

T.C.  
Niğde Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ  
TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE  
AKTİF ÖĞRENME MODELLERİ, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
MUSTAFA DOLMAZ

Niğde-2012



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ  
TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE  
AKTİF ÖĞRENME MODELLERİ,  
ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
MUSTAFA DOLMAZ

DANIŞMAN  
PROF. DR. REMZİ KILIÇ

Niğde-2012

## ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Remzi KILIÇ danışmanlığında Mustafa DOLMAZ tarafından hazırlanan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modelleri, Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

25.05/2012

### JÜRİ :

Danışman : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye : Yrd. Doç Dr. Bayram POLAT

Üye : Yrd. Doç Dr. Efkan UZUN

.....  
.....  
.....

### ONAY :

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

Prof. Dr. Selen DOĞAN  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni müfredat programı ile öğrenci, öğretim ortamında öğretmen tarafından anlatılanları olduğu gibi alan pasif alıcı olmaktan çıkmış ve öğretim sürecinin merkezine yerleşmiştir. Yapmış olduğum bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılabilir, öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine alan ve onu öğretim ortamında aktif kılabilir aktif öğrenme modellerine değindik. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretimi ve aktif öğrenme ile ilgili kaynakların taranması ile Ankara İli Yenimahalle İlçesi ilköğretim okullarında anket çalışması yapılarak hazırlanmıştır. Anket uygulaması ile aktif öğrenme modellerinin öğretmen ve öğrencilerce kullanım düzeyi, bu modellerin avantaj ve dezavantajları ile öğrencinin ilgisi ve dolayısıyla başarısına etkisini öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeye çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Aktif Öğrenme Modelleri, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Konularının Öğretimi

## **ABSTRACT**

The student with the constructivist approach, which is based upon the new curriculum, is from now on out of the passive learner mood, but in the centre of teaching process. The student's being in the centre of the education and teaching system requires the usage of active learning models. Thanks to active learning models, the student attends to the real process of learning by experiencing and practicing, takes the responsibility of learning, is going to be more integrated, and by this way the student's information will be permanent. In this study, the social sciences course is going to be used in the teaching of history, and it started that, the student is in the centre of teaching process and the active learning models. Also it's started that why the social sciences are very important and significant in teaching history, by the way the teachers are advised about the points that they have to be careful during the application of these models. This study is applied in the primary schools located in Ankara province, Yenimahalle town in a way of survey and the survey's main topic are social sciences teaching of history, and the scanning of the active learning. It's tried to be determined by the surveys that, in what ways and in which frequency that the active learning models are used by the teachers and students, and the level of advantages and disadvantages of these methods and the student's interests and the effect to their successes through the teacher and the student's point of views.

**Keywords:** Active Learning Models, Social Studies Education, History Subjects' Education

## ÖNSÖZ

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2005–2006 yılında Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım anlayışını temel alarak yeni bir müfredat hazırlamıştır. Bu müfredat doğrultusunda, tarih konuları ilk olarak ilköğretim seviyesinde sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin önüne gelmektedir. Öğrenciler 4. ve 5. sınıfta henüz daha 10-11 yaşlarında ve somut işlemler dönemi içerisindeyken görünen olay ve olguların ötesinde bir içeriğe sahip olan tarih konularını anlamakta sıkıntı yaşayabilir. Aktif öğrenme modelleri bize bu soyut konuları somutlaştırma imkânı sunmaktadır. Aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecine yaparak-yaşayarak katılması esastır ve bu süreçte edinilen bilgiler kalıcıdır. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve kullanımı tarih konuları için ayrı bir önem arz etmektedir. Yarınını kurmak isteyen toplumlar için tarih vazgeçilmez bir unsurdur.

Bu çalışma ile biz sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılabilir aktif öğrenme modelleri ve bu konudaki öğretmen ve öğrenci görüşlerini tespit etmeye çalıştık. Öncelikle sosyal bilgilerin ne olduğu, gelişimi ve bugünkü durumunu açıkladık. Daha sonra aktif öğrenme ile ilgili temel bilgilere, aktif öğrenme modelleri ve bu modelleri destekleyen tekniklerin tarih konularının öğretiminde nasıl kullanılabilirliğine değindik. Bu tezi hazırlarken, bu konuda hazırlanmış kaynak kitaplardan, makalelerden, internet sitelerinden, öğretmen ve öğrenci görüşlerini ölçmek için ise Ankara İli Yenimahalle İlçesi’nde yaptığım anket uygulama çalışmasından yararlandık. Aktif öğrenme ile ilgili kaynak kitapların oldukça az oluşu ve anket uygulaması esnasında ortaya çıkan öğretmenlerin ilgisizliği bu araştırma esnasında ortaya çıkan en önemli güçlüklerdir.

Bu çalışmanın her safhasında bilgi ve tecrübeleri ile bana yardımcı olan ve hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen, bir bilim adamı olarak her zaman örnek alacağım çok değerli hocam-danışmanım- Prof. Dr. Remzi KILIÇ' a bana güvendiği ve her zaman destek olduğu için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, anket sorularının hazırlanması esnasında benden desteğini esirgemeyen, Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ'a, Sosyal Bilgiler öğretimi hakkında kendisinden çok şey öğrendiğim Yrd. Doç. Dr. Kubilay YAZICI'ya, bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmem konusunda üzerimde emeği olan Yrd. Doç. Dr. Salih OZKAN'a araştırmanın diğer safhalarındaki destekleri için Hatice DOLMAZ'a, Ayten ÇOLAK'a, Didem Sultan ARDIÇ'a, öğrenim hayatım boyunca benden desteğini esirgemeyen sevgili aileme gösterdikleri ilgiden dolayı teşekkür ederim.

..../05/2012

**Mustafa Dolmaz**



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR .....	xv
GİRİŞ .....	1
Temel Kavramlar .....	4
Eğitim, Öğrenme, Öğretim.....	5
BÖLÜM 1.....	7
1.1 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ .....	7
1.1.1 Sosyal Bilgilerin Tanımı.....	7
1.1.2 Sosyal Bilgiler Öğretimine Farklı Yaklaşımlar .....	9

1.1.3 Sosyal Bilgilerin Gelişimi.....	12
1.1.3.1 Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi.....	12
1.1.3.2 Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi.....	15
1.1.4 Türkiye’de Sosyal bilgiler Öğretiminin Bugünkü Durumu.....	18
1.1.4.1 Öğretim Programları.....	18
1.1.4.2 Öğretim Uygulamaları.....	19
1.1.4.3 Öğretmenler .....	21
1.1.4.4 Öğrenci Tutumları .....	23
1.1.5 Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları.....	25
1.1.5.1 Evrensel Amaçlar .....	26
1.1.5.2 Ulusal Amaçlar.....	28
1.1.6 Sosyal Bilgilerde İçerik: Kapsam ve Yapı.....	31
1.1.6.1 İçeriğin Kapsam ve Deseni .....	31
1.1.6.2 İçeriğin Sıralanması.....	33
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>35</b>
2.1 AKTİF ÖĞRENME .....	35
2.1.1 Aktif Öğrenme Nedir?.....	38
2.1.2 Aktif Öğrenmenin Temel Düşünceleri .....	46
2.1.3 Aktif Öğrenmenin Yararları.....	51
2.1.4 Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması.....	52
2.1.5 Aktif Öğrenmenin Amaçları .....	55
2.1.6 Aktif Öğrenmenin İlkeleri .....	56
2.1.7 Aktif Öğrenme Ortamı .....	57
2.1.7.1 Aktif Öğrenmede Öğrenci .....	57
2.1.7.2 Aktif Öğrenmede Öğretmen .....	60
2.1.7.3 Aktif Öğrenmede Sınıf Ortamı.....	67
2.1.8 Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	71
2.1.8.1 Yapılandırmacılık ve Yapılandırmacı Öğrenme .....	72
2.1.8.1.1 Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımında Öğretmen.....	80
2.1.8.1.2 Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımında Öğrenci.....	81

2.1.8.2 Bilişselci Kuram ve Bilişsel Öğrenme.....	82
2.1.8.3 Çoklu Zekâ Kuramı .....	83
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>87</b>
3.1 TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİ .....	87
3.1.1 Tarih Nedir? Niçin Tarih Öğreniyoruz? .....	87
3.1.2 Tarih Konuları Ne Zaman ve Nasıl Öğretilmeli?.....	91
2.1.3 Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Modelleri (Örnekleri) .....	98
Kartopu.....	98
Köşelenme .....	99
Beni Takip Et.....	99
Şiir Yazma .....	100
Akıl Haritaları.....	101
Kavram Ağı .....	102
Benim Görüşüm.....	103
Rol Yapma.....	105
Benim Kavramlarım.....	106
Soru Turu.....	106
Soru Ağları .....	107
Örnek Olay İnceleme .....	108
Biyografi Hazırlayalım.....	109
Panel, Münazara, Açıkoturum ve Forum .....	110
5 N 1 K.....	111
Tereyağ – Ekmek .....	113
Fotoğraflar Konuşuyor .....	113
Sandviç .....	115
Broşür Hazırlama .....	115
Akvaryum(İç Çember) .....	116
Kart Gösterme (Kavram Kartları).....	117
Kum Saati .....	118

Benzetifim(Simülasyon) .....	119
Mahkeme .....	121
Düfün – Gruplaş – Paylaş .....	122
Öğrenme Galerisi .....	123
Devamlılık – Zaman Çizgisi .....	123
Vızıltı(Küçük Grup) .....	124
Burada Herkes Öğretmen .....	125
Eğitsel Oyunlar .....	126
Bunu Kim Yapar? .....	127
Nesi Var .....	128
Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? .....	128
Hazineyi Bul .....	128
A’dan Z’ye Öğrendiklerim .....	129
Karşılıklı Öğretim .....	129
Beyin Fırtınası .....	131
Acaba Ne Hakkında? .....	133
Phillips 66 .....	133
Bir Dakika Düfün .....	134
Pazar Yeri .....	135
1-6-10 Fikir Birliği .....	136
Dedikodu .....	137
Basın Toplantısı .....	137
Doğru mu? Yanlış mı? .....	139
Kelime Salatası .....	139
Tombala .....	140
Koleksiyonlarla Çalışalım .....	141
Drama .....	142
Gözlem Gezisi .....	147
Flaş .....	154
Görev Grubu .....	154
Balık Kılıçığı İle Düfünelim .....	155

<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>158</b>
4.1 İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....	158
4.2 YENİMAHALLE İLÇESİ ANKET UYGULAMASI.....	162
Amaç .....	162
Hipotezler .....	163
Yöntem .....	163
Sayıtlılar .....	165
Sınırlılıklar.....	165
Evren .....	166
Örnekleme .....	166
Verilerin Toplanması .....	166
4.3 ANKET SONUÇLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR VE BULGULARIN DEĞERLENDİRMESİ .....	167
4.3.1 Öğretmen Anketinden Elde Edilen Bulgular Ve Değerlendirme.....	167
4.3.2 Öğrenci Anketinden Elde Edilen Bulgular Ve Değerlendirme.....	186
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>200</b>
5.1 SONUÇ VE ÖNERİLER .....	200
5.1.1 SONUÇLAR .....	200
5.1.2 ÖNERİLER.....	204
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>208</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>216</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>230</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Üç Sosyal Bilgiler Yaklaşımı .....	11
Tablo 2: Aktif Öğrenmenin Koşulları.....	40
Tablo 3: Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	43
Tablo 4: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması.....	52
Tablo 5: Yapılandırmacı Öğretimde Bilgi Edinme Aşamaları.....	77
Tablo 6: Öğretmen Anketinin Genel Durum İfadeleri Bölümüne Verilen Cevaplar	167
Tablo 7: Öğretmen Anketinin Öğretim Ortamına Yönelik İfadeler Bölümüne Verilen Cevaplar .....	173
Tablo 8: Öğretmen Anketinde Aktif Öğrenme Modellerini Uygulama Esnasında Karşılaşılan Avantaj-Dezavantajları Belirlemeye Yönelik İfadeler Bölümüne Verilen Cevaplar .....	174
Tablo 9: Öğretmen Anketinin Aktif Öğrenme Modellerinin Kullanılma Sıklığını Belirlemek İçin Verilen İfadeler Bölümüne Verilen Cevaplar .....	180
Tablo 10: Öğrenci Anketine Verilen Cevaplar ve Oranları (Frekans-Yüzde) .....	186

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bazı öğretim Yöntemlerinin Hatırda Tutma Üzerine Etkisi .....	20
Şekil 2: Özdüzenleme Modeli .....	42
Şekil 3: Aktif Öğrenme Ortamında Öğretmen .....	64
Şekil 4: Aktif Öğrenme Sınıflarında En Çok Kullanılan Sınıf Düzeni Örnekleri.....	68
Şekil 5: Eski Bilgilerin Yeni Deneyim Ve Yaşantılar Işığında Yeniden Yorumlanması ve Oluşturulması .....	75
Şekil 6: Akıl Haritaları.....	102
Şekil 7: Görüş Bildirme Kartları .....	104
Şekil 8: 5 N 1 K Soruları.....	112
Şekil 9: Kum Saati.....	119
Şekil 10: Devamlılık-Zaman Çizgisi .....	124
Şekil 11: Müze Materyalleri ve Kullanımı.....	151
Şekil 12: Balık Kılçığı.....	157

## **EKLER LİSTESİ**

EKLER 1: Örnek Biyografi Formu .....	216
EKLER 2: Acaba Ne Hakkında (Örnek Uygulama).....	217
EKLER 3: Uygulama Yapılan Okulların Listesi.....	219
EKLER 4: T.C ANKARA VALİLİĞİ Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	220
EKLER 5: Uygulanan Öğretmen Anketi Örneği.....	225
EKLER 6: Uygulanan Öğrenci Anketi Örneği.....	229



## KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
Ed.	Editör
f	Frekans
Spss	Statistical For Social Sciences
s.s	Sayfa Sayısı
s.	sayfa
MEB.	Milli Eğitim Bakanlığı
T.D.	Tebliğler Dergisi
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve Diğerleri
%	Yüzde

## GİRİŞ

Bilindiği gibi insan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla, çevresiyle birlikte yaşamak zorundadır. Çevresini ve diğer insanları anlaması için ise insanın öncelikle kendisini, nereden geldiğini bilmesi ve geçmişte ne tür bir yaşantıya sahip olduğunun farkında olması gerekmektedir. Milletler bugünkü işlerini anlamak için dünü bilmeye ihtiyaç duyarlar ve dününe bakan milletler ileride yapacakları işleri değerlendirme, doğru kararlar alabilme ve böylece büyük işler yapabilme yeteneğine kavuşurlar. Çünkü milletlerin tarihleri örnek alınabilecek derslerle doludur. M. Kemal ATATÜRK “Tarih ne güzel aynadır” “Bugünkü uyanıklığımızı düne, maziye borçluyuz” diyerek tarih öğretiminin önemini ortaya koymuştur.

Hatta köklü devlet geleneği ve tarihine sahip olmayan toplumlar, bu sebepten dolayı, kendilerine bir tarih yaratma endişesi içinde olmuşlardır. Unutulmamalıdır ki Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amacı etkin yurttaş ve birey yetiştirmektir. Etkin yurttaş ve birey olarak yetişen öğrenciler, Türk milletinin milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve yüceltmeye çalışan, Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren bireyler olarak yetişir ve milletin geleceğe olan güvenini artırır.

Günümüzde bilginin çok hızlı yayıldığı ve değiştiğini görmekteyiz. Eğitim ve öğretim kavramının öğrencilere büyüklerin yazdığı sayfalarca bilgiyi öğretmek olduğu görüşü artık eskimiş ve değerini kaybetmiştir. Eğitim biliminin geldiği son noktada artık “eğitim ve öğretim, bireylerin var olan bilgiyi doğru bir biçimde değerlendirerek bu bilgidен hareketle üretkenliklerini işin içine katıp yeni bilgiler üretme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Yani modern eğitim anlayışı, bireylerin var olan bilgileri farklı bakış açılarıyla değerlendirerek üretken bir biçimde bilgiyi zenginleştirmesini ve yine bu bilgiyi insanlık yararına kullanabilmesini beklemektedir. Aktif öğrenme modelleri de bu hedeflere varmak için önemli avantajlar sağlamaktadır. Gerek bilginin kalıcılığını sağlaması, gerek öğrencinin

özdüzenleme becerilerini geliştirmesi gerekse öğrenci temelli bir öğretim için aktif öğrenme modelleri vazgeçilmez bir unsurdur. Edinilen bilginin kalıcılığı tarih konuları için ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü tarih dünü anlamaktan çok farklıdır. Tarih dünün gözüyle bugüne bakmaktır ve bugüne bakarak geleceğe dönük plan yapmaktır. Bu kadar önemli ve öğrenilmesi zor olan soyut tarih konularının öğretimi ancak konuları somutlaştırarak ve öğretim ortamını zevkli hale getirerek gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmayla tarih konularının öğretimi için kullanılacak aktif öğrenme modellerine değineceğiz. Bu modellerin sınıfta nasıl uygulanabileceği, bu modellerin avantajları, dezavantajlarının neler olduğu ve kullanım esnasında dikkat edilecek hususları belirteceğiz.

## **TEZİN AMACI**

Sosyal bilgiler ders programında, öğrencinin, bilgiyi amaç olarak değil, bir problemin çözümünde kullanılacak araç olarak edinilmesi gerektiği belirtilmektedir. İşte bu doğrultuda Prof. Dr. Remzi KILIÇ Danışmanlığında hazırladığım ‘İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modelleri ve Öğretmen, Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi’ Konulu tez çalışmasının amacı Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modellerinin Öğretmen ve Öğrencilerce Kullanım Düzeyi, bu modellerin avantaj ve dezavantajları ile öğrencinin ilgisi ve dolayısıyla başarısına etkisini öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir.

## **TEZİN ÖNEMİ**

Tarih konularının öğretiminde kullanılacak aktif öğrenme modelleri ve bu modellerinin etkili bir biçimde kullanımının sağlanması konusunda öğretmenlere önerilerde bulunulması ve öğretmen ile öğrencilerin aktif öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymasındır.

## **TEZİN SINIRLILIKLARI**

Bu çalışma İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının öğretiminde kullanılan ve kullanılabilir aktif öğrenme modellerini belirlemek amacıyla hazırlanan, veri toplama araçlarına alınan maddeler ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 80 öğretmen ve ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 80 öğrenci ile sınırlıdır.

## **TEZİN YÖNTEMİ**

Bu tez çalışmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışma aktif öğrenme ile ilgili kaynaklar taranarak ve Yenimahalle İlçesi İlköğretim Okullarında anket çalışması yapılarak hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve aktif öğrenme ile ilgili kaynak kitaplar taranarak Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılabilir aktif öğrenme modelleri üzerinde durulmuştur. Bu modellerin avantajlı ve dezavantajlı yönleri ortaya konulmuş ve kullanım esnasında dikkat edilecek hususlar belirtilmiştir. Literatür taraması sonucunda öğretmen ve öğrencilere uygulamak üzere “Aktif öğrenme ve tarih konularının öğretiminde kullanılabilir aktif öğrenme teknikleri” ile ilgili cümleler içeren 51 soruluk öğretmen anket formu ve 48 soruluk öğrenci anket formu hazırlanmıştır.

## **TEZİN PLANI**

Bu tez toplamda 5 bölümden oluşmuştur.

İlk bölümde sosyal bilgiler öğretiminden, amaçlarından, sosyal bilgiler öğretimine yönelik farklı yaklaşımlardan, sosyal bilgiler öğretiminin Türkiye ve Dünya’daki gelişiminden ve son olarak Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin bugünkü durumundan bahsettik.

İkinci bölüm aktif öğrenmeye yönelik temel bilgiler içermektedir. Ayrıca bu bölümde aktif öğrenmenin temel düşünceleri, amaçları, ilkeleri, kuramsal temelleri

yararlarından bahsedilmiştir. Daha sonra aktif öğrenme sınıfları ile geleneksel sınıfların karşılaştırması tablo üzerinde gösterilmiştir. Son olarak aktif öğrenme ortamlarında sınıf ortamının nasıl olması gerektiği, aktif öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmenlerin rollerine değinilmiştir.

Üçüncü bölümde ise bizim için çok önemli olan tarih konularının öğretimine ayrılmıştır. Tarih nedir? Niçin tarih öğreniyoruz? Tarih konuları nasıl öğretilmeli? sorularına yanıt verdik. Daha sonra sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılabilecek aktif öğrenme modellerine değindik. Her bir model için detaylı açıklamalar yaptık ve uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken hususları belirttik.

Dördüncü bölümde ilk olarak ilgili yayın ve araştırmalar hakkında bilgi verdik. İkinci olarak Yenimahalle İlçesi ilköğretim okullarında uygulanan anketlerden elde edilen verileri tablolar halinde, açıklamalı bir biçimde verdik.

Beşinci ve son bölümde ise ilk kısımda sonuç bölümü yer almaktadır. İkinci kısımda ise elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanmış öneriler bölümü yer almaktadır.

## **Temel Kavramlar**

Bir bilimin ürettiği sistematik bilgi birikimine ulaşmanın yolu, o bilimin kavramlarının anlamlarının bilinmesinden geçer. O nedenle bir bilim dalında ilk önce, o bilime özgü kavramlar belirlenir, onların tanımları yapılır, o kavramlar arasındaki ilişkiler üzerinde durulur.

Tanım, kavramın anlamını belirginleştirir. Onu açık ve seçik hale getirir. Başka bir deyişle tanım, kavramın niteliklerini somutlaştırır, sınırlarını netleştirir ve onu benzerlerinden ayırır (Tanrıöğen vd.,2002:4).

## **Eğitim, Öğrenme, Öğretim**

Eğitim; Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir (Kıncal, 2004: 2).

Tanrıöğen vd. (2002: 4-7)'ne göre eğitim davranış değiştirme sürecidir ve geniş anlamda organizmanın iç ve dış çevreden gelen etkilere karşı gösterdiği tepkiyi ifade eder.

Sosyologlar ve sosyal yöne ağırlık veren eğitimciler, eğitimi, bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması, toplumsal değerleri tam olarak benimsemesi, topluma katılması ve toplumun kültürünü geliştirmesi olarak tanımlanır (Kıncal, 2004: 2).

Eğitim yolu ile değiştirilmesi söz konusu olan davranışlar bilinçli davranışlardır. Ayrıca sözü edilen davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olması gerekir. Eğitim yoluyla insanlara yeni davranışlar kazandırılır ya da önceden kazandığı fakat yanlış olan davranışlar değiştirilir ya da önceden kazandığı fakat yetersiz olan davranışlara ilaveler yapılarak zenginleştirilir.

Çağımızda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi sonucu toplumlar arası etkileşimler artmakta, herhangi bir alandaki yenilikler hızla yayılmaktadır. İnsan, doğal ve sosyal çevresinde bulunan varlıklar ve olaylar ile sürekli etkileşim içerisinde. Bu etkileşim sonucunda varlıkların, olayların bilgisini öğrenir. Bir yerde eğitimin gerçekleşmesi öğrenmenin gerçekleşmesine, öğrenmenin gerçekleşmesi de bireyin çevresiyle etkileşim içinde bulunmasına bağlıdır (Tanrıöğen vd., 2002: 7).

“Öğrenme; Yaşantı yoluyla kazanılan kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlanabilir” (Aydın, 2003: 7).

Gates ve diğerkleri (1962) öğrenmeyi “bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle olan etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır.

Psikologlar öğrenmenin varlığını genel olarak şu üç ölçüte dayalı olarak incelemektedirler.

- Davranışlarda bir değişme olmalıdır.
- Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır.
- Davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır (Akt. Akbaba, 2006: 5-6).

Davranış değişikliğinin sadece olumlu yönde değil olumsuz yönde de olabileceği unutulmamalıdır.

Öğretim sürecinin temelinde öğretme etkinliği bulunur. O nedenle önce öğretme kavramını tanımlamak gerekir. Öğretme, bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirmek için yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Tanrıöğen, 2002: 8).

Öğretim; Eğitimin okulda planlı, programlı olarak yürütölen kısmına denir. Öğretim, eğitimin bir aracıdır. Eğitimin amaçları öğretim aracılığıyla gerçekleştirir. Eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenmiş olan içerik öğretim aracılığıyla öğrencilere kazandırılır.

# BÖLÜM 1

## 1.1 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

### 1.1.1 Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal Bilgiler teriminin kısa ve herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Sosyal bilgiler alanı yıllar boyu birbiri ile çelişen tanımlardan, işlev örtüşmesi ve felsefi karmaşadan olumsuz etkilenmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimcilerinin, öğretim boyutunu irdelemeye başlamadan önce, alanın kavramsal ve felsefi boyutlarını iyi kavramış olmaları gerekir.

“Sosyal bilgiler nedir?” XX. Yüzyıl boyunca bu soruya birbirinden farklı pek çok yanıt verilmiştir. Ders okullarda on yıllardır verilmekle beraber, sosyal bilgiler öğretiminin amaç, içerik ve yönteminin ne olduğu ya da olması gerektiği konusunda uzun bir süre uzlaşma sağlanamamıştır. İlk kez 1970 yılında Barth ve Shermis üzerinde geniş mutabakat sağlanan bir tanım yapmayı başarmış ise de, sosyal bilgiler eğitimcileri Soğuk Savaş’ın sona erişine kadar alana kimi farklılıklar gösteren yeni tanımlar getirmeye devam etmiştir (Acun vd., 2006: 23).

Sosyal bilgilerin genel geçer bir tanımının yapılmamasının en önemli nedenlerinden biri de, sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin içinde yer alan farklı tanımlara sahip birçok disiplinden oluşmasıdır. ABD’de sosyal bilgiler öğretimi üzerine çalışan Michaelis (1985), Schug ve Beery (1987) gibi eğitimciler, yukarıda sözü edilen güçlüklerden dolayı, sosyal bilgilerin bir tanımını yapmak yerine, başkaları tarafından yapılan belli başlı tanımları sistematik bir biçimde sunmayı tercih etmişlerdir. Bu tanımların ortak özelliği, sosyal bilgileri bir ‘*yurttaşlık eğitim*



*programı*'' olarak kabul etmeleridir. Farklı yönleri ise, yurttaşlık eğitiminde farklı eğilimlere ve önceliklere sahip olmalarıdır (Akt. Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 5).

Sosyal bilgilere yönelik yapılan belli başlı tanımlar şunlardır:

- “Sosyal bilgiler pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimlerdir”(Shug ve Beery,1987:7'den Akt. Acun vd., 2006: 23).
- “Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin kaynaştırılmasıdır.”
- “Sosyal bilgiler, kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinlerarası bir yaklaşımla kaynaştırılmasıdır”(Barth, 1991: 7'den Akt., Acun ve diğ., 2006: 23).

Ve nihayet ABD'de sosyal bilgiler eğitimi alanında en etkin kurumlardan biri olan the National Council for the Social Studies [NCSS]'e göre;

“Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır” (Savage ve Armstrong 1996: 9 Akt. Acun vd., 2006: 24).

NCSS tarafından kabul edilen bu tanım ABD'de adeta “resmi” bir nitelik kazanmıştır. Bu, büyük ölçüde, NCSS'nin ülkedeki sosyal bilgiler eğitimcilerinin

büyük bir çoğunluğunu temsil etmesi ve program standartlarını belirleme yetkisine sahip olması ile de ilgili olabilir. Gerçekten de kamuoyuna duyurulduğu günden beri alanla ilgili tüm yayınlarda bu tanım temel alınmıştır (Acun vd., 2006: 24).

Sönmez (2005:455)'e göre “Sosyal Bilgiler; toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir.”

Bu bilgiler ışığında “ Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler Disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlanabilir (Erden, 1998: 9).

### **1.1.2 Sosyal Bilgiler Öğretimine Farklı Yaklaşımlar**

Uzun yıllardan beri alanın uzmanları, sosyal bilgiler öğretiminin temel amacının vatandaşlık eğitimi olduğunda uzlaşmalarına karşın, onu yorumlamada ve uygulamada farklı yaklaşımlara sahip olmuşlardır (Acun vd.,2006: 25).

Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar, ilk kez 1970 yılında Barth ve Shermis tarafından NCSS'in yayın organı Social Education'da yayımlanan bir makalede sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama sistemi, Barth ve Shermis'in 1977'de Barr ile birlikte yazdıkları The Nature of the Social Studies [Sosyal Bilgilerin Doğası] adlı kitapta geniş olarak açıklanmıştır. Barr, Barth ve Shermis sosyal bilgiler öğretimini yönlendiren belli başlı yaklaşım ya da gelenekleri şu üç kategoride toplamıştır.

a)Yurttaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda sosyal bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilere kültürel mirası aktarıp, onları iyi birer yurttaş olarak yetiştirmektir. Kültürel miras aktarılırken, öğrencilere, geçmişe ait bilgiler ve olgular, temel toplumsal kurumlar, inanç ve değerler öğretilmeye çalışılır.

b)Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler: Amaç yine iyi vatandaş yetiştirmek ise de, öncelikli hedef öğrencilere, sosyal bilimlerdeki disiplinlere ait bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu yaklaşım genellikle konu alanı merkezli programlarda kullanılır (Erden, 1998: 7).

c)Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımda sosyal bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve sosyal sorunları tanımlama, analiz etme ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Yansıtıcı incelemeler bu amaca hizmet eder. Bu yaklaşımda, dersin içeriği, sosyal bilgilerin tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi geleneksel konular ile sınırlı değildir. Çağdaş dünya sorunları, yerel, ulusal ve evrensel ölçülerde öğretim süreçlerinde ele alınan temel konulardır (Erden, 1998: 7-8).

Tablo 1' de Sosyal Bilgiler öğretimine farklı yaklaşımlar amaçları, yöntemi ve içeriği açısından karşılaştırılmaktadır.

**Tablo 1: Üç Sosyal Bilgiler Yaklaşımı**

	Vatandaşlık Bilgisini Aktarma	Sosyal Bilimler	Yansıtıcı İnceleme
Amaç	Vatandaşlık en iyi, doğru değerlerin öğretilmesi 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 aktarılır.	Buluş yoluyla öğrenme: Öğrenciler her disiplin için uygun yöntemleri kullanarak bilgiyi keşfederler	Yansıtıcı Araştırma: Karar verme yansıtıcı araştırma ile gerçekleşir.
Kapsam	Kapsam bir otorite tarafından seçilir. Öğretmen tarafından yorumlanır.	Sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerin temel kavramları ve problemleri oluşturur. süreçleri kapsama oluşturur.	Öğrencilerin kendi problemleri ve toplumsal kapsamı oluşturur. Problemler öğrenciler tarafından seçilebilir.

Kaynak: D.T. Naylor ve Diem, 1987. (Akt. Erden, 1998:8)

Sosyal Bilgiler öğretimi sırasında öğretmenler bu üç yaklaşımdan birini tercih edebilirler. Ancak son yıllarda eğitimciler, Sosyal Bilgiler öğretiminde bu üç yaklaşımdan da yararlanmaktadır. Diğer bir deyişle, Sosyal Bilgiler öğretiminde toplumun kültürel mirası, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanılarak öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerde düşünme ve karar verme becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında ‘‘ Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler Disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı’’ olarak tanımlanabilir (Erden, 1998: 9).

### **1.1.3 Sosyal Bilgilerin Gelişimi**

#### **1.1.3.1 Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi**

Antik Yunan’a kadar inen okul geçmişlerine rağmen, sosyal bilgilerin kapsamına giren derslerin yaygın/etkin bir biçimde okul programlarına girişi, büyük ölçüde XIX. Yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde gerçektelemiştir. Osmanlı Türkiyesi de kısa bir süre sonra bu gelişmeleri eğitim/öğretim programlarına yansıtmiştır. Fakat hemen belirtelim ki bu dersler, XX. Yüzyıla girilene değin, bütün ülkelerde tarih ve coğrafya gibi adlarla tek disiplinli program anlayışına göre yapılandırılmıştır (Acun vd., 2006: 43).

Sosyal Bilgiler Eğitimi, ABD’nin 1800’lü yılların sonları ile XX. Yüzyılın başlarında yaşadığı sosyal, ekonomik, kültürel vb. alandaki büyük dönüşümün doğurduğu sorunlara çözüm arama kaygısından doğmuştur. Bilindiği gibi endüstri devrimini gerçekteleştirmeden 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 kesimde yaşayan insanlar, kendilerini, çok katlı apartmanlarda veya bitişik nizam evlerde yaşamak zorunda buldu. Çiftçi ailesine özgü bağımsız tavır, şehir ve varoşlarda, karşılıklı bağımlılığa dayanan işbirliklerine dönüştü. Kent hayatı, bu insanlara, kaliteli su, 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 kendilerinden tamamıyla farklı olan kapı ve sokak komşularıyla

yaşadıkları/yaşayabilecekleri sorunların üstesinden gelmekti. Bu durum, ABD’de geçmiş yüzyıllarda yaşanan etnik ve dinsel çatışmalar göz önünde bulundurulursa, hiçte kolay değildi (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 13).

Bir arada yaşayan siyahlarla beyazlar, Katoliklerle Protestanlara, kısacası yeni Amerikan toplumuna başka kültürden olan insanlarla birlikte yaşama arzusunun, işbirlikli problem çözme, ortak karar alma, giderek karmaşıklaşan ve zorlaşan yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunları çözme ve karar alma becerilerinin kazandırılması gerekiyordu (Acun vd., 2006: 43).

XIX. yüzyılın başlarında, sosyal bilimciler, eğitimciler ve sosyal çalışanlar, bu reformu, yeni bir vatandaşlık programı hazırlayarak gerçekleştirdiler. Program, tüm çocuklara, kentli dayanışmasını nasıl gerçekleştireceklerini, kısaca, 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 sürecinin yerel politikacılara terk edilmemesine karar verilmişti. Yurttaşlar, sosyal sorunları ve bunların çözüm süreçlerinde rol almayı öğrenmeliydi. Okul programı, bir kimsenin yaşam niteliğine ilişkin sorunlardan bahsetmeliydi.

Birinci Dünya Savaşı’na kadar “sosyal bilgiler” terimi, hiçbir yerde, bir program alanının adı olarak kullanılmamıştır. Nihayet 1916 yılında, the National Education Association Commission okul programındaki sosyal eğitim ve öğretim konularını tanımlamak için resmen “sosyal bilgiler” terimini kabul etti. ABD’de, 1930’lu ve 40’lı yıllarda yeniden kurmacılık akımını ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen eğitimciler, sosyal bilgiler programının geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulundu. 1940’lı ve 50’li yıllarda sosyal bilgiler programlarında tarih ve coğrafya önemli bir ağırlığa sahip oldu. Dersin içeriği Amerikan toplumunu derinden etkileyen gelişmelere göre bir takım değişimlere uğradı. Örneğin 1929’daki Büyük Kriz, ekonomik konulara olan ilgiyi artırdı. İkinci Dünya Savaşı, programda kahramanlık temasına daha geniş bir yer verilmesine yol açtı. Aşağı yukarı 1960’lı yılların başlarından 1970’lerin ortasına kadar, ABD’de sosyal bilgilerin öğretiliş şekli yoğun bir eleştiriye tabi tutulmuştur. Bu süreçte,

“yeni sosyal bilgiler” adı verilen bir reform hareketi oluştu. Reform, federal ve özel fonlarla desteklenen çok sayıda proje etrafında gelişmiştir. Geleneksel tümdengelimci, betimleyici ğretim gözden düşerken, tümevarımcı araştırma ne çıkmaya başlamıştır. Bu yeni anlayış öğrencinin pasif alıcı rolünü, aktif bilgi arayıcıya dönüştürmek istemiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine güçlü bir vurgu yapmıştır. Karar verme, değerlerin açıklanması ve analizine dayalı değerlerde ön plana çıkmıştır. Bruner’in Eğitim Süreci (The Process of Education) adlı kitabı yeni sosyal bilgilerin gelişiminde bir katalizör işlevi görmüştür. Bruner’in program merkezine problem zme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini koyan buluş yoluyla ğretim stratejisi, birçokları tarafından vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi için en etkili yol olarak kabul edilmiştir (Acun vd., 2006: 45).

Ancak bu yaklaşım 1980’li yıllarda başarısız bulunarak terk edildi ve yeniden geleneksel yaklaşıma dnlmeye başlandı. Bu arada, sınıf içi uygulamalar konusundaki görüş ayrılıkları varlığını bu güne değin korudu.

Sosyal Bilgiler, ABD’de doğmuş ve gelişmiş bir ğretim 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 ğretimi yaklaşımına karşı çıkmıştır. Bunlar, sosyal bilimlerin birbirinden bağımsız olarak öğretilmesinin vatandaşlık eğitimi bakımından daha etkili olacağını savunmaktadır. 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 öğretilme gelmiştir (Barth, 1991’den Akt. Öztürk ve Otluoğlu: 14).

### 1.1.3.2 Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Disiplinler arası bir program yaklaşımı ve bir ders olarak sosyal bilgiler, Türkiye’ de ilk kez 1960’lı yıllarda benimsenmiştir. Bu tarihten önce, gerek Osmanlı, gerekse Cumhuriyet Dönemlerinde, bu dersin kapsamına giren disiplinler, ilköğretim düzeyinde ayrı dersler olarak verilmiştir.

Osmanlı eğitim kurumlarında, sosyal bilgilerin kapsamındaki disiplinlerden tarih ve coğrafya, birer ders olarak, ilk defa, Tanzimat Devrinde okutulmaya başlanmıştır. Bu yolda, ilk Türk pedagoğu kabul edilen Selim Sabit Efendi’nin büyük hizmetleri geçmiştir. Çünkü o, bir taraftan bu derslerin bütün ilköğretim okullarında okutulmasını teşvik ederken, diğer taraftan da bunlara ilişkin ilk ders kitaplarını yazmıştır. Rehnümâ-yı Muallimin adlı eserinde de, bu derslerin özel öğretim yöntemlerine yer vermiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 15).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnâmesinde ise tüm sıbyan mekteplerinde Muhtasar Tarih-i Osmanî, Muhtasar Coğrafya, Malûmat-ı Nafiayı Câmi Risale okutulması öngörülmüştür. Ancak sosyal bilgilerin kapsamına giren dersler, ilk kez, Sultan II. Abdülhamit zamanında (1876-1909) ilkokul programlarına girmiştir. Bu dönemde yalnız Tarih ve Coğrafya dersleri bazı programlarda yer almıştır. 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati’nde ise, Tarih ve Coğrafya’dan başka Malûmat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye ilköğretim okulu programına konulmuştur. Balkan Savaşları’ndan sonra, vatandaşlık eğitimine ilişkin dersler üzerinde Tanzimat’tan beri şekillendirici rol oynayan Osmanlılık ve II. Abdülhamit zamanından itibaren etkili olan İslamcılık ideolojilerinin yerini Türkçülük almıştır (Acun vd., 2006: 46).

Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1995, 1998 yıllarında yetişeklerde düzenlemeye gidilmiştir. 1926 programında, “ilk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir.” ilkesi temele alınmış; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine her biri ikişer saatten haftada altı saat olmak üzere



4. ve 5. sınıflarında yer verilmiştir. 1930,1932 ve 1936 programlarında, 1926 programındaki amaca; “Bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip olmak, Türk toplumuna ve cumhuriyet idaresine intibak etmek, faydalı olmak, milli, medeni, insani fikir ve hislere sahip hale getirmek” gibi ilkeler de eklenmiştir. Dersler bu programlarda da aynı adlarla okutulmuş; yalnız yurt bilgisi beşinci sınıfta bir saate indirilmiştir (Sönmez, 2005: 458).

Bu amaçlara 1948 programında “ilkokul çocuklara milli kültürü aşlamak mecburiyetindedir; içinde yetişen bütün vatandaşlara aynı milli ülküleri, aynı milli amaçları vermek için gerekli bütün bilgileri alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak” ilkesi de eklenmiş; 4. ve 5. sınıflarda 1936 programındaki ad ve saatleriyle aynen korunmuştur. 1962 program taslağında ilkokulun amacı “kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat” bakımlarından belirlenmiş, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi konulmuş; ders saatleri 4.sınıfta altı 5. sınıfta beş saat olarak saptanmıştır (Sönmez, 2005: 459).

1968 Geliştirilmiş İlkokul Programı Taslağı, derslerin birleştirilmesi işini yeniden ele almış ve Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi konularını mümkün olduğu kadar birbirleriyle kaynaştırarak üniteler meydana getirmiş ve bu dersin adına “sosyal bilgiler” demiştir. Aynı yılda, yukarıda sözü edilen program biraz daha geliştirilerek 1968 İlkokul Programı çıkarılmış ve bütün ilkokullarımızda uygulamaya konulmuştur. Bu programda Sosyal Bilgiler üniteleri daha da geliştirilmiş ve gerçek Sosyal Bilgiler anlayışına daha da yaklaşılmıştır (Güngördü, 2001: 132).

Böylece sosyal bilgiler dersi daha önce tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine yüklenen önemli misyonu devralmıştır. Bundan dolayı sosyal bilgiler, gerek bu programda, gerekse daha sonraki yıllarda yayınlanan programlarda, 4-5. sınıflardaki iki eksen dersten biri olarak kabul edilmiştir. Cumhuriyet Döneminde yürürlükte olan daha önceki programlar gibi, 1968 İlkokul programı da ilerlemecilik akımının etkisindedir. Bu akıma göre, okul küçük bir demokratik toplumdur. Öğrenciler burada, demokratik yaşam için gerekli bilgi, beceri ve tutumları öğrenirler.

İlerlemecilik akımı bundan sonra yürütülen tüm program çalışmaları üzerinde de etkili olmuştur. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı eğitim ve öğretim yolu ile;

- Türkiye Cumhuriyetinin tarihsel, kültürel, siyasal... dünü, bugünü ve yarını ile ilgili değerlere karşı olumlu tutum geliştirmiş ve buna paralel olarak dil, tarih, kültür ve yurt bilincine sahip;
- Demokrasi ve insan hakları konularında duyarlı/bilinçli;
- Yurttaşlık görevi, sorumluluk ve haklarını bilen;
- Bilgi, beceri ve iyi ahlak sahibi;
- Doğru ve mantıklı karar alabilen ve sorunlara çözüm getirebilen vatandaşlar yetiştirmeyi öngörmektedir.

Burada sözü edilen, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, ilerlemecilik akımına uygun bir programda bulunması gereken temel amaçlar arasındadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 17).

1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirilme çabaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Nitekim MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4-5. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programı, 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.

Türkiye’de ilkokullar, ortaokullar ve ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersi ile uzun yıllar onun yerine verilen dersler, büyük öneme sahip olmuştur. Demokratik vatandaşlık eğitimi kapsamında, yeni nesillere Kemalist devrimin ülkü ve ilkeleri, vatan sevgisi ve çağdaş vatandaşlık yeterliliklerinin kazandırılması görevi, bu ders(ler)e yüklenmiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler, 2005 programına kadar, 4-7. sınıftaki iki mihver dersten biri olmuştur (Acun vd., 2006: 47).

#### **1.1.4 Türkiye’de Sosyal bilgiler Öğretiminin Bugünkü Durumu**

Bugün Türkiye’de kaydedilen önemli gelişmelere rağmen, sosyal bilgiler öğretimine ilişkin birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunların çoğunun kökü, oldukça eski yıllara kadar inmektedir. Baltacıoğlu, Pedagojide İhtilal adlı kitabında, okullarda, yıllardan beri öğretim aracı olarak yalnız kitabın kullanıldığını, müfredatın öğretime ayrılan zamana göre çok kapsamlı olduğunu, bunun ise ezbercilikten başka çıkar yol bırakmadığını, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri etkinliklere, ikinci ve üçüncü derecede yer verildiğini yazmaktadır. Ona göre, tüm bu sorunların çözümü, yalnızca programdaki gereksiz ayrıntıların ayıklanması ile mümkündür.

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin bugünkü durumu, Baltacıoğlu tarafından çizilen manzaradan pek de farklı değildir. Ancak, bu alanla ilgili sorunların neler olduğunu ve bunların nicelik ve nitelik yönünden ne düzeyde bulunduğunu, ulusal düzeyde gerçekleştirilen alan araştırmaları ile saptanmış değildir. Son yıllarda, sosyal bilimler enstitüleri ya da eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde yaptırılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin çok azı bu alanla ilgilidir. Yapılan birkaç çalışma ise, hem küçük bir örnekleme temsil etmekte, hem de pratikte karşılaşılan sorunları ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 19).

##### **1.1.4.1 Öğretim Programları**

Türkiye’de, ilköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini düşüren faktörlerin başında bu dersin programı gelmektedir. Şimdiye kadar uygulanan öğretim programları, yukarıda değinildiği gibi, felsefi bakımdan öğrenciyi merkeze alan, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının etkisinde hazırlanmış olmakla birlikte, çok yüklü içerikleri ile uygulamada söz konusu bilgilerin geliştirilmesine imkân vermemiştir.

Sönmez’e (1997) göre ilköğretim okullarında uygulanmakta olan öğretim programı ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının etkisinde hazırlanmış

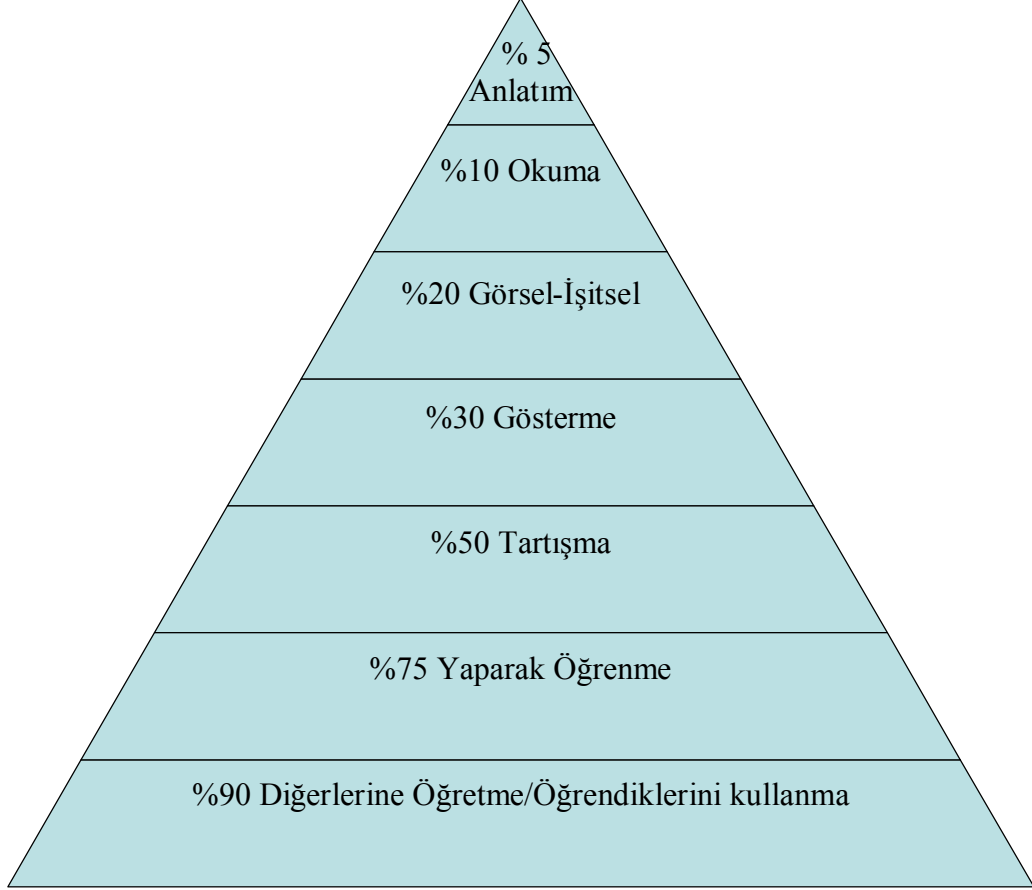
olmasına rağmen daimicilik ve esasicilik akımlarına daha yakın bir görünüm kazanmıştır. Program yıllara yayılmış olmasına rağmen haftalık ders saati bir saat azaltılmış ancak ders konularının kapsamı genişletilmiştir. Bu durum öğretmene ezberci öğretimden başka bir yol bırakmamış ve öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen becerilerin ve etkin öğrenme aktivitelerinin gerçekleşmesini olanaksız kılmıştır.

Yılmaz (2008: 31) yeni programın yukarıda belirtilen sınırları belirsiz geniş kapsamlı konularından dolayı dershanelerin, kursların ve özel öğretmenlerin öğretim programının önüne geçeceğini belirtmiştir. Yılmaz (2008) ayrıca küreselleşme rüzgârına uyma eğilimi nedeni ile ulusallık bilincinin erozyona uğrama riski ile karşı karşıya kaldığını, programın tepeden inme küresel vatandaşlık aktarımı niteliğini ön plana aldığını belirtmiş, zengin öğretim materyalleri gerektiren bir program uygulanmasına karşın bu materyallerin hazırlanması ve temininde kırsal altyapının çok yetersiz olduğunu da eklemiştir.

#### **1.1.4.2 Öğretim Uygulamaları**

Bugün ilköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi önemli ölçüde öğretmen merkezlidir. En yaygın öğretim yöntemi düz anlatım, en sık kullanılan öğretim aracı ise ders kitabıdır. Dolayısıyla, öğrenciler genel olarak edilgen durumdadır. İlköğretim okullarında uygulanan düz anlatım yöntemi ile gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının öğrencilerde sağladığı öğrenme ve hatırlama yüzdeleri bakımından da oldukça yetersiz kaldığı görülmektedir. Aşağıdaki şekilde verilen bazı öğretim yöntemlerinin hatırlama üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulursa mevcut öğretim uygulamaları ile öğrenciye verilmek istenen bilgilerin hatırlanması yönünde ne kadar yetersiz kalacağı görülecektir.

**Şekil 1: Bazı öğretim Yöntemlerinin Hatırda Tutma Üzerine Etkisi**



Kaynak: National Science Foundation, 1977, Akt. Açıkgöz, 2003: 7).

Bu verilere göre, karar verme ve problem çözme gibi temel vatandaşlık becerilerini geliştirmeye önemli bir katkı sağlayamayan sosyal bilgiler derslerindeki mevcut geleneksel öğretim uygulamaları, aktarılan bilginin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve hatırlanması yönünden de yetersiz kalmaktadır.

Öte yandan Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim süreçlerinde, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri tüm programlarda önerilmekte olan mihver ders anlayışı da öngörülen düzeyde kullanılmamaktadır. Aynı zamanda ABD başta olmak üzere pek çok ileri ülkede öğretim programlarının şekillenmesinde rol oynamaya başlayan çoklu zekâ

kuramı da Türkiye’deki ilköğretim okullarında nadiren uygulanmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 20).

#### 1.1.4.3 Öğretmenler

Nitelikli bir öğretim hizmeti sunulabilmesi için öğretmen, öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinliklerine yön vererek onların öngörülen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Bu nedenle öğretmenin öğrencilerine uygun öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde bazı temel yeterliklere sahip olmasına bağlıdır (Türkoğlu, 2002: 258).

Öğretmenlik hiçbir zaman kolay bir meslek olmamıştır, olması da mümkün değildir. Çünkü öğretmenler toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli sorumluluklar üstlenmek durumundadırlar. Her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğu dikkate alındığında yalnızca mesai saatleri ile sınırlı kalan bir çalışma ile öğretmenlerin başarılı olmaları beklenemez. Bunun sonucu olarak, günümüzde öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için çalışmalarını mesai saatleri dışında da sürdürmeleri gerçeği ile karşı karşıya gelmekteyiz (Kıncal, 2004: 25).

İyi bir öğretmen Erden (1998)’e göre: “Öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir.”

Türkiye’de bu ders dört ve beşinci sınıflarda sınıf öğretmenleri, 6-8. sınıflarda ise branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerle ilgili sorunların önemli bir kısmı bu ikinci grup öğretmenlere ilişkin olanlardır. Öztürk ve Otluoğlu (2003)’na göre sosyal bilgiler öğretmenlerinde tespit edilen bazı sorunlar şunlardır:

1. 6-8. sınıflarda ders veren öğretmenlerin önemli bir bölümünün sosyal bilgiler programındaki disiplinler arası ve çok disiplinli yaklaşımlarla hazırlanan üniteleri öğretecek alan bilgisi ve mesleki formasyondan yoksun olmaları,

2. 6-8. sınıf öğrencilerinin içinde bulunduğu yaş grubunun gelişim ve öğrenme özelliklerini yeterince bilmemeleri,
3. İş başındaki çoğu öğretmenin mesleki bakımdan kendini geliştirme ihtiyacı duymaması,
4. İş başındaki öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmayı bilmemesi.

Bu durum böyle devam ederse, yaklaşık on yıl sonra, öğrenciler geleneksel olarak okulun kendisine aktardığı bilgilere bilişim teknolojisi ile ulaşacak, böylece kendilerini yenilemeyip eğitim ve öğretimi düz anlatım yöntemi ile bilgi aktarmak olarak gören öğretmenler atıl kalacaktır.

Bugün okullarda kullanılan anlatım yöntemi ile bilgi aktarımı değişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Öğretmen merkezli sınıflardan öğrencinin etkin kılındığı sınıflara doğru yaşanan değişimler ve değişme gereksinimi ile birlikte öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolünde de değişiklikler olmuştur.

