımızı ortaya koymaya çalışmaktadır.

Araştırmam sırasında değerli görüşleriyle ve yardımlarıyla bana destek olan danışmanım ve hocam Yrd.Doç.Dr. Salih ÖZKAN'a, anket verilerini yorumlamama yardımcı olan Musa CİĞERCİ'ye ve bu süreçte desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Barış ÖZTÜRK' esonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sefakat GEVENÇ

Mart 2014

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1 : Üç Sosyal Bilimler Yaklaşımı.....	25
Tablo 2 : Araştırmanın Deneysel Deseni.....	67
Tablo 3 : Araştırmaya Katılan Deneklerin Özellikleri	68
Tablo 4:Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları.....	70
Tablo 5 : Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları.....	71
Tablo 6 : Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları.....	72
Tablo 7: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları.....	73

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1 : Disiplinler Arası Bir Yaklaşım Olarak Sosyal Bilgiler.....	16
Şekil 2 : Sosyal Bilimler Öğretiminde Yaklaşımlar.....	17
Şekil 3 : Düz Anlatım Yönteminde Öğretmen-Öğrenci İletişimi	32
Şekil 4 : Soru-Cevap Yönteminde Öğretmen-Öğrenci İletişimi	33
Şekil 5 : Tartışma Yönteminde Öğretmen-Öğrenci İletişimi	34
Şekil 6 : Ön-test, Son-test Kontrol Gruplu Desen.....	66

KISALTMALAR

Aktaran	Akt
Anlamlılık Düzeyi	P
Aritmetik Ortalama	X
Çok Yazarlı Eserlerde İlk Yazardan Sonrakiler	vd.
Denek Sayısı	N
Editör	Ed.
Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
Sayfa	s.
Standart Sapma	S
T Sayısı	t
Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı	TTKB
Ve Benzeri/Benzerleri	vb.

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen dünyamız, her geçen gün beraberinde karmaşık sorunları ve buna bağlı olarak da çeşitli ihtiyaçları beraberinde getirmektedir. Her bilim dalında olduğu gibi, sosyal bilimlere de bireylerin ihtiyaçları ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler bu sorumlulukları yerine getirme konusunda disiplinlerarası ve çok yönlü bir yaklaşım izleyerek, kişilere belli bilgi edinme yollarını ve belli becerileri kazanma amaçlarına öncelik vermektedir (Dönmez, 2003:40).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim reformlarını tetiklemiş ve öğretim ortamları öğrenci merkezli bir yapıya doğru dönüşüm içerisine girmiştir (Gençtürk ve Sarpkaya, 2014:50). Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişimler ile eğitim alanında meydana gelen gelişmeler okullarda uygulanan öğretim programlarının da yenilenmesi gereğini doğurmaktadır. Bu anlayışla 2004 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2005-2006 yılından bu yana ilköğretim 4. sınıftan 7. sınıfa kadar kademeli biçimde uygulanmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler Programı, günümüzde pek çok ülkede eğitim sistemleri ve uygulamaları üzerinde etkili olan yapılandırmacılık yaklaşımı temelinde geliştirilmiştir (Özdemir, 2014:43).

İlköğretimdeki sosyal bilgiler dersi çocuğun içinde bulunduğu sosyal yaşamla çok yakından ilgilidir. Bu nedenle çocuk özellikle içinde bulunduğu toplumsal yaşamı, bu derste, geçmişi, bugünü ve geleceği ile yakından tanıyacaktır. Bu dersi toplumun ideallerini, çocuğa kazandıran bir ders olarak görmek gerekir (Binbaşoğlu, 1981:40; Akt: Sözer, 1998:15). Bu derste çocuk, toplumsal sorunlarla karşı karşıya getirilir ve kendisinin toplumsal yaşamla kaynaşması sağlanır. Böylece sosyal bilgiler dersi çocuğun toplumsal kişiliğini oluşturulmasında önemli bir işlevi yerine getirmiş olur (Sözer, 1998:15).

Sosyal bilgiler, öğrencileri dünyayı anlamak ve içinde yaşamak için gerekli olan becerileri kazandıran önemli bir derstir. Sosyal bilgiler, insan ilişkilerini öğretmesinin yanı sıra, öğrencileri aktif birer vatandaş olmaya hazırlar (Akhan, 2014:174).

Sosyal bilgiler ilköğretim kademesinde; genç dimağların sağlıklı bir zihne sahip, toplumsal hayatla bütünleşmesini sağlayan, iyi ve mantıklı karar alabilen, sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak davranabilme becerisini gösteren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kaymakçı ve Er, 2014:425-426).

Buradan hareketle sosyal bilgiler dersinin amaçlarını yerine getirebilmek, bu dersin etkililiğini artırıp öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturarak gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklerin öğrencilere kazandırılması için geleneksel öğretim yaklaşımlarından sıyrılmak gerekmektedir. Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar derslerde istenilen başarıya ulaşmada farklı yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu göstermektedir.

2004 Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde, öğrenci merkezli bir anlayışın yansıtıldığı, öğrencilerin konuları sadece kitaptaki şekli ile ve öğretmenin anlattıkları ile değil, aynı zamanda farklı kaynaklardan ve yollardan öğrenmelerine imkan tanındığı, öğrencilerin öğrenmesinde ve bilgi yapılandırılmasında etkinliklere ağırlık verildiği ve sadece ürüne yani öğrencilerin davranışlarına değil, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ve süreç içindeki gelişimlerine de önem verildiği görülmektedir (Özdemir, 2014:43).

Sosyal bilgiler, okulu gerçek bir topluluk, çocuğu ise bu topluluğun yaşayan bir parçası olarak algılayarak, onun yaşamında karşılaştığı, karşılaşacağı sorunları belirlemek ve çözümünü göstermek amacını taşır. Bu amaca ulaşılmasında, öğretimin salt sosyal bilim alanlarından seçilen bilgi ve deneyimlerle gerçekleştirilmesi öğrenciler açısından sıkıcı olabilmektedir. Çünkü, öğrencilerin çoğunun, madde madde sıralanmış bu faydalı bilgileri ya ezberledikleri ya da okuyor gibi yaparak atlama (üstünkörü geçme) eğiliminde oldukları bilinmektedir. Kaldı ki sosyal bilgiler, bilginin tek bir disiplin alanına hapsedilemeyecek kadar çoğul yapıda olduğunu göstermeyi amaçlayan bir derstir. Yani sosyal bilgiler açısından bilgi

gerçek yaşamda böylesine parçalanmış, disipline edilmiş değildir, bütündür, onu bizler çeşitli nedenlerden dolayı disipline ederiz. Bu bağlamda, sosyal bilgilerin içeriğinin ve öğrenme-öğretme yaşantılarının hayatı bütünsel olarak ele alması gerekir. Böylelikle çocukların gelişimsel özelliklerinden de kaynaklı olarak toplu algılarına uygun bir planlama ve öğrenme imkanı sağlanmış olur. İşte burada devreye çocukların okurken ya da dinlerken keyif alabilecekleri edebiyat ürünlerinin girmesi gerektiği söylenebilir (Şimşek, 2006a; Akt: Şimşek, 2014:391).

Jarolimek (1990), edebiyat ve edebi ürünlerin insan deneyimlerinin etkili bir boyutunu bildirdikleri için sosyal bilgiler eğitiminde en önemli rol oynadığını söylemiştir. Ona göre “Edebiyat çalışmalarında bu, gerçek başarıların konu alınmasıyla oluşan parlak portreler, genç okuyucuların tahayyüllerinde heyecan yaratırlar ve bu konuda çalışmak, onların kimliklenme hislerinin gelişimine yardım eder.” (Savage and Savage, 1993; Akt: Şimşek, 2014:391). Gerçekten de düşünüldüğünde insanı her yönüyle ele alma şansı olan edebi ürünlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kendilerini ve yaşamı tanımalarına yardımcı olacağı söylenebilir (Şimşek, 2014:391).

Kaldı ki Kieran Egan’a göre çocukta zihinsel etkinlik dönemlerinden romantik dönem (8-13 yaş arası, yani ilköğretim 6-8.sınıf) hayal gücünün etkin olarak kullanıldığı zamandır (Ata, 2000:160; Akt: Şimşek, 2014:391). Bu dönemin özellikleri; gerçekliğin sınırlarını zorlanması, insan niteliklerini aşma düşüncesinin gelişimi, bilginin kişiselliği ile zihin arasında romantik gerçekliği ayırmak olarak sıralanabilir (Egan, 1983; Egan, 1988:116-122, Akt: Şimşek, 2014:391). Dolayısıyla hayal gücünün bir mahsulü olan edebiyat eserlerine de en çok ilgi gösterebileceği bu dönemde ona ihtiyacı olanı tanıtmak ve sunmak önemli eğitimsel sonuçlar doğurabilir (Şimşek, 2014:391).

Özellikle 1990’lı yıllarda, sayıları gittikçe artan sosyal bilgiler eğitimcilerinin, edebi türlerin dersin öğretimine önemli katkılarının olduğunu kabul etmeye başladıkları görülmüştür (Şimşek, 2006; Akt: Kaymakçı ve Er, 2014:421). ABD’de birçok eyaletin eğitim programlarında edebiyat ve sosyal bilgiler arasındaki güçlü ilişki vurgulanmıştır. Yayıncılar ders kitaplarına edebi parçalardan örnekler

koymaya başlamışlardır. Editörler yöntem kitaplarını değerlendirirken sosyal bilgiler ve edebiyat ilişkisinin hangi boyutta olduğunu önemli bir ölçüt olarak ele almışlardır. Bilimsel toplantılarda da edebi türlerin ve yayınların sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması ile ilgili bildiriler geniş çapta yer bulmaya başlamıştır (McGowan and Guzzetti, 1991; Akt: Kaymakcı ve Er, 2014:421).

Bu araştırmada da sosyal bilgiler dersinin verimliliğini artırmak için halk kültürümüzde, yazılı ve sözlü edebiyatımızda çok önemli bir yeri olan fıkraların sosyal bilgiler eğitimine nasıl etki ettiği araştırılacaktır.

Bu araştırmanın birinci bölümde araştırmaya ait, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde; sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı, ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi ile Türkiye'deki gelişimi ayrıca sosyal bilgilerin önemi, sosyal bilgilere yönelik başlıca yaklaşımlar, sosyal bilgilerde kullanılabilir öğretim yöntem ve teknikler ve sosyal bilgilerin amaçları gibi konular ele alınacaktır.

Üçüncü bölümde fikranın tanımı, Türk fıkralarının tasnif meselesi ve konularına değinilerek, fıkralarımızda ön plana çıkmış belli başlı fıkra tiplerinden bahsedilecektir.

Dördüncü bölümde ise; araştırmanın modeli, araştırmaya katılan gruplar, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, yapılan deneysel işlemler ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve teknikler açıklanmıştır.

Beşinci bölümde bulgular ve yorum kısmı yer almaktadır.

Araştırmanın altıncı bölümünde ise sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

BÖLÜM I

1.1. PROBLEM DURUMU

Çağdaş, özgürlükçü ve demokratik toplumlarda eğitim sürecinin ve eğitim uygulamalarının önemi, giderek daha da artmaktadır. Çağımızda, her alanda kendisini gösteren bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitimin başarısını kanıtlayan belgeler olarak düşünülebilir. Nitekim, insana özgü sosyal bir etkinlik olan eğitim, insanoğlunun yaratıldığı günden bu yana yaşantısının zorunlu bir parçası olmuştur. Çünkü, insan bilindiği gibi toplum içinde yaşayan diğer insanlarla etkileşimde bulunarak, bencil bir varlık durumundan, özgeci bir varlık durumuna, toplumsal ve öğrenmeye dayalı yaşantı sürdüren bir insan durumuna dönüşmüştür. Bireylere toplumun istediği davranışları ve gerek duyduğu davranış değişikliklerini kazandırma ve onların, toplum koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırma ve gerçekleştirme görevleriyle yükümlü bulunan eğitim, bilim ve teknolojideki değişme ve ilerlemelere gerekli katkıyı sağlarken, aynı zamanda, toplumun sosyal gelişmesini de güçlendirerek var olan sosyo-kültürel sorunlarına çözüm üretmek durumundadır (Sözer, 1988:1).

Bilgi çağı olarak da adlandırılan günümüzde çoklu nitelik ve becerilere sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Gençtürk ve Sarpkaya, 2014:50). Milletler topluma uyumlu, dürüst, çalışkan ve üretken kuşaklar yetiştirmek isterler (Doğan, 2005:84). Bir toplum geleceğini ancak her yönüyle iyi bir şekilde yetiştirmiş, birtakım değerlere sahip donanımlı bireyler tarafından inşa eder. Bu bireylerin yetişme süreci, önce ailede daha sonraki dönemlerde okulda devam eder (Yel ve Aladağ, 2014:120). Uygar toplum, sosyal yaşamını sürdürebilmek için çeşitli kurumlar geliştirmiştir. Eğitimin kurumsallaştırılması için de 'okul'lar kurulmuştur. O halde 'eğitim' okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da okula paralel olarak çevrede ayrıca süregelmektedir. (Varış, 1988:12).

Eđitim kurumlarının temel işlevi XXI. yūzyıl dūnyasında etkili ve etkin vatandaş olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin oğrenciye kazandırılmasıdır. Bu bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir bölümü ilköğretim kurumlarında özellikle sosyal bilgiler derslerinde kazandırılmaya çalışılır (Kılıçoğlu, 2014:6).

Eđitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eđitim kurumları bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kūltürünü, tarihini, kurumlarını tanımalarını sağlayarak; toplumdaki rollerin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bundan yararlanma olanaklarını kazandırarak yerine getirir. Eđitim kurumları bu işlevi yerine getirerek hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sūreklilięini sağlar (Erden, 1998:4).

Hızla değişen demokratik bir toplumda, sosyal bilgiler oğretiminin amacı yalnızca mevcut toplumsal dūzeni benimseyen, onu sorgulamadan kabul eden vatandaşlar yetiştirmek olmamalıdır. Mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak, yeni değerler üretebilen, eleştirel vatandaşlara gereksinim vardır (Öztürk, Dilek, 2004:17-18). İşte sosyal bilgiler dersi oğrencilerde bu yeterliliğin gelişmesini sağlayan bir derstir.

Günümüzde özellikle yoksulluk, açlık, savaş, işsizlik, hava ve su kirliliği, toplumsal yaşamdaki bozulmalar, iřçi ve tūketici sorunları önemli sosyal sorunları oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersi çocukların bu tür problemlerin farkında olmalarını, niçin bu sorunların çözümünün kolay olmadığını, bu sorunlara çözümler üretirken hesaba katılması gereken değerler ve muhtemel çözümlerin farkında olmalarını sağlar (Kılıçoğlu, 2014:6).

Atatürk'ün önderliğinde, cumhuriyet yönetiminin iř başına geldiği 1923 yılından bu yana, Türk ulusu aędař ve demokratik bir yaşam sürme çabası içinde, hızla gelişimini sürdürmektedir. Demokrasiyi yerleştirmek, her şeyden önce bilgiyle, kūltürle; hak ve özgürlüklere değer veren bir anlayışla iyi yurttaş olma özelliklerini kazanma ile olabilir. Türk çocuklarının da bu değerleri oğrenmeleri sağlayarak, demokratik yaşantıların onlara küçük yaşlarda kazandırılması sosyal bilgiler dersinin

Ülkemizdeki varlık nedenlerinden biridir (Binbaşıoğlu, 1981:40; Akt: Sözer, 1998:15). Sosyal bilgiler dersi sayesinde ülkemizin ihtiyaç duyduğu demokratik vatandaşları yetiştirmemiz mümkündür.

Sosyal bilgiler kısaca, çocuğa “yaşantı” kazandıran bir derstir. Yaşantı, “bireyin algılayarak ya da doğrudan etkinlik göstererek edinmiş olduğu bilgi, tutum ve becerilerdir” (Oğuzkan, 1993:159; Akt: Sözer, 1998:16). Bir başka deyişle, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında, bireyde kalan içeriktir (bireyde kalan izlerdir). Bireyin edindiği yaşantılar, kalıcı izli bir davranış değişikliğine neden oluyorsa, o zaman buna ‘ğrenme yaşantısı’ denmektedir. Sosyal bilgiler dersi de, bireye toplumsal yaşamla ilgili öğrenme yaşantıları sağlayan ve yaşamsal değeri çok yüksek olan bir ders olarak işlevini gerçekleştirir (Sözer, 1998:16).

Ancak yaşamsal değeri çok yüksek olan bu dersin önemi her zaman göz ardı edilmiştir. Özellikle ğrenciler sosyal bilimler alanının önemini anlayamamakta, bu alanı fen ve matematiğe göre daha az gerekli bir alan olarak görmektedirler. Bunun temelinde, öğrencilerin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarını kavrayamamaları ve bu dersten gelecekteki yaşamlarına dönük bir yarar beklememeleri gibi önemli nedenler yatmaktadır. Kuşkusuz ki bu sorunun giderilmesinde alanın öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Sosyal bilimler alanına olan ilgisizliği gidermek için her Őeyden önce öğretmenin kendisinin alanının özelliklerini, amaçlarını tanıyarak önemine inanması gereklidir. Bu amaçla sosyal bilimler alanının amaçlarını açık ve ayrıntılı bir Şekilde belirlemelidir. Öğrencilere, kazandırılması amaçlanan özelliklerin gelecekteki yaşamları için ne ölçüde önemli olduğu açıklanmalıdır. Amaçların gerçekleşme derecesi sürekli olarak değerlendirilmeli ve öğrenciler sonuçlardan haberli kılınmalıdır. Ayrıca ğrencilere sosyal bilimler alanındaki uzun dönemli amaçların onların istek ve beklentileri ile olan ilişkisi gösterilmelidir (Paykoç,1991:4).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konan yeni Sosyal Bilgiler ğretim Programı, ocuklarda eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce gibi temel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yeni programla, önceden ağırlıklı olarak “vatandaşlık aktarımı” yaklaşımını esas alan ve genel kültür

kazandırmaya çalışan bir dersten, çocuğa bilginin yanında, günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabileceği becerileri, topluma uyum sağlama konusunda bazı değerleri ve diğer insanlarla ilişkilerini düzenlemesine yardımcı olacak tutumları da kazandırmayı amaçlayan bir noktaya gelinmiştir (Şimşek, 2005; Akt:Şimşek, 2014:390).

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenci merkezli tasarlanmasında “derse ilgi duymayan öğrencilerin öğrendiklerini çok çabuk unuttuğu; derste sıkıldıkları için öğrenmeye de istek duymadıkları” (Sözer, 2005:9; Akt: Şimşek, 2014:390) gibi bilimsel bulguların etkili olduğu söylenebilir (Şimşek, 2014:390). Çünkü araştırmalara göre, çocukların sosyal bilgilere yönelik olumlu tutum göstermeleri için, dersin eğlenceli geçmesinin yanında yaşamlarıyla da ilişkili olması beklenilmektedir (Zhao andHoge, 2005:218; Şimşek, 2014:390). Yapılan başka araştırmalarda da çocukların sosyal bilgiler dersinde sevdikleri konuları sevmeye nedeni olarak, “önemli olduklarını düşünmeleri” , “eğlenceli bulmaları” , “kolay olduğunu düşünmeleri” ve “gerçeklerle ilişkili olduğuna inanmaları” belirlenmiştir (Seçil ve Alkış, 2006:11; Akt: Şimşek, 2014:390). Burada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sevdikleri konuları sevmeye nedenleri olarak “eğlenceli bulmaları” ve “kolay olduğunu düşünmeleri”ni belirtmeleri önemlidir. Bütün bunlar sosyal bilgilerde hem dersi neşelendirecek hem de öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikleri zorunlu kılmaktadır. Bu niteliklere sahip etkinliklerden bir de edebi ürünlerden yararlanmadır (Şimşek, 2014:390).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal bilgiler öğretiminde fıkraların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile fıkraların kullanılmadığı kontrol grubu arasında ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel yöntemle (anlatım metodu) öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Fıkra anlatılarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretim bitiminde uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde fıkraların kullanılmasının akademik başarıya etkisi araştırılacaktır. Kontrol grubu ve deney grubu oluşturularak ön-test son-test uygulamalarıyla araştırmanın amacı ortaya konacaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sürekli bir değişim içinde olan, çeşitli ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya bulunan insanların ve toplumların yaşamında sosyal bilimlerin önemli bir yeri vardır. Kişilerin gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çağdaş anlayış göre sosyal bilimler, bu sorumlulukları yerine getirmede disiplinlerarası ve çok yönlü bir yaklaşım izleyerek

kişilere belli bilgi edinme yollarını ve belli becerileri kazandırma ile bunu toplumlararası bir etkileşim ortamı içinde sürdürme amaçlarına öncelik vermektedir. Hem bir sosyal bilim dalı hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı olarak eğitimin gelişmesi ile sosyal bilimler ya da sosyal bilgiler öğretimi alanı ortaya çıkmıştır. Gerçekte sosyal bilgiler eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinlerarası alan, sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlar (Paykoç, 1991:2).

Hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için de bireylerin farklı yetilere sahip olması beklenmektedir (Kalaycı, 2001:1). Sosyal bilgiler dersinin de en temel amaçları arasında bu farklı yetilere sahip bireyleri yetiştirmektir. Etkin vatandaş, tam donanımlı bireyler yetiştirmek amacıyla olan sosyal bilgiler dersinin bu amaçlarını yerine getirebilmek için hiç kuşkusuz eğitim-öğretim ortamını ilgi çekici hale getirmek, dersi monotonluktan kurtarmak ve bu dersi öğrencilere sevdirmek gereklidir.

Bu araştırmamızda da fıkralarımızın eğitici-öğretici yönlerini ortaya koymaya çalıştık. Öğrencilerimizi güldüren, güldürürken düşündürülen, düşündürürken de eğiten fıkralarımızı bir eğitim cevheri olarak nasıl kullanabileceğimizi ispatlamaya çalıştık.

Çocuklarımızı gülmeye alıştıracak olan (Güney, 1971:139) fıkralarımızın önemini göreceğiz. Gülmece, öylesine bir olgu ki bir yandan bizleri gülüp eğlenirken bir yandan da gerçek yaşamı algılamamıza, kavramamıza yardımcı olur. İnsanlık tarihinden ve yaşamından kaynaklanan bu olgu, yine insanımızın tarihine ve yaşamına götürüyor bizleri. Bir kez daha tanıyoruz insanımızı ve kendimizi gülmece aracılığıyla. Hemen belirtelim gülmece deyip geçmeyin. Hep birlikte göreceğiz gülmecenin ne yaman şey olduğunu. Toplumların yaşamlarını en ilginç, en can alıcı yönleriyle nasıl kavradığını göreceğiz. Hele halkımız... Ne yaratıcı, ne hoşgörülü bir halktır o. Nasıl da ince ve derin bir gülmece yaratmıştır halkımız (Bayrak, 2001:1).

Halkımızın yaratmış olduğu gülmece türü olan fıkralarımızı sosyal bilgiler dersinde bir öğretim aracı olarak kullanacağız. Öğrencilerimizi güldürürken düşündüren fıkralarımız sayesinde sosyal bilgiler dersini daha zevkli, daha eğlenceli hale getireceğiz.

1.6. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan başarı testleri öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yeterlidir.
2. Öğrencilerin zeka düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı kabul edilmiştir.
3. Uygulama sırasında deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir etkileşimin olmadığı, araştırmacının deney ve kontrol gruplarına tarafsız davrandığı varsayılmıştır.
4. Öğrenciler uygulanan testleri samimi bir şekilde cevaplamışlardır.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Veri kaynağı açısından, Ağrı ili Tutak ilçesi Gazi Ortaokulu 7/B ve 7/C sınıfı öğrencileriyle,
2. Verilmeye çalışılan kavramlar açısından, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi ile,

3. Veri toplama araçları açısından başarı testleri ile,
4. Süre olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada sıklıkla kullanılan kavramlara yer verilecektir.

Eğitim: Eğitim, toplumun ve başka insanların etkisiyle bir insanın kendi davranışlarında değişmeler oluşturması sürecidir. (Büyükkaragöz ve diğ.).

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine öğretim denilmektedir (Fidan ve Erden, 1993:22).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1998:8).

Fıkra : Fıkra anlatılan nükteli hikaye, gazetelerde gündelik konulara kısaca dokunup geçen yazı, kanun maddelerinin bölümlerinden her biri, herhangi bir yazıdaki paragraf olarak tanımlanır (Hocaoğlu, 1978:1).

Öğretim Yöntemi : Öğretim yöntemi, hedefleri gerçekleştirmek için, tekniklerin, içeriğin, araç-gereçlerin birbiriyle ilişkili olarak kullanıldığı bir öğretme-öğrenme yoludur (Nas, 2003:143).

Ön-test : Araştırmaya başlamadan önce araştırmacının deneklerin ne düzeyde bilgiye sahip olduklarını ölçmek amacıyla hazırladığı testtir.

Son-test : Araştırmanın bitiminden sonra araştırmanın amacına ne kadar ulaştığını ölçmek amacıyla deneklere uygulanan testtir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. SOSYAL BİLGİLER VE SOSYAL BİLİMLER

Sosyal bilimler, bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinlerdir; ilgilendiği esas konu, gruplar içinde oluşan insan etkinliğidir, amaç beşeri anlayışın gelişmesidir (Köstüklü, 2003:9). Diğer bir tanıma göre sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur (Dönmez, 2003:31)

“Sosyal Bilimler“ denildiği vakit fen, matematik, güzel sanatlar ve felsefe disiplinlerinin dışında yer alan ve insan ve insanın oluşturduğu olguları konu alan disiplinler akla gelmelidir. İnsani veya beşeri bilimler veya davranış bilimleri olarak da sınıflandırılan bu disiplinleri, hukuk, tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, eğitim, antropoloji, ekonomi, siyasi bilimler, dil bilim, yönetim bilimleri, sağlık, nüfus (demografi) vs. olarak sayabiliriz (Dönmez, 2003:32).

Sosyal bilimler, ilköğretim kademesinde disiplinlerarası ve bütünleştirilmiş bir formal eğitim programı olarak “Sosyal Bilgiler” şeklinde ele alınmaktadır (Alkış, 2014:75).

Sosyal bilgiler terimininse kısa ve herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bunun en önemli nedeni, sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin içinde yer alan farklı tanımlara sahip birçok disiplinden oluşmasıdır (Öztürk, Otluoğlu 2003:5).

Sosyal bilgiler onun kullananın amacına göre değişik şekillerde tanımlanmaktadır (Öztürk, Dilek, 2004:16).

Sönmez’e göre, “Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir.“ (Sönmez, 2010:3).

Erden’e göre, “Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere

dayalı olarak, öğrencilere ve toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.” (Erden, tarihsiz:8, Akt: Öztürk, Dilek; 2004:16).

Sosyal bilgiler eğitiminin önemli uzmanlarından olan Barr, Barth ve Shermis ise sosyal bilgileri şöyle tanımlamaktadırlar, “ Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir.” (Barr, Barth ve Shermis, 1977:69, Akt: Öztürk, Dilek; 2004:16).

Sosyal Bilgiler, insan ilişkilerinin göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilim olarak tanımlanır. Türkiye’deki sosyal bilgilerin tanımı şöyle yapılabilir: “Hayat Bilgisi/Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitim programı, (1) Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevine uygun amaçlar üreten, (2) içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve (3) yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planıdır (Barth ve Demirtaş, 1997:1.6, Akt:Kılıçoğlu, 2014:5).

Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise, sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır;

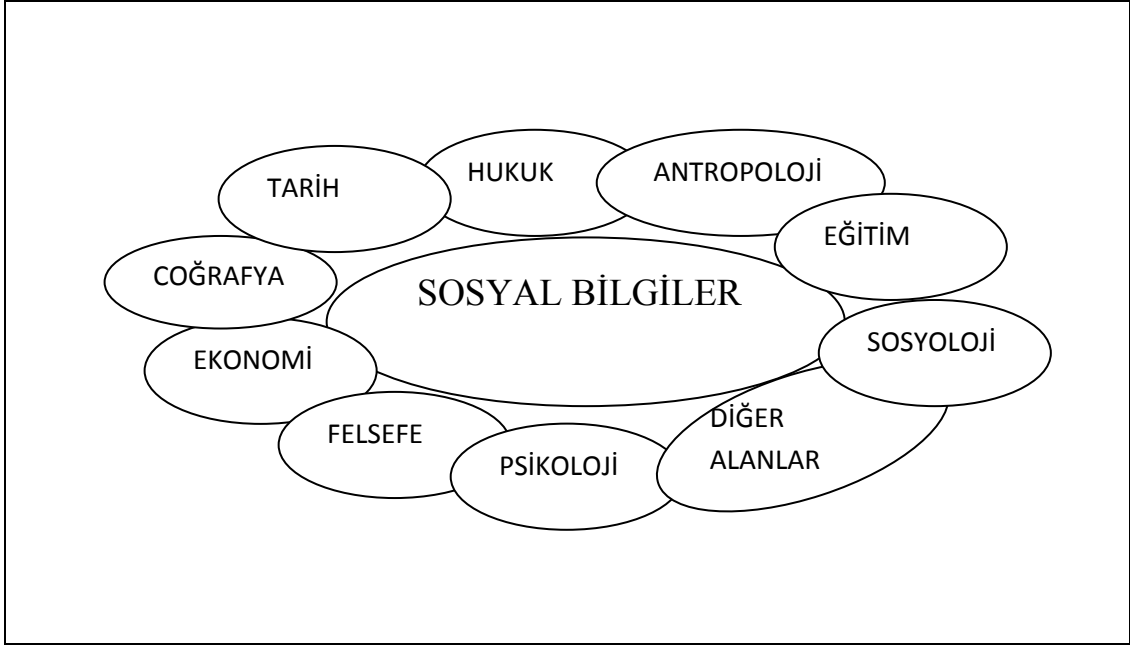
Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasi bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993:3, Aktaran: Öztürk, Dilek; 2004:16).

Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004: 17).

Ülkemizde sosyal bilgilerin en kapsamlı tanımını, 2005 sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon yapmıştır. Bu tanıma göre;

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005:51, Akt:Kılıçoğlu, 2004:5).

İşte sosyal bilgiler dersi, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan disiplinlerarası bir yaklaşımla seçilip yoğurularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren, ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir. Sosyal bilgilerin kapsadığı alanlar şekildeki gibi gösterilebilir (Sözer, 1998:12).



Şekil 1: Disiplinlerarası Bir Yaklaşım Olarak Sosyal Bilgiler (Sönmez, 2010:3).

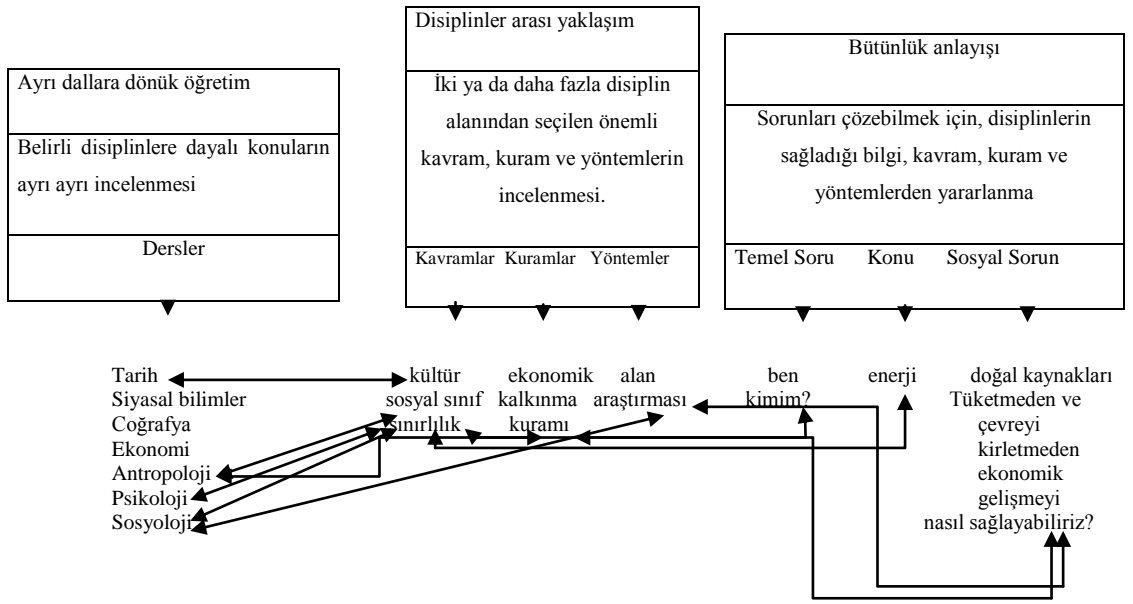
Şekilde de görüldüğü gibi sosyal bilgiler disiplinlerarası bir disiplin olarak ele alınabilir; çünkü toplumsal yaşamı düzenleyen tüm ilke ve genellemeler bu alanın konusu olabilir (Sönmez, 1996:3).

Kısaca sosyal bilgiler sosyal bilimlerle ilgili disiplinleri birleştirerek öğrencilerin toplumsal olaylara bütüncül yaklaşımını sağlamaktadır (Erden, 1998:35).

Sönmez'e göre (1996:4) yaşam bir bütündür ve çocuk tarafından somut işlemler döneminde parça parça algılanmaz. Günlük yaşamdaki olgular bir bütünlük gösterir. İlköğretim döneminde çocuk, günlük yaşamda karşılaştığı sorunları bir bütünlük içinde çözmeye çalışır. Değişik olguların olayların sorun üzerine etkilerini görür ve çok boyutlu düşünmeye başlar. Bu yaşamın en belirgin niteliğidir. Sosyal bilimlerdeki sorunların tek nedeni yoktur; tersine o soruna etki eden pek çok neden vardır. İşte bu özelliğinden dolayı, olayların pek çok boyutunu görmesi açısından sosyal bilgiler öğrenciye bir bütünlük içinde sunulmalıdır.

Sosyal bilimlerin bütünlüğü hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Öğretimde bu bütünlük göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. (Paykoç, 1991; Akt: Sözer, 1998:14).

Sosyal bilimlerin öğretimdeki bütünlük yaklaşımını ve bu yaklaşımın diğer yaklaşımlarla olan ilişkisini aşağıdaki şekilde görmek mümkündür (Sözer, 1998:14)



Şekil 2 : Sosyal Bilimler Öğretiminde Yaklaşımlar (Paykoç, 1991:3)

2.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

2.2.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Dersinin Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitimin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmiyor. Yalnız “insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır.” denilebilir; çünkü insan, doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süreç içinde ona en azından yiyecek bulmak, yemek, içmek, giyinmek, korunmak vb. etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırılır. Eğer kazandırılmazsa, kişi yaşamını sürdürmez.

Tüm bu etkinlikler doğada ve bir toplum içinde olmaktadır. İnsan yaşamak için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle ele alınınca, “fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir“ savı ileri sürülebilir (Sönmez 2010:5-6).

Sosyal bilgiler, eğitim kurumlarına bir konu alanı ya da ders olarak ABD’de 20. yüzyılın başında, sosyal yaşamın karmaşıklaşması, toplumsal değişimin ve çatışmanın artmasıyla birlikte girmiştir (Tabachnick, 1991, Akt, Erden, 1998:6).

Bilindiği gibi endüstri devrimini gerçekleştirmeden önce ABD’de halk büyük ölçüde kırsal kesimde yaşıyordu. Fakat bu devrimle birlikte ortaya çıkan endüstrileşme ve teknolojik gelişme Amerika’yı bir kent toplumu haline getirdi. Böylece kendini dış dünyadan soyutlamış kırsal bölgelerde yaşayan insanlar, kendilerini çok katlı apartmanlarda ve bitişik nizam evlerde yaşamak zorunda buldu. Çiftçi ailesine özgü bağımsız tavır, şehir ve varoşlarda, karşılıklı bağımlılığa dayanan işbirliklerine dönüştü. Kent hayatı bu insanlara, kaliteli ve mükemmel yollar, elektrikli aydınlatma vb. olanaklar sağladı. Ancak bunların karşılığında onları geçmiş yaşantılarında hiçte alışık olmadıkları bazı sorunlarla karşı karşıya bıraktı. Bunların en önemlisi etnik ve dinsel bakımdan tamamıyla kendilerinden farklı olan kapı veya sokak komşularıyla yaşayabilecekleri, yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmektir. Bu durum ABD’de geçmiş yıllarda yaşanan etnik ve dinsel çatışmalar göz önünde bulundurulursa hiçte kolay değildi (Barth 1991; Akt: Öztürk, Otluoğlu; 2003:13).

Bunun için yeni Amerikan toplumuna, başka kültürlerden olan insanlarla birlikte yaşama, işbirlikçi problem çözme ve ortak karar alma için gerekli bilgi tutum ve değerlerin öğretilmesi gerekiyordu. Bu ABD eğitim yöneticilerini, yeni bir vatandaşlık eğitim programı geliştirme mecburiyetiyle karşı karşıya getiriyordu. Başka bir deyimle, yeni oluşum ülkede bir eğitim reformu yapılmasını öngörüyordu (Barth 1991; Akt: Öztürk, Otluoğlu; 2003:13).

XIX. yüzyılın başlarında, sosyal bilimciler, eğitimciler ve sosyal çalışanlar, bu reformu yeni bir vatandaşlık programı hazırlayarak gerçekleştirdiler. Program tüm çocuklara, kentli dayanışmasını ve nasıl gerçekleştireceklerini, insana, her zamankinden daha girift, güç ve kaotik hale gelen bir dünyada nasıl yaşayacaklarını

öğretecekti. Sosyal problemlerin şansa bırakılmaması gerektiğine, dahası demokratik bir toplumda karar alma gerektiğine, dahası demokratik bir toplumda karar alma sürecinin yerel politikacılara terk edilmemesine karar vermişti. Yurttaşlar sosyal sorunları ve bunların çözüm süreçlerinde rol almayı öğrenmeliydi. Okul programı bir kimsenin yaşam niteliğine ilişkin sorunlardan bahsetmeliydi (Barth 1991; Akt: Öztürk, Otluoğlu; 2003:13).

Nihayet 1916 yılında, The National Education Association Commission okul programındaki sosyal eğitim ve öğretim konularını tanımlamak için resmen “Sosyal Bilgiler“ terimini kabul etti. (Shug ve Beery 1987; Akt: Öztürk, Otluoğlu, 2003:13).

Sosyal bilgilerin bir konu alanı olarak eğitim programına girmesi, ilerlemecilik akımının “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme“ görüşünün etkisiyle gerçekleşmiştir. 30’lu ve 40’lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler de sosyal bilgiler programının gerçekleşmesi için çaba göstermişlerdir. Ancak 1940’lı ve 1950’li yıllarda sosyal bilgiler programları büyük ölçüde tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak uygulanmıştır (Erden, 1998:6).

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 hareketin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde Bruner’in buluş yoluyla öğrenme kuramının çok önemli katkısı olmuştur. Bu hareketle sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya bilgilerinin ağırlığı azaltılmış; sosyoloji, antropoloji, ekonomi ve siyaset bilimi ve sosyal psikolojiye ağırlık verilmiştir. Sosyal bilimler alanındaki kavram ve yöntemlere dayalı disiplinlerarası bir yapı benimsenmiştir. Geleneksel tümdengelim ve anlatım yönteminin yerini tümevarım ve araştırma yöntemi almıştır. Öğrenciler bilginin pasif alıcısı olmaktan çıkarılarak, bilgiyi aktif olarak elde eden, kritik düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmek istenmiştir (Erden, 1998:6). ‘Yeni Sosyal Bilgiler’ programına uygun birçok eğitim materyali geliştirilmesi ve yaklaşımı tanıtan birçok kitap yazılmasına karşın, 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 (Naylor ve Diem, 1987; Akt: Erden 1998:6).

Sosyal bilgiler, ABD’de doğmuş ve gelişmiş bir öğretim yaklaşımı olmakla birlikte, bu ülkenin eğitim sisteminden etkilenen başka ülkelerde de benimsenmiştir. Bunlar arasında Türkiye, Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerde bulunmaktadır. Bununla beraber gerek ABD’de gerekse başka ülkelerde birçok eğitimci sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına karşı çıkmıştır. Bunlar sosyal bilimlerin birbirinden bağımsız olarak öğretilmesinin vatandaşlık eğitimi açısından daha etkili olacağını savunmaktadırlar (Barth 1991; Akt: Öztürk, Otluoğlu 2003:14). Nitekim, köklü bir eğitim geleneğine sahip olan ve bu geleneği sürdürmekte ısrar eden İngiltere’de bu ikinci yaklaşım tercih edilmiş ve böylece, ilköğretimin her sınıf düzeyinde tarih ve coğrafya gibi dersler birbirinden bağımsız olarak okutulagelmiştir (Clemson 1944, Akt: Öztürk, Otluoğlu 2003:14).

2.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi

Türk Eğitim tarihinde Türklerin İslamiyet’i kabul edişinden önce, toplumsal yaşamla ilgili birtakım bilgi ve kurullarla gelenek-görenekler çocuk ve gençlere öğretilmeye çalışılmıştır. İslamiyet’in kabul edilişinden sonra da daha çok İslam dinene temel olan konuların kazandırılması yolunda gidilmiştir. Osmanlılarda, özellikle sıbyan mektepleri ve medreselerde din temeline dayalı bilgiler programlarda ağırlık taşırken, Sosyal Bilimler içinde yer alan kimi dersler belirli saat ve sürelerde okutulmuştur (Sözer,1998:9; Akt: Kılıçoğlu, 2014:8) . Sosyal bilimlerin kapsamına giren dersler ilk kez sultan II. Abdülhamid zamanında Maarif Nezaretine bağlı, Usul-i cedide uygun eğitim-öğretim yapan birer ilköğretim kurumu olan iptidailerin programlarında yer almıştır. 1904 te tüm okullar için yayınlanan yeni bir programa da yalnız Muhtasar Tarih-i Osmani dersi bulunmaktaydı. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati kanunuyla tarih ve coğrafya derslerinden

başka Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye ilköğretim programına konmuştur (Safran, 2008:13; Akt: Kılıçoğlu, 2014:8).

ABD’de başlatılan sosyal bilgiler alanında gelişmeler ülkemizde de etkili olmuştur. Türkiye’de cumhuriyet döneminden itibaren ilkokullarla ilgili çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. 1926 programında ‘ilk mektebin başlıca amacı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir.’ İlkesi temel alınması tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine her biri ikişer saatten haftada altı saat olmak üzere 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir. 1962 program taslağında ilkokulun amacı ‘kişisel insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat bakımlarından belirlenmiş, tarih, coğrafya, yurt bilgisi derslerinin yerine toplum ve ülke incelemeleri dersi konulmuş, ders saatleri 4. sınıfta 6, 5. sınıfta 5 saat olarak saptanmıştır. 1924, 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1967 programlarında tarih, coğrafya dersleri aynı anda okutulmuş 1968-1969 öğretim yılında ise tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler adı altında okutulmaya başlanmıştır (Dönmez, 2003:39). Bundan dolayı sosyal bilgiler, gerek bu programda gerekse daha sonraki yıllarda yayımlanan programlarda 4-5. Sınıflardaki iki mihrer dersten biri olarak kabul edilmiştir (Öztürk, Otluoğlu 2003:15). Son otuz beş yılda bazı uzun dönemli kesintiler hariç, ortaokullarda veya ilköğretim okullarının 6-8. sınıflarında da sosyal bilgiler dersine yer verilmiştir. 12 Eylül 1980 askeri müdahalesini izleyen yıllarda başlayan tek disiplinli Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri, 1998 yılında terk edilmiş, bunların yerini ilköğretim okullarının 4-7. sınıflarını kapsayacak şekilde sosyal bilgiler dersi almıştır (Öztürk, 2006; Akt: Özdemir, 2004:19).

Ancak ülkemizde “Yeni Sosyal Bilgiler” programını destekleyecek öğretim materyallerinin olmaması ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamaları, geleneksel yaklaşımın devam etmesine neden olmuştur (Erden, 1998:7). Uzun yıllar boyunca sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi derslerin toplamı gibi algılanarak ayrı ayrı işlenmeye çalışılmıştır.

2004 yılında ilköğretim 4. ve 7. sınıflarını kapsayan sosyal bilgiler ders programı yeni bir yaklaşımla amaçlarında, içeriğinde, öğretim süreçlerinde ve değerlendirme biçimlerinde önemli ölçüde değişiklikler yapılarak geliştirilmiştir ve

2005-2006 öğretim yılından bu yana da uygulamaya devam etmektedir (Özdemir, 2004:19).

Kısacası ABD’de başlatılan sosyal bilgiler alanındaki gelişmeler diğer ülkeleri olduğu gibi Türkiye’yi de etkilemiştir. Ülkemizde ilkokul programında yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri 1962 programı taslağında ‘Toplum ve Ülke İncelemeleri’ adı altında birleştirilmiştir. 1968 programında ise bu ders Sosyal Bilgiler adını almıştır (Erden, 1998:6). 1968 yılından itibaren ilkokullarda, 1975 yılından itibaren de ortaokullarda okutulmaya başlanan sosyal bilgiler dersi 1985 yılında II. kademede Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri olarak verilmiştir. 1997-1998 öğretim yılından itibaren ise 4,5,6,7. sınıflarda tekrar sosyal bilgiler dersi olarak okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2008:14; Akt: Kılıçoğlu, 2014:9). 1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılından itibaren ürün vermiş ve MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4,5,6,7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kademeli olarak, 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur. Bu programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırıcılık esas alınmıştır (Öztürk, 2007:47; Akt: Kılıçoğlu, 2014:9).

2.3. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE FARKLI YAKLAŞIMLAR

Sosyal bilgiler eğitimcileri sosyal bilgilerin doğası hakkında farklı görüşlere sahiptirler (Öztürk, Dilek; 2005:20). Konuyla ilgili olarak 1970 yılında James Barth ve Samuel Shermis tarafından yayımlanmış olan ‘Sosyal bilgilerin tanımlanması, üç gelenek üzerine bir araştırma’ adlı makale büyük önem taşımaktadır. 1977 yılında ise bu konu üzerine Robert Barr tarafından bir kitap yazılarak yayımlanmıştır. Sosyal bilgilerin tanımlanması görevi eşine az rastlanır bir şekilde kanıtlanmıştır (Dönmez, 2003:35). Barr, Barth ve Shermis (1977) bu görüşleri üç farklı yaklaşım ya da

gelenek olarak belirterek ayrıntılı bir biçimde şu şekilde açıklamışlardır (Öztürk, Dilek; 2005:20) ;

2.3.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin temel amacı öğrencilere kültürel mirası aktararak, onların iyi bir vatandaş olmalarını sağlamaktır. Kültürel miras aktarılırken öğrencilere geçmişteki bilgiler ve olgular temel toplumsal kurumlar, değerler, inançlar kazandırılmaya çalışılır (Erden, 1998:7).