“Öğretmenin merkezden alınıp öğrencinin merkeze konulduğu yaklaşımlarda öğretmen rehber, yol gösterici, yardım edici ve süreci gözlemleyen ve değerlendiren kişi olmuştur. Öğretmen süreci kontrol etmek ve işlerliğini sağlamakla sorumludur” (Uysal, 2007: 82).

Çeşitli çalışmalar, sınıf ortamında öğrencileri etkin kılmak ve sınıfta katılım düzeyini artırmak için yararlı olabilecek etkinlikler sunmaktadır. Bu çalışmalardan, “Rosenshine ve Stevens ve Copple, Siegel ve Sanders’in öğretmenler için, öğrenme sürecinde öğrencinin katılım düzeyini artırmak amacıyla geliştirdikleri öneriler şöyle özetlenebilir.

- Öğrencilerin kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına öğretmenin iznini almak zorunda kalmaksızın ulaşmaları sağlanmalıdır.
- Yeterli esnekliği olan kurallar sistemi olmalıdır.

- Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını gözlemek ve öğrenci gelişimi konusunda bir farkındalık geliştirmek için düzenli olarak programlanmış aralıklarla sınıfta dolaşmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin işi gevşek tutma davranışları yayılmadan ve diğer öğrencileri de etkilemeden bunu önleyecek bir sınıf profili kullanmalıdır.
- Öğretmenler öğretim için sınıfı organize etme ve talimatlar verme gibi etkinlikleri azaltmalıdırlar. Bu durum öğrencilerin kendilerinden hangi etkinliklerin bekleneceği ve hangi sıra dâhilinde çalışacaklarını bilmelerini sağlayacaktır.
- Öğretmenler, grup çalışması, etkinlik kitapları, kişisel ödevler ve projelerin kullanımını artırmalıdırlar.
- Öğretmenler öğrencilerin beklentileri ile ilgili sınıf etkinlikleri seçmelidirler.
- Öğretmen yargılayıcı bir ortam oluşturmadan geri bildirim için fırsatlar sunmalıdır.
- Öğretmenler öğrenciler için anlamlı sözel övgüler kullanmalıdır (Selçuk, 2003:117).

Unutulmamalıdır ki teknolojik gelişmelere bilgi patlamasına karşın öğretmenin rolü azalmamış, aksine artmıştır. Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler öğretmenin rolünü ve ağırlığının büyüklüğünü açık bir biçimde ortaya koymaktadır. O yine eğitimin en değişmez ögesidir ve öğrencinin moral değerler kazanması ve duygusal gelişimi için öğretmene kaçınılmaz bir gereksinim duyulmaktadır.

#### **1.1.4.4 Öğrenci Tutumları**

Bir dersteki öğrenci başarısını belirleyen ana faktörlerden biri duyuşsal giriş davranışlarıdır. Bunlar arasında, öğrencinin derse karşı ilgi ve tutumu ayrı bir önem taşımaktadır. ABD’de yapılan araştırmalar öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum derecesinin, dil ve edebiyat ile sayısal derslere göre daha düşük olduğunu



göstermektedir. Bunun en önemli sebebi, öğrencilerin dersin amaçları ve gelecek hayatlarında ne gibi bir fonksiyonu olacağı gibi konularda net bir fikre sahip olmamalarıdır. Maalesef Türkiye’de bu konuda da ulusal düzeyde kapsamlı alan araştırmaları yapılmamıştır. Bu yüzden elimizde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinin ne olduğunu gösteren kapsamlı veriler bulunmamaktadır.

Öğrencilerin bir kısmı bu derse karşı olumlu tutum sergilerken bir kısmı da olumsuz tutum sergilemektedir. Öztürk (2003) tarafından bu konuya ışık tutmak amacıyla 1997-1998 öğretim yılında İstanbul’un Kadıköy ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda pilot araştırma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan araç, random tekniği ile belirlenen dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları hakkında yazdırılan kompozisyonlardır. Araştırmaya 85 öğrenci katılmış ve bunların %58,8’i sosyal bilgiler dersini sevdiğini söylemiştir.

Öğrencilerin bu derse olan olumsuz tutumlarının sebeplerinden biride henüz somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olan bu yaş grubundaki çocukların, birden bire yoğun bir tarih müfredatı ile karşı karşıya kalmasıdır. Yine aynı araştırmada A. U. A. isimli bir dördüncü sınıf öğrencisi, hayat bilgisi gibi çocukların yakın çevreleri ve günlük yaşantılardaki olay ve olguları konu alan bir dersten sonra, tarihsel olaylar başta olmak üzere, pek çok soyut konuyu içeren sosyal bilgiler dersini görmeye başladıkları zaman hissettiklerini, “buz dağına çarpmış gibi oldum” diye ifade etmiştir. Yine H.N. adlı başka bir öğrencide:

“Ben sosyal bilgiler dersini hiç sevmiyorum. Çünkü bu derste konuları hiç anlayamıyorum. Fendeki konularda formüller var. Karışımlar var. Vücudumuzu tanımayı çok seviyorum. Sosyal Bilgilerde ise tarihleri ve anlaşmaları ezberleyemiyorum”...

Gerek bu öğrenci gerekse görüşlerine başvurulmuş diğer öğrenciler, bu derse bir ezber dersi olarak görmektedir. Öğrencilerin bu derse yönelik olumsuz tutum takınmasının diğer sebepleri ise:

- İçeriğin ağırlığı
- İçeriğin gerçek yaşamdan kopukluğu
- Kitap merkezli bir strateji kullanılması
- Öğretim süreçlerinin öğrencileri edilgenliğe mahkûm etmesi ve uygulamadan yoksun olmasıdır.

Bu saptamalar Dilek'in (1999) ilkokullarda tarih öğretiminin niteliğini olumsuz yönde etkileyen faktörler açısından ortaya koyduğu bulgularla büyük bir paralellik göstermektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 22).

Program, öğrenciler esas alınarak yapıldığından, öğrenci faktörü önemli bir etkindir. Öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişim düzeyi, eğitim ve öğretime yön verme açısından büyük önem taşımaktadır (Akgün, 1996: 1-14).

Eğitimde öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin çoğunlukla hangi gelişim dönemi içinde bulduklarını bilerek, öğrenme ortamını ona göre ayarlamaları gerekir. Öğrencilerin bedensel, zihinsel ve toplumsal gelişimlerine ilişkin etkinliklere yer verilmelidir. Bedensel gelişimlerine ilişkin; öğrencilerin fiziki aktivitelere katılması, zihinsel gelişime ilişkin çocuğun merakının giderilmesi, sözcük dağarcılığının geliştirilmesi, toplumsal gelişimine ilişkin arkadaşlık kurması, tartışmalara katılması, özgüven ve özdenetim yeteneklerinin geliştirilmesi gibi etkinliklere yer verilebilir.

Öğrencilerin bu dönemde gelişim özelliklerinin öğretmen tarafından bilinmesi ve eğitimin buna göre yapılması, öğrencilerin derse ve öğretmene karşı tutumlarını ve o dönemde başarılı olma şanslarını arttıracaktır.

### **1.1.5 Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları**

Barth ve Demirtaş'a (1997) göre ‘‘Sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçları, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin

geliştirilmesidir. Her zaman öğretmenler, bu becerileri nasıl gerçekleştireceklerine dair farklı görüşlere sahip olmuştur. NCSS, bu konuda bir uzlaşma sağlamak amacıyla 1970 yılında yayınladığı öğretim kılavuzunda sosyal bilgiler öğretimi için şu dört amacı önermiştir.

- İnsanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme;
- Bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma;
- İnanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme;
- Vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama’’

Bu amaçlar, o günden beri, gerek sosyal bilgilerde program geliştirme çalışmalarında, gerekse alan uzmanlarının oluşturduğu literatürde üzerinde uzlaşılan amaçlar olmuştur. Tüm ülkelerin vatandaşlık eğitimine uyarlanabilirliklerinden dolayı bunlar, evrensel amaçlar olarak değerlendirilebilirler. Doğal olarak, bu amaçların ülkelere özgü yorumları/yansımaları farklı olacaktır. Bu farklı yorumlar ulusal amaçları meydana getirir (Acun vd., 2006: 27).

### **1.1.5.1 Evrensel Amaçlar**

Barth ve Demirtaş (1997)’a göre sosyal bilgiler öğretiminin genel amacı, etkin yurttaş ve/veya birey yetiştirmesidir. Etkin bireylerde bulunması gereken iki temel beceri, doğru ve mantıklı karar alma ve problem çözmedir.

Dünyanın hemen her yerinde öğretmenler, okullarda karar verme alışkanlığının nasıl gerçekleştirileceği 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, aşağıda değinilecek dört beceriyi 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.

Demokratik bir toplumda etkin bireylerde bulunması gereken ve her demokratik toplum için geçerli olduklarından evrensel kabul edilebilecek bu dört beceri şunlardır:

1. Bilgi edinme: Demokratik toplumda yaşayan bir bireyin, tek bir kaynaktan bilgi edinmekle kalmayıp, ihtiyaç duyduğu bilgiye farklı kaynaklardan ulaşabileceğini ve elde ettiği bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Verilen kararların sağlıklı, üretilen çözümlerin gerçekçi ve kalıcı olması için, bireylerde her şeyden önce bu becerilerin geliştirilmesi gerekir.”
2. “Bilgiyi işleme: Bilgiyi işleme becerisi, bilgi edinmeye göre biraz daha zordur. Bu kısaca, muhakeme etme ve bilginin kullanılması için gerekeni yapmaktır. En önemli rasyonel işlem yapma sistemleri yansıtıcı düşünme, problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, soruşturma ve tüme varımsal veya tümden gelimsel düşünmedir. Sosyal bilgiler öğretimi etkili demokratik vatandaşlık için gerekli olan çalışma, düşünme ve kişiler arası-grup becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Acun vd., 2006: 29).
3. İnanç ve değerleri inceleme: Öğrencilerin neye inanıp değer verdiklerini bilmesi ve bu inanç ve değerlere sahip olmanın sonuç ya da bedelinin farkında olması gerekir. Bilindiği gibi değerler, davranışları yönlendirmektedir; çünkü vatandaşlar, bir şeyi ya da kimseyi desteklerken veya oy kullanırken seçimlerini yaparlar; bu seçimin hangi yönde olacağı, aşağı yukarı, onların değer verdikleri şeylerin neler olduğunun bilinmesi oranında bellidir. Kısaca bu beceri, kendini bilmeyi öğrenmektir.
4. Katılım: Bilgi kazanma, bilgiyi işleme ve değerleri inceleme becerilerinin bir demokratik toplumdaki nihaî ürünü, sosyal ve demokratik süreçlerde aktif rol almaktır. Okul, bu konuda ilk deneyimlerin yaşandığı bir demokratik toplum modeli haline gelmelidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 9).

### 1.1.5.2 Ulusal Amaçlar

Görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretimi, her demokratik toplumda bireyleri, evrensel bir takım bilgi, beceri ve tutumlara sahip kılmayı amaçlamaktadır. Bununla beraber her ülkede, inanç ve değerleri inceleme becerisine paralel olarak vatandaşlık eğitimine bazı duyuşsal misyonlar da yüklenmiştir. Bunların başında, ulusal gurur ve yurtseverlik duygusunun geliştirilmesi gelmektedir. Örneğin bugün ABD’de, sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili eğitim ve öğretim materyalleri daha ziyade vatandaşlık, tarih ve güçlü Amerikanizm duygusu üzerinde yoğunlaşmıştır. Ulusal gururun güçlendirilmesi, ülkeyi daha güçlü kılmak için özverili çalışma ve dayanışma, vatandaşlık eğitiminin temel unsurlarıdır. Özetle, bu ülkede, öğretim programının dört amacından biri, öğrencileri iyi birer Amerikalı yapmaktır. Dünyanın başka ülkelerinde de yurttaşlık eğitim programları, aşağı yukarı bunlara benzer ulusal amaçlara sahiptir.

Sosyal Bilgiler öğretiminin ulusal amaçları, ülkelerin eğitim programlarını belirleyen ilkeler ve amaçlara göre oluşturulmaktadır. 1973 yılından beri Türk Milli Eğitim Sistemi de, bu tarihte çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre yapılmaktadır. Bu bağlamda tüm öğretim programlarının da bu yasada belirtilen amaçlar doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. Bu yasada yer alan genel amaçlar bundan önceki programlarda olduğu gibi, 2005 Sosyal Bilgiler 4-5. sınıf programına da aynen alınmıştır.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ikinci maddesine göre;

Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk Milleti’nin bütün fertlerini;

1. Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye

- Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı, şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
  3. İlgî, istibdat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
  4. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan ulusal birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (Acun vd., 2006: 31).

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Türk Millî Eğitimi'nin yukarıda belirtilen genel amaçlarına uygun olarak, Sosyal Bilgiler dersine özgü şu “genel amaçları” belirlemiştir.

“7. Sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleri ile bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. 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 uluslar arası 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 çözümünü için kendine özgü görüşleri 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.

Günümüzde sosyal bilgiler öğretimi üzerine çalışan bilim adamları tarafından sosyal bilgilere atfedilen en önemli amaç, “etkili demokratik vatandaşlık eğitimi” olmuştur” (Doğanay, 2003: 22).

Bu bilgiler ışığında; sosyal bilgiler dersinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve sosyal bilgiler alanındaki hemen hemen tüm disiplinler ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz (Açıkgöz, 2006: 18).

2005 Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı’nda belirtilen derse özgü “genel amaçlar”, öğrenme alanları etrafında yapılandırılmış ünitelerde, kazanımlara yansıtılmıştır (Acun vd., 2006: 32-33).

### **1.1.6 Sosyal Bilgilerde İçerik: Kapsam ve Yapı**

Sosyal bilgilerin ayırt edici özelliklerinden belki de en önemlisi, içeriğin kapsam ve yapısıdır. Sosyal bilgilerin bu noktalara ilişkin belli başlı özellikleri şu şekilde özetlenebilir.

#### **1.1.6.1 İçeriğin Kapsam ve Deseni**

Sosyal bilgiler, içeriğini amaçlarına uygun olarak diğer derslerden farklı bir biçimde yapılandırmaktadır. Bu yapılandırmanın boyutlarını şu iki kavram özetlemektedir; disiplinlerarası ve bütünleşme.

Yukarıda yapılan tanımlardan da görüldüğü gibi sosyal bilgiler, içeriğini sosyal ve beşeri bilimlerden alır. Başka bir ifade ile üzerinde çalışılan kavram, sorun ya da tema ile ilgili içerik, çok farklı disiplinlere ait olabilir. Sosyal bilgiler bu içeriği, kendisini oluşturan öğelerin hangi disiplinlerden geldiği kolayca ayırt edilmeyecek şekilde kaynaştırıp bütünleştirir. İçeriğin bu şekilde



yapılandırılması, öğrencilere bir konunun birden fazla disiplini ilgilendiren boyutunu aynı anda görme olanağı sağlar (Acun vd., 2006: 34).

Diğer bir ifade ile sosyal bilgiler, eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, Sosyal Bilimler alanındaki kavramsal ve bilimsel gerçeklerin eğitim süreci içinde ele alınarak bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Dönmez, 2003: 34).

Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen derin bilgiler olarak tanımlandığı için, toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal hayatı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın hayatında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat ve mutlu yaşamasını, kendini gizli yetenekleri doğrultusunda geliştirip, gerçekleşmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler, bu kavramın içine girebilir. Bir bakıma tüm sosyal bilimler, felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilmektedir (Açıkgöz, 2006: 17).

‘‘NCSS’’ e göre sosyal bilgiler; vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin interdisipliner bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. NCSS, 1994 yılında bu disiplinlerarası bütünleştirmenin şu on tema etrafında gerçekleştirilmesini önermiştir:

1. Kültür
2. Zaman, devamlılık ve değişim
3. İnsanlar, yerler, çevreler
4. Bireysel gelişme ve kimlik
5. Bireyler, gruplar, kurumlar
6. Güç, otorite, yönetim
7. Üretim, dağıtım, tüketim
8. Bilim, teknoloji ve toplum
9. Küresel bağlantılar
10. Vatandaşlık idealleri ve uygulamalar

Türkiye’de 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konan sosyal bilgiler öğretim programında da içerik, disiplinlerarası bir yaklaşımla, NCSS’in belirlediği temaları esas alan “öğrenme alanları” etrafında yapılandırılmıştır” (Acun vd, 2006: 34).

Yani kapsam olarak sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik doğa bilimlerinin ilgili içeriklerinden yararlanılarak oluşturulan eşgüdümlü ve sistematik bir çalışma alanı sağlar (Berk, 2008: 9).

#### **1.1.6.2 İçeriğin Sıralanması**

Sosyal bilgiler öğretim programları, sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı içeriği, benimsenen program anlayışına uygun olarak farklı şekillerde sıralamaktadır. Sosyal bilgilerin içeriği sıralamada yaygın olarak kullandığı yaklaşımlar, genişleyen çevre programı ve sarmal programdır. Günümüzde, daha etkili ve kapsamlı program geliştirme çabalarının bir gereği olarak, bu iki yaklaşımın bir arada ve çoğu kez kaynaştırılmış olarak kullanılması yeğlenmektedir. Dolayısı ile iyi bir sosyal bilgiler öğretim programı, karmaşık becerilere geçmeden önce basit becerileri geliştirmek, somuttan başlayarak soyuta ilerlemek, tarih konularında mümkün olması halinde kronolojik sırayı izlemek, faydalı ve güncel konuları sınıfa taşıyabilmek için öğretmene hareket alanı bırakmak durumundadır.

a)Genişleyen Çevre Programı: XX. Yüzyılda sosyal bilgiler öğretiminde en fazla kullanılan program desenidir. En önemli özelliği öğrencilerin konuları günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine imkân vermesidir. Bu yaklaşımda konular, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olarak yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralanır (Acun vd., 2006: 35).

b)Sarmal Program: İçeriğin omurgasını oluşturan temel kavram ya da konuların ğretimi, birbirini izleyen yıllarda kapsamı genişleyerek devam eder. Genişlemenin yönü doğal olarak somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğrudur. st sınıflara geçtikçe öğrenciler konuları daha geniş ve karmaşık bir biçimde öğrenir. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programında spiral program özelliği çok sınırlıdır.

c)Yaklaşımları Kaynaştırma: Günümüzde birçok ülkenin sosyal bilgiler ğretim programı bu yaklaşım doğrultusunda oluşturulmuştur. Kavram ve temalar etrafında toplanan konular, ilerleyen sınıflarda farklı boyutlarıyla ve genişleyerek ele alınmaktadır. Bundan dolayı, her sınıf düzeyinde içeriğin sıralanışı, genişleyen evre programı etkisini yansıtır. Kavramlar ya da temalar, bir st sınıfta daha karmaşıklaşırken, konu alanı genişleyen evre yaklaşımı ile paralellik gösterir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) ğretim Programı’nda da genişleyen evre ve spiral program yaklaşımlarının birbirine mutlak bağlılık yerine, bunların kaynaştırılmasına imkân veren esnek bir yaklaşım sergilendiği ifade edilmektedir (Acun vd., 2006: 37).

## BÖLÜM 2

### 2.1 AKTİF ÖĞRENME

Geleneksel eğitim sistemimizin çağın gereksinimlerini karşılayamadığını görmekteyiz. Okullarımız, çağın gerektirdiği insan tipinin yetiştirilmesinde etkili olamamaktadır. Çocuklarda var olan bilme merakının yitirilmesi ve çocukların yeteneklerinin kör olması söz konusudur. Yapılması gerekene baktığımızda sadece eleştirip durmak değil, bu durumu düzeltecek öneriler geliştirmek olduğunu anlamamız gerekir (Bulut, 2005: 26).

Eğitim ve öğretim kavramının öğrencilere büyüklerin yazdığı sayfalarca bilgiyi öğretmek olduğu görüşü artık eskimiş ve değerini kaybetmiştir. Eğitim biliminin geldiği son noktada artık “eğitim ve öğretim, bireylerin var olan bilgiyi doğru bir biçimde değerlendirerek bu bilgiden hareketle üretkenliklerini işin içine katıp yeni bilgiler üretme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Modern eğitim anlayışı, bireylerin var olan bilgileri farklı bakış açılarıyla değerlendirerek üretken bir biçimde bilgiyi zenginleştirmesini ve yine bu bilgiyi insanlık yararına kullanabilmesini bekliyor (Yavuz, 2005: 3).

Türk Milli Eğitim Sistemimiz son birkaç yıldır yürüttüğü önemli projelerle çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla önemli bir yenilenme sürecinin içindedir. Bu yenilenme çabaları sürerken belki de eğitim sistemimizde öncelikli dikkate alınması gereken noktaları şöyle sıralayabiliriz.

- Sınıflarımızın birbirinin aynı olan öğrencilerden değil, farklı ilgi ve yeteneklerle ihtiyaçlarla, farklı kişiliklerle öğrenme ortamlarına gelen bireylerden oluştuğunun kabul edilmesi gerekir.
- Bu farklılıklarla kendi kişilik ve düşünme potansiyeline sahip öğrencilerin potansiyellerinin ve düşünme becerilerinin sağlam bir biçimde geliştirilmesine destek olmak için eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.
- Yaşam, önemli bir öğrenme deneyimini insana sunar. Öğrenme ortamları da yaşam kadar farklılıklar ve zenginlikler içermelidir. Kitaplar arasındaki bilgilerin gerçek yaşamla birleştirilmesi zamanı gelmiştir.
- Her öğrenciye doğru bir rehberlikle, gereken destek sunulduğunda öğrenebileceği çok şey vardır.
- Bireylerin düşünme becerilerinin gelişiminin desteklendiği ortamlar, öğrenme üzerinde olumlu etkiler yapar.

Okullarda yıllardır uygulana gelen, kuralları ve bol miktarda veriyi ezberlemeye dayalı eğitim sistemine teknoloji toplumunda daha az ihtiyaç duyulacaktır. Teknoloji ve bilim toplumunda zekânın değişik biçimleri “problem çözme yeteneği, derinlemesine düşünme, etkili kişiler arası ilişkiler, yaşam boyu aktif öğrenme” giderek daha önemli hale gelecektir. Bilgi ve teknoloji alışverişinin bu denli yoğun olduğu çağımızda, okullar bireylere meslek kazandırmaktan öte, bireylere sağlıklı bir kişilik temeli ile kendilerini gerçekleştirmede ortamlar sunmalıdır. Dolayısı ile eğitimin temel amacı da, çevresi ile doğru ve etkili ilişkiler kuran, bilgiyi bulan, soru sorabilen, tartışabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Geleceğin dünyasına yön verecek bireylerin sahip olması gereken bu beceriler, çoğunlukla öğretmenin kürsüye geçerek dakikalarca konuştuğu ve öğrencilerden tekrarlamalarını istediği veya kulaktan dolma bir biçimde sınıfında gelişmiş güzel systemsizce uygulamaya çalıştığı bazı öğretim yöntemleri ile geliştirilemez (Yavuz, 2005: 4).

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler bazı alanlarda var olan bilgileri üç beş yıl içinde değiştirmektedir. Bu dört yıllık bir okulun birinci sınıfında öğrenilenlerin, öğrenciler mezun olana kadar değişmesi demektir.

Bu durum, toplumsal yaşamın birçok alanında da değişmeyi zorunlu duruma getirmektedir. Nitekim son zamanlarda iş yerleri, “öğrenen örgütler” olma gereksinimini hissetmeye ve “kendini geliştiren”, “yaşam boyu öğrenen” çalışanları tercih etmeye başlamışlardır. İş yaşamında, bir alana özgü bilgi ve becerilerle donatılmış olmanın yanı sıra; ekip çalışmasına yatkınlık, etkili iletişim becerileri, yaratıcılık, toplumsal olaylara duyarlılık gibi özelliklerde aranmaya başlamıştır (Erden, 2009: 4).

Ülkemizde çağdaş toplumun gereksinimlerine uygun mezunlar verilemediği ve daha da kötüsü en temel yaşam becerilerinden bile yoksun bırakılan “cahil” insanlar yetiştirilmektedir. Bu durumun en iyi örnekleri; artan şiddet olayları, kuralların canlar pahasına ihlal edildiği trafik, düzeysiz TV programları, kitap ve dergi gibi yayınların satış oranları vb. birçok durumda görülebilir.

Bunun bir nedeni, geleneksel olarak en iyi okullarda bile yalnızca akademik başarı üzerinde odaklaşmış olmasıdır. Bireyin gerek akademik, gerek sosyal ve kişisel yönden gelişmesine hizmet edecek amaçlar öteden beri ihmal edilmiştir. İlginç olan, okullarımızın yalnızca akademik başarıya odaklanmış olmasına karşın akademik başarıyı da artıramıyor oluşumuzdur. Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından yapılan bir çalışma bu açıdan dikkati çekmektedir. Otuz sekiz ülkede yapılan bu çalışmaya Türkiye’de 7 bölgedeki 204 okuldaki 8000 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ülkemizin sondan 8. sırada olduğu, yalnızca Ürdün, İran, Endonezya, Şili, Filipinler, Fas ve Güney Afrika’yı geçebildiği görülmektedir.

Geleneksel yöntemlerle öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözme, kısaca bilgiyi

yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için, öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Okullarımızda öğretmen anlatım yöntemi ile bilgiyi öğrencilere aktarmakta, öğrenciler aktarılanları ezberleyerek sınavlarda tekrarlamakta ve daha sonra unutmaktadır (Erden, 2009: 5-6).

Ezberlemenin öğrenme ile sonuçlanması çok düşük bir ihtimaldir. Bu durumdan kurtulmak için öğrenciler pasif alıcı konumundan çıkarılmalı, aktif katılımcı konumuna getirilmelidir. Öğrenci bilgiyi tekrarlamamalı bilgiyi kullanmalıdır. Ancak ülkemizde kullanılan öğretim yöntemleri bilgiyi öğrenciye hazır kalıplar içinde vermektedir. Öğrencide aynen almaktadır. Hangi bilgiyi niçin aldığını bilmemektedir. Bu öğrenme şeklini ortadan kaldırmak için değişik yaklaşımlar kullanılmalıdır. Bu yolda kullanılabilecek yaklaşımların biri de aktif öğrenmedir (Özdoğan, 2008: 15).

### **2.1.1 Aktif Öğrenme Nedir?**

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2009: 17).

“Keyser (2000)’e göre aktif öğrenme; öğrencilerin aktif olarak sürece dâhil edildiği eğitim metotlarını kapsar” (Akt. Güçlü, 2007: 22).

Aktif öğrenme düşüncesi gelişmiş ülkelerde oldukça kapsamlı projeler halinde yeni yeni uygulanmaya konulmuş olmasına karşın, uzun zaman öncesinde çeşitli yazarlar tarafından zaman zaman dile getirilmiştir. Örneğin, 2400 yıl önce Konfüçyüs şöyle demiştir:

“Ne duyarsam unutturum.

Ne görürsem hatırlarım.

Ne yaparsam anlarım.”

Konfüçyüs'ün bu söylemini aktif öğrenmeye Silberman (1996), şu şekilde uyarlamıştır:

“Ne duyduysam unutturum.

Ne duyar ve görürsem, birazcık hatırlarım.

Ne duyar, görür ve onunla ilgili soru sorar veya birisi ile tartışsam anlamaya başlarım.

Ne duyar, görür; tartışır ve yaparsam, bilgi ve beceri kazanırım.

Başkasına ne öğretirsem iyice öğrenirim (Akt. Tımbıl, 2008: 28).

“Aktif öğrenmede; öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluğu, kendi çabası ve isteği ile gerçekleşeceği için, öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olacağı vurgulanmaktadır” (Ünal ve Ada, 1999 Akt. Özdoğan, 2008: 15).

“Bilginin beyne kaydedilmesi eğitim için gerekli fakat yeterli değildir. Bu noktadaki eksiklikte bireysel öğrenme farklılıklarının göz önüne alınmasıyla oluşturulan çoklu zekâ kuramı ve bu kuramın uygulanmasını kolaylaştıran aktif öğrenme süreciyle giderilmektedir” (Tandoğan, 2006: 39).

Dikkat edilirse aktif öğrenmede vurgulanan ilk nokta, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıması ve bu süreçle ilgili kararları kendisinin almasıdır. Bu aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşullarından biridir. Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği, ne kadar öğrendiği, eksiklerinin neler olduğu, nasıl konsantre olacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı, öğrenme süreçlerinin amaçlar vb. ile ilgili bir dizi kararlar alınır. Geleneksel olarak bunların çoğuna öğretmen karar verir. Aktif öğrenmede ise öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve kendi kararlarını öğrencinin kendisi alır. Böylece öğretmen, bir başkasının – öğretmen, anne, baba, daha iyi bilen bir öğretici-kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır. Bu anlayış, temelde özdüzenleme, öğrenen özerkliği ve bağımsız öğrenme gibi kavramlarla da ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2009: 18).



**Tablo 2: Aktif Öğrenmenin Koşulları**

<b>Koşul 1</b>	<b>Örnek</b>
Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar alması, özdüzenleme	Nasıl öğreneyim? Nereyi Öğrenemedim? Hangi stratejileri kullanayım? Zamanımı nasıl kullanayım?
<b>Koşul 2</b>	<b>Örnek</b>
Öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması, karmaşık öğretimsel işler	Bilgiyi keşfetme Soru sorma Karşılaştırma yapma Açıklama yapma Örnek bulma Anlam çıkarma Önceki öğrenilenlerle bağ kurma Değerlendirme Çıkarımda bulunma

Kaynak: Açıkgöz, 2009: 18

“Can(2003)’e göre öğrenimi aktif yapan iki değişken vardır.

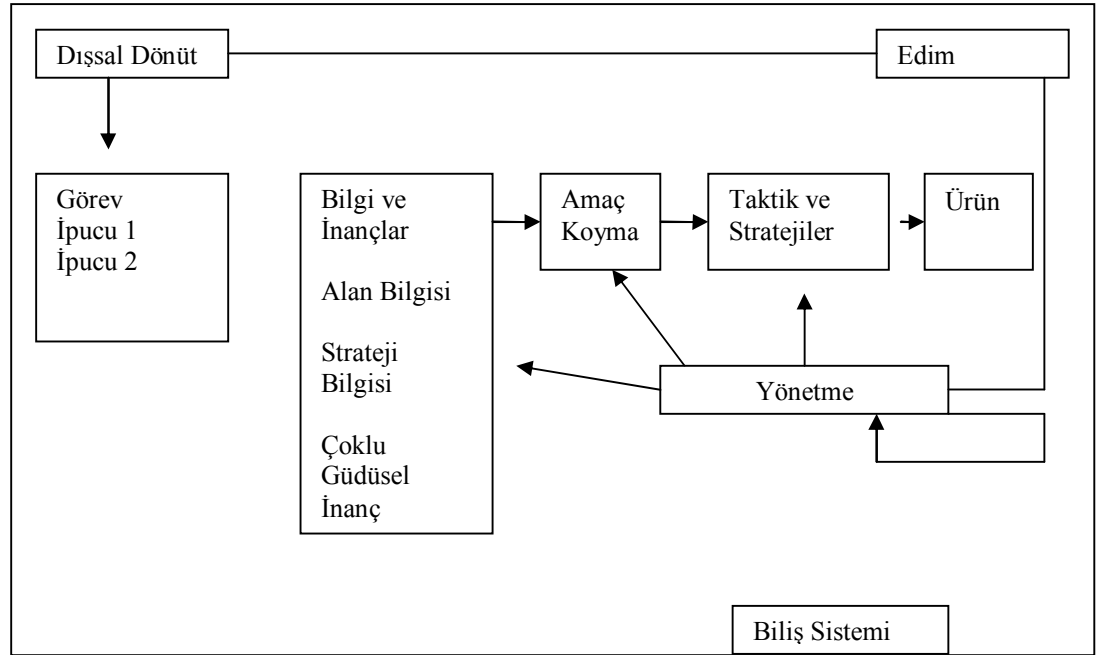
- Derste kullanılan materyaller
- Öğrencilerin derste gösterdikleri davranışlar” (Akt. Özdoğan, 2008: 29).

Oktaylar(2007)’e göre, aktif öğrenmede öğrencilerin öğrenme sürecine yaparak-yaşayarak katılmaları esastır. Öğrenciler merak duyarak ve kuşkuyla birlikte bilgiyi öğrenmelidir. Bu nedenle eğitim bilgilendirme değil, bilgiyi üretme ve kullanma odaklı olmalıdır. Öğrenciler bizzat konuşarak, yazarak, soru sorarak, düşünce üreterek, tartışarak, ilişki kurarak, problem çözerek bilgiyi üretir ve yaşamlarında kullanırlar. Bu yaklaşımda geleneksel eğitimde geçerli olan ezber bilgi ve aktarmacı öğretim modeli yerini merak, kuşkulanma,

deneyimlere gitme, araştırma ve uygulama yapma, işbirlikçi çalışma, karar alma, özdenetimi sağlama, enerjik olma ve özgüven görülür. Öğrenciler öğretimin merkezine alınırlar. Öğrenciler, araştırma ve bilgi kaynaklarına kendileri ulaşarak elde ettikleri bilgileri örgütleme ve sunma, bireysel ve grup olarak sorumluluklar alma ve yerine getirme, etkileşimde bulunma ve ortak bilgi üretiminde yeterlik kazanırlar (Akt. Tımbıl, 2008: 30).

“Bu tanımlarda üzerinde durulan noktalar şunlardır:

- Aktif öğrenmede öğrenci öğrenme sorumluluğunu alır: Yapılan bilimsel araştırmalar öğrencilerin öğrenme süreci esnasında kullandıkları stratejileri bilinçli olarak kullandığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yani öğrenciler öğrenirken kendileri ile ilgili bir dizi kararlar alırlar ve bu kararlar onların zihinsel yapılarının düzenlenmesinde etkilidir” (Yavuz, 2005: 12).
- “Aktif öğrenmede öğrenciler öz düzenleme becerilerini kullanır: Öz düzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi ile ilgilidir. Böyle öğrenciler kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Öz düzenleme yalnızca öğrenme eylemi değil, güdü ve öğrenme yolları ile de ilgilidir. Buradan öğrencinin öğrenme isteğini artırma konusunda bile öz düzenleme yapabileceği anlaşılmaktadır” (Açıkgöz, 2009: 18).  
“Öz düzenleme öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeyleri ile doğrudan ilgilidir. Öğrenci öğrenirken aldığı her karar, seçtiği her yol ve gösterdiği her davranış ile öz düzenleme becerilerini kullanır. Öz düzenleme aynı zamanda bir aktif öğrenme yöntemidir. Aktif öğrenme temelli hazırlanan derslerde öğrenciler karar alma, hedef belirleme, uygulama, bilgi arama, planlama, tekrar etme, gözden geçirme gibi farklı öz düzenleme stratejilerini de kullanırlar” (Yavuz, 2005: 12).



Şekil 2: Özdüzenleme Modeli

Kaynak: Butter ve Winne,(1995) Akt. Açıkgöz, 2009: 20

“Zimmerman (1989)’ da öz düzenleme sürecini çözümlemiş ve üç alt süreç saptamıştır. Bu süreçler;

1. Kendini gözleme
2. Kendini değerlendirme
3. Kendini geliştirme davranışını gösterme safhalarından oluşur.

Yapılan araştırmalarda bu üç alt sürecin akademik edim üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Mace ve Kratochwill (1985), akıcı konuşmaya çalışan üniversite öğrencilerinden, teybe kaydettikleri konuşmalardaki hataları saptayan ve onları değerlendirerek “iyi yaptım”, “kötü yaptım” vb. yargılarda bulunanların, bunu yapmayanlara göre daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Açıkgöz, 2009:20).

Öz düzenleme stratejilerinden bazıları ve tanımları tablo 3’ de verilmiştir.

**Tablo 3: Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri**

Kategori/Stratejiler	Tanımlar
Kendini Değerlendirme	Öğrencinin çalışmalarının kalitesiyle ve gelişimiyle ilgili etkinlikler. Örneğin, “doğru yaptıklarından emin olmak için çalışmasını kontrol etmesi”.
Örgütlenme ve dönüştürme	Öğrencinin, öğretim malzemelerini, öğrenmeyi geliştirecek biçimde açık ya da kapalı olarak yeniden düzenlenmesi. Örneğin, “raporunu yazmadan önce planlama yapması”.
Amaç koyma ve planlama	Öğrencinin amaç koyma, yapacaklarını listeleme, zamanlama ve bitirmeyle ilgili planları. Örneğin, “sınavlardan... gün önce çalışmaya başlaması ve kendini hazırlaması”.
Bilgi arama	Öğrencinin gerekli olabilecek bilgileri ve kaynakları sağlamasıdır. Örneğin, “çalışmaya başlamadan önce kütüphaneye gidip mümkün olduğu kadar çok bilgi ve kaynak toplama”.
Kayıt tutma ve çalışmayı yönetme	Öğrencinin olayları ve sonuçları kaydetmesi. Örneğin, “tartışmalarda not alma”, “bilmediği sözcüklerin listesini yapma”.
Çevresel yapılandırma	Öğrencinin fiziksel çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler alması. Örneğin, “çalışma esnasında kendini rahatsız eden şeylerden uzak durması”, “konsantre olmak için radyoyu kapaması”.
Sonuçlarla ilgili planlama	Öğrencinin başarı ve başarısızlık durumlarındaki ödül ya da cezaları tasarlaması. Örneğin, “sınavı iyi geçerse kendini sinemaya giderek ödüllendirmeyi planlaması”.
Tekrar ve Ezber	Öğrencinin öğrenme malzemesini ezberleme

---

Yardım alma	çalışmaları. Örneğin, “matematik formüllerini ezberleyene kadar her yere yazması” Öğrencinin çalışırken karşılaştığı güçlüklerde arkadaş, öğretmen ya da başka kişilerden yardım alması. Örneğin, “matematik ödevini yaparken takıldığı yerleri arkadaşına sorması”,
Tekrar etme	Öğrencinin; notları, testleri ya da kitapları tekrar gözden geçirmesi. Örneğin, “sınavlara hazırlanırken önceki sınavlara tekrar bakması”.
Diğer	Başka insanlar tarafından başlatılan çaba ve davranışlar. Örneğin, “öğretmenin her dediğini yapması”.

---

Kaynak: Zimmerman,1989’dan uyarlanmıştır. Akt. Açıköz, 2009: 22

Tablo incelendiğinde öz düzenleme stratejilerinin çeşitliliği dikkati çekmektedir. Hatta listeye yenileri de eklenebilir. Ancak asıl yapılması gereken, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilere bu listede yer alan ve onlara benzer öz düzenlemeli aktif öğrenme stratejilerini kullanma fırsatlarının yaratılmasıdır.

- Aktif öğrenme karmaşık öğretimsel işlerin olduğu bir süreçtir: Açıköz(2009)’a göre öğretimsel iş; öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir. Öğretimsel işler öğrencilerin genel eğitim öğretim müfredatının belirlediği hedeflere ulaşmaları için belirlenen yollar veya etkinlikleridir. Öğrenme ortamlarında çalışılan öğretimsel işler öğrencilerin bilgiyi değerlendirme biçimi ile doğrudan ilgilidir ve bilginin öğrenilmesini, anlaşılmasını etkilerken, öğrenme ürününün kalitesini de belirler. Örneğin, sözel anlatımı öğretimsel bir iş olarak belirleyen öğretmen, bilgiyi öğrencilerin işlemesine ve farklı açılardan değerlendirmesine imkân tanımaz. Ama bilgiyi anlatırken duyguları ve üretkenliği işin içine katan bir öğretimsel işe karar veren öğretmen, öğrencilerinin bilgiyi farklı açılardan

değerlendirmesine imkân tanırken, onların zihinsel becerilerini kullanmasına da fırsat vermiş olur’’ (Akt. Yavuz, 2005: 12). Doyle(1983)’e göre öğretimsel işler öğrencinin dikkatini içeriğin belli noktalarına çeker ve bilgi işleme yollarını belirler. Bu etkiler bilgiyi anlam çıkarmak için işleme ve yüzeysel özellikler için işleme arasındaki farklılıklarda açıkça görülebilir. Eğer deneklerden bir fotoğrafın içindeki A’ları saymaları istenirse denekler fotoğraftaki diğer özelliklere dikkat etmeyeceklerdir. Benzer bir biçimde şiirdeki kafiyelerin bulunması oradaki ana düşüncenin gözden kaçmasına yol açacaktır (Özkaya, 2008)(Çevrimiçi, <http://olay07.com>, 24.03.2011).

Öğrenciler okulda birçok işe katılırlar. Çalışma yapraklarını doldurma, film seyretme, proje üretme, okuma, ezberleme, dinleme, soruları yanıtlama, problem çözme, şema oluşturma, deney yapma bunların ilk akla gelenleridir. Öğretimsel iş öğrenciyi amaçlara ulaştırmak için tasarlanır. Örneğin, problem çözmeyi öğrenirken problemleri şemalarla göstermelerinde ya da okuduğunu anlama becerisi geliştirirken okuduklarının resmini yapmada olduğu gibi (Açıkgöz, 2009: 25).

Öğretimsel iş, öğrencilerin o konuya bakış ve onu ele alış tarzını belirler. Öğrenen, yaptığı işe göre bilgiyi seçer ve işler. Örneğin, bir okuma parçasında olup bitenlerle ilgili “ne oldu?” “ne dedi?” gibi, yanıtı parçada açıkça var olan soruları yanıtlayan öğrenciler ile okuduklarının resmini yapan öğrencilerin kullandıkları bilgiler ve düşünme stratejileri farklı olacaktır. Öğretimsel işler;

1. Bellek işleri
2. İşlemsel ya da Rutin İşler
3. Kavrama ya da Anlama İşleri
4. Görüş İşleri olmak üzere dört genel kategoriye ayrılmaktadır.

Bellek işleri öğrencinin daha önce karşılaştığı bilgiyi tanımasını ya da tekrarlamasını gerektirir.

İşlemsel ya da rutin işler belli formül ya da algoritmaların kullanımını gerektirir. Örneğin, iki basamaklı sayılarla çıkarma.

Kavrama ya da anlama işleri daha önceden karşılaşılan bilginin dönüştürülmüş ya da kısaltılmış şeklini tanımayı, işlem yollarını belli problemlere uygulama ya da belli bir problemde hangi prosedürün uygulanacağına karar vermeyi, önceki bilgilerden çıkarımda bulunmayı (örneğin bir kimyasal tepkimeyle ilgili tahminde bulunma) gerektirir (Açıkgöz, 2009: 25).

- Aktif öğrenme süreci öğrencilerin zihinsel becerilerinin kullanımını gerektirir: Aktif öğrenme yöntemleri ile hazırlanan derslerde öğrenciler bilgiyi aynı şekilde alıp tekrarlamazlar, karşılaştıkları bilgiyi işlemeye başlar, bilgiyi işlerken de yaşamın farklı boyutlarını düşünerek bilgiyi değerlendirirler. Bilgiyi farklı durumlara transfer ederek, düşünceler arası yeni ilişkiler oluştururlar (Yavuz, 2005: 13).

### **2.1.2 Aktif Öğrenmenin Temel Düşünceleri**

1. Öğrenen öğrenme sürecinin aktif bir ögesidir: Öğrenen, yeni duyduklarını, gördüklerini öncekilere ekler. Bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, hipotezler geliştirip onları sınayarak ve yorum yaparak işler. Sonunda gerçekleşen öğrenme, öğrencinin bilgiyi işleme yöntemlerinden ve önceki öğrenmelerinden etkilenmektedir. Öğrenen yalnız strateji kullanımında değil, yeni bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede

de etkindir. Öğrenen, var olan şemaları kullanarak yeni bilgiyi yapılandırır (Açıkgöz, 2009: 44-45).

2. Öğrenme birikimli bir süreçtir: Aynı konuşmayı dinleyen kişilerin dinlenen tümcelerden farklı anlamlar çıkarması bunun en büyük kanıtıdır. Bunda en büyük etken kişilerin geçmiş yaşantılarındaki farklılıktır. Öğrenilenler bellekte şemalar halinde saklanır. Şema bireyin belli bir konuda sahip olduğu bilgilerin tümüdür. Bu bilinenin basit bir toplamı değil, öğreneni düşündüren dinamik yapılardır. Her zaman önceden öğrendiklerimizi yeni öğrendiklerimizden anlam çıkarmada kullanırız. Öğrenme süreci birikimlere dayalı olduğuna göre, okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilere yeni öğrendikleri ile öncekileri karşılaştırma, aralarında bağ kurma, onlar hakkında düşünme fırsatları verilmelidir (<http://www.genbilim.com>) (Çevrimiçi, 10.01.2011).
3. Öğrencilerin öğrenme kapasiteleri artırılabilir: İnsanların öğrenme kapasiteleri durağan değildir, eğitim yoluyla artırılabilir. Bu nedenle eskiden olduğu gibi öğrencileri öğrenme yetenekleri ya da düzeylerine göre gruplayarak eğitmek günümüzde kabul gören bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşım izlendiğinde herhangi bir nedenle öğrenme sürecinde geri kalan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler gereksinim duyduğu yardımı alamaz ve hep geri kalmaya mahkûm olur. Oysa öğrenci, bir yandan bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken; diğer yandan öğrenmeyi, etkili düşünmeyi öğrenmesi de sağlanabilir. Aktif öğrenme teknikleri öğrenene bu fırsatları sağlayacak biçimde tasarlanmıştır.
4. Öğrenme malzemesi, Öğrenene bildiği bağlamda sunulmalıdır: Öğrenme malzemesi öğrenciye bildiği bağlamda sunulmazsa



öğrenci eski öğrendiklerinden kopuk yeni bir bilgi edinecek ve bunu var olan şemaların içine yerleştirmek için ayrı bir çaba sarf edecektir. Böyle durumlarda öğrenciler birbirinden kopuk bu bilgileri ezberleyerek sınavlarda tekrarlamak zorunda kalacaktır. Ve bu şekilde edinilen bilgiler bir süre sonra unutulacaktır. Öğrenci öğrenme malzemesi üzerinde ne kadar çok konuşur, yazar, okur, gözler, değerlendirir ise o kadar iyi öğrenir (Açıkgöz,2009: 48).

5. Kalıcılık için öğrenilenlerin kullanılması gerekir: Son yıllarda kalıcı öğrenmeyi sağlamak için sadece konuyu anlatmak yerine işin içine çocuğun duygularını da katmak gerektiği anlaşılmıştır. Çünkü öğrenmenin %20 oranında zihinsel, % 80 oranında ise duygusal olduğu anlaşılmıştır (<http://www.yesilirmakgazetesi.com>) (Çevrimiçi, 10.01.2011).

“Bilgiler gerekli bile olsa, kullanılmadıkça o bilgilerin incelikleri fark edilmez. Geleneksel olarak öğrenme öğretme süreçleri; (a) öğrenciye yeni malzemenin sözlü ya da yazılı anlatımı, görsel araçlarla sunumu, (b) öğrencinin dinlemesi, not alması ya da çok fazla düşünmeyi gerektirmeyen mekanik bazı alıştırmaların yapılması, (c) sınav vb. durumlarda öğrenilenlerin çoğu zaman aynen tekrarlanması işlemlerinden oluşan bir kısır döngüye benzer” (Açıkgöz, 2009: 48).

“Geleneksel öğretim yöntemi öğrenciye öğrendiklerini kullanma fırsatları vermez. Öğrenci öğrendiklerini yalnızca sınavlarda kullanır ve ihtiyacı bitince unuttur. Aktif öğrenme süresini yaşayan öğrenciler ise öğrendikleri her bilgiyi kullanır ve bilgidan hareketle yeni ürünler hazırlar” (Yavuz, 2005: 18).

“Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı derslerde öğrencilere bireysel potansiyellerini zorlayan deneyimlerde sunulur. Bu deneyimler bilinçli olarak bireyi üst düzey düşünmeye sevk ederek kapasitesinin gelişimine katkı sağlar. Bu uğraştırıcılık gerektiren çalışmalar öğrencide merak ve ilgi uyandıran anlamlı ve işlevsel öğrenme deneyimlerine de yol açabilir” (Güçlü, 2007: 56).

6. Etkileşim İnsanı ve Beyni Geliştirir: Etkileşim olmadan bireyin, toplumun gelişmesi ve çocukların insanı insan yapan özellikleri kazanması olanaksızdır. Aslında öğrenme içsel ve kişisel bir süreçtir. Ancak, sosyal etkileşim olmadan gelişme olmaz. Öğrenme yaşantıları bir çevre içinde gerçekleşir. Çevredeki düşünceler, beklentiler öğrenme sürecini etkiler. Sosyal etkileşim bu sürecin etkililiğini artırmaktadır. Zaten en basit öğrenmeler bile karşılıklılık içinde gerçekleşmektedir (Açıkgöz, 2009: 50-51).

Aktif öğrenme ortamlarında etkileşim esastır. Aktif öğrenme temelli hazırlanan derslerde kullanılan öğretim yöntemleri çoğunlukla öğrencilerin birbirleri ile etkileşimine imkân tanıyan yöntemlerdir. Bu yöntemler öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır (Yavuz, 2005: 19).

7. Aktif öğrenme derslerinde öğrencilerin öğrenme sürecinin doğrudan içinde bulunması öğrenci motivasyonuna önemli katkı sağlar. Aktif öğrenme deneyimlerine katılan öğrencilerin kendini öğrenim sürecinin içinde görmesi öğrencinin öğrenmeye ve kendine bakışını etkiler (Güçlü, 2007: 57).

8. Öğrenmede ezber değil anlam önemlidir, farklı kişiler farklı biçimlerde öğrenir: Eğitimimiz sırasında gereksiz birçok bilgiyi öğrenmek zorunda kalmışızdır. Tarih coğrafya bilgileri, sert ünlüler, çarpım tablosu ezberlediklerimizden bazılarıdır. Bu gibi bilgileri ezberlemek zorunda kalsak bile böyle durumların sayısı fazla değildir. Öğrenmede önemli olan, anlamdır. Eğitimin amacı doğal bilgi olmalıdır. Ezberleyen kişi, daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaşınca ne yapacağını bilemez. Bilgileri üst üste kaydederek bir konu öğrenilememektedir. Bu nedenle insan öğrenmesi, bir dizi bilgiyi ezberlemenin ötesine geçip; akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi sınırlara ulaşmalıdır. Herkesin kendine özgü bir öğrenme biçimi vardır. Görseller okuyarak, işitseller dinleyerek daha iyi öğrenir. Kimileri iyi yapılandırılmış kaynakları ve etkinlikleri tercih ederken, diğerleri bağımsız çalışmayı, açık uçlu problemleri çözmeyi araştırmayı tercih edebilir. Önemli olan, öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir. Aksi takdirde öğrencilerde güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık, gibi duygularla ortaya çıkan disiplin suçu vb. olumsuzluklar gözlenmektedir. Geleneksel sınıflarda öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uydurmak olanaksızdır. Bu nedenle, öğrenme seçeneklerinin sunulduğu aktif öğrenme yöntemlerine gereksinim vardır (Açıkgöz,2009: 56-57).

### 2.1.3 Aktif Öğrenmenin Yararları

Aktif öğrenmenin yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşırlar. Böylece değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yerini öğrenirler.
2. Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır.
3. Öğrenciler, bireysel grup projelerinde sorumluluklar alırlar ve bunu paylaşırlar.
4. Öğrenciler bilgiyi paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için iş birliği yapar.
5. Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır.
6. Öğrencilerin özdenetim geliştirme yollarını iyileştirir.
7. Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturulmasına katkıda bulunur.
8. Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olur.
9. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
10. Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
11. Öğrencilerin kendi anlayışlarını yaşlıları ile karşılaştırıp ortaya çıkarabilmelerini sağlayarak, grup etkileşimini teşvik etmeyi planlar.
12. Motivasyon ve katılımı artırır.
13. Yarışma ve sınıf içi ayrılığı azaltır ve aynı zamanda herkesin işbirliği ile çalışmasını sağlar.
14. Bu tip öğrenmenin yüksek etkileşimli yapısından dolayı öğrenciler sürekli olarak anında geribildirim verirler ve alırlar.

15. Öğrencilerin yaşantıları ve materyalin uzun süreli bellekte tutulması ile önceki öğrenmelerini arttırmaya yardımcı olur (Şahinel, 2003, Akt. Bulut, 2005: 10-11).
16. Benlik duygusu gelişir.
17. Derse ve öğretmene karşı daha olumlu tutum oluşur.
18. Öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur (Özdoğan, 2008: 27).

#### 2.1.4 Geleneksel Öğretim ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması

Gerek edilgin gerekse etkileşimli öğretim biçimleri, geleneksel olarak kullanıldığı için “geleneksel öğretim” diye de adlandırılmaktadır. Bu noktada geleneksel öğretim ile aktif öğrenme görüntü, amaç, kurallar, öğrenci, öğretmen, avantajlar ve yetiştirilen insan tipi açısından karşılaştırılabilir (Açıkgöz, 2009: 35).