Barr, Barth ve Shermis (1977) bu yaklaşımı aşağıdaki şekilde açıklamıştır (Dönmez, 2003:35).

“Öğretmenler, kendi toplumlarıyla ilgili bir dizi varsayım, inanç ve beklentilerle derse başlarlar. Önemli felsefi hedefleri bilirler, insanların diğer insanlara nasıl davranması gerektiğini, istenen davranışların nasıl düşünüleceğini ve kültürün neleri ödüllendirip neleri cezalandırdığını bilirler, son olarak en iyi sosyal katılım biçimini kazanabilmek için kültürün nasıl değerlendirileceğini bilirler.”

Geçmiş öğrenme, geçmiş ve geleneklerle gurur duyma, sorumluluk alma, uygun davranışlar sergileme ve otoriteye bağlılık vatandaşlık aktarımı programının en önemli içeriğidir. Öğrencilerin bu içeriği sorgulamadan benimsemesi istenir. Bu tür program daha çok statükocu bir program anlayışıdır. Değişim ve gelişimden çok mevcut değerlerin korunmasını temele alır. Yöntem olarak, vatandaşlıkla ilgili değer ve inanışların öğretmen merkezli bir yaklaşımla aktarılması esastır. Öğretmen ideal vatandaşı örnek olarak gösterir ve bu vatandaşın sahip olduğu özelliklerin sorgulamadan kazanılması gerektiğini anlatır. Kısaca bu yöntem bir telkin yöntemidir (Öztürk, Dilek; 2005:20).

2.3.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşıma göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Bu yaklaşım genellikle konu alanı merkezli programlarda kullanılır (Erden, 1998:7).

Bu yaklaşımda temel amaç, öğrencilerin sosyal bilimlerin yöntemini tanımaları, anlamlandırmaları, temel kavram ve yaklaşımları ile ilintili birtakım becerileri içselleştirmeleridir. Böylelikle öğrenciler sosyal olay ve sorunlarla ilgili araştırma, inceleme ve problem çözme süreçlerini yaşamış olacaklardır. Küçük birer sosyal bilimci olarak görülen öğrencilerin konu alanı ile ilgili kaynak ve kanıtları tanımaları, incelemeleri, değerlendirme sürecinde etkin olarak kullanmaları ve sorunsala ilişkin bireysel görüş ve bakış açılarını yapılandırmaları esas alınmıştır (Karapınar, 2009:16).

Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretiminde yöntem araştırma incelemesidir. Sosyal bilim dallarıyla ilgili bilgilerin kazanımları yanında bunları öğrenme sürecine de özellikle önem verilir (Doğanay, 2002:21; Akt: Kılıçoğlu, 2014:6).

2.3.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Yansıtıcı inceleme, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin belli bir kapsamı yoktur. Çağdaş sorunlar çalışmanın temelini oluşturur (Erden, 1998:7).

Uygunluk ve statükonun vurgulanmasına zıt olarak yansıtıcı problem çözme üzerine yapılan vurgu, öğrencilere sağlıklı bir şüphecilik kazandırmak ve egemen olan inanç, değer, politika ve uygulamaları incelemektir (Dönmez, 2003:36).

Yansıtıcı inceleme yaklaşımında içerik, geleneksel olarak ders kitaplarında yansıtılan içerikten oldukça farklıdır. Bu yaklaşımda içerik çocuklarda karar verme sürecinin geliştirilmesi için aracı olarak kullanılır. Öğrenciler problemleri çözerken,

karar alırken bilgiyi kullanırlar, ancak odak noktası bilgi değil problem çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar verme becerisidir. Araştırma-inceleme yöntemi bu yaklaşımın temel yöntemidir. Çocuklar karşılaştıkları gerçek problemleri inceleyerek araştırma becerileri kazanırlar (Öztürk, Dilek; 2005:21).

Üç Sosyal Bilimler Yaklaşımı

	Vatandaşlık Bilgisini Aktarma	Sosyal Bilimler	Yansıtıcı İnceleme
Amaç	Vatandaşlık en iyi, doğru değerlerin öğretilmesi ile geliştirilir.	Vatandaşlık en iyi sosyal bilimlerle ilgili kavram, süreç ve problemin öğretilmesi ile gerçekleştirilir.	Vatandaşlık en iyi, araştırma süreci ile geliştirilir.
Yöntem	Aktarma: kavram ve değerler, kitaplar, soru-cevap, anlatım ve yapılandırılmış problem çözme araştırmaları ile aktarılır.	Buluş yoluyla öğrenme: öğrenciler her disipline uygun yöntemleri kullanarak bilgiyi keşfederler.	Yansıtıcı araştırma: karar verme yansıtıcı araştırma ile gerçekleştirilir.
Kapsam	Kapsam bir otorite tarafından seçilir. Öğretmen tarafından yorumlanır.	Sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerin temel kavramları, problemleri ve süreçleri kapsamı oluşturur.	Öğrencilerin kendi problemleri ve toplumsal problemler kapsamı oluşturur. Problemler öğrenciler tarafından seçilebilir.

Tablo 1 : Üç Sosyal Bilimler Yaklaşımı (D.T. Naylor ve R. Diem, 1987. Akt: Erden, 1998:8)

2.4. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI

Sosyal bilgiler öğretiminin amaçları evrensel ve ulusal olmak üzere iki grupta toplanabilir (Öztürk, Dilek, 2004:22).

Sosyal bilgiler öğretiminin genel amacı, etkin yurttaş ve/veya birey yetiştirmedir (Barth 1991; Evans ve Brueckner 1990; Akt:Öztürk, Otluoğlu, 2003:8). Etkin bireylerde bulunması gereken iki temel beceri, doğru ve mantıklı karar alma ve problem çözmedir. (Barth 1991; Barth ve Demirtaş 1997; Akt:Öztürk, Otluoğlu, 2003:8). Dünyanın hemen her yerinde öğretmenler, okullarda karar verme alışkanlığının nasıl geliştirileceği konusunda farklı görüşlere sahiptir. ABD'deki sosyal bilgiler öğretmenleri şurası, NCSS, bu konuda bir uzlaşma sağlamak amacıyla hazırladığı müfredat kılavuzlarında, her sınıf düzeyinde gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin, dört beceriyi (bilgi edinme, bilgiyi işleme, inanç ve değerleri inceleme, katılım) geliştirmeyi amaçlamasını önermektedir. NCSS'ye göre bu becerilerin geliştirilmesi, sosyal bilgiler müfredatına uygun olarak verilecek eğitime entegre edilmiş ve tutarlı bir yaklaşım kazandıracaktır. Nihayet bu dört beceri, vatandaşların bilgiyi entegre edebilmelerini vatandaşlık kararlarını alabilmelerini sağlayacaktır (Barth, 1991; Akt:Öztürk, Otluoğlu, 2003:8)

Sosyal bilgiler programının ulusal amaçları MEB (web:1)'e göre aşağıdaki gibidir;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerler yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

2.5. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN ÖNEMİ

Toplumsal yaşama uyum sağlamak, toplumsal yapı içindeki kişi, grup ve kurumlarla birlikte uyumlu bir biçimde yaşamak, aslında son derece güç bir iştir. Toplumsal kurumların ve ilişkilerin basit olduğu toplumlarda birey toplumsal davranışları yaşayarak, ailesinden ve çevresinden öğrenebilir. Ancak toplumsal kurum ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlendiği günümüz toplumlarında, çocuğun insan ilişkilerini; insanların birbirinden farklı olduğunu; toplumdaki formal ve informal

gruplar ile bu grupların işlevlerini; aile ile başlayan ve hükümet devlet gibi geniş örgütlere kadar uzanan toplumsal kurumları ve işlevlerini öğrenmesi gerekir. Çocuğun bu davranışların tümünü ailesinden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle çocuğun toplumsallaşması işlevini artık eğitim kurumları üstlenmiştir (Erden, 1998:4).

İlköğretimdeki Sosyal Bilgiler programı, öğrencilere yakın ve uzak çevrelerini tanıtır onları bir yandan toplumsallaştırırken, bir yandan da toplumun değerlerini onlara kazandırmaya çalışır. Sosyal Bilgiler dersi, bireyin gerek kendisine, gerekse ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu ve özellikle toplumsal çevresine etkili bir biçimde nasıl uyum yapılacağını öğretir. (Sözer, 1998:35).

Çağdaş toplumsal yaşamdaki bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin gün geçtikçe ve hızla önemli boyutlara ulaşması, daha nitelikli insan gücüne olan gereksinimi karşılamada eğitim programlarının titizlikle yerine getirilip uygulanmasını gerektirir. Bu gereklilik, sosyal bilim programlarında ayrı bir önceliğe sahiptir. Güçlü bir Sosyal Bilgiler eğitimi, sürekli ve hızlı bir değişim içindeki dünyamızda, bu değişimlere uyum sağlayabilmede toplumumuza önemli katkı getirecektir (Sözer, 1998:36).

2.6. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Dünyada şimdiye kadar sosyal bilimlerin nasıl öğretilmesi konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüş ve tartışmalar olagelmıştır. İleri sürülen bu görüşleri iki ana noktada toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi öğrenmenin, öğretmenin kontrolünde ve hakimiyetinde yani öğretmen merkezli olmasını savunan görüş, ikincisi ise öğrenmenin öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olması gerektiğini ileri süren görüştür (Köstüklü, 2003:34).

Birinci tezi savunanların temel dayanağı XX. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan Davranışçılığın ortaya koyduğu görüşler idi. Özellikle psikologların başını çektiği davranış bilimciler, bilginin nasıl elde edildiğinden ziyade davranışın nasıl kazanıldığıyla ilgileniyorlardı. İvan Pavlov, yaptığı deneylerde köpeklerin şartlanma ile davranış kazandığını gördü. Skinner de köpeklerin ödüllendirilerek eğitilebileceğini ortaya koydu. Bütün bunlar davranışın veya öğrenmenin şartlanma ile kazanabileceğini gösteriyordu. Buradan hareketle de insanlarda da istendik davranışların oluşmasında söz konusu yollar geçerli olabilirdi. Alıcı öğrenmede denilen bu şekilde bir davranış kazanmada veya öğrenmede, öğrenen pasif konuda olup öğreticinin tutumu ön plandadır (Köstüklü, 2003:34).

Öğrenme konusunda ikinci tezi savunanlar, davranışçıların insanoğlunu pasif bireyler olarak ele almalarını kabul etmediler ve onları eleştirdiler. Bu eleştiriciler arasında yer alan Köhler, Piaget, Dewey ve diğer araştırmacılar öğrenmenin insanları araştırmaya, problem çözmeye ve deney yapmaya iten aktif bir süreç olduğunu ileri sürdüler. Keşfederek ve problem çözerek öğrenme diyebileceğimiz bu yol öğrenci merkezlidir (Köstüklü, 2003:34).

Son zamanlarda da yapısalcı eğitim yaklaşımının benimsenmesi sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci merkezli anlayışı ön plana çıkarmış, böylece seçilen yöntem ve teknikler öğrenciyi merkeze alan bir şekilde oluşturulmuştur.

Sosyal bilimler içinde yer alan disiplinler ile bu disiplinlerin bir bölümünün içeriğinden seçilip ilköğretim düzeyine uyarlanan sosyal bilgiler dersinin daha çok bilişsel yönü ağı bastığından, genellikle bu alan, bilgi kazandıran derslerin ilke, yöntem ve tekniklerini benimsemektedir. Bu bakımdan özellikle ilköğretimde, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi gibi derslerde gözlemlemeye, deney, yaşam ve incelemeye, yaparak-yaşayarak öğrenmeye ağırlık veren yöntem ve teknikler, Sosyal Bilgiler dersinde etkisini biraz yitirmekte, sözel yönü ağır basan yaklaşımlar önem kazanmaktadır (Sözer, 1998:70).

Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek başlıca öğretim yöntem ve teknikleri şunlardır:

2.6.1. Anlatım Yöntemi

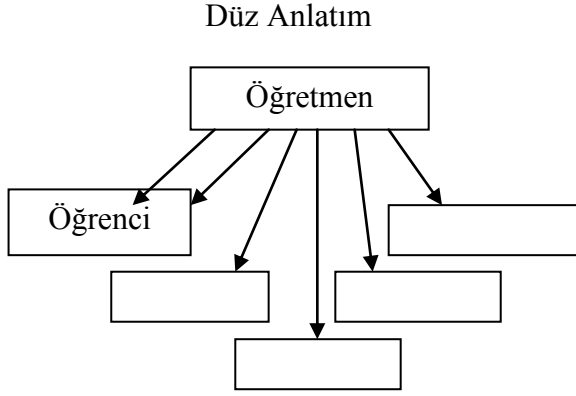
Klasik en eski bir yöntemdir. Eğitim tarihiyle yaşıttır. Öğretmen anlatır, öğrenci dinler. Öğretmen merkezlidir (Nas, 2003:149). Çok sık kullanımı, kötüye kullanımı ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir. Modern öğretim anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereği duymaktadır. Önemli olan husus anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklığın ve öğrencilerle göz göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmelidir (Küçükahmet, 2001:75).

Anlatma yöntemi, sözlü anlatıma daha çok yer verdiği için sözlü anlatım yeteneğinin geliştirilmesi gereken yer ve durumlarda rahatlıkla kullanılabilir. Anlatma yöntemi, okuma dersleri ile ilgili anlatımlar için belki en iyi yöntemdir. Buradan hareket sosyal bilgiler derslerine giren kimi konuların öğretiminde etkili bir yöntem olabilir (Binbaşıoğlu, 1983:106).

Araçla öğretim yapmak olanağının olmadığı ve kısa zamanda öğretim yapılmak gerektiği hallerde anlatma yöntemine başvurmadan başka çare yoktur (Binbaşıoğlu, 1983:107). Ayrıca bu yöntem, öğrencilerin, etik, estetik ve ulusal duygularının geliştirilmesinde etkin bir rol oynar. Öğrenciler dikkatle dinlemeyi, not almayı öğrenirler. Öğretmen düzenli, planlı bir öğretime yer verirse, zamanı iyi kullanmış olur. Uygulanması kolay ve ekonomiktir. Öğretim sırasında beklenmedik bir bilgi ile karşılaşılacağından öğretmen için güvenli bir yöntemdir. Sosyal bilimlerin öğretiminde bu yöntem kullanılırken en çok dikkat edilecek nokta kısa bir süre içinde öğrencilere çok fazla bilgi yükleneceğinden, onları sıkmamaya özen göstermektir (Sözer, 1998:80). En iyisi bu yöntemi, diğer yöntemlerin çekiciliği ve etkililiği ile birleştirilerek pek sık olmamak koşuluyla zaman zaman kullanmaktır (Binbaşıoğlu, 1983:107).

Anlatma yönteminin uygulandığında soru-yanıt, tartışma yöntemleri kullanılmazsa (dönüt alınmazsa) iletişim bile yoktur; tek yanlılık, iletim vardır.

Tartışmaysa çok yönlü iletişimi olanaklı kılar. Bu durum şekillerle şöyle gösterilebilir (Nas, 2003:196):



Şekil 3: Düz Anlatım Yönteminde Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Nas, 2003:196).

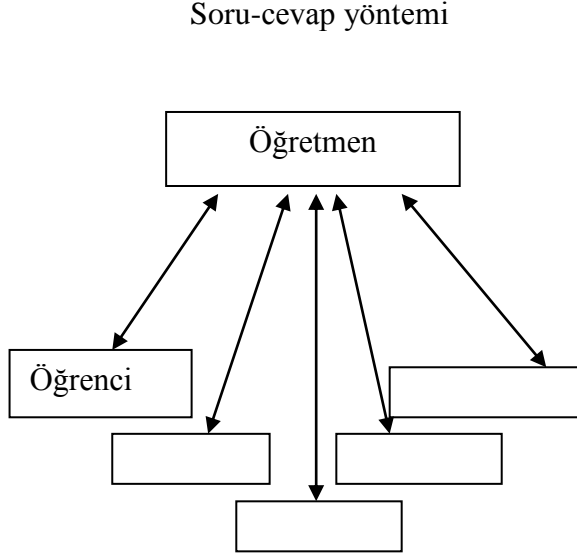
2.6.2. Soru-Yanıt Yöntemi

Anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi de anlatma yöntemi çerçevesi içinde etkin hale getirmek isteyenler soru-yanıt yöntemini geliştirmişlerdir (Binbaşoğlu, 1983:109).

Soru-yanıt çok eski bir tekniktir. Bu tekniği Sokrates etkin bir şekilde kullanmıştır. Onun için bu tekniğe “Sokratik Teknik” de denir (Nas, 2003:155).

Soru-cevap öğretmenin formüle ettiği soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde iyi bir öğretmen neyi ne zaman soracağını bilmeli ayrıca öğrencileri de belli bir çerçevede tutmalıdır. Yine öğretmen soruları ile öğrencilerin yalnızca gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil, düşünmelerini de sağlamalıdır. Sorular öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân hazırlamalıdır. İyi bir soru sorma tekniği, öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkan sağlamalıdır (Küçükahmet, 2005:78).

Soru cevap yönteminde öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı bir iletişim söz konusudur. Öğrenci pasif durumda değildir. Bu ilişki aşağıdaki şekle göre şöyle özetlenebilir:



Şekil 4 : Soru-Cavap Yönteminde Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Nas, 2003:196).

2.6.3. Tartışma Yöntemi

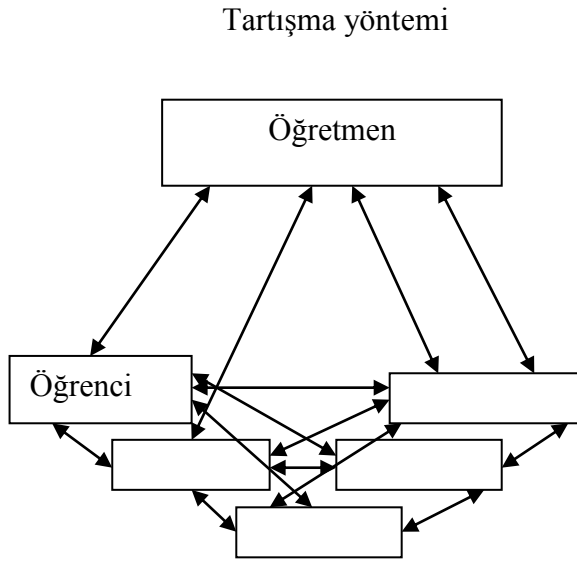
Tartışma herhangi bir konunun, iki ya da daha çok kimse tarafından, karşılıklı konuşarak, birbirlerini dinleyerek ve eleştirerek incelemesine yönelik bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrenci etkinliğine daha çok yer verdiği için, eğitimciler tarafından büyük bir kabul görmektedir (Binbaşoğlu, 1983:111).

Bilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini açıkça ortaya imkânına kavuştukları bu yöntemde öğrenciler, sorunları daha iyi anlar, tanımlar ve çözüm yolları önerirler. Ancak anlamlı bir tartışma için gerekli bilgi ve olgunluğa sahip olmayan öğrencilerle bu yöntem uygulanmaz (Küçükahmet, 2005:94).

Bu yöntem, dikkatli bir hazırlık ve işbirliğini, fakat anlayışlı bir denetimi gerektirir (Daunt, tarihsiz:12).

Tartışma yöntemi dinleyerek ve fikir alışverişinde bulunarak öğrenmeyi tercih edenler için etkilidir. Derse katılmak ve anlatılan konuları hissetmek isteyen öğrenciler tartışma yönteminin tercih ederler. İnsanlarla, değerlerle, olayların gerçekleştiği ortamın özgün koşulları ile ilgilenen öğrenciler bu yöntemin uygulandığı derslerde daha başarılı olurlar. Tartışma, konunun “niçin” ini ortaya koymaya yarayan bir yöntemdir. Geleneksel müfredat programlarını çok parçalanmış bulan öğrencilere konunun bütünü kavramada yardımcı olur (Özden, 1999:156).

Tartışma yönteminde sınıf ortamında çok yönlü bir iletişim vardır. Öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin yanı sıra öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde çok siktir. Bu yöntemdeki iletişim aşağıdaki şekildeki gibi özetlenebilir:



Şekil 5 : Tartışma Yönteminde Öğretmen-Öğrenci, Öğrenci-Öğrenci İletişimi (Nas, 2003:196).

2.6.4. Problem Çözme Yöntemi

Bir kimsenin istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engele problem denir. Bir kimse ne zaman belli bir amaç veya anlayışa erişmek için çaba harcarken bazı engellerle karşılaşılıyor ise onun için bir problem var demektir (Aksoy, 2003:83).

John Adair (2000) problemi “problem sizin önünüze atılmış sizi engelleyen bir durumdur” biçiminde tanımlamaktadır. Adair problem için oldukça ilginç bir açıklama daha yapmıştır. Problemlerin bir çoğunda çözümün tüm elemanlarının bulunduğunu, tek yapılması gerekenin orada duranları yeniden düzenlemek olduğunu belirtmiştir. Stevens (1998) problemi, bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak, problem çözmeyi ise bir takım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak tanımlamıştır. Vangundry problemi, olan ile olması gereken arasındaki uçurum olarak; Kneeland (2000) ise bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Her iki araştırmacının tanımı paralellik göstermektedir. Problem çözmeyi ise bu farkı ortadan kaldırma çabası olarak tanımlamaktadır. Heddens ve Speer (1997) problemin genellikle ilkökul matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını, ancak problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematik ilgisi olmasının şart olmadığını açıklamışlardır. Lee, Goh, China, Chin ve Tan (2000) bireye soru sorulduğunda bir cevap verememesini bir problem olarak tanımlamışlardır (Kalaycı, 2001: 8-9).

Problem çözme yöntemi, John Dewey’in geliştirdiği “bilimsel yöntem” in eğitime uyarlanmış biçimidir (Nas, 2003:161).

Gagne (1985)’ye göre problem çözme en karmaşık zihinsel beceridir. Süreç olarak problem çözme sınama-yanılmadan, içgörü kazanmaya ve neden-sonuç ilişkilerini bulmaya kadar uzanan işlemleri içermektedir (Açıkgöz, 2003A:357-358, Akt:Kaya, 2014:184).

Bu yönteme göre, konular yaşamdan seçilir ve bir “sorun” yahut “soru” biçimine konur. Öğretim etkinliği, sorunun çözülmesi için yapılacak bütün çalışmaları kapsar (Binbaşoğlu, 1998:116).