**Tablo 4: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması**

	<b>Aktif Sınıf</b>	<b>Geleneksel Sınıf</b>
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde (kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde vb.) oturlar, sınıfın önü arkası belli değil, aynı anda sınıfın her köşesinde etkinlik sürmekte, öğrenciler sürekli etkileşim halinde.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlı.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması,	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.

	problem çözüme, kavrama.	
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, eksiklerinin farkına varır, örnek ister, neden sonuç ilişkisinin farkına varır. Öğrenmek için uğraşır, bilgiyi yapılandırır.	Pasif alıcı; not alır aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır ve sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım eder.	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici.
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak, bunu geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve

		gelişmenin yavaşlığı, güdüslük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı.	-----
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanıp, etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik.
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Kaynak: Açıkgöz, 2009: 35-36.

“Nist ve Holchuh (2000)’e göre aktif öğrenenler anlamak ve hatırlamak için okur. Eski bildikleri ile metinden, öğretmenden ve akranları ile çalışmalarından elde ettikleri yeni bilgiler arasında bağlantılar kurar. Derslere katılır, düzenli not tutarlar ve çalışma zamanını kaliteli kullanırlar. Ne zaman yardıma ihtiyacı olduğunu bilir. Yeni bilgi eski bildikleri ile uyumlu değilse bilgiyi sorgularlar” (Akt. Koç, 2007: 25).

### 2.1.5 Aktif Öğrenmenin Amaçları

“Ercan, 2005’e göre;

- Bilimsel düşünmeyi öğretmek,
- Bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek,
- Neden-Sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
- Kendilerini yenilemeyi öğretmek,
- Atak ve yönetici bir sığata sahip olmayı öğretmek,
- İletişim kurma becerisi kazandırmak,
- Aklını kullanıp bilgi ve teknoloji üretebilme becerisi kazandırmak aktif öğrenmenin amaçları arasındadır” (Akt. Tımbıl, 2008: 16).

“Özdoğan, 2008’e göre;

- Problem çözüme becerisi kazandırmak,
- Toplumsal bilinç kazandırmak,
- Sosyal becerileri geliştirmekte aktif öğrenmenin amaçları arasında yer almaktadır.”



### 2.1.6 Aktif Öğrenmenin İlkeleri

“Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’na göre (2003), aktif öğrenme açısından okulu, bireyi, öğrenme ortamlarını, süreci tanımlayan ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler, eğitim literatüründe aktif öğrenmenin on iki ilkesi olarak isimlendirilir. Bunlar:

1. Öğrenmeyi öğrenme esastır,
2. Her öğrenci öğrenebilir,
3. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar,
4. Düşünmeyi öğrenmek eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir,
5. Başarabilme duygusu ve içsel güdülenmeyi sağlar,
6. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellediğinde zorlaşır,
7. Merak; yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi harekete geçiren ödevle, öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler,
8. Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir,
9. Farklı özellikteki öğrencilerin birbiri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır,
10. Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı eğilim ve yeteneklere sahiptir,
11. Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır.
12. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır” (Akt. Şahiner, 2008: 33).

Başarılı bir aktif öğrenme ortamı oluşturabilme için hem öğretmen hem de öğrenciler, sınıftaki geleneksel rollerine yeni şeyler katmak zorundadır.

## 2.1.7 Aktif Öğrenme Ortamı

### 2.1.7.1 Aktif Öğrenmede Öğrenci

Aktif öğrenmede öğrenci, gelenekselde olduğu gibi kendisine aktarılanları alan ve sonra onları tekrarlayan “boş bir kap” ya da “edilgen alıcı” değildir. Öğrenen, öğretilenleri aynen almaz, tersine onları kendine özgü stratejilerle işleyip yeniden üretir. Kuşkusuz, bunu yapmak, öğrenme gibi ciddi bir sürecin sorumluluğunu taşımak kolay değildir. Aktif öğrenenlerin bazı özelliklere sahip olması, değilse de aktif öğrenme uygulamaları sırasında bunları kazanması gerekir.

Marzano'nun (1991) üretken zihnin alışkanlıkları olarak önerdiği (a) özdüzenlemeli, (b) eleştirel, (c) yaratıcı düşünme ve öğrenme becerileri aktif öğrenenlerin özümsemesi gereken başlıca işlevler arasında yer almaktadır.

Özdüzenlemeli düşünen ve öğrenen, kendi düşünmesinin farkındadır; plan yapar, gerekli kaynakları bilir, dönütlere duyarlıdır, eylemlerinin etkililiğini değerlendirir.

Eleştirel düşünen ve öğrenen ise doğrudur, doğruluk arar; açık düşüncelidir, zorlamaları sınırlandırır, gerektiği zaman tavır alır, diğerlerinin duygularına ve bilgi düzeylerine duyarlıdır. Yaratıcı düşünen ve öğrenen; yanıtı ya da çözümü net olmayan işlere girer, bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlar, kendini değerlendirme standartlarını üretir, güvenir ve sürdürür, durumlara alışılmışın dışında bakma yollarını üretir (Akt. Açıköz, 2009: 39).

Öğrenciler aktif öğrenme ortamlarında kendi zihinsel becerilerini kullanarak yeni bilgiler keşfederler. Bu bazen eğitimciler tarafından tekerleği yeniden keşfetmek gibi algılansa da, öğrencilerin bilgiye ulaşma yolunda yaptıkları her keşif, vardıkları her sonuç, öğrenme anlamında büyük değerler

taşımaktadır. Öğrencilerin bu keşifleri yapabilmeci ancak; öğretmenlerin güçlü bir aktif öğrenme ortamları hazırlamaları ile mümkün olabilir.

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

1. Grup çalışması yapar.
2. Oyun-drama tekniğini kullanır.
3. Laboratuvar çalışması yapar.
4. Kavram haritası çizer.
5. Konu ile ilgili bulmacalar çözer.
6. İşbirliği içinde öğrenirler.
7. Öğrencilerin sosyal yönü gelişir.
8. Arkadaşlarıyla etkileşime girerler.
9. El becerileri artar.
10. Problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri artar (Özdoğan, 2008: 32).
11. Olası hedef ve etkinlikleri düşünürler.
12. Bireysel öğrenme hedeflerini seçerler.
13. Kendisine güvenir ve güveni artar.
14. Kendisini motive eder.
15. Önceki öğrenmelerini kullanır.
16. Okur, dinler, analiz eder.
17. İlişkiler kurarken şemalar oluşturur.
18. Yeni bir strateji dener.
19. Başarmak için olası durumları düşünür.
20. Öğrenme sürecini değerlendirir.
21. Kendi performansı hakkında kararlar verir (Yavuz, 2005: 24).
22. Üretkendir, yeni fikir ve mantıklı düşünceler üretir.
23. Öğrenciler kararlara katılırlar, derslere ait uygulamaları kendileri geliştirirler (Uysal, 2007: 63).

Öğrenciler sadece sınıfta oturup öğretmeni dinleyerek, daha önceden hazırlanmış ödevleri izleyerek ve soruları cevaplayarak çok fazla öğrenemezler. Ancak öğrendikleri hakkında konuşup, yazıp onları geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirdikleri ve günlük yaşantılarına uyguladıkları zaman bunu gerçekleştirebilirler. Öğrencilerin kişisel tecrübelerle edindikleri bilgiler en kolay özümsevenlerdir. Bu nedenle, öğrencilerin ön bilgilerini anlamak, eski ve yeni bilgileri bütünleştirmek önemsenmelidir. Öğrenme faaliyetleri ve kavramları gerçek hayat tecrübeleri ile birleşince kişisel anlam pekiştirmekte ve öğrenme gerçek bir deneyim haline dönüşmektedir. Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenci, hem organizatör, hem öğretici hem de değerlendirici rolünü üstlenmektedir (Güçlü, 2007: 62).

Aktif öğrenme; öğrencilerin güvenli, yeteneklerinden emin, saygın, etkili öğrenme ve düşüncelerine sahip, başkaları ile işbirliği içinde çalışabilen, bireyler olarak yetişmelerini sağlar. Aktif öğrenme ile öğrenen kişiler, kendilerinde var olan değer yargıları ile yaşantılarını kullanarak bilgiyi öğrenebileceklerini ve böylece de bilgiyi konu alanlarına bağlı olarak değil bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırarak var olduğu görüşüne inanmaktadırlar (Özdoğan, 2008: 19).

Kısacası öğrenme yüzeysel değil derin olmalı, öğrenmeden derin anlamlar çıkarılmalıdır. Öğrenci sınav için çalışan olmamalı, düşünen, neyi, niçin, nasıl yaptığını bilen olmalıdır. Buda ancak aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin okulda kullanılması ile olur. Aktif öğrenmenin sadece okul başarısını artırmakla kalmayıp öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ve ilerideki yaşamlarının kalitesini artırdığını söyleyebiliriz.

### 2.1.7.2 Aktif Öğrenmede Öğretmen

Geleneksel olarak ‘‘öğretmen’’ denildiğinde sınıfın önünde durarak olayları kontrol eden, konuşmaların çoğunu yapan, bilgi aktaran, soru soran, değerlendiren, cezalandıran, ödüllendirilen, gösteren, kaynaklık eden, kısacası; sınıfta en aktif, en baskın olan ve sürecin bütün sorumluluğunu kendisi taşıyan kişi akla gelmektedir.

Kuşkusuz öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması, öğretmenin sorumluluğunun bittiği anlamına gelmemelidir. Bu, öğrencilerin her istediğini yapması, öğretmenin sürece karışmaması anlamında değildir. Aktif öğreten öğretmenin gelenekselden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir (Açıkgöz, 2009: 34).

Öğrenciler bilmedikleri konularda tamamen doğru sonuca götürecek kararları alması çok zordur. Öğrenciler işte bu noktada öğretmenlerinin öneri ve yönlendirmelerine gereksinim duyar. Öğretmen bunu, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili kararlar için seçenekler sunarak, öğretimsel amaçlardan sapıldığında önlem alarak, öğrencilere takıldıkları yerleri açıklayarak yapar. Öğrencilere öğrenme süreci ile ilgili fikirler verir. Öğrenmek için ne yapması, nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrenciye öğretir. Öğrencilerin dikkatini önemli noktalara ve inceliklere çeker (Uysal, 2007: 63).

Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayacak öğretmenlerin öğretimde yeniliğe gidebilmesi için gerektiği görülebilir. Çünkü geleneksel öğretim yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin öğretimde yeniliğe gidebilmesi için alışıldık kimliklerden sıyrılmaları gerekir. Öğrenme yaşantılarının seçimi işini planlamış bir öğretmen, eğitim durumlarının düzenlenişi sırasında öğretimin etkili olmasında tekniklerin rolünü ve iş görülerini dikkate alarak öğretimin güdümlü, planlı, programlı ve destekli olmasını sağlamalıdır.

Öğretmen ne öğreteceğinin ve nasıl öğreteceğinin bilincinde olmak zorundadır. Yaratıcılığını kullanarak, gerekli öğretim yöntemlerini iyi belirlemelidir. Kullanılan öğretim tekniklerinin uygun olması, öğrenme-öğretme sürecinde bir zorunluluktur. Öğretmen, eğitimin duyuşsal boyutuna ne kadar hizmet edebiliyorsa, öğrencisini öğrenme etkinliğine o kadar çok yaklaştırıyor demektir (Güçlü, 2007: 58).

Öğretmenlerin çalışmalarını dikkatle planlamaları amaçlarına kısa yoldan verimli bir şekilde ulaşmalarını sağlar. Eğitim ve öğretim işinin de verimli olabilmesi için planlamanın önemi oldukça büyüktür. Göreve yeni başlayan öğretmenler için bu husus oldukça zordur. Dersin işlenişi için gereken sürenin belirlenmesi, dersin dağılması ve amaçtan uzaklaşmasına engel olur. Bundan dolayı öğretmen zamanı planlamasına yardımcı olmak için planına gereken önemi vermelidir (Güçlü, 2007: 58-59).

Aktif öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrencilere doğru zamanlarda doğru adımlar atabilme konusunda rehberlik ederler. Aktif öğrenme ortamlarını hazırlayan öğretmenlerin üzerinde çalıştıkları en önemli soru,

*“Gerçek yaşamda var olan sorun ve olayları çözebilmek için, öğrencilerimin üretici yeteneklerini kullanarak, bir bilgi ve beceri temeli oluşturmalarına nasıl yardımcı olabilirim?”* olmalıdır.

Öğretmenler özellikle derslerinde mantıksal sorgulama tekniklerini çok iyi kullanarak öğrencilerin yüksek düşünme becerilerinin gelişimine destek olurken, araştırma ve bilgiye ulaşmaya dayalı hazırladıkları öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerinin yenilikçi, üreten, sıra dışı düşünen birey olmalarına da yardımcı olurlar. Öğretmenler etkili bir planlama sürecinin sonunda, öğrencilere yine onların düşünme ve öğrenme hitap eden seçenekler sunarak, öğretimsel amaçlardan sapıldığında önlem alarak, öğrencilere takıldıkları yerleri açıklayarak öğretim faaliyetlerini sürdürür. Aktif öğrenme yöntemleri ile hazırlanan derslerde öğretmenlerin en önemli işlevleri özellikle dikkat çekme ve

motivasyon anlarındadır. Doğru zamanda doğru motivasyonu yakalayan öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını da alırlar. Çünkü ne için öğrendiklerinin farkındadırlar. Aktif öğrenme ortamlarında öğretmenlerin elleri hep öğrencilerinin üzerindedir. Ancak bu, baskın olmak için değil, güç, enerji ve öğrenme için gerekli olan heyecanı verebilmek içindir. Aktif öğrenme ortamlarında öğretmenler bazen öğrenciler karmaşık bir öğrenme işiyle boğuşurken tıklandıkları yerde bir kaynak ya da başka bir çözüm yolunu denemelerini önererek devreye girer (Yavuz, 2005: 25-26).

“Mc Combs ve Whisler (1997)’e göre aktif öğrenme sınıflarında öğretmen;

1. Öğrenme aktivitelerini öğrenciler için anlamlı olan konular etrafında organize eder.
2. Öğrencilerin kavramsal ve analitik düşünmesini teşvik eden karmaşık öğrenme aktiviteleri sağlar.
3. Öğrencilerin kritik ve yüksek düzey düşünme becerileriyle anlamalarını geliştirmelerine yardım eder.
4. Öğrencilere kendi hızlarında yapabilecekleri proje ve iş seçme fırsatı sağlar.
5. Öğrencilere farklı yaşta, kültürde ve yetenekte olan öğrencilerle iş birliği yapma fırsatı sağlar.
6. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çeşitli öğretim strateji ve yöntemleri kullanır.
7. Öğrencilerin kişiliğine ve kültürüne uygun öğrenme aktivitelerini düzenler.
8. Öğrencileri karar verme sorumluluk alma konusunda cesaretlendirir.
9. Öğrenciyi dinler ve görüşüne saygı duyar.
10. Öğrencinin ilerlemesini izler ve öğrenciye geri bildirim sağlar.
11. Standart ve alternatif değerlendirme şekilleri kullanır.

12. İş birliği sağlayan, sorumluluğu paylaşma ve ait olma duygusunu ortaya çıkaran karışık grupların uygulamalarını kullanır’’ (Akt. şahiner, 2008: 35).

Öğretmen öncelikle öğrenci beklentilerini karşılamak amacıyla öğrenmeye yönelik sorular sormalı, daha sonra dersi geliştirmek için öğrencinin ilgisini çekmeli, daha sonra anlama ve kalıcılığın artmasını sağlamalı, ayrıca öğrencilerin derse katılımına ve güdülenmesine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin ders öncesi hazırlık yapması istenerek sınıf içi öğretim etkili kılınmalıdır.

şahinel (2003)’e göre aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci katılımının göz önünde bulundurulması hatta tartışmaları yapılandırabilecek ve ders sırasında öğrencilerden çeşitli şekillerde cevap alınabilecek yollardan bazıları öğrenci çiftleri oluşturma, paneller düzenleme, oyunlar oynatma, alt grup tartışmaları açma ve oy verme olarak sayılabilir (Akt. Güçlü, 2007: 58-59).

Aktif öğrenmede, öğretmene geleneksel olarak yüklenen rehberlik, güdüleyicilik, liderlik, öğretim uzmanlığı, konu alanı uzmanlığı vb. rolleri sürmektedir. Ancak bu rolleri oynayış şekli değişmiş ve bazı yeni roller ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda ortaya çıkan bazı öğretmen rolleri:

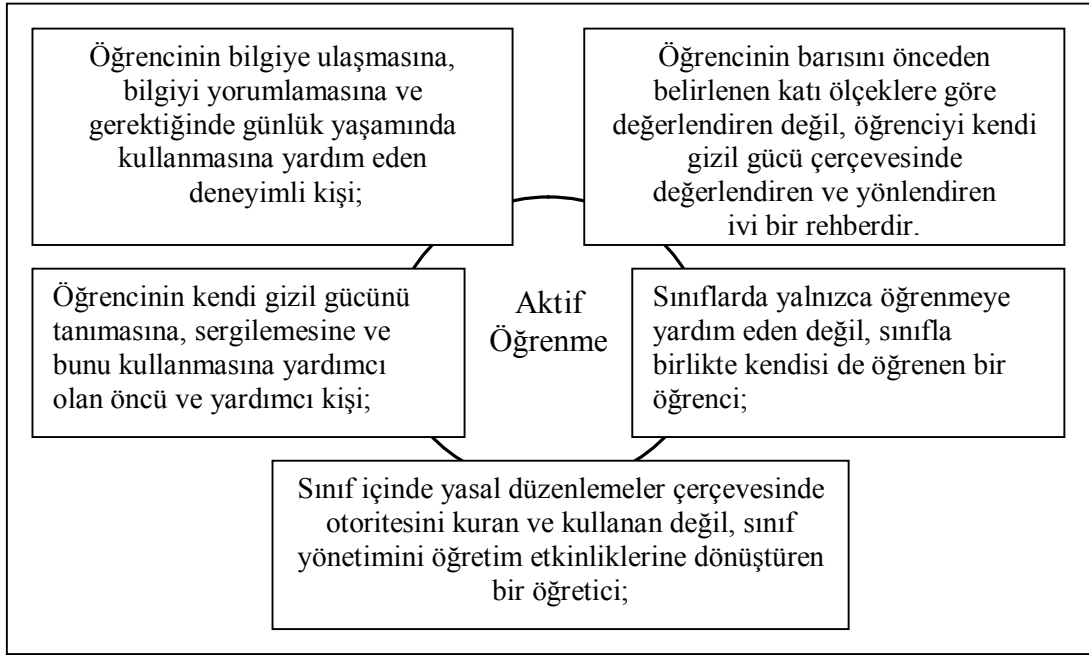
- Kolaylaştırıcılık
- Araştırmacılık
- Tasarımcılık

Kolaylaştırıcılık: Aktif öğrenmede öğrenme süreci ile ilgili kararları öğrenciler almaktadır. Kuşkusuz, bir kişinin acemisi olduğu ya da fikri olmadığı konularda doğru kararlar alması oldukça zordur. Dolayısıyla öğrencinin



rehberliğe ve yardıma ihtiyacı olacaktır. Öğretmenin görevi, gereksinim duyduğu yerde öğrenciye yardım etmek ve onun öğrenmesini kolaylaştırmaktır.

Yardımanın biçimi de önemlidir. Öğretmen, öğrenciye seçenekleri sunarak ya da öğrencinin onları görmesini sağlayarak, konuyu basitleştirici sorular sorarak, onu konuyu kavrayacak biçimde düşündürerek yardım edebilir. O artık sınıfın önünde durarak sınıfa hükmeden kişi değil, öğrenme sürecini öğrencilerle paylaşan, aralarda dolaşarak gereksinim duyanlarla ilgilenen kişidir. Bunu öğrencilerin özerkliğini zedelemeyen, yani onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımalarına ve kendi ayakları üzerinde durmalarına özen göstererek yapar (Açıkgöz, 2009: 37).



Şekil 3: Aktif Öğrenme Ortamında Öğretmen

Kaynak: Yavuz, 2005: 27

“BONNSTETTER’e göre bilginin başat kaynağı olmak yerine öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolünü üstlenen öğretmenler:

- Yaratıcılığa değer vermeli ve öğrenciyi bu konuda cesaretlendirmeli, öğrencinin fikirlerini kabul etmelidir.
- Bireysel yaratıcılık potansiyelinin gelişmesine ilgi göstermeli ve bu ilgiyi öğrenciler için açıkça göstermelidir.
- Bireysel sınırlamaları kabul etmelidir.
- Uyarıcı ve kabul edici bir çevre sağlamalıdır.
- Kendisi ve öğrencileri için üst düzeyde beklentilere sahip olmalıdır.
- Sınıf duvarlarını sınırlar olarak görmemelidir.
- Etkili iletişim becerilerini geliştirme ile ilgilenmelidir.
- Öğrencilerin bilgiyi uygulamalarını istemelidir.
- Bireysel potansiyeli en üst düzeye çıkarma ihtiyacını fark etmelidir.
- Öğrenilenlerden çok öğretim sürecine önem vermelidir.
- Öğrencileri bir konuda kapasitelerinin elverdiği ölçüde ileri ve derinliğine gitmeleri için uyarıcı rolünü oynamalıdır.
- Çeşitli yollara gitmeyi içeren etkinlikler ortaya koyarak öğrenenlerin durma noktasına kendilerinin karar vermesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerde öğrenme sürecinin sahibi olma duygusu yaratmalıdır.
- Etkinliklerin planlanması ve organizasyonu ile ilgili konularda öğrencinin seçim yapmasına ve kararlar vermesine izin verilmelidir.
- Öğrencileri bireysel gereksinimleri, amaçları ve ilgileriyle bağıntılı problemlerle uğraştırarak öğrenme deneyimlerini öğrencinin doğal merakı etrafında olacak biçimde tasarlamalıdır.
- Bireysel girişim, araştırma, sorumluluk alma ve soru sorma davranışını teşvik etmek için programları yeterince esnek tutmalıdır.

- Kaygı düzeyini azaltmalıdır.
- Problem çözüme durumlarında farklı düşünmeyi teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin yanlış yapmalarına ve düzeltmeleri formüle etmelerine izin vermelidir.
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini teşvik etmelidir (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/501/6004.pdf>)(Çevrimiçi, 08.01.201).

Araştırmacılık: “Bilginin çok hızlı değişiyor olması, her meslek insanının sahip olması gereken araştırma ve kendini geliştirme becerilerini öğretmenler için daha da önemli duruma getirmektedir. Öğretmenler, yalnızca konu alanlarındaki yenilikleri değil, aynı zamanda öğretim alanındaki yenilikleri de izlemek zorundadır. Hatta öğretim becerileri ve öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak, alan bilgisinden daha önemli görülmektedir. Eğer eğitim sistemleri, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirecekse öğrencilerin bu konuda iyi modellere gereksinimi olacaktır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen kişiler olması gerekir. Yapılan araştırmalar da kaliteli öğretmenlerin kendilerini geliştirecek bilgi ve yaşantıların arayışı içinde olduğunu ortaya koymuştur” (Açıkgöz, 2009: 38).

Tasarımcılık: “Gökçe (2003)’e göre öğrenene yardım ederken sunulacak önerilerin ve her öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılmasının nasıl yapılacağı oldukça yaratıcı ve bilgili olmayı gerektirir. Öğretmen, öğrencilere alacakları kararlarla ilgili seçenekleri, bir problem çıktığında onun olası çözümlerini tasarlayıp sunmak, bu nedenle iyi bir tasarımcı olmak zorundadır” (Bulut, 2005: 13).

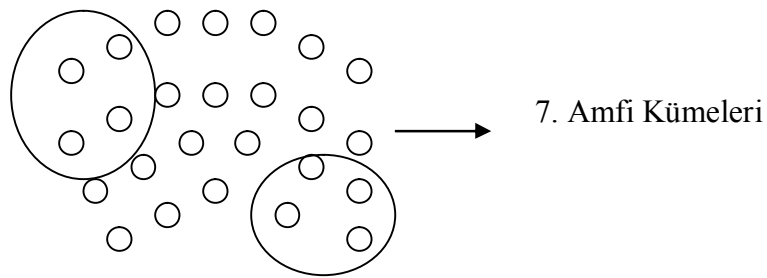
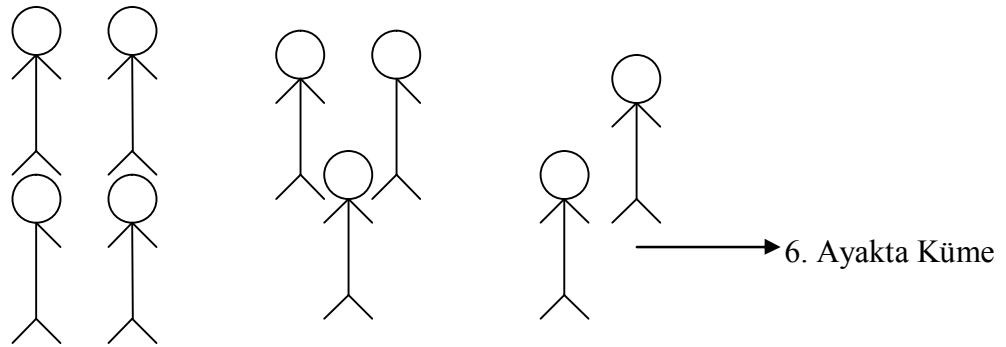
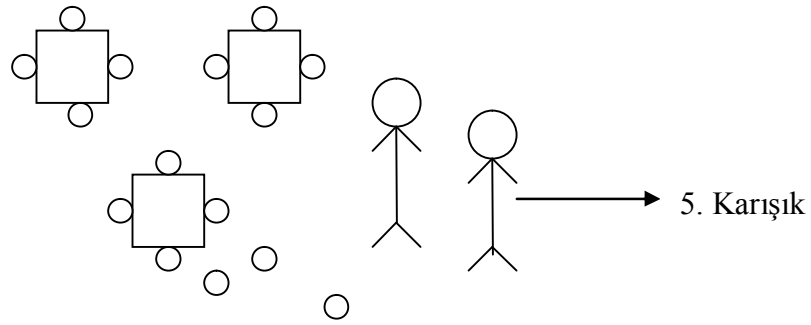
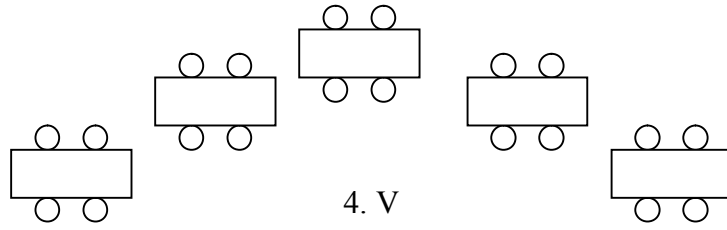
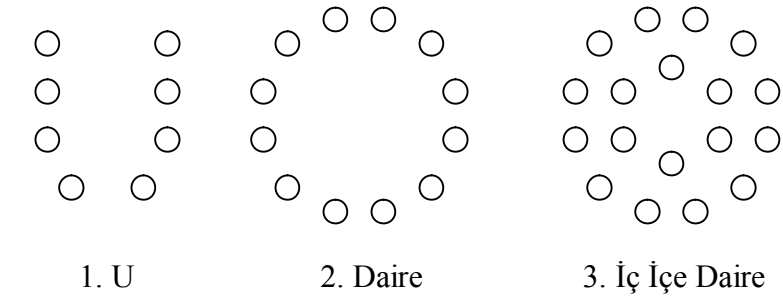
Sonuç olarak; aktif öğrenmede öğretmenin rolünün değiştiği, bu rolün süreci tasarlama ve süreç sırasında danışmanlık yapmaya dönüştüğü söylenebilir. Geleneksel olarak yöneten, açıklayan, yanıtlayan, değerlendiren

öğretmen, aktif öğrenmede öğrencilerin planlama, açıklama, yönetme rollerini teşvik eder ve daha az konuşur. Ayrıca araştırarak, kendini geliştirerek öğrenene örnek olur (Açıkgöz, 2009: 39).

### **2.1.7.3 Aktif Öğrenmede Sınıf Ortamı**

Eğitim sisteminin başarısı bir sınıf ortamında, genel hedefler doğrultusunda, eğitimin ve okulun hedeflerine etkili bir şekilde ulaşması ile ilgilidir. Buradan hareketle eğitim sisteminin en küçük ancak en önemli ögesi olan sınıf ortamında, eğitimin hedeflerine etkili ulaşmanın bir yolunun da sınıf düzeni olduğu söylenebilir. Sınıf düzeni eğitim ve okul sistemi içerisinde öğrenme-öğretme ile ilgili etkinlikleri planlama, uygulama ve geliştirmede çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle etkili bir sınıf ortamı oluşturma ve eğitimin amaçlarına ulaşmada öğretmenler gerekli sınıf ortamını oluşturmalıdır (Gürsel vd., 2008: 238).

Aktif öğrenme sınıflarının düzeni sabit değildir. Sınıflar hareketlidir. Örneğin, öğretmenin açıklamalarını dinlerken sıralar halinde, karşılıklı öğretim uygulanırken (U) ya da (O) şeklinde, işbirlikli öğrenmede sınıfa dağılmış küçük gruplar halinde oturabilir. Top taşıma ve köşelenme gibi tekniklerde ayakta durabilir. Sınıf düzeninin değişken olması öğrencilerin güdülenmesi açısından da önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar öğrenme ortamına getirilen yeniliklerin öğrencileri güdülediğini ortaya çıkarmıştır.



Şekil 4: Aktif Öğrenme Sınıflarında En Çok Kullanılan Sınıf Düzeni Örnekleri

Şekil 4'te aktif öğrenme sınıflarında en çok kullanılan sınıf düzenleri şematik olarak gösterilmektedir. Bu şemalar incelendiğinde, bazı aktif öğrenme sınıflarında, bazı öğrenciler masa başında oturarak çalışırken diğer öğrencilerin ayakta durarak çalıştıkları gözlenmektedir. Yani bir çeşitlilik ve seçenek söz konusudur. Ayrıca çoğu sınıf düzeni, öğrencilerin birbirini görmesi ve etkileşimi kolaylaştıracak, tartışmaları ve çalışmayı özendirecek biçimdedir. Kısacası böyle sınıflarda herkes göz önündedir (Açıkgöz, 2009: 40).

Öğretmen, öğretim yılı başlamadan önce, sınıfın düzeni konusunda aşağıdaki öğeleri dikkate alarak planlama yapmalıdır.

- Öğrenciler sınıfta ne tür hareketler yapma gereksinimi duyarlar?
- Öğrenciler sınıfta ne tür araç, metin, kitap ve benzeri materyale ulaşma ve kullanma gereksinimi duyarlar?
- Öğrenciler sınıfta yapılacak öğrenme-öğretme etkinliklerine en kolay ve sağlıklı biçimde nasıl katılabilirler ve izleyebilirler?

İyi bir sınıf düzeni, öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanabilmesini sağlar (Gürsel vd.,2008: 243).

Sınıfta aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için önerilen düzenlemeler şunlardır:

1. U Şekli: Bu çok amaçlı kullanım için uygundur. Öğrenciler yazma-okuma için birbirlerinin yüzünü kolayca görebilecekleri bir ortamda iletişim kurar. Bu şekilde öğrencilerin kolayca ikili çalışma yapma imkânı vardır. Özellikle her masa başında iki sandalye bulunduğu durumlarda uygundur. Kısa süreli grup çalışmalarına imkân tanır. Öğrenciler geniş bir çalışma alanına sahip olur.

2. Ekip Stili: Dairesel gruplama veya uzunca masaları sınıfa yerleştirmek sınıftaki etkileşimi artıracaktır. Sandalyeler masanın etrafına yerleştirilerek samimi bir ortam oluşturulur. Ekip alışması için en iyi düzenlerden biridir (Bulut, 2005: 14).
3. Konferans Masası: Eğer masalar dikdörtgen şeklinde ise en kolay yerleşim şeklidir. Öğretmenin etkisi en aza inerken sınıfın etkisi ön plana çıkar. Öğretmenin masanın ortasında oturduğu yerleşimde ise öğrenciler ğretmen ile daha kolay iletişim kurabilirler.
4. Daire Biçiminde Yerleşim: Masalar olmadan, yalnızca sandalyeler kullanılarak çabuk ve kolaylıkla oluşturulabilir. Grup tartişmaları için ideal bir yerleşim biçimidir. Bir ders içinde birkaç defa kısa süreli tartişma grupları oluşturulduktan sonra eski haline kolaylıkla dönüştürülebilir.
5. Grupların Gruplanması(Grup içinde grup): Rol yapma, münazara ya da grup çalışmalarını gözleme gibi etkinliklerde kullanılabilir. En fazla uygulanan biçimi ortada birleştirilen masaların çevresinde ikişer grubun yerleştirilmesi, diğer kenarlara da grup çalışmasını gözlemleyecek grupların yerleştirilmesidir’’ (<http://mustafadolmaz.com>)(evrimii, 22.01.2011).
6. Çalışma İstasyonları: Etkin laboratuvar çalışmaları için uygun bir yerleşimdir. Her alışma istasyonu çevresine iki ğrenci yerleştirilir. Öğretmen nelerin yapılması gerektiğini uygulama ile gösterdikten sonra, öğrenciler işbirliği yaparak verilen çalışmayı yapar. Bu yerleşim biçimi ile öğrenciler arasında işbirliğine dayalı çalışma alışkanlıkları gelişir. Ayrıca yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisi bu yerleşim biçiminde en etkili bir biçimde gerçekleştirilir. Etkili ve verimli öğrenmeyi sağlar. Bireysel ve toplu öğretime imkân tanır (Grsel vd., 2008: 253-259).

7. Oditoryum: Aktif öğrenme için oditoryum sınıflı bir çevre imkanı sağlasa da tamamen ümitsiz olunmamalıdır. Eğer sandalyeler hareket ettirebiliyorsa onları bir yay şeklinde yerleştirip öğrencinin daha rahat görebileceği bir şekil oluşturulur. Eğer oluşturulacak yerler sabitse öğrencilere birbirlerine yakın olacak biçimde oturmaları söylenir.
8. Birbirinden kaçan gruplar: Eğer sınıf yeterince büyükse ve mekân uygunsa masa ve sandalyeler ekip tabanlı çalışma için alt gruplara ayrılacak şekilde yerleştirilir. Gruplar birbirinden rahatsız olmaz. Ancak gruplar sınıfın uzak bölümlerine doğru yerleştirilmemelidir, çünkü iletişimin sürdürülmesi güçleşir.
9. Şerit Düzenlemesi: Bu geleneksel bir sınıf yerleşim biçimidir ve aktif öğrenmeye etkisi çok azdır. Eğer sınıfta 30 veya daha fazla sayıda öğrenci varsa ve dikdörtgen masalar varsa öğrenciler için sınıf biçimini düzenlemek gerekir. Tekrarlanan (iç içe) V ya da şerit düzenlemesi öğrenciler arasında kalan uzaklığı azaltır, ön tarafı ve diğer öğrencileri düz sıra düzenine göre daha iyi görmelerini sağlar (Şahinel, 2003: 35-36)

### **2.1.8 Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri**

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Gerek yapılandırmacılık gerekse bilişselcilik öğretim süreciyle değil öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Örneğin, bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklar. Ancak, öğrenene bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi ve öğretmenin somut olarak neler yapması gerektiğine değinmez. Yapılandırmacı ve bilişselci kavramların,



düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ve araştırmacılar, bu kuramı uygulamaya dönüştürmeye çalışmaktadır. Aktif öğrenme bu çabaların ürünüdür (Açıkgöz, 2009: 59).

### **2.1.8.1 Yapılandırmacılık ve Yapılandırmacı Öğrenme**

Yapılandırmacılık giderek popülerleşen bir bilme kuramıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin doğasını açıklamak için pek çok öğrenme teorisi ortaya atılmıştır. Bu teorilerden birisi de son yıllarda en çok savunulan “zihinde yapılanma kuramı, oluşturmacı, bütünleştirici veya yapılandırmacı öğrenme teorisi (constructivism)” olarak adlandırılan teoridir (Tımbıl, 2008: 18).

Sağiroğlu'na göre (2002), “Constructivism kelimesi Türkçeye “inşa”, “yapılandırmak”, “yapılandırmacılık” olarak çevrilebilir. Bununla birlikte “yapısalcılıkta”, bu kelimenin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Yapısalcılık aslında “structuralism” kelimesinin karşılığıdır. Bu terim bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Aslında öğrenme, bu anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir” (Akt. Yeşilbursa, 2006: 12).

Yapısalcı kuramın temellerini ilk olarak 18. yy da yaşayan İtalyan filozofu Giambattista Viko'nun attığı ileri sürülmektedir. Daha sonra ise Piaget, Dewey, Vygotsky, Bruner ve Ausebel bu düşüncenin ön plana çıkmasında ve gelişmesinde rol almışlardır (Duffy ve Cunningham, 1996: 170) .

“Yapılandırmacı öğretim;

- Bilgi nedir?
- Öğrenme nedir?
- Bilgi nasıl oluşur?

- Birey bilgiyi nasıl bilebilir? Türünden sorulara yanıt arayan bir öğretim yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı: Piaget'in zihinsel gelişim kuramına dayalıdır. Bu yaklaşım öğrencinin deneyim kazanmasına ve onun bu deneyimlerini düşünmesine dayanır. Öğretmen öğretmek yerine öğrenme ortamı hazırlar. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Bu nedenle öğretmen deneyimler yaşatır. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında; bilgi bireysel olarak yapılandırılan bir şey olduğundan dünyada hiçbir kavram, nesne, olgu ya da olay için tek bir gerçeklikten söz edilemez. Gerçeklik bireyin tasarladığı ya da algıladığı kadardır. Bu haliyle yapılandırmacı öğretim yaklaşımı;

- Bilginin doğasıyla,
- Öğrenenin bilgiyi yapılandırmasıyla ve
- Bilgiyi yorumlaması ve geliştirmesiyle ilgilenir.
- Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağıdır” (Karaağaçlı, 2005: 359).

“Brooks (1993) ve Dewey (1938)'e göre bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Öğrenmeler zihindeki bir yapılandırma sonucu oluşur. Bu yüzden yapılandırmacılık bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu amaçla yapılandırmacı eğitim ortamlarında, bireylerin çevreyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır” (Akt. Tandoğan, 2006: 60-61).

Yapılandırmacı kuramın en önemli ilkesi, insanların kendi anlayışlarını yine kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesidir. Yapılandırmacı öğrenme çerçevesinde eğitim, öğrenme ve anlama, gerçek deneyimler sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve anlayışlar oluşturulmasıdır.

“Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır” (Yıldırım, Şimşek, 1993: 9).

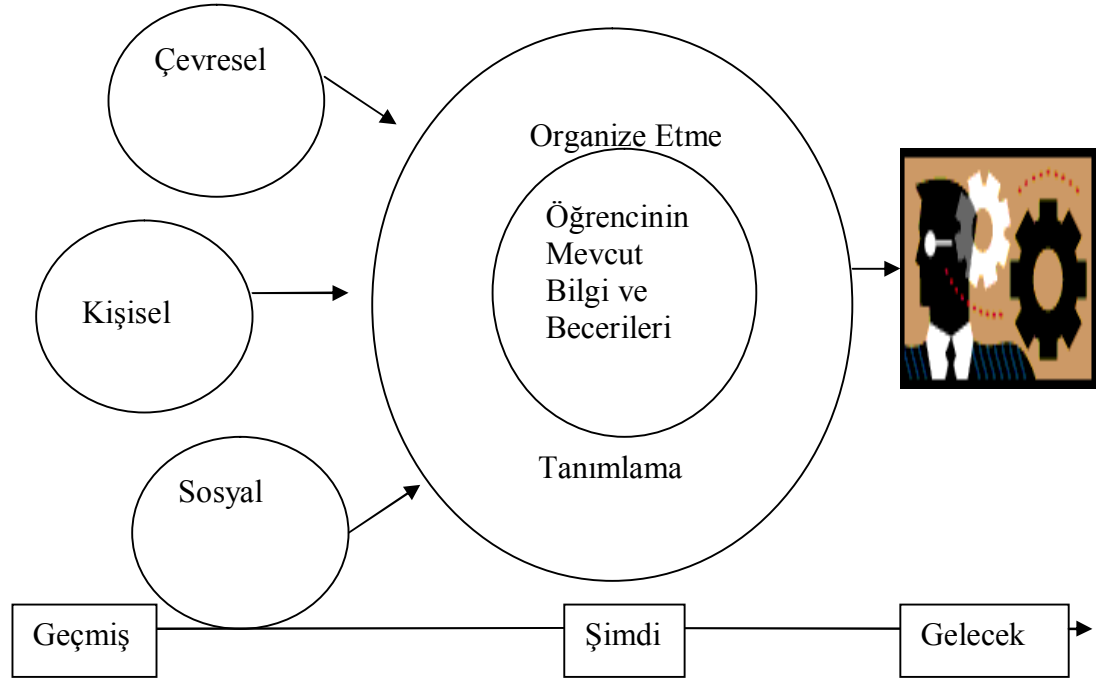
Yapılandırmacı öğrenme anlayışı öğrenme ve eğitim bağlamlarında, terim olarak bilginin oluşmasına işaret eder. Yapılandırmacı kurama göre, bir bağlam için tek bir doğrunun olması yerine, aynı bağlam içinde geçerli olabilecek diğer seçenekleri, tüm doğruları düşünebilmek idealdir (Uysal, 2007: 48).

Yapılandırmacı anlayış bilinçli, araştırmacı, yaratıcı, soruşturan, neyi, nereden, niçin öğrendiğini bilen, kendi teknolojisini üretebilen öğrenenleri gerektirir. Yapılandırmacılıkta teknoloji etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanılır.

“Yapılandırmacı öğrenmede temel alınanlar şunlardır:

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleşir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmez, yaratır ve tekrar keşfederler” (Perkins, 1999: 7).



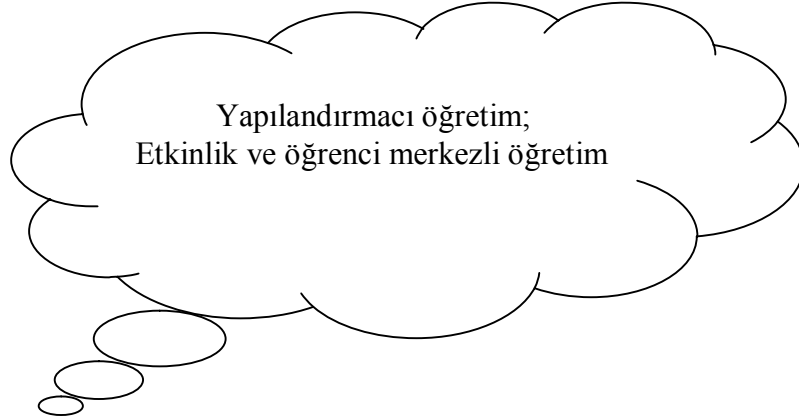
Şekil 5: Eski Bilgilerin Yeni Deneyim Ve Yaşantılar Işığında Yeniden Yorumlanması ve Oluşturulması

Kaynak: (<http://egitim.erciyes.edu.tr/~imarulcu/>, (Çevrimiçi,24.02.2010).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının kendine özgü bir takım özellikleri vardır. Bu özellikler aşağıda olduğu gibi sıralanabilir:

- Öğretimde tümdengelim düşünme biçimine ağırlık verir.
- Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgilenir.
- Öğrenciye bilgilerin, inançların, duyguların doğrudan aktarılması yeterli değildir.
- Bilginin tekrarı yerine, bilginin transferi ve yeniden anlamlı hale getirilmesi esastır.
- Öğrencinin bilgiyi oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine olanak sağlar.
- Bilgi edinme, biriktirme ve ezberleme yaklaşımına değil, düşünme ve analiz etme kazanımlıdır.
- Bilginin öğrenci tarafından alınıp kabul görmesiyle değil, öğrencinin bilgidan nasıl bir anlam çıkardığı ile ilgilidir.

- Bilgi öğrencinin kalıp değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir.
- Öğrenci, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, aldığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.
- Yapısalcılık, bilgi edinme biriktirme ve ezberleme yaklaşımı değil, düşünme ve analiz etme kazanımlıdır.
- Yapısalcılık, bilginin öğrenci tarafından alınıp kabul görmesiyle değil, öğrencinin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıyla ilgilidir.
- Öğretimin odak noktası öğrenmelerin kalıcılığını sağlama ve üst düzey bilişsel kazanımlardır.
- Değerlendirme öğretim sürecinin içinde yapılıdır (Karaağaçlı, 2005: 360-361).
- Bilgi bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur (Yalavuz, 2006: 27).
- Öğrenme kavramla ilgili ek uygulamaları gerektirir. Yeni uygulamalar konuyla ilgili bilgilerin pekişmesini sağlar (Timbil, 2008: 19).



Yapılandırmacı öğretimde bilgi edinme aşamalı bir süreci gerektirir. Bu aşamalar tablo 5’ de verilmektedir.

**Tablo 5: Yapılandırmacı Öğretimde Bilgi Edinme Aşamaları**

Aşama	İşlem
Araştırma	Bilgiyi toplama, analiz etme ve yorumlama
Düşünme	Bilgiyi düşündürme sürecini geliştirme
Bütünleştirme	Önceki bilgi öğeleri ve yaşantılarıyla anlamı yeni bilgi öğelerini bütünleştirme

Kaynak: Karaağaçlı, 2005: 362

Yapılandırmacılığın yukarıda değinilen düşüncelerinin genel olarak kabul görmesine karşın; yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi vb. konulara yaklaşım çeşitlilikleri de gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar, çocukların nasıl geliştiği, bilginin nasıl üretildiği gibi konular üzerinde dururken kimileri de, disiplinlerin nasıl oluştuğunu, bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal süreçlerin etkilerini açıklamaya çalışmaktadır. Bazı yapılandırmacılar bilgiyi bireyin yapılandırdığına, bazı yapılandırmacılar ise bireyin değil toplulukların yapılandırdığına inanmaktadır (Açıkgöz, 2009: 63).

Yapılandırmacılığın çeşitlerini kısaca açıklayacak olursak:

**Radikal Yapılandırmacılık:** Radikal yapılandırmacılığa göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirmiş oldukları yaşantılardan kendi öz geçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarır. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir, birbirinin ve dış dünyadakinin aynısı olmasa bile hepsi değerlidir.

Radikal yapılandırmacılık gerçeklik kavramını irdelemenin ötesinde yaşanabilirlik kavramı ile ilgilenir. Bilmenin asıl işlevinin yaşanabileceklere yönelik bireyin deneyimleriyle adapte olabildiğini sağlayan süreç olduğunu vurgular (<http://bote.hacettepe.edu.tr>, Çevrimiçi, 30.01.2011).

Toplumsal yapılandırmacılık, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçler olduğunu varsayar. Bilgiyi ise bireyler değil topluluklar yapılandırır. Yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi koşuluyla geçerlidir (Açıkgöz, 2009: 64).

Yani bir öğrencinin dünyası onu direkt olarak etkileyen insanlardan oluşur. Örneğin öğretmenler, diğer öğrenciler, arkadaşlar, yöneticiler ve aktivitelerin katılımcıları, bu da sosyal yapılandırmacılığı oluşturur (Yeşilbursa, 2006: 12).

Bilişsel yapılandırmacılığa göre, bilgi öğrenen tarafından var olan bilişsel yapıların üzerine etkin biçimde işlenerek yapılandırılır. Birey çevreden bilgiyi edilgen almaz. Öğretmen öğrenciye yeni kaynaklar sunan, bilginin keşif sürecini kolaylaştıran kaynaktır (<http://acikders.ankara.edu.tr>, Çevrimiçi, 31.01.2011).

Jean Piaget'in temelini attığı bilişsel yapılandırmacılık, bilginin bir kişiden diğerine ait aktarımı olarak görülen iletişim modeline tepki veren bir akımdır. Bu anlayışa göre kişinin önceki bilgisi yeni bilgiyi oluşturabilmesi için önemlidir (Yeşilbursa, 2006: 12).

Eleştirel yapılandırmacılık: Bilgi yapılarının oluşturulduğu sosyal ve kültürel çevreye eleştirel boyut eklenmiştir. Bu yapılandırmacılığa göre öğrenciler oluşturdukları bilgi yapısını oluşturma gerekçelerini sorgulamaktadırlar (<http://acikders.ankara.edu.tr>, Çevrimiçi, 31.01.2011).

**Kültürel Yapılandırıcılık:** Bu yapılandırıcılığa göre öğrenmenin sosyal çevresinin gerisinde gelenek, din biyolojik özellikler ve dili kapsayan bir takım çeşitli kültürel etkenler vardır (Dougiamas, 1998: 4 ).

Yapılandırıcılığın gelişiminde en sözü geçen düşünür Jean Piaget'e göre zihindeki bilgilerde olan değişikliklerin nedeni farklı düşünceler arasında denge kurabilme mekanizmasına dayanır. Onun teorisine göre dengenin iki kutup davranışı vardır. Özümseme ve uyarılma. Özümseme ile bireyler bilgilerin yapısındaki deneyimleri düzenler. Yeni deneyim ve bilgilerle karşılaştıkça, bilgileri organize edip yeni zihinsel öğrenme yaratabilmek için var olan bilgileri değiştirip, yenilerine uyarlar.

Daniel Ausbel'in yaptığı çalışmalarda yapılandırıcı düşüncenin gelişimi ve güçlenmesine yardımcı olmuştur. Onun, yeni bilgileri yerleştirmek için entelektüel bir dayanak inşa etmek kavramı ve “öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin ne bildiğidir” sözü geçen yirmi yılda yapılandırıcılığın uygulanmasını destekleyen kaynaklar olarak kullanılmaktadır (Steffe ve Gale, 1995 Akt. Yeşilbursa, 2006: 16).

1960'lı ve 1970'li yıllarda yapılandırıcılıkla ilgili yapılan bu çalışmaların, sınıf uygulamalarına çok faydası olmuştur. Yoruma açık, düşünmeye sevk eden sorular, öğrenci merkezli öğretimi ve birincil kaynakları vurgularken, bunlar yapılandırıcılığın birçok düşünce ve tekniğini de yeniden oluşturmuştur. Bu kaynakları ağırlıklı olarak ele alan yapılandırıcı teori, “öğrenme, oluşturma, yaratma, icat etme ve kişinin bilgisini genişletmesini gerektirir” düşüncesini savunmaktadır (Scheurman, 1998 Akt. Yeşilbursa, 2006: 17).



### 2.1.8.1.1 Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımında Öğretmen

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğretmen aşağıdaki işlevleri gösterir:

- Öğretim programı ile öğrenci arasında aracılık eder, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırır.
- Öğrenciyi dinler, zihninden geçenleri keşfetmeye çalışır, onun kavramsal yapılarına uygun çözümler üretir (Açıkgöz, 2009: 65).
- Öğrencilerle birlikte bir öğrenen gibi süreçlere katılır.
- Öğretimde kendisinin egemenliği yerine; öğrencileri anlamaya çalışır.
- Bilginin inşası için ortam hazırlar.
- Öğretmez, deneyimler yaşatır.
- Kontrolü azdır.
- Neyi Gördün? Ne fark ettin? Türündeki sorularla ve problem durumlarıyla öğrencileri kavrama, analiz, sentez basamaklarında üst düzey düşünmeye yöneltir.
- Öğrencilere birinci kaynaktan yani kendileri aracılığıyla gözlemler ve araştırmalar yaptırır.
- Uygulama, deneme ve keşfetme fırsatları yaratır.
- Öğrenciyi özerklik ve girişimciliğe özendirir.
- Öğrencide doğal merak uyandırır (Karaağaçlı, 2005: 362-363).
- Öğrenci görüşlerine önem verir, öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.
- Eğitim ortamlarında öğrenci yerleşimini; iletişim yönü, öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, öğrenciden öğrenciye olacak şekilde düzenler.
- Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.

- Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşüncelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir (Şentürk, 2009: 12-13)

#### **2.1.8.1.2 Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımında Öğrenci**

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrenci aşağıdaki özellikleri gösterir:

- Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla gelirler; bu ön bilgi, tutum ve amaçlar öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenciler dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandırdıkları yeni bilgileri değerlendirirler ve yeni bilgileri özümleyebilir, düzenleyebilir ve reddedebilirler.
- Öğretme ile öğrenme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir. Bilgi ve beceriler öğretim uygulamaları ile öğretmenden öğrenciye bir hazır gıda paketi gibi “aç ve tüket” anlayışında aktarılamaz.
- Öğrenci bilgi tüketmekten çok bilgi üreten, yapılandıran ve uygulamaya koyandır.
- Öğrenci kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgileri yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılındır.
- Öğrenci bilgiyi hem kişisel hem de sosyal olarak yapılandırır. Ancak ortak fiziksel deneyimler, dil ve sosyal etkileşimler nedeniyle öğrencilerin yapılandığı anlam kalıplarında düzenlilikler vardır (Karaağaçlı, 2005: 363).
- Yapılandırmacılıkta öğrenci; meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır.
- Öğrenci, öğrenme sürecinde etkili olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle etkileşim ve iletişim içinde bulunur (Şentürk, 2009: 12-13).

Şaşan (2002) ' a göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrenci içerik ve süreci aynı zamanda öğrenir. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması gerekir.

### **2.1.8.2 Bilişselci Kuram ve Bilişsel Öğrenme**

Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin uyarıcı ile davranım arasındaki ilişki kurmaktan daha karmaşık bir süreç olduğunu ve öğrenmede zihinsel süreçlerin önemli rol oynadığını savunmaktadırlar. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme bireyin dışarıdan gelen uyarımları algılaması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belenmesi ve hatırlanması sürecidir (Erden, 1998: 60).