Problem çözme sürecinde problemlili bir durumla başa çıkma yolları, derslerdeki konular aracılığı ile öğrenciye uygulamalı etkinlikler adım adım verilerek, problem çözme öğretilir. Günlük yaşamdaki problem çözme süreci öğretimdeki problem çözme sürecinden çok farklı değildir. Örneğin; arkadaşları ile geçinemeyen bir öğrenci için bu bir problemdir. Bu problemin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bir derste ele alınan erozyon konusu da bir problemdir ve her ikisinin de ortadan kaldırılması gerekmektedir. Birinci problem direkt öğrencinin kendisini ilgilendirirken, ikinci problem daha geneldir. Öğrencinin birinci problem kadar ikinci problemle yüz yüze gelmemesi, onu soyut bir durumla ilgileniyormuş gibi daha az etkileyebilir. Ancak çok iyi hazırlanmış problem çözme planı ile bu süreç somutlaştırılarak öğrencinin problemi çözmeye ve öneriler geliştirmeye istekli olması sağlanabilir. Bu istekli çalışmalar sırasında izlenen problem çözme aşamalarıyla öğrenci sayısız beceri elde edebileceği gibi var olan becerilerini de geliştirebilir. Çünkü problem çözme öğrencinin hem iç hem dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir süreçtir. Bu sürecin basamaklarını bilen, daha sonra bunları kendi doğasına uygun olarak geliştirmeyi öğrenen öğrenci, yaşamındaki problemleri kendi kendine çözme düzeyine ulaşacak, hem kendi kişisel problemlerini, hem de iş yaşamındaki problemlerini kolaylıkla çözebilen birey olacaktır (Kalaycı, 2001:17-18).

Problem çözme yönteminin uygulanmasında izlenen aşamalar şu şekildedir (Sözer, 1998:91-93);

- Sorunu tanımlama, nitelikçe inceleme ve sınırlandırma,
- Çözüme ilişkin veri toplama, verileri yorumlama ve ayrıştırma,
- Çözüm için geçici denenceler (hipotezler) oluşturma,
- En uygun denenceyi uygulama ve sonuca ulaşma,
- Soruna çözüm getirme ve sorunu değerlendirme.

Problem çözüme yöntemini etkin bir şekilde kullanabilmek için aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir sorun seçilmeli ve seçilen sorun eğitsel değer taşımalı, öğretim programının amaçlarına uygun olmalıdır.,
- Sorunu (konuyu) çok iyi anlamak ve kavramak gerekir. Bunun için dikkat sorun üzerine yoğunlaştırılmalıdır.
- Sorunun önemi öğrencilere gösterilmeli, herkesin konu ile ilgilenmesi ve çözüm için katkı getirmesi sağlanmalıdır.
- Sorunun, özellikle tanımlanması ve sınırlandırılmasında öğretmen olarak öğrencilere yardımcı olması gerekir.
- Sorun, öğrencilerin olgunluk ve beceri düzeylerine uygun olarak sunulmalı; onların gelişmişlik düzeylerinin çok üstünde ve altında çözüm istenmemelidir.
- Gerek duyulan araç-gereçlerin ve kaynakların sağlanmasında öğrencilere yardım gerekebilir. Okula ve öğrencilere ekonomik külfet yüklemekten kaçınılmalıdır.
- Öğretmen ve öğretimin sağlıklı ve verimli yürütülmesinden olduğunu unutmamalı; gözetim, denetim ve kılavuzluk görevini ihmal etmemelidir (Sözer, 1998:95).

2.6.5. Örnek Olay Yöntemi

Gerçek yaşamdan alınan veya kurmaca problemlerle öğrenme sürecini desteklemek ve bilgiyi yapılandırmak için işe koşulan yöntemdir. Genellikle istenmeyen durumları yansıtan problemlerin nedenlerine yönelik çözüm yolları üretmek için kullanılır (Arslan, 2010:159).

Örnek olay incelemesi öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmalarını gerektiren bir yöntemdir. Sorunlu olay gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, olayı

öğrenir, verileri analiz eder, sorunu değerlendirirler. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümlerine ilişkin öneriler getirirler. Özellikle sosyal bilimlerde pek çok konu örnek olay biçiminde sınıfa getirilebilir. Öğrenciler tartışarak öğrenme imkanına kavuştukları için bu yöntemden oldukça hoşlanmaktadırlar. (Küçükahmet, 2001:91).

Örnek olay incelemesi, kalabalık sınıflarda, tek çözümü olan durumlarda, kimi araştırmacılara (Joyce, Weil, Showers, 1994; Akt: Açıkgöz, 1996:331) göre ilköğretimin birinci basamağında (ilk beş sınıf) verimli olmayabilir. İncelenecek, tartışılacak örnek olay yazılabilir, bu yazı çoğaltılıp öğrencilere dağıtılabilir. Gerekirse örnek olaya ilişkin ev ödevi verilebilir (Nas, 2003:205).

Örnek olay incelemesinde aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Gözütok, 2006:267; Akt: Tokcan ve Demirkaya, 2014:457):

1. Örnek olay yazılı olarak öğrencilere sunulur. Olay öğrencilere çoğaltılmış materyal olarak verileceği gibi, tepegöz ya da başka bir bir yansıtıcı ile öğrencilerin görebileceği şekilde perdeye yansıtılır.
2. Öğrencilerin soruları varsa yanıtlanır. Olayın bütün öğrencilerle anlaşılması sağlanır.
3. Yönlendirici sorular sorulur. Alternatif çözümler üretilir.
4. Öğrencilerin alternatif çözümler üretmeleri istenir. Çözüm örnekleri üretmeleri esnasında öğrencilere ikili üçlü gruplar halinde tartışma fırsatı verilebilir.
5. Yeni çözüm önerileri dikkate alınarak örnek olayın öğrenciler tarafından yeniden yazılması istenir. Olayın yeniden yazılmasında öğrenciler bireysel çalışabileceği gibi, iki kişi birlikte çalışabilir.

Kısacası örnek olay incelemesi çocuğun sorun çözmesine, karar vermesine, olay ve ilkeler arasında ilişkiler kurmasına, eleştirel düşünmesine katkıda bulunur (Nas, 2003:205).

2.6.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. Birlikte çalışma sonunda ortak bir enerji oluşur, bu oluşuma sinerji adı da verilmektedir. Bu sinerjiden yararlanmak için ortak bir öğrenme birimi oluşturulur. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecini geliştirenler bu yaklaşımın öğrenmeyi kolaylaştırdığını bireylerde özsaygı, sosyal beceri, dayanışma duygularını artırdığını, öğrencilerin bilgiyi edilgen olarak alan konumdan bilgiyi elde eden konuma ulaştığını belirtmişlerdir. Bu özellikler dışında bireyde demokratik davranışların oluşmasına, bireyin toplumsallaşmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecini savunanlar işbirliğinin insan yaşamının doğasında olduğunu, mutluluk coşku, empati becerisini geliştirdiğini ve sosyal çatışmalarını azalttığını ileri sürerler (Arslan, 2010:135).

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin grup içinde ancak yarışmacı değil işbirlikçi bir ortamda öğrenmelerini öngörmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalışırlar. Birlikte çalışmanın esası, birbirinden daha iyi olmak değil, birbirleriyle daha iyi yapmaktır (Bacanlı,2001:199, Akt: Özer, 2004:113).

İşbirliğine dayalı öğrenmede grup üyelerinin sosyal beceri ve yetenekleri de önem kazanmaktadır. Kişiler sosyal yeteneklerini kullanmaları yönünde motive edilmeli, öğrenmenin başarısının bu şarta da bağlı olduğu hususunda uyarılmalıdırlar. Liderlik ve iletişim yetenekleri bu süreçte oldukça önemlidir (Johnson and Johnson 1990: 32, Akt: Özer, 2004:113).

İşbirliğine dayalı öğrenme yüz yüze iletişim ve etkileşimin ağırlıkta olduğu bir yaklaşımdır. Grup üyeleri arasındaki ilişki olumlu bağımlılık olarak nitelenir. Grup çalışması olmakla birlikte bir miktar bireysel sorumluluğu da yer verilmektedir. Bu yaklaşımda temel kazanç, işbirliği ve grupla çalışma becerilerinin kazanılmasıdır. Bu gruplara genellikle bilgi öğrenme çemberleri adı verilir. Birlikte öğrenme

teknikinde 4-6 kişilik gruplar birlikte çalışır, öğrenciler birbirleriyle yarışan takımlar oluştururlar (Bacanlı 2001: 199-200, Akt: Özer, 2004:113).

İşbirlikçi öğrenmeyi diğer küçük grup çalışmalarından ayıran en önemli özellik grup çalışmasının grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmasıdır (Yıldız 1999: 155, Akt: Özer, 2004:113).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanırken, öğrenciler küçük gruplar içinde çalışırlar, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler, böylece öğrenme gerçekleşir. Birbirleriyle yarışmazlar, ne tek tek ne de grupça. Oturup çiçek gibi olup öğretmeni dinlemeleri gerekmez (Nas, 2003:201).

2.6.7. Gösteri Yöntemi

Gösteri bir ürünün, sürecin ya da fikrin önemli noktalarının vurgulanarak görsel ve işitsel olarak açıklanmasıdır. Gösteri kazandırılmak istenen bilişsel ya da devinsel becerinin uzmanı ya da öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Gösteri gerçek koşullar altında ve gerçek araç kullanılarak yapılmaya çalışılmalıdır. Ancak bu mümkün değilse, gösteri sırasında modeller, hareketli ve hareketsiz resimler ve diğer öğretim araçlarından yararlanılabilir (Fidan, Erden, 1993:186).

Gösterinin en önemli faydası herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılacağını göstermedir. Bu nedenle gösteri en uygun bir biçimde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu yöntem özellikle fen, spor, müzik ve sanat alanlarında kullanılmaktadır. Gösteri yönteminin faydalarını şu şekilde belirtebiliriz (Küçükahmet, 2001:83);

1. Gösteri öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem işiterek öğrenme imkanı sağlar.
2. Gösteri kelimelerin yetersiz olduğu fikirler, prensipler, hareketler ve kavramların açıklanması için kullanılır.
3. İyi bir gösteri öğrencinin dikkatinin çeker.

4. Öğrenciler de gösterileri yönetebilirler. Böylece beceri ve tutumların ilişkisi gelişir.
5. Öğrenci materyal ile bir işlem ya da beceriye başlamadan önce o işlemin ya da tecrübenin gösterisi tehlikeyi azaltır.
6. Yanlış yapa yapa öğrenme için harcanarak zamanı azaltır.
7. İyi bir gösteri işlemin standartlarını ortaya koyar. El sanatları, resim, müzik ya da beden eğitimi gibi alanlarda güdülendirir.
8. Gösteri özellikle beceriler sahasında yararlıdır.
9. Gösteri toplumdaki insan kaynaklarını kullanmak için en mükemmel yöntemdir.

2.6.8. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, bir probleme çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Sayıları beş ile on iki kişi arasında değişen grupların spontan şekilde tartışmaları şeklinde gerçekleşir. Önemli olan çok sayıda fikir ve düşünce üretmektir. Fikirler iyi-kötü, doğru-yanlış yargılamasından bağımsız olarak üretilir. Bir öğrencinin fikrinin diğer öğrencide başka fikirler çağrıştırabileceği varsayılarak çok sayıda fikrin ortaya atılması esastır (Özden, 1999:166). Çocukların düş (hayal) güçlerine sınır konulmaz, öneriler mantık süzgecinden geçirilmez, yargılanmaz. Ne kadar uç görüş ortaya çıkarsa o kadar iyidir (Nas, 2003:200).

Beyin fırtınası yöntemine bütün öğrencilerin etkili, üretken ve yaratıcı bir şekilde katılabilmesi için birtakım kuralları vardır. Bu kuralların uygulanmasını ve oturumun bu kurallar yönünde gerçekleşmesini oturum yöneticisi sağlamaktadır, bu da öğretmendir. Öğretmen burada, oturuma katılan öğrencilerin enerjisini açığa çıkararak, bu enerjiyi hedefe yönelten ve süreçleri yönlendiren kişi olarak tanımlanmaktadır (Knowels, 1990, Akt: Şahin, 2005: 443). Ayrıca, öğretmen , eşitliği sağlamak ve öğrencilerin motivasyonunu en üst düzeyde tutmakla sorumludur. Beyin fırtınası yönteminin, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyi kolaylaştırması için dört temel koşulu sağlaması gerektiğini birçok araştırmacı

aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Demirel, 1999; Hardingam, 1997; Özden, 2003; Erginer, 1999; Senemoğlu ve arkadaşları, 2001, Akt: Şahin, 2005: 443-444).

1. Eleştiri kapı dışına bırakılır: Kişinin hayal gücünü kullanabilmesi ve zihninde imgeleme yapabilmesi için düşüncelerinin yargılanacağı endişesinden uzak olması gerekir.

2. Sınırsız düşünme: Ortaya konan düşüncelerin farklı olmasından çekinilmez, aksine bu tür düşünceler teşvik edilir. Farklı düşünce ve düşünceler, yeni çözüm yollarının ortaya çıkmasına yardımcı olur.

3. Nicelik aranır: Temel prensip, mümkün olduğunca çok sayıda düşünce üretmektir. Amaç ise, iyi bir çözüm bulabilme olasılığını artırabilmektir.

4. Kombinasyon ve gelişme aranır: Bu şekilde, düşünce listesi daha da uzar. Beyin fırtınası oturumunda, öğrenciler birbirlerinin fikirlerinden etkilenerek, değişik imgelemeler yaratacaklardır.

Beyin fırtınası yönteminin uygulama kuralları detaylı olarak aşağıdaki gibi dile getirilmektedir (Demirel, 1999; Hardingam, 1997; Özden, 2003; Erginer, 1999; Senemoğlu ve arkadaşları, 2001, Akt: Şahin, 2005: 443-444).

- Öğretmen oturuma geçmeden önce, öğrencilerin ortama ısınmasını sağlamak amacıyla öğrencilerle tek tek ilgilenir.
- Öğrencilerin ortama ısınmasıyla oturuma geçilir.
- Öncelikle, soru, sorun ya da gereksinim ortaya konur.
- Eğer grup şeklinde yapılıyorsa 3-4 grup beyin fırtınası yöntemi için idealdir.
- Öğrencilerin aktif katılımı sağlanır. İdeal olarak gruptaki her öğrencinin katkıda bulunması beklenir.
- Ortaya konulan düşünceler paylaşım esnasında yorumlanmamalıdır.
- Ortaya çıkan düşünceler sırayla söylenir ve hepsi nereye yazılır.

- Ortaya konulan düşüncelerin tüm öğrencilerce anlaşılması sağlanır, düşünceler netleştirilir.

- Benzer mesajı veren düşünceler birleştirilir ve tek bir *sonuç düşüncesi* oluşturulur.

- Değerlendirme mümkünse bütün öğrencilerin katılımıyla yapılmalıdır.

- Her öğrencinin düşüncesi değerli olduğu için eşit değere sahip olmalıdır.

- Zaman sınırı olmalıdır ve sınırın dışına çıkılmamalıdır.

- Ortaya konulan düşüncelere gereksiz gözüyle bakılmamalıdır ve sonunda oylama yoluyla eliminasyona gidilmelidir.

- Her öğrenci, aklında kaç düşünce olursa olsun sırası geldiğinde sadece bir düşünce önermelidir.

- Beyin fırtınası birinci turda herkes pas deyince biter.

- Beyin fırtınası oturumunda mutlaka bir sonuç elde edilme şartı yoktur. Bu durumda sonuca ulaşmak için yeni bir oturumun tertip edilmesi gerekir.

- Düşünceler çözüm bulmak ya da kuram geliştirmek için kullanılır.

Beyin fırtınası tekniğiyle ders işlenirken önce bir ya da iki sekreter ve tartışmayı yürütecek bir başkan seçilmelidir. Bu işler yapıldıktan sonra sorun sınıfa sunulmalı ve belli bir süre içinde herkesten çözüm önerileri istenmelidir. Bu öneriler üzerinde tartışılmadan sekreter tarafından yazılmalıdır. Bu basamakta olabildiğince çok öğrenciden yeni, özgün, orijinal ve değişik çözüm önerileri alınmalıdır. Öneriler bittikten sonra sınıfta her bir çözüm üzerinde tartışılmalıdır. Gerekliyse öneriler gruplandırılmalı, eksiklikler yine öğrencilerce tamamlanmalı ve probleme değişik çözüm yolları bulunmalıdır (Sönmez, 2011:237-238).

2.6.9. Gezi-Gözlem Yöntemi

Öğretimde gözlem herhangi bir nesne, olgu ya da olayı iyi kavramak için, bu nesne, olgu ya da olayın türlü belirti ve koşullarını bir plan çerçevesinde göz ya da görsel araçlar yoluyla oluş halinde evre evre incelemek ve izlemek demektir (Binbaşıoğlu, 1983:92).

Yaşama hazırlık yaşamın içinde olur. Çocuklar yaşayacaklarını öğreneceklerine göre, ders yeri yalnızca derslik olamaz (Nas, 2003:173). İşte bu yüzden eğitim yapılan en eski eleştirilerden biri, kapalı kapılar arkasında gerçek öğrenmeye yer vermemesidir. Gezi ve gözlem yöntemi bu eleştirileri bir ölçüde karşılamaktadır. Çünkü bu yöntemde öğrencilere “gerçek dünyayı görme” imkanı sağlanmaktadır. Öğrenciler öğretim materyallerinin olduğu yerlere giderek, gözlem yapma ve bu materyallerin doğal yerleşimlerinde çalışma imkanına sahip olurlar (Küçükahmet, 2001:85).

Gezi ve gözlem yönteminin üç önemli kısmı vardır (Özden, 1999:168);

- a) Gözlem gezisini planlama
- b) Geziyi gerçekleştirme
- c) Geziyi değerlendirme

Gezi öncesi öğrencilere, gezinin amacı, gezi yerine nasıl gidileceği, gezinin planı, nelerin gözleneceği gibi hususlarda ayrıntılı bilgi verilmelidir. Yine gezi sonrası tartışmalar, geziye ilişkin bir kompozisyon yazma, resmini yapma, modellerini çizme gibi etkinlikler yöntemin bir gereği olarak yerine getirilmelidir. Ancak bu yolla gerçekleşmiş amaçların sürekliliği sağlanacaktır (Küçükahmet, 2001:85).

2.6.10. Yaratıcı Drama ve Rol Oynama

Rol oynama öğrencinin bir başkasının kimliğine bürünüp o kişi gibi davranmaya çalışmasıdır (Özden, 1999:174).

Bu yöntemde bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilir. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntısına inerler (Küçükahmet, 2001:87). Öğrencilerin çeşitli duygular ve empati kazanması için uygulanır. Diğer bir ifade ile duyuşsal becerilerin kazanılmasında etkilidir (Arslan, 2010:158).

Günümüzde rol oynama yönteminin en yaygın kullanım biçimlerinden biri ‘yaratıcı drama’ dır (Küçükahmet, 2001:88). Yaratıcı drama kavramı hakkında ileri

sürülen görüşler, daha çok drama kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Dramanın ise, Yunanca “dran” kelimesinden türetilmiş olduğu varsayılmaktadır. “Dran” ise yapmak, etmek, eylemek anlamına gelmektedir. And (2003), dramanın sahnede bir eylemin benzetmecesi anlamına gelen “dromenon” eyleminden geldiğini ileri sürmektedir (And, 2003: 30; Akt: Aytaş, 2003:39). Genel anlamda bir değerlendirme yapacak olursak drama, her türlü olay ve olguların başlangıç ve sonuçları arasındaki sürecin tamamında ortaya çıkan bir durumdur. Sadece insanlar arasında gerçekleşen bir durum olmayıp nesnelere arasında da dramatik yapılar her zaman olabilmektedir (San, 1990: 573; Akt: Aytaş, 2003:39). Aslı rol oynama yöntemi olan bu yöntemde özellikle öğrencilerin hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları ağırlık kazanır. Dramada roller öğretmen tarafından dağıtılır. Ancak bu rolün nasıl oynanacağını o rolü üstlenen öğrenciler belirler. Bir durum ya da olaydaki kişiler saptanır ve olay akışına bırakılır. Drama bitmeden sonucunu kimse bilemez. Ancak drama bittikten sonra öğretmen konunun tartışmasını yaptırır. Bu yöntemde öğrenciler dış dünya ile ilgili gözlemlerini ve deneyimlerini sergileme imkanı bulurlar. İç dünyalarını yansıtır. Bu yolla diğer insanları, ailelerini, arkadaşlarını, kısaca içinde yaşadıkları gerçek dünyayı daha iyi anlamaya başlarlar. Bu yöntem aracılığıyla daha iyi problem çözücü ve daha iyi karar verici olarak yetişirler (Küçükahmet, 2001:88).

Eğitimde drama, yetkin ellerde katılımcıya, zihinsel, fiziksel ve duygusal katılım yoluyla dramatik bir ortamda var olma olanağı sunacaktır. Bu ortam, kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, kendini başkalarının yerine koyarak düşünebilme gibi becerilerin gelişimine önemli bir katkı sağlamasının yanı sıra, belki de en önemlisi içinde yer alan bireyleri mutlu edecektir (Sağlam, 2004; Akt: Kara-Çam, 2007:146).

Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları birçok ülkede 20. yüzyılın başlarında bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlamasına rağmen, ülkemizde henüz 1950’li yıllarda drama ismi duyulmaya ve programlarda yer almaya başlamıştır. Nimet Erkunt’un 1966 yılında, İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün 6 nolu yayını olarak basılan “Okul Öncesi Eğitimi” isimli kitabında “Çocuk Tiyatrosu (Dramatizasyon)” başlığı altında 50 sayfalık bir bölüm yer alır. 1968 yılında yine

MEB'in "İlkokul Programı"nda "Dramatizasyon" olarak isimlendirilen çalışmalardan sık sık söz edilmekte, ancak yöntem temelli uygulamalar hâline getirilememektedir. MEB 1968 İlkokul Programı ve 26 Ekim 1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı'nda "drama" konusuna değinilmiştir (Aytaş, 2013:40-41).

Yaratıcı dramanın eğitimde kullanılmasının birçok faydası vardır. Yaratıcı drama öğrenci merkezli bir eğitime olanak tanır. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin kılınması onların süreçten keyif almasını ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktadır. Öğrenciler aktif ve çevreleri ile iletişim halinde olmaları kendini ifade teme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciler yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrenmektedir (Aladağ, 2014:475).

Sosyal katılım becerisinin gelişmesinde yaratıcı dramanın etkisi vardır. Doğaçlama, rol oynama, canlandırma gibi teknikleri sınıfta eleştirilme korkusu olmadan rahat bir ortamda yapan öğrenci, topluluk önünde konuşma ve sosyal katılım becerisi gelişecektir. Ayrıca drama etkinliklerinde grupta çalışma sırasında, ihtiyaçların karşılanması için fikir üretme, bu fikri çevresindekilere iletme, görüşme, tartışma, planlama, uzlaşma ve eylemde bulunma gibi aşamaları gerçekleştirecek olan öğrenci sosyal katılım gerçekleştirmiş olacaktır (Aladağ, 2014:475).

Dramanın eğitim aracı olarak kullanılmasında uyulması gereken usul ve esaslar ele alındığında, kendine özgü ve farklı bir yapı gösterdiği görülmektedir. Bu yüzden yaratıcı dramanın bir eğitim aracı olarak kullanıldığında belli kuralların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır (Aytaş, 2013:43-44) :

1. Yaratıcı drama uygulamalarında dikkat edilmesi gereken en temel unsurların başında, bu etkinlik içerisinde yer alacakların motivasyonu gelmektedir. Daha önce bu yaratıcı drama uygulamalarını hiç görmemiş ve bu tür uygulamaları boş zaman geçirme olarak değerlendiren öğrencilere, drama tekniklerini nasıl kullanacakları anlatılmalıdır.