Bilişsel kurama göre bilişsel öğrenme, insanın edindiği yaşantı sonunda, bilişindeki bilgi işleme sürecinde ve dolayısı ile davranışında oluşan kalıcı izli değişme sürecini gerektirir. Öğrendiklerimizin zihinsel yapımızda oluşturduğu değişmeler, davranışlarımızı değiştirir; değiştirmese bile bilişimize onları değiştirme gücü kazandırır (Başaran, 2005: 393).

Bilişsel yaklaşımçılar, davranışçı psikologların öğrenmenin Uyarıcı- Tepki (U-T) bağı ile açıklanabileceğini öne sürmelerini kabul etmez ve bu modelin en azından Uyarıcı- Organizma- Tepki (U- O- T) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başka bir ifade ile uyarıcıya karşı tepki göstermeyi öğrenir belki insan, ama öğrencinin zihninde geçen bazı süreçler öğrenmeyi belirleyicidir. Öğrenme mekanik bir olay değil, insani bir olaydır ve insan organizma olarak öğrenmede yer alır, hatta merkezi bir konuma sahiptir. İki terim arasına yerleştirilen organizma terimi öğrenme açıklamasını büsbütün farklılaştırmaktadır. Bilişsel kuramcılar öğrenmenin insanın dünyayı anlama

çabasının bir ürünü olduğu görüşündedirler. İnsan bunu zihninde meydana gelen bazı olaylarla gerçekleştirir (Yeşilbursa, 2006: 10).

Öğrenme sürecinde, duyu organlarıyla edinilen duyular, algılanır, algılananlar eski bilgilerle anlaşılandır ve bilgilere dönüştürülecek belleğe yerleştirilir. Böylece bir yandan insanın bilgilerinde değişme olurken, bir yandan da bu değişme, onun davranışlarını biçimlendirir. Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme süreci, bir içgörüdür; doğrudan gözlenemez. Ama insanın davranışında olan değişme gözlenerek, öğrenmenin olup olmadığına ilişkin bir kanıya ulaşılabilir (Başaran, 2005: 393).

Bilişsel yaklaşımın temel ilkeleri şu şekilde açıklanabilir:

1. Bazı öğrenme süreçleri insana özgü olabilir. Bu varsayıma dayalı olarak tüm bilişsel araştırmalar insanlar üzerinde yapılır.
2. Zihinsel olaylar araştırmanın odağıdır.
3. İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olmalıdır.
4. Bireyler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılırlar.
5. Öğrenme aşikâr değişikliklerine yansımaları gerekmeyen zihinsel bağlantıların oluşmasını gerektirir.
6. Bilgi örgütlenir.
7. Öğrenme daha önce öğrenilen bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirme sürecidir (Bacanlı, 2003: 81).

### **2.1.8.3 Çoklu Zekâ Kuramı**

Bir öğrenme psikoloğu olan Howard GARDNER zekâ kavramına farklı bir boyut getirdi ve insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil, çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya attı.

Harward Üniversitesi Eğitim Profesörlerinden Howard Gardner, 1983 de yazdığı “Aklın Çerçevesi” adlı kitabında kültürlerin ve bilim adamlarının zekâyı, çok kısıtlı olarak tanımlayarak ele aldıkları, zekânın bir veya birkaç faktörden çok daha fazlasını içerdiğini ve her insanda 8 farklı zekânın bulunduğu tezini ortaya attı. Gardner’ın bununla amacı, zekâ testlerinin belirlediğinin üstünde insan beyninin daha fazla sayıda zekâ içerdiği gerçeğini vurgulamaktı. Gardner çoklu zekâ teorisini ortaya atmadan pek çok bilimsel araştırma sonuçlarından faydalandı. Bu çalışmalar sonucunda insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bölümün farklı işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıktı. Beynin farklı yarım kürelerden oluştuğu gerçeğini içeren teori “Split – Brain Theory” IQ ya karşı ilk meydan okumaydı (Yavuz, 2001: 13).

Bu kuram, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir ifadeyle, çoklu zekâ kuramı, insan zekâsının dünyadaki içeriğe nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Bu bakımdan çoklu zekâ kuramı açısından bakıldığında zekâ çok yönlü bir kapasitedir, potansiyeldir veya yetidir denilebilir (Aşılıoğlu vd., 2007: 108).

Bu zekâ kuramına göre zekâ türleri arasında herhangi bir kopukluk yoktur ve tam tersine sıkı bir ilişki vardır. Yani beyin bir bütün halinde çalışır (Sönmez, 2008: 159).

Gardner (1983, 1999)’ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır:

1. Sözel-Dilsel Zekâ: Sözel-dil zekâsı bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir. Bu türdeki zekâ, bir insanın kendi dilini gramer yapısına, sözcük dizimine ve vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Sözel-dil

zekâsı kuvvetli olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban, 2005: 7).

2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Mantıksal matematiksel zekâ sayılar ve ilişkilerle düşünmeyi içerir. Bir problem hakkında düşünme, problem çözme, durumları ve nesnelere analiz etme, soyut semboller kullanma, mantıksal ardışıklıkları keşfetme ve kullanma, sebep-sonuç ilişkilerini anlama, eğer ..... o zaman ..... tipi ilişkileri kavrama bu zeka alanının başlıca işlevleri arasındadır. Mantıksal-matematiksel zeka, somut nesne olmaksızın kavramsal biçimde düşünme yeteneğidir (Selçuk vd., 2004: 49).
3. Bedensel Zekâ: Vücudu, elleri, kolları, mimikleri uyum içinde kullanma yeteneği olarak kabul edilir. Sanatçılar, sporcular, mankenler bu tür zekâyı yoğun olarak kullanırlar. Kesip yapıştırma, drama yapma, pantomim yapma, gezi yapma, dans etme, maç yapma, podyumda yürüme, defile düzenleme vb. bu tür zekânın kapsamı içindedir (Sönmez, 2008: 160).
4. Müziksel-Ritmik Zekâ: Bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetidir (Aşılıoğlu vd. 2007: 109).
5. Görsel-Uzaysal Zekâ: Bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulaması kapasitesidir. Görsel zekâsı güçlü kişiler varlıkları, olayları ve olguları görselleştirerek ya da resimlerle çalışarak en iyi öğrenirler (Saban, 2005: 9)

6. Kişilerarası- Sosyal Zekâ: İnsanlarla birlikte çalışabilme, Sözel ve Bedensel Zekâ dilini etkili bir biçimde kullanarak çok farklı karakterlere sahip insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilme, insanları yönetebilme onlarla uyumlu çalışabilme ve insanları ikna edebilme becerisidir (Yavuz, 2001: 160).
7. Doğacı Zekâ: Doğal çevreyi tanıma ve anlama ile ilgilidir. Doğal varlıkları fark etme, onları sınıflama ve taksonomi oluşturma bu tür zekânın kanıtlarıdır. Taş, toprak, bitki, cevher biriktirme, çevreyi koruma, gezi düzenleme bu tür zekânın kapsamı içerisindedir.
8. Özedönük Zekâ: Kişinin kendini tanıması ve sorumluluk almasıdır. Kendini değerlendirme, neyi yapacağını, yapamayacağını bilme, sınırlarını tanıma, öz güvenini geliştirme bu tür zekânın kapsamı içindedir. Günlük tutma, kendini eleştirme, kendi hedefini belirleme bu tür zekâyâ örnek olarak verilebilir (Sönmez, 2008: 161).

## BÖLÜM 3

### 3.1 TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİ

#### 3.1.1 Tarih Nedir? Niçin Tarih Öğreniyoruz?

Sosyal bilimlerin temel disiplinlerinden biri olan tarihin ne olup ne olmadığı konusundaki tartışmalar, çok eskiden beri süre gelmektedir. Geçmişten günümüze insan deneyimlerini incelemeye çalışan akademik bir çalışma alanı olarak tarihin ne olduğu konusunda tarihçiler arasında çok kesin bir tanım yapılamamıştır. Yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir.

Sönmez'e göre "Tarih; ulusların geçmişteki yaşamını, kurduğu devletleri, devletlerarasındaki ilişkileri, yükselişi, duraklaması ve yıkılışını, oluşturduğu uygarlıkları vb. gibi olguları araştırıp inceleyen bir sosyal bilimdir" (Sönmez, 1997: 3)

Togan (1985: 2) "Hadiselerin seyrinden, hatta madde ve eşyanın mazi ve halinden bahseden her yazı ve her hikâye tarihtir" demiştir. Tarih bilimini ise; "İçtimai bünyenin azası olmak itibarıyla insanlığın fiil ve fikriyatın inkişafını takip eden bilgidir" diye tanımlamıştır.

Carr (1994: 37), "Tarih nedir?" sorusuna ilk cevabının "tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog" olduğunu belirtmiştir (Akt. Öztaş, 2007: 5).



“Sosyal bilimler içerisinde ele alınan tarih; geçmişte olan olaylar veya bunlar hakkındaki belgelerin verileridir.

Tarih: geçmişteki olayları; yer, zaman ve failleri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır” (Köstüklü, 2006: 11).

Toynbee (1962)’e göre tarih deyince genellikle “ İnsan neslinin top yekün bütün tecrübeleri” akla gelmelidir (Akt. Diriöz, 2006: 16).

Bilindiği üzere insan sosyal bir varlıktır. Bu sebeple çevresiyle birlikte yaşamak durumundadır. Sağlıklı bir hayat ve düşünce tarzının teşekkülünde ise insanın önce kendisini tanıması gerekir. Acaba insanlık hangi geçmişten bu zamana geldi? İnsanoğlu geçmişte nasıl yaşadı? Buna benzer tüm sorulara cevap verebilmede öncelikle tarihe müracaat ederiz. Bir başka ifadeyle tarih; bir milletin hafızasıdır. Bir fert için hafıza ne ise, meseleyi makro düzeyde ele aldığımız zaman fertlerin oluşturduğu millet için de hafıza yani tarih aynı önemi taşır. Toplumların veya milletlerin varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri, onlar için bir hafıza niteliğinde olan tarihi öğrenmeleriyle doğru orantılıdır. Geçmişte ve günümüzde, uzun bir devlet geleneğine sahip olmayan milletler veya milletleşme sürecinde olan toplumlar bu sebeple, kendilerine tarih yaratmanın endişesi içerisinde olagelmışlerdir (Köstüklü, 2006: 11-12).

Diğer bir ifadeyle milletler de tıpkı insanlar gibi geçmişten, yani tarihten yararlanmak zorundadır. Milletler, bugünü, bugünkü işleri anlamak için dünü, dünkü işleri bilmeye, dünkü işleri kavramak için daha önce geçmiş günlerin, çok eski zamanların olaylarını hatırlamaya mecburdur. Tarihine bakan bir millet, ilerisini, geleceğini değerlendirme, büyük işler yapma gücüne ve imkânına kavuşur. Bir milletin tarihte yaşadığı devlet, fikir ve ekonomik hayatındaki başarıları, karanlık ve parlak dönemleri, savaşları örnek alınacak ve daima uyanık tutacak birçok dersle doludur. Bu dersler o milletin bugününe ve

yarınına yol gösterir, yön verir. Tarih, her şeyden önce, bir millete bütün fazilet ve meziyetleri, hata ve noksanları ile kendini tanıtarak, gelecek için yol ve hedef gösteren bir rehberdir. “Tarih, ne güzel aynadır.” “Bugünkü uyanıklığımızı düne, maziye borçluyuz.” diyen ATATÜRK, köklü inkılâp hareketlerini gerçekleştirirken milli tarih ve bunun yanında genel tarih bilgisini kullanmıştır. Bu tarih bilgisi ve bilinci “çağdaş uygarlık” içinde yer alabilmek içinde gereklidir. ATATÜRK’ün dediği gibi “çağdaş uygarlığı” anlayabilmek, kavrayabilmek, dünya yüzünde eski uygarlıkları, bütün insanlığın ilk uygarlıklarını doğru tanımakla mümkündür (Emiroğlu, 2005: 33).

İleriye bakarken ve plan yapmaya çalışırken bize yegâne ışık tutan geçmişte edindiğimiz tecrübe olacaktır. Geçmişte edindiğimiz tecrübe tarihten başka bir şey değildir (Toynbee, 1963: 94).

Kısacası bugünü anlamak için dünü bilmek, yarını kurmak için yine bu günü anlamak gerekir. Ziya Öztan’ın sözleriyle “tarih dünü anlatmak değil, bugünden düne bakmak demektir. Bu da yarınlara bakmanın başka bir yoludur”. Tarih bugünü yorumlar, geleceğe ışık tutar (Sakaoğlu, 1994: 136).

Sakaoğlu (1994)’na göre tarih konularının öğretiminde genel olarak üç temel amaçtan söz edilir: Öğrenciye, geçmiş hakkında bilmesi gereken oranda ve çerçevede, geleneğe dayalı bilgiler vermek; çocuğa veya gence, içinde yaşadığı toplumun “bugün”den ibaret olmadığını, uzun bir geçmişten geldiğini ve devam da edeceğini hissettirmek, toplumun erdemlerini, sanat yeteneklerini kavratmak; yeni bilgileri temel bilgilerle buluşturup özümsemesine yardımcı olmak (Sakaoğlu, 1994: 136).

Mete Tunçay, tarih öğretiminin hedeflerini şöyle belirtmektedir

1. Geçmiş ve bugünü anlayabilme
2. Bütün insan davranışlarına duygudaşlık edebilme
3. Zamanın sürekli akışını anlayabilme
4. Geçmişe olan borcunu, geleceğe ilişkin görevlerini kavrayabilme

5. Olayların neden-sonuç ilişkilerini kurabilme
6. İnsanlığa hizmet etmiş olanlara saygı duygusu
7. Geçmişteki deneyimlerin çeşitliliğini görerek geleceğin geniş olanaklar sağlayabileceğini kavrayabilme

Sözgelimi I. Dünya Savaşı sonrası yurdumuzda oluşan çok olumsuz koşullara karşın, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğunu görerek, bugün hiçbir karamsarlığa kapılmama (Özbaran, 1992: 99 Akt. Nas, 2000: 240).

Yukarıdaki hedeflere ulaşıldığında şu özelliklerin kazanılma olasılığı yükselir:

- Yaratıcı
- Hoşgörülü
- Laik
- Barışçı
- Çevreci
- Eleştirel düşünceli
- Paylaşımçı
- İnsana ve emeğe saygılı
- Eşitlikçi (Aydın,1997: 80 Akt. Nas, 2000: 241).

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Programı'nda tarih açısından öğrencilere kazandırılacak davranışlar şöyle sıralanmaktadır:

- Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk İnkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler.
- Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evladı olduklarını anlar; milletin geleceğe olan güvenlerini artırır ve Türk Milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

- Topluluk halinde yaşamanın bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk Milletinin karakterini kavrar; Türk Milletine, bayrağına, Türk askerine, Türk ordusuna karşı sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.
- Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar: Türk İnkılâbının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetişirler.
- Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk Milletini ve payını anlarlar.
- Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; onlara karşı ilgi ve sevgi duyarlar.
- Türkiye Cumhuriyeti'nin, insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.
- Çevresindeki eski ve yeni sanat, kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler (MEB, 1998: 537, Akt. Bahar, 2002: 14-15).

### **3.1.2 Tarih Konuları Ne Zaman ve Nasıl Öğretilmeli?**

Eğitim sistemimizde tarih bilgisi çocuğun karşısına ilk defa 4. ve 5. sınıflarda çıkmaktadır. 10-11 yaşında olan öğrencinin hala çocukluk döneminde olduğu göz ardı edilmemelidir. Çocukların zihinsel yapıları, yaş özelliklerine göre belirli bir gelişim çizgisi gösterdiğinden öğrenci ancak zihin yapısı bilgi ve becerileri almaya hazır olduğu durumlarda zihinsel özümleme ve uyum sağlamayı gerçekleştirebilmektedir. Zihinsel yapının işlevlerini gerçekleştiremediği şeklindeki öğrenme ise kalıcı olmayacağından genelleme yapmaya da elverişli olmaz (Bilici, 1998: s.371 Akt. Bahar, 2002: 13).

Rousseau (1966: 70-71)'ya göre çocukluk dönemi için tarih öğretimi uygun değildir. Çünkü tarih, görünen olay ve olguların ötesindedir. Tarihi sebepleri ve sonuçları kavramadan, olgulara nüfuz etmek mümkün değildir. Sebep ve sonuçları ile birlikte ele alınacak bir tarih dersi de bu çağdaki çocuklar için uygun değildir. Rousseau'ya göre, tarih öğretimi için en uygun dönem, 15 yaş ve sonrasıdır. Bazı eğitimciler ise 11-13 yaşların çocuklarda kahramanlara öykünme yaşı olduğunu, o yüzden tarihi, bu yaşlar için büyük adamların biyografilerine indirgeyerek vermenin gerekli olduğu sonucunu çıkardılar (Ata, 2003: 239-244).

Selçuk (2003: 95)'a göre soyut işlemler dönemine erişen (12 yaş ve üzeri) çocuklar mantıksal düşünme açısından yetişkin düzeyine ulaşırlar. Soyut işlemler dönemindeki bir kişi tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle düşünce yürütebilir. Problemleri çözmek için somutlaştırmaya gerek yoktur. Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapabilir. Nesne ve olaylar göz önünde olmadığı halde soyutlamalar yapabilir. Yani kısacası görünen olay ve olguların ötesindeki neden ve sonuç ilişkilerini kavrayabilir.

Öğrenciler 4. ve 5. sınıflarda okurken henüz somut işlemler döneminin son evresi ve soyut işlemler döneminin başlangıç evresindeyken soyut tarih konuları ile karşı karşıya bırakılmaktadır. Bu durum, bir yandan öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırırken diğer taraftan da öğrencilerin bu derse yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

Tarih konularının öğretiminde yaşanan problemler ve tarih öğretimine getirilen eleştirileri birkaç başlık halinde toplamak mümkündür.

Bu problemlerden ilki ders saatlerinin kısıtlı olmasıdır. 1997 yılında zorunlu eğitim süresinin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasına paralel olarak, ilkokul (5) + ortaokul (3) sistemli programda var olan konu tekrarları ortadan kaldırılmıştır. Ne var ki, bu gelişme, okullarda öğrenci merkezli eğitime geçilmesi için gerekli olan program zeminini oluşturamamıştır. Bunun

nedenlerinden biri de programın yıllara yayılmasına rağmen, haftalık ders saatinin bir saat azaltılması; buna karşı kapsamın genişletilmesidir. Ayrıca içerik, hâlâ, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine ait gereksiz ayrıntılarla doludur. Bu durum, yılsununa kadar mevcut programı bitirmek isteyen ve aslında kendisinden de bu beklenen öğretmene, “ezberci” eğitimden başka bir yol bırakmamaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 19).

Böyle bir programla, öğrencilerde, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için gerekli etkin öğrenme aktivitelerini gerçekleştirmek çok zor hatta olanaksız bir durum olduğu için ya hedef davranışların bir kısmından vazgeçilmeli ya da dersin haftalık ders saatini, 1968 programında olduğu gibi beşe çıkarmak gerekmektedir (Sönmez, 1997: 163).

İkinci problem ders kitaplarının mevcut durumudur. Hedef, dolaylı yoldan eğitime katkı sağlamak, seviye de “ilkokul” ise, tarih öğretimi ancak masalı çağrıştıran üsluplarda yazılmış kitaplarla ve doğru seçilmiş örneklemelerle yapılabilir. Oysa Türkiye’deki son 30-40 yıllık program ve ders kitabı değişikliklerine bakıldığında, bunun tam tersi bir grafiğin dikey bir eğri çizdiği görülmektedir (Sakaoğlu, 1994: 135).

Ders kitaplarında kavramlar, anlam olarak doğru ve isabetli kullanılmamaktadır. Bu eksik ve yanlış kullanımlar yalnızca okullardaki öğretim materyallerinde değil, okul dışı tarih çalışmaları ve araştırmalarında da rastlamak mümkündür. Bu kavramlara birkaç örnek verebiliriz.

Örneğin; İlköğretim programında ilgili ünitelerde, Orta Asya ifadesinin bir Türk tarih kavramı olarak doğru olmadığını düşünmekteyiz. Bu kavram yerine Türkistan kavramının kullanılmasının doğru olacağı kanaatindeyiz. Bilindiği üzere sözü edilen coğrafya Güneyde Alp sistemine dâhil en yüksek dağ sıralarını teşkil eden Himalayalarla, Kuzeyde Sayan Dağları ve Baykal Gölü etrafındaki dağlar, batıda Hazar Denizi ile doğuda Büyük Kingan Dağları arasında kalan geniş sahadır. Asya’nın kalpgâhı da sayılan bu coğrafyada tarih

boyunca genellikle Türk unsurlar hâkim oldukları için buralara Türkistan denilmiştir. Pamir ile Altay Dağları arasındaki dağlık sahanın doğu kısmı “Doğu Türkistan” batı kısmı ise “Batı Türkistan” olarak adlandırılmıştır. Barthold gibi meşhur şarkiyatçılar bu coğrafyaya Türkistan terimini kullansa da Batıdaki sanayi inkılâbıyla artan oryantal çalışmalarla birlikte literatürde “Orta Asya” ifadesi yaygınca yer almaya başlamıştır. Çünkü Türkistan ifadesi Türk’e aidiyet taşıırken “Orta Asya” coğrafi bir kavramdır. Bu yüzden yakınçağ Batı kaynaklarında “Orta Asya” kavramı tercih edilmiş, diğer bazı terimlerde olduğu gibi bu kavramda tercümelemlerle Batıdan Türk kaynaklarına girmeye başlamıştır. Yabancı bazı müellifler bu yerlerin bugünkü siyasi durumunu göz önünde tutarak Doğu Türkistan’a “Çin Türkistanı”, Batı Türkistana da “Rusya Türkistanı” demektedirler. Ahmet Ardel’in de haklı olarak tespit ettiklerine göre Rus Türkistan’ı, Çin Türkistan’ı gibi sun’i bir ayırım yapanların maksatları, bu sahalanın Türk ülkeleri olduğunu unutturmaktır.

Bir diğer örnek “Osmanlı İmparatorluğu” ifadesidir. Bu ifade de bize batı kaynaklarındaki “Ottoman Empire” ifadesinin tercümesiyle girmişdir. Etimolojik tahlil yaptığımızda Empire, Emperium, Emperial, Emperialist, kelimelerinin aynı kökten geldiği görülür. Yani Türkçe; “sömürmek” esasına dayalı bir siyasi teşekkül demektir. Farkında olarak ya da olmayarak “Osmanlı İmparatorluğu” ifadesiyle Osmanlı’yı sömürgeci devletler sınıfına koymuş oluyoruz ki; bu ise tarihi realiteye aykırı bir yargıdır, Osmanlı’yı anlamamış olmaktır. Osmanlı’nın bütün resmi kayıtlarında, pullarında, nüfus tezkirelerinde, paralarında devletin adı “Devlet-i Aliyye”, “Devlet-i Aliye-i Osmâniye”, “Devlet-i Al-i Osman” şeklinde geçmektedir. Yani imparatorlu değil devlet ifadesi yer almaktadır. Son bir-iki yılda çıkan müfredat ve resmi ders kitaplarında “Osmanlı Devleti” ifadesinin kullanılmaya başlanması, Türk tarih terimlerinin doğru kullanılması açısından olumlu bir gelişmedir (Köstüklü, 2006: 203-204).

Ders kitaplarında görülen bir diğer olumsuz durum, öğrenciyi ezbere mahkûm bırakan bir diğer sebepte aktivite eksikliği ve öğrencilerin problemlerle

karşılaştırılmamasıdır. İngiltere’de ders kitabı olarak okutulan Ben Walsh’ın hazırlamış olduğu “İngiltere Sosyal ve Ekonomik Tarihi” bunun yanında “Modern Dünya Tarihi” kitapları incelendiğinde ders kitaplarında resimlerin etkili olarak kullanıldığını, bilginin yanında bol miktarda kaynakların gösterildiğini, öğrencinin bir küçük tarihçi olarak görülüp değişik problemlerle karşılaştırılması ve bunları çözmekle görevlendirilmesinin ders kitaplarında sağlanmaya başladığını görüyoruz. Fiona Reynoldson’un yazmış olduğu “Yirminci Yüzyılda Dünya” ve Colin Shephard’ın “Savaş ve Barış” isimli tarih ders kitaplarında konuların yine resimlerle öğrencinin zihninde görsel olarak canlandırıldığı ve işleniş tarzı olarak öğrencilerin kendilerini o tarihlerde hissetmelerini sağladığını görüyoruz (Yıldız, 2003: 183).

Üçüncü problem ise mevcut öğretmenlerin kendilerini yenilemeyen, yenileyemeyen, tarih öğretiminde alınan yolu görme imkânı bulamayan ve bildiklerini, öğrendiklerini yineleyip duran öğretmenlerin varlığıdır. Bu öğrenciler için olumsuz bir model oluşturmaktadır. Oysa model alarak öğrenmeden öğrencileri güdülemede de yararlanılabilir. Bunun için konusunu seven, öğrenmekten ve araştırmaktan zevk alan öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Böyle öğretmenler öğrencilerin öğrenmenin insan yaşamını anlamlı kılan insan yaşamını zenginleştiren bir eylem olduğunu görebilmeleri için örnek oluştururlar. Öğretmenlerin bir konuyu sunarken ki coşkusu öğrencilere o konunun zevkli bir konu olduğunu hissettirecektir. Güdülü öğretmenlerin coşkusu, bilme-öğrenme tutkusu öğrencilere de yansır. Zaten insanlar bir kez öğrenmenin bilmenin tadına vardıkdan sonra bu giderek büyüyen bir gereksinime dönüşecektir. Maslow’un kuramında da belirtildiği gibi bilme – anlama kendini gerçekleştirme gibi gereksinimler karşılandıkça artan gereksinimlerdir (Açıkgöz, 1995: 320-321).

Ancak Türkiye’de, iş başındaki çoğu öğretmenin mesleki bakımdan kendini geliştirme ihtiyacı duymaması, 6-8. sınıflardaki öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini yeterince bilmemeleri ve öğrenmek içinde çaba sarf etmemeleri sosyal bilgiler öğretiminin ve dolayısıyla tarih konularının



öğretiminin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Sekiz yıllık eğitime geçilmesinden sonra çoğu özel öğretim kurumu olan kimi okullarda, daha çağdaş bir eğitim yapılmaya başlanmış ise de okulların büyük bir kısmında geleneksel kitap merkezli ve ezberci eğitim ve öğretim devam etmektedir. Öğretmenler bu durumdan pek de rahatsız görünmemektedir. Dahası, bu gibi öğretmenler, başka öğretim modellerinden habersiz oldukları için, yıllar geçtikçe kendilerini daha iyi öğretmen olarak görmeye başlamakta, her türlü yenilgi ve değişime karşı cephe almaktadır. Kuşkusuz öğretmenlerin mevcut yaşam standardı ve alım güçlerinin de düşük olmasının etkisi büyüktür. Bu durum bir yandan onların mesleki motivasyonlarını düşürürken, diğer yandan da çeşitli yayın, teknoloji ve etkinlikleri izlemelerini güçleştirmektedir. Sonuçta, genel olarak sosyal bilgiler öğretmenleri bu alanla ilgili yeni gelişmeleri yeterince izlememekte, izleyememektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 22-26).

Dördüncü ve en önemli problem ise öğrencinin öğrenme sürecinde etkili olmaması, öğrenme ve öğretme süreçlerine yenilik getirilmemesidir. Bilişsel öğrenme yaklaşımları öğrencinin öğrenme sürecinin pasif bir ögesi olduğu anlayışını reddedip, tersine öğrencinin kendi öğrenmesine yön veren aktif bir katılımcı olduğu anlayışını benimsetmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenme kuramları öğrenmenin öğrenci tarafından yönlendirilmesine özel bir önem vermektedir. Kendi öğrenmesini yönlendiren öğrenciler kendi davranışlarını gözlerler ve onları düzeltmeye çalışırlar. Öte yandan De Charms, Kişisel nedenleme kuramında da öğrencilerin öğrenme sürecinde aşırı kontrol altına alınmasının güdüyü azaltacağını, bu nedenle öğrenciye seçme şansının verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencinin sürekli değerlendirildiği, etkinliklerin önceden kararlaştırılıp empoze edildiği bir öğrenme ortamı güdüleyici olmayacaktır. Böyle ortamlarda öğrenme ortamları değil edim amaçları ön plana çıkacaktır. Ayrıca çevrenin öğrenme sürecine fazla karışması öğrencinin özgürlük, yönlendiricilik gibi duygularını zedeleyecektir. Bu tür olumsuzlukları önleyebilmek için öğrencilerin öğretmen rehberliğinde öğrendiklerini uygulayabileceği serbest etkinliklere yer verilmesinde ve öğrencilere öğrenme sürecinde yer alacak etkinliklerle ilgili karar verme ve

seçme şansının tanınmasında yarar vardır. Öğrenme sürecinde aktif olmak ve bir şeyler yapabildiğini hissetmek öğrenme güdüsünü arttıracaktır.

Pinrich ve De Groot (1990) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin yönlendirmesi ile güdüsel süreçler arasında ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilere yaptırılacak değişik etkinlikler de öğrenciyi güdüler (Açıkgöz, 1995: 325-326).

Ayrıca öğretimde uygulanacak strateji, izlenecek yöntemler ve kullanılacak ortamlar arasında çok yakın bir ilişki vardır. Bir dersin her aşaması farklı amaçları içerir. Her aşama için farklı yöntem ve ortamlar gerekli olabilir. Dersin başında kısa bir süre için anlatım yönteminin kullanılmasına ihtiyaç duyulsa da daha sonrası için becerinin gösterilmesine ve uygulama yapılmasına olanak sağlayan ortamlar gereklidir.

Öğretim yöntemleri ve ortamları seçilirken, öğretim tasarımcısının çeşitli öğeleri dengelemesi gerekir. Daha çok duyu organı ile iletişim sağlayan yöntem ve ortamlar daha kalıcı öğrenme meydana getirirler. Öğrenme durumu gerçek yaşamdaki duruma ne kadar çok benzerse öğrenme daha iyi olur. Öğretim zamanı ve maliyet yönünden daha verimli olan yaklaşım tercih edilir. Öğrencide en kısa zamanda istenilen yeterlilikleri geliştiren yöntem daha iyidir. Tasarımcının bu değişik öğeleri dikkate alarak uygun bir denge sağlaması gerekir (Doğan, 1997: 302-303).

İşte bundan dolayı etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin oluşturulmasında öğretim yöntem ve teknikleri ile buna bağlı olan öğretimsel iş ve taktiklerin, öğrencileri öğretim ortamında aktif kılacak şekilde seçilmesi önemlidir. Öğrencilerin etkin öğrenenler, öğretmenlerinde onlara yol gösteren, danışmanlık yapanlar olmaları “aktif öğrenme uygulamaları” ile gerçekleşebilir. Aktif öğrenme model, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrenciler, elde ettikleri bilgiyi edinme stratejilerini bütün yaşamları süresince kullanır ve mesleki yaşamlarında da sürekli kendini yenileyen ve geliştiren birer birey haline gelirler (Güçlü, 2007: 72).

Tarih konuları, soyut kavramları içerdığı ve ilköğretim 4. ve 5. sınıftan itibaren öğretilmeye başlandığı, öğrencilerde bu dönemde soyut işlemler dönemine yeni girdiği için, aktif öğrenme tarih konularının öğretimi için daha da büyük bir önem arz etmektedir.

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı aktif öğrenme süreci, öğrencinin ilgisini çekerek motivasyonunu artırdığı gibi öğrencilere bilgi kaynaklarına ulaşmayı, işbirliği ve bilginin paylaşımını öğretir. Öğrencilerin yaşantıları ve materyalin uzun süreli bellekte tutulması ile önceki öğrenmelerini arttırmaya yardımcı olur. Ve aktif öğrenme yoluyla kazanılan bilgiler ezberlenmediği için daha kalıcı olur.

Aktif öğrenme diğer derslerde olduğu gibi, sosyal bilgiler dersi ve tarih konularının öğretimini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için kullanılacak uygun modeller içermektedir.

### **2.1.3 Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Modelleri**

#### **Kartopu**

Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. Yönteme kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir. En son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfta sunulur (Açıkgöz, 2009: 128).

## **Köşelenme**

Genellikle net bir yanıtı olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışırken kullanılır. Öğrencilere, problemin çözümü için bilgi toplamaları, onları çözümleyerek çözüm önermeleri ve önerilerini savunma fırsatı verir.

Uygulama sırasında yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Uygun problemin seçilmesi ve açıklanması
2. Olası çözümlerin arasından özellikle tartışmalı olanların seçilmesi
3. Seçilen çözümlerin kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli köşelerine asılması
4. Öğrencilerin kendilerine en uygun gelen çözümün asılı olduğu köşeye gitmeleri ve orada toplanmaları
5. Aynı köşeyi seçenlerin oluşturduğu gruplarda o çözümü seçme nedenlerinin tartışılması ve gerekçelerin hazırlanması
6. Hazırlanan gerekçelerin sınıfa sunulması
7. Sınıf tartışması ve sınıf kararının alınması (Açıkgöz, 2009: 128).

## **Beni Takip Et**

Bir konu üzerinde yapılan öğrenme etkinlikleri tamamlandığında süreci değerlendirme ve öğrenme düzeyi hakkında bilgi almak amacıyla kullanılır.

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilerin her birine ekteki çalışma kâğıdı verilir.
2. Bu çalışma kâğıdına öğrenciler önce konuda geçen önemli kavramları ve bu kavramların kendi cümleleri ile açıklamalarını yazarlar.

3. Devamında çalışma kâğıdında ilgili bölüme konuyla ilgili 5-10 soru yazılır.
4. Çalışma kâğıdını tamamlayan öğrenci kâğıdını solundaki bir arkadaşına uzatır.
5. Kâğıdı arkadaşından alan öğrenciler kâğıdı doldurmaya devam ederler ve öğrenciler, verilen 15 dakika boyunca sorulara cevaplar yazarlar.
6. Süre bitiminde öğrenciler çalışma kâğıdını yine bir solundaki arkadaşına aktarırlar.
7. Çalışma kâğıdını alan öğrenciler bu defa 10 dakika kâğıdı inceleyerek kâğıttaki doğru ve yanlış cümleler üzerinde çalışırlar ve çalışma kâğıdına kendi cevaplarını eklerler. Bu aşamada öğrenciler ellerindeki kaynak kitap ve diğer materyallerden faydalanabilirler.
8. Süre bitiminde her öğrenci kendi çalışma kâğıdını yeniden eline alır ve 5 dakika gözden geçirir ve çalışma kâğıdının altına bir sonuç bölümü yazar. Kâğıtlar sorumlu öğretmene teslim edilir.
9. Daha kalabalık sınıflarda önce 5-6 kişilik gruplar oluşturulur ve bu turlama bu gruplar arasında yapılabilir (Yavuz, 2005: 97).

### **Şiir Yazma**

Öğrenme süreci sonunda öğretmen öğrencilerden konuyla ilgili öğrendiklerini şiirler halinde yazmalarını ister. Öğrenciler bireysel veya gruplar halinde şiirlerini hazırlayabilirler (Yavuz, 2005: 348).

Sınıfta böyle bir etkinliğin yapılması öğrencilerin hem konunun ana hatlarını öğrenmesini hem de öğrendiklerini uzun süre unutmamasını sağlar (Yalavuz, 2006: 65).

Şiirin tamamlanmasının ardından grup sayısı kadar şiir sınıfa sunulur. Aynı teknik kompozisyon yazma şeklinde de uygulanabilir (Sönmez, 2008: 253).

### **Akıl Haritaları**

Derelioğlu (2005)'nin Buzan ve Buzan(1996)'dan aktardığına göre ‘‘akıl haritası, Tony Buzan tarafından geliştirilmiş olan, beyni bütün kapasitesi ile kullanmayı hedefleyen güçlü bir grafik tekniktir’’ (<http://erg.sabanciuniv.edu/iok2005/>)(Çevrimiçi, 08.02.2011).

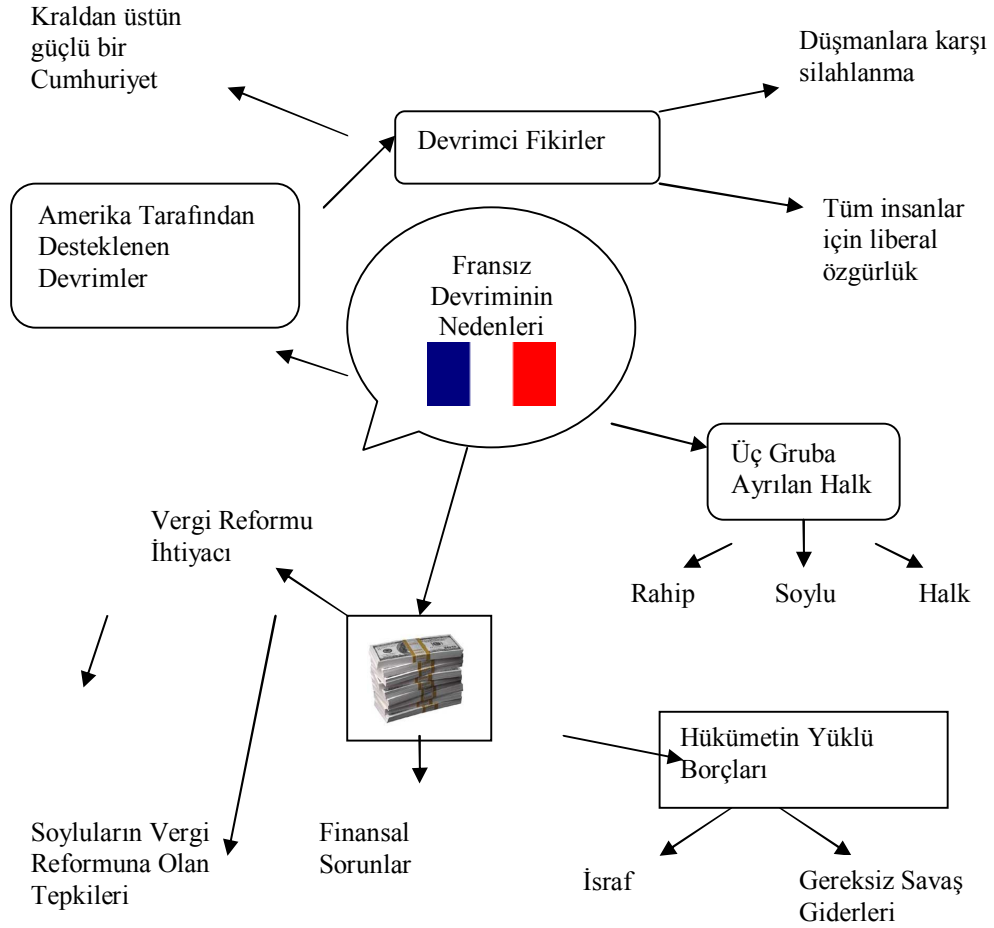
Bu haritalar hazırlanırken beynin hem sağ hem de sol lobu birlikte çalışır. Akıl haritaları düşünce gücü ve belleğin geliştirilmesinde çok önemli araçlardır. Akıl haritaları yazılı ve sözlü bilgileri hatırlamayı kolaylaştırır. Bilgilerin belli bir düşünce sistemi içinde organize olmasını sağlar. Akıl haritalarında şekillerin yanı sıra kullanılan renk ve tasarımlar öğrencilerin zevkle çalışmasına yardımcı olur.

Akıl haritaları sözcüklerin yanı sıra renk, boyut ve görsel imge içerirler. Beyaz A4 kâğıtlara ve bir düzine kadar renkli keçe uçlu kalemle, farklı renklerde işaretleme kalemleri kullanılarak çizilmeleri uygun olur. Akıl haritalarının geleneksel çizgisel not alma yöntemine göre pek çok avantajları vardır; zaman kazandırır, sadece ana sözcüklerle imgeler okunabilir ve not alınabilir.

#### Akıl haritası nasıl hazırlanır?

Akıl haritaları hazırlıyorken merkez bir kavram sayfanın ortasına yazılır. Tüm yönlerden merkeze doğru çağrışım yapan kavram ve düşünceler, semboller veya resimler yerleştirilir. Akıl haritaları hazırlamada çok farklı yollar

kullanılabilir. Bu tamamıyla öğretmen ve öğrencilerin üretkenliğine bağlıdır (Yavuz, 2005: 171-173).



Şekil 6: Akıl Haritaları

Kaynak: (Yavuz, 2005: 176)

### Kavram Ağı

Öğrencilerin, öğrendiklerini gözden geçirmelerini ve öğrendikleri arasında ilişki kurmalarını sağlar. Uygulamadan önce konunun ana kavramları ya da belli başlı düşünceleri küçük kartlara yazılır ve kartlar rastgele öğrencilere dağıtılır.

Öğrencilere düşünmeleri ve karttaki kavram ya da fikirlerle ilgili bildiklerini hatırlamaları için biraz süre tanınır. Daha sonra öğrenciler ayağa kalkar ve pazar yeri tekniğindeki gibi birbirleriyle kartları değiştirebilirler. Amaç, her öğrencinin hakkında konuşabileceği bir kartı elde etmesidir. Sonunda öğrencilerden biri elindeki kartta yazılı kavram ya da düşünce hakkında konuşmaya başlar. Onu, kendi söyleyeceklerinin önceki konuşulanlarla ilgili olduğunu ya da o söylenenlere katılmadığını düşünen öğrencilerin konuşmaları izler. Böylece tüm öğrencilere öğrenilenler hakkında düşünme ve konuşma fırsatı verilmiş olur (Açıkgöz, 2009: 132).

Tekrara olanak sağlaması, sınıf atmosferini canlı tutması bu tekniğin üstün yönleri olarak kabul edilir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda her öğrenciye bir kart verilemeyeceği için sınıf atmosferi bozulabilir. Bu durumda bu tekniğin sınırlılığıdır (Aşılıoğlu vd., 2007: 216).

### **Benim Görüşüm**

Tekniğin amacı öğrencilerin kendini ifade edebilme, karar verme ve fikirlerini savunabilme becerilerini geliştirmektir. Öğrenme süreci esnasında farklı durumları derinlemesine değerlendirirken kullanılabilir. Uygulama esnasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Bu etkinlik bütün sınıfın aynı anda katılabileceği bir etkinliktir.
2. Etkinlik ayakta uygulanır.
3. Etkinliğin amacı ve uygulama şekli öğrencilere açıklanır.
4. Öğretmen görüş bildirme kartlarını sınıfın farklı bölümlerine asar.
5. Öğretmen öğrencilere tartışmaya açık bir durum ve bir önerme verir, etkinliği başlatır.
6. Öğretmenin söylediği duruma karşı öğrenciler kendi görüşlerini üç dakika düşünürler ve görüşleri ile ilgili kartın altında toplanırlar.



7. Öğrenciler herkes görüşünü kesinleştirdikten sonra buldukları noktada neden o kartı seçtiklerini ve görüşlerini açıklar. Bütün öğrenciler görüşlerini açıklayarak birbirlerini ikna etmeye çalışır.
8. Açıklamalar sonrası öğretmen konuyu yeniden ifade eder ve öğrencilere görüşleri yeniden sorulur. Tartışmanın sonucunda fikir değiştiren öğrenciler konularını değiştirebilirler.
9. Etkinlik sonunda ortaya çıkan yeni gruplar bir araya gelerek yeni durumla ilgili düşüncelerini ve fikirlerini yazılı hale getirirler.
10. Etkinlik sonunda öğretmen tartışma önermesini sınıf panosuna asar ve etrafına ortaya çıkan görüş kartlarını yerleştirir.
11. Gruplardan gelen yazılı görüş raporları ilgili yerlere eklenir.

Katılıyorum	Katılmıyorum
Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Kararsızım	

**Şekil 7: Görüş Bildirme Kartları**

Kaynak: Yavuz, 2005: 99

## **Rol Yapma**

Rol yapma etkinlikleri öğrencilere öğrendikleri ile ilgili serbest diyaloglar oluşturma imkânı verir. Rol oynama etkinlikleri öğrenme ortamlarında zaman zaman sınıf tiyatroları ile karıştırılabilmektedir. Sınıf tiyatrolarının aksine rol yapma etkinliklerinde, üretmek yeni orijinal ifadeler ortaya çıkarmak daha önemlidir. Hemen hemen tüm derslerde rol oynama yöntem olarak kullanılabilir ki bunlar matematiksel problem hikâyeleri, fen bilgisi yöntemleri, tartışmalar ya da tarihi olaylar olabilir (Yavuz, 2005: 317).

Eskiden beri öğretim amacıyla kullanılması önerilen rol oynamada, rol yapan birey, gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini başkasının yerine koyar. Ya da belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol yapma, bir anlamda, problemin hareketlerle gösterilmesi ve tartışılmasıdır.

Rol yapma yaşantıya dayalı bir stratejidir ve şu durumlarda kullanılabilir:

1. Tutumları ve kavramları denkleştirme
2. Tutumları ve kavramları gösterme
3. Toplumsal olayları derinlemesine kavrama
4. Gerçek durumlara hazırlanma
5. Sorunlarla baş etme stratejileri, planlama ve uygulama
6. Problemlerin olası çözümlerini sınama
7. Liderlik ve sosyal becerileri uygulama (Açıkgöz, 2009: 148).

Öğrenci katılımının üst düzeyde olması, yaşamla bağlantılı ve gerçekçi olduğu için duyguların hissedilmesini sağlaması, güven duygusu ve iletişim becerilerini geliştirmesi, üstün yönleridir.

Dikkatli bir hazırlık evresi ve yönetim süreci gerektirmesi ve fazla zaman alması, bazı öğrencilerin çekingen olabilmesi ve rol almak istememesi bu tekniğin sınırlılıklarıdır (Aşılıoğlu vd., 2007: 165).

### **Benim Kavramlarım**

Öğrenilen yeni kelime ve kavramları önceki bilgilerle bağlamaya yarar. Öğretim sürecinin başında veya ortasında kullanılabilir. Uygulama esnasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilere konu ile ilgili 5 önemli kavram verilir.
2. Öğrencilere ellerindeki kaynak kitaplardan faydalanarak bu beş kavramın anlamını öğrenip kendi cümleleri ile bu kavramları tanıtan kavramlar hazırlamaları söylenir. Öğrenciler kavramları çalışırken kavramlarla ilgili resimler ve semboller hazırlayabilirler.
3. Çalışmanın sonunda öğrencilerin hazırladığı kavramlardan oluşan büyük bir kavram panosu hazırlanır.
4. Konunun ilerleyen zamanlarında öğrenciler bu kavramlar arası ilişkileri değerlendirme amaçlı aynı kartlar üzerinde çalışabilirler (Yavuz, 2005: 100).

### **Soru Turu**

Bir konunun sunumunda, netleştirilmesinde ve gözden geçirilmesinde kullanılabilir. Öğrencilere; yazma, anahtar kavram ve soru çıkarma, açıklama yapma, değerlendirme gibi üst düzey işlere katılma fırsatı verildiği için yararlıdır. Ayrıca, sınıfın öğrenme düzeyi hakkında da fikir verir. Uygulanması esnasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrenciler boş kâğıtlara konuyla ilgili sorularını ya da üzerinde durulmasını istedikleri kavramları yazmaları
2. Her öğrencinin kâğıdını sol taraftaki arkadaşına iletmesi
3. Öğrencilerin kendilerine gelen soru ya da kavramlarla ilgili düşüncelerini kâğıda yazmaları
4. Öğrencilerin kâğıtları tekrar solundakine vermesi
5. Öğrencilerin üçüncü işlemde olduğu gibi soruyu ve önceki arkadaşlarının yazdıklarını incelemesi ve kendi düşüncelerini eklemesi
6. Bu işlem tur tamamlanıncaya kadar sürmesi
7. Sorular ve yanıtlarla ilgili tartışılacak noktaların sınıfça tartışılması
8. Sınıf kalabalık ise, süre turun tamamlanmasında yetersiz kalabileceğinden ilk altı işlem oluşturulacak grupların kendi içinde gerçekleştirilir (Açıkgöz, 2009: 160-161).

### **Soru Ağları**

Konu ile ilgili öğrenilen bilgileri gözden geçirmek amacıyla kullanılabilir. Bir ünite veya dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini kontrol etme amacıyla kullanılır. Uygulama süreci şu şekilde gerçekleşir:

1. Bir öğrenme deneyiminin sonunda öğrencilerden öğrendikleri ile ilgili sorular yazmaları istenebilir.
2. Öğrencilere merkezde ana kavramın veya konu adının olduğu çalışma kâğıtları verilir.
3. Öğrenciler merkezdeki konu ile ilgili öğrendiklerinden akıl haritası formunda sorular oluştururlar (Yavuz, 2005: 335).

## Örnek Olay İnceleme

Tarih öğretiminde, örnek olay çalışması öğrencileri, tamamen pasif olan rollerinden çıkararak aktif öğrenenler haline gelmesini sağlayacak yollardan birisidir. Bu etkinlikle, öğrencinin kitabın ötesinde daha faal olarak öğrenmesi, düşünme, muhakeme ve mukayese melekесinin geliştirilmesi sağlanır. Örnek olay çalışmaları, öğrencileri gerçek olayla karşı karşıya bıraktığı için, konuların daha iyi kavranmasını sağlar (Köstüklü, 2006: 37).

Bu faydalarının yanı sıra örnek olay çalışmasının öğretime katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Öğrencileri, güncel hayatla yüz yüze getirir.
- Öğrencilerin alt ve üst düşünme becerilerini kullanmalarına yardım eder.
- Bağımsız düşünme, orijinal fikir üretme ve bu fikri ortaya koyma ve tartışma özellikleri gelişir.
- Öğrencileri, problem çözme ve karar verme yaşantılarıyla karşı karşıya getirir.
- Kavram geliştirme, soru sorma, tartışma, yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini geliştirir.

Örnek olay materyallerini, Hatırat türü kitaplardan veya bir olayı aktaran arşiv belgelerinden elde etmemiz mümkündür. Örnek olay seçiminde dikkat edilecek en önemli husus, olayın belirlediğimiz hedef davranışı kazandırmaya yönelik nitelikte olmasıdır.

Balkan savaşı sırasında bazı devlet adamlarının liyakatsizliğinin, yenilgide büyük payı olduğunun öğrenciye kavratılması hedef ise, bu durumda şöyle bir örnek olay verilebilir; savaş sırasında mabeyn başkâtibi olan Ali Fuad Türkgeldi Balkan Harbi sırasında yaşadığı bir olayı şöyle anlatıyor: “... meclis odasına geri dönerken büyük sofada Mahmut Şevket Paşa’ya tesadüf ettim. Adı geçenin istifası üzerine Alasonya ordusu komutanlığına jandarmadan yetişme Ferik

Hasan Tahsin Paşa tayin olunarak bir başarı göstermeksizin Yunanlılar Selanik'e yaklaşmış olduğundan üzüntü halinde sözümü saklayamadığımdan üzüntülü bir lisanla Mahmut Şevket Paşa'ya; “Niçin istifa ile işinde uzman olmayanlara bırakmış oldunuz” diye serzenişte bulundum. O da; ‘ Canım Efendim ne yapayım, bu benim şöhretimi ve şeref-i askerimi ihlal için yapılmıştı; şöhretimi nasıl feda ederim! dedi.

Bu olay öğrenciye verildikten sonra, onların kısa bir süre düşünüp, olay hakkındaki değerlendirmenin ne olduğu sorulur. Mesela; Ali Fuad Türkgeldi'nin Mahmut Şevket Paşa'ya söylediği sözlerden ne anlıyorsunuz? Balkan harbi sırasındaki askeri durumla ilgili bir fikir edinebiliyor musunuz? Mahmut Şevket Paşa'nın cevabını nasıl değerlendiriyorsunuz? vb. dersin hedefine yönelik başka sorular sorulur. Öğrencilerden gelen değişik fikirler sınıf içinde tartışılır.

Örnek olay çalışması öğrencilerin seviyesine göre seçilmesidir. Seçilecek olayın tarih biliminin tanımında yer alan kavramları taşır nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Köstüklü, 2006: 38-39).

Uzun zaman alması, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması, öğretmenin grup liderliği yapamayacağı durumlarda olayın ayrıntısını bilen bir lidere ihtiyaç duyulması, tartışmayı yönetmenin e değerlendirme zor olması bu tekniğin sınırlılıklarıdır (Küçükahmet, 2005: 72).

### **Biyografi Hazırlayalım**

Belli bir alanda başarıya ulaşmış, insanlık yararına ürünler hazırlayan insanların ortak özelliklerinin farkına varma bu tekniğin hedef kazanımları arasındadır. Konunun öğrenim süreci devam ederken, konuyu destekleme amaçlı bir araştırma çalışması olarak kullanılabilir.

Uygulama süreci şu şekildedir:

1. Çalışmanın amacını öğrencilere anlatın.
2. Dersin içeriğine göre biyografi çalışması yapılacak ismi belirleyin.
3. Öğrencilere aşağıdaki yönergeyi okuyun.