2. Önemli hususlardan biri de yaratıcı drama uygulamaları için uygun bir ortamın hazırlanmasıdır.

3. Yaratıcı drama uygulamasına rehberlik edecek öğretmenin bu etkinlikte üstleneceği sorumluluktan haberdar olması, uygulama içerisinde ortaya çıkabilecek aksaklıklara müdahale edecek alternatiflere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin bunu sağlayabilmesi için bütün avantaj ve dezavantajları önceden hesaplaması gerekmektedir.

4. Bir ders içerisinde yaratıcı dramadan yararlanılacaksa, ilgili bölümler önceden belirlenmelidir. Böylece, hem dersin akışı tesadüflere bırakılmamış, hem de yapılacak etkinlikler yerli yerinde ve anlamlı olur.

5. Önceden belirlenen yaratıcı drama başlıkları, hem sözlü hem de sözsüz olarak sunulabilir. Oyunların bir kısmı bir dersi tamamlamak veya özel bir aktivite için kullanılırken, bir kısmının da dersin başlangıcında motivasyon için kullanması uygundur.

6. Yaratıcı dramanın verimli olabilmesi için bu etkinlik içerisinde yer alan bireylerin öncelikle yaptığı işe motive olması gerekmektedir. Böylece dramanın öğretim tekniklerinin geliştirilmesinde ve etkinliğinde ne denli gerekli olduğu anlaşılabilir olacaktır.

7. Her şart ve ortamda yapılan bir etkinlik olan yaratıcı drama uygulamalarında yapılacak ortak etkinlikler esnasında bir şarkıyı birlikte söyleme, koro halinde okumalarda, telaffuz, ses ahengi ve diğer özel söz dizileri kurma tekniğinin geliştirilmesinde uygun materyaller sağlanmalıdır.

8. Yaratıcı drama, temel dil becerilerinin hemen tamamını geliştiren ve etkileyen özel bir yapıdır. Özellikle sözlü anlatım becerilerinde etkili olan bu yöntemin unsurlarından en verimli bir şekilde yararlanılmalıdır.

9. Drama için gerekli olan uygun bir durum, çözümlenmesi gereken bir problem, bu problemin çözümü için çeşitli etkinliklerden yararlanarak yeni heyecanlar oluşturmak gerekir.

2.6.11. Benzetim- Benzetişim

Benzetişim öğrencilerin sınıf içinde bir konuyu gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Gerçek durumların boyutları bir model üzerinde veya sembolik yollarla gösterilir (Demirel, 1996; Akt: Özden, 1999:172).

Askerlerin harp oyunları, pilotların uçak modelleriyle, şoför adaylarının özel pistlerde yetiştirilmelerinin ortak bir yanı vardır. Bu ortak yan öğrencinin gerçek durumun bir benzeri üzerinde eğitime çalışılmasıdır. Bu durumda aslının yerine yapayı konmaktadır. İşte bu tür yetiştirmeye ‘benzetişim tekniği ile yetiştirme’ denmektedir (Küçükahmet, 2001:104).

Özellikle öğrenciyi gerçek ortamda, gerçek araçlarla yetiştirmenin güç, tehlikeli ve maliyetinin fazla olduğu durumlarda gerçeğin bir modeli üzerinde yetiştirme en etkili yoldur. Böylece savurganlığın ve olabilecek kazaların önüne geçilmiş olmaktadır. Daha önemlisi öğrenci rahat bir ortamda gerçek durumun baskısı olmaksızın öğrenmektedir (Küçükahmet, 2001:104).

2.6.12. İstasyon

Herhangi bir konuda belli (üç, dört, beş) aşamadan geçerek ve etkinlikleri tamamlayıp sürdürerek kişilerin ya da grupların görüş oluşturmasını sağlayan bir öğretim- öğrenme tekniğidir (Sönmez, 2011:254). İstasyon başlamış bir işe katkı getirme ve bitirme bir işi olduğu yerden daha ileriye götürme amacıyla kullanılır. İstasyon bütün sınıfın her aşamaya (her istasyona) katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir yöntemdir (Tokcan ve Demirkaya, 2014:460).

İstasyonlarda öğrenme 1900'lü yılların başında Montessori ile başlayan, Dewey'in eğitim felsefesiyle şekillenerek, Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacılık görüşlerinden etkilenecek 60 ve 70'lerde tanınmış bir model olmuştur. Günümüzde ise yapılandırmacı eğitim kuramının ışığında, Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramıyla desteklenerek sınıflarda farklılaştırılmış öğretim aracı olarak kullanılabilir (Demir 2008, Akt: Maden, Durukan 2010:300).

İstasyon tekniği son yıllarda özellikle Avrupa'daki okullarda kullanılan bir yöntemdir. İstasyonlarda öğrenme, öğrencinin seçilen birkaç konu çerçevesinde çalıştığı veya duruma göre konunun parçalara ayrıldığı ve sonra çalışmaların bir araya getirildiği bir ders biçimidir (Demirörs 2007). İstasyonlarda öğrenme, bütün sınıfın her aşamaya (her istasyona) katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir yöntemdir (Gözütok 2007). İstasyon tekniğinde yapısal ve kavramsal düşüncenin, zor konuların ve üst düzey becerilerin kazandırılmasında istasyon modeli hazırlanmakta ve bu çerçevede zorunlu ya da seçimli istasyonlar oluşturulmaktadır. Öğrenciler eş zamanlı olarak belirtilen sürede bu istasyonlara uğramakta ve karşılıklı etkileşim ve iletişim yoluyla tüm duyu organlarını da işe koşarak etkinliklere katılabilmektedir. Yapılan çalışmalarda bu modelin hem içerik hem de yöntem olarak öğrencilerin beğenisini kazanan bir uygulama olduğu vurgulanmıştır (Morgil, 2002, Akt: Maden, Durukan 2010:300-301).s

2.6.13. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Öğrencinin düşünce gücünü ve yaratıcılığını geliştirmek amacıyla yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemin özelliği öğrencilerin bir konudaki düşünce ve fikirlerini 'şapkaların rengi' ne göre şekillendirmeleridir (Küçükahmet, 2001:96).

De Bono altı şapkalı düşünme tekniğinin iki temel amacı olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, düşünürün her seferinde sadece bir şeyle uğraşmasını sağlayarak düşünme etkinliğini sadeleştirmektir. İkinci amaç ise, düşünme

biçimlerine istenildiği anda geçiş yapmayı sağlamaktır. Bazı kişiler genellikle tek yönlü düşünme eğilimi içinde olabilirler. Örneğin hep olumsuz yönleri hesaba katma gibi. Altı şapkalı düşünme tekniği, farklı düşünme biçimlerinin hesaba katılarak dengeli ve bütüncül bir yargıya varmayı kolaylaştırmaktadır (Doğanay, 2009:179; Akt: Tokcan ve Demirkaya, 2014:459).

Altı şapkalı düşünme tekniği bir yandan bireylerdeki yaratıcı düşünceyi geliştirirken bir yandan da karar verme becerisini geliştirir (Gözütok, 2006:263; Akt: Tokcan ve Demirkaya, 2014:459)

BÖLÜM III

3.1. FIKRA NEDİR?

Sözlü edebiyat türleri arasında fıkra kendine özgü kompozisyonu ile ötekilerden ayrılır. Anlatım sırasında kelimelerin seçimi, tasvir biçimi, diyalog çatısı, konu seçimi ve hedef belirlemesi, ona küçük hacimli kompozisyonu içinde bu farklılığı kazandırır. Fıkra bu özellikleri ile sözlü anlatım, konuşma ve sohbet durumlarında değil; aynı zamanda yazılı anlatım türleri arasında da kendine yer açan ve bu alanda kullanımının gerekliliğini kabul ettiren bir kompozisyon yeterliliğine sahiptir (Yıldırım, 1998:221).

Fıkra sözcüğü değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Sözlüklerde fıkra, “anlatılan nükteli hikaye, gazetelerde gündelik konulara kısaca dokunup geçen yazı, kanun maddelerinin bölümlerinden her biri, herhangi bir yazıdaki paragraf” olarak tanımlanır (Hocaoğlu, 1978:1).

Fıkra kelimesi dilimize Arapçadan geçmiştir. Dilimize başka dillerden geçmiş olan pek çok yabancı menşeli kelime gibi fıkra kelimesi de zamanla çeşitli kavramları ifade etmekte kullanılmıştır. Eski ve yeni lügatlerimizde fıkra kelimesi hakkında yapılmış olan açıklamalar, tarif ve tanımlar hemen hemen birbirinin aynıdır. Lügatlerimizin vermiş olduğu açıklama ve tariflerin mahiyetini daha iyi anlamak için bir kısmını örnek olarak veriyoruz. Bu tarif ve açıklamalar şöyledir (Yıldırım, 1999:1):

A.Vefik Paşa, fıkraya “parça, cümle, kısacık hikaye, bend, madde, omurga kemiği” ; Şemseddin Sami ise, “1. Omurga kemiği, 2. Makale ve yazının ayrıca bir kelam veya bahis teşkil eden ve makale veya yazının makabl ve mabadından ayrılabilen parçası, 3. Nizam ve kanun veya kavaid-i ilmiyye ve fenniyye kitaplarında bend, madde, 4. Küçük hikaye, kıssa, karşılıklarını vermiştir” (Yıldırım, 1999:1).

N. Nihat Özön, “1. Nasreddin Hoca, İncili Çavuş hikayeleri gibi kısa, nükteli, hikmetli hikayeler; 2. Paragraf; 3. Bir yazı içinden alınmış bir veya birkaç cümle; 4. Tanzimat’tan sonra tiyatro eserlerinde perdenin ayrıldığı bölümlerden her biri; 5. Edebiyat-ı Cedide’de küçük hikaye” ve Türk ansiklopedisi “tanınmış bir şahsiyetin özlü bir sözünü, nükteli bir cevabını, hoş bir tepkisini ilgili tarih olgusunu içinde toplayan gerçek veya gerçeğe yakın bir hikayecik” şeklinde tanımlamaktadır (Yıldırım, 1999:1).

Cevdet Kudret’e göre fıkra, “gazete ya da dergilerin belirli sütunlarında genel bir başlık altında, günlük herhangi bir olayı bir görüş ve düşünceye bağlayarak yorumlayan ciddi ya da eğlenceli kısa yazıdır” şeklinde tanımlamıştır (Kudret, 1980:378).

3.2. TÜRK FIKRALARININ KONULARI

Türk fıkraları, işledikleri konular itibariyle incelendiğinde, yaşanmış veya yaşanması mümkün Türk hayat sahnelerini yansıttığı görülür. Bu sahnelerde, insan-insan, insan-toplum ilişkileri ve bu ilişkilerin yarattığı durumlar sergilenir. Fıkra içinde yer alan tipler, bu ilişkilerde, olumlu ve olumsuz durumları belirlemede kullanılan araçlardır (Yıldırım, 1998:222).

Toplum fıkralarla özelliklerini dile getirir. Diğer bir deyimle kendi diliyle kendisini anlatır. Herhangi bir toplumun ekonomik, sosyal, kültürel durumu, inançları, beceri, tutum ve davranışları üzerinde fıkralar yolu ile bilgi edinilebilir. Gerçek şu ki, fıkralar kısadır, fakat çok şey anlatırlar. Bu sebeple fıkralara bir toplumun aynası, daha doğrusu usta bir sanatkar elinden çıkmış kusursuz bir tablosu olarak bakılabilir (Hocaoğlu, 1978:1).

Dursun Yıldırım fıkraları konuları teşkil eden vakaların ana karakterlerinden hareketle üç grup altında toplamaktadır (Yıldırım, 1999:6);

1. İnanç ve itikatlarla dini adet ve merasimler, dini yasaklar, hurafe ve din adamlarıyla ilgili olanlar.
2. İdareci tabakayla halk arasında geçen olaylar.

3. Aile, hukuk, terbiye, yardımlaşma, eğitim ve benzeri konularla ilgili olan hayat hadiseleri.

Ömer Lütfü Hocaoğlu ise milletimize ait fıkraları üç grup altında toplamaktadır (Hocaoğlu, 1978:2);

1. Kişilerle ilgili fıkralar (Nasreddin Hoca, Bekri Mustafa, İncili Çavuş).
2. Tarikat ve belirli zümrelerle ilgili fıkralar (Bektaşî Fıkraları).
3. Bölge fıkraları

Pertev Naili Boratav ise şöyle bir sınıflandırma yapmaktadır (Boratav, 1969:93);

- I. Kişileri belli halk tipleri olan fıkralar. Bu tipler,
 - a. Ünlü adlar taşıyan ve gerçekten tarihe mal olmuş sayılan kişilerdir: Bekri Mustafa, İncili Çavuş gibi.
 - b. Özel adlarla anılmayıp bir toplum zümresini teşkil eden kişilerdir; Bektaşî, Tahtacı, Yörük gibi.
- II. Belli bir topluluk tip, ünlü bir kişi söz konusu olmaksızın, ortadan insanların, güldürücü maceralarını konu edinen fıkralar; karı-koca, çocuklarla ana-baba, uşak-efendi, asker-subay vb. hikâyeler gibi. Şaşırtıcılığı ve eğlendiriciliği sadece açık saçık olmaktan gelen fıkralar da bu bölüme girer.

3.3. TÜRK FIRALARININ TASNİF MESELESİ

Halk fıkraları, bir söz sanatı, yazıya geçmediği için zamanla “söyleyenler” unutulmuş, “söylenenler” kalmış; kalanlar da unutulmaya yüz tutmuştur. Bununla beraber, kuşaktan kuşağa geçerek ağızdan ağıza değişerek bize kadar gelenler de az değildir (Güney, 1971:140).

Türk fıkraları Türk halk edebiyatında hem sözlü gelenekte hem de yazılı olarak zengin bir hazine tutarındadırlar; ama gereğince derlenmiş, sınıflanmış, incelenmiş ve sınıflanmış sayılamaz (Boratav, 1969:92).

Türk fıkralarının toplanması, bir araya getirilip yazıya alınması konusunda ilk koleksiyonlar XVI. yüzyıla aittir. Bu tarihten sonra kütüphanelerimizde, fıkraları bir araya getiren ve 'Letaifname' adı verilen yazma mecmualarının sayısında artış gözlenir. Öyle anlaşılıyor ki XVI. yüzyıldan itibaren bu türün ürünlerine karşı toplum hayatımızda ilgi artmıştır. Türk hayatında matbaanın etkin bir rol oynamaya başladığı XIX. yüzyıl içinde, fıkraların toplanıp yayımlanması geniş okuyucu kitlesine ulaştırılması faaliyetine hız verilmiştir (Yıldırım, 1998:229).

Bu anlamda ilk çalışmanın Faik Reşad tarafından yapıldığını görüyoruz. Reşad belli ölçülerden hareketle ilk büyük fıkra külliyyatını yayınlamıştır. Fıkraları ilk defa kendisinin ilmi bir tasnife göre yayınladığını belirten Faik Reşad, bazen öze , bazen de konuya ve mekana bakarak karışık bir tasnif yapmıştır. Onun verdiği fıkra tasnifi şöyledir (Yıldırım, 1999:18-19):

1. Müluk, Umera, Vüzera, Hukkam.
2. Zevat-ı Mukaddese, Ulema, Urefa, Meşayih, Hükema.
3. Şuara, Üdeba, Müellifin, Muharririn.
4. Zürefa, Ezkiya, Hazır-Cevaplar.
5. Memurin, Diplomatlar.
6. Mehakim, Deavi, Müftehimin ve Mahkumin, Avukatlar, Şahitler.
7. Askerlik, Harp, Atıcılık, Binicilik.
8. Etibba, ve Mütetabbibin, Zamir ve Mütemarizin.
9. Eimme, Vaizin, Rehabin, Müraiyyan.
10. Muallimin ve Müte'allimin, Mekatip ve Medaris.
11. Aile, Zevc ve Zevce, Ebeveyn, Evlad, Akriba.
12. Ahval-i Nisvan, Mu'aşekat, İzdivacat, Mütayebat-ı İşvebazane ve Harfendazane.
13. Cühela, Hümeke, Sadeddilan, Köylüler, Kaba adamlar.

14. Ziyafet, Et'ime, Matbah, Lokanta, Aşçı, Vekilharç, Oburluk, Aç gözlülük.
15. Misafirlik, Mizbanlık.
16. Fakir, Dilenci, Cerrar, Zügürt, Tüfeyli.
17. Ehisra ve Mümsikin Taamkaran.
18. Esnaf, Tüccar, Amele.
19. Sarhoşlar, Tiryyakiler.
20. Hırsız, Dolandırıcı, Ayyar, Yankesici, Zorba, Eşkîya, Çapkın, Serseri.
21. Hizmetkar, Lala, Mürebbe, Köle, Cariye, Müdür-i umur, Kahya.
22. Süfefa.
23. Seyahat, Vesait-i Nakliye (at, araba, tramvay, şimendifer, vapur, kayak, otel, han).
24. Eğlence mahelleri (müsamere, balo, tiyatro, kahvehane, gazino), Oyunculr.
25. Mabagalacı, Yalancı, Tafrafuruş, Lafazan, Korkak.
26. Müteellih, Mütenebbi, Müneccim, Muabbir, Falcı, Sihirbaz, Efsuncu.
27. Mucanin ve Mecazip.
28. Netayic-i gayr Müterakkibe, Kabahatten büyük özürler.
29. Cühela, Galat söyleyen ve okuyanlarla dili dönmeyenler, İyyler, Dilsizler.
30. Hayvanat ve Cemadata müsned fikarat.
31. Letaif-i manzume.

Faik Reşad'ın, bazen "kaile" ve bazen de "makule" bakarak yaptığı bu tasnif fıkralar hakkında yapılmış ilk çalışma olması sebebiyle mühimdir. Hacim ve mahiyet itibariyle kendisinden önce ve sonra henüz o çapta bir eserin olmaması, eksikliklerine rağmen, yaptığı hizmetin ehemmiyetini gösterir (Yıldırım, 1999:19).

Pertev Naili Boratav ise fıkralarımızın tasnifinde Lamii Çelebi'nin yazmış olduğu Lata'if adlı esere dikkat çekmektedir. Kitabın önsözüne göre eseri Lami Çelebi yazmaya başlamış, sonra anlattığı şeylerin kendi ağırbaşlı kişiliğine

yakışmadığının farkına vararak, onu tamamlamaktan vazgeçmiş, kitabı yakmayı bile kurmuş, eseri oğlu tamamlamıştır. Bu eserde fıkraların bir bölümünün kaynakları belli olmayan eski eserlerden alındığı, bir kısmının ise Lami'nin karihasından olduğu söylenmektedir. Karihasının sözünün herhalde “kulaktan duyup kendine göre bir anlatma tarzına sokmak” almak yanlış olmaz. Esere göre fıkralar şöyle tasnif edilmiştir (Boratav, 2011:348);

1. Çocuklar üzerine hikayeler,
2. Deliler üzerine hikayeler,
3. Çeşitli başka insanlar üzerine hikayeler,
4. Karı-koca üzerine hikayeler,
5. Hayvan masalları,
6. Cansız şeyler üzerine hikayeler.

3.4. TÜRK FIKRALARINDA FIKRA TİPLERİ

Türk milletinin gerek yaşadığı coğrafya içinde ve gerekse dünya milletleri arasında ün yapan, pek çok fıkra tipinin mevcut olduğu zengin bir fıkra külliyesi vardır (Yıldırım, 1999:21).

Her biri bir halk felsefesi olan Nasreddin Hoca fıkraları... Dar görüşlere karşı, hoşgörülülüğü cennet kapılarını açan Bektaşî fıkraları... Saray ve konakların sakalına tarak uyduran İncili Çavuş fıkraları... Kaleme gelmez, açık saçık Oflu hoca fıkraları... Bir bölge halkının yaşantılarını kendi ağızlarıyla taklit eden Temel Kaptan fıkraları... Halkın halktan kopanlara karşı alaycı tutumunu yansıtan fıkralar (Güney, 1971:140)...

Kahramanları halkın çoğunluğunca benimsenmiş, hikayeleri önce sözlü gelenekte oluşmuş ve gelişmiş, sonradan kitaplara da geçmiş, ama yine de halk içinde sözlü anlatma yoluyla yayılmalarını sürdürmüşlerdir (Boratav, 1969:93). İşte

bütün bunların ortak bir dayanağı vardır; bir gerçeği alışılmadık biçimde anlatarak güldürmek (Güney, 1971:140-141).

Halk fıkralarımızda öne çıkmış belli başlı tipleri şöyle özetleyebiliriz;

3.4.1. Nasreddin Hoca

Halkımızın bir Nasreddin Hocası vardır. Tüm dünya halkları tanır kendisini. Taa 13. yüzyıldan bu yana süregelen bir geleneğin yaratıcısı ve kahramanı. Halkla özdeşleşmiş, halkın simgesi haline gelmiş bir bilge kişi. Yedi yüz yıllık bir dönemde dilden dile gönülden gönüle uzanıp gelmiş günümüze. Her dönemde onun kişiliğinde kendini bulmuş, kendine sözcü seçmiş onu halkımız. Duygu ve düşüncelerine aracı yapmış onu, üzüntüsüne, sevincine, yergisine, gülmesine ortak etmiş (Bayrak. 2001:2).

Yaşarken ders vermek, ders verirken güldürmek, güldürürken düşündürmek; hocamızın latif, nezih, edebi fıkralarının özünü teşkil eder. Hiç şüphesiz gülme ve güldürme, bu emsalsiz dehamızın hayatının ayrılmaz bir parçasıdır (Göçgün, 1991:44).

Nasreddin Hoca, dünyanın hemen her köşesinde bilinen bir fıkra tipimizdir. Avrupa'da, Balkanlar'da, Sibiryaya ve Uluğ Türkistan'da, Çin ve Uzak Doğu toplumlarında, Ortadoğu ülkelerinde, Afrika'da, Güney Asya ve Okyanusya ülkelerinde ve Amerika'da bir bilge eleştirici gibi görülür. Türk ülkelerinde ve dünyada sayısız fıkrası toplanıp yayınlanmıştır. Ve bu süreç devam etmektedir. Hakkında sayısız araştırma yapılmıştır ve yapılmaya devam edecektir. Bu kültür kahramanımız hakkında yeterince araştırma yaptığımız, onu anladığımız, anlaşılır duruma getirdiğimiz söylenemez (Yıldırım, 1998:235).

Geleneğe göre Nasreddin Hoca'nın doğduğu yer Eskişehir'in güneydoğusundaki Sivrihisar kasabasıdır. Akşehir'de ömrünün uzun bir dönemini geçirmiş, orada ölmüştür. Bu şehirde türbesi vardır. Türbesinde bulunmuş bir mezar

taşı bir kitabede ölüm tarihi 386 olarak gösterilmiştir. Bazı fıkralarda onun Selçuklular çağında yaşadığının anlatılmış olması göz önünde tutularak yukarıdaki tarihi tersine okuyup 683 (=1284-1285) olarak düzeltmek ve böylece Hoca'nın yaşadığı çağı XIII. yüzyıla çıkarmak denenmiştir. Kimi fıkralar ise onu XV. yüzyıl başında Anadolu'yu istila etmiş olan Aksak Timur ile çağdaş gösterirler. İbrahim Hakkı Konyalı, Hoca'nın türbesinin duvarında, oraya ziyarete gelmiş bir sipahinin 786(1393) tarihini taşıyan bir yazısını görür. Bu gerçekten I. Bayezid çağından kalma bir yazı ise Nasreddin Hoca'nın Temür istilasından önce ölmüş bulunduğu bir tanık sayılır (Boratav, 1969:95).