“Önemli bir başarıyı gerçekleştiren insanlar yaşamları ile insanlığa rehber olurlar. Şimdi hayal edin. .... Tarihinin en önemli ismi sizden asistanı olmanızı istiyor. Geçmişe yolculuk yapabilme ve ..... ile çalışabilme şansınız var. .... süreye sahipsiniz. Bu süre içinde sizlere dağıtılan araştırma formlarını rehberliğinde ..... biyografisini hazırlayın.

4. Öğrenciler verilen süre boyunca belirlenen kişi hakkında araştırmalarını yürütürler. Öğretmen bir tarih vererek öğrencilerin ön araştırma yaptığı bütün kaynakları sınıfa getirmelerini ister.
5. Öğrenciler 4 kişilik gruplara ayrılır.
6. Grubun ön çalışması tamamlandıktan sonra öğretmen gruplara proje alternatifleri sunar.
7. Öğrenciler istediği seçeneği seçer ve çalışmalarını hazırlar (Yavuz, 2005: 105)

Örnek biyografi formu için ek 1'e bakabilirsiniz.

### **Panel, Münazara, Açıkoturum ve Forum**

Genellikle kalabalık sınıflarda, geleneksel bütün sınıf tartışmasının olanaksız olduğu durumlarda kullanılabilirler.

Panelde bir grup konuşmacı, belli bir konudaki düşüncelerini ve bilgilerini belli bir süre içinde sırayla açıklar. Bunu dinleyicilerinde katıldığı bir soru-yanıt ve tartışma seansı izler.

Münazarada karşıt görüşleri savunan iki grup vardır. Grup üyeleri, kendi savundukları düşüncenin doğruluğunu kanıtlamaya çalışırlar. Sonunda, gruplardan biri kazanır. Kimin kazandığına hakemler grubu ya da dinleyiciler karar verir.

Açıkoturumda, bir grup konuşmacı bir masada bir tartışma gerçekleştirirler. Bu tartışma paneldeki gibi formal değildir ve tartışmaya dinleyiciler katılamaz (Açıkgöz, 2009: 156-157).

Forum ise, değişik görüşe sahip kişi ya da grupların herhangi bir konudaki sorunlarını tartışarak bir sonuca varmak için, bir başkanın yönetiminde sürdürdükleri sözel iletişim türüdür (Sönmez, 2008: 223).

Panel, münazara, açıkoturum, forumda etkinliğin amacını açıklayan, arada bir konuşulanları özetleyen, tartışmanın dağılmasını ya da iki kişi geçmesini önleyene zamanlamayı yapan bir yönetici vardır.

Çeşitli araştırma sonuçlarının sunulmasında, bazı konuların netleştirilmesinde kullanılabilirler. Etkinliğin önceden planlanması, konuşmacı ve dinleyenlerin önceden hazırlık yapması ve etkinlik sırasında dinleyicilerin aktif katılımının artırılması bu tekniklerin etkililiğini artıracaktır (Açıkgöz, 2009: 157).

## **5 N 1 K**

Olay, fikir veya kavramların anahtar noktalarını araştırmak, sorgulamak, bilgiyi zihninde anlamlandırma ve örgütleme amacıyla, öğrenme süreci esnasında kavramları ve durumları derinlemesine değerlendirirken kullanılır.

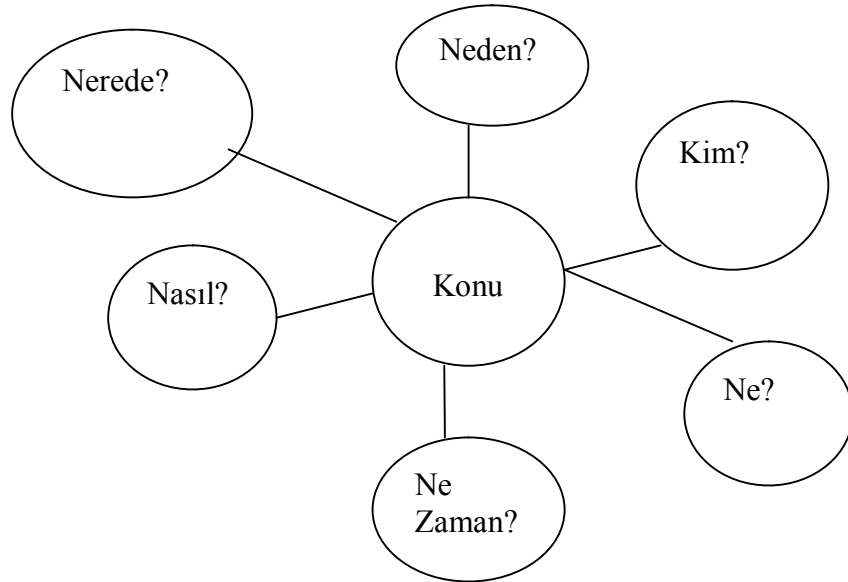
5 N 1 K öğrencilerin Kim, Ne, Nerede, Ne Zaman, Niçin, Nasıl soruları ile bir durumu ya da bir kavramı etraflıca düşünmelerine imkân veren bir yöntemdir. Bu yöntem kullanılırken farklı grafiksel formlardan veya şemalardan



faýdalanılabılır. Sosyal bilgiler dersinde tarihi önemi olan bir olayı değerlendirirken kullanılabılır.

Uygulama süreci şu şekildedir:

- Konu belirlenir.
- Öğrenciler 2'li gruplara ayrılır.
- 5N 1K çalışma formları gruplara dağıtılır.
- Gruplara çalışacakları konu ile ilgili malzemeler verilir. Bu malzemeler bazen bir gazete haberi, bazen bir öykü, bazen bir resim vs... her şey olabilir.
- Konu ile ilgili dağıtılan malzemeler formlara eklenir ve öğrenciler 5 N 1 K ile konuyu çalışırlar. Konunun önemine ve içeriğine göre N sayıları değişebilir (Yavuz, 2005: 76).



şekil 8: 5 N 1 K Soruları

## **Tereyağ – Ekmek**

Öğrenciler, verilen bir problem, bir soru ya da bir konu hakkında tek başlarına düşündükten sonra, arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşüncelerini tartışırlar. Sonunda, ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar. İlk aşamada öğrencilerin yanıtlarını ya da düşüncelerini kaydetmeleri istenebilir. Bu, öğrencilere düşünmek için zaman kazandırır, ayrıca öğrencilerin tümünün aynı anda aktifleştirilmesini sağlar. Teknik birinci aşamanın üstüne bir kez daha konuşma fırsatı verdiği için bu adı almıştır (Açıkgöz, 2009: 130).

## **Fotoğraflar Konuşuyor**

Görsel materyalleri yorumlama, görsel materyallerden yararlanarak üretici düşünme becerilerini geliştirmek amacı taşıyan bu etkinlik, bir konunun anlatımına başlanırken kullanılabilir.

Fotoğrafları veya resimleri yorumlama çalışmaları her derste kolaylıkla yapılabilecek etkinliklerdir. Fotoğraflar pek çok yönüyle bilgileri görsel yolla insanlara sunarlar. Çoğu zaman sayfalar dolusu bilgileri öğrenmek ve hatırlamak insanlara zor gelirken fotoğraf veya resimler insanların hafızasına kolaylıkla yerleşir ve beyinde aynı zamanda farklı düşünme alanlarını harekete geçirir. Fotoğraf veya resim yorumlama etkinlikleri boyunca kullanılacak materyaller gazete veya dergilerden, atlaslardan, ansiklopedi veya kitaplardan derlenebilir.

Aşağıda öğrenme ortamlarında fotoğraf veya resimlerden faydalanılarak yürütülebilecek çalışmalara örnekler verilmiştir.

- Fotoğrafın bana söyledikleri başlıklı yazılar yazma
- Fotoğrafın mesajı başlıklı yazılar hazırlama

- Fotoğraftaki görüntünün tarihini ya da öyküsünü fotoğrafı merkez alarak yazma
- Fotoğraftaki olayın ya da durumun, farklı zamanlarda geçtiğini hayal etme, varsa farklılıkları tanımlama ve nedenleri üzerinde fikir yürütme
- Fotoğrafi, içindeki insanların bakış açılarından bir öykü üretmek için ya da, fotoğraftaki öyküyü sürdürmek için kullanma
- Fotoğrafın çekildiği tarihten bu yana fotoğraftaki kişilerin ve nesnelerin olası değişikliklerini tartışma
- Öğrenme ortamında çalışılacak konunun doğrudan fotoğrafla ilişkisini kuran bir tartışma hazırlama
- Grup olarak fotoğrafta gördüklerimiz ve yorumlarımız konulu çalışma
- Fotoğraftaki kişiler, fotoğrafları çekilene kadar zamanı nasıl geçirmiş olabilirler? sorusu üzerinde çalışma (Yavuz, 2005: 154).
- Fotoğrafların ardışık sıraya konulması, fotoğrafın bir önceki ve sonraki karesinin resimlenmesi
- Fotoğraftaki karakterlerin nesnelerin birbiri ile konuşmaları, diyalog hazırlama
- Öğrencinin fotoğrafa benzer bir resim çizmesi ve öyküyü sürdürmesi

Fotoğraf, resim yorumlama çalışmaları esnasında süreci yönlendirmede öğrencileri düşünmeye sevk etmede en etkili araçlar öğretmen sorularıdır. Öğrenme ortamlarında fotoğraf yorumlama çalışmaları esnasında öğretmenler, öğrencilerini aşağıdaki sorulardan faydalanarak kaliteli düşünme ürünleri üretmeye yönlendirebilirler.

- Fotoğraftaki, resimdeki olay nedir?
- Fotoğraf hangi şartlar içinde çekilmiş olabilir?
- Fotoğraf hangi amaç için çekilmiş olabilir?

- Fotoğrafın taşıdığı karakterler nelerdir?
- Fotoğraftaki sahne bir film karesi olsa bir öncesi ve bir sonrası ne olurdu?
- Fotoğrafın çekildiği mekân hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu mekânın sesleri neler olabilir?
- Fotoğraftaki zaman nedir?
- Fotoğraf zamanın durdurulmasıyla ilgili neyi gösteriyor?
- Ayrıntılar, fotoğrafta temsil edilen olayın yer ve zamanına ilişkin hangi sonuçların çıkarılmasına yol açıyor?
- Fotoğrafa bir başlık bulma
- Fotoğrafın karesinin dışında neler olabilir? (Yavuz, 2005: 155).

### **Sandviç**

Tereyağ-Ekmek iki aşamalıdır. Sandviç tekniğinde bunu başka aşamalar izler. Öğrenciler, önce bireysel çalışma, sonra yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşma, birlikte somut bir ürün oluşturma-örneğin, grafik oluşturma- ve bu ürünü sunma gibi çok aşamalı çalışmalar yapabilirler. Bu teknik çok katmanlı olduğu için sandviç adını almıştır (Açıkgöz, 2009: 130-131).

### **Broşür Hazırlama**

Konuyla ilgili bilgi ve kavramlar üzerinde çalışma, öğrendiklerini değerlendirme, bilgiyi farklı formlara dönüştürme amacıyla kullanılacak bir aktif öğrenme tekniğidir. Öğretim sürecinin sonunda bilinçlendirme amaçlı etkinliklerde kullanılabilir.

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Broşürler insanları belli konularda bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amaçlı hazırlanmış küçük dokümanlardır. Eğitim ve öğretim programlarının özellikle duyuşsal hedeflerle ilgili bilinçlendirme amaçlı etkinliklerinde broşürler bir araç olarak kullanılabilir.
2. Öğrenme sürecinin ana bölümü tamamladıktan sonra öğretmenler, konuyla ilgili öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına öğretmelerini, öğrendiklerini zihinlerinde yeniden düzenlemelerini, istedikleri durumlarda toplumu bilinçlendirme amaçlı broşür hazırlama çalışmaları yapabilirler. Bu amaçla konu sonunda öğrenciler 3-4 kişilik gruplar oluştururlar.
3. Gruplar konuyla ilgili bütün dokümanları kaynakları masalarına hazırlar.
4. Öğrencilere farklı konularda hazırlanmış örnek broşürler gösterilir. Öğrenciler seçtikleri bir broşür şeklinde, kaynaklardan da faydalanarak broşürlerini hazırlar (Yavuz, 2005: 115).

### **Akvaryum(İç Çember)**

Sınıftaki öğrencilerin aktif olarak tartışmaya katılmalarını sağlar. İç içe iki çember oluşturulur, iç gruptaki öğrenciler tartışmaya katılırken, dış çemberdeki öğrenciler tartışmayı izler, bu grup dilerse tartışmacı iç gruba soru yöneltebilir. Tartışmaya katılan iç gruptaki öğrencilerle dış grupta izleyici konumunda bulunan öğrenciler süreç içinde yer değiştirebilirler (Sönmez, 2008: 230).

Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Sıraların iç içe iki çember halinde oturulacak şekilde düzenlenmesi
2. Öğrencilere ne yapılacağına söylenmesi ve problemin açıklanması
3. Eğer daha önceden yapmadıysa öğrencilerin tartışmaya hazırlanması
4. Tartışmaya katılacak olan öğrencilerin iç çembere, dinleyicilerin dış çembere oturması
5. İç çemberde, sonradan dış çemberden tartışmaya katılacaklar için boş yerlerin bırakılması
6. Tartışmanın başlatılması
7. Tartışmanın sonuca bağlanması (Açıkgöz, 2009: 129).

### **Kart Gösterme (Kavram Kartları)**

Ünite veya ders sonunda kavramların öğrencilerce anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla işe koşullar (Bilen, 1999 Akt. Aşılıoğlu vd., 2007: 216).

Tekrara olanak sağlaması, sınıf atmosferini canlı tutması, materyal hazırlamanın kolay ve ekonomik olması üstün yönleri olarak sıralanabilir.

Sınırlılığı ise sınıf mevcudunun aşırı kalabalık olması durumunda her öğrenciye bir kart verilemediği için sınıf atmosferinin bozulabilmesidir.

Uygulama süreci şu şekildedir:

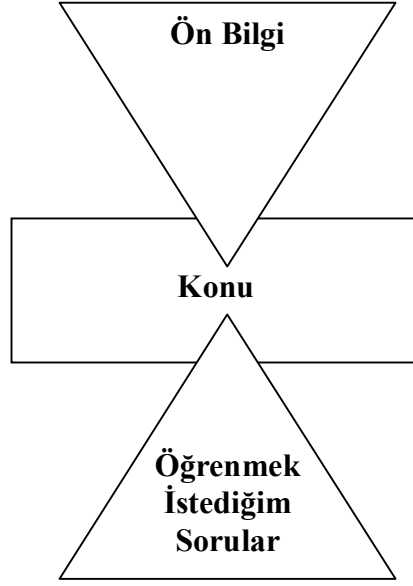
Ünitenin kazanımları ile ilgili kartlar iki bölüm halinde bazılarını sadece kavramlar, bazılarını da sadece kavramın adı büyük puntolarla yazılarak hazırlık süreci tamamlanır.

Kavram kartları sınıfa dağıtılmadan önce, kural olarak elindeki kartı okuması istenen öğrenci dışındaki kişilerin yanıt vermeyeceği, aynı karta yönelik birden fazla yanıt veren olduğunda tekrar durum değerlendirmesi yapılacağı açıklaması yapılarak her öğrenci bir karta sahip olacak şekilde kartlar dağıtılır. Bir tur tamamlandıktan sonra kartlar karıştırılarak verilen yanıtlara göre tekrarlanma sürecine karar verilir (Aşılıoğlu vd., 2007: 216-217).

### **Kum Saati**

Genellikle ön öğrenmelerin anımsanması ve yeni öğrenilenlerle bağ kurulması için kullanılır. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Tahtaya ya da kâğıtlara boş kum saatlerinin çizilmesi
2. Neyin öğrenilecek olduğunun kum saatinin ortasına yazılması
3. Öğrenme malzemesi ile ilgili önbilgilerin kum saatinin üst tarafına not edilmesi
4. Konunun işlenmesi(anlatım, okuma vs.)
5. Öğrenme malzemesinin ana temalarının kum saatinin alt kısmına yazılması
6. Oluşturulan kum saatlerinin açıklanması (Açıkgöz, 2009: 168).



**Şekil 9: Kum Saati**

Kaynak: Yavuz, 2005: 254'den uyarlanmıştır.

### **Benzetişim(Simülasyon)**

Etkili tarih öğretim metotlarından birisi de benzetişimdir. Uzmanlar benzetişimi: “gerçeklerden süzölmüş ve çalışma ve analiz amaçlarıyla basite indirgenmiş bir fiziksel ya da sosyal sürecin çalışan modeli” olarak tanımlamaktadırlar. Tarih öğretiminde benzetişim dendiği vakit ise, “tarihi olayların veya kavramların imkânlar ölçüsünde dönemin şartları dikkate alınarak sınıf ortamında canlandırılması” akla gelir. Bu canlandırma öğrenciler tarafından yapılır. Son dönemlerde bilgisayar ortamında da tarihi olayların canlandırılarak bir öğretim vasıtası olarak kullanıldığı görölmektedir. Ancak bu usul henüz yaygınlaşmış ve gelişmiş değildir. Mesela İngiltere’de 1980’li yılların başından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Benzetişim ve oyun kavramları birbirine çok yakın olmakla birlikte birbirinin aynısı değildir. Oyunlar kazanan oluncaya kadar sürer, yani oyunun sonunda kazanan ve kaybedenler olur. Oyunun temel esprisi yarıştır. Ancak benzetişimde, yarış şartı yoktur, yarış tekniğinin gerekli bir parçası değildir. Benzetişim, formal öğretimden daha etkili bir yaparak öğrenme faaliyetidir. Bir tarihi nesnenin



bulunduğu yer, tabii tarihi şartları ihtiva etmediğinden bunların yeniden inşa edilmesi kaçınılmazdır. Bununla birlikte benzetişim, geçmişin ne? Ve nasıl? Olduğunu anlayabilmek ve açıklayabilmek için, bir tarihçi veya bir tarihi şahsiyetin bakış açısından öğrencilere geçmişini anlayabilme imkânı sunar. Bu yüzden benzetişimler öğrencilerin kendi kendilerine geçmişini anlamaları ve geçmişin ne olduğuna karar verme yeteneğini geliştirmeye katkı sağlar (Köstüklü, 2006: 62-63).

Benzetişim tekniğinin etkinlikle uygulanabilmesi için öğrencilere esas amacın açıklıkla anlatılması gerekir. Aksi takdirde yapay bir ortamda modeller üzerinde çalışmak öğrencilere bir oyun gibi gelebilir ve dikkat etmeleri gereken hususlara dikkat etmeyebilirler. Temel ilke ve kuralların öğrenilmesi için öğretmenin sık sık hatırlatma yapması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerin serbest çalışmalarını ve kendi kendilerine karar vermelerini sağlamalı, yaratıcılığını desteklemelidir. Ancak hataları hemen belirtmeli ve doğrusunu açıklamalıdır (Küçükahmet, 2005: 92).

Benzetişimin tarih öğretimindeki faydalarını şu noktalarda toplamak mümkündür:

- Tarihi kavramların daha kolay anlaşılmasına yardımcı olurlar. Kavramların doğru anlaşılması ve algılanması, o kavramın açıkladığı tarihi olayların daha iyi anlaşılması demektir. Özellikle bazı soyut kavramların benzetişim ile somutlaştırılabilmesiyle, tarihin daha kolay anlaşılmasına katkı sağlanmış olur. Mesela, Milli Mücadele'nin anahtar kavramlarından olan “irade-i milliye” kavramı, Erzurum, Sivas Kongreleri ve TBMM'nin açılışını sergileyen benzetişimlerde daha iyi anlaşılır.
- Benzetişim, interaktif eğitim-öğretim imkânlarını sunar. Benzetişimde öğrencinin aktifliği esas olduğundan, rol alan öğrenciler için bu etkinlik sırasında edinilen bilgiler daha kalıcıdır. Öte yandan benzetişimi seyreden öğrencilerde kendilerini, sınıf ortamında sergilenen tarihi olayın içinde hissedeceklerinden ve o

havayı teneffüs edeceklerinden, kendilerini düz öğretim metoduna göre daha etkili bir öğrenme sürecinde bulunabilirler.

- Benzetişim, empatiyi kolaylaştırır. Tarih öğretiminde empatinin yani, kendisini tarihi şahsiyetlerin yerine koyarak onlar gibi düşünüp davranabilme, kendini başkasının yerinde hissetmenin önemi ve öğrenmedeki etkililiği bugün kabul edilen bir gerçektir.
- Grup çalışmalarını teşvik eder. Benzetişimlerin çoğunda öğrenciler rollerini istenen düzeyde başarabilmek için, diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışmak zorundadır (Köstüklü, 2006: 63).
- İlgi çekicidir. Öğrenme arzusu yaratır.
- Harcamalar en aza indirilir.
- Öğrenci araçlara ve yeniliklere alışır, ustalık kazanır.

Benzetişim tekniğinin sınırlılıkları ise şunlardır:

- Gerçek durumun tıpa tıp aynısını yaratmak bazen zor olabilir.
- Yapaydır ve genellikle basite indirgenmiştir.
- Gerçekte, yapayında karşılaşılmayan durumlarla karşılaşmak mümkündür.
- Karışık modeller öğrencilerin aklını karıştırırken basitleri de canlarını sıkabilir (Küçükahmet, 2005: 93).

## **Mahkeme**

Sınıfta mahkeme kurulması şeklinde uygulanır. Birçok öğrencinin etkinliğe katılımını sağlar. Sırasıyla şu işlemler yer alır:

1. Tartışma konusu ya da problemin seçimi,
2. İki tarafın avukatlarının, araştırmacılarının, tanıklarının, hakimin ve katibin kararlaştırılması ve kalanların jüri üyesi olması,

3. Bütün öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları ve malzeme toplamaları. Grupların; avukat, tanık, jüri üyesi, araştırmacı rolündeki üyelerinin bir araya gelerek bulduklarını tartışmaları ve hazırlık yapmaları,
4. Mahkemenin başlaması,
5. Avukatların savunmalarını yapması,
6. Tanıkların kanıtlarını sunmaları,
7. Avukatların soru sorması ve yapılan açıklamaların kendi savlarını destekleyen yönlerini ortaya çıkarmaları,
8. Hakimin; yanıtları, eksikleri belirmesi,
9. Jüri üyelerinin kimin haklı olduğuna karar vermesi (Açıkgöz, 2009: 157).

### **Düşün – Gruplaş – Paylaş**

Konu veya ünite öğrenme sürecinin her aşamasında kullanılabilir. İletişim kurma, kendini ifade etme, girişimcilik, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar..

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilere bir soru, sorun ya da bir konu verilir.
2. Öğrenciler verilen konu üzerinde 1-2 dakika düşünürler.
3. Bireysel düşünme sonrası öğrenciler 2-3 kişilik gruplar halinde aynı konuyu tartışırlar.
4. Grup tartışmaları sonrası grup sözcüleri ulaştıkları sonuçları sınıfta paylaşır (Yavuz, 2005: 137).

## **Öğrenme Galerisi**

Öğrencilerin, belli bir sürede neler öğrendiklerini değerlendirmelerini sağlar.

Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilerin 2-4 kişilik gruplara ayrılması
2. Grupların öğrendiklerini gözden geçirmeleri ve sınıftan hangi bilgileri, becerileri, gelişmeleri, ilgileri götüreceklerini listelemeleri
3. Listelerin duvarlara asılarak sergilenmesi
4. Öğrencilerin ayağa kalkması ve listeleri inceleyerek, kendilerinin de öğrenmiş olduğu ancak kendi listelerine yazmayı unuttukları maddelerin önüne işaret koymaları
5. Hangi öğrenmelerin kaç kişi tarafından gerçekleştiğinin değerlendirilmesi
6. Öğrenciler, öğrendikleri yerine sınıftan götürecekleri önerileri, fikirleri de listeleyebilirler (Açıkgöz, 2009: 163).

## **Devamlılık – Zaman Çizgisi**

Belli bir sıra ile olan bilgi verilerini bir mantık çerçevesinde sıralama amacıyla başlangıç ve sonuç noktası belli olan veriler üzerinde çalışırken kullanılır. Ayrıca sıralama becerisini geliştirme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, devamlılık gösteren olayları fark edebilme becerilerini geliştirir.

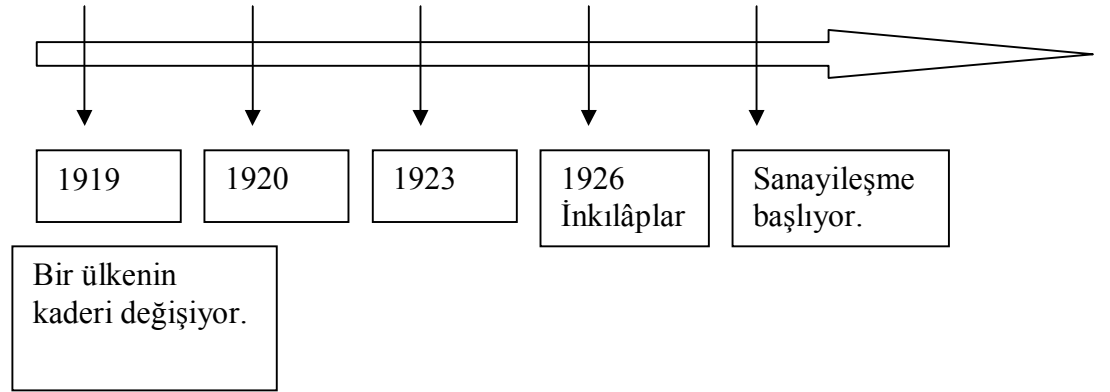
Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Zaman çizgisi hazırlama konusunda öğrenciler bilgilendirilir.
2. Zaman çizgisinde kullanılacak veriler hazırlanır.

3. Çizelgenin başlangıç ve sonuç noktaları arasında önemine ve sırasına göre veriler yerleştirilir.
4. Çizelge A4 boyutunda olabileceği gibi daha büyük boyutlarda fon kartonlarına da çalışılabilir.
5. Çizelge üzerine veriler yerleştirildikten sonra çalışma verileri ilgili resimlerle ya da farklı görsel materyallerle zenginleştirilebilir (Yavuz, 2005: 119).

Örnek:

Türkiye Cumhuriyeti Zaman Çizgisi



Şekil 10: Devamlılık-Zaman Çizgisi

Kaynak: Yavuz, 2005: 119

### Vızıltı(Küçük Grup)

Öğrencilerin 4-6 kişilik gruplar halinde, birbirleriyle etkileşime girerek verilen bir probleme tartışma yoluyla çözüm üretmeleridir. Öğrencilerin etkin olarak katılımını sağlaması, sorumluluk ve dayanışma duygusunu geliştirmesi, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt almalarını sağlaması bu tekniğin üstün

yönleridir. Grup içi tartışmalarda gürültü sorunu yaşanabilir. Bu da bu tekniğin sınırlılığıdır (Aşılıoğlu vd., 2007: 207).

Vızıltı grupları çeşitli şekillerde oluşturulur. Örneğin; “vızıltı 22” de iki öğrenci bir konu üzerinde 2’şer dakika konuşur. “Vızıltı 66” da ise 6 öğrenci aynı konu üzerinde 6’şar dakika tartışır. Vızıltı gruplarında önemli olan belli bir öğrencinin belirli bir süre bir konu üzerinde tartışması ve sonunda varılan kararların açıklanmasıdır. Bu tür grup tartışması 4’le 36 dakika arasında sürebileceği için vızıltı gruplarına “kısa süreli tartışma grupları” da denilmektedir (Küçükahmet, 2005: 77).

### **Burada Herkes Öğretmen**

Öğrencilere öğrenilenleri gözden geçirme, onlar hakkında soru çıkarma değerlendirme yapma ve öğretme fırsatları verir.

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilere küçük kart ya da kâğıtların dağıtılması
2. Öğrencilerin konuyu gözden geçirerek o konuda sorulmasını istedikleri soruyu ya da tartışılmasını istedikleri noktayı karta yazmaları
3. Kartların toplanması ve karıştırılarak yeniden dağıtılması
4. Öğrencilerin kendilerine gelen karttaki soruyu ya da tartışma konusunu araştırıp ne söyleyeceklerini saptamaları
5. Soruların ve yanıtların sınıfa sunumu
6. Sunumlar üzerinde tartışılması (Açıkgöz, 20009: 163).

## Eğitsel Oyunlar

Çoğumuz oyun oynamayı severiz. Özellikle çocuklar için oyun yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Diğer taraftan, öğretimde insanların doğal eğitimlerini dikkate almanın, öğretimi öğrencilerin doğal eğilimlerine uygun olarak düzenlemenin gerekliliğine de inanılmaktadır. Bundan dolayı, öğrenme öğretme süreçlerinde oyunlara yer vermenin dersleri ilginç duruma getireceği ve öğrencileri güdüleyeceği düşünülmektedir. Günlük yaşamda oynanan birçok oyun, öğretimsel amaçlara hizmet etmesi koşuluyla sınıfta da oynanabilir. Örneğin, “sözcük türetme, hadi anlat bakalım” vb. oyunlar dil derslerinde harika fırsatlar yaratabilirler. Örneğin, gelecek zamanın işlendiği bir derste, öğrenciler, sınıfa gelecek zamanlarda (yarın, hafta sonu, gelecek yaz gibi) ne yapacaklarını hareketlerle anlatırlar. Sınıftakiler anlatan öğrencinin ne yapacağını söylerler. Bunu söylerken gelecek zaman tümcesi kurmuş olurlar (Açıkgöz, 2009: 146).

Eğitsel oyunlar seçilip sınıf ortamında kullanılırken aşağıdaki kurallara uyulabilir:

- Hedef davranışları kazandıracak nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin yaşına, cinsiyetine ve genel ahlak ilkelerine uygun olmalıdır.
- Sınıf ortamında uygulanacak nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerce çabuk anlaşılır ve uygulanabilir olmalıdır.
- Fazla zaman almamalıdır.
- Öğrencilerin istenmedik davranışlar kazanmalarına neden olmamalıdır.
- Öğrencinin yaşamını tehlikeye sokmamalı, yaralanmasına, sakatlanmasına neden olmamalıdır.
- Öğretici, eğitici yönü baskın olmalı; öğrencinin zevk almasını, eğlenmesini de sağlamalıdır.

Eğitsel oyunlar, öğrencinin bulunduğu çevreden onların yaşamından da seçilebilir. Bu seçim yapılırken yukarıdaki ilkelere uyulmalıdır. Eğitsel oyunlardan bazıları; a) Siz olsaydınız ne yapardınız?, b) Nesi var?, c) Eşini bul, d) Eşyayı elle tanı, e) Bilmeceler, f) Bulmacalar, g) Kart oyunları olabilir (Sönmez, 2008: 252).

### **Bunu Kim Yapar?**

Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, konuyla ilgili soruların yanıtlanması ve problemlerin çözümü çalışmalarında kullanılabilir.

Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Amaçlar doğrultusunda sorular ya da alıştırmaların yer aldığı çalışma yapraklarının hazırlanması ve öğrenci sayısı kadar çoğaltılması
2. Öğrencilerin sınıfta “Bunu kim yapar?” diyerek dolaşmaya başlamaları
3. Birbirlerinin çalışma yaprağındaki alıştırmalardan birini yapma konusunda anlaşılanların eşleşmesi
4. Öğrencilerin birbirlerinin çalışma yaprağındaki alıştırmalardan birini yapıp yanına, yapanın adını yazmaları
5. Öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok arkadaşıyla etkileşimde bulunabilmeleri için bir kâğıtta birden fazla alıştırmaya yapmamalarının sağlanması
6. Çalışma yapraklarının belirlenen süre içinde tamamlanması
7. Hiçbir öğrenci tarafından yapılamayan alıştırmaların öğretmen tarafından yapılarak açıklanması (Açıkgöz, 2009: 167).



## **Nesi Var**

Sınıftan bir kişinin sınıf dışına çıkması ve içerdekiler tarafından tutulan nesneyi “nesi var” sorusunu sorarak ipuçları ile bulmaya çalışmasıdır. Belli sayıda soru sorması ile ebe sınırlanır, bilemediği takdirde belli bir tepkinin ebe tarafından gösterilmesi ile yeni öğrenci seçilir (Sönmez, 2008: 225).

## **Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?**

Sınıf kalabalık değilse öğrenci sayısı kadar, ya yeterince karta bir durum yazılır ve öğrencilere dağıtılır; ya da yansıya, bilgisayarla perdede gösterilir ve onların okumaları istenir. Sonra “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu sorulur ve öğrencilerin yanıtlanması istenir (Sönmez, 2008: 253).

## **Hazineyi Bul**

Konunun sunumu, gözdem geçirilmesi ve konuyla ilgili problemin çözümü gibi çok çeşitli aşamalarda kullanılabilir.

Uygulaması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Konunun ya da konuyla ilgili problemlerin çözümünün parçalara ayrılarak sınıfın çeşitli yerlerine saklanması
2. Hangi parçanın nerede olduğunu belirleyen yönergelerin ya da krokilerin hazırlanması
3. Öğrencilerin küçük gruplara ayrılması
4. Her gruba bir yönerge ya da krokinin verilmesi
5. Grupların ellerindeki yönergeyi/krokiyi izleyerek parçaları bulmaları

6. Bulunan her parçanın grupça incelenmesi ve ne olduğunun anlaşılması, anlaşılmayan noktaların öğretmene sorulması ve o aşamada öğrencilerin yapması gereken bir şey varsa onun yapılması
7. Bütün parçalar için 6. işlemin tekrarlanması, elde edilenlerin grupça gözden geçirilmesi ve sınıfa sunulması (Açıkgöz, 2009: 168).

### **A'dan Z'ye Öğrendiklerim**

Konu ile ilgili öğretilenleri değerlendirme amaçlı kullanılır. A'dan Z' ye öğrendiklerim formu öğrencilere verilir ve öğrenciler konu boyu öğrendiklerini düşünerek alfabenin her harfi ile başlayan bir cümle yazarlar. Çalışma sonunda ürünler sergilenir, değerlendirilir (Yavuz, 2005: 87).

### **Karşılıklı Öğretim**

Karşılıklı öğretimin temelleri, Vygotsky 'nin kuramına dayanmaktadır. Vygotsky (1962), gerçek ve olası gelişme düzeyleri arasında kalan yaklaşık gelişim alanı içinde sağlanacak öğretimle çocuğun geliştirilebileceğine inanmaktadır. Karşılıklı öğretim, bu düşünceyi yaşama geçirmeye elverişli bir stratejidir.

Karşılıklı öğretim, okuma parçalarını anlamada ve hatırlamada kullanılabilen grup tartışması tekniklerini tanıtmak üzere düzenlenmiştir. Grup; sosyal destek, uzmanlık paylaşımı ve rol modelleri sağlar.

Karşılıklı öğretimin temel işlemleri basittir. Yetişkin öğretmen ve bir grup öğrenci, bir parçanın içeriği ile ilgili tartışmayı dönüşümlü olarak yönlendirirler ve onu hep birlikte anlamaya çalışırlar. Karşılıklı öğretimde açıklamalı parçayı

paragraf paragraf okurlar. Tartışmanın akışı serbesttir. Ancak tartışma sürecinde şu etkinlikler mutlaka yer alır:

1. Parçayla ilgili soru sorma
2. Anlaşılmayan yerleri ve sözcükleri açıklama
3. Özetleme
4. Sonraki paragrafın içeriğiyle ilgili yordama yapma

Bu stratejiler rastgele seçilmemiştir. Bu stratejiler, okuduğunu anlamada iyi olan öğrenciler tarafından kullanılan, kötü olanlar tarafından kullanılmayan stratejilerdir.

Karşılıklı öğretimde bu stratejiler, ayrı beceriler olarak değil bir parça üzerinde çalışılırken öğretilir. Asıl amaç parçanın anlaşılmasıdır, strateji kullanımında ustalık yan bir kazanım olarak ortaya çıkar.

Diyalogun lideri tartışmayı bir soruyla başlatır ve ana noktaları özetleyerek bitirir. Anlaşmazlık durumunda anlaşma olana kadar parça tekrar okunur ve olası soru ve özet tümceleri üzerinde tartışılır. Özetleme, grubun gelişimini yönlendirme aracı olarak işlev görür (Açıkgöz, 2009: 132-133).

Bugüne kadar karşılıklı öğretimin etkililiğini incelemek amacıyla birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların çoğunda karşılıklı öğretimin uygulandığı gruplardaki çocukların yeni parçaları okuyup anlamadaki becerileri gözlenmiştir. Rosenshine ve Meister bunların arasından uygun deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı on altı çalışmayı incelemişler ve karşılıklı öğretimin etkililiği ile ilgili şu sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Standart testlerin sonuçlarının kullanıldığı karşılaştırmalarda, on bir araştırmadan, yalnızca ikisinde karşılıklı öğretim gruplarının diğerlerinden üstün olduğu görülmüştür.
2. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anlama testlerinden elde edilen veriler karşılıklı öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir.

3. Sonuçlar; araştırmanın kalitesine, öğrencilerin başarı durumuna, sınıf düzeyine, grubun büyüklüğüne, ğretimi araştırmacının ya da öğretmenin yapmış olmasına göre değişmektedir (Açıkgöz, 2009: 134-135).

### **Beyin Fırtınası**

Beyin fırtınası etkin bir biçimde farklı ğretim çalışmalarının içinde kullanılabilir, hayal gücünü güçlendirir ve bireysel fikir üretimini destekler. Beyin fırtınası, bireyleri üretkenliğe teşvik eder ve belli bir problem veya konu ile ilgili değişik görüşler elde etmek amaçlı kullanılır.

Beyin fırtınasında bireyler bir grup içinde kendilerine yöneltilen bir soru veya sorunla ilgili akıllarına gelen ilkel veya kaliteli bütün fikirleri ardı ardına ifade ederler. Bu ifade ediş esnasında grup sinerjisi ve etkileşimi ile bireyler birbirlerinin zihinsel düşünme süreçlerinden faydalanarak yeni fikirler üretirler ve bu üretimler yoluyla konuyla ilgili en etkili fikirler oluşturulur ve değerlendirilir.

Beyin fırtınası hem küçük hem de daha büyük gruplarda etkin biçimde çalışılabilir. En temel özelliği grubu oluşturan bireylerin fikirlerinin hiçbir biçimde ket vurulmadan değerlendirilmesi ve yeni fikir üretimlerinin desteklenmesidir. Fikir üreten bireylere üretimler esnasında hiçbir eleştiri veya yönlendirme yapılmaz. Beyin fırtınası esnasında üretilen fikirlerle ilgili düşünme ve fikir üretme için ayrılan süre içinde liderler, bir değerlendirme yaparlarsa bu durumda katılımcılar fikirlerini savunmaya geçerler ve böylece yeni fikir üretimleri engellenmiş olur. Bu sebeple üretim ve düşünme için ayrılan zamanda kesinlikle değerlendirmeler yapılmamalıdır. Fikir üretimi esnasında fikirlerin mümkün olduğunca aykırı ve sıra dışı fikirler olması teşvik edilir. Üretilen fikirler ne kadar çoğalırsa kalite de zamanla o kadar artacaktır (Yavuz, 2005: 116).

Beyin fırtınasının kullanılabilmesi için hedef davranışların en az uygulama düzeyinde olması, sorunun birden fazla çözüm yolunun bulunması ve öğrencilerin çözüm için ön koşul olan davranışları kazanması gereklidir. Beyin fırtınası tekniğiyle ders işlerken önce bir ya da iki sekreter ve tartışmayı yönetecek bir başkan seçilmelidir. Bu işler yapıldıktan sonra sorun sınıfa sunulmalı ve belli bir süre içinde herkesten çözüm önerileri istenmelidir. Bu öneriler, üzerinde tartışılmadan sekreterler tarafından yazılmalıdır.

Bu basamakta alabildiğince çok öğrenciden yeni, özgün ve değişik çözüm önerileri alınmalıdır. Öneriler bittikten sonra sınıfta her bir çözüm üzerinde tartışılmalıdır. Gerekliyse, öneriler gruplandırılmalı, eksikler yine öğrencilerce tamamlanmalı ve probleme değişik çözüm yolları bulunmalıdır. Bu teknikte öğretmen öğrencileri yüreklendirmeli, hepsinin çözüm önerileri üretmelerini istemeli, onlara fırsat ve olanak tanımalı, kendisi hiçbir görüş belirtmemelidir. Beyin fırtınası tekniğinin THINK TANKS, YARATICI PROBLEM ÇÖZME VE DACUM adı altında uygulanış biçimleri de vardır. Bu teknikte; BENZERİNDEN YARARLANMA, DÜŞÜNCE İLİŞKİSİ KURMA ve ZARARDAN YARAR ÜRETME gibi çözüm yolları da kullanılabilir.

- a. Benzerinden yararlanma: Doğa ve toplumdaki olay ve olgulardan yararlanarak karşılaşılan sorunu çözme. Sözcüğü ekonomi dersinde üretim-tüketimle ilgili karşılaşılan bir sorunun çözümünde doğa ve toplumdaki örneklerden yararlanılabilir.
- b. Düşünce ilişkisi kurma: Bir soruna çözüm aranırken kişilerce söylenen sözcük ve düşüncelerle sorun arasında ilişki kurmaktır. Sözcüğü turizm ile ilgili sorunları çözerken söylenen bir sözcükten hareketle yeni bir çözüm ortaya konulabilir.
- c. Zarardan yarar üretme: Zarar edilen bir üründen, işten yarar sağlama işidir (Sönmez, 2008: 237-238).

## **Acaba Ne Hakkında?**

Amaç yazılı bir metni veya konuyu gözden geçirme, konu ile ilgili tahminlerde bulunmak ve fikirler çıkarmaktır. Öğrencileri bir yazılı metni ya da bir makaleyi okumaya hazırlıyorken kullanılabilir.

Uygulama sırasında yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Yeni bir konuyla ilgili bir öğrenme sürecine başlarken bu çalışma yaptırılır. Öğrencilere metinler verilir.
2. Öğrenciler konunun başlığını yardımcı konuları, konu ile ilgili resimleri, şekilleri 2 dakika gözden geçirirler.
3. Öğretmen “ön incelemeyi tamamladık şimdi haydi biraz tahmin gücümüzü geliştirelim”der ve öğrenciler tahminde bulunmaya başlar.
4. Öğretmen acaba ne hakkında? Yazılı başlığı sınıf panosuna asar. Öğrenciler konu hakkındaki tahminleri, genel tepki ve düşünceleri post-itlere yazarlar.
5. Öğrenciler tahminlerini “Acaba ne hakkında” panosuna asarlar.
6. Sonra öğretmen asıl konunun yazılı olduğu metni dağıtır ve öğrenciler metni okurlar. Okuma sonucu elde edilen bilgiler tahminlerle karşılaştırılır.
7. Öğrenciler okudukları metinle ilgili kısa bir özet yazarlar.

Örnek uygulama için Ek: 2'ye bakınız .

## **Phillips 66**

J. Donald Philips tarafından geliştirilmesi ve öğrencilerin altışar kişilik gruplarda ve altışar dakikalık sürelerle çalışıyor olmasından dolayı bu adı almıştır.

Uygulama sırasında yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Sınıfın altı kişilik gruplara ayrılması
2. Her grubun kendi içinde bir lider ve sekreter seçmesi
3. Tartışma konusunun sunumu
4. Grupların altı dakika boyunca tartışmaları ve problemin en uygun çözümünü bulmaları (Açıkgöz, 2009: 158).

### **Bir Dakika Düşün**

Amacı öğrenme süreci boyunca öğrenilenleri zihinde düzenleme ve bilgileri zihinde organize etmektir. Öğrenme süreci esnasında önemli bir öğrenme adımında kullanılır.

Özellikle yoğun öğrenme süreçleri arasında öğrenciler öğrendikleri bilgileri içselleştirme ve değerlendirme için belli aralıklara ihtiyaç duyarlar. Öğrenme sürecinde verilen bir dakikalık düşünme etkinlikleri, öğrencilerin dikkatlerinin devam etmesine yardımcı olur. Öğretmen kavranması güç bir bilgiyi sunduktan sonra öğrencilerden arkalarına yaslanmalarını ve düşüncelerini toplamalarını gözden geçirmelerini ister. Bir dakika düşün etkinlikleri, öğrencilerin konuya konsantre olmalarında ve zihinsel güçlerini kullanmalarında en önemli yardımcıdır.

Uygulama süreci:

1. Çalışmanın amacını öğrencilere anlatın.
2. İşlediğiniz konu ile ilgili önemli olduğunu ve düşünmeye ihtiyaç duyulduğunu hissettiğiniz bir anda öğrencilere soruyu yönlendirin ve bir dakikalık düşünme etkinliği başlatın.
3. Süreyi bir öğretmen olarak kontrol edin ve gerektiği durumlarda yeni dakikalar ekleyin.

4. Sürenin bitiminde öğrencilerin soruya cevaplarını alın.
5. Bir dakika düşün etkinliği esnasında öğretmenler zaman zaman soru yöneltmeksizin yoğun bilgi esnasında öğrencileri yönergesiz düşünme etkinliğine davet edebilir.
6. 1 dakikalık düşünme etkinliğine başlarken, öğretmenler zaman zaman öğrencilere küçük kartlar dağıtarak düşünme faaliyeti sonrasında öğrencilerin aklına gelen soruları ya da konunun eksik olan noktalarını bu kartlara yazarak öğretmene ulaştırmalarını ifade edebilir (Yavuz, 2005: 104).

### **Pazar Yeri**

Öğrencilerin birbirlerini tanmasına, görüşlerini, çözümlerini birbirleriyle paylaşmalarına elverişlidir.

Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

- 1- Öğrencilere küçük kâğıt parçalarının dağıtılması
- 2- Öğrencilerin her bir kâğıda duruma göre aşağıdakilerden birini, birkaçını ya da hepsini yazmaları
  - sahip olduğu bir değer
  - son zamanlarda geçirdiği bir yaşantı
  - verilen problemin yaratıcı çözümü
  - konuyla ilgili sormak istediği soru
  - konuyla ilgili bir görüşü
  - konuyla ya da kendisiyle ilgili bir olgu
  - çözümü verilen bir problem
- 3- Öğrencilerin yukarıdakilerle ilgili yazacaklarını bitirdikten sonra kâğıtları üstlerine takmaları ve sınıfta birbirlerinin üstündekini okuyarak dolaşmaya başlamaları
- 4- Yazılanlarla ilgili soruları varsa birbirlerine sormaları ve beğendikleri kart olursa birbirleriyle değiştirmeleri( Değişimin



iki yönlü olması sağlanmalı ve mümkün olduğu kadar çok değişikliğin yapılması teşvik edilmelidir.)

- 5- Sınıfın tekrar toplanması, hangi değişikliklerinin yapıldığının ve nedenlerinin konuşulması (Açıkgöz, 2009: 160).

### **1-6-10 Fikir Birliği**

İletişim kurma, dinleme, fikir birliğine varma, uzlaşma sağlama, karar verme becerilerinin gelişimini destekleme amacıyla, öğrenme süreci esnasında amaca göre kullanılır.

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

- 1- Bu çalışma, öğrencileri grupla birlikte karar vermeye teşvik eden ve öğrencilerin karar verme becerilerini destekleyen bir etkinliktir. Çalışma esnasında öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini değerlendirme fırsatı bulurlar.
- 2- Öğrencilere tartışmak üzere konu verilir. Bu konu bir soru ya da bir sorun olabilir. Öğrenciler bireysel olarak 5 dakika konu üzerinde düşünürler. Düşüncelerini verilen kartlara yazarlar.
- 3- Sürenin bitiminde öğrenciler 6 kişilik gruplar oluştururlar. Bu gruplar aynı konuyu verilen süre boyunca tartışmaya, ortak bir noktaya varmaya çalışır. Öğrencilerin görüş ve düşüncelerini sonuna kadar açıklaması için zaman verilir. Ulaşılan noktada düşünceler yine yazılı hale getirilir.
- 4- Sürenin bitiminde bu defa 10 kişilik gruplar oluşturulur ve aynı konu yine tartışılmaya ortak görüş birliğine varılmaya çalışılır. Süre bitiminde gruplar dağılır ve varılan sonuçlar bütün sınıf olarak değerlendirilir. Varılan ortak nokta büyük bir kartona yazılır ve sınıf panosuna “ortak görüş birliğimiz” başlığı altında asılır (Yavuz, 2005: 71).

## **Dedikodu**

Öğrenciler önce ikişerli gruplara ayrılır, verilen konu ile ilgili düşüncelerini birbirleriyle paylaşırlar, başka bir arkadaşı ile yeni ikili oluşturarak, önceki arkadaşlarının düşündüklerini yeni arkadaşlarına açar, kendinde meydana gelen değişiklikleri arkadaşları ile paylaşır, mümkün olduğunca yeni ikililer oluşturarak süreç devam ettirilip ortak düşünce sınıfa açıklanır (Sönmez, 2008: 230).

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilerin ikişerli gruplar oluşturmaları
2. Verilen konu yada soruyla ilgili düşüncelerini birbirlerine söylemeleri
3. Eşlerin birbirlerinden ayrılıp yeni ikililer oluşturması
4. Yeni eşlerine kendi düşüncelerini ve önceki eşinin düşüncelerini iletmeleri, bu sırada eğer varsa kendi düşüncesinde meydana gelen değişimlerden, arkadaşlarına katıldığı ve katılmadığı noktalardan bahsetmesi
5. Öğrencilerin mümkün olduğunca çok arkadaşıyla etkileşimde bulunabilmesi için 3. ve 4. maddelerin süre elverdiğince tekrarlanması
6. Sürecin sonunda oluşan düşüncenin sınıfça tartışılması (Açıkgöz, 2009: 162).

## **Basın Toplantısı**

İletişim becerilerini geliştirme, sunuş hazırlama becerilerini geliştirme ve öğrenciyi öğrenme ortamında aktif kılmayı amaçlar. Öğrenme süreci esnasında özellikle duyuşsal hedef ağırlığı olan konularla ilgili kavramlara, olaylara insanların dikkatini çekmek amaçlı kullanılabilir. Örneğin Sosyal Bilgiler

dersinde Söзде Ermeni Soykırımı vb... konularda basın toplantısı çalışmaları yapılabilir. Basın toplantısı çalışmalarında öğretmenler öğrencilerle konuyla ilgili bir ürün hazırlama çalışması da yapabilirler. Örneğin Söзде Ermeni Soykırımı konulu bir basın toplantısı yapacak grup çalışmalarını bir afişle sergileyebilir.

Uygulama süreci esnasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Basın toplantısı kavramı hakkında öğrencilerle konuşulur.
2. Öğrencilere bir konu verilir.
3. Sınıf iki gruba ayrılır. Her iki gruba da çalışmak için bir süre verilir.
4. 1. grup konu ile ilgili medyanın ve insanların dikkatini çekme amaçlı bir basın toplantısı hazırlar. Hazırlıklar esnasında 1. grup konuya insanların dikkatini çekmek için resim, şekil renk, kostüm film, gösteri vb. araçlardan faydalanabilir.
5. 1. grup basın toplantısında sunuş yapmaktan sorumludur. 2. grup basın toplantısına katılan medya kuruluşlarının temsilcisi rolünü oynar. 2. grupta aynı konu üzerinde çalışır ve bir takım sorular hazırlayarak toplantıya hazırlanır.
6. Çalışmalar tamamlanırken sınıf ortamında sunuş için uygun mekânsal düzen yapılır.
7. Çalışmaların bitiminde basın toplantısı gerçekleştirilir. Sunuş sonrası izleyici basın kuruluşu temsilcileri de soruları ile basın toplantısına katılırlar.
8. Çalışmanın sonunda sunuş ve sorularla tartışma tamamlandığında sınıf düzeni eski haline getirilir ve yapılan etkinlik değerlendirilir (Yavuz, 2005: 95).

## **Doğru mu? Yanlış mı?**

Öğrencilerin öğrenilenler hakkında düşüncelerini, bilgilerini paylaşmalarını ve değerlendirme yapmalarını sağlar.

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. İşlenen konularda bir dizi doğru, bir dizi yanlış tümcenin oluşturulması ve küçük kartlara yazılması
2. Kartların öğrencilere dağıtılması
3. Öğrencilerin istedikleri bir yöntemle hangi tümcelerin yanlış hangi tümcelerin doğru olduğunu araştırmaları
4. Tümcelerin doğruluklarının ve yanlışlıklarının sınıfça tartışılması
5. Öğretmenin gerekli yerlerde devreye girerek öğrencilere yardımcı olması (Açıkgöz, 2009: 162-163).

## **Kelime Salatası**

Amacı kavramları netleştirme, öz bilgiye ulaşma, üretken ve eleştirel düşünmeyi sağlamak olan, öğretim sürecinin başında ve ortasında kullanılabilir. Kelime salatası etkinliği, bir kavram, tema, konu veya fikir hakkında beyin fırtınası yoluyla keşifler yapmayı sağlayan bir araçtır.

Uygulama esnasında takip edilecek işlemler şunlardır:

- Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin her birine sarı renkte 5\*5 ölçüsünde 5 kart verilir.
- Sınıf duvarına büyük boy kırmızı renkte konuyla ilgili çalışılacak bir kavram yazılır.