Aslında Hoca'nın tarihi şahsiyetini araştıranlar yaşadığı devir bakımından aşağı yukarı ikiye ayrılıyorlar (Güney, 1971:143):

Evliya Çelebi, Çaylak Tefik, Velet Çelebi ve bunlara uyarak bazı yabancılar Hoca'nın Osmaoğulları devrinde yaşadığını, Timurlenk'le senli benli yarenlikler ettiğini kabul ediyorlar.

Sivrihisar Müftüsü Hasan Efendi, Şemseddin Sami, Bursalı Tahir, Profesör Fuat Köprülü, İsmail Hami Danişmend, İbrahim Hakkı Konyalı ve bunlara inanan bazı yabancılar da Nasreddin Hoca'nın Selçuklular devrinde yaşadığını ileri sürüyorlar.

Hoca'nın Selçuklular devrinde yaşamış olabileceğini destekleyen çeşitli belgeler de vardır (Boratav, 1969:95). Bunlardan ilki Nasreddin Hoca'nın adının geçtiği en eski belge olan Ebu'l Hayri Rumi'nin Sarı Saltuk menkıbelerini anlatan yayınlanmamış Saltuknamesi'dir. Bu eser 1480'de yazılmıştır. Topkapı Sarayı kitaplığında Türkçe yazmalar arasında 1612 no'lu yazmadır. 'Saltukname yazarına göre Nasreddin 667'de (=1268-1269) Akşehir'de ölmüş olan Seyyid Mahmud Hayrani'nin bir derviştir. Aynı şeyhin müridi olan Sarı Saltuk, Nasreddin'e Akşehir'de rastlar (Boratav, 1996:9-10). Saltukname'de Hoca ve Hoca'nın karısı ile Sarı Saltuk'un Akşehir'de konuşmalarına değin bilgiler veriliyor (1969:95).

Bir diğer belge ise Sivrihisar Müftüsü Hasan Efendi'nin eski sicillere dayanarak yazdığı Mecmua-i Maarif adlı eseridir. Bu esere bakılırsa Nasreddin Hoca

Sivrihisar'ın Horto köyünde doğmuştur. Babası Abdullah Efendi o köyün imamıdır. İlk eğitimini ondan almış, babasının ölümünden sonra da orada imamlık yapmıştır. Daha sonra büyük mutasavvıf Seyyid Mahmud-i Hayrani'ye intisap etmek üzere Akşehir'e gelmiş, oraya yerleşmiş, orada yetişmiştir (Güney, 1971:143).

Yine yakın zamanlarda Sivrihisar'da bulunan bir mezar taşı da Nasreddin Hoca'nın 13. yüzyılda yaşamış olabileceğine dair bilgiler veriyor. Burada 'Hoca Nasreddin'in kızı Fatıma adlı bir kadının 727 (=1326/1327) de öldüğünü bildiren bir kitabe yazılıdır (Boratav, 1969:95).

Özetle hocamızın 13. yüzyılda Sivrihisar'da doğduğunu, Akşehir'de yaşadığını ve burada öldüğünü söyleyebiliriz. Çeşitli kaynaklara dayanarak doğum ve ölüm tarihleri de 1208-1284 olarak kabul ediliyor. Doğum ve ölüm tarihlerine kesin gözüyle bakılmasa bile 13. Yüzyılda yaşamış olduğu bir gerçektir (Bayrak, 2001:105).

Bu, halkın güler yüzlü bir sembolü ve ortak bir mizah dehası. Halk arasında halk gibi duyarak, halk gibi düşünerek yaşamış, ağlayanlarla ağlayıp, gülenlerle gülmüş. Bir ayağı Akşehir'de bir ayağı Sivrihisar'da olduğu için dağa gitmiş odun eylemiş, başa gitmiş bel bellemiş; daha da her işe koşulmuş, her yokuşa yorulmuş, alınının teriyle ekmeğini taştan çıkarmış... Böylece güler yüz, tatlı dil ve gönül hoşluğu içinde gül gibi geçinip gitmiş, günün birinde de tanrının rahmetine kavuşmuştur. Sözde eski türbesi, üstü açık, dört duvarı tok bir yermiş. Han kapısı gibi kocaman bir kapısı, kapının da değirmen taşı gibi bir kilidi varmış. Bu türbe 1908'den sonra onarılmıştır. Ona her yerde bir mezar gösteriliyor ama burada yattığına daha çok inanılıyor (Güney, 1971:144).

Kısaca Nasreddin Hoca, insanoğlunun yaşantısının değişik yanlarını yansıtan, değişik sorunlarına tanıklık eden bir halk bilgesi, bir halk sözcüsüdür (Bayrak, 2001:105).

3.4.2. Bektaşî

Halk edebiyatının din ve inanç üzerine kurulan fıkra ve hikaye geleneğinin en yaygın kahramanı “Bektaşî”dir. Bektaşî fıkraları Bektaşî tipine bağlı olarak anlatılan fıkralardır (Yıldırım, 1999:29). Anadolu Türklüğünün kendi iç dinamikleri bağlamında oluşturduğu bir tip olan “*Bektaşî*” fıkra tipi, tarihimizin farklı dönemlerinden bugüne dek geçerliliğini korumayı başaran sitemleri, itirazları, naif nükteleri ile halkın eleştirel sesi olma özelliğini hâlâ sürdürmektedir (Arıkan, Aghdam; 2012:233).

Bektaşî, Bektaşîlik kültürüne yaslanarak oluşmuş bir tiptir, ancak sadece kendi kültür ortamıyla sınırlandırılmış bir tip değildir. Bektaşîlik dairesi dışında da Bektaşî fıkralarını anlatan ve dinlemekten zevk alan onlarca insan vardır. Başka bir ifadeyle söylersek Bektaşî tipi ve fıkraları Bektaşîliğe mensup kişilerin dışında da sevilen ve rağbet gösterilen bir konumdur, çünkü fıkralardaki Bektaşî, Türk insanının sorguladığı ve sormak istediği hususları dile getirmektedir (Şahin, 2010:257).

Bektaşî fıkraları, sürekli bir dinsel-inançsal çatışkı, eleştiri ve yergi üzerine kurulmuştur. Çünkü, Bektaşî, resmi Müslüman yasasını benimseyen halk kesimlerinin din işlerindeki sözcülüğünü yapar. Başka bir söyleyişle Osmanlı döneminde şer’i düşüncelerin egemenliği ve baskısı altında bulunan halk tabakaları, toplum yaşamına alabildiğine katı kurallar getiren, benimsedikleri bu düşünceye karşı kendilerini savunmak, gerektiğinde bu düşünceyle mücadele etmek için Bektaşî fıkra tipini yaratmışlardır. Çünkü, egemen düşünceyle mücadelenin en sağlıklı, en geçerli yolu mücadeleye başvurmaktır (Bayrak, 2001:126).

Bektaşî tipi, Osmanlı sosyal hayatına ve çeşitli dönemlere ilişkin de pek çok halk anlatısını bize ulaştıran bir elçidir. Söz gelimi sultan IV. Murad devrinde alkol ve tütün yasağının nasıl delindiğine ilişkin çok sayıda fıkra, Bektaşî tipi aracılığıyla günümüze ulaşmaktadır (Arıkan, Aghdam; 2012:245).

1826'da Yeniçeri ocağının lağvedilmesiyle birlikte Bektaşî tarikatının da kapatıldığını biliyoruz. İşte bu dönemin izdüşümlerini, Bektaşî fıkralarında tespit etmek mümkündür. Sultan II. Mahmud'un Bektaşîler'in can düşmanı olduğu yollu göndermeler içeren fıkralar (Arıkan, Aghdam; 2012:245) da bize Osmanlı dönemini yansıtmaktadır.

Bektaşî'nin bütün din, diyanet sorunlarında İslam yasalarına aykırı bir düşünüşü ve tutumu vardır; o işi Allah'la şakalaşmaya, gereğince ondan birçok haksızlıkların hesabını sormaya kadar götürür. Bektaşî hikayeleri özellikle şehirlerde çok söylenir (Boratav, 1969:99).

Din, mezhep, tarikat ve inanç üzerine kurulan fıkra geleneği Osmanlı döneminde halifeliğin alınması ve düşünsel-inançsal ayrışmanın daha da netleşmesiyle bir akım haline geliyor. Nitekim halifeliğin alınmasıyla saray çevresinde ve kent merkezlerinde örgütlenen şer'i düşünceye karşı Bektaşilik ve Alevilik de halk katmanları arasında örgütleniyordu (Bayrak, 2001:125).

Kısacası Bektaşî fıkraları Osmanlı döneminde egemen şer'i düşünceye olan muhalefeti yansıtır. Bu nedenle söz konusu fıkraların düşünce yükünü hoşgörüyeye dayanan bir gizemcilik oluşturur. Nasreddin Hoca fıkralarında gördüğümüz hazır cevaplık, nükte ve sağduyunun bu fıkraların temel öğelerinden olduğunu söyleyebiliriz (Bayrak, 2001:130).

3.4.3. İncili Çavuş

İncili Çavuş, özellikle 17. yüzyılın başlarında saray çevresinde giderek yoğunlaşan aksaklıkların, entrikaların ortaya çıkardığı bir tiptir. Osmanlı toplumunun yarattığı bir gülmece kahramanıdır (Bayrak, 2001:147).

İncili Çavuş ya da sadece İncili 17. yüzyılın tanınmış bir kişisi İncili Mustafa Çavuş'tur. I. Ahmed'in saltanatı (1603-1617) zamanında yaşamıştır. İstanbul'da Edirnekapı Mezarlığında hicri 1402 (1632-1633) tarihini taşıyan mezar taşı bulunmuştur (Boratav, 1969:94). Fıkralarının tamamı saray ve saray çevresine ait

insanlarla ilgilidir. Saray çevresini iyi bildiği ve padişah yakını olduğu da bilindiği için halk saray çevresine ait tenkid ve düşüncelerini ona söyletmiştir. Doğum ve ölüm tarihinin ve yerinin değişik gösterilmesi, her devir ve her çevrenin onu kendilerinden biri kabul etmesi ve sahiplenmesiyle ilgilidir (Koz, 1983: 73-75; Akt: Türkmen, 2000:8). İncili, hikayelerde, Batı memleketlerinin kral saraylarında benzerlerine rastladığımız “maskaraların” rolünü oynar. Padişahın muhasibidir. Saray halkının hatta padişaha kadar aksayan taraflarını çekinmeden alaya alma yetkisi verilmiştir ona (Boratav, 1969:94).

İncili Çavuş’un fıkralarındaki mihveri, genellikle saray ve saray çevresini teşkil eden insanlar ve bu insanların cemiyet hayatındaki tutum ve davranışları meydana getirir. Onu kendinden önceki ve sonraki musahiplerden ayıran ve bir fıkra tipi olarak yaşamasını sağlayan şey, mizahındaki içtimai ve beşeri değerler manzumesinin diğerlerine nispetle olan ağırlığı ve asıl şahsiyetinden sıyrılışıdır. Halk onu, saray ve çevresini tenkit etmek, alaya almak ve gülünçleştirmek için en iyi temsilci olarak benimsemiş, bu çevre hakkındaki duygu ve düşüncelerini onun dilinden ifade etmeyi uygun görmüştür. Kalıcılığını ve canlılığını sağlayan bu benimseme, sahiplenme duygusudur (Yıldırım, 1999:24)

İncili Çavuşla ilgili olarak özetle şu yargıya varabiliriz; Osmanlı sarayı, özellikle yönetimin başı padişah, hazır cevap, şakacı, güldürücü, eğlendirici yanından dolayı İncili Çavuş’a sahip çıkarken, yönetilen kesim de, güldürme yoluyla da olsa sarayın olumsuzluklarını yansıttığı için ona sahip çıkmış ve onun gülmece geleneğini geliştiren ve yaşatmıştır (Bayrak, 2001:148).

3.4.4. Bekri Mustafa

IV. Murat devrinde yaşamış ünlü bir ayyaşdır. Bu devir, dini yasakların şiddetle uygulandığı ve karşı gelenlerin cezalandırıldığı bir devirdir (Yıldırım, 1999:24). Bekri Mustafa fıkraları IV. Murat’ın içki yasağındaki şiddetli tutumu sonucu içki düşkünleriyle yasağı uygulamayı üzerine alanlar arasındaki çatışmaları belirtirler (Boratav, 1969:94).

Bekri Mustafa içkiye düşkünlüğü yüzünden, bu yasağa devamlı karşı gelen bir tiptir. Devamlı yeniçerilerle, kadırlarla, çeşitli devlet memurlarıyla başı derde giren bir insandır. Halkın aşırı şiddet hareketlerine yönelik tutum ve davranışlarını ifade etmekte yararlandığı Bekri Mustafa, Osmanlı cemiyetinde meydana gelen içtimai hadiseleri bütün çıplaklığıyla ortaya koyan bir fıkra tipidir. Fıkraların mihverinde yasağa karşı koyanlarla uygulayıcılar arasında meydana gelen mücadeleler yer alır (Yıldırım, 1999:24).

IV.Murad'ın içki yasağına karşı bir tepki biçiminde ortaya çıktığı ve bu yanıyla önemli bir kesiminin istemlerini yansıttığı içindir ki, kısa zamanda Bekri Mustafa adı çevresinde bir fıkra geleneği oluşmuştur. Bu fıkraların özünü de, içkiye düşkünlük, içkiyi yasaklayan kuralları umursamama ve bu kurallarla alay oluşturur. Bir karşı mantıkla toplum kurallarını geri çevirme ve tok sözlülükte Bekri Mustafa fıkralarının temel özellikleri arasındadır (Bayrak, 2001:151-152).

Bekri Mustafa fıkraları, içki yasağına karşı olma sebebiyle bazen Bektaşî fıkralarıyla karıştırılır (Yıldırım, 1999:24). Ancak Bektaşî fıkralarının düşünce yükü daha ağırdır. Çünkü Bekri Mustafa içki konusunda kuralları umursamaz, konuyu laubalilikle geçiştirirken, Bektaşî içkiden yola çıkarak egemen şer'i düşünceye eleştiriler yöneltir. Bu bakımdan Bektaşî fıkralarında daha yoğun bir düşünce gücü vardır (Bayrak, 2001:152).

Kahramanımız Bekri Mustafa ise işi kalenderliğe, laubaliliğe, tuhafliğe, sarhoşluğa, kimi zamanda kabadayılığa bozan, bu özelliklerle yönetimin getirdiği kurallara karşı koyan bir tiptir. Kuşkusuz bu fıkraları geliştirip yaygınlaştıran da aynı düşünce ve tutuma katılan bir toplum kesimidir (Bayrak, 2001:152). Bu özelliklerinden dolaydır ki koyduğu kurallara uymadığı, karşısında laubaliliği bırakmadığı halde IV. Murat onu sarayına müsahip almış ya da en azından saraya kapılanmasına olanak sağlamıştır. Kuşkusuz bunda Bekri'nin hazır cevaplılığıyla kendisini sevdirmesin önemli bir payı vardır. Padişahın ayyaşlığına, kural tanımazlığına karşın, bir eğlence kaynağı olduğu için onu saraya almış olması mümkündür (Bayrak, 2001:152).

3.4.5. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE FIKRALARIN YERİ

Gerek ülkemizde, gerekse Batıda yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler öğretiminin programdaki amaçları gerçekleştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Örneğin; ABD’de 1980 yılında tamamlanan ve bu alanla ilgili temel sorunları saptamayı amaçlayan geniş kapsamlı bir araştırma, öğrencilerin bu derste eskisinden bile az öğrendiğini göstermiştir. Aynı araştırmaya göre, sosyal bilgiler dersleri genel olarak öğretmen ve kitap merkezli olarak yürütölmekte, öğretimi zenginleştirici etkinlik ve materyallere çok az yer verilmektedir (Kincheloe 1991; Akt:Öztürk, Otluoğlu, 2003:33). Bu tablo aşağı yukarı ölkemizde de aynıdır (Öztürk, Otluoğlu, 2003:33).

Oysa böyle bir eğitim ve öğretim ortamı, doğal olarak, öğrencilerin bu derse yönelik –ilgi duyma, sevme ve önem verme gibi- tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bir derse yönelik olumsuz tutum ise, o derste öğrencilerin başarısızlığına yol açan en önemli etkenlerden birisidir (Özçelik, 1992:3; Akt:Öztürk, Otluoğlu, 2003:33).

Bu nedenle öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde, belli bir bilgi birikimini aktarmaya dönük geleneksel rollerini bir yana bırakarak, öğrenciyi olabildiğince aktif kılan öğretim etkinlik ve materyallerine yer vermelidir (Öztürk, Otluoğlu, 2003:33). Buradan hareketle zengin bir fıkra külliyyatına sahip bir toplum olmamız bu türü sosyal bilgiler dersinde kullanmamıza olanak sağlamaktadır.

Birçok tarihi fıkra duyulunca gülömsenebilir, lakin bütün bu fıkralardan ders almak ve bunları iyi bir şekilde inceleyip analiz edebilmek yerinde bir davranış olacaktır. Öğrenciler işte bu tür fıkralarla geçmişteki hadiseler ve bugünkü hadiseler (sosyal, siyasi, ekonomik) arasında bağlantı kurarak, ibretler alacaklardır. Çıkarılan bu derslerle öğrenci hem kendisine hem ailesine hem de devlet ve milletine yararlı yüksek şahsiyetli bir birey haline gelecektir. İnsanoğlu her zaman ciddi olmayabilir. Mutlaka gülmeye ve eğlenmeye de ihtiyaç duyar. İşte bir öğretici öğrencisini

güldürürken bile öğrenmesine katkıda bulunabiliyorsa o öğretmen verimli bir ders çıkartmıştır (Yılmaz, 2008:2).

Fıkralarımızın eğitim öğretimdeki yeri ile ilgili şöyle bir örnek vermek fıkralarımızın önemini bir kez daha ortaya koyacaktır.

1933'te Kastamonu mebusu sıfatıyla Veled Çelebi (İzbudak), Atatürk'ün emir ve direktifleri doğrultusunda yeni harfleri öğrenmek isteyen vatandaşlarımız için, "Letaif-i Nasreddin Hoca" adı altında bir eser neşretmiştir. Böylece Cumhuriyet'in ilk yıllarında vatandaşlarımızın okuma alışkanlığı kazanmalarında, yeni harfleri çabuk kavrayıp yazmayı öğrenmelerinde de Nasreddin Hoca fıkraları birinci derecede aktif rol oynamıştır. Bu itibarla, Hoca'nın fıkraları sadece muhteva bakımından değil; asırlar boyunca işlenen dili ile de ülkemiz maarifine büyük hizmetler etmiştir. Bugün de okuma yazmayı yeni öğrenen yetişkinlerimizin ve yavrularımızın elinde bu tür kitapların bulunduğunu ve aynı zevkle okumaya, hizmete devam ettiğini söylemek kanaatimizce yerindedir (Göçgün, 1991:44-45).

Halk fıkraları halkın mizah gücüyle yarattığı sözlü verimlerdir. Bu her aklın dokuyacağı bir kumaş değildir. Her şeyde ve her olayda "gülünç" olanı görebilmek ve onu beklenmedik şaşırtıcı bir dille anlatabilmek ruhun ayrı bir kabiliyetidir (Güney, 1971:139).

İnsanoğlu bazen hayattan bunalıp, gülüp eğlenmek istemektedir. Öğrenci de tıpkı böyledir. Gülmeye, espriye, fıkraya ihtiyaç duyar. Yoksa derse olan alakasını kaybeder, dersten soğur ve uzaklaşır (Yılmaz, 2008:35). Fıkralar sayesinde öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak, dersin sıkıcılığını ve monotonluğunu en az düzeye indirebiliriz.

Fıkralar, günlük hayattan kareler gibidir. Günlük yaşamı yansıtırlar (Akkaya, 2013:177). Bazıları vardır; sana gelir, bir tür miyancılar; ona gider bir türlü miyancılar; kardeşi kardeşe düşman ederler. Fıkralar bu ikiyüzlülüğün iki yüzüne indirilmiş bir şamar olur... Bazıları vardır; güneşte leke arar, en temiz vicdanda kara bir nokta bulmak ister. Fıkralar bu gözü görmezliğin gözlerine çekilen bir mil olur... Bazıları vardır; kendilerini dev aynasında görür; yüksek dağları ben yarattım sanır.

Fıkralar bu kendini beğenmişlerin gururu üstüne inen bir yumruk olur. Bazıları vardır; havadan nem kapar; yersiz üzüntülerle kendini yer tüketir. Fıkralar, dertsiz başlarına dert açanları acılarla harcanıp tükenmekten kurtaran şifalı bir el olur (Güney, 1971:139).

Yazık ki, bu pırıl pırıl sözlere bugüne kadar sadece gülüp geçmişiz. Ne bir folklor ürünü olarak derleyip toplamışız, ne bir eğitim cevheri olarak eleyip elekten geçirmişiz; ne de ağız tadıyla kaleme almışız (Güney, 1971:139).

Milli eğitim çalışmalarımızda arı gibi her çiçekten bal almak istiyorsak, bu folklor dalından da toplanacak latifeleri toplamalı ve latif kokulu bir demet halinde halkımıza, çocuklarımıza sunmalıyız. Çocuklarımızı daha iyi anlamaya, daha iyi anlatmaya ve özellikle gülmeye alıştıracak olan bu fıkralardan okuma kitaplarına da serpiştirilmeli; onları güler yüz, tatlı dille her yerde sevilir, sayılır bir insan olarak yetiştirmeye çalışmalıyız. Bu anlayışla derslerimizde Diyojen'den önce kendi güler yüzlü fkracılarımıza ve hele Nasreddin Hoca'ya yakışan yeri vermeli, sınıflarda adını anmadığımız bu üstün yaradılışlı insanı bütün yönleriyle öğreterek sevdirmeliyiz (Güney, 1971:139).

BÖLÜM IV

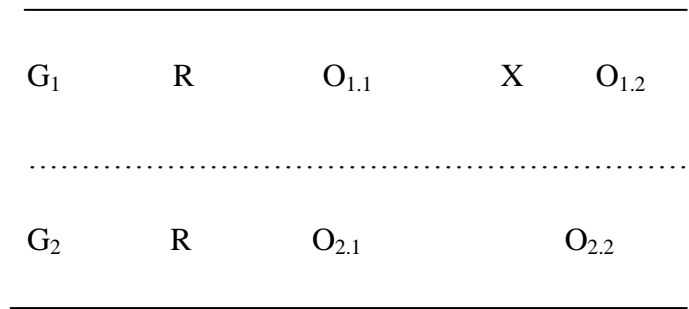
4.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan gruplar, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, yapılan deneysel işlemler ve verilerin analizinde kullanılan istatistikler hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) kullanılmıştır.

Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelin simgesel görünümü (Karasar, 1994:97);



Şekil 6 : Öntest – sontest Kontrol Gruplu Desen

Bu deneysel desende kullanılan simgelerin anlamları şu şekildedir:

G: Grup

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (Randomness)

X: Bağımsız değişken düzeyi

O: Ölçme, gözlem (Observation)'dir (Karasar, 1994:94).

Bu simgeler deneme modelinde , belli işlem sıralarını gösterecek şekilde sıralanırlar. Gerektiğinde, sıralar benzer simgeler alt alta gelecek şekilde yinelenir. Bu durumda, alt alta gelen simgeler aynı işlemlerin eş zamanlı olarak yapıldıklarının da bir ifadesidir. Yukarıdaki modelde iki grup G_1 , G_2 olduğu; her ikisinin de yansız atama (R) ile oluşturulduğu ve bu yönüyle grupların birbirine denk sayılabileceği; bağımlı değişkenin, her iki grupta da, deney öncesi ($O_{1.1}, O_{2.1}$) ve deney sonrası ($O_{1.2}, O_{2.2}$) ölçümlerinin yapıldığı; birinci gruba bağımsız değişkenin denenen yeni (X) düzeyinin, ikinci gruba ise geleneksel düzeyin uygulandığı anlaşılmaktadır. (Bağımsız değişkenin geleneksel uygulamayı temsil eden düzeyi boş bırakılır.) (Karasar, 1994:94).

Bu araştırmada kullanılan desen aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Gruplar	Ön Testler	DeneySEL İşlem	Son Testler
Deney Grubu	Başarı Testi	Fıkra Anlatılarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri	Başarı Testi
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim Yaklaşımları(Anlatım Metodu) Kullanılarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri	Başarı Testi

Tablo 2 : Araştırmanın DeneySEL Deseni

4. 2. EVREN

Bu araştırmanın evrenini Sosyal Bilgiler dersi alan ortaokul 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

4.3. DENEKLER (ÇALIŞMA GRUBU)

Bu araştırmaya katılan denekler 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ağrı İli Tutak İlçesi Gazi Ortaokulu 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu sınıflar arasından yansız olarak seçilip atanan kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur.

Kontrol ve deney grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Okul Adı	N	7. Sınıflar	
Gazi Ortaokulu	50	7/B	7/ C
		25	25

Tablo 3 : Araştırmaya Katılan Deneklerin Özellikleri

4.4. VERİ TOPLAMA ARACI VE YÖNTEMİ

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla; Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde fıkra anlatılarak yapılan öğretimin öğrenci akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen akademik başarı testi uygulanmıştır.

4.4.1. Başarı Testi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999: 15).

Bu testin amacı 7. sınıf ‘Türk Tarihinde Yolculuk’ ünitesinde önce öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek, ardından da yapılan çalışma sonucundaki başarılarını ölçmektir. Hem kontrol grubuna hem de deney grubuna araştırmanın başında öntest uygulanmış ve her iki grubunda konuyla ilgili hangi düzeyde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu başarı testi yapılan uygulamadan sonra tekrar kontrol ve deney grubu üzerinde kullanılmıştır. Bu iki grup arasında araştırmadan sonra anlamlı bir farklılık olup olmadığı ölçülmüştür.

Testler dört seçenekli 20 sorudan oluşmaktadır. Sorular uzman kişilerin görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

4.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS – 16.00 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar halinde verilmiş, değerlendirmeler yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin analizlerinde bağımlı gruplar için t testi kullanılırken; kontrol ve deney grupları arasındaki değerlendirmeler için elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise

bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Farklı grupların puanları karşılaştırıldığından yani gruplar birbirinden bağımsız olduğu için korvaryans analizine gerek duyulmamıştır.

Analizlerin yorumlanmasında, aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S), ve anlamlılık değeri olan (p) dikkate alınmıştır.

BÖLÜM V

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar ele alınmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine göre bu elde edilen veriler doğrultusunda bulgular ve yorumlar yapılmıştır.

5.1. KONTROL VE DENEY GRUBUNUN ÖN TEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yönteme göre öğretimin yapıldığı kontrol grubunun, öğretime başlamadan önce uygulanan ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemden yola çıkarak kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Gruplar	N	X	S	t	p
Kontrol	25	32,8000	10,21437	,458	,649
Deney	25	34,4000	14,16569		

Tablo 4 : Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Tablo 4’te kontrol ve deney grubunun ön testten aldıkları puan ortalamaları verilmektedir. Tablo incelendiği zaman kontrol grubunun uygulama öncesi başarılarını ölçmek için hazırlanan akademik başarı testinden aldıklarını puan ortalamasının $X=32,8000$ olduğunu görmekteyiz. Yine aynı şekilde uygulanan sınavda deney grubunun puan ortalaması $X=34,4000$ şeklinde tespit edilmiştir. Ön test puanları gruba göre önemli bir farklılık göstermemiştir. [$t= ,458$; $p>0,05$]. Bu

bulgudan hareketle kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları uygulama öncesinde birbirine denktir şeklinde yorumlayabiliriz.

5.2. KONTROL GRUBUNUN, ÖNTEST VE SONTEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Geleneksel yöntemle (anlatım metodu) öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak kontrol grubuna öğretim yapılmadan önce ve öğretim yapıldıktan sonra elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Grup	Testler	N	X	S	t	P
Kontrol	Ön Test	25	32,8000	10,21437	4,082	,000
	Son Test	25	53,8000	10,63406		

Tablo 5: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t testi Sonuçları

Tablo 5’te kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasındaki fark gösterilmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir [$t= 4,082$; $p< 0,005$]. Kontrol grubunun ön-test puan ortalaması $X= 32,8000$ iken son-test ortalaması $X= 53,8000$ olarak belirlenmiştir. Bu sayısal fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol grubuna fıkra anlatılmadan, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmasına rağmen puan ortalamalarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ancak bu artış fıkra kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile karşılaştırıldığında çok düşük bir değer gösterdiği

görülmektedir. Sonucun bu şekilde deney grubu lehine farklılık göstermesinde fıkralarla yapılan öğretimin daha başarılı olduğu hakkında yargıya varabiliriz.

5.3. DENEY GRUBUNUN, ÖNTEST VE SONTEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Fıkra anlatılarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak deney grubuna öğretim yapılmadan önce ve öğretim yapıldıktan sonra elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Grup	Testler	N	X	S	t	p
Deney	Ön Test	25	34,4000	14,16569	4,082	,000
	Son Test	25	66,6000	11,52172		

Tablo 6 : Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görmekteyiz. [$t= 4,082$; $p< ,005$]. Deney grubu öğrencilerinin ön-testten aldıkları puan ortalamaları $X= 34,4000$ iken son-testten aldıkları puan ortalamaları $X= 66,6000$ olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin iki testten aldıkları puanları kıyaslandığında önemli bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmada kullanılan deneysel desenin etkili olduğunu göstermektedir. Yani fıkralarla yapılan öğretim sonucunda deney grubunun akademik başarı düzeyinde önemli bir artış gözlenmiştir.

5.4. KONTROL VE DENEY GRUBUNUN SON TEST SONUÇLARINA AİT BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretim bitiminde uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin son testten almış oldukları puanların istatistik değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Gruplar	N	X	S	t	p
Kontrol	25	53,8000	10,63406	4,082	,000
Deney	25	66,6000	11,52172		

Tablo 7: Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin son-testten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [$t = 4,082$; $p < 0,005$]. Geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun puan ortalaması $X = 53,8000$ iken fıkralarla destekli öğretimin yapıldığı deney grubunun puan ortalamasının $X = 66,6000$ olduğunu görmekteyiz. Bu iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmasında araştırmacının uygulamış olduğu deneysel desenin etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmaktayız. Kısacası fıkralarla yapılan öğretim geleneksel yöntemle yapılan öğretimden daha başarılı ve etkili olmuştur.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak yapılan sonuçlara ve önerilere yer verilecektir.

6.1. Sonuçlar

Ortaokul 7. sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki kazanımlar toplam 50 öğrenci üzerinde yapılan bir deneysel çalışma sonucunda öğrencilere verilmeye çalışılmıştır. Geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı grup ile fıkralarla desteklenerek öğretimin yapıldığı gruba ön-test, son-test tekniği uygulanarak yapılan deneysel çalışma sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır;

1. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile fıkralarla desteklenerek öğretimin yapıldığı deney grubunun ön-test puanlarının analizine göre iki grubunda öğretime başlamadan önce “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi ile ilgili ön bilgilerinin eşit olduğu yargısına varılmaktadır. Yani iki grubunda uygulama öncesinde akademik başarıları birbirine denktir.
2. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında önemli bir farklılık gözlenmiştir. Kontrol grubunun öğretim sonrasında son test puanında bir artış vardır. Her ne kadar geleneksel yöntem kullanılmış olsa da bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında bir artış gözlenmesi gayet doğaldır.

3. Deneş grubunun ön test ve son test puanları arasında da önemli bir artış vardır. Bu artış kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki artışa göre oldukça fazladır. Bu durum deneş grubu üzerinde uygulanan öğretim yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir.
4. Son olarak da kontrol ve deneş grubu öğrencilerinin son test puanları karşılaştırıldığında iki grubunda ön test puanlarına göre son test puanlarında artış olduğu görülmüştür. Yani iki grubunda akademik başarı düzeylerinde belirli bir artış vardır. Ancak bu artış kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerine göre deneş grubu öğrencilerinde daha fazladır. Kısaca deneş grubu öğrencilerinin ön test - son test akademik başarı düzeyleri kontrol grubunun ön test – son test akademik başarı düzeylerine göre daha fazladır.

Sonuç olarak; sosyal bilgiler öğretimi alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişmelere paralel olarak bu çalışmada da fıkraların sosyal bilgiler öğretimindeki önemini ortaya koymaya çalıştık. Milli kültürümüzü ve değerlerimizi çok iyi yansıtan fıkralarımızı bir öğretim aracı olarak sadece sosyal bilgiler dersinde değil hemen hemen tüm derslerimizde kullanmalıyız. Birçok fıkra karakterine ve çok zengin bir fıkra külliyatına sahip bir toplum olarak bu türü derslerimizde kullanmak derslerimizin sıkıcılığını ve monotonluğunu ortadan kaldırırken eğitim öğretim ortamını da zevkli bir hale getirecektir. Öğrencilerimizi güldürürken düşündüren, düşündürürken de eğiten fıkralarımızı eğitimin her kademesinde kullanmak hem fıkralarımızın değerini artıracak hem de belli başlı fıkra tiplerimizi öğrencilerimize sevdirecek gelecek nesillere onları aktaracağız. Böylece fıkralarımızı eğitim öğretim aracı olarak kullanırken milli kültürümüzü ve değerlerimizi de yaşatmış olacağız.

6.2.Öneriler

1. Araştırma sonucunda fıkralarla desteklenen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde ünitenin kazanımlarına göre çeşitli fıkralar kullanılabilir.
2. Sınıf ortamında kullanılacak farklı yöntem ve teknikler öğrencilerin derse olan ilgisini ve derste başarılarını artıracaktır.
3. Sosyal bilgiler dersinin sıkıcılığını azaltmak ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak için fıkralardan faydalanılabilir.
4. Sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını gerçekleştirebilmek ve öğrencileri derste aktif kılmak için öğretmenlerimiz fıkraları bir öğretim aracı olarak kullanabilirler.
5. Bu araştırmada sadece tek bir sınıf düzeyinin ve tek bir ünitenin belirli kazanımları fıkralarla desteklenerek verilmeye çalışılmıştır. Ancak sosyal bilgiler dersinin her sınıf seviyesinde ve diğer kazanımlarında da fıkraların kullanılması yararlı olacaktır.
6. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler ders kitaplarını fıkralarla zenginleştirmelidir.
7. Öğretmenler kendilerini derslerde fıkra kullanma konusunda geliştirmeli ve öğrencileri aktif kılmak için öğrencilere etkinlikler yaptırmalıdır.
8. Milli kültürümüzde yer alan fıkralarımız yeniden derlenerek ve tasnifleri yapılarak eğitim öğretim ortamında kullanılacak fıkralarımız kazanımlara göre belirlenmeli ve kitap halinde basılmalıdır.

9. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına fıkralarla destekli sosyal bilgiler öğretimi için uygulamalı eğitimler verilmelidir.
10. Sosyal bilgiler öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilerek fıkra kullanmanın sosyal bilgiler öğretimindeki yeri ve önemi anlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

AKHAN, Nadire Emel (2014), *Sosyal Bilgilerde Ekonomi Konularının Öğretimi*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara Pegem Akademi.

AKKAYA, Ahmet (2013), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları*, Milli Folklor, Yıl 25, Sayı 100.

AKSOY, Bülent (2003), *Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:14.

ALADAĞ, Elif (2014), *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Drama*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara Pegem Akademi.

ALKIŞ, Seçil (2014), *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.

ALTUNIŞIK Remzi, COŞKUN Recai, BAYRAKTAROĞLU Serkan, YILDIRIM Engin (2005), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS*, Sakarya, Sakarya Kitabevi.

ARSLAN, Mehmet Metin (2013), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7, Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara, Anıttepe Yayıncılık.

ARSLAN, Mehmet (Ed.) (2010), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık.

AYTAŞ, Gıyasettin (2013), *Eğitim ve Öğretimde Alternatif Bir Yöntem Yaratıcı Drama*, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 6, Sayı:12, Nisan.

BAYRAK, Mehmet (2001), *Halk Gülmecesi*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1983), *Genel Öğretim Bilgisi, Eğitim Programları, İlke, Yöntem ve Teknikler* (3. Basım), Ankara, Binbaşoğlu Yayınevi.

BORATAV, Pertev Naili (2011), *Az Gittik Uz Gittik*, Ankara, İmge Kitapevi Yayıncılık.

BORATAV, Pertev Naili (1996), *Nasreddin Hoca*, Ankara, Edebiyatçılar Derneği Yayınları.

BORATAV, Pertev Naili (1969), *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul, Gerçek Yayınevi.

BÜYÜKKARAGÖZ, S.Savaş, MUŞTA Muammer C. YILMAZ, Hasan, PİLTEN Önder, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Konya, Mikro Yayınları.

BÜYÜKKARAGÖZ, S.Savaş ve ÇİVİ Cuma (1999), *Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama Uygulama*, İstanbul, Beta Yayınları.

DAUNT, Briand (Tarihsiz), *Öğreticinin El Kitabı* (Çev. Hayrettin Kalkandelen), Ankara.

DOĞAN, İsmail (2005), *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Haklarının Kültürel Temelleri*, (6. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

DÖNMEZ, Cengiz (2003), *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, (Ed. Cemalettin ŞAHİN), Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ERDEN, Münire (1998), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul, Alkım Yayınevi.

ERDEN, Münire (2001), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul, Alkım Yayınları.

FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire (1993), *Eğitime Giriş*, Ankara, Alkım Yayınevi.

FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire (1993), *Eğitime Giriş*, Ankara, Meteksan Matbaacılık.

GENÇTÜRK, Ebru ve SARP KAYA, Gülfem (2014), *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, (Ed. Safran Mustafa), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.

GÖÇER, Ali (2007), *Konuşmamızı Süsleyen Tarihi ve Edebi Anekdolar*, Ankara, Kapadokya Kitabevi.

GÖÇGÜN, Önder (1991), *Türk Edebiyatı Araştırmaları*, Konya, Selçuk Üniversitesi Yayınları.

GÜNEY, Eflatun Cem (1971), *Folklor ve Halk Edebiyatı, Özellikleri, Sözlü Gelenekleri ve Yazılı Örnekleri*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

HOCAOĞLU, Ömer Lütfü (1978), *Anahtarı Bendedur*, Ankara, Üçer Ofset Matbaacılık.

KALAYCI, Nurdan (2001), *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Ankara, Gazi Kitabevi.

KARASAR, Niyazi (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (6. Basım), Ankara, Tekışık Matbaası.

KARASAR, Niyazi (2002), *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (11. Baskı), Ankara, Nobel Yayıncılık.

KARAPINAR, Yücel (2009), *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Maya Akademi Yayınları.

KARA, Yılmaz ve ÇAM, Figen (2007), *Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 32.

KAYA, Barış (2014), *Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılabilecek Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Farklı Yaklaşım ve Modeller*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara Pegem Akademi.

KAYMAKCI, Selahattin ve ER, Harun (2014), *Sosyal Bilgilerde Biyografi Kullanımı*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara Pegem Akademi.

KILIÇOĞLU, Gökçe (2004), *Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi*, (Ed. Safran, Mustafa), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı) Ankara, Pegem Akademi.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2001), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

KÖSTÜKLÜ, Nuri (2006), *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya, Sebat Ofset Matbaacılık.

KÖSTÜKLÜ, Nuri (2003), *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya, Günay Ofset Matbaacılık.

KUDRET, Cevdet (1980), *Örneklerle Edebiyat Bilgileri*, İstanbul, inkılap Kitabevi.

LEVEND, Agah Sırrı (1988), *Türk Edebiyatı Tarihi (I.Cilt)*, Ankara, T.T.K. Basımevi.

MADEN, Sedat ve DURUKAN, Erhan (2010), *İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*, TÜBAR-XXVIII-2010-Güz.

NAS, Recep (2003), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Bursa, Ezgi Kitabevi Yayınları.

ÖZTÜRK, Cemil ve OTLUOĞLU Rahmi (2003), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ÖZDEN, Yüksel (1999), *Öğrenme ve Öğretme (3. Baskı)*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ÖZDEMİR, Mehmet Soner (2014), *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi*, (Ed. Safran Mustafa), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Cemil, DİLEK, Dursun (Ed.) (2004), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ÖZER, Akif (2005), *Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme*, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Bilig, Sayı:35.

PAYKOÇ, Fersun (1991), *Tarih Öğretimi* (Ed. Bekir ÖZER), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

SÖNMEZ, Veysel (1996), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel (2010), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu* (6. Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel (1999), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel (2011), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6.Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.

SÖZER, Ersan (1998), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

ŞAHİN, Halil İbrahim (2010), *Bektaşî Fıkraları ve Gülme Teorileri*, Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 2010/55.

ŞAHİN, Çavuş (2005), *Aktif Öğretim Yöntemlerinden Beyin Fırtınası Yöntemi ve Uygulaması*, Enstitü Dergisi, Cilt 14, Sayı:1.

ŞİMŞEK, Ahmet (2014), *Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Öğretim Materyali Olarak Edebi Ürünler*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.

TOKCAN, Halil ve DEMİRKAYA, Hilmi (2014), *Sosyal Bilgilerde Strateji, Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.

TÜRKMEN, Fikret (2000), *Osmanlı Döneminde Türk Mizahı*, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi IV, İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi.

VARIŞ, Fatma (1988), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

YEL, Selma ve ALADAĞ, Soner (2014), *Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi*, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.

YILDIRIM, Dursun (1999), *Türk Edebiyatında Bektaşî Tipine Bağlı Fıkralar* (inceleme-metin, doktora tezi), Ankara, Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları:18, Halk Edebiyatı Dizisi.

YILDIRIM, Dursun (1998), *Türk Bitiği*, Ankara, Akçay Yayınları.

YILMAZ, Demirhan (2008), *Fıkralarla Tarih*, Burdur, Ö.K.M. Yayınları.

Web1, *Sosyal Bilgiler Dersi (6. ve 7. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>. Html. 06.01.2014 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1:

ARAŞTIRMADA KULLANILAN FIKRALAR

Kazanım 2 : Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar (Arslan, 2013:90).

Nasreddin Hoca

Hoca eşeğine okuma öğreteceğini vaat ederek Timur'dan, bu işin karşılığı olarak yüz altın almış, üç yıl da süre istemiştir.

— “Üç yıl sonra Timur seni öldürür, korkmuyor musun?” derler. Hoca da şu karşılığı verir:

— “Üç yıla değin ya Timur ölür, ya eşek ölür, ya ben ölürüm.” (Bayrak, 2001:115-116).

Nasreddin Hoca

Bir gün Timur Hoca'nın yoksulluktan bakamadığı zayıf eşeğini görerek sert bir emir verir:

— “Bu hayvanı en iyi yemlerle besleyeceksin, bir ay sonra göreceğim, yine böyle zayıf bulursam başını keserim.”

Hoca can korkusuyla kendi yiyeceğinden kesip, eşeği beslemeye başlar. Hayvan gelişir canlanır ve bir gün keyifli keyifli anırır. Hoca da:

— Zırla gidinin eşeği... Timur gibi arkan var!.. diye içini boşaltır. (Bayrak, 2001:119).

Timur'un Filleri

Timur Akşehir'e erkek bir fil getirmiş. Başboş gezen fil, ekili alanları silip süpürmüş, bağlara bahçelere zarar vermiş. Üstelik yiyeceğini de Akşehirililer sağlıyormuş. Kısacası fil şehrin başına bela olmuş.

Sonunda Akşehirililer Hoca'ya gidip :

— Hoca Efendi Timur'a ancak sen söz geçirebilirsin. Şunun bir çaresine baksan.

— Haklısınız, yarın benimle birlikte on on beş kişi gelsin, hep birlikte Timur'a derdimizi anlatalım.

Ertesi gün Hoca önde, diğerleri arkada yola koyulmuşlar. Fakat yol boyunca gruptakiler birer ikişer ayrılmış. Timur'un otağına yaklaştıklarında Hoca dönüp ardına bir bakmış kimse yok... hepsi korkudan kaçmışlar. Timur'un yanına gelen Hoca :

— Efendim, biz Akşehirililer getirdiğiniz fili çok sevdim. Ama haline acıyoruz. Zavallı hayvan tek kaldı. Akşehirililer bir de dişisini getirmeniz için beni yolladılar.

Timur bu sözlerden hoşlanmış:

— Akşehirililere selam söyle, isteklerini yerine getireceğim.

Hoca oradan çıkıp kendisini dört gözle bekleyen Akşehirililerin yanına varınca:

— Muştular olsun belanın dişisi de geliyor!

Neuzu Billah

Abbasi halifelerinin Muhteşem Billah, Muvaffak Billah gibi adları vardır. Timurlenk, bir gün bunları anımsayarak Nasreddin Hoca'ya, acaba ben o dönemde hükümdar olsaydım, bana ne ad verirlerdi diye sordu. Hoca hemen cevabı yapıştırdı:

— Neuzu Billah! (Bayrak, 2001:138).

Nasreddin Hoca

Hoca'ya kadılık ettiği sırada bir komşusu gelip şöyle bir soru sorar : 'Hoca, senin öküz, boynuzuyla benim ineği öldürürse, şeriatça ne yapmak gerekir? Hoca'nın karşılığı şudur: 'Hayvan kısmı suçlu sayılmaz, bir şey gerekmez.' Komşu sözünü değiştirir.

— Yanlış anlattım aceleyle!... Benim öküz senin ineği öldürmüştü.

Hoca hemen toparlanır:

— Ha!... O zaman iş değişir, getir şu büyük kitabı da bakalım!...
(Bayrak, 2001:115).

İncili Çavuş

Kasaba halkı, Kadı'dan şikâyetçiydi. Rüşvetsiz iş görmeyen, zorbalığı son haddini bulan bir adam kazayı kasıp kavuruyordu. Hakkında yapılan bütün şikâyetler de, vali akrabası olduğu için hep etkisiz kalmıştı. Ancak sonunda bıçak kemiğe dayandığından, kasabanın ileri gelenleri durumu sonradan valiye anlatmaya karar verdiler. Tam o sıralarda İstanbul'dan hemşerilerinin ziyaretine gelen İncili Çavuş'u da önlerine alarak valiye gittiler.