- Öğrencilerden 5 dakika boyunca bu kavram üzerinde düşünmeleri ve aklına bu kavram hakkında gelen bütün kavramları ellerindeki sarı kartlara yazmaları istenir.
- Süre bitiminde öğrencilerden kartlar toplanır ve duvara asılmış olan merkez kavram etrafına bu kavramlar asılır.
- Öğrencilerden iki dakika boyunca bu kavram haritasını incelemeleri istenir.
- Öğretmen bu arada benzer kavramları yan yana getirir ve gruplandırır.
- Öğrencilerden merkezdeki kavram üzerinde düşünmeye devam etmeleri istenir ve bu defa öğrencilere 5'er tane mavi kart dağıtılır.
- Öğrenciler mavi kartlar üzerinde de çalışırlar.
- Mavi kartlar da toplanır ve duvardaki kavram haritasına eklenir.
- Öğrenciler kavram üzerinde çalışmaya devam ettikçe konunun özüne yaklaşırlar. Bu evrede öğretmen sorularla öğrencileri düşünmeye yönlendirebilir.
- Bu aşamada öğretmen duvardaki kavramları belli bir mantık çerçevesinde düzenler ve öğrencilerin geldikleri noktayı değerlendirmelerini ister.
- Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencileri gruplar halinde kaynak kitaplar üzerinde çalışmaya yönlendirebilir (Yavuz, 2005: 246).

## **Tombala**

Öğrencilerin, anlatılanları oyun oynayarak anlamaya çalışmalarını sağlar. Öğrencilerde merak uyandırıcı yönlerin bulunması nedeniyle dikkatlerini toplamalarını kolaylaştırır.

Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. İşlenen konunun ana kavram ya da düşüncelerinin çıkarılması
2. Çıkarılan maddelerin tombala kartlarına dağınık olarak yazılması
3. Hazırlanan kartların öğrencilere dağıtılması
4. Öğretmen, konuyu anlatırken öğrencilerin bahsedilen kavram ya da düşüncelerin üzerini kapatmaları
5. Yatay, dikey ya da çapraz çizgilerde yan yana üç kutu kapatan öğrencinin “tombala” demesi
6. Dördüncü ve beşinci işlemlerin dersin sonuna kadar tekrarlanması (Açıkgöz, 2009: 164).

### **Koleksiyonlarla Çalışım**

Koleksiyonculuk geçmişin izlerini, değerlerini geleceğe taşıma noktasında üzerinde çalışılması gereken en önemli kültür alanıdır. Koleksiyon yapma, özellikle doğa zekâsı güçlü insanlarda daha ön plana çıkan bir ilgi alanıdır. Öğrenme ortamlarını zenginleştirme bakımından koleksiyonlar ya da koleksiyonculuk çok önemli bir öğrenme materyali olarak değerlendirilebilir. Koleksiyonculuk ülke kültürlerinin tanıtılması noktasında da önemli bir araçtır. Koleksiyon çalışmaları yoluyla öğrenciler farklılıklar ve zenginliklerle tanışır ve kıyaslama ve değerlendirme becerilerini geliştirirler.

Öğrenme ortamlarında koleksiyonlardan farklı şekillerde yararlanılabilir. Bazen hazır koleksiyonlar öğrenmede bir araç olarak kullanılabilir. Örneğin, kartpostal koleksiyonu yapan bir insanın kartpostalları Sosyal Bilgiler dersinde bir öğrenme materyali olarak değerlendirilebilir. Bunun dışında öğrenciler de koleksiyonculuğa özendirilerek, öğrencilerin ortak çalışmaları ile ortak sınıf koleksiyonları oluşturulabilir. Özellikle internet dünyasının zenginliğinden bu noktada çokça faydalanılabilir. Örneğin Sosyal Bilgiler öğretmeni sınıfında bir çalışmada ülkelerin yönetim biçimleri konusunda o ülkeye ait pul

koleksiyonlarından bazı parçaların örnekleriyle sınıfta bir çalışma yapabilir. Ülkelerin yönetim biçimlerinin pullara nasıl yansıdığı üzerine değerlendirmeler yapılabilir (Yavuz, 2005: 252).

## **Drama**

Eğitim ve öğretim ortamlarında drama yönteminin kullanılması ile amaç, öğrenciyi doğrudan öğrenmenin merkezine alarak aktif katılım yoluyla kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Eğitimde drama; insanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilme, üretken olma, yaşamı çok yönlü algılama istek ve duygusunun gelişmesi için kullanılan bir öğretim yöntemidir.

Drama, bir kelimenin, kavramın, davranışın, cümlenin, fikrin, deneyimin ya da olayın tiyatro tekniklerinden ve oyunsu süreçlerden yararlanarak anlamlandırılması, canlandırılmasıdır. Drama, önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi özel buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır. Bilindiği gibi yapısalcı yaklaşımda birey, bilgiyi çevresi ile aktif etkileşim sürecinde yapılandırır, kurar veya kazanır. Bu etkileşim sürecinde sadece bireyin çevresi ile etkileşimi değil sosyal etkileşim de önemlidir. Kısaca, bilgi ve bilginin oluşumu bireyden bağımsız değildir, bireyin çevresi ile yeni durumlar ve olaylarla sosyal etkileşimi ile oluşan üründür. Drama etkinliklerinde de öğrencilere bilgiyi taklit etmek, ezberlemek, yerine yaşadığı deneyimlerden yararlanarak kendi kendilerine oluşturabilecekleri öğrenme ortamları meydana getirilir. Öğrencilerin grup içinde çalışmalarını desteklenerek, grup etkinliklerinde ortak yorumun üretilmesi sağlanmış olur.

Drama zaman zaman eğitimciler tarafından yanlış değerlendirilebilir. Rol oynama, doğaçlama yapma gibi etkinlikler üretici fikirlerle dolu dramanın kendisi olarak düşünülemez. Rol oynama ve doğaçlama drama sürecinde yer

alır. Drama çalışmalarında genellikle yazılı bir metin olmadığından sahneleme etkinliği de değildir (Yavuz, 2005: 123).

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda öğretmenin bilgiyi veren ve sunan rolü drama etkinliklerinde öğrencilerin rehberi, yönlendiricisi olmaya dönüşür. Öğretmen bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencilerin bilgiyi yaşamalarına imkân vererek bu bilgiyi keşfetmesi, kendi kendilerine üretmesi için fırsatlar oluşturur.

Eğitim ve öğretim ortamlarında drama yönteminin kullanılması ile öğrencilere aynı zamanda bütün zekâ alanlarında kendilerini geliştirebilme fırsatı verilir. Drama öğrenenlere, yaşantılara dayalı öğrenme, aktif öğrenme, etkileşim yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme, tartışarak öğrenme, keşfederek öğrenme, duygusal öğrenme, işbirliği kurarak öğrenme ve kavram öğrenme gibi çeşitli öğrenme türlerini bir arada sunan bir etkinliktir (Yavuz, 2005: 123).

Drama etkinlikleri;

1. Öğrencilere toplumsal yaşamda bir arada bulunma ve bir arada çalışma becerileri kazandırır ve sosyalleşme anlamında önemli beceriler sağlar.
2. Öğrencilerin çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesine ve öğrendiği birçok şeyi uygulamasına yardımcı olur.
3. Öğrencilerin sözel becerilerini geliştirir.
4. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.
5. Öğrenciler arasında eşitlik ve demokrasi duygularının gelişimine imkân verir.

Drama etkinlikleri öğretim hedeflerinin kısa sürede gerçekleştirilmesinde ve öğrenmenin kalıcılığında son derece önemli araçlardır. Drama etkinliklerini sınıflarında kullanmak isteyen öğretmenlerin öncelikle drama uygulamaları



konusunda kendilerini geliştirmeleri uygulamaların başarısı anlamında çok önemlidir. Zaman zaman öğretmenler yetersiz yapılandırma ve donanım eksiklikleri sebebiyle drama yöntemini yanlış biçimlerde kullanarak ğretim hedeflerinden uzak çalışmalar yürütebilirler. ğrenme hedefinden uzak yapılan her çalışma, öğrenciler için yalnızca neşeli geçen saatler olarak algılanır, yaşanır ve unutulur. Bu sebeple dramaya sınıfında yer vermek isteyen öğretmenlerin konu ile ilgili uzmanlık bilgilerini geliştirmeleri önemlidir (Yavuz, 2005: 124-125).

Öğretim ortamında drama yönteminin bir ğretim aracı olarak kullanılması esnasında izlenmesi gereken 4 temel yapı vardır.

Isınma alışmaları: Isınma alışmaları esnasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmaları sağlanır ve bir grup dinamiğinin kurulması hedeflenir.

Oyun: Bu aşamada belirlenen kurallar içinde öğrenciler kendilerine verilen yönergeyi uygular. Öğretmenler konuların özelliklerine göre değişik küçük oyunlar seçebilirler.

Yaşantı: Belirlenen konuya uygun bir kurgu hazırlanır. Bu kurgu ile öğrencilerin olayı yaşamalarına fırsat verilir.

Bilgi: Drama etkinlikleri içinde, kurgulanan yaşantıdan öğrenilecek bir ders ve bilgi vardır. Olay, durum, öykü ve roller yalnızca yaşanıp bırakıldığında yeterli olmayabilir. Yaşanılanlar tartışılıp üzerinde konuşulduğunda daha etkili olarak kodlanır, gruplanır, ayırt edilir. Genellikle drama etkinliklerinin sonuna doğru değerlendirme süreci başlar ve sorular yoluyla durum tartışılır. Öğrencilerin öğrendikleri gözden geçirilir. Dramanın temel yapısı hareket olduğu için, çocuğun o kavramla ilgili aktif olarak yaşantılar yaşaması ile devam eder ve söz konusu kavramı sözel olarak tartışma yolu ile tanımlanması ile sonuca ulaşılır. Yani kavram öğrenilmiş olur.

Sınıflarında drama etkinliklerine yer vermek isteyen öğretmenler, drama etkinliklerinin hazırlık aşamasında aşağıdaki adımları uygulamalıdır.

- Hedef davranışları gözden geçirme
- Etkinlik çerçevesini belirleme
- Drama etkinliği esnasında kullanılacak senaryo ya da öykünün genel çerçevesinin hazırlanması
- Etkinliğin merkezini, odak noktasını belirleme
- Etkinlik esnasında uygulanacak eylemleri belirleme
- Dikkat çekme aracını belirleme
- Öğrenci rollerini belirleme
- Öğretmenin rolünü belirleme
- Etkinlik için uygun çevreye karar verme
- Etkinlikler esnasında kullanılacak araç-gereçleri belirleme
- Değerlendirme sorularını belirleme (Yavuz, 2005: 127-128).

Başarılı drama etkinliklerinin gerçekleşmesinde öğretmenlerin yukarıda verilen hazırlık adımlarını titizlikle tamamlamaları önemlidir. Drama etkinliklerine sınıflarında yer vermek isteyen öğretmenler, bu etkinliklerin önemine inanmalı ve bu alanda kendilerini geliştirmelidir.

Drama etkinliklerinin başarıya ulaşmasında bir diğer önemli faktör öğretmen tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenler bazen doğrudan bazen dolaylı yollarla drama lideri olarak etkinlikler esnasında görev yaparlar. Her öğretim etkinliğinde olduğu gibi drama etkinliklerinde de öğretmenlerin olumlu bir öğretim ortamı oluşturarak yapıcı ve etkin bir yaklaşımla uygulamaları yürütmesi önemlidir. Etkinlikler esnasında öğretmenler, öğrencilerin duygularını, fikirlerini ve davranışlarını olduğu gibi yargılamadan kabul etmeli ve onların yaşantısının içine girmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenler drama etkinliklerinde öğrencilerin başarıyı tatmalarına fırsat vermeli, fakat öğrencileri yapamayacakları rollere zorlamamalıdır.

Çünkü öğrenci hedef davranışın örneğini taklit ederek, jest, mimik, el, kol ve vücut hareketleri yaparak, ses tonunu ayarlayarak sunmalıdır. Öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlar, en az uygulama düzeyinde olmalıdır. Öğrenci yapıp sunacağı konuyu kavramalı ve planlamalıdır. Dramatizasyonda hem öğrenme, hem de eğlenme vardır; ama eğitsel dramada öğrenme baskın olmalıdır (Sönmez, 2008: 248).

Drama etkinlikleri öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verildiği ortamlardır. Bu ortamlarda öğretmenlerin nerede, ne zaman, nasıl müdahale edeceklerini bilmeleri etkinliklerin başarısı anlamında önemlidir. Öğretmenin tüm bu müdahale aşamalarında yönerge verirken ses tonuna, kısa ve net açıklamalar yapmaya özen göstermesi gerekir. Öğretmen sözel anlatımı güçlendirecek biçimde tüm bedenini ve uygun yüz ifadesini kullanabilmelidir.

Öğretmenler drama etkinlikleri esnasında aşağıdaki konularda hazırlıklı olmalıdırlar.

- Sahneyi tanıtmak, rolleri dağıtmak, uygun malzemeyi yerleştirmek
- Çocukların dağılıp pasifleştiğini hissettiğinde toparlayıcı ve harekete geçirici sözel yönergeler vermek
- Karmaşa anlarında soğukkanlı yaklaşım
- Etkinlik sırasında etkinliğin oyun tarzındaki sürecini durdurup gruba ya da belli çocuklara soru sormak
- Etkinlik sonrası soru sorma ve tartışmayı başlatma
- Drama etkinliklerinden çıkarılacak ders ve yargıları özetleme
- Etkinlik sonrasında yapılacak çalışmalara çocukları yönlendirme

Eğitim ve öğretimde drama uygulamalarına sınıflarında yer vermek isteyen öğretmenlerin öncelikle “ Eğitim ve Öğretimde Drama Uygulamaları” konulu bir eğitim çalışmasına katılmaları çok önemlidir. Bunun dışında uygulamaları yürütecek öğretmenlerin ilk zamanlar sınıflarında öğrencilerinin

iletişim becerilerinin gelişimi noktasında bazı etkinlikleri ve grup çalışmalarını yürütmeleri de ayrı bir değer taşır ve drama uygulamalarının verimliliğine katkı sağlar (Sönmez, 2008: 248)

Sönmez (2008: 248)'e göre hangi çeşidi kullanılırsa kullanılsın, bu teknik eğitsel ortamda şu sıraya göre işe koşulmalıdır:

1. Neyi yapıp gösterecekleri öğrencilere açık ve anlaşılır şekilde söylenmelidir.
2. Öğrencilere hazırlanmaları için belli bir süre verilmelidir.
3. Öğrenciler teker teker ya da birlikte hazırladıklarını sınıfa sunup göstermelidirler.
4. Yapılanların doğruluğu üzerinde sınıfça tartışılmalıdır.

Sonuç olarak tarihi olayları oynamak çocuklara, çeşitli zamanlarda yaşamış insanlarla özdeşleşme fırsatı verir. İlköğretim 2. kademe çocuklarıyla, belirli tarihi kişiliklerin sıkıntılı durumlarda nasıl ve niye öyle davrandıkları işlenebilir. Fakat ilköğretim 1. kademede günlük olayları yaşayan sıradan karakterler kullanılır. Bu, çocuklarda üstlendikleri rollerde kendi deneyimlerini yaşamalarını sağlar (Küçükahmet vd., 2001: 69).

### **Gözlem Gezisi**

Tarih öğretiminde faydalı etkinliklerden birisi de alan gezisidir. İlköğretim 4. sınıftan itibaren başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar devam eden tarih konularının öğretiminde yeri geldiği vakit çevreden istifade edilmelidir. Tebliğler Dergisinde yayınlanan İlköğretim ve Ortaöğretim programlarının uygulanışı ile ilgili açıklamalarda da tarih öğretiminde alan gezilerinin önemi özellikle vurgulanarak şöyle denilmektedir:

Çevredeki tarihi yer, anıt ve eserler gidilip görülecek, müzelerdeki tarihi eser ve belgeler gösterilecek öğrencilerin geçmişi kolaylıkla göz önüne getirmelerine ve böylece yapıcı ve yaratıcı çalışmaları için malzeme edinmelerine imkân ve fırsat verilecektir.

Eski eserlerle anıtların birer tarihi belge olduğuna öğrencilerin dikkati çekilecek, bunların yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı ellere geçmekten korunmanın milli bir görev olduğu fikri aşılacaktır. Özellikle görülen ve dokunulan materyaller işlediğimiz döneme ait olduğu zaman, öğrencinin ilgisi daha da artmakta ve o dönemle ilgili bilgilerin daha iyi algılanmasına imkân sağlamaktadır. Alan gezileri, bilginin aktarılması ve öğretilmesinde etkili metot olmanın yanında, öğrencilerin sosyalleşmesine de önemli katkılar sağlar, öğrenciler arasındaki dayanışma ve kaynaşmayı artırır, onlara yeni ufuklar açar, öğrencinin bir konuya karşı ilgisini kamçılar.

Sosyal bilimler ve tarih öğretim metodu olarak – sosyal bilgiler öğretiminde de faydalı bir metottur. Alan gezilerinden istenilen seviyede fayda elde edilebilmesi için gezi seçiminde ve ön hazırlıklarda şu genel hususlara dikkat edilmelidir;

- Bir gezi işlenen konuyla yakından ilgili olmalı ve onu desteklemelidir (Köstüklü, 2006: 48).
- Okuyarak ya da film izleme ve diğer yöntemlere kıyasla daha iyi öğrenmeyi mümkün kılacak doğrudan deneyim kazandırmalıdır.
- Öğrencilere, tek başlarına, küçük gruplarla ya da ebeveynleriyle kolayca yaşayamayacakları deneyimleri yaşatmalıdır.
- Yolda geçen süre gezinin tüm süresine göre çok uzun olmamalıdır.
- Maliyeti düşük olmalıdır.
- Ebeveynlerin ve okul yönetiminin onayıyla gerçekleştirilmelidir (Köstüklü, 2006: 48-49).

Tarih öğretiminde alan gezileri için en uygun yerler şüphesiz müzelerdir. Bunun yanı sıra, tarihi binalar ve yapılar (hanlar, hamamlar, kervansaraylar, camiler, kaleler, saraylar, köprüler ve her nevi kalıntılar) vb. bize tarihle ilgili bilgi ulaştırabilecek her türlü materyal veya mekânlar, tarih öğretiminde önemli unsurlardır.

Tarihsel mekânlar ve müzelerde öğrenciler, alternatif öğrenme yolları ile karşılaşarak, maddi kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatı bulurlar. Bu mekânlarda soyut tarihi somut ifadelerle dönüştürürler. Öğrenci müzeye girdiğinde, somut şeylerle tanışmanın, yeni bir mekâna gelmenin, yeni bir şeyler görmenin, nadir olana bakmanın verdiği heyecanı yaşayacaktır. Sergiledikleri nesnelere merak duygusunu, yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi harekete geçirir. Tarihsel mekânlar ve müzeler öğrencilerin tarihin işlenmemiş verileriyle karşı karşıya getirmekte, onların tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarının satır aralarında kalmış gerçek insan yaşamlarıyla karşılaşmalarını sağlamaktadır (Çulha, 2006: 17).

Günümüz, Türkiyesi'nde müzeler, tarih öğretiminde kullanılıyor olmakla birlikte, bunlardan bir tarih kaynağı olarak yeterli düzeyde istifade edildiği söylenemez. Kıta Avrupası'na, İngiltere'ye ve diğer gelişmiş ülkelere baktığımızda ise, müzelerin, okullar için fevkalade önemli öğretim alanları olarak kullanıldığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Hatta müzelerin tarih öğretiminde kullanımını ile alakalı son yıllarda bilimsel araştırmalar gittikçe artmakta ve bununla ilgili kurumlar geliştirilmektedir.

Tarih öğretiminde müzelerin kullanımının istenilen seviyede olmamasının iki önemli sebebi olabilir. Bunlar:

1. Çevremizdeki belli başlı müzeler ve bu müzelerin mahiyetlerinin tarih öğretmenleri tarafından tam bilinmemesi,

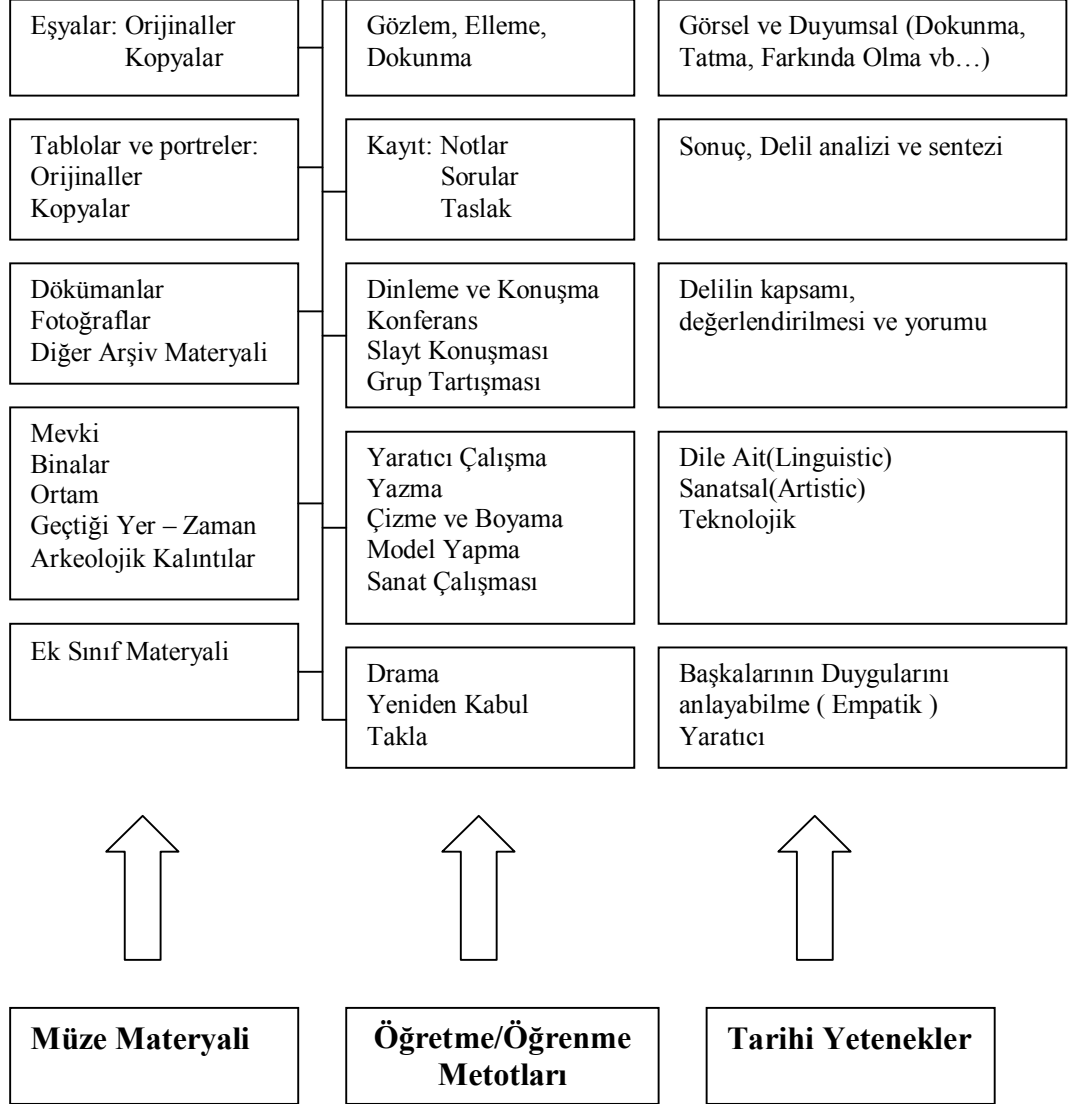
2. Öğretmenlerin müze materyallerinden bir tarihi delil olarak nasıl faydalanılacağı hususlarında yeterince öğretim metot bilgisine sahip olmamalarıdır.

Birinci problemin çözümü için, yapılacak işler bellidir. Türkiye'deki müzelerin isim ve adreslerinin yer aldığı bir liste hazırlanmalı ve her bir müzenin mahiyeti yani sahip olduğu materyalleri tanıtılmalıdır. Şüphesiz bu tür broşürlerle tanıtılan müzeler bulunmaktadır. Ancak müzedeki materyallerin okullardaki tarih programlarına ne kadar hitap edebildiği yönünde ciddi hazırlanmış bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Hangi müzede, müfredatın hangi konularına yönelik materyaller vardır? Bunların öğretmenler tarafından bilinmesi gerekir. Mesela, Konya okullarındaki tarih öğretmenleri öncelikle Konya'daki müzeler ve bu müzelerin müfredattaki tarih konularının hangilerine nasıl hitap edebilecekleri hususunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Şüphesiz bu bilgi yalnızca Konya ili ile sınırlı kalmayıp ülkedeki diğer müze bilgileriyle zenginleştirilmelidir.

Müzelerin tarih öğretiminde kullanımı ile ilgili ikinci önemli mesele; müzedeki materyallerin tarih öğretiminde nasıl en verimli şekilde kullanılabilmesine dair metot bilgilerinin yetersizliğidir. Şüphesiz birçok tarih öğretmeni, öğrencilerini müzelere götürmektedir. Bu müze ziyaretleri öğrencilere faydalı da olmaktadır. Ancak müze ziyaretlerinin, öğretim hususunda bilimsel verilerin öngördüğü prensipler, ilkeler çerçevesinde yapılmadığı zaman, tarih öğretim aracı olarak müze materyallerinden istenilen seviyede faydalanılamayacağı da açıktır. Eğitim ve öğretim alanında mesafe katetmiş ülkelerde, müzedeki tarihi delillerden bir öğretim aracı olarak faydalanabilmek için öğretmenin yanı sıra müzelere de sorumluluklar verilmiştir. Yani müzelerin bir öğretim vasıtası olarak kullanımında iki ayrı kurumun, okulun ve müzenin sorumlulukları vardır (Köstüklü, 2006: 51-52).

Bu cümleden olmak üzere müzelerde “eğitim uzmanı” kadroları ihdas edilmiştir. Bu uzmanlar, müzede özel olarak hazırlanmış “dershane”

diyebileceğimiz mekânlarda, yalnızca okullardan öğretim amaçlı olarak gelecek öğrenci gruplarına, müzedeki materyallerin nasıl değerlendirilebileceğine dair eğitim hizmetleri vermektedir. Bu tür bir anlayış, Türkiye’de de geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.



**Şekil 11: Müze Materyalleri ve Kullanımı**

Müze ziyareti sırasında öğrenciye yöneltilecek soruların, onları hedef davranışlara yönlendirici nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştik. Müzede öğrenciye yöneltilecek sorular iki safhada olabilir.



Birincisi; belli bir nesneyi tanımaya yönelik, İkincisi; nesnelere tarihi muhtevada algılamaya yönelik sorulardır.

Birinci safhada şu tür sorular sorulabilir;

- O nedir?
- Gerçek midir?
- Neden yapılmıştır?
- Fonksiyonu nedir?
- Ne işe yarar?
- Nasıl çalışır?
- Kaç yıllık olabilir?
- Nerede yapılmıştır?
- Nerede bulunmuştur?

Öğrenci bu sorulara cevap verirken önce nesneye bakmalı ve cevapları o nesne ile ilgili bilgilerin bulunduğu etikete veya levhaya bakmadan cevap vermeye çalışmalıdır. Eğer levhadaki bilgilere ihtiyaç duyarsa, kendi verdiği cevapları kontrol etmek amacıyla bakmalıdır.

Buradaki sorular özellikle ilk dördü, bir nesneyi yakın bir şekilde incelemeye sonuca varma yeteneğinin önemini vurgulamaktadır. İlk bakışta, öğrenci yabancılaşma çekerse bile kısa sürede birçok kıyafet, ev araç-gereci, tarım makineleri, silahlar vb. materyalleri tanıyabilir (Köstüklü, 2006: 55-56).

İkinci safhada ise materyalleri tarihi muhteva içinde değerlendiren sorular sorulur. Şöyle bir soru sorulabilir;

*Bu materyal, o dönemin toplumu, aile ve ev hayatı, ticaret, savaş, teknoloji vb. alanlarda toplumun durumunu ve kişi hakkında neleri ihtiva etmektedir? Bu*

sorunun cevabı verilmeden önce, öğrencilere ana hatlarıyla o dönemle ilgili kısa ön bilgiler verilmesi faydalıdır.

Bu ikinci basamaktaki soruların hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik olabilmesi için öğretmen aşına olduğu konular ve bunlarla ilgili eşyaları seçerek soruları bu çerçevede hazırlaması gerekir. Bu tip sorular aracılığı ile müze eşyalarını incelemek, öğrencilerin geçmişle ilgili problemlere mümkün olan çözümler üretmesine yardımcı olur. Bu şekilde öğrencide tarihi düşünce melekesi gelişir. Çoğunlukla öğrencilere fazla bilgi fakat az tarihi anlayış sağlayan gelişigüzel bir şekilde sorulan sorular, müze ziyaretlerinde istenilen verimi sağlayamaz (Köstüklü, 2006: 56).

Avantajları:

1. Öğrencilerin organize eğitsel ziyaretlerden hoşlandıkları ve yararlandıkları saptanmıştır.
2. Öğrencilere, ilk elden tecrübe sağlanır.
3. Her günkü, bilinen tecrübeler öğrencilerin diğer öğrenme etkinliklerine temel teşkil eder.
4. Öğrenciler çevrelerini daha iyi öğrenirler.
5. Okul-Çevre ilişkisi gelişir.
6. Öğrencinin pek çok duyusuna yönelir.
7. Kullanım sahası fazladır. Programda yer alan pek çok konuda öğretmen bu yöntemi kullanabilir.
8. Sınıf öğretiminden gerçek öğretime doğru bir aşamadır (Küçükahmet, 1998: 65).
9. Öğrencilerin iyi birer gözlemci olmalarını sağlar.
10. Öğrencilere bilimsel araştırma ve incelemeyle ilgili temel becerileri kazandırır (Açıkgöz, 2006: 33).

### Sınırlılıkları:

1. Yasal sorumluluğu oldukça fazladır.
2. Disiplin kolayca sorun haline gelebilir.
3. Uygun yer seçmek oldukça zordur.
4. Organizasyonu genellikle çok karmaşıktır.
5. Güdüş geliş oldukça güçtür ya da pahalıya mal olur.
6. Çok vakit alır, belli bir süre ayırmak güçtür.
7. Eğer tam olarak planlanmazsa zaman israfından ileri gidemez (Küçükahmet, 1998: 65).

### **Flaş**

Öğrenciler, yeni öğrenilen bir konuda, bir problem ya da kişisel deneyimleri hakkında sırayla konuşurlar. Herkes konuşmasını bitirene kadar hiçbir tartışma yapılmaz, daha sonra söylenenlerle ilgili tartışma açılır. Eğer gereksinim varsa, öğrencilere konuşmaya ya da tartışmaya hazırlanmaları için zaman tanınır (Açıkgöz, 2009: 131).

### **Görev Grubu**

Görev grubunda öğrencilerden belirli bir görevi tamamlamaları istenir. Öğrenciler, ilgi duydukları görevleri yerine getirmek üzere gruplaşırlar. Bu tekniğin özelliği, her grup üyesinin yapacağı çalışmaların net olarak tanımlanmış olmasıdır. Yapılacaklar için öğretmenin bir zaman çizelgesi hazırlamasında ve gerekli kaynakları sağlamasında yarar vardır.

Grup bir kez oluştuktan sonra öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını konuşurlar, işbölümü yaparlar ve çalışmaya koyulurlar. Öğretmen, çalışmalarını dikkatlice izler ve sorun çıkması durumunda yardım eder. Öğretmenin yol

göstericiliği önemlidir çünkü öğrenciler amaç koymayı, yapacaklarını planlamayı, nasıl ilerleyeceklerini, ellerindeki kaynakları nasıl kullanacaklarını bilmiyor olabilirler.

Görev grupları çalışmalarının sonuçlarını;

- Dramatizasyon
- Panel
- Yazılı malzemeler(gazete, bülten, şiir, öykü, şarkı vb.)
- Görsel malzemeler(şekil, grafik, poster) ile ya da
- Sözlü olarak sunarlar ve grup içindeki çalışmalarını değerlendirirler.

Bunu, öğretmenin boşluklarını doldurmak, anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak, önemli yerlere dikkat çekmek amacıyla yapacağı bir toplama izler (Açıkgöz, 2009: 159).

### **Balık Kılıcı İle Düşünelim**

Balık kılıcı diyagramları, sebep ve sonuç diyagramı olarak da adlandırılır. Balık Kılıcı diyagramları Prof. Kaoru Ishikawa tarafından geliştirilmiştir ve bazen Ishikawa Diyagramı olarak da kitaplarda geçer. Balık kılıcı diyagramları, etkili bir öğrenme deneyiminin geliştirilmesi ve sorunların nedenlerinin belirlenmesinde etkili bir araçtır.

Balık kılıcı diyagramı şematik yapısı ile öğrencilerin sorunu farklı boyutları ile değerlendirmelerine imkân vermektedir. Balığın gövdesi temel sorunu, kılıçlar ise sorunun çözümü için söz konusu seçenekleri simgeler. Ayrıca öğrencilerin gruplandırma, sınıflandırma, öğelerine ayırma ve kavramsal becerilerin gelişmesine katkı sağlar (Yavuz, 2005: 92).

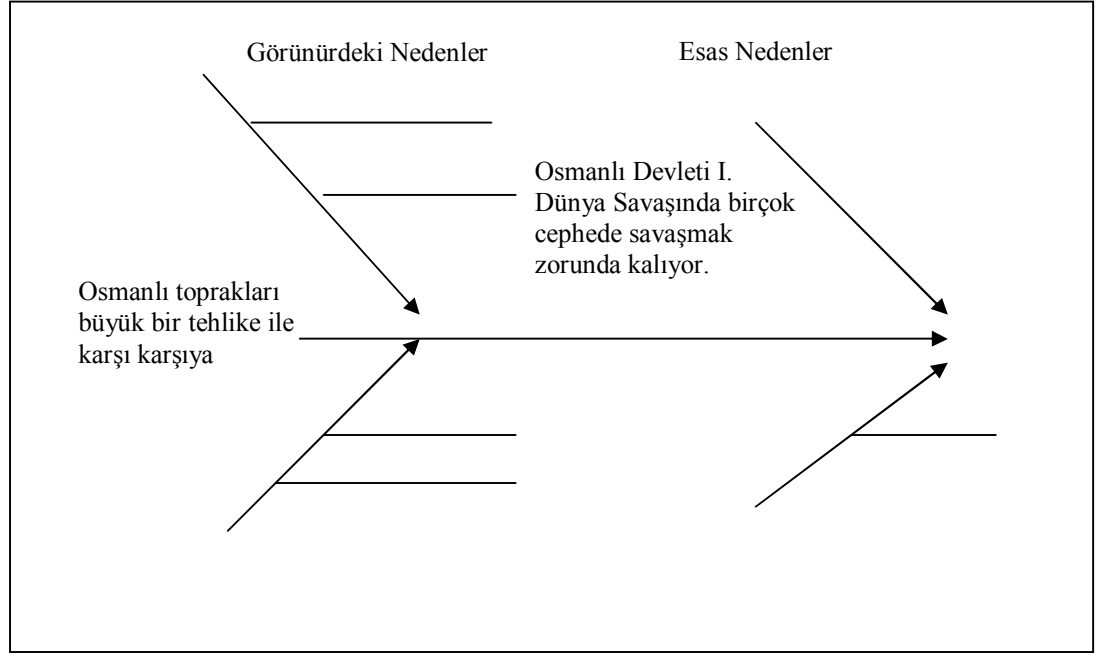
Balık kılçığı diyagramında öncelikle analiz edilecek durum ve hedefler belirlenir. Tanımlanan bu hedef kılçığın son noktasında yer alan kutuya yazılır. Daha sonra sonuç kutusunun sol tarafına yatay bir çizgi çekilerek incelenen sonucun temel sebepleri belirlenir ve bu yatay çizgiye dikey şekilde çizilmiş okların üzerine yazılır. Sayfanın ortasına soldan sağa, sağ tarafta kutu içinde sonuç yer alacak şekilde kılçık çizilir. Sonuca etki eden farklı kategoriler bu ana kılçık üzerine, yine kutu içinde olacak şekilde çizilir. Belirlenen diğer sebepler küçük kılçıklar olarak temel kılçıklara eklenir.

Öğrencilerde sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi noktasında öğretmenler farklı yöntemlerden faydalanabilirler. Balık kılçığı diyagramları öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir yöntemdir. Sorunun nedenlerinin bulunması öğrencilerin düşünmeye sevk edilmesi aşamasında beyin fırtınası tekniği kullanılır. Tüm bu çalışma sonucunda, sorun şeklinde ortaya çıkmış bir olay ile bu sorunun sebepleri ayrıntılı ve sınıflandırılmış bir şekilde bütün öğrenciler tarafından görülmüş olur.

Eğitim ve öğretim ortamlarında balık kılçığı diyagramı bir grup çalışması olarak çalışıldığında daha etkili sonuçlara ulaşılabilir.

Uygulama esnasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Sınıf 3-4 kişilik gruplara ayrılır.
2. Öğretmen konu ile ilgili bir problem durumunu öğrencilere verir ve balık kılçığı diyagramını gruplara dağıtır.
3. Gruplar diyagram üzerinden çalışmalarını tamamlar. Sırayla hazırlanan tablolar sınıfta paylaşılır (Yavuz, 2005: 92-93).



Şekil 12: Balık Kılçığı

Kaynak: Yavuz, 2005: 93'ten uyarlanmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4.1 İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, aktif öğrenme ile ilgili yapılmış ilgili araştırma ve yayınlardan bir bölümü sunulmuştur. Aktif öğrenme, Sosyal Bilgiler öğretiminde aktif öğrenme ile tarih öğretiminde aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalardan ulaşılabilenlerden özetle bahsedecek olursak:

Çullu (2003), aktif öğrenmenin yüklemeler, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve öğrenci görüşleri konulu yüksek lisans tezinde, 2002-2003 yılının 1. yarıyılında İzmir ilinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında iki 7. sınıf şubesinde uygulama yaptığını belirtmiştir. “İstanbul’un Fethi” ve “Avrupa’da Yenilikler” üniteleri kapsayan başarı testleri, klasik sınav soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı ses kayıtları toplanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarısı aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmadığı kontrol grubuna nazaran daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Bulut (2005) “Okul öncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği)” isimli tez çalışmasında, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimde aktif öğrenme ile ilgili yeterli bilgi alma durumu, okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi etkileme durumu, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı faydalar, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları zorluk çekme düzeyleri, öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan

analizler sonucunda eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili hizmetiçi eğitime çok az katıldıkları gözlemlenmiştir. Yine bu araştırma sonucunda öğretmenlere göre okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi kısmen etkilediği belirlenmiştir.

Yalavuz (2006) “Türkiye’de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntemin Uygulanışı” isimli çalışmada: Tarih’in ne olduğu, Türkiye’de tarih eğitiminin gelişimi, tarih eğitiminde yaşanan sorunlar, aktif öğrenmenin ne olduğu, aktif öğrenmenin tarih derslerinde nasıl kullanılabileceği hakkında bilgi verilmiştir.

Açıkgöz (2006) “Aktif Öğrenme Uygulamaları” başlıklı makalesinde aktif öğrenmeye niçin gereksinim duyulduğu tartışılmıştır. Ayrıca aktif öğrenmede öğrenci ve öğretmen rolleri ele alınmıştır. Öğrenme sürecinde önemli duygu ve algıların önemi ve bunların nasıl desteklenebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca makalede aktif öğrenmenin öğrenme kapasitesinin artırılmasındaki etkisi, iş ve amaç seçimi, model olma, sosyal etkileşim, aktif bilgi işleme, özdüzenleme, sınıf düzeni gibi konulara değinilmiştir.

Uysal (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme stratejileri ve yeni ilköğretim programında Sosyal Bilgiler programı 4. ve 5. sınıflarda öğrenme stratejisi (Aktif Öğrenme) Yozgat İli Uygulaması” başlıklı çalışmada 2005 yılından sonra yenilenen ders müfredatı ile önceki ders müfredatı karşılaştırılmıştır. Müfredatla birlikte değişen strateji, yöntem, teknik farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmış ve yeni müfredatla birlikte kullanılan ve kullanılabilecek olan yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Yeni müfredatın temelini yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı ve bu yaklaşım doğrultusunda öğrencinin öğretim ortamında aktif bir unsur olması için kullanılan ve kullanılabilecek aktif öğrenme strateji ve tekniklerinden bahsedilmiştir. Aynı çalışmada anket uygulaması kullanılmış ve bu uygulama ile öğretmenlerin öğretim sırasında kullandıkları strateji ve bu stratejilere uygun teknik ve yöntemlerin neler olduğunu ve bunların kullanılış sıklıklarını belirlemeye çalışılmıştır.



Koç (2007) tarafından gerçekleştirilen “Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmada amaç, aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerini, okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme gruplarında, öğrencilerin soruları yanıtlama/açıklama, grubu yönetme/öğretmen rolü, soruları sesli okuma grup çalışmasına/işe katma ve tamamlama davranışlarını, belirlenen diğer kategorilere göre daha sık gösterdikleri görülmüştür.

Güçlü (2007) yılında yapmış olduğu “Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki ve Tutumundaki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde aktif öğrenme etkileri ile geleneksel yöntemin öğrenci başarılarına ve Aktif Öğrenme teknikleri ile öğrencilerin derse karşı tutumlarına yönelik etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma kapsamında seçilen üniteler kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise aktif öğrenme teknikleri kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonunda nasıl bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek amacıyla ünite başında ve konu sonunda olmak üzere daha önceden hazırlanan öğrenci başarı testi ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği vasıtasıyla elde edilen veriler amaçlara uygun olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı  $\alpha = 0,01$  düzeyinde test edilmiştir.

Tımbıl (2008) ise “İlköğretim II. Kademe Fen Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımı ve Drama Tekniği Kullanılmasının Öğrenci Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmada aktif öğrenme ve drama tekniğinin kullanılmasını öğrenci başarısına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmayı 76 tane 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Bu öğrencilere 25 soruluk başarıyı ölçme

testi ön test olarak uygulanmış ve öğrenciler başarı sırasına göre gruplara ayrılmıştır. Test sonuçlarına göre, akademik başarısı yüksek grup ile akademik başarısı düşük grup meydana gelmiştir. 38 kişilik akademik başarısı yüksek grup, başarıları eşit olacak biçimde ikiye bölünmüştür. Akademik başarısı yüksek grubun yarısı ile aktif öğrenme yaklaşımı, diğer yarısıyla da drama tekniği kullanılarak öğretimin gerçekleşmesi sağlanmıştır. Akademik başarısı yüksek grupta olduğu gibi akademik başarısı düşük grupta da aynı deneysel çalışma yapılmıştır. Deneysel süreç sonunda başarıyı ölçmek için yine aynı test son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda akademik başarısı yüksek gruptaki aktif öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrenciler ile drama tekniği uygulanan öğrenciler arasında, başarı testleri sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $P<0,05$ ). Bu farklılık aktif öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrenciler lehine olmuştur. Aynı şekilde akademik başarısı düşük gruptaki aktif öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrenciler ile drama tekniği uygulanan öğrenciler arasında, başarı testleri sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $P<0,05$ ). Bu gruptaki farklılık ise drama tekniği uygulanan öğrenciler lehine olmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Özdoğan (2008) tarafından çalışılan “Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı (Kalın ve Bayat İlköğretim Okulları Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Programında aktif öğrenme teknikleri ile yapılan Sosyal Bilgiler öğretiminin, aktif öğrenme teknikleri ile yapılmayan Sosyal Bilgiler öğretimine göre, öğrencide daha başarılı ve kalıcı sonuçlar ortaya koyup koymadığı araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulup bu gruplar başarı ve kalıcılık açısından incelenmiştir. Araştırma 2007-2008 öğretim yılının 2. döneminde Sivas Yıldızeli ilçesinin Kalın ve Bayat ilköğretim okullarında yapılmıştır. Uygulama sırasında İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf Ülkemiz ve Dünya, 7. sınıf Ekonomi Ve Sosyal Hayat Ünitelerinin konuları aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmiş, grupların başarılarını ölçmek için Sosyal Bilgiler Başarı Testi, bilgilerin kalıcılığını ölçmek için ise Kalıcılık Testi, aktif öğrenme ortamını ölçmek için ise Desca anketi uygulanmıştır. Veriler SPSS

paket programında değerlendirilmiş alınan sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencinin başarısını ve kalıcılığı artırdığı görülmüştür.

## 4.2 YENİMAHALLE İLÇESİ ANKET UYGULAMASI

Sosyal Bilgiler dersi ve özellikle tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modellerinin kullanımı çok önemlidir. Konusu soyut gerçeklik olan tarih konuları öğretilirken öğrencinin öğretim ortamında aktif ve sürecin bir parçası olduğu durumlarda öğrencilerin sınıf içi katılımı, başarısı, derse karşı ilgisi artacak ve böylece sınıfın hedef kazanımlara ulaşması oldukça kolay olacaktır. Ayrıca edinilen bilgiler unutulmayacak ve kalıcı olacaktır. Uyguladığımız bu anket çalışmasında aktif öğrenme modellerinin kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyorsa avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu, öğrencinin ilgisi ve başarısına olan etkisi öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenecektir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılabilir aktif öğrenme modellerini öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenler aktif öğrenme modelleri ve bu modeli destekleyen tekniklere yer veriyorlar mı?
2. İlköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenler hangi aktif öğrenme modellerini daha sık kullanırlar?
3. İlköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenlerin kullandıkları aktif öğrenme modelleri, geleneksel öğretim modeline göre avantajlı mıdır?

4. İlköğretim okullarında okumakta olan öğrencilerin aktif öğrenme modellerine yönelik görüşleri olumlu mudur?

### **Hipotezler**

1. Öğretmenler aktif öğrenmeye yönelik temel bilgilere sahiptir.
2. İlköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenler aktif öğrenme modellerini derslerinde kullanmaktadır.
3. İlköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenler daha çok uygulanması kolay, maliyeti ucuz, yasal sorumluluğu az olan aktif öğrenme modellerini tercih ederler.
4. Aktif öğrenme modelleri geleneksel öğretim modeline oranla çok daha fazla avantaja sahiptir.
5. Aktif öğrenme modellerinin tam anlamıyla uygulanabileceği sınıf-okul ortamı şartları henüz mevcut değildir.
6. Öğrenciler sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu görüşe sahiptir.
7. Öğrenciler aktif öğrenme modellerini severler.
8. Öğrenciler aktif öğrenme modellerini kullanırlar.

### **Yöntem**

Öğretmen anketinin giriş bölümünde yaş, kıdem, cinsiyet, mezun olunan alan/bölüm ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul gibi kişisel bilgi formu yer almıştır.

Anketin birinci kısmında aktif öğrenmeye yönelik genel durum ifadeleri yer almıştır. Bu ifadeler ile öğretmenlerin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıkları, aktif öğrenme hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu ve aktif öğrenme model ve tekniklerini derste kullanıp kullanmadıklarını öğrenmek için hazırlanmıştır.

İkinci kısmında öğrenme ortamına yönelik ifadeler yer almıştır. Bu bölüm öğrenme ortamının aktif öğrenme üzerindeki etkisi hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır.

Öğretmen anketinin üçüncü kısmı aktif öğrenme modelleri ve tekniklerini kullanırken öğretmenlerin ne tür avantaj ve dezavantajlarla karşılaştıklarına dair görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır.

İlk üç bölüm için anket soruları hem olumlu hem de olumsuz cümleler halinde düzenlenmiştir. Bu bölümler için “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin cümlede verilen temel yargıyı onayladıkları “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin ise cümlede verilen temel yargıyı onaylamadıkları görüşünden hareket edilmiştir ve sonuçlar bu görüş doğrultusunda analize tabi tutulmuştur.

Dördüncü ve son kısım ise aktif uygulamaları ile ilgili ifadeler içerir. Bu bölümde ifadelerde verilen teknikleri öğretmenlerin ne sıklıkla kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulara verilebilecek cevaplar için “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen”, “Çok Nadir”, “Hiçbir Zaman” seçenekli bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen” seçeneklerini işaretleyenlerin cümlede verilen temel yargıyı onayladıkları, “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyenlerin cümlede verilen temel yargıyı onaylamadıkları varsayımından hareket edilmiştir.

Öğrenci anketinde ise 1.,2. ve 5. sorular öğrencilerin derse karşı olan ilgisini, 25., 36., 37.,38., 39., 40. ve 41. ve 42. sorular öğretim ortamına yönelik görüşlerini, 9.,10.,12.,14., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34.,35., 47. ve 48. sorular öğrencilerin aktif öğrenme modellerini kullanıp kullanmadıklarını, diğer sorular ise öğrencilerin aktif öğrenme modellerini sevip sevmediklerini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Sorulara verilebilecek cevaplar için “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen”, “Çok Nadir”, “Hiçbir Zaman” seçenekli bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen” seçeneklerini işaretleyenlerin cümlede verilen temel yargıyı onayladıkları, “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyenlerin cümlede verilen temel yargıyı onaylamadıkları varsayımından hareket edilmiştir.

## **Sayıtlılar**

1. Ölçme aracında yer alan ifadelerin öğretmen ve öğrenci görüşlerini temsil eder nitelikte olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırma için kendilerine başvuru uzmanların görüşleri geçerlidir ve başvuru kaynaklardan sağlanan bilgiler doğrudur, gerçeği yansıtmaktadır.
3. Güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılarak, uzman görüşleri alınarak hazırlanan ölçme aracı sorularının araştırma kapsamındaki alt problemleri ortaya çıkarabileceği kabul edilmiştir.

## **Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçesi ilköğretim okullarında okumakta olan 80 öğrenci,
2. 2010-2011 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden 80 tanesi,
3. 2010-2011 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden 80 tanesinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları aktif öğrenme modellerini belirlemek amacıyla kullanılan anket formundaki maddeler,
4. 2010-2011 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçesi ilköğretim okullarında okumakta olan 80 öğrencinin aktif öğrenme modelleri hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere hazırlanmış anket formundaki maddeler ile sınırlıdır.

## **Evren**

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçesi Merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

## **Örneklem**

Ankara İli Yenimahalle İlçesi Merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden arasından rastgele seçilen 80 öğretmen, Ankara İli Yenimahalle İlçesi Merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele seçilen 80 öğrenci bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

## **Verilerin Toplanması**

Öncelikle araştırmanın kuramsal kısmı için literatür çalışması yapılmıştır. Konu ile ilgili önceden yapılmış araştırmaların bilgi toplama araçları incelenmiştir. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından bilgi toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Güvenirlik ve geçerlik çalışması sonucu öğrenci anketinin 46. sorusu anketten çıkarılmıştır. Hazırlanan bilgi toplama aracına son şekli verilerek öğretmenlere ve öğrencilere uygulanmıştır.

Örneklem Yenimahalle İlçesi ilköğretim okulları olmak üzere temsili seçilmiştir ve çalışma alanını temsil etmektedir.

### 4.3 ANKET SONUÇLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR VE BULGULARIN DEĞERLENDİRMESİ

#### 4.3.1 Öğretmen Anketinden Elde Edilen Bulgular Ve Değerlendirme

Anketimize katılan 80 öğretmen anketimizdeki tüm soruları yanıtlamışlardır. Bu sorulara verilen yanıtları bölüm bölüm inceleyecek olursak karşımıza şöyle bir tablo çıkacaktır.

İlk dokuz soruluk bölümde aktif öğrenmeye yönelik genel durum ifadeleri verilmiştir.

**Tablo 6: Öğretmen Anketinin Genel Durum İfadeleri Bölümüne Verilen Cevaplar**

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam (f)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	-	-	-	-	1	1.3	52	65	27	33.8	80
2	-	-	1	1.3	1	1.3	43	53.8	35	43.8	80
3	34	42.5	38	47.5	6	7.5	2	2.5	-	-	80
4	1	1.3	4	5	18	22.5	43	53.8	14	17.5	80
5	1	1.3	3	3.8	-	-	53	66.3	23	28.8	80
6	1	1.3	-	-	2	2.5	28	35	49	61.3	80
7	1	1.3	-	-	1	1.3	40	50	38	47.5	80
8	25	31.3	28	35	14	17.5	12	15	1	1.3	80
9	-	-	1	1.3	3	3.8	38	47.5	38	47.5	80

1. soru olan “Aktif öğrenmeye yönelik temel bilgilere sahibim.” ifadesine 52 kişi(%65) “Katılıyorum” , 27 kişi(%33.8) “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu oldukça yüksek bir orandır ve 79 öğretmen aktif öğrenmeye yönelik temel bilgilere sahip olduğunu belirtmiştir.



2. soru olan “Aktif öğrenmeye yönelik etkinlikleri Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde uygulayabilirim.” ifadesine 43 kişi(53.8) “Katılıyorum”, 35 kişi(43.8) “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Neredeyse öğretmenlerin tamamı aktif öğrenme etkinliklerini tarih konularının öğretiminde uygulayabileceğini belirtmiştir.
3. soru olan “Aktif öğrenme tarih konularının öğretimi için iyi bir öğrenme modeli değildir.” ifadesine öğretmenlerden 34 tanesi(%42.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 38 tanesi(%38) “Katılmıyorum”, 6 tanesi(%7.5) “Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 2 tanesi(%2.5) ise “Katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu sonuç öğretmenlerin büyük bir kısmının aktif öğrenme modellerinin tarih konularının öğretimi için iyi bir model olduğunu kabul etmektedir.
4. soru olan “Aktif öğrenme, öğrenmeye aktif katılımı aşan bir kavramdır.” ifadesine öğretmenlerden 1 tanesi(%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 4 tanesi(%5) “Katılmıyorum”, 18 tanesi(%22.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 43 tanesi(%53.8) “Katılıyorum”, 14 tanesi(%17.5) ise “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. 57 öğretmen “Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” cevapları ile %71.3 gibi yüksek bir oranda aktif öğrenmenin öğrenmeye aktif katılımı aşan bir kavram olduğu ifadesini desteklemiştir. Aktif öğrenme öğrencinin sadece aktif katılımını değil çok çeşitli süreçleri içeren bir öğrenme modeli olduğundan, öğretmenlerin bir çoğu aktif öğrenme hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermiştir.
5. soru olan “Aktif öğrenme öğrencilere öz ödünleme becerilerini kullanma fırsatı tanır” ifadesine öğretmenlerden 1 tanesi(%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 3 tanesi(%3.8) “Katılmıyorum”, 53 tanesi(%66.3) “Katılıyorum”, 23 tanesi(%28.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplam 76 öğretmen(%95.1) 5. sorudaki ifadeyi desteklemiştir.

6. soru olan “Aktif öğrenme öğrencilere okuma, yazma, dinleme, konuşma, tartışma, düşünme imkanı sağlar.” ifadesine öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 tanesi(%2.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 28 tanesi(%35) “Katılıyorum”, 49 tanesi(61.3) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Neredeyse yine öğretmenlerin tamamı cümledeki yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.
7. soru olan “Aktif öğrenme öğrenciye ifade özgürlüğü tanır ve böylece hür düşünce gelişir.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi(%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1 tanesi(%1.3) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 40 tanesi(%50) “Katılıyorum”, 38 tanesi(%47.5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek yine çok yüksek bir oranda bu ifadeyi desteklemiştir.
8. soru olan “Aktif öğrenmede öğretmen karar verme yetkisine sahiptir ve sorumluluk öğrencide değildir.” ifadesi için öğretmenlerden 25 tanesi( 31.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 28 tanesi(%35) “Katılmıyorum”, 14 tanesi(%17.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 12 tanesi(%15) “Katılıyorum”, 1 tanesi(%1.3) ise “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin 53 tanesi(% 66.3) bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir.
9. soru olan “Aktif öğrenmenin oluşumunu destekleyen en önemli kavram meraktır. Aktif öğrenme modelleri ile öğretilen konular öğrencinin ilgisini çeker ve onu öğrenmeye güdüler.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi(%1.3) “Katılmıyorum”, 3 tanesi(%3.8) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 38 tanesi(%47.5) “Katılıyorum”, yine 38 tanesi(%47.5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerini işaretleyerek verilen ifadeye katıldıklarını göstermiştir.

Öğretmen anketinin ilk dokuz sorusu “**Öğretmenler aktif öğrenmeye yönelik temel bilgilere sahiptir.**” Hipotezimize yönelik öğretmen görüşlerinin ölçülmesi

amacıyla hazırlanmıştır. Yukarıda verilen sorular ve öğretmenlerin bu sorulara verdiği cevaplara dayanarak öğretmenlerin aktif öğrenme hakkında genel bilgi sahibi olduğunu ve elde edilen verilerin hipotezimizi desteklediğini söyleyebiliriz. Örneğin: 1. soruya verilen cevaplara bakıldığında 79 öğretmen aktif öğrenmeye yönelik temel bilgilere sahip olduğunu belirtmiştir. Diğer sekiz soruya verilen cevaplar da bu ifadeyi doğrular niteliktedir.

İkinci dokuz soruluk bölümde öğrenme ortamına yönelik ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere verilen yanıtlar ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

10. soru olan “Aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilecek sınıf ortamını oluşturabilirim.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi(%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 tanesi(%2.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 47 tanesi(%58.8) “Katılıyorum”, 30 tanesi(%37,5) ise “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir ve toplamda 77 öğretmen(%96.3) aktif öğrenmeyi gerçekleştirmeye imkan sunacak sınıf ortamı hazırlayabileceğini belirtmiştir.

11. soru olan “Sınıfların fiziksel koşulları aktif öğrenme etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir.” ifadesi için öğretmenlerden 3 tanesi(%3.8) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 17 tanesi(%21.3) “Katılmıyorum”, 10 tanesi(%12.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 31 tanesi(%38.8) “Katılıyorum”, 19 tanesi(%23.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin 50 tanesi (% 62,6) sınıfın fiziksel koşullarının aktif öğrenme üzerinde olumsuz etki yaptığını belirtmiştir.

12. soru olan “Okulumuzda tarih öğretiminde aktif öğrenme modellerini kullanmak için gerekli materyallere sahip değiliz.” ifadesi için öğretmenlerden 14 tanesi (% 17.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 22 tanesi (%27.5) “Katılmıyorum”, 10 tanesi(%12.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 25 tanesi (%31.3) “Katılıyorum”, 9 tanesi(%11.3) ise “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu duruma göre

öğretmenlerin 34 tanesi(%42.6) aktif öğrenme modellerini uygulayamama nedeni materyal yani araç-gereç eksikliğine bağlamıştır.

13. soru olan “Tarih konularının aktif öğrenimi için gerekli uygulama etkinliklerini yapabileceğimiz sınıf ortamı ya da uygulama salonuna sahip değiliz.” ifadesi için öğretmenlerden 18 tanesi(%22.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 24 tanesi(%30) “Katılmıyorum”, 5 tanesi(%6.3) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 20 tanesi(%25) “Katılıyorum”, 13 tanesi(%16.3) ise “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu dağılıma baktığımızda öğretmenlerden 33 tanesi(%41.3) aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri bir sınıf ortamı ya da uygulama salonuna sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

14. soru olan “En kısıtlı imkanlarla bile aktif öğrenme her zaman uygulanabilecek bir yöntemdir.” Aktif öğrenme için ayrıca materyal sınıf ortamından farklı bir uygulama salonuna gerek yoktur.” ifadesi için öğretmenlerden 13 tanesi(%16.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 11 tanesi(%13.8) “Katılmıyorum”, 7 tanesi (%8.8) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 37 tanesi (%46.3) “Katılıyorum”, 12 tanesi(%15.0) ise “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. 49 öğretmen (%61.3) aktif öğrenmenin her koşulda gerçekleşebilecek bir süreç olduğunu belirtmiştir.

15. soru olan “Sınıflarımda aktif öğrenmeyi ve grup etkileşimini olanaklı kılan farklı oturma ve çalışma düzenlerini kullanırım, grup çalışmaları yaptırım.” ifadesi için öğretmenlerden 2 tanesi(%2.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 34 tanesi(%42.5) “Katılıyorum”, 44 tanesi(%55) ise “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerden 78 tanesi(97.5) aktif öğrenmeye imkan tanıyan, grup iletişimini olanaklı kılan oturma düzenlerini sınıfta kullandığını ve grup çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Oldukça yüksek düzeyde kabul edilen bu yargı, bize, öğretmenlerin neredeyse tamamının

öğretim ortamını aktif öğrenmeye imkân tanıyacak biçimde düzenlediğini göstermektedir.

16. soru olan “Öğrencilerime, düşüncelerini rahatça söyleyebileceği sınıf ortamı sunarım. Fikirlerini rahatça söyleyebilirler.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi(%1.3) “Katılmıyorum”, 35 tanesi(%43.8) “Katılıyorum”, 44 tanesi(%55) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin 79 tanesi (%98.7) öğrencilerinin düşüncelerini sınıf ortamında rahatlıkla söyleyebileceğini söylemiş ve verilen yargıyı desteklemiştir.

17. soru olan “Sınıf ortamı aktif öğrenme modellerini uygulamaya imkan vermeyecek kadar kalabalık.” ifadesi için öğretmenlerden 12 tanesi(%15.0) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 14 tanesi(%17.5) “Katılmıyorum”, 2 tanesi(%2.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 30 tanesi(%37.5) “Katılıyorum”, 22 tanesi(%27.5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerden 52 tanesi(%65) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek mevcut sınıfların aktif öğrenme modellerini uygulamaya imkân vermeyecek kadar kalabalık olduğunu belirtmiştir.

18. soru olan “Öğrencilerimin kendilerine güven duyabileceği, risk alabileceği, kendi denetimlerini gerçekleştirebilecekleri şekilde öğretim ortamları oluşturabilirim.” ifadesi için öğretmenlerden 10 tanesi(%12.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 43 tanesi(%53.8) “Katılıyorum”, 27 tanesi(33.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 70 öğretmen(87.5) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini göstermişlerdir.

Öğretmen anketinin ikinci dokuz sorusu “**Aktif öğrenme modellerinin tam anlamıyla uygulanabileceği sınıf-okul ortamı henüz mevcut değildir.**” hipotezimize yönelik öğretmen görüşlerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Yukarıda verilen sorular ve öğretmenlerin bu sorulara verdiği cevaplara dayanarak aktif öğrenme modellerinin tam anlamıyla uygulanabileceği sınıf-okul ortamının mevcut olmadığı ve elde edilen verilerin hipotezimizi desteklediğini söyleyebiliriz. Örneğin: Öğretmenlerin 77 tanesi aktif öğrenmeyi gerçekleştirmeye imkân sunacak sınıf ortamı hazırlayabileceğini belirtse de yine öğretmenlerden 50 tanesi sınıfın fiziksel koşullarının aktif öğrenme modellerinin uygulanması üzerinde olumsuz etki yaptığını belirtmiştir 34 öğretmen aktif öğrenme modellerini uygulamak için gerekli materyallere sahip olmadığını belirtirken, 33 öğretmen etkinlik yapabilecekleri nitelikte bir sınıf ya da uygulama salonu bulamadıklarından yakınmışlardır. Öğretmenlerin 52 tanesi ise sınıfların çok kalabalık olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 7: Öğretmen Anketinin Öğretim Ortamına Yönelik İfadeler Bölümüne Verilen Cevaplar**

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam (f)
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10	1	1.3	-	-	2	2.5	47	58.8	30	37.5	80
11	3	3.8	17	21.3	10	12.5	31	38,8	19	23.8	80
12	14	17.5	22	27.5	10	12.5	25	31.3	9	11.3	80
13	18	22.5	24	30.0	5	6,3	20	25.0	13	16,3	80
14	13	16.3	11	13.8	7	8.8	37	46.3	12	15.0	80
15	2	2.5	-	-	-	-	34	42.5	44	55.0	80
16	-	-	1	1.3	-	-	35	43.8	44	55.0	80
17	12	15.0	14	17.5	2	2.5	30	37.5	22	27.5	80
18	-	-	-	-	10	12.5	43	53.8	27	33.8	80

Üçüncü Bölümde aktif öğrenme modellerini uygulama esnasında karşılaşılan avantajlar ve dezavantajları belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu bölümdeki sorulara verilen yanıtlar şu şekildedir:

**Tablo 8: Öğretmen Anketinde Aktif Öğrenme Modellerini Uygulama Esnasında Karşılaşılan Avantaj-Dezavantajları Belirlemeye Yönelik İfadeler Bölümüne Verilen Cevaplar**

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam (f)
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19	16	20.0	29	36.3	11	13.8	17	21.3	7	8.8	80
20	15	18.8	38	47.5	16	20.0	11	13.8	-	-	80
21	1	1.3	1	1.3	2	2.5	52	65.0	24	30.0	80
22	18	22.5	32	40.0	10	12.5	13	16.3	7	8.8	80
23	16	20.0	38	47.5	5	6.3	16	20.0	5	6.3	80
24	16	20.0	39	48.8	9	11.3	14	17.5	2	2.5	80
25	1	1.3	-	-	-	-	53	66.3	26	32.5	80
26	-	-	1	1.3	-	-	36	45.0	43	53.8	80
27	-	-	-	-	3	3.8	34	42.5	43	53.8	80
28	-	-	1	1.3	5	6.3	36	45.0	38	47.5	80
29	1	1.3	19	23.8	9	11.3	31	38.8	20	25.0	80
30	17	21.3	47	58.8	14	17.5	1	1.3	1	1.3	80
31	6	7.5	33	41.3	17	21.3	22	27.5	2	2.5	80
32	2	2.5	-	-	4	5.0	57	71.3	17	21.3	80
33	-	-	2	2.5	-	-	35	43.8	43	53.8	80

19. soru olan “Uygulaması çok zor, maliyeti ağır ve uzun süreçler içeren bir öğrenme modelidir.” ifadesi için öğretmenlerden 16 tanesi (%20.0) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 29 tanesi (%36) “Katılmıyorum”, 11 tanesi (%13.8) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 17 tanesi (%21.3) “Katılıyorum”, 7 tanesi (%8.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 45 öğretmen (%56) bu ifade için “Kesinlikle

Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

20. soru olan “Öğrenciler sorumluluk almak istemediklerinden aktif öğrenme sürecindense geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ederim.” ifadesi için öğretmenlerden 15 tanesi (%18.8) “Kesinlikle Katılmıyorum” 38 tanesi (%47.5) “Katılmıyorum”, 16 tanesi (%20) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 11 tanesi (%13.8) “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 53 öğretmen (66.3) bu ifade için “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklemediklerini bildirmiştir.

21. soru olan “Aktif öğrenme farklı zeka biçimlerine sahip olan öğrencilerin birlikte öğrenmelerine imkan tanıyacak kadar geniş uygulama çeşitliliklerine sahiptir.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi(%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1 tanesi (%1.3) “Katılmıyorum”, 2 kişi (%2.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 52 kişi (%65) “Katılıyorum”, 24 kişi (%30) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 76 öğretmen (%95) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediğini bildirmiştir.

22. soru olan “Aktif öğrenme yöntemlerini de kullansam, öğrenciler tarih konuları soyut konular olduğundan dolayı bir süre sonra derse olan ilgilerini kaybediyorlar.” ifadesi için 18 kişi (%22.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 32 kişi (%40) “Katılmıyorum” 10 kişi (%12.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 13 kişi (%16.3) “Katılıyorum”, 7 kişi (%8.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 50 öğretmen (%66.5) “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

23. soru olan “Özellikle tarih konularını işlerken aktif öğrenme yöntemlerini kullanırsam sınıf hakimiyeti oldukça güçleşiyor. Bazen sınıfta başıboşluk



oluşuyor.” ifadesi için öğretmenlerden 16 tanesi (%20) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 38 tanesi (%47.5) “Katılmıyorum”, 5 tanesi (%6.3) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 16 tanesi (%20) “Katılıyorum”, 5 tanesi (%6.3) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 54 öğretmen (%67.5) “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

24. soru olan “Rekabet olmadan iyi bir sınıf düzeni oluşturulamaz. Aktif öğrenme bireysel çalışma alışkanlığına sahip olan ve birlikte çalışma konusunda isteksiz olan öğrenciler için uygun olmayan bir yöntem.” ifadesi için öğretmenlerden 16 tanesi (%20) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 39 tanesi (%48.8) “Katılmıyorum”, 9 tanesi (%11.3) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 14 tanesi (%17.5) “Katılıyorum” 2 tanesi (%2.5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 55 öğretmen (%68.8) “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

25. soru olan “Aktif öğrenme modelleri öğrenciyi ezber yapmaktan kurtarır, eleştirel düşünme becerisi, empati kurma becerisi kazandırır, onların zihinsel süreçlerini kullanmalarını sağlar, daha çabuk öğrenmelerine imkan tanır.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 53 tanesi (%66.3) “Katılıyorum”, 26 tanesi (%32.5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Katılmıyorum” ve “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği ise hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 79 öğretmen (%98.7) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

26. soru olan “Aktif öğrenme derse karşı en ilgisiz öğrenciyi bile güdüleyebilecek kadar eğlenceli bir süreçtir. Oyunlar, filmler, gösteriler öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Katılmıyorum”, 36 tanesi (%45) “Katılıyorum”, 43 tanesi (%53.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlerken “Kesinlikle

Katılmıyorum” ve “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği ise hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 79 öğretmen (%98.7) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

27. soru olan “Aktif öğrenme yöntemlerini kullandığım derslerde öğrencilerin derse katılımları geleneksel yöntemlerle yapılan öğretime göre çok fazladır.” ifadesi için öğretmenlerden 3 tanesi (%3.8) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 34 tanesi (%42.5) “Katılıyorum”, 43 tanesi (%53.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneği ise hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 77 öğretmen (%96.2) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

28. soru olan “Öğrenciler aktif öğrenme modellerini kullandığım derslerde öğrendikleri bilgileri unutmazlar, kalıcı izli öğrenmeler sağlanır.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Katılmıyorum”, 5 tanesi (6.3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 36 tanesi (%45) “Katılıyorum”, 38 tanesi (%47.5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği ise hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 74 öğretmen (%92.4) “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

29. soru olan “Öğrencilerimin kendi sorumluluklarını alarak dersi sınıf olarak planlayıp işlemesine müsaade ederim. Böylece hem bilişsel hem duyuşsal alanda öğrenme yaşantıları gerçekleşir.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 19 tanesi (23.8) “Katılmıyorum”, 9 tanesi (%11.3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 31 tanesi (%38.8) “Katılıyorum”, 20 tanesi (%25) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 51 öğretmen (%63.8) “Kesinlikle Katılıyorum” ve

“Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

30. soru olan “Aktif öğrenme merkezli grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerini ve diğer grupları dışlaması gibi sakıncalı sonuçlar doğurur.” ifadesi için öğretmenlerden 17 tanesi (%21.3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 47 tanesi (58.8) “Katılıyorum”, 14 tanesi (%17.5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 1 tanesi (%1.3) “Katılıyorum”, 1 tanesi (%1.3) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 64 öğretmen (%80.1) “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

31. soru olan “Gözlem gezileri gibi modellerin hem yasal sonuçları çok olduğundan hem de sık sık disiplin sorunu yaşandığından uygulaması sıkıntılı bir süreçtir.” ifadesi için öğretmenlerden 6 tanesi (%7.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 33 tanesi (%41.3) “Katılmıyorum”, 17 tanesi (21.3) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 22 tanesi (%27.5) “Katılıyorum”, 2 tanesi(%2.5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 24 öğretmen (%30.0) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtirken 39 (%48.8) öğretmen “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek verilen bu yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir. 17 (%21.3) öğretmen ise “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek kararsız olduklarını belirtmiştir.

32. soru olan “Birçok aktif öğrenme modeli öğrencilerin yalnızca durumu kavrama yerine, hissetmelerine de imkan tanınması bakımından önemlidir.” ifadesi için öğretmenlerden 2 tanesi (%2.5) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 4 kişi (%5) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 57 tanesi (%71.3) “Katılıyorum”, 17 tanesi (%21.3) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Katılmıyorum” seçeneği ise hiç tercih edilmemiştir.

Toplamda 74 öğretmen (92.6) “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

33. soru olan “Aktif öğrenme modelleri soyut kavramları somutlaştırarak daha kolay öğrenmeyi sağlar.” ifadesi için öğretmenlerden 2 tanesi (%2.5) “Katılmıyorum” 35 tanesi (%43.8) “Katılıyorum”, 43 tanesi (%53.8) “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlerken “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçenekleri hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 78 öğretmen (%97.6) “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

Öğretmen anketinin üçüncü bölümü “**Aktif öğrenme modelleri geleneksel öğretim modeline oranla çok daha fazla avantaja sahiptir.**” Hipotezimize yönelik öğretmen görüşlerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Yukarıda verilen sorulara, öğretmenlerin verdiği cevaplara dayanarak aktif öğrenme modellerinin geleneksel öğretim modeline oranla çok daha fazla avantaja sahip olduğunu ve elde edilen verilerin hipotezimizi desteklediğini söyleyebiliriz. Örneğin: 74 öğretmen 32. soruya verdikleri cevaplarda birçok aktif öğrenme modelinin öğrencilerin sadece durumu kavramak yerine hissetmelerine de imkân tanıdığını belirtmiştir. 33. soruda ise 78 öğretmen aktif öğrenme modellerinin soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını bildirmiştir. 28. soruda ise öğretmenlerden 74 tanesi aktif öğrenme modelleri kullanılarak işlenen derslerde öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirtmiştir.

Dördüncü ve son bölümde aktif öğrenme modellerinin kullanılma sıklığını belirlemek için verilen ifadeler ve bunlara öğretmenler tarafından verilen cevaplar bulunmaktadır. İfadelere verilen cevaplamalar aşağıdaki gibidir.

**Tablo 9: Öğretmen Anketinin Aktif Öğrenme Modellerinin Kullanılma Sıklığını Belirlemek İçin Verilen İfadeler Bölümüne Verilen Cevaplar**

Sorular	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Çok Nadir		Hiçbir Zaman		Toplam (f)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
34	49	61.3	21	26.3	9	11.3	1	1.3	-	-	80
35	30	37.5	34	42.5	15	18.8	1	1.3	-	-	80
36	20	25.0	46	57.5	14	17.5	-	-	-	-	80
37	1	1.3	4	5.0	30	37.5	37	46.3	8	10.0	80
38	2	2.5	1	1.3	28	35.0	38	47.5	11	13.8	80
39	28	35.0	35	43.8	16	20.0	1	1.3	-	-	80
40	40	50.0	34	42.5	5	6.3	1	1.3	-	-	80
41	3	3.8	13	16.3	37	46.3	20	25.0	7	8.8	80
42	-	-	3	3.8	26	32.5	49	61.3	2	2.5	80
43	-	-	22	27.5	52	65.0	5	6.3	1	1.3	80
44	1	1.3	23	28.8	44	55.0	12	15.0	-	-	80
45	16	20.0	41	51.3	22	27.5	-	-	1	1.3	80
46	-	-	2	2.5	16	20.0	48	60.0	14	17.5	80
47	22	27.5	37	46.3	18	22.5	1	1.3	2	2.5	80
48	1	1.3	5	6.3	34	42.5	35	43.8	5	6.3	80
49	33	41.3	32	40.0	12	15.0	3	3.8	-	-	80
50	9	11.3	20	25.0	42	52.5	9	11.3	-	-	80
51	16	20	44	55.0	18	22.5	2	2.5	-	-	80

34. soru olan “Derslerimde öğrencilerime öğrendikleri bilgiler kullanarak yeni bilgiler keşfetmelerini sağlayacak, onları düşünme sürecine itecek sorular sorarım.” ifadesi için öğretmenlerden 49 tanesi (%61.3) “Her Zaman”, 21 tanesi (%26.3) “Sık Sık”, 9 tanesi (%11.3) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 1 tanesi (%1.3) “Çok Nadir” seçeneğini işaretlerken

“Hiçbir Zaman” seçeneği öğretmenler tarafından tercih edilmemiştir. Toplamda 79 öğretmen (%98.7) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneklerini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

35. soru olan “Öğrencilerimin öğrenecekleri konularla ilgili, sınıfta tartışma yapmalarını teşvik eder ve onlara hazırlık aşamasında rehberlik ederim.” ifadesi için öğretmenlerden 30 tanesi (%37.5) “Her Zaman”, 34 tanesi (%42.5) “Sık Sık”, 15 tanesi (%18.8) “Bazen”, 1 tanesi (%1.3) ise “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneği ise hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 79 öğretmen (%98.7) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

36. soru olan “Sunularımı bilgisayar, resim, tarihi haritalar, filmler vs ... görsel materyaller kullanarak anlatmaya çalışırım.” ifadesi için öğretmenlerden 20 tanesi (%25.0) “Her Zaman”, 46 tanesi (%57.5) “Sık Sık”, 14 tanesi (%17.5) “Bazen” seçeneğini işaretlemiştir. Çok Nadir ve Hiçbir Zaman seçeneği hiç tercih edilmemiştir. Öğretmenlerin tamamı (%100) bu soru için “Her Zaman” “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretlemiş ve bu sorudaki yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

37. soru olan “Öğrencilerime derste işlediğimiz konular ile ilgili öykü-şiir yazma uygulamaları yaptırırım.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Her Zaman”, 4 tanesi (%5) “Sık Sık”, 30 tanesi (%37.5) “Bazen”, 37 tanesi (%46.3) “Çok Nadir”, 8 tanesi (%10) “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 45 öğretmen (%56.3) “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

38. soru olan “Öğrencilerimle tarih konularına dayalı kelimeler içeren bulmacalar oluşturarak çözer, öğretim ortamını zevkli hale getiririz.” ifadesi için öğretmenlerden 2 tanesi (%2.5) “Her Zaman”, 1 tanesi (%1.3) “Sık Sık”, 28 tanesi (%35) “Bazen”, 38 tanesi (%47.5) “Çok Nadir”, 11 tanesi

(%13.8) “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 49 öğretmen (%61.3) “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı büyük oranda desteklemediklerini belirtmişlerdir.

39. soru olan “Öğrencilerime tarihi kahramanların yerine kendilerini koymalarını söyleyerek “siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusunu yöneltirim.” ifadesi için öğretmenlerden 28 tanesi (%35) “Her Zaman”, 35 tanesi (%43.8) “Sık Sık”, 16 tanesi (%20) “Bazen”, 1 tanesi (%1.3) “Çok Nadir” seçeneğini işaretlerken, “Hiçbir Zaman” seçeneği öğretmenler tarafından hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 79 öğretmen (%98.7) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

40. soru olan “Derslerimde işlediğim önemli konular ile ilgili not tutturur, özetleme çalışması yaptırım.” ifadesi için öğretmenlerden 40 tanesi (%50) “Her Zaman”, 34 tanesi (%42.5) “Sık Sık”, 5 tanesi (%6.3) “Bazen”, 1 tanesi (%1.3) “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiş, “Hiçbir Zaman” seçeneği ise hiç tercih edilmemiştir. Yalnızca bir öğretmen bu soru için “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. Diğer tüm öğretmenler soruda verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

41. soru olan “Öğrencilerim ile birlikte dersimize konu olan tarihsel olay ya da kişiler ile ilgili, poster-afiş hazırlayarak bunları okulumuzda bulunan yazı-resim köşesine asarız.” ifadesi için öğretmenlerden 3 tanesi (%3.8) “Her Zaman”, 13 tanesi (%16.3) “Sık Sık”, 37 tanesi (%46.3) “Bazen”, 20 tanesi (%25) “Çok Nadir”, 7 tanesi (%8.8) ise “Hiçbir Zaman” seçeneğini tercih etmiştir. Toplamda 53 öğretmen (%66.2) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

42. soru olan “Tarihi mekanlara geziler yaparak öğrencilerimin tarih konularını ve tarihi şahsiyetleri alan gezileri ile öğrenmelerini sağlamaya çalışırım.”

ifadesi için öğretmenlerden 3 tanesi (%3.8) “Sık Sık”, 26 tanesi (32.5) “Bazen”, 49 tanesi (%61.3) “Çok Nadir”, 2 tanesi (%2.5) ise “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiş, “Her Zaman” seçeneği ise hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 51 öğretmen (%61.7) “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı büyük oranda desteklemediklerini belirtmişlerdir.

43. soru olan “Bazı konularda tarihsel bir resmi öğrenciye yorumlatmanın saatlerce ders anlatmaktan daha verimli olduğunu düşünüyorum.” ifadesi için öğretmenlerden 22 tanesi (%27.5) “Sık Sık”, 52 tanesi (%65) “Bazen”, 5 tanesi (%6.3) “Çok Nadir”, 1 tanesi (%1.3) ise “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her Zaman” seçeneği ise hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemiştir. Toplamda 74 öğretmen (%92.4) “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

44. soru olan “Bir olayın başlangıcını vererek sonucunu öğrencilerimin tahmin etmesini isterim.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Her Zaman”, 23 tanesi (28.8) “Sık Sık”, 44 tanesi (%55) “Bazen”, 12 tanesi (%15.0) “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneği öğretmenler tarafından hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 68 öğretmen (%85.0) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

45. soru olan “Öğrencilerimden işlediğimiz konunun ana düşüncesine uygun bir başlık bulmalarını isterim.” 16 tanesi (%20) “Her Zaman”, 41 tanesi (%51.3) “Sık Sık”, 22 tanesi (%27.5) “Bazen”, 1 tanesi (%1.3) “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Çok Nadir” seçeneği hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 79 öğretmen (%98.7) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.



46. soru olan “İşleyeceğimiz konu ile ilgili herhangi bir roman ya da hikaye kitabı seçerek bu kitabın giriş ve gelişme kısmının kısa bir özetini okurum ve öğrencilerimin olayın gelişim ve sonuçlarını tahmin etmelerini ve hikayeyi tamamlamalarını isterim. ” ifadesi için öğretmenlerden 2 tanesi (%2.5) “Sık Sık”, 16 tanesi (%20) “Bazen”, 48 tanesi(%60) “Çok Nadir”, 14 tanesi (%17.5) ise “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her Zaman” seçeneği ise hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 62 öğretmen (%77.5) “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretleyerek bu yargıyı büyük oranda desteklemediklerini belirtmişlerdir.
47. soru olan “Öğrencilerime 5N 1K (ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim) sorularını yönelterek herhangi bir olayın anahtar noktalarını sorgulamalarını sağlarım. Böylece bilgiyi zihinlerinde anlamlandırır ve örgütlerler.” ifadesi için öğretmenlerden 22 tanesi (%27.5) “Her Zaman”, 37 tanesi (%46.3) “Sık Sık”, 18 tanesi (%22.5) “Bazen”, 1 tanesi (%1.3) “Çok Nadir” 2 tanesi ise (%2.5) “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 77 öğretmen (%96.2) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.
48. soru olan “Öğrencilerin tarihi konularda drama yapmalarını ister ve bu yöndeki girişimlerini desteklerim.” ifadesi için öğretmenlerden 1 tanesi (%1.3) “Her Zaman”, 5 tanesi (%6.3) “Sık Sık”, 34 tanesi (%42.5) “Bazen”, 35 tanesi (%43.8) “Çok Nadir”, 5 tanesi (%6.3) “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 40 öğretmen (%50.0) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretlerken diğer 40 öğretmen ise (%50) “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin yarısı verilen yargıyı desteklediklerini belirtirken diğer yarısı ise desteklemediklerini belirtmiştir.
49. soru olan “Tarih konularını işlerken öğrencilerime konu ile ilgili önemli olayları gösteren devamlılık-zaman çizgileri çizdiririm.” ifadesi için öğretmenlerden 33 tanesi (%41.3) “Her Zaman”, 32 tanesi (%40) “Sık

Sık”, 12 tanesi (%15) “Bazen”, 3 tanesi (%3.8) “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiş, “Hiçbir Zaman” seçeneği öğretmenler tarafından hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 77 öğretmen (%96.2) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

50. soru olan “Ders konularını işlerken dersi zevkli hale getirmek için nesi var? ve buna benzer oyunları kullanırım.” ifadesi için öğretmenlerden 9 tanesi (%11.3) “Her Zaman”, 20 tanesi (%25) “Sık Sık”, 42 tanesi (%52.5) “Bazen”, 9 tanesi (%11.3) “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneği ise öğretmenler tarafından hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 71 öğretmen (%88.7) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

51. soru olan “Derste bir olayın, net verilmeyen, çelişkili yönlerini, öğrencileri çelişkide bırakacak, düşünmeye, sorgulamaya itecek biçimde sorarım.” ifadesi için öğretmenlerden 16 tanesi (%20) “Her Zaman”, 44 tanesi (%55.0) “Sık Sık”, 18 tanesi (%22.5) “Bazen”, 2 tanesi (%2.5) “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiş, “Hiçbir Zaman” seçeneği öğretmenler tarafından hiç tercih edilmemiştir. Toplamda 78 öğretmen (%97.5) “Her Zaman”, “Sık Sık” ve “Bazen” seçeneğini işaretleyerek büyük oranda bu yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

Öğretmen anketinin dördüncü ve son bölümü “**İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler derslerine giren öğretmenler aktif öğrenme modellerini derslerinde kullanmaktadır**” ve “**İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler derslerine giren öğretmenler daha çok uygulaması kolay, maliyeti ucuz, yasal sorumluluğu az olan aktif öğrenme modellerini tercih ederler.**” Hipotezlerimize yönelik öğretmen görüşlerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Yukarıda verilen sorular ve bu sorulara verilen cevaplara dayanarak öğretmenlerin aktif öğrenme modellerini derslerinde kullandıkları ve bu modeller arasından maliyeti ve yasal

sorumluluğu az olan, uygulaması kolay modelleri tercih ettiği ve elde edilen verilerin hipotezlerimizi desteklediği görülmektedir. Örneğin: 51. soruda öğretmenlerden 78 tanesi öğrencilere onları çelişkide bırakacak, düşünmeye ve sorgulamaya itecek sorular sorduğunu belirtirken, 35. soruda 79 öğretmen sınıfta tarihi konularla ilgili tartışma yapıldığını belirtmiştir. Ancak maliyeti yüksek olan modellerin kullanımı bu modellere oranla hayli düşüktür. Mesela öğretmenlerden 26 tanesi bazen olmak kaydıyla toplamda 39 tanesi alan gezilerinden faydalandığını belirtirken, 41. soru için öğretmenlerden 37 tanesi bazen olmak kaydıyla toplamda 53 öğretmen okulda işlenen tarih konuları ile ilgili yazı-resim köşesinden faydalandıklarını ve afiş-poster hazırlayıp astıklarını belirtmiştir.

#### 4.3.2 Öğrenci Anketinden Elde Edilen Bulgular Ve Değerlendirme

Anketimize katılan 80 öğrenci anketimizdeki tüm soruları yanıtlamışlardır. Elde edilen verileri inceleyecek olursak karşımıza şöyle bir tablo çıkacaktır.

**Tablo 10: Öğrenci Anketine Verilen Cevaplar ve Oranları (Frekans-Yüzde)**

Sorular	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Çok Nadir		Hiçbir Zaman		Toplam(F)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	31	38.8	25	31.3	10	12.5	10	12.5	4	5.0	80
2	28	35.0	26	32,5	10	12.5	10	12.5	6	7.5	80
3	26	32.5	22	27.5	28	35.0	3	3.8	1	1.3	80
4	23	28.8	34	42.5	18	22.5	5	6.3	-	-	80
5	2	2.5	2	2.5	18	22.5	47	58.8	11	13.8	80
6	39	48.8	21	26.3	14	17.5	5	6.3	1	1.3	80
7	27	33.8	32	40.0	13	16.3	5	6.3	3	3.8	80

8	13	16.3	37	46.3	23	28.8	5	6.3	2	2.5	80
9	1	1.3	2	2.5	6	7.5	40	50.0	31	38.8	80
10	2	2.5	18	22.5	30	37.5	22	27.5	8	10.0	80
11	1	1.3	4	5.0	20	25.0	32	40.0	23	28.8	80
12	-	-	5	6.3	39	48.8	22	27.5	14	17.5	80
13	3	3.8	8	10.0	4	5.0	20	25.0	45	56.3	80
14	20	25	9	11.3	11	13.8	27	33.8	13	16.3	80
15	31	38.8	30	37.5	16	20.0	1	1.3	2	2.5	80
16	11	13.8	19	23.8	24	30.0	24	30.0	2	2.5	80
17	-	-	9	11.3	7	8.8	44	55.0	20	25.0	80
18	15	18.8	30	37.5	19	23.8	16	20.0	-	-	80
19	-	-	31	38.8	31	38.8	14	17.5	4	5.0	80
20	21	26.3	36	45.0	16	20.0	6	7.5	1	1.3	80
21	14	17.5	13	16.3	42	52.5	8	10.0	3	3.8	80
22	25	31.3	21	26.3	21	26.3	11	13.8	2	2.5	80
23	9	11.3	15	18.8	14	17.5	22	27.5	20	25.0	80
24	12	15.0	33	41.3	32	40.0	3	3.8	-	-	80
25	24	30.0	21	26.3	17	21.3	14	17.5	4	5.0	80
26	32	40.0	38	47.5	6	7.5	2	2.5	2	2.5	80
27	1	1.3	-	-	29	36.3	35	43.8	15	18.8	80
28	-	-	-	-	24	30.0	27	33.8	29	36.3	80
29	2	2.5	17	21.3	35	43.8	24	30.0	2	2.5	80
30	11	13.8	32	40.0	29	36.3	5	6.3	3	3.8	80
31	25	31.3	29	36.3	19	23.8	7	8.8	-	-	80
32	-	-	1	1.3	30	37.5	39	48.8	10	12.5	80
33	25	31.3	37	46.3	13	16.3	4	5.0	1	1.3	80
34	-	-	29	36.3	25	31.3	20	25.0	6	7.5	80
35	3	3.8	8	10.0	23	28.8	32	40.0	14	17.5	80
36	16	20.0	13	16.3	21	26.3	16	20.0	14	17.5	80
37	9	11.3	2	2.5	15	18.8	37	46.3	17	21.3	80

38	31	38.8	17	21.3	25	31.3	2	2.5	5	6.3	80
39	17	21.3	32	40.0	25	31.3	5	6.3	1	1.3	80
40	59	73.8	12	15.0	5	6.3	4	5.0	-	-	80
41	7	8.8	15	18.8	40	50.0	17	21.3	1	1.3	80
42	1	1.3	26	32.5	32	40.0	19	23.8	2	2.5	80
43	5	6.3	4	5.0	32	40.0	11	13.8	28	35.0	80
44	24	30.0	30	37.5	13	16.3	7	8.8	6	7.5	80
45	31	38.8	28	35.0	13	16.3	4	5.0	4	5.0	80
46	17	21.3	44	55.0	15	18.8	4	5.0	-	-	80
47	1	1.3	3	3.8	18	22.5	42	52.5	16	20.0	80

1. soru olan “Sosyal Bilgiler dersini severim.” İfadesi için öğrencilerden 31 tanesi “Her Zaman”, 25 tanesi “Sık Sık”, 10 tanesi “Bazen”, 10 tanesi “Çok Nadir”, 4 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 66 öğrenci (% 82.6) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

2. soru olan “Sosyal Sosyal Bilgiler dersi tarih konularını işlerken zaman su gibi geçer. Dersin nasıl bittiğini anlamam.” İfadesi için öğrencilerden 28 tanesi “Her Zaman”, 26 tanesi “Sık Sık”, 10 tanesi “Bazen”, 10 tanesi “Çok Nadir”, 6 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 64 öğrenci (% 80.0) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

3.soru olan “Bildiklerimi başkaları ile paylaşmak ve onların ihtiyaçlarına karşılık vermek benim için önemlidir.” İfadesi için öğrencilerden 26 tanesi “Her Zaman”, 22 tanesi “Sık Sık”, 28 tanesi “Bazen”, 3 tanesi “Çok Nadir”, 1 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 76 öğrenci (% 95.0) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

4. soru olan “Hayal gücüm kuvvetlidir. Düşünmekten ve hayal etmekten büyük keyif duyarım.” İfadesi için öğrencilerden 23 tanesi “Her Zaman”, 34 tanesi “Sık Sık”, 18 tanesi “Bazen”, 5 tanesi ise “Çok Nadir”, seçeneğini işaretlerken “Hiçbir Zaman” seçeneğini hiçbir öğrenci işaretlememiştir. Toplamda 75 öğrenci (% 93.8) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

5. soru olan “Öğretmenim ders anlatırken benim uykum gelir ya da başka bir şeyler düşünürüm.” İfadesi için öğrencilerden 2 tanesi “Her Zaman”, 2 tanesi “Sık Sık”, 18 tanesi “Bazen”, 47 tanesi “Çok Nadir”, 11 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 58 öğrenci (% 72.5) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

6. soru olan “Dersi işlerken kullandığımız materyalleri yapmak hoşuma gidiyor, materyallerini kendim hazırladığım dersi işlerken zevk alıyorum.” ifadesi için öğrencilerden 39 tanesi “Her Zaman”, 21 tanesi “Sık Sık”, 14 tanesi “Bazen”, 5 tanesi “Çok Nadir”, 1 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 74 öğrenci (% 92.6) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

7. soru olan “Soru-Cevap etkinliğini kullandığımız, arkadaşlarım ile birbirimize soru sorarak işlediğimiz dersler öğretmen anlatımı ile işlenen derslerden daha zevkli ve verimlidir.” İfadesi için öğrencilerden 27 tanesi “Her Zaman”, 32 tanesi “Sık Sık”, 13 tanesi “Bazen”, 5 tanesi “Çok Nadir”, 3 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 72 öğrenci (% 90.1) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

8. soru olan “Sosyal Bilgiler dersi tarih konularını arkadaşlarımla tartışarak öğrenmeyi çok seviyorum.” İfadesi için öğrencilerden 13 tanesi “Her Zaman”, 37 tanesi “Sık Sık”, 23 tanesi “Bazen”, 5 tanesi “Çok Nadir”, 2 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 73 öğrenci (% 91.4) bu soruda “Her

Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

9. soru olan “Derste, işlediğimiz tarih konuları ile ilgili şiir yada öykü yazma çalışmaları yaparız.” İfadesi için öğrencilerden 1 tanesi “Her Zaman”, 2 tanesi “Sık Sık”, 6 tanesi “Bazen”, 40 tanesi “Çok Nadir”, 31 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 71 öğrenci (% 88.8) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

10. soru olan “İşlediğimiz tarih konuları ile ilgili hikaye ve roman gibi edebi ürünlerden yararlanır ve o üründeki karakterlerden birinin yerine kendimi koyarım.” İfadesi için öğrencilerden 2 tanesi “Her Zaman”, 18 tanesi “Sık Sık”, 30 tanesi “Bazen”, 22 tanesi “Çok Nadir”, 8 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 50 öğrenci (% 62.5) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

11. soru olan “İşlenen tarih konuları ile ilgili kelimeler içeren bulmacalar oluşturup, bu bulmacayı arkadaşlarımla beraber sınıfta çözssek derslerin daha zevkli geçeceği kanaatindeyim.” İfadesi için öğrencilerden 1 tanesi “Her Zaman”, 4 tanesi “Sık Sık”, 20 tanesi “Bazen”, 32 tanesi “Çok Nadir”, 23 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 55 öğrenci (% 68.8) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

12. soru olan “Sosyal Bilgiler dersinde, işlediğimiz tarih konuları ile ilgili tiyatro sahnesi hazırlar ve oynarız.” ifadesi için öğrencilerden 5 tanesi “Sık Sık”, 39 tanesi “Bazen”, 22 tanesi “Çok Nadir”, 14 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her zaman” seçeneği öğrenciler tarafından hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 44 öğrenci (% 55.1) bu soruda “Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

13. soru olan “Sosyal Bilgiler dersi sonunda yapılan özetleme ve tekrar çalışmalarını vakit kaybı olarak görüyorum.” İfadesi için öğrencilerden 3 tanesi “Her Zaman”, 8 tanesi “Sık Sık”, 4 tanesi “Bazen”, 20 tanesi “Çok Nadir”, 45 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 65 öğrenci (% 81.3) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

14. soru olan “Tarih konularını, olayın gerçekleştiği yerde geziler yaparak öğreniriz.” İfadesi için öğrencilerden 20 tanesi “Her Zaman”, 9 tanesi “Sık Sık”, 11 tanesi “Bazen”, 27 tanesi “Çok Nadir”, 13 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 40 öğrenci (% 50.0) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir. Diğer 40 öğrenci (% 50.0) ise bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

15. soru olan “Video-belgesellerden bile olsa, tarihi olayları o dönemde yaşamış ve tarihe tanıklık etmiş tarihi şahsiyetlerin ağzından dinlemek isterim.” İfadesi için öğrencilerden 31 tanesi “Her Zaman”, 30 tanesi “Sık Sık”, 16 tanesi “Bazen”, 1 tanesi “Çok Nadir”, 2 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 77 öğrenci (% 96.2) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

16. soru olan “Okulumuzda, işlediğimiz tarih konularına ilişkin hazırladığımız resim, yazı, karikatür, şiir ve hikayeleri yayımladığımız bir okul gazetesi çıkarıyoruz.” İfadesi için öğrencilerden 11 tanesi “Her Zaman”, 19 tanesi “Sık Sık”, 24 tanesi “Bazen”, 24 tanesi “Çok Nadir”, 2 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 54 öğrenci (% 67.6) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

17. soru olan “İşlediğimiz tarih konuları ile ilgili posterler, afişler hazırlayıp, bu çalışmalarını okulumuzdaki bir sergide diğer arkadaşlarımıza sergileriz.” ifadesi için



öğrencilerden 9 tanesi “Sık Sık”, 7 tanesi “Bazen”, 44 tanesi “Çok Nadir”, 20 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her Zaman” seçeneği ise öğrenciler tarafından hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 66 öğrenci (% 80.0) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

18. soru olan “Öğrendiğimiz ve hoşuma giden bazı tarih konuları ile ilgili resim, yazı ve karikatür gibi materyalleri severek toplar ve koleksiyon yaparım.” İfadesi için öğrencilerden 15 tanesi “Her Zaman”, 30 tanesi “Sık Sık”, 19 tanesi “Bazen”, 16 tanesi ise “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneği öğrenciler tarafından hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 64 öğrenci (% 80.0) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

19. soru olan “Öğretmenimiz bize herhangi bir tarihi resmi göstererek bizden o resimde yaşananları hayal etmemizi ister.” İfadesi için öğrencilerden 31 tanesi “Sık Sık”, 31 tanesi “Bazen”, 14 tanesi “Çok Nadir”, 4 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her Zaman” seçeneği ise öğrenciler tarafından hiç işaretlenmemiştir. Toplamda 62 öğrenci (% 77.6) bu soruda “Sık sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

20. soru olan “Öğretmenimiz tarihi konularda proje çalışmalarını yapmamızı ister ve bize rehberlik eder.” İfadesi için öğrencilerden 21 tanesi “Her Zaman”, 36 tanesi “Sık Sık”, 16 tanesi “Bazen”, 6 tanesi “Çok Nadir”, 1 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 73 öğrenci (% 91.2) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

21. soru olan “Öğretmenimiz derste kavramlar, olaylar, nesnelere arasındaki ilişkileri, benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma tabloları ile ortaya koyar.” İfadesi için öğrencilerden 14 tanesi “Her Zaman”, 13 tanesi “Sık Sık”, 42 tanesi “Bazen”, 8 tanesi “Çok Nadir”, 3 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda

69 öğrenci (% 86.2) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

22. soru olan “Tarihi alanları internet üzerinden sanal alan gezisi yaparak görmek bana büyük keyif verir.” İfadesi için öğrencilerden 25 tanesi “Her Zaman”, 21 tanesi “Sık Sık”, 21 tanesi “Bazen”, 11 tanesi “Çok Nadir”, 2 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 67 öğrenci (% 83.7) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

23. soru olan “İçimden geçenleri sesli bir biçimde düşünmeyi severim.” İfadesi için öğrencilerden 9 tanesi “Her Zaman”, 15 tanesi “Sık Sık”, 14 tanesi “Bazen”, 22 tanesi “Çok Nadir”, 20 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 42 öğrenci (% 52.5) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

24. soru olan “Tarih konularını kitaplardan okuyarak, öğretmenimizden dinleyerek öğrenmekten bıktım.” İfadesi için öğrencilerden 12 tanesi “Her Zaman”, 33 tanesi “Sık Sık”, 32 tanesi “Bazen”, 3 tanesi “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneğini hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir. Toplamda 77 öğrenci (% 96.2) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

25. soru olan “Sınıfta hep aynı öğrencilere söz hakkı veriliyor. Bu yüzden derse olan ilgim azalıyor.” İfadesi için öğrencilerden 24 tanesi “Her Zaman”, 21 tanesi “Sık Sık”, 17 tanesi “Bazen”, 14 tanesi “Çok Nadir”, 4 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 62 öğrenci (% 77.5) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

26. soru olan “Derse ve ders içi etkinliklere katıldığımda daha çok öğreniyorum, öğrenmekten zevk alıyorum.” İfadesi için öğrencilerden 32 tanesi “Her Zaman”, 38

tanesi “Sık Sık”, 6 tanesi “Bazen”, 2 tanesi “Çok Nadir”, 2 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 76 öğrenci (% 95.0) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

27. soru olan “Öğrendiğimiz konuları dramatize ederiz.” İfadesi için öğrencilerden 1 tanesi “Her Zaman”, 29 tanesi “Bazen”, 35 tanesi “Çok Nadir”, 15 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Sık Sık” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir. Toplamda 50 öğrenci (% 62.6) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

28. soru olan “Konuları sınıfça küçük gruplara ayrılarak bölüm bölüm öğrenir sonra da öğrendiğimiz bölümleri birbirimize büyük bir keyifle öğretiriz.” İfadesi için öğrencilerden 24 tanesi “Bazen”, 27 tanesi “Çok Nadir”, 29 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her Zaman” ve “Sık Sık” seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir. Toplamda 56 öğrenci (% 70.1) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

29. soru olan “Sınıf olarak farklı görüşleri savunan iki ayrı karşıt grup oluşturup tarihi bir olayı büyük bir zevkle tartışıyoruz.” İfadesi için öğrencilerden 2 tanesi “Her Zaman”, 17 tanesi “Sık Sık”, 35 tanesi “Bazen”, 24 tanesi “Çok Nadir”, 2 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 54 öğrenci (% 67.5) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

30. soru olan “Öğretmenimiz işlediğimiz konu ile ilgili başlığı bize hatırlatarak “Siz olsaydınız bu konuya nasıl bir başlık koyardınız” diye sorar.” İfadesi için öğrencilerden 11 tanesi “Her Zaman”, 32 tanesi “Sık Sık”, 29 tanesi “Bazen”, 5 tanesi “Çok Nadir”, 3 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda

72 öğrenci (% 89.9) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

31. soru olan “Tarih konularını işlerken konu ile ilgili önemli olayları gösteren devamlılık-zaman çizgileri kullanırız.” İfadesi için öğrencilerden 25 tanesi “Her Zaman”, 29 tanesi “Sık Sık”, 19 tanesi “Bazen”, 7 tanesi “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Toplamda 73 öğrenci (% 91.2) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

32. soru olan “Öğretmenimiz işleyeceğimiz konularla ilgili roman-hikayeleri sınıf ortamına getirir ve bir bölümünü okur. Olayların sonucunun nasıl gerçekleştiğini ise biz tahmin etmeye çalışırız.” İfadesi için öğrencilerden 1 tanesi “Sık Sık”, 30 tanesi “Bazen”, 39 tanesi “Çok Nadir”, 10 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her Zaman” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Toplamda 49 öğrenci (% 61.3) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

33. soru olan “Tarih konularını işlerken öğretmenimiz bize olaylarla ilgili (ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim) sorularını sorar.” İfadesi için öğrencilerden 25 tanesi “Her Zaman”, 37 tanesi “Sık Sık”, 13 tanesi “Bazen”, 4 tanesi “Çok Nadir”, 1 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 75 öğrenci (% 93.7) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

34. soru olan “İşleyeceğimiz tarihsel konu ile ilgili bir resmi sınıf ortamına taşıyarak bu resim üzerinde düşünür resme sorular sorarız.” İfadesi için öğrencilerden 29 tanesi “Sık Sık”, 25 tanesi “Bazen”, 20 tanesi “Çok Nadir”, 6 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. “Her Zaman” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Toplamda 54 öğrenci (% 67.5) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

35. soru olan “Dersi öğrenci arkadaşlarım ile beraber planlar sonra da birlikte işleriz.” İfadesi için öğrencilerden 3 tanesi “Her Zaman”, 8 tanesi “Sık Sık”, 23 tanesi “Bazen”, 32 tanesi “Çok Nadir”, 14 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 46 öğrenci (% 57.5) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

36. soru olan “Sınıfta düşündüklerimi rahatça söyleyemiyorum.” İfadesi için öğrencilerden 16 tanesi “Her Zaman”, 13 tanesi “Sık Sık”, 21 tanesi “Bazen”, 16 tanesi “Çok Nadir”, 14 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 50 öğrenci (% 62.5) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

37. soru olan “Sınıftaki oturma düzenini arkadaşlarımız ile grup çalışması yapabilecek şekilde düzenleyebiliyoruz.” İfadesi için öğrencilerden 9 tanesi “Her Zaman”, 2 tanesi “Sık Sık”, 15 tanesi “Bazen”, 37 tanesi “Çok Nadir”, 17 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 54 öğrenci (% 67.6) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

38. soru olan “Sınıfımız tiyatro sahnesi hazırlayıp sunamayacağımız kadar küçük, ve bu iş için kullanabileceğimiz bir (salonumuz yok)/(salon bulamıyoruz).” İfadesi için öğrencilerden 31 tanesi “Her Zaman”, 17 tanesi “Sık Sık”, 25 tanesi “Bazen”, 2 tanesi “Çok Nadir”, 5 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 73 öğrenci (% 91.2) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

39. soru olan “Okulumuzda ders işlerken kullanabileceğimiz gerekli materyalleri bulamıyoruz.” İfadesi için öğrencilerden 17 tanesi “Her Zaman”, 32 tanesi “Sık Sık”, 25 tanesi “Bazen”, 5 tanesi “Çok Nadir”, 1 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 74 öğrenci (% 92.4) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

40. soru olan “Sınıfımız hep birlikte etkinlik yapamayacağımız kadar kalabalık.” İfadesi için öğrencilerden 59 tanesi “Her Zaman”, 12 tanesi “Sık Sık”, 5 tanesi “Bazen”, 4 tanesi “Çok Nadir” seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir. Toplamda 76 öğrenci (% 95.0) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

41. soru olan “Sınıfın fiziksel düzeni arkadaşlarım ile iletişimimi olumsuz yönde etkiliyor.” İfadesi için öğrencilerden 7 tanesi “Her Zaman”, 15 tanesi “Sık Sık”, 40 tanesi “Bazen”, 17 tanesi “Çok Nadir”, 1 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 62 öğrenci (% 77.4) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

42. soru olan “Bir konuyu tartışmaya başladığımız zaman sınıfı büyük bir uğultu kaplar, ve ders kaynar.” İfadesi için öğrencilerden 1 tanesi “Her Zaman”, 26 tanesi “Sık Sık”, 32 tanesi “Bazen”, 19 tanesi “Çok Nadir”, 2 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 59 öğrenci (% 73.7) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

43. soru olan “Drama ve tiyatro sahnesi hazırlamak çok sıkıcı ve zahmetli bir iştir.” İfadesi için öğrencilerden 5 tanesi “Her Zaman”, 4 tanesi “Sık Sık”, 32 tanesi “Bazen”, 11 tanesi “Çok Nadir”, 28 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 41 öğrenci (% 51.2) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

44. soru olan “Dersi arkadaşlarımla birlikte planlayıp işlersek ders daha çok ilgimi çeker ve derse daha çok katılırım.” İfadesi için öğrencilerden 24 tanesi “Her Zaman”, 30 tanesi “Sık Sık”, 13 tanesi “Bazen”, 7 tanesi “Çok Nadir”, 6 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 67 öğrenci (% 83.7) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

45. soru olan “Tarih konularını tartışarak işlediğimiz zaman daha çok şey öğreniyorum.” İfadesi için öğrencilerden 31 tanesi “Her Zaman”, 28 tanesi “Sık Sık”, 13 tanesi “Bazen”, 4 tanesi “Çok Nadir”, 4 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 72 öğrenci (% 90.0) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

46. soru olan “Öğretmenimiz tarih konularının net verilmeyen, çelişkili yönleri hakkında, bizi çelişkide bırakacak, düşünmeye sevk edecek sorular sorar.” İfadesi için öğrencilerden 17 tanesi “Her Zaman”, 44 tanesi “Sık Sık”, 15 tanesi “Bazen”, 4 tanesi “Çok Nadir”, seçeneğini işaretlemiştir. “Hiçbir Zaman” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir. Toplamda 76 öğrenci (% 95.0) bu soruda “Her Zaman, Sık Sık ve Bazen” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklediklerini belirtmiştir.