Vali, heyeti nezaketle kabul etti, ızaz-ikram etti. Hoşbeşten sonra ağız açmalarına fırsat bırakmadan:

— Ya kadı efendi biraderimiz nasıldır? Dedi. Doğrusu bu derece adil, dürüst, hak bilir, faziletli, alim bir kadı her kazaya nasip olmaz, diye övmeye başlayınca, heyetten hiçbirinin şikâyete dili varmayacağını anlayan İncili Çavuş, hemen atıldı:

— Tamamen hakk-ı aliniz var efendimiz. Esasen buraya gelişimizin sebebi de, kendilerinden bu kadar memnun oluşumuzdur. Bu derece dürüst, hak tanır, faziletli, alim ve fadıl bir kadıya malik olmak gerçekten bir kaza için nimettir. Şimdiye kadar biz bu nimetten fazlasıyla faydalandık. Diyoruz ki, biraz da vilayetin öbür kazaları

bundan hisse alsınlar. Onun için bir başka kazaya naklini ricaya geldik (Bayrak, 2001:150).

İncili Çavuş

Çok cimri bir vezir, İncili Çavuş'tan bir tazı istemişti. İncili gitti besili bir çoban köpeğini alarak getirdi. Vezir köpeği görünce kızdı.

- Yahu, ben senden tazı istedim. Böyle tazı mı olur?
- Ya nasıl olur, paşam?
- Tazı dediğin incecik, sıska, karnı sırtına yapışmış bir hayvandır.

İncili güldü:

- Efendim, bu da maiyetinizde bir ay kalsın tam tarif ettiğiniz hale gelir, hiç merak etmeyin (Bayrak, 2001:148-149).

İncili Çavuş

İncili Çavuş'un mahkemede görülecek bir işi vardı. İncili'nin güzel bir atla geldiğini pencereden görerek ağzının suyu akan ve İncili'nin saraya kapılandığından da haberi olmayan kadı, mübaşirle kendisine haber göndermiş ve işini görmek için rüşvet olarak atını istemiş.

Buna çok kızan İncili, durumu padişaha anlatmış ve kadıyı azlettirmiş. Bir gün bir ahbap meclisinde karşı karşıya geldikleri zaman kadı, bir sırası düşmüş de:

- Bir tekme yedim ama, kimin tekmesiydi anlayamadım, demiş.

İncili hemen atılmış:

- Bizim atın tekmesiydi, kadı efendi, bizim atın.. (Bayrak, 2001:149).

Kanuni Sultan Süleyman

Kanuni Sultan Süleyman'ın sadrazamı Semiz Ali Paşa, sertliğiyle olduğu kadar nezaketiyle de tanınmıştı. Bir gün huzuruna çıkan bir kadı, etek öpmek için

eğilirken cebinden esrar kutusunu düşürdü. İşin farkına varan sadrazam, esrarkeşliğin yasak olmasına rağmen, muhatabını bozmak istemedi ve:

— Kadı efendi, kıblenümanız düştü, alın, dedi.

Kadı, esrar kutusunu almak için telaşla eğilirken, kutunun kapağı açılarak esrar topakları yerlere yuvarlandı. Bunu gören sadrazam, yine büyük bir soğukkanlılıkla:

— Efendi, tespihiniz koptu, toplayın, dedi.

Kadı, göbeğine kadar kıpkırmızı bir halde huzurdan çıkınca bir daha esrar içmeye tövbe etti (Bayrak, 2001:141).

Kazanım 3 : Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendir (Arslan, 2013:96).

Fatih Sultan Mehmet

Fatih Sultan Mehmet, bir gün maiyetiyle çarşıda dolaşırken, yanına yoksul kılıklı bir derviş sokularak kendisinden yardım diledi. Padişah da çıkarıp bir altın verdi. Dilenci parayı az bularak:

— “Aman sultanım, bir padişah, kardeşine bu kadar az mı ihsanda bulunur” diye söylendi.

Fatih sordu:

— “Nereden kardeşin oluyorum senin?”

Öteki cevap verdi:

— “İkimizde Adem evladı değil miyiz? Elbette ki kardeş sayılırız.”

Bu kez Fatih karşı cevabı yapıştırdı:

— Bana bak, bu keşfini kimse duymadan hemen sıvışmaya bak, öteki kardeşlerimiz bir haber alıp da pay istemeye kalkarlarsa sana bir altın değil a, zırnık bile düşmez. (Bayrak, 2001:140).

Kanuni Sultan Süleyman

Kanuni Sultan Süleyman, ziyaret ettiği bir şehirde devrinin tanınmış şairlerinden birine rastladı. Adamcağız son derece sefil kılıklıydı. Zamanın bütün şairleri gibi onun da şiirlerinde sevgilisine bol keseden ülke bağışlamış olduğunu hatırlayarak:

— Ee, dedi, sevgilinin bir benine Semerkand'la Buhara'yı verecek kadar hovardalık edenin sonu işte budur. Ben bir kasabayı alıncaya kadar dünyanın zahmetini çekiyorum. Sen bir mısraında beşini, onunu harcıyorsun (Bayrak, 2001:115).

Her Zaman İstanbul'un Fethini Mi Düşünüyor?

Her zaman İstanbul'u almak için bu uğurda yapılabilecek bütün hazırlıkları yapmaya çalışıyordu. Gerektiğinde toplar döktürüyor, donanma yaptırıyor, gerektiğinde Rumelihisarı'nı acilen yetiştirmek için bizzat kendisi de çalışıyordu. Özellikle geceleri, İstanbul'u nasıl alabileceğine dair planlar yaptığı için gözüne uyku girmek bilmiyordu.

Fatih'in Edirne'deki yazlık sarayının tam karşısında bir medrese vardı. Gece yarısı hemen hemen bütün şehirde ışıkların tamamı söndüğü halde o medresede bir ışık yanıyordu. Bir gün Fatih, veziri Çandırlı Halil Paşa'ya:

— Şu medresede geceleri uyumayan bir adam var. Kimdir o? Niçin uyumuyor? Diye sordu.

Halil Paşa:

— Orada bir molla vardır. Bütün gece derse çalışır.

Cevabını verdi. Fatih şaşkın bir ifade içerisinde şöyle dedi:

— Allah Allah, bu molla benim gibi sürekli, her zaman İstanbul'un fethini mi düşünüyor? Ya niçin uyumuyor? Bundan tezi yok gündüz çalışsın, geceleri uyusun (Yılmaz, 2008:150-151).

Elçi ve Yavuz

Yavuz Sultan Selim, Mısır seferini tertip etmişti. Memluk sultanı Kansu Gavri de bu savaşa engel olmak için Moğol Bay adında bir elçiyi Yavuz'a gönderdi. Memlük devletinin elçisi Yavuz'un huzuruna hem silahıyla girdi hem de konuşma adabından yoksundu.

Memlük elçisinin bu elçiliğe yakışmayan tutumu karşısında, Yavuz, elçinin saçını sakalını kestirdi. Bir de uyuz eşeğe bindirip, Osmanlı ordugahında gezdirildi. Yavuz Moğol Bay'ı tekrar huzuruna aldı:

— Ha şimdi biraz adama benzedin. Seni öldürmüyorum, çünkü elçiye zeval olmaz. Efendine söyle, kendisini Mercidabık'ta bekliyor olacağım, karşıma çıksın (Yılmaz, 2008:118).

Sözlü Sınav

Sınıfa giren öğretmen sordu:

— Fatih İstanbul'u ne zaman fethetti ?

Çocuklar değişik cevap verdilerse de öğretmen hayır diye baş salladı. En sonunda da:

— Zamanı gelince cevabını verdi.

Arkasından:

— İstanbul fethedilirken toplar nerelere yerleştirildi?

Yine çocuklar cevap verdiler, surlara dediler, burçlara dediler ama yine cevabı bulamadılar. Öğretmen cevabı açıkladı:

— Muhtelif yerlere...

Öğretmen yine sordu:

— Fatih İstanbul'u fethederken topları ne zaman patlattı?

Çocuklar diğer sorularda olduğu gibi bu soruyu da cevaplayamayınca cevabı vermek yine öğretmene düştü:

— Tam zamanında (Göçer, 2007:207).

Amorti

Öğretmen tarih dersi işliyordu. Dersi anlattıktan sonra öğrencileri teker teker sözlüye kaldırmaya başladı. Sıra Temel'e geldiğinde sordu:

— Bil bakalım, İstanbul'un fethi hangi tarihte oldu?

— 1553.

Öğretmen:

— Bilemedin, 1453 olacaktı dedi. Temel bu cevap üzerine öğretmenine şöyle karşılık verdi:

— Olur mu öğretmenim? Son iki rakamı bildim. Amorti yok mudur?

(Göçer, 2007:213).

Kazanım 4 : Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir (Arslan, 2013:106).

İskan Olayı

Osmanlı paşalarından Derviş Paşa, zorla yerleşik hale soktuğu Türkmen aşiretlerine islamın şartlarını yerine getirmelerini, oruç tutup namaz kılmalarını da emretmiş. Köylüler, bak derlermiş şu Derviş Paşa'nın adaletsizliğine; 500 haneli Alanlı köyüne de aynı salmayı vurdu, 50 haneli bizim köye de; onlara da 30 oruç, beş vakit namaz, bize de (Bayrak, 2001:31) ...

Kazanım 6 : Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder (Arslan, 2013:106).

Buyurun Cenaze Namazına

Dördüncü Murat'ın yaptığı yenilikler arasında içki ve tütün içme yasağı vardı. Sultan Murat bizzat kendisi halk arasında kontrollerde bulunuyordu. Bunun için geceli gündüzlü teftişler yapıyordu. Bir gece Edirne kapısının dışına çıkınca pencerelerden ışık sızan bir bina gördü. Herkesin uyuduğu saatlerde, bu ışığın yanmasını hayra alamet görmedi. Burası gözden uzak olup, tiryakilerin oturup çubukla tütün içtiği yerd. Padişah karşısına çıkan babayani adama selam verdi. Kahveci yeni gelenin de çubuk içmek için geldiğini zannetti. Hemen doldurduğu çubuğu kendisine uzattı. Padişah, kahveciye şöyle dedi:

— Tütün içmenin yasak olduğunu bilmiyor musun baba?

Kahveci de pişkin bir tavırla:

— Erenler uzun etme, haydi çubuğundan çek ve otur.

Padişah da sert bir ses tonuyla:

— Padişahın emirlerine karşı gelmek ne demek biliyor musun?

Onun katı bir ses tonuyla konuşmasından şüphelenen kahveci:

— Adınızı bağışlar mısınız?

Deyince

— Murat

Demişti. İyiden iyiye şüphelenen kahveci eli ayağı titreyerek;

— Sultanlığı da var mı?

Diye zorlukla bir soru daha sordu.

Padişah hiddetle;

— Evet

Der demez, kahveci hemen kendisini yanındaki masanın üstüne boylu boyunca atıverdi ve sözlerini şöyle bitirdi:

— Öyle ise buyurun cenaze namazına

deyip gözlerini kapatmıştı (Yılmaz, 2008:150-151).

Bekri Mustafa

İçkinin yasak olduğu, bu yasağın bütün şiddetiyle devam ettiği bir sırada Bekri Mustafa'yı elinde şişeyle zil zurna yakalayıp, o zamanın düzenliğini sağlamakla yükümlü Bostancıbaşı'nın yanına çıkarmışlar. Bostancıbaşı hiddetten kıpkırmızı kesilip:

— Ulan zındık herif, bu zıkkımı utanmadan nasıl içtin?

Bekri Mustafa, hiç istifini bozmadan cebindeki rakı şişesini çıkarıp dipledikten sonra:

— İşte böyle içtim Bostancıbaşı, demiş (Bayrak, 2001:155-156).

Sultan Mahmut

Sultan Mahmut söz arasında vazifesiz memurlar diye bir niteleme geçince müsabihi Sait Efendi'ye sormuş:

— Vazifesiz memur olur mu?

— Elbet olur efendimiz.

— Mesela?

— Mesela sadrazamın imamı, şeyhülislamın berberi, bir de kulunuz.

— Anlamadım neden vazifesiz olsunlar?

— Efendimiz, sadrazamın dairesinde namaz kılınmaz, imam maaşını alır. Şeyhülislamın başı keldir, saçı kesilmez, berberi maaşını alır.

Kulunuz da bir iş görmez, laf söyler ve maaşımı alırım (Bayrak, 2001:142-143).

Kazanım 5 : Şehir incelemesi yoluyla Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir (Arslan, 2013:114).

Kazanım 7 : Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir (Arslan, 2013:118).

Nasreddin Hoca

Hoca Efendi Konya'ya gittiğinde, bir helvacı dükkanına girer. Hiç iki tarafına bakmadan doğru tezgaha yanaşır, 'Bismillah' diyerek, helvayı yemeye koyulur. Helvacı:

- Be adam! Okkasız, kantarsız, parasız pulsuz ümmet-i Muhammed'in helvasını ne hakla yiyorsun? Diye Hoca'yı dövmeğe başlayınca, Hoca kemal-i hayretle:
- Bu Konyalılar ne iyi adamlar; helvayı adama döve döve yediriyorlar.

der (Göçgün, 1991:45).

Kazanım 8 : Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur (Arslan, 2013:122).

Islahat, Tanzimat, Meşrutiyet

Mevlana'nın Mesnevisinden nakledilen bir fıkraya göre; fakir ve ihtiyar bir adamın dedesinden kalma çok eski bir evi varmış. Adam, her sabah işine gitmeden önce, bu harap evin etrafını dolaşır, nerede bir çatlak varsa, onları sıvarmış. Hemen çamur karır, dökülen sıvayı sıvar, ortaya çıkan çatlağı kapatmış. Sonra da:

— Ey!.. Benim dedem, babam yadigarı harap evim. Biliyorum, sen bir gün yıkılacaksın. Yıkılacaksın amma, ne olur yıkılacağın günü bana haber ver de, altından çoluğumu çocuğumu, ailemi, kabımı kacağımı alayım. Ondan sonra yıkılırsan yıkıl.

Deyip işine gidermiş.

Ertesi gün ve sonraki günler, bu hal günlerce ve aylarca devam ettikten sonra bir gün fakir ihtiyar, akşamüzeri evine dönerken bir de ne görsün. Harap evi yıkılmış. Ailesi altında kalıp ölmüşler. Adam bir taşın üzerine oturup başlamış ağlayıp sızlanmaya:

— Ey!.. Benim harap evim, ben sana her sabah tembih ettiğim halde, neden bana yıkılacağımı haber vermedin, der demez, ev dile gelip konuşmuş:

— Ey!... Benim ihtiyar sahibim. Bana darılma. Suçu benim üzerime atma. Ben her sabah, sana yıkılacağımı haber vermek için ağzımı açtım. Fakat sen benim açılan ağzımı bir kürek çamurla kapadın. Beni söyletmedin, konuşturmadın ki, demiş.

Bunun gibi Osmanlı'da yıkılacaktı. Fakat o yıkılacağımı bize haber vermek için ağzını açtığı zaman, onun açılan ağzını, her türlü derde deva sanarak; ıslahatlarla, Tanzimat'la, meşrutiyetlerle kapatıyor ve onu konuşturmuyorduk (Yılmaz, 2008:160).

Tarih Dersi

Babası oğluna çok kızmıştı:

— Oğlum, tarih öğretmenin bugün derste zayıf aldığını söyledi. Derse çalışmamış mıydın?

Çocuk hiç sıkılmadan cevap verdi:

— Ne yapayım babacığım, öğretmenim ben dünyaya gelmeden yıllarca önce olan olayları sordu.

— Ben o zaman dünyada yoktum ki!.. (Göçer, 2007:214).

EK 2:

BAŞARI TESTİ

Adı Soyadı:

Değerli Öğrenciler,

Bu test Sosyal Bilgiler Dersi “Türk Tarihinde Yolculuk ” ünitesi ile ilgili ne düzeyde bilgiye sahip olduğunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Testte vereceğiniz cevaplar üzerinden kesinlikle sınav amaçlı bir değerlendirme yapılmayacaktır. Hiçbir soruyu boş bırakmayınız. İlginize ve yardımlarınıza teşekkür ederim.

Sefakat GEVENÇ

SORULAR

1)Aşağıdakilerden hangisi II. Mehmet’in İstanbul’un fethi için yaptığı hazırlıklardan biri değildir?

- A) Şahi denen büyük toplar döktürdü
- B) Rumeli hisarını yaptırdı
- C) Büyük bir donanma hazırladı
- D) Haliç’in ağzını zincirlerle kapattı

2)II. Mehmet’in İstanbul’u fethetmek istemesinin nedenleri arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A) Osmanlıların Avrupa’daki ilerleyişini kolaylaştırmak istemesi
- B) Bizans’ın Osmanlılar üzerinde Haçlı seferlerinin düzenlenmesini teşvik etmesi

- C) II. Mehmet'in yeni bir çağ başlatmak istemesi
- D) Osmanlıların kara ve deniz ticaretini ele geçirmek istemesi

3)İstanbul Fatih Sultan Mehmet dönemine gelinceye kadar birçok kez kuşatılmış ancak alınamamıştır. İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet döneminde fethedilmesinde aşağıdaki etkenlerden hangisi daha önemli rol oynamıştır?

- A) Türk askerlerinin sayısal üstünlüğü
- B) Kullanılan üstün savaş teknikleri
- C) Komutanların savaştaki başarıları
- D) Bizansın zayıf savunma sistemi

4)Osmanlı Devleti önceleri küçük bir beylik iken kısa sürede güçlü bir devlet haline gelmiştir

Bu durumun sebepleri arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- A) Fethettiği topraklardaki halka hoşgörülü davranması
- B) Hıristiyan halkın kendi dinine sahip çıkması
- C) Yetenekli padişahların işbaşına gelmesi
- D) Kurulduğu coğrafi konumun gelişmeye uygun olması

5)Aşağıda verilen Osmanlı dönemine ait kara kuvvetleri askerlerinden hangisi Eyalet Askerlerinden değildir?

- A) Tımarlı Sipahiler
- B)Azaplar
- C)Akıncılar

D)Yeniçeri6) Sokullu Mehmet Paşa hangi deniz savaşından sonra, Venedik elçisine "Siz bizim donanmamızı yakmakla sakalımızı traş ettiniz. Biz sizden Kıbrıs'ı almakla kolunuzu kestik." Sözüünü söylemiştir?

- A) İnebahtı Deniz Savaşı
- B) Preveze Deniz Savaşı
- C) Rodos'un Fethi
- D) Girit'in Alınması

7)Osmanlı Devleti'nde devlet işlerinin görüşüldüğü yere ne ad verilir?

- A) Kapıkulu Ocakları
- B) Tersane
- C) Divanı Hümayun
- D) Meclis

8)Aşağıdakilerden hangisi Mısır'ın Fethinin sonuçlarından değildir?

- A) Baharat Yolu'nun kontrolü Osmanlı'nın eline geçti.
- B) Halifelik Osmanlı'ya geçti.
- C) İslam dünyasının liderliği Osmanlı'ya geçti.
- D) Osmanlı Devleti gerileme dönemine girdi.

9)Aşağıda verilen hangi deniz savaşından sonra Akdeniz'de üstünlük tamamen Osmanlı Devleti'ne geçti?

- A) Preveze Deniz Savaşı
- B) İnebahtı Deniz Savaşı
- C) Çeşme Baskını
- D) Sinop Baskını

10)Aşağıdakilerden hangisi, tımar sisteminin Osmanlı Devleti'ne sağladığı faydalardan biri değildir?

- A) Esnaflar arasındaki mesleki dayanışmanın artırılması
- B) Devlet hazinesine yük olmadan atlı asker yetiştirilmesi
- C) Taşrada devlet otoritesinin ve güvenliğinin sağlanması
- D) Tarımsal üretimde devamlı bir verimlilik sağlanması

11)I- Anadolu'nun kapısı Türklere açıldı.

II- Türklerin Anadolu'dan çıkarılamayacağı kesinleşti.

Yukarıda sonuçları verilen savaşlar aşağıdakilerden hangisinde sırasıyla verilmiştir?

<u>I</u>	<u>II</u>
A) Malazgirt	Miryokefalon
B) Malazgirt	Kösedağ
C) Miryokefalon	Pasinler
D) Pasinler	Malazgirt

12)XVI. yüzyılın en büyük coğrafya bilgini kabul edilmektedir. Büyük eseri "Kitab-ı Bahriye" yüzlerce haritayla zenginleştirilmiştir. Eserinde Akdeniz'in bütün sahilleri, adaları ve limanları birlikte tek tek ele alınmıştır. Bu ünlü eserini 1525'te Kanuni Sultan Süleyman'a sunmuştur. Bu büyük Türk denizcisi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kılıç Ali Paşa
- B) Barbaros Hayrettin Paşa
- C) Seydi Ali Reis
- D) Piri Reis

13)Anadolu Türk Siyasal birliği hangi padişah zamanında tamamlanmıştır?

- A) Orhan Bey
- B) 1. Mehmet
- C) 1.Selim
- D) 1.Süleyman

14)Osmanlı Devleti'nin pek çok şehrinde camilerin, kiliselerin, sinagogların iç içe olması aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- A) Osmanlı Devleti'nin mimari alanda çok geliştiğinin
- B) Devlet adamlarının çok yetenekli olduğunun
- C) Osmanlı Devleti'nde hoşgörü ve inanç hürriyeti olduğunun
- D) İslamiyet'in üstün bir din olduğunun

15)Osmanlı tarihinde "Mısır Seferi" olarak bilinen sefer sırasında yapılan savaşlar hangi seçenekte bir arada verilmiştir?

- A) Çaldıran – Mercidabık
- B) Ridaniye - Otlukbeli
- C) Otlukbeli - Turna dağı
- D) Mercidabık – Ridaniye

16) Osmanlı devletinde yargı işlerine bakan devlet görevlisine ne ad verilirdi?

- A) Şeyhülislam
- B) Kadı
- C) Vezir-i Azam
- D) Nişancı

17)1402 yılında Yıldırım Beyazıt ile Timur arasında yapılan Ankara Savaşı'ndan sonra Timur Anadolu beyliklerine eski topraklarını vermiştir. Böylece beylikler yeniden bağımsız olmuşlardır. Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Yıldırım Beyazıt savaşı kazanmıştır
- B) Anadolu Türk siyasi birliği bozulmuştur.
- C) Timur Anadolu beyliklerinden vergi almıştır
- D) Osmanlı Devleti yıkılmıştır

18)XVI. yüzyılda Doğu Akdeniz'de Osmanlı hakimiyetinin yerleşmesine bölgedeki güvenliğin sağlanması için aşağıdaki yerlerden hangisi alınmıştır?

- A) Kıbrıs
- B) Mora
- C) Kırım
- D) Midilli

19) Osmanlı Devleti'nde ülke yönetiminde padişahтан sonra en yetkili kişi kimdir?

- A) Sadrazam
- B) Vezir
- C) Kazasker
- D) Defterdar

20)Aşağıdakilerden hangisi, Ankara Savaşı'nın sonuçlarından biri değildir?

- A) Türklerin Avrupa'da ilerlemesinin bir süre durması
- B) İstanbul'un alınmasının gecikmesi
- C) Osmanlı Devleti'nin Duraklama Dönemi'ne girmesi
- D) Fetret Devri'nin başlaması