47. soru olan “Tarih konularını, tarihi şahsiyetleri ve tarihi mekanları nesi var vb... tarzında oyunlar oynayarak öğreniriz.” İfadesi için öğrencilerden 1 tanesi “Her Zaman”, 3 tanesi “Sık Sık”, 18 tanesi “Bazen”, 42 tanesi “Çok Nadir”, 16 tanesi “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda 58 öğrenci (% 72.5) bu soruda “Çok Nadir ve Hiçbir Zaman” seçeneklerini işaretleyerek verilen yargıyı desteklemediklerini belirtmiştir.

Öğrenci anketinin 1.,2. ve 5. soruları “**Öğrenciler sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu görüşe sahiptir.**” Hipotezimize yönelik öğrenci görüşlerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. 1., 2. ve 5. sorulara öğrencilerin verdiği cevaplara dayanarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu ve elde edilen verilerin hipotezimizi desteklediğini söyleyebiliriz. Örneğin: 1. soruya verilen cevaplara baktığımızda 66 öğrenci Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini belirtmiştir.

Öğrenci anketinin 9.,10.,12.,14., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34.,35., 46. ve 47. soruları “**Öğrenciler aktif öğrenme modellerini kullanırlar.**” Hipotezimize yönelik öğrenci görüşlerinin ölçülmesi amacıyla

hazırlanmıştır. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplara dayanarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modellerini kullandığını ve elde edilen verilerin hipotezimizi desteklediğini söyleyebiliriz. Örneğin: 18. soruda 64 öğrenci tarihsel konuları içeren yazı-resim, karikatür vs... toplayarak koleksiyon yaptığını belirtirken, 27. soruda öğrencilerden 50 tanesi öğrendikleri konuları dramatize ettiklerini bildirmiştir.

Öğrenci anketinin 3., 4., 6., 7., 8., 11., 13., 15., 22., 23., 24., 26., 43., 44., ve 45. soruları **“Öğrenciler aktif öğrenme modellerini severler”** Hipotezimize yönelik öğrenci görüşlerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplara dayanarak öğrencilerin aktif öğrenme modellerini sevdiğini ve elde edilen verilerin hipotezimizi desteklediğini söyleyebiliriz. Örneğin: 4 soruda 75 öğrenci hayal etmekten keyif duyduğunu belirtirken, 8. soruda 73 öğrenci sosyal bilgiler dersi tarih konularını arkadaşları ile tartışarak işlemeyi çok sevdiğini belirtmiştir.

Öğrenci anketinin 36., 37., 38., 39., 40., 41., 42. soruları **“Aktif öğrenme modellerinin tam anlamıyla uygulanabileceği sınıf-okul ortamı şartları henüz mevcut değildir.”** Hipotezimize yönelik öğrenci görüşlerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplara dayanarak aktif öğrenme modellerinin tam anlamıyla uygulanabileceği sınıf-okul ortamı şartlarının henüz oluşmamış olduğunu ve elde edilen verilerin hipotezimizi desteklediğini söyleyebiliriz. Örneğin 40. soruya verilen cevaplara bakıldığında 76 öğrenci sınıflarının çok kalabalık olduğunu belirtmiş, 54 öğrenci ise 37. soruya verdikleri cevapta sınıfta oturma düzenini grup çalışması yapabilecekleri şekilde düzenleyemediklerini belirtmiştir.



## BÖLÜM 5

### 5.1 SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1.1 SONUÇLAR

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler bazı alanlarda var olan bilgileri kısa bir süre içerisinde değiştirmektedir. Bu sebeple geleneksel eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarını karşılayamadığını ve çocuklarda var olan öğrenme merakının yitirilmesine sebep olduğunu görmekteyiz. Modern dünyada, ortaya çıkan, sürekli artan bir hızla ilerleyen bilgiyi takip edecek ve bu bilgilerden hareketle kendi üretkenliğini de işin içine katarak yeni bilgiler elde edebilen öğrencilerin yetiştirilmesi gereklidir.

Tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modelleri ayrı bir öneme sahiptir. Tarih konuları genellikle soyut konular olduğundan zor öğrenilir ve gerçek hayattan yaşantılarla desteklenmedikçe unutulmaya müsaittir. İşte aktif öğrenme öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkarıp, onu düşündüren, araştırmaya yönelten, bilgiyi kullanma, problem çözme imkânı veren dolayısıyla da öğrenciye bilgiyi yeniden yapılandırma imkânı tanıyan birçok öğrenme modelini içerir. Aktif öğrenmede öğrenci öğrenme sorumluluğunu alır ve araştırmalarında bilgiye kendisi ulaşır. Böylece öğrenciler ihtiyacı olduğunda bilgiye ulaşabilen yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler olarak yetişir. Aktif öğrenme etkileşimi artırarak öğrencilerin ortak bilgi üretimi için işbirliği yapmalarını sağlar ve bu sayede motivasyon ve katılımı artırır, bilginin kalıcılığını sağlar, ezberlemeyi ortadan kaldırır.

Araştırma sonuçlarına göre aktif öğrenme öğrenciler tarafından sevilmiştir. Öğrenciler tarafından sevilen öğrenme modellerinin öğretimde kullanılması onlara dersi daha da çok sevdirecektir ve derste işlenen konulara daha çok motive olmalarını sağlayacaktır.

Elbette ki aktif öğrenmenin sınıf ortamına taşınması ve ilköğretim okullarında uygulanması yönünde bazı sıkıntılar olacaktır. Birinci olarak aktif öğrenmenin ne olduğunun bilinmesi onun okullarda uygulanması için yeterli değildir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu özelliğe sahip olması gerekir. Kendini geliştirmeyen, modern dünyanın koşullarına ayak uydurmayan, aktif öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan birçok öğretmen aktif öğrenme uygulamaları esnasında bir takım sıkıntılara yol açacaktır.

Bugün aktif öğrenme modellerini kullandığını belirten öğretmenlerden birçoğu öğrencinin sınıf içerisindeki etkinliğini olabildiğince kısıtlayarak sınıf üzerinde hâkimiyet kurma çabası içindedir. Ancak şu bilinmelidir ki öğrenci sorumluluğunu kendi aldığı derslerde, etkin bir birey olduğu durumda, hem derse hazırlık evresinde hem de ders esnasında öğrencilere “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyabileceği” mesajı vermektedir. Öğretmenler yukarıda belirtilen tutumları nedeniyle çoğu zaman öğrenciyi edilgen duruma sokarak onlarda bulunan öz güven ve yaratıcılığı yok etmektedir. Geleneksel öğretimin ortaya çıkardığı bu durumda öğrenci yalnız kalabilmekte, sormak istediği bir şey olduğu zaman öğretmeninden çekinebilmekte ya da kendisini dinleyebilecek kimse bulamamaktadır. Buda öğrenciyi daha da çok yalnızlığa itmekte ve onu dersten daha da çok soğutmaktadır.

Öğrenci anketinin 7. sorusuna verilen cevapların yüzdesi incelendiğinde, öğrencilerin yüzde doksanı öğretim anlatımı ile işlenen ders yerine kendi sorumluluklarını aldıkları ve aktif bir birey konumunda oldukları, kendi hazırlayıp işledikleri dersten daha fazla zevk aldıkları ve öğretim sürecinin daha da verimli olduğunu belirttiklerini görürüz. Aktif öğrenme sınıflarında herkesin söylediklerinin dikkate alınması öğrenciye bağımsız düşünme ve bağımsız hareket etme şansı verir. Ve buda aktif öğrenmede öğrencilerin oynaması gereken rolün ta kendisidir. Öğretmenin

rolünün öğrenciye öğrenme sürecinde yardımcı olmak, yol göstermek ve gerekli durumlarda açıklamalar yapmak olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmamız sonucu ortaya çıkan verilere dayanarak öğrenciler ve öğretmenlerin aktif öğrenme modellerini kullandıklarını söyleyebiliriz. Fakat burada dikkat edilmesi gereken bir başka husus vardır. Kullanılan modellerle bakıldığında bazı modellerin diğerlerine göre çok daha fazla tercih edilirken bazı modellerin ise kullanımının oldukça düşük olmasıdır. Örneğin: Araştırma Ankara İl Merkezinde yapılmasına ve Ankara ilinin birçok alan gezisi yapılabilecek mekâna sahip olmasına rağmen 80 öğrenciden sadece 40 tanesi (27 tanesi bazen olmak kaydıyla) tarihi konularla ilgili alan gezisi yaptıklarını belirtmiştir. Bu oran imkânların oldukça zengin olduğu bir il merkezi için olması gereken oranın oldukça altındadır. Öğretmenlerin yüzde otuzu bu modelin yasal sorumluluğunun fazla olduğunu belirtmiştir. Maalesef öğretmenlerimiz sorumluluk sahibi olmaktan kaçınmaktadır ve bu tür modeller yerine sorumluluğu ve maliyeti düşük olan soru-cevap, tartışma gibi modelleri kullanırlar ancak hep aynı modellerin kullanılması bir müddet sonra öğrencide bıkkınlık yaratacak, dersi ise rutin hale getirecektir.

Aktif öğrenme uygulamaları esnasında ortaya çıkabilecek sıkıntıların ikincil kaynağı ekonomik olumsuzluklardır. Araştırmamıza göre aktif öğrenme modellerinin tam anlamıyla uygulanabileceği sınıf-okul şartları henüz mevcut değildir. Birçok aktif öğrenme modelinin, uygulama esnasında belirli bir külfeti olacaktır. Aktif öğrenme modellerinin uygulanması esnasında kullanılacak uygulama salonu ve kütüphanesi bile olmayan okulların sayısı azımsanamayacak düzeyde iken, bilgisayar ve internet ağı öğrencilerin sayılarına göre yetersiz kalırken aktif öğrenmenin okullarda tam anlamıyla uygulanması mümkün görünmemektedir. Dersin işlenişi esnasında öğrenciler ve öğretmen tarafından kullanılacak materyallerin okullarda bulunmaması ya da bazı materyallerin öğrenci ve öğretmenlerce yapılması esnasında ortaya çıkacak maddi külfet uygulamayı zora sokacaktır.

Öğretmenlerin yüzde yetmiş yedisi aktif öğrenmeyi gerçekleştirmeye imkân sunacak sınıf ortamını hazırlayabileceğini belirtmiştir. Bu ifade kısmen doğru olsa da mevcut

imkânlar, öğretim esnasında kullanılabilir olacak öğrenme modellerini oldukça kısıtlayacak, öğretmenler hep maliyeti yok denecek kadar az olan modelleri tercih edecektir. Sınıf içerisindeki öğrencilerden her birinin öğrenme şekli ve düzeyi farklı olabilir. Bazı öğrenciler görsel zekâ düzeyleri yüksek olduğu için görsel zekâyâ hitap eden modeller ile daha iyi öğrenirken diğer öğrenciler farklı bir zekâ türüne sahip olabilir ve farklı modeller ile daha iyi öğrenebilir ve hatırdâ tutabilir. Bundan dolayı kullanılan aktif öğrenme modellerinin de çeşitlendirilmesi ve mümkün olduğunca tüm sınıfa hitap eden modellerin belirlenmesi gerekir. Aksi takdirde bazı öğrenciler ders sonunda yüksek düzeyde öğrenme ve hatırdâ tutma imkânı bulurken, diğer öğrencilerde, öğrenme istenilen düzeyde gerçekleşmeyebilir.

Anketimizden elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerimizden elli tanesinin sınıfların kalabalık oluşundan, elli iki öğretmenimizin ise sınıfların fiziksel düzeninin aktif öğrenme modellerinin uygulanması esnasında işlerini zorlaştırdığını belirtmiş olmasıdır. Bilindiği gibi aktif öğrenme sınıfları hareketlidir ve öğretim esnasında öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanmalarına ve oturmalarına imkân tanınmalıdır. Öğrencilerin top taşıma yönteminde ayakta durması gerekirken küçük grup tartışmaları yaparken (O) ya da (U) oturma düzeni biçiminde yerleşmesi gerekebilir. Sınıfların kalabalık oluşu, oturma düzeninin değişimi esnasında öğrencilerin hareketlerini kısıtlamakta ve sınıf içerisinde kargaşaya neden olmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı son dönemlerde bu eksikleri tamamlayıcı birtakım çalışmalar yapmıştır. Özellikle okullardaki mevcut bilgisayar sayısı artırılarak birçok okulda bilgisayar laboratuvarı kurulmuş ve bu laboratuvarlardaki bilgisayarlar internet bağlantısına sahip hale getirilmiştir. Böylece öğrencilerin ve aynı zamanda öğretmenlerin sahip olmadıkları bilgilere daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşmalarını sağlamaya çalışmıştır.

Okulların sayısı hızla artırılmış, yeni derslikler açılmış ve ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitimler vererek öğretmenlerin birçok konuda daha fazla bilgi sahibi olması sağlanmaya çalışılmış ve çalışılmaktadır.

### 5.1.2 ÖNERİLER

Öncelikle hizmet içi eğitim çalışmalarının ve hizmet içi eğitime katılım sayısının artırılması gerekmektedir. Bu çalışmalar ile mevcut öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekir. Diğer bir taraftan da öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerinde aktif öğrenme hakkında gerekli bilgiye sahip olarak ve bu bilgileri uygulayabilecek bir donanım ile mezun olmalarını sağlanmalıdır.

Öğretmenler, sınıfın önünde durarak olanı biteni kontrol eden, konuşmaların çoğunu yapan, bilgi aktaran, soru soran, değerlendiren, cezalandıran, ödüllendiren, sınıfta en aktif en baskın olan ve tüm sürecin sorumluluğunu taşıyan kişiler değil de, kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilerine rehberlik etmesi, önerilerde bulunması, gerekli durumlarda açıklama yapması, fikir vermesi ve öğrencilerin gelişimlerini gözlemesi gereken kişiler olduklarını unutmamalıdır. Öğrenme sürecini yaşayacak olan kişiler öğrenciler olduğuna göre, öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili kararlar almamalı, kararlarını öğrencilere empoze etmemelidir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendilerinin çekip çevirmesine müsaade edildiğinde, öğrenci öğrenme sürecinin etkin bir ögesi olacak ve böylece kendine olan güveni artacaktır. Sormak istediklerini rahatlıkla sorabilecek birilerini yanında bulacak, söylemek istediklerini rahatlıkla söyleyecek, böylece herkesin söylediklerinin dikkate alınması ve değerlendirilmesi sağlanacaktır. Yani öğretmenler öğrencilerden biri gibi öğretim sürecine ve etkinliklere katılmalı ve öğrencilerine fırsat sunan, onlara yardım eden kişiler olmalıdır. Bununla birlikte öğretmenler rehberlik, güdüleyicilik, kolaylaştırıcılık gibi rollerini de sürdürmelidir. Öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluğunun bitmesi demek değildir.

Ayrıca her dersin öğretimi uzmanlık gerektirir. Nasıl ki bir Sosyal Bilgiler öğretmeni Fen Bilgisi dersini Fen Bilgisi öğretmeni kadar iyi ve etkili yürütemezse, diğer branş öğretmenlerinin de Sosyal Bilgiler dersini bir Sosyal Bilgiler öğretmeni gibi iyi ve etkili bir şekilde yürütmesi beklenilemez. Dolayısı ile Sosyal Bilgiler dersinin yalnızca Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesi sağlanmalıdır. Bu konuda

2012 yılında yapılan son değişiklik ile Milli Eğitim Bakanlığı branşlaşma yoluna gitmiş, fen-edebiyat fakültelerinde okuyan öğrencilere verilen pedagojik formasyon ile bu fakültelerden mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak atanması durdurulmuş ve doğru bir karar verilmiştir. ancak halen Sosyal Bilgiler dersi veren tarih, coğrafya bölümü mezunu öğretmenlerin var olduğu unutulmamalıdır.

Öğrenme malzemesi öğrenene bildikleri bağlamda sunulmalıdır. Aksi takdirde öğrenme güçlükleri yaşanacaktır. Eğer öğrencinin öğreneceği bilgiler daha önceki bilgiler ile ilişkilendirilebilirse öğrenci onları var olan şemaların içine yerleştirmekte güçlük çekmeyecek, ya da birbirinden kopuk bir biçimde ezberlemek zorunda kalmayacaktır. Bu sayede öğrenilenler kalıcı olacaktır.

Öğrenilen bilginin kalıcı olması için bir diğer önemli süreç öğrenilenlerin kullanılması sürecidir. Bilgiler öğrenilse bile, bilgiyi kullanma ve uygulama çalışması yapılmazsa unutulmaktadır. Öğrenilenleri kullanma süreci öğrenilen konu ile ilgili öğrenciyi düşünmeye sevk edecek soru sorma olabileceği gibi onu başka bir anlatım biçimine dönüştürme biçiminde de olabilir. Öğretmenlerimize bu noktada öğrencilere öğrenilenleri kullanma süreci sağlama vazifesi düşmektedir. Öğretmenlerimiz öğrencilerin bu süreci yaşaması için onlara küçük grup tartışması yaptırabilir, akademik çelişki örneğini kullanarak onları çelişkide bırakabilecek sorular sorabilir.

Sınıf ortamının fiziksel değişkenlerinin de öğrenme süreci üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bilimsel olarak kanıtlanmış bir gerçektir. Bu durumda öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasından şikâyet etmesi de yersiz değildir. Bir sınıfta bulunması gereken ideal öğrenci sayısını vermek olanaklı değildir çünkü sınıftaki öğrenci sayısı eğitim kurumunun niteliği, dersin niteliği vb... değişkenlere göre ayarlanmalıdır. Ancak kalabalık sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, öğrenme sürecine katılımının sağlanması ve öğretim sürecinin öğrenci merkezli olmasını güçleştirmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısının az olması öğrencilerin sınıf içi etkinliklere daha çok katılma ve kendilerini daha çok yeterli hissetmelerine imkân tanır. Sınıfların aşırı kalabalık olmaması öğrenciler arasındaki

etkileşimi artırır. Gelişim ve öğrenme süreçlerinde etkileşim çok önemlidir. Sosyal etkileşim olmadan uyum olmaz. Etkileşim insanı ve beyni geliştirir. En basit öğrenmeler bile karşılıklılık içerisinde gerçekleşmektedir. Etkileşim öğrenme sürecinde öğrencinin etkili olmasını ve öğrenme sürecine karşı güdülenmesini sağlar. Sınıf ortamı öğrencilerin etkileşimini olumlu yönde etkileyebilecek şekilde düzenlenmelidir.

Renkler, sınıfın ısısı, estetik, ışık (aydınlatma), havalandırma gibi diğer fiziksel değişkenlerde öğrenme süreci üzerinde önemli etkilere sahiptir. Örneğin: yetersiz havalandırma öğrencileri dikkatsiz ve uykulu yapar, sınıfın ısısının aşırı sıcak ya da soğuk olması ise öğrencinin öğrenme sürecine odaklaşmasını olumsuz yönde etkiler. Öğretmenler bu değişkenler için gerekli önlemleri almalıdırlar.

Herkesin kendine özgü öğrenme biçimi vardır. Görseller okuyarak, işitseller dinleyerek daha iyi öğrenirler. Hareketi tercih eden öğrenciler sürekli oturmaktan sıkılırlar. Önemli olan öğretim sürecini öğrencinin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir. Aksi takdirde öğrencilerde güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık gibi duygularla ortaya çıkan disiplin suçu vb... olumsuzluklar gözlenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin hangi biçemlerde daha iyi öğrendiklerinin farkında olmalıdırlar.

Öğrencilerin sınıf içerisinde rahat hareket etmelerini sağlayacak, öğretim süreci içerisinde yapacakları etkinliklerde onlara lazım olabilecek her türlü materyalleri rahatlıkla bulabilecekleri okulların ve dersliklerin sayısal olarak artırılması gerekmektedir. Ayrıca okullarda var olan bilgisayar sayısı öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı ile kıyaslandığında oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple okullarda var olan mevcut bilgisayar ağı ve dolayısı ile internet erişiminin sayısal olarak artırılması gerekmektedir.

Tüm bu eksiklikler tamamlandıktan sonra öğretmenlerin, öğrencilerine aktif öğrenme modellerini derste kullanma ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatını tanınması gerekir. Sonuçta öğrenim sürecinin nasıl yürütüleceğine karar verecek ve

uygulama süreci boyunca öğrencilere rehberlik edecek olan yine öğretmenin kendisidir.



## KAYNAKÇA

ACUN İsmail vd. (2006), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.

AÇIKGÖZ, Kâmile Ün, 1995, “Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri”, (Ed.Salih Özbaran), *Tarih Öğretimi Ve Ders Kitapları*, s. 320-321, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 29 Eylül-1 Ekim.

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2000), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Biliş Eğitim Yayınları.

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2006). “Aktif Öğrenme Uygulamaları”. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı: 2, ss. 21-25.

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2009), *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Eğitim Yayınları.

AÇIKGÖZ, Merve (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AKBABA, Sırrı (2006), *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Aydan Matbaacılık

AKGÜN, Şevket (1996), *Fen Bilgisi Öğretimi*, Giresun: Zirve Ofset.

AŞILIOĞLU, Bayram vd. (2007), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ed.:Mehmet Arslan), Ankara: Anı Yayınları.

ATA, Bahri (2003), “Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 239-244.

AYDIN, Ayhan (2003), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Bursa: Alfa Yayınları.

BACANLI, Hasan (2001), *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.

BAHAR, Hesna (2002), “İlköğretim Okullarında (4. ve 5. Sınıflar) Tarih Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

BARTH, J. L. ve DEMİRTAŞ A. (1997), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Yök/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.

BERK, Fatih (2008), “Eski ve Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Tarih Konularının Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

BAŞARAN, İ.Ethem (2005), *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BULUT, Pınar (2005), “Okulöncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği)” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

ÇULHA, Banu (2006), “Tarihsel Mekânlarda Keşfederek Öğrenme Yoluyla Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÇULLU, Filiz (2003), Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı İle Akılda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

DİRİÖZ, Umut (2006), “Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DOĞANAY, Ahmet (2003), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed.: Cemil Öztürk, Dursun Dilek. ) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Duffy, T., Cunningham, M. ve Jonassen, D. (1996), “Constructivism: Implications for The Design and Delivery of Instruction”, (Ed.: D.Jonassen) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

DOĞAN, Hıfzı (1997), *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.

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

GÜÇLÜ, Eylem (2007), “Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki ve Tutumundaki Önemi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜNGÖRDÜ, Ersin (2001), *İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

GÜRSEL, Musa vd, (2008), *Sınıf Yönetimi*, (Ed.: Zeki Kaya) , Ankara: Pegem A Yayınları.

KARAAĞAÇLI, Mustafa (2005), *Öğretimde Yöntemler ve Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Pelikan Tıp ve Teknik Kitapçılık.

KINCAL, Remzi Y. (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KOÇ, Canan (2007), “Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri” ,Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KÖSTÜKLÜ, Nuri (2006), *Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi*, Konya: Sebat Matbaacılık.

KÜÇÜKAHMET, Leyla vd. (2001), *İlköğretimde Drama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2005), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB (2007), *Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara.

NAS, Recep (2000), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi.

ÖZDOĞAN, Mahmut (2008), “Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı, (Kalın ve Bayat İlköğretim Okulları Örneği)”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, GaziOsmanPaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

ÖZTAŞ, Sezai (2007), “Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZTURK, Cemil, OTLUOĞLU, Rahmi, (2003), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Perkins, David N. (1999), “The Many Faces of Constructivism” Educational Leadership, November, s.8

SABAN, Ahmet (2005), *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları.

SAKAOĞLU, Necdet (1994), “İlkokul Tarih Programları Ve Ders Kitapları”, Salih Özbaran, Tarih Öğretimi Ve Ders Kitapları, s. 136, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 29 Eylül-1 Ekim

SELÇUK, Ziya (2003), “*Gelişim ve öğrenme*” Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SELÇUK, Ziya vd. (2004), *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayınları.

SÖNMEZ, Veysel (1997), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayınları.

SÖNMEZ, Veysel (2005), *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayınları.

SÖNMEZ, Veysel (2008), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayınları.

ŞAHİNEL, Melek (2003), *Etkin Öğrenme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ŞAHİNER, Derya Gül Sinem, (2008), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ŞAŞAN, Hasan (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 74-75, 49-52.

TANDOĞAN, Ruhan Özkardeş (2006), “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TANRIÖĞEN, Abdurrahman vd. (2002), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Mikro Yayınevi.

TİMBİL, Nesil (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Fen Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımı ve Drama Tekniği Kullanılmasının Öğrenci Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

TOGAN, Z. V. A. (1985), *Tarihte Usul*, İstanbul: Enderun Yayınları.

TOYNBEE, Arnold (1963), “Tarihin Faydası ve Değeri” (Çeviren Ahmet E. Uysal), Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 1.2, s.93-102.

TÜRKOĞLU, Adil (2002), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Mikro Yayınları.

UYSAL, Hakan (2007), “Öğrenme Stratejileri ve Yeni İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler Programı 4. ve 5. Sınıflarda Öğrenme Stratejisi (Aktif Öğrenme) Yozgat İli Uygulaması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

YALAVUZ, Gülay (2006), “Türkiye’de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntemin Uygulanışı” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

YAVUZ, K.Eren (2001), *Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları*, Ankara: Ceceli Yayınları.

YEŞİLBURSA, Cemil Cahit, (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihi Yerleri Kullanarak Tarih Konularının Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YILDIRIM, Ali, ve Şimşek, Hasan, (1993), “*Nitel Araştırma Yöntemleri*” Ankara: Seçkin Yayınevi.

YILDIZ, Özgür (2003), “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:15, s. 181-189.

YILMAZ, Hüseyin (2008), “İlköğretim Birinci Kademe Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Başarıya Olan Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

## **ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

Şentürk, Cihad (2009), Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık, <http://egitisim.gen.tr>, 27 Ocak 2011 erişimi

Dougiamas, Martin(1998). “A Journey İnto Constructivism” <http://dougiamas.com>, 31 Ocak 2011 erişimi.

EMİROĞLU, Mustafa Tuğbay (2005), Atatürk’ün Tarihe Verdiği Önem, <http://turkoloji.cu.edu.tr>, 20 Şubat 2011 erişimi.

<http://www.olay07.com> , 20.02.2011 erişimi.

<http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr/iok2005/>, 20.02.2011 erişimi.

<http://dergiler.ankara.edu.tr>, 04.03.2011 erişimi.

<http://www.genbilim.com>, 04.03.2011 erişimi

<http://mustafadolmaz.com/sinif-yerlesim-duzeni-ornekleri.html> 21.05.2011 erişimi

<http://www.yesilirmakgazetesi.com>, 02.03.2011

<http://talimterbiye.mebnet.net/>, 02.03.2011

<http://bote.hacettepe.edu.tr/wiki>, 02.03.2011

<http://acikders.ankara.edu.tr>, 02.03.2011



## EKLER

### EK-1: ÖRNEK BİYOGRAFİ FORMU

Araştırma yapacağım asistanı olacağım kişi:
Bu çalışma ile amacım:
.....'nın hayatını seçme nedenim:
.....'nın en büyük başarısı:
..... çalışma alanı:
.....'nın çalışmaları ile insanlık tarihine katkıları:
.....'nın yaşamında beni etkileyen en önemli nokta:
Bir asistan olarak ..... 'ya en çok hangi çalışmasında yardımcı olmak istersin?

#### EKLER 1: Örnek Biyografi Formu

Kaynak: Yavuz, 2005: 107

## **EK-2: ACABA NE HAKKINDA (Örnek Uygulama)**

Ders: İnkılâp Tarihi

Konu: Büyük Taarruz

İnkılâp tarihi dersinde Büyük Taarruz konusuna başlarken tarih öğretiminde benzeri bir çalışma yaptırılabilir. Öğretmen Atatürk'ün zafer sonrası yazdığı bir yazıyı birlikte değerlendireceklerini öğrencilere açıklar. Öğretmen bu yazı ve yazı ile ilgili resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı hazırlar.

Öğrenciler bu makalenin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar.

Tahminler:

- Atatürk hakkında bilgi verilir.
- Cumhuriyetin nasıl ilan edildiği hakkında bilgi yer alabilir.
- Cumhuriyetin ilk yıllarındaki önemli olaylar anlatılabilir.
- Önemli kişilerden bahsedilebilir

Kaynak: (Yavuz, 2005: 86).

**EKLER 2: Acaba Ne Hakkında (Örnek Uygulama)**

**EK-3: UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ**

	<b>Okul İsmi</b>
1	<b>Abay İlköğretim Okulu</b>
2	<b>Abdi İpekçi İlköğretim Okulu</b>
3	<b>Afşin Bey İlköğretim Okulu</b>
4	<b>Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu</b>
5	<b>Anadolu İlköğretim Okulu</b>
6	<b>Atakent İlköğretim Okulu</b>
7	<b>Atatürk İlköğretim Okulu</b>
8	<b>Avni Akyol İlköğretim Okulu</b>
9	<b>Barbaros İlköğretim Okulu</b>
10	<b>Batıkent İlköğretim Okulu</b>
11	<b>Batıkent Orhan Eren İlköğretim Okulu</b>
12	<b>Celayir İlköğretim Okulu</b>
13	<b>Demetevler İlköğretim Okulu</b>
14	<b>Emin Sağlamer İlköğretim Okulu</b>
15	<b>Ergazi İlköğretim Okulu</b>
16	<b>Fatih İlköğretim Okulu</b>
17	<b>Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu</b>
18	<b>Harzemşahlar İlköğretim Okulu</b>
19	<b>Hazar İlköğretim Okulu</b>
20	<b>İsmail Erez İlköğretim Okulu</b>
21	<b>İstiklal İlköğretim Okulu</b>
22	<b>Kardelen İlköğretim Okulu</b>
23	<b>Mevlana İlköğretim Okulu</b>
24	<b>Mimar Sinan İlköğretim Okulu</b>
25	<b>Müjgan Karaçalı İlköğretim Okulu</b>
26	<b>Münevver Öztürk İlköğretim Okulu</b>
27	<b>Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu</b>

28	<b>Necdet Seçkinöz İlköğretim Okulu</b>
29	<b>Necmi Şahin İlköğretim Okulu</b>
30	<b>Kayalar İlköğretim Okulu</b>
31	<b>Kent Koop İlköğretim Okulu</b>
32	<b>Kürşad Bey İlköğretim Okulu</b>
33	<b>Mehmet Emin Yurdakul İlköğretim Okulu</b>
34	<b>Oğuzlar İlköğretim Okulu</b>
35	<b>Orhan Cemal Fersoy İlköğretim Okulu</b>
36	<b>Orhan Gazi İlköğretim Okulu</b>
37	<b>Osman Ülkümen İlköğretim Okulu</b>
38	<b>Ostim İlköğretim Okulu</b>
39	<b>Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulu</b>
40	<b>Prof. Dr. Mehmet Sağlam İlköğretim Okulu</b>
41	<b>Refika Aksoy İlköğretim Okulu</b>
42	<b>Sofuoğlu İlköğretim Okulu</b>
43	<b>Şehit Öğretmen M. Ali Durak İlköğretim Okulu</b>
44	<b>Şehit Piyade ÇVŞ. İbrahim Çoban İlköğretim Okulu</b>
45	<b>Şentepe İlköğretim Okulu</b>
46	<b>Yahya Çavuş İlköğretim Okulu</b>
47	<b>Yahyalar Durali Bezci İlköğretim Okulu</b>
48	<b>Yeşilevler İlköğretim Okulu</b>
49	<b>Yunus Emre İlköğretim Okulu</b>
50	<b>Zehra Önder İlköğretim Okulu</b>
51	<b>Ziya Gökalp İlköğretim Okulu</b>

**EKLER 3: Uygulama Yapılan Okulların Listesi**

**EK-4: T.C. ANKARA VALİLİĞİ Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 6596  
KONU : Araştırma İzni  
Mustafa DOLMAZ

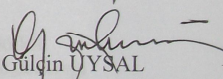
26/01/2011

NİĞDE ÜNİVERSİTESİNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/01/2011 tarih ve 53 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa DOLMAZ'ın "**İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modelleri ve Öğretmen, Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (30 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

  
Gülçin UYSAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER :  
Anket (10 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler  
İstatistik Bölümü  
Bilgi İçin: Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22  
Fax: 223 75 22  
istatistik06@meb.gov.tr

**EKLER 4: T.C ANKARA VALİLİĞİ Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi**

## EK-5: Uygulanan Öğretmen Anketi Örneği

Bu araştırma Niğde Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretimi Yüksek Lisans programı kapsamında yürütülen bir tez çalışması için yapılmaktadır. Bu ankette sizlere tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modellerinin kullanımına ilişkin görüşleriniz sorulmaktadır. Soruları sadece kendi duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak şekilde, içtenlikle cevaplandırmanız çok önemlidir. Soruların cevabını verirken neyin doğru neyin yanlış olduğuna göre değil neyi yaşadığınıza yada neyi düşündüğünüze göre cevap veriniz. Anketteki tüm soruları ve yönlendirici açıklamaları dikkatlice okuyun. Boş soru bırakmadan cevaplayınız.

Anket formundan elde edilen cevaplar toplu bir şekilde değerlendirileceğinden anket üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz.

### **Mustafa Dolmaz**

Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı , Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

**E-Posta :** mustafa.dolmaz@ogr.nigde.edu.tr

Yaş:

Cinsiyet: Bay ( )      Bayan ( )

Kıdem: 1-4 ( ), 5-9 ( ), 10-14 ( ), 15-19 , ( ), 20-24 ( ), 25 ve üstü ( )

Okul :

Mezuniyet:

**Aşağıdaki cümlelere ne dereceye kadar katıldığınızı yada katılmadığınızı öğrenmek istiyoruz. Lütfen her ifade için verilen ölçeği kullanarak katılım derecenizi cümlenin sağındaki kutucuklardan birine X işareti koyarak belirtiniz.**

1	2	3	4	5
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

Genel Durum İfadeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Aktif öğrenmeye yönelik temel bilgilere sahibim.					
Aktif öğrenmeye yönelik etkinlikleri sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde uygulayabilirim.					
Aktif öğrenme tarih konularının öğrenimi için iyi bir öğrenme modeli değildir.					
Aktif öğrenme öğrenmeye aktif katılımı aşan bir kavramdır.					
Aktif öğrenme öğrencilere öz ödünleme becerilerini kullanma fırsatı tanır.					
Aktif öğrenme öğrencilere okuma, yazma, dinleme, konuşma, tartışma, düşünme imkânı sağlar.					
Aktif öğrenme öğrenciye ifade özgürlüğü tanır ve böylece hür düşünce gelişir.					
Aktif öğrenmede öğretmen karar verme yetkisine sahiptir ve sorumluluk öğrencide değildir.					
Öğrenmenin oluşumunu destekleyen en önemli kavram meraktır. Aktif öğrenme modelleri ile öğretilen konular öğrencinin ilgisini çeker ve onu öğrenmeye güdüler.					
<b>Öğrenme ortamına yönelik ifadeler</b>					
Aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilecek sınıf ortamını oluşturabilirim.					
Sınıfların fiziksel koşulları aktif öğrenme etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir.					
Okulumuzda tarih öğretiminde aktif öğrenme modellerini kullanmak için gerekli materyallere sahip değiliz.					
Tarih konularının aktif öğrenimi için gerekli uygulama etkinliklerini yapabileceğimiz sınıf ortamı yada uygulama salonuna sahip değiliz.					
En kısıtlı imkânlarla bile aktif öğrenme her zaman uygulanabilecek bir yöntemdir. Aktif öğrenme için ayrıca materyal ve sınıf ortamından farklı bir uygulama salonuna gerek yoktur.					
Sınıflarımda aktif öğrenmeyi ve grup etkileşimini olanaklı kılan farklı oturma ve çalışma düzenlerini kullanırım, grup çalışmaları yaptırım.					
Öğrencilerime düşüncelerini rahatça söyleyebileceği sınıf ortamı sunarım. Fikirlerini rahatça söyleyebilirler.					
Sınıf ortamı aktif öğrenme modellerini uygulamaya imkân vermeyecek kadar kalabalık.					
Öğrencilerimin kendilerine güven duyabileceği,					

risk alabileceği, kendi denetimlerini gerçekleştirebilecekleri şekilde öğretim ortamları oluşturabilirim.					
<b>Uygulama esnasında karşılaşılan avantajlar ve dezavantajlar</b>					
Uygulaması çok zor, maliyeti ağır ve uzun süren süreçler içeren bir öğrenme modelidir.					
Öğrenciler sorumluluk almak istemediklerinden aktif öğrenme sürecindense geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ederim.					
Aktif öğrenme farklı zekâ biçimlerine sahip olan öğrencilerin birlikte öğrenmelerine imkân tanıyacak kadar geniş uygulama çeşitliliklerine sahiptir.					
Aktif öğrenme yöntemlerini de kullansam, öğrenciler tarih konuları soyut konular olduğundan dolayı bir süre sonra derse olan ilgilerini kaybediyorlar.					
Özellikle tarih konularını işlerken aktif öğrenme yöntemleri kullanılırsam sınıf hâkimiyeti oldukça güçleşiyor. Bazen sınıfta başıboşluk oluşuyor.					
Rekabet olmadan iyi bir sınıf düzeni oluşturulamaz. Aktif öğrenme bireysel çalışma alışkanlığına sahip olan ve birlikte çalışma konusunda isteksiz olan öğrenciler için uygun olmayan bir yöntem.					
Aktif öğrenme modelleri öğrenciyi ezber yapmaktan kurtarır, eleştirel düşünme becerisi, empati kurma becerisi kazandırır, onların zihinsel süreçlerini kullanmalarını sağlar daha çabuk öğrenmelerine imkan tanır.					
Aktif öğrenme derse karşı en ilgisiz öğrenciyi bile güdüleyebilecek kadar eğlenceli bir süreçtir. Oyunlar, filmler, gösteriler öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar.					
Aktif Öğrenme yöntemini kullandığım derslerde öğrencilerin derse katılımları geleneksel yöntemlerle yapılan öğretime göre çok fazladır.					
Öğrenciler aktif öğrenme modellerini kullandığım derslerde öğrendikleri bilgileri unutmazlar, kalıcı izli öğrenmeler sağlanır.					
Öğrencilerimin kendi sorumluluklarını alarak derisi sınıf olarak planlayıp işlemesine müsaade ederim böylece hem bilişsel hem duyuşsal alanda öğrenme yaşantıları gerçekleşir.					
Aktif öğrenme merkezli grup çalışmaları					



öğrencilerin birbirlerini ve diğer grupları dışlaması gibi sakıncalı sonuçlar doğurur.					
Gözlem gezileri gibi modellerin hem yasal sorumluluğu çok olduğundan hem de sık sık disiplin sorunu yaşandığından uygulanması sıkıntılı bir süreçtir.					
Bir çok aktif öğrenme modeli öğrencilerin yalnızca durumu kavrama yerine, hissetmelerine de imkân tanınması bakımından önemlidir.					
Aktif öğrenme modelleri soyut kavramları somutlaştırarak daha kolay öğrenmeyi sağlar.					
<b>Aşağıdaki uygulamaları ne sıklıkta uyguladığınızı öğrenmek istiyoruz. Lütfen her uygulama için verilen ölçeği kullanarak katılım derecenizi cümlelerin sağındaki kutucuklardan birine X işareti koyarak belirtiniz.</b>					
<b>Aktif Öğrenme Uygulamaları</b>					
	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
Derslerimde öğrencilerime öğrendikleri bilgileri kullanarak yeni bilgiler keşfetmelerini sağlayacak, onları düşünme sürecine itecek sorular sorarım.					
Öğrencilerimin öğrenecekleri konular ile ilgili, sınıfta tartışma yapmalarını teşvik eder ve onlara hazırlık aşamasında rehberlik ederim.					
Sunumlarımı bilgisayar, resim, tarihi haritalar, filmler vs. görsel materyaller kullanarak anlatmaya çalışırım.					
Öğrencilerime derste işlediğimiz konular ile ilgili öykü-şiir yazma uygulamaları yaptırırım.					
Öğrencilerimle tarih konularına dayalı kelimeler içeren bulmacalar oluşturarak çözer, öğretim ortamını zevkli hale getiririz.					
Öğrencilerime tarihi kahramanların yerine kendilerini koymalarını söyleyerek ‘‘ siz olsaydınız ne yapardınız ‘‘ sorusunu yöneltirim.					
Derslerimde işlediğim önemli konular ile ilgili not tutturur, özetleme çalışmaları yaptırırım.					
Öğrencilerim ile birlikte dersimize konu olan tarihsel olay ya da kişilerle ilgili, poster- afiş hazırlayarak bunları okulumuzda bulunan yazı – resim köşelerine asarız.					
Tarihi mekânlara geziler yaparak öğrencilerimin					

tarih konularını ve tarihi şahsiyetleri alan gezileri ile öğrenmelerini sağlamaya çalışırım.					
Bazı konularda tarihsel bir resmi öğrenciye yorumlatmanın saatlerce ders anlatmaktan daha verimli olduğunu düşünüyorum.					
Bir olayın başlangıcını vererek sonucunu öğrencilerimin tahmin etmesini isterim.					
Öğrencilerimden işlediğimiz konunun ana düşüncesine uygun bir başlık bulmalarını isterim.					
İşleyeceğimiz konu ile ilgili herhangi bir roman yada hikaye kitabı seçerek bu kitabın giriş ve gelişme kısmının kısa bir özetini okurum ve öğrencilerin olayların gelişim ve sonuçlarını tahmin etmelerini ve hikayeyi tamamlamalarını isterim.					
Öğrencilerime 5N 1K (ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim) sorularını yönelterek herhangi bir olayın anahtar noktalarını araştırmalarını, sorgulamalarını sağlarım. Böylece bilgiyi zihinlerinde anlamlandırır ve örgütlerler.					
Öğrencilerin tarihi konularda drama yapmalarını ister ve bu yöndeki girişimlerini desteklerim.					
Tarih konularının işlerken öğrencilerime konu ile ilgili önemli olayları gösteren devamlılık-zaman çizgileri çizdiririm.					
Ders konularını işlerken dersi zevkli hale getirmek için nesi var ve buna benzer oyunları kullanırım.					
Derste bir olayın, net verilmeyen, çelişkili yönlerini, öğrencileri çelişkide bırakacak, düşünmeye, sorgulamaya itecek biçimde sorarım.					

Bizim sormadığımız sizin söylemek istediğiniz bir şey var mı ?

#### **EKLER 5: Uygulanan Öğretmen Anketi Örneği**

## EK-6: Uygulanan Öğrenci Anketi Örneği

Bu araştırma Niğde Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Yüksek Lisans programı kapsamında yürütülen bir tez çalışması için yapılmaktadır. Bu ankette sizlere tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modellerinin kullanımına ilişkin görüşlerinizi sorulmaktadır. Soruları sadece kendi duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak şekilde, içtenlikle cevaplandırmanız çok önemlidir. Soruların cevabını verirken neyin doğru neyin yanlış olduğuna göre değil neyi yaşadığınıza ya da neyi düşündüğünüze göre cevap veriniz. Anketteki tüm soruları ve yönlendirici açıklamaları dikkatlice okuyun. Boş soru bırakmadan cevaplayınız.

Anket formundan elde edilen cevaplar toplu bir şekilde değerlendirileceğinden anket üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz.

### Mustafa Dolmaz

Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

**E-Posta :** mustafa.dolmaz@ogr.nigde.edu.tr

Yaş:

Cinsiyet: Erkek ( ), Kız ( )

Okul:

Sınıf:

**Aşağıdaki ifadelere ne dereceye kadar katıldığınızı ve uygulamaları ne sıklıkta uyguladığınızı öğrenmek istiyoruz. Lütfen her ifade ve uygulama için verilen ölçeği kullanarak katılım derecenizi cümlenin sağındaki kutucuklardan birine X işareti koyarak belirtiniz.**

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
1. Sosyal Bilgiler dersini severim.					
2. Sosyal Bilgiler dersi tarih konularını işlerken zaman su gibi geçer. Dersin nasıl bittiğini anlamam.					
3. Bildiklerimi başkaları ile paylaşmak ve onların ihtiyaçlarına cevap vermek benim için önemlidir.					

4. Hayal gücüm kuvvetlidir. Düşünmekten ve hayal etmekten büyük keyif duyarım.					
5. Öğretmenim ders anlatırken benim uykum gelir ya da başka bir şeyler düşünürüm.					
6. Dersi işlerken kullandığımız materyalleri yapmak hoşuma gidiyor, materyallerini kendim hazırladığım dersi işlerken zevk alıyorum.					
7. Soru-cevap etkinliğini kullandığımız, arkadaşlarım ile birbirimize sorular sorarak işlediğimiz dersler öğretmen anlatımı ile işlenen derslerden daha zevkli ve verimlidir.					
8. Sosyal Bilgiler dersi tarih konularını arkadaşlarımla tartışarak öğrenmeyi çok seviyorum.					
9. Derste, işlediğimiz tarih konuları ile ilgili şiir ya da öykü yazma çalışmaları yaparız.					
10. İşlediğimiz tarih konuları ile ilgili hikaye ve roman gibi edebi ürünlerden yararlanır ve o ürünlerdeki karakterlerden birinin yerine kendimi koyarım.					
11. İşlenen tarih konuları ile ilgili kelimeler içeren bulmacalar oluşturulup bu bulmacayı arkadaşlarımla beraber sınıfta çözecek derslerin daha zevkli geçeceği kanaatindeyim.					
12. Sosyal bilgiler dersinde, işlediğimiz tarih konuları ile ilgili tiyatro sahnesi hazırlar ve oynarız.					
13. Sosyal Bilgiler Dersi sonunda yapılan özetleme ve tekrar çalışmalarını vakit kaybı olarak görüyorum.					
14. Tarih konularını, olayların gerçekleştiği yerde geziler yaparak öğreniriz.					
15. Video-belgesellerden bile olsa, tarihi olayları, o dönemde yaşamış ve tarihe tanıklık etmiş tarihi şahsiyetlerin ağzından dinlemek isterim.					
16. Okulumuzda, işlediğimiz tarih konularına ilişkin hazırladığımız resim, yazı, karikatür, şiir ve hikâyeleri yayımladığımız bir okul gazetesi çıkarıyoruz.					
17. İşlediğimiz tarih konuları ile ilgili posterler, afişler hazırlayıp bu çalışmalarını okulumuzdaki bir sergide diğer					

arkadaşlarımıza sergileriz.					
18. Öğrendiğimiz ve hoşuma giden tarih konuları ile ilgili resim, yazı ve karikatür gibi materyalleri severek toplar ve koleksiyon yaparım.					
19. Öğretmenimiz bize herhangi bir tarihi resmi göstererek bizden o resimde yaşananları hayal etmemizi ister.					
20. Öğretmenimiz tarihi konularda proje çalışmaları yapmamızı ister ve bize rehberlik eder.					
21. Öğretmenimiz derste kavramlar, olaylar, nesnelere arasındaki ilişkileri benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma tabloları ile ortaya koyar.					
22. Tarihi alanları internet üzerinden sanal alan gezisi yaparak görmek bana büyük keyif verir.					
23. İçimden geçenleri sesli bir biçimde düşünmeyi severim.					
24. Tarih konularını kitaplardan okuyarak, öğretmenimizden dinleyerek öğrenmekten bıktım.					
25. Sınıfta hep aynı öğrencilere söz hakkı veriliyor. Bu yüzden derse olan ilgim azalıyor.					
26. Derse ve ders içi etkinliklere katıldığında daha çok öğreniyorum, öğrenmekten zevk alıyorum.					
27. Öğrendiğimiz konuları dramatize ederiz.					
28. Konuları sınıfta küçük gruplara ayrılarak bölüm bölüm öğrenir sonra da öğrendiğimiz bölümleri birbirimize büyük bir keyifle öğretiriz.					
29. Sınıf olarak farklı görüşleri savunan iki ayrı karşıt grup oluşturup tarihi bir olayı büyük bir zevkle tartışıyoruz.					
30. Öğretmenimiz işlediğimiz konu ile ilgili başlığı bize hatırlatarak ‘‘siz olsaydınız bu konuya nasıl bir başlık koyardınız ‘‘ diye sorar					
31. Tarih konularını işlerken konu ile ilgili önemli olayları gösteren devamlılık-zaman çizgileri kullanırız.					
32. Öğretmenimiz işleyeceğimiz konularla ilgili roman-hikâyeleri sınıf ortamına getirir ve bir bölümünü okur. Olayların					

sonucunun nasıl gerçekleştiğini ise biz tahmin ederek bulmaya çalışırız.					
33. Tarih konularını işlerken öğretmenimiz bize olaylarla ilgili (ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim) sorularını sorar.					
34. İşleyeceğimiz tarihsel konu ile ilgili bir resmi sınıf ortamına taşıyarak bu resim üzerinde düşünür resme sorular sorarız.					
35. Dersi öğrenci arkadaşlarım ile beraber planlar sonra da birlikte işleriz.					
36. Sınıfta düşündüklerimi rahatça söyleyemiyorum.					
37. Sınıftaki oturma düzenini arkadaşlarımız ile grup çalışması yapabilecek şekilde düzenleyebiliyoruz.					
38. Sınıfımız tiyatro sahnesi hazırlayıp sunamayacağımız kadar küçük ve bu iş için kullanabileceğimiz bir salonumuz yok.					
39. Okulumuzda ders işlerken kullanabileceğimiz gerekli materyalleri bulamıyoruz.					
40. Sınıfımız hep birlikte etkinlik yapamayacağımız kadar kalabalık.					
41. Sınıfın fiziksel düzeni tüm arkadaşlarım ile iletişimimi olumsuz yönde etkiliyor.					
42. Bir konuyu tartışmaya başladığımız zaman sınıfı büyük bir uğultu kaplar, ve ders kaynar.					
43. Drama ve tiyatro sahnesi hazırlamak çok sıkıcı ve zahmetli bir iştir.					
44. Dersi arkadaşlarımla birlikte planlayıp işlersek ders daha çok ilgimi çeker ve derse daha çok katılırım.					
45. Tarih konularını tartışarak işlediğimiz zaman daha çok şey öğreniyorum.					
46. Öğretmenimiz tarih konularının net verilmeyen, çelişkili yönleri hakkında, bizi çelişkide bırakacak, düşünmeye sevk edecek sorular sorar.					
47. Tarih konularını, tarihi şahsiyetleri ve tarihi mekânları nesli var tarzında oyunlar oynayarak öğreniriz.					

#### EKLER 6: Uygulanan Öğrenci Anketi Örneği

## ÖZGEÇMİŞ

Mustafa Dolmaz 1988 yılında Sivas'ta doğdu. İlköğretim eğitimini Sivas Cebecioğlu İlköğretim okulunda, lise eğitimini ise Gazi Çok Programlı Lisesinde 2005 yılında tamamladı. Aynı yıl Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmeye hak kazandı ve 2009 yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden mezun oldu. Lisansüstü eğitimini Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilim Dalında tamamladı. Bekâr olan Mustafa Dolmaz halen İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü personeli olarak Ankara İl Merkezinde görev yapmaktadır.